

# VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 3|2018



# VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 3|2018



Letnik 16

**Odgovorni urednik** Vladimir Korošec, *Šola za ravnateljce*

**Glavna urednica** Polona Peček, *Šola za ravnateljce*

**Uredniški odbor** Tatjana Ažman, *Šola za ravnateljce*

Eva Boštjančič, *Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani*

Mateja Brejc, *Šola za ravnateljce*

Majda Cencič, *Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem*

Justina Erčulj, *Šola za ravnateljce*

Breda Forjanič, *Združenje ravnateljic in ravnateljev vrtcev Slovenije*

Roman Lavtar, *Ministrstvo za javno upravo*

Vinko Logaj, *Zavod Republike Slovenije za šolstvo*

Stanka Lunder Verlič, *Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport*

Nives Počkar, *Društvo ravnateljev srednjih šol, višjih šol in dijaških domov Slovenije – Ravnatelj*

Milan Pol, *Univerza Masaryk, Češka*

Michael Schratz, *Univerza v Innsbrucku, Avstrija*

Tony Townsend, *Univerza Griffith, Avstralija*

John West-Burnham, *St Mary's University College, Velika Britanija*

Mihaela Zavašnik, *Šola za ravnateljce*

Janja Zupančič, *Osnovna šola Louisa Adamiča Grosuplje*

**Tajnica revije** Eva Valant, *Šola za ravnateljce*

**Jezikovni pregled** Mateja Dermelj

**Prevodi** Jana Pungartnik

**Tehnični urednik** Alen Ježovnik, *Folio*

**Tisk** Birografika Bori, d. o. o., Ljubljana

**Naklada** 530 izvodov

**Izdaja** Šola za ravnateljce, Vojkova cesta 63, 1000 Ljubljana

E revija.vodenje@solazaravnateljce.si

DŠ 5173297216 | TRR 01100-6030715946

**Letna naročnina** 53,58 EUR

**Posamezna številka** 12,52 EUR

**Prispevke pošljite** na naslov izdajatelja, navodila za pisanje najdete na <http://vodenje.solazaravnateljce.si>

*Izid revije je finančno podprla Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz sredstev državnega proračuna iz naslova razpisa za sofinanciranje izdajanja domačih znanstvenih periodičnih publikacij.*

ISSN 1581-8225 (tiskana izdaja)

ISSN 2630-421X (spletna izdaja)

UDK 371(497.4)

# VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 3|2018

- 3 Uvodnik  
*Branka Likon*
- 7 Vzgojno-izobraževalni zavod kot učeča se organizacija  
*Vlado Dimovski in Simon Colnar*
- 31 Učeča se skupnost: razumevanje koncepta in njegovih pasti  
*Dejan Hozjan*
- 47 Distribuirano vodenje: podpora izgrajevanju učeče se skupnosti  
*Sonja Sentočnik*
- 61 Participacija učencev in sooblikovanje učeče se skupnosti  
*Monika Mithans in Milena Ivanuš Grmek*
- 81 Učiteljski zbor kot učeča se skupnost: predstavitev primera dobre prakse  
*Ines Piljič*
- 95 Učni sprehod za profesionalni razvoj  
*Katja Arzenšek Konjajeva*
- Intervju**
- 109 Intervju z Dorotejo Vidmar  
*Petra Weissbacher in Branka Likon*
- 115 Abstracts



*Obiščite nas na*  
*<http://vodenje.solazaravnatelj.si>*

# Uvodnik

**Branka Likon**

*Šola za ravnatelje*

Nenehne in hitre spremembe na vseh področjih sodobnega življenja zahtevajo tudi spreminjanje na področju dela. Sodobna družba potrebuje ustvarjalne in prilagodljive ljudi, ki zmorejo in hočejo svoje spretnosti in zmožnosti nenehno prilagajati spreminjajočim se zahtevam dela. Zaželeni so razvoj kritičnega mišljenja, uspešno timsko delo in vseživljenjsko učenje. Pripravljenost na stalno spreminjanje samega sebe zaradi prilagajanja spremembam ter zagotavljanje pogojev za čim boljši razvoj zmožnosti vseh zaposlenih, je treba razvijati in spodbujati v vsaki skupnosti ali organizaciji. Začne se torej že v družini, nadaljuje v vrtcu in šoli, pozneje pa v podjetju ali drugi organizaciji.

Za vsako skupnost je značilno, da je sestavljena iz skupine ljudi, ki imajo skupen cilj. V vzgojno-izobraževalnih zavodih je ta skupni cilj med drugim nenehno izboljševanje procesa učenja in poučevanja. Pri tem je treba soustvarjati okolje in vzpostavljati pogoje za čim bolj optimalen razvoj zmožnosti otrok, učencev in dijakov, pa tudi strokovnih delavcev. Vsi se vse bolj zavedamo pomena izgrajevanja lastnega znanja s samostojnim in samovodenim učenjem iz različnih virov, kar je vseživljenjski proces.

Radi bi dosegli, da bi vsak strokovni delavec in tudi vsak učenec v šoli ali otrok v vrtcu lahko odkril, na katerem področju je njegova želja po raziskovanju in preizkušanju največja. Za tem bi si sam določil cilje svojega učenja in razvoja zmožnosti, za uresničevanje tega pa bi izbral tiste strategije učenja in tiste načine sodelovanja, ki so mu najbližji. Pri takšnem učenju bi uporabil različne vire in presojal njihovo verodostojnost. Postavlja pa se vprašanje, ali je to izziv za skupnosti učenja ali zgolj utopija.

V vzgojno-izobraževalnih zavodih se tako sooblikujejo skupnosti učenja na različnih ravneh, na ravni oddelka kot skupnost učenja otrok ali kot vzajemna skupnost učenja otrok in strokovnih delavcev, potem na ravni strokovnih organov, kot so aktivni, oddelčni ali celotni učiteljski zbor, in ne nazadnje tudi na ravni šole kot skupnosti učenja z različnimi deležniki. Skupnost učenja lahko preučujemo z različnih zornih kotov, in sicer njene oblike,

možnosti za sodelovanje posameznika pri oblikovanju pogojev za učenje ali pa določanja ciljev in zagotavljanja časa.

V tej tematski številki objavljamo članke, ki prikazujejo vzgojno-izobraževalni zavod kot učečo se organizacijo oziroma različne vidike skupnosti učenja. Spregovorimo o tem, kako se skupnost učenja lahko uresničuje s pomočjo različnih oblik sodelovanja strokovnih delavcev med seboj, pa tudi o možnosti za sooblikovanje skupnosti učenja ob soodločanju učencev o organizaciji dela v vzgojno-izobraževalnem zavodu in o poteku pouka. Najprej predstavljamo koncept učeče se organizacije in pomen organizacijskega učenja, učenja na ravni timov ter individualnega učenja. Opozorimo na pomen sodelovanja in timskega dela za zagotavljanje kakovostnega procesa učenja in poučevanja. Pri tem izpostavljamo pomen sodelovalne kulture ter izmenjav, strokovnih razprav in eksperimentiranja.

Sledi predstavitev koncepta učeče se skupnosti in njene usmerjenosti v učenje in v vse zaposlene, poudarjamo pa tudi pomen skupne prakse in sodelovalnega učenja vseh strokovnih delavcev. V nadaljevanju predstavljamo rezultate raziskav s področja organizacijskega razvoja in vodenja izobraževalnih ustanov ter ključne značilnosti distribuiranega pristopa k vodenju. Ob tem opozorimo na vlogo vodstva in šolskih timov ter na pogoje, ki pripomorejo k implementaciji distribuiranega vodenja in razvoju kolektiva v učečo se skupnost. Eden od prispevkov govori o izzivih aktivnega vključevanja učencev v sooblikovanje procesa učenja ter o rezultatih empirične raziskave, ki je preverjala možnosti soodločanja v zvezi z izvajanjem pouka in organizacijo dela z zornega kota učencev.

Znana so različna poimenovanja za skupnosti, ki jih zaznamujejo sodelujoči odnosi in skupno učenje ter raziskovanje lastne prakse, in sicer učeče se skupnosti, skupnosti učenja, skupnosti prakse ipd. Prav preseganje izoliranega dela posameznega učitelja ter sodelujoče odnose, skupno učenje in raziskovanje lastne prakse postavljata v središče zaključna prispevka v tej tematski številki.

Prispevek o učiteljskem zboru kot učeči se skupnosti analizira konkretne dejavnosti, ki jih izvajajo na eni izmed slovenskih šol, poudarja pa tudi pomen spremljanja učinkov z vidika razvoja dimenzij učeče se skupnosti in prikazuje rezultate empirične raziskave o posameznih dimenzijah z zornega kota učiteljev. Prispevek o vključevanju strokovnih delavcev v vodenje in izvajanje učnih sprehodov pa govori o tem, kako s sodelovanjem strokovnih

delavcev nastaja učeča se skupnost. Empirični del članka prinaša ugotovitve o pomenu učnih sprehodov z zornega kota ravnateljev in primerjalno z zornega kota učiteljev.

Pri razmišljanju o soustvarjanju učeče se skupnosti se za konec ozremo še preko okvirov vzgoje in izobraževanja; o sodelovanju in razvoju v podjetju, ki deluje na turističnem področju, smo se pogovarjali z vodjo njegove kadrovske službe.

Uresničevanje ciljev katere koli skupnosti je močno odvisno prav od sodelovanja in prilagodljivosti posameznikov v njej. Ali sta potemtakem sodelovanje in prilagodljivost vsakega posameznika še ne dovolj izkoriščeni priložnosti za večje zadovoljstvo zaposlenih, staršev in predvsem učencev in otrok?

Morda bomo lahko odgovor našli, tudi če se bomo občasno zazrli vase in premislili o tem, ali smo si za svoje delo in sodelovanje v skupnosti postavili dovolj visoka pričakovanja in ali smo jih uresničili.

- Mag. Branka Likon je višja predavateljica na Šoli za ravnatelje in gostujoča urednica pričujoče številke revije *Vodenje*.  
*branka.likon@solazaravnatelje.si*





# Vzgojno-izobraževalni zavod kot učeča se organizacija

**Vlado Dimovski**

*Univerza v Ljubljani*

**Simon Colnar**

*Univerza v Ljubljani*

Nenehne spremembe so globalni trend, ki vpliva na organizacije v zasebnem in javnem sektorju. V okolju vzgojno-izobraževalnih zavodov bi lahko kot odgovor na spremembe uporabili koncepta učeče se organizacije in organizacijskega učenja, pri čemer je namen članka predstaviti koncepta v teoriji in praksi (model FUTURE-O) ter izboljšave, ki so povezane z motiviranjem, komuniciranjem, sodelovanjem in timskim delom pri poučevanju. Avtorja bova s pregledom literature in sekundarnimi podatki prikazala učečo se organizacijo in organizacijsko učenje. Rezultati kažejo, da sta navkljub zanimanju za oba koncepta v teoriji v vzgojno-izobraževalnih zavodih slabo zastopana. Zgodovinsko je bilo poučevanje precej neodvisno od sprememb v zunanjem okolju, a zdi se, da se bodo morali tudi vzgojno-izobraževalni zavodi prilagoditi trenutnim razvojnim smernicam. Avtorja bralcem predlagava razmislek glede uvedbe učeče se organizacije in organizacijskega učenja v poučevanje, pri tem pa morajo organizacije najprej definirati, kateri tip učeče se organizacije je zanje primeren in katerega potrebujejo.

*Ključne besede:* učeča se organizacija, organizacijsko učenje, vzgojno-izobraževalni zavod, timsko delo, skupnosti učenja

## Uvod

V današnjem času se v svetu dogajajo številne hitre, kompleksne in nepredvidljive spremembe, ki skrbijo za pospešen razvoj na področju znanosti in tehnologije ter hkrati vplivajo na veliko tekmovalnost med organizacijami v posameznih panogah. Spremembe se danes odvijajo s hitrostjo, ki je bila v bližnji preteklosti nepredstavljava, tako da še toliko bolj velja, da morajo organizacije delovati po načelu »učiti se hitreje in bolje kot konkurenti«. Dimovski idr. (2005) menijo, da mora organizacija, če se želi učiti hitreje kot njeni konkurenti, razviti razumevanje organizacijskega učenja ter managementa znanja in sam proces uvesti v prakso. Hitt (1996) poudarja, da se morajo organizacije učiti več in hitreje

ali vsaj enako hitro, kot potekajo spremembe v okolju, če hočejo na dolgi rok preživeti. Če je nekoč za vzgojno-izobraževalne zavode veljalo, da so delovali v okolju, v katerem konkurence praktično ni bilo, danes Janežič, Dimovski in Hodošček (2018) ugotavljajo, da ti ne obstajajo več samo v neprofitnem sektorju. Burke (2014) poudari, da so danes tudi vzgojno-izobraževalni zavodi že izpostavljeni različnim izzivom, kot sta npr. nenehno organizacijsko učenje in izboljšanje procesa učenja in poučevanja, in da morajo poiskati načine, kako potrebne organizacijske spremembe uspešno implementirati v svoje delovanje. Po mnenju številnih avtorjev (Kidwell, Vander Linde in Johnson 2000; Metaxiotis in Psarras 2003; Rowley 2000; Solanki 2013) v vzgojno-izobraževalnih zavodih danes tako že menijo, da je organizacijsko učenje pomemben pristop k boljšemu razumevanju, kako v organizaciji ravnati z znanjem in kako ga uporabiti v praksi.

Uspešno spoprijemanje s hitrimi spremembami in procesom učenja je tako eden izmed najzahtevnejših izzivov sodobnih managerjev in zaposlenih v zasebnem in javnem sektorju. Pri spopadanju z izzivi današnjega časa je fleksibilna organizacijska struktura bolj zaželeno kot tradicionalna hierarhična, saj se organizacija s fleksibilno organizacijsko strukturo hitreje in lažje spreminja in prilagaja spremembam v okolju. Organizacija, ki vztraja pri hierarhični strukturi z velikim številom različnih ravni, ki ima centraliziran sistem odločanja, visoko stopnjo formalizacije in je nefleksibilna, tvega, da se zaradi rigidnosti ne bo zmožna odzvati na hitre spremembe v okolju (Janežič, Dimovski in Hodošček 2018). Drugi pomembni izzivi v današnjem okolju so še globalna konkurenčnost, skrb za etiko, bliskovit napredek v informacijsko-komunikacijski tehnologiji, znanje in informacije kot najpomembnejši organizacijski kapital, vse večje zahteve zaposlenih po ustvarjalnem delu ter iskanje priložnosti za osebno in profesionalni razvoj. Dimovski idr. (2005) menijo, da je na področju tekmovalnega okolja prišlo do sprememb, kakršne so prehod od togega k tekmovalnemu okolju, od lokalnega h globalnemu in od jasnih k nedoločenim mejam proizvodov. Namen članka je predstaviti možnosti, ki jih ponuja uvedba koncepta učeče se organizacije v okolje vzgojno-izobraževalnih zavodov, pri čemer avtorja ugotavlja, da je pri začetnih korakih smiselno poudarjati predvsem pomen mehkih dejavnikov, kot so npr. motiviranje, sodelovanje in komuniciranje med učitelji. Prav tako pa poudarjava pomen omrežij samozainteresiranih zaposlenih in nenehno iskanje ravnovesja med procesi in strukturami.

### ***Organizacijsko učenje***

Argote (2011) opredeli organizacijsko učenje kot proces, s pomočjo katerega dogodki, ki so se že zgodili, oblikujejo sedanost in prihodnost. Obstaja ogromno drugih definicij organizacijskega učenja; Argote in Miron-Spektor (2011) dobro povzameta bistvo, in sicer, da »se organizacijsko učenje v organizaciji dogaja, kadar si organizacija pri delovanju nabira izkušnje«. V današnjem času, ko prevladujejo informacije in znanje, je organizacijsko učenje poleg managementa znanja eno izmed temeljnih in hkrati najbolj kompleksnih področij, ki v organizacijah ustvarjajo dodano vrednost in prispevajo k uresničevanju njihovih ciljev (Castaneda 2010). Argyris in Schon (1978, 9) pojasnita kompleksnost organizacijskega učenja z definicijo, da »organizacijsko učenje ni le učenje posameznikov, čeprav se organizacije vseeno učijo ob izkušnjah in dejanjih posameznikov«. Smith (2008) meni, da imajo podjetja in organizacije, ki se hitreje učijo in učinkoviteje uporabljajo znanje, možnost postati vodilni na svojih področjih. Tudi same organizacije pripisujejo vedno večji pomen intelektualnemu kapitalu, ki je v neotipljivih sredstvih, česar klasične bilance stanja ne vsebujejo. V najširšem pomenu lahko intelektualni kapital razumemo kot človeški in strukturni kapital, in prav na področju intelektualnega kapitala ter znanja današnje že obstoječe učeče se organizacije gradijo trajne konkurenčne prednosti (Dimovski idr. 2005, 80). Prej omenjeni posamezniki v organizacijah posedujejo znanje, da pa bi to postalo organizacijsko, morajo organizacije znanje posameznikov vključiti v različne institucionalne oblike, kot so orodja, rutine, socialne mreže (Argote 2011), in organizacijske sisteme, strukture ter kulturo (Cummings in Worley 2009; Villamizar in Castaneda 2014). Antonacopoulou (2006) pojasni, da se posamezniki učijo preko pridobljenih izkušenj, ki izhajajo iz njihovih rutinskih delovnih nalog, iz usposabljanj, iz mentorstva drugim in preko mentorstva drugih njim. Abrahamson Lofstrom (2013) ugotavlja, da je za za uspešno učenje v organizacijah ključnega pomena, da mu managerji posvetijo dovolj pozornosti in časa. Vseeno pa se včasih zgodi, da vsakodnevne (rutinske) dejavnosti prevladajo, saj so potrebne za normalno delovanje organizacije, zato lahko zaposleni in managerji učenje razumejo kot dodatno obremenitev, ki jih oddaljuje od uresničevanja njihovih primarnih nalog.

Argote, Mcevily in Reagan (2003) ter kasneje Argote (2011) so definirali podproces organizacijskega učenja, in sicer ustvarjanje, ohranjanje in prenos znanja. Omenjene podproces Lin

PREGLEDNICA 1 Okvir organizacijskega učenja

Raven	Proces	Rezultat
Individualna	Intuicija	Izkušnje, slike, metafore
	Interpretacija	Jezik, kognitivni zemljevid, pogovor – dialog
Timska	Integracija	Skupno razumevanje, skupne prilagoditve, interaktivni sistemi
Organizacijska	Institucionalizacija	Rutine, diagnostični sistemi, pravila in postopki

OPOMBE Povzeto po Crossan, Lane in White (1999).

(2014), Liebowitz (1999) in Nonaka in Takeuchi (1995) omenjajo tudi pri definicijah managementa znanja. Crossan, Lane in White (1999) okvir organizacijskega učenja podrobno opredelijo kot učenje na individualni, timski in organizacijski ravni, tako da jim dodajo pripadajoče procese in rezultate. Omenjeni okvir avtorja prikazujeva v preglednici 1.

Organizacijsko učenje se deli na učenje z enojno (angleško *single-loop learning*) in dvojno zanko (angleško *double-loop learning*). Organizacijsko učenje z enojno zanko lahko razumemo kot vedenjsko učenje, pri katerem se organizacije, ko nastanejo težave, odzovejo na tradicionalne načine in z znanimi vzorci. Nasprotno pa organizacijsko učenje z dvojno zanko predstavlja kognitivno učenje, pri katerem organizacije nenehno postavljajo pod vprašaj svoje osnovne predpostavke in vrednote ter iščejo načine za inovativen odziv na obstoječe težave (Arygris in Schon 1978). Na področju organizacijskega učenja poznamo še učenje *deutero*, ki ga Dimovski (1994) opredeli kot proces učenja o tem, kako se učiti. Oblika organizacijskega učenja je še organizacijsko eksperimentiranje, ki v svojem bistvu pomeni analiziranje povratnih informacij in povečevanje njihove natančnosti (Dimovski 1994; Huber 1990).

Pri organizacijskem učenju velja poudariti pomen sprejemanja napak, ki organizacijam dovoljujejo, da se učijo ob procesu eksperimentiranja in prilagajanja, ki temelji na ugotovljenih napakah oziroma odstopanjih. Vseeno pa je treba razlikovati med večjimi napakami, ki lahko resno ogrozijo sedanje in prihodnje delovanje organizacije, ter zmernimi napakami, ki jih organizacija dopušča in jih je mogoče usmerjati proti razumnemu povečanju nagnjenosti k tveganju in spodbujajo nadaljnje eksperimentiranje. Kot ugotavlja Jashapara (2011), so lahko napake priložnost, da organizacija podvomi o svojem tradicionalnem načinu delovanju in začne bolj poglobljeno ugotavljati, kaj je šlo narobe. Še vedno pa so po-

ne kod prisotne kulture, v katerih napak in neuspehov pogosto ne dopuščajo, kar se lahko kaže v vedenju posameznikov, ki se o napakah ne pogovarjajo, se od njih distancirajo in jih nočejo priznati (Jashapara 2011). Kljub temu da si organizacije prizadevajo dosežati uspehe, Sitkin (1992) poudari, da je lahko spanje na lovorikah uspeha nevarno, in meni, da uspešna organizacija lahko predolgo ohranja *status quo*, saj so njeni zaposleni nagrajani kratkoročno za uspešen poslovni rezultat in si zato želijo ohraniti preverjene in dobro delujoče delovne navade. Posledica takega vedenja pa je lahko preveliko samozadovoljstvo, tako da zaposleni in organizacije skoraj povsem opustijo iskanje novih priložnosti, so precej nenaklonjene tveganju in so izrazito homogene. V današnjem času hitrih sprememb lahko predolgo vztrajanje organizacije pri ohranjanju *statusa quo* v praksi pomeni, da jo konkurenca v vmesnem času povozi. Na primeru vzgojno-izobraževalnih zavodov ohranjanje *statusa quo* pomeni, da v procesu učenja in poučevanja ni izboljšav, posledica česar je nedejavnost in nemotiviranost učencev, lahko pa pride celo do težav učiteljev pri vzdrževanju discipline v razredu.

Jashapara (2011) še poudari, da je za organizacije pomembno, da so sposobne pozabiti obstoječe znanje oziroma tradicionalne načine delovanja. Kadar so spremembe v okolju tako znatne, da organizacija s tradicionalnim pristopom ne more več delovati učinkovito, je pomembno, da je najprej sposobna premisliti o obstoječem pristopu, ga po potrebi pozabiti ali v želji po preživetju nadomestiti. Hedberg (1981) opiše pozabljanje kot proces, med katerim posamezniki zavržejo pridobljeno znanje. Pozabljanje pri posameznikih ustvari prostor za nove načine vedenja in nove mentalne mape. Proces organizacijskega pozabljanja je lahko zahteven, saj v temeljih ogroža dotedanji način delovanja. Za zunanje opazovalce lahko organizacija daje vtis, kot da ima premalo kompetenc in je neučinkovita, njeni zaposleni pa se lahko počutijo zmedene in negotove (Hedberg 1981).

### ***Timsko učenje***

Jashapara (2011) razglablja o tradicionalnih ciljnih učnega procesa, in sicer izpostavi pridobivanje znanja oziroma »vedeti kaj« (angleško *know what*), razvijanje veščin oziroma »vedeti kako« (angleško *know how*) in spremembo v odnosu učečega se posameznika do učenja. Senge (1990) pa pomen timskega učenja definira kot »zmožnost skupine, da ustrezno sodeluje pri dialogu in diskusi-

ji«. Dimovski idr. (2005) time že vidijo kot jedrne enote takratne organizacije, danes pa velja, da se je njihova vloga v delovanju organizacij še okrepila. Dimovski idr. (2005) kot osnovo timskega učenja omenjajo povezovanje in ne soglasja. Povezovanje posameznikov v celoto razkriva, kako pomembno je, da čutijo, da so celota, v kateri je vsak posameznik pomemben sestavni del tima in prispeva k doseganju končnega rezultata, in da tako tudi delujejo. Senge (1990) nadalje definira tri ključne značilnosti učinkovitega timskega učenja. Prvič, zmožnost poglobljenega vpogleda različnih posameznikov v kompleksna vprašanja in združevanje kolektivnega znanja tima v nasprotju s tem, da bi tim dopustil, da prevladata pogled in mišljenje dominantnega posameznika. Drugič, zmožnost zagotavljanja inovativnih in usklajenih dejavnosti. Tretjič, zmožnost, da si timi v organizaciji izmenjujejo primere dobrih praks in večšine, ki jih imajo. Za time v učeči se organizaciji je značilno, da svoje delo usmerjajo sami. V timu so zaposleni z različnimi sposobnostmi, bistveno pa je, da tim naredi celoten izdelek oziroma opravi celotno storitev. Timi so neposredno zadolženi za delo s strankami in imajo možnost sprotnega uvajanja sprememb in izboljšav. Timska struktura je primerna tudi zato, ker danes dobro omogoča delovanje virtualnih timov.

Samo po sebi se postavlja vprašanje, kako je z delovanjem timske strukture v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Javni sektor se namreč nedvomno razlikuje od zasebnega in ima posebnosti; za vzgojno-izobraževalni zavod na primer velja, da ne proizvede klasičnega izdelka oziroma ne opravi celotne storitve. Kljub temu se je v praksi pokazalo, da je lahko prilagoditev sodobnih konceptov managementa koristna tudi v javnem sektorju. Likon (2004) poudarja povezanost med sodelovanjem učiteljev in elementi, ki so značilni za kakovosten proces učenja in poučevanja. Prav kakovosten proces učenja in poučevanja je namreč osrednja storitev vzgojno-izobraževalnih zavodov. Različne oblike sodelovanja med učitelji pa lahko predstavljajo osnovo za vzpostavitev različne timske strukture v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Likon (2012) v svojem delu omenja tiste oblike sodelovanja pri izvajanju dejavnosti, ki pripomorejo k izboljševanju procesa učenja in poučevanja na različnih ravneh, in sicer sodelovanje na ravni učiteljskega zbora, strokovnih aktivov in/ali oddelčnih učiteljskih zborov.

Bečaj (2011) je raziskoval kakšni sta ustrezno znanje in poučevanje in kako ju je mogoče doseči. Bečaj (2010) izpostavi tudi pomen sodelovalne kulture, in sicer omeni izmenjavo idej, pripomočkov in medsebojno pomoč med učitelji. Purgaj (2007) pa

meni, da so pri zagotavljanju kakovosti v šoli pomemben dejavnik strokovni aktivni, ki lahko prispevajo k strokovnemu razvoju posameznika in šole, k razvoju medsebojnega sodelovanja učiteljev in s tem k razvoju sodelovalne kulture. Pomen strokovnih aktivov in njihov prispevek k ustvarjanju profesionalnih učečih se skupnosti poudarjata tudi Ažman in Zavašnik Arčnik (2017) in opozarjata, da je treba iskati odgovore na vprašanja o učinkovitem sodelovanju in pridobivanju dodatnih znanj. Likon (2012) pa predstavi možnosti za sodelovanje v različnih strokovnih organih (aktivih, oddelčnih učiteljskih zborih ...) ter poudari, kako pomembne so izmenjave primerov praks in strokovne razprave, kadar si prizadevamo prilagoditi in izboljšati proces učenja in poučevanja.

### ***Učeča se organizacija***

Senge (1990) učečo se organizacijo opredeli »kot tisto, v kateri ljudje nenehno izboljšujejo sposobnosti za doseganje rezultatov, ki si jih resnično želijo, gojijo nove in raztegljive (bolj elastične, ekspanzivne) načine (vzorke) mišljenja, so svobodni v skupnih prizadevanjih in se nenehno učijo, kako se učiti skupaj. Taka organizacija ima željo oziroma potrebo po povečevanju sposobnosti učenja.« Predlaga model nenehnega učenja, ki je sestavljen iz petih delnih tehnologij: sistemsko mišljenje, osebno mojstrstvo, miselni modeli, skupna vizija, timsko učenje. Pri njegovem modelu velja poudariti pomen timskega učenja, ki je proces usmerjanja tima, da poenoti osebna prizadevanja članov, da bi dosegli želeni skupni rezultat za organizacijo. Poudarek je tako na združevanju osebne odličnosti posameznikov, ki so člani tima, in na ustvarjanju skupne vizije. Za uspešno delovanje v takem timu je treba dobro obvladati komunikacijske postopke in skrbeti za to, da so akcije tima usklajene. Garvin (1993) učečo se organizacijo opredeli podobno, kot organizacijo, ki ima večšine predvsem na petih najpomembnejših področjih: sistematično reševanje problemov, eksperimentiranje z novimi pristopi, učenje na podlagi lastnih izkušenj in zgodovine, učenje na podlagi primerov dobrih praks drugih, hiter in učinkovit prenos znanja skozi celotno organizacijo. Daft in Marcic (2011) trdita, da organizacije lahko pridobijo konkurenčno prednost tudi tako, da povečajo sposobnost zaposlenih za učenje. Vsi zaposleni v učeči se organizaciji so vpleteni v eksperimentiranje, spremembe, izboljšave in nenehno učenje. Namesto na učinkovitosti je poudarek na reševanju problemov. Potrebne prilagoditve, ki spodbujajo nenehno učenje, so vodenje, močna, prilagodljiva organizacijska

kultura, participativna strategija, timska organizacijska struktura, opolnomočenje zaposlenih in odprt dostop do informacij.

Watkins in Marsick sta že leta 1997 postavila okvir učeče se organizacije: sestavljen je iz sedmih stebrov, ki pomembno vplivajo na to, da uspešno deluje. Prvič, organizacije morajo spodbujati nenehne priložnosti za učenje; drugič, organizacije morajo spodbujati nenehna vprašanja zaposlenih in dialog med njimi; tretjič, organizacije morajo spodbujati sodelovanje med zaposlenimi in poudarjati pomen timskega dela; četrtič, zagotoviti morajo sisteme, ki so sposobni zajeti znanje in ga deliti; petič, opolnomočiti morajo ljudi; šestič, organizacijo morajo povezati z okoljem, v katerem deluje; in sedmič, pripraviti morajo svoje top managerje, da zavzeto predstavljajo primere dobre prakse in zagotavljajo podporo pri učenju na individualni, timski in organizacijski ravni. Tudi na področju vzgoje in izobraževanja je v literaturi izpostavljen pomen učeče se organizacije. Škodnik (2017) poudarja sodelovanje po vertikali (med učitelji različnih razredov) in po horizontali v okviru strokovnih aktivov. Obravnava značilnosti učeče se šole po Sengeu (1999) in ugotavlja, ali so posamezni elementi v šolah navzoči ter kakšen je njihov pomen za profesionalni razvoj učiteljev. Zavašnik Arčnik (2015) izpostavlja pomen učenja strokovnih delavcev in ustvarjanja priložnosti za učenje v vzgojno-izobraževalnih zavodih, prav tako pomen sodelovanja in mreženja ter spodbujanje projektnega in timskega dela. V okviru vzgojno-izobraževalnih zavodov so pomembni timsko delo in sodelovanje (Koren 2007) in vloga vodje – ravnatelja pri razumevanju kulture šole Erčulj (2004). Dimovski idr. (2005, 80) kot eno izmed značilnosti učeče se organizacije navajajo, da spodbuja komunikacijo in sodelovanje med zaposlenimi, kar v praksi pomeni, da prav vsak izmed njih lahko prepozna določen problem in nato sodeluje pri njegovem reševanju. Ta značilnost je v skladu s sodobnim pogledom na management in predvideva, da zaposleni in managerji natančno vedo, kaj so njihove delovne naloge. Dimovski idr. (2005) menijo še, da se s sodobno učečo se organizacijo spreminja vloga vodje, managerja, in managementa. Sodobni model bolj temelji na horizontalni povezanosti med člani organizacije, pri čemer tudi vodenje prehaja od nadzorovanja in ravnanja z omejenimi viri k vplivanju na omrežja samozainteresiranih članov znotraj in zunaj meja učeče se organizacije. Managerji učeče se organizacije imajo tako odgovorno nalogo, da jo vodijo po poti preoblikovanja k odprtosti, utemeljenosti na znanju, povezljivosti, eksperimentiranju in brezmejnosti. Pri vsem tem igrajo pomembno vlogo njihove vod-



stvene sposobnosti, ki morajo biti predvsem naslednje: sposobnost za kakovostno odločanje, upravljanje z ustvarjalnostjo, obvladovanje paradoksov, globalno in vsestransko predvidevanje prihodnosti, politična modrost, strateško razmišljanje ali predvidevanje razvoja dogodkov, vizionarstvo in sposobnost dobro presojati o ljudeh (Dimovski idr. 2005).

Prej omenjena težavnost pri integriranju učenja v vsakodnevno prakso je za organizacije lahko opozorilo, da je najprej potrebna podrobna in resna razprava, ali je učeča se organizacija primerna za določeno organizacijo, na primer za organizacije v javnem sektorju oziroma za vzgojno-izobraževalne zavode. Avtorja ugotavlja, da bi se zaradi drugačnih značilnosti, ki jih imajo vzgojno-izobraževalni zavodi v primerjavi z zasebnim sektorjem, tip učeče se organizacije v njih moral razlikovati od tistega v zasebnem sektorju, saj je primernost učeče se organizacije odvisna od perspektive in konteksta, v katerem posamezna organizacija deluje. Strinjamo se lahko z več avtorji (Senge 2014; Ortenblad 2011; Dimovski idr. 2005; Senge idr. 1999; Senge 1990), ki zagovarjajo tezo, da so in/ali da bi morale biti vse organizacije učeče se, čeprav velja znova poudariti pomen koraka, ki ga izpostavi Abrahamson Lofstrom (2013), in sicer, da je pomembno izbrati primeren tip učeče se organizacije, da se bo prilegal posamezni organizaciji, ki si želi koncept učeče se organizacije implementirati v prakso. Podobno tudi Bui in Baruch (2012) menita, da obstaja več različnih tipov učečih se organizacij.

Veliko raziskav in znanja je povezanih z učečo se organizacijo v zasebnem sektorju, precej manj pa problematiko obravnavajo v javnih ustanovah, še zlasti je opazen primanjkljaj na področju različnih vzgojno-izobraževalnih zavodov. Janežič, Dimovski in Hodošček (2018) menijo, da vse več raziskovalcev, pedagoških delavcev in snovalcev politik zagovarja tezo, da bi se morali vzgojno-izobraževalni zavodi prilagoditi in postati učeče se organizacije, saj bi se tako lahko hitreje odzivali na spremembe v zunanjem okolju, lažje bi sprejeli inovacije v notranji organizaciji in na koncu povečali kakovost storitev, ki jih ponujajo študentom, dijakom ali učencem (v nadaljevanju učencem). Velja namreč, da se tudi na področju izobraževanja, kjer je moč najti nekatere izmed najstarejših in najbolj tradicionalnih tipov organizacij, okolje nenehno in nezadržno spreminja. Janežič, Dimovski in Hodošček (2018) še opozorijo, da je stanje, navkljub navidezni močni podpori pri uvajanju koncepta učeče se organizacije v vzgojno-izobraževalne zavode, na področju raziskav in v praksi drugačno, saj ugotavljajo,

da je bil preboj ali napredek razmeroma majhen. Kako pomemben bi bil napredek, pričajo poročila organizacij, kakršna je npr. Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj (Organization for Economic Co-Operation and Development – OECD) (Kools in Stoll 2016), v katerih so zapisani predlogi o preoblikovanju vzgojno-izobraževalnih zavodov v učeče se organizacije v posameznih državah. Argyris in Schon (1996) ter Senge (1990) poudarjajo, da je spreminjanje katere koli organizacije v zasebnem ali javnem sektorju običajno predmet dolgoročnih raziskav in da je spremembe v praksi mogoče uspešno implementirati s pomočjo različnih pristopov. Pomembno je, da je cilj organizacije učiti se hitreje, kot se učijo konkurenti, in da, kot menijo Azmi (2008) in Jucevičienė in Leonavičiene (2007), razvije tako razumevanje organizacijskega učenja in tak management znanja, ki temeljita na učenju posameznikov.

Garvin (2000, 13–15) je razvil test, s katerim lahko organizacija preveri, ali je učeča se. Poleg poudarka na procesih in praksah, ki so značilne za organizacijo, test preverja pet temeljnih značilnosti učečih se organizacij. Prvič, ali ima organizacija jasno definirano agendo učenja. Drugič, ali je organizacija odprta za sprejemanje različnih oziroma nasprotnih si informacij. Tretjič, ali se organizacija izogiba ponavljanju napak. Četrto, ali organizacija izgubi kritično znanje, ko jo posamezni zaposleni zapustijo. Petič, ali organizacija deluje na podlagi znanja, ki ga ima. Garvinov test je lahko za vzgojno-izobraževalne zavode začetno orodje, s pomočjo katerega preverijo, ali je katera izmed petih temeljnih značilnosti učeče se organizacije pri njih že navzoča, v kakšni obliki in kako močno. Ker je koncept učeče se organizacije za vzgojno-izobraževalne zavode precej nov, je težko pričakovati, da bi lahko imele formalno razvite strategije pri njegovi uvedbi, s pomočjo podobnih testov pa lahko dobijo vpogled v to, ali kateri izmed njihovih zaposlenih ali oddelkov v praksi že neformalno izvaja dejavnosti, ki so v svojem bistvu podobne značilnostim učeče se organizacije.

