

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 1|2012



VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 1|2012



Letnik 10

Odgovorni urednik Andrej Koren, *Šola za ravnatelje*

Glavna urednica Mateja Brejč, *Šola za ravnatelje*

Uredniški odbor Andreja Barle Lakota, *Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport*

Linda Devlin, *Univerza Wolverhampton, VB*

Justina Erčulj, *Šola za ravnatelje*

Breda Forjanič, *Združenje ravnateljic in ravnateljev vrtcev Slovenije*

Norbert Jaušovec, *Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru*

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

Alen Kofol, *Združenje ravnateljic in ravnateljev osnovnega in glasbenega šolstva Slovenije*

Vinko Logaj, *Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport*

Polona Peček, *Šola za ravnatelje*

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

Milan Pol, *Univerza Masaryk, Češka*

Cveta Razdevšek Pučko, *Pedagoška Fakulteta, Univerza v Ljubljani*

Arthur Shapiro, *Univerza Južna Florida, ZDA*

Ian Stronach, *Univerza Liverpool John Moore, VB*

Tony Townsend, *Univerza v Glasgowu, Škotska*

Nada Trunk Širca, *Univerza na Primorskem*

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

Mihaela Zavašnik Arčnik, *Šola za ravnatelje*

Boris Zupančič, *Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport*

Tajnik revije Petra Weissbacher, *Šola za ravnatelje*

Jezikovni pregled Sara Horvat, *Šola za ravnatelje*

Prevodi Justina Erčulj in Žiga Učakar

Tisk Littera Picta d. o. o., Ljubljana

Naklada 670 izvodov

Izdaja Šola za ravnatelje, Predoslje 39, Kranj

T 04 595 1260, F 04 595 1261

E revija.vodenje@solazaravnatelje.si

DŠ SI73297216, TRR 01100-6030715946

Letna naročnina 53,58 EUR

Posamezna številka 12,52 EUR

Prispevke pošljite na naslov izdajatelja, navodila za pisanje najdete na www.solazaravnatelje.si

UDK 371(497.4)

ISSN 1581-8225

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 1|2012

Pogledi na vodenje

- 3 Vodenje za učenje v okolju Evropske skupnosti
Paul Holdsworth
- 15 Evropski socialni sklad in nadaljnje izobraževanje in usposabljanje v vrtcih: primer projekta »Reggio Emilia«
Tatjana Devjak
- 33 Zadovoljstvo učiteljev z odnosi v šoli v povezavi z vodenjem
Melita Moretti

Izmenjave

- 49 Vzajemno svetovanje kot oblika profesionalnega razvoja ravnateljev
Justina Erčulj, Stanislava Frangež, Saša Markovič in Silva Jančan
- 65 Vodenje za učenje v šolski praksi
Irena Hlača
- 79 Evalvacija strokovnega aktiva: otrokov portfolio
Liljana Plaskan
- 91 Politika dela z nadarjenimi otroki
Nives Počkar
- 101 Motiviranje sodelavcev za uvajanje sprememb v razredništvu
Ivanka Stopar
- 115 Spremljanje učiteljevega dela
Vladimir Anžel, Stanislava Frangež in Mojca Pajnič Kirn

Ravnatelj se predstavi

- 125 Najvišje ni vedno najtežje
Ivana Leskovar

- 137 **Povzetki | Abstracts**

Vodenje za učenje v okolju Evropske skupnosti

Paul Holdsworth

Evropska skupnost in šolska politika

V zadnjih letih je 27 držav članic Evropske skupnosti spoznalo, koliko skupnega imajo na področju izobraževanja. Čeprav je vsak nacionalni izobraževalni sistem enkrat in se mora odzivati na posebno kulturo in posebne okoliščine posamezne države, so ministri za šolstvo spoznali, da se srečujejo z zelo podobnimi izzivi. Zato so sprejeli dogovor (European Council 2008) o treh obsežnih ciljnih za izboljšanje šolskih sistemov v Evropi:

- Osredotočiti se na ključne kompetence, potrebne za življenje, ki jih morajo pridobiti vsi učenci. To ne zajema le izboljševanja bralne in matematične pismenosti ter naravoslovnih kompetenc, temveč tudi posodabljanje kurikulumov in metod ocenjevanja.
- Zagotoviti vsakemu učencu visoko kakovost učenja. To pomeni popularizirati kakovostno vzgojo in izobraževanje v zgodnjih letih, zmanjšati predčasno prenehanje šolanja, izboljšati enakost v šolskih sistemih in podpora učencem s posebnimi potrebami v večinskih šolah.
- Če želimo uspeti na vseh navedenih področjih, moramo še naprej izboljševati kakovost učiteljskega poklica, in sicer izobraževalcev učiteljev, učiteljev in vodij šol.

Poučevanje – izzivi

Učitelji so ključni igralci v naših sistemih izobraževanja in usposabljanja. Poučevanje pa se danes v Evropi srečuje s prav posebnimi izzivi. Seveda ima močan vpliv na šole in učitelje v Evropski skupnosti finančno vzdušje. Mnoge države so zmanjšale število učiteljev, nekaterim učiteljem so zmanjšali plače, in to celo v državah, kjer so že do sedaj komaj shajali iz meseca v mesec. Vedeti moramo, da so celo pred sedanjo krizo v mnogih državah težko privabili prave ljudi v učiteljski poklic. Spet v drugih je znatno število učiteljev doseglo upokojitveno starost, zato morajo iskati načine, kako bodo lahko nadomestili vse te neprecenljive izkušnje in znanje.

Naraščajo tudi zahteve, pred katere so postavljeni učitelji, šole in tisti, ki jih vodijo. Večje poudarjanje odgovornosti šol staršem in izobraževalnim oblastem ter večja raven avtonomije šol zahtevajo od zaposlenih v šolah nov niz kompetenc. Težnje po bolj individualiziranem učenju in vse večje poudarjanje, da morajo učenci razviti ustrezne spretnosti, vedenja in vrednote, pa tudi znanje, postavljajo pred zaposlene nove zahteve.

Vse to se dogaja ob bok vedno močnejšemu zavedanju, kako so naši sistemi izobraževanja in usposabljanja za mnoge mlade postali neuspešni. Več kot četrtno petnajstletnih fantov že uvrščamo med »slabo uspešne« pri branju (26,6 % fantov, pri dekletih je ta številka 13,3 %). To je na sto tisoče petnajstletnikov, ki ne morejo dobiti osnovnih informacij iz besedila *v svojem maternem jeziku* (OECD 2007). Poleg tega četrtno mladih moških (in skoraj petina mladih žensk), starih od 20 do 24 let, nikoli ni dokončalo srednje šole.

To so samo nekateri izzivi, s katerimi se soočajo izobraževalni sistemi in ljudje, ki delajo v njih. Jasno je, da bodo v iskanju rešitev morali veliko prispevati učitelji in vodje v izobraževanju.

Prednostne naloge Evropske skupnosti na področju politike učiteljev

Na srečo se sedaj ministri za izobraževanje v vsej Evropi strinjajo, kako pomembno je pomagati učiteljem, da se bodo lahko soočili s težavnimi razmerami. Od avgusta 2007, ko je Komisija objavila svoje predloge za izboljšanje kakovosti izobraževanja učiteljev (European Commission 2006), je Svet ministrov za izobraževanje ob treh ločenih priložnostih sprejel sklepe, ki se nanašajo na različne vidike učiteljskega poklica. Sprejeli so dogovor o naslednjih prednostnih nalogah (European Council 2009):

- privabiti najboljše kandidate v učiteljski poklic;
- dvigniti standarde dodiplomskega izobraževanja učiteljev, tako da zapustijo fakultete oziroma visoke šole s temeljnimi kompetencami, vključno s praktičnimi izkušnjami poučevanja v resničnih učilnicah;
- zagotoviti, da so vsi novi učitelji deležni programa strokovne in osebne pomoči v prvih, najtežjih letih poučevanja;
- razširiti ponudbo in izboljšati kakovost nadaljnjega usposabljanja, tako da učitelji nikoli v svoji karieri ne nehajo razvijati svojih poklicnih kompetenc.

V Evropi se tudi vedno bolj zavedamo, da mora biti vsaka šola dobro vodena. Govorimo o *vodenju*, ne o upravljanju. To zahteva posebne time ljudi, da lahko ustvarijo okolja, ki so ugodna za učenje, spodbujajo učence *in* učitelje, da se ukvarjajo s svojim učenjem in da vodijo time motiviranih izobraževalcev. Države članice so se dogovorile tudi, da moramo izboljšati načine privabljanja, izbire in vodij v naših šolah ter razvijanje njihovih kompetenc. Olajšati jim moramo življenje, tako da zmanjšamo breme administrativnih nalog, da bi se lahko osredotočili na oblikovanje šol kot skupnosti, v katerih se vsakdo z veseljem uči.

Vloga Evropske skupnosti

Predstavili smo prednostne naloge ministrov vseh izobraževalnih sistemov v Evropski skupnosti. V vsaki državi jih bodo izvajali drugače. Vsi pa razumemo, da bi se bilo z izzivi, pred katere smo postavljeni, lažje soočati tako, da bi jih skupaj raziskovali in se učili drug od drugega.

Zato Komisija vse bolj prevzema vlogo posrednika znanja. Državam članicam pomaga pri prenovi izobraževanja učiteljev, tako da daje izobraževalnim politikom praktične, uporabne nasvete o tem, kaj zares deluje. Zato smo si v Komisiji v zadnjih nekaj letih močno prizadevali vzpostaviti mreže politikov in akademikov, ki skupaj pregledujejo rezultate raziskav in poudarjajo dobro prakso. Imenujejo se »vzajemno učenje«. To pomeni, da intenzivno obdelujemo določeno temo s skupino strokovnjakov iz držav članic, pregledujemo rezultate raziskav, primerjamo in soočamo nacionalne pristope, ki so jih sprejeli v različnih državah članicah, iščemo skupne dejavnike uspešnih pristopov in tako poskušamo oblikovati smernice za države članice, ki želijo izboljšati svoj sistem. Pri tem nimajo nobene obveznosti, da nasvete sprejmejo, ker so same popolnoma odgovorne za svoje sisteme izobraževanja in usposabljanja. So pa mnoge med njimi spoznale, da je znanje, ki se oblikuje v tem »vzajemnem učenju« lahko zelo koristno, kadar se lotevajo preнове.

Trenutno nas zaposlujejo štiri področja, povezana z delom vodij šol, in sicer:

- privabiti in izbrati najboljše ljudi za učiteljski poklic,
- kompetence učiteljev,
- izobraževalci učiteljev,
- vodenje šol.

Privabiti in izbrati najboljše ljudi za učiteljski poklic

Ni treba posebej poudarjati, da morajo izobraževalne oblasti zagotoviti, da imajo zadostno število učiteljev, ki so sposobni dobro opravljati svoje delo. Vendar je to še vedno velik izziv za številne evropske države. V nekaterih primerih manj učiteljev zaprosi za delo v šolah, kot je število tistih, ki se upokojijo ali zapustijo poklic, ker niso zadovoljni. Spet drugje je prosilcev sicer dovolj, a so slabi. Morda je tam dodiplomski študij na pedagoški fakulteti zadnja priložnost za tiste, ki se niso mogli vpisati v prestižnejše programe. Ponekod je dovolj kakovostnih kandidatov, pa ne ustrezajo pričakovanjem družbe glede narodnosti ali spola. Zato je včasih prag kakovosti za prosilce nižji, kot bi si ga želeli. To seveda ni dobro za uspešnost naših izobraževalnih sistemov, še manj pa za učence. Poleg tega predstavlja izzive za naše vodje šol. Pogosto ne morejo zaposliti tako kakovostnih učiteljev, kot jih zahtevajo učenci, zato morajo vložiti veliko svojega časa in energije za spremljanje in razvijanje kompetenc svojih učiteljev.

Dejavniki, povezani s problemi zaposlovanja in izbire učiteljev so različni in številni, vendar bi jih morali v državah članicah bolje razumeti. Zato je Komisija naročila študijo o pristopih, ki jih nacionalne izobraževalne politike širom po Evropi uporabljajo, da bi postal učiteljski poklic privlačna izbora. Cilj študije je prepoznati dejavnike, na katere lahko vpliva politika, in najuspešnejše politike na tem področju. Na voljo bo poleti 2012.

Študijo bomo dopolnili tako, da bomo organizirali vzajemno učenje, kjer se bodo politiki lahko učili drug od drugega, a ne le, kako narediti učiteljski poklic bolj privlačen, ampak tudi, kako izbrati najboljše za študij na pedagoških fakultetah in kako izbrati najboljše izmed tistih, ki zaključijo ta študij.

Kompetence učiteljev

Nedavna raziskava TALIS (OECD 2009b) je pokazala (tako kot podobne raziskave), da se velik del učiteljev počuti slabo usposobljen za opravljanje nekaterih nalog, posebno za delo z učenci s posebnimi potrebami, uporabo novih tehnologij in vodenje razreda. Postavlja se vprašanje, zakaj se tako številni izkušeni učitelji počutijo slabo usposobljeni. Mar imamo probleme s pridobivanjem pravih ljudi v poklic ali s kakovostjo dodiplomskega študija? Morda izobraževalne oblasti ne zagotavljajo ustreznega nadaljnjega usposabljanja ali preprosto ni jasno, kakšne kompetence naj bi učitelji imeli? V nekaterih državah prav nihče, niti država niti učitelji

sami niso opredelili kompetenc, za katere je družba prepričana, da jih mora imeti uspešen učitelj. Mali čudež je tudi, da so nekateri programi za izobraževanje bodočih učiteljev še vedno preveč osredotočeni na to, kaj mora učitelj *znati*, ne pa na to, kaj mora *znati narediti* ali kar je še pomembneje, kakšen mora *biti*. Zaradi tega celo v isti državi različni programi usposablajo nove učitelje za zelo različne kompetence.

Odpirajo se temeljna vprašanja. Raziskave vse bolj kažejo negativne učinke slabih in neučinkovitih učiteljev na dosežke učencev in obratno, pozitivne učinke odličnih učiteljev, posebno pri prikrajšanih učencih (Slater, Davies in Burgess 2009; Rivkin, Hanushek in Kain 2005; Hanushek 1992). Če naj bi izobraževalni sistemi dali pravične priložnosti *vsem* učencem, morajo izobraževalne oblasti zagotoviti, da bodo učitelji uspešno razvili enake kompetence za poučevanje skladno z dogovorjenimi standardi.

Tako so se v zadnjih nekaj mesecih večkrat sestali nacionalni eksperti, da so razpravljali o različnih poteh, po katerih bi izobraževalni politiki in sama stroka poučevanja začeli opredeljevati in opisovati znanje, spretnosti in vedenje, ki ga morajo usvojiti učitelji v različnih fazah svoje kariere. Poleg tega smo preučevali politike, ki bi jih lahko države članice vpeljale, da bi zagotovile pridobivanje teh kompetenc in spodbujale, naj vsako od njih razvijajo še naprej skozi ves poklicni »življenjski cikel«.

Prvi zaključki kažejo, da lahko razvoj celovitega okvira, ki bi opredelil in opisal potrebne učiteljeve kompetence, prinese izobraževalnim sistemom številne koristi, če se ga ustrezno lotimo in ga dobro načrtujemo. Posebej koristen bi bil za vodje šol. Lahko postane eden od instrumentov, s katerimi podpiramo profesionalizacijo učiteljev in spodbujamo kakovost v izobraževanju, s tem ko razjasnimo, kako lahko izobraževalni sistemi pomagajo učiteljem, da pridobijo in razvijajo svoje poklicne kompetence.

Izobraževalci učiteljev

Včasih imenujemo izobraževalce učiteljev »skriti poklic«, vendar se vse hitreje pomika v središče razprav o izobraževanju in šolanju. Izobraževalci učiteljev so najpomembnejši dejavnik pri določanju kakovosti izobraževalnih sistemov. Prav oni so prisotni v vseh fazah učiteljeve kariere, učijo jih in usmerjajo. So tudi vzor, ko s svojim delom ponazarjajo, kaj pomeni biti v učenca usmerjen učitelj. Izvajajo ključne raziskave, ki razvijajo naše razumevanje učenja in poučevanja.

Pa vendar se soočajo s prav posebnimi izzivi. Gre za poklic, kjer v mnogih državah članicah še vedno vlada nejasen občutek identitete. Akademiki na univerzah in pedagoških akademijah pogosto menijo, da so predvsem kemiki oziroma jezikoslovci, manj pa izobraževalci bodočih učiteljev. Poleg tega imajo ti visokošolski učitelji le malo strokovnih stikov s tistimi, ki delajo v šolah, ali z lokalnimi oblastmi, ki imajo prav tako pomembno vlogo. V številnih državah ni dogovora o tem, kakšne kompetence, usposabljanje ali kvalifikacije zahtevamo od tistih, ki učijo učitelje. Pogosto preveč lahkotno mislimo, da nekdo, ki zna učiti 14-letnike, prav tako lahko uči 25-letnike o tem, kako učiti 14-letnike.

Izobraževalci učiteljev so strokovnjaki, h katerim se obrača šest milijonov učiteljev po navodila, usmeritve in strokovno podporo. Da bi lahko popolnoma zaupali kakovosti sistemov izobraževanja učiteljev, morajo biti izobraževalne oblasti prepričane, da vsakdo, ki sodeluje pri takem izobraževanju in kasneje pri razvijanju učiteljevih spretnosti, lahko nazorno prikaže vse posebne in prefinjene kompetence, ki jih potrebujejo učitelji.

Ministri za izobraževanje so leta 2009 prosili Komisijo, naj preveri zaposlovanje, izbiro in strokovni razvoj izobraževalcev učiteljev. Odzvali smo se tako, da smo začeli izvajati ambiciozni program, imenovan vzajemno učenje. Najprej smo natančno pregledali glavne probleme na tem področju ter analizirali ustrezne raziskave. Nato so nacionalni eksperti pričeli zbirati informacije, mnenja in zamisli o poklicu, njihovo vlogo v vsaki državi in nacionalne okvire, ki delujejo (če jih sploh imajo). Glavna konferenca vzajemnega učenja bo marca 2012, na kateri bodo akademiki, politiki in deležniki skupaj razpravljali o potrebah izobraževalcev učiteljev z vidika izobraževalne politike.

Vodenje šol

Na točki, kjer se združijo vse politike, se znajdejo vodje šol. Eden od dejavnikov, ki bi verjetno pripomogli k bolj privlačnemu učiteljskemu poklicu za mlade, je spoznanje, da bodo delali v motivirajočem in navdihujočem okolju. Govorimo o šolskem okolju, ki zagotavlja pravo ravnovesje izzivov in podpore in omogoča učiteljem in učencem, da se razvijajo in napredujejo. Ključna vloga vodij šol je tudi, da prevzamejo odgovornost za uvajanje novih učiteljev v poklic ter spodbujanje izkušenih, da bodo nenehno širili svoje poklicne kompetence v sodelovanju z izobraževalci učiteljev, bodisi v šoli bodisi na fakulteti.

V Evropi vedno bolj spoznavamo in vse več je raziskav, ki kažejo, da imajo vodje oziroma vodstveni timi takoj za učitelji največji pozitiven vpliv na dosežke učencev, še posebej, kadar svoj čas in energijo usmerjajo v učenje učencev in učiteljev. Poudariti je treba, da dober vodja šole lahko izboljša poučevanje in učenje, tako da zasnuje organizacijske strukture, vzdušje v šoli in prakso poučevanja.

Vendar smo pri vzajemnem učenju s strokovnjaki iz mnogih držav članic ugotovili, da je na tem področju treba narediti še veliko. Nacionalne politike in prakse vodenja šol ne sledijo vedno spremembam, ki sem jih predstavil na začetku članka, poleg tega pa je položaj glede vodenja šol po Evropi zelo različen. Predstavljamo nekaj do sedaj prepoznanih problemov.

Nacionalno in regionalno izobraževalno okolje pomembno vpliva na razumevanje »šole« in na to, kako jo razumejo kot skupnost oziroma organizacijo, ki jo je treba voditi. Nekateri jeziki niti ne poznajo besede »vodja šole«. Ti dejavniki okolja vplivajo na pričakovanja ministrstev, staršev in drugih ključnih udeležencev, hkrati s tem pa tudi na to, kakšno vlogo lahko odigrajo ravnatelji in drugi zaposleni.

Pogosto izraz »vodja šole« zamenjujemo z »ravnateljem«. Zaposleni si moramo, da je nekdo lahko sicer ravnatelj, ne da bi izvrševal vodenje. Možno pa je tudi, da drugi zaposleni vodijo, ne da so ravnatelji. Pravzaprav je vodenje ključna kompetenca vsakega učitelja.

V Evropi različno gledamo na to, kako pomembna je vloga vodij v izobraževanju. Nekaterе države ga razumejo predvsem kot birokratsko upravljanje, medtem ko imajo ponekod zelo dobro razvit koncept vodenja. V mnogih državah vloge vodje niso dovolj jasno opredeljene in naloge niso dovolj dobro razporejene. Na nekaterih področjih nimajo ravnatelji skoraj nobene moči odločanja, spet druge izobraževalne oblasti pričakujejo, da bi bili kompetentni managerji s polno odgovornostjo za izbiro zaposlenih, razporeditev virov, določanje kurikula in še kaj.

Podobno ni soglasja o tem, kakšne kompetence potrebujejo vodje učenja v šoli kot skupnosti, kar v mnogih državah ni niti opredeljeno. Kjer pa so kompetence opredeljene, jih ne uporabljajo pri izbiri ravnateljev, še posebej tam, kjer še vedno domnevajo, da že izkušnje s poučevanjem opremijo ljudi z znanjem, spretnostmi in vedenji, potrebnimi za vodenje tako kompleksnega posla, kot je šolanje.

Pa vendar je vedno več raziskav o tem, kako vodijo dobri vodje

v izobraževanju. Barber, Whelan in Clark (2011) so na primer poudarili »niz praks«, za katere menijo, da »so skupne vsem vodjem, vključno z oblikovanjem vizije, postavljanjem visokih pričakovanj glede kakovosti dela, zgledom v vedenju, razporejanjem vodenja med zaposlene, razvijanjem zaposlenih, spremljanjem dela in nagrajevanjem dosežkov«. Trdijo, da obstajajo jasni dokazi, da med vsemi dejavniki razvoj učiteljev največ prispeva k učnim rezultatom učencev. Day idr. (2009) so ugotovili, da uspešno vodenje šole izboljšuje poučevanje in učenje, s tem pa tudi rezultate učencev, z vplivanjem na motivacijo zaposlenih, predanost in prakse poučevanja ter z razvijanjem kompetenc pri vseh učiteljih.

Kljub dokazom o odločilni vlogi kompetenc ravnateljev so priložnosti za njihovo usposabljanje in profesionalni razvoj v Evropski skupnosti zelo različne. Številne države članice imajo za to že več let ustanovljene posebne akademije, mreže in druge mehanizme. Ponekod gredo še dlje in omogočajo profesionalni razvoj vsem, ki opravljajo vodstvene naloge, naj si bo na ministrstvu, v inšpekciji ali pa delajo kot ravnatelji, spet drugje nimajo sistematične priprave ali pa usposabljanje ni primerno.

Ker vodenje šole pomembno vpliva na kakovost poučevanja in učenja, je nujno oblikovati pravi proces prepoznavanja in izbire vodij. V resnici pa se marsikje izbirajo po neustreznih merilih, kot so starost, ali pa »izbire« sploh ni, ker ni dovolj kandidatov. Nekatere države ugotavljajo, da prosto mesto ravnatelja privabi mnogo visoko usposobljenih kandidatov znotraj in zunaj učiteljskega poklica, vendar je OECD-jeva raziskava, v kateri je sodelovalo 15 od 22 držav, pokazala težave pri iskanju zadostnega števila usposobljenih kandidatov za vodje šol (OECD 2009a). Kljub temu ima le malo držav učinkovito politiko načrtovanj nasledstva ravnateljev.

Zaradi vsega tega so ministri sklenili, da je pomembno zagotoviti, da imajo ali morajo razviti vodje šol ustrezne sposobnosti in kvalitete, pri čemer je treba upoštevati naraščajoče število nalog, s katerimi se soočajo. Prav tako so se dogovorili, da bodo posvetili veliko pozornost in skrb opredelitvi zahtevanega profila bodočih vodij šol, njihovi izbiri in pripravi na izpolnjevanje njihovih nalog. Spodbujali bodo vodje šol in učitelje ter jim omogočili, da bodo sodelovali v naprednih profesionalnih usposabljanjih in se vključili v pedagoške raziskave. Države članice si bodo tudi prizadevale zagotoviti, da vodje šol ne bodo preobremenjeni z administrativnimi nalogami, temveč se bodo osredotočili na temeljne zadeve, kot so kakovost učenja, kurikulum, pedagoški problemi ter motivacija, razvoj in kakovost dela zaposlenih.

Zbrali smo veliko podatkov o politikah, ki vplivajo na vodenje v izobraževanju. OECD-jev projekt o izboljševanju vodenja šol (Pont, Nusche in Moorman 2008), na primer, je dragocena analiza ukrepov, s katerimi lahko spodbujamo učinkovito vodenje v izobraževanju. Evropska komisija je menila, da je bilo potrebno usmeriti vire zlasti v izmenjavo in poglobljanje politično pomembnega in strokovnega znanja o vodenju šol in ta način pomagati državam članicam, da lahko vplivajo na prednostne naloge, ki jih postavljajo ministrstva. Zato je leta 2011 podpisala pogodbo z novim konzorcijem ministrstev in univerz oziroma ustanov za usposabljanje vodij šol ter z organi deležnikov, to je *Evropska mreža politik vodenja šol*. V naslednjih štirih letih bo konzorcij zbral in preučeval raziskave o vodenju šol ter si prizadeval oblikovati nacionalne in evropske mreže vseh tistih, ki spodbujajo uspešno vodenje za učenje s ciljem razvijati novo znanje in ga deliti s tistimi, ki ustvarjajo politiko. Še posebej pa bodo:

- spodbujali izmenjavo med nacionalnimi politiki, praktiki, raziskovalci in drugimi deležniki;
- naredili analizo in raziskavo politik na področju vodenja šol, da bodo priporočila temeljila na podatkih;
- širili informacije politikom in raziskovalni skupnosti;
- dali pobude dejavnostim vzajemnega učenja in razvoju politik na drugih sorodnih področjih (npr. izobraževanje učiteljev, razvoj kurikula itd.);
- pomagali nacionalnim mrežam za vodenje šol;
- poročali o napredku v sodelujočih državah pri izvajanju ustreznih odločitev sveta.

Čeprav se je *Evropska mreža* šele vzpostavila, so se že ustvarile zanimive sinergije med akademiki, ki raziskujejo vodenje šol, izobraževalci učiteljev, skupinami deležnikov in ministrstvi. Komisija bo objavila rezultate, takoj ko bodo na voljo.

Zaključek

Prav je, da sta vodenje šol in še širše, vodenje v izobraževanju, opredeljena kot bistvena funkcija uspešnih izobraževalnih sistemov, s tem da močno presegata zgolj upravljanje. Povzemamo besede ministrov za izobraževanje:

Znanje, spretnosti in zavzetost učiteljev, pa tudi kakovost vodenja šol so najpomembnejši dejavniki za doseganje zelo ka-

kovostnih učnih dosežkov. Dobro poučevanje in sposobnost navdahniti vse učence, da bodo dosegli največ, kar zmorejo, imata lahko dolgotrajen pozitiven vpliv na prihodnost mladih ljudi. Prav zaradi tega ni pomembno zagotoviti le, da zaposlujemo samo najboljše in najprimernejše učitelje ter vodje šol, ampak tudi, da zagotovimo najboljše dodiplomsko izobraževanje in stalni strokovni razvoj strokovnim delavcem na vseh ravneh. Le tako bomo izboljšali položaj učiteljev in povečali privlačnost poklica.

To prepričanje podpira vse delo Komisije z državami članicami na tem področju, o čemer boste več slišali v letih, ki prihajajo.

Literatura

- Barber, M., F. Whelan in M. Clark. 2011. »Capturing the Leadership Premium: How the World's Top School Systems Are Building Leadership Capacity for the Future.« McKinsey.
http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/schoolleadership_final.pdf
- Day, C., P. Sammons, D. Hopkins, A. Harris, K. Leithwood, Q. Gu, E. Brown, E. Ahtaridou in A. Kington. 2009. »The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes: Final Report.« Research Report DCSF-RR108, Department for Children, Schools and Families, University of Nottingham.
- European Commission. 2006. »Communication from the Commission to the Council and the European Parliament of 3 August 2007 'Improving the Quality of Teacher Education.'« COM(2007) 392 final.
- European Council. 2008. »Conclusions of the Council of 21 November 2008 on Preparing Young People for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools.« *Official Journal of the European Union*, 2008/C 319/08.
- European Council. 2009. »Conclusions of the Council of 26 November 2009 on the Professional Development of Teachers and School Leaders.« *Official Journal of the European Union*, 2009/C 302/04.
- Hanushek, E. A. 1992. »The Trade-off between Child Quantity and Quality.« *Journal of Political Economy* 100 (1): 84–117.
- OECD. 2006. *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*. Pariz: OECD.
- OECD. 2009a. *Improving School Leadership: The Toolkit*. Pariz: OECD.
- OECD. 2009b. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Pariz: OECD.
- Pont, B., D. Nusche in H. Moorman. 2008. *Improving School Leadership*. 1. zvezek, *Policy and Practice*. Pariz: OECD.
- Rivkin, S. G., E. A. Hanushek in J. F. Kain. 2005. »Teachers, Schools and Academic Achievement.« *Econometrica* 73 (2): 417–458.

Slater, H., N. Davies in S. Burgess. 2009. »Do Teachers Matter? Measuring the Variation in Teacher Effectiveness in England.« C M P O Working Paper 09/212, Centre for Market and Public Organisation, Bristol. <http://www.bris.ac.uk/cmpeo/publications/papers/2009/wp212.pdf>

- Paul Holdsworth je vodja oddelka Sodelovanje šolskih politik na Generalnem direktoratu za izobraževanje in kulturo pri Evropski komisiji. paul.holdsworth@ec.europa.eu

Evropski socialni sklad in nadaljnje izobraževanje in usposabljanje v vrtcih: primer projekta »Reggio Emilia«

Tatjana Devjak

Uvod

Predšolsko obdobje je v otrokovem življenju posebno občutljivo. Zavedamo se, da predšolska vzgoja lahko pomembno pripomore k celovitejšemu razvoju otrokovih osebnostnih potencialov na različnih področjih, kot tudi k odpravljanju vzgojnih in izobraževalnih vrzeli. Pri tem igrajo pomembno vlogo različni dejavniki in nedvomno je nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v vrtcu pomemben dejavnik uspešne vzgoje predšolskih otrok. Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje je oblika vseživljenjskega izobraževanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, ki poleg študijskih programov za pridobitev izobrazbe oz. za izpopolnjevanje zagotavlja strokovnim delavcem možnost za obnavljanje, razširjanje in poglobljanje znanja ter seznanjanja z novostmi stroke lahko omogoča tudi pridobitev temeljne licence za poučevanje (npr. pedagoško-andragoško izobraževanje). Osnovni cilj nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja je profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, s čimer se povečuje tudi kakovost in učinkovitost celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema. V današnjem času, ko kriza posega tudi na področje vzgoje in izobraževanja in ko pomanjkanje finančnih sredstev posega tudi na področje nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, so projekti Evropskega socialnega sklada s sofinancerskim deležem Ministrstva za šolstvo in šport idealna prilika za vodstvo vrtcev, da zagotovi kontinuiteto v profesionalni rasti svojih zaposlenih.

Pričujoč prispevek obravnava in preučuje sodobne poglede tako na predšolsko vzgojo in učenje otrok kot na pomen nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v luči vzgojnega koncepta predšolskih otrok Reggio Emilia v povezavi s kurikulumom za vrtce v Sloveniji in vloge ravnatelja/ravnateljice vrtca pri profesionalnem razvoju strokovnih delavcev v vrtcu.

Različni pogledi na predšolsko vzgojo s poudarkom na vzgojnem pristopu »Reggio Emilia«

V zgodovini predšolske vzgoje zaznamo različne poglede na otroštvo in vzgojo otrok. Do današnjih dni sta se izmenjevali dve nasprotni težnji, in sicer, težnja po načrtnem, sistematičnem in učinkovitem učenju otrok in težnja, da se otrokom omogoči živeti brezskrbno in igrivo otroštvo (Batistič Zorec in Krnel 2009; Devjak in Batistič Zorec 2011). Skrajni pojmovanji v tem smislu predstavljajo na eni strani visoko strukturirani didaktično usmerjeni programi, ki so določeni v naprej (v 60. in 70. letih prejšnjega stoletja) in so poudarjali pripravo otrok na šolo in na drugi strani težnja po manj strukturiranih, bolj odprtih programih, ali kot jih nekateri avtorji (Kamenov 1987; Bredekamp 1996; Bruce 1997; Batistič Zorec 2003) imenujejo »k otroku usmerjenem« ali »razvojno ustreznem« kurikulumu. Ti sodobni kurikuli implicitno (v obliki priporočenih pristopov, oblik ali metod vzgojnega dela) ali eksplicitno (npr. High/Scope Curricullum v ZDA, kurikulum za vrtce v Sloveniji) poudarjajo načelo aktivnega učenja (Batistič Zorec in Krnel 2009).

Marentič Požarnikova (2000) pravi, da je aktivno učenje tisto učenje, ki učenca celostno, miselno in čustveno aktivira, je zanj pomembno in vpeto v resnične življenjske okoliščine. Poleg tega pa sodobni pedagoški koncepti poudarjajo pomen kulturnega konteksta: da so za uspešno učenje pomembne interakcija otroka z vrstniki in odraslimi kot tudi dejavno vključevanje v okolje, ki mu otrok pripada. Batistič Zorčeva in Krnel (2009) vidita bistveno razliko med sodobnimi pedagoškimi koncepti po tem, ali izhajajo iz »modernega« ali »postmodernega« pojmovanja znanosti in vzgoje otrok. Postmoderno pojmovanje poudarja, da znanost ni nekaj, kar posedujemo odrasli in kar prenašamo otrokom. Pedagogi se skušajo oddaljiti od vnaprej postavljenih prepričanj in sodb o tem, katere vsebine in vzgojna ravnanja so pravilna in primerna. Namesto tega vzgojitelji »v dialogu in timskem sodelovanju z otroki, njihovimi starši in krajevnim okoljem skupaj ne le odkrivajo znanstvena spoznanja, temveč so do njih tudi kritični in inovativni« (str. 74). Tak pristop odkrijemo tudi v pedagoškem konceptu vzgoje predšolskih otrok, ki ga imenujemo Reggio Emilia.

Pristop Reggio Emilia, katerega začetek sega v leto 1963, je danes eden od najbolj poznanih pristopov na področju predšolske vzgoje v svetu. To je pedagoški pristop, ki je zaživel v mestu Reggio Emilia (po njem se tudi imenuje) v pokrajini Reggio Romania

v Italiji. Ta pristop je odziv prakse na nove znanstvene paradigme, družbene spremembe, strokovne spremembe na področju vzgoje predšolskih otrok v drugi polovici 20. stoletja. Spada med t. i. pristope, ki poudarjajo pomen celostnega razvoja otrok, upoštevanje individualnih razlik med otroki glede na interes in sposobnosti. Pristopi poudarjajo pomen stimulatívnega vzgojnega okolja na razvoj otroka, ki zagotavlja občutek varnosti in spodbuja učenje otrok. Pristop gradi na participaciji otrok in izpostavlja dvoje: interakcijo med otrokom in vzgojiteljico in socialno interakcijo otroka z drugimi otroki v oddelku oz. skupini. Pomembno vlogo pa imajo tudi starši in lokalna skupnost. Kot partnerji soustvarjajo življenje in delo v vrtcu (Devjak idr. 2009).

Koncept Reggio Emilia je sodoben (postmoderen) koncept predšolske vzgoje, katerega cilj je vzgojiti otroke v kritične mislece in varuhe demokracije (Malguzzi 1998; Rinaldi 2006). Med temelje koncepta prištevamo naslednje značilnosti: (1) vpetost vrtca v kulturo okolja; (2) upoštevanje različnosti otrok; (3) pomen razvoja in uporabe vseh čutov v spoznavnem procesu; (4) spodbujanje in omogočanje različnih oblik izražanja; (5) prednost učenja pred poučevanjem; (6) kakovostna interakcija in komunikacija; (7) timsko delo vzgojiteljev in drugih delavcev v vrtcu, (8) projektno delo; (9) pomen dokumentiranja in arhiviranja izdelkov ter življenja in dela v vrtcu in (10) pomen prostora kot »tretjega« vzgojitelja (za starši in vzgojitelji).¹ Med posebnosti oziroma značilnostmi koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje moramo omeniti tudi pedagogiko poslušanja in izražanja; participacijo otrok v življenju in delu vrtca in medsebojno interakcijo vrtca in lokalne skupnosti (Devjak in Vogrinc 2006; Devjak 2011). Zaradi pomembnosti posameznih elementov, za katere menimo, da so kompatibilni s *Kurikulom za vrtce* (1999) in ki predstavljajo obogatitev življenja in dela vrtcev oziroma opisujejo nekoliko drugačen vpogled v strukturo pristopa dela na področju predšolske vzgoje, v nadaljevanju predstavljamo nekoliko obširneje.

Malguzzi (1993) pojmuje vrtec kot prostor, ki izraža ter ustvarja kulturo. Ideje za delo v vrtcih Reggio ne izhajajo le iz uradnih modelov ali priznanih teorij v svetu, ampak tudi iz lastnega zgodovinskega in kulturnega okolja. Batistič Zorec in Krnel (2009) izpostavljata, da pri modelu predšolske vzgoje Reggio ne gre iskati določenih teoretskih modelov ali priznanih teorij kot nekaj, na čemer sloni njihovo delo, temveč določene teoretske modele in pristope gledamo v luči nadgradnje – najprej kritična refleksija, eksperimentiranje z njimi ter ustvarjanje svojega pristopa, svoje

implementacije teh modelov in teorij.² Izhodišče dela v vrtcih Reggio je s teoretičnega vidika v »projektno-akcijskem pristopu«, kjer vsak napredek pomeni tudi nujno preoblikovanje v začetku zastavljenih idej ter nenehno iskanje ravnovesja med znanstvenimi dejstvi in njihovo socialno implikacijo. Torej, delo v vrtcu mora upoštevati spremembe: v znanosti, umetnosti, človeških odnosih in navadah. Kajti navedeno vpliva na otrokov odnos do življenjske realnosti. Skozi vodeno raziskovanje, igro in samoizražanje se otroci uvajajo v pomembne simbole in sisteme znanja odraslih, s čimer pridobijo poglobljen občutek za svojo zgodovino, dediščino in kulturne tradicije (Edwards, Gandini in Forman 1993).

Velika pozornost pri delu z otroki je namenjena razvoju identitete vsakega posameznega otroka – pri delu upoštevajo različnost otrok in na otroka gledajo kot na enkratnega subjekt s pravicami in ne samo s specifičnimi potrebami (Rinaldi 1993). Pedagoški koncept Reggio Emilia namenja posebno pozornost razvijanju sposobnosti opazovanja, pri čemer naj bi otrok uporabil in razvijal vsa čutila, tudi tista, ki so običajno bolj zapostavljena (tip, okus, vonj) (prav tam). Avtorji koncepta Reggio Emilia so kot eno od izhodišč sprejeli misel, da se vsak otrok rodi s sto jeziki, a kaj hitro mu ostane le eden, saj ostalih devetindevetdeset zanemarjamo in jih ne razvijamo. V konceptu Reggio Emilia zato zavestno spodbujajo vse oblike otrokovega izražanja, to so gib, mimika, barva, risba, lutka, ritem, glasba, govor, ter mu omogočajo, da lahko na različne načine izrazi odnos do sebe, drugih, narave, prostora in časa, v katerem živi (Devjak, Berčnik in Plestenjak 2008). V konceptu izhajajo iz stališča, da ne smemo nikoli poučevati otroka v tem, česar se ne bi mogel naučiti sam (Batistič Zorec 2003). Pri tem pa poudarjajo kakovostno interakcijo in komunikacijo: druženje, povezovanje in sodelovanje med vsemi udeleženci v vzgojnem procesu. Navedene cilje soustvarjajo in dosežajo s timskim delom vzgojiteljev in vseh ostalih delavcev v vrtcu. Kakovostno timsko delo zagotavljajo najprej z zaposlitvijo dveh vzgojiteljev/vzgojiteljic v oddelku, ki opazujeta in interpretirata dejavnosti, pojave in probleme z različnih zornih kotov, pomembno vlogo igrajo »ateljjeristi« in pedagog (Malaguzzi 1993).

Delo v vrtcih sloni na projektne delu, ki pomaga otrokom poglobiti in izpopolniti smisel za dogodke in pojave v svojem okolju. V vrtcih Reggio Emilia se kolektivi sestajajo vsak teden in razpravljajo o projektih v posameznih skupinah. Srečanja trajajo dve uri in pol popoldne, ko je zaključena že večina aktivnosti otrok. V razgovoru uporabijo različna sredstva, ki dokumentirajo življenje

in delo (npr. videoposnetke, diapozitive, kasete, fotografije, pisne materiale, dokumente). Projekti nastajajo v veliki skupini otrok, nekateri otroci se bolj zanimajo za delo pri določenem projektu, drugi manj. Vzgojitelji morajo biti z otrokom. Otrok potrebuje, da vzgojitelj verjame vanj, da se skupaj veselita in odkrivata novosti. Projektno delo pomaga otrokom poglobiti in izpopolniti smisel za dogodke in pojave v svojem okolju. Tako si pridobijo izkušnje, ki so vredne njihove pozornosti. Projektno delo predstavlja del življenja v vrtcu, z njim vzgojitelji spodbujajo otroke k odločitvi, da sami ali skupaj s sovrstniki izberejo, kaj bodo delali. Tako si pridobijo zaupanje v lastno intelektualno moč in razvijajo najrazličnejše sposobnosti (Padovan 1995). Brez dokumentiranja – dokumentacija pa vključuje opazovanje, transkripcijo tonskih zapisov in fotografije – v tem pristopu ne gre. Celo več: dokumentiranje in arhiviranje dela v vrtcu je eden od pomembnih elementov pristopa Reggio. Različni materiali, ki nastajajo v vzgojnem procesu otrok oz. prikazujejo ustvarjanje in učenje otrok ter delo in življenje vrtca, so predstavljeni na različnih mestih v vrtcu in izven vrtca. V okolju, kjer vrtec deluje, se vse dejavnosti skrbno dokumentirajo, skrbno shranjujejo in arhivirajo; material služi tudi za strokovne diskusije med kolegi, s kolegi z drugih oddelkov in za diskusijo s starši otrok (Malaguzzi 1993).

