

Strokovne razprave kot strategija vodenja za učenje

Justina Erčulj, *Šola za ravnatelje*

Janja Bukovec, oš *Prežihovega Voranca Maribor*

Irena Hlača, oš *Šmihel*

Marijana Kolenko, oš *Lava*

Erna Meglič, oš *Križe*

Ivanka Oblak, *Šola za ravnatelje*

Breda Pinter, oš *Minke Namestnik Sonje*

Nuša Pohlin Schwartzbartl, oš *Jurija Vege Moravče*

Danica Veber, oš *Antona Ingoliča Spodnja Polskava*

Šole, kjer so učitelji zadovoljni s svojim načinom poučevanja in za neuspeh krivijo starše, učence in zunanje dejavnike, so obsojene na stagnacijo in nazadovanje.

Carl D. Glickman (2002, 103)

Vodenje za učenje in učenje učiteljev

Pomen kakovostnega izobraževanja za vse je zadnje desetletje postal vodilo izobraževalne politike v slovenskem in mednarodnem prostoru. Gotovo pa ni naključje, da je Evropska komisija v svoji strategiji razvoja izobraževanja do leta 2016 na najpomembnejše mesto uvrstila vodenje šol (Holdsworth 2010), podobno kot že nekaj let prej študija OECD (Pont, Nusche in Moorman 2008). Zanimivo je, da se prav v vseh programih, pa tudi standardih in/ali kompetencah za ravnatelje v središče postavlja vodenje učenja in poučevanja, kar bi lahko imeli tudi za paradigmatski premik od vodenja kot upravljanja k vodenju za učenje (glej tudi Southworth 2003).

Številne raziskave o kakovosti šol so namreč jasno pokazale, da je vodenje najpomembnejši dejavnik, čeprav je njegov vpliv na dosežke učencev še vedno predmet številnih razprav (glej npr. Leithwood in Day 2007; Robinson, Lloyd in Rowe 2008). Večina tovrstnih raziskav namreč kaže na sicer šibko in le delno neposredno povezavo, vendar se strokovnjaki strinjajo, da je posredni ravnatelj vpliv na kakovost učenja učencev pomemben in zelo

močan. Govorimo o ravnateljevem vplivu na profesionalno učenje (Knapp, Copland in Talbert 2002), ki pomeni ustvarjanje priložnosti za medsebojno izmenjavo idej, konstruktivno kritiko in moralno podporo. Pri tem učitelji dobijo še drug pogled na svoje delo in iščejo nove poti za ustvarjanje učnih priložnosti za svoje učence. Navajajo pet področij delovanja:

- poudarjanje učenja oziroma učenje v središču;
- oblikovanje skupnosti učečih se strokovnjakov, ki cenijo učenje;
- vključevanje dejavnikov iz zunanjega okolja, ki vplivajo na učenje;
- strateško usmeritev vodenja in skupno vodenje (iskanje različnih in raznolikih poti do učenja);
- povezovanje učenja na različnih ravneh (učenje učencev, profesionalno in sistemsko učenje) z jasnimi učnimi cilji.

Zelo jasno torej poudarjajo ravnateljevo aktivno, a hkrati posredno vlogo v procesu učenja učencev.

MacBeath in Dempster (2009) v svojem modelu »poročne torte« učenje učiteljev prav tako predstavljata kot profesionalno učenje, ki je najtesneje povezano z učenjem učencev, šole in sistema. Gre torej za model, ki temelji na medsebojni odvisnosti različnih ravni učenja, najpomembnejše pa je, da je pri vodenju v središču učenje. Tako vodenje za učenje povezujeta z jasnim dialogom, učenjem v središču, s pogoji za učenje ter s skupnim in odgovornim vodenjem. Drugače povedano – vodja mora povedati in dokazati, da ceni učenje, pripravljati številne priložnosti za profesionalno učenje učiteljev in zagotavljati trajnost učenja na vseh ravneh, se pravi od učencev do sistema. Pri tem Southworth (2003) poziva celo k preobrazbi šol, tako da bi v njih prevladovala kultura usmerjenosti v učenje učencev. To pomeni, da bi morali učitelji znanje o tem, kako se učijo učenci, izrabiti za razvijanje poučevanja. Vlogo vodje je strnil v tri »taktike«: vodenje z zgledom, spremljanje učenja in strokovne razprave.

Aktivno ravnateljevo vlogo pri izboljševanju kakovosti poučevanja Robinson in Timplerley (2007) prepoznavata predvsem kot zagotavljanje jasne usmeritve v učenje, strateško povezovanje dejavnosti na vseh ravneh, oblikovanje skupnosti strokovnjakov, ki se učijo, kako izboljšati proces učenja pri učencih, vključevanje v konstruktivne strokovne razprave o učenju ter zagotavljanje »pametnih orodij«, ki učitelju lahko pomagajo pri razvijanju kakovosti

sti učenja učencev. V kasnejšem delu je Timperleyjeva (2008, 22) vlogo »aktivnega vodenja za učenje« strnila v tri strategije:

- razvijanje realistične vizije boljših dosežkov učencev, bolj smiselnih vsebin kurikula in drugačne pedagoške prakse;
- vključevanje učiteljev v načrtovanje profesionalnega razvoja, pomoč pri prenašanju novega znanja v prakso in vključevanje zunanjih strokovnjakov, kadar je to potrebno;
- sodelovanje vodij v profesionalnem razvoju učiteljev, tako da bolje razumejo okoliščine, v katerih se učitelji najlažje učijo.

V konceptu ravnateljevega vodenja za učenje je torej najpomembnejše, da je učenje v središču delovanja šole oziroma strateške usmeritve. Poudarjeno je sodelovanje učiteljev in s tem oblikovanje učeče se skupnosti, pri čemer mora ravnatelj zagotoviti pogoje za njihovo učenje (čas in strukture, ki omogočajo timsko delo) in spremljati, kako se izboljšave, ki jih razvijajo v strokovnih razpravah, uresničujejo pri njihovem delu v razredu. Pri tem pa se nam zdi posebej pomembno vključevanje vodij v različne oblike lastnega profesionalnega razvoja in sodelovanje z učitelji v tem procesu.

V programu *Vodenje za učenje* smo tudi v šolskem letu 2009/2010 združili več dejavnikov. Že sam program je zasnovan tako, da v središče postavimo učenje učencev in pri tem iščemo strategije, s katerimi bi še bolj okrepili ravnateljevo vlogo vodje za učenje. Procesi potekajo v strokovnih skupnostih: v programu gre za skupnost ravnateljev, v šolah pa se povezujejo učitelji, ravnatelj in drugi deležniki, kadar tema zahteva njihovo vključevanje. Tokrat smo v skupini desetih ravnateljic za osrednjo vsebino izbrale strokovne razprave, s katerimi bi okrepile profesionalizem učiteljev. V anketah, ki so jih ravnateljice izvedle v svojih šolah, se je namreč pokazalo, da si učitelji želijo več razpravljati o problemih učenja, pa ne le na konferencah, in okrepiti vlogo strokovnih aktivov.