### ***Razlikovanje med organizacijskim učenjem in učečo se organizacijo***

Organizacijsko učenje in učeča se organizacija sta sicer dva zelo podobna pojma, ki sta med seboj povezana, vendar se razlikujeta v tem, da gre pri prvem za dejansko učenje v organizaciji, drugi pa pomeni potek pridobivanja znanja (učenja) v njej. Organizacijsko učenje tako lahko razumemo kot stopnico, ki jo mora organizacija

prestopiti, če hoče doseči (idealno) stanje učeče se organizacije. Argote in Miron-Spektor (2011) poskušata odgovoriti na vprašanje, zakaj je organizacijsko učenje tako pomembno, in sicer tako, da poudarita njegov praktični vidik, in opozorita na to, kako na dolgoročno uspešnost organizacije pomembno vpliva njena zmožnost učenja in prilagajanja. Bapuji in Crossan (2004) dodajata, da je organizacijsko učenje pomembno tudi za raziskovalce s področja managementa in organizacije.

### *Učeča se organizacija v praksi*

V slovenskem okolju je podjetje Halcom primer učeče se organizacije, ki učenje razume kot enega izmed bistvenih in stalnih procesov, zaposleni pa so pri tem najpomembnejši. Hkrati si v Halcomu nenehno prizadevajo, da ustvarjajo delovno okolje, v katerem posameznike spodbujajo k učenju in se hkrati posvečajo načrtovanju razvoja njihovih talentov in dejavnosti, povezanih z učenjem. V praksi vodstvo redno izvaja pogovore z zaposlenimi, da bi ocenilo njihove dosežke in da bi skupaj postavili prihodnje cilje ter opredelili njihove močne točke in področja, na katerih imajo posamezniki možnost za učenje in osebno rast. Ti redni pogovori in postavljeni strateški cilji so osnova za načrtovanje razvijanja talentov in učenja, ki je prilagojeno individualnim potrebam zaposlenih. V praksi v podjetju Halcom izvajajo petkove »trge znanja«, v okviru katerih notranji ali občasno zunanji predavatelji predstavljajo različne teme, ki so bodisi vezane na zadnje razvojne smernice v industriji ali bolj naravnane k spodbujanju sproščenega vzdušja med sodelavci (npr. potopisna predavanja). Zaposleni se lahko predavanj udeležijo osebno ali si jih ogledajo pozneje preko intraneta, kamor shranijo večino od njih. Poleg »trgov znanja« se lahko Halcomovi zaposleni odločijo še za druga formalna, zunanja izobraževanja, konference, seminarje in različne oblike e-učenja, ki pripomorejo k temu, da se primanjkljaj njihovega znanja zmanjša, oziroma k razvijanju mehkih veščin, ki jih potrebujejo za uspešno opravljanje dela. Interno pa lahko zaposleni delijo svoje posebno znanje o posameznih projektih, znanje o uporabi posameznih orodij oziroma tehnologij, s čimer v podjetju Halcom nenehno nadgrajujejo svojo »bazo znanja« (Grah 2016).

Učenje v podjetju Halcom je tako pomembno na štirih ravneh, ki vključujejo različne formalne in neformalne dejavnosti. Podobno kot avtorji v literaturi tudi v Halcomu obravnavajo učenje na individualni, timski in organizacijski ravni, dodatna, četrta raven pa

je učenje med različnimi organizacijami. Primer učenja na timski ravni so organizirane oblike učenja, ki so namenjene pokrivanju vrzeli v znanju točno določene skupine, lahko pa gre tudi za povsem neformalno učenje, ki poteka preko procesa razvijanja idej v timu. Halcomovo zavezanost učenju pa kaže tudi dejstvo, da imajo v podjetju na oddelku ravnanja s človeškimi viri zaposlenega delavca, ki je zadolžen prav za nadzor nad učenjem, za dodeljevanje sredstev, namenjenih učenju, in za načrtovanje agende učenja. Pri dejavnostih, povezanih z učenjem, poudarjajo pomen tega, da novo pridobljeno znanje uporabljajo v praksi, da dopuščajo napake in jih razumejo kot priložnosti za učenje (Grah 2016).

Podjetje Halcom tako izpolnjuje vse kriterije omenjenega Garvinovega (2000) testa. Vsako leto ocenijo agendo učenja in jo posodobijo, pri čemer uporabijo kombinacijo dveh pristopov k zbiranju informacij, od zgoraj navzdol in od spodaj navzgor. Hkrati jim nenehen dialog z zaposlenimi in jasno določeni strateški cilji služijo kot začetna točka za odkrivanje morebitnih vrzeli v znanju in iskanje priložnosti za učenje. Posebej velja poudariti, da podjetje Halcom izpolnjuje tudi kriterij po Sengeu (1990) glede timskega učenja, saj so njihove osnovne delovne enote majhni timi, katerih člani se nenehno učijo skupaj (Grah 2016).

Drugi primer učeče se organizacije v slovenskem okolju je podjetje Adacta, v katerem v praksi uporabljajo deset načel za uresničevanje učeče se organizacije, in sicer dinamično organizacijsko strukturo, timsko strukturo znotraj poslovnih področij, sproščeno okolje, ki spodbuja sodelovanje in komunikacijo med zaposlenimi, formalno in neformalno zbiranje znanj in izkušenj, odprte informacijsko-komunikacijske rešitve za takojšen prenos tacitnega znanja pri reševanju težav, poenoteni sistem vodenja projektov, informacijske rešitve kot podpora vodenju *Customer Relationship Management* (CRM), centralno zbirališče dokumentov (angleško *share portal*), širitev koncepta učeče se organizacije, izziv pri ustanavljanju hčerinskih učečih se podjetij in vzpostavitev zelene strategije prenosa znanja vanje. Posebej velja izpostaviti timsko strukturo na poslovnih področjih, saj je poslovanje v podjetju Adacta usmerjeno na različna področja. Formalno jih povezuje vodstveni kolegij družbe, neformalno pa medsebojni stiki med sodelavci, ki jih podjetje sistematično spodbuja s pomočjo skupnih izobraževanj, zabav in športnih dejavnosti. V projektni skupini, ki je del enega poslovnega področja, pogosto sodelujejo sodelavci z drugih področij. Drugo področje, ki ga avtorja podrobneje obravnava, je formalno in neformalno zbiranje znanj in izkušenj, pri čemer

velja, da je Adacta že v svojih začetkih vzpostavila sistem zbiranja in učinkovitega hranjenja znanja. Vsi zaposleni imajo dostop do interne knjižnice, v kateri so zbrana tudi gradiva z različnih seminarjev in izobraževanj, ki se jih zaposleni redno udeležujejo. Udeleženci seminarjev svoje ugotovitve pogosto posredujejo sodelavcem na krajših predavanjih, predstavitev ali s pisnimi povzetki, ki jih na koncu oddajo v interno knjižnico (Dimovski idr. 2005).

Kljub razlikam med profitno naravnanim zasebnim sektorjem in javnim vzgojno-izobraževalnim zavodom avtorja meniva, da je treba osrednjo storitev vzgojno-izobraževalnih zavodov obravnavati kot proces učenja in poučevanja; različne cikle izobraževanja učencev je treba razumeti kot rezultat timskega dela učiteljskega kolektiva, ki lahko skupaj pomembno vpliva na nenehne majhne izboljšave pouka, in to preko komunikacije, motiviranja, sodelovanja, izmenjave mnenj in zamisli.

### **FUTURE-O, skupnosti učenja in primerjava obeh konceptov**

V drugem poglavju avtorja predstavlja koncept učeče se organizacije FUTURE-O, ki ga je leta 2005 razvil Dimovski s sodelavci, spregovoriva pa tudi o modelu skupnosti učenja, ki je v vzgojno-izobraževalnih zavodih trenutno tisto okolje, v katerem lahko učence učiteljev pride najbolj do izraza. V tretji točki drugega poglavja se dotakneva podobnosti in razlik med modelom učeče se organizacije FUTURE-O in skupnostmi učenja, pri čemer podajava nekaj nasvetov, kako bi bilo mogoče koncept učeče se organizacije v prihodnje vidneje vključiti v vzgojno-izobraževalne zavode.

### ***Koncept FUTURE-O***

Model FUTURE-O, ki so ga razvili Dimovski idr. (2005), je še danes eden izmed sodobnejših pristopov na področju managementa organizacij, ki preko sedmih elementov vodi do polno razvite učeče se organizacije v praksi. Sedem elementov, ki sestavljajo model učeče se organizacije FUTURE-O, z opisi predstavlja v preglednici 2.

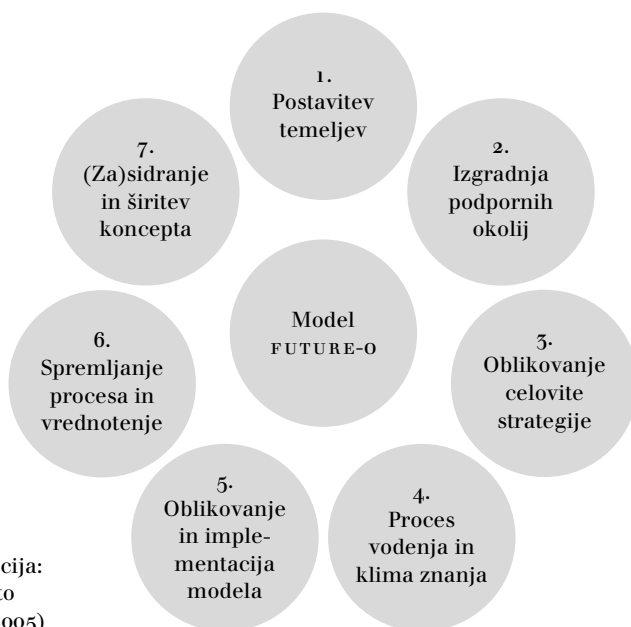
Model v bistvu temelji na molekularno-mrežnem pristopu, ki od vseh članov učeče se organizacije zahteva povezano in simultano delovanje v vseh procesih, dokler se organizacija na vseh ravneh ne začne učiti. Prav molekularno-mrežni pristop je ena od bistvenih razlik v primerjavi s prejšnjimi (tradicionalnimi) praksami s področja managementa organizacij. Model FUTURE-O posebej poudarja pomen celovitosti in povezanosti vseh procesov ter vseh

PREGLEDNICA 2 Sedem elementov modela FUTURE-O

Št. Element	Opis	
1	Postavitev temeljev za začetek reorganizacije v učečo se organizacijo	Analiza procesa strateškega managementa organizacije, podpora vrhnjega managementa za implementacijo sprememb, vzpostavitev pogojev za organizacijsko spremembo, oblikovanje strateškega tima za spremembe, ocena želenih poslovnih potreb poslovanja, ocena vrzeli in (ne)učinkovitosti
2	Izgradnja podpornih okolij učeče se organizacije	Vloga timske strukture in povezav med udeleženci v procesu, oblikovanje iniciativ učeče se organizacije, vzpostavitev drevesa managementa znanja v učeči se organizaciji, formalizacija standardov in kriterijev za model učeče se organizacije, izgradnja zakladnice znanj in sposobnosti učeče se organizacije, zagotovitev podpore informacijske tehnologije
3	Oblikovanje celovite strategije in prepoznavanje strateških ciljev	Redefiniranje funkcij procesa managementa v učeči se organizaciji, oblikovanje strateških ciljev, vizije, poslanstva in načrtov, proces načrtovanja v učeči se organizaciji, načela radikalne decentralizacije poslovanja, oblikovanje celovite, poslovne in funkcijske strategije, ustvarjanje učeče se organizacije s pomočjo organizacijskih procesov učenja, prilagoditev organizacijske strukture strategiji učeče se organizacije
4	Proces vodenja pri oblikovanju klime, ki omogoča širitev organizacijskega znanja	Vzpostavitev participativnega stila vodenja, razvoj odprtih formalnih in neformalnih komunikacijskih mrež, ustrezno ravnanje z ljudmi pri delu v učeči se organizaciji, razvoj nove motivacijske sheme in sistema nagrajevanja, tehnike in izobraževanja in učenja, vzpostavitev kulture zaupanja in odprtosti, vzpostavitev celovitega sistema poslovanja znanja
5	Oblikovanje in implementacija modela učeče se organizacije	Participativna strategija in participativno vodenje, opolnomočenje zaposlenih, odprte informacije in cikli implicitnega in eksplicitnega znanja, narava virtualnega timskega dela učeče se organizacije, prilagodljiva organizacijska kultura, skupna vizija, razvoj praks osebnega mojstrstva, oblikovanje miselnih modelov, proces timskega učenja, sistemsko mišljenje, procesni (horizontalni) organizacijski ustroj, vzpostavitev celovitega informacijskega sistema (ERP)
6	Spremljanje procesa reorganizacije in vrednotenje dosežkov	Koncept decentralizirane kontrole, prepoznavanje usklajenosti med cilji posameznikov, timov in organizacije pri udeležanju polno razvite učeče se organizacije, merjenje internih zmognosti in eksternih razmerij, sodobni pristopi, ki omogočajo spremljanje uspešnosti učeče se organizacije, merjenje finančnih in nefinančnih kazalnikov uspeha poslovanja, nadgradnja osrednjih konkurenčnih sposobnosti podjetja, <i>benchmarking</i> – primerjava z najboljšimi, ovrednotenje intelektualnega kapitala in vrednosti podjetja
7	(Za)sidranje sprememb v podjetju in širitev koncepta učeče se organizacijske arhitekture	Implementacija implicitnega znanja v osrednje procese v organizaciji, vzdrževanje zmagovalnega potenciala in strategije sodelovanja, prilagoditev kulturi nenehnega učenja, formalizacija modela učeče se organizacije, trajna izmenjava in širjenje medorganizacijskih znanj in izkušenj, vloga managerja pri medorganizacijskih procesih povezovanja, konsolidacija izboljšav v procesih in strukturah

OPOMBE Povzeto po Dimovski idr. (2005).

zaposlenih na poti preoblikovanja od vertikalnega k procesnemu organizacijskemu ustroju. Koncepta učeče se organizacije, organizacijskega učenja in model FUTURE-O predstavljajo popolnoma



SLIKA 1  
Učeča se organizacija:  
FUTURE-O (povzeto  
po Dimovski idr. 2005)

novo smer pri razumevanju sprememb, saj npr. za učečo se organizacijo velja, da se ta spreminja po vzoru naravnih sistemov, tako da vsaka sprememba vpliva na preostale elemente v njej, iz česar izhaja molekularni pristop. V želji po implementiranju omenjenega pristopa tudi v praktično okolje, v katerem delujejo organizacije, morajo spremembe v pristopu k organiziranju, usmerjanju in motiviranju zaposlenih najprej sprejeti managerji, poleg tega si morajo prizadevati za smiselno prerazdelitev moči oziroma za opolnomočenje zaposlenih (Dimovski idr. 2005, 80–81). Avtorja na sliki 1 grafično prikazuje model FUTURE-O.

Kot smo omenili, se model FUTURE-O glede svojih osnovnih lastnosti precej razlikuje od dozdajšnjih klasičnih modelov konkurenčnosti; razlike prikazuje v preglednici 3.

Halcom je podjetje, ki v praksi izpolnjuje vseh sedem kriterijev učeče se organizacije FUTURE-O. Izpolnjevanje elementov modela FUTURE-O na primeru podjetja Halcom avtorja prikazuje v preglednici 4.

### **Skupnosti učenja**

Glavni namen vzgojno-izobraževalnih zavodov je, da se učenci v njih učijo, in najpomembnejši element pri zagotavljanju kakovostnega procesa učenja in poučevanja so učitelji. Kakovosten pro-

PREGLEDNICA 3 Razlike med modelom FUTURE-O in tradicionalnimi modeli konkurenčnosti

Klasični (tradicionalni) model konkurenčnosti	Model FUTURE-O
Centralizacija strategije	Decentralizacija strategije
Zaporedni modeli, temelječi na zaporednih korakih	Multidimenzionalni – molekularni model, ki temelji na znanju
Finančni kapital	Pomen nefinančnih instrumentov, znanja
Podrejenost	Osrednje mesto ima posameznik
Moč ima manager, pomen pravil, tez, nadzora	Znanje ima opolnomočena mreža članov učečega se tima
Stabilnost sistema in struktur	Nenehno iskanje ravnovesja med procesi in strukturami
Koraki, faze, stopnje	Elementi, učenje, omrežni vidik
Eksplicitno znanje	Implicitno znanje – kodifikacija?

OPOMBE Dimovski idr. (2005).

PREGLEDNICA 4 Izpolnjevanje elementov modela FUTURE-O v podjetju Halcom

Št. Element	Halcom
1 Postavitev temeljev za začetek reorganizacije v učečo se organizacijo	Ustanovitelji in vrhnji managerji podpirajo usmerjenost k učenju, učenje je zasidrano v kulturo, ustvarjanje primernih pogojev za učenje, medorganizacijska omrežja
2 Izgradnja podpornih okolij učeče se organizacije	Timska struktura, različni načini in dejavnosti učenja, podpora v formaliziranih iniciativah za deljenje znanja, v podjetju spodbujajo deljenje informacij in zamisli
3 Oblikovanje celovite strategije in identifikacija strateških ciljev	Pravilna opredelitev poslanstva, strateških načrtov, ciljev, odprta komunikacija, kultura učenja, procesi ravnanja z ljudmi pri delu, ki spodbujajo učenje (zaposlovanje, vključitev novih zaposlenih, nenehno učenje)
4 Proces vodenja pri oblikovanju klime, ki spodbuja širitev znanja v organizaciji	Top management podpira učenje, participativno vodenje, razvoj omrežij, interno podjetništvo
5 Oblikovanje in implementacija modela učeče se organizacije	Implementacija prek opolnomočenja, kultura učenja, odprtost in zaupanje, skupna vizija, timsko učenje
6 Spremljanje procesa reorganizacije in vrednotenje dosežkov	Decentralizirani kontrolni procesi, finančni in nefinančni pristopi
7 (Za)sidranje sprememb v podjetju in širitev koncepta učeče se organizacijske arhitekture	Vzpostavitev formalnih sistemov učenja, ocenjevanje konkurenčne prednosti, ki temelji na znanju, implementacija znanja v vsakodnevne dejavnosti

OPOMBE Povzeto po Dimovski idr. (2005)

ces učenja in poučevanja, s poudarkom na vodenju učenja učenec, je mogoče izboljševati z nenehnim strokovnim izpopolnjevanjem oziroma učenjem samih učiteljev. Za organizacije je tako pomembno, da ustvarijo okolje, ki podpira učenje zaposlenih oziroma učiteljev. Okolje, v katerem učenje učiteljev pride najbolj do izraza, Hord in Hirsh (2008) imenujeta skupnosti učenja. Skupnost



učenja (angleško *Professional Learning Community*) Hord (2009) opredeli kot skupek vseh njenih treh posameznih elementov. Prvič, v njej so strokovnjaki, posamezniki, ki so odgovorni za izvedbo učinkovitega programa za posredovanje znanja učencem. Drugič, učenje kot dejavnost, v katero so posamezniki vpeti, da bi pridobili nova znanja in veščine. Tretjič, skupnost, v kateri se posamezniki združujejo v skupine, da bi izmenjali mnenja glede pomembnih dejavnosti in da bi se skupaj s kolegi poglobili v posamezne pomembne problematike. Nadalje lahko v okviru skupnosti učenja govorimo o šestih značilnostih, s pomočjo katerih jih je mogoče definirati: skupna prepričanja, vrednote in vizija o tem, kakšen bi vzgojno-izobraževalni zavod moral biti; struktura organizacije, ki omogoča, da so moč, avtoriteta in odločanje enakomerno porazdeljeni v celotni skupnosti; podporno okolje, ki omogoča dovolj časa, prostore in vire za delo; podporno okolje, za katero sta značilna skrb za druge in vzpostavljanje zaupanja; kolektivno učenje, usmerjeno v potrebe učencev, večjo učinkovitost strokovnjakov in delitev učiteljskih praks v zvezi z vodenjem procesa učenja in poučevanja, kar vse je vhodni element za kasnejše izboljšave na individualni in organizacijski ravni (Hord 2009). Tudi DuFour, DuFour in Eaker (2008) navajajo šest značilnosti skupnosti učenja: deljeno poslanstvo (angleško *shared mission*); vizija, vrednote in cilji – vse usmerjeno v učenje učencev; sodelovalna kultura, ki je osredotočena na učenje; skupno raziskovanje najboljših praks in njihove trenutne resničnosti; usmerjenost v akcijo in *learning by doing* – učenje z delovanjem; zavezanost nenehnim izboljšavam in usmerjenost v rezultate. Pri tem navajajo, da so deljeno poslanstvo, vizija, vrednote in cilji temelj skupnosti učenja, sodelovalni timi pa temeljni gradnik (angleško *building block*) organizacije. Skupnost učenja je tako sestavljena iz sodelovalnih timov. Rutar Ilc in Založnik (2017) v zapisih o vodenju skupinskih procesov in sodelovanju v učeči se skupnosti poudarjata pomen timskega sodelovanja in nastajanja učečih se skupnosti.

Pri opredeljevanju učenja v skupnosti pa je najprej ključnega pomena, da zaposleni razumejo povezavo med učenjem učencev v razredu in učenjem oziroma izmenjavo znanja med kolegi (Lambert 2003). V okviru teh skupnosti učitelji podrobno preučujejo različne vire podatkov o uspehih učencev, da bi odkrili, na katerih področjih imajo dovolj znanja. Še pomembneje pa je, da člani skupnosti odkrijejo področja, na katerih raven znanja ni zadovoljliva. Tako lahko učitelji ugotovijo, čemur morajo takoj posvetiti pozornost, in svoja prizadevanja usmerijo k učenju o novi vsebini, no-

vih strategijah in pristopih v želji, da bi izboljšali kakovost procesa učenja in poučevanja (pouka) (Hord 2009). Lambert (2005) opredeli nekatere značilnosti skupnosti, in sicer, da morajo biti osredotočene na skupni namen, ne sme jim biti vseeno za druge, vztrajati morajo pri načelih integritete in vzpostavljanju zaupanja. Lambert (2005) še meni, da je treba, če hočemo delo učiteljev dvigniti na tako raven, kot jo zahteva prava učna skupnost, energijo in pozornost usmeriti v nekaj, kar je večje od posameznih učiteljev. Po mnenju avtorjev tega članka je to lahko usmerjanje h grajenju lastnega znanja učencev, pa tudi k razvoju kompetenc učencev prek procesa učenja in poučevanja, pri čemer so lahko izboljšave te storitve posledica timskega dela oziroma sodelovanja učiteljskega kolektiva. Različni avtorji se sprašujejo, ali je vzpostavitev različnih sodelovalnih timov v vzgojno-izobraževalnih zavodih zaradi zagotavljanja nenehnih izboljšav smiselna. Avtorjema tega članka se tako zastavlja vprašanje, ali je v vzgojno-izobraževalnih zavodih mogoče na ta način graditi tudi učečo se organizacijo, ki bi posledično vplivala na boljše rezultate, ki jih v vzgojno-izobraževalnih zavodih opredelimo kot izboljššan proces učenja in poučevanja, posledica česar so boljši dosežki učencev.

### ***Primerjava med učečo se organizacijo FUTURE-O in skupnostmi učenja***

Avtorja ugotavlja, da je sedem elementov učeče se organizacije FUTURE-O precej blizu značilnostim skupnosti učenja, ki jih omenjajo Lambert (2005), DuFour, DuFour in Eaker (2008) in Hord (2009). Element FUTURE-O, ki poudarja pomen decentralizacije strategije, je podoben tisti značilnosti skupnosti učenja, ki organizacijo usmerja k podpornemu okolju, v katerem so moč, avtoritete in odločanje bolj enakomerno porazdeljeni (Hord 2009). Pomembna razlika pa je v molekularnem pristopu, ki ga izpostavijo Dimovski idr. (2005), predvsem z mislijo na to, da vsaka sprememba v organizaciji pomembno vpliva na vse njene preostale elemente, to pa je nekaj, kar v primeru strokovnih učnih skupnosti ni natančno opredeljeno. Obema pristopoma je skupno poudarjanje pomena znanja, pri čemer je še posebno pomembno tacitno oziroma implicitno znanje, ki ga imajo posamezniki in bi ga radi izmenjali s sodelavci. Prav tako velja poudariti, da bi se s sodelovanjem in izmenjavo znanj med posamezniki izboljšalo znanje na ravni posameznikov in posameznih timov, hkrati pa bi omenjena izmenjava pomembno vplivala na višjo raven znanja, veščin in

kompetenc celotne organizacije. Z omenjenim procesom bi lahko vzgojno-izobraževalni zavodi podobno kot podjetja iz zasebnega sektorja (npr. Halcom) postopoma začeli graditi svoje baze znanja, ki bi koristile procesom, povezanim z znanjem na individualni, timski in organizacijski ravni. Podobnost med obema pristopoma je tudi v nenehnem poudarjanju pomena posameznika, ki postane gradnik skupine oziroma v modelu FUTURE-O član opolnomočene mreže. Kot sva avtorja opozorila na primeru podjetja Halcom, so timi z razmeroma majhnim številom članov ključni za delovanje učeče se organizacije, pri čemer velja omeniti, da vidiva prednosti poudarjenega sodelovanja in timskega dela tudi v okolju vzgojno-izobraževalnih zavodov, v katerih bi se lahko oblikovali majhni timi učiteljev, ki poučujejo na podobnih ali različnih predmetnih področjih. Model FUTURE-O pa se nekoliko razlikuje tudi v tem, da si prizadeva nenehno iskati ravnovesje med procesi in strukturami, kar v okviru strokovnih učnih skupnosti ni natančno opredeljeno. Obema pristopoma je skupno iskanje novega znanja in drugačnega delovanja, kar pripomore k bolj kakovostnemu končnemu izdelki ali boljši storitvi, ki ju je deležen uporabnik. Sicer pa sta se preučevanja dejavnikov, ki spodbujajo organizacijsko učenje in neformalne skupnosti učenja ter prestrukturiranja in procese timskega učenja v šolah, že dotaknila Leithwood in Seashore Louis (1998). Oder in Mravlje (2017) ter Pahor (2017) pa so na primerih udejanjanja učeče se skupnosti predstavili dobra izhodišča za nadaljnji razvoj v vzgojno-izobraževalnih zavodih v Sloveniji. Vseeno pa še ni moč zaslediti podrobne opredelitve povezanosti timov na ravni šole kot celotne organizacije. Pri tem avtorja ocenjujeva, da je koncept učeče se organizacije, ki je v slovenskem okolju močnejše navzoč od leta 2005, ko so Dimovski idr. predstavili model FUTURE-O, še vedno aktualen in zanimiv za raziskovanje, hkrati pa ima potencial za združevanje s konceptom skupnosti učenja; v tem bi se lahko pokazale možnosti za nadaljnji razvoj in napredek na področju učenja in procesa poučevanja v vzgojno-izobraževalnih zavodih.

## Zaključek

V članku avtorja na podlagi pregleda literature in z nekaterimi primeri iz prakse prikazujeva pomen in potencial konceptov učeče se organizacije in organizacijskega učenja. Poudariti sva skušala predvsem nekatere bistvene ugotovitve, ki jih je moč iz omenjenih konceptov prenesti v vzgojno-izobraževalne zavode, ob del-

ni prilagoditvi nekaterih značilnosti. Prvič, pomembno je, da so v vseh organizacijah vsi zaposleni vpleteni v eksperimentiranje, spremembe, izboljšave in si prizadevajo za nenehno učenje. Drugič, v današnjem turbulentnem okolju, ki ga zaznamujejo nenehne spremembe, so organizacije precej bolj uspešne, kadar sta njihova organizacijska struktura in kultura prilagodljivi. Tretjič, delo v majhnih timih bi moralo vsem organizacijam predstavljati temelj njihovega delovanja. Četrtrič, za organizacije je pomembno, da v njih poudarjajo mehke veščine, kakršne so npr. sodelovanje, motiviranje, timsko delo in komuniciranje. Petič, primer dobre prakse morajo predstavljati tudi top managerji, ki se zavzemajo za učenje in zagotavljajo podporo učenju na individualni, timski in organizacijski ravni. Šestič, poudarjati je treba pomen horizontalne povezanosti zaposlenih, pri čemer morajo managerji razumeti, da se vloga vodje danes iz klasične hierarhične spreminja tako, da vpliva na omrežja (majhne time) samozainteresiranih zaposlenih. Sedmič, vsaka organizacija ima lahko koristi, če poskuša biti učeča se, vendar je treba temeljito razmisliti, kateri tip učeče se organizacije je zanjo primeren, in se izogibati načelu, da je »ena rešitev primerna za vse«. Osmič, ob upoštevanju vseh naštetih priporočil lahko vzgojno-izobraževalni zavodi naredijo prvi korak na poti preoblikovanja k idealnemu tipu učeče se organizacije. Prihodnje raziskave bi lahko koncept učeče se organizacije in organizacijskega učenja v vzgojno-izobraževalnih zavodih obravnavale z drugačnim metodološkim pristopom, kvalitativnim (npr. uporaba metode intervjuja) ali kvantitativnim (npr. uporaba metode anketnega vprašalnika). Ena izmed omejitev članka je namreč, da gre za začetni in informativni pregled stanja na področju učeče se organizacije in organizacijskega učenja v vzgojno-izobraževalnih zavodih, ki temelji na literaturi in obstoječih sekundarnih podatkih.

Avtorja kljub temu meniva, da je članek lahko koristen pri sedanjih in prihodnjih raziskavah oziroma razpravah v zvezi z učečimi se organizacijami in organizacijskim učenjem v vzgojno-izobraževalnih zavodih.

## Literatura

- Abrahamson Lofstrom, C. 2013. »The Learning Organization in Elderly Care – Can It Fit?« In *Handbook of Research on the Learning Organization: Adaptation and Context*, ur. Anders Ortenblad, 196–209. Cheltenham: Edward Elgar.
- Antonacopoulou, E. 2006. »The Relationship between Individual and

- Organizational Learning: New Evidence from Managerial Learning Practices.« *Management Learning* 37 (4): 455–473.
- Argote, L. 2011. »Organizational Learning Research: Past, Present and Future.« *Management Learning* 42 (4): 439–446.
- Argote, L., B. Mcevily in R. Reagan. 2005. »Managing Knowledge in Organizations: An Integrative Framework and Review of Emerging Themes.« *Management Science* 49 (4): 571–582.
- Argote, L., in E. Miron-Spektor. 2011. »Organizational Learning: From Experience to Knowledge.« *Organization Science* 22 (5): 1123–1137.
- Argyris, C., in D. A. Schon. 1978. *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Arygyris, C., in D. A. Schon. 1996. *Organizational Learning 2*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Azmi, F. 2008. »Organizational Learning: Crafting a Strategic Framework.« *Journal of Business Strategy* 5 (2): 58–70.
- Ažman, T., in M. Zavašnik Arčnik. 2017. »Usposabljanje strokovnih delavcev za vodenje strokovnih aktivov.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 15 (1): 25–44.
- Bapuji, H., in M. Crossan. 2004. »From Questions to Answers: Reviewing Organizational Learning Research.« *Management Learning* 35 (4): 397–417.
- Bečaj, J. 2010. »Šolska kultura in sodelovanje.« *Prispevek na posvetu in usposabljanju ravnateljev in vodij PUZ-ov, Podčetrtak, 15. oktober*.
- Bečaj, J. 2011. »Skupaj mislimo in se pogovarjamo – torej znamo.« *Sodobna pedagogika* 62 (1): 56–75.
- Bui, H. T., in Y. Baruch. 2012. »Learning Organizations in Higher Education: An Empirical Evaluation within an International Context.« *Management Learning* 43 (5): 515–544.
- Burke, W. W. 2014. *Organization Change: Theory and Practice*. Los Angeles: Sage.
- Castaneda, D. I. 2010. »Psychosocial Variables and Organizational Conditions Associated to Knowledge Sharing Intention and Behavior.« Doktorska disertacija, Universidad Autonoma de Madrid, Madrid.
- Castaneda, D. I., L. F. Manrique in S. Cuellar. 2018. »Is Organizational Learning Being Absorbed by Knowledge Management? A Systematic Review.« *Journal of Knowledge Management* 22 (2): 299–325.
- Crossan, M. M., H. Lane in R. White. 1999. »An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution.« *Academy of Management Review* 24 (3): 522–537.
- Cummings, T., in C. Worley. 2009. *Organization Development and Change*. Mason, OH: Cengage Learning.
- Daft, R. L., in D. Marcic. 2011. *Understanding Management*. Mason, OH: South-Western Cengage Learning.
- Dimovski, V. 1994. »Organizational Learning and Competitive Advantage: A Theoretical and Empirical Analysis.« Doktorska disertacija, Cleveland University, Cleveland.

- Dimovski, V., S. Penger, M. Škerlavaj in J. Žnidaršič. 2005. *Učea se organizacija: ustvarite podjetje znanja*. Ljubljana: GV založba.
- DuFour, R., R. DuFour in R. Eaker. 2008. *Revisiting Professional Learning Communities at Work: New Insights for Improving Schools*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Erčulj, J. 2004. »Ravnatelj, klima in kultura šole.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 1 (3): 37–44.
- Garvin, D. A. 2000. »Learning in Action: A Guide to Putting the Learning Organization to Work.« Boston, MA: Harvard Business Press.
- Garvin, D. A. 1995. »Building a Learning Organization.« *Harvard Business Review* 74 (4): 78–91.
- Grah, B. 2016. »Part Three: Learning Organization.« V *Advanced Management and Leadership Practice*, avt. V. Dimovski, S. Penger, J. Peterlin, B. Grah, M. Černe in M. Klepec, 60–74. Harlow: Pearson Education.
- Hedberg, B. L. T. 1981. »How Organizations Learn and Unlearn.« V *Handbook of Organizational Design*, ur. P. C. Nystrom in W. H. Starbuck, 1:3–27. New York: Oxford University Press.
- Hitt, W. D. 1996. »The Learning Organization: Some Reflections on Organizational Renewal.« *Employee Counselling Today* 8 (7): 16–25.
- Hord, S. M. 2009. »Professional Learning Communities.« *National Staff Development Council* 30 (1): 40–45.
- Hord, S. M., in S. A. Hirsch. 2008. »Making the Promise a Reality.« V *Sustaining Professional Learning Communities*, ur. A. M. Blackstein, P. D. Houston in R. W. Cole, 23–24. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Huber, G. P. 1990. »A Theory of the Effects of Advanced Technologies on Organizational Design, Intelligence and Decision Making.« *Academy of Management Review* 15 (1): 47–71.
- Janežič, M., V. Dimovski in M. Hodošček. 2018. »Modeling a Learning Organization Using a Molecular Network Framework.« *Computers & Education* 118:56–69.
- Jashapara, A. 2011. *Knowledge Management: An Integrated Approach*. Harlow: Financial Times Prentice Hall.
- Jucevičiene, P., in R. Leonavičiene. 2007. »The Change of Human Resource Development Concepts in the Process of Becoming a Learning Organization.« *Economics & Management* 12:569–575.
- Kidwell, J. J., K. Vander Linde in S. L. Johnson. 2000. »Applying Corporate Knowledge Management Practices in Higher Education.« *Educouse Quarterly* 23:28–35.
- Kools, M., and L. Stoll. 2016. »What Makes a School a Learning Organization.« Education Working Paper 137, OECD, Pariz.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljevanje: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Lambert, L. 2005. *Leadership Capacity for Lasting School Improvement*. Alexandria, VA: ASCD.

- Leithwood, K., in K. Seashore Louis. 1998. *Organizational Learning in Schools*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Liebowitz, J. 1999. »Key Ingredients to the Success of an Organization's Knowledge Management Strategy.« *Knowledge and Process Management* 6 (1): 37–40.
- Likon, B. 2004. »Vpliv ravnanja z učitelji na kakovost njihovega dela na srednjih ekonomskih šolah.« Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Likon, B. 2012. »Na poti razvijanja kompetence učiti se učenja.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 10 (3): 37–51.
- Lin, H. 2014. »A Multi-Stage Analysis of Antecedents and Consequences of Knowledge Management Evolution.« *Journal of Knowledge Management* 18 (1): 52–74.
- Metaxiotis, K., in J. Psarras. 2005. »Applying Knowledge Management in Higher Education: The Creation of a Learning Organization.« *Journal of Information & Knowledge Management* 2 (4): 353–359.
- Nonaka, I., in H. Takeuchi. 1995. *The Knowledge Creating Company*. New York, NY: Oxford University Press.
- Oder, B., in F. Mravljec. 2017. »Učeča se skupnost.« V *Učitelji raziskovalci lastne prakse*, 138–145. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ortenblad, A. 2011. *Making Sense of the Learning Organization: What is it and Who Needs it?* Kuala Lumpur: Yayasan Ilmuwan.
- Pahor, M. 2017. »Od raziskovanja lastne prakse do učeče se skupnosti: ko delovanje posameznika preraste v sodelovanje.« V *Učitelji raziskovalci lastne prakse*, 131–137. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Purgaj, S. 2007. »Vloga strokovnih aktivov pri izboljšanju kakovosti šole.« Magistrsko delo, Univerza na Primorskem, Koper.
- Rowley, J. 2000. »Is Higher Education Ready for Knowledge Management.« *International Journal of Educational Management* 14 (7): 325–335.
- Rutar Ilc, Z., in P. Založnik. 2017. »Vodenje skupinskih procesov in sodelovanje v učeči se skupnosti.« V *Učitelji raziskovalci lastne prakse*, 41–62. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Senge, P. M. 1990. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. London: Random House.
- Senge, P. M. 2014. *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*. B. k.: Crown Business.
- Senge, P. M., A. Kleiner, C. Roberts, R. Ross, G. Roth, B. Smith. 1999. *The Dance of Change*. New York: Doubleday Currency.
- Sitkin, B. S. 1992. »Learning through Failure: The Strategy of Small Losses.« *Research in Organizational Behaviour*, ur. B. M. Staw in L. L. Cummings, 541–577. Greenwich, CT: JAI Press.
- Smith, P. 2008. »The Learning Organization Turns 15: A Retrospective.« *The Learning Organization* 15 (6): 441–448.

