

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA**

ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

MOJCA GARVAS

**Profesionalni razvoj strokovnih delavcev in delavk
ob uvajanju novosti v vrtec**

Magistrsko delo

Ljubljana, 2013

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

MOJCA GARVAS

**Profesionalni razvoj strokovnih delavcev in delavk
ob uvajanju novosti v vrtec**

Magistrsko delo

Mentorica:
doc. dr. Nives Ličen

Študijski program:
magistrski študij Pedagogika, Andragogika

Somentorica:
dr. Petra Javrh, znanstvena sodelavka

Ljubljana, 2013

POVZETEK

Namen magistrske naloge je bil ugotoviti, kako inoviranje prakse in s tem povezano učenje na delovnem mestu vpliva na profesionalni razvoj pedagoških delavcev v izbranemu vrtcu. Izhajali smo iz koncepta profesionalnega razvoja in učenja na delovnem mestu, v kontekstu inoviranja prakse. S kvalitativno raziskavo smo ugotavljali, kako zaposleni razvijajo svojo prakso, jo skupaj raziskujejo, iščejo in preizkušajo nove rešitve ter se v temu procesu profesionalno razvijajo. Raziskava je pokazala, da inoviranje prakse razvija profesionalno zavezanost pedagoških delavcev k (večji) rasti in kakovosti pedagoškega dela. Ključno vlogo pri tem ima način učenja, ki poteka na delovnem mestu. Proces učenja kot del inoviranja prispeva k višji kakovosti vrtca, k večjemu zadovoljstvu ter pozitivno vpliva na profesionalno rast pedagoških delavcev v vrtcu.

Ključne besede: profesionalni razvoj, inoviranje pedagoške prakse, učenje na delovnem mestu, sodelovalno učenje, akcijsko učenje, refleksija, kompetence/zmožnosti.

ABSTRACT

The aim of this master thesis was to determine how innovation of practice and the associated learning in workplace affect the professional development of pedagogical workers in the selected kindergarten. The thesis has origins in the concept of professional development and learning in workplace in the context of innovation of practice. In a qualitative research we explored how employees develop their practice, the way of their common exploring, their searching and testing of new solutions, leading within that process their own professional development. The research has shown that the innovation of practice develops professional commitment of teachers for their own progress and quality development of kindergarten. The key element is the way of learning that takes place at workplace. The process of learning as a part of innovation contributes to a higher quality of the kindergarten, increases the satisfaction and has a positive impact on the professional growth of teachers in kindergarten.

Key words: professional development, innovation of pedagogical practice, learning in the workplace, collaborative learning, in-action learning, reflection, competence/ability.

ZAHVALA

Iskreno se zahvaljujem dr. Nives Ličen za mentorstvo, strokovno usmerjanje in dragoceno podporo pričujoči nalogi.

Hvala tudi somentorici dr. Petri Javrh za strokovno usmerjanje h končnemu cilju.

Prav tako sem izjemno hvaležna dragim sodelavkam in kolegici, ki so sodelovale v raziskavi.

KAZALO

| | |
|--|-----------|
| 1 UVOD..... | 6 |
| 2 TEORETIČNA IZHODIŠČA..... | 10 |
| 2.1 PROFESIONALNI RAZVOJ PEDAGOŠKIH DELAVCEV | 10 |
| 2.1.1 Koncept novega profesionalizma | 12 |
| 2.2 INOVIRANJE PRAKSE..... | 17 |
| 2.3 DEJAVNIKI IN OKOLIŠČINE, POMEMBNI ZA INOVIRANJE PRAKSE..... | 21 |
| 2.3.1 Učinkovito vodenje v procesu inoviranja prakse | 22 |
| 2.3.2 Ustvarjanje kulture, ki je inoviranju naklonjena | 25 |
| 2.3.3 Kultura sodelovanja v procesu inoviranja prakse..... | 26 |
| 2.3.4 Učenje, ki poteka na delovnem mestu (workplace learning)..... | 30 |
| 2.3.4.1 Metode in strategije posodabljanja inovativne prakse | 37 |
| 2.3.4.2 (Samo)evalvacija – kot element učenja na delovnem mestu | 51 |
| 3 EMPIRIČNA RAZISKAVA | 56 |
| 3.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA | 56 |
| 3.2 METODOLOGIJA RAZISKAVE | 57 |
| 3.3 ZBIRANJE PODATKOV | 58 |
| 3.3.1 Polstrukturiran intervju..... | 59 |
| 3.3.2 Analiza dokumentacije | 61 |
| 3.4 IZBIRA PRIMERA RAZISKAVE (VZORCA) | 62 |
| 3.5 NAČIN OBDELAVE PODATKOV | 64 |
| 3.6 VELJAVNOST, ZANESLJIVOST IN ETIKA..... | 65 |
| 3.7 OMEJITVE RAZISKAVE..... | 67 |
| 3.8 PREDSTAVITEV IZBRANEGA VRTCA (OPIS PRIMERA) | 67 |
| 3.9 PRIKAZ PODATKOV GLEDE NA NAČIN ZBIRANJA IN ANALIZA PODATKOV TER INTERPRETACIJA REZULTATOV | 71 |
| 3.9.1 Analiza intervjujev | 71 |
| 3.9.2 Analiza dokumentacije | 91 |
| 3.10 INTERPRETACIJA REZULTATOV | 96 |
| 3.10.1 Profesionalna zavezanost (večji) rasti in kakovosti..... | 97 |
| 3.10.1.1 Zavezanost lastnemu napredku in kakovostnemu delu..... | 97 |
| 3.10.1.2 Nadgradnja znanja..... | 98 |
| 3.10.1.3 Podpora vodstva..... | 99 |
| 3.10.2 Učenje na delovnem mestu..... | 100 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 3.10.2.1 | Učenje v internih razvojnih seminarjih..... | 100 |
| 3.10.2.2 | Sodelovalno učenje | 101 |
| 3.10.2.3 | Metode in strategije..... | 103 |
| 3.10.2.4 | Učenje v različnih okoliščinah in oblikah..... | 103 |
| 3.10.2.5 | Ovire/preseganje ovir | 104 |
| 3.10.3 | Učenje kot del inoviranja/vpliv na profesionalni razvoj | 107 |
| 3.10.3.1 | Celostni razvoj (osebni, strokovni in socialni razvoj) in razvijanje novih kompetenc | 107 |
| 4 | SKLEPNE UGOTOVITVE | 110 |
| 5 | ZAKLJUČEK..... | 114 |
| 6 | LITERATURA IN VIRI | 116 |
| 7 | PRILOGE | 128 |

1 UVOD

V magistrski nalogi smo za osrednjo temo proučevanja izbrali učenje na delovnem mestu (*workplace learning*), ki postaja v raziskovanju vedno aktualnejša tema (prim. McKee & Eraut 2011, Eraut 2008, Wenger, McDermott & Snyder 2002). Koncept učenja na delovnem mestu smo dopolnjevali s konceptom inoviranja prakse in inovacijskega učenja ter profesionalnega razvoja. Analizirali smo učenje pedagoških delavcev*; zanimalo nas je, kako se pedagoški delavci na delovnem mestu, skozi proces inoviranja, profesionalno razvijajo.

Za to temo smo se odločili, ker smo, še posebej v zadnjem desetletju, priča številnim novim spoznanjem stroke in raziskovalnim dosežkom o razvoju in učenju ter uvajanju sprememb v vrtec, hitrosti spreminjanja in zastarevanja informacij, novostim v razvoju novih generacij otrok ter vedno večjemu zavedanju in odzivanju na različnosti in posebnosti posameznih otrok. V naši raziskavi je bil predmet proučevanja v študiji primera kolektiv vrtca, vendar potrebe po učenju na delovnem mestu veljajo podobno za vse delovne prakse. Novosti vnašajo potrebo po prožnejšem razvijanju in ustvarjanju sodobnih pristopov ter s tem potrebo po novih profesionalnih kompetencah. Vedno večji poudarek je na kakovosti dela, ki vključuje tako trajnost nekaterih spoznanj o medsebojnih odnosih, vzgoji otrok kot tudi inovacije pri delu.

Ob visokih pričakovanjih, vedno večjih zahtevah in izzivih ter nenehnem iskanju vedno novega in boljšega se zastavljajo naslednja vprašanja.

- Kako uspešno slediti spremembam, novostim in izzivom razvoja?
- Kako pri tem zajeti in uporabiti obstoječe znanje?
- Kako vpeljevati novo, uporabno znanje?
- Kako odpravljati zastarelo znanje, ki ovira razvoj?
- Kako ustvarjati nove možnosti za učenje, spreminjanje, dopolnjevanje in izboljševanje, tako posameznika kot tudi vrtca (organizacije) kot celote?
- Kako izobraževati za nove načine razmišljanja in delovanja celoten pedagoški kolektiv? Katera znanja poudariti in za katero pot, pristop se odločiti?

*V nadaljevanju besedila bomo uporabljali moške slovnične oblike, za katere bi želeli, da delujejo kot nevtralne.

- Katere zmožnosti/kompetence razvijati za ustvarjalno delovanje?

Ena od možnih in učinkovitih poti za uspešno sledenje spremembam, novostim in izzivom razvoja, tako posameznika kot tudi vrtca, je inoviranje prakse. Omogoča pridobivanje novega znanja in razvijanje kompetenc za nove izzive; tako vzgojiteljev, pomočnikov vzgojiteljev kot tudi vodstva. Predstavlja nove možnosti za raziskovanje in učenje na delovnem mestu, čemur se od 90. let prejšnjega stoletja namenja vedno več pozornosti v strokovni literaturi in praksi. Gre za obliko učenja, ki omogoča, da zaposleni skupaj sledijo zastavljenim ciljem, skupaj raziskujejo in se skupaj učijo. S takim načinom razvoja t. i. učeče se organizacije ali reflektivne organizacije učinkovitejše dosegajo rezultate, poglobljajo svoje razumevanje sveta okoli sebe in so dovetnejše za izzive razvoja in nenehne spremembe. Inoviranje prakse vodi v prožnejše in ustvarjalnejše načine učenja na delovnem mestu, s poudarkom na raziskovalnem in inovativnem učenju. Vodi v načine, ki sledijo posameznikovi kreaciji znanja in identitete, ki spodbujajo razvijanje refleksivnosti in kritičnosti (Ličen in Šeliga 2007). Poudarek je na alternativnih možnostih učenja, ki zajemajo različne oblike učenja, bodisi formalne bodisi neformalne ter naključne (*incidental learning*) ali priložnostne oblike učenja (*informal learning*), ki razvijajo zmožnosti reševanja problemov in inovativnega mišljenja. Poleg formalnega izobraževanja, ki je nujno za vstop na delovno mesto, postajajo ključni elementi pripravljenost za učenje, sposobnost učenja v vsakodnevnih situacijah (situacijsko učenje), sodelovanje s sodelavci.

Za nove načine dela, razumevanja in razmišljanja je potrebno izobraziti vsakega posameznika, ga na njegovi profesionalni poti motivirati, spodbujati in mu pomagati, da se bo razvijal v odgovornega in razmišljujočega se posameznika; ki bo znal kritično in odgovorno razmišljati ter presojeti, kako ravnati in kako ne ter bo znal tudi z razdalje kritično pogledati na lastno ravnanje ter videl stvari z različnih perspektiv. Cilj izobraževanja in učenja je formiranje reflektivnega praktika, ki je odprt za spremembe, novosti in izzive razvoja, pri tem pa sledi svojim kreacijam znanja in osebnemu ustvarjanju.

V slovenskem prostoru obstaja več empiričnih raziskav o učenju in izobraževanju pedagoških delavcev, ki ugotavljajo vpliv učenja na njihovo delo in posledično na njihov profesionalni razvoj. Ravno tako je bilo narejenih kar nekaj raziskav o inoviranju prakse

(Valenčič Zuljan, Kalin 2007; Javornik Krečič 2007; Vogrinc, Valenčič Zuljan, Krek 2007 idr.). Empiričnih raziskav o tem, kako se na delovnem mestu skozi proces inoviranja uči celoten kolektiv pedagoških delavcev in se ob tem profesionalno razvija, ni zaslediti v slovenskem okolju. To področje učenja na delovnem mestu še ni natančneje raziskovalno obdelano. Da je temelj za razvoj kakovostnega dela profesionalni razvoj vsakega posameznika, potrjujejo različne razprave v strokovni slovenski literaturi (npr. Javrh 2010, Batistič Zorec 2010; Cvetek 2005; Erčulj 2002, 2005, 2007; Javornik Krečič 2006; Javornik Krečič in Ivanuš Grmek 2008; Marentič Požarnik 2000, 2001, 2002; Razdevšek Pučko 2004; Rutar 2008, 2010; Valenčič Zuljan 1993, 1997, 2001, 2007; Vonta 2005). S tega področja nastajajo tudi različna diplomska in magistrska dela, doktorske disertacije (Balažič 2010; Hmelak 2012, Rutar Leban 2010 idr.) ter znanstvene monografije (Muršak, Javrh, Kalin 2011), kar kaže na aktualnost raziskovalne teme.

Osnovni namen magistrskega dela je z različnih zornih kotov analizirati, kako se pedagoški delavci skozi proces ustvarjanja in razvijanja inovacije učijo in kako se ob tem profesionalno razvijajo.

Naš osnovni cilj je raziskati, kako zaposleni na delovnem mestu razvijajo svojo prakso, jo skupaj raziskujejo, iščejo nove rešitve in jih preizkušajo. Zato bomo najprej kritično osvetlili sodobno literaturo s tega področja, nato pa nas bodo zanimale naslednje teme:

- pomen, ki ga udeleženske v raziskavi pripisujejo profesionalnemu razvoju in inoviranju prakse;
- učenje na delovnem mestu, kot ga doživljajo udeleženske v raziskavi; kakšen pomen pripisujejo učenju;
- kompetence/zmožnosti, ki so po mnenju udeleženk raziskave bistvene za inoviranje prakse (gre za profesionalni profil vzgojitelja oz. kompetenčen profil vzgojitelja).

Raziskavo bomo sklenili z ugotovitvami o pojavih in nekaterimi napotki za nadaljnje raziskovanje.

Izhajamo iz predpostavke, da je za celovito razvijanje inovativnega dela potrebno sodelovanje in učenje celotnega kolektiva (vzgojiteljev, pomočnikov vzgojiteljev, vodstva).

V **teoretičnem delu naloge** se osredotočamo na spoznanja, ki jih poudarja sodoben koncept kakovosti: profesionalni razvoj, pedagoško inoviranje ter sodelovalno učenje na delovnem mestu. Izhajamo iz ideje novega profesionalizma, ki učenje zastavlja kot celostni razvoj in temelji na *visoki stopnji znanja, stalnem in sprotnem učenju ter nenehni uporabi, obnavljanju in dopolnjevanju znanja*; z velikim poudarkom na skupnem učenju. V **empiričnem delu naloge**, ki je izpeljana kot študija primera, smo z različnimi načini zbiranja podatkov ugotavljali, kako se na delovnem mestu uči celoten pedagoški kolektiv, kako to vpliva na profesionalni razvoj posameznika in kako posamezniki to doživljajo.

V nalogi izhajamo iz strokovne literature, ki pretežno piše o profesionalnem razvoju zaposlenih v šolah. Strokovne literature o vzgojiteljih predšolske vzgoje je le nekaj. Vzgojno-izobraževalno in drugo strokovno delo v vrtcu opravljajo vzgojitelji, pomočniki vzgojiteljev, svetovalni delavci, pomočniki ravnateljev, ravnatelji in drugi strokovni delavci, ki z njimi sodelujejo pri izvajanju strokovnih nalog. Da bi se izognili številnim izrazom, uporabljamo izraz pedagoški delavci, ki vključuje vse omenjene poklicne vloge. Ko želimo posebej poudariti značilnosti posamezne poklicne vloge, jo posebej poimenujemo.

2 TEORETIČNA IZHODIŠČA

2.1 PROFESIONALNI RAZVOJ PEDAGOŠKIH DELAVCEV

Profesionalni razvoj pedagoških delavcev v vzgoji in izobraževanju (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS 2011, str. 467) je opredeljen kot proces, ki se prične z začetnim izobraževanjem pedagoških delavcev in se zaključi z njihovo upokojitvijo. Podobno ga opredelijo različni avtorji (Javrh 2007, Obrhan in Ivanuš Grmek 2010, Vonta 2005 idr.), ki pišejo, da se profesionalni razvoj začne z dodiplomskim izobraževanjem, se nadaljuje s podiplomskim in traja skozi službeno pot pedagoškega delavca, ki se nenehno naprej izobražuje in usposablja, samoizobražuje in pridobiva nove kompetence. Pedagoški delavec naj ne bi stagniral, saj to vpliva na kakovost dela. Gre torej za razvijanje človekovih potencialov skozi trajen proces, ki zajema osebnostno, strokovno in socialno dimenzijo (Vonta 2005, str. 14). Kakovost profesionalnega razvoja je odvisna od različnih dejavnikov, o katerih razpravljamo v nadaljevanju.

Raziskovalci s področja profesionalnega razvoja pedagoških delavcev (prim. Marentič Požarnik 2000, Erčulj 2005, Javornik Krečič 2008b) razpravljajo o treh dimenzijah profesionalnega razvoja:

- a) *osebni razvoj* (ozaveščanje in spreminjanje posameznikovih misli, občutkov, izboljšanje samorazumevanja in poklicne situacije),
- b) *poklicni razvoj* (ozaveščanje in spreminjanje pojmovanj, usvajanje spretnosti, znanj),
- c) *socialni razvoj* (razvijanje sodelovanja med strokovnimi delavci).

Poleg skrbi za nadgrajevanje, širjenje, posodabljanje in poglobljanje strokovnega znanja s pomočjo nenehnega učenja in izobraževanja je ključnega pomena, da pedagoški delavci tudi nenehno raziskujejo svojo pedagoško prakso in so do nje v reflektivnem odnosu (Bell 1993 v Javornik Krečič 2008b). Campbell (1996) profesionalni razvoj opredeli le z dvema razsežnostma: *profesionalni delavec vedno dela le za dobro otroka, hkrati pa je za dobro otroka sposoben in voljan sodelovati s svojimi kolegi*. Pri tem avtorica opozarja, da je kolegialnost včasih lahko tudi nevarna, saj je meja med kolegialno in lažno kolegialnostjo (prikrivanjem napak) zelo tenka. Zato poudarja, da sodelovanje – da, vendar **vedno za dobro otroka**.

Underhill (v Cvetek 2005, str. 78) definicijo profesionalnega razvoja povezuje s kontinuiranim procesom spreminjanja človekovih potencialov v dejansko izvedbo; gre za proces, ki se nikdar ne konča. Day (1999 v Žarkovič Adlešič, 2010) pa dodaja, da je profesionalni razvoj sestavljen iz vseh »naravnih« učnih izkušenj in tistih zavestno načrtovanih aktivnosti, katerih namen je posredna ali neposredna dobrobit posameznika, skupine, vrtca ali šole in so usmerjene v izboljševanje kakovosti pedagoškega dela. Med tem procesom se pedagoški delavci sami in skupaj z drugimi spreminjajo, obnavljajo in širijo svojo vlogo uvajalcev sprememb.

Razumevanje profesionalnega razvoja je povezano s konceptom profesionalizma. Definicije profesionalizma vključujejo vrednote, znanje, spretnosti, etični kodeks in odgovornosti, ki usmerjajo razmišljanja in ravnanja v poklicu pedagoškega delavca. Značilnosti profesionalizma Hoyle (1989 v Marentič Požarnik 1993, str. 349) pripisuje osebi, ki:

- kakovostno opravlja pomembne družbene funkcije,
- ima visok nivo specifičnih znanj in spretnosti (vsebovanih v poklicni doktrini),
- ima visokošolsko ali podiplomsko izobrazbo,
- ima oblikovano profesionalno etiko (etični kodeks),
- je sposoben delovati v nepredvidljivih problemskih situacijah,
- se samoizpopolnjuje ob razmišljujoči analizi lastnih izkušenj,
- ima znatno mero svobode in avtonomnosti v izbiri delovnih postopkov,
- združuje se v profesionalne organizacije, ki zastopajo interese svojih članov nasproti državi oz. javnosti in varuje visok nivo storitev, z nadzorom standardov vstopa v študij oz. poklic (licenca).

Podobne ugotovitve glede značilnosti profesionalca omenja tudi Sockett (v Erčulj 2002, str. 89). Zanj je profesionallec tisti:

- ki ustvarja profesionalne odnose v različnih skupinah strokovnjakov in med njimi,
- katerega strokovnost zajema tako »kaj« (vsebine) kot »kako« (pedagoška znanja o učenju),
- ki odgovornost razume kot moralno in etično odgovornost do otrok, staršev in širše javnosti,
- katerega strokovne storitve zajemajo etične cilje ter ljubezen do poklica.

Kot pomembna lastnost profesionalca se v teoriji poudarja njegova sposobnost avtonomnega poklicnega razvoja s sistematičnim študijem njegovega dela, s študijem dela drugih pedagoških delavcev in s preverjanjem pedagoških idej z raziskovanjem v pedagoški praksi (Altichter in Posch 1991, str. 12). Ključnega pomena je njegova gotovost v odločanju, samozavest, avtonomnost v razmišljanju in ravnanju. Z večanjem avtonomije pedagoških delavcev se veča tudi njihova osebna odgovornost za kakovostno izvajanje pedagoške prakse.

V literaturi je zaslediti še veliko drugih definicij profesionalnega razvoja, vendar nas za namen naloge v nadaljevanju zanima predvsem t. i. novi profesionalizem, ki zagovarja celostni razvoj pedagoških delavcev in razvoj nove kulture izobraževanja in usposabljanja; to označuje sodelovalno ter podporno učno okolje, v katerem zaposleni vidijo sebe kot učence in kot raziskovalce.

2.1.1 Koncept novega profesionalizma

Raziskovalci s področja profesionalnega razvoja pedagoških delavcev (Day 1999, Kalin in Valenčič Zuljan 2001, 2004, Marentič Požarnik 2000, Niemi in Kohonen 1995 v Kalin 2002 in 2006, Erčulj 2002 idr.) ugotavljajo, da je v vzgojno-izobraževalnih organizacijah, kjer se zaposleni zavzemajo za uvajanje in razvijanje novosti, potrebno strmeti k višji profesionalnosti oz. »novemu profesionalizmu«. Ta se nagiba k manjši izolaciji, k skupnemu načrtovanju pedagoških delavcev in učenju, ki postaja bolj odprto navzven (Day 1999). Njegove poglavitne ideje so naslednje (Niemi in Kohonen 1995 v Kalin 2002, str. 150–160 in 2004a, str. 599–600):

1. *profesionalna zavezanost k rasti in učenju*: pedagoški delavec nadzoruje in kritično razmišlja o svojem delu. Profesionalno učinkovitost in odgovornost vidi kot delitev zavzetosti med udeleženci, ki temelji na odprti komunikaciji in refleksiji; prevzema tveganje in dejavni del sprememb v vzgojno-izobraževalni ustanovi ter družbi. Je občutljiv za otrokove potrebe, pozoren poslušalec in opazovalec njihovega ravnanja, besed, občutkov. Je v stiku s samim seboj in v stiku s svojim procesom rasti. Sposoben se je učiti iz svojih uspehov in neuspehov skozi kritično samorefleksijo.
2. *Profesionalna avtonomija*: povezana je s profesionalno etiko, vrednotami

pedagoškega delavca, samozaupanjem in iniciativnostjo pri uvajanju in razvijanju sprememb oz. novosti. Namesto, da le reagira na spremembe, je potrebno, da razvija »proaktivno« sposobnost – da predvideva prihodnji razvoj in potrebe, ki zahtevajo učinkovito in odgovorno ravnanje ter vse razsežnosti njegovega poklica. Avtonomija se zato kaže predvsem kot »sposobnost lastnega strokovnega odločanja« (Kalin 2002, str. 153).

3. *Dinamično pojmovanje učenja*: kot profesionalec pedagoški delavec podpira »odgovorno učenje«, spodbuja otrokovo soodgovornost pri učenju in je, zato, da bi bolje razumel sebe in imel več znanja o sebi kot pedagoškem delavcu, tudi sam aktiven in refleksiven »učenec«, aktivno je vključen v svoj intelektualni razvoj in profesionalno mišljenje – je kreativni del vrtca ali šole kot učeče se organizacije.
4. *Sodelovanje in povezovanje z drugimi (interakcija)*: pedagoški delavec je pripravljen stopiti iz »osamljenosti« v aktivno sodelovanje v šolski skupnosti in družbi, v povezovanje z novimi partnerji na področju tehnologije, kulture, poslovnega življenja in socialnega dela. Pripravljen je na participatorno učenje skupaj z drugimi, z namenom razvoja kurikuluma in novosti skozi sodelovalno akcijsko raziskovanje in razvojnim delom v svojem oddelku, vrtčevski oz. šolski skupnosti, lokalni skupnosti in družbi kot celoti, sposoben je delovati in sodelovati v različnih timih. Sebe vidi kot gibalo sprememb za družbeni razvoj.

Novi profesionalizem pomeni izziv za izobraževanje in učenje pedagoških delavcev in oblikovanje nove kulture učenja, ki se kaže tudi v praktičnem usposabljanju. Marentič Požarnik (2000, str. 6–10) omenja nadaljnje usposabljanje v povezavi z novimi pogledi na pedagoške delavce. Zapiše nekaj tez, ki kažejo na izhodišča za izobraževanje v kontekstu novega profesionalizma.

1. TEZA: *Uspešna prenova terja radikalno drugačen pogled na pedagoške delavce kot profesionalce* (s svojo usposobljenostjo in pripravljenostjo razvijati se, ki je bistveni dejavnik vsakršne globlje pozitivne spremembe v pedagoški praksi).
2. TEZA: *Strokovna avtonomija je osnovna razsežnost profesionalnosti* strokovnih delavcev (avtonomija in strokovnost sta v njihovi profesionalnosti tesno povezani, zato jim je potrebno dodeliti več časa za medsebojno sodelovanje ter jim pustiti, da si sami postavljajo standarde dobre prakse).
3. TEZA: *Profesionalni pedagoški delavci delujejo kot »razmišljujoči praktiki«* (cilj

njihovega izobraževanja kot razmišljujočih se praktikov je spodbuditi jih k razmišljanju o etičnih vidikih, vsebovanih v učni praksi, in jim »dati besedo« in moč v javnosti, da bodo lahko aktivneje vplivali na razvoj šolske politike in prevzeli večjo odgovornost za svoj profesionalni razvoj).

4. TEZA: *Izobraževanje pedagoških delavcev – razmišljujočih praktikov terja drugačno pojmovanje in oblikovanje odnosa med teorijo in praktičnimi izkušnjami* (že med študijem bi bilo potrebno pomagati študentom razviti sposobnosti, da se znajo učiti iz izkušenj, da o njih vse globlje razmišljajo ter jih povezujejo med seboj in s teoretičnimi osnovami).
5. TEZA: *Motor profesionalnega razvoja je analiza neskladij in problematičnih situacij* (pedagoški delavci morajo znati pogledati z druge perspektive in preiščeno spremeniti svoje ravnanje).
6. TEZA: *Učitelji pedagoških delavcev naj bodo zgled razmišljujočim praktikom* (tudi oni naj bi se znali sami stalno učiti ter na podlagi razmišljujoče analize svoje prakse poklicno napredovati, k temu pa spodbujati tudi svoje študente).
7. TEZA: *Za profesionalno zastavljeno izobraževanje morajo biti zagotovljene ustrezne okoliščine* (potrebna je ugodna klima in delovne okoliščine).

Pri tako zastavljenem usposabljanju pedagoških delavcev je bistvenega pomena prepletanje in povezovanje skladnosti naslednjih sestavin (prav tam, str. 10):

- splošno pedagoško znanje (tako na ravni teorij kot na ravni empiričnih izsledkov),
- psihološko znanje (poznavanje otroka, njegovih razvojnih značilnosti in posebnosti),
- specialno didaktično znanje,
- kurikularno znanje (znanje o učnih načrtih, zakonodaji, pravilnikih, organizaciji vzgoje in izobraževanja) ter
- praktično oziroma organizacijsko znanje, imenovano »modrost prakse«.

Celotni kontekst, kot je prikazan, ne vključuje le vsebinskega (strokovnega znanja), ampak tudi visoko raven specifičnih znanj in spretnosti, vsebovanih v »poklicni doktrini«. Pedagoškega delavca ne obravnava le kot izviševalca predpisov, izvajalca podrobno predpisanih učnih načrtov, ampak kot kritično in problemsko razmišljujočega strokovnjaka, ki deluje in se samostojno odloča v vse kompleksnejših in bolj

nepredvidljivih situacijah, prevzema odgovornost za lastno izpopolnjevanje, ima razmišljujoč in raziskovalen odnos do lastne prakse (Marentič Požarnik 2007, str. 44). Le tako lahko uspešno inovira prakso in na podlagi tega načrtuje nenehno učenje in izobraževanje, sodeluje v raziskovalnih projektih itn. Za inoviranje pedagoške prakse niso dovolj le vsebinska znanja (psihološko, pedagoško, kurikularno idr), temveč tudi socialne kompetence (sposobnost sodelovanja s kolegi, starši, ravnateljem, pripravljenost in sposobnost prispevati k razvoju poklicne kulture v šoli) ter kompetence za spoznavanje samega sebe (sposobnost opazovati samega sebe in razmišljati o sebi).

Vsi avtorji, ki smo jih omenjali, poudarjajo pomen refleksije. Refleksija kot element profesionalne presoje je podlaga za kritični način delovanja profesionalcev, razumevanja izkustva in njegovega pomena za znanje in učenje. To pedagoškim delavcem pomaga do boljšega razumevanja sebe kot profesionalcev, predvsem pa takšen način dela omogoča zviševanje kakovosti pedagoške prakse (prim. Erčulj 2002, str. 88–94; Hoyle in John 1995 v Erčulj 2005, str. 19; Cvetek 2005, str. 75).

Za sodobna pojmovanja profesionalnosti je značilno tudi razumevanje odnosa med teorijo in prakso, ki izhaja iz izkustva (prakse), njegovega razumevanja in pomena za znanje in učenje, refleksije oziroma kritičnega premisleka o tej praksi (Valenčič Zuljan 2001, str. 126). Teoretično znanje, ki ga posameznik kritično predela, je temelj za njegovo razmišljujoče ravnanje. Je izhodišče za delovanje, vendar pa samo po sebi ni dovolj. Pedagoški delavci delujejo v praksi, morajo se odločati in delovati. *Odlike profesionalnega razvoja* povzemamo po Goodson (1996 v Erčulj 2002, str. 90) in Stoll, Fink in Earl (2003, str. 142). Izpostavljajo:

- sposobnost zdrave presoje o učenju oz. vzgojno-izobraževalnemu delu,
- upoštevanje ne le racionalne/razumske, temveč tudi moralne in čustvene razsežnosti poučevanja, povezovanja in sodelovanja,
- sposobnost delovanja v skupnosti – skupno reševanje problemov učenja in poučevanja,
- prizadevanje vseh za nenehen razvoj – lastni razvoj in razvoj šole,
- odpiranje navzven in povezovanje,
- sprejemanje kompleksnosti poučevanja – pedagoški delavec tako končno izgubi vlogo prenašalca znanj.

Če povzamemo razmišljanja, ugotovimo, da se vseskozi pojavlja potreba po sodelovalnem učenju, reflektivnosti in inovativnosti. Za profesionalni razvoj je značilno nenehno učenje in meta učenje, to je spoznavanje svojega lastnega spoznavanja in učenja. Poleg tega pa tudi zmožnost (pro)aktivnega vključevanja v kulturo vzgojno-izobraževalne organizacije, ki jo razumemo kot reflektivno ali učečo se organizacijo.

Pomembno je, da profesionalnega razvoja ne omejimo zgolj na razvoj ozkih profesionalnih spretnosti – v smislu dobrega izvrševanja poklicnih nalog, kot smo omenili že na str. 10; poleg profesionalnega znanja so pomembne tudi osebne značilnosti, razvoj profesionalne identitete (prim. Withwrell in Erickson 1978 v Muršak, Javrh in Kalin 2010; Marentič Požarnik 1993). Značilne lastnosti so: fleksibilnost, razločevanje čustev, spoštovanje individualnosti, toleranca do konfliktov in nejasnosti, negovanje medosebnih vezi in širša družbena perspektiva. Pri razvoju profesionalne identitete gre tudi za razvoj moralnega presojanja in ponotranjenja vrednot. Profesionalni razvoj vodi k »višjim«, »boljšim«, »popolnejšim« stopnjam profesionalnosti in osebnim kompetencam. V temu smislu pomeni veliko več kot samo sprememba vedenja. »Je proces, med katerim pedagoški delavec utemelji in vzdržuje najvišjo raven profesionalne usposobljenosti, ki jo je sposoben doseči« (Terhart 1997 v Kalin 2004, str. 26).

Na podlagi zapisanega lahko strnemo nekatere skupne značilnosti novega profesionalizma.

- *Vseživljenjsko učenje in skrb za stalni profesionalni razvoj* (formiranje novih znanj in zmožnosti ob stalnem učenju).
- *Celovit razvoj* vsakega posameznika, ki je povezan z vsemi obdobji njegove poklicne poti, njegovimi področji življenja in je izziv k oblikovanju nove kulture izobraževanja in njegovega nadaljnega usposabljanja.
- *Razvijanje profesionalne avtonomije*, ki temelji na etičnosti odločitev in ravnanja.
- *Sposobnost medsebojnega sodelovanja in povezovanja* tako s pedagoškimi delavci, njihovimi kolegi kot tudi širšo družbeno skupnostjo.
- *Usposobljenost za raziskovanje, refleksijo in evalvacijo lastnega dela*.

Takšne značilnosti novega profesionalizma omogočajo inoviranje pedagoške prakse, kritično presojanje in (samo)evalviranje pedagoške prakse, ki postaja dejavnik zagotavljanja kakovosti v vzgojno-izobraževalni instituciji. Omogočajo razvoj pedagoških

delavcev za raziskovanje kot izhodišča za inovacije. Poudarjena je aktivna vloga in proaktivnost ter razvijanje sposobnosti predvidevanja prihodnjega razvoja in ne zgolj reagiranja na spremembe.

2.2 INOVIRANJE PRAKSE

V pedagoški praksi proces inoviranja predstavlja kompleksen proces spreminjanja načina dela pedagoških delavcev, njihovega razmišljanja, doživljanja, vrednotenja, pridobivanja novih spretnosti ipd. Predstavlja proces od ideje do inovacije, to je vse korake in aktivnosti, potrebne za razvoj inovacije.

Inovacija pomeni vnašanje sprememb in novosti, ki se razlikujejo od obstoječe prakse. Je konkreten vpliv, večja ali manjša sprememba tradicije, delovanja posameznika ali pa večje družbene skupine (Komljanc 2006, str. 8). Je novost, ki prej ni bila znana in uporabljena. V Pedagoški enciklopediji (1987, str. 271) so pedagoške inovacije opredeljene kot tiste spremembe, ki se nanašajo bodisi na celotno strukturo šolskega sistema bodisi na njegove posamezne dele, s ciljem doseganja izboljšav, ki se objektivno izmerijo in preverijo. Izhodišče inovacijske aktivnosti je največkrat spoznanje problemske situacije oziroma uvid v potrebo po spreminjanju obstoječega stanja ali pa nezadovoljstvo z obstoječo situacijo, kar bi v sodobni metodologiji povezali z akcijskim raziskovanjem. Inovacije so usmerjene k izboljševanju kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela in se nanašajo na uvajanje ter izboljšanje novih metod in postopkov, učnih vsebin in programov ipd. Z inovacijo ne označujemo samo procesa, kjer nastaja nekaj novega (invencija, izum, odkritje); inovacije vključujejo tudi ustvarjalnost in uspešno vpeljavo v pedagoški proces. Njene bistvene lastnosti so prehod na ustvarjalno razmišljanje, odmik od šablonskega in reproduktivnega delovanja ter drugačen način razmišljanja. Proces inoviranja predstavlja na makro ravni možnost za posodabljanje pedagoške prakse, na mikro ravni (posameznika) pa tak način delovanja spodbuja profesionalno rast vzgojitelja oz. učitelja.

O pomenu pedagoških inovacij v sodobnih vzgojno-izobraževalnih organizacijah piše veliko avtorjev (kot npr. Valenčič Zuljan in Kalin 2007, Komljanc 2006, Fullan 2001), ki navajajo različne, a večinoma medsebojno podobne razlage glede pedagoškega inoviranja. Pedagoške inovacije opredeljujejo kot kompleksen in večplasten pojav, kot rezultat zavestnega, načrtovanega in ustvarjalnega procesa, ki naj bi omogočile spreminjanje

obstoječe pedagoške prakse. V procesu posodabljanja vzgoje in izobraževanja pripeljejo do sprememb in izboljšav v pedagoški praksi, in sicer na nivoju: didaktičnih spretnosti pedagoških delavcev ter njihovih pojmovanj, stališč in razmišljanj, šolske klime ter njihovega širšega razumevanja lastnega poklicnega razvoja (Valenčič Zuljan in Kalin 2007, str. 163). So izid zavestnega, načrtovanega in ustvarjalnega dela, ki naj bi v procesu izpeljave omogočilo spreminjanje obstoječe pedagoške prakse.

Komljanc (2006, str. 7) proces inoviranja opredeli kot spreminjanje starega »na novo« z aktualiziranjem vsebin, oblik, metod dela, s kombinacijo različnih, že znanih didaktičnih elementov, ko se jim dodeli ista ali druga vloga. Inovacija oz. novost je konkreten vpliv, večja ali manjša sprememba tradicije, delovanja posameznika ali pa večje družbene skupine. Je novost, ki lahko spremeni postopek, delovanje sistema, vpliva lahko na kulturo bivanja, ali pa celo na družbeni red.

Nekateri raziskovalci (Valenčič Zuljan in Kalin 2007, Fullan 2001, v Komljanc 2008 idr.) razpravljajo o prisotnosti dveh modelov inoviranja v pedagoški praksi: *tradicionalnem modelu inoviranja* (inoviranju »od zgoraj navzdol«) in inoviranju *po modelu akcijskega raziskovanja* (ki v večji meri omogoča inoviranje »od spodaj navzgor«). Tradicionalni model inoviranja »od zgoraj navzdol« temelji na predpostavkah, da je treba pedagoške delavce prisiliti, da se bodo profesionalno razvijali (da bodo razvijali svojo prakso), ter da je izobraževanje in inoviranje namenjeno zapolnjevanju njihovih primanjkljajev v znanju in spretnostih. Ko razpravljajo o načinih inoviranja, lahko v ozadju takih predpostavk zaslutimo pojmovanje pedagoških delavcev kot pasivnih in ne dovolj kompetentnih. V tovrstnih modelih didaktičnega in pedagoškega inoviranja ustvarjalni proces oblikovanja inovacije najpogosteje vodi tim inovatorjev – raziskovalcev, pedagoškim delavcem pa je dodeljena vloga uporabnika znanstveno preverjenih novosti. Inovacije so tu pojmovane kot norme ali standardi, ki vodijo k napredku in jih pedagoški delavec izvede na predlog in pobudo tretje osebe – raziskovalca. V takem modelu, ko posameznik nima ustreznega vpliva in odgovornosti pri oblikovanju politike vzgojno-izobraževalnih organizacij in celotnega sistema, temveč je bolj izpolnjevalec njenih predpisov, je zanemarjena bistvena lastnost inovacijskega procesa – to je posameznikova notranja potreba po spreminjanju in dopolnjevanju vsakdanje prakse. Take inovacije navadno ne potekajo tako, kot so njihovi »načrtovalci« predvidevali, ne dajejo pričakovanih rezultatov in so pogosto daleč od namenov tistih, ki so jih oblikovali.

Nasprotno skuša inovacijski model »od spodaj navzgor« pedagoške delavce enakopravno vključiti v proces raziskovanja in inoviranja pedagoške prakse. Za njihovo sodelovanje pri vnašanju inovacij v pedagoško prakso je še posebej pomembno akcijsko raziskovanje, ki se od tradicionalnega loči po tem, da praktiki postanejo soraziskovalci v akciji, da je med njimi in raziskovalci partnerski odnos ter da se rezultati raziskave lahko takoj vključijo v prakso, da torej postaneta inoviranje prakse in raziskovanje enoten proces. Akcijsko raziskovanje je inovacijsko raziskovanje, ki je vključeno v inovacijski proces in je primerno tako za večje spremembe, razvojno delo pedagoških delavcev, kot tudi za posameznikovo manjše vsakodnevno inoviranje. Služi reševanju problemov, njegova glavna naloga pa je, da neposredno poseže v prakso in ne šele po izvršenem raziskovalnem procesu (Valenčič Zuljan in Kalin, 2007).

Po ugotovitvah Valenčič Zuljan in Kreka (2007) ter Fullan (2001, v Komljanc 2008) je najboljša oblika posodabljanja tista, ki kombinira tako sistem »od spodaj navzgor« kot tudi sistem od »zgoraj navzdol«, saj kombinacija obeh sistemov pomeni vključitev praktikov v načrtovanje, izvajanje in evalviranje že na začetku posodabljanja, od identifikacije naprej. Sistem »od zgoraj navzdol«, ki je pedagoškemu delavcu ponujen, pogosto temelji na močni teoretični podpori, zanemarja pa njegovo notranjo potrebo po spreminjanju, dopolnjevanju in izboljševanju vsakdanje prakse. Sistem »od spodaj navzgor« spoštuje potrebe pedagoškega delavca (posameznika ali skupine), ga enakopravno vključuje v proces raziskovanja in inoviranja in mu daje moč, občutek pomembnosti in odgovornosti. Pedagoški delavci, ki so enakopravno vključeni v proces inoviranja, so inoviranju bolj naklonjeni, so tudi bolj gotovi v poklicnem delovanju, višje ocenjujejo lastno učinkovitost vzgojno-izobraževalnega dela, imajo višje poklicne interese, izražajo večjo pripravljenost in željo po lastni poklicni aktivnosti v skupnosti, so bolj zadovoljni v poklicu in želijo imeti aktivnejšo vlogo v procesu inoviranja (Valenčič Zuljan 1993, str. 134).

V obeh strategijah poteka inovacijsko učenje (*learning for innovation, innovative learning*). Inovacije se lahko zgodijo na ravni posameznega dogajanja (sprememba metode, poteka postopkov, uvedbe novega igrala) ali pa na ravni celotne kulture organizacije.

Uspešnost in učinkovitost inoviranja in inovacijskega učenja je v veliki meri odvisna tudi od zaupanja in prepričanosti pedagoških delavcev, v namen in pomen spremembe in temu posledično tudi od njihove motiviranosti za uvajanje sprememb (Kimonen v Rutar Ilc,

2008, str. 13). Pri tem je pomembno upoštevati nekatera načela:

- pedagoški delavci morajo imeti pri vpeljevanju novosti partnersko vlogo – biti morajo vključeni v načrtovanje sprememb in imeti možnost vpliva in izbire;
- vsi udeleženci (ves kolektiv oz. skupnost) naj bi šli skozi celoten proces vpeljevanja novosti, npr. analize stanja in potreb, kreiranja vizije in poslanstva ter razvojnega načrtovanja in evalvacije;
- inoviranje predpostavlja transformiranje vodenja in ravnateljeve vloge; vodenje postaja vse bolj (raz)deljeno in zasnovano na demokratičnih načelih;
- upoštevati je treba pomen individualnosti vseh udeležencev in kakovost posameznikov vključevati tako, da bodo pripomogli k sinergičnemu delovanju celotne skupnosti;
- osnovna principa delovanja sta sodelovalno delo in timsko povezovanje.

Inoviranje pedagoške prakse je dolgotrajen proces, s svojo logiko. Lahko ga pospešujemo, ne da pa se ga izsiliti. Najprej se morajo zgoditi spremembe v razmišljanju, za kar je potrebno vpeljati: razčiščevanje pojmovanj, strategije kritične refleksije in samoregulacije, akcijskega raziskovanja, kritičnega prijateljstva, supervizije idr. (prav tam, str. 14, Vogrinc in Podgornik 2012).

Vsaka sprememba je preureditev sistema in zahteva drugačno vedenje (Marris v Fullan, 1991). Količina energije in časa, ki sta potrebna za učenje novih spretnosti in vlog, povezanih z novo inovacijo, pa je pogostokrat zelo visoka. Zato tudi ni čudna ugotovitev, da se pedagoški delavci trudijo ohraniti obstoječe stanje, kolikor je mogoče dolgo. »Spremembe namreč pretijo, da bodo razveljavile te izkušnje in jih s tem oropale pridobljenih spretnosti ter jih zmedle glede namena, s tem pa porušile prefinjene racionalizacije in kompenzacije, s pomočjo katerih jim je uspelo uskladiti različne vidike svojega položaja« (prav tam 1991, str. 36). Ker je treba opustiti staro, to je varno in poznano vedenje, se nujno pojavi začasna neprijetna negotovost. Prav zato smo v predhodnem besedilu ugotavljali, da je del novega profesionalizma tudi zmožnost prenesti negotovost, prenesti stanje nedovršenosti.