Vrtec Reggio je prostor, ki omogoča stike med odraslimi in otroki ter predstavlja okolje, kjer naj se dobro počutijo otroci, vzgojitelji in starši, zato je prostor »tretji vzgojitelj«. Značilno za vrtece Reggio je, da so vse zgradbe pritlične, kar omogoča dobro komunikacijo znotraj zgradbe in komunikacijo z zunanjim prostorom. Mnogo je stekla, prevladujejo bele stene, veliko svetlobe, ki zagotavlja transparentnost prostora ter kontinuiteto zunanjega in notranjega prostora. Ob tem je treba omeniti, da je v zgradbi veliko ogledal (ob steni, visijo s stropa, v obliki piramid ...), ki omogočajo, da otrok raziskuje samega sebe, se opazuje v različnih položajih in zadovolji potrebo po raziskovanju svojega obraza, izraznih oblik različnih razpoloženj, gibov, gest. Nekatera ogledala so tudi ukrivljena, služijo pa seveda za zabavo, smeh in zadovoljstvo otrok. Notranjost vrtca je polna zelenja. Povsod imajo viseče panele, kjer razstavljajo delo otrok, faze različnih projektov, risbe otrok ... Razgiban prostor je razdeljen na koticke. Zdi se kot prostor s stojnicami, ki ima vsaka svoj projekt in svojo skupino otrok. Vsaka ped igralnice je izkoriščena, tako da je spalnica otrok pogosto nad koticke. Vsaka igralnica je sestavljena iz dveh prostorov, kar omogoča upoštevanje Piagetove sugestije, da je otrok, če želi,

v družbi z vzgojiteljem ali pa je raje v prostoru, kjer vzgojiteljja ni. V igralnici ima (kot pri modelu M. Montessori) vsak otrok svoj predal. Ob vsaki igralnici je še mini atelje, ki omogoča širitev projektnega dela otrok (Malaguzzi 1993).

Med prostori, ki so posebni v tem modelu, je potrebno omeniti še osrednji prostor, ki ga imenujejo »piazza«. To je prostor za druženje, prijateljevanje, igro in druge dejavnosti, ki dopolnjujejo tiste iz igralnic. Moto nad vhodom v ta osrednji prostor je »Nič brez radosti«. Posebnost je tudi atelje, t. i. »studio za umetnost«, laboratorij, kjer otroci delajo in ustvarjajo skupaj z »ateljeristi«, ki imajo diplomu umetniške akademije. Tu se uresničujejo deli projektov, ki so si jih otroci zastavili, tu se ustvarja in eksperimentira z vizualnimi jeziki. Prostori so vizualizirani, lahko bi rekli, da vsak centimeter stene govori, nam želi kaj povedati. Že ob vhodu v zgradbo je vrsta informacij (dnevni red, službe, ki delajo v vrtcu – knjižnica, svetovalci za starše, slike in imena osebja, srečanja vzgojiteljev, staršev, slike aktivnosti otrok v različnih dejavnostih). Stene v igralnicah in na hodnikih vrtca govorijo in dokumentirajo življenje otrok. Rečemo lahko, da vrtec s svojo organiziranostjo posnema strukturo mesta s trgi, ulicami in arkadami, predstavlja razgiban model za srečanja, razgovore različnih ljudi (Devjak idr. 2009).

Prednost koncepta Reggio Emilia pred vsemi ostalimi je, da je izrazito odprt (»nastajajoči« kurikulum) in se nenehno izpolnjuje ter izgrajuje. Odprtost se nanaša na sprejemanja različnih znanstvenih teorij in spoznanj ter na odnos do okolja in sprememb v lastnih pojmovanjih in vzgojni praksi (Dahlberg in Moss 2005).

Pri implementaciji posameznih elementov posebnega pedagoškega koncepta v nek drug koncept (in okolje) je pomembno, da preiščljeno vnašamo in integriramo tiste elemente, ki so v skladu z osnovno filozofijo koncepta (v slovenskem primeru kurikula za vrtce). Podobnost s *Kurikulom za vrtce* (1999) je, da temelji na človekovih in otrokovih pravicah, demokratičnih vrednotah in pravni državi ter zagovarja pluralnost vednosti in konceptualno integracijo raznih znanosti. Namesto o »usmerjenosti v otroka« in o nujnosti izhajanja iz otrokovih potreb oba koncepta poudarjata pravice otrok.

Izobraževanje in usposabljanje v Projektu Reggio Emilia, ki se izvaja v našem prostoru (od leta 2008–2013), je le ena od možnih poti profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v vrtcih.⁵ Profesionalni razvoj M. Valenčič Zuljan (1999) opredeljuje kot proces vseživljenjskega, izkustvenega učenja, pri katerem strokovni de-

lavci v vzgoji in izobraževanju osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja o vzgoji in izobraževanju s ciljem spreminjati prakso vzgajanja in učenja otrok. S projektom Reggio Emilia nismo želeli samo izpeljati določeno število ur izobraževanja in usposabljanja, temveč tudi spremeniti občutek, filozofijo dela pri strokovnih delavcih v vrtcu. Ali kot pravi Youngs (po Jordan Fleten 2008), za občutek, da si pri svojem delu uspešen, ne zadošča vedeti, kaj in kako delamo, pomembna je filozofija dela; ta ti pomaga odgovoriti na vrednotna vprašanja, kadar se moraš odločiti med razpoložljivimi alternativami. Pomaga ti najti smisel v tem, kar počneš, pomaga razjasniti vzgojno-izobraževalne cilje in opredeliti dejavnosti, ki so potrebne, da te cilje dosežeš. Filozofija ti jasno pove, kaj želiš doseči s svojim delom. V nadaljevanju bomo govorili o pomenu nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja za profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vrtcu in šoli.

Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev in pomen projektov Evropskega socialnega sklada na profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vrtcu

Profesionalni razvoj⁴ vzgojiteljic in vzgojiteljev predšolskih otrok je vseživljenjski proces, ki se začne z njihovim dodiplomskim izobraževanjem, pri nekaterih (sedaj že tretje študijsko leto) se nadaljuje s podiplomskim izobraževanjem, vsi pa se profesionalno razvijajo med svojo poklicno potjo z nenehnim nadaljnjim izobraževanjem in usposabljanjem, samoizobraževanjem in pridobivanjem novih kompetenc, tako po formalni kot neformalni poti. Na razvoj novih kompetenc posameznika vplivajo spremembe in sodobni trendi na vseh ravneh in področjih družbenega delovanja, tudi na področju predšolske vzgoje, pomembne pa so tudi potrebe ali želje vsakega posameznika. Pedagoško delo od vzgojiteljic in vzgojiteljev predšolskih otrok zahteva, da poleg dejavnosti, ki so vezane na otroke/oddelek, deluje tudi širše – sodeluje s starši, z lokalno skupnostjo, z vodstvenimi organi in družbo kot celoto, pri čem so poleg njenih/njegovih različnih kompetenc izpostavljene mnoge posameznikove spretnosti in sposobnosti. Prav nadaljnje izobraževanje in usposabljanje kot ena od oblik vseživljenjskega učenja odigra pri razvijanju teh kompetenc odločilno vlogo.

Omenili smo, da morata biti vzgojitelj in učitelj, v skrbi za svoj profesionalni razvoj, pripravljena na vseživljenjsko učenje. Vseživljenjsko učenje je po Jelencu (2007) dejavnost in proces, ki zajema vse oblike učenja, bodisi formalno, neformalno ter naključno

ali priložnostno. To učenje je včasih naravno, včasih evolucijsko ter presega tradicionalno ločevanje med začetnim in nadaljevalnim izobraževanjem (Devjak idr. 2005). Tudi definicija OECD-ja (2004) podobno definira, da vseživljenjsko učenje obsega individualni in družbeni razvoj vseh vrst in vseh oblik – formalno (v šolah, organizacijah za poklicno izobraževanje, institucijah terciarnega izobraževanja in izobraževanja odraslih) in neformalno (doma, na delu in v skupnosti). Gre za odprt sistem, v ospredju so standardi znanja in spretnosti, ki jih potrebujejo vsi ne glede na starost. Poudarja potrebo po pripravi in motiviranju za učenje otrok v zgodnji mladosti in skozi vse življenje. Prizadevanja so usmerjena v zagotavljanje možnosti za preusposabljanje ali dopolnjevanje znanja za vse, ki ga potrebujejo, odrasle, zaposlene in nezaposlene. Pri vseživljenjskem učenju gre za razvijanje človekovih potencialov skozi trajen proces, ki posameznika spodbuja in mu omogoča doseči vse potrebne vrednote, spretnosti, znanje in razumevanje, ki ga bodo potrebovali v življenju in jih hkrati navdaja s samozaupanjem, kreativnostjo in veseljem v vseh vlogah in v vseh okoliščinah (Clark 1992). Vseživljenjsko učenje je torej, kot zapiše Jelenc (2007), nov razvojni koncept, ki nadgrajuje izobraževanje, kot se je razvijalo in oblikovalo v preteklosti in ponuja formalnemu, začetnemu izobraževanju nov, paradigmatični premik. Po avtorjevem mnenju je vseživljenjsko učenje naloga celotne družbe. Znanje oziroma nevidni kapital, ki ga pridobimo v začetnem izobraževanju, ni dovolj za vse spremembe, ki se dogajajo kasneje, ko smo že zaposleni, zato je pomembno, da se razvijajo kvalitetni izobraževalni programi, ki bodo vključili koncept vseživljenjskega izobraževanja. Vsekakor pa pri tem ne gre spregledati sprememb v družbi, ki oblikujejo novo vlogo sodobnega vzgojitelja predšolskih otrok. Različni avtorji (Tom 1997; Day 1999; Loughran 2006) pišejo, da po njihovem mnenju sodobni vzgojitelj ali učitelj ni več edini vir informacij in da mora zato svoje delo prilagajati novim zahtevam družbe. Biti mora bolj kot kdajkoli prej mentor, spodbujevalec otrokovega razvoja, organizator, vključevalec novih izobraževalno-komunikacijskih tehnologij, skrbeti mora za svoj osebni in profesionalni razvoj, biti mora del učeče se družbe in učeče se organizacije ... Iz koncepta učeče se družbe se je razvil koncept učeče se organizacije oziroma v šolstvu koncept učeče se šole in ne nazadnje »učečega se vrtca« (op. avtorice). Slednji izhaja iz dveh temeljnih spoznanj. Prvo je, da vrtec in šola nista več statični organizaciji, temveč razvijajoči se in stalno se spreminjajoči se ustanovi. Drugo spoznanje pa je, da so v ta razvoj vključeni

vsi v vrtcu in na šoli, tako da aktivno prispevajo k njenemu razvoju (Delors 1996). Na vrtec pa vplivajo tudi spremembe na družbeno-ekonomskem in družbenopolitičnem področju ter spremembe v odnosu posameznik – civilna družba – država. Vzgojitelji predšolskih otroki morajo v kontekstu učeče se družbe svoje otroke pripraviti na učenje učenja, na življenje tudi za otroka v hitro spreminjajočih se pogojih, ki jih sam še ne razume (Plevnik 2004). Tudi Drücker (1999) pravi, da so v družbi znanja visoko cenjeni predvsem elementi, kot so najnovejše informacije, znanje in spretnosti. Ljudje sami pa so vodilni dejavniki družb znanja. V človekovi moči je, da ustvarja in uporablja znanje učinkovito in smotrno.

Sedanji čas vedno bolj zahteva, da posameznik v svoje delo vnaša ne le to, kar je zapisano v obsegu njegovih del in nalog in v *Kurikulu za vrtce* (1999) (če izhajamo iz vzgojitelja predšolskih otrok), temveč tudi lastni potencial in prispevek h kakovostnemu pristopu vodenja učno-vzgojnega procesa ali posameznega projekta znotraj učno-vzgojnega procesa. Vsak posameznik mora prevzemati odgovornost za svoj osebni in profesionalni razvoj in za razvoj odnosov z vsemi posamezniki znotraj in zunaj učno-vzgojnega procesa: z vodstvom, s sodelavci, z otroki, s starši, z drugimi strokovnimi delavci vrtca in šole (če je vrtec v sklopu šole), s strokovnjaki in z vsemi drugimi posamezniki, kateri »posegajo« na njegovo delovno področje. Pomembno je poznati in spoznati sebe, svoje dejanske kompetence in talente, se jih zavedati in uporabljati vsak dan (po Belopavlovič in Krajnovič 2010). Zato je predvsem pomembna vzgojiteljeva odprtost in dovezetnost za povratne informacije in svetovanja v poklicnem okolju posameznika. Ključno v profesionalnem razvoju strokovnega delavca v vzgoji in izobraževanju je, da se je pripravljen seznanjati z dosežki ved na edukacijskem področju, ved, ki so pomembne za njegovo poklicno delovanje – hkrati pa, da nova spoznanja kritično ovrednoti in preišljeno vključuje v samo pedagoško delo. Le tako lahko uspešno inovira lastno pedagoško prakso, svoje delo in na podlagi tega načrtuje stalno strokovno izobraževanje in spopolnjevanje, sodeluje v raziskovalnih projektih itd. (Marentič Požarnik 2006).⁵

Prav tako je tudi pomembno poznati zelene kompetence v družbi znanja, zlasti t.i. nove kompetence na področju vzgoje predšolskih otrok (Devjak in Vogrinc 2006) in si prizadevati, da jih vsak tudi pridobi s pomočjo nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja. Pomembno je, da za dosego tega cilja razvijemo učinkovite metode učenja in poučevanja ter hkrati omogočamo okoliščine za nenehno učenje v vseh življenjskih obdobjih (lifelong) in večraz-

sežnostno učenje (lifewide). Beseda »lifewide« opisuje učenje za vse družbene vloge z vsemi vsebinami, ki razvijajo telesne, intelektualne, čustvene in duhovne razsežnosti človeka, in oblikami – formalno, neformalno in priložnostno učenje, v družini, šoli, vsakdanjem življenju in na delovnem mestu (Commission of the European Communities 2000). Vsi, ki živijo v Evropi, naj bi imeli enake možnosti, da se prilagodijo zahtevam družbenega in gospodarskega življenja in da aktivno sodelujejo pri oblikovanju evropske bodočnosti, je izpostavljeno v Memorandumu o vseživljenjskem učenju, ki ga je Evropski svet sprejel leta 2000 v Lizboni. Ravno v načelu enakih možnostih odigrajo projekti Evropskega socialnega sklada veliko in pomembno vlogo.

Projekti Evropskega socialnega sklada

Evropski socialni sklad (ESS) je eden od Strukturnih skladov Evropske unije (v nadaljevanju EU) in je bil ustanovljen za zmanjševanje razlik v bogastvu in življenjskih standardih v državah članicah EU in regij. Prav tako si ESS prizadeva za spodbujanje gospodarstva, socialne kohezije, za spodbujanja zaposlovanja, pripravlja evropsko delovno silo in države članice, da se bolje pripravijo za nove globalne izzive, ali kot imajo zapisano v svojih ciljih – z novim znanjem tudi do novih delovnih mest.⁶ ESS s svojimi projekti prinaša resnične izboljšave za življenje posameznikov in za njihove priložnosti (glej <http://ec.europa.eu/esf/home.jsp?langId=sl>).

Izvedba ESS poteka preko projektov, na katere se prijavljajo in jih izvajajo številne organizacije, tako iz javnega kot zasebnega sektorja. Mednje spadajo nacionalni, regionalni in lokalni organi oblasti, ustanove za izobraževanje in usposabljanje, nevladne organizacije in prostovoljni sektor ter socialni partnerji, na primer sindikati in delavski sveti, industrijska in profesionalna združenja ter posamična podjetja. Upravičenci za projekte ESS so različni, na primer posamični delavci, skupine ljudi, industrijski sektorji, sindikati, javne uprave ali posamična podjetja. Strategijo se določa na nivoju EU, za izvajanje in financiranje ESS pa so odgovorne države članice EU in regije. Po sprejetju strategije in porazdelitve proračuna se ubere različen pristop k načrtovanju programov. Države članice in njihove regije skupaj z Evropsko komisijo načrtujejo sedemletne operativne programe. V teh programih so zapisana področja dejavnosti, ki bodo financirana. Države članice nato imenujejo nacionalne upravne organe ESS, ki so odgovorni za izbiro projektov, izplačevanje sredstev, ocenjevanje napredka in za re-

zultate projektov. Prav tako se imenujejo organi za potrjevanje in revizijski organi, ki nadzorujejo in zagotavljajo skladnost izdatkov s predpisom ESS. Trenutno se izvaja ESS obdobje 2007 do 2013 pod sloganom Vlagajmo v ljudi (govorimo o 75 milijardah evrov, kar pomeni 10 % proračuna EU). Prednostna področja financiranja pa so: (1) izboljšanje človeškega kapitala, (2) izboljšanje dostopa do zaposlitve in trajnosti, (3) povečanje prilagodljivosti delavcev in podjetnikov, (4) izboljšanje socialne vključenosti oseb z omejeni možnostmi, (5) krepitev institucionalne usposobljenosti na nacionalnih, regionalnih in lokalnih nivojih in (6) aktiviranje reform na področju zaposlovanja in vključevanja (prav tam).⁷

Vodstvo vrtca, projekt ESS »Reggio Emilia« in profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vrtcu

Dandanes se soočamo s spremenjeno in dopolnjeno vlogo ravnatelja/-ice, lahko celo zapišemo, da se ravnatelj danes bolj kot kdajkoli prej pojavlja v dveh vlogah: (1) ravnatelj kot pedagoški vodja in (2) ravnatelj kot manager (Resman 1994). Vlogo managerja mu je na nek način (bolj kot je bilo pričakovati) dodelila lokalna skupnost. Poleg tega pa je ravnatelj tudi tisti ključni dejavnik v tem procesu, ki mu je podeljena tako s strani države kot s strani občine pomembna usklajevalna, organizacijska, izvedbena in še marsikatera druga pomembna vloga, in iz vseh naštetih vlog izpeljane naloge.

Ravnatelj vrtca (šole, če je vrtec sestavni del šole) je torej tista ključna oseba, »ki mora usklajevati med različnimi profesionalnimi, politični in potrošniškimi vrednotami in pogledi, ki prežemajo ljudi« (Resman 1994, 128) in voditi vzgojno-izobraževalni proces. Sicer pristojnosti ravnatelja kot vodje vrtca točno določa 49. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja.⁸ Tako zakon določa, da je ravnatelj pedagoški vodja in poslovodni organ javnega vrtca (oziroma šole, če je vrtec del šole, enota pri osnovni šoli). Po Resmanu se ravnatelju tako prej kot sedaj pripisuje »skrb za celotno šolsko delo, odgovoren je tako za poslovodno (upravno), kakor tudi pedagoško (strokovno) delo šole. On mora videti šolsko perspektivo z obeh vidikov, tako management perspektive, kakor tudi pedagoške, vzgojno-izobraževalne« (1994, 124). Ravnatelj torej vodi in upravlja vrtec. Pri vodenju vrtca so bolj poudarjeni elementi, kot so oblikovanje in sledenje viziji vrtca, smernicam razvoja, pri vodenju gre za določanje in odločanje o prioritetah. Pri upravljanju, managementu

pa je poudarek na organizaciji razpoložljivih »virov« (človeških, materialnih ...) znotraj smernic razvoja in zastavljenih ciljev. Pomembnost ciljev – prioritete postavlja vodstvo. To od njega pričakuje ustanovitelj (lokalna skupnost), starši, ministrstvo, Zavod za šolstvo in še bi lahko naštevali.

Področje dela ravnatelja v vrtcu je torej v mnogo čem odvisno od države in marsikdaj mu država »bolj ali manj veže roke samostojnega odločanja. S tega vidika se tudi lahko definira šolski management in ravnatelj kot manager [...] razmerje med »moram« in »hočem«, med tem, kar šola (vrtec – opomba avtorice) mora (ali kar moraš kot ravnatelj) narediti, ker je tako predpisano, in tistim, kar bo šola (op. vrtec) še delala (naredila), vendar je pri tem pomembna odločitev ljudi« (Resman 2002, 21), ki so zaposleni v šoli ali v vrtcu.

Ravnatelj kot pedagoški vodja vrtca se ukvarja z vprašanji vzgojnega procesa, opravlja hospitacije po oddelkih, razgovore z vzgojitelji in varuhi predšolskih otrok in vodi pedagoški zbor (konference). Izhodišče njegovega dela so strokovno-pedagoška znanja in spoznanja, mora biti strokovnjak na pedagoškem področju. V vlogi strokovnjaka – ravnatelj kot pedagoški vodja pa se mora obnašati do vzgojiteljev »kot do enakopravnih in enakovrednih partnerjev in zato dobivati za strokovne (pedagoške) odločitve tudi njihova soglasja, podporo in pomoč« (Resman 1994, 124.) Novost v sodobnem vodenju je, da ravnatelj v relaciji do zaposlenih vedno pogosteje uporablja vodenje z usmeritvami. Ravnatelj svojim zaposlenim strokovnim delavcem vedno manj neposredno predpisuje že tako in tako na nek način predpisane naloge, temveč na svoje strokovne delavce gleda kot na sovoditelje. Vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic že tako in tako vsakodnevno »vodijo« take in drugačne projekte, ljudi ali aktivnosti. Tako se vsak strokovni delavec v vrtcu na nek način razvija kot vodja in postaja del voditeljskega tima. Presoja, mnenje, odločitev ali aktivnost vsakega strokovnega delavca v vrtcu vpliva na uspeh vrtca kot celote. Smisel vodenja ravnatelja je torej v kakovostnem uresničevanju vizije vrtca. Sodobno vodenje ni in ne sme biti ukazovanje ljudem, ne razkazovanje moči in pozicijske avtoritete, temveč je sposobnost vplivanja na ljudi, da sledijo skupnim ciljem. Dober vodja je spodbujevalec razvoja – razvoja inštitucije in razvoja kadrov, zaposlenih (Kester 1993; Možina 1999; Krajnovič 2011).

Realnost zadnjih nekaj let je, da se »kriza« kaže tudi na področju predšolske vzgoje. Ravnatelji se soočajo z različnimi problemi pri svojem delu, tudi s problemom, kako zadostiti pravno-formalnim

vidikom na področju nadaljnega izobraževanja in usposabljanja in svojim strokovnim delavcem zagotoviti možnosti za nadaljnji profesionalni razvoj. Lahko zapišemo, da so ravno projekti ESS tisti, ki so to vrzel pomanjkanja denarja za izobraževanje zaposlenih zapolnili. Projekt »Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje v letih 2008–2013« je omogočil 96 vrtcem v prvem letu projekta, da so v 24-urno izobraževanje vključili čez 550 svojih strokovnih delavcev in nato v letu 2010 in 2011 je bilo v 200-urno izobraževanje vključenih čez 70 vrtcev in nekaj manj kot 250 strokovnih delavcev. Ravnateljji in strokovni delavci v vrtcih so v projektu videli vsak svojo priložnost. Ravnateljji so tako lažje sledili svoji viziji in ciljem, strokovni delavci pa so v svoje roke prevzeli odgovornost za svoj profesionalni, poklicni in osebni razvoj. Oboji skupaj pa so tako vsak na svoj način pripomogli za razvoj v svoji sredini (Devjak 2011).

Analiza dela na projektu je pokazala, da je izobraževanje spodbudilo strokovne delavce in vodstva vrtcev, da so življenje in delo v vrtcih obogatili z nekaterimi elementi vzgojnega pristopa Reggio Emilia. Spremenjeno vzgojno prakso smo sodelavci na projektu opazovali in analizirali in z vso odgovornostjo trdimo, da so določeni elementi vzgojnega pristopa Reggio Emilia vzgojno prakso kakovostno izboljšali. Motiviran vzgojitelj, vzgojitelj z novimi idejami in znanjem ter kompetencami odgovorno pristopa k svojemu delu, udeleženci izobraževanja so pri svojem delu upoštevali pravno-formalni okvir, svoj opis del in nalog pa so obogatili z novimi didaktičnimi pristopi dela (tu so popolnoma avtonomni, pomembno je, da dosega cilje kurikula), z intenzivnim timskim delom, povečali so pogostnost sodelovanja z lokalno skupnostjo, z društvi, zavodi, delovnimi organizacijami, kulturnimi ustanovami, posamezniki (književniki, umetniki, predstavniki zanimivih poklicev ...) in mediji v svojem kraju. Življenje in delo vrtca – predvsem otrok so sprotno dokumentirali, analizirali, arhivirali, predstavljali ožji in širši javnosti (več nastopov, razstav, druženj kot na začetku izobraževanja), uporabljali akcijski pristop, izkoristili prostor – udejanjali element prostora – prostor kot tretji vzgojitelj (preurejali so hodnike in avle v »piazze«, kabinete so preuredili v mini ateljeje, nekateri vrtci so nabavili svetlobne mize ...), omogočali, da so se otroci pogosteje izražali z gibom, mimiko, barvami, lutko, govorom, pesmijo, projektno delo je postalo del življenja v vrtcu, pogosteje so omogočali učenje otrok v različnih situacijah, v avtentičnem okolju, kot so vse to počeli pred izobraževanjem, kar

je pokazala tudi raziskava ob zaključku triletnega izobraževanja (Devjak in Batistič Zorec 2011).

Torej, vsaj kar zadeva kakovost predšolske vzgoje v vrtcih smo vsi, ki smo strokovno soustvarjali projekt in izvajali izobraževanje, prepričani, da smo z projektom smiselno integrirali posamezne elemente vzgojnega pristopa Reggio Emilia v kurikul za vrtce, v življenje in delo javnih vrtcev. Izjemno veliko dobrih projektov, nastalih v treh letih izvajanja izobraževanja (projekti so bili mentorirani in evalvirani in predstavljeni tudi na zaključni konferenci projekta v septembru 2011) priča o pozitivnih premikih v praksi slovenskih vrtcev. S tem ne mislimo, da so bili pozitivni premiki v vseh vrtcih, vključenih v projekt, ali da teh premikov ni bilo v drugih vrtcih, ki niso bili vključeni v projekt. Nasprotno. Menimo le, da smo stopili vsi skupaj korak naprej – tudi v pedagogiki poslušanja in v participaciji vseh udeleženi v procesu vzgoje in izobraževanja na področju predšolske vzgoje.

Zaključek

Profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vrtcu je vseživljenjski proces, ki se začne z njihovim dodiplomskim izobraževanjem, pri nekaterih se po t. i. bolonjskem procesu nadaljuje s podiplomskim izobraževanjem, vsi pa se gotovo profesionalno razvijajo na svoji poklicni poti, v okviru nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, samoizobraževanja in pridobivanjem novih kompetenc po formalni kot neformalni poti. Na razvoj novih kompetenc posameznika vplivajo spremembe in sodobni trendi na vseh ravneh in področjih družbenega delovanja (tudi na področju vzgoje in izobraževanja) kot tudi potrebe ali želje vsakega posameznika. Pedagoško delo od vzgojitelja predšolskih otrok zahteva, da poleg dejavnosti, ki so vezane na oddelek v vrtcu, deluje tudi širše – sodeluje s starši, z lokalno skupnostjo, z vodstvenimi organi in družbo kot celoto, pri čem so v obliki različnih kompetenc izpostavljene mnoge njegove spretnosti in sposobnosti. Prav nadaljnje izobraževanje in usposabljanje kot ena od oblik vseživljenjskega učenja odigra pri razvijanju teh kompetenc odločilno vlogo.

Pri profesionalnem razvoju strokovnih delavcev v vrtcu je nedvomno veliko prispeval ESS-projekt »Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje v letih 2008–2013«. Prepričani smo, da smo s projektom nadgradili prakso v vrtcih, ki so bili vključeni v projekt, sprožili smo raz-

mišljanja, vprašanja, pokazali, kje smo dobri (slovenski vrtci to nedvomno so) in kje smo lahko še boljši. Nikakor ni bil naš namen nekritično prenašati pristop Reggio Emilia v slovenski prostor. Koncept ima določene specifike, ki izhajajo iz nacionalne značilnosti in kulture naših sosedov v regiji Reggio Romania. In teh specifik ne gre prenašati, navsezadnje, zavezani smo naši kulturi, naši pozitivni dediščini in kulturi.

Še bolj kot na začetku smo zdaj ob koncu projekta prepričani, da je vrtec, ne glede na to, ali je slovenski ali Reggio, kot pravi Malaguzzi, integriran in živ organizem, prostor življenja in odnosov med otroki in odraslimi, povezan s starši in okoljem, v katerem deluje. Predvsem pa si vsi skupaj želimo ustvariti vrtec, kjer dobro napredujejo in se dobro počutijo otroci, posledično njihove družine in ne nazadnje, kjer postane delo izziv za vodstvo in strokovne delavce, zaposlene v teh vrtcih. Naj zaključimo z besedami, ki jih je zapisal Brane Gruban, strokovnjak za strateške komunikacije: »če bomo vedno razmišljali tako kot zdaj, bomo vedno imeli le to, kar imamo ... sedaj!«

Opombe

1. Več o vzgojnem pristopu Reggio Emilia pišemo v dveh monografijah in zborniku zaključne konference projekta »Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje v letih 2008–2013«. Naslov prve monografije je *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia* (Devjak in Skubic 2009) in druge *Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti* (Devjak 2010). Naslov zbornika pa je *Pristop Reggio Emilia, izziv za slovenske vrtce: zbornik zaključne konference – priročnik za dobro prakso* (Devjak in Batistič Zorec 2011).
2. Po Malaguzziju (1993) so pri konceptualizaciji Reggio vrtcev izhajali iz italijanske tradicije avtoric R. Agazzi in M. Montessori, po 60. letih prejšnjega stoletja pa so spoznavali Deweja, Wallona, Decrolyja, Makarenka, Piageta, Eriksona in Bronfenbrennerja, v 80. letih prejšnjega stoletja pa je na njihovo delo pomembno vplivala teorija Vigotskega.
3. Dodiplomsko, podiplomsko izobraževanje in razne oblike nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, kot so programi izpopolnjevanja, programi profesionalnega usposabljanja, posodobitveni programi, programi za razvoj vzgojno-izobraževalne prakse ipd. (Devjak in Polak 2007).
4. Profesionalni razvoj pomeni sposobnost preišljenega analiziranja svojega pedagoškega dela in na podlagi tega sposobnost

načrtovanja lastnega profesionalnega razvoja (Marentič Požarnik 2006).

5. Poznamo razne oblike v sistemu nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, po Jordan Fleten (2008) so: seminarji, delavnice, študijske skupine, strokovna srečanja (posveti oz. simpoziji), tematske konference, izobraževanje na daljavo, samoizobraževanje, poučevanje in kolegialne interakcije, obiski nastopov v drugih vrtcih ali šolah, akcijska raziskava.
6. Od leta 1957, ko je bil ustanovljen, je pomagal milijonom Evropejcem dobiti zaposlitev, osvojiti nova znanja, z njimi ali poiskati novo zaposlitev ali pridobiti nove kompetence za kakovostno opravljanje svojega dela. Leta 1957 je bila z Rimsko pogodbo ustanovljena Evropska gospodarska skupnost (EGS) in z njo tudi ESS, s pomočjo katerega naj bi, kot smo že zapisali, spodbujali zaposlovanje, geografsko in poklicno mobilnost delavcev in izboljšali zaposljivost v Evropi.
7. Nacionalno podlago za črpanje sredstev Evropskih strukturnih skladov v programskem obdobju 2007–2013 je vlada RS sprejela na dopisni seji 16. februarja 2007.
8. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 12-567/96, z dne 29. februarja 1994, popravek št. 23/96. Veljati je začel 15. marca 1996.

Literatura

- Batistič Zorec, M. 2003. *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Batistič Zorec, M., in D. Krnel. 2009. »Prednost učenja pred poučevanjem.« V *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*, ur. T. Devjak in D. Skubic, 47–76. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Belopavlovič, N., in E. Krajnovič. 2010. *Večja usposobljenost – boljša komunikacija med delodajalci in delavci v trgovini*. Ljubljana: Trgovinska zbornica Slovenije.
- Bredenkamp, S. ur. 1996. *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bruce, T. 1997. *Early Childhood Education*. London: Hodger & Stroughton.
- Clark, C. M. 1992. »Teachers as Designers in Self-Directed Professional Development.« V *Understanding Teacher Development*, ur. A. Hargreaves in M. Fullan, 75–85. New York: Teachers College Press in Columbia University Press.
- Commission of the European Communities. 2000. »A Memorandum on Lifelong Learning.« Commission Staff Working Paper, SEC(2000) 1852.
- Dahleberg, G., in P. Moss. 2005. *Ethics and Politics in Early Childhood*

- Education*. London: Routledge Falmer.
- Delors, J. 1996. *Učenje: skriti zaklad; poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Devjak, T., ur. 2005. *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje–praksa–raziskovanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Devjak, T., ur. 2010. *Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Devjak, T. 2011. »Vsebinsko poročilo o opravljanem delu na projektu Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje, 2008–2013.« Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Devjak, T., in M. Batistič-Zorec. 2011. *Pristop Reggio Emilia, izziv za slovenske vrtce: zbornik zaključne konference – priručnik za dobro prakso*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Devjak, T., M. Batistič-Zorec, N. Turnšek, D. Krnel, T. Hodnik Čadež, D. Skubic in A. Hočevar. 2009. »Posebna pedagoška načela pristopa Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje.« V *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*, ur. T. Devjak in D. Skubic, 7–15. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Devjak, T., S. Berčnik in M. Plestenjak. 2008. *Alternativni vzgojni koncepti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Devjak, T., in A. Polak. 2007. *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Devjak, T., in D. Skubic. 2009. *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Devjak, T., in J. Vogrinc. 2006. »Competencies of Pre-School Teachers.« V *Research on Education*, ur. M.-S. Giannakaki, 673–687. Atene: Athens Institute for Education and Research.
- Day, C. 1999. *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer.
- Drücker, P. F. 1999. *Leadership Challenges for the 21st Century*. Oxford: Heinemann.
- Edwards, C., L. Gandini in G. Forman, ur. 1995. *The Hundred Languages of Children*. Norwood, NJ: Ablex.
- Jelenc, Z., ur. 2007. *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije in Pedagoški inštitut.
- Jordan Fleten, B. 2009. »Stališča učiteljev do profesionalnega razvoja.« Magistrsko delo, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kamenov, E. 1987. *Predšolska pedagogija 1*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kester, I. 1995. *Management in the Public Sector*. London: Thomson.
- Krajnovič, E. 2011. »Prenehajmo govoriti, začnimo delati.«

- http://www.zdruzenje-manager.si/storage/8474/08_Epicenter-Prenehajmo_govoriti_zacnimo_delati.pdf
- Kurikulum za vrtce. 1999. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Loughran, J. 2006. *Developing a Pedagogy of Teacher Education: Understanding Teaching and Learning About Teaching*. New York: Routledge.
- Malaguzzi, L. 1993. »For an Education Based on Relationships.« *Young Children* 49 (1): 9–12.
- Malaguzzi, L. 1998. »History, Ideas and Basic Philosophy: An interview with Lella Gandini.« V *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*, ur. C. Edwards, L. Gandini in G. Forman, 49–98. London: Ablex.
- Marentič Požarnik, B. 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. 2006. »Okvirni seznam ključnih kompetenc/zmožnosti.« V *15. strokovno srečanje ravnateljic in ravnateljev osnovnih šol, 22–23*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Možina, S. 1994. *Osnove vodenja*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Padovan, R. 1995. »Razmišljanje o drugačni vlogi vzgojitelja v vrtcu.« V *Otrok in družina* 44 (7–8): 14–17.
- Plevnik, T. 2004. »Uvod v spremembe.« V *Prenova sistema sss za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju*, 4–6. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Resman, M. 1994. »Ravnatelj in vizija šole.« *Sodobna pedagogika* 45 (3–4): 122–132.
- Resman, M. 2002. »Vzvodi šolskega razvoja.« *Sodobna pedagogika* 53 (1): 8–26.
- Rinaldi, C. 1993. »The Emergent Curriculum and Social Constructivism.« V *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*, ur. C. Edwards, L. Gandini in G. Forman, 141–153. London: Ablex.
- Rinaldi, C. 2006. In *Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. London in New York: Routledge.
- Tom, A. R. 1997. *Redesigning Teacher Education*. New York: State University of New York Press.
- Valenčič Zuljan, M. 2001. »Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja.« *Sodobna pedagogika* 52 (2): 122–141.
- »Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI).« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro5/predpis_ZAKO445.html
- Dr. Tatjana Devjak je izredna profesorica na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. tatjana.devjak@pef.uni-lj.si

Zadovoljstvo učiteljev z odnosi v šoli v povezavi z vodenjem

Melita Moretti

Uvod

Globalizacija na področju izobraževanja prinaša izzive in reforme. Šole so in še bodo doživele številne spremembe. Izobražena delovna sila je v globalnem gospodarstvu nujno potrebna predvsem, če želimo povečati konkurenčnost ali jo vsaj obdržati (Bush in Bell 2002, 12). Šola ne more biti več zaprt prostor. V ta namen bo slovensko šolstvo uspešno le, če se bo uspelo prilagoditi in zadostiti vsem potrebam vsakdana. Prav tako njihovo sodelovanje z okoljem v domačem in evropskem prostoru postaja zahteva (Trnavčevič in Logaj 2006, 4–5).

Na spremembe v izobraževanju vplivajo tudi izobraževalni trendi, na katere se morajo šole pripraviti. Od šol in izobraževanja se pričakuje vedno več. Temeljni namen šole sta poučevanje in učenje. Šola je nekakšna odprta profesionalna organizacija. To odprto profesionalno organizacijo, kot nekakšen formalni vodja, vodi ravnatelj. Je hkrati vodja financ, učenja, kadrov in politike (Koren 2007, 99).

Ravnateljeva uspešnost je zelo pomembna za uspešnost celotnega izobraževalnega sistema. Učinkovitost vodenja je tesno povezana z izboljšavami na šolah. Mednarodne raziskave so pokazale na veliko korelacijo med vodenjem in izboljšavami v šolah (Hopkins 2001; West idr. 2000), kakor tudi na dejstvo, da vodenje močno vpliva na učinkovitost šole in dosežke učencev (Leithwood in Jantzi 2000). Prav tako je kakovost vodenja pomembna za motivacijo učiteljev in njihovo zadovoljstvo z delom ter za kakovost poučevanja v šolah (Hargreaves 2003; Fullan 2001; Evans 2001) in je hkrati pomemben dejavnik v uspešnosti šole (Koren 2007, 15).

V zadnjem času se v večji meri posveča pozornost zadovoljstvu vseh ciljnih javnosti šole (dijaki, njihovi starši, učitelji in drugi). Ta pozornost izhaja iz sprememb, ki smo jih omenili, in se dogajajo pri nas in po svetu. Šole se za svoje učence in dijake »borijo« in želijo čim bolj ugoditi ciljnim javnostim ter spremljati njihovo zadovoljstvo s šolo. Tako se je razvijala tudi potreba po spremljanju zadovoljstva ciljnih javnosti šole: kaj je za njih pomembno,

kakšna so njihova pričakovanja do šole in do katere mere jih šola izpolnjuje.

V prispevku bomo predstavili del ugotovitev širše raziskave, v kateri smo se osredotočili na ciljno javnost *učitelji* – na njihove odnose v šoli v povezavi z vodenjem šole (ocenjevanje pomembnosti posameznega kazalnika zadovoljstva in ugotavljanje dejanskega stanja zadovoljstva na relaciji vodstvo šole/ravnatelj – učitelji).

Poudariti velja, da nas ne zanima, kakšne so oblike izražanja zadovoljstva (nasmeh, jok ipd.), ampak so uporabljeni kazalniki opredeljeni kot vsebine, način in dejavnost šole, ki so za učitelje in ravnatelja pomembne. Na osnovi ocenjevanja pomembnosti posameznega kazalnika zadovoljstva in ugotavljanja dejanskega stanja zadovoljstva na relaciji vodstvo šole/ravnatelj – učitelji, lahko tako šola prilagodi svoje delovanje na način, da bosta obe ciljni skupini zadovoljni – še posebej to velja za dejavnosti, ki jih učitelji opredeljujejo kot pomembne. Zavedati se je potrebno, da je vodenje pomembna sila, ki zagotavlja razmere in podporo, ki jih šola potrebuje za uspeh nasploh in za učinkovitost in zadovoljstvo učiteljev (Koren 2007). Tako je večja verjetnost, da bodo posredni vplivi *pravega vodenja* (kaj je pomembno početi, kaj je prava dejavnost, širiti strokovnost, biti na pravem kraju ob pravem času) na učenje in dosežke učencev večji in ugodnejši (Elmore 2003). Kajti za neposredni vpliv na dosežke učencev (da bi vpliv deloval) so ravnatelji preveč oddaljeni, za dobrodejnost vpliva pa jim običajno manjka tudi znanja (Koren 2007, 16).

Omeniti velja tudi posredno korist spremljanja zadovoljstva s šolo – del promocije šole se lahko dogaja tudi preko govoric, ki jih zadovoljni ali nezadovoljni *učitelji* širijo v okolici. Šola z zadovoljnimi *učitelji* pa lahko pridobi nove učence, torej poveča vpis (Trnavčević idr. 2008, 75).

Vodenje šole in zadovoljstvo učiteljev

V strokovni literaturi zasledimo veliko definicij vodenja. Vodenje so opisovali že v Starem Egiptu. O tem sta v Stari Grčiji pisala že znana filozofa Platon in Aristotel (Paul idr. 2002, 192). Najbolj pravilne opredelitve ni. Različnost opredelitev vodenja nam pomaga razločiti veliko število dejavnikov, ki vplivajo na vodenje (Hughes, Ginnett in Curphy 1999, 9).

Večina definicij zajema proces družbenega vplivanja, kjer posameznik ali skupina oblikuje odnose in dejavnost v organizaciji ter da vodenje pomeni izvajanje vpliva nad dejanji, prepričanji in vrednotami drugih.

Trnavčevič, Tankosič in Logaj (2010, 14) izpostavljajo opredelitev vodenja, in sicer: »Vodenje je socialni proces, ki pomeni nenehno »ustvarjanje« in osmišljanje odnosov in medsebojnega vplivanja med vodjo in »tistimi, ki sledijo.«

Ravnatelji v vzgoji in izobraževanju se od drugih vodij razlikujejo po svoji odgovornosti in usmerjenosti, da se osredotočajo na učenje (Koren 2007, 13), njihovo vodenje pa postaja sinonim za uspešnost šol (glej Simkins 2005; Heck in Hallinger 2005; Blackmore, Thomson in Barty 2006).

Uspešnost šole temelji tudi na kvaliteti, pripadnosti in uspešnosti učiteljev (Oldroyd 2003). V ta namen mora vodstvo šole oblikovati tak model ravnanja z učitelji, da bo učitelje spodbujal in motiviral h kakovostnemu delu (Bush in Middlewood 2005, 6). Njihova slabša uspešnost je rezultat slabega ravnanja z njimi v preteklosti (Everard in Morris 1996, 11). Njihovo osebnost oblikuje mnogo dejavnikov, med pomembnejšimi je, kako z njimi ravnajo ravnatelji in šola (Fullan in Hargreaves 2000, 42).

Raziskava L. Evans (2003) kaže, da so učitelji zadovoljni pri delu in visoko motivirani, kadar so v šoli spoštovani ideali, kot so pravičnost, pedagoška načela, kolegialnost, pozitivna samopodoba, medsebojni odnosi in organizacijska uspešnost. Rezultat motivacije so pričakovanja. Če pa se pričakovanja uresničijo, smo vedno zadovoljni.