- Solanki, M. R. 2013. »Knowledge Management in Higher Education.« *International Journal for Research in Education* 2:33–35.
- Škodnik, A. M. 2017. »Učeča se organizacija in učiteljev profesionalni razvoj.« Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Villamizar, M., in D. I. Castaneda. 2014. »Relation between Organizational Climate and its Dimension and Knowledge Sharing among Knowledge Workers.« *International Journal of Psychological Research* 7 (2): 64–75.
- Watkins, K. E., in V. J. Marsick. 1997. *Dimensions of the Learning Organization*. Warwick, RI: Partners or the Learning Organization.
- Zavašnik Arčnik, M. 2015. »Vodenja za učenje.« V *Vodenje za učenje: izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju*, ur. M. Zavašnik Arčnik in J. Erčulj, 5–26. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- **Dr. Vlado Dimovski** je profesor na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani. [vlado.dimovski@ef.uni-lj.si](mailto:vlado.dimovski@ef.uni-lj.si)
- Simon Colnar** je asistent na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani. [simon.colnar@ef.uni-lj.si](mailto:simon.colnar@ef.uni-lj.si)



# Učēča se skupnost: razumevanje koncepta in njegovih pasti

**Dejan Hozjan**

*Univerza na Primorskem*

Koncept uēēe se skupnosti postaja predmet implementacije v šolskem prostoru, kar je glede na družbeno vlogo vzgojno-izobraževalnih zavodov nujno. Vendar je treba biti pri tem previden, saj se moramo zavedati ključnih pasti, ki se pri tem pojavljajo. Da bi lahko poglobljeno razumeli tako koncept kot pasti uēēe se skupnosti, se je treba uvodoma ozreti k uēēi se organizaciji kot predhodnici uēēe se skupnosti. Analiza uēēe se organizacije nas pripelje do spoznanja o pomenu managerskega vidika razvijanja znanja. Tako je vzpostavitev uēēe se organizacije v domeni vodstev. Ta morajo poskrbeti, da postane uēēča se organizacija pomemben del vizije, motivirati zaposlene za njeno udejanjanje in vzpostaviti spodbudno okolje za timsko delo. Glede na dejstvo, da v šolski praksi koncept uēēe se organizacije zamenjujejo s konceptom uēēe se skupnosti, pa je zgolj naslavljanje vodstva organizacij očitno premalo. Koncept uēēe se skupnosti namreč nagovarja vse zaposlene v organizaciji.

*Ključne besede:* uēēča se organizacija, uēēča se skupnost, vzgojno-izobraževalni zavodi, upravljanje, sodelovalno učenje

## Uvod

V slovenski šolski prostor vse pogosteje uvajamo koncept uēēe se skupnosti. Gre za koncept, ki je v svetu navzoč že od osemdesetih let prejšnjega stoletja, vsebinsko pa se tesno povezuje s predhodnim, konceptom uēēe se organizacije. Koncept uēēe se organizacije se je pri nas začel počasi uveljavljati in dobivati raznolike pojavnne oblike. Vendar je zanimivo, da ga v zadnjih nekaj letih na neki način zamenjuje koncept uēēe se skupnosti. Ob tem se utemeljeno postavlja vprašanje, kaj je temeljni razlog za to spreminjanje konceptov in na katerih točkah se koncepta razlikujeta. Primerjava bo izhodišče za prikaz morebitnih pasti, ki se lahko pojavijo pri implementaciji uēēe se skupnosti.

## Od uēēe se organizacije k uēēi se skupnosti

Kot smo poudarili v uvodu, se vzpostavlja vez med uēēo se organizacijo in uēēo se skupnostjo, in to tako vsebinsko kot kro-

nološko. V slovenskem šolskem prostoru smo bili v zadnjih nekaj desetletjih priča implementaciji učeče se organizacije, počasi pa jo nadomešča koncept učeče se skupnosti.

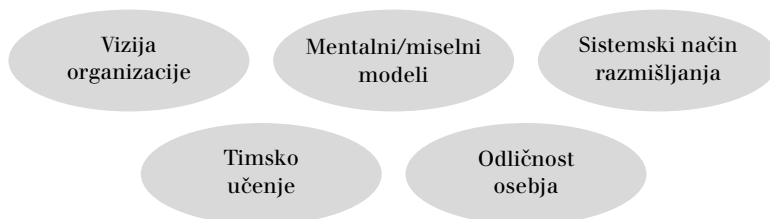
Da bi laže razumeli vsebinsko in kronološko povezavo med omenjenima konceptoma, si najprej oglejmo koncepta učeče se organizacije. To ni enovito razumljen pojem, kar je jasno razvidno iz njegovih definicij. Če izhajamo iz enega prvih snovalcev učeče se organizacije Senga (1993), so učeče se organizacije tiste, »v katerih ljudje nenehno razvijajo svoje možnosti, da bi ustvarili rezultate, ki si jih resnično želijo, in ker so novi, ekspanzivni vzorci mišljenja zaželeni in naravni, se timska prizadevanja svobodno vzpostavljajo, zaposleni se nenehno učijo, da bi znali prepoznati celoto delovanja« (str. 25). Iz te definicije je razvidno, da učeča se organizacija temelji na nenehnem razvoju, ki zahteva spremenjen način razmišljanja, timsko sodelovanje in nenehno učenje ter samoevalvacijo. Podobno opredelitev je moč zaslediti pri Smithu, ki poudarja spreminjanje zmožnosti in izboljševanje kakovosti dela. Smith (2001, 15) namreč učečo se organizacijo razume kot »organizacijo, v kateri zaposleni nenehno razvijajo svoje zmožnosti in s tem dosegajo zelene rezultate, imajo nove, zaželeno in naravne vzorce mišljenja in v kateri se svobodno vzpostavi timsko prizadevanje. Ljudje v učeči se organizaciji se v želji, da bi razumeli celotno delovanje organizacije, nenehno učijo.« Kot je razvidno iz navedene opredelitve, lahko pri Smithu zasledimo identične elemente, značilne za učečo se organizacijo, kot pri Sengeju. Na podobno usmerjenost naletimo tudi pri slovenskih avtorjih, npr. pri Ivanku, saj poudarja doseganje zelenih ciljev učeče se organizacije s pomočjo učenja in z izpolnitvijo sposobnosti zaposlenih in sposobnosti skupine, v kateri delajo. Vendar je pri Ivanku moč zaslediti dodaten element, in sicer uporabo sodobne tehnologije, ki naj pomaga pri izboljšanju poslovnih procesov v učeči se organizaciji (Ivanko 2007). Ob tem avtor dodaja, da je temeljna značilnost učeče se organizacije nenehno prilagajanje spremembam v okolju. Bistveni element, ki to omogoča, je učenje organizacije kot celote, kar vključuje analizo in reševanje problemov, individualno učenje, učenje timov in celotne organizacije (Ivanko 2015). Nadgradnjo omenjenega videnja učeče se organizacije lahko zasledimo pri Draftu in Marcicu, ki izraziteje poudarjata managerski element. Po njunem mnenju učeča se organizacija »zahteva specifične spremembe na področju vodenja, managementa in organizacijske strukture, pri delegiranju moči zaposlenim (opolnomočenju), procesu komunikacije, participativni strategiji in pril-

godljivi kulturi« (Daft in Marcic 2001, 31). V tem primeru definicija izraziteje poudarja vlogo vodstvenega kadra, ki mora poskrbeti za ustrezne pogoje, ki bodo omogočili vzpostavitev učeče se organizacije, npr. za sodelovalno in decentralizirano vodenje, fleksibilno organizacijsko kulturo in dvosmerno komunikacijo. Podoben pogled, ki poudarja managerski vidik učeče se organizacije, lahko zasledimo tudi pri Urhu, ki učečo se organizacijo opisuje kot »organizacijo, ki se osredotoča na stalno izboljševanje poslovnih procesov, njihovih [...] proizvodov in storitev« (Urh 2003, 23). Po Urhovem mnenju je pogoj za uspešno delovanje učeče se organizacije sistematično pospeševanje učenja zaposlenih in nenehno spreminjanje delovanja organizacije zaradi doseganja strateških ciljev.

Kot je razvidno iz zapisanih definicij, je ključni namen učeče se organizacije služenje temeljnim strateškim ciljem. Bistveno vlogo pri tem ima prilagajanje spremembam v poslovnem okolju. To je mogoče ob učenju celotne organizacije in njenih zaposlenih. Da pa bi se učeča se organizacija lahko vzpostavila, ima ključno vlogo vodstvo, ki mora s pomočjo managerskih prijemov zagotoviti osnovo za razvoj take organizacije.

V nadaljevanju si bomo podrobneje ogledali ključne elemente učeče se organizacije, saj nam bodo jasno pokazali področja, ki jih mora vodstvo nenehno razvijati. Če bi radi natančneje predstavili elemente učeče se organizacije, ne moremo mimo petih Sengevih disciplin učeče se organizacije. Te so:

1. *Vizija organizacije.* Vizija organizacije predstavlja temeljni usmerjevalni in spodbujevalni element zaposlenih, saj naj bi bila podlaga za njihove miselne modele in osebno razmišljanje. Zato je ključnega pomena, da sta viziji zaposlenih in organizacije usklajeni. To je še posebno pomembno pri vzpostavljanju učeče se organizacije, saj je jasno oblikovana vizija pogoj, da zaposleni vidijo njen smisel in cilj.
2. *Miselni modeli.* Miselni modeli imajo ključno vlogo pri vzpostavljanju kulture učeče se organizacije, saj temeljijo na globoko zakoreninjenih vrednotah, prepričanjih in generalizaciji. Zato postajajo pomembni globinski (ne)zavedni usmerjevalci organizacijske kulture in vplivajo na delovanje zaposlenih in organizacije. Z miselnimi modeli se krepi razumevanje vloge in pomena učeče se organizacije pri doseganju ciljev.
3. *Sistemski način razmišljanja.* Z vpeljevanjem systemskega



SLIKA 1 Sengevih pet disciplin učeče se organizacije (povzeto po Senge 1990)

načina razmišljanja omogočimo celosten vpogled v vzorce in odnose med zaposlenimi ter spreminjanje le-teh na ustvarjalen način, predvsem zaradi pridobivanja kontinuirane konkurenčne prednosti.

4. *Timsko učenje*. Timsko učenje je orodje, ki omogoča razvijanje sodelovanja, komunikacijo in prenos znanja med zaposlenimi. Bistvo učeče se organizacije je namreč ne samo spreminjanje vedenja s pomočjo znanja, ampak predvsem prenašanje znanja med zaposlenimi. Tako se ne učijo le posamezni zaposleni, ampak celotna organizacija.
5. *Odličnost osebja*. Z razvijanjem odličnosti osebja pri zaposlenih razvijamo ključne kompetence, ki omogočajo vzpostavitve učeče se organizacije in usmerjanje osredotočenosti zaposlenih k njenim temeljnim ciljem. To pomeni, da je treba pri njih razvijati učenje in delo, da bi uresničili cilje organizacije. Ključno vlogo pri tem imajo naslednje kompetence: objektivnost, samoobvladovanje, zvestoba organizaciji in sposobnost učenja. Zaposleni bi morali imeti objektivni pogled nase in na organizacijo. S pomočjo samoobvladovanja naj bi bili sposobni usmeriti svojo energijo v doseganje ciljev organizacije. Z zvestobo podjetju in sposobnostjo učenja naj bi še krepili vez med organizacijo in zaposlenimi ter vzpostavili podlago za nenehno učenje zaposlenega in organizacije (Senge 1990) (slika 1).

Kot je razvidno iz Sengevih petih disciplin učeče se organizacije, predstavlja vizija, ki je podprta s sistemskim razmišljanjem, miselnimi modeli in timskim učenjem, vsebinsko podlago za vzpostavitev učeče se organizacije. Sinergija omenjenih štirih disciplin pa se pokaže predvsem v odličnosti osebja. Tako se učeča se organizacija razvija kot zaokrožena celota, kar pripomore k njeni uspešnosti in konkurenčni prednosti.



SLIKA 2 Faze razvoja učēče se organizacije

Vendar se ob navedenem pojavlja vprašanje, kako razvijati omenjenih pet disciplin in vzpostaviti učēčo se organizacijo. Če hočemo vzpostaviti učēčo se organizacijo, ki je sposobna ustvarjati, pridobivati in prenašati znanje in na tej podlagi spreminjati vedenje, je treba skozi naslednje tri faze:

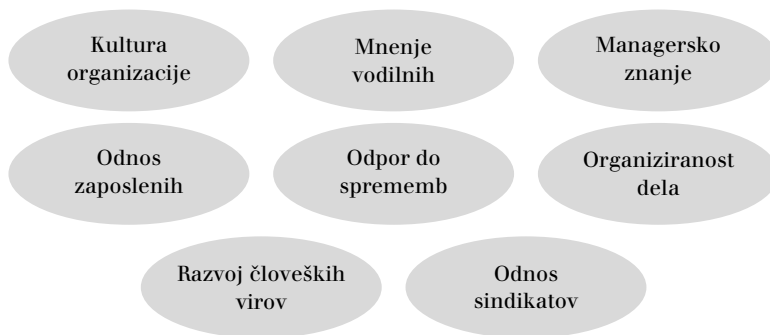
1. *Oblikovanje temeljev za razvijanje učēče se organizacije.* Da bi lahko začeli vzpostavljati učēčo se organizacijo, je najprej potrebno naslednje: podpora vodstva za implementacijo modela, sprejemanje filozofije nenehnega učenja organizacije in spodbujanje zaposlenih k odgovornosti za lastno učenje ter k nenehnemu inoviranju in informiranju.
2. *Strateško načrtovanje.* Ključno vlogo pri sami implementaciji učēče se organizacije odigra management. V skladu s tem mora imeti vodstvo jasno vizijo, jasen mora biti namen učēče se organizacije, na tej podlagi pa mora natančno določiti dejavnosti in odgovornosti za učenje organizacije. Sočasno je treba vzpostaviti sistem sprotnega vrednotenja strateškega načrta.
3. *Spremembe v vedenju.* Kakovostno oblikovani prva in druga faza sta osnova za uspešno vzpostavljen ključni cilj učēče se organizacije, ki se kaže predvsem v spremenjenem vedenju zaposlenih. Da je učēča se organizacija dosegla cilj in se je vedenje zaposlenih spremenilo, se kaže v vseh prej omenjenih Sengevih disciplinah, tj. v ponotranjeni skupni viziji organizacije, ponotranjenih miselnih modelih, sistemskem razmišljanju zaposlenih, timskem učenju in razvijanju osebne odličnosti zaposlenih (slika 2).

Ob uvajanju značilnosti učēče se organizacije se je treba zavedati morebitnih ovir, ki lahko nastanejo pri tem. Sambrook in Stewart sta jih razdelila v osem večjih skupin, ki v celoti zaobjamejo poslovanje organizacije, in sicer:

1. *Kultura organizacije.* Na sámo uvajanje in razvoj učēče se organizacije pomembno vpliva način vodenja. Razvijanje učēče se organizacije naj ne bi temeljilo na izrazitem poudarjanju

- birokracije, delovnih nalogah in strahu pred spremembami, ampak na demokratičnih načelih vodenja.
2. *Mnenje vodilnih.* Učeča se organizacija mora temeljiti na ustreznih managerskih veščinah, zato je nujno, da ima vodstvo ustrezno mnenje o pomenu učenja za razvoj organizacije.
  3. *Managersko znanje.* Ne samo da je potreben ustrezen odnos vodstva do učeče se organizacije, ampak je nujno, da ima vodstvo tudi ustrezna znanja za implementacijo vizije.
  4. *Odnos zaposlenih.* Vodstva organizacij morajo imeti ustrezen odnos do učeče se organizacije, vendar bo ta zaživela le takrat, ko bodo ustrezen odnos imeli tudi zaposleni. Cinizem, pritiski, pomanjkanje samozavesti, strah pred izpostavljenostjo je le nekaj ovir, na katere lahko naletijo zaposleni pri uvajanju učeče se organizacije.
  5. *Odpor do sprememb.* Uvajanje značilnosti učeče se organizacije pomeni uvajanje določenih novosti, kar zahteva spreminjanje obstoječega načina dela, vendar ne gre samo za to. Učeča se organizacija pomeni nenehno spreminjanje vedenja, kar pa lahko vodstvu in zaposlenim povzroča težave.
  6. *Organiziranost dela.* Preden se odločijo za uvajanje načel učeče se organizacije, se zaposleni pogosto srečujejo s številnimi ovirami, ki so tesno povezane s samo organizacijo dela. Mednje najpogosteje sodijo poslovni pritiski, prevelika obremenjenost z delom in pomanjkanje časa.
  7. *Razvoj človeških virov.* Uvajanje in razvijanje učeče se organizacije ne prinaša samo po sebi prednosti in ugodnosti, ampak zahteva določena finančna sredstva, ki so povezana predvsem z razvijanjem človeških virov. Glede na to je učečo se organizacijo praktično nemogoče razvijati z omejenimi finančnimi sredstvi ali brez njih.
  8. *Odnos sindikatov.* Pomemben dejavnik pri razvijanju učeče se organizacije so sindikati, saj je uvajanje učeče se ustvarjalnosti tesno povezavo s poseganjem v pravice in dolžnosti zaposlenih. Sindikati morajo v tem primeru razmišljati neklasično in fleksibilno (Sambrook in Stewart 2000, 209–214) (slika 3).

Kot je razvidno iz zapisanega, temelji učeča se organizacija predvsem na managerskem pristopu. Zato so k vzpostavljanju ustreznih pogojev in uporabi orodij, ki bodo privedla do učeče



SLIKA 3 Ovire pri razvijanju učeče se organizacije (povzeto po Sambrook in Stewart 2000)

se organizacije, najprej nagovorjena vodstva organizacij. Žal pa se v šolskem prostoru vse prevečkrat srečujemo s poenostavljenim razumevanjem učeče se organizacije, saj že osnovno prenašanje znanja med zaposlenimi najpogosteje interpretirajo kot učečo se organizacijo. V takšnih primerih zagotovo manjka poglobljen in sistematičen pristop, ki bi zahteval resen managerski prijem. Hkrati pa se je v praksi pokazalo, da je zgolj managerski pristop pri razvijanju učeče se organizacije pomanjkljiv, saj tako niso nagovorjeni ključni akterji, tj. zaposleni. Ravno na tem pa temelji učeča se skupnost.

### Razumevanje učeče se skupnosti

Po nekoliko daljši predstavitvi učeče se organizacije se pojavlja vprašanje, kako razumemo učečo se skupnost in kako je koncept učeče se organizacije vplival nanjo. Če se najprej osredotočimo na razumevanje učeče se skupnosti, lahko opazimo, da gre, podobno kot pri učeči se organizaciji, za neenotno razumevanje pojma.

Če izhajamo iz prve skupine opredelitev učeče se skupnosti, ki jo zasledimo v Glosarju Europass,<sup>1</sup> je učeča se skupnost tista, »v kateri se z oblikovanjem učinkovitih partnerstev med vsemi subjekti v skupnosti ustvarja kultura učenja, ki posameznike in organizacije motivira in spodbuja k učenju«. Iz zapisane definicije sta razvidna izrazito poudarjena vloga in pomen kulture učenja, ki prežemata vse zaposlene v organizaciji. Podobno opredelitev lahko zasledimo v nadaljevanju Glosarja Europass, ko je učeča se skupnost opredeljena kot »organizacija, ki spodbuja učenje in v

<sup>1</sup> Glej <https://europass.cedefop.europa.eu/sl/education-and-training-glossary/u>.

kateri delovno okolje posamezniku omogoča, da se uči in razvija, to pa koristi njemu samemu, njegovim sodelavcem in pozitivno vpliva na celotno organizacijo«. Tudi v tem navedku je poudarjeno za učenje spodbudno okolje, ki je v dobrobit tako vsem zaposlenim kot organizaciji.

Nekoliko drugačno definicijo nam ponujata Bumpers Huffman in Kiefer Hipp (2003). V njuni opredelitvi je poudarjeno učenje, vendar dobiva v učeči se skupnosti poseben pomen t. i. sodelovalno učenje, ki temelji na deljenju informacij med zaposlenimi, skupnem načrtovanju, reševanju težav in izboljševanju možnosti za učenje. Tako se povečujeta spoštovanje in odgovornost, pogloblja se zaupanje, komunikacija postaja odprta. Zanimiva je opredelitev učeče se skupnosti, ki smo jo zasledili pri Sergiovanniju (2005, 131). Po njegovem mnenju je temeljni namen učeče se skupnosti krepitev učinkov učenja in učenju iz uspehov in napak, pri čemer igrata ključno vlogo nenehno učenje in širjenje informacij, zlasti na tistih področjih, kjer so potrebe največje. Ob navedenem pa je potreben še dodaten element, ki ga zasledimo pri Sergiovanniju in je značilen za drugo skupino definicij. Sergiovanni namreč učečo se skupnost poveže s šolskim prostorom. Meni, da bi se morale učeče se skupnosti približati šolskemu prostoru, saj je ta namenjen najprej iskanju novih priložnosti za širitev znanja na ustrezen način (Sergiovanni 2005, 131). Celo več, obveznost vzgojno-izobraževalnih zavodov je širitev znanja.

V tem kontekstu razumeta učečo se skupnost tudi DuFour in Eaker (1998), ko jo opredeljujeta kot tako obliko vzgojno-izobraževalnih zavodov, ki razvija skupno sposobnost za obravnavanje učnih potreb učencev. To je mogoče, ko zaposleni v vzgojno-izobraževalnih zavodih kot skupnosti podpirajo drug drugega v neizogibnih težavah, ki jih prinašajo šolske spremembe. Po njunem mnenju je bistvo učeče se skupnosti, da so učitelji bolj kot na poučevanje usmerjeni v učenje, pri katerem sodelujejo vsi, in da se vsak posameznik zaveda svoje odgovornosti. Gre za koncept, ki temelji na jasno dodelani strategiji učenja v vzgojno-izobraževalnih organizacijah. Te bi morale biti zmožne ustvarjati, pridobivati in prenašati znanje med zaposlenimi, predvsem pa bi morale s pomočjo sodobnega znanja spreminjati svoje vedenje. Tako prihaja pri učečih se skupnostih v ospredje razmislek o vzpostavitvi kakovostnega načina razvijanja in širjenja znanja. Ob tem pa DuFour idr. (2004) opozarjajo na terminološko napačno uporabo pojma učeča se skupnost, saj ga po njihovem mnenju zelo pogosto uporabljajo za najrazličnejše kombinacije posameznikov,



ki so povezani z izobraževanjem, od osnovnošolskih učiteljskih timov do šolskih odborov, srednješolskih oddelkov, celotnih šolskih okolišev itd.

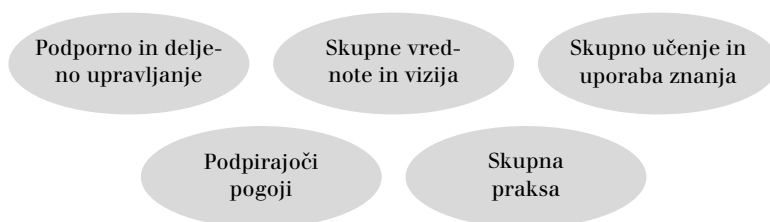
Če smo pri konceptu učeče se organizacije jasno poudarili managerski vidik pri razvijanju in širjenju znanja, vidik, ki temelji predvsem na ustreznih kompetentnosti vodstva, pa je koncept učeče se skupnosti upravljanje z znanjem nadgradil z dvema ključnima elementoma, in sicer sta to:

1. vzgojno-izobraževalni zavod kot skupnost in
2. sodelovalno učenje.

Razumevanje vzgojno-izobraževalne organizacije kot skupnosti pomeni tisto izhodišče učeče se skupnosti, kjer se vzpostavlja tesna povezava z učečo se organizacijo. Vzgojno-izobraževalna organizacija kot skupnost mora namreč temeljiti na elementih, ki smo jih navedli v predhodnem poglavju.

Kako jih moramo razumeti v primeru učeče se skupnosti, je razvidno pri Hordovi. Učečo se skupnost po njenem mnenju natančneje določajo naslednja področja, ki so med seboj tesno povezana:

1. *Podporno in deljeno upravljanje.* Učeča se skupnost od vzgojno-izobraževalnih zavodov zahteva decentralizirano in sodelovalno vodenje. Tako vodenje ni le v domeni vodstva, ampak je porazdeljeno tudi na nižje ravni. To pomeni, da vsi sodelujoči v šolskem prostoru (pedagoški delavci, administrativno osebje, učenci idr.) v sodelovanju iščejo nove rešitve, ki bi pripomogle k boljšim dosežkom in večjemu uspehu.
2. *Skupne vrednote in vizija.* Gre za izhodišče in smernice, ki jim pri svojem vsakodnevnem delu sledijo vsi zaposleni. To je podlaga za izbiro načinov, kako bodo zaposleni reševali težave, kako bodo preživljali prosti čas itd.
3. *Skupno učenje in uporaba znanja.* S pomočjo skupnega učenja med zaposlenimi nastane podlaga za izmenjavo informacij, oblikovanje novih idej in prilagajanje spremembam, kar pripomore k večji uspešnosti vzgojno-izobraževalnega zavoda. Sodelovalno učenje pedagoškim delavcem omogoča, da s pomočjo razmišljajočega dialoga skupaj evalvirajo svoje delo in iščejo načine, kako bi ga še izboljšali.
4. *Podpirajoči pogoji.* Med podpirajoče sodijo tisti pogoji, ki določajo, kje, kdaj in kako se bodo srečevali zaposleni. Konkretnije gre za naslednje tri vrste pogojev:



SLIKA 4 Področja razvoja vzgojno-izobraževalnega zavoda kot skupnosti (povzeto po Hord 2008)

- strukturni pogoji, ki določajo časovne možnosti, šolsko avtonomijo in organizacijo dela za sodelovanje med zaposlenimi;
  - fizični pogoji, ki določajo konkretne prostorske možnosti za srečanje in pogovor ter zmanjšujejo izoliranost zaposlenih;
  - človeške zmožnosti, ki so med najpomembnejšimi, saj pogojujejo sposobnost sprejemanja povratnih informacij, spreminjanje in izboljševanje lastnega dela, spoštovanje in zaupanje med sodelavci ter intenzivne socializacijske procese.
5. *Skupna praksa.* Sodobno pedagoško delo zahteva od pedagoških delavcev nenehen premislek o lastnem delu. Da bi bilo delo še bolj kakovostno, pa je treba razvijati tudi skupno prakso. To pomeni, da pedagoški delavci obiskujejo drug drugega v razredu, si beležijo opažanja in razpravljajo o njih. Skupna praksa jih tako spodbuja k temu, da začutijo željo po skupnem in individualnem izboljševanju dela in da se med njimi vzpostavita vzajemno spoštovanje in zaupanje (Hord 2008) (slika 4).

Kot je razvidno, so področja, ki smo jih zasledili pri Hordovi, dokaj podobna disciplinam, ki jih omenja Senge. Pri obeh se pojavljajo skupna vizija organizacije, skupno učenje in osebne značilnosti zaposlenih, ključne razlike, ki jih moramo omeniti, pa se nanašajo predvsem na raven odgovornosti. Če je pri Sengu poudarek na vodstvu, ki mora spodbujati in razvijati sistemsko razmišljanje miselne modele, je pri Hordovi moč zaznati večjo vlogo zaposlenih, kar se kaže predvsem v porazdeljenem vodenju in skupni praksi. Pri razliki, ki smo jo omenili in se kaže v odgovornosti, pa gre za temeljno razliko med učečo se organizacijo, ki nagovarja pred-

vsem vodstvo, in učečo se skupnostjo, ki se spusti na raven vseh zaposlenih.

Pri prvem ključnem elementu učeče se skupnosti smo zasledili, da skupnostni koncept od vzgojno-izobraževalnih zavodov zahteva sinergično sodelovanje vseh. Pri drugem, tj. sodelovalnem učenju, pa je nagovorjen vsak posameznik glede na vlogo in položaj, ki ju ima v vzgojno-izobraževalni organizaciji. In kje se kaže individualni nagovor posameznega zaposlenega? Sodelovalno učenje od zaposlenega zahteva, da spremeni pogled nase in na svoje delo, saj je pri sodelovalnem učenju poudarjena interakcija med zaposlenimi, njen namen pa je izboljšati kompetence zaposlenih in organizacije. »O sodelovalnem učenju govorimo, kadar učenci delajo v manjših skupinah z namenom, da bi dosegli skupen cilj. Delo je organizirano tako, da vsak član doseže maksimalen učni učinek in hkrati pomaga drugim, da tudi oni dosežejo kar največ. Osrednje mesto pri tem ima interakcija v skupini.« (Marentič Požarnik 2010, 240) Podobno razmišljanje lahko zasledimo pri Johnsonu in Johnsonu (1987 v Peklaj 2001, 8) ki sodelovalno učenje opredeljujeta kot »učenje v majhnih skupinah z namenom, da bi učenci dosegli skupen cilj (se naučili učno snov ali rešili neki problem). Učenje je oblikovano tako, da se vsak član skupine nauči svoje gradivo oz. opravi svojo nalogo in se obenem prepriča, da so se tudi drugi člani naučili svoje gradivo oz. da so opravili svojo nalogo.« Vidimo lahko, da je naloga zaposlenega opraviti svoj del učne naloge in deliti svoje znanje s sodelavci. Ob tem pa se pojavi vprašanje, na kakšen način naj zaposleni v okviru učeče se skupnosti sodelujejo. V tem kontekstu je zanimivo, kako učečo se skupnost pojmujejo Jacobs, Power in Inn (2002): odmikajo se namreč od prej omenjenih definicij, ki temeljijo na delu v majhnih skupinah, in poudarjajo metode in načela, ki prispevajo k učinkovitemu skupinskemu učenju in delu. Podobno definicijo zasledimo pri Slavini, ki sodelovalno učenje razume kot obliko učenja, ki »se nanaša na skupek metod pri poučevanju, pri katerih se učence spodbuja oz. se od njih zahteva, da sodelujejo pri določenih učnih nalogah« (Slavin 1987 v Vodopivec, Rojko in Kolar 2003, 8). Za sodelovanje med zaposlenimi pa je treba vzpostaviti ustrezne pogoje, med katere sodijo:

1. pozitivna soodvisnost med zaposlenimi;
2. odgovornost vsakega posameznega člana skupine za doseganje skupnega cilja in
3. razvijanje spoznavnih (razumevanje in uporaba naučenega,

kritično razmišljanje in ustvarjalnost), čustveno-motivacijskih (dejavna vloga učencev, notranja motivacija, doživljanje uspeha) in socialnih ciljev (naučiti se skupinskega dela, komuniciranje s skupino, pomagati drug drugemu) pri zaposlenih (Pekljaj 2006).

Sodelovalno učenje temelji na ustrezno razviti kulturi dialoga, strpnosti, timskem delu in demokratičnem vodenju. Učeča se skupnost pomeni oblikovanje takega učnega okolja, ki bo temeljilo na medsebojnem spoštovanju in zaupanju vseh sodelujočih, vključenih vanj. Učeča se skupnost mora temeljiti na sodelovalnem učenju, ki izhaja iz skupinsko zasnovanih ciljev in jasno določenih vlog in odgovornosti vseh zaposlenih (Pekljaj 2001, 13). Pri tem je treba poudariti eno ključnih misli, ki veljajo tako za sodelovalno učenje kot za učečo se skupnost. Po mnenju Princea (2004, 1) je pri sodelovalnem učenju bistveno to, da člani skupine – da bi izboljšali znanje – drug drugega spodbujajo, ne pa tekmujejo med seboj.

### **Pasti pri implementaciji učeče se skupnosti**

Kot je bilo razvidno iz opisa konceptualnega razvoja učeče se skupnosti, je ta tesno povezan s konceptom učeče se organizacije. V skladu s tem je upravičeno opozoriti na pasti, ki se pojavljajo pri vzpostavljanju in implementaciji učeče se organizacije. Tako pri učeči se organizaciji kot pri učeči se skupnosti se je treba zavedati pasti, ki izhajajo iz upravljanja vzgojno-izobraževalnih zavodov, in sicer iz (Sambrook in Stewart 2000, 209–214):

1. neustrezne kulture zavoda;
2. neustreznega odnosa vodilnih do vloge in pomena učenja za razvoj zavoda;
3. pomanjkljivega managerskega znanja za implementacijo učeče se skupnosti;
4. neustreznega odnosa zaposlenih do koncepta učeče se skupnosti;
5. odpora vodstva in zaposlenih do sprememb;
6. neustrezne organiziranosti dela v zavodu;
7. premajhnih finančnih vlaganj v razvoj človeških virov;
8. neustreznega odnosa sindikatov do sprememb.

Ob navedenih pasteh pri implementaciji koncepta učeče se organizacije, ki posledično vplivajo tudi na implementacijo koncepta

učēča se skupnosti, pa je treba izpostaviti tiste, ki izhajajo neposredno iz razumevanja vzgojno-izobraževalnega zavoda kot skupnosti in sodelovalnega učenja.

Implementacija vzgojno-izobraževalnega zavoda kot skupnosti pomeni ponotranjenje skupnih vrednot in sinhrono delovanje zaposlenih v organizaciji. Ker gre za zahteven in pogosto dolgotrajen proces sprememb vzgojno-izobraževalnega zavoda in njegovih zaposlenih, se je treba pogosto spopadati z naslednjimi ovirami:

1. *Način vodenja zavoda.* Vzpostavljanje vzgojno-izobraževalnega zavoda kot skupnosti od vodstva zahteva, da način upravljanja prilagaja demokratičnim načelom, kar pomeni, da ta ne more temeljiti na avtoritarnosti. Tako je treba zaposlenim omogočiti aktivno sodelovanje pri upravljanju zavoda.
2. *Vrednote in vizija.* Vrednote in vizijo vzgojno-izobraževalnega zavoda je treba oblikovati v sodelovanju z vsemi zaposlenimi, saj je to osnova za to, da jih bodo razumeli in uresničevali v neposredni praksi. Oblikovanje vrednot in vizije v ozkem krogu zaposlenih, zlasti če so zapisane nejasno, zagotovo pomeni odmik od vzpostavljanja zavoda kot skupnosti. Vrednote in vizija bodo sicer opredeljene na deklarativni ravni, vendar v popolnosti ne bodo zaživele.
3. *Motivacija zaposlenih.* Zavedati se je treba, da je vzpostavljanje zavoda kot skupnosti za zaposlene pogosto dolgotrajna sprememba, ki zahteva njihovo dodatno zavzetost. V skladu s tem jih je treba ustrezno motivirati, da ponotranjijo vrednote in vizijo. To je še posebno problematično pri tistih zaposlenih, katerih vrednote so drugačne, in pri starejših, ki spremembe težko sprejemajo.
4. *Podporno okolje.* Vzgojno-izobraževalni zavod ne more zaživeti, če za njegovo vzpostavitev ni fizičnih in strukturnih pogojev. Zaposleni se bodo namreč težko srečevali in delovali v skupnosti, če za to nimajo ustreznih prostorskih in finančnih razmer ali če so časovno preobremenjeni, da bi delovali kot učēča se skupnost.