Glede na pojmovanje različnih avtorjev lahko povzamemo, da proces inoviranja v pedagoški praksi predstavlja kompleksen proces spreminjanja dela, razmišljanja,

doživljanja, vrednotenja, pridobivanja novih spretnosti. Pedagoški delavci ozaveščajo svoje predpostavke, prepričanja in stališča, ki uravnavajo njihovo ravnanje, primerjajo svoja pojmovanja s strokovnimi, sodobnimi pojmovanji, identificirajo podobnosti in razlike, šibkosti oziroma pomanjkljivosti in jih nadgrajujejo (Rupnik Vec 2006). Raziskujejo nove možnosti razmišljanja, doživljanja in ravnanja na različnih področjih svojega dela in se tako intenzivno učijo in spreminjajo, profesionalno in osebno rastejo ter postajajo bolj kompetentni, učinkovitejši pa tudi bolj zadovoljni pri svojem delu.

Inovacije, ki uvajajo spremembo in spodbujajo kreativno prilagajanje in delovanje, predstavljajo enega izmed najpomembnejših dejavnikov profesionalnega razvoja pedagoških delavcev v pedagoški praksi.

Profesionalna rast in razvoj sta odvisna in povezana z nekaterimi dejavniki, ki jih je v procesu inoviranja potrebno upoštevati. Javrh (2008, str. 110) poudarja, da se je potrebno zavedati, da je pomemben dejavnik (ne)uspeha prav pedagoški delavec sam; njegovo mišljenje, delovanje, razvijanje profesionalnosti. Ob vprašanjih, kako posamezniku »pomagati« v procesu inoviranja, kako ga pripraviti na sprejemanje novosti in ustrezno vedenje v zvezi z njimi, kako ga usposobiti za inoviranje ipd., v nadaljevanju ločeno opisujemo nekatere zunanje dejavnike, kot so: učinkovito vodenje, kultura, ki je inoviranju naklonjena, sodelovanje in učenje na delovnem mestu; čeprav se v praksi močno prepletajo in so odvisni drug od drugega.

2.3 DEJAVNIKI IN OKOLIŠČINE, POMEMBNI ZA INOVIRANJE PRAKSE

Pedagoško inoviranje je kompleksen in večplasten proces, ki posredno (v razmišljanju in odločanju pedagoškega delavca) in neposredno zadeva številne dejavnike. Ugotovitve študij dejavnikov, ki vplivajo na inoviranje v vrtcu in šoli, kot jih v svojih delih prikazujejo nekateri avtorji (Valenčič Zuljan 1997, Pučko 2000, Vogrinc, Valenčič Zuljan in Krek 2007), kažejo, da so poleg jasno zastavljenega poslanstva in oblikovane vizije ključni pozitivni dejavniki predvsem zbornična klima, podpora vodstva vsem, ki so v spremembe vključeni, možnost hospitiranja in izmenjevanja izkušenj s kolegi, ki neko inovacijo že uvajajo v svojo prakso ter vzpostavitev sodelovanja vseh pedagoških delavcev (več timskega dela na vseh ravneh).

Glede na to, da v magistrski nalogi raziskujemo učenje celotnega pedagoškega kolektiva v procesu inoviranja pedagoške prakse, v nadaljevanju osrednjo pozornost namenjamo dejavnikom in okoliščinam, za katere tudi sami menimo, da pomembno vplivajo na učinkovitost pedagoškega inoviranja in s tem na posameznikov profesionalni razvoj.

V nadaljevanju nas zanima, kakšno naj bi bilo učinkovito vodenje v procesu razvijanja pedagoške inovacije, ugodno ozračje za inoviranje ter sodelovanje vseh pedagoških delavcev. Posebno pozornost namenjamo pregledu teorij o učenju na delovnem mestu ter (samo)evalvaciji kot dejavniku, s katerim lahko pedagoški delavci izboljšajo svoje profesionalno razmišljanje in delovanje v procesu inoviranja.

2.3.1 Učinkovito vodenje v procesu inoviranja prakse

Različni avtorji (Fullan 2000, Fullan in Hergreaves 2000, Erčulj, Trunk in Marinšek 2007 idr.) vlogo ravnatelja, kot tudi vlogo celotnega tima vodstvenih delavcev šole, vidijo kot najpomembnejši dejavnik pri spodbujanju in zaviranju inovacij. Ugotavljajo, da je njihova pomembna naloga v procesu inoviranja podpiranje in spodbujanje razvoja tako v dograjevanju znanja in usposobljenosti kot v vzpostavljanju ozračja in nudenju ustrezne podpore, tako čustvene kot podpore v smislu zagotavljanja ustreznih pogojev. Pomemben je demokratičen slog vodenja, ki v vrtec in šolo vnaša »življenje«, spodbuja sodelavce, jih povezuje v skupnost in jim daje sposobnost oblikovanja in vzdrževanja jasne skupne vizije.

Ko omenjeni avtorji razpravljajo o ravnateljevih nalogah v procesu inoviranja, se strinjajo, da bi moral ravnatelj, poleg visoke stopnje znanja in intelektualnega oziroma ustvarjalnega samozaupanja, tj. prepričanja v lastne intelektualne sposobnosti in znanje, predvsem poznavati trende, ki prihajajo iz sveta in težnje v domačem okolju. Pred seboj bi moral imeti ves čas sliko dogajanja za ohranjanje smeri v situacijah in za zaznavanje priložnosti, kdaj vpeljati spremembo in na katerih področjih. Imeti bi moral vrsto sposobnosti in znati bi moral obvladovati strategije za ustvarjanje občutka pripadnosti kolektiva. Postavljati naj bi znal jasne naloge, sodelovati s kolegi, predvidevati spremembe in nanje pripravljati sodelavce tako, da jih ne bi presenetil ali jim ne vzel volje itn. Učinkovit ravnatelj naj bi prepoznal pomen sprememb in se hkrati zavedal, da ustvarjanje kulture zahteva visoko stopnjo odgovornosti vsakega učitelja (pedagoškega delavca). Uspešno in hitro naj bi reagiral na aktualne dogodke, kulturo pa spoznal tako, da bi se s sodelavci pogovarjal, jih

opazoval in skupaj z njimi ugotavljal, za kaj se je vredno boriti (Fullan in Hergreaves 2000). Ena njegovih glavnih vlog kot vodje inovativnega procesa naj bi bilo zagotavljanje pogojev, ki omogočajo in spodbujajo učenje, tako posameznikovo kot skupno učenje. Delo naj bi usmerjal tako, da bi oblikoval skupnost učečih se strokovnjakov, v kateri le-ti sodelujejo, razmišljajo o svojem delu in ga nenehno izboljšujejo. K temu pripomorejo načrtovani pogovori oziroma strokovne razprave o temeljnih procesih šole, spremljanje in usmerjanje dela pedagoških delavcev (hospitacije, letni razgovori), skupna izobraževanja in usposabljanja, vključevanje v projekte (npr. Mreže učečih se šol/vrtcev) itn. (Erčulj, Trunk in Marinšek 2007).

Pomembno je distribuirano vodenje, kjer naj bi ravnatelj vzpostavil vodstveni tim, ki bi mu pomagal pri odločitvah in vodenju. Za distribuirano vodenje je značilna skupinska oblika vodenja, s katero pedagoški delavci razvijajo profesionalnost tako, da skupaj delajo, izmenjujejo izkušnje, se skupaj učijo. Ta skupina je po navadi sestavljena iz pedagoških delavcev, ki so povezani s spremembami, vodij aktivov, ravnateljevega pomočnika ali drugega strokovnega osebja. S pedagoškim aktivom naj bi delil odgovornost in moč odločanja ter pedagoške delavce spodbujal k vpeljevanju sprememb. S takšnim načinom vodenja bi se ravnatelj osredotočal na razvijanje zmožnosti vodenja in izražal zaupanje v sposobnosti ljudi ter delil odgovornost za kakovost učnega procesa s posamezniki in timi. S tem bi ravnatelj dajal moč, namesto, da bi jo jemal (Fullan 2004). S tako odprtim vodenjem bi lahko oblikoval primerno delovno okolje, ki bi spodbujalo prizadevanja pedagoških delavcev, kooperativnost in sodelovanje pri odločanju, v nasprotju z zaprtim vodenjem, ki je rigidno, nadzorujoče in ne podpirajoče (Valenčič Zuljan 1993).

Pomembne značilnosti, ki so pri ravnateljevem spodbujanju profesionalnega razvoja in zagotavljanju pogojev in vzdušja za svobodno in motivirano ustvarjanje novih ter uporabnih idej nepogrešljive, so poleg intelektualnih sposobnosti in znanja, kar smo že napisali, obvladovanja strategij in zagotavljanja spodbudnih pogojev, še posebej pomembne njegova daljnovidnost, inspirativnost, širokosrčnost, pogum, zaupanje itn. Za vpeljavo velikih sprememb znotraj kolektiva, ob sposobnosti ustvariti vizijo prihodnosti, ki vključuje kolektivne vrednote in težnje posameznikov k ustvarjanju skupne slike prihodnjega stanja, kakršnega si organizacija želi, je potreben predvsem visok koeficient vitalnosti vlivanja energije in energetiziranje sodelavcev, da lahko svoj elan usmerijo k temu cilju. Uspešen vodja je, kot lahko vidimo, vodja, ki ljudi usmerja k rezultatom,

razvija ustvarjalno sodelovanje ter ustvarja ugodno vzdušje za doseganje osebnih in profesionalnih ciljev zaposlenih in ciljev institucije. Kot ugotavlja Brečko (2001), ne gre več za vodenje po načelu: naredi kar ti je bilo naročeno, temveč bolj za to, da se pedagoškim delavcem pokaže najboljše možne načine izvajanja nalog in kaj storiti za svoj profesionalni in osebni razvoj.

Iz opredelitve pomembnih značilnosti in nalog tako ravnatelja kot ostalega vodstva je moč povzeti, da je v procesu inoviranja nujno podpirati in spodbujati razvoj v dograjevanju znanja in usposobljenosti kot tudi v vzpostavljanju spodbudnega šolskega ozračja in delovnih razmer (organizacijska kultura). Omogočati, podpirati in spodbujati mora razvoj, stalno strokovno usposabljanje in izpopolnjevanje ter evalvacijo – tako na ravni vrtca oz. šole kot tudi zunaj nje. To poudarjata Holly in Southworth (1989 v Kalin 2002, str. 157), ki trdita, da organizacija lahko postaja razvojna in inovativna šole, ko aktivira različne procese razvoja ter pridobiva značilnosti razmišljajoče in ustvarjalne ustanove, ki zna reševati probleme in ki svoje delo evalvira. Pri tem je pomembno, da je v to vključen prav vsak posameznik.

Takšen slog vodenja v inovativnem vrtcu oz. šoli, kot ga opredeljujejo omenjeni avtorji, se občutno razlikuje od tradicionalnega »šefovskega« načina vodenja. Ta, kot pravi Možina (2006, str. 141), je temeljil na strahu in prisili zaposlenih k določenim dejanjem in na določanju nalog, meril in načinov dela, ki jih je določal vodja. Tudi Javrh (2006) je v svoji študiji biografij slovenskih učiteljev ugotovila, da je ena od ovir pri napredovanju pedagoških delavcev lahko prav ravnateljevo vodenje. Ravnateljeva vloga se je večkrat izkazala kot zaviralna in ne spodbujevalna. Še posebej neustrezen se je pokazal njegov odnos do njihovih potreb in želja v zvezi z večjo udeležbo v usposabljanju in njegov neprimeren avtorski odnos.

Sodobna vrtec in šola v središče postavljata zaposlene, njihove kompetence in ustvarjalno uporabo znanja pri delu, vodja pa mora biti tisti, ki zna zaposlene pritegniti k razpravi, jim olajšati delo, jih poslušati in opogumljati k izboljševanju kakovosti dela, z njimi izmenjevati stališča, namesto prisile pa uporabljati učenje zaposlenih s poudarkom o pomenu nenehnih izboljšav. Kot poudarja Javornik Krečič (2006, str. 41), bo le poklicno zavzet pedagoški delavec pripravljen sprejeti napore in tveganja, potrebne za tako spreminjanje.

2.3.2 Ustvarjanje kulture, ki je inoviranju naklonjena

V strokovni literaturi je pojem kulture povezan s pojmom delovnega okolja. Inovativno naravnana kultura je tista, ki temelji na odprtosti, poštenosti, zaupanju, spoštovanju drugih ter jasnih standardih, normah in pravilih vedenja (prav tam, Polak 2004, str. 13). Vezana je na vodilna **prepričanja in pričakovanja, ki se kažejo v delovanju vrtca** oz. šole, posebno še v odnosih z ljudmi, kar pomeni, »**pri nas delamo in se vedemo drug do drugega na tak način**« (Fullan in Hargreaves 2000, str. 73). Kultura je tista, ki v veliki meri odloča, kako uspešno bodo spremembe, tudi v smislu izboljševanja kakovosti, zaživele v praksi. Čeprav se s kakovostjo vzgojno-izobraževalnega dela ukvarja sleherni vrtec in šola, pa to še ne pomeni, da se bo razvila inovativna praksa.

Kultura inoviranja je posebna vrsta organizacijske kulture, **ki spodbuja zaposlene k inoviranju in drugačnemu načinu razmišljanja** (Schein 1999, str. 121). Tesno je **povezana z vrednotami in odgovornostjo** (npr. odgovornost za učenje, razvoj, rast). Je deljen sistem vrednot, navad, norm in prepričanj članov določene organizacije, ki nastaja v procesu organizacije, in se na več ravneh izraža skozi načine razmišljanja in vedenja v organizaciji. Je zavestno vpeljevanje kulture, vzorcev vedenja in procesov, ki podpirajo inovacije in spodbujajo inovativnost. Kot ugotavlja Brečko (2001, str. 40), je potrebno previdno, toda skrbno »kultivirati« vrednote in procese vodenja. Prvi korak pa je zagotovo ustvarjanje takega okolja, kjer se bodo vsi radi učili. Drugi korak je odpravljanje ovir in spodbujanje izmenjave izkušenj. Pretok informacij ima namreč zelo veliko vrednost za učinkovitost organizacije. V informacijah je moč in moč v učeči se organizaciji mora biti horizontalno razporejena, kar v praksi pomeni več skupnih sestankov, skupnih srečanj, projektnega dela ipd. Medsebojni odnosi in povezave, ki vplivajo na vedenje posameznikov in skupine imajo poseben pomen, saj pospešujejo svež pretok idej. Kultura inoviranja se kaže v načinu razmišljanja in ravnanja strokovnih delavcev, v načinu obvladovanja problemov ter tudi zunanjih znakov, kot sta npr. urejenost vrtca ali šole, okolja idr. (Erčulj 2004, str. 40). Vpliva na izvedljivost zastavljenih strategij in je ključnega pomena pri izbiranju načina uvajanja in same uspešnosti sprememb v vrtcu oz. šoli. Določa način dela in njegovo odzivanje na vplive okolja. S svojim vplivom na posameznika določa (omogoča oz. omejuje) tudi možnosti za posameznikov razvoj. Zato je pomembno, še posebej pri inoviranju pedagoške prakse, ohranjati in oblikovati pozitivno, spodbudno inovativno naravnano kulturo, ki bo v svojem temelju podpirala posameznikov

napredek, spreminjanje in strokovno, profesionalno ter osebno rast. Brez tega, kot zapiše Kalin (2002, str. 157), ne moremo pričakovati sprememb in napredka ne na osebni in ne na profesionalni ravni, niti napredka na ravni celotnega vrtca oz. šole.

Iz opisanega lahko povzamemo, da je eden izmed temeljnih dejavnikov za uspešno ali neuspešno, učinkovito ali neučinkovito ustvarjanje in razvijanje pedagoške inovacije prav odprta in spodbudno naravnana kultura vrtca oz. šole. Ta omogoča razvoj medsebojnega zaupanja pedagoških delavcev, varnosti, sprejetosti in spoštovanja, da bi ti lahko razvijali svoje ustvarjalne sposobnosti. Za profesionalni razvoj pedagoških delavcev in učenje na delovnem mestu je lahko spodbudna ali pa zaviralna. Če je zasnovana hierarhično je lahko ovira za učenje, ker otežuje nastajanje timov in skupnosti prakse, mrež učenja ter sodelovalnega učenja.

V nadaljevanju bomo izpostavili sodelovanje vseh zaposlenih, saj lahko skupno in hkratno usposabljanje in izobraževanje vseh pedagoških delavcev (vzgojiteljev, pomočnikov vzgojiteljev, svetovalne službe), vodstva in drugih zaposlenih, pripomore k razvoju inovacijske organizacijske kulture.

2.3.3 Kultura sodelovanja v procesu inoviranja prakse

Koncept novega profesionalizma predstavlja premik od individualizma k sodelovanju, nove oblike odnosov znotraj vrtca in povezovanje z različnimi udeleženci (vzgojitelji, vodstvom, svetovalno službo, otroki, njihovimi starši in širšim okoljem vrtca). Poleg učinkovitega vodenja in ugodne inovativno naravnane kulture vrtca, dobrih odnosov in pozitivnega učnega okolja, je pomemben sestavni del uspešnega razvijanja inovacije ustvarjanje in grajenje kulture, kjer zaposleni delajo skupaj, se učijo drug od drugega in kot skupnost razvijajo svojo strokovnost in skupno pripravljenost za ustvarjanje. Raziskave (prim. Stoll, Fink in Earl 2003) ugotavljajo, da je učinkovitost izobraževanja o tistem, kar zadeva celoten kolektiv, večja, kadar se usposabljujejo skupaj.

V procesu učenja in izobraževanja človek informacije in znanje nenehno poseblja, premišlja, ureja in izraža na samo sebi lasten način. Pomen skupnega učenja pa je, da dopolnjuje individualno učenje. S povezovanjem učečih se posameznikov pride do nadgrajevanja znanja. Izmenjava izkušenj in pogledov na možne rešitve so izjemnega

pomena. Učenje v skupini ali timu ljudi se razlikuje od individualnega učenja toliko, da se izkušnja v skupini ali timu deli z drugimi ljudmi in tako pride tudi do rezultatov, ki ne pripadajo samo posamezniku, ampak celi skupini ali timu (Dimovski, Colnar 1999, str. 719; Dimovski et al. 2013).

Tudi drugi avtorji (Javrh 2008, Erčulj 2004, Polak 2004, 2009, Rupnik Vec 2008) poudarjajo pomen soodvisnosti oz. zavedanja, da je za doseg skupnih ciljev, ki prispevajo h kakovostnejšemu vzgojno-izobraževalnemu delu, potrebno medsebojno sodelovanje in zavedanje sinergije (medsebojno dopolnjevanje dveh ali več dejavnikov), s katero se vzdržuje soodvisnost z drugimi v timu. Še posebej je pomemben duh sodelovalnega načrtovanja, sodelovanja, tesne povezanosti, neovirane komunikacije in iskrene izmenjave mnenj. Ta duh se ne odraža v skupini posameznikov, ki delujejo skupaj, temveč v skupini, ki deluje enotno in celostno. Med razloge, zakaj bi pedagoški delavci raje sodelovali kot opravljali svoj poklic vsak zase, omenjeni avtorji navajajo: zahteve vzgojno-izobraževalnega programa posameznega vrtca oz. šole, timsko delo, kakovostno izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela, medsebojno dopolnjevanje, profesionalni razvoj posameznih pedagoških delavcev, strokovna podpora, učinkovitejše delo, večja motivacija delavcev, medsebojna povezanost, občutek pripadnosti, večje zadovoljstvo ob delu, moralna podpora idr.). Kot je videti, je pomembno, da pedagoški delavci ne delajo v osami, ampak, da strokovno sodelujejo z drugimi pedagoškimi delavci.

Dva temeljna tipa kulture: individualistično in sodelovalno, izpostavita Fullan in Hargreaves (2000, str. 49). S kulturo razumeta vodilna prepričanja in pričakovanja, ki se kažejo v delovanju vrtca oz. šole, posebno še v odnosih med ljudmi. *Individualistično kulturo* opredelita z zasebnostjo, individualizmom in osamo ter z odmaknjenostjo pedagoškega delavca od svojih sodelavcev. V taki kulturi se posamezniki le malo učijo drug od drugega, kar onemogoča, da bi dobili jasne in pomembne informacije o tem, koliko je njihovo delo v resnici vredno in uspešno. Individualistično naravnani posamezniki sledijo predvsem svojim osebnim ciljem in zanemarjajo skupinske. Delajo tisto, v čemer uživajo in čemur so se formalno zavezali. Nasprotno od individualizma so pomoč, podpora, zaupanje, odprtost, medsebojno učenje in sodelovanje oziroma sodelovalna kultura tiste smernice, ki peljejo k izboljšavam. Kolegialnost je oblika združevanja moči in ustvarjalnosti, ki naj bi jo posamezne ustanove razvijale in spodbujale. Pri opredeljevanju individualistične in sodelovalne kulture avtorja opozarjata, da se ne sme

zanemariti prednost neodvisnega dela brez prisotnosti skupine ali drugače; paziti je potrebno, da se ne ogrozi individualnost (možnost biti sam, osebnih izkušenj ipd.), saj je zavarovati in spodbujati potrebno tudi posameznike (prav tam, str. 22).

V nasprotju z individualizmom, sodelovalne kulture razvijajo spodbudnejšo in produktivnejšo delovno okolje. Ne sme pa se zanemariti dejstvo, da so nekatere oblike sodelovanja umetne, nepopolne ali celo neproduktivne. Take oblike so: ločene skupine, ki mnogokrat tekmujejo med seboj, se borijo za oblast in so ohlapno povezane; skupine, kjer sodeluje majhno število pedagoških delavcev, ki si izmenjujejo gradiva in svetujejo, brez razmišljanja o lastnem delu, kritiki postavljanja medsebojnih vprašanj ali dogovora; načrtovano sodelovanje, ki predpisuje čas in obliko sodelovanja. Takšne oblike sodelovanja navadno ne prinesejo zelenih rezultatov (Fullan in Hargreaves prav tam, str. 64). Pravi pomen se predpisuje tistim kulturam, ki spoštujejo pedagoškega delavca kot osebnost, omogočajo in spodbujajo sodelovanje, kolegialno pomoč, skupno delo, dobro medsebojno spoznavanje ter vpogled v medsebojno strokovno delo ter jasno izražajo predanost stalnim izboljšavam oz. iščejo načine, kako bi svoje delo izboljšali. Šele ko postane sodelovanje »naravno« vedenje, to je vsakdanje vedenje, ki je samo po sebi razumljivo, za veliko večino pedagoških delavcev, ko si izmenjujejo izkušnje in delajo skupaj, lahko, kot ugotavljata Fullan in Hargreaves (prav tam, str. 64), govorimo o sodelovalni kulturi.

Očitno je, da namesto individualizirane kulture, kjer so pedagoški delavci usmerjeni le na svoje področje ali svoje učence, kultura sodelovanja sledi kolegialnosti in medsebojnemu prilagajanju. V njej se zaposleni počutijo povezane in so pripravljeni na kritičen in konstruktiven način sodelovati pri analizi delovanja vrtca ali šole kot tudi v načrtovanju in izvajanju novosti. Značilnost sodelovalno naravnanih ljudi (in skupin) je izpolnjevanje dogovorjenih nalog in vedenje v skladu s pričakovanji in normami. Značilno je, da svoje vedenje prilagodijo skupnim ciljem in pričakovanjem skupine, katere člani so. Imajo tudi svoje osebne cilje, vendar jih obravnavajo iz skupinske perspektive.

Strokovno sodelovanje je tisto, ki po Fullan in Hargreaves (prav tam, str 74) zajema:

- strokovne odločitve kot najpomembnejši del profesionalizma pedagoških delavcev,
- sodelovalno kulturo,
- nenehne izboljšave kot pravilo, pri čemer iščemo nove zamisli znotraj in zunaj

- vzgojno-izobraževalne ustanove,
- razmišljanje o lastnem delu, pri čemer je osebni in skupinski razvoj enako pomemben,
 - večje mojstrstvo, učinkovitost in zadovoljstvo v poklicu pedagoškega delavca.

Tudi drugi avtorji (Senge 1990; Verbiest 2004; Polak 2004; Puklek Lepušček in Marentič Požarnik 2005 idr.) pri razvoju inovativnosti ugotavljajo, kako pomembno je za kakovostno delo in skupni uspeh oblikovati okoliščine, v katerih se zaposleni učijo skupaj in drug od drugega. Sodelovalna komponenta je v procesu inoviranja ključna; gre za skupno in skupnostno učenje, razmišljanje o svojem delu, razpravljanje o tem, izmenjavo pogledov in izkušenj, reševanje aktualnih problemov, akcijsko raziskovanje svoje prakse (Senge 1990).

Prednosti sodelovanja, še posebej v procesu inoviranja, so torej v skupnem delu, kombiniranju močnih in šibkih področij pedagoških delavcev, učenju z izmenjavo izkušenj, problemov, diskusij pa tudi v intenzivnejšem razvijanju svojih zavedanj o pomembnosti pedagoškega dela, vzajemnimi interakcijami in medsebojni podpori (Polak 2004). Ta se ne kaže le v konkretnem sodelovanju in neposredni pomoči pri pedagoškem delu, temveč tudi pri izmenjavi izkušenj, idej in občutkov ob problemih ali uspehih, v sproščeni izmenjavi strokovne ali osebne pomoči. V takih podpornih skupinah dobijo pedagoški delavci spodbudo, pogum in zaupanje za uvajanje določene inovacije. Skupno delo in učenje jim pomeni alternativo oz. dopolnitev individualnega dela in učenja, saj princip »*več glav več ve*« daje več možnosti za uspešno reševanje naloge, za boljše razumevanje in pridobivanje trajnega ter uporabnega znanja (Puklek Levpušček in Marentič Požarnik 2005, str. 28).

V procesu inoviranja je pomembno ustvarjanje takšne kulture, za katero so značilne medsebojne skupne vrednote, reševanju problemov naklonjeno okolje, kjer se posameznik ne sramuje morebitnih lastnih spodrslijajev oziroma občutka nekompetentnosti. V taki kulturi pedagoški delavci razvijajo svojo skupno zavest (nastaja skupinska identiteta), kako se kritično odzivati na spremembe, kako izbrati in pridobiti tiste prvine, ki so pripomogle izboljšati njihovo delovno okolje (prav tam, str. 10). Pomembno je, da posameznik pri učenju in inoviranju ni prepuščen samemu sebi. Ko pride do razhajanja med pričakovanimi in dobljenimi rezultati, ko začne pedagoškega delavca razjedati dvom v pravilnost

ravnanja, negotovost, nezaupanje, je pomembno, da ima v takih situacijah možnosti izmenjati izkušnje s kolegi, poiskati podporo pri ravnatelju, ostalemu vodstvu in kolektivu, sicer lahko njegovo motivacijo nadomesti odpor do inovacije. Še posebej, kadar potrebuje podporo, kadar se ob uvajanju in razvijanju novosti v vrtcu oz. šoli počuti negotovega, kadar zaradi neizkušenosti tvega neuspeh pa tudi kadar doživlja uspeh pri svojem delu.

Razvoj sodelovalne kulture je prav gotovo ena izmed možnosti za intenziviranje profesionalnega razvoja in inoviranja prakse v sodobnem vrtcu oz. šoli. Raziskave kažejo, da je pozitivno medsebojno vzdušje, dober odnos med zaposlenimi in njihovimi vodji, ki se oblikuje mnogo let, temelj, saj vzbuja v zaposlenih neprestano željo po kakovostnem delu, usmerjenost k spremembam, prilagodljivosti, inovativnem delu in pozitivnem odnosu. Skupno učenje spodbuja k večjemu tveganju pri uvajanju pedagoških inovacij, k učenju iz napak, k medsebojni izmenjavi uspešnih strategij vzgojiteljevega oz. učiteljevega izobraževalnega dela ter k zaupanju v učne zmožnosti in učni napredek učencev (Polak 2004, str. 20).

2.3.4 Učenje, ki poteka na delovnem mestu (workplace learning)

Inoviranje prakse je občutljiv, zahteven in dolgotrajen proces, v katerem sta učenje in znanje pglavitna procesa. Če je nekoč veljalo prepričanje, da se učenje dogaja na raznih seminarjih in izobraževanjih, sedaj prevladuje mnenje, da kadar gre za znanja, ki jih potrebujemo za izvajanje določenih nalog, je najbolje, da poteka učenje na samem delovnem mestu (Brečko 2001). Osnovna zakonitost učenja na delovnem mestu je, da se organizacija uči preko posameznikov, zato je učenje na delovnem mestu v veliki meri odvisno od sposobnosti učenja posameznikov in od zmožnosti vodstva, da spodbuja razvoj take klime in odnosne dinamike, ki je naklonjena učenju in inoviranju.

Sodobne raziskave učenja na delovnem mestu so najpogosteje povezane s koncepti organizacijskega učenja in učečo se organizacijo ter eksplicitnim (zunanjim) in implicitnim (tihim) znanjem (Marsick, Watkins, Callahan, Volpe 2009, str. 585). Organizacijsko učenje in učeča se organizacija predstavljata dva zelo podobna procesa učenja, pri katerima so pri opredeljevanju tudi teoretiki nemalokrat v zadregi. Organizacijsko učenje je pot k oblikovanju učeče se organizacije. Je določena oblika ali tip aktivnosti oz. procesov, ki se lahko pojavijo na kateremkoli nivoju analize ali pa kot del procesa organizacijske

spremembe in je kot takšno lahko prisotno v vsaki organizacijski strukturi. Učeča se organizacija pa je posebna oblika organizacije, kjer je že vzpostavljena ustrezna organizacijska kultura in je prisotno obnašanje, ki vključuje in sprejema organizacijsko učenje kot samoumevni del vseh procesov, ki potekajo v organizaciji (Selan 2002). Gre za proces spreminjanja organizacijske kulture in obnašanja, pri čemer odigravajo glavno vlogo zaposleni. Gre za način razmišljanja, za proces, ki zajema posameznika, to je njegovo osebnost, znanje in izkušnje, kot tudi skupino, kjer vlada duh kolegialnosti, zaupanja in harmonije. Učenje posameznika in njegovo znanje sta nujna, nikakor pa nista dovolj, da bi lahko govorili o učenju na nivoju celotne organizacije. Potrebna je vključenost posameznika v skupinsko delo, ki omogoča izmenjavanje izkušenj in mnenj, obenem pa omogoča učenje od drugih članov.

Med prvimi, ki sta ponazorila model organizacijskega učenja, sta Argyris in Schön (1978), ki razlagata, da organizacijsko učenje ni samo skupek individualnih učenj, da pa se kljub temu organizacije učijo le skozi izkušnje in aktivnosti posameznikov. Dokazujeta, da se morajo posamezniki v primeru problemov ali izzivov učiti drug od drugega. Organizacijsko učenje definirata kot proces, skozi katerega se posamezniki učijo spreminjati tradicionalne načine mišljenja in vedenja na podlagi različnih videnj, izkušenj in predvidevanj, da bi s tem sprejeli in obvladali nujne spremembe. Razlikujeta učenje z enojno, dvojno in trojno zanko. Pri *učenju z enojno zanko* posamezniki, skupine in organizacije prepoznajo napake in jih odpravijo skladno s standardnimi, obstoječimi delovnimi postopki. Gre za proces odkrivanja in zmanjševanja ali odpravljanja napak na področjih na katerih organizacije izvajajo svoje politike in si prizadevajo za uresničevanje svojih ciljev. Ta oblika učenja izboljšuje osnovno znanje učenja, vendar pri tem ne spreminja in ne posega v osnovne organizacijske aktivnosti organizacije. Vrednote, predpostavke in prepričanja, na katerih temeljijo strategija, struktura in kultura, ostanejo nespremenjene. Organizacija, ki je usmerjena k takemu učenju, se spreminja predvsem v smeri večje učinkovitosti delovanja. *Učenje z dvojno zanko* je nadgradnja učenja z enojno zanko. Je oblika učenja, do katere pride, ko se pojavi nepričakovano odstopanje med dejanskim in pričakovanim. To pomeni, da so odkrite napake popravljene na način, ki vpliva na preoblikovanje organizacijskih norm in ciljev organizacije. Tovrstno učenje zajema globlji, analitičen vpogled in razmislek, ter predstavlja velik izziv, saj spreminja obstoječa pravila, prakso in cilje, rezultati takšnega učenja pa povečujejo inovativnost organizacije. Ko organizacija osvoji obe vrsti učenja, se pojavi tretja, tj. *deutero učenje* ali

učenje drugega reda. Učenje poteka na osnovi reševanja problemov in je opredeljeno kot proces učenja, kako se učiti. Člani organizacije odkrivajo, kaj je v preteklosti oviralo ali omogočalo učenje ter v skladu s svojimi spoznanji inicirajo in sooblikujejo nove strukture in strategije učenja ter ocenjujejo in posplošujejo svoja spoznanja. Spoznanja v obliki individualnih predstav in podob se izražajo v praksi organizacijskega učenja. Pri takšnem učenju člani organizacije preverjajo in spreminjajo svojo teorijo o učenju kot odziv na izkušnjo, učenje je ustvarjalno, sistemsko in celostno ter je pojmovano kot vrednota organizacijske kulture (Argyris in Schön 1978, str. 21–27).

Učenje z dvojno zanko in deuterio učenje raziskujeta, zakaj in kako spremeniti organizacijo, pri učenju z enojno zanko pa gre zgolj za sprejemanje sprememb, brez zastavljanja vprašanj glede temeljnih predpostavk in ključnih prepričanj. Prvi dve vrsti učenja se pojavita šele potem, ko se organizacija zaveda, da je učenje nujno. Zavedanje neznanja namreč motivira učenje. Učenje s trojno zanko se pojavi, ko se organizacija nauči, kako povezati učenje z enojno in dvojno zanko, ki pa se ne bosta pojavili, če se organizacija ne zaveda pomembnosti učenja (Argyris in Schön, 1978).

Tradiciji njunega dela je sledilo več avtorjev, med njimi Nonaka in Takeuchi (1995), japonska avtorja, ki sta izhajala iz praks uspešnih japonskih podjetij, katerih temeljna značilnost je težnja po neprestanem spreminjanju. Razvila sta štiridelni model organizacijskega učenja. Jedro modela (prav tam, str. 62–69) je stališče, da je ustvarjanje znanja kontinuiran in dinamičen proces interakcije med eksplicitnim in implicitnim (tihim) znanjem, ki sta odvisna drug od drugega in hkrati vplivata drug na drugega. Ta interakcija poteka skozi proces socializacije, eksternalizacije, kombinacije in internalizacije. *Socializacija* pomeni preoblikovanje tihega znanja iz ene oblike, torej dobi določeno izrazno obliko, ki pa še ne predstavlja eksplicitnega znanja; gre za učenje ob delu, opazovanje drugih pri delu ter izmenjavo izkušenj, kar omogočajo brainstorming delavnice, učenje ob delu, redni sestanki, pisanje zapisnika ipd. *Eksternalizacija* je konverzija tihega znanja v eksplicitno, na podlagi dialogov, skupinskega razmišljanja ter s pomočjo intuicije, domišljije in prisposodob. *Kombinacija* je proces pretvorbe ene oblike eksplicitnega znanja v drugo eksplicitno obliko. Primeri takšnega učenja so: izmenjava in kombiniranje znanja na podlagi dokumentov, na sestankih, razgovorih, seminarjih. Gre za rekonfiguracijo obstoječih informacij preko sortiranja, dodajanja, kombiniranja ipd., kar nas privede do novega znanja. *Internalizacija* je končna posledica posameznikovega in

organizacijskega preverjanja novega znanja in pomeni, da je novo znanje sprejeto. Do tega pojava pride, ko pridobljeno znanje preide v posameznikovo bazo tihega znanja.

Vrste znanja, ki temeljijo na eksplicitnih in tihih oblikah znanja, najdemo tudi pri Tavčarju (2005, str. 98):

- *zavestno znanje*, ki ga posamezniki lahko eksplicitno izrazijo,
- *samodejno znanje*, ki ga posamezniki uporabljajo pri izvajanju dejavnosti, ne znajo ga izraziti ali se ga tudi ne zavedajo,
- *konkretizirano znanje*, ki je popolnoma eksplicitno in razširjeno po vsej organizaciji kot pravila, postopki ali strokovno znanje,
- *kolektivno znanje*, ki je vgrajeno v prakso organizacije in zadeva interakcije med ravnanji posameznikov.

Iz zgoraj zapisanega lahko razumemo, da je ustvarjanje znanja na delovnem mestu posledica interakcije med eksplicitnim in implicitnim znanjem. Interakcija poteka skozi štiri procese, organizacijsko učenje pa se sproži, ko se tiho znanje, ki je akumulirano na ravni posameznikov, »socializira« med člani organizacije. Učenje oziroma ustvarjanje znanja lahko po Nonaki in Takeuchiju (Nonaka in Takeuchi 1995, str. 62–70) razumemo kot »kontinuirano in dinamično interakcijo med tihim in eksplicitnim znanjem«. Pri prenosu znanja v prakso je potrebno zagotoviti ustrezen pretok informacij, pozitivno organizacijsko klimo in medsebojno zaupanje. Zaposlenim je potrebno omogočiti neodvisnost, ki spodbuja in povečuje njihovo samoiniciativnost, samomotivacijo in samoorganiziranost, hkrati pa jim daje možnost, da sami predlagajo ideje in dajejo predloge za izboljšave. Pomembno je, da zna vsak posameznik čim bolj kakovostno upravljati z lastnim znanjem, poleg tega pa mora tudi organizacija kot celota svoje znanje usmerjati na vsa področja delovanja.

Dokler pogoji, ki jih označujejo odprta klima, povratna komunikacija, vključeno vodstvo, promotorji učenja in drugi, v organizaciji niso izpolnjeni (če so, govorimo o učeči organizaciji), poteka v organizaciji proces organizacijskega učenja. V trenutku, ko organizacijsko učenje postane samoumeven del razmišljanja in obnašanja v organizaciji, lahko začnemo govoriti o *učeči se organizaciji*. To je o organizaciji, kjer so napake, negotovost in spremembe priložnost za učenje (Reynolds in Ablett, 1998, str. 26). Senge

(1990, str. 3) jo opredeli kot organizacijo, kjer posamezniki neprestano izboljšujejo sposobnosti za skupno doseganje rezultatov, kjer gojijo nove načine mišljenja, kjer so skupne aspiracije svobodne in kjer se ljudje neprestano učijo, kako se uspešno učiti skupaj.

Kot odgovor na vprašanje, kako doseči proces neprestanega učenja, je Senge (1990, str. 10) definiral model, ki ga sestavlja pet disciplin: osebno mojstrstvo, miselni modeli, skupna vizija, timsko učenje in sistemsko mišljenje. Disciplina je razvojna pot za pridobivanje določenih sposobnosti ali kompetenc, razvija pa se skozi proces neprestanega učenja. Za to, da lahko učeča se organizacija deluje, je potrebnih hkrati vseh pet disciplin.

Osebno mojstrstvo pripomore k neprestanemu razjasnjevanju in poglobljanju osebne vizije. Člani kolektiva si prizadevajo oblikovati jasno in podrobno predstavo o tem, kaj želijo doseči vzporedno z realistično oceno trenutnega stanja, raziskovanje med aktualnim in želenim pa jih vodi v smeri samoraziskovanja in profesionalne rasti. *Miselni modeli* so temeljne predpostavke, vrednote, prepričanja, norme in predstave, ki vplivajo na posameznikovo razumevanje realnosti in uresničevanje akcij. Vsakdo ima svoj pogled na svet, svoje pojmovanje in predpostavke. Miselni model je način posameznika, kako gleda na svet. Je okvir za kognitivne procese razmišljanja. Z drugimi besedami, določa, kako razmišljamo in ravnamo. Člani kolektiva skupaj razmišljajo o svoji praksi, jo sistematično raziskujejo in izboljšujejo. V procesih samorefleksije in raziskovanja ozaveščajo prepričanja in predpostavke (mentalne modele), ki so v temelju njihovih zaznav in odločitev v vzgojno-izobraževalnem delu. Raziskovanje miselnih modelov jim omogoča natančnejšo opredelitev realnosti. Pomembno pri tem je ustvarjanje varnega okolja, v katerem ljudje lahko konstruktivno spregovorijo o neprijetnih ali občutljivih temah. V takem okolju člani kolektiva, skozi dialog, razprave, lažje preoblikujejo svoje kolektivno mišljenje in načrtujejo dejavnosti, da bi dosegli skupni cilj. *Skupna vizija* usmerja posameznike v organizaciji ter jim daje energijo. Člani kolektiva razpravljajo o svojem poslanstvu, skupnem namenu in oblikujejo skupno predstavo prihodnosti, jo ubesedijo, preoblikujejo v akcijske cilje in jo uresničujejo. Skupna vizija v organizaciji mora biti zgrajena na posameznih vizijah njenih članov. To pomeni, da vizije ne sme ustvariti vodja, temveč mora biti oblikovana preko interakcije med in s člani organizacije. *Timsko učenje* je opredeljeno kot »proces usmerjanja tima, da bi osredotočil svojo energijo v doseganje zaželenih rezultatov. Timi so osnovne učne enote v sodobni organizaciji. Učenje in reševanje problemov v skupinah je učinkovitejše, saj je sposobnost skupine navadno višja,

kot so sposobnosti posameznih članov. Učeča skupnost organizira timsko učenje na vseh nivojih. *Sistemska mišljenje* pripomore k temu, da na ustvarjalnejši način dobimo vpogled v vzorce in odnose in jih spreminjamo z namenom, da bi pridobili učinkovito spremembo. Gre za videnje celotne slike in spoznanje vzorcev ter medsebojne povezanosti delov celote. Člani kolektiva se učijo bolje razumeti medsebojno odvisnost in spremembe, kar jim omogoči, da bolje nadzorujejo posledice svojih dejanj. Da bi razumeli izvor in rešitve sodobnih problemov, se mora linearno in mehanično razmišljanje umakniti nelinearnemu, organskemu razmišljanju, katerega Senge imenuje *sistemska mišljenje* (prav tam 1990, str. 8).

Omenjeni koncept učeče se organizacije odraža idejo, da lahko skupine ljudi delujejo na načine, ki so bistveno ustvarjalnejši, bolj spodbujajoči in navdihujoči kot načini, s katerimi običajno delujemo kot posamezniki. Osrednja ideja je, s pomočjo petih disciplin, postopoma razkriti, da učeče se organizacije postajajo uresničljiv in zanesljiv pojav. Način razmišljanja in sporazumevanja ljudi se spreminja, poudarja se način dela in razvoj posameznika in organizacije; nenehno, zavestno in namerno učenje organizacije kot celote, pomen avtonomije, fleksibilnosti, interdisciplinarnosti in timskega pristopa ipd. Pri tem je pomemben prispevek vsakega posameznika, ker posamezniki delujejo v smeri doseganja skupnih ciljev.

Yager (v Marentič Požarnik 2004, str. 59) poudarja, da v današnjih izobraževalnih razmerah vedno bolj raste zavedanje, da nas do dobrih rezultatov ne bodo privedle kurikularne spremembe same po sebi, ampak predvsem opiranje na najboljše, kar danes vemo o človekovem učenju. Pod to lahko razumemo različna spoznanja, tehnike, metode in orodja, ki nas učijo, kako se učiti, kako se učiti hitreje, brez napora in kako naučeno pomniti dlje in kakovostnejše. Avtorica (prav tam, str. 19) omenja, da je pri pedagoških delavcih potrebno razvijati predvsem zmožnosti inteligentnega predvidevanja prihodnjih problemov, oblikovanja vizije in več alternativnih predlogov za njihovo reševanje. Gre za spodbujanje razmišljanja pa tudi za aktiviziranje fantazije, za spodbujanje zavzetosti in odgovornosti. Takšno učenje poimenuje inovativno učenje, katerega značilnost je *anticipatorno učenje*, ki temelji na predvidevanju prihodnosti (poudarja se ustvarjalnost, dolgoročni učinki, prevzemanje odgovornosti idr.), drugo pa *participatorno*, ki temelji na demokratičnem sodelovanju vseh, ki se jih odločitve o prihodnosti tičejo (poudarja se celostno razmišljanje, intuitivno mišljenje, vključevanje vrednostnega elementa v

odločanje, skupinsko sodelovanje z upoštevanjem solidarnosti, alternativnih predlogov, etičnih vidikov ter spoštovanje individualne in družbene identitete ipd.) (Marentič Požarnik 2000, str. 282). Pomembno je premišljeno prepletanje teorije in prakse v celotnem razvoju pedagoških delavcev, ki mora biti zastavljeno tako, da spodbuja profesionalnost na vedno višji nivo. Učenje se tu ne sme omejiti zgolj na kopičenje znanja in izkušenj, pomembno je tudi dozorevanje znotraj osebostnega razvoja, kar pomeni, da pedagoški delavci postajajo reflektivni praktiki (in teoretiki). Ali kot razlaga Schollaert (Schollaert 2008, str. 30), se mora razvoj usmeriti tudi na reflektivne spretnosti posameznikov in na spretnosti, ki so potrebne za kolektivno učenje.

Osnovne principe učenja, ki veljajo tudi za učenje na delovnem mestu, naštevata Altichter in Posch (v Javornik Krečič 2008b):

- a) *aktivnost udeležencev* (zajeta naj bo tako miselna aktivnost udeležencev kot tudi načrtovanje konkretnih dejavnosti ob reševanju resničnih vsakodnevnih problemov);
- b) *vzgojiteljeva oz. učiteljeva samoregulacija izpopolnjevanja* (pedagoški delavci naj sami prevzemajo iniciativo za svoje strokovno izpopolnjevanje, saj je tako večja verjetnost, da bodo uresničevali cilje pri svojem delu);
- c) *usmerjenost v resnične probleme* (najučinkoviteje se pedagoški delavci izobražujejo in usposablajo v smislu akcijskega raziskovanja);
- d) *vezanost na konkretno situacijo* (konkretna situacija pomeni izhodišče, samo učenje pa zahteva tudi razmišljujočo distanco do konkretnosti);
- e) *komunikacija in sodelovanje* (pomembno je sproščeno učno okolje, kjer lahko pedagoški delavci izmenjujejo mnenja, izkušnje, probleme, rešitve);
- f) *kolegialno in vzajemno učenje* (takšno učenje daje možnost za samouresničevanje posameznika v socialnih situacijah);
- g) *učenje ob izdelovanju izdelkov* (skupno izdelovanje priprav, učnega načrta ipd.).

