

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 1|2013

Pogledi na vodenje

- 3 Od skladnosti z zakoni do kakovosti:
pristopi k evalvaciji šol v državah OECD
Claire Shewbridge
- 31 Redna letna delovna uspešnost učiteljev in vzgojiteljev
z vidika pravičnosti, odgovornosti in kakovosti
Mihaela Zavašnik Arčnik in Ksenija Mihovar Globokar
- 63 Vodenje za učenje kot dejavnik razvoja osnovne šole
Marija Pevec

Izmenjave

- 75 Vodenje za učenje in uvajanje sprememb
Tatjana Šček Prebil
- 85 Učenje učenja – samorefleksija
Erika Perić in Dolores Rijavec Strosar
- 101 Evropski programi vseživljenjskega učenja:
priložnost za izkustveno učenje
Anastazija Avsec
- 117 Razmislek o razsežnostih avtonomije ravnateljev
v slovenski osnovni šoli
Janja Zupančič

Ravnatelj se predstavi

- 133 Polonca, ta prva je šola!
Polona Kenda

- 139 **Povzetki | Abstracts**



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

Od skladnosti z zakoni do kakovosti: pristopi k evalvaciji šol v državah OECD

Claire Shewbridge

OECD, *Direktorat za izobraževanje*

V članku predstavljamo povzetek analize o politikah evalvacije šol, ki je rezultat velike mednarodne študije o politikah evalvacije in ocenjevanja v šolstvu: OECD pregledna študija okvirov evalvacije in ocenjevanja za izboljšanje rezultatov šol. V pregledni študiji je sodelovalo 24 držav, med njimi tudi Slovenija. S študijo je OECD proučevala, do kolikšne mere države opredeljujejo svoje pristope k evalvaciji in ocenjevanju v šolstvu kot del splošnega okvira za evalvacijo in ocenjevanje. Pogosto so se te različne politike razvile sčasoma na različnih področjih: ocenjevanje učencev, ocenjevanje učiteljev, evalvacija šole, ocenjevanje ravnateljev in evalvacija sistema. Študija je odkrila velike razlike med državami na različnih področjih evalvacije in ocenjevanja v osnovnem in srednjem izobraževanju. V članku podrobneje osvetljujemo nekatere smernice oziroma priporočila OECD, ki se v zvezi z ocenjevanjem in evalvacijo nanašajo tudi na Slovenijo.

Ključne besede: ocenjevanje, evalvacija, šolski sistem, šole, OECD

Ozadje: velik mednarodni pregled OECD

Od leta 2010 do 2013 je OECD izvajal veliko mednarodno študijo o politikah evalvacije in ocenjevanja v šolstvu: OECD pregledna študija okvirov evalvacije in ocenjevanja za izboljšanje rezultatov šol (OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes). Dejstvo, da je sodelovalo 24 držav, med njimi tudi Slovenija, kaže, da sta evalvacija in ocenjevanje prednostni vprašanji javne politike in bosta v prihodnjih letih najbrž to postali še bolj. Cilj študije je bil pridobiti nekaj odgovorov na vprašanje: Kako lahko politike ocenjevanja in evalvacije učinkoviteje povežemo za izboljšanje dosežkov učencev v osnovnih in srednjih šolah?

S študijo je OECD proučevala, do kolikšne mere države opredeljujejo svoje pristope k evalvaciji in ocenjevanju v šolstvu kot del splošnega okvira za evalvacijo in ocenjevanje. Pogosto so se te različne politike razvile sčasoma na različnih področjih: ocenjevanje učencev, ocenjevanje učiteljev, evalvacija šole, ocenjevanje

ravnateljev in evalvacija sistema. Študija je odkrila velike razlike med državami na različnih področjih evalvacije in ocenjevanja v osnovnem in srednjem izobraževanju.

V študiji je dejavno sodelovalo štiriindvajset držav, kar pomeni široko paleto gospodarskih in socialnih okoliščin ter precejšnjo raznolikost pristopov k evalvaciji in ocenjevanju v šolskih sistemih. To je omogočilo primerjalni pogled na ključna vprašanja politike.

Sodelovale so države: Avstralija, Avstrija, Belgija (flamska skupnost in francoska skupnost), Kanada, Čile, Češka republika, Danska, Finska, Francija, Madžarska, Islandija, Irska, Koreja, Luksemburg, Mehika, Nizozemska, Nova Zelandija, Norveška, Poljska, Portugalska, Slovaška republika, Slovenija, Švedska in Združeno kraljestvo (Severna Irska). V štirinajstih od teh držav je bil opravljen podroben pregled v izvedbi članov sekretariata OECD in zunanjih strokovnjakov in pripravljeno poročilo, ki analizira trenutno politiko evalvacije in ocenjevanja ter predlaga, kako jo razvijati naprej. Zbrani podatki so bili dopolnjeni z obsežnimi pregledi raziskovalnih in mednarodnih podatkov. Nastala je koristna baza znanja za nadaljnje raziskovanje na tem področju (www.oecd.org/edu/evaluationpolicy).

V članku predstavljamo povzetek analize o politikah evalvacije šol. Celotna analiza je objavljena v 6. poglavju poročila *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment* (OECD 2013).

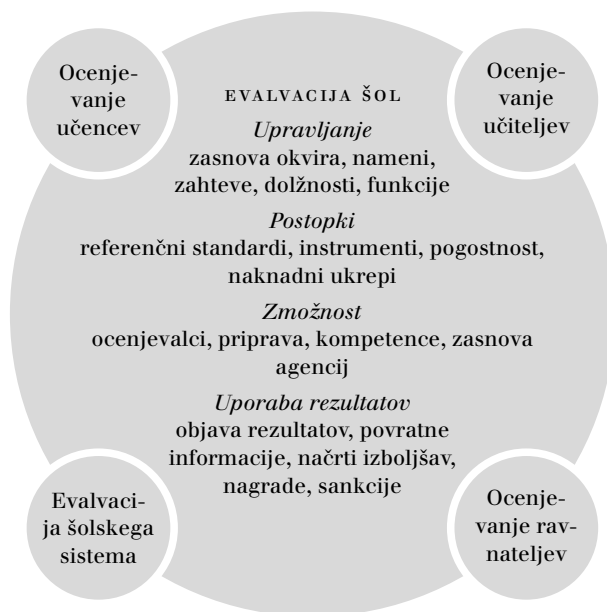
Evalvacija šol

V pregledni študiji OECD je evalvacija šole opredeljena kot evalvacija štirih pomembnih vidikov:

- učinkovitost struktur in procesov, vzpostavljenih v šoli,
- izvajanje nacionalne izobraževalne politike in predpisov v šoli,
- kakovost učnih dosežkov učencev v šoli in
- zmožnost šol za izboljševanje.

Slika 1 prikazuje, kako se evalvacija šol povezuje z drugimi področji okvira evalvacije in ocenjevanja. Osvetluje tudi temeljna izhodišča analize: oblikovanje okvira evalvacije šol; zagotavljanje učinkovitosti postopkov za evalvacijo šol; razvijanje kompetenc za izvajanje evalvacije šol in uporabo povratnih informacij; kar najboljše uporabo rezultatov evalvacije šol.

SLIKA 1
Evalvacija šol
v okviru evalvacije
in ocenjevanja



V pregledni študiji OECD so opredeljene smernice za razvoj politike evalvacije šol, ki jih navajamo in nekatere podrobneje pojasnujemo v nadaljevanju.

Upravljanje:

- pojasniti vlogo in namen evalvacije šole v širšem okviru evalvacije in ocenjevanja;
- zagotoviti poudarek evalvacije šole na izboljševanje poučevanja, učenja in dosežkov učencev;
- ovrednotiti in prilagoditi zunanjo evalvacijo šole, da odraža zrelost evalvacijske kulture šole;
- okrepiti samoevalvacijo na ravni šole;
- povezati zunanjo evalvacijo s samoevalvacijo šole.

Postopki:

- razviti na nacionalni ravni dogovorjena merila kakovosti za usmerjanje evalvacije šol;
- razviti ustrezne vire za samoevalvacijo šol;
- zagotoviti močno bazo »dokazov« za zunanjo evalvacijo šol in primerna orodja za analizo;
- zagotoviti preglednost postopkov zunanje evalvacije šol.

Zmožnost:

- zagotoviti verodostojnost zunanjih evalvatorjev in okrepiti njihovo nepristranskost in skladnost;
- zagotoviti dovolj zmožnosti in potrebnega preusposabljanja skladno s pristopom k zunanji evalvaciji šol;
- okrepiti zmožnosti ravnateljev za spodbujanje učinkovite kulture samoevalvacije šol;
- spodbuditi sodelovanje vseh zaposlenih in učencev v samoevalvaciji šole;
- spodbuditi vzajemno učenje med šolami.

Raba rezultatov:

- optimizirati povratne informacije o podatkih, zbranih na nacionalni ravni za samoevalvacijo in razvojno načrtovanje;
- spodbuditi širšo rabo rezultatov zunanje evalvacije šole;
- zagotoviti sistematične naknadne ukrepe po zunanjih evalvacijah šole;
- poročati o široki paleti meril šolske uspešnosti z dovolj kontekstualnimi informacijami.

V nadaljevanju podrobneje osvetljujemo nekaj smernic, ki se nanašajo tudi na Slovenijo.

Upravljanje

Vzpostavitev zahtev za evalvacijo šol

Slovenija je ena od mnogih držav OECD, v katerih so vzpostavljene zahteve tako za zunanjo evalvacijo kot samoevalvacijo šol. Toda vrste vzpostavljenih zahtev se med državami močno razlikujejo. Obstajajo tudi razlike v tem, ali sta zunanja evalvacija šol in samoevalvacija med sabo povezani in kako.

Velika večina držav OECD si je že ustvarila pravno podlago za izvajanje zunanje evalvacije šol, čeprav se zelo razlikujejo po obsežnosti in vrsti zastavljenih zahtev. Edine države OECD, ki nimajo nobenih zahtev po zunanji evalvaciji šol, so Finska, Grčija, Madžarska, Italija, Japonska (z izjemo višjih srednješolskih programov poklicnega izobraževanja), Luksemburg in Mehika. Tako na Finskem kot Madžarskem so ukinili državni šolski inšpektorat (leta 1991 oziroma 1985) in ne izvajajo nobene systemske zunanje evalvacije, čeprav je v obeh državah nacionalno prepoznana zmožnost za zunanjo evalvacijo šole, če bi se šole zanjo odločile. V

Sloveniji ureja zadeve o skladnosti s šolskimi predpisi v osnovnem in srednjem šolstvu Zakon o šolski inšpekciji (iz leta 1996, zadnje spremembe in dopolnitve so bile leta 2005).

Velika večina držav OECD ima vzpostavljene tudi zakonske zahteve za izvajanje samoevalvacije, čeprav se po naravi precej razlikujejo. Navadno je »samoevalvacija« opredeljena kot zahteva, da šole izdelajo poročilo o stanju dejavnosti ali strateško poročilo o razvoju šole ali celo oboje. Na Švedskem se nanaša na splošnejšo zahtevo po sistemu zagotavljanja ali vodenja kakovosti in ne zahteva oblikovanja posebnih poročil (zahtevo po posebnem poročanju so opustili leta 2010). V nekaterih šolskih sistemih se od šol zahteva oblikovanje letnih poročil ali razvojnih načrtov, medtem ko ni nobene izrecne zahteve za samoevalvacijo šole (francoska skupnost v Belgiji, Danska in Nizozemska). Enako je dolga leta veljalo na Irskem, vendar so leta 2012 uvedli izrecno zahtevo po samoevalvaciji.

V mnogih državah (npr. Avstraliji, Nemčiji in Angliji znotraj Velike Britanije) so bile pobudnice za samoevalvacijske dejavnosti posamične šole ali skupine šol v povezavi z univerzo ali šolskim okrožjem (MacBeath 2008). V Kanadi obstaja značilen pristop k razvijanju evalvacijske prakse od spodaj navzgor (Fournier in Milton 2013). Na primer, v atlantskih provincah v Kanadi so dejavnosti samoevalvacije šol obstajale pred zakonodajo za načrtovanje šolskih izboljšav. Toda skoraj v vseh državah obstaja na ravni državne politike težnja k spodbujanju samoevalvacije šol.

Vzpostavitev zahtev, da šole oblikujejo določena poročila, – čeprav je morda prvotni namen spodbujati samoevalvacijo – vnese element odgovornosti. To lahko ovira razvojno funkcijo samoevalvacije. Toda že seznanjanje sveta šole/uprave, staršev in učencev z izidi evalvacije šole kot tako je povezano z dejavnostmi izboljševanja šol.

Samoevalvacija šole se navadno razume kot notranja zadeva, trdno usmerjena v razvoj šole (Livingston in McCall 2005; Maes, Ver Eecke in Zaman 2002; Yeung 2011). Toda nekateri »izdelki« samoevalvacije šol so pogosto namenjeni odgovornosti (Janssens in van Amelsvoort 2008). Na primer, izdelek samoevalvacije je lahko vir informacij za šolsko skupnost. To je pomembna oblika horizontalne odgovornosti. Čedalje več dokazov iz aktualnega evropskega projekta nakazuje, da je horizontalna odgovornost do deležnikov skupaj z jasnostjo pričakovanj v zunanji evalvaciji šole močna determinanta dejavnosti izboljšav na ravni šole (Ehren idr. 2013).

Priporočilo pregledne študije OECD: okrepiti samoevalvacijo na ravni šole

Samoevalvacija šole je ključnega pomena za izboljševanje šole in zagotavljanje kakovosti ter jo je treba v šolskih sistemih utrditi. Ena od možnosti za krepitev samoevalvacije je, da se šolam postavijo zahteve, ki na šolah spodbujajo strateško načrtovanje, na primer izoblikovanje 4- ali 5-letnega strateškega načrta in redno obveščanje o napredku šole glede na načrt ali priprava letnih poročil šole o njenih dosežkih, izzivih in strategijah za izboljšave. Izpolnjevanje opredeljenih zahtev strateškega načrtovanja bi bilo za mnoge šole spodbuda, da razvijajo samoevalvacijo, in bi imel velik potencial za izboljševanje šole, če: se poročanje in načrtovanje dovolj posvečata ključnim procesom poučevanja in učenja ter široki paleti rezultatov; proces poročanja in načrtovanja zadostno vključuje šolsko skupnost; in se šolska skupnost vneto zavzema za napredek šole k strateškim ciljem. Na primer, pri opredelitvi letnega strateškega načrta bi šole določile prednostne naloge za prihajajoče leto, si zastavile lastne cilje v skladu z lokalnimi potrebami in prioritetami ter izbrale metode ocenjevanja za spremljanje napredka. Ta pristop omogoča šolam, da prevzamejo odgovornost za svoje strategije izboljševanja. Pri postavljanju zahtev po objavi določenih rezultatov samoevalvacije šol pa je treba biti pazljiv, ker lahko to ovira uporabo rezultatov za razvoj šole. Temeljni namen sodelovanja pri procesu samoevalvacije, je da, ga šola naredi svojega, si pomaga z rezultati in nenehno prizadeva za izboljšanje poučevanja in učenja na šoli.

Samoevalvacija in zunanja evalvacija šole se lahko povezuje na razne načine

Stopnja artikulacije med zunanjo evalvacijo in samoevalvacijo šol se po državah OECD razlikuje. V večini sistemov, ki zahtevajo oboje, je samoevalvacija šole sestavni del procesa zunanje evalvacije šole (glej preglednico 1). Z izjemo Islandije in Koreje, šole rezultate samoevalvacije delijo neposredno z institucijami, pristojnimi za zunanjo evalvacijo šol. Mnogo institucij, pristojnih za zunanjo evalvacijo šol dejansko omogoči dostop do svojih kazalnikov kakovost (npr. v inšpekcijskih okvirih) ali priskrbi opredeljene kazalnike kakovosti, ki naj bi usmerjali samoevalvacijo šol. Na Portugalskem obstaja izrecna povezava med zunanjo evalvacijo in samoevalvacijo, toda vlada šolam ne nalaga nobenega izbranega pristopa k samoevalvaciji, saj ji je ljubši pristop,

ki temelji na raznolikosti in organski rasti (Santiago idr. 2012a).

Alvik (1996) ugotavlja, da lahko soobstoj samoevalvacije in zunanje evalvacije v različnih državah ponazorijo trije prevladujoči modeli:

- *vzporedni* – v njem delujeta sistema drug ob drugem, vsak s svojimi merili in protokoli;
- *zaporedni* – v njem se zunanje institucije, pristojne za zunanjo evalvacijo šol, opirajo na samoevalvacijo šole in jo uporabljajo kot jedro svojega sistema zagotavljanja kakovosti;
- *sodelovalni* – v njem zunanje institucije, pristojne za zunanjo evalvacijo šol, sodelujejo s šolami za razvoj skupnega pristopa k evalvaciji.

Vzporedni in zaporedni model implicirata, da naj bi pri zunanji evalvaciji prevladoval namen zunanje odgovornost; vzporedni model implicira, da je samoevalvacija šole samo za namen razvoja šole; zaporedni model implicira, da so rezultati samoevalvacije osnova za zunanjo evalvacijo, hkrati se pričakuje, da se rezultati zunanje evalvacije vključujejo v samoevalvacijo šole (Kyriakides in Campbell 2004). Ko se šolski sistem razvija, napreduje iz vzporednega v zaporedni in nato sodelovalni model, npr. šole, ki opravljajo delo dobro, imajo »milejšo« zunanjo evalvacijo. Ta koncept zrelosti je podlaga za spodbudo k združevanju zunanje evalvacije šol s samoevalvacijo šol, ko se za šole že predpostavlja, da so same dovolj zavzete za izboljševanja svojega dela (Barber 2004). Nova Zelandija ima primer sistema, ki je blizu sodelovalnemu modelu.

Nova Zelandija si prizadeva za sodelovalni model evalvacije šol, v katerem se samopregled šole (school self-review) in zunanji pregled šol (external school review) dopolnjujeta in opirata druga na drugo (Nusche idr. 2012). Za tak model je nujna visoka raven zaupanja na obeh straneh. Zadnjih pet let se institucija, pristojna za zunanji pregled (Education Review Office, ERO) trudi uresničiti načrt umestitve samopregleda šol v središče samoevalvacijskega procesa. Ministrstvo za izobraževanje in ERO ne predpisujeta metod za samopregled, temveč dajeta na voljo orodja in storitve profesionalnega razvoja. ERO zagotavlja usmeritvene dokumente, v katerih se samopregled pojmuje kot temeljit proces, s katerim šole sistematično ocenjujejo svojo prakso, pri čemer uporabljajo za okvir proučevanja kazalnike in si pomagajo z naborom analitičnih in formativnih orodij. Zdi se, da so šole s svoje strani zavzete za oblikovanje podatkovne baze dokazov in izvajanje anket med učenci. ERO spodbuja samopregled kot nekaj, kar naj bi bilo

PREGLEDNICA 1 Povezave med zunanjo evalvacijo in samoevalvacijo šol (2009)

Država	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
<i>Del zunanje evalvacije šol</i>								
Velika Britanija (Škotska)	da	da	da	močan	močan	močan	n. z.	močan
Češka republika	da	ne	da	zmeren	šibek	zmeren	zmeren	šibek
Slovaška republika	da	ne	da	močan	močan	šibek	šibek	zmeren
Koreja	n. z.	n. z.	ne	močan	močan	n. z.	šibek	n. z.
Islandija	n. z.	ne	da	močan	močan	ga ni	ga ni	n. z.
Izrael	da	da	da	zmeren	ga ni	ga ni	ga ni	ga ni
Poljska	da	ne	da	zmeren	zmeren	ga ni	m	ga ni
Velika Britanija (Anglija)	da	da	da	šibek	šibek	ga ni	ga ni	šibek
Francija	da	da	da	šibek	šibek	ga ni	ga ni	ga ni
Portugalska	da	ne	da	šibek	šibek	ga ni	ga ni	ga ni
Kanada (atlantske province)	da	da	da	m	m	m	m	m
Nova Zelandija	da	da	da	m	m	m	m	m
Japonska*	da	da	da	m	m	m	m	m
Norveška	m	m	da	m	m	m	m	m
Nizozemska	da	ne	da	m	m	m	m	m
Švedska	da	da	da	m	m	m	m	m
<i>Ni del zunanje evalvacije šol</i>								
Estonija	da	da	da	zmeren	močan	zmeren	šibek	ga ni
Turčija	n. z.	n. z.	ne	zmeren	zmeren	ga ni	ga ni	ga ni
Nemčija	ne	ne	ne	zmeren	zmeren	ga ni	šibek	ga ni
<i>Ni zunanje evalvacije šol</i>								
Madžarska	n. z.	da	da	m	močan	ga ni	ga ni	ga ni
Danska**	n. z.	da	da	m	m	m	m	m
Japonska***	n. z.	da	da	m	m	m	m	m
Finska	n. z.	n. z.	ne	m	m	m	m	m

OPOMBE Rezultati samoevalvacije se neposredno delijo z (navedena skupina prejme rezultate samoevalvacije šole, ne da bi morala zaprositi zanje); (1) organi zunanje evalvacije šole, (2) višjimi izobraževalnimi organi oblasti, (3) zunanjo javnostjo. Vpliv samoevalvacije: (4) evalvacija delovanja šole, (5) evalvacija vodenja in upravljanja šole, (6) velikost šolskega proračuna, (7) dodeljevanje drugih finančnih nagrad ali sankcije, (8) verjetnost zaprtja šole. Oznaka »n. z.« pomeni, da ni zadevno, »m« pomeni, da podatek manjka. * Višji srednji predpoklicni in poklicni programi. ** Zunanja evalvacija se izvaja samo na neodvisnih zasebnih šolah in za te šole ni zahtev po samoevalvaciji. *** Osnovni, nižji srednji in višji splošni programi.

vpeto v razmišljanje in delo učiteljev. Za veliko šol je to morda res zahteven cilj, vendar je mogoče (v vodilni konici) videti tudi šole, v katerih je dialog o podatkih glede dosežkov nenehen in zasidran tudi v učilnicah. Pri samopregledu šol je poudarek na sodelovalnih pristopih, ki vključujejo tako učitelje kot učence. Učenci imajo svojo vlogo pri evalvaciji kakovosti svoje šole in prispevajo tudi k zunanjemu pregledu. Takšna njihova vključitev zahteva, da so sodelujoči v jeziku ocenjevanja in evalvacije in da imajo zaupanje izraziti svoje poglede in tudi svojo zaskrbljenost. Pregled OECD je pri obiskanih šolah odkril vzorčne dokaze, da so ravnatelji šol in učitelji vzeli to vprašanje resno in svoje učence opremili z znanjem in besediščem za pogovor z zunanjimi obiskovalci o vprašanih dosežkih in kakovosti. Čeprav je to morda praksa samo na vodilni konici in manj po celotnem sistemu, je potencial za širše vključevanje prednost.

Priporočilo pregledne študije OECD: ovrednotite in prilagodite zunanjo evalvacijo šole, da bo odražala zrelost evalvacijske kulture šole

V splošnem obstaja potreba po boljši proučitvi vpliva različnih pristopov k zunanji evalvaciji šol. Močna baza dokazov o delovanju šolskega sistema je bistvena za usmerjanje odločitev o tem, kako najučinkoviteje porazdeliti vire za zunanjo evalvacijo šol. Obstajajo lahko zahteve po zmanjšanju pogostnosti zunanjih evalvacij šole ali intenzivnosti evalvacijskih obiskov v smislu dolžine časa, ki ga evalvatorji preživijo na šoli. Ampak take odločitve morajo temeljiti na pazljivi evalvaciji dokazov o delovanju šol in samoevalvacijske kulture po vsem šolskem sistemu in morajo zagotoviti nenehno legitimnost in spoštovanje izobraževalcev do procesa zunanje evalvacije šol.

Pristopi k zunanji evalvaciji šol se spreminjajo na razne načine s prehodom k diferenciranemu pristopu, ki temelji na oceni tveganj za kakovost šole v različnih šolah. Izhodiščna zamisel za to je usmeriti zunanjo evalvacijo šol v šole, ki so je najbolj potrebne, in na pedagoška področja, ki potrebujejo največ pozornosti. Sistemi, ki se odločijo za tak diferenciran pristop, navadno sprejmejo politiko, ki zagotavlja evalvacijo vseh šol v dogovorjenem časovnem obdobju (npr. od treh let do desetih), vendar zunanjo evalvacijo usmerijo v šole, kjer se je pojavila posebna zaskrbljenost pri sekundarni presoji tveganj (npr. med drugim po pritožbah staršev, zaradi pogostega menjavanja zaposlenih, slabših rezultatov učen-

cev ali slabšanje teh rezultatov). Diferenciacija lahko obstaja tudi v smislu usmerjenosti evalvacije šol, tj. poudarka na izbranih dejavnikih, ki povzročajo zaskrbljenost glede tiste šole, in ne na celotnem naboru dejavnikov, opredeljenem v nacionalnem okviru zunanje evalvacije šol.

Prehod k diferenciranim modelom zunanje evalvacije šol zahteva visoko raven poznavanja značilnosti in dela šol. Zato se priporoča, da sistemi preidejo na ta pristop, ko je evalvacijska kultura utrjena, evalvacijska zmožnost na šolah zadovoljiva in vzpostavljeno zbiranje in analiza podatkov v okviru evalvacije šol. Pri prehodu na diferenciran pristop je posebej pomembno zagotoviti, da šole, ki niso izbrane za zunanjo evalvacijo šol (šole, za katere smo presodili, da je pri njih tveganje manjše in so boljše), ne postanejo preveč samozadovoljne. Zato morajo politike do šol z manjšim tveganjem vzpostaviti zahteve po zagotavljanju dokazov o napredku na širšem področju delovanja.

Postopki

Merila za evalvacijo kakovosti izobraževalnih procesov in rezultatov

V številnih sistemih so razvili skupno definicijo »dobre šole«, da bi zagotovili skupno osnovo za evalvacijo kakovosti izobraževalnih procesov in izidov. Cilj takšnih definicij je zagotoviti standardna merila za evalvacijo kakovosti, in slednja praviloma temeljijo na raziskovanju izobraževanja in dokazih dobre prakse. Učenci učinkovitih šol napredujejo bolj, kot je pričakovano glede na dejavnike njihovega družbenega izvora in prejšnje dosežke (Creemers 2007; Reynolds in Teddlie 2000), in te šole imajo vzpostavljene procese, s katerimi učinkovitost izboljšujejo (Creemers idr. 2007; Harris in Chrispeels 2006). Značilnosti učinkovitih šol dobro razumemo (Sammons, Hillman in Mortimore 1995) in so v širšem skupnem mnogim nacionalnim sistemom in šolskim kulturam. Nanašajo se na kakovost poučevanja in učenja; na način, kako se učitelji razvijajo in kakšno oporo imajo, da postajajo ves čas kariere čedalje učinkovitejši (Robinson, Lloyd in Rowe 2008); na kakovost pedagoškega vodenja na šolah (Leithwood idr. 2006) kot tudi dejavnike v zvezi z učnim načrtom, vizijo in pričakovanji, ocenjevanjem za učenje, stopnjo napredka učencev in njihovih izobraževalnih dosežkov. Dejavnike, kot so ti, v splošnem povezujemo s kakovostjo in standardi šol.

Pomembno je, da ministrstva in institucije, pristojne za izvaja-

nje zunanje evalvacije, za spodbujanje skupne vizije »dobre šole« v razvijanje kazalnikov in meril kakovosti šol vključujejo izobraževalce in druge strokovnjake. Nizozemska inšpekcija je okvir šolske evalvacije razvila v sodelovanju z izobraževalci in omogoča poglobljeno razumevanje kakovosti v osnovnih in srednjih šolah (Scheerens idr. 2015). V Koreji so okvir evalvacije šol razvili s skrbno proučitvijo raziskav o učinkovitosti šol v Koreji in mednarodnem pogledu tako, da so se lotili svoje raziskave o učinkovitih šolah in v zadnjih korakih vključili strokovni prispevek učiteljev, ravnateljev šol in raziskovalne skupnosti (Korean Educational Development Institute 2010). Na Novi Zelandiji je Služba za pregled izobraževanja razvila izobraževalne kazalnike, ki so podprti z raziskavami, kot je Sinteza najboljših dokazov ministrstva za izobraževanje, in z izkušnjami Službe za pregled izobraževanja o učinkovitih šolah (Ministry of Education 2010).

Zlasti glede okvirov za samoevalvacijo bi bilo neodgovorno zastaviti znaten vpliv, ki ga ima »škotski pristop«. Zunanje evalvatorje šol s Škotske v Veliki Britaniji pogosto vabijo k sodelovanju na raznih prireditvah po Evropi in škotska institucija, pristojna za zunanjo evalvacijo (Education Scotland) tudi sprejema veliko mednarodnih gostov (van Bruggen 2009). Omeniti je treba, da so projekt učinkovite samoevalvacije šol, ki ga je financirala Evropska komisija, usklajevali škotski zunanji evalvatorji, pri čemer se je pomemben del delovanja posvečal obstoju inšpekcijskih okvirov (The Standing International Conference of Inspectorates 2003). Škotski vpliv se je širil tudi izven Evrope, na primer: v Avstraliji je institucija katoliškega izobraževanja v Novem Južnem Walesu sprejela škotski inšpekcijski okvir za razvoj temeljitega sistemskega pristopa k samoevalvaciji (Santiago idr. 2011); v Mehiki sta dve pomembni publikaciji, ki so ju leta 2003 in 2007 razdelili šolam za spodbujanje samoevalvacije, močno črpali iz kazalnikov kakovosti in drugega gradiva, razvitega v podporo samoevalvaciji na Škotskem (Secretariat of Public Education 2011).

Faubert (2009) sicer z dokazi iz nepreverjenih pripovedovanj odkriva, da lahko pomanjkanje jasnosti meril, uporabljenih v zunanji evalvaciji šol, omaja legitimnost procesa zunanje evalvacije šol. Zaposleni se lahko pritožijo zaradi pomanjkanja jasnosti uporabljenih meril in zaradi navidezno naključnih izjav zunanjih evalvatorjev. V državah, kjer standardi in merila, uporabljena za zunanjo evalvacijo šol, niso objavljeni, lahko obstajata predstava in zaznava, da se pogoji, v katerih se izvajajo posamične zunanje evalvacije šol, izrazito razlikujejo. Kjer zunanja evalvacija šol do-

loči jasna pričakovanja, pravila in standarde in so deležniki vključeni ter poznajo proces zunanje evalvacije, to močno vpliva na šole (Ehren idr. 2013).

Na Novi Zelandiji Služba za pregled izobraževanja objavlja merila, ki jih uporablja pri zunanji evalvaciji šol. Sistematične povratne informacije, ki jih zbere od ravnateljev šol po zunanji evalvaciji, kažejo na višjo raven zaupanja v jasnost presoje procesa (Ministry of Education 2010). Obstaja ocena, da so uporabljeni evalvacijski procesi in kriteriji odkriti in pregledni. V splošnem je zdaj na šolah veliko manj tesnobe glede procesa zunanje evalvacije kot pred 20 leti, ko je bila uvedena.

Povratne informacije, ki jih je zbral inšpektorat od šol v letu 2008/09 na Portugalskem, kažejo, da je dostop do inšpekcijskih okvirov, metodologije zunanje evalvacije in njenih instrumentov zelo cenjen (o tem poroča 89 %, 82 % oziroma 79 % ravnateljev šol) (Santiago idr. 2012a).

Priporočilo pregledne študije OECD: razvijte nacionalno sprejeta merila kakovosti šol za usmerjanje evalvacije šol

Jasnost evalvacije šol je posebej poudarjena, ko temelji na nacionalno sprejetem modelu učinkovitosti šol. Nacionalni model naj bi se opiral tako na mednarodne kot nacionalne raziskave, ki odkrivajo dejavnike, v splošnem povezane s kakovostjo poučevanja in učenja. To bi dalo jasna merila za učinkovitost šol in zagotovilo krepko osnovo, ki bi temeljila na raziskavah, tako za samoevalvacijo šol kot zunanjo evalvacijo šol. Taka merila bi lahko bila podlaga za kakršnikoli okvir zunanje evalvacije šol, npr. za okvir državne inšpekcije. Šole bi merila in primerjave uporabljale tudi za razmislek, katere dokaze potrebujejo za oceno svoje učinkovitosti. »Kako dobra je naša šola?« je glavno vprašanje ne samo za učence in starše, temveč tudi ljudi, ki šole vodijo in delajo v njih. Podobno je za izobraževalne oblasti vprašanje »Kako dobre so naše šole?«

Potrebno je vzpostaviti sprejet okvir kazalnikov kakovosti šole, do katerega lahko nato šolam in organizatorjem šol omogočimo širši dostop za uporabo v njihovih lastnih evalvacijskih procesih. S tem bi povečali usklajenost med samoevalvacijo šol in zunanjo evalvacijo šol, prednost česar je, da se šole ves čas posvečajo glavnim merilom kakovosti bolj sistematično in ne samo glede na cikle zunanje evalvacije šol. Kazalniki kakovosti šol upoštevajo dejavnike okoliščin, vložka in procesa, vendar bi morali dati pouda-

rek širokemu razponu dosežkov učencev. Na primer, med kazalniki kakovosti dosežkov učencev in stopnje njihovega napredka bi lahko za vsakega učenca šole vključevali merjenje: koliko boljši je njegov napredek glede na prejšnje dosežke; kako zadovoljen je z izobraževanjem na šoli; kako varen in srečen se počuti na šoli; kako osvaja znanje, veščine, razumevanje in odnos, potreben za vseživljenjsko zadovoljstvo itd.

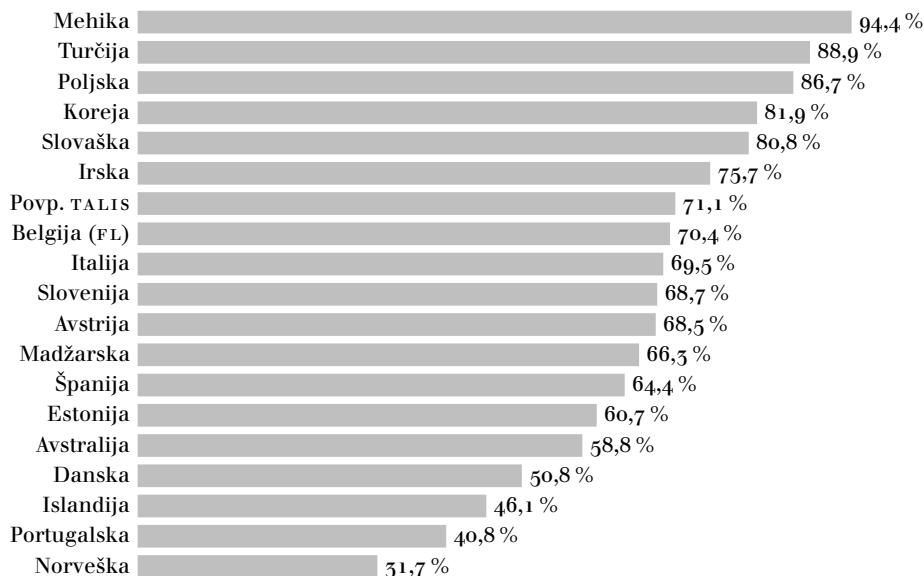
In navsezadnje bi morala obstajati redna evalvacija šolskega okvira kazalnikov in meril kakovosti, ki bi poskrbela, da odražajo posodobljene dokaze, pridobljene iz raziskav in od deležnikov, glede dejavnikov, povezanih s kakovostjo poučevanja in učenja.

Opazovanje pouka

Kakovost procesov poučevanja in učenja je v srcu izboljševanja šol. Zato bi moralo neposredno opazovanje procesa poučevanja in učenja v razredu prinesiti ključne informacije za evalvacijske procese šol. V sistemih s šolskimi inšpekcijami in zunanjimi evalvacijami so opazovanja v razredu značilen in ključni del procesov zunanje evalvacije šol. V zvezi s tem se je poudarek v preminil z ocenjevanja posameznega učitelja na ocenjevanje kakovosti poučevanja. Vseeno ima zunanja evalvacija zmerno močan vpliv na ocenjevanje posameznih učiteljev v osmih šolskih sistemih v OECD in močan vpliv v francoski skupnosti v Belgiji, na Irskem, Poljskem, v Slovaški republiki, Turčiji in Angliji v Veliki Britaniji (OECD 2011).

Informacije, zbrane med ravnatelji nižjega srednjega izobraževanja v študiji OECD o poučevanju in učenju v letu 2007/2008, kažejo, da se opazovanju pouka pripisuje razmeroma manj pomembnosti kot drugim merilom kakovosti poučevanja (OECD 2009). Vsaj 80 % anketiranih učiteljev v Mehiki, Turčiji, na Poljskem, v Koreji in Slovaški republiki je bilo na šolah, s katerih so ravnatelji poročali, mnenja, da je neposredna ocena poučevanja v razredu velikega ali zmernega pomena pri evalvacijah šole (slika 2). Enako je veljalo za manj kot 50 % učiteljev na Norveškem, Portugalskem, Islandiji in Danskem. Tako na Češkem kot Slovaškem je pregled odkril kulturo »odprte učilnice«, v kateri je neposredno opazovanje poučevanja v razredu dobro uveljavljen del življenja na šoli (Santiago idr. 2012b; Shewbridge idr. 2013).

Poleg ustreznega usposabljanja lahko razvijanje in uporaba sklopa skupnih kazalnikov za opazovanje v razredu vnese več ja-



SLIKA 2 Neposredno ocenjevanje poučevanja v razredu kot del evalvacije šole

OPOMBA Delež učiteljev nižjega srednjega izobraževanja, katerih ravnatelj šole je poročal, da ima to velik ali zmeren pomen za samoevalvacijo šole ali zunanjo evalvacijo; podatki so prikazani za sodelujoče članice OECD. Pripravljen po podatkih OECD (2009, 175).

snosti v opazovanje razreda, ki ga izvajajo zunanji evalvatorji šol. V mednarodni primerjalni analizi učenja in poučevanja (ICALT) so sodelovale evropske institucije, pristojne za zunanjo evalvacijo šol, ki so želele razviti instrument za opazovanje in analizo kakovosti poučevanja in učenja v osnovnih šolah. Študija je odkrila, da je mogoče zanesljivo in veljavno primerjati naslednjih pet vidikov, ki so v pozitivni korelaciji z udejstvovanjem učencev, njihovim odnosom, vedenjem in dosežki: učinkovito vodenje razreda; varna in spodbudna učna klima, jasno poučevanje, prilagajanje poučevanja in strategij poučevanja in učenja (van de Grift 2007). Instrument opazovanja zajema konkretne kazalnike na vsakem od naštetih področij, skupaj s primeri dobre prakse (Inspectie van het Onderwijs 2009). Na primer, pet kazalnikov velja za »varno in spodbudno učno klimo«, tudi »učitelj podpira samozavest učencev«. Med primeri dobre prakse so: učitelj daje povratne informacije o vprašanih in odgovorih učencev na pozitiven način učitelj učence pohvali za rezultate in učitelj ceni prispevek učencev. Zadnji instrument opazovanja so sprejeli za uporabo v institucijah, pristojnih za zunanjo evalvacijo

šol v flamski skupnosti v Belgiji, na Spodnjem Saškem v Nemčiji, na Nizozemskem, v Slovaški republiki in na Škotskem v Veliki Britaniji.

V flamski skupnosti v Belgiji je flamski inšpektorat za izobraževanje razvil model kazalnikov kakovosti za izboljšanje zanesljivosti sodbe med evalvatorji glede kakovosti šolskih procesov (kot opredeljeno v inšpekcijskem okviru) (Shewbridge idr. 2011). S tem si zunanji evalvatorji šol pomagajo razčleniti razlike med šolami v presojanju, kako procesi na šoli vodijo do dosežkov šole – kar je pomemben del pristopa k zunanji evalvaciji šol. Model zajema štiri medsebojno povezane kategorije: usmerjenost k dosežkom (opredelitev jasnih in konkretnih ciljev ter načinov njihove utemeljitve), podpora (usposobljeno osebje, material in strukturna podpora za doseganje ciljev), učinkovitost (izkazovanje, kako procesi na šoli prispevajo k doseganju ciljev) in razvoj (posvečanje neprekinjenemu razvoju in izboljševanju kakovosti).

Priporočilo pregledne študije OECD: poskrbite, da je poudarek evalvacije šole na izboljševanju poučevanja, učenja in dosežkov učencev

Evalvacija šole zahteva precejšnjo zmožnost na mnogo ravneh šolskega sistema. Pomembno je zagotoviti, da evalvacija šole prispeva k izboljšanju šole in ni vaja v poslušnosti. Pristop k evalvaciji šole (tako zunanji kot samoevalvaciji), merila in vprašanja, ki odločajo o presoji, in uporabljene metode se morajo posvečati neposredno kakovosti poučevanja in učenja ter njunemu odnosu z učnimi izkušnjami in dosežki učencev. To zahteva kulturo odprtosti in razmišljanje o tem, kaj se dogaja med procesom poučevanja in učenja, tudi pri opazovanju pouka.

Pomembno je, da se evalvacije šol ne posvečajo zgolj odnosu med politiko, načrtovanjem in učinki ter rezultati. Najpomembnejši prispevek, ki ga evalvacija šole lahko prinese k razumevanju uspešnosti šole, je njeno posvečanje poučevanju in učenju. Kakovost poučevanja je bistvena za kakovost učenja učencev in je ključna spremenljivka, na katero lahko šola vpliva. Osrednja naloga evalvacije šole je torej ugotoviti, kakšna je kakovost poučevanja med pedagoškim osebjem kot celoto. To je občutljivo vprašanje, vendar učencem, učiteljem in staršem sporoča, da evalvacija šole ni birokratski postopek, s katerim se v glavnem ukvarja vodstvo šole, temveč da se nanaša na delo prav vsakega strokovnega delavca.

Priporočilo pregledne študije OECD: zagotovite močno bazo dokazov za zunanjo evalvacijo šol in primerna orodja za analizo

Verodostojna zunanja evalvacija mora temeljiti bolj na zanesljivih in relevantnih dokazih kot na mnenjih. Sprejetje rezultatov zunanje evalvacije šol lahko zagotovimo s sistematičnim zbiranjem in analiziranjem dokazov ter sklicevanjem na in povezovanjem s podatki oz. dokazi. Učinkovit način pridobivanja ključnih informacij je, da sestavimo profil šole s ključnimi kazalniki kakovosti šole. Če ga pred evalvacijo priskrbimo skupini za zunanjo evalvacijo šole, ji pomagamo k večji učinkovitosti, ker lahko pozornost posveti ključnim vprašanjem. Profil šole lahko pomaga pri primerjavah in umestitvi presoj evalvatorjev. Tak profil je posebej koristen, če temelji na krepki osnovi primerljivih dokazov o dosežkih šole. Je ključni element v tistem sistemu zunanje evalvacije šol, ki se pri določanju ciljev in poudarkov zunanjih evalvacij šol opira na neko obliko ocene tveganja.

Podobno je potrebno dokaze zbirati tudi med izvajanjem zunanje evalvacije šole, med drugim prebrati in analizirati dokumentacijo, zbrati povratne informacije o kakovosti šole z anketiranjem deležnikov in z intervjuji z reprezentativnim vzorcem deležnikov.

Ključni del zunanje evalvacije šol je opazovanje poučevanja in učenja v razredu. Zahteva veliko večšino opazovanja in ustrezno usposobljenost. Toda nepristranskost opažanj je mogoče okrepiti z razvojem kazalnikov opazovanja in posebnim usposabljanjem za uporabo le-teh. Podobne instrumente je mogoče razviti v oporo procesu odločanja zunanjih evalvatorjev šol med obiskom na šolah. Z njimi prepoznavamo ključna merila in si pojasnjujemo pravila o oblikovanju sodb, ker nam dajejo primere, kako ovrednotiti različne pojave, ki jih opazimo.

Zmožnost

Usklajevanje zmožnosti za zunanjo evalvacijo z izbranim pristopom k zunanji evalvaciji šole

Sistemske odločitve za opredelitev splošnega pristopa k zunanji evalvaciji šol vplivajo na zahteve glede usposobljenosti v institucijah, pristojnih za zunanjo evalvacijo. Pregled OECD opozarja, da odločitev Nove Zelandije za prehod k sistemu diferenciranih zunanjih evalvacij spremlja naložba Službe za pregled izobraževanja v usposabljanje osebja za obravnavo in tolmačenje dokazov iz samoocene šol. To so uporabili tudi za spodbujanje krepitve zmožnosti na šolski ravni. Podobno je tudi flamski inšpektorat za izobraževa-

nje pred kratkim uvedel »diferenciran pristop« k zunanji evalvaciji šol in je »na poti učenja nenehnega razmišljanja, dodelovanja in izboljševanja« (Flemish Ministry of Education and Training 2010). Flamski inšpektorat za izobraževanje skrbi za usposabljanje vseh zunanjih evalvatorjev šol za »diferenciran pristop« in redno pridobiva povratne informacije od deležnikov z anketami in konferencami, z namenom obogatitve preudarnosti, kako prilagoditi in dodelati novi pristop k zunanji evalvaciji. Tudi kitajski Hongkong intenzivno vlaga v preusposabljanje zunanjih evalvatorjev na prehodu iz inšpekcijskega gledanja k evalvatorskemu pristopu, v katerem so evalvatorji pojmovani kot posredniki, ki spodbujajo in podpirajo šole, da govorijo zase (MacBeath 2008, 395).

Na Švedskem izvajajo zunanjo evalvacijo šol v dveh glavnih oblikah: redni nadzor in tematske evalvacije kakovosti. Med rednim nadzorom je glavni poudarek na zakonitosti; smisel je zagotavljanje pravic vsakega posameznika v zvezi z veljavnim zakonom o izobraževanju in predpisi. Podobno tudi občasne pritožbe staršev vedno proučijo na zakonski podlagi. Za take namene se švedski šolski inšpektorat obrača na posameznike s pravno izobrazbo.

V Koreji se je v politiki zgodil izrazit premik z uvedbo sistema zunanje evalvacije šole kot celote, v katerem kakovost šole ocenjujejo po državnem okviru kazalnikov kakovosti. Čeprav je prednost sistema v tem, da je evalvacija bolj zaokrožena, kot če bi se preprosto zanašali na merila uspešnosti šole, zahteva od zunanjih evalvatorjev veliko strokovnega znanja. Korejski inštitut za razvoj izobraževanja na nacionalni ravni pripravlja programe usposabljanja, ki so preplet predavanj in delavnic o pravni podlagi, vlogi in pravicah vključenih organizacij, o osnovnem načrtu evalvacije, o tolmačenju in praktični uporabi kazalnikov ter o etiki evalvatorjev in vključuje vodniki za pisanje evalvacijskih poročil. Okrepili so tudi podporo na lokalni ravni, da pomagajo evalvatorjev »vaditi« uporabo kazalnikov. Toda raziskave so pokazale na potrebo po povečanju ponudbe usposabljanja (Jung, Namgoong in Kim 2008).

V Franciji je širok presek deležnikov mnenja, da bi bilo zunanjo vsešolsko evalvacijo težko vpeljati zaradi nezadostne zmožnosti zunanje evalvacije šol in pomanjkanja specializacije v znanju in kompetencah, ki so potrebni za izvedbo česa takega. V 90. letih so nekateri šolske institucije (*académies* v Parizu, Lillu, Rouenu in Toulousu) vpeljale vsešolske evalvacije. Izvajali so jih vrsto let, vendar so se izkazale za zamudne in zahtevne z vidika človeških virov, ravnatelji pa jih niso vedno cenili, zato so jih opustili. Podo-

ben poskus so v 90. letih izvajali z državno inšpekcijo (IGAENR), da bi uvedli vsešolske evalvacije, s katerimi bi nastala poročila o glavnih značilnostih, prednostih in slabostih šol, ki bi jih poslali šoli in pristojni instituciji (*académie*), toda takim poročilom ni sledilo nič in so jih zato opustili.

Priporočilo pregledne študije OECD: zagotovite dovolj zmožnosti in potrebnega preusposabljanja za ujemanje s pristopom k zunanji evalvaciji šol

Sistemske odločitve o pristopu k zunanji evalvaciji šol neposredno vplivajo na zmožnost, potrebno za zunanjo evalvacijo šol. Vodijo lahko do uvedbe ali ponovne uvedbe sistema zunanje evalvacije šol, kar bi zahtevalo ustanovitev pristojne institucije za zunanjo evalvacijo šol. Take odločitve imajo močan vpliv na potrebe po virih. Zadostnost sredstev in zagotavljanje usposabljanja novi instituciji, pristojni za zunanjo evalvacijo šol, sta bistvena za ustvarjanje njegovega slovesa med šolami. V drugačnih okoliščinah pa nemara obstaja potreba po zmanjšanju zmožnosti institucije, pristojne za zunanjo evalvacijo, kar bi vplivalo na pogostnost in/ali intenzivnost zunanjih evalvacij šol. Z okrepitvijo vloge samoevalvacije šol za okvir evalvacije šol morajo zunanji evalvatorji šol nadgraditi svoje znanje, da bodo lahko evalvirali samoevalvacijo šol ali celo sodelovali s šolami pri njihovih samoevalvacijah.

Zagotavljanje vodenja dejavnosti, povezanih s samoevalvacijo šole

Mednarodne raziskave so pokazale, da lahko vodstvo šole, ki se posveča zastavljanju ciljev, ocenjevanju, presoji in evalvaciji, ugodno vpliva na uspešnost učiteljev in učna okolja (Pont, Nusche in Moorman 2008). Dokazi iz študije TALIS kažejo, da je pri ravnateljih, ki imajo izrazitejši pedagoški slog vodenja, verjetneje, da se učitelji udeležujejo v sodelovalnih aktivnostih s kolegi (to velja za več kot četrtino držav študije TALIS) (OECD 2009).

Na Češkem je študija o zunanji podpori, ki je bila na voljo ravnateljem za proces samoevalvacije na dvanajstih osnovnih šolah v Pragi, pokazala, da je imela podpora ugoden vpliv na odnos ravnateljev in njihovo pripravljenost uvedbe samoevalvacije (Chvál in Starý 2008). Analiza vsebine samoevalvacijskih aktivnosti, ki so jih razvili ravnatelji, je razkrila očitno potrebo po zunanji podpori; ker ni bilo zunanje strokovne podpore, so se pokazale tudi resne

pomanjkljivosti v učnih izmenjavah med ravnatelji, ko so si medsebojno pregledovali razvojne načrte šol.

V francoski skupnosti v Belgiji ravnatelji poročajo, da je razvojno načrtovanje lahko koristen proces, če ga ceni in vanj vlaga celoten šolski tim. Če ne, je samo vsiljena dolžnost, ki zahteva veliko dela. Deležniki tudi navajajo potrebo po zmanjšanju velikega administrativnega bremena, ki teži ravnatelje, da se sprostijo čas za pedagoško vodenje – to je posebej težak izziv v osnovnih šolah.

Na Danskem so ravnatelji izrazili zaskrbljenost nad tem, kako naj čedalje večje zunanje zahteve po dokumentiranju kakovosti šole uskladijo z močno klimo zaupanja na svojih šolah (Danmarks Evalueringsinstitut 2007). Odražila se je v zahtevah ravnateljev po usposabljanju za izpolnjevanje dokumentacijskih zahtev (Danmarks Evalueringsinstitut 2010). Neka druga študija je ugotovila, da 70 % ravnateljev zahteva strokovno izpopolnjevanje v evalvaciji, strateškem razvoju in zagotavljanju kakovosti (Skolerådet 2009). Ravnatelji in učitelji se lahko prostovoljno udeležijo nacionalnih programov usposabljanja za delo z evalvacijo, pri čemer imajo na voljo tudi spletna evalvacijska orodja in primere.

V Franciji je pri usposabljanju vodstva zelo malo, če sploh kaj, poudarka na samoevalvaciji. Tako Šola za državno izobraževanje, visoko izobraževanje in raziskovanje (ESEN) kot institucije za izobraževanje na regionalni ravni (*autorités académiques*) so razvile ciljno usmerjene programe izpopolnjevanja s posebnim poudarkom na tem, kako uporabljati kazalnike. Direktorat za evalvacijo, napovedi in uspešnost (DEPP) skrbi za pakete, s katerimi pomaga šolam oblikovati lastni sklop kazalnikov. Širok presek deležnikov poroča, da potrebujejo ravnatelji in učitelji usposabljanje iz izvajanja samoevalvacij, tudi zastavljanja ciljev in uporabe kazalnikov in orodij, ki so jim na voljo.

Evalvacija novega pristopa k zunanji evalvaciji šol s poudarkom na samoevalvaciji šol v kitajskem Hongkongu je odkrila, da je samozavestno in mirno vodstvo pomemben dejavnik za lažje vzpostavljanje kulture refleksije in proučevanja (MacBeath 2008).

Priporočilo pregledne študije OECD: okrepite zmožnosti ravnateljev za spodbujanje učinkovite kulture samoevalvacije šol

Jasno je potrebno prepoznati, da je proces samoevalvacije zelo odvisen od zmožnosti vodstva za spodbujanje udejstvovanja, za izkoriščanje virov in za zagotavljanje ustreznega izpopolnjevanja in podpore. Z oblikovanjem nacionalnih in/ali strokovnih profi-

lov usposobljenosti za ravnatelje in pomočnike ravnateljev bi bilo treba pojasniti pomen samoevalvacijskega procesa šol, tudi opazovanja pouka in vloge ravnatelja. Paziti je potrebno, da so ravnateljem na voljo ustrezne možnosti usposabljanja na teh ključnih področjih. Samoevalvacijo šole lahko spodbujamo z izpopolnjevanjem ravnateljev na področju učinkovitosti šol in njene evalvacije, tudi v tehnikah opazovanja in ocenjevanja poučevanja in učenja ter zagotavljanja povratnih informacij o napredku. Nujno je zagotoviti, da imajo ravnatelji in drugi z evalvacijskimi dolžnostmi znanje, potrebno za opazovanje razreda, opravljanje intervjujev, zbiranje podatkov, analizo in tolmačenje rezultatov, kar zagotavlja tako veljavnost kot zanesljivost procesa evalvacije, ki omogočata razumevanje rezultatov evalvacije. Razmisliti je potrebno tudi o financiranju struktur za krepitev usposobljenosti ravnateljev za učinkovito izvajanje samoevalvacijskih procesov, na primer z ustvarjanjem in oblikovanjem novih evalvacijskih vlog in nalog za različne zaposlene.

Uporaba rezultatov

Uporaba primerjalnih meril uspešnosti šol v aktivnostih, povezanih s samoevalvacijo

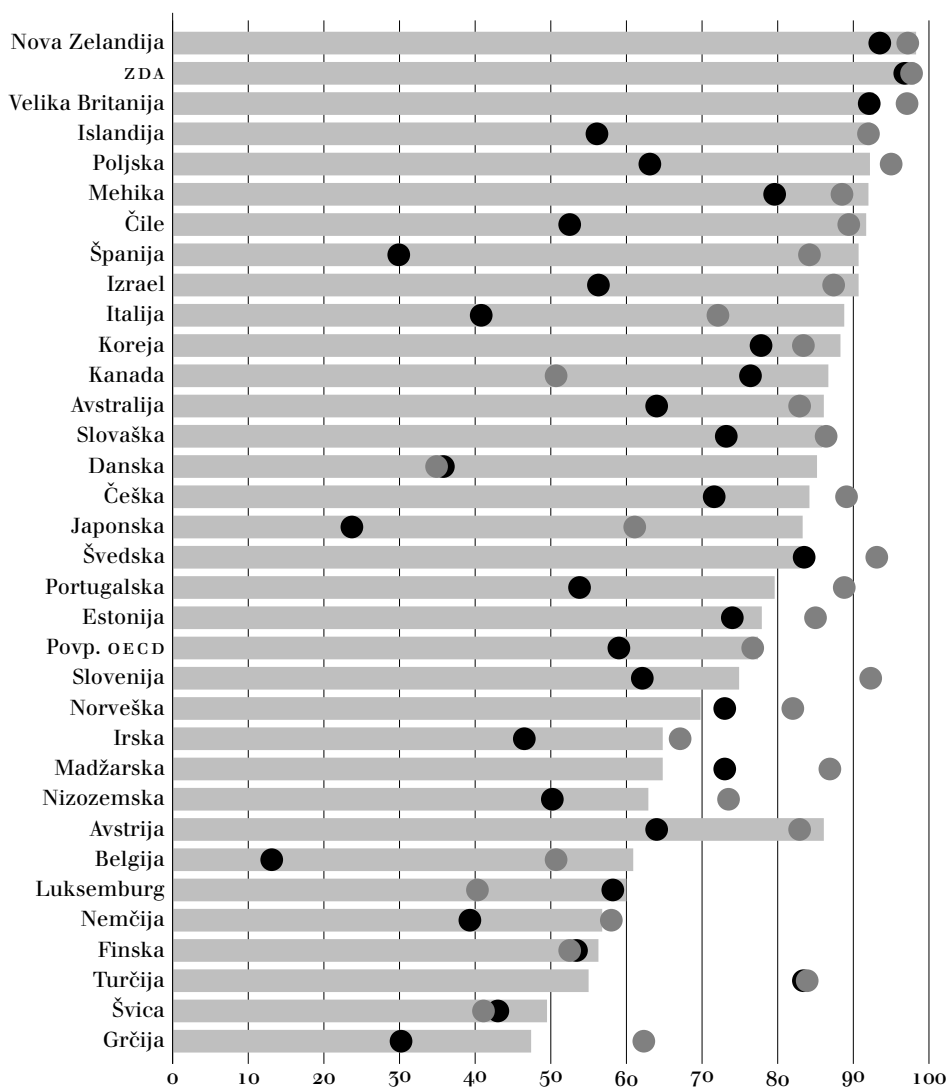
Pregled OECD je za številne države odkril, da obstaja potreba po optimiziranju povratnih informacij o rezultatih tako pri preizkusih znotraj šole kot pri nacionalnem ocenjevanju učencev in v raziskavah. Če ni pravočasnih informacij ali odziva na rezultate notranjih šolskih evalvacij (kvantitativnih ali kvalitativnih študij), se zmanjša podpora izobraževalcev za samoevalvacijo na podlagi dokazov. Nekaj podobnega se dogaja tudi v šolah, saj šole in učitelji praviloma ne prejmejo povratnih poročil z nacionalnih preverjanj pravočasno, da bi prepoznali učne potrebe preverjanih učencev. Takšne zamude pri posredovanju povratnih informacij lahko zmanjšajo uporabnost informacij pri samoevalvaciji šol (in lahko celo povzročijo upad podpore izobraževalcev za nacionalna preverjanja, ker se jim lahko zazdi, da so odmaknjena in da niso ne veliko vredna ne uporabna, ne zanje in ne za njihove učence). In ko šole končno prejmejo povratne informacije centralnih sistemov, rezultati prav lahko ostanejo v domeni vodstva šole in se ne uporabljajo širše med zaposlenimi ali pa zaposleni o njih ne razpravljajo.

Sistemi povratnih informacij o uspešnosti šol so lahko učinkovito orodje, ki zagotavlja pravočasne, visokokakovostne informa-

cije o uspešnosti, ki jih lahko šola uporabi za izboljševalne ukrepe (Visscher in Coe 2003). To je lahko šolam v pomoč, da prepoznajo probleme prej in proučijo, katere vrste ukrepov glede na okoliščine bolje delujejo. Razpoložljivost računalniških sistemov za obdelavo informacij je precej izboljšala logistiko povratnih informacij o uspešnosti šol (Visscher, Wild in Fund 2001). Pravočasne povratne informacije o podatkih uspešnosti, v dostopni in razumljivi obliki, so pomembna značilnost podatkovnih sistemov, ki lahko spodbuja rabo rezultatov na šolah. Toda enako pomembne so značilnosti uporabnikov podatkov, med drugim tudi, ali verjamejo v podatke, ali imajo znanje, veščine in motivacijo za njihovo uporabo in ali se počutijo dovolj močne za uvedbo sprememb oziroma ali se jim zdi, da je izboljševanje odvisno od stvari, nad katerimi nimajo vpliva (Schildkamp, Rekers-Mombarg in Harms 2012). Raziskave o vtisih deležnikov glede rabe podatkov v Združenih državah so pokazale, da so zaradi nepravočasnosti povratnih informacij o uspešnosti in pomanjkanja virov za podporo uporabi podatkov, npr. dodatnega časa, osebja ali usposabljanja, podatki lahko nepomembni za učitelje (Englebert idr. 2007). Raziskava je nadalje pokazala veliko bolj naklonjen odnos do uporabe rezultatov pri izboljševanju šol.

Sodeč po poročilih ravnateljev v študiji PISA (OECD 2010) je v srednjih šolah po vsej OECD pri samoevalvaciji šol uporaba podatkov s preverjanj dokaj trdno uveljavljena. V povprečju za OECD velja, da 77 % učencev obiskuje šole, katerih ravnatelji poročajo, da podatke o ocenjevanju znanja učencev uporabljajo za spremljanje napredka šole iz leta v leto in za odkrivanje tistih vidikov poučevanja oziroma učnega načrta, ki jih je mogoče izboljšati (slika 3). Ti rezultati kažejo, da je uporaba podatkov o zunanem preverjanju znanja dobro uveljavljena na Novi Zelandiji, v Veliki Britaniji in Združenih državah. V vseh državah razen dveh je vsaj 50 % učencev s šol, katerih ravnatelji poročajo, da podatke zunanjih preverjanj znanja uporabljajo za izboljševanje kurikulumu – in v osemnajstih državah vsaj 80 % učencev. To kaže na močno rabo rezultatov v razvojne namene.

Seveda takšna poročila o lastnem delovanju ne osvetljujejo dejanske kakovosti uporabe podatkov o uspešnosti učencev. Na Irskem je bila ena od ugotovitev nacionalnih preverjanj znanja v osnovnih šolah leta 2009 ta, da so, čeprav so o zbranih rezultatih s standardiziranih preverjanj znanja učencev široko razpravljali na šolskih učiteljskih konferencah, te rezultate manj pogosto uporabljali za zastavljanje ciljev na ravni šole (Eivers idr. 2010).



SLIKA 3 Uporaba rezultatov nacionalnih preverjanj znanja učencev pri samoevalvaciji šol (v odstotkih)

- za odkrivanje vidikov poučevanja in učnega načrta, ki jih je mogoče izboljšati
- za primerjanje šole z drugimi šolami ali z nacionalno/regionalno uspešnostjo
- za spremljanje napredka šole iz leta v leto

OPOMBA Delež učencev na šolah, katerih ravnatelji poročajo, da v te namene uporabljajo ocene učencev v nacionalnem modusu za 15-letnike; podatki so prikazani za države OECD. Pripravljeno po podatkih OECD (2010, 230).

To potrjujejo zunanje evalvacije šol na Irskem, ki razkrivajo, da imajo šole omejeno zmožnost spremljanja napredka (Department

of Education and Skills 2012). Na Novi Zelandiji je služba za pregled izobraževanja z zunanjo evalvacijo šol leta 2007 odkrila, da je samo 17 % šol uporabilo podatke o dosežkih učencev kot pomoč pri odločitvah za izpolnjevanje učnih potreb državno opredeljenih prioritetnih skupin učencev (Education Review Office 2007). Z zunanjo evalvacijo so tri leta pozneje ugotovili, da so, čeprav sta dve tretjini šol uporabili podatke za odkrivanje »ranljivih« skupin učencev, samo nekatere šole to izkoristile za odkrivanje nadarjenih učencev, ki bi morda potrebovali dodatne izzive (Education Review Office 2010). Nekatere šole so na podlagi podatkov vpeljale ukrepe za boljše uresničevanje potreb identificiranih učencev, ampak le malo šol je preverilo, kako uspešni so bili ukrepi.

V Veliki Britaniji je raziskava na 178 srednjih šolah v Angliji pokazala, kakšna je uporaba spletne programske opreme za samoevalvacijo (RAISE Online), ki jo ima na voljo institucija, pristojna za zunanjo evalvacijo šol (Kelly in Downey 2011). Ravnatelji šol prejmejo gesla in račun administratorja ter imajo možnost nadziranja dostopa do programske opreme. 95 % anketiranih učiteljev je odgovorilo, da nimajo dostopa do RAISE online. To odraža značilni pristop k upravljanju podatkov (zanj so zadolženi višji vodstveni delavci) in značilno zagotavljanje povratnih informacij učiteljem v obliki vnaprej analiziranih podatkov – menda zaradi večje učinkovitosti, in da prejmejo učitelji »informacije«, ne surovih podatkov. Raziskava je pokazala, da bi učitelji raje analizirali podatke v skupinah ali po aktivih.

Priporočilo pregledne študije OECD: optimizirajte povratne informacije o podatkih, zbranih na nacionalni ravni, šolam za samoevalvacijo in razvojno načrtovanje

Upravljanje in zbiranje rezultatov iz nacionalnih programov zunanjega preverjanja učencev sta pomembna naložba. Zato je torej ključno, da so vzpostavljeni sistemi, ki optimizirajo poročanje in zagotavljanje povratnih informacij o rezultatih šolam. O vprašanju optimiziranja odloča več ravni. Prvič, gre za vprašanje zaupnosti podatkov. Drugič, gre za vprašanje, kako razne ravni seznanjati z rezultati, da se optimizira uporaba podatkov za izboljševanje. Na primer, ravnatelji šol bi imeli korist od pregleda rezultatov šole in tudi od primerjalnih podatkov o uspešnosti glede na druge šole, regije in državna povprečja. Učitelji bi imeli korist od povratnih informacij na ravni razreda in posamičnih učencev kot uporabnih diagnostičnih dokazov. Tretjič, ključno vprašanje je časovni potek

povratnih informacij o rezultatih. Hitreje ko dobijo učitelji povratne informacije o rezultatih učencev, pomembnejše so za prilagajanje prakse poučevanja v nekaterih razredih ali pri nekaterih učencih.

Tehnologija daje možnosti za izboljšanje tako narave povratnih informacij kot njihovega časovnega poteka. Hitrost zagotavljanja povratnih informacij močno vpliva na izbiro sredstva za vrednotenje: rezultate računalniških preverjanj znanj je mogoče hitreje zbrati in oceniti ter o njih prej poročati učiteljem in šolam. Pri poročanju rezultatov po elektronskih portalih lahko izkoristimo možnost vzpostavitve zaupnega dostopa za različne uporabnike do različnih poročil in uporabnikom priskrbi analitično programsko opremo za izbor in primerjavo uspešnosti različnih skupin, izbranih po meri.

Tudi samoevalvacija šol ima korist od takojšnjega dostopa do centralnih informacij, na primer pri poročanju v primerjavi z okviri zunanje evalvacije šole.

Literatura

- Alvik, T. 1996. *School Self-Evaluation: A Whole School Approach*. Dundee: CIDREE.
- Barber, M. 2004. »The Virtue of Accountability: System Redesign, Inspection, and Incentives in the Era of Informed Professionalism.« *Journal of Education* 185 (1): 7–38. <http://www.bu.edu/journalofeducation/files/2011/06/BUJOE-185.1Barber.pdf>
- Chvál, M., in K. Starý. 2008. »Autoevaluace škol v reflexi poskytované odborné podpory.« *Orbis Scholae* 2 (3): 53–73.
- Creemers, B. P. M. 2007. »Educational Effectiveness and Improvement: The Development of the Field in Mainland Europe.« V *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, ur. T. Townsend, 223–242. Dordrecht: Springer.
- Creemers, B. P. M., L. Stoll, G. Reezigt in the ESI Team. 2007. »Effective School Improvement – Ingredients for Success: The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies.« V *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, ur. T. Townsend, 825–838. Dordrecht: Springer.
- Danmarks Evalueringsinstitut. 2007. *Kvalitetsarbejde: erfaringer fra 20 skoler*. Copenhagen: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut. 2010. *ICSEI 2010: Educational Evaluation*. Copenhagen: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Department of Education and Skills. 2012. »OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country Background Report for Ireland.« Department for Education and Skills, Dublin.

- Education Review Office. 2007. *The Collection and Use of Assessment Information in Schools*. Wellington: Education Review Office.
- Education Review Office. 2010. *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: New Zealand Country Background Report*. Wellington: Education Review Office.
- Ehren, M. C. M., H. Altrichter, G. McNamara in J. O'Hara. 2013. »Impact of School Inspections on Improvement of Schools: Describing Assumptions on Causal Mechanisms in Six European Countries.« *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 25 (1): 3–43.
- Eivers, E., S. Close, G. Shiel, D. Millar, A. Clerkin, L. Gilleece in J. Kiniry. 2010. *The 2009 National Assessment of Mathematics and English Reading in Primary Schools*. Dublin: Department for Education and Skills. www.erc.ie/documents/na2009_report.pdf
- Englebert, K., D. Fries, M. Martin-Glenn in B. Douglas. 2007. »Accountability Systems: A Comparative Analysis of Superintendent, Principal and Teacher Perceptions.« *International Journal of Education Policy and Leadership* 2 (4): 1–12.
- Faubert, V. 2009. »School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review.« OECD Education Working Paper 42, OECD, Pariz.
- Fournier, G., in D. Mildon. 2013. »OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country Background Report for Canada.« Council of Ministers of Education, Ottawa.
- Harris, A., in J. Chrispeels. 2006. *Improving Schools and Educational Systems*. London: Routledge.
- Inspectie van het Onderwijs. 2009. *International Comparative Analysis of Learning and Teaching in Math Lessons in Several European Countries*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2009/ICALT.pdf
- Janssens, F., in G. van Amelsvoort. 2008. »School Self-Evaluations and School Inspections in Europe: An Exploratory Study.« *Studies in Educational Evaluation* 34 (1): 15–23.
- Jung, T., J. Namgoong in J. Kim. 2008. *Synthetic Report of School Assessment*. Seoul: Korean Educational Development Institute.
- Kelly, A., in C. Downey. 2011. »Professional Attitudes to the Use of Pupil Performance Data in English Secondary Schools.« *School Effectiveness and School Improvement* 22 (4): 415–437.
- Korean Educational Development Institute. 2010. »OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country Background Report for Korea.« Korean Educational Development Institute, Seul.
- Kyriakides, L., in R. J. Campbell. 2004. »School Self-Evaluation and School Improvement: A Critique of Values and Procedures.« *Studies in Educational Evaluation* 30 (1): 23–36.

- Leithwood, K., C. Day, P. Sammons, A. Harris in D. Hopkins. 2006. *Seven Strong Claims about Effective School Leadership*. Nottingham: The National College for Leadership of Schools and Children's Services.
- Livingston, K., in J. McCall. 2005. »Evaluation: Judgmental or Developmental?« *European Journal of Teacher Education* 28 (2): 165–178.
- MacBeath, J. 2008. »Leading Learning in the Self-Evaluating School.« *School Leadership and Management* 28 (4): 385–399.
- Maes, B., E. Ver Eecke in M. Zaman. 2002. *School Self-Evaluation and Inspection: A Review of the Literature*. Belfast: The Standing International Conference of Inspectorates.
- Ministry of Education. 2010. »OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country Background Report for New Zealand.« Ministry of Education, Wellington.
- Ministry of Education and Training. 2010. »OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country Background Report for the Flemish Community of Belgium.« Ministry of Education and Training, Bruselj.
- Nusche, D., D. Laveault, J. MacBeath in P. Santiago. 2012. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: New Zealand*. Pariz: OECD.
- OECD. 2009. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Pariz: OECD.
- OECD. 2010. *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices*. Pariz: OECD.
- OECD. 2011. *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Pariz: OECD.
- OECD. 2013. *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Pariz: OECD.
- Pont B., D. Nusche in H. Moorman. 2008. *Improving School Leadership*. 1. zv., *Policy and Practice*. Pariz: OECD.
- Reynolds, D., in C. Teddlie. 2000. »The Processes of School Effectiveness.« V *The International Handbook of School Effectiveness Research*, ur. C. Teddlie in D. Reynolds. London: Falmer.
- Robinson, V. M. J., C. Lloyd in K. J. Rowe. 2008. »The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Type.« *Education Administration Quarterly* 44 (5): 635–674.
- Sammons, P., J. Hillman in P. Mortimore. 1995. *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London: Institute of Education and the Office for Standards in Education.
- Santiago, P., G. Donaldson, A. Looney in D. Nusche. 2012a. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal*. Pariz: OECD.
- Santiago, P., A. Gilmore, D. Nusche in P. Sammons. 2012b. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic*. Pariz: OECD.

- Santiago, P., G. Donaldson, J. Herman in C. Shewbridge. 2011. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Australia*. Pariz: OECD.
- Scheerens, J., M. Ehren, P. Sleegers in R. de Leeuw. 2013. »OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country Background Report for the Netherlands.« University of Twente, Enschede.
- Schildkamp, K., L. T. M. Rekers-Mombarg in T. J. Harms. 2012. »Student Group Differences in Examination Results and Utilisation for Policy and School Development.« *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice* 23 (2): 229–255.
- Secretariat of Public Education. 2011. »OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Report on Assessment Practices of Basic Education in Mexico, 2010.« Secretariat of Public Education, Mexico City.
- Shewbridge, C., J. van Bruggen, D. Nusche in P. Wright. 2013. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Slovak Republic*. Pariz: OECD.
- Shewbridge, C., M. Hulshof, D. Nusche in L. Stoll. 2011. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: School Evaluation in the Flemish Community of Belgium*. Pariz: OECD.
- Skolerådet. 2009. *Beretning om Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen 2009*. Copenhagen: Formandskabet for Rådet for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen.
- The Standing International Conference of Inspectorates. 2003. *Effective School Self-Evaluation (ESSE)*. Belfast: The Standing International Conference of Inspectorates.
- van Bruggen, J. 2009. »Inspectorate Profile: Scotland.« The Standing International Conference of Inspectorates, Bruselj.
www.sici-inspectorates.eu/en/87080-scotland
- van de Grift, W. 2007. »Quality of Teaching in Four European Countries: A Review of the Literature and Application of an Assessment Instrument.« *Educational Research* 49 (2): 127–152.
- Visscher, A. J., in R. Coe. 2003. »School Performance Feedback Systems: Conceptualisation, Analysis and Reflection.« *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice* 14 (3): 321–349.
- Visscher, A. J., A. Fung in P. Wild. 2001. *Information Technology in Educational Management: Synthesis of Experience, Research and Future Perspectives on Computer-Assisted School Information Systems*. Dordrecht: Kluwer.
- Yeung, S. 2012. »A School Evaluation Policy with a Dual Character: Evaluating the School Evaluation Policy in Hong Kong from the Perspective of Curriculum Leaders.« *Educational Management Administration and Leadership* 40 (1): 37–68.

»Zakon o šolski inšpekciji (zsoll).« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/roo/predpis_ZAKO46o.html

- Claire Shewbridge je analitičarka v OECD-jevem Direktoratu za izobraževanje.
claire.shewbridge@oecd.org

Redna letna delovna uspešnost učiteljev in vzgojiteljev z vidika pravičnosti, odgovornosti in kakovosti

Mihaela Zavašnik Arčnik

Šola za ravnateljce

Ksenija Mihovar Globokar

Šola za ravnateljce

V članku odstiramo poglede na sistem letnega individualnega vrednotenja delovne uspešnosti na podlagi ZJU in ZSPSJ, pri čemer poskušamo sistem osvetliti z vidika nekaterih vrednostnih terminov, tj. pravičnosti, učiteljeve odgovornosti in kakovosti učiteljevega dela, ter nakazati nekatere možnosti rešitev za optimalnejšo vzpostavitev in vzdržnost sistema. Distribucija ocen delovne uspešnosti namreč kaže, da je v javnem sektorju od 50 pa tudi do več kot 80 % javnih uslužbencev ocenjenih z nadpovprečno oceno. Članek je sestavljen tako, da uvodoma oriše povezave na relaciji delovna uspešnost, pravičnost, odgovornost in kakovost, v nadaljevanju pa prikaže zakonodajo in prakso slovenskega sistema individualne delovne uspešnosti po ZSPSJ. V zaključku soočamo nekatere dileme oz. izzive, ki bi jih bilo potrebno upoštevati ter poskušamo nakazati nekatere smeri in rešitve za presojanje individualne delovne uspešnosti na šolah.

Ključne besede: delovna uspešnost, pravičnost, odgovornost, kakovost, učitelj, vzgojitelj

Uvod

Med glavne namene vrednotenja¹ delovne uspešnosti zaposlenih najpogosteje uvrščamo povečanje delovne motivacije zaposlenih, izboljšanje kakovosti dela, načrtovanje kariere in profesionalnega razvoja zaposlenih, povratno informacijo, kadrovske selekcije, pregled nad doseganjem ciljev ipd. Delovna uspešnost naj bi bila »rezultat«, ki ga v delovnem procesu dosega posamezni zaposleni ali celoten kolektiv, zato tudi pogosto ločujemo t.i. individualno vrednotenje (npr. vrednotenje, ki ga izvaja ravnatelj za posameznega zaposlenega) in kolektivno vrednotenje (npr. samoevalvacija šole). Medtem ko odgovornost (kot posledica vse večje avtonomije šol) postaja vse bolj kolektivna, je individualno vrednotenje v zadnjem desetletju prejšnjega stoletja spet postalo aktualno in šolski sistemi vse pogosteje kolebajo med obema ali kombinirajo

individualno in kolektivno vrednotenje dela (Eurydice 2008). V slovenskem šolskem sistemu sta obe obliki vrednotenja v praksi med seboj praviloma ločeni; šole izvajajo »samoevalvacijo šole« (z namenom izboljšav in ne rangiranja ali medsebojne primerjave), medtem ko individualno vrednotenje večinoma izvaja ravnatelj (npr. spremljava pouka, ocenjevanje delovne uspešnosti).

Zakon o javnih uslužbencih (ZJU), med katere umeščamo tudi učitelje in vzgojitelje,² ureja sistem javnih uslužbencev ter posebnosti njihovih delovnih razmerij. V 9. členu ZJU, ki govori o načelu strokovnosti, je navedeno, da »javni uslužbenec izvaja naloge strokovno, vestno in pravočasno« in pri svojem delu »ravna po pravilih stroke«. 13. člen nalaga javnemu uslužbencu odgovornost za »kvalitetno, hitro in učinkovito izvrševanje nalog«. Zakon o sistemu plač v javnem sektorju (ZSPJS), ki prav tako ureja sistem napredovanja javnih uslužbencev, je bil v Sloveniji leta 2008 nadgrajen s t.i. horizontalnim sistemom napredovanja, vezanega na delovno mesto, katerega glavna vloga naj bi bila nagrajevanje uspešnega dela javnih uslužbencev (Mihovar Globokar 2009). Uredba o napredovanju javnih uslužbencev v plačne razrede (v nadaljevanju uredba) je bistveno spremenila staro ureditev, saj nova uredba določa drugačen postopek in način preverjanja izpolnjevanja pogojev za napredovanje v plačne razrede. Gre za individualno vrednotenje delovne uspešnosti, ki jo za vsakega učitelja izvaja ravnatelj sam v skladu s predpisanimi elementi delovne uspešnosti.³ V času od uresničevanja uredbe pa vse do danes lahko vrednotenje delovne uspešnosti zaradi posledic gospodarske in finančne krize razvrstimo v tri različna obdobja, in sicer ocenjevalna obdobja 2009 in 2010, ko je delovna uspešnost bila ovrednotena in so učitelji lahko napredovali ter je bilo napredovanje tudi finančno nagrajeno, ocenjevalno obdobje za leto 2011, ko je delovna uspešnost bila ovrednotena, a napredovanj (in posledično izplačil) ni bilo, ter ocenjevalno obdobje za leto 2012, ko je delovna uspešnost bila ovrednotena, bila so tudi napredovanja, a ni bilo izplačil. Ker je delovna uspešnost učitelja tudi eden izmed kriterijev za ugotavljanje začasnih in trajnih presežkov učiteljev (po Kolektivni pogodbi za dejavnost vzgoje in izobraževanja v RS), so podatki o »ustreznosti« ocen delovne uspešnosti še toliko bolj pomembni, saj bi lahko zaradi nepravilnih, nestrokovnih in nekakovostnih vrednotenj prihajalo celo do nepravilnega odpuščanja. V zvezi z učinki uredbe obstajata dve analizi (Ministrstvo za pravosodje in javno upravo 2011; 2012). Avtorji analiz ugotavljajo, da se je veljavni model določanja plače za redno delovno uspešnost izkazal

kot zapleten in tudi pomanjkljiv, saj naj ne bi vzpostavljala »jasne zveze med oceno, ki služi za preverjanje pogojev za napredovanje v višji plačni razred in oceno, ki je namenjena ugotavljanju upravičenosti do izplačila plače za redno delovno uspešnost« (Ministrstvo za pravosodje in javno upravo 2011, 75). Distribucija ocen delovne uspešnosti namreč kaže, da je v javnem sektorju od 50 pa tudi do več kot 80 % javnih uslužbencev ocenjenih z nadpovprečno oceno. Novejša raziskava TALIS s področja vzgoje in izobraževanja (Sardoč idr. 2009), v katero je bila vključena tudi Slovenija, je prav tako poskušala pridobiti nekatere informacije o različnih vidikih vrednotenja učiteljev⁴ (npr. vrsta in pogostost vrednotenja, pomen in upoštevanje različnih kriterijev za vrednotenje, spremembe, ki so posledica vrednotenja in pomembnost ciljev vrednotenja), vendar je bila izvedena od marca do aprila 2008, pri čemer ne moremo trditi, da je upoštevala izhodišča nove uredbe. Ker širša javnost ne razpolaga s podrobnimi podatki, na podlagi katerih bi lahko ugotavljali, kakšne so ocene delovne uspešnosti v sektorju izobraževanja, se lahko upravičeno sprašujemo, ali novi sistem napredovanja učiteljev v plačne razrede uspešno deluje in dosega svoj namen, pri čemer se je potrebno zavedati, da imajo vsi sistemi vrednotenja delovne uspešnosti inherentne in neizbežne omejitve.

V pričujočem članku odstiramo poglede na sistem letnega individualnega vrednotenja delovne uspešnosti na podlagi ZJU in ZSPSJ, pri čemer poskušamo sistem osvetliti z vidika nekaterih vrednostnih terminov, tj. pravičnosti, učiteljeve odgovornosti in kakovosti učiteljevega dela ter nakazati nekatere možnosti rešitev za optimalnejšo vzpostavitev in vzdržnost sistema. Članek je sestavljen tako, da uvodoma oriše povezave na relaciji delovna uspešnost, pravičnost, odgovornost in kakovost, v nadaljevanju pa prikaže zakonodajo in prakso slovenskega sistema individualne delovne uspešnosti po ZSPSJ. V zaključku soočamo nekatere dileme oz. izzive, ki bi jih bilo potrebno upoštevati ter poskušamo nakazati nekatere smeri in rešitve za presojanje individualne delovne uspešnosti na šolah.

Delovna uspešnost učiteljev z vidika pravičnosti, odgovornosti in kakovosti

Delovna uspešnost in pravičnost

Sistem delovne uspešnosti mora po mnenju Merkač Skokove (2005) vzdrževati občutek za pravičnost. Pravičnost zagotavlja enakopravnost in poštenost (prim. Rawls 1999), vendar pa sta enako-

pravnost in poštenost pogojeni in povezani z različnimi vrednotami, prepričanji in interesi. Najpogostejši problem predstavlja medsebojna primerjava zaposlenih (Merkač Skok 2005), zato je sistem delovne uspešnosti, ki bi bil pravičen, izjemno težko izdelati. Zupan (2001, 122) meni, da je pri izgradnji sistema delovne uspešnosti potrebno upoštevati t.i. »trikotnik pravičnosti«, ki obsega zunanjo pravičnost (ustrezna višina plač v primerjavi z okoljem), notranjo pravičnost (ustrezna razmerja med plačami v organizaciji) in poslovno pravičnost (povezava z ustreznimi rezultati organizacije).

Kodelja v svojem delu *O pravičnosti v izobraževanju* (2006) posebno poglavje namenja učiteljskim plačam. Z vidika načela formalne pravičnosti je namreč potrebno vzpostaviti sistem enakih plač v primerljivih poklicih; učitelji torej ne bi smeli imeti višjih ali manjših plač od tistih zaposlenih, ki opravljajo približno enako zahtevno in pomembno delo v drugih poklicih. Da mora učiteljska plača izražati »primerjavo z vrednotenjem poklicev, za katere se zahteva enakovredna izobrazba«, je zapisano tudi v priporočilih o statusu učiteljev, sprejetih leta 1966 na posebni medvladni konferenci v organizaciji Unesca in Mednarodne organizacije dela (ILO) (Unesco b.l.). Zakon o sistemu plač v javnem sektorju iz leta 2009 (ZSPJS) je uveljavil načelo enakega plačila za delo na primerljivih, to je na enako zahtevnih delovnih mestih, nazivih in funkcijah. Z vidika nacionalnega sistema lahko v tem oziru govorimo o ustrezni zunanji pravičnosti, a hkrati najnovejša raziskava OECD (2012) prikazuje, da so plače učiteljev v Sloveniji v vseh kariernih obdobjih in na vseh ravneh nižje od povprečja v državah OECD. Poročilo o plačah in dodatkih učiteljev in ravnateljev 2011/2012 (Eurydice 2012) dodatno kaže, da so proračunske omejitve in varčevalni ukrepi najbolj prizadeli učitelje na Irskem, v Grčiji, Španiji, na Portugalskem in v Sloveniji. Zunanja pravičnost z vidika mednarodnega okolja je sicer problematična in zapletena, saj je primerljivost plač odvisna od številnih mikro- in makroekonomskih dejavnikov posamezne države (npr. število učencev v razredu, vlaganje v izobraževanje, produktivnost).

Obenem načelo formalne pravičnosti ne omogoča določiti pravične plače znotraj nekega poklica, saj ne upošteva vseh pomembnih razlik med posamezniki. Ko začnemo govoriti o razlikah med posamezniki, odgovor o pravični plači ni več tako preprost. Če izhajamo iz učiteljskega poklica, je na podlagi »primerjalnih študij o plačah učiteljev v evropskih državah mogoče reči, da na razlike v njihovih plačah vpliva delovna doba, poleg nje pa še nekateri drugi

dejavniki, še posebej delovna uspešnost, nadurno delo, dodatne dolžnosti in odgovornosti ipd.» (Kodelja 2006, 190). Če so torej neneake plače posledica omenjenih dejavnikov, so torej pravične. A največje vprašanje z vidika pravičnosti je v resnici to, kako pravično ovrednotiti dejavnik delovne uspešnosti. Če izhajamo iz »rezultatov«, ki jih v delovnem procesu dosega učitelj, potem se je potrebno vprašati, kaj »rezultati« so. So to dosežki učencev, ki jih lahko merimo na zunanjih preverjanjih znanja, ali pa npr. ocene in splošni uspeh, ki jih določajo oz. dodeljujejo učitelji? Z vidika pravičnosti verjetno ne v celoti, saj dosežki na zunanjih preverjanjih, ocene in splošni uspeh niso vedno odvisni samo od učiteljevih prizadevanj, ampak so dejavniki mnogoteri. Raziskovalci (npr. Wang, Haertel in Walberg 1993a; 1993b; Hattie 2003) so ugotovili, da na uspešnost učencev vplivajo tako bližnji oz. neposredni dejavniki (značilnosti učencev, dogajanje v razredu, domače razmere) kot tudi oddaljeni in posredni (kurikularno načrtovanje in izvajanje pouka, dejavniki s strani šole, šolska politika), pri čemer imajo neposredni višji vpliv kot posredni.⁵ Podoben problem se nam pojavi pri t.i. poslovni pravičnosti, s katero Zupan (2001) označuje povezanost z ustreznimi rezultati organizacije, v našem primeru torej šole kot organizacije. Verjetno si vsi deležniki, ki vstopajo v proces šolanja (učenci, učitelji, starši, delodajalci itd.) želijo, da učenec nima le dobrih ocen in uspeha ter da je uspešen na zunanjih preverjanjih, ampak da je njegovo znanje uporabno, da se je naučil in prevzel vrednote, ki jih cenimo, da se v šoli dobro počuti ipd. Vse to so namreč rezultati šole, zato je pri vrednotenju delovne uspešnosti potrebno upoštevati več dejavnikov.

In kakšna so mnenja učiteljev in ravnateljev v zvezi s pravičnostjo vrednotenja njihovega dela? V okviru raziskave TALIS (Sardoč idr. 2009) so ravnatelji šol ocenjevali 17 različnih kriterijev, ki so jih upoštevali pri vrednotenju učiteljevega dela (predvidevamo, da še pred novo uredbo). Po izsledkih mednarodne raziskave slovenski ravnatelji menijo, da na njihovo oceno pri vrednotenju učiteljevega dela najbolj vplivajo odnosi med učitelji in učenci ter učiteljevo znanje in razumevanje učnih postopkov, kot najmanj pa delež učencev, ki so napredovali v višji razred, in delež tistih, ki niso napredovali, ter poučevanje v večkulturnem oddelku. Tuji ravnatelji za razliko od slovenskih pogosteje upoštevajo rezultate preverjanj znanja učencev ter povratno informacijo učencev o poučevanju. V taisti raziskavi so učitelji morali ovrednotiti še doje-manje pravičnosti povratne informacije in ocene, ki so jo pridobili na podlagi omenjenih kriterijev. Iz podatkov je razvidno, da s

pravičnostjo prejete ocene v večini sodelujočih držav soglaša visok delež učiteljev. V Sloveniji delež tako mislečih znaša 81,8 %, kar je dobre 3 % več kot povprečje TALIS. Na podlagi raziskave bi lahko trdili, da načelo pravičnosti glede delovne uspešnosti z vidika dojemanja pravičnosti vrednotenja v Sloveniji zdrži, vendar ne vemo, v kakšni povezavi je dojemanje pravičnosti ocene (ki je morda visoko prav zaradi podatka o inflatornosti ocen v javnem sektorju, ki povzroča zadovoljstvo med učitelji) z njeno dejansko objektivnostjo, kakovostjo in strokovnostjo.

Delovna uspešnost in profesionalna odgovornost učitelja

V zadnjih dveh desetletjih je moč opaziti povečano odgovornost učiteljev v večini evropskih držav. Učiteljem je dodeljenih vse več nalog, tudi takšnih, ki jim morda niso kos v zadostni meri (primerjaj Eurydice 2008). Vse večja odgovornost učiteljev je posledica povečane avtonomije oz. decentralizacije sistemov. S povečano avtonomijo in decentralizacijo naj bi učitelji (poleg npr. izbire metod in tehnik dela z učenci, izbire učbenikov) postali bolj aktivni pri delovanju šole, sooblikovanju kurikulov ipd. V zameno za to naj bi njihovo delo postalo bolj transparentno, kakovostno, inovativno in kreativno. Po podatkih Eurydice (2008, 61) ima ugotavljanje odgovornosti učiteljev v Evropi 4 glavne značilnosti, in sicer:

1. pojavlja se v mnogih oblikah;
2. opisom in opazovanju učiteljevega ravnanja se je pridružila analiza rezultatov zunanjega preverjanja;
3. pojavilo se je kolebanje med individualnim in kolektivnim vrednotenjem (razširila se je šolska avtonomija, povečala se je kolektivna odgovornost šolskega pedagoškega osebja, avtonomija pa ni vplivala na ravnanje posameznikov; v tem desetletju se krepijo mehanizmi za ugotavljanja individualne odgovornosti) in
4. s širitvijo odgovornosti učiteljev in razvojem ukrepov za ugotavljanje odgovornosti v večini držav niso bile vpeljane ustrezne spodbude.

Kodeks izobraževalne internacionale o poklicni etiki (2002) zelo na splošno opredeljuje individualno in kolektivno poklicno odgovornost učiteljev in drugih zaposlenih v izobraževanju, pri čemer gre za upoštevanje etičnih standardov, ki izhajajo iz opravljanja učiteljskega poklica in se nanašajo na: odgovornost do poklica, odnos in odgovornost do učencev, odnos in odgovornost do

kolegov, odnos in odgovornost do vodstva, odnos in odgovornost do staršev, odnos in odgovornost države do učitelja. V zadnjih dvajsetih letih je pojem učiteljeve odgovornosti začel presegati svoj tradicionalni pomen, ki se je v preteklosti v večji meri navezoval na učiteljevo »moralno odgovornost«. V *Slovarju slovenskega knjižnega jezika* (2000) ima pojem odgovornosti pet različnih »pomenov«, in sicer:

1. dolžnost sprejeti sankcije, dati opravičilo;
2. lastnost, značilnost človeka, ki si prizadeva zadovoljevati norme, izpolnjevati zahteve, dolžnosti;
3. naloga, obveznost;
4. odnos, pri katerem mora kdo dajati pojasnilo, utemeljitev za svoje delo, ravnanje in
5. lastnost, značilnost tega, kar zaradi pomembnosti, posledic zahteva veliko znanje, skrbnost.

V nasprotju s slovenskim jezikom v angleškem jeziku ločujemo med dvema različnima pojmom odgovornosti, in sicer med »responsibility« in »accountability«. V slovenski jezik bi prvega lahko prevedli kot notranja, moralna učiteljeva odgovornost, torej bolj kot dolžnost in obveznost, medtem ko drugega kot zunanjo, družbeno odgovornost, ki jo lahko označimo bolj kot transparentnost, razvidnost, upravičljivost in razložljivost. Englund in Solbrekke (2011) ocenjujeta, da prva temelji na zaupanju, morali in etiki ter je oblikovana na podlagi profesije, medtem ko druga temelji na nadzoru in kontroli, ekonomiji in pravu ter je oblikovana na podlagi političnih ciljev. Iz zapisanega bi lahko trdili, da slovenski pojem odgovornosti zajema tako eno kot drugo angleško različico. Problem najpogosteje nastane, ko začnemo v šolah slikati črno-belo projekcijo, torej iščemo skrajnosti enega in drugega pomena (jih izključujemo), namesto da bi iskali priložnost v združljivosti pomena obeh (dopolnjevanju). Podobno se dogaja z drugimi pojmi šolskega polja, kjer se poskuša slikati nasprotujoče si silnice, npr. učenje vs poučevanje, izboljšave vs učinkovitost, objektivizem vs konstruktivizem, vodenje za učenje vs vodenje za rezultate. Cilj je priznavanje kombinacije obeh, vendar je v praksi takšne sisteme težko vzpostaviti. T.i. »novi, razširjeni profesionalizem« (Erčulj 2010; Niemi in Kohonen 1995; Kalin 2002) vidi učiteljevo odgovornost v povezovanju, sodelovanju, refleksiji, širini, teoriji in praksi, širšem socialnem kontekstu izobraževanju, strokovni dejavnosti in raziskovanju v šoli in izven nje itd. Potrebno je

preseči »omejeni profesionalizem«, da učitelj postane »katalizator družbe, kar pomeni razviti sposobnost spreminjanja in tveganja, spodbuditi zaupanje v proces in poučevati drugače, kot so poučevali njega« (Erčulj 2010, 114). Poglavitne ideje pojmovanja novega profesionalizma so štiri (Niemi in Kohonen 1995; Kalin 2002):

1. profesionalna zavezanost rasti in učenju (zaupanje vase in v učence, občutljivost, spoštljivost, odprta komunikacija, refleksija, tveganje, toleriranje nepredvidljivosti, učenje iz porazov in uspehov skozi kritično samorefleksijo itd.),
2. profesionalna avtonomija (etičnost, zaupanje v svoje intuitivno mišljenje, učitelj kot gibalno sprememb, profesionalna rast je proces kontinuiranega učenja, vidi sebe kot spodbujevalca izobraževanju itd.),
3. dinamično pojmovanje učenja (učitelj podpira odgovorno učenje in deluje v smeri spodbujanja učenčeve soodgovornosti, različnost sprejema kot izziv, učitelj je aktiven in refleksiven učenec itd.) in
4. sodelovanje in povezovanje (pripravljen je stopiti iz osame v aktivno sodelovanje v šoli in izven nje, se uči z drugimi skozi sodelovalno akcijsko raziskovanje in razvojno delo, deluje v timih itd.).

Rezultati ene redkih slovenskih raziskav, ki je proučevala odgovornost učiteljev za učni uspeh (Lesar, Čuk in Peček 2005), govorijo o bolj ali manj nizki lastni odgovornosti učiteljev za učni uspeh učencev, ki je tudi skoraj neodvisna od izobrazbe, naziva, delovnega mesta in delovne dobe. Predvsem učitelji mentorji (po nazivu) pripisujejo veliko odgovornosti za učni uspeh učenca samim, zelo malo pa sebi, medtem ko učitelji z najdaljšo delovno dobo več odgovornosti sebi kot učenca.

Na odgovornost z vidika delovne uspešnosti je potrebno gledati z dveh zornih kotov. Z vidika učitelja so elementi uspešnega poučevanja še vedno v večji meri implicitni, vendar pa, kot meni Møller (2007), »avtonomija ni dodeljena posameznemu učitelju in njegovi osebni/individualni odgovornosti, ampak profesiji oz. širšemu učiteljskemu poklicu«. Učiteljevo delo v šoli ni več samo njemu lastno oz. učitelj ni več v položaju, da o svojem poučevanju in delovanju v šoli v celoti presoja sam. Hkrati mu prav elementi razširjenega profesionalizma, kot na primer kritična refleksija in sodelovalnost, omogočajo, da se »zavaruje« pred lastno arbitrarnostjo oz. neobjektivnostjo in včasih tudi nemočnostjo. Z vidika vodij

šol pa se tudi ni odgovorno zanašati zgolj in le na notranjo presojo učiteljev, saj presoja ni več mogoča le na podlagi učiteljeve subjektivnosti in njegovih lastnih občutenj, ampak mora biti tudi drugotne, bolj objektivne narave, na podatkih temelječa in v kritično sodelovalnem duhu (do)sojena. Vrednotenje delovne uspešnosti mora tako postati kombinacija notranje in zunanje oz. subjektivne in objektivne odgovornosti ter temeljiti hkrati na zaupanju in nadzoru/kontroli. Potrebno je »vpeljati sistem, ki bo predvsem odraz uspešnega dela posameznika na delovnem mestu in manj posledica dodatnih dejavnosti učitelja, ki niso nujno povezane z njegovim delom oz. ki ne prinašajo nujno profesionalne rasti« (Mihovar Globokar 2009, 74).

Delovna uspešnost in kakovost učitelja

Pojem »kakovostnega učitelja« je vrednostno obremenjen, zato se značilnosti kakovostnega učitelja med seboj razlikujejo glede na to, s katerega vidika na značilnosti gledamo in kdo je zainteresirana javnost/deležnik, ki jih želi opredeliti. Strong (2011) po pregledu strokovne in znanstvene literature ugotavlja, da je kakovost učitelja mogoče opredeliti/določiti glede na:

- učiteljeve kvalifikacije za poučevanje (npr. pridobljena stopnja izobrazbe; kakovost pedagoške ustanove, v kateri se je učitelj izobraževal; rezultati testov in izpitov med in ob koncu študija; raven profesionalnega razvoja učitelja; izkušnje; pedagoško vsebinsko znanje);
- osebnostne in psihološke lastnosti učitelja (npr. skrb za učence, poštenost, pravičnost, empatija);
- pedagoške standarde, ki jih učitelj izkazuje (npr. uporaba učnih strategij; spretnosti vodenja razreda; vzpostavljanje pozitivne razredne klime) in
- uspešno in učinkovito poučevanje, ki se kaže v rezultatih učiteljevega delovanja, tj. dosežkih učencev na zunanjih preverjanjih.

Strong (prav tam) navaja, da se učiteljeva kakovost v praksi v svetu najpogosteje presoja na podlagi zadnjih dveh alinej. Avtorji raziskav uporabljajo sicer različne merske instrumente, tako subjektivne kot tudi objektivne, npr. opazovanje, ravnateljevo vrednotenje, listovnike učiteljev, artefakte učiteljev, samoevalvacijska poročila učiteljev, učenčevo vrednotenje učiteljevega dela, modele dodatne vrednosti ipd., vendar pa se šibkost Strongovega

pregleda kaže v tem, da večina opravljenih raziskav temelji na iskanju povezav z dosežki učencev. Dosežki učencev se v tovrstnih primerih praviloma navezujejo izključno na dosežke učencev, pridobljene na zunanjih preverjanjih znanja, ki pa zajemajo le določene predmete in preverjajo doseganje le »merljivih« kognitivnih ciljev (ne pa seveda nekognitivnih). Ob tem je pomembno poudariti tudi, da nekatere druge raziskave, ki govorijo o virih vpliva na dosežke zunanjega preverjanja učencev (npr. Hattie 2003), kažejo, da največji vir vpliva predstavljajo prav učenci sami (pribl. 50 %) s svojimi predispozicijami, motivacijo ipd., medtem ko je učiteljev »izmerjeni« vpliv velik (le) približno 30 %. In še slovenska raziskava, ki je ugotavljala povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja (NPZ)⁶ s socialno-kulturnim okoljem učencev (Žakelj in Ivanuš Grmek 2010) je ugotovila, da obstaja pozitivna statistična povezanost tudi med kazalnikom socialno-kulturnega okolja in dosežki na NPZ. Učenci, ki izhajajo iz socialno-kulturno ugodnejšega okolja, tako dosegajo boljše rezultate na NPZ. Učitelji so drugi največji vir vpliva na dosežke učencev, a jih zaradi tega ne moremo in ne smemo imeti za glavne ter ene in edine »krivce« (ne)uspeha učencev pri zunanjem preverjanju znanja. Fenstermacher in Richardson (2000) zato razlikujeta med dvema pristopoma k vrednotenju kakovosti učitelja, in sicer pristopom »uspešnega« poučevanja, ki se osredotoča le na končni uspeh oz. rezultat, in pristopom »dobrega« poučevanja, ki je usmerjen h kakovosti zagotavljanja priložnosti za učenje učencev, tj. procesu. Prepričana sta, da je le kombinacija obojega rešitev vzpostavljanja uspešnega sistema vrednotenja učiteljevega dela.

Nekateri slovenski projekti, npr. Ogledalo, Modro oko, Vodenje avtonomnega javnega zavoda, in raziskave, npr. Erčulj idr. (2006) in Oblak (2008), so poskušali vzpostaviti različne instrumente vrednotenja učiteljevega dela, vendar so premiki počasni in parcialni. V zvezi z ravnateljevimi hospitacijami, ki so ena najpogostejših oblik vrednotenja učiteljevega dela, je raziskava (Erčulj idr. 2006) pokazala, da učitelji, zajeti v raziskavo, menijo, da je spremljava dela učitelja pomembna za uspešno delo šole. Po mnenju anketiranih učiteljev je glavni namen spremljave v tem, da bi se izboljšala kakovost pouka, spremljavo na šoli pa izvede ravnatelj pri približno 50–75 % zaposlenih. Zanimivo je spoznanje, da si učitelji želijo, da bi bilo njihovo delo večkrat spremljano, glavna ovira pri tem pa se jim zdi dejstvo, da je ravnatelj zaseden z drugimi dejavnostmi; hkrati hospitacije sprejemajo z odporom. S spremembami Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja iz

leta 2008 pa lahko zasledimo novo »obliko« vrednotenja kakovosti dela, in sicer s samoevalvacijo. 49. člen ZO FVI med ravnateljevimi nalogami navaja tudi letno poročilo o samoevalvaciji. Pojem samoevalvacije v slovenskih šolah nikakor ni nov; v slovenskem prostoru je mogoče zaslediti različne pristope k samoevalvaciji, med katerimi se je v zadnjem času uveljavil predvsem model Šole za ravnatelje (Koren in Brejc 2011), ki izpostavlja samoevalvacijo kot vsešolski pristop, njen cilj pa je zagotavljanje kakovosti v šoli z usmerjenostjo v cilje, ki so specifični posamezni šoli in kjer naj bi šola sama iskala lastne odgovore na odpravljanje šibkih točk oz. rešitve, ki bodo vodile k izboljšavam. Model izpostavlja samoevalvacijo kot temeljito refleksijo vsakega posameznika v šoli in njegov prispevek k izboljšavam na ravni šole. Izhajajoč iz slednjega je samoevalvacijo moč uporabiti tudi kot element presojanja delovne uspešnosti posameznika.

Na kakovost učiteljevega dela pa naj ne bi vplivali nazivi in plačni razredi. Edina slovenska raziskava, ki je proučevala povezanost med ocenami zunanjega preverjanja in nazivi ter plačnimi razredi učiteljev (Zupanc 1999),⁷ je namreč ovrgla tezo o povezanosti. Drugih raziskav v Sloveniji ni, se pa večja vpliv zunanjega preverjanja, tudi s sprejetjem Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOSN-H), v katerem je zapisano zunanje preverjanje znanja v 3., 6., 8. in 9. razredu, ki bi lahko kazal na to, da Slovenija vse bolj poskuša pridobivati podatke o dosežkih učencev in tudi o učiteljevem delu v odnosu do dosežkov učencev, saj instrumenti in razčlenjenost podatkov omogočajo, da šole pridobijo podatke ne le za vsakega posameznega učenca, ampak tudi za vsakega posameznega učitelja (Uranc in Zupanc 2007). A dejstvo ostaja, da vodje šol pogosteje spremljajo učiteljevo delo s številnimi drugimi oblikami (Anžel, Frangež in Pajnič Kirn 2012), s pomočjo katerih pridobijo številne podatke in informacije, ki jih lahko koristno uporabijo pri presojanju letne delovne uspešnosti.

S številnimi različnimi nameni in funkcijami, kot npr. akreditacijo študijskih programov za učitelje, procesov samoevalvacije, spremljanja in spodbujanja profesionalnega razvoja posameznikov in vrednotenja delovne uspešnosti (primerjaj Marentič Požarnik 2007), so se v zadnjih dvajsetih letih začeli krepiti različni modeli in/ali sezname učiteljevih »kompetenc« oz. »standardov«. Številne (ne)evropske države in/ali učiteljska združenja imajo izdelane sezname kompetenc/standardov, npr. Anglija (Teachers's Standards 2007), Avstralija (Australian Professional Standards for Teachers 2010), Nizozemska (The Dutch Teacher Competences

and Requirements 2004), mednarodno združenje issa⁸ (Vonta 2007). Tako ima na primer Nizozemska na seznamu 7 različnih kategorij učiteljevih kompetenc s sestavinami in konkretnimi kazalniki,⁹ mednarodni pedagoški standardi, ki so nastali v okviru mednarodnega združenja issa pa so klasificirani v 7 standardov.¹⁰

Nekatere slovenske raziskave (glej npr. Razdevšek Pučko in Rugelj 2006; Peklaj in Puklek Levpušček 2006; Trnavčević idr. 2008) so poskušale oblikovati izhodišča seznamov in sezname kompetenc, značilne za slovenske učitelje oz. vzgojo in izobraževanje v Sloveniji, vendar je poenotenje sprva bilo neuspešno (glej polemike v *Šolskih razgledih*: Cvetek 2009a; 2009b; 2010a; 2010b). Raziskava Trnavčevićeve in ostalih (2008),¹¹ ki je poskušala oblikovati »kazalnike zadovoljstva s šolo«, je oblikovala 7 kategorij zadovoljstva s podkategorijami, pri čemer je razvidno, da sta temeljni kategoriji zadovoljstva znanje in vzgoja (podkategorije: dobri učni rezultati, izvedba kurikula, dobro poučevanje) in lik učitelja (podkategorije: osebnost in strokovnost). Leta 2011 je vendarle nastal seznam »splošnih kompetenc«, ki naj bi jih diplomanti študijskih programov za izobraževanje učiteljev pridobili. Seznam kompetenc predstavlja temelj Meril za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev iz leta 2011 in obsega štiri kategorije kompetenc, in sicer: učinkovito poučevanje in vzgajanje, sodelovanje z delovnim in družbenim okoljem (z družbo in v družbi), usposobljenost za profesionalni razvoj ter organizacijske in vodstvene sposobnosti. Vsaka kategorija obsega več elementov, prva sedemnajst,¹² druga tri,¹³ tretja tri¹⁴ in zadnja pet.¹⁵

Obširni seznamei dejavnikov, kompetenc, standardov, kriterijev/kazalnikov zadovoljstva ipd. kažejo, da zaradi novega in razširjenega profesionalizma ter krepitve notranje in zunanje odgovornosti učitelja na učiteljevo vlogo z vidika kakovosti ni mogoče gledati več le z vidika učiteljeve osnovne strokovne naloge, tj. ravnanja v razredu, ampak precej širše. Takšni širše opredeljeni seznamei dobrega, kakovostnega učitelja predstavljajo osnovo za (pre)oblikovanje elementov, kriterijev in kazalnikov vrednotenja delovne uspešnosti. Ugotovimo lahko, da imamo nastavke in izhodišča za oblikovanje »kakovosti« in »strokovnosti« učiteljevega dela, iz katerih bi lahko izhajali tudi pri kriterijih vrednotenja delovne uspešnosti, vendar se jih ne poslužujemo v zadostni meri. Tudi učitelji sami ugotavljajo, da obstajajo možnosti za določanje primernih kriterijev za vrednotenje njihovega dela (Likon 2004). Se bojimo oz. nas je strah »pasti« seznamu, ki bi lahko postal sredstvo birokratskega nadzora, če ga ne bi uporabljali na »celovit,

mehak način, z razvidnimi in širše dogovorjenimi kriteriji» (Marentič Požarnik 2007, 49)?

Povezanost pravičnosti, odgovornosti in kakovosti z elementi in kriteriji delovne uspešnosti uredbe o napredovanju javnih uslužbencev v plačne razrede

Odgovorna oseba za vrednotenje delovne uspešnosti v šoli je ravnatelj in v zavodih z organizacijskimi enotami direktor. Obdobje, v katerem ravnatelj oz. direktor oceni učitelja, je opredeljeno kot obdobje od 1. januarja do 31. decembra. Letno oceno mora ravnatelj na podlagi elementov izoblikovati vsako leto do 15. marca za preteklo leto. Ravnatelj oz. direktor mora ovrednotiti učitelja na petstopenjski lestvici, od nezadovoljivo (1) do odlično (5). V preglednici 1 je prikazana podrobnejša opredelitev kriterijev in podkriterijev po elementih delovne uspešnosti (glede na uredbo), na podlagi katerih ravnatelj ovrednotijo delovno uspešnost učiteljev. Podkriteriji niso izključujoči, ampak predstavljajo okvir, v katerem se ravnatelj giblje, ko oblikuje oceno učitelja, pri čemer lahko uporabi različne metode in postopke oblikovanja končne ocene.

V nadaljevanju bomo poskušali povezati in preveriti usklajenost elementov in kriterijev vrednotenja delovne uspešnosti po uredbi s koncepti pravičnosti, odgovornosti in kakovosti, o katerih smo govorili v predhodnih poglavjih. V zvezi s pravičnostjo lahko ugotovimo, da so z vidika zagotavljanja »trikotnika pravičnosti« pri delovni uspešnosti učiteljske plače v Sloveniji zakonsko usklajene s primerljivimi poklici (»zunanja pravičnost«). Prav tako stroka (Kodelja 2006) ugotavlja, da so neenake plače med učitelji zaradi dejavnikov, kot npr. delovna uspešnost, nadurno delo ipd., na podlagi ustreznih kriterijev pravične (»notranja pravičnost«). Zatakne se nam pri kriterijih delovne uspešnosti kot dela notranje pravičnosti in pri t. i. »poslovni pravičnosti«, ki uravnava plače in obravnava šole ter njene zaposlene glede na rezultate organizacije.

Prvi element vrednotenja delovne uspešnosti po uredbi je »rezultati dela«, katerega kriteriji so »strokovnost«, »obseg dela« in »pravočasnost«. Obstoječi podkriteriji ne razkrivajo rezultatov dela, ki bi nakazovali na neposredne izide, temveč navajajo (le) »skladnost dela z obstoječimi standardi in pravili stroke«. Lahko bi dejali, da ima Slovenija na nacionalni ravni standarde oz. usklajene kompetence za učitelje in vzgojitelje (Merila za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev). Merila dosežkov učencev kot rezultat dela ne opredeljujejo, saj gre za merila, ki

PREGLEDNICA 1 Kriteriji in podkriteriji po elementih delovne uspešnosti

Element	Kriterij	Izvajanje nalog zlasti v skladu z/glede na ...
Rezultati dela	Strokovnost	... veljavnimi standardi oziroma s pravili stroke
	Obseg dela	... količino opravljenega dela ... dodatno delo
	Pravočasnost	... predvidenimi roki in veljavnimi standardi oziroma s pravili stroke
Samostojnost, ustvarjalnost in natančnost pri opravljanju dela	Samostojnost	... dajanju natančnih navodil ... po nadzorovanju
	Ustvarjalnost	... razvijanje novih, uporabnih idej ... dajanje koristnih pobud in predlogov
	Natančnost	... pogostost napak ... kvaliteto dela
Zanesljivost pri opravljanju dela	Zanesljivost	... izpolnjevanje dogovorjenih obveznosti ... popolnega in točnega prenosa informacij
Kakovost sodelovanja in organizacija dela	Sodelovanje	... medsebojnega sodelovanja in skupinskega dela ... odnosa do sodelavcev ... prenosa znanja in mentorstva
	Organizacija dela	... organiziranega in načrtovanega izkoriščanja delovnega časa glede na vsebino nalog in postavljene roke ... prilagoditve nepredvidenim situacijam
Druge sposobnosti v zvezi z opravljanjem dela	Interdisciplinarnost	... povezovanje znanja z različnih delovnih področij ... pregleda nad svojim delovnim področjem
	Odnos do uporabnikov storitev	... sodelovanja in servisiranja uporabnikov storitev
	Komuniciranje	... pisno in ustno izražanje ... ustvarjanje notranjega in zunanjega socialnega omrežja
	Drugo	... posebnosti, značilne za posamezno dejavnost oz. stroko v javnem sektorju

so namenjena akreditaciji študijskih programov za izobraževanje učiteljev, ne pa vrednotenju delovne uspešnosti. Čeprav so šola in njeni zaposleni družbeno odgovorni za rezultate svojega delovanja, izključno rezultatov v smislu dosežkov učencev na zunanjih preverjanjih tudi ni mogoče obravnavati kot pravične, saj le-ti niso odvisni le od učiteljev in drugih zaposlenih v šoli, temveč so posledica tudi drugih številnih vplivov (npr. socialno-ekonomskih). In četudi so dosežki na zunanjih preverjanjih v večji meri pridobljeni na objektivni način, iz navedenega vidika niso pravični, zato tudi ne morejo in ne smejo biti edini kriterij vrednotenja delovne uspešnosti učitelja. Ker na zunanjih preverjanjih znanja tudi ne preverjamo vseh predmetov, pridobljenih podatkov ne moremo uporabiti za vrednotenje delovne uspešnosti vseh učiteljev, zato tudi s tega vidika njihova uporaba ne bi bila pravična. Objek-

tivnost sama po sebi torej še ne zagotavlja pravičnosti. Nekateri šolski sistemi (npr. angleški, ameriški), katerih prevladujoče razmišljanje in delovanje (tudi vrednotenje delovne uspešnosti) je usmerjeno v rezultate oz. dosežke (torej učinkovitost), premalo pa v procese, ki vodijo k rezultatom oz. dosežkom (torej izboljšavam), se sicer sklicujejo na dvig standardov in kakovosti, vendar je osredinjenost na tovrstno »hiper družbeno oz. zunanjo odgovornost morda dobra za statistike, ne pa za učence, učitelje, starše, univerze ali celo delovna mesta in službe, saj se kakovost v večji meri ni izboljšala« (Mansell 2007, 3). Raziskava TALIS (Sardoč idr. 2009), v kateri je sodelovala tudi Slovenija, je sicer pokazala, da slovenski ravnatelji pri vrednotenju učiteljevega dela upoštevajo tudi rezultate zunanjih preverjanj znanja, vendar v manjši meri kot je povprečje TALIS, kar bi lahko ocenili kot pravično, saj so ravnatelji hkrati upoštevali številne druge kriterije za vrednotenje učiteljevega dela (npr. odnose z učenci, znanje in razumevanje učnih pristopov na učiteljevem glavnem predmetnem področju, neposredno oceno učiteljevega poučevanja pri pouku, vodenje razreda, sodelovanje z ravnateljem in drugimi sodelavci). In tudi če bi dosežke učencev na zunanjih preverjanjih kot edini dejavnik delovne uspešnosti želeli upoštevati pri vrednotenju delovne uspešnosti, bi jih morali pogledati v kontekstu dodane vrednosti, ki se podrobneje ukvarja z napredkom učencev oz. razliko med napovedanim dosežkom in dejanskim dosežkom učenca ter različnimi kontekstualnimi spremenljivkami. Nekaj raziskav, ki se navezujejo na modele dodane vrednosti, je bilo sicer opravljenih tudi že v Sloveniji (glej npr. Cankar 2011; Zupanc in Bren 2010), v kratkem pa naj bi bilo na voljo tudi orodje, s katerim bodo šole lahko ugotavljale, kako uspešni so njihovi dijaki pri določenih nalogah v primerjavi z drugimi, in še bolj zanimivo, uspeh maturantov bo mogoče po načelu dodane vrednosti primerjati glede na uspešnost pri NPZ v devetem razredu oš, pred vstopom v srednjo šolo (Zupanc 2011).

Strokovnost (z vidika delovne uspešnosti), ki se vrednoti kot »skladnost z veljavnimi standardi in pravili stroke« je tako potrebno iskati v seznamih kompetenc, standardov, kazalnikov zadovoljstva ipd., ki so obravnavane kot del odgovornosti in kakovosti učitelja. Potrebno je poiskati podkriterije, ki odražajo strokovnost učitelja, četudi na nacionalni ravni (še) ne obstajajo, saj drugače tvegamo, da smo še bolj nepravični kot bi sicer bili. Tako bi lahko v podkriterije »strokovnost« glede na obstoječe slovenske poskuse seznamov kompetenc, kazalnikov ipd. umestili predvsem:

- *kakovost poučevanja*, ki se navezuje na vodenje razreda/skupine (npr. motiviranje učencev, dobra razlaga, uporaba IKT, uporaba raznolikih metod),
- *kakovost izvedbe kurikuluma* (npr. prilagajanje dela učencem s posebnimi potrebami, priprava in izvedba dnevov dejavnosti, tekmovanj),
- *osebnostne lastnosti učitelja* (npr. vzornik, korekten, dosleden, dostopen, empatičen, etičen),
- *rezultate oz. dosežke učencev* (npr. rezultate zunanjega preverjanja, splošni uspeh učencev, ocene učencev, primerljivost s tujino, dosežki glede na vstopno znanje),
- *rezultate samoevalvacije na ravni učitelja*, ki izhajajo iz postopka samoevalvacije kot mehanizma/orodja ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na ravni šole (njene usmerjenosti v izboljšave in razvoj ter učiteljevega prispevka k rezultatom na ravni šole) in
- *kakovost učiteljevega profesionalnega razvoja* (npr. prenos pridobljenega znanja na usposabljanjih in izobraževanjih v vsakdanjo prakso poučevanja ter njegov vpliv na učence, sposobnost vključenosti in izvajanja samoevalvacije).

Z večino podatkov omenjenega v šolah že razpolagamo, saj ravnatelj redno (in skladno z zakonodajo) spremlja pouk/poučevanje in imajo na voljo (iz LDN, podatkov RIC-a, spremljave pouka, šolske dokumentacije idr.) ostale podatke. Če nekaterih podatkov nimajo na voljo (npr. osebnostne lastnosti učitelja) je potrebno razmisliti o aktivni vključenosti učencev in (drugih) učiteljev v pridobivanje tovrstnih informacij ter na ta način omogočiti triangulacijo (in s tem tudi verodostojnost) pridobljenih podatkov. S tem bi okvirno zadostili kriteriju »strokovnosti« v okviru elementa »rezultati dela«, vendar pa nam ostaneta še »obseg dela« in »pravočasnost«. V kriteriju obsega dela je pomembna ravnateljeva ozaveščenost, da je obseg dela v večji meri odvisen od njegovega poverjanja nalog učiteljem. Ravnatelj mora voditi na način, ki spodbuja in omogoča ustrezno in enakomerno porazdelitev nalog, in ne na način, ki že v naprej napoveduje, da bo pri vrednotenju delovne uspešnosti prišlo do neustreznega vrednotenja (npr. v primeru, da bo ravnatelj neenakomerno porazdelil naloge, tj. enim učiteljem precej več kot drugim, in jim s tem omogočil višjo oceno pri delovni uspešnosti). Obsega dela tudi ne vrednotimo (le) po številu opravljenih ur poučevanja (delovanja v razredu), saj jih v večji meri določa zakonodaja, vendar pa bi lahko zaradi pogoste odso-

tnosti učitelja (npr. prepogostega udeleževanja na profesionalnih usposabljanjih ali bolniške odsotnosti) prišlo do občutnega manjšega števila opravljenih ur, zato bi bilo pri tem kriteriju smiselno upoštevati tudi količino opravljenega dela pri drugih dejavnostih (npr. dnevih dejavnosti, ekskurzijah, tekmovanjih, prireditvah, izbirnih predmetov, interesnih dejavnostih), a ne na račun ur v razredu. V zvezi s pravočasnostjo bi lahko kot podkriterije upoštevali dosledno upoštevanje zakonodaje glede pravočasnosti popravljanja preizkusov znanja, napovedovanja ocenjevanja, seznanjanja z oceno, zaključevanja ocen ter interne časovne dogovore, npr. oddaja priprav, poročil ipd. Skratka, ugotovimo lahko, da bi lahko element delovne uspešnosti, ki ga slovenska zakonodaja poimenuje kot »rezultate dela«, ustrezno razdelali in na ta način pridobili jasnejše podkriterije za vrednotenje delovne uspešnosti učitelja.

Izhajajoč iz predpostavk novega in razširjenega profesionalizma lahko ugotovimo, da je moč povezati tudi nadaljnje elemente vrednotenja delovne uspešnosti. Med najbolj pogostimi izstopa kriterij »sodelovanja«, ki ga uredba umešča med element »kakovosti sodelovanja in organizacije dela«. Novi profesionalizem učiteljev (Niemi in Kohonen 1995; Kalin 2002) med štirimi poglobljenimi komponentami navaja sodelovanje in povezovanje (interakcijo), kar naj bi razumeli kot učiteljevo pripravljenost izstopiti iz individualnega, osamljenega okolja (učilnice) v aktivno sodelovanje v šolski skupnosti in družbi, povezovanju z drugimi deležniki (starši, delodajalci, lokalno skupnostjo), novimi partnerji (fakultetami, zavodi). Učitelj bi moral biti sposoben sodelovati v različnih timih, skupinah, delovati z, pomagati, svetovati svojim kolegom, še posebej mlajšim (npr. mentorstvo pripravnikom, študentom na praksi). Podobno je zapisano v Kodeksu izobraževalne internacionale o poklicni etiki (2002). T.i. razširjeni profesionalizem (npr. Erčulj 2010) navaja, da je sodelovanje najpomembnejša vrednota, da se metode in oblike dela presojujejo v sodelovanju s kolegi, o njih se poroča in razpravlja, učitelji se poleg poučevanja veliko vključujejo v druge strokovne dejavnosti ter raziskave v šoli in izven nje. In ne nazadnje tudi slovenski učitelji sami menijo, da naj bi učitelj profesionallec med drugim deloval v timih in drugih oblikah sodelovanja ter znal vzpostavljati konstruktivne odnose s sodelavci, učenci in vodstvom (Erčulj 2005). Kriterij »sodelovanja« lahko torej razumemo kot upravičen kriterij vrednotenja delovne uspešnosti. V isto skupino elementov po uredbi spada tudi kriterij »organizacija dela«, ki ga sicer težko neposredno povežemo z vsebinami odgovornosti in kakovosti v prejšnjih poglavjih,

vendar ga lahko razumemo kot organizirano, smiselno in usklajeno načrtovanje pouka in drugih šolskih dejavnosti (prostorsko, vsebinsko in časovno), uspešno načrtovanje in upravljanje časa, smiselno načrtovanje in izkoriščanje lastnega profesionalnega razvoja (glede na ostale naloge in postavljene roke), organiziranost in načrtovanje učiteljevega delovanja v povezavi s cilji in politiko šole, obvladovanje administracije v zvezi z načrtovanjem, spremljanjem, izvajanjem in vrednotenjem učnega procesa ipd.

Jasnejše povezave uredbe s pojmi profesionalizma, odgovornosti in kakovosti so vidne tudi v elementu »druge sposobnosti v zvezi z opravljanjem dela«. Kriterij »interdisciplinarnosti« lahko razumemo kot učiteljevo preseganje dogodkov v razredu, »deprivatizacijo« učiteljevega poučevanja (npr. hospitacije kolegov, študentov, timsko poučevanje, izmenjava mnenj, izkušenj, primerov dobrih praks), povezovanje vsebine predmetov (medpredmetno in kroskurikularno povezovanje), profesionalni razvoj učiteljev tudi na področjih, ki niso neposredno predmet njegovega poučevanja, mreženje s kolegi drugih šol/ustanov/držav, povezanost teorije in prakse ipd. Omenjeni kriterij se v kontekstu profesionalizma in odgovornosti pogosto omenja v smislu odprte komunikacije in (samo)refleksije. »Komunikacija« je v uredbi celo poseben kriterij elementa in je usmerjena na izvajanje nalog zlasti v skladu s pisnim in ustnim izražanjem ter ustvarjanjem notranjega in zunanjega socialnega omrežja. V šolski praksi bi lahko ta kriterij razumeli kot odprto sodelovanje in komuniciranje z vsemi deležniki, ki vstopajo v šolski prostor, bonton in kulturo komunikacije, jezik komunikacije oz. strokovnega razpravljanja, mreženje v lokalnem, regionalnem, nacionalnem in supranacionalnem prostoru ipd. Marentič Požarnikova (2007) navaja še izkazovanje in razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku pri učencih in razvoj učenčevih socialnih veščin. Zadnji kriterij v tem elementu uredbe je »odnos do uporabnikov storitev«. Glavni uporabnik storitev v šoli je učenec. Odnos učiteljev do učencev je nesporno del učiteljevega profesionalnega odnosa in odgovornosti. Učitelj mora v skladu s Kodeksom izobraževalne internacionale o poklicni etiki (2002) spoštovati pravice učencev, varovati in zastopati interese in blaginjo učencev, ravnati v skladu z načeli zaupnosti, spoštovati enkratnost, individualnost in posebne potrebe posameznega učenca, biti pravičen itd. Ravnati etično, postati zgled učencem ter biti pošten so po mnenju slovenskih učiteljev (Erčulj 2005) tudi dejavniki učiteljevega profesionalizma. Zdi se, da lik učitelja oz. njegova osebnost pomembno vplivajo na učence, njihovo delova-

nje in dosežke, zato je odnos do njih še kako pomemben kriterij, ki ga je potrebno upoštevati pri vrednotenju delovne uspešnosti, vendar bi ga bilo smiselno (podobno kot druge elemente in kriterije) vrednotiti na podlagi več gledišč, ne le ravnateljevega, ki učiteljev pouk spremlja le enkrat ali dvakrat letno, temveč tudi na podlagi mnenja učencev in učiteljev.

Če se ustavimo še pri »samostojnosti«, »ustvarjalnosti«, »natančnosti« in »zanesljivosti« pri opravljanju dela učitelja kot kriterijih uredbe, lahko ugotovimo, da niso posebej izpostavljeni v dejavniki profesionalizma ali odgovornosti učitelja. Slovenski učitelji (Erčulj 2005) sicer navajajo »doslednost«, ki bi jo lahko razumeli kot zanesljivost izpolnjevanja dogovorjenih nalog ter jasnega in točnega prenosa informacij, ali pa v smislu izvajanja navodil vodstva kot navaja Kodeks izobraževalne internacionale o poklicni etiki (2002). Prav tako tudi neposredne omembe »natančnosti« v pojmovanju novega in razširjenega profesionalizma ni moč zaslediti, je pa »natančnost« kot je opredeljena v podkriteriju uredbe, tj. »pogostost napak«, moč povezati s t. i. (ne)učočim se vedenjem oz. obnašanjem, ki ga v povezavi z delovno uspešnostjo omenjata Bush in Middlewood (2005). Menita namreč, da je učeče se vedenje v šoli »učiti se iz napak« (kot protistava »ponavljati napake«) in »priznati napake/pomanjkljivosti« (kot protistava »kriviti druge/dogodke«). V tem kontekstu je napake moč povezovati tudi s komponento profesionalne zavezanosti rasti in učenju novega profesionalizma (Niemi in Kohonen 1995; Kalin 2002, 155), ki se nanaša na učiteljev »pogum, da se sprašuje o svojem razmišljanju in praksi, prevzema tveganje in tolerira nepredvidljivosti. Sposoben se je učiti iz svojih porazov in uspehov skozi kritično samorefleksijo«. Podobno Bush in Middlewood (2005) ugotavljata za »ustvarjalnost«, ki je del učečega se vedenja oz. obnašanja, in se nanaša na predlaganje idej ter iskanje alternativ, torej podobno kot sta opredeljena podkriterija v uredbi. Veliko vlogo pri tem odigra ravnatelj, ki ustvarja pogoje, da lahko do idej, pobud, tveganj in eksperimentiranja ter njihovega upoštevanja v šoli sploh prihaja. In le na takšen način lahko pričakujemo, da bo učitelj kot katalizator družbe razvil sposobnost spreminjanja in tveganja (Erčulj 2005).

Za zaključek poglavja je potrebno omeniti še en pomemben dejavnik vrednotenja delovne uspešnosti, ki se sicer navezuje tudi na vsebino elementov vrednotenja. Študija svetovne raziskovalne hiše Gallup je pokazala, da so sistemi delovne uspešnosti, ki temeljijo na metodi absolutnih ocen (1–5) neustrezni (Gruban 2006).

Problemi naj bi se pojavljali zato, ker so »standardi« delovne uspešnosti bodisi prenizki ali pa so ocene vodij nekritične (previsoke, inflatorne). V Sloveniji je inflacija ocen delovne uspešnosti med javnimi uslužbenci prav tako vidna (Ministrstvo za pravosodje in javno upravo 2011). Je torej sistem delovne uspešnosti neustrezen? Ali se morda pri vrednotenju v šolah kaže tudi vpliv številčne lestvice ocen delovne uspešnosti, ki je enaka ocenam v šolah in bi odgovor morebiti lahko iskali v povezavi z vsesplošnim pojavom inflacije ocen pri internem ocenjevanju v šolah v Sloveniji? Raziskave namreč kažejo, da obstajajo velike razlike v porazdelitvah ocen splošnega uspeha v osnovnih šolah v Sloveniji in visoko ocenjenimi notranjimi deli izpitov pri splošni maturi od leta 1995 do 2008 (Zupanc in Bren 2010) ter velike razlike med zaključnimi ocenami v osnovni šoli (ki jih dodeljujejo učitelji) in dosežki pri istem predmetu na nacionalnem preverjanju znanja (Semen 2010). Slovenija je po statističnih podatkih v šolskih letih pred ukinitvijo šolskega uspeha zabeležila celo več kot 60 % osnovnošolcev, ki so bili »odlični« po uspehu. Zupanc (2009) zaključuje, da v šolah »dobro preprosto ni več dobro«. Je podobno pri vrednotenju delovne uspešnosti učiteljev? Ali ravnatelji niso dovolj kritični? Ali z višjimi ocenami delovne uspešnosti učiteljem dajemo lažne nagrade oz. lažno plačilo za delo? S čim oz. s katerimi podatki lahko ravnatelji podkrepijo, da so njihovi učitelji res tako dobri?

V iskanju izboljšav vrednotenja letne delovne uspešnosti

Zdi se, da je z vidika sistema vzpostavljanja delovne uspešnosti država vzorno opravila svojo nalogo, saj je za vrednotenje delovne uspešnosti postavila okvir elementov, ki jih lahko apliciramo na področje šolstva znotraj javnega sektorja. Ugotovimo namreč lahko, da je nanizane elemente v uredbi moč poiskati in povezati s koncepti kakovosti, pravičnosti, odgovornosti in profesionalizma v šolstvu. Prav tako tudi podkriteriji v uredbi niso izključujoči, ampak predstavljajo okvir, v katerem se ravnatelj giblje, ko oblikuje oceno učitelja. Hkrati lahko ravnatelj uporabi različne metode in postopke oblikovanja končne ocene, saj le-ti z uredbo niso predpisani. Uredba v zadnjem elementu »druge sposobnosti v zvezi z opravljanjem dela« uvaja dodatno še kriterij »drugo«, v okviru katerega je moč še dodatno vrednotiti naloge, ki so »posebne, značilne za posamezno dejavnost oz. stroko v javnem sektorju«. V tem segmentu bi bilo moč iskati tudi podkriterije, ki se nanašajo na druge strokovne delavce, ki delujejo v šolstvu oz. šoli,

in jih mora ravnatelj prav tako ovrednotiti (npr. knjižničarje, računalnikarje, organizatorje prehrane, pedagoge, psihologe, defektologe). V luči navedenega je moč povzeti, da se je država odločila za model delovne uspešnosti, ki je sicer usmerjen »od zgoraj navzdol«, a pri tem ohranja srednjo mero »nadzora, kontrole«, saj postavlja le okvir in nabor elementov ter kriterijev, ki so vsebinsko blizu šolstvu (kot delu javnega sektorja) in katerih podkriterije je moč prilagoditi, preoblikovati in nadgraditi za uporabo v šoli (prim. Middlewood 2005). Država je torej svoj del odgovornosti prevzela, kaj pa odgovornost ravnateljev in učiteljev za vrednotenje delovne uspešnosti? Kako uspešno je dejansko uresničevanje uredbe v vsakdanji šolski praksi? Odgovora na to žal ne poznamo, saj pisnih virov, ki bi odkrito govorili in/ali bili empirično podprti, praktično ni. Razpolagamo le s statističnimi podatki, ki kažejo, da je večina učiteljev ocenjenih nadpovprečno. Pa je temu v praksi res tako? Da bi zagotovili temeljitejši vpogled, bi morali v prvi vrsti opraviti raziskavo o vrednotenju delovne uspešnosti v učiteljskem poklicu v Sloveniji, ki bi pojasnila, katere podkriterije ravnatelji v šolah uporabljajo, in s kakšnimi metodami in postopki do ocen prihajajo. S pridobljenimi podatki bi lahko z večjo gotovostjo potrdili ali ovrgli dvome o »nekritičnosti« visokih oz. inflatornih ocen delovne uspešnosti učiteljev.

Da bi sistem lahko v praksi dejansko pomenil ustreznejšo raven vrednotenja delovne uspešnosti in se ne bi spremenil v svoje nasprotje, je na ravni šole še kako pomembno in potrebno vpeljati sistem vrednotenja uspešnosti, ki bo »ponudil kazalnike za primerjavo na individualni ravni« (Mihovar Globokar 2009). Strokovnjaki v okviru Evropskega združenja za izobraževanje učiteljev (ATEE) so leta 2006 oblikovali dokument, v katerem so strnili priporočila, ki se nanašajo na razvoj, kriterije in uporabo kazalnikov z namenom prizadevanj in krepitev kakovosti šolstva, spremljanja in usmerjanja učenja učiteljev, kot instrument politike človeških virov šole, spreminjanja učenja in poučevanja ter drugotnega delovanja učiteljev v smislu novega profesionalizma, tudi delovne uspešnosti. Priporočila lahko predstavljajo jasno izhodišče za oblikovanje kriterijev delovne uspešnosti na ravni šole, pri čemer poudarjajo 6 točk, ki bi jih bilo potrebno upoštevati (ATEE 2006, 5), in sicer:

1. potreba po jasnosti konceptov (tj. razjasnitev namenov opredelitve kriterijev),
2. potreba po tem, da jih učitelji doživljajo kot svoje (tj. vklju-

- čevanje in lastniški odnos učiteljev v oblikovanje kriterijev),
3. potreba po vključevanju različnih pogledov (tj. zagotavljanje vključevanja različnih perspektiv/deležnikov),
4. potreba po uravnoteženem pogledu (tj. uporaba različnih virov za določanje kriterijev, ne le vključevanje merljivih kriterijev, saj vsega ni mogoče izmeriti, ampak vključevati refleksivno razmišljanje, osebne presoje, akcijsko raziskovanje, opazovanje, listovnik, samoevalvacija ipd.),
5. potreba po upoštevanju raznolikosti profilov (tj. dopuščanje in upoštevanje fleksibilnosti različnih poklicnih profilov znotraj učiteljskega poklica),
6. potreba po dosledni uporabi (tj. v skladu z načeli, elementi, brez odstopanj).

V zvezi s potrebo po jasnosti konceptov je na ravni sistema in šole potrebno jasno izpostaviti namen/-e delovne uspešnosti. Posamezniku, ki ga ocena delovne uspešnosti najbolj zadeva, tj. učitelju, mora biti povsem razumljeno, s kakšnimi cilji se sistem in ravnatelj lotevata vrednotenja delovne uspešnosti, saj drugače v naprej tvegamo in povzročamo nezadovoljstvo. Ravnateljeva naloga je, da učiteljskemu zboru že na začetku šolskega leta (in ne tik pred vrednotenjem) pojasni, zakaj, kako in na kakšen način bo vrednotenje delovne uspešnosti potekalo. Ob tem mora seveda svoje odločitve znati ustrezno utemeljiti in odgovoriti na morebitna vprašanja učiteljev.

Prav tako kot učence spodbujamo k odgovornosti za njihovo uspešnost in jih vključujemo v zastavljanje njihovih ciljev, moramo učitelje spodbujati k vključevanju in sodelovanju pri oblikovanju podkriterijev delovne uspešnosti učiteljskega poklica (tudi na posamezni šoli, ki deluje v specifičnem kontekstu). Če izhajamo iz predpostavke, da so tako učenci kot učitelji (kot glavni mediatorji učenja v šoli) odgovorni za prizadevanja za dosežke in dosežke same, potem lahko predpostavljamo, da so oboji odgovorni za svojo delovno uspešnost in morajo svoj del odgovornosti tudi prevzeti. Naloga šole je, da upošteva elemente in kriterije uredbe poskuša jasneje opredeliti in razviti podkriterije, navedene v uredbi (takšne, ki se nanašajo na učiteljski poklic). V ta namen je ravnateljeva naloga na šolski ravni vzpostaviti sistem vrednotenja delovne uspešnosti, ki bo v opredeljevanje podkriterijev predhodno pozval vse učitelje¹⁶ (npr. izvedel delavnico z učiteljskim zborom, katere rezultat bodo podrobneje razdelani podkriteriji posameznih elementov in kriterijev, ki izhajajo iz uredbe). Za takšno

ravnateljevo delovanje je potrebna ustrezna šolska klima in kultura, še posebej sodelovalna in vključujoča, ki spodbuja t.i. »lastniški odnos« in učitelje »opolnomoči«, ravnatelju pa (v pozitivnem smislu) »odvzame« možnost subjektivnosti in spremeni razmerja moči, vendar zagotavlja večjo demokratičnost vzpostavljanja procesa in sistema. Ravnatelj na ta način priznava moč učiteljev in hkrati krepi njihovo avtoriteto. S tem zagotovimo tudi potrebi po vključevanju različnih perspektiv/pogledov, šola pa z lastnim opolnomočenjem da delovni uspešnosti in njenim podkriterijem jasen šolski pečat in skupno odgovornost za podkriterije. Šola na ta način ustvari tudi »skupni jezik komuniciranja o delovni uspešnosti«.

Hkrati je na ravni šole pri vrednotenju delovne uspešnosti pomembno zagotoviti potrebo po uravnoteženem pogledu. Ko imamo na šoli enkrat razvite jasne podkriterije delovne uspešnosti, je potrebno opraviti razmislek o kombinaciji metod, ki jih bomo uporabljali za vrednotenje. Potrebno je uporabiti različne vire, ki bodo delovno uspešnost ovrednotili iz različnih zornih kotov. Ker je učiteljski poklic zapleten, značilnosti delovne uspešnosti pa se navezujejo tudi na dejavnike, ki jih je težko določiti in meriti, je delovno uspešnost nemogoče »izmeriti« s pomočjo standardiziranih preizkusov. V ta namen je potrebna kombinacija subjektivnega in objektivnega vrednotenja. Predlagamo, da ravnatelj za uspešno vrednotenje delovne uspešnosti vpelje metode, ki odražajo sodobnost učiteljskega poklica, tj. reflektivno mišljenje, akcijsko raziskovanje, in še posebej samoevalvacijo ipd.¹⁷ Uravnotežen pogled in končna ravnateljeva ocena delovne uspešnosti naj bosta tako pridobljena in zagotovljena s kombiniranjem ravnateljeve presoje, ki bo sestavljena iz:

- informacij, pridobljenih s spremljavo pouka in letnimi razgovori (npr. ravnateljevih in kolegialnih hospitacij ter napredek pri delovanju v učilnici glede na povratno informacijo hospitacij);
- informacij o učiteljevem delovanju izven učilnice (npr. udeležba na stalnem strokovnem usposabljanju in prenos pridobljenega znanja v pedagoško prakso; vodenje projektov in njihov vpliv na učenje in dosežke učencev);
- zunanje pridobljenih podatkov o dosežkih učencev posameznega učitelja (npr. pri nacionalnih preverjanjih znanja in predmetih, kjer je to mogoče);
- notranje pridobljenih podatkov o dosežkih učencev posame-

znega učitelja (npr. uspeh, ocene, napredek posameznega učenca);

- učiteljeve samopresoje njegovega delovanja (v okviru ciljev izboljšav na področju samoevalvacije šole in ostalih področjih vrednotenja delovne uspešnosti) in
- informacij o delu učitelja, pridobljenih s strani drugih vpletenih v učni proces, ki poznajo oz. so v pogostem stiku z učiteljem (npr. učenci, vodje aktivov, vodje podružnic).

Ravnatelj lahko spodbuja učitelje, da za presojo in samooceno svojega delovanja uporabljajo npr. listovnik, v katerem je zbir informacij, s pomočjo katerih bodo lahko utemeljevali svojo presojo. Ravnatelj in učitelj lahko na primer uporabljata enako (samo)ocenevalno lestvico, s pomočjo katere bosta lahko informacije medsebojno primerjala, usklajevala, utemeljevala. V kolikor je mogoče in je takšen tudi dogovor z učiteljskim zborom, se lahko v oceno delovne uspešnosti vključuje tudi mnenje učencev oz. njihova ocena zadovoljstva, mnenje kolegov učiteljev, mnenje delodajalcev in tudi mnenje staršev pri posameznem podkriteriju, ki se eksplicitno nanaša na določeno vrsto deležnikov. Ravnatelj sam ima namreč omejen domet vpogleda v delo vsakega posameznega učitelja (še posebej v večjih šolah); večinoma ima temeljit pregled na ravni šole kot organizacije, manj pa na mezo in mikro ravni, zato se zdi smiselno v vrednotenje delovne uspešnosti vključiti druge deležnike (npr. učence, vodje aktivov/skupin), ki učitelja poznajo bolj temeljito in lahko ravnatelju podajo več informacij o kakovosti njegovega dela. Na ta način se zagotovi večja objektivnost ocene.

Čeprav v šoli delujejo večinoma učitelji, učiteljski poklic v šoli vseeno ni izolirani poklic. V šoli so zaposleni tudi drugi strokovni delavci, ki pomembno sodelujejo z učitelji in učenci ter odigrajo pomembno vlogo pri procesu učenja in poučevanja ter delovanja šole, npr. knjižničarji, organizatorji prehrane, psihologi, pedagogi, defektologi, računalnikarji ipd. Prav zato pri oblikovanju sistema delovne uspešnosti v šoli ne smemo pozabiti na te različne profile. Podkriteriji, ki jih oblikuje učiteljski zbor, se morajo nanašati tudi na omenjene poklicne profile in sodelovanje z njimi. Sistem mora tako biti dovolj fleksibilen.

Za konec naj omenimo še pomen dosledne uporabe elementov, kriterijev in podkriterijev vrednotenja delovne uspešnosti. V kolikor želimo, da sistem delovne uspešnosti dejansko živi in dosega svoj namen/-e, mora biti njegov način uresničevanja skladen

s predpisanim (elementi, kriteriji) in dogovorjenim (podkriteriji) ter brez odstopanj. Le na takšen način bo ravnateljstvo vrednotenje delovne uspešnosti verodostojno, odgovorno, profesionalno in tudi bolj pravično.

Zaključek

Za dobro uresničevanje vrednotenja delovne uspešnosti je na ravni sistema, ravni šole in posameznika potrebno krepiti kulturo uspešnosti. Merilo uspešnosti so dosežki učencev in prizadevanja učiteljev za doseganje čim boljših dosežkov učencev, pri čemer je potrebno dosežke razumeti v širšem naboru znanj, spretnosti, vrednot in odnosov učencev in učiteljev, in ne le v smislu učinkovitosti, saj je povsem mogoče, da šola učinkovito uresničuje napačne stvari. Glede na trenutno uredbo bi lahko trdili, da je sistem delovne uspešnosti na ravni države z vidika kriterijev vrednotenja ustrezno zasnovan, da vzpostavlja kombinacijo notranje in zunanje odgovornosti, saj zastavlja le okvir, ki ga lahko šole tudi sooblikujejo in nadgrajujejo. Kljub temu se zdi, da morebiti primanjkuje opolnomočenja za vrednotenje delovne uspešnosti na ravni šole oz. ravnatelja, saj so ocene delovne uspešnosti (glede na dostopnost podatkov) visoke in zato morebiti tudi nerealne. Sistemsko bi bilo potrebno poskrbeti, da se ravnatelje usposobi za ustrezno vrednotenje delovne uspešnosti; najbolje s pomočjo javnih zavodov, ki skrbijo za njihov profesionalni razvoj. Poleg tega je na sistemski ravni potrebno poskrbeti, da se bodo ravnatelji lahko osredotočili na bistvene (pedagoške) naloge vodenja, ki bodo ponudile temeljitejši vpogled v kakovost učenja in poučevanja na šolah, in tako posledično tudi na vrednotenje delovne uspešnosti učiteljev. Ravnatelj mora več pozornosti nameniti sodelovalnemu razvijanju podkriterijev delovne uspešnosti in dati poudarek uravnoteženosti različnih metod pridobivanja informacij za utemeljeno vrednotenje delovne uspešnosti. Prav tako je več časa in teže potrebno nameniti spremljavi pouka in izmenjavi primerov dobrih praks vrednotenja delovne uspešnosti. Primeri dobrih praks šolam omogočajo vzpostavitev jasnejšega sistema delovne uspešnosti učiteljskega poklica tudi na nacionalni ravni. Zagotavljanje širšega zornega kota z vključevanjem učencev in učiteljev kolegov, vključevanje samoevalvacije, raznolikost metod, jasnost podkriterijev, krepitev sposobnosti dajanja in sprejemanja kritike ter razvoj kulture kritičnega vrednotenja naj bodo osnovno vodilo pri spremembah vrednotenja delovne uspešnosti,

ki se je bodo lotevali ravnatelji v prihodnjem šolskem letu. Resman (2002) je prepričan, da »če ne bomo s spremembami začeli sami, bodo drugi neusmiljeno spreminjali nas, kar bo imelo za posledico, da se bomo počutili manj varne, manj gotove, bolj zgubljene in dezorientirane«. Ne glede na to, kaj se bo zgodilo s sistemom napredovanja in s tem povezanim vrednotenjem delovne uspešnosti, avtorici meniva, da ne kaže opustiti individualnega ocenjevanja kot elementa vrednotenja posameznika in šole kot celote.

Opombe

1. Avtorici v članku dosledno uporabljata pojem »vrednotenje« (delovne uspešnosti), saj menita, da je težišče vsakega presojanja delovne uspešnosti na procesu njenega ugotavljanja, tj. vsebini presoje in načinih presoje, in ne na »oceni«, ki je rezultat procesa.
2. V članku uporabljamo poimenovanje učitelj in šola, pri čemer s poimenovanjem »učitelj« označujemo vzgojitelje v vrtcih in učitelje v osnovnih in srednjih šolah, in s poimenovanjem »šola« pa vrtce ter osnovne in srednje šole.
3. O delovni uspešnosti govorita tudi 22. e člen ZSPSPJ (delovna uspešnost iz naslova povečanega obsega dela) in 22. i člen (delovna uspešnost iz naslova prodaje blaga in storitev na trgu), ki pa nista obravnavana v pričujočem članku, čeprav je iz analiz (Ministrstvo za pravosodje in javno upravo 2012) razvidno, da se je zaradi zamrznitve izplačil redne delovne uspešnosti povečal obseg izplačil za povečan obseg dela ter prodaje blaga in storitev. Delež izplačil zaradi povečanega obsega dela se je največ povečal prav pri učiteljih in profesorjih, in sicer za 35 %.
4. V raziskavi je bilo vrednotenje opredeljeno kot ocenjevanje učiteljev s strani ravnatelja, zunanega inšpektorja ali njegovih kolegov/sodelavcev. To vrednotenje je lahko bilo izvedeno na različne načine, od bolj formalnega, objektivnega pristopa (npr. kot del sistema upravljanja, ki vključuje določene postopke in kriterije), do bolj neformalnega, subjektivnega pristopa (npr. s pomočjo neformalnih pogovorov z učiteljem) (Sardoč idr. 2009).
5. Ena izmed slovenskih raziskav (Cankar idr. 2011) je ugotovila, da obstaja povezava tudi med regionalnim razvojem in dosežki učencev.
6. V raziskavi so bili uporabljeni dosežki na NPZ pri slovenščini in matematiki.
7. Pomembno je sicer upoštevati, da je raziskava bila izvedena pred novo uredbo leta 2008 in na zelo majhnem vzorcu.
8. International Step by Step Association.
9. Medosebna kompetentnost, pedagoška kompetentnost, poznavanje vsebine predmeta in učnih metod, organizacijska kompetentnost,

kompetentnost v sodelovanju s kolegi, kompetentnost v sodelovanju s svojim delovnim okoljem in kompetentnost v spodbujanju lastnega profesionalnega razvoja.

10. Individualizacija, spodbudno učno okolje, sodelovanje z družinami, strategije aktivnega smiselnega učenja, načrtovanje in evalviranje, profesionalni razvoj in socialna inkluzija.
11. Podatki v raziskavi so bili pridobljeni s polstrukturiranimi skupinskimi intervjuji treh ciljnih skupin šole, tj. učencev, staršev in učiteljev. Raziskava je izluščila 7 glavnih kategorij kazalnikov zadovoljstva s šolo s podkategorijami: znanje in vzgoja (dobri učni rezultati, izvedba kurikula, dobro poučevanje), lik učitelja (osebnost, strokovnost), odnosi v šoli (vodenje, medosebni odnosi), ocenjevanje, sodelovanje šole s starši in okoljem (sodelovanje šole s starši, sodelovanje šole z okoljem), delovne razmere (normativne delovne razmere, notranje delovne razmere) in vrednote. Vsaka podkategorija ima podrobneje razdelane kazalnike. Tako se npr. v podkategorijo *strokovnost* umeščajo naslednji kazalniki: didaktična usposobljenost, avtoriteta učitelja, je vodja učencev, je povezovalac predmetov, strokovna usposobljenost, je mentor otrokom/usmerjevalec, pomaga otrokom iz kritičnih situacij, skrbi za učence, je pripravljen uvajati novosti.
12. Obvladovanje temeljnih načel in postopkov načrtovanja, izvajanja in vrednotenja učnega procesa; upoštevanje razvojnih značilnosti ter individualnih razlik učencev pri spodbujanju uspešnega učenja; učinkovito izvajanje individualizacije in diferenciacije v iz dela; vzpostavljane optimalnega učnega okolja z uporabo različnih učnih metod in strategij, ki spodbujajo miselno aktivnost učencev in temu ustrezno načrtovanje ciljev, preverjanje in ocenjevanje; razvijanje sposobnosti učencev za vseživljenjsko učenje z razvijanjem strategij samostojnega učenja; uporaba IKT pri pouku in razvijanje informacijske pismenosti pri učencih; prepoznavanje učencev s posebnimi potrebami ter v sodelovanju z drugimi učitelji in strokovnjaki prilagajanje dela njihovim posebnostim; ustrezno uporabljanje različnih načinov spremljanja in preverjanja napredka učencev v skladu s cilji ter dajanje konstruktivne povratne informacije; učinkovito komuniciranje z otroki, učenci in dijaki in drugimi udeleženci izobraževanja, razvijanje pozitivnega skupinskega ozračja ter dobrih odnosov z učenci in med njimi samimi; razvijanje jezikovnih sporazumevalnih zmožnosti učencev; razvijanje socialnih veščin učencev; oblikovanje varnega in spodbudnega učnega okolja, v katerem se učenci počutijo sprejete, v katerem se spoštuje različnost in spodbuja samostojnost in odgovornost; oblikovanje jasnih pravil, povezanih s potekom pouka in izvajanjem učnega procesa ter organizacijo dela v razredu in za razred; oblikovanje jasnih pravil vedenja in discipline v razredu, ki temeljijo na spoštovanju vseh udeležencev; uspešno soočanje z

neprimernim vedenjem, agresivnostjo, konflikti ter uporabljanje ustreznih strategij za njihovo reševanje; izkazovanje pozitivnega odnosa do učencev ob razumevanju in spoštovanju učenčevega socialnega, kulturnega, jezikovnega in religioznega porekla ter drugih osebnih okoliščin; zavedanje etičnih razsežnosti svojega delovanja ter njihovo upoštevanje.

13. Z drugimi delavci na šoli, drugimi šolami in institucijami ter strokovnjaki na viz področju; s starši in drugimi osebami, odgovornimi za učence; vzpostavljanje partnerskih odnosov in sodelovanje z drugimi šolami, institucijami v šolskem okolju ter strokovnjaki na viz področju na lokalni, regionalni, nacionalni, evropski in širši globalni ravni.
14. Sposobnost samokritičnega premisleka o lastnem delu in njegovega vrednotenja; izboljšanje kakovosti svojega dela s samoevalvacijo in nadaljnjim izobraževanjem in usposabljanjem; usposobljenost za tvorno sodelovanje v razvojno-raziskovalnih projektih, namenjenih izboljšanju kakovosti viz dela.
15. Dobro poznavanje svojega poklica in predpisov, ki urejajo delovanje šole; uspešno načrtovanje in upravljanje časa; obvladovanje organizacijskih in administrativnih nalog v zvezi z načrtovanjem, izvajanjem, spremljanjem in vrednotenjem učnega procesa; učinkovito vodenje učencev, oddelčne skupnosti učencev in koordiniranje oddelčnega učiteljskega zbora; sposobnost za timsko delo in učinkovito reševanje problemov.
16. Raziskave (npr. Avalos in Assael 2006) kažejo, da učitelji lažje sprejmejo vrednotenje in kriterije vrednotenja, če so vključeni v proces oblikovanja le-teh.
17. Znan je, na primer, poskus vrednotenja delovne uspešnosti, ki so ga izvedli v MET projektu v ZDA (<http://www.metproject.org/>), kjer so kombinirali več različnih vrst metod in podatkov (dosežke učencev na zunanjih preverjanjih, hospitacije, refleksije učiteljev, test učiteljevega vsebinskega pedagoškega znanja, percepcije učencev o poučevanju, percepcije učiteljev o pogojih dela in podpori v šoli).

Literatura

- Anžel, V., S. Frangež in M. Pajnič Kirn. 2012. »Spremljanje učiteljevega dela.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 10 (21): 113–123.
- ATEE. 2006. »The Quality of Teachers: Recommendations on the Development of Indicators to Identify Teacher Quality.« Policy Paper, Association for Teacher Education in Europe, oktober.
- »Australian Professional Standards for Teachers.« 2010. <http://www.teacherstandards.aitsl.edu.au/Standards/AllStandards>
- Avalos, B., in J. Assael. 2006. »Moving from Resistance to Agreement: The Case of the Chilean Teacher Performance Evaluation.« *International Journal of Educational Research* 45 (4–5): 254–266.

- Bush, T., in D. Middlewood. 2005. *Leading and Managing People in Education*. London: Sage.
- Cankar, G. 2011. »Opredelitev dodane vrednosti znanja: izhodišča, primeri in dileme.« V *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*, ur. Ž. Kos Kecojević in S. Gaber, 287–314. Ljubljana: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Cankar, F., T. Deutsch, S. Setnikar Cankar, A. Barle Lakota. 2011. »Povezanost regionalnega razvoja in učnih dosežkov učencev.« *Pedagoška obzorja* 26 (5): 115–132.
- Cvetek, S. 2009a. »Amputirane učiteljske kompetence: razlika med seznamoma zahteva pojasnilo.« *Šolski razgledi* 60 (15): 10.
- Cvetek, S. 2009b. »Naj zapiha in pove: amputirane učiteljske kompetence ponovno pod lupo.« *Šolski razgledi* 60 (19): 6.
- Cvetek, S. 2010a. »Kraja v trgovini s pedagoškim porcelanom: amputirane učiteljske kompetence – komuniciranje in odnosi pod didaktično lupo.« *Šolski razgledi* 61 (1): 6.
- Cvetek, S. 2010b. »Ko ugasnejo luči: »amputirane« učiteljske kompetence pod lupo – zadnji del in konec.« *Šolski razgledi* 61 (4): 5.
- Englund, T., in T. Drydal Solbrekke. 2011. »Professional Responsibility Under Pressure?« V *Professional Responsibility*, ur. C. Sugrue in T. Dyrddal Solbrekke, 57–71. London in New York: Routledge.
- Erčulj, J. 2005. »Učiteljev profesionalizem.« V *Mreže učečih se šol 2: v učence usmerjeno poučevanje*, ur. J. Erčulj, 13–25. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, J. 2010. »Avtoriteta, opolnomočenje, profesionalizem: srečanje konceptov v šolah.« V *Avtoriteta in vodenje: avtoriteta v vodenju?* Ur. A. Trnavčević, 105–128. Koper: Fakulteta za management.
- Erčulj, J., I. Lorenčič, B. Kutnjak, M. Otič, R. Wutej, A. Cuder, B. Ščap, A. Žitnik, B. Sušnik. 2006. *Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Eurydice. 2008. *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*. Bruselj: Eurydice.
- Eurydice. 2012. *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2011/2012*. Bruselj: Eurydice.
- Fenstermacher, G. D., in V. Richardson. 2000. »On Making Determinations of Quality in Teaching: A Paper Prepared at the Request of the Board on International Comparative Studies in Education of the National Academy of Sciences.« <http://www-personal.umich.edu/~gfenster/teaqual14ss.PDF>
- Gruban, B. 2006. »Relativna in normativna metoda ocenjevanja delovne uspešnosti.« HRM, oktober.
- Hattie, J. 2003. »Teachers Make a Difference: What is the Research Evidence?« http://www.visionschools.co.nz/assets/documents/john_hattie.PDF
- Kalin, J. 2002. »Ravnatelj in razrednik pred ogledalom novega profesionalizma.« *Sodobna pedagogika* 53 (1): 150–166.

- »Kodeks izobraževalne internacionale o poklicni etiki.« 2002. http://www.pfmb.uni-mb.si/files/stud_gradivo_oddelek/8990_Kodeks_izobra%C5%BEevalne_internacionale_o_poklicni_etiki.pdf.
- Kodelja, D. 2006. *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina.
- »Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja.« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/rog/predpis_KOLP19.html
- Koren, A., in M. Brejc. 2011. »Vloga države, šol, učiteljev in učencev pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti.« V *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*, ur. Ž. Kos Kecojević in S. Gaber, 316–346. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lesar, I., I. Čuk in M. Peček. 2005. »Mnenja osnovnošolskih učiteljev o njihovi odgovornosti za učni uspeh.« *Sodobna pedagogika* 56 (1): 90–107.
- Likon, B. 2004. »Vpliv ravnanja z učitelji na kakovost njihovega dela na srednjih ekonomskih šolah.« Magistrsko delo, Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Mansell, W. 2007. *Education by Numbers: The Tyranny of Testing*. London: Politico's.
- Marentič Požarnik, B. 2007. »Čemu potrebujemo širši dogovor o temeljnih učiteljevih zmožnostih/kompetencah.« *Vzgoja in izobraževanje* 38 (5): 44–53.
- »Merila za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev.« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro1/predpis_MER141.html
- Merkač Skok, M. 2005. *Osnove managementa zaposlenih*. Koper: Fakulteta za management.
- Middlewood, D. 2005. »The Future of Managing Teacher Performance and its Appraisal.« V *Leading and Managing People in Education*, ur. T. Bush in D. Middlewood, 180–195. London: Sage.
- Mihovar Globokar, K. 2009. »Sistem napredovanja javnih uslužbencev v plačne razrede.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 7 (2): 37–46.
- Ministrstvo za pravosodje in javno upravo. 2011. »Analiza učinkov in ugotovljene pomanjkljivosti plačnega sistema v javnem sektorju.« http://www.mpju.gov.si/fileadmin/mpju.gov.si/.../Analiza_23062011.DOC
- 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.« http://www.mpju.gov.si/fileadmin/mpju.gov.si/.../analiza_du_01.DOC
- Møller, J. 2007. »School Leadership and Accountability: Moving Beyond Standardization of Practice.« V *Professional Challenges for School Effectiveness and Improvement in the era of Accountability: Proceedings of the 20th Annual World ICSEI Congress*, ur. M. Brejc, 1–8. Ljubljana: Šola za ravnatelje; Koper: Fakulteta za management.
- Niemi, H., in V. Kohonen. 1995. *Towards New Professionalism and Active Learning in a Teacher Development: Empirical Findings on Teacher Education and Induction*. Tampere: University of Tampere.

- Oblak, I. 2008. »Ocenjevanje delovne uspešnosti učiteljev v osnovni šoli.« *Organizacija* 41 (1): 47–56.
- OECD. 2012. *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. Pariz: OECD.
<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/oecd-eag-2012-en.pdf>
- Peklaj, C., in M. Puklek Levpušček. 2006. »Pridobljene in zelene učiteljske kompetence diplomantov in študentov Filozofske fakultete.« V *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*, ur. C. Peklaj, 29–43. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Razdevšek Pučko, C., in J. Rugelj. 2006. »Kompetence v izobraževanju učiteljev.« V *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*, ur. S. Tancig in T. Devjak, 30–44. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Rawls, J. 1999. *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Resman, M. 2002. »Vzvodi šolskega razvoja.« *Sodobna pedagogika* 53 (1): 1–17.
- Sardoč, M., L. Klepac, M. Rožman, T. Vršnik Perše in B. Brečko. 2009. *Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS: nacionalno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Semen, E. 2010. »Objektivnost meril za izbiro kandidatov pri omejitvi vpisa v programe srednješolskega izobraževanja.« *Sodobna pedagogika* 61 (2): 164–179.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*. 2000. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti. <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>
- Strong, M. 2011. *The Highly Qualified Teacher: What is Teacher Quality and How do We Measure it?* New York in London: Teachers College Press.
- »Teachers' Standards.« 2007. <http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/t/teachers%2ostandards%2oinformation.pdf>.
- »The Dutch Teacher Competences and Requirements.« 2004. http://www.teacherqualitytoolbox.eu/mini_version_tq_the_netherlands.doc
- Trnavčević, A., J. Vogrinc, B. Snoj, V. Logaj, R. Vogrinc in B. Kodrič. 2008. *Evalvacija zadovoljstva s šolo: metodološki in vsebinski izzivi*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Unesco. B.I. »The ILO/UNESCO Recommendation Concerning the Status of Teachers.« <http://uc.fmf.uni-lj.si/mi/httpdoc/unesco/splosno.pdf>
- Urank, M., in D. Zupanc. 2007. »Orodje za analize izkazanega znanja ob zaključku srednje šole.« Verzija 1.1.1. Ljubljana: Državni izpitni center.
- »Uredba o napredovanju javnih uslužbencev v plačne razrede.« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro7/predpis_URED4797.html
- Vonta, T. 2007. »Mednarodni pedagoški standardi v funkciji formativne evalvacije, profesionalnega razvoja in zagotavljanja kakovosti.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 5 (2): 65–74.
- Wang, M. C., G. D. Haertel in H. J. Walberg. 1993a. »What Helps Students Learn?« *Educational Leadership* 51 (4): 74–79.

- Wang, M. C., G. D. Haertel in H. J. Walberg. 1993b. »Towards a Knowledge Base for School Learning.« *Review of Educational Research* 63 (3): 249–294.
- »Zakon o javnih uslužbencih (ZJU).«
http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro7/predpis_ZAKO3177.html
- »Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI).«
http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro5/predpis_ZAKO445.html
- »Zakon o sistemu plač v javnem sektorju (ZSPJS)«
http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro8/predpis_ZAKO3328.html
- »Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOSN-H).«
http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro7/predpis_PRAV7727.html
- »Zakon za uravnoteženje javnih financ (ZUJF).«
http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro8/predpis_ZAKO6388.html
- Zupan, N. 2001. *Nagradite uspešne: spodbujanje uspešnosti in sistemi nagrajevanja v slovenskih podjetjih*. Ljubljana: GV založba.
- Zupanc, D. 1999. »Kako rezultati učencev pri eksternem preverjanju znanja, kot kazalec kvalitete, vplivajo na napredovanje in nagrajevanje učiteljev?« V *Uvajanje sprememb: 3. strokovni posvet menedžment v izobraževanju*, ur. S. Marinšek, 115–126, Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Zupanc, D. 2009. »Intervju: mag. Darko Zupanc.« *Ona*, 20. november.
- Zupanc, D. 2011. »Analiziranje izkazanega znanja kot orodje pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti.« V *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*, ur. Ž. Kos Kecojević in S. Gaber, 257–286. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Zupanc, D., in M. Bren. 2010. »Inflacija pri internem ocenjevanju v Sloveniji.« *Sodobna pedagogika* 61 (3): 208–228.
- Žakelj, A., in M. Ivanuš Grmek. 2010. *Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno-kulturnim okoljem učencev, poukom in domačimi nalogami*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

■ Mihaela Zavašnik Arčnik je višja predavateljica
na Šoli za ravnatelje.
mihaela.zavasnik@solazaravnatelje.si

Ksenija Mihovar Globokar je višja predavateljica
na Šoli za ravnatelje.
ksenija.globokar@solazaravnatelje.si

Vodenje za učenje kot dejavnik razvoja osnovne šole

Marija Pevec

oš *Savsko naselje Ljubljana*

V prispevku predstavljamo stališča in poglede učiteljev na vodenje za učenje v vsakdanji šolski praksi. V prvem delu prispevka na kratko predstavljamo teoretična spoznanja o pomenu in vlogi vodje pri vodenju za učenje v šoli. Pri tem smo izhajali iz rezultatov raziskav in teoretičnih usmeritev strokovnjakov s področja vodenja za učenje. V drugem, empiričnem delu prispevka, h kateremu smo pristopili kvalitativno, prikazujemo stališča učiteljev o vodenju za učenje na izbrani osnovni šoli. Naša raziskava potrjuje pomemben vpliv ravnatelja na proces učenja na štirih ravneh: na ravni učiteljev, učencev, staršev in šole kot učeče se skupnosti.

Ključne besede: vodenje za učenje, ravnatelj, učitelj, kultura učenja

Uvod

Ključna naloga ravnatelja kot najpomembnejšega dejavnika uspešne šole (Day 2001) pri vodenju za učenje je postaviti učenje v središče svojega dela. Ravnatelj ima pomemben vpliv na zagotavljanje varnega in spodbudnega okolja za učenje na vseh ravneh; pri učencih, učiteljih in v šoli, ki naj postane učeča se skupnost. To pomeni, da je vodenje usmerjeno v trajnostno, globoko znanje, ki terja od ravnatelja posebno predanost in, kot poudarja Koren (2007, 10–11), zahteva vlaganje v nenehno znanje ter v iskanje poti, da bi izpopolnili svojo strokovno prakso in k izboljšanju spodbujali tudi druge.

Z namenom, da bi preverili poglede učiteljev na vodenje za učenje v vsakdanji šolski praksi, smo izvedli raziskavo, katere povzetke predstavljamo v nadaljevanju. Na izbrani osnovni šoli so nas zanimala razmišljanja učiteljev o ravnatelju kot vodji za učenje v šoli kot skupnosti in načini, s katerimi učitelji razvijajo učenje med seboj in v odnosu do učencev.

Pri zasnovi raziskave so nas vodile tudi dosedanje izkušnje pri delu z učitelji, predvsem njihove številne izjave in pomisleki, ker so po njihovem mnenju v delovanju in vodenju šol velike kvalitativne razlike in da je *veliko odvisno od tega, kakšnega ravnatelja imaš*.

Ravnatelj – vodja za učenje

V prejšnjih desetletjih je bil v šolskem izobraževanju poudarek na vsebini in kurikulumu v smislu, kaj morajo učenci znati. Sodobna spoznanja pa postavljajo v ospredje proces učenja in okoliščine, v katerih učenje poteka (Beers 2007). Nekateri avtorji (Koren 2007; Logaj 2007; Lingard idr. 2003; Erčulj in Brejc 2008) menijo, da je naloga ravnatelja kot pedagoškega vodje usmerjanje ljudi ter ustvarjanje pogojev za učenje strokovnih delavcev, učencev, šole v celoti in samega sebe. Vodenje za učenje je torej koncept, ki izhaja iz temeljnega procesa, ki poteka na šoli, to je učenja. Tega dejstva se morajo vodje šol vseskozi zavedati. Uspešno vodenje za učenje je povezujoča in sodelovalna dejavnost, za katero je ključno razumevanje učenja, poznavanje šole in zaposlenih. Zato Herbert svetuje, »naj se ravnatelj vsak dan sprehodi iz pisarne in občuti utrip šole, opazuje naj odnose med učitelji, med otroki ter med učitelji in otroki. Govori naj s starši. V dogajanje naj bo vključen in pozoren naj bo na vse, kar je povezano z učenjem« (Koren 2007, 108). Herbert pokaže na pomembnost nenehnega poudarjanja učenja, zato naj ravnatelj z učitelji nenehno komunicira, kjer se ponudi priložnost, to je lahko na hodniku, pred učilnico, v pisarni itd.

Literatura, ki preučuje vodenje za učenje (prim. Stoll, Fink in Earl 2003; Swaffield in MacBeath 2009) govori tudi o pomenu učenja vodij, ker se morajo ravnatelji, ki želijo uspešno voditi, sami učiti učenja. Če k učenju ne povabijo sebe (osebno in strokovno), bodo težko dosegli, da bi drugi postali boljši kot so.

Prav tako številne študije govorijo o vlogi in pomenu ravnatelja, ki je zgled učenja in kažejo na to, da je kakovost (učinkovitost) vodenja pomembna tudi za učenje učiteljev ter da obstaja tesna povezava med vodenjem in izboljšavami na šoli. Vemo namreč, da ravnatelji, ki izražajo skrb in zavzetost za učenje, izboljšujejo učinkovitost svoje šole. Učitelji, ki jih ravnatelj poveže v skupen namen in jih spodbuja k sodelovanju, pogovoru o učenju, dajo pomemben prispevek k boljšemu, globljemu znanju učencev.

Postavlja se vprašanje, kako naj ravnatelj spodbuja in spremlja učenje učiteljev in katere strategije naj pri tem uporablja.

Kako spodbujati in spremljati učenje učiteljev?

Bistvo učenja učiteljev je izboljšati poučevanje in spodbujati razmišljanje o učenju. Če želijo ravnatelji učenje spodbujati in biti

učiteljem pri tem v oporo, morajo razumeti proces učenja poglobljeno in poznati najnovejša spoznanja. Ali kot pravi Koren (2007, 105): »Učenje ni le vsrkavanje znanja, je tudi dejaven proces razmišljanja.« Gre za omogočanje novih spoznanj in širjenje obstoječega znanja, za oblikovanje smisla in razumevanja ter za okoliščine, v katerih učenje poteka.

Ravnatelj spodbuja učenje učiteljev posredno in neposredno. Gre za vzajemnost vpliva, pri katerem ravnatelj vpliva na učitelje in učitelji na ravnatelja ter vsi skupaj na rezultate (Southworth v Koren 2007, 106). Najpogostejši so posredni vplivi. Pri posrednem vplivanju se mora ravnatelj na sodelavce zanesti in jim zaupati, da dogovorjene načine dela v praksi tudi upoštevajo. Ravnatelj se mora zavedati, da je od sodelavcev odvisen, saj so oni tisti, ki urešničujejo njegove zamisli v praksi. Učinkoviti ravnatelji se te odvisnosti zavedajo in posredni vpliv skrbno razvijajo. To počnejo z vrsto strategij:

- z vzorom,
- z opazovanjem in
- z dialogom.

Ravnatelj je *vzor* zaposlenim na šoli. Številni avtorji in raziskave nam sporočajo, da so učitelji pozorni na to, ali ravnatelji res delajo to, kar poudarjajo in govorijo. Ravnatelji, ki kažejo veliko zanimanja za učiteljevo delo nasploh in v razredu, sporočajo, da sta učenje in poučevanje ključna pri doseganju boljših rezultatov šole kot skupnosti. Ravnateljeva pisarna je lahko odprti prostor, kjer potekajo živahni pogovori z učenci, starši in učitelji ali pa je formalen in skrit prostor, odmaknjen od vsakodnevnega dogajanja na šoli (Koren 2007).

Strategija *opazovanja in spremljanja* omogoča ravnatelju, da odkriva močne in šibke strani učiteljev, ugotavlja potrebe za strokovni razvoj zaposlenih in vpliva na trajne izboljšave na šoli (Erčulj in Širec 2004, 7–16). Opazovanje vključuje obiskovanje učilnic in hospitacije ter zagotavlja povratne informacije učitelju. Ravnatelju omogoča, da je v stiku s procesom učenja, ki ga izvaja učitelj in spoznava, kaj učitelji delajo dobro (Kladnik 2011, 46–47). Fullan in Hargreaves zato ravnateljem priporočata, naj se pogovarjajo z učitelji, kaj delajo, kaj cenijo, s čim so zadovoljni in s čim ne, na kaj so ponosni in kaj jih skrbi (Rozman 2008, 24). Tomić (2002, 9–10) opozarja, da je namen spremljanja pouka vplivati na izboljšanje pedagoške prakse in je kot del pedagoškega vodenja

izjemno pomembna dejavnost ravnatelja. Spremljanje uspešnosti dela zajema opazovanje, analizo, sintezo in vrednotenje. Najprej je potrebno določiti, kaj bomo opazovali, kako bomo interpretirali ter ovrednotili. Tudi Bradley (1991, 31) poudarja, da je spremljanje učiteljevega dela izjemno občutljiv proces, ker je povezan s kakovostjo učiteljevega dela in vodja je tisti, od katerega je odvisna uspešnost procesa spremljanja. Prav tako Kramar in Erčulj (1999, 7–8) menita, da je spremljanje vzgojno-izobraževalnega dela zelo zahtevno in odgovorno delo, ki lahko spodbudi nadaljnje delo in razvoj učitelja ter vpliva na izboljšanje učiteljevega dela.

Strategija *pogovora ali dialoga* omogoča učiteljem in ravnatelju izmenjavo mnenj in podatkov o učenju in poučevanju. Koren (2007) opozarja na to, da bi moralo biti v šoli veliko formalnih in neformalnih pogovorov o učenju, ker odpirajo vrata učilnic. Pogovor ali dialog je pomemben zlasti zato, ker nudi spodbudo in koristne povratne informacije ter analizo učnega dneva. Še več, bistvo dialoga je profesionalno učenje. Kot pravi Blase, dialog krepi učiteljevo razmišljanje o uporabljenih metodah in učnih pričakovanjih (Koren 2007, 109).

Opisane strategije omogočajo vsešolski pristop k učenju, kar pomeni, da so v šoli omogočene ugodne razmere za skupno učenje vseh. Katere spretnosti in lastnosti omogočajo ravnatelju, da bo uspešno vodil učenje na šoli? Southworth izpostavlja zlasti etičnost ravnatelja, sposobnost pozitivne spodbude, sodelovalnega vodenja in zmožnost porazdeliti moč in avtoriteto med sodelavce (Koren 2007, 112).

Če torej povzamemo teoretična spoznanja, je koncept vodenja za učenje najpomembnejši okvir za delovanje ravnateljev, ker omogoča izboljšanje prakse vodenja v tako kompleksnih skupnostih kot so šole. Rezultati sodobnih študij potrjujejo tesno povezanost med kakovostnim vodenjem v šoli in učenjem, pri čemer poudarjajo, da se sposobnost vodenja razvije iz močnih izkušenj učenja ter da je šolo mogoče voditi samo s pomočjo moralne avtoritete, kar jo pomembno razlikuje od ostalih organizacij (Sergiovani v Rozman 2008, 24).

Kaj pa pomeni vodenje za učenje v praksi šol in katere nove dimenzije odpira v šolskem prostoru, bomo raziskali na primeru šole. Vemo namreč, da dobre šole predstavljajo pot ustvarjalnosti, inovativnosti in učečo se skupnost, ki dosega visoko kakovost učenja. Lahko se strinjamo z nekaterimi avtorji (Hopkins 2007; Glasser 1994), ki poudarjajo, da naj bo učenje v šolah usmerjeno predvsem v prihodnost.

Raziskava

Zgoraj opisana teoretska izhodišča in predstavljene raziskave, ki so usmerjene v proučevanje vodenja za učenje, so nas spodbudile, da raziščemo in preverimo poglede učiteljev na vodenje za učenje v vsakdanji šolski praksi. K raziskovanju smo pristopili kvalitativno, in sicer so nas zanimala stališča učiteljev o vodenju za učenje na izbrani šoli. V okviru raziskave so nas zanimali:

1. stališča učiteljev o vlogi (vplivu) ravnatelja kot vodje učenja učiteljev,
2. kako učitelji razvijajo učenje med seboj in v stiku z učenci ter
3. pogledi učiteljev na ravnateljevo vodenje za učenje na ravni učenca, učiteljev, staršev, šole kot skupnosti in njene povezanosti z okoljem.

Metodološka opredelitev raziskave

Izbrali smo kvalitativno metodo raziskovanja, o kateri Sagadin (2001) meni, da se osredotoča na manjše izseke področja vzgoje in izobraževanja, vezane predvsem na manjše skupine oseb in na posameznike. Pri delu smo uporabili deskriptivno (opisno) metodo pedagoškega raziskovanja. Podatke smo zbrali s kvalitativnim pristopom, in sicer z metodo polstrukturiranega intervjuja.

Vzorec intervjuvancev je obsegal 12 učiteljev izbrane osnovne šole iz mestnega okolja (Ljubljane), starih od 32 do 53 let. Učitelje smo izbrali glede na triado, v kateri poučujejo, in imajo različno dolgo delovno dobo. Za raziskovalni instrument je bil izbran ne-standardizirani polstrukturirani oziroma delno strukturirani globinski intervju (Vogrinc 2008, 109).

Raziskava je potekala v septembru 2012. Z dvanajstimi intervjuvanci smo se dogovorili za termin izvajanja intervjuja, pri tem smo upoštevali njihove časovne zmožnosti in delovne obveznosti. Intervjuji so potekali individualno in so trajali različno dolgo, od dvajset do štirideset minut. Vsebino intervjuja smo s privoljenjem intervjuvancev zapisali. Za obdelavo podatkov smo uporabili vse zapise intervjujev, ki smo jih opravili z učitelji, sledil je pregled in t. i. gosti zapisi. Pri procesu kodiranja smo uporabili induktivni pristop, kar pomeni, da kode določamo med analizo besedila (Vogrinc 2008). Za obdelavo podatkov smo uporabili odprto kodiranje, ki ga Strauss in Corbin definirata kot »postopek razčlenjevanja, pregledovanja, primerjanja, konceptualiziranja in kategoriziranja

PREGLEDNICA 1 Odprto kodiranje: kategorija »vloga ravnatelja«

Koda II. reda	Koda I. reda
Spremljanje in sodelovanje pri učenju učitelja	S hospitacijami spremlja moje delo v razredu. Ravnatelj spremlja moje pedagoško delo tudi preko pogovora. Ravnatelj mora spodbujati moje učenje in prenos znanja v učno prakso. Ravnatelj ne sme ovirati učitelja, da se vključuje v zanj pomembne izobraževalne in učne programe. Učitelji potrebujejo ustrezno podporo, nasvete in pohvale s strani ravnatelja. Z ravnateljem sodelujeva pri pregledu učnega napredka učencev. Ravnatelj mora biti zgled učenja za učitelja.
Različni pogledi učiteljev	Ravnatelj vpliva, da prejeta znanja (npr. na konferencah) uporabim pri izbiri učnih vsebin za pouk. Ravnatelj mora spodbujati učitelja, da dobro predstavi nov učni pristop kolegom, ki ga (lahko) prenesemo v svoje poučevanje. Spoznanja z neformalnih pogovorov s kolegi prenesem v svoje delo. Primeri dobre prakse so vedno zelo uporabni. Če me ravnatelj opozori na zanimiv članek v pedagoški reviji ali da sama napišem članek, spoznanja prenesem v učno prakso. Največ pridobim s študijem strokovne literature in ne z izobraževanji.

ranja podatkov« (Vogrinc 2008, 64). Rezultat odprtega kodiranja je seznam kod, ki se pozneje razvrstijo v kategorije. V zapisih intervjujev smo najprej podčrtali pomembne dele, ki smo jim določili kodo prvega reda. Kodam prvega reda smo določili še kodo drugega reda. Kodam drugega reda smo nato določili še kategorije. Po posameznih kategorijah smo nato zapise razčlenili in analizirali z abstrahiranjem skupnih značilnosti. Sledilo je primerjanje odgovorov po posameznih kategorijah, sklopih in vprašanjih, nato je sledila analiza in izpostavitve ključnih ugotovitev v preglednicah, ki smo jih pripravili posebej za vsako kategorijo.

Rezultati in interpretacija

Rezultate bomo prikazali po treh področjih, ki so nas zanimala. Odgovore smo kodirali in prikazali v preglednicah. V interpretaciji posamezne podatke ponazarjamo s citati intervjuvancev (zapisane v poševni pisavi), pri čemer navajamo izmišljena imena učiteljev.

V okviru prvega raziskovalnega vprašanja nas je zanimalo, kakšna so stališča učiteljev o vlogi (vplivu) ravnatelja kot vodje učnega učiteljev.

Najprej smo učitelje povprašali o tem, kaj menijo o ravnatelju kot vodji učenja učiteljev. V svojih odgovorih intervjuvani učitelji odgovarjajo, da od ravnatelja pričakujejo tako spremljanje njihovega dela kot spodbude in oblike podpore pri njihovem učenju. Od ravnatelja pričakujejo, da prepušča učiteljem izbiro izobraže-

PREGLEDNICA 2 Kodiranje: kategorija »dejavniki učenja«

Koda II. reda	Koda I. reda
Učinki na učiteljev profesionalni razvoj	Druženje in izmenjava izkušenj s profesionalnimi kolegi. Pomen refleksije pri medsebojnem spodbujanju za izboljšanje učenja. Za višjo kakovost poučevanja in učenja je nujno spremljanje strokovne literature. Povezujem se z učitelji naših partnerskih šol in izmenjujemo znanje in izkušnje. S kolegi iz triade skupaj načrtujem izvedbo učne ure. Učenci radi povedo, kaj jim je pri mojem poučevanju zanimivo in kaj ne. Ker vlada v šoli pozitivna klima, mi ni težko prositi za pomoč kolega, ker vem, da bo pomagal.
Oblike podpore pri učenju učitelja	Učne delavnice na šoli – izpostavljam naše realne učne probleme, s katerimi se srečujemo učitelji v vsakodnevni praksi. Tematske konference na šoli – vpliv na naše predmetno znanje. Seminarji – bolj teorija s predavanji kot oblika podpore pri mojem učenju. Neformalne oblike druženja med strokovnimi kolegi. Projektni način dela pri sodelovanju in vodenju osebnih, šolskih, sistemskih in mednarodnih projektov.

valnih in učnih programov, ki so jih izbrali po svojih potrebah in željah. To pomeni, da ima ravnatelj veliko vlogo tako v profesionalnem kot osebnem razvoju učitelja.

Velik vpliv ravnatelja na poklicni razvoj učitelja je razviden iz odgovora učitelja Nejca: »Od ravnatelja pričakujem, da mi stoji ob strani, ko rešujem številne probleme v učnih situacijah v razredu in da se lahko pogovorim z njim, tudi o svojih strokovnih odločitvah.«

Učitelji izpostavljajo pomen in vlogo ravnatelja, tudi pri prenosu didaktičnih novosti v učno prakso učitelja. Učiteljica Tatjana pravi takole: »Na moje pedagoško delo vpliva ravnatelj tako, da spodbuja učitelje pri predstavitvi posebnih in drugačnih učnih pristopov kolegom, zato ker so primeri dobre prakse vedno zelo uporabni.«

Če povzamemo, odgovori intervjuvanih učiteljev kažejo na kompleksnost vloge, ki jo ima ravnatelj, s tem ko spremlja, podpira in spodbuja učitelja na njegovi poti učenja in poučevanja. Še več, od ravnatelja pričakujejo, da mora biti sam *zgled učenja*.

V okviru drugega raziskovalnega vprašanja nas je zanimalo, kako učitelji razvijajo učenje med seboj in v stiku z učenci.

Na vprašanje, kako učitelji razvijajo učenje med seboj in v stiku z učenci, intervjuvani učitelji odgovarjajo zelo različno. Med dejavniki, ki podpirajo učenje učiteljev, izstopajo izmenjava praktičnih izkušenj med učitelji, učenje iz strokovne literature in različne oblike podpore (učne delavnice, tematske konference itd).

Učiteljica Petra pravi: »Meni, učitelju praktiku, največ pomeni

odkrit pogovor in izmenjava izkušenj s profesionalnimi kolegi.« Učitelji izpostavljajo tudi pomen pozitivne klime na šoli, ki spodbudno deluje na sodelovanje med njimi.

Med oblikami podpore svojemu učenju izpostavljajo zlasti delavnice, ker so namenjene medsebojnemu pogovoru o realnih problemih iz prakse. Učiteljica Mojca je povedala, da *so delavnice koristne in uporabne zato, ker skupaj iščemo praktične rešitve in si tudi strokovno pomagamo*. Učiteljica Tatjana vidi prednost delavnic v tem, da *sodelujemo v majhni skupini, kjer se vsakega učitelja vidi in sliši, kjer lahko povem svoje predloge in slišim mnenja svojih kolegov*.

Tudi konference podpirajo učitelje pri njihovem učenju ter neformalne oblike druženja med strokovnimi kolegi. Kot pomembno obliko učenja učitelji izpostavljajo projektni način dela in sodelovanje v raznovrstnih projektih.

V okviru tretjega raziskovalnega vprašanja nas je zanimalo, kakšni so pogledi učiteljev na ravnateljevo vodenje za učenje na ravni učencev, učiteljev, staršev, šole kot skupnosti in njene povezanosti z okoljem.

Intervjuvani učitelji so podali svoje poglede na vpliv ravnatelja izbrane šole na spodbujanje učenja pri učencih. Učitelji so predstavili načine, s katerimi njihov ravnatelj spodbuja učence k učenju. Učiteljica Petra pravi: »Naša ravnateljica se pogovarja z učenci na vsakem koraku, zato se učenci radi vključijo tudi v izvenšolske projekte in prireditve. Običajno pa je, da učenci sodelujejo v raznovrstnih predstavitvah za starše in javnih prireditvah, ki jih organizira šola.« Tudi ostali učitelji se izrazito pohvalno izražajo o vplivu ravnatelja na učenje učencev šole. Predvsem se jim zdi pomembno, da z različnimi aktivnostmi krepí in spodbuja pripadnost šoli tako, da *učenci sodelujejo pri dekoraciji razredov in šolskih prostorov ter pri urejanju okolice šole*. Ravnateljica med učenci gradi prepričanje, da *je šola od nas vseh in zato vsi prispevamo, da nam bo lepše in prijetneje*. Učiteljica Tadeja je mnenja, da *je vpliv ravnatelja na učenje učencev izreden, ker je ravnatelj na šoli »glavni«*. *To se je pokazalo, ko smo za učence in starše okoliških šol začeli organizirati glasbeno-gledališko prireditev »Blok party«*. *Naši učenci se vsako leto predstavljajo bolje in vedno več jih sodeluje*.

Prav tako vidijo intervjuvani učitelji vpliv ravnatelja v tem, ko spodbuja učenje učencev preko raznih učnih koticov v prostorih šole in z vzpostavitvijo posebne šolske učne točke, ki učencem ponuja bogato izbiro aktivnosti v prostem času med šolskimi odmori in po pouku. Na ravni učenja učitelja se intervjuvanim učiteljem

PREGLEDNICA 3 Kodiranje: kategorija »ravnatelj – ravni vodenja za učenje«

Koda II. reda	Koda I. reda
Učenje učencev	Spodbujanje in pogovor z učenci za sodelovanje na raznovrstnih tekmovanjih, projektih in prireditvah. Razvijanje novih, drugačnih učnih pristopov za učenje pri učencih. Spodbujanje sodelovanja učencev v raznovrstnih dejavnostih, ki jih ponuja šola. Podpiranje učencev v razrednih predstavah za starše. Vzpostavljena šolska info učna točka za učenje učencev. Nastopi učencev na javnih prireditvah, ki jih organizira šola za učence in starše drugih šol. Z različnimi aktivnostmi učencem krepiti pripadnost šoli.
Učenje učiteljev	Zagotavljanje delovne in učne klime med učitelji. Spodbujanje sodelovanja med učiteljem in učencem izven učilnice. Spodbujanje profesionalnega in osebnega razvoja učitelja. Ravnatelj spodbuja močne strani učitelja, s tem ko jim omogoča vodenje osebnih projektov na ravni šole. Razvijanje pripadnosti lastni šoli (npr. ustanovitev učiteljskega pevskega zbora).
Sodelovanje s starši	Starši vključeni v aktivnosti razredne in šolske skupnosti. Sodelovanje staršev na prireditvah šole, kot so novoletni bazar ali raznovrstne delavnice. Vključevanje staršev v prireditve, ki jih organizira šola. Vključevanje staršev v raznovrstne zbiralne akcije. Sodelovanje staršev na roditeljskih sestankih. Sodelovanje staršev v športnih aktivnostih, ki jih organizira šola. Starši kot strokovnjaki na svojem področju predavajo strokovnim delavcem šole o izbrani temi.
Šola kot skupnost	Sodelovanje v različnih projektih, ki jih razpisuje mestna občina. Pobude za različne nove oblike sodelovanja z drugimi šolami v okolici. Vključevanje sosednjih šol v nove projekte, ki jih vodi šola. Vključevanje strokovnih delavcev in učencev sosednjih šol v okolici na skupnih prireditvah. Vključevanje učencev partnerskih šol v šolske proslave. Učitelji šole gostujejo s svojimi dejavnostmi in aktivnostmi na drugih šolah. Sodelovanje šole v mrežah šol in mednarodnih projektih. Organizacija prireditev za starše, učence in ostale prebivalce šolskega okoliša. Na šolskih prireditvah sodelujejo bivši uspešni učenci šole.

zdi pomembno, da ravnatelj poskrbi za *ustrezno delovno in učno klimo* ter da spodbuja učitelja za *vodenje tistih osebnih projektov, za katere sam meni, da so zanj pomembni in ga podpirajo v njegovem osebnem in poklicnem razvoju*. Pomembno je tudi, da spodbuja sodelovanje učitelja in učencev izven učilnice, ker se tako *vzpostavljajo bolj prijateljski in topli odnosi med njimi*.

Na ravni sodelovanja s starši so učitelji izbrane šole opozorili na pestro in bogato sodelovanje. Učiteljica Zdenka takole opisuje aktivno sodelovanje staršev: »Starši sodelujejo na prireditvah in delavnicah, ki jih organizira šola, zato ker je to običajna praksa, ki

jo je uvedla naša ravnateljica.« Starši so aktivni tudi na zbiralnih akcijah, roditeljskih sestankih, športnih aktivnostih idr. Učitelju Nejcu se zdi pomembna novost, ki jo vpeljuje ravnateljica zadnja leta, da starši, ki so *strokovnjaki na svojem poklicnem področju, pripravijo razna predavanja za delavce šole ter tako krepijo svojo povezanost s šolsko skupnostjo*.

Na ravni sodelovanja šole s širšim okoljem je potrebno pokazati na številne dejavnosti, preko katerih je šola vključena kot nosilka projektov mestne občine ali kot organizatorica raznih javnih prireditvev. Šola uspešno povezuje aktivnosti strokovnih delavcev in učencev s predstavniki sosednjih šol, ko skupaj kot partnerji sodelujejo na projektih, ki jih razpiše Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport. Posebno zanimivo je za učence šole spoznati bivše učence, ki so postali znane javne osebnosti, ko na raznih proslavah predstavljajo področje svojega uspeha (glasbeniki, športniki, dramski igralci idr.).

Učiteljica Tjaša zaključí: »Vem, kako velika motivacija je bila za naše učence, ko so na naši proslavi gostovali učenci sosednje šole z gledališko predstavo. Rezultat je bil, da smo tudi mi ustanovili gledališko skupino, ki že nekaj let uspešno deluje in se vsako leto predstavlja v Gledališkem maratonu.«

Sklep

V teoretičnem delu prispevka smo predstavili različne poglede, ki se pojavljajo v zvezi s pojmom sodobnega vodenja in vodje v šoli in ugotovili, da so pogledi strokovnjakov podobni, ker pripisujejo ravnatelju pomembno vlogo pri pojmovanju učenja v šolah. Vodenje za učenje je del kulture šole, kjer je učenje postavljeno v središče vodenja (Swaffield in MacBeath 2009).

Rezultati opravljene kvalitativne raziskave med učitelji izbrane osnovne šole potrjujejo vpliv kakovostnega vodenja na učenje, ki je prisotno v vseh dejavnostih in aktivnostih šole. Kaže na to, da je učenje na izbrani šoli prisotno na vseh ravneh ter da je šola odprta za inovacije in razvojno naravnana. Intervjuvani učitelji so povedali, da so številne spodbude za svoje inovativno strokovno in pedagoško delo prejeli s strani svoje vodje – ravnateljice. Ravnateljica na šoli je dovolj vplivna, da zna motivirati zaposlene, da nova znanja, spoznanja učinkovito uporabijo v neposredni pedagoški praksi in jih delijo z drugimi.

Naša raziskava je pokazala tudi, da je učna delavnica med bolj sprejemljivimi oblikami učenja za učitelje, ker povezuje neposre-

dno prakso, izkušnje in spodbuja interakcijo med njimi. Tudi Koren (2007, 105) ugotavlja podobno, ko se strinja, da ravnatelj spodbuja učenje pri drugih s pripravo različnih delavnic za zaposlene na šoli.

Ugotavljamo tudi, da ima podpora in spodbuda vodstva šole velik vpliv na prenos prejetih znanj v učno prakso, še zlasti, če omogoča učiteljem izbor izobraževanj po njihovih željah in potrebah. Tudi Fleten Jordan (2009, 151) opozarja, da bodo imeli učitelji več od izbranega izobraževanja, če bo usklajeno z njihovimi individualnimi potrebami in bo izpeljano na ustrezni strokovni ravni.

Vodenje za učenje na izbrani šoli je zelo prisotno in je v ospredju dejavnosti vodenja šole, kar ja razvidno iz odgovorov učiteljev ter njihovih pogledov na sodelovanje z ravnateljem, ki je poglobljeno in spodbuja medsebojno učenje. To sodelovanje se odraža tako na ravni učenja učiteljev, učencev in šole kot skupnosti. Iz odgovorov intervjuvanih učiteljev je razbrati, da je klima na šoli spodbudna in da vladajo dobri medsebojni odnosi. Učitelji svojo vodjo visoko cenijo, ker ustreza temu, kar od nje pričakujejo, to je, da podpira učitelje v inovativnem samorazvoju in s tem v njihovi avtonomiji. Nekatere opravljene raziskave (Matjašič, Seršen in Hus 2009) pri nas kažejo, da imajo šole, odprte za inovacije, več možnosti za razvoj in konkurenčno prednost pred drugimi šolami in pri razvijanju najsodobnejših oblik pedagoškega dela.

Zaključimo torej lahko, da smo z rezultati naše raziskave potrdili dvosmernost vpliva prakse vodenja in učenja na šoli. O vzajemnosti vplivanja učinkovitega vodenja šole z učenjem govorijo tako sodobne študije kot tudi teoretična spoznanja vidnih raziskovalcev vodenja za učenje (prim. Hargreaves in Fink 2006).

Literatura

- Beers, B. 2007. *Šola učenja: praktični priročnik za učitelje in ravnatelje*. Ljubljana: Present.
- Bradley, H. 1991. *Staff Development*. London: Falmer.
- Day, C. 2001. »Leadership Development: A Review in Context.« *Leadership Quarterly* 11 (4): 581–615.
- Erčulj, J., in M. Brejc. 2008. »Spodbujanje profesionalnega razvoja ravnateljev za izboljšanje prakse vodenja.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 6 (2): 5–21.
- Erčulj, J., in A. Širec. 2004. »Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela – zamujena priložnost ravnateljev za izboljšanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 3 (2): 5–24.

- Fleten Jordan, B. 2009. »Stališča učiteljev do profesionalnega razvoja.« Magistrsko delo, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Glasser, W. 1994. *Kvalitetna šola*. Zagreb: Educa.
- Hergreaves, A., in D. Fink. 2006. *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hopkins, D. 2007. *Vsaka šola odlična šola: razumeti možnosti sistemskega vodenja*. Ljubljana: Present.
- Kladnik, Z. 2011. »Vodenje za učenje v vzgojno-izobraževalnih organizacijah.« Magistrsko delo, Fakulteta za management Koper Univerze na Primorskem.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanje o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Kramar, M., in J. Erčulj. 1999. *Didaktična analiza izobraževalno-vzgojnega procesa*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Lingard, B., D. Hayes, M. Mills in P. Christie. 2003. *Leading Learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Logaj, V. 2007. »Vodenje za učenje.« V *Ravnatelj kot pedagoški vodja*, ur. M. Brejc, J. Erčulj in V. Logaj, 6–14. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Matjašič, J., K. Seršen in V. Hus. 2009. »Analiza inovacijskih projektov z vidika zastopanosti družboslovnih vsebin.« *Revija za elementarno izobraževanje* 2 (4): 99–112.
- Rozman, P. 2008. »Raziskovanje vodenja v vzgoji in izobraževanju.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 6 (2): 23–35.
- Sagadin, J. 2001. »Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju.« *Sodobna pedagogika* 52 (2): 10–25.
- Stoll, L., D. Fink in L. Earl. 2003. *It's about Learning (and it's about Time)*. London in New York: Routledge Falmer.
- Swaffield, S., in J. MacBeath. 2009. »Leadership for Learning.« V *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice*, ur. J. MacBeath in N. Dempster, 32–52. London in New York: Routledge Falmer.
- Tomić, A. 2002. *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Vogrinc, J. 2008. *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

■ Marija Pevec je učiteljica na oš Savsko naselje Ljubljana.
marija.pevec64@gmail.com

Vodenje za učenje in uvajanje sprememb

Tatjana Šček Prebil

Biotehniški izobraževalni center Ljubljana

Šole so, tako kot druge organizacije, izpostavljene spremembam, ki jih povzročajo notranji in zunanji dejavniki. Ampak spreminjanje je dolgotrajen in težaven proces. Zaposleni so za šole potencial, ki ustvarja konkurenčne prednosti, zato jih je potrebno nenehno izobraževati, usposablјati in izpopolnjevati. Z učenjem se povečuje intelektualni kapital organizacije, ki je ključni proizvodni dejavnik. V dobri organizaciji omogočajo zaposlenim nenehno učenje in pridobivanje novega znanja, ki zagotavlja človeku preživetje in kakovost življenja. Intelektualni kapital kot kombinacija znanja, izkušenj in izobrazbe je danes najpomembnejše proizvodno sredstvo. Uspešna šola zagotavlja zaposlenim ustrezne pogoje za nenehno učenje in skrbno načrtuje njihov razvoj. V prispevku bomo predstavili različne projekte, v katerih kot šola sodelujemo, in spremembe, ki so rezultat sodelovalnega učenja zaposlenih.

Ključne besede: vodenje, učenje, projekti, IKT, e-kompetentna šola, spremembe, sodelovalno učenje

Uvod

Vodenje šole je ob nenehnih spremembah programov, uvajanju mreže šol, sistemskih spremembah in upadu populacije postalo zelo zahtevno. Učitelji so tisti, ki s svojim delom uvajajo spremembe na področju načrtovanja, poučevanja, ocenjevanja in vzgoje. V ustrezni šolski klimi učitelji med seboj sodelujejo, si zaupajo in se podpirajo. Vse to vpliva na kvaliteto njihovega dela, ki se kaže tudi v kvalitetnejšem znanju učencev.

S prilagajanjem novostim se spreminjajo šole, njihova kultura in vrednote (Šček Prebil 2009). Vendar je spreminjanje dolgotrajen in zahteven proces. Informacijska družba, poindustrijska družba ali družba znanja prinašajo nove vrednote. Človeka cenimo po njegovih sposobnostih, ustvarjalnosti, izkušnjah in znanju. Zaposleni so za šole potencial, ki ustvarja konkurenčne prednosti, zato je potrebno nenehno izobraževanje, usposabljanje in izpopolnjevanje. V procesu spreminjanja se mora poleg posameznikov učiti tudi vodstvo šole, ki ustvari sodelujočo in integrativno učno kulturo. Rezultat sodelovanja bo posameznikov strokovni razvoj, istočasno pa se bo razvijala tudi šola (Šček Prebil 2010).

Šola, ki želi biti uspešna, mora svojim članom zagotoviti ustrezne pogoje izobraževanja. Učitelji morajo dijake pripraviti na življenje in delo v hitro spreminjajočih se pogojih, kjer je ključnega pomena sposobnost nenehnega učenja ob delu in v interakciji z drugimi. Prenašanje znanja z univerz v učilnice ni dovolj. V središču učiteljevega dela ni več posredovanje znanja, ampak opora dijakom pri učenju, zato je pomembno stalno strokovno izpopolnjevanje, načrtovano v okviru strokovnih aktivov.

Načrtovanje strokovnega izpopolnjevanja

Analiza stanja je osnova za kakovostno načrtovanje in pozitivno motivacijo za nadaljnje delo. Ko šola prepozna močne in šibke točke, priložnosti in nevarnosti, je pripravljena, da sprejme odločitev o svojem nadaljnjem razvoju in spremembah.

Z novimi spoznanji šola olajša doseganje ciljev, za uresničevanje katerih so pomembni učitelji, njihove predanost spremembam in stalnim izboljšavam. Za uspešnost je potrebno sodelovanje na vseh nivojih šole, saj si uspešne šole ne moremo drugače predstavljati. Sodelovanje je temeljni pogoj in najpomembnejši dejavnik tako za razvoj šole kot učiteljev. Zato stalno strokovno izpopolnjevanje in sodelovalno učenje skrbno načrtujejo vodstvena skupina in vsi zaposleni. Šola je vključena v različne projekte in organizirana so predavanja za zaposlene. V nadaljevanju so predstavljeni nekateri projekti, v katerih je šola sodelovala ali še vedno trajajo.

Vodenje za učenje

V Šoli za ravnatelje je v letu 2007 potekal projekt »Vodenje za učenje«, v katerega je bilo v treh skupinah vključenih 25 ravnateljic in ravnateljev. Temeljni namen projekta je bil razvijati vodenje profesionalne dejavnosti v šolah. Gre za učni proces, ki mora biti v ospredju vseh dejavnosti šole in ravnatelja. Znano je, da ravnatelji, ki skrbijo za učenje in poučevanje, povečajo učinkovitost svoje šole. Prav tako učitelji, ki jih ravnatelj poveže in spodbuja k sodelovanju ter pogovoru o učenju, pomembno prispevajo k boljšemu in temeljitejšemu znanju dijakov. Ena izmed skupin se je ukvarjala z domačimi nalogami v okviru podprojekta »Z domačim delom do boljšega znanja.«

Učni proces mora biti v ospredju vseh dejavnosti šole in ravnatelja. Kvalitetno delo tako ravnatelja kot učiteljev bistveno prispeva k boljšemu in temeljitejšemu znanju dijakov oziroma uspešnosti šole. Eden izmed ciljev projekta je bil povečati število dijakov, ki samostojno in sproti opravijo domače naloge. Opredeljeni

so bili še drugi cilji, določeni izvajalci in njihove naloge, izdelan je bil etični kodeks za pisanje domačih nalog in navedene spodbude, kako naj učitelji motivirajo dijake za redno opravljanje domačih nalog.

Pri usvajanju snovi je najpomembnejše sprotno učenje (v šoli in doma). Učitelji ugotavljajo, da so dijaki, ki redno opravijo domače delo, bolj uspešni in imajo manj težav pri učenju. Ker pa tak način učenja zahteva delovno disciplino in razvite delovne navade, je smiselno, da dijake na to navajamo z domačim delom. Tako dijak ponovi novo snov in si jo zapomni, hkrati se lahko pripravi tudi na obravnavo nove snovi. Dijak, ki sproti opravlja naloge, hitreje ugotovi primanjkljaje v svojem znanju in takoj prosi učitelja za pojasnila. Sprotno delo je še posebej pomembno pri učenju naravoslovnih predmetov in jezikov.

Tematika domačih nalog združuje več področij: razumevanje funkcije učenja (pravica – dolžnost), razumevanje vloge učitelja (da uči ali da nauči), razumevanje odgovornosti (odgovornost učenca za svoje delo, odgovornost učitelja za učenčevo delo), razumevanje vloge staršev (privzgojiti otroku delovne navade), razumevanje individualizacije in diferenciacije. Domače naloge so močno povezane z motivacijo za šolsko delo, učnim uspehom in zanimanjem staršev za napredek otroka. Ravnateljica na razgovorih po hospitaciji preverja, ali učitelji vodijo evidenco opravljanja domačih nalog, kako (ne)redno pisanje domačih nalog vpliva na znanje dijakov in kako jih spodbujajo k rednemu pisanju domačih nalog.

Domače naloge so vključene v letne priprave za pouk pri večini predmetov oz. modulov. Dijaki jih na različne načine občasno dobijo pri vseh predmetih: rešujejo delovne liste, križanke in podobno, drugje rešujejo naloge v delovnih zvezkih in iz učbenikov ali jih napišejo po učiteljevih navodilih. Če ima učitelj za svoj predmet spletno učilnico, dijaki vanjo naložijo opravljene naloge. Domače naloge niso same sebi namen. Učitelji redno preverjajo domače delo dijakov, ki ga le redki ne opravijo. Učitelji na različne načine spodbujajo dijake k rednemu pisanju domačih nalog, na primer z nalogami, ki se ponovijo pri pisnem preverjanju znanja za oceno, drugi jih ocenijo, tretji upoštevajo pri zaključevanju ocen ...

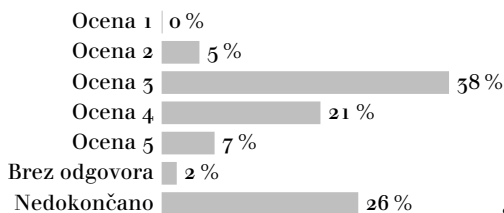
Učenje učenja

V šolskem letu 2009/10 je šola začela sodelovati v programu »Učenje učenja«, ki se ukvarja s profesionalnim usposabljanjem stro-

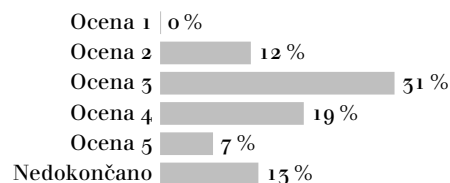
kovnih delavcev za *kompetenco učenje učenja*. Spoznavanje sodobnih metod usposablja učitelje za spodbujanje aktivnega samostojnega učenja učencev. Temeljni razlog za prijavo na razpis projekta s to temo je spoznanje, da s hitrim širjenjem znanja, pomenom družbe znanja in nenehnimi spremembami znanje, ki ga učenci tradicionalno pridobijo med šolanjem, ni več uporabno v njihovi prihodnosti. Še bolj kot doslej je pomembna sposobnost hitrega in ustvarjalnega odziva v novem okolju. Ta dejstva postavljajo učenje učenja v ospredje mnogih šolskih projektov in reform, kompetence učenje učenja pa so med temeljnimi kompetencami v priporočilih Evropske unije (glej <http://www.solazaravnatelje.si/usposabljanje-uciteljskih-zborov/spu-uu/>).

Usposabljanje v okviru projekta je trajalo dve leti. V tem obdobju je bilo izvedenih sedem delavnic, ki so potekale v šoli v popoldanskem času. Pozornost je bila namenjena *učenju*. Precej je bilo razmišljanja, pogovorov in učenja o *sodobnih metodah spodbujanja aktivnega učenja, globokem in plitvem učenju, motivaciji, odnosih med učitelji in učenci, timskem delu in sodelovalnem učenju ter sodelovanju z okoljem*. Predavatelji so na delavnicah spodbujali iskanje uspešnih metod učenja, refleksijo, prepoznavanje in izmenjavo izkušenj dobre prakse. Usposabljanje je zajemalo tudi vmesne aktivnosti, ki so prinašale nova spoznanja in odgovore s področja učenja učenja.

Na prvi delavnici je predavatelj seznanil prisotne z *desetimi metodami za spodbujanje aktivnega učenja* pri pouku. Potem je vsak eno izmed metod vsak učitelj preizkusil v razredu in zapisal refleksijo o tem, kaj se je dogajalo v razredu. Druga delavnica je bila namenjena spoznavanju *globokega učenja*, ki je osredotočeno na ustvarjanje znanja s prikazom razumevanja, na izgradnjo konceptualnih modelov in okvirov s pomočjo analize in sinteze informacij; učenje je aktivno in temelji na odnosih; poudarek je na globini; preverjanje je sprotno; vsebina je zapomnjena. Globoko učenje obvladuje učenec, učitelj je moderator, mentor in soustvarjalec znanja (Koren in MacBeath 2010). Po delavnici so učitelji v strokovnih aktivih razpravljali o učnih strategijah globokega učenja. Na tretji delavnici so bile posredovane različne *motivacijske teorije*, izmenjani so bili primeri dobre prakse s področja motivacije učencev in zapisane individualne refleksije o lastnih močnih področjih in možnih izboljšavah. Četrta delavnica je bila namenjena *sodelovanju med učitelji in učenci*. Udeleženci so ugotavljali, kakšna je povezava med učenjem učencev in odnosi med učitelji in učenci. V skupinah so se oblikovala načela za vzpostavitev do-



SLIKA 1 Primernost vsebine delavnic za obravnavano tematiko učenje učenja



SLIKA 2 Preizkus teoretičnih vsebin v praksi

brih medsebojnih odnosov, ki so pomembni za spodbujanje učenja. V peti delavnici se je razpravljalo o *timskem delu in sodelovalnem učenju*, preizkusilo in kritično presodilo se je nekaj metod sodelovalnega učenja. Po delavnici so strokovni delavci zapisali, s katerimi metodami in strategijami spodbujajo sodelovalno učenje v razredu. Tema šeste delavnice je bila *sodelovanje z okoljem*. Pomembno je razumeti pomen sodelovanja šole z okoljem in vpliv dejavnikov okolja na dosežke učencev. Pred sedmo delavnico je bila organizirana tematska konferenca o tej temi. Na zadnji delavnici se je razpravljalo o *profesionalnem razvoju in učenju učenja*. Na delavnicah je bila pozornost posvečena učenju, o njem so se udeleženci pogovarjali, razmišljali in se učili. Za celoten kolektiv je bila poleg omenjenega pomembna tudi izmenjava izkušenj in primerov dobre prakse. Na delavnicah in po njih so udeleženci delili znanje in se sodelovalno učili.

Po delavnicah so udeleženci delavnic izpolnili spletno anketo o izvedbi delavnic učenje učenja. Anketo je v celoti izpolnilo 29 udeležencev, 13 jih je anketo izpolnilo samo delno. Od tega je 30 učiteljev. 20 udeležencev je zaposlenih v vzgoji in izobraževanju od 16 do 30 let. V povprečju so sodelovali na petih delavnicah. Izvedbo delavnic in vmesnih aktivnosti so ocenili (1 – zelo slabo, 5 – zelo dobro) z oceno dobro (16), prav dobro (9) in zelo dobro (3) (slika 1). Uporabnost predstavljenih in uporabljenih metod in oblik dela je bila ocenjena z oceno dobro (12), prav dobro (9) in zelo dobro (2). Tudi pri oceni predavateljev prevladuje ocena dobro.

V šoli so oblikovali skupno razumevanje pomena učenja učenja (23 od 29) in prepoznali pomen učenja učenja na vseh ravneh (učenci, učitelji ...) (22 od 29). Prav tako so oblikovali skupne usmeritve za razvijanje kompetence učenje učenja pri učencih (20 od 29) in opredelili dejavnosti za razvijanje le-teh (17 od 29). Z vmesnimi aktivnostmi med posameznimi delavnicami so teoretična spoznanja preizkusili v praksi (24 od 29) (slika 2). Primere

dobre prakse si pogosteje izmenjujejo (21 od 29). Prav tako pogosteje razpravljajo o učenju učenja (21 od 29) in izboljšali so prakso učenja učenja (21 od 29).

Po mnenju zaposlenih so najboljši pokazatelji dobre prakse naslednji: klima v razredu, medpredmetno povezovanje, povezovalno učenje, delo z dijaki, boljša motivacija, izmenjava izkušenj in dobrih praks, sodelovanje dijakov pri pouku, razpravljanje o najboljših načinih obdelave in preverjanja strokovnih vsebin, kritično mišljenje, timsko delo, večja motiviranost učiteljev, dobri učni dosežki dijakov, sodelovanje, dodatne aktivnosti pri pouku, bolj aktivno sodelovanje dijakov pri pouku, uporaba novih metod in oblik dela, povezovanje teorije s prakso, uvedba novih metod utrjevanja in preverjanja, reševanje problemov, prijaznejši odnos učenec – učitelj, delo v skupinah, medsebojno povezovanje, razvijanje kritičnega vrednotenja in povratne informacije, uporaba novih metod poučevanja dijakov s strani učiteljev, inovativnost, izmenjava mnenj, boljše razumevanje snovi, popestritev pouka z novimi metodami in oblikami dela, izmenjava gradiv, počutje učencev in zaposlenih na šoli, zadovoljstvo učiteljev, povezovalno učenje, samoiniciativnost dijakov, več sodelovanja, uporaba elektronskih medijev pri poučevanju predvsem pri utrjevanju, samostojno iskanje vsebin in njihovih referenc na spletu, deljenje znanja in sodelovalno učenje.

E-šolstvo

Projekt »E-šolstvo« sistematično uvaja informacijsko-komunikacijsko tehnologijo na področju šolskega sistema v vse njegove sfere, posega na področje izobraževanja in svetovanja vodstvu, pedagoškim delavcem in vzgojno-izobraževalnim organizacijam. Tako šolska politika s pomočjo celostnega pristopa skrbi za trajnostni razvoj slovenskega šolstva in njegovo sledenje smernicam informacijske družbe.

Med temeljnimi cilji projekta je tudi e-kompetentna šola, ki ima e-kompetentne učitelje, e-kompetentno vodenje šole in e-kompetentnega računalničarja (Dečman idr. 2010, 25–33). E-šolstvo nudi svetovanje na področju izobraževanja in usposabljanja učiteljev za učinkovito rabo nove tehnologije. Njihovo poslanstvo je spodbuditi učitelje h kreativni rabi IKT in presoji, kdaj IKT uporabiti in kdaj ne. Temeljne kompetence, ki naj bi jih v šoli razvili, so naslednje:

- poznavanje in zmožnost kritične uporabe IKT,

- zmožnost komunikacije in sodelovanja na daljavo,
- zmožnost iskanja, zbiranja, obdelovanja, vrednotenja (kritične presoje) podatkov, informacij in konceptov,
- varna raba in upoštevanje pravnih in etičnih načel uporabe ter objave informacij,
- izdelava, ustvarjanje, posodabljanje, objava gradiv,
- zmožnost načrtovanja, izvedbe, evalvacije pouka z uporabo IKT (Kreuh in Gruden 2011).

Strokovni delavci pridobijo znanje o e-kompetentnosti na naslednjih seminarjih:

1. Kako delam in kaj za to izberem,
2. Listovnik (portfolio) učitelja/vzgojitelja, sodelovalno delo v spletniku (blog),
3. Iščem, zbiram in izberem,
4. Kako se bomo sporazumevali juž (Kreuh 2012, 15).

V šoli je že potekal seminar »Kako se bomo sporazumevali juž«. V naslednjem šolskem letu bodo organizirani še trije seminarji za pridobivanje e-kompetenc: najprej »Kako delam in kaj za to izberem«, nato »Iščem, zbiram in izberem« in nazadnje »Listovnik (portfolio) učitelja«.

Želja je, da bi učitelji, dijaki in vodstvo usvojili napredno stopnjo uporabe IKT. V okviru projekta so organizirane različne vrste usposabljanja za učitelje, starše in dijake: Spletno nasilje s praktičnimi predlogi reševanja, sodelovalno delo v spletni učilnici Moodle, elektronski listovnik, svetovanje za uvajanje e-gradiv, uporaba spletnih anket idr. Zastavljen cilj je *e-kompetentna šola*, zato sta se v izobraževanje za pridobitev e-kompetenc vključila tudi ravnateljica in računalničar.

Zaključek

V tujini pripisujejo *sodelovalnemu učenju med učitelji* izjemen pomen. Fullan in Hargreaves (2000) poudarjata, da je sodelovanje najpomembnejši dejavnik razvoja učiteljev in temeljni pogoj za nenehni razvoj šole. Poučevanje je po njunem mnenju tudi sposobnost učiti se od drugih, sprejemati strokovne odločitve in se zavzemati za spremembe za boljšo šolo. Individualna kultura poučevanja, ki pri nas prevladuje, je glavna ovira na poti k *sodelovalni kulturi*. Učitelji sodelujejo med seboj predvsem znotraj aktivov in ob posameznih dogodkih (informativni dan, sejmi, projekti ...), ne

znajo pa poiskati in izkoristiti vseh priložnosti za sodelovanje pri delu in sodelovalno učenje.

Sodelovalne kulture ne nastajajo same od sebe v kratkem času, ampak jih je treba skrbno razvijati in vzdrževati. Posebno mesto ima pri tem vodenje z zgledom. Ravnatelj se mora zanimati za vse, kar se dogaja, in čim več časa nameniti ustvarjanju stikov s sodelavci in dijaki. Poglavitna prednost sodelovanja je, da učitelj igra dve vlogi hkrati – *poučuje in se uči*, sprejema izkušnje kolegov in hkrati posreduje svoje.

Šola, ki želi biti uspešna, mora svojim članom zagotoviti ustrezne pogoje za nenehno učenje in razvoj. Učitelji morajo dijake pripraviti na življenje in delo v hitro spreminjajočih se pogojih, kjer je ključnega pomena sposobnost nenehnega učenja ob delu in v interakciji z drugimi. Prenašanje znanja z univerz v učilnice ni dovolj. V središču učiteljevega dela ni več posredovanje znanja, ampak opora dijakom pri učenju, zato je pomembno stalno strokovno izpopolnjevanje in sodelovanje na vseh nivojih, saj drugače ni uspešne šole. Sodelovanje je temeljni pogoj za nenehen razvoj izobraževalne ustanove in najpomembnejši dejavnik razvoja učiteljev.

Analiza stanja je pripeljala do spoznanja, da so pogoji za delo in doseganje ciljev dobri, seveda pa so ključni učitelji, njihova predanost spremembam in stalnim izboljšavam. Uspešnost ustanove je odvisna od sodelovanja na vseh nivojih šole. Sodelovanje je temeljni pogoj za nenehni razvoj tako celotne šole kot posameznega učitelja. Tega ni brez stalnega strokovnega izpopolnjevanja in sodelovalnega učenja.

Ravnatelji lahko vplivajo na učenje in poučevanje s spremljanjem in usmerjanjem učiteljevega dela, spodbujanjem učenja ter zagotavljanjem razmer za razvijanje učiteljevega profesionalizma. Učitelji niso odgovorni samo za poučevanje svojega predmeta. Večjo odgovornost morajo prevzeti za lastno izobraževanje in usposabljanje, naloga ravnateljev pa je, da jih pri tem spodbujajo in podpirajo ter zagotavljajo varno okolje za učenje in poučevanje. Eden temeljnih vzvodov vodenja za učenje so hospitacije (Erčulj idr. 2008). Za kakovostno poučevanje je kritični razmislek o tem, da je treba razvijati znanje o lastnem poklicu, nujni pogoj (Hopkins 2007). Ravnatelj se mora tega zavedati in učiteljem pri tem pomagati.

Literatura

- Dečman Dobrnjič, O., B. Cavnik, B. Badoko, M. Vidak in F. Tehovnik. 2010. »E-šolstvo in e-kompetence v dijaških domovih.« *Iskanja: vzgoja prevzgoja* 28 (37–38): 25–33.
- Erčulj, J., I. Bizjak, N. Centa, S. Deutsch, S. Jančan, M. Kaučič, M. Tuš in Š. Žun. 2008. »Razvojni razgovor za spodbujanje učenja.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 6 (1): 71–84.
- Fullan, M., in A. Hargreaves. 2000. *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Hopkins, D. 2007. *Vsaka šola odlična šola*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Koren, A., in J. MacBeath. 2010. »Učenje učenja.« Interno gradivo, Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.
- Kreuh, N., in B. Gruden. 2011. »Projekt E-kompetentni učitelj.« http://www.sio.si/sio/projekti/e_solstvo/projekt_e_kompetentni_ucitelj.html
- Kreuh, N., A. Sambolić Beganović in M. Košir. 2012. »Pot do e-kompetentnosti skozi seminarje.« *E-šolstvo*, marec. http://www.sio.si/fileadmin/dokumenti/bilteni/E-solstvo_BILTEN_2012_final_web.pdf
- Šček Prebil, T. 2009. »Spreminjanje kulture izobraževalne organizacije.« Prispevek na konferenci Management, izobraževanje in turizem: kreativno v spremembe, Portorož, 22.–23. oktober.
- Šček Prebil, T. 2010. »Vseživljenjsko učenje.« Prispevek na konferenci Management, izobraževanje in turizem: družbena odgovornost za trajnostni razvoj, Portorož, 21.–22. oktober.
- Mag. Tatjana Šček Prebil je ravnateljica Živilske šole na Biotehniškem izobraževalnem centru Ljubljana. tatjana.scek@guest.arnes.si

Učenje učenja – samorefleksija

Erika Perić

oš Kozara Nova Gorica

Dolores Rijavec Strosar

oš Kozara Nova Gorica

oš Kozara Nova Gorica je šola z dolgoletno tradicijo vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Pri delu se srečujemo z vedno novimi izzivi, kar nas vodi k stalnemu izpopolnjevanju in izobraževanju. Strokovni delavci šole smo se udeležili usposabljanja na temo Učenje učenja, ki je del projekta, razpisanega v okviru evropskih strukturnih skladov in je bil v celoti financiran s sredstvi Evropskega socialnega sklada. Udeleženci smo se poglobljeno ukvarjali z vprašanji, kaj je učenje učenja in kaj nanj vpliva. Skozi samorefleksijo smo preučili naslednje teme: aktivno učenje, globoko in plitvo učenje, motivacija, odnosi med učitelji in učenci, timsko delo in sodelovalno učenje, sodelovanje z okoljem, profesionalni razvoj. Dobili smo potrditev, kaj delamo dobro in kaj še lahko izboljšamo, in to ravno v času, ko nas razmere v družbi dobesedno silijo v temeljit razmislