

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 1|2018

A large, stylized number '59' is centered on the right side of the page. The number is rendered in a light, muted green color and is set against a dark, circular background that is partially cut off by the right edge of the page. The '5' has a distinctive shape with a horizontal bar that extends to the right, and the '9' has a classic, rounded form with a small tail at the bottom.

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 1|2018

39

Letnik 16

Odgovorni urednik Vladimir Korošec, *Šola za ravnatelje*

Glavna urednica Polona Peček, *Šola za ravnatelje*

Uredniški odbor Tatjana Ažman, *Šola za ravnatelje*

Eva Boštjančič, *Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani*

Mateja Breje, *Šola za ravnatelje*

Majda Cencič, *Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem*

Justina Erčulj, *Šola za ravnatelje*

Breda Forjanič, *Združenje ravnateljic in ravnateljev
vrtcev Slovenije*

Roman Lavtar, *Ministrstvo za javno upravo*

Vinko Logaj, *Zavod Republike Slovenije za šolstvo*

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

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

Milan Pol, *Univerza Masaryk, Češka*

Michael Schratz, *Univerza v Innsbrucku, Avstrija*

Tony Townsend, *Univerza Griffith, Avstralija*

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

Mihaela Zavašnik, *Šola za ravnatelje*

Janja Zupančič, *Osnovna Šola Louisa Adamiča Grosuplje*

Tajnica revije Eva Valant, *Šola za ravnatelje*

Jezikovni pregled Mateja Dermelj

Prevodi Jana Pungartnik

Tehnični urednik Alen Ježovnik, *Folio*

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

Naklada 530 izvodov

Izdaja Šola za ravnatelje, Vojkova cesta 63, 1000 Ljubljana

E revija.vodenje@solazaravnatelj.si

DŠ 5173297216 | TRR 01100-6030715946

Letna naročnina 33,38 EUR

Posamezna številka 12,52 EUR

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

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

UDK 371(497.4) | ISSN 1581-8225

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 1|2018

3 Svet pred šolskimi vrati

Vladimir Korošec

Pogledi na vodenje

5 Vloga delovnih zahtev pri delovni zavzetosti učiteljev

Marjeta Žagar Rupar, Cirila Peklaj in Eva Boštjančič

23 Kriteriji in kazalniki za ocenjevanje delovne uspešnosti učiteljev
in vzgojiteljev

*Samo Repolusk, Mateja Hovnik, Gordana Konečnik,
Karolina Livk in Rok Pekolj*

53 Kultura zavzetih inovatorjev 3 × 12

Petra Gražl

Izmenjave

83 Model vzpostavljanja sodelovalne skupnosti na šoli

Monika Šimenc Vatovani

99 Interesne dejavnosti in obvezne izbirne vsebine kot promocija šole
ter izziv za dijake in učitelje

Jože Bogataj, Silvija Hajdinjak Prendl in Tatjana Novak

125 Abstracts



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

Svet pred šolskimi vrati

Vladimir Korošec

Šola za ravnatelje

Vedno več razlogov nas nagovarja k nujnemu povezovanju slovenskega šolstva z mednarodnim okoljem. Znanje se dopolnjuje v globalnem svetu in je globalna vrednota, ki omogoča svobodno in nezadržno migracijo kadrov, pretok idej in razvojnih izzivov. Govorimo o načrtnem spoznavanju dobrih in uveljavljenih praks poučevanja, vrednotenju dosežkov, organiziranju šolskega dela, zagotavljanju materialnih pogojev usposabljanju učiteljev ter nedvomno tudi o preučevanju celotnih šolskih sistemov. Seveda ne gre za povsem novo potrebo, ki pa je dandanes zaradi hitrega razvoja informatizacije ter političnih in gospodarskih integracij izrazitejša. Slovenske šole so se tudi v preteklosti, celo v najbolj neugodnih razmerah in v najtrših časih, povezovale s šolami in drugimi šolskimi ustanovami v tujini, sklepale prijateljske vezi in vzpostavljale partnerstva na različnih področjih. Nedvomno je celoten slovenski šolski sistem delno zasnovan tudi na podlagi dobrih tujih spoznanj in dosežkov, kar krepi njegovo strokovno legitimnost in mednarodno primerljivost. Šolski sistemi v posameznih državah sicer izhajajo iz specifičnih družbenih in gospodarskih razmer, tradicije in kulturnih vrednot, zaradi tega jih tudi ni mogoče enostavno in neobremenjeno prenašati iz enega okolja v drugo. Nema lokdaj se naključno posnemanje tujih šolskih praks sprevrže v nasprotje zelenim ciljem, kar lahko ima daljnosežne posledice. Kljub temu je pogled čez ograjo, v bližnje ali bolj oddaljene šolske vrtove, nadvse koristna metoda, da ocenimo in potrdimo kakovost lastnega dela, priložnost, da okrepimo zavedanje o tem, da smo na pravi poti in primerljivi z naprednimi šolskimi sistemi.

Rezultati mednarodnih raziskav o dosežkih slovenskih osnovnošolcev in srednješolcev ter številne druge primerjave na ravni sistema kažejo, da je slovensko šolstvo kakovostno, evropsko primerljivo in dobro organizirano. Navedene ocene nas seveda ne morejo odvrniti od nenehnih prizadevanj, da bi ga še izboljšali in posodobili, tudi na podlagi opazovanja tujih šolskih praks.

V Šoli za ravnatelje uvrščamo mednarodno povezovanje, ki poteka na različnih ravneh, med prednostne naloge. Izvajamo

skupne projekte s partnerji iz evropskih držav, aktivno sodelujemo na znanstvenih in strokovnih srečanjih, na delovnih srečanjih s predstavniki strokovnih ustanov pogosto izmenjujemo izkušnje in razvojne pobude. Namen mednarodnega povezovanja je izboljšati kakovost vodenja v slovenskih vzgojno-izobraževalnih zavodih. Na podlagi izkušenj z izvajanjem programov usposabljanja in projektov bomo v prihodnje mednarodno povezovanje še okrepili, predvsem v obliki mreženja med slovenskimi ravnatelji ter med ravnatelji in strokovnimi delavci iz vrtcev in šol v tujini. Ob tem se zastavlja vprašanje, kaj se na podlagi občasnih stikov s tujino lahko naučimo in kako tako pridobljena spoznanja vgraditi v šolsko prakso.

Ne pričakujemo velikih in revolucionarnih spoznanj, temveč veliko majhnih in izbranih, vendar koristnih napotkov, ki lahko slovenski šolski prostor dodatno popestrijo in obogatijo. Evropskih šolskih praks seveda ni mogoče poenotiti, dati na skupni imenovalec. Kljub temu lahko prepoznamo nekaj skupnih značilnosti, na katerih temelji celoten šolski sistem in so rezultat visokih etičnih vrednot zahodnoevropskih in predvsem skandinavskih družb:

- veliko zaupanje javnosti v strokovno delo učiteljev in šol, kar spodbuja zavzetost strokovnih delavcev za uresničevanje ciljev ter preprečuje nekoristno vmešavanje drugih deležnikov v reševanje strokovnih ali pedagoških vprašanj;
- dobro šolo gradijo dobri učitelji, ki so visoko usposobljeni strokovnjaki za poučevanje, motivirani, ustvarjalni in inovativni ter nenehno skrbijo za svoj strokovni razvoj;
- vodenje šole je usmerjeno predvsem k pedagoškemu delu in je v večini primerov v celoti ali vsaj delno razbremenjeno poslovanja, zavzemanja za ustrezne materialne pogoje in nepotrebne administriranja, ki tako obremenjujejo šolski vsakdan slovenskih ravnateljev.

Uspešno delo vrtcev in šol se ne kaže zgolj v dosežkih otrok, učencev ali dijakov ter v popolnem in brezhibnem izvajanju učnih programov. Z inovativnimi idejami ter strokovnim in osebnim pristopom ga zaznamujejo strokovni delavci, vzgojitelji, učitelji in ravnatelji, ki so zavezani poklicnim in človeškim vrednotam ter so sposobni zahtevno pedagoško delo nenehno posodabljati in ga na podlagi lastnih in mednarodnih izkušenj izboljševati.

- Dr. Vladimir Korošec je direktor Šole za ravnatelje in odgovorni urednik revije *Vodenje*. vladimir.korosec@solazaravnatelje.si

Vloga delovnih zahtev pri delovni zavzetosti učiteljev

Marjeta Žagar Rupar
Osnovna šola Gradec

Cirila Peklaj
Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Eva Boštjančič
Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Namen raziskave je bil ugotoviti, kako so delovne zahteve učiteljev povezane z delovno zavzetostjo. V raziskavi je sodelovalo 154 osnovnošolskih učiteljev (128 žensk in 26 moških) iz osmih slovenskih osnovnih šol. Povprečna starost učitelja je bila 43,00 leta ($SD = 9,85$), njihova delovna doba je v povprečju znašala 18,05 leta ($SD = 11,46$). Udeleženci so izpolnili lestvico učiteljeve delovne zavzetosti (Klassen, Yerdelen in Durksen 2013) in vprašalnik o delovnih zahtevah. Rezultati so pokazali, da so ženske v odnosu do učencev bolj socialno zavzete. S socialno zavzetostjo v odnosu do učencev je pozitivno povezana učiteljeva starost. Obstajajo pa tudi razlike v učiteljevem občutku delovne zavzetosti glede na stopnjo poučevanja in opravljanje razredniškega dela. Učiteljeva delovna zavzetost je negativno povezana s številom otrok, ki jih na teden poučuje. Raziskava daje učiteljem in ravnateljem šol pomembne podatke o dejavnikih, ki bi jih bilo treba upoštevati, če hočemo povečati samoučinkovitost, delovno zavzetost učiteljev ter s tem kakovost poučevanja.

Ključne besede: delovna zavzetost, delovne zahteve, osnovnošolski učitelji, vodenje

Teoretična izhodišča

Delovna zavzetost je v zadnjih nekaj letih postala pogosta tema na področju vzgoje in izobraževanja. Z vidika šole kot delodajalca je delovna zavzetost vse pomembnejši dejavnik, ki ga morajo ravnatelji upoštevati pri iskanju novega kadra in pri preprečevanju fluktuacije. Zavedajo se namreč, da je učiteljeva delovna zavzetost pozitiven napovednik zadovoljstva in uspešnosti učencev, kar posredno prispeva k uspešnosti šole. Zavzeti učitelji šolam prinašajo kar nekaj prednosti: so zelo entuziastični, optimistični, radi in dobro opravljajo svoje delo, vzpostavljajo dobre odnose s so-

delavci, so predani svojemu zaposlovalcu in ne odnehajo zlahka (Bakker in Leiter 2010).

Kljub temu da se o tem veliko govori, pa raziskave ugotavljajo, da je resnično zavzetih posameznikov malo. Tako sta J. Gebauer in Lowman (2009) v svoji raziskavi pokazala, da je v Združenih državah Amerike zavzetih zgolj petina vseh zaposlenih. O podobnih ugotovitvah v svojem delu poroča tudi Flade (2003), ki pravi, da je v Veliki Britaniji zares zavzetih le 20 % vseh zaposlenih. Z delovno nezavzetimi posamezniki se, sodeč po raziskavah, ukvarjajo tudi zaposlovalci v izobraževalnem sektorju. M. Jalongo in K. Heider (2006) sta namreč opozorili na problematiko fluktuacije učiteljev v ZDA. Ocenjujeta, da v prvih petih letih zaposlitve kar 46 % učiteljev zapusti svoje delovno mesto. Razlogov za to je lahko več – stres, prevelike delovne zahteve ali izgorelost, največkrat pa je fluktuacija posledica pomanjkanja delovne zavzetosti (Hultell in Gustavsson 2011).

Raziskave namreč kažejo, da je učiteljeva delovna zavzetost ena izmed pomembnih spremenljivk, ki vplivajo na njegove odnose z učenci, na učenčevo zavzetost za šolsko delo in tudi na učenčevo učno uspešnost (Roth idr. 2007). Zaradi te problematike smo se odločile, da bomo analizirale odnos med delovno zavzetostjo učiteljev in delovnimi zahtevami, s katerimi se učitelji srečujejo v šoli.

Model delovnih virov in zahtev

Najbolj znan model na področju delovne zavzetosti je model delovnih virov in zahtev (Bakker in Demerouti 2007), ki sloni na dveh predpostavkah: (1) da ima vsako delovno mesto sebi lastne dejavnike tveganja, ki so povezani s stresom na delovnem mestu (delovni viri in delovne zahteve), in (2) da obstajata dva psihološka procesa, ki vplivata na posameznikovo motivacijo in prizadevnost na delovnem mestu.

Delovni viri se nanašajo na psihološke, fizične, socialne in organizacijske vidike dela, ki lahko pripomorejo k zmanjšanju delovnih zahtev in so povezani z različnimi koristmi (fiziološkimi ali psihološkimi). Tovrstni viri posamezniku pomagajo pri doseganju ciljev in mu omogočajo osebno rast, razvoj in učenje. Delovni viri so npr. plača, varnost zaposlitve, avtonomija na delovnem mestu ter samoučinkovitost. Delovne zahteve pa so fizični, psihološki, socialni ali organizacijski vidiki dela, ki zahtevajo posameznikov trud in njegove sposobnosti. Delovne zahteve so npr. pritiski na

delovnem mestu, neprijetno delovno okolje in delo z zahtevnimi strankami (Bakker in Demerouti 2007).

Obstajata tudi dva psihološka procesa, ki vplivata na posameznikovo motivacijo in prizadevnost na delovnem mestu (Bakker in Demerouti 2007):

- Izčrpavanje posameznika je lahko posledica slabo strukturiranega dela, kroničnih in prevelikih delovnih zahtev in lahko vodi v pomanjkanje energije oziroma v stanje popolne izgorelosti ali pa vpliva na slabše zdravstveno stanje posameznika.
- Drugi proces je motivacijske narave – delovni viri naj bi posamezniku predstavljali motivacijski potencial za večjo delovno zavzetost in delovno uspešnost.

Delovna zavzetost učiteljev

Učitelji se v današnji družbi soočajo z velikimi pričakovanji, ki so lahko zelo protislovna. Od učitelja pričakujemo, da spodbuja vseživljenjsko učenje, hkrati pa mora blažiti posledice, do katerih v družbi prihaja zaradi globalizacije ali povečevanja razlik v socialnih statusih. Poleg teh dveh vlog pa je učitelj vedno žrtev sistema, saj se ves čas sooča s krčenjem sredstev za izobraževanje in drugimi omejitvami pri delu (Hargreaves 2003).

Učiteljeva delovna zavzetost vpliva nanj, na njegove sodelavce in učence. Bolj delovno zavzeti učitelji se namreč bolje spopadajo z delovnimi zahtevami (Bakker in Bal 2010) ter ohranjajo boljše ravnovesje med službo in družinskim življenjem (Hultell in Gustavsson 2011). V tem, kar počnejo, lažje najdejo smisel (Klusmann idr. 2008a) in pogosteje iščejo ter najdejo nove priložnosti zase (Simbula, Guglielmi in Schaufeli 2011). Delovna zavzetost učiteljev je pozitivno povezana s pozitivnimi odnosi na delovnem mestu (Bakker in Bal 2010) in manjšo fluktuacijo (Jalongo in Heider 2006; Skaalvik in Skaalvik 2013).

Najpomembnejši pa so vplivi delovne zavzetosti učiteljev na njihove učence. Delovno zavzeti učitelji pozitivno vplivajo na učence in starše (Bakker 2005) ter z njimi vzpostavljajo dobre odnose (Roth idr. 2007). Bolj so pozorni na potrebe učencev (Klusmann idr. 2008a), zato jih lažje motivirajo za šolsko delo (Bakker 2005; Roth idr. 2007), kar se kaže v boljši učni uspešnosti učencev (npr. Bakker 2005; Mohamadi in Asadzadeh 2012; Mojavezi in Tamiz 2012).

Za merjenje delovne zavzetosti pri učiteljih so Klassen, Yerdelen in Durksen (2013) oblikovali lestvico učiteljeve delovne zavzetosti (Engaged Teachers Scale – ETS), katere del so lestvice kognitivne, čustvene in socialne zavzetosti, ki je pri poučevanju ključnega pomena. Socialno delovno zavzetost učiteljev vprašalnik meri v odnosu do učencev in kolegov. Vse štiri dimenzije so med seboj pozitivno povezane. Kognitivna zavzetost učitelja se kaže v njegovem prizadevanju, da bi poučeval najbolje, kar zna, da je predan svojemu delu, je nanj pozoren in ga intenzivno izvaja. Učitelje z visoko čustveno zavzetostjo poučevanje navdušuje, kadar poučujejo, so srečni, to radi počnejo in svoje delo ocenjujejo kot zanimivo. Učiteljeva socialna delovna zavzetost v odnosu do učencev se kaže tako, da učitelj izžareva toplino in je do svojih učencev empatičen, zanima se za njihove težave in se zaveda njihovih občutkov. Učitelj, ki je močno socialno zavzet do kolegov, se z njimi dobro povezuje in mu to veliko pomeni, zanima se za njihove težave in jim predano pomaga.

Dejavniki delovne zavzetosti

Dejavnike delovne zavzetosti lahko v grobem razdelimo v dve skupini: individualni (spol, starost in osebnost) in situacijski (delovni viri in delovne zahteve).

Večina dosedanjih raziskav kaže, da v delovni zavzetosti med moškimi in ženskami ni razlik (Lah 2016; Modern Survey 2015; Schaufeli, Bakker in Salanova 2006; Sever 2016), nekaj pa je takšnih, ki so to razliko potrdile. Schaufeli in Bakker (2004a) sta potrdila razliko med spoloma v delovni zavzetosti v prid moškim. Do enakih spoznanj so prišli tudi v drugih raziskavah (Kong 2009; Lai-miš 2015).

Raziskave ugotavljajo, da obstaja povezava med delovno zavzetostjo in starostjo. Večina jih namreč kaže, da je povezava med delovno zavzetostjo in starostjo pozitivna (npr. Liu, Cho in Putra 2017; Solnet in Kralj 2011; Taipale idr. 2011; Wen Chan idr. 2017), kar je moč pripisati temu, da so starejši posamezniki že dlje časa zaposleni in zato lažje razvijejo večjo pripadnost organizaciji in poklicu ter tako bolj okrepijo delovno zavzetost kot mlajši, ki delovno kariero šele začenjajo.

Obstajajo pa tudi raziskave, v katerih povezava med delovno zavzetostjo in starostjo ni tako enoznačna. Garg (2014) je tako ugotovil, da delovna zavzetost narašča do 35. leta starosti, ko doseže vrhunec, in se na tej ravni obdrži do približno 45. leta, potem pa

zopet upade. Tritch (2001) v svojem poročilu ugotavlja, da starost pri delovni zavzetosti ne igra pomembne vloge. Njegova raziskava je namreč pokazala, da lahko zavzete posameznike najdemo na celotnem starostnem intervalu. Enake rezultate je pokazala tudi raziskava avtoric B. Van der Heijden idr. (2015).

Zelo malo je bilo narejenih raziskav na področju delovne zavzetosti in delovne dobe posameznika, njihove ugotovitve pa so različne. Rutter in Jacobson (1986) sta v svoji raziskavi pokazala, da povezav med učiteljevo delovno dobo in delovno zavzetostjo ni moč potrditi. Kong (2009) poroča, da so najbolj delovno zavzeti učitelji, ki imajo od 16 do 20 let delovnih izkušenj s poučevanjem. C. L. Kirkpatrick (2007) pa je v svoji raziskavi pokazala, da so bolj delovno zavzeti učitelji, ki imajo več let delovne dobe.

Delovne zahteve so fizični, psihološki, socialni ali organizacijski vidiki dela, ki zahtevajo posameznikov trud in sposobnosti (Bakker in Demerouti 2007). Raziskave kažejo, da prevelike delovne zahteve ne napovedujejo delovne zavzetosti, ampak izgorelost na delovnem mestu (npr. Bakker idr. 2007; Hakanen, Schaufeli in Ahola 2008; Schaufeli, Bakker in van Rhenen 2009).

Rezultati raziskav o povezavah med delovno zavzetostjo in posameznikovimi izkušnjami so nekonsistentni. Rutter in Jacobson (1986) sta v svoji raziskavi potrdila pozitivno povezavo med učiteljevimi izkušnjami in njegovo delovno zavzetostjo, U. Klusmann idr. (2008b) pa so ugotovili, da delovna zavzetost učitelja z leti njegove delovne dobe upada. Drugi dve raziskavi, na kateri smo našli, pa ne kažeta linearne povezanosti med tema spremenljivkama. Kong (2009) je tako v svojem delu prišel do sklepa, da so učitelji najbolj delovno zavzeti v prvih petih letih svoje kariere, najmanj pa so zavzeti tisti s 16 do 20 leti delovne dobe. C. L. Kirkpatrick (2007) poroča o tem, da so učitelji najbolj delovno zavzeti, ko imajo od 4 do 10 let delovne dobe, k čemur pripomore vse večja samozavest pri poučevanju.

Posledice delovne zavzetosti

Na splošno so delovno zavzeti zaposleni v življenju bolj srečni (Seppälä idr. 2009) in imajo dejavno družabno življenje ter hobije (Bakker idr. 2007). So bolj telesno (Bakker in Demerouti 2008) in psihično zdravi ter imajo manj psihosomatskih težav (Schaufeli, Taris in van Rhenen 2008), kar je najverjetneje razlog za to, da so redkeje bolniško odsotni z dela (Flade 2003; Schaufeli, Bakker in van Rhenen 2009).

Na delovnem mestu so delovno zavzeti posamezniki bolj prilagodljivi (van den Heuvel idr. 2009), inovativni (Agarwahl idr. 2012; Bhatnagar 2012), samoiniciativni in proaktivni (Schaufeli in Bakker 2004a) ter dobro delujejo v skupini (Bakker in Xanthopolou 2009). Delu posvetijo veliko časa (Bakker idr. 2007; Schaufeli, Tarris in van Rhenen 2008) in se vanj poglobijo (Christian, Garza in Slaughter 2011; Kahn 1990). Razumejo ga kot izziv in so zanj notranje motivirani (Bakker in Xanthopolou 2009). So zelo motivirani za učenje (Schaufeli in Bakker 2004a), vedno odprti za nove priložnosti (Bakker idr. 2008) in prevzemajo več delovnih nalog (Schaufeli in Bakker 2004a), ki jim predstavljajo nove izzive na delovnem mestu.

Delovno zavzeti posamezniki so na delovnem mestu bolj uspešni (Landy in Conte 2013; Schaufeli in Bakker 2004b), bolj zadovoljni (Landy in Conte 2013; Schaufeli in Bakker 2004a), bolj pripadni (Karatepe 2013; Schaufeli in Bakker 2004a) in zvesti svoji organizaciji (Flade 2003).

Raziskovalni problem

Glede na predstavljena teoretična izhodišča smo postavile hipotezo, da med delovnimi zahtevami in delovno zavzetostjo učiteljev ne bo povezav oziroma pomembnih razlik. Dosedanje raziskave kažejo (npr. Hakanen, Schaufeli in Ahola 2008; Schaufeli in Bakker 2004b; Schaufeli, Bakker in van Rhenen 2009), da prevelike delovne zahteve napovedujejo izgorelost na delovnem mestu, ne tvorijo pa pomembnih povezav z delovno zavzetostjo.

Metoda

Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 154 učiteljev (128 žensk in 26 moških) iz osmih slovenskih osnovnih šol (šest šol iz osrednjeslovenske regije, ena iz goriške in ena iz jugovzhodne regije). Povprečna starost učiteljev je bila 43,00 leta ($SD = 9,85$), njihova delovna doba pa je v povprečju znašala 18,05 leta ($SD = 11,46$). Večina učiteljev (85 %) je v šoli zaposlenih za nedoločen, preostali (15 %) pa za določen čas. Učitelji se med seboj precej razlikujejo tudi v stopnji izobrazbe, ki so jo dosegli: 31 jih ima zaključeno VI/1. stopnjo izobrazbe (20 %), 15 VI/2. stopnjo izobrazbe (10 %), 95 VII. stopnjo izobrazbe (62 %), 13 pa VIII/1. stopnjo izobrazbe (8 %). V vzorcu ni bilo nikogar, ki bi imel zaključeno VIII/2. stopnjo izobrazbe. V

raziskavi je sodelovalo 23 učiteljev, ki še nimajo strokovnega naziva (15 %), 51 učiteljev, ki imajo naziv mentor (33 %), 64 učiteljev z nazivom svetovalec (42 %) in 30 učiteljev z nazivom svetnik (20 %).

Pripomočki

Udeleženci so na papirju izpolnili lestvico učiteljeve delovne zavzetosti (Engaged Teachers Scale, glej Klassen, Yerdelen in Durksen 2013) in vprašalnik o delovnih zahtevah (Žagar Rupar 2017).

Lestvica učiteljeve delovne zavzetosti

Vprašalnik je sestavljen iz 16 postavk, ki tvorijo 4 dimenzije (vsako dimenzijo merimo s 4 postavkami): čustvena zavzetost (npr. Poučevanje me navdušuje.), kognitivna zavzetost (npr. Ko poučujem, poskušam to narediti najboljše, kar znam.), socialna zavzetost – kolegi (npr. V šoli se dobro povežem s kolegi.) in socialna zavzetost – učenci (npr. V razredu imam do učencev topel odnos.). Za vsako postavko so morali udeleženci na 7-stopenjski lestvici označiti, koliko velja zanje (0 – nikoli, 3 – včasih, 6 – vedno).

Klassen, Yerdelen in Durksen (2013) poročajo, da so α -koeficienti zanesljivosti posameznih dimenzij višji od 0,80. V naši raziskavi sta imeli najnižjo zanesljivost lestvica socialne zavzetosti – kolegi ($\alpha = 0,60$) in socialne zavzetosti do učencev ($\alpha = 0,70$). Najvišjo zanesljivost je imela lestvica čustvene zavzetosti ($\alpha = 0,84$), lestvica kognitivne zavzetosti pa je imela koeficient zanesljivosti $\alpha = 0,78$.

Vprašalnik o delovnih zahtevah

Vprašalnik je sestavljen iz 14 vprašanj, ki se nanašajo na učiteljeve demografske značilnosti in na podatke o delovnih zahtevah, in sicer na spol, starost, delovno dobo, trajanje zaposlitve, stopnjo in vrsto izobrazbe, strokovni naziv, predmete, ki jih poučujejo, število pedagoških ur, ki jih opravijo na teden, stopnjo, na kateri poučujejo, odstotke zaposlitve, opravljanje dela razrednika, število šol, na katerih poučujejo, in število otrok, ki jih poučujejo vsak teden.

Postopek

Lestvico učiteljeve delovne zavzetosti smo iz angleščine prevedle v slovenščino in prevod poslale neodvisnemu prevajalcu, ki ga je

PREGLEDNICA 1 Razlike v delovni zavzetosti glede na stopnjo poučevanja

Postavka	Mediana			χ^2	df	p
	RS	PS	RPS			
Socialna zavzetost – kolegi	82,18	75,64	71,61	1,185	2	0,555
Čustvena zavzetost	81,86	77,10	67,78	1,692	2	0,429
Socialna zavzetost – učenci	91,41	69,81	66,85	9,250	2	0,010*
Kognitivna zavzetost	79,48	75,88	77,65	0,222	2	0,895

OPOMBE RS – razredna stopnja ($N = 58$), PS – predmetna stopnja ($N = 75$), RPS – razredna in predmetna stopnja ($N = 25$). N – numerus, χ^2 – Kruskal-Wallisova U-statistika, df = stopnje prostosti, p = statistična pomembnost. * $p < 0,05$.

prevedel nazaj v angleščino. Tega smo nato poslale avtorjem vprašalnika, ki so prevod potrdili in nam dali dovoljenje za uporabo.

Vsi predstavljeni rezultati so bili zbrani v sklopu magistrske raziskave z naslovom »Delovna zavzetost učiteljev v povezavi z osebnostjo in samoučinkovitostjo« (Žagar Rupar 2017). Najprej smo za sodelovanje zaprosili ravnatelje, ti pa so prošnjo posredovali učiteljem. Po pridobitvi soglasja je prva avtorica članka učiteljem na sestankih v šolah predstavila raziskavo in jim razdelila vprašalnike. Po enem tednu je na naslednjem sestanku z učitelji, ki so sodelovali v raziskavi, vprašalnike zbrala in odgovarjala na njihova morebitna vprašanja. Zbiranje podatkov je potekalo oktobra in novembra 2017. Podatke smo nato vnesle v računalniško bazo in jih obdelale s pomočjo programov Excel in IBM SPSS Statistics 21.

Rezultati

Da bi preverile povezanost oziroma razlike v delovni zavzetosti glede na učiteljeve delovne zahteve, smo najprej izračunale opisne statistike posameznih spremenljivk, ki merijo delovno zavzetost glede na stopnjo, na kateri učitelj poučuje, in izvedle teste normalnosti (Shapiro-Wilkov test). Distribucije vseh spremenljivk na razredni in predmetni stopnji razen socialne zavzetosti – kolegi statistično pomembno odstopajo od normalne porazdelitve ($p < 0,05$). V skupini učiteljev, ki poučujejo na obeh stopnjah, se spremenljivki socialna zavzetost – učenci in socialna zavzetost – kolegi porazdelujeta normalno ($p < 0,05$), porazdelitvi spremenljivk čustvena zavzetost in kognitivna zavzetost pa statistično pomembno odstopata od normalne porazdelitve ($p < 0,05$). Za preverjanje razlik med učitelji na posameznih stopnjah poučevanja smo zato v nadaljevanju uporabile Kruskal-Wallisov test.

Rezultati v preglednici 1 kažejo, da je do statistično pomembne razlike na različnih ravneh poučevanja prišlo samo na dimenziji

PREGLEDNICA 2 Korelacije med deležem zaposlitve in učiteljevo delovno zavzetostjo

Postavka	DZ	(1)	(2)	(3)
(1) Socialna zavzetost – kolegi	-0,035			
(2) Čustvena zavzetost	0,057	0,486**		
(3) Socialna zavzetost – učenci	0,111	0,524**	0,517**	
(4) Kognitivna zavzetost	0,081	0,534**	0,627**	0,470**

OPOMBE DZ – delež zaposlitve. ** $p < 0,01$.

socialna zavzetost – učenci. Za podrobnejši pregled razlik smo izvedle test Jonckheere-Terpstra. Rezultati so pokazali, da so razlike med posameznimi skupinami učiteljev statistično pomembne ($J = 2773,500$, $z = -2,928$, $p = 0,003$, $r = -0,24$). Pregled rezultatov pokaže, da se učitelji na razredni stopnji v odnosu do učencev ocenjujejo kot bolj socialno zavzete ($Me = 91,41$) kakor učitelji na predmetni stopnji ($Me = 69,81$) in tisti, ki poučujejo na obeh stopnjah ($Me = 66,85$).

Za preverjanje povezanosti med odstotkom zaposlitve in učiteljevo delovno zavzetostjo smo uporabile Spearmanov koeficient korelacije, saj porazdelitve posameznih spremenljivk statistično pomembno odstopajo od normalne porazdelitve in tvorijo nelinearne odnose.

V preglednici 2 so prikazane mere povezanosti med odstotki zaposlitve in učiteljevo delovno zavzetostjo. Rezultati kažejo, da statistično pomembnih povezav med delovno zavzetostjo in odstotkom zaposlitve ni. Zaključimo torej lahko, da odstotki zaposlitve niso povezani z učiteljevo delovno zavzetostjo.

V naslednjem koraku smo izračunale opisne statistike za posamezne spremenljivke delovne zavzetosti glede na to, ali učitelj opravlja delo razrednika ali ne, ter izvedle teste normalnosti za posamezne spremenljivke (Shapiro-Wilkov test). Pri učiteljih, ki opravljajo delo razrednika, se porazdelitve spremenljivk ne prilegajo normalni porazdelitvi ($p < 0,05$). V skupini učiteljev, ki ne opravljajo dela razrednika, se normalni porazdelitvi prilega le porazdelitev spremenljivke socialna zavzetost – kolegi ($p > 0,05$). Porazdelitve vseh drugih spremenljivk statistično pomembno odstopajo od normalne ($p < 0,05$). Za preverjanje razlik med tema skupinama učiteljev smo zato uporabile Mann-Whitneyjev test.

V preglednici 3 vidimo, da do statistično pomembnih razlik med učitelji, ki opravljajo delo razrednika, in tistimi, ki ga ne, prihaja le na dimenziji socialna zavzetost – učenci. Razredniki so višje ocenili svojo socialno delovno zavzetost do učencev ($Me = 86,05$) kot učitelji, ki dela razrednika ne opravljajo ($Me = 66,40$).

PREGLEDNICA 3 Razlike v delovni zavzetosti med učitelji, ki opravljajo delo razrednika, in tistimi, ki ga ne

Postavka	Mediana		<i>U</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	R	NR				
Socialna zavzetost – kolegi	76,51	78,79	2828,000	152	0,751	-0,03
Čustvena zavzetost	79,49	74,91	2741,000	152	0,522	-0,05
Socialna zavzetost – učenci	86,05	66,40	2170,500	152	0,006*	-0,22
Kognitivna zavzetost	79,51	74,89	2739,500	152	0,513	-0,05

OPOMBE R – razredniki ($N = 87$), NR – učitelji, ki niso razredniki ($N = 67$). N – numerus, U – Mann-Whitneyeva U -statistika, df – stopnje prostosti, p – statistična pomembnost, r – mera velikosti učinka. * $p < 0,05$.

PREGLEDNICA 4 Razlike v delovni zavzetosti med učitelji, ki poučujejo na eni šoli, in tistimi, ki poučujejo na dveh šolah

Postavka	Mediana		<i>U</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	1 š	2 š				
Socialna zavzetost – kolegi	77,16	79,28	1568,000	152	0,826	-0,02
Čustvena zavzetost	79,36	67,91	1373,000	152	0,235	-0,10
Socialna zavzetost – učenci	77,75	76,22	1580,500	152	0,875	-0,01
Kognitivna zavzetost	78,64	71,60	1465,000	152	0,459	-0,06

OPOMBE 1 š – učitelji, ki poučujejo na eni šoli ($N = 129$), 2 š – učitelji, ki poučujejo na dveh šolah ($N = 25$). N – numerus, U – Mann-Whitneyeva U -statistika, df – stopnje prostosti, p – statistična pomembnost, r – mera velikosti učinka.

V nadaljevanju smo izračunale opisne statistike delovne zavzetosti za posamezne spremenljivke v skupini učiteljev, ki poučujejo na eni osnovni šoli, in v skupini učiteljev, ki poučujejo na dveh osnovnih šolah, ter izvedle teste normalnosti (Shapiro-Wilkov test) za posamezne spremenljivke. Nobena izmed porazdelitev posameznih spremenljivk v skupini učiteljev, ki poučujejo na eni šoli, se ne prilega normalni porazdelitvi ($p < 0,05$). V skupini učiteljev, ki poučujejo na dveh šolah, pa se normalno porazdeljujejo vse spremenljivke ($p > 0,05$) razen kognitivne zavzetosti, pri kateri porazdelitev statistično pomembno odstopa od normalne ($p < 0,05$). Zaradi statistično pomembnih odstopanj od normalne porazdelitve v prvi skupini učiteljev smo za preverjanje razlik med njima uporabile Mann-Whitneyjev U -test. Rezultati v preglednici 4 kažejo, da statistično pomembnih razlik med učitelji, ki poučujejo na eni ali dveh šolah, ni na nobeni izmed dimenzij delovne zavzetosti ($p > 0,05$).

Za preverjanje povezanosti med številom otrok, ki jih učitelj poučuje vsak teden, in učiteljevo delovno zavzetostjo smo uporabile Spearmanov koeficient korelacije, saj porazdelitve posamez-

PREGLEDNICA 5 Korelacije med učiteljevo delovno zavzetostjo in številom otrok, ki jih poučuje na teden

Postavka	Šo	(1)	(2)	(3)
(1) Socialna zavzetost – kolegi	-0,108			
(2) Čustvena zavzetost	-0,082	0,486**		
(3) Socialna zavzetost – učenci	-0,275*	0,524**	0,517**	
(4) Kognitivna zavzetost	-0,043	0,534**	0,627**	0,470**

OPOMBE Šo – število otrok, ki jih učitelj poučuje tedensko. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

nih spremenljivk statistično pomembno odstopajo od normalne porazdelitve in tvorijo nelinearne odnose.

V preglednici 5 so prikazane mere povezanosti med učiteljevo delovno zavzetostjo in številom otrok, ki jih poučuje na teden. Pri korelacijah med dimenzijami delovne zavzetosti in številom otrok je kontroliran učinek stopnje, na kateri učitelj poučuje (parcialna korelacija). Vse povezave so negativne, a le ena izmed njih je statistično pomembna – gre za majhno povezanost med socialno zavzetostjo do učencev in številom otrok, ki jih učitelj poučuje vsak teden.

Hipotezo o tem, da se delovne zahteve ne povezujejo oziroma ne ustvarjajo razlik v delovni zavzetosti učitelja, moramo zavrnilo, saj rezultati kažejo, da obstajajo določene razlike v socialni zavzetosti do učencev glede na stopnjo, na kateri učitelj poučuje, in glede na to, ali opravljanja razredniško delo. Prav tako so rezultati pokazali, da obstaja pomembna povezava med učiteljevo socialno zavzetostjo do učencev in številom otrok, ki jih poučuje vsak teden.

Razprava

Učiteljski poklic je danes vse manj cenjen, a zaradi pričakovanih otrok, staršev in družbe v celoti vse bolj zahteven. Uspešnost učitelja je odvisna od številnih spremenljivk, med drugimi tudi od njegove delovne zavzetosti in zahtev, s katerimi se srečuje na svojem delovnem mestu.

Predvidevale smo, da med učiteljevimi delovnimi zahtevami in delovno zavzetostjo ne bo povezav oziroma razlik, saj raziskave kažejo, da delovne zahteve ne tvorijo povezav z delovno zavzetostjo (Hakanen, Schaufeli in Ahola 2008; Schaufeli in Bakker 2004b; Schaufeli, Bakker in van Rhenen 2009). Rezultati kažejo, da imajo učitelji, ki poučujejo na razredni stopnji, bolj izraženo socialno zavzetost do učencev, kot učitelji, ki poučujejo na predmetni, in

tisti, ki poučujejo na obeh stopnjah. Pojasnimo jih lahko s tem, da imajo učitelji, ki poučujejo na razredni stopnji, vse leto stik z isto in manjšo skupino učencev. Tako jih lahko bolje spoznajo in z njimi vzpostavijo tesnejše odnose. Ker so z učenci vsak dan v stiku, se z njimi bolj zblížajo in pogosteje pokažejo zanimanje za njihove težave, kar so osnovne značilnosti čustvene zavzetosti v odnosu do učencev. Učitelji, ki poučujejo na predmetni ali obeh stopnjah, pa se srečujejo z različnimi učenci in z njimi ne morejo izoblikovati tako tesnih medosebnih odnosov. Menimo, da je razlog v tem, ker je vzpostavljanje odnosov s starejšimi učenci zaradi njihovih razvojnih značilnosti zahtevnejše, saj v tem obdobju že lahko dvomijo o avtoriteti, in mora učitelj vanj zato vložiti še več energije.

Glede na opravljanje razredniškega dela se je razlika pojavila samo pri dimenziji socialne zavzetosti v odnosu do učencev, na kateri so višji rezultat dosegali učitelji, ki so razredniki. Tudi ta rezultat je moč razložiti enako kot razlike v socialni zavzetosti v odnosu do učencev glede na stopnjo poučevanja. Učitelji, ki opravljajo delo razrednika, so navadno tesneje povezani s svojim razredom. Učence v njem bolje poznajo in z njimi vzpostavijo tesnejše in pristnejše odnose, kar vpliva na večjo socialno zavzetost v odnosu do njih.

Po pregledu povezav med posameznimi dimenzijami delovne zavzetosti in številom otrok, ki jih učitelj tedensko poučuje, vidimo, da je edina statistično pomembna povezava med številom otrok in socialno zavzetostjo v odnosu do učencev. Povezava je negativna, kar se sklada s prejšnjimi razlagami, da število otrok, ki jih učitelj poučuje, najverjetneje vpliva na globino odnosov, ki jih z njimi vzpostavlja. Učitelj, ki tedensko srečuje več otrok, se najverjetneje ne more toliko zanimati za njihove težave oziroma ne more vzpostaviti tesnih odnosov s toliko učenci kot tisti, ki jih poučuje manj, kar se kaže v manjši socialni zavzetosti v odnosu do učencev.

Učiteljeva delovna zavzetost ravno tako ni povezana z odstotki učiteljeve zaposlitve. Prav tako v raziskavi nismo potrdile razlik v delovni zavzetosti med učitelji, ki poučujejo na eni šoli, in tistimi, ki poučujejo na dveh.

V raziskavi se je pokazala še povezava med socialno zavzetostjo učitelja do učencev in številom otrok, ki jih na teden poučuje. Učitelji, ki poučujejo na razredni stopnji, imajo večji občutek socialne zavzetosti do učencev kot tisti, ki poučujejo na predmetni ali obeh stopnjah. Večji občutek delovne zavzetosti do učencev imajo

tudi učitelji, ki opravljajo delo razrednika. Povezava med socialno zavzetostjo do učencev in številom otrok, ki jih učitelj poučuje na teden, je negativna.

Prenos spoznanj v prakso in zaključek

Delovni viri so različni vidiki dela, ki zmanjšujejo posameznikovo delovno obremenitev, pripomorejo k doseganju ciljev in osebni rasti ter razvoju posameznika. Pravzaprav so najpomembnejši napovednik delovne zavzetosti, še posebno v okoljih, kjer so delovne zahteve velike.

In kaj lahko naredi ravnatelj pri oblikovanju okolja, v katerem bo medosebno zaupanje spodbujalo delovno zavzetost? Z organizacijskega vidika je zelo pomembno, da sistematično in dolgoročno skrbi za (vse večjo) delovno zavzetost. Osnovni pogoj je ustrezno zavedanje o pomenu lastnega dela – npr. kakšna je njegova vloga v organizaciji, kateri so cilji, ki jih mora dosegati, kakšna je soodvisnost med različnimi delovnimi mesti in vpetost njegovega delovnega mesta v doseganje vizije delovne organizacije.

Med najpogostejšimi ukrepi za načrtno in sistematično povečevanje delovne zavzetosti v slovenskih in tujih organizacijah najdemo različne pristope, ki so pomembni tudi za povečevanje delovne zavzetosti učiteljev. Naj naštejemo le nekatere:

- ustrezen socializacijski proces (proces seznanjanja novozaposlenega z organizacijskimi pravili in postopki, vrednotami, običaji, organizacijsko kulturo);
- možnosti in priložnosti, da lahko zaposleni uporabljajo svoja znanja;
- usklajenost med delovnimi nalogami in vlogo zaposlenega;
- gradimo in živimo vrednote, ki so organizaciji pomembne;
- vodstvo ter kolegice in kolegi skrbijo za zaposlene in jih podpirajo;
- nenehna in transparentna komunikacija med vsemi zaposlenimi;
- nenehna skrb za strokovno in osebnostno rast.

V naši raziskavi, ki je prva v Sloveniji preučevala delovno zavzetost učiteljev, se je pokazalo, da prihaja do razlik v delovni zavzetosti glede na stopnjo, na kateri učitelj poučuje, in glede na opravljanje razredniškega dela. Učitelji, ki poučujejo na razredni stopnji, so se na lestvici socialne zavzetosti v odnosu do učencev ocenili višje kot tisti, ki poučujejo na predmetni ali na obeh stopnjah.

Do razlik v socialni zavzetosti je prišlo tudi glede na opravljanje razredniškega dela, pri čemer so se razredniki ocenili višje kot drugi učitelji. Socialna zavzetost v odnosu do učencev je povezana s številom otrok, ki jih učitelj tedensko poučuje. Manj otrok kot je učitelj poučeval, o višji socialni zavzetosti do učencev je poročal. Raziskave, ki preučujejo povezavo odnosov med učitelji in učenci, pa kažejo, da dobri odnosi, ki se izražajo v učiteljevem pozitivnem odnosu do učencev, njegovi toplini in sprejemanju učencev, vplivajo na njihovo uspešnost v šoli. Velikost učinka med temi značilnostmi in uspehom učencev je 0,72 (Hattie 2009). Večja zavzetost učiteljev v odnosu do učencev ima torej velik učinek na kakovost njegovega dela v razredu in na učne rezultate učencev. Zato bi bile smiselne sistemske spremembe, ki bi verjetno prispevale k večji delovni zavzetosti učiteljev ter s tem k večji kakovosti pouka. Ena od možnih sprememb je zmanjšanje največjega števila otrok v oddelku, kar bi pripomoglo k večji socialni zavzetosti učitelja v odnosu do učencev. Do druge spremembe na tem področju pa bi morale priti pri višjem vrednotenju razredniškega dela (npr. nižja obremenitev, višja plača).

Vloga ravnatelja ostaja pri oblikovanju delovne zavzetosti učiteljev ključna, saj lahko s svojim zgledom, pristopom ter načrtnim oblikovanjem ustreznega delovnega okolja, ki smo ga v raziskavi imenovali delovne zahteve (npr. razporeditev dela, dodelitev učencev in razredov), posredno vpliva na to, da bo vedenje, ki ga prepoznamo kot zavzeto, pogostejše. Zavzet učitelj se zaveda, da je treba v določeno delovno nalogo vložiti precej prizadevanj, da bi cilje kar najbolje dosegli, ima pozitiven pristop do doseganja zahtevanih ciljev zdaj in v prihodnosti, je usmerjen k ciljem in pripravljen na spreminjanje načrtane poti, ki vodi proti njim, ter se zna pri svojem delu soočati s težavami in izzivi.

Literatura

- Agarwahl, U. A., S. Datta, S. Blake-Beard in S. Bhargava. 2012. »Linking LMX, Innovative Work Behaviour and Turnover Intentions: The Mediating Role of Work Engagement.« *Career Development International* 17 (3): 208–230.
- Bakker, A. B. 2005. »Flow among Music Teachers and Their Students: The Crossover between Peak Experiences.« *Journal of Vocational Behavior* 66:26–44.
- Bakker, A. B., in P. M. Bal. 2010. »Weekly Work Engagement and Performance: A Study among Starting Teachers.« *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 83:189–206.

- Bakker, A. B., in E. Demerouti. 2007. »The Job Demands-Resources Model: State of the Art.« *Journal of Managerial Psychology* 22 (3): 309–328.
- Bakker, A. B., in E. Demerouti. 2008. »Towards a Model of Work Engagement.« *Career Development International* 13:209–223.
- Bakker, A. B., in M. P. Leiter, ur. 2010. *Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research*. London: Psychology Press.
- Bakker, A. B., in D. Xanthopoulou. 2009. »The Crossover of Daily Work Engagement: Test of an Actor-Partner Interdependence Model.« *Journal of Applied Psychology* 94:1562–1571.
- Bakker, A. B., J. J. Hakanen, E. Demerouti in D. Xanthopolou. 2007. »Job Resources Boost Work Engagement, Particularly When Job Demands Are High.« *Journal of Educational Psychology* 99 (2): 274–284.
- Bakker, A. B., W. B. Schaufeli, M. P. Leiter in T. Taris. 2008. »Work Engagement: An Emerging Concept in Occupational Health Psychology.« *Work and Stress* 22:187–200.
- Bhatnagar, J. 2012. »Management of Innovation: Role of Psychological Empowerment, Work Engagement and Turnover Intention in the Indian Context.« *The International Journal of Human Resource Management* 23 (5): 928–951.
- Christian, M. S., A. S. Garza in J. E. Slaughter. 2011. »Work Engagement: A Quantitative Review and Test of Its Relations with Task and Contextual Performance.« *Personnel Psychology* 64:89–136.
- Flade, P. 2003. »Great Britain's Workforce Lacks Inspiration.« *Business Journal*, 11. december. <http://news.gallup.com/businessjournal/9847/great-britains-workforce-lacks-inspiration.aspx>
- Garg, N. 2014. »Employee Engagement and Individual Differences: A Study in Indian Context.« *Management Studies and Economic Systems* 1 (1): 41–50.
- Gebauer, J., in D. Lowman. 2009. *Closing the Engagement Gap*. London: Penguin.
- Hakanen, J. J., W. B. Schaufeli in K. Ahola. 2008. »The Job-Demands-Resources Model: A Three-Year Cross-Lagged Study of Burnout, Depression, Commitment, and Work Engagement.« *Work and Stress* 22 (3): 224–241.
- Hargreaves, A. 2003. *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York: Open University Press.
- Hattie, J. 2009. *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Rutledge.
- Hultell, D., in J. P. Gustavsson. 2011. »Factors Affecting Burnout and Work Engagement in Teachers When Entering Employment.« *Work* 40:85–98.
- Jalongo, M. R., in K. Heider. 2006. »Editorial Teacher Attrition: An Issue of National Concern.« *Early Childhood Education Journal* 33 (6): 379–380.
- Kahn, W. 1990. »Psychological Conditions of Personal Engagement and

- Disengagement at Work.« *Academy of Management Journal* 33 (4): 692–724.
- Karatepe, O. M. 2015. »Perceptions of Organizational Politics and Hotel Employee Outcomes: The Mediating Role of Work Engagement.« *International Journal of Contemporary Hospitality Management* 25 (1): 82–104.
- Kirkpatrick, C. L. 2007. »To Invest, Coast or Idle: Second-State Teachers Enact Their Job Engagement.« https://projectngt.gse.harvard.edu/files/gse-projectngt/files/clk_aera_2007_paper_to_post.pdf.
- Klassen, R. M., S. Yerdelen in T. L. Durksen. 2015. »Measuring Teacher Engagement: Development of the Engaged Teachers Scale (ETS).« *Frontline Learning Research* 1 (2): 33–52.
- Klusmann, U., M. Kunter, U. Trautwein, O. Lüdtke in J. Baumert. 2008a. »Teachers' Occupational Well-Being and Quality of Instruction: The Important Role of Self-Regulatory Patterns.« *Journal of Educational Psychology* 100:702–715.
- Klusmann, U., M. Kunter, U. Trautwein, O. Lüdtke in J. Baumert. 2008b. »Engagement and Emotional Exhaustion in Teachers: Does the School Context Make a Difference?« *Applied Psychology* 57:127–151.
- Kong, Y. 2009. »A Study on the Relationships between Job Engagement of Middle School Teachers and Its Relative Variables.« *Asian Social Sciences* 5:105–108.
- Lah, N. 2016. »Stili vodenja, organizacijska energija in zavzetost zaposlenih v povezanih družbah premogovništva.« Magistrsko delo, Fakulteta za management Univerze na Primorskem, Koper.
- Laimiš, A. 2015. »Ravnovesje med delom in zasebnim življenjem, delovna zavzetost in avtonomija delovnega časa.« Magistrsko delo, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Ljubljana.
- Landy, F. J., in J. M. Conte. 2013. *Work in the 21st Century: An Introduction to Industrial and Organizational Psychology*. 4. izd. New York: Wiley.
- Liu, J., S. Cho in E. D. Putra. 2017. »The Moderating Effect of Self-Efficacy and Gender on Work Engagement for Restaurant Employees in the United States.« *International Journal of Contemporary Hospitality Management* 29 (1): 624–642.
- Modern Survey. 2015. »Employee Engagement and Gender.« <http://www.modernsurvey.com/wp-content/uploads/2016/02/Employee-Engagement-and-Gender-Report-Fall-2015.pdf>
- Mohamadi, F. S., in H. Asadzadeh. 2012. »Testing the Mediating Role of Teachers' Self-Efficacy Beliefs in the Relationship between Sources of Efficacy Information and Students Achievement.« *Asia Pacific Education Review* 13 (5): 427–433.
- Mojavezi, A., in M. P. Tamiz. 2012. »The Impact of Teacher Self-Efficacy on the Students' Motivation and Achievement.« *Theory and Practice in Language Studies* 2 (3): 483–491.
- Roth, G., A. Assor, Y. Kanat-Maymon in H. Kaplan. 2007. »Autonomous

- Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning.« *Journal of Educational Psychology* 99 (4): 761–774.
- Rutter, R. A., in J. D. Jacobson. 1986. *Facilitating Teacher Engagement*. Madison, WI: Office of Educational Research and Improvement.
- Schaufeli, W. B., in A. B. Bakker. 2004a. »UWES-Utrecht Work Engagement Scale: Preliminary Manual (Version 1.1).« http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_English.pdf
- Schaufeli, W. B., in A. B. Bakker. 2004b. »Job Demands, Job Resources, and Their Relationship with Burnout and Engagement: A Multi-Sample Study.« *Journal of Organizational Behavior* 25:293–315.
- Schaufeli, W. B., A. B. Bakker in M. Salanova. 2006. »The Measurement of Work Engagement with a Short Questionnaire: A Cross-National Study.« *Educational and Psychological Measurement* 66 (4): 701–716.
- Schaufeli, W. B., A. B. Bakker in W. van Rhenen. 2009. »How Changes in Job Demands and Resources Predict Burnout, Work Engagement, and Sickness Absenteeism.« *Journal of Organizational Behavior* 30:893–917.
- Schaufeli, W. B., T. W. Taris in W. van Rhenen. 2008. »Workaholism, Burnout, and Work Engagement: Three of a Kind or Three Different Kinds of Employee Well-Being?« *Applied Psychology: An International Review* 57:173–203.
- Seppälä, P., S. Mauno, T. Feldt, J. Hakanen, U. Kinnunen, A. Tolvanen in W. Schaufel. 2009. »The Construct Validity of the Utrecht Work Engagement Scale: Multisample and Longitudinal Evidence.« *Journal of Happiness Studies* 10:459–481.
- Sever, M. 2016. »Medgeneracijske razlike pri delovni zavzetosti.« Magistrsko delo. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Ljubljana.
- Simbula, S., D. Guglielmi in W. B. Schaufeli. 2011. »A Three-Wave Study of Job Resources, Self-Efficacy, and Work Engagement among Italian Schoolteachers.« *European Journal of Work and Organizational Psychology* 20:285–304.
- Skaalvik, E. M., in S. Skaalvik. 2013. »Teacher' Perceptions of the School Goal Structure.« *International Journal of Educational Research* 62:199–209.
- Solnet, D., in A. Kralj. 2011. »Generational Differences in Work Attitudes: Evidence from the Hospitality Industry.« *Hospitality Review Volume* 29 (2): 37–54.
- Taipale, S., K. Selander, T. Anttila in J. Nätti. 2011. »Work Engagement in Eight European Countries: The Role of Job Demands, Autonomy, and Social Support.« *International Journal of Sociology and Social Policy* 31:486–504.
- Tritch, T. 2001. »Talk of Ages: Young or Old, Workers Are about Equally Dedicated to Their Jobs.« *Business Journal*, 15. december. <http://news.gallup.com/businessjournal/430/talk-ages.aspx>

- Van den Heuvel, M., E. Demerouti, B. H. J. Schreurs, A. B. Bakker in W. B. Schaufeli. 2009. »Does Meaning-Making Help during Organizational Change? Development and Validation of a New Scale.« *Career Development International* 14 (6): 508–533.
- Van der Heijden, B. I. J. M., T. C. V. Van Vuuren, D. T. A. M. Kooij in A. H. de Lange. 2015. »Tailoring Professional Development for Teachers in Primary Education: The Role of Age and Proactive Personality.« *Journal of Managerial Psychology* 30:22–37.
- Wen Chan, X., T. Kalliath, P. Brough, M. O’Driscoll, O. Siu in C. Timms. 2017. »Self-Efficacy and Work Engagement: Test of a Chain Model.« *International Journal of Manpower* 38 (6): 819–834.
- Žagar Rupar, M. 2017. »Delovna zavzetost učiteljev v povezavi z osebnostjo in samoučinkovitostjo.« Magistrsko delo, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Ljubljana.

- Marjeta Žagar Rupar je svetovalna delavka na Osnovni šoli Gradec marjeta.zagar-rupar@osgradec.si

Dr. Cirila Peklaj je redna profesorica za pedagoško psihologijo na Oddelku za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. cirila.peklaj@ff.uni-lj.si

Dr. Eva Boštjančič je izredna profesorica za psihologijo dela in organizacij na Oddelku za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. eva.bostjancic@ff.uni-lj.si

Kriteriji in kazalniki za ocenjevanje delovne uspešnosti učiteljev in vzgojiteljev

Samo Repolusk

Fakulteta za naravoslovje in matematiko Univerze v Mariboru

Mateja Hovnik

Vrtec Ravne na Koroškem

Gordana Konečnik

Vzgojno-varstveni zavod Slovenj Gradec

Karolina Livk

Osnovna šola Spodnja Šiška, Ljubljana

Rok Pekolj

Osnovna šola Koroška Bela Jesenice

Ocenjevanje delovne uspešnosti učiteljev in vzgojiteljev v Sloveniji, opredeljeno z Uredbo o napredovanju javnih uslužbencev v plačne razrede, odpira vsaj dva večja izziva: bolj smiselno implementacijo elementov in kriterijev delovne uspešnosti iz Uredbe, kot je to udejanjeno v trenutni praksi, in ugotovitve Ministrstva za pravosodje in javno upravo v letih 2011 in 2012, da je v javnem sektorju od 50 pa tudi do več kot 80 odstotkov javnih uslužbencev ocenjenih z nadpovprečno oceno. V prispevku bomo uvodoma predstavili ustrezno zakonodajo s tega področja, nekatere ugotovitve domačih in tujih avtorjev, ki se ukvarjajo s problematiko ocenjevanja delovne uspešnosti v vzgoji in izobraževanju po letu 2008, ter analizo nekaterih obstoječih praks. Na podlagi obravnavanih virov in lastnih delovnih izkušenj na področjih predšolske vzgoje, osnovnošolskega, srednješolskega in univerzitetnega izobraževanja bomo predstavili predlog za model ocenjevanja delovne uspešnosti, ki lahko pomaga preseči uvodoma predstavljene probleme. Predlagani model vsebuje izčrpen nabor podkriterijev za opis posameznih kriterijev po elementih delovne uspešnosti, točkovno vrednotenje in kazalnike za posamezne kriterije ter predlog za računanje obtežene ocene delovne uspešnosti. Preizkusili smo ga na vzorcu 21 zaposlenih v dveh javnih vrtcih, pri čemer smo na podlagi vprašalnika za ravnatelje pridobili tudi nekatere povratne informacije o njegovih prednostih in omejitvah v primerjavi z obstoječimi praksami. Rezultati so potrdili naša pričakovanja, in sicer da je ocenjevanje delovne uspešnosti po predlaganem modelu lažje in preglednejše, prav tako pa je porazdelitev ocen realnejša.

Ključne besede: delovna uspešnost, ocenjevanje zaposlenih, kriteriji delovne uspešnosti, učitelji, vzgojitelji

Uvod

Spremljanje in vrednotenje delovne uspešnosti zaposlenih je ena od temeljnih nalog ravnatelja v vsakem vzgojno-izobraževalnem zavodu (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOVFI),¹ 49. člen), cilji vrednotenja delovne uspešnosti zaposlenih pa so v osnovi naslednji (prim. Zavašnik Arčnik in Mihovar Globokar 2013, 31): izboljšanje kakovosti dela, povečanje delovne motivacije zaposlenih, načrtovanje kariere in profesionalnega razvoja zaposlenih in povratna informacija zaposlenim (npr. o kakovosti dela in priložnostih za izboljšave), vodstvu (pregled nad doseganjem ciljev, kadrovska selekcija) ter državnim ustanovam (npr. o učinkovitosti zastavljenega modela vrednotenja delovne uspešnosti na sistemski ravni).

Temeljni zakonodajni akti, ki opredeljujejo vrednotenje dela zaposlenih v javnem sektorju v Sloveniji, so naslednji:

1. Zakon o javnih uslužbencih (ZJU):² 111. člen (ocenjevanje in napredovanje uradnikov).
2. Zakon o delovnih razmerjih (ZDR-1):³ 127. člen (osnovna plača, delovna uspešnost, dodatki).
3. Zakon o sistemu plač v javnem sektorju (ZSPJS):⁴ 17. člen (pogoji za napredovanje javnih uslužbencev v višji plačni razred).
4. Uredba o napredovanju javnih uslužbencev v plačne razrede⁵ (v nadaljevanju Uredba): 2. člen (pomen izrazov), 3. člen (način preverjanja izpolnjevanja pogojev), 4. člen (postopek ocenjevanja), 5. člen (postopek preverjanja izpolnjevanja pogojev), 6. člen (ugotavljanje izpolnjevanja pogojev o napredovanju). Priloga III te uredbe določa pet elementov delovne uspešnosti s pripadajočimi štirinajstimi kriteriji:
 - rezultati dela: strokovnost, obseg dela, pravočasnost;
 - samostojnost, ustvarjalnost, natančnost;

¹ *Uradni list Republike Slovenije*, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 – popr. in 25/17 – ZVAJ).

² *Uradni list Republike Slovenije*, št. 63/07 – uradno prečiščeno besedilo, 65/08, 69/08 – ZTFI-A, 69/08 – ZZAVAR-E in 40/12 – ZUJF.

³ *Uradni list Republike Slovenije*, št. 21/13, 78/13 – popr., 47/15 – ZZSDT, 33/16 – PZ-F, 52/16 in 15/17 – odl. US.

⁴ *Uradni list Republike Slovenije*, št. 108/09 – uradno prečiščeno besedilo, 13/10, 59/10, 85/10, 107/10, 35/11 – ORZSPJS49a, 27/12 – odl. US, 40/12 – ZUJF, 46/13, 25/14 – ZFU, 50/14, 95/14 – ZUPPJS15 in 82/15.

⁵ *Uradni list Republike Slovenije*, št. 51/08, 91/08 in 113/09.

- zanesljivost pri opravljanju dela: izpolnjevanje dogovorjenih obveznosti, popoln in točen prenos informacij;
 - kakovost sodelovanja in organizacija dela: sodelovanje, organizacija dela;
 - druge sposobnosti v zvezi z opravljanjem dela: interdisciplinarnost, odnos do uporabnikov storitev, komuniciranje, drugo.
5. Pravilnik o napredovanju javnih uslužbencev v plačne razrede.⁶
6. Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive:⁷ 15. člen (vrtci), 18. člen (šole).

Elementi in kriteriji za vrednotenje delovne uspešnosti javnih uslužbencev so po trenutno veljavni zakonodaji (Priloga III v Uredbi) jasno opredeljeni in ne dopuščajo poljubnega spreminjanja, hkrati pa je opredelitev podkriterijev in kazalnikov za posamezne kriterije prepuščena avtonomni strokovni presoji posameznih skupin javnih uslužbencev, česar morda še ne znamo dovolj profesionalno izkoristiti (prim. Zavašnik Arčnik in Mihovar Globokar 2013, 43, 50). Zakonodajna odprtost za avtonomno oblikovanje podkriterijev je vsekakor dobrodošla, ob tem pa se je treba zavedati nekaterih pasti: po eni strani lahko pripelje do zelo različnih praks in zato do neprimerljivosti ocen delovne uspešnosti že med samimi vzgojno-izobraževalnimi zavodi, po drugi pa lahko pretogi podkriteriji vrednotenja delovne uspešnosti omejijo na suhoparno administrativno dejavnost: (ne)označevanje okvirčkov v predpisanih obrazcih, kar lahko vodi k osredotočanju zgolj na »želene in koristne dejavnosti« in tako ubija ustvarjalnost in iskanje novih poti k otrokom in mladostnikom.

Omenjena izhodišča so nas spodbudila k pripravi z zakonom usklajenega modela vrednotenja delovne uspešnosti, ki bi omogočil čim bolj objektivno ocenjevanje delovne uspešnosti učiteljev in vzgojiteljev, pa tudi korigiral obstoječo porazdelitev povprečnih ocen delovne uspešnosti javnih uslužbencev (prim. Zavašnik Arčnik in Mihovar Globokar 2013, 33, 50), česar se bomo podrobneje dotaknili v nadaljevanju. Pri tem smo si zastavili naslednje cilje:

- raziskati kriterije za vrednotenje delovne uspešnosti v skladu z zakonodajo ter podrobneje razčleniti podkriterije po posameznih kriterijih delovne uspešnosti;

⁶ Uradni list Republike Slovenije, št. 110/08 in 12/15.

⁷ Uradni list Republike Slovenije, št. 54/02, 123/08, 44/09 in 18/10.

- na podlagi razčlenjenih kriterijev izdelati inštrumentarij oziroma model za ocenjevanje delovne uspešnosti, ki bo vključeval kazalnike za točkovno ovrednotenje kriterijev in matematični model določanja skupne ocene delovne uspešnosti;
- z metodo primerov preizkusiti inštrumentarij na dostopnih konkretnih (in anonimnih) primerih ocen v zavodih, v katerih smo zaposleni avtorji članka, ter sporočilno vrednost predlaganega modela primerjati z obstoječim načinom vrednotenja v izbranem zavodu (tj. opazovati razliko med oceno dela zaposlenega po predlaganem in obstoječem modelu).

V Sloveniji se je z vprašanjem spremljanja in vrednotenja dela pedagoških delavcev po sprejetju trenutne Uredbe (leta 2008), ki daje podlago tudi za vrednotenje dela strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnih zavodih, poglobljeno ukvarjalo le malo avtorjev (npr. Anžel idr. 2012; Zavašnik Arčnik in Mihovar Globokar 2013; Mihovar Globokar in Zavašnik Arčnik 2017). Ob tem naj posebej poudarimo, da je nabor avtorjev, ki so se v preteklosti ukvarjali z vrednotenjem delovne uspešnosti strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, precej obsežnejši, vendar smo se sami osredotočili le na tiste prispevke po letu 2008, katerih analize se neposredno ukvarjajo z aktualnimi kriteriji, določenimi v Uredbi. Poleg tega je po letu 2008 nastalo nekaj magistrskih del, ki so obravnavala elemente in kriterije delovne uspešnosti za delavce v javni upravi po novi Uredbi (npr. Boštjančič 2009; Lovišček 2012; Urana 2014; Munda 2016).

Leta 2011 in 2012 je Ministrstvo za pravosodje in javno upravo (2011; 2012) objavilo dve analizi o učinkih Uredbe iz leta 2008, ki sta za obravnavo našega problema posebno zanimivi. Analiza takratnih ocen delovne uspešnosti v javnem sektorju je razkrila nekatere težave, med drugim vprašljivo porazdelitev ocen delovne uspešnosti, saj je od 50 pa celo do več kot 80 odstotkov javnih uslužbencev ocenjenih z nadpovprečno oceno (prim. Zavašnik Arčnik in Mihovar Globokar 2013, 33).

Ko smo avtorji pričujočega članka z ravnatelji zavodov, v katerih delamo, opravljali predhodne intervjuje o načinih vrednotenja delovne uspešnosti, smo v njihovih odgovorih zaznali več razlogov za takšno »inflacijo« nadpovprečnih ocen delovne uspešnosti:

- Nekateri ravnatelji v Sloveniji oceno delovne uspešnosti in iz nje izhajajoča napredovanja strokovnih delavcev v plačne razrede razumejo kot socialni korektiv, kar je prišlo še posebno do izraza ob interventnih varčevalnih ukrepih med letoma

2012 in 2015, ko so bila nekatera napredovanja okrnjena in celo onemogočena (na ravni dejanskega povečanja plače).

- Ravnatelji v zavodu opravljajo petletni mandat, pri vnovični kandidaturi pa zaposleni marsikje odigrajo pomembno (in pogosto neformalno odločujočo) vlogo pri potrditvi ravnatelja. Ko se odločajo, kako strogo bodo vrednotili njihovo delovno uspešnost, imajo ravnatelji hote ali nehote v mislih tudi ta vidik. Zavašnik Arčnik in Mihovar Globokar (2013, 49–50) navajata zanimive ugotovitve iz študije svetovne raziskovalne skupine Gallup, da so sistemi delovne uspešnosti, ki temeljijo na metodi absolutnih ocen (npr. 1–5), neustrezni. Težave naj bi se pojavljale zato, ker so »standardi delovne uspešnosti« bodisi prenizki bodisi so ocene vodij nekritične (previsoke).
- Ravnatelji pogosto uporabljajo vnaprej pripravljene elektronske preglednice, v katerih so ocene posameznih elementov delovne uspešnosti umerjene na petstopenjsko ocenjevalno lestvico, ki preveč spominja na šolske ocene, pri čemer ocena »dobro« po Uredbi pomeni »delo v skladu s pričakovanji«, ocene 3 pa učenci, starši in učitelji v šoli v splošnem ne razumemo kot »dobre« (kljub njenemu opisnemu pomenu). Na to možnost v svojem članku opozorita Zavašnik Arčnik in Mihovar Globokar (2013, 50), pri čemer poleg vprašanja o podobnosti ocen delovne uspešnosti z ocenami v šoli omenita še dilemo o morebitni povezanosti takšnega stanja v šolstvu z vsesplošnim pojavom inflacije višjih ocen pri internih ocenjevanjih v slovenskih šolah.
- Naslednji problem elektronskih ocenjevalnih obrazcev je vnaprejšnja programiranost njihovega načina ocenjevanja; ta ne upošteva specifične pomembnosti posameznih elementov in kriterijev za vrednotenje delovne uspešnosti, ki bi jih sicer lahko upoštevali za vsako skupino strokovnih delavcev posebej. V matematičnem smislu gre pogosto za najpreprostejši model ocenjevanja (neobtežena aritmetična sredina povprečnih ocen posameznih elementov delovne uspešnosti) in tipičen »uradniški obrazec«, ki v kolektivih ne spodbuja notranje refleksije o pomenu posameznih kriterijev za dejansko kakovost dela in o razvojnih prednostnih nalogah v posameznih zavodih.

Navedene razloge za inflacijo višjih ocen delovne uspešnosti javnih uslužbencev pri nas bi seveda lahko potrdila (ali ovrgla)

širša empirična raziskava, vendar to presega okvir našega članka. Kljub temu pa bomo v predlogu modela za ocenjevanje delovne uspešnosti, ki ga bomo predstavili v nadaljevanju, poskusili najti rešitev za predzadnji in zadnji navedeni razlog neustrezne porazdelitve ocen delovne uspešnosti strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.

Kot pomembno izhodišče pri iskanju smiselnih kriterijev za vrednotenje delovne uspešnosti učiteljev in vzgojiteljev moramo ne nazadnje upoštevati tudi nabor kompetenc, ki jih je treba razvijati v akreditiranih pedagoških študijskih programih v Sloveniji, kar določajo Merila za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev.⁸

Tudi številni tuji avtorji in ustanove se ukvarjajo s kriteriji za vrednotenje dela zaposlenih v vzgoji in izobraževanju. Na Škotskem (General Teaching Council for Scotland 2012) in v Avstraliji (Australian Institute for Teaching and School Leadership 2011) so standardi za učitelje podobno razdeljeni na tri glavna področja pedagoškega dela: profesionalno znanje, ki opredeljuje obseg poznavanja ciljev in vsebin, sposobnosti in spretnosti, ki omogočajo kar najboljšo izvedbo učnega procesa, ter poosebljanje vrednot in predanost pedagoškemu poklicu.

Zanimiv pogled na kakovost dela učiteljev ponujajo mednarodni standardi ISSA (Vonta idr. 2006; Tankersley idr. 2013): predstavljajo katalog ključnih znanj, sposobnosti, strategij ter obveznosti vzgojiteljev in učiteljev, ki izvajajo vzgojno-izobraževalno delo v skladu s paradigmo na *učenca osredinjenih pristopov*. Med področji, na katera se nanašajo standardi, so po naši oceni najbolj zanimiva naslednja: individualizacija, sodelovanje z družinami, strategije osmišljenega učenja in socialna vključenost.

Ocenjevanje dela učiteljev v javnih šolah v Chesterfieldu v ZDA (Chesterfield County Public Schools, b.l.) poteka s pomočjo šestnajstih kriterijev. Menimo, da so posebno zanimivi in posnemanja vredni naslednji:

- Velika pričakovanja učiteljev do učencev glede na raven zmožnosti posameznikov: učitelji najprej določijo raven učenčevih zmožnosti, nato naredijo načrt dela, ki bo omogočal doseganje najvišjih ciljev, ki jih učenec lahko doseže; potem spremljajo, kako učenec sledi zastavljenim ciljem, in ga pri tem podpirajo.

⁸ Uradni list Republike Slovenije, št. 94/11.

- Kakovostna izraba delovnega časa: v opisnikih poudarjajo, da je treba gospodarno izkoristiti čas, namenjen učnemu procesu, in ga ne izrabljati za administrativne in birokratske obveznosti. Ta kriterij še posebno izpostavljamo in smo ga uvrstili med nabor podkriterijev v našem članku, saj menimo, da je v slovenskem šolskem prostoru na tem področju še nekaj priložnosti za izboljšave.
- Pravočasno in zavzeto zagotavljanje povratnih informacij učencem in njihovim staršem o delu in učni uspešnosti otrok, nadgrajeno z nadaljnjim skupnim načrtovanjem izboljšav pedagoškega procesa.
- Sodelovanje učiteljev z učenci in starši: temu vidiku pedagoškega dela namenjajo poseben poudarek, saj si prizadevajo, da bi učence spoznali tudi na osebni ravni, ker verjamejo, da lahko takšen, osebni odnos še dodatno prispeva k napredovanju učenca na vseh področjih, ne zgolj na učnem.

V nadaljevanju bom predstavili metodologijo dela, ki smo jo izbrali pri pripravi našega modela ocenjevanja delovne uspešnosti učiteljev in vzgojiteljev.

Metodologija

Podatke o porazdelitvi ocen delovne uspešnosti smo zbrali na podlagi domačih virov (prim. Zavašnik Arčnik in Mihovar Globokar 2013, 33). Najpomembnejša ugotovitev teh analiz je podatek, da je v javnem sektorju od 50 pa celo do več kot 80 odstotkov javnih uslužbencev ocenjenih z nadpovprečno oceno; menimo, da je to problematično oziroma da je tako vrednotenje njihovega dela ne-realno. To nam je pomenilo največji izziv pri oblikovanju lastnega modela. Ena od omejitev pridobljenih podatkov je dejstvo, da nimamo podrobneje razčlenjenih informacij o tem, kakšna je porazdelitev ocen delovne uspešnosti po posameznih skupinah javnih uslužbencev (npr. v vzgoji in izobraževanju), vendar nas je predhodna analiza stanja v domačih zavodih (neformalni pogovori v obliki intervjujev z ravnateljji) utrdila v prepričanju, da v vzgoji in izobraževanju ne odstopamo od siceršnje porazdelitve ocen pri vseh javnih uslužbencih.

Podatke za opis podkriterijev pri vsakem posameznem kriteriju vrednotenja delovne uspešnosti smo pridobili iz več virov:

- prispevki strokovnjakov, ki se ukvarjajo s tem vprašanjem na področju šolstva;

- modeli kazalnikov za točkovno vrednotenje kriterijev, ki smo jih dobili v intervjujih z ravnatelji v okviru predhodnih analiz stanja v domačih zavodih;
- nabori kompetenc, ki jih je treba razvijati v akreditiranih pedagoških študijskih programih v Sloveniji (Merila za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev);
- kriteriji, zbrani iz nekaterih tujih virov, navedenih v uvodu;
- lastne izkušnje pri delu v učni praksi.

S pomočjo tako zbranih podatkov smo – v skladu z zakonsko odprtostjo Uredbe – izoblikovali nabor morebitnih podkriterijev, ki smo ga upoštevali pri pripravi modela ocenjevanja delovne uspešnosti učiteljev in vzgojiteljev, kot ga predlagamo v naslednjem poglavju.

Od kod izvirajo trenutno uporabljeni kazalniki v nekaterih zavodih, ne vemo, saj jih zakonodaja ne opredeljuje, verjetno pa so nastali v ožjih krogih sestavljalcev elektronskih obrazcev za izračun povprečne ocene delovne uspešnosti, s katerimi so morali ravnatelji utemeljiti točkovno ovrednotenje posameznih kriterijev. V naši raziskavi smo si prizadevali določiti izvirne kazalnike, kar smo naredili v treh korakih:

- najprej smo sestavili nabor izčrpno opisanih podkriterijev za vsak posamezen kriterij delovne uspešnosti;
- posamezne kriterije smo točkovno ovrednotili drugače, kot je običajno v trenutno razširjenih ocenjevalnih listih: predvsem smo jih točkovno obtežili glede na presojo o pomenu kriterija znotraj posameznega elementa delovne uspešnosti in ocene kot celote ter glede na smiselnost zapisov v kazalniku;
- vzporedno z izdelavo modela točkovnega ovrednotenja posameznih kriterijev smo na podlagi lastne presoje in v skladu z opredeljenimi podkriteriji razvili kazalnike za posamezne točkovne vrednosti.

Podatke za določanje skupne ocene delovne uspešnosti smo dobili na dva načina:

- za razumevanje matematičnega modela v obstoječih načinih smo pregledali sprogramirane formule v pridobljenih elektronskih obrazcih;
- za izdelavo lastnega modela smo uporabili matematično znanje enega izmed soavtorjev članka in novi model dokončno uredili po skupni razpravi in konsenzu.

Analiza matematičnih modelov v obstoječih ocenjevalnih obrazcih je pokazala, da je v rabi poenostavljen pristop izračuna skupne ocene delovne uspešnosti s pomočjo enostavne (neobtežene) aritmetične sredine povprečnih ocen posameznih elementov delovne uspešnosti. Za izračun povprečne ocene posameznega elementa delovne uspešnosti so različni ocenjevalni obrazci uporabljali enega od naslednjih dveh pristopov:

- Pri posameznih kriterijih znotraj opazovanega elementa delovne uspešnosti so priredili točke tako, da je bila njihova največja možna vsota enaka 5 (da bi pridobili povprečno oceno elementa, ki bo imela vrednost od 1 do 5). Pri tem pristopu je bilo mogoče posamezen kriterij glede na pomembnost v elementu obtežiti bolj kot druge, vendar je bil razpoložljivi nabor točk omejen s skupno vsoto 5, kar je po našem mnenju preveč omejujoče in pretogo.
- Vsakemu kriteriju znotraj opazovanega elementa so priredili po 5 možnih točk. Pri tem pristopu je bilo sicer omogočeno večje razločevanje med dodeljenimi vrednostmi pri vsakem kriteriju, po drugi strani pa je enako število točk za vsak kriterij pomenilo uravnilovko in enako težo vsakega kriterija tako znotraj elementa kot v skupni oceni delovne uspešnosti. To se nam je prav tako zdelo neustrezno, saj ta način ne upošteva poklicnih specifik dela učiteljev in vzgojiteljev glede na druge javne uslužbenke: Uredba daje splošen okvir za ocenjevanje delovne uspešnosti vseh javnih uslužbencev, interpretacija kriterijev pa je prepuščena vsaki skupini javnih uslužbencev posebej.