Vendar pa opredelitev zadovoljstva ni enostavna. Zadovoljstvo izhaja iz latinskih besed *satis* (dovolj) in *facio* (narediti; Oliver 1997, 11). Gre za sestavljen koncept, ki ga ljudje razumemo, ga občutimo, vendar imamo problem, kako ga opredeliti. Obstajata dve uporabljene teoriji zadovoljstva odjemalcev, in sicer teorija delovanja zadovoljstva (teorija izhaja iz vedenjskega pristopa, po katerem je zadovoljstvo reakcija, ki sledi zunanjemu dražljaju) in teorija nepotrditve pričakovanj (zadovoljstvo odjemalcev je posledica stopnje izpolnitve želja odjemalcev; Kolar 2003). Pričakovanja v zvezi z zadovoljstvom so prepletena (Dean 2004, 62).

Današnje zadovoljstvo odjemalcev ni zagotovilo za njihovo jutrišnje zadovoljstvo. Zadovoljstvo je treba razumeti kot koncept, ki zajema vse vrednosti, od izrazitega nezadovoljstva do izrazitega zadovoljstva. Zadovoljstvo učiteljev in ostalih ciljnih skupin (ostalih zaposlenih, učencev, dijakov) v osnovnih in srednjih šolah v Sloveniji je pomembno zaradi neugodnih gibanj v njihovem okolju, kot so: povečano konkuriranje med posameznimi šolami zaradi zmanjševanja števila otrok, povečanje potreb družbe po novih znanjih, zaostajanje finančnih resursov in podobno (Snoj 2007, 120–124).

L. Evans (1998, 45) med dejavnike, ki motivirajo učitelje poleg priznavanja njihovih dosežkov, klime na šoli in prepoznavanja njihovih rezultatov uvršča odnose med ravnatelji in učitelji. Prav tako rezultati L. Evans (2001) kažejo, da predstavljajo vodenje in management v šoli največji vpliv na zadovoljstvo učiteljev.

Raziskava A. Trnavčević idr. (2008) je s skupinskimi polstrukturiranimi intervjuji staršev in učiteljev na izbranih srednjih in osnovnih šolah generirala kazalnike zadovoljstva, ki so jih zaznali in prepoznali udeleženci raziskave. Oblikovali so 7 kategorij zadovoljstva (znanje in vzgoja, lik učitelja, odnosi v šoli, ocenjevanje, sodelovanje šole s starši in okoljem, delovne razmere in vrednote) ter 11 podkategorij zadovoljstva. Znotraj kategorij in podkategorij so razporedili kazalnike zadovoljstva udeležencev raziskave, ki bodo lahko služili kot osnova šolam za ugotavljanje in spremljanje zadovoljstva ciljnih skupin z namenom zagotavljanja kakovostnejšega in učinkovitejšega vzgojno-izobraževalnega procesa.

Iz raziskave ugotovljenih kazalnikov se pričakuje vzpostavljanje odnosov, ki zagotavljajo sodelovanje in neogroženost vsakega posameznika, zagotavlja se orientiranost k skupnim ciljem in priznavanju dosežkov posameznika in skupine. Ob tem mora šola kot organizacija biti vodena v smislu zagotavljanja pogojev za uspešno delovanje, upoštevana morajo biti dogovorjena pravila delovanja, zagotovljeni pogoji za uspešno delo, kakor tudi spremljanje in vrednotenje dosežkov (Trnavčević idr. 2008, 60).

Kazalniki zadovoljstva v kategoriji odnosi v šoli, v podkategoriji vodenje, so nam služili kot osnova za raziskovanje (vprašalnik) v tem delu raziskave.

Metode, rezultati in diskusija

Namen in cilj dela empirične raziskave, katere del predstavljamo, je, da z izbranimi analitičnimi metodami ugotovimo pomembnost zadovoljstva in dejansko stanje zadovoljstva učiteljev z odnosi v šoli v povezavi z vodenjem na splošnih gimnazijah v Republiki Sloveniji. Ugotoviti želimo, ali obstajajo razlike med oceno pomembnosti in dejanskim stanjem zadovoljstva učiteljev ter kakšne so te razlike.

Želeli smo potrditi oziroma ovreči naslednjo hipotezo:

- H1 *Med oceno pomembnosti posameznih kazalnikov zadovoljstva in dejanskim stanjem zadovoljstva za posamezen kazalnik v povezavi z vodenjem šole obstajajo statistično značilne razlike.*

Vprašanja (vprašalnik zaprtega tipa) so povzeta iz predlaganih kazalnikov, ki se v šoli lahko uporabljajo za ugotavljanje zadovoljstva z vodenjem (kategorija »odnosi v šoli« – podkategorija »vodenje«; Trnavčević idr. 2008). Anketirani so pri posameznem vprašanju najprej ocenjevali pomembnost posameznega kazalnika zadovoljstva, nato pa ugotavljali še dejansko stanje zadovoljstva za posamezen kazalnik.

V naključni vzorec je bilo vključenih 27 (49,09 %) od 55 splošnih gimnazij v Republiki Sloveniji. Za sodelovanje pri anketiranju se je odločilo 16 izmed 27 v naključni vzorec vključenih splošnih gimnazij v RS (59,26 % odzivnost). Vrnjenih smo skupno prejeli 247 ustrezno izpolnjenih vprašalnikov, kar znaša 45,74 %.

Zbrane podatke smo obdelali s programom SPSS. Ključne značilnosti podatkov so izražene s pomočjo metod opisne statistike – aritmetična sredina in standardni odklon.

Z analizo variance smo ugotavljali, ali se pomembnost posamezne trditve razlikuje glede na posamezne skupine, in sicer glede na spol, starost, delovno dobo v šolstvu ali glede na strokovno področje. S pomočjo *t*-testa pa smo ugotavljali, ali se pomembnost posamezne trditve razlikuje glede na posamezen kazalnik zadovoljstva.

Osnovne statistične analize

V vprašalnik so bile zajete trditve zadovoljstva zaposlenih z odnosi v šoli v povezavi z vodenjem šole, in sicer sodelovanje z vodstvom, timsko delo, skupni cilji, pripadnost šoli, disciplina vseh zaposlenih, skupna prizadevanja, spoštovanje pravil, povezanost kolektiva, zaupanje, spoštovanje dogovorjenih kriterijev, pohvale, doseganje ciljev, varnost, obremenjenost, pregled nad šolo, enakomerna razporeditev dela, pravilne odločitve, občutek, da si potreben, informiranost, sklepanje kompromisov, toleranca do napak, omogočanje nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, uvajanje sprememb, spreminjanje kakovosti, sodelovanje pri organizaciji prireditvev in reševanje kadrovskega problemov.

Anketirani so pri posameznem vprašanju najprej ocenjevali pomembnost posameznega kazalnika zadovoljstva (preglednica 1). Vprašanja so bila zastavljena v obliki petstopenjske Likertove lestvice. Stopnjo strinjanja s posamezno trditvijo so anketirani označili na lestvici od 1 do 5, pri čemer je 1 – nikakor ni pomembna in 5 – zelo je pomembna.

S povprečno oceno 4,68 so anketirani kot najpomembnejši de-

PREGLEDNICA 1 Ocena pomembnosti posameznega kazalnika zadovoljstva

Kazalnik	(1)	(2)	(3)
Zaupanje	247	4,68	0,839
Spoštovanje dogovorjenih kriterijev	247	4,64	0,908
Povezanost kolektiva	247	4,53	0,864
Informiranost	247	4,53	0,958
Pripadnost šoli	247	4,51	0,966
Spoštovanje pravil	247	4,50	0,966
Skupna prizadevanja	247	4,47	0,940
Pravilne odločitve	247	4,46	1,031
Disciplina vseh zaposlenih	247	4,45	0,998
Varnost	247	4,45	1,050
Skupni cilji	247	4,43	0,929
Omogočanje nadaljnega izobraževanja in usposabljanja	247	4,41	1,012
Sodelovanje z vodstvom	247	4,38	0,967
Doseganje ciljev	247	4,35	1,056
Občutek, da si potreben	247	4,33	1,045
Enakomerna razporeditev dela	247	4,29	1,061
Reševanje kadrovskih problemov	247	4,28	1,141
Pohvale	247	4,26	1,067
Spremljanje kakovosti	247	4,22	1,095
Sklepanje kompromisov	247	4,20	1,073
Obremenjenost	247	4,13	1,176
Uvajanje sprememb	247	4,10	1,047
Timsko delo	247	4,06	1,034
Toleranca do napak	247	4,06	1,097
Pregled nad šolo	247	3,93	1,147
Sodelovanje pri organizaciji prireditev	247	3,71	1,177

Naslvi stolpcev: (1) veljavne enote, (2) aritmetična sredina, (3) standardni odklon.

javnik za njihovo zadovoljstvo izpostavili *zaupanje*, s povprečno oceno 4,64 sledi *spoštovanje dogovorjenih kriterijev* ter s povprečno oceno 4,53 sledita *informiranost in povezanost kolektiva*. Najnižjo oceno pomembnosti so pripisali *sodelovanju pri organizaciji prireditev* (povprečna ocena 3,71). Sicer pa anketirani v povprečju vse trditve oz. kazalnike ocenjujejo kot pomembne (aritmetična sredina med 3,71 in 4,68). Standardni odkloni so med 0,839 in 1,177.

V nadaljevanju so anketirani ocenjevali dejansko stanje njihovega zadovoljstva za posamezen kazalnik (preglednica 2). Vprašanja so bila prav tako zastavljena v obliki petstopenjske Likertove lestvice. Stopnjo strinjanja s posamezno trditvijo so anketi-

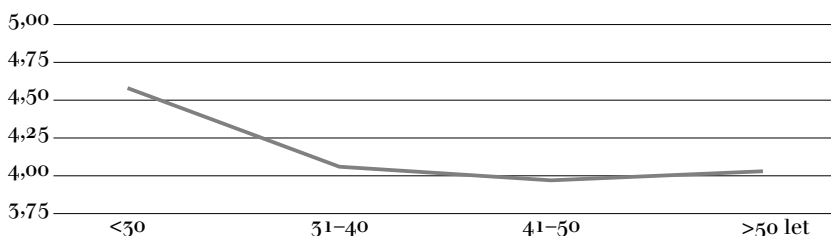
PREGLEDNICA 2 Dejansko stanje zadovoljstva za posamezen kazalnik

Kazalnik	(1)	(2)	(3)
Omogočanje nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja	247	4,34	0,931
Varnost	247	4,13	1,036
Sodelovanje z vodstvom	247	4,12	0,932
Informiranost	247	4,09	0,922
Pripadnost šoli	247	4,07	0,937
Uvajanje sprememb	247	4,05	0,991
Sodelovanje pri organizaciji prireditvev	247	4,02	0,954
Toleranca do napak	247	3,96	0,940
Reševanje kadrovskih problemov	247	3,96	1,025
Spremljanje kakovosti	247	3,90	0,983
Občutek, da si potreben	247	3,89	1,024
Sklepanje kompromisov	247	3,89	0,897
Doseganje ciljev	247	3,87	,919
Timsko delo	247	3,82	0,841
Pravilne odločitve	247	3,82	0,981
Skupni cilji	247	3,79	0,784
Zaupanje	247	3,77	0,979
Spoštovanje dogovorjenih kriterijev	247	3,74	0,974
Pohvale	247	3,73	1,064
Pregled nad šolo	247	3,68	0,987
Skupna prizadevanja	247	3,66	0,885
Povezanost kolektiva	247	3,66	0,918
Spoštovanje pravil	247	3,57	0,857
Enakomerna razporeditev dela	247	3,45	1,046
Obremenjenost	247	3,43	1,079
Disciplina vseh zaposlenih	247	3,38	0,893

Naslovi stolpcev: (1) veljavne enote, (2) aritmetična sredina, (3) standardni odklon.

rani označili na lestvici od 1 do 5, pri čemer je 1 – nikakor ne velja za našo šolo in 5 – popolnoma velja za našo šolo.

Z vidika dejanskega stanja njihovega zadovoljstva z odnosi v šoli v povezavi z vodenjem šole so anketirani izrazili najvišjo povprečno stopnjo zadovoljstva pri *omogočanju nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja* (povprečna ocena 4,34), sledi *varnost* (povprečna ocena 4,13), *sodelovanje z vodstvom* (povprečna ocena 4,12), *informiranost* (povprečna ocena 4,09). Najslabšo oceno dejanskega stanja zadovoljstva so pripisali *disciplini vseh zaposlenih* (povprečna ocena 3,38). Sicer pa anketirani trdijo, da v povprečju trditve oz. kazalniki za njihovo šolo veljajo (aritmetična sredina med 3,38 in 4,34). Standardni odkloni so med 0,784 in 1,079.

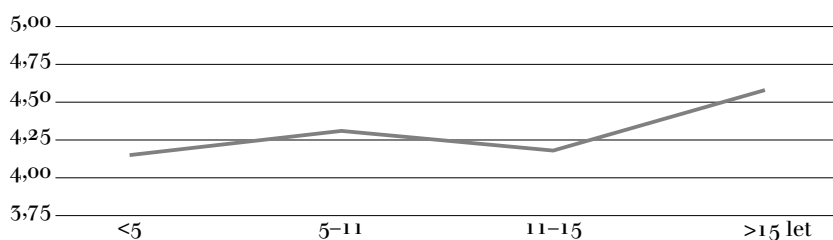


SLIKA 1 Razlike v odgovorih glede na dejansko stanje zadovoljstva pri kazalniku *informiranost* (aritmetične sredine odgovorov glede na starost)

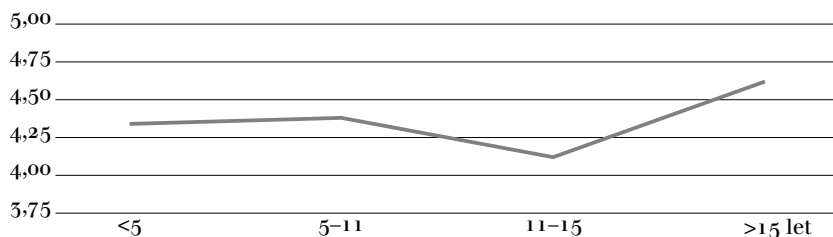
Razlike v odgovorih po demografskih podatkih (analiza variance)

Glede na dejansko stanje zadovoljstva za posamezen kazalnik nam analiza variance pokaže, da značilnih razlik med ženskami in moškimi v odgovorih ni. Prav tako ni značilnih razlik pri odgovorih glede na delovno dobo v šolstvu in glede na strokovno področje. Značilne razlike opazimo pri kazalniku *informiranost*, in sicer, če primerjamo anketirane glede na starost (v letih). Iz slike 1 je razvidno, da je najvišje ocene opaziti pri starostni skupini do 30 let. Krivulja pomembnosti je padajoča. Najnižje ocene so pri starostni skupini od 41 do 50 let, nekaj višje so ocene v starostni skupini nad 50 let. Glede navedenih ugotovitev menimo, da se anketiranim z starostjo (v letih) zmanjšuje zadovoljstvo glede informiranosti. Očitno od vodstva pričakujejo več informacij, ki jih potrebujejo in želijo za nemoten potek dela v času hitrih sprememb in stresnih situacij. To nezadovoljstvo je možno razložiti tudi tako, da informacije niso podane na pravi način (npr. elektronsko namesto osebno), ob pravem času (npr. prepozno in se zato ne morejo dovolj dobro pripraviti) itd.

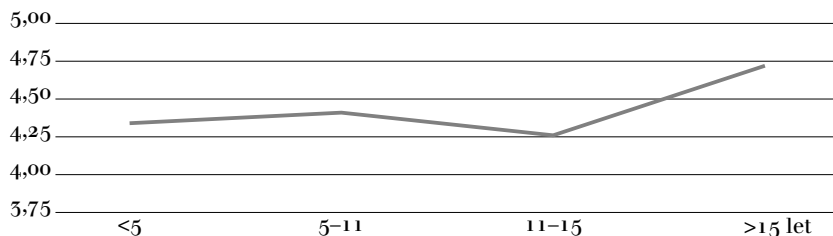
Rezultati analize variance nam pokažejo, da v odgovorih med ženskami in moškimi glede na pomembnost posameznega kazalnika zadovoljstva ni značilnih razlik. Prav tako ni značilnih razlik glede na starost in glede na strokovno področje. Značilne razlike opazimo pri anketiranih glede na delovno dobo v šolstvu, in sicer pri kazalnikih *sodelovanje z vodstvom*, *skupni cilji*, *pripadnost šoli*, *pravilne odločitve* in pri kazalniku *reševanje kadrovskih problemov*. Iz slik 2, 3, 4, 5 in 6 je razvidno, da so najnižje ocene pomembnosti zadovoljstva pri teh kazalnikih pri skupini z delovno dobo v šolstvu od 11 do 15 let, razen pri kazalniku *sodelovanje z vodstvom*, kjer so najnižje ocene pri skupini z delovno dobo manj kot 5 let.



SLIKA 2 Razlike v odgovorih glede na pomembnost kazalnika *sodelovanje z vodstvom* (aritmetične sredine odgovorov glede na delovno dobo v šolstvu)



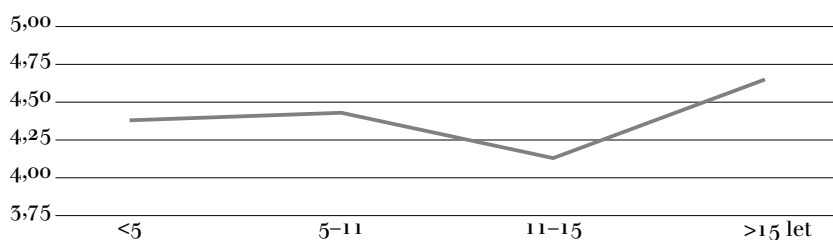
SLIKA 3 Razlike v odgovorih glede na pomembnost kazalnika *skupni cilji* (aritmetične sredine odgovorov glede na delovno dobo v šolstvu)



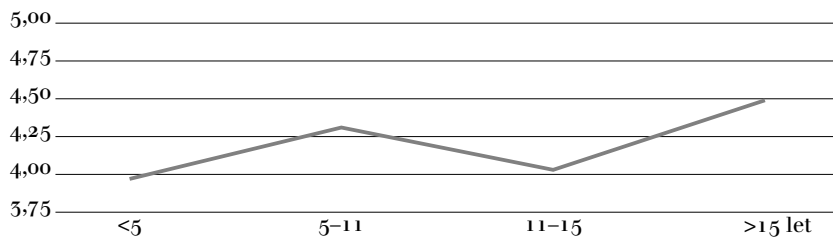
SLIKA 4 Razlike v odgovorih glede na pomembnost kazalnika *pripadnost šoli* (aritmetične sredine odgovorov glede na delovno dobo v šolstvu)

Ocene pri skupini z delovno dobo v šolstvu od 5 do 10 let glede na delovno dobo z manj kot 5 let pri vseh kazalnikih naraščajo. Pri skupini z delovno dobo v šolstvu od 11 do 15 let ocena pade (pri t. i. srednji generaciji) ter pri skupini z delovno dobo nad 15 let strmo naraste.

Glede na navedeno ugotovitev menimo, da so skupini anketiranih z delovno dobo v šolstvu od 11 do 15 let manj pomembne zgoraj opisane trditve oz. kazalniki kot skupini anketiranih z delovno dobo v šolstvu od 5 do 10 let in nad 15 let. Tej skupini so (t. i. srednji generaciji) manj pomembni sledeči kazalniki zadovoljstva: sodelovanje z vodstvom, skupni cilji, pripadnost šoli, pravilne od-



SLIKA 5 Razlike v odgovorih glede na pomembnost kazalnika *pravilne odločitve* (aritmetične sredine odgovorov glede na delovno dobo v šolstvu)



SLIKA 6 Razlike v odgovorih glede na pomembnost kazalnika *reševanje kadrovskih problemov* (aritmetične sredine odgovorov glede na delovno dobo v šolstvu)

ločitve in reševanje kadrovskih problemov. Sklepamo lahko, da so ti zgoraj naštetih kazalniki anketiranim sicer pomembni, nimajo pa največjega vpliva na stopnjo zadovoljstva. Domnevamo lahko, da se ta skupina čuti dovolj samostojna in usposobljena in zato pri opravljanju svojih delavnih nalog in vsakdanjih obveznosti ne potrebuje nenehnega usmerjanja in sodelovanja ostalih sodelavcev in vodstva.

Preverjanje hipoteze

Hipotezo »med pomembnostjo ocene posameznih kazalnikov zadovoljstva in dejanskim stanjem zadovoljstva za posamezen kazalnik v povezavi z vodenjem šole obstajajo statistično značilne razlike« smo preverjali s pomočjo deskriptivne statistike, z metodo analize razlik dveh spremenljivk pri istih enotah – *t*-testa.

S pomočjo *t*-testa za odvisne vzorce ($H_0: x_{pomembnost} = x_{dej. stanje}$, $H_1: x_{pomembnost} \neq x_{dej. stanje}$) smo ugotavljali razlike (večje ali manjše) med aritmetičnimi sredinami in posameznimi kazalniki glede na pomembnost in dejanskim stanjem zadovoljstva v šoli v povezavi z vodenjem (preglednica 3, slika 7).

T-test za odvisne vzorce je pokazal, da med posameznimi ka-

zalniki glede na pomembnost in dejanskim stanjem zadovoljstva v šoli v povezavi z vodenjem obstajajo statistično značilne razlike aritmetičnih sredin (vrednost signifikance je manjša od 0,05), razen pri kazalnikih, kjer je vrednost signifikance večja od 0,05: *toleranca do napak* (vrednost signifikance 0,145), *omogočanje nadaljnega izobraževanja* (vrednost signifikance 0,217) in *usposabljanje in uvajanje sprememb* (vrednost signifikance 0,470), kjer statistično značilnih razlik aritmetičnih sredin ni.

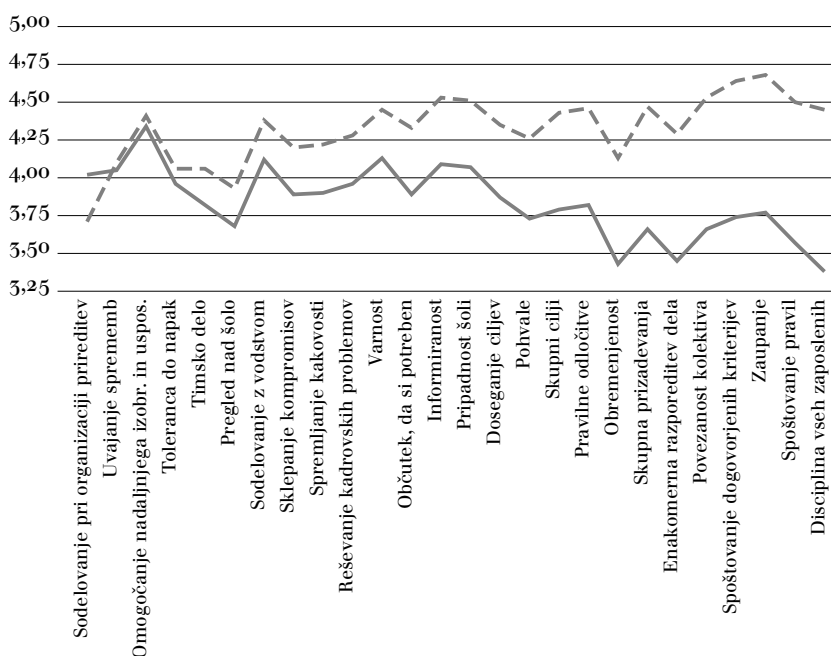
Podrobnejša analiza je pokazala, da so statistično značilne razlike aritmetičnih sredin pri vseh kazalnikih pozitivne, razen pri kazalniku *sodelovanje pri organizaciji prireditev*, kjer je statistično značilna razlika aritmetičnih sredin negativna (razlika aritmetičnih sredin $-0,308$). To pomeni, da je ocena pomembnosti kazalnika *sodelovanje pri organizaciji prireditev* nižja kot dejansko stanje zadovoljstva anketiranih za ta kazalnik; pri vseh ostalih kazalnikih (*sodelovanje z vodstvom, timsko delo, skupni cilji, pripadnost šoli, disciplina vseh zaposlenih, skupna prizadevanja, spoštovanje pravil, povezanost kolektiva, zaupanje, spoštovanje dogovorjenih kriterijev, pohvale, doseganje ciljev, varnost, obremenjenost, pregled nad šolo, enakomerna razporeditev dela, pravilne odločitve, občutek, da si potreben, informiranost, sklepanje kompromisov, spreminjanje kakovosti in reševanje kadrovskih problemov*) pa je ocena pomembnosti višja kot je dejansko stanje zadovoljstva anketiranih za posamezen kazalnik. Največja statistično značilna razlika aritmetičnih sredin je pri kazalniku *disciplina vseh zaposlenih* (razlika 1,073), sledi kazalnik *spoštovanje pravil* (razlika 0,927), nato kazalnik *zaupanje* (razlika 0,915) itd. Najmanjša statistično značilna razlika pa je pri kazalniku *timsko delo* (razlika 0,243).

Hipotezo 1 lahko potrdimo pri vseh kazalnikih, razen pri kazalnikih *toleranca do napak, omogočanje nadaljnega izobraževanja* in *usposabljanje in uvajanje sprememb*. Sledi ugotovitev, da hipotezo 1 lahko le delno potrdimo.

Sklep

V prispevku smo se osredotočili na ciljno javnost *učitelji* – na njihove odnose v šoli v povezavi z vodenjem šole (zadovoljstvo na relaciji vodstvo šole/ravnatelj – učitelji). Ravnateljeva uspešnost in kakovost vodenja je zelo pomembna za uspešnost šole, za motivacijo učiteljev in njihovo zadovoljstvo z delom.

Kot vodilo raziskave smo oblikovali hipotezo H1: Med oceno pomembnosti posameznih kazalnikov zadovoljstva in dejanskim sta-



SLIKA 7 Razlike v odgovorih glede na pomembnost posameznega kazalnika zadovoljstva in glede na dejansko stanje njihovega zadovoljstva za posamezen kazalnik (črtkana pomembnost, polna črta dejansko stanje)

njem zadovoljstva za posamezen kazalnik v povezavi z vodenjem šole obstajajo statistično značilne razlike.

Testiranje hipoteze je pokazalo, da na splošnih gimnazijah v Republiki Sloveniji med oceno pomembnosti posameznih kazalnikov zadovoljstva in dejanskim stanjem zadovoljstva za posamezen kazalnik v povezavi z vodenjem šole pri večini kazalnikov (pri 25 od 26 kazalnikov) obstajajo statistično značilne razlike aritmetičnih sredin (od 0,243 do 1,073). Le te so pozitivne (statistično značilne razlike od 0,243 do 1,073), razen pri kazalniku *sodelovanje pri organizaciji prireditvev* (negativna statistično značilna razlika -0,308). Statistično značilnih razlik aritmetičnih sredin ni pri kazalnikih, kjer je vrednost signifikance večja od 0,05: *toleranca do napak* (vrednost signifikance 0,145), *omogočanje nadaljnega izobraževanja* (vrednost signifikance 0,217) in *usposabljanje in uvajanje sprememb* (vrednost signifikance 0,470).

Sledi ugotovitev, da hipotezo H_1 lahko le delno potrdimo.

Zadovoljstvo na relaciji vodstvo šole/ravnatelj – učitelji je sestavni del ravnateljeve ocene uspešnosti. Ključna ugotovitev pričujoče raziskave je, da je na splošnih gimnazijah v Republiki Slo-

PREGLEDNICA 5 *t*-test za odvisne vzorce

Kazalnik	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Pomembnost: disciplina vseh zaposlenih					
Dejansko stanje: disciplina vseh zaposlenih	1,075	1,311	12,865	247	0,000
Pomembnost: spoštovanje pravil					
Dejansko stanje: spoštovanje pravil	0,927	1,292	11,277	247	0,000
Pomembnost: zaupanje					
Dejansko stanje: zaupanje	0,915	1,174	12,246	247	0,000
Pomembnost: spoštovanje dogovorjenih kriterijev					
Dejansko stanje: spoštovanje dogovorjenih kriterije	0,899	1,250	11,299	247	0,000
Pomembnost: povezanost kolektiva					
Dejansko stanje: povezanost kolektiva	0,874	1,184	11,604	247	0,000
Pomembnost: enakomerna razporeditev dela					
Dejansko stanje: enakomerna razporeditev dela	0,838	1,245	10,576	247	0,000
Pomembnost: skupna prizadevanja					
Dejansko stanje: skupna prizadevanja	0,814	1,157	11,052	247	0,000
Pomembnost: obremenjenost					
Dejansko stanje: obremenjenost	0,695	1,275	8,555	247	0,000
Pomembnost: pravilne odločitve					
Dejansko stanje: pravilne odločitve	0,644	1,151	8,945	247	0,000
Pomembnost: skupni cilji					
Dejansko stanje: skupni cilji	0,640	1,117	9,000	247	0,000
Pomembnost: pohvale					
Dejansko stanje: pohvale	0,550	1,252	6,764	247	0,000
Pomembnost: doseganje ciljev					
Dejansko stanje: doseganje ciljev	0,482	1,027	7,570	247	0,000
Pomembnost: pripadnost šoli					
Dejansko stanje: pripadnost šoli	0,445	1,201	5,826	247	0,000
Pomembnost: občutek, da si potreben					
Dejansko stanje: občutek, da si potreben	0,441	1,261	5,502	247	0,000

Nadaljevanje na naslednji strani

veniji raziskava identificirala potencialne kazalnike zadovoljstva na relaciji vodstvo šole/ravnatelj – učitelji, ki kažejo na velik razkorak med oceno pomembnosti in dejanskim stanjem za vsak posamezen kazalnik zadovoljstva (razen pri kazalnikih *toleranca do napak, omogočanje nadaljnega izobraževanja ter usposabljanje in uvajanje sprememb*).

Tako so za izboljšavo dela na šolah pri identificiranih kazalnikih *sodelovanje z vodstvom, timsko delo, skupni cilji, pripadnost šoli, disciplina vseh zaposlenih, skupna prizadevanja, spoštovanje pravil, povezanost kolektiva, zaupanje, spoštovanje dogovorjenih kri-*

PREGLEDNICA 5 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Kazalnik	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Pomembnost: informiranost					
Dejansko stanje: informiranost	0,441	1,131	6,130	247	0,000
Pomembnost: varnost					
Dejansko stanje: varnost	0,320	1,223	4,111	247	0,000
Pomembnost: spremljanje kakovosti					
Dejansko stanje: spremljanje kakovosti	0,320	1,078	4,664	247	0,000
Pomembnost: reševanje kadrovskih problemov					
Dejansko stanje: reševanje kadrovskih problemov	0,320	1,182	4,252	247	0,000
Pomembnost: sklepanje kompromisov					
Dejansko stanje: sklepanje kompromisov	0,308	1,029	4,698	247	0,000
Pomembnost: sodelovanje z vodstvom					
Dejansko stanje: sodelovanje z vodstvom	0,263	1,122	3,685	247	0,000
Pomembnost: pregled nad šolo					
Dejansko stanje: pregled nad šolo	0,251	1,048	3,763	247	0,000
Pomembnost: timsko delo					
Dejansko stanje: timsko delo	0,243	1,157	3,299	247	0,001
Pomembnost: toleranca do napak					
Dejansko stanje: toleranca do napak	0,101	1,087	1,464	247	0,145
Pomembnost: omogočanje nadaljnega izobr. in usp.					
Dejansko stanje: omogočanje nadaljnega izobr. in usp.	0,073	0,925	1,238	247	0,217
Pomembnost: uvajanje sprememb					
Dejansko stanje: uvajanje sprememb	0,049	1,054	0,724	247	0,470
Pomembnost: sodelovanje pri organizaciji prireditev					
Dejansko stanje: sodelovanje pri organizaciji prireditev	-0,308	1,159	-4,171	247	0,000

Naslovi stolpcev: (1) razlika aritmetičnih sredin, (2) standardni odklon razlik, (3) t, (4) stopnje prostosti, (5) vrednost signifikance.

terijev, pohvale, doseganje ciljev, varnost, obremenjenost, pregled nad šolo, enakomerna razporeditev dela, pravilne odločitve, občutek, da si potreben, informiranost, sklepanje kompromisov, spremljanje kakovosti in reševanje kadrovskih problemov potrebni posegi v obstoječo prakso glede na možnosti posamezne šole.

Na podlagi rezultatov raziskave predlagamo naslednje usmeritve in priporočila za prakso:

- izboljšati interno komuniciranje,
- izboljšati informiranost o vrednotah, ki prispevajo k uspešnosti posamezne šole in zadovoljstva učiteljev,
- pritegniti potencial učiteljev k odločanju in določanju skupnih ciljev,

- učiteljem omogočiti priložnosti za vodenje in/ali vodenje deliti z učitelji,
- učiteljem zagotoviti varno okolje (spoštovanje, skrb, privlačnost, ustrezní viri), ki ga nujno potrebujejo, da svoje delo cenijo.

Na ta način se bo šola čim bolj odzvala na potrebe, želje in pričakovanja okolja ter svojih ciljnih skupin.

Literatura

- Blackmore, J., P. Thomson in K. Barty. 2006. »Principal Selection.« *Educational Management, Administration and Leadership* 34 (3): 297–317.
- Bush, T., in L. Bell. 2002. *The Principles and Practice of Educational Management*. London: Sage.
- Bush, T., in D. Middlewood. 2005. *Leading and Managing People in Education*. London: Sage.
- Dean, A. M. 2004. »Rethinking Customer Expectations of Service Quality: Are Call Centers Different?« *Journal of Services Marketing* 18 (1): 60–77.
- Evans, L. 1998. *Teacher Morale, Job Satisfaction and Motivation*. London: Chapman.
- Evans, L. 2001. »Delving Deeper into Morale, Job Satisfaction and Motivation Among Education Professionals.« *Educational Management and Administration* 29 (3): 291–307.
- Evans, L. 2003. »Managing Morale, Job Satisfaction And Motivation.« V *Handbook of Educational Leadership and Management*, ur. B. Davies in J. West-Burnham, str. 606–612. London: Pearson.
- Elmore, R. F. 2003. »Knowing the Right Thing to Do: School Improvement and Performance-Based Accountability.« Washington, DC: NGA Center for best Practices.
- Everard, B., in G. Morris. 1996. *Uspešno vodenje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Fullan, M. 2001. *Learning in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey Bass.
- Fullan, M., in A. Hargreaves. 2000. *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Hargreaves, A. 2003. *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York: Teacher College Press.
- Heck, R. H., in P. Hallinger. 2005. »The Study of Educational Leadership and Management: Where Does the Field Stand Today?« *Educational Management, Administration and Leadership* 33 (2): 229–244.
- Hopkins, D. 2001. *School Improvement for Real*. London: Routledge.
- Hughes, R. L., R. C. Ginnett in G. J. Curphy. 1999. *Leadership: Enhancing the Lessons of Experience*. 3rd ed. Boston: Irwin McGraw-Hill.

- Kolar, T. 2003. »Zadovoljstvo porabnikov s klicnimi centri: konceptualni model in empirična preverba.« Doktorska disertacija, Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Leithwood, K., in D. Jantzi. 2000. »The Effect of Transformational Leadership on Organizational Conditions and Student Engagement.« *Journal of Educational Administration* 38 (2): 112–129.
- Oldroyd, D. 2003. *Human Resources for Learning*. London: University of London.
- Oliver, R. L. 1997. *Satisfaction: A Behavioral Perspective on the Consumer*. New York: Irwin McGraw-Hill.
- Paul, J., D. L. Costley, J. P. Howell in P. W. Dorfman. 2002. »The Mutability of Charisma in Leadership Research.« *Management Decision* 40 (1–2): 192–200.
- Simkins, T. 2005. »Leadership in Education: ‘What Works’ Or ‘What Makes Sense?’« *Educational Management, Administration and Leadership* 33 (1): 9–26.
- Snoj, B. 2007. »Kakovost in zadovoljstvo kot posledici delovanja marketinške kulture.« V *Ko država šepeta*, ur. A. Trnavčevič, 107–128. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Trnavčevič, A., in V. Logaj. 2006. »Uvod.« V *Sodelovanje z okoljem*, ur. A. Trnavčevič, 4–5. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Trnavčevič, A., J. Vogrinec, B. Snoj, V. Logaj, R. Vogrinc in B. Kodrič. 2008. *Evalvacija zadovoljstva s šolo: metodološki in vsebinski izzivi*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Trnavčevič, A., A. Tankosić in V. Logaj. 2010. »Avtoriteta, vodenje in ravnatelj.« V *Avtoriteta in vodenje: avtoriteta v vodenju?* Ur. A. Trnavčevič, str. 9–16. Koper: Fakulteta za management Koper.
- West, M., D. Jackson, A. Harris in D. Hopkins. 2000. »Leadership for School Improvement.« V *Leadership for Change*, ur. K. Riley in K. Seashore Luis. London: Routledge Falmer.

■ Melita Moretti je doktorska študentka.
melita.moretti@amis.net

Vzajemno svetovanje kot oblika profesionalnega razvoja ravnateljev

Justina Erčulj, Stanislava Frangež, Saša Markovič
in Silva Jančan

Uvod

Uspešno ravnateljevanje je ključni pogoj za razvijanje kakovosti vzgojno-izobraževalnih zavodov. Odvisno je od različnih dejavnikov, med katerimi bi radi posebej poudarili vseživljenjsko usposabljanje ravnateljev. Pomembno je na dveh ravneh, in sicer mora biti ravnatelj zgled učenja (Fullan 2003; Koren 2007; Southworth 2011), hkrati pa tako lahko uveljavlja tudi vrednoto vseživljenjskega učenja pri učiteljih (Sugrue 2004; Timperley 2011; Erčulj 2012). V Šoli za ravnatelje že nekaj let razvijamo sistem usposabljanja, ki omogoča profesionalni razvoj v različnih obdobjih ravnateljevanja. V članku predstavljamo vzajemno svetovanje, ki je sestavni del programa Razvoj ravnateljevanja. Program je namenjen ravnateljicam in ravnateljem po dveh mandatih ravnateljevanja. Usmerjen je v kakovost in izboljšave na področju vodenja vzgojno-izobraževalnih zavodov, z njim pa spodbujamo profesionalni razvoj ravnateljev in mreženje.

Ena od oblik mreženja je vzajemno svetovanje, ki ga predstavljamo v članku. Gre za izraz, ki ga v tuji literaturi zasledimo kot »peer coaching«. Najprej bomo opredelili njegove značilnosti in ga umestili v profesionalni razvoj. Osrednji del predstavlja povzetek evalvacij udeležencev programa in mentorice skupin vzajemnega svetovanja. Na koncu dodajamo nekaj priporočil za spodbujanje take oblike profesionalnega razvoja.

Opredelitev vzajemnega svetovanja

V literaturi se pojavljata predvsem dva različna izraza, s katerima avtorji opisujejo učinkovit profesionalni razvoj udeležencev, ki temelji na njihovem medsebojnem sodelovanju. To sta mentorstvo in *coaching* (zapis uporabljamo v izvirni obliki, čeprav se pojavlja tudi zapis *kovčing*, ki pa ga v *Slovarju slovenskega knjižnega jezika* (2005) nismo zasledili). Ena od oblik slednjega je vzajemno svetovanje. V nadaljevanju bomo predstavili njihove ključne značilnosti, predvsem tiste, po katerih se ločujejo. Podrobneje bomo razložili vzajemno svetovanje.

Mentorstvo je nepretrgan proces, ki podpira profesionalni razvoj udeležencev predvsem v začetni fazi kariere oziroma ko gre za prevzemanje novih profesionalnih nalog (Lofthouse, Leat in Towler 2010). Mentor je skoraj vedno oseba, ki je starejša ali z daljšim stažem. V nekaterih primerih mora mentoriranec dokazati, da je v procesu usvojil določene kompetence.

Opredelitev in značilnosti *coachinga* povzemamo po *Coaching for Teaching and Learning* (Lofthouse, Leat in Towler 2010). Gre za strukturiran, nepretrgan proces med dvema ali več profesionalnimi udeleženci, ki omogoča uporabo novega znanja in spretnosti iz specifičnih virov v vsakdanji praksi. Njegove temeljne značilnosti so:

- Osredotočen je na profesionalni dialog tako, da pomaga osebi, ki se izobražuje v tem procesu.
- Pogosto podpira preizkušanje novih strategij.
- Udeleženci so enakovredni glede na položaj.
- Večinoma ni povezan z menjavo kariere.
- Udeleženci *coachinga* po navadi izberejo, na kaj se bodo osredotočili, proces jim nudi možnost za refleksijo in reševanje s strani obeh, vodje in udeleženca *coachinga*.

V literaturi ga večinoma zaznamo kot profesionalni razvoj učiteljev, ki vodi k bolj kvalitetnemu poučevanju in učenju učiteljev in učencev. Gre za svetovanje, kjer sta ključna pogoja zaupanje in zaupnost. Nanaša se predvsem na opazovanje učiteljeve prakse, kar v naši praksi imenujemo tudi medsebojno hospitiranje. Temelji na spreminjanju in izboljšanju pouka v razredu na osnovi verbalne komunikacije.

Coaching lahko prenesemo v profesionalni razvoj ravnateljev, ki vodi k bolj kvalitetnemu vodenju šole. Nanaša se lahko na prakso pri spopadanju in razreševanju raznih dilem ter pri izboljšanju vodenja. Sodelujočim omogoča, da izberejo, na kaj se bodo osredotočili, vendar to ne pomeni, da se bodo oddaljili od prioritet šole. Pomembno je, da se udeleženci vključijo prostovoljno. Če se *coaching* spreminja v prijetno kramljanje, ga je treba ponovno usmeriti. Morda je najpomembnejše sporočilo, da se ne mudi najti hitrih rešitev. Gre torej za evolucijo in ne revolucijo.

Vzajemno svetovanje (peer coaching) je profesionalni dialog, ki temelji na opazovanju prakse med dvema ali več udeleženci (Showers in Joyce 1996). Udeležencem pomaga razvijati znanje, spretnosti in vrednote, ki jim omogočajo izboljšati delo, kar se do-

gaja v strokovnih razpravi in v refleksiji (Zwart idr. 2007). Je torej oblika profesionalnega razvoja, med katerim si praktiki svetujejo, izmenjujejo dobro prakso, spodbujajo sodelovanje in podporo in si pomagajo pri iskanju (naj)boljših rešitev (Thorn, McLeod in Goldsmith 2007, 4). Njegove temelje značilnosti so:

- Prispeva k profesionalni rasti vseh udeležencev.
- Predstavlja podporo pri delu.
- Vsak udeleženec je hkrati vodja in udeleženec.
- Vzajemno svetovanje je prostovoljno in temelji na zaupanju.

Udeleženci sami izberejo področje, ki ga želijo izboljšati. Za ravnatelje je še posebej primerno, ker zmanjšuje tudi njihovo osamljenost pri strokovnem delu. Hkrati pa razvijajo in razumejo načela svetovanja, ki jih lahko uporabijo pri delu z učitelji (NCSL 2009).