Vodenje za učenje in strokovne razprave

Kot lahko razberemo iz opredelitev koncepta vodenja za učenje, imajo strokovne razprave pri tem pomembno vlogo. Jonesova (2002) na primer trdi, da bi morali vodje za učenje ustvarjati številne priložnosti za pogovor učiteljev o njihovem delu in za iskanje novih, izvirnih rešitev, ki bi spodbujale učenja učencev. Podobno menijo tudi Harrisova in drugi (2002), ki strokovne razprave razumejo kot ključ do spodbujanja učiteljevega profesionalizma, kajti

v tem procesu razvijamo in povečujemo sposobnost učiteljev – in s tem šole – za spreminjanje. Napredka namreč ne moremo pričakovati, če učitelji ne bodo odprli »vrat zasebnosti učilnice« (Glickman 2002, 95), če ne bodo sprejeli konstruktivne kritike in skupaj s sodelavci ne bodo poiskali boljše rešitve.

Upamo si trditi, da je strokovnih razprav o poučevanju in učenju povsod premalo, kljub temu da se zavedamo njihovih prednosti. Ob tem mislimo na načrtovane, vodene dejavnosti, za katere iz raziskav (Timperley 2008), pa tudi iz izkušenj dolgoletnega dela v *Mrežah učečih se šol*, lahko trdimo, da so bistvena sestavina učenja učiteljev in pozitivno vplivajo na delo z učenci. Včasih se v teh razpravah morda le potrdi, da je ustaljena praksa ustrezna, česar prav tako ne gre zanemariti, dostikrat pa lahko tako rešimo zapletene probleme svoje pedagoške prakse, kar nenazadnje dokazujejo številni primeri dobre prakse v programu *Mreže* in v *Vodenju za učenje*. Skrito znanje postane javno, opisovanje spodbudi analizo, vprašanja pa kritično presojo.

Southworth (2003) opozarja na pet procesov oziroma dejavnikov, ki jih v strokovnih razpravah zaznavamo sočasno:

1. Vodja s spodbujanjem pogovorov o učenju in sodelovanjem v njih sporoča, kaj je v šoli pomembno. S tem dá jasno vedeti, kaj je zanj temeljni proces in čemu je treba v procesu nenehnega izboljševanja nameniti osrednjo pozornost.
2. Strokovne razprave so pomemben dejavnik spodbude in podpore učiteljem, vendar se mora vodja zavedati, da se ne zgodijo same od sebe in da je učitelje treba zanje usposobiti. Le tako lahko poteka proces medsebojnega učenja – vodja od učiteljev in učitelji od vodje.
3. Strokovne razprave ne smejo zajemati zgolj opisovanja stanja, ampak se morajo usmeriti tudi v analiziranje. Da lahko nekemu razložiš, kaj delaš oziroma kaj si naredil, je treba organizirati misli, izbrati prave besede in racionalizirati svoja dejanja, torej napraviti opisno analizo. To je pomembna spretnost in ključni korak k refleksiji.
4. Eden pomembnih dejavnikov je tudi sposobnost ubesedenja svojih zamisli in dejanj. Svoje znanje, ki je dostikrat neizrečeno ali celo neodkrito, moramo namreč deliti z drugimi, in to pričakujemo tudi od drugih udeležencev strokovnih razprav. Tako v bistvu zagotavljamo, da naše znanje in izkušnje postanejo pomemben učni vir za sodelavce (in obratno), s čimer pa krepimo tudi sposobnost šole kot organizacije za učenje.

5. Medtem ko v strokovnih razpravah opisujemo, analiziramo, reflektiramo, ubesedujemo, se hkrati razvija tudi vzajemno svetovanje. Gre za posebno vrsto konstruktivističnega učenja, v katerem učitelji lahko osmislijo svoje dotedanje izkušnje, jih primerjajo z drugimi in skupaj s sodelavci razvijajo novo znanje o delu z učenci.

Vodenje strokovnih razprav in sodelovanje v njih torej ni povsem preprosto in samoumevno, če želimo z njimi izboljševati učenje, zato se je treba zanje usposobiti. Še pomembneje pa je, da dobijo svoje mesto v ravnateljevem vodenju sodelavcev in da znanje, ki se pri tem ustvarja, postane del organizacijskega znanja šole.

Strokovne razprave v programu *Vodenje za učenje*

Ko smo se ravnateljice v programu odločile, da bomo v svojih šolah razvijale strokovne razprave, smo se soočile z dvema izzivoma: kakšne teme izbrati, da bodo učitelje pritegnile in da bodo prispevale k izboljševanju dela šole, ter kako učitelje usposobiti za te naloge. Temeljni namen je bil namreč usposobiti ravnatelje in učitelje za vodenje strokovnih razprav. Postavile smo si naslednje cilje:

- pridobiti teoretično znanje o tem, kaj je strokovna razprava in kakšen pomen ima;
- razviti spretnosti vodenja, usmerjanja, povzemanja in sprejemanja konstruktivne kritike;
- osnovati ožji tim, ki bo sodeloval z ravnateljico;
- pregledati trenutno stanje na področju vodenja razprav;
- uvesti izboljšavo;
- evalvirati učinke izboljšave.

Razpravljale smo tudi o tem, kako naj ravnateljice izberejo ožji tim. Najbolj smiselno se je zdelo delati z vodji aktivov, ker imajo vlogo vodje, poleg tega pa bi tako dosegli tudi mreženje med različnimi aktivimi.

V akcijske načrte so ravnateljice vnesle:

- ugotavljanje stanja;
- vsaj eno usposabljanje za izbrano skupino;
- vsaj eno izvedbo strokovne razprave;
- evalvacijo v šoli;
- obveščanje sodelavcev o poteku in rezultatih projekta.

To so le smernice, ki jih je vsaka udeleženka prilagodila stanju na svoji šoli, vsekakor pa so morale zagotoviti, da so bile strokovne razprave kar najbolj povezane s siceršnjimi dejavnostmi šole.

Oblikovale smo tudi skupna izhodišča, ki so se jim zdela pomembna za vodenje razprave na šoli. To so:

- opredelitev namena in ciljev razprave;
- časovni okvir (razprava v celoti in posamezni prispevki);
- prostor;
- vabilo;
- zagotoviti aktivnost vseh udeležencev;
- vodja kot moderator in spodbujevalec razprave (pomen postavljanja vprašanj);
- argumentiranost razprave (zlasti ko gre za kritiko, je treba ponuditi predlog za rešitev);
- povzetki, zaključki.

V šolah so tako obravnavali različne teme, ki so jih določili glede na prednostne naloge: kako spodbujati kritično mišljenje pri učencih, osebni in profesionalni prispevek vodje aktivov, ocenjevanje znanja, spodbujanje samostojnosti pri učencih, aktivnost učencev pri pouku, uresničevanje vzgojnega načrta, analiza uspeha učencev, učinkoviti pogovori z učenci in analiza učnega uspeha skupaj s starši.

