

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 3|2013

Pogledi na vodenje

- 3 Več kot le ravnateljeva desna roka: vloga pomočnika pri vodenju v izobraževanju
Andy Hargreaves
- 15 Vodenje profesionalnega razvoja
Sara Bubb
- 31 Značilnosti in vrednotenje poklica profesorice razrednega pouka
Mojca Kralj in Cveta Razdevšek Pučko
- 47 Ravnateljevo spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela v kontekstu vodenja za učenje
Justina Erčulj

Izmenjave

- 71 Uvajanje ravnateljnih in kolegijskih hospitacij pri spremljanju aktivnega učenja otrok in učencev
Alojz Širec, Alenka Ašič, Metka Ambrož Bezenšek, Janja Bogataj, Liana Cerar, Klavdija Fridrih, Robert Gajšek, Andreja Novšak, Irena Pavec, Darja Ravnik in Jovi Vidmar
- 97 Motiviranje učiteljev in kaj ima pomočnik ravnatelja s tem
Peter Markič
- 111 Coaching kot podpora za strokovni in osebni razvoj
Vida Poglajen
- 121 Svoboda igre in igrivosti v avtonomiji načrtovanja po konceptu »igra–gibanje–razvoj«
Jera Gregorc in Alenka Cemič

135 **Povzetki | Abstracts**

139 **Recenzenti | Reviewers**



Obiščite nas na
<http://www.solazaravnatelj.si/zaloznistvo/revija-vodenje>

Več kot le ravnateljeva desna roka: vloga pomočnika pri vodenju v izobraževanju

Andy Hargreaves
Boston College, ZDA

Samotni jezdec je imel Tonta. Batman je imel Robina. Tudi ravnatelji imajo svoje namestnike, tako kot šerifi. Številne slavne osebnosti so imele pomočnike ali asistente. Toda pomočniki niso le namestniki vodij. Zelo so pomembni za izvajanje vodenja, saj dandanes v šolah in drugih organizacijah vodenje ni le domena ene karizmatične ikone ali heroja. Vodenje si delijo ljudje, ki prispevajo na različne načine. Ta članek raziskuje takšno širše razumevanje vodenja in vloge pomočnikov v njem. Raziskava je bila izvedena z pomočjo štirih ključnih in med seboj povezanih vidikov tistega, kar Dean Fink in jaz imenujemo trajnostno vodenje (Hargreaves in Fink 2006). Članek nato pojasnjuje, kako so štirje vidiki najmočnejši, ko so neločljivo povezani skupaj v nekaj, kar sam imenujem fuzijsko vodenje. Predstavljena sta tudi dva primera – eden iz poslovnega in eden iz športnega sveta – ki predstavljata načela v praksi. V zaključku so predstavljene nekatere implikacije za naravo dela in vlogo pomočnika ravnatelja.

Ključne besede: šola, pomočnik ravnatelja, vodenje, fuzijsko vodenje, trajnostni razvoj

Trajnostno vodenje

Trajnostno vodenje izhaja iz definicije trajnostnega razvoja v Brundtlandovem poročilu Svetovne komisije za okolje in razvoj iz leta 1987: »Človeštvo ima zmožnosti za doseganje trajnostnega razvoja – zadovoljiti potrebe sedanosti brez ogrožanja zmožnosti zadovoljevanja potreb prihodnjih generacij.« V svojem bistvu trajnostno vodenje torej razvija in ohranja tisto, kar je pomembno, se širi in ohranja na načine, ki ustvarjajo pozitivne povezave in razvoj med ljudmi in ne škodijo drugim v sedanosti ali prihodnosti. Iz te osnovne definicije lahko oblikujemo štiri osnovna načela trajnostnega vodenja:

- *Globina* namena v razvoju učenja učencev, ki je ustvarjalno, ustrezno in predstavlja izziv, ki ni popačeno ali prekomerno osredotočeno na podatke testiranj in ki vključuje reševanje

vprašanaj okoljske trajnostnosti v učnem načrtu, skupnosti in šoli. Trajnostno vodenje je moralno vodenje. Oblikuje in vodi ga močan občutek moralnega namena.

- *Širina* – odgovornost za cilje in njihovo doseganje je skupna in deljena in ni le na ramenih herojskih in izjemnih posameznikov.
- *Vzdržljivost* skozi čas, zaradi česar se izboljševanje nadaljuje onkraj reform in posameznih vladajočih struktur, s prenosom od enega vodje k naslednjemu, z učinkovito vodenim nasledstvom, v katerem načrti za izboljšave v šolah vključujejo načrte za nasledstvo in se vsi pripravljajo tudi na svoj odhod.
- *Pravičnost* v osredotočanju na učenje in dosežke vseh učencev, v zmanjševanju razlik med najbolj in najmanj privilegiranimi in v poudarjanju sodelovanja namesto neusmiljenega tekmovanja med šolami in sosesčinami tako, da močnejši pomagajo šibkejšim.

Fuzijsko vodenje

Moči trajnostnega vodenja ne gre iskati v neodvisnem delovanju posameznih komponent moralnega vodenja, porazdeljenega vodenja, nasledstva in vodenja za socialno pravičnost. Njihovo skupno delovanje je tisto, ki je najbolj pomembno. To je bistvo fuzijskega vodenja.

V svoji knjigi *Leadership Fusion* Daft in Lengel (1998) opisujeta nevarnosti tistega, kar poimenujeta *fuzija oziroma zlitje vodenja*, torej razcepa vodenja in delovanja na ločene in nepovezane elemente. Njuno zagovarjanje *fuzije vodenja* se osredotoča na združevanje različnih notranjih lastnosti in zmožnosti znotraj organizacije ali posameznika v eno samo skupno zgodbo vodenja. Avtorja trdita, da takšna fuzija »odklepa močne sile«, ki jih je mogoče najti v »hrepenenju po smiselnem delu«, v »želji po prispevanju«, v »sanjah«, »ustvarjalnem potencialu« in »pogumu«. Fuzija vodenja je po njunem »zbiranje, združevanje, ustvarjalno povezovanje in partnerstva«.

Fuzijsko vodenje presega mnogotere stile vodenje, ne le s poudarjanjem situacijskih razlik ali razvojne evolucije vodenja skozi čas, temveč predvsem s prepoznavanjem višjih zmožnosti ljudi, da vključijo različne značilnosti, kompetence in sposobnosti v pomenoteno celoto. Prav tako kot vključevanje predstavlja eno najpomembnejših značilnosti psihosocialnega razvoja, predstavlja

osebno in organizacijsko vključevanje v vodenje visok nivo razvoja – povečevanje zmožnosti ljudi za uporabo različnih spretnosti in izražanje različnih vodstvenih lastnosti znotraj poenotene celote, ki definira jedro osebe, ki te stvari izraža in izvaja.

Fuzija vodenja se opira na in dosega tri različne vrste vključevanja.

- Notranje vključevanje osebnih zmožnosti in naravnosti, sestavljenih iz čustev, integritete, vizije, pripravljenosti, poguma in komunikacije. To je notranja fuzija jaza; vodja, ki dobro ve, kdo je in kaj želi doseči.
- Organizacijsko vključevanje različnih vodij in njihovih prispevkov, ki izkazujejo moč distribuiranega vodenja (Harris 2008). To je fuzija vodenja preko celotne skupnosti.
- Časovne vključenosti vodenja skozi čas, ko vodja sledi vodji v urejenem nasledstvu in napredovanju in učinkovito nasledstvo postane platforma za trajnostno izboljševanje.

Poglejmo sedaj ta načela, kako delujejo v praksi dveh primerov. Oba sta del študije, ki sva jo vodila Alma Harris in jaz in s katero sva preučevala visoke dosežke, ki presegajo pričakovanja v poslovnem svetu, športu in izobraževanju (Hargreaves in Harris 2011).

Srednja šola Grange

Srednja šola Grange je bila ob ustanovitvi v šestdesetih letih vodilna šola v svojem mestu na severu Anglije. V osemdesetih in devetdesetih letih je začela »zaostajati oziroma ostala na doseženi stopnji«. Le 15 % učencev je dosegalo prag za pristop k preizkusom za vpis na univerzo pri 16 letih. Šola je leta 1996 komajda prestala zunanjo inšpekcijo. »Prostori so bili videti zanemarjeni,« je povedal eden od vodij. »V medijih smo bili označeni kot umazanci. Otroci niso pričakovali velikih uspehov, fluktuacija osebja je bila precej velika.«

S pojavom in prihodom novega vodstva so se stvari počasi pričele obračati na bolje. Velik del novih strategij se je osredotočil na že znane teme, kot so nadzorovanje vedenja, spodbujanje osebja k prevzemanju osebne odgovornosti za vodenje najbolj zahtevnih učencev in vključevanje skupnosti. Šola pa je sprejela tudi nepričakovan in paradoksalen pristop k reševanju slabih rezultatov učencev. Učiteljev niso spodbujali le k intenzivnejšemu sledenju, spremljanju in vodenju napredka posameznih učencev, s katerim

bi zagotovili boljše obvladovanje osnov obstoječega učnega načrta. Po številnih urah opazovanj v učilnicah so učitelji in vodje v šoli Grange ugotovili, da standardiziran učni načrt za srednje šole ni prilagojen načinu, na katerega so se najbolje učili učenci šole, ki so bili po rodu predvsem iz Bangladeša. Za »hiter napredek«, takšno je bilo mnenje, bi »šola morala otrokom dopustiti, da delajo več tistega, kar jim gre dobro, in več tistega, v čemer uživajo«.

Šola je preizkusila učence, da bi ugotovila njihove učne stile. Rezultati so pokazali, da so učenci »zelo vizualni, zelo kinestetični«. Šola Grange je tako naredila pogumen korak in učni načrt prilagodila otrokom z močnim poudarkom na vizualnih umetnostih. Postopoma se je šola razvila v eno od dveh najboljših od 30 srednjih šol za vizualne umetnosti v državi in prejela številne državne nagrade. Z razširjenim naborom umetnostnih predmetov in po izvajanju več vizualnih in kinestetičnih metod poučevanja pri vseh predmetih so učenci zlahka opravili izpite za vstop na univerze in bili ponosni na svoje dosežke. Učitelji so pričeli čutiti, da je učni načrt zares »oblikovan za« in »ustreza potrebam učencev«. Rezultati so »poleteli navzgor« in leta 2008 je več kot 70 % učencev uspešno opravilo izpite za vstop na univerze. Čeprav se šola nahaja v najrevnejšem 1 % skupnosti v državi, se je na lestvici dodane vrednosti oziroma izboljševanja rezultatov uvrstila v najvišja 2 % šol na državni ravni. Tudi poročila zunanjih inšpekcijskih pregledov so bila vse boljša; od »zelo dobrega« izboljšanja od pregleda leta 1996 do »nekaterih izjemnih lastnosti« do leta 2006.

Najnižja točka šole Grange je bil inšpekcijski pregled leta 1996, ki ga je komaj prestala. Po pregledu je Graeme Hollinshead, ki je bil takrat vodja učiteljskega zbora, vzel bolniško prvič v svoji karieri. Tako kot številni zavzeti kolegi je tudi sam celo svojo kariero delal v šoli Grange. Toda inšpekcijski pregled je bil budnica. Graeme je menil, da sta tako šola kot on sam brezupno obtičala. Frustriran in potrj je odšel po nasvet k svetovalcu v bolnišnici. Svetovalec je pozorno poslušal in nato ponudil svoj strokovni medicinski nasvet. A to je bil sever Velike Britanije, ne Južna Kalifornija, zato so bile njegove besede neusmiljeno neposredne. »Svetoval mi je, naj se vrnem na delo in rešim situacijo,« je povedal Graeme, »in to sem tudi storil.«

Po prihodu novega pomočnika ravnatelja, Colina Bella, ki je kmalu zatem napredoval na mesto ravnatelja, je Graeme prevzel mesto pomočnika. Skupaj sta pričela voditi z zgledom. Postavila sta trdne temelje za izboljšave tako, da sta umirila vedenje učen-

cev s pozitivno strategijo discipliniranja. »Vedenje je bilo slabo, vzdušje je bilo slabo, prisotnost pa 84 %. Vse je bilo potrebno izboljšav.« Na začetku sta Bell in Hollinshead pogumno in strumno stopila na čelo šole. Nekateri od najbolj problematičnih učencev sta na primer peljala v mesto in v tematske parke, če so se lepo obnašali, čeprav so zaposleni mislili, da se jima je zmešalo. »Včasih sva vzela vsak svoj avto in pobirala otroke po parku. Ničesar ni bilo, česar ne bi poskusila. Hodila sva okrog, trkala na vrata in spraševala: »Zakaj nisi v šoli?« Najino vodenje z zgledom je obrodilo sadove in zaposleni so nama bili bolj pripravljeni slediti, ko sva prislužila njihovo spoštovanje in jih prepričala, da je najina rešitev mogoča in smiselna. Rezultat je bil nova strategija vedenja, ki je oblikovala vzdušje »miru na hodnikih«, skupno odgovornost zaposlenih pri skrbi za otroke, pripravljenost poslušati jih in zmožnost razumevanja učencev in »od kod prihajajo.«

Ko je postal ravnatelj, se je Bell srečal z upravnim organom, odgovornim za šolo, in predstavil svojo vizijo. V očeh zaposlenih je bil »pravi vizionarski tip vodje. Vse nas je navdihnil. In še vedno nas. Ljudem je prinesel upanje, da ta šola lahko postane uspešna.« Osebe je bilo »deležno motivacijskih govorov: »to je moja vizija, to je tisto, kar bomo naredili.« Ko je bila šolska zgradba v zelo slabem stanju, so učitelji »vsi skupaj odšli v bližnji hotel poslušat navdihujoče predstavitve in Bellovo vizijo prihodnosti.«

Bell je »naredil čudeže v tej šoli v približno 4 do 5 letih. Bil je tako uspešen, da je nato nadaljeval z večjimi stvarmi«. Bil je »izjemno dinamičen; zelo samozavesten«. »Bil je mlad. Saj vam je sam povedal, kako je bilo.« Eden od učiteljev je povedal, da je do kritičnega preobrata prišlo, ko je Bell ljudem dal občutek, »da smo lahko uspešni«, da so »ugotovili, da se stvari lahko naredijo«, »da želijo biti del tega« in da lahko spremembe izvedejo sami. Graeme Hollinshead se spominja, kako je Bell »prinesel neverjetno karizmo. Navdihnil je vse svoje kolege. Stvari so se zaradi njega zares začele premikati«. Ena njegovih pomembnejših lastnosti je bila »zelo zelo dober občutek za soljudi«.

Toda vodenja v Grangeu ni moč pripisati le posameznikom, ne Bellu, ne Hollinsheadu. Za začetek ravnatelj in pomočniki delajo kot tim. Ko je Graeme Hollinshead delal kot Bellov pomočnik, je veljal za »tistega praktičnega, ki poskrbi, da se stvari zgodijo«, medtem ko je Bell prevzel vlogo »vizionarja, tistega s sanjami«. Skupaj »sta se izjemno dopolnjevala«.

Sčasoma je postalo jasno, da Graeme Hollinshead ni le praktična desna roka svojega vizionarskega predhodnika. Tudi Hollin-

shead je obveljal za vizionarja s svojimi lastnimi »sanjami«, a v drugačnem slogu kot Bell. Počasi se je vodenje še bolj razširilo. Hollinshead je »ves čas poskušal vodenje distribuirati« in razviti timsko delo. Tim je bil sestavljen iz vseh – učiteljev, učnih mentorjev, asistentov in podpornega osebja. Zastopniki sindikata učiteljev so bili vedno vključeni že v začetnih fazah oblikovanja usmeritev. Vodja, odgovoren za poslovanje, je posebej pohvalil, kako so vsi »stopili skupaj«, ko je nekdo imel težave in kako je Hollinshead znal delegirati in pustiti »proste roke za delo«.

Hollinsheadova naslednica Gilly McMullen je ohranila pristop in nadaljevala s podporo vključevanja vseh. »Predvsem je to timsko delo,« je povedala. »A ne le timsko delo učiteljev, temveč vseh zaposlenih, vključno s kuharicami in čistilkami. Vsi si med seboj pomagamo biti boljši.«

Spirala zaupanja in vse boljših rezultatov je delovala preko različnih vodij, ne le v mandatu enega od njih. Prišlo je do fuzije oziroma zlitja skozi čas.

Sedaj imamo zelo dobro vodenje. Vsak vodja je nekaj izboljšal, tako da se je raven, na kateri je sedaj šola, neverjetno dvignila: trije različni značaji so prinesli različne spretnosti in šola je pridobila z vsemi.

Za dosežke šole Grange so odgovorne različne vrste vodenja, ne le ena sama. Te so delovale med seboj, se razvijale in zlile v povezano in samozavestno celoto, ki ljudi motivira, združuje in povezuje za nekaj večjega kot so sami, da služijo skupnemu dobremu. Pomočnik ravnatelja na šoli Grange ni bil le asistent oziroma zgolj nekdo, ki izvaja želje ravnatelja. Pomočniki so bili tudi sami vodje hkrati s številnimi drugimi vodji, ki so skupaj prispevali k skupnemu uspehu šole. Takšna načela imeti različne oblike vodenja, ki so distribuirane, a se dopolnjujejo, delujejo ne le v izobraževanju, temveč tudi v uspešnih primerih poslovnega sveta.

Pivo Dogfish Head

Sredi devetdesetih let se je Sam Calagione odločil, da bo pustil svoj pečat na velikem trgu piva v ZDA. Sam se je med študijem pisanja preživljal kot natakhar v New Yorku. Pri delu je spoznal svet alternativnih pivovarn in postal oboževalec. V svojem majhnem stanovanju je pričel variti različne domače zvarke za svoje prijatelje. Na njihovo presenečenje so ugotovili, da jim je bilo všeč, kar so poizkusili. Odprl je kombinacijo restavracije in pivovarne, tako

imenovani brewpub, v mestecu Milton v zvezni državi Delaware. Svoje pivo je zabavno poimenoval Dogfish Head po kraju, kamor je kot otrok hodil na počitnice.

Začetek je bil skromen, a Sam je sanjal, da bo sčasoma oblikoval novo znamko piva, ki bo znana povsod po državi. A to ni bilo dovolj, želel je tudi na novo napisati definicijo piva samega. Sam si je izbral zelo zahtevno nalogo. Majhne alternativne pivovarne so sicer pridobivale tržni delež, a ta je še vedno znašal manj kot 4 % trga s pivom. Toda danes je pivovarna Dogfish Head Craft Brewery, ki jo je Sam ustanovil in jo vodi še danes, eden najuspešnejših primerov neodvisnih pivovarn v ZDA.

Leta 2008 je Dogfish Head dosegla 22. mesto med alternativnimi pivovarnami po obsegu prodaje. V zadnjem desetletju so se dohodki povečevali za približno 40 % na leto, povprečna rast v ameriški industriji piva pa znaša le 2,1 %. A še pomembnejši od rasti same je kulturni status, ki ga je doseglo pivo Dogfish Head. Pivovarna in njen izvršni direktor Sam Calagione sta bila predstavljena v časopisu *New Yorker*, na televizijskem kanalu *Discovery Channel*, v celovečernem filmu *Beer Wars* in številnih oglaševanih knjigah.

Slogan podjetja Dogfish Head je »nenavadno temno pivo za nenavadne ljudi«, gre za življenje v nasprotju z intuicijo oz. zdravim razumom. Dogfish Head ne želi premagati treh največjih pivovarn, ki obvladujejo trg. Njihov cilj je drugačna definicija zmage. Takšen pristop je za sodelujoče zelo zabaven. Pomeni pa tudi odlično poslovanje za podjetje. Nick Benz, ki vodi finance in nadzira kontrolo kakovosti, to pojasnjuje takole:

Ljudje pravijo: »Uau, glejte, kaj so ravnokar naredili!« Še vedno imamo tisto zabavno in nenavadno stvar, ki ljudi preprosto privlači. Ljudi privlačijo stvari, ki so drugačne. Tu ne gre za »drugačnost zaradi drugačnosti same«. Gre za »drugačnost, ki prinaša dejansko vrednost«.

Benz ve vse o nevarnostih, ki jih prinaša drugačnost zaradi drugačnosti same. Je prvi v vrsti za Samom Calagionom, »prvi mož za vodjo«, kot se opiše sam. Calagione je prava podoba herojskega moža v ospredju. Od nekdaj je bil uporniška duša s smislom za humor. Iz srednje šole so ga vrgli, še preden je našel pot na kolidž. Kot bivši maneken s prav tako glamurozno ženo (in podpredsednico podjetja) Mariah Calagione ima Sam svoje slike v naravni velikosti razpostavljene tako rekoč po celotni pivovarni. Sam je ekscentrik – in s takšnimi ljudmi se rad tudi obkroži. V smislu or-

ganizacijske strategije je to pogosto uspešno. Dogfish Head v steklenice polni filozofijo inovativnosti in ustvarjalnosti, ki jo pijejo tudi številni zaposleni.

Samovo razpoloženje prežema celotno podjetje. Zaposleni so spodbujeni k zabavi, igranju in ustvarjalnosti. Mariah Calagione vzdušje v Dogfishu imenuje »nadzorovani kaos«, saj se v podjetju vedno dogaja nekaj, kar se zdi vsaj malo izven nadzora. A vztraja, da je to pozitivno, saj tako lahko ohranjajo svoje ekscentrične prednosti.

Toda obkrožanje z ljudmi, ki vas spominjajo na vas same in imajo enake nenavadne osebnostne lastnosti, deluje le do neke mere, včasih gre lahko vse skupaj tudi predaleč. Prej ali slej se pojavi točka, na kateri se ekscentričnost spremeni v nesposobnost. Ekscentrični značaj podjetja Dogfish je bilo nazadnje potrebno ukrotiti z organizacijo in učinkovitostjo.

Upravni odbor podjetja, vključno z Mariah, podpredsednico in Samovo ženo, je Sama spodbudil k temu, da je prepustil finančno plat pivovarne. Čeprav so njegove sposobnosti ustvarjanja poslovnih priložnosti in izboljševanja pritoka denarja izjemne, Sam ni uspel urediti notranjih denarnih tokov.

Tega preprosto nisem delal dobro in čeprav smo rasli, še vedno nismo prinašali dobička. Upravni odbor, Mariah in kup pametnejših ljudi od mene, ki so se ukvarjali s stroški poslovanja, mi je reklo: »Sam, odlično obvladaš ustvarjanje prihodkov, ampak zaupati nam moraš glede drugih stvari, izboljševanja učinkovitosti in nadzora nad stroški poslovanja.«

Nick Benz, generalni direktor, ima dober pregled nad tem. Ko je prišel v podjetje, je bilo vzdušje v Dogfish Brewery zabavno in sproščeno, toda polnilnica je delovala s 30 % napak, številni delavci so bili neusposobljeni in nesposobni, nekaj pa jih je bilo celo zadrogiranih. Pivo smo brezglavo dostavljali distributerjem, zaloge nam je primanjkovalo v ključnih delih leta, nadzor kakovosti piva pred odhodom iz pivovarne je bil pomanjkljiv. Kot se spominja Benz: »To je bil hobi na steroidih.« Vodja pivovarne Andy Tveekrem se strinja. »V letu 2004,« pojasnjuje, je imelo podjetje hude težave z »nekonsistentnimi težavami s kakovostjo. Imeli smo težave s prav vsem.«

Nick in Sam sta nasprotji, zato se nista takoj privlačila. Sam je ekscentrik in ikonoklast. Nick je diplomiral na prestižni univerzi Carnegie-Mellon. Sam je uporniški pisatelj. Nick je računovodja in inženir. Njuno sodelovanje ni bilo ravno sanjsko. A počasi sta opazila pomen in vrednost prednosti, ki jih drugi prinaša.

Potreboval sem približno 18 mesecev nenehnih bojev s Samom glede popolnoma neumnih podrobnosti, da sem ga naučil, da ni nobene potrebe po tem, da vse ostane tako noro, anarhistično in kaotično – da v njegovo delo lahko vnesemo nek red. Po drugi strani pa je tudi moje razmišljanje veliko manj strukturirano. Oba sva začela z zelo skrajnimi stališči popolnega reda in popolnega kaosa, ki sva jih sčasoma omehčala do te mere, da oba spoštujeva in razumeva, kaj prinašava k mizi.

Nick in Sam sta postavila novo polnilnico, ki je »pravilno zasnovana in postavljena«. Sedaj »lahko dejansko razmišljaš o svojem delu brez nenehnega ropotanja v glavi«. Dogfish je izvedel primerjavo svojega poslovanja z drugimi primerljivimi pivovarnami in ugotovil, da je v spodnji tretjini plač in ugodnosti. Mariah se spominja, kako so pripeljali ljudi za »vodenje restavracije«, dokler niso »izgoreli in odšli«. Sedaj, pravi, Dogfish »plačuje več kot mislimo, da bi morali, če to pomeni, da dobimo boljše usposobljene ljudi«.

Z ureditvijo procesa zaposlovanja in kadrovanja se je uredil tudi sistem računovodstva. Podjetje je namestilo novo programsko opremo, ki daje natančno, podrobno in ažurno podobo stroškov podjetja, ki omogoča boljše sprejemanje poslovnih odločitev. Nick Benz je boljše disciplinirano strategijo opisal kot »trifazni pristop k izboljševanju, ki vključuje osredotočanje na dobre ljudi, dobre podatke in dobre odločitve«.

Eden od rezultatov je, da se Sam sedaj lahko osredotoča na tisto, kar počne najbolje: je ekscentrični vodja, s katerim se identificirajo pustolovski pivci piva. »Vem, da je moja vloga v podjetju vloga navijača, pridigarja in izobraževalca,« pravi Sam. »Sedaj se lahko veliko bolj osredotočam na stvari, ki me zares zanimajo in veselijo, kot sem se lahko v preteklosti, ko naše podjetje ni imelo finančnih sredstev za najem nadarjenih ljudi, katerih znanje in spretnosti dopolnjujejo moje.«

Dogfish Head še vedno vzdržuje svoj kader nenavadnih in zanimivih ljudi. Toda pod razgibano podobo podjetja, ki privablja predane stranke, je oporna struktura organizacije in učinkovitosti, ki vzdržuje poslovanje. Nick Benz stanje povzema takole:

On je človek z idejami. Jaz sem tisti, ki jih izvede. On je zunanja podoba. Mojega imena ali obraza ne boste našli v nobeni publikaciji, za to skrbimo načrtno. Strastni oboževalci alternativnih pivovarn so muhasti. Če menijo, da smo postali preveliki, obveljamo za prodane duše in izgubimo tiste osnovne

predane stranke, ki so nas pripeljale do tega, kar smo postali. Zato zelo pazimo na to, da znamka odraža Sama in to iskrivo, mlado, energično, eklektično, nekoliko brezglavo in na videz kaotično in anarhistično podobo podjetja. Znotraj pa delujemo kot dobro naoljen stroj.

Sam Calagione je znal videti in sprejeti svoje slabosti in okrog sebe zbrati ljudi, ki mu jih lahko pomagajo preseči in opravljajo naloge, za katere je on »nesposoben«. Tako lahko Dogfish še naprej izkorišča Sameve prednosti in sposobnosti, a hkrati deluje v ravnovesju. Lastnik bi bil neuspešen in podjetje insolventno brez operativnega direktorja. Calagione in Benz sta potrebovala drug drugega, Sameva žena in podpredsednica pa je ugotovila, da mora vodenje biti distribuirano na več oseb. Prav ta distribucija vodenja in odgovornosti – številka 2 dela s številko 1 in še številnimi drugimi – pojasnjuje uspeh pivovarne Dogfish.

Zaključek

Kaj smo se torej naučili pomembnega za razumevanje vloge pomočnika v šolah pa tudi vseh ostalih organizacijah? Pomočnik ni le asistent. Ni le naslednji v vrsti za vodenje ali celo nezmožen postati vodja sploh med najbolj iskanimi službami.

V najboljšem pomenu besede so pomočniki vodje sami po sebi. Dopolnjujejo vodenje osebe, ki formalno drži vajeti v rokah. Delujejo lahko tudi kot vest in protiutež, dobri vodje ali direktorji, kot so Bell, Hollinshead in Calagione to cenijo. Pomočniki posredujejo med vodjo in vsemi ostalimi. Pomagajo širiti in razvijati vodenje namesto preprostega posredovanja od zgoraj navzdol.

V filmu *The Damned United*, ki opisuje eno slavnih poslovnih partnerstev v angleški nogometni zgodovini – med karizmatičnim medijskim zvezdnikom Brianom Cloughom in tihim pomočnikom Petrom Taylorjem – se sredi vroče debate ob začasnem razpadu partnerstva odvije ta dialog.

Peter Taylor: »O ja, ti si v izložbi, tu ni dvoma. Ves blišč in hrup. Toda jaz sem blago za pultom! Brez mene, brez nekoga, ki te bo rešil pred samim sabo, nisi le polovica. Brez mene si nič!«

Brian Clough: »Nič sem? Nič sem? Kaj pa si potem ti, Taylor? Nekaj? Ti si pol nič! Parazit nič! Velika debela riba pilot, ki se hrani z ničem. Ti si nihče! Pozabljen si! Nepomemben zaznamek zgodovine.«

Sredi grenkega spora ta dialog jasno pokaže, kaj si vsak od vodij misli o vlogi drugega. Toda tu je spregledan pravi pomen metafore o ribi pilotu. RIBE piloti niso le paraziti, ki se hranijo pri svojem gostitelju – grozljivem maldivskem morskem psu. Morski pes je namreč slep in brez pomoči pomenljivo imenovane ribe pilota ne bi našel poti do hrane, ki jo potrebuje za življenje.

In tu je srž resnice o vodjih in pomočnikih. Številke 1 in številke 2 potrebujejo drug drugega. Niso preprosto le gostitelji in paraziti, temveč se soodvisni drug od drugega za svoj vodstveni obstoj. Vodja potrebuje pomočnika in tudi obratno drži. Celotna organizacija pa potrebuje oba, saj je njena uspešnost odvisna od kakovostnega vodenja, ki ga potrebuje za nadaljnjo rast.

Literatura

- Daft, R. L., in R. H. Lengel. 1998. *Fusion Leadership: Unlocking the Subtle Forces That Change People and Organisations*. San Francisco: Berret-Koehler.
- Harris, A. 2008. *Distributed School Leadership: Developing Tomorrow's Leaders*. London: Routledge.
- Hargreaves, A., in D. Fink. 2006. *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., in A. Harris. 2011. *Performing Beyond Expectations*. Nottingham and London: National College for School Leadership.

- Dr. Andy Hargreaves je vodja Lynch School of Education na Boston Collegu, ZDA.
andrew.hargreaves@bc.edu

Vodenje profesionalnega razvoja

Sara Bubb

Inštitut za izobraževanje, Univerza v Londonu

Profesionalni razvoj je ključnega pomena za organizacijsko rast in izboljševanje šol. Izpolniti mora različne potrebe: individualne, timske in organizacijske. Tu pa so še potrebe, ki izhajajo iz lokalnih in osrednjih političnih iniciativ. V članku je predstavljen pomen profesionalnega razvoja, kako ga učinkovito vodimo in usmerjamo, kako ga razumejo različni teoretiki in praktiki ter kako ga vzpodbujamo in skrbimo zanj v praksi. Namen pričujočega članka je poglobljanje našega razumevanja vodenja profesionalnega razvoja. Predstavlja nov model delovanja, ki je oblikovan ciklično in s pomočjo katerega lahko vodje šol zagotovijo, da razvoj osebja vpliva na večjo učinkovitost in s tem na učenje učencev.

Ključne besede: profesionalni razvoj, vodenje, učinek, izboljšanje šole

Kakovostno vodenje je eden ključnih pogojev za uspešnost šol in ima pomemben pozitiven učinek na učence, kar so pokazale številne raziskave s celega sveta (Pont in Hopkins 2008; Pont idr. 2008; Day idr. 2011; O'Donoghue in Clarke 2010; Robinson, Hopenhay in Lloyd 2009; Hargreaves idr. 2010). Vodenje, ki ga izvajajo ravnatelji, ima merljive učinke na učenje učencev in je po pomembnosti podrejeno le kakovosti učnega načrta in poučevanju (Day idr. 2011). Raziskave kažejo, da je povezava med izboljšanjem šol in vodenjem pomembna na treh glavnih področjih: določanje namena (vizija, misija, cilji); razvoj struktur, socialnih procesov in omrežij, ki spodbujajo sodelovanje; in osredotočenost na ljudi pri vodenju (Hallinger in Heck 2010).

Profesionalni razvoj je pomemben

Kakovost poučevanja ima pomemben vpliv. Predpostavlja se, da se učenci, ki jih poučujejo najučinkovitejši učitelji, v šestih mesecih naučijo snov, za katero otroci s povprečnimi učitelji potrebujejo celo leto (Hanushek in Rivkin 2006). Učenci z najmanj učinkovitimi učitelji za enak napredek potrebujejo dve leti. Vplivno McKinseyjevo poročilo *How the World's Best Performing School Systems Come Out on Top* (Barber in Mourshed 2007) citira rezultate raziskave STAR class size iz Tennesseeja (Sanders in Rivers 1996) o kumulativni razliki, ki jo lahko dobro poučevanje ustvari pri učencih od samega začetka šolanja. Pri starostih od osem do enajst let

učenci, ki so deležni visokokakovostnega poučevanja, kažejo 53 odstotkov boljše sposobnosti od tistih, ki so deležni slabega poučevanja. Raziskave za Suttonov sklad (Murphy and Machin 2011) kažejo, da so učinki visokokakovostnega poučevanja še posebej veliki pri učencih, ki izhajajo iz deprivilegiranih okolij. Raziskovalci so ugotovili, da pri slabših učencih razlika med dobrim in slabim učiteljem lahko predstavlja celo leto učenja (Murphy in Machin 2011, 2). Ključno vprašanje je torej izboljšanje kakovosti učiteljev. Eden od načinov za to je tudi profesionalni razvoj – pomoč učiteljem v šolah pri razvoju v smeri večje učinkovitosti in tako večjega vpliva na učenje učencev. Toda uspeh zahteva najprej poglobljene razumevanja profesionalnega razvoja in njegovega učinka na učitelje in učence v šolah.

Profesionalni razvoj igra veliko vlogo ne le pri učinkovitosti učiteljev, temveč tudi pri njihovem vztrajanju na delovnem mestu. V ZDA, na primer, približno 30 odstotkov učiteljev, ki vstopijo v poklic, opusti delo v prvih treh letih, do približno polovica pa jih odide v roku petih let (Darling-Hammond 1997; Ingersoll in Smith 2004). Večino zgodnjih odhodov je mogoče pripisati nespodbudnemu okolju v šolstvu (Johnson idr. 2004). Rezultati študije *Staff Development Outcomes* (Bubb, Earley in Hempel-Jorgensen 2008) so pokazali, da je v šolah z učenci iz bogatejših okolij verjetnost dobrega profesionalnega razvoja veliko večja kot v šolah z učenci iz revnejših okolij. To je še posebej pomembno v luči raziskav v šolah, ki se spopadajo s težkimi okoliščinami (Lack in Johnson 2008), ki so pokazale, da lahko močna čustvena in praktična podpora ter izobraževanje naredita delo v takšnih šolah privlačnejše za učitelje. Posebno pozornost je torej potrebno nameniti zagotavljanju učinkovitega profesionalnega razvoja v šolah v manj spodbudnih okoljih.

Toda to ni le stvar vlaganj v profesionalni razvoj. Veliko denarja je bilo potrošenega za aktivnosti, povezane z izobraževanjem in razvojem učiteljev, ki niso prinesle sorazmernega učinka na učenje in blagostanje učencev. Kot pravijo raziskovalci v ZDA (Lawless in Pellegrino 2007), se je število priložnosti za profesionalni razvoj učiteljev sicer povečalo, toda naše razumevanje, kaj je kakovosten profesionalni razvoj, kaj se učitelji iz tega naučijo in njihov vpliv na rezultate učencev ostaja na enaki ravni (str. 576).

Vodenje profesionalnega razvoja

Profesionalni razvoj se ne dogaja preprosto sam od sebe. Potrebno ga je učinkovito voditi in usmerjati, saj le tako lahko doseže pozi-

tiven učinek in doseže dobre rezultate glede na vložena sredstva. Vodje šol morajo zagotoviti, da se profesionalni razvoj dogaja. Voditi ga je potrebno učinkovito, saj le tako lahko doseže pozitiven učinek in doseže dobre rezultate glede na vložena sredstva. Status, znanje in pristop vodij razvoja zaposlenih lahko vpliva na resnost pristopa udeležencev, ki vodi v dejansko izboljšanje šole. Ena pomembnih šibkih točk profesionalnega razvoja je, da ga pogosto vodijo osebe, ki načrtovanju namenjajo premalo časa zaradi preobremenjenosti s številnimi drugimi vlogami. Šole lahko neuspešno potrošijo veliko denarja in časa za razvoj zaposlenih, če vodenje ni ustrezno.

Vodje morajo paziti na deset pomembnih dejavnikov (Bubb in Earley 2009):

1. Vodenje in upravljanje strokovnega razvoja morata biti učinkovita.
2. Ljudje potrebujejo jasno in skupno razumevanje profesionalnega razvoja.
3. Šola mora razviti kulturo usmerjenosti v učenje.
4. Razvoj posameznikov mora biti povezan z analizo potreb za upravljanje uspešnosti in kariernega razvoja, pa tudi s samo-evalvacijo in izboljševanjem šole.
5. Cilj in razlogi za profesionalni razvoj morajo biti jasni in morajo imeti pozitiven vpliv na učence.
6. Izbrati je potrebno najhitrejše, najučinkovitejše in stroškovno najbolj sprejemljive oblike profesionalnega razvoja glede na potrebe posameznikov.
7. Profesionalni razvoj, ki vključuje diskusije, coaching (izraz uporabljamo v izvirni obliki, pojavlja se tudi zapis kovčing), mentorstvo, opazovanje in razvoj drugih je zelo učinkovit.
8. Za profesionalni razvoj je potrebno določiti čas.
9. Profesionalni razvoj je potrebno spremljati in ovrednotiti njegove učinke.
10. Če želimo doseči trajno izboljševanje, morata biti učenje in razvoj skupna, priznana in cenjena.

Vodje šol imajo pomembno vlogo pri razvijanju kulture učenja za izboljševanje učencev (Hargreaves 2012; Hargreaves idr. 2010). Kultura šole je osnova za profesionalni razvoj; kakovost tima, skupnosti, oddelka ali delovne skupine lahko pomembno prispeva k profesionalnemu razvoju posameznika. Z besedami Judith Warren Little: »Predstavljajte si, da lahko postanete boljši učitelj le

s tem, da ste zaposleni v določeni šoli. Pravzaprav že samo zaradi tega« (Fullan in Hargreaves 1991). Predpostavlja se, da lahko šibko delovno okolje učitelje prikrajša za priložnost doseganja svojega polnega potenciala oziroma jih spodbudi k odhodu v druge šole z boljšo profesionalno skupnostjo ali celo opuščanju učiteljskega poklica (Goldrick idr. 2012). Coldwell in Simkins (2011) poudarjata pomen t. i. moderacijskih učinkov: časa, etosa, vodenja in kontekstualnih dejavnikov. Ti dejavniki pomagajo pojasniti, zakaj imajo na videz podobne aktivnosti različne posledice pri različnih posameznikih, timih in šolah.

Vse večje število študij in raziskav se osredotoča na značilnosti kakovostnega profesionalnega razvoja (Garet idr. 2001; Penuel idr. 2007; Desimone 2011). Znano je, da učitelji lahko veliko pridobijo z aktivnostmi, ki vključujejo sodelovanje (Alton-Lee 2005; Cordingley idr. 2005; Little 2002), neformalne pogovore v zbornici (Mawhinney 2010) in delo v profesionalnih učečih se skupnostih oziroma skupnostih praks (Stoll 2009; Vescio, Ross in Adams 2008; Wenger 1998).

Učitelji v šolah potrebuje čas za učenje in prenos naučenega v prakso. Darling-Hammond idr. (1999, 78) trdijo celo, da je čas, porabljen za razmišljanje o učenju in poučevanju, prav tako pomemben za učenje učencev kot čas, porabljen za dejansko poučevanje. Veliko se lahko naučimo tudi iz raziskav o vodenju profesionalnega razvoja v drugih državah (Schleicher 2011; Musset 2010; OECD 2010; Wei, Darling-Hammond in Adamson 2010; Mayer in Lloyd 2011). V Šanghaju, na primer, učitelji poučujejo le 10–12 ur na teden, za razliko od 19 ur v Veliki Britaniji in 30 ur v ZDA. Zato mladi učitelji v Šanghaju lahko porabijo veliko kakovostnega časa za preostale aktivnosti, ki pozitivno vplivajo na učenje učencev (Jensen 2012). Med njih spada dvakrat tedensko opazovanje mentorjev, enkrat tedensko izpolnjevanje refleksij učitelja, vodnje raziskovalnega projekta in posredovanje povratnih informacij. Takšna struktura jasno kaže, kako je načrtovan čas, da učitelji razvijejo, prevzamejo, razpravljajo o in preizkusijo novo znanje (Garet idr. 2001).

Razumevanje profesionalnega razvoja

Med oblikovalci politik in raziskovalci pa tudi vodji šol je prisotno določeno pomanjkanje razumevanja o tem, kaj profesionalni razvoj pravzaprav je. Nekateri ga vidijo kot aktivnosti, ki jih učitelji izvajajo oziroma »so jim posredovane« skozi model prenosa

od strokovnjaka k učitelju. Drugi ga vidijo kot učenje na strani učiteljev, tretji pa kot spremembe, ki so rezultat učenja, ki vodi v spremembe v učilnici in tako učinkuje na učence. Tako definicija poročila OECD (2009; 2010) o mednarodni raziskavi učenja in poučevanja, ki navaja »aktivnosti, ki razvijajo posameznikove spretnosti, znanje, strokovnost in druge lastnosti učitelja« (2009, 49) kot mnenje Nacionalnega sveta za razvoj osebja v ZDA, ki profesionalni razvoj definira kot »poglobljen, trajosten in intenziven pristop k izboljševanju učinkovitosti učiteljev in ravnateljev pri izboljševanju dosežkov učencev« (Mizell idr. 2011; Hirsh 2009) nakazuje, da je strokovni razvoj nekaj, kar se dogaja posameznikom. Toda zunanji vzvodi so ključni element. Dayeva definicija je pomembno prispevala k razširitvi konceptualizacije:

Profesionalni razvoj je sestavljen iz povsem naravnih učnih izkušenj ter zavestnih in načrtovanih aktivnosti, ki so namenjene posrednemu ali neposrednemu izboljšanju posameznika, skupine ali šole in tako prispevajo h kakovosti izobraževanja v učilnici (Day 1999, 34).

Nekateri raziskovalci (Opfer in Pedder 2011; Easton 2008) imajo kritičen odnos do izraza »profesionalni razvoj«, saj verjamejo, da poudarja poenostavljeno usmerjenost v programe in aktivnosti. Fullan (2007, 35) zagovarja mnenje, da je »profesionalni razvoj kot termin in kot strategija dosegel konec svoje življenjske dobe« in da predstavlja »veliko oviro napredku pri učenju učiteljev«, saj verjame, da »preusmerja energijo ljudi v razmišljanje, da delajo nekaj pomembnega« (str. 36). Cole (2004) je enega od svojih člankov naslovil celo s »Profesionalni razvoj: odličen način kako se izognemo spremembam.« Tisto, kar oba avtorja kritizirata, je močna povezanost s frazo »iti na seminar«.

V analizi trendov in izzivov v ZDA (Wei, Darling-Hammond in Adamson 2010, 1) je profesionalni razvoj konceptualiziran kot »produkt tako zunanjih kot notranjih, v delo samo vgrajenih aktivnosti, ki razširjajo znanje učiteljev in spreminjajo njihovo prakso poučevanja na načine, ki podpirajo učenje učencev«. Subtilna, a pomembna različica je Knappova (2003, 112) definicija profesionalnega učenja kot »sprememb v razmišljanju, znanju, spretnostih in pristopih k poučevanju, ki sestavljajo repertoar učiteljev ali vodij«. Timperleyeva (2011) uporablja termin »profesionalno učenje in razvoj« za opisovanje formalnih in neformalnih priložnosti za poglobljanje znanja in piljenja spretnosti na način, ki spremeni prakso v dobro učenca. Opfer in Pedder (2011) uporabljata izraze »profesionalno učenje učiteljev« in »učenje učiteljev« za premik

od usmerjenosti k aktivnostim. Berry idr. (2009, 578) vnesejo še dimenzijo opolnomočenja, ko profesionalno učenje opišejo kot proces, ki vključuje »izmenjavo vpogledov v poučevanje in učenje med učitelji za pridobitev občutka profesionalnega nadzora in lastništva nad svojim učenjem«. Koncept »razvoja« je boljši od »učenja«, njegova konotacija rasti je povsem primerna, saj se ljudje trajno razvijajo in spreminjajo v odzivu na svoje izkušnje in učenje, tako formalno kot neformalno (Boud in Hager 2010).

Izhajajoč iz predhodnih definicij (Bubb in Earley 2007, 4) je profesionalni razvoj:

nenehen proces, sestavljen iz formalnih in neformalnih izkušenj učenja, ki zaposlenim v šolah omogoča razmišljanje o svojem delu, izboljševanje svojega znanja in spretnosti ter načinov dela tako, da se izboljšata učenje in dobrobit učencev.

Povečati mora prilagodljivost, samoučinkovitost in navdušenje za delo z otroki in kolegi. Proces je tisto, kar je zares pomembno. Razvoj je nenehno v posamezniku in ni nekaj, kar se od časa do časa izvede ali priskrbi zaposlenim. Ljudje se razvijajo na različne načine: z načrtovanimi in formalnimi aktivnostmi in z izkušnjami, tu pa je še neprecenljivo razmišljanje, ki se pojavi naključno. Čas za razmišljanje o svojem delu je ključnega pomena. Že Sokrat je povedal: »Nikogar ne morem naučiti ničesar, lahko jih le spodbudim k razmišljanju.« Profesionalni razvoj ne pomeni le sodelovanja na organiziranih izobraževalnih seminarjih, razumeti ga je potrebno v smislu sprememb, ki se zgodijo v razmišljanju in praksi ljudi in prinašajo pozitivne spremembe za učence. Spodbujati mora zavezanost trajnostni osebni in profesionalni rasti. Z besedami Benjamina Brittna: »Učenje je kot veslanje proti toku. Če se ustaviš, pričneš drseti nazaj.« (Bubb in Earley 2010)

Učinek

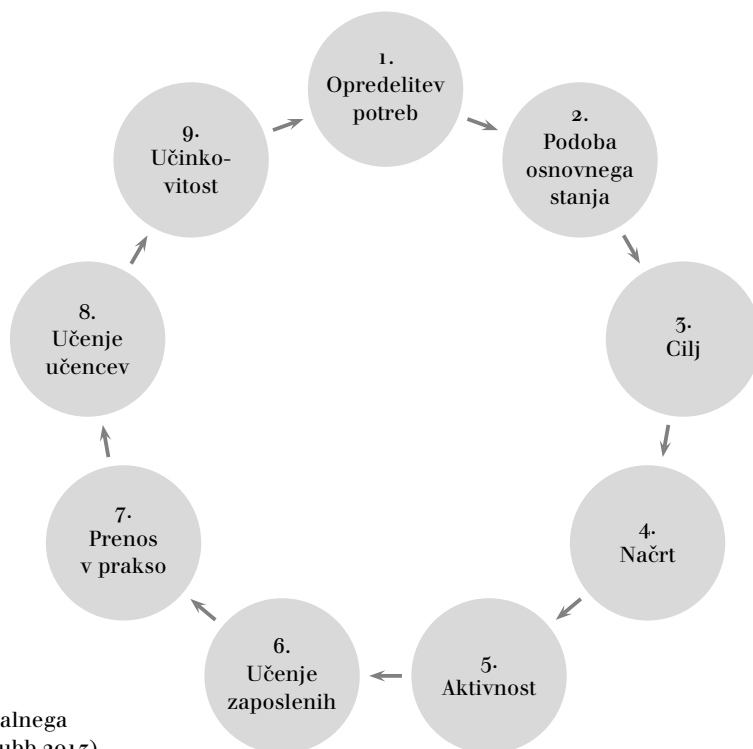
Pomembno je, da ne pozabimo razmišljati o učinku profesionalnega razvoja. Določanje pozitivnih učinkov profesionalnega razvoja je kompleksen proces. Izpostavljenost in sodelovanje v razvojnih aktivnostih lahko v različni meri vplivata na spremembe v prepričanjih, vrednotah in vedenju posameznikov. Takšne spremembe v posameznikih pa lahko v različni meri povzročijo spremembe v učilnici in šolski praksi, to pa lahko v različni meri povzroči izboljšanje v rezultatih učencev (Bubb in Earley 2010). Na

dosežke otrok in mladih vplivajo številni dejavniki, zato je težko poiskati dokaze, ki bi izpostavili neposredno povezavo med profesionalnim razvojem in dosežki. O povezavah med profesionalnim razvojem, razvojem šole in ustvarjanjem in prenašanjem znanja vemo preprosto premalo (Frost 2012).

Vse delo je tako lahko zaman. V delu *From Self-evaluation to School Improvement* (Bubb in Earley 2008) je predstavljen eno leto trajajoč projekt izboljšanja, v okviru katerega se je spodbujalo neodvisno učenje učencev. Šola je sicer uspešno uveljavila zapleten projekt »učenje učenja«, ki je vključil 120 učiteljev, a pri tem ni natančno načrtovala načina za evalvacijo uspešnosti projekta. Pozitivne, a posplošene povratne informacije učiteljev so pokazale, da je projekt verjetno pomagal izboljšati prakso, ni pa bilo jasno, na kakšen način, v kolikšni meri ali s kakšnim končnim učinkom. Poleg tega ni bilo nobenega poskusa evalvacije učinka na stopnjo samostojnosti učencev. Vodje šole tako niso vedeli, zakaj in na kakšen način je bil projekt pomemben in niso vedeli, kako nadaljevati. A ta primer ni nenavaden. Druge raziskave (Cordingley 2008; Pedder, Storey in Darleen Opfer 2008; Earley in Porritt 2009) so pokazale, da imajo šole težave z evalvacijo učinkov. Podatki so pogosto subjektivni in niso osnovani na dokazih. Evalvacija učinka profesionalnega razvoja je bila identificirana kot najšibkejši člen (OFSTED 2006).

Številne raziskave so se osredotočile le na zaznave sodelujočih glede načrtovanih učinkov. Iskanje prepričljivih dokazov o povezavah učenja učiteljev in učenja učencev ni preprosto, saj je metodološko zelo zapleteno. Ingvarson in kolegi nas opominjajo, da se je potrebno izogibati trditvam na podlagi navideznih povezav ali osredotočanju izključno na cilje, ki jih je preprosto meriti (Ingvarson, Meiers in Beavis 2005, 4).

Aktivnosti profesionalnega razvoja v šolskem (delovnem) času lahko negativno vplivajo na otroke. Učenci v desetih od 35 šol, obiskanih v okviru študije *Staff Development Outcomes* (Bubb, Earley in Hempel-Jorgensen 2008), so povedali, da je imel profesionalni razvoj negativen učinek na njihovo izobraževanje in blagostanje. Pokazali so tudi splošen odpor do nadomestnih učiteljev, ki niso poznali učencev in načina dela v šoli. Kritizirali so tudi kakovost dela, ki jim je bilo prepuščeno, tudi če je poučevanje vodil nekdo, ki so ga poznali. Eden od fantov je povedal (str. 41): »Ko našega učitelja ni, je grozno. Razredi se grdo obnašajo in ničesar ne opravimo. Nisem prepričan, da je usposabljanje dobra ideja.« Profesionalni razvoj mora učencem koristiti, ne škoditi.



SLIKA 1

Model cikla profesionalnega razvoja (povzeto po Bubb 2015)

Kako profesionalni razvoj deluje

Slika 1 kaže cikel, ki pojasnjuje, kako profesionalni razvoj dela razliko. Model je izdelan na podlagi Kirkpatrickovega pionirskega dela v petdesetih letih na področju evalvacije programov poslovnega izobraževanja (Kirkpatrick 1983) in na Guskeyevem (2000) modelu evalvacije učinkov učiteljev v petih ravneh, ki je bolj celovit, saj namenja več pozornosti pripravi in vlogi samoučinkovitosti pri izboljševanju. V skladu z Bandurovo socialno kognitivno teorijo je samoučinkovitost definirana kot prepričanje v lastno zmožnost učinkovitosti (Tschannen-Moran, Hoy in Hoy 1998, 233). Samoučinkovitost ima pomembno vlogo v pristopu zaposlenih k ciljem, nalogam in izzivom ter spopadanju s težavami. Ohranjanje lastne moči je ključnega pomena.

Če želimo, da se učenje zaposlenih zgodi in ima vpliv na učence, mora do sprememb priti na več področjih. Za prikaz medsebojne povezanosti je model oblikovan ciklično, za razliko od Guskeyevega, Kirkpatrickovega in drugih modelov (Lieberman in Wilkins 2006; Ingvarson, Meiers in Beavis 2005; Coldwell in Simkins 2011),

ki profesionalni razvoj predstavljajo kot linearen proces. Toda spremembe niso vedno linearen proces, stvar vzroka in posledic, temveč so ciklične (Huberman 1995). Spremembe na enem področju lahko vplivajo na spremembe na drugem. Zato lahko spremembe v sposobnostih ali prepričanjih vodijo v spremembe v praksi, ki prinesejo spremembe v učenju učencev, ki vplivajo na samoučinkovitost učiteljev (samozavest ipd.), kar spodbudi nadaljnje spremembe v praksi in privede do novih sprememb v sposobnostih ali prepričanjih in tako naprej. Guskey (2005) meni, da spremembe v praksi lahko vodijo v spremembe pri učencih, kar nato spremeni prepričanje učiteljev. Literatura o izboljševanju šol vsebuje dokaze o tem, da se učitelji najbolj spremenijo takrat, ko opazijo, da njihovi novi praktični prijemi vplivajo na učence (Fullan in Hargreaves 1992).

Model ima devet faz. Tu nisem uporabila izraza »stopnje« kot Kirkpatrick in Guskey, saj je pomembno, da ne razmišljamo v smislu hierarhije, kjer so nekateri deli manj pomembni od drugih. Vse faze so pomembne. Zanimarjanje katerekoli od njih škodljivo vpliva na končne rezultate. Devet faz je organiziranih v tri domene v skladu z idejo Clarka in Hollingswortha (2002) o domenah znotraj njunega medsebojno povezanega modela profesionalnega razvoja.

- Domena priprave vsebuje štiri faze (1–4): identifikacijo potreb, podobo osnovnega stanja, postavljanje cilja in izdelavo načrta za njegovo doseganje.
- Domena učenja vsebuje dve fazi (5–6): razvojno aktivnost in nastalo novo učenje (spretnosti, znanje in odnosi).
- Domena izboljševanja ima tri faze (7–9): prenos naučenega v prakso, z učinkom na učenje učencev, in izboljšanje samoučinkovitosti zaposlenih.

Domeno priprave velja še posebej poudariti. Zaposleni naj identificirajo in analizirajo svoje potrebe. Če je to opravljeno le površinsko, ljudje pogosto identificirajo tisto, kar želijo, namesto da bi premislili o tem, kaj potrebujejo in zakaj. Pri analizi je lahko v veliko pomoč razprava z drugimi. Preprosto je namreč sklepati, da mora nekdo, ki ima težave z obvladovanjem učencev, izboljšati svoje vodenje razreda. Toda razlog za težave lahko izhaja iz načrtovanja, odnosov, vedenja, hitrosti podajanja snovi ali sredstev in če je tako, je potrebno spremeniti identificirano področje sprememb. Izdelava jasne podobe obstoječega stanja pomaga postaviti realistične cilje. Če podoba vključuje tudi učinek na učence

v razpoložljivem času, se lahko osredotočimo na specifične cilje namesto nedoločnega osredotočanja na popolnost. Dobro načrtovan profesionalni razvoj se mora začeti z mislijo na zaključek.

V domeni učenja je razpon aktivnosti profesionalnega razvoja zelo širok. Učitelji za najučinkovitejše smatrajo tiste, ki neposredno izpolnjujejo določene potrebe. Vrste aktivnosti z največjim vplivom so tiste na osnovi razprave o poučevanju in učenju in izboljševanju prakse skozi opazovanje, coaching – mentorstvo, kolegialno podporo in raziskave med učitelji (Goodall idr. 2005; Timperley 2008; Timperley idr. 2007; OECD 2010; Schleicher 2011). Joyce in Showers (2002) sta zaključila, da mora usposabljanje, če želi biti resnično uspešno, vsebovati naslednjih pet sestavin oziroma faz:

- *teorija* – s katero se novi pristop pojasni in utemelji,
- *predstavitev* – model za uveljavitev v praksi,
- *praksa* – učitelji lahko preizkusijo nov pristop,
- *povratne informacije* – o delovanju novega pristopa,
- *mentorstvo* – za pomoč učiteljem pri razpravi o poučevanju in učenju v spodbudnem okolju in možnosti za izboljševanje.

Njune raziskave so pokazale, da ima usposabljanje brez možnosti prejemanja povratnih informacij in mentorstva le malo merljivega vpliva na prakso v učilnici. Toda z dodajanjem omenjenih sestavin (še posebej zaključne faze mentorstva) lahko dosežemo pomemben učinek. Zato je skupen razvoj prakse tako uspešen (Fielding idr. 2005).

Andy Hargreaves pravi, da je dobro poučevanje »napolnjeno s pozitivnimi čustvi« (Hargreaves 2005). Potrebno je več osredotočanja na čustveni spekter profesionalnega razvoja. Potrebujemo tudi boljše razumevanje učinka počutja ljudi, predvsem na njihovo samozavest in zaupanje v svoje sposobnosti – v njihovo zmožnost za razvoj. Brez poglobljenega razumevanja se lahko le redki posamezniki razvijejo in izboljšajo dovolj, da vplivajo na napredek učenec. Bulloughov koncept evdajmonije (tj. občutek največje sreče, blaženosti) (Bullough 2009, 243) je močan:

Učenje učencev se izboljša takrat, ko se učitelje spodbuja in se jim omogoča popolno osredotočanje na delo ter ko učitelji skozi takšno osredotočanje dosežejo evdajmonijo, srečo, refleksiijo poučevanja z integriteto.

Model lahko uporabijo tudi šole in raziskovalci za pomoč pri izbiranju faze za evalvacijo in osredotočanje na preostale faze. Eval-

vacije se, na primer, pogosto osredotočijo na samo razvojno aktivnost, toda v predlaganem modelu je to le peta faza od devetih. Raziskovalci in šole lahko raziščejo tudi dogodke prej in potem in tako lažje presodijo, ali sta bila čas in denar, namenjena za profesionalni razvoj, porabljena učinkovito. Na podlagi jasnih podatkov o učinku je mogoče natančno presoditi stroškovno učinkovitost različnih aktivnosti in priložnosti. Stroške lahko merimo v treh oblikah: času, denarju in motnjah za učence in zaposlene. Porabljanje velikih količin denarja ne jamči vpliva (OECD 2012); dejansko so se največji premiki v določenih primerih zgodili z dokaj majhnimi stroški (Bubb 2010; Bubb, Earley in Hempel-Jorgensen 2008).

Zaključek

Profesionalni razvoj, ki prinese pozitivne spremembe, je zapleten. Zato je pomembno, da poiščemo razlago za delovanje profesionalnega razvoja, ki jo šole lahko uporabijo pri svojih aktivnostih. Ta model lahko uporabijo vodje šol za strukturiranje strokovnega razvoja in evalvacijo učinka – ter morda tudi za diagnosticiranje neuspeha določenih razvojnih aktivnosti. Profesionalni razvoj lahko postane gonilo izboljševanja, če in ko ustreza kriterijem, ki jih je postavil Michael Fullan (2011): ko spodbuja notranjo motivacijo učiteljev in učencev; ko vključi učitelje in učence v trajno izboljševanje učenja in poučevanja; ko spodbuja skupno delo in ko vpliva na vse.

Literatura

- Alton-Lee, A. 2005. »A Collaborative Approach to Knowledge Building to Strengthen Policy and Practice in Education: The New Zealand Iterative Best Evidence Synthesis Programme.« *Educational Researcher* 15 (9): 5–11.
- Barber, M., in M. Mourshed. 2007. *How the World's Best Performing School Systems Come Out on Top*. London: McKinsey.
- Berry, A., J. Loughran, K. Smith in S. Lindsay. 2009. »Capturing and Enhancing Science Teachers' Professional Knowledge.« *Research in Science Education* 39 (4): 575–594.
- Boud, D., in P. Hager. 2010. *Conceptualising Continuing Professional Development: Compliance, Pedestrianism and Decontextualisation or Richer Notions of Learning and Practice?* Leeds: Medical Education Unit.
- Bubb, S. 2010. »Advancing Teaching and Learning: Capitalising on Professional Development.« *Curriculum Management Update*, November.

- Bubb, S. 2013. »Developing from Within: Towards a New Model of Staff Development.« *Professional Development Today* 15 (1–2): 13–19.
- Bubb, S., in P. Earley. 2007. *Leading and Managing Continuing Professional Development*. London: Sage.
- Bubb, S., in P. Earley. 2008. *From Self-Evaluation to School Improvement: The Importance of Effective Staff Development*. Reading: CFBT.
- Bubb, S., in P. Earley. 2009. »Leading Staff Development for School Improvement.« *School Leadership & Management* 29 (1): 23–37.
- Bubb, S., in P. Earley. 2010. *Helping Staff Develop in Schools*. London: Sage.
- Bubb, S., P. Earley in A. Hempel-Jorgensen. 2008. *Staff Development Outcomes Study*. London: TDA.
- Bullough, R. V. 2009. »Seeking Eudaimonia: The Emotions in Learning to Teach and to Mentor.« *V Advances in Teacher Emotion Research*, ur. P. A. Schutz in M. Zembylas, 33–53. Dordrecht: Springer.
- Clarke, D., in H. Hollingsworth. 2002. »Elaborating a Model of Teacher Professional Growth.« *Teaching and Teacher Education* 18 (8): 947–967.
- Coldwell, M., in T. Simkins. 2011. »Level Models of Continuing Professional Development Evaluation: A Grounded Review and Critique.« *Professional Development in Education* 37 (1): 143–157.
- Cole, P. 2004. *Professional Development: A Great Way to Avoid Change*. Melbourne: IARTV.
- Cordingley, P. 2008. *Qualitative Level Study of School-Level Strategies for Teachers' CPD*. Coventry: CUREE.
- Cordingley, P., M. Bell, B. Rundell in D. Evans. 2005. *The Impact of Collaborative CPD on Classroom Teaching and Learning*. London: Evidence for Policy and Practice Information Centre.
- Darling-Hammond, L. 1997. *Doing What Matters Most: Investing in Quality Teaching*. New York: National Commission on Teaching and America's Future.
- Darling-Hammond, L., B. T. Berry, D. Haselkorn in E. Fideler, ur. 1999. *Teacher Recruitment, Selection, and Induction: Policy Influences on the Supply and Quality of Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Day, C. 1999. *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Day, C., P. Sammons, K. Leithwood, D. Hopkins, Q. Gu, E. Brown in E. Ahtaridou. 2011. *Successful School Leadership: Linking with Learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Desimone, L. M. 2011. »A Primer on Effective Professional Development.« *Phi Delta Kappan* 92 (6): 68–71.
- Earley, P., in V. Porritt. 2009. *Effective Practices in Continuing Professional Development: Lessons from Schools*. London: Institute of Education.
- Easton, L. B. 2008. »From Professional Development to Professional Learning.« *Phi Delta Kappan* 89 (10): 755–761.
- Fielding, M., S. Bragg, J. Craig, I. Cunningham, M. Eraut, S. Gillinson, M.

- Horne, C. Robinson in J. Thorp. 2005. *Factors Influencing the Transfer of Good Practice*. London: DFES.
- Frost, D. 2012. »From Professional Development to System Change: Teacher Leadership and Innovation.« *Professional Development in Education* 38 (2): 205–227.
- Fullan, M. 2007. *The New Meaning of Educational Change*. New York in London: Teachers College Press.
- Fullan, M. 2011. *Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform*. East Melbourne: Centre for Strategic Education.
- Fullan, M., in A. Hargreaves. 1991. *What's Worth Fighting For? Working Together for Your School*. Milton Keynes: Open University Press.
- Fullan, M., in A. Hargreaves. 1992. »Teacher Development and Educational Change.« V *Teacher Development and Educational Change*, ur. M. Fullan in A. Hargreaves, 1–9. London: Routledge.
- Garet, M. S., A. C. Porter, L. Desimone, B. F. Birman in K. S. Yoon. 2001. »What makes professional development effective?« *American Educational Research Journal* 38 (4): 915–945.
- Goldrick, L., D. Osta, D. Barlin in J. Burn. 2012. *Review of State Policies on Teacher Induction*. Santa Cruz: New Teacher Center.
- Goodall, J., C. Day, A. Harris, G. Lindsay in D. Muijs. 2005. *Evaluating the Impact of Professional Development*. Nottingham: DFES.
- Guskey, T. 2000. *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Guskey, T. 2005. »A Conversation with Thomas R. Guskey.« *The Evaluation Exchange* 11 (4): 12–15.
- Hallinger, P., in R. H. Heck. 2010. »Collaborative Leadership and School Improvement: Understanding the Impact on School Capacity and Student Learning.« *School Leadership and Management* 30 (2): 95–110.
- Hanushek, E. A., in S. G. Rivkin. 2006. »Teacher Quality.« V *Handbook of the Economics of Education*, ur. E. Hanushek in F. Welch, 2:1051–1078. Amsterdam: Elsevier.
- Hargreaves, A. 2005. »The Emotions of Teaching and Educational Change.« V *Extending Educational Change*, ur. A. Hargreaves, 278–295. Dordrecht: Springer.
- Hargreaves, D. H. 2012. *A Self-Improving School System in International Context*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Hargreaves, A., A. Lieberman, M. Fullan in D. Hopkins. 2010. *Second International Handbook of Educational Change*. New York: Springer.
- Hirsh, S. 2009. »A New Definition.« *Journal of Staff Development* 30 (4): 10–16.
- Huberman, M. 1995. »Professional Careers and Professional Development: Some Intersections.« V *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*, ur. T. R. Guskey in M. Huberman, 193–224. New York: Teachers College Press.
- Ingersoll, R. M., in T. M. Smith. 2004. »Do Teacher Induction and

- Mentoring Matter?« *National Association of Secondary School Principals* 88 (638): 28–40.
- Ingvarson, L., M. Meiers in A. Beavis. 2005. »Factors Affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers' Knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy.« *Education Policy Analysis Archives* 13 (10): 1–28.
- Jensen, B. 2012. *Catching Up: Learning from the Best School Systems in East Asia*. Victoria: Grattan Institute.
- Johnson, S. M., S. M. Kardos, D. Kauffman, E. Liu in M. L. Donaldson. 2004. »The Support Gap: New Teachers' Early Experiences in High-Income and Low-Income Schools.« *Education Policy Analysis Archives* 12 (61): 1–25.
- Joyce, B., in B. Showers 2002. »Student Achievement through Staff Development.« <http://literacy.kent.edu/coaching/information/Research/randd-engaged-joyce.pdf>
- Kirkpatrick, D. L. 1983. »Four Steps to Measuring Training Effectiveness.« *Personnel Administrator* 28 (11): 19–25.
- Knapp, M. S. 2003. »Professional Development as a Policy Pathway.« *Review of Research in Education* 27 (1): 109–157.
- Lack, A., in A. Johnson. 2008. *Schools Facing Challenging Circumstances Research Report*. London: Jigsaw Research.
- Lawless, K. A., in J. W. Pellegrino. 2007. »Professional Development in Integrating Technology into Teaching and Learning: Knowns, Unknowns, and Ways to Pursue Better Questions and Answers.« *Review of Educational Research* 77 (4): 575.
- Lieberman, J. M., in E. A. Wilkins. 2006. »The Professional Development Pathways Model: From Policy to Practice.« *Kappa Delta Pi Record* 42 (5): 5.
- Little, J. W. 2002. »Locating Learning in Teachers' Communities of Practice: Opening up Problems of Analysis in Records of Everyday Work.« *Teaching and Teacher Education* 18 (8): 917–946.
- Mawhinney, L. 2010. »Let's Lunch and Learn: Professional Knowledge Sharing in Teachers' Lounges and Other Congregational Spaces.« *Teaching and Teacher Education* 26 (4): 972–978.
- Mayer, D., in M. Lloyd. 2011. *Professional Learning*. Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- Mizell, H., S. Hord, J. Killion in S. Hirsh. 2011. »New Standards Put the Spotlight on Professional Learning.« *Journal of Staff Development* 32 (4): 10–12.
- Murphy, R., in S. Machin. 2011. *Improving the Impact of Teachers on Pupil Achievement*. London: The Sutton Trust.
- Musset, P. 2010. »Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects.« OECD Education Working Papers 48, OECD, Paris.
- O'Donoghue, T. A., in S. R. P. Clarke. 2010. *Leading Learning: Process,*

- Themes and Issues in International Contexts*. Abingdon: Routledge.
- OECD. 2009. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Pariz: OECD.
- OECD. 2010. *Teachers' Professional Development: Europe in International Comparison*. Pariz: OECD.
- OECD. 2012. »Does Money Buy Strong Performance in PISA?« *Pisa in Focus*, februar.
- OFSTED. 2006. *The Logical Chain*. London: OFSTED.
- Opfer, V. D., in D. Pedder. 2011. »Conceptualizing Teacher Professional Learning.« *Review of Educational Research* 81 (5): 376–407.
- Pedder, D., A. Storey in V. Darleen Opfer. 2008. *Schools and Continuing Professional Development (CPD) in England: State of the Nation Research Project*. London: TDA.
- Penuel, W. R., B. J. Fishman, R. Yamaguchi in L. P. Gallagher. 2007. »What Makes Professional Development Effective? Strategies That Foster Curriculum Implementation.« *American Educational Research Journal* 44 (4): 921–958.
- Pont, B., in D. Hopkins. 2008. »Approaches to System Leadership: Lessons Learned and Policy Pointers.« *V Improving School Leadership*, ur. B. Pont, D. Nusche in D. Hopkins, 253–270. Pariz: OECD.
- Pont, B., D. Nusche, H. Moorman in D. Hopkins. 2008. *Improving School Leadership*. 2. zv., *Case Studies on System Leadership*. Pariz: OECD.
- Robinson, V., M. Hohepa in C. Lloyd. 2009. *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Wellington: Ministry of Education.
- Sanders, W. L., in J. C. Rivers. 1996. *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement*. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Schleicher, A. 2011. *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from Around the World*. Pariz: OECD.
- Stoll, L. 2009. »Connecting Learning Communities: Capacity Building for Systemic Change.« *V Second International Handbook of Educational Change*, ur. A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan in D. Hopkins, 469–484. Springer International Handbooks of Education 25. Dordrecht: Springer.
- Murphy, R., in S. Machin. 2011. *Improving the Impact of Teachers on Pupil Achievement*. London: The Sutton Trust.
- Timperley, H. 2011. »A Background Paper to Inform the Development of a National Professional Development Framework for Teachers and School Leaders.« AITSL, Melbourne.
- Timperley, H. 2008. *Teacher Professional Learning and Development*. Geneva: The International Academy of Education.
- Timperley, H., A. Wilson, H. Barrar in I. Fung. 2007. *Teacher Professional Learning and Development*. Wellington: Ministry of Education.
- Tschannen-Moran, M., A. W. Hoy in W. K. Hoy. 1998. »Teacher Efficacy:

Its Meaning and Measure.« *Review of Educational Research* 68 (2): 202–248.

Vescio, V., D. Ross in A. Adams. 2008. »A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning.« *Teaching and Teacher Education* 24 (1): 80–91.

Wei, R. C., L. Darling-Hammond in F. Adamson. 2010. *Professional Development in the United States: Trends and Challenges*. Dallas, TX: National Staff Development Council.

Wenger, E. 1998. *Communities of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dr. Sara Bubb je predavateljica na Inštitutu za izobraževanje na Univerzi v Londonu.
s.bubb@ioe.ac.uk

Značilnosti in vrednotenje poklica profesorice razrednega pouka

Mojca Kralj

Osnovna šola Simona Jenka Kranj

Cveta Razdevšek Pučko

Pedagoška fakulteta v Ljubljani

Prispevek je del obsežne raziskave o profesorica razrednega pouka. Obravnava ožji problem, kjer nas je zanimalo, kako gledajo na poklic profesorice razrednega pouka študentke, bodoče profesorice razrednega pouka, kako že zaposlene predstavnice tega poklica ter predstavniki nepedagoških poklicev. Zanimale so nas ocene nekaterih značilnosti tega poklica, vrednotenje, problem feminizacije ter ocena perspektivnosti tega poklica. Ugotovili smo, da študentke in zaposlene profesorice razrednega pouka vidijo svoj poklic pretežno s pozitivnega zornega kota, feminiziranost poklica jih ne moti; vendar menijo, da ta poklic v družbi ni cenjen, ocenjujejo ga tudi kot manj perspektivnega glede možnosti za opravljanje drugih del. Ob tem pa so neučitelji poklic profesorice razrednega pouka presenetljivo ovrednotili višje kot ga vrednotijo in doživljajo same predstavnice tega poklica.

Ključne besede: poklic profesorice razrednega pouka, značilnosti, feminizacija, vrednotenje, perspektivnost

Značilnosti učiteljskega poklica

Učiteljski poklic je eden od starejših poklicev, ki je bil med prvimi dovoljen tudi ženskam. V naši zgodovini ga spoznamo tudi kot enega tistih, ki je bil tesno povezan z uveljavljanjem slovenskega jezika v šolah in uradih ter imel vpliv na dvig slovenske narodne zavesti in kulture (Cencič 1989). Šola in učitelji tudi danes vplivajo na otrokov odnos do kulture, s svojimi pričakovanji in načinom dela pa lahko uravnavajo tudi družbeno neenakost med otroki (Peček in Lesar 2006). Osnovna šola in s tem tudi učitelji dajejo temelje vsem kasnejšim stopnjam izobraževanja. Zato lahko o učiteljskem poklicu zapišemo, da je to »poklic posebne vrste« (Kralj in Renner 2007).

Proces konstituiranja učiteljskega poklica

Da bi lažje razumeli sedanja položaja učiteljskega poklica, moramo osvežiti njegovo preteklost. V 19. stoletju je bilo učiteljišče skoraj

edino izobraževanje, dovoljeno ženskam. Ob tem pa je veljalo, da je poročena učiteljica slabša mati in žena ali slabša učiteljica in obratno (Milharčič Hladnik 1995).

Na prehodu iz 19. v 20. stoletje se je učiteljicam/učiteljem dvignil ugled z ustrezno izobrazbo, neodvisno službo in stalnimi dohodki (Cencič 1989). Proces konstituiranja učiteljskega poklica je bil umeščen v kontekst zgodovinskih zakonitosti družbeno določene spolne delitve dela ter zgodovinske povezanosti poučevanja in gospodinjenja (Apple 1992) ter je bil tako že od začetka uvajanja povezan z družbeno neuglednostjo. V pedagoški ideologiji je šola drugi dom, ki vsebuje tradicionalne poteze ženskega dela; takoj ko ima delo ženske poteze in ga opravljajo ženske, je manj plačano, brez avtonomije in razvrednoteno (Milharčič Hladnik 1992). Če primerjamo lastnosti učiteljskega poklica pred sto leti in danes, ugotovimo, da ima v veliki meri še danes značaj »prvega ženskega poklica, materinstva«, še več, zaradi prezaposlenosti staršev se materinski atribut učiteljevanja še bolj poudarja in se velik del starševstva prenaša na učiteljice (Kralj in Rener 2007).

Feminiziranost učiteljskega poklica

Učiteljski poklic je feminiziran, povezan s predsodki, ki izvirajo iz primarne socializacije in so prisotni v vsakdanjem govoru, medijih in kulturi, med katerimi so najpogostejši ogovarjanje, izogibanje, diskriminacija in nasilje (Allport v Ule 2004). Šolski učbeniki so polni spolnih stereotipov in predsodkov glede moških in ženskih poklicev. Pri diskriminaciji žensk gre za nedostopnost do vodstvenih mest in neenako obremenitev z biosocialno reprodukcijo, ki je ključni element slabšega položaja žensk. Moderni seksizem temelji na prikriti in simbolni diskriminaciji (Brown 1995), ena izmed teh na področju šolstva pa je zagotovo delo za določen čas (Kralj in Rener 2007). Raziskave so pokazale, da ženske kljub višji izobrazbi težje najdejo zaposlitev, se redkeje samozaposlijo, zasedajo nižja delovna mesta, imajo manjše karijerne možnosti ter so slabše plačane v primerjavi z moškimi (Urad Vlade RS za enake možnosti 2010).

Perspektivnost učiteljskega poklica

Različni avtorji omenjajo različne stopnje v razvojni poti učiteljev. Po eni od klasifikacij poteka po naslednjih stopnjah: preživetje in odkrivanje, stabilizacija, poklicna aktivnost/eksperimentiranje ali negotovost/revizija, kritična odgovornost ali sproščenost ali nemoč ter sproščeno ali zagrenjeno izpreganje (Huberman 1993);

čeprav naj poučevanje ne bi bilo kariera za celo življenje (Moore in Johnson v po Galton in MacBeath 2008). Učitelji pri nas imajo sicer možnost napredovanja v nazive, manj možnosti pa je za napredovanje na zahtevnejša delovna mesta, saj so vodstveni položaji redki (Jurančič 1990), na drugi strani pa tudi študentke/študentje svojega poklica ne zaznavajo širše kot na ravni razreda in zbornice (Valenčič Zuljan 2001).

Učiteljski poklic kot vrednota

V procesu socializacije ženske vzgajajo k altruizmu in osebni moralni, moške pa k uspešnosti in storilnosti, zato ženske višje vrednotijo duhovne in socialne vrednote, moški pa čutne in materialne (Musek 2000). Razlike v vrednotnih usmeritvah se kažejo tudi v študijskih smereh (Lenart Gantar v Musek 1997), kjer je bila pri študentih Pedagoške fakultete ugotovljena najmanjša dionizična usmeritev (Musek 2000).

Učiteljski poklic je številčen, vendar ni med cenjenimi in najvišje vrednotenimi, saj ljudje pogosto menijo, da to delo ne zahteva veliko napora in časa ter je malo plačano zato, ker ni direktno povezano s produkcijo (Porcheddu 1996). Novejše raziskave so pokazale, da predvsem mlajši moški učiteljskega poklica ne vrednotijo dovolj. Večina ljudi pa učiteljicam/učiteljem zaupa in njihov poklic primerja s socialnimi delavci in knjižničarji ter z medicinskimi sestrami in policisti s srednješolsko izobrazbo (Everton idr. 2007). Raziskovalci ugotavljajo tudi, da je učiteljski poklic še vedno tarča kritik in polemik v javnosti (Eurydice 2003) in tako še vedno brez dobre javne podobe (Adams 2003).

Raziskava Slovenskega javnega mnenja (CJMMPK in FDV) iz leta 2003 je primerjala ugled 12 poklicev, kjer se je učiteljski znašel na petem mestu za zdravnikom, univerzitetnim profesorjem, direktorjem in inženirjem ter pred poslancem, duhovnikom, oficirjem, policistom, obrtnikom, kmetom in nekvalificiranim delavcem (Bernik 2004). Raziskava ni vključila samo poklicev s primerljivo, torej univerzitetno izobrazbo, kakršno potrebuje učitelj, iz nje tudi ni razvidno, ali gre za razredne, predmetne ali srednješolske učitelje, kar nakazuje smiselnost bolj natančnega in usmerjenega raziskovanja poklica profesorice razrednega pouka.

Metoda dela

V prispevku bomo obravnavali nekatere analize mnenj profesorice razrednega pouka o značilnostih, perspektivnosti, cenjenosti in feminiziranosti tega poklica. Pri tem nas bodo zanimale tudi razlike

med študentkami, bodočimi profesorici razrednega pouka ter med že dejavnimi, zaposlenimi predstavnicami tega poklica, pa tudi razlike med zaposlenimi profesorici razrednega pouka ter predstavniki nepedagoških poklicev. Uporabili smo posebej pripravljene vprašalnike ter v obdelavi podatkov kombinirali kvantitativni in deskriptivni raziskovalni pristop.

Značilnosti posameznih vzorcev anketirancev

V raziskavi obravnavamo odgovore treh različnih vzorcev: študentke razrednega pouka ($n = 152$), profesorice razrednega pouka ($n = 269$) in predstavniki ter predstavnice različnih nepedagoških poklicev ($n = 299$).

Na vprašalnik za študente je v neslučajnostnem in namenskem vzorcu odgovarjalo 152 študentk 4. letnika predbolonjskega študijskega programa iz treh pedagoških fakultet na smeri Razredni pouk, in sicer 43 študentk iz ljubljanske, 78 študentk iz mariborske in 31 študentk iz koprške pedagoške fakultete.

Na vprašalnik za profesorice razrednega pouka je v neslučajnostnem in namenskem vzorcu odgovarjalo 269 izključno ženskih profesoric razrednega pouka, ki poučujejo od 1. do 5. razreda v razredih ali v oddelkih podaljšanega bivanja, pri čemer so imele vse anketiranke končano univerzitetno izobrazbo ali več. Skoraj 80 % profesoric razrednega pouka poučuje v razredu, 7 % jih dela v kombiniranem oddelku. Okrog 40 % anketirank izvaja dopolnilni pouk in prav toliko dodatni pouk. Na delovnem mestu učiteljice pripravnice sta zaposleni dve anketiranki. Med kar precej pogostimi deli so še delo v podaljšanem bivanju, izvajanje dodatne strokovne pomoči in varovanje otrok v jutranjem varstvu. Izvajanje nivojskega pouka, poučevanje tujega jezika, delo v knjižnici in poučevanje na predmetni stopnji niso tako pogosta dela profesoric razrednega pouka. Od 269 anketiranih so na delovnem mestu pomočnice ravnateljice le tri profesorice razrednega pouka.

Tretji neslučajnostni namenski vzorec pa je predstavljal 299 zaposlenih predstavnikov nepedagoških poklicev obeh spolov s katerokoli izobrazbo. Večina (47,5 %) je bila stara med 31 in 40 let.

Na podatkih, pridobljenih z vprašalniki, sta bili izvedeni univariatna analiza s frekvenčnimi porazdelitvami in opisno statistiko ter bivariatna analiza s statistiko hi-kvadrat in korelacijsko analizo. Za testiranje razlik med neodvisnimi vzorci je bil uporabljen tudi *t*-test.

PREGLEDNICA 1 Primerjava mnenj o določenih značilnostih poklica pri profesorih in študentkah razrednega pouka

Mnenje o poklicu	Skupina	<i>n</i>	<i>AS</i>	σ	<i>t</i>	<i>p</i>
Včasih je naporen in utrudljiv	Študentke	152	1,36	0,595	-0,023	0,982
	Profesorice	269	1,36	0,511		
Da si dober učitelj, moraš imeti sam svoje otroke	Študentke	152	4,00	0,935	5,957	0,000
	Profesorice	269	3,55	1,375		
Poln je sprememb, reform, poskusov	Študentke	152	1,80	0,700	5,748	0,000
	Profesorice	269	1,45	0,555		
Je za zdravje obremenjujoč	Študentke	152	2,94	1,044	6,043	0,000
	profesorice	269	2,31	1,014		
Je odgovoren	Študentke	152	1,10	0,341	1,162	0,246
	Profesorice	269	1,06	0,318		
Je nadzorovan in diktiran s strani vodstva šole in ministrstva	Študentke	152	1,84	0,685	-4,315	0,000
	Profesorice	269	2,17	0,871		
Je stalno na očeh učiteljem, staršem, otrokom in nadrejenim	Študentke	152	1,64	0,676	2,344	0,020

V kontekstu obdelave podatkov velja poudariti, da smo večinoma uporabljali Likertove ocenjevalne lestvice, kjer je bila najvišja stopnja (popolnoma se strinjam) ovrednotena z 1, najnižja ocena (se nikakor ne strinjam) pa z vrednostjo 5.

Rezultati z analizo

Značilnosti poklica profesorica razrednega pouka

Znotraj sklopa o doživljanju in vrednotenju poklica smo študentkam in že zaposlenim profesoricom razrednega pouka zastavili vprašanje o tem, v kolikšni meri določeni opisi (značilnosti poklica) po njihovih izkušnjah in mnenju veljajo za poklic profesorica razrednega pouka. Anketiranke so značilnosti ocenjevale na lestvici od 1 (se popolnoma strinjam) do 5 (se nikakor ne strinjam). V preglednici 1 so predstavljene povprečne vrednosti ocen (*AS*) za obe skupini ter *t*-test pomembnosti razlik med obema skupinama.

Včasih je naporen in utrudljiv. Študentke (98,7 %) in profesorice (99,3 %) se v veliki večini popolnoma strinjajo ali strinjajo s tem, da je poklic profesorica razrednega pouka naporen in utrudljiv, pri tem v odgovorih med študentkami in profesoricami ni statistično pomembnih razlik.

Da si dober učitelj, moraš imeti sam svoje otroke. Statistično pomembno se več študentk (77,6 %) kot profesorice (53,1 %) nikakor ne strinja ali ne strinja s tem, da si dober učitelj lahko le, če imaš tudi sam svoje otroke; na drugi strani pa se statistično pomembno več profesorice popolnoma strinja ali strinja s tem, da so učitelji z lastnimi otroki boljši od tistih, ki jih nimajo.