Iz opisanih primerov je dovolj jasno, zakaj se nam obstoječa modela nista zdela ustrezna: eden ne omogoča zelene diskriminativnosti dodeljevanja točk pri posameznih kriterijih, drugi pa ne upošteva pomena (teže) posameznega kriterija v naboru vseh možnih kriterijev. Oba načina zaradi tega vplivata na manjšo kakovost in razvojno (formativno) vrednost tako pridobljene ocene. Drugačen model ocenjevanja bomo izčrpno predstavili v naslednjem poglavju med predlaganimi strokovnimi rešitvami.

Podatke za primerjavo predlaganega modela ocenjevanja s tistimi, ki so trenutno v rabi, smo pridobili z metodo primerov na manjšem anonimnem vzorcu ocen delovne uspešnosti 21 zaposlenih v dveh zavodih. V obeh sta analizi izvedli soavtorici, pomočnici ravnateljic. Da bi analizirali zbrane podatke, smo pomočnicama ravnateljic v pisnem vprašalniku za ravnateljce (glej prilogo)

zastavili več vprašanj, ki so se osredotočila na zaznavanje razlik med obstoječim in predlaganim modelom ocenjevanja in na prepoznavanje tistih elementov delovne uspešnosti, pri katerih so bile razlike najbolj izrazite.

S pomočjo vprašalnika smo prav tako želeli ugotoviti naslednje:

- s kakšnimi dilemami se srečujejo ravnatelji pri ocenjevanju delovne uspešnosti (razumljivost kriterijev, primernost inštrumentarijev ipd.);
- kako razumljivi so posamezni kriteriji v predlaganem novem modelu ocenjevanja delovne uspešnosti (primerjava stari-novi);
- ali so se na podlagi ocenjevanja z novim inštrumentarijem ocene v primerjavi z obstoječimi spremenile;
- ali je ocenjevanje delovne uspešnosti zaradi uporabe predlaganega inštrumentarija objektivnejše in uporabnejše (za uporabnika), kot je bilo prej.

Rezultati in predlogi strokovnih rešitev

V nadaljevanju bomo najprej predstavili predlog modela podkriterijev za celovitejše vrednotenje dela učiteljev in vzgojiteljev; oblikovali smo ga avtorji raziskave na podlagi domačih in tujih virov ter lastnih izkušenj pri delu v vrtcu, osnovni in srednji šoli ter na univerzi.

Kriteriji po elementih delovne uspešnosti z modelnim naborom podkriterijev, primernih za vrednotenje dela učiteljev in vzgojiteljev

Rezultati dela

1. kriterij: Strokovnost

- poznavanje predmetnega kurikula/učnega načrta ter udejanjanje njegovih ciljev in standardov v vzgojno-izobraževalnem procesu;
- zmožnost načrtovanja, izvajanja in vrednotenja vzgojno-izobraževalnega procesa;
- dejavno vključevanje otrok/učencev/dijakov v vzgojno-izobraževalni proces: aktivne oblike in metode dela, razvijanje odgovornosti otrok za učenje in uspeh;
- razvijanje podpornega okolja za otroke/učence/dijake in pozitivne čustvene klime: varno okolje, individualiziran pristop in podpora, predstavljanje znanja kot vrednote, razvijanje pozitivnega odnosa do predmetnega področja, vsem otrokom so ponujene priložnosti za razvoj pozitivne samopodobe, saj pri poučevanem predmetu doživljajo uspeh;

- odprtost strokovnih delavcev za lastno vseživljenjsko učenje: zmožnost kritične refleksije o lastnem delu, odprtost za pobude in predloge sodelavcev/evalvatorjev, načrtovanje lastnega kariernega in osebnostnega razvoja, vključenost v formalne in neformalne oblike dodatnih izobraževanj/usposabljanj, kritično preverjanje novosti in njihova implementacija v učni praksi;
- uporaba inovativnih in učinkovitih metod in oblik dela v vzgojno-izobraževalnem procesu: premišljeno preizkušanje lastnih ali prevzetih inovativnih pristopov, zmožnost vrednotenja, ali so učinkoviti, in prilagajanja lastnega dela;
- uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije pri pouku in razvijanje digitalne pismenosti pri učencih/dijakih;
- prepoznavanje učencev/dijakov s posebnimi potrebami in prilagajanje vzgojno-izobraževalnega dela njihovim posebnostim (v sodelovanju z drugimi učitelji in strokovnjaki);
- navduševanje otrok/učencev/dijakov in drugih deležnikov (staršev, sodelavcev, lokalne skupnosti) za učne cilje in vsebine ter za znanje kot vrednoto.

2. kriterij: Obseg dela

- razredništvo;
- povečan obseg dela (povečana obveznost) v šolskem letu;
- realizacija nenačrtovanega dodatnega dela, ki ga naloži ravnatelj: nadomeščanja, oddaje poročil, spremstvo učencev, dežurstva ipd.;
- mentorstvo sodelavcu pripravniku, študentu, učencu/dijaku;
- vodenje krožkov/interesnih dejavnosti;
- vodenje strokovnega aktiva;
- spremstvo/varstvo otrok/učencev/dijakov pri dejavnostih, povezanih s programom, v zavodu ali zunaj njega;
- pomoč pri organizaciji ali izvedba dnevov dejavnosti in dogodkov v zavodu (kulturni, tehniški, naravoslovni, športni dnevi ...);
- sodelovanje v komisijah ali svetih na področju vzgoje in izobraževanja, v zavodu ali zunaj njega;
- sodelovanje z lokalnim okoljem;
- sodelovanje s strokovnimi ustanovami (ZRSŠ, DiC oz. RiC, fakultete, ljudske univerze, vzgojno-varstveni zavodi, varstveni zavodi ipd.);
- skrb za vzdrževanje učnih pripomočkov;
- izvajanje prostovoljnih medsebojnih hospitacij (supervizija med sodelavci, katere namen je izboljšati vzgojno-izobraževalno delo – »kritični prijatelj«);
- objava strokovnih ali znanstvenih prispevkov v publikacijah ali na konferencah;
- sodelovanje pri promocijskih dejavnostih zavoda;
- sodelovanje pri projektih v okviru zavodu.

3. kriterij: Pravočasnost

- izvedba delovnih obveznosti v dogovorjenih rokih;

- pravočasna napoved in organizacija vseh oblik ugotavljanja znanja;
- pravočasno popraviljanje in vračilo preizkusov znanja;
- pravočasna oddaja poročil in druge dokumentacije;
- pravočasno in sprotno načrtovanje in izvedba dejavnosti in projektov ter obveščanje o tem;
- pravočasno seznanjanje staršev z ustreznimi informacijami, ki omogočajo uspešno delo njihovega otroka;
- pravočasen prihod na delo;
- pravočasno začenjanje in zaključevanje vzgojnih/učnih ur;
- pravočasna udeležba na pedagoških konferencah, proslavah in drugih dejavnostih v okviru zavoda;
- pravočasna napoved vnaprej načrtovanih odsotnosti strokovnega delavca.

Samostojnost, ustvarjalnost, natančnost pri opravljanju dela

4. kriterij: Samostojnost

- samostojno in učinkovito vodenje vzgojne/učne skupine/oddelka in suvereno opravljanje nalog glede na opis delovnega mesta;
- samostojnost pri poznavanju zakonodaje in vodenju administrativnih postopkov, vezanih na vzgojno-izobraževalno delo;
- samostojnost pri vodenju krožkov/interesnih dejavnosti, dnevov dejavnosti, pri izvedbi tekmovanj, organizaciji prireditev v zavodu, pri vodenju projektov ipd.;
- spremljanje novosti, ki se nanašajo na delo na pedagoškem in administrativnem področju;
- zmožnost samorefleksije in načrtovanja lastnega dela;
- samostojnost pri reševanju težav in konfliktov;
- samostojnost pri komunikaciji s starši;
- samostojnost pri načrtovanju in izvedbi nalog v novih okoliščinah ali ob novih delovnih izzivih.

5. kriterij: Ustvarjalnost

- izdelava novih učil ali učnih pripomočkov;
- uvedba inovativnih pristopov in vsebin v vzgojno-izobraževalno delo;
- sposobnost prilagajanja oblik in metod dela posebnostim učencev ali vzgojnih/učnih skupin;
- samoiniciativnost in ustvarjalnost na področjih in pri nalogah, ki presegajo neposredno delovno obveznost strokovnega delavca;
- predlogi za izboljšave in ustrežnejše rešitve pri organizaciji dela (na individualni ravni ali na ravni zavoda);
- predlogi za izboljšave in ustrežnejše rešitve na ravni finančnega poslovanja zavoda (npr. zmanjšanje materialnih stroškov, zamenjava učil, energetska optimizacija itd.);
- razvijanje lastne ustvarjalnosti;
- spodbujanje ustvarjalnosti otrok/učencev/dijakov;

- sposobnost znati se v negotovih razmerah.

6. kriterij: Natančnost

- kakovostno opravljene naloge brez potrebe po večjih korekcijah (zaradi morebitne namerne površnosti);
- upoštevanje zakonskih okvirjev pri vzgojno-izobraževalnem delu;
- občutljivost za podrobnosti pri vzgojno-izobraževalnem delu;
- doslednost pri uresničevanju ciljev kurikula/učnega načrta;
- natančnost pri spremljanju in posredovanju ustreznih informacij za izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela;
- zmožnost celovite in analitične presoje pri načrtovanju in izvajanju vzgojno-izobraževalnega dela.

Zanesljivost pri opravljanju dela

7. kriterij: Izpolnjevanje dogovorjenih obveznosti

- dosledno izpolnjevanje dogovorjenih obveznosti v okviru opisa del in nalog strokovnega delavca;
- realizacija ciljev učnega načrta;
- upoštevanje dogovorov in pravil v zvezi z vsemi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa;
- delovanje v skladu z vizijo, prednostnimi nalogami in razvojnimi usmeritvami zavoda;
- uresničevanje dogovorov glede hišnega reda, vzgojnega načrta in drugih internih aktov zavoda.

8. kriterij: Popoln in točen prenos informacij

- pozorno in verodostojno spremljanje, povzemanje in posredovanje ustreznih informacij sodelavcem, otrokom/učencem/dijakom, staršem, vodstvu, lokalni skupnosti in strokovni javnosti;
- pravočasen prenos informacij.

Kakovost sodelovanja in organizacija dela

9. kriterij: Sodelovanje

- zmožnost sodelovanja s strokovnimi delavci v zavodu: timsko delo pri pouku ali pri projektih, skupno načrtovanje in izvedba dejavnosti v zavodu, zmožnost usklajevanja različnih pogledov;
- zmožnost učinkovitega vodenja skupine/oddelka in usmerjanja sodelovanja med strokovnim delavcem in otroki/učenci/dijaki (pri pouku, razrednih urah in drugih dejavnostih po vzgojno-izobraževalnem programu);
- sodelovanje z lokalnim okoljem in ustanovami, tudi v širšem slovenskem okolju ali v tujini;
- zmožnost povezovanja različnih deležnikov v vzgojno-izobraževalnem procesu: sodelovanje med različnimi skupinami/oddelki, sodelovanje med otroki/učenci/dijaki, starši in delavci zavoda, sodelovanje med zaposlenimi in vodstvom,

sodelovanje med zavodom in drugimi vzgojno-izobraževalnimi ustanovami;

- konstruktivno sodelovanje s starši;
- zmožnost konstruktivnega reševanja konfliktov;
- izmenjava idej, ki bi lahko pripomogle k večji kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa, prenos znanja na sodelavce in širšo zainteresirano strokovno skupnost;
- spodbuda pri razvijanju sodelovalne kulture med učenci samimi.

10. kriterij: Organizacija dela

- obvladovanje organizacijskih in administrativnih nalog v zvezi z načrtovanjem, izvajanjem, spremljanjem in vrednotenjem vzgojno-izobraževalnega procesa;
- učinkovito vodenje otrok/učencev/dijakov, oddelčne skupnosti in koordiniranje oddelčnega vzgojiteljskega/učiteljskega zbora;
- učinkovita izraba časa na delovnem mestu;
- skrb za varno in urejeno delovno okolje;
- poznavanje in uporaba predpisov, ki urejajo vzgojno-izobraževalno delo;
- pravočasen prihod na delo; delavec mora biti v okviru delovnega časa vedno na voljo;
- podajanje natančnih navodil in učinkovita organizacija dela pri vodenju projektov, dnevov dejavnosti, proslav ali drugih dejavnosti v okviru vodstvenih/koordinatorskih zadolžitvev delavca;
- pripravljenost za prostovoljno izvajanje nalog, ki prispevajo k nujni realizaciji ali večji kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela;
- sposobnost prilagajanja novim ali nepredvidenim okoliščinam pri izvajanju dela.

Druge sposobnosti v zvezi z opravljanjem dela

11. kriterij: Interdisciplinarnost

- odprtost za medpredmetno povezovanje znanj pri vzgojno-izobraževalnem delu;
- zmožnost smiselnega prenosa novih spoznanj pri razvoju predmetnega področja ali predmetne didaktike v neposredno učno prakso;
- vključevanje prednostnih in razvojnih ciljev zavoda v vzgojno-izobraževalno delo;
- povezovanje strokovnega delavca z delavci drugih ustanov na medšolski, medregijski ali mednarodni ravni (mreženje);
- zmožnost razvijanja širokega in celostnega pogleda na pojave in dogodke v svetu ter na medčloveške odnose pri otrocih/učencih/dijakih;
- pomoč sodelavcem pri izboljšanju njihovega vzgojno-izobraževalnega dela (npr. medsebojne hospitacije, izmenjava izkušenj in primerov dobre prakse, izmenjava učnih gradiv ali priprav);

- profesionalni razvoj učitelja tudi na področjih, ki niso neposredno predmet njegovega poučevanja;
- konstruktivna odprtost za novosti in spremembe pri vzgojno-izobraževalnem delu.

12. kriterij: Odnos do uporabnikov storitev

- zmožnost empatije v odnosu do otrok/učencev/dijakov, staršev in sodelavcev;
- oblikovanje varnega in spodbudnega okolja za vse udeležence vzgojno-izobraževalnega procesa;
- pozitiven odnos do otrok/učencev/dijakov ob spoštovanju njihovega socialnega, kulturnega, jezikovnega in verskega porekla ter drugih osebnih okoliščin;
- upoštevanje individualnih potreb otrokov/učencev/dijakov in prilagajanje vzgojno-izobraževalnega dela tem potrebam (inkluzivni pristop);
- ravnanje v skladu s poklicnim etičnim kodeksom: spoštovanje pravic otrok, staršev in sodelavcev, pošten odnos, zgled osebne integritete, izkazovanje občutka enakopravnosti in pravičnosti, pripravljenost pomagati ...;
- zmožnost konstruktivnega reševanja problemov in konfliktov;
- med delovnim časom morajo biti strokovni delavci dosegljivi za otroke in starše (v skladu z možnostmi), ob hkratnem ohranjanju profesionalnega odnosa.

13. kriterij: Komuniciranje

- zmožnost odprte, spoštljive in suverene komunikacije z vsemi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa;
- pravočasno, jasno in nedvoumno sporočanje;
- korektnost in diskretnost v komunikaciji, ob ohranjanju dostojanstva in integritete vključenih oseb;
- upoštevanje splošnih pravil bontona v medosebni komunikaciji in ravnanju;
- ekstravertiranost in razvit smisel/odprtost za humor;
- skladnost med besedno komunikacijo in govorico telesa;
- razvijanje pozitivnega vzdušja v vzgojnih/učnih skupinah/oddelkih in v kolektivu;
- zmožnost asertivne komunikacije (biti enakovreden sogovornik brez podrejanja);
- zmožnost ustreznega soočanja z nezaželenim vedenjem, agresivnostjo in konflikti ter uporaba ustreznih strategij za reševanje teh težav;
- zmožnost konstruktivnega iskanja vzrokov in rešitev ob nesoglasjih in težavah;
- zmožnost obvladovanja lastnih čustev in prepoznavanja čustev pri otrocih/učencih/dijakih, starših in sodelavcih;

- zmožnost sprejemanja in podajanja konstruktivne kritike;
- zmožnost razvijanja jezikovnih/sporazumevalnih in socialnih veščin pri otrocih/učencih/dijakih.

14. kriterij: Drugo

- drugi kriteriji glede na posebnosti in razvojne načrte zavoda;
- učna uspešnost otrok/učencev/dijakov ob upoštevanju dodane vrednosti v obdobju med vstopom v vzgojno-izobraževalni program in izstopom iz njega: uspehi otrok na eksternih preverjanjih znanja, uspehi otrok na tekmovanjih, razvijanje posebnih talentov pri otrocih, učna uspešnost otrok s šibkejšim predznanjem in primanjkljaji na posameznih področjih, splošna delovna klima v skupini/oddelku;
- pripadnost kolektivu;
- skrb za ugled zavoda.

Na podlagi predlaganega nabora podkriterijev, analize obstoječih praks in lastnih izkušenj smo oblikovali model nabora kazalnikov s točkovnim ovrednotenjem kriterijev delovne uspešnosti. Premislek o smiselnem točkovnem vrednotenju posameznega kriterija je temeljil na skupni presoji o kompleksnosti (obseg podkriterijev) posameznega kriterija v pedagoškem poklicu (predvsem za delo učiteljev in vzgojiteljev). Tako se je na primer za obsežen in kompleksen kriterij *strokovnost* po temeljiti razpravi izkristaliziralo pet smiselnih stopenj ali kazalnikov (0–4 točke), za kriterij *popoln in točen prenos informacij* pa le dve stopnji (0–1 točka). Širša strokovna razprava bi seveda lahko prispevala k morebitnim popravkom predlaganega modela.

Model točkovnega ovrednotenja posameznih kriterijev delovne uspešnosti s kazalniki

Rezultati dela (skupaj mogočih do 8 točk)

1. kriterij: Strokovnost

- 0 točk – po enem ali več opisanih podkriterijih dela ne opravlja na način, ki bi zagotavljal vzdrževanje minimalne kakovostne ravni vzgojno-izobraževalnega procesa, kar se kaže v pogostih pritožbah otrok ali staršev ter v pogostih intervencijah ravnatelja, sodelavcev ali svetovalnega delavca.
- 1 točka – delo izvaja na način, ki zagotavlja vzdrževanje minimalne (še sprejemljive) kakovostne ravni vzgojno-izobraževalnega procesa, vendar brez strokovnega napredka.
- 2 točki – pri delu izraža pričakovano temeljno poznavanje in uporabo vzvodov kakovostnega vzgojno-izobraževalnega procesa, kar se kaže z dobrim načinom dela brez večjih pripomb, a tudi brez kakovostnih presežkov na katerem koli področju dela.

- 3 točke – pri delu kaže poznavanje in uporabo vzvodov kakovostnega vzgojno-izobraževalnega procesa nad pričakovanji, kar prepoznavajo tudi otroci, starši in sodelavci.
- 4 točke – pri delu kaže poznavanje in uporabo vzvodov kakovostnega vzgojno-izobraževalnega procesa visoko nad pričakovanji, kar je mogoče prepoznati v kritičnem razvijanju lastnih pristopov, sodelovanju z zunanjimi ustanovami (prenos dobrih praks in znanja) ali v izrazito pozitivnem vrednotenju njegovega dela pri otrocih, starših in sodelavcih.

2. kriterij: Obseg dela

- 0 točk – obseg dela pod pričakovanji, kar ne zagotavlja minimalne kakovostne ravni vzgojno-izobraževalnega procesa.
- 1 točka – pričakovani (osnovni) obseg dela, ki zagotavlja zadovoljivo kakovostno raven vzgojno-izobraževalnega procesa, a brez samoiniciativnosti.
- 2 točki – povečan obseg dela, ki prispeva k večji kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa, a brez samoiniciativnosti.
- 3 točke – obseg dela nad pričakovanji, s čimer delavec vzdržuje visoko kakovostno raven vzgojno-izobraževalnega dela in kaže samoiniciativnost.

3. kriterij: Pravočasnost

- 0 točk – pogosto zamuja na delo ali v razred oziroma v vzgojno skupino, pri oddaji pisnih izdelkov učencem, poročil, zapisnikov in druge pedagoške dokumentacije; nalog pogosto ne izpolni v dogovorjenih rokih.
- 1 točka – na delo prihaja pravočasno in pravočasno odhaja v razred ali v vzgojno skupino, učencem pravočasno vrača pisne izdelke, prav tako pravočasno oddaja poročila, zapisnike in drugo pedagoško dokumentacijo, naloge pa opravi v dogovorjenih rokih.

Samostojnost, ustvarjalnost, natančnost pri opravljanju dela (skupaj mogočih do 6 točk)

4. kriterij: Samostojnost

- 0 točk – pri svojem delu nenehno potrebuje navodila, nasvete in nadzor.
- 1 točka – naloge izvaja samostojno, ne da bi potreboval stalna navodila in nadzor.
- 2 točki – samoiniciativno išče, izvaja in predlaga učinkovite metode dela.

5. kriterij: Ustvarjalnost

- 0 točk – ne kaže ustvarjalnosti, ki bi prispevala k večji kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa, niti je ne razvija pri otrocih.
- 1 točka – kaže ustvarjalnost, kar prispeva k večji kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa.

- 2 točki – kaže izjemno ustvarjalnost, kar prispeva k večji kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa, ali izrazito spodbuja ustvarjalnost otrok.

6. kriterij: Natančnost

- 0 točk – pri svojem delu ni natančen, pogoste napake so posledica malomarnosti, iz njih se ne uči; da bi zagotovili minimalno kakovostno raven vzgojno-izobraževalnega procesa, so potrebne večje korekcije njegovega dela.
- 1 točka – pri svojem delu si prizadeva biti natančen, uči se iz lastnih napak, potrebne so kvečjemu občasne manjše korekcije njegovega dela.
- 2 točki – pri svojem delu je natančen, uči se iz (redkih) lastnih napak, korekcije njegovega dela niso potrebne; s svojimi izkušnjami pomaga tudi sodelavcem, da bi bilo njihovo delo bolj kakovostno.

Zanesljivost pri opravljanju dela (skupaj mogoče do 3 točke)

7. kriterij: Izpolnjevanje dogovorjenih obveznosti

- 0 točk – dogovorjenih obveznosti ne izpolnjuje ali jih izpolnjuje nepopolno, s čimer ogroža ali znižuje kakovost izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa.
- 1 točka – dogovorjene obveznosti praviloma izpolni v skladu s pričakovanji.
- 2 točki – dogovorjene obveznosti izpolni v celoti in zanesljivo.

8. kriterij: Popoln in točen prenos informacij

- 0 točk – informacije pri svojem delu prenaša nepopolno ali napačno oziroma jih prikriva, prikroji ali nepooblaščno razkriva v škodo kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa ali v škodo posameznika ali skupine.
- 1 točka – pri svojem delu skrbi za pravočasen, verodostojen in popoln prenos ustreznih informacij vsem udeležencem vzgojno-izobraževalnega procesa.

Kakovost sodelovanja in organizacija dela (skupaj mogočih do 5 točk)

9. kriterij: Sodelovanje

- 0 točk – s sodelavci ali starši ne sodeluje, neučinkovito vodi razred oziroma skupino, ne prilagaja se delu v skupini ali v timu, ne zna reševati konfliktov ali pa jih pogosto celo sam povzroča.
- 1 točka – s sodelavci in starši zadovoljivo sodeluje, ustrezno vodi razred oziroma skupino, prizadeva si prilagajati se delu v skupini in v glavnem konstruktivno rešuje konflikte.
- 2 točki – s sodelavci in starši konstruktivno sodeluje, učinkovito vodi razred oziroma skupino, učinkovito se prilagaja delu v skupini ter konstruktivno in spretno rešuje konflikte.

- 3 točke – uspešno sodeluje z vsemi deležniki v vzgojno-izobraževalnem procesu, kaže velike vodstvene in mentorske zmožnosti, sodeluje s širšim okoljem, skrbi za izmenjavo idej, katerih namen je povečati kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa, in prepoznavno razvija sodelovalno kulturo med otroki.

10. kriterij: Organizacija dela

- 0 točk – neorganizirano in nenačrtno izkorišča delovni čas in je pri delu neučinkovit (pod pričakovanji in v škodo kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa).
- 1 točka – učinkovito izkorišča delovni čas in pričakovano obvladuje organizacijske in administrativne naloge v vzgojno-izobraževalnem procesu.
- 2 točki – na številnih področjih dela kaže organizacijske sposobnosti nad pričakovanji, znanje in izkušnje je pripravljen prenašati na sodelavce in samoiniciativno prevzema naloge, ki prispevajo k večji kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela.

Druge sposobnosti v zvezi z opravljanjem dela (skupaj mogočih do 10 točk)

11. kriterij: Interdisciplinarnost

- 0 točk – pri svojem delu kaže odklonilen ali pasiven odnos do interdisciplinarnih pristopov, pri otrocih pa razvija ozek in nenavdihujoč pogled na znanje in svoje predmetno področje.
- 1 točka – pri delu je odprt za interdisciplinarne pristope in celosten pogled na družbene pojave in razvoj znanosti in tehnike; te pristope in spoznanja občasno vključuje v učno prakso (na ravni ciljev in vsebin in/ali oblik in metod dela).
- 2 točki – aktivno sodeluje pri medpredmetnem povezovanju v zavodu in v učni proces večkrat vključuje medpredmetne vsebine, sodeluje pri mreženju med sodelavci iz različnih ustanov, kritično preverja novosti in spremembe na področju šolstva, pomaga sodelavcem pri izboljševanju njihovega vzgojno-izobraževalnega dela (npr. medsebojne hospitacije).

12. kriterij: Odnos do uporabnikov storitev

- 0 točk – do otrok, staršev in sodelavcev kaže nespoštljiv ali konflikten odnos in si kljub opozorilom ne prizadeva, da bi ga izboljšal.
- 1 točka – do otrok, staršev in sodelavcev kaže strpen odnos (prenašanje) brez posebne empatije.
- 2 točki – do otrok, staršev in sodelavcev kaže empatičen odnos, saj prepozna posebnosti in potrebe posameznikov in jih upošteva.
- 3 točke – do otrok, staršev in sodelavcev kaže empatičen odnos z izrazito razvito čustveno in socialno komponento, kar prepoznavajo in močno pohvalijo tudi uporabniki storitev.

13. kriterij: *Komuniciranje*

- 0 točk – komunikacija (besedna ali nebesedna) je nerazumljiva ali dvoumna ali do sogovornika nespoštljiva, obstaja vidno neskladje med besedami in govorico telesa, kar ruši zaupanje in onemogoča sodelovanje med udeleženci.
- 1 točka – komunikacija (besedna in nebesedna) je razločna, nedvoumna in izraža strpen odnos do sogovornika, ni pa izražen namen, da bi ustvarili ozračje zaupanja, sodelovanja in dobre odnose med udeleženci (zgolj prenašanje).
- 2 točki – komunikacija (besedna in nebesedna) je razločna, nedvoumna in empatična, s čimer prispeva k ustvarjanju ozračja zaupanja, sodelovanju in dobrim odnosom med udeleženci.
- 3 točke – izrazite komunikacijske zmožnosti, ki na ravni besed in dejanj prispevajo k odkriti, argumentirani, poglobljeni in spoštljivi komunikaciji med sogovorniki; razvit smisel za humor (vendar ne cenen ali vulgaren) in zmožnost empatije; vse to v daljšem časovnem obdobju kot posebno pozitivno lastnost delavca prepozna tudi širši krog uporabnikov storitev.

14. kriterij: *Drugo*

- 0 točk – delavec ne izpolnjuje pogojev za ta kriterij.
- 1 točka – delavec izpolnjuje pogoje na pričakovani ali zadovoljivi ravni.
- 2 točki – delavec izpolnjuje pogoje nad pričakovanji.

Pri ocenjevanju delovne uspešnosti predlagamo matematični model, ki je podoben točkovanju pisnih izdelkov v šolah, hkrati pa vključuje možnost dodatnih uteži pri posameznih elementih delovne uspešnosti v skupni oceni:

- Vsakemu kriteriju določimo največje možno število točk glede na naslednja premisleka: kolikšna je teža izbranega kriterija znotraj posameznega elementa in kakšne smiselne kazalnike lahko določimo za izbrano število točk.
- Definiramo *relativno povprečno oceno* E_i vsakega elementa i kot relativni delež doseženih točk pri izbranem elementu (tj. vsota doseženih točk po posameznih kriterijih elementa) glede na vse možne točke pri tem elementu.
- Dogovorimo se, kolikšno težo (utež) U_i bo imel posamezen element i delovne uspešnosti znotraj skupne ocene glede na specifiko delovnega mesta: pri učiteljih in vzgojiteljih naj bodo uteži drugačne kot pri tehnično-administrativnih delavcih. Pri tem je $0 < U_i < 1$ za vsak element i in

$$U_1 + U_2 + U_3 + U_4 + U_5 = 1.$$

Predlagamo, da so razmerja med elementi (uteži) naslednja: *rezultatom dela* dodelimo delež 35 % (ali 0,35); *samostojnosti, ustvarjalnosti, natančnosti* dodelimo delež 10 % (ali 0,10); *zanesljivosti pri opravljanju dela* dodelimo delež 10 % (ali 0,10); *kakovosti sodelovanja in organizaciji dela* dodelimo delež 15 % (ali 0,15), *drugim sposobnostim v zvezi z opravljanjem dela* pa 30 % (ali 0,30).

- *Relativno skupno oceno delovne uspešnosti* O_R definiramo kot

$$O_R = E_1 \cdot 0,35 + E_2 \cdot 0,10 + E_3 \cdot 0,10 + E_4 \cdot 0,15 + E_5 \cdot 0,30,$$

kjer smo splošen zapis za posamezne uteži že nadomestili s konkretnimi vrednostmi, kot smo jih predlagali v prejšnji alineji.

Ocena delovne uspešnosti, izražena v odstotnih točkah, je potem $O = O_R \cdot 100\%$.

- Na koncu oceno delovne uspešnosti, izraženo v odstotkih, pretvorimo v oceno na petstopenjski lestvici, kot zahteva Uredba. V ta namen določimo kriterij (meje) za pretvorbo odstotnih točk v številčne ocene od 1 do 5. Sami predlagamo naslednji kriterij: od 0 do 29 % – ocena 1, od 30 do 49 % – ocena 2, od 50 do 69 % – ocena 3, od 70 do 89 % – ocena 4 in od 90 do 100 % – ocena 5. Predlagani kriterij je namreč ekvivalent naslednjega: od 0 do 1,4 – ocena 1, od 1,5 do 2,4 – ocena 2, od 2,5 do 3,4 – ocena 3, od 3,5 do 4,4 – ocena 4 in od 4,5 do 5 – ocena 5.

Določanje kriterija za pretvorbo odstotnih točk v ocene od 1 do 5 bi moralo biti po našem mnenju v vseh zavodih enotno, sicer je ocene nemogoče primerjati.

Predlagana razmerja (uteži) med posameznimi elementi delovne uspešnosti je seveda mogoče na podlagi širše strokovne razprave spremeniti. Sami smo izhajali s stališča, da pri petih elementih teža vsakega od njih ne more biti 20 %, ker za specifike pedagoškega poklica niso vsi enako pomembni. Tako smo menili, da sta elementa *rezultati dela* in *druge sposobnosti v zvezi z opravljanjem dela* (med katere sodita npr. odnos do uporabnikov in komuniciranje) ključna za pedagoški poklic in zato vsak posebej utemeljujeta približno tretjino skupne ocene, preostali trije elementi pa so približno enakovredni, vsak posebej pa manj pomemben kot prej omenjena.

Prav tako je *nujno*, da ravnatelj zaposlenim pojasni *opisni pomen posameznih številčnih ocen* v skladu z Uredbo, in sicer:

- 5 odlična ocena delovne uspešnosti pomeni odlično opravljeno delo v ocenjevalnem oziroma napredovalnem obdobju, to je visoko nad pričakovanji glede na kriterije ocenjevanja;
- 4 zelo dobra ocena delovne uspešnosti pomeni zelo dobro opravljeno delo v ocenjevalnem oziroma napredovalnem obdobju, to je nad pričakovanji glede na kriterije ocenjevanja;
- 3 dobra ocena delovne uspešnosti pomeni dobro opravljeno delo v ocenjevalnem oziroma napredovalnem obdobju, to je v skladu s pričakovanji glede na kriterije ocenjevanja;
- 2 zadovoljljiva ocena delovne uspešnosti pomeni zadovoljljivo opravljeno delo v ocenjevalnem oziroma napredovalnem obdobju, to je delno pod pričakovanji glede na kriterije ocenjevanja;
- 1 nezadovoljljiva ocena delovne uspešnosti pomeni nezadovoljljivo opravljeno delo v ocenjevalnem oziroma napredovalnem obdobju, to je v celoti pod pričakovanji glede na kriterije ocenjevanja.

Primer ocenjevanja po predlaganem modelu

Recimo, da je zaposleni delavec dobil naslednje točke:

Rezultati dela (5 od 8):

- strokovnost: 2;
- obseg dela: 2;
- pravočasnost: 1.

Samostojnost, ustvarjalnost, natančnost pri opravljanju dela (4 od 6):

- samostojnost: 1;
- ustvarjalnost: 1;
- natančnost: 2.

Zanesljivost pri opravljanju dela (3 od 3):

- izpolnjevanje dogovorjenih obveznosti: 2;
- popoln in točen prenos informacij: 1.

Kakovost sodelovanja in organizacije dela (3 od 5):

- sodelovanje: 2;
- organizacija dela: 1.

Druge sposobnosti v zvezi z opravljanjem dela (6 od 10):

- interdisciplinarnost: 1;
- odnos do uporabnikov storitev: 2;
- komuniciranje: 2;
- drugo: 1.

Naj bo razmerje (teža) med posameznimi elementi delovne uspešnosti po vrsti naslednje:

$$35\% : 10\% : 10\% : 15\% : 30\%.$$

Skupno oceno delovne uspešnosti, izraženo v odstotkih, potem izračunamo na naslednji način:

$$O = 100\% \left(\frac{5}{8} 0,35 + \frac{4}{6} 0,10 + \frac{3}{5} 0,10 + \frac{3}{5} 0,15 + \frac{6}{10} 0,30 \right) = 65\%.$$

Po predlaganem kriteriju (od 0 do 29% – ocena 1, od 30 do 49% – ocena 2, od 50 do 69% – ocena 3, od 70 do 89% – ocena 4 in od 90 do 100% – ocena 5) bi bila ocena delovne uspešnosti 3, kar pomeni *dobro in v skladu s pričakovanji opravljeno delo*.

V nadaljevanju bomo na kratko predstavili še najpomembnejše ugotovitve iz analize odgovorov obeh pomočnic ravnateljic, ki sta predlagani model preizkusili na vzorcu 21 zaposlenih v dveh javnih vrtcih.

Na podlagi njunih odgovorov ugotavljamo, da so jima bili predlagani podkriteriji in kazalniki za kriterije dragocen pripomoček, s katerim sta pridobili objektivnejše in po njunem mnenju realnejše ocene delovne uspešnosti. Njune ugotovitve lahko strnemo v naslednje točke:

- Pri ocenjevanju so ravnateljcem vodilo in smernice predvsem kriteriji, ki so zapisani v Uredbi o napredovanju javnih uslužbencev v plačne razrede. Vendar se je pokazalo, da so precej ohlapni in splošni. Zato so *podkriteriji* oziroma predlagani model inštrumentarija s podkriteriji dragoceni, saj omogočajo realnejše in objektivnejše ocenjevanje zaposlenih.
- *Podkriteriji* so dobrodošli tudi v primerih, ko ravnatelj zaposlenemu težko sporoči povratne informacije oziroma slabšo oceno: na podlagi tako pripravljenih podkriterijev je mogoče oceno »lažje« in korektnije argumentirati. Podkriteriji, ki zelo natančno razčlenjujejo krovne kriterije, tako odločilno vplivajo na samo oceno (so jasni in razumljivi).
- Ena od pomočnic je menila, da je nekoliko pomanjkljivo opredeljen kriterij »Drugo« in k naboru *podkriterijev* zanj

predlagala npr. pričakovanja zaposlenih, njihove poglede, načrte, cilje itn. saj je znano, da posameznik s svojimi za-
znjavami, motivi in vrednotami, s svojo osebnostjo, zadovolj-
stvom in zmožnostmi odločilno oblikuje klimo v kolektivu.
Ta predlog se nam zdi smiseln in ga lahko ravnatelj glede na
specifiko zavoda zagotovo vključi, vendar ga sami načrtno
nismo opisali z zavezujočimi podkriteriji, da bi tu ohranili
avtonomijo zavodov (kot je mišljeno tudi v Uredbi).

- V nabor *podkriterijev* so vključeni vsi ključni vidiki dela učiteljev in vzgojiteljev: bolje so opredeljene pričakovane kompetence, znanja, spretnosti in sposobnosti, ki jih mora obvladati zaposleni, pri *kazalnikih* pa je navedeno, koliko naj jih strokovni delavec dosega.
- Predlagani nabor *podkriterijev* omogoča doslednost, objektivnost in sistematičnost pri ocenjevanju, saj lahko vse zaposlene ocenjujemo enako oziroma primerljivo. Oceno lahko delavcu pregledno in razumljivo argumentiramo.
- Predstavljeni model pomaga ravnatelju, da ne spregleda kakkega pomembnega področja dela. S tem se možnost za napake in neobjektivnost ocene precej zmanjša.
- *Kazalniki* so napisani jasno, razumljivo in nedvoumno.
- Ena od pomočnic je predlagala, da bi pri kriteriju »Samostojnost« dodali še en *kazalnik* (npr. samoiniciativnost, fleksibilnost) kot najvišjo raven samostojnosti. Pri končnem predlogu strokovnih rešitev smo to upoštevali.
- *Model, po katerem izračunamo oceno*, je predstavljen razumljivo.
- Obe pomočnici sta menili, da bi bilo v skupni oceni delovne uspešnosti smiselno spremeniti *težo posameznih elementov*, kar smo po tehtni razpravi v končnem predlogu strokovnih rešitev upoštevali.
- S *podkriteriji, kazalniki za kriterije in z načinom izračuna ocene* (teža posameznih elementov) je nujno seznaniti zaposlene pred samim ocenjevanjem, da bodo nedvoumno vedeli, kaj od njih pričakujemo, kakšna ocena sledi, če kriterije izpolnjujejo, in kakšna, kadar jih ne.

Preizkus predlaganega modela ocenjevanja na vzorcu 21 zaposlenih v dveh vrtcih je pokazal, da so se ocene po novem modelu glede na prej uporabljenega spremenile, in sicer so v dveh primerih ostale enake, v desetih so se znižale za eno stopnjo, v devetih

pa so za dve. Po predhodno uporabljenih modelih je bilo z oceno 5 ocenjenih dvajset zaposlenih, z oceno 4 pa eden. Po novem modelu sta oceno 5 dosegla dva zaposlena, oceno 4 je doseglo deset zaposlenih, oceno 3 osem zaposlenih in oceno 2 eden. Menimo, da porazdelitev ocen po novem modelu vsekakor bolje kaže realno sliko delovne uspešnosti zaposlenih v vzgoji in izobraževanju (seveda ob predpostavki, da ne zagovarjamo teze, da smo »vsi enako dobri« in »vsi najboljši« ...).

Rezultate ankete in po novem modelu izračunane ocene smo pričakovali in jasno kažejo, da je predlagani model ocenjevanja delovne uspešnosti objektivnejši v primerjavi z nekaterimi obstoječimi, ki krožijo med ravnatelji. Na podlagi pripomb pomočnic ravnateljic smo ga v dveh vidikih še izboljšali (tak je trenutno).

Zavedamo se omejitev sporočilnosti zbranih podatkov in iz njih izpeljanih ugotovitev, saj smo model preizkusili na majhnem vzorcu dveh vrtcev, ki ne more biti reprezentativen. Kljub temu smo prepričani, da je predlagani model ocenjevanja zaradi tega podrobnega opisoma kriterijev, kazalnikov za njihovo točkovno vrednotenje in načina računanja delovne uspešnosti z uporabo uteži pomemben korak naprej v primerjavi z vsemi doslej uporabljenimi modeli v šolski praksi, s katerimi smo se srečali v naši raziskavi.

Sklep

Poudarili bi radi, da naš osnovni namen ni bil zniževanje ocen delovne uspešnosti, temveč odpiranje prostora za strokovno in argumentirano razpravo o bolj kakovostnem delu zaposlenih v vzgoji in izobraževanju (vključno z ravnatelji). Prepričani smo, da si večina učiteljev iskreno prizadeva za to, hkrati pa si želijo objektivnih vzvodov za prepoznavanje in nagrajevanje bolj kakovostnega dela v primerjavi z manj kakovostnim ali celo slabo opravljenim.

Predlagani model ocenjevanja delovne uspešnosti smo oblikovali predvsem z mislijo na učitelje in vzgojitelje, za administrativno-tehnične delavce pa je po našem mnenju smiselno narediti drugačen nabor podkriterijev in kazalnikov zanje. Sam model ocenjevanja lahko ostane enak, le z drugače obteženimi elementi delovne uspešnosti.

Zavedamo se, da predlagani model odpira tudi nekatere dileme:

- Ravnateljem prinaša manj rutinsko in bolj poglobljeno ocenjevanje delovne uspešnosti zaposlenih, kar lahko zanje, zlasti v velikih kolektivih, predstavlja dodaten izziv.

- Zaposleni, ki so bili vsa leta po uredbi navajeni predvsem na prav dobre in odlične ocene, ne bodo zlahka in z navdušenjem sprejeli morebitnega znižanja ocen delovne uspešnosti.
- Kljub dopuščeni avtonomiji glede določanja uteži za posamezne elemente delovne uspešnosti in pri oblikovanju kazalnikov bi bilo zaradi objektivnosti in primerljivosti ocen med vzgojno-izobraževalnimi zavodi v Sloveniji smiselno, da se pri podkriterijih, kazalnikih in utežeh poenotimo (vsaj za učitelje in vzgojitelje). Uredba omogoča avtonomno določanje drugačnih rešitev za administrativno-tehnične delavce v vzgoji in izobraževanju, prav tako pa tudi za vsa druga področja v javnem sektorju (zdravstvo, uradništvo ...).

Predvsem druga dilema prinaša ravnateljem in zaposlenim, ki bi se odločili uporabiti predlagani model, velik izziv. Kljub temu menimo, da lahko na tem področju v šolstvu naredimo korak naprej, če upoštevamo naslednje:

- Ocenjevanje delovne uspešnosti je le eden od korakov (in niti ne najbolj ključen) pri spremljanju dela zaposlenih in pri načrtovanju lastnega kariernega razvoja. Pred ocenjevanjem si moramo jasno zastaviti cilje vzgojno-izobraževalnega dela in razvojno vizijo zavoda, ki jih bodo zaposleni lahko ponotranjili, in ocenjevanje delovne uspešnosti sprejeli kot bolj ali manj samoumeven del profesionalnega razvoja. Po ocenjevanju pa moramo narediti še en korak, in sicer je nujna (samo)refleksija, ki zaposlenemu pomaga pri nadaljnjem delu. Ocenjevanje delovne uspešnosti *mora imeti formativno vlogo*, sicer se lahko izrodi v nasprotje tega, kar bi z njim radi dosegli.
- Ravnatelji naj z zaposlenimi temeljito obravnavajo podkriterije za vrednotenje delovne uspešnosti, tako da jih lahko vsi ponotranjijo in prepoznajo kot korak k večji kakovosti v vzgoji in izobraževanju. To je prvi in ključni korak za širšo strokovno razpravo o kakovosti pedagoškega dela.
- Zaposlenim je treba predstaviti pomen ocenjevanja delovne uspešnosti, problematiko, ki se pojavlja v slovenskem prostoru, in opisni pomen številčnih ocen. Nujno je namreč, da strokovni delavci petstopenjske lestvice ocen delovne uspešnosti ne preslikajo avtomatično na šolske ocene, ampak razumejo pomen opisnih ocen delovne uspešnosti. Prepričani smo, da učitelji in vzgojitelji premoremo toliko strokovne sa-

mozavesti in kritične samorefleksije, da se zavedamo, da nismo »vsi enako dobri« in »vsi najboljši«.

- Učiteljem in vzgojiteljem je treba vnaprej jasno predstaviti način, kako izračunamo oceno delovne uspešnosti, saj je to prvi pogoj za preglednost dela ravnateljev in za zaupanje zaposlenih v njihovo strokovno presojo pri ocenjevanju.

Upamo, da bodo rešitve, predlagane v našem prispevku, spodbudile širšo strokovno razpravo o ustreznem ocenjevanju delovne uspešnosti in morda prispevale kakšen kamenček v mozaik boljšega modela vrednotenja dela učiteljev in vzgojiteljev od trenutno uveljavljenih.

Priloga: Vprašalnik za ravnatelje

1. Prosimo Vas, da preberete predlog za nabor podkriterijev, s katerimi v opazovanem modelu opisujemo posamezne kriterije elementov delovne uspešnosti. Ocenite ustreznost podkriterijev za posamezni kriterij delovne uspešnosti in odgovorite na naslednja vprašanja.
 - Ali se Vam zdijo kriteriji dovolj razumljivo (nedvoumno) napisani? Navedite, kje vidite težave.
 - Ali menite, da so v nabor podkriterijev zajeti vsi ključni vidiki, ki Vam lahko pomagajo ovrednotiti delo ocenjevanega zaposlenega po izbranem kriteriju?
 - Kateri kriteriji se Vam zdijo pomanjkljivo opisani s podkriteriji? Navedite predloge za morebitne dopolnitve podkriterijev.
 - Ali ocenjujete, da predlagani nabor podkriterijev ustrezno pomaga ravnatelju pri ocenjevanju dela zaposlenih v primerjavi z modeli, ki ste jih uporabljali doslej?
2. Prosimo Vas, da preberete predlog kazalnikov za opis točkovne ocene posameznega kriterija in odgovorite na naslednja vprašanja.
 - Ali se Vam zdijo kazalniki dovolj razumljivo (nedvoumno) napisani? Navedite, kje vidite težave.
 - Ali menite, da kazalniki smiselno opredelijo spekter možnih točk za vrednotenje delavca po posameznem kriteriju? Pojasnite svoje mnenje tam, kjer se s predlaganim razponom točk ne strinjate.
 - Število možnih točk pri posameznem kriteriju naj bi izražalo tudi težo (pomembnost) tega kriterija znotraj posameznega elementa delovne uspešnosti, in sicer večji kot je možni razpon točk, pomembnejši je kriterij za opis dela strokovnega delavca. Ali menite, da točkovne vrednosti kriterijev smiselno izražajo hierarhijo pomembnosti kriterijev znotraj posameznega elementa delovne uspešnosti? Morebitno nestrinjanje utemeljite.

- Primerjajte predlagani model kazalnikov z modeli, ki ste jih uporabljali doslej: kateri se Vam zdi ustreznejši? Utemeljite.
3. Prosimo, da preberete predlagani način izračuna ocene delovne uspešnosti s pomočjo kriterijev, podkriterijev in kazalnikov zanje ter odgovorite na naslednja vprašanja.
- Ali je model izračuna ocene predstavljen dovolj razumljivo?
 - Kaj menite o deležu (teži) posameznih elementov delovne uspešnosti v skupni oceni? Utemeljite.
 - Katera od obeh različic pretvorbe ocene v odstotnih točkah v oceno na petstopenjski lestvici sem Vam zdi bolj smiselna? Utemeljite.
4. Preizkusite predlagani model pri ocenjevanju desetih delavcev, ki ste jih ocenili pri zadnjem ocenjevanju.
- S tabelo prikažite oceni delovne uspešnosti posameznega delavca v vzorcu po dosedanjem in po predlaganem novem modelu.
 - Za vsakega ocenjenega delavca v vzorcu na podlagi svojih izkušenj in poznavanja njegovega dela ocenite, katera od obeh ocen se Vam zdi objektivnejša.
 - Na podlagi analize iz prejšnjega vprašanja primerjajte smiselnost in objektivnost dosedanjega in novega modela ocenjevanja delovne uspešnosti.

Opomba. V izvirnem vprašalniku so bili seznamu vprašanj priloženi še seznam podkriterijev po predlaganem modelu, seznam kazalnikov po predlaganem modelu in prikaz izračuna povprečne ocene delovne uspešnosti na konkretnem primeru.

Literatura

- Anžel, V., S. Frangež in M. Pajnič Kirn. 2012. »Spremljanje učiteljevega dela.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 10 (1): 113–123.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership. 2011. *Australian Professional Standards for Teachers*. Canberra: Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- Boštjančič, S. 2009. »Model ocenjevanja delovne uspešnosti v javni upravi.« Magistrsko delo, Fakulteta za organizacijske vede Univerze v Mariboru.
- Chesterfield County Public Schools. (B.I.) »Performance Evaluation Handbook for Teachers.« Chesterfield County Public Schools, Chesterfield, v1. <http://www.nctq.org/docs/70-07.pdf>
- General Teaching Council for Scotland. 2012. »The Standards for Registration: Mandatory Requirements for Registration with the General Teaching Council for Scotland.« General Teaching Council for Scotland, Edinburgh. <http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/standards-for-registration-1212.pdf>
- Lovišček, I. 2012. »Prenova sistema ocenjevanja delovne uspešnosti.«

Magistrsko delo, Fakulteta za organizacijske vede Univerze v Mariboru.

- Mihovar Globokar, K., in M. Zavašnik Arčnik. 2017. *Ocenjevanje letne delovne uspešnosti strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju: najpogostejša vprašanja in odgovori*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Ministrstvo za pravosodje in javno upravo. 2011. »Analiza učinkov in ugotovljene pomanjkljivosti plačnega sistema v javnem sektorju.« Ministrstvo za pravosodje in javno upravo, Ljubljana.
- Ministrstvo za pravosodje in javno upravo. 2012. »Analiza izplačanih plač za delovno uspešnost pri pravnih osebah javnega sektorja, za katere velja zakon, ki ureja sistem plač, v letih 2011 in 2012.« Ministrstvo za pravosodje in javno upravo, Ljubljana.
- Munda, V. 2016. »Delovna uspešnost javnih uslužbencev v državnih organih in upravah lokalnih skupnosti s ciljem zagotovitve fleksibilnega in stimulativnega plačnega sistema.« Magistrska naloga, Pravna fakulteta Univerze v Mariboru.
- Tankersley, D., S. Brajković, S. Handzar, R. Rimkiene, R. Sabaliauskiene, Z. Trikić in T. Vonta. 2013. *Od teorije k praksi: Vodnik po pedagoških področjih kakovosti* ISSA. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Urana, A. 2014. »Redni letni razgovor in delovna uspešnost v državni upravi.« Magistrsko delo, Fakulteta za organizacijske vede Univerze v Mariboru.
- Vonta, T., F. Balič, D. Jurman, T. Sakelšek, T. Režek in S. Rutar. 2006. *ISSA mednarodni certifikat odličnosti za vzgojitelje in učitelje: osnovne informacije o postopkih, ciljih in pogojih certifikacijskega procesa*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Zavašnik Arčnik, M., in K. Mihovar Globokar. 2013. »Redna letna delovna uspešnost učiteljev in vzgojiteljev z vidika pravičnosti, odgovornosti in kakovosti.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (1): 31–62.

■ Dr. Samo Repolusk je docent za didaktiko matematike na Fakulteti za naravoslovje in matematiko Univerze v Mariboru.
samo.repolusk@gmail.com

Mateja Hovnik je ravnateljica Vrtca Ravne na Koroškem.
mateja.hovnik@guest.arnes.si

Gordana Konečnik je pomočnica ravnateljice Vzgojno-varstvenega zavoda Slovenj Gradec.
gordana.konecnik@gmail.com

Karolina Livk je učiteljica tehnike in računalništva v Osnovni šoli Spodnja Šiška, Ljubljana.
karolina.livk@guest.arnes.si

Rok Pekolj je učitelj športa v Osnovni šoli Koroška Bela Jesenice.
pekolj.rok@gmail.com

Kultura zavzetih inovatorjev 3 × 12

Petra Grajžl

Zavod VednoZavedno

Inovativnost zaposlenih in kako jo spodbujati? Inovativnost se ne zgodi sama od sebe. Vodstvo mora v organizaciji vzpostaviti idealno organizacijsko kulturo, ki je predpogoj za večjo zavzetost zaposlenih. Hkrati mora sistematično izvajati dejavnosti, ki pripomorejo k temu. Zavzeti zaposleni namreč ustvarjajo in uresničijo več idej. V metaforičnem pomenu je organizacijska kultura njiva, na katero posejemo semena (zavzeti zaposleni), ideje pa so plodovi, ki na njej zrastejo. V prispevku bom obravnavala sistem dela z zaposlenimi, s pomočjo katerega lahko vsaka organizacija vzpostavi idealno organizacijsko kulturo, poveča zavzetost in inovativnost zaposlenih ter izboljša rezultate poslovanja. Sistem dela z zaposlenimi Kultura zavzetih inovatorjev 3 × 12 temelji na raziskavi, preučevanju literature in dolgoletni praksi ter je preverjen na primeru Komunale Brežice, ki je dobitnica številnih priznanj in najbolj inovativno komunalno podjetje pri nas. Sestavljen je iz treh stebrov: idealna organizacijska kultura, zavzetost zaposlenih, sistematično spodbujanje idej. Sistem je bil razglašen za najboljši projekt, pri katerem odkrivajo in nagrajujejo dobre in učinkovite prakse ravnanja z ljudmi pri delu, HRM projekt 2017 v Sloveniji.

Ključne besede: idealna organizacijska kultura, zavzetost, sistematično spodbujanje idej

Uvod

V storitvenih dejavnostih so zaposleni srce in duša organizacije. Od njih je najbolj odvisno, kolikšno bo zadovoljstvo kupcev z opravljenimi storitvami, kakšno bo število reklamacij in kakšen bo ugled organizacije ali podjetja.

Kot magistrica poslovnih ved, NLP-mojster praktik in HR-manager sem pri dolgoletnem delu z ljudmi ugotovila, da je njihova zavzetost ključna za doseganje ciljev organizacije in učinkovitost pri delu. Iz izkušnje vem, da je zavzetost močno povezana s svobodo pri izražanju idej, izboljšav, rešitev posameznika, iz česar pogosto sledijo nove ideje. Ena izmed glavnih nalog vodij je spodbujanje ustvarjalnega mišljenja, s čimer v podjetju postavijo temelje za kulturo, ki je odprta za ideje in inovacije. Posledica tega so odlični izdelki in storitve, velika pripadnost organizaciji ter zavzetost pri delu.

Organizacijska kultura, inovativna in idealna kultura ter zavzetost

Organizacijska kultura

Organizacijska kultura je način razmišljanja, vedenja in delovanja v določeni skupini ali podjetju. Prav zaradi tega je izredno pomembno, da je ustrezna in konstruktivna, saj bodo potem takšni tudi odnosi, delovanje in vedenje zaposlenih.

Definicij organizacijske kulture je veliko. Iz analize je razvidno, da med pojmovanji organizacijske kulture obstajajo kar velike razlike, zato je nesmiselno konstruirati enotno definicijo. Enega izmed najuspešnejših poskusov sinteze različnih definicij organizacijske kulture sta naredila Kotter in Heskett (Kavčič 2011, 13), ki sta pri tem opazila nekaj pomembnih razlik. Tako definicije ločita na dve ravni: ena se nanaša na vidnost organizacijske kulture, druga na njeno spremenljivost. Z vidika vidnosti se definicije razlikujejo po tem, ali in koliko poudarjajo globlje, nevidne sestavine organizacijske kulture in koliko se pri tem omejujejo na zunanje, vidnejše pojave. Z vidika spremenljivosti organizacijske kulture nekateri poudarjajo predvsem njeno stabilnost, trajnost in to, da jo je težko spreminjati. Drugi avtorji v definicijah usmerjajo pozornost k temu, kako je mogoče organizacijsko kulturo razmeroma hitro spreminjati.

Organizacijsko kulturo bi lahko primerjali z naravnima pojavoma, vetrom in plimovanjem. Včasih sta neopazna, drugič očitna. Imata neverjetno moč, da onemogočita določene procese in zavreta napredek. Ne da se ju bistveno spremeniti ali ukrotiti, toda če ju upoštevamo in razumemo ter znamo izkoristiti njune skrite moči, lahko postaneta vir energije in močna podpora podjetju (Katzenbach, Oelschlegel in Thomas 2016).

Ena od najbolj splošno sprejetih in najpogosteje citiranih je Scheinova definicija; kulturo pojmuje kot dinamičen pojav, ki nas ves čas obdaja. Ustvarjamo jo z našimi interakcijami z drugimi ljudmi, oblikuje pa jo vedenje vodij, s čimer se vzpostavijo oblika, navade, pravila in norme, ki usmerjajo vedenje in ga omejujejo. Organizacijska kultura je niz psiholoških predispozicij, ki jih imajo člani organizacije in zaradi katerih delujejo na določen način (Shein 2004, 1).

Med slovenskimi avtorji je enostavno definicijo organizacije kulture najti pri Mihaličevi (2007, 5), ki jo definira kot »celostni in organizacijski sistem vrednot, norm, pravil, stališč, prepričanj, skupnih lastnosti, načinov izvajanja procesov in delovanja zapo-

slenih, skupnih ciljev ter vrste in oblike interakcij znotraj podjetja kot z zunanjim okoljem».

V članku obravnavam organizacijsko kulturo kot lepilo, ki organizacijo drži skupaj in je otipljiv odraz njene »osebnosti«. Skozi prepričanja, pričakovanja, norme, rituale, komunikacijske vzorce, simbole in strukturo nagrajevanja izraža osebnost, temeljne vrednote in usmeritve podjetja in je rezultat vrednot, vedenja in mnenj vodij (Korelc 2009, 59, 69).

Kultura inovativnosti

Inovacije so postale najpomembnejše gonilo rasti, uspešnosti in vrednotenja organizacije. Kultura inovativnosti je po mojem mnenju hkrati tudi kultura eksperimentiranja; zanjo so značilni občasni padci in neuspehi, predvsem pa izobraževanje in ustvarjanje na temeljih učenja.

Kultura inovacij je glede na navedbe Margaret Rouse (2015) delovno okolje, v katerem vodje vzgajajo in pri zaposlenih spodbujajo kreativen način razmišljanja in njegovo uporabo. Organizacije, ki spodbujajo kulturo inovativnosti, živijo v prepričanju, da inovacije niso samo značilnost vodij, temveč lahko ideja pride od vsakogar.

Violeta Bulc je (2011) zapisala, da je inovacijski ekosistem, kot sama poimenuje kulturo, sistem, namenjen kreativnim rešitvam, in to na odprto in naraven način. Omogoča celostno razumevanje potreb, rešitev in posledic, povezanih z inovacijskimi procesi in samimi inovacijami. To je okolje, v katerem se ideje lahko oblikujejo, mogoče jih je preverjati, pripeljati na raven invencije, čemur sledi umeščanje na trg (inovacija) in na koncu upravljanje v procesu trajnostne inovacije.

V članku kot kulturo inovativnosti obravnavamo okolje, v katerem lahko posameznik izrazi svoje potenciale, se opolnomoči, osebnostno raste, v njem ustvarja in inovira. Obravnavamo jo kot odprto organizacijsko kulturo, v kateri je vodja najpomembnejši dejavnik, ki pripomore k vzpostavitvi okolja, naklonjenega inovacijam. Takšna organizacijska kultura je po našem mnenju idealna, in to tako za zaposlenega kot za uporabnika in lastnika. V kulturi, v kateri je zaposleni pomemben člen organizacije, ki soustvarja uspeh, so zaposleni zavzeti in lahko brez naporov ustvarjajo veliko dodano vrednost. Osnovni pogoj za inovativno okolje je vzpostavljena ustrezna organizacijska kultura, v kateri spodbujajo ustvarjalnost.

Slog vodenja, ki spodbuja inovativnost

Vodja ima na organizacijsko kulturo največji vpliv. Tako lahko vodje s svojim vedenjem v organizaciji spodbujajo inovacije ali jih zavirajo. Vodenje je odnos med vodjo in zaposlenimi. Pomeni sposobnost vplivanja, spodbujanja in usmerjanja sodelavcev k doseganju zelenih ciljev (Malec 2017). Poznamo štiri sestavine vodenja (Tušak in Blatnik 2015, 10): vodja, skupina, člani in okolje. Najpomembnejša je vez med vodjo in zaposlenimi.

Slog vodenja je eden izmed najpomembnejših dejavnikov organizacijske klime. Toliko kolikor je različnih osebnosti vodij, toliko različnih slogov vodenja je. Kako v organizaciji ustvarjati okolje, v katerem bodo zaposleni uživali, se razvijali, ne pa izčrpavali? Kako ustvariti okolje, v katerem bodo zaposleni dali od sebe več, kot od njih pričakujemo, in s tem lažje in hitreje dosegali zastavljene cilje? Vsak zaposleni ima določen talent, od vodje pa je odvisno, ali ga bo prepoznal in ali ga bo znal zvabiti na površje. Predvsem pa je pomembno, kako doseči, da bodo zaposleni ustvarjalni.

V zadnjem času prihaja do preobrazbe miselnosti vodij, saj recept za uspešnost organizacije ni le pretirana rezultatska naravnost, ampak graditev vzajemnih odnosov med vodji in zaposlenimi, namen pa je opolnomočiti zaposlene, povečati njihovo pripadnost organizaciji in zavzetost. Logična posledica tega pa je tudi večja uspešnost organizacije. Tako so v zadnjem času, kot pravi Gruban (2007), prišle v ospredje naslednje kompetence: avtentičnost, čustvena in politična inteligenca in osredotočenost.

Avtentično vodenje. Organizacije 21. stoletja zahtevajo nove načine vodenja, kakršno je avtentično vodenje; značilno je za vodje z visoko stopnjo avtentičnosti, ki vedo, kdo so, v kaj verjamejo in kaj cenijo, ter v odnosu z drugimi ves čas delujejo v skladu s svojimi globokimi osebnimi vrednotami in prepričanji, s katerimi gradijo verodostojnost ter si pridobijo spoštovanje in zaupanje. Lahko so direktivni, participativni ali avtoritativni. Avtentičen vodja pozna svoje prednosti in slabosti tako dobro, da ima dovolj samozavesti, upanja, optimizma in prožnosti, da opolnomoči tudi sodelavce in da skupaj dosegajo zastavljene cilje (Dimovski, Penger in Peterlin 2009, 106–108, 111). Avtentični vodje navdihujejo sodelavce, da na delovnem mestu delujejo avtentično, in ob tem, ko ravnaajo v skladu s svojimi moralnimi načeli, čutijo, da je to, kar delajo, smiselno. Pomemben je tudi odnos med vodenjem in zavzetostjo za delo. Zavzetost zaposlenih močno vpliva na produktivnost, zadovoljstvo kupcev, dobiček, nesreče pri delu, na fluktuacijo delavcev,

kulturo in ugled organizacije. Avtentične vodje najbolj opišemo kot tiste, ki vodijo z zgledom, njihovo odločanje je pregledno, izžarevajo samozavest, optimizem, upanje, so prožni, njihove besede so v skladu z dejanji. Pozitivna čustva avtentičnega vodje se širijo med zaposlene. Za avtentično vodenje je ključno samoobvladovanje, tj. proces, v katerem avtentični vodje svoje vrednote uskladijo s svojimi nameni in dejanji. Ker proces avtentičnega vodenja s časom preide na vse zaposlene, začnejo ti delovati podobno in tako avtentični vodje čez čas postanejo temelj pozitivne organizacijske kulture in družbe (Dimovski, Penger in Peterlin 2009, 106–108).

Lastnost avtentičnega vodenja je, da se sčasoma razvijajo tako vodje kot sodelavci, saj odnosi med njimi postanejo bolj avtentični. Avtentičen vodja je sodelavcem vzornik, trener, mentor in svetovalec, torej spodbujevalec osebnega razvoja posameznikov (Dimovski, Penger in Peterlin 2009, 111).

Sposobnosti avtentičnega vodje so neposrednost, odprtost, zavezanost uspehu, želja po priznanju svojih omejitev, preglednost in zavezanost k odgovornosti za svoja dejanja ter nagrajevanje poštenosti in integritete (Dimovski, Penger in Peterlin 2009, 115).

Transformacijsko vodenje. Transformacijsko vodenje je način, pri katerem vodja vzvode za motivacijo zaposlenih poišče v njihovih potrebah po samopotrjevanju, samouresničevanju ter želji po uresničevanju višjega smisla. Da bi mu to uspelo, s sodelavci vzpostavi odprt sodelovalen odnos, se zanima zanje, za njihove cilje ter jim pomaga, da jih uresničijo. Za transformacijskega vodjo so zaposleni celovite osebe, ki si želijo pri delu zadovoljevati svoje ključne vrednote in potrebe. Rezultat tovrstnega vodenja je sprememba v mišljenju ljudi, ki lahko ob takem pristopu več prispevajo k rezultatom organizacije, pokažejo ustvarjalnost, so bolj proaktivni in zato pri opravljanju dela doživljajo več osebnega zadovoljstva. Na splošno je osnovna prednost transformacijskega vodenja ta, da vodja spodbuja samomotivacijo zaposlenih (Račnik 2010). Transformacijski vodja podrejene spodbuja, da oblikujejo svoje vrednote in odnos do dela, tako da so notranje motivirani za doseganje ciljev organizacije, saj so prepričani, da na ta način zadovoljujejo tudi svoje potrebe in dosegajo svoje cilje; temu lahko rečemo tudi opolnomočenje ljudi (Zadel 2015, 52–53).

Sodelovalno vodenje. Med slogi vodenja, ki so primerni za izgradnjo kulture inovativnosti, moramo omeniti še sodelovalno vodenje. Gre za »stanje duha, zato voditelj nenehno trenira in si prizadeva porabiti celoten svoj potencial ter potencial sodelavcev. Pre-

poznava dinamiko, kompleksnost in medsebojno odvisnost sistemov. Razvija tudi duhovno inteligenco. Zavestno se uri za odpiranje novih možnosti. Zaveda se, da je pomemben preplet vseh posameznikovih znanj. Prva odgovornost sodelovalnega voditelja je vodenje samega sebe. To se kaže v uravnovešenosti, osredotočenosti, povezovanju, odsotnosti ega in dokazovanju svojega prav. Za doseganje tega je potrebno dobro poznavanje samega sebe, ozaveščanje vzvodov, ki vodijo do želenih in neželenih načinov obnašanja in spreminjanja samega sebe.« (Klopčič 2015, 211).

Idealna organizacijska kultura

Kaj je idealna organizacijska kultura? Je to kultura, v kateri so zaposleni vrednota ali v kateri je pomembna učinkovitost? Idealna kultura je za vsako organizacijo drugačna. Zaposleni bodo prav gotovo izbrali tako organizacijsko kulturo, ki jim bo dala energijo, v kateri se bodo pri tem, kar počnejo, počutili dobro, v kateri bodo sodelovali pri izvajanju strateških ciljev organizacije in v kateri bodo vladali odnosi medsebojnega spoštovanja in zaupanja.

Raziskava McKinsey & Company (Barsh, Capozzi in Davidson 2008) ugotavlja, da je več kot 70 odstotkov vodstvenih delavcev potrdilo, da bodo inovacije najmanj eden izmed treh ključnih dejavnikov, ki bodo vplivali na rast organizacij v naslednjih treh do petih letih. Preostali vodje vidijo inovacije kot najpomembnejši način, da organizacija pospeši hitrost sprememb v današnjem poslovnem okolju. Vodilni strategji namesto tradicionalnih izdelkov in storitev raziskujejo nove produkte, inovacije v poslovnih procesih, distribuciji, vrednostnih verigah, poslovnih modelih in tudi v managementu. Če na eni strani obstaja zavedanje o pomenu inovacij za organizacijo, pa je resničnost popolnoma drugačna. Kar 65 odstotkov vodij je nad svojo sposobnostjo spodbujanja inovacij v organizaciji razočaranih. Zakaj prihaja do takšne razlike med željami in resničnostjo? Avtorji pravijo, da je ustvariti kulturo, v kateri inovativnost igra glavno vlogo, veliko težje, kot si lahko vodje predstavljajo (Barsh, Capozzi in Davidson 2008).

Pri razvoju modela smo kot idealno obravnavali organizacijsko kulturo z naslednjimi značilnostmi:

- vključevanje zaposlenih v strateške dejavnosti organizacije;
- odprtost za podajanje idej in inovacij;
- usmerjenost v ljudi in timsko delo;
- vodenje z zgledom;

- managerji so učitelji in ekipni delavci;
- skupno odločanje in prevzemanje odgovornosti;
- veliko medsebojno spoštovanje in zaupanje;
- korektno in konstruktivno podajanje povratnih informacij zaposlenim;
- velika motivacija in zavzetost zaposlenih;
- tveganje in napake so priložnost za učenje, rast in spremembe;
- organizacija je usmerjena v prihodnost in se hitro prilagaja spremembam;
- komunikacija je pogosta, neformalna, interaktivna in poteka v več smereh.

Zavzetost zaposlenih

Zavzetost pogosto zamenjujemo z zadovoljstvom ali srečo. Vendar so zaposleni lahko zadovoljni, tudi če niso zavzeti. Le zavzeti zaposleni pa lahko zagotavljajo večjo delovno in s tem poslovno uspešnost. Po podatkih Grubana (2005) so se samo zavzeti zaposleni pripravljani nadpovprečno angažirati in s pripadnostjo podjetju v vsem, kar počnejo, dosegati izjemne rezultate.

Zavzetost lahko na kratko povzamemo kot spoznanje, kako in koliko zaposleni pozitivno razmišljajo o svoji organizaciji, kaj o njej čutijo in koliko so pripravljani biti proaktivni, da bi dosegli njene cilje. Gruban (2005) navaja, da so zavzeti tisti zaposleni, ki so polni energije, delajo s strastjo in čutijo globoko povezanost s podjetjem, v katerem delajo. So izvor inovacij in pomagajo pri razvoju podjetja. Zaupajo v sodelavce in vodje.

V organizaciji s prepričljivo vizijo, jasnim poslanstvom, na temelju katerega usmerjajo posameznika, v kateri imajo zaposleni občutek, da lahko nekaj prispevajo in spremenijo, ter v kateri vodje vodijo z zgledom, bodo zaposleni bolj zavzeti kot sicer. Rezultati raziskav so pokazali, da je eden od najpomembnejših dejavnikov ravno vodenje z zgledom, in v podjetjih, za katera je značilno takšno vodenje, so zaposleni pripravljani narediti več, kot od njih zahtevajo, in so v tem, kar delajo, bolj strastni. Najpomembnejši za zavzetost so: vizija, temeljne vrednote, zmogljivosti, razvoj posameznikovih potencialov in opolnomočenje.

Tako so za večjo zavzetost potrebne jasne in skupne vrednote, ki narekujejo, kako bomo poslovali, značilen slog vodenja, strokovno znanje in vodenje z zgledom. Rezultat tega so navdušeni,

zvesti in ponosni zaposleni, vse to pa prispeva k večji učinkovitosti in uspešnosti organizacije. Če hočemo to doseči, moramo biti pozorni tako na stopnjo zavzetosti zaposlenih kot na zdravo organizacijsko kulturo (Denison Consulting 2010).

Raziskava o kulturi inovativnosti in zavzetosti zaposlenih v Komunali Brežice

Z raziskavo sem želela odgovoriti na naslednje glavno raziskovalno vprašanje:

- Ali obstaja povezava med organizacijsko kulturo in zavzetostjo ter med inovativnostjo zaposlenih v podjetju Komunala Brežice, d. o. o.?

Pri tem sem si prizadevala odgovoriti tudi na specifična raziskovalna vprašanja:

- Kakšna je zavzetost zaposlenih v podjetju?
- Ali v podjetju obstaja organizacijska kultura, ki je naklonjena inovacijam, in ali obstaja razlika med vodstvenimi in operativnimi delavci?
- Ali v podjetju obstaja organizacijska kultura, ki omogoča veliko zavzetost zaposlenih, in ali obstaja razlika med vodstvenimi in operativnimi delavci?
- Ali so zaposleni, ki so kulturo v podjetju ocenili kot inovativno, bolj zavzeti od drugih zaposlenih?

Raziskovalna strategija, ciljna populacija in vzorec

Pri raziskavi sem uporabila kvantitativno raziskovalno strategijo, saj sem obdelovala številčne podatke. Ugotavljala sem soodvisnost, in sicer med kulturo v podjetju, zavzetostjo in inovativnostjo zaposlenih. Pri tem sem upoštevala soodvisnost med odgovori/rezultati – ali so tisti zaposleni, ki so kulturo organizacije ocenili kot odprto in inovativno, tudi bolj zavzeti, torej ali obstaja pozitivna povezanost med kulturo organizacije, stopnjo zavzetosti in inovativnostjo zaposlenih.

V raziskavi sem anketirala celotno populacijo, saj so bili njen predmet vsi zaposleni v podjetju Komunala Brežice; v njem je bilo na dan anketiranja 85 redno zaposlenih. Od tega je bilo 8 oseb trenutno odsotnih zaradi zdravstvenih razlogov ali na porodniškem dopustu, zato jih nisem vključila v raziskavo. Ankete sem razdelila 77 zaposlenim. Zaposlenim, ki so izpolnjevali tiskano različico,

sem jih izročila osebno, tistim v pisarnah pa sem po elektronski pošti poslala povabilo, naj jo izpolnijo po odprtokodni aplikaciji za spletno anketiranje 1KA. Izpolnjevanje je potekalo anonimno; v dogovorjenem roku mi je izpolnjene ankete vrnilo 73 zaposlenih, to je 95 odstotkov prisotnih, kar je odličen odziv. Nato sem izpolnjene ankete analizirala.

Metode in tehnike zbiranja podatkov

Pri uporabljenih tehnikah sem se odločila za anketo, v kateri so zaposleni sodelovali osebno in anonimno. Tako sem lahko kvantitativne podatke tudi analizirala in preverila korelacijo med spremljivkami (obstoj inovativne kulture v podjetju in zavzetost zaposlenih). Za to tehniko sem se odločila, ker poznam zaposlene, ki so vedno pripravljeni sodelovati v anketah. Verjamem, da so bili tako pridobljeni odgovori veliko bolj iskreni, kot bi bili npr. v intervjuju, saj je bila anketa anonimna. Poleg tega sem za to tehniko porabila manj časa, kot bi ga za intervju.

Zaradi preproste in brezplačne možnosti anketiranja po odprtokodni aplikaciji za spletno anketiranje 1KA, ki ponuja tudi analiziranje rezultatov, sem se odločila, da bom med zaposlenimi, ki pri svojem delu uporabljajo računalnike, anketo izvedla s pomočjo tega programa.

Posebnih težav pri izvedbi ankete nisem imela. Da sem zagotovila odgovore na vsa vprašanja, sem v sistemu 1KA vključila zaklepanje in tako onemogočila, da bi se anketiranci premaknili k naslednjemu vprašanju, če niso odgovorili na prejšnje. Pri izpolnjevanju anket v tiskani obliki pa sem vse sodelujoče seznanila s tem, kako pomembno je, da odgovorijo na vsa vprašanja.

Pri pripravi vprašalnika sem izhajala iz specifičnih vprašanj in ga oblikovala s pomočjo že obstoječih vprašalnikov in virov, kot sta Gallupov vprašalnik Q12 (Harter idr. 2006) in vprašalnik Primoža Zupana (Zupan 2016). Anketni vprašalnik sem razdelila na tri dele. V prvem sem ugotavljala, ali v podjetju obstaja organizacijska kultura, ki je naklonjena inovacijam, pri čemer sem se osredotočila na vprašanja, povezana z odprtostjo vodij za ustvarjanje novih idej, spodbujanje zaposlenih k iskanju novih idej in razvoju novih storitev oziroma produktov. Pri tem sem preverjala, ali zaposleni ocenjujejo, da je v podjetju učenje vrednota, ali je vodstvo novim idejam naklonjeno ipd. V drugem delu sem ugotavljala stopnjo zavzetosti v podjetju, in sicer s pomočjo vprašanj iz Gallupovega vprašalnika Q12 (Harter idr. 2006). Pri tem sem pre-

verjala medsebojni odnos med zaposlenimi in vodji. V tretjem delu sem ugotavljala, ali obstaja povezava med organizacijsko kulturo, zavzetostjo in inovativnostjo. V okviru demografskih vprašanj sem poizvedovala po starosti, izobrazbi, spolu, dobi zaposlitve v organizaciji in delovni funkciji (vodilni ali operativni kader). Vprašalnik je imel 31 trditev.

Pred izvedbo raziskovanja sem razumljivost in smiselnost vprašalnika preverjala pri ekipi štirih strokovnih delavcev in prijateljev, ki niso bili vključeni v raziskavo. Na podlagi njihovih pripomb sem vprašalnik še nekoliko dodelala, predvsem jezikovno, malo pa tudi vsebinsko.

Povabilo k izpolnjevanju ankete sem zaposlenim posredovala po elektronski pošti in osebno. Pri tem sem poudarila, kako pomembno je, da mi čim več anket vrnejo, saj je to za verodostojnost podatkov v raziskavi ključno. Zaposleni so ankete oddali v za to namenjene škatle, ki so bile nameščene na vseh lokacijah. Izpolnjene ankete sem prejela v roku največ petih dni.

Pridobljeni podatki so se zbirali v bazi ponudnika aplikacije za spletno anketiranje 1 KA. Rezultate anket v tiskani obliki sem prav tako prenesla v to aplikacijo, kjer sem lažje izvedla analizo. Ko so bili vsi podatki zbrani v aplikaciji, sem analizo izvozila v Excel in s pomočjo tega orodja pripravila grafe in drugo gradivo za analizo.

Obdelava podatkov

Za obdelavo rezultatov sem uporabila opisno (deskriptivno) statistiko. Ta je namenjena organizaciji, povzemanju in opisovanju zbranih podatkov (Prevolnik Rupel 2015). Ugotavljala sem tudi soodvisnost me inovativnostjo in zavzetostjo zaposlenih.

Pri obdelavi podatkov sem si pomagala s funkcijami, ki jih omogoča aplikacija za spletno anketiranje 1 KA, in orodjem Excel, v katerem sem pripravila grafe in preglednice. Pri vseh odgovorih sem izračunala deleže in aritmetično sredino, to je navadno povprečje, ki je vsota vseh posamičnih vrednosti spremenljivke, deljena s številom enot v populaciji (Prevolnik Rupel 2015). Pri nekaterih trditvah sem izračunala tudi standardni odklon.

Rezultati sistema na primeru Javnega podjetja Komunala Brežice, d. o. o.

V raziskavi primera Komunale Brežice, ki je kot prva uvedla sistem Kultura zavzetih inovatorjev 3×12 , sem potrdila, da:

- so zaposleni v Komunali Brežice zelo zavzeti (povprečna ocena po Gallupu je bila 4);
- da v podjetju obstaja organizacijska kultura, ki je naklonjena inovacijam;
- da je odvisnost med inovativnostjo in zavzetostjo zaposlenih v podjetju velika, močna in pozitivna;
- da so organizacijska kultura, zavzetost in inovativnost zaposlenih v podjetju Komunala Brežice tesno povezane spremenljivke in odvisne ena od druge.

Na podlagi raziskave, preučevanja literature in dolgoletnih izkušenj, ki sem jih pridobila v podjetju Komunala Brežice, sem pripravila sistem dela z zaposlenimi, ki je uporabno orodje za vse vodje v podjetju in ga je mogoče uvesti v katero koli storitveno organizacijo. Njegova posebnost je, da je celosten, preverjen v praksi in da so rezultati implementacije preverljivi na primeru podjetja Komunala Brežice, ki je v šestih letih poslovanja – z uporabo tega sistema – doseglo naslednje rezultate (Grajzl in Zupančič 2018):

- za 105 % več ločeno zbranih odpadkov na domovih uporabnikov (slika 1);
- za 96 % manj odpadkov, odloženih na odlagališče (vse preostalo se reciklira) (slika 2);
- povečanje prihodkov podjetja za 130 %;
- povečanje števila zaposlenih za 57 %;
- z izvedbo družbeno odgovornih inovativnih projektov v podjetju vsako leto prihranijo čez 500.000 EUR; štiričlanska družina v občini Brežice tako privarčuje povprečno 7 EUR na mesec;
- cene komunalnih storitev so vsako leto nižje;
- veliko zadovoljstvo uporabnikov (98,3 %);
- zelo zavzeti zaposleni (povprečna ocena po Gallupu je 4);
- več kot 60 idej, ki jih zaposleni predlagajo na leto;
- majhna odsotnost z dela;
- najmanj 30 družbeno odgovornih projektov letno;
- naziva Družini prijazno podjetje in Učēča se organizacija, ISO 9001:2015;
- velika organizacijska energija (indeks je v projektu nacionalnega merjenja organizacijske energije leta 2016 znašal 2,33 in podjetje uvršča v sam vrh slovenskega gospodarstva);



SLIKA 1 Količina v gospodinjstvih ločeno zbranih odpadkov po letih (kg)



SLIKA 2 Količina odpadkov, odloženih na odlagališče, po letih (kg)

- številne nagrade in priznanja (*naj zaposlovalec leta 2016 v Sloveniji v izboru Zlata nit, nagrada Horus 2017 – slovenska nagrada za družbeno odgovornost, srebrno in bronasto priznanje za inovacije*, ki ga podeljuje Gospodarska zbornica Slovenije).

Rezultati so posledica vodenja po sistemu Kultura zavzetih inovatorjev 3×12 , ki temelji na iskrenem, korektnem, poštenem, odkritem medčloveškem odnosu ter odprti komunikaciji. Vodjem je iskreno mar za vsakega od zaposlenih, ki so jim zaupani v vodenje. Kot je direktor Komunale Brežice omenil v predavanju na srečanju detektivov iz vse Evrope (Zupančič 2017), pa ni bilo vedno tako. Začetki so bili težki, tako za vodje kot za zaposlene. Leta 2011 so imeli pri opravljanju gospodarske javne službe (oskrba s pitno vodo, odvajanje in čiščenje odpadnih voda, odvoz in obdelava odpadkov, pogrebna služba) v občini Brežice izgubo, in to že več let. V začetku sanacije leta 2012 je bilo v podjetju veliko zaposlenih, ki so bili demoralizirani, nemotivirani, njihov odnos do podjetja je bil negativen. Soočali so se z velikimi težavami zaradi rednega uživanja alkohola in kaotičnih delovnih procesov. Nezaupanje v poslovanje je bilo veliko, odnos do podjetja pa odklonilen. Odkar se je vodstvo zamenjalo in so leta 2012 začeli uvajati sistem Kultura zavzetih inovatorjev 3×12 , so zaposleni sprejeli nova pravila, vrednote, norme, drugačne od tistih, ki so bile v veljavi prej. Za nekatere je bilo to pretežko in so odšli. Redno preverjanje alkoholiziranosti in dejavnosti za reševanje težav z odvisnostjo od alkohola so zaposleni sčasoma sprejeli in zdaj tako zaposleni kot njihove družine v tem vidijo smisel. Zaposleni danes sprejemajo novo organizacijsko kulturo in z njo delijo vrednote, cilje itn. Javno podjetje Komunala Brežice, d. o. o., je danes inovativno, družbeno odgovorno in okolju prijazno in je zaposlene postavilo za temelj vseh uspehov. Njihova inovativnost je ključna za uspešno poslovanje, zavzetost kot vrednoto pa so zaposleni postavili na prvo mesto, saj

so prepričani, da le srčni zaposleni lahko kakovostno opravljajo storitve (Zupančič 2017).

Kot je to uspelo Komunalni Brežice, si lahko z uvedbo sistema Kultura zavzetih inovatorjev 3 × 12 vsaka organizacija ali podjetje zgradi organizacijsko kulturo, ki bo omogočila prostor za inovacije in z zavzetimi zaposlenimi prispevala k uspešnosti.

Da bi projekt uspel, je treba izvesti naslednje dejavnosti:

- spodbujati odprtost vodstva, ki zaposlene usmerja k inovacijam, uresničevanju potencialov;
- povečati zavzetost zaposlenih, ki bodo z veseljem sodelovali v pobudah, spremembah, projektih;
- vzpostaviti inovacijsko organizacijsko kulturo;
- vzpostaviti medsebojno zaupanje in spoštovanje.

Celostni sistem dela z zaposlenimi Kultura zavzetih inovatorjev 3 × 12

Področje upravljanja s človeškimi viri mora biti nujno urejeno celostno, delne rešitve ne bodo prinesle rezultatov. Tako uvajanje ene dejavnosti ne more prinesiti želenih rezultatov, zaradi česar se npr. na dogodek, ki ga organiziramo, ne bo odzvalo veliko naših zaposlenih ali pa ne bodo hoteli sodelovati pri podajanju predlogov za naj delavca ipd. Rezultati celostnega pristopa so zavzeti zaposleni, ki prispevajo številne ideje in so jih pripravljene tudi uresničiti.

Celostni sistem Kultura zavzetih inovatorjev 3 × 12 temelji na treh stebrih, in sicer: idealna organizacijska kultura, zavzetost zaposlenih in sistematično spodbujanje idej. Vsak steber pa temelji na dvanajstih sklopih. Pri tem so stebri med seboj povezani in odvisni drug od drugega. Če je v organizaciji vzpostavljena idealna organizacijska kultura, ki omogoča ustvarjanje idej, to vpliva na večjo zavzetost zaposlenih, zavzeti zaposleni pa ustvarjajo več idej. Ker zaposleni lahko razvija svoj potencial v obliki idej, je še bolj zavzet, kar vpliva na organizacijsko kulturo.

Idealna organizacijska kultura

Prvi steber celostnega sistema Kultura zavzetih inovatorjev 3 × 12 je idealna organizacijska kultura, ki ustvarja motivirane, zadovoljne in pripadne zaposlene. Zavzeti zaposleni pa so pripravljene za organizacijo narediti več, kot od njih pričakujemo. Z veseljem

prispevajo ideje, po potrebi delajo kakšno uro več in ne izkoriščajo bolniškega dopusta. Vsak vodja bi moral, če hoče zagotoviti dolgoročno uspešnost, v organizaciji ustvariti idealno organizacijsko kulturo. V nadaljevanju bomo predstavili dvanajst sklopov, ki morajo biti izpolnjeni, da lahko govorimo o idealni organizacijski kulturi.

Usmerjenost v ljudi in timsko delo

Ljudje so temelj vseh procesov v organizaciji. Vodja utemeljuje njen razvoj na zavzetih zaposlenih. Le takšni namreč lahko dosegajo uspehe in pripomorejo h konkurenčnosti in uspešnosti. Zavzetost je rezultat številnih dejavnikov, ki so vsi usmerjeni v ljudi in ki jih posebej obravnavam v poglavju o zavzetosti. Timsko delo v organizaciji je izjemno pomembno, saj je v večini primerov ravno to ključno za učinkovito doseganje ciljev. Vodja skrbno sestavlja funkcionalne in učinkovite time in upošteva pravilo različnih vlog posameznikov v njih in smernice za učinkovito delovanje timov, ki so: dobro opredeljen in jasen cilj, medsebojno povezovanje in dopolnjevanje znanja in izkušenj članov tima, zagotavljanje ravnovesja med vlogami in izogibanje ekstremom, skrb za presežek individualnega prispevka vsakega člana tima, iskanje in zagotavljanje ravnovesja med njegovimi člani, zagotavljanje medsebojne podpore med člani tima, spremljanje napredka in zagotavljanje povratne informacije članom tima, skrb za razvoj članov tima ter tima kot celote, sestava tima v skladu s cilji in nalogami (Zakrajšek 2015).

Vključevanje zaposlenih v odločanje in prevzemanje odgovornosti

Zaposleni so sposobni prevzemati odgovornost ter odločati na vseh ravneh, tudi pri strateških dejavnostih. Če jih vključimo v strateške dejavnosti (delavnice za oblikovanje vizije, poslanstva, vrednot in strategije organizacije), v njih prebudimo željo po prevzemanju odgovornosti in odločanju in moč za to ter gradimo občutek pripadnosti in medsebojno zaupanje. Zaposleni se vključijo na najširšem strateškem področju ter strategijo in smer razvoja organizacije začutijo kot svoji. Tako je postavljen osnovni temelj za odločanje in prevzemanje odgovornosti na vseh ravneh. V sklopu tega je treba v oblikovanje strateških dejavnosti, kot so strateški cilji, vrednote, poslanstvo, vizija itd., vključiti vsaj 80 odstotkov zaposlenih.

Spoštovanje in zaupanje

Ena izmed glavnih nalog vodje je, da z zaposlenimi vzpostavi odnose medsebojnega spoštovanja in zaupanja. To sta ključna dejavnika uspešne organizacijske kulture. Spoštovanje in zaupanje zgradimo z odprto in iskreno komunikacijo ter z zgledom. Pri tem je bistveno, da vse dejavnosti temeljijo na iskrenem in pristnem medčloveškem odnosu ter spoštovanju zaposlenega kot enakovrednega človeka. Zaposleni je sodelavec in človek s svojo življenjsko zgodbo, okoliščinami in potjo. Upoštevati moramo, da je sodelavec veliko več kot samo nekdo, ki zaseda določeno delovno mesto in izpolnjuje svoje delovne obveznosti. Vodja mora izražati skrb do sočloveka in imeti sposobnost empatije. Pri tem je potrebna tudi jasnost v komunikaciji, zato se morajo vodje na teh področjih izobraževati.

Vodenje z zgledom

Ena izmed pomembnejših lastnosti dobrega vodje je, da se vede tako, kot to pričakuje od zaposlenih. Sem sodi besedna in nebesedna komunikacija, vse skupaj pa mora biti podkrepljeno z dejanji, ki so bolj prepričljiva in imajo na zaposlene večji učinek kot besede. To ne pomeni, da mora biti vodja pri svojem delovanju popoln, vsekakor pa mora kazati iskreno vnemo in zavzetost pri vodenju z zgledom. Stati mora za svojimi besedami in izpolniti obljube oziroma si vsaj močno prizadevati, da bi jih izpolnil. Osebna integriteta je zelo pomembna in vodja se mora vzdržati vsakršne težnje po manipulaciji in bližnjicah, da bi dosegel zastavljeni cilj.

Vodenje s pomočjo coachinga

Vodja v organizaciji nenehno razvija svoje učiteljske kompetence. Stremi k temu, da bi zaposlene vodil kot mentor in se razvil v vodjo nove dobe, ki je večino časa med zaposlenimi in ne v pisarni. Vodje so fleksibilni, umirjeni, sproščeni, poznajo sebe in v zaposlenih prepoznajo potenciala ter jim pomagajo, da jih odkrijejo tudi sami. Z veččinami *coachinga* jim pomagajo razmišljati drugače, spodbujajo sodelovanje, motivirajo zaposlene in tako povečajo njihovo zavzetost. Ker sebe ne postavljajo vedno na prvo mesto, jim omogočijo, da se izrazijo, se učijo, rastejo in iščejo nove priložnosti. Značilnosti vodje, *coacha*, so: aktivno posluša, daje pozitivne povratne informacije, postavlja vprašanja, pogovarja se o izzivih,

preden postanejo problemi, prizna svoje napake, vodi pošteno in z navdušenjem (Žezlina 2011). Zato je treba vodje izobraziti iz veččin *coachinga*, prav tako pa tudi enega ali dva notranja mentorja, ki bosta skrbela za razvoj zaposlenih.

Vodja zaposlene opolnomoča in spodbuja njihovo osebno rast

Vsak vodja bi si moral želeli delati z opolnomočenimi zaposlenimi. Vodja si želi, da bi njegovi zaposleni pokazali samoiniciativnost in samostojnost pri izvedbi dejavnosti in nalog. Marsikateri vodja to težko zagotovi, bodisi zaradi pomanjkanja znanja, časa in želje bodisi zaradi lastnih strahov in negotovosti. Vodja mora upoštevati naslednje: spodbujati odprto komunikacijo, nagrajevati napredek zaposlenih, sprejemati napake, posredovati zaposlenim ključne informacije, jasno definirati vloge, zahtevati odgovornost, podpirati samostojnost in ceniti njihovo prizadevanje (Daum 2013).

Konstruktivno podajanje povratnih informacij zaposlenim

Organizacije, ki redno in konstruktivno podajajo povratne informacije zaposlenim, so uspešnejše (Horvat 2015). Zaposleni, ki jim vodje dalj časa ne namenijo konstruktivne povratne informacije, izgubljajo motivacijo, ustvarjalnost in zaupanje. Za posredovanje povratnih informacij obstajajo številne tehnike, pri tem pa je treba upoštevati, da informacijo povemo preprosto, jasno, ob pravem času, iskreno in neposredno. Zelo pomembno je, da jo posredujemo ustrezno in dobronamerno, saj to prejemnik hitro začuti in tako povratna informacija doseže namen.

Tveganje in napake so priložnost za rast in razvoj

Star rek pravi, da prijatelja spoznaš v nesreči. Tveganja in napake pri večini vzbujajo nelagodni občutek ter vodijo v srečanje z občutki strahu in krivde, vendar pa je to lahko izjemna priložnost za vzpostavitev občutka varnosti in pripadnosti. Napake nas lahko opozarjajo tudi na potrebo po spremembi. V družbi znanja in digitalne revolucije so spremembe neizogibne in stalnica. Vodja z ustreznim odnosom do obravnavanja napak, tveganj in s sprejemanjem sprememb zaposlenim sporoča, da je ustvarjalnost zaželeno, da so napake del procesa, da so tveganja obvladljiva ter da so spremembe del vsakdana. Tako tudi tveganja in napake postanejo priložnost za rast in razvoj. To zelo pozitivno vpliva na občutek varnosti pri zaposlenih, jim vliva dodaten pogum za sodelovanje,

povečuje njihov občutek pripadnosti organizaciji ter postavlja temelje za inovativno okolje.

Osredotočenost na uporabnike

Osnovni namen obstoja organizacije je zagotavljanje storitev, namenjenih uporabnikom. Organizacija je osredotočena na izvajanje kakovostnih, korektnih in pravočasnih storitev. Z uporabniki gradimo odnose medsebojnega zaupanja in spoštovanja. Pri tem organizacija skrbi za redno obveščanje preko različnih kanalov in kontinuirano preverja zadovoljstvo uporabnikov svojih storitev. Zelo pomembno je, da odgovorno obravnava njihove želje, pripombe ter jih, če je le mogoče, uresniči in upošteva.

Usmerjeni v prihodnost in hitro prilagodljivi

Samo organizacija z vizijo si lahko postavi cilje, zaradi katerih bo dolgoročno uspešna. Vodja ves čas skrbi, da zaposleni ohranjajo smer, ki si jo je organizacija načrtala, tako da imajo jasno sliko o tem, kam gredo in kakšna je njihova vloga pri tem, ter da vedo, kaj od njih pričakuje. Pri tem zaposlenim pusti svobodo, da preizkušajo novosti. Pomembno je, da vodja verjame v vizijo in jo živi. Tako se povečuje njegova karizmatičnost, hkrati pa si pridobi zaupanje zaposlenih. Pri tem je izredno pomembna prilagodljivost, še posebno v današnjem času hitrih sprememb.

Pogosta, neformalna komunikacija v več smereh

Organizacija ne more biti uspešna brez dobre medsebojne komunikacije, tudi neformalne, ki poteka v več smereh. Za dobro komunikacijo so potrebni odprtost, iskrenost, sposobnost poslušanja in sprejemanja ter še veliko drugih elementov, zato je treba posameznikom omogočiti izobraževanje, da te veščine pridobijo. Ker se informacije hitro izgubijo in včasih ne pridejo do pravega naslovnika, redno skrbimo za ozaveščanje zaposlenih o pomenu natančnega in smiselnega prenosa informacij v vse smeri, in sicer z delavnicami, skrajšanjem poti za prenos informacij, ozaveščanjem o pomenu korektnega prenosa informacij itd.

Odprtost za ideje in inovacije

Nujen sklop pri izgradnji idealne organizacijske kulture je odprtost za ideje in inovacije. Vodja se mora vzdržati občutka, da je on

merilo tega, kaj je smiselno in kaj ne. Ko mu sodelavec predstavi svojo idejo, mora biti do nje odprt, in četudi se mu zdi nesmiselna, se mora do ideje, ki mu je bila zaupana, vesti absolutno spoštljivo. Zavedati se mora, da vedno obstaja možnost, da je morda on tisti, ki ne vidi rešitve, zato je edino odgovorno, da vsako novo zamisel obravnava enako navdušenjo. Zelo pomembno je, da v organizaciji uvedejo dejavnosti iz tretjega stebra – sistematično spodbujanje idej.

Zavzetost zaposlenih

Predpogoj za to, da bi dosegli trajno zavzetost zaposlenih, je idealna organizacijska kultura, kakršno smo opisali. Ta temelj je treba nadgraditi z dejavnostmi, s pomočjo katerih bomo dosegli zavzetost zaposlenih. Zavzeti zaposleni z veseljem prispevajo k uspešnosti organizacije, tudi z idejami. Dejavnosti, ki pripomorejo k večji zavzetosti zaposlenih, razdelimo v naslednjih dvanajst sklopov.

Medčloveški odnosi

Zadovoljstvo in zavzetost zaposlenih sta pomembna dejavnika za uspeh organizacije. Tako zadovoljstvo kot zavzetost trajno izhajata samo iz medčloveških odnosov. Del medčloveških odnosov je vedno tudi nevidno, ki ga vzpostavljajo iskrenost, spoštovanje, sočutje in empatija do sočloveka. Gre za občutek, da je nekdo drug enakovreden in da ga vodja vidi celostno, kot človeka, z njegovo življenjsko situacijo, okoliščinami in potjo. Vodenje je funkcija, ki je ne smemo videti kot nekaj, kar smo dosegli, temveč kot nekaj, kar nam je zaupano. Iz tega izvira največja odgovornost do ljudi, ki so vodjem zaupani v vodenje, in na teh standardih gradimo svoje medsebojne odnose (Zupančič 2017).

Osebnostna rast

Za večino ljudi je služba temeljna dejavnost, ki ključno vpliva na naše življenje. Vse, od družbenega položaja, družinskega življenja, prostega časa, uresničevanja sanj, želja in strasti je za večino, tako ali drugače, pogojeno s službo. Svoja življenja prilagajamo službenim obveznostim in vse druge dejavnosti gradimo okoli njih. Na podlagi te ugotovitve bi moralo biti osnovno izhodišče organizacije naslednje: Glede na to, da ima služba in seveda s tem organizacija, v kateri delamo, tako velik vpliv na naša življenja, jo moramo

zgraditi tako, da bo pozitivno vplivala na nas in nam dajala občutek opolnomočenosti. Če toliko časa preživimo v službi, naj nas bogati ter nam daje občutek izpolnjenosti, smisla in vrednosti (Zupančič 2017). Če bomo izhajali iz teh predpostavk bo v organizaciji nastalo okolje, ki bo spodbujalo osebno rast in skrbelo, da bo služba za večino zaposlenih vedno znova spodbujevalka učenja in osebnega razvoja, in to tako, da jih bo okolje pri tem spodbujalo in jim stalo ob strani.

Varno okolje

Vodje gradijo varno okolje, v katerem se bo posameznik dolgočasno počutil dobro. V organizaciji zavzemajo vodilna mesta posamezniki, ki imajo radi ljudi in so sposobni empatičnega dojenja drugega človeka. Medsebojne odnose obravnavajo enakovredno kot druge kazalnike poslovanja, za stanje odnosov pa vodstvo prevzema polno odgovornost. Posameznik, ki se v neki skupini dobro počuti, bo čutil naravno pripadnost skupini in si bo osebno prizadeval za njen uspeh. Tako čisto preprosto pridemo do učinka snežne kepe, ki se kotali in postaja vedno večja kepa medsebojnega zaupanja, sodelovanja, zavzetosti in uspeha. V takšnem vzdušju začneta uspevati inovativnost in izjemen timski duh. Vse se stopnjuje na velike potence in nikomur ni nič težko. Služba postane stimulacija za osebno rast in razvoj posameznika in ljudje začnejo v povezavi z organizacijo, katere del so, čutiti posebno energijo (Zupančič 2017).

Učinkovita interna komunikacija

Z učinkovito interno komunikacijo gradimo kulturo komuniciranja, odprto, iskreno in vzajemno. Komunikacija ima moč povezati, motivirati za to, da bi dosegali skupen cilj. Pri tem je pomembno, da zaposleni informacije o dogajanju v organizaciji izvedo od vodje. Učinkovita interna komunikacija prinaša številne prednosti, kot so: dobra organizacijska klima, zaupanje zaposlenih v vodstvo, lojalnost zaposlenih, podpora viziji in ciljem organizacije, povečevanje produktivnosti zaposlenih, večja motivacija in zavzetost zaposlenih, manjša fluktuacija, oblikovanje ustrezne kulture organizacije itd. (Horvat Jeromel 2015).

Sodelovanje zaposlenih pri sprejemanju strateških odločitev

Zaposlene vključujemo na delavnice, na katerih skupaj oblikujemo predloge za strategijo organizacije (poslanstvo, vizijo, vred-

note, deležniško matriko, cilje, dejavnosti in kazalnike). S tem zagotovimo, da zaposleni strategijo ne samo poznajo, temveč jo deloma čutijo kot svojo.

Nagrade in priznanja zaposlenim

Zaposlenim nagrade in priznanja, ki izražajo zahvalo za njihovo prizadevanje in dosežke, veliko pomenijo. Zelo pomembno se je zavedati, da denar nikakor ni edini in tudi ne obvezen del nagrade. Za spodbujanje timskega dela, kolegialnosti in inovativnosti vsako leto izbiramo naj sodelavce na različnih področjih. Vodja mora vedno izkoristiti vsako priložnost, ki se mu ponudi, da se zahvali zaposlenim in javno pohvali delo tistih, ki so v podjetju lahko zgled in ki s svojim delom največ prispevajo k uspehu organizacije. Pri tem je pomembno, da je vsako leto nagrajenih čim več zaposlenih oziroma od 20 do 50 odstotkov vseh. To povečuje občutek pomembnosti vsakega od zaposlenih v podjetju in vsakomur daje jasno vedeti, da lahko s svojim odnosom in delom tudi sam doseže eno od priznanj. Nekateri lahko dobijo celo več priznanj na različnih področjih, vsekakor pa je pomembno, da organizacija med svojimi zaposlenimi prepozna čim več takih, ki si zaslužijo javno priznanje, in jim ga tudi podeli.

Stena ponosa

Eno izmed izredno učinkovitih orodij za povečevanje pripadnosti in zavzetosti zaposlenih je lahko *stena ponosa*. Že samo ime pove, da nanjo izobesimo nekaj pomembnega, na kar smo vsi v organizaciji ponosni, kot npr. imena naj delavcev, naj sodelavcev, naj inovatorjev, različna priznanja in nagrade ipd. Stena ponosa mora biti na vidnem mestu in jo je treba sproti dopolnjevati.

Neformalna druženja

Neformalna druženja, kot so interne športne igre, pikniki, pohodi, teki, čistilna akcija, dobrodelne akcije, tudi zunaj delovnega časa, so izredno pomembna predvsem zaradi vzpostavitve globljih prijateljstev in krepitev medsebojne povezanosti. Če so zaposleni med seboj povezani, bodo lažje sodelovali v timih, si pri delu priskočili na pomoč in bolje razumeli težave ali izzive, s katerimi se soočajo sodelavci. Tako bo vzdušje v kolektivu prijetno in zaposleni bodo v službo z veseljem prihajali. Če so ta druženja vodji pomembna

in če bo sodelavce osebno povabil nanje, potem se bodo zaposleni sčasoma radi udeležili kakega od takšnih dogodkov.

Skupne vrednote in cilji

Odnos zaposlenega do vrednot in ciljev organizacije je zelo pomemben za njegovo pripadnost in zavzetost, zato skupaj z zaposlenimi opredelimo vizijo organizacije, njene cilje in vrednote. Tako so vrednote organizacije v skladu z vrednotami zaposlenih, cilji pa jasni in razumljivi. Ko zagotovimo, da so vrednote organizacije v skladu z vrednotami zaposlenih, smo postavili temelje za sodelovanje med njimi in organizacijo.

Razvojni pogovori

Razvojni pogovori, ki so izredno moderni in v organizacijah že kar nekako obvezni, so brez pomena, če so zgolj sami sebi namen. Če v organizaciji zgolj kopirajo izvajanje pogovorov od drugod, ti nikakor ne morejo doseči namena. Razvojni pogovori so priložnost, da se vodja z zaposlenimi pogovori o njihovem napredku, doseganju osebnih ciljev in ciljev organizacije, o vrednotah, manjkajočem znanju in veščinah. Preden jih vodstvo organizacije izvede, si mora nujno odgovoriti na vprašanje, zakaj bi to storilo, pri tem pa je pomembno, da jih opravi glede na potrebe in značilnosti organizacije. Temeljijo naj na oceni napredka pri kompetencah zaposlenega. Te pa morajo zrasti iz organizacije, zato je treba pred pogovori vzpostaviti kompetenčni model, v katerem so opredeljene kompetence za posamezna delovna mesta. Pri tem je ključno, da se tako pogovori kot kompetenčni model v organizaciji razvijajo v sodelovanju z zaposlenimi in da vse zaposlene o tem obvestijo, predvsem pa o načinu in namenu ocenjevanja. V sklopu pogovorov za vsakega zaposlenega pripravijo letni razvojni načrt in ga spremljajo.

Učēca se organizacija

Da razvojni načrt tudi uresničimo, zaposlenim ponudimo številne priložnosti za učenje in razvoj. Zanje organiziramo interna in zunanja usposabljanja ter izobraževanja, tako iz strokovne vsebine kot na področju izboljševanja medsebojne komunikacije, zmanjševanja stresa, mentoriranja, javnega nastopanja, organizacije časa, timskega dela itd. Pri tem se moramo zavedati, da je prav vsakdo v organizaciji lahko naš učitelj. Marsikdo ima znanje, ki

bi ga kdo drug potreboval. Tako je mogoče, kadar imajo zaposleni ustrezne sklope znanja, izvesti brezplačna interna izobraževanja, tudi iz vsebin, ki za samo delo posameznika niso nujne, so pa zanj zelo pomembne in lahko povečajo njegovo motiviranost in zavzetost.

Zelo pomembno dejstvo je, da se bomo zaradi negativnih demografskih trendov in zmanjševanja stopnje delovno aktivnih starejših po napovedih že v naslednjih petih letih srečali s pomanjkanjem delovno aktivnega prebivalstva. Zato je treba o tem razmisliti že zdaj in se na to odzvati. Učinkovito upravljanje starejših zaposlenih bo v prihodnje ena izmed ključnih konkurenčnih prednosti organizacije. Da bi okrepili kompetence in motivacijo za podaljšanje delovne aktivnosti starejših ter izboljšali njihov položaj na trgu, je treba pripraviti strategijo in načrte za učinkovito upravljanje s starejšimi zaposlenimi. V organizaciji morajo usposobiti enega ali dva zaposlena za izvajanje internih izobraževanj, ki bosta potem skrbela za področje izobraževanj.

Pozitivna psihologija in povezovanje

To, da se zaposleni na delovnem mestu počuti prijetno in sproščeno, dobro vpliva na njegovo učinkovitost. Prevelik stres je lahko močan zaviralec razvoja. Zato je primerno, da v organizaciji potekajo številne dejavnosti, s katerimi spodbujamo pozitivna čustva, povezanost in pripadnost organizaciji, npr.:

- *Pozitivke.* Odgovorna oseba v organizaciji skrbi, da zaposlenim po mailu pošilja pozitivne misli, video posnetke, šale ipd. Vsi vemo, da včasih potrebujemo spodbudno besedo, da delo lažje opravimo, včasih besedo, ki nas pomiri, včasih pa le kakšno, ob kateri se sproščeno nasmejimo. Prav temu so namenjene pozitivke in prispevajo jih lahko vsi zaposleni.
- *Interni bolšjak,* to je interna prodaja/izposoja/menjava rabljenih stvari, ki poteka po elektronski pošti in na oglasnih deskah v organizaciji. Če ima kdo od zaposlenih doma uporabne stvari, ki jih ne potrebuje več, jih ponudi drugim zaposlenim. Enako velja, če kdo išče, potrebuje kakšno stvar.
- *Interne športne igre.* V organizaciji vsako leto pripravijo interne športne igre. Po koncu sledita podelitev nagrad najboljšim in druženje.
- *Dejavnosti za promocijo zdravja na delovnem mestu.* V organizaciji potekajo načrtovane dejavnosti, katerih namen je

izboljšanje zdravja zaposlenih. Tako se zmanjša delež boleznine.

Sistematično spodbujanje idej

Tretji steber v celostnem sistemu Kultura zavzetih inovatorjev 3 × 12 je sistematično spodbujanje idej. Vodja se zaveda, kako pomembno je ustvarjalno mišljenje in podajanje idej za poslovanje, zato med zaposlenimi sistematično spodbuja ustvarjalnost. Tako se organizacija usmerja k sistematičnemu spodbujanju idej in k pridobivanju novih znanj, veščin in sposobnosti, povezanih s procesi ustvarjanja. Sistematično spodbujanje idej je namenjeno točno določenemu problemu oziroma doseganju strategije, saj so ideje samo zaradi ideje velikokrat neuporabne, in temelji na naslednjih dvanajstih sklopih.

Dinamično, odprto in podporno okolje

Zagotavljanje dinamičnega okolja, v katerem se zaposleni vedno znova premikajo iz območja udobja v prilagajanje, k novim izzivom in nenehnim spremembam, je eden izmed ključnih pogojev za inoviranje v organizaciji. Inovacije lahko nastanejo le v takšnem okolju. Vodja poskrbi za odprto okolje, v katerem se bodo imeli zaposleni možnost izražati, povezovati, uresničevati svoje zmožnosti in ustvarjati. Za izvedbo idej jim je treba zagotoviti sredstva, ekipo in osebo, ki bo skrbela za strokovno podporo pri tem (koordinacija, svetovanje, usmerjanje itd).

Raziskovalna skupina

Da bi spodbujali ustvarjalno mišljenje, obveščanje, motiviranje in vodenje sistematičnega spodbujanja idej v organizaciji, je treba ustanoviti raziskovalno skupino. Njena sestava je ključna; v tim je treba vključiti ljudi z različnimi znanji in pogledi na stvari, saj lahko le tako generiramo različne poglede na isti problem, kar pripomore k prebojnim rešitvam.

Razmišljanje out of the box

Razmišljanje *out of the box* je nov, drugačen, inovativen pogled na izzive, drugačno koncipiranje problemov, razumevanje vsake situacije, v kateri se znajdemo, in to na popolnoma drugačen način, na katerega nismo nikoli prej pomislili. V tem sklopu v organizaciji

potekajo delavnice, v okviru katerih spodbujajo drugačno razmišljanje, ki ga lahko urimo s posebnimi vajami, bodisi vizualnimi ali miselnimi. Vaj se lahko zaposleni naučijo v interni šoli inovacij in v priročniku *Kako do idej*.

Tehnike, orodja in igre za spodbujanje ustvarjalnosti

Zaposlene spodbujamo k ustvarjalnemu mišljenju s pomočjo tehnik, kot so Disneyjeva tehnika, *brainwriting*, *viharjenje možganov*, miselni vzorci, Gordonova tehnika, sinektika, USOMID itd. Raziskovalna skupina poskrbi za srečanja, na katerih spodbujajo ustvarjalno mišljenje zaposlenih. O tehnikah se ustrezno izobrazijo tako njeni člani kot vsi sodelujoči v procesu. Pri spodbujanju ustvarjalnega mišljenja je pomembno, da ideje in motivacija pridejo iz posameznika, ne od zunaj. Na srečanjih uporabljajo različne igre, ki so odlična metoda za ustvarjanje idej in v nas spodbudijo drugačno razmišljanje.

Priročnik Kako do idej

V organizaciji pripravijo priročnik *Kako do idej*, v katerem zaposleni dobijo napotke, kako po najlažji poti priti do pravih idej, kakšne pogoje morajo ustvariti, kdaj je najprimernejši čas za ustvarjalno mišljenje, vaje *out of the box* ipd. Priročnik prejmejo vsi zaposleni v organizaciji.

Interna šola inoviranja

Organizacija v interni šoli inoviranja ponuja pester nabor znanj in veščin tako za zaposlene kot za vodje. V sklopu različnih vsebin lahko vsak zaposleni pridobi potrebno razumevanje, znanje in veščine ter tako postane inovator, vodje pa usvojijo vsa potrebna znanja o procesu inoviranja, pravilni izbiri idej ipd.

Čas in ustvarjalno delovno okolje za ustvarjalno mišljenje

Ena izmed najpogostejših ovir pri ustvarjanju idej je pomanjkanje časa. Delovno okolje je prostor, kjer preživimo večino svojega časa, zato je treba vzpostaviti varno in ustvarjalno okolje, ki je stimulatивно za nastanek idej. Vodja mora zaposlenemu zagotoviti čas za kreativno mišljenje in ustvarjanje, in to po potrebi dnevno, tedensko, mesečno, za nekatere zgolj v obliki vodenih delavnic, za druge pa tudi individualno. Tudi hoja, narava, meditacija, mir in neformalna druženja so idealne okoliščine za nastanek idej.

Jasno definiran proces razvoja idej

Če hočemo spodbuditi inovativnost zaposlenih, moramo jasno definirati proces razvoja idej. Brez tega sta število predlaganih idej in njihova realizacija veliko manjša, prav tako pa zavedanje o pomenu inovacij za organizacijo. V organizaciji je treba določiti cilje in merila ter področja, na katerih so inovacije zaželene, saj lahko od zaposlenih le tako pridobimo konkretne in uporabne zamisli ob obstoječih izzivih.

Knjiga idej

Eno izmed izredno učinkovitih orodij za podajanje idej, ki zadevajo izboljšave delovnega procesa ali uvedbo novosti v organizacijo, je *Knjiga idej*. Zaposleni na ustrezen obrazec zapiše vse potrebne podatke, natančno opiše idejo in predvidene rezultate, ki bi jih njena uresničitev prinesla. Nato ocenjevalna komisija vse ideje pregleda in se odloči o tem, ali jih bodo uresničili ali ne. Pri tem je zelo pomembno, da avtorjem idej posredujemo povratne informacije o tem, kako se je komisija odločila. Za realizacijo ideje določijo odgovorno osebo, pri čemer pa je treba pri izvedbi možnost za vključitev nujno ponuditi avtorju. Za zaposlene je motivacija tudi to, da so za sodelovanje pri razvoju organizacije nagrajeni. Nagrade so lahko denarne ali nedesarne, kot je na primer imenovanje za najinovatorja leta, izobraževanje, ki bi se ga zaposleni rad udeležil, darilni bon ipd. V organizaciji je zato treba pripraviti pravilnik o nagrajevanju inovacij.

Ocenjevanje in nagrajevanje

Ocenjevalna komisija na podlagi strateških ciljev, finančnih sposobnosti in potreb trga preuči vsako idejo in se v zvezi z njo opredeli ter določi osebo, odgovorno za izvedbo. Postopek predpisuje pravilnik o nagrajevanju inovacij; v njem predvidijo tudi nagrajevanje najboljših inovatorjev. Nagrade za inovacije morajo biti znane vnaprej, saj je za zaposlene to lahko velika motivacija. Ključna je izbira članov ocenjevalne komisije. Pozorni moramo biti na to, da se ne obdamo samo z negativci in kritiki niti samo s pozitivneži in »sanjači«. Pomembno je, da imajo člani komisije dovolj znanja in lahko presojajo neobremenjeno. Zaposlenim, ki predlagajo ideje, posredujemo povratno informacijo o njenem statusu (ali gre v izvedbo, ostaja na čakanju, ne gre v izvedbo) in to jasno obrazložimo. Zmagovalci prejmejo finančne ali nefinančne

nagrade. Če bi radi povečali ugled organizacije, se lahko z inovacijo prijavimo na razpis za inovacije, ki ga objavlja npr. Gospodarska zbornica Slovenije.

Kampanje in razpisi

Organizacije, ki spodbujajo podajanje idej samo zaradi tega, ker to uspešno počno konkurenčne, po navadi generirajo neuporabne ideje. Pri tem se je treba osredotočiti na točno določen problem (Černe 2016, 8). Postavljanje pravih vprašanj in izzivov je za dobro rešitev ključno, prav tako je pomembna jasna in natančna opredelitev izziva. Organizacija razpiše vsakoletni interni razpis za reševanje določenega izziva, ki bi ga radi rešili v tekočem letu, najbolj inovativne rešitve pa ustrezno nagradi. Pri tem je zaželeno, da so nagrade znane vnaprej. Če bi radi v reševanje izziva vključili tudi lokalno skupnost, objavimo javni razpis.

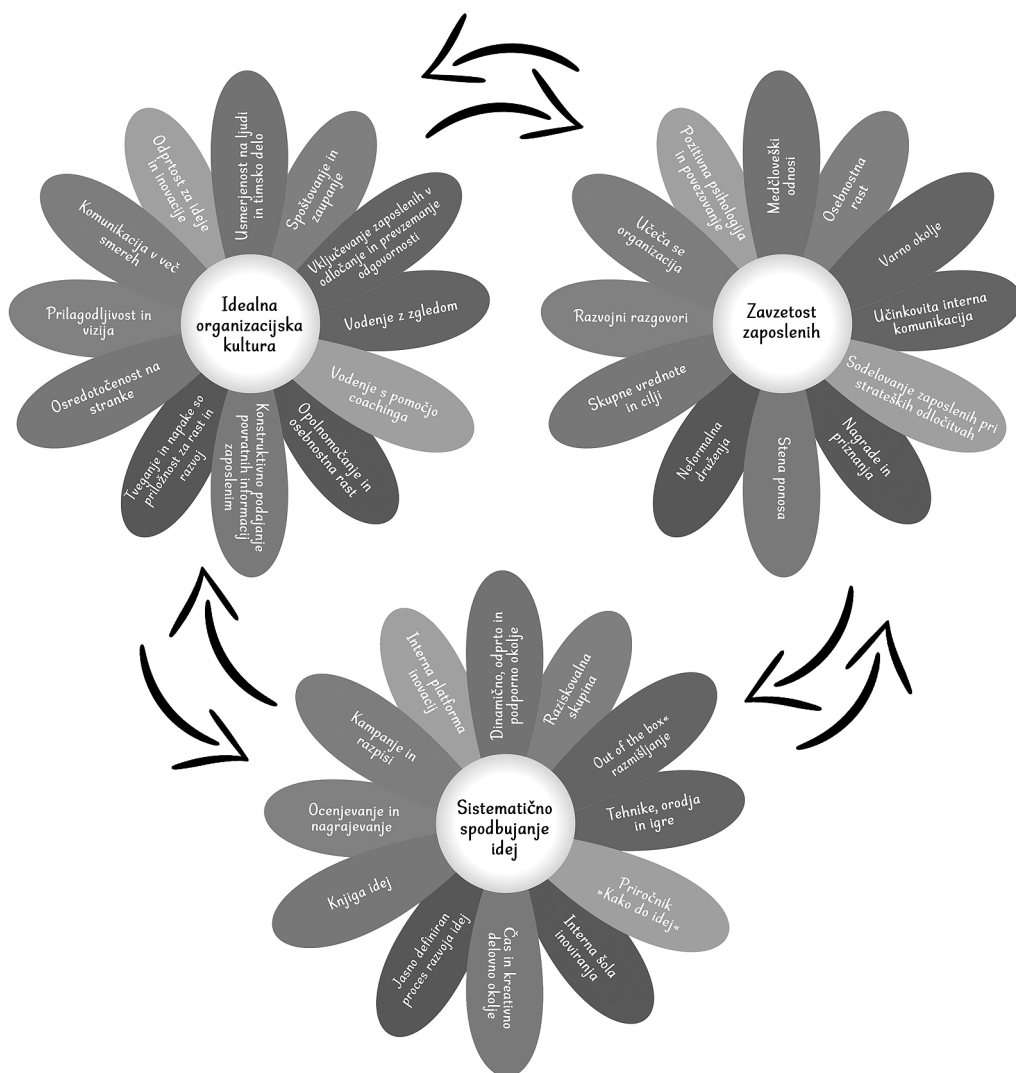
Interna platforma inovacij

Za pretočnost informacij o inovacijah v organizaciji poskrbimo z interno platformo inovacij. Tako so o prispelih idejah obveščeni vsi zaposleni, z objavo na vsem dostopnih mestih pa omogočimo nadgradnjo in izboljšavo obstoječih idej. Interna platforma inovacij je namenjena objavi vseh prispelih idej, zapisov o njihovi realizaciji, o prihrankih v sklopu posamezne ideje, nagrajencih ipd. Pri tem lahko zaposleni tudi sami ocenijo inovativnost posamezne ideje ali jo nadgradijo s svojo.

Iz sistema, ki ga v nadaljevanju prikazujemo tudi shematsko, sta razvidna povezanost in odvisnost med organizacijsko kulturo, zavzetostjo in inovativnostjo v organizaciji.

Sklep

Sistematično in celostno vodenje zaposlenih je temelj razvoja in rasti organizacije. Velikokrat se nam zgodi, da vidimo kakšen primer dobre prakse, kakšno zanimivo dejavnost ali kaj podobnega, kar se je v določeni organizaciji pokazalo kot zelo uspešno, ali slišimo zanj. Ko pa poskušamo to prenesti v naše okolje, ugotovimo, da ista stvar pri nas sploh ne deluje. Razlog za to je treba iskati v tem, da so posamezne rešitve kot modna muha, ki prileti in odide. Če si želimo nekaj trajno zgraditi, moramo imeti namen, željo, voljo, kakovosten načrt, ljudi in dobro organizacijo dela. Ko smo



SLIKA 3 Sistem Kultura zavzetih inovatorjev 3 × 12

poskrbeli za našeto, moramo samo vztrajati do konca in rezultat ne bo izostal.

Sistem, ki sem ga predstavila, je celostna rešitev, ki nam na enem mestu ponuja jasen in praktično uporaben načrt za izgradnjo močnih stebrov, ki bodo vsaki organizaciji zagotovili trajno rast, razvoj in uspeh.

Za vse, ki ste v sistemu prepoznali orodje, ki bi vam lahko bilo

v pomoč pri vsakdanjem delu, za začetek predlagam, da sistem Kultura zavzetih inovatorjev 3 × 12 predstavite zaposlenim in izvedete anketo, s katero boste ugotovili, kakšno je stanje na področju upravljanja s človeškimi viri; tako boste dobili presekok stanja za vse tri stebre in vse sklope sistema.

Uvedba sprememb v že obstoječo organizacijsko kulturo je proces, za katerega sta potrebna razumevanje in potrpežljivost vodstva. Celostna uvedba sistema Kultura zavzetih inovatorjev 3 × 12 v organizacijo traja od enega do treh let, odvisno od stanja, v katerem je organizacija.

Literatura

- Barsh, J., M. Capozzi in J. Davidson. 2008. »Leadership and Innovation.« *McKinsey Quarterly*. <http://www.mckinsey.com/business-functions/strategy-and-corporate-finance/our-insights/leadership-and-innovation>
- Bulc, V. 2011. »Innovation Ecosystem and Tourism.« *Academica Turistica* 4 (1): 27–34.
- Černe, M. 2016. »Kako do implementacije ustvarjalnih idej?« *HRM* 2 (5): 8.
- Daum, K. 2013. »8 Tips for Empowering Employees.« <https://www.inc.com/kevin-daum/8-tips-for-empowering-employees.html>
- Denison Consulting. 2010. »Organizational Culture and Employee Engagement.« https://www.denisonconsulting.com/sites/default/files/documents/resources/rn_engagement_o.pdf
- Dimovski, V., S. Penger in J. Peterlin. 2009. *Avtentično vodenje v učehi se organizaciji*. Ljubljana: Planet G v.
- Gražl, P., in A. Zupančič. 2018. »Kultura zavzetih inovatorjev 3 × 12.« Plenarno predavanje na Nadaljevalnem programu Šole za ravnatelje, Portorož, 16.–17. januar.
- Gruban, B. 2005. »Koncept o zavzetosti zaposlenih: inovacija ali imitacija?« <http://www.dialogos.si/slo/objave/clanki/zavzetost/>
- Gruban, B. 2007. »Idealni profil sodobnega vodje: nepopolnost?« <http://www.dialogos.si/slo/objave/clanki/vodje-tretje-generacije/>
- Harter, J. K., F. L. Schmidt, E. A. Killham in J. Asplund. W. 2006. »Q 12 Meta-Analysis.« https://strengths.gallup.com/private/resources/q12meta-analysis_flyer_gen_o8%2008_bp.pdf
- Horvat, P. 2015. »Sendvič tehnika podajanja povratnih informacij, da ali ne?« <https://psihologijadela.com/2015/11/18/sendvic-tehnika-podajanja-povratnih-informacij-da-ali-ne/>
- Horvat Jeromel, A. 2015. »Učinkovita interna komunikacija za spreobrnitev porušene morale zaposlenih.« <http://www.fenomena.si/ucinkovita-interna-komunikacija-za-spreobrnitev-porusene-morale-zaposlenih/>

- Katzenbach, J., C. Oelschlegel in J. Thomas. 2016. »10 Principles of Organizational Culture.« <https://www.strategy-business.com/article/10-Principles-of-Organizational-Culture-gko=71d2f>
- Kavčič, B. 2011. *Organizacijska kultura*. Celje: Fakulteta za komercialne in poslovne vede.
- Klopčič, S. 2015. *Voditeljstvo*. Zagorje ob Savi: samozaložba.
- Korelc, T. 2009. *(R)evolucija – z inovativnostjo do uspeha!* Šenčur: Creatoor.
- Malec, N. 2017. »Kako biti uspešen vodja?« <https://psihologijadela.com/2017/03/08/kako-biti-uspesen-vodja/>
- Mihalič, R. 2007. *Upravljajmo organizacijsko kulturo in klimo*. Škofja Loka: Mihalič in Partner.
- Prevolnik Rupel, V. 2015. »Statistika v vsakdanjem življenju: opisna statistika.« https://blackboard.doba.si/bbcswebdav/pid-548750-dt-content-rid-2873646_1/courses/DF.SLO.MAG.MAGN.16_17/Statistika%20v%20vsakdanjem%20%C5%BEivljenju.pdf
- Račnik, M. 2010. »Transakcijsko ali transformacijsko vodenje?« <http://www.vodja.net/index.php?blog=1&p=323&more=1&c=1&tb=1&pb=1>
- Rouse, M. 2015. »Definition innovation culture.« <http://searchcio.techtarget.com/definition/innovation-culture>
- Schein, E. H. 2004. *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tušak, M., in P. Blatnik. 2015. »Kakšen stil vodenja je primeren za moderno organizacijo?« *HRM* 13 (65): 10–12.
- Zadel, A. 2015. »Vodenje in vrednote.« *HRM* 13 (65): 52–53.
- Zakrajšek, T. 2015. »Skrivnosti gradnje učinkovitih timov.« <https://psihologijadela.com/2015/02/04/skrivnosti-gradnje-ucinkovitih-timov>
- Zupan, P. 2016. »Idea manager: ključna vloga za razvoj inovativne kulture v organizacijah.« Magistrska naloga, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Zupančič, A. 2017. »Srečanje detektivov iz vse Evrope.« Predavanje, Ljubljana, 12. maj.
- Žezlina, J. 2011. »Vodje naj postanejo coachi zaposlenim.« *Dnevnik*, 26. marec. <https://www.dnevnik.si/1042433478>

■ Petra Grajžl je direktorica Zavoda VednoZavedno.
zavod.vednozavedno@gmail.com

Model vzpostavljanja sodelovalne skupnosti na šoli

Monika Šimenc Vatovani

Osnovna šola Frana Albrehta Kamnik

Namen prispevka je predstaviti model vzpostavljanja sodelovalne skupnosti, ki je strokovnim delavcem na osnovni šoli omogočil avtonomno vodenje procesa vzpostavitve, spremljanja in izboljševanja spremembe. Praksa in analize navajajo različne pomanjkljivosti pri spreminjanju šolskih praks, ki izhajajo predvsem iz tega, da se učitelji kot akterji sprememb ne čutijo odgovorni zanje. Na šoli, kjer delujem, smo v longitudinalni raziskavi preko vpeljevanja in spremljanja vzgojnega načrta vzpostavljali sodelovalno skupnost. S pomočjo rezultatov akcijske raziskave smo ugotavljali, katere konkretne dejavnosti so učinkovite. Oblikovali smo model, ki poteka v osmih fazah. Za uspešen potek procesa spreminjanja šolske prakse je ključno in nujno sodelovanje. Ob ustreznih motivaciji skupnosti in upoštevanju posebnosti šol je model v procesu vpeljevanja sprememb prenosljiv tudi na druge šole.

Ključne besede: vodenje procesa spreminjanje šolske prakse, vloge deležnikov, model vzpostavljanja sodelovalne skupnosti

Uvod

Spremembe v šolah so nujne zaradi prilagajanja obstoječi in hitro spreminjajoči se zakonodaji, sodobni družbi, ki pričakuje izbiranje aktualnih ciljev in vsebin, potreb znotraj šole po nenehnem izboljševanju dela in življenja, želje deležnikov po kakovosti in drugih dejavnikov. Posameznik je v sodobni, spreminjajoči in razvijajoči se družbi že zdavnaj presegel vlogo poslušalca in izpolnjevalca navodil oz. vlogo nadrejenega, ki določa in usmerja dejavnosti podrejenih. Izkazati je treba veščine reševanja problemskih situacij, ustvarjalnosti, kritičnega mišljenja in sodelovanja z drugimi, ker človekovo delovanje redko poteka v izolaciji, neodvisno od drugih. Kaplan in Owings (2013, 8–9) predpostavljata, da nenehno iskanje novih poti in načinov poučevanja ter učenja zaradi ekonomskih razmer in stanja v družbi v preteklosti ni bilo potrebno, današnji čas pa zahteva neprestano spreminjanje, učenje in medsebojno povezovanje. Sprememba mora postati način razmišljanja tudi v šolah, za strokovne delavce pomeni nenehno izobraževanje in strokovno rast. Zavedati se moramo, da uspešno izpeljane

spremembe potekajo počasi, zahtevajo premišljeno in načrtovano uvajanje ter sodelovanje vseh posameznikov, ki jih sprememba zadeva. Ob tem se postavlja vprašanje, kdo in kako naj vodi proces spreminjanja in sodelovanja strokovnih delavcev, da ne bi šlo za projekte, ki jih hitro pozabimo in nimajo dolgoročnega učinka na celotno skupnost.

V literaturi (npr. Razdevšek Pučko 2002; Cassidy idr. 2008) običajno predstavljajo dva načina spreminjanja šol: *od zgoraj navzdol* in *od spodaj navzgor*. Pri prvem načinu so izkušnje in uspešna praksa večinoma zanemarjene, pri ideji o spremembi ter v procesu njenega snovanja so praktiki izključeni, aktivni postanejo šele, ko nastopi faza izvajanja spremembe.

Ravno zaradi tega sta angažiranost in zavzetost posameznikov ali kolektiva za spremembo vprašljivi in sprememba ne zaživi, kot so si predstavljali njeni snovalci. Pri drugem načinu spreminjanja je odgovornost za uspešno vpeljevanje spremembe na strani posameznikov ali skupine na šoli. Po navadi že pobuda prihaja od tistih, ki bodo dejavnosti izvajali. Kot ugotavljata Irwin in Farr (2004), ni dovolj, da zaznamo potrebo po spremembah, najprej moramo pridobiti tiste, ki jih bodo uresničevali v praksi ter jih vključiti v vse korake procesa spreminjanja.

V zadnjem času (npr. Resnick idr. 2013) pa večkrat zasledimo prizadevanje po kombinaciji obeh načinov: *od spodaj navzgor in od zgoraj navzdol*, saj način spreminjanja od spodaj navzgor ni edini, ki je uspešen, če pri strokovnih delavcih vzbudimo motivacijo in pripravljenost za vpeljavo izboljšav v šolo. Iz tega sledi, da so uspešno izpeljane spremembe v vzgoji in izobraževanju posledica zapletenih in dinamičnih procesov, ki lahko vključujejo spremembe učiteljevih vzorcev vedenja in celo spremembe identitete šole, kar pomeni, da je dobro, da so v sodelovanje vključeni vsi zaposleni.

Sodelovanje in sodelovalna skupnost

Sodelovanje med vsemi strokovnimi delavci je torej nujno, kadar želimo v določenem kolektivu uvajati spremembe. Kot pravi Bečaj (2011, 69), »to pomeni, da je vsak šolski kolektiv iskalec rešitev tako za svoje specifične kot tudi za splošne težave«, in v tem vidi smisel in nujnost spreminjanja od spodaj navzgor.

Različni avtorji (npr. Peterson 1994; Fullan in Hargreaves 2000; Bečaj 2010) tako izpostavljajo in opisujejo elemente (ne)sodelovanja v skupnosti strokovnih delavcev na šoli. Tesno so povezani

s spreminjanjem in nam govorijo o možnostih vpeljevanja sprememb od zgoraj navzdol oz. od spodaj navzgor.

Ključno pri spreminjanju je *načrtno in postopno uvajanje nove prakse*. Zaradi nepoznavanja procesov spreminjanja in sodelovanja za večjo učinkovitost se na šolah pogosto pojavi nezadovoljstvo, ker ni hitrega preobrata ali uspeha. Včasih se, kot opaža Peček (2015, 33), nič ne spremeni, čeprav se šole na spremembe pripravijo in se zavedajo, da so nujne in da bo proces dolgoročen. Avtorica zato piše, da je treba veliko časa, energije in znanja nameniti premišljenemu, dobro načrtovanemu vodenemu procesu ter razviti podporno delovno okolje in pozitiven odnos vodje. *Ravnatelj* nastopi v vlogi *spodbujevalca dejavnosti zaposlenih in usmerjevalca procesa*, vendar ne kot ravnatelj – rešitelj.

Različni viri (npr. Hord 1997; Hulpia in Devos 2010) prikazujejo široko paleto praktičnih modelov, ki so jih šole razvile, da bi izboljšale lastno prakso in vzpostavile sodelovanje zaradi boljše učinkovitosti. Mnogi so ostali le pri poskusih, ker se zaradi različnih vzrokov niso obdržali ali dosegli ciljev. Proti koncu prejšnjega stoletja sta pogosta obravnava te teme v literaturi in zavedanje o nujnosti sprememb in potrebi po njih povzročila, da so šole sprejele odločitve o spremembah ter sodelovanju in pričakovale hitre preobrate v svoji organizaciji. Tisto obdobje je najbolj zaznamovalo pripisovanje velikega pomena funkciji ravnatelja šole in njegovega odločilnega vpliva na njen razvoj. Napihnilo so jo tako, da so ravnatelji v določenih primerih prevzeli vso odgovornost za razvoj in skušali v kratkem času doseči neverjetne spremembe, posledica pa so bili neuspeh, razočaranje in občutek nemoči za izboljšanje svojega dela. Opisani pristop je Hord (1997, 103) poimenovala teorija mikrovalovne pečice.

Sodelovanje v skupnosti včasih ne omogoča pričakovanega napredka ali spremembe zaradi slabega načrtovanja na začetku procesa ali pa je sprememba neučinkovita, ker udeleženci v procesu ne prepoznajo napredka ter čutijo neuspeh, piše Backer (2003). Z analizo procesa vzpostavljanja sodelovalne skupnosti je razkril več dejavnikov, na katere moramo biti posebno pozorni že pri načrtovanju ter jih moramo med procesom usmerjati; še posebej izpostavljamo *odnose v skupnosti in vodenje ter način komunikacije*. Podobno razmišlja Erčulj (2006, 251), ki komunikacijo in izmenjavo različnih pogledov omenja kot temelj odnosov v skupnosti. Ob medsebojnem učenju in sodelovanju člani skupnosti preko raziskovanja oblikujejo novo znanje. Avtorica razlaga, da ne gre za naučeno znanje, pač pa za tisto, ki se ustvari v razpravah, pri

izmenjavi idej in prakse ter v sodelovanju med člani. Skupnost ponuja še priložnost za *skupinsko refleksijo o procesih učenja*, kar nam pomaga bolje razumeti okolje, v katerem delamo, in ljudi v njem. Tako Smith (2001) sodelovalnim skupnostim priznava veliko pripravljenost in zmožnost za reševanje lastnih problemov.

V takih skupnostih pa se lahko pojavi težava v zvezi s trajnostjo procesov, ki jo sicer redkeje opazimo. Šole povečujejo učinkovitost z izvedbo eno- ali večletnih programov z določeno vsebino, ki jo vodijo zunanje institucije, skupnosti na šoli oz. razvojnega tima pa ne opolnomočijo za nadaljnje spremljanje določene teme ali ne omogočijo pridobivanja veščin za samostojno izvedbo sodelovalnega reševanja novega problema. Tako npr. Peček (2015) v šolah v slovenskem prostoru kljub uspešnim programom izpostavlja problem strokovne podpore pri zagotavljanju trajnosti, potem ko se ti končajo.

Izraz sodelovalna skupnost zato v tem prispevku uporabljamo, kadar nam to predstavlja procese vzpostavljanja in oblikovanja sodelovanja za *trajno sodelovalno kulturo skupnosti* (Šimenc Vatovani 2016, 30) ter vodi v spreminjanje. Ni pomembno, od kod pride pobuda za spremembo in sodelovanje (od spodaj navzgor ali nasprotno), ob sprejemanju in usklajevanju različnih pogledov sodelavcev ter refleksiji o delu na šoli je treba strokovne delavce navdušiti in usposobiti za razvoj.

Kot ugotavljam, je nosilka sprememb šola sama. V svojem delu na primerih praks skupnosti, ki navajajo spreminjanje preko sodelovanja, poudarjam, da so komunikacija in izmenjava različnih pogledov ter ustvarjanje znanja v razpravah, izboljševanje idej in prakse s sodelovanjem vseh vpletenih pomembnejši celo od same vsebine spremembe.

Motivacija učiteljev in vloga ravnatelja

Strokovni delavci na šolah so naklonjeni uvajanju izboljšav in novostim, kar kaže tudi raziskava Vogrinc in Valenčič Zuljan (2009), lastne dejavnosti in angažiranosti pa pri uvajanju sprememb ne prepoznajo kot ključnih. Poleg tega prihaja do različnih negativnih odzivov strokovnih delavcev pri uvajanju sprememb, zato ostaja njihova motivacija v procesu spreminjanja največji izziv.

V prvi fazi vpeljevanja sprememb naj pobudniki strokovne delavce motivirajo na vznemirljiv način, ne samo s suhoparnimi predstavami in predavanji (Kaplan in Ownigs 2013). Konkretni

prikazi in podatki jih namreč spodbujajo k medsebojnim pogovorom, iskanju predlogov za spremembo in k želji po izboljšanju. Mnenja, da bo neka izboljšava uspela zato, ker je delovala pri drugem učitelju ali na drugi šoli, ne potrjujejo niti teorija niti izkušnje strokovnih delavcev. Ko strokovni delavci sami začutijo, da si želijo nekaj delati drugače, so pripravljeni na proces spreminjanja.

Nadaljnji koraki morajo biti zelo dobro načrtovani in vodeni. Moč posameznega učitelja je omejena, če se ne povezuje z drugimi. Sodelovalna kultura sodelavce spontano zavezuje k sodelovanju, izmenjavi idej, pripomočkov in medsebojni pomoči, vendar dejavnosti za sodelovanje in medsebojno povezanost učiteljev na šoli ne smejo potekati le naključno. Vzpostaviti je treba formalne oblike sodelovanja in komunikacije med strokovnimi delavci (Plahutnik in Šimenc 2015, 61): delovne skupine, strokovne aktive, tedenske sestanke kolektiva, redne pedagoške konference, izobraževanja za celoten kolektiv ... Gre za sinergijski učinek dejavnosti, idej in dosežkov posameznika, ker ljudje spremembo samo ob sodelovanju in lastni dejavnosti začutijo kot svojo.

Čeprav ravnatelj pri vzpostavljanju sodelovalne skupnosti in uvajanju spremembe ne nastopa kot nosilec procesa v smislu ravnatelja heroja, ima pomembno vlogo. Kot spodbujevalec in podpornik spremlja dejavnosti, jim posveča svoj čas, namenja besede podpore in sredstva. S tem vpliva tudi na oblikovanje vzdušja v zbornici. Kot menita McLeskey in Waldron (2015, 68), učiteljem s svojim delom in vedenjem sporoča, katere so temeljne vrednote, in pripomore k razvoju občutka pripadnosti šoli.

Usmerjevalne skupine

V analizi primerov dobrih praks navajam (Šimenc Vatovani 2016, 59), da strokovnjaki za vodenje procesa spreminjanja pogosto poudarjajo ustanovitev usmerjevalne skupine. Na naših šolah so to predvsem delovne skupine ali timi ali delovni timi. Poleg koordinacijske je pomembna povezovalna vloga usmerjevalnih skupin. Njihova naloga je, da strokovne delavce spodbujajo k sodelovanju, zaznavajo njihove težave in se odzivajo na izražene potrebe. Struktura skupine mora biti skrbno izbrana po vnaprej določenem ključu (npr. predstavniki vseh aktivov ali različnih stopenj ...). Člani usmerjevalne skupine morajo biti zaupanja vredni posamezniki, v katere drugi udeleženci procesa verjamejo. Vsak strokovni delavec naj bi začutil, da ima v usmerjevalni skupini svojega predstavnika. V literaturi je priporočeno različno število članov

skupine, kar je odvisno tudi od velikosti šole. Poleg tega usmerjevalne skupine zagovornikom distribuiranega vodenja predstavljajo praktičen primer razdeljenega vodenja nalog in odgovornosti na šoli.

Akcijsko raziskovanje

Na šoli, kjer poučujem, smo se pred leti premišljeno lotili vpeljevanja vzgojnega načrta, da bi dosegli dolgotrajen učinek. Priporočeni koraki pristojnih institucij nam niso zadostovali, saj niso upoštevali naših posebnosti (šola s štirimi podružničnimi šolami), že opravljenih dejavnosti, časovno so nas omejevali (od enega do drugega srečanja) ter niso bili zanesljivi (ob upoštevanju korakov so bili realni rezultati drugačni od naših pričakovanj). Zanimalo nas je, kako spremembe v šolo vpeljevati tako, da zaživijo v praksi in je zagotovljena njihova trajnost. Ob prebiranju literature in raziskovalnem delu v skupnosti smo najprej oblikovali izhodiščni model vzpostavljanja sodelovalne skupnosti na šoli, ki sama vodi in spremlja proces spreminjanja. Najprej je bilo treba pridobiti ter motivirati strokovne delavce, jih povezati v skupnost, v kateri si bodo člani izmenjevali izkušnje, se povezovali, aktivno sodelovali pri prepoznavanju in reševanju problemov.

V longitudinalni akcijski raziskavi so sodelovali vsi strokovni delavci, zaposleni na osnovni šoli v obdobju šestih let, v povprečju okrog osemdeset strokovnih delavcev v posameznem šolskem letu. Vloge sodelujočih v raziskavi so bile različne, izstopali so člani usmerjevalne skupine, ki smo jo poimenovali delovna skupina za vzgojni načrt, saj so dejavno ustvarjali korake v procesu oblikovanja sodelovalne skupnosti. Pomembno vlogo je imel še ravnatelj, ki je pred začetkom raziskave določil sestavo in poimenoval člane delovne skupine, kasneje tudi ob posvetovanju z vodjo delovne skupine. Drugi strokovni delavci so sodelovali kot opazovalci ter predvsem kot izvajalci dejavnosti, o katerih smo se dogovorili, kot anketiranci s svojimi mnenji, predlogi, zamislili in komentarji, soudeleženci delovnih pogovorov v manjših skupinah, udeleženci pedagoških konferenc, različnih sestankov, nekateri tudi na svojo pobudo ali prošnjo delovne skupine v okviru vsakodnevnega pedagoškega dela.

Z akcijskim raziskovanjem v štirih krogih smo oblikovali in preverili model vzpostavljanja sodelovalne skupnosti na šoli. Analizirali smo več kot 50 različnih dokumentov, zapisov, intervjujev oz. vprašalnikov (skupaj več kot 310 analiz): dokumentov šole (za-

pisniki sestankov in pedagoških konferenc, poročila o realizaciji vzgojnega načrta v posameznem letu, drugi zapisi ...), zapisov opazovanj (delovni in anekdotski zapisi), standardiziranih individualnih intervjujev in vprašalnikov za strokovne delavce (ankete odprtega tipa, analiza swot).

Delovali smo po vnaprej pripravljenem načrtu, vendar je izvajanje v praksi prineslo ogromno vprašanj in sprememb. Dileme smo skušali sproti razreševati s pogovori, prilagajali smo dejavnosti za celotno skupnost, odgovore smo iskali tudi pri strokovnjakih (vprašanja smo naslovili na Zavod za šolstvo, se udeležili posveta o tej temi, spremljali strokovno literaturo). Vmes je pogosto prihajalo do nepredvidenih dogodkov ali npr. do negativnih odzivov sodelavcev ob dejavnostih, ki jih je pripravila delovna skupina. Njeni člani smo tako v nadaljevanju načrtovali in usmerjali takšne akcije, v katerih so zaposleni videli smisel, in to na način, ki je omogočal razvoj ter izpolnjeval njihovo poslanstvo. Med spremljanjem analiz anekdotskih zapisov ob nadaljnjih dogodkih je bilo pogosteje zaznati poudarjanje spoštovanja, odgovornosti in medsebojnega sodelovanja v komuniciranju, ki so prevladali nad nestrokovnimi odzivi in malodušjem.

Izkazalo se je, da so bile individualne dejavnosti, npr. reševanje individualnega vprašalnika, manj priljubljene in so doživele slabši odziv kot pogovori ob kratkih vprašanjih po aktivih. Večja aktivnost sodelavcev in njihova večja zavzetost za pogovore sta temeljili na možnostih za medsebojno sodelovanje in priložnostih za dialog.

Model vzpostavljanja sodelovalne skupnosti

S pomočjo akcijskega raziskovanja smo preverjali izhodiščni model vzpostavljanja sodelovalne skupnosti. Prepoznali smo osem faz modela, ki jih predstavljamo v nadaljevanju. Preglednica jasno prikazuje, da je bila najdaljša in najzahtevnejša zadnja faza (ki še vedno traja): *načrtovanje nadaljnjih korakov za zagotavljanje trajnosti*. Raziskava je pokazala, da pri delu s celotno skupnostjo ni bližnjic. Model v začetnem letu predvideva kar pet faz, ki si logično sledijo.

Prepoznavanje problema

Pobuda za spremembo je sprva potekala *od spodaj na navzgor*, saj smo na šoli pred začetkom procesa zaznavali povečano nezadovoljstvo strokovnih delavcev zaradi discipline, ker njihovo de-

PREGLEDNICA 1 Nastanek faz modela vzpostavljanja sodelovalne skupnosti v posameznih korakih akcijskega raziskovanja

Akcijsko raziskovanje	Faze modela
<i>Oblikovanje vzgojnega načrta</i> Šolsko leto 2008/2009	1. Prepoznavanje problema 2. Oblikovanje usmerjevalne skupine za vodenje procesa 3. Usposabljanje usmerjevalne skupine in strokovna podpora 4. Analiza stanja in predlogi za spremembe 5. Konkretni načrt za vpeljavo spremembe
<i>Udejanjanje in evalvacija vzgojnega načrta</i> Šolsko leto 2009/2010	6. Udejanjanje v praksi z vključevanjem vseh deležnikov pri odločitvah in dogovorih – dejavnost vseh strokovnih delavcev
<i>Spremljanje vzgojnega načrta</i> Šolsko leto 2010/2011	7. Evalvacija
<i>Izvajanje dejavnosti za zagotavljanje trajnosti procesa</i> Šolska leta 2011/2012–2014/2015 in naprej	8. Načrtovanje nadaljnjih korakov za zagotavljanje trajnosti

lovanje v določenih situacijah ni bilo učinkovito, in željo po spremembi. V istem obdobju je ministrstvo, pristojno za šolstvo, s spremembo zakonodaje uvedlo *vzgojni načrt* kot obvezen dokument, s katerim so šole na podlagi okvirne zakonske ureditve same opredelile podrobna pravila skupnega življenja, pravice in dolžnosti učencev, pravila vedenja in ravnanja, vzgojno ravnanje in ukrepanje ter drugo. S tem smo pristop v praksi nadgradili še s pristopom *od zgoraj navzdol*.

Oblikovanje usmerjevalne skupine za vodenje procesa

V našem primeru je ravnatelj, potem ko smo prepoznali problem, imenoval člane delovne skupine. Pestrost strukture v skupini je izjemno pomembna, ker omogoča veliko različnih idej, različnih pogledov na isti problem in prinaša rešitve, ki niso enostranske, temveč premišljeno ustvarjene na podlagi diskusij in argumentov (Šimenc Vatovani 2016, 142). Pestrost je ravnatelj zagotovil z izbiro predstavnikov šole (tako vodstva kot predmetne in razredne stopnje, predstavnikov podružnice in oddelka podaljšanega bivanja), staršev in učencev. Z menjavami in novimi člani smo med drugim zagotovili fleksibilnost.

Usposabljanje usmerjevalne skupine

V tej fazi je treba izkoristiti ponujena izobraževanja, se lotiti branja strokovne literature in se dodatno usposabljati. Raziskovalci

(George idr. 2007; Borg 2012) predlagajo, da se skupina najprej seznanja s problemom in mnenja o njegovem reševanju uskladi v skupni viziji. Če je mogoče, se vzpostavi še stalna ali občasna strokovna podpora (npr. raziskovalci z univerze, usposabljanja, konzultenti novincem, mreženja z drugimi šolami, kritični prijatelj . . .). Že pestra sestava usmerjevalne skupine člane spodbuja k medsebojnemu učenju, strpnosti in pogosti ustrezni komunikaciji.

Analiza stanja in predlogi za spremembe

Strokovne delavce smo seznanili s temo in značilnostmi procesa. Še večje zaupanje smo dosegli zaradi predavanja zunanjega strokovnjaka, s katerim smo se prej dogovorili o vsebini. Tako smo dosegli motivacijo za skupno reševanje problemov in pripravljenost na delo v skupini. Konkretno smo nato v okviru aktivov odgovorno podajali mnenja o dejavnostih, ki so potekale na šoli, in predloge za izboljšanje. Gre za pomembno fazo, v kateri so aktivno sodelovali ter se usklajevali vsi udeleženci procesa. Strokovni delavci so dobili priložnost izraziti svojo voljo in začutili so dolžnost, da to storijo, člani delovne skupine pa odgovorno ravnati s pridobljenimi podatki.

Konkretni načrt za vpeljavo spremembe

Usmeritve za dejavnost smo dobili z urejanjem pridobljenih predlogov in pripravo natančnega načrta za njihovo implementacijo. Predvidene dejavnosti je treba vključiti v obstoječo mrežo dejavnosti, projektov ali prednostnih nalog na šoli ter jih načrtovati pravočasno, zapisane naj bodo v letnem delovnem načrtu šole.

Naslednji fazi sta daljši od prejšnjih in trajata vsaka po eno šolsko leto. Šele s šesto fazo se sprememba začne udejanjati, njen uspeh pa je odvisen od angažiranosti skupnosti.

Udejanjanje v praksi z vključevanjem vseh deležnikov pri odločitvah in dogovorih – dejavnost vseh strokovnih delavcev

V tej fazi so imeli strokovni delavci osrednjo vlogo. Njihove dejavnosti niso bile naključne, saj so bile dobro načrtovane in usmerjene. Dodatno se je pokazalo, da je čas in energijo nujno namenjati nepredvidenim dogodkom sredi šolskega leta, ker je od tega odvisno nadaljevanje procesa. S pomočjo več srečanj, pogovorov, predstavitev primerov dobre prakse in prevzemanja odgovornosti,

ne pa z izmikanjem in opazovanjem od daleč, smo se učili, kako preseči negativizem in malodušje, ki sta se pojavila ob prvih težavah.

Evaluacija

Usmerjevalna skupina, ki vodi proces izvajanja nalog, ima nalogo proces tudi spremljati, analizirati in morebitne prilagoditve na podlagi posvetovanj zapisati v novi načrt šole. Na šoli smo spremljali uspešnost akcij, ki smo jih izvajali, in ocenili, ali jih bomo načrtovali še v naslednjih krogih akcijskega raziskovanja. Dodatno smo opazili potrebo po evalvaciji dela usmerjevalne skupine.

Zadnji korak pomeni nadaljevanje prejšnjih faz, če šoli zagotavlja napredek in učinkovito delovanje.

Načrtovanje nadaljnjih korakov za zagotavljanje trajnosti

Spreminjanje je v skrbi za trajnostni razvoj nikoli končan proces. Pregledno in strokovno vodenje usmerjevalne skupine, odzivanje na dogodke ter primerno vzdušje na šoli je treba doseči ob načrtovanih akcijah (npr. določanje prednostnih nalog), pa tudi bolj spontano: s komentarji v neformalnih pogovorih, pozitivno naravnostjo, časom za pogovore s sodelavci. Z upoštevanjem predlogov sodelavcev in njihovim preglednim umeščanjem v delovanje na vzgojnem področju vplivamo na motivacijo kolektiva ter spodbujamo k dejavnostim, ki prispevajo k razvoju. Plahutnik in Šimenc (2015, 62–63) razlagata, naj bosta motiviranost sodelavcev za delo na vzgojnem področju in klima v kolektivu konstantni. Pri tem opozarjamo na past prepričevanja posameznikov, ki se niso pripravljene vključiti v proces. Začarani krog diskutiranja in širjenja negativne energije je vseeno treba zajeziti s pregledno predstavitvijo del, pričakovanih ter nalog.

Zaključki akcijskega raziskovanja

Pred začetkom raziskovanja nas je zanimalo, kako za sodelovanje pridobiti strokovne delavce, jim dati priložnost za aktiven dialog ter udeležbo v drugih oblikah sodelovanja ter kako ohraniti njihovo motivacijo. Spraševali smo se, kako v procesu spreminjanja razdeliti odgovornost med vse strokovne delavce. Želeli smo si vzpostaviti varno okolje za zaposlene, da bodo lahko izrazili svoja mnenja. Ugotavljali smo, kdo vodi proces in kako člani usmerjevalne skupine vidijo lastno vlogo v procesu vnašanja sprememb.

Med prve sklepe uvrščamo napotek, da je v procesu spreminjanja nujno nenehno *preverjati stanje* na šoli in se vedno znova spraševati, katera so njena močna področja in kaj bi radi izboljšali.

Obdržale so se tiste *akcije*, ki osmišljajo delo strokovnih delavcev in v katerih so sodelujoči prepoznali priložnost za izražanje svojega mnenja. V nadaljevanju naštevamo nekaj takih dejavnosti: pogovori po strokovnih aktivih; pogovor vodij strokovnih aktivov, članov delovne skupine in vodstva šole; pogovori po skupinah na pedagoški konferenci; delavnice z navodili za pogovore po skupinah na pedagoški konferenci; družabna igrice in poročanje na pedagoški konferenci; zbiranje idej na plakatu in v e-zbornici; pogovori po skupinah na pedagoški konferenci; predstavitev primerov dobre prakse na pedagoški konferenci; priprava in izvedba kulturnega dneva po manjših skupinah ... K povezanosti kolektiva in s tem večji motiviranosti za delo in sodelovanje pripomorejo tudi medsebojne hospitacije in skupne pedagoške konference. Največ uspešnih akcij in pozitivnih povratnih informacij smo med akcijskim raziskovanjem doživeli, kadar so bili sodelavci dejavni v konkretnih akcijah (npr. priprava delavnic za učence, prikaz reševanja problema, ideja za delo v razredu, upoštevanje njihovega predloga za spremembo ...) in kadar je čas, vložen v akcijo, odtehtal rezultate. Tako so več zanimanja požele zanimivejše točke (npr. trinajst primerov dobre prakse na konferenci, izzivalne izjave učencev na prosojnicah na konferenci, izvedba kulturnega dneva za celotno šolo).