Učenje na delovnem mestu, ki spodbuja inovativno in sodelovalno učenje, ima veliko prednosti, učinkovito pa bo le, kadar bo (Anderson 1991 v Javornik Krečič 2008b):

- izhajalo in zadovoljevalo potrebe, ki so jih identificirali pedagoški delavci sami,
- povezano s tistim, kar pedagoški delavci že vedo in kar v resnici tudi naredijo,
- vključevalo različne dejavnosti in omogočalo relevantne izkušnje,

- omogočalo aktivno vključevanje pedagoških delavcev samih in ne zgolj poslušanja strokovnjakov o tem, kaj in kako bi morali delati,
- opogumljajo pedagoške delavce, da uporabljajo to, kar se »učijo« v svojih razredih,
- spodbujajo proces: poskusi–ovrednoti–spremeni–še poskušaj.

Kot poudarja Možina (2006, str. 146), različne raziskave in izkušnje kažejo, da ni ene same poti, enega samega modela, po katerem bi se zgledovali. Učenje in izobraževanje za razvoj inovativne prakse naj bi bilo zasnovano na modelu izkustvenega učenja, z uporabo raznolikih metod, ki omogočajo doseganje ciljev osebne in profesionalne rasti in rasti vrtca oz. šole kot celote. Pomembno je, da se vrtec oz. šola odloči za znanje, ki je temelj njenega razvoja, in izbere pot, ki je najustreznejša. To pomeni, da je potrebno aktivno iskanje smeri svojega delovanja in reševanje problemov, s katerimi se srečuje.

2.3.4.1 Metode in strategije posodabljanja inovativne prakse

Kot metode in strategije za učenje na delovnem mestu, za izboljšanje oz. posodobitev svoje prakse, povečanje razumevanja vsakodnevnega dogajanja in razumevanja okoliščin se še posebej poudarja *izkustveno učenje* (ali učenje iz življenja, biografsko učenje, situacijsko učenje), *refleksija kot način učenja* in *akcijsko raziskovanje*, ki so na področju vzgoje in izobraževanja ponekod že uveljavljene prakse. V nadaljevanju bomo opisali njihove značilnosti, ki so uspešna podpora profesionalnemu razvoju pedagoških delavcev.

Izkustveno učenje

Znanja in sposobnosti, ki so potrebna za inoviranje prakse, ni mogoče dobiti samo s »predavanji in študijem iz knjig«. Ne moremo oblikovati praktičnega znanja le s prenosom abstraktnih modelov v formalnem izobraževanju. Pri praktičnem usposabljanju se pedagoški delavci učijo iz lastnih izkušenj, z lastno aktivnostjo. Poznane so teze, ki jih je v svojih delih razvijal Knowles (1980), izhajajoč iz del Rogersa in Deweya in so temelj pristopom za poučevanje in učenje odraslih. Poudarjal je, da je potrebno v učni situaciji vzpostaviti fizično in psihično »odraslo« vzdušje. Odrasli naj bi se počutili sprejete z vsemi svojimi izkušnjami, spoštovane in imeli občutek podpore. Izkušnje so v odraslosti vir učenja. Učeči so predvsem samostojni, so avtonomni učenci. Poudarek je na spodbujanju procesa samoizobraževanja, ki postavlja izobraževalce v nove vloge kot spodbujevalce in

podpornike v samoizobraževanju (Knowles 1980). Izkušnja se pojavlja kot del učenja tudi v teorijah Kolba, Schöna, Mezirowa in Jarvisa. Po njihovih ugotovitvah je izkustveno učenje najpomembnejši način učenja odraslih. Kolb (1984, str. 38, v Marentič Požarnik 2003) izkustveno učenje opredeli kot »vsako učenje v neposrednem stiku z resničnostjo, ki jo proučuje«. Gre za neposredno srečanje s pojavom, ne le za imaginacijo, da bi kaj naredili v resnični situaciji. Izkustveno učenje je proces, v katerem se ustvarja znanje s pretvorbo (transformacijo) izkušnje. Učenje Kolb pojmuje kot nenehen preplet štirih aktivnosti, ki obenem predstavljajo tudi štiri sestavine učenja: konkretna izkušnja, razmišljujoče opazovanje, abstraktna konceptualizacija in aktivno eksperimentiranje. Učenje povezuje vse štiri pole, lahko tudi v spremenjenem vrstnem redu. Schön (1987, 1983) izkustveno učenje poimenuje »razmišljanje v akciji«. V svojih delih o razvoju koncepta refleksivne prakse izhaja iz refleksije o izkušnjah in refleksije o izkušnji/refleksiji v delovanju (*reflection-in-action*). Poudarja, da učenje iz izkušenj poteka preko refleksije, ki se pogosto odvije na tih način (*tacit level*). Mezirow (v Merriam idr. 2007) pa vpelje koncept transformativnega učenja, pri katerem prihaja do sprememb posameznikovega pogleda nase in na okoliški svet ter posledične preobrazbe njegovih pomenskih shem ali mreže pomenov. Učenje je zanj proces, v katerem posameznik uporablja obstoječe interpretacije za izgradnjo novega ali preoblikovanje obstoječega pomena izkušnje za nadaljnje delovanje.

V petdesetih in šestdesetih letih dvajsetega stoletja se je izkustveno učenje (kot del organiziranega učnega procesa) razvilo kot odgovor na klasične oblike učenja, tj. predavanje in študij literature, ki razvija predvsem abstraktno simbolno znanje. Izrazilo se je kot prizadevanje, da se povežeta teorija in praksa, izkustveno spoznavanje in konkretna akcija. Gre za takšno učenje, ki skuša povezati izkušnjo (doživljanje), opazovanje (percepcijo), spoznavanje (kognicijo) in ravnanje (akcijo) v celoto (Marentič Požarnik 2000). Gre za posebno vrsto celostnega učenja, ki ni le spoznavni proces, temveč gre za preplet razmišljanja, čustvovanja in dejavnosti, v katerem se razvijajo lastnosti, sposobnosti oz. kompetence, ki jih potrebujemo tako v vsakdanjem življenju kot delu (sposobnost prožnega prilagajanja novemu, razvijanje osebnostne avtonomije, občutljivost za sebe in druge, sposobnost komunikacije in sodelovanja, celovitega dožemanja situacije in ustreznega ravnanja) (prav tam, str. 123). Tovrstno učenje (kot organiziran niz izkušenj in refleksije o izkušnjah) uporabljamo v obdobju pripravnštva. V učeči se organizaciji, v inovativni kulturi pa je nenehno prisotno izkustveno učenje kot del prakse. Še posebej je

taka vrsta učenja pomembna pri uvajanju in razvijanju pedagoške inovacije, saj je potrebno ob uvajanju novosti nenehno voditi refleksijo o delu in se iz tega učiti. Marentič Požarnik (prav tam, str. 124) zapiše, da nekateri pedagoški delavci postajajo vse boljši, ker se znajo učiti iz izkušenj in tako izboljševati svoje ravnanje z otroki, medtem ko drugi iz leta v leto le rutinsko ponavljajo enake dejavnosti in tudi napake. »Zadnji nimajo dvajset let izkušenj, ampak le dvajsetkrat ponavljajo izkušnjo iz prvega leta«.

Sodobni avtorji, ki razvijajo teorijo izkustvenega učenja (Jarvis 2003, Merriam idr. 2007, Marentič Požarnik 2000 idr.), izkustveno učenje definirajo kot proces refleksije posameznikove izkušnje, na podlagi katere nastane nov pogled in novo znanje. Pri tem je pomembno doživljanje, refleksija posameznika in družbeni ter kulturni kontekst učenja. Posameznik je v procesu izkustvenega učenja lahko sam ali pa v interakciji z drugimi ljudmi.

Jarvis ga postavi v družbeni kontekst. Kot ugotavlja, je učenje interakcija in ne izoliran notranji proces. Jarvis (2003, str. 100) učenje opredeli kot spremembo posameznika, ki pa ni nujno, da se vedno kaže v dejavnosti, lahko se npr. kaže tudi kot spremenjeno stališče ali vrednote. Nekateri izkušnje se pojavljajo tako pogosto, da postane naše delovanje avtomatizirano. Te izkušnje so samoumevne in nas ne privedejo do učenja. Učni proces se prične šele, ko se posameznik znajde v situaciji, kjer pride do neskladja med njegovimi minulimi izkušnjami in trenutno situacijo (na katero ni pripravljen). Ko prejšnje znanje ni več kos trenutni situaciji, se človek zave, da ne ve, kako ravnati. Takrat mora razmisliti, načrtovati ali se naučiti nečesa novega. Prav ta nezmožnost instinktivnega, avtomatičnega reagiranja je za Jarvisa nujni del učenja.

Učimo se, ko se v vsakodnevnem življenju srečujemo z nepoznanimi situacijami, ki jih zaznamo preko čutil: slišimo nov zvok ali pa besedo, katere pomena ne poznamo in nam vzbujajo določena občutja. Preko spraševanja drugih, ki je lahko naključno ali pa načrtovano, pridobimo pomen nepoznanega občutka, vtisa. Pomen teh občutij preverjamo pri drugih, si jih zapomnimo in jih uporabljamo, vadimo (npr. uporabljamo besedo, katere pomena smo se ravno naučili), dokler pomen ne postane del nas in nam svet, ki nas obkroža, spet postane samoumeven (Merriam idr. 2007, str. 100). Občutenja transformiramo v znanje, spretnosti, vedenje, vrednote, čustva ipd.; vse izkušnje so interpretirane glede na posameznikov subjektivni svet, ki se nenehno spreminja.

Posameznik tako ne deluje le kognitivno, ampak kot celostna osebnost, ki z razumom, telesom, čustvi, osebno zgodovino, biografijo, individualno vstopa v »učno situacijo« (to ni didaktično organizirana učna situacija). Bistveno je, da posameznik poveže sedanje izkušnje s preteklimi, jih reflektira in poveže v novo znanje ter ga izkorišča v sedanjosti in tudi v prihodnjih situacijah. Po Jarvisu (2003, str. 10) izkustveno učenje lahko razumemo kot celotnost naših izkušenj, kot kombinacijo procesov, kjer oseba celostno, s telesom in razumom, doživi socialno pogojeno izkušnjo in zaznava vsebino kognitivno, emocionalno in praktično (ali v kombinaciji) transformira ter vključi v individualno biografijo, ki se kaže v spremenjenem, bolj izkušenem posamezniku (Jarvis idr. 2006 a). Učenje se začne takrat, ko se posameznik kot celotna oseba povsem zaveda situacije in najprej osmisli to, kar zaznava, in potem reproducira ali preoblikuje in integrira rezultate v svoje življenjsko izkustvo (biografijo) (Jarvis 2003a, str. 100).

Če razmišljanja posameznih avtorjev teorije izkustvenega učenja prenesemo na pedagoške delavce, ki inovirajo pedagoško prakso, ugotovimo, da je izkustveno učenje za pedagoške delavce učenje, ki poteka sočasno z delovanjem oz. dejavnostjo. Je proces spreminjanja, ki poteka v osebi, ki se uči, in je vpeto v kulturno okolje. Pomeni učenje, ki povzroča relativno trajne spremembe posameznika, njegovih spoznanj, stališč, spretnosti, na podlagi izkušenj v delovnem okolju. Takšno učenje pomaga razvijati sposobnosti, ki smo jih v prvem delu zaznali v konceptualni mreži novega profesionalizma (npr. sposobnost prožnega prilagajanja na nove okoliščine, osebna avtonomija, občutljivost za sebe in druge, sposobnost komunikacije in sodelovanja, sposobnost celovitega dojetja, sinteze, integracije ipd.). Gre za razvijanje zmožnosti najdenja v nepredvidljivih, kompleksnih socialnih situacijah, za katere ni enega vnaprej opredeljenega pravilnega odgovora oziroma rešitve.

Znanje pridobivamo z vsem kar počnemo v vsakdanjem življenju; tako z izkušnjami iz družine, dela, javnega življenja, kulturnega delovanja ipd. Pedagoški delavci, ki se identificirajo s svojimi izkušnjami, se bodo učinkoviteje učili, če bodo novo znanje povezali s prejšnjimi izkušnjami. To je potrebno upoštevati pri njihovem učenju; potrebno je upoštevati njihove izkušnje – tako izkušnje, pridobljene z delom, kakor tudi njihovo razpršeno življenjsko izkustvo.

Poleg učenja iz izkušenj je eden izmed temeljnih pogojev za kakovostno spreminjanje

pedagoške prakse oziroma inoviranje tudi posameznikova usposobljenost za raziskovanje in z njim povezana (samo)evalvacija. Kot zapiše Niemi (2008 v Devjak in Skubic 2009), je potrebna t. i. raziskovalna pismenost, kar pomeni temeljno usposobljenost za raziskovanje. Raziskovalno pismenost pedagoški delavci potrebujejo za razumevanje, na katerih temeljih lahko gradijo svoje pedagoško prakso, saj imajo brez takšnega razumevanja malo možnosti, da bi lahko analizirali tako teorijo s področja vzgoje in izobraževanja kot tudi lastno pedagoško delo. V ta namen v nadaljevanju opredeljujemo in utemeljujemo značilnosti akcijskega učenja in raziskovanja kot procesa spreminjanja inovativne prakse; kakšen je pomen usposobljenosti pedagoškega delavca za raziskovanje prakse, za doseganje kakovosti v vzgojno-izobraževalnem delu in posledično v njegovem profesionalnem razvoju.

Akcijsko učenje in raziskovanje

Akcijsko učenje in raziskovanje predstavljata strategijo vpeljevanja sprememb in način organizacije inoviranja in razvoja, ustvarjanja novih spoznanj in spreminjanja praktičnega delovanja. Gre za socialni proces, za skupno učenje in raziskovanje lastne prakse; za proces, kjer so vsi vključeni enakovredni partnerji ter v skupnem učenju in raziskovanju pridobivajo nove izkušnje, nova znanja. Glavni namen je izboljšanje prakse, ob tem pa tudi boljše razumevanje te prakse in pogojev, ki nanjo vplivajo (Marentič Požarnik 1990, Mesec 1998, Mažgon 2008, Norton 2009).

Akcijsko učenje je (na delovnem mestu) povezano z akcijskim raziskovanjem v modelu ALAR (*action learning, action research*) in je proces, ki združuje ljudi v skupnem cilju, to je v reševanju skupnega problema, obenem pa s pomočjo izzivov, s katerimi se srečuje, organizacija razvija posameznika in organizacijo. Izzivi predstavljajo gonilno silo, ki sili v iskanje vedno novih rešitev. Akcijsko učenje je v tem smislu bistveni proces učeče se organizacije. Povezujemo ga z akcijskim raziskovanjem, v katerem pedagoški delavci proučujejo svojo pedagoško prakso tako, da sistematično uporabljajo raziskovalne postopke. Koncept izhaja iz modela Kurta Lewina (prim. Mažgon 2000), ki je podal osnovo za opredelitev akcijskega raziskovanja kot posebne metode, kjer se prepletata spoznavanje in praktično delovanje (teorija in praksa) (prav tam, str. 41). Gre za niz korakov v spirali, vsak od njih pa zajema načrtovanje, akcijo in oceno doseženega rezultata. Glavne značilnosti akcijskega raziskovanja, kot jih opredeli Lewin, vključujejo

naslednje značilnosti (v Mesec 1994, str. 4): a) *praktična uporabnost spoznanj* v specifični situaciji, b) *vklučenost raziskovanja v akcijo*, kar pomeni, da imajo raziskovalne ugotovitve značaj povratnih sporočil, c) *povezanost raziskovanja z načrtovanjem in akcijo* v ponavljajočih ciklih oz. spiralah, d) *prepletenost in zveznost med praktično akcijo, raziskovanjem in usposabljanjem*, e) *sodelovanje članov akcijske skupine pri načrtovanju in organizaciji raziskave*. V opredelitvi akcijskega raziskovanja imajo pomembno vlogo *preplet akcije, raziskovanja in učenja*. S pomočjo akcije je Lewin želel dokazati, da so skupine pomembne za družbeno vedenje ter da jih je kot takšne mogoče znanstveno proučevati. Poseben pomen je namenil usposabljanju, saj, kot je ugotovil, akcije ni mogoče izboljšati brez usposabljanja oseb in raziskovanja njenih učinkov. Usposabljanje pa je najučinkovitejše v skupini ob sodelovanju in skupnem raziskovanju (Mažgon 2000, str. 41).

Elliot (v Marentič Požarnik 1993, str. 353), ki tudi izhaja iz Lewinovega modela, je poudaril, da je akcijsko raziskovanje oblika razmišljujočega proučevanja poklicnih situacij, ki ga izvajajo pedagoški delavci z namenom, da te situacije izboljšajo. Gre za preplet refleksije in akcije, kar je po Elliotu proces učenja oz. proces profesionalnega razvoja, ki ima svojo specifično razvojno in raziskovalno vrednost. Profesionalni razvoj raziskovalca (učitelja oz. vzgojitelja) in njegovo enakopravno sodelovanje je bistven del njegovega modela.

Omenjeni raziskovalci, ki se ukvarjajo z akcijskim raziskovanjem, razpravljajo o akcijskem raziskovanju predvsem kot skupnem učenju; učenju, ki pomembno prispeva k profesionalni rasti pedagoških delavcev in predstavlja možnost intenzivnega učenja za vse udeležence, tako vzgojitelje, učitelje, raziskovalce, otroke, starše, kot ravnatelja, vodstvo in druge. Udeleženci se v procesu raziskovanja združujejo v projektne skupine z jasnimi in konkretnimi cilji, premišlujejo svojo prakso, interpretirajo izkušnje in prakso izboljšujejo. Odkrivajo praktične probleme, odkrivajo nove, ustrežnejše načine dela ter pridobivajo novo znanje in razvijajo spretnosti poučevanja in raziskovanje ter profesionalno napredujejo. Merilo uspešnosti akcijskega raziskovanja je usmerjeno k spreminjanju, izboljševanju oz. posodabljanju pedagoške prakse v konkretnih situacijah, v katerih pedagoški delavci delajo (cilj je izboljšava oz. sprememba prakse).

Če to nekoliko razširimo in preciziramo, je temeljna značilnost akcijskega raziskovanja kot

procesa inoviranja prakse v tem, da ga izvajajo praktiki in je usmerjeno v neposredno izboljšavo prakse (Vogrinc, Valenčič Zuljan in Krek, 2007). Je način povezovanja ljudi in spodbujanja timskega dela. Ali z drugimi besedami, je *sodelovalen, participatoren proces* (le v izjemnih primerih individualen v smislu raziskovanja in spreminjanja lastne prakse). Medsebojni odnosi v akcijsko raziskovalni skupini so »motor« akcijskega raziskovanja. Skupinski procesi zahtevajo dogovarjanje, strpnost, posluš za skupinsko dinamiko, za kakovosten strokovni diskurz, za upoštevanje etičnih vidikov. V tem procesu se udeleženci učijo smiselnega profesionalnega dialoga, soočanja o poteku, razpravljanja o dilemah; konstruktivnega razreševanja problemov ipd. Ko sporočajo rezultate svojega raziskovanja, postaja njihovo razmišljanje javno, podvrženo širši strokovni presoji in kritiki, kar je pomembna lastnost vsakega raziskovanja. Drug drugemu dajejo ideje, spodbude za poskušanje česa novega, potrditev in medsebojno podporo v poklicni rasti.

Aksijsko raziskovanje, ki je vključeno v inovacijski proces, služi reševanju problemov, njegova glavna naloga pa je, da neposredno poseže v prakso in ne šele po izvršenem raziskovalnem procesu (Klafki v Mažgon 2000, str. 113). Je učenje, ki poteka v samem procesu spreminjanja, raziskovalna dejavnost pa ne vpliva samo na prakso, tako, da jo spreminja, ampak vključuje tudi pripravljenost vseh udeležencev, da se učijo iz sprememb, ki jih takšno raziskovanje povzroča. Prav možnosti za učenje, ki jih akcijsko raziskovanje nudi vsem udeležencem, so njegove bistvene prednosti (prav tam, str.114).

Naslednje pomembne značilnosti akcijskega raziskovanja povzemamo po Mažgonu (2000, str. 135).

- Za akcijsko raziskovanje je *značilna predanost napredku pedagoške prakse*, kar pomeni, da pogosto želimo prakso izboljšati (odgovarjamo na nek ugotovljen problem), lahko pa tudi uvajamo novosti (inoviramo).
- *Osnovna vprašanja*, ki si jih akcijski raziskovalec postavi so navadno naslednja. Kako lahko izboljšam: a) svojo osebno prakso, b) svoje razumevanje le-te in c) širšo pedagoško situacijo? Vprašanja se nanašajo na iskanje nasprotij v konkretni situaciji, znotraj katere posameznik deluje, na iskanje vzročno-posledičnih povezav, ki posameznika pripeljejo do rešitev v konkretni praksi ter na vprašanja posploševanja (generalizacije) raziskovalnih rezultatov (ali so rezultati prenosljivi v drugačne odnose, institucije, skupine).
- *Sistematičnost pri zbiranju podatkov* je pomembna, da akcijski raziskovalec lahko

natančno dokaže, na kateri točki v procesu evalvacije se je odločilno spremenil njegov pogled na lastno prakso. Zbiranje podatkov ne poteka po strogih standardih empirično-analitične metodologije, vendarle pa se podatki ne smejo zbirati »na slepo«, ampak v skladu z določenim načrtom, glede na njihovo kasnejšo uporabnost.

- *Zagotavljanje avtentičnih opisov akcije (dejanj)* je potrebno zaradi ločevanja dejstev od subjektivnih sodb in stališč. Subjektivna poročila temeljijo na subjektivnih vidikih in izražajo osebna razmišljanja in opazovanja, kar lahko spremeni kontekst ali prikrije identiteto posameznih udeležencev, ki iz različnih razlogov ne želijo biti imenovani. Subjektivni pristop je lahko z vidika pozicije »notranjega« spremljevalca dogajanj koristen, z vidika pristranskih zaključkov glede lastnega delovanja pa slab.
- *Interpretacija posameznih korakov* mora nastopiti šele po podrobnem opisu celotnega poteka akcije in prispeva k identificiranju možnih pomenov, tvorjenju teorij, povezovanju z izsledki drugih raziskav. Pomembna je kritična distanca do lastnega dela, ki omogoča izpeljavo dobre in uporabne interpretacije.
- *Vprašanje veljavnosti rezultatov akcijskih raziskav* – kriteriji za določanje veljavnosti postavljenih trditev v okviru akcijske raziskave niso oblikovani po strogih tradicionalnih metodoloških pravilih. Če večina doseže dogovor o tem, da so rezultati raziskave prinesli določen napredek, potem je potrjena njihova veljavnost. Kot dober temelj za dokazovanje veljavnosti je osebna izkušnja, ki jo deli večje število ljudi. Osrednjo vlogo pri določanju veljavnosti raziskovalnih izsledkov ima torej komunikacija, v katero so vključeni sami udeleženci raziskave in tudi »zunanji« opazovalci. Njihova naloga je, da potrdi ali ovrže veljavnost raziskovalčevih dognanj, trditev, izsledkov. Drug kriterij je proučevanje podatkov in načina, kako so bili analizirani in predstavljeni, tretji pa je ponovno preverjanje trditev in zagotavljanje, da jih podatki podpirajo.

Iz predstavljenih definicij in značilnosti akcijskega raziskovanja lahko povzamemo, da so *preučevanje prakse, poseganje vanjo in njeno spreminjanje v smislu izboljšanja* temeljne postavke akcijskega raziskovanja. Če želimo, da bodo pedagoški delavci raziskovali, in da bodo raziskovanje sprejeli kot del svojega poklica, jih je potrebno za raziskovanje usposobiti (v besedilu smo že uporabili izraz »raziskovalna pismenost«). Usposabljanje je potrebno zasnovati tako, da bo omogočena soudeležba vsem pedagoškim delavcem, ki so v

inoviranje vključeni. K napredku znanja bo pripomoglo sistematično, kritično in samokritično raziskovanje. Omogočeno mora biti stalno posodabljanje znanja o raziskovanju, saj bo le tako postalo raziskovanje del vsakodnevne prakse. Vogrinc, Valenčič Zuljan in Krek (2007) se zavzemajo, da bi bilo raziskovanje v praksi *načrtno in sistematično delo* (na začetku raziskovalnega procesa pedagoški delavci naredijo načrt raziskave, ki ga v nadaljevanju izpopolnjujejo in dopolnjujejo; raziskava poteka po točno določenem zaporedju: od postavitve raziskovalnega problema do pisanja poročila oz. objavljaja izsledkov raziskave). V kontekstu naše raziskave je pomembna ugotovitev teh avtorjev, da ni pomemben le končni rezultat, ampak tudi sam postopek raziskovanja, s katerim pedagoški delavci lahko izboljšajo svoje razmišljanje in poučevanje ter si pridobijo znanje z raziskovalnega področja. Zadnje spoznanje je pomembno, saj so pedagoški delavci, ki imajo izkušnje z lastnim raziskovalnim delom, v veliki meri pripravljene za nadaljnje ukvarjanje z raziskovanjem in navadno tudi bolj usposobljeni za prenos ugotovitev drugih raziskav v lastno prakso.

Refleksivno učenje

Že iz dosedanjega je razvidno, da morajo pedagoški delavci za učinkovito in smiselno delovanje v procesu inoviranja nenehno poglobljati svoje znanje, preverjati njihovo uporabnost in omejitev ter biti pripravljene in odprte za spremembe. To ugotovitev lahko povežemo z modeli izkustvenega in transformativnega učenja, akcijskega učenja in raziskovanja ter tudi z modelom refleksivnega učenja in refleksivne prakse.

Kalin (2004) in Erčulj (2005) sta raziskovali refleksivno učenje in ugotavljata, da je refleksija eden od načinov proučevanja prakse ter vključuje sistematično in ustvarjalno razmišljanje o lastnem početju s ciljem, da bi razumeli njegovo podlago in procese ter na ta način izboljševali in spreminjali prihodnja ravnanja. Pomembno je ozaveščanje svojega delovanja, presojanje svojega delovanja glede na cilje in etične standarde. Refleksija kot mentalni proces strukturiranja ali restrukturiranja izkušnje, problema, obstoječega znanja ali vpogledov (Korthagen 1993) je največkrat povezana z učenjem posameznikov pa tudi skupnostjo, ki ponuja priložnost za skupinsko refleksijo o procesih učenja. Okvirno opredelitev refleksije najdemo tudi v Slovarju slovenskega knjižnega jezika (1994), ki pojem definira kot preiščevanje, razglabljanje ali usmerjanje zavesti mislečega na lastne misli in sebe, oziroma skrben premislek. Avtorstvo ideje o refleksiji, kot o načinu

razmišljanja profesionalcev, se pripisuje ameriškemu filozofu Deweyu, ki pogled na refleksijo utemeljuje z razlikovanjem med rutinskim (tehničnim) in refleksivnim ravnanjem (Cvetek 2005). Pri rutinskem ravnanju naj bi šlo za neke vrste »tehnično« ravnanje, ki temelji na tradiciji in posnemanju ter ne vsebuje posebnega premisleka, medtem ko naj bi drugo, refleksivno ravnanje vsebovalo aktiven, skrben premislek o vsakršnem dejanju. Ta prehod med rutinskim in refleksivnim ravnanjem oz. mišljenjem je bistvenega pomena za rešitev določenega problema ali pridobitve odgovora na vprašanje.

Nekateri avtorji razlikujejo med refleksijo in kritično refleksijo. Brookfield (1995, v Cvetek 2005, str. 48) ugotavlja, da je kritična refleksija le en vidik širšega refleksivnega procesa. Njena osrednja značilnost je poskus videti stvari z različnih perspektiv. Skozi kritično refleksijo pedagoški delavci spoznavajo ideološko podlago svojega poučevanja in vzpostavljajo demokratično okolje za učenje in poučevanje, odkrivajo svoj notranji glas in se začenjajo zavedati, kako domneve, ki ne izhajajo iz njihovega izkustva, kljub temu vodijo njihova ravnanja. Avtor poudarja, da je dolžnost pedagoškega delavca, da razkrije delovanje tega procesa in se mu upre, in sicer tako, da poišče in ustvari prostor, v katerem se nauči, kako prepoznati delovanje sistema in se mu upreti. Larrivee (2000, v Rupnik Vec 2006) kritično refleksijo opredeli kot proces, ki vključuje kritično preiskovanje in samorefleksijo in je zavestno premišljevanje o moralnih in etičnih implikacijah svojega dela na otroka oz. odraslega. Je proces, ki omogoča ozaveščanje in spreminjanje mentalnih modelov, poleg tega pa omogoča tudi realno spremembo v ravnanju posameznika. Samorefleksijo pojmuje kot poglobljeno preiskovanje osebnih vrednot in prepričanj, ki vplivajo na predpostavke pedagoškega delavca in njegova pričakovanja v odnosu do otroka oz. odraslega. Dewey (v Kalin 2004, str. 604) ob tem poudarja pomen lastnosti, kot so *odprtost, odgovornost in iskrenost*, kar pomeni, da lahko le pod tem pogojem posameznik postaja zares razmišljujoč praktik. *Odprtost* je sposobnost in aktivna želja poslušati več strani in ne le eno, prepoznavati možnosti napak, sprejemati resničnost in sporočila zunanjega sveta z našo preteklo izkušnjo. Ljudje s to lastnostjo so se sposobni spraševati o svojih pogledih in odzivih na kulturo organizacije. *Odgovornost* je povezana z vprašanjem, zakaj kdo kaj dela in željo po sintetiziranju različnih idej. *Iskrenost* pa posamezniku daje moč za premik čez abstraktne namene in prispeva k uresnitvi ideje v praksi. Omogoča tudi delovanje zaradi strahu in negotovosti.

Različni avtorji pojem refleksije opredeljujejo različno, za vse pa je, kot lahko iz opisanega

vidimo, skupno to, da refleksija pomeni poglobljeno razmišljanje, spoznavanje in posledično spreminjanje lastnega delovanja pri strokovnem delu. Pedagoškemu delavcu omogoča in dopušča, da postane strpnejši, sposobnejši, boljši profesionalec; gre za spoznavanje, analiziranje in ovrednotenje lastne prakse z namenom, da posameznik sam ugotovi svojo kakovost in pomanjkljivosti, ki jih poskuša odpraviti oziroma izboljšati. Je način, ki mu pomaga pri zavedanju, ubesedenju dogajanja in opredelitvi ciljev za prihodnost. Omogoča mu, da lahko z lastnimi izkušnjami prihaja do novih strokovnih in osebnih spoznanj, da integrira praktične izkušnje s teoretičnim znanjem in usklajuje svoje osebne značilnosti ter osebni način delovanja s poklicnimi zahtevami in spretnostmi, ki jih ima kot strokovnjak. Je gibalno njegove osebne in poklicne rasti, zato je to sposobnost potrebno načrtno spodbujati in razvijati. Po Cencič (2000, str. 69) lahko refleksijo razvijamo: a) s spodbujanjem odprtosti in odgovornosti za lasten poklicni razvoj (ki pomeni vseživljenjsko aktivno učenje posameznika); b) z razvijanjem spretnosti opazovanja in analiziranjem; c) z razvijanjem spretnosti medsebojnega sodelovanja.

Refleksivno učenje je uporaben model tudi v našem primeru inoviranja pedagoške prakse, saj pomaga pri zavedanju, ubesedenju dogajanja in opredelitvi ciljev. Lahko ga povežemo z modelom jedrne refleksije, ki ga je razvil Korthagen (2004). Preko tega modela si posameznik ozavešča in zviša svoje zmožnosti za preoblikovanje obstoječega znanja, izkušenj, kognitivnih struktur, občutkov, čustev, (notranje) motivacije za učenje in angažiran odnos do dela ipd. Gre za *postopen proces štirih faz*, ki so primerne za spodbujanje in razvijanje refleksivnega odnosa do lastnega poklicnega delovanja in profesionalnega razvoja:

- spodbujanje refleksije na konkretnem primeru ali situaciji lastnih izkušenj,
- razmišljanje o svoji subjektivni teoriji, ki jo uporablja in prakticira v svojih ravnanjih,
- faza kognitivnega konflikta, v kateri oseba občuti nezadovoljstvo in nezadostnost svoje subjektivne teorije,
- faza, v kateri se osebi ponudijo raziskovalno preizkušena spoznanja in znanstvene teorije; v tej fazi gre za procese (re)strukturiranja, ki posameznika prek refleksije o lastni refleksiji in kognicijah, ki usmerjajo posameznikovo delovanje, pripeljejo do nove preoblikovane konstrukcije.

Pomembna funkcija refleksije je *vzpostavitev zavedanja, odmrznitev svojih pojmovanj in pomoč pri njihovem postopnem preoblikovanju*, pri katerih se prepletata fazi kognitivnega konflikta in (re)strukturiranja (Jug 2008, str. 53). Kot *ključna za spodbujanje in razvijanje refleksivnega odnosa* do lastnega poklicnega delovanja in raziskovanja pedagoške prakse, ter konteksta, v katerem ta praksa poteka, je *osebnostna naravnost* pedagoškega delavca, njegova *dejavna angažiranost* in *osebna vpletenost* v vzgojno-izobraževalnih situacijah. Ustrezne spremembe »mentalnih shem« je mogoče doseči tako preko »zunanjih krogov dejavnosti« (spodbudno učno okolje in vedenje oziroma diskurzivne prakse) kot preko spremembe »notranjih dimenzij osebnosti«, ki bistveno določa, kakšen pedagoški delavec je kdo in kako se v tej vlogi počuti (*poslanstvo, identiteta, prepričanja* oz. osebne ideje, ki jih imamo o nekem pojavu in nam pomagajo razložiti svet in se v njem znajti, *kompetence* ali *zmožnosti*). Gre za razvoj temeljnih vrednot – jedrnih kakovosti, ki so povsem individualizirani konstrukti, med seboj v hierarhičnem odnosu glede na to, kako *globoko so vgrajene* v osebne plasti posameznika (prav tam, str. 53).

Kompetence so samo en nivo delovanja pedagoškega delavca, ki pa ni zadosten za delovanje v kompleksnem procesu vzgoje in izobraževanja. Temeljna vprašanja, na katera si mora posameznik v procesu inoviranja prakse odgovoriti, se nanašajo na njegovo poslanstvo, osebno in poklicno identiteto ter temeljna prepričanja, ideale, ki jim želi kot oseba slediti. V stik s temi jedrnimi kakovostmi lahko pride skozi jedrno refleksijo, ki mu pomaga, da se zavestno usmeri v svoj osebni razvoj. Jedrne kakovosti lahko razvijamo, dograjujemo in spreminjamo; a prvi pogoj za to je, da jih najprej uvidimo, jim dodelimo ustrezen pomen ter jih preoblikovane vgradimo v svojo zavest. Šele nato jih lahko prenesemo v »neki svoj pedagoški koncept oz. pristop« (Korthagen 2004; Kroflič 2006; Jug 2008).

Lubeck (v Batistič Zorec 2003, str. 270) poudarja, da je usposabljanje pedagoških delavcev v obdobju postmoderne družbe predvsem učenje kritičnega razmišljanja in spodbujanje (samo)spraševanja o predpostavkah, ki so osnova posameznih znanstvenih trditev, še posebej z vidika njihove uporabnosti pri ustvarjanju pravične družbe. Stalno izmenjavanje razmišljanja in delovanja privede do poglobljenega razumevanja pedagoške prakse in do praktično izvedljivih izboljšav. Učenje kritičnega razmišljanja posamezniku omogoča, da spozna, kdaj njegova zaznava ni objektivna, da je le njegova interpretacija, razlaga, ki gre skozi filter preteklih izkušenj, obstoječih prepričanj, pričakovanj in želja. Da praksa,

uporabljene strategije in sprejete odločitve nikoli niso stalnice, saj novi uvidi in spoznanja nenehno terjajo, da o njih na novo premišljujemo, jih vrednotimo ter nadgrajujemo ali v celoti spreminjamo. Interpretacija je vedno subjektivna; lahko je tudi pomanjkljiva, zmotna ali izkrivljena. Je le eden možnih pogledov, hipoteza, ki jo moramo »preveriti«. Zato je pomembno, da je v procesu usposabljanja pedagoški delavec ustrezno spodbujan, da sprti samoocenuje svoje delo in njegove učinke.

Že pri analizi profesionalizma smo zapisali, da je za profesionalce značilno samostojno učenje iz lastne prakse. Za ta proces je po Marentič Požarnik (2000) temeljnega pomena refleksivna praksa. Avtorica posameznika poimenuje *refleksivni praktik* ali razmišljujoči praktik. Valenčič Zuljan (2007) uporablja besedno zvezo *kritični profesionalec*. Za refleksivnega oz. razmišljujočega praktika je značilno, da svoje subjektivne teorije o poučevanju, odnosih, vzrokih raznih pojavov, stalno sooča z znanstvenimi teorijami. Premišljeno ravna tako v vsakdanjih situacijah (pri načrtovanju, izvajanju, vrednotenju pedagoškega procesa) kot tudi v netipičnih, konfliktnih situacijah. Zaveda se odgovornosti svojega poklica na ravni posameznika in celotne družbe. Sposoben je kritičnega razmišljanja tako o svoji praktični dejavnosti kot o kontekstu dela (Marentič Požarnik 2000, Valenčič Zuljan 2007, Razdevšek Pučko 2002, str. 10). Sodobni koncepti refleksivne prakse, kot piše Ličen (2012, str. 11), vključujejo učenje kot prenos informacij in kot ustvarjanje novega znanja, ki jo označuje transmisija in transgresija. Pri tem je nujna ustvarjalnost, da lahko ob novih problemih najdemo nove rešitve.

Na osnovi proučevanja razvoja kritičnega razmišljujočega praktika, usposobljenega oz. kompetentnega profesionalca, ki si prizadeva za izboljšanje prakse, Schön (1983) poudarja, da pedagoški delavci lahko izboljšajo svoje delo oz. svojo prakso predvsem z refleksijo tega, kar počnejo, ter z vedenjem, prepričanji in vrednotami, ki jih imajo. Njegovo pomembno spoznanje je, da se ljudje učimo skozi dejavnost, ne nujno prej ali po neki dejavnosti, temveč tudi skozi dejavnost samo. Omenja razliko med *praktikom, ki reflektira v akciji* (razmišljanje v dejavnosti), in *praktikom, ki reflektira o akciji* (razmišljanje o dejavnosti). Poudarja, da praktik, ki reflektira v akciji, ni odvisen od kategorij že uveljavljenih teorij in tehnik, ampak oblikuje novo teorijo, posameznega, edinstvenega primera. Refleksija v akciji vsebuje vajo analiziranja, presojanja in delovanja v okviru »razmišljanja na lastnih nogah«. Določenih vidikov svojega dela se praktik zaveda in jih reflektira ter preoblikuje znotraj nove situacije. Tudi med samo dejavnostjo pogosto

razmišlja o sami dejavnosti. Razmišljanje o dejavnosti ni prisotno le zato, da bi osmislili pretekle in predvideli prihodnje dejavnosti, temveč poteka tudi sredi dejavnosti same, v času, ko je možno dogajanje še spreminjati in nanj vplivati. Takšno razmišljanje vodi človeka dlje od preprostega razumevanja te dejavnosti in mu pomaga zagledati smisel tudi drugačnih, nedorečenih ali izjemnih situacij. Šele kadar posameznik tako razmišlja, se lahko sooči z novimi izzivi in izkušnjami. Praktik, ki reflektira o akciji, vključuje sistematično analizo profesionalne aktivnosti in predstavo po končani enoti. Altrichter in Posch (1991, str. 15) poudarjata, da se razmišljanje v delovanju pojavi, ko se praktik spoprime s kompleksnejšimi problemi; začne se z doživljanjem razkoraka med pričakovanji, ki jih gojimo glede na potek situacije izraženo ali neizraženo, in med dejanskim potekom situacije. Šele zaradi presenečenja, nezadovoljstva ali neuspeha gledamo na situacijo kot vredno definiranja, ker je ni mogoče rutinsko rešiti. Iz razmišljanja o svojem delovanju sledi temeljna praktična teorija oz. temeljno znanje, ki ga praktiki uporabijo v dejanju.

Razmišljanje o delovanju lahko razumemo kot osnovo za reševanje posebno kompleksnih problemov ali akcijskih nalog in za reševanje posebno težkih akcijskih problemov. Umik iz poteka dejanja ponuja nove možnosti, da se spoprimemo s problemi, na katere smo naleteli, in da reorganiziramo svojo podlago delovanja. Proces refleksivne prakse je proces samoraziskovanja, samoodkrivanja in naraščajočega osebnega zavedanja, ki ga praktik intenzivira, če si vzame čas za samorefleksijo (da le-ta postane integralni del njegove vsakodnevne prakse), postane stalni reševalec problemov (sintetizira izkušnje, povezuje informacije, odkriva nove pomene) in se nenehno vprašuje o trenutnem stanju, dvomi o njem, izziva status quo (ne pristaja na dano, ne verjame »a priori«, temveč raziskuje in terja dokaze). Po Rupnik Vec (2006) praktik postane refleksiven (razmišljujoči) praktik, ko preseže razmišljanje o vsebini, tehnikah, metodah svojega dela, o posameznih intervencijah. Ko svojo pozornost usmeri prvenstveno v dejavnike, ki odločilno vplivajo na njegovo celokupno doživljanje, odločanje in ravnanje v najrazličnejših profesionalnih situacijah: v lastne sisteme prepričanj, predpostavk in vrednot, v lastno filozofijo svojega profesionalnega delovanja (npr. svetovanja, poučevanja, vodenja ipd.), v lastne mentalne modele. Če se vrnemo k modelu po Korthagnu, bi zaključili, da je potrebna jedrna refleksija.

Pedagoški delavci, ki so vključeni v proces inoviranja, naj bi v okviru zapsanega, tudi v

procesu inoviranja prakse vseskozi poglobljali vezi med teoretskimi spoznanji in prakso; nenehno reflekskovali praktično ravnanje, širili in poglobljali svoja znanja, preverjali njihovo uporabnost in omejitve ipd. Refleksija je način učenja, ki omogoča, da zaposleni lahko širijo polje zavedanja lastnega razmišljanja in doživljanja. Je nujni spremljevalec njihovega osebnostnega in profesionalnega razvoja; je osnovni pogoj oziroma začetni korak k spreminjanju pedagoške prakse. Inoviranje prakse omogoča in dopušča, da pedagoški delavci postajajo spretnejši, sposobnejši, boljši profesionalci. Lahko potrdimo, da je razvijanje refleksije kot proces ozaveščanja in kritičnega presojanja pedagoškega dela oziroma inoviranja pomemben usmerjevalec njihovega profesionalnega razvoja. Ravno tako lahko potrdimo, da inoviranja prakse ne more biti brez nenehnega sprotnega in sistematičnega refleksiranja, saj se šele s tem poveča možnost trajnejših, globljih sprememb v prihodnjem posameznikovem razmišljanju in delovanju. Šele poglobljena refleksija o lastnem znanju iz različnih področij lahko omogoči celovito predstavo o lastnih prednostih, pomanjkljivostih, perspektivah ipd.

2.3.4.2 (Samo)evalvacija – kot element učenja na delovnem mestu

Kot smo zapisali že pri opisovanju modela akcijskega učenja in raziskovanja, je inoviranje prakse potrebno tudi vrednotiti oz. (samo)evalvirati. V nadaljevanju bomo uporabljali termin evalvacija, čeprav napisano velja tudi za samoevalvacijo. Vogrinc in Podgornik (2012, str. 28) pišeta o raziskovalcih, ki so s pomočjo evalvacije, kot pomembnim dejavnikom profesionalnega razvoja in doseganja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela, bolje spoznali otroke, institucijo in sebe kot vzgojitelja. S pomočjo raziskovalnih ugotovitev so spremenili svojo prakso poučevanja, počutili so se večje strokovnjake, profesionalno so napredovali, znali so bolje organizirati svoje razmišljanje o delu v oddelku, dobili globlji vpogled v proces poučevanja in vzgajanja ipd.

Namen evalvacije je v procesu inoviranja prakse spoznati, ali se načrtovani ukrepi uresničujejo in kakšen je vpliv teh ukrepov. Zanima nas, kakšen vpliv imajo vpeljane spremembe na določeno področje, ali so pozitivno (ali negativno) vplivale na področje, ali je prišlo do izboljšanja, ali so določeni ukrepi imeli negativne ali nepričakovane posledice, ali so ti ukrepi samo enkratni (kratkoročne narave) ali pa pomenijo spremembo načina dela (MacBeath et al., 1999, str. 27).