Je poln reform, sprememb, poskusov. Ugotovili smo, da se statistično pomembno več profesorice (58 %) kot študentk (33,6 %) popolnoma strinja s trditvijo, da je učiteljski poklic poln sprememb, reform in poskusov.

Je za zdravje obremenjujoč. Statistično pomembno se več profesorice (64,7 %) kot študentk (34,8 %) popolnoma strinja ali strinja s tem, da je poklic profesorice razrednega pouka za zdravje obremenjujoč, na drugi strani pa se statistično pomembno več študentk (65,2 %) kot profesorice (35,3 %) s to trditvijo nikakor ne strinja, ne strinja ali se ne more odločiti.

Je odgovoren. Velika večina študentk (91,4 %) in profesorice (95,2 %) se popolnoma strinja s tem, da je poklic profesorice razrednega pouka odgovoren, med skupinama ni statistično pomembnih razlik v odgovorih.

Je nadzorovan in diktiran s strani vodstva. Statistično pomembno se več študentk (31,6 %) kot profesorice (19,7 %) popolnoma strinja s tem, da je poklic profesorice razrednega pouka nadzorovan in diktiran s strani vodstva šole, s to trditvijo pa se strinja enak odstotek študentk in profesorice (54,6 %).

Je nenehno izpostavljen učiteljem, staršem, otrokom in nadrejenim. Tudi pri tej trditvi so statistično pomembne razlike v stopnji strinjanja med obema skupinama: več profesorice (62,5 %) kot študentk (46,7 %) se popolnoma strinja s tem, da je poklic profesorice razrednega pouka nenehno izpostavljen učiteljem, staršem, otrokom in nadrejenim, s to trditvijo pa se strinja statistično pomembno več študentk (43,4 %) kot profesorice (30,5 %).

Kot vidimo, so se pokazale nekatere razlike med obema skupinama, morda lahko rečemo, da imajo študentke bolj stereotipna stališča glede učiteljskega poklica, profesorice pa domnevno odgovarjajo glede na svoje izkušnje.

V nadaljevanju predstavljamo poleg povprečne ocene strinjanja s temi trditvami še *t*-preizkus za aritmetično sredino, s katerim smo preverili, katere trditve so statistično značilno ocenjene

PREGLEDNICA 2 Povprečne ocene strinjanja s trditvami o značilnostih poklica profesorice razrednega pouka pri profesorih in študentkah in *t*-preizkus za aritmetično sredino

Skupina	Značilnosti poklica	AS	<i>t</i>	<i>g</i>	<i>p</i>
Študentke	Včasih je naporen in utrudljiv	1,36	-34,06	151	0,000
	Da si dober učitelj, moraš imeti sam svoje otroke	4,00	13,19	151	0,000
	Poln je sprememb, reform, poskusov	1,80	-21,08	151	0,000
	Je za zdravje obremenjujoč	2,94	-0,70	151	0,490
	Je odgovoren	1,10	-68,82	151	0,000
	Je nadzorovan in diktiran s strani vodstva šole in ministrstva	1,84	-20,95	151	0,000
	Je stalno na očeh učiteljem, staršem, otrokom in nadrejenim	1,64	-24,82	151	0,000
Profesorice	Včasih je naporen in utrudljiv	1,36	-52,60	268	0,000
	Da si dober učitelj, moraš imeti sam svoje otroke	3,35	3,91	268	0,000
	Poln je sprememb, reform, poskusov	1,45	-45,94	268	0,000
	Je za zdravje obremenjujoč	2,31	-11,12	268	0,000
	Je odgovoren	1,06	-100,18	268	0,000
	Je nadzorovan in diktiran s strani vodstva šole in ministrstva	1,84	-15,67	268	0,000
	Je stalno na očeh učiteljem, staršem, otrokom in nadrejenim	2,17	-35,30	268	0,000

OPOMBE AS – aritmetična sredina stopnje strinjanja pri študentkah in profesorih.

nižje od sredine lestvice (3), kar pomeni, da se s temi trditvami anketiranke zelo ali dokaj strinjajo.

Kot lahko razberemo iz preglednice, se študentke statistično značilno strinjajo s trditvami, da je poklic včasih naporen in utrudljiv; da je poln sprememb, reform in poskusov; da je odgovoren, nadzorovan in diktiran s strani vodstva šole in ministrstva ter s trditvijo, da je stalno na očeh učiteljem, staršem, otrokom in nadrejenim. Ne strinjajo pa se s trditvijo, da je poklic za zdravje obremenjujoč in da si dober učitelj le, če imaš sam otroke. Tudi profesorice se statistično značilno strinjajo z vsemi trditvami, razen s trditvijo, da si dober učitelj le, če imaš sam otroke.

Negativno konotacijo med značilnostmi ima predvsem trditev, da je poklic nadzorovan in diktiran s strani vodstva šole in ministrstva, s katero se obe skupini anketirank strinjata. Vse kaže, da študentke že v času študija vzamejo v zakup tudi negativne značilnosti poklica, ki jih profesorice razrednega pouka, ki že delajo na šoli in imajo izkušnje, samo še potrjujejo. Čeprav sta obe skupini na drugo mesto uvrstili trditev, da je poklic včasih naporen in utrudljiv, kar pomeni, da slabo vpliva na psihofizično počutje delavca,

PREGLEDNICA 5 Primerjava mnenja glede cenjenosti poklica pri profesorih in učiteljih – *t*-preizkus za neodvisna vzorca

Mnenje o poklicu	Skupina	<i>n</i>	<i>AS</i>	σ	<i>t</i>	<i>p</i>
Kako cenjen je po vašem mnenju poklic PRP?	Profesorice	269	3,90	0,799	10,754	0,000
	Učitelji	299	3,17	0,814		

pa se študentke niso večinsko strinjale s trditvijo, da je ta poklic za zdravje obremenjujoč. Ugotavljamo, da sta obe skupini pravzaprav optimistični in pozitivni do poklica tudi takrat, ko gre za negativne značilnosti. Morda lahko domnevamo, da so tako že zaposlene profesorice razrednega pouka kakor tudi njihove bodoče kolegice te značilnosti poklica že sprejele »v zakup« in jih jemljejo kot nespremenljivo danost?

Cenjenost poklica profesorica razrednega pouka

Obe skupini anketirank sta na lestvici od 1 (je zelo cenjen) do 5 (sploh ni cenjen) dokaj nizko ocenili cenjenost poklica profesorice razrednega pouka, profesorice celo nekoliko nižje ($AS = 3,9$) kot študentke ($AS = 3,6$). Ugotavljamo, da tako študentke kot tudi profesorice ocenjujejo, da učiteljski poklic ni (dovolj) cenjen.

Ob tem pa smo v raziskavi izhajali iz predpostavke, da profesorice razrednega pouka same vendarle višje vrednotijo in bolj pozitivno doživljajo svoj poklic kot ga vidijo predstavniki drugih, nepedagoških poklicev.

Odgovori učiteljev so nas še posebej zanimali, saj predvsem zaposlene profesorice razrednega pouka pogosto omenjajo, da jih predstavniki drugih, učiteljskih poklicev, kljub enaki izobrazbeni stopnji, ne cenijo dovolj.

Predpostavko smo preverili primerjalno za profesorice razrednega pouka in predstavnike nepedagoških poklicev oz. za učitelje z različnimi izobrazbami, in sicer smo anketirance vprašali, kako cenjen je po njihovem mnenju poklic profesorica razrednega pouka. Ugotavljamo, da so se pokazale razlike med profesoricami in učitelji, vendar v nasprotni smeri. Glede na oceno, kjer pomeni 1 »je zelo cenjen«, 5 pa »sploh ni cenjen«, dajejo profesorice same statistično pomembno nižjo povprečno oceno (3,9) kot učitelji (3,17) o cenjenosti tega poklica.

Tudi hi-kvadrat pomembnosti razlik v odgovorih med profesoricami ($n = 269$) in učitelji ($n = 299$) je statistično pomemben ($\chi^2 = 109,454$, $df = 4$, $p = 0,000$) pri ničelnem tveganju. To pomeni, da statistično pomembno več profesorice kot učiteljev

PREGLEDNICA 4 Feminiziranost poklica – deleži

Vprašanje	Odgovori		Študentke	Profesorice	Skupaj
Kako doživljaš dejstvo, da je večina tvojih sošolk na fakulteti ženskega spola?	O tem ne razmišljam in mi je vseeno	<i>n</i>	63	105	168
		%	41,4	39	39,9
Kako doživljate izrazito feminiziran kolektiv?	Po spolu homogen letnik/kolektiv je dolgočasen/nespodbuden	<i>n</i>	27	52	79
		%	17,8	19,3	18,8
Kako doživljate izrazito feminiziran kolektiv?	Da so na fakulteti/v šoli študentke/učiteljice v večini, me ne moti	<i>n</i>	59	107	166
		%	38,8	39,8	39,4
Skupaj	Po spolu homogen letnik/kolektiv je dinamičen/spodbuden	<i>n</i>	3	5	8
		%	2,0	1,9	1,9
		<i>n</i>	152	269	421
		%	100	100	100

odgovarja, da po njihovem mnenju poklic profesorica razrednega pouka ni dovolj cenjen ali sploh ni cenjen; na drugi strani pa statistično pomembno več neučiteljev odgovarja, da je po njihovem mnenju poklic profesorica razrednega pouka primerno ali srednje cenjen.

Feminiziranost poklica

Ker obstaja v družbi implicitno (včasih tudi eksplicitno) mnenje, da so poklici, kjer je zaposlenih več žensk, manj cenjeni, smo študentke in profesorice vprašali, kako doživljajo dejstvo, da je večina njihovih sošolk na fakulteti ženskega spola; profesorice pa, kako doživljajo dejstvo, da delajo v izrazito feminiziranem kolektivu.

Med študentkami je najpogostejši odgovor, da o tem ne razmišljajo in jim je vseeno (41,4 %), tako meni tudi 39 % profesoric. Večina študentk in profesoric o feminiziranosti kolektiva ne razmišlja, jim je vseeno oz. jih to pretirano ne moti, med študentkami in profesoricami tudi ni statistično pomembnih razlik v odgovorih, kako doživljajo izrazito feminiziran kolektiv med študentkami na fakulteti oz. zaposlenimi na šolah.

S hi-kvadrat preizkusom za enakost deležev smo dodatno preverili, ali je delež tistih, ki na feminiziranost poklica gledajo s pozitivne strani, večji od 50 %, kar pomeni, da jih tako vidi večina. Pri tem smo odgovore »o tem ne razmišljam in mi je vseeno«, »da so na fakulteti/v šoli študentke/učiteljice v večini, me ne moti« in »po spolu homogen letnik/kolektiv je dinamičen/spodbuden« združili v kategorijo *pozitiven* pogled, odgovor »po spolu homogen letnik/kolektiv je dolgočasen/nespodbuden« pa v *negativen* pogled na feminiziranost poklica.

PREGLEDNICA 5 Feminiziranost poklica

Skupina		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Študentke	Pozitivno	125	76	82,2	50	63,2	1	0,000
	Negativno	27	76	17,8	50			
	Skupaj	152	152	100	100			
Profesorice	Pozitivno	217	134,5	80,7	50	101,2	1	0,000
	Negativno	52	134,5	19,3	50			
	Skupaj	269	269	100	100			

OPOMBA (1) dejansko število, (2) pričakovano število, (3) dejanski delež (%), (4) pričakovani delež (%), (5) χ^2 , (6) g , (7) p .

Hi-kvadrat je pri obeh skupinah anketirank statistično značilen, torej lahko ugotovimo, da večina profesorice in študentk na feminiziranost učiteljskega poklica niti ne gleda kot na nekaj negativnega. Ta podatek ni najbolj spodbuden, saj menimo, da se tako študentke kot že zaposlene profesorice razrednega pouka ne bi smele kar sprijazniti s tem, da je poklic feminiziran. Feminizirani poklici so bili že v preteklosti obsojeni na manjšo veljavo v družbi in s tem tudi na nižje plačilo v primerjavi s poklici, ki so jih opravljali moški. Morda bi si v primeru večje osveščenosti o pomenu in vlogi feminizacije poklica profesorice razrednega pouka bolj prizadevale za izboljšanje položaja svojega poklica v družbi in mu s tem dvignile tudi cenjenost in veljavo.

Obema skupinama anketirank smo v tem sklopu zastavili tudi vprašanje o tem, kako sprejemajo dejstvo, da je bilo v šolskem letu 2010/2011 kljub izraziti feminiziranosti poklica v slovenskih osnovnih šolah kar 36,5 % moških ravnateljev. Večina študentk (82,2 %) in profesorice (80,7 %) meni, da prevlada moških učiteljev na vodilnih delovnih mestih ni moteča, strinjajo se z odgovori »o tem ne razmišljam« in »mi je vseeno«, »to me ne moti« ter »to je primerno in koristno«. Le 17,1 % študentk in 12,6 % profesorice se strinja s trditvijo »ni prav, da še tam, kjer je žensk največ, vodstvena mesta zasedajo moški«.

Problematiko feminiziranosti poklica smo preverili tudi primerjalno za profesorice razrednega pouka in predstavnike nepedagoških poklicev oz. za neučitelje z različnimi izobrazbami, in sicer smo anketirance vprašali, kako doživljajo feminizirane šolske kolektive.

Najprej pogledjmo, kako sta obe skupini anketirancev odgovarjali na vprašanje o tem, kako doživljata izrazito feminiziran kolektiv. Hi-kvadrat pomembnosti razlik v odgovorih med profesoricami ($n = 269$) in neučitelji ($n = 299$) je statistično pomemben

PREGLEDNICA 6 Mnenje o feminiziranosti kolektiva primerjalno pri profesorih in učiteljih

Doživljanje feminiziranega šolskega kolektiva	Profesorice*	Neučitelji*
O tem ne razmišljam in mi je vseeno	39,0	27,1
Spolno homogen kolektiv je dolgočasen/nespodbuden	19,3	9,4
Da je večina učiteljev ženskega spola, me ne moti	39,8	59,5
Takšen kolektiv je dinamičen/spodbuden	1,9	4,0

OPOMBE *»Se strinjam«, v odstotkih.

($\chi^2 = 29,364$, $df = 3$, $p = 0,000$) pri ničelnem tveganju. To pomeni, da sicer statistično pomembno več neučiteljev kot profesorice odgovarja, da jih prevlada žensk v učiteljskem poklicu ne moti; na drugi strani pa statistično pomembno več profesorice odgovarja, da o prevladi žensk v učiteljskem poklicu ne razmišljajo.

Perspektivnost poklica

Znotraj sklopa o perspektivnosti poklica profesorice razrednega pouka smo med drugim preverjali, kako študentke, bodoče profesorice razrednega pouka na eni strani in profesorice razrednega pouka, ki so že zaposlene, vrednotijo različna delovna mesta na šoli, kjer največkrat delajo.

Obema skupinama smo najprej zastavili vprašanje, kako zelo si želita opravljati delo na posameznih delovnih mestih.

V skladu s pričakovanji profesorice razrednega pouka želijo biti razredničarke v svojem razredu, med bolj zelenimi deli je tudi dodatna strokovna pomoč in delo v knjižnici. Kar nekaj profesorice (37,9 %) bi delalo karkoli, kar trenutno potrebuje šola. Najmanj si želijo delati kot pomočnice ravnateljice ali ravnateljice (1,9 %).

Pri najbolj zelenem delu »razredničarka v svojem razredu« je odstotek odgovorov »zelo si želim« najvišji in skoraj identičen tudi pri študentkah (73 %), kjer je prav tako malo takih, ki »si zelo želijo« postati ravnateljice (8,6 %). Vendar pa je prav pri tej kategoriji odgovorov razlika med skupinama statistično pomembna, kar pomeni, da so karierne želje pri študentkah vendarle nekoliko bolj prisotne.

V sklopu razmišljanja o perspektivnosti poklica profesorice razrednega pouka smo postavili vprašanje, ali profesorice in študentke menijo, da je/bo z njihovo izobrazbo možno opravljati še kakšen drug poklic.

Študentke so nekoliko bolj optimistične, saj jih 34,9 % meni, da bodo s svojo izobrazbo lahko opravljale še kakšen drug poklic, medtem ko znaša ta delež pri profesorih le 29,0 %. Da se s pe-

PREGLEDNICA 7 Ocena zaželenosti opravljanja pedagoškega dela na različnih delovnih mestih pri profesorih razrednega pouka

Pedagoško delo/delovna mesta	AS	n	σ	(1)
Razredničarka v svojem razredu	1,33	269	0,617	72,9
Razredničarka v kombiniranem oddelku	3,61	269	1,000	2,2
Druga učiteljica v prvem razredu	3,14	269	1,123	8,2
Učiteljica v oddelku podaljšanega bivanja	3,09	269	1,036	5,7
Varuška v jutranjem varstvu	3,83	269	1,005	1,1
Delo v knjižnici	2,97	269	1,141	8,0
Dodatna strokovna pomoč	2,70	269	1,044	9,7
Poučevanje tujega jezika	3,52	269	1,242	8,6
Poučevanje na predmetni stopnji	3,61	269	1,188	6,3
Ravnateljica	4,21	269	1,041	1,9
Pomočnica ravnatelja/ravnateljice	3,97	269	1,144	3,3
Karkoli, kar trenutno potrebuje šola	3,31	269	1,058	4,8

OPOMBE (1) Delež odgovorov »zelo si želim«, v odstotkih. AS je aritmetična sredina ocene na lestvici, kjer pomeni 1 zelo si želim in 5 sploh si ne želim.

dagoško izobrazbo ne da opravljati še katerega drugega poklica, meni 30,1 % profesorice in le 23,7 % študentk. Skladno s tem, da je delež tistih, ki so optimistične glede opravljanja drugih poklicev s pedagoško izobrazbo v obeh skupinah anketirank nižji od 50 %, je tudi podatek, da si diplomantke želijo delati predvsem kot razredničarke v razredu ali izvajati dodatno strokovno učno pomoč. To lahko označimo kot gledanje na svoj poklic kot ozko zaposljiv in s tem manj perspektiven, pa tudi kot neko obliko neambicioznosti. Razmišljamo lahko tudi o tem, da anketiranke ocenjujejo, da nimajo dovolj široke izobrazbe, ki bi jim omogočala zaposljivost še na drugih, podobnih delovnih mestih. Morda je zato potrebno več dodatnega izobraževanja že v času študija. Poudariti pa je treba, da ti odgovori niso skladni z dejanskim stanjem, saj smo v analizi vzorca ugotovili, da profesorice razrednega pouka, vključene v raziskavo, na svojih šolah opravljajo najmanj 14 različnih del, kar pomeni, da so dovolj široko usposobljene, fleksibilne in prilagodljive glede na potrebe šole.

Zaključek

V raziskavi smo izhajali iz pričakovanja, da študentke in profesorice razrednega pouka gledajo na svoj poklic pozitivno in optimistično.

Glede doživljanja in vrednotenja poklica se študentke s profesoriciami strinjajo samo v tem, da je poklic odgovoren, naporen

in utrudljiv ter skupaj z njimi ne zavzemajo negativnega odnosa do feminiziranosti poklica in do dejstva, da je delež moških ravnateljev pomembno višji od deleža moških predstavnikov v tem poklicu. Za razliko od profesorice študentke svoj bodoči poklic nekoliko bolj cenijo ter želijo opravljati tudi druga delovna mesta, prednost pa dajejo delu razredničarke, ki si ga najbolj želijo tudi vse profesorice. Za večji ugled poklica študentke predlagajo omejitve vpisa na fakulteto ter izboljšanje kariernih možnosti, profesorice pa večjo plačo in več moških učiteljev.

Izhajali smo tudi iz predpostavke, da profesorice razrednega pouka same višje vrednotijo in bolj pozitivno doživljajo svoj poklic kot ga vidijo predstavniki drugih nepedagoških poklicev, vendar podatki tega ne potrjujejo. Večjemu deležu profesorice razrednega pouka, kot to velja za delež neučiteljev, je vseeno, da je njihov poklic feminiziran, o tem kaj dosti ne razmišljajo. Na drugi strani pa neučitelji menijo, da je poklic dovolj cenjen, učiteljski poklic postavljajo kot enakovrednega drugim.

Ugotavljamo torej, da je mnenje o poklicu pri samih predstavnicah le-tega slabše kot pri predstavnikih drugih poklicev. Lahko bi rekli, da morda profesorice razrednega pouka same z negativnimi mnenji in pasivnim sprejemanjem nekaterih neugodnih značilnosti poklica ne storijo dovolj za boljše vrednotenje svojega poklica.

Sklenemo lahko, da:

- Študentke in profesorice razrednega pouka ocenjujejo svoj poklic predvsem kot odgovoren, sicer pa vidijo svoj poklic pretežno s pozitivnega in optimističnega zornega kota, tudi feminiziranost poklica jih ne moti; vendar menijo, da ta poklic v družbi ni cenjen, ocenjujejo ga tudi kot manj perspektivnega glede možnosti oz. usposobljenosti za opravljanje drugih del.
- Predstavniki drugih nepedagoških poklicev (neučitelji) višje vrednotijo poklic profesorice razrednega pouka kot ga vrednotijo in doživljajo one same.

Potrdila se je večina naših pričakovanj, najbolj nas je presetil podatek, ki ga nismo pričakovali, in sicer, da predstavniki drugih, nepedagoških poklicev višje in bolj pozitivno vrednotijo poklic profesorice razrednega pouka kot ga one same. To pomeni, da morajo za boljšo cenjenost in ugled poklica več storiti same predstavnice poklica. Njihova izobrazba je enakovredna drugim poklicem z univerzitetno izobrazbo, imajo dovolj široko znanje z zelo različnih področij in so zato lahko uspešne tudi na drugih

področjih. Ovire so v veliki meri v njih samih, v njihovem pasivnem sprejemanju svoje vloge, tudi v pomanjkanju ambicioznosti, morda tudi v njihovem lastnem pojmovanju poklica, ki je vplival že na poklicno odločitev.

Iz analize M. V. Zuljan (2001) namreč izhaja, da študenti že od samega začetka študija poudarjajo čustveno-motivacijski vidik tega poklica (»ženski princip«!), zanje so pomembni zgledi lastnih učiteljev. Učiteljskega poklica žal ne dojemajo kot ustvarjalnega in intelektualno zahtevnega, ampak predvsem kot razlaganje in posredovanje znanja. Že v izbiri poklica torej pri bodočih profesorih razrednega pouka namesto zazrtosti v preteklost pogrešamo več razmišljanja o novih perspektivah in zahtevah v tem poklicu ter s tem povezano tudi višjo stopnjo poklicne ambicioznosti.

Literatura

- Adams, C. 2003. »Third of Teachers Plan to Quit.« BBC News, 7. januar. http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/2635099.stm
- Apple, M. W. 1992. *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Bernik, I. 2004. »Slovensko javno mnenje, povej, kdo srečen v deželi je tej!« V *S Slovenkami in Slovenci na štiri oči, ob 70-letnici prof. Nika Toša*, ur. B. Malnar, I. Bernik, 175–193. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Brown, R. 1995. *Prejudice: Its Social Psychology*. Cambridge: Blackwell.
- Cencič, M. 1989. »Nekdanji družbeni ugled učiteljev v povezavi z vrednotenjem njihovega poklica.« *Primorska srečanja* 13 (91–92): 143–145.
- Eurydice. 2003. *The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns; Report 3: Working Conditions and Pay, General Lower Secondary Education*. Key Topics in Education in Europe 3. Bruselj: Eurydice.
- Everton, T., P. Turner, L. Hargreaves in T. Pell. 2007. »Public Perceptions of the Teaching Profession.« *Research Papers in Education* 22 (3): 247–265.
- Galton, M. J., in J. E. C. MacBeath. 2008. *Teachers under Pressure*. Los Angeles: Sage.
- Huberman, M. 1995. *The Lives of Teachers*. London: Cassell.
- Jurančič, I. 1990. »Vrednotenje pedagoškega dela.« V *Učitelj, vzgojitelj – družbena in strokovna perspektiva: zbornik gradiv s posveta, Bled, 27. in 28. september 1990*, ur. M. Velikonja, 58–62. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Kralj, A., in T. Rener. 2007. »Poklic posebne vrste.« V *Med javnim in zasebnim: ženske na trgu dela*, ur. M. Sedmak, Z. Medarič, 211–234. Koper: Annales.

- Milharčič Hladnik, M. 1992. »O poklicni identiteti učiteljev.« V *Kaj hočemo in kaj zmoremo: zbornik s posveta o problemih in perspektivah izobraževanja učiteljev*, ur. F. Žagar, 56–59. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Milharčič Hladnik, M. 1995. *Šolstvo in učiteljice na Slovenskem*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Musek, J. 1997. *Znanstvena podoba osebnosti*. Ljubljana: Educy.
- Musek, J. 2000. *Nova psihološka teorija vrednot*. Ljubljana: Educy.
- Peček, M., in I. Lesar. 2006. *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
- Porcheddu, A. 1996. »Izobraževanje učiteljev.« V *Vsebine in problemi sodobne pedagogike: antologija in razprave*, ur. M. De Bartolomeo in M. Tiriticco, 163–168. Nova Gorica: Educa.
- Ule, M. 2004. *Socialna psihologija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Urad vlade RS za enake možnosti. 2010. »Trg dela in zaposlovanje.« http://www.mddsz.gov.si/si/delovna_podrocja/enake_moznosti_in_evropska_koordinacija/delovna_podrocja/enake_moznosti_zensk_in_moskih/trg_dela_in_zaposlovanje/
- Valenčič Zuljan, M. 2001. »Pojmovanje poklica pri študentih razrednega pouka na začetku študija.« *Pedagoška obzorja* 16 (2): 34–52.
- Mag. Mojca Kralj je profesorica razrednega pouka na Osnovni šoli Simona Jenka Kranj. mojca.kralj@telemach.net
- Dr. Cveta Razdevšek Pučko je upokojena izredna profesorica Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. cveta.pucko@guest.arnes.si

Ravnateljevo spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela v kontekstu vodenja za učenje

Justina Erčulj

Šola za ravnatelje

V članku predstavljamo ravnateljevo spremljanje in usmerjanja učiteljevega dela v kontekstu vodenja za učenje. Izhajamo iz podmene, da ravnatelj vpliva na dosežke učencev posredno, predvsem s podporo učiteljem in rednim spremljanjem njihovega dela. Osrednji del članka je namenjen predstavitvi korakov v spremljanju in usmerjanju učiteljevega dela. Posebno pozornost namenjamo načrtovanju in pripravi učiteljev, saj raziskave in praksa kažejo, da je od tega precej odvisna uspešnost celotnega procesa. Opazovanje ali hospitacijo predstavljamo tudi kot način pridobivanja podatkov, ki so osnova za usmerjanje učiteljevega dela med pogovorom po opazovanju. Članek zaključujemo s pomenom in področji ravnateljevega profesionalnega razvoja na obravnavanem področju.

Ključne besede: ravnatelj, vodenje za učenje, spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela, hospitacije, ravnatelj profesionalni razvoj

Uvod

Ravnateljevo spremljanje in usmerjanje učiteljevega (z besedo »učitelj« v članku poimenujemo strokovne delavce vseh ravni vzgoje in izobraževanja, »šola« pa označuje vse vrste vzgojno-izobraževalnih zavodov) dela uvrščamo med najbolj prepoznane oblike vodenja za učenje. V Sloveniji je dolgo časa veljalo nenapisano prepričanje, da ravnatelj opravlja svojo vlogo pedagoškega vodje predvsem, kadar neposredno spremlja delo učiteljev v razredu. Danes vemo, da je ta vloga dosti širša in zajema številne procese in dejavnosti. Nekatere so opredeljene tudi v zakonodaji, mnoge pa so »očem nevidne«, pa zato prav tako pomembne, na primer oblikovanje in razvijanje kulture učenja.

Vpliv hospitacij na učiteljevo delo predstavlja najnovejša OECD-jeva primerjalna študija o evalvaciji in ocenjevanju (2013b, 272), v katero je bilo vključenih 29 držav. Kadar so dobro izvedene, vplivajo na motivacijo učiteljev, zaradi povratnih informacij dobijo nov zagon za delo in za uvajanje sprememb. V študiji predlagajo še, naj bo namen vsakega spremljanja učiteljevega dela

»razvijati učiteljevo zmožnost za delo z učenci.« Raziskava opozarja tudi na to, da so slabo izvedene hospitacije vedno imele negativne posledice na delo učiteljev, vendar ne navaja podrobneje, kakšne.

Raziskave, ki so jih opravili v The Wallace Foundation (2013, 13–14), so pokazale, da obstaja pozitivna korelacija med številom obiskov v razredu (hospitacij) in uspešnostjo vodenja za učenje. »Slabo prakso« spremljanja učiteljevega dela pa povezujejo predvsem z njegovim temeljnim namenom, se pravi, če ne gre za razvojno naravnost, kadar ni formativne povratne informacije o učenju in če ravnatelj pri spremljanju učiteljevega dela, izhaja iz prepričanja, da mnogi delajo slabo.

Povzetki razprav udeležencev v programu šola za ravnatelje v letu 2010/2011 kažejo na podobne pozitivne učinke hospitacij. Najpogosteje se pojavljajo: pohvala, povratna informacija o delu, motivacija za delo in boljša klima.

V članku obravnavamo ravnateljevo spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela v razvojni vlogi. Usmerili se bomo predvsem na neposredno opazovanje pouka, pri čemer posebej opozarjamo, da to ni in ne sme biti edini vir podatkov za načrtovanje izboljšav. Učiteljevo delo je namreč preveč kompleksno, da bi jih lahko zasnovali zgolj na osnovi opazovanja ene enote oziroma enega vidika njegovega dela.

Prav na to so nas opozorili strokovni delavci, s katerimi smo v delavnicah razpravljali o ovirah za uspešno spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela.

Obravnavamo celoten proces. Najprej predstavljamo pripravo na spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela, kamor umeščamo tudi načrtovanje. Hospitacijo kot najbolj neposredni način spremljanja pouka obravnavamo predvsem kot metodo pridobivanja podatkov za usmerjanje učiteljevega profesionalnega razvoja in načrtovanje izboljšav na ravni šole, čemur namenjamo posebno poglavje.

Opozoriti velja še na morebitne terminološke zadrege na področju spremljanja učiteljevega dela. To besedno zvezo uporabljamo za cel proces, se pravi od oblikovanja skupnih ciljev na področju učenja in poučevanja preko posrednega in neposrednega spremljanja do načrtovanja izboljšav. Izraz »hospitacije« tako uporabljamo zgolj za opazovanje neposrednega dela v razredu. Spremljanje in opazovanje pouka kot naslov dela modula v programu šola za ravnatelje je neke vrste kompromis, ki ustreza vsebini.

Ravnateljstvo spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela v kontekstu vodenja za učenje

Brez dvoma lahko rečemo, da je ravnateljstvo najpomembnejša vloga zagotavljati vodenje za izboljševanje učenja in s tem dosežkov učencev (Darling-Hammond idr. 2007, 8). Temu pritrjuje Hattie (2012, 124), ki med najpomembnejše dejavnike vpliva na učne učencev uvršča ravnateljstvo način vodenja. Osrednjo pozornost mora namenjati kakovosti učenja in pouka ter spremljanju učinkov pouka na učence. Poleg tega mora imeti visoka pričakovanja do učiteljev in učencev, redno spremljati pouk in spodbujati (tudi kritične) pogovore o učenju in poučevanju v varnem ozračju. O podobnih dejavniki so pisali že Leithwood, Jantzi in Steinbach (1998, 97). Predstavljajo osem razsežnosti ravnateljstva vodenja, ki omogoča učenje na vseh ravneh, in sicer:

1. Ravnatelj s sodelavci oblikuje vizijo, ki navdihuje in spodbuja k učenju posameznike in skupine.
2. Ravnatelj spodbuja sodelovanje in soodločanje o dolgoročnih in kratkoročnih ciljih, prednostnih nalogah in strategijah za doseganje le-teh.
3. Ravnateljstvo pričakovanja so visoka, od svojih sodelavcev zahteva strokovnost ter visoko kakovost dela. Zato jih mora spodbujati k ustvarjalnosti, k uvajanju novih, sodobnih metod in oblik poučevanja.
4. Ravnatelj vodi z zgledom. Izražati mora pozitivne vrednote, obvladati socialne spretnosti in se nenehno učiti. Poznati mora delo vseh sodelavcev, predvsem pa delo v razredu.
5. Ravnatelj zagotavlja individualno podporo sodelavcem, predvsem pri njihovem strokovnem razvoju. Učiteljem zna prisluhniti, jih pohvaliti in spodbujati, predvsem kadar sprejemajo tvegane odločitve.
6. Ravnateljstvo zagotavlja intelektualne spodbude, predvsem tako, da spodbuja kritično razmišljanje o delu in načrtovanje izboljšav.
7. Ravnatelj gradi ustvarjalno kulturo s spodbujanjem strokovnega sodelovanja in z oblikovanjem vrednot in prepričanj, ki podpirajo nenehno izboljševanje učenja in poučevanja.
8. Ravnatelj oblikuje strukture, ki omogočajo soodločanje. Morada je prav v tej točki ravnateljstvo vpliv najbolj ključen, saj lahko s svojim ravnanjem zagotavlja učiteljeve strokovne avtonomije in jih hkrati spodbuja k sodelovanju in tako tudi k

soodločanju. Če sodelavcem omogoča, da na določenih področjih prevzemajo vloge vodje, jim pripravi neštete priložnosti za učenje.

Za izboljševanje priložnosti za učenje učencev je torej pomembno, da je učenje dejansko v središču ravnateljevega in posledično tudi učiteljevega vodenja.

Hallinger (2005, 3) je raziskoval, kakšno ravnateljevo vedenja najbolj vpliva na kakovost učiteljevega dela v razredu. Ugotovil je, da mora biti ravnatelj ciljno usmerjen, ustvarjati mora kulturo učenja, predvsem pa imeti visoka pričakovanja tako do učencev kot do učiteljev. Pri tem uporablja izraz »akademski pritisk« za zvišanje ravni kakovosti učiteljevega dela in dosežkov učencev. Ob tem pa Male in Palaiologou (2012, 110) svarita, da prevelik pritisk za dosežke lahko osiromaši usmerjenost v proces in celo kurikulum.

V svojih kasnejših besedilih Leithwood in Jantzi (2005, 181) med drugim poudarjata, da uspešni vodje »pomagajo vsakemu učitelju, so vzor in spremljajo njihovo delo«. Posebej omenjata redno spremljanje napredka učencev in učiteljev ter s tem povezanega profesionalnega razvoja, ki je usmerjen v izboljševanje poučevanja. V svoji raziskavi o tem, katere ravnateljeve dejavnosti najbolj vplivajo na izboljševanje poučevanja (Leithwood in Jantzi 2000, 121), ugotavljata, da so pomembne predvsem naslednje:

- neposredno delo z učitelji za izboljševanje učinkovitosti poučevanja;
- zagotavljanje virov in profesionalnega razvoja za izboljševanje poučevanja;
- redno spremljanje poučevanja in napredka učencev;
- sodelovanje v strokovnih razpravah o učenju;
- spodbujanje vključevanja staršev in širše skupnosti v šolo.

Mulford in Sillins (2010, 188–190) povezujeta vpliv vodenja na dosežke učencev preko organizacijskega učenja. Po njunem mnenju je namreč malo raziskav, ki bi nakazovale neposredno povezavo med ravnateljevim vodenjem in izboljševanjem dosežkov učencev. Ponovno govorimo o posrednem vplivu. Ravnatelj lahko vpliva na skupno učenje učiteljev, to pa je »značilen napovednik dosežkov učencev«. Poudarjata koncept transformacijskega vodenja, kot ga opredeljujejo Leithwood, Jantzi in Steinbach (1998, 78–79). Ob tem posebej poudarjata pomen individualne podpore, dejavno in skupno sodelovanje učiteljev in občutek, da je njihov prispevek pomemben tako za dosežke učencev kot za šolo. Posreden

vpliv ravnateljstva na vodenje se kaže še v vplivanju na organizacijo in usmerjanje učenja ter interakcij med učitelji in učenci.

Tudi The Wallace Foundation (2013, 6) opredeljuje ravnateljstvo kot vodjo učenja, ki »zna razviti skupnost za izvajanje uspešnega poučevanja«. Med petimi ključnimi področji ravnateljstva odgovornosti navajajo »izboljševanje poučevanja, kar omogoča učiteljem najbolje poučevati, učencem pa najboljše učenje« (2013, 6). To lahko dosežejo predvsem z neposrednim opazovanjem pouka, saj morajo poznati sam proces, če ga želijo skupaj z učitelji izboljševati. Navajajo rezultate raziskave, v kateri so ugotovili, da so uspešni ravnatelji opazovali pouk tudi do trikrat pogosteje kot neuspešni.

Vodenje učenja in poučevanja kot enega od dveh ključnih dejavnosti ravnateljev Levin (2013, 6) razume predvsem kot omogočanje pogojev za nenehno izboljševanje obeh procesov. Zato mora »izboljševanje učenja in poučevanja postati središče dela vsakogar, vsak dan«. Torej mora tudi ali predvsem ravnatelj v svojih besedah in dejanjih izražati, da je to pomembno, povezovati ostale dejavnosti s poučevanjem in učenjem ter razvijati njuno izboljševanje na osnovi podatkov tako iz raziskav kot s tistimi, ki jih pridobi z opazovanjem pouka. Do podobnih ugotovitev so v svoji raziskavi prišli tudi Day idr. (2007, 3–4), ki med temeljne prakse uspešnih vodij uvrščajo vodenje učenja in poučevanja in podporo temu procesoma. Ravnatelj mora biti ves čas pozoren, da sta resnično v središču vseh prizadevanj na šoli, zato mora redno opazovati pouk, neposredno delati z učitelji, včasih jim tudi svetovati in jih spodbujati. Verjamejo, da lahko ravnatelj s temi dejavnostmi neposredno vpliva na kakovost učiteljevega dela, s tem pa posredno na dosežke učencev. To potrjujejo tudi Murphy idr. (2006,), ki v svojem okviru vodenja za učenje poudarjajo neposreden ravnateljstvo vpliv na učiteljevo delo v razredu in posrednega na učenje učencev. Ni dovolj, da ravnatelj samo poudarja pomen učenja, to naj se odraža v njegovem vedenju, kamor nedvomno sodijo obiski v učilnici (formalni in neformalni), medsebojno opazovanje pouka (medsebojne hospitacije), povratne informacije in pogovori o učenju ter različne druge strategije evalvacije učiteljevega dela.

Ravnateljstvo hospitacije so kljub morebitnim pomislekom o njihovi smiselnosti eden najpomembnejših prispevkov k vodenju za učenje in k razvijanju kulture učenja na šoli. Z obiskom v razredu namreč tudi na simbolni način ravnatelj sporoča, da je učenje v šoli pomembno in da si skupaj z učitelji prizadeva za nenehno izboljševanje pogojev za učenje učencev. Poleg tega nam strokovni

delavci na delavnicah sporočajo, da spremljanje in usmerjanje njihovega dela povečuje motivacijo za delo (če je seveda razvojno naravnano), medtem ko so hospitacije priložnost, da pokažejo, kaj zmorejo in znajo. Earley (2013, 10) poudarja, da »šolski vodje, ki želijo trajno vzpostaviti vztrajno usmerjanje v učenje«, med drugim pogosto obiskujejo razrede in razpravljajo o učenju učencev.

Hospitacije so torej pomembna priložnost za učenje, kar so v svojih izjavah potrdili udeleženci programa Vodenje za učenje. Podatke smo zbrali za skupine, ki so ga obiskovale med leti 2008 in 2013. Svoje vodenje za učenje najpogosteje povezujejo s hospitacijami, povezanimi z letnimi pogovori, sledijo pa strokovne razprave in druge oblike sodelovanja (Erčulj in Širec 2013). Lahko torej sklenemo, da so ravnateljeve hospitacije pomemben dejavnik vodenja za učenje tako na ravni izražanja usmerjenosti v učenje kot za profesionalni razvoj učiteljev in ravnateljevo učenje. Da bi bile resnično razvojno naravnane, morajo biti skrbno načrtovane in izvedene ter smiselno vpletene v celotno spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela.

Zakaj naj ravnatelj spremlja in usmerja učiteljevo delo?

V članku izhajamo iz podmene, da je spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela pomembna priložnost za razvijanje učiteljevega profesionalizma in s tem kakovosti poučevanja in učenja (Erčulj in Širec 2004, 7). Pri tem se lahko sklicujemo tudi na Timperlyjevo (2011, 157), ki v svoji raziskavi o uspešnih vodjih za učenje ugotavlja, da so najuspešnejši ravnatelji veliko spremljali učiteljevo delo, največkrat odziv učencev na učiteljevo delo. Spoznanja so bila osnova za profesionalno učenje o tem, kako narediti poučevanje še bolj uspešno in ga približati potrebam učencev.

Na njuno pozitivno soodvisnost kažejo tudi raziskave, na katere se sklicuje Southworth (2005, 128). Avtor med potencialne spremljanja učiteljevega dela prišteva še:

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

V Priročniku za spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela (Manchester Metropolitan University 2005, 10) pa zasledimo naslednje cilje:

- izmenjava in širjenje dobre prakse poučevanja;
- pridobivanje informacij o različnosti in uspešnosti učnih strategij, ki jih uporabljajo posamezni učitelji v razredu;
- pridobivanje informacij o različnosti in uspešnosti učnih strategij, ki se uporabljajo v šoli;
- pridobivanje podatkov za načrtovanje profesionalnega razvoja.

Gre torej za namen in cilje, ki spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela opredeljujejo v razvojni vlogi. Ravnatelj je kot vodja odgovoren tudi za nadzor, vendar v tem primeru veljajo splošna načela za nadzorovanje dela zaposlenih. Tako ni posebnih priprav zaposlenih, obisk v razredu in drugo zbiranje podatkov je lahko nenapovedano, pogovor z zaposlenim pa je namenjen predvsem dogovoru o tem, kako in do kdaj bo zaposleni izboljšal svoj način dela. Po navadi je motiv za tak način spremljanja pritožba ali opažanje, da zaposleni ne izpolnjuje dolžnosti, ki izhajajo iz delovnega razmerja. Gre torej bolj za izjemo kot pravilo, zato se tudi posvečamo zgolj razvojnemu vidiku.

V Sloveniji nimamo raziskave, s katero bi lahko verodostojno trdili, kakšne zmožnosti pripisujejo naši učitelji in ravnatelji spremljanju in usmerjanju svojega dela. Lahko se sklicujemo le na raziskavo TALIS (Sardoč idr. 2009), iz katere je razvidno, da v Sloveniji pogosteje kot v povprečju držav, ki so sodelovale v raziskavi, ravnatelji spremljajo učiteljevo delo zaradi sprejemanja odločitev o izboljšavah na šoli, ovrednotenja uspešnosti cele šole, določanja napredovanja posameznih učiteljev, ovrednotenja poučevanja pri posameznem predmetu in sprejemanja odločitev o neposrednem plačilu ali dodatkih učiteljem. V enaki meri kot ostale države ocenjujejo spremljanje v vlogi profesionalnega razvoja učiteljev.