Vlogo udeležencev v vzajemnem svetovanju lahko opredelimo na tri načine (Showers in Joyce 1996):

- »Sem tvoj razmišljujoči partner.« To pomeni, da imam nekoga, na katerega se lahko obrnem, ko me moji vzorci potegnejo nazaj v staro prakso.
- »Tukaj sem zaradi objektivne podpore.« Nekdo mi prinese sveži pogled na stare probleme.
- »Tukaj sem, da ti pomagam biti odgovoren partner«, kar pomeni, da imam nekoga, od katerega pričakujem, da me bo povprašal po realizaciji ciljev.

Najbolj pomembno je, da se udeleženci učijo drug od drugega pri opazovanju dela kolegov, pri načrtovanju dela ter skupnem razmišljanju o vplivu vodenja na uresničevanje ciljev šole.

Udeleženci si pomagajo tako, da se usmerijo na pozitivna dejanja, saj s kritiko in negativnimi sodbami ne moremo zgraditi medsebojnega zaupanja, ki je najpomembnejše pri uspešnem vzajemnem svetovanju.

Moss idr. (2007) poudarjajo pomen strokovnih razprav, ki se razvijajo ob vzajemnem svetovanju. Imenujejo jih »sodelovalne demokratične skupnosti« (str. 114), zaznamujejo pa jih odkrit pretok idej, kritična refleksija in analiza, skrb za dobro počutje članov in delovanje v skupno dobro. Slednje lahko povežemo tudi s Hopkinsovim (2007) konceptom systemskega vodenja in medsystemske mrež, v katerih se vodje iz celotne regije ali države učijo drug od drugega. Osrednja ideja systemskega vodenja je razvijati

in voditi uspešno partnerstvo za izboljševanje poučevanja in učenja tako na ravni šol kot sistema v celoti, kar je bil tudi eden od ciljev vzajemnega svetovanja v našem programu. Dobre prakse in rešitve izzivov na področju vodenja namreč niso ostale le v skupini, pač pa smo jih predstavili drugim ravnateljem tako v programu kot tudi širše, in sicer na Nadaljevalnem programu šole za ravnatelje in na spletni strani. Ne nazadnje pa so strokovne skupnosti ravnateljev, ki nastajajo med vzajemnim svetovanjem, pomembne tudi zato, ker na ta način vodje razvijajo sposobnost šol, da poglobljajo in spreminjajo svoje znanje (West-Burnham 2009).

Vzajemno svetovanje v programu Razvoj ravnateljevanja

V programu Razvoj ravnateljevanja je vzajemno svetovanje ena od oblik dela, ki ima naslednje cilje:

- samoevalvacija vodenja,
- kritično kolegialno presojanje prakse ravnateljevanja,
- izmenjava dobrih praks na področju vodenja,
- mreženje in izmenjava izkušenj,
- opolnomočenje ravnateljev za delovanje v konkretnih situacijah,
- izboljševanje prakse vodenja,
- krepitev trajnostnega mreženja in sodelovanja,
- poglobljanje pogleda Šole za ravnatelje v prakso vodenja šol in vrtecev.

Pred tem so se udeleženci srečali že v dveh modulih, tako da so vzpostavili sodelovanje in deloma tudi medsebojno zaupanje. Organizirali smo ga tako, da smo ravnatelje razdelili v pet skupin od tri do pet udeležencev z iste ravni izobraževanja, da smo zagotovili neposredno izmenjavo izkušenj ter opolnomočenje ravnateljev za delovanje v konkretnih situacijah.

Vsaki skupini smo dodelili mentorico iz Šole za ravnatelje. Za izraz smo se odločali precej časa, saj ne odraža vloge, ki jim pripada. Opredelili smo jo kot:

- koordinacijo dela skupine ravnateljev,
- medsebojno usklajevanje s koordinatorjem vzajemnega svetovanja iz Šole za ravnatelje,
- pripravo delavnice za srečanja v šolah/vrtcih,
- spremljanje učinkov mreženja.

Srečanja so potekala v vrtcih oziroma šolah, za organizacijo je poskrbel gostitelj. Potek srečanja je bil določen vnaprej, tako da so se ravnatelji lahko pripravili nanj.

Evalvacija vzajemnega svetovanja

V prvi skupini udeležencev programa Razvoj ravnateljstva je bilo vključenih 28 ravnateljev, in sicer štiri ravnateljice vrtcev, 17 ravnateljic in ravnateljev osnovnih (4 M in 3 Ž) šol ter sedem ravnateljic in ravnateljev srednjih šol (1 M in 6 Ž). Oblikovali smo šest skupin s po tri do pet udeležencev, od tega eno skupino ravnateljic vrtcev, tri skupine ravnateljic in ravnateljev osnovnih šol ter dve skupini ravnateljev in ravnateljic srednjih šol.

Na zadnjem srečanju smo udeležencem razdelili vprašalnik, ki je bil sestavljen iz sedmih odprtih vprašanj in na katerega so odgovarjali individualno:

1. Kateri so po vašem mnenju najbolj pozitivni vidiki vzajemnega svetovanja?
2. Kaj ste pri vzajemnem svetovanju pogrešali?
3. Kaj ste zaradi sodelovanja v vzajemnem svetovanju že spremenili pri svojem vodenju?
4. Kaj še nameravate spremeniti?
5. Kako bomo lahko dosegli trajnost mreženja, ki se je vzpostavilo v vzajemnem svetovanju?
6. Kako bi ocenili sodelovanje v skupini? Kateri so bili ključni pogoji za tako sodelovanje?
7. Kako bi ocenili vlogo mentorja?

Prvi dve vprašanji se nanašata na splošno oceno načina dela, ki je bil za večino ravnateljev v tej obliki nov. Z naslednjima dvema vprašanjema smo spraševali po neposrednih učinkih vzajemnega svetovanja, se pravi, koliko idej in spoznanj, ki so jih dobili od kolegov v skupini, so prenesli v svoje ravnateljstvo. Zanimalo nas je tudi, kako doseči trajnost vzajemnega svetovanja, saj so mentorice že med potekom ugotovljale, da si udeleženci želijo nadaljevati začetno mreženje. Zadnji dve vprašanji pa se nanašata na dva konkretna vidika vzajemnega svetovanja, to je sodelovanje in vloga mentorja. Vrnjenih smo dobili 25 vprašalnikov. Odgovore smo analizirali po vprašanjih, respondente smo označili z veliki črkami, od A do Ž.

Tudi mentorice so približno teden dni po zadnjem srečanju v

PREGLEDNICA 1 Pozitivni vidiki vzajemnega svetovanja – odgovori ravnateljcev

Skupno reševanje problemov	Refleksija lastnega dela	Mreženje	Zapis primerov dobre prakse
Strokovno delo v manjši skupini; konstruktivna podpora pri reševanju problemov; skupno razmišljanje o problemih.	Čas za razpravo; odprtost; kritično prijetje; reflektiranje svojega dela.	Mreženje med šolami v različnih regijah; izmenjava prakse vodenja; povezovanje; začititi utrip posamezne šole; nove ideje za delo.	Spletna stran za podporo ravnateljcem; skupen zapis o izbrani temi.

okviru vzajemnega svetovanja dobile vprašalnik, na katerega so odgovorile vse štiri (v analizi so označene s številkami od 1 do 4):

1. Kateri so po vašem mnenju najbolj pozitivni vidiki vzajemnega svetovanja?
2. Kaj ste pri vzajemnem svetovanju pogrešali?
3. Kako bomo lahko dosegli trajnost mreženja, ki se je vzpostavilo v vzajemnem svetovanju?
4. Kako bi ocenili sodelovanje v skupini? Kateri so bili ključni pogoji za tako sodelovanje?
5. Kako bi ocenili svojo vlogo mentorja?
6. Kako je vzajemno svetovanje prispevalo k vašemu profesionalnemu razvoju?

Sestavljen je bil iz šestih vprašanj, od tega je prvih pet enakih kot za ravnateljce, šesto se nanaša na njihov profesionalni razvoj, saj so bile tudi one udeležence v procesu, čeprav s precej drugačno vlogo. Nismo pa jih spraševali po neposrednih učinkih na delo, kar nas je pri ravnateljcih posebej zanimalo.

Pri analizi smo uporabljali moško obliko kot slogovno nevtrarno, razen pri tistih odgovorih, kjer je bil spol iz zapisa prepoznan.

Analiza odgovorov ravnateljcev

Odgovore na vprašanje o najbolj pozitivnih vidikih vzajemnega svetovanja lahko vsebinsko razdelimo v štiri kategorije (preglednica 1). Poleg navedenega so posamezni udeleženci v programu tudi širše opisali svoje vtise o pozitivnih vidikih vzajemnega svetovanja.

Ravnateljici X se zdi pomemben neformalni del druženja, v njeni evalvaciji preberemo: »Poleg zastavljenih ciljev in načrta dela za vsako srečanje, kjer smo spoznavale primere dobre prakse in poskušale svetovati druga drugi iz svojih izkušenj, ocenjujem enako pomembno tudi neformalni del srečanj: od ogleda vrtcev,

seznanjanje s posebnostmi okolja, v katerem deluje, in doživljanja kulture in klime v teh vrtech, kar vse me je obogatilo.«

Ravnatelj Y je zaznal pozitivne učinke tudi v pripravi na vzajemno svetovanje, v evalvaciji je zapisal: »Struktura dnevnega reda vsakega sestanka je zahtevala najmanj od gostitelja, da se je zamislil, mogoče posvetoval s sodelavci in bil prisiljen predstaviti (z argumenti) lastne dosežke ali dosežke šole. Struktura, vsebina srečanj nas je napeljevala na razmišljanje o učinkovitem vodenju, kar smo lahko občutili tudi v okolju šole, v kateri smo gostovali.«

Ravnatelj H je pohvalil predvsem izmenjavo izkušenj: »Pozitiven vidik predstavljajo izkušnje kolegov, iz katerih je možno potegniti uporabne primere organizacije dela, načina sodelovanja z okoljem in reševanja problemov.« Ob tem pa ravnatelj E razmišlja: »Tisti, ki sprejema nasvete, mora do njih vzpostaviti kritično distanco, ker se vsega ne da prenesti v drugo okolje.«

Odgovore na prvo vprašanje lahko strnemo z mislimi ravnatelj G, ki pravi: »Najbolj pozitivni vidiki vzajemnega svetovanja so: izmenjava izkušenj, izzivi, zapis refleksij, pogoji za delo (komunikacija je bila strpna, vljudna, spoštljiva). Vsi smo bili mnenja, da imamo redko priložnost tako odprto in netekmovalno učiti se drug od drugega.« Tudi ravnatelja Ž je projekt presenetil v dobrem in »presegel prvotna pričakovanja«.

Nekaj udeležencev vzajemnega svetovanja je zaradi sodelovanja v projektu že spremenilo nekaj pri svojem vodenju, in sicer:

- drugačen način hospitiranja,
- drugačno vrednotenje posameznikovega dela in razporejanje delovnega časa,
- izboljšanje organizacije administrativnega dela,
- poverjanje nalog sodelavcem, tudi tistim kolegom, ki so zelo kritični do vsega in niso pripravljeni sprejemati odgovornosti in v danih okoliščinah delati več,
- pregled dela šss in delitev dela po posameznih strokovnih področjih glede na profil zaposlenih,
- vpeljava načrtovanja dela in povezovanje s sosednjimi zavodi (mobilna služba),
- manjše spremembe pri obveščanju staršev (v pisni obliki na vidnem mestu),
- večja pozornost na neprimerno vedenje in odnos učiteljev do dijakov in dijakinj,
- uvedba tutorstva in mentorstva učencev.

Nekateri člani skupin v vs so ob spoznavanju dela na obiskanih šolah dobili potrditev za svoje delo. Ravnateljica Z iz vrtca je zapisala, da s pomočjo kolegialnih hospitacij opravljajo pomembno poslanstvo in da so prav tako na dobri poti pri evalvaciji oziroma samoevalvaciji dela vrtca. Druga ravnateljica se na podlagi svetovanja ob razmišljanju o delu s »težavnimi sodelavci« sprašuje, kako vodi ljudi, kako ravna s »težavnimi sodelavci«, kaj lahko ona oziroma onadva storita za izboljšanje odnosov.

Ravnatelj V bo mnenja in priporočila, ki jih je dobil na naših srečanjih, upošteval pri načrtovanju in delitvi dela za naslednje šolsko leto, ravnatelj I pa si je natančneje pregledal spletne strani šol, vključenih v skupino, in bo skušal kaj koristnega uporabiti pri delu na svoji šoli.

Več udeležencev je menilo, da je bil čas enega leta prekratek čas za uvedbo korenitejših sprememb. Zato je na vprašanje o tem, *kaj še nameravajo spremeniti*, zapisanih več odgovorov kot pri prejšnjem vprašanju.

Več ravnateljev je zapisalo, da bodo bolje kot do sedaj evalvirali svoje delo, želijo še izboljšati delo strokovnih aktivov, podeliti več pooblastil za opravljanje določenih nalog, saj na ta način povečujejo čut za pripadnost in odgovornost pri opravljanju nalog. Ravnatelj C pa je še dodal, da želi še izboljšati način poverjanja, in sicer s postavljanjem rokov za izvedbo in jasnim določanjem ciljev posamezne naloge. Ravnatelj Š napoveduje, da bodo poenotili spremljavo in zapis dosežkov na nivoju šole ob zaključku ocenjevalnega obdobja.

Napovedujejo še nekaj konkretnih sprememb:

- obogatitev pogovornih ur s starši,
- spremenjeno organizacijo dela svetovalne službe in pri načrtovanju dela z otroki s posebnimi potrebami,
- izobraževanje strokovnih delavcev po sistemu izobraževanje – praksa,
- drugačen pristop pri timskem delu,
- medsebojne hospitacije, ponovno uvedbo kolegialnih hospitacij,
- na področju e-pismenosti izboljšati pretok gradiv med sodelavci, z uvedbo e-zbornice izboljšanje informiranosti sodelavcev,
- postopke ukrepanja ob izstopajočih kaznivih dejanjih, v kolikor bo potrebno,

- spremljanje dežuranja učiteljev po pravilu »kontroliram, da pohvalim«,
- vključiti se v projekt sejemske dejavnosti in voditi učitelje, ki motivirajo dijake, z uvedbo novih projektov in manj komercialnih (učno podjetje) vsebin k prostovoljstvu, zdravemu okolju, zdravemu življenju ipd.

Večina udeležencev je na vprašanje, kaj so pri vzajemnem svetovanju pogrešali, odgovorila, da niso pogrešala ničesar. Nekaj ravnateljev meni, da bi moralo biti več srečanj (eden od njih predlaga pet formalnih in pet neformalnih srečanj).

Posamezni ravnatelji so zapisali, kaj so pogrešali: Ravnateljica G je na začetku pogrešala jasna navodila, ker je bila prva na vrsti kot gostiteljica. Ravnateljica T je pogrešala skupno evalvacijo z mentorji, predvsem pa njihovo povratno evalvacijo o skupinski dinamiki. Ravnatelju A se zdi, da je morda šepal organizacijski del (kaj narediti, do kdaj), ravnatelj U pa je pričakoval več usmerjenosti v reševanje problemov pri strokovnih težavah ravnateljavanja s področja vodenja, zakonodaje, lobiranja.

Ravnateljica G si želi stikov z ravnatelji iz drugih držav, saj je po njenem mnenju praksa dela v specialnih ustanovah drugačna kot v rednih šolah in bi ji tovrstna izkušnja bila dobrodošla.

Na vprašanji *o sodelovanju v skupini* so bili odgovori pozitivni. Nekaj ravnateljev ga je ocenilo z zelo dobro ali odlično. Sodelovanje ocenjujejo kot korektno, spoštljivo, odprto, kooperativno, iskreno, na visoki strokovni in človeški ravni, z veliko mero odgovornosti. Ravnateljica Z pravi: »Sodelovanje v skupini je bilo zelo dobro. Očitno smo se za to obliko sodelovanja odločili ravnatelji, ki smo pripravljene veliko narediti za svojo šolo in izkušnje podeliti z drugimi. Prav tako smo pripravljene primere dobrih praks uporabiti tudi pri svojem vodenju, seveda prilagojene potrebam in ciljem posamezne šole.« Ravnatelj E pa je odgovoril: »V naši skupini so bili ravnatelji, ki jim lahko zaupaš, se na njih lahko opreš in so dobri poslušalci, čutila se je iskrenost, skrb za druge in profesionalnost.«

Med ključne pogoje za sodelovanje navajajo: sodelovanje udeležencev v skupini, pozitiven odnos posameznikov, odlično organizacijo posameznih srečanj, vsebinsko zanimiva srečanja z izmenjavo mnenj in izkušenj, odprtost, zaupanje, empatijo, sorodno misleče skupaj, delo neposredno na šolah, stalnost skupine, oblikovanje terminskega plana za eno leto, mentorica je bila fleksibilna in je znala prisluhniti, usmerjati razpravo.

Ravnateljica D meni: »Kot vodja ne smeš biti nikoli sam sebi zadosten. Pripravljen moraš biti sprejemati poglede od zunaj, hkrati pa se zavedati, da se zaposleni obnašajo po vzoru vodje. Sodobna šola pa seveda potrebuje učitelje, ki so se pripravljani izobraževati in dvigovati raven učenja in tako zagotavljati ustrezno kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa. In pri tem smo bili v skupini usklajeni.«

Zanimalo nas je tudi, *kako bomo lahko dosegli trajnost mreženja, ki se je vzpostavilo v vzajemnem svetovanju*. Po mnenju večine članov skupin trajnosti mreženja brez mentorstva ni pričakovati. Pričakujejo podporo s strani Šole za ravnatelje. Nekateri menijo, da bi zadostovalo eno srečanje letno, drugi predlagajo več srečanj letno oziroma toliko, kolikor je ravnateljev v skupini. Želijo si tri leta mreženja v isti skupini, lahko pa bi tretje leto menjali nekaj članov skupine. Zanimiva je ideja ravnatelja J, da bi bil lahko vsakič drugi sklicatelj srečanja in bi tudi opravljal vlogo mentorja. Na ta način bi se porazdelila odgovornost med člani skupine. Možno bi bilo tudi menjati dva člana (tista, ki sta pripravljena zapustiti skupino, zamenjati z novima članoma).

Ravnatelj Č predlaga, da bi mreženje »umestili« v prostor razvida del in nalog ravnatelja, ravnatelj I mreženje na področju projektnega dela in IKT-sodelovanja med šolami, ravnatelj L pa nadaljevaje dela v vzajemnem svetovanju z večjim številom članov v skupini. Ravnateljica P si predstavlja vzajemno svetovanje tako, da bi v naslednji fazi vzajemnega svetovanja preživela na eni šoli dvakrat po pet dni po metodi senčenja.

Na koncu smo vprašali še o vlogi mentorja. Ravnateljica E ocenjuje: »Mentorica je bila odlična v vseh pogledih: pozitivna oseba, z veliko potrpežljivosti, vztrajna pri nalogah in proaktivna, saj nas je ves čas na nevsiljiv način usmerjala k iskanju novih rešitev.«

Članica Č ocenjuje, da je mentorica izjemna, saj ne daje lastnih mnenj, ne posega v vsebino posamezne predstavitve dela, da pa neko povratno informacijo o tem, »kako je bila vsebina razumljena s strani neprizadetega«.

Ravnateljici F se zdi pomembno, da je bila mentorica dobra poznavalka razmer na šolah in ravnateljevega dela in da jih je znala z vprašanji ali namigi »zagreti za debato«. Oseba O pa se je od mentorice vsakič tudi veliko naučila.

Na pomanjkljivost so opozorile ravnateljice vrtca, saj so imeli tri različne mentorje.

Ravnatelji so povedali, da je *vloga mentorja* pomembna pri dinamiki dela v skupini, da je koordinator dela v skupini, vidijo ga

PREGLEDNICA 2 Pozitivni vidiki vzajemnega svetovanja – odgovori mentoric

Izmenjava izkušenj	Pomoč pri izzivih	Vzdušje v skupini	Organizacija	Zapis primerov dobre prakse
Učenje od drugih na vseh srečanjih; dobre izkušnje v avtentični situaciji.	Uporabnost idej drugih članov skupine; priložnost za predstavitve problema.	Motivirani udeleženci; strpna in vljudna komunikacija; odkrito sodelovanje; vloga mentorja.	Odlični pogoji za delo; velikost in sestava skupine; spoznavanje utripa šole; časovna razporeditev.	Koristno delo tudi za druge ravnateljce; standardiziran zapis.

kot moderatorja, ki poskrbi tudi za časovno strukturo na samem srečanju, ki dopušča poglobljanje določene problematike in je pobudnik, da se kakšni problematiki bolje posvetijo ter da problemi postanejo izzivi. Nudi pogled z »druge strani« in poskrbi, da so srečanja evalvirana. Dobro pa je, da se mentor v razprave vsebinsko ne vključuje, ampak le usmerja in spodbuja razprave.

Analiza odgovorov mentoric

Individualne evalvacije – refleksije vzajemnega svetovanja (v nadaljevanju vs) so oddale vse štiri mentorice (označene s številkami od 1 do 4). Vprašanja, na katera so odgovarjale, so bila podobna oziroma nekatera nekoliko modificirana kot pri refleksiji ravnateljic in ravnateljcev.

Prav vse *ocenjujejo vzajemno svetovanje* kot izredno pozitivno s številnih vidikov: od dejanskega srečevanja na delovnih mestih ravnateljcev, v avtentičnih, »varnih« okoljih, v katerih tudi dejansko živijo in delajo, do izmenjave mnenj in izkušenj, mreženja in podpore pri reševanju izzivov, pogojev za delo in dobre organizacije gostiteljic, do zapisov. Zanimivo je, da so pisale predvsem o pozitivnih dejavnikih z vidika ravnateljcev. Pozitivne vidike bi lahko strnili v nekaj kategorij, ki jih predstavljamo v preglednici 2.

Na vprašanje, *če so pri vzajemnem svetovanju kaj posebej pogrešale*, je večina mentoric odgovorila, da ni pogrešala ničesar. Mentorica 3 predlaga: »Mogoče bi v prihodnje gostitelj sporočil predstavljena področja vodenja, ki ga bo predstavil na vzajemnem svetovanju; s tem bi mentor lahko koordiniral teme, da se ne bi ponavljale.« Mentorica 2 pa dodaja, da bi se lahko ravnateljci vnaprej pisno pripravili na predstavitev svojega dela. Ali kot predlaga mentorica 4: »Čeprav so bili ravnateljci res dobro pripravljene na svojo vlogo, sem včasih pogrešala še več usmerjenosti v poučevanje in učenje. Verjamem, da so zelo pomembni klima, prostor-

ski pogoji, zadovoljni učitelji, vendar sem pri pregledu literature nekje prebrala, da je osrednje ravnateljevo poslanstvo zagotoviti vsem učencem optimalne pogoje za učenje, ne pa voditi zadovoljne učitelje – čeprav je drugo pogosto eden od pogojev za prvo.«

Nadvspe pomembno se je izkazalo ravno prvo srečanje skupine, kjer bi nekaj časa kazalo nameniti medsebojnemu spoznavanju, da se vzpostavi zaupanje, kar predlaga mentorica 2. Potrebovali bi še jasnejša navodila. Zelo zgovorno je mnenje mentorice 4: »Po treznem premisleku kot mentorica skupine nisem pogrešala nič posebnega. Edino, kar sem pogrešala je, da bi bilo takšnih srečanj še več.«

Na vprašanji o sodelovanju v skupini so bili odgovori mentoric izjemno pozitivni. Vse izjavljajo, da je bilo sodelovanje odlično. Zapisale so, da je ključno pri tem zaupanje, izjemna kolegialnost, profesionalnost, strpnost, pripravljenost oziroma znanje aktivnega poslušanja, skupno vživljanje v problem. Skupna analiza je bila na visoki profesionalni ravni. Mentorica 4 je dodala, da je pri reševanju problemov pomembno, da ne govorimo o »pravih« in »napačnih« rešitvah in da tudi delno relativiziramo dokončne rešitve. Kar deluje v eni šoli, morda ne bo v drugi. »Poudarila bi rada tudi vlogo gostiteljev, in njihovo pripravljenost deliti tudi tisto prakso, ki se jim ni najbolj posrečila, odpreti probleme in biti pripravljeni sprejeti tudi konstruktivno kritiko oziroma drugačne poglede.«

Ravnatelji so se držali skupnih dogovorov in vložili v zapise primerov veliko truda. Tudi pri »domaćih nalogah« so pokazali izjemno sodelovanje, kar je poudarila mentorica 1.

Idej in predlogov o tem, kako bomo *dosegli trajnost mreženja, ki se je vzpostavilo v vzajemnem svetovanju*, je kar veliko. Mentorice menijo, »da bi lahko preko iste skupine v funkciji projektnega dela to sodelovanje še poglobili« (Mentorica 1) ali da bi »moral vsaj enkrat letno v okviru enega od posvetov organizirati delavnico na določeno temo, kjer bi ravnatelji v skupini iskali rešitve« (Mentorica 4). Mentorica 3 predlaga, naj srečanja organizacijsko spremlja Šola za ravnatelje in pa, »da bi moral tak nadaljevalni program znova določiti cilje in način dela, biti spet malce drugačen od prvih štirih srečanj, saj ne bi bilo treba več spoznavati šol« (Mentorica 2).

Na vprašanje o vlogi mentorja vse štiri mentorice povedo, da je vsekakor nujno potrebna in da jo bo potrebno še okrepiti. Navajamo mnenje mentorice 2: »V rokah ima »rdečo nit«, ki se je drži in udeležence usmerja k zastavljenim ciljem. Pomaga, če se jim zatakne, spodbudi, če ne vidijo rešitve, usmeri, če časovno ali vsebinsko zaidejo.« Včasih se je bilo težko zadržati, ker so kot mentorice

imele svoja stališča, ki pa jih niso glasno sporočale. Nenazadnje jim je bilo v zadovoljstvo tudi povsem spontano izraženo mnenje ravnateljev, da za mentorja potrebujejo človeka, ki mu zaupajo na osebni in profesionalni ravni, saj so se marsikdaj pogovarjale o stvareh, »ki niso za širšo uporabo« (Mentorica 1). Izjemno je torej poudarjena potreba po varnosti.

Iz vprašanja o *vidiku profesionalnega razvoja mentoric* veje navdušenje nad vzajemnim svetovanjem, saj kot pravi Mentorica 1: »Res je, da pravzaprav neprestano delamo z ravnatelji, toda preko take oblike dela pridemo nekako še najbližje srži njihovega dela in problemom v zvezi z vodenjem, s katerimi se vsakodnevno soočajo. Mislim, da je to za nas dragoceno védenje.« Mentorica 2 dodaja: »Predvsem sem ponovno spoznala šole »v živo«, kar je vsekakor bogatejši stik kot le preko ravnateljev. To je za moje delo v ŠR izjemno pomembno. Ugotovila sem (ponovno), da imamo veliko dobrih šol, ki so dobro vodene. Mislim, da bomo v prihodnje izkoristili ta spoznanja in te potencialne.« »Ugotavljam, da je veliko dobrih pristopov k poučevanju, za katere širše okolje ne ve. Učiteljem manjka poguma, da bi svoje dobro poučevanje predstavili javnosti. To je mogoče le, če ravnatelj podpira izjemne učitelje. Inštitucije, ki spremljajo pedagoško dejavnost, bi lahko bolj prispevale k izmenjavi dobrih praks poučevanja v naših šolah.« (Mentorica 3)

Spoznanja o vzajemnem svetovanju in predlogi za nadaljnje delo

Tako literatura kot odgovori udeležencev v vzajemnem svetovanju (ravnateljev in mentoric) kažejo na to, da ima veliko pozitivnih učinkov. Poleg mreženja in podpore pri reševanju problemov se je v programu razvoj ravnateljstva kot pomembno pokazalo tudi, da so ravnatelji dobili potrditev, da delajo dobro. Takih priložnosti namreč zaradi osamljenosti poklica ni veliko. Vzporedno s tem je vzajemno svetovanje tudi priložnost za razmislek o lastnem delu, ki ga spodbuja tudi program. Ravnatelji morajo namreč predstaviti temeljne dosežke in izzive svojega ravnateljstva.

Pomembna je tudi ocena ravnateljev o vzdušju v skupini, saj ga vsi ocenjujejo kot izjemno konstruktivno. To namreč pri vzajemnem svetovanju ni povsem samoumevno, je pa nujen pogoj za učinkovitost takega načina dela (Zwart idr. 2007). Pripisujejo ga svoji motiviranosti in pripravljenosti za sodelovanje, kar potrjujejo tudi odgovori mentoric, prav tako pa vlogi mentoric in organizaciji dela.

Prav vzdušje v skupini je eden pomembnih vzvodov, zaradi če-

sar ravnatelj in mentorice menijo, da je treba doseči trajnost vzajemnega svetovanja. Nanizali so številne predloge, njihov skupni imenovalec je, da bo morala kljub pripravljenosti ravnateljev vendarle koordinacijo vsaj za začetek še prevzeti Šola za ravnatelje, kasneje pa bodo vlogo mentorjev lahko prevzemali ravnatelji sami.

Vloga mentorja bo tudi v prihodnje ostala taka, kot smo jo opredelili, to je usmerjevalec in moderator. Čeprav je ena od mentoric poudarila, da je težko ostati ob strani in ne predlagati svojih rešitev, so ravnatelji sedanjo vlogo prepoznali kot ustrezno. Še več, poudarili so, da je dobro, da se mentor ne vključuje vsebinsko. Kljub temu so se učili tudi od njih. Pomembno je, da se mentor ne menja in da se zaveda, kako mu ravnatelji zaupajo.

Med odgovori smo zaznali še nekaj predlogov, ki se nanašajo na organizacijo dela. Predvsem za prvo srečanje potrebujejo ravnatelji gostitelji jasnejše usmeritve. Prav tako se bo treba bolj posvetiti zapisom primerov dobre prakse. Ravnatelji in mentorice jih uvrščajo med pozitivne učinke vzajemnega svetovanja, so pa predvsem ravnatelji tudi v neformalni pogovorih priznali, da bi želeli več podpore.

Ko potegnemo črto pod vzajemno svetovanje, lahko rečemo, da je v prvi skupini ravnateljev v programu Razvoj ravnateljstva doseglo svoj namen, to je izboljševanje prakse vodenja. Hkrati je tudi za mentorice izkušnja, ki po njihovem mnenju pomembno prispeva k njihovemu profesionalnemu razvoju, predvsem kar zadeva poznavanje šol in dela ravnateljev v njihovem okolju. Dodatna vrednost vzajemnega svetovanja so zapisani in objavljeni primeri dobre prakse, kar nedvomno do določene ravni zagotavlja trajnost, vendar bomo morali vzpostaviti še druge vzvode, ki bodo omogočili nadgraditi in obogatiti začeto delo in mreženje.

Če se ozremo na cilje vzajemnega svetovanja, kot smo jih zapisali v program, lahko ugotovimo, da smo jih dosegli. Zato bomo razmišljali tudi o tem, kako uspešno metodo prenesti še v druge programe vseživljenjskega usposabljanja ravnateljev.

Literatura

- Erčulj, J. 2012. »Profesionalni razvoj kot profesionalna odgovornost.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 9 (2): 15–37.
- Fullan, M. 2003. *The Moral Imperative of School Leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hopkins, D. 2007. *Vsaka šola odlična šola*. Ljubljana: Državni izpitni center.

- Koren, A. 2007. *Ravnateljevanje: vodenje šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management.
- Lofthouse, R., D. Leat in C. Towler, 2010. *Coaching for Teaching and Learning: A Practical Guide for Schools*. Reading: CfBT Education Trust.
- Moos, L., J. Krejsler, K. K. Kofod in B. B. Jensen. 2007. »Communicative Strategies among Successful Danish School Principals.« V *Successful Principal Leadership in Times of Change*, ur. C. Day in K. Leithwood, 105–117. Dodrecht: Springer.
- NCSL. 2009. *Leading Coaching in Schools*. Nottingham: NCSL.
- Peyton, F., in B. Little, 2005. »Peer Coaching as a Support to Collaborative Teaching.« *Mentoring and Tutoring* 13 (1): 83–94.
- Showers, B., in B. Joyce, 1996. »The Evolution of Peer Coaching.« *Educational Leadership* 53 (6): 12–16.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*. 2005. Ljubljana: DZS.
- Southworth, G. 2011. »Connecting Leadership and Learning.« V *Leadership and Learning*, ur. J. Robertson in H. Timperley, 71–86. London: Sage.
- Sugrue, C. 2004. »Rhetorics and Realities of CPD Across Europe: From Cocophony towards Coherence?« V *Professional Development of Teachers*, ur. C. Day in J. Sachs, 67–94. Maidenhead: Open University Press.
- Timperley, H. 2011. »Leading Teachers' Professional Learning.« V *Leadership and Learning*, ur. J. Robertson in H. Timperley, 118–151. London: Sage.
- Thorn, A., M. McLeod in M. Goldsmith. 2007. »Peer Coaching Overview.« <http://www.marshallgoldsmithlibrary.com/docs/articles/Peer-Coaching-Overview.pdf>
- West-Burnham, J. 2009. *Rethinking Educational Leadership*. New York: Network Continuum.
- Zwart, R. C., T. Wubbels, T. C. M. Bergen in S. Bolhuis 2007. »Experienced Teacher Learning Within the Context of Reciprocal Peer Coaching.« *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 13 (2): 165–187.
- Dr. Justina Erčulj je področna sekretarka v Šoli za ravnatelje.
justina.erculj@solazaravnatelj.si
- Stanislava Frangež je ravnateljica Osnovne šole Slave Klavore Maribor.
stanislava.frangez@guest.arnes.si
- Saša Markovič je ravnateljica Srednje šole CIRIUS Kamnik.
sasa.markovic@guest.arnes.si
- Silva Jančan je ravnateljica Osnovne šole Belokranjskega odreda Semič.
silva.jancan@guest.arnes.si

Vodenje za učenje v šolski praksi

Irena Hlača

Uvod

Izboljšanje kakovosti poučevanja naj bi bil cilj vsakega strokovnega delavca na vseh ravneh izobraževanja. Pomembno vlogo pri ustvarjanju možnosti za uresničevanje tega cilja ima tudi ravnatelj. V prispevku želim predstaviti nekatere dejavnosti, za katere menim, da šolam lahko pomagajo razvijati kakovost učenja učencev.

Med pomembnimi nalogami, ki jih ravnatelju določa 49. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, je navedena odgovornost ravnatelja za uresničevanje pravic otrok ter pravic in dolžnosti učencev, spodbujanje strokovnega izobraževanja in izpopolnjevanja strokovnih delavcev, prisostvovanje pri vzgojno-izobraževalnem delu vzgojitev oz. učiteljev, spremljanje njihovega dela in svetovanje. V povezavi z 2. členom omenjenega zakona, ki med cilji sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji navaja zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika in zagotavljanje kakovostne izobrazbe, lahko razumemo, da je pomembna ravnateljeva naloga tudi ustvarjanje dobrih pogojev za učenje. Zavedam se, da šolo kot skupnost učečih se strokovnjakov lahko vodi le ravnatelj, katerega osrednje naloge so vezane na zagotavljanje možnosti za uspešno učenje učencev, to pa je neposredno povezano z razvijanjem strokovnosti sodelavcev.

Ravnateljevo delo je zahtevno, pritiski odgovornosti zavzemajo velik del ravnateljevega časa in energije, vendar v zagotavljanju možnosti za uspešno učenje učencev, ki je neposredno povezano z razvijanjem strokovnih sodelavcev, še vedno vidim nove izzive.

Rose (v Shapiro, Shapiro in Koren 2011) med glavne cilje izobraževanja uvršča med drugim:

- osebno in čustveno rast,
- razvoj mišljenja in reševanje problemov,
- odgovornost učiteljev, vodij in nosilcev šolskih politik za rezultate.

Nekateri cilji so neposredno povezani z učenjem, drugi pa težijo k vzpostavljanju nadzora in kontrole.

V povezavi s cilji pa Oldroyd (v Shapiro, Shapiro in Koren 2011)

loči dve glavni smeri izobraževanja, in sicer *vodenje za učenje* in *vodenje za rezultate*.

Menim, da je vodenje za učenje ravnateljstvo najpomembnejše poslanstvo.

Vodenje za učenje

Po Oldroydu (v Shapiro, Shapiro in Koren 2011, 5) je vodenje za učenje takšno vodenje, »ki si prizadeva za opolnomočenje strokovnih delavcev in mladih v skladu z načeli humanizma, demokratičnega državljanstva ter celostnega osebnega in organizacijskega učenja«. Opolnomočenje strokovnjakov kot tudi učencev lahko razumemo kot prizadevanje za razvoj učeče se organizacije. Pri tem je pomembno osredotočenje na razvoj človeškega potenciala. V ospredju je učenčevo učenje, ki skozi prakse poučevanja učitelje spodbujajo k uporabi aktivnih pristopov učenja.

Bryk in Schneider (v Shapiro, Shapiro in Koren 2011) navajata, da je za učinkovitost šol ključnega pomena *zaupanje* v odnosu med učitelji in učenci. Večja možnost za razvoj zaupanja, ki temelji na družbenem in medsebojnem spoštovanju, je v manjših šolah.

Pridružujem se mnenju Shapira, Shapira in Korena (2011), da vodenje za učenje vodi k pozitivnim spremembam na več področjih. Tako kot njim, se tudi meni poraja vprašanje: Kakšno vlogo ima vodenje za učenje pri izboljšanju poučevanja in učenja? Strinjam se, da so za razvoj zaupanja potrebne posebne sposobnosti, veliko truda in časa v povezavi z večletnim načrtovanjem sprememb.

Prav v času neprestanih sprememb in v svetu informacijske dobe se šole soočamo z velikimi izzivi. To zahteva tesno sodelovanje z učitelji in drugimi strokovnimi delavci, ki so mi in mi bodo tudi v naprej v veliko oporo in pomoč. Le skupaj bomo uresničili povečana pričakovanja do šol. Transformacija družbe zahteva drugačno znanje in s tem v zvezi transformacijo poučevanja. Koncept kakovosti pomeni premik od paradigme poučevanja k paradigmi učenja z uveljavljanjem aktivnejših, v učence usmerjenih metod. Bistvo učenja je v poti spoznavanja in ne le v rezultatih, znanje pa ni stabilno in enoznačno. Pomembno je učenje interpretiranja, eksperimentiranja, diskusije in kritične presoje (Marentič Požarnik 2000).

Evropska komisija je v svoji strategiji izobraževanja do leta 2016 na najpomembnejše mesto uvrstila tako vodenje šol (Holdsworth 2010), kjer se v vseh standardih in kompetencah za ravna-

telje v središče postavlja premik od vodenja kot upravljanja k vodenju za učenje. Vodja mora povedati in pokazati, da ceni učenje, pripravljati številne priložnosti za profesionalno učenje učiteljev in zagotavljati trajnost učenja na vseh ravneh.

Ravnateljev vpliv na učenje je lahko neposreden, posreden in vzajemen. Strokovnjaki verjamejo, da je najmočnejši posreden vpliv, zato ga uspešni ravnatelji skrbno razvijajo in uveljavljajo. Pri posrednem vplivu je pomemben zgled, čemu ravnatelj namenja pozornost, kako spremlja napredek in procese ter uvajanje strokovnih razprav kot nadgradnjo izmenjav, izkušenj in znanja.

Knapp, Copland in Talbert (v Erčulj 2010) pišejo o ravnateljevem vplivu na profesionalno učenje kot ustvarjanje priložnosti za izmenjavo mnenj, idej, konstruktivno kritiko in moralno podporo. Pomembno je, da ob tem učitelji iščejo nove poti za izboljšanje učenja učenja na naslednjih področjih delovanja (Erčulj 2010, 108):

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

MacBeath in Dempster (v Erčulj 2010) pri vodenju v središče postavljata učenje, ki temelji na medsebojni odvisnosti različnih ravni učenja. Poudarjata, da mora vodja povedati in tudi dokazati, da ceni učenje ter ob tem pripravljati številne priložnosti za profesionalno učenje učiteljev. Izmed treh taktik vloge vodje izpostavljam vodenje z zgledom in strokovne razprave. Pri izboljšanju kakovosti poučevanja Robinson in Timplerley (v Erčulj 2010) aktivno vlogo ravnatelja vidita v usmerjenosti v učenje, povezovanju dejavnosti na vseh ravneh, oblikovanju skupnosti učečih se strokovnjakov, katerim je cilj izboljšanje procesa učenja pri učencih, vključevanja strokovne razprave o učenju ter zagotavljanje drugih orodij, s katerimi učitelj razvija kakovost učenja učencev. Izmed treh strategij aktivnega vodenja za učenje, ki jih navaja Timplerleyeva, se mi za delo ravnatelja zdi najpomembnejša strategija »sodelovanje vodij v profesionalnem razvoju učiteljev, tako da boljše

razumejo okoliščine, v katerih se učitelji najlažje učijo» (v Erčulj 2010, 109).

Ravnatelj se mora zavedati, da je pri vodenju za učenje najpomembnejše, da je učenje v središču delovanja šole. Z medsebojnim sodelovanjem učitelji oblikujejo učečo se skupnost. Ravnatelj mora zagotavljati pogoje za njihovo učenje (usmerjenost v timsko delo). Pomembno je spremljanje izboljšav pri delu v razredu. Za tako delo pa je potrebno, da tudi ravnatelj skrbi za lastni profesionalni razvoj in v procesu učenja nenehno sodeluje z učitelji.

Vodenje za učenje v programu Šole za ravnatelje

Zaradi prepričanja, da je ravnatelj tisti, ki z lastnim zgledom in zavzemanjem za učenje vpliva tudi na profesionalni razvoj sodelavcev, s tem pa tudi šole kot celote, mi je vključitev v Vodenje za učenje v programu Šole za ravnatelje v šolskem letu 2009/2010 predstavljala strokovni izziv.

Morda v šolah prevečkrat menimo, da so dejavnosti vezane na učenje samoumevne, vendar se moramo zavedati, da ni nikoli odveč razpravljati o tako pomembnih temah, jih osvetliti z drugih vidikov in vnašati spremembe v smislu novega zagona za še boljše strokovno delo.

V program sem se vključila tudi zaradi dobrih izkušenj s Šolo za ravnatelje, želela sem osvežiti stara znanja, predvsem pa pridobiti nova.

Že na prvem delovnem srečanju marca 2009 smo v skupini desetih ravnateljic spoznale, da so k odločitvi za vključitev v program pripomogli podobni interesi in cilji, pa tudi določene skrbi. Dejstvo, da je učenje temeljno gibalno poslanstva šole in da se mu bomo usmerjeno posvečale, nas je navduševalo. Z učenjem je neposredno povezan učitelj, ravnatelj pa je tisti, ki je za učenje posredno odgovoren z ustvarjanjem čim boljših pogojev ter skozi naloge pedagoškega vodenja.

Po prebranem članku »Vodenje za učenje« (Koren 2007) smo v razpravi poudarile naslednje:

- poglobljeno in usmerjeno razmišljamo o svojem delu,
- dobimo potrditve in usmeritve za naprej,
- krepimo svojo profesionalno zavest.