Teoretiki s področja evalvacije se razlikujejo v svojih pogledih, zakaj, kako in kdaj naj bi bila evalvacija izpeljana, obstajajo pa najpogosteje uporabljene dimenzije, na podlagi katerih govorimo o vrstah evalvacij, npr. zunanja–notranja, formativna–sumativna, formalna–neformalna, opisovanje–presojanje, holistična–analitična, participatorna, procesna, refleksija kot vrsta samoevalvacije in profesionalizem pedagoških delavcev (evalvacija kot integralni del vzgojiteljevega oz. učiteljevega dela) itn. (Cencič 1999, str. 40, Možina T. 2010). Avtorici poudarjata, da ne glede na to, čigavo opredelitev vzamemo za izhodišče, vidimo, da vse opredelitve omenjajo procesni vidik evalvacije; zajemajo ne le opis, ampak tudi presojo, odločanje ali ocenjevanje na podlagi evidenc nekega delovanja, to so zbrani podatki (informacije) in kriteriji za njihovo presojanje.

Vsako evalvacijo lahko strukturiramo kot raziskovalni proces z značilnimi stopnjami. To so:

- *načrtovanje evalvacije* (cilji evalvacije morajo biti natanko določeni, merljivi, pomembni in časovno omejeni),
- *zbiranje in analiza podatkov*,
- *pregledovanje rezultatov, presojanje* glede na načrt dela,
- *priprava poročila o evalvaciji*.

Po Sagadinu (Sagadin 1999) lahko evalvacijo v pedagoški praksi razdelimo na racionalno (teoretično) in empirično (praktično vrednotenje), ki se v praksi prepletata in medsebojno dopolnjujeta. Racionalna ali teoretična evalvacija se nanaša na presojanje in ocenjevanje značilnosti, kakovosti, odlik in pomanjkljivosti programa pred njegovo neposredno uvedbo v prakso, kjer gre za teoretično vrednotenje. Na osnovi teoretičnih spoznanj pedagoški delavci razmišljajo o kakovosti oblikovanega programa; ali bodo z vpeljavo novosti dosegli želene cilje, kje se lahko pojavijo težave, ali so vključeni vsi ljudje, ki jih potrebujemo za izpeljavo novosti ipd. Empirična ali praktična evalvacija pa je evalvacija, kjer gre za preizkušanje učinkovitosti vpeljane novosti (Vogrinc in Podgornik 2012, str. 13). Ni omejena le na vidike presoje pred uvedbo novosti v prakso, temveč jo tudi zanima, kako novost učinkuje in funkcionira v praksi. Glede na to, da je empirična evalvacija ena od najuporabnejših evalvacij za ovrednotenje akcijskega raziskovanja oz. inoviranja prakse, je dobro poznati različne oblike. Sledeč Sagadinu (1999), lahko evalvacijo razdelimo na naslednje tipe.

1. Glede na čas izvajanja: *formativna/sumativna evalvacija*.

Pri formativni ali tudi procesni evalvaciji gre za sprotno vrednotenje novosti v procesu njegovega nastajanja in razvoja, v korist njegovega izboljševanja. Izvaja se, ko je neka raziskava še v procesu nastajanja, razvoja, oblikovanja (formiranja). Njen namen je ugotoviti odlike in pomanjkljivosti vpeljanih novosti in s tem njegovo izpopolnjevanje. Formativna evalvacija evalvira sam proces izvajanja inovacije, v nasprotju s sumativno evalvacijo, ki evalvira končne rezultate ali posameznega ukrepa. Namen sumativne evalvacije je ugotavljanje učinkovitosti vpeljanih novosti, na podlagi katerih se pedagoški delavci odločijo, ali jih obdržati in uvesti v prakso, jih še izpopolnjevati ali se jim odreči (prav tam, str. 201–204). Izvede se po končani raziskavi, ko gre za sklepni opis in ovrednotenje raziskave.

2. Glede na kraj evalvatorjev: *notranja/zunanja evalvacija*.

O notranji evalvaciji (samoevalvaciji) govorimo, ko jo izvajajo pedagoški delavci sami, o zunanji evalvaciji pa takrat, ko jo izvaja evalvator, ki ni iz inštitucije (inšpektorji, svetovalci itn.). Čeprav je notranja evalvacija bistven element inovacije v pedagoški praksi, pa so za učinkovit sistem evalvacije potrebni tako elementi zunanje kot notranje evalvacije oziroma kombinacija obeh (Macbeath in McGlynn 2006). Za razliko od zunanje evalvacije je notranja evalvacija razumljena kot proces, ki ga spodbudi in začne vrtec oz. šola sam ter ga tudi sam organizira in vodi. Proces naj bi bil namenjen profesionalizaciji odločanja, doseganju zastavljenih ciljev in izboljševanju kakovosti izobraževanja, kakovosti dela ipd. O notranji evalvaciji v vrtcu razpravlja tudi Marjanovič Umek in drugi (2002, str. 26), ki meni, da je le-ta namenjena notranjemu ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti in vrtcu omogoča notranji razvoj. Povratne informacije so namenjene notranjim uporabnikom (vrtcem oz. šolam), ki izvajajo samoevalvacijo, in sicer z namenom ocene svoje lastne učinkovitosti in nadaljnega razvijanja svojih dejavnosti. Ocene temeljijo na dnevnem spremljanju življenja in dela v organizaciji. Dajejo pomembne informacije o napredovanju projekta, razvijanju profesionalnega razvoja in priložnostih za izboljšanje. Notranje ugotavljanje kakovosti je vedno le sredstvo, končni cilj pa je zagotavljanje kakovosti. Evalvacija je neprekinjen proces, ko postopku izboljševanja sledi ponovna evalvacija – gre za postopno oblikovanje evalvacijske kulture.

3. Glede na obseg in globino pristopa: *intenzivna/ekstenzivna evalvacija*.

Če primerjamo formativno in sumativno evalvacijo glede intenzivnosti in ekstenzivnosti, lahko označimo formativno evalvacijo kot intenzivno, sumativno pa kot ekstenzivno (obsežno). Formativna je vključena v proces uvajanja in razvijanja novosti in je usmerjena bolj v podrobnosti o prednostih in pomanjkljivostih programa: Kaj deluje dobro in kaj ne deluje dobro? Kako program doživljajo udeleženci? Tej evalvaciji se bolj prilega akcijsko razvojni, kvalitativni in raziskovalni pristop. Zagotavlja povratne informacije o procesu in učinkih, ki jih ima vpeljana novost na udeležence in predstavlja najpomembnejši del v procesu učenja. Pedagoški delavci se morajo v procesu inoviranja zavedati rezultatov svojih dejanj in učinkov le-teh, če hočejo vedeti, kaj je potrebno spremeniti, kaj je potrebno posebej poudariti, kaj dodati ali čemu se izogibati v prihodnje. Sumativna evalvacija je manj intenzivna, raziskovalni pristop pa je tradicionalno empirično-analitičen in ga lahko dopolnimo s kvalitativnim raziskovalnim pristopom (Sagadin 1997, str. 20–22).

4. Glede na primerjalni vidik: *primerjalna/neprimerjalna evalvacija*.

Primerjalna evalvacija primerja dve ali več novosti (na primer novo in staro) ali podatke o vpeljanih novostih med seboj. Primerjalna evalvacija je s kriterija vrednotenja veliko preprostejša kot neprimerjalna, saj so nam pri primerjalni evalvaciji značilnosti in učinki drugih novosti primerjalni kriteriji za vrednotenje nove vpeljane novosti. Za neprimerjalno evalvacijo je značilno, da nimamo primerjalnih kriterijev, zato so nam tu potrebni »absolutni kriteriji presoje« (Sagadin 1999, str. 203).

Po ugotovitvah MacBeath (v Marjanovič Umek, 2002, str. 26), vzgojitelji in učitelji naredijo dnevno sto ali več evalvacij, ki pa so pogosto intuitivne in neformalne. Da bi se temu izognili, je pomembno evalvacijo načrtovati na ravni opredelitve novosti, določitev ciljnih skupin, ki so vključene vanjo, izbire in aplikacije ustreznih merskih pripomočkov, obdelave in analize zbranih podatkov. O evalvaciji lahko govorimo takrat, ko imajo pedagoški delavci jasno postavljen cilj, kaj je tisto, kar želijo evalvirati, in ko naredijo načrt, kako bodo to evalvirali, kako bodo zapisali svoje ugotovitve ter kako jih bodo analizirali (Vogrinc in Podgornik 2012, str. 14). O njeni kakovosti lahko govorimo, kadar je: *koristna*, kar pomeni, da ustreza potrebam po ugotovitvah pedagoških delavcev;

izvedljiva, tj. načrtovana realistično, brez pretiranih obljub; *dostojna*, tj. njeno izvajanje je legalno, moralno in obzirno do vseh ter odgovorno glede trošenja denarja in *natančna*, kar pomeni, da odkriva in sprošča adekvatne informacije o značilnostih kurikula (Sagadin 1997, str. 24). Kadar se osredotoča na ugotavljanje trenutnega stanja, predhodnih dosežkov in prihodnjih priložnostih.

3 EMPIRIČNA RAZISKAVA

3.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

V teoretičnem delu naloge smo predstavili osnovne pojme s področja profesionalnega razvoja pedagoških delavcev. Ugotovili smo, da je ideja novega profesionalizma utemeljena na visoki stopnji znanja, stalnem in sprotnem učenju ter nenehni uporabi, obnavljanju in dopolnjevanju znanja, z velikim poudarkom na sodelovalnem učenju. To nakazuje potrebo po tem, da se problemu učenja pedagoških delavcev posveti posebno pozornost. Inoviranje pedagoške prakse je tisto, ki ponuja drugačne pristope k učenju, in hkrati terja posebna znanja, kot je zmožnost raziskovanja lastne prakse (»raziskovalna pismenost«). Če želimo, da bo inovacija uspešna in učinkovita, morajo pedagoški delavci pridobiti nova znanja in spretnosti, istočasno pa morajo stare pedagoške koncepte nadomestiti z novejšimi (refleksivna praksa).

Da bi lažje umestili pomen in vlogo inoviranja za profesionalni razvoj, ki je predmet empirične raziskave, smo proučili različne dejavnike, ki vplivajo na uspešnost in učinkovitost inoviranja. Ugotovili smo, da je med pomembnejšimi dejavniki *proces vodenja*, ki inovacijo omogoča in spodbuja. Prav tako sta pomembna dejavnika *oblikovanje inovativno naravnane kulture* ter *sodelovalna kultura*. Temeljni dejavnik inoviranja so zaposleni, njihov odnos do inoviranja in zmožnost učenja na delovnem mestu.

Z empirično raziskavo želimo preveriti, kako zaposleni na delovnem mestu razvijajo svojo prakso, jo skupaj raziskujejo, iščejo nove rešitve in jih preizkušajo ter se ob tem profesionalno razvijajo. Naš namen je, na osnovi teoretičnih izhodišč in z izbranimi raziskovalnimi metodami, proučiti na izbranem primeru, kako inoviranje prakse in učenje celotnega pedagoškega kolektiva na delovnem mestu vpliva na profesionalni razvoj posameznega pedagoškega delavca in kako posamezniki to doživljajo.

Izhajajoč iz konceptov novega profesionalizma in refleksivne prakse ter pregleda opravljenih raziskav v slovenskem okolju s področja akcijskega raziskovanja in inoviranja prakse (Valenčič Zuljan, Kalin 2007; Javornik Krečič 2007; Vogrinc, Valenčič Zuljan, Krek 2007 idr.), smo oblikovali glavno raziskovalno vprašanje:

Kako se pedagoški delavci skozi proces vpeljevanja pedagoške inovacije učijo in kako se ob tem profesionalno razvijajo.

To vprašanje smo nato razčlenili na podrobnejša raziskovalna vprašanja.

- Katere so bile značilnosti inovacije in kako jih doživljajo sogovornice?
- Kakšen je bil širši kontekst inovacije ter s tem povezanega učenja na delovnem mestu?
- Kaj je značilno za okolje, v katerega je bila inovacija vpeljana?
- Kako so se pedagoški delavci skozi proces inoviranja učili (razvijali kompetence in pridobivali nova znanja)?
- Kako udeleženci doživljajo inovacijo, kako interpretirajo svoje učenje in profesionalni razvoj?

Zadnje vprašanje smo nato še nadalje razčlenili, ker smo želeli podrobneje spoznati subjektivne pomene ključnih dimenzij, kot jih skozi proces formirajo intervjuvane osebe.

- Kaj udeleženkam raziskave pomeni profesionalni razvoj?
- Kakšen pomen pripisujejo inoviranju prakse?
- Kako je skupno inoviranje in učenje na delovnem mestu, po njihovi presoji, vplivalo na posameznikov profesionalni razvoj?
- Katere kompetence/zmožnosti so po mnenju udeleženk raziskave najpomembnejše za inoviranje prakse?

3.2 METODOLOGIJA RAZISKAVE

Empirična raziskava je zasnovana kot kvalitativna študija primera, pri kateri smo uporabili strategije različnih metod (*mixed methods*) za zbiranje podatkov (Creswell, Plano Clark, 2011, Creswell 2013). Potekala je v več fazah. V prvi fazi je raziskovalka opazovala prakso, nato je sledila analiza dokumentacije in izvedba intervjujev z izbranimi sogovornicami.

Kvalitativna raziskava izhaja iz konstruktivističnega in fenomenološkega miselnega okvirja, ki po Merriam (1998) omogoča raziskovanje, kako ljudje razumejo svet in svoje izkušnje v njem ter pomene, ki jih pripisujejo določenim dogodkom (Merriam 1998). Ta

miselni okvir smo izbrali za izhodišče raziskave, ker želimo poglobiti vpogled v pojav učenja na delovnem mestu v povezavi s profesionalnim razvojem pedagoških delavcev v kontekstu inoviranja pedagoške prakse.

Kvalitativne raziskave (glej Merriam 1998, Mesec 1998, Sagadin 2001 idr.) se osredotočajo na naslednja izhodišča: videti svet skozi oči proučevanih oseb (sogovornikov), opisovanje in upoštevanje konteksta, poudarjanje procesa, in ne le končnih rezultatov, prožnost ter oblikovanje konceptov in teorij kot rezultatov raziskovalnega procesa (Bryman 2004 v Vogrinc 2008, str. 48). Kot opozarjajo zgoraj navedeni avtorji, cilj kvalitativnega raziskovanja ni s pomočjo reprezentativnega vzorca priti do ugotovitev, ki bi jih lahko posplošili na celotno populacijo, ampak pridobiti čim bolj celovit vpogled v proučevani položaj. Cilj je z različnimi (predvsem nestrukturiranimi) tehnikami zbrati vsebinsko bogate opise ljudi, dogodkov, položajev, spoznati poglede proučevanih oseb in podobno, zbrane podatke besedno obdelati in ugotovitve povezati v koncept oziroma utemeljeno teorijo, ki mora razložiti proučevani pojav.

Študijo primera smo izbrali kot vrsto raziskave, ker smo želeli opazovati celoten proces učenja na delovnem mestu ob inoviranju pedagoške prakse v izbrani skupini ljudi. Naslednji razlog za izbor te vrste raziskave je vpetost situacijskega učenja v socialno okolje (sledječ teorijam socialnega učenja in reflektivne prakse), kar pomeni, da ne moremo interpretirati situacijskega učenja izven sociokulturnega konteksta. Tretji razlog je bil v želji, da bi se ognili fragmentaciji (ki se zgodi, če analiziramo nek pojav v različnih okoljih), ker smo hkrati želeli opazovati in analizirati tudi sodelovalno učenje.

Študija primera zajema izbrani vrtec, ki ga bomo poimenovali vrtec T.

3.3 ZBIRANJE PODATKOV

V naši raziskava smo uporabili več metod za zbiranje podatkov. Načrtno empirično zbiranje podatkov se je začelo leta 2006. Prvi del raziskave (v obdobju 2011-2012) je potekal z nestrukturiranim opazovanjem prakse (opazovanje z udeležbo).

V okviru kvalitativnega raziskovanja najpogosteje uporabimo različne tehnike zbiranja podatkov, ki jih po Vogrinc (2008) običajno razdelimo v tri osnovne skupine: *opazovanje*,

intervju in analiza dokumentacije. V raziskavi je bilo uporabljeno vse troje, ne na enaki ravni strukturiranosti. Po Brewer (2000) je metoda opazovanja z udeležbo glede na stopnjo udeležnosti lahko »pravo participatorno opazovanje«, pri katerem se nov član vključi v neznano okolje, ali pa »prava opazovalna udeležnost« (*pure observant participation*). To je situacija opazovanja, ko je raziskovalec v že obstoječi vlogi v sebi znanem okolju začel načrtno opazovati. V naši raziskavi je šlo za drugo vrsto raziskave, saj je raziskovalka zaposlena v opazovanem okolju. Opazovanje je potekalo kot del vsakodnevne delovne prakse in je hkrati tvorilo poseben odnos med raziskovalko in raziskovano prakso (inovativnim projektom). Ta situacija je tipična situacija za akcijsko raziskovanje, ko je raziskovalec hkrati tudi akter v kontekstu, ki ga raziskuje. Z nestrukturiranim opazovanjem smo pridobivali različen material o učenju na delovnem mestu. Ta faza raziskovanja je bila časovno vzporedna tudi s študijem literature. Oboje skupaj je omogočilo, da so nastala okvirna vprašanja in izhodiščne teme za bolj usmerjeno raziskovanje s pomočjo analize dokumentacije in polstrukturiranimi intervjuji.

3.3.1 Polstrukturiran intervju

S polstrukturiranim intervjujem smo želeli pridobiti mnenja, stališča ter percepcijo devetih udeleženk raziskave (sogovornic). Glavno vodilo pri izvedbi intervjuja so nam bila raziskovalna vprašanja. Ugotavljali smo, kakšne izkušnje imajo udeleženske raziskave o proučevani temi, sledili njihovim čustvom, občutjem, nameram, pomenom, ki so jih pripisovale posameznim dogodkom in stvarim, dogodkom, ki so se zgodili v preteklosti, oziroma, kot ugotavlja Patton (1990, str. 455 v Vogrinc 2008), z intervjujem smo spoznavali tisto, kar raziskovalec ne more ugotoviti niti s pomočjo opazovanja (npr. ko smo eno od sogovornic povprašali o njeni izkušnji, kako je ravnala v situaciji, ko je otrok, ki je živel samo z mamicco, doživel srečanje »pomorščaka Karla« s svojo izbranko, le-ta ni mogla mimo osebne izkušnje, ko se je ločevala s svojim življenjskim partnerjem).

Priprave in izvedbe intervjujev smo se lotili, ko so udeleženske raziskave privolile na sodelovanje. Pred pričetkom same raziskave smo si postavili okvir izbranih vprašanj, ki so bila zasnovana na osnovi našega opazovanja in analize literature v zvezi z inoviranjem pedagoške prakse in profesionalnim razvojem. Izvedli smo pilotski intervju z dvema vzgojiteljicama in na ta način preverili veljavnost in ustreznost vprašanj. Prosili smo ju, naj skušata odgovoriti na vprašanja ter sta pozorni na to, če vprašanja zastavljamo tako, da se

nanje da odgovarjati oz. so razumljiva. Bili sta mnenja, da se nanje da odgovarjati in da vprašanja ne potrebujejo bistvenih vsebinskih popravkov. Ob študiju literature in ob dialogu z vzgojiteljicama o smiselnosti vprašanj v raziskavi, smo vprašanja nekoliko preoblikovali in na koncu dobili izbor vprašanj, katera smo v raziskavi postavljali udeleženkam raziskave. Intervjuji so bili izvedeni v juniju 2012 in so trajali od 30 do 40 minut. Zaradi lažje in kakovostnejše transkripcije oz. prepisa besedila smo intervjuje posneli na diktafon. Udeleženkam raziskave smo izročili prepise intervjujev v pregled in dopolnitev.

Podatke smo, kot svetuje Sagadin (2001), komplementirali (po dodatnem pogovoru z udeleženkami) in nato obdelali s kodiranjem in kategoriziranjem (vzorec kodirne tabele za posamezni intervju glej v prilogi C). Zbrane podatke smo uredili skladno z načinom pridobivanja podatkov (razvojno vodstveni tim, vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic) in jih v tem vrstnem redu tudi analizirali in interpretirali. Na osnovi analize podatkov in analize empiričnega gradiva smo oblikovali kategorije (Grbich 2007), na isti ravni pomembnosti (vzorec skupne kodirne tabele glej v prilogi D).

Zaradi upoštevanja načela anonimnosti smo sodelujoče udeleženke označili le z ustreznimi oznakami: skupina razvojno vodstvenega tima (RVT), skupina vzgojiteljic in skupina pomočnic vzgojiteljic.

Skupini udeleženk razvojno-vodstvenega tima smo zastavili naslednja vprašanja (vprašanja 1,2,5 so bila za obe skupini enaka):

1. Kaj za vas pomeni profesionalni razvoj? Kaj vam to predstavlja?
1. Kaj si predstavljate pod pojmom ustvarjanje in razvijanje pedagoške inovacije?
2. Kako ocenjujete učenje celotnega strokovnega tima v obdobju inoviranja pedagoške prakse? Kako ste doživljali sodelovalno učenje?
3. Kaj so po vašem mnenju, v tem času, strokovni delavci pridobili za svoj profesionalni razvoj?
4. Katere kompetence so po vašem mnenju najpomembnejše za inoviranje pedagoške prakse?

Skupinama udeleženk vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic smo tako zastavili naslednja vprašanja.

1. Kaj za vas pomeni profesionalni razvoj? Kaj vam to predstavlja?
2. Kaj si predstavljate pod pojmom ustvarjanje in razvijanje pedagoške inovacije?
3. Kako ste v procesu inoviranja pridobivali novo znanje, se med seboj povezovali, raziskovali in izmenjevali izkušnje?
4. Kaj ste po vašem mnenju, v tem času, pridobili za svoj profesionalni razvoj?
5. Katere kompetence so po vašem mnenju najpomembnejše za inoviranje lastne pedagoške prakse?

3.3.2 Analiza dokumentacije

Analiza dokumentacije je bila naslednja raziskovalna tehnika, ki smo jo izbrali, ker smo želeli pridobiti obsežnejši nabor podatkov o raziskovalnem primeru in ker smo sledili načelu triangulacije pri zbiranju podatkov. Analizirali smo tiste dele izbrane dokumentacije, ki se nanašajo na inoviranje in profesionalni razvoj pedagoških delavcev v vrtcu. Predvidevali smo, da bo iz dokumentacije razvidno, *kako vrtec načrtuje in izvaja proces učenja za razvoj inovacije* (proces učenja pedagoških delavcev, njihovo sodelovanje in povezovanje ter posledično njihov profesionalni razvoj). Želeli smo pridobiti podatke o kontekstu učenja.

Izbrali smo vsebine, ki se ujemajo z nameni in cilji te raziskave. Pregledali smo Letne delovne načrte vrtca (LDN) in Poročila o realizaciji LDN ter priloge o učenju in raziskovanju, ki obsegajo obdobje sedmih šolskih let: 2006/2007, 2007/2008, 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012, in 2012/2013. LDN je splošni dokument vrtca, ki določa obseg, vsebino in organizacijo vzgojno-izobraževalnega dela. V začetku šolskega leta ga pripravi ravnateljica s svojim timom (pomočnico ravnateljice, svetovalno delavko in administrativno delavko), potrdi ga vzgojiteljski zbor, sprejme Svet vrtca, soglasje pa da MOL-oddelek za predšolsko vzgojo. Načrt nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja je zakonsko določen sestavni del Letnega delovnega načrta, oziroma priloga Letnega delovnega načrta vsakega vrtca ali šole. Poročilo o uresničevanju LDN je prav tako vrtčevski dokument, ki ga pripravi ravnateljica s svojim timom, obravnava vzgojiteljski zbor, sprejme Svet vrtca in soglasje da MOL-oddelek za predšolsko vzgojo. Načrt nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja je zakonsko določen sestavni del Letnega delovnega načrta, oziroma priloga letnega delovnega načrta vsakega vrtca ali šole.

Pri preučevanju LDN in Poročil o realizaciji LDN v obdobju razvijanja in uvajanja novosti v vrtcu, tj. od leta 2006/2007 do 2012/2013, nas je zanimalo, kako je v dokumentaciji načrtovan proces učenja celotnega kolektiva pedagoških delavcev in njihov profesionalni razvoj. Osredotočili smo se na tiste zapisane podatke, ki dokumentirajo proces učenja na delovnem mestu, sodelovanje in povezovanje pedagoških delavcev ter posledično njihov profesionalni razvoj. Pregled je bil zamuden, a tako pridobljeni podatki so pomemben vir, ker predstavljajo temeljno evidenco o razvoju pedagoških delavcev skozi inoviranje pedagoške prakse in prispevajo k poglobljenemu spoznavanju raziskovanega. Pri analizi dokumentacije, kjer smo uporabili LDN in Poročila o realizaciji LDN, nas ne zanima prikaz dejstev same realizacije, temveč nam je pomemben prikaz kulture organizacije (način razmišljanja, odnos do spodbujanja inovacije, izgrajevanje zaupanja ipd.). Zavedamo se, da so poročila o realizaciji LDN lahko vprašljiva z vidika kredibilnosti, subjektivnosti, predvsem pa niso napisana za namene znanstvene analize. Se pa podatki vendarle ujemajo z ugotovitvami, ki so jih navajale tudi sogovornice.

3.4 IZBIRA PRIMERA RAZISKAVE (VZORCA)

Preučevani primer predstavlja vrtec v Ljubljani, ki je usmerjen v inovativnost in spodbuja strokovno izobraževanje zaposlenih. Primer ni bil izbran naključno, temveč zato, ker je mogoče opazovati povezanost med inovativnostjo, reflektivno prakso in učenjem na delovnem mestu.

Analiza primera se osredotoča na manjši izsek področja vzgoje in izobraževanja ter je vezana na manjšo skupino oseb (skupina vodstveno razvojnega tima in skupini pedagoških delavk). Teži k celostnemu in poglobljenemu spoznavanju procesa profesionalnega razvoja v čim bolj naravnih razmerah ter v kontekstu časa (vsa vprašanja in opazovanje ter izbor dokumentacije se je nanašal na obdobje sedmih let, ko je potekala opazovana inovativna praksa).

Pri obravnavi študije primera upoštevamo tudi kraj (mestni vrtec, umeščen na dobri lokaciji za izvajanje inovativnih projektov, vse tri enote vrtca so v medsebojni bližini in se nahajajo v središču mesta, v neposredni bližini nacionalnih kulturnih in drugih ustanov, fakultet in šol) in kontekst konkretnih okoliščin v raziskovalni situaciji (vpetost vrtca v širši socio-kulturni kontekst).

Pri izbiri raziskovalnih enot smo se odločili za namensko vzorčenje, pri katerem je vsaka enota izbrana z natančno določenim namenom. Za tako izbiro smo se odločili, ker menimo, da lahko najboljše informiranost o učenju skozi proces inoviranja pridobimo od pedagoških delavk, ki so v proces ustvarjanja in razvijanja pedagoške inovacije vključene od samega začetka projekta, tj. sedem let. Kot poudarja Merriam (1998, str. 61), »namensko vzorčenje temelji na predpostavki, da želi raziskovalec odkriti, razumeti in pridobiti vpogled in mora tako izbrati vzorec, od katerega se lahko največ nauči oziroma od katerega lahko pridobi največ koristnih informacij«.

Vse sogovornice (proučevane osebe) so iz proučevanega vrtca in aktivne soustvarjalke pedagoške inovacije. Od samega začetka, tj. od šolskega leta 2006/2007 do 2012/2013, so aktivno sodelovale na izobraževanjih na internih razvojnih seminarjih ter v drugih oblikah učenja in izobraževanja za razvoj inovacije.

Zbiranje podatkov s pomočjo intervjujev smo izvedli na vzorcu, ki je zajemal 9 oseb:

- skupino 3 oseb razvojno-vodstvenega tima, ki imajo pomembno vlogo pri moderiranju procesa skupnega učenja (ravnateljica, vodja razvoja modela in svetovalna delavka),
- skupino 3 vzgojiteljic vrtca,
- skupino 3 pomočnic vzgojiteljic vrtca.

Vse udeleženke raziskave, razen ene, ki je raziskovalka v pokoju, imajo od 15 do 32 let dela (izkušenj) v vzgoji in izobraževanju. Če jih razdelimo glede na faze v kariernem razvoju (po Javrh 2011, str. 46), sta dve v srednjem obdobju kariere – od 5 do 20 let delovnih izkušenj – in šest v zrelem obdobju kariere – od 20 do 40 let delovnih izkušenj. Torej smo v raziskavo zajeli dobro izkušene pedagoške delavke.

Zavedamo se, da pridobljenih podatkov zaradi majhnosti vzorca, premajhne geografske razpršenosti udeleženk raziskave in narave kvalitativne raziskave ne moremo posploševati na širšo populacijo pedagoških delavcev v Sloveniji. Zaradi omejitev in slabše reprezentativnosti vzorca naši rezultati veljajo predvsem za ta konkreten primer in v razmerah, v katerih je bila raziskava opravljena.

3.5 NAČIN OBDELAVE PODATKOV

Podatke smo urejali po načelih klasifikacije (Grbich 2007, str. 45-46). Klasifikacijo smo opravili v dveh stopnjah in na dveh ravneh. V začetni fazi raziskave smo po upoštevanju literature (deduktivni pristop) in tudi z upoštevanjem spoznanj iz opazovanja prakse (induktivno), oblikovali izhodiščne kategorije, ki smo jih nato po analizi dokumentacije in intervjujev dopolnjevali.

Po opravljeni preliminarni analizi podatkov, smo na osnovi analize empiričnega gradiva podatke sprva grupirali v pet kategorij: profesionalni razvoj, razvoj inovacije, učenje na delovnem mestu, vpliv inoviranja na profesionalni razvoj, kompetence za inoviranje in jih kasneje smiselno združili v tri kategorije (vzorec skupne kodirne tabele glej v prilogi D):

- a) profesionalna zavezanost (večji) rasti in kakovosti,
- b) učenje na delovnem mestu,
- c) učenje kot del inoviranja.

Znotraj vsake kategorije smo na drugi stopnji analize z idiografsko tematsko analizo razčlenili podatke v (pod)kategorije:

a) Profesionalna zavezanost:

- zavezanost h kakovosti (zavzemanje za kakovost dela),
- nadgradnja znanj,
- podpora vodstva.

b) Učenje na delovnem mestu:

- učenje v internih razvojnih seminarjih,
- sodelovalno učenje,
- pristopi/metode,
- okoliščine učenja in oblike,
- ovire, preseganje ovir.

c) Učenje kot del inoviranja:

- celostni razvoj in razvoj novih kompetenc.

V tej fazi je nastal tudi konceptualni vzorec, ki je osnova za prikaz rezultatov oz. ugotovitev v zadnjem delu naloge.

3.6 VELJAVNOST, ZANESLJIVOST IN ETIKA

Veljavnost (validnost) smo, opirajoč se na Sagadina (2001, str. 20), ki razlaga, da je raziskava tem bolj notranje veljavna, čim natančneje njeni izsledki odsevajo raziskovani primer, zagotovili s prepisi intervjujev in analizo dokumentov. Kot raziskovalci se zavedamo, da so na interpretacijo rezultatov vplivale naše osebne izkušnje, čeprav smo se trudili izogniti se njihovem vplivu z uporabo tehnik refleksije in v prvi fazi usmerjenega opazovanja, pri katerem smo ozavestili tudi svojo rutinsko prakso. Z zagotavljanjem verodostojnih rezultatov in sklepov smo povečali kredibilnost, ki se povečuje s predstavitvijo različnih pogledov na proučevani položaj (Vogrinc 2008, str. 159). Kredibilnost raziskave smo povečali z vključitvijo različnih udeleženk raziskave v triangulacijo, s katero zagotavljamo notranjo veljavnost kvalitativne raziskave.

Triangulacija je po definiciji raziskovanje istega problema z več tehnikami, prek več indikatorjev, s strani večjega števila raziskovalcev, kjer prihajamo do istih rezultatov (Merriam 1998, str. 204). Omogoča torej, da raziskovalec pridobiva različne vrste pogledov na isto raziskovalno vprašanje. V primeru naše raziskave je potekala triangulacija na ravni informatorjev in virov, saj smo zajeli predstavnice treh različnih skupin (razvojno vodstveni tim, vzgojiteljice, pomočnice vzgojiteljic) in tehnik zbiranja podatkov (analiza dokumentacije, intervju, opazovanje). Z uporabo različnih virov informacij smo dobili celostni vpogled v proučevani pojav (Sagadin 2001, str. 20–22). Kot poudarja Mesec (1998, str. 147), je raziskava tem bolj notranje veljavna, čim bolj ugotavlja vzročne odnose in čim bolj ji uspe zbrati dovolj prepričljivih podatkov, ki temeljijo na vzročni zvezi.

Raziskava je običajno kredibilna tudi, kadar se podatki in ugotovitve ujemajo s teoretično podlago. Vse to smo skušali predstaviti v zaključku te naloge.

Zanesljivost raziskovanja je navadno opredeljena kot ponovljivost merjenj. V naši raziskavi (ki je izhajala iz konstruktivistično fenomenološkega miselnega toka) nismo uporabili merjenj. Mesec (1998, str. 147) za študijo primera pojasnjuje, da je ne moremo ponoviti, saj je pri ponovitvi primer že drugačen in prav tako rezultati. Merriam (1998)

navaja, da lahko pri študiji primera zanesljivost pokažemo z natančnim in bogatim opisom ter s povzemanjem izjav iz intervjujev. Zapis izjav iz intervjujev smo skušali zagotoviti z natančnim in izčrpnim opisom.

Etičnost z anonimnostjo in zaupanjem je kot pravi Vogrinc (2008, str. 70) potrebno upoštevati na vseh stopnjah raziskovalnega procesa. Torej od načrtovanja raziskave, študija virov in literature, vključevanja udeležencev v raziskavo, do zbiranja in obdelave podatkov in pisanja poročila o raziskavi, kar smo tudi zavestno upoštevali. Ker je raziskovalka zaposlena v vrtcu, ki ga raziskujemo, je etika še toliko bolj pomembna, saj uporaba metod kvalitativne raziskave postavi raziskovalca v občutno močnejši položaj v odnosu do posameznika, zato je v tem primeru opravičena naša skrb glede etičnih vprašanj. Nekaj etičnih vprašanj se nam je porodilo tudi pred samo izvedbo intervjujev, in sicer zagotavljanje anonimnosti, saj je organizacija majhna in se z lahkoto odkrije identiteta posameznika. Načelo etičnosti, občutek varnosti in zaupnosti smo zagotovili s pridobitvijo ustnih soglasij vseh udeleženk, s seznanitvijo udeleženk z vsebino, namenom in cilji raziskave ter načinom zbiranja podatkov ter s seznanitvijo z možnostjo, da lahko zaradi kakršnih koli razlogov odstopijo od sodelovanja, če bodo to želele. Z njihovim soglasjem smo intervjuje snemali in pripravili njihove prepise, ki smo jih uporabili kot podlago za analizo in interpretacijo podatkov. Prepise so si naše sogovornice ogledale in potrdile.

3.7 OMEJITVE RAZISKAVE

Omejitve raziskave smo razdelili na vsebinske in metodološke.

Vsebinske omejitve:

- raziskava je omejena le na en vrtec,
- navzočnost nehotenega vplivanja raziskovalca tako na intervjuvance kot na organizacijo, in sicer s svojimi izhodišči in pogledom na svet,
- raziskovalka, ki je zaposlena v vrtcu, je lahko pristranska, saj ima o raziskovanem problemu že oblikovana nekatera stališča.

Metodološke omejitve:

- majhen vzorec udeleženk intervjujev,
- izbrani vzorec raziskave ne omogoča širšega posploševanja ugotovitev, saj ne odraža vseh značilnosti populacije, lahko pa rezultati raziskave služijo nadaljnjemu raziskovanju tega področja, za izboljšanje konkretne prakse v proučevani ustanovi, spodbujanje podobnih pristopov v drugih organizacijah in medsebojno primerjanje.

3.8 PREDSTAVITEV IZBRANEGA VRTCA (OPIS PRIMERA)

Vrtec T. je javni vzgojno-izobraževalni zavod, ustanovljen z Odlokom o ustanovitvi z dne 19. 2. 2004, št. 607-3/2003-74, objavljen v Uradnem listu RS. Izhaja iz Viških vrtcev, nekoč največjega zavoda v Sloveniji s 145 oddelki v 11 organizacijskih enotah. Osnova za reorganizacijo Viških vrtcev je bil Zakon o vrtcih, ki je omejeval zgornje število oddelkov na 30. Kot samostojen zavod je Vrtec T. pričel poslovati s 1. 9. 2004. Podlaga za njegovo ustanovitev so bili Zakon o organiziranju in financiranju (UPB5, Ur. l. RS, št. 16/07, 36/08), Zakon o vrtcih (UPB2, Ur. l. RS, št. 100/05, 25/08) in nacionalni dokument Kurikulum za vrtce, ki ga je sprejel in potrdil strokovni svet RS za splošno izobraževanje (Ur. l. RS, št. 33/99). Vrtec ima v letu 2012/2013 po podatkih kadrovske službe 74 zaposlenih in 380 vključenih otrok, v 21-ih oddelkih, na treh lokacijah. Dobre pogoje in možnosti za izvajanje raziskovalnih projektov omogoča vpetost vrtca v širši sociokulturni kontekst (urbano okolje) in umeščenost vseh treh lokacij vrtca v prostorski bližini (to omogoča lažje medsebojno sodelovanje in povezovanje vseh zaposlenih, otrok in staršev otrok) in povezovanje vrtca s fakultetami, z inštituti in drugimi ustanovami, ki se nahajajo

v središču mesta oz. bližini vrtca. V tem smislu je vrtec idealen prostor za izvajanje hospitacij, praks študentov, strokovnih izpitov, prizorišče najrazličnejših razvojnih projektov Zavoda RS za šolstvo ter raziskav metodik Pedagoške fakultete, Filozofske fakultete, Pedagoškega inštituta pri Univerzi v Ljubljani. Te okoliščine niso zanemarljive za našo raziskavo, saj pomenijo možno pot za pretok znanja iz raziskav v prakso.

Razvoj vrtca je bil vsa leta svojega obstoja usmerjen v razvoj otroka in posledično v najrazličnejše razvojne projekte, v katere so se v preteklih letih pogosto vključevali le najbolj »vneti posamezni iskalci znanja«, ali so bile vanj vključene manjše skupine zaposlenih (npr. Ustvarjalnost, projektno delo v vrtcu; Inovacija Miška; Aktivno učenje v vrtcu; Likovna vzgoja v vrtcu idr.). Želja po nadgradnji dotedanjega dela, *potreba po smiselnem združevanju razpršenih znanj in izkušenj* v celoto, želja po *izkušanju nečesa novega in sodobnejšega ter radovednost*, je v letu 2006 spodbudila celoten pedagoški kolektiv k iskanju in odkrivanju novih pristopov in skupnemu ustvarjanju in razvijanju svojske pedagoške inovacije, kasneje poimenovane Projektno delo z lutko – učenje, raziskovanje in odkrivanje otrok (PDL).

Z novo, skupaj zastavljeno vizijo *živeti in ustvarjati v sodobnem vrtcu, ki bo prepoznan po svoji izvirnosti in originalnosti* (LDN 2006/2007) in s ciljem razvijati notranjo motivacijo za procesno, ustvarjalno in inovativno naravnano razmišljanje in delovanje, skupno odkrivanje novosti, ob tem rasti kot posameznik in kot član tima ter dopolnjevati znanje z novimi dognanji znanosti, tehnologije, stroke, je vrtec s celotnim pedagoškim kolektivom pričel v šolskem letu 2006/2007 ustvarjati novo kakovost dela. Zadane cilje je usmeril v *uvajanje in razvijanje inovativnega programa za delo z otroki* in posledično v spreminjanje vzgojiteljeve vloge, v njegovo osebno, socialno in profesionalno rast. Sodobni izzivi časa (tehnološki, ekološki, socialni idr.) zahtevajo od pedagoških delavcev večjo učinkovitost učenja in kakovost znanja, zato postaja vse pomembnejša struktura znanja in razvitost višjih spoznavnih sposobnosti, kot so dobra organizacija znanja, dobro razvite in fleksibilne veščine mišljenja, sposobnost prilagajanja na spremembe, ustvarjanje novega znanja idr.

Od pedagoškega delavca je močno odvisno, v kolikšni meri se bo otrok ustvarjalno odzival, raziskoval in odkrival, razvijal nova znanja ter različne zmožnosti. Če hočemo razvijati raziskovanje in odkrivanje otrok, moramo najprej spodbujati raziskovanje

vzgojiteljev in drugih pedagoških sodelavcev. V ta namen je vrtec razvil *inovativno mrežo učenja na delovnem mestu*. Gre za način učenja, ki je usmerjeno v razvoj *Projektnega dela z lutko (PDL)* – v povezavi s kurikulumom za vrtce v Sloveniji; za spreminjanje »občutka, ki pove, kaj želiš doseči s svojim delom«, in »filozofije dela« pri pedagoških delavcih.

Ena od oblik učenja na delovnem mestu so *interni razvojni seminarji*, kjer se celoten pedagoški kolektiv (vzgojitelji, pomočniki vzgojiteljev, vodstvo in strokovna vodja projekta) usposablja za načrtovanje, raziskovanje, izvedbo in analizo vsakoletnega celoletnega projekta (vsebujejo teorijo, metodologijo kurikularnega načrtovanja in projektnega dela). Usposabljanja vodi strokovna vodja razvoja, D. G., prof. psih., prof. ped., raziskovalka v pokoju, ki je 25 let raziskovalno delala na Pedagoškem inštitutu pri Univerzi v Ljubljani. Razvijala je projekte na naslednjih področjih: celostna estetska vzgoja vključno s plesno vzgojo, inoviranje predšolske vzgoje, osnovne šole, umetnostna in kulturna vzgoja, pedagoško usposabljanje učiteljev, didaktika in specialna metodika idr. Več kot deset let je razvijala pedagoški model projektnega dela z lutko v občinskih vrtcih v Milanu, izkušnje je prenesla tudi v razvojni projekt v vrtcu T. Usposabljanja potekajo načrtno in sistematično, skozi celo šolsko leto – približno na dva do tri tedne, od meseca septembra do konca junija. Skupina vzgojiteljev je po večini ločena od skupine pomočnikov vzgojiteljev, ker nosi vzgojitelj delovno obvezo in odgovornost za učno načrtovanje in strokovnost izvajanja; občasno pa seminarji potekajo za obe skupini hkrati. Razvojno vodstveni tim je prisoten na vseh strokovnih srečanjih, tako vzgojiteljev kot tudi pomočnikov vzgojiteljev.

Z namenom uspešnega in učinkovitega izvajanja PDL, vrtec poleg internih razvojnih seminarjev na delovnem mestu uvaja in razvija različne sodobne metode in oblike dela, kot so raziskovalno delo in učenje, izkustveno učenje, projektno delo, timsko sodelovanje, učenje drug od drugega, supervizije idr. Načrtno gradi sodelovalno kulturo, kjer zaposleni delujejo v skupnih in različnih timih za iste cilje, s skupnimi prizadevanji oblikujejo profesionalno skupnost, v kateri svoje znanje in delo nadgrajujejo, izboljšujejo in ga preoblikujejo.

Dogodke, ki predstavljajo časovni kontekst za projekt inovacije prakse (PDL), opisujemo z namenom, da bi jih lahko v nadaljevanju povezovali tudi z ugotovitvami iz intervjujev in strukturo učenja pedagoških delavcev.

- *Prvo leto* uvajanja in razvijanja novosti v vrtcu (šolsko leto 2006/2007) so se pedagoški delavci v okviru akcijsko razvojnih seminarjev ukvarjali z razvojem raziskovalno-tematskim in procesnim načrtovanjem.
- *Drugo leto* (šolsko leto 2007/2008) so iskali in raziskovali možne pristope k projektному delu (kako otroke voditi po metodah učenja z odkrivanjem).
- *Tretje leto* (šolsko leto 2008/2009) so pedagoški delavci oblikovali in razvili zgodbo z lutko, jo izvajali in spremljali ter se poglobljeno posvečali analizi in refleksiji.
- *Naslednja leta* (2009/2010 do 2012/2013) so utrjevali pot v konkretnem vzgojnem procesu ter PDL že tekoče načrtovali, izvajali in evalvirali. Ob samoevalvaciji, analizi podatkov o učenju otrok, ob sodelovalnem načrtovanju in reševanju problemov oz. izzivov in ob poudarjeni refleksiji so širili nova znanja o tem, kako se otroci učijo in kako to vpliva na proces vzgojno-izobraževalnega dela.