Pri predstavitvi stanja v slovenskih šolah tako izhajamo iz večletnih izkušenj dela v modulu Ravnatelj kot pedagoški vodja in Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem, v katerem prav tako izvajamo delavnico o spremljanju in usmerjanju učiteljevega dela s poudarkom na hospitacijah. Tudi v programu Vodenje za učenje se večinoma ukvarjamo z ravnateljevimi ali medsebojnimi hospitacijami, kar kaže, da so zelo aktualna tema. Večina ravnateljev meni, da s hospitacijami bolje spoznajo učiteljevo delo, lahko jih usmerjajo in jim svetujejo, kako izboljšati prakso, dajo jim povratne informacije, ki so naravnane predvsem motivacijsko, pridobljene podatke pa uporabijo za načrtovanje profesionalnega razvoja. Manjkra se pojavljajo odgovori, ki bi nakazovali ugotavlja-

nje potencialov zaposlenih za mentorstvo, usposabljanje sodelavcev ali za druge oblike sodelovanja in prenašanja dobre prakse. Učitelji spremljanje svojega dela razumejo ali kot potrditev dobre prakse ali pa kot priložnost, da jim ravnatelj svetuje, kakšne spremembe naj uvedejo pri delu z učenci in kako. Lahko bi dejali, da gredo pričakovanja boj v smer t. i. inštrukcijskega vodenja, pri katerem se poudarja ravnateljeva svetovalna vloga pri neposrednem učiteljevem delu (Verbiest 2011, 224). Ta koncept vodenja je doživel veliko kritik prav zaradi tega, ker opredeljuje ravnateljevo vlogo »vodenja poučevanja z nalogo spremljanja in nadziranja učiteljevega dela.« V praksi bi to pomenilo, da ravnatelj pove, kako je treba poučevati, s tem pa učitelju jemlje precej avtonomije, a hkrati tudi odgovornosti. Prav zato bomo zlasti pri pogovoru po hospitaciji opozorili na pomen spodbujanja refleksije, iskanje skupnih rešitev in ravnateljevo vlogo usmerjevalca pri tem.

Pri spremljanju dela učiteljev moramo upoštevati tudi splošna načela, ki se nanašajo na vsakršno spremljanje dela zaposlenih (Bush in Middlewood 2005, 179), in sicer:

- da morajo zaposleni vedeti, kaj morajo delati;
- da za uspešno delo potrebujejo pomoč, podporo in včasih tudi nasvet;
- da potrebujejo redno in jasno povratno informacijo o tem, kako delajo;
- da jim moramo dati priznanje za uspešno opravljeno delo.

Osnovno načelo naj bo torej, da je spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela povezano z izboljševanjem poučevanja in učenja. Pomembno je, da ravnatelj pozna učiteljevo neposredno delo v učilnici, o tem razpravlja s posameznimi učitelji ter z njimi načrtuje profesionalni razvoj in (potrebne) spremembe v praksi. Vendar morajo hospitacije prerasti iz individualnega odnosa med učiteljem in ravnateljem (Koren 2007, 110) v strokovne razprave o učenju. Ne nazadnje pa so podatki, pridobljeni s spremljanjem učiteljevega dela, dobra osnova za proaktivno politiko šole do njenih deležnikov.

Priprava na spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela

Glede na ugotovitve, na katere se sklicujemo v prejšnjem poglavju, lahko rečemo, da gre pri spremljanju in usmerjanju učiteljevega dela za zelo pomemben, a hkrati občutljiv proces, saj se

lahko odkrijejo tudi slaba praksa in potreba po spreminjanju ustaljenih vzorcev dela (Day 1999, 106). Zato je treba veliko pozornosti in časa posvetiti pripravi.

V praksi se je pokazalo, da je načrtovanje najšibkejša točka spremljanja in usmerjanja učiteljevega dela (Erčulj in Širec 2004; Otič 2005; Erčulj 2012). Iz povzetkov razprav skupin udeležencev šole za ravnatelje, ki smo jih sistematično zbirali tri leta, razberemo, da cilje spremljave največkrat določi ravnatelj sam, redkeje vključi strokovne aktivne ali vse strokovne delavce. Zasnuje jih glede na prednostne naloge oziroma ugotovitve spremljanja pouka iz prejšnjega leta. Vse to je dober temelj, vendar je pomembno, da pri določanju ciljev sodelujejo tudi učitelji, če hočemo, da jih bodo vzeli za svoje. To je pri načrtovanju hospitacij še posebej pomembno, kajti učitelji kot eno pomembnih ovir za uspešno spremljanje dela v razredu navajajo prav neustrezno razumevanje hospitacij, saj jih mnogi še vedno pojmujejo kot nepotrebno nadziranje (Erčulj in Širec 2004, 10). S skupnim načrtovanjem jih lahko osmislimo in poudarimo njihovo razvojno vlogo.

Upoštevati moramo:

- potrebe učencev (kaj bi radi izboljšali pri njihovem učenju oziroma katere dosežke bi radi izboljšali);
- potrebe šole (katere procese in strategije moramo razvijati, da bi izboljšali učenje oziroma dosežke);
- potrebe učiteljev (katere znanje, spretnosti moramo okrepiti).

Izhodišče za načrtovanje so torej cilji, povezani z učenjem učencev oziroma z njihovimi dosežki, preostale pa uskladimo z njimi.

Načrtovanje spremljanja in usmerjanja učiteljevega dela se začne pri razvojnem in/ali letnem načrtu, kjer določamo prednostne naloge šole, povezane z dosežki učencev, kar je izhodišče tako za spremljanje in opazovanje pouka kot za profesionalni razvoj učiteljev. Pri tem naj ravnatelj jasno opredeli in zapiše njun *namen* in z njim seznaniti svoje sodelavce. S tem lahko bistveno zmanjša morebiten negativni prizvok spremljanja in usmerjanja ter ga usmeri razvojno. Ker je namen odvisen tudi od konteksta šole in drugih spremenljivk, ga je treba vsako leto znova pregledati, presoditi in po potrebi spremeniti. Če smo na primer v prvem letu ravnateljstva želeli predvsem spoznati učitelje pri delu v učilnici, bomo morda v naslednjih nekaj letih spremljali njihovo delo predvsem zato, da bi odkrili najboljšo prakso in tako

še bolj spodbudili strokovno sodelovanje in izmenjavo prakse. V namenu naj se torej odraža ravnateljevo razumevanje spremljanja in usmerjanja učiteljevega dela in njuna dolgoročna usmerjenost.

Načrt mora vsebovati (Erčulj in Širec 2004, 15):

- jasno opredeljen namen;
- specifične cilje spremljanja pouka za šolsko leto (npr. preverjanje znanja, domače naloge, motivacija učencev, metode dela ...) – ciljev naj ne bo preveč;
- jasno opredeljeno izbiro učiteljev, pri katerih bomo spremljali pouk (npr. tiste, ki nas bodo povabili, samo prvo triado ...) in s tem povezano izbiro učne ure (ali ur), ki jo bomo spremljali;
- določitev opazovalcev (če bo spremljal pouk poleg ravnatelja še kdo);
- opredeljeno vlogo opazovalca/opazovalcev.

V nadaljevanju posebno pozornost namenjamo prav pripravi na spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela. Raziskave (Middlewood in Cardno 2001; Sardoč idr. 2009; OECD 2013b, 301) in odgovori udeležencev namreč kažejo, da je ta korak najšibkejši v celotnem procesu, a hkrati izjemno pomemben. Priprava poteka na več ravneh:

- skupna priprava učiteljev,
- individualna priprava učiteljev,
- ravnateljeva priprava.

Skupna priprava učiteljev

Ta mora preseči predstavitev ciljev in časovnega razporeda hospitacij, kar se je sicer pokazalo kot najpogostejša praksa pri nas (Erčulj 2012, 41). Sem spada najprej skupna opredelitev ciljev spremljanja in usmerjanja učiteljevega dela. Pri tem lahko pomembno vlogo odigrajo strokovni aktivni, ki v strokovnih razpravah določijo, kateremu dejavniku učenja bodo v tekočem šolskem letu namenili posebno pozornost oziroma katere dejavnosti za izboljševanje dosežkov učencev bodo v nekem obdobju bolj poudarjali in zato tudi bolj sistematično spremljali. Postavljanje ciljev ter oblikovanje standardov na izbranih področjih najdemo kot primer dobre prakse tudi v norveškem programu za spremljanje učiteljevega dela (OECD 2013b, 301). Pri tem upoštevamo izhodišča o dejavnikih uspešnega učenja (Marentič Požarnik 2000), medtem ko

OECD-jeva študija kot osnovo priporoča okvir dejavnikov uspešnega poučevanja (Danielson 2013), in sicer gre za naslednja področja:

- načrtovanje in priprava;
- razredno okolje (vodenje razreda, disciplina ...);
- poučevanje (metode in oblike, postavljanje vprašanj, dajanje povratne informacije ...);
- profesionalna odgovornost (refleksija, delo s starši ...).

Kot primer izhodišča za opomnik navajam angleški »prag standardov« (Montgomery 2002, 87), se pravi tista področja učiteljevega dela, ki jih ravnatelji spremljajo pri vseh učiteljih. Čeprav standardi niso neposredno prenosljivi v slovensko šolsko okolje, pa so ravnateljem lahko dobrodošla pomoč pri pripravi opomnikov oziroma pri določanju področja opazovanja pouka:

- znanje in razumevanje (učitelj mora znati dokazati, da popolnoma obvlada svoje predmetno področje, da posodablja svoje znanje in pozna kurikulum);
- poučevanje in ocenjevanje (učitelj mora učinkovito načrtovati delo, tako da upošteva potrebe učencev, dijakov, uporablja ustrezne metode in oblike dela, prepozna in upošteva predznanja, spremlja napredek in daje konstruktivne povratne informacije);
- napredek učencev (učitelj mora znati dokazati, da učenci napredujejo na nacionalnih preverjanjih znanja in glede na prejšnje dosežke);
- širša poklicna učinkovitost (učitelj prevzema odgovornost za svoj profesionalni razvoj, dejavno prispeva k razvoju šole);
- profesionalne značilnosti (učitelj navdihuje učence in jih podpira, tako da izraža zaupanje vanje in je sam vreden zaupanja, da spodbuja pripadnost skupini, motivira učence, analitično razmišlja in izboljšuje kakovost svojega dela, vse z namenom, da bi izboljšal učenje učencev).

Lahko se opremo tudi na dejavnike spodbudnega učnega okolja (Istance in Dumont 2013, 287):

- ki postavlja učenje v središče, spodbuja zavzetost za učenje in omogoča učencem, da se dojemajo kot učenci;
- v katerem je učenje socialno in pogosto sodelovalno;

- ki je v največji meri usklajeno z motivacijo učencev in pomembnostjo čustev;
- ki je zelo občutljivo za individualne razlike, vključno s predhodnim znanjem;
- ki je zahtevno za vsakega učenca, vendar brez čezmernega preobremenjevanja;
- ki uporablja vrednotenje, usklajeno s cilji, z močnim poudarkom na formativni povratni informaciji;
- ki spodbuja horizontalno povezanost med dejavnostmi in predmeti v šoli in zunaj nje.

Glede na spoznanja iz pedagoške psihologije, pedagogike, didaktike in izkušenj lahko sami oblikujemo »profesionalne standarde« dobre prakse poučevanja (OECD 2013b, 281), s katerimi postavimo okvir spremljanja in usmerjanja učiteljevega dela.

Ko smo določili okvir in cilje, se lotimo priprave opomnika. Ob tem ni pomemben le končni izdelek, ampak predvsem proces, med katerim v strokovnih razpravah osvetlimo izbrano področje oziroma področja, izmenjamo poglede, znanje in prakso. Ko smo določili prednostno področje, je treba določiti kazalnike njegove uspešnosti. Če bomo na primer spremljali postavljanje vprašanj, moramo vedeti, kaj pomeni »uspešna praksa na tem področju«. Zato ni odveč, če organiziramo dodatno usposabljanje in usmerimo učitelje v branje literature. Kazalniki predstavljajo osnovo za opomnik, medtem ko so ostali njegovi elementi (lestvice, zapisi ipd.) odvisni predvsem od opazovalca. Druga možnost pa je, da uporabimo že izdelane opomnike, jih v strokovni razpravi skupaj z učitelji presodimo in prilagodimo za uporabo v svoji šoli. Danielsonova (2012, 34) posebej opozarja na rabo ustreznega jezika, da »učitelji lahko razumejo posamezne rubrike in lestvice.«

Pogosta ovira, ki jo navajajo učitelji v zvezi s spremljanjem njihovega dela, je tudi napačno razumevanje hospitacij (Erčulj in Ši-rec 2004, 10). Zato spada k skupni pripravi tudi predstavitev poteka spremljanja. Učitelji morajo vedeti, kaj se v procesu od njih pričakuje in kako bo ravnatelj spremljal njihovo delo. S tem lahko bistveno povečamo transparentnost procesa in (vsaj delno) zagotovimo, da bodo učitelji bolj razumeli njegovo razvojno naravnost, kar pa seveda ni edini pogoj. Enako ali še bolj pomemben je ravnateljev odnos do spremljanja in usmerjanja učiteljevega dela in zaupanje, ki ga je ali pa ni zgradil v svojih letih vodenja.

Individualna priprava učiteljev

Učinkovita priprava na spremljanje in opazovanje učiteljevega dela vključuje tudi osebno pripravo učiteljev, ki jih bo ravnatelj v določenem obdobju spremljal. Sem štejemo že izbor učiteljev, ki mora biti skladen s postavljenimi cilji. Ravnatelji pri tem uporabljajo različne ključe. Pomembno je le, da so utemeljeni in usklajeni in da pritožba ni najpomembnejši ali celo edini vzvod.

Domnevamo, da so učitelji seznanjeni s procesom spremljanja in usmerjanja svojega dela, tako da vedo, katere dokumente in/ali izdelke bo ravnatelj potreboval pred opazovanjem oziroma po njem. Poleg priprave na pouk so to lahko pisni izdelki učencev, pripravljene pisni preizkusi znanja, morda učiteljev listovnik in podobno, odvisno od ciljev, ki so jih določili v fazi načrtovanja. Pri tem OECD-jeva študija (2013b, 314) posebej poudarja pomen listovnika, kamor naj bi učitelj vlagal primere priprav, preizkusov znanja in zapise refleksije. Prav slednjemu bi morali posvetiti več pozornosti tako v fazi priprave na opazovanje pouka kot pri pogovoru po opazovanju, se pravi pri usmerjanju učiteljevega dela in profesionalnega razvoja (Forde idr. 2006, 105). Vsekakor morajo učitelji dobiti vprašanja za pogovor po opazovanju vnaprej, prav tako jih je treba usmeriti, da bodo po koncu ure naredili samooceno s pomočjo enakega opomnika, kot ga ima ravnatelj.

Ker med ovirami za uspešno spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela še vedno pogosto zasledimo napačno razumevanje hospitacij in verjetno tudi strah ali vsaj nelagodje, priporočamo individualni pogovor na primer dan pred hospitacijo. Pri tem dobi učitelj priložnost, da predstavi kontekst opazovanja enote, kot so na primer posebnosti predmeta, teme, skupine in posameznih učencev v razredu. Učitelja spodbudimo tudi, da sam predlaga, kaj bi bilo poleg dogovorjenih ciljev še potrebno oziroma priporočljivo opazovati.

Ravnateljstva priprava

O ravnateljstvem profesionalnem razvoju kot najpomembnejšem dejavniku v pripravi in izvedbi spremljanja in opazovanja pouka obsežneje pišemo na koncu prispevka, zato bomo v tem delu osvetlili le dejavnosti, ki se neposredno povezujejo s posameznimi koraki v procesu spremljanja in usmerjanja učiteljevega dela.

Najpomembnejša ravnateljstva priprava je vsekakor odločitev, da je spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela ena od njegovih prednostnih nalog, ki ji namenja ustrezen čas. Upoštevati mora

priprave učiteljev, opazovanje, zbiranje podatkov iz drugih virov (npr. pregled pisnih preizkusov, učiteljevih refleksij, rezultatov učencev pri zunanjem preverjanju ipd.), zapis ugotovitev, pogovor po opazovanju in spremljanje dogovorov. Glede na to naj tudi smiselno določi, katere učitelje in koliko jih lahko kakovostno spremlja v enem letu. Če v šoli delajo z listovnikom in se dogovorijo, da ga učitelji oddajo vnaprej, ga mora ravnatelj seveda skrbno prebrati in analizirati po vnaprej pripravljenih izhodiščih.

V ravnateljevo pripravo zagotovo uvrščamo delo z opomnikom. Če smo dejali, da je del skupne priprave učiteljev razvoj ali vsaj presoja že obstoječega opomnika, ga mora ravnatelj preizkusiti. Ugotoviti mora namreč, ali z njim lahko opazuje, kar bi želel opazovati, se pravi, ali »instrument meri, kar bi želeli meriti« (Lewin 2005, 220). Izbere naj nekaj učiteljev (morda različnih po delovnih izkušnjah), jih opazuje s pomočjo opomnika in skupaj z njimi ugotovi, ali so trditve razumljive in smiselne glede na postavljene cilje. Popravljanje opomnika, potem ko smo z njim že opazovali nekaj učiteljev, ne prispeva k uspešnosti opazovanja.

Priprava na opazovanje pouka zajema še pripravo na pogovor po hospitaciji, o čemer pišemo v nadaljevanju. V okviru ravnateljeve priprave je pomembno, da ve, kaj želi z njim doseči in ali ga bo morda povezal z rednim letnim pogovorom. Če gre za slednje, mora vnaprej pripraviti vprašanja in jih poslati učiteljem, da se lahko nanj lahko ustrezno pripravijo.

Vsekakor pa mora ravnatelj že v fazi priprave vedeti, kaj bo naredil s podatki, kako jih bo uporabil in kako bo uporabil ugotovitve za izboljšanje učenja in poučevanja.

Opazovanje pouka – hospitacija

Čeprav hospitacija oziroma neposredno opazovanje pouka ni edina možnost v procesu spremljanja in usmerjanja učiteljevega dela, jo razumemo kot eno najpomembnejših ravnateljevih nalog (Tomić 2002; Manchester Metropolitan University 2005). Gre za opazovanje poučevanja in učenja (Center for Teaching Excellence 2003, 3), ne smemo pa zanemariti niti njenega »simbolnega« pomena, se pravi, da ravnatelj neposredno s svojimi dejavnostmi izraža usmerjenost v učenje.

Ob tem se pogosto pojavljajo vprašanja, kot so napovedano ali nenapovedano opazovanje, dolžina in pogostost opazovanja ter oblika in vsebina opomnika. Kljub nekaterim pomislekom glede napovedanih hospitacij, češ da so ure vnaprej pripravljene ali celo

»umetne«, razvojnega namena in pogovora ne moremo doseči, ne da bi se učitelj ustrezno pripravil. Problem nastane, če ravnatelj ni popolnoma prepričan, ali želi učiteljevo delo spremljati in usmerjati ali nadzirati. Prav zaradi tega je ravnateljeva odločitev o namenu obiska v učilnici ključna, saj določa potek celotnega procesa.

Čeprav pri nas velja praksa, da ravnatelj spremlja učno enoto v celoti, včasih ponekod celo cel dan pouka (kadar na primer želi spoznati različno vedenje učencev pri različnih učiteljih), pa najdemo v OECD-jevi študiji (2013b, 292) podatek, da je dovolj 15 minut opazovanja, vendar se mora zgoditi najmanj trikrat letno. Prav slednje se pri nas kaže kot pomanjkljivost, saj ravnatelji zaradi pomanjkanja časa pogosto ne utegnejo opazovati pouka niti enkrat letno pri vsakemu učitelju, kar učitelji zaznavajo kot eno od ovir za uspešnost procesa (Erčulj in Širec 2004, 10).

Opazovanje je v svojem bistvu metoda za zbiranje podatkov. Govorimo o »sistematičnem, strukturiranem procesu, ki nam omogoča kasnejšo kategorizacijo in interpretacijo podatkov« (Jones in Somekh 2005, 138). Zanj veljajo določena načela, vsebuje pa tudi določene omejitve, zaradi katerih ga učitelji razumejo kot preveč subjektivno (Erčulj in Širec 2004, 10). Osnovno načelo opazovanja je, da ne zapisujemo mnenja o tem, kar vidimo in slišimo, ampak dejstva (Tomić 2002; Center for Teaching Excellence 2003; Danielson 2012). Ko na primer opazujemo učence, kako se pripravljajo na pouk, si zapišemo, koliko časa so potrebovali, da so začeli delati, ne pa, da so potrebovali preveč časa oziroma da so nezbrani. Čim več dejstev namreč zapišemo, boljše osnovo za razpravo z učiteljem si pridobimo.

Z metodološkega vidika ločimo strukturirano in nestrukturirano opazovanje ter senčenje (Jones in Somekh 2005, 140). Pri hospitaciji večinoma opazujemo strukturirano, kar pomeni, da se nanj vnaprej pripravimo in opazujemo s pomočjo opomnika. Pomembna prednost takega načina je ta, da opazujemo pri vseh učiteljih enake vidike pouka, zato imamo možnost primerjave in celovite analize na ravni šole. Slabost je, da smo pri strukturiranem opazovanju pozorni predvsem na dejavnike, ki smo jih določili v opomniku, nekatere druge pa pri tem lahko zanemarimo. Kljub temu priporočamo strukturirano opazovanje, razen takrat, kadar ravnatelj želi dobiti splošno sliko o učiteljevem delu v razredu in niti ne želi biti pozoren samo na določene dejavnike.

Kljub še tako strukturiranemu in vnaprej pripravljenemu opazovanju ostaja prav pri tej tehniki pridobivanja podatkov najve-

čja možnost pristranosti, saj ostaja opazovalec »najpomembnejši instrument pridobivanja podatkov« (Jones in Somekh 2005, 139). Pridobljene podatke namreč interpretiramo glede na svoje razumevanje kakovostnega poučevanja, izkušnje, znanje, spretnosti in odnosov oziroma prepričanj. Prav zato so tako pomembni čim bolj natančna opredelitev vseh postopkov, dobro izdelani in preizkušeni opazovalni listi oziroma opomniki ter poznavanje načel opazovanja kot tehnike v raziskovanju.

Merriamova (1998, 143) ob tem še opozarja, da se udeleženci, ki vedo, da jih opazujemo, največkrat vedejo tako, kot menijo, da bi se morali vesti, zato se pogosto hočejo pokazati v najboljši luči. To potrjuje tudi Uletova (2009, 173), saj meni, da vsaka prisotnost osebe, ki v nekem prostoru ni običajna, povzroči drugačno ravnanje vseh udeležencev. Navzočnost ravnatelja ali drugih opazovalcev torej vedno vpliva tako na vedenje učitelja kot učencev, zato so prizadevanja ravnateljev, da bi videli popolnoma avtentično uro, nesmiselna.

Omejitve opazovanja nam torej narekujejo, da ravnatelj podatke, ki jih zbere sam, dopolni še z drugimi. Učitelj naj opazovano uro tudi sam presodi po istih kriterijih kot ravnatelj ali pa naj ravnatelj vključi več opazovalcev. Ravnatelj ima na voljo še dokumentacijo, morda zapis o opazovanju drugih učiteljevih dejavnosti in podobno. Pomemben vir podatkov so lahko odzivi učencev oziroma njihova povratna informacija (Tomić 2002, 67). Pri tem moramo skrbno izbrati vprašanja in učence pripraviti na njihovo vlogo.

Pogovor po hospitaciji in strokovne razprave kot izhodišči za usmerjanje učiteljevega dela

Osnovno izhodišče za pogovor po opazovanju pouka je, da ni njegov namen »le opozarjati na pomanjkljiva znanja in spretnosti (se pravi svetovalna vloga), ampak predvsem omogočiti učitelju razmislek o lastnem delu in konstruiranje novih znanj in spoznanj o sebi in o procesih v šoli« (Erčulj in Širec 2004, 20). Govorimo o »profesionalnem pogovoru, kamor povabimo učitelja, da razmišlja o svojem delu in ga krepí« (Danielson 2012, 35). Ravnatelj se svetovalni vlogi sicer ne more popolnoma izogniti, posebej pri manj izkušenih učiteljih oziroma ko opazi očitne napake, vsekakor pa naj to ne bo vzorec pogovora. Spodbujati je treba pravi profesionalni dialog, v katerem ravnatelj in učitelj izmenjujeta poglede in ugotovitve tako o opazovani uri kot o širših vidikih učenja na šoli oziroma o učiteljevi vlogi.

Pogovor naj poteka isti ali naslednji dan, vsekakor ne takoj po opazovanju, saj se morata tako ravnatelj kot učitelj nanj pripraviti. Poleg pregleda zapisov opazovanja naj si ravnatelj odgovori še na nekaj vprašanj, kot na primer:

- Kaj želim doseči s povratno informacijo?
- Kako bom začel pogovor?
- Kako bom čim več izvedel od učitelja?
- Čemu bi rad posvetil posebno pozornost?

Pri vodenju pogovora moramo upoštevati nekaj temeljnih komunikacijskih načel (Center for Teaching Excellence 2003; Erčulj in Širec 2004; Manchester Metropolitan University 2005), in sicer:

- Ustvariti moramo ozračje zaupanja. To dosežemo tudi z izbiro primerne prostora, časa, odpravo motenj (nobenih telefonskih klicev ali kratkih obiskov), govorico telesa in s tem, da učitelja povprašamo po počutju in mu prepustimo besedo, da učitelj sam evalvira svoje delo, pri čemer ga ravnatelj usmerja z vprašanji, kot so na primer: Zakaj si izbral prav to dejavnost? Kaj so učenci morali narediti z besedilom? Si razmišljal, da bi uporabil kakšno drugo metodo?
- Ravnateljova povratna informacija mora temeljiti na dejstvih, kar je treba upoštevati že pri zapisovanju opažanj. Izogibati se moramo vsakršnih sodb ali dokončnih sklepanj, ki smo jih oblikovali zaradi svojih dobrih ali slabih izkušenj. Pomembno je še, da se mora povratna informacija nanašati na poučevanje oziroma učiteljevo delo, in ne učitelja.
- Pogovor po hospitaciji je dialog, v katerem mora imeti učitelj dovolj priložnosti, da spregovori o svojem delu, svoji vlogi in svojih načrtih za prihodnost. Ravnatelj naj torej predvsem sprašuje in usmerja pogovor, če govorimo o razvojni naravnosti. Učitelj naj sam išče rešitve in odgovore na vprašanja, ravnatelj pa naj mu pomaga s svojim znanjem in svojimi izkušnjami oblikovati možnosti za izboljšave in profesionalni razvoj. Kadar se ravnateljev pogled bistveno razlikuje od učiteljevega, so bistvenega pomena podatki oziroma dokazi, ki jih je zbral.
- Brez operativnih sklepov pogovor lahko izzveni v prazno. Usmerjeni morajo biti v dosežke učencev in učiteljevo vlogo pri tem. Oblikuje jih učitelj, ravnatelj ga pri tem usmerja in mu pomaga razumeti prednosti in slabosti, poiskati možne oblike podpore in postaviti smernice za spremljanje in evalvacijo postavljenih ciljev. MMU-jev priročnik (2005, 42) pri-

poroča zapis dogovora, kjer določimo tudi naslednji ravnateljev obisk oziroma obiske, da z učiteljem ugotovita napredek. Brez slednjega namreč ne gre pričakovati sprememb (Timperley 2011, 157).

Že samoocenjevanje, refleksija in profesionalni pogovor so »načini usmerjanja učiteljev k iskanju izboljšav« (Danielson 2012, 37). Če pa pogovor spodbuja globoko refleksijo, je sam po sebi že metoda profesionalnega razvoja. Številni avtorji namreč refleksijo pojmujejo kot »jedro profesionalnega razvoja in s tem izboljševanja učiteljevega dela« (Zwozdiak-Myers 2012, 34). Hopkins (2007, 87) pa dodaja, da učitelj v procesu refleksije »ustvari harmonijo, vključuje in presega veščine, potrebne za vodenje razreda, ter osebne vidike svojega poučevanja v strategijo, ki je pomembna za njegove učence.« Zato je tako pomembno, kako ravnatelj vodi pogovor o učenju in poučevanju.

Ugotovitve iz opazovanja in pogovorov po njem so osnova za strokovne razprave o učenju in poučevanju ter razvijanje kulture učenja (Woolfolk 2002, 345). Na strokovne razprave bomo pogledali predvsem z vidika usmerjanja učiteljevega dela, čeprav z njimi spodbujamo še druge pomembne dejavnike vodenja za učence (Southworth 2005; Erčulj idr. 2010). Ravnatelj naj izkoristi priložnost, ko predstavi skupne ugotovitve iz spremljanja učiteljevega dela, za razpravo o tem, kako izboljševati učenje in poučevanje in skladno s tem graditi politiko profesionalnega razvoja. Učitelje naj usmerja v samostojni študij literature, udeležbo na delavnicah, delo v aktivih in izmenjavo prakse, sam pa naj zagotavlja dovolj kakovostnih povratnih informacij in ustrezno spremljanje učinkov posameznih dejavnosti na učiteljev profesionalizem. Ne gre pozabiti, da so strokovne razprave o učenju in poučevanju same po sebi učinkovita oblika profesionalnega razvoja, zato jim je treba nameniti dovolj pozornosti in jih ustrezno umestiti v življenje in delo šole. Lahko jih organizira za vse strokovne delavce kot delavnice, mnoge priložnosti zanje se pokažejo v aktivih ali na tematskih konferencah. Tako učitelje usmerjamo v njihovo osnovno poslanstvo, a hkrati gojimo zavest, da se moramo tako posamezniki kot šola nenehno izboljševati.

Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela ter ravnateljev profesionalni razvoj

V sklepnem delu članka želimo razjasniti še tolikokrat odprto dilemo o ravnateljevih kompetencah (zanju, spretnostih in odnosu)

za uspešno spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela. Učitelji in ravnatelji namreč kot eno ključnih ovir poudarjajo prav prešibko ravnateljstvo usposobljenost. Tudi v OECD-jevi raziskavi (2013b, 292) uspešnost razvojnih hospitacij povezujejo z ravnateljstvo usposobljenostjo, dodajajo pa ji še usposobljenost učiteljev, kar smo v članku povezovali s pripravo učiteljev na spremljanje in usmerjanje njihovega dela.

Ko govorimo o ravnateljstvo usposobljenosti, se nam odpira vprašanje njenega razumevanja. V OECD-jevi študiji (2013b, 293–294) se nanaša na znanje o tem, kaj je uspešno poučevanje, usposobljenost za opazovanje in za vodenje profesionalnega dialoga. Te tri sklope obravnavamo v nadaljevanju.

Pogosto se še vedno srečujemo s predsodki, češ da ravnatelj ne pozna vseh predmetov in njihovih didaktičnih posebnosti, zato tudi težko spremlja učiteljevo delo, še teže pa daje konstruktivno povratno informacijo. Temeljni premislek naj gre v smer, da ravnatelj ne presoja učiteljevega dela z vidika usposobljenosti za poučevanje določenega predmeta, ampak njegovo vlogo vodje učenja in razreda. Zahteva torej *poznavanje koncepta in načel vodenja za učenje ter široko pedagoško znanje*. Lahko bi rekli, da mora ravnatelj vedeti, v kakšnih učnih okoljih se učenci najučinkoviteje učijo. Male in Palaiologou (2012, 115) navajata, naj učitelj ustvari okolje za refleksijo in dialog, produktiven kognitivni in intelektualni konflikt, kritično razmišljanje, postavljanje vprašanj, analiziranje in spreminjanje vrednot. Še natančnejšo opredelitev učnega okolja, ki pozitivno vpliva na izobraževanje mladih v 21. stoletju, najdemo v OECD-jevih publikacijah *Innovative Learning Environments* (2013a) in *O naravi učenja* (Dumont, Istance in Benavides 2013). S tem možnosti za širjenje ravnateljstvo pedagoškega znanja še zdaleč niso izčrpane. Naš namen seveda ni navajati seznama literature, opozorili smo le na pogled na učenje z razvijanjem spodbudnega učnega okolja.

Naslednji sklop kompetenc se nanaša na *komunikacijo*. Tudi v tem delu bomo le navedli, kateri so pomembni predvsem za vodenje profesionalnega dialoga, v katerem usmerjamo učiteljevo delo in njegov profesionalni razvoj. MMU-jev priročnik (2005, 51) našteje naslednje spretnosti, potrebne za dajanje konstruktivne povratne informacije: usmerjanje pogovora, ustvarjanje odnosa, postavljanje vprašanj, aktivno poslušanje, povzemanje, oblikovanje sklepov, pa tudi pripravljenost sprejeti povratno informacijo. Pri tem bi posebej poudarili postavljanje vprašanj, ki je ključno za spodbujanje refleksije.

Radi bi opozorili še na odnosni vidik komuniciranja. Za Uletovo (2009, 263) je to »ključna življenjska sposobnost in spretnost, ki se je moramo naučiti in jo ceniti«. Gre za kompleksno tematiko, njeno poznavanje in obvladovanje pa nam omogočata, da v pogovoru po hospitaciji zgradimo konstruktiven odnos in zaupanje kot osnovni pogoj za učiteljevo sprejemanje ravnateljeve povratne informacije.

Danielsonova (2012, 34) opozarja tudi na pomen *usposobljenosti za opazovanje*, da bi ravnatelj »lahko pošteno in zanesljivo opazoval učiteljevo delo v razredu.« Mednje prišteva spretnosti, vezane na zbiranje podatkov in sposobnost interpretacije podatkov. Nekaj znanja in spretnosti s tega področja pridobijo ravnatelji v usposabljanju za samoevalvacijo in v drugih programih, ki temeljijo na pridobivanju in uporabi podatkov, vendar praksa kaže, da gre za področje, kjer imamo še precej možnosti za nadgradnjo, predvsem pri interpretaciji podatkov. To pomeni, da razumemo, kaj pomeni in da na njihovi podlagi načrtujemo izboljšave.

Še na en pomemben dejavnik ravnateljevega profesionalnega razvoja za spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela bi radi usmerili pozornost, in sicer na refleksijo na proces sam in njegovo izboljševanje. Middlewood in Cardnova (2001, 250–251) sta namreč ugotovila vrsto slabosti spremljanja in usmerjanja učiteljevega dela v Angliji, kamor med drugim prištevata tudi to, da samega procesa ravnatelji niso spremljali in tako niso vedeli niti kako so ga učitelji doživljali niti kaj bi bilo potrebno spremeniti. Menimo, da mora vsak ravnatelj po določenem obdobju oziroma ciklu, ki si ga je določil, skupaj z učitelji narediti evalvacijo procesa samega in pričakovanih učinkov na učiteljevo delo.

Ključno za uspešnost spremljanja in usmerjanja učiteljevega dela pa ostaja ravnateljev odnos do tega procesa in to, kakšne zmožnosti mu pripisuje. Ravnateljev zgled in njegov odnos do učenja namreč pomembno zaznamuje delovanje šole in razumevanje učiteljev, kaj je v šoli pomembno (Southworth 2005; Earley 2013). Če spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela jemlje zgolj kot dolžnost, ki mu jo predpisuje zakonodaja, težko prepriča učitelje, da gre pri tem za pomemben dejavnik profesionalnega razvoja ter da je profesionalni razvoj zaposlenih ena od prednostnih nalog šole in pogoj za uspešnost učenja učencev (Hopkins 2007, 78). V učenje usmerjeno šolo namreč lahko vodi le v učenje usmerjeni vodja, trdita Earley in Bubbova (2010, 14), spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela pa je ena pomembnih priložnosti, da to tudi izvajamo v praksi.

Literatura

- Bush, T., in D. Middlewood. 2005. *Leading and Managing People in Education*. London: Sage.
- Center for Teaching Excellence. 2005. *Teacher Performance Management*. College Park, MD: University of Maryland.
- Danielson, C. 2012. »Observing Classroom Practice.« *Educational Leadership* 70 (3): 32–37.
- Danielson, C. 2015. »The Framework for Teaching: Evaluation Instrument.« The Danielson Group, Princeton, NJ. <http://www.danielsongroup.org/userfiles/files/downloads/2015EvaluationInstrument.pdf>
- Darling-Hammond, L., M. LaPointe, D. Meyerson, M. T. Orr in C. Cohen. 2007. *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Day, C. 1999. *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer.
- Day, C., P. Sammons, D. Hopkins, A. Harris, K. Leithwood, Q. Gu, C. Penlington, P. Mehta in A. Kingston. 2007. »The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes.« Research Brief DCSF-RB018, National College for School Leadership, Nottingham.
- Dumont, H., D. Istance in F. Benavides, ur. 2015. *O naravi učenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Earley, P. 2013. »V učenje usmerjeno vodenje: kako se uresničuje.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (2): 3–17.
- Earley, P., in S. Bubb. 2010. *Helping Staff Develop in Schools*. London: Sage.
- Erčulj, J. 2012. »Spremljanje in opazovanje pouka.« *V Ravnatelj kot pedagoški vodja*, ur. M. Brejc, J. Erčulj in M. Zavašnik Arčnik, 35–46. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, J., J. Bukovec, I. Hlača, M. Kolenko, E. Meglič, I. Oblak, B. Pinter, D. Veber in N. Pohlin Schwartzbartl. 2010. »Strokovne razprave kot strategija vodenja za učenje.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 8 (2): 107–128.
- Erčulj, J., in A. Širec. 2004. »Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela – (zamujena) priložnost ravnateljev ta izboljšanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 2 (3): 5–24.
- Erčulj, J., in A. Širec. 2013. »Vodenje za učenje – izkušnje in dosežki profesionalnega učenja ravnateljev.« Prispevek na 2. znanstvenem posvetu Vodenje v vzgoji in izobraževanju, Portorož, 3.–4. april.
- Forde, C., M. McMahon, A. D. McPhee in F. Patrick. 2006. *Professional Development, Reflection and Enquiry*. London: Paul Chapman.
- Hallinger, P. 2005. »Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away.« *Leadership and Policy in Schools*, 4 (1): 1–20.

- Hattie, J. 2012. *Visible Learning for Teachers*. London in New York: Routledge.
- Hopkins, D. 2007. *Vsaka šola odlična šola*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Istance, D., in H. Dumont. 2013. »Smernice za učna okolja v 21. stoletju.« V *O naravi učenja*, ur. H. Dumont, D. Istance in F. Benavides, 287–305. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Jones, L., in B. Somekh. 2005. »Observation.« V *Research Methods in the Social Sciences*, ur. B. Somekh in C. Lewin, 138–145. London: Sage.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šole brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Leithwood, K., D. Jantzi in R. Steinbach. 1998. »Leadership and Other Conditions Which Foster Organizational Learning in Schools.« V *Organizational Learning in Schools*, ur. K. Leithwood in K. Seashore Louis, 79–95. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Leithwood, K., in D. Jantzi. 2000. »The Effects of Transformational Leadership on Student Engagement with School.« *Journal of Educational Administration* 38 (2): 112–129.
- Leithwood, K., in D. Jantzi. 2005. »A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005.« *Leadership and Policy in Schools* 4 (3): 177–199.
- Levin, B. 2013. *Confident School Leadership: A Canadian Perspective*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Lewin, C. 2005. »Elementary Quantitative Methods.« V *Research Methods in the Social Sciences*, ur. B. Somekh in C. Lewin, 215–226. London: Sage.
- Male, T., in I. Palaiologou. 2012. »Learning-Centred or Pedagogical Leadership? An Alternative Approach to Leadership in Education Contexts.« *International Journal of Leadership in Education* 15 (1): 107–118.
- Manchester Metropolitan University. 2005. »Performance Management: Toolkit for PMCs.« Manchester Metropolitan University, Manchester.
- Marentič Požarnik, B. 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Merriam, S. B. 1998. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Middlewood, D., in C. Cardno. 2001. *Managing Teacher Appraisal and Performance: A Comparative Approach*. London in New York: Routledge Falmer.
- Montgomery, D. 2002. *Helping Teachers Develop through Classroom Observation*. London: David Fulton.
- Mullford, B., in H. Sillins. 2010. »Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes – What Do We Know?« *Cambridge Journal of Education* 32 (2): 175–195.
- Murphy, J., S. N. Elliott, E. Goldring in A. C. Porter. 2006. *Learning-Centred Leadership*. New York: The Wallace Foundation.

- OECD. 2015a. *Innovative Learning Environments*. Pariz: OECD.
- OECD. 2015b. *Synergies for Better Learning*. Pariz: OECD.
- Otič, M. 2005. »Sistem spremljanja dela učiteljev na šoli.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 3 (3): 100–112.
- Sardoč, M., L. Klepac, M. Rožman, T. Vršnik Perše in B. N. Brečko. 2009. *Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS: nacionalno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Southworth, G. 2005. »Learning-Centred Leadership.« *V The Essentials of School Leadership*, ur. B. Davies, 112–141. London: Routledge Falmer.
- Timperley, H. 2011. »Knowledge and the Leadership for Learning.« *Leadership and Policy in Schools* 10 (2): 145–170.
- Tomič, A. 2002. *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- The Wallace Foundation. 2015. *The School Principal as a Leader: Guiding Schools to Better Teaching and Learning*. New York: The Wallace Foundation.
- Ule, M. 2009. *Psihologija komuniciranja in medosebnih odnosov*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Verbiest, E. 2011. »Towards New Instructional Leadership.« *V Does Leadership Matter? Implications for Leadership Development and the School as a Learning Organisation*, ur. T. Baráth in M. Szabó, 225–239. Szeged: University of Szeged.
- Woolfolk, A. 2002. *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Zwozdiak-Myers, P. 2012. *The Teacher's Reflective Practice Handbook*. London in New York: Routledge.