V nadaljevanju članka bomo predstavile še komunikacijski vidik strokovnih razprav, nekaj primerov dobre prakse, evalvacijo dela v nekaterih šolah ter predloge in priporočila za delo v šolah na tem področju.

Komunikacijski vidik strokovnih razprav

Za kakovostno strokovno razpravo, ki je usmerjena v določeno strokovno temo, dilemo ali nerešeno vprašanje, na katero lahko naleti učitelj ali ravnatelj, je pomembno zagotoviti številne komunikacijske vidike. V skupini smo bile enotnega mnenja, da se v šolah zadnja leta redko odločamo za strokovne razprave, ki bi se tematsko nanašale na učenje, poučevanje, izboljševanje učnega okolja, saj se vsebine pogosto osredotočajo na organizacijska vprašanja in reševanje organizacijskih težav. Tudi v strokovnih aktivih, kjer obstaja največ možnosti za izmenjavo strokovnih mnenj, spoznanj, izkušenj ter primerov dobrih praks o poučevanju in učenju, te vsebine redko uvrstijo na dnevni red. Na šolah še ugotavljamo,

da smo za vodenje strokovnih razprav tako učitelji kot ravnatelji premalo usposobljeni in da le redko lahko govorimo o dobrih strokovnih razpravah, ki naj bi bile ciljno načrtovane, vodene dejavnosti. Strinjale smo se z ugotovitvami, ki smo jim na svojih šolah tudi same pogosto priča, in sicer, da v strokovnih aktivih zamenjujejo profesionalni – strokovni in osebni – domačni odnos, ki ne vodi k strokovnim rešitvam. Na osnovi teh ugotovitev smo si v izhodišču postavile cilj, da bo vsaka na svoji šoli izpeljala strokovno razpravo. Možnosti, kdo naj bi na šoli vodil razpravo, smo pustile odprte, ostale elemente razprave pa smo jasno opredelile. Na nekaterih šolah so razpravo vodile ravnateljice same, ponekod vodje strokovnih aktivov, ponekod članice tima.

Izhajale smo iz *jasno opredeljenega namena in ciljev razprave* – zakaj in kje bomo razpravo uvajale kot dobro metodo za izboljševanje načina strokovnega pogovora in dobre komunikacije. Naslednji pomembni komunikacijski vidik je *časovni okvir* – od pravočasnega vabila, opredeljene tematike – vsebine, da se lahko posamezni strokovni delavci na razpravo dobro pripravijo, do predvidene aktivne vloge posameznika, ki pa mora biti časovno prav tako omejena. *Vodja kot moderator in spodbujevalec* razprave mora pripraviti dobro oblikovana vprašanja oziroma vsebinske sklope, da lahko odprto in kakovostno postavlja vprašanja ter vodi argumentirano razpravo, še posebej v primerih, kadar gre za kritiko ali zahtevno strokovno vprašanje. Zato se mora na vodenje zelo dobro pripraviti, predvideti mora tudi nepredvidene situacije, saj samo tako lahko dela povzetke, zaključke, usmerja posameznike ter nadzoruje časovni potek razprave. Izjemno pomembno je tudi, da *vodja* na koncu razprave *povzame zaključke in jih v strnjeni obliki zapiše*. V zapisu dogovorov morajo biti navedeni vsebina, izvajalec, odgovoren za realizacijo sklepov, časovni okvir realizacije ter način spremljanja oziroma evalvacije. Brez teh osnovnih komunikacijskih dejavnikov v šolski praksi ne moremo govoriti o kakovostni strokovni razpravi.

Glede na dolgoletno prakso ukvarjanja s komunikacijo naj dodamo še nekaj drugih komunikacijskih vidikov. Za kakovostno vodeno strokovno razpravo je temeljnega pomena *odprta komunikacija med vodjo in udeleženci razprave*. Razpravo lahko vodijo učitelji, vodje strokovnih aktivov, člani aktivov, ravnatelji, v oddelku pa v prilagojeni obliki tudi učenci. Ne glede na to, kdo je vodja strokovne razprave, je pomembno, da je *vsebina dobro izbrana*, dobro pripravljena ter da se vodja zaveda pomena pozitivne naravnosti. V tem delu naj tudi poudarimo, da je izjemno pomembna *ne-*

verbalna govorica, ki se kaže s pozitivno mimiko obraza, odprto držo rok, jasnim pogledom, primerno držo telesa – vodja razprave naj bo sklonjen malce naprej, da pri udeležencih vzbuja zaupanje. Prav prijazna mimika obraza spodbuja udeležence k razmišljanju, k odprtemu sodelovanju, izrekanju argumentov, protiarargumentov, kritike, k iskanju rešitev, brez zadržkov in strahu, da bodo preslišani ali zavrženi. Pomembno je tudi, *da se vsak udeleženec počuti enakovrednega ter da dobi priložnost za aktivno sodelovanje*. Odprta komunikacija omogoča sprejemanje pozitivne argumentirane kritike ter zagotavlja, da se nihče nikomur ne posmehuje ali ne norčuje iz posameznih razpravljavcev. Pomembno je tudi, da ima sodelujoči v razpravi priložnost dobiti besedo, izraziti svoje mnenje, izkušnje, poznavanje tematike. Odprta komunikacija mora potekati v vseh smereh: od vodje k članom skupine, od članov do vodje razprave ter med člani samimi. Poudariti velja, da mora med vsemi udeleženci vedno vladati spoštljiv odnos, ki zagotavlja *medsebojno zaupanje*, to pa je tudi pogoj za kakovostno izpeljano strokovno razpravo. Brez medsebojnega zaupanja kakovostna komunikacija namreč ne more potekati, še najmanj pa reševanje strokovnih dilem.

Poudariti moramo, da med strokovno razpravo ne sme biti prostora za domačnost, kljub temu pa mora biti vzdušje prijazno, sproščeno in ustvarjalno. Na koncu naj poudarimo še, da ima vodja strokovne razprave izjemno odgovorno in pomembno naloge, da zagotavlja pozitivno vzdušje, odprt odnos, da spodbuja udeležence razprave, usmerja razpravo, jasno izraža misli, jedrnatost oblikuje zaključke ter zagotavlja spoštovanje časovnega okvira. Kadar se zavedamo vseh teh komunikacijskih elementov, lahko pričakujemo kakovostno izvedbo razprav, rezultat katerih bo sproščeno, ustvarjalno učno okolje, ki bo omogočalo razmišljanje, preizkušanje in uvajanje novih učnih praks za izboljševanje učenja v šolah. Pravilo, da imamo v šolah, kjer se veliko pogovarjamo o učenju, tudi veliko priložnosti, da bomo izboljšali obstoječo prakso, resnično drži. Ravnatelji imamo pri tem izjemno pomembno vlogo in tudi odgovornost.