Skozi analizo pedagoške dokumentacije in pripovedovanje udeleženk raziskave ugotavljamo, da ima ključno vlogo pri kontinuiranem učenju in izobraževanju pedagoških delavcev na delovnem mestu, njihovem medsebojnemu sodelovanju, timskeму delu, povečanju vloge samoevalvacije lastnega dela itn. *razvojno vodstveni tim* vrtca (ravnateljica, vodja razvoja modela, pomočnica ravnateljice in svetovalna delavka). Sodeč po naših opazovanjih je ravnateljčina vloga pomembna v vseh fazah inovacijskega procesa, saj njena naravnost k odprtosti za novosti in usmerjenost v zviševanje kvalitete vrtca ter vzpostavljanje učenja in izobraževanja na celotnem kolektivu, pomembno vpliva na razvoj inovacije. Njeno aktivno vključevanje v interne razvojne seminarje, psihološka podpora strokovnim delavcem, spodbujanje k naklonjeni sodelovalni kulturi, izražanje zaupanja in vlivanje optimizma, so v procesu inoviranja nepogrešljivi, kar se kaže skozi klimo vrtca. Vloga vodje razvoja je v procesu inoviranja izobraževalna. Odgovorna je za teoretični in strukturni vidik inovacijskega projekta; za didaktične, vsebinske in konceptualne vidike izvedbe. Pomembno vlogo pri moderiranju procesa skupnega učenja imata tudi pomočnica ravnateljice in svetovalna delavka, ki reflektirata nameravano spremembo ali proces uvajanja, izbirata, pripravljata in razvijata ustrezna podporna gradiva in zagotavljata ter spodbujata širjenja izmenjav in učenja v celotnem kolektivu. Njuna naloga je pomoč pri iskanju rešitve določene problematike, pri oblikovanju inovacijskega programa, ki je prilagojen na konkretne potrebe in evalvaciji le-tega. Pedagoškim

delavcem pomagata pri premagovanju stresnih situacij, ki nastopijo pri uveljavljanju sprememb. Prav tako pomagata pedagoškim delavcem osvetliti teorijo in vrednote, na katerih temelji inovacija, kar prispeva k odpravljanju napačnih ali poenostavljenih razumevanj dejanske situacije in lastne vloge. Sta pomembna vez pri spodbujanju in usmerjanju diskusij med strokovnimi delavci. Vzgojiteljem pomagata odpirati nova obzorja, jih spodbujati k inoviranju oz. vzdušju uživanja v svojem delu in sproščenosti, pomagata v samem procesu inoviranja in tako vplivata tudi na oblikovanje pozitivnejših stališč do inoviranja.

Celoten razvojno-vodstveni tim vrtca je podpora pri vpeljevanju sprememb, deluje sinergično in prispeva k ozračju zaupanja v celotnem kolektivu.

3.9 PRIKAZ PODATKOV GLEDE NA NAČIN ZBIRANJA IN ANALIZA PODATKOV TER INTERPRETACIJA REZULTATOV

V tem poglavju prikazujemo in analiziramo ter deloma interpretiramo podatke, zbrane z individualnimi delno strukturiranimi intervjuji in analizo vsebine pedagoške dokumentacije. Obdelali smo devet intervjujev in analizirali pedagoško dokumentacijo izbranega vrtca, ki zajema Letne delovne načrte in Poročila letnih delovnih načrtov; opravili smo jo za obdobje od šolskega leta 2006/2007 do 2012/2013.

3.9.1 Analiza intervjujev

Z analizo in interpretacijo podatkov, zbranih z individualnimi delno strukturiranimi intervjuji, predstavljamo različna mnenja, poglede in stališča razvojno-vodstvenega tima ter tima vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic izbranega ljubljanskega vrtca na profesionalni razvoj pedagoških delavcev v vrtcu. Cilj študije primera je ugotoviti, kako se pedagoški delavci v izbranem vrtcu skozi proces ustvarjanja in razvijanja pedagoške inovacije učijo in kako se ob tem profesionalno razvijajo. Raziskovani primer predstavljamo na osnovi pridobljenih podatkov, kateri so prikazani na osnovi izhodiščnih kategorij, ki izhajajo iz teoretičnih izhodišč in iz zastavljenih raziskovalnih vprašanj (profesionalna zavezanost (večji) rasti in kakovosti, učenje na delovnem mestu, učenje kot del inoviranja).

Analiza intervjujev, ki smo jo opravili, je sledila naslednjim raziskovalnim vprašanjem:

1. Kaj za udeleženke raziskave pomeni profesionalni razvoj? Kaj jim to predstavlja?
2. Kaj si predstavljajo pod pojmom ustvarjanje in razvijanje pedagoške inovacije?
3. Kako ocenjujejo učenje celotnega strokovnega tima v obdobju inoviranja pedagoške prakse, kako so pridobivali novo znanje in kako so doživljali sodelovalno učenje?
4. Vpliv inoviranja na profesionalni razvoj.
5. Pomembne kompetence za inoviranje pedagoške prakse.

1. *Kaj za udeleženke raziskave pomeni profesionalni razvoj? Kaj jim to predstavlja?*

Sodelujoče udeleženke raziskave profesionalni razvoj razumejo kot »proces vseživljenjskega učenja«; kot »notranjo nujno«, »potrebo« in »težnjo vsakega človeka«. Vsaka zase mu pripisuje velik pomen. Pomeni jim nadgrajevanje znanj, vedenj, spretnosti, izkušenj, kompetenc skozi celotno časovno premico profesionalne kariere. Povezujejo ga z ustvarjanjem in razvijanjem pedagoške prakse, stalnim učenjem, znanjem, sodelovanjem, skupnim učenjem, idr. Udeleženkam skupine razvojno vodstvenega tima (v nadaljevanju RVT), profesionalni razvoj pomeni predvsem *pot*, ki jo prehodi človek v času svoje poklicne poti. Poudarjajo, da posamezniki *v poklicno vlogo* vstopamo kot ljudje, *celostno* in prepleteni z vso svojo, tudi osebno, zgodovino, sedanostjo in prihodnostjo.

Večina sodelujočih udeleženk je profesionalni razvoj povezovala z ustvarjanjem in razvijanjem pedagoške inovacije (s konkretno izkušnjo), ki zahteva *drugačne* načine dela, pristope k učenju. Ena od udeleženk skupine RVT je mnenja, da je v prvi vrsti potrebna pozitivna naravnost za raziskovanje, odkrivanje, sodelovanje ipd. Opozorila je, da »pedagoško inoviranje zahteva drugačno, *bolj poglobljeno znanje*, razmišljanje pa tudi drugačno vrednotenje«. V ta namen mora biti vzgojitelj seznanjen in pripravljen sprejemati novosti tako na vsebinskem kot tudi na didaktičnem področju, predvsem pa mora biti tudi »dobrovoljen, vedoželjen, odkritosrčen«. Druga udeleženka RVT je bila mnenja, da se na svoji poklicni poti »udejanjamo, uresničujemo, postajamo«, kar pomeni *nadgraditi si znanja, spretnosti in izkušnje* za kar se da učinkovitejše delo na izbranem poklicnem področju. Pomembno se ji zdi, da prav *vsakdo teži k boljšemu*, saj so »dobre zaposlitve (z dobrim managementom in posluhom za svoje ljudi) tiste, kjer se človek lahko uresničuje s svojimi močnimi področji; za ta delež pa mora biti ustrezno nagrajen, cenjen in spoštovan, saj bo le tako njegov prispevek delovni skupini najmočnejši, najbolj kreativen«.

Kakovostno znanje pri razvoju profesionalnosti je tisto, ki po mnenju udeleženk RVT vpliva tako na njihovo uspešnost kot tudi na uspešnost samega vrta.

Udeleženke iz skupine vzgojiteljic, ki so nosilke *odgovornosti za učno načrtovanje* in strokovnost izvajanja v procesu inoviranja, profesionalni razvoj razumejo kot *proces vseživljenjskega učenja*, skozi katerega razvijajo svoja pojmovanja in spreminjajo svojo prakso poučevanja. Tudi po njihovem mnenju gre za proces, ki vključuje osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo in pomeni napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega odločanja in ravnanja. Dvema od udeleženk *razvijanje inovativne prakse* predstavlja vrhunec profesionalnega razvoja. Ena od njih inoviranje povezuje z »*možnostjo nenehnega učenja*, razvijanja, poglobljanja vase in v stroko«. Veliko ji pomeni, da v procesu inoviranja lahko svoje znanje *deli z drugimi* pa tudi, da ga od drugih prejema. To ji »nudi možnost, da bogati osebnostno rast, samozavest, zaupanje vase, v druge«. Druga udeleženka proces ustvarjanja in razvijanja pedagoške inovacije povezuje s težnjo po raziskovanju, odkrivanju nečesa novega, boljšega drugačnega. Pravi, da inoviranje prakse zahteva »*drugačne načine dela, pristope k učenju, poglobljeno znanje, razmišljanje, doživljanje in vrednotenje*«. Je težnja k spoznavanju, preverjanju, realizaciji ter evalviranju nečesa novega, drugačnega. »Je potreba po razvoju, nadgrajevanju znanj, izkušenj in kompetenc skozi celotno časovno premico profesionalne kariere«, kot poudarja tretja udeleženka skupine vzgojiteljic. *Skrb za svojo mentalno dinamiko, za izpopolnjevanje, iskanje novih izzivov ipd.*, opiše: »Ker se vse spreminja in razvija, se spreminjamo in razvijamo tudi ljudje; v soodvisnosti s časom, okoliščinami in priložnostmi«.

Tako kot udeleženke skupine RVT in skupine vzgojiteljic, tudi udeleženke pomočnic vzgojiteljic svoj profesionalni razvoj povezujejo s *pridobljenimi znanji* in zmožnostmi, ki so jih pridobile v procesu inoviranja pedagoške prakse in s tem *večjo kakovostjo dela*. Pomeni jim možnost za razmislek o dosedanjem delu, lažjo pot do uspeha, predvsem pa *večjo povezanost*, uspešnejše reševanje skupnih problemov ter izmenjavo medsebojnih izkušenj. Ena od njih pravi, da se je *skozi ta proces strmo razvijal njen profesionalni razvoj*, saj ji je omogočal »širši pogled na otroka, na njegove neverjetne zmožnosti odkrivanja, proučevanja različnih tem, ki jih je vrtec skrbno izbiral«. Naučila se je, da otrokom ne ponuja ali jim celo pove dane rešitve, ampak otroke usmerja pri njihovem ustvarjanju, odkrivanju in raziskovanju. »To meni, pri mojem razvoju veliko pomeni«, pravi. Ena od udeleženk raziskave omenja velik korak v svojem profesionalnem razvoju,

ko je dobila lastno potrditev od sodelavke; z različnimi načini ji je dajala sporočila, da je pomemben del procesa, da je delo, ki ga opravlja, dobro, njene ideje in predloge je upoštevala: »Ko sem bila v procesu upoštevana, sem *pridobila na samozavesti, pridobila sem na samo-potrditvi in pri meni se je pričel razvoj*«. Na vprašanje, kaj zanjo pomeni profesionalni razvoj, pa je odgovorila: »Veliko. Kaj je sploh cilj življenja? Dokazovanje samemu sebi, *da zmoreš*, da si spoštovan, opažen, da dobiš potrditev. Seveda igra tukaj veliko vlogo tudi JAZ, ki ti narekuje smernice in ti prigovarja ali si drzneš ali ne, ali boš še dvomil v svoje sposobnosti ali ne in sploh, ali si želiš akcije, kreativnosti ali zapadeš v proces opravljanja rutine, ki se vrti in ponavlja z dneva v dan enako, da ti mine čas«.

Kot je videti, profesionalni razvoj udeleženke raziskave *ne povezujejo le z usvajanjem znanja*, ki jih nudijo različna izobraževanja in usposabljanja, ampak velik pomen dajejo *spreminjanju ali oblikovanju osebnosti v celoti*; v tesni povezavi s konkretnimi izkušnjami. V intervjujih so se navezovala na izkušnje s projektom. Profesionalni razvoj povezujejo z lastnostmi, kot so vedoželjnost, odkritosrčnost, dobrovoljnost, empatijo, voljnost prilagajanja drugim in podelitev skupnega zadovoljstva. Prav tako velik pomen dajejo profesionalnemu razvoju v povezavi s socialnimi odnosi, še posebej *skupnemu bivanju, delovanju in sodelovanju*. Kot so povedale, je človek po naravi družbeno bitje: »To velja tako v profesionalnem delu, kakor tudi v procesu sodelovalnega učenja najmlajših«.

Da je profesionalni razvoj »*bistveno več*; je vse s čimer razpolagaš, ko kreiraš svoj lastni jaz in ga nato z vzgledom predajaš naprej tako otrokom kot odraslim«, pove udeleženka raziskave, ki pravi, da je potrebno nenehno postavljati svoja ravnanja pod vprašaj »*kako bi to lahko naredil bolje*, drugače, zakaj sem to naredil tako, kaj sem spregledal, sem upošteval vse kar vem«. Profesionalni razvoj povezuje z reflektivno prakso.

Stališča in prepričanja sodelujočih udeleženk v raziskavi nakazujejo pomen učenja in celostnega razvoja profesionalne identitete. Pomemben jim je osebni razvoj in medsebojno sodelovanje. Prav to pa so tudi ideje novega profesionalizma, ki učenje zastavlja kot celostni razvoj in temelji na visoki stopnji znanja, stalnem in sprotne učenju ter nenehni uporabi, obnavljanju in dopolnjevanju znanja; z velikim poudarkom na medsebojnem sodelovanju.

2. Kaj si predstavljajo pod pojmom ustvarjanje in razvijanje pedagoške inovacije?

Ker so vse udeleženske raziskave v projekt inoviranja aktivno vključene že sedmo leto, nas je zanimalo, kašen je njihov odnos do ustvarjanja in razvijanja inovacije, kako opredeljujejo ta pojem oziroma kaj njim inovativna praksa predstavlja.

Udeleženske so bile enotne v prepričanju, da je potrebno pedagoško prakso nenehno raziskovati in izboljševati, za to pa mora biti dana *možnost stalnega učenja, raziskovanja in odkrivanja novega*. Inovativno prakso pojmujejo kot eno najpomembnejših komponent osebnega in profesionalnega razvoja, kakovostnega in uspešnega dela. Po njihovem mnenju je inovativna praksa »temeljno gibalno in izziv za profesionalno rast pedagoških delavcev«. Ena od udeleženk skupine RVT je povedala, da biti inovativen zanjo »pomeni z nečim novim, drugačnim, neznanim najprej navdušiti sebe in nato v ustvarjalnem delovnem odnosu *žarčiti in živeti z ljudmi v svojem okolju*«. Pomembna lastnost inovativne prakse, ki jo je izpostavila druga udeleženka skupine RVT, je nastajanje in preizkušanje novih idej. »Z lastnim raziskovanjem in s preizkušanjem novih zamisli v komunikaciji in praksi v sodelovalnem duhu v timske raziskovanju, nastajajo *nove ideje*, najprej kot zarisi, ki se jih kasneje uresničuje v delovanju«.

Tudi skupina vzgojiteljic je inoviranje prakse doživljala kot nadgradnjo utečenih pedagoških procesov. Pomen inoviranja vidi v iskanju novih poti, možnosti za osebni razvoj vsakega posameznika, ki je vključen v proces, izzivu za sodelovalno učenje pedagoških delavcev, odpiranju novih pogledov, in ne le kot nadgradnjo že utečenih pedagoških procesov. Vidijo ga kot zasnovo, snovanje, razvijanje nekega projekta, »še zlasti našega projektne delo z lutko«. Predstavlja jim nenehno učenje, razvijanje tako na osebni področju kot tudi na profesionalnem in socialnem področju. Kot so poudarile, inoviranje zajema drugačen način dela pedagoških delavcev – od načrtovanja, izvajanja in spremljanja do povezovanja, skupnega soustvarjanja, timskega dela, odnosa do otrok, sodelovanja s starši, vodenja inovacije, postavljanja novih okvirjev; znotraj katerega pa mora biti prostor za vse vključene v inoviranje pedagoške prakse.

Prav tako z iskanjem nečesa novega, zanimivega, boljšega, inoviranje povezujejo udeleženske skupine pomočnic vzgojiteljic. Ena od njih je povedala: »Je raziskovanje, spremenjen način dela, razvijanje novih znanj človekovih sposobnosti (odkrivati kaj Jaz

zmorem več), so novi izzivi«. Svoj odnos do inoviranja povezuje z delom z otroki, ko je opazila, da se je vrtela po nekih ustaljenih vzorcih. »Iz njih sem hotela izstopiti; zato mi naše inoviranje ustreza in mi je velik izziv, mi je v veliko pomoč pri delu z otroki, sploh v sedanjem času, času ogromnih sprememb«. Največjo vrednost vidi v usmerjenosti v to, da se vsi skupaj učijo, kako ponujati otrokom možnosti, da lahko sami odkrivajo, postavljajo vprašanja, raziskujejo, zbirajo materiale, delajo različne poizkuse. »Pa v spodbujanju ustvarjalnosti. Jaz rabim to zase, za svoj razvoj«.

Iz odgovorov je razvidno, da imajo do inoviranja prakse udeleženke raziskave pozitivna stališča. Pomeni jim nadgradnjo na vseh področjih pedagoške prakse, povezujejo pa ga z iskanjem novega, zanimivejšega, boljšega. Veliko vrednost vidijo v tem, da se skupaj učijo, kako tudi otrokom ponuditi možnosti, da bodo lahko samostojno ustvarjali, odkrivali in raziskovali. V ta namen si prizadevajo izboljšati svojo prakso oziroma zagotoviti kakovosten napredek v inovacijskem procesu, usposobljenost za spreminjanje in izboljševanje pa je pri tem ključnega pomena. Udeleženke so ugotavljale, da so v procesu inoviranja naredile velik napredek v profesionalnem razvoju, in to v dokaj kratkem času. Po njihovem mnenju vodstvo uspešno spodbuja inovativno usmerjenost. »Spodbuja k temu, da bi inoviranje postalo način razmišljanja in dela vseh zaposlenih«; to je potrebno, ker se okolje nenehno spreminja, pojavljajo se vedno novi izzivi, potreba po izboljševanju pa je nujna.

3. *Kako ocenjujejo učenje na delovnem mestu in učenje celotnega strokovnega tima v obdobju inoviranja pedagoške prakse, kako so pridobivali novo znanje in kako so doživljali sodelovalno učenje?*

Zanimalo nas je, kako so zaposleni v obdobju inoviranja pedagoške prakse pridobivali novo znanje, se med seboj povezovali, raziskovali in izmenjevali izkušnje ter kako so doživljali sodelovalno učenje.

Sodelujoče udeleženke v raziskavi so velik pomen dale aktivnemu učenju na delovnem mestu in učenju celotnega pedagoškega kolektiva, kjer delujejo timsko, se skupaj učijo, načrtujejo, evalvirajo, iščejo in nadgrajujejo svoja znanja. Aktivno učenje je tisto učenje, ki osebo celostno, miselno in čustveno aktivira, je zanj pomembno in vpeto v resnične življenjske okoliščine (Marentič Požarnik 2000). Kot najpomembnejši način učenja in

velik vir pridobljenih znanj omenjajo izobraževanje na internih razvojnih seminarjih, ki se kontinuirano izvajajo na delovnem mestu in kjer se celoten kolektiv uči, kreira, načrtuje PDL, kjer se načrtujejo novi pristopi, se porajajo različne ideje, pa tudi dileme, skupne rešitve; »vse to je zame pri mojem delu z otroki nadvse dobrodošlo, vse to močno vpliva na moje učenje in s tem pridobivanje novih znanj«, pove ena od udeleženk. Udeleženke skupine vzgojiteljic so omenjale, da se je z izobraževanjem za razvoj inovacije postopno spremenil sam proces dela, odnos do otrok ter odnos do sodelavcev pa tudi do staršev otrok. Pridobivanje znanja povezujejo s posameznimi vsebinami inovacijskega projekta, medsebojnim povezovanjem, skupnim raziskovanjem idr, pridobljenimi na internih razvojnih seminarjih. Ena od njih je povedala: »Glede na to, da v svoje delo vnašamo vsebine iz področja temeljnih človekovih dejavnosti, ki kurikulum nadgrajuje, se moje znanje širi v tej smeri. Eno je vsebinsko nadgrajevanje znanja, po posameznih panogah, področjih, drugo pa je nadgrajevanje, odkrivanje novih poti, iskanje drugačnih rešitev pri delu z otroki v skupini«.

Zanimivo je, da so vse tri udeleženke skupine razvojno vodstvenega tima (RVT) pot k doseganju napredka v znanju in zmožnostih razlagale kot proces učenja skozi različne faze: pričetek uvajanja pedagoške inovacije, fazo prilagoditve in fazo utrjevanja inovacije. Poudarile so, da je bil *pričetek uvajanja inovacije* predvsem »proces medsebojnega uglaševanja«. Po njihovem mnenju je bil relativno hitro izveden, saj je bil velik del tega procesa ustvarjen že pred začetkom samega projekta inoviranja. V fazi uvajanja inoviranja, je povedala udeleženka skupine RVT, so bile pri posameznikih razvidne težave, negotovost in nezaupanje, predvsem do same inovacije, pa tudi do nosilke inovacijskega projekta. Trajalo je kar nekaj časa, da so se sodelavci prilagodili na nove, hevristične metode dela, ko so bili postavljeni v proces popolnoma odprtega ustvarjanja, tako rekoč iz nič in brez gabaritov. To je povzročilo najprej sorazmerno velik občutek negotovosti in nezaupanja do inovacije in nosilke inovacijskega projekta, na drugi strani pa je prav negotovost pospešila sodelovalno učenje in medsebojno podporo«. Pogosto sta se pojavila tudi nerazumevanje in jeza, »ki pa so ostali na ravni doživljanja, verjetno tudi medsebojnega izmenjavanja čustev, negotovanja, na nivoju tima pa ni prihajalo do izpadov, konfrontacij, tim je bil celo preveč 'priden', potrpežljiv in vljuden«. Povedala je tudi: »Profesionalna stremljenja, zahteve inovacijskega projekta in obsežnost vseh komponent, na katere morajo misliti in jih uresničevati, jim zaradi kompleksnosti in razsežnosti načina načrtovanja tega ni dovoljevala (na preveč stvari je bilo treba hkrati

misлити in delovati)«. Druga udeleženka skupine RVT je prav tako poseben pomen pripisala začetnemu času inoviranja prakse, ko je šlo predvsem za ustvarjanje pogojev in spodbujanje vodstva k ustvarjanju optimalnih pogojev za dobro medsebojno povezovanje in klimo vseh zaposlenih. »Stopnja zaupanja in varnost sta ključna gradnika za začetek vsakega procesa«. Po začetni fazi je sledila *faza prilagoditve*, o kateri je ena od udeleženk skupine RVT povedala: »Sledila je faza prilagoditve na nenehno inoviranje in postavljanje novih in novih nalog. Potem pa se je vzgojiteljem nenadoma odprlo, predvsem v procesih skupnega umetnostnega ustvarjanja – tam namreč ni intelektualnih norm, ampak ustvarjalnost in intuitivnost; začutili so se kot subjekti. Sledil je ustvarjalni zagon, ki je pogosto prehiteval potek projekta. Dlje časa kot je trajal razvoj inoviranja, bolj so se sodelavci počutili suverene, intenzivneje je tekkel proces sodelovalnega učenja in ustvarjanja«. Tretja udeleženka je opazila, da so v času skupnih iskanj in raziskovanj »[...] postale so jasnejše naše moči in šibkosti in lahko smo ponosni na odkrivanja načinov, kako lahko s svojimi unikatnimi osebnostmi in vedenji, sposobnostmi in kompetencami doprinašamo k skupnemu razvoju«. V *fazi utrjevanja inoviranja*, v kateri se je inovacija asimilirala in na sistematičen način postajala stabilna, pa je že bil opazen napredek, ko so proces inoviranja pedagoški delavci sprejeli za svojega, in ga kot nekaj normalnega vpeljevali v pedagoški proces. »Proti koncu lanskega leta in celo letošnje leto pa so prevzeli iniciativo v svoje roke, zavedali so se svojih zmožnosti [...] zlasti pomembno se mi zdi, da je sodelovalno učenje in delo pripeljalo do globokega medsebojnega razumevanja – uporabljajo skupen jezik, zelo hitro se sporazumevajo, kaj kdo misli, se samoorganizirajo na osnovi odličnega poznavanja medsebojnih kompetenc in poznavanja močnih in šibkih področij vsakega posameznika, se hitro in neposredno organizirajo in prihajajo do sklepov«, je pojasnila ena od udeleženk skupine RVT.

Tudi udeleženke skupine vzgojiteljic in skupine pomočnic vzgojiteljic so omenjale učenje za razvoj inovacije skozi različne faze razvoja, ki zajemajo vključenost posameznika v skupinsko delo in omogočajo izmenjavanje izkušenj in mnenj, obenem pa tudi učenje od drugih članov. Kot osnovni princip učenja so izpostavile predvsem aktivno udeležbo (tako miselno kot načrtovanje, izvajanje in evalviranje vzgojno-izobraževalnih dejavnosti). Pomembno jim je, da učenje omogoča aktivno vključevanje vsakega posameznika in vseh skupaj, da ne vključuje zgolj poslušanja strokovnjakov o tem, kaj in kako bi morali delati. Tu vidimo eksplicitno poudarjanje izkustvenega učenja ali učenja z delovanjem v situaciji. Pomembno jim je tudi, da učenje izhaja iz potreb, ki jih identificirajo sami in je povezano s

tistim, kar že vedo in kar v resnici tudi naredijo in da jih opogumlja, da to, kar se »učijo« lahko neposredno preizkusijo in uporabijo v svojih skupinah z otroki.

Učenje na internih razvojnih seminarjih, ki spodbuja aktivno, inovativno, predvsem pa sodelovalno učenje, ima veliko prednosti, pri čemer je, kot so povedale, izjemno pomembno učno okolje, ki mora biti sproščeno, proces učenja pa ustrezno voden, »Šele tako posameznik doživlja, da ni sam, da je sprejet, razumljen in podprt, da pripada skupnim prizadevanjem, je motiviran, da da vse od sebe«, je menila ena od njih. To je podkrepila z mislijo: »Če je okolje primerno, z dovolj odprto časovno dimenzijo in bogato opremljenostjo oz. dostopnostjo do sodobnih spremljevalnih sredstev, če sta motivacija in kreativni naboj udeleženi visoka, je učinek takega sodelovanja lahko izjemen«.

Ker je projekt zastavljen celostno in temelji na delavniški obliki dela, ki omogoča izkustveni način učenja, so srž učenja sodelujoče udeleženke raziskave videle prav v *izkustvenem učenju*. Ena od udeleženk skupine RVT je povedala takole: »Menim, da se ni mogoče zares dobro naučiti, razumeti in znati nečesa, če tega ne preizkusimo v praksi. Pedagoški delavci so poleg internih razvojnih seminarjev izkušnje pridobivali tudi na terenskem delu, v naravnem okolju, učili so se iz raznih knjig, v praktičnih delavnicah, s samoizobraževanjem, preko brskanja po internetu, iz literature, kjer so preverjali svoje znanje in ga podelili na skupnih izobraževanjih na internih seminarjih. Veliko so se učili »tudi preko povratnih informacij, pa tudi skozi svoje in druge napake«. Velik pomen so udeleženke namenile tudi sistematičnemu učenju in razvijanju refleksije skozi proces inoviranja: »Temeljni proces, h kateremu smo v procesu inoviranja spodbujali, je učenje kritične refleksije, ki pa se je izvajala tako individualno kot v raznovrstnih skupinah – npr. na delavnicah, vodenih s strani razvojnega tima ali strokovnega aktiva, na rednih srečanjih akcijsko raziskovalnih skupin, v dialogu s kolegom – kritičnim prijateljem«, je povedala ena od udeleženk skupine RVT. Pomembno se ji zdi, da znajo zaposleni o situacijah ali dogodkih razmišljati, razglabljati in jih reflektirati. »Potem se znamo iz izkušenj tudi učiti«. Prav tako so velik pomen pripisale akcijskemu raziskovanju: »Še posebej pomembno se je v procesu inoviranja pokazalo akcijsko raziskovanje«. Udeleženka skupine RVT je povedala: »Metode in postopki, po katerih se učimo mi, so identične, kot to nato počnemo z otroki; evalvacije oziroma postopke kritičnega ovrednotenja izvedenega smo izvajali tako, da se nismo zadrževali na kritičnih točkah in argumentih, temveč smo zaznane pomanjkljivosti takoj pretvorili v uspešnejše ravnanje ter tako neposredno vzpostavljali mehanizme in strategije nenehnega inoviranja«. Raznolikost znanja in

izkustev povečuje sposobnost reševanja problemov in s tem obvladovanja vsakodnevnih sprememb. To stališče je ena od udeleženk skupine vzgojiteljic podprla z mislijo: »Vsi strokovni delavci se skupaj, skozi akcijski proces, izobražujemo, se sproti dogovarjamo o organizacijskem in vsebinskem delu načrtovanja, izvajanju, skupaj pridobivamo različne izkušnje in znanja, analiziramo stanje v skupinah in se na podlagi tega odločamo za nadaljnje korake«.

Tudi druge udeleženke so v intervjuju navajale, da je v procesu raziskovanja in osvajanja novih znanj pomembno, da so omogočene mnogotere oblike izobraževanj, ne le s področja vzgoje in izobraževanja (projektno delo, individualizacija, različni pogledi na metodike, medpodročna povezovanja, pogled v socialno pedagogiko idr.). Kot je povedala ena od njih: »Za razvoj je pomembno tudi učenje in spremljanje tendenc v računalništvu, prehrani, zdravstvu, naravoslovju, družbenih odnosih, novih načinih učenja, tudi s področja osebne rasti«. Ta znanja so pedagoški delavci pridobivali na internih razvojnih seminarjih, pa tudi na: »[...] strokovnih aktivih za načrtovanje in evalviranje, v različnih TIM-ih, na srečanjih izobraževanja drug od drugega, v lastnem raziskovanju in pridobivanju novih informacij in znanj, pa tudi na izobraževanjih, ki jih občasno v vrtcu vodijo strokovnjaki s področja vzgoje in izobraževanja«. Sicer pa znanja, če si le zato odprt in sprejemljiv, kot je menila ena od udeleženk skupine vzgojiteljic, lahko pridobivaš vsak dan vsepovsod; »v odnosu z otroki, starši, sodelavci, člani družine, pa tudi širše«. Svoje razmišljanje je nadaljevala z obrazložitvijo: »Nič ni nemogočega, pomembno je le, kako se stvari lotiš, po ustaljeni poti ali pa si vzameš čas in se malo poigraš in pogledaš, kako bi se dalo stvari na zanimivejši, drugačen način pripeljati do istega cilja«.

Bolj kot individualno učenje posameznikov so udeleženke raziskave poudarjale skupno učenje. Po njihovem mnenju je najpomembnejša oblika učenja prav sodelovalno, timsko učenje, »kjer so pogoji taki, da lahko vsak izrazi svoje mnenje, najde svoje močno področje delovanja in hkrati lahko dobi podporo na področjih, ki so nova«. Na vprašanje, kako so *doživljale sodelovalno učenje*, so udeleženke skupine RVT poudarile, da, ko na pot raziskovanja ter načrtnega spreminjanja vstopi celotni kolektiv, to predstavlja ugodnejše okolje za spreminjanje oz. preoblikovanje lastnega ravnanja posameznika. Menijo, da je takšno učenje podpora posamezniku, ki je vključen v socialno skupino. Ena od udeleženk je povedala: »Gre za pozitivni transfer pridobivanja in prenašanja znanj, ki naj bi bila konstanta vsakega razvojnega tima. Kadar govorimo o sodelovalnem učenju, govorimo

hkrati tudi o sodelovalnem timu, ki predstavlja enega od pomembnih indikatorjev kakovosti neke institucije«. Druga udeleženka je omenila, da zanjo sodelovalno učenje pomeni: »več kot učiti se sam in več kot učiti se od nekoga; je proces žive medsebojne komunikacije in uresničevanje preizkušanja svojih lastnih idej v takojšnji konfrontaciji z zamislili drugih, ko v tem delovnem odnosu nastaja nekaj novega in je vsak udeleženec kompetenten za svoj delež in tudi razpozna učinek lastnega vložka na skupnem dosežku«. Udeleženka skupine vzgojiteljic je povedala: »Veliko več je sodelovalnega učenja, skupnega načrtovanja, skupnega raziskovanja, eksperimentiranja in refleksij«. Iskanje kompromisov oz. najboljših možnih rešitev je prav tako dobro polje učenja«. Prav skupno učenje je značilnost razvojnega dela celotnega pedagoškega kolektiva; tim deluje timsko, se skupaj uči, načrtuje, evalvira, išče in nadgrajuje svoja znanja.

Iz odgovorov je razbrati, da so udeleženke raziskave velik pomen pripisale učenju od svojih sodelavcev. To se po njihovem mnenju prične na ravni oddelka (vzgojiteljica in pomočnica vzgojiteljice). Kot je omenila udeleženka skupine vzgojiteljic, morata imeti oba pedagoška delavca željo po učenju in sodelovanju, saj ravno ta način, preko lastne izkušnje, prenašata med otroke. Menila je: »Dobro je, da je odnos ustvarjalen, dopolnjujoč, da sta aktivna oba strokovna delavca, da drug drugega spodbujata in skupaj iščeta poti, rešitve. Tak odnos mi predstavlja izziv in ohranja mojo intelektualno, čustveno, socialno budnost«. Enakega mnenja je tudi druga vzgojiteljica, ki pove, da je pomembna vključenost obeh sodelavk; tako pri načrtovanju, izvajanju kot spremljanju in evalvaciji znotraj skupine. »Pomembna je skrb za dobro medsebojno obveščenost o poteku aktivnostih in dogovorih na ravni vrtca. Pomembno je upoštevanje iniciativnosti obeh«.

Medsebojno učenje in sodelovanje je tisto, ki omogoča vpogled in analizo ter evalviranje v lastno delo, v primerjavi z delom drugih. Eni od udeleženk skupine vzgojiteljic sodelovanje celega kolektiva pomeni priložnost, da se združuje znanje, ki ga ima vsak posameznik: »Združujejo se različni pogledi, spretnosti, močna področja vsakega posameznika, področja zanimanja, ki se združujejo za skupen cilj [...] spremljala sem odzive, refleksirala stanja, se učila od drugih, novih znanj, spoznanj, odkritij, načrtovanj idr.« Na poti reševanja določenih vprašanj je bilo ravno sodelovalno učenje tisto, ki ji je omogočalo in jo spodbujalo k spoznavanju raznolikosti videnja določenih problemov, hkrati pa ji je ponujalo celo paleto rešitev oz. jo usmerjalo na različne poti, ki so jo vodile k cilju. »Ni le ena prava pot«. Za sodelovalno učenje je po mnenju vseh udeleženk potrebno

ustvariti pogoje kohezivne skupnosti, da lahko v nadaljevanju njeni člani sproščeno, odprto kreirajo, raziskujejo, ustvarjajo. To jim omogoča podporo, pomoč, varnost, zaupanje, bogatost idej, omogoča pozitivno medsebojno klimo, strpnost, spoštovanje, spoznavanje drug drugega in sebe. Kot je povedala ena od udeleženk skupine vzgojiteljic: »Spodbujani smo, da svoja znanja prenašamo na sodelavce in druge in tudi na ta način pridobimo veliko novega«. Osnova za sodelovalno učenje je po njenem mnenju osebnostno zrela oseba: »Ker ima vsak posameznik svoj temperament, značaj, osebnostne lastnosti, je pogoj vseh v procesu sodelovalnega učenja velika strpnost, sposobnost prilagajanja, kultura komuniciranja in upoštevanja drug drugega. Poznati je treba svoja močna področja in slabosti ter tolerirati le-te pri drugih članih skupine«. Udeleženka skupine pomočnic vzgojiteljic je komentirala: »Neverjetno koliko se lahko naučiš od sodelavcev«. Tudi druga udeleženka iste skupine je povedala: »Ogromno znanja sem pridobila tudi od mojih sodelavcev, od celega kolektiva. Njihove izkušnje, znanje z različnih področij me bogatijo«.

Sodelovalno učenje so udeleženke doživljale kot enega najpomembnejših dejavnikov v procesu ustvarjanja in raziskovanja pedagoške prakse. Ena od udeleženk skupine pomočnic vzgojiteljic pove: »Znanje sem predvsem srkala in osvajala od ljudi, ki me obkrožajo, vsako novo spoznanje si prilagodiš na sebi lasten način in nastane inovativnost, ki jo posreduješ in realiziraš, če si odprt za spremembe. V zadnjih letih se je zelo veliko naredilo na tem, kar je to velik plus za vse nas zaposlene«. Sodelovalno učenje je bilo tudi zanjo eden od najpomembnejših dejavnikov v procesu inoviranja, »[...] da si slišan, opažen, viden in da lahko prispevaš del sebe, del svojega znanja, ideje v skupen tim; to je meni izjemno pomembno. Čutiš pripadnost nečemu in kaj je najlepše? Čeprav je to služba, hodiš z veseljem in uživaš vsak dan posebej«. Veliko prednost v procesu inoviranja, še posebej, ko se novost uvaja, vidijo udeleženke v tem, da v tem procesu nisi sam. Ena od njih je povedala: »Proces učenja uresničujemo v različnih okoliščinah, ampak najpomembnejše zame je, da iščemo nove rešitve skupaj, se skupaj učimo, načrtujemo, raziskujemo, evalviramo, iščemo in nadgrajujemo svoja znanja«. Pomembno ji je, da ima v času novitet in sprememb še koga ob sebi, da ni sama. Prav tako ji je pomembno, da lahko s sodelavci »prediskutiraš svoje izkušnje, predebatiraš o dejavnostih, o problemih, ki se pojavljajo, skupaj načrtuješ. Sodelavec ti vedno priskoči na pomoč. Pomagamo drug drugemu in se tudi učimo drug od drugega«. Iz povedanega lahko sklenemo, da so udeleženke raziskave sodelovalno učenje v procesu inoviranja doživljale kot akumulacijo različnih vedenj, znanj,

spretnosti, kompetenc idr., s predpostavko, da se posameznik v njej počuti varnega in sprejetega. Takšno učenje pa lahko postane samoumeven del razmišljanja in obnašanja šele, ko postanejo napake, negotovost in spremembe, priložnost za učenje (Reynolds, Ablett, 1998, str. 26).

Svoja znanja pa udeleženke niso pridobivale le na izobraževanjih na internih razvojnih timih in od svojih sodelavcev, ampak tudi na različnih ravneh in v različnih oblikah. V intervjujih so omenjale pomen učenja drug od drugega, ki je v vrtcu utečena oblika neformalnega učenja. Gre za timski princip ustvarjanja, kjer vsak posameznik participira svoja močna področja in znanja ter jih deli z ostalimi (npr. plesne veščine, tehnike sproščanja, gledališka znanja ipd.). Za uspešno in učinkovito inoviranje je po njihovem mnenju potrebno tudi samostojno študirati, raziskovati, iskati informacije po internetu, »da smo lahko zgodbo in vse njene zaplete skozi celo leto res lahko kakovostno in kompleksno peljali potem skupaj z otroki«. Svoja znanja so v veliki meri pridobivale na razvojnih seminarjih pa tudi v timih, »sicer pa največ preko literature in preko IKT-ja, na katerem sem tudi naredila največji korak v tem času«, je povedala ena od njih. Poudarila je, da je potrebno znanje, ki ga pridobiš skozi leta izkušenj, podkrepiti tudi s teorijo, analizo in refleksijo: »Pomembna je tudi kritičnost do samega sebe«. Na vprašanje, kateri načini učenja so bili zanjo najpomembnejši, pa je povedala: »Učenje drug od drugega, branje knjig in debatiranje o njih, skupni aktivni (vzgojitelji in pomočniki), sodelovalno učenje, ekskurzije. Z vsem tem sem pridobila veliko novega znanja in pridobivam ga tudi še sedaj«.

Odgovori vseh sodelujočih udeleženk raziskave potrjujejo, da inoviranje prakse zahteva nenehno učenje, drugačne načine dela, zahteva drugačne pristope k učenju, poglobljeno znanje, razmišljanje, doživljanje in vrednotenje. Zahteva tudi ogromno vložene delo in truda, prepletanja občutkov moči in nemoči, uspeha in neuspeha, usklajevanja, soglasij in nesoglasij ipd., s katerimi so se v procesu inoviranja pedagoške prakse intenzivno srečevale tudi sodelujoče udeleženke (o tem pišemo v nadaljevanju).

4. Vpliv inoviranja na profesionalni razvoj

V nadaljevanju nas je zanimalo, kaj so udeleženke raziskave in drugi pedagoški delavci v vrtcu, v obdobju inoviranja, pridobili za svoj profesionalni razvoj, kateri novi vidiki so se

jim odprli in katere prednosti oziroma ovire so zaznavali.

Udeleženke vodstveno-razvojnega tima so poudarile, da so pedagoški delavci skozi proces inoviranja veliko pridobili za svoj profesionalni razvoj. Ta je potekal in se razvijal neločljivo povezano z osebno rastjo in dozorevanjem. »Na začetku inoviranja je bilo pomembno najprej skupno opredeliti, kaj profesionalni razvoj pomeni, tako za posameznika kot za vrtec kot celoto«. Iz odgovorov udeleženke skupine RVT je razbrati, da: »Gre za učenje, znanja, izkušnje, strokovno kompetentnost in možnosti za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje. Izhajali smo iz posameznikovih predznanj – analize stanja iz katere smo skupaj pripravili tudi strateški načrt izobraževanj. Iskali smo posameznikova močna področja, jih spodbujali k poglobljanju znanj in usmerjali v specialnost, ki smo jo vključili v sam proces. Skupaj smo tudi ugotavljali potrebe vrta, ki se spreminjajo in za nas pomenijo stalnico prilagajanja in sledenja novim izzivom«. Iz začetne treme posameznika se je, kot je udeleženka povedala, skozi daljši proces medsebojnega spodbujanja in utrjevanja ustvarjal prostor, kjer je posameznik dal od sebe optimum. »Ugotovitve kažejo, da jim tak način ustreza, saj so nenehno v spiralnem procesu, kažejo večjo motiviranost, varnost in sodelovalnost, saj so nenehno deležni podpore, še posebno, kadar se posameznik znajde v praznem prostoru«. Tudi druga udeleženka skupine RVT opaža, da so pedagoški delavci v procesu inoviranja prakse pridobili veliko novega znanja in izobrazbe predvsem v vsebinskem, metodološkem, strateškem in metodičnem pogledu: »Poglobili so znanja s področja številnih disciplin psihologije in pedagogike ter prišli do razumevanja celovite osebnosti in njenega razvoja, povezanosti posameznika in skupnosti, dobili vpogled v historičnost človekove prakse. Pridobili so veliko uvidov v umetnost, tehniko, družbo, ljudske običaje in temeljne principe ekološkega mišljenja. Imeli so možnost izoblikovati svoj pedagoški 'nazor', pogled na vzgojno-izobraževalni proces in skupaj smo razvili svojo malo šolo skupnega pedagoškega mišljenja. Pridobili so večino in razumevanje nove vzgojne paradigme.« V nadaljevanju diskusije je omenila, da so se pedagoški delavci usposobili tudi za uresničevanje procesov inoviranja in uveljavljanje kriterijev inoviranja: »Izvajali so butične zaposlitve, iskali originalnosti, uresničevali procese ustvarjanja, zamišljanja in kreativno uporabljali vire in spodbude. Na ta način so pridobivali uvide v mentalno higienske in terapevtske elemente vzgajanja, pridobili so sposobnosti lastnega umetnostnega in umetniškega načina mišljenja, delovanja, ustvarjanja in iz tega izpeljanega vodenja otrok in razvili svojo intuicijo na višjo stopnjo«. Po njenem mnenju so pridobili avtonomijo svojega pedagoškega razmišljanja, suverenost vodenja

otrok v skladu z zastavljenimi cilji in raziskovalnimi temami. Pridobili so tudi nove načine načrtovanja, metodologijo samoizobraževanja in strokovnega sodelovanja ter argumentiranja. Veliko so pridobili na področju senzibilizacije čutov in čustev, pridobili globlji odnos do empatije, sodelovalnosti, povečale so se komunikacijske sposobnosti, predvsem pa sodelovalnost. Spremembe, ki jih udeleženka opaža na ravni vedenja, načinov dela, opiše takole: »Narasla je sposobnost kritičnega mišljenja in evalviranja, tesno povezana s sposobnostjo takojšnjega korigiranja, izpopolnjevanja, vgrajevanja in inoviranja. V njih je zrasla potreba po nenehnem izobraževanju in izpopolnjevanju, z veseljem sprejemajo nove izzive in si jih sami zadajajo, skupina že občuti flow – tok ustvarjanja, in že ima občutek virtuoznosti ter prepoznavanje in užitek kreacije – od tod pa tudi občutek avtonomnosti in notranje prepričanosti o ustreznih rešitvah in odločitvah, zmožnost branjenja svojih pogledov, stališč in uporabe strokovnih argumentov za svoje delovanje. Tudi odnos do otroka in razvoja njegovih potencialov se je bistveno spremenil v smer razvijanja otrokove ustvarjalnosti, individualnosti in socialnosti večji posluš za otroka v celoti«. Citirali smo cel odgovor, ki nam ga je v intervjuju podala udeleženka skupine RVT, ki je razložila, kaj vse so po njenem mnenju pridobili za svoj profesionalni razvoj zaposleni z vidika procesa inoviranja pedagoške prakse. Kadar gre za inovacijo, je v proces zorenja in rasti vpet človek celostno, z vsemi osebnimi in profesionalnimi znanji, vedenji, pričakovanji, željami in sanjami, pravo inovacijo pa po mnenju druge udeleženke skupine RVT prepoznaš, »ko se v njen neznan, a želen razplet, v raziskovanje nečesa novega, še neznanega, vpne ves človekov resurs, brez zadržkov in 'računice' in, če gre za skupino, kot je to v našem vrtcu, vsakdo vstopa v proces z vsem, kar zmore, zna in hoče«.