■ Dr. Justina Erčulj je področna sekretarka na Šoli za ravnatelje.
justina.erculj@solazaravnatelj.si

Uvajanje ravnateljevih in kolegialnih hospitacij pri spremljanju aktivnega učenja otrok in učencev

Alojz Širec, Šola za ravnatelje

Alenka Ašič, oš Ivana Skvarče

Metka Ambrož Bezenšek, oš Loče

Janja Bogataj, Vrtec Škofja Loka

Liana Cerar, Vrtec Najdihojca

Klavdija Fridrih, oš Minke Namestnik – Sonje

Slovenska Bistrica

Robert Gajšek, Osnovna šola Hruševac Šentjur

Andreja Novšak, Vrtec Bled

Irena Pavec, Kranjski vrtci

Darja Ravnik, oš Pod goro

Jovi Vidmar, Vrtec Mojca

V zadnjem času strokovni delavci pogosto razpravljajo o tem, kako povečati aktivnost otrok v okviru vzgojno-izobraževalnega procesa, s katero bi lahko znatno izboljšali učno učinkovitost. Ravnatelji poudarjajo, da nekateri učitelji vendarle znajo učinkovito motivirati učenčevu aktivnost, znanje pa poredko delijo s kolegi. Zato so ravnatelji razmišljali, kako poskrbeti za transfer dobre prakse in kako čim bolje oceniti stanje aktivnosti učencev v svojih šolah, za kar je ena od ovir premalo ravnateljevih hospitacij. Sklenili smo, da bi ob ravnateljevih hospitacijah spodbudili še medsebojne hospitacije učiteljev, ki bi prav tako spremljale aktivnost učencev. Instrumentarij za spremljanje so učitelji na podlagi osnutka, narejenega v projektni skupini, pripravili skupaj z ravnateljem in tudi ugotovitve skupaj analizirali. Učinek je bil dokaj spodbuden; medsebojne hospitacije niso bile več same sebi namen (saj so postale sestavni del skupnega učenja strokovnih delavcev in ravnatelja). Domnevamo, da bo na ta način morebiti lažje uveljaviti tudi nadaljnje potrebne izboljšave v procesu učenja.

Ključne besede: aktivnost učencev, hospitacije, medsebojne hospitacije, transfer dobre prakse

Uvod

V letu 2012 je pričela z delom že šesta skupina ravnateljev vrtcev in osnovnih šol v projektu Vodenje za učenje. Na prvih srečanjih so ravnatelji poglobljeno razpravljali o problematiki učenja in pouče-

vanja v svojih zavodih.¹ Pogosto so izpostavili naslednja opažanja iz sprotne spremljave vzgojno-izobraževalnega dela:

- aktivnost otrok v vrtcu in učencev v osnovni šoli je v praksi pogosto šibka in so tudi zaradi tega vzgojno-izobraževalni dosežki nižji,
- opazen je slab prenos »dobre prakse« med učitelji iste šole,
- predvsem pri učiteljih v osnovnih šolah je opaziti individualizem, preveč ograjujejo svoje »vrtičke«, kar predstavlja resno oviro za potrebe današnje šole (sodelovalno učenje, medpredmetno sodelovanje in povezovanje ipd.).

Navedena opažanja so ravnatelji soglasno prepoznali za ključna, zato so v okviru projekta pričeli iskati možne smeri svojega delovanja, ki bi jim lahko pomagale pripraviti vsaj manjše izboljšave stanja. *Želeli so svoje delo usmeriti tako v povečevanje aktivnosti otrok, kot tudi v ustvarjanje pogojev hitrejšega medsebojnega prenosa že obstoječe dobre prakse v šolah in krepitvi skupne odgovornosti za učenje.*

Razmišljali so takole:

- osrednji problem, za oceno katerega bi radi dobili čim bolj verodostojne podatke, je zanesljivo aktivnost otrok v vzgojno-izobraževalnem procesu;
- dovolj relevantne ocene ni mogoče dobiti zgolj na podlagi ravnateljeve spremljave, predvsem je premalo hospitacij;
- povečati je potrebno frekvenco na področju spremljanja pouka, kar je mogoče edino z razpršenim vodenjem, torej tako, da se vključijo v spremljavo tudi učitelji sami in po enotnem instrumentariju (vzporedno z ravnateljem) poskušajo oceniti stanje;
- ob medsebojnih oziroma kolegialnih hospitacijah bo najhitreje uresničen tudi cilj prenosa dobre prakse med učitelji; omogočeno bo torej medsebojno učenje in okrepila se bo medsebojna pomoč, vzbudil se bo tudi potreben občutek o soodvisnosti (in ne samozadostnosti) strokovnih delavcev.

¹ V članku v nadaljevanju beseda »šola« označuje vzgojno-izobraževalno organizacijo in se smiselno lahko uporablja tudi za vrtec ali osnovno šolo. Tudi izraz »učitelj« označuje strokovnega delavca, torej vzgojitelja v vrtcu ali učitelja v osnovni šoli. Podobno bomo poenostavljeno uporabljali termin »ravnatelj« tako za ravnateljice kot za ravnatelje.

Na ta način smo opredelili in zožili raziskovalni problem v okviru naslovne teme.

Podlage v teoriji

Vloga učencev v sodobno pojmovanem pouku

Danes se pogosto uporablja termin »sodoben pouk«, »sodobno učenje« in »sodobne metode«. V čem pa se pravzaprav vidi ta sodobnost?

V praksi se pogosto navaja (Štefanc 2005, 35), da tradicionalna šola temelji na transmisijem pristopu, ki predpostavlja pasivno učenčev vlogo, sodobna šola pa na transformacijskem pristopu, ki učencu omogoča aktivno vlogo. »Znotraj transmisijeskega modela se učenci večinoma pasivno prilagajajo [...] učiteljevi vlogi prenašalca znanja v stilu natakara, v transformacijskem modelu pa se učitelj z različnimi stili poučevanja interaktivno prilagaja prevladujočim stilom učenja in mišljenja učencev.« (Novak 2003, 41)

Zora Rutar Ilc (2003, 25) pojmuje transformacijski pristop kot »procesni«, ker učenci skozi proces spreminjajo svoje koncepte in interpretacije. Konstruktivisti mu zato pravijo konstruktivistični pouk. Toda taka opredelitev »nujno proizvede iluzijo, da transformacijski pristop izključuje transmisijo« (Štefanc 2005, 37). V resnici se oba pristopa povezujeta, prepletata in pogojujeta. Ne velja torej dilema ali procesni ali transmisijski pristop. Izziv je v smiselnem kombiniranju obeh, v vsakokratni izbiri tistega, ki je za dane cilje najbolj učinkovit (Rutar Ilc 2003, 25). Ali kot navaja Štefanc (2005, 41), »da enostaven razcep na »pouk kot transmisijo« in »pouk kot transformacijo« ne zdrži temeljitejšega premisleka, saj transmittivne funkcije pouka ni mogoče kar izbrisati, obenem pa prav ta predpostavlja kakovosten učni proces, ki poleg zakonitosti poučevanja upošteva tudi zakonitosti učenja.«

Ob teh premislekih se pojavlja tudi vprašanje aktivnih oblik in metod učiteljevega dela, ki naj bi prispevale k večji aktivnosti učencev. O tem nam pojasni Marentičeva, ko pravi (2003, 54): »Metod sicer ne moremo a priori deliti na pasivne in aktivne. Na drugi strani pa jih ne moremo imeti vse za povsem enakovredne pri doseganju zlasti višjih spoznavnih ciljev. Vsekakor ima pri tem manjše možnosti na primer daljša učiteljeva monološka razlaga oziroma predavanje pa tudi dialog v obliki verige kratkih zaprtih vprašanj in (vnaprej predvidenih) odgovorov. Več možnosti imajo metode, ki omogočajo in spodbujajo učenčev miselno aktivnost

ter samostojnost, kot so že omenjeni produktivni (progresivni) dialog, problemski pouk, projektno učno delo, igre in simulacije in podobno.« Po našem mnenju pa prav takšen pristop zagotavlja večjo aktivnost otrok, le-ta pa boljše znanje učencev.

Lahko bi pristopili tudi drugače in se vprašali, kakšno pa je kakovostno znanje in kako ga pridobiti. Odgovor na to vprašanje bo verjetno nakazoval tudi vlogo učenca v sodobni šoli. Marentičeva (2011, 31) opredeljuje kakovosten pouk (povzemam) po naslednjih značilnostih:

- kakovostno znanje je trajno (ima dolgoročne učinke);
- kakovostno znanje je uporabno znanje;
- omogoča nam globlje razumevanje sebe, narave, družbe in sveta ...;
- je uporabno (pragmatični vidik znanja);
- je celostno (spleta »pojmovne mreže« znotraj predmeta in med predmeti);
- vsebinsko (deklarativno) znanje se tesno povezuje s proceduralnim;
- kakovostno znanje je dinamično, saj ob boljšem posameznikovem znanju raste interes, spoznati še več;
- dobro znanje obsega tudi premislek o lastnem spoznavanju (metakognicija);
- vsebuje tudi etično razsežnost.

Učiteljeva odločitev pa je, kako pripraviti kakovosten pouk, ki implicira kakovostno znanje z navedenimi značilnostmi. Vsekakor je to pouk, ki uspe aktivirati učenčevo miselno, čustveno in delovno aktivnost.

Aktivno učenje otrok in učencev

Vodenje je najpomembnejši dejavnik pri doseganju kakovosti – »ravnateljeva uspešnost je namreč zelo pomembna za uspešnost izobraževalnega sistema v celoti« (Koren 2007, 14). Posebej je treba poudariti vpliv ravnatelja na profesionalno učenje (Erčulj idr. 2010). To pomeni ustvarjanje priložnosti za medsebojno izmenjavo idej, konstruktivno kritiko in seveda moralno podporo. Učitelj tako dobi drug pogled na svoje delo in išče nove poti za ustvarjanje učnih priložnosti za otroke. Avtorji navajajo pet področij delovanja: učenje oz. učenje v središču; oblikovanje skupnosti

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

Če opazujemo samo šolo, ugotovimo, da so učni cilji učitelju dani, toda *kako* jih bo povezoval s svojimi, operacionaliziral in prilagajal razredu ter posamezniku, je odvisno od njega samega. Enako velja za učno vsebino, ki je spet v glavnem predpisana z učnimi načrti, vendar resnično zaživi šele v učiteljevi izvedbi, interpretaciji in prilagajanju ne le učencem, temveč tudi v njihovem okolju.

Kljub temu, da so trendi sodobnega pouka v šoli usmerjeni k aktivnejši vlogi učenca – in posledično k aktivnim metodam poučevanja in učenja – ter da so zahteve po razvoju razmišljujočega, kritičnega in samostojnega učenca že nekaj povsem vsakdanjega, v praksi še vedno ni tako. Tudi ravnatelji tej ugotovitvi pogosto pritrjujejo.

V vrtcu mora ustvarjanje spodbudnega okolja za učenje temeljiti na razvoju spoznavnih interesov otroka. Spoznavni interesi so pomemben motiv otrokove dejavnosti, izražajo usmerjenost njegove osebnosti in aktivirajo njegove sposobnosti. Razvoj spoznavnih interesov ima velik pomen za oblikovanje učnih interesov.

Ameriški kognitivni psiholog Jerome Bruner (1971 v Hill 2001, 89–91) meni, da lahko poljubno snov uspešno predavamo poljubnemu otroku v poljubnem razvojnem obdobju, če to storimo na njemu dostopnem nivoju oz. če poznamo karakteristične posebnosti otrokovega pogleda na svet. V tem primeru je problem učenja podoben problemu prevoda v »otroški jezik«. Ne glede na določeno ekstremnost je Brunerjevo prepričanje tudi smiselno. Za poučevanje in vzgojo otroka moramo prodreti v otrokov duševni svet, razumeti njegov način razmišljanja in poznati njegov pogled na svet.

Več raziskav govori o tem, da je kakovostno učenje tisto, ki bo učenca aktiviralo celostno: bodisi na miselnem bodisi na čustvenem področju. Tako učenje imenujemo aktivno učenje. Aktivno učenje je vedno bolj uspešno, ker poteka s samostojnim iskanjem in razmišljanjem, z aktivnim dialogom v skupini, s postavljanjem in preizkušanjem delovnih hipotez. Pouk pri aktivnem učenju ni več transmisija, ampak transakcija – veliko smiselnih interakcij med učiteljem in učenci ter med učenci samimi. Končni rezultat aktivnega učenja je zagotovo transformacija – pozitivno spremi-

PREGLEDNICA 1 Razlike med aktivnim učenjem učencev in šolskim učenjem

Aktivno učenje	Šolsko učenje
Pri aktivnem učenju je učna vsebina učencu osebno pomembna in vsajena v življenjske okoliščine.	Pri šolskem učenju pa gre za vsebine, ki so jih drugi imeli za zelo pomembne, učencu pa jih posredujejo kot sprejete dogme v simbolični obliki.
Aktivno učenje je povezavo z živo željo in potrebo naučiti se, velikokrat gre za znanje oz. spretnosti, pomembne za življenje.	Pri šolskem učenju je zelo nizek nivo motivacije, saj učenec ne čuti neposredne potrebe po učenju predloženih abstraktnih vsebin.
Pri aktivnem učenju je velika vloga namenjena učitelju oz. mentorju, ki bo učenca podpiral.	V šolskem učenju se trajnejši mentorski odnos težko razvije.
Pri aktivnem učenju se uspeh ugotavlja po kakovosti naučene spretnosti oz. znanja. Učenec lahko sam preveri svojo uspešnost.	V šolskem učenju moramo izkazovati dosežke v umetnih situacijah, pred drugimi, ki sprašujejo in ocenjujejo.

njanje osebnosti. Osnovne razlike med aktivnim učenjem učencev in šolskim učenjem (Biggs in Moore 1993 v Marentič-Požarnik 2003, 10–13) so prikazane v preglednici 1.

Aktivno učenje bi lahko označili ali poimenovali kot celostno učenje ali »krožno spiralno« učenje. V njem je soodvisno zajeto oz. vzajemno vključeno vse, kar obdaja učeče se bitje, v tem primeru otroka, kjer »vsak prispevek udeleženih šteje«. Spirala je torej osrediščena (usmerjena) na otroka, zajame in se vrača (kot kroženje energije oz. učenja) nazaj na vse udeležene (vsi smo vključeni v proces učenja – se učimo). Torej je zelo pomembno, *kdo* vse je vpleten v odnos aktivnega učenja, *kaj in kako* oz. na kakšen način vodi ter spodbuja učenje, v kakšnem okolju načrtuje in izvaja dejavnost oz. kaj in kako prispeva k procesu. Izhajamo iz vprašalnic: *kdo, komu, kje, kaj, zakaj in na kakšen način oz. kako?* Veliko odgovornost v odnosu pripisujemo delu učiteljev (potrebno je pripraviti dober načrt s smernicami, cilji) in njihovemu strokovnemu ter profesionalnemu pristopu (izhajamo iz otroka in njegove radovednosti oz. vedoželjnosti, ga vključimo, vodimo in usmerjamo, izzovemo, spodbujamo, skupaj iščemo rešitve in odgovore, se učimo preko izkušenj, raziskujemo ...).

Tako lahko zaključimo; če je učno okolje spodbudno, je tudi učenje znotraj tega – aktivno. Aktivno učenje definiramo kot učenje, pri katerem učenec deluje na predmete ali z njimi ter stopa v interakcije z ljudmi, zamislimi in dogodki. Učni proces je torej interakcija med dejanji učenca, ki so seveda usmerjena k nekemu cilju, in realnostmi okolja, ki ta dejanja omogočajo in/ali na ta dejanja vplivajo.

Prav gotovo izboljšanje aktivnosti vzgojno-izobraževalnega dela na šoli zahteva premike v učiteljevi vlogi, njegovi miselnosti, znanju, ravnanju in realizaciji le-tega. Miselna aktivnost učencev med

poukom je bistvenega pomena za pridobivanje znanja in interakcijo med učiteljem in učencem. Prav tako govorimo o aktivnosti učencev med poukom, pri čemer aktivno učenje razumemo kot prehod iz tradicionalnega poučevanja k inovativnemu poučevanju, ki podpira učenčev aktivnost in samostojnost (Marentič Požarnik 2003, 2–3). Na tem področju poznamo mnoge didaktične metode, ki jih večkrat imenujemo *aktivne metode dela* in s katerimi lahko učitelj spodbuja učence k njihovi aktivnosti. *Naj jih naštejemo le nekaj: metoda reševanja problemov, matrike znanja, diskusija, simulacija, demonstracija, projektno učno delo, načrtno opazovanje, praktično delo, problemski pouk, programirana sekvence* (Marentič Požarnik 2003, 32–33).

Vloga hospitacijske dejavnosti v šolah (ravnateljve hospitacije in kolegialne hospitacije)

Ravnateljve hospitacije lahko opredelimo kot obveznost, kot dejavnik procesa spreminjanja vzgojno-izobraževalne prakse v šoli, proces spremljanja pedagoškega dela posameznega učitelja, vpogled v kakovost pedagoškega dela celotne šole, izhodišče za vnašanje sprememb (izboljšav) v šolo in vzgojno-izobraževalno delo.

Ustrezno načrtovane in izpeljane hospitacije lahko izkoristimo kot element profesionalnega razvoja učiteljev ter razvoj kolektiva in šole. Vse to pa ima lahko pomemben vpliv na kakovost poučevanja in učenja učencev. »Opazovanje pouka v razredu je edini način, s katerim opazovalec spozna razredno klimo, medosebne odnose in funkcioniranje učencev v razredu, in ključen element za spodbujanje profesionalnega razvoja učitelja« (Pajer Šemrl 2005, 76). Torej ni namen hospitacij samo opozarjati na pomanjkljivosti, »ampak mora učitelju predvsem omogočiti premislek o njegovem delu in oblikovanje novih znanj in spoznanj o njem samem in o procesih v šoli« (Erčulj in Širec 2004, 12).

Erčuljeva (2007, 28) opozarja, da je opazovanje pouka posebna večšina, ki se mora končati s pogovorom in mu mora slediti še vrsta dejavnosti, ki osmislijo celoten proces spremljanja učiteljevega dela. Hospitacije naj bi namreč učitelju pomagale, da bi izboljšal svoje delo, delovne odnose in omogočile razvoj posameznikove kariere (Everard in Morris 1996, 109). »Na dobrem gradimo in načrtujemo nadaljnji razvoj, izhajamo iz dogovorjenih standardov, ne sodimo in obsojamo, temveč upoštevamo dejstva, ki so vsebinsko in didaktično neoporečna.« (Bevc, Fošnarič in Sentočnik 2002, 9)

V praksi so se izoblikovali trije modeli hospitacijske dejavnosti (Gosling 2002), in sicer *evalvacijski* (ravnateljeve hospitacije; pri nas bi sem vključili tudi nadzorni model ravnateljevih hospitacij), *razvojni* (pri nas bi to pomenilo na primer hospitacije svetovalcev Zavoda za šolstvo) in *model kolegialnih oz. medsebojnih hospitacij* (ko učitelj hospitira pri kolegu učitelju).

Ravnatelji, ki so znali proces hospitacijske dejavnosti dobro povezati s potrebami v konkretni šoli, na tem področju dosegajo lepe uspehe. Toda ravno ti ravnatelji ugotavljajo, da kljub dobro naravnani in razvojno usmerjeni hospitacijski dejavnosti ne dosegajo dovolj hitre izmenjave dobre prakse.

Odgovor na ta problem v svetu iščejo šole v kolegialnih (medsebojnih) hospitacijah (peer observation). Kolegialne hospitacije (v nadaljevanju jih bomo poimenovali glede na naravo projekta tudi medsebojne hospitacije) po svetu uvajajo predvsem univerze, in sicer v procesu izobraževanja in usposabljanja učiteljev. Ločimo *formativni* in *sumativni* vidik medsebojnih hospitacij (Macquarie University 2010). Formativni vidik pomeni osredotočenost na pridobivanje informacij o potrebi po izboljšavah pouka (povečevanje kakovosti), sumativni pa je v glavnem usmerjen v kakovost in podporo evalviranja učnega procesa (in s tem večanja samoza vesti učiteljev). Učinkovitost medsebojnih hospitacij pa je pri tem močno odvisna od zaupanja med kolegi in medsebojnega spoštovanja (Atkinson 2010, 3). Seveda je izjemnega pomena tudi poznavanje metodologije opazovanja. V razredu se namreč dogaja zelo veliko stvari in opazovalec pouka se pogosto sooča s težavo, kaj opazovati (Wragg 1994). Zato so toliko pomembnejši *jasno postavljeni cilji* hospitacije in *uporaba ustreznega* (za konkretne potrebe prirejenega) *instrumentarija*.

Mnogi ravnatelji, tudi v naši projektni skupini, so že uvajali medsebojne hospitacije. Kar nekaj pozitivnih izkušenj z njimi so pridobili (priloga 2). Ugotovili pa so, da *se medsebojne hospitacije niso uspele trajno zadržati*, čeprav so navedli kar nekaj pozitivnih izkušenj, kot na primer: izmenjavo in nadgrajevanje primerov dobre prakse; samostojnost, samozaupanje; produktivno delo v timu; učinkovito komuniciranje in medsebojno zaupanje (klima, kultura); zmožnost nenehnega učenja in prilagajanja vedno novim situacijam (profesionalni razvoj); hiter prenos dobre prakse med strokovnimi delavci v vrtcu oziroma šoli; sistematično razvijanje miselnih navad (kritično mišljenje, ustvarjalno mišljenje, samoregulacija); bolj poglobljeno evalvacijo.

Vendar so očitno pogosto opustili dejavnost zaradi nekaterih

(omejevalnih okoliščin) težav in pomislekov, kot na primer: slaba samopodoba učiteljev, pomanjkanje samozavesti, nezaupanje v lastno delo; strah pred ocenjevanjem, pred kritično informacijo; introvertiranost – strah pred izpostavitvijo; dodatna psihična in fizična obremenitev (več priprave, boljša organizacija ...); zavedanje lastnih napak (večletno delo v rutini); visoka lastna pričakovanja oz. pričakovanja opazovalcev; bojazen glede subjektivnosti pri opazovanju.

Še vedno pa so prepričani, da ustrezno načrtovane in izpeljane hospitacije, tako ravnateljeve kot medsebojne, lahko izkoristimo kot element profesionalnega razvoja učiteljev ter razvoj kolektiva in šole. Vse to pa ima pomemben vpliv na kakovost poučevanja in učenja učencev. Hospitacije naj bi namreč pomagale učitelju, da bi izboljšal svoje delo, delovne odnose in omogočile razvoj posameznikove kariere (Everard in Morris 1996, 109).

Priprava projekta Spremljanje aktivnega učenja otrok in učencev s pomočjo ravnateljevih in kolegialnih hospitacij

Ravnatelji, vključeni v program Vodenje za učenje, so se odločili, da bodo v kolektivih preko medsebojnih hospitacij vplivali na izboljšanje aktivnega učenja učencev in na medsebojno izmenjavo dobre prakse med učitelji. V ta namen smo pripravili temeljna izhodišča za izvedbo akcijskega načrta.

Utemeljitev naloge

Kljub temu, da so trendi sodobnega pouka usmerjeni *k aktivnejši vlogi učenca* – in posledično *k aktivnim metodam poučevanja in učenja* – ter da so zahteve po razvoju razmišljujočega, kritičnega in samostojnega učenca že nekaj povsem vsakdanjega, v praksi še vedno ni tako. Zato ravnatelji sistematično spremljajo pouk, s ciljem čim hitreje vnašati morebitne potrebne izboljšave.

Spremljanje učiteljevega dela opredeljuje slovenska zakonodaja v 49. členu Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, kjer so opredeljene ravnateljeve naloge. Med ravnateljeve naloge spada prisostvovanje pri vzgojno-izobraževalnem delu učiteljev, spremljanje njihovega dela ter svetovanje pri tem.

Kolegialno presojanje pa je oblika zunanje evalvacije (ni predpisana), ki lahko spodbuja vzgojno-izobraževalno ustanovo pri prizadevanjih za razvijanje kakovosti (izobraževanje in usposabljanje učiteljev).

Učitelj je vse življenje učenec. Prilagajati se mora sistemu, spremljati spremembe na strokovnem področju, dohajati tehnološki razvoj in nenehno spreminjanje zahtev učencev in staršev. Poznati bi moral načine dela na vseh stopnjah šolanja, samo tako bi lahko poskrbel, da učenec gradi znanje, ne pa sestavlja koščke, ki jih ne zna povezati. Zato je nujen vpogled v delo kolegov, saj tako učitelji strokovno rastejo, spoznavajo učence v drugi luči in pridobivajo profesionalno samozavest.

S tem namenom so v sodelujočih šolah načrtovali različne oblike medsebojnih hospitacij, kjer je bil glavni poudarek ravno na aktivnem učenju otrok. Predvidevali smo, da skozi aktivno učenje učenci razvijejo znanja in veščine, ki jim bodo omogočile: samostojno pristopanje k problemom, produktivno delo v timu, učinkovito komunikacijo, zmožnost nenehnega učenja in prilagajanja vedno novim situacijam, sistematično razvijanje miselnih navad (kritično mišljenje, ustvarjalno zamišljanje), samozavest, samozaupanje. Učitelji pa imajo na podlagi hospitacijske dejavnosti možnost presojanja, izmenjave izkušenj in vpogled v različne pedagoške prakse.

Cilji

Na uvodnih konferencah so bile zaposlenim predstavljene ugotovitve in s tem utemeljitev naloge Spremljanje aktivnega učenja otrok s pomočjo ravnateljevih in kolegialnih hospitacij in cilji, ki jih želimo doseči. Ravnatelji so izhajali iz nekaterih opaženih ugotovitev: učitelji premalo poznajo učne načrte in način dela na različnih stopnjah pri različnih predmetih, premalo poznajo učne načrte in način dela na različnih stopnjah pri istem predmetu, premalo poznajo predznanje učencev; tudi v vrtcih je še vedno preveč frontalnih oblik dela, v naprej so pripravljene materiali in polizdelki, otroci niso dovolj vključeni v načrtovanje dejavnosti, organizirane dejavnosti otrokom premalokrat omogočajo samostojno reševanje problemov in iskanje rešitev.

Predpostavka pa je, da kadar so učenci neposredno aktivni in vpleteni v dogajanje, si bolje zapomnijo stvari, dogodke, medsebojne povezave in tudi lahko poglobijo svoje znanje.

Namen

- spremeniti kakovost vzgojno-izobraževalne prakse,
- pozitivno vplivati na profesionalni in osebni razvoj posameznika v učeči se organizaciji,

- izboljšati timsko delo in medsebojno sodelovanje za uspešno in učinkovito povezovanje vseh nivojev organizacije.

Cilji

- spodbuditi sodelovalno kulturo med strokovnimi delavci,
- zagotoviti večjo aktivnost in angažiranost učencev v učnem procesu,
- spodbuditi načrtno opazovanje pouka in konstruktivno izražanje mnenj tudi pri učiteljih,
- spoznavati delo drugega učitelja in z izmenjavo mnenj ter samorefleksijo spreminjati lastno pedagoško prakso,
- spodbujati strokovne razprave o učenju, o aktivnih oblikah učenja, o evalvaciji in vrednotenju dela,
- izboljšati samopodobo učencev in učiteljev,
- izboljšati delovno okolje (klimo v razredu).

V tej projektni nalogi ne gre zgolj za poskusno uvajanje medsebojnih hospitacij, kot se to največkrat dogaja v šolah pri nas in po svetu. *Ambicija skupine ravnateljev je bila razviti izboljšavo, ki bi zagotovila daljšo življenjsko dobo medsebojnih hospitacij v šolah.*

Ravnatelji so se odločili, *da s povsem enotnim instrumentarijem, ki ga bodo skupaj pripravili in oboji uporabili, pridobijo čim več relevantnih ugotovitev o izbranem problemu (aktivnost otrok in učencev). Torej bodo sodelujoči učitelji spremljali udejanjanje aktivnosti učencev in hkrati spoznavali učno prakso svojih kolegov ter se tudi metodološko izpopolnili za potrebe kakovostnejše evalvacije.*

Vzorec vključenih v izvedbo akcijskega načrta so sestavljali: ravnatelj, pomočniki ravnatelja, svetovalni delavci, učitelji, otroci in učenci, v vrtcih tudi praktikanti in študenti na praksi.

Aktivnosti so se izvajale v zavodih, katerih ravnatelji so sodelovali v programu Vodenje za učenje, in sicer v petih vrtcih, petih osnovnih šolah in eni šoli s prilagojenim programom.

Oblikovanje timov

Ožje time so sestavljali posamezni strokovni delavci (vzgojitelji, pomočniki vzgojitelja, učitelji). V širše time so bili poleg učiteljev vključeni še svetovalni delavci, pomočniki ravnatelja in ravnatelji. Širši tim je pripravil strokovno gradivo o aktivnem učenju in ga predstavil na uvodnih konferencah in strokovnih aktivih, pripravil akcijski načrt, opredelil kazalnike, po katerih naj se spremlja in vrednoti aktivnost učencev ter instrumentarij za spremljanje. Po

opravljenih hospitacijah je pripravil analizo ugotovitev in načrt za nadaljnje delo.

Izvajalci hospitacij

Izvajalci so bili strokovni delavci šol. V nekaterih so bili to vsi, v nekaterih le posamezniki. V večini primerov so strokovni delavci sami izbrali termin, vsebino in sodelavca, ki je hospitiral pri učni uri. Strokovni delavec, ki je izvajal pouk, in tisti, ki je hospitiral, je bil predhodno seznanjen z instrumentarijem spremljanja aktivnega učenja učencev v času učne ure. Pri posameznih strokovnih delavcih so hospitacije opravili tudi pomočniki ravnatelja in ravnateljji. Po opravljeni hospitaciji so potekali strokovni pogovori.

Izvedba in spremljanje projekta

Ravnateljji so načrtovali obseg naloge glede na odločitev učiteljskih zborov; ponekod le na vzorcu, drugod z vsemi učitelji. Omejitve so predstavljali na eni strani urniki in že dosežena stopnja potrebnih znanj in motiviranosti učiteljev za izvedbo na drugi strani.

Na izvedbo naloge so se ravnateljji pričeli pripravljati že junija. Osrednje aktivnosti pa so izvedli na sestankih strokovnih organov avgusta. Tedaj so določili obseg naloge, cilje, izvajalce in akcijski načrt. Opredelili so tudi načine spremljanja izvedbe in evalvacije. V septembru so šole nalogo oblikovale in jo uvrstile v letni delovni načrt.

Izvajanje medsebojnih hospitacij je potekalo praviloma od septembra do maja v šolskem letu 2012/2013. Ravnateljji so posebej bdeli nad tem, da so bili zagotovljeni »pogoji« za medsebojne hospitacije, kot so visoka mera zaupnosti, medsebojno spoštovanje, sprejemanje drugačnosti, odgovornost, sodelovalno učenje itd.

Potek izvedbe načrtovane naloge so praviloma spremljali ravnateljji. Ponekod so tudi sodelovali pri medsebojnih hospitacijah, drugod so sodelovali le v razpravah o opaženih ugotovitvah.

Pred začetkom izvajanja projekta so ravnateljji skupaj s projektno skupino pripravili enoten instrumentarij za spremljanje pouka. Najprej so opredelili področja spremljanja: pouk, aktivnost učencev, kazalnike aktivnosti učencev in indikatorje.

Hospitacije so izvajali na različnih šolah na različne načine; ponekod skupine učiteljev skupaj z ravnateljji, drugod po eden ali dva učitelja skupaj z ravnateljem, ali pa tudi učitelji brez prisotnosti ravnatelja.

PREGLEDNICA 2 Primer instrumentarija za spremljavo pouka

1. Komunikacija: učenec/učenka aktivno poslušala razume navodila izraža svoje mnenje, komentarje, vprašanja sledí posameznim delom učne ure uporablja verbalno in neverbalno komunikacijo učno okolje je spodbudno, omogoča ustvarjalnost komunikacija poteka obojestransko (učenec–učenec–učitelj)	Vsi	Večina	Posamezniki	Opombe
2. Motivacija: učenec/učenka je zavzet za delo (klíma in participacija) se odziva na učiteljeva navodila je miselno aktiven, ustvarjalen, samostojen postavlja vprašanja, ugotavlja, sklepa, oblikuje zaključke	Vsi	Večina	Posamezniki	Opombe
3. Učna sredstva in pripomočki: učenec/učenka uporablja izbrani pripomoček pripomoček aktivira učenčevo mišljenje	Vsi	Večina	Posamezniki	Opombe
4. Odnos učencev do dela: učenec/učenka je pripravljen na učno uro (šolske potreb., domača naloga) spoštuje dogovorjena pravila prispeva k pozitivni klími upošteva pravila vedenja in medsebojnega spoštovanja	Vsi	Večina	Posamezniki	Opombe
5. Učne oblike in metode dela izbrane učne oblike in metode spodbujajo aktivnost učencev	Vsi	Večina	Posamezniki	Opombe

V kratki praksi se je pokazalo, da so medsebojne hospitacije uspešne, če je med sodelavci visoka mera zaupnosti; če je v kolektivu prisotno medsebojno spoštovanje; če zaposleni znajo sprejemati drugačnost; če zaposleni zmorejo sprejemati odgovornost do sebe in do sodelavca/sodelavke; če imajo zaposleni strokovno znanje; če strokovni delavci skupaj pripravijo cilje spremljanja in potreben instrumentarij.

Odziv v projektu sodelujočih strokovnih delavcev vrtecev in osnovnih šol

V projektni skupini smo želeli pridobiti povratno informacijo tudi od sodelujočih strokovnih delavcev. Zato smo v maju 2013 izvedli spletno (anonimno) anketo (priloga 1), v kateri je sodelovalo 352 respondentov iz 11 vzgojno-izobraževalnih zavodov.

Njihova delovna doba je bila:

- do 10 let 127 učiteljev (38,25 %),

- od 11 do 30 let 136 učiteljev (40,96 %) in
- več kot 31 let 66 učiteljev (19,88 %).

Trije anketiranci na vprašanje o delovni dobi niso odgovorili.

Hospitacijski nastop za kolege je izmed 332 pripravilo kar 254 (76,51 %) učiteljev. Na vprašanje *Kako ste se počutili na nastopu, kjer so prisostvovali vaši kolegi* je izmed teh odgovorilo 248 (96,50 %) učiteljev. V odgovorih navajajo predvsem (kot je mogoče povzeti v nekaj naslednjih kategorijah): 59 – sproščeno, 27 – dobro počutje, 14 – nelagodno, 11 – trema, 11 – stres, 8 – kot običajno.

Nekaj tipičnih odgovorov:

- Počutila sem se sproščeno, saj se s sodelavko lepo ujameva pri vseh zaposlitvah in dejavnostih v skupini tudi kadar ni nastopov. Želela pa sem si, da bi nastop bil čim boljši, da bi lahko imeli od njega čim več otroci in pa kolegice, ki so bile prisotne na hospitaciji.
- Kljub dolgoletni praksi sem imela tremo, vendar je vse dobro potekalo, otroci so lepo sodelovali in na koncu smo bili vsi zadovoljni.
- Malce treme in nelagodja, kasneje se sprostiš.
- Mogoče sem bila malo bolj na trnih, kakšne bodo reakcije otrok in kako se bom nanje odzvala.
- Precej drugače kot običajno, pedagoško še bolj skoncentrirano in z večjo željo, da bo dejavnost uspela.
- Občutki so bili mešani, predvsem nisem bila tako sproščena kot sicer. Imela sem še večji občutek odgovornosti.
- Sprva (pred nastopom) sem imela tremo in sem čutila nekako napetost, med nastopom pa sem se popolnoma sprostila ter se posvetila otrokom in dejavnosti ter prisotnih sploh nisem opazila.
- Pred začetkom ure sem bila pod stresom, med samo uro pa ne.
- Malo nervozno, nekaj pozitivne treme, sicer pa nič negativnega.
- Bila sem nervozna in počutila sem se zelo neugodno.
- Bilo je nekoliko nervozno in neprijetno.
- Kljub temu, da sem se dobro pripravila, sem imela tremo. Mi je bila pa reakcija kolegov na koncu ure v veselje. Imela sem občutek, da jim je bila ura všeč.

- Počutila sem se sproščeno. Z veseljem sem pokazala moj način dela, še večja potrditev pa je bila, ko sem dobila pozitiven odziv.
- Menim, da je kolegialna hospitacija kljub dobremu namenu precej stresna. Tudi, če želiš odmisлити svoje kolege, ki ji prisostvujejo, se z njimi malce obremenjuješ (mogoče leta izkušeni to odpravijo). Je pa občutek potem, ko jo opraviš in prediskutiraš, zelo zelo pozitiven. Sama sem se potem počutila celo samozavestno in uspešno. Zato se mi zdi dobra, saj si nabereš več izkušenj, dobiš vpogled v način dela drugega učitelja in učencev.

Na vprašanje *Ali ste prisostvovali pri hospitaciji* je odgovorilo 230 učiteljev (69,28 %). Kar 229 izmed teh je navedlo (97,86 %) zanimive odgovore o tem, kaj so pridobili na hospitaciji.

Odgovori so večinsko izražali pozitiven odnos do medsebojnih hospitacij. Naj navedemo le nekaj posebej zanimivih odgovorov o tem, kaj so na hospitacijah učitelji pridobili:

- nov pogled na stvari, nov horizont, spoznavanje z drugačnim načinom dela, pogled »od zunaj«;
- pogled in mnenje sodelavcev, ki drugače vidijo dogajanje v skupini, kot ga vidimo sami;
- vsak od nas ima drugačen pogleda na delo; veliko stvari je, ki jih sami ne opazimo, zato je spodbudno, če te nekdo opozori, kaj delaš dobro in kaj bi lahko spremenil;
- spoznala sem: delo, metode in oblike dela sodelavcev pri predmetih, ki jih sama ne poučujem (strokovni razvoj), delo učencev, ki jih ne poučujem, napredek učencev, ki sem jih poučevala v nižjih razredih, nove ideje, mnenja in izkušnje sodelavcev;
- pridobila sem boljši vpogled v učence, ki jih učim; videla sem jih še z drugega zornega kota. Zanimivo! Dobila sem tudi nekaj simpatičnih idej. Nič novega, nič posebno posebnega, pa kljub temu nekaj;
- dodatne informacije o zahtevnosti in specifikah dela na razredni stopnji (kako dejansko poteka njihovo delo) in osvežitve spoznanja, da se učenci kalijo skozi celoten osnovnošolski proces;
- izkušnjo drugačnega nastopa; povratne informacije o kvaliteti svojega pedagoškega dela; drugačen pogled na svoje pedagoško delo (pogled od »zunaj«); dobronamerne kritike

PREGLEDNICA 5 Ocena trditev o medsebojnih (kolegialnih) hospitacijah

Trditev	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)		\bar{x}	σ
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%		
Kolegialne hospitacije so bolj stresne od običajnih.	96	29,27	58	17,68	93	28,35	34	10,37	47	14,33	4	1,20	2,63	1,38
Kolegialne hospitacije prispevajo k strokovni rasti učitelja.	8	2,44	29	8,84	105	32,01	95	28,96	91	27,74	4	1,20	3,71	1,04
Rad/-a vidim, če se mojih ur udeležijo kolegi.	32	9,76	75	22,87	145	43,60	41	12,50	37	11,28	4	1,20	2,95	1,09
Raje vidim, če hospitira samo ravnatelj/-ica.	114	34,76	83	25,30	76	23,17	31	9,45	24	7,32	4	1,20	2,29	1,24
Na kolegialnih hospitacijah bolje spoznam kolege/kolegice.	30	9,15	41	12,50	104	31,71	74	22,56	79	24,09	4	1,20	3,40	1,23
Ko sem prisostvoval/-a na kolegialni hospitaciji, sem se naučil/-a novih stvari.	22	6,75	34	10,45	99	30,37	72	22,09	99	30,37	6	1,81	3,59	1,21
Hospitacije (tako navadne kot kolegialne) so nepotrebne.	137	41,90	101	30,89	61	18,65	18	5,50	10	3,06	5	1,51	1,97	1,05

OPOMBE Odgovori: (1) nikakor ne soglašam, (2) soglašam, (3) zelo soglašam, (6) brez odgovora.

(npr. več pozornosti nameniti vključevanju vseh učencev v aktivnosti) in oblikovanje prvih kritičnih prijateljstev znotraj kolektiva;

- spremljava pouka nudi uporabne povratne informacije učitelju in mu odpira nov pogled na njegov način poučevanja;
- samozavest, informacije v moje dobro, potrditev, da delam prav, da sem jaz ok, da je moj odnos do otrok, do sodelavke in do dela tak kot mora biti;
- pridobila sem na svoji samozavesti in strokovnosti.

Pojavilo se je tudi nekaj posameznih ocen, kot na primer: *nikakor se ne morem spomniti, da bi kaj pridobila in nič posebnega nisem pridobila; takšno je vodenje ure, ki jo imam običajno, torej nič posebnega.*

Anketni vprašalnik je vseboval tudi petstopenjsko ocenjevalno lestvico, ki so jo anketiranci izpolnili, da bi osvetlili nekatere vidike medsebojnih hospitacij.

Zanimalo nas je tudi, kako gledajo anketiranci z različno delovno dobo na hospitacijsko dejavnost. Toda v odgovorih nismo našli statistično pomembnih razlik glede na delovno dobo respondentov, zato podrobnih podatkov ne navajamo.

Iz odgovorov lahko izpostavimo nekaj pomembnih ugotovitev:

- Zanimalo nas je, *ali so kolegialne hospitacije bolj stresne od običajnih* (samo ravnateljvih). Večina učiteljev (53 %) je soglašala s trditvijo ($\bar{x} = 2,65$). Odgovori so bili dokaj razpršeni ($\sigma = 1,58$).
- S trditvijo, da *kolegialne hospitacije prispevajo k strokovni rasti učitelja*, je soglašalo presenetljivo kar 88,7 % vprašanih ($\bar{x} = 3,71$; $\sigma = 1,04$). Opazno je dokaj visoko ujemanje z odprtimi vprašanji, kjer so učitelji prav to izpostavili.
- S trditvijo *Rad/-a vidim, če se mojih ur udeležijo kolegi* se je strinjalo proti pričakovanju več kot 2/3 anketirancev (67,4 %). Torej ne drži povsem, da si učitelji ne želijo pokazati svojega pedagoškega dela še komu, razen ravnatelju. S trditvijo večinoma soglašajo vsi; najbolj anketiranci z delovno dobo 11–30 let (73,53 %) in najmanj tisti z delovno dobo nad 30 let (56,25 %).
- Kontrolo prejšnjih odgovorov smo poskušali dobiti z oceno trditve *Raje vidim, če hospitira samo ravnatelj/-ica*. S postavljeno trditvijo ni soglašalo 70,1 % učiteljev, kar nekako odgovarja soglasju pri prejšnji trditvi (67,4 %). Razlike v mnenjih anketirancev glede na delovno dobo so pri tej trditvi večje; mlajši učitelji v večji meri soglašajo (46,03 %), starejši manj (38,97 % in 29,69 %).
- Trditev *Na kolegialnih hospitacijah bolje spoznam kolege/kolegice* je ocenilo kot točno več kot 3/4 anketirancev (78,4 %). Odgovori so spodbudni za ravnatelje, ki si prizadevajo za sodelovalno in timsko delo, za katerega pa je temeljni pogoj dobro medsebojno poznavanje.
- Zanimalo nas je, ali učitelji verjamejo, da se s kolegialnimi hospitacijami tudi učijo (izobražujejo). S postavljeno trditvijo *Ko sem prisostvoval/-a na kolegialni hospitaciji, sem se naučil/-a novih stvari* je soglašalo kar 82,8 % učiteljev. Torej so dobro sprejeli novo obliko medsebojnega izobraževanja.
- Kar 72,8 % respondentov pa ni soglašalo s trditvijo *Hospitacije (tako navadne kot kolegialne) so nepotrebne*. To še dodatno potrjuje, da ni res, da si učitelji ne želijo še koga v razredu oziroma oddelku, le osmisliti je potrebno hospitacijsko dejavnost; stari prijemi ne delujejo. Tudi 60,93 % učiteljev z delovno dobo več kot 30 let zavrača to trditev, mlajši z več kot 75 %.