Primeri iz prakse

Strokovna razprava pri pouku v OŠ Šmihel

V okviru projekta *Vodenje za učenje* smo v šolskem letu 2009/2010 v akcijski načrt Osnovne šole Šmihel uvrstili strokovno razpravo v aktivu za matematiko in pri pouku slovenščine, in sicer v 3. učni

skupini 8. razreda. Zavedali smo se, da je dobro začeti tam, kjer lahko pričakujemo dober odziv, seveda po temeljiti pripravi. Učiteljica slovenščine se je udeležila izobraževanja članov strokovnih timov pri dr. Mayerju in bila opazovalka strokovne razprave v aktivu matematike. Povabilo za izvedbo strokovne razprave je sprejela kot izziv in neke vrste nadgradnjo debate, ki jo je vodila v preteklih letih. Tema strokovne razprave je bilo umetnostno besedilo Ivana Tavčarja *Tržačan*, ki so ga učenci pred tem prebrali. To besedilo je za začetne korake uvajanja strokovne razprave primerno, saj ponuja veliko vprašanj, razmišljanj o ravnanju književnih oseb in primerjavo odnosov med njimi z resničnim življenjem nekoč in danes.

Eno uro pred razpravo so učenci spoznali pomen in korake strokovne razprave. Prostor so opremili s številnimi članki o različnih vrstah nasilja nad otroki, o posvojitvah, rejništvu in podobno in mize postavili v krog. Cilj razprave je bil, da učenci ovrednotijo ravnanje književnih oseb, razvijejo kritičen odnos do njihovega ravnanja in ga primerjajo z ravnanjem v resničnem življenju. Učenci so najprej povedali, kaj so doživeli ob branju *Tržačana* in katera misel se je po branju najbolj zarisala vanje.

Med naslednjim korakom so razpravljali o ravnanju književnih oseb. Njihova mnenja so bila zanimiva, različna, med seboj so se dopolnjevali in prihajali do spoznanja, da je bilo ravnanje nekaterih nehumano in nečloveško, na drugi strani pa je žrtev otrok, ki hudo trpi. V nadaljevanju so takratne razmere primerjali z današnjim časom in navedli primere podobnih težkih kršitev otrokovih pravic.

Po posredovanju konkretnih primerov o nasilju, rejništvu, posvojitvi so spoznanja iz književnega sveta prenesli v razmišljanje o resničnem življenju. Učenci so bili do nasilja izredno netolerantni, navajali so konkretne primere, kako bi morali takšne težave reševati, kdo je za to pristojen in kakšna je vloga vsakogar pri odpravljanju vseh vrst nasilja. Učenci so spoznanja in razmišljanja iz razprave uporabili v domači nalogi, in sicer so se vživeli v vlogo socialne delavke in napisali poročilo o dogodkih v družini in predlog, kako ukrepati. Pri ukrepih so upoštevali svoje znanje o človekovih in otrokovih pravicah.

Uro strokovne razprave so spremljali člani projektnega tima z ravnateljico in člani aktiva za slovenščino. Razprava je vse navdušila, učenci pa so v evalvaciji poudarili presenečenje nad tem, kako so se poslušali, se v razpravljanju navezovali drug na drugega, in izrazili željo po taki obliki dela tudi v prihodnje.

Strokovna razprava z učenci šolske skupnosti na oš Križe

Na oš Križe smo se z učitelji odločili, da izvedemo razpravo z učenci šolske skupnosti. Mentorica je z učenci pripravila razpravo, sama pa sem bila v vlogi kritičnega prijatelja. Tema razprave je bila *Nasilje na naši šoli* v tem šolskem letu je bila obravnava nasilja tudi naša prednostna naloga. Namen razprave je bil odgovoriti na naslednja vprašanja:

- Ali opazite, da je na šoli prisotno nasilje?
- Za kakšne vrste nasilja gre?
- Kje in kdaj se najpogosteje pojavlja?
- Kako se učenci odzovejo na nasilje? Kako naj bi se odzvali?

Učenci so prišli do skupnih sklepov, ki jih je učiteljica skrbno povzemala. Njihove besede je večkrat ponovila in s tem postavila učencem ogledalo njihovega razmišljanja. Marsikdo od njih je svoje razmišljanje zato nadgradil.

Sklepi razprave

Na šoli je navzoče predvsem psihično nasilje v obliki izoliranja posameznika. Skoraj v vsakem razredu je učenec ali učenka, ki ga/jo skupina izloča. Fizično nasilje je manj navzoče, učitelji ga hitro opazijo in se nanj odzovejo. Psihično nasilje poteka prek celega dneva, tudi med poukom v razredu. Večkrat se nadaljuje z neprijaznimi telefonskimi ali msn sporočili. Učenci so prišli do sklepa, da se v nasilje večkrat ne vmešavajo, ker se bojijo, da jih bodo sošolci zasmehovali in sovražili. Sklenili pa so, da bodo o nasilju odslej obvestili učitelje.

Bili smo v učilnici. Sedeli smo v klopeh, tako kot pri pouku. Učiteljica se je za razpravo dobro pripravila. Opredelila je njen namen in cilj. Vsak učenec je lahko izrazil svoje mnenje in za to je imel dovolj časa. Nekaj učencev je bilo zelo dejavnih, tako da jih je morala učiteljica ustaviti in včasih tudi preusmeriti, ker so se oddaljili od osnovne teme. Razpravo je spodbujala z dodatnimi vprašanji, včasih pa tudi z razlago. Vsako kritiko je takoj ustavila in opozorila na to, da učenec lahko pove svoje mnenje, in če se z ostalimi ne strinja, mora razložiti svoja stališča, ne pa kritizirati drugih. Ob koncu so navzoči sprejeli sklepe, ki so jih tudi zabeležili v zapisnik, za pisanje katerega je bila zadolžena ena od učenk.

Kot kritični prijatelj sem imela med razpravo možnost videti in slišati zelo razgret pogovor med učenci, vendar ga je učiteljica korrektno vodila. Škoda je bilo le, da nismo sedeli v krogu, ker bi

potem vsakdo lahko videl vsakogar, tako pa smo se morali h govorniku obračati. Vendar pa to, kot se je izkazalo pozneje med razpravo, vseeno ni bil pretirano moteč dejavnik.

Strokovne razprave na OŠ Minke Namestnik – Sonje

Na šoli delujejo štirje aktivni:

- šola,
- posebni program,
- dom,
- mobilna služba.

V prvem krogu smo izvedli tri strokovne razprave in na njih obravnavali različne teme.

Šola in posebni program: Upoštevanje zmožnosti otrok

Aktiva smo združili, ker je to običajna praksa, saj v obeh delajo isti ljudje.

Temo smo izbrali zato, ker smo se že večkrat pogovarjali o tem, da nekateri zaposleni naredijo preveč namesto otrok, ki naj bi jih sicer navajali k samostojnosti. Razpravo je vodila samo ena vodja aktiva, kar je bilo dobro, druga pa jo je opozarjala na aktivnost udeležencev, beležila odzive, pazila na upoštevanje vrstnega reda razpravljavcev ...