Razvijanje sodelovalnega učenja ni proces, ki bi se odvijal spontano in brez posebnega načrtnega dela. Zato se je pri njegovem razvijanju in uresničevanju treba zavedati izzivov, ki se pri tem pojavljajo, in sicer:

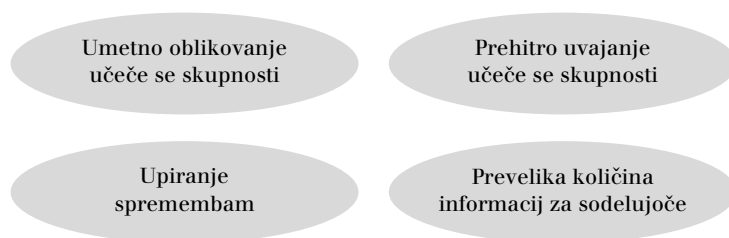
1. *Odnos zaposlenih do sodelovalnega učenja.* Sodelovalno učenje od zaposlenih zahteva predvsem, da so se pripravljani

- strokovno in osebno razvijati s pomočjo refleksije sodelavcev in biti pripravljeni na vzpostavljanje t. i. kritičnega prijateljstva v zavodu. Zato je vprašanje, kako vključiti tiste, ki na spremembe in razvoj niso pripravljeni, zelo pomembno.
2. *Usposobljenost za izvajanje sodelovalnega učenja.* Samo izvajanje sodelovalnega učenja od izvajalcev zahteva ustrezna znanja o načinih motiviranja učečih se, oblikovanju učnih skupin, metodah in načinih medsebojnega učenja itd.
  3. *Klima v vzgojno-izobraževalnem zavodu.* Sodelovalno učenje je moč implementirati v okolju, kjer je klima med zaposlenimi pozitivna, komunikacija med njimi pa odprta in sproščena; predvsem pa je pomembno, da so napake dovoljene in so podlaga za spreminjanje vedenja zaposlenih in organizacije. Brez omenjenih pogojev je vzpostavljanje učeče se organizacije izrazito oteženo.

Če na kratko povzamemo, lahko zapišemo, da je treba biti pri razvijanju vzgojno-izobraževalnega zavoda kot učeče se skupnosti še posebno pozoren na naslednje temeljne ovire:

1. *Umetno oblikovanje učeče se skupnosti.* Razvijanje učeče se skupnosti zahteva poglobljeno sodelovanje vseh zaposlenih od same osnovne ideje do njene implementacije in evalvacije. Zato je iluzorno pričakovati uspehe, če je razvoj učeče se skupnosti zaposlenim vsiljen ali je v domeni le peščice entuziastov.
2. *Prehitro uvajanje učeče se skupnosti.* Pri implementaciji učeče se skupnosti se je treba zavedati dejstva, da je ključni element za njeno vzpostavitev spreminjanje vrednostnega sistema, kar pa pri zaposlenih zahteva čas in potrpežljivost.
3. *Upiranje spremembam.* Učeča se skupnost ne zahteva samo enkratne spremembe tako v organizaciji kot pri samih zaposlenih, ampak dejansko temelji na nenehnih spremembah. V skladu s tem je treba vodstvo in zaposlene pripraviti na nenehno učenje in razvijanje lastnega dela.
4. *Prevelika količina informacij za sodelujoče.* Ob prehitrem uvajanju učeče se skupnosti se pogosto pojavlja težava zaradi prenasičenosti vodstva in zaposlenih tako z dejavnostmi kot z informacijami. Da bi se temu izognili, je treba uvajanje koncepta učeče se skupnosti načrtovati realno (slika 5).

Razvijanje učeče se skupnosti je proces, ki zahteva poglobljeno razumevanje samega koncepta in pasti, na katere naletimo pri



SLIKA 5 Temeljne ovire pri razvoju vzgojno-izobraževalnega zavoda kot uēēe se skupnosti

njegovem uresniēevanju. Če to zanemarimo, lahko na eni strani pogosto pride do pretirane tekmovalnosti med zaposlenimi, po drugi pa do neuēinkovitosti. V obeh primerih se uvajanje pogosto konēa: razvijanje koncepta uēēe se skupnosti je neuspešno in se ustavi.

### Namesto zakljuēka

Ker gre pri vzpostavljanju uēēe se skupnosti za kompleksen koncept, se ga je treba lotiti celovito. Predvsem je treba natanēno opredeliti namen in vlogo vseh sodelujoēih pri njegovem udejanjanju. Te vloge pa ni mogoēe doloēiti »z vrha navzdol«, ampak je za celovito uresniēitev koncepta nujno sodelovanje vseh udeleženecv v vzgojno-izobraževalnih organizacijah, in sicer od samega naērtovanja namena in ciljev do evalvacije, kako smo jih uresniēili. Ni dovolj, da koncept uēēe se skupnosti ponotranji ozka skupina zaposlenih v vzgojno-izobraževalnih organizacijah, ampak mora sistematiēno in osebno nagovoriti vse, ki vstopajo v šolski prostor. Ravno vzgojno-izobraževalne organizacije bi morale biti kljuēni dejavnik pri sistematiēnem razvijanju uēēe se skupnosti in posledieino pri promociji vseživljenjskega uēenja v širši javnosti.

### Literatura

- Bumpers Huffman, J., in K. Kiefer Hipp. 2003. *Reculturing Schools as Professional Learning Communities*. Oxford: Scarecrow Education.
- Daft, R. L., in D. Marcic. 2011. *Understanding Management*. Mason, OH: South-Western Cengage Learning.
- DuFour, R., R. DuFour, R. Eaker in G. Karhanek. 2004. *Whatever it Takes: How Professional Communities Respond when Kids Don't Learn*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- DuFour, R., in R. Eaker. 1998. *Professional Learning Communities at*

- Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Alexandria, VI: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hord, S. 2008. »Evolution of the PLC.« *Journal of Staff Development* 29 (3): 10–13.
- Ivanko, Š. 2007. *Sodobne teorije organizacije*. Ljubljana: Fakulteta za upravo.
- Ivanko, Š. 2015. *Zgodovina organizacijske misli*. Novo mesto: Fakulteta za organizacijske študije v Novem mestu.
- Jacobs, M. J., M. A. Power in L. W. Inn. 2002. *The Teacher's Sourcebook for Cooperative Learning: Practical Techniques, Basic Principles, and Frequently Asked Questions*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Johnson, D. W., in R. T. Johnson. 1987. *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Marentič Požarnik, B. 2010. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Pekljaj, C. 2001. *Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
- Pekljaj, C. 2006. »Cooperative Activity and Its Potential for Learning in Tertiary Education.« *Psihološka obzorja* 15 (3): 37–50.
- Prince, M. (2004). »Does Active Learning Work? A Review of the Research.« [http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Prince\\_AL.pdf](http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Prince_AL.pdf)
- Sambrook, S., in J. Stewart. 2000. »Factors Influencing Learning in European Learning Oriented Organizations: Issues for Management.« *Journal of European Industrial Training* 24 (4): 209–219.
- Senge, P. M. 1990. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. London: Century Business.
- Sergiovanni, T. J. 2005. *Strengthening the Heartbeat: Leading and Learning Together in Schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Smith K. M. 2001. »The Learning Organization.« <http://infed.org/mobi/peter-senge-and-the-learning-organization/>
- Slavin, R. E. 1987. »Cooperative Learning and Cooperative School.« *Educational Leadership* 45:7–13.
- Urh, I. 2003. »Učeča se organizacija.« *Sodobna pedagogika* 54 (1): 122–139.
- Vodopivec, I., C. Rojko in M. Kolar. 2003. *Sodelovalno učenje v praksi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

■ **Dr. Dejan Hozjan** je izredni profesor na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem. [dejan.hozjan@pef.upr.si](mailto:dejan.hozjan@pef.upr.si)



# Distribuirano vodenje: podpora izgrajevanju učeče se skupnosti

Sonja Sentočnik

*Hiša znanja dr. Sentočnik*

Rezultati raziskav s področij organizacijskega razvoja in vodenja izobraževalnih ustanov potrjujejo, da ima distribuirani pristop k vodenju vzgojno-izobraževalnih institucij velik potencial za transformacijo šolskih kolektivov v učečo se skupnost in da je zato lahko učinkovita podpora pri implementaciji kurikularne prenove. V prispevku bomo predstavili ključne značilnosti distribuiranega pristopa k vodenju, pri čemer bomo opozorili na nevarnost poenostavljenega razumevanja tega koncepta. Osredotočili se bomo tako na ravnateljstvo vlogo, ki se zaradi razporejene odgovornosti spremeni, vendar nikakor ne postane manj pomembna, kot na vlogo vodstvenega tima, od katerega je odvisno, kako bodo učitelji sprejeli nov način vodenja. Izpostavili bomo ravnateljstvo osebne značilnosti in naravnost ter odnos, ki so v pomoč pri implementaciji distribuiranega vodenja v smislu organizacijske zmožnosti in ki korelirajo s transformacijo kolektiva v učečo se skupnost. Prikazali bomo primer dobre prakse vzpostavljanja šolskih timov, ki so v podporo distribuiranemu vodenju in razvoju kolektiva v učečo se skupnost. Opozorili bomo na potrebo po sistematičnem pristopu k uvajanju distribuiranega modela v prakso ter na prepreke, na katere je treba računati v procesu implementacije.

*Ključne besede:* distribuirano vodenje, učeča se skupnost, vloga ravnatelja, vodstveni tim, organizacijska zmožnost

## Uvod

Potreba po drugačnem vodenju vzgojno-izobraževalnih zavodov se je pojavila v povezavi z reformnimi prizadevanji v številnih državah po svetu, saj so bila ta pretežno neuspešna ali pa so se udeleževalci prepočasno. Didaktične spremembe, ki so jih »od zgoraj navzdol« uvedle šolske oblasti, tako da so pooblastile ravnatelja, naj kot formalni vodja poskrbi za njihovo vpeljevanje v prakso, praviloma ostanejo na papirju. Med razlogi za to je najpomembnejši, da učitelji kot glavni akterji uvajanja sprememb nimajo besede pri tem, kaj in kako se bo v njihovi praksi poučevanja in v delovanju šole kot sistema spreminjalo, kar jih seveda ne motivira za spreminjanje utečenih rutin. Distribuirani pristop k vodenju izpostavlja pomanjkljivost pri uvajanju sprememb od zgoraj navzdol, kar

še posebno velja, kadar gre za globoke spremembe, ki zahtevajo paradigmatične premike tako v prepričanjih posameznikov kakor v njihovem delovanju. Šola ni primer organizacije, ki bi lahko proaktivno uvajala spremembe, kakršna zahteva nenehno razvijajoča se sodobna družba, z uporabo hierarhičnega modela vodenja in odločanja. Je kompleksen sistem, ki mora biti dovolj gibek, da ostaja v koraku s časom, in sposoben, da pripravlja učence na soočanje s prihodnostjo. Delovanje šole in poučevanje ne moreta potekati po utečenih vzorcih, ki dolga desetletja ostajajo nespremenjeni. Pedagoški delavci morajo biti za profesionalno in učinkovito opravljanje svojega dela zmožni in opolnomočeni za sprejemanje avtonomnih strokovnih odločitev v nepredvidljivih in zapletenih okoliščinah, s kakršnimi se srečujejo vsak dan. Vodenje mora biti zato po celotni organizaciji razporejeno po načelu strokovnosti, odločitve o didaktičnih spremembah pa v rokah učiteljev. Vloga vodstva je, da učitelje od vsega začetka vključuje v načrtovanje in izvajanje sprememb, jim zagotavlja podporo pri razvijanju kompetenc vodenja ter jim predaja moč odločanja o vsem, kar je povezano s poučevanjem.

### Koncept distribuiranega vodenja

Distribuirani pristop k vodenju se pomembno razlikuje od številnih stilov vodenja, ki so v strokovni literaturi dokaj jasno opredeljeni. Če vzamemo za primer šest stilov vodenja, ki sta jih opredelila Leithwood in Duke (1999), ugotovimo, da gre med njimi sicer za razlike v poudarkih na različnih vidikih vodenja glede na šolski in zunajšolski kontekst delovanja vzgojno-izobraževalne ustanove, vsem pa je skupno, da *vodenje enačijo z delom, ravnanjem, odnosom in osebnostjo ravnatelja oziroma formalnega vodje*. Stili vodenja, ki vodenje razumejo kot ravnateljevo odgovornost in ki za uspešno uvajanje sprememb stavijo na ravnatelja in njegovo karizmatično osebnost, so na pouk osredinjeno vodenje ali vodenje za učenje, transformacijsko vodenje kot nasprotje transakcijskega modela, moralni ali služnostni model, udeleženski ali demokratični model, managerski model in situacijski model vodenja (več o tem v Sentočnik 2011, 3–4). *Distribuirani pristop k vodenju* pa se za razliko od naštetih stilov odmakne od perspektive vodenja kot solo funkcije, ki jo izvršuje formalni vodja v organizaciji, in *uve-ljavi pogled na vodenje kot na organizacijsko zmožnost* (Ogawa in Bossert 1995). Po mnenju strokovnjakov namreč sistemski prenova vzgojno-izobraževalnega procesa, ki je cilj številnih reform

šolstva po svetu, zahteva »kolektivno konstruirane oblike vplivanja« (Watson in Scribner 2007, 447), s pomočjo katerih je mogoče ustvariti prostor, kontekst in priložnosti za to, da se šola razvije v učečo se organizacijo (Hopkins in Jackson 2003), zmožno nenehne samoprenove. Vodenje v smislu določanja smeri razvoja ustanove, upravljanja sprememb in preoblikovanja učiteljskega zbora v skupnost, v kateri postane učenje osrednja, medsebojno odvisna in vzajemno podprta dejavnost, ne more biti več le domena formalnega vodje, saj bi moral ta imeti nadnaravne sposobnosti, da bi sam zmozel tako kompleksno in zahtevno nalogo.

### ***Temeljne značilnosti distribuiranega vodenja***

Značilnosti, ki distribuirani pristop ločijo od vodenja kot individualne dejavnosti, se ne osredotočajo na osebnost in dejanja formalnega vodje, ampak so opredeljene na ravni organizacije in njene dinamike. Bennett idr. (2003) so na podlagi pregleda strokovne literature o vodenju izluščili tri temeljne značilnosti, ki distribuirani pristop ločijo od drugih konceptov vodenja:

1. Za prakso distribuiranega vodenja je značilno, da nastaja z vzajemnim vplivanjem med tistimi, ki vodijo, in tistimi, ki jim sledijo, ter med situacijo, v kateri izvajajo vodstvene naloge (Spillane, Halverson in Diamond 2001), zaradi česar na vodenje gledamo kot na organizacijsko zmožnost (Ogawa in Bossert 1995). Vodenje se torej udejanja kot vpliv, ki se razvije iz recipročnega odnosa med tistimi, ki vodijo, in tistimi, ki so vodeni, ter med situacijo, v kateri so. Vodenje ima zato značilnost razvijajoče se entitete, ki se poraja iz interakcij v kolektivu in je umeščeno v socialni in materialni kontekst organizacije (Spillane, Halverson in Diamond 2001).
2. Posamezniki v organizaciji prevzemajo vodstvene naloge, ker se odlikujejo kot eksperti na določenih področjih in takrat, kadar je njihova ekspertnost potrebna za uspešno izvajanje določenih nalog. *Distribuirano vodenje torej izvira iz mnogih virov ekspertnosti v organizaciji*, ne ozirajoč se na to, komu naloga vodenja formalno pripada. Pri tem je bistvenega pomena, da se različni viri vodenja v organizaciji mrežno povezujejo in tvorijo organizacijsko zmožnost, ki je več kakor vsota posameznih virov vodenja. Za distribuirani pristop je značilna *bolj ploska organizacijska struktura*, ki za razliko od hierarhične omogoča nenehen pretok komunikacije in vzpostavljanje mrež. V ploski organizacijski strukturi

sta moč odločanja in odgovornost za rezultate razporejeni po celotni organizaciji, kar seveda ne pomeni, da so vsi odgovorni za vse in da na koncu ni nihče odgovoren za nič. Da bi delovala učinkovito, mora biti bolj ploska organizacijska struktura podprta z oprijemljivimi mehanizmi samonadzora, kot so denimo natančen letni načrt z akcijskim načrtom uvajanja sprememb, jasno opredeljeni cilji in strategije za njihovo uresničevanje, jasno razporejene odgovornosti in časovna razporeditev izvajanja nalog ter kontinuirana samoevalvacija s pomočjo konkretnih evalvacijskih instrumentov in mehanizmov, kar je osnova za samoregulacijo in prilagajanje smeri razvoja. Premik k bolj ploski organizacijski strukturi v posameznikih, ki se v hierarhičnem sistemu počutijo varnejše, pogosto vzbuja kognitivno disonanco (Copland 2003), zaradi česar se neredko pojavijo odpori proti spremembam. Oviro razporejenemu vodenju predstavlja tudi dejstvo, da zunanje ustanove in deležniki ravnatelju še vedno pripisujejo izključno odgovornost za neoporečno delovanje šole in za učne rezultate (Sentočnik 2012), zaradi česar ti odločanje težko prepustijo drugim.

3. Za distribuirani pristop je torej značilno, da črpa iz več virov različne ekspertnosti, ki so že po definiciji razporejeni po organizaciji. Učitelji so eksperti za različna področja, predvsem pa so tisti, ki najbolj obvladujejo osrednji proces v šoli, tj. poučevanje in učenje. *Moč odločanja se mora navezovati na vire ekspertnosti, razporejene po organizaciji, ki jih je treba aktivirati in jih združevati po načelu komplementarnosti* (Elmore 2000). Pri izvajanju vodstvenih dejavnosti je namreč potrebna sinergija, ki jo Gronn (2003, 35) imenuje »uglašena dejavnost« in jo opiše kot skupek ekspertnosti in energije, ki presega vsoto posameznih prispevkov. Naloga vodstva je poskrbeti, da se viri ekspertnosti ne razhajajo in ne spodkopavajo drug drugega, temveč se združujejo in se medsebojno dopolnjujejo. Da bi dosegli takšno dinamiko, je treba vzpostaviti odnose, ki temeljijo na medsebojnem zaupanju in kolegialni podpori, razrahljati meje med formalnimi in neformalnimi vodji ter tistimi, ki jim sledijo, in nenehno usklajevati delo in njegove izvajalce (Spillane, Halverson in Diamond 2004). Osnovni pogoji za sinergijo v vodstvenem delovanju so soglasje vseh o smeri organizacijskega razvoja, klima vzajemnega zaupanja in kolegialnosti ter šolska kultu-

ra, v kateri postaneta nenehno učenje in sodelovanje norma profesionalnega delovanja (Copland 2003).

### ***Razumevanje koncepta distribuiranega vodenja***

Obstoječa pojmovanja koncepta vodenja pri nas, ki vodenje enačijo z osebnostjo in odločanjem formalnega vodje v vzgojno-izobraževalni organizaciji, so pogosto razlog za poenostavljeno razumevanje distribuiranega pristopa, kar lahko pripelje do sklepa, da je ta pristop pri nas že uveljavljen. Če distribuirano vodenje interpretiramo kot ravnateljevo delegiranje posameznih vodstvenih nalog učiteljem, ki jih ti prevzamejo ob svojem rednem delu v razredu, kažejo na zgrešeno razumevanje koncepta. Distribuirani pristop ni namenjen občasnemu razbremenjevanju ravnatelja, ampak vzpostavljanju organizacijske zmožnosti za vodenje, tako da ravnatelj prevzame novo vlogo in njegova odgovornost postane drugačna. Delegiranje nalog ni značilno za distribuirani pristop k vodenju, takšen način vodenja lahko celo poveča medsebojno od-tujenost v kolektivu in ni v prid vzpostavljanju učeče se skupnosti, ki temelji na kolegialnosti, medsebojnem spoštovanju in zaupanju ter skupnem učenju (Senge idr. 2000; Sentočnik 2006, 48–49). Tudi oblikovanje *ad hoc* timov za opravljanje določenih nalog, kakršne so denimo priprava šolske proslave, izvedba projekta ali evalvacija določenih dejavnosti, ki potekajo na šoli, še ne pomeni, da šola udejanja distribuirani pristop k vodenju. Kratkotrajno sodelovanje z namenom, da bi opravili določeno nalogo, ne prispeva k vzpostavljanju organizacijske zmožnosti niti dolgoročno ne vzpostavlja učeče se skupnosti. Nasprotno pa strateška razporeditev vodstvenih nalog med posameznike glede na njihove zmožnosti in glede na zahteve določene situacije, kompatibilnost zmožnosti v timu, menjavanje virov vodenja v skladu z zahtevami določene naloge, usklajeno delovanje različnih timov v vzajemni odvisnosti na poti do uresničevanja vizije šole prispeva h kontinuiteti v razvoju organizacije, kar je značilno za distribuirano vodenje.

V najnovejši metaanalizi distribuiranega vodenja (Tian, Risku in Collin 2016) avtorji kot bistveni sestavni element distribuiranega vodenja omenjajo še koncept *profesionalnega delovanja* (angl. *professional agency*), ki ga sestavljata dva vidika, in za uresničitev tega pristopa k vodenju morata biti navzoča oba. Prvi je *individualni*, zanj je značilna *posameznikova volja do delovanja*, drugi pa *socialni*, ki podpira vzpostavitev prvega z zagotavljanjem *priložnosti za delovanje*. Pri distribuiranem pristopu je bilo doslej več poudar-

ka namenjenega individualnemu vidiku, tj. načinom za opolno-  
močenje posameznikov in timov, da postanejo gibalo za doseganje  
organizacijskih ciljev, socialni vidik, ki se posveča načinom vzpo-  
stavljanja povezanosti in pripadnosti, duhovne čuječnosti, soodvi-  
snosti in recipročnih odnosov v organizaciji, pa je bil zanemarjen.  
Šele v okolju, v katerem sta prisotna individualni in socialni vidik  
profesionalnega delovanja hkrati, je posameznik *voljan dati svoj  
prispevek k vodenju ob hkratni priložnosti, da se usposablja*, gra-  
di vodstvene veščine in lastno učinkovitost ter tako krepí svojo in  
organizacijsko kapaciteto. Organizacija tako postane v polni meri  
profesionalno dejavna.

### ***Vloga ravnatelja***

Čeprav je na prvi pogled videti, da v okoljih z razporejenim vode-  
njem ravnatelj izgublja moč, ni tako. Z uvedbo bolj ploske organi-  
zacijske strukture se ravnatelj položaj sicer res premakne z vrha  
hierarhije v središče učeče se skupnosti (Bennett idr. 2003; Robin-  
son 2008), vendar pa njegova vloga ni manj pomembna, ravno na-  
sprotno, postane še pomembnejša in predvsem strokovno zahtev-  
nejša. Vendar pa je ravnatelj ne bo mogel uresničiti brez paradig-  
matskega preskoka v svojem razumevanju vodenja in svoje vloge  
pri tem, za kar usposabljanje in zunanja podpora ne zadostujeta,  
čeprav sta seveda nujno potrebna. Da bi uspešno opravljali svojo  
novo vlogo, morajo ravnatelji dojeti, da jim širša razporeditev vo-  
denja ne jemlje moči, ampak da z močjo in odgovornostjo, ki izha-  
jata iz več virov, šola lažje uresničuje svoje poslanstvo in zagotav-  
lja bolj kakovostno učenje. Na osnovi takšnega prepričanja bodo  
lažje podpirali razvoj vodstvenih zmožnosti pri učiteljih in se od-  
povedali izključni pravici do odločanja, ki jim jo podeljuje njihov  
formalni položaj. Ravnateljeva osrednja naloga ni več izključna  
pravica do odločanja, delegiranje nalog in prevzemanje odgovor-  
nosti za rezultate dela učiteljev in učencev, ampak predvsem zago-  
tavljanje ustreznih struktur, kot so čas in prostor za vzpostavljanje  
medsebojnega zaupanja in kolegialnosti v kolektivu, podpora pri  
iskanju smisla in poglobljanju razumevanja tistih, ki spremembe  
uvajajo, odpiranje vprašanj in spodbujanje dialoga, širjenje per-  
spektiv, odpiranje možnosti v izogib poenostavljenim odgovorom  
in rešitvam, ohranjanje osredotočenosti kolektiva na skupne cilje  
in vizijo ter ohranjanje zavzetosti za nenehen razvoj (Murphy idr.  
2009; Sentočnik 2012). Ravnatelj lahko uporabi moč, ki mu jo da-  
je njegov formalni položaj, da vodstvenemu in drugim timom, ki

se vzpostavijo v organizaciji po načelu ekspertnosti, omogoči, da izvajajo vodstvene naloge, kakršne so denimo vodenje kolektiva skozi proces oblikovanja vizije in priprava akcijskega načrta, zbiranje in analiza podatkov o organizacijskem razvoju, ki je osnova za nadaljnje odločanje, priprava in uvajanje sprememb v delovanju organizacije, pridobivanje virov, spodbujanje uvajanja sprememb in zagotavljanje ustrezne profesionalne in osebne podpore (Mayrowetz idr. 2007). Ravnatelj ima v distribuiranem modelu vodenja seveda še vedno možnost, da pri svojem delovanju uporablja določen stil vodenja v skladu s potrebami tistih, ki jih vodi, in s situacijo, v kateri je organizacija. Tako se v procesu uvajanja didaktične preнове pogosto dogaja, da ravnatelj uporablja stil vodenja za učenje ali pa transformacijski stil, ki ga uresničuje v sodelovanju z vodstvenim in drugimi timi.

### *Vodstveni tim*

Spremembe se ne zgodijo same po sebi, treba jih je načrtno in strateško uvajati, kot denimo vzdrževati odprto komunikacijo s kolektivom, spopadati se s težavami, usklajevati različne dejavnosti in projekte zato, da se dopolnjujejo in so v skladu z načrtovanimi letnimi cilji, zagotavljati ustrezne vire za uresničevanje načrtovanih sprememb, vzpostavljati mreže ipd. (Fullan in Miles 1992). Raziskave so pokazale, da so vodstveni timi, v katerih se prepletajo različne perspektive in zmožnosti, najučinkovitejši pri uvajanju kompleksnih in globokih sprememb (Fullan in Miles 1992). Vodenje v timu mora biti razporejeno na temelju komplementarnosti, vodstvene naloge je treba deliti glede na močna področja posameznih članov. Člani vodstvenega tima imajo možnost, da se med seboj posvetujejo o spremembah, ki jih uvajajo na šoli, da zunanje spodbude prilagajajo tako, da lahko zaživijo v njihovi konkretni šoli, razčiščujejo nejasnosti, skupaj gradijo svoje strokovno znanje in razumevanje ter razvijejo medsebojno zaupanje, zaradi česar lahko nato pred kolektivom nastopijo usklajeno in prepričljivo, kar je v procesu osmišljanja sprememb na kolektivni ravni bistvenega pomena (Sentočnik 2012). Ravnatelj je obvezni član vodstvenega tima; ali bo njegovo delovanje uspešno, pa je močno odvisno prav od njega, saj s svojo formalno močjo in avtoriteto timu bodisi pomaga do uveljavitve v kolektivu ali pa mu to prepreči. Uspešno so se uveljavili tisti timi, ki jih je ravnatelj obravnaval in predstavljal kot pomembne, jim izkazoval spoštovanje in jih opolnomočil tako, da je upošteval in podpiral njihove predloge in odločitve (Mayro-

wetz idr. 2007; Sentočnik 2012). To so zmogli le ravnatelji, ki so v distribuiranem pristopu videli prednosti pred solo vodenjem zaradi kompleksnejšega uvida v šolsko dinamiko in kompleksnejših zmožnosti za uvajanje sprememb, ki jih ima tim v primerjavi s posameznikom. Raziskave so potrdile, da zna vodstveni tim bolje presoditi o primernosti trenutka za uvajanje sprememb, kot bi to zmožel narediti ravnatelj sam, in ljudi prepričati ter motivirati za to, da sledijo skupni viziji in si zastavljajo cilje v skladu s tem (Mayrowetz idr. 2007; Sentočnik 2012).

Pri oblikovanju vodstvenega tima pa je potrebna previdnost. Ni priporočljivo, da bi člane izbiral ravnatelj, ampak se bolje obnese, če kolektivu predstavi pričakovanja za delo v vodstvenem timu in nato strokovne delavce povabi, da bodisi predlagajo kandidate, ali pa pozove kolektiv, naj se posamezniki prostovoljno prijavijo (Sentočnik 2012). Strokovnjaki opozarjajo, da se je treba izogniti nevarnosti, da bi člani vodstvenega tima postali priljubljeni učitelji, zlasti če niso sposobni in spoštovani tudi kot strokovnjaki, saj bi to lahko vodilo v široko distribucijo nekompetentnosti (Timperley 2005). Vsekakor se je treba prepričati, da tistim, ki se prijavijo v tim, ne gre za lastno promocijo, ampak za dobrobit šole in predvsem učencev. Obstaja nevarnost, da člani vodstvenega tima spočetka doživijo obsojanje učiteljev, češ da so izstopili iz njihovih vrst oziroma iz vrst tistih, ki delajo. Takšen odnos strokovnjaki (Murphy idr. 2009) pripisujejo obstoju globoko ukoreninjenih norm, kot so učiteljeva avtonomija, enakost in nevmešavanje, zaradi česar lahko učitelji prevzemanje vodstvenih nalog doživljajo kot izdajo. Zato je pomembno, da člani vodstvenega tima obdržijo učno obveznost, pa tudi, da so v kolektivu cenjeni kot dobri učitelji. Vodstveni tim se ne sme nikoli postaviti v nadzorno vlogo, ampak mora s kolektivom vzpostavljati dialog in učiteljem zagotavljati podporo. Če se ravnatelji v vodstvenem timu postavijo za vodjo, ker menijo, da jim ta vloga pripada, s tem pokažejo, da ne zaupajo v vodstvene sposobnosti drugih in da hočejo ohraniti moč odločanja. Takšnim ravnateljem ni uspelo narediti ustreznega miselnega preskoka, ki bi jim omogočil, da bi sami sebe uzrli v vlogi tistega, ki ustvarja priložnosti za širšo porazdelitev odgovornosti in odločanja (Murphy idr. 2012).

### ***Primer dobre prakse pri vzpostavljanju učee se skupnosti***

Pokazalo se je, da je vzpostavitev akcijsko-raziskovalnih timov na šolah, ki so bile vključene v projekt Didaktična prenova – v Slove-



niji je potekal med letoma 2003 in 2006 –, učinkovita strategija za vzpostavljanje kolegialnega sodelovanja in za aktivno vključitev vseh učiteljev, ne le najbolj motiviranih posameznikov, v didaktično prenavo. V središču delovanja akcijsko-raziskovalnih timov je bilo skupno učenje, temelječe na raziskovanju lastne prakse, kar je značilnost učečih se skupnosti. Timi so se vzpostavili tako, da so učitelji v kolektivu najprej na osnovi analize svojega dela in ob soočanju s povratnimi informacijami učencev in njihovih staršev opredelili probleme, s katerimi so se srečevali pri poučevanju, nato pa jih z zunanjo strokovno podporo preoblikovali v raziskovalna vprašanja. Posamezniki so se nato razporedili v time glede na to, kateri problem so si želeli raziskovati, njihov namen pa je bil na osnovi novih spoznanj preoblikovati svojo prakso poučevanja. Tako so se poleg obstoječih aktivov, v katerih se srečujejo učitelji istega predmeta, na šolah na novo oblikovali akcijsko-raziskovalni timi učiteljev različnih predmetov, ki jih je združil enak didaktični problem, ki so ga želeli razrešiti vsi člani istega tima. Vzpostavili so se novi odnosi, v timih so začeli razvijati kulturo dialoga in spoštovati različne poglede na probleme, kar je pripomoglo k strpnejši in učinkovitejši komunikaciji na ravni kolektiva. Izjemno pomembno in v več pogledih učinkovito je bilo to, da so vodje akcijsko-raziskovalnih timov, ki so jih izbrali člani vsakega tima, postali člani vodstvenega tima na šoli. Takšna razporeditev vodenja je izjemno olajšala komunikacijo na ravni organizacije, vodstveni tim ni potreboval dodatnega časa, da bi pridobil zaupanje kolektiva, na šoli se je zelo hitro vzpostavila sodelovalna kultura. Vodstveni tim je vseskozi zagotavljal redne priložnosti za poročanje posameznih timov o njihovem napredku, s čimer so dali učiteljem vedeti, kako pomembno vsak posameznik in skupina prispevata k organizacijskemu razvoju. Učitelji so si s tem, ko so dobili besedo, utrli pot iz anonimnosti in iz izolacije svojega dela v razredu, hkrati pa se je pri njih razvil občutek, da so nenehna prizadevanja spreminjati prakso na boljše nujna, zaradi česar so čutili tudi potrebo po ustreznem usposabljanju, ki jim ga je omogočal ravnatelj, hkrati pa je šolski razvojni tim organiziral interna usposabljanja za tiste učitelje, ki so to želeli. Uvedli so tudi hospitacije, ki jim je sledila analiza glede na cilje didaktične prenavo in razvojne cilje šole. Skupna srečanja in izmenjave so bili priložnost za usklajevanje individualnih in skupinskih ciljev s šolskimi; na njih so preverjali, ali je kolektiv na poti proti viziji, ki so jo skupaj začrtali.

Da je predstavljeni primer dobre prakse zgled distribuiranega vodenja, ki korelira z vzpostavitvijo učeče se skupnosti v organi-

zaciji, je potrdila kvalitativna raziskava, ki smo jo izvedli med potekom projekta Didaktična prenova in po njem (Sentočnik 2012). Raziskava se je osredotočila na zbiranje in analizo evidenc o razvoju in navzočnosti distribuiranega vodenja v treh pilotnih šolah, ki so bile vključene v Didaktično preново. Ugotovila je prisotnost *recipročne soodvisnosti* v kolektivu, ki se je raztezala po vertikali in med predmeti, česar pred projektom ni bilo zaslediti, in ki se je kazala kot kolektivni občutek ponosa in pripadnosti, medsebojno zaupanje in kolegialnost, medsebojno spoštovanje, aktivno prizadevanje za sodelovanje, skupno izgrajevanje znanja in medsebojno dopolnjevanje za razvoj profesionalne kompetence, pa tudi kot zavest, da so učitelji v šoli zaradi dijakov in da s skupnimi močmi lahko intenzivneje ustvarjajo kar najboljše razmere za učence. Navzoča je bila tudi *komplementarna ekspertnost* v vodstvenem timu, ki je nadomestila prvotno solo vodenje ravnatelja in se je kazala v konsenzualni razporeditvi vlog v timu in prevzemanju odgovornosti zanje, medsebojnem spoštovanju in v sinergičnem dopolnjevanju ter v skupnih odločitvah. Ob tem je bilo jasno vidno tudi *zavedanje o novi vlogi pri formalnem vodji in njeno udejanjanje* ter njegova ozaveščenost, da je na kvalitativno višji ravni, kakor je bila vloga, ki jo je imel kot solo vodja. Ravnatelj je to pokazal tako, da se je pred sprejemanjem odločitev dosledno posvetoval s člani tima (iz resnične potrebe in ne zaradi formalnosti), da je vodenje vodstvenega tima prepustil učiteljici, cenjeni kot izjemni strokovnjakinji z vodstvenimi sposobnostmi, da je vlagal energijo v vzpostavljanje mrež med različnimi timi na šoli in med šolami, ohranjal pripadnost kolektiva skupni viziji in ostajal na poti preнове, za katero se je odločil kolektiv in ki je ustrezala učencem, učiteljem in konkretni šoli. V kolektivih je bila vidna *pripadnost skupni viziji in ciljem*, česar pred projektom ni bilo zaznati, saj je takrat vizijo večinoma zapisal ravnatelj sam. Učitelji so pokazali pripravljenost za delo zunaj razreda, pripadnost je bila očitna na ravni organizacije, v njihovi želji, da bi se »po pouku« redno srečevali in skupaj načrtovali drugačen pouk, raziskovali lastno prakso in načrtovali uvajanje sprememb s kolegialno podporo. Opisani primer dobre prakse je zagotovil tudi *vzpostavitev večsmernih komunikacijskih tokov*, ki so potekali horizontalno in vertikalno glede na naloge in presegajoč formalne vloge, česar pred projektom ni bilo zaslediti – v najboljšem primeru smo opazili le občasno sodelovanje med aktivni, tj. učitelji istega predmeta.

Našteta opažanja potrjujejo, da je namenska in sistematična porazdelitev odgovornosti za odločanje, ki jo ob formalnem vodji no-

sijo tudi timi kompetentnih učiteljev, šolam zagotovila večjo avtonomijo, kolektiv pa se je preoblikoval v učečo se skupnost.

## Sklep

Naraščajoče število raziskav potrjuje, da ima distribuirani pristop k vodenju velik potencial, da postane optimalni način vodenja vzgojno-izobraževalnih ustanov današnjega časa, ki morajo za to, da bi se lahko soočale z zahtevami sodobnega časa in pripravljale učence na uspešno življenje in delo v neznani prihodnosti, docela uporabljati vso ekspertnost, ki jo imajo na voljo. Šola ni primer organizacije, v kateri bi bila vsa ekspertnost zbrana na vrhu hierarhije, ampak je razporejena po celotnem kolektivu. Zato je prav, da se meje med formalnimi in neformalnimi položaji in vlogami rahljajo in da se viri vodenja menjujejo v skladu s potrebami, ki jih narekuje izvedba določene naloge. Vendar pa se je treba zavedati, da se kljub različnim virom ekspertnosti v šoli ti ne bodo aktivirali sami od sebe. Treba jih je namensko in sistematično uvajati in vzdrževati, kar mora temeljiti na pravilnem razumevanju koncepta distribuiranega vodenja in soglasju o tem, ali si ga v naših šolah resnično želimo. Preseganje obstoječih miselnih modelov, rahljanje hierarhične strukture in utečenih rutin pa tudi nove opredeljene vloge formalnega vodje in načinov izvedbe vodstvenih nalog, ki niso več le v njegovi domeni, bodo potrebni za to, da bo distribuirani pristop zaživel in se obdržal v naši praksi. Ne nazadnje bo nujna tudi strokovna podpora tako ravnateljem kot vodstvenim in drugim timom na šoli ter šolskim kolektivom na njihovi poti oza-veščanja, raziskovanja in spreminjanja obstoječe prakse, vključevanja vseh članov in povezovanja med njimi ter uveljavljanja njihove ekspertnosti v podporo razvoju učeče se skupnosti.