Ugotovitve in predlogi

Enoletna spremljava je potrdila predpostavko, da bi bile medsebojne hospitacije koristne tako za mlade kot starejše učitelje. Za prve zato, ker bi dobili vpogled v delo svojih kolegov in spoznali, kaj delu prinese »kilometrina«, starejšim zato, ker bi se seznanili z uporabo nove tehnologije v razredu. Vsi skupaj pa bi verjetno dobili potrditev glede svojega dela in ideje za nadaljnje poučevanje – primeri dobre prakse. Dobro izvedena hospitacija lahko koristi tako učitelju kot tudi opazovalcu pri njegovem profesionalnem razvoju. V nasprotnem primeru se lahko razvije neke vrste sovražnost, odpor in nezaupanje (Wragg 1994, 2).

Pri pripravi in izvedbi projekta smo smiselno upoštevali napotke glede medsebojnih hospitacij (Seema idr. 2007): potrebno je skrbno izbrati opazovalce in urnik hospitacij, pojasniti je treba pričakovanja, predhodno se je potrebno seznaniti z vsebino pouka, skrbno pripraviti opazovalni instrumentarij, poskrbeti je treba za objektivnost ugotovitev, izločiti primerjave z lastnim poučevanjem, ne smemo se vpletati v pouk, ki ga opazujemo, zagotavljati je potrebno zaupnost podatkov in ugotovitev ter medsebojne hospitacije jemati kot kakovostno izobraževalno izkušnjo. Napotkom iz literature je projektna skupina dodala še pomemben nov napotek. *Medsebojna hospitacijska dejavnost uspe, če so opazovalci vključeni v spremljanje in proučevanje konkretnega relevantnega problema učenja v njihovi šoli, in sicer od opredelitve, kaj naj bi spremljali, do priprave instrumentarija in izvedbe hospitacij.* To pa pomeni, da je tudi ravnateljevo zakonsko dolžnost spremljanja vzgojno-izobraževalnega dela v šoli možno uspešno *distribuirati* med strokovne delavce.

Že po izvajanju projekta prvo šolsko leto je mogoče izpostaviti nekatere prednosti in omejitve medsebojnih hospitacij.

Zaznane prednosti medsebojnih hospitacij:

- produktivno delo v timu,
- učinkovito komuniciranje in medsebojno zaupanje (klima, kultura),
- zmožnost nenehnega učenja in prilagajanja vedno novim situacijam (profesionalni razvoj),
- hiter prenos dobre prakse med strokovnimi delavci v vrtcu oziroma šoli,
- sistematično razvijanje miselnih navad (kritično mišljenje, ustvarjalno mišljenje, samoregulacija),

- kakovostnejše načrtovanje in izvedba dejavnosti,
- bolj poglobljena evalvacija.

Izpostavi pa velja tudi *nekaj razlogov za nezaželenost medsebojnih hospitacij*, kot na primer:

- slaba samopodoba, pomanjkanje samozavesti, nezaupanje v lastno delo,
- strah pred ocenjevanjem, pred kritično informacijo,
- introvertiranost – strah pred izpostavitvijo,
- dodatna psihična in fizična obremenitev (več priprave, boljša organizacija ...),
- zavedanje lastnih napak (večletno delo v rutini),
- visoka lastna pričakovanja oz. pričakovanja opazovalcev,
- bojazen glede subjektivnosti pri opazovanju,
- moteč učinek na nekatere učence.

Niso zanemarljiva tudi *opazanja učiteljev ob medsebojnih hospitacijah glede aktivnosti učencev pri pouku*. Naj izpostavimo le nekatera:

- Večja možnost opazovanja otrok. Več oči več vidi.
- V nekaterih oddelkih je še vedno premalo izražena aktivnost otrok.
- Boljša in bolj poglobljena je priprava strokovnih delavcev na pouk, še posebej načrtno spodbujanje učencev k aktivnim oblikam dela.
- Pri pouku je bilo mogoče zaznati nadgrajevanje in povezovanje znanja (kontinuiteta).
- Učitelji so upoštevali več pobud učencev, kar je bilo pomembno za skupno načrtovanje, didaktični pogovor, domače delo itd.
- Opazna je bila večja avtonomija in suverenost otroka in učitelja.

Pokazalo se je, da aktivno učenje učenca *celostno, miselno in čustveno aktivira*; pomeni skratka, da otroku omogočimo, *naj se uči s pomočjo izkušenj iz prve roke, da iščemo neobičajno v običajnih stvareh in na tak način učenci odkrivajo ustvarjalne možnosti v vsakdanjem življenju*. Verjamemo, da bodo v projektu udeleženi učitelji v mnogo večji meri načrtovali in izvajali pouk (in druge dejavnosti) v skladu s potrebami po učenčevi lastni aktivnosti.

Rezultati projekta so še nakazali, da je mogoče uporabiti medsebojne hospitacije v vsaj dva namena:

- *v procesu izobraževanja učiteljev znotraj šole*, kadar gre za to, da se čim prej razširi zaznana »dobra praksa« posameznih učiteljev tudi pri drugih strokovnih delavcih,
- *v procesu ugotavljanja stanja in razvijanja novih pedagoških prijemov* na posameznih področjih pouka (na primer: spodbujanje aktivnosti učencev pri delu, spodbujanje skupinskega in timskega pouka, uvajanje in razširjenost problemskega pouka, sodelovalnega učenja, razvijanje jezikovnih spretnosti učencev itd.), česar sam ravnatelj časovno ne zmore.

Sodelujoči ravnatelji so se ogreli predvsem za namene iz druge alineje, saj lahko medsebojne hospitacije koristijo hitrejšemu razvoju šole. Predlagajo pa naslednjo shemo načrtovanja:

- na podlagi evalvacije (zunanje, ravnateljeve, zunanjih preverjanj, od zunaj spodbujenih načrtovanih projektov sprememb vzgojno-izobraževalnega dela ipd.) naj se ravnatelj in učiteljski zbor skupaj odločita za področje, ki bi ga želeli s pomočjo *medsebojnih hospitacij* raziskati oz. na njem pripraviti manjše izboljšave – najbolje nekje junija,
- skupaj naj se okvirno dogovorijo za obseg projekta, cilje in predvidene izvajalce,
- ožja delovna skupina nato pripravi akcijski načrt (namen, obseg naloge, cilji, izvajalci hospitacij, trajanje projekta, način spremljanja in evalviranja) – do sestanka strokovnih organov v avgustu,
- izobraževanje in usposabljanje za udeležence medsebojnih hospitacij – priprava strokovnih delavcev na hospitacijsko dejavnost,
- delovna skupina skupaj z ravnateljem pripravi ustrezen instrumentarij za izvajanje medsebojnih hospitacij,
- do konca septembra šola uvrsti nalogo v letni delovni načrt,
- izvajanje medsebojnih hospitacij (glede na specifiko šole; skupaj z ravnateljem, posamezniki, skupine, dvojice itd.) in strokovnih razgovorov po hospitaciji,
- med šolskim letom ravnatelj organizira nekaj sestankov, na katerih sodelujoči predstavijo in primerjajo svoje ugotovitve in spoznanja,

- šolska svetovalna služba zbira pisne refleksije (instrumentarij) in ob koncu predvidenega projekta pripravi podrobno analizo, ki odgovori na zastavljena vprašanja, in nakaže, kaj so se strokovni delavci naučili na medsebojnih hospitacijah,
- analizo prouči delovna (projektna) skupina, ki pripravi obravnavo na učiteljskem/vzgojiteljskem zboru; le-ta pa odloči, kako bo potekalo nadaljnje delo,
- če se šola odloči za nadaljnje medsebojne hospitacije, naj izbere nov raziskovalni problem, katerega ugotovitve in posledično izboljšave bodo koristile kakovostnemu razvoju pedagoškega dela.

Praksa medsebojnih hospitacij lahko (vzporedno) v veliki meri pomaga pri uvajanju sodobnejših načinov dela, kot na primer pri uvajanju medpredmetnega (vertikalnega, horizontalnega) povezovanja, ki se pojavlja v mnogih slovenskih šolah (Širec idr. 2011, 55–56).

Literatura

- Atkinson, D. J., in S. Bolt. 2010. »Using Teaching Observations to Reflect Upon and Improve Teaching Practice in Higher Education.« *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 3: 1–19.
- Bevc, V., A. Fošnarič in S. Sentočnik. 2002. *Spremljanje in vrednotenje pedagoškega dela strokovnih delavcev*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Biggs, J. B., in P. J. Moore. 1993. *The Process of Learning*. 3. izd. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bruner, J. S. 1971. *The Relevance of Education*. New York: Norton.
- Erčulj, J. 2007. »Spremljanje in opazovanje pouka.« V *Ravnatelj kot pedagoški vodja*, ur. M. Brejc, J. Erčulj in V. Logaj, 28–38. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, J., J. Bukovec, I. Hlača, M. Kolenko, E. Meglič, I. Oblak, B. Pinter, B. Pinter, D. Veber in N. Pohlin Schwartzbartl. 2010. »Strokovne razprave kot strategija vodenja za učenje.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 8 (2): 108.
- Erčulj, J., in A. Širec. 2004. »Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela – (zamujena) priložnost ravnateljev za izboljševanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 2(3): 5–24.
- Everard, B., in G. Morris. 1996. *Uspešno vodenje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Gosling, D. 2002. »Models of Peer Observation of Teaching.« http://learningandteaching.vu.edu.au/teaching_practice/improve_my_teaching/evaluation_support_for_my_teaching/Resources/id200_Models_of_Peer_Observation_of_Teaching.pdf

- Hill, G. 2001. *Psihologija: shematski pregledi*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Macquarie University. 2010. *How to Collaborate with Peer Observation: Learning from Each Other*. Macquarie Park: Macquarie University
- Marentič-Požarnik, B. 2003. *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 (2): 28–50.
- Novak, B. 2003. »Odnos med učenjem in poukom v osnovni šoli z vidika transformacijske paradigme.« V *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, ur. B. Marentič Požarnik, 41–62. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje FF.
- Pajer Šemrl, M. 2005. »Pogledi učiteljev na hospitacije.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 3 (1): 75–81.
- Rutar Ilc, Z. 2003. *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju: k novi kulturi pouka*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Seema Siddiqui, Z., D. Jonas-Dwyer in E. S. Carr. 2007. »Twelve Tips of Peer Observation of Teaching.« *Medical Teacher* 29: 297–300.
- Širec, A., K. Arzenšek, S. Deutsch, V. Košpenda, V. Kumer, J. Laco, N. Lamut in J. Lazar. 2011. »Medpredmetno povezovanje kot strategija za kakovostno učenje učencev v osnovni šoli.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 9 (1): 33–58.
- Štefanc, D. 2005. »Pouk, učenje in aktivnost učencev: razgradnja pedagoških fantazem.« *Sodobna pedagogika* 56 (1): 34–57.
- Wragg, E. C. 1994. *An introduction to Classroom Observation*. London in New York: Routledge.

Priloga 1: Spletni anketni vprašalnik

Spoštovane kolegice in kolegi!

V okviru izobraževanja v Šoli za ravnatelje izvajamo mini raziskavo na temo kolegialnih hospitacij. Prosim vas, če lahko odgovorite na sedem vprašanj. Anketa je anonimna.

Obvestilo o zasebnosti. Vaši odzivi na anketna vprašanja, ki se shranjujejo v bazo odgovorov, ne vsebujejo informacij, preko katerih bi vas bilo mogoče identificirati, razen v primeru ko so le-te del odgovora na anketno vprašanje. Če odgovarjate na anketo, ki za dostop uporablja žeton, se podatki o njem ne hranijo skupaj z odgovori na anketna vprašanja. Identifikacijski podatki se hranijo v posebni bazi in služijo zgolj kot informacija, če ste že (oz. še niste) odgovorili na anketo. Žetonov v nobenem primeru ni mogoče povezati z odzivi na anketo.

1. Vaše delovne izkušnje:

- do 10 let,
 11–30 let,
 več kot 31 let.
2. Izberite zavod, kjer ste zaposleni:
- oš Hruševac Šentjur,
 oš Ivana Skvarče Zagorje,
 oš Loče,
 oš Minke Namestnik – Sonje,
 oš Ob Dravinji,
 oš Pod goro,
 Kranjski vrtci,
 Vrtec Bled,
 Vrtec Mojca,
 Vrtec Najdihojca,
 Vrtec Škofja Loka.
3. Ali ste imeli nastop za kolege?
- da
 ne
4. Kako ste se počutili na nastopu, kjer so prisostvovali vaši kolegi?
- _____
- _____
- _____
5. Ali ste prisostvovali pri hospitaciji?
- _____
- _____
- _____
6. Kaj ste pridobili s tem, ko ste hospitirali?
- _____
- _____
- _____
7. Označite svoje mnenje (1 – nikakor ne soglašam s trditvijo, 3 – soglašam s trditvijo, 5 – zelo soglašam s trditvijo):

Vprašanja	1	2	3	4	5
Kolegialne hospitacije so bolj stresne od običajnih.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kolegialne hospitacije prispevajo k strokovni rasti učitelja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rad/-a vidim, če se mojih ur udeležijo kolegi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Raje vidim, če hospitira samo ravnatelj/-ica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na kolegialnih hospitacijah bolje spoznam kolege/kolegice.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na kolegialni hospitaciji, sem se naučil/-a novih stvari.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hospitacije (tako navadne kot kolegialne) so nepotrebne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Priloga 2: Izkušnje Vrtca Škofja Loka, ki je medsebojne hospitacije uvajal že pred tem projektom

V Vrtcu Škofja Loka smo s kolegialnimi hospitacijami začeli že pred tremi leti. Sprva je bila tudi v našem kolektivu prisotna negotovost, pojavljala so se različna vprašanja in predvsem pomisleki, ali je to sploh potrebno. Strokovne delavke so se bale kritične presoje, javne izpostavitve pred kolegicami in kolegi in tudi tekmovalnosti. Imele so pomisleke tudi v zvezi s tem, da pri evalvaciji ne bo prišlo do kritične in poštene izmenjave informacij in da se bo o drugačnem delu, pristopih in drugih aktivnostih vse preveč govorilo po hodnikih.

Vse te pomisleke strokovnih delavk in delavcev sem takrat vzela zelo resno. Pred samim začetkom izvedb hospitacij smo sklicali strokovne aktivne, na katerih smo se odprto in odkrito pogovarjali o tem, kako v posamezni enoti vrtca časovno, organizacijsko in strokovno izpeljati medsebojne hospitacije, tako da v enem šolskem letu vsaka vzgojiteljica opravi eno hospitacijo, na eni pa je prisotna. Glede na to, da smo kar velik vrtec z 49 oddelki na osmih različnih lokacijah, je bilo potrebno zavzeti pametno strategijo organizacije dela.

Dogovorili smo, da se polovica kolektiva v posamezni enoti vrtca organizira tako, da hospitacije opravi v oktobru in novembru, drugi del kolektiva pa v mesecih januar, februar in marec. Dogovorjen je bil tudi način izvedbe, in sicer, da vsak par v enoti povabi drug par (po lastni izbiri). V prvem letu smo želeli bolj sproščeno obliko glede predstavitve posamezne dejavnosti, v naslednjih dveh letih pa smo jo veliko bolj ciljno usmerjali. V timu smo pripravili instrumentarij za spremljavo hospitacij, ki je bil sprva bolj odprt, v naslednjih dveh letih pa pripravljen glede na podatke, informacije, ki smo jih želeli pridobiti. Ciljno usmerjenost smo naravnavali na LDN in na prednostne naloge posameznega šolskega leta. Dobra praksa in zelo dobro pripravljen načrt v prvem šolskem letu, ko smo s kolegialnimi hospitacijami začeli, se je zelo obrestoval. Prve hospitacije so opravile strokovne delavke in delavci, ki so tudi sicer zelo aktivni in uspešni pri svojem delu. Pozitivna izkušnja in želja po izmenjavi se je zelo hitro razširila po vsem kolektivu in po prvem letu opravljenih hospitacij so strokovni delavci v veliki večini primerov imeli pozitivne izkušnje. Našo strokovno in profesionalno prakso smo nadgrajevali z bolj določenimi in usmerjenimi vsebinami in tudi tukaj so bile pozitivne izkušnje. V naslednjem letu smo postavili kriterij, da se spremlja določeno področje dejavnosti (matematika) in na hospitacijo se povabi drug tandem kot v preteklem šolskem letu.

Mene, kot ravnateljico, pa je najbolj razveselilo to, da so se v kolektivu sami dogovarjali glede izmenjav na hospitacijah, da so bili do tega pozitivno naravnani in da se je med oddelki širila pozitivna pedagoška praksa. V letošnjem letu smo medsebojne hospitacije še nadgradili. Izbrali smo področje opazovanja, ki je bilo v povezavi s prednostno nalogo, v povezavi s projektom samoevalvacije in projektom vrtca. Tako smo pripravili inštrumentarij, s pomočjo katerega so strokovne delavke

in delavci spremljali aktivnosti otrok pri področju jezika in samostojnosti. Pri tem se ni spremljalo delo vzgojitelja, temveč aktivna udeležba posameznega otroka. Obrazec je strokovne delavke in delavce vodil tako, da je bila preko dobre zabeležke razvidna tudi priprava, izvedba in strokovnost posamezne pedagoške delavke in delavca.

Najpogostejša sporočila strokovnih delavk po opravljenih hospitacijah je mogoče povzeti v povedih:

- Pridobili sva na poglobljeni evalvaciji, opazovanju otrok, še bolj se je poglobilo načrtovanje, iskanje novih idej, različnih možnosti, pristopov za nudenje aktivnega učenja, ob tem sva utrjevali v dogovarjanju, medsebojnem sodelovanju, sprejemanju idej, se še bolj posvetili posameznemu otroku, njihovim šibkim in močnim področjem.
- Še več je medsebojnega pogovora, več poglobljanja v posameznega otroka, več je izkušenj in dodatnega znanja, veliko je zanimivih idej s strani otrok; otroci so pokazali domišljijo in iznajdljivost.
- Vzniknile so nove ideje in nova spoznanja, da se da »igrati« tudi na drugačne načine in kako na inovativen način priti do ličnih in ustvarjalnih izdelkov.
- Pridobila sva nove izkušnje v pripravah na tako velik projekt, napredovala sva v medsebojni komunikaciji in komunikaciji s starši. Spoznanje, da za uspeh projekta potrebujemo sodelovanje otrok, staršev, sodelavcev, širšega okolja ...
- Ne veliko novega, ker to pričakujemo po projektu (v enem primeru).
- Od začetnega nemira (kaj nam je tega treba), do navdušenja in izziva, treniranja možganov (v enem primeru).

V našem kolektivu smo sami (postopno) prišli do spoznanja, da so medsebojne hospitacije potrebne tako za strokovno rast kolektiva kot tudi za vzpostavljanje pozitivne strokovne klime. Strokovne razprave in ustvarjalni duh se še dolgo po opravljenih hospitacijah širi po zbornici in hodnikih, v praksi se preizkušajo predstavljeni primeri praks, kolektiv se spreminja v učečo se skupnost.

Janja Bogataj
Ravnateljica Vrtca Škofja Loka

■ Mag. Alojz Širec je zunanji sodelavec Šole za ravnatelje.
alozj_sirec@t-2.net

Alenka Ašič je ravnateljica na oš Ivana Skvarče.
ravnateljica.iskvarce@guest.arnes.si

Metka Ambrož Bezenšek je ravnateljica na oš Loče.
metka.bezensek@guest.arnes.si

Janja Bogataj je ravnateljica v Vrtcu Škofja Loka.
janja.bogataj@guest.arnes.si

Mag. Liana Cerar je ravnateljica v Vrtcu Najdihojca.

liana.cerar@guest.arnes.si

Klavdija Fridrih je ravnateljica na oš Minke Namestnik – Sonje Slovenska Bistrica.

klavdija.fridrih@guest.arnes.si

Robert Gajšek je ravnatelj na Osnovni šoli Hruševce Šentjur.

robert.gajsek@guest.arnes.si

Andreja Novšak je ravnateljica v Vrtcu Bled.

andreja.novsak@vrtec-bled.si

Irena Pavc je ravnateljica Kranjskih vrtecev.

ravnatelj.kr@guest.arnes.si

Darja Ravnik je ravnateljica na oš Pod goro.

os.pod-goro@guest.arnes.si

Jovi Vidmar je ravnateljica v Vrtcu Mojca.

jovi.vidmar@guest.arnes.si

Motiviranje učiteljev in kaj ima pomočnik ravnatelja s tem

Peter Markič

Šola za ravnatelje

V članku povzemamo glavne ugotovitve delavnice Vloga pomočnikov ravnateljev pri motivaciji sodelavcev. V prvem delu članka je nekaj teoretičnih osnov motivacije. Motiviranje učiteljev ob razdelitvi vlog med ravnatelja in pomočnika ostane naloga obeh in je ravnatelj ne more poveriti pomočniku. V drugem, empiričnem delu so predstavljene glavne ugotovitve z delavnic. Pomočniki so govorili o svoji vlogi pri motiviranju sodelavcev. Iskali smo tudi rešitve za motiviranje težavnih sodelavcev. Z udeleženci smo izvedli skupinske intervjuje v manjših skupinah na temo Vloga pomočnika pri motivaciji sodelavcev. Pomočniki čutijo, da imajo pomembno vlogo pri motiviranju sodelavcev. Učitelji od njih pričakujejo, da so diplomati, psihologi, posredniki, mediatorji in tudi motivatorji. Prizadevajo si za pozitivno klimo in za dobre medsebojne odnose v kolektivu, znajo prisluhniti sodelavcem, osmislijo vsakodnevne aktivnosti, poslušajo in svetujejo. Sodelavce motivirajo z zgledom in lastnim delom.

Ključne besede: motivacija, pomočniki ravnateljev, ravnatelji, pozitivna psihologija, težavni sodelavci

Motivacija je bila tema posveta pomočnikov ravnateljev, ki ga je organizirala Šola za ravnatelje marca 2013 v Portorožu. Preko 300 udeležencev je razpravljalo o motivaciji sebe, sodelavcev in učencev.

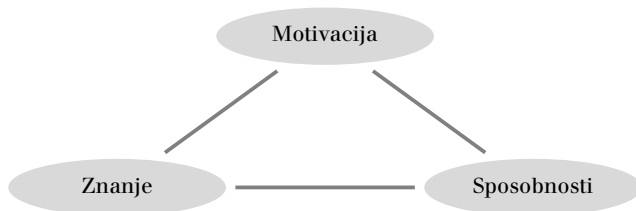
Razlage motivacije

Motivacija je priljubljena tema raziskav. Spremembe na vseh področjih terjajo tudi drugačne prijeme motiviranja. Naša aktivnost je vedno odvisna od notranjih pobud ali pa zunanjih dražljajev. Ta gibala imenujemo motivacijske spodbude. Beseda motivacija nam mogoče zveni tuje in učeno, kljub temu pa jo pogosto uporabljamo, čeprav ne vselej na takšen način. V kontekstu se večkrat pojavlja skupaj s pojmi: potreba, motiv, vrednote, vzrok, dejavnost, cilj, zadovoljstvo.

Pri vsakem poglobljenem razmišljanju o motivaciji ugotavljamo, da se motivacija začne in konča pri sebi. Samo motivirani posamezniki lahko motivirajo druge. Ob tem se pojavljajo vprašanja,

SLIKA 1

Dejavniki človekove aktivnosti
(povzeto po Markič 2015, 2)



kot na primer: Kaj nas motivira pri delu? Kako se motivirati? Kako motivirati sodelavce? Odgovori niso preprosti in enoznačni. Predvsem pa se spreminjajo. Gotovo pa naše delo ni povezano samo z zagotavljanjem osnovnih življenjskih pogojev. Hočemo, želimo, prizadevamo si za mnogo več. Človek je preveč zapleteno bitje, da bi lahko njegovo vedenje razložili z enostavnimi pravili.

Motivacijske spodbude za naše vedenje so spremenljive. Vsaka sprememba zunanjih ali notranjih pogojev tako spremeni tudi našo motivacijo. Kriza, o kateri zadnje čase tako pogosto govorimo in je mnogim dobrodošel izgovor za vse spremembe, za katere sicer niso imeli poguma, je primer, ki lahko povzroči popolno spremembo motivacije. Kriza je za nekatere lahko izziv za razmišljanje in dejavno delovanje, za druge pa ovira, ki preprečuje vsako aktivnost.

Motivacija je proces, ki posameznika usmerja v zadovoljevanje njegovih potreb. Vedno skušamo nekaj pridobiti ali obdržati. To je osnovno človekovo gibalno, katerega cilj je počutje ugodja. Motivacija je lahko pozitivna (spodbuja, privlači) ali pa negativna (zavira, odvrača). Ko je potreba zadovoljena, nas ne motivira več. Povedano drugače: motivacijska potreba se pojavi takrat, ko človek čuti razliko med tem, kar potrebuje/si želi in tem, kar ima. Intenzivnost potrebe pa je odvisna od velikosti razlike med tem, kar potrebujemo/si želimo in tem, kar imamo. Če je razlika dovolj velika, to sproži motivacijsko delovanje v smeri iskanja rešitve oz. zadovoljitve potrebe. Motivacija je samo eno od oglišč trikotnika *zna – zmore – hoče*, ki odgovori na vprašanje, zakaj nekdo ne dela dobro. Če ne zna, ga moramo naučiti, če ne zmore, mu moramo poveriti drugo (enostavnejšo) nalogo ali dati ustrezne pogoje za delo, če pa noče, ga je potrebno motivirati.

Motivi so razlogi za naše delovanje in obnašanje. Poganjajo, usmerjajo in vodijo našo aktivnost. Kako pomembni so za nas, lahko ponazorimo s primerjavo z avtomobilom. Motive lahko primerjamo z motorjem, krmilom in zavorami avtomobila.

K razumevanju motivacije prispevajo različne teorije, ki vsaka

na svoj način pojasnjujejo človekovo vedenje. Predstavili bomo nekaj teorij, pri čemer nam bo vsaka nekoliko pomagala razjasniti naš pogled na motivacijo.

Motivacijo je dokaj dobro razložil Maslow, ki pojasni bistvene značilnosti: motivi so univerzalni, razvrščeni so hierarhično, vedno je prisotnih več motivov, motivacija poteka v stopnjah, na višjo stopnjo preidemo, ko je zadovoljena nižja, na to pa vpliva tudi višina/zahtevnost cilja, ki si ga zastavimo (Lipičnik 1998, 164). Na področju hierarhije se pojavljajo tudi izjeme: vedno ne poteka vse po vrsti (raziskovanje novega okolja ima prednost pred hrano, tudi lačni berači filozofirajo, večina umetniških del je nastala v raznovrstnih stiskah, tudi v koncentracijskih taboriščih, samoaktualizacija ni zadosten in potreben pogoj za srečo ...). Njegova razlaga motivacije je uporabna za razumevanje človekovega delovanja na različnih področjih, v življenju, pri delu, hobijih. Na delovno področje jo je uspešno prilagodil Herzberg (Lipičnik 1998, 168). Frankl ji je dodal razlago izjem: človek je lahko srečen tudi, ko mu marsikaj manjka, če občuti smisel, lahko pa je nesrečen, čeprav ima vse. Za doseganje ciljev se je potrebno potruditi in to nam daje zadovoljstvo (1994, 51).

Glasser je razvil teorijo izbire (Glasser 1998, 17–20). Razlaga, da si sami izbiramo našo dejavnost, posredno pa tudi čustva. Vse kar od drugih lahko sprejmemo ali jim damo, so informacije; drugi nas ne morejo niti onesrečiti niti osrečiti. Teorija nam pomaga razumeti, kako v resnici delujemo, kako kombiniramo tisto, kar je zapisano v naših genih, s tistim, kar se v življenju naučimo. V našem delovanju nas žene pet v dedno zasnovanih potreb: po preživetju posameznika in vrste, po ljubezni oziroma pripadnosti, po moči oziroma samospoštovanju, po prostosti oziroma svobodni izbiri in po zabavi oziroma razvedrilni, ustvarjalni radovednosti. Osnovne potrebe zadovoljujemo s celostnim vedenjem, ki je sestavljeno iz štirih sestavin: dejavnost, mišljenje, čustvovanje in fiziološki procesi. Dejavnost in mišljenje lahko nadziramo neposredno, čustva in fiziološke procese pa le posredno. Odnose med ljudmi kvarijo prisila, kaznovanje, nagrajevanje, manipuliranje, ukazovanje, kritiziranje, valjenje krivde, pritoževanje, zbadanje, nadlegovanje, razvrščanje, zmerjanje. Nadomestiti jih moramo z izražanjem skrbi, poslušanjem, podporo, spodbudami, ljubeznijo, pomočjo, zaupanjem sprejemanjem, dobrodošlico, spoštovanjem, pogajanjem ... Teorija izbire je psihologija notranjega nadzora.

Tudi v pojmovanju motivacije pomeni velik preobrat pozitivna psihologija, ki predstavlja ponovno rojstvo mnogih razmišljanj

Maslowa, Fromma, Rogersa in Trstenjaka, ki je že leta 1950 napisal Knjigo o sreči. Sreča je poleg optimizma in smisla osrednji pojem pozitivne psihologije. Pozitivna psihologija je psihološka disciplina, ki se ukvarja z vprašanji optimizma, sreče, smisla, zadovoljstva, upanja, blagostanja. Vse to je povezal Martin Seligman v svojih delih, zlasti v delu *Authentic Happiness* (Seligman 2003). Pozitivna psihologija raziskuje človekove vire in moči. Odkriva, kako človek razvija ustvarjalnost, pogum, zanos, upanje, pozitivna čustva, pozitivna prepričanja, duhovnost, optimizem ... Pomaga ljudem na poti k razvoju kakovostnega življenja in osebnostni rasti. Optimizem je naravnost, pričakovanje, da se bodo dogajale pozitivne stvari, za razliko od pesimizma, ki precenjuje verjetnost negativnih izidov. V mnogočem sta odvisna od nas, saj kot pravi neznani avtor: »Če mislite, da vam bo uspelo ali če mislite, da vam ne bo uspelo, obakrat imate prav« (Zadel 2013). Optimizem ni garancija uspeha, samo močno poveča njegovo verjetnost. Pesimizem je posledica naučene nemoči, vdanosti v usodo (če doživimo negativen dogodek, ki mu na moremo ubežati) ali pasivnosti zaradi jalovega vedenja. Lahko bi rekli: svet je črno-bel, mi pa ga obarvamo, stvari, ki se nam dogajajo, so nevtralne, pomen jim dajemo mi s svojimi izkušnjami, pričakovanji, sodbami. Optimizem je neke vrste samozaščita, z njim samo pridobimo, svet lahko spreminjamo na svojem kvadratnem decimetru, upanje ohranja življenje, neuspeh ni tragedija, naše sposobnosti so odvisne od našega pogleda nanje, optimizem se lahko »pridela«. Optimistom neupravičeno pripisujejo vrsto lastnosti: da so nerealistični, sanjači, gledajo skozi rožnata očala, lažejo sami sebi, ne vidijo problemov, imajo premalo informacij, so naivni, živijo v samoprevari, so površni, ne morejo biti razočarani, so vedno srečni, ne poznajo strahu in razočaranj, nimajo slabih dni (Seligman 2009, 253). Na vsak način lahko pritrdimo Račniku (2010, 92) pri njegovih trditvah in prizadevanjih: »vedno imam dobro mnenje o sebi, prizadevam si razumeti svoja čustva in jih upoštevati, ljudem, ki ji srečujem, govorim o zdravju, sreči, uspehu, razmišljam o stvareh najboljše in pričakujem najboljše, prizadevam si videti stvari pozitivno, prizadevam si večinoma biti dobre volje in nasmejan, uspeh drugih me enako navdušuje kot moj, ne glede na to, kaj se dogaja, sem notranje miren.«

Pink (2011, 39) povzema odkritja »tretjega nagona« in govori o pomenu notranje motivacije. Nagonska in zunanja motivacija (nagrada in kazen) nas ne moreta pripeljati do zadovoljstva in učinkovitosti. To lahko dosežemo samo z notranjo motivacijo. Motivacija

za delo postane podobna motivaciji pri igri, ko uživamo že med dejavnostjo in ne šele, ko dosežemo cilj. Pot je pomembnejša od cilja ali kot pravi Nejc Zaplotnik (2009, 25): »Kdor išče cilj, bo ostal prazen, ko ga bo dosegel. Kdor pa išče pot, bo cilj vedno nosil v sebi.« Notranja potreba, da usmerjamo svoje življenje, se učimo, izboljšujemo in ustvarjamo, je prisotna pri vseh ljudeh, pri enih bolj, pri drugih manj. Gre v bistvu za samoodločanje, ki vključuje tudi odgovornost. Če torej skušamo v kontekstu pozitivne psihologije odgovoriti na vprašanje, kako motivirati sodelavce, lahko rečemo: skupaj z njimi osmislite dejavnost, vključite jih v izbiro ciljev, dajte jim svobodo pri iskanju poti do njih, sodelujte pri izvajanju in dajte jim povratne informacije o njihovih dosežkih. To bo motiviralo večino od njih.

Motiviranje sodelavcev

Kako torej motivirati sodelavce? Ljudi motivirajo zelo različne stvari. Prvi korak je izvedeti, kaj jih motivira. V manjših kolektivih bomo z redno komunikacijo zlahka ugotovili za vsakega sodelavca, kaj ga motivira. Veliko izvemo tudi na neformalnih srečanjih – pogovorih ob skupni jutranji kavi (ni izguba časa!), skupnih piknikih, rekreaciji, izletih in praznovanjih jubilejev. Vse to so odlični načini spoznavanja sodelavcev, ki se žal vedno redkeje prakticirajo. Želje in potrebe lahko ugotovimo tudi s pomočjo različnih vprašalnikov. Drugi korak je sestanek, kjer se pogovarjamo o predlogih, dajemo pojasnila in iščemo skupne rešitve. Sledijo ukrepi, ko skušamo dogovorjeno uresničiti v praksi. Osnova za nagrajevanje je ocenjevanje po dogovorjenih in skupno sprejetih kriterijih.

Kaj lahko storimo za zaposlene? Najprej se vprašajte (Lipičnik 1998):

1. Kolikšna je energija ali trud, zavzetost, ki so jo sodelavci pripravljeni vlagati v delo?
2. Ali poznajo svojo uspešnost?
3. So cilji in pričakovanja jasni in sprejeti?
4. Ima sodelavec na voljo vse, kar potrebuje za uspešno delo?
5. Je sposoben izvajati naloge?
6. Je bil usposobljen za delo?
7. Kakšne rezultate svojega dela sodelavec posebej ceni in kako to veste?
8. Kakšne posledice svojega dela doživi v praksi?

9. Kakšne so povratne informacije, kako pogoste so, kako koristne in uporabne?
10. Kakšne so nagrade za opravljeno delo – poštene in proporcionalne?
11. Kakšno je zadovoljstvo o z opravljenim delom?
12. Katere aktivnosti je treba izvajati za zagotavljanje zadovoljstva z delom?

Upoštevati moramo še, da se motivacija seveda spreminja. Zadovoljena potreba ne motivira več, začetnike motivirajo druge stvari kot izkušene učitelje.

Pink (2011, 64) opisuje proces motiviranja v 4 korakih:

1. *Navedite dober razlog, zakaj je treba nalogo opraviti.* Naloga, ki sama po sebi ni zanimiva, je lahko pomembnejša in se sodelujoči bolj potrudijo, če je del nekega velikega cilja.
2. *Priznajte, da naloga zahteva nekaj dodatnega dela ali je dolgočasna.* S tem pokažete možnost uživanja.
3. *Dovolite ljudem, da nalogo opravijo na svoj način.* Samostojnost motivira bolj kot nadzor. Kaj je pomembnejše od kako. Na tem področju imamo veliko rezerv. Kdo si upa trditi, da je možen samo en način, to je naš, ki je najboljši? Kaj, če se za učiteljski poklic odločamo zato, ker želimo veliko svobode pri delu?
4. *Dajte jim povratno informacijo.* Kakršnakoli povratna informacija je boljša kot nič. Najboljša je poštena, spodbudna in redna. Pove nam, da smo opaženi, da nam usmeritev za nadaljnje delo in nas na ta način motivira. Poseben problem je pohvala, oziroma varčevanje z njo. Strah, da se bodo ljudje pokvarili, če jih bomo preveč hvalili, je pri večini odveč, nekateri pa vedno izkoristijo naše ravnanje, kakršnokoli že je. Vsi smo radi pohvaljeni, a se kar nekako bojimo pohvaliti. »V končni fazi vsi živimo od aplavza,« pravi izkušeni profesor. *Trenirajmo!*

Motiviranje sodelavcev lahko poteka z močjo ali z zgledom. Hargreaves in Fullan (2012) odpirata dilemo, kako vplivati na sodelavce, jih siliti ali navduševati, potiskati ali vleči, priganjati ali navduševati, narediti delo obvezno ali privlačno, uporabljati zunanjo ali notranjo motivacijo. Ugotavlja, da deluje samo zgled ali bolje moč zgleда. Potiskati ali vleči lahko ponazorimo z vrstico. Baje so že avstroogrške častnike učili, da vrstico lažje vlečemo za sabo,

potiskanje je le kratkotrajno, saj vrvica ne uboga preveč dolgo. Vodenje z zgledom je najbolj učinkovito.

Spoštovanje je osnovni pogoj za spremembo vedenja. Ustvarite možnosti za kolegialno sodelovanje med njimi, ki naj temelji na medsebojnem spoštovanju. Z lastno zavzetostjo in pripravljenostjo za boljše delo v dobro učencev jih boste motivirali. Osnova za dobro delo je zaupanje. Kolektivi, kjer vlada zaupanje, delujejo veliko bolje. Zaupanje se gradi počasi. Potrebno je tako zaupanje v proces kolegialnega sodelovanja, kot tudi v ljudi. Zlasti pri večjih kolektivih začnemo ustvarjati zaupanje pri ključnih sodelavcih, ti pa ga potem širijo naprej. Samo tako povečamo zmogljivosti šole in sposobnost reševanja problemov. Izboljša se komunikacija, zavedanja odgovornosti za napredek učencev, medsebojne hospitacije, povezovanje z zunanjim okoljem in številne izboljšave pri delu (Hargreaves in Fullan 2012).

Razdelitev in poverjanje nalog

Ljudi je torej nujno motivirati. Motiviranje sodelavcev je naloga vodij. Na začetku pa se lahko vprašamo, ali je motivacija sploh naloga pomočnikov ravnateljev? Razdelitev del med ravnatelja in pomočnika je v vsaki šoli urejena drugače. Vsak ravnatelj mora poverjati naloge, sicer mu grozi preobremenjenost. Katere naloge poveri, pa je že drugo vprašanje. Koren povzema Hagermana in našteva naloge, ki jih ni primerno poveriti: odgovornosti za cilje in strategijo, slavnostnih nastopov, imenovanja zaposlenih na najpomembnejša delovna mesta, vodenje v kriznih situacijah, poslovne tajnosti (Hagerman 1992). Nelson (1994) dodaja še: sam proces poverjanja, oceno uspešnosti, disciplinske postopke, zapletene situacije.

Po Hagermanu pa lahko poverjamo: rutinske, ponavljajoče naloge, sestanke in konference zunaj šole, posebne naloge, ki vzamejo veliko časa, kot na primer statistika in poročila, informiranje in stike s strankami, naloge, ki zahtevajo še posebno veliko časa (Hagerman 1992). Koren (2007, 75) opisuje delitev opravil: »pomočniki delajo tisto, kar jim dovolijo ravnatelji; uspeh je zasluga ravnatelja, neuspeh pa ... pomočnik je neviden ojačevalec vpliva in moči ravnatelja; je posrednik med ravnateljem in učitelji; je pol ravnatelj in pol učitelj. Njegova vloga je odvisna od odnosa med njim in ravnateljem.«

Če iščemo vzroke, da ravnatelj ne poverja, jih lahko najdemo celo vrsto. Med najpogostejšimi vzroki so: vodilni ne vedo, kaj bi

poverjali; vodilni ne želijo poverjati, ker se nočejo odpovedati nadzoru; bojijo se, da bi poverjanje zmanjšalo njihovo avtoriteto; pomemben vzrok je tudi pomanjkanje zaupanja vodilnih vase in v sodelavce. Strah jih je, da zaposleni nalog ne bi opravili pravilno; poverjanje vzame nekaj časa: »Preden mu nalogo razložim, jo že opravi sam.« Res, a samo prvič. Posledica tega je, da vodje ostanejo »obsojeni na nalogo« (Nelson 1994).

Bush dodaja še dileme glede delitve odgovornosti za poverjeno nalogo. Če skupaj z nalogo ne poverimo tudi odgovornosti, se razbremenimo samo časovno (Bush 2011, 88).

Kako pa je v praksi? Razdelitev nalog odraža odnos med ravnateljem in pomočnikom. Dobri pari se dopolnjujejo. Dopolnjevanje poteka različno, včasih je podobno dopolnjevanju med očetom in mamo, drugič med moškim in ženskim principom, mehkim in trdim pristopom ali celo med dobrim in slabim. Največkrat ravnatelj poveri naloge, ki jih ne opravlja rad. Zase običajno zadrži tudi tiste, ki so mu pri srcu, čeprav niso nujno njegovo delo. Ob tem dela vse drugo, samo vodi ne. Zaposlen je od jutra do popoldneva, gara in nihče mu ne more reči, da ne dela. To je nevaren beg v nepravo delo, obrambni mehanizem. Dejstvo je, da ne vodi, morda ga je strah vodenja in odločanja. Običajno se to zgodi, če postane ravnatelj najboljši učitelj, ki pa za vodenje nima potrebnih sposobnosti. Klasična kadrovska napaka prinaša dvojno škodo – izgubimo dobrega učitelja in dobimo slabega ravnatelja ali pomočnika. Za vodenje so pač potrebne druge lastnosti kot za poučevanje. To pa ne pomeni, da dober učitelj ne more biti dober ravnatelj, seveda, če ima sposobnosti za vodenje. Gotovo pa je slab učitelj težko dober ravnatelj.