Udeleženci so skupaj z vabili dobili članek iz strokovne revije, ki o tej temi govori na osnovi praktičnega primera. Pred začetkom strokovne razprave je vodja navzoče seznanila s pravili:

- vsak naj se oglasi vsaj dvakrat;
- tisti, ki izrazi kritiko, naj predlaga tudi rešitev;
- upoštevati je treba vrstni red govorcev.

Vodji sta strokovno razpravo začeli s predstavitvijo v programu Power point. Veliko gradiva sta povzeli po knjigi *In mulc si bo pomagal* Perryja Gooda (1996). Na razpravi je sodelovalo trinajst razpravljavcev, ki so se k besedi priglasili različno pogosto, od dva- do šestnajstkrat.

Pri refleksiji se je izkazalo, da:

- sta vodji pozitivno presenečeni nad tem, da je razprava tekla po pravilih, ki sta jih postavili;
- ni bilo take dominantnosti, kot jo je bilo pričakovati;

- sodelujoči drug drugemu niso segali v besedo;
- je dobro delati v paru.

Tudi kritični prijatelji (vodje ostalih aktivov) so se s tem strinjali.

Kot zelo dobro se je izkazalo to, da so vsi vodje spremljali strokovne razprave drugih aktivov.

Sama sem se udeležila vseh treh strokovnih razprav. Med samo razpravo se nisem oglašala, sem se pa na koncu. Povedala sem, zakaj smo izbrali obravnavano temo in kako sem videla razpravo.

Mobilna služba: listovnik

Vodja razprave je pred začetkom postavila pravila:

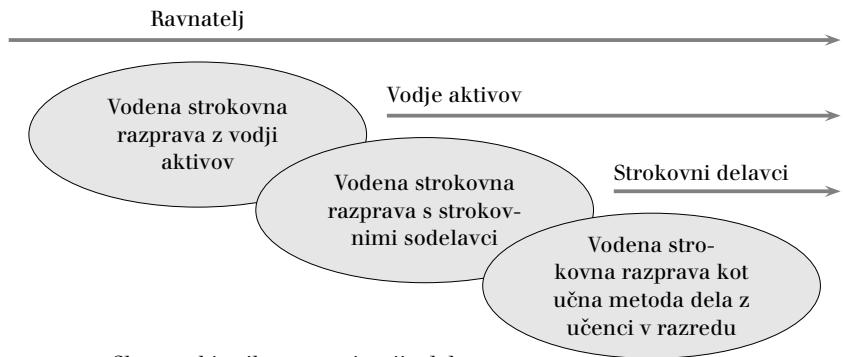
- sodelujejo naj vse udeleženke;
- vsaka naj se oglasi vsaj petkrat;
- kdor izreče kritiko, naj predlaga še rešitev.

Udeleženih je bilo pet razpravljavk. Ena od njih je predstavila listovnik, ki naj bi ga zaposleni v prihodnosti vodili. Vodja razprave je udeleženke k razpravi spodbujala z vprašanji, ki so bila premišljena in usmerjena predvsem k razmišljanju o smiselnosti uvedbe listovnika, o njegovi uporabnosti ...

Udeleženke so se oglašale precej enakomerno (od šest- do dvanajstkrat). Proti koncu razprave pa jim je tema ušla iz nadzora. Vodja je v refleksiji povedala, da je vprašanja sproti prilagajala poteku razprave, vendar je glede na to, da teme ni mogla več nadzorovati, menila, da bi morala razpravo voditi bolj odločno.

Dom: tradicija in komercializacija praznikov

Udeleženih je bilo osem razpravljavcev. Vodja aktiva je imela pripravljeno teoretično izhodišče v programu Power point. Po uvodu je udeležence povabila k razpravi o odnosu do praznikov, o pomenu obdarovanja. Udeleženci so v razpravi sodelovali dokaj enakomerno, povprečno pet- do šestkrat. Izrazili so zelo različna stališča glede praznikov, praznovanj, simbolov, tudi verskih (jaslice), obdarovanj. V refleksiji smo ugotovili, da je bil prvi del predolg, čeprav smo vodji namenili vso pohvalo za tako temeljito predstavitev. Sicer so vsi udeleženci lahko izrazili svoje mnenje in vse smo poslušali. Na koncu sem povedala, da tema ni bila izbrana po naključju. Izbrala jo je vodja sama, in sicer zato, ker se midve nisva mogli sporazumeti glede obdarovanja.



SLIKA 1 Shematski prikaz organizacije dela

Povzetek spoznanj

1. Vse tri razprave so dosegle svoj namen.
2. Udeleženci so razprave v vprašalniku v glavnem ocenili z najvišjimi ocenami.
3. Udeleženci so v glavnem izrazili zadovoljstvo tako z vsebinami kot s potekom strokovnih razprav.
4. Vabilo je razen v enem primeru prispelo pravočasno (več kot tri dni pred razpravo).
5. Prostor za vse tri razprave je bil primerno urejen.
6. Udeleženci so izražali zadovoljstvo nad tem, da so bili upoštevani, slišani.
7. S sklepi so se udeleženci v glavnem v celoti strinjali.

V drugem krogu smo v vseh aktivih izvedli strokovne razprave z istim naslovom, in sicer *Vloga defektologa*. Dinamika in zaključki so bili zelo podobni kot v prvem krogu strokovnih razprav.

Evalvacija dela v šoli

V eni od šol, v katerih so v letnem delovnem načrtu zapisali, da bodo izboljševali znanje o strokovnih razpravah in jih umeščali v profesionalni razvoj strokovnih delavcev, je dejavnost potekala sistematično in kontinuirano. Ravnateljica je v prvem koraku motivirala in vključila vodje aktivov, ki so bili dobro seznanjeni s cilji in načrtom dela v šolskem letu na tem področju.

Vsak udeleženec je obnovil znanje o vodenju sestankov in strokovni razpravi s pomočjo gradiva o izvajanju sestankov. Prejeli so članek z naslovom *Izvajanje sestankov* iz knjige Staneta Možine in soavtorjev *Poslovno komuniciranje*, ki je bila izdana leta 2004,

in priporočljivo delo Barice Marentič Požarnik in Leopoldine Plut-Pregelj *Moč učnega pogovora*, ki je bilo izdano leta 2009 in v katerem so predstavljena izhodišča strokovne razprave.

Za začetek smo organizirali sestanek aktiva; sodelujoče smo dobro seznanili z vsebino razprave in napovedali njen dnevni red, s posebno opombo, da bo vsak posameznik pripravil mnenja in jih na sestanku predstavil. Do sestanka so učitelji pripravili svoja razmišljanja o tem, kaj si predstavljajo pod tem pojmom in kakšni so izzivi za vodenje strokovnih razprav ali za njihove udeležence. Predstavljamo povzetek anketnih vprašalnikov s štirimi vprašanji o tem, kaj strokovni delavci menijo o strokovnih razpravah. Anonimno je nanje odgovarjalo devet vodij aktivov oziroma članov aktiva za kakovost.