Na vprašanje kaj so v obdobju inoviranja udeleženke raziskave pridobile za svoj profesionalni razvoj med odgovori udeleženk skupine vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic ni bilo večjih razhajanj, saj so vse izpostavile, da je inoviranje močno vplivalo na njihov razvoj. Udeleženka tima vzgojiteljic je povedala, da pri sebi opaža, »da se mi s pomočjo takšnega načina dela viša samozavest, postajam tolerantnejša, strpnejša do mnenj drugih, jih upoštevam, zaznavam, sledim, slišim druge in se rada od drugih učim«. Ne občuti več pritiska povedati, izraziti svoje mnenje, saj se vseskozi zaveda enakopravnega položaja vseh v tem procesu – drug od drugega se učijo in tako krepijo vsak svoj profesionalni razvoj kot tudi osebni. Povedala je, da je vesela, ker je spoznala prednosti inoviranja, odkrivanja in raziskovanja, metode dela projektne dela z lutko, učenje drug od drugega, da so si s sodelavci drug drugemu v oporo, v medsebojno pomoč in kako se ustvarja dobro,

pozitivno klimo. »Na ta način rada delam, ker lahko omogočam tako otrokom kot odraslim poglobljeno pridobivanje novih znanj ter vrednot skozi lastna raziskovanja in učenje drug z drugim«. Druga vzgojiteljica je povedala, da ko je v vrtcu, med enako razmišljujočimi in delujočimi, ne opaža posebnih sprememb, opazi pa jih, ko pride v stik z drugimi pedagoškimi delavci, drugimi vodstvenimi kadri, starši, ki so imeli izkušnjo z drugim vrtcem, z ljudmi, ki jih dalj časa ni videla. Takrat se zaveda, da si je v procesu projektne dela z lutko in drugih udejstvanj izoblikovala drugačen pogled tako na predšolskega otroka, pedagoškega delavca, proces izvedbenega kurikula, učenja in sebe. »Mnogokrat sem opazila, da se zanemarja pomemben vidik vzgleda, participativnega doprinosa posameznika k organiziranosti in vzpostavljanju smernic, dognanj in odgovornosti posameznika, kajti moje mnenje je, da le oseba, ki konkretno s svojo participacijo sodeluje v procesu, je za njo odgovorna in teži tako k realizaciji kot k odkrivanju nečesa novega, če ima le zato podane pogoje«.

Odgovori udeleženk nakazujejo, da njihovo učenje v najširšem smislu ne vključuje le usvajanja (strokovnega) znanja, ampak spreminjanje ali oblikovanje osebnosti v celoti. To potrjuje tudi izjava udeleženke tima pomočnic vzgojiteljic, ki je poudarila, da je inoviranje močno vplivalo na njen tako osebni kot profesionalni razvoj. Skozi celoten proces inoviranja je nadgradila svojo osebnostno in profesionalno rast: »Skupno ustvarjanje zgodbe, skupno srečevanje s težavami, vprašanji, dilemami kako naprej, kako spremljati, kako evalvirati, vse smo znali uspešno rešiti, skozi sodelovanje, raziskovanje, skupen pogovor, brainstorminge, razmišljanja [...], tako sem spoznavala nove načine in pristope, ki sem jih potem koristno preizkušala tudi v svoji skupini, v dejavnostih, pri delu s starši«. Več učenja je posledično prineslo več znanja, pa tudi sam način dela se je spremenil, je kakovostnejši: »Vsako stvar, ki jo naredim oz. nastavim, jo naredim z nekim pomenom, smislom. Kar je meni zelo vredno, je to, da sem se naučila, kako otrokom postavljati vprašanja, da sami raziskujejo, odkrivajo, komunicirajo med seboj. Znam jih popeljati v raziskovalno delo«, je povedala udeleženka skupine pomočnic vzgojiteljic. Ena od udeleženk je omenila izrazito spremembo pri samem delu, postala je samozavestnejša, »nastopam bolj suvereno, prepričana sem v pravilnost svojega ravnanja; stojim za zadevo, ki jo narediš in jo znaš argumentirati«. Spodbude, ki so ji pomagale, da je dosegla napredek pri sebi in pri delu, izhajajo, kot pravi, iz družine in bližnjih sodelavk, pa tudi s strani vodstva. »Radovednost me žene k temu, kako bi bilo, če bi bilo [...] in želja po znanju, dokazovanje sami sebi, da zmorem. [...]. Stvar, ki jo naredim, jo naredim s premislekom,

nisem več zaletava in furjasta«.

Udeleženke smo poleg prednosti, povprašali tudi po *ovirah*, ki jih v procesu inoviranja zaznavajo. Večina je povedala, da so ovire oz. dileme, poleg pridobitev, ki jih inoviranje prinese, sestavni del vsakega inoviranja, da pa na srečo z leti postajajo vse manjše. Tako je udeleženka skupine RVT komentirala: »Zlasti odpori do novosti in velike zahteve so jih obremenjevale. Počasi so sprejeli velike zahteve kot izzive in začeli v spoprijemanju z vedno novimi nalogami uživati. V zadnjem času, ko že imajo v sebi merila svojega dela, pa že postavljajo zahteve po veliki avtonomiji, ki je na izvedbenem nivoju upravičena«. Ena od ovir, ki so jih izpostavile tako udeleženke skupine vzgojiteljic kot skupine pomočnic vzgojiteljic, je povezana z novimi zahtevami in razumevanjem novih vsebin, s katerimi so se srečevale pretežno v začetni fazi ustvarjanja in razvijanja: »Včasih sploh nisem razumela, o čem govorijo«. »Velikokrat so ti spodmaknili tvoje trditve in si moral »brskati« oz. razmišljati še naprej in naprej, dokler nisi bil na vsaj približno pravi poti. Sčasoma sem začutila, kako stvar poteka in me je gnalo naprej«. »Morda bi najraje kdaj stopila kar korak nazaj, v varno, že znano, kjer porabiš manj energije [...], a ti proces uvajanja novosti dopusti korak nazaj le toliko, da preveriš svojo pot, delovanje in že načrtuješ nove rešitve«. »Vmes med samim procesom je bilo veliko vzponov in padcev – ampak na koncu, ko ti uspe, si zadovoljen«. »Med nami se razvija solidarnost in specifičen dialog ter pretok znanja; nastaja skupno znanje, razvija se zaupanje. Včasih pa pride tudi do napetosti in konfliktov, ki pa se konstruktivno rešujejo«. Ko je uvajalna faza prešla, z razumevanjem vsebin in drugimi novostmi niso imele večjih težav. Ena od udeleženk je omenila, da sicer pričakuje, da bo kriza verjetno še nastopila, a upa, da jo bo sposobna razrešiti sama ali pa s pomočjo drugih: »Izkušnje, ki jih imam pri delu, moja preudarnost in umirjenost mi vsekakor pripomorejo k temu, da se skozi manjše probleme, ki nastajajo, lažje orientiram in jih razrešujem«. Ovir, s katero so se udeleženke raziskave v procesu inoviranja soočale, je bila tudi večja časovna obremenitev: »Veliko je bilo novosti, sestankov, seminarjev, izobraževanj«. »Največja dilema, ki se mi je ves čas porajala in se mi še vedno, je, kako uskladiti čas, ki bi ga želela nameniti mojemu profesionalnemu napredku, mojemu nadgrajevanju znanja na vseh področjih uvajanja novosti (organizacijsko, strokovno vsebinsko) in hkrati imeti dovolj časa za svojo družino«. Prav tako jo je oviralo spoznanje, da »kljub svoji aktivnosti, motivaciji, angažiranosti, iskanju najrazličnejših novih poti za sodelovanje, naletiš na neodzivnost na področju sodelovanja staršev [...] to ni prijetno. Najtežje je kljub neodzivnosti še vedno poskušati, iskati še

drugačne oblike načina sodelovanja. Ob tem podpora sodelavcev veliko pomeni«. Podobno je izpostavila tudi druga vzgojiteljica, ki je opozorila, da je najpomembneje, da te ljudje sprejmejo, takega kot si. »Šele potem lahko resnično zaživiš. Ko imaš zadovoljene vse osnovne potrebe, si lahko kreativen in inovativen«.

Ne glede na ovire, ki so se in se v procesu inoviranja pojavljajo, sodelujoče udeleženke pritrjujejo, da sta inoviranje prakse in profesionalni razvoj pedagoških delavcev v vrtcu tesno povezana in vplivata drug na drugega. Večja usposobljenost za raziskovanje, refleksijo in evalvacijo lastnega dela, sposobnost medsebojnega sodelovanja, večja stopnja motiviranosti in odgovornosti, ustvarjalnosti in sproščenosti, razvijanje občutka lastne vrednosti, zaupljivost do drugih idr. – zmožnosti (kompetence), ki jih pedagoški delavci razvijajo v procesu inoviranja, pa so skladni z odlikami novega profesionalizma, za katerega danes menimo, da je eden pomembnejših dejavnikov zagotavljanja kakovosti v vzgojno izobraževalni instituciji.

5. Pomembne kompetence za inoviranje pedagoške prakse.

V procesu inoviranja je za raziskovanje in odkrivanje lastnega dela, kot tudi za sodelovanje z drugimi, bistvenega pomena kompetentnost vsakega pedagoškega delavca. Kompetenco Korthagen (2003) razume kot integriran skupek znanja, veščin, stališč. Kot takšne so potencial za določeno ravnanje ali delovanje in ne pomenijo ravnanja samega po sebi.

Zanimalo nas je, katere so tiste kompetence, ki so po mnenju udeleženk raziskave pomembne za ustvarjanje in razvijanje pedagoške inovacije in katere bi v prihodnosti še želele razviti.

Večina udeleženk je omenila, da je za pedagoškega delavca, ki inovira prakso, pomembno, da razvija in neguje predvsem željo po »nenehnem učenju in izobraževanju, odprtosti, radovednosti, radosti ustvarjanja in vedoželjnosti ob spremljanju svetovnega dogajanja na vseh področjih temeljnih otrokovih, pa tudi človekovih dejavnosti«. Udeleženke skupine RVT so omenjale, da je potrebno, kadar govorimo o kompetencah, opredeliti zmožnost posameznika, da aktivira, uporabi in poveže pridobljeno znanje v kompleksnih in nepredvidljivih situacijah, »ki temeljijo na znanju, izkušnjah, vrednotah in dispozicijah«. Ena od njih je poudarila, da so potrebne kompetence, ki naj bi jih vzgojitelj imel,

»zmožnost komunikacije in vzpostavljanje dobrih medsebojnih odnosov, učinkovito načrtovanje, izvajanje in evalviranje svojega dela – vključno z razumevanjem predmetnih vsebin, s samorefleksijo, organiziranostjo, vodenjem, sodelovanjem z ožjim in širšim okoljem in nenehno skrbjo za profesionalni razvoj. Ob vsem tem pa ne moremo mimo t. i mehkih osebnih lastnosti, ki jih ima vsak posameznik – kot so senzibilizacija, čustvena inteligenca, vrednote idr.«

Kompetence, ki so po mnenju udeleženk v procesu inoviranja še posebej pomembne, so »odprtost, fluidnost, osvobojenost od stereotipov, predsodkov, ozkih stališč«. »Vse to in še marsikaj drugega nas vse skupaj dela lastne svojim pogledom, stremljenjem in samouresničevanjem«, je povedala ena od udeleženk, ki je izrecno poudarila, da je za pedagoškega delavca, ki inovira, poleg omenjenega, potrebno tudi obiskovanje raznih dogodkov in prireditev, razstav ipd. »To bi se moralo povečati, zato, da bi si obogatili svoj življenjski kurikulum«. Na vprašanje, katere so tiste kompetence, ki so jih po mnenju udeleženk skupine RVT pedagoški delavci razvili, pa so omenjale, da so veliko bolj usposobljene za raziskovanje in evalvacijo lastnega dela, postajajo subtilnejši za refleksijo, kažejo večjo odprtost za spremembe in motiviranost za vseživljenjsko učenje, večje je zanimanje za lasten profesionalni razvoj. Kot pomembno kompetenco v procesu inoviranja, ki so jo razvili vsi pedagoški delavci, je ena od njih izpostavila zmožnost konsenzualnega principa sodelovanja, »ki predstavlja hkrati tudi moč posameznika in skupine pri reševanju konstruktivnih konfliktov, z veliko mero funkcionalne razvitosti posameznika«.

Udeleženke skupine vzgojiteljic so izpostavljale kompetence, ki so potrebne tako na ravni posameznikov kot tudi na ravni vrtca. Izpostavile so potrebo po neprestanem razvijanju različnih sposobnosti, spretnosti in znanj posameznika ter posledično skupin. »Potrebne so kompetence tako na ravni organizacije, ki nam omogoča nenehno pridobivanje novih znanj, učenje, prilagajanje pa tudi na ravni posameznika, kjer se je potrebno zavedati svojih vedenj, ravnanj, sposobnosti, značilnosti, spretnosti in jih deliti z drugimi«, je povedala ena od njih. Njeno stališče je, da je potrebno imeti močno motiviranost, ki vodi do cilja, osebni stil in relacijo do koncepta samega sebe. »Treba je razvijati zmožnosti za dobro medsebojno sodelovanje, spoštovanje, vrednotenje sebe in drugega. Znati je treba učinkovito prepletati teorijo in prakso, pogovarjati se o problemih, refleksirati, analizirati, se družiti, spoznavati drugega, ustvarjati pozitivno medsebojno klimo in podobno«. Še

posebej za današnji čas udeleženke vidijo pomen tudi v razvijanju kompetenc, kot so: digitalna pismenost, kompetence samoiniciativnosti in podjetnosti. Omenjale so tudi kompetence, kot so jezikovne kompetence oziroma kompetence komuniciranja v maternem jeziku, kompetence komuniciranja na vseh nivojih s sodelavci, otroki, starši, vodilnim kadrom, kompetence učenje učenja, znanja, vedenja na področju naravoslovja, družbe, umetnosti in novosti na različnih področjih človekovega bivanja in delovanja. Brez sodelovalnih kompetenc, so bile enotne, pri inoviranju ne gre. Ravno tako so pomembne kompetence vodenja in organiziranja ter osnove vedenja s področja znanosti in tehnologije. »Pa tudi kompetence kulturne zavesti in izražanja«, je bilo mnenje ene od njih. »Ker družba globalizacije in multikulturalnosti na nek način od pedagoških delavcev pričakuje sporazumevanje v tujih jezikih, bi sama želela te kompetence bolje razviti«.

Podobno so o kompetencah razmišljale tudi udeleženke skupine pomočnic vzgojiteljic. Pridobivanje ključnih kompetenc v procesu inoviranja prakse vidijo predvsem v sposobnosti skupnega načrtovanja in načrtovanja dela v timu. »To je gotovo ključno. Nadvse pomembna je tudi komunikacija, naučiti se je treba dobro poslušati. Pomembno je znati upoštevati otroka, razumeti njegov način razmišljanja. Prav tako je pomembno, da znaš razviti ugodno klimo in pa posredovati informacije«, je bilo mnenje ene od njih, ki je povedala tudi: »Seveda je za naš projekt še kako pomembno širiti obzorje, spremljati dosežke, napredke, nenehno se učiti o sposobnostih in razvoju otrok; potrebno je tudi razumevanje didaktičnih pojmov in zemljevidov«. Kot ključne kompetence, potrebne za inoviranje prakse, vidijo predvsem v senzibilnosti do otrok in visoki ravni čustvovanja. »Imeti moraš veliko mero empatije in sposobnost pritegnit otroke k dejavnostim. Pri tem je zelo pomemben individualni pristop, biti slišan in biti poslušan, tako pri vzgojitelju kot tudi pri otroku«. Te kompetence, ki jih je udeleženka raziskave pridobivala predvsem v sodelovanju z vzgojiteljico in celotnim kolektivom, se ji zdijo ključne, pa ne le za inoviranje, predvsem za življenje in delo z majhnimi otroki v današnjem svetu. Na vprašanje, katere so tiste kompetence, ki bi jih v prihodnosti še želela razviti, je povedala, da bi, glede na to, da v procesu inoviranja aktivno sodeluje pri izdelavi lutke, oziroma je vodja tima za izdelavo lutke, želela na tem področju pridobiti nova znanja in sposobnosti. »Želim si, da bi napredovala na strokovnem področju tehnične izvedbe in izdelave lutke, oziroma si želim, da bi se na tem področju dodatno izobraževala«.

3.9.2 Analiza dokumentacije

Analizirali smo uradne dokumente v izbranem vrtcu za obdobje sedmih let, in sicer od začetka šolskega leta 2006/2007, ko se je projekt PDL pričel izvajati, do konca šolskega leta 2012/2013. Analizirali smo tiste uradne dokumente, v katerih smo predvidevali, da bo razvidna korelacija med učenjem na delovnem mestu, procesom sodelovanja in povezovanja pedagoških delavcev ter posledično njihovim profesionalnim razvojem. LDN je dokument vrtca, ki določa obseg, vsebino in organizacijo vzgojno-izobraževalnega dela. Vsebuje načrtovanje in izobraževanje vseh pedagoških delavcev. Načrt nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja je ravno tako zakonsko določen dokument in je sestavni del LDN oziroma priloga LDN vsakega vrtca. Analizirali smo tudi Poročila o uresničevanju LDN.

Pri preučevanju dokumentacije nas je zanimalo, *kako vrtec načrtuje in izvaja proces učenja za razvoj inovacije ter katere metode in oblike učenja ob tem razvija*. V ta namen smo pregledali vse LDN in Poročila o uresničevanju LDN ter poiskali podatke, vezane na učenje celotnega kolektiva pedagoških delavcev. Ugotovili smo, da je v vsakem LDN je zapisana vizija, cilji razvoja vrtca in razvoj kadrov, jasno pa je opredeljen tudi »Učni načrt strokovnih delavcev«, z izdelanim programom učenja in izobraževanja za celotni pedagoški kolektiv.

Že leta 2006/2007, ko je vrtec pričel ustvarjati in razvijati pedagoško inovacijo, je bilo v LDN 2006/2007 (str. 4) zapisano, da je dolgoročen in najpomembnejši cilj vrtca kreiranje inovativne prakse; živeti in ustvarjati v sodobnem vrtcu, ki bo prepoznan po svoji izvornosti in originalnosti. Zapisano je: »Soustvarjamo mozaik profesionalnih vedenj, znanj, spretnosti in kompetenc [...] pozitivna, raziskovalna in ustvarjalna klima pa je prepoznavna značilnost celotnega vrtca«. Načrtovanje razvoja pedagoških delavcev smo zasledili v vseh proučevanih LDN-jih, kjer je zapisano, da vrtec z načrtovanjem celostnega razvoja zaposlenih in profesionalnim usposabljanjem sledi skupno oblikovani viziji in prednostnim nalogam razvoja vrtca, kjer razvoj zaposlenih usmerja v širjenje njihovih kompetenc, v podporo njihovem profesionalnemu razvoju, njihovi strokovni in osebni rasti ter v kakovost in učinkovitost pedagoškega procesa. V Poročilu 2008/2009 (str. 17) je zapisano, da je rdeča nit razvoja zaposlenih spodbujanje osebne in profesionalne rasti posameznika, »ki participira skladno s svojimi sposobnostmi in zmožnostmi k

celotnemu timu vrtca«.

V dokumentaciji smo nadalje pogledali, kako vrtec *izvaja proces učenja za razvoj inovacije*. V LDN 2008/2009 je zapisano, da se celotni pedagoški tim usposablja za raziskovanje in odkrivanje pedagoške prakse, kjer se pedagoški delavci učijo ustvarjalnega mišljenja in raziskovalnega razmišljanja v smeri bolj osveščenega zavedanja in razumevanja svojega poslanstva pri delu z otroki. Pedagoški delavci naj ob tem poglobljajo zavest o pozitivnih učinkih timskega dela in dvigujejo uspešnost na vseh nivojih izvedbenega modela: od načrtovanja, spremljanja, evalviranja, samorefleksije, uporabe IKT, do dokumentiranja svojega dela. »Ta način prispeva k višji kakovosti, večjemu zadovoljstvu ter profesionalni rasti vsakega posameznika, pa tudi kolektiva kot celote, ki raste in se uči«. V LDN 2009/2010 je zapisano: »Skladno z vizijo, cilji in vrednotami vrtca ustvarjamo pogoje za razvoj slehernega posameznika v vrtcu, na način, da vsakdo lahko ohranja in postavlja sebe kot največjo vrednoto z vsemi svojimi potenciali, ki jih je že dodajal v mozaik živega organizma vrtca in prispeval po svojih najboljših močeh in zmožnostih«.

Ob iskanju katere *metode in oblike učenja* v procesu inoviranja pedagoške prakse vrtec poudarja, smo v različnih LDN-jih in Poročilih LDN-jev pridobili podatke, da vrtec za razvoj inovacije načrtuje različne metode in oblike učenja. Ena izmed načrtovanih oblik učenja in izobraževanja, kateremu se namenja tudi posebna pozornost, so interni razvojni seminarji, ki se izvajajo na delovnem mestu za celoten pedagoški kolektiv (tako za vzgojitelje, pomočnike vzgojiteljev kot tudi za vodstvo). Iz dokumentacije je razbrati, da je usposabljanje na internih razvojnih seminarjih opredeljeno kot učni proces, v katerem vsi strokovni delavci sistematično vpeljujejo spremembe, s prepletanjem teorije in prakse in spreminjajo lastno prakso v smeri višje kakovosti. Njihov namen je zbuditi in aktivirati vse ustvarjalne potenciale, umetniško in pedagoško domišljijo ter motivacijo samouresničevanja in vključevanja v skupnost sodelavcev. Temelji na sodelovalnem, akcijsko raziskovalnem in projektnem delu, kjer enako kot otroci, tudi pedagoški delavci z lastno miselno aktivnostjo prihajajo do rešitev problemov, do novega znanja. Posebno pozornost se posveča učenju in izobraževanju za razumevanje, spoznavanje, zaznavanje in upoštevanje otrokovih razvojnih značilnosti, temperamentov, stilov učenja, prepoznavanja otrokovih, pa tudi vzgojiteljevih močnih strani in raznolikosti kulturnih okolij, iz katerih otroci izhajajo. Vsebine učenja in izobraževanja so vezane na projektno načrtovanje in

izvajanje skupno oblikovane zgodbe: »Vezane so na ustvarjanje in razvijanje kulture učenja vseh pedagoških delavcev, z namenom, da bi se kurikulum razvijal v sodelovalnem akcijskem raziskovanju in razvojnem delu; sposobnosti in zmožnosti skupnega učenja, načrtovanja, delovanja in sodelovanja v različnih timih; sposobnostih skupnega raziskovanja, odkrivanja, reflektiranja idr.« (LDN 2011/2012, str 13). Akcijsko raziskovanje je temeljni proces inoviranja, učenja in spoznavanja, ki je v dokumentaciji zapisan kot »proces, v katerem vsi strokovni delavci sistematično in natančno proučujemo svojo prakso z uporabo različnih metod, tehnik in instrumentov raziskovanja« (v Poročilu LDN 2010/2011, v prilogi samoevalvacije). Je način raziskovanja in hkrati razumevanja, spreminjanja in izboljševanja prakse v vrtcu. Pomembno vlogo v procesu učenja ima tudi *izkustveno učenje*, kjer zaposleni z lastnimi izkušnjami, posamezno ali pa v interakciji s svojimi sodelavci, ustvarjajo in preizkušajo nova spoznanja v praksi (kompleksne, nepredvidljive situacije, predvidevanje ipd.). Prav tako je eden izmed pomembnih elementov *refleksija*, ko v procesu učenja na delovnem mestu zaposleni tehtajo, proučujejo in vrednotijo svojo prakso. V Poročilu 2011 (str. 37) je zapisano: »Refleksija prakse, ki je ves čas potekala v timskem preudarjanju in razreševanju problemov, nam je omogočala kritično spremljanje in vrednotenje lastnega dela, ko smo z drugimi, na različnih nivojih medsebojnih odnosov, v delovnem procesu, osmišljali svoje poslanstvo«. S ciljem, da se izboljša posameznikovo znanje in spretnosti, se v vrtcu poleg internih razvojnih seminarjev, vzgojiteljskih zborov, delovnih srečanj z ravnateljico, spodbuja integracija tudi drugih, že dobro utečenih in novih, svojskih oblik učenja, kot so: projektni timi, učenje drug od drugega, supervizije, kolegialne hospitacije, študij strokovne literature, samoizobraževanja, študijski izleti, dokumentiranje idr. *Projektni timi* v vrtcu so vezani na razvojne seminarje in timska srečanja pedagoških delavcev po traktih (strokovni aktivni za načrtovanje, izvajanje in evalviranje) in po interesih (tim za izdelavo lutke, tim za izdelavo glasbe, dramaturški tim, itd.). *Učenje drug od drugega* je utečena oblika učenja, in pomeni premik h kolegialnemu učenju, kjer zaposleni sami dajejo pobudo za izbiro teme in na ta način udeležujejo svoja močna področja, interese in specifična znanja. *Supervizije*, ki jih vrtec redno izvaja, omogočajo sprotno vnašanje izboljšav in odpravljanje pomanjkljivosti, da je možna nemotena izpeljava načrtovanih dejavnosti. Hospitacije imajo v vrtcu informativni, svetovalni in razvojno inovacijski namen, predvsem *kolegialne hospitacije* pa ustvarjajo zaupanje, izmenjavo mnenj, izkušenj in idej. Zaposlenim prinašajo koristi, podporo, povratne informacije o svojem delu in napredku, preverjanju svojih dosežkov idr. (Poročilo LDN 2011). Namen *študijskih izletov* je prispevati k osebnostni rasti, kulturi in

razgledanosti ter posledično k profesionalni kompetentnosti. Študijski izleti, ki jih organizirajo in izvedejo zaposleni sami, spodbujajo in bogatijo izkustveno učenje, so priložnost za izpopolnjevanje svoje splošne izobrazbe, praktičnega reševanja problemov, skupno raziskovanje, ustvarjanje, zanimivo in zabavno druženje vseh v vrtcu ipd.

Napredek pedagoških delavcev v procesu inoviranja je v Poročilu LDN 2011/2012 (str. 13) opisan takole: »Zaznavali smo večjo predanost strokovnih delavcev njihovem razvoju, večji napredek v zavedanju lastne profesionalne vloge, napredek v preizkušanju novih zamisli in načinov dela ter predanost akcijskemu raziskovanju.« V Poročilu LDN 2008/2009 (str. 3) je zapisano, da so zaposleni »poglobljali zavest o pozitivnih učinkih timskega dela in spremljali dvig uspešnosti pri takšni obliki sodelovanja na vseh nivojih izvedbenega kurikula: od načrtovanja, spremljanja, evalviranja, samorefleksije, uporabe IKT, do dokumentiranja svojega dela«. Podobne prednosti oz. pridobitve so obširneje opisane v samoevalvaciji, ki pa je priloga Poročila LDN 2010/2011.

Iz drugih poročil je sicer razvidno, da je vrtec spodbujal učenje, ustvarjalno in raziskovalno razmišljanje v smeri večjega zavedanja in razumevanja svojega poslanstva pri delu z otroki, lahko pa bi prednosti še bolj poudarili, saj napredek ne koristi le osebnostni in profesionalni rasti zaposlenih, ampak tudi vsem otrokom, njihovim staršem, vrtcu, lokalni skupnosti, ne nazadnje celi družbi.

Pri preučevanju LDN in Poročil LDN v obdobju inoviranja prakse v vrtcu, nas je zanimalo tudi, *kakšen poudarek oz. pomen daje vrtec razvijanju različnih zmožnosti/kompetenc*, ki so potrebne za ustvarjanje in razvijanje pedagoške inovacije. Kot je opisano v različnih LDN-jih vrtec poudarek daje razvoju zmožnosti za ustvarjanje, raziskovanje in odkrivanje, interdisciplinarno povezovanje, poglobljanje in dvigovanje kvalitete timskega načrtovanja in harmoniziranja tima, oblikovanju in nadgrajevanju komunikacijskega IKT modela, ohranjanju in razvijanju organizacijske kulture vrtca in vzpostavitvi evalvacijskih potencialov za vrednotenje svojega dela (samorefleksija, refleksija, dokumentiranje idr.).

V različnih dokumentacijah smo zasledili tudi, da vrtec za razvoj inovacije, načrtno in sistematično skrbi za dobre pogoje za učenje in izobraževanje svojih zaposlenih. V zavedanju, da se zaposleni učijo na različne načine, so že ob uvajanju inovacije oblikovali prijetne in sproščene prostore, ki spodbujajo tako k samostojnemu kot skupnemu učenju (LDN 2006/2007). V LDN 2008/2009 (v prilogi Načrt učenja, nadaljnjega izobraževanja in

usposabljanja, str. 6) je zapisano: »Skupaj bomo skrbeli za pestrost in prijetnost prostorov namenjenih individualnemu in skupnemu učenju, prostorov, ki bodo pritegnili k druženju, izmenjavi mnenj - zelena in oranžna, ponujali e-tehnologijo, strokovno literaturo, skrbeli za odprto kontinuirano informiranje idr.« Ustvarjalno inovativno učno okolje, kjer poteka učenje in izobraževanje pedagoških delavcev jim predstavlja osrednji prostor za načrtovanje in evalviranje vzgojnega dela. V njih imajo na voljo potrebno računalniško opremo, video programe potrebne za samoizobraževanje, kataloge butičnih priprav in različno strokovno literaturo.

Sestavni del učenja v procesu inoviranja predstavlja tudi zbiranje gradiva oziroma *dokumentiranje* (Poročilo 2011). Gradivo in dokumentacija predstavljajo pomemben vir podatkov, saj so osnova za razprave in koristno gradivo pri sporočanju širši ali ožji strokovni javnosti (staršem, objave v strokovnih literaturah, na mednarodnih konferencah, prireditvah itd.), ko se posamezne raziskave javno predstavijo. Poleg podatkov pridobljenih z opazovanjem, pedagoški delavci uporabljajo tudi različne dokumentacijske mape, pedagoške mape skupin, redno pišejo zapisnike z razvojnih seminarjev, pišejo pedagoška poročila, ki zahtevajo poglobljeno refleksijo raziskovalnega problema, dnevnike, pripravljajo power point prezentacije, prezentirajo fotografsko gradivo, idr.). Pluralizem tehnik zbiranja podatkov in njihovo medsebojno kombiniranje omogoča, da se ugotovitve o posameznih pojavih ali vidikih povežejo v logično celoto.

V procesu inoviranja prakse je v spremljanje, vrednotenje in evalviranje, vključen celoten pedagoški kolektiv. Posamezniki po svoji volji, znanju in sposobnostih prispevajo k razvijanju novih idej in h kakovosti celotnega vrtca. Moto vrtca je: »Delovati timsko, skupaj načrtovati, iskati in nadgrajevati svoja znanja, se učiti in razvijati kot posameznik in kot skupnost« (LDN 2008/2009). Spremljanja, vrednotenja in evalviranja omogočajo presojo kakovosti pedagoškega dela, učinkovitost inoviranja, pomembnost nadgrajevanja lastnega znanja idr. V Poročilu LDN 2010/2011 (str. 14) je zapisano: »Z novo pridobljenimi znanji so delavci vrtca dvigovali kakovost dela in življenja na nivoju celotnega vrtca in povečevali zadovoljstvo otrok in staršev z vrtcem«. V letu 2008/2009 je bila v vrtcu izvedena raziskava o zadovoljstvu staršev z vrtcem, kateri rezultati so pokazali, da je da je 97,3% anketirancev zadovoljnih z vrtcem kot celoto. Ključne ugotovitve so opisane v Poročilu LDN 2008/2009 (str. 10-11).

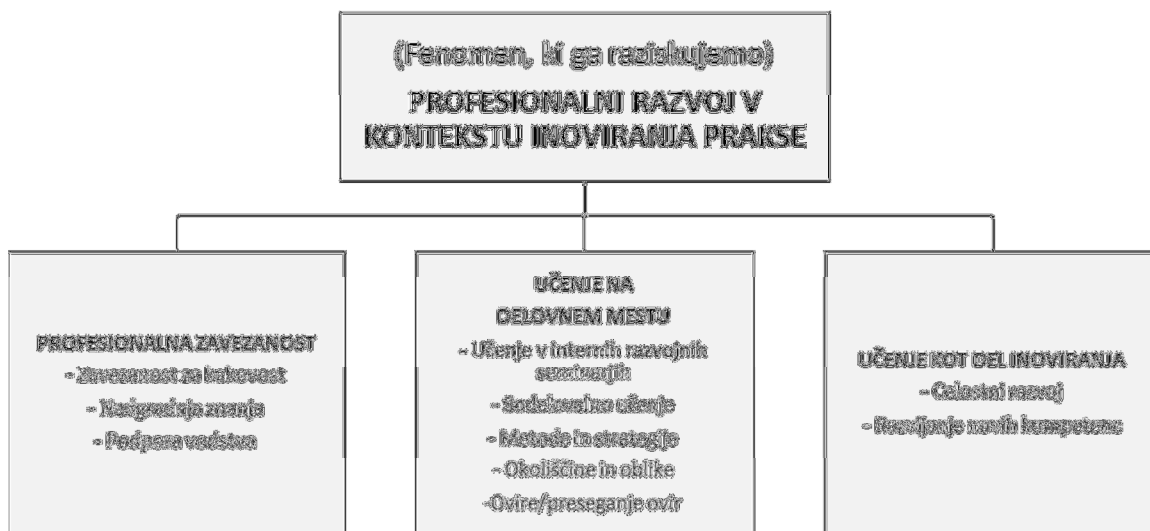
3.10 INTERPRETACIJA REZULTATOV

Izkušnje, stališča in percepcijo udeleženk v raziskavi smo soočili in jih dopolnjevali s teoretičnimi spoznanji, ki smo jih predstavili v prvem delu naloge, in z ugotovitvami iz analize dokumentacije. Na ta način smo oblikovali tri obsežnejše kategorije (profesionalna zavezanost (večji) rasti in kakovosti, učenje na delovnem mestu, učenje kot del inoviranja), znotraj katerih smo podatke razčlenili po ožjih (pod)kategorijah (Grbich 2007, str. 45-46).

Na temelju izvedenih intervjujev treh skupin pedagoških delavk in analize dokumentacije vrtca predstavljamo profesionalni razvoj v kontekstu inoviranja prakse. Analizo celotnega primera prikazujemo v **treh enakovrednih kategorijah**, vezanih predvsem na novi profesionalizem:

- profesionalna zavezanost (večji) rasti in kakovosti,
- učenje na delovnem mestu,
- učenje kot del inoviranja – vpliv na profesionalni razvoj.

Grafikon 1: KONCEPTUALNI ZEMLJEVID



3.10.1 Profesionalna zavezanost (večji) rasti in kakovosti

3.10.1.1 Zavezanost lastnemu napredku in kakovostnemu delu

Udeleženke raziskave profesionalni razvoj v kontekstu inoviranja prakse doživljajo kot zavezanost za kakovost, izboljšavo učnega procesa in njegovo učinkovitost v procesu inoviranja prakse. Opaziti je njihovo **odgovornost** za napredek zadane inovacije, ki jim predstavlja enega izmed najpomembnejših dejavnikov njihovega profesionalnega razvoja; zastopnost potreb po skupnem reševanju novih izzivov, delovanju v skupnosti, skupnem učenju, kot tudi v prizadevanju vseh za nenehen razvoj – lasten razvoj in razvoj vrtca; kar pa so tudi pomembni elementi novega profesionalizma in jih lahko povežemo z ugotovitvami drugih raziskav. Niemi in Kohonen (1995 v Kalin 2002, 2006, str. 50) poudarjata, da so pri vzgojiteljevem in učiteljevem delu zelo pomembni njegova iniciativa, odgovorno mišljenje ter njegova sposobnost za poučevanje in učenje v dinamičnosti skupine ter konteksta vrtca in šole. Kot poudarjata, ti niso le porabniki profesionalnega znanja, ki ga proizvajajo drugi; so in morajo biti tudi ustvarjalci tega znanja. Prevzeti morajo **dejavni del v spremembah v vrtcu**, šoli in družbi. Tudi v tem se kaže njihova profesionalna avtonomnost. Profesionalni razvoj, kot pravi Erčulj (2005), ni fiksni položaj v neki točki, ampak gre za pojav z različno stopnjo prisotnosti, zato je zaželena oblika novi profesionalizem, ki omogoča kakovostno izpolnjevanje nalog v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Marentič Požarnik (2000, str. 5) in Javornik Krečič (2008 b, str. 141) poudarjata, da lahko le ob kakovostnem izobraževanju pričakujemo tudi kakovosten profesionalni razvoj, s tem pa kakovostnejši vzgojno-izobraževalni proces. Udeleženke raziskave se zavedajo, da inoviranje prakse predstavlja priložnost *iskanja in odkrivanja boljših načinov* učenja in poučevanja, s tem pa večjo profesionalno rast, zato pa pravijo, morajo imeti znanje, spretnosti, osebnostne in vedenjske značilnosti, prepričanja, vrednote, motive itn. za uresničitev zamisli v različnih situacijah. Pomembno jim je, da **nova znanja in spretnosti nenehno razvijajo in na podlagi njih izboljšujejo svoje delo**. Novih znanj in spretnosti ne potrebujejo le za izvajanje prakse, potrebujejo jih tudi za smiselni in profesionalen dialog, za razpravljanje o dilemah, za kritično presojanje; za konstruktivno reševanje raznoraznih izzivov in problemov.

Pomembno jim je, da so v proces inoviranja enakopravno in **aktivno vključeni**, saj so inoviranju tako tudi bolj naklonjeni. Poleg lastne aktivne vključenosti v proces inoviranja, jim je pomembna tudi **vključenost celotnega pedagoškega kolektiva**, saj to pripomore k učinkovitemu oblikovanju lastne in skupne poti za doseganje začrtanih ciljev. **Skupna prizadevanja** so tista, kjer lahko delujejo **timsko**, se skupaj učijo, načrtujejo, evalvirajo, iščejo in nadgrajujejo svoja znanja, spreminjajo staro »na novo«. Raziskave o pedagoških delavcih, ki so inoviranju bolj naklonjeni in jih v svoji magistrski nalogi omenja Valenčič Zuljan (1993, str. 134), so pokazale, da so ti tudi bolj gotovi v poklicnem delovanju, višje ocenjujejo lastno učinkovitost poučevanja, imajo višje poklicne interese, izražajo večjo pripravljenost in željo po lastni poklicni aktivnosti v učiteljski skupnosti, so bolj zadovoljni v poklicu in želijo imeti aktivnejšo vlogo v procesu inoviranja.

3.10.1.2 Nadgradnja znanja

Vse udeleženske raziskave profesionalni razvoj pojmujejo kot nadgradnjo znanj, spretnosti, izkušenj in kompetenc – skozi celotno obdobje profesionalne kariere.

Značilnosti, ki jih pripisujejo profesionalnim vzgojiteljem so **celostno učenje** in karierni razvoj (vključevanje celovitega subjekta s celotno biografijo, spoznavanje sebe in spoznavanje strokovnega okolja/razvoj strokovnega znanja), **nujnost profesionalnega razvoja** (na svoji karierni poti vključujejo razvoj/spreminjanje/učenje kot nekaj nujnega, to dodaja potrebo tudi po raziskovalnih kompetencah in ustvarjalnem mišljenju), **potrebo po izboljševanju prakse** (nenehno iskanje boljših rešitev, inoviranje prakse) ter **razvoj samospoštovanja**.

Iz odgovorov lahko sklepamo, da imajo sogovornice željo po doseganju novih znanj in spretnosti, kar potrjuje njihova skrb za mentalno dinamiko, za nenehno izpopolnjevanje in iskanje novih izzivov in vprašanj »*Kako bi lahko naredil bolje*«? Njihov profesionalni razvoj pretežno temelji na poglobljeni refleksiji, spoznanjih iz prakse in teoretičnih spoznanjih ter evalvaciji izkušenj, ki jih pridobivajo s prakso. Pri konstrukciji lastnega znanja jim veliko oporo predstavlja inoviranje prakse, ki zahteva drugačne, bolj odprte, fleksibilne načine dela, pristope k učenju, bolj poglobljeno znanje, razmišljanje, doživljanje in vrednotenje. Pri tem so izpostavljale pomen internih razvojnih seminarjev, strokovnih aktivov, »učenju drug od drugega«, sledenje strokovni literaturi pa tudi drugim

oblikam učenja in izobraževanja.

Številni avtorji (Day 1999, Hargreaves 2003, Erčulj 2005 in drugi) opozarjajo, kako pomembno je povezovati učenje in izobraževanje z nenehnim izboljševanjem prakse vrtca in šole, kar potrjujejo tudi naše ugotovitve. Vse sogovornice so izpostavile pomen razvoja prakse in skupnega ustvarjanja znanja (pretok znanja med skupinami, konstrukcija novih pomenov, kritična refleksija). Profesionalni razvoj povezujejo z nadgrajevanjem svojih znanj in sposobnosti, lažji poti do uspeha, večji medsebojni povezanosti, v možnostih izmenjave izkušenj, uspešnejšemu reševanju skupnih izzivov in problemov, večji možnosti za razmislek o dosedanem delu, *predvsem pa v večji kakovosti dela*. Še posebej izpostavljajo *potrditev lastnega dela* »dokazovanje samemu sebi, da zmoreš, da si spoštovan, opažen, da dobiš potrditev«.

3.10.1.3 Podpora vodstva

Ugotovitve raziskave kažejo na to, da se udeleženke **zavedajo**, da sta inoviranje in njihov profesionalni razvoj obojestranskega pomena; tako s strani pedagoškega delavca kot tudi ravnatelja oz. vodstva. Posamezne sogovornice so opozorile, kako pomemben je vpliv profesionalnega pristopa ravnatelja oz. vodstva, še posebej v fazi uvajanja inovacije, saj le ti močno vplivajo na odnos pedagoških delavcev do strokovnega učenja in izobraževanja in razumevanje le tega. Ena od udeleženk je povedala: »Če čutiš sam zadovoljstvo in dobiš še potrditev nadrejenega, da je zadovoljen, je to velika spodbuda za nadaljnje delo, raziskovanje in odkrivanje novosti v pedagoški praksi«. Če želimo doseči cilj in uspešno in učinkovito vpeljati novosti v vrtcu, je pomembno, da je v sam proces **aktivno vključeno celotno vodstvo**; tako z namenom lastnega razvoja kot tudi **motiviranja** za sodelovanje vseh zaposlenih, pomoči skupini za doseganje ciljev, osmišljevanja in spodbujevanja procesa, skrbi za delovanje in svetovanje timu pedagoških delavcev, dajanja povratnih informacij, povezovanja ipd. Erčulj (2000) poudarja, da je ravnatelj tisti, ki mora ustvariti/spodbujati takšno kulturo vrtca oz. šole, da bodo zaposleni sprejemali odgovornost in napredek kot nujno potrebo ter si jo tudi želeli.

Za naš primer lahko privzamemo spoznanje, da postaja **odgovornost do profesionalnega razvoja** vseživljenjska poklicna in osebna naravnost vsake posamezne sodelujoče udeleženke v raziskavi, ki jo podpira tudi vodstvo projekta in organizacije. Zavezanost

spremembam vključuje odgovornost posameznika in vodstva, ki presega skrb za prenašanje znanja, izkušenj in spretnosti (transmisija znanja) in jo nadgradi z zavzemanjem za ustvarjalnost (razvoj inovativne prakse). Če njihove odgovore primerjamo z vidika značilnosti novega profesionalizma, kot jih navajajo Goodson (1996 v Erčulj 2002), Stoll, Fink in Earl (2003) in drugi, lahko zaznamo veliko povezanost s spoznanji drugih raziskav. Poudarjamo: prizadevanje za nenehen strokovni in osebni razvoj, prizadevanje za skupno reševanje novih izzivov in problemov, povezanih z vzgojo in izobraževanjem, odpiranjem navzven (v prostor in tudi v iskanje novih idej).

3.10.2 Učenje na delovnem mestu

3.10.2.1 Učenje v *internih razvojnih seminarjih*

Največji pomen so udeleženske raziskave pripisovale učenju in izobraževanju na *internih razvojnih seminarjih*, ki poteka na delovnem mestu; ki pa je le ena od možnih poti njihovega profesionalnega razvoja v vrtcu. Vrednost učenja in izobraževanje na internih razvojnih seminarjih vidijo v **ustvarjalnem načrtovanju skupinskega učnega procesa** in priložnosti za večjo **aktivnost v procesu učenja**, priložnosti za večjo trajnost in kakovost znanj, **spodbujanju drugačnega načina razmišljanja** in načina delovanja. Pomembno jim je, da znajo **praktične izkušnje povezati tudi s teoretičnim znanjem**, kar omogoča prenos teorije v prakso in spodbuja učenje avtonomnega delovanja. Inoviranje prakse jim omogoča nova spoznanja, ko o njej razmišljajo in jo povezujejo z znanji, teorijo in razmišljanjem drugih. To razmišljanje delijo med seboj tako, da skupaj razpravljajo v sproščeni, enakopravni atmosferi. Njihovo znanje na ta način postaja še kakovostnejše, širše, bogato in še uporabnejše. Pri tem poudarjajo, da ne gre za to, da bi se usposabljali le za aktivne metode, kot so raziskovalno, projektno in sodelovalno učenje. Gre tudi za **spreminjanje nekaterih globoko zakoreninjenih pojmovanj**, pogledov in prepričanj, predvsem o učenju, vzgojno-izobraževalnih dejavnostih, znanjih, **vlogi vzgojitelja** in otroka. Proces učenja in izobraževanja za razvoj inovacije je v vrtcu kompleksen proces spreminjanja načina dela pedagoških delavcev, njihovega razmišljanja, doživljanja in vrednotenja. Analiza dokumentacije je pokazala, da gre za **načrten in sistematičen proces**, v katerem tako pedagoški delavci kot vodstvo vrtca skupaj proučujejo in ustvarjajo svojo pedagoško prakso. Razvojni seminarji so pomemben dejavnik v procesu inoviranja, kjer v procesu socialne interakcije zaposleni dodajajo svoji »zalogi« novo znanje in

pridobivajo nove izkušnje. Usposablajo se za raziskovanje in odkrivanje svoje prakse, z namenom, da spoznajo, proučijo in evalvirajo svoje delo in vanj vnesejo spremembe, ki izboljšujejo vzgojno-izobraževalno prakso. Posebno pozornost posvečajo izpopolnjevanju za razumevanje, spoznavanje, zaznavanje in upoštevanje otrokovih razvojnih značilnosti, prepoznavanju otrokovih, pa tudi vzgojiteljevih močnih strani in raznolikosti kulturnih okolij, iz katerih otroci izhajajo. Glavni cilj ob tem je spodbujanje vzgojiteljevega profesionalnega razvoja.