Na veliki šoli dogodek za vse strokovne delavce (npr. pedagoška konferenca s 70 udeleženci) ni primeren za *pogovor*; razen če udeležence razdelimo v manjše skupine. Izkazalo se je, da tudi v manjših skupinah redko prihaja do samoiniciativnih konstruktivnih pogovorov, zato je načrtovanje možnosti za izražanje mnenj izredno pomembno. Poleg usmerjenega pogovora moramo pustiti dovolj časa in priložnosti še za dodatne ideje ali predloge. Manj navdušenosti so strokovni delavci pokazali za udeležbo v dejavnostih, v katerih niso prepoznali prispevka k svoji praksi. Zanimanje se je prav tako zmanjšalo, če so bile dejavnosti ponavljajoče se ali dolgotrajne, npr. če so pred pedagoško konferenco izražali predloge, na njej pa spremljali frontalno predstavitev teh predlogov, ki so jih kasneje po skupinah znova pregledovali. Take dejavnosti so se jim zdele manj koristne. Kot zanimivost lahko zapišemo, da smo v različnih korakih akcijskega raziskovanja preizkusili še individualne vprašalnike, saj smo pričakovali bolj poglobljene odgovore; naš namen je bil pridobiti mnenje vsakega posameznika.

Individualno delo se je zaradi manjšega odziva sodelujočih najprej pokazalo kot neustrezno. Povratne informacije so bile v takih primerih pomanjkljive, ker nismo vedno razumeli konteksta odgovorov. Poleg tega prihranek časa ni odtehtal povezovanja in usklajevanja med strokovnimi delavci, do česar pride med diskusijo pri delu v skupini.

Članom delovne skupine je v šestih letih uspelo na strokovne delavce preložiti *več odgovornosti* za izvajanje dejavnosti. V tem času svoje vloge niso več razumeli zgolj kot seznanjanje z vzgojnim načrtom in motiviranje drugih deležnikov, ampak so začeli nastopati v *vlogi usmerjevalcev procesa*, poskrbeli so za aktivno sodelovanje deležnikov in začeli kritično presojati povratne informacije.

Kljub vsemu prizadevanju delovne skupine in ciljno usmerjenim akcijam nam ni uspelo doseči, da bi bili vsi vedno dovolj odgovorni. Gre za to, da iste dogovore in pravila *različno interpretiramo* ali pa se posamezniki njihovem izvajanju celo izogibajo. To področje bo ravno zato ostalo eden večjih *izzivov tudi v prihodnosti*. Kot lahko sklepamo iz uspešnih akcij (npr. kulturni dan o bontonu), se odgovornost posameznika za uspešnost procesa povečuje, če se *povezuje s sodelavci* in pri tem neposredno vpliva na dejavnost učencev.

Kritike so člani delovne skupine doživeli zaradi dolgih frontalnih predstavitev in pogovorov v aktivih s premalo konkretnimi vprašanji. Podobno se je zgodilo z akcijami, ki so sodelavce časovno obremenile ali v njih niso prepoznali smisla (npr. zbiranje in zapisovanje idej na plakatu v zbornici). Ob kritikah smo se učili medsebojne komunikacije: izrečene ali zapisane kritike so bile pogosto podane skupaj z utemeljitvijo ali celo predlogom za rešitev. Zelo pomemben dejavnik pri nepredvidenih dogodkih je *odzivni čas* in sodelovanje vpletenih, saj veliko situacij zahteva hitre odzive in takojšnje reševanje problema.

Večina strokovnih delavcev je med daljšim časovnim obdobjem opazila napredek na vzgojnem področju, kar kažejo rezultati analize vprašalnika, ki so ga sodelujoči izpolnili ob koncu zadnjega koraka v četrtem krogu akcijskega raziskovanja (Šimenc Vatovani 2016, 127–131). Na skupnih pogovorih so postajali bolj kritični do lastne prakse in komunikacije s sodelavci. Izrazili so pričakovanje, da bo proces spreminjanja na vzgojnem področju šole tudi vnaprej potekal pod strokovnim vodenjem in ob usmerjanju delovne skupine.

Določene kategorije odgovorov so se med šestletnim procesom

v analizah vprašalnikov, pogovorov in zapisov šole pojavljale vedno znova. Iz tega lahko sklepamo, da v skrbi za zagotavljanje trajnosti sodelovalne skupnosti ne bo načrtovanje dela in dejavnosti nikoli končan proces. Rezultati opozarjajo predvsem na kulturo medsebojne komunikacije, ki temelji na strpnosti in spoštovanju ter doslednosti vseh deležnikov.

Zaključek in usmeritve za delo

Predlagani model vzpostavljanja sodelovalne skupnosti se je na šoli pokazal kot najprimernejši. Predstavljena akcijska raziskava zagotovo ni unikum, ima pa kot študija primera in prikazani model prakse posebno vrednost. Po Resnick idr. (2013) konkretnih rešitev določene sodelovalne skupnosti ne moremo posplošiti in jih enostavno prenesti na drugo šolo, ampak nam takšne rešitve ob upoštevanju posebnosti služijo kot opora pri načrtovanju prakse na drugih šolah.

Sklenemo lahko, da brez lastnega angažiranja in dejavnosti šola ne more napredovati. Poleg ustreznega načrtovanja procesa, sestave delovne skupine in poistovetenja šolskega kolektiva s problemom je treba upoštevati vlogo vodstva šole, k dejavnostim ustrezno pritegniti celoten kolektiv ter razumeti postopnost in dolgotrajnost procesa.

Ob koncu podajamo še nekaj ključnih poudarkov in usmeritev za delo v prihodnosti (po Šimenc Vatovani 2016, 148):

- vključevanje vseh strokovnih delavcev je ključno za pridobivanje realne slike o stanju na šoli in predlogih za dejavnosti v prihodnosti;
- upoštevanje predlogov zaposlenih v načrtovanih dejavnostih mora biti predstavljeno pregledno, da strokovni delavci čutijo, da so slišani, ter da se povečuje medsebojno zaupanje in zavezanost enakim ciljem;
- za vzpostavljanje sodelovalne skupnosti individualno delo ni dovolj, ker je treba omogočiti pogoste priložnosti za vzpostavljanje sodelovalne kulture in pogovore v manjših skupinah (naključne skupine na pedagoških konferencah, homogene skupine v strokovnih aktivih, heterogene skupine na neformalnih dogodkih šole ...) – izmenjava in usklajevanje mnenj lahko potekata načrtno (vodeno z vprašanji, z določeno nalogo, v določenem času) ali spontano (v zbornici, druženje);
- moto »manj je več« ne pomeni manj dela, temveč optimiza-

cijo predstavitev in seznanjanja usmerjevalne skupine ter izvajanje konkretnih dejavnosti;

- neprestane povratne informacije strokovnih delavcev, usmerjevalne skupine in vodstva šole, ki zaradi nenehne komunikacije in izražanja mnenj povečujejo medsebojno zaupanje med zaposlenimi, občutek pripadnosti organizaciji in občutek podpore v skupnosti;
- odzivanje strokovnih delavcev, po potrebi članov delovne skupine ali vodstva šole na pozitivne ali negativne dogodke na šoli, na pripombe in komentarje delavcev, staršev, učencev ali širše javnosti; ob tem mora šola jasno postaviti pravila in opredeliti pričakovanja;
- načrtovanje novih korakov v naslednjem krogu akcijskega načrtovanja vodijo člani delovne skupine ob vsakoletni evalvaciji in tako skrbijo, da je proces spreminjanja trajen, ter spodbujajo dejavnosti za negovanje sodelovalne skupnosti.

Literatura

- Backer, T. E. 2003. *Evaluating Community Collaborations*. New York: Springer.
- Bečaj, J. 2010. »Šolska kultura in sodelovanje.« http://www.suaslj.com/unisvet/posveti_in_usposabljanja/2010-10-14_15/2_dan/Janez_Becaj.ppt
- Bečaj, J. 2011. »Skupaj mislimo in se pogovarjamo – torej znamo.« *Sodobna pedagogika* 62 (1): 56–75.
- Borg, T. 2012. »The Evolution of a Teacher Community of Practice: Identifying Facilitating and Constraining Factors.« *Studies in Continuing Education* 34 (3): 301–317.
- Cassidy, C., D. Christie, N. Coutts, J. Dunn, C. Sinclair, D. Skinner in A. Wilson 2008. »Building Communities of Educational Enquiry.« *Oxford Review of Education* 34 (2): 217–235.
- Erčulj, J. 2006. »Šole kot učeče skupnosti.« V *Management znanja*, ur. M. Jaklič, 245–256, Maribor: Pivec.
- Fullan, M., in A. Hargreaves 2000. *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- George M. P., G. P. White in J. J. Schlaffer 2007. »Implementing School-Wide Behavior Change.« *Psychology in the Schools* 44 (1): 41–51.
- Hord, S. M. 1997. *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hulpia, H., in G. Devos 2010. »How Distributed Leadership Can Make a Difference in Teacher's Organizational Commitment?« *Teaching and Teacher Education* 26 (3): 565–575.

- Irwin, J. W., in W. Farr 2004. »Collaborative School Communities That Support Teaching and Learning.« *Reading & Writing Quarterly* 20 (4): 343–363.
- Kaplan, L. S., in W. A. Ownigs 2013. *Culture Re-Boot: Reinventing School Culture to Improve Students Outcomes*. London: Sage.
- McLeskey, J., in N. L. Waldron 2015. »Effective Leadership Makes Schools Truly Inclusive.« *Phi Delta Kappan* 96 (5): 68–73.
- Peček, P. 2015. »Mreža učech se šol in vrtcev ter osem vzvodov za spreminjanje v teoriji in praksi.« *Vzgoja in izobraževanje* 46 (1): 30–34.
- Peterson, K. D. 1994. *Building Collaborative Cultures: Seeking Ways to Reshape Urban Schools*. Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Plahutnik, T., in M. Šimenc 2015. »Kako vzpostavljamo sodelovalno kulturo na šoli.« *Didakta* 25 (180): 58–63.
- Razdevšek Pučko, C. 2002. »Ravnatelj in šolska avtonomija pri uvajanju sprememb v pedagoški proces.« *Sodobna pedagogika* 53 (1): 126–139.
- Resnick, L. B., J. P. Spillane, P. Goldman in E. S. Rangel 2013. »Uvajanje inovacij: od vizionarskih modelov do vsakodnevnih prakse.« *V O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*, ur. H. Dumont, D. Istance in F. Benavides, 257–283. Ljubljana: Zavod za šolstvo.
- Smith, M. K. 2001. »Peter Senge and the Learning Organization.« <http://infed.org/mobi/peter-senge-and-the-learning-organization/>
- Šimenc Vatovani, M. 2016. »Vzpostavljanje sodelovalne skupnosti na šoli ob vpeljevanju vzgojnega načrta.« Magistrsko delo, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Vogrinc, J., in M. Valenčič Zuljan 2009. »Action Research in Schools: An Important Factor in Teachers' Professional Development.« *Educational Studies* 35 (1): 53–63.

- Mag. Monika Šimenc Vatovani je učiteljica razrednega pouka na Osnovni šoli Frana Albrehta Kamnik.
monikasimenc@gmail.com

Interesne dejavnosti in obvezne izbirne vsebine kot promocija šole ter izziv za dijake in učitelje

Jože Bogataj

Gimnazija Škofja Loka

Silvija Hajdinjak Prendl

Dvojezična srednja šola Lendava

Tatjana Novak

Šolski center za pošto, ekonomijo in telekomunikacije Ljubljana

Interesne dejavnosti in obvezne izbirne vsebine so sestavni del predmetnikov izobraževalnih programov gimnazij ter srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja. Vsebujejo obvezni del in dejavnosti, ki jih dijaki lahko prosto izberejo sami. V srednjih strokovnih programih je v času šolanja interesnim dejavnostim namenjenih 352 ur, v gimnazijah 300, v srednjih poklicnih programih 160, v programih poklicno-tehniškega izobraževanja in nižjega poklicnega izobraževanja pa 96. Prispevek na primeru treh srednjih šol opredeljuje vlogo interesnih dejavnosti in obveznih izbirnih vsebin z vidika promocije šole ter kaj te pomenijo za dijake, starše in učitelje. Za šole, sodelujoče v raziskavi, smo prikazali posnetek stanja z navedenimi dejavnostmi, ki jih izvajajo šole. Ker nas je zanimalo, kako te dejavnosti vplivajo na predstavitev šole, smo anketirali dijake in opravili intervjuje z učitelji in starši. Raziskava je pokazala, da so interesne dejavnosti in obvezne izbirne vsebine pomemben del izobraževalnega programa, ki dijakom omogoča, da razvijajo veščine in spretnosti ter se dodatno neformalno izobražujejo, obenem pa šoli ponuja možnost, da izvaja tudi tiste dejavnosti in vsebine, za katere meni, da pripomorejo k promociji za vpis bodočih dijakov.

Ključne besede: vodenje, interesne dejavnosti in obvezne izbirne vsebine, srednje strokovne šole in gimnazije, promocija

Uvod

Šola je pedagoško in organizacijsko odgovorna za izvedbo obveznih izbirnih vsebin (OIV) in interesnih dejavnosti (ID). Te so sestavni del javno veljavnih srednješolskih izobraževalnih programov.

OIV opredeljuje 33. člen Zakona o gimnazijah,¹ ki pravi, da so to dejavnosti, ki jih šola ponuja dijakom z veliko avtonomije, izvaja pa praviloma v strnjeni obliki. Zato ne smejo biti niti predmeti, niti nadomestilo za pouk, niti s strogim učnim načrtom omejene dejavnosti. OIV so okvirno opredeljene in se delijo na obvezne vsebine (obvezne za vse in obvezne za tip gimnazije) in izbirne vsebine (vsebine, med katerimi dijak prosto izbira).

ID so sestavni del predmetnikov za izobraževalne programe nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja, srednjega strokovnega in poklicno-tehniškega izobraževanja. Njihov namen je razbremeniti dijake od šolskega pouka, pomenijo pa med drugim enega od načinov za razširjanje in poglobljanje splošnega in posebnega znanja, na eni strani povezanega s cilji programov, ki jih izvaja šola, na drugi pa s spoznanji o socialnem okolju, v katerem šola deluje. Z ID dijakom hkrati omogočimo, da odkrivajo tudi področja, ki niso opredeljena s programom, po katerem se izobražujejo, spoznavajo lahko svoje talente, jih razvijajo in ohranjajo svoje posebnosti oziroma različnost. Z možnostjo proste izbire med posameznimi dejavnostmi naj bi se spreminjala tudi odnos dijaka do dela in njegova odgovornost za lastne odločitve. ID izvajamo kot vsebinske sklope v čim bolj strnjeni obliki in ne kot razporejene ure v okviru urnika. Dijaki na podlagi programske ponudbe šole, ki je sestavni del njenega letnega delovnega načrta, svobodno izbirajo med posameznimi ponujenimi dejavnostmi. Šole z letnim delovnim načrtom opredelijo konkretne interesne dejavnosti, pri tem pa morajo vsaj v predpisanem najmanjšem obsegu obvezno načrtovati tiste vsebine, ki so določene v okviru obveznega dela.

Za izvajanje izbirnih vsebin Zavod Republike Slovenije za šolstvo vsako leto pripravi Katalog programov zunanjih izvajalcev obveznih izbirnih vsebin in interesnih dejavnosti za naslednje šolsko leto. Izvajanje OIV in ID se financira v skladu s Pravilnikom o metodologiji financiranja izobraževalnih programov in vzgojnega programa na področju srednjega šolstva² v obsegu in vrednosti v skladu z normativi in standardi.

Srednje šole vpisujemo dijake, ki šolo največkrat izberejo glede na njeno dodatno ponudbo, kot so npr. nadstandardne ekskurzije, izbirne vsebine v obliki krožkov, projekti in izmenjave itd., kar

¹ *Uradni list Republike Slovenije*, št. 1/07 – uradno prečiščeno besedilo, 68/17 in 6/18 – Z10-1.

² *Uradni list Republike Slovenije*, št. 107/12 in 56/17.

pomeni, da mora biti šola glede na druge šole v regiji ali občini s ponudbo dodatnih dejavnosti konkurenčna. Ker bi radi ugotovili, katere dejavnosti so tiste, ki so za bodoče dijake zanimive in šoli prinašajo dodano vrednost, smo se odločili, da preučimo področje OIV in ID, ki za šolo pomenijo promocijo, privabljajo dijake in lahko pripomorejo k večjemu vpisu.

Namen raziskave:

1. vzpostaviti in urediti sistem ponudbe interesnih dejavnosti in obveznih izbirnih vsebin na šoli;
2. učinkovita predstavitev interesnih dejavnosti in obveznih izbirnih vsebin kot dodana vrednost šole.

Cilji raziskave:

- pregled zakonodajnega okvira;
- analiza stanja na področju interesnih dejavnosti in obveznih izbirnih vsebin v šolah ter primeri dobrih praks;
- pridobitev povratne informacije dijakov in učiteljev o kakovosti, uporabnosti, zanimivosti interesnih dejavnosti in obveznih izbirnih vsebin;
- oblikovanje internega koncepta ponudbe interesnih dejavnosti in obveznih izbirnih vsebin v povezavi s promocijo šole;
- ugotoviti, katere interesne dejavnosti so pri vpisu na posamezno šolo ključne;
- oblikovanje internega koncepta promocije interesnih dejavnosti in obveznih izbirnih vsebin na šoli.

Popis prakse (pregled stanja) na šolah

V gimnazijah in srednjih strokovnih šolah izvajamo programe OIV in ID v skladu z zakonskimi okviri, ki določajo obvezne vsebine in so sestavni del izobraževalnih programov. Del vsebin pa je namenjen prosti izbiri dijakov, in tu so šole pri ponudbi dejavnosti lahko bistveno bolj fleksibilne, saj lahko nanjo vplivajo pobude dijakov, staršev, učiteljev, vodstva. Prav tako se vsaka šola odloči, kako bo izvajala izbirne vsebine. Možnosti sta dve: skozi vse šolsko leto ali strnjeno v obliki tedenskih projektnih dni. Posebnega pravila ni, saj je dinamika odvisna od notranje organizacije dela na posamezni šoli.

Vsaka od treh šol, ki so sodelovale pri raziskavi OIV in ID, je na svojem področju posebna, vsem pa so skupni določeni zakonski okviri ter izobraževalni programi, ki jih izvajajo. Šola 1 izvaja

izključno program gimnazije, Šola 2 programe gimnazije ter srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja, Šola 3 pa programe srednjega strokovnega in tehniškega izobraževanja. V nadaljevanju bomo predstavili prakso na vseh treh šolah.

Šola 1

Obvezne izbirne vsebine so sestavni del učnega programa, dijakom in dijakinjam pa omogočajo, da ob rednem splošnoizobraževalnem programu izrazijo ustvarjalnost in nadgradijo znanje na različnih področjih. Vsak dijak gimnazije mora do konca pouka v šolskem letu opraviti program obveznih in izbirnih vsebin (OIV), kot ga v skladu z veljavno zakonodajo oblikuje in pripravi šola.

V šolskem letu morajo dijaki 1., 2. in 3. letnika opraviti 90 ur, dijaki 4. letnika pa 30 ur iz obveznega in izbirnega programa. Dijaki s statusom športnika, glasbenika ali raziskovalca morajo opraviti le obvezni del OIV.

(A) *Vsebine, ki jih načrtuje šola in so obvezne za vse dijake (evidenco prisotnosti vodi razrednik ali organizator programa):*

- trije športni dnevi (35 ur za dijake 1., 2. in 3. letnika);
- kulturno-umetniške vsebine (15 ur);
- vzgoja za družino, mir in nenasilje (15 ur);
- zdravstvena vzgoja s tečajem prve pomoči in zdravniškim pregledom (15 ur za dijake 3. letnika);
- državljanska kultura (15 ur za dijake 2. in 3. letnika);
- knjižnično-informacijsko znanje (15 ur za dijake 2. letnika);
- kulturno-umetniške vsebine s področja likovne in glasbene vzgoje (15 ur za dijake 1. letnika, do 35 ur za dijake programa klasična gimnazija).

Posebnost v programu (za določeno smer):

- dvodnevna narodna izmenjava;
- enotedenska mednarodna izmenjava in dvodnevni tabor;
- dvodnevni športni tabor;
- arheologija (za dijake v programu klasične gimnazije, 15 ur).

(B) *Izbirne vsebine po programu šole (interni katalog) – dijakova prosta izbira.*

(B1) *Izbirni program, ki ga pripravljajo profesorji šole in zunanji izvajalci (potrdilo o opravljenem programu napiše mentor ali zunanji izvajalec):*

- začetni in nadaljevalni tečaji tujih jezikov;
- eksperimentalno delo, terensko delo;
- športni tečaji, športna tekmovanja in športni tabori;
- strokovne in projektne ekskurzije po Sloveniji in v tujino;
- likovne in računalniške delavnice;
- maturantska ekskurzija;
- tečaj cestnoprometnih predpisov za dijake 3. in 4. letnika;
- maturantske plesne vaje.

(B2) *Interesne dejavnosti* (sodelovanje je brezplačno, potrdilo o opravljenem programu napiše mentor ali inštruktor):

- priprava na tekmovanja v znanju na različnih predmetnih področjih;
- dejavnosti v nacionalnih projektih ASP Unescove mreže šol v Sloveniji;
- raziskovalne naloge iz projekta Gibanja znanost mladini;
- program MEPI – mednarodno priznanja za mlade;
- sodelovanje v mednarodnih programih (Erasmus+);
- sodelovanje v ekipah šolskega športnega društva;
- Ta prstjen – gimnazijska gledališka skupina;
- gimnazijski mladinski mešani pevski zbor;
- Eko klub – gimnazijski ekološki klub;
- filmski krožek Glejmo dobre filme;
- gimnazijska navijaška skupina;
- prostovoljno socialno delo;
- šolsko glasilo *Tret' štuk*;
- literarni projekt Obiski;
- dijaška skupnost;
- tečaj CPP;
- drugo.

(B3) *Mednarodni projekti in mednarodno sodelovanje in izmenjave* (potrdilo o opravljenem programu napiše mentor projekta):

- Himmelev Gymnasium, Roskilde, Danska;
- Joachim Hahn Gymnasium, Blaubeuren, Nemčija;
- Truro School, Truro, Velika Britanija (tudi v okviru programa MEPI);
- Bundesoberstufenrealgymnasium (BORG) Spittal, Avstrija;

- IES Antonio Machado, Alcalá de Henares, Španija;
- Taborske soukrome gymnasium, Tabor, Češka republika;
- Zemunska gimnazija, Zemun, Srbija;
- sodelovanje v mednarodnih projektih ASP Unescove mreže šol.

(c) *Izbirni program – dijakova prosta izbira* (mentor ali trener izpolni napotnico, ki jo dijak dobi pri razredniku). Dijak si lahko iz izbirnega programa C pridobi največ 40 ur letno, in sicer:

- pri zunanjih izvajalcih, ki so za to pooblaščen (jezikovne in druge šole, društva);
- v drugih ustanovah (glasbena šola, gledališki in filmski abonmaji, športna društva, delo v planinski, taborniški, skavtski ... organizaciji).

Šola 2

Posebnost Šole 2 je dvojezični pouk v slovenščini in madžarščini. Šola izobražuje za vse izobraževalne programe, od gimnazije do srednjih poklicnih in strokovnih programov. OIV in ID so posebej opredeljene tudi v Izvedbenih navodilih za dvojezično izvajanje izobraževalnega programa gimnazije in Izvedbenih navodilih za programe dvojezičnega izvajanja srednješolskih programov v dvojezični srednji šoli.

OIV v gimnazijskem programu so sestavni del izobraževalnega programa. Ponujajo možnost, da z različnimi oblikami dvojezičnega izobraževanja dodatno razvijamo sporazumevalno zmožnost dijakov v obeh jezikih, ter prispevajo k razvijanju zavesti o pripadnosti narodnostni skupnosti, ohranjanju lastne kulturne tradicije in medkulturnemu dialogu (npr. dvojezične ekskurzije s predstavami v obeh jezikih, simulacije podjetništva in igre vlog, obiski gospodarskih subjektov v Sloveniji in Republiki Madžarski, sodelovanje z madžarskimi in drugimi šolami v projektih, priprava in izvedba dvojezičnih kulturnih prireditev, tabori in športni dnevi, naravoslovni in naravovarstveni projekti, tečaji ipd.). V sklopu teh oblik je šola med trajanjem izobraževalnega programa dolžna dijakom ponuditi vsaj eno strokovno ekskurzijo. Za dijake programa dvojezične gimnazije je strokovna ekskurzija na Madžarsko obvezna. Vsebinski, obvezni za gimnazijski program, sta:

- kulturno-umetniške vsebine z likovnega področja: 35 ur;
- strokovna ekskurzija na Madžarsko: 40 ur.

Glede na posebnost šole velja:

- število ur OIV in ID v dvojezičnih programih in obvezne vsebine so enaki kot v slovenskih šolah;
- določene so specifične vsebine in dvojezično izvajanje, s čimer dodatno razvijamo sporazumevalno zmožnost dijakov v obeh jezikih ter prispevamo k razvijanju zavesti o pripadnosti narodnostni skupnosti, ohranjanju lastne kulturne tradicije in medkulturnemu dialogu;
- OIV in ID izvajamo med celotnim šolskim letom, bolj strnjeno v treh tednih dejavnosti (september/oktober, december, april);
- OIV in ID določimo z letnim delovnim načrtom za vsak oddelek posebej.

Šola 3

V srednjih strokovnih programih je za ID v štirih letih namenjenih 352 ur. Obvezne vsebine se izvajajo kot obvezni enotni del in kot vsebine, povezane s programom, prosto pa dijaki izbirajo vsebine, za katere se odločajo glede na svoje interese. Tako jim omogočimo, da odkrivajo tudi področja, ki niso opredeljena s programom, po katerem se izobražujejo, in da spoznavajo svoje talente, jih razvijajo in ohranjajo svoje posebnosti oziroma različnost.

Obvezne vsebine lahko šola glede na izhodišča iz leta 2008 avtonomno razporedi po urah, kar pomeni, da se lahko odloči, katerim vsebinam iz obveznega programa bodo namenili več in katerim manj ur.

Na Šoli 3 so ID razporejene po vsebinah, potrdilo o opravljenem programu napiše razrednik ali vodja dejavnosti (A, B) oziroma trener, mentor, koordinator dejavnosti ali vodja projekta (C).

(A) *Obvezni enotni del:*

- športni dnevi (24 ur za dijake v 1., 2., 3. in 4. letniku);
- kulturno-umetniške vsebine (16 ur za dijake v 1., 2., 3. in 4. letniku);
- strokovne ekskurzije (8 ur za dijake v 1., 2., 3. in 4. letniku);
- knjižnično-informacijska znanja (2 uri za dijake v 1. letniku);
- zdravstvena vzgoja in obvezni zdravstveni pregledi (8 ur za dijake v 1. letniku);
- preventivna dejavnost (6 ur za dijake v 1. letniku in 8 ur za dijake v 4. letniku).

(B) *Vsebine, povezane s programom* (skupaj 16 ur za dijake v 1., 2. in 3. letniku ter 8 ur za dijake v 4. letniku):

- strokovne ekskurzije,
- obiski sejmov,
- obiski podjetij,
- ekološke vsebine,
- projektni dnevi.

(C) *Vsebine, ki jih dijaki prosto izbirajo* (skupaj 48 ur za dijake v 1. letniku in 32 ur za dijake v 4. letniku):

- gledališki, glasbeni, filmski abonmaji;
- pevski zbor, glasbena šola;
- športni in plesni treningi;
- raziskovalna dejavnost (Gibanje znanost mladini);
- sodelovanje v šolskih projektih (oddelki z dijaki športniki, šolski vrtovi);
- sodelovanje v nacionalnih projektih (Spirit, Šola ambasadorka evropskega parlamenta, Varni v prometu, Rastem s knjigo);
- sodelovanje v mednarodnih projektih (Moje podjetje (JA Slovenija), MEP (Model evropskega parlamenta), MEPI (Mednarodno priznanje za mlade), Ekošola, Erasmus +, mobilnost dijakov in učiteljev);
- Teden vseživljenjskega učenja – TVU;
- tekmovanja iz znanja;
- tekmovanja v športu;
- prostovoljno delo (mentorstvo in pomoč drugim – učna pomoč sošolcem);
- socialno delo;
- šolsko glasilo *Tednik*;
- dijaška skupnost;
- tečaj CPP;
- tečaj prve pomoči;
- tečaji slovenščine za tujce;
- tečaji tujega jezika;
- nadstandardne ekskurzije;
- knjižnična dejavnost;
- druge dejavnosti (gasilstvo, delovanje na lokalni ravni);

- udeležba na organiziranih dogodkih šole.

Pregled stanja na področju izvajanja izbirnih vsebin je pokazal, da so vsem trem šolam skupne dejavnosti, ki so vezane na obvezni enotni del in se jih morajo udeležiti vsi dijaki (športni dnevi, kulturno-umetniške vsebine ali kulturni dnevi, strokovne ekskurzije, knjižnično-informacijska znanja, zdravstvena vzgoja), razlike so le v številu ur, ki so za to na voljo. V delu, ki je opredeljen kot izbirni po programu šole, so vsebine bolj razpršene, saj so že vezane na tip šole (npr. spoznavanje poklicnega področja, kar bolj izstopa v šolah, ki izobražujeta za srednje poklicne in strokovne programe). Najbolj fleksibilen del predstavljajo vsebine, ki so vezane na prosto izbiro dijaka ter jih vsaka od sodelujočih šol izvaja po svojih merilih, ki so se v večletnem obdobju pokazala kot uspešna. Fleksibilni del se lahko na pobudo vključenih deležnikov (dijakov, učiteljev, staršev, vodstva) iz leta v leto spreminja, tako da vsaka šola vsebine načrtuje v začetku šolskega leta in jih opredeli v letnem delovnem načrtu.

Omeniti velja, da imajo dijaki zaradi sodelovanja v dejavnostih in programih OIV, ki jih razpiše šola, veliko možnost za osebni razvoj, organizirano mobilnost in mednarodno sodelovanje. Tega šola ne more ponuditi v okviru svojega rednega kurikula. Prav tako se za te programe zanimajo učitelji (strokovni delavci šole), ki programe in dejavnosti razpišejo in so dijakom mentorji. Če šola nima svojega kadra, lahko ta del šolskega programa prevzamejo zunanji izvajalci. Tako je šola zaradi izvajanja dejavnosti in OIV zanimiva tudi za lokalno okolje.

Kaj o OIV in ID menijo dijaki, učitelji in starši?

OIV in ID so dodana vrednost izobraževalnega programa, in to tako na gimnaziji kot srednji poklicni oziroma strokovni šoli. Ker je izbira srednje šole po končani osnovni prelomnica na karierni poti vsakega posameznika, v tem primeru učenca in posredno tudi staršev, ti zlasti na informativnih dnevih veliko sprašujejo o tem, kaj šola poleg rednega izobraževalnega programa še ponuja, torej kaj je tisto, kar jo loči od drugih srednjih šol. Gimnazijski program je enoten za vse gimnazije, edina dodana vrednost so izbirne vsebine, ki jih izvaja vsaka gimnazija glede na odločitev vključenih deležnikov (dijakov, učiteljev, staršev, vodstva). Srednje poklicne in strokovne šole izvajajo programe, ki so specifični glede na stroko, kljub vsemu pa je ponudba dela izbirnih vsebin podobna, in tu pridejo v ospredje tiste, ki jih ponuja malo šol ali pa so

tako specifične, da so dejansko značilne za točno določene šole, ki so po njih prepoznavne. Tudi za srednje poklicne in strokovne šole velja, da na izbiro vsebin lahko vplivajo vsi vključeni deležniki.

Glede na navedena dejstva smo se odločili, da opravimo raziskavo (anketiranje dijakov, anketiranje učiteljev in staršev oziroma intervjuji z njimi, saj so vsi deležniki bodisi neposredno ali posredno vključeni v ponudbo OIV in ID na šoli). Raziskava je potekala v šolskem letu 2016/2017 od decembra do aprila.

Z anketnimi vprašalniki, ki smo jih pripravili za dijake, smo želeli preveriti, ali so OIV in ID dodana vrednost šoli, kako dijaki nanje gledajo z vidika promocije šole in kako jih kot promocijo šole vrednotijo. Zanimalo nas je tudi, katere vsebine so jim posebno všeč in zakaj, katere bi dodali in zakaj, katere bi posebej izpostavili in zakaj in katere vplivajo na prepoznavnost šole.

Za učitelje smo pripravili naslednja vprašanja: Kakšne programe OIV in ID ponujamo dijakom? Ali vse programe OIV in ID tudi izvajamo? Kakšna je kakovost programov, ki jih izvajamo? Vsaka šola je ta vprašanja lahko še dopolnila s svojimi. Na Šoli 2 so jim dodali naslednja: Katere kompetence, veščine, spretnosti, vrednote po vašem mnenju razvijamo z OIV in ID? Katere kompetence, veščine, spretnosti, vrednote bi morali razvijati s pomočjo OIV in ID? Kaj po vašem mnenju pridobijo dijaki z vsebinami, ki jih ponujamo z OIV in ID, ter z načinom organizacije teh dejavnosti? Kje vidite slabosti OIV in ID? Kje vidite priložnosti oziroma izzive za šolo glede vsebin in organizacije OIV in ID? Kje so nevarnosti oziroma pasti OIV in ID? Na kaj moramo biti v prihodnje zelo pozorni? Kje vidite možnosti za spremembo pri organizaciji dejavnosti? Kako bi lahko organizacijo izboljšali? Smo na kakšne vsebine pozabili? Menite, da kakšnim vsebinam dajemo premalo teže?

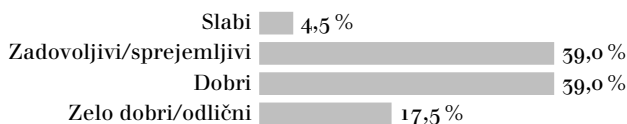
Učitelji so v raziskavi sodelovali tako, da smo z njimi opravili intervju ali pa so izpolnili vprašalnik s pripravljenimi vprašanji.

Mnenja staršev smo pridobili na roditeljskih sestankih, in sicer smo jih spodbudili, da so s pomočjo različnih metod (analiza SPIN, metodi vrtiljak in odprti prostor) povedali svoje mnenje o programih OIV in ID, ki jih ponuja šola.

Mnenje dijakov

Šola 1

Za mnenje o kakovosti programov OIV smo z anonimnim vprašalnikom povprašali vse dijake 4. letnikov. V gimnazijskem programu



SLIKA 1 Mnenje dijakov šole 1 o kakovosti obveznih vsebin



SLIKA 2 Mnenje dijakov šole 1 o kakovosti izbirnih vsebin

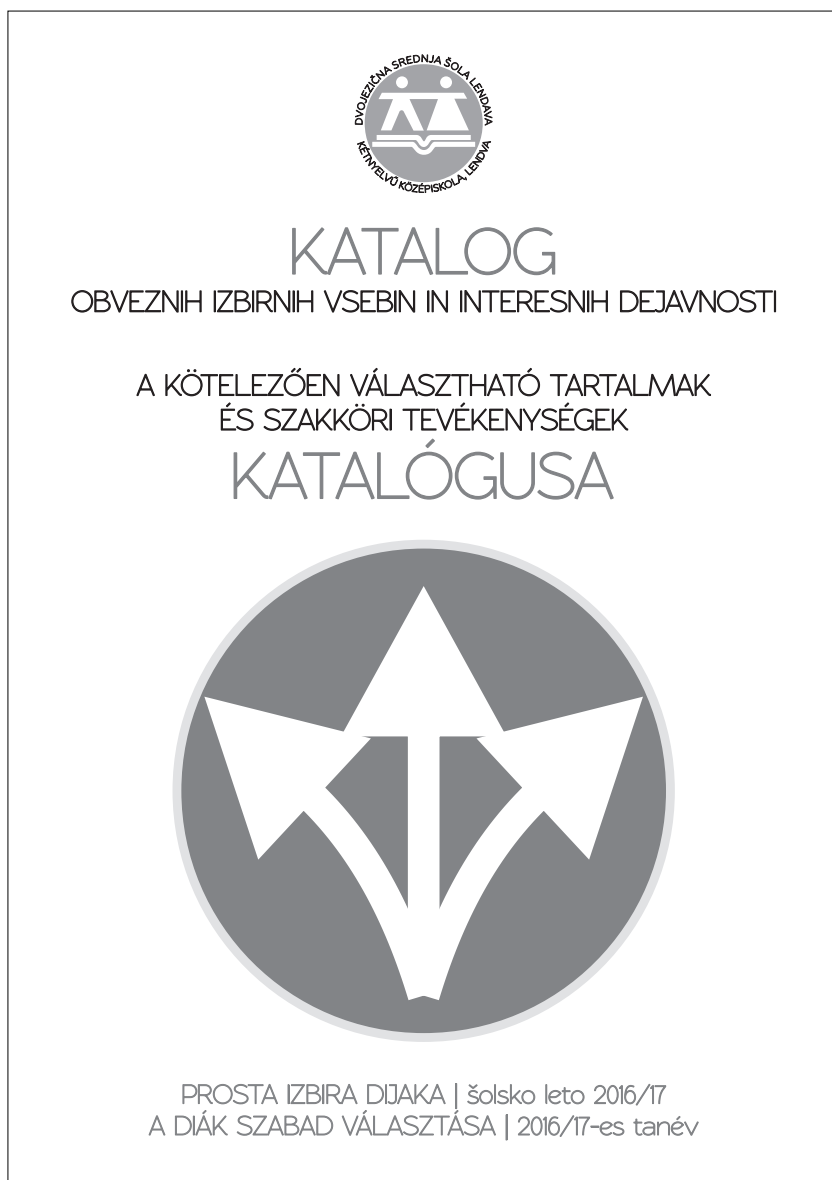
so vsi dijaki dolžni opraviti obvezni (predpisani) del, zato so bila vprašanja vezana na programe obveznih in izbirnih vsebin. Odločali so se med štirimi kategorijami: ponujeni programi se mi zdijo slabi, zadovoljivi/sprejemljivi, dobri in zelo dobri/odlični (slika 1).

Analiza je pokazala, da je nekaj manj kot 20 % dijakov zelo zadovoljnih s programi OIV, večina (80 %) pa jih meni, da bi lahko bili boljši ali da bi lahko ponudili več. V nadaljnji analizi se je pokazalo, da so bolj priljubljeni programi izbirnih vsebin, ki jih ponuja šola, in to zato, ker niso obvezni, manj zadovoljni pa so s ponudbo programov, ki jih je šola v programih gimnazija in klasična gimnazija dolžna izvajati (glasbene in likovne ter kulturno-umetniške in gledališke vsebine, športne dejavnosti, vzgoja za dom, nenasilje in družino, knjižnično-informacijska znanja).

Prav tako smo na osnovi ponudbe iz internega kataloga analizirali programe izbirnih vsebin; 62 % dijakov je z oceno 4 (zelo dobro/odlično) ocenilo naslednje vsebine: strokovne ekskurzije, narodne in mednarodne izmenjave, program MEPI, sodelovanje v mladinskem mešanem pevskem zboru in gledališki skupini. Dobrih 30 % je izbirne programe, kot so dejavnosti v Unescu, priprava na tekmovanja iz različnih znanj in podobno, ocenilo kot dobre (3), zanemarljiv del pa je preostanek ponudbe ocenil kot zadovoljiv (slika 2).