1. *Katere so za vas ključne značilnosti strokovne razprave?* Enoznačno določena tema – 3 ×; jasno določen cilj – 4 ×; uspešno (spretno, podprto z argumenti) vodenje – 4 ×; spretnost komuniciranja (ne preveč tujk, razumljiv govor, brez olepševanja, spoštovanje sogovornika) – 4 ×; pripravljenost udeležencev in vodje (na razpravo, na sprejemanje sporočil) – 3 ×; konstruktivne kritike – 2 ×; časovna ustreznost – 3 ×; sodelovanje vseh – 3 ×.
2. *Kje ste pri vodenju razprave na sestankih doslej naleteli na težave?* Udeleženci ne povedo bistva – 4 ×; nezainteresiranost – 6 ×; nepripravljenost – 2 ×; slabo komuniciranje, nestrpnost – 3 ×; slabo sprejemanje kritik – 2 ×.
3. *Glede na prejšnji dve vprašanji izberite tri področja, za katera bi se posebej želeli usposobiti.* Sposobnost javnega nastopanja, retorika, izražanje – 2 ×; vodenje razprav (komuniciranje z udeleženci, usmerjanje razprav) – 3 ×; uporaba IKT, motiviranje nezainteresiranih, obvladovanje čustev, pomembna bi bila evalvacija razprav ter povzemanje in sprejemanje konstruktivne kritike v razredu.
4. *Kje boste te spretnosti in znanje lahko uporabili v praksi?* Vodenje strokovnega aktiva – 6 ×; roditeljski sestanki – 5 ×; učiteljski zbor in študijske skupine – 4 ×; sodelovanje z učenci – 4 ×; na seminarjih in izobraževanju – 2 ×; projektno delo.

Na prvem sestanku je bil navzoč tudi opazovalec, ki je spremljal proces, vodjo in udeležence z vidika aktivnosti in vsebine. Ta oblika dela je bila posebej evalvirana. Vsi udeleženci so z zadovoljstvom ugotavljali, da so imeli možnost aktivno sodelovati.

PREGLEDNICA 1 Zadovoljstvo strokovnih delavcev zaradi novih veščin (frekvenca odgovorov)

Trditev	1	2	3	4	5
1 Bolje poznam značilnosti strokovne razprave.		2	11	11	5
2 Bolje znam voditi strokovno razpravo.		5	16	8	1
3 Pridobljeno znanje je uporabno.			6	14	9
4 Kot udeleženec sem v strokovnih razpravah bolj dejaven.	1	8	13		7
5 Bolje poznam temo, o kateri smo strokovno razpravljali.			9	15	5
6 Razvili smo boljšo kulturo medsebojne komunikacije.			6	14	9
7 Na izbranem področju so nastale nove rešitve.			8	19	2
8 Na izbranem področju so nastale skupne rešitve.		7	16		6
9 Rešitve oziroma sklepe razprave smo tudi uresničili.			7	20	2
10 Izmenjali smo poglede na izbrano temo.		4	11		14
11 Moj prispevek je pomembno oblikoval skupno rešitev.	1	11	16		1
12 Počutim se bolj strokovno usposobljenega.			9	19	1
13 Počutim se bolj strokovno samozavestnega.	1	9	17		2

1 pomeni najmanjšo, 5 pa najvišjo stopnjo strinjanja.

Predpogoj za uspešno sodelovanje pa so osebne priprave na sestanek, tako da sodelujoči že pred njim oblikujejo mnenja in stališča ali predstavijo nove predloge.

Vodje aktivov so na naslednjem sestanku aktiva sami predstavili pogoje, ki so temelj za dobro strokovno razpravo. Prav tako so dobili dobro povratno informacijo o tem, kaj sodelujočim pomeni aktivna udeležba v razpravi. Nekateri učitelji, predvsem tisti v višjih razredih, so ta spoznanja uporabili tudi v učnem procesu v razredu in bili so navdušeni nad aktivno obliko dela učencev. Seveda bo to ena od metod, ki jo bodo v svoje delo umestili večkrat kot doslej, saj so se lahko sami prepričali o počutju in zadovoljstvu v dobro pripravljenih razmerah za strokovno razpravo.

V evalvacijah in razpravah so sodelujoči večkrat omenili, da so te metode dela zelo priporočljive in dobrodošle pri delu z učenci v razredu, s strokovnimi sodelavci ali starši, v šolski zbornici ali v drugih okoljih. Ob koncu šolskega leta smo opravili evalvacijo v zvezi s tem, kako smo izboljšali strokovne razprave. Z anketnim vprašalnikom so strokovni delavci sporočili svoje zadovoljstvo zaradi novih veščin, ki so jih usvojili. Odgovorilo je 29 učiteljev ene osnovne šole. Rezultate predstavljamo v preglednici.

Najvišjo stopnjo strinjanja smo zaznali pri trditvi, da so sodelujoči v razpravi izmenjali poglede na izbrano temo, kar bi lahko pomenilo, da so v njej sodelovali vsi. Visoko oceno je dobila trditev, da so sklepe uresničili. Učitelji so zelo odgovorno izpolnili

dogovorjeno, ker so sooblikovali cilje in dogovore. Veščina vodenja razprav je dolgotrajen proces, zato sta dve tretjini učiteljev v zvezi z vodenjem razprav še premalo samozavestni.

Po dobrem letu aktivnosti v učiteljskem kolektivu je iz evalvacijskih vprašalnikov razvidno, da so prav vsi vključeni intenzivno izboljševali prakso in prispevali k profesionalnemu razvoju. Vložena energija in prizadevanje za izboljšave sta bila ustrezno izkoriščena, saj se je v kolektivu na skupnih srečanjih izboljšala komunikacija na že prej omenjenih ravneh in v različnih skupinah. Posamezniki, ki so bili vodje strokovnih razprav, so tudi kot razpravljavci pokazali svoje znanje, da so bili sestanki z razpravami bolj učinkoviti, zanimivi in bolje organizirani. Največjo vrednost pa smo v šoli dosegli s tem, da so posamezni učitelji nova spoznanja umestili v metode dela v razredu. Učitelji so se izkazali kot aktivni udeleženci, saj so svoja spoznanja udeležali kot vodje razprav ali kot razpravljavci.

Refleksiji dveh udeleženk o doživljanju dela v projektu

Ravnateljica 1

Vključitev v program šR *Vodenje za učenje* mi je osebno predstavljala ponoven izziv, saj menim, da je ravnatelj tisti, ki z lastnim zgledom in zavzemanjem za učenje vpliva na strokovno rast kolektiva, s tem pa tudi šole kot celote, in jo spodbuja.

Na prvem delovnem srečanju, marca 2009, se nas je zbrala pisana družina ravnateljic. Kmalu smo ugotovile, da so nas k odločitvi, da se vključimo v program, vodili podobni interesi, želje in cilji, morda tudi skrbi. Kljub obilici strategij, ki jih izvajamo na šolah in katerih namen je povezovati zaposlene, je spoznanje, da tudi sodelujoče kolegice niso povsem zadovoljne s trenutnim stanjem na tem področju, pomenilo veliko olajšanje. Zakaj? Ob vsej pestrosti dela ravnateljice nam večkrat ostaja občutek, da delo, ki ga opravljamo, ne zadosti potrebam vseh udeležencev. Spoznanje, da podobni občutki prevevajo tudi druge, me je navdalo z olajšanjem, pa tudi z optimizmom in mi potrdilo, da je bila odločitev za vključitev v program pravilna.