## Literatura

- Bennett, N., C. Wise, P. Woods in J. A. Harvey. 2003. *Distributed Leadership: Full Report*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- Copland, M. A. 2003. »Leadership of Inquiry: Building and Sustaining Capacity for School Improvement.« *Educational Evaluation and Policy Analysis* 25 (4): 375–395.
- Elmore, R. 2000. *Building a New Structure of Leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Fullan, M. G., in M. B. Miles. 1992. »Getting Reform Right: What Works and What Doesn't.« *Phi Delta Kappan* 73:745–752.
- Gronn, P. 2003. *The New Work of Educational Leaders: Changing*

- Leadership Practice in an Era of School Reform*. London: Paul Chapman.
- Hopkins, D., in D. Jackson. 2005. »Building the Capacity for Leading and Learning.« V *Effective Leadership for School Improvement*, ur. A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves in C. Chapman, 84–104. London: Routledge Falmer.
- Leithwood, K., in D. Duke. 1999. »A Century's Quest to Understand School Leadership.« V *Handbook of Research on Educational Administration*, ur. J. Murphy in K. Seashore Louis, 47–72. 2. izd. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mayrowetz, D., J. Murphy, K. Louis Seashore in M. A. Smylie. 2007. »Distributed Leadership as Work Redesign: Retrofitting the Job Characteristics Model.« *Leadership and Policy in Schools* 6 (1): 69–101.
- Murphy, J., M. A. Smylie, D. Mayrowetz in K. Seashore Louis. 2009. »The Role of the Principal in Fostering the Development of Distributed Leadership.« *School Leadership and Management* 29 (2): 181–214.
- Ogawa, R. T., in S. T. Bossert. 1995. »Leadership as an Organizational Quality.« *Educational Administration Quarterly* 31 (2): 224–243.
- Robinson, V. M. J. 2008. »Forging the Links Between Distributed Leadership and Educational Outcomes.« *Journal of Educational Administration* 46 (2): 241–256.
- Senge, P., N. Cabron-McCabe, T. Lucas, D. Smith, J. Dutton in A. Kleiner. 2000. *Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. New York: Doubleday.
- Sentočnik, S. 2006. »Vpeljevanje sprememb v šole – izziv za spodbujevalce sprememb.« V *Vpeljevanje sprememb v šole: konceptualni vidiki*, 37–56. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sentočnik, S. 2011. »Izzivi vodenja šol 21. stoletja.« *Vzgoja in izobraževanje* 42 (5): 2–9. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sentočnik, S. 2012. »Distributed Leadership as a Form of Work Redesign: Exploring Its Development and Implementation in High Schools in Slovenia.« Doktorska disertacija, Lehigh University, Bethlehem, PA.
- Spillane, J. P., R. Halverson in J. B. Diamond. 2001. »Investigating School Leadership Practice: Distributed Perspective.« *Educational Researcher* 30:23–28.
- Spillane, J. P., R. Halverson in J. B. Diamond. 2004. »Towards a Theory of Leadership Practice: A Distributed Perspective.« *Journal of Curriculum Studies* 36 (1): 3–34.
- Tian, M., M. Risku in K. Collin. (2016). »A Meta-Analysis of Distributed Leadership from 2002 to 2013: Theory Development, Empirical Evidence and Future Research Focus.« *Educational Management, Administration & Leadership* 44 (1): 146–164.

- Timperley, H. S. 2005. »Distributed Leadership: Developing Theory from Practice.« *Journal of Curriculum Studies* 37 (4): 395–420.
- Watson, T. S., in J. P. Scribner. 2007. »Beyond Distributed Leadership: Collaboration, Interaction, and Emergent Reciprocal Influence.« *Journal of School Leadership* 17 (4): 443–468.

■ **Dr. Sonja Sentočnik** je direktorica v Hiši znanja dr. Sentočnik.  
*sonja.sentocnik@gmail.com*



# Participacija učencev in sooblikovanje učeče se skupnosti

**Monika Mithans**

*Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru*

**Milena Ivanuš Grmek**

*Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru*

V prispevku predstavljamo problematiko vključevanja učencev v vzgojno-izobraževalni proces, saj je prav aktivno vključevanje vseh akterjev vzgojno-izobraževalnega procesa ključ do vzpostavitve šole kot učeče se skupnosti. V prvem delu je zapisanih nekaj teoretičnih izhodišč o participaciji učencev. Sledijo jim rezultati empirične raziskave, v okviru katere smo preverjali možnosti soodločanja pri oblikovanju šolskega vsakdana in pouka z zornega kota učencev. Raziskovali smo vpliv odprtega pouka na participacijo učencev ter analizirali dejavnike participacije (zadovoljstvo učiteljev z delovnim mestom, šolsko klimo in možnostmi, ki jih imajo za soodločanje) in njihovo povezanost s stališči učiteljev do participacije učencev. Rezultati raziskave kažejo, da je pravica do participacije učencev v šoli še vedno premalo prisotna in da participacija učencev ni mogoča na vseh področjih v enakem obsegu, zato smo v sklepu podali nekaj smernic za uresničevanje participacije učencev v pedagoški praksi.

*Ključne besede:* možnosti soodločanja, participacija učencev, področja participacije, dejavniki participacije

## Uvod

Sodobna šola v ospredje poučevanja ne postavlja oddelka učencev, temveč učečo se skupnost, v kateri učitelj učencem omogoča izvajanje avtentičnih nalog ter tako preko učnega izziva krepi njihovo notranjo motivacijo (Kerndl 2010). Iz učeče se organizacije se šola vse bolj spreminja v učečo se skupnost, saj so z vidika strokovnih delavcev osnovne ideje učeče se skupnosti, med katere sodi tudi osredotočenost na učence, vodila za oblikovanje ciljev šole (Bezzina 2009 po Mikek 2014). Cilj splošnega izobraževanja je tudi participacija (Eikel 2006; Reith 2007), saj igra šola, kot državna in družbena ustanova, ključno vlogo pri razvoju demokratičnih vrednot svojih bodočih državljanov. Zato naj bi se sodobna šola od tradicionalne ločevala predvsem po stopnji demokratičnosti, sodobni pedagoški procesi pa naj bi temeljili na demokratičnih

odnosih in klimi, tako na ravni šole kot pri pouku (Kovač Šebart in Krek 2007).

Pojem participacija učencev v našem primeru pomeni tako soodločanje na ravni šole kot pri pouku. Na ravni šole obsega vključevanje učencev v oblikovanje šole kot celote, šolskega življenja in pouka (Kurth-Buchholz 2011a; 2011b), pa tudi njihovo aktivno sodelovanje pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju šolskega dela (Kovač, Resman in Rajkovič 2008) ter ustvarja nove možnosti za kakovostno šolsko delo (Kovač 2008). Gre torej za pravico otrok, da se dejavno vključijo v vse procese in zadeve, ki se nanašajo nanje (Kovač 2008) ter z aktivnim sodelovanjem sooblikujejo učečo se skupnost, ki poudarja, da učenje ni individualno oblikovanje pomena, temveč predvsem skupno konstruiranje znanja (Rutar 2011). V prispevku se bomo osredotočili na participacijo učencev in njen vpliv na oblikovanje učeče se skupnosti v razredu.

## **Teoretična izhodišča in dosedanja znanstvena spoznanja**

### ***Razlogi za participacijo in proti njej***

Učenci v šoli preživijo veliko časa in jim zato ne more in ne sme biti vseeno, kako poteka in se odvija delo v njej. Njihova participacija je enako pomembna kot prispevki vseh drugih uporabnikov šole, zato morajo imeti možnost, da povedo mnenje o tistem delu, ki se nanaša neposredno nanje (Kovač 2008).

Da bi v učeči se skupnosti zagotovili znanje, pomembno za vsakega posameznika, ni dovolj zgolj upoštevati učence in njihove interese, ampak je pomembna predvsem njihova dejavna vključenost v celoten proces vzgoje in izobraževanja (Rutar 2011). Participacija predstavlja ključ do samostojnega učenja, dolgoročno pa vključevanje učencev vpliva tudi na večjo učno motivacijo in tako pripomore k boljšim učnim rezultatom (Reith 2007).

Positivno vpliva na šolsko življenje (John-Akinola in Nic Gabhainn 2014) in sam učni proces, saj so v različnih raziskavah o šolski klimi in kakovosti šolskega dela dokazali, da se zadovoljstvo učencev s šolo, osnovno pedagoško vzdušje in kakovost šolskega dela izboljšajo, če učenci zaznavajo raznolike možnosti participiranja in sami sebe dojemajo kot resne partnerje za pogovor (Kötters, Schmidt in Ziegler 2001; Kovač 2008). Učenci, ki so pri pouku deležni soodločanja, se v razredu in šoli bolje počutijo, do obiskovanja šole čutijo več veselja in manj frustracij kot njihovi vrstniki (Kötters, Schmidt in Ziegler 2001).

Naloga odraslih je, da otrokom omogočijo sodelovanje pri ure-



sničevanju pravic in jih sprejmejo kot resne partnerje. Za uresničevanje participacije je pomembno dejstvo, da otroci niso le sposobni soodločati, ampak da si tega sami želijo oziroma so pripravljeni soodločati, če jim odrasli ponudijo dovolj priložnosti in njihove predloge resnično upoštevajo (Portmann in Student 2005). Na odraslih pa je, da vsebinsko in metodološko plat participacije prilagodijo razvojni stopnji otrok (Fatke in Schneider 2006). Odrasli pogosto nasprotujejo participaciji otrok, ker se bojijo, da bodo ti zaradi tega preobremenjeni in oropani otroštva (Lansdown 2001). Različne raziskave potrjujejo, da se pogosto izkaže, da so mladi mnogo bolj usposobljeni za sprejemanje odločitev in si sami pripisujejo veliko več sposobnosti za sodelovanje, kot jim jih odrasli (Fatke in Schneider 2005; Kurth Buchholz 2011a). Pogosta ovira za večje vključevanje otrok v sprejemanje odločitev je strah pred tem, da bodo odrasle zaradi te pravice manj spoštovali. To je zmotno, saj odrasli otrokom prav z upoštevanjem njihovih predlogov pokažejo, da jih spoštujejo, in jih tako z zgledom učijo spoštovati druge (Lansdown 2001).

### *Področja participacije na ravni šole in pri pouku*

Na ravni šole lahko učenci soodločajo pri oblikovanju šolskega življenja (s soodločanjem pri izbiri in organizaciji izletov, projektov, prireditev in interesnih dejavnosti ter pri oblikovanju šolskih prostorov in razredov), v okviru formalnih oblik sodelovanja, ki jih določajo različni šolski zakoni in pravilniki (razredna skupnost, šolska skupnost, šolski parlament itd.), ter pri didaktičnih, metodičnih, vsebinskih plateh pouka in ocenjevanju znanja (Grundmann, Kötters in Krüger 1998).

Participacijske možnosti otrok in mladostnikov so kljub formalno danim podlagam v praksi še vedno zelo omejene. Fatke in Schneider (2005) pravita, da lahko otroci soodločajo predvsem na področjih, ki ne vplivajo neposredno na interese odraslih. Tako lahko učenci najpogosteje soodločajo o zadevah, ki se ne nanašajo neposredno na pouk, učiteljevo profesionalnost in pedagoško avtoriteto; najredkeje zato soodločajo o preverjanju in ocenjevanju znanja (Fatke in Schneider 2005).

Možnosti za soodločanje se učencem odpirajo tudi pri pouku, ki predstavlja velik del njihovega vsakdana in ima odločilen pomen za njihov kognitivni razvoj (Blažič idr. 2005). V okviru pouka lahko učenci sodelujejo na vseh stopnjah: pri načrtovanju oziroma pripravi, obravnavi nove učne snovi in ocenjevanju znanja.

Pri načrtovanju jim mora učitelj predstaviti cilje, se z njimi pogovoriti o načinih pouka in upoštevati njihove pripombe o tej temi. Pomembno je, da jih spodbuja k podajanju predlogov o tem, kaj bi obravnavani vsebini dodali, se z njimi dogovarja, kaj morajo opraviti do naslednje ure, ter upošteva njihove želje in interese. S takšnim pristopom ustvarja pogoje za aktivno sodelovanje učencev pri pouku (Ivanuš Grmek idr. 2007).

Tako kot pri načrtovanju morajo imeti učenci možnost sodelovati pri obravnavi nove učne snovi; na tej stopnji naj bi se po Kramarjevem (1990) prepričanju sodelovanje še poglobilo. Odnosi med učitelji in učenci ter njihove dejavnosti se tako spreminjajo v komunikativni proces, v katerem se vloge učiteljev in učencev izmenjujejo in dopolnjujejo (Kramar 1990). Učenec tako ni več le pasiven objekt učnega procesa, ampak aktiven subjekt, ki si samostojno ali z učiteljevo pomočjo prizadeva pridobiti nova znanja. Aktivno lahko sodeluje pri oblikovanju nalog oziroma ciljev dela, izbiri učnih metod, urjenju in uporabi znanja v praksi (Adamič 1990). Ivanuš Grmekova idr. (2007) so prepričani, da lahko učitelj učence k sodelovanju pri pouku spodbuja tako, da upošteva njihove izkušnje in predznanje, njihova mnenja o obravnavani snovi, povabi jih, da postavljajo vprašanja, samostojno iščejo in navajajo primere. Sodelovanje učencev je mogoče poglobiti tudi tako, da sami razložijo del snovi in postavljajo vprašanja.

Na naslednji stopnji, pri preverjanju in ocenjevanju znanja, postaja to, kakšni so odnosi med učenci in učiteljem, še očitneje, saj se ravno tu, kot navaja Kramar (1990), pokaže, kakšen je položaj učencev v resnici. Ti imajo tako možnost spoznati, kakšen je njihov prispevek k doseženim rezultatom. Ocenjevanje znanja je področje, ki učencem pogosto povzroča preglavice, in prav zato je njihovo aktivno sodelovanje še posebno pomembno (Kovač 2008). Kovačeva (2008) je prepričana, da participacija učencev pri ocenjevanju znanja pozitivno vpliva na pridobivanje znanja, še bolj pa na krepitev samopodobe in razvijanje odgovornosti do lastnega dela.

K demokratizaciji pri ocenjevanju znanja po Rutar Ilčevi in Rutarjevi (1997) sodijo: dogovarjanje med učiteljem in učenci o vsebinah in oblikah preverjanja znanja, dogovarjanje o kriterijih za ocenjevanje znanja, skupno določanje rokov in pogojev za preverjanje, možnosti za samoocenjevanje in skupno ocenjevanje (razprava z učiteljem), možnost popravljanja slabih ocen in možnost pritožbe na oceno.

Na vseh stopnjah pouka so možnosti tako za posredno kot ne-

posredno soodločanje učencev. Do resničnega soodločanja pa pride le takrat, ko se učiteljeva vloga dejavnega prenašalca znanja zmanjšuje in učitelj vse bolj postaja ustvarjalec za učenje potrebnih pogojev. V nasprotju s tem učenec prevzema vlogo aktivnega oblikovalca svojega učnega procesa (Javornik Krečič 2003).

### ***Dejavniki, ki vplivajo na možnosti za participacijo učencev v šoli in pri pouku***

Aktivna participacija učencev je mogoča le, če so za to dane formalne zakonske podlage in če je v šoli vzpostavljena določena stopnja demokracije (Kovač 2008). Zakonska podlaga je dobro izhodišče za aktivno participacijo učencev, a samo to še ne zagotavlja, da jo bodo v šolski praksi učinkovito uveljavljali (Strehar 2011).

Aktivna participacija učencev je mogoča le, če so navzoči dejavniki, ki spodbujajo njeno uresničevanje v pedagoški praksi. Med pomembne dejavnike, ki spodbujajo participacijo učencev, sodijo možnosti za soodločanje na ravni šole in možnosti za soodločanje posameznih učiteljev, njihove osebne lastnosti ter strokovna prepričanja. Odločilen vpliv na možnosti za soodločanje ima tudi šolska klima ter vsebinska, strokovna in metodična usmerjenost učiteljev.

Po Bockovem (2010) prepričanju je uspešna participacija v šolah odvisna predvsem od naravnosti odraslih oziroma njihove pripravljenosti, da del svoje moči delijo z otroki. Vključevanje učencev v vzgojno-izobraževalni proces od učiteljev in drugih pedagoških delavcev zahteva, da svojo moč delijo z učenci in jo uporabijo za uresničevanje njihovih interesov. Participacija učencev se tako lahko krepí le *v organizacijah, ki soodločanje omogočajo vsem udeležencem*, torej tudi učiteljem, vodstvu šole in drugim zaposlenim. Večji kot sta avtonomija izobraževalne ustanove in stopnja udeležbe njenih zaposlenih, večje so možnosti za participacijo učencev (Bundesjugendkuratorium 2009). Ključni akter pri spodbujanju participacije v šoli je ravnatelj, ki s svojim slogom vodenja ustvarja pogoje za aktivno sodelovanje na šoli (Kovač 2008).

Pripravljenost *učiteljev* za vključevanje učencev v vzgojno-izobraževalni proces je, sodeč po rezultatih raziskav, *odvisna od tega, koliko možnosti za soodločanje imajo sami*. Več kot jih imajo učitelji, večje so možnosti učencev, da bodo lahko sodelovali pri oblikovanju šolskega življenja (Grundmann, Kötters in Krüger 1998; Grundmann in Kramer 2001). Na večjo pripravljenost za spodbuja-

nje participacije učencev pozitivno vplivata spodbudna *šolska klima in kultura*, saj aktivna participacija v negativno nastrojenem delovnem okolju ni mogoča. Dobri medsebojni odnosi med vsemi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa ustvarjajo pozitivno vzdušje in so osnova za kakovostno delo (Kovač 2008). Na spodbudno šolsko klimo pozitivno vplivajo vrednote, ki jim sledi šola oziroma vsi zaposleni, urejeno šolsko okolje, ki hkrati spodbuja participacijo učencev, saj so učitelji, ki menijo, da je šolsko okolje čisto, lepo in varno, bolj naklonjeni vključevanju učencev (Grundmann, Kötters in Krüger 1998). Na šolsko klimo in s tem na možnosti za soodločanje učencev zagotovo pozitivno vpliva zadovoljstvo učiteljev z delovnim mestom oziroma poklicem. Prvi pogoj za participacijo učencev pa je njihova pripravljenost na soodločanje in s tem na prevzemanje odgovornosti (Kurth Buchholz 2011a; Grundmann in Kramer 2001).

*Učitelj* je tisti, ki načrtuje in izvaja pouk ter je odgovoren za kakovost učnega procesa. Učni cilji in vsebina so mu sicer (v glavnem) dani od zunaj, *a je od njega samega odvisno*, kako jih bo prenesel v prakso (Blažič idr. 2003). Številni avtorji se strinjajo, *da je participacija učencev v rokah učiteljev. Njeno uresničevanje je odvisno od njihovih strokovnih spoznanj, sloga pedagoškega dela, gradiva in ne nazadnje od njihovih osebnostnih lastnosti* (Resman 2005; Kurth Buchholz 2011a). Učitelj torej prevzema vso odgovornost za pouk in zato je le od njega odvisno, koliko te odgovornosti je pripravljen prepustiti učencem in jim s tem omogočiti soodločanje (Kurth Buchholz 2011a). Reithova (2007) poudarja, da se lahko participacija v šoli uresniči in uveljavi le, če imajo otroci podporo odraslih. Ti pogosto nimajo dovolj potrebnega znanja s tega področja, kajti gre za proces, ki se nenehno spreminja, s tem pa tudi naloge odraslih. Sodobni učitelji se morajo po mnenju Blažiča idr. (2003) zavedati, da učencev ne morejo prisiliti k motiviranemu učenju, lahko pa jih s tem, ko z njimi delijo vzgojno-izobraževalno moč in odločanje, spodbujajo k sodelovanju, kajti učenci za abstraktne učne motive niso občutljivi, so pa zato zelo dovtetni za sprotno soodločanje pri učnem delu.

Podatki, ki so jih v raziskavi pridobili Grundmann, Kötters in Krüger (1998), dokazujejo, da so možnosti za soodločanje učencev pri *pouku močno odvisne od vsebinske, didaktične in metodične usmerjenosti učitelja*. O možnostih participiranja pri pouku poročajo predvsem tisti učenci, ki učni slog svojega učitelja opisujejo tako, da bi ga lahko označili kot sodobno usmerjen pouk. Pri njihovem delu so zelo pomembne različne oblike sodelovalnega učenja.

Pri delu z učenci se učitelji poleg frontalne učne oblike pogosto odločajo za projektni pouk in medpredmetno povezovanje. Sodobno usmerjen pouk (odprti pouk) ponuja učencem veliko več možnosti za to, da ga sooblikujejo, kot skoraj izključno frontalno vodeni pouk (prav tam).

Kovačeva (2008) poleg navedenih dejavnikov poudarja še *vodenje oddelka brez prisile*, sistem ocenjevanja in evalvacijo učiteljev. Po njenem prepričanju bi moral učitelj poleg tega, da je strokovno usposobljen, obvladati še večšine za vodenje in organiziranje oddelka. Pri tem opozarja, da se prisila začne takoj, ko učitelj od učenca zahteva, da naredi to, kar mu reče. K dobremu delu je učence težko prisiliti, če ne izzovemo njihove pripravljenosti za sodelovanje. To najlažje dosežemo tako, da vodenje s prisilo nadomestimo z učinkovitimi slogi vodenja, ki dopuščajo participacijo.

### ***Dosedanja znanstvena spoznanja o možnostih in željah za soodločanje učencev***

Grundmann in Kramer (2001) sta ugotovila, da participacija v šoli ni mogoča na vseh področjih v enakem obsegu. Precejšnje možnosti za soodločanje so predvsem na področjih, ki nimajo dejanskega vpliva na življenje in delo šole. V nasprotju s tem pa so možnosti za soodločanje pri določanju pravil in norm, ki veljajo v šoli, ter možnosti za soodločanje pri pouku zelo omejene.

Izsledki raziskave, ki so jo opravili Grundmann, Kötters in Krüger (1998), kažejo, da imajo učenci največ možnosti za soodločanje pri oblikovanju šolskega življenja, najmanj pa jih sami zaznavajo na področju ocenjevanja znanja in pri sprejemanju ali spreminjanju pravil hišnega reda. Glede sodelovanja pri oblikovanju šolskega življenja je velika večina učencev (med 72 % in 84 %) odgovorila, da lahko vplivajo na oblikovanje šolskih prostorov in razredov ter sodelujejo pri organizaciji prireditev in izletov, pri izbiri pristočasnih dejavnosti in organizaciji projektov. Odgovori učencev so jasno pokazali, da učitelji pri izvajanju pouka še dopuščajo soodločanje učencev, ta pravica pa se pri ocenjevanju znanja večinoma konča, saj je kar 77,4 % učencev navedlo, da jih učitelji v procese ocenjevanja znanja ne vključujejo. Do podobnih sklepov sta prišla Grundmann in Kramer (2001), ki sta ugotovila, da učenci največ možnosti za soodločanje zaznavajo pri ureditvi šole in razredov, pri organizaciji projektnih dni, izbiri pristočasnih dejavnosti, organizaciji izletov in šolskih prireditev. Glede možnosti za soodločanje pri pouku pa so učenci precej neenotni.

Na eni strani so učenci, ki vidijo pouk kot natančno urejen proces, na drugi pa tisti, ki kljub vsemu zaznavajo pestro paleto možnosti za soodločanje tudi pri pouku.

Navedene ugotovitve potrjujeta Fatke in Schneider (2005), ki sta s svojo raziskavo dokazala, da lahko učenci najpogosteje soodločajo pri določitvi sedežnega reda in ureditvi šolskih prostorov, zelo redko pa na področjih, ki posegajo v strokovno delo učiteljev (ocenjevanje znanja, določitev datumov za preverjanje/ocenjevanje znanja, izbira učnih vsebin, oblikovanje učne ure itd.).

Kovačeva (2008) ugotavlja, da imajo učenci največ možnosti soodločanja pri oblikovanju zunajšolskih dejavnosti in izbirnih vsebin. Predlagajo lahko tudi drugačne metode poučevanja in učenja, čeprav so možnosti, da se bodo njihove želje uresničile, zelo majhne. Preko staršev lahko posredujejo predloge o obsegu in poglobljenosti učnih vsebin, čeprav je njihovo uresničevanje zaradi predpisanih učnih načrtov zelo zapleteno in odvisno predvsem od strokovnosti in kulture vodstva šole, ki lahko v teh pobudah vidi strokovni izziv in jih poskuša uresničiti ali pa se izgovarja na predpisano zakonodajo. Učenci so le redko vključeni v načrtovanje in izvajanje šolskega dela, saj tudi vključevanje učiteljev na teh področjih ni ravno pogosto.

Iz rezultatov omenjenih raziskav lahko sklepamo, da so možnosti za soodločanje učencev največje pri sooblikovanju šolskega življenja (šolski prostori, organizacija izletov, prireditev itd.), najmanj priložnosti za soodločanje pa imajo pri oblikovanju pouka.

Participacijske možnosti otrok in mladostnikov so kljub formalno danim podlagam v praksi še vedno zelo omejene. Fatke in Schneider (2005) pravita, da lahko otroci soodločajo predvsem na področjih, ki niso neposredno povezana z interesi odraslih. Tako lahko učenci najpogosteje soodločajo o zadevah, ki se ne nanašajo neposredno na pouk ter na učiteljevo profesionalnost in pedagoško avtoriteto, najredkeje pa je soodločanje zaznati pri preverjanju in ocenjevanju znanja (Fatke in Schneider 2005).

## **Empirična raziskava**

### *Namen raziskave*

Rezultati, ki jih bomo predstavili, so del obsežnejše raziskave, katere temeljni namen je bil osvetliti, kako učenci in učitelji zaznavajo možnosti participacije in njen vpliv na motivacijo učencev ter razredno klimo.

V prispevku bomo predstavili rezultate, vezane na možnosti in

želje učencev po soodločanju pri oblikovanju šolskega vsakdana, pri didaktičnem, metodičnem in vsebinskem oblikovanju pouka ter pri ocenjevanju znanja.

Nato bomo omenili vpliv odprtega pouka na možnosti za soodločanje učencev in analizirali povezanost med dejavniki participacije (zadovoljstvo učiteljev z delovnim mestom, šolska klima in možnosti, ki jih imajo za soodločanje) in stališči učiteljev do participacije učencev.

### ***Raziskovalni vzorec***

Vzorec raziskave so predstavljali učenci iz Slovenije ( $n = 458$ ) in Avstrije ( $n = 322$ ), stari med 10 in 11 let (5. razred), med 13 in 14 let (8. razred) in med 16 in 17 let (2. letnik srednje šole), ter njihovi učitelji v slovenskih mestnih, primestnih in vaških šolah, ki mejijo na Avstrijo, in v avstrijskih zveznih deželah Štajerska in Koroška, ki v svojem južnem delu mejita na Slovenijo in kjer živi slovenska narodna skupnost.

### ***Postopki zbiranja in obdelave podatkov***

Podatke smo zbirali z vprašalnikoma za učence in učitelje. Z vprašalnikom za učence smo pridobili njihova stališča v zvezi z možnostjo soodločanja in podatke o njihovih željah po soodločanju v vzgojno-izobraževalnem procesu, z vprašalnikom za učitelje pa podatke o njihovih pogledih na participacijo učencev in dejavnikih, ki vplivajo nanjo.

Anketni vprašalnik za učence je bil sestavljen iz petih vsebinskih sklopov in zgrajen iz vprašanj zaprtega tipa. Uvodni sklop vprašanj se je nanašal na podatke o raziskovalnem vzorcu učencev (spol, država šolanja in razred oziroma letnik, ki ga učenec obiskuje). V drugem sklopu, ki ga je sestavljala petstopenjska deskriptivna ocenjevalna lestvica (zelo pogosto, pogosto, redko, zelo redko, nikoli), smo pridobili podatke o tem, kako pogosto se učenci srečujejo z odprtimi oblikami pouka, iz tretjega pa o tem, kako učenci ocenjujejo svoje možnosti za soodločanje v šoli in kako pri pouku. S petstopenjsko deskriptivno ocenjevalno lestvico (popolnoma drži, drži, delno drži, ne drži, sploh ne drži) v četrtem sklopu smo dobili odgovore o tem, kako lahko učenci sodelujejo pri oblikovanju šolske klime in kako so seznanjeni z možnostmi za soodločanje. V petem pa smo izvedeli, na katerih področjih učenci že lahko soodločajo in kje si tega še želijo.

PREGLJEDNICA 1 Osnovna deskriptivna statistika skupnega rezultata merjenja participacije

Spemenljivka	min	max	$\bar{x}$	s	$\kappa_A$	$\kappa_S$
Participacija	10,00	110,00	47,026	17,052	0,599	0,480

Anketni vprašalnik za učitelje smo razdelili v štiri vsebinske sklope. Vsa vprašanja so bila zaprtega tipa, in sicer z besednimi in s stopnjevanimi odgovori. V uvodnem sklopu vprašanj smo dobili podatke o raziskovalnem vzorcu (spol, država poučevanja, delovna doba, predmetno področje poučevanja). V drugem sklopu so učitelji na petstopenjski deskriptivni ocenjevalni lestvici (zelo zadovoljen, zadovoljen, ne vem, manj zadovoljen in nezadovoljen) podali splošno oceno o zadovoljstvu s poklicem oziroma delovnim mestom. Celotna lestvica je obsegala sedemnajst izjav. V tretjem sklopu so s petstopenjsko deskriptivno ocenjevalno lestvico (popolnoma drži, drži, delno drži, ne drži in sploh ne drži) ocenjevali šolsko klimo in svoje možnosti za soodločanje. Obe lestvici sta obsegali osem izjav. V četrtem sklopu anketnega vprašalnika so učitelji s pomočjo petstopenjske deskriptivne ocenjevalne lestvice (se popolnoma strinjam, se strinjam, ne vem, se ne strinjam in se nikakor ne strinjam) zapisali svoja stališča do participacije učencev. Celotna lestvica je bila sestavljena iz petindvajsetih izjav.

Podatke smo obdelali z uporabo računalniškega programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) na ravni deskriptivne in inferenčne statistike, pri čemer smo uporabili naslednje statistične metode:

- frekvenčna distribucija ( $f, f\%$ );
- osnovna deskriptivna statistika: aritmetična sredina ( $\bar{x}$ ), standardni odklon ( $s$ ), koeficient asimetrije ( $\kappa_A$ ) in koeficient sploščenosti ( $\kappa_S$ );
- regresijska analiza.

## Rezultati in razprava

### *Obstoječe možnosti soodločanja z zornega kota učencev*

Učenci so v anketnem vprašalniku ocenili svoje možnosti za participacijo v šoli, pri pouku in oblikovanju šolske klime. Vse trditve smo združili v skupno spremenljivko *participacija*. Osnovne statistične karakteristike spremenljivke *participacija* prikazuje preglednica 1.

Porazdelitev rezultatov spremenljivke *participacija* je rahlo de-



sno asimetrična ( $\kappa_A = 0,599$ ) in koničasta ( $\kappa_S = 0,480$ ). Analiza obstoječih možnosti soodločanja učencev, kot jih vidijo sami, torej razkriva, da participacija v šolah kljub dokazanim prednostim in zakonskim podlagam še ni našla poti v prakso.

Ob tem izpostavljamo večjo variabilnost ( $s = 17,052$ ): obstajajo torej učenci, ki so participacijo bolj zaznali, in takšni, ki so jo manj ali pa sploh ne.

Razlog za tak razkorak med njihovimi zaznavami moramo po našem mnenju iskati v vnaprej natančno določenih in togih učnih načrtih, zakonskih normah in predpisih, ki opredeljujejo izvajanje pouka. Učno šibkejši učenci, za katere so značilni pasivnost, naveličanost (Blažič idr. 2003) in šibko predznanje, ne zmorejo in nočejo sodelovati v učnem procesu, zato oblik sodelovanja, ki so jim na voljo, tudi ne zaznavajo. V nasprotju z njimi so učno najzmožnejši učenci aktivni, veliko sodelujejo in se uveljavljajo (Blažič idr. 2003), zato zaznajo in izkoristijo več možnosti, ki jim jih za sodelovanje ponudi učitelj.

V raziskavi smo hoteli preveriti, kakšne so možnosti in želje učencev po soodločanju. Rezultati so prikazani v preglednici 2.

Učenci so največ možnosti za soodločanje navedli pri izbiri obšolskih oziroma interesnih dejavnosti (44,6%). Več kot 40% vprašanih lahko soodloča pri načrtovanju, organizaciji in izvedbi šolskih prireditev, 31,2% pri organizaciji in načrtovanju izletov, 29,7% pri organizaciji in izvedbi športnih dni, 27,7% pri načrtovanju projektov, 26,5% pri oblikovanju šole in šolskih prostorov, 18,1% pri določanju in sprejemanju pravil hišnega reda in 16,8% pri oblikovanju šolskega dvorišča. Ugotovili smo, da si učenci, ki soodločanja niso deležni, tega večinoma želijo.

Nekaj učencev si soodločanja ne želi. Največ – 40,4% vprašanih – si ne želi soodločati pri oblikovanju pravil hišnega reda, 39,6% pri oblikovanju šolskega dvorišča, 29,4% pri oblikovanju šole in šolskih prostorov, 27,4% pri načrtovanju in oblikovanju projektov, 22,1% pri načrtovanju, organizaciji in izvedbi šolskih prireditev, 19,4% pri organizaciji in izvedbi športnih dni, 17,9% pri načrtovanju izletov in 16,5% pri izbiri obšolskih oziroma interesnih dejavnosti. Na področjih, kjer zaznavajo malo možnosti za soodločanje, je največ takšnih učencev, ki si soodločanja niti ne želijo. Zato se nam postavlja vprašanje, ali se želje po soodločanju spreminjajo vzporedno z možnostmi zanj.

Zanimalo nas je tudi, kako učenci zaznavajo možnosti soodločanja pri didaktičnem, metodičnem in vsebinskem oblikovanju pouka ter pri preverjanju in ocenjevanju znanja in kakšne so nji-

PREGLEDNICA 2 Število (*f*) in strukturni odstotki (*f*%) učencev glede na želje po soodločanju in možnosti zanj pri oblikovanju šolskega vsakdana

Trditev		<i>f</i>	<i>f</i> %
Pri izbiri občolskih ali interesnih dejavnosti/krožkov (gledališke predstave, športne dejavnosti itd.)	(a)	248	44,6
	(b)	303	58,8
	(c)	129	16,5
Pri načrtovanju, organizaciji in izvedbi šolskih prireditev	(a)	327	41,9
	(b)	281	36,0
	(c)	172	22,1
Pri organizaciji/načrtovanju izletov (predlagamo kraj izleta itd.)	(a)	243	31,2
	(b)	397	50,9
	(c)	140	17,9
Pri organizaciji in izvedbi športnih dni (sami izberemo športne dejavnosti, na katerih bomo sodelovali, kraj pohoda itd.)	(a)	232	29,7
	(b)	397	50,9
	(c)	151	19,4
Pri načrtovanju in oblikovanju projektov dni	(a)	216	27,7
	(b)	350	44,9
	(c)	214	27,4
Pri oblikovanju šole in šolskih prostorov oziroma razredov (z barvami, fotografijami, razporeditev opreme itd.)	(a)	207	26,5
	(b)	344	44,1
	(c)	229	29,4
Pri določanju in sprejemanju pravil hišnega reda	(a)	141	18,1
	(b)	324	41,5
	(c)	315	40,4
Pri oblikovanju šolskega dvorišča	(a)	131	16,8
	(b)	340	43,6
	(c)	309	39,6

OPOMBE Naslovi vrstic: (a) na svoji šoli lahko sodelujem oziroma soodločam; (b) na svoji šoli ne morem sodelovati oziroma soodločati, a si to želim; (c) na svoji šoli ne morem sodelovati oziroma soodločati in si tega tudi ne želim.

hove želje po soodločanju na teh področjih. Rezultati so prikazani v preglednici 3.