3.10.2.2 Sodelovalno učenje

Vse tri skupine udeleženk so v intervjujih povedale, da se je z uvajanjem in razvijanjem novosti v vrtcu bistveno spremenil sam **proces dela**, odnos do otrok, tudi odnos do staršev otrok, predvsem pa se je spremenil odnos do sodelavcev. Velik korak v svojem razvoju so naredile prav na področju sodelovalnega učenja, skupnega načrtovanja, skupnega raziskovanja, eksperimentiranja in refleksij. Ena od udeleženk je poudarila: »Prav **skupno učenje** je značilnost našega razvojnega dela; delujemo **timsko**, skupaj se učimo, načrtujemo, evalviramo, iščemo in nadgrajujemo svoja znanja. **Raznolikost znanja in izkustev** povečuje našo sposobnost reševanja problemov in s tem obvladovanja vsakodnevnih sprememb«. Podobnih mnenj so bile tudi druge udeleženke ki so navajale, da so se veliko učile in naučile prav od svojih sodelavk in sodelavcev, saj imajo le-ti bogato zalogo izkušenj in so pomemben vir za sodelovanje in reševanje problemov. Ob tem so pridobile interese, razvijale značajske poteze, vrednote, odnos do sebe in drugih ter druge osebnostne lastnosti. Skupno učenje in odkrivanje jim pomeni lažjo pot in večjo naklonjenost inoviranju. Vodi jih zavedanje, da so močnejše, če so skupaj, če upoštevajo različna znanja, stališča, prepričanja. Iz odgovorov lahko sklepamo, da sodelovanje pri udeleženkah razvija občutek lastne vrednosti, odgovornosti, pripadnosti, spretnosti za delo v timu, komuniciranje. Razvija kritično razmišljanje, aktivno in refleksivno učenje, načrtovanje, evalviranje in usklajevanje. Tudi v analizi pedagoške dokumentacije smo razbrali, da skupno učenje in sodelovanje v vrtcu **gradi skupnost**: oddelčno, vrtčevsko pa tudi lokalno. Verbiest (2004, str. 32) o skupnem učenju piše kot o procesu, v katerem organizacija **oblikuje novo znanje oziroma preoblikuje obstoječe** in je tako pomembno za uspešno izboljševanje dela v vrtcu. Meni, da ima znanje iz prakse celo močnejši vpliv od teoretičnega, oziroma, da »ravljanje veliko bolj vpliva na vedenje kot teorija«. Prav tako tudi Hargreaves (2003, str. 39) vidi sodelovanje v skupnih projektih kot eno izmed oblik,

pri katerih lahko pedagoški delavci napredujejo v svojem strokovnem razvoju, saj v tesno povezanih skupinah ljudje preizkušajo eden drugega, nadzorujejo etičnost, drug pri drugem preverjajo ustreznost ocen in uživajo v raziskovanju različnosti. Tudi Hopkinsovo načelo koncepta vodenja za učenje (v Erčulj, 2002, str. 5) pravi, da se pedagoški delavci praviloma ne usposablajo posamezno: »Večina stalnega strokovnega usposabljanja je namenjena vsem strokovnim delavcem vrtca oz. šole. To je pomembno predvsem zato, da se skupaj pogovarjajo o pomembnih zadevah in skupaj določajo temeljne usmeritve vrtca oz. šole in področja nenehnih izboljšav«. Pozitivni učinki sodelovanja v vrtcu kažejo na to, kako pomembno je, da pedagoški delavci dobijo dovolj priložnosti in dovolj spodbud za to, da bi delali skupaj, se učili drug od drugega in razvijali svojo strokovno skupnost. Prav tako rezultati številnih študij (v Puklek Levpušček in Marentič Požarnik 2005, str. 28) kažejo, da pri učenju, ki temelji na medsebojnem sodelovanju, pomoči in zaupanju, posamezniki, v primerjavi z individualnim delom, dosegajo boljše učne rezultate na različnih področjih. Skupno delo in učenje jim pomeni alternativo oz. dopolnitev individualnega dela in učenja, saj princip »več glav več ve« daje več možnosti za uspešno reševanje naloge, za boljše razumevanje in pridobivanje trajnega ter uporabnega znanja. Po pogovorih z udeleženkami raziskave in po analizi pedagoške dokumentacije ugotavljamo, da je pri razvoju inovativnosti, za kakovostno delo in skupni uspeh, pomembno *ustvarjati sodelovalno kulturo*, to je kulturo, kjer bodo vzgojitelji radi delali skupaj, se učili drug od drugega in kot skupnost razvijali svojo strokovnost. Pri tem je pomembno vzpostaviti odprto, zaupljivo ter podporno okolje, okolje, kjer bodo zaposleni skupaj sledili zastavljenim ciljem, razvijali inovacijo, sledili svojim kreacijam znanja in ustvarjanja ter skupaj dosegali rezultate. Fullan (2000) opozarja, da uspešne oblike sodelovanja potekajo v pogojih, v katerih pedagoški delavci lahko postavljajo tudi kritična, nadležna vprašanja in se odzivajo nanje. Pomen tega so izpostavile tudi posamezne udeleženke raziskave, ki so omenile, da vrtec zagotavlja pogoje za tako obliko sodelovanja; to omogoča kakovostnejše sodelovanje in medsebojno učenje vseh pedagoških delavcev znotraj vrtca ter bolj učinkovito inoviranje prakse. Največji doprinos dela v sodelovalnih kulturah pa je po ugotovitvah Fullana in Hargreavesa (2000, str. 60) ta, da pedagoški delavci **ne branijo ali ščitijo napake** in negotovosti, temveč se o njih pogovarjajo, da bi izmenjali mnenja in si pomagali. Poudarjata: »V sodelovalnih kulturah mora obstajati dogovor o izobraževalnih vrednotah, vendar hkrati dopuščajo nestrinjanje, do določene mere ga celo spodbujajo. Take hiše so hiše trdega dela, močne skupne pripadnosti, predanosti, skupne odgovornosti in posebnega občutka ponosa«. Pri ustvarjanju pogojev za tak način sodelovanja pa je še

posebej pomembno, da ne pozabimo na to, da so pedagoški delavci individualne osebnosti, da je pomembno zaznavanje in razumevanje posebnosti, različnosti in izvirnosti vsakega posameznika (Stoll in Fink 1996, str. 151).

3.10.2.3 Metode in strategije

Akcijsko raziskovanje, izkustveno in reflektivno učenje so tiste strategije, ki v procesu inoviranja prakse pripomorejo k raziskovanju, odkrivanju in reševanju praktičnih problemov, z namenom prispevati k napredku. To potrjujejo tudi odgovori udeleženk raziskave, ki pravijo, da je takšno učenje koristno, učinkovito in zagotavlja uspešno in učinkovito inovativno prakso. **Akcijsko raziskovanje** jih spodbuja k učinkovitejšemu načrtovanju, izvajanju in evalviranju lastnega dela, prispeva k sodelovanju in izmenjavi mnenj s kolegi ter omogoča napredek in ustvarjalnost strokovnih spoznanj in pedagoške prakse. **Izkustveno učenje** je tisto, ki ga je mogoče vedno in ob vseh priložnostih uresničevati na vseh ravneh vzgojno izobraževalne prakse in za katerega udeleženke raziskave pravijo, da se največ in najboljše naučijo; skozi svoje izkušnje in izkušnje drugih. Znati se učiti iz svojih izkušenj in izkušenj drugih pa je tudi po mnenju mnogih avtorjev osrednjega pomena profesionalne rasti pedagoškega delavca. **Refleksija** o delu, znanju, prepričanju in vrednotah se načrtno spodbuja na vsakem internem razvojnem seminarju. Pedagoškim delavcem omogoča, da z lastnimi izkušnjami prihajajo do novih strokovnih in osebnih spoznanj, da integrirajo praktične izkušnje s teoretičnim znanjem in usklajujejo svoje osebne značilnosti in osebni način delovanja s poklicnimi zahtevami in spretnostmi, ki jih imajo kot strokovnjaki. Individualna in skupinska refleksija sta sestavni del timske evalvacije in kot taki pomembni tako za razvoj vsakega posameznika, tima, kot tudi za razvoj inovativnosti pedagoške prakse. Pedagoškim delavcem omogočata kritičen odnos in celovito predstavo o lastnih prednostih, pomanjkljivostih in perspektivah pri delu z otroki in dogodki v spreminjajočem, inovativnem okolju.

3.10.2.4 Učenje v različnih okoliščinah in oblikah

Priložnost pridobivanja novega znanja in izkušenj udeleženke vidijo tudi v drugih oblikah učenja, ki jih vrtec na delovnem mestu omogoča in spodbuja. Eno izmed njih je **učenje drug od drugega**, kjer znanje pedagoški delavci ne le pridobivajo od drugih, ampak so lahko tudi sami vir znanja za drugega; skozi lastne primere, svoja pridobljena znanja

posredujejo drugim sodelavcem, velikokrat tudi staršem otrok; ob tem pa odkrivajo in razvijajo lastne potenciale in bogatijo sebe. To so informalne, neorganizirane (priložnostne) možnosti učenja, ki nastajajo v vsakdanji praksi in ki lahko povežejo posameznike v mreže znanja. Veliko se učijo tudi iz študija različne **strokovne literature**, ko posamezno ali skupaj prebirajo strokovno literaturo, nato pa ob srečanju o prebranem diskutirajo in izmenjujejo mnenja. Študij literature je v procesu inoviranja prakse pomemben način, ki pedagoškim delavcem omogoča, da se seznanjajo z novostmi, da pridobijo nova znanja, nove ideje. Ustrežno strokovno in znanstveno literaturo pregledajo, luščijo iz nje za projekt pomembne dele ter jo vsebinsko in metodološko kritično analizirajo in primerjajo. Učijo se preko medsebojnega oz. **kolegialnega opazovanja, študijskih ekskurzij**, ki jih organizirajo sami, pa tudi preko teorij, ki jih spoznavajo iz praktičnih in terenskih delavnic, spremljanja umetniških, kulturnih del, interneta in IKT-tehnologije. Z namenom, da pedagoški delavci tudi sami poskrbijo za svojo osebnostno in profesionalno rast ter doprinesejo svoj delež k delu v timu s sodelavci, jih je pomembno spodbuditi k **samostojnemu učenju**. V ta namen je vrtec ustvaril **učno okolje** za vseživljenjsko učenje, ki nudi pogoje za interakcije in sodelovanje. Namenjeno je zaposlenim, da se lahko pripravljajo na svoje delo, skupaj načrtujejo in evalvirajo vzgojno delo, skupaj ali posamezno iščejo in nadgrajujejo svoja znanja, ta znanja pa tudi podelijo in širijo med seboj (zelena, oranžna in modra soba – **učne sobe**, ki so namenjene pedagoškim delavcem v vrtcu ter bela – sprostitevna soba, namenjena otrokom in zaposlenim). Prijetno učno okolje dobro vpliva na uspešnost zaposlenih in pomeni velik izziv za doseg večje kakovosti dela in življenja v vrtcu.

3.10.2.5 Ovire/preseganje ovir

Inoviranje prakse pomeni nove zahteve, večjo poklicno odgovornost, več delovnih nalog in spremembe delovnih razmer ter statusa poklica nasploh. Zahteva številna znanja in veščine, ki si jih morajo pedagoški delavci pridobiti. Marris (v Fullan, 1991, str. 36) poudarja, da ko je treba opustiti staro, to je varno vedenje, se nujno pojavi začasna **neprijetna negotovost**, odpori, težave. Zato je nadvse pomembno, da v procesu inoviranja posameznik **ni prepuščen sam sebi**. Ko smo sogovornice povprašali, s katerimi ovirami so se v procesu učenja in inoviranja srečevale, so omenjale predvsem zunanje ovire, kot so obremenjenost z delom, pomanjkanje časa, vse večja »birokracija« ipd. Še posebej so izpostavile *prvo fazo učenja*, čas, ko pedagoški delavci dobivajo prve povratne informacije

o pridobljenem znanju in učinkih vloženih naporov. Številne **novosti**, sestanki, seminarji, novo dokumentiranje ipd. predstavljajo in zahtevajo **večjo aktivnost** vseh vključenih v proces. Da bi bilo občutenja nezadovoljstva in negotovosti v času silovitih sprememb čim manj, je potreben stalen posluh, spodbuda in moralna podpora, še posebej s strani vodstva. »Če čutiš sam zadovoljstvo in dobiš še potrditev nadrejenega, da je zadovoljen, je to spodbuda za nadaljnje delo«. Javrh (2011, str. 42) opozarja, da se odpori lahko pokažejo v okoliščinah, ko je strokovni delavec prisiljen v udeležbo na izpopolnjevanju ali kakršni koli drugi obliki stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Poudarja, da »prisilna« udeležba po službeni dolžnosti le še stopnjuje njegovo nezadovoljstvo, izolacijo in občutek, da je »talec poklica«, da nima druge izbire. Če pedagoškemu delavcu izobraževanje ni **prilagojeno**, ga udeležba na takih izobraževanjih izčrpava in ne dosega svojega temeljnega poslanstva in prosvetljaljske vloge. V takih primerih mu je potrebno pomagati, da bi ovrednotil in razumel svoj resnični položaj, in mu ponuditi nove možnosti. Če naj bi se razvijal v zaželeni smeri, Javrh (prav tam, str. 42) poudarja, mora delovati še več drugih pozitivnih dejavnikov: primerno ravnateljevo »motivacijsko« vodenje, spodbudno delovno okolje, izobraževanje, ki upošteva zakonitosti razvoja kariere učiteljev, ter učiteljeva osebna zavezanost poklicni drži in etiki.

Kot je videti, so se ovire in težave v procesu inoviranja pojavljale predvsem v **začetni fazi** razvijanja, ko so se udeleženke raziskave spopadale z začetnimi odpori do novosti in velikimi zahtevami, ki so jih obremenjevale. Ko so počasi pričele sprejemati in razumevati velike zahteve kot izzive in naredile »preskok v glavi« (ali po Kroflič 2002, str. 70, sintezo »preskoka v glavi in srcu«), so pričele v spoprijemanju z vedno novimi nalogami tudi uživati. Omenjene ovire, za katere pravijo, da so z leti postajale vse manjše, jim danes predstavljajo enega od **sestavnih delov inovacije**.

Druge ovire in težave, ki so jih izpostavile, so vezane na **čas**. »Težko je uskladiti čas, namenjenem vsem izzivom, profesionalnemu napredku in nadgrajevanju znanja na različnih področjih (organizacijsko, strokovno vsebinsko), in čas namenjene svoji lastni družini«. »Prav tako je težko doseči ravnotežje med službenimi obveznostmi in družinskimi obveznostmi«. Ker je inoviranje prakse proces, ki zahteva veliko časa, je razvoj potrebno skrbno načrtovati, saj dodatna obremenitev lahko pedagoške delavce, ki inovirajo, pahne v negativni razvoj.

Glede na to, da inoviranje prakse zahteva svoj čas in energijo, predvsem pa veliko medsebojnega sodelovanja, prilagajanja in potrpežljivosti, pa je zanimivo, da sogovornice niso posebej omenjale **medsebojnih napetosti in konfliktov**, ki pa so, kot je zaslediti v različnih raziskavah o inoviranju prakse, še posebej v začetni fazi razvoja, navadno prisotne. Le ena od udeleženk je povedala, da so se te vrste ovire naučile postopoma, z vedno večjim poznavanjem skupinske dinamike, razvijanjem socialne in čustvene inteligence, hitro preseči oz. konstruktivno razrešiti.

Menimo, da je razlog omenjanja predvsem zunanjih dejavnikov (tudi ti vplivajo na razvoj vzgojiteljevega profesionalizma) in izkazanih »idiličnih« odgovorov predvsem v tem, da smo že v samem začetku raziskave izbrali sogovornice, ki so strokovnjakinje na svojem področju. To utemeljujemo s tem, da so vse udeleženske raziskave v projekt inoviranja vključene od samega začetka, to je sedem let, in so ga v tem času sprejele »za svojega«. Prav tako so že vrsto let sodelavke, ki se medsebojno dobro poznajo. Že z vključevanjem v inovativne projekte so pokazale visoko motiviranost za učenje in uvajanje novega, prav tako so tudi za našo raziskavo izkazale željo po sodelovanju. Zavedamo se, da bi ob pridobitvi mnenj nekoga, ki morda ni toliko motiviran za inoviranje, je novinec v organizaciji ipd., dobili drugačne rezultate.

Ob zaključku tega sklopa, lahko izhajajoč iz primerjanja teoretičnih spoznanj, odgovorov udeleženk v raziskavi ter analize pedagoške dokumentacije ugotovimo, da se posebnost oziroma svojskost vrtca dejansko kaže v tem, da se v skupna prizadevanja, za doseg skupnega cilja, uspešno in učinkovito združuje celoten kolektiv pedagoških delavcev, ki se v procesu inoviranja, na delovnem mestu, skupaj uči in razvija. Skupno učenje, raziskovanje in odkrivanje je postalo del njihove prakse in je integrirano v vsakdanjem delu. Njihova praksa je akcijsko raziskovalna in podvržena stalnemu spremljanju, vrednotenju in s tem izboljševanju. Kadar pedagoški delavec ob svojem delu, ki ga sam ustvarja in raziskuje, v skupini z drugimi pridobiva informacije in znanja, ki ga kot kažipotni usmerjajo k novim rešitvam in, kadar ob tem, skupaj z drugimi uživa v napredku in je ponosen na svoje delo, ki mu kaže vrednost njegovega vloženega truda, je mnogo večja verjetnost, da se bo takega načina uspešnega doseganja zastavljenih ciljev oprijel, mu zaupal in sledil, saj jasno načrtuje etape njegovega razvoja. To pa je po našem mnenju tudi ena bistvenih značilnosti, ki vpliva na profesionalni razvoj pedagoškega delavca in njegovo motivacijo za razvoj inoviranja pedagoške prakse.

3.10.3 Učenje kot del inoviranja/vpliv na profesionalni razvoj

3.10.3.1 Celostni razvoj (osebni, strokovni in socialni razvoj) in razvijanje novih kompetenc

Da bi pridobili vpogled, kako je učenje na delovnem mestu vplivalo na profesionalni razvoj pedagoških delavcev, smo udeleženske povprašali po spremembah oz. znanjih in kompetencah, ki so jih skozi proces inoviranja pridobile. Vse udeleženske so izkazale pozitiven vpliv inoviranja prakse na njihov profesionalni razvoj. Spremembe in izboljšave, ki jih zaznavajo, se kažejo na nivojih:

- a) razumevanja lastnega profesionalnega razvoja,
- b) učenja, ki poteka na delovnem mestu,
- c) kompetenc, razvitih in pridobljenih v procesu inoviranja prakse.

Udeleženske skupine razvojno-vodstvenega tima (RVT) spremembe zaznavajo *na ravni znanja, učenja in načinov dela*. Posebno vrednost vidijo v tem, da je v zaposlenih zrastle potreba po **nenehnem izobraževanju in izpopolnjevanju**, in da z veseljem sprejemajo nove izzive, ki si jih tudi že sami zadajajo. In kar je najvažnejše, spremenil se je **odnos** do otroka in razvoja njegovih potencialov – v smeri razvijanja njegove ustvarjalnosti, individualnosti in socialnosti; razvili so **večji posluš** za otroka v celoti. Prav tako pozitiven vpliv na profesionalni razvoj zaznavajo udeleženske skupine vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic. Največ sprememb zaznavajo pri *razumevanju načrtovanja, izvajanja in evalviranja projektnega dela z lutko (PDL)*. Spremembe, razvidne iz analize dokumentacije vrtca, kažejo na večjo *usposobljenosti zaposlenih za ustvarjanje, raziskovanje in razvijanje inovativne prakse*. Poleg znanj in kompetenc **za načrtovanje, izvajanje in evalviranje** projektnega dela z lutko (PDL) so poglobili kakovosti timskega oz. sodelovalnega učenja in poglobili **celovitost dojetanja**, sinteze, integracije, zmožnost **reševanja problemov**, prožnega **prilagajanja na nove okoliščine, komunikacije**.

Na podlagi pregleda analize primerov smo opredelili nabor znanj in kompetenc, ki so jim tako udeleženske skupine razvojno-vodstvenega tima kot tudi udeleženske skupine vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic pripisale velik pomen in jih je mogoče identificirati, kot tiste, ki so potencial za dobro inoviranje prakse. Opredelitve smo razvrstili na nekaj ravni, ki se medsebojno prepletajo:

- *učno/spoznavna raven* (znanja in kompetence za načrtovanje, refleksijo in evalviranje lastnega dela, ustvarjalno, raziskovalno in inovativno razmišljanje, ravnanje in delovanje v različnih okoliščinah, kritično, ustvarjalno mišljenje, dobro poznavanje in obvladovanje teorije, povezavo znanja, poznavanje IKT, vseživljenjsko učenje ipd.);
- *funkcionalno/organizacijska raven* (znanja in kompetence kako znanje smiselno in koristno uporabiti pri svojem delu in v življenju, kako reševati različne izzive ali probleme, uporabe strokovnih argumentov, angažiranost, odločanje ipd) ter
- *osebna in socialno/komunikacijska raven* (znanje in kompetence za samostojno in medsebojno sodelovanje – s strokovnimi delavci, starši in drugimi, odnos do lastnega napredka, zmožnost pogajanja, sprejemanja napak, preseganja rutin prakse, samozavest, motivacija, odnos do otroka in njegovega razvoja, odnos do staršev, sodelavcev idr.).

Navedena znanja in kompetence so tiste, za katere udeleženske menijo, da so jih skozi proces inoviranja tudi same postopoma pridobile in razvijale in se kažejo v njihovem izboljšanem procesu izvedbenega kurikula, boljši sposobnosti **delati z znanjem**, večji **odprtosti** za spremembe in motiviranosti za vseživljenjsko učenje in stalni profesionalni razvoj ter večji tolerantnosti in strpnosti do drugih. Pridobile so na **suverenosti**, so **samozavestnejše** in prepričane v **pravilnost svojega ravnanja**. Z novimi znanji in razmišljanji so obogatile **odnos do otrok, staršev in sodelavcev**. Izoblikovale so **drugačen pogled** na učenje predšolskega otroka, prišle do večjega razumevanja celostne otrokove osebnosti in njegovega razvoja, se naučile, kako otrokom postavljati vprašanja, da sami raziskujejo, odkrivajo in komunicirajo med seboj. To je področje, ki zahteva veliko aktivnosti in znanja ter predstavlja največji motiv za njihovo učenje.

Če dobljene ugotovitve povežemo z idejami novega profesionalizma in jih analiziramo z vidika vpliva inoviranja prakse na posameznikov profesionalni razvoj, lahko sklenemo, da se pedagoški delavci v vrtcu v procesu inoviranja pedagoške prakse ne učijo in izobražujejo le za izvajanje raziskav. Učijo se tudi za smiselni in profesionalni dialog, za razpravljanje o dilemah, za kritično presojanje, za konstruktivno reševanje problemov, samostojno in skupno učenje, načrtovanje, odločanje, raziskovanje, reševanje problemov idr. Vse to pomembno prispeva k njihovem *celostnemu razvoju* in učinkovitemu razvijanju in uvajanju pedagoške inovacije v vrtcu. Prispeva k višji kakovosti, večjemu

zadovoljstvu ter profesionalni rasti vsakega posameznika pa tudi kolektiva kot celote, ki skupaj raste in se uči. Prav »zadovoljstvo« je po mnenju udeleženk močan motiv za predano delo. *Zmožnost za učenje in odzivanje na spremembe* je tista kompetenca, ki jo udeleženke vidijo kot nujni pogoj za uspeh inovativne prakse. Da bo pedagoški delavec sposoben za odzivanje na različne izzive, mora biti soočen z nujnostjo nenehnega sledenja spremembam in novostim, stalnega in sprotnega učenja, sodelovanja z drugimi vzgojitelji, strokovnimi delavci in starši, pri čemer mora biti usposobljen za refleksijo, raziskovanje in evalvacijo lastnega dela. Imeti mora ustvarjalne in raziskovalne sposobnosti. Te kompetence potrebuje, da lahko poglobljeno analizira tako teorijo s področja vzgoje in izobraževanja kot tudi lastno pedagoško prakso (Niemi 2008).

Ker je inoviranje dolgotrajen proces, bo potrebno še mnogo postoriti, po mnenju udeleženk predvsem na pridobivanju znanja široke razgledanosti – kar pomeni, da posamezniku omogoča tako osnovno kulturno kot družbeno razgledanost, integriteto ipd. Dobro bi se bilo posvetiti razvoju kompetenc, ki se vežejo na humor in razigranost, razvoju sporazumevanja v tujih jezikih, saj družba globalizacije in multikulturalnosti na nek način to od vzgojitelja tudi pričakuje in spretnostim znanja ter izkušenj na področju izdelave lutke – tako v tehnični izvedbi, estetski izvedbi kot celotni koordinaciji.

4 SKLEPNE UGOTOVITVE

V magistrski nalogi smo raziskovali profesionalni razvoj v kontekstu inoviranja prakse. Ugotavljali smo, kako inoviranje prakse in s tem povezano učenje na delovnem mestu vpliva na profesionalni razvoj pedagoških delavcev. Zanimalo nas je, kako zaposleni na delovnem mestu razvijajo svojo prakso in kako se ob tem učijo ter kako ta proces doživljajo. V sklepnih ugotovitvah bomo sledili raziskovalnim vprašanjem. Študija primera je potekala v urbanem okolju in za slovenske razmere visoko razvitem okolju.

Najpomembnejše ugotovitve raziskave lahko strnemo v naslednja spoznanja:

- a) inoviranje prakse razvija profesionalno zavezanost (večji) rasti in kakovosti,
- b) ključno vlogo pri tem ima način učenja, ki poteka na delovnem mestu,
- c) proces učenja kot del inoviranja pozitivno vpliva na profesionalni razvoj.

Rezultati kažejo, da pedagoški delavci v procesu inoviranja prakse **razvijajo profesionalno zavezanost (večji) rasti in kakovosti**. Glede na njihove izjave in sodeč po opazovanju prakse izkazujejo motiviranost za kontinuirano učenje. Verjamejo v pomen in vrednost tega, kar počnejo, in se zavedajo, da se s svojo inovativno prakso proaktivno postavljajo v odnosu do sprememb. Pomemben dejavnik pri tem je spodbudna strokovna podpora s strani vodstva (pedagoškega menagementa), saj kot kažejo rezultati, to po mnenju vključenih v raziskavo vpliva na motivacijo zaposlenih, na to, da inoviranje v timu postane smiselno in prijetno.

Ključna za razvoj inovacije, ki jo pedagoški delavci v vrtcu opredeljujejo kot kompleksen proces odkrivanja in ustvarjanja novosti, je sposobnost in usposobljenost zaposlenih za inoviranje. Gre za rokovanje z »že poznanimi elementi«, ki jih zaposleni uporabljajo in kombinirajo na nove, »izvirne« načine in jih z visoko motivacijo in uživanjem v odkrivanju novih poti in s kančkom sreče pripeljejo do inovacije. V ta namen je vrtec oblikoval poseben, inoviranju prilagojen pristop strokovnega usposabljanja in timskega delovanja. Razvil je **inovativno mrežo učenja na delovnem mestu**. Gre za pristop iskanja novih načinov učenja. *Internim razvojnim seminarjem*, ki so potekali vodeno in za celoten kolektiv, so udeleženske pripisale največji vpliv na njihov profesionalni razvoj. Ta način učenja je omogočal razvoj v smeri inovativne naravnosti, ker je spodbujal kritično ocenjevanje reproduktivnega delovanja (razmislek o ponavljanju praks) in prehod na

ustvarjalno razmišljanje (razmislek, kako uvajati spremembe). Učenje na delovnem mestu, povezano z inovativno prakso, je transformativno učenje, ker vključuje transformacijo iz enega stanja v drugo stanje. Spreminjajo se vrednote, stališča, kompetence. O transformativnem učenju govorimo takrat, ko se novo spoznanje integrira v obstoječe znanje in formira nove prakse. *Sodelovalno učenje* je tisto, ki je zaposlenim omogočalo, da so se v skupnem ustvarjalnem načrtovanju, izvajanju in evalviranju, počutili bolj zadovoljne, varnejše. Po njihovih izjavah je sodelovalno učenje vodilo v bolj učinkovito delovanje, ker so skupaj razmišljali, raziskovali in odkrivali novosti, si nudili medsebojno podporo in se spodbujali ter na osnovi tesne medsebojne povezanosti in zaupanja gradili skupnost. Svoja znanja in spretnosti so pridobivali na različne načine. *Sodobne metode* (kot npr. reševanje problemov, raziskovalno, sodelovalno, izkustveno, akcijsko in reflektivno učenje) in različne *oblike ter pristopi k učenju* (učenje v različnih projektnih timih, kolegialno opazovanje, skupne ekskurzije, praktične in terenske delavnice, spremljanje kulturnih in drugih dogodkov, samostojno učenje, študij literature, učenje drug od drugega kot informalno učenje), so omogočali ustvarjalno, zanimivo, pa tudi zabavno učenje. Prijetni, sodobno opremljeni prostori (zelena, oranžna, modra, bela soba), so predstavljali posebno učno okolje, ki je zaposlene spodbujalo k odkrivanju novih, bolj primernih osebnih učnih strategij in medsebojne komunikacije.

Raziskava je pokazala, da **učenje kot del inoviranja pozitivno vpliva na profesionalni razvoj pedagoških delavcev**. Ugotovitve lahko primerjamo s pojmovanji novega profesionalizma, ki poudarja, da je v obdobju tranzicij in sprememb potrebno iskati nove koncepte znanja in učenja (s prizadevanjem za nenehen profesionalni razvoj, učenjem kot celostnim razvojem, razvijanjem profesionalne avtonomije, sposobnostjo medsebojnega sodelovanja in usposobljenostjo za raziskovanje). Profesionalni razvoj v kontekstu inoviranja udeleženske raziskave doživljajo kot sistematičen in uravnotežen proces razvoja, tako na osebni, strokovni kot socialni ravni. Ne povezujejo ga le z usvajanjem znanja, temveč s potrebo po spreminjanju sebe na vseh področjih. Njihovo mnenje je, da je tako uspeh posameznika kot tudi tima odvisen od *celostnega razvoja* – od stabilnih, celostno razvitih posameznikov oz. timov, ki zaradi svoje odprtosti omogočajo dialoško učenje in razvoj, udeležajo ustvarjalne ideje pri razvoju, dajejo sveže predloge in presegajo ustaljene (rutinske) načine razmišljanja in ravnanja. Na raziskovalno vprašanje, katere kompetence so potrebne za inoviranje prakse, lahko odgovorimo, da so po presoji udeleženk raziskave najpomembnejše naslednje:

- zmožnost prilaganja kompleksnim situacijam (na delu se dogajajo nepredvidljive situacije),
- zmožnost načrtovanja svojega dela, ki sloni na refleksiji izkušenj (načrtovanje kot del refleksivne prakse),
- zmožnost da »vzdržiš« negotovosti in si kljub temu odprt za novosti ter se razmeroma hitro odzivaš na novosti,
- zmožnost evalvacije in samoevalvacije, ki je lahko tudi spodbuda za inovacijo,
- za razvoj inovativne prakse je nujna motiviranost (brez osebne zavzetosti se ne bodo razvile inovacije, ker vsaka inovacija predstavlja prelom s prejšnjo rutino),
- zmožnosti samostojnega učenja,
- zmožnost sodelovanja, ki implicira sprejemanje različnega mišljenja kolegov in kolegic,
- zmožnost preseganja rutine.

V magistrski nalogi smo prikazali inovativno prakso kot eno od možnih načinov profesionalnega razvoja.

Zaključujemo s spoznanjem, da ustvarjanje in razvijanje inovativne prakse ponuja nove možnosti za aktivno učenje, sodelovanje in razvoj vsakega posameznika pa tudi kolektiva kot celote, vpliva na zavzetost pedagoških delavcev do lastnega razvoja in razvoja vrtca in omogoča, da je v proces enakovredno vključen celotni pedagoški kolektiv. Skupno učenje celotnega kolektiva je pomemben dejavnik za inoviranje prakse. Za učinkovito učenje na delovnem mestu je pomembno upoštevati, ceniti in spodbujati edinstvenost vsakega posameznika, različnosti in posebnosti, ki razlikujejo posameznike drug od drugega, kot so njihovi interesi, motivacija, učni in spoznavni stili, posebne navade, različna socialna okolja idr. Ni pa inovativna praksa »vsemogočno sredstvo, in se z njo ne da dosežati vsega, kar bi želeli. Iluzorno bi bilo pričakovati popolno predanost uvajanju in razvijanju novosti vseh zaposlenih, saj se v vsakem kolektivu najdejo posamezniki, ki iz različnih razlogov ne želijo sodelovati ali pa ne čutijo potrebe po spremembah oz. novostih. Strinjamo se s Fullanom (2000), ki opozarja, da se je vredno boriti za sodelovanje; vendar ne togo, predpisano ali celo ideološko. Še vedno bo v vsaki organizaciji nekaj posameznikov, ki bodo želeli delati sami. Kot poudarja, individualizem ni slab sam po sebi, še več, nekateri posamezniki so zelo dobri v samostojnem delu in jih ne smemo kaznovati s tem, da jih

silimo k sodelovanju. Naše mnenje, ki se je razvilo tudi s to raziskavo inovativne prakse, je, da je prav zaradi različnosti posameznikov izjemno pomembno, kako organizacija vzpostavlja sodelovanje, kako razvija svojo kulturo, kako poskrbi za različne in drugačne načine dela in pristope k učenju, kako nudi podporo in kako daje priložnost za ustvarjalni prispevek vsakemu posamezniku znotraj skupine.

Za kvalitativne raziskave je značilno, da jih težko zaključimo. Tudi v naši raziskavi bi lahko v tej fazi ponovno preverjali pripovedi o profesionalnem razvoju in bi verjetno dobili nove poglede in interpretacije. Na ravni organizacije, ki je bila vključena v raziskavo, bi lahko v nadaljevanju raziskali mnenja ostalih pedagoških delavcev v vrtcu (zajeli bi v raziskavo vse zaposlene) in mnenja staršev otrok v vrtcu. Lahko bi si postavili vprašanje, kako starši otrok razumejo in doživljajo inovativno prakso v vrtcu in katere posebnosti, spremembe opažajo.

Študija primera je pokazala, da inovativna praksa v izbranem vrtcu razvija kompleksen proces posodabljanja pedagoške prakse, ki poteka na dveh ravneh: uvajanja in razvijanja inovativnega programa za delo z otroki in inovativnega načina učenja na delovnem mestu. Kar sami ocenjujemo kot pomemben prispevek k razvoju načinov učenja na delovnem mestu, je struktura mreže učenja, ki smo jo razvili kot plod projekta in bi jo lahko kot del razvojnih projektov prenesli tudi v druga okolja. Ker je raziskovanje inovativne prakse učenja na delovnem mestu dokaj novo področje in v slovenskem okolju še nimamo veliko raziskav, bi s tem namenom lahko našo raziskavo dopolnili s primerjavo v drugih okoljih. Na ravni primerjave z drugimi podobnimi organizacijami bi lahko raziskavo nadaljevali kot komparativno študijo ob uvajanju inovativnih praks v različnih okoljih.

5 ZAKLJUČEK

Raziskovalni problem je del zelo aktualnih raziskav o učenju na delovnem mestu. Naša raziskava je bila specifično zastavljena, ker smo izhajali iz konteksta uvajanja inovacije v prakso. Proces učenja na delovnem mestu lahko v naši študiji primera razumemo kot inovativno učenje, ki je usmerjeno v predvidevanje novega (ne le prilagajanje danemu) in razvijanje nove prakse. Slonelo je na aktivnem medsebojnem sodelovanju.

Inovativno učenje vključuje ustvarjalnost in razmišljanje o dolgoročnih rešitvah. Terja razvoj novih načinov razmišljanja, kar je bilo opaženo kot reflektivna praksa. Za uvajanje novosti pa ni dovolj le spreminjanje mišljenja, potrebna je tudi zavzetost (navdušenje) in zavestno prevzemanje odgovornosti za določeno rešitev. Zavzetost se ne more razviti po navodilih, razvije se v ugodni skupinski klimi, zato nas ni presenetilo, da so sogovornice v raziskavi izpostavljale pomen vodenja delovnih procesov.

Inovativno učenje je del uvajanja projektov, zato zaposleni potrebujejo kompetence za načrtovanje in upravljanje projektov, da bi dosegli določene cilje. Reflektivna praksa in inovativno učenje je značilno za sodobna delovna okolja in je del (postmodernega) koncepta predšolske vzgoje. Za postmoderno je značilno stališče, da ne obstaja absolutna realnost, ki jo posamezna realnost lahko spozna in razloži, da ni dokončnih resnic in odgovorov na vprašanja, ampak negotovost, pluralnost resnic, znanj in znanstvenih ved. Lyotard (1987) je zapisal, da je konec »velikih teorij«. Da bi lahko v tako spreminjajočem in nepredvidljivem svetu pedagoški delavci smiselno delovali, je potrebno poskrbeti za nenehno poglobljanje in ustvarjanje novega znanja, preverjanje njegove uporabnosti in omejitev ter pripravljenost in odprtost za novosti, spremembe.

S sledenjem projektu uvajanja inovacije v prakso smo ugotovili, da je eden od možnih načinov razvijanja novih oblik dela in s tem povezanega učenja na delovnem mestu spodbujanje inovativnosti. V tem primeru učenje ne vključuje le pridobivanja novih informacij, ki so potrebne za uvajanje novosti. Učenje vključuje razvijanje kompetenc kot sestavin profesionalnega razvoja, ki vključujejo tudi osebni in socialni razvoj posameznikov.

Naloga sodobnega vrtca oz. katerekoli organizacije v postmodernem času, ki se razvija kot

refleksivna organizacija, je omogočanje prepletanja pogosto nasprotujočih si pogledov. Kultura organizacije je sestavljena iz načinov življenja (delovanja) na delovnem mestu, zato je potrebno usposobiti zaposlene za odgovorne in problemsko razmišljujoče posameznike, ki bodo znali ob upoštevanju pravil delovanja (vrtca in vzgoje v javnem vrtcu) kritično presoјati, kako ravnati in kako ne. Ki bodo zmogli na svoje ravnanje pogledati iz različnih perspektiv, kar omogoča kritično vrednotenje prakse in nenehno iskanje znanja ter posodabljanje prakse.

V nasprotju z modernim pojmovanjem, za katerega je značilen red, zanesljivost, objektivnost in univerzalnost, končni odgovori in prepričanje, da je svet mogoče upravljati in voditi, postmoderna dopušča in **pospešuje različne življenjske načrte, različne vzorce delovanja in oblike vedenja**. Inovativna praksa se kot ugotavlja Batistič Zorec (2003, str. 299), lahko zgodi le tam, kjer vrtec oz. organizacija upošteva različnost, pravico do drugačnosti, razbija predstave o homogenosti in enoumju, spoštuje drugačne življenjske oblike in priznava individualnost svojih zaposlenih. Kjer organizacija razume, da se pri iskanju boljših rešitev lahko pripetijo tudi napake, neuspehi in kjer ljudje zaupajo svojemu vodstvu, da bo skozi celoten proces inoviranja z njimi in jim bo v podporo (kadar je v ospredju strah pred negativnimi posledicami morebitnih napak, se ustvarjalnost in inovativnost težko zgodita). Zaključimo lahko, če naj vrtec oz. organizacija inovira svojo prakso, raziskuje nove priložnosti in se uči, morajo biti priložnosti za raziskovanje in učenje okrepljene s pozitivnim ozračjem, ki spodbuja ustvarjalnost, inovativnost, sodelovalnost, odprtost, zaupanje, samozavest in podpira posameznikov napredek, spreminjanje in strokovno, profesionalno ter osebno rast. Pozabiti pa ne smemo tudi na dejstvo, da je v proces inoviranja potrebno vključiti strokovnjake, kar je razvidno iz naše študije primera, kjer je inoviranje pedagoške prakse, skupaj s celotnim kolektivom, soustvarjala in vodila zunanja strokovnjakinja.

6 LITERATURA IN VIRI

Argyris, C., Schön, D.A. (1978). *Organizational Learning: A Theory in Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Argyris, C., Schön, D.A. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.

Altrichter, H., Posch, P. (1991). Učitelji raziskujejo svoj pouk. *Vzgoja in izobraževanje*, 22, št. 2, str. 12–22.

Andevski, M. in Arsenijević, J. (2012). Competencies of Employees in Education. *Research in Pedagogy*, 2, št. 1, str. 29–50.

Balažič, A. (2010). *Proučevanje profesionalnega razvoja vzgojiteljev z metodo poklicne avtobiografije (diplomsko delo)*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Batistič Zorec, M. (2003). *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Batistič Zorec, M. (2010). Participacija otrok v slovenskih vrtcih z vidika stališč in izkušenj vzgojiteljev. V Devjak, T., Batistič Zorec, M., Vogrinc, J., Skubic, D. in Berčnik, S. (ur.). *Pedagoški koncept Reggio Emilia in kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta (str. 67–85).

Brečko, D. (2001). Učeča se organizacija in delavci znanja. *Andragoška spoznanja*, 7, št. 1, str. 38–47.

Brewer, W. F. (2000). *Ethnography*. Buckingham: Open University press.

Campbell, E. (1996). Ethical implications of collegial loyalty as one view of teacher professionalism. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2, št. 2, str. 191–208.

Cenčič, M. (2009). *Kako poteka pedagoško raziskovanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Connor, J. in Seymour, J. (1996). *Spretnosti sporazumevanja in vplivanja: Uvod v nevrolingvistično programiranje (NLP)*. Žalec: Sledi.

Craft, A. (2000). *Continuing Profesional Development*. London: Routlege Falmer.

Cvetek, S. (2005). *Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionalec*. Radovljica: Didakta.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Los Angeles: Sage.

Creswell, J. W. in Plano Clark, V. L. (2011). *Doing and Conducting Mixed Methods Research*. London: Sage.

Day, C. (1999). Developing teachers. *The challenges of lifelong learning*. London: Falmer.

Delors, J. (et.al.) (1996). *Učenje: skriti zaklad*. Ljubljana: MŠŠ.

Devjak, T., Skubic, D. (2009). *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Dimovski, V., Colnar, T. (1999). Organizacijsko učenje. *Teorija in praksa*, 36, št. 5, str. 701–722.

Dimovski, V., Penger, S., Peterlin, J., Černe, M., Marič, M., Uhan, M. (2013). *Napredni management*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.

Eraut, M. (2008). Learning From other People in the Workplace. V Hall, K., Murphy, P., Soler, J. (ur.) *Pedagogy and Practice*. Los Angeles, London: Sage, str. 40–57.

Erčulj, J. (2002). *Kakovost - Mreže učečih se šol - učiteljev profesionalizem*. Dostopno na www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/961-6268-83-x/087-096.pdf (pridobljeno 10. 1. 2013).

Erčulj, J. (ur.). (2005). Učiteljev profesionalizem. V *V učence usmerjeno poučevanje. Mreže učečih se šol 2*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Erčulj, J., Trunk, N. (ur.). (2000). *S sodelovanjem do kakovosti. Mreže učečih se šol*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Erčulj, J., Trunk Širca, N. in Marinšek, S. (2007). Mreže učečih se šol. V Erčulj, J., Trunk Širca, N. (ur.). *S sodelovanjem do kakovosti: mreže učečih se šol*. Ljubljana: Šola za ravnatelje (str. 27–36).

Flick, U. (2006). *An introduction to Qualitative research*. London: Sage.

Fullan, M. (2004). Kako so ravnatelji šol v projektu didaktična prenova gimnazij vodili in spodbujali vpeljevanje sprememb. *Vzgoja in izobraževanje*, 41, št. 3, str. 55.

Fullan, M., Hargreaves, A. (2000). *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Hmelak, M. (2012). *Profesionalni razvoj vzgojiteljev predšolskih otrok (doktorska disertacija)*. Univerza v Mariboru: Filozofska fakulteta.

Ivanuš Grmek, M., Obrhan, M. (2010). Profesionalni razvoj učiteljev razrednega pouka. *Revija za elementarno izobraževanje*, 3, številka 1, str. 19–32.

Jarvis, P. (2003). Izkustveno učenje in pomen izkušenj. *Sodobna pedagogika*, 54, št. 1, str. 94–103.

Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. London, New York: Routledge.

Jarvis, P., Holford, J., Griffin, C. (2006). *The theory and practice of learning*. Oxon: RoutledgeFalmer.

Javornik Krečič, M. (2006). Pomen timske kulture za učiteljev profesionalni razvoj. *Pedagoška obzorja*, 21, št. 3/4, str. 15–25.

Javornik Krečič, M. (2008 a). Reflektivno poučevanje – značilnosti, modeli in pristopi. *Pedagoška obzorja*, 32, št. 1, str. 3–18.

Javornik Krečič, M. (2008 b). *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: i2.

Javrh, P. (2007). Fazni model razvoja kariere slovenskih učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 5, str. 68–86.

Javrh, P. (2008). *Spremljanje in načrtovanje razvoja kariere učiteljev po S modelu*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Javrh, P. (2011). *Razvoj učiteljeve poklicne poti. Učno gradivo 2, poklicanost*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Javrh, P., Kalin, J. (2011). Poklicni razvoj učitelja - predpogoj za kakovostno poučevanje in upoštevanje raznolikosti učencev. V *Udejanjanje načela individualizacije v vzgojno – izobraževalni praksi: ali smo na pravi poti? Zbornik mednarodnega posveta (pedagoško andragoški dnevi 2011)*. Dostopno na: www.pedagogika-andragogika.com/files/.../pad.../pad-zbornik-2011.pdf (pridobljeno 5. 10. 2012).

Jug, A. (2008). Subjektivne teorije kot kazalnik kakovosti vzgojno - izobraževalnega dela. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 2, str. 44–59.

Kalin, J. (2004). Učiteljev profesionalni razvoj in kultura učeče se organizacije. *Vodenje*, 2, št. 3, str. 25–36.

Kalin, J. (2004 a). Izkušnja-refleksija-delovanje v procesu profesionalnega razvoja učiteljev. V Požarnik, B. M. (ur.). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete (str. 597–611).

Kalin, J. (2006). Učitelj in učenci med vzgojno-izobraževalnimi cilji in kompetencami. *Vzgoja in izobraževanje*, 31, št. 1, str. 46–50.

Kalin, J., Šteh, B. (2007). Spreminjanje pojmovanj znanja, učiteljeve in študentove vloge v času študija – med vizijo in realnostjo. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 1, str. 10–28.

Kalin, J., Valenčič Zuljan, M. (2004). Model usposabljanja učiteljev in mentorjev pedagoške prakse - ključni dejavnik v prenovi izobraževanja učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*, 35, št. 5, str. 61–65.

Knowles, M.S, Holton, E.F., Swanson, R.A. (2011). *The adult Learner. The definitive classic in adult education and human resource development - 7th edition*. Oxford: Elsevier.

Kolb, D. A. (1984). *Experimental learning. Eksperience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Englewood Cliffs.

Komljanc, N. (2006). *Skriti zaklad: inovacijski projekti vzgojno-izobraževalnih zavodov v sodelovanju z Zavodom RS za šolstvo in Ministrstvom za šolstvo in šport*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Komljanc, N. (2008). Inovacija najde pot. Dostopno na: http://www.zrss.si/.../Inovacija%20najde%20pot%20odmevi_p.doc (pridobljeno 12. 2. 2012).

Korthagen, F. (1993). The role of reflection in teachers professional development. *Teacher professional development: a multiple perspective approach* (str. 133–145).

Korthagen, F., Vasalos, A. (2009). Kakovost od znotraj kot ključ profesionalnega razvoja. *Vzgoja in izobraževanje*, 40, št. 4, str. 15–21.

Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, št. 4, str. 77–97.

Krek, J., Metljak, M. (2011). *Bela knjiga 2011*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: <http://www.belaknjiga2011.si> (pridobljeno 5. 8. 2013).

Kroflič, R. (2002). Ravnateljstva avtonomija in pedagoško vodenje institucije. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 1, str. 66–77.

Kroflič, R. (2005). Vzgojiteljica – izhodišče prikrita kurikuluma v vrtcu. V Vrbovšek, B. (ur.), *Prikriti kurikulum – rutina ali izziv v vrtcu*. Ljubljana: Supra (str. 12–18).

Kroflič, R. (2006). Kako udomačiti drugačnost? (Tri metafore drugačnosti v evropski duhovni tradiciji). *Sodobna pedagogika*, 57, posebna izdaja, str. 26–39.

Kroflič, R. (2007). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme (Od razvoja odgovora-zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti). *Sodobna pedagogika*, 58, posebna izd., str. 56–71.

Kroflič, R. (2007 a). *Tudi šole vzgajajo, mar ne? Pravila in vzgojno delovanje* (Devjak, T. ur.). Ljubljana: Pedagoška fakulteta (str. 101–118).

Ličen, N., Šeliga, A. (2007). Profesionalni razvoj izobraževalcev: doživljanje profesionalnega razvoja in kakovost v izobraževanju izobraževalcev. *Andragoška spoznanja*, 13, št. 2, str. 21–36.

Ličen, N. (2008). Using biographical approaches in the study of adult learning : subjective reality in older teacher's career transitions. V Kozłowska, A., Kahn, R., Kožuh, B., Kington, A., Mažgon, J. (ur.). *The role of theory and research in educational practice*. Grand Forks: College of education and human development, University of North Dakota (str. 197–210).

Ličen, N. (2009). Učenje na delovnem mestu: kako ga doživljajo starejše učiteljice? V Ličen, N. (ur.) *Misliti vzgojo: problemi oblikovanja vzgojno-izobraževalnega koncepta*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (str. 35–40). Dostopno na: [http://www.pedagogika-andragogika.com/files/PAD-09-zbornik\(3\).pdf](http://www.pedagogika-andragogika.com/files/PAD-09-zbornik(3).pdf) (pridobljeno 24. 8. 2011).

Ličen, N. (ur.). (2009). *Medgeneracijsko sožitje kot prvina vseživljenjskosti učenja*. Ljubljana: Andragoško društvo Slovenije.

Ličen, N. (2012). Model skupnosti prakse in situacijsko učenje. *Andragoška spoznanja*, 18, št. 3, str. 10–24.

Lyotard, J. F. (1987). On the Postmodern. *Eyeline* 6, str. 3–22.

Lyotard, J. F. (2002). *Postmoderno stanje*. Ljubljana: Analecta.

Marentič Požarnik, B. (1992). Izkustveno učenje - modna muha, skupek tehnik ali alternativni model. *Sodobna pedagogika*, 43, št. 1–2, str. 1–15.

Marentič Požarnik, B. (1993). Spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogika*, 44, št. 7–8, str. 347–359.

Marentič Požarnik, B. (2000). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev - nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje*, 31, št. 4, str. 4–11.

Marentič Požarnik, B. (2003). Učitelji kot celovite osebnosti? *Vzgoja in izobraževanje*, 24, št. 6, str. 6–13.

Marentič Požarnik, B. (2004). Konstruktivizem - kažipot ali pot do kakovostnejšega učenja učiteljev in učencev? V Marentič Požarnik, B. (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje pri Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani (str. 41–62).

Marentič Požarnik, B. (2010). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Marentič Požarnik, B. (2011). Kaj je kakovostno znanje in kako do njega? O potrebi in možnosti zблиževanja dveh paradigem. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 2, str. 28–50.

Marsik, V.J., Watkins, K.E., Callahan, M. W., Volpe, M. (2009). Informal and Incidental Learning in the Workplace. V Smith, M.C, DeFrates-Deuch, N. (ur.) *Handbook of Research on Adult Learning and Development*. New York, London: Routledge (str. 570–600).

Mayer, J. (2001). Nastajanje celostnega pogleda – ključ za ustvarjalnost tima. V Mayer, J., Bečaj, J., Knežević, A. N., Košir, M., Kovač, B., Pisani, L., Praper, P., Rajkovič, V., Trstenjak, A., Velikonja, M. *Skrivnost ustvarjalnega tima*. Ljubljana: Dedalus-Center za razvoj vodilnih oseb in skupin (str. 52–65).

Mažgon, J. (2000). *Akcijsko raziskovanje kot alternativa tradicionalnemu empiričnemu pedagoškemu raziskovanju ali kot njegova nadgradnja (magistrsko delo)*. Ljubljana: Filozofska fakulteta. Univerza v Ljubljani.

McKee, A., Eraut, M. (2011). *Learning Trajectories, Innovation and Identity for professional Development*. Dordrecht, London: Springer.

Medveš, Z. (2000). Kakovost v šoli. *Sodobna pedagogika*, 51, št. 4, str. 8–27.

Medveš, Z. (2002). Ravnatelj in samoevalvacija. *Sodobna pedagogika*, 51, št. 1, str. 28–46.

Medveš, Z. (2007). Vzgojni koncept na razpotju sodobnosti: ugotovitve in predlogi mednarodne znanstvene konference. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 2, str. 227–232.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey Bass.

Merriam, S. B., Caffarella, R.S. in Baumgartner, L.M. (2007). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide (3rd ed.)*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Možina, T. (2010). *Kakovost kot zmožnost*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Možina, S. (2002). *Management kadrovskih virov*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vire.

Možina, S. (2002). Učeča se organizacija – učeči se management. V Možina, S. (ur.) *Management: nova znanja za uspeh*. Radovljica: Didakta (str. 12–45).

Možina, S. in Kovač, J. (2006). *Menedžment znanja. Znanje kot temelj razvoja: na poti k učečemu se podjetju*. Maribor: Založba Pivec.

Muršak, J., Javrh, P. in Kalin, J. (2010). *Programi usposabljanja za učitelje kot ključni dejavnik modernizacije šole in medgeneracijskega sodelovanja. Zaključno vsebinsko poročilo*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Muršak, J., Javrh, P. in Kalin, J. (2011). *Poklicni razvoj učiteljev*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Niemi, H. (2008). Advancing Research into and during Teacher Education. V Hudson, B., Zgaga, P. (ur.). *Teacher Education Policy in Europe: A voice of Higher Education Institutions*. Ljubljana: Faculty of Teacher Education, University of Umea.

Norton, L. S. (2009). *Action Research in Teaching & Learning*. London, New York: Routledge.

Obran, M. in Ivanuš Grmek, M. (2010). Profesionalni razvoj učiteljev razrednega pouka. *Revija za elementarno izobraževanje*, 3, št. 1., str. 19–31.

Potkonjak, N. M. in Šimleša, P., (ur.) (1989). *Pedagoška enciklopedija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Praper, P., Mayer, J., Bečaj, J., Knežević, A. N., Košir, M. (2001). *Timsko delo in skupinski proces. Skrivnost ustvarjalnega tima*. Ljubljana. Dedalus: Center za razvoj vodilnih oseb in skupin (str. 28–39).

Puklek Levpušček, M. in Marentič Požarnik, B. (2005). *Skupinsko delo za aktiven študij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta.

Razdevšek Pučko, C. (2000). Uvajanje sprememb kot proces učenja. *Sodobna pedagogika*, 51, št. 2, str. 170–183.

Razdevšek Pučko, C. (2004). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola. *Sodobna pedagogika*, 55, posebna izdaja, str. 52–74.

Reynolds, R. in Ablett A. (1998). Transforming The Rhetoric Of Organizational Learning To The Reality Of The Learning Organisation. *The Learning Organization*, 5, št. 1, str. 24–35.

Rutar Ilc, Z. (2008). Vpeljevanje sprememb v šolo. V Turk Škraba (ur.) *Priročnik za šolske razvojne time*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Rutar Ilc, Z. (2010). Nove vloge učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*, 41, št. 6.

Sagadin, J. (1989). Metodologija akcijskih pedagoških raziskav. *Sodobna pedagogika*, 40, št. 9–10, str. 382–391.

Sagadin, J. (1995). Nestandardizirani intervju. *Sodobna pedagogika*, 46, št. 9–10, str. 425–435.

Sagadin, J. (2001). Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 2, str. 10–25.

Sagadin, J. (2004). Tipi in vloga študij primerov v pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 4, str. 88–100.

Schon, D. (1983). *The reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Selan, M. (2002). *Organizacijsko učenje (magistrsko delo)*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.

Senge, P. (1990). *The fifth discipline*. New York: Doubleday.

Sentočnik, S. (2004). Kritična refleksija: predpogoj za učiteljevo avtonomijo in spodbuda kakovostnemu učenju. V Marentič Požarnik, B. (ur.). *Konstruktivizem v šoli in*

izobraževanje učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje. Filozofska fakulteta (str. 583–596).

Skudnik, N. (2012). *Kompetence vzgojiteljev in vzgojiteljic predšolskih otrok (diplomsko delo)*. Maribor: Filozofska fakulteta.

Stake, R. (2000). Case studies. V Denzin, N. in Lincoln, Y. (ur.). *Handbook of qualitative research*. Beevrlly Hills: Sage (str. 435–454).

Stoll, L., Fink, D. in Earl, L. (2003). *It's about learning (and it's about time)*. London in New York: Routledge Falmer.

Tavčar, M. (2005). *Skriti zakladi znanja: management ekspertnih organizacij*. Koper: Fakulteta za management.

Tennant, M. in Pogson, P. (2002). *Learning and change in the adult Years*. San Francisco: Jossey Bass.

Trstenjak, A. (2001). Med ustvarjalnostjo posameznika in tima - posamično in skupinsko raziskovalno delo. V Mayer, J., Bečaj, J., Kneževič, A. N., Košir, M., Kovač, B., Pisani, L., Praper, P., Rajkovič, V., Trstenjak, A. in Velikonja, M. *Skrivnost ustvarjalnega tima*. Ljubljana: Dedalus: Center za razvoj vodilnih oseb in skupin (str. 6–13).

Urh, I. (2006). Vpliv delovnega okolja na učenje zaposlenih. *Sodobna pedagogika*, 57, št. 3, str. 72–89.

Valenčič Zuljan, M. (1993). *Psihološki dejavniki učiteljevega inoviranja (magistrska naloga)*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Valenčič Zuljan, M. (1997). Kaj imajo v mislih učitelji, ko razmišljajo o inoviranju lastne učne prakse. *Pedagoška obzorja*, 12, št. 5–6, str. 228–239.

Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 2, str. 122–141.

Valenčič Zuljan, M. in Kalin, J. (2007). Učitelj - temeljni dejavnik v procesu inoviranja pedagoške prakse. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 2, str. 162–179.

Verbiest, E. (2004). Skupnost učečih se strokovnjakov. Nova paradigma nenehnega razvoja šol in učiteljev. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 2, št. 2, str. 31–42.

Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Vogrinc, J. in Podgornik, V. (2012). *Samoevalvacija na področju predšolske vzgoje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Vogrinc, J., Valenčič Zuljan, M. in Krek, J. (2007). Akcijsko raziskovanje kot del procesov zagotavljanja kakovosti dela v vzgojno-izobraževalni instituciji. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 5., str. 48–67.

Vonta, T. (2005). Profesionalni razvoj vzgojiteljice v funkciji njene avtonomnosti. V *Strokovna avtonomija vzgojitelja. Zbornik, marec 2005*. Ljubljana: Skupnost vrtcev Slovenije, XV. strokovni posvet.

Vonta, T. (2009). *Organizirana predšolska vzgoja v izzivih družbenih sprememb*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business Review.

Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi. (2001). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

7 PRILOGE

- Priloga A Vprašanja za polstrukturirani intervju za razvojno vodstveni tim
- Priloga B Vprašanja za polstrukturirani intervju za vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic
- Priloga C Vzorec kodirne tabele za posamezni intervju
- Priloga D Vzorec skupne kodirne tabele

PRILOGA A:

Vprašanja za intervju z razvojno vodstvenim timom vrta

1. Kaj za vas pomeni profesionalni razvoj? Kaj vam to predstavlja?
2. Kaj si predstavljate pod pojmom inoviranje lastne pedagoške prakse? Kaj menite o koristnosti in potrebnosti inoviranja? Kaj vam predstavlja inoviranje lastne pedagoške prakse?
3. Kako ocenjujete učenje celotnega strokovnega tima v obdobju inoviranja lastne pedagoške prakse? Kako ste doživljali sodelovalno učenje?
4. Kaj so po vašem mnenju, v obdobju inoviranja, strokovni delavci pridobili za svoj profesionalni razvoj? Kakšne spremembe opazate na ravni vedenja, načinov dela, kateri novi vidiki so se jim odprli? Katere prednosti, ovire zaznavate?
5. Katere kompetence so po vašem mnenju najbolj pomembne za inoviranje lastne pedagoške prakse? Ali so jih strokovni delavci razvili v obdobju trajanja inoviranja lastne pedagoške prakse? Katere kompetence bi želeli, da bi jih strokovni delavci v prihodnosti še razvili oz. bi jih bilo potrebno razvijati?

PRILOGA B:

Vprašanja za intervju z vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljic

1. Kaj za vas pomeni profesionalni razvoj? Kaj vam to predstavlja?
2. Kaj si predstavljate pod pojmom inoviranje lastne pedagoške prakse? Kaj menite o koristnosti in potrebnosti inoviranja? Kaj vam predstavlja inoviranje lastne pedagoške prakse?
3. Kako ste v obdobju inoviranja lastne pedagoške prakse pridobivali novo znanje, se med seboj povezovali, raziskovali in izmenjevali izkušnje? Kako ste doživljali sodelovalno učenje?
4. Kaj ste po vašem mnenju, v času inoviranja, pridobili za svoj profesionalni razvoj? Kakšne spremembe opazate na ravni vedenja, načinov dela, kateri novi vidiki so se vam odprli? S katerimi ovirami ste se srečevali?
5. Katere kompetence so po vašem mnenju najbolj pomembne za inoviranje lastne pedagoške prakse? Ali ste jih skozi inoviranje razvili? Katere kompetence bi želeli, da bi jih še razvili oz. bi jih bilo potrebno razvijati?

PRILOGA C: Vzorec kodirne tabele za posamezni intervju

| Tekst | Kode | Kategorije |
|---|---|--|
| <p>Razvijanje pedagoške prakse meni predstavlja profesionalni razvoj ... ker mi ponuja ta način dela, ki ga imamo, možnost nenehnega učenja, razvijanja, poglobljanja vase in v stroko.</p> <p>Prav tako pa svoje znanje rada delim z drugimi in ga tudi prejemam. To mi daje možnost za razvoj, bogatenje, osebno rast, samozavest, zaupanje vase in v druge.</p> <p>Inoviranje zame predstavlja nenehno učenje, razvijanje tako na osebostnem področju kot na profesionalnem ... še zlasti naše inoviranje doživljam kot učenje drug od drugega, spoštovanje drug drugega, krepitev medsebojnih odnosov, kot timsko delo, oporo, varnost, bogatost idej.</p> | <p>razvijanje inovativne prakse predstavlja možnost za profesionalni razvoj nenehno učenje razvoj stroke prenos znanja lasten napredek grajenje samozavesti zaupanje vase in v druge nenehno učenje razvoj tako na osebostnem kot profesionalnem področju priložnost za napredek učenje drug od drugega timsko delo podpora varnost</p> | <p>Profesionalna zavezanost</p> |
| <p>Znotraj skupine sva s kolegico skupaj načrtovali, evalvirali, analizirali. Skrbeli sva za dobro medsebojno obveščenost o poteku aktivnosti in dogovorih na ravni vrtca. Pomembno je bilo upoštevanje iniciativnosti obeh.</p> <p>Celoten vrtec je načrtoval timsko. V naši timski skupini smo načrtovali med oddelki in med dejavnostjo. Vzgojitelji smo se sproti dogovarjali o organizacijskem in vsebinskem delu načrtovanja. Skupaj smo, tako vzgojitelji kot pomočniki vzgojiteljev, nekje na štirinajst dni, načrtovali in analizirali prehajanje med igralnicami, vsebine, otrokove izbire dejavnosti idr.</p> <p>Na nivoju razvojnih seminarjev pa smo skozi akcijski proces analizirali stanje v skupinah in se na podlagi tega odločali za nadaljnje korake. Izhajali smo iz otroka, skupaj raziskovali in študirali naša zanimanja. Ves čas smo se medsebojno izobraževali, dopolnjevali, si nudili podporo ... tako smo bogatili naša znanja. Sproti smo evalvirali in analizirali odzive otrok.</p> <p>... študirali in analizirali smo kako otroci raziskujejo svoj otroški svet, kako bogatijo domišljjski svet in podobno.</p> <p>Sodelovanje v timu mi je omogočalo vpogled in analizo ter evalviranje svojega lastnega dela v primerjavi z delom drugih. Spremljala sem odzive, refektirala stanja, se učila od drugih, novih znanj, spoznanj, odkritij, načrtovanj.</p> <p>Sodelovanje mi omogoča podporo, pomoč, varnost, zaupanje, bogatost idej, omogočanje pozitivne medsebojne klime. Pa tudi strpnost, spoštovanje, spoznavanje drug drugega in sebe.</p> | <p>timsko načrtovanje, evalviranje</p> <p>medsebojno sodelovanje upoštevanje posameznika sodelovalno učenje aktivna udeležba v procesu inoviranja</p> <p>skupno načrtovanje in ustvarjanje</p> <p>učenje v internih razvojnih seminarjih proces učenja (iskanje, razmišljanje, reševanje problemov) ustvarjanje znanja skupno raziskovanje, študiranje</p> <p>medsebojno učenje podpora različne metode in strategije sodelovalno učenje odprtost do novega učenje z odkrivanjem učenje od drugih podpora, pomoč, varnost dobra sodelovalna klima spoštovanje individualnosti medsebojna podpora pomoč varnost zaupanje</p> | <p>Učenje na delovnem mestu</p> |
| <p>Pri sebi opažam, da se mi s pomočjo takšnega načina dela viša samozavest, postajam bolj tolerantna, strpnost do mnenj drugih, jih bolj</p> | <p>celovito spreminjanje večja samozavest večja toleranca</p> | <p>Učenje kot del inoviranja; vpliv na profesionalni razvoj.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>upoštevam, zaznavam, sledim, tudi slišim druge. Predvsem pa se rada od drugih učim. Ne čutim več pritiska povedati, izraziti svoje mnenje, pa čeprav je mogoče napačno. Ves čas se zavedam, da se drug od drugega učimo in tako krepimo svoj profesionalni razvoj, pa tudi osebnostni.</p> <p>Spoznala sem, da je prednost našega načrtovanja, naše prakse, metode dela z lutko, da smo drug drugemu v oporo, medsebojno pomoč, učenje drug od drugega. To ustvarja dobro, pozitivno klimo. Na ta način rada delam, ker lahko omogočam tako otrokom kot odraslim, s katerimi sodelujem, poglobljeno pridobivanje novih znanj in vrednot; skozi lastna raziskovanja in učenje drug z drugim.</p> <p>Mislím, da je za inoviranje lastne pedagoške prakse potrebno neprestano razvijanje sposobnosti, spretnosti in znanj posameznika in posledično skupin. Treba je razvijati dobre medsebojne odnose, spoštovanje, vrednotenje sebe in drugega. Učinkovito prepletanje teorije in prakse je nujno, ravno tako konstruktivni pogovori o problemih, dobre refleksije, analize. Nujno je uspešno spoznavanje drug drugega, pa ustvarjanje medsebojne pozitivne klime.</p> <p>Potrebne so kompetence na ravni organizacije, ki nam omogoča nenehno pridobivanje novih znanj, učenje, prilagajanje. Na ravni posameznika pa se moramo predvsem zavedati svojih značilnosti, vedenj, ravnanj, sposobnosti in jih deliti z drugimi ... Prav tako je potrebno imeti močno motiviranost, ki nas vodi do cilja, osebnostni stil in relacijo do koncepta samega sebe.</p> <p>Rada pa bi in se mi zdi tudi nadvse pomembno, da bi imeli vsi enkrat mesečno supervizijo, ki bi nam omogočala dodaten vpogled tako v naše strokovno delo kot možnost osebnostne rasti.</p> | <p>strpnost do drugih mnenj boljše poslušanje odprtost učenje od drugih</p> <p>opora drug drugemu medsebojna pomoč dobra klima zadovoljstvo pridobivanje novih znanj, vrednot nenehen razvoj</p> <p>razvijanje novih kompetenc razvijanje dobrih odnosov medsebojno spoštovanje in vrednotenje prepletanje teorije in prakse reflektiranje evalviranje ustvarjanje pozitivne klime nenehno učenje pridobivanje novih znanj prilagajanje</p> <p>motivacija za dosego cilja</p> <p>celostni razvoj</p> <p>želja po nadgradnji lastnega razvoja in razvoja stroke</p> | |
|--|--|--|

PRILOGA D: Vzorec skupne kodirne tabele

Enote kodiranja, kategorije in (pod)kategorije

| E.K. | Skupni transkript | Kategorije | (Pod)kategorije |
|----------------------|--|--------------------------|---|
| Profesionalni razvoj | <p>RVT 1) Gre za nadgradnjo znanj, izkušenj in kompetenc ... za zavestno razvijanje potreb po nenehnem učenju in razvoju, tako na individualni ravni kot tudi v socialnem kontekstu ...</p> <p>RVT 2) Profesionalni razvoj in sodelovalno učenje je conditio sine qua non družbe v celotnem razvoju človeške družbe.</p> <p>RVT 3) Profesionalni razvoj je notranja nuja, je potreba in težnja vsakega človeka, kajti vsakdo teži k boljšem, vsakdo si želi priznanja za svoj vložek in uspešnosti pri svojem delu. V najbolj osnovnem pomenu pomeni pot, ki jo prehodi človek v času svoje poklicne poti. Pomeni nadgrajevati znanja, vedenja, spretnosti, izkušnje, kompetence skozi celotno časovno premico profesionalne kariere.</p> <p>V 1) Razvijanje pedagoške prakse meni predstavlja profesionalni razvoj ... ker mi ponuja ta način dela ki ga imamo, možnost nenehnega učenja, razvijanja, poglobljanja vase in v stroko.</p> <p>V 2) Zame ni profesionalni razvoj le pridobivanje določenega formalnega znanja, ki ga nudijo različne izobraževalne inštitucije, je bistveno več, z vsem kar razpolagaš, kreiraš svoj lastni jaz in ga z vzgledom predajaš naprej, tako otrokom kot odraslim. Je nenehna težnja po raziskovanju, odkrivanju nečesa novega, boljšega drugačnega.</p> <p>V3) Vsak, ki dela z ljudmi, vseh starosti, mora poskrbeti za svojo mentalno dinamiko, se izpopolnjevati, iskati nove izzive, narediti vsakdan dinamičen, postavljati svoja ravnanja pod vprašaj – kako bi to lahko naredil bolje, drugače, zakaj sem to naredil tako, sem kaj spregledal, sem upošteval vse kar vem?</p> <p>PV 1) Veliko! Kaj je sploh cilj življenja ... dokazovanje samemu sebi, da zmoreš, da si spoštovan, opažen, dobiš potrditev. Seveda igra tukaj veliko vlogo tudi Jaz, ki ti narekuje smernice in ti prigovarja ali si drzneš ali ne, ali boš še dvomil v svoje sposobnosti ali ne, in sploh, ali si sploh želiš akcije, kreativnosti. Ali zapadeš v proces opravljanja rutine, ki se vrtil in ponavlja z dneva v dan enako, da ti mine čas.</p> <p>PV 2) Meni profesionalni razvoj pomeni osebno rast človeka, nove smernice ... da greš v korak s časom, da stalno nadgrajuješ svoje znanje. In, da nenehno gradiš več odprtih možnosti pri delu samem ... npr. pester izbor vsebin ...</p> <p>PV 3) Ob inoviranju se strmo razvija tudi moj profesionalni razvoj. To mi omogoča širši pogled na otroka, na njegove neverjetne zmožnosti odkrivanja, proučevanja različnih tem, ki jih v vrtcu skrbno izbiramo.</p> | Profesionalna zavezanost | <p>Zavezanost za kakovost</p> <p>Nadgradnja znanja</p> <p>Podpora vodstva</p> |

| E.K. | Skupni transkript | Kategorije | (Pod)kategorije |
|--------------------------|---|--------------------------|---|
| Razvoj inovacije | <p>RVT 1) Zaposlene je treba trajno spodbujati, da iščejo nove priložnosti za izboljšave.</p> <p>RVT 2) Je način in pot samouresničevanja, osmišljanja svojega dela in smisla svojega bivanja, osebnega zadovoljstva, globljega doživljanja poklica in lastnega veselja do pestrega vsakodnevnega doživljanja življenja in bivanja v vrtcu.</p> <p>RVT 3) Biti inovativen pomeni z nečim novim, drugačnim, neznanim najprej navdušiti sebe in nato v ustvarjalnem delovnem odnosu to žarčiti in živeti z ljudmi v svojem okolju.</p> <p>V1) Inoviranje zame predstavlja nenehno učenje, razvijanje tako na osebnostnem področju kot na profesionalnem ... še zlasti naše inoviranje doživljam kot učenje drug od drugega, spoštovanje drug drugega, krepitev medsebojnih odnosov, kot timsko delo, oporo, varnost, bogatost idej.</p> <p>V 2) Predšolski otroci so že v osnovi raziskovalci lastnega življenja. Od nas, ki smo v neposrednem stiku z njimi, pa je odvisno, kako mu bomo življenje v ožjem in širšem pomenu »predstavili«, mu organizirali prostor in pogoje, da bo skozi igro prišel do znanj, veščin, kompetenc na njemu lasten način; da bo sam načrtovalec, kreator in evalvator svoje lastne aktivnosti.</p> <p>V 3) Inoviranje pedagoške prakse mi pomeni iskanje novih poti, možnosti za osebni razvoj vsakega posameznika, ki je vključen v proces. Pomeni mi izziv za sodelovalno učenje strokovnih delavcev, odpiranje novih pogledov in ne le nadgradnja že utečenih pedagoških procesov. Pomeni nadgradnjo na vseh področjih pedagoške prakse.</p> <p>PV 1) Meni osebno je zelo pomembno, da si kot posameznik opazen, upoštevan, tako kot posameznik kot tudi v tandemu, da imaš možnost prispevat del sebe, vplesti svoje ideje v sam proces dela in, da imaš možnost izvedbe konkretno v skupini.</p> <p>Če ti je to omogočeno, si lahko inovativen, imaš močno motivacijo za naprej, da bi bil še boljši. To mora biti podprto in iz strani vzgojiteljev in iz strani vodstva.</p> <p>PV 2) Jaz ga razumem kot raziskovanje, spremenjen način dela, razvijanje novih znanj človekovih sposobnosti. Da odkrivaš kaj zmorem več. So novi izzivi ...</p> <p>PV 3) Pri delu z otroki sem opazila, da sem se vrtela po nekih vzorcih. Iz njih sem hotela izstopiti; zato mi naše inoviranje ustreza in mi je velik izziv, mi je v veliko pomoč pri delu z otroki, sploh v sedanjem času, času ogromnih sprememb. Največjo vrednost vidim v usmerjenosti v to, da se vsí skupaj učimo, kako ponujati otrokom možnosti, da lahko sami odkrivajo, postavljajo vprašanja, raziskujejo, zbirajo materiale, delajo različne poizkuse. Pa v spodbujanju ustvarjalnosti. Jaz rabim to zase, za svoj razvoj.</p> | Profesionalna zavezanost | <p>Zavezanost za kakovost</p> <p>Nadgradnja znanja</p> <p>Podpora vodstva</p> |
| Učenje na delovnem mestu | RVT 1) Gre za pozitivni transfer pridobivanja in prenašanja znanj, ki naj bi bila konstanta vsakega razvojnega tima. | Učenje na delovnem mestu | Učenje v internih razvojnih seminarjih |

| E.K. | Skupni transkript | Kategorije | (Pod)kategorije |
|------|--|------------|---|
| | <p>RVT 2) V procesu sodelovalnega učenja, posameznik doživlja da ni sam, da je sprejet, razumljen in podprt, da pripada skupnim prizadevanjem, je motiviran, da da vse od sebe. Sprva so bile razvidne težave, negotovost in nezaupanje, pogosto tudi nerazumevanje in jeza; ki pa so ostali na ravni doživljanja, verjetno tudi medsebojnega izmenjavanja čustev negotovanja.</p> <p>RVT 3) Poudarila bi predvsem proces: od posameznika do skupine in preko timskega sodelovanja do skupnosti. Tako vidim razvoj naše vrtčevske delovne skupine v teh letih, kar sem njen del.</p> <p>V 1) Ves čas smo se medsebojno izobraževali, dopolnjevali, si nudili podporo ... tako smo bogatili naša znanja. Sproti smo evalvirali in analizirali odzive otrok. Pozornost smo usmerjali na raziskovanje otrok, na to, kako so otroci raziskovali, kako smo jih pri tem vzpodbujali, kako so otroci, pa tudi kako smo mi, prihajali do novih odkritij, kako otrokom ponuditi materiale, s katerimi bodo raziskovali. Sodelovanje mi omogoča podporo, pomoč, varnost, zaupanje, bogatost idej, omogočanje pozitivne medsebojne klime. Pa tudi strpnost, spoštovanje, spoznavanje drug drugega in sebe.</p> <p>V 2) Seznanila sem se s projektnim delom, individualizacijo, različnimi pogledi na metodike, medpodročna povezovanja, pogledi v socialno pedagogiko ... spremljala sem tendence v računalništvu, prehrani, zdravstvu, naravoslovju, družbenih odnosih, novih načinih učenja. Znanja sem pridobivala na razvojnih seminarjih, na strokovnih aktivih za načrtovanje in evalviranje, v različnih timih, na srečanjih izobraževanja drug od drugega, na izobraževanjih, ki so jih v vrtcu vodile eminence s področja vzgoje in izobraževanja. Pa tudi v lastnem raziskovanju in pridobivanju novih informacij in znanj. Vmes med samim procesom je bilo veliko vzponov in padcev - ampak na koncu, ko ti uspe, si zadovoljen.</p> <p>V 3) Pridobivanje novega znanja je bilo vezano na posamezne vsebine invacijskega projekta. Glede na to, da v svoje delo vnašamo vsebine iz področja temeljnih človekovih dejavnosti, ki kurikulum nadgrajuje, se je moje znanje širilo v tej smeri. Eno je vsebinsko nadgrajevanje znanja, po posameznih panogah, področjih; drugo nadgrajevanje, odkrivanje poti, iskanje rešitev pri delu z otroki v skupini. Najpomembnejša oblika učenja je zame sodelovalno timsko učenje, kjer so pogoji taki, da lahko vsak izrazi svoje mnenje, najde svoje močno področje delovanja in hkrati lahko dobi podporo na področjih, ki so nova. Iskanje kompromisov oz. najboljših možnih rešitev je dobro polje učenja. Največja ovira, ali pa recimo dilema, ki se mi je ves čas porajala in se mi še vedno, je, kako uskladiti čas, ki bi ga želela nameniti mojemu profesionalnemu napredku, mojemu nadgrajevanju znanja, na vseh področjih uvajanja</p> | | <p>Sodelovalno učenje</p> <p>Metode in strategije</p> <p>Okoliščine učenja in oblike</p> <p>Ovire/preseganje ovir</p> |

| E.K. | Skupni transkript | Kategorije | (Pod)kategorije |
|--|--|---|---|
| | <p>novosti; tako organizacijsko, strokovno vsebinsko ... in hkrati imeti dovolj časa za svojo družino.</p> <p>PV 1) Znanje sem predvsem srkala in osvajala od ljudi, ki me obkrožajo. Vsako ново spoznanje lahko prilagodiš na sebi lasten način in nastane inovativnost ... ki jo posreduješ in realiziraš, če si odprt za spremembe. Znanje si pridobivam tudi preko literature in največ preko IKT-ja na katerem sem tudi naredila največji korak v tem času. Znanje, ki si ga pridobiš skozi leta izkušenj vidim, da je premalo, če ga ne podkrepiš s teoretskimi podkrepitvami, analizo in refleksijo. Pomembna je tudi kritičnost do samega sebe. V zadnjih letih se je zelo veliko naredilo na tem, kar je to velik plus za vse nas zaposlene. Sodelovalno učenje je za mene eden od najpomembnejših faktorjev v procesu inoviranja, da si slišen, opažen, viden in da lahko prispevaš del sebe, znanja. Da prispevaš svoje ideje v skupen tim ... to je meni zelo pomembno. Tako čutim pripadnost nečemu in kar je najlepše: Čeprav je to služba, hodim z veseljem in uživam vsak dan posebej. Včasih pride tudi do napetosti in konfliktov, ki pa se konstruktivno rešujejo</p> <p>PV 2) Na samem začetku je bilo naporno: veliko novosti, sestankov, seminarjev, izobraževanj. Včasih sploh nisem razumela, o čem govorijo. Velikokrat so ti spodmahnili tvoje trditve in si moral »brskati«, oz. razmišljati še naprej in naprej, dokler nisi bil vsaj na približno pravi poti. Sčasoma sem začutila, kako stvar poteka in me je gnalo naprej. V veliko uteho oz. pomoč so bili sodelavci. Krasno je ko čutiš, da v procesu nisi sam. Najpomembnejše učenje je bilo zame učenje drug od drugega, branje knjig in debatiranje o njih, skupni aktivni z vzgojitelji in pomočniki, naše sodelovalno učenje, ekskurzije idr. Z vsem tem sem pridobila ogromno znanja.</p> <p>PV 3) Teoretičnega znanja sem največ pridobila na naših seminarjih, ko se je celoten kolektiv učil, kreiral, načrtoval zgodbo ... res neverjetno, koliko se lahko naučiš od sodelavcev ... sama zgodba je zelo kompleksen projekt. Res se moraš dobro izobraziti ... Ja, kot najpomembnejši način učenja je bilo zame učenje na internih razvojnih seminarjih, kjer smo vsi skupaj načrtovali nove pristope, porajali različne ideje, pa tudi dileme in skupaj iskali rešitve. Vse to je bilo zame pri mojem delu z otroki nadvse dobrodošlo in je močno vplivalo na moje učenje in s tem tudi na pridobivanje novih znanj. Veliko je bilo treba tudi samostojno študirati, raziskovati, iskat informacije po internetu...</p> | | |
| Vpliv inoviranja na profesionalni razvoj | <p>RVT 1) Nova znanja, izkušnje, strokovno kompetentnost. Kažejo večjo motiviranost, varnost in sodelovalnost.</p> <p>RVT 2) Narasla je sposobnost kritičnega mišljenja in evalviranja, tesno povezana s sposobnostjo takojšnjega korigiranja, izpopolnjevanja, vgrajevanja in inoviranja.</p> <p>Veliko so pridobili na področju senzibilizacije čutov in čustev, pridobili so globlji odnos do empatije,</p> | Učenje kot del inoviranja; vpliv na profesionalni razvoj. | Celostni razvoj Razvijanje novih kompetenc |

| E.K. | Skupni transkript | Kategorije | (Pod)kategorije |
|--------------------------|---|---|---|
| | <p>sodelovalnosti, povečale so se komunikacijske sposobnosti ... še predvsem sodelovalnost. Počasi so sprejeli velike zahteve kot izzive in začeli v spoprijemanju z vedno novimi nalogami uživati.</p> <p>RVT 3) Kadar gre za inovacijo, je v proces zorenja in rasti vpet človek celostno, z vsemi osebnimi in profesionalnimi znanji, vedenji, pričakovanji, željami, sanjami. Jaz jih vidim kot skupino posameznikov, ki deluje kot varno in močno okolje za najboljši izzid razvoja vseh udeleženi.</p> <p>V 1) Pri sebi opažam, da se mi s pomočjo takšnega načina dela viša samozavest, postajam bolj tolerantna, strpnjša do mnenj drugih, jih bolj upoštevam, zaznavam, sledim, tudi slišim druge. Predvsem pa se rada od drugih učim.</p> <p>V 2) Ko si v določenem krogu ljudi, v vrtcu, ne opaziš sprememb, ko pa imaš stik z drugimi strokovnimi delavci, vodstvenimi kadri, starši, ki so imeli izkušnjo z drugim vrtcem, z ljudmi, ki jih dalj časa nisem videla ... sem prišla do spoznanja, da sem si v času načrtovanih izobraževanj v sklopu inoviranja in drugih udejstvanj, izoblikovala drugačen pogled tako na predšolskega otroka kot na strokovnega delavca, pa tudi na proces izvedbenega kurikula, učenja in sebe.</p> <p>V 3) Odnos – odnos ni nekaj kar postaviš in tako ostane. Tu vidim področje, ki zahteva največ moje aktivnosti, mojega znanja, hkrati pa je to zame motivacija za učenje.</p> <p>PV 1) Stvar, ki jo naredim, jo naredim s premislekom, nisem »zaletava in furjasta«. Pri samem delu je pa sigurno razlika, ker je to pogojeno s samozavestjo. Nastopam bolj suvereno, bolj sem prepričana v pravilnost svojega ravnanja. Stojim za zadevo, ki jo naredim in jo znam argumentirati.</p> <p>PV 2) Več učenja je posledično prineslo več znanja. Tudi sam način dela je drugačen, kvalitetnejši. Vsako stvar, ki jo naredim oz. nastavim, jo naredim z nekim pomenom. Kar je meni zelo vredno je to, da sem se naučila, kako otrokom postavljati vprašanja, da sami raziskujejo, odkrivajo, komunicirajo med seboj. Znam jih popeljati v raziskovalno delo ...</p> <p>PV 3) Osebnostno in profesionalno sem rastla skozi celoten proces inoviranja. Skupno ustvarjanje zgodbe, skupno srečevanje s težavami, vprašanji, dilemami kako naprej, kako spremljati, kako evalvirati ... vse smo znali uspešno rešiti, skozi sodelovanje, raziskovanje, skupen pogovor, brainstorminge, razmišljanja. Tako sem spoznavala nove načine in pristope, ki sem jih potem koristno preizkušala tudi v svoji skupini, v dejavnostih, pri delu s starši ...</p> | | |
| Kompetence za inoviranje | <p>RVT 1) Ob vsem tem pa ne moremo mimo t.i. mehkih osebnih lastnosti, ki jih vsak posameznika ima, npr. senzibilizacija, čustvena inteligenca, vrednote ipd</p> <p>RVT 2) Odnos do otroka in razvoja njegovih potencialov se je bistveno spremenil v smer razvijanja otrokove ustvarjalnosti, individualnosti in</p> | Učenje kot del inoviranja; vpliv na profesionalni razvoj. | Celostni razvoj Razvijanje novih kompetenc |

| E.K. | Skupni transkript | Kategorije | (Pod)kategorije |
|------|--|------------|-----------------|
| | <p>socialnosti večji posluh za otroka v celoti.</p> <p>RVT 3) Sposobnost biti kompetenten posameznik znotraj pripadanja kreativni skupini je umetnost, ki se je učimo celo življenje ...odprtost, fluidnost, osvobojenost od stereotipov, predsodkov, ozkih stališč ... vse to in še marsikaj drugega nas dela lastne svojim pogledom, stremljenjem in samouresničevanjem.</p> <p>V 1) Treba je razvijati dobre medsebojne odnose, spoštovanje, vrednotenje sebe in drugega. Učinkovito prepletanje teorije in prakse je nujno, ravno tako konstruktivni pogovori o problemih, dobre refleksije, analize. Nujno je uspešno spoznavanje drug drugega, pa ustvarjanje medsebojne pozitivne klime.</p> <p>V 2) Predvsem so potrebne razvite osebnostne lastnosti posameznika, socialne in čustvene kompetence. Sploh v današnjem času je treba razvijati kompetence digitalne pismenosti, kompetence samoiniciativnosti in podjetnosti. Potrebne so jezikovne kompetence oziroma kompetence komuniciranja v materinem jeziku, kompetence komuniciranja na vseh nivojih s sodelavci, otroki, starši, vodilnim kadrom ... pa kompetence učenje učenja, znanja, vedenja. Ravno tako je treba razvijati kompetence na področju naravoslovja, družbe, umetnosti in novosti na različnih področjih človekovega bivanja in delovanja ... Sodelovalne kompetence so tiste, brez katerih pri inoviranju ne gre.</p> <p>PV 1) Kot ključno kompetenco za ustvarjanje in razvijanje pedagoške inovacije bi izpostavila senzibilnost do otrok in visoko raven čustvovanja.</p> <p>PV 2) Sposobnosti skupnega načrtovanja in načrtovanja dela v timu. To je gotovo ključno. Nadvse pomembna je tudi komunikacija ... naučiti se je treba dobro poslušati. Pomembno je znati upoštevati otroka, razumeti njegov način razmišljanj. Prav tako je pomembno, da znaš razviti ugodno klimo ... in pa znati posredovati informacijo. Za naš projekt pa je še kako pomembno širiti obzorje, spremljati dosežke, napredke, nenehno se učiti o sposobnostih in razvoju otrok; potrebno je tudi razumevanje didaktičnih pojmov in zemljevidov.</p> <p>PV 3) Inoviranje ne vključuje samo usvajanje znanja, ampak spreminjanje in oblikovanje osebnosti v celoti.</p> | | |

Lektoriranje

Spodaj podpisana Ana Marija Trobec, diplomirana profesorica slovenščine, izjavljam, da sem lektorirala magistrsko delo Mojce Garvas z naslovom **Profesionalni razvoj strokovnih delavcev in delavk ob uvajanju novosti v vrtec.**

V Borovnici, 7. 10. 2013

Ana Marija Trobec

Izjava o avtorstvu

Izjavljam, da je magistrsko delo v celoti moje avtorsko delo ter, da so uporabljeni viri in literatura v skladu s strokovnimi standardi in veljavno zakonodajo.

Ljubljana, 2013

Mojca Garvas
(lastnoročni podpis)