Iz srečanja v srečanje so se porajale nove zamisli, krepili so se odnosi v sproščenem, a ustvarjalnem vzdušju. Analizirale smo stanje na področjih projektne dela na šolah, hospitacij, dela strokovnih aktivov, lastnega dela itd., se poglobljale v strokovno literaturo. Anketiranje sodelavcev je spodbudilo njihovo zanimanje za vsebino programa, še posebej po oblikovanju razvojnega tima,

predstavitvi akcijskega načrta na pedagoški konferenci in izvedenem izobraževanju za razvojni tim.

Večini se je zdelo, da je vodenje strokovne razprave področje, ki ga poznajo, ko pa smo v timu in kolektivu razpravljali o razvoju tako ravnateljevih kot učiteljevih kompetenc za vodenje strokovne razprave, se je pokazalo, da smo izbrali pravo temo projekta. Na sedmem srečanju, decembra 2009, smo udeleženke izbrale področja vodenja strokovnih razprav, tematsko zelo različna, saj smo izhajale iz specifik in potreb posamezne šole.

V okviru programa je nadaljevanje dela potekalo na dveh ravneh: prva se je odvijala v šolah, kjer smo pripravljali in izvajali strokovne razprave. Na drugi ravni smo se udeleženke pripravljale na predstavitev in izvedbo predavanja in delavnic v nadaljevalnem programu šR, na delovnem srečanju ravnateljev v Portorožu, januarja 2010. Ta naloga je vsem predstavljala velik izziv, saj nastopiti pred kolegi le ni mačji kašelj. Dogovorile smo se o tematiki, ki jo bo posamezna udeleženka predstavila, sledili so priprava vsebine, drsnic, usklajevanje in aktivno sodelovanje. Kljub temu da smo bile dobro teoretično podkovane in smo imele že nekaj izkušenj z vodenjem strokovnih razprav v kolektivih, smo čutile vznemirjenost pred začetkom in zadovoljstvo tako z izvedbo kot z odzivi kolegov ob koncu delavnic. Program smo uspešno predstavile in med prisotnimi vzbudile zanimanje za vodenje strokovnih razprav na različnih ravneh.

Na desetem srečanju, junija 2010, smo ugotovile, da se cilj, ki smo si ga zastavile, to je usposobiti strokovne delavce za vodenje strokovnih razprav, postopno uresničuje. Hkrati opažamo, da se v kolektivih krepi spoznanje o pomenu timskega dela, ki je vse pre pogosto še vedno naša šibka točka.

Program *Vodenje za učenje 2009/2010* se je uradno sicer končal. Pričakovanja, s katerimi sem vstopila vanj, so se v celoti uresničila, saj sem pridobila znanja in izkušnje tako na profesionalnem kot na osebem področju. Sodelovanje med vsemi v skupini je bilo izjemno korektno, krepilo se je iz srečanja v srečanje. Prepričana sem, da bomo dogovor o nadaljnjem sodelovanju in nadgrajevanju pridobljenih spoznanj tudi dejansko uresničile.

Ravnateljica 2

Sodelovanje v programu *Vodenje za učenje* je bilo zame poseben izziv. Jagodni izbor skupine ravnateljic, »strokovne razprave« – to se mi je sprva zdel cilj, ki se mu nisem in nisem mogla predati.

Nadvse si prizadevam, da na naši šoli ni dejavnosti, namenjenih samim sebi, pač pa da so projekti smiselno naravnani k viziji in prednostni nalogi šole. V minulem šolskem letu smo zelo temeljito sodelovali pri samoevalvaciji, in naloge, ki smo jih reševali, so zahtevale izmenjavo mnenj, argumentiranje, veliko komunikacije in sodelovanja med učitelji in po razmisleku se je izkazalo, da je metoda strokovne razprave prava za načrtovanje dejavnosti, ki bi pripomogla npr. k razvoju funkcionalne pismenosti, spoštovanju in samostojnosti. Tim učiteljev, ki smo ga imenovali za vodenje strokovnih razprav, je bil sestavljen tako, da je predstavljal štiri interesna strokovna področja, ki so delovala na šoli, hkrati pa je vsak od učiteljev v njem samostojno sodeloval pri projektu, ki se je navezoval na uporabo strokovnih razprav v praksi, ali ga vodil.

Krog je bil sklenjen, kar je zadevalo učitelje, toda kako pred učence? Z izbrano temo smo jih povabili v mavrično klepetalnico, v obliko sodelovanja med učenci v odmorih, ki smo jo načrtovali že z vzgojnim načrtom in je navadno potekala po korakih strokovne razprave. Še več, kot organizatorji občinskega in področnega šolskega parlamenta smo strukturo srečanj za mlade spremenili v strokovno razpravo in jih povabili k razpravljanju o temah, ki jih je določal parlament. Bila sem nadvse presenečena nad pozitivnim odzivom in spremembami v strukturi otroških parlamentov! To je bilo zame sporočilo, da je metoda strokovne razprave primerna tudi za najstnike.

Kaj je vključitev v projekt vodenja za učenje pomenila zame? Sprva navdušenje ob dejstvu, da se bom končno usmerjeno posvečala učenju kot temeljnemu gibalnemu poslanstvu šole.

Ne torej kot učiteljica, neposredno povezana z učenjem, pač pa kot ravnateljica, ki sem za učenje posredno odgovorna zaradi svojega poslanstva ter pedagoškega vodenja in z ustvarjanjem okolščin, ki pripomorejo k učenju. Občutek, da se razraščajo odpor, nezaupanje in prikrita skrb sodelavcev, kam nas bo ravnanje in ukvarjanje s strokovnimi razpravami sploh privedlo. Občutek, da so strokovni delavci »porinjeni« v neko izkušnjo, ki ji ne zaupajo povsem. Prepričanje, da to vsi znamo, da ne potrebujemo dodatnega znanja, strukture, kako voditi pogovor, izmenjavo mnenj, soočenje ob neki pedagoški točki, čeprav sem kot ravnateljica opazala, da v pogovorih učiteljev ne moremo ostati na ravni občutij.

Se še kadi? Ja, pri oblikovanju lastnega koncepta odprtega učnega okolja bomo kolektiv z njim seznanili prav na strokovni razpravi, na katero se tim učiteljev, ki koncept oblikuje, že pripravlja.

Vodenje za učenje se torej zelo počasi, a vztrajno poraja in udeležnja.

Priporočila za prakso

Na koncu dela v programu smo glede na izkušnje, ki smo jih pridobile ob uvajanju strokovnih razprav v svojih šolah, in ob teoretičnih spoznanjih oblikovale nekaj priporočil za prakso.