Učenci so navedli, da jim učitelji največ možnosti za soodločanje dopustijo pri določitvi tem za referate, saj je to omenilo 56,7 % vprašanih. 47,6 % jih je menilo, da lahko vplivajo na sedežni red, 45,6 % na določanje datumov za ustno preverjanje in ocenjevanje znanja, 40,3 % pa na določanje datumov za pisno preverjanje in ocenjevanje znanja. Pri izbiri možnosti in načinov popravljanja slabih ocen je soodločanje zaznalo 38,7 % v raziskavo zajetih učencev; 31,8 % jih je omenilo možnosti za soodločanje o tem, ali bodo pri pouku delali individualno ali v skupini, 25,6 % o načinih

PREGLEDNICA 5 Število ( $f$ ) in strukturni odstotki ( $f\%$ ) učencev glede na želje po soodločanju in možnosti zanj pri didaktičnem, metodičnem in vsebinskem oblikovanju pouka ter pri ocenjevanju znanja

Trditev		$f$	$f\%$
Pri določitvi tem za referate	(a)	442	56,7
	(b)	240	30,8
	(c)	98	12,6
Pri določanju sedežnega reda	(a)	371	47,6
	(b)	277	35,5
	(c)	132	16,9
Pri določanju datumov za ustno preverjanje/ocenjevanje znanja	(a)	356	45,6
	(b)	289	37,1
	(c)	135	17,3
Pri določanju datumov za pisno preverjanje/ocenjevanje znanja	(a)	314	40,3
	(b)	308	39,5
	(c)	158	20,3
Pri določanju možnosti oziroma načinov za popraviljanje slabih ocen	(a)	302	38,7
	(b)	351	45,0
	(c)	127	16,3
Kako hočem delati pri pouku (sam, s prijatelji v skupini itd.)	(a)	248	31,8
	(b)	397	50,9
	(c)	135	17,3
Pri določanju načina (pisno, ustno itd.) preverjanja/ocenjevanja znanja	(a)	200	25,6
	(b)	386	49,5
	(c)	193	24,7
Pri določanju vsebin preverjanja/ocenjevanja znanja	(a)	192	24,6
	(b)	404	51,8
	(c)	184	23,6
Katere pripomočke/medije si želim uporabljati pri pouku (učbenik, knjige, računalnik, internet, tv)	(a)	175	22,4
	(b)	430	55,1
	(c)	175	22,4

*Nadaljevanje na naslednji strani*

preverjanja in ocenjevanja znanja, 24,6 % pa o vsebinah preverjanja in ocenjevanja znanja. Pri izbiri pripomočkov in medijev, ki bi jih radi uporabljali pri pouku, je 22,4 % vprašanih omenilo, da imajo možnost soodločanja, in prav toliko, da lahko soodločajo pri postavitvi pravil, ki veljajo pri pouku. Malo možnosti so zaznali pri vplivanju na obseg domačih nalog (18,3 %), redke pri oblikovanju kriterijev za ocenjevanje znanja (le 14,5 % vprašanih). Pri določanju tem, ki jih obravnavajo pri pouku, so možnosti za soodločanje še manjše, saj jih je zaznalo le 13,5 % vprašanih.

PREGLEDNICA 3 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Trditev		<i>f</i>	<i>f</i> %
Pri postavitvi pravil, ki veljajo pri pouku	(a)	175	22,4
	(b)	385	49,4
	(c)	220	28,2
Pri obsegu domačih nalog	(a)	143	18,5
	(b)	488	62,6
	(c)	149	19,1
Pri oblikovanju kriterijev za ocenjevanje znanja	(a)	113	14,5
	(b)	426	54,6
	(c)	241	30,9
Pri odločanju o tem, kaj bomo obravnavali pri pouku	(a)	105	13,5
	(b)	421	54,0
	(c)	254	32,6

OPOMBE Naslovi vrstic: (a) na svoji šoli lahko sodelujem oziroma soodločam; (b) na svoji šoli ne morem sodelovati oziroma soodločati, a si to želim; (c) na svoji šoli ne morem sodelovati oziroma soodločati in si tega tudi ne želim.

Učenci, ki nimajo možnosti soodločati, si pri pouku to večinoma želijo. Tako si pri obsegu domačih nalog soodločanja želi 62,6 % vprašanih. Več kot polovica si jih želi soodločati pri izbiri pripomočkov oziroma medijev, ki jih bodo uporabljali pri pouku (55,1 %), pri oblikovanju kriterijev za ocenjevanje znanja (54,6 %), pri določanju obravnavanih tem (54,0 %), o vsebinah preverjanja in ocenjevanja znanja (51,8 %) ter o tem, ali bodo pri pouku delali individualno ali v skupini (50,9 %).

Nekoliko manj kot polovica (49,5 %) si jih želi soodločati o načinih preverjanja in ocenjevanja znanja in 49,4 % o postavitvi pravil, ki veljajo pri pouku. 45 % vprašanih si želi soodločati pri določanju možnosti oziroma načinov za popravljanje slabe ocene, 39,5 % pri določanju datumov za pisno preverjanje in ocenjevanje znanja, 37,1 % pri določanju datumov za ustno preverjanje in ocenjevanje znanja, 35,5 % pri določanju sedežnega reda, 30,8 % pa pri izbiri tem za referate.

Nekaj učencev je navedlo, da si tudi v okviru pouka soodločanja ne želijo. Največ – 32,6 % – vprašanih si ne želi soodločati o temah, ki jih bodo obravnavali pri pouku, 30,9 % pri oblikovanju kriterijev za ocenjevanje znanja, 28,2 % pri postavitvi pravil, ki veljajo pri pouku, 24,7 % pri določanju načinov preverjanja in ocenjevanja znanja in pri ocenjevanju znanja, 23,6 % pri določanju vsebin preverjanja in ocenjevanja znanja, 22,4 % pri izbiri pripomočkov oziroma medijev, ki si jih želijo uporabljati, 20,3 % pa pri določa-

PREGLEDNICA 4 Izid regresijske analize vpliva odprtega pouka na participacijo

$\beta$	$p$	$R^2$
0,443	0,000	0,196

nju datumov za pisno preverjanje in ocenjevanje znanja. Pri preostalih trditvah si soodločanja ne želi manj kot 20 % vprašanih.

### ***Vpliv odprtega pouka na participacijo učencev***

V raziskavi smo preverjali, kako pogosto se strategije odprtega pouka pojavljajo v praksi in kako vplivajo na participacijo učencev pri pouku. Za ta namen smo v vprašalniku za učence oblikovali 26 trditev, ki sestavljajo spremenljivko *odprti pouk*. Učenci so jih ocenili na petstopenjski lestvici od »zelo pogosto« (5) do »nikoli« (1). Kakšen je vpliv odprtega pouka na participacijo učencev, prikazuje preglednica 4.

Rezultati kažejo, da obstaja statistično značilen ( $\beta = 0,443$ ;  $p = 0,000$ ) vpliv odprtega pouka na participacijo učencev. Učenci, ki so pouk ocenili kot odprt, so omenili več možnosti za soodločanje. Vrednost  $R^2$  (0,196) kaže, da je skoraj 20 % participacije odvisne od odprtega pouka, kar pomeni, da gre za dokaj velik vpliv (Cohen 1988).

Takšen rezultat ne preseneča, saj je osnovni cilj odprtega pouka prav zagotavljanje učenčevi starosti in sposobnostim prilagojeno soodločanje (Sitte 2000). Za tovrsten pouk je značilno, da učitelji učne cilje, vsebine in metode prilagajajo zanimanju in sposobnostim učencev (Blažič idr. 2003). Pouk se jim zato zdi zanimivejši in so bolj motivirani za sodelovanje. Z vključevanjem odprtega pouka v pedagoško prakso se zmanjša delež frontalnega pouka (Strmčnik 2006), kar odpira dodatne možnosti za dejavno vključevanje učencev v vzgojno-izobraževalni proces.

### ***Analiza dejavnikov participacije učencev z vidika učiteljev***

V okviru raziskave nas je zanimalo tudi, kakšna je povezanost med dejavniki participacije in stališči učiteljev do participacije učencev. Na osnovi analize znanstvene literature, ki obravnava to področje, smo med dejavnike participacije uvrstili zadovoljstvo učiteljev z delovnim mestom oziroma s poklicem, šolsko klimo ter z možnostmi za soodločanje. Dejavniki *zadovoljstvo* je sestavljen iz sedemnajstih trditev, dejavnika *šolska klima* in *lastne možnosti soodločanja* pa iz osmih, ki so jih učitelji ocenili na petstopenjski lestvici od »zelo zadovoljen« do »nezadovoljen«. Stališča učiteljev

PREGLEDNICA 5 Koeficienti korelacije med stališčem do participacije (individualni rezultat na lestvici) na eni strani in oceno dejavnikov (skupni rezultati na lestvici) na drugi

Dejavniki participacije	(1)	(2)
Lastne možnosti soodločanja	<i>r</i>	0,275
	<i>P</i>	0,000
Zadovoljstvo	<i>r</i>	0,217
	<i>P</i>	0,001
Klima	<i>r</i>	0,195
	<i>P</i>	0,005

OPOMBE Naslovi stolpcev: (1) koeficienti korelacije, (2) stališča učiteljev do participacije učencev.

do participacije učencev smo merili s petindvajsetimi trditvami, ki so jih učitelji ocenili na petstopenjski lestvici od »se popolnoma strinjam« do »se nikakor ne strinjam.«

Zanimalo nas je, kakšna je povezanost med dejavniki participacije in stališči učiteljev do participacije učencev. Rezultate prikazuje preglednica 5.

Pri analizi zvez med dejavniki smo ugotovili, da obstaja med učiteljevim stališčem do participacije učencev in njenimi dejavniki pozitivna in statistično značilna korelacija. Tisti učitelji, ki imajo do participacije učencev bolj pozitivno stališče, so zaznali, da imajo več možnosti za soodločanje, in so bolj zadovoljni s svojim poklicem, z delovnim mestom in s šolsko klimo. Poudariti velja, da so vsi koeficienti nižji (pod 0,30), kar pomeni, da te zveze niso močne.

Glede na rezultate raziskave je najmočnejša povezanost med možnostmi učiteljev za soodločanje in njihovimi stališči do participacije učencev. Takšen rezultat je pričakovan. Grundmann, Kötters in Krüger (1998) ter Kurth Buchholzova (2011a) so dokazali, da možnosti učiteljev za soodločanje pozitivno vplivajo na možnosti soodločanja, ki jih učitelji omogočajo učencem. Tako preko izkušenj gradijo pozitiven odnos do participacije učencev.

### ***Smernice za aktivnejše vključevanje učencev v vzgojno-izobraževalni proces***

Sodeč po rezultatih naše raziskave je participacija učencev in dijakov še vedno težko uresničljiv cilj. Da bi ji odprli vrata v izobraževanje ter tako pripomogli k sooblikovanju učeče se skupnosti, v nadaljevanju podajamo smernice za aktivnejše vključevanje učencev in dijakov v vzgojno-izobraževalni proces.

Rezultati naše raziskave razkrivajo razkorak med zaznavami učencev, saj obstajajo učenci, ki omenjajo več možnosti za participacijo, in takšni, ki jih zaznavajo malo ali pa nič. Vzroke za to lahko pripišemo natančno določenim in togim učnim načrtom ter zakonskim normam, ki opredeljujejo izvajanje pouka. Da bi bila participacija učencev večja, bi bilo v učne načrte vseh predmetov smiselno  *vključiti izbirne vsebine*, ki bi jim omogočale, da aktivno sodelujejo pri določanju vsebin, ki jih obravnavajo pri pouku in so v skladu z njihovimi interesi. Tako bi jim zagotovili možnost za soodločanje pri načrtovanju pouka, učno snov bi približali njihovim interesom, kar bi pozitivno vplivalo na njihovo sodelovanje pri obravnavi učne snovi.

Zaradi velikega vpliva odprtega pouka na participacijo učencev je eden od načinov spodbujanja njihovega vključevanja v učni proces predvsem  *pogostejša uporaba sodobnih učnih strategij oziroma odprtega pouka v učno-vzgojnem procesu*, saj smo z analizo dokazali, da je od njega odvisnih skoraj 20 odstotkov participacije učencev. Aktivno participacijo lahko učitelji spodbujajo z  *vključevanjem učencev v različne projekte*, v okviru katerih ti sami odločajo na vseh ravneh, učitelji so le v vlogi mentorja.

Iz rezultatov naše raziskave je razvidno, da na učiteljeva stališča do participacije učencev pozitivno vpliva to, koliko možnosti za soodločanje imajo sami, zadovoljstvo z delovnim mestom oziroma s poklicem in s klimo na šoli. Na vse te dejavnike ima močan vpliv vodstvo šole, ki je lahko s svojim  *demokratičnim načinom vodenja* zgled učiteljem.

Pri oblikovanju politik bi bilo zaradi spodbujanja participacije vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa smiselno razmišljati tudi o  *zagotavljanju večje avtonomije šol in pedagoških delavcev*, saj šolska politika s predpisi in normativi onemogoča oziroma otežuje avtonomijo šole in učiteljev.

Dodatno lahko participacijo učencev spodbudimo s  *kakovostnim izobraževanjem in strokovnim izpopolnjevanjem učiteljev*. Učitelji, ki naj bi učencem omogočali participiranje pri pouku, morajo participacijo najprej razumeti sami, pri čemer ne mislimo le poznavanja teoretične plati. Globlje morajo poznati koncepte in učne metode, ki pripomorejo k uspešnemu vključevanju učencev v pouk.

Naša raziskava ne daje jasnih odgovorov o dejavnikih, ki spodbujajo učitelje k vključevanju učencev v vzgojno-izobraževalni proces. Ponuja pa nekaj možnosti za to, da lažje razmišljamo o možnostih za njihovo krepitev in s tem za soustvarjanje razredov,

ki delujejo kot skupnosti učečih se in za katere so značilni dejavna vloga učencev pri načrtovanju učenja, delitev odgovornosti, skupno konstruiranje znanj in reševanje problemov (Watkins 2005 po Rutar 2011).

## Literatura

- Adamič, M. 1990. »Analiza o položaju učenca pri pouku na razredni stopnji osnovne šole.« *Sodobna pedagogika* 41 (3-4): 200-212.
- Bezzina, C. 2009. »Vključujoča učeča se skupnost: izzivi reforme na Malti.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 7 (2): 5-21.
- Blažič, M., M. Ivanuš Grmek, M. Kramar in F. Strmčnik. 2003. *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče.
- Bock, T. 2010. »Bildungsprozesse pädagogischer Fachkräfte bei der Einführung von Partizipation: Evaluation eines Partizipationsprojektes im Rahmen der Fortbildung ›Die Kinderstube der Demokratie‹ an der Flachsland Zukunftsschule Hamburg.« *Diplomska naloga, Fachhochschule Kiel, Kiel*.
- Bundesjugendkuratorium. 2009. »Partizipation von Kindern und Jugendlichen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit.« [http://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/bjk\\_2009\\_2\\_stellungnahme\\_partizipation.pdf](http://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/bjk_2009_2_stellungnahme_partizipation.pdf).
- Cohen, J. 1988. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York in London: Psychology Press.
- Eikel, A. 2006. *Demokratische Partizipation in der Schule*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Fatke, R., in H. Schneider. 2005. *Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland: Daten, Fakten, Perspektiven*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Fatke, R., in H. Schneider. 2006. *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde zur Mitwirkung junger Menschen in Familie, Schule und Kommune*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Grundmann, G., C. Kötters in H. H. Krüger. 1998. »Diskurse zu Schule und Bildung.« *Werkstattheft des zSL 13, Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung, Halle*.
- Grundmann, G., in R. T. Kramer. 2001. »Partizipation als schulische Dimension – Demokratische Reformhoffnungen zwischen schulischen Gestaltungsmöglichkeiten und strukturellen Brechungen.« *V Partizipation in der Schule: Theoretische Perspektiven und empirische Analysen*, ur. J. Böhmer in R. T. Kramer, 59-92. Opladen: Leske-Budrich.
- Ivanuš Grmek, M., M. Javornik Krečič, T. Vršnik Perše, T. Rutar Leban, D. Kopal Grum in B. Novak. 2007. *Gimnazija na razpotju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Javornik Krečič, M. 2003. »Aktivnosti srednješolcev pri obravnavi nove



- učne snovi: je aktivnost dijakov pri pouku v skladu s sodobnimi didaktičnimi koncepti?« *Vzgoja in izobraževanje* 34 (6): 20–25.
- John-Akinola, Y. O., in S. Nic Gahainn 2014. »Children's Participation in School: A Cross-Sectional Study of the Relationship between School Environments, Participation and health and Well-Being Outcomes.« *BMC Public Health* 14 (1). <http://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2458-14-964>
- Kerndl, M. 2010. »Učno okolje, ki omogoča kakovostno samostojno učenje.« *Revija za elementarno izobraževanje* 3 (2–3): 10–121.
- Kötters, C., R. Schmidt in C. Ziegler. 2001. »Partizipation im Unterricht – Zur Differenz von Erfahrung und Ideal partizipativer Verhältnisse im Unterricht und deren Verarbeitung.« *V Partizipation in der Schule: Theoretische Perspektiven und empirische Analysen*, ur. J. Böhmer in R. T. Kramer, 95–122. Opladen: Leske-Budrich.
- Kovač, T. 2008. »Vpliv participacije učencev na kakovost vzgojno-izobraževalnega dela šole.« Doktorska disertacija, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Ljubljana.
- Kovač, T., M. Resman in V. Rajkovič. 2008. »Kriteriji ocenjevanja kakovosti šol na podlagi ekspertnega modela: moč participacije učencev.« *Sodobna pedagogika* 59 (2): 180–201.
- Kovač Šebart, M., in J. Krek. 2007. »Ali je šoli imanentno, da lahko deluje samo nedemokratično? Demokratičnost v šoli, avtonomija subjekta in zakon.« *Sodobna pedagogika* 58 (posebna izdaja): 30–55.
- Kramar, M. 1990. *Učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu sodobne šole*. Radovljica: Didakta.
- Kurth Buchholz, E. 2011a. *Schülermitbestimmung aus Sicht von Schülern und Lehrern*. Münster: Waxmann.
- Kurth Buchholz, E. 2011b. »Schülermitbestimmung im Unterricht der Sekundarstufe II an Gymnasien – Vorstellungen aus Schülersicht und Gelingensbedingungen.« *Die Deutsche Schule* 103 (1): 65–79.
- Lansdown, G. 2001. *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making*. Firenze: UNICEF.
- Mikek, K. 2014. »Organizacijska kultura in klima v šoli.« *Socialna pedagogika* 18 (1–2): 117–137.
- Portmann, R., in S. Student. 2005. *Partizipation in Grundschulen: Schülerinnen und Schüler bestimmen mit*. Göttingen: Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung.
- Reith, S. 2007. »Warum Partizipation in der Schule?« [http://ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/soz\\_komp/pdf/2.11.4\\_Partizipation\\_in\\_der\\_Schule.pdf](http://ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/soz_komp/pdf/2.11.4_Partizipation_in_der_Schule.pdf)
- Resman, M. 2005. »Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli?« *Sodobna pedagogika* 56 (3): 80–96.
- Rutar, S. 2011. »Razred in skupina otrok kot učeča se skupnost.« *V Social Cohesion in Education*, ur. B. Borota, M. Cotič, D. Hozjan in L. Zenja, 171–184. Horlivka: Horlivka State Pedagogical Institute for Foreign Languages.

- Rutar Ilc, Z., in D. Rutar. 1997. *Kaj poučujemo in preverjamo v šolah*. Radovljica: Didakta.
- Sitte, W. 2000. »Offener Unterricht in Geographie und Wirtschaftskunde.« <http://gw.eduhi.at/didaktik/woess/ou/ou.htm>
- Strehar, K. 2011. »Skupnost učencev šole in otroški parlament med idejo in prakso.« Magistrsko delo, Pedagoška fakulteta univerze v Ljubljani, Ljubljani
- Strmčnik, F. 2006. »Znanstvenostorilnostna ali učencu prilagojena šola.« *Sodobna pedagogika* 57 (1): 56–74.
- Watkins, C. 2005. »Classrooms as Learning Communities: A Review of Research.« *London Review of Education* 3 (1): 47–64.

■ **Dr. Monika Mithans** je asistentka na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru. [monika.mithans1@um.si](mailto:monika.mithans1@um.si)

**Dr. Milena Ivanuš Grmek** je redna profesorica na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru. [milena.grmek@um.si](mailto:milena.grmek@um.si)

# Učiteljski zbor kot učeča se skupnost: predstavitev primera dobre prakse

Ines Piljić

*Osnovna šola Antona Žnideršiča Ilirska Bistrica*

V prispevku bomo prikazali konkreten primer posodabljanja in uskladitve letnih priprav po vertikali, ki smo ga uvedli ob sodelovanju celotnega učiteljskega zbora na izbrani slovenski šoli. Namen članka je analizirati konkretne dejavnosti, ki jih izvajamo v šoli, ter spremljati učinke z vidika razvoja dimenzij učeče se skupnosti. V raziskavi je sodelovalo 38 (od skupno 40) strokovnih delavcev šole. S pomočjo vprašalnika Učiteljski zbor kot učeča se skupnost (SPSLCO, glej Hord 1996) so ocenili, koliko na šoli doživljajo skupne vrednote, prepričanja in vizijo, podperne strukturne pogoje, podperne odnose, distribuirano vodenje, sodelovalno učenje, katerega namen sta odzivanje na potrebe učencev in večja učinkovitost učiteljev, ter delitev učiteljskih praks, katere namen je pridobivanje povratnih informacij sodelavcev. Na osnovi ugotovitev raziskave smo predlagali nadaljnje ukrepe.

*Ključne besede:* osnovna šola, učeča se skupnost, vertikalne in horizontalne povezave

## Opredelitev problema

Namen članka je skozi prizmo ene od teorij o učeči se skupnosti analizirati konkretne dejavnosti, ki jih izvajamo na šoli, ter spremljati učinke z vidika razvoja dimenzij učeče se skupnosti.

## Teoretični uvod

V šoli, ki deluje kot učeča se skupnost, se učitelji povezujejo, se drug od drugega in drug z drugim učijo, njihov skupni cilj pa je izboljšati dosežke učencev (Hord 2009, 41). Stoll idr. (2006, 221) poudarjajo, da je spodbujanje učeče se skupnosti obetaven način za doseganje trajnega napredka tudi na področju šolstva.

Hord (2009, 41–42) navaja šest dimenzij učeče se skupnosti, kot so jih opredelili na osnovi raziskav:

1. skupne vrednote, prepričanja in vizija šole;
2. distribuirano vodenje;
3. podporni strukturni pogoji;
4. podporni odnosi;

5. sodelovalno učenje, katerega namen sta odzivanje na potrebe učencev in večja učinkovitost učiteljev, ter
6. delitev učiteljskih praks, katere namen je pridobivanje povratnih informacij sodelavcev.

Skupne vrednote, prepričanja in vizija šole so osrednja in najpomembnejša značilnost učeče se skupnosti (Stoll idr. 2006, 226), saj zagotavljajo okvir za skupno, usklajeno in etično odločanje. Učitelji so vključeni v oblikovanje vizije, spodbujati jih je treba, da se pri odločanju o svojem poučevanju in učenju opirajo nanjo. V srži učeče se skupnosti v šoli je zavezanost slehernega učitelja k napredku in učenju učencev. Ta vrednota je kot vodilo učiteljem nenehno prisotna in eksplicitno ubesedena. Cilj šole, ki je učeča se skupnost, so učenci, ki se znajo učiti. Učitelji ustvarjajo učno okolje, ki podpira dosežke vsakega posameznega učenca in jih pomaga uresničiti (Hord 2004, 8–9).

Ravnatelj, ki vodi podpirajoče in distribuirano, vodstvene naloge, moč in avtoriteto zaupa zaposlenim, tako da jih povabi k razpravi, sprejema njihove pobude in učitelje vključuje v odločanje (Hord 2004, 8; Hord 2009, 41–42).

K podpornim pogojem sodijo ustrezni fizični pogoji in človeški viri, ki spodbujajo in vzdržujejo kolegialno ozračje in medsebojno učenje. Določajo, kdaj, kje in kako se učitelji ustaljeno srečujejo, da bi se skupaj učili, odločali, reševali težave in ustvarjali (Hord 2004, 10). Podporni strukturni pogoji zagotavljajo, da je v šoli dovolj časa za srečanja in pogovore, da so prostori primerni in olajšajo srečevanje (manjša šola z manj učitelji, učitelji naj bodo razporejeni blizu drug drugemu), drugi pogoji (npr. primerni urniki) pa omogočajo oziroma olajšujejo razvoj učeče se skupnosti (Hord 2004, 10; Hord 2009, 42).

K podpornim medosebnim odnosom sodijo medsebojno spoštovanje, skrb drug za drugega in zaupanje (Hord 2009, 42). Učitelji morajo biti pripravljeni dati in sprejeti povratno informacijo, kar pa ni mogoče, če se med sodelavci ne počutijo varne. Spodbujanje zaupnih in bližnjih odnosov mora biti del intenzivnega socializacijskega procesa na šoli (Hord 2004, 10–11).

Sodelovalno učenje, katerega namen sta odzivanje na potrebe učencev in večja učinkovitost učiteljev, predvideva, da se šolsko osebje na vseh ravneh dejavno vključuje v proces skupnega iskanja novih znanj ter pridobljena spoznanja pri pouku uporablja tako, da učinkovito sledi potrebam učencev (Hord 2004, 9–10; Hord 2009, 42). V nenehnem procesu nastajajo prenovljeni programi in

načrti, izboljšujejo se prakse poučevanja, pričakovanja na ravni šole pa postajajo jasnejša (Hord 2004, 9). Stoll idr. (2006, 226) povzemajo različne avtorje, ki se strinjajo, da je poglobljena značilnost učecil se skupnosti deljena oziroma skupna odgovornost za proces učenja učencev. Ta pripomore k ohranjanju zavezanosti posameznikov za doseganje zastavljenih ciljev in spodbuja kolege, da vplivajo na učitelje, ki niso dovolj odgovorni in ki k skupnim prizadevanjem ne prispevajo dovolj. Učitelji nenehno spremljajo učinke svojih dejavnosti in se odločajo, kaj še se morajo sami naučiti (znanja, veščine, strategije), da bodo učinkoviteje spodbujali procese učenja pri svojih učencih.

Delitev učiteljskih praks, katere namen je pridobivanje povratnih informacij sodelavcev, je dimenzija, ki pripomore k individualnemu napredku in napredku organizacije (Hord 2009, 42). Stoll idr. (2006, 226–227) govorijo o razmišljajočem profesionalnem prepričevanju, katerega del so pogovori učiteljev o različnih primerih iz šolske prakse (izzivih, težavah, novih metodah in uporabi naučenega v razredu ...). Enako kot učenci tudi učitelji potrebujejo okolje, ki ceni in podpira trdo delo, sprejemanje zahtevnih nalog, tveganje in spodbuja rast. Sodelavci tako spremljajo vedenje posameznega učitelja in mu na podlagi opažanj posredujejo povratno informacijo in mu – zato da bi prišlo do napredka – ponudijo pomoč ter podporo, če ju potrebuje. Pri tem ne gre za ocenjevanje učiteljevega dela, temveč za medsebojno podporo in pomoč med sodelavci, proces pa poteka v obliki rednih medsebojnih obiskov in opazovanja dela v razredu, sistematičnega beleženja opažanj ter poglobljene razprave o ugotovitvah (Hord 2004, 11–12).

Učečo se skupnost lahko podpremo in razvijamo, tako da (Stoll idr. 2006, 231–243):

- se osredotočamo na procese učenja;
- učinkovito uporabljamo človeške vire;
- upravljamo s strukturnimi viri;
- spodbujamo vzajemnost in črpamo zunanje vire.

## **Metoda**

### ***Udeleženci***

V raziskavo so bili vključeni strokovni delavci iz izbrane srednje velike slovenske osnovne šole. Vprašalnik je izpolnilo 38 udeležencev od 40, ki so ga prejeli.

### ***Pripomočki***

Za namene raziskave smo prevedli in priredili vprašalnik School Professional Staff as Learning Community Questionnaire (Hord 1996), ki na osnovi ocene učiteljev ugotavlja šest dimenzij učeče se skupnosti. Znotraj vsake od njih učitelji na petstopenjski lestvici s pomočjo opisnikov ocenijo različno število področij.

Na dimenziji distribuiranega vodenja ocenijo, koliko ravnatelj vključuje zaposlene v procese odločanja (1a) ter koliko so vanje vključeni vsi zaposleni (1b). Na dimenziji skupnih vrednot, prepričan in vizije šole učitelji ocenijo, koliko vizijo sooblikujejo vsi zaposleni (2a), koliko je naravnana na potrebe učencev, njihovo učenje in poučevanje (2b) ter koliko je usmerjena v zagotavljanje kakovostnih učnih izkušenj za vse (2c). Na dimenziji sodelovalnega učenja vprašalnik preverja, koliko so vanj vključeni vsi učitelji (3a), kako redno potekajo srečanja učiteljskega zbora, na katerih obravnavajo učenje učencev (3b), koliko so razprave učiteljskega zbora naravnane na kakovost poučevanja in učenja (3c), koliko spoznanja potem uporabljajo za načrtovanje in izvedbo dejavnosti, katerih namen je povečati kakovost poučevanja in učenja (3č), in kako pogosto spremljajo učinke dejavnosti, ki so jih opravili, ter prilagajajo delo spoznanjem, do katerih so prišli s pomočjo spremljanja (3d). Na dimenziji delitve učiteljskih praks pridobimo informacije o tem, kako redno in pogosto v šoli potekajo hospitacije (4a) ter kako pogosto si sodelavci izmenjujejo ustrezne povratne informacije, do katerih so prišli na osnovi opazovanja (4b). Na dimenziji strukturnih pogojev učitelji ocenijo, koliko organizacija časa (5a), prostorski pogoji (5b) ter vzpostavljeni komunikacijski načini in postopki (5c) podpirajo sodelovanje med učitelji. Podpornost medosebnih odnosov pa ugotavljamo z oceno medsebojnega zaupanja in odprtosti (6a) ter medsebojne skrbi in sodelovanja med (6b) učitelji.

### ***Postopki***

Po preučevanju literature in po tem, ko smo našli vprašalnik, ki se nam je zdel za našo raziskavo ustrezen, smo stopili v stik z nosilcem avtorskih pravic za vprašalnik SPSLCQ – Southwest educational development laboratory (Hord 1996). Najprej smo ga prevedli iz angleškega v slovenski jezik, nato pa še nazaj v angleščino. Nosilec avtorskih pravic nam je potrdil, da je prevod ustrezen, ter nam dovolil, da ga uporabimo za našo raziskavo. Natisnjene vprašalnike smo razdelili sodelavcem; vsak je vprašalnik samostojno

izpolnil ter ga vrnil v za to namenjeno škatlo v zbornici ali neposredno ravnateljici. Odgovori so bili anonimni. Zbrane rezultate smo statistično obdelali s programom SPSS. Izračunali smo osnovne opisne statistike.

## **Rezultati in razprava**

### ***Primer izvedbe distribucije vodenja***

Distribuirano vodenje smo sistematično uvajali na področju, ki smo ga kot osrednje izbrali tudi med procesom samoevalvacije: posodobitev in uskladitev letnih priprav po vertikali. Glavna procesna cilja, vezana na distribuirano vodenje, sta bila: 1. vzpostaviti tim, ki prevzema vodstvene naloge, in 2. člani vodstvenega tima spremljajo in vrednotijo pedagoško delo. Vsebinski cilji, ki smo jih zasledovali, so bili: 1. poenotenje in uskladitev učnih ciljev po vertikali, 2. zmanjšanje količine učne snovi za doseganje bolj kakovostnega znanja in 3. kakovostna izvedba pouka ob upoštevanju razvojnih značilnosti otrok in načel učenja.

V načrtu smo predvideli različne dejavnosti, v katere so bili vključeni vsi strokovni delavci šole. Vodstvene naloge (in skrb za proces) je ravnateljica porazdelila med člane tima za distribuirano vodenje. Člani razširjenega tima so nato prevzemali del vodstvenih nalog, hkrati pa so skrbeli za kakovostno izvedbo vsebinskih nalog. Na konferencah učiteljskega zbora smo najprej natančno opredelili pričakovanja in oblikovali cilje ter okvirni načrt dela, v sprotnih strokovnih razpravah smo spremljali uresničevanje sklepov in zbirali podatke o tem ter pregledovali gradiva, ki so nastajala v aktivih in skupinah za posamezna predmetna področja. Pomemben del so zajemala izobraževanja za celoten učiteljski zbor (pomen gibanja za učenje, nevroznanstvena spoznanja za bolj kakovosten pouk).

### ***Značilnosti učeče se skupnosti na šoli***

Vidimo, da so učitelji prav vse dimenzije ocenili kot precej visoko razvite. Na petstopnenjski lestvici so bile ocene razvrščene okoli povprečne ocene 4. Učitelji so ocenili, da je najbolj izraženo področje skupna vizija, zato sklepamo, da jim je skupna jasna vizija o razvoju in napredku šole, vizija, ki je naravnana na učenje učenec, kar je mogoče videti pri njihovem vsakodnevnem delu. Sledita sodelovalno učenje in distribuirano vodenje. Visoka ocena pri sodelovalnem učenju pomeni, da medsebojno učenje zaposlenih

PREGLIEDNICA 1 Kako so – glede na oceno učiteljev – izražene dimenzije učeče se skupnosti na šoli

Dimenzije učeče se skupnosti	N	M	SD
Distribuirano vodenje	38	4,20	0,67
Skupna vizija	38	4,34	0,63
Sodelovalno učenje	38	4,20	0,63
Delitev praks	38	4,11	0,63
Podporni strukturni pogoji	38	3,94	0,55
Podporni odnosi	38	3,63	0,70

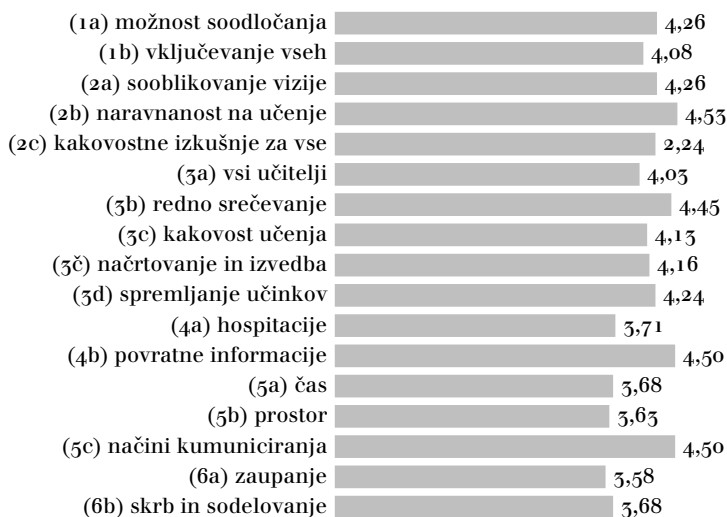
in uporaba tako pridobljenega znanja pripomoreta k oblikovanju intelektualno zahtevnejših učnih situacij ter k ustreznemu odzivanju na potrebe učencev. Visoka ocena pri distribuiranem vodenju pa kaže, da učitelji menijo, da je vodstvo šole demokratično-sodelovalno, saj z zaposlenimi deli moč, avtoriteto in jih vključuje v odločanje. Naslednje področje – glede na oceno, ki so mu jo namenili učitelji – je delitev učiteljskih praks, ki predvideva, da sodelavci pregledujejo delo drug drugega in na osnovi opazovanja vedenja v razredu dajejo povratne informacije, namen pa je izboljševanje osebnih in organizacijskih zmožnosti. Najnižje (a še vedno kot precej ustrezno razvite) so učitelji ocenili podporne pogoje za razvoj učeče se skupnosti – tako strukturne (prostor, čas, komunikacijske poti) kot z vidika odnosov. Iz preglednice 1 lahko razberemo, da so mnenja učiteljev najbolj neenotna, ko ocenjujejo podpornost odnosov v kolektivu ter distribuiranost vodenja na šoli.

Učitelji so ocenili, da so posamezne značilnosti učeče se skupnosti najvišje izražene pri oblikovanju skupne vizije. Menili so, da je ta najbolj izrazito naravnana na učence, poučevanje in učenje ter da je v srži njihovega sodelovanja prizadevanje za zagotavljanje zelo kakovostnih učnih izkušenj za učence. V povprečju so imeli občutek, da je bila vizija šole oblikovana v sodelovanju vseh, da se tako kaže konsenz med njimi in da jo vsi razumejo podobno.

Glede na to, kako so ocenili distribuirano vodenje, lahko sklepamo, da ravnateljica spodbuja soodločanje, odpira razprave o pomembnih šolskih vsebinah in da imajo učitelji precejšnjo možnost vplivati na odločitve, ki jih sprejema. Učitelji menijo, da v odločanje niso vključene le posamezne skupine, temveč imajo možnost vplivanja večinoma vsi.