Pomočniki ravnateljev in motiviranje sodelavcev

Vloga pomočnika pri motivaciji sodelavcev je bila tema delavnice na srečanju pomočnikov ravnateljev marca 2013. Motivacija je sicer naloga ravnatelja, a imajo tudi pomočniki ravnateljev pri tem pomembno vlogo. Njihove naloge so, da organizirajo, informirajo, povezujejo in spodbujajo. Vodenje je le del njihovih nalog, večina tudi poučuje in s tem ohranja stik z bazo. Če kdo ve, kaj se dogaja na šoli, potem so to »vodje iz sredine«. Učiteljem nudijo organizacijsko in tehnično podporo pri delu. Skrbijo za racionalizacijo dela in za sodelovanje s starši. Povezanost in usklajenost njihovega dela z delom ravnatelja je odločilnega pomena. Naloge si morata dobro razdeliti. Njuno dopolnjevanje je podobno kot jin in jang. Sodelo-

vanje je lepo opisala ena od pomočnic: »Jaz s teboj, ti z menoj, midva z njimi, oni z nama, skupaj smo uspešni.«

Ena od pomembnih ugotovitev z delavnic je bila, da pri vsakdanjem delu ne uporabljamo izraza motivacija, ampak pojme, ki so povezani z njo: cilji, uspeh, zadovoljstvo pri delu, izzivi, navduševanje, dobro počutje. Glavni motivatorji so povratna informacija o učiteljevem delu, spodbuda, podpora, nagrada, pohvala, napredovanje, vključenost v odločanje, občutek, da so opaženi, zaupanje, varnost zaposlitve, denar.

Ob tem pomočniki čutijo, da imajo veliko vlogo pri motiviranju sodelavcev. Učitelji od pomočnika pričakujejo, da je diplomat, psiholog, posrednik, mediator in tudi motivator. Pomočniki so podaljšana roka ravnatelja, posredniki in koordinatorji med ravnateljem in učitelji. Delujejo med kladivom in nakovalom, med Scilo in Karibdo. Dobro poznajo delo in sodelavce, zato lahko skrbijo za pravično in učinkovito razdelitev nalog med učitelje. So bolj dostopni in imajo stalen stik s sodelavci, ki jim običajno zaupajo. Do učiteljev imajo bolj osebni pristop. Kot srednji management prenašajo informacije navzdol in navzgor. Pri tem znajo »zaviti zahteve in naloge v lepši paket, dodati pentljo in ga posredovati naprej«. Prizadevajo si za pozitivno klimo in za dobre medsebojne odnose v kolektivu, znajo prisluhniti sodelavcem, osmislijo vsakodnevne aktivnosti, rešujejo konflikte, poslušajo in svetujejo. Evalvirajo opravljene naloge. Pogosto so tudi organizatorji neformalnih srečanj učiteljev. Pri tem uporabljajo empatijo, etična načela, zaupanje, razumevanje, iskrenost, spoštovanje, pozitivno naravnost, dobro voljo, humor, navdušenje, prepričujejo z argumenti, opazijo opravljeno delo, so tolažniki. Motivirajo jih iste stvari kot učitelje. Sodelavce motivirajo z zgledom in lastnim delom. »Jaz sem tukaj, narediva to skupaj,« je najbolj prepričljiv način motiviranja. Spodbujajo notranjo motivacijsko usmerjenost. Po mnenju pomočnikov jim je pri motiviranju sodelavcev v veliko pomoč dobro sodelovanje z ravnateljem. Pri tem navajajo, da ima pomembno vlogo način vodenja. Čim bolj je usmerjen v odnose, boljši so rezultati.

Vse to so splošne ugotovitve. Njihovo uresničevanje je odvisno od konkretnih okoliščin in zlasti od osebnostnih lastnosti pomočnikov.

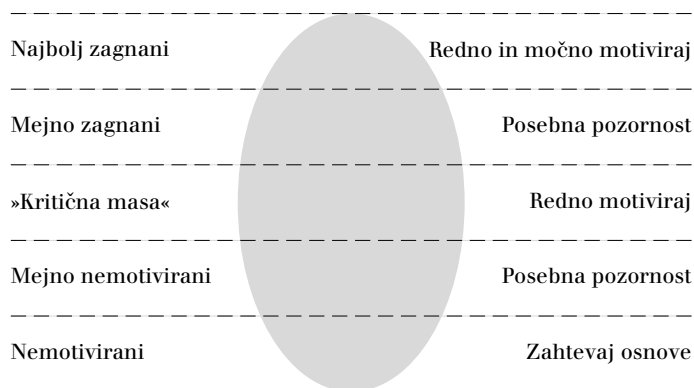
Motiviranje sodelavcev – naloga ravnatelja in pomočnika

Naša razmišljanja o motivaciji sodelavcev je spodbudilo predavanje Andyja Hargreavesa na konferenci ICSEI v Malmeju 2012 (Har-

greaves 2012). Razpravljaj je o dilemi, s kom se ravnatelju splača ukvarjati: z vlečnimi konji, s kritično maso ali s težavnimi sodelavci. Opozoril je še na mejni skupini med njimi. Za vlečnimi konji je skupina učiteljev, ki se jim priključi v za njih privlačnih projektih. Druga mejna skupina pa je med kritično maso in težavnimi sodelavci. Tudi ti se priključijo kritični masi ob nalogah, ki se jim zdijo privlačne. Ti dve skupini sta najbolj dovzetni za spremembe položaja. Ravnatelj ima velik vpliv na to, kam se vključijo posamezniki iz mejnih skupin. Glavni problem šole je, če so razlike med ekstremnima skupinama velike. Ravnatelj se naj ne bi pretirano ukvarjal z nobeno od ekstremnih skupin. Najboljša rešitev je ukvarjanje z vsemi zaposlenimi, saj le tako lahko izboljša šolo. Dober ravnatelj ceni in nagraduje dobro delo zagnanih učiteljev. Nemotivirane kaznuje ali se jih skuša znebiti.

V pripravi na delavnice v Portorožu smo pred tem opravili razprave tudi v več skupinah udeležencev seminarjev o motiviranosti za samoevalvacijo. Pokazalo se je, da je v večini kolektivov po šolah: 5–10 % nemotiviranih, 5 % mejno nemotiviranih, 5 % mejno zagnanih, 10 % zagnanih, ostali tvorijo kritično maso (Markič, Bejc in Gradišnik 2012). Tako strukturo so potrdili tudi udeleženci delavnic v Portorožu. Tudi v literaturi najdemo potrditve. Tako npr. McClelland govori o 10 % močno motiviranih (Everard in Morris 1996, 52), 5 % sodelavcev gre vedno mimo sistema, ne glede na to, kakšen je sistem. Tudi Mulford (2007) pravi: »Pokazalo se je, da 80 % učiteljev sprejema skupno delo in da ima praviloma 20 % učiteljev odpor do pritiskov za skupinsko delo. Vedno obstaja manjšina, ki je proti sodelovanju na ravni organizacije.« Ob razlaganju teh deležev v različnih skupinah udeležencev delavnic v Šoli za ravnatelje so bili razveseljivi protesti nekaterih udeležencev, da je omenjeni delež težavnih prevelik, saj jih pri njih ni niti 5 %.

Vsako skupino je treba motivirati drugače. Najbolj zagnane, vedno pripravljene motiviramo redno in močno. Opazimo in cenimo njihovo delo in jih damo za zgled. Pazimo, da se ne iztrošijo in ne izgorijo. Dopolnjujemo jih z mejno zagnanimi, pozorni smo nanje in opazimo njihovo pripravljenost, da potegnejo voz pri projektih, ki jih zanimajo. Največ se ukvarjamo s kritično maso, to je z večino zaposlenih, ki dobro opravljajo svoje osnovno poslanstvo, nadstandarne storitve jih zanimajo samo včasih. Opravijo svoje delo in gredo domov. Pozorni smo na mejne med njimi in težavnimi. Mejno zagnane moramo priključiti zagnanim, mejno težavnim pa ne dopustimo, da se priključijo težavnim. Opazimo nji-



SLIKA 2

Tipična sestava kolektivov
(povzeto po Markič, Breje
in Gradišnik 2012, 16)

hovo zanimanje za dobro delo. Težavni pogosto opravijo dodatno delo slabo ali prepozno. Na ta način se mu želijo izogniti. Tega ne smemo dopustiti, kar pomeni, da ne sprejmemo slabo opravljenih in nedokončanih nalog, nedokončanih nalog ne dokončamo namesto njih. Vztrajamo, da opravijo svoje obveznosti in jim damo vedeti, kadar z njimi nismo zadovoljni. Če se preveč ukvarjamo z njimi, nezasluženo postanejo središče pozornosti, o njih se največ govori. Vsaj polovica jih neha biti težavnih, če niso več v središču pozornosti. Situacija postane kritična, če večina ugotovi udobnost težavnih in jim sledi.

Zanimivo razmišljanje podajata Jančan in Kern (2012, 115–125), ki ločujeta med težavnimi in problematičnimi sodelavci. Težavni so, kot navajata, neprilagojeni okolju, ne prepoznajo svoje vloge, sami sebi se zdijo izkoriščani in manipulirani, so napadalni in konfliktni, žrtve, nergači, pasivneži, perfekcionisti ali vsevedneži. Komunikacija z njimi je težavna, ignoriranje se ne obnese. Zanje si moramo vzeti čas. Problematični pa so po njunem mnenju sposobni, a neučinkoviti. Delajo na meji pričakovanega. Začetno navdušenje jih hitro mine. Največ škode naredijo s tem, ko sprožajo in širijo nezadovoljstvo v kolektivu. Zanje je nujen osebni pristop.

V razpravah o motivaciji na delavnicah je nastala zanimiva primerjava šole z ladjo. Na ladji kapitan skrbi za pravo smer. Zagnani pridno veslajo in iščejo nove tokove in priložnosti. Težavni so na zadnjem delu, bolj za obtežitev – intelektualni balast. Večina pa hodi sem ter tja po ladji, poprime za delo, ki jim je všeč ali jim ga pokaže kapitan ali drugi častnik. Manjša skupina z enim očesom opazuje rešilne čolne in čaka, da se spustijo. Nekaj jih z obale spremlja plovbo in včasih malo pomaha v pozdrav. Ob ladji

plavajo morski psi in predstavljajo grožnje nenehnih sprememb.

Kaj dela kapitan? Skrbi, da je vedno kdo v košari na jamboru in opazuje dogajanje, išče poti in priložnosti. Dobro hrani pridne veslače in skrbi za njihovo menjavo z mejnimi, da ne izgorijo. Opazuje gibanje večine in gleda, kdo lahko poprime za delo. Spremembe potekajo z majhnimi koraki, saj veliki skoki lahko ogrozijo stabilnost ladje. Tistim, ki trenutno ne veslajo, svetuje, naj vzamejo vesla iz vode, da ne ovirajo veslačev. Občasno jih opozori, naj le malo namočijo vesla, sicer se jim bodo razsušila. Od težavnih zahteva, da ob sedenju vsaj ne namakajo nog v vodo in s tem ovirajo krmarjenje. Zatre tudi njihovo nerganje, da se ga ne navzame večina. Pomočnik mu pri tem pomaga. Vsake toliko pristanejo in poberejo spremljevalce. Položaj na ladji je odvisen od vremena, počutja potujočih in njihove starosti.

Spomnili so se tudi zanimive slike, ki prikazuje šolo kot pevski zbor. Večina stoji v skupini, ki ubrano poje pod dirigentovim vodstvom. Nekateri samo odpirajo usta, drugi so le bolj ali manj kritični opazovalci pri strani. Sodelovanje učiteljev je odvisno tudi od repertoarja – vključijo se pri pesmih, ki so jim všeč. Vsak program pa je sestavljen iz različnih pesmi, le malo je takih, ki pritegnejo vse. Za vsakega pa obstaja prava pesem. Zanimivo je, da so take slike slušatelji ene od skupin letošnje generacije v šoli za ravnatelje opremili s svojimi podpisi in jih podarili predavateljem.

Ravnatelji in pomočniki morajo nujno sodelovati pri motiviranju sodelavcev. Samo skupna prizadevanja, ki gredo v isto smer, obrodijo sadove. Vsak opravlja to nalogo v skladu s svojo osebnostjo, na sebi lasten način. Pomembno je, da se pri tem dopolnjujeta. Skupno prizadevanje kažejo tudi izjave ravnateljev.

Ravnatelji in pomočniki razmišljajo o tem, s katero skupino v šoli se splača ukvarjati. Brezupnost početja opisuje izjava pomočnice: »Pet let sva se ukvarjali samo s problematičnimi, učinka pa ni bilo.« Pa še dve zanimivi izjavi ravnateljev ob tem: »Vsi so bili na moji strani, pa se je čoln potopil,« in »Želim si, da bi bila ladja gusarska, saj so gusarji imeli možnost, da so kakšnega vrgli čez krov.« Izkušeni ravnatelj pa pravi: »Skrbi za dobre odnose in vzdušje v kolektivu, spoštuj prave vrednote, pa se bo večina stvari uredila.« Podobno razmišlja ravnateljica, ki se dobro zaveda problema, pravi: »Nekateri niso pripravljeni delati. V šoli moraš ustvariti okolje, ki ceni in nagraduje dobro delo. V takem okolju težavni ne morejo dihati. Lahko se vključijo ali pa odidejo. Žal je zadnja možnost največkrat utopija.«

Zaključek

Pokazalo se je, da je motivacija področje, o katerem pomočniki zelo veliko razmišljajo in jo čutijo kot eno od svojih osrednjih nalog. Dobro se zavedajo situacije v šolah in svojega položaja v njih. Čutijo, da morajo najprej motivirati sebe, saj samo motivirani lahko motivirajo druge. Pozitivna naravnost jim pri tem zelo pomaga. Njihov položaj med ravnateljem in sodelavci jim ponuja obilo možnosti za ustvarjanje dobrih odnosov, kar je najboljša pot za povečanje motiviranosti v šolah.

Pomočniki ravnateljev so zelo vpleteni v delo šole. Zelo dobro se zavedajo različnosti učiteljev, zato so z olajšanjem sprejeli spoznanja o obstoju in značilnosti posameznih skupin glede motiviranosti in kako v različnih primerih reagirati oziroma usmerjati. Večino skrbijo manj motivirani, težko sprejmejo dejstvo, da so nekateri posamezniki nemotivirani.

Ob zaključku naj poudarimo, da je potrebno biti pozoren na motiviranje vseh sodelavcev tudi najbolj »zagnanih«. Načini, kako to storiti, pa so različni. Uspešen primer kaže izkušnja ene od udeleženk, ki pravi: »Sodelavko sem »ujela«, ko sem ugotovila, da je njeno veselje glasba. Sedaj skrbi za program na vseh proslavah, z veseljem pa se vključi tudi v druge projekte, ker smo našli njeno močno področje.«

Tema o motivaciji je bila zelo dobro sprejeta, pomočniki so izrazili željo po nadaljevanju in izvedbah po njihovih šolah. Takega odziva smo lahko samo veseli.

Literatura

- Bush, T. 2011. *Theories of Educational Management*. London: Sage.
- Everard, B., in Morris, G. 1996. *Uspešno vodenje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Frankl, V., E. 1994. *Zdravnik in duša*. Celje: Mohorjeva družba.
- Hagermann, G. 1992. *The Motivation Manual*. London: Gower.
- Hargreaves, A., in M. Fullan. 2012. *Professional Capital*. London: Routledge.
- Hargreaves, A. 2012. Predavanje na 25th ICSEI Congress, Malmö, 5.–8. januar.
- Jančan, S., in A. N. Kern. 2012: »Kaj naj z njim/njo?« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 10 (2): 115–124.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Lipičnik, B. 1998. *Ravnanje z ljudmi pri delu*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.

- Markič, P. 2009. *Poslovno sporazumevanje in vodenje: učbenik*. Bled: Višja strokovna šola za gostinstvo in turizem.
- Markič, P., M. Brejc in S. Gradišnik. 2012. *Motiviranje strokovnih delavcev za uvajanje izboljšav in samoevalvacijo*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Markič, P. 2013. »Motivacija za uspeh.« Seminarsko gradivo, Much, Ljubljana.
- Mulford, B., 2007. »Building Social Capital in Professional Learning Communities: Importance, Challenges and a Way Forward.« V *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*, ur. L. Stoll in K. Seashore Louis, 166–180. London: Open University Press and McGraw Hill.
- Nelson, R. B. 1994. *Empowering Employers through Delegation*. Chicago: Irwin.
- Pink, D. H. 2011. *Zagon*. Maribor: Videotop.
- Račnik, M. 2010. *Postani najboljši vodja*. Štore: Samozaložba.
- Seligman, M., E. P. 2003. *Authentic Happiness*. New York: Free Press.
- Seligman, M., E. P. 2009. *Naučimo se optimizma*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Zaplotnik, N. 2009. *Pot*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Zadel, A. 2013. »Pozitivna psihologija.« Predavanje v Cankarjevem domu, Ljubljana, 11 februar.

- Mag. Peter Markič je predavatelj na Šoli za ravnatelje.
peter.markic@solazaravnatelje.si

Coaching kot podpora za strokovni in osebni razvoj

Vida Poglajen
Gimnazija Litija

V prispevku se med različnimi vrstami coachinga osredotočam predvsem na kolegialni coaching, torej podporo pri osebni in profesionalni rasti z medsebojno pomočjo v kolektivu. Pri opredelitvi coachinga izhajam iz teoretskih izhodišč, ki so na razpolago v slovenskem prostoru, povzetih po tujih avtorjih. Bolj natančno opisujem samo metodo, potrebne veščine in kakšne so razlike med tem in ostalimi obstoječimi mehanizmi za profesionalno rast. Posebno pozornost posvetim zastavljanju coaching vprašanj, ki so bistvenega pomena v samem procesu. Po dr. Barbari Gottesman opredelim pet korakov v procesu kolegialnega coachinga in pot umeščanja v šolski prostor. Ves čas sledim povezavi osebne in profesionalne rasti posameznikov s profesionalno rastjo celotnega kolektiva. V zadnjih dveh poglavjih razmišljam o dejanskih možnostih uporabe coachinga v današnji šoli in nakažem pot do dobrega kolektiva, ko postane kolegialni coaching način delovanja zaposlenih. Ob vsem tem pa še vedno ostaja odprto vprašanje, kdaj in kje bi se učitelji kot neposredni izvajalci učnih procesov morali začeti seznanjati z veščinami omenjene metode.

Ključne besede: coaching, kolegialni coaching, coach, osebni razvoj, profesionalni razvoj

Uvod

Sodelovanje med zaposlenimi je bistvenega pomena za vsako uspešno organizacijo. Pri tem je pomembna oblika sodelovanja medsebojna podpora na delovnem mestu, ki vzajemno povečuje medsebojno zaupanje in ustvarja pozitivno klimo v delovnem okolju. Vse to znatno vpliva na profesionalni razvoj posameznika, na rast celotnega kolektiva, kar povečuje doseganje zastavljenih ciljev dane skupnosti oz. organizacije. Učinkovito odzivanje tudi v kriznih situacijah zahteva usmerjeno razmišljanje k iskanju prave rešitve in zaposleni si morajo biti med seboj podpora za iskanje odgovorov pri sebi (Tacer in Potočnik 2012).

Vse to spodbuja razvoj coachinga (zapis uporabljamo v izvirni obliki, čeprav se pojavlja tudi zapis kovčing) kot oblike medsebojne podpore. Coaching lahko opredelimo kot odklepanje potencialov ljudi, da bodo povečali svojo uspešnost. S coachingom po-

magamo ljudem, da se učijo, namesto da bi jih poučevali. Coaching je sodelovalen in sistematičen proces, osredotočen na rešitve in rezultate. Je interaktivni proces, ki gradi na zmožnosti ljudi za učenje in samoraziskovanje (Rutar Ilc 2012).

Teoretična izhodišča in opredelitev kolegialnega coachinga

Žarkovič Adlešič, Rutar Ilc in Tacer (2013) opredeljujejo kolegialni coaching kot proces med dvema sodelavcema (kolegoma) iz istega ali različnih delov timov, ki se s pomočjo posebnih tehnik, metod in orodij vzajemno podpirata (v ključnih trenutkih) pri doseganju zelenih ciljev in profesionalnem razvoju.

Za razliko od ostalih coachingov kolegialni coaching ne izvajajo profesionalni coachi, ampak sta v procesu povezana dva sodelavca (kolega). Pomembno je tudi razlikovanje coachinga od svetovanja, mentorstva in od dela trenerja. Pri coachingu se ne usmerja, ne daje navodil, ampak udeleženci sami iščejo rešitve in si postavljajo cilje (sorodnost s supervizijo).

Na splošno se uveljavljajo različne vrste coachinga, ki se uporabljajo za doseganje različnih ciljev tako na individualni ravni kot na ravni skupnosti. Vsem je skupno, da gradijo na notranjih virih, torej sposobnostih posameznikov ali skupin.

Med seboj ločimo posamezne coachinge:

- timski (soočanje različnih pogledov, medsebojno poznavanje, rahljanje prepričanj, skupno učenje oz. delo, prevzemanje nalog, krepitev pripadnosti ...),
- osebni (podpora v različnih situacijah na individualni ravni),
- poslovni,
- starševski ali družinski,
- kolegialni,
- drugi.

Prvotno se je kolegialni coaching razvil kot dragocen način podpore raznim uspešnim vodjem, torej vodstvenim kadrom (Thorn, McLeod in Goldsmith 2007). Nekaj koristnih posledic: osebni razvojni načrti, zmanjšana izolacija med vodji, umeščanje sodelovalnih norm, širjenje znanja, uspešnih praks, prenos izobraževanja na delovno mesto, spodbujanje prakse reflektiranja in pospešen razvoj vodenja. Poudarja se, da je kolegialni coaching profesionalni dialog, ki temelji na opazovanju, ni evalvacijsko orodje, pač pa je razvojno naravnano, nima tekmovalnih sestavin, je podporen in volunterski, temelji na zaupanju in na osebni rasti.

V dobro vodenem sistemu je potrebno najprej določiti namen, cilje in jasna pričakovanja za uporabo kolegialnega coachinga. Jasno naj bo, kje, kdo, kdaj in kako naj se uporablja praksa kolegialnega coachinga (Tacer in Potočnik 2012). Potrebno je pridobiti osnovne veščine vodenja procesov coachinga, zato mora slediti usposabljanje kolegialnih coachev. Izvedena morajo biti srečanja med sodelavci, ki temeljijo na uporabi tehnik coachinga. Tu se izkaže kot dobra praksa tudi opazovanje dela kolega. Temu sledi obravnavanje opažanj (na vnaprej dogovorjen način) na naslednjem srečanju. Učenje poteka torej zelo naravno, v realnem delovnem okolju. S tem se prenaša znanje in izkušnje, spodbuja razmišljanje, daje zelene povratne informacije, pri tem pa nudi medsebojno podporo. Stalno učenje prispeva k osebni rasti in rasti kolektiva. Odprtost za delitev znanja postaja tako ne samo vrtilina posameznika, pač pa tudi veščina v dani skupnosti. Pričakovano je, da se z uporabo veščin coachinga pri zaposlenih povečuje samoiniciativnost, inovativnost in pripravljenost za uvajanje novosti.

V samem procesu coachinga sodelujeta na eni strani udeleženec (klient), ki potrebuje podporo, in na drugi strani coach, ki to podporo nudi. Klient je pobudnik, torej tisti, ki pride h coachu, ta pa postane njegov partner v raziskovanju, razmišljanju, razvijanju določene veščine, iskanju možnosti, novih strategij, razreševanju trenutnih problemov. Coach posluša in postavlja »močna« vprašanja, da klient lažje izpelje refleksijo, ki ga vodi do zelenega cilja. Klient tako sam odkrije zanj ustrezno in pravo rešitev. Pri tem coach uporablja predvsem nedirektivne veščine (aktivno poslušanje, povzemanje, parafriziranje, zrcaljenje, postavljanje vprašanj, dajanje izziva ...) za razliko od direktivnih (npr. dajanje nasvetov, usmerjanje procesa). Uporaba teh zadnjih prinaša nezaupanje in posledično neuspeh v procesu. Coach je odprt, ne obremenjuje se z vnaprejšnjimi pričakovanji, kar pripomore k uspehu procesa. Odnos med udeleženi v procesu je partnerski in ne svetovalni. Vsak coach mora igrati tri osnovne vloge: biti partner v razmišljanju, nuditi objektivno pomoč in biti odgovoren klientu.

Smiselna je predstava, da coach predstavlja voz, coaching potovanje, klient pa voznika voza. Torej, klient je tisti, ki usmerja proces glede na njegove potrebe in želje, išče boljše načine rešitev, na probleme gleda z različnih zornih kotov. Pozneje tudi sam ponotranji način raziskovanja v odnosu s samim seboj in rešuje probleme v novih situacijah. Če strnemo zapisano, razvoj veščin coachinga vpliva na osebni in strokovni razvoj posameznika,

kar povečuje motivacijo za doseganje rezultatov. Vse to pa pomeni krepitev skupne rasti in razvoja celotne organizacije.

Potek kolegialnega coachinga v šolstvu

Šolstvo je področje, kjer se pravzaprav da umestiti več vrst coachinga glede na cilje, ki jih želimo doseči. Kolegialni coaching nudi najširšo podporo pri doseganju učinkov na področju profesionalne rasti zaposlenih in je ocenjen kot zelo primeren za šole. Hkrati poznavanje tega procesa in s tem tudi veščin, ki jih je potrebno razviti za uspešen potek kolegialnega coachinga, omogoča prenos tudi na druge ravni šole (gre tudi za prepletanje drugih vrst coachingov).

Kolegialni coaching v šolstvu je proces, ki lahko postane vsakodnevna rutina, na katero se učitelji udobno privadijo (Gottesman 2000). Gre za dobro naložbo, saj si bodo učitelji lahko pomagali med seboj. Če je kolegialni coaching v šoli že umeščen, potem bo avtomatično imela vsaka novost, vsaka nova vsebina tudi proces pomoči pri pridobivanju in usvajanju novih veščin. Ta proces je učinkovit in poceni. Pojavi se vprašanje, kdo naj implementira metodo kolegialnega coachinga v šolski prostor, kako začeti. Gottesman (2000) podrobno opisuje način implementacije in postopek izvedbe samega procesa coachinga. Za začetek je potrebna seznanitev učiteljev s pomočjo določenega članka (npr. za domačo nalogo), vodja izobraževanja se poduči s pomočjo predpisane literature, potem sledi vodenje skupne delavnice za učitelje (1 ura). Na naslednji delavnici naj bi učitelji imeli možnost treninga obeh vlog; kot klienta in kot coacha. Čez teden dni naj bi se prisotni seznanjali s petimi koraki metode coachinga (40 minut). Tretja konferenca oz. delavnica (1 ura) naj bo namenjena zgolj vaji kolegialnega opazovanja. Četrta konferenca je priložnost za urjenje potrebnih veščin kolegialnega coachinga (3 ure) in 4 tedne naj bo časa za urjenje teh veščin vsakega z vsakim. Na četrti konferenci naj bo možnost za diskusijo o situacijah iz preteklih štirih tednov. Peta konferenca naj pomeni začetek kolegialnega coachinga v predpisanih parih. Na več parov naj bo prisoten vsaj en trenirani coach. Tako se lahko kolegialni coaching uspešno umesti kot model, ki spodbuja zaupanje in sodelovanje.

Metoda coaching oz. srečanje posameznega para se izvaja v petih preprostih korakih (Gottesman 2000, 33). Če poznamo te faze, se je po potrebi dejansko lažje odločati za uporabo tega modela in odstopati od splošnih pravil. Koraki so naslednji:

1. zahteva učitelja po obisku (5 minut),
2. obisk (10 do 30 minut),
3. coachev pregled (refleksija) opomb in možnosti (5 minut),
4. pogovor po obisku (5 do 10 minut),
5. pregled (refleksija) procesa (do 20 minut).

Zapisi v oklepajih pomenijo okvirni čas trajanja, ki naj dnevno ne preseže 30 minut delovnega časa.

Prvi korak je seveda v rokah učitelja – klienta. Obisk je lahko kratko (časovno določeno) opazovanje določene situacije, kar je natančno dogovorjeno vnaprej. Oba partnerja v procesu se zave data, da gre za drugačno vrsto hospitiranja; torej brez vrednote nja, brez svetovanja in dajanja napotkov, zgolj prijateljski obisk. Učitelj je tisti, ki je prosil za opazovanje točno določenih področij. Tudi coach je osredotočen na zgolj določen del opazovanja. Učitelju kolegu bo dal dogovorjeno povratno informacijo, ki mu bo nudila možnost za izboljšavo. Odgovornost je torej vedno na učiteljevi strani, saj ni pasiven udeleženec ocene kot je to npr. v klinični superviziji. Tudi pogovor o obisku se razlikuje od pogovora po klasični hospitaciji nadrejenega ali sodelovanju s supervi zorjem, saj učitelj ve, da ne bo ocenjevanja, ne kritike, ne hvale. Pričakuje zgolj povratno informacijo o tem, kaj se je zgodilo in je pripravljen, da mu coach (profesionalni vrstniški kolega) zastavi nekaj vprašanj (veščine coachinga) za možne izboljšave. Pregled oz. ocena (ovrednotenje) procesa je ocena uporabe pravil kolegi alnega coachinga, umestitve naslednjega obiska, morda z zame njanimi vlogami v procesu.

Pravila, ki veljajo za učitelje (Gottesman 2000, 37):

1. zaupanje metodi kolegialnega coachinga za analizo in izbolj šavo;
2. želja po razvoju in uporabi skupnega jezika sodelovanja za diskusijo o poučevanju brez uporabe graje in hvale;
3. učiti se in poučevati z željo biti opazovan in nuditi opazova nje kot coach drugemu učitelju;
4. biti odprt za iskanje boljših načinov nadaljevanja dela v ra zredu;
5. nastopati kot kolega in kot profesionallec hkrati.

Postavljanje vprašanj je ena temeljnih strategij v coachingu (Žarkovič Adlešič, Rutar Ilc in Tacer 2013). Tako imenovana moč na vprašanja so: odprta, jasna, kratka, prosta vsebine, z največ

enim zanikanjem, z raziskovalnim zanimanjem, brez interpretacij, nesugestivna, obzirna, raziskovalna in ciljna. V razgovoru klientu sledimo in mu puščamo dovolj časa za odgovor. Število postavljenih vprašanj ni merilo za učinek.

Model GROW (avtor Timothy Gallwey) vprašanja za vodenje coaching srečanja deli v pet skupin glede na pet področij: tema, cilj, realnost, možnosti in volja.

Najprej se torej coach na hitro pozanima o temi pogovora, ki jo predlaga klient. Primeri vprašanj: O čem bi se rad pogovarjal? Povej mi kaj več o tem?

Nato se postavi vprašanje, kaj želi klient doseči in kaj želi doseči v naslednjih minutah razgovora. Npr: Kaj želiš doseči? Kaj je tvoj cilj? Kaj naj bi bilo drugače ob koncu najinega srečanja?

Nastopi priložnost, da se razišče trenutna situacija; temu je potrebno posvetiti dovolj časa. Primeri vprašanj: Kaj se točno dogaja? Kako pogosto se to dogaja? Kaj si poskusil? Kako se počutiš ob tem? Kaj je skupno tem primerom? Kako se je to odvijalo? Na kakšen način je to povezano? Kako se to kaže? Kaj je za tem? Kaj te ovira? Kako se počutiš ob tem? Kaj je privedlo do tega? Bi želel še kaj povedati?

V naslednji stopnji mora klient ozavestiti vse različne možnosti, ki jih ima na razpolago. V zaključni fazi coach vodi klienta do akcijskega koraka, načrta. Možna vprašanja: Katere so možne alternative? Kaj potrebuješ, da ti bo uspelo? Kaj lahko narediš drugače? Ti je že kdaj uspelo kaj podobnega? Predstavljaš si, da je cilj dosežen – kako je videti? Kaj lahko narediš?

Kako boš vedel, da je tvoja odločitev pravšnja? Kaj so plusi in kaj minusi? Kaj te pri tem skrbi? Kaj so tveganja? Kaj jih zmanjšuje?

Išče se volja za akcijo, kaj, kdaj in kako je potrebno storiti. Vprašanja: Kaj in kdaj boš to naredil? Kaj bo torej tvoj prvi korak? Kaj potrebuješ?

V coachingu je torej vedno potrebno določiti cilj, ki naj bo pozitiven, navdihujoč, merljiv, nudi izziv in je časovno določen. Kolegialni coaching je tako proces (ne vsebina) in uporaben zgolj kot končen korak pri poljubni vsebini razvoja. Pomembno je zaupanje in seveda vaja oziroma prakticiranje procesa.

Praksa: področja uporabe coachinga v šolstvu in možni učinki

Šolstvo je mesto, kjer je proces učenja in poučevanja osnovna dejavnost in s tem obstoj teženj in potreb po vpeljevanju sprememb še toliko večje. Možnost uporabe coachinga vidimo na več nivo-

jih, področjih. Najobsežnejše in najosnovnejše področje je uporaba kolegialnega coachinga med posameznimi učitelji. Vrstniški oz. kolegialni coaching ima zelo velik potencial v podpiranju posameznikov. Predpogoj je seveda poznavanje osnovnih veščin coachinga z vseh strani; mnogokrat je tako, da se najdemo enkrat v vlogi klientov, drugič v vlogi coacha. V takšnem okolju je dejansko čutiti, da posameznikova osebna rast postaja skupna rast kolektiva v polnem pomenu besede. Kolektiv, kjer prepoznavamo medsebojno podporo na način, ki ga omogoča kolegialni coaching, se hitro prepozna navzven. Kjer pa obstajajo druge vrste izjem, ki, kot pravimo, »radi sami negujejo svoje vrtilčke«, se srečujejo seveda s problemi, ki jih morajo reševati tudi na drugačne načine. Obstaja tudi možnost izvajanja kolegialnega coachinga med učitelji različnih šol, ki lahko ravno tako prinaša želene rezultate in je morda v določenih situacijah za nekatere celo boljša rešitev, saj so v določenih situacijah manj obremenjeni kot bi bili na lastni šoli. Vsekakor pa bi bilo idealno, če bi ustanove za izobraževanje učiteljev, torej neposrednih izvajalcev učnih procesov, že pred prihodom na delovno mesto učitelje opremile tudi z osnovami teh znanj in veščin.

Potrebe poznavanja veščin coachinga se v veliki meri kažejo na ravni učitelj in dijak ter učitelj in starš. Učitelj, ki ima posluš za graditev te vrste odnosa, že sam po sebi, torej na naraven način, spretno uporablja te veščine. Če na koncu situacije sledi uspeh, torej, če je bil cilj dosežen, se zelo dobro zaveda te situacije. Ob opravljeni refleksiji dogodka ali procesa bi najbrž znal razčleniti posamezne faze, je pa res, da velikokrat tega časa ni oz. si ga ne zna poiskati. Morda bi bilo v novi situaciji potrebno za reševanje manj časa in tudi prenos te izkušnje na sodelavce bi bil lažji, če bi znali bolj sistematično evalvirati določen zaključen proces.

Dobro opremljeni učitelji z veščinami kolegialnega coachinga vplivajo na dijake in izkušnje kažejo, da predvsem boljši dijaki spretno prenašajo uporabo med samimi dijaki. To se kaže v uspešnih medsebojni pomoči in podpori pri učenju posameznih predmetov. Predvsem učenje jezika in matematike v srednji šoli velikokrat temelji na skupnem delu, ki ga je možno z malo spodbude in nadzora s strani profesorjev dograditi tako, da si dijaki znajo nuditi medsebojno podporo. Med dijaki samimi je tako zelo velikega pomena razvijanje sposobnosti medsebojnega odnosa, ki v določenih situacijah temelji na metodi coachinga. Iz izkušenj sodeč verjetno lahko potrdimo, da gre za najbolj naravne situacije, kjer se udeleženci pravzaprav niti ne zavedajo veščin te vrste

medsebojne pomoči. Zagotovo pa točno vedo, kdaj stvari delujejo.

Učinki, ki jih je z uporabo metode coachinga mogoče doseči, so različni in obsežni. Sem sodijo: reševanje konkretnih problemov, izboljšava odnosov na delovnem mestu (na vseh ravneh), soočanje različnih potreb, vrednot, prepričanj, okrepitev sodelovanja, skupnega učenja, razbremenitev, izboljševanje komunikacijskih veščin, graditev zaupanja, rahljanje predsodkov in prepričanj, izboljšanje akcijskega načrtovanja, izbira boljših strategij, preseganje ovir, konstruktivna povratna informacija, večja refleksivnost posameznikov, boljše načrtovanje časa, reagiranje v kriznih situacijah, krepitev občutka lastne vrednosti in zaupanja vase. Vsi ti učinki pa prepletajo osebno rast in rast skupnosti, torej celotnega kolektiva.

Refleksija: uporaba kolegialnega coachinga pri vodenju šole

Pri uvajanju koncepta kolegialnega coachinga v kolektiv imajo pomembno vlogo ravnatelji, saj morajo vpeljati nove norme, zagotoviti čas in možnost procesa (prilagoditi urnik, zagotoviti razvoj in učenje veščin ...) in tudi potrditi uporabo nove metode. Tako vpeljan model nudi učiteljem način in možnosti nadaljnjih izboljšav. Če je prisotno medsebojno podpiranje in spodbujanje, pripravljenost prisluhniiti drug drugemu, sposobnost aktivnega poslušanja, pomeni, da so že prisotni elementi kolegialnega coachinga. Ob vsem tem posamezniki čutijo večjo pripadnost kolektivu, saj so dejansko obkroženi z večjim številom povezovalnih elementov. Kolektivu ravnatelj ob uvajanju novega koncepta nudi možnost, da se skozi osebno in strokovno rast posameznika krepi rast celotne skupnosti. Zaposleni imajo tako interes, da so uspešni v skupno zadovoljstvo vseh. Uporaba veščin kolegialnega coachinga je pri doseganju ciljev hkrati sredstvo za uspešno delo in tudi logična posledica za ponovno umeščanje teh veščin v osnovni proces.

Občasno pa se tudi v šoli srečujemo s prepričanji posameznikov, ki z leti ne radi dopuščajo, da je tudi pri njih mogoče (in bi se morda celo moralo) še kaj spremeniti. Če pride do takšne situacije, je jasno, da gre pri tem za veliko nasprotje samo po sebi, saj je ravno vloga ravnatelja spodbujati spremembe. Izvrstni učitelj je tisti, ki vedno išče in vpeljuje nove, boljše poti za delo v razredu, dober ravnatelj pa ga pri tem podpira, saj je končna posledica omenjenih situacij, ki so vse učne in imajo končen in skupen cilj, ustvarjanje učnega okolja za naše učence oz. dijake.

Elemente coachinga je možno s pridom uporabiti tudi na ravni

ravnatelj in zaposleni strokovni delavec, letni delovni razgovori so seveda idealna priložnost za to. Pri tem velja poudariti, da besedico »letni« ne smemo razumeti čisto neposredno, saj se pojavi potreba po takšnem razgovoru tudi med letom, morda večkrat. Pomembno je, da do tega srečanja pride vsakič, ko se pojavi potreba s strani zaposlenega, da je ta torej pripravljen na razgovor, da ima določena pričakovanja in je seveda pripravljen maksimalno sodelovati. Tu je seveda na vrsti ravnatelj z vsemi svojimi sposobnostmi poznavanja veščin te vrste vodenja. V določeni situaciji se dejansko pričakuje, da je dober poslušalec in spodbujevalec samostojnega reševanja problema s strani zaposlenega. Včasih se skupaj z zaposlenim niti ne zavedata, da se je problem rešil oz. se je našla pot do rešitve, vendar je situacija obema v zadovoljstvo. Te prilike nudijo enkratne priložnosti, da se ravnatelj in zaposleni najdeta na isti stopnji, to pa pomeni, da ravnatelj ne nastopa v poziciji ocenjevalca. Pri vodenju se izkaže tudi prednost manjšega kolektiva, saj je omogočeno boljše poznavanje posameznika (kakšna prepričanja ima), njegovih močnih ter šibkih področij in s tem izbira ustrezne podpore.

Ne nazadnje ostane ravnatelju pri vodenju še množica vsakodnevni ostalih problemskih situacij, ki jih je dolžan reševati. Izkušnje kažejo, da je najbolj razširjena in uporabna metoda samopomoči ravno med ravnatelji samimi. Pri tem imajo razne institucije pomembno vlogo ustvarjanja situacij in okoliščin, ki so lahko podlaga za realizacijo nadaljnjih medsebojnih coachingov. Že te okoliščine so velikega pomena, zopet pa je seveda bistveno tudi poznavanje osnovnih veščin vpletenih ravnateljev, ki uspešno vodijo do realizacije ciljev.

Pri načrtnem delu poznavanja in uporabe veščin coachinga smo v našem prostoru in času v šoli še precej na začetku. Vse kar se dogaja, je precej intuitivne narave, mnogo iskanja, z mnogo vložene energije in premalo prenašanja izkušenj med seboj. Ob zavedanju pozitivnih učinkov bi bilo tudi na tem področju smiselno narediti kaj več.

Literatura

- Rutar Ilc, Z. 2012. »Timski coaching – priložnost za razvoj kapacitet šolskih razvojnih timov.« *Vzgoja in izobraževanje* 43 (3–4): 88–93.
- Gottesman, B. 2000. »Peer Coaching for Educators.« Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Tacer, B., in B. Potočnik. 2012. »Kolegialni coaching: podpora pri izgradnji sodelovalnega delovnega okolja.« *HR.faktor* 1 (6): 7–11.

Žarkovič Adlešič, B., Z. Rutar Ilc in B. Tacer. 2015. »Kolegialni coaching za strokovni in osebnostni razvoj učiteljev.« Interno gradivo, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.

Thorn, A., M. McLeod in M. Goldsmith. 2007. »Peer Coaching Overview.« <http://www.marshallgoldsmithlibrary.com/docs/articles/Peer-Coaching-Overview.pdf>

- Vida Poglajen je ravnateljica Gimnazije Litija.
vida.poglajen@guest.arnes.si

Svoboda igre in igrivosti v avtonomiji načrtovanja po konceptu »igra–gibanje–razvoj«

Jera Gregorc

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Alenka Cemič

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Namen članka je predstaviti koncept »igra–gibanje–razvoj« (IGR) ter z analizo mnenj izvajalcev pokazati na realno možnost njegove vključitve v vrtce. Koncept je teoretično nastal ob uvajanju Kurikuluma za vrtce (Bahovec idr. 1999) in temelji na novih teoretskih spoznanjih o razvoju možganov, zlasti o hierarhični integraciji senzomotornih vhodov. Vključuje vse vidike otrokovega razvoja ter temelji na neločljivi povezanosti razvoja, gibanja in igre. Od leta 2001–2013 se kot praktična aplikacija izvaja v 11 skupinah vrtca H. C. Andersena. S kavzalno eksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja (z ekstrospekcijo in participativnostjo) po 12 letih izvajanja ugotavljamo njegovo celostno učinkovitost. Analiza mnenj izvajalcev kaže, da z učnim procesom, izpeljanim po konceptu IGR, lahko uresničujemo vse globalne kurikularne cilje, z njim omogočamo učenje pred poučevanjem, otroci in vzgojitelji so zaradi izvajanja učnega procesa po konceptu pogosteje gibalno dejavni. Za doslednejše izvajanje koncepta pa izvajalci potrebujejo pogostejša izobraževanja, še posebej o poznavanju in prepoznavanju otrokovega razvoja.

Ključne besede: predšolski otrok, igra, gibanje, razvoj, koncept

Uvod

S prenavo kurikuluma za vrtce, ki je iz pretežno ciljne ter storilnostne naravnosti prešel v procesno-razvojno načrtovanje in izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa, bi se morali podreti marsikateri načini in metode dela, s tem pa tudi mnoge subjektivne teorije vzgojiteljev o vzgoji in izobraževanju. Tako korenita sprememba potrebuje, poleg razumevanja novega pristopa k otroku, tudi čas za ponotranjenje te spremembe. Namen tega članka je torej na eni strani predstaviti koncept »igra–gibanje–razvoj« (v nadaljevanju koncept IGR), ki temelji na vseh načelih prenovljenega Kurikuluma za vrtce in kaže na močno teoretično podlago združevanja razvoja (še posebej v povezavi s hierarhično integracijo

senzomotornih vhodov) in pedagogike ter na drugi strani z analizo mnenj izvajalcev tega koncepta pokazati na realno možnost njegove vključitve tako v javni kot v zasebni vrtec.

Nova spoznanja o otrokovem celostnem razvoju, še posebej pa neurološka spoznanja o razvoju možgan ter povezav med dražljaji in gibalnimi odgovori, so se začela prepletati s sodobnimi pedagoškimi pristopi. Snovalci koncepta smo zato podrobno preučili celostni otrokov razvoj in oblikovali teoretično podlago koncepta, ki temelji na treh stebrih: razvoj, gibanje in igra. Na videz preprosta formula, ki integrira gibanje in igro v celovit odgovor celostnega otrokovega razvoja, ima v ozadju temeljito teoretično osnovo.

Namen članka je torej predstaviti okvir koncepta IGR. Še posebej pa želimo poudariti, da je za izvajanje koncepta treba najprej dobro poznati in prepoznati zakonitosti otrokovega razvoja, saj koncept predvideva, da izvajalec pri načrtovanju izhaja iz otroka in se vanj vrača. Poleg tega po upošteva ključno metodo, poimenovano metoda igre, ki je strukturirana, načrtovana in vodena.

Koncept se je začel kot projekt izvajati leta 2001 v 11 skupinah vrtca H. C. Andersena, in sicer pod vodstvom Alenke Cemič. Od takrat se je v 12 letih preoblikoval v celoten koncept IGR, ki ga v prvem delu članka predstavljamo. Prenosljivo oziroma praktično vrednost članka pa raziskujemo s kavzalno eksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. Koncept spremljamo že od njegovega prvega stika s prakso. Izvajalce pa, kot partnersko inštitucijo Pedagoške fakultete, spremljamo preko praktičnih nastopov študentov. Mnenja izvajalcev smo do sedaj zbirali s kvalitativnimi tehnikami (polstrukturirani intervjuji, pogovori, analizami nastopov ...), tokrat pa smo poleg njih uporabili tudi anketo zaprtega in polodprtega tipa. Ugotoviti smo želeli njihova mnenja o učinkovitosti celotnega koncepta ter smiselnosti izbire tega koncepta kot praktične rešitve upoštevanja novih spoznanj razvoja otroka po predlaganih metodah dela.

Teoretična izhodišča

Novosti na področju neuroznanosti in razvoja se vedno pogosteje implicirajo v pedagogiko brez uporabe ustrezne metode učenja (poučevanja). Kritičen prenos novosti bi moral upoštevati vse dejavnike razvoja, še posebej, ko govorimo o predšolskem otroku. Na primer odkritje, katere gibalne dejavnosti so primerne na katerih stopnjah razvoja, še niso dovolj, da jih začnemo tudi izvajati.

Najprej je treba poiskati metodo oz. primeren način, kako te gibalne dejavnosti umestiti v procesno-razvojno naravnani učni proces, ob tem pa upoštevati zakonitosti individualnega dozorevanja in iz njega izhajati.

Koncept IGR na teoretični preizkušnji

V predšolskem obdobju moramo izhajati iz otrokovega celostnega razvoja. Videmšek in Pišot (2007, 19) povzemata misel, da se posamezna področja otrokovega razvoja (telesni, gibalni, spoznavni, čustveni in socialni) tako tesno prepletajo, da sprememba na enem vpliva na spremembo na vseh ostalih področjih. Poznavanje, da je razvoj opredeljen veliko širše, kot le rast, saj vključuje tudi zorenje, izkušnje in adaptacijo (Cemič in Gregorc 2012, 17–22) ter da je celosten tudi v smislu psihosomatičnega statusa (Gregorc idr. 2009, 14), je prepletanje vseh teh dimenzij potrebno upoštevati v učnem procesu.

Učni proces je zavestna, načrtovana in sistematična dejavnost učiteljev/vzgojiteljev in učencev/otrok (Tomić 1997, 14–20). Zavestno in sistematično načrtovanje pa mora, še posebej v predšolskem obdobju, temeljiti na poznavanju zakonitosti razvoja otroka in takoj za tem na prepoznavanju teh zakonitosti. Vzgojiteljeva svoboda je omejena z njegovim poznavanjem in prepoznavanjem otrokovega razvoja. Otrok bo lahko sprejel v določenem razvojnem obdobju le tiste dražljaje, ki bodo zanj primerni. Ob rojstvu so tako možni le dražljaji, ki vzdražijo notranje uho, globinsko občutenje in dotik (Cemič 1997, 10). Prve informacije, ki jih bodo tako otroci sprejeli, bodo vezane na dotike, spremembe telesnih položajev (guganje, vrtenje ipd.). Njihov odgovor pa bo gibalni odziv nanje. Razvoj je v tem obdobju torej temelječ na toničnih, statičnih in statokinetičnih refleksih.

Če izhajamo iz dejstev, da učenje neposredno vpliva na spreminjanje posameznika (Blažič idr. 2003), da naj bi v predšolskem obdobju temeljilo na izkušnjah (Cemič 1997, 13), da poleg izkušenj na učenje vpliva tudi zorenje (Ivanuš Grmek, Čagran in Sadek 2009, 18), da v predšolskem obdobju otrok prehaja skozi refleksno, rudimentalno in temeljno gibalno fazo (Gallahue in Ozmun 2006) ter da je za te faze značilno, da se otrok šele uči sprejeti in oddajati silo, da je vsak njegov gib učenje in je torej gib temelj za spoznavanje sebe in sveta okoli sebe.

Gibalne dejavnosti pomenijo za otroka veliko več kot zgolj spretnost (Bregant 2010, 168–174). Gibanje vpliva na razvoj in zorenje

celotnega gibalnega sistema, razvoj in zorenje senzoričnih sistemov in njihove integracije na ravni osrednjega živčevja. Gibanje je torej sredstvo za normalen otrokov razvoj. Z njim otrok zaznava ter prepoznava sebe ter okolico, komunicira z okoljem, ponavlja gibe in se z njimi uči in razvija. Učenje seveda vpliva na njegovo nevronske mrežo. Ob rojstvu njegovi možgani tehtajo le četrtno odraslih možganov, do petega leta pa kar 90 % končne teže (Bregant 2010, 168–174). Sinaptogeneza (tvorba sinaptičnih stikov med nevroni) je najmočnejša v prvih letih življenja, nato pa pred mladostništvom pade za skoraj tretjino (Burns 2011). Povezava gibanja in razvoja je torej potrjena s strani nevrologov, pedagogov, psihologov idr. Postavlja pa se vprašanje, kako izhajati iz teh dejstev, upoštevati razvojno-procesno naravnano kurikulum, vse globalne cilje, ideje in načela, priporočila, izhajati iz otroka in učni proces voditi strokovno.

Igra–gibanje–razvoj je koncept, ki izhaja iz otrokovega razvoja

Široko zastavljen koncept igra–gibanje–razvoj, ki izhaja iz otrokovega razvoja, upošteva vsa načela in globalne cilje kurikulumov za vrtce, hkrati pa temelji na učenju pred poučevanjem in na vključevanju otrok v dogajanje skozi npr. vloge v igri. Vzgojitelju, s pomočjo bodisi primerno postavljenega okolja bodisi prevzema ustrezne vloge v igri, zagotavlja nevsiljivo in strokovno vodenje procesa. Koncept od izvajalca zahteva poznavanje in prepoznavanje otrokovega razvoja in nenehno prilagajanje. Vse to ga vodi v stalno strokovno izpopolnjevanje in spreminjanje sebe in svojih subjektivnih teorij o učenju in poučevanju.

Teoretična izhodišča razvoja in pomen gibanja za zdrav in celosten razvoj niso dovolj aplikativni dejavniki, ki bi vzgojiteljem omogočali jasno začrtane smernice za njihov strokovno načrtovan učni proces. Prostor za aplikacijo tega je koncept našel v postavljenem okolju na eni strani in igri na drugi strani. Igra je v Kurikulu za vrtce (Bahovec idr. 1999, 19–20) namreč opredeljena kot »tista dejavnost, ki na najbolj naraven način združuje temeljna načela predšolske vzgoje in je v primeru, da je opredeljena dovolj široko [...] razumljena kot način otrokovega razvoja in učenja v zgodnjem obdobju [...] V igri se v otrokovih dejavnostih prepletajo in povežejo različna področja kurikula, kar je za razvojno stopnjo in način učenja v tem starostnem obdobju smiselno in strokovno utemeljeno.«

Cemič (2004), Gregorc idr. (2012), Marjanovič Umek in Zupančič (2001) ter Možina (2011) v različnih akcijskih raziskavah, pe-

dagoških eksperimentih in monografskih razpravah ugotavljajo, da ima igra v različnih obdobjih različne cilje. Pobuda zanjo pa vedno pride iz notranje želje oziroma pobude (Marjanovič Umek in Zupančič 2001). Trditi, da je učenje lahko igra v celotnem izobraževanju (predšolskih in šolskih otrok, dijakov, študentov, odraslih in starostnikov) je pogost pomislek različnih strokovnjakov. Najdrznejši pa verjamejo (Cemič 2004, 7), da je ravno igra, ki funkcionira z dobrimi pravili in daje možnost ustvarjanja, igranja, spreminjanja, sodelovanja tisto, kar je temelj za učenje v vseh obdobjih življenja. Le nerazumevanje otrokovega razvoja ima za posledico stavek: »Nehaj se igrati. Pojdi se učiti.«

Povod za igro vedno pripisujemo notranji pobudi. Ta pa je hkrati tudi tista, ki otroka v predšolskem obdobju edina usmerja v gibanje (v temeljni gibalni fazi (Cemič 1997) prihaja pobuda za gibanje vedno iz otroka). Gibanje je torej hkrati element in pobuda vsake igre, ta pa se lahko realizira edino skozi gibanje. Torej ju je nemogoče ločiti. Tako gibanje od igre kot obeh od razvoja (Cemič 2004, 7). S parafraziranjem zgornjih zapisov bi smeli trditi, da je neločljivost igre, gibanja in razvoja svoboda, znotraj katere lahko vzgojitelj strokovno oblikuje učni proces. Strah, da naj se otrok neha igrati in se gre učiti, saj se z igro ne bo nič naučil, je torej neutemeljen. Otrok se seveda uči skozi igro. Vsaka otrokova igra vsebuje gibanje. Vsak gib pa je učenje.

Splošno sprejete definicije igre pogosto zavajajo njihove uporabnike v napačno razumevanje. Spontana igra je tista, ki izvira iz otroka, se v njem prebudi in je otrok zanjo notranje motiviran. Na ta način je njegova pozornost dolgotrajna in vztrajanje v izbrani dejavnosti je pogosto daljše kot pri drugih usmerjenih dejavnostih. Vendar v tem prispevku ne želimo govoriti o teh igrah, kjer vzgojitelji ne posegajo vmes. Niti ne želimo govoriti o elementarnih igrah, ki temeljijo izključno na razvoju posamezne motorične sposobnosti, hkrati pa so prepogosto tekmovalne, kršijo načela istčasne aktivnosti, individualnosti ipd. Otrokom in vzgojiteljem želimo ponuditi metodo igre. Namerno uporabljamo termin metoda dela. Saj gre za način poučevanja. Tu ne govorimo o demonstraciji, pogovoru, poučevanju ... pač pa učenju preko igre in igrivo postavljenega okolja. Tu mora vzgojitelj prevzeti lik v igri in biti vanjo aktivno vključen, saj le tako lahko spreminja in nadzoruje dogajanje, hkrati pa otrokom pušča popolno participacijo, ustvarjalnost, možnost izbire, različne zaključke, vseeno pa vodi proces na visoki strokovni ravni. Postavitev take igre zahteva od vzgojitelja v prvi vrsti odpoved poučevanju in dajanje prednosti učenju, nujnost igrivosti in svobode tako njemu kot otrokom, vzgoja in izo-

braževanje skozi dobro načrtovan proces pa od vzgojitelja zahteva vseživljenjsko učenje in iskanje ustreznih tehnično postavljenih ovir, ki jih otroci rešujejo na izviren način ter ob tem ponavljajo in gradijo svoje znanje na vseh kurikularnih področjih.

Batistič Zorec (2002, 1) trdi, da je igra spontana, ustvarjalna aktivnost, ki jo zasledimo v različnih obdobjih človekovega življenja in ne le v otroštvu. V predšolskem obdobju pa je igra ne le razvedrilna aktivnost, ampak prevladujoča dejavnost, saj vsaka igra vsebuje gibanje (Cemič 2004, 7). Gibanje je končni rezultat čutnega področja (Kremžar 1985), ki se rezultira v živčni zrelosti (Cemič in Gregorc 2012, 24). V predšolskem obdobju se otrok torej razvija s pomočjo gibalnih odgovorov na čutne vhode, pri čemer je notranje motiviran preko igre. Otroška igra je namreč dejavnost, ki izvira iz dejavnosti same in vključuje vse bistvene elemente učenja (ponavljanje, notranjo motivacijo, odprtost, upoštevanje pravil, prijetnost, raziskovanje, trajen spomin, razvoj ...) in je bistvena za normalen otrokov razvoj.

Igra kot strokovna metoda dela

Kljub temu, da se domala vsi strokovnjaki strinjajo s tezo o pomenu igre in gibanja za in na otrokov razvoj, pa nemalokrat tu tudi ostanejo. Ni namreč lahko narediti ali postaviti ene preproste igre, kaj šele, če želimo zelo zakomplicirane elemente vzgoje in izobraževanja pripeljati v učni proces preko igre in v igri. Omogočiti otroku izbiro in še vedno načrtovati proces pomeni, da moramo najprej imeti popolnoma jasno sliko, kaj želimo otroke naučiti, nato izluščiti elemente, jih povezati z vsemi področji, načeli in cilji ter vse to vključiti v igro, ki bo imela pri otroku drug cilj, kot si ga je zastavil vzgojitelj. Da bi to zmogli združiti, moramo poznati elemente igre, nato pa z njimi izpeljati pravila ter se jih držati. Če želimo potem na igro vplivati, moramo prevzeti aktivno vlogo v njej, tudi če smo »poškodovani planinec« in se celo uro ne premaknemo.

Organizacija gibalnih dejavnosti po konceptu zahteva od vzgojitelja dobro pripravo okolja, ki otroka sama usmerja v točno določene in hkrati ustvarjalne rešitve problemov, pravila igre pa mu skozi dobro zgodbo dajejo dosegljive in spreminjajoče se cilje.

Primer vpeljave koncepta igra–gibanje–razvoj skozi igro

Elementi naše igre so znani (podan je nacionalni program Kurikulum za vrtce, znana so zakonska določila in podzakonski predpisi,

upoštevati moramo ustanovitelja vrtca (občino), delovati moramo skladno z lokalnim okoljem ...).

Enako kot pri igri Človek, ne jezi se, kjer imamo lahko več igralcev, vsak pa ima 4 figure iste barve, ki jih mora pripeljati v svoj hlev, so tudi v konceptu elementi, s katerimi se lahko igramo. Ti elementi niso otroci. Ti elementi so otrokov razvoj, njegova kronološka starost, ki praviloma sploh ni povezana s predvidenimi dosežki na gibalnem področju, postavljanje okolja za razvoj vseh gibalnih sposobnosti ipd. Ne moremo pa se »igrati« koncepta, dokler ne poznamo, kako ti elementi funkcionirajo, saj jim šele potem lahko dodamo pravila. Ko jih poznamo, pa lahko vidimo, da je edino pravilo lahko igrivost v okolju ali igra v njenem najširšem pomenu. Elementi brez pravil niso igra. Poznavanje in prepoznavanje razvoja še ne omogočata izvajanja koncepta.

Poznavanje in dosledno upoštevanje pravil nujno vključuje vse soigralce (če se za začetek igre Človek, ne jezi se zahteva šest točk na koci, potem s štirimi ne moremo začeti). Če se to igro igramo sami, moramo prilagoditi pravilo, da nam bo zanimiva s kakšnega drugega »netekmovalnega« vidika).

Pravila izvedbenega kurikulumuma, ki temeljijo na elementih zakonodaje, so jasna: slediti otrokovemu razvoju, ga prepoznavati in na teh predpostavkah planirati, pripraviti in izvajati strokovno voden učni proces vzgoje in izobraževanja ne glede na število igralcev, ki so nam zaupani. Tudi funkcioniranje teh elementov je jasno, vendar strokovno zapleteno in celostno, zato je vzgojiteljeva avtonomija privilegij, ki bi smel ali celo moral biti vsakemu v poseben izziv.

»Bolj kot je učno okolje premišljeno, večja je svoboda otrok,« meni Wexler (2004, 16), ki se sicer v svojem prispevku naslanja na koncept Reggio Emilia, pa vendar lahko njegov stavek vključimo tudi v koncept igra–gibanje–razvoj. Postavitev okolja, ki »vleče« v gibanje in ustvarjanje, je eden od elementov koncepta. Če pa želimo koncept sprejeti v igri, pa to pomeni, da moramo pripraviti okolje nanj. Pripraviti je treba vzgojitelje, ravnatelje, starše, občino idr., ki so vključeni v vrtec, saj koncept spreminja splošno mnenje o igri in igrivosti, razvoju in gibanju v predšolskem obdobju.

Ob vpeljavi koncepta v enega od Ljubljanskih vrtcev je bila narejena prva akcijska raziskava leta 2001 (Cemič 2004, 7). Ugotovitve so pokazale, da koncepta ne moremo vpeljati, če ne poznamo in ne spremenimo sebe, svojih subjektivnih teorij, svojih navad, spretnosti in znanj. Nato potrebujemo dobro poznavanje otroko-

vega razvoja, odlično poznavanje kurikularnih področij, ciljev in metodičnih enot za uresničevanje teh ciljev. Vse to bomo morali namreč vključiti v organizacijo igre in okolja.

Vnos teorije v prakso nujno vključuje povratno informacijo o možnosti izvedbe. Ob tem se izpopolnjuje teorija, hkrati pa bogati tudi praksa. Po dvanajstih letih izvajanja koncepta v tej raziskavi preverjamo mnenja izvajalcev o uporabnosti koncepta in na podlagi rezultatov podajamo kritično analizo ter ugotavljamo potrebne dopolnitve koncepta.

Cilji

- Opredelitev smiselnosti izbire koncepta kot praktične rešitve avtonomnosti vzgojitelja pri realizaciji procesno-razvojno naravnane kurikuluma.
- Analizirati mnenja izvajalcev o posameznih elementih koncepta ter s tem ugotoviti, ali se s konceptom lahko uresničuje vse cilje in vsa načela kurikuluma za vrtce ter v katerih pogledih koncept ali izvajalci potrebujejo dopolnitve.

Metoda dela

Uporabili smo kavzalno eksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja, kjer smo s pomočjo akcijske raziskave na študiji primera ugotavljali neekspanativnost novega koncepta za poučevanje v predšolskem obdobju.

Vzorec merjencev

Študija primera se je izvajala od leta 2001–2013 v Ljubljanskem vrtcu H. C. Andersena, v enoti Marjetica, v katero je bilo vključenih enajst skupin otrok, in sicer vseh starostnih skupin ter njihove vzgojiteljice in pomočnice. Anketni vprašalnik je v maju 2013 izpolnilo vseh 11 vzgojiteljic, ki so v povprečju poučevale po konceptu igra–gibanje–razvoj 10,8 let. Njihova povprečna starost je bila na dan reševanja anketnega vprašalnika 41,2 leti.

Vzorec spremenljivk

Za pričujočo raziskavo smo sestavili anketni vprašalnik, ki je vseboval 21 spremenljivk, od tega 7 sociodemografskih in 14 spremenljivk, ki so predstavljale trditve o posameznih elementih koncepta. S slednjimi smo ugotavljali mnenja izvajalcev, ki so jih

PREGLEDNICA 1 Šest najvišje ocenjenih trditev vzgojiteljic o konceptu

Trditev o elementih koncepta igra–gibanje–razvoj	Min	Max	M	SD
Gibanje predstavlja pomembno vlogo za zdrav in normalen razvoj otroka	5	5	5	0
S konceptom igra–gibanje–razvoj se lahko uresničuje procesno-razvojno naravnani kurikulum	4	5	4,82	0,405
Za dobro vodenje je nujno potrebno dobro poznavanje in prepoznavanje razvoja otroka	4	5	4,82	0,405
Vzgojitelj mora biti visoko strokovno izobražen, da postavi ustrezna pravila za vodenje dejavnosti tako, da le-ta sledijo otrokovemu razvoju	3	5	4,73	0,647
Metoda igre je način dela, ki od vzgojitelja najprej zahteva spremembo iz klasičnega poučevanja v učenje preko igre in izhajanje iz otroka	3	5	4,73	0,647
Koncept igra–gibanje–razvoj omogoča učenje pred poučevanjem.	3	5	4,73	0,647

OPOMBE Naslovi stolpcev: Min – najnižja vrednost, Max – najvišja vrednost, M – srednja vrednost, SD – standardni odklon.

lahko izrazili na Likertovi lestvici stališč, kjer je ocena 1 pomenila, da se s trditvijo nikakor ne strinjajo in 5, da se s trditvijo popolnoma strinjajo.

Obdelava podatkov

Podatke smo obdelali s statističnim paketom SPSS. S podprogramom Frequencies smo izračunali frekvence posameznih odgovorov. Na številčnih spremenljivkah smo uporabili Descriptives (opisna statistika). Crosstabs pa smo uporabili za križanje dveh spremenljivk.

Rezultati

Rezultati so predstavljeni s pomočjo dveh preglednic, kjer številčno ponazarjamo bistvene poudarke raziskave. Iz preglednice 1 lahko razberemo, da vzgojitelji, ki so vključeni v koncept, najvišje ocenjujejo trditev, da gibanje predstavlja pomembno vlogo za normalen otrokov razvoj. Izvajalci koncepta se torej zavedajo pomena gibanja. Kljub temu pa ugotavljamo, da organizirano gibalno dejavnost v povprečju izvajajo 6x mesečno. To je, v primerjavi z drugimi slovenskimi vrtci, ki ne delajo po tem konceptu, v povprečju sicer več (Zajec 2009; Jeglič 2012), a še vedno ne dovolj. Med razlogi za izbiro drugih metod poučevanja izvajalci navajajo številčno prevelike oddelke, prenatrpanost športne igralnice in preveč otrok (več oddelkov skupaj) na zunanjih površinah vrtca.

PREGLEDNICA 2 Primerjava med mnenjem o smiselni rešitvi procesno-naravnanege kurikulumata in pogostosti organiziranih gibalnih dejavnosti na mesec

Križanje spremenljivk	Pogostost					Skupaj
	4×	5×	8×	10×	12×	
Povezava igre, gibanja in razvoja je smiselna rešitev procesno naravnanege kurikulumata	5	4	1	2	1	11

Rezultati kažejo tudi, da se izvajalci koncepta zavedajo, da mora biti vzgojitelj visoko strokovno izobražen ter da mora načrtovanje učnega procesa začeti s poznavanjem in prepoznavanjem razvoja ter torej izhajati iz otroka. To so potrdili s tem, ko jih je 90,1 % vseh izrazilo željo po dodatnem stalnem strokovnem izpopolnjevanju.

Analiza mnenj izvajalcev o tem, ali so posamezni elementi in celotni koncept skladni z načeli in cilji Kurikuluma za vrtce, kaže njihovo visoko strinjanje s skladnostjo med konceptom in kurikulumom, saj so trditev potrdili s povprečno oceno 4,8 (s standardnim odklonom 0,4). Vzgojitelji, ki so v povprečju zaposleni 16,7 let, torej menijo, da se lahko vpelje ta koncept v vrtec, da pa je pri tem nujno spremeniti svoje subjektivne teorije klasičnega poučevanja, se dodatno strokovno izobraževati in poznati ter prepoznati otrokov razvoj.

Podrobnejša analiza je pokazala še, da mlajše vzgojiteljice in tiste, ki so se s konceptom spoznale pozneje, bolje poznajo elemente koncepta in višje vrednotijo njegovo aplikativno vrednost in možnost uresničevanja vseh ciljev in načel Kurikuluma za vrtce. Menimo, da je to posledica tega, da so bile mlajše vzgojiteljice deležne že bolj izoblikovane teorije, prišle so v vrtec, ki je koncept že izvajal in so lahko sproti dopolnjevale in izpopolnjevale svoje znanje. Tudi ti izsledki nas vodijo k bistvu vseživljenjskega učenja in pogostejšega dodatnega izpopolnjevanja.

Iz preglednice 2 razberemo, da tiste izvajalke koncepta, ki manjkrat na mesec izvajajo organizirano gibalno dejavnost, tudi nižje vrednotijo trditev o smiselnosti koncepta. Ta povezava je sicer šibka in ni statistično značilna. Zaradi relativno majhnega vzorca je tudi ne moremo posplošiti. Vseeno pa daje snovalcem koncepta dodaten vpogled in kaže na potrebno dodatno strokovno usmeritev. Za vpeljavo tega koncepta potrebujejo vzgojitelji poleg dobrega teoretičnega znanja tudi pripravljenost za izvajanje gibalnih dejavnosti. Nadaljnja analiza je pokazala še, da tisti vzgojitelji, ki so sami bolj gibalno aktivni, tudi pogosteje izvajajo organizirano vadbo. Podobne raziskave (Zajec 2009; Jeglič 2012) ugotavljajo enako, in sicer, da tisti otroci, ki imajo bolj dejavne vzgojite-

lje/starše/skrbnike, so tudi sami deležni pogostejših organiziranih dejavnosti.

Zaključek z implikacijo

Ob uvajanju Kurikuluma za vrtce (Bahovec idr. 1999) se je pojavilo vprašanje, kako po dosedanjih načelih in ciljnih gibalno-športne vzgoje voditi proces v predšolskem obdobju. V ta namen je na podlagi preučevanja teorije otrokovega razvoja, njegove neločljive povezanosti med gibanjem in igro nastal celoten koncept, ki smo ga poimenovali igra–gibanje–razvoj. Koncept ne vključuje izključno gibalnega področja, pač pa želi preko njega in z njim harmonično razviti posameznika na vseh ostalih področjih razvoja in kurikularnih področjih. Z analizo praktične implementacije teorije v prakso po 12 letih izvajanja ugotavljamo mnenja vzgojiteljev o konceptu ter njihove poglede o skladnosti ciljev in načel Kurikuluma.

Študija primera, ki jo predstavljamo, se še vedno izvaja v vrtcu H. C. Andersena, enoti Marjetica, in sicer od leta 2001 do 2013. Predstavlja prvo realizacijo koncepta v praksi. S pričujočo raziskavo smo naredili prerez te longitudinalne raziskave, da ugotovimo stanje po dvanajstih letih izvajanja in na podlagi rezultatov ustrezno ukrepamo, bodisi s spremembo kakšnega elementa koncepta bodisi z dodatnim stokovnim izobraževanjem ob ugotovitvi pomanjkljivega znanja koncepta ali razvoja. S pričujočim prispevkom smo želeli:

- opredeliti smiselnost izbire koncepta kot praktične rešitve avtonomnosti vzgojitelja pri realizaciji procesno-razvojno naravnane kurikuluma;
- analizirati mnenja izvajalcev o učinkovitosti koncepta igra–gibanje–razvoj;
- ugotoviti, ali izvajalci menijo, da se s konceptom lahko ureničuje vse cilje in vsa načela kurikuluma za vrtce;
- v katerih pogledih koncept ali izvajalci potrebujejo dopolnitve ter
- poudariti, katere zahteve morajo biti izpolnjene za izvajanje koncepta.

Z analizo mnenj izvajalcev smo ugotovili, da vzgojitelji visoko ocenjujejo učinkovitost koncepta (smiselno povezanost razvoja, gibanja in igre), da prepoznavajo pri otrocih manjšo nestrpnost,

večjo samostojnost pri reševanju problemov in večjo pomoč med vrstniki.

Ugotovili smo tudi, da vzgojitelji opažajo, da je v zadnjih letih prenos teorije v prakso vezan predvsem na nove študente in njihove nastope, kar izvajalcev ne zadovoljuje. Poudarjajo tudi, da želijo več izpopolnjevanja, še posebej na področju otrokovega razvoja.

Za širjenje koncepta v druge vrtce je pomemben tudi izsledek raziskave, da vzgojitelji poudarjajo, da je treba za delo po tem konceptu spremeniti nekatere klasične oblike poučevanje v učenje preko igre. Koncept namreč omogoča otroku učenje pred poučevanjem, to pa vzgojitelje postavlja v drugačno vlogo, vlogo usmerjevalca, snovalca in aktivnega soigralca.

Z razvijanjem celostne podobe koncepta, ob teoretičnih izhodiščih in praktičnem spreminjanju, smo pridobili nove poglede na procesno-razvojno naravnano kurikulum, ki so še dodatno odprli poti za svobodno načrtovanje vzgojiteljevega dela.

Gibanje in igra kot izhodišči učenja in poučevanja sta zelo ustrezna za predšolsko obdobje, vendar prinašata veliko sprememb tako v pojmovanju kot v samem izvajanju pedagoškega dela ter zahtevata visoko in široko strokovno raven pedagoga ter strokovno interaktivno sodelovanje med vzgojitelji, vodstvom in zunanjimi strokovnjaki. Koncept posega v temeljne načine poučevanja, otroka postavlja v ospredje, vendar ne v smislu, da se okoli njega vse vrti, pač pa v razvojnem smislu. Za vpeljavo koncepta je treba dodatno izobraziti vzgojitelje o otrokovem razvoju, o možnih in pravočasnih dražljajih, ki so temelj za otrokovo učenje. Izobrazba pa nujno potrebuje tudi usposabljanje. Samo razumevanje koncepta in veselje do takega dela sta pogoj, ne pa tudi vse, kar vzgojitelj potrebuje za izvajanje pedagoškega procesa na tem konceptu.

Ker vzgojitelji med razlogi, da se odločajo za drugačne metode poučevanja, navajajo premajhne prostore, prenatrpan urnik v majhni športni dvorani, preveč otrok hkrati na zunanjih površinah, ugotavljamo, da se vsi razlogi nanašajo na prostor in število otrok. Vzgojitelji bi izvajali, če bi bili zagotovljeni objektivni pogoji za to. Menimo, da bi bil koncept z manjšim številom otrok in večjimi prostori ter s primernimi in kakovostnimi športnimi orodji in pripomočki lažje izvedljiv, vendar pa je bolj kot prostor potrebno dobro poznavanje in prepoznavanje razvojnih zakonitosti otroka, načrtovanje procesa skozi metodo igre in spreminjanje vloge vzgojitelja v soigralca.

Literatura

- Bahovec, E. D., K. Bregar Golobič, S. Kranjc, I. Cvetko, L. Marjanovič Umek, M. Videmšek, T. Vonta in B. Japelj Pavešič. 1999. *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: mšš: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Batistič Zorec, M. 2002. »Psihološki vidiki otrokove igre.« <http://www.pef.uni-lj.si/~vilic/gradiva/1-rp-t4-igra.doc>
- Blažič, M., M. Ivanuš Grmek, M. Kramar in F. Strmčnik. 2005. *Didaktik*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Bregant, T. 2010. »Razvoj možganov.« *Proteus* 73 (4): 168–174.
- Burns, T. 2011. »Možgani so mišica, ki jo je treba krepiti.« *Dnevnik*, 9. april. <http://www.dnevnik.si/objektiv/intervjuji/1042436769>
- Cemič, A. 1997. *Motorika predšolskega otroka*. Ljubljana: Dr. Mapet.
- Cemič, A. 2004. »Analiza uvajanja kurikula po konceptu igra-gibanje in razvoj v vrtcu Marjetica.« V *Otrok v gibanju*, ur. R. Pišot in V. Štemberger. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče.
- Cemič, A., in Gregorc, J. 2012. *Motorika predšolskega otroka: študijsko gradivo za št. leto 2012/2013*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Gallahue, D. L., in J. C. Ozmun. 2006. *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescent, Adults*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Gregorc, J., M. Videmšek, D. Karpljuk in J. Štihec. 2009. »Značilnosti gibalnih/športnih dejavnosti in specifičnosti v spodbujanju gibanja predšolskih otrok.« *Sodobna pedagogika* 60 (3): 86–99.
- Gregorc, J., J. Štihec, M. Videmšek, A. Cemič in M. Meško. 2012. »The Quality of Kindergarten Care as an Important Element of the Subjective Theories.« *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis: Gymnica* 42 (1): 17–25.
- Ivanuš Grmek, M., B. Čagran in L. Sadek. 2009. *Eksperimentalna študija primera pri pouku spoznavanja okolja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Jeglič, M. 2012. »Vključevanje predšolskih otrok v organizirane gibalne/športne dejavnosti.« Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kremžar, B. 1985. »Motorika predšolskega otroka.« Študijsko gradivo, b. k.
- Marjanovič Umek, L., in M. Zupančič. 2001. *Psihologija otroške igre: od rojstva do vstopa v šolo*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Možina, A. 2011. »Izdolovanje družabnih iger, z otroki starimi tri in štiri leta.« Diplomsko naloga, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Tomič, A. 1997. *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje.
- Videmšek, M., in Pišot, R. 2007. *Šport za najmlajše*. Ljubljana: Fakulteta za šport.
- Zajec J. 2009. »Povezanost športne dejavnosti predšolskih otrok in

njihovih staršev z izbranimi dejavniki zdravega načina življenja.«
Doktorska disertacija, Fakulteta za šport Univerze v Ljubljani.

Wexler, A. 2004. »A Theory for Living: Walking with Reggio Emilia.« *Art Education* 57 (6): 13–19.

■ Dr. Jera Gregorc je asistentka na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.
jera.gregorc@pef.uni-lj.si

Mag. Alenka Cemič je učiteljica na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.
alenka.cemic@pef.uni-lj.si

Andy
Hargreaves

More Than A Sidekick: The Role of Deputy in Educational Leadership

The Lone Ranger had Tonto. Batman had Robin. And headteachers, like sheriffs, also have their Deputies. Many famous characters have their sidekicks or assistants. But the assistants are more than second-in-command to these leaders themselves. They are integral to the exercise of leadership. This is because, in schools and other organizations today, leadership is not the exercise of one charismatic icon or hero. It is stretched across people who make different kinds of contributions together. This paper examines this wider understanding of leadership and the roles of deputies within it. It does so by recapitulating four essential and interrelated aspects of what Dean Fink and I have called sustainable leadership. It then argues how these four aspects are at their most powerful when they are fused together in what I call fusion leadership. Two examples – one from business and one from sport – are then presented in order to illustrate the principles at work. Finally, some implications are drawn for the nature and role of the deputy head.

Keywords: school, deputy, leadership, fusion leadership, sustainable leadership

VODENJE 3|2013: 3-13

Sara Bubb

Leading Professional Development

Professional development is crucial for organisational growth and school improvement. It has to meet a variety of needs: individual, team and organisational. There are also needs resulting from local and central government policy initiatives. The article presents the importance of professional development, its efficient management, its understanding by various theorists and practitioners and its promotion and implementation in practice. This paper seeks to deepen our understanding about the leadership of professional development. It outlines a new cyclic model of how it works which could be used by school leaders to ensure that staff development makes a difference to student learning.

Keywords: professional development, leadership, organisation, staff, learning

VODENJE 3|2013: 15-30

Mojca Kralj
and Cveta
Razdevšek
Pučko

Characteristics and Evaluation of the Profession of Class Teacher

The article is part of a large scale study of teachers of the first stage of basic education (Družbene značilnosti in perspektive poklicnega življenja profesorice razrednega pouka). It discusses a more narrow

scope question of how the profession in question is seen by students, future class teachers, current practitioners and representatives of non-pedagogical professions. We also aimed to assess the differences between said groups. We studied the assessments of certain characteristics of the profession, evaluation, the issue of feminisation and an assessment of the prospect of the profession. It was established that students and current practitioners predominantly see their profession as positive and are not bothered by its feminisation. They do, however, feel that their work is not appreciated in the community and its prospects regarding possibilities for advancing towards other tasks were assessed as low. Surprisingly, non-teachers actually evaluated the profession higher than teachers themselves.

Keywords: profession of class teacher, characteristics, feminisation, evaluation, prospects

VODENJE 3|2013: 31-45

Justina Erčulj

Managing Teacher Performance as a Strategy of Leadership for Learning

The article presents managing teacher performance in the context of leadership for learning. The initial premise for this article is the fact that school leaders influence students' achievements indirectly, predominantly by supporting teachers and regularly monitoring their work. The central part of the article is aimed at presenting steps of managing teacher performance. Special attention was paid to teachers' own planning and preparation as studies and practice have shown that these are among the main factors for the success of the entire process. Observations are also presented as a method of data gathering that is the basis for teacher guidance during discussions after observation. The article concludes with the importance and areas of a school leader's professional development in the discussed field.

Keywords: school leader, leadership for learning, managing teacher performance, observation, professional development of school leader

VODENJE 3|2013: 47-69

Alojz Širec et al.

Introduction of School Leader and Peer Observations in the Monitoring of Active Learning of Children and Students

In recent time experts often discuss how to increase the activity of children within the education process in order to significantly increase learning efficiency. School leaders emphasise that certain teachers do know how to effectively motivate the activity of students, but seldom share their knowledge with peers. School leaders therefore considered how to assure the transfer of best practices and how to effectively assess the state of activity of students in their schools. A major obstacle

in this assessment is too few school leader's observations. We decided to promote peer observations of teachers along with leaders' observations in order to expand the monitoring of student activity. Monitoring instruments were prepared by teachers on the basis of a draft created within a project group and analysed together with the headteacher. The effect was quite promising. Peer observations were no longer carried out for their own sake (they became an integral part of the shared learning of staff and the headteacher). We believe that this will pave the way for implementation of further improvements in the learning process.

Keywords: student activity, observations, peer observations, transfer of good practices

VODENJE 5|2013: 71–96

Peter Markič

Motivating Teachers and What the Assistant Headteacher Has to Do With It

The article presents the main conclusions of the workshop on the roles and tasks of assistant headteachers in the motivation of teachers. The first part briefly introduces the theoretical background of motivation. Motivation is always the task of both the headteacher and the assistant and cannot be delegated to the assistant. The empirical part presents the main conclusions from the workshops. The assistants discussed their role in the motivation process. We also tried to find out how to motivate difficult teachers. The participants attended interviews in small groups and discussed the role of assistant headteachers as motivators of their fellow teachers. Assistant headteachers know that they have an important role in the motivation of their colleagues, as they are expected to be diplomats, psychologists, mediators and motivators. They strive for a positive working atmosphere and good interpersonal relationships, they listen to their colleagues, make sense of everyday activities and give advice. The best motivation is by their own practice.

Keywords: motivation, assistant headteachers, headteachers, positive psychology, difficult coworkers

VODENJE 5|2013: 97–110

Vida Poglajen

Coaching as Support for Professional and Personal Development

The article presents different kinds of coaching, particularly emphasizing peer coaching, which stands for support in personal and professional growth through mutual help within a staff. Our definition of coaching is based on theoretical work of Slovenian and foreign authors. We focus on the method and necessary skills and how they differ from other mechanisms for professional growth. Special emphasis is

given to asking coaching questions which are essential in the process. According to Barbara Gottesman we introduced five steps in the process of peer coaching and the way of placing it into the school environment. We continuously follow the interconnection of personal and professional growth of individuals with the professional growth of the entire staff. The last two chapters are a reflection on the actual implementation of coaching in present-day school. The question remains where and when the teachers as the ones who carry out the processes of learning should start acquainting themselves with the skills of the above mentioned method.

Keywords: coaching, peer coaching, teachers, personal development, professional development

VODENJE 5|2013: 111–120

Jera Gregorc
and Alenka
Cemič

Freedom of Play and Playfulness in the Autonomy of Planning According to the Concept of 'Play-Movement-Development'

The purpose of this study is to introduce the concept of 'Play-Movement-Development' (PMD) and to analyze the opinions of the users of this concept to show the real possibility of its application in the kindergarten. The theory of the concept arose from the introduction of the Kindergarten Curriculum (1999) and is based on a child's development, so its growth, maturation, experience and adaptation. It includes all the aspects of a child's development and is based on the indivisible interconnection of development, movement and play. Between 2001 and 2013 the concept was applied in practice in 11 groups of the H. C. Andersen kindergarten. Using the causal experimentation method of pedagogical research (with extrospection and participation), its 12 years of implementation have show the concept to be completely effective. An analysis of the opinions of users has shown that the PMD-based study process allows them to carry out all global curricular goals while enabling learning before teaching and increasing the physical activity of children and educators. For a more consistent implementation of the concept, operators need more frequent training, especially on the knowledge and recognition of a child's development.

Keywords: preschool children, play, movement, development, concept

VODENJE 5|2013: 121–134

Zahvala recenzentom

Posameznikom, ki so vložili svoj čas, trud in znanje v recenzije enega ali več člankov za 10. letnik (številke 1/2013, 2/2013 in 3/2013) revije *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, se iskreno zahvaljujemo za sodelovanje.

Tatjana Ažman, *Šola za ravnatelje*

Mateja Brejc, *Šola za ravnatelje*

Sebastjan Čagran, *Šola za ravnatelje*

Justina Erčulj, *Šola za ravnatelje*

Olga Jukič, *Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport*

Mojca Juriševič, *Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani*

Andrej Koren, *Šola za ravnatelje*

Andreja Lenc, CMEPIUS

Jurka Lepičnik Vodopivec, *Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani*

Peter Markič, *Šola za ravnatelje*

Polona Peček, *Šola za ravnatelje*

Nives Počkar, *Društvo ravnateljev srednjih šol, višjih šol*

in dijaških domov Slovenije – Ravnatelj

Cveta Razdevšek Pučko, *Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani*

Mitja Sardoč, *Pedagoški inštitut*

Alojz Širec, *Šola za ravnatelje*

Klemen Širok, *Fakulteta za management Univerze na Primorskem*

Renata Škodnik, oš *Gustava Šiliha Velenje*

Nada Trunk Širca, *Fakulteta za management Univerze na Primorskem*

Mihaela Zavašnik Arčnik, *Šola za ravnatelje*