Temeljni namen našega projekta je bil:

- razvijati ravnateljeve in učiteljeve kompetence za vodenje strokovne razprave;
- pridobljeno znanje, veščine širiti in vključevati v delo z učenci in starši.

Z uvajanjem strokovnih razprav v šoli naj začne ravnatelj/-ica. Najprej je treba izdelati akcijski načrt za izobraževanje, uvajanje, potek in evalvacijo strokovnih razprav.

Opredelitev namena in ciljev

Praksa je pokazala, da je za uspešno strokovno razpravo pomembno, da vodja izbere temo in določi cilje strokovne razprave in z njimi v vabilih seznanjeni sodelujoče.

Med razpravo poskušajo sodelujoči najti skupne značilnosti, večinsko mnenje, kar je treba oblikovati v ugotovitve, sklepe, kritiko, ki bi naj služili kot smernice, napotki, dogovori za nadaljnje delo in sodelovanje.

Člani in časovni okvir strokovnih razprav

Razprave začnemo s skupinah, ki jih poznamo in so manj zahtevne; v predvidljivih situacijah se učimo za nepredvidljive. Skupina naj bo številčno obvladljiva (od osem do največ petnajst udeležencev).

Čas trajanja strokovne razprave je odvisen od teme in naj ne bo daljši od 90 do največ 120 minut.

Prostor

Izbira prostora in kraja vplivata na počutje udeležencev razprave. Praksa je pokazala, da je za sodelovanje vseh udeleženi v strokovni razpravi najprimernejše postaviti mize v obliki podkve, polkroga ...

Vabilo

Tudi vabilu je treba posvetiti posebno pozornost. Vsebuje naj vse zahtevane točke: datum, uro, kraj sestanka, dnevni red, obravnavane teme in čas, ki ga bomo porabili zanje, seznam vabljenih, začetek in predvideno trajanje sestanka, gradivo. Udeležencem ga moramo posredovati pravočasno.

Zagotovitev dejavnosti vseh udeležencev

Pri poteku razprave je treba upoštevati pravila dialoga in diskusije, znati argumentirano predstaviti dejstva, zakonitosti in stališča ter slišati soudeležence v razpravi. Tako lahko vsak član aktivno sodeluje, razširja in dopolnjuje svoje znanje in izkušnje, išče rešitve ter bogati sebe in druge. Kadar pa gre za kritiko, je zelo pomembna obrazložitev in predlog rešitev.

Vodja – moderator in spodbujevalec razprave

Vodja razprave je moderator, njen oblikovalec in usmerjevalec, zato mora razpravo načrtno usmerjati, odpirati nove vidike ... Razpravi daje primeren ritem in spodbuja aktivno sodelovanje vseh udeležencev. V sklepnem delu povzame ključne odločitve, oblikuje sklepe in se zahvali za sodelovanje.

Evalvacija strokovne razprave

Evalvacija razprave je pomemben del celotnega dogodka. Zanj lahko določimo kritičnega prijatelja, lahko uporabimo različne metode (vprašalnike, ankete ...).

Za uspešno uvajanje strokovnih razprav na šole je najpomembnejše, da ravnatelj/-ica verjame v njihov pomen in jih umesti v svoje vodenje za učenje.

Še mnenje vodje aktiva družboslovja po opravljeni strokovni razpravi: »Zelo sem bila zadovoljna, prav tako kot so bile zadovoljne tudi ostale članice aktiva, saj smo lahko predstavile in primerjale svoje izkušnje. Ker več glav več ve, je lahko vsaka izmed nas kaj novega, drugačnega odnesla v svoj svet, v svoj razred, v svoje poučevanje in delo z učenci. Ničesar ne bi spremenila. Bilo je res dobro.«

Zaključek

Ob koncu programa lahko z veseljem ugotovimo, da smo izbrale pravo temo. Izkazalo se je, da je še kako aktualna in da so zato

ravnateljice dosegle cilje, ki smo si jih zastavile. Kot vodji oziroma moderatorki skupine se mi zdi pomembno spoznanje, da pogosto menimo, da so nekateri procesi in dejavnosti v šoli samoumevni, a se kasneje izkaže, da ni tako. Zato ni nikoli odveč, če vedno znova odpiramo pomembne teme, jih pogledamo v drugi luči in jim dodamo še nekaj žlahtnosti.

Ob strokovnih razpravah se je pokazalo, da so izjemno pomembna sestavina vodenja za učenje in da prinašajo v šole nov zagon za strokovno delo. Obogatile so delo aktivov, učitelje pa smo opolnomočili za področje dela, s katerim se srečujejo zelo pogosto, pa se zanj večinoma posebej ne usposablja.

Nenazadnje pa se pokazalo, kako pomembno je ustvarjati nove mreže ravnateljev in jim omogočiti, da lahko strokovno razpravljajo o svojem najpomembnejšem poslanstvu, to je o vodenju za učenje. To pa je tisto, kar v takih programih največ šteje.

Literatura

- Glickman, C. D. 2002. *Leadership for learning*. Alexandria, VA: ACSD.
- Good, E. P. 1996. *In mulc si bo pomagal*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Harris, A., C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves in C. Chapman, ur. 2002. *Effective leadership for school improvement*. London: Routledge.
- Holdsworth, P. 2010. The EU agenda for improving teacher education. Referat na 35. letni konferenci ATEE, Budimpešta.
- Jones, C. 2002. *Leading learning*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Knapp, M. S., M. A. Copland, J. E. Talbert. 2003. *Leading for learning: reflective tools for school and district leaders*. Washington, DC: University of Washington, Centre for the Study of Teaching and Policy.
- Leithwood, K., in C. Day. 2007. Starting with what we know. V *Successful principal leadership in times of change*, ur. K. Ketihwood in C. Day, 1–17. Dordrecht: Springer.
- MacBeath, J., in N. Dempster. 2009. *Connecting leadership and learning: principles for practice*. London in New York: Routledge.
- Marentič Požarnik, B., in L. Plut-Pregelj. 2009. *Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.
- Možina, S., M. I. Tavčar, N. Zupan in A. N. Kneževič. 2004. *Poslovno komuniciranje: evropske razsežnosti*. Maribor: Obzorja.
- Pont, B., D. Nusche in H. Moorman. 2008. *Improving school leadership*. 1. zv., *Policy and practice*. Pariz: OECD.
- Robinson, V., C. Lloyd in K. Rowe. 2008. The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the different effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly* 44 (5): 635–674.

- Robinson, V., in H. Timperley. 2007. The leadership of the improvement of teaching and learning: lessons from initiatives with positive outcomes for students. *Australian Journal of Education* 51 (5): 247–262.
- Southworth, G. 2003. Learning centred leadership: the only way to go. APC Monographs. [Http://research.acer.edu.au/apc_monographs/11](http://research.acer.edu.au/apc_monographs/11).
- Timperley, H. 2008. *Teacher professional learning and development*. Bruselj: International Academy of Education.