Zelo visoko so učitelji ocenili tudi značilnosti sodelovalnega učenja v učiteljskem zboru. Ugotavljamo, da se učiteljski zbor pogosto in redno srečuje ter da na srečanjih spremlja učinke dejav-





SLIKA 1 Kako so na šoli – glede na ocene učiteljev – izraženi različni vidiki učeče se skupnosti (prikazano z aritmetično sredino) znotraj posameznih dimenzij

nosti, ki potekajo v razredu. Spoznanja potem uporablja za prilaganje dela v prihodnje, na sestankih načrtujejo dejavnosti, s pomočjo katerih se lahko učitelji ustrezno odzivajo na potrebe učencev, učinkoviteje poučujejo in spodbujajo kakovostno učenje. Učiteljski zbor na večini srečanj razpravlja o zadevah, ki so povezane s kakovostjo učenja učencev.

Glede na to, kako so ocenili delitev učiteljskih praks, ugotavljamo, da je zelo močno področje dajanje povratnih informacij po hospitacijah. Učitelji si po hospitacijah izmenjujejo povratne informacije, ki so utemeljene na opazovanju pouka. Nekoliko nižje so ocenili pogostost medsebojnega obiskovanja v razredu in opazovanje, kako poteka poučevanje pri drugem učitelju.

Na osnovi njihovih ocen lahko sklenemo, da so strukturni pogoji na šoli z vidika razvoja učeče se skupnosti precej spodbudni. Predvsem imajo učitelji na voljo raznolike načine in postopke za medsebojno komunikacijo. Organizacija časa sodelovanje omogoča, vendar učiteljem včasih kljub temu ne uspe, da bi se srečevali. Z vidika prostora ugotavljamo, da velikost šole in razpored prostorov srečevanja in sodelovanja ne olajšujeta vedno, vendar pa z organizacijo pouka in zaradi prizadevanja učiteljev kljub temu ustvarjamo kar najboljše možnosti za to.

Področje medosebnih odnosov so učitelji ocenili kot precej

## PREGLEDNICA 2 Analiza dejavnosti z vidika učee se skupnosti

Dimenzija	Analiza primera in delovanja na šoli nasploh
Skupne vrednote, prepričanja in vizija šole	<p><i>Vključenost vseh.</i> Na konferencah in delavnicah za učiteljski zbor učitelji razpravljajo o prepričanjih in vrednotah, za katere si prizadevamo na šoli, poleg tega iščemo konsenz o tem, kaj je zares pomembno. Vizijo šole v okviru samevalvacije soustvarjamo na delavnicah.</p> <p><i>Naravnost na učence (učenje in poučevanje).</i> Na delavnicah v okviru predmetnih skupin in aktivov učitelji razpravljajo o ciljih in standardih znanj iz učnih načrtov, pri čemer poenotijo razumevanje ključnih pojmov ter oblikujejo poenoteno razumevanje pri nadgradnji posameznih vsebin po vertikali.</p>
Distribuirano vodenje	<p><i>Možnost soodločanja.</i> Ravnateljica je na konferenci učiteljskega zbora učitelje, ki bi si to želeli, povabila k sodelovanju v timu za distribuirano vodenje. Področje in vsebino dela smo izbrali na osnovi razprav na konferencah učiteljskega zbora v preteklih letih in ju potrdili s soglasjem. Pri načrtovanju delavnic za učiteljski zbor in pripravi navodil za delo v aktivih in področnih skupinah smo upoštevali predloge in vsebinske ugotovitve s preteklih srečanj skupin.</p> <p><i>Vključenost vseh.</i> Dejavnosti potekajo v okviru rednih srečanj učiteljskega zbora. Vsi zaposleni so (poimensko) razporejeni v skupine oziroma aktivne.</p>
Podporni strukturni pogoji	<p><i>Čas.</i> Za sodelovanje med učitelji je predviden čas; sestanki, srečanja, delavnice so predvideni v času, ki je sicer namenjen srečevanju učiteljskega zbora (konference, izobraževanja).</p> <p><i>Prostor.</i> Šola arhitekturno ne omogoča najboljšega sodelovanja (dve ločeni zbornici za razredno in predmetno stopnjo; učilnice so razvlečene v različne trakte ...). Zato pri načrtovanju dela poiščemo ustrezne prostore: za skupno delo imamo dovolj velik večnamenski prostor, v katerem mize razporedimo tako, da to olajša skupinsko delo in poročanje ...</p> <p><i>Komunikacijski kanali.</i> Za komuniciranje v šoli tudi sicer uporabljamo različne kanale: osebno, neposredno dogovarjanje, e-pošto, urejanje skupnih dokumentov, spletne vprašalnike ... Za poročanja po delu v skupinah pripravimo kratke oporne točke, skupine lahko zapis o ugotovitvah oddajo na papirju ali preko spletnega vprašalnika, zbir ugotovitev je na voljo v skupnih dokumentih. Gradi-va smo zbrali, a za zdaj še niso prosto dostopna vsem.</p>
Podporni odnosi	<p><i>Zaupanje, odprtost, vzajemna skrb in sodelovanje med vsemi učitelji.</i> Pri vodenju delavnice smo izvajalci posebno pozorni, da vsem sodelavcem omogočimo izraziti mnenje, da ideje zapišemo brez obsojanja in o njih razpravljamo, ne da bi kritizirali ljudi. Ob frustracijah se odprtost in zaupanje opazno zmanjšujeta.</p>

*Nadaljevanje na naslednji strani*

spodbudno, vendar so menili, da je tu največ priložnosti za izboljšave. Pri številnih sodelavcih opažajo zaupanje, odprtost, medsebojno skrb in sodelovanje, smiselno pa bi bilo te značilnosti spodbujati pri vseh ter jih razvijati tako, da se bodo dosledno in redno kazale tudi v njihovem vedenju.

### ***Podpora učee se skupnosti preko dejavnosti***

Ugotovitev (sodeč po preglednici 1 in sliki 2), da učitelji doživljajo veliko usklajenost v razumevanju skupnih vrednot, prepričanj in

PREGLEDNICA 2 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Dimenzija	Analiza primera in delovanja na šoli nasploh
Sodelovalno učenje, katerega namen sta odzivanje na potrebe učencev in večja učinkovitost učiteljev	<p><i>Vključenost vseh.</i> V dejavnostih sodelujejo vsi učitelji, delo je zastavljeno skupinsko, sodelovalno (aktivni, razširjeni aktivni, vertikalno povezovanje).</p> <p><i>Redno srečevanje.</i> Dejavnosti potekajo med celotnim šolskim letom na rednih srečanjih.</p> <p><i>Usmerjeno na učence, učenje in poučevanje.</i> Vsebina je vezana na poučevanje in učenje, v središču je učenje učencev in izboljševanje učnih izkušenj, ki jih učitelj omogoča učencem v razredu; v začetnem delu učitelji raziskujejo lastno razumevanje učenja, ciljev pouka in standardov znanj. Cilj je kakovostno znanje (moto: manj je več), manj memoriranja, več poglobljenega znanja, treba pa ga bo konkretizirati, enako kriterije.</p> <p><i>Priprava načrta za delo v razredu in izvedba.</i> Načrtovanje je v začetni fazi – spoznanja iz dela v aktivih naj bi učitelji vnesli v svoje letne priprave za naslednje šolsko leto ter elemente prikazali v okviru posameznih učnih ur. V okviru sodelovanja po vertikalni opazili željo po »popravljanju slabosti« oziroma poučevanju tistih učiteljev, ki jih vidimo kot šibkejše; glavni izziv vodij skupin je, da usmerjajo razpravo in se pogovarjajo o pozitivnih primerih, spoznanjih, tudi dilemah in izzivih.</p> <p><i>Spremljanje učinkov.</i> Kako bomo spremljali učinke, še nismo dorekli.</p>
Izmenjava učiteljskih praks, katere namen je pridobivanje povratnih informacij sodelavcev	<p>Doslej smo pripravili primere gradiva za pouk, sodelavci so si izmenjali zamisli in povratne informacije o njih.</p> <p><i>Redno opazovanje pouka med sodelavci.</i> V šoli smo vzpostavili prakso, da ravnateljica in kolegi (ki jih učitelj sam povabi) pri vsakem učitelju redno hospitirajo, in sicer enkrat vsako drugo leto, posamezni učitelji pa sodelavce povabijo v razred tudi zunaj teh okvirjev.</p> <p><i>Povratne informacije na osnovi opazovanja.</i> Po hospitacijah organiziramo srečanje, na katerem učitelji sodelavcu posredujejo povratno informacijo, vendar ta ni podrobneje strukturirana.</p>

vizije šole, se nam zdi pomembna in spodbudna osnova, na katero se lahko v šoli opremo pri doseganju zastavljenega (zaenkrat še zelo široko opredeljenega) cilja. Ravno to dimenzijo imajo Stoll idr. (2006) za osrednjo in najpomembnejšo značilnost učeče se skupnosti. Tako smo postavili okvir za skupno, usklajeno in etično odločanje. V raziskavi smo preverili subjektivno doživljanje učiteljev, dodatni izziv pa bi zagotovo bil preveriti, koliko se ta skupna vizija zares kaže v učiteljskem diskurzu oziroma koliko se v resnici pokaže pri vsakodnevnem delu v razredu. Naši vsebinsko zastavljeni cilji so sicer naravnani na učence, učenje in poučevanje in so v svoji srži zagotovo usklajeni s temeljnim ciljem, ki ga za učeče se skupnosti predpostavlja Hord (2004, 9): to so učenci, ki so znanje sposobni uporabiti. Naši cilji so za zdaj še presplošni, da bi jih lahko uporabili kot jasne usmeritve, ki si jih bomo vsi razlagali enako. Menimo, da zaradi tega pri učiteljih tudi ne morejo opraviti ustrezne motivacijske vloge.

Kljub temu da so učitelji visoko ocenjenili sodelovalno učenje, lahko opazimo največ prostora za izboljšave na ravni spodbujanja sodelovalnega učenja med prav vsemi učitelji. Iz situacije, ko se srečanja o učenju in poučevanju odvijajo na ravni posameznih podskupin učiteljev, si želimo priti do tega, da bo postalo razpravljanje, izmenjevanje pomembnih informacij in učenje drug od drugega praksa prav vseh zaposlenih. Omenimo lahko, da smo se na področju sodelovalnega in medsebojnega učenja učiteljev v šoli oprli na notranje moči in da so del izobraževanj za učitelje pripravile sodelavke. Hattie (2009, 121) ugotavlja, da je dostop do strokovnega znanja pomemben dejavnik, ki vpliva na učinkovitost strokovnega razvoja učiteljev. Menimo, da vključenost sodelavk in poglobljena obravnava sodobnih konceptov učenja podpirata predpostavko, da v bazi znanja v šoli lahko najdemo obširno strokovno podporo. Poleg tega, da smo izkoristili notranje moči, smo se v okviru usposabljanj kolektiva oprli na zunanje predavatelje, kar je povezano z večjo uspešnostjo (Hattie 2013, 120). Kot prednost poudarjam še delavnice za učiteljski zbor, aktive in predmetne skupine, ki jih pripravljamo (ob upoštevanju spoznanj učiteljev); trajajo vse leto in predvidevajo vmesne dejavnosti učiteljev v razredu. Tudi Hattie (2013, 120) poudarja, da je tak način dela učinkovit. Timperley (2012) ugotavlja, da mora biti profesionalno usposabljanje učiteljev tesno povezano s tem, kar se dogaja v razredu. Usposabljanje mora učitelje opolnomočiti za kakovostno in podrobno spremljanje napredka učencev ter jih krepiti v razumevanju pedagoškega konteksta: kaj se mora učenec naučiti v naslednjem koraku in kako ga bom tega naučil.

## Sklepi

Na podlagi zbranih rezultatov in analize dejavnosti lahko ugotovimo, da so značilnosti učeče se skupnosti na naši šoli že razvite in da tudi učitelji menijo, da so močno prisotne. Po drugi strani se nam na temelju vsega zapisanega ponujajo številne možnosti za izboljšave, s pomočjo katerih bi okrepili učečo se skupnost ter omogočili boljše načrtovanje, izvedbo in spremljanje učinkov dejavnosti, katerih namen je še izboljšati znanje učencev. Izhodišče za vse druge izboljšave bodo eksplicitna ubeseditev vizije, natančnejše opredeljevanje ciljev in oblikovanje jasnih kriterijev za to, kako jih doseči. Zdaj so cilji namreč bolj naravnani na delo in dejavnosti učiteljev. Menimo, da bo treba v naslednjih korakih na srečanjih učiteljskega zbora cilje konkretizirati in ubesediti, kak-

šno vedenje ter dosežke bi radi spodbudili pri učencih (kaj konkretno pomeni »kakovostno znanje« ...). Priporočamo upoštevanje Protokola za uvajanje izboljšav in samoevalvacije (Brejc idr. 2014).

Jasen skupni cilj je prva sestavina, ki mora biti prisotna pri učinkovitem sodelovalnem učenju, druga pa je individualna odgovornost (Slavin 2014, 155). Iz rezultatov raziskave lahko sklepamo, da imajo učitelji veliko možnosti za soodločanje in sodelovanje. Možnost za izboljšavo vidimo v bolj enakomerni porazdelitvi nalog med učitelje in prevzemanje odgovornosti pri vseh.

Pri analizi dela ugotavljamo, da prevečkrat izhajamo s pozicije »pri učitelju popraviti tisto, česar ne počne najbolje«. Na področju sodelovalnega učenja predlagamo, da bi nadaljnje dejavnosti načrtovali tako, da bi učitelji predstavili primere svoje dobre prakse, in jih povabili, naj prikažejo nekaj, v čemer so zares dobri. Tako bomo krepili odprtost in pri sodelovanju izhajali iz močnih področij posameznega učitelja. Predlagamo še podrobnejše načrtovanje stalnega strokovnega izpopolnjevanja vseh zaposlenih in umeščanje izbranih izobraževanj v kontekst zastavljenih cijev. Obvezen del bi morala biti tudi izmenjava spoznanj z drugimi sodelavci (bodisi na ravni aktiva bodisi celotnega učiteljskega zbora).

Ključno je, da spoznanja po začetnih dejavnostih kakovostno vnesemo v pouk. Smiselno je, da gradiva, ki bodo nastala, zbiramo in dostop do njih omogočimo vsem. Predlagamo bazo primerov dobrih praks, povezavo z rednimi hospitacijami ravnateljice in sodelavcev, zagotovo pa je smiselno izvajati pogostejše medsebojne hospitacije. Zato je pomembno, da usklajujemo urnik in omogočimo medsebojno hospitiranje med sodelavci. Priporočamo implementacijo jedrne rutine učnega sprehoda (Resnick idr. 2013, 266–273). Radi bi opozorili še na eno idejo, in sicer na možnost snemanja pouka, kar je učiteljem lahko dobra osnova za ozaveščanje o lastnih odzivih, vedenju pri pouku in za samorefleksijo. Po drugi strani pa so posnetki (ki jih izbere učitelj sam) lahko odlično izhodišče za pogovor v skupini, ki se srečuje kot intervizijska skupina in s povratnimi informacijami kolegov spodbuja učenje na ravni šole. Ta način se nam zdi primeren tudi pri vzpostavljanju večjega medsebojnega zaupanja, odprtosti in podpore med sodelavci.

Spremljanje pouka je treba ožje usmeriti glede na kriterije, ki jih moramo še oblikovati – smiselno je sooblikovati kriterije v okviru učiteljskega zbora. Menimo, da so v tem kontekstu ključne kakovostne povratne informacije, opazamo pa, da imamo na ravni šole še prostor za izboljšave. Smiselno se nam zdi usposabljanje razširjenega tima (v povezavi z zunanjimi strokovnjaki) za poda-

janje dobrih povratnih informacij oziroma za učinkovito usmerjanje izmenjave povratnih informacij med sodelavci: usmerjene naj bodo k podrobnostim naloge, ne k osebnosti, vključujejo naj zastavljanje ciljev ... (William 2013, 129–130). Poleg tega je učitelje smiselno usposobiti za bolj kakovostno posredovanje povratnih informacij učencem.

Nujno je dobro načrtovati, osmisлити naloge in spremljati učinke. V tem kontekstu je smiselna povezava s formativnim spremljanjem znanja (William 2013, 135–140) in naravnost na ključne veščine. Spremljanje naj ne bo podrejeno le zbiranju podatkov, saj lahko tako spregledamo učinke, ki jih ni mogoče meriti (iskati je treba dokaze, ne le podatkov). Dober način spremljanja so strokovne razprave, refleksije učiteljev, analize portfeljev učencev itd.

## Literatura

- Brejc, M., M. Zavašnik Arčnik, A. Koren, C. Razdevšek Pučko, S. Gradišnik in A. Širec. 2014. *Protokol za uvajanje izboljšav in samoevalvacijo v šolah in vrtcih*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Hattie, J. A. C. 2009. *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hord, S. M. 2009. »Professional Learning Communities: Educators Work Together toward a Shared Purpose – Improved Student Learning.« *National Staff Development Council* 30 (1): 40–45.
- Hord, S. M. 2004. *Learning Together, Leading Together: Changing Schools through Professional Learning Communities*. New York: Teachers College Press.
- Hord, S. M. 1996. *School Professional Staff as Learning Community Questionnaire*. Washington, DC: American Institute for Research.
- Resnick, L. B., J. P. Spillane, P. Goldman in E. S. Rangel. 2013. »Uvajanje inovacij: od vizionarskih modelov do vsakodnevne prakse.« *V O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*, ur. H. Dumont, D. Istance in F. Benavides, 257–283. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Slavin, R. E. 2013. »Sodelovalno učenje: kaj naredi skupinsko delo uspešno?« *V O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*, ur. H. Dumont, D. Istance in F. Benavides, 147–162. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Stoll, L., R. Bolam, A. McMahon, M. Wallace in S. Thomas. 2006. »Professional Learning Communities: A Review of the Literature.« *Journal of Educational Change* 7 (4): 221–258.
- Timperley, H. 2012. »Professional Learning That Makes a Difference to Students.« <http://www.edtalks.org/#/video/professional-learning-makes-difference-students>
- William, D. 2013. »Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih

okoljih.« *V O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*, ur. H. Dumont, D. Istance in F. Benavides, 123–145. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- **Mag. Ines Piljić** je psihologinja, zaposlena kot učiteljica dodatne strokovne pomoči in svetovalna delavka na Osnovni šoli Antona Žnidaršiča Ilirska Bistrica. *ines.piljic@gmail.com*





# Učni sprehod za profesionalni razvoj

**Katja Arzenšek Konjajeva**

oš *Vide Pregarc*

Prispevek govori o načinu vodenja, ki bi se lahko ob spremembi organizacijskih zmožnosti za vodenje približal distribuiranemu vodenju. Prikazali bomo vključevanje strokovnih delavcev v učni sprehod, to je eno od dejavnosti za spremljanje in spreminjanje pedagoškega procesa. Predstavili bomo učne sprehode, namenjene spremljanju dela strokovnih delavcev in razvijanju učeče se skupnosti ter zagotavljanju kakovosti pedagoškega procesa in profesionalnemu razvoju strokovnih delavcev na področju sodelovanja. V empiričnem delu bomo uporabili intervjuje z ravnatelji in strokovnimi delavci, ki jih bomo kvalitativno analizirali in rezultate prikazali v preglednicah. Predmet evalvacije se nanaša na spremljanje pedagoškega procesa z učnimi sprehodi in na ugotovitve, kaj ta oblika pomeni ravnateljem in primerjalno strokovnim delavcem na področju sodelovanja in morebitnega distribuiranega vodenja. S pomočjo teorije bomo osvetlili oblike vodenja in sodelovanje med učitelji in preučili, kako tovrstna oblika spremljanja vpliva na njihov profesionalni in osebni razvoj.

*Ključne besede:* spremljanje, distribuirano vodenje, učni sprehod, sodelovanje

## Uvod

Spremljanje pedagoškega procesa za zagotavljanje kakovosti in profesionalnega razvoja strokovnega delavca na področju sodelovanja je pri razvoju učeče se skupnosti bistveno. Učeča se skupnost se razvija preko učečih se posameznikov, ki se učijo drug od drugega in drug z drugim. Za tak razvoj je pomembno spodbudno okolje, ki omogoča sodelovalno učenje, in okoliščine, zaradi katerih se vodenje lahko preoblikuje v distribuirano. Učeča se skupnost nastane, ko pride do premika od posameznega, individualnega načina razmišljanja k sistemskemu mišljenju, pri čemer se moramo zavedati, da je za kakovostno delovanje celote pomembna individualnost. »Učeča se skupnost so med seboj daljše časovno obdobje povezani ljudje, med katerimi so se z osebnimi stiki razvili posebni medsebojni odnosi, v katerih vsi vplivajo na odločitve in pravila delovanja skupnosti. Z učenjem, in sicer priložnostnim, neformalnim in formalnim (npr. ob druženju, v šoli), se skupnost samouresničuje in med generacijami prilagaja okoliščinam svojo

skupno identiteto.«<sup>1</sup> Navedeni vidiki morajo biti uravnoteženi, ker se le tako lahko uresničuje odgovornost članov skupnosti in njene okolice do skupnosti in virov, ki omogočajo njeno preživetje in blaginjo, kar pomeni, da se vodenje od ene osebe preusmeri na celotno organizacijo.

Za profesionalni razvoj na področju sodelovanja in opazovanja ter spremljanja dela, ki omogoča oblikovanje učeče se skupnosti, je v strokovni literaturi mogoče najti veliko opredelitev. Eden od načinov spremljanja učiteljevega dela, ki omogoča zagotavljanje ali povečanje kakovosti, je lahko učni sprehod. Tomičeva (2002) navaja, da morata pri medsebojnih hospitacijah, kar učni sprehod na neki način je, med učiteljem in opazovalcem vladati medsebojno zaupanje in podpora, opazovanje pa mora biti namenjeno ugotavljanju, katera so področja, ki jih je treba izboljšati, ter svetovanju na temelju podatkov, zbranih z opazovanjem. Enako velja za učni sprehod, pri čemer se sodelovanje še poglobi, profesionalnost pa je pomembna tudi pri dajanju in sprejemanju povratnih informacij. Raziskave potrjujejo, da si učitelji želijo objektivnih in iskrenih povratnih informacij in da cenijo tako pohvalo kot konstruktivno kritiko (Pajer Šemrl 2005). Oblikovanje in posredovanje povratnih informacij sta dve od najpomembnejših veščin, ki ju mora imeti opazovalec pri učnem sprehodu. Na podlagi konstruktivne povratne informacije je mogoče graditi in načrtovati nadaljnje delo in razvoj učiteljev in šole ter si prizadevati za sodelovanje in distribuirano vodenje pri spremljanju pouka. Zaradi opazovanja v razredu postaneta poučevanje in učenje bolj transparentni, poleg tega pa opazovanje učitelje opogumlja, da z izbiro ustrezne strategije izboljšujejo svojo prakso in učenje učencev.

### **Učni sprehod kot oblika spremljanja in sodelovanja**

Ena ravnateljevih nalog je spremljanje učiteljevega dela. Justina Erčulj (2013) navaja, da so »temeljne ugotovitve mednarodne raziskave naslednje (OECD 2008):

- učitelji, ki se bolj profesionalno razvijajo, uspešneje delajo;
- učitelji, ki imajo jasna in trdna prepričanja o učnih metodah, bolje sodelujejo s sodelavci, imajo boljše odnose z učenci in se počutijo bolj učinkovite;
- učitelji, ki jim ravnatelj ali sodelavci izrečejo priznanje za dobro delo, se počutijo uspešnejše;

<sup>1</sup> Glej <http://tvu.acs.si/paradaucenja/ucece/>.

- vpliv ravnateljevega vodenja na učenje je posreden in se kaže v dejavnostih učiteljev.«

J. Erčulj (2013) še pravi, da je z vidika spodbujanja sodelovanja med učitelji spremljanje priložnost za oblikovanje učinkovitih timov in za načrtovanje medsebojnih hospitacij. Southworth (2011, 77) pa kot prednosti spremljanja učiteljevega dela omenja še:

- ugotavljanje, kakšen način poučevanja prevladuje v šoli;
- odkrivanje najboljšega dela učiteljev, ki bi ga lahko predstavili sodelavcem;
- ugotavljanje, kdo bi bil lahko pobudnik oziroma vodja razvojnih projektov s področja poučevanja.

Učni sprehod je eden od primerov timskega ali sodelovalnega dela v učeči se skupnosti. Pri tovrstnem sodelovanju je pomembno, da razvijemo določeno pripadnost timu oziroma zavzetost za isti cilj na ravni organizacije, saj se lahko tim večkrat spremeni. Vloga ravnatelja je, da posameznike usmeri v dejavnosti, ki so jim blizu, tako da lahko ob sodelovanju gradijo pozitivno timsko kulturo, kar vpliva tudi na organizacijsko klimo učeče se skupnosti. Pri timskem delu posamezniki sodelujejo in razvijajo sodelovalno kulturo, hkrati pa izmenjujejo znanja in izkušnje, kar omogoča doseganje ciljev razvojnega načrta.

Na učnem sprehodu skupina učiteljev obiše več razredov v šoli, namen pa so strokovni pogovori in iskanje strokovnih rešitev za delo, kar pripomore k razvijanju vizije in k še bolj kakovostnemu poučevanju, to pa vpliva na učenje učencev.<sup>2</sup>

Učni sprehod je ena od metod poučevanja v rednem ali razširjenem programu. Spillane v delu *O naravi učenja* (2013) prav tako pravi, da »rutina učnega sprehoda predstavlja orodje, ki šoli omogoča, da se sistematično osredotoči na izboljšanje poučevanja. Sestavljena je iz niza strokovnih aktivnosti, ki so organizirane okoli periodičnih ogledov šolskih razredov.« Prav tako še pravi, da je »cilj učnega sprehoda [...] zbrati dokaze o poučevanju in učenju v razredu, da bi lahko sprejeli dobro podprte odločitve glede strokovnega usposabljanja. Izvajalci učnih sprehodov poskušajo odkriti, v koliki meri so bile v razred uvedene nove prakse iz vsebine strokovnega usposabljanja, pri čemer pogosto tudi določijo točke, ki zahtevajo nadaljnje delo. Učni sprehodi predstavljajo stalni sestavni del dela profesionalnih učnih skupnosti, vedno pa so pod-

<sup>2</sup> Glej <http://www.toolkit.aitsl.edu.au/category/classroom-practice/resource/137>.

prti z dodatnimi priložnostmi za strokovno usposabljanje, kot so študijske skupine, ki preučujejo dokaze o učenju učencev iz razredov.« Gre za metodo spremljanja učiteljevega dela, ki temelji na načelu odprtih vrat, zato ni tako stresna, kot so za nekatere učitelje hospitacije. O njej se je mogoče dogovoriti ali pa se zanjo odločimo, ne da bi se o tem prej dogovorili. Ob postavljanju ciljev v letnem delovnem načrtu, ko predvidimo tudi spremljanje dela učiteljev, dorečemo, kakšne bodo njegove oblike in smotrnost vsake od njih. Prav tako je treba predvideti temo spremljanja, bodisi da gre za spremljanje oblik in metod dela ali pa se osredotočamo na komunikacijo, odnose, preverjanje in ocenjevanje, bralno pismenost, vključevanje gibanja v pouk, razvoj prosocialnih dejavnosti ipd. Pri tem izhajamo iz znane predpostavke, da je vsaka metoda v osnovi dobra, učitelj in ravnatelj pa sta tista, ki se odločita, kdaj in kateri način dela bosta pri določeni vsebini izbrala in uporabila, kar spet pripelje do sodelovanja in distribuiranega vodenja.

Pri učnem sprehodu kot obliki spremljanja učiteljevega dela je pomembno še, da se ravnatelj pred začetkom z učitelji pogovori o tem, kako bo učni sprehod potekal in kakšen bo njegov namen. Ni nujno, da traja celo uro, je pa zelo primeren za prikaz dobre poučevalne prakse, novih metod dela, izmenjavo idej in vsekakor za refleksijo med učitelji in ravnatelji; njegov namen je pridobiti povratno informacijo, primeren je za *coaching* med kolegi. Vse to pa je pomemben način oblikovanja profesionalnega razvoja.

Namen učnega sprehoda je zgolj opazovanje dela učencev, razredne klime, pristopov, inovativnih oblik učenja in poučevanja. Tim dobi povratno informacijo o svojem delu in ob refleksiji izpostavi močna področja oziroma opozori na tista, za katera ima zamisel, kako jih izboljšati. Povratna informacija ob koncu učnega sprehoda je nujna, saj presoja kolegov pomeni dopolnitev samoevalvacije šole.

### **Učēča se skupnost**

O pojmu *učēča se skupnost* se je v slovenskem šolskem prostoru začelo govoriti v začetku tega stoletja v skladu z vizijo Lizbonske strategije, ki nalaga konkurenčnost, dinamičnost znanja, zasnovanega na gospodarstvu. Šola postane učēča se skupnost, ko je učēnje njena jedrna dejavnost in ko to postane medsebojno odvisno ter vzajemno podprto in sodelovalno. Skupnost in posameznik se učita drug z drugim in drug od drugega. Učēčo se skupnost odlikuje občutek, da je naše delo smiselno in pomembno. Za vzpostavlja-

nje zmožnosti organizacije je pomemben prispevek vsakega posameznika, prispevek timov pa pomeni več kot le vsoto posameznih prispevkov. Ustvarjanje učeče se skupnosti zahteva tudi spremembo miselne naravnosti, tako da začnemo poslušati druge in ne izrekamo sodb, kadar se mnenja razlikujejo. Bistveno je, da lahko zaradi raznolikosti na novo ovrednotimo svoja stališča. Učeče se skupnosti ne ustvarja vodstvo šole ali vrtca, saj to ne more biti le drug izraz za sestanek tima ali aktiva. Ustvarjanje učeče se skupnosti je »odločilno povezano z vključujočim« (Rutar Ilc 2018) in distribuiranim vodenjem. Ravnatelj mora vse člane kolektiva vključiti v ustvarjanje učeče se skupnosti (primer projekt ProLea, ZRSŠ) in eden takih primerov je tudi učni sprehod.

Enako velja za time pri učnih sprehodih, kot je razvidno iz empiričnega dela, saj se pojavi stopenjskost odprtega problema glede sodelovanja in oblikovanja timov pri učnih sprehodih; pomembno je, da time oblikujemo tako, da bo mogoče sodelovanje na vseh stopnjah. S tem lahko v šoli ali vrtcu dosežemo višjo stopnjo sodelovanja in ustrežnejšo sodelovalno kulturo, saj večino kolektiva povezujejo skupni interesi, zamisli in vrednote, člani kolektiva pa dobijo priložnost učiti se drug od drugega ter soustvarjati rezultate dela in odnose v kolektivu. Učečo se skupnost odlikujejo še skupna vizija, kolegialnost, splošno razumevanje, da posameznikova dejanja vplivajo na celoto, medsebojno spoštovanje ne glede na formalni položaj posameznika v ustanovi, medsebojna zaupanje in medsebojna odprtost, raziskovanje lastnega dela ter dela kolegov, nenehno ozaveščanje, pa tudi vzpostavljanje in širjenje baze znanja (Rupnik Vec 2006; Senge 2000; Sentočnik idr. 2006).

V učeči se skupnosti mora biti zagotovljena ravnateljeva podpora učiteljem, da si upajo tvegati in preizkusiti novosti. To je edini način, da spremembe zaživijo v praksi.

Hord (2009, 41–42) navaja šest dimenzij učeče se skupnosti, kot so jih opredelili na osnovi raziskav:

1. skupne vrednote, prepričanja in vizija šole;
2. distribuirano vodenje;
3. podporni strukturni pogoji;
4. podporni odnosi;
5. sodelovalno učenje, katerega namen sta odzivati se na potrebe učencev in večja učinkovitost učiteljev, ter
6. delitev učiteljskih praks zaradi pridobivanja povratnih informacij pri sodelavcih.

## Od učnih sprehodov k distribuiranemu vodenju

Učni sprehod kot oblika spremljanja pouka je način, pri katerem sodelujejo različni učitelji v timu. Pri vsakem učnem sprehodu je tim sestavljen drugače, možnost za prehajanje med njimi je glede na okoliščine prosta. Zato je učni sprehod ena od poti k učeči se skupnosti, saj se timi oblikujejo glede na situacijo, interakcijo, učitelji skupaj raziskujejo in krepijo individualno in skupinsko strokovnost in osredotočenost na svoj učni proces in hkrati na proces učenja.

Učni sprehod bi lahko bil ena od oblik distribuiranega vodenja, saj se zaposleni vključijo v sodelovanje pri vodenju dejavnosti za spremljanje učnega procesa in posledično v razvijanja učeče se skupnosti. Pri tem sodelujejo tisti zaposleni, ki si želijo izboljšati prakso poučevanja, zato se povežejo v razvojni tim za distribuirano vodenje in druge strokovne time.

Da bi bilo delovanje timov učinkovito, se morajo redno srečevati, saj članom to pomaga vzpostaviti medsebojno zaupanje, kar »je pogoj za samorazkrivanje, odprto razmišljanje in pripravljenost na tveganje« (Rupnik Vec 2006). Zagotoviti je treba stalnost skupine, zaradi česar se utrdi mreža medsebojnih odnosov, vnaprej dogovorjen in smiselno odmerjen čas, ki je umeščen v šolski urnik, kompetentno vodenje. Cilji in pravila delovanja, ki jih opredelijo sodelujoči s soglasjem, morajo biti jasni. To je razvidno tudi iz empiričnega dela prispevka, saj so ravnatelj in učitelji potrdili, da je kompatibilnost ključnega pomena.

Koren (2007) meni, da je distribuiranje značilna skupinska oblika vodenja, s katero učitelji razvijajo strokovnost tako, da delajo skupaj. Navaja še, da Elmore (2006) poudarja, da »v organizacijah, kjer je znanje intenzivno (učenje in poučevanje), kompleksnih nalog ni mogoče izvajati drugače, kot da se odgovornost za vodenje porazdeli med različnimi vlogami v organizaciji«. Distribuirano vodenje je sad skupne dejavnosti in temelji na konstruktivističnem učenju, kar učenje s pomočjo učnih sprehodov zagotovo je, saj se pojavi v kolektivni interakciji med vodjem, zaposlenimi in situacijo. Vodenje je recipročen proces med ljudmi, nastaja šele v prostoru med udeleženci in ne kot nabor dejanj in vedenjskih oblik posameznega vodje (Lambert 2005 v Koren 2007).

Situacije in rutine so posledica vodstvene prakse v zavodu. Pri učnem sprehodu gre za skupek dinamičnih medsebojnih odnosov, zato preseže individualna dejanja; gre za obliko kolektivnega delovanja učiteljev, ki z delom spodbujajo in vodijo druge učitelje.

Spillane (2006 v Koren 2007) pravi, da je distribuirano vodenje najboljše razumeti kot prakso ali izkušnjo, ki ne zajema zgolj vodij in situacije, v katerih delujejo. Praksa vodenja nastaja ob medsebojnem vplivanju vodij, zaposlenih in situacije, v kateri so, situacija pa sooblikuje prakso vodenja in se v praksi hkrati oblikuje sama. Pri distribuiranem vodenju se praksa vodenja razporedi med formalne voditelje in neformalne vodje ter okoliščine, ki jih ustvarjajo.

Koren (2007) pravi, da je distribuirano vodenje trajnostno, saj morajo »v kompleksnih situacijah, ki temeljijo na znanju, vsi prispevati s svojo inteligenco, da se lahko organizacija pripravi na nepredvidljive dogodke in na nove zahteve ter se ustrezno odziva nanje in preoblikuje dejavnosti.« Vodenje mora biti skupna odgovornost, ki ustvarja kulturo inovativnosti in priložnosti. Ravnatelj in člani tima se skupaj dogovorijo, kako bodo delovali in predstavili ugotovitve, o skupni evalvaciji ter nadaljnjem načrtovanju.

Pogoji za vzpostavitev učinkovitih ter uigranih timov in njihove značilnosti so po Sentočnikovi (2012b) naslednji: v skupini je pozitivna klima, skupni cilji in vrednote so jasni; ravnatelj opolnomoči učitelje; za učitelje sta značilni pripadnost in zavzetost; v timu prevladuje dobra komunikacija; pomembno je zbiranje informacij in kontinuirano preverjanje napredka ter ustrezno prilagajanje nadaljnjega dela; v timu je navzoče medsebojno spoštovanje in upoštevanje vseh predlogov; kritika je namenjena odstranjevanju ovir, ne pa neproduktivnemu pritoževanju in izražanju nezadovoljstva; medsebojna komunikacija med člani tima je uspešna, če odločitve sprejemajo skupaj oziroma se za najboljše možnosti odločijo skupaj, ne pa z glasovanjem; v timu se vzpostavlja ravnovesje med procesom in rezultatom: če prevelik poudarek namenimo rezultatom, zanikamo pomen odnosov in škodujemo uspešnemu delovanju timov, druženje brez poudarka na rezultatih pa lahko povzroči, da tim izgubi jasno usmeritev, angažiranost članov se zmanjša.

Pri učnem sprehodu je proces, ki nastaja ob spremljanju učiteljevega dela s pomočjo drugih učiteljev, ki so sposobni refleksije in medsebojno komunicirajo na strokovni ravni, tisti, ki ustvarja medsebojno spoštovanje in pomaga pri vzpostavitvi mreže sodelovanja.