Menile smo, da se *vodenje za učenje* povezuje z dobrimi medsebojnimi odnosi, zajema različne oblike sodelovanja med zaposlenimi, kamor lahko štejemo tudi projektno delo. Pomembno je

vzgojno delovanje, kot tudi učiteljeva samoevalvacija izobraževalnega dela v razredu, z vidika ravnatelja pa letni pogovori in omogočanje pogojev za profesionalni razvoj sodelavcev.

Izpostavile smo naslednje *izzive vodenja*:

- še bolj motivirati zaposlene,
- izvesti več medsebojnih hospitacij,
- navdušiti zaposlene za »širjenje pogleda«,
- okrepiti delovanje strokovnih aktivov,
- razvijati delo z nadarjenimi učenci in
- spodbujati povezovanje učiteljev.

Skupna točka vseh teh izzivov je povezovanje strokovnih delavcev v *učecho se skupnost*.

Izzivi so nas usmerjali k izhodiščem za določitev naslednjih področij izboljševanja:

- pogostejše razprave o problemih učenja,
- obogatitev dela strokovnih aktivov,
- uporabiti več v učence usmerjenih aktivnih oblik in metod poučevanja,
- *uvajati strokovne razprave*.

Temeljni namen projekta je bil razvijati ravnateljve in učiteljeve kompetence za vodenje strokovne razprave ter pridobljeno znanje in veščine vključevati v delo z učenci in starši. Razvijanje strokovnih razprav je bil tudi osrednji cilj projekta, doslednost pa kot dolgoročni cilj, ki ga bomo uresničevali preko strokovnih razprav.

Sprva niti nisem pričakovala tako bogate vsebine, kakor tudi ne prepletanja procesov v različnih strokovnih skupnostih: v programu se je oblikovala skupnost ravnateljic, v šolah je šlo za povezovanje strokovnih delavcev, ravnatelja, učencev, staršev in drugih. Pri vseh strokovnih skupnostih je bilo v središču učenje učencev, z iskanjem strategij, s katerimi bi okrepili ravnateljve vlogo vodje za učenje.

V strokovni skupnosti ravnateljic smo imele možnost strokovno razpravljati o vodenju za učenje kot najpomembnejšem poslanstvu ravnateljvega dela. Vodila nas je želja po še boljšem delu na področju učenja in s svojim delovanjem smo želele preseči misel Glickmana: »Šole, kjer so učitelji zadovoljni s svojim načinom poučevanja in krivijo za neuspeh starše, učence in zunanje dejavnike, so obsojene na stagnacijo in nazadovanje« (v Erčulj 2010, 107).

Ravnatelji, ki izražajo skrb za učenje in poučevanje, povečujejo učinkovitost svoje šole. Prav tako je znano, da učitelji, ki jih ravnatelj poveže v skupen namen in jih vzpodbuja k sodelovanju, pogovoru o učenju, dajo pomemben prispevek k boljšemu, globljemu znanju učencev.

Vodenje za učenje v Osnovni šoli Šmihel

Vodenje ni teorija. Vodenje je praksa. *Peter F. Drucker*

V nadaljevanju bom skušala predstaviti, kako smo teorijo vnašali v delo na oš Šmihel. Izbrala sem področja, za katera menim, da odražajo dejavnosti vodenja za učenje.

V letnem delovnem načrtu za šolsko leto 2009/2010 smo v poglavju »Prednostne naloge in cilji vzgojno-izobraževalnega dela« navedli tudi:

Kakovosten vzgojno-izobraževalni proces je stalna prednostna naloga. Naše delo bo usmerjeno zlasti v pridobivanje trajnega in uporabnega znanja za vsakega učenca. To je osrednja dejavnost, ki jo opravljamo skozi pouk, dopolnilni, dodatni pouk, dneve dejavnosti, delo z nadarjenimi, skozi razne oblike pomoči (PUT, DSP), pomoč šolskih svetovalnih delavk. Na pridobivanje znanja bo osredotočen tudi šolski projekt.

Kakovostno, uporabno in trajno znanje je cilj, ki ga bomo skušali doseči skozi sodelovanje, dogovarjanje, timsko delo in strokovnost.

Druge prednostne naloge v šolskem letu 2009/2010:

- udejanjanje vzgojnega načrta,
- v učence usmerjene aktivne oblike in metode dela,
- kriteriji znanj predvsem za ocene, pridobljene na drug način (ne pisne),
- uporabno znanje za vsakega.

Hospitacije – ravnateljičino *spremljanje pouka in medsebojne hospitacije* bodo vezane na prednostne naloge. Spremljava pouka bo usmerjena tudi v:

- učence usmerjene aktivne oblike in metode dela,
- komunikacijo in oblikovanje vprašanj ter
- medpredmetno povezovanje.

Prednostne naloge *strokovnih aktivov* za šolsko leto 2009/2010 se navezujejo na prednostne naloge šole in program Mreže 2. Izpostavljamo naslednje:

- kriteriji za ustno ocenjevanje znanja,
- medsebojne hospitacije članov naravoslovnega aktiva po principu kritičnega prijatelja,
- eksperimentalno delo z enotami (merjenje časa, dolžin, mase, prostornine ...),
- razvijanje aktivnih načinov in metod dela pri pridobivanju in povezovanju znanj,
- medpredmetno povezovanje.

K poglavju Uresničevanje vodenih in internih projektov v LDN za šolsko leto 2009/2010 smo med drugim zapisali tudi: Višji nivo znanja, kakovost le-tega in uporabnost bomo skušali doseči tudi skozi šolski projekt »Aktivno do uporabnega znanja, uporabno znanje za vsakega«.

Glavni cilj projekta: učenci z aktivnimi oblikami in metodami dela dosegajo višji nivo uporabnega znanja.

Ostali cilji, ki smo jih načrtovali po mesečnih tematskih sklopih:

- Učenci spoznajo pojem, pomen uporabnega znanja in aktivne načine pridobivanja le-tega.
- Učitelji izvajajo v učence usmerjene aktivne oblike in metode dela.
- Učenci povezujejo različna znanja in jih praktično uporabijo v vsakdanjem življenju.

Dejavnosti šolskega projekta in področje znanja bomo podkrepili in dopolnjevali z dejavnostmi znotraj programa Vodenje razreda v okviru Mreže 2 in preko projekta »Vodenje za učenje« v programu Šole za ravnateljce. Znotraj tega bomo izvajali izboljšavo na področju ocenjevanja znanja – *strokovna razprava*.

V Poročilo o uresničevanju letnega delovnega načrta za šolsko leto 2009/2010 smo v različnih poglavjih izpostavili naslednje dejavnosti, vezane na vodenje za učenje:

Izobraževanje je bilo vezano na kvalitetnejše izvajanje prednostnih nalog šole. Večina našega izobraževanja je potekala v okviru Mreže 2, v kateri smo izboljševali aktivnost posameznika na področju vodenja razreda. To temo smo povezovali s projektom Šole za ravnateljce Vodenje za učenje. V okviru tega projekta so se štiri vodje aktivov izobraževali tudi na temo strokovne razprave.

Izobraževali smo se tudi preko Evropskih socialnih skladov v letih 2008 do 2011, in sicer: Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju na področju socialnih in državljanskih kompetenc, Preprečevanje in prepoznavanje nasilja ter Uspešno vključevanje Romov v vzgojo in izobraževanje.

Kriterijem znanj za ocene, pridobljene na drug način (ne pisne), smo se najbolj posvetili na naravoslovno-matematičnem aktivu. V okviru projekta Vodenje za učenje smo izvedli strokovno razpravo na temo ocenjevanja. To dejavnost smo izpeljali na podlagi akcijskega načrta, izhodišče pa je bila velika razlika v številu višjih ustnih ocen napram pisnim. Skozi višje kriterije smo sledili cilju dvigniti nivo znanja s čim več uporabnega in trajnega znanja.

Izvajanje medsebojnih hospitacij je bila ena od nalog v Mreži 2. Člani skupine »Medsebojne hospitacije« so zapisali: Z medsebojnimi hospitacijami se analizira uspešnost lastnega dela v oddelku, omogočena je samevalvacija. Učitelja opogumljajo za iskanje novih idej in izboljšanje lastnega dela ter učinkovitejši strokovni razvoj. Spremlja drugačne stile poučevanja, se vživlja v svojega sodelavca, ga pozorno posluša, opazuje, natančno analizira potek učne ure in delo primerja s svojim. Pri učitelju istega razreda sodelavec bolj intenzivno opazuje in je pozoren na veliko dejavnikov: način poučevanja, motiviranje učencev, podajanje učne snovi, samo strukturo učne ure, predvsem pa na odzivanje učencev in njihovo delo. Medsebojno sodelovanje ni vezano zgolj na običajno razpravo o vzgojni problematiki v oddelku (posameznikih), temveč na didaktične pristope poučevanja. Spodbuja k razmišljanju, kako bi *poučevanje še izboljšali*. Dobrodošle so nove ideje in izmenjava izkušenj, ki jih učitelj lahko uporabi pri pouku. Učitelj se preizkuša v novi, zahtevni obliki medsebojnega sodelovanja, ki mu omogoča hitrejši *profesionalni razvoj*. Medsebojne hospitacije krepijo odnose med kritičnimi prijatelji in vodijo k odprtih in sodelovalnim oblikam dela. Skupna analiza vodi h kakovostnejšemu delu. Razgovoru po hospitaciji udeleženci pripisujejo velik pomen (»da mi nov zagon za delo«). Konstruktivna analiza po hospitaciji spodbuja strokovno avtonomnost, načrtovanje izobraževanja, uvajanju različnih oblik, metod dela ter načrtovanje ciljev. Vsi udeleženci in izvajalci medsebojnih hospitacij vidijo glavni namen razgovora po hospitaciji v pomoči učitelju pri identifikaciji njegovih močnih in šibkih področjih ter načrtovanju izboljšav, sprememb in izpopolnjevanja. Prepričani so, da spremljanje vpliva tudi na kakovost dela posameznika in tudi na kakovost dela šole.

Za profesionalni razvoj bi potrebovali zlasti znanja s področja

psihologije, dela z nemirnimi učenci, retorike, timskega dela in v učence usmerjenih oblik in metod.

Celoten učiteljski zbor se je izobraževal v okviru Mreže 2 na temo Vodenje razreda. Spoznavali smo oblikovanje pravil in urešničevanje le-teh, seznanili smo se s strategijami reševanja konfliktnih situacij.

Že v prejšnjem letu smo izbrali področje izboljšave Vodenje razreda. Skozi dejavnosti v Mreži smo razvili: medsebojno sodelovanje, poenotenje v delovanju kolektiva pri doseganju pomembnih ciljev za uspešno delovanje in predstavljanje šole, nova znanja, druženje, upoštevanje mnenj drugih, aktivno poslušanje. Način dela v Mreži vključi v izboljšavo vsakega posameznika.

Izhajali smo iz pozitivnih izkušenj, ki smo jih navajali pri delu v razredu. Največkrat je bila navedena pozitivna izkušnja »ustvariti delovno vzdušje in medsebojno sodelovanje med učenci«. Poleg tega pa so strokovni delavci navajali tudi naslednje pozitivne izkušnje:

- načrtovanje in izvedba učne ure,
- motiviranje učencev,
- spoštljiv odnos učenec–učitelj.

Strokovna razprava na oš Šmihel

V okviru projekta Vodenje za učenje smo v šolskem letu 2009/2010 v akcijski načrt uvrstili strokovno razpravo v aktivu za matematiko in pri pouku slovenščine, in sicer v 3. učni skupini 8. razreda. Zavedali smo se, da je dobro začeti tam, kjer se pričakuje dober odziv, seveda po temeljiti pripravi. Vodji aktivov učiteljev za matematiko in slovenščino sta se udeležili izobraževanja članov strokovnih timov pri dr. Mayerju. Vodja aktiva za slovenščino je bila opazovalka strokovne razprave na aktivu matematike. Povabilo za izvedbo strokovne razprave je sprejela kot izziv in neke vrste nadgradnjo debate, ki jo je vodila v preteklih letih.

Uro strokovne razprave so spremljali člani projektnega tima z ravnateljico in člani aktiva za slovenščino. Razprava je vse navdušila, učenci pa so v evalvaciji poudarili presenečenje nad tem, kako so se poslušali, se v razpravljanju navezovali drug na drugega in izrazili željo po taki obliki dela tudi v prihodnje (Erčulj 2010, 114–115).

Iz zapisa opomnika kritičnega prijatelja strokovne razprave pri pouku slovenščine:

- Vodja razprave je na začetku jasno opredelila namen in cilj

strokovne razprave. Udeleženci so vrednotili ravnanje književnih oseb, razvijali kritičen odnos do njihovega ravnanja in ga primerjali z ravnanjem v resničnem življenju.

- Časovni okvir je bil v celoti upoštevan. Razpravljavci so imeli na voljo dovolj časa, vodji ni bilo potrebno omejevati razpravljavcev, ker so se vsi držali časovnega okvira.
- Prostor je bil lepo urejen, udeleženci so sedeli v krogu, na mizah so bile revije in slike na temo, o kateri se je razpravljalo. Prostor je omogočal dobro medsebojno komunikacijo.
- Vsi udeleženci so bili aktivni, posamezniki so se oglasili večkrat. Vodja jih je vzpodbujala z mimiko, vprašanji, s povratnimi informacijami.
- Razgovor je usmerjala z vprašanji. Ni vsiljevala svojega mnenja, ga je pa jasno izrazila.
- Kritika je bila konstruktivna s predlogi. Udeleženci so zavzeli kritično stališče do ravnanja književnih oseb, kritičen odnos so povezali s sedanjim razmerami na področju socialnega skrbstva.
- Vodja je razpravo zaključila s povzetkom. Vsi razpravljavci so na koncu podali svoje mnenje. Udeleženci so sprejeli sklep, da je potrebno odreagirati na vsako nasilje. Cilj razprave je bil v celoti dosežen.

Strokovno razpravo smo izpeljali tudi na *naravoslovno-matematičnem aktivu*. Sodelavka v vlogi kritične prijateljice je zapisala:

- Vodja je v uvodu natančno opredelila namen – učimo se strokovne razprave in cilje razprave – oblikovanje smernic, ki bi ustnemu ocenjevanju dale želeni okvir. Vsi udeleženci so poznali namen in cilje razprave.
- Časovni okvir je bil v celoti upoštevan. Razpravljavci so se aktivno vključevali v razpravo. Vsak je razpravjal približno 3–5 minut. Vodja je znala omejiti predolgega razpravljavca.
- Prostor je bil prijetno urejen v skladu z bližajočimi se prazniki in temo strokovne razprave. Udeleženci so sedeli v krogu, kar je omogočalo izmenjavo mnenj.
- Vsi udeleženci so bili aktivni. Vodja jih je spodbujala na naslednje načine: skupno povabilo k razpravi, povedala je svojo izkušnjo, izpostavila tudi šibko področje, podala nekaj tez iz strokovne literature, postavljala vprašanja.
- Izkazala je veliko strokovnega znanja in izkušenj. Ves čas je usmerjala razpravo. V začetku je razlagala, v razpravi pa

spraševala in usmerjala k ciljem. Pogosta vprašanja: Kaj vi menite? Kakšne so vaše izkušnje? Kaj predlagate?

- V razpravi so se pojavljale kritike na določeno vsebino, ki so bile podkrepjene s predlogom. Kultura komuniciranja je bila zelo visoka.
- Na koncu razprave so udeleženci vedeli več kot na začetku. Vodja je naredila povzetek strokovne razprave in udeležence spodbudila k nadaljnjim aktivnostim na področju ocenjevanja. Ker je bil cilj povsem dosežen, je bilo tudi zadovoljstvo veliko.

Sodelavka v vlogi zapisnikarice je v zaključku zapisnika navedla:

- Vodja strokovne razprave je v uvodnem delu srečanja podala natančna navodila in usmeritve poteka strokovne razprave. Ves čas je pozorno spremljala potek razprave, usmerjala udeležence, jih spodbujala k razpravi tako, da je prav vsak od njih sodeloval v vseh fazah strokovne razprave ter se ves čas tudi sama aktivno vključevala v pogovor.

Povzetek spoznanj

Ob zaključku strokovne razprave je vodja naredila kratko analizo poteka strokovne razprave ter še enkrat povzela sklepe, ki so jih udeleženci sprejeli tekom razpravljanja.

Srečanje je zaključila z mislijo, da bodo učitelji pri svojem delu ter pri ocenjevanju znanja učencev še naprej strokovni ter si tako pri posredovanju kot tudi pri iskanju znanja učencev prizadevali za trajno znanje.

Ob zaključku projekta Vodenje za učenje sem v *evalvacijskem vprašalniku* navedla, da smo v projektu zanesljivo dosegli naslednje cilje: strokovnim aktivom smo »dali strokovnost«, razprave so bile vezane na strokovne teme, dvignili smo nivo komunikacijske kulture, vplivali smo na profesionalni razvoj.

Posebej pohvalno je bilo temeljito delo koordinatorice ter zelo odgovorno ravnanje vseh članic skupine.

S sodelovanjem v projektu sem se za potrebe vodenja za učnje največ naučila o strokovni razpravi. Z vključitvijo strokovne razprave v naravoslovno-matematični aktiv pa so se potrdila mnenja o dobri strokovni usposobljenosti sodelavcev in o širini znanja učencev. Pridobila sem tudi na področju načrtovanja prednostnih

nalog, pripravi in vodenju konferenc ter sestankov učiteljskega zbora.

Elemente strokovne razprave vnašamo v naše sestanke, v delo z učenci in starši. Pri sami strokovni razpravi se mi zdi predvsem pomembno vključevanje vseh strokovnih sodelavcev, osredotočenost na temo in oblikovanje zaključkov.

Z izvajanjem dejavnosti v projektu Vodenje za učenju sem z zavzemanjem za učenje prispevala k svojemu profesionalnemu razvoju. Menim pa, da sem vplivala tudi na profesionalni razvoj sodelavcev. Učenju kot temeljnemu gibalbu šole smo se v projektu in strokovnih razpravah usmerjeno posvečali.

Usmeritve za naprej

Po pozitivnih izkušnjah vodenja za učenje je z dejavnostmi smiselno nadaljevati. Posamezne dejavnosti vnašamo v naše nadaljnje delo, kajti nesmiselno bi bilo, da bi ostali le na nivoju ene ali dveh strokovnih razprav.

V programu vodenja šole za naslednje mandatno obdobje sem med drugim navedla:

- Pomembno je izhajati iz trajnostnega vodenja, ki spoštuje preteklost in se iz nje uči, da lahko ustvari še boljšo prihodnost in *pogoje za učenje* z uvajanjem strokovnih razprav, spremljanjem pouka z medsebojnimi hospitacijami in temeljitimi analizami vzgojno-izobraževalnega dela.
- Kakovost se kaže tudi v realizaciji zastavljenih ciljev. Zavedam se, da kakovosti šole ne predstavljajo le realizacija predpisanih programov dela, opremljenost, napisana pravila, dosežki na tekmovanjih, pač pa tudi tisto, kar se dogaja, doživlja v skritem kurikulumu (oblikovanje samopodobe, vrednot in stališč, razvoj osebnostnih lastnosti ...). Individualizacija, diferenciacija in koncept vključevanja (inkluzija) zahtevajo posebno šolsko klimo in kulturo – prilagajanje šole otrokovim posebnostim. Za dosego teh ciljev je pomembna strategija pedagoškega vodenja, ki jo bom oblikovala z vključevanjem vseh sodelavcev v načrtovanje ciljev šole, upoštevajoč spoznanja in izkušnje. To so izhodišča našega poslanstva za naslednja leta.
- V večnih modrostih je zapisano, da najboljši vodje pomagajo sodelavcem uresničiti dve stvari: postaviti cilje in uresničiti jih (Peter F. Drucker).

- V konceptu proste izbire šole kot temeljne pravice staršev in otrok ter ob upadanju števila otrok bodo naše aktivnosti usmerjene tudi v pridobivanje učencev, in sicer skozi širšo ponudbo šole, še boljše rezultate in prepoznavnost naše šole tudi v strokovnem okolju. V njem smo prav v zadnjih letih prepoznavni z dejavnostmi v programu Mreže učečih se skupnosti, uvajanjem strokovnih razprav v delo aktivov in pouk, spremljanjem pouka z medsebojnimi hospitacijami, analizami vzgojno-izobraževanega dela. Predvsem z dobro odzivnostjo naših uporabnikov bomo sledili geslu: »Biti drugačen in boljši.«
- Tudi v naslednjih letih si bom prizadevala, da se bodo sodelavci izpopolnjevali na različnih področjih, saj bodo le tako lahko razvijali ključne kompetence pri sebi in pri učencih, kar je v skladu s priporočili Lizbonske strategije in Memoranduma o vseživljenjskem učenju. Učitelj mora znati delati z drugimi, z znanjem, s tehnologijo in informacijami, z družbo in v družbi. Le tako bomo uresničevali vizijo, ki smo jo oblikovali v dejavnostih Mreže učečih se skupnosti. Naša vizija: »Z dobrim medsebojnim sodelovanjem do kakovostnega vzgojno-izobraževalnega procesa.«
- Prepričana sem, da bomo program uspešno realizirali, še posebej zato, *ker zaupam* svojim sodelavcem, ki to zmorejo, znajo in hočejo.
- Zagotovo bomo z realizacijo tako načrtovanih nalog izboljšali kakovost poučevanja. Svojo vlogo vidim tako kot sta v zvezi z izboljšanjem kakovosti poučevanja pisala Robinson in Timplerleyeva (v Erčulj 2010): v usmerjenosti v učenje, povezovanju dejavnosti na vseh ravneh, oblikovanju skupnosti učečih se strokovnjakov, katerim je cilj izboljšanje procesa učenja pri učencih, vključevanja strokovne razprave o učenju ter zagotavljanje drugih orodij, s katerimi učitelj razvija kakovost učenja učencev.

Literatura

- Erčulj, J., J. Bukovec, I. Hlača, M. Kolenko, E. Meglič, I. Oblak, B. Pinter, N. Pohlin Schwartzbartl in D. Veber. 2010. »Strokovne razprave kot strategija vodenja za učenje.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 8 (2): 107–128.
- Holdsworth, P. 2010. »The EU Agenda for Improving Teacher Education.« Referat na 35. letni konferenci ATEE, Budimpešta, 26–30 avgust.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih*

odgovorov. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Marentič Požarnik, B. 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
Shapiro, A., M. D. Shapiro in A. Koren. 2011. »Možni smeri izobraževanja v mednarodnem prostoru: ›vodenje za učenje‹ in ›vodenje za rezultate‹.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 9 (1): 3–16.

»Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI).«
http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro5/predpis_ZAKO445.html

- mag. Irena Hlača je ravnateljica Osnovne šole Šmihel.
irena.hlaca@guest.arnes.si

Evalvacija strokovnega aktiva: otrokov portfolio

Liljana Plaskan

Uvod

Strokovni aktiv v vrtcu je strokovni organ, ki ga sestavljajo vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev. Obravnavajo vzgojno delo, dajejo vzgojiteljskemu zboru predloge za izboljšanje vzgojnega dela, obravnavajo pripombe staršev ter opravljajo druge strokovne naloge, določene v letnem načrtu (ZO FVI).

V našem vrtcu smo se odločili, da strokovne aktive oblikujemo glede na obravnavane vsebine in ne več glede na starost otrok, kot je bila praksa v preteklih letih. Strokovni aktiv je namenjen skupnemu učenju njegovih članov, to je izmenjavi izkušenj, razvijanju novih idej, delitvi dela, pri katerih vsak posameznik prispeva in prejema najboljše, ter evalvacijam skupno zastavljenih ciljev. Članice enega izmed strokovnih aktivov so izvajale dejavnost portfolia otrok, s katerim so svoje delo z otroki nadgrajevale in izpopolnjevale. Aktiv je deloval skozi celo šolsko leto, strokovne delavke so se srečale štirikrat. Na zadnjem srečanju so pripravile analizo celoletnega dela, ugotovitve so predstavile na vzgojiteljskem zboru.

Ravnatelj kot pedagoški vodja organizira, načrtuje in vodi delo vrtca, prisostvuje pri vzgojno-izobraževalnem delu vzgojiteljev, spremlja njihovo delo in jim svetuje, spodbuja strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje strokovnih delavcev (ZO FVI). Spremljanje vzgojno-izobraževalnega procesa in kritično vrednotenje posameznih področij je eden izmed razlogov za odločitev, da evalviram delo aktiva. Dokumentacija, ki sem jo pregledala, so bile mape otrok. Analizo dokumentacije sem kombinirala z analizo intervjujev in z anketnimi vprašalniki za starše.

Področje evalvacije

Spremljanje otrokovega razvoja in podpora pri njegovem učenju je naloga vseh strokovnih delavcev v vrtcu. Vzgojiteljice razvoj in napredek v učnem procesu otrok dokumentirajo na različne načine. Portfolio je instrument, s katerim dokumentiramo posameznikov proces učenja.

Evalvacijski proces, s katerim sem želela ugotoviti prednosti in slabosti te dejavnosti, je potekal v sodelovanju s strokovnimi delavkami, ki so sodelovale v strokovnem aktivu in je združeval vzgojiteljice, ki so izvajale dejavnost urejanja otrokovega portfolia. V razvoj in napredek otroka so močno vpeti tudi starši, zato je evalvacija zajela tudi njihov vidik.

Za to področje sem se odločila, ker se bo dejavnost urejanja otrokovega portfolia nadaljevala tudi v prihodnje, z evalvacijo jo želimo le še izboljšati. Informacije, ki smo jih dobili z evalvacijo, bodo uporabne pri načrtovanju te dejavnosti v naslednjem šolskem letu. Namen evalvacije je profesionalni razvoj strokovnih delavcev in izboljšanje poučevanja ter učenja otrok.

Vzgojiteljice, ki so se odločile za izdelavo otrokovega portfolia, so znotraj aktiva skupaj oblikovale cilje. Cilji se nanašajo tako na samo delo aktiva, torej sodelovanje članic, kot na kakovost učnega procesa z vidika spremljave in dokumentiranja razvoja ter napredka otrok.

Urejanje otrokovega portfolia je dejavnost, v kateri se prepozna otrokova močna področja, spremlja njegov razvoj in napredek. To je zbirka kronološko dokumentiranih gradiv o učenju, razvoju, napredku, opremljena z reflektivnimi zapisi. Splošni cilj urejanja portfolia je, da otroku zagotovimo podporo pri učenju, vzgojitelju pa za pripravo optimalnih pogojev za kakovostno učenje in razvoj posameznega otroka (Sritar in Sentočnik 2005).

Cilja aktiva vzgojiteljic, ki izdelujejo otrokov portfolio:

- člani aktiva skupaj z otroki izdelujejo portfolio otroka, izmenjujejo izkušnje in ideje ter uporabljajo portfolio za pomoč pri individualnih pogovorih s starši;
- z medsebojnim sodelovanjem in analizo prakse razvijajo samoevalvacijo in profesionalno rastejo.

Cilji izdelovanja otrokovega portfolia za vzgojitelja:

- spoznava individualne značilnosti in različnosti otrok,
- razvija sistematično opazovanje otrok,
- spremlja pozitivne stvari pri otroku ter prepozna njegova močna področja,
- podpira otroke pri učenju,
- razvija otrokove kompetence,
- spodbuja sodelovanje s starši,
- razvija spretnosti oblikovanja zapisov.

Cilji izdelovanja otrokovega portfolia za otroka:

- otrok spozna, kaj zmore in zna,
- razvija pozitivno samopodobo,
- otrok razmišlja o svojem učenju in aktivno vpliva na svoj razvoj, napredek in učenje,
- razvija odnos do svoje in tuje lastnine.

Cilji izdelovanja otrokovega portfolia za starše:

- pridobijo uvid v napredek in v proces učenja otrok,
- s sooblikovanjem otrokovega portfolia imajo starši možnost sodelovati pri spremljanju in spodbujanju otrokovega razvoja.

Zbiranje podatkov

V vrtcu imamo z evalviranjem posameznih področij vzgojno-izobraževalnega procesa že nekaj izkušenj, vendar pa se s poglobljenimi evalvacijami, v katerih pridobivamo podatke z več metodami, lotevamo šele v zadnjih dveh letih.

Tokrat smo kombinirali vidik vzgojiteljic in staršev ter za pridobivanje podatkov uporabili anketni vprašalnik, individualni intervju, skupinski intervju in analizo dokumentov.

Želela sem izvedeti, kako dejavnost urejanje portfolia vpliva na kakovost vzgojiteljevega dela, kateri so pozitivni učinki urejanja portfolia, katere slabosti zaznavajo, kje vidijo največ težav. Z vidika staršev me je zanimalo, kakšno je njihovo mnenje o otrokovem portfoliu, kako ocenjujejo njegovo koristnost in o njihovi vlogi pri urejanju otrokovega portfolia.

Individualni intervju sem opravila z vodjo strokovnega aktiva vzgojiteljic. Pridobila sem osnovne podatke o organizaciji in delu aktiva. Največ uporabnih podatkov za evalvacijo sem pridobila s skupinskim intervjujem, ki sem ga opravila s šestimi vzgojiteljicami. Sodelovale so tri vzgojiteljice iz prvega in tri vzgojiteljice iz drugega starostnega obdobja. Raziskovala sem njihove poglede in izkušnje z izdelovanjem otrokovega portfolia. Ker imajo vzgojiteljice že nekaj izkušenj in ker je skupni cilj dejavnost portfolia izboljšati, je bil ta intervju priložnost izbrati ideje in predloge za to. Skupina je bila homogena tako v smislu izobrazbe kot avtoritete. Sodelavke so aktivno sodelovale, vsaka je imela priložnost povedati svoje mnenje in izpostavile so tako prednosti kot slabosti te dejavnosti.

Analiza dokumentacije, ki je obsegala devet map, je bila omejena na izdelke, ki so nastajali eno leto. Daljše obdobje ter večje število izdelkov in zapisov bi prispevalo k večji objektivnosti. Pregledala sem zapise vzgojiteljic in ostalo gradivo, ki je vloženo v mape, ki prikazujejo napredek ter razvoj posameznega otroka. Razvrščanje posameznih izdelkov in zapisov k posameznim področjem je bilo subjektivno. Večjo objektivnost bi dosegli z bolj jasnimi zapisi vzgojiteljic, ki bi vsebovali tudi kontekst situacije.

Z anketnim vprašalnikom za starše smo želeli izvedeti, kako vidijo koristnost izdelave otrokovega portfolia, svojo vlogo in njihovo oceno zadovoljstva. Vprašalnik je bil oblikovan in razdeljen staršem že pred načrtom evalvacije, zato so tudi podatki bolj skopi, kot bi si za poglobljeno evalvacijo želeli. Žal je tudi vzorec staršev, ki so vrnil vprašalnik, majhen. Odgovorilo je 54 staršev.

Ugotovitve

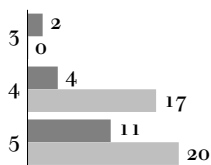
Predstavljam podatke, ki jih lahko povežemo z zastavljenimi cilji področja urejanja portfolia in vseh vključenih deležnikov ter podatke, ki nakazujejo možnost izboljšav.

Prednosti in koristnost urejanja otrokovega portfolia

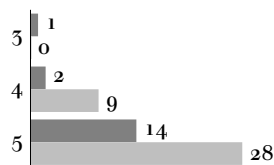
V anketnem vprašalniku so starši ocenili zadovoljstvo glede ustvarjanja portfolia, tako da so izbrali ocene od ena do pet, kjer je ena pomenilo zelo nezadovoljen in pet zelo zadovoljen. Prav tako so ocenili koristnost informacij, ki jih dobijo s portfolirom otroka. Večinoma so starši izbirali ocene 4 in 5, kar je razvidno iz grafov.

Prednosti in koristnost urejanja portfolia izražajo tudi vzgojiteljice v skupinskem intervjuju:

- razvija se socializacija in skrb za svojo ter tujo lastnino (»Jaz jih navajam, da drug drugega vprašajo, če želijo pogledati njihovo mapo, tako veliko bolj pazijo na svojo in druge mape.«);
- opažanja so opora za načrtovanje dela s posameznim otrokom;
- razvija se pozitivna samopodoba pri otroku, prepoznava se njihov ponos (»V naši skupini so zelo ponosni, če mapo pokažejo zunanjim obiskovalcem. Zadnjič je bil na obisku policist in so kar tekmovali, kdo mu bo prej pokazal svojo mapo.«);
- vsak otrok je deležen individualnega pristopa (»Otrok pride k meni in želi, da napišem to, kar je rekel ali komentiral, želi,



GRAF 1 Ocena zadovoljstva staršev
(temno – 1–3 let, svetlo –
3–6 let)



GRAF 2 Ocena koristnost informacij
(temno – 1–3 let, svetlo –
3–6 let)

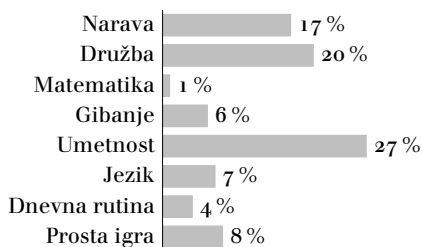
da se mu povsem posvetim. Pri otroku preverim, če sem prav napisala, zapisano preberem še enkrat.»).

Vsi starši, ki so vrnili vprašalnik, so odgovorili, da jim je omogočen vpogled v mapo, 24 jih je odgovorilo, da je to kadarkoli, 22 jih je zapisalo, da je to na pogovornih uricah. Tudi vzgojiteljice so izpostavile govorilne oz. pogovorne urice. Ugotavljajo, da jim portfolio otroka nudi podporo pri pogovoru s starši in da z njimi lažje vzpostavijo sproščen odnos. Da izdelki vzbujajo zanimanje staršev in s tem zanimanje za razvoj njihovega otroka, kažejo izjave staršev:

- »Ali prav vidim, kar s škarjami že zna striči? Jaz jih pa doma skrivam.«
- »Izredno sem zadovoljna, ker mi omogoča vpogled v otrokovo počutje v vrtcu, njegov razvoj, sijajna stvar.«
- »Zelo dobra ideja, mapa naj bo čim bolj polna, tako lahko starši spremljamo otrokov razvoj tudi z vašega strokovnega gledišča.«
- »Zelo sem zadovoljna, saj se vidi otrokov razvoj in napredek in tudi za kasneje nam ostane trajen spomin.«

Portfolio ponuja tako otroku kot vzgojitelju veliko priložnosti za učenje, kar je tudi eden izmed ciljev te dejavnosti. Vzgojiteljice strokovno rastejo (»Iščem strokovno literaturo, ki mi pomaga, da oblikujem zapise, nočem pisati kar nekaj, bojim se, da bi zapisala kaj narobe.«), izboljšuje se strokovno besedišče, razvija se sistematičnost. Vzporedno s samoizobraževanjem se strokovni delavci učijo tudi od otrok in ob otrocih (»Mene je otrok enkrat vprašal, kako se razmnožuje deževnik, no, in potem smo šli iskat informacije, prinesel je tudi knjigo od doma ...«). Ne nazadnje več uporabljajo IKT tehnologijo (pohvala vodstvu za nakup fotoaparata in računalnikov) in si medsebojno pomagajo pri računalniški obdelavi fotografij.

GRAF 3
Zastopanost področij
v pregledanih mapah
otrok



Dokumentiranje opažanj v povezavi s področji kurikula in področji napredka

Pri pregledu otrokovih portfoliev analiziram pogostost dokumentiranja glede na področja kurikula. Ugotavljam, da je največkrat dokumentirano področje umetnosti, ki zajema predvsem likovno dejavnost. Sledi področje družbe, predvsem je to spoznavanje sebe, svojih prijateljev in razvoj pripadnosti skupini. Področje dnevne rutine in gibanja je dokumentirano najmanjkrat.

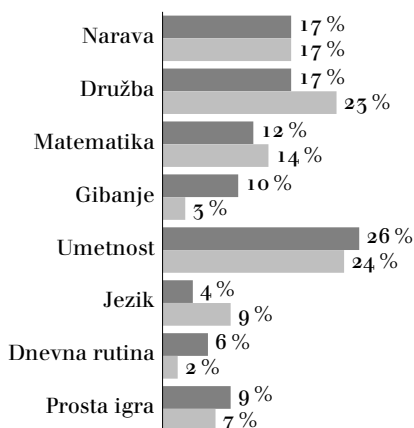
Iz analize map ni bilo razvidno, kdaj gre za sistematično in kdaj za nesistematično opazovanje otrok. V skupinskem intervjuju so vzgojiteljice povedale, da je več nesistematičnega opazovanja, skupaj smo ugotavljale, kako bi lahko izboljšale to področje. Vzgojiteljice so komentirale, da področij niso načrtovale, strinjajo pa se, da področja kažejo, kje so otrokova močna področja.

Zastopanost področij se razlikuje tudi glede na starosti otrok. V primerjavi med starostnima skupinama je opazna razlika v zastopanosti področja gibanja. Pri mlajših otrocih strokovne delavke večkrat beležijo otrokov napredek kot to storijo pri starejših otrocih. Pri mlajših otrocih je več dokumentiranega napredka v dnevni rutini, to pomeni v času hranjenja, počivanja in negi otrok.

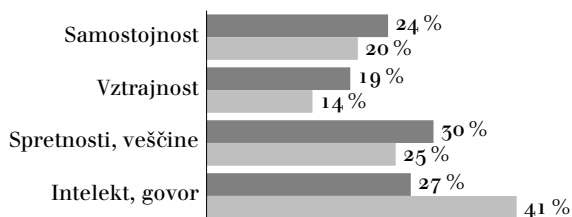
Vzgojiteljice so komentirale, da mlajši otroci hitreje napredujejo na gibalnem področju, njihov napredek je lažje dokumentirati (fotografirajo gibalne aktivnosti). V mapah otrok sem analizirala tudi različna področja napredka. Najpogosteje se pojavlja področje intelektualnega razvoja, ki je še posebej v ospredju pri otrocih v drugem starostnem obdobju. Vsa ostala področja, ki sem jih pri pregledovanju map prepoznavala, se v nekoliko večji meri pojavljajo pri mlajših otrocih. Vzgojiteljice so povedale, da je pri starejših otrocih samostojnost in vztrajnost veliko bolj samoumevna in tega ne zaznavajo kot področje napredka.

Vzgojiteljice še ugotavljajo, da ne glede na starost otroci razvijajo samozavest, ko se zbirajo dokazi o njegovem napredku (»Otrok sprašuje, če bom dala izdelek v mapo, ker je ponosen

GRAF 4
Zastopanost področij
– primerjava med
starostnimi skupinami
(temno – 1–3 let,
svetlo – 3–6 let)



GRAF 5
Področja napredka
otrok – primerjava
med starostnima
skupinama (temno –
1–3 let, svetlo –
3–6 let)



nanj.«).

Vrsta zapisov v otrokovem portfoliju

Pri pregledovanju map sem analizirala zapise vzgojiteljic ob dokumentih, ki dokazujejo otrokov razvoj in napredek. Opazila sem, da je največ prisotnih komentarjev vzgojiteljic ali otrok, manj je drugačnih vrst zapisov. Zasedila sem le en intervju in štiri anekdote. Število je razvidno iz grafa 6.

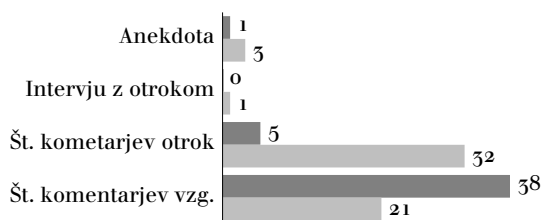
Komentar vzgojiteljic v skupinskem intervjuju je bil, da se vrste zapisov razlikujejo tudi od starosti otrok, kar je razvidno v grafu 7. Njihovo mnenje je tudi, da se pogosto ne spomnijo še drugih vrst zapisov in da jim je predlog dobrodošel. V skupinskem intervjuju so razmišljale tudi o vsebinah zapisov, ki sledijo opazovanju otrok.



GRAF 6 Število različnih vrst zapisov v pregledanih mapah otrok

GRAF 7

Število različnih vrst zapisov – primerjava med starostnimi skupinami (temno – 1–3 let, svetlo – 3–6 let)



Predlagale so usmerjenost na razvoj moralnih vrednot (primer: opaziti in fotografirati otroka, ko pomaga drugemu otroku).

Iz skupinskega intervjuja sem razbrala, da se vzgojiteljice obremenjujejo z zapisi v otrokovih mapah:

- »Vedno me skrbi, če je dovolj dobro in strokovno napisano.«
- »Meni je jasno, kaj pišem, a ne vem, če sem zajela vse, kar sem želela povedati.«
- »Pozorna sem tudi na obliko zapisa, najrajši vse pretipkam.«
- »Mene skrbi tudi, če je slovnično pravilno zapisano.«

Pri zapisih naj bi bil za jasnost situacije zapisan tudi kontekst oziroma okoliščine dogodka ali situacije. Vzgojiteljice so razpravljale o elementih, ki naj bi jih vsak zapis imel, ter se strinjale, da bo tak način v pomoč pri strukturi zapisa. Predlagale so, da bi to izpostavile v naslednjem šolskem letu. Pri načrtovanju dela aktiva se bodo upoštevale tudi ugotovitve in priporočila te evalvacije.

Metoda zbiranja izdelkov otrok in zapisov njihovega vedenja je odvisna tudi od števila otrok v skupini ter števila strokovnih delavk/-cev, ki med opazovanjem zapisujejo vedenje ter z otroki vstopajo v vsakodnevne interakcije. Vsi izdelki otrok in zapisi opazovanega vedenja morajo biti ustrezno opremljeni z datumom ter kratkim opisom konteksta, v katerem so bili pridobljeni (Fekonja Peklaj 2008).

Tudi vzgojiteljice v skupinskem intervjuju ugotavljajo, da pogosto zmanjkuje časa za zapise in urejanje map. Poudarile so, da je pri mlajših otrocih veliko težje pisati sproti, medtem ko je pri starejših otrocih to veliko lažje in bolj izvedljivo.

Sodelovanje s starši pri ustvarjanju portfolia

Vzgojiteljice ugotavljajo, da starši premalo aktivno sodelujejo pri urejanju portfolia otroka. To pomeni, da ne dokumentirajo in ne vlagajo izdelkov v mape. Analiza podatkov o številu zapisov in vloženih izdelkov s strani staršev kaže, da je teh res malo.



GRAF 8 Razmerje med izdelki in zapisi, ki so jih prispevali vzgojitelji in starši

Po drugi strani so vzgojiteljice izpostavile potrebno dodatno spodbudo. Ena izmed vzgojiteljic je povedala: »Starše sem spodbudila, da zapišejo otrokovo najljubšo pravljico tako, kot jo povedo njihovi otroci, torej z njihovimi besedami. Odziv je bil velik, prav vsi so sodelovali in tudi otroci so bili ponosni na te zapise.«

V anketnem vprašalniku je 20 staršev odgovorilo, da soustvarjajo pri izdelavi otrokovega portfolia. Na vprašanje kako so zapisali, da občasno otroci doma narišejo risbice, zbirajo fotografije, kaj dodajo h komentarjem vzgojiteljice, če je zanimivo, doma shranjujejo material. Dvanajst staršev je odgovorilo, da ne sodelujejo. Njihovi odgovori: niso vedeli, da lahko, prepustijo delo vrtcu.

Iz analize otrokovih map sem razbrala 5 zapisov staršev in 11 izdelkov od doma, kar predstavlja 6 % vseh zapisov in izdelkov v mapah.

V mapah otrok so izdelki, kot so fotografije, risbice in drugi likovni izdelki. Fotografije predstavljajo 35 % vseh izdelkov. Fotografije so tudi izdelki, ki jih starši najpogosteje prispevajo.

Priporočila

Evalvacija je potekala v tesnem sodelovanju z vzgojiteljicami. Sodelavke so čutile, da je njihovo mnenje pomembno in bo upoštevano. O svojem delu so kritično razmišljale, bile so odprte za predloge drugih, kar priča, da so k sodelovanju pristopile odgovorno.

Analiza in evalvacija zbranih podatkov vzgojiteljici omogočata odgovor na vprašanje o tem, koliko se zbrani podatki povezujejo s cilji, opredeljenimi v kurikulumu za vrtec. Načrtovanje dela s posameznim otrokom in skupino je tudi pglavitni cilj in smisel procesa opazovanja in spremljanja otrok, in sicer pomeni, da vzgojiteljica postopno dograjuje in spodbuja otrokova »močna« področja ter otrokom postavlja naloge, ki so jim izziv in so jih hkrati tudi sposobni rešiti. Tako otroke vedno znova spodbuja, da delujejo v območju bližnjega razvoja (Vygotsky v Fekonja Peklaj 2008).

V skupinskem intervjuju s strani sodelavk so bili podani mnogi predlogi oziroma priporočila za nadaljnje delo in načrtovanje. Priporočila so izbrana na podlagi analize vseh zbranih podatkov in v sodelovanju s sodelavkami. Predlogi priporočil:

- Zapis vzgojiteljice ob dokazilih v mapi otroka naj vsebuje da-

tum, opis okoliščine, v katerem je dogodek ali situacija nastala, ter komentar vzgojiteljice ali otroka.

- Zapisi naj bodo različnih vrst, več pozornosti se nameni pisanju anekdot ali prepisov intervjujev z otroki.
- Več pozornosti usmeriti k razvoju moralnih vrednot, prepoznati dejanja, situacije in jih dokumentirati (na primer skrb za prijatelja, medsebojna pomoč, sočutje, spoštovanje). Pri tem je pozornost usmerjena tudi na otroke s posebnimi potrebami (kaj drugi otroci pridobijo in razvijajo ob njih).
- Zapisi so lahko napisani na roko, izkušnje sodelavk kažejo, da starši takšne zapise sprejemajo dobro. Ena izmed idej je, da se uporabi samolepilne barvne lističe, ki so vedno pri roki, otrok lahko sodeluje pri izbiri barve.
- Staršem se še bolj nazorno predstavi portfolio, poudari se kvaliteta zbranega materiala in ne kvantiteta.
- Starše se vključi v aktivno sodelovanje pri urejanju portfolia z dodatnimi spodbudami.
- Več pozornosti nameniti enakomerni zastopanosti področij. Pomaga sprotni pregled in analiza vloženi dokumentov. Znotraj področij je potrebno ugotoviti možnosti napredka in razvoja otrok ter načrtovati sistematično spremljavo.
- Več uporabe strokovne literature kot pomoč pri zapisih, dokumentiranju. Ustrezna literatura se evidentira, pripravi se seznam.

Zaključek

Vse opredelitve evalvacije omenjajo procesni vidik evalvacijskih raziskav, zajemajo ne le opis, ampak tudi presojo, odločanje ali ocenjevanje na podlagi evidenc nekega delovanja, to so zbrani podatki (informacije) in kriteriji za njihovo presojanje (Cencič 2010).

Izvedba evalvacijskega načrta je potekala v juniju, ko so tudi vzgojiteljice v strokovnem aktivu evalvirale letoletno delo aktiva. Obe evalvaciji smo združile in predstavile na zaključnem vzgojiteljskem zboru vsem strokovnim delavcem. Evalvacijsko poročilo vzgojiteljicam nudi vrsto predlogov za izboljšave in priporočil za nadaljnje načrtovanje. Poročilo je tudi spodbuda ostalim vzgojiteljicam, ki se dejavnosti urejanja otrokovega portfolia še niso lotile.

Evalvacija je bila izvedena v kolektivu z več deležniki (vzgojiteljice, starši, vodja aktiva) in je namenjena za načrtovanje izboljšav v vrtcu. Ugotovitev sicer ne moremo posplošiti, vendar pa bodo

rezultati evalvacije za naš vrtec koristni in vključeni v nadaljnje izboljšave.

Ne nazadnje je oblika strokovnega aktiva, ki strokovne delavce povezuje glede na vsebino, dodatna spodbuda za strokovno napredovanje in razvoj tako posameznika kot vrtca. Vsak član aktiva je s svojim aktivnim sodelovanjem ozavestil, da za učenje ni vedno potrebno pridobivati znanja le od zunaj, ampak so tudi sami postali ustvarjalci tega znanja.

Literatura

- Cencič, M. 2010. »Model evalvacije kakovosti izvajalcev programov usposabljanj strokovnih delavcev.« Zaključno poročilo ciljno raziskovalnega projekta, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem, Koper.
- Fekonja Peklaj, U. 2008. »Ocenjevanje v vrtcu.« *Sodobna pedagogika* (posebna številka): 66–81.
- Stritar, U., in S. Sentočnik. 2005. *Otrokov portfolio*. Ljubljana: ZRSŠ.
 »Zakon o financiranju vzgoje in izobraževanja.«
http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro5/predpis_ZAKO445.html

Politika dela z nadarjenimi otroki

Nives Počkar

Uvod

Odkrivanje in razvijanje nadarjenosti vsakega posameznika v šoli ali vrtcu je velikega pomena tako za posameznika kot za družbo, tako je skrb za nadarjene otroke izziv, ki mu v šolskih sistemih namenimo vse več pozornosti. V zadnjih letih se je tudi v slovenskem šolskem sistemu in v šolah ter vrtcih skrb za nadarjene otroke povečala. Vrtci in šole so pred stalnimi izzivi, kako in kdaj otroke spodbuditi, da razvijejo svojo nadarjenost. Pri tem se pojavljajo različne rešitve v praksi, zavodi se ukvarjajo z nadarjenimi otroki na svoj način, nekateri na osnovi zakonskih določil, nekateri pa iščejo tudi svoje rešitve.

V skladu s tem smo v programu Šole za ravnatelje Razvoj ravnateljstva razvile različne vzgojno-izobraževalne zavode pristopile k izdelavi priporočil o tem, kako ravnati z nadarjenimi otroki v našem šolskem sistemu, od vrtca do zaključka srednje šole. Naš cilj je bil izdelati priporočila za delo z nadarjenimi otroki, ne glede na starost in ne glede na to, v katero vzgojno-izobraževalno institucijo so vključeni. Najprej smo proučile, v katere organizirane oblike vzgojno-izobraževalnega dela so vključeni nadarjeni otroci, pregledale, kako v šolski praksi poteka delo z nadarjenimi otroki, ugotavljale, kakšni so postopki dela z nadarjenimi otroki, kakšni so načini odkrivanja nadarjenih, kako je to delo financirano in kako je usklajeno z veljavno zakonodajo. Na tej podlagi smo izdelale priporočila za delo z nadarjenimi otroki od vrtca do srednje šole in z vertikalnim pregledom poskušale dati dodano vrednost področju dela z nadarjenimi. Končni cilj je uporaba novih pristopov dela z nadarjenimi v praksi.

Opredelitev nadarjenosti

Ena od najpogostejše zapisanih opredelitev, na kateri temelji tudi koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni oš, pravi, da so nadarjeni ali talentirani tisti otroci in mladostniki, ki so bodisi na predšolski stopnji, v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potencialne na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju in kateri poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej pri-

lagojene programe in aktivnosti (Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje 1999; Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2008b).

V ameriškem zakonu o izobraževanju nadarjenih iz leta 1987 piše, da so »nadarjeni ali talentirani tisti otroci in mladostniki, ki so bodisi na predšolski stopnji, v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potencialne na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju, in kateri poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti« (Travers, Elliot in Kratochwill 1987 v Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje 1999). Slovenski Zakon o osnovni šoli pa npr. pravi, da so nadarjeni učenci tisti učenci, ki izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja in izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu. Šola tem učencem zagotavlja ustrezne pogoje za vzgojo in izobraževanje tako, da jim prilagodi vsebine, metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dodatni pouk, druge oblike individualne in skupinske pomoči ter druge oblike dela (Zakon o osnovni šoli). Takšna opredelitev usmerja Slovenijo v razvrščanje nadarjenih otrok v skupino učencev s posebnimi potrebami, ki potrebujejo posebno strokovno pozornost.

Nagel (1987) pravi, da govorimo o nadarjenosti takrat, ko otrok na določenih področjih svojega razvoja občutno prekaša vrstnike. Po njegovem mnenju se otrokova nadarjenost izraža na štirih področjih: splošna intelektualna nadarjenost, umetnostna nadarjenost, psihomotorična nadarjenost in socialna nadarjenost.

Poznamo torej različne vrste nadarjenosti, zato ne moremo opredeliti za nadarjenega le tistega otroka, ki ima nadpovprečne rezultate inteligenčnega testa. Kot pravijo Bezič idr. (2006) so nadarjeni ali talentirani tisti otroci in mladostniki, ki so bodisi na predšolski stopnji, v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potencialne na enem ali več področjih.

Vrste nadarjenosti (Nagel 1987):

- *Splošna intelektualna nadarjenost* se kaže predvsem v tem, da je otrok uspešen v skoraj vsem, s čimer se ukvarja.
- *Učno nadarjeni* otroci so tisti, ki so izjemno dobri pri enem ali več predmetih (na primer pri angleščini ali pri kemiji ipd.).
- *Umetnostna nadarjenost* se kaže predvsem na področjih glasbe, likovne umetnosti, dramske umetnosti ipd.
- *Psihomotorično nadarjeni* otroci so izjemno spretni na področjih kot so šport, ples, ročna dela ipd.

- *Socialno nadarjeni* otroci so izjemno komunikativni, pripravljeni pomagati, s sposobnostjo empatije.
- *Ustvarjalnost* pa otroci izkazujejo predvsem z enkratnimi rešitvami problemov in drugačnim pristopom do stvari, z razvijanjem novosti ipd.

Pregled trenutne prakse na področju dela z nadarjenimi

Nadarjeni otroci potrebujejo ustrezen pouk in druge oblike podpore v šolah in vrtcih (Ferbežer in Kukanja 2008), saj slaba prilagoditev lahko pripelje otroka do brezdelja in lenobe. Pogosto namreč niso pripravljeni opravljati enostavnih in rutinskih nalog, saj niso zadovoljni z neaktivnimi metodami poučevanja, ki jim ne omogočajo dovolj svobodnega in lastnega razmišljanja, samoiniciative in intelektualne širine.

V nadaljevanju prikazujemo nekaj primerov trenutne prakse dela z nadarjenimi v vrtcih in šolah.

Vrtec

Pri delu z nadarjenimi otroki uporabljajo v vrtcih sodobne oblike dela, kot je sodelovalno in aktivno učenje. Pri slednjem skušajo ugotoviti, kaj otroke o določeni vsebini zanima (otroci so načrtovalci), kaj že vedo, kaj želijo še izvedeti in kje lahko poiščejo določene informacije. Pri otrocih tako odkrivajo njihov način razmišljanja in območje bližnjega razvoja, tako jim v okviru izvajanja kurikula ponujajo različne vsebine.

Pogosto otrokovo nadarjenost opazijo med igro z vrstniki. Pozorni so na stvari, zaradi katerih otrok izstopa, saj je morda ravno to znak, ki omogoča prepoznavanje nadarjenosti.

Vzgojiteljica in starš odkrivata v različnem obdobju razvoja otroka njegova močna področja, jih argumentirata (listovnik otroka, komentarji otroka), se o njih pogovarjata in skupaj načrtujeta na višjem nivoju, kot nadgradnja načrtovanih dejavnosti.

V predšolskem obdobju so predvsem starši tisti, ki podpirajo otrokove posebne danosti in nadarjenosti. Ob tem ponujajo vrtni različne oblike obogatitvenih dejavnosti, kamor starši ob posvetovanju z vzgojiteljico vključijo svojega otroka:

- pevski zbor,
- ljudski plesi in igre,
- plesne dejavnosti,
- ciciban planinec,

- računalniški kotiček,
- ustvarjalne delavnice in pravljичne ure,
- ciciban vrtnar,
- spretni prstki (preprosta ročna dela),
- glasbeno-instrumentalna dejavnost,
- telovadba za malčke,
- likovno-oblikovalna dejavnost,
- predšolska bralna značka ...

Pri tem je zelo pomembno sodelovanje otrok in staršev v različnih projektih, kjer so starši pobudniki in izvajalci.

Vrtec lahko sredstva za delo z nadarjenimi otroki pridobiva iz naslova različnih razpisov za projekte.

Osnovna šola

Sistematično delo z nadarjenimi se začne v osnovni šoli, tako ima osnovna šola zakonske določbe, ki usmerjajo vse delavce šole k odkrivanju in delu z nadarjenimi učenci. Odkrivanje nadarjenih učencev je oblikoval Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje (1999) in je opredeljeno s tremi stopnjami:

- evidentiranje,
- identifikacija in
- pridobivanja mnenja staršev.

Evidentiranje se izvede ob koncu 1. triletja oz. v 3. razredu brez testiranja, preverjanj ali uporabe posebnih ocenjevalnih pripomočkov, in sicer na osnovi naslednjih kriterijev:

- *učni uspeh* (dosledno odličen uspeh v vseh razredih do izvedbe evidentiranja – povprečje ocen iz obveznih predmetov 4,5 ali več; v 1. triletju se upošteva opisna ocena – doseganje višjih standardov znanja);
- *izjemni dosežki na različnih področjih*, npr. pri likovnih, glasbenih, tehniških, športnih in drugih dejavnostih;
- *učiteljevo mnenje*, ki si ga je o učencu oblikoval med vzgojno-izobraževalnim procesom; posebno pozornost pri presojanju mora posvetiti tistim učencem, ki kažejo znake nadarjenosti in nimajo odličnega uspeha, tistim, ki prihajajo iz socialno deprimiranega okolja, drugačnega kulturnega okolja, imajo specifične učne ali vedenjske težave;

- *tekmovanja*, udeležba in dobri rezultati na regijskih in državnih tekmovanjih;
- *hobiji*, trajnejše aktivnosti, za katere ima učenec močan interes in v katerih dosega izjemne rezultate (npr. fotografija, modelarstvo ...);
- *mnenje šolske svetovalne službe*, mnenje o učencu oblikuje na osnovi obstoječe evidence in sodelovanja z razrednikom, učitelji, mentorji šolskih dejavnosti.

Učenca evidentira učitelj, ki ga dobro pozna. Učitelj seznanja učiteljski zbor z evidentiranimi nadarjenimi učenci na pedagoški konferenci. V skupino evidentiranih so izbrani učenci, ki izpolnjujejo vsaj enega od navedenih kriterijev. To je širša skupina učencev, ki bi lahko bili nadarjeni. Sledi seznanitev in pridobitev mnenja ter soglasja staršev. Strokovni delavci opravijo individualne razgovore s starši evidentiranih otrok, kjer jih seznanijo s postopkom identifikacije in jim predstavijo koncept dela z nadarjenimi na njihovi šoli.

Starši podajo mnenje o svojem otroku in podpišejo soglasje, da se strinjajo s postopkom identifikacije (testiranje in ocenjevalne lestvice).

Identifikacijo izpeljejo strokovni delavci na osnovi treh ocenjevalnih postopkov:

- testa sposobnosti,
- testa ustvarjalnosti in
- ocenjevalnih lestvic nadarjenosti.

Učitelji, ki učenca poznajo, izpolnijo ocenjevalne lestvice nadarjenosti – *OLNADO7* (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2008a) za posameznega učenca. Ocenjevalne lestvice pokrivajo enajst področij: splošno intelektualno, učno, ustvarjalno, voditeljsko, tehnično, telesno-gibalno, glasbeno, likovno, literarno, dramsko in filmsko. Strokovni delavec šole (psiholog) opravi testiranje (test ustvarjalnosti, test inteligentnost). Tisti učenci, ki vsaj na enem od kriterijev (na testu ali lestvici) dosežejo nadpovprečen rezultat, so identificirani kot nadarjeni. Strokovni delavec predstavi rezultate testiranja za posameznega učenca in predstavi rezultate ocenjevalnih lestvic. V samem procesu sodeluje tudi učiteljski zbor, ki potrdi ugotovitev, da je posamezen učenec spoznan za nadarjenega. Svetovalni delavec predstavi rezultate testiranja in ocenjevalnih lestvic staršem in otroku na individualnih razgovorih. Šola

pripravi za učenca individualiziran program dela, če starši podajo soglasje, da se s tem strinjajo.

Za učence, ki zaradi različnih vzrokov pri postopku odkrivanja ob koncu prvega triletja niso bili evidentirani, se postopek v celoti ponovi v drugem in tretjem triletju (nazadnje ob koncu 8. razreda). Pobudo za začetek postopka odkrivanja nadarjenih lahko podajo starši ali vodstvo šole.

Spremljanje dosežkov nadarjenih otrok je nujno, tako kot je nujna evalvacija dela z njimi v vsaki šoli. Evalvacije potekajo na šolah na različne načine, npr. evalvacija individualiziranega programa vzgojno-izobraževalnega dela (INDEP), podajo jo sami učenci z izpolnitvijo anketnih vprašalnikov.

Na podlagi evalvacije in učenčevih želja lahko šola oblikuje program dela za naslednje šolsko leto, v katerega vključi delo in dejavnosti v okviru posameznega predmeta za posameznega učenca. Poleg individualnega programa za posameznika se nadarjeni učenci lahko vključijo v različne oblike dela, npr. delavnice za nadarjene.

Srednja šola

V srednjih šolah se odkrivanje in delo z nadarjenimi dijaki izvaja po konceptu, ki velja za srednje izobraževanje. Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju je bil sprejet na seji Strokovnega sveta Republike Slovenije za splošno izobraževanje 15. marca 2007 (Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje 2007; Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje 2006).

Delo z nadarjenimi na eni strani obsega delo s tistimi otroki, ki so že evidentirani, na drugi strani pa so šole dolžne izvesti postopek odkrivanja nadarjenih.

Evidentirani učenci iz oš prinesejo v 1. letnik potrdilo o nadarjenosti, tako da ne izpeljemo postopka evidentiranja nadarjenih dijakov. Dijak je vključen v postopek obravnave v skladu s konceptom dela z nadarjenimi dijaki na podlagi poročila o nadarjenosti iz oš, ki vsebuje področja prepoznane nadarjenosti, dejavnosti ter dosežke v osnovni šoli. Dijaku, ki ima status nadarjenega dijaka, je šola dolžna pripraviti individualiziran program vzgojno-izobraževalnega dela. Dijaki imajo možnosti izbire, ali delajo po tem načrtu ali ne.

Ravnatelj opredeli obseg in vsebino posameznih nalog, povezanih z nadarjenimi dijaki v letnem delovnem načrtu, za učitelje

in svetovalne delavce. Srednja šola imenuje koordinatorja dela v zvezi z nadarjenim dijaki, ki analizira, načrtuje, spremlja izvajanje in evalvacijo izvajanja dela z nadarjenimi dijaki.

Izkušnje kažejo, da si dijaki pogosto ne želijo individualiziranih programov, ker ne želijo izstopati v razredu.

Skupne značilnosti

Skupne značilnosti dela z nadarjenimi otroki bi lahko strnili v:

- odgovornost vseh strokovnih delavcev za njihovo prepoznavanje,
- zagotavljanje kakovostne ponudbe dejavnosti in
- kakovostno delo z nadarjenimi otroki.

Nevarnosti se kažejo predvsem v tem, da strokovni delavci ne poznajo področja dela z nadarjenimi v šolskem sistemu, v usmerjanju nadarjenih otrok v tekmovanja, nesodelovanju nadarjenega pri izdelavi osebnega izobraževalnega načrta in vključevanju nadarjenih v dejavnosti na prostovoljni bazi.

Iz navedenega in iz veljavne zakonodaje je razvidno, da imajo osnovne šole in srednje šole dokaj natančno predpisano delo z nadarjenimi otroki, vrtci pa zakonskih določb na tem področju nimajo. Vsebina dela z nadarjenimi pa je na vseh ravneh prepuščena vsakemu javnemu zavodu.

Nadarjene dijake zaradi njihovih posebnih učnih in drugih značilnosti in potreb uvrščamo v skupino dijakov s posebnimi potrebami (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami).

Priporočila za izboljšanje prakse dela z nadarjenimi otroki

Mogoče moramo najprej odgovoriti na vprašanje, zakaj se sploh ukvarjati z nadarjenimi otroki, saj ima vsak posameznik močna področja, zato je potrebno v šolah in vrtcih delati z vsemi, jim pomagati odkrivati njihove talente in jih uresničevati.

Z vsakim posameznikom smo se dolžni ukvarjati, vsakemu posamezniku morata vrtec in šola ponuditi take pogoje, da bo razvijal svoje potencialne, svoja močna področja, svoj talent, da mu spodbujamo ustvarjalnost, samostojnost, sodelovanje in odgovornost do sebe in družbe. V različnem obdobju otrokovega razvoja je potrebno odkrivati njihova močna področja, jih argumentirati, se o njih pogovarjati, načrtovati delo z vsemi deležniki, ki sodelujejo pri njegovem razvoju, jim omogočiti njihov razvoj in jih spodbu-

jati. Zelo pomembno je, da vsem otrokom omogočimo razvoj pozitivne samopodobe. V tem okviru smo skupina ravnateljic v programu Razvoj ravnateljstva pripravile nabor priporočil za delo z nadarjenimi otroki, ki izhaja iz pregleda literature, poznavanja prakse in vedenja, da je vsak otrok drugačen in mu tako dajemo možnost razvijanja sposobnosti, ki jih ima.

Priporočila za izboljšanje prakse dela z nadarjenimi otroki *na ravni vrtca in šole*:

- Delo z nadarjenimi mora biti sistematično, zajeti mora ves čas vzgajanja in šolanja.
- Nadarjene lahko evidentiramo na različne načine – kombinirane metode (na osnovi dokumentacije, na osnovi opazovanja, na osnovi inteligenčnih testov).
- Vrtec ali šola lahko oblikuje delovno (projektno) skupino za nadarjene otroke.
- Šole in vrtci lahko izdelajo pregled dejavnosti (ponudbo), v katere se vključijo nadarjeni in zainteresirani otroci. Vključenost v dejavnosti bo omogočila razvoj otrokovih potencialov. Šole in vrtci nabor dejavnosti dopolnjujejo oz. spreminjajo v skladu z otrokovimi potrebami in možnostmi zavoda. Primeri dejavnosti: različni krožki oz. interesne dejavnosti, šolski radio, priprava na šolska tekmovanja, raziskovalne naloge, projektne naloge, sodelovanje na prireditvah, pisanje člankov za šolska glasila, sodelovanje na taborih in strokovnih ekskurzijah, sodelovanje pri promociji šole (srednje šole na sejmih – informativa, na osnovnih šolah, informativni dan), izdelava plakatov, priprava tematskih razstav, likovnih stvaritev, učenje dodatnih vsebin pri posameznem predmetu, predavanja na različno temo, sodelovanje v projektih, delovanje v šolski skupnosti, izmenjava dijakov ...
- Posamezni strokovni delavci vrtca in šole oblikujejo program za delo z nadarjenimi otroki – individualni načrt dela.
- Oblikovanje listovnika, ki ga strokovni delavci v mnogih vrtcih in nekaterih šolah že vodijo. Vanj se vstavljajo dokazila o uspešnosti oziroma napredku posameznika.
- Delo z nadarjenimi načrtuje vzgojitelj oz. razrednik s pomočnikom vzgojitelja oz. učitelji, mentorji dejavnosti.
- V višjih razredih osnovne šole in srednji šoli lahko posameznik načrtuje svoje aktivnosti in s tem svoj razvoj in napredek.

- Starše seznanimo s konceptom dela z nadarjenimi v lastnem zavodu.
- Staršem omogočimo dober pregled nad dodatnimi dejavnostmi v vrtcu in v šoli.
- Svetovalna služba koordinira evidentiranje, identifikacijo in delo z nadarjenimi dijaki na ravni šole. Z vzgojitelji oz. razredniki sodeluje pri oblikovanju individualiziranih programov, pri obveščanju staršev, obveščanju otrok.
- Vodstvo vrtca in šole spremlja in koordinira delo z nadarjenimi, opredeli odgovornost posameznika, poskrbi za dober pretok informacij, skrbi za ponudbo dejavnosti, zagotovi usposabljanje učiteljskega oz. vzgojiteljskega zbora, skrbi za zakonitost dela, spremlja delo vseh vključenih in skrbi za njihovo nagrajevanje (oz. plačilo), spremlja njihovo dokumentacijo.
- Dobro medsebojno obveščanje vseh vključenih (otrok, starši, učitelji, strokovni delavci šole ...).
- Vključenost staršev v razvoj otrokovih talentov je nujna, še posebej v nižjem starostnem obdobju.
- Ne izpostavljamo posameznika, če tega ne želi.

V posameznem vzgojno-izobraževalnem zavodu lahko ravnatelj skupaj s strokovnimi delavci naredi največ za uspešno delo z nadarjenimi otroki, in sicer:

- Strokovni delavci naj se izobrazijo za sodobne pristope poučevanja in vzgajanja.
- Poklicno usmerjanje nadarjenih otrok naj izvedejo strokovno.
- Poskrbijo za dostopnost informacij o dejavnostih za razvijanje talentov, močnih področij.
- Zavodi naj ponudijo široko paleto dejavnosti, v katere bodo vključili nadarjene otroke.

Delo z nadarjenimi otroki torej zahteva ustrezno usposobljene in motivirane strokovne delavce. Potrebne so možnosti za dodatno usposabljanje, motivirani otroci in njihovi starši, čas za dejavnosti, finančno ovrednoteno dodatno delo in materialni pogoji, kot so novejša učna tehnologija, ustrezna literatura, ustrezen prostor.

Delo z nadarjenimi otroki bi lahko izboljšali tudi s spremembami na *sistemski ravni*:

- Strokovne delavce bi bilo potrebno usposobiti za delo z nadarjenimi in za prepoznavanje nadarjenosti.

- V zakonodajo na področju vrtcev je potrebno vnesti vsebinske naloge in finančno podlago za izvajanje odkrivanja nadarjenih in dela z njimi.
- Smiselno bi bilo urediti način vrednotenja po vsej vertikali.
- Potrebno bi bilo vzpostaviti mehanizme sodelovanja med šolo in vrtcem, saj se po sedanji praksi delo z nadarjenimi otroki v oš začne šele v tretjem razredu.

Literatura

- Bezić, T., A. Blažič, D. Boben, M. Brinar-Huš, M. Marovt, M. Nagy in D. Žagar. 2006. *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Perbežer, I., in M. Kukanja. 2008. *Svetovanje nadarjenim učencem*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Nagel, W. 1987. *Odkrivanje in spodbujanje nadarjenih otrok: svetovalec za starše in učitelje*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje. 1999. »Koncept: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v osnovni šoli.« Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje, Ljubljana.
- Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje. 2006. »Operacionalizacija koncepta: vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju.« Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje, Ljubljana.
- Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje. 2007. »Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju.« Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje, Ljubljana.
- Travers, J., S. N. Elliott in T. R. Kratochwill. 1993. *Educational Psychology: Effective Teaching, Effective Learning*. Dubuque, IA: Brown.
- »Zakon o osnovni šoli (zosn).«
http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro8/predpis_ZAKO448.html
- »Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP).«
http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro2/predpis_ZAKO2062.html
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008a. »Ocenjevalne lestvice nadarjenosti učenca – izpopolnjena oblika 2007 (OLNADO7).« Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008b. »Operacionalizacija koncepta: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli.« Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
- Nives Počkar je direktorica Šolskega centra Ljubljana.
nives.pockar@guest.arnes.si

Motiviranje sodelavcev za uvajanje sprememb v razredništvo

Ivanka Stopar

Koliko več bomo zdaj imeli od življenja!
Namesto, da bi puščobno letali k ribiškim ladjam in nazaj, imamo zdaj za kaj živeti.
Lahko se vzdignemo iz nevednosti, lahko spoznamo, da smo rojeni za izvrstnost in bistroumnost in spretnost. Svobodni smo lahko!
Lahko se učimo letati!

Richard Bach, *Jonatan Livingston Galeb*

Uvod

Razrednikovo vlogo različni deležniki doživljajo in ocenjujejo zelo različno, glede na izkušnje in glede na pričakovanja, ki jih do njega imajo. Kljub temu pa lahko rečemo, da je razredništvo izziv, je zahtevna naloga, je priložnost za osebno rast in za »pozitivno vplivanje na življenja drugih ljudi«, je središčna vloga pedagoga in vzgojitelja, ki ima na delo šole izjemen vpliv, žal se ga pa v celoti še ne zavedamo dovolj.

Zato smo se v prispevku lotili spreminjanja razmišljanja o tem delu v osnovni in srednji šoli z namenom, da motiviramo sodelavce za spremembe, olajšamo ravnateljevanje in okrepimo člen, ki lahko s svojimi potenciali pomaga obrniti naše šole v zeleno smer.

Pomen razredništva v šoli

Izobraževanja zahtevajo, da se vse hitreje odziva na spremembe v družbi in na ta način pomaga premostiti razkorak med učenjem in znanjem, ki ga potrebujemo v sodobnem tehnološkem svetu, kjer se hitrost zastarevanja pridobljenih vsebin na področju tehnike šteje že v dneh ali morda celo v urah. Globalne spremembe imajo med drugim tudi vpliv na področje razvoja človeških virov in potencialov. Bolj kot kdaj koli prej se vodje zavedamo, da so zaposleni tisti, na katerih je potrebno graditi. Če so procesi upravljanja človeških virov učinkoviti, bodo zaposleni bolj motivirani za delo in za vlaganje dodatnega truda in interesa v dodatno izobraževanje in razvoj. Ključni dejavniki, ki vplivajo na razvoj, so ustrezna

znanja in večine zaposlenih ter njihove vrednote, čustvene sposobnosti in motivacija, ki jo ima posameznik.

V kolikor želi vodja motivirati zaposlene, morajo naprej postaviti skupne cilje. Doseganje odličnih organizacijskih rezultatov z ljudmi je še vedno ena izmed nalog, ki je za vodjo ključnega pomena, saj nedvomno obstaja povezava med motivacijo in individualno ter hkrati organizacijsko uspešnostjo.

Današnji čas zahteva poleg kakovostnega znanja več vzgoje in redno oblikovanje pozitivnih vrednot v času odraščanja. Razredništvo je področje, ki je na šoli zelo različno urejeno, ki ga je težko natančno opredeliti in zanj učitelji ne pridobijo ustreznega znanja. V dodiplomskem študiju ga ne daje noben študij, nobena fakulteta. V večini primerov je strokovna usposobljenost za opravljanje razrednikove naloge tako premajhna, čeprav je njegova odgovornost velika in je pomen njegovega dela za uspeh dijakov/učencev velikokrat odločilen. Razrednik vodi razred, ga usmerja, povezuje sfero šole z domom – torej starši in vzpostavlja odnose znotraj šole tako med učenci oz. dijaki kot med učitelji in posredno močno vpliva tudi na vodenje. Ugotavljamo, da v celotni vertikali najbolje funkcionira vloga razrednika oz. vodje skupine v vrtcu in v prvi triadi, v drugi triadi je zaznati prve težave, predvsem ob prehodu na predmetni pouk. Torej, evidentno je, da je temu segmentu tudi v nadaljevanju vse do zaključka srednje šole treba posvetiti več pozornosti, da preprečimo vzgojne težave odraščajoče mladine, ustvarimo pozitivno ter ustvarjalno okolje, ki bo sposobno opolnomočiti mlade za jutrišnji svet in za naloge, ki jih čakajo glede na spremenjene okoliščine globalne družbe.

Razredne ure omogočajo razredniku, da učence oz. dijake spozna kot osebnosti, hkrati pa te tudi njim omogočajo razrednika spoznati kot človeka. Razrednik je učenčev/dijakov prvi učitelj. Tisti učitelj, ki seže do srca, pa seže tudi do glave. Zato je potrebno razredništvu dati nov status, novo moč in nov zagon. Tu je vloga ravnateljev zelo velika in odgovorna, saj smo prav ravnatelji tisti, ki lahko s svojo podporo, držo in pristopom do razredništva naredimo prvi, a odločilen korak k izboljšanju. Posredno bi z izboljšanjem razredništva olajšali delo ravnatelja, in sicer bi preprečili nesporazume v komunikaciji z dijaki in njihovimi starši, ki prav zaradi neprofesionalne komunikacije vso jezo in tudi odgovornost ob neuspehu svojih otrok pripišejo šoli, učiteljem in vodstvu.

Razredne ure razredniki, če jih sploh izvajajo, porabijo za administrativne naloge, vrednotenje izostankov, učni uspeh in disciplinske prekrške. To pa ni dovolj, zato smo tem uram želeli

dati novo vsebino. Menimo, da bi bilo pametno ta čas izkoristiti za spodbujanje in razvijanje dobrih, korektnih medsebojnih odnosov, tako med učenci oz. dijaki samimi kot med učitelji in učenci oz. dijaki, posebej pa bi bilo potrebno zgraditi korekten, spoštljiv in zaupanja vreden odnos med razrednikom in dijaki oz. učenci ter starši.

Če bi izkoristili razredne ure v ta namen, bi izboljševali razredno klimo, spodbudili bi razvoj pozitivnih vrednot, preprečili stigmatiziranje, spodbudili bi pozitivno komunikacijo, učence oz. dijake bi naučili obvladati konflikte, spoznavati sebe, skrbeti za svoje zdravje, spretnosti socialnih veščin, spodbudili bi razvijajočo se miselno naravnost, spodbudili bi sodelovanje in medsebojno spoštovanje, ki sta nujna pogoja za dobro počutje vseh, kratka, mlade bi učili »mehke« veščine, ki so nujno potrebne tako za uspešno profesionalno kot tudi za osebno življenje. Izboljšali bi uspeh, vzpostavili spodbudno okolje za vse udeležence, zmanjšali bi absentizem učencev oz. dijakov in zaposlenih, zmanjšali bi tudi osip, ki v srednjih poklicnih šolah letno seže tudi nad 10 % populacije.

Pregled literature in prakse na področju razredništva

63. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) pravi o nalogah razrednika naslednje: »Razrednik vodi delo oddelčnega učiteljskega zbora, analizira vzgojne in učne rezultate oddelka, skrbi za reševanje vzgojnih in učnih problemov posameznih učencev, vajencev oziroma dijakov, sodeluje s starši in šolsko svetovalno službo, odloča o vzgojnih ukrepih ter opravlja druge naloge v skladu z zakonom.« Podrobneje so naloge razrednikov opredeljene v različnih podzakonskih aktih, predvsem v pravilnikih.

V literaturi (Žagar idr. 2001; Brajša 2001; Marlc 1988; Pušnik 2001; Kalin 2004; Zorko 2005; Ažman in Peček 2010; Kunstelj 2001) pa najdemo različne opredelitve nalog razrednika. Za razliko od Kunstljeve (2001), ki meni, da so naloge administrativne ter pedagoške in da jih je težko ločevati, ker so prepletene, npr. Marlc (1988) deli naloge razrednika na administrativne, organizacijske in pedagoške. Kalinova (2001a) naloge razrednika opredeljuje kot:

- vzgojno-pedagoška vloga: učitelj rešuje osebna vprašanja učencev, pozna razmere v družinah svojih dijakov oz. učencev, vodi, usmerja učenca v nadaljnje življenje, spremlja napredek, razvoj učenca, svetuje staršem in vzgaja ter oblikuje učence;

- »zakonska« vloga, administrativno-izvajalska vloga: vodi razredno dokumentacijo, izreka pohvale, vzgojne ukrepe, izvaja razredne ure, posreduje informacije učencem, staršem, sodeluje s starši, organizira in vodi roditeljske sestanke, govorilne ure, vodi razredno skupnost, rešuje razredno problematiko.;
- vloga razsodnika in zagovornika: razrednik se zavzame za pravice učencev, razsoja v problemskih situacijah;
- povezovalno-sodelovalna vloga: posreduje med starši, otroki in šolo kot institucijo, ureja odnose z drugimi profesorji in vodstvom šole, sodeluje s šolsko svetovalno službo;
- animacijsko-opazovalna vloga: učence spodbuja k aktivnemu sodelovanju, spodbuja sodelovanje med učenci, opazuje in spoznava razred;
- vloga pomočnika in svetovalca učencem: želi svetovati učencem, zna svetovati učencem, pomaga učencem pri učenju, navaja na spoštovanje različnosti.

Kalinova (2001b) je med drugim tudi raziskovala, kako se pričakovanja različnih deležnikov do razrednika razlikujejo in ugotovila, da razrednikovo povezovalno vlogo najbolj cenijo ravnatelji in najmanj dijaki, svetovalno vlogo najbolj starši in najmanj ravnatelji, formalno vlogo pa najbolj ravnatelji in najmanj razredniki.

Za uresničitev novih zahtev sveta globalizacije v 21. stoletju, ki se tako hitro spreminja in ki zahteva vse bolj iznajdljive, kritične, avtonomne in strpne posameznike, sposobne dobrega sodelovanja, je, kot pravi Bečaj (2001), nujno potrebno preiti od »naučiti se« k »naučiti se učiti vse življenje«. Ta proces pa zahteva kulturo dobrih medosebnih odnosov (Hargreaves 1999), za katero je nujen predpogoj kakovostno socialno okolje, ki ga lahko uresničimo v kakovostnih oddelčnih skupnostih in ustrezni šolski kulturi ob zadostnem sodelovanju in angažiranju vodstva šol, učiteljev in posebej razrednikov.

Ustvariti šolsko kulturo kakovostnih medosebnih odnosov, kjer so v ospredju pozitivne vrednote, kot so spoštovanje, strpnost, solidarnost in sodelovanje, ni prav nič lahka in enostavna naloga. Take kulture ne moremo oblikovati na ravni celotne šole in upati, da se bo »prijela«. Bečaj (2001) še poudarja, da se mora najprej zaželena kultura oblikovati v dovolj velikem številu oddelkov, potem pa se bo prenesla tudi na šolo kot celoto. Za uspeh, ki ne pride tako hitro, kot bi želeli, je potrebna tako podpora kot naklonjenost vseh deležnikov.

Iz zapisanega lahko povzamemo, da se dobra kultura šole vzgaja kot dojenček v inkubatorju v vsaki posamezni oddelčni skupnosti, najprej in najbolj s pomočjo sestankov oddelka, ki jih vodi in usmerja razrednik in ob interakciji vseh drugih učiteljev z učenci med poukom ter med izvenšolskimi dejavnostmi, torej so vsi navedeni soodgovorni za njeno oblikovanje in vzdrževanje. Bečaj (2001) pravi:

Seveda pa je oblikovanje take skupnosti vendarle posebna naloga, ki je ni mogoče opravljati kar mimogrede ob poučevanju določenega predmeta. Pri vsakodnevnem pouku je ukvarjanje z medosebnimi odnosi vendarle bolj ali manj v ozadju in omejeno predvsem na reševanje trenutnih problemov, ki se pri pouku pač pojavijo. Čisto nekaj drugega pa je načrtno delo s ciljem oblikovati kakovostno socialno skupino; to zahteva posebnega človeka oz. enega od učiteljev, ki se posameznemu oddelku posveti z večjo skrbjo in prav s tega vidika. Po naravi stvari bi to morala biti ena temeljnih funkcij razredništva. Šolski oddelek pa za dobro funkcioniranje ne potrebuje le posebnega človeka, pač pa tudi poseben čas, ki je namenjen le temu cilju. Z drugimi besedami to pomeni, da šolski oddelek kot temeljni šolski socialni sistem potrebuje določen čas, ki je namenjen zgolj ukvarjanju s samim seboj. Ta čas je potreben tako za oblikovanje ciljev ter sprotno reševanje in predelovanje napetosti, ki v njem nastajajo, kot tudi za sprotno obdelavo povratnih informacij o tem, kako sistem deluje. Zlasti zadnja funkcija je v socializacijskem smislu izrednega pomena ... Za oblikovanje in vzdrževanje dobre oddelčne skupnosti potrebujemo najmanj eno šolsko uro na teden ... Ena šolska ura na teden je resnično minimum. Brez tega lahko na dobro oddelčno skupnost kar pozabimo.

Kakovostna oddelčna skupnost je eden od najpomembnejših ključev do bolj kakovostne in sodobne, prijazne, nestorilnostno naravnane šole. Toda ne potrebujemo le časa in prostora za kakovostno oddelčno skupnost, brez katere ni mogoče izobraziti kritičnih, samozavestnih, izvirnih, strpnih in samoiniciativnih učencev, in posledično za boljšo kulturo in klimo šole ter lažje delo vseh deležnikov, posebej vodstva. Učitelje oz. razrednike je potrebno opolnomočiti, jih opremiti z znanjem iz oblikovanja in vzdrževanja skupin, skupinske dinamike, obvladovanjem in reševanjem konfliktov, pozitivne komunikacije itn.

Pri razrednih urah večinoma ni ne časa in ne dovolj znanja, še manj pa denarja, za usvajanje veščin, ki jih mladi v današnjem turbulentnem in razosebljenem času najbolj potrebujejo, kot so npr. pogovor, aktivno poslušanje, timsko delo, pozitivna dvosmerna komunikacija, preprečevanje nasilja, reševanje konfliktov, pomoč pri interakciji med posameznimi učenci in med učenci ter učitelji, učenje učenja, prevzganje moralnih vrednot, pozitivno razmišljanje, skrb zase in za svoje telesno ter duševno zdravje, graditev samopodobe, načrtovanje dela in gradnja kariere.

Uspešno delo z oddelčnimi skupnostmi zahteva primerno klimo in spodbudo na vsej šoli, to pa je naloga vodstvenih delavcev, ki morajo čim prej poskušati razumeti, kako pomemben je ta premik, ga postaviti na prioriteto mesto in z zgledom in podporo uspešno spreminjati šolsko kulturo. Predvsem pa je naloga vodstva šole, da osvesti učitelje, da spoznajo, kako pomembna in zahtevna je vloga razrednika in jih motivira za vseživljenjsko stalno strokovno izpopolnjevanje s tega področja.

Vsi teoretiki so si enotni v ugotovitvi, da so naloge razrednika pomembne in zelo številne, biti mora mentor, koordinator, svetovalc, vodja, rabsodnik, tolažnik, zagovornik, usmerjevalec, administrator, opazovalec, socialni delavec, preprečevalec in reševalec konfliktov, dober poslušalec, spodbujevalec, kritični prijatelj, obveščevalec, animator itd.

Razrednik bi moral biti domala »super človek«, da bi bil sposoben upravičiti vsa pričakovanja in dobro opraviti naloge, ki jih pred njega postavljajo zakonska določila, strokovna javnost, učenci, starši, vodstvo šole, sodelavci in ki si jih postavlja sam, ko postane razrednik, kar se seveda slej ko prej zgodi vsakemu pedagoškemu delavcu. In še ena resnica o delu razrednika obstaja, da tako kot pri poučevanju tudi za opravljanje razredništva ni mogoče deliti oziroma dati receptov za uspeh. To je področje, ki se ga je možno učiti le procesno, in sicer, da uvedemo več sprememb tako pri usposabljanju v času dodiplomskega študija kot v nadaljnjem strokovnem izpopolnjevanju in profesionalni rasti skozi leta poučevanja, potrebno pa je za opravljanja tega dela poskrbeti za čas ter prostor na vsaki posamezni šoli in ustrezno sistemsko vrednotenje dela razrednika.

V Sloveniji je področje razredništva nedorečeno, slabo vrednoteno, zanj ni ustreznega usposabljanja, učitelji ne izvedo veliko o delu razrednika niti v dodiplomskem študiju niti v času pripravnštva, pravzaprav so vanj dobesedno »vrženi in plavajo, kakor vedo in znajo«.

To je najbolj podhranjeno področje pedagoškega študija, kar pa lahko s seboj prinaša številne posledice za učence oz. dijake kot tudi za vodstva šol, starše, skupnost in družbo v celoti. To je med drugim lahko eden od vzrokov disciplinske problematike tako v osnovnem kot v srednjem poklicnem izobraževanju, ki onemogoča doseganje zastavljenih učnih ciljev in pomeni na koncu koncev v srednjih šolah osip – izgubo prepotrebne kadra za gospodarstvo ter številne težave za mlade in njihove starše.

V Sloveniji je v tretji triadi osnovne šole razrednim uram namenjeno le pol ure, v srednji šoli prvim in zaključnim letnikom po dve uri, vsem ostalim pa ena ura, vse vezano in preračunano na število dijakov v oddelku in na to, koliko časa so dijaki pri pouku, odšteje se čas, ko so pri delodajalcih.

In kako torej postaviti skupne cilje, kako ljudi motivirati, da jim sledijo in jih tudi dosežejo? Kako opolnomočiti zaposlene? Del odgovorov na ta ključna vprašanja, povezana z razredništvom, bomo nanizali v nadaljevanju, na nekatere pa bo treba odgovore še iskati in najti.

Primer motiviranja sodelavcev za uvajanje sprememb v razredništvu

Na Srednji šoli Ravne, ki ima 68-letno tradicijo, in izobražuje letno nekaj več kot 530 dijakov (od tega 12 deklet) srednjega strokovnega, poklicnega in nižje poklicnega izobraževanja, smo v šolskem letu 2009/2010 končno na glas spregovorili o vedno večjih vzgojnih težavah, o nedisciplini in nasilju, neustrezni komunikaciji med deležniki, odsotnosti od pouka, povečevanju števila nezadostnih in osipu. Vse skupaj se je porajalo več let ob nenehnem ugotavljanju, da smo precej zanemarili vzgojno delo in da so nekateri učitelji neuspešni kot razredniki, zato delo na področju posameznih razrednih skupnosti peša in imamo v teh oddelkih veliko dela, ko »gasimo« številne težave, ki bi jih lahko preprečili, če bi bilo delo razrednika kakovostno in bi gradilo kolektiv ter vzpostavljalo ustrezno pravočasno komunikacijo tako med dijaki samimi kot med učitelji in dijaki ter starši in svetovalno službo ter vodstvom šole.

V nadaljevanju navajamo dejavnosti za izboljšanje prakse razredništva.

1. V šolskem letu (2010/2011) smo razredne ure prvič umestili neposredno v urnik, in sicer tako, da je razredna ura del obveznosti tako za dijaka kot za učitelja in je razvrščena kot

vse ostale ure pouka. To pomeni, da je razredna ura lahko na urniku kadarkoli in ne le pred ali po pouku, ko se praviloma glede na izkušnje in dolgoletno spremljavo opravi manj kot polovica teh ur. Učitelj razrednik ima tako na razpolago eno uro na teden, predvidena sta čas in prostor na šoli, ko se ta ura izvaja (to kot minimalni predpogoj za njihovo izvajanje navaja tudi Bečaj 2001). Uro smo razrednikom materialno dodatno ovrednotili (zunanja motivacija) tako kot vsako drugo pedagoško uro in je del njihove učne obveznosti.

2. Iz spremljave s pomočjo samoevalvacije in refleksije je bilo kmalu (že po dveh mesecih) jasno, da smo sicer naredili majhen korak proti izboljšanju razrednih ur, a da še nismo storili dovolj, saj nekateri učitelji še niso vedeli, kaj naj poleg administrativnih nalog in poučevanja svojega predmeta sploh počnejo z dijaki. Posebej težko so to nalogo uspešno izvajali tisti učitelji, ki so po opravljeni diplomi svoje specifične stroke (inženir strojništva, elektrotehnike, računalništva, metalurgije ...) opravili še dodatno pedagoško dokvalifikacijo. A tudi drugi učitelji, razen redkih izjem družboslovcev, se praviloma na lastno pobudo niso udeleževali usposabljanj izven svojih strokovnih področij. Potrdila so se spoznanja, da pedagoški delavci nimajo ustreznih znanj in da je potrebno za dobro razredništvo opolnomočiti učitelje in jim pomagati pridobiti znanja, ki so potrebna, da lahko avtonomno in suvereno opravljajo to delo.
3. Spodbuditi (motivirati) smo skušali razrednike, da bi si področje razrednih ur osmislili s pomočjo literature, ki smo jo prav v ta namen dokupili v šolsko knjižnico.
4. Razrednikom smo skušali pomagati in jih spodbuditi k izobraževanju za delo z dijaki na razrednih urah s pomočjo delavnic, ki jih je pripravila naša svetovalna služba. Ozavestiti smo poskušali vloge razrednikov, posebej smo poudarili pedagoško, torej vzgojno, in opozorili na ustrezno komunikacijo med vsemi deležniki.
5. Da bi preprečili posledice neustreznega dela posameznega razrednika, smo uvedli sorazredništvo in mentorstvo starejših, izkušenejših ter uspešnih razrednikov razrednikom začetnikom. Odločili smo se, da vsi učitelji, ki prvič postanejo razredniki, dobijo mentorje, učitelji, ki pa imajo z vodenjem razreda težave, si kot pomoč sami izberejo sorazrednika. Pokazalo se je, da so to sicer ustrezne poteze, a zahtevajo

od učiteljev več napora. Pri mentorstvu in sorazredništvu je nujno delati v timu in se nenehno dogovarjati ter razmejiti naloge, da se te ne podvajajo in da ne pride do resnih zapletov, predvsem pri komunikaciji s starši in pri izvajanju administrativnih nalog.

6. Vzpostavili smo tudi delovanje aktivov razrednikov po letnikih in po programih, ki pa še ni v celoti zaživel.
7. Ko tudi po vsem navedenem z rezultati nismo bili resnično zadovoljni in smo ugotovili, da sami temu ne bomo kos, ker potrebujemo tako strokovno podporo kot spodbudo od zunaj, smo se vključili v program Šole za ravnatelje Mreže učeeh se šol in vrtcev II, kjer smo si izbrali izboljšavo prav na področju razredništva.
8. Do danes smo na šoli in izven nje izvedli dve dokaj uspešni delavnici, v februarju pa smo tej temi namenili dvodnevno usposabljanje. S pomočjo razpoložljive literature smo pripravili pisno gradivo za razrednike in ga en del tudi izvedli z učitelji. Tako smo člani razvojnega tima vodili delavnice, v katerih so učitelji sodelovali kot udeleženci oz. dijaki. Skratka, naučili smo razrednike, kako naj se lotijo delavnic z dijaki čisto konkretno in po korakih. Pričakujemo, da bo sedaj vsak razrednik lahko uporabil to znanje v svojih razredih pri razrednih urah.

Po letu in pol izkušenj lahko povzamemo, da so tako stopnja uspešnosti vseh navedenih izboljšav v razredništvu in tudi vsi poskusi motiviranja učiteljev za čim kakovostnejše razredništvu zelo odvisni od osebnostnih lastnosti posameznih razrednikov. Vsakdo je že kot osebnost drugačen, drugače pojmuje svojo vlogo razrednika, drugačne medsebojne odnose vzpostavlja v vseh življenjskih situacijah, zato bo kljub vsem prizadevanjem od zunaj ton in barvo svojemu razredništvu moral in lahko dal le vsak sam. In, kot sem že napisala, receptov ni. Kljub temu pa verjamemo, da se je mogoče marsičesa priučiti in da je zato trajno sistematično delo na razredništvu nujno. Da pa bo razrednik lahko res koristil, mora biti opolnomočen, mora vedeti, kako razvijati uspešno kulturo in klimo svojega oddelka in mora se zavedati, da ima strašansko moč vplivanja na mlade, saj je razrednik dijakov prvi učitelj. Ni večjega veselja in ne večje motivacije kot opazovati uveljavljene, zgrajene, uspešne ljudi, ki si jim s svojim delom kot razrednik odločilno pomagal na poti odrasčanja.

Ugotovitve in priporočila za izboljšanje prakse

Na osnovi spoznanj menimo, da je potrebno pristopiti k razredništvu celostno in na več ravneh, predlagamo v razmislek naslednje strokovne rešitve:

- Opolnomočiti strokovne delavce že v času dodiplomskega študija in pripravništva za ustrezno komunikacijo ter vodnje razreda.
- Pripraviti in ponuditi številnejša in vsakoletna usposabljanja za razrednike kot del vseživljenjskega profesionalnega razvoja.
- Delo razrednika je potrebno sistemsko ustrezno vrednotiti, nameniti mu je potrebno vsaj eno uro v urniku, nagraditi dobro delo tudi s povečanim obsegom dela. Poleg tega je smiselno upoštevati razredništvo pri napredovanju v nazive (npr. eno leto razredništva se ovrednoti z eno točko kot drugo strokovno delo za napredovanje v naziv).
- Na ravni posamezne šole je potrebno vzpostaviti mentorstvo razrednikom začetnikom, sorazredništvo, kadar je to smiselno, in oblikovati ter podpreti delovanje aktiva razrednikov.
- Ponuditi je treba izbor strokovnega gradiva za izvedbo razrednih ur z vajami in navodili za delo z razredom v času razrednih ur.
- Ravnatelj lahko damo razredništvu tako moč, da bo učiteljem biti razrednik čast, izziv, priznanje in privilegij, lahko pomagamo razrednikom rasti in se razvijati, na ta način pa si olajšamo tudi naše delo.

Sklepne misli

Naš cilj je doseči kulturo in klimo nenehne rasti, uspešnega medsebojnega sobivanja, spoštovanja in sodelovanja, skratka, doseganje in ohranjanje odličnosti. Ne bi se mogla bolj strinjati s Kalinovo (2001b, 20), ki zaključuje svojo študijo z naslednjimi besedami:

[...] pomembno je, kdo so učitelji, ki izobražujejo prihodnje učitelje. Če bomo videli prihodnjega učitelja zgolj kot zelo dobrega predmetnega strokovnjaka in če bomo še naprej usmerjeni samo v posamezno stroko in ob tem pozabljali, da bo prihodnji učitelj neprenehoma postavljen tudi v vlogo človeka, ki dela z mladimi in z njihovimi starši, če ga ne bomo učili in omogočali izkušnje timskega in sodelovalnega dela, potem bomo vedno znova oblikovali učitelje,

ki ostajajo znotraj tradicije učitelja – predmetnega strokovnjaka, ki ima nekaj pedagoškega znanja in ga v osebnotnem razvoju prepuščamo samemu sebi. Tako ga pripravljamo na njegovo prihodnje delo samo polovično. Šok resničnosti in vpliv prvih izkušenj je zato za mnoge toliko težji. Profesionalnost učiteljevega dela pomeni nenehno sposobnost za razvoj na strokovnem, metodičnem in osebnem področju. Za vse to bi morali položiti temelje že v času študija in nato neprenehoma spremljati in spodbujati učiteljev razvoj znotraj ustrezne klime in stalno razvijajoče se šole.

Razredništvo je zapleteno in odgovorno delo, ki zahteva od učiteljev najprej brezpogojno ljubezen do sebe in vseh učencev, kot pravi Brajša (2001, 68), potem pa še številna znanja in veščine, ki se jih morajo priučiti oz. naučiti v svojem vseživljenjskem profesionalnem usposabljanju, ker jim dodiplomsko izobraževanje teh znanj ni dalo. Vsi domači in tuji strokovnjaki ter raziskave s tega področja pa so si enotni: razredniki so v šolskem vsakdanjiku za dijake oz. učence ter uspešno vodenje in delovanje šole nepogrešljivi. Nepogrešljivi so pri vzpostavljanju stikov s starši in sodelavci ter opravljanju številnih nalog, ki presegajo zakonska določila, oni nosijo veliko odgovornost za kulturo in klimo šole ter podobo šole v javnosti. Oni so tisti člen šolske verige, ki lahko, če so predani, odgovorni, ljubeči, strokovni in »razredniki s srcem«, izdatno olajšajo delo ravnatelju in vsem učiteljem.

Cilji, ki smo si jih zastavili na Srednji šoli Ravne, so izziv in so vredni prizadevanj in truda. Motivacija, pozitivna spodbuda in podpora prizadevanjem za kvalitetno razredništvo so pot do uspeha, predvsem pa so predpogoj za spremembe, ki so nujne in ki nam bodo zagotovile več zadovoljstva ob dobro opravljenem delu, več veselja in več ponosa.

In država? Potrebno bo doseči dogovor o pomembnosti tega dela v javnosti in predvsem pri zakonodajalcu, da razredniki in šole opravljajo pomembno izobraževalno in vzgojno delo. Javnosti bi moralo biti veliko do tega, da šola usposablja mlade v socialnih in komunikacijskih veščinah (znanjih, spretnostih, sposobnostih) in jih tako usposablja za timsko delo, kritično mišljenje, reševanje konfliktnih situacij in za prevzemanje odgovornosti, saj prihodnost zahteva prav takšne posameznike.

Le v rasti, preoblikovanju in spreminjanju najdemo – paradoksalno, mar ne – res pravo varnost.

Anne Morrow Lindbergh, ameriška pisateljica

Literatura

- Ažman, T., in P. Peček. 2010. »Vloga ravnatelja pri organizaciji razredništva.« Interno gradivo, Šola za ravnatelje, Kranj.
- Bečaj, J. 2000. »Šolska kultura – temeljne dimenzije.« *Šolsko svetovalno delo* 5 (1): 5–18.
- Bečaj, J. 2001. »Razrednik in šolska kultura.« *Sodobna pedagogika* 52 (1): 52–44.
- Brajša, P. 2001. »Reflektirajoči učitelj.« V *Razrednik: vloga, delo in odgovornost*. Ljubljana: Jutro.
- Hargreaves, D. H. 1999. »The Knowledge-Creating School.« *Journal of Education Studies* 47 (2): 122–144.
- Kalin, J. 2001a. »Kdaj je razrednik res razrednik?« *Vzgoja* 3 (9): 3–5.
- Kalin, J. 2001b. »Pogledi na razrednikovo delo in vloge razrednika.« *Sodobna pedagogika* 52 (1): 8–31.
- Kalin, J. 2004. »Usposobljenost razrednikov.« *Didactica Slovenica* 19 (2): 3–14.
- Kunstelj, A. 2001. »Naloge razrednika.« V *Razrednik: vloga, delo in odgovornost*, ur. D. Žagar, 113–129. Ljubljana: Jutro.
- Malić, J. 1988. *Razrednik v osnovni šoli*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Pušnik, M. 2001. »Vloge razrednika.« *Vzgoja* 3 (9): 12–13.
- »Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI).« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro5/predpis_ZAKO445.html
- Zorko, S., in M. Skrbinšek. 2005. *Sem razrednik?! Maribor: Samozaložba.*
- Žagar, D., ur. 2001. *Razrednik: vloga, delo in odgovornost*. Ljubljana: Jutro.

- Ivanka Stopar je ravnateljica Srednje šole Ravne, Šolski center Ravne na Koroškem. ivanka.stopar@guest.arnes.si

Spremljanje učiteljevega dela

Vladimir Anžel, Stanislava Frangež in Mojca Pajnič Kirn

Uvod

Okvir spremljanja učiteljevega dela, ki ga obravnavamo v prispevku, je nastal kot projektno delo v programu Razvoj ravnateljstva v okviru Šole za ravnatelje. Program je namenjen profesionalnemu razvoju ravnateljev po dveh mandatih ravnateljstva (Erčulj 2010)

Ravnatelji smo zakonsko zavezani k spremljanju učiteljevega dela. Večinoma ga razumemo kot prisostvovanje pri pouku. Pri vsakodnevem delu in odločitvah pa spremljamo učiteljevo delo bolj celostno in se nanaša na širši spekter učiteljevih pedagoških in osebnostnih lastnosti ter sposobnosti. Ker večino tega dela opravimo po občutku, smo želeli postaviti kriterije za sistematično spremljanje. Ob pregledu gradiv Evropske unije in skupnih evropskih načel o učiteljevih kompetencah, ki učitelje obravnava bolj celostno, smo oblikovali svoj predlog učiteljevih kompetenc. V predlogu smo poudarili predvsem zavedanje učiteljevega vzgojnega in pedagoškega poslanstva in njihov osebnostni razvoj, ostale kompetence pa so primerljive z učiteljevimi kompetencami po posameznih državah Evropske unije. Oblikovali smo tudi ocenjevalno lestvico, ki lahko služi kot pripomoček za spremljanje učiteljevega dela in jo lahko ravnatelji uporabljamo pri vsakodnevih dodelitvah nalog učiteljem.

Zakonska podlaga za spremljanje in ocenjevanje učiteljevega dela

Zakonodaja nalaga ravnatelju spremljanje in ocenjevanje učiteljevega dela po različnih bolj ali manj opredeljenih kriterijih. V nadaljevanju je našeta najbolj obvezujoča zakonodaja za to področje.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFPV) v 49. členu ravnatelju kot pedagoškemu vodji nalaga prisostvovanje pri vzgojno-izobraževalnem delu učiteljev, spremljanje njihovega dela, svetovanje ter spodbujanje strokovnega izobraževanja in izpopolnjevanja strokovnih delavcev.

Zakon o sistemu plač v javnem sektorju (ZSPJS) v 16. členu določa, da je vodja (ravnatelj) dolžan oceniti delovno uspešnost vseh

delavcev enkrat letno, torej tudi pedagoških delavcev. Delovna uspešnost se ocenjuje glede na pet predpisanih kriterijev (17. člen ZSPJS):

- rezultati dela,
- samostojnost, ustvarjalnost in natančnost pri opravljanju dela,
- zanesljivost pri opravljanju dela,
- kvaliteta sodelovanja in organizacija dela,
- druge sposobnosti v zvezi z opravljanjem dela.

ZSPJS v 22. a členu določa, da javnemu uslužbencu pripada del plače za redno delovno uspešnost, če je v nekem obdobju, za katerega se izplačuje, dosegel nadpovprečne rezultate. Kriterije za redno delovno uspešnost določa Kolektivna pogodba za javni sektor. Ti kriteriji so:

- znanje in strokovnost,
- kakovost in natančnost,
- odnos do dela in delovnih sredstev,
- obseg in učinkovitost dela in
- inovativnost.

Zaradi gospodarske krize dve leti ravnatelji ne ocenjujemo redne delovne uspešnosti, saj je z zakonodajo, ki ureja interventne ukrepe (ZIU; ZDIU12; Dogovor o ukrepih na področju plač in drugih prejemkov v javnem sektorju za leti 2011 in 2012) izplačevanje dodatka k plači zaradi redne delovne uspešnosti začasno zadržano.

Ravnatelji opravijo vsako leto tudi letne razgovore z delavci, ki se odvijajo ponavadi v obdobju ocenjevanja za pridobitev letne ocene (ZSPJS). Ravnatelj spremlja in vrednoti delo pedagoških delavcev tudi pri napredovanju v nazive (Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive).

Sedanje stanje spremljanja učiteljevega dela in pregled mednarodnih opredelitev kompetenc učiteljev

Pri pedagoškem spremljanju večinoma razumemo spremljanje in vrednotenje učiteljevega dela kot prisostvovanje ravnatelja pri pouku, torej hospitacije. Tudi pregledana literatura (Bevc, Fošnarič in Sentočnik 2002) se pod spremljanjem učiteljevega dela večinoma osredotoča zgolj na hospitacije.

Za pripravo hospitacij in različnih merilnih instrumentov za spremljanje pouka je v literaturi (Otič 2005; Kostajnshek 2005) precej predlogov. Ravnatelj je tisti, ki se sam odloči za predlog, kaj je za njegovo šolo najbolj primerno.

O hospitacijah večinoma velja, da so nujne, po drugi strani pa časovno zelo obremenjujoče za ravnatelja. Prav zato je med veliko ravnatelji zaznati občutek »slabe vesti«, ker se tovrstno spremljanje učiteljevega dela večinoma skrči na spremljanje dela pripravnikov in novih učiteljev.

Ravnateljovo vsakodnevno spremljanje in vrednotenje učiteljevega dela pa zajema veliko širši spekter učiteljevih pedagoških lastnosti in ravnanj, kot jih uspemo spremljati med posamezno šolsko uro. Večina tega spremljanja učiteljevega dela je opravljena bolj po občutku. Tudi v literaturi to področje skoraj ni obdelano in zanj večinoma tudi niso postavljeni kriteriji.

V nadaljevanju želimo nanizati nabor čim več možnih oblik spremljanja in vrednotenja učiteljevega dela. Navedli bomo nekaj primerov, ki jih sami izvajamo v praksi. S tem želimo pomiriti slab občutek ravnateljev, da premalo spremljamo delo učiteljev. Ne želimo zmanjšati pomena hospitacij ali vzbuditi lažne predstave, da hospitiranje za ravnatelje ni več obveznost. Želimo le dati pomen tudi drugemu spremljanju učiteljevega dela.

Možne oblike spremljanja in presojanja učiteljevega dela in pedagoškega ravnanja, ki jih opredeljuje zakonodaja ali so v naborih različnih seznamov kompetenc, so:

- zaposlitveni razgovor,
- pripravništvo ali spremljanje učitelja začetnika,
- hospitacije,
- opravljene ure letne in delovne obveznosti (evidenca učnih ur v dnevniku, evidenca opravljenih delovnih ur),
- letni razgovor,
- ocenjevanje delovne uspešnosti (letna ocena),
- napredovanje v nazive,
- motiviranost za strokovno izobraževanje,
- pripravljenost sprejemanja nalog,
- sposobnost timskega dela,
- pohvala za dobro opravljeno delo na pedagoških konferencah,
- ugodnosti – strokovno izobraževanje,
- razporejanje dela (pouk, razredništvo),

- evidenca pohval in pritožb na delo učitelja,
- ocenjevanje učiteljev s strani učencev,
- spremljanje dela razrednikov in sorazrednikov,
- oceno dela lahko poda tudi Komisija za kakovost dela, Komisija za samoevalvacijo,
- sposobnost vključevanja otrok s posebnimi potrebami,
- sposobnost vključevanja v projekte,
- sposobnost vodenja nalog in projektov,
- večšina uporabe IKT ...

Ravnatelji pri spremljanju učiteljevega dela redkokdaj ločujemo načine spremljanja. Enkrat pri učitelju spremljamo eno področje, drugič drugo. Največkrat imamo ravnatelji pred očmi celotno osebnost učitelja, ko se moramo hitro odločiti in presojati. Kako torej pri tako raznolikih načinih spremljanja učiteljevega dela presojati učiteljevo delo?

Najbolj uporabna presoja se nam je zdela spremljava preko učiteljevih v različnih situacijah izkazanih kompetenc. V ta namen smo najprej pregledali opredelitev učiteljevih kompetenc različnih evropskih držav in nato oblikovali svoj nabor učiteljevih kompetenc s pripadajočim obrazcem.

Evropska unija in politike evropskih držav se zavedajo pomena učiteljevega dela. Tako so pripravile skupna načela učiteljevih kompetenc (Komisija evropskih skupnosti 2007), ki so jih posamezne evropske države prilagodile svojim ciljem šolskega sistema. Kljub različnim delitvam in poimenovanjem učiteljevih kompetenc so nekatere skupne. Nanašajo se na strokovne kompetence, kompetenco sodelovanja in komunikacije ter profesionalne kompetence.

Pri opredelitvi in izbiri ključnih kompetenc učitelja, ki jih opredeljuje OECD (2007), sta posebej izpostavljeni dve: opredelitev skupnih vrednot (v kaj verjamemo) in refleksija (razmišljanje kot način dela).

Severnoirski model kompetenc (General Teaching Council for Northern Ireland 2007) poudarja, da lahko kompetence zožijo pogled na učiteljevo delo, zato so postavili »temeljno filozofijo« učiteljskega poklica. Učitelj profesionalec, ki ga imenujejo reflektivni in dejavni učitelj, je pedagog in strokovnjak za poučevanje, kritični in reflektivni reševalec problemov, raziskovalec in pobudnik sprememb, ustvarjalec znanja in teorije.

V kompetencah učitelja s strokovnim izpitom v Veliki Britaniji (Training and Development Agency for Schools 2007) vključujejo

v kompetenco profesionalne lastnosti tudi poznavanje in upoštevanje zakonodaje. Pri kompetenci profesionalno znanje in razumevanje vključujejo npr. zdravje in dobro počutje.

Primeri iz prakse spremljanja učiteljevega dela

V nadaljevanju so opisani trije primeri iz prakse, s katerimi ravnatelji lahko spremljamo, spodbujamo in vrednotimo učiteljevo delo.

Pohvala, zahvala ali čestitka na pedagoški konferenci

»Ob potrjevanju zapisnika prejšnje redne mesečne pedagoške konference pregledamo tudi opravljene naloge. Ob tem se konkretnim učiteljem zahvalim in jih pohvalim za dobro opravljeno delo pri pouku ali zunaj njega. Čestitam jim za dosežen uspeh z dijaki (recimo na tekmovanjih, natečajih ...). To delam redno z namenom, da učitelji vedo, da je njihovo dobro delo opaženo. Pomembno je, da lahko vsak prispeva k celoti. Zato je že pri razporejanju nalog potrebno biti pozoren, da so le-te kolikor je mogoče enakomerno razporejene med učitelji. Poskrbeti je treba, da ne izpade kdo, ki ni nikoli opažen ali pohvaljen.

Metoda zahteva le nekaj minut časa v uvodnem delu konference. Dobršen del tega časa bi tako in tako porabili za branje zapisnika. Tako pa le pregledamo realizirane sklepe in zapisnik potrdimo. S to pohvalo in zahvalo pa prispevam k občutku pomembnosti dela vsakega posameznika.«

Uporaba samoocenjevalne lestvice

»V šoli že dve leti uporabljam samoocenjevalno lestvico učiteljevih kompetenc, ki je povzeta po generičnih kompetencah učiteljev (Marentič Požarnik 2007) z dopolnitvijo IKT-kompetence (Zavašnik Arčnik 2009).

Vsak učitelj sam zase oceni svoje kompetence, hkrati pa jih oceni tudi ravnatelj. Sledi argumentiran pogovor o razumevanju in ocenah po samoocenjevalni lestvici. Izsledki kažejo na področja, ki jih mora izpopolniti vsak učitelj individualno. Prav tako pa sinteza lestvic različnih učiteljev omogoča določitev prednostnih tem strokovnega izobraževanja za celotni kolektiv.«

Predstavitve dela učiteljev na pedagoški konferenci

»Na pedagoški konferenci se učiteljem zahvalim za opravljeno dodatno delo. Učitelji imajo možnost sami pripraviti kratek prispevek (Power Point, video ...) o svojem dodatnem delu z učenci in

za učence, ki so ga opravili poleg rednega pouka (projekti, izmenjave, tabori za nadarjene, šole v naravi ...).

Namen te predstavitve je, da učitelji sami predstavijo svoje delo sodelavcem in poudarijo prednosti, ki jih vidijo pri tem. Če je šlo za timsko delo, navadno predstavi en učitelj. Učitelji se predstavijo na svojih močnih področjih in na tak način drug drugega spodbujajo za podobne aktivnosti. Za predstavitve se opogumijo tudi tisti učitelji, ki se sicer neradi izpostavljajo.«

Po primerjavi učiteljevih kompetenc v različnih državah Evropske unije in na osnovi izkušenj s spremljanjem in ocenjevanjem učiteljevega dela v praksi smo v nadaljevanju pripravili predlog učiteljevih kompetenc. V predlogu smo zajeli kompetence, ki poudarjajo zavedanje vzgojnega in pedagoškega poslanstva učitelja, osebne lastnosti in osebni razvoj, komunikacijo in odnose, strokovni razvoj in veščine.

Pri tem poudarjamo, da je spremljanje učiteljevega dela preko kompetenc eden od možnih, a neobveznih načinov spremljanja. Tako se lahko izognemo presojanju učiteljevega dela »po občutku«. Tovrstno spremljanje učiteljevega dela je lahko uporabno za ravnatelje začetnike, ki še nimajo dovolj izkušenj. Morda bo uporabno tudi za ravnatelje z daljšim stažem, kadar so v dilemah. Posebej uporabno se nam zdi, ko izbiramo med podobnimi možnostmi in želimo imeti tudi »papirno« podlago za naše odločitve. Na primer pri odločanju o tehnoloških viških, pri izbiranju najprimernejšega kandidata za zaposlitev.

Temu naboru seveda posamezni ravnatelj lahko pridruži še kakšno kompetenco, ki je specifična za konkretno šolo ali izobraževalni program.

Predlog kompetenc kot pomoč pri spremljanju učiteljevega dela

Kompetence smo izbrali glede na to, kaj pričakujemo od učiteljev. Opredelili smo nabor kompetenc, za katere menimo, da jih učitelj mora izkazovati, da lahko kar največ prispeva k boljšim rezultatom in k izboljšanju učenja učencev. Učitelj ni odgovoren le za strokovnost. Pomembne so tudi njegove osebne lastnosti ter komunikacija tako z učenci kot s sodelavci in zunanjim okoljem. Tudi veščine, ki jih učitelj obvlada, veliko pripomorejo k učiteljevi uspešnosti.

V nadaljevanju izbrane kompetence tudi podrobneje predstavljamo.

Zavedanje vzgojnega in pedagoškega poslanstva

Učitelj se zaveda svojega poslanstva, v svojem delu vidi globlji smisel, da ve, zakaj je učitelj. Izraža voljo in pozitiven odnos do svojega dela. Delo z učenci mu pomeni izziv, veselje, torej je to njegovo poslanstvo, ki ga začuti, sprejme in s katerim živi. Poučevanja ne jemlje zgolj kot službo.

Osebnostne lastnosti in osebnostni razvoj

Učitelj je pozitivno naravnana osebnost, uči tisto, kar živi in je dober vzgled. Ima sposobnost refleksije svojega dela in to sistematično počne. Ima pravšnjo mero humorja. Je sposoben priznati svoje napake in se na svoj račun tudi pošaliti.

Učitelj pozna smernice zdravega načina življenja. Sam tako živi in skrbi za svoje psiho-fizično zdravje ter z zgledom to prenaša tako na učence kot na sodelavce.

Učitelj je pripravljen na nove izzive, na drugačen način dela. Za nove reči se ne samo navdušuje, ampak jih tudi uresničuje, za kar je pripravljen vložiti svoj čas in energijo. Ima sposobnost presejanja okvirov svojega strokovnega področja in je usposobljen za razvijanje novih kompetenc.

Komunikacija in odnosi

Učitelj učinkovito in sproščeno komunicira z učenci, s sodelavci, s starši in z okoljem. Sposoben se je vživeti v druge. V odnosih skrbi za pravičnost in uravnoveženost, pri učencih si ne ustvarja »ljubljenčkov«.

Je čustveno zrel in stabilen ter je vreden zaupanja, ni zamerljiv in ni konflikten. Upošteva nasvete in sam daje merodajne in utemeljene povratne informacije.

Sposoben je samostojnega in timskega dela. Zaupa v sodelovanje. Uspehe drugih dojema kot skupne in s svojim delom prispeva k skupnim ciljem. Zaveda se, da vsako delo vseh prispeva h kvaliteti dela celotne ustanove.

Strokovne kompetence

Učitelj je dobro usposobljen na svojem strokovnem področju, za kar skrbi tudi z rednim izpopolnjevanjem. Usposobljen je za poučevanje, obvlada načrtovanje, pripravo in izvedbo učnega procesa, uporablja različne metode, oblike in pristope poučevanja. Tudi za

to področje se je pripravljeno izobraževati. Pozna zakonodajo ter šolska pravila in deluje v skladu z njimi.

Uporablja različne načine preverjanja in ocenjevanja znanja. Išče in vrednoti znanje. Pri tem skrbi tako za pravičnost kot tudi za posebnosti pri posameznikih. Je odločen na osnovi argumentov, ki jih zna tudi pojasniti in utemeljiti. Upošteva različne individualne značilnosti otrok in jim prilagodi poučevanje.

Veščine

Učitelj je usposobljen za različna področja. Svoja zanimanja in znanja je pripravljen deliti z drugimi in jih na primeren način posredovati mladim. Je sposoben in pripravljen reševati probleme. Problemov ne spregleda, jih ne odriva in ne prikriva. Postavlja jasna pravila in se jih tudi drži.

Je sposoben komunicirati v tujih jezikih, obvlada in uporablja IKT pri pouku in pri drugih dejavnostih. Je sposoben in pripravljen voditi različne dejavnosti.

Ocenjevalni list za spremljanje učiteljevega dela

Na osnovi predstavljenih kompetenc smo oblikovali ocenjevalni list s petstopenjsko lestvico. S takšnim naborom lahko dovolj celostno spremljamo učitelja. Lahko bi jih razvrstili tudi drugače ali še kaj dodali.

Z ocenami od 1 do 5 ovrednotimo posamezne lastnosti učitelja, pri čemer ocena 5 pomeni najvišje izražene lastnosti (slika 1).

Ocenjevalni list lahko uporabljamo ob letnem razgovoru, za ocenjevanje delovne uspešnosti in s tem povezanega napredovanja učiteljev, lahko nam služi kot pripomoček pri odločanju razporeditve obveznosti učiteljem.

Zaključne ugotovitve

Predlog kompetenc je zanimiv in širše obravnava učitelja. Ko prebiraš vse te kompetence, umeščene v ocenjevalni list, se morda zdijo na prvi pogled prezahtevne. Ko pa jih nekako ponotranjiš in razumeš, kaj želiš ocenjevati, ni več tako težko. Kljub vsemu pa je seveda to zahtevno in odgovorno delo, saj ocenjujemo ljudi. Ocenjevalni obrazec se da razmeroma hitro izpolniti, če pred tem pregledaš nabor pripravljenih kompetenc, ki predstavljajo uvod v izpolnjevanje ocenjevalnega lista. Vendar tudi pri tem obrazcu

Ovrednoti z ocenami od 1 do 5. Z oceno 5 ovrednotimo najvišje izražene lastnosti.

Ime in priimek učitelja: _____

1. <i>Poslanstvo</i>											
zavedanje poslanstva	1	2	3	4	5	volja do dela	1	2	3	4	5
2. <i>Osebnostne lastnosti in osebnostni razvoj</i>											
lastni vzgled	1	2	3	4	5	pripravljenost za nove izzive	1	2	3	4	5
pozitivna naravnost	1	2	3	4	5	osebnostni razvoj	1	2	3	4	5
spodobnost refleksije	1	2	3	4	5	preseganje svojega področja	1	2	3	4	5
smisel za humor	1	2	3	4	5	drugo	1	2	3	4	5
skrb za zdravje	1	2	3	4	5	drugo	1	2	3	4	5
3. <i>Komunikacija in odnosi</i>											
komunikacija s sodelavci	1	2	3	4	5	pravičnost in uravnoteženost	1	2	3	4	5
komunikacija z učenci	1	2	3	4	5	čustvena zrelost in stabilnost	1	2	3	4	5
komunikacija s starši	1	2	3	4	5	spodobnost samostojnosti	1	2	3	4	5
komunikacija z okoljem	1	2	3	4	5	spodobnost dela v skupini	1	2	3	4	5
spodobnost vživljanja	1	2	3	4	5	spodobnost delitve uspeha	1	2	3	4	5
4. <i>Strokovne kompetence</i>											
strokovno znanje	1	2	3	4	5	načini prev. in ocenjevanja	1	2	3	4	5
strokovno izpopolnjevanje	1	2	3	4	5	iskanje znanja	1	2	3	4	5
usposobljenost za poučevanje	1	2	3	4	5	pravičnost ocenjevanja	1	2	3	4	5
izobr. za učenje učenja	1	2	3	4	5	utemeljeno ocenjevanje	1	2	3	4	5
delovanje v skladu s pravili	1	2	3	4	5	drugo	1	2	3	4	5
prilagajanje poučevanja	1	2	3	4	5	drugo	1	2	3	4	5
5. <i>Veščine</i>											
delo na različnih področjih	1	2	3	4	5	uporaba IKT	1	2	3	4	5
reševanje problemov	1	2	3	4	5	vođenje dejavnosti	1	2	3	4	5
ravnanje po jasnih pravilih	1	2	3	4	5	drugo	1	2	3	4	5
komuniciranje v tujih jezikih	1	2	3	4	5	drugo	1	2	3	4	5

SLIKA 1 Ocenjevalni list za spremljanje učiteljevega dela

gre za deloma subjektivno oceno, kako ravnatelj posameznika zaznava.

Lažje je ocenjevati ravnateljem, ki že dalj časa vodijo kolektive in posamezne učitelje tudi bolje poznajo. Ravnatelji, ki so začetniki, bodo za ocenjevanje porabili zato več časa. Spoznati osebnost posameznega učitelja vsekakor zahteva daljše obdobje.

Menimo, da je glavna prednost predlaganega nabora kompetenc in ocenjevalnega lista, da lahko spremljamo delo učitelja celostno in da nam izpolnjevanje vzame malo časa. Pomembno se nam zdi, da so rezultati spremljanja zapisani in uporabni.

Razumljivo je, da odličnost učiteljev ni dosegljiva na kakršenkoli formalni način in zmotno bi bilo prepričanje, da bomo odličnost dosegli s formalnimi predpisi. S tem le celostno spremljamo

učitelja kot strokovnjaka in kot osebnost. Rezultati zapisanega spremljanja pa so za ravnatelja lahko uporabni pri vsakodnevnem odločanju o nalogah, na katere razporejamo učitelje.

Literatura

- Bevc, V., A. Fošnarič in S. Sentočnik. 2002. *Spremljanje in vrednotenje pedagoškega dela strokovnih delavcev*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- »Dogovor o ukrepih na področju plač in drugih prejemkov v javnem sektorju za leti 2011 in 2012.« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro7/predpis_SKLE8727.html
- Erčulj, J., ur. 2010. »Razvoj ravnateljstva 2010–2012: priročnik za udeležence.« Šola za ravnatelje, Kranj.
- General Teaching Council for Northern Ireland. 2007. »Teaching: The Reflective Profession.« http://epublishbyus.com/the_reflective_profession/10020554
- Marentič Požarnik, B. 2007. »Čemu potrebujemo širši dogovor o temeljnih učiteljevih zmožnostih/kompetencah.« *Vzgoja in izobraževanje* 38 (5): 44–50.
- Komisija evropskih skupnosti. 2007. »Šole za 21. stoletje.« Delovni dokument služb komisije, SEC(2007)1009. http://ec.europa.eu/education/school21/consultdoc_sl.pdf
- Kostanjšek, D. 2005. »Hospitacije – kdaj in kako.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 5 (1): 82–87.
- OECD. 2007. »The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary.« <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Otič, M. 2005. »Sistem spremljanja dela učiteljev na šoli.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 7(5): 100–102.
- »Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive.« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro2/predpis_PRAV4272.html
- Training and Development Agency for Schools. 2007. »Professional Standards for Teachers: Why sit still in your career?« http://www.tda.gov.uk/teacher/developing-career/professional-standards-guidance/~/_media/resources/teacher/professional-standards/standards_a4.pdf
- »Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOVFI).« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro5/predpis_ZAKO445.html
- »Zakon o sistemu plač v javnem sektorju (ZSPJS).« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro8/predpis_ZAKO3528.html
- »Zakon o interventnih ukrepih (ZIU).« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro1/predpis_ZAKO6021.html
- »Zakon o dodatnih interventnih ukrepih za leto 2012 (ZDIU12).« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro3/predpis_ZAKO6313.html

Zavašnik Arčnik, M., 2009. »Listovnik v profesionalnem razvoju učiteljev, vzgojiteljev, ravnateljev.« Interno gradivo, Šola za ravnatelje, Kranj.

■ Vladimir Anžel je ravnatelj Škofijske gimnazije Vipava. *sgv@sio.si*

Stanislava Frangež je ravnateljica Osnovne šole Slave Klavore Maribor. *stanislava.frangez@guest.arnes.si*

Mojca Pajnič Kirn je ravnateljica Osnovne šole Sostro. *mojca.pajnic@guest.arnes.si*

Najvišje ni vedno najtežje

Ivana Leskovar

V Vrtcu Slovenska Bistrica sem zaposlena že 33 let. Začela sem kot vzgojiteljica, po slabih trinajstih letih sem postala pomočnica ravnatelja, sedaj se izteka deseto leto ravnateljstva. Vrtec je eden največjih v Sloveniji, zagotovo pa delujemo na največ lokacijah; trenutno smo na enaintridesetih.

Lani so me kolegice nagovorile, da se predstavim za revijo *Vodenje* v vzgoji in izobraževanju. Pogosto se za mnoge reči odločim zelo hitro, največkrat takoj pristanem na izzive in šele potem začnem razmišljati, kako bi obljubljeni izvedla. Tudi v vsakdanjem življenju ni nič drugače. Tako sem se odločala tudi za vse planinske in plezalne podvige – brez dolgih načrtovanj in priprav. Še vedno potrebujem le nekaj časa, da si pripravim prtljago, v mojih predalih pa je vedno dovolj drobnih prigrizkov, da si obogatim popotni jedilnik.

Tako sem tudi tokrat takoj pristala na to, da o sebi napišem nekaj besed. Na trenutke bi bila najraje poklicala na uredništvo in sporočila, da nimam dovolj časa, pa mi je vseeno brez tarnanja in jadikovanja uspelo na papir spraviti nekaj doživetij. Če bi morala izbrati doživetja, ki so najmočnejše zaznamovala moje življenje, bi med njimi gotovo bila tista, doživeta v planinah. Naj zato moji dnevniški zapisi sami povedo zgodbo o meni in o Življenju, ki ga lahko z veliko začetnico napišem tudi zaradi vsega, kar so mi dali hribi.

Sobota, 9. avgust 1975

Domov se vračamo zadovoljni z novimi izkušnjami. Ves teden smo se potepali po avstrijskih Alpah. Mama in Lojze (mamin življenjski sopotnik, op. a.) sta me povabila zraven na osvajanje Poti prijateljstva. Zanja je potrebno opraviti po deset vzponov v Sloveniji, Avstriji in Italiji. Na pot smo šli s skromnimi finančnimi sredstvi. Mama in Lojze sta spala v avtu. Podrla sta zadnje sedeže, na tla položila gobo. Zame smo ob avtu pripravili ležišče. Ali me je bilo strah, ko smo spali v gozdu, na izhodiščih za vzpone na vrhove Kloknock, Spizegel, Sonblick ...? Ne, zame je bila to pustolovščina, ki je ne doživiš kar tako. Tudi ko so z neba švigale strele in nisem mogla zaspati zaradi strašnih gromov, sem bila srečna, da sem, kjer sem.