Šola 2

Anketirali smo vse dijake v vseh letnikih in programih, skupaj 230. Rezultati ankete so pokazali, da približno polovica dijakov meni, da je ponudba izbirnih programov dovolj pestra, drugi pa, da ni, ne vedo ali jih ne zanima. Povedali so, da bi bile vsebine lahko



SLIKA 3 Katalog obveznih izbirnih vsebin in interesnih dejavnosti, Šola 2

bolj zanimive, aktualne, bolj povezane s stroko. Največkrat so pohvalili športne programe in ekskurzije, želijo si še več športnih programov, programov zunaj šole in s področja stroke, programov v naravi in bolj sproščenih vsebin.

Na vprašanje, kaj jim vsebine prinesejo, so odgovarjali, da splošno razgledanost, še več znanja, izkušnje. Večina jih meni, da vsebine vplivajo na prepoznavnost šole, saj so podatki o tem objavljeni na njeni spletni strani, FB-profilu in v drugih medijih; kot bistveno prednost pri prepoznavnosti so navedli zlasti dvojezičnost in večjezičnost oziroma vsebine s tega področja, krožek robotike in nekatere športne dejavnosti.

Zanimalo nas je, kaj bi bilo zanje še zanimivo, in predlagali so strokovne vsebine, predavanja ali druge dejavnosti v tujih jezikih in športne dejavnosti (predvsem nogomet). Iz odgovorov je razvidna tudi nezainteresiranost določenega deleža dijakov (približno 15%), na katero opozarjajo tudi strokovni delavci šole.

Šola 3

Anketirali smo dijake oddelkov 3. in 4. letnika, skupaj 181 (110 ali 60,7% v programu ekonomski tehnik in 71 ali 39,3% v programu tehnik elektronskih komunikacij). Anketni vprašalnik je bil namenjen vsebinam obveznega dela programa in izbirnim vsebinam, ki jih dijaki izbirajo prosto; dijaki so mnenja izrazili anonimno, in sicer nas je zanimalo, ali v njih vidijo dodano vrednost oziroma promocijo šole ali ne. Vsebine so vrednotili na petstopenjski lestvici od 1 do 5, in sicer je vrednost 1 pomenila, da v dejavnosti ne prepoznavajo promocije ali dodane vrednosti šole, 5 pa, da se jim zdi dejavnost za promocijo šole zelo pomembna.

Dijaki športniki so v obeh programih mnogo bolje ovrednotili vsebine, povezane s športnimi dejavnostmi, kot so športni dnevi, športni oddelki, športna tekmovanja, saj so jih v povprečju ocenili z vrednostmi med 3,34 in 3,80.

V programu ekonomski tehnik so dijaki z vrednostjo nad 3 ocenili naslednje dejavnosti: športne in kulturne dneve, ekskurzije, ekskurzije s poklicnega področja, zdravstveno vzgojo, športne oddelke, tekmovanja iz znanja in športa, šolsko glasilo *Tednik* ter možnost opravljanja tečajev CPP in prve pomoči. Pri dijakih v programu tehnik elektronskih komunikacij so se kot dobra promocija prav tako izkazale dejavnosti, kot so športni in kulturni dnevi, ekskurzije in ekskurzije s poklicnega področja, zdravstvena vzgoja, projekt *Moje podjetje* (JA Slovenija), športni oddelki ter tekmovanja iz znanja in športa.

Dijaki nešportniki so posamezne dejavnosti vrednotili različno, glede na program in odvisno od tega, kako dejavnosti poznajo in ali so vključeni vanje.

PREGLEDNICA 1 Interesne dejavnosti kot promocija šole (primer prikaza rezultatov), Šola 3

Dejavnosti	EKO ne- športniki	EKO športniki	TK ne- športniki	TK športniki
Športni dnevi	3,03	3,80	3,48	3,64
Kulturni dnevi	2,91	3,16	3,30	3,25
Ekскурzije	2,89	3,16	3,56	3,66
Ogled knjižnice	2,73	2,72	1,96	2,61
Zdravstvena vzgoja	3,12	3,03	2,89	3,07
Preventiva	2,91	2,91	2,52	2,77
Ekскурzije	2,82	3,03	3,48	3,57
Erasmus+	3,20	2,84	1,85	2,59
JA Slovenija	2,85	2,79	3,04	3,27
MEPI	3,23	2,85	1,37	2,50
MEP	3,09	2,83	1,41	2,32
ŠPO	3,33	3,72	2,18	3,64
Ekošola	3,41	2,93	2,33	2,91
Raziskovalne naloge	3,18	2,68	1,44	2,32
Šolski vrt	3,03	2,63	1,36	2,14
CPP, PP	3,18	3,01	1,83	2,32
TVU	2,97	2,31	1,13	2,14
Tekmovanja – znanje	3,32	3,04	2,00	3,04
Tekmovanja – šport	3,38	3,33	2,41	3,34
Prostovoljstvo	3,03	2,88	1,36	2,23
Tednik	3,06	3,04	1,44	2,23
DOS	3,41	2,89	1,39	2,32

Dijaki programa ekonomski tehnik so z vrednostjo nad 3 (od 5) kot pomembne za promocijo šole ocenili športne dneve, zdravstveno vzgojo, projekte v okviru programa Erasmus +, MEPI (Mednarodno priznanje za mlade), MEP (Model evropskega parlamenta), športne oddelke, Ekošolo, raziskovalno dejavnost, šolski vrt, tekmovanja iz znanja in športna tekmovanja, možnost opravljanja tečajev CPP in PP, prostovoljstvo, šolsko glasilo *Tednik* in sodelovanje v dijaški skupnosti.

Dijaki programa tehnik elektronskih komunikacij so vrednosti nad 3 namenili športnim in kulturnim dnevom, ekskurzijam in ekskurzijam s poklicnega področja ter projektu *Moje podjetje* (JA Slovenija).

Skupna analiza je pokazala, da so dijaki višje ovrednotili dejavnosti, ki jih poznajo, s katerimi so se že srečali ali so jim jih predstavili učitelji. Pojavljajo pa se razlike med dijaki športniki

in nešportniki ter dijaki v programu ekonomski tehnik in tehnik elektronskih komunikacij.

Mnenje učiteljev

Šola 1

V raziskavi je sodelovalo malo manj kot polovica učiteljev. Pridobljene podatke so presojali tudi z vidika uvajanja kompetenc vseživljenjskega učenja, elementov prenove (medpredmetno, timsko in projektno delo) in učenja učenja.

Povzamemo lahko, da je na šoli program OIV organiziran v skladu z veljavno zakonodajo in se izvaja kot obvezni del v obsegu ene tretjine za vse predpisane vsebine ter kot izbirni del, od tega ena tretjina v organizaciji šole, eno tretjino pa lahko dijak realizira v domačem okolju. Načrtovanje in realizacija dejavnosti potekata preko šolskega leta, ker je večina programov vezanih na določene datume (gledališke predstave), vremenske razmere (ekskurzije), proste zmogljivosti (CŠOD), možnosti tujih partnerjev in drugo.

Učitelji ugotavljajo, da sodelovanje v programih OIV dijakom omogoča uporabo znanja v avtentičnih učnih situacijah, pridobijo si široko razgledanost na področju kulturnih zvrsti, posluš za ljudi okoli nas, empatijo, izkušnje, veščine. Ob tem lahko razvijajo različne kompetence, kar zelo pozitivno vpliva na delo v šoli in na njihov razvoj. Tako se povečuje možnost za samopotrjevanje in razvoj dobre samopodobe, kar je eden izmed vzgojno-izobraževalnih ciljev. Tudi zaradi tega so OIV potrebne in nujni del gimnazijskega programa.

Učitelji vidijo slabost predvsem v tem, da so OIV neenakomerno organizirane preko šolskega leta in da občasno posegajo v redni pouk. Menijo, da je treba prednostne programe postaviti pred rešitve *ad hoc*. Šolska ponudba je izredno bogata in zato ni nujno, da se dijaki udeležijo vseh ali večine ponujenih programov. Prav tako ni samoumevno, da dijakom kateri od razpisanih programov enostavno pripada, ampak naj jim bo udeležba na OIV motivacija za boljše delo v šoli. Učitelji še menijo, da bi morda bilo dobro skržiti obseg ponujenih programov ali narediti selekcijo ter izločiti tiste, ki so slabi, iztrošeni.

Ugotovili so tudi, da je ponujene/izbrane vsebine dijakom nujno predhodno predstaviti oziroma jih povezati z izbranimi cilji in vsebinami predmetov, če hočejo iz programov obveznih in izbirnih vsebin pridobiti kar največ. Če se le da, naj bodo v okviru rednega pouka, po možnosti v obliki medpredmetnega, timskega ali pro-

jektnega dela. Tako bo moč zagotoviti realizacijo načrtovanih vsebin brez dodatnega dela, to je dela, ki sega zunaj rednega pouka.

Šola 2

Strokovni delavci (47) so anketo izpolnjevali individualno, nato so se o temi pogovorili v strokovnih aktivih, ki so o mnenju aktiva in posameznikov o OIV in ID poročali na pedagoški konferenci.

Učitelji, ki so sodelovali v anketi, menijo, da se z OIV in ID razvijajo tako splošne kot poklicne kompetence, med veččinami pa predvsem socialne, organizacijske in komunikacijske. Vrednote, ki so jih največkrat omenili, so doslednost, strpnost, humanost, spoštovanje drugih in drugačnosti, ekološka ozaveščenost in skrb za zdravje.

S pomočjo OIV in ID pa bi morali še bolj razvijati socialni čut, medsebojno sodelovanje in spoštovanje, vzdrževanje higiene, bonton, ustvarjalnost, funkcionalno pismenost, kritično mišljenje in podjetnost (tudi v gimnaziji), spretnosti za vseživljenjsko in samostojno učenje ter utrjevati zavest o pomenu znanja kot najvišje vrednote.

Učitelji menijo, da dijaki z OIV in ID pridobijo predvsem praktično uporabna znanja, razvijajo čustveno inteligenco, samostojnost in splošno razgledanost.

Kot slabosti pa so navedli težave pri organizaciji, saj na šoli izvajajo veliko programov. Zato se jim zdijo vsebine preveč raznolike in razdrobljene, nekateri pa menijo, da je teh ur celo preveč. Ker gre za majhno šolo v majhnem kraju, je manj priložnosti za izvedbo izbirnih vsebin z zunanjimi izvajalci, ki so velikokrat tudi predragi.

Med priložnostmi in izzivi so učitelji omenili predvsem naslednje: povezava z lokalnim okoljem, prenos teorije v prakso ter predstavitev šole in njenih programov. Ob tem pa so opozorili na pusti in nevarnosti: preobilje novosti, tem, metod dela in sodelovanj lahko vodi v razvodenelost, pasivnost in nezainteresiranost dijakov.

Zato so kot izboljšavo pri izvajanju OIV in ID predlagali strnjen način v času dnevov ali tednov dejavnosti (vnaprej načrtovano) in čim manj razpršeno med šolskim letom. Strokovni aktivisti so opozorili, da bi morale biti vsebine bolj naravnane v stroko, vsi pa na to, da bi dijakom morali dati več možnosti, da bi lahko, če hočejo, izbrali vsebine zunaj šole, ali celo da bi morale biti takih vsebin čim več. Večjo odgovornost in aktivnost dijakov pri OIV in ID bi lahko

spodbudili z aktualnimi temami in vrednotenjem njihovega dela (npr. da bi te vsebine upoštevali pri zaključevanju ocen, če bi bil dijak med oceno, ipd.). Opozorili so še na večjo doslednost in poenoteno ravnanje razrednikov pri izvajanju oziroma nadomeščanju OIV in ID.

Šola 3

O tem, kako interesne dejavnosti predstavljajo šolo, je svetovalna delavka z učitelji opravila intervjuje. Pogovarjala se je z desetimi učitelji, ki poučujejo v enem ali obeh programih.

Učitelji so interesne dejavnosti ocenili pozitivno; menijo, da so dragocene, saj lahko vsebine dopolnjujejo pouk, pri dijakih pa razvijajo veščine, spretnosti in znanja, ki jim omogočajo krepitev tako strokovnih kompetenc in praktičnega dela kot splošno-izobraževalnih vsebin in osnovnih socializacijskih ter družbenih vrednot. Zelo so pohvalili strokovne ekskurzije, ki so medpredmetne in dvo- ali tridnevne, prav tako vse projekte, ki potekajo na šoli. Kot dobro promocijo so poudarili športne oddelke, saj je 65 % dijakov, ki so vpisani v šolo, športnikov. Menili so, da so kot promocija zelo pomembna tudi mednarodna sodelovanja v okviru programa Erasmus +, raziskovalne naloge, ki jih dijaki opravijo med šolanjem in se jim priznajo za četrto izpitno enoto pri poklicni maturi, ter projekti, kot so Moje podjetje (JA Slovenija), MEPI, MEP, Ekošola, tekmovanja, na katerih dijaki pokažejo svoje znanje, športna tekmovanja.

Kot slabost so navedli neenakomerno razporeditev interesnih dejavnosti med šolskim letom, vendar so z izvedbo in ponudbo zelo zadovoljni ter koncepta izvajanja v prihodnje ne bi spremenjali.

Mnenje staršev

Šola 1

Pri evalvaciji dela smo na aprilskih roditeljskih sestankih povabili starše vseh dvajsetih oddelkov v vseh letnikih, naj povedo svoje mnenje o obveznih in izbirnih vsebinah, ki jih ponuja šola. Želeli smo dobiti odgovore čim več staršev, tudi tistih, ki so večinoma v ozadju in bolj tiho, zato so razredniki za pridobivanje povratne informacije uporabili različne metode.

Starši:

- so zadovoljni s kakovostjo programov in pestro ponudbo;

- podpirajo strokovne ekskurzije, narodne in mednarodne izmenjave ter druge organizirane oblike mobilnosti dijakov;
- menijo, da vsakdo najde kaj uporabnega zase;
- so prepričani, da programi izbirnih vsebin pomagajo šoli k prepoznavnosti v javnosti;
- podpirajo cenovno politiko programov, ki jih ponuja šola;
- želijo večjo in boljšo koordinacijo med razpisanimi programi izbirnih vsebin, in sicer zato, da ti ne bi časovno sovpadali.

Šola 2

Pogovor o OIV in ID smo s starši opravili na zadnjih (majskih) govorilnih urah v skupnem uvodnem delu. Starši so povedali, da so OIV in ID dobro organizirane, vsebine dovolj raznolike, izbirnost velika. Predlagali so edino to, da bi jih čim več izvedli v dopoldanskem času, ko poteka pouk, da dijakov ne bi dodatno obremenjevali.

Šola 3

V raziskavo smo vključili starše oddelkov tretjega in četrtega letnika. Povprašali smo jih, kako so zadovoljni z vsebino in izvajanjem interesnih dejavnosti, tako obveznih kot tistih vsebin, ki jih dijaki izbirajo sami.

Z vsebino oziroma ponudbo izbirnih vsebin so zadovoljni; nihče ni imel nobene druge ideje v zvezi s tem, kaj naj bi šola ponujala oziroma kako naj bi dejavnosti izvajali. Številni so pohvalili organizacijo in izvedbo ter angažiranje učiteljev in vodij v športnih oddelkih. Zelo so zadovoljni, da imajo dijaki možnost iti na strokovne ekskurzije zunaj Slovenije, saj je za marsikoga to prva pot v tujino. Prav tako so pohvalili mednarodne projekte v okviru programa Erasmus +, ki dijakom omogočajo neposreden stik z delodajalci in opravljanje praktičnega usposabljanja v tujih podjetjih, ter vključitev v projekte, kot so MEPI, MEP, Moje podjetje (JA Slovenija). Drugačnih predlogov niso imeli, predvsem so poudarili, da je pomembna pestrost izbirnih vsebin.

Vzpostavitev sistema OIV in ID

Na vseh treh srednjih šolah je program OIV in ID razdeljen v tri dele in zagotavlja možnost, da:

- šola ponudi z zakonom določene vsebine vsem dijakom v obveznem delu in je pri tem avtonomna;
- šola v izbirnem delu pripravi pestro ponudbo, zato da bodo dijaki med štiriletnim šolanjem imeli možnost razvijati svoje talente, veščine in sposobnosti in si tako pridobiti neformalna znanja oziroma se neformalno izobraževati;
- so dijaki dejavni tudi na svojem, lokalnem področju, saj si zunaj rednih šolskih obveznosti lahko s pridom pridobivajo znanja in veščine na področjih, ki niso nujno vezana na šolo.

Program OIV in ID je sprejemljiv za dijake, starše in učitelje. Dijaki ponudbo OIV in ID vidijo kot dodano vrednost osnovnemu programu, saj se lahko v odprtem oziroma izbirnem delu odločijo za vsebine, ki so jim všeč, hkrati pa so izziv in možnost za pridobitev novih spretnosti, znanj in veščin. Med dijaki, ki so izpolnjevali anketo, smo ugotovili, da so različno vrednotili posamezno dejavnost glede na program, ki ga obiskujejo, in glede na to, kaj jih zanima. Dijaki športniki so npr. zelo visoko ovrednotili vse, kar je povezano s športom, dijaki nešportniki pa tudi dejavnosti, ki omogočajo spoznavanje drugih znanj. Zanimivo je, da so dijaki višje ovrednotili vsebine, ki so jih bolje poznali. Predvidevamo, da je ta razlika posledica splošnega obveščanja in predstavitve dejavnosti, razrednikov oziroma učiteljev, ki so se subjektivno pozitivno opredelili do posameznih vsebin, ter odvisna od programa, ki ga dijaki obiskujejo.

Starši OIV in ID na šolah prav tako podpirajo, saj so zadovoljni s ponudbo, cenovno politiko, izvedbo in organizacijo. Menijo, da je ponudba dobra promocija za šolo in ji prinaša prepoznavnost. Opozarjajo le na sočasnost posameznih dejavnosti, kar onemogoča vključevanje dijakov; to težavo bi lahko rešili z boljšo koordinacijo.

Z vsebino in ponudbo se strinjajo tudi učitelji, ki so ob tem pripomnili, da so programi premalo natančno načrtovani in je zato njihova izvedba lahko pri realizaciji pouka moteča.

Raziskava je pokazala, da je zelo pomembno, kdo, kdaj in kako dijakom v šoli predstavi nabor OIV in ID, saj bodo le tako vsi dobili enotne informacije ter bodo o dodatni ponudbi šole primerno obveščeni. Ključna je tudi povratna informacija o izboru dejavnosti, ki jo dijaki povratno sporočijo šoli, da lahko ta zagotovi kakovostno izvajanje izbranih OIV in ID. Kot dobra praksa se je pokazala priprava kataloga ponujenih OIV in ID, ki ga na začetku šolskega leta dobijo vsi dijaki in s katerim so dobro seznanjeni tudi vsi uči-

telji, zlasti pa razredniki, ki so največji promotorji OIV in ID takoj na prvih razrednih urah v začetku šolskega leta. V nadaljevanju je pomembno še, da razredniki o ponudbi OIV in ID na uvodnih roditeljskih sestankih obvestijo vse starše in jim natančno predstavijo obvezne in izbirne dejavnosti, ki jih ponuja šola, ter pogoje za udeležbo, npr. plačljivost, lokacijo in termin izvajanja, mentorje itd.

Pomembno je, da vodenje OIV in ID na šoli prevzame organizator, ki ima nad naborom dejavnosti, prijavi dijakov in izvajanjem popoln pregled, da lahko med šolskim letom rešuje morebitne težave, usklajuje ter zagotavlja kakovostno in nemoteno izvajanje OIV in ID. Organizator OIV in ID je tudi ključna oseba, na katero se obračajo dijaki, učitelji, mentorji in starši, saj jim lahko zagotovi ustrezne povratne informacije in rešitve tudi takrat, ko pride do nepredvidenih okoliščin.

Na podlagi raziskave menimo, da je za kakovostno in ustrezno vzpostavitev sistema OIV in ID ključnega pomena, da šola:

- opravi posnetek stanja na področju dejavnosti in obdrži tiste, ki dejansko vplivajo na predstavitev šole in programu prinašajo dodano vrednost;
- načrtuje dejavnosti glede na povpraševanje in možnosti za izvedbo;
- na začetku šolskega leta usmerjeno seznanja dijake in starše z dejavnostmi;
- sproti spremlja izvajanje dejavnosti;
- opravi končno evalvacijo izvedenih dejavnosti med dijaki, učitelji, starši in izvajalci, kar vpliva tudi na načrtovanje v prihodnjem šolskem letu.

Promocija OIV in ID

Programi OIV in ID imajo na vseh šolah tudi promocijsko vlogo. Javnost in starši šolo prepoznajo na primer po ponudbi:

- različnih oblik mobilnosti dijakov (po mednarodnih in narodnih povezovanjih, strokovnih ekskurzijah);
- gledaliških, opernih hiš, galerij, filmskih predstav, knjižnic itn., ki jih dijaki obiskujejo;
- aktivnega sodelovanja na športnem področju;
- preventivnih programov pri promociji zdravega načina življenja;

- programov, ki pripomorejo k večjemu ozaveščanja dijakov o cestno-prometni vzgoji;
- spoznavanja drugih področij, na katerih lahko dijaki pridobijo dodatne kompetence ter razvijajo spretnosti, veščine in znanja, ki niso vključeni v redni program ali učni načrt.

Za šole je izredno pomembno, da promovira svoje programe OIV in ID v oblikah in načinih, ki so zanje najprimernejši. Iz mnenj staršev je razvidno, da se ti zavedajo, kako pomembna je ponudba raznovrstnih vsebin, kajti tako šole dijakom omogočijo, da ob šolskih pravilih in z učiteljevim spremstvom na neformalen način spoznavajo svet, v katerega bodo kmalu stopili. Pri tej vlogi nas starši zelo podpirajo, ker se zavedajo, da sami včasih tega ne bi zmogli (ne fizično ne finančno), in so šoli hvaležni za to.

Omenjeni koncepti na treh različnih srednjih šolah so pokazali, da vzdržijo kritično presojo vseh vpletenih deležnikov, zato sistema in predpisanih vsebin v tej fazi ni treba spreminjati. Praksa na omenjenih šolah dokazuje, da so z vestnim in načrtnim delom cilje na področju OIV in ID dosegli. Zavedamo se, da ima vsaka šola svoj koncept ponudbe in realizacije programov OIV in ID, saj pri tem pomembno vlogo odigrajo okolje, v katerem deluje šola, izobraževalni programi, deležniki (dijaki, starši) ter vrsta ponudbe, ki jo ponujajo tako učitelji kot zunanji izvajalci. Vse to vpliva na dejstvo, da je določen model ponudbe OIV in ID z ene šole zelo težko prenesti na drugo.

Kako naprej?

Predvidena posodobitev gimnazijskih programov in programov srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja bo prinesla nekoliko drugačen koncept OIV in ID, vendar le s to razliko, da bodo šole programe in dejavnosti OIV in ID načrtovale v povezavi z izbranimi cilji in vsebinami predmetov ter dijakom omogočile, da pripravijo preverljive rezultate in izdelke (projektne in raziskovalne naloge, različne predstavitve ...). Ugotovili smo, da lahko OIV in ID bolje načrtujemo, če jih strnemo v več dni ali celo v tedne trajajoče dejavnosti.

Na podlagi omenjene raziskave so se npr. na Šoli 2 odločili, da bodo v naslednjem šolskem letu večino vsebin in dejavnosti razporedili v tri strnjene sklope, ki jih bodo izvajali prvi teden septembra, zadnji teden decembra pred božično-novoletnimi počitnicami in zadnji teden aprila pred majskimi počitnicami. Vsakemu tednu bodo določili skupen naslov in cilje. Prvi teden dejavnosti

bodo posvetili prav predstavitvi kataloga OIV in ID, da bodo dijaki lahko izčrpno spoznali vsebine in dejavnosti, ki so jim na voljo. Posebno pozornost bodo namenili prosti izbiri, saj bi dijake radi bolje motivirali za udeležbo v različnih krožkih in drugih dejavnostih, zato jih bodo ti lahko preizkusili in se tako lažje odločili. Del vsebin, kot so prireditve ob različnih praznikih in dogodki, vezani na točno določene datume, pa bodo še vedno izvajali razpršeno med šolskim letom. Še pred začetkom šolskega leta bodo strokovni aktivni pregledali katalog, dodali ali odvzeli vsebine, jih posodobili ali spremenili glede na predhodne izkušnje in rezultate dela. Bolj dejavno bodo v izvajanju OIV in ID poskusili vključiti tudi starše, npr. ob dnevu odprtih vrat ali različnih prireditvah na šoli. Na Šoli 3 menijo, da je organizacija OIV in ID, ki jo izvajajo razpršeno med šolskim letom, sprejemljiva. Primanjkljaj, ki so ga zaznali, se kaže v obveščanju dijakov o naboru OIV in ID in možnostih za vključitev v dejavnosti, ki jih izvaja šola. Zato so se odločili, da bodo pripravili katalog vsebin, v katerem bodo natančno določili vse dejavnosti, mentorje in termine oziroma njihov časovni okvir in ki ga bodo v začetku šolskega leta prejeli vsi dijaki. Dijaki se bodo nato lahko odločili za določeno vsebino in se prijaviли mentorju, ki vodi OIV in ID na šoli. Na Šoli 1 se prav tako strinjajo, da je organizacija in izvedba programov OIV, ki je razpršena preko celotnega šolskega leta, sprejemljiva tako za dijake kot za učiteljski zbor. Zavedajo se, da je ponudba pestra in dijakom resnično daje možnost za dodatno pridobivanje znanj, veščin in spretnosti. Včasih je težava v tem, da določene dejavnosti v koledarju sovpadajo oziroma se prekrivajo, kar pa ni nujno posledica slabega načrtovanja, ampak so odvisni od zunanjih ponudnikov (npr. datumi gledaliških predstav). Kakor koli, v vseh letih, odkar izvajajo gimnazijski program, poskušajo programe in dejavnosti OIV povezovati z izbranimi cilji in vsebinami predmetov, kar pomeni, da je mogoče na takšen način kakovostno uporabiti elemente gimnazijske prenove (timsko, projektno delo) ter ponujeno vsebino ustrezno evalvirati, tudi zavoljo gospodarne porabe časa, ki je za to odmerjen.

Sklenemo lahko, da je zakonska podlaga za realizacijo programov OIV in ID primerna in ni potrebe po tem, da bi jo spreminjali. Res pa je, da je implementacija posameznih vsebin avtonomija posamezne šole, ki v svojem letnem delovnem načrtu določi način in čas izvedbe predlaganih programov.

V prispevku smo trije avtorji s treh različnih šol ugotovili, da je, ne glede na to, kakšen koncept OIV in ID šola vzpostavi, realizacijo OIV in ID lahko uresničiti v dobro dijakov in šole, če:

- šola (strokovni aktivni in posamezniki) načrtuje dejavnosti iz programov OIV in ID v okviru letnega delovnega načrta posameznega strokovnega aktivnega preko celotnega šolskega leta;
- so dijaki (in starši) dobro seznanjeni z vsebinami programov, ki jih šola ponuja v obveznem in izbirnem delu;
- se vodstvo šole zaveda, da lahko veliko ponujenih programov uresniči tudi s pomočjo sodelovanja lokalne in širše skupnosti;
- razrednikom, mentorjem in zunanjim sodelavcem uspe pri dijakih ozavestiti pomen posameznih vsebin in jih umestiti v redni učni načrt posameznega predmeta;
- se vsi zaposleni zavedajo, da so dobri programi OIV in ID velika možnost za promocijo šole v lokalni in širši skupnosti.

Ne nazadnje je res tudi to, da javnost šole ne prepoznava po vsebinah rednega kurikala, pač pa po realiziranih programih OIV in ID, ki jih ponuja dijakom, in prav tu se šole zelo razlikujejo. Zato je pomembno, kaj ponujamo dijakom in za kakšno ceno, da zadovoljimo njihove potrebe. Pri vsem tem seveda ne smemo pozabiti na dobro načrtovanje, seznanjanje s programi, spremljanje in evalviranje načrtovanih dejavnosti OIV in ID.

Priloga 1: Anketa za učitelje: evalvacija programov OIV, Šola 1

Ker bi radi analizirali ponudbo programov obveznih in izbirnih vsebin, vas prosimo, da izpolnite vprašalnik glede trenutne ponudbe programov, kot so napovedani v internem katalogu OIV za tekoče šolsko leto.

1. Katere kompetence, veščine, spretnosti, vrednote po vašem mnenju razvijamo?
2. Katere kompetence, veščine, spretnosti, vrednote bi morali razvijati s pomočjo obveznih in izbirnih vsebin?
3. Kaj po vašem mnenju pridobijo dijaki z vsebinami, ki jih ponujamo z OIV in z načinom naše organizacije teh dejavnosti?
4. Kje vidite slabosti OIV?
5. Kje vidite priložnosti oziroma izzive za šolo glede vsebin in organizacije OIV?
6. Ali razumete ponudbo programov OIV tudi kot promocijo naše šole?
7. Kje so nevarnosti oziroma pasti OIV? Na kaj moramo biti v prihodnje zelo pozorni?
8. Kje vidite možnosti za spremembe v organizaciji dejavnosti? Kako bi lahko organizacijo OIV izboljšali?
9. Smo na kakšne vsebine pozabili? Dajemo po vašem mnenju kakšnim vsebinam premalo teže?

Priloga 2: Anketni vprašalnik za dijake, Šola 3

Drage dijakinje in dragi dijaki!

V šoli se v programih ekonomski tehnik in tehnik elektronskih komunikacij poleg rednega pouka vključujete tudi v interesne dejavnosti, ki so del programa in so obvezne ali pa jih izberete sami. Zanima nas, kako ocenjujete kakovost dejavnosti ter ali te tudi promovirajo šolo. Prosimo vas, da ocenite dejavnosti in odgovorite na navedena vprašanja.

Anketa je anonimna. Za sodelovanje se vam najlepše zahvaljujemo.

Letnik (obkrožite): 3. 4.

Spol (obkrožite): Ž M

Program (obkrožite): ekonomski tehnik tehnik elekt. komunikacij

Športni oddelki: da ne

1. Prosimo, da splošno ovrednotite obvezne izbirne vsebine in dodatno ponudbo šole z oceno od 1 do 5 (vrednost ocen je naslednja: 1 – zelo slabo, 2 – slabo, 3 – srednje dobro, 4 – zelo dobro, 5 – odlično).

a) Obvezna izbirna vsebina:

- športni dnevi,
- kulturni dnevi,
- strokovne ekskurzije,
- ogledi knjižnice,
- zdravstvena vzgoja – zdravstveni in zobozdravstveni pregledi,
- preventivne dejavnosti,
- ekskurzije, vezane na spoznavanje poklicnega (strokovnega) področja, ekologija, projektni dnevi ...

b) Dodatna ponudba šole:

- mednarodni projekti v okviru programa Erasmus + (mobilnost dijakov),
- projekt Moje podjetje (JA Slovenija),
- MEPI (Mednarodno priznanje za mlade),
- MEP (Model evropskega parlamenta),
- športni oddelki,
- ekošola,
- gibanje znanost mladini – raziskovalna dejavnost,
- šolski vrtovi,
- tečaji: cestno-prometni predpisi in prva pomoč,
- TVU – teden vseživljenjskega učenja (tematska predavanja),
- tekmovanja iz znanja,
- športna tekmovanja,
- prostovoljstvo,
- šolsko glasilo *Tednik*,
- dijaška skupnost,
- drugo (navedite).

2. Prosimo, da ovrednotite promocijsko vrednost obveznih izbirnih vsebin in dodatne ponudbe šole, prav tako z oceno od 1 do 5.

a) Obvezna izbirna vsebina:

- športni dnevi,
- kulturni dnevi,
- strokovne ekskurzije,
- ogledi knjižnice,
- zdravstvena vzgoja – zdravstveni in zobozdravstveni pregledi,
- preventivne dejavnosti,
- ekskurzije, vezane na spoznavanje poklicnega (strokovnega) področja, ekologija, projektni dnevi ...

b) Dodatna ponudba šole:

- mednarodni projekti v okviru programa Erasmus + (mobilnost dijakov),
- projekt Moje podjetje (JA Slovenija),
- MEPI (Mednarodno priznanje za mlade),
- MEP (Model evropskega parlamenta),
- športni oddelki,
- ekošola,
- gibanje znanost mladini – raziskovalna dejavnost,
- šolski vrtovi,
- tečaji: cestno-prometni predpisi in prva pomoč,
- TVU – teden vseživljenjskega učenja (tematska predavanja),
- tekmovanja iz znanja,
- športna tekmovanja,
- prostovoljstvo,
- šolsko glasilo *Tednik*,
- dijaška skupnost,
- drugo (navedite).

3. Izberite eno obvezno izbirno vsebino in eno vsebino iz dodatne ponudbe, ki bi jo posebej pohvalili. Navedite, zakaj ste jo izbrali:

- obvezna izbirna vsebina,
- dodatna ponudba šola.

4. Prosimo, predlagajte vsebine, za katere bi si želeli, da bi jih šola izvajala kot:

- obvezne izbirne vsebine,
- dodatno ponudbo.

■ Jože Bogataj je ravnatelj Gimnazije Škofja Loka.

joze.bogataj@gimnazija-skofjaloka.si

Silvija Hajdinjak Prendl je ravnateljica Dvojezične srednje šole Lendava. *silvija.hajdinjak-prendl@guest.arnes.si*

Dr. Tatjana Novak je direktorica Šolskega centra za pošto, ekonomijo in telekomunikacije Ljubljana. *tatjana.novak@scpet.si*

Marjeta Žagar,
Rupar,
Cirila Peklaj,
and Eva
Boštjančič

The Role of Work Demands in Teachers' Work Engagement

The aim of the study was to determine how teachers' work demands are related to their work engagement. The survey involved 154 elementary teachers (128 women and 26 men) from eight Slovenian elementary schools. The average teacher age was 43.00 years ($\sigma = 9.85$), and the length of their service 18.05 years on average ($\sigma = 11.46$). The participants completed the Teacher's Work Engagement Scale (Klassen et al. 2015) and filled in the Work Demands Questionnaire. The results have shown that it is women who are more socially engaged in their relation to students. The teachers' ages are positively correlated with social engagement in their relation to students. There are, however, also marked differences in the teachers' sense of work commitment depending on the class level they teach and their obligations as class teachers. Teachers' work engagement is negatively correlated with the number of students they teach in a week. This study provides school teachers and heads with important information on the aspects that should be taken into account in order to increase the self-efficacy, work engagement of teachers and thereby the quality of teaching.

Keywords: work engagement, work demands, elementary school teachers, leadership

VODENJE 1|2018: 5-22

Samo Repolusk,
Mateja Hovnik,
Gordana
Konečnik,
Karolina Livk,
and Rok Pekolj

Criteria and Indicators for Assessing the job Performance of Teachers and Educators

Assessing the performance of teachers and educators in Slovenia as defined by the Decree on the Promotion of Public Employees to Salary Grades, opens up at least two major challenges: one is the need for a more sensible implementation of the statutory elements and criteria of work performance than the one achieved in current practice; and the second challenge stems from the 2011 and 2012 findings of the Ministry of Justice and Public Administration revealing that there are 50% to more than 80% of public employees in the public sector who are rated above average. This article begins with a review of the relevant legislation in this field, some findings of domestic and foreign authors dealing with the issue of evaluating work performance in education post-2008 (after the adoption of the said Decree), and the analysis of some existing practices. Based on the discussed sources and own work experience in the areas of pre-school, primary, secondary and university education, we present a proposed model for evaluating work performance, which can help overcome the problems presented at the outset. The proposed model contains an exhaustive set of sub-criteria for describing individual criteria by elements of work performance, scoring and indicators for individual criteria, as well as a suggested

approach to calculating a weighted assessment of job performance. The model was tested on a sample of 21 employees in two public kindergartens and, based on a head teacher questionnaire, some feedback was also gained regarding the model's strengths and weaknesses in comparison to the existing practices. The results have confirmed our expectation that performance evaluation following the proposed model is easier and more transparent, while the distribution of the estimates is also more realistic.

Keywords: job performance, employee assessment, work performance criteria, teachers, educators

VODENJE 1|2018: 23–51

Petra Grajžl

Culture of Committed Innovators 3 × 12

The innovativeness of employees and how to encourage it? Innovation does not happen on its own. The leadership must establish an ideal organisational culture within their organisation, which is a prerequisite for increased employee commitment and engagement. At the same time, it must systematically implement various activities that contribute to this. It is the committed employees who produce and carry out a greater number of ideas. Metaphorically speaking, the organisational culture is a field in which the seeds (committed employees) are sown, while the ideas are the fruit that grows on it. This article examines the system of working with employees through which any organisation can establish its ideal organisational culture, increase employee engagement and innovativeness, and improve its operating results. This system of working with employees, the Culture of Committed Innovators 3 × 12, is based on research, literature review and a longstanding practice tested within Komunala Brežice, a winner of numerous awards and considered the most innovative public utility company in Slovenia. The system consists of three pillars: ideal organisational culture, employee commitment and engagement, systematic promotion of ideas. It was proclaimed a winner among the projects that identify and reward good and efficient practice of human resource management, the HRM project 2017 in Slovenia.

Keywords: organisational culture, commitment and engagement, systematic promotion of ideas

VODENJE 1|2018: 53–81

Monika Šimenc
Vatovani

Model of Establishing a Collaborative Community in a School

The aim of this article is to present the model of establishing a collaborative community that has enabled the teaching staff of an elementary school to autonomously manage the process of setting up, monitoring and improving change. Practice and various analyses reveal several disadvantages to changing school practices, which stems

mainly from the fact that teachers, as actors of change, do not feel responsible for it. At the school where I work, a cooperative community took shape through the implementation and monitoring of the educational plan within a longitudinal survey. Using the results of our action research, we identified the specific activities that had proved effective. A model intended to be implemented in eight stages was designed. To ensure a successful process of changing school practice, cooperation is key and necessary. With the appropriate community motivation and consideration of schools' special features, the model is also transferable to other schools in their process of introducing changes.

Keywords: managing the process of changing school practice, stakeholder roles, model of establishing a collaborative community

VODENJE 1|2018: 83–97

Jože Bogataj,
Silvija Hajdinjak
Prendl, and
Tatjana Novak

Extracurricular and Compulsory Elective Activities As School Promotion and a Challenge for Students and Teachers

Extracurricular and compulsory elective activities are an integral part of upper secondary general (*gimnazija*), vocational and technical education programmes. They comprise the compulsory part and the activities that can be chosen freely by students themselves. There are 352 hours devoted to extracurricular activities in upper secondary technical programmes, 300 hours in upper secondary general programmes, 160 in upper secondary vocational programmes, and 96 hours in vocational-technical education and short vocational education programmes. This article discusses three upper secondary schools as examples to determine the role of extracurricular and compulsory elective activities in school promotion, and establish what these activities mean to students, parents and teachers. For participating schools, we have created an overview of activities carried out by these schools. Since we were interested in how these activities influenced the presentation of schools, a survey was conducted among the students and interviews were carried out with teachers and parents. The study has shown that extracurricular and compulsory elective activities represent an important part of educational programmes, which enables students to develop various skills and abilities and gain additional informal education, while at the same time providing the schools with an opportunity to carry out those activities and modules that they consider beneficial for the promotion attracting the enrolment of future students.

Keywords: leadership, extracurricular activities and compulsory elective activities, upper secondary technical and general *gimnazija* schools, promotion

VODENJE 1|2018: 99–123

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 1|2018

39

Letnik 16

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

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

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

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

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

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

39

šR

ISSN 1581-8225



9 771581 822503