Ravnatelj naj odpira vprašanja in spodbuja dialog, tako da je mogoče širjenje perspektiv, odpiranje možnosti v izogib poenostavljenim odgovorom in rešitvam, ohranja osredotočenosti kolektiva na skupne cilje in vizijo ter zavzetosti za nenehen razvoj (Sentočnik 2012a). Tako se krepi organizacijska zmožnost za vo-

denje. Ravnatelj vzpostavi pogoje, da se učitelji lahko dogovorijo o ciljnih, področju in obliki spremljanja in o članih, ki bodo sodelovali v timu. Sodeluje s timom za distribuirano vodenje, tim za distribuirano vodenje pa s timi, ki jih v zavodu oblikujejo za posamezne učne sprehode.

Praksa pri učnih sprehodih je šele na začetku. Timi pri učnih sprehodih niso stalni, so pa cilji na ravni šole jasni; za posamezen učni sprehod je treba ustrezne člane tima izbrati z dogovarjanjem. Ustrezni člani so tisti, ki so sposobni spremljati pouk, ga reflektirati, evalvirati, hkrati pa gre za odločne ljudi z integriteto, ki v kolektivu uživajo zaupanje. O pravih delovanj oziroma sodelovanja v timu se je treba dogovoriti na ravni šole, kar pomeni, da so lahko vsakokratni timi uspešni, čeprav niso stalni. Timi pri učnem sprehodu so sestavljeni tako, da je med člani vsaj en član šolskega razvojnega tima; ta pripravi povzetek refleksij in končno poročilo, na temelju katerega nastane poročilo o samoevalvaciji.

### Učni sprehodi v praksi

V Sloveniji po splošni oceni v veliki večini šol na različne načine spremljajo učiteljevo delo zaradi priprave razvojnih ciljev. Na šolah iz vzhodne kohezijske regije so pod vodstvom Zavoda RS za šolstvo potekali učni sprehodi v okviru formativnega spremljanja. Učni sprehodi v slovenskem izobraževalnem prostoru niso neznanca in so prilagojeni potrebam in razvojnim ciljem zavodov.

V kvalitativni empirični raziskavi, ki je potekala od 10. do 17. aprila 2018, smo opravili intervjuje z desetimi ravnatelji in desetimi učitelji individualno, torej z vsakim posamezno. Vsak intervju je trajal približno pol ure. Učitelji in ravnatelji so bili iz osmih različnih vzgojno-izobraževalnih zavodov (šole in vrtci), en učitelj in en ravnatelj sta bila iz iste šole in ena ravnateljica in ena pomočnica iz istega vrtca. V intervjuju smo jim postavili tri vprašanja o učnih sprehodih, in sicer:

- Kaj zaznavate kot največji izziv učnih sprehodov?
- Kako in kdo oblikuje tim za učni sprehod?
- Kako določite temo učnih sprehodov?

Vsi intervjuvanci so se strinjali, da je učenje potrebno za preživetje, potešitev radovednosti, osebno rast in razvoj, zaradi družbenih sprememb, inovacij; z njegovo pomočjo ne dopuščamo stagnacije, učimo se zaradi želje po znanju, službe, okolja. Menili so, da sta učenje in ustvarjanje učeče se skupnosti razvojni proces, ki se



PREGLEDNICA 1 Pozitivna in negativna pričakovanja v zvezi z učnimi sprehodi

Pričakovanja		Ravnatelji	Učitelji
Pozitivna	Sodelovanje	8	10
	Potrpežljivost	6	8
	Aktivno učenje	6	7
	Osebni razvoj	4	10
	Profesionalni razvoj	8	8
	Izstop iz območja udobja	10	10
Negativna	Preveč povezav s formativnim spremljanjem	6	0
	V desetih minutah ni mogoče videti vsega	4	7
	Ni mogoče opazovati strokovnosti učiteljevega dela	5	5

kontinuirano obnavlja in oblikuje zaradi trajnostnega razvoja. Kar se učimo skupaj, se pojavi raznolik pogled na odprt problem: ravnatelji vidijo težave pri posebnih potrebah, vedenjskih težavah, tujcih, učitelji pa pri ocenjevanju in vedenjskih težavah. Ravnatelji so menili, da je njihova vloga presoditi, kdo je s kom kompatibilen, kar so potrdili tudi učitelji, ki so se strinjali, da so osebne lastnosti pri sodelovanju zelo pomembne in včasih premo sorazmerne s časom, ki ga porabijo za sodelovanje. Ravnatelji so izrazili željo, da bi spremljanje dela učiteljev in njihov profesionalni razvoj sistemsko uredili, pri čemer se pojavi vprašanje o kakovosti.

Na vprašanje o učnih sprehodih so se intervjuvanci odzvali s pozitivnim pričakovanjem in z negativno konotacijo (preglednica 1). Ravnatelji so kot pozitiven učinek učnih sprehodov poudarili sodelovanje, profesionalni razvoj in izstop iz območja udobja, učitelji pa so prepričljivo poudarili sodelovanje, osebni razvoj ter potrpežljivost in profesionalni razvoj. Negativna konotacija učnih sprehodov je bila za ravnatelje prevelika povezava s formativnim spremljanjem, učitelji pa so prepričani, da v desetih minutah ne morejo pokazati vsega, saj je v tako kratkem času nemogoče prikazati strokovnost pri delu in vse korake, ki peljejo k uspešno izpeljani učni uri.

Vprašani so izhajali iz osebnih izkušenj, ki so jih pridobili v svojem zavodu. Menili so, da je ustrezno, če se timi oblikujejo glede na trenutne okoliščine oziroma problematiko, ki se pojavi v vzgojno-izobraževalnih zavodih, mnenje glede tega je bilo enotno. Skupno jim je bilo tudi stališče, da se timi lahko spreminjajo in da njihova sestava ni stalna. Vsi sodelujoči so se strinjali, da je treba področje opazovanja na učnem sprehodu določiti glede na kompetence, ki jih spremljajo, in izzive, ki so jih v vzgojno-izobraževalnih zavodih opredelili v strokovnih razpravah. Če ho-

čemo, da bo sodelovanje uspešno, je pomembno, da je tim sestavljen tako, da so člani med seboj kompatibilni in da lahko delujejo skupaj, saj bi drugače za vzpostavitev sodelovanja porabili preveč časa. Kompatibilnosti ne enačimo s homogenostjo; v literaturi namreč naletimo na mnenje, da so najuspešnejši heterogeni timi, saj lahko vsak posameznik z individualnostjo v tim prispeva več raznolikosti in tako pospešuje razvoj. Kompatibilnost lahko torej prispeva k organizacijskemu vodenju.

Intervjuvanci so povedali, da jih učni sprehod večinoma (devet od desetih vprašanih) zanima, vendar se večkrat odločijo za klasične hospitacije, saj so prepričani, da jim omogočijo celosten vpogled v delo učitelja, kar zadeva strokovnost. Njihovi odgovori so potrdili, da so učni sprehodi koristno orodje pri opazovanju in gradnji odnosov v vzgojno-izobraževalnem zavodu. Učni sprehod je tudi učinkovito orodje za razvoj profesionalnega dialoga, ki pripomore k razvijanju osebnih lastnosti, kompetenc, ki jih od posameznega učitelja pričakujemo; to so poudarili večinoma ravnatelji, ki si želijo selekcijo teh lastnosti že na fakultetah, ki izobražujejo učitelje in vzgojitelje.

## Zaključek

Osnovna predpostavka distribuiranega vodenja je, da je vodenje rezultat vzajemnega vpliva med zaposlenimi v organizaciji. Posamezniki prevzamejo vodstvene naloge glede na okoliščine in kompetence, ki jih pokažejo v zvezi z določenimi nalogami. Učiteljevo vodenje je tako lahko zajeto v nalogah in vlogah, ki ne tvorijo formalnih hierarhičnih položajev umetno, ampak se razvije spontana oblika vodenja in vodstvenega stila. V učeči se skupnosti ima lahko vsak učitelj priložnost, da v skladu z vizijo in razvojnimi cilji, ki so se izoblikovali v njej, razvija in pokaže strokovnost, denimo z opravljanjem mentorstva, vodenjem timov in aktivov, s sodelovanjem v različnih komisijah in podobnih dejavnostih. Tako lahko vsak učitelj prispeva k razvoju učeče se skupnosti. Timi se vzpostavljajo in delujejo glede na okoliščine in naloge, ki jih je treba opraviti, da bi uresničili razvojne cilje.

Pri učnih sprehodih vodenje prevzamejo tisti učitelji, ki začutijo problematiko v procesih poučevanja in učenja in ki v kolektivu uživajo ugled kot dobri praktiki ter razvijajo kompetentne za usmerjanje učeče se skupnosti k uresničevanju razvojnih ciljev. Učitelji s kratkim viharjenjem možganov ugotovijo, kaj hočejo z učnim sprehodom doseči, dogovorijo se, kaj je za ustvarjanje uče-

če se skupnosti smiselno spremljati; ob spremljanju poteka sprotne analiza, pozneje, ko se zberejo vsi člani tima za učni sprehod in tisti, ki so jih med učnim sprehodom opazovali, pa poteka konstruktivna refleksija, lahko tudi kolegalni *coaching*. Na koncu pripravijo poročilo, ki ga vključijo v samoevalvacijsko poročilo na ravni šole.

V učeči se skupnosti naj bi učitelji sami prevzeli odgovornost za svoj profesionalni razvoj. Predpogoj za to je, da imajo samokritičen uvid v kakovost svojega dela in da znajo prepoznati svoja področja rasti. Obstaja več strategij, s pomočjo katerih je mogoče učitelje pripeljati do takšnega uvida: akcijsko raziskovanje, razvojni portfelj, supervizija in *coaching*. Brez podpore in sodelovanja ravnatelja pa teh strategij ni mogoče ustrezno uvesti in jih izvajati. Ko učitelj s pomočjo omenjenih strategij opredeli svoje potrebe po izpopolnjevanju in strokovni podpori, je naloga ravnatelja ali vodstvenega tima, katerega član je ravnatelj, presoditi, ali so te usklajene z vizijo šole in z njenim letnim akcijskim načrtom, nato pa učitelju omogočiti usposabljanje in mu zagotoviti ustrezno podporo, tudi z iskanjem virov znotraj kolektiva, med zaposlenimi.

Timi pri učnih sprehodih niso stalni, so pa njihovi cilji na ravni šole jasni. Za posamezen učni sprehod je treba izbrati ustrezne člane tima. O pravilih delovanja oziroma sodelovanju v njem je treba – glede na odgovore intervjuvancev – dogovoriti na ravni šole, kar pomeni, da so lahko timi uspešni, kljub temu da se spreminjajo. Timi so pri učnem sprehodu sestavljeni tako, da je v njih vsaj en član razvojnega tima za distribuirano vodenje; ta pripravi povzetek refleksij, ki ga vključijo v poročilo o samoevalvaciji. Skupno stališče sodelujočih v raziskavi je bilo, da je najbolje, če time oblikujejo z dogovorom in glede na trenutne okoliščine oziroma problematiko, ki se pojavi v vzgojno-izobraževalnih zavodih, in da se člani timov lahko menjajo oziroma da sestava timov ni stalna.

Čeprav je usposabljanje, iskanje, usmerjanje človeških virov pomembno, pa ne zadostuje za to, da bi učitelj spremenil svoje delo. Da bi to dosegli, mora biti deležen podpore pri uvajanju novosti, ki jih je usvojil na usposabljanjih, v prakso. Hkrati naj ima priložnost, da s svojo novo prakso seznanja kolege, pri čemer ga je treba spodbujati. Tako ima od njegovega strokovnega izpopolnjevanja korist celoten kolektiv. Pri razvoju in upoštevanju želja po profesionalni rasti je pomembno vzpostavljjanje mrežnih povezav z drugimi šolami, s čimer omogočamo medsebojno spodbudo in

izmenjavo dobre prakse. To je bila prav tako ena od ugotovitev, ki jo lahko povzamemo iz intervjujev.

Učiteljevo vodenje v današnjem pomenu se v osnovi posveča razvoju kakovosti učenja in poučevanja, kar lahko uporabimo kot sredstvo oziroma strategijo za profesionalni razvoj. Bistveno je sledenje razvojnim smernicam na področju učenja, hkrati pa gre za način vodenja, ki temelji na načelih strokovnega sodelovanja, razvoja in rasti. Učitelji vodijo v učilnicah in zunaj njih, prispevajo v skupnost učiteljev in vplivajo na druge, da se vzgojno-izobraževalna praksa izboljšuje in trend učenja raste, prav tako pa v duhu skupnih vrednot, interesov in vizije soustvarjajo dobre delovne odnose in s tem pričakovane rezultate.

### Literatura

- Elmore, R. F. 2006. »Leadership as the Practice of Improvement.«  
<http://www.oecd.org/education/school/37133264.pdf>
- Erčulj, J. 2013. »Ravnateljevo spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela v kontekstu vodenja za učenje.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (3): 47–69.
- Hord, S. M. 2009. »Professional Learning Communities: Educators Work Together toward a Shared Purpose.« *Journal of Staff Development* 30 (1): 40–43.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljevanje*. Koper: Fakulteta za management; Kranj: Šola za ravnatelje.
- Lambert, L. 2005. »Leadership for Lasting Reform.« *Educational Leadership* 62 (5): 62.
- Pajer Šemrl, M. 2005. »Pogledi učiteljev na hospitacije.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 3 (1): 75–81.
- Rupnik Vec, T. (2006). »Vloga šolskega razvojnega tima v procesih zagotavljanja kakovosti v šoli, uvajanja sprememb in profesionalne rasti posameznega učitelja.« V *Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja v vrtcu, osnovni in srednji šoli s pomočjo razvojnega načrtovanja*, ur. M. Zorman, 33–40. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z. 2018. *Vzgoja in izobraževanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Senge, P. 2000. »The Leadership of Profound Change.«  
<https://www.spcpress.com/pdf/other/Senge.pdf>
- Sentočnik, S. 2012a. »Analiza definicij poklicne kvalifikacije in ključne kvalifikacije v odnosu do pojmov kompetenca in ključna kompetenca ter analiza stanja v Sloveniji s priporočili.« Center za poklicno izobraževanje, Ljubljana.
- Sentočnik, S. 2012b. »Distributed Leadership as a Form of Work Redesign: Exploring Its Development and Implementation in High

- Schools in Slovenia.« Doktorska disertacija, Lehigh University, Bethlehem, PA.
- Sentočnik, S., R. Schollaert, J. Jones, S. Coffey, C. Bizjak, T. Rupnik Vec, B. Rupar in M. Pušnik 2006. *Vpeljevanje sprememb v šole: konceptualni in drugi vidiki*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Southworth, G. 2011. »Connecting Leadership and Learning.« V *Leadership and Learning*, J. Roberston in H. Timperley, 71–85 London: Sage.
- Spillane, J. P. 2006. *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P. 2015. »Organizing for Instruction in Education Systems and School Organizations: How the Subject Matters.« *Journal of Curriculum Studies* 45 (6): 721–747.
- Tomić, A. 2002. *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- **Mag. Katja Arzenšek Konjajeva** je ravnateljica na oš Vide Pregarc. [katja.arzensek@guest.arnes.si](mailto:katja.arzensek@guest.arnes.si)



## Intervju z Dorotejo Vidmar, kadrovsko vodjo Hotelov Lifeclass

**Petra Weissbacher**  
*Šola za ravnatelje*

**Branka Likon**  
*Šola za ravnatelje*

Hoteli LifeClass & Spa Portorož so prva slovenska mednarodna hotelska veriga, ki jo sestavlja šest modernih hotelov. Hotelska veriga ima bogato zgodovino in tradicijo, saj njeni začetki segajo v leto 1891. Takratna hotelska družba je tam uredila prvo zdravilišče in kopališče v Portorožu ter zgradila prvi hotel – Kurhotel Palace (stari Hotel Palace). Leta 2016 so Hoteli LifeClass dobili naziv »ugledni delodajalec« in danes zaposlujejo 443 ljudi. Šola za ravnatelje že leta uspešno sodeluje z njimi, z velikim zaupanjem soustvarjamo različno zahtevne in obsežne strokovne posvete. Brez dobrega sodelovanja z zaposlenimi to seveda ne bilo mogoče, zato smo za pogovor prosili Dorotejo Vidmar, vodjo kadrovske službe LifeClass Hotels & Spa, ki ima dolgoletne izkušnje z delom v turizmu. V času objave intervjuja pa je gospa Vidmar direktorica splošne in kadrovske službe Postojnska jama, d. d.

### Učecha se skupnost

*Ali je LifeClass učecha se skupnost in kako se to kaže?*

Če izhajamo iz našega osnovnega poslanstva, da vsak gost, ki stopi v naše hotele, pričakuje določen standard storitev, potem mu jih mora vsak zaposleni zagotoviti, in sicer ne glede na to, ali je v službi prvi dan ali pa ima na delovnem mestu že trideset let izkušenj. Prenos znanja in izkušenj je zato ključnega pomena. Treningi pred začetkom opravljanja nalog na delovnem mestu so prva in osnovna stvar, s katero se vsak zaposleni sreča, ko pride k nam. Najprej ga seznanimo z osnovnimi standardi etičnega kodeksa, torej s tem, kako se mora vesti, in s hotelskimi standardi dela. Hotelirstvo je namreč že po svoji naravi konzervativna dejavnost, v kateri so še vedno zelo močno v veljavi pravila osnovnega bontona, ki jih morajo upoštevati vsi od sprejema gosta, se pravi od portirja,

ki prvi stopi v stik z njim, do receptorja, sobarice, natakarja, kozmetika, maserja. Ko govorimo o teh osebnih storitvah, je odnos seveda temelj. Treba se je naučiti, kako gosta sprejeti, kako z njim komunicirati, katere so ključne besede, ki jih moramo uporabljati pri tem, in katere se prepovedane.

Vodja je nosilec uvajanja novega zaposlenega, lahko pa to prenese na izkušene sodelavce, ki že opravljajo delo, torej na kolega, ki ni vodja, ampak je samo sodelavec.

### *Kako izbirate nove sodelavce in kdo jih izbira?*

Osnovni pogoji izhajajo iz zahtev delovnega mesta in kandidat jih mora izpolnjevati. Govorimo o mehkih veščinah, ki jih ocenimo v kadrovski službi, kjer pogovore vodimo skupaj z vodjo, ki bo delavca sprejel. Tako je odgovornost za to, koga smo zaposlili, porazdeljena. Poleg tega preverjamo tehnične kompetence, kot na primer znanje tujih jezikov. Za receptorja je to pogovorno znanje angleščine, nemščine in italijanščine. Zgodi se, da zaradi pomanjkanju ustreznih kandidatov sprejmemo delavca, ki čisto vseh pogojev ne izpolnjuje, se je pa pripravljen učiti. Takrat organiziramo jezikovne tečaje, in sicer po stopnjah in še po poklicih.

### *Kaj poleg tehničnih znanj torej še preverjate?*

Tehnična znanja so zelo pomembna. Še pomembnejši vidik v tej dejavnosti pa so socialne kompetence. Kandidate ocenjujemo ves čas pogovora. V komisiji smo trije, da vidimo, kako se odzivajo tudi na provokativna vprašanja, saj moramo ugotoviti, ali se bo nekdo sposoben odzivati v skladu z našimi pričakovanji, koliko zna pri presoji načina komuniciranja ohranjati mirno kri in trezno glavo.

### *Oblikovali ste poseben kompetenčni profil, ki ga uporabljate za ocenjevanje zaposlenih. Nam ga lahko predstavite?*

Kompetenčni model imamo od leta 2010. Nastal je v kombinaciji z etičnim kodeksom. Naše ključne kompetence so objavljene na spletni strani, saj že tako privabljamo kandidate. Določene so za vsako delovno mesto, razvrščene so po pomembnosti. Uporabljamo tabelo, v katero vodja za svojega delavca na podlagi opazovanja vpisuje ocene pri posamezni kompetenci. Te so podrobno določene za vsako delovno mesto, mednje sodijo na primer komunikacija z gosti, sposobnost sodelovanja in ustreznega hitrega odzivanja, prilagajanje, medsebojni odnosi.



*Torej verjamete, da je mogoče mehke veščine numerično oceniti z opazovanjem.*

Ocene nastanejo na podlagi opazovanja vodje in povratne informacije gostov o delu zaposlenih. Vodja mora svoje sodelavce zelo dobro poznati, da lahko ocenjuje njihove kompetence, da stoji za tem ter zna razložiti, zakaj jih je tako ocenil. Z ocenami zaposlenega spremljamo, presodimo njegov potencial in vidimo možnosti za izboljšave ter predlagamo vertikalna ali horizontalna napredovanja. Zaposleni in vodja sodelujeta in skupaj opredelita pričakovanja ter ukrepe in roke za njihovo izpolnitev.

*Kako podkrepite uresničevanje pričakovanj?*

S treningi, treningi in treningi. Enako počnejo vse velike in procesno dodelane hotelske verige, ki so, tako kot mi, usmerjene v gosta.

## **Vključevanje zaposlenih v razvoj**

*Kako zaposlene vključujete v nenehen razvoj?*

Lani smo se odločili, da bomo razširili slaščičarno oziroma naredili novo. Z novo tehnično opremo in novimi prostori morajo priti tudi novo znanje in novi ljudje. Vodje so razmislili, kdo so primerne kandidati, ki bi se lahko šolali na tem področju. Najprej smo vključili slaščičarje, ki so že zaposleni pri nas in so si to želeli, in jih poslali na šolanje v Italijo. Nato smo povabili tuje mojstre, da so pri nas izobrazili še kuharje *à la carte*.

*Torej so se nekateri zaposleni v izobraževanje vključili prostovoljno, druge pa ste določili.*

Pomembno je jasno predstaviti vizijo, pričakovanja in zaposlene pridobiti za doseg cilja. Če jim povemo, da ustvarjamo nekaj novega, potem pričakujemo, da se bodo tega želeli naučiti.

## **Nagrajevanje zaposlenih**

*Kako nagrajete zaposlene?*

Sistem nagrajevanja smo uvedli leta 2007. Vodje vsak mesec ocenijo vse zaposlene. Ocenjujemo jih po štirih kriterijih, s petstopenjsko lestvico. Če ocena v povprečju znaša 3,75 in več, potem je zaposleni upravičen do nagrade. Nagrajenih je lahko do ena tret-

jina zaposlenih v posamezni organizacijski enoti, z zneskom 100 evrov bruto ali več.

*Kateri so okvirni kriteriji?*

Za vsako delovno mesto so pomembne kompetence, ki so »obtežene« v skladu z zahtevami delovnega mesta. Vsota ocen vseh kompetenc je enaka za vsa delovna mesta. Naredili smo en sistem, postavili trditve, za katere vodja vpiše, ali držijo ali ne, in tako dobimo povprečno oceno kompetence. Oceno posameznika prenesemo v tabelo, v kateri so navedene zaželenne stopnje, in tako ocenimo njegov dosežek. Hkrati lahko vidimo, kaj se pokaže kot posameznikov potencial in kje so možnosti za izboljšave. Vodja zapiše tudi ukrepe, ki jih je predlagal, in roke, do kdaj jih je treba uvesti. Tako lahko spremljamo napredek. Na mesečni ravni poudarjamo ocenjevanje samoiniciativnosti, odnos do gosta in gospodarno ravnanje. Vodje opazujejo, koliko se je kdo pripravljen potruditi.

*Vodja mesečno ocenjuje in nagraduje svojo ekipo.*

Drži, v zadnjih petih dneh meseca mora podati ocene in se odločiti, koga bo finančno nagradil. Razloge, zakaj bo koga nagradil, zapiše v tabelo, ni pa dolžan tega predstaviti vsem. Prepričani smo namreč, da bo tisti, ki ga iskreno zanima, zakaj je ali ni bil nagrajen, vodjo sam povprašal o tem. Kot rečeno, verjamemo v samoiniciativnost in jo spodbujamo.

Najbolje je narediti stvari čim bolj merljive; po drugi strani pa so vedno navzoči očitki, da nagrade dobivajo eni in isti. Moj odgovor je, da se je nekdo vedno pripravljen potruditi, drugi pa pač ne. Nič ni narobe s tem, da je nagrajen tisti, ki svojemu vodji pomaga dosežati njegove cilje.

*Kakšne so še druge oblike motivacije, ki jih vi uporabljate vi?*

Kot vodja kadrovske službe ugotavljam, da je pomembna motivacija pravičnost in doseldnost vodij do sodelavcev, tako da so odnosi res urejeni in da vsi vedo, kaj kdo dela. To je največja dodana vrednost, ker potem ekipa deluje usklajeno.

*Ali zaposlene motivirajo tudi dodatna izobraževanja?*

Tudi. Nekaterim je pomembneje, da gredo po delu domov k družini, drugim pa, da ostanejo še po službi in se česa naučijo.

*Je tudi vodja za svojo odgovornost finančno nagrajen?*

Tudi vodje so ocenjeni mesečno in na letni ravni finančno nagrajeni glede na uspešnost družbe pri doseganju finančnih ciljev.

**Podporno okolje za učečo se skupnost, sprotne prilagoditve organizacije dela in oblikovanje timov**

*Za učečo se skupnost je značilno nenehno uvajanje izboljšav in novosti. Pri tem sta odločilnega pomena komunikacija ter sprotno prilagajanje dela. Kako to poteka pri vas?*

Poenoteno uporabljamo izraze in zato je za nas značilno enotno razmišljanje; to načeloma nastane na kolegiju, ki je posvetovalno telo uprave. To je ključno, tako nastaja strategija družbe. Vsa naša ponudba je podrejena naravnim danostim in našemu poslanstvu.

Poleg projektnih skupin se tedensko sestaja stalna koordinacijska skupina – prodajno-operativni sestanek vodij različnih nivojev (iz celotne hotelske operative, ki je precej razvejana) – od vodij kuhinj, strežbe, wellnesa, do informatike. Sestanek vodi direktor prodaje in marketinga v sodelovanju z direktorjem hotelske operative. Namenjen je operativnemu izvajanju nalog iz tedna v teden. Vsi komercialisti predstavijo svoje delovne naloge, drugi oddelki prevzemajo zadolžitve. Poleg tega preko internega portala komercialist v obrazec vpiše vse podrobnosti, ki jih mora poznati hotelska operativa, da so storitve izvedene v skladu s pričakovanji. Pomemben del sestanka so predstavitve novih produktov. Vodje imajo nato sestanke v svojih organizacijskih enotah, kjer naloge podrobneje razdelajo in predstavijo organizacijo dela, urnike, posebnosti.

*En sestanek na teden zadošča?*

Najbolj mora biti prilagodljiva hotelska operativa. Zato ima direktor hotelske operative vsak dan sestanke s svojo skupino vodij, oni pa nato s svojimi zaposlenimi. V pomoč zaposlenim je tudi informacijski sistem, v katerega vpisujemo določene storitve, ki jih v posameznih obdobjih promoviramo, torej nekaj, kar gostom v tistem obdobju ponujamo kot storitev z največjo dodano vrednostjo.

*Hitro prilagajanje pomeni tudi spremembe v ekipah, tako v ekipah kuharjev, natakarjev ali ekipah različnih strok. Kako jih sestavljate?*

Imamo razmeroma stalne ekipe po hotelih, le občasno jih menjamo. Vsak ima sicer določeno svoje primarno delovišče, ampak ko

pripravljamo dogodek na enem mestu, gredo vsi delat tja. To so *ad hoc* skupine, ki jih vodje sestavijo zelo hitro in določijo njihove zadolžitve ter po potrebi pripravijo nove urnike. Vodja pozna svojo ekipo, ve, kdo je v čem dober in kdo s kom dobro sodeluje, kar poskuša upoštevati.

*Ali se kdaj zgodi, da bi si zaposleni želeli sodelovati v drugi ekipi, kot je predvidel vodja?*

Pomembno je, da znamo zaposlenim na pravi način sporočiti vsebino in cilj, zakaj moramo nekaj narediti in kaj bomo s tem dosegli. Poleg tega se moramo vsi zavedati, kako pomembno je zadovoljstvo zaposlenih.

Vlado Dimovski  
and Simon  
Colnar

### **The Educational Institution as a Learning Organisation**

Continuous changes are a global trend that affects organisations in both the private and public sectors. Within the framework of educational institutions, the concepts of a learning organisation and organisational learning could be used in response to these changes, which is why this article aims to explain these two concepts in theory and practice (FUTURE-O model), together with improvements regarding motivation, communication, collaboration and teamwork in teaching. The authors of the article will present the learning organisation and organisational learning through literature review and secondary data. The findings show that, despite the interest in both of these concepts as shown in theory and practice, the two remain poorly represented in educational institutions. Even though, historically speaking, teaching used to be fairly independent of changes in the external environment, it seems now that educational institutions will have to adapt to the current development trends as well. The authors invite the readers to contemplate the implementation of a learning organisation and organisational learning in teaching, where it is necessary that the organisations first define what type of the learning organisation is suitable and needed for them.

*Keywords:* learning organisation, organisational learning, educational institution, teamwork, learning communities

VODENJE 3|2018: 7–30

Dejan Hozjan

### **A Learning Community: Understanding the Concept and its Traps**

Within the school context, the concept of a learning community is becoming a subject of implementation, a development which, in view of the social role of educational institutions, has become imperative. However, care is required in terms of the awareness of key emerging traps. In order to understand in depth both the concept as well as the traps of a learning community, a learning organisation as the predecessor of the learning community must first be considered. The analysis of the learning organisation leads us to the recognition of the importance of the managerial aspect of knowledge development. This is why the establishment of a learning organisation falls within the domain of leaderships. The leadership should see to it that a learning organisation becomes an important part of the common vision, it should motivate the employees for its implementation and create a stimulating teamwork environment. Given the fact that, in practice, schools tend to replace the concept of a learning organisation with that of a learning community, it is obviously not enough to simply consider the leaderships of these organisations. The concept of a learning community pointedly addresses all employees in an organisation.

*Keywords:* learning organisation, learning community, educational institutions, management, collaborative and cooperating learning

VODENJE 3|2018: 31–46

Sonja Sentočnik

### **Distributed Leadership: Support in Building a Learning Community**

Research results in the fields of organisational development and leadership in educational institutions confirm a great potential of the distributed leadership approach in educational institutions for a collective transformation of school staff into a learning community and that it can therefore offer an effective support for the implementation of a curricular reform. The following paper will explain the key characteristics of the distributed approach to leadership, warning of the danger a simplified understanding of this concept brings. The focus will be on the principal's role, which changes due to the dispersal of responsibilities, but certainly does not lose its importance, and on the role of the leadership team, on which teachers' acceptance of this new kind of leadership depends. The article will highlight those personality traits, inclinations and attitudes in a head teacher that are useful for the implementation of distributed leadership in terms of organisational capability and that correlate with the collective transformation of staff into a learning community. An example of good practice in creating the kind of school teams that support distributed leadership and a collective staff development into a learning community will be shown. The need for a systematic approach to implementing the distributed leadership model in practice will also be stressed, along with the obstacles to be taken into account in the implementation process.

*Keywords:* distributed leadership, learning community, principal's role, management team, organisational capabilities

VODENJE 3|2018: 47–59

Monika Mithans  
and Milena  
Ivanuš Grmek

### **Pupil Participation and Co-Building a Learning Community**

This paper investigates the issue of pupil engagement in the educational process, since it is the active involvement of all the parties within the educational process that constitutes the key to establishing the school as a learning community. In the first part, a few theoretical standpoints on pupil participation are presented. These are followed by the results of our empirical study, which was exploring the possibilities for shared decision-making in designing everyday school life and classes from pupils' perspective. The impact of open classes on pupil participation was studied and the participation factors (the satisfaction of teachers with their workplace, school climate, the opportunities they have for taking part in decision making), together with

the way these relate to teachers' views on pupil participation, were analysed. The results of the study show that the presence of pupils' right to participation in schools still lacks considerably and that pupil engagement is not possible in all areas to the same degree, which is why the conclusion proposes a few guidelines in order to make pupil participation in teaching practice a reality.

*Keywords:* shared decision-making possibilities, pupil participation, areas of participation, participation factors

VODENJE 3|2018: 61–80

Ines Piljić **Teaching Staff as a Learning Community:  
Overview of an Example of Good Practice**

The following paper will demonstrate an actual case of the updating and vertical coordination of annual lesson plans, as implemented through the collaboration of the entire teaching staff at a chosen Slovene school. The aim of the article is to analyse the actual activities that are being carried out at the school and follow the effects from the viewpoint of developing the dimensions of a learning community. The study saw the participation of 38 (out of 40) members of the school's teaching staff. Based on the School Professional Staff as Learning Community Questionnaire (SPSLCQ, see Hord 1996), they assessed the degree to which they, at their school, experience common values, beliefs and vision, supportive structural conditions, support relations, distributed leadership, collaborative learning, the purpose of which is to respond to pupils' needs and to improve teacher effectiveness, and the division of teachers' practices, the purpose of which is to gain colleagues' feedback. Building on the study's findings, further actions have been proposed.

*Keywords:* elementary school, learning community, vertical and horizontal interaction

VODENJE 3|2018: 81–93

Katja Arzenšek  
Konjajeva **A Learning Walk for Professional Development**

This paper discusses the type of leadership that could, provided that organisational capabilities for leadership change accordingly, approximate distributed leadership. It will show the participation of teaching staff in the management of monitoring activities and changing the learning process into one of the monitoring activities of the teaching process, i.e. a learning walk, and how this collaboration fosters a learning community. The article will describe learning walks as intended for observing and monitoring the work of professional staff, developing a learning community, ensuring the quality of the teaching process and the professional development of teaching staff in the field of

collaboration. The empirical part will make use of the interviews with various head teachers and teaching staff; a qualitative analysis will be performed and the results shown in tables or graphically. The subject of evaluation refers to the monitoring of the teaching process through learning walks and to the findings regarding the significance this tool bears for principals and, comparatively, teaching staff within the context of collaboration and potential distributed leadership. Drawing on theory, this article will highlight the different forms of leadership and cooperation among teachers, and examine the ways this kind of monitoring influences their professional and personal development.

*Keywords:* observation and monitoring, distributed leadership, learning walk, collaboration

VODENJE 3|2018: 95–107



# VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 3|2018



Letnik 16

Revija *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* je namenjena vodjem vzgojno-izobraževalnih organizacij in vsem ostalim, ki se pri delu v teh organizacijah srečujejo z nalogami, povezanimi z vodenjem. Osnovni namen revije je seznanjati to ciljno skupino s teoretičnimi pogledi na vodenje v izobraževanju, a hkrati odpreti prostor za praktične, strokovne članke, ki lahko vodjem vzgojno-izobraževalnih organizacij neposredno pomagajo pri vsakdanjem delu. Revija ima tri vsebinske sklope:

- *Pogledi na vodenje*, kjer objavljamo teoretične prispevke o vodenju vzgojno-izobraževalnih organizacij. Prispevki v tej rubriki so klasificirani kot izvirni znanstveni prispevki ali pregledni znanstveni prispevki.
- *Izmenjave*, kjer so v prispevkih predstavljene novosti (spremembe) v organizaciji in financiranju v vzgoji in izobraževanju, projekti in primeri dobre prakse.
- *Zanimivosti*, kjer predstavljamo knjige in revije s področja vodenja v izobraževanju, zanimive osebnosti v vodenju v izobraževanju, vlogo in naloge ravnateljev v drugih državah in poročila s posvetov in konferenc.

Revija *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* je vključena Erih Plus. V reviji objavljeni članki se upoštevajo pri vrednotenju raziskovalne uspešnosti v Sicrisu. Z oddajo prispevka v postopek za objavo v reviji *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* avtor zagotavlja, da besedilo še ni bilo objavljeno in da ni v postopku za objavo pri drugi reviji. Vse prispevke pred objavo pregledata dva neodvisna recenzenta, recenzije so slepe. Navodila avtorjem so na voljo na <http://vodenje.solazaravnatelj.si>

*The journal Leadership in Education is aimed at leaders and other professionals in educational organizations whose work includes leadership on different levels. The journal is published in Slovene with abstracts in English, special issues are published in English. The fundamental purpose of the journal is to inform the target groups about the theoretical implications of leadership in education, and to provide a forum for disseminating practical, directly applicable leadership issues and practical professional contributions. The journal covers three sections:*

- *Perspectives on Leadership – includes different theoretical and research aspects of leadership in educational organizations (original research papers and research overview papers).*
- *Practitioner Exchange – includes thematically arranged articles on newly introduced legislation acts, on changes in organization and finance in public education, on projects and best practice.*
- *Miscellanea – brings book reviews in the field of educational management, school leaders' stories, foreign school leaders' roles and responsibilities, and reports from congresses and conferences.*

*The journal Leadership in Education is listed in Erih Plus. By submitting a manuscript authors certify that their manuscripts are their original work, that the manuscript has not previously been published elsewhere, and that the manuscript is not currently being considered for publication elsewhere. All manuscripts are double-blind peer reviewed. Information for authors is available at <http://vodenje.solazaravnatelj.si>*



SR

ISSN 1581-8225



9 771581 822503