Od vseh šestih vrhov, na katerih smo stali, se me je najbolj dotaknil Grossglockner ali Veliki Klek, najvišja gora v Avstriji (3798 m). V koči Franz-Josef smo srečali skupino nemških alpinistov, ki so nas že pri večerji povabili medse. Dogovorili smo se, da zjutraj skupaj prečkamo Pasterco, ledenik pod Grossglocknerjem. Čudili so se naši skromni opremi. Dereze in cepin je imel le Lojze, z mamó sva od opreme premogli le dobre gojzarje in nahrbtnike. Zgodaj zjutraj, še po temi, smo se spustili do ledenika in se ti-paje izogibali ledeniškým rozpokám. Obstajala je velika nevarnost zdrsa. Lojze je nase navezal mamó, mene so medse vzeli Nemci. Telesno smo bili vsi trije dobro pripravljeni, zato smo lahko sledili hitremu tempu. Na koči Adlersruhe smo se ustavili le toliko, da smo si preoblekli mokra oblačila. Proti vrhu smo se odpravili brez težkih nahrbtnikov. Med Malim in Velikým Klekom sem se vlekla po trebuhu, da mi ni zdrsnilo.

Sedim na zadnjem sedežu Lojzetovega Opla in si v misli kličem občutke z vrha. Čeprav se je dan nagibal proti večeru, za nami je bila dolga pot iz doline, nisem čutila utrujenosti. V meni je vse pelo od veselja. Mami, Lojzetu in Nemcem sem hvaležna za izkušnje.

Torek, 19. avgust 1975

Komaj sem se vrnila iz planin, že sem bila na poti v Vrata, kjer sem opravila vodniški tečaj. Koliko novih znanstev sem si pridobila! V stari Šlajmerci se je trlo mladih planincev; vsi smo si želeli, da bi se pripravili na vodenje skupin v naše prelepe gore.

Ponoči nam niso dali spati polhi, ki so se podili mimo nas in zganjali norčije, podnevi pa nas niso pustili lenariti naši inštruktorji. Vsak čas smo imeli zaposlitev; če nam niso predavali, so nas vodili po okoliških poteh. Ta del mi je bil najljubši – rada sem se vzpela visoko, postala in se razgledala po dolini Vrat, ki se je leno vila tja do Mojstrane.

Sobota, 11. avgust 1982

Nekaj časa lahko nesem Anjo, ko postane pretežka, jo prevzame kdo drug iz skupine. Največkrat si sama izbere, kdo bi jo nesel. Pogosto je to Milan. Mogoče zato, ker z Anico nimata otrok ali pa zato, ker ga Anja ves čas boža po laseh in veselo poje. Hodim ob njej in pojem z njo. Vsake toliko časa pove, da ima mami v nahrbtniku čokolado in »snopsa«.

Na kočah se poskušam oddolžiti za nošenje moje hčerke, vendar mi le ne dovolijo, da bi plačala vsaj pijačo. Povedo mi, da so

radi v najini družbi in naju pogrešajo, ko naju ni. Danes sva zaključili Kozjaško transverzalo in že pogledujem za planinskimi potmi, kamor bova lahko šli prihodnji teden.

Ponedeljek, 28. julij 1986

Mojca in Anja spita na kolenih mame in Ančke. Za vse je bil to pravi podvig. Deklici sta se prvič soočili z jeklenicami in klini. Doma veliko razmišljam o poti. Kar pričakovala sem, da se bo sta na nevarnost odzvali tako, kot sta se – bolj ko smo se bližali skalam, bolje sta hodili. Ko sta pod svojimi majhnimi ročicami začutili prve oprimke, ju nič več ni moglo zadržati. Na srečo sta vodljivi, zato sta plezali na dosegu najinih rok in previdno iskali oprimke (varovala v naših gorah res niso primerna za sedemletne otroke!). Prihod na Kamniško sedlo z Okrešlja je bil zmagoslaven. Kako sta bili ponosni nase in že spraševali, če bomo zopet plezali! Pot smo nadaljevali preko Planjave na Korošico in se spustili v Robanov kot. Ančki je bilo ob pogledu na nove jeklenice kar težko, dekleti pa sta plezali in se veselili ob pogledih na dolino. Previdno sta postavljali noge, da jima ne bi zdrsnilo. Pod slapom Bele sta se oprhali.

Nedelja, 22. avgusta 1993

Brskam po potovalki in nahrbtniku. Ležalne podloge sem že vrnila v vojašnico. Sedaj me čaka le še pospravljanje mojih in Anjinih stvari. Na sončen dan me vedno vleče ven, danes pa moram oprati vse, kar sva imeli na poletnem planinskem taboru v Bohinju.

Odgovornost za male planince je neizmerno velika, vendar smo se kljub temu odločile, da jim omogočimo doživeti »prave« planine. Doma smo z Marjetko in Jožico napravile načrt poti. Izbirale smo manj zahtevne, primerne za naše pet- do sedemletne vrtčevske otroke. S starši smo imele sestanek, na katerem smo ugotovile, da bodo imeli več težav kot otroci. Lahko jih razumem – otroka ni preprosto pustiti tako daleč. Vse leto smo hodili skupaj na krajše in daljše ture. Za zaključek smo otroke in starše povabile na Okrešelj, kjer smo jim pripravile pravo plezališče. Ob poslavljanju sem v njihovih očeh videla zaupanje v nas tri. Zame je najtežji del poti sama vožnja in priprava prostora, kjer bodo otrokove stvari, in seveda pospravljanje zadnji dan.

Po obilnem zajtrku si pripravim nahrbtnik. Otroci nosijo le pol litra vode ali čaja in rezervno majico. Vse drugo je v naših velikih

nahrbtnikih. Na gori so otroci strašno lačni. Pohiteti je treba z rezanjem in mazanjem kruha. Ko s prsti rišemo po obzorju in jih v sklenjenem krogu popeljemo v mislih na prehojeno pot, na njihovih obrazih vidim izraze ponosa in zadovoljstva ob premaganih težavah in doseženi vztrajnosti. Preden zvečer zaspijo, se spomnimo na mame in očke, na bratce in sestrice ter vse domače, ki so ostali doma in nas imajo radi. Za lahko noč preberemo pravljico in zapojemo uspavanko. Po vseh dnevnih aktivnostih otroci zaspijo sami, le Maruša želi, da ležem z njo za nekaj časa. Najlepša so jutra, ko se otroci počasi zbujaajo. Nemalokrat se zbudijo pred menoj. Tiho se pogovarjajo, da ne bi zbudili drugih. Ko prva vzgojiteljica odpre oči, je konec tišine. Začne se jutranje otroško žuborenje in zopet je pred nami nov planinski podvig.

Torek, 23. julij 2002

Od doma sva se odpeljala malo pred tretjo uro zjutraj, da bi lahko po dveh urah vožnje do Vrat že začela vzpon proti Pragu. Do stene sva hitela. Moj nahrbtnik je bil lažji kot običajno. Ivan mi je naročil, da vzamem s seboj le najnujnejše. Težak in velik nahrbtnik je pri plezanju lahko velika ovira. Kot vedno sem upoštevala njegove nasvete; zame je najpomembnejša alpinistična avtoriteta.

Pred vstopom v nemško smer v severni triglavski steni sva si nadela čeladi in plezalni pas. Ker sva imela na nogah nizke garmontke in je bila pot ponekod mokra, sva odlašala z nadevanjem plezalk, da se nama ne bi zmočile. Plezala sem z Ivanovim tempom, da sem lahko videla oprimke, ki jih je izbiral. Čeprav se nisva navezala, sem se počutila varno. Vedela sem, da pozna moje možnosti in me bo pravočasno navezal.

Že doma so me plezalke tiščale. Ivan je rekel, da mora biti tako. Ko sem v steni začutila, kako primejo, sem stisnila zobe in na trenutke je bolečina splahnela. Vso vrv sva dvakrat premetala, se navezala in dobila sem še nekaj novih napotkov za čas, ko bom v steni sama, ko se bo Ivan skrnil za skale. Vrv je bila dolga 55 metrov. Ivan je plezal tako, kot da skala ne bi bila skoraj navpična. Ob gledanju je bilo videti vse preprosto. Na »štantu« sem ostala sama. Naenkrat me je oblila tišina gora. Imela sem čas opazovati meni ljube hribe – Škrlatico, Stenar, Sovatno, Okno, Križ, Dolško špico ... Pod menoj se je vila ledeniška dolina Vrat z vsemi potkami, ki vodijo kot pajkova mreža od Aljaževega doma v vse smeri. Vrvi je bilo konec. Čakala sem na Ivanov klic: »Varujem!« Izpela sem se iz varovanja, vponko sem pripela na svoj pas in se spopri-

jela s skalami. Plezanja nisem vzela kot spopad z skalo, ampak kot vzajemno pot. Čutila sem njeno trdnost in pot pred seboj. Skale so na nekaterih mestih alpinisti že nekoliko zgladili. Barva skale me vodi po pravi poti, ko sem daleč od naslednjega stojišča. Ivan me ima trdno na vrvi. Ponekod sem mu zaklicala, naj popusti. Želela sem čutiti moč svojih rok in nog, želela sem spoznati svoje meje. Prepadnost stene je le povečevala mojo zbranost. Na trenutke sem pomislila, da bi me moralo biti strah, vendar je bil v meni le mir. Zavedala sem se sreče, da sem na mestu, kamor pridejo le redki izbranci. Pred nama je bilo še šest ali sedem raztežajev. Ivan me je poslal naprej. Hu, to je bilo napeto! Plezala sem preudarno, iskala oprimke in našla klin, ki tukaj čaka, da se vpneš vanj. Na ploščah pod triglavskim ledenikom sva se odpela in nadaljevala pot proti vrhu Triglava. Pridružila sva se poti, ki vodi s Kredarice. Po desetih urah hoje sva že veselo vozila proti domu. Ugotovila sem, da je utrujenost res samo v glavi.

Sreda, 7. september 2005

V mraku sva se pripeljala na parkirišče v Logarski dolini. Za postanek na Okrešlju ni bilo časa. Želela sva čim prej v Turski žleb. Veliko sem prebrala o Rinkah. V njih je nekaj lepih, a zahtevnih poti. Ivan je ocenil, da sem pripravljena na steber v štajerski Rinki. Pred vstopom v žleb sva se obrnila na desno in vstopila v smer. Na ozki poti sva si nadela čeladi, se preobula v plezalke in pritrčila pas z vponkami. Bila sva nemalo presenečena, ko sva slišala glasove iz stene. Naletela sva na dva alpinista, ki sta nama zaupala, da sta se danes prvič sama podala v steno. Ivan jima je dal nekaj koristnih napotkov in že sem bila sama na »štantu«. Ponoči je gore zajela močna nevihta, zato so bile skale mrzle in mokre. Na srečo sem se navadila plezati s kolesarskimi rokavicami, da sem si roke vsaj malo zaščitila. Med čakanjem me je zazeblo. Vsakič sem komaj čakala, da me Ivan pokliče. Ko je bilo že tako hudo, da me je vso treslo, sem ga prosila, da mi posodi vetrovko. Moja je ostala doma, saj sem se nadejala sonca. Kljub temu sva splezala nekaj čudovitih »cugov«. Na vrhu je močno pihalo. Cilj, da greva še na Križ, sva zamenjala še za eno plezanje, tokrat v obratni smeri.

Povzpela sva se na Tursko goro in se malo pred vrhom brez naveze začela spuščati proti Policam. Zame je bila to spet nova izkušnja. Bila sem ponosna nase, da mi Ivan toliko zaupa in me vodi nenavezano. Toliko bolj sem pazila na vsak korak, vsak opriemek sem večkrat preizkusila, če dobro drži. Stena Turske gore je

zelo krušljiva. Ko gledam Tursko goro z Okrešlja, bi rekla, da je nemogoče najti prehode. Plezala sva blizu drug drugega, da sem videla njegove poteze. Za macesni naju je čakal najtežji del. Želela sem plezati nenavezana. Polica, ki je bila pred menoj, se mi ni zdela zahtevna. Pozabila sem pogledati, kako visi skala nad njo. Prvič v življenju sem se za trenutek počutila negotovo. Odločena sem bila, da me strah ne bo premagal. Premikala sem se po načelu treh točk. Dve roki, ena noga, dve nogi, ena roka. Po preplezani težavnostni stopnji 5 je v meni vse vriskalo. Pred nama je bil le še kratek Kamin. Čadova res ni kar tako, še posebej, če se po njej spuščáš.

Torek, 24. julij 2006

V soboto, ko nas je na italijanski cesti z zadnjim delom zadel tovornjak in nas zbil v zaščitno ograjo, si nismo upali pomisliti, da bi nadaljevali pot. Na srečo nikomur ni bilo hudega. Iz Slovenije nam je prišel na pomoč prijatelj Lojz. Razbit avto je tako potoval domov pred nami.

Po burnem dnevu smo poiskali penzion na poti do Zermatta. V garaži smo pustili avtomobile, si preložili prtljago in se namenili na gorsko železnico. Razdelili smo se v dve skupini. Eni so se odpravili proti Monte Rossi, drugi pa smo se odpeljali s sedežnico do Črnega jezera.

Pred nami je bila razburljiva pot na Materhorn (4478 m). Začetek poti je bil zame precej naporen. Po samo dveh urah hoje sem na Hörnlühütte utrujena legla na klop in zaspala. Zbudil me je piš vetra in mraz, ki je počasi lezel name. Po nebu so se podili oblaki in le za hip se je odkril vrh. Zame je bilo to najlepše darilo. Tudi če na vrhu ne bo razgleda, sem videla to magično lepo goro. Zaradi njenega mogočnega ostenja je veliko ljudi na njej pustilo svoje zadnje misli.

Pot smo nadaljevali pozno popoldne, ko smo se prepričali, da oblaki vendarle ne grozijo z nevihto. Skoraj do noči smo se prebijali proti bivaku, saj so nas lažni možici večkrat speljali s prave poti. Postavljajo jih gorski vodniki, ki ne želijo, da bi na goro hodili brez njih in tako odjedali njihov zaslužek. V bivaku je bil na srečo poleg nas le še osamljeni Poljak; razveselil se je naše družbe. Iz nahrbtnikov smo poiskali hrano in si postregli s čajem.

Zdelo se mi je, da sem komaj zaspala, ko nas je Ivan že zbudil. Še vedno je bilo temno. Na nebu se je bohotila luna z nebrojem zvezd. Očaral nas je jasen pogled na dolino. Kača luči, ki se je vila



SLIKA 1 Mont Blanc



SLIKA 2 Peca pozimi

od kočee gor, nas je začela preganjati. Na hitro smo se opremili in zapustili nočno zavetje. Vzpon na vrh sem si predstavljal veliko bolj zahteven, čeprav je bilo treba napeti vse sile, da sem premagala raztežaje. Zaupanje v moč in opremo, predvsem dereze, mi je bilo v veliko pomoč. Na vrh smo ta dan priplezali prvi. Marjan je jokal od sreče. To je bil njegov četrti poskus, da osvoji goro. Ko stojiš na vrhu, se zaveš, da zmoreš. A ko si na vrhu, je pred tabo še pol poti! Vračanje v dolino je bilo zaradi vseh tistih, ki so želeli na vrh, zelo naporno in nevarno. Hitro bi se lahko zgodilo, da bi kdo koga zrinil z varne poti. Matterhorn je upravičeno eden izmed treh največjih plezalnih problemov v Alpah.

Torek, 5. februar 2008

V Čile smo prileteli iz naše zime v pravo poletje. V Santiagu smo srečali naše alpiniste, ki so poskušali z vzponom na Akonkagvo, vendar jim zaradi vremena ni uspelo. Z letalom smo se peljali do Copiapa, ki je na robu ene največjih, predvsem pa najbolj suhih puščav, Atacame. Po dnevu priprav in zadnjih nakupih smo se odpeljali naši gori naproti. Za cilj smo si izbrali najvišji vulkan na svetu, Ojos del Salado (6893 m).

S poti se vračam zopet z novimi izkušnjami in védenjen o sebi. Bivali smo v težkih razmerah. Šotori niso bili tako dobri kot so nam obljubljali na agenciji. Za hrano je bilo dobro poskrbljeno, za naše priprave na vzpon pa bolj slabo. Eden od taborov je bil ob turkiznem jezeru Laguna Verde, kjer se je bilo mogoče tudi okopati v termalni vodi. Na aklimatizacijske ture na MulasMueras in Sete Hermanos smo morali sami. Sumili smo, da so bile naše letnice rojstva vzrok, da nas niso jemali resno. Kljub temu smo na-

redili nekaj odličnih vzponov nad 5000 m in se povzpeli do Tejosana (5837 m). Na predvečer vzpona proti vrhu smo si pripravili potrebno opremo. Kljub naši želji in vztrajnosti smo se morali na višini 6050 m obrniti in sprejeti odločitev, da se vrnemo v varno zavetje. Pričakovali smo, da bomo naslednji dan imeli še eno priložnost, vendar so nas zavrnil. Ob vračanju v višinski tabor Atacamana 5260 m smo že srečali skupino Špancev, ki so se počasi vzpenjali. V višinskem kontejnerju ne bi bilo dovolj prostora za vse ... (Žal smo kasneje zvedeli, da je enega od njih odpihnilo z vrha in je ostal na gori.)

Nedelja, 3. marec 2008

Zame je Viševnik eden najlepših in najmanj zahtevnih zimskih vzponov. S Pokljuke vodi položna pot do vznožja. Preveč vnetega hodca hitro ustavi strmina, ki se začne ob koncu vlečnice. Prihod na Sedlo nas nagradi s prelepimi pogledi na drugo stran, tja med bohinjske gore.

S seboj smo imeli dva nova planinca, ki doslej še nista imela izkušenj z derezami in uporabo cepina. Na vrhu smo se držali skupaj, se hitro fotografirali in se namenili nazaj. Pa je padel predlog, da nadaljujemo pot proti Malemu Draškemu vrhu. Na srečo so me v dolini vsi vzeli resno; s seboj so imeli vso potrebno opremo. Kako je pihalo na vrhu! Nismo upali niti vstati, ležali smo na svojih cepinih, ker bi nas lahko veter kot lahen papirček odpihnil v dolino Krme. Pogledi na Triglav in gore okoli njih pa so poplašali ves trud in vztrajnost. Zame je bil ta vzpon še posebej dragocen, saj sta bila z menoj Anja in njen Domen.

Nedelja, 11. maj 2008

Danes sva z Jožetom dobila zadnji žig za Slovensko planinsko transverzalo. Mogoče komu zbiranje podpisov in žigov ne pomeni nič, zame pa je to potrditev, da sem prehodila dobršen del domovine. Če ne bi načrtno hodila po njej, zagotovo ne bi videla kakšnega skritega kotička. Tako kot so zame Boč, Bistriški vintgar z Ančnikovim gradiščem in Trije Kralji neprecenljivi, tako je za vsakogar njegov košček. Prav je, da so pot načrtovali tako, kot teče sedaj.

Bistriški vintgar sem spoznavala skupaj s hčerko. Ob njenem študiju geografije so se mi odstirale nove razsežnosti, ki nam jih ponuja. Vanj vodim naše predšolske otroke in odrasle planince. Kaj bi jih vodili le po oddaljenih krajih, svojih pa ne bi poznali.



SLIKA 3 Na vrhu Eigerja



SLIKA 4 Ob Laguni verde v Čilu

Potok je na mestih deroč, da ne slišiš niti svojega glasu. Že malo naprej je miren in če se le malo potrudiš, se mir naseli tudi vate.

Petek, 25. julij 2008

Med prvimi sva stala na železnici. Tako imava zagotovilo, da bova še danes lahko stala na 4107 m visokem Münchu. Na Münchjochhütte sva rezervirala sobo, se dogovorila za večerjo in že hitela proti vrhu. Z njega sva lahko s pogledi zaobjela Jungfrau in Eiger, kamor sva bila namenjena drugi dan. Na srečo je bilo vreme v preteklih dneh precej nestanovitno, zato ni bilo veliko pohodnikov. Po šestih urah sva se že grela v zavetju koče.

S prvim jutranjim vlakom sva se zapeljala do Eismera, kjer sva izstopila in se skozi tunel spustila do ledenika, ki sva ga prejšnji dan gledala z vlaka. Prečenje ni bilo zahtevno, le stopa iz ledenika do pobočja Eigerja je zbudila malo strahu. Na srečo me je Srečko navezal, da sem korajžno preskočila razpoko. Po štirih urah iskanja prave poti sva prilezla na greben. Middlelegehütte je pravo zavetišče. Šele pred dnevi so ga odprli. Imela sva res srečo.

Zjutraj so zajtrk dobili najprej vodniki, šele za njimi smo bili postreženi tisti, ki po teh gorah hodimo brez njih. Navadno se vodniki držijo bolj zase, pogovarjajo se le s svojimi klienti. Tokrat pa se je razvil pogovor z njimi, Herman nama je celo dal nekaj napotkov za spust z vrha.

Proti vrhu sva se podala med zadnjimi. Dereze sva pustila v nahrbtniku. Odločila sva se, da jih nadeneva šele, ko bova prepričana, da jih potrebujeva, ker bi naju sicer samo ovirale. Kar nekajkrat sva bila v dilemi, če se ustaviva in si jih nadeneva. Na srečo so bile v sneg ugreznjene globoke stopinje, da ni bilo nevarnosti

zdrsa. V začetku sem pogosto pogledovala na eno in drugo stran grebena. Na vsaki strani je bilo najmanj kilometer »zraka«. Greben je na nekaj mestih tako ozek, da sem se morala popolnoma skoncentrirati na vsak korak. Srečko je hodil veliko bolj gotovo, čeprav je bil njegov nahrbtnik veliko težji od mojega. Poleg tega je nosil šestdesetmetrsko vrvi, ki jo bova potrebovala ob spustu na drugo stran.

Na vrhu Eigerja (3970 m) se nisva dolgo obotavljala. Vedela sva, da še nisva na polovici poti. Na delu, kjer se greben malo razširi, sva si naredila dereze, se okrepčala in začela s spuščanjem. Zame je spust vedno težji kot vzpon; veliko hitreje te odnese. Tudi statistike kažejo, da je vzpon manj nevaren.

Eiger me je v vseh pogledih presenetil. Med pogovorom s prijatelji sem si ustvarjala popolnoma drugačno sliko. Predstavljala sem si greben, ki se spušča proti sedlu med Eigerjem in Münchom, nikakor pa nisem na poti pričakovala toliko vzponov in spustov. Ko sem že mislila, da se spuščava z zadnjega vrha, se je pred nama pojavil nov vrh, na katerega je bilo treba splezati. Takrat nisem več vedela, kaj mi je ljubše – vzponi ali spusti. Do Münchjochhütte sva prišla ravno na večerjo. Corin naju je že čakala na vratih; Heidi iz Middlelegehütte ji je namreč sporočila, da bi morala biti že nazaj.

Sreda, 13. maj 2009

Po dobrem letu, odkar sem se vrnila iz Čila, me je spet zamikalo v gore, tiste visoke, kjer je slišati le še ječanje ledu. Kjer gorske reke bučijo pod nami in kjer lahko, če imaš srečo, vidiš sveto kuro. Kjer dvigneš pogled z ozke poti in se ti v oko ujame Ama Dablam, Everest, Lotse, Makalu in drugi visoki vrhovi, katerih imen ne poznam ali jih kmalu pozabim.

V baznem taboru Gorak Šep smo se priključili jubilejni odpravi Planinske zveze Slovenije, ki je bila posvečena 30-letnici prvega vzpona Slovencev na najvišjo goro sveta. Odpravo Everest 1979, ko so splezali na najvišji vrh po zahodnem grebenu, je vodil Tone Škarja, ki je tudi tokrat prevzel pobudo. Alpinisti so imeli cilj osvojiti markantni Pumo Ri (7165 m), mi, trekerji pa Kala Patar (5610 m) in Island Peak (6189 m) ali Imja Tse po nepalsko.

Iz Gorak Šepa je do vrha Kala Patarja le dve do tri ure, odvisno od zmogljivosti hodca. Nanj sem se povzpela dvakrat, saj sem želela biti dobro pripravljena na končni izziv. Vsak vzpon, na katerem premagaš več od 300 višinskih metrov, vpliva na boljšo aklimatizacijo.

Del našega programa je bil obisk baznega tabora (BT) pod Everestom. Odzvali smo se povabilu hrvaške ženske odprave, ki je bila že tretji teden v BT in se je pripravljala na vzpon. Tam se nam je pridružil Tomaž Jakofčič, ki je v komercialni odpravi 20. maja skupaj s klienti in šerpo osvojil najvišji vrh sveta, Everest.

Naš vrh, Imja Tse, se nahaja nad drugo dolino. Zopet smo spali v Dingbočeju, zopet smo premlevali, kaj v resnici potrebujemo in kaj bo ostalo v lodgeu. Tokrat smo vzeli v naše transportne vreče tudi visokogorske, toplejše čevlje, dereze, cepin, plezalni pas, vponke, žumar in vrvi. Proti Chukungu sem se počutila še dokaj dobro. Po višinskem kosilu, ki mi nikakor ni dišalo, pa se je stanje začelo slabšati. Kljub temu sem se čutila še dovolj dobro, da sem se pridružila skupini do prvega baznega tabora na 5000 m. Tam ni več lodgeov, spati je treba v šotorih. Zjutraj sem se po napol prespani noči počutila nekoliko bolje, zato se nisem odločila za povratek v dolino. Do zadnjega baznega tabora smo se dvignili na 5600 m. V jutro, ko je pred mano vzpon, mi ni težko vstati, vendar sem bila tokrat še vedno nekoliko slabotna. Po poti sem z veliko težavo pojedla nekaj podobnega marmeladi in pila ledeniško vodo, ki sem jo ponoči zagrela v spalni vreči.

Nekaj manj kot 300 m višine smo premagali po skalah, nato pa smo si naredili dereze in vse potrebno za hojo po ledeniku. Kar natančno sem se počutila bolje. Ne vem natančno zakaj: morda zato, ker imam rada hojo z derezami ali pa zato, ker sem na obzorju že slutila vrh. Premagati smo morali še dolg dostop do vznožja, se ob žumarju povzpeti okoli 180 m na greben in še po izpostavljenem grebenu na vrh. Skupaj je bilo treba iz baznega tabora do vrha premagati 600 metrov višine. Na vrhu se je vse zdelo zelo preprosto in na srečo nihče od nas ni imel težav z višino. Vrh je tako majhen, da smo morali počakati na Singapurce, ki so ga zapuščali, da smo se lahko fotografirali, Magda pa je medtem iz nahrbtnika potegnila Bojanovo slovensko zastavo. Vračanje z gora ima popolnoma drugačen okus, če je bil podvig uspešen. Z vsakim metrom spusta je lažje. Nič ni več težko. Cilj je dosežen.

- Ivana Leskovar je ravnateljica vrtca Otona Župančiča Slovenska Bistrica. ivana.leskovar@guest.arnes.si

Paul Holdsworth Vodenje za učenje v okolju evropske skupnosti

V prispevku umeščamo delo Evropske skupnosti na področju vodenja za učenje v širši kontekst njenega dela. S tem želimo doseči skupne cilje, in sicer izboljšati sisteme izobraževanja in usposabljanja, posebno pa izboljšati politiko podpore učiteljem, izobraževalcem učiteljev in vodjem šol.

Ključne besede: Evropska skupnost, vodenje za učenje

Leadership for Learning in the European Community

The paper presents the work of the European Community in the field of leadership for learning as part of a wider concept of its work. The aim is to reach common goals of improving education and training systems, in particularly the support policies for teachers, teacher educators and school leaders.

Keywords: European Community, leadership for learning

VODENJE 1|2012: 3-13

Tatjana Devjak **Evropski socialni sklad in nadaljnje izobraževanje in usposabljanje v vrtcih: primer projekta »Reggio Emilia«**

V prispevku obravnavamo pomen projektov Evropskega socialnega sklada in Ministrstva za šolstvo in šport na profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vrtcu v luči projekta »Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje v letih 2008–2013«. V prispevku so predstavljeni različni pogledi na predšolsko vzgojo s poudarkom na Reggio Emilia vzgojnem pristopu in analiziran pomen nadaljnega izobraževanja in usposabljanja za profesionalno rast strokovnih delavcev v vrtcu. V zaključku prispevka analiziramo vlogo vodstva, vodenja in upravljanja vrtca pri doseganju ciljev zagotavljanja kakovostnega dela na področju predšolske vzgoje, pomen ravnatelja/-ice in projekta Reggio Emilia pri profesionalnem razvoju strokovnih delavcev v vrtcu in opišemo nekatere primere dobre prakse v vrtcih, ki so bili vključeni v projekt.

Ključne besede: nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, projekt Reggio Emilia, Evropski socialni sklad, profesionalni razvoj, vodenje in upravljanje, predšolska vzgoja

European Social Fund and in-Service Training in Kindergartens: The Case of »Reggio Emilia« Project

The paper presents the importance of the European Social Funds and the Ministry of Education and Sport projects in the professional development of teachers in kindergartens from the »Professional Training of teachers for the Performance of the Elements of Special Pedagogical Principles of the Reggio Emilia Concept in Pre-School Education in the Years 2008–2013« project's point of view. A number of different views of pre-school education with particular emphasis on the Reggio Emilia approach are presented with an analysis of the importance of in-service training for the professional development of teachers in kindergartens. In the conclusion we analyse the role of leaders, leadership and kindergarten management in achieving the goals of providing quality pre-school education as well as the role of head teachers and the Reggio Emilia project in the professional development of kindergarten teachers. Some good practice cases of kindergartens in the project are presented.

Keywords: in-service training, Reggio Emilia project, European Social Fund, professional development, management and leadership, pre-school education

VODENJE 1|2012: 15–32

Melita Moretti Zadovoljstvo učiteljev z odnosi v šoli v povezavi z vodenjem

Šole za potrebe načrtovanja svojih dejavnosti in povečanja vpisa učencev spremljajo zadovoljstvo staršev, učencev, učiteljev in drugih, njihova pričakovanja in do katere mere jih šola izpolnjuje. V prispevku predstavljamo del raziskave, v kateri smo obravnavali povezanost med posameznimi dejavniki vodenja šole in zadovoljstva učiteljev. Rezultati raziskave kažejo večji razkorak med oceno pomembnosti in dejanskim stanjem večine kazalnikov zadovoljstva učiteljev z vodenjem, ki smo jih vključili v raziskavo. Ugotovitve kažejo potrebo po spremembah v obstoječi praksi znotraj profesionalnih in zakonodajnih okvirov in glede na možnosti posamezne šole.

Ključne besede: šolstvo, vodenje, zadovoljstvo, ravnatelj, učitelj

Teacher Satisfaction with School Relationships with Regard to Leadership

For the purposes of planning their activities and increasing student enrollment, schools monitor the satisfaction of parents, students, teachers and other stakeholders, their expectations and the extent to which they are met at the school. The paper presents part of a research linking factors of school leadership with teacher satisfaction. Results show a greater disparity between the importance and actual state of the most indicators of teacher satisfaction with leadership that were part of research. Results also indicate a need for changes in existing practice within professional and legislative frameworks and with regard to possibilities of each schools.

Keywords: education, leadership, satisfaction, school leader, teacher

VODENJE 1|2012: 33-48

Justina Erčulj,
Stanislava
Frangž,
Saša Markovič,
Silva Jančan

Vzajemno svetovanje kot oblika profesionalnega razvoja ravnateljev

V okviru vseživljenjskega izobraževanja ravnateljev smo razvili program Razvoj ravnateljevanja, v katerega se vključujejo udeleženci po desetih letih ravnateljevanja. Del programa izvajamo v obliki vzajemnega svetovanja. Čeprav gre za razmeroma nov pristop v profesionalnem razvoju ravnateljev, se je v praksi pokazalo, da zagotavlja številne možnosti za izboljševanje prakse vodenja. V prispevku opredelimo njegove temeljne značilnosti, osrednji del pa je namenjen ugotovitvam iz evalvacij udeležencev in mentorice skupin. Izkazalo se je, da je bilo vzajemno svetovanje zelo pozitivna izkušnja, ki jo kaže vnašati tudi v druge programe usposabljanja ravnateljev.

Ključne besede: profesionalni razvoj ravnateljev, vzajemno svetovanje, evalvacija programa

Peer Coaching As a Form of Professional Development of Head Teachers

In the framework of head teachers' lifelong learning, the program School Leadership Development has been introduced for head teachers with at least ten years' of leadership experiences. Peer coaching is one of the elements of the program. Although this is a relatively new approach in the professional development of head teachers, practice proves that it offers many opportunities for improving leadership practices. In this paper we define the characteristics of the program and describe the key findings from the evaluation of peer coaching carried out by participants and mentors. The results indicate that peer consultation has been a very positive experience therefore it should be widely introduced in the training programs for school leaders.

Keywords: professional development of school leaders, peer coaching, program evaluation

VODENJE 1|2012: 49–63

Irena Hlača **Vodenje za učenje v šolski praksi**

V prispevku opisujemo in utemeljujemo pomen ravnateljjeve skrbi za učenje. Med cilji sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji je navedeno tudi zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika in zagotavljanje kakovostne izobrazbe. Iz tega izhaja, da je pomembna ravnateljeva naloga tudi ustvarjanje dobrih pogojev za učenje. Z namenom izboljšati kakovost poučevanja opredeljujemo ravnateljovo vlogo v usmerjenosti v učenje, povezovanju dejavnosti na vseh ravneh, oblikovanju skupnosti učečih se strokovnjakov, vključevanju strokovnih razprav o učenju ter zagotavljanju drugih orodij, s katerimi učitelj razvija kakovost učenja učencev. V prvem delu prispevka navajamo nekaj teoretičnih izhodišč o vodenju za učenje ter predstavitev programa Vodenje za učenje. V drugem delu prikazujemo, kako smo v praksi šole teorijo vnašali v konkretne aktivnosti področij vodenja za učenje: v aktive, spremljanje pouka z medsebojnimi hospitacijami, strokovno izobraževanje, sestanke učiteljskega zbora, šolske skupnosti ... Prispevek zaključujemo z navedbo nekaterih dejavnosti iz programa vodenja šole za mandatno obdobje 2011 do 2016.

Ključne besede: kakovost poučevanja, vodenje za učenje, strokovne razprave, medsebojne hospitacije, zaupanje

Leadership for Learning in School Practice

The paper presents and argues the importance of a head teacher's care for learning. Among the goals of the education system in the Republic of Slovenia the assurance of optimal development of individuals and assurance of quality education are listed. It means that creating conditions for learning is one of head teacher's key responsibility. With the purpose of improving the quality of teaching we defined the role of head teacher in focusing on learning, linking activities at all levels of school performance, creating professional learning communities, including professional discussions about learning and provision of other tools teachers require to develop the quality of student learning. The first part of the paper sets the theoretical grounds of leadership for learning and presents the Leadership for learning program. The second part is a report of our efforts to implement theory of leadership for learning into actual activities of school practice: subject groups, peer classroom observation, professional training, meetings of teachers, school communities, etc. In the conclusion we present some activities written in the school management program for the mandate period of 2011 to 2016.

Keywords: quality of teaching, leadership for learning, professional discussions, peer classroom observations, trust

Liljana Plaskan **Evalvacija strokovnega aktiva – otrokov portfolio**

V vrtcu, v katerem opravljam delo ravnateljice, imamo oblikovane strokovne aktive, v katerih se strokovni delavci združujejo po posameznih vsebinah. V prispevku predstavljam izvedbo in ugotovitve manjše evalvacije dela enega izmed aktivov. Evalviram dejavnost vzgojiteljic – urejanje otrokovega portfolia, to so mape otrok, v katere vlagajo dokazila o otrokovem razvoju in dokumentirajo njihov napredek. Vzgojiteljice, ki izvajajo to dejavnost, se združujejo v aktivu, kjer si izmenjujejo izkušnje in si nudijo medsebojno podporo. Prikazujem prednosti in slabosti te dejavnosti, kako urejanje portfolia vpliva na otroke, na sodelovanje s starši in na profesionalni razvoj strokovnih delavcev. Podatki za evalvacijo so bili zbrani z različnimi metodami. Vidik staršev je pridobljen z anketnim vprašalnikom, vidik vzgojiteljic pa sem ugotavljala s skupinskim intervjujem in z individualnim intervjujem. Ugotovitve kombiniram z analizo dokumentacije, v tem primeru map otrok – portfoliev. Z analizo vseh pridobljenih podatkov primerjam vidik staršev in vzgojiteljic.

Ključne besede: vrtec, vodenje, strokovni aktiv, evalvacija, portfolio otroka

Evaluation of Expert Team – Child'S Portfolio

The kindergarten I lead has designed a number of expert groups in which expert workers coordinate by various scopes of operations. The article presents the execution and findings of a minor evaluation of a part of one such group. I evaluate the activity of pedagogues – the management of child portfolios (portfolios contain certificates of children's development and document their progress). Pedagogues that perform these duties work together in a group where they share experience and benefit from mutual support. I present the benefits and weaknesses of this activity, the influence of portfolio management on children and cooperation with adults and the professional development of employees. Data for evaluation was gathered using various methods. The viewpoint of parents was explored by means of a questionnaire while the opinions of pedagogues were established by group and individual discussions. Findings are combined with an analysis of documentation, in this case the child portfolios. By analyzing the acquired data I am able to compare the opinions of parents and pedagogues.

Keywords: kindergarten, management, expert group, evaluation, child portfolio

VODENJE 1|2012: 79–89

Nives Počkar **Politika dela z nadarjenimi otroki**

V prispevku obravnavamo položaj nadarjenih otrok od vrtca do srednje šole, kako jih odkrivamo in razvijamo njihovo nadarjenost. Predstavljamo trenutno prakso dela z nadarjenimi, pomanjkljivosti v pedagoški praksi, možne rešitve in vlogo staršev nadarjenih otrok. V prispevku so navedena priporočila za izboljšanje prakse dela z nadarjenimi otroki na sistemski in šolski ravni. Priporočila so nastala kot rezultat projektnega dela skupine ravnateljic različnih vzgojno izobraževalnih zavodov v Programu Razvoj ravnateljstva. V prispevku poudarjamo, da je za uspešno delo z nadarjenimi otroci potrebno usposobiti strokovne delavce, ki naj razvijejo nove pristope dela, osveščati starše in širšo javnost, da so otroci različni in da morata vrtec in šola ustvariti take pogoje dela, da bodo svoje sposobnosti razvijali prav vsi.

Ključne besede: nadarjeni otroci, učitelji, razvoj ravnateljstva, vrtec, šola

The Policy of Working with Gifted Children

The paper presents the status of gifted children from kindergarten to secondary school along with how we identify them and develop their talents. Current practices of working with gifted children are presented, weaknesses of pedagogical practice, possible solutions and the role of parents. The paper lists the recommendations for improving practice of working with gifted children at a system and school level. The recommendations were developed as a result of project work of a group of head teachers in the framework of School Leadership Development program. The paper emphasizes that effective work with gifted children requires the training of teachers who should develop new approaches and raising awareness among parents and the wider public that all children are different and that schools and kindergartens should create conditions in which all children can develop their talents.

Keywords: talented children, teachers, school leadership development, kindergarten, school

VODENJE 1|2012: 91–100

Ivanka Stopar **Motiviranje sodelavcev za uvajanje sprememb v razredništvo**

V srednjih strokovnih in poklicnih šolah se v zadnjih letih povečuje število vzgojnih težav, vsako leto se soočamo tudi z vedno večjim osi-pom. Tako je tudi na obravnavani šoli, kjer smo, da bi zajezili težave in da bi jih vsaj začeli pravilno reševati, začeli sistematično spodbu-jati razrednike k spremenjenemu, bolj kvalitetnemu razredništvu. V prispevku poudarjamo, da je potrebno okrepiti vlogo razrednika, ga opolnomočiti, motivirati, spodbuditi in ustrezno nagraditi za eno naj-pomembnejših nalog, ki jih kot pedagog opravlja. Na ta način posledično pomagamo tudi ravnatelju, z ustreznim vodenjem oddelka in pravo komunikacijo pa vzpostavljamo kulturo in klimo šole, poveču-jemo njen ugled in opolnomočimo mlade za izzive 21. stoletja.

Ključne besede: razredništvo, motivacija in usposabljanje za razredništvo, sorazredništvo, opolnomočenje, vodenje

Motivation of Teachers for Introducing the Change in Class Tutoring

In recent years, vocational secondary schools have experienced a rise in the number of behavior related issues and an ever increasing rate of students drop out. In our school, we begun systematically stimu-lating class tutors to change and improve their practice in order to help stem the issues or at least begin resolving them in an appropriate manner. The paper emphasizes the need for strengthening the role of class tutors, to empower them, motivate and reward for one of their most important pedagogical tasks. Such an approach consequentially adds to school leadership, establishes a positive culture and climate in the school through appropriate classroom management and com-munication, improves school image and helps the youth in facing the challenges of the 21st century.

Keywords: class tutoring, motivation and training for class tutoring, class co-tutoring, empowerment, leadership

VODENJE 1|2012: 101–112

Vladimir Anžel,
Stanislava
Frangéž,
Mojca Pajnič
Kirn

Spremljanje učiteljevega dela

V programu Razvoj ravnateljstva smo se ravnatelji vključili v projektno delo, ki omogoča izboljševanje prakse vodenja in medsebojno izmenjavo izkušenj. V prispevku predstavljamo področje spremljanja učiteljevega dela, ki smo ga v skupini obravnavali. Ravnatelji spremljamo delo učitelja celostno, kot osebnosti, ki deluje v različnih situacijah. Velikokrat gre tako za vsakodnevno spremljanje učiteljevega dela, ki ga ocenjujemo po občutku. V skupini smo zato na osnovi pregleda literature, domačih in tujih priporočil ter izkušenj iz lastne prakse opredelili kompetence učiteljev, ki lahko služijo kot osnova ravnateljem za spremljanje njihovega dela. V prispevku predstavljamo oblikovan nabor kompetenc učiteljev in predlagamo ravnateljem, kako ga lahko uporabijo pri svojem delu.

Ključne besede: spremljanje učiteljevega dela, kompetence, vodenje

Monitoring of Teachers' Work

Head teachers in School Leadership Development program were involved in project work that enables improvement of leadership practice and exchange of experience. The paper presents the monitoring of teachers' work, which was discussed in our group. Head teachers monitor the work of teachers comprehensively, as personalities working in a number of different situations. In many cases, therefore, daily monitoring of teachers' work is based on feelings. In order to create a basis for head teachers to monitor teachers' work, we reviewed literature, national and international recommendations as well as experiences from our own practice and defined the set of teachers competencies. The list of teacher competences and suggestions for head teachers on how to use it in their work is presented and argued.

Keywords: monitoring of teachers work, competencies, leadership

VODENJE 1|2012: 113–123

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 1|2012



Letnik 10



SR

ISSN 1581-8225



9 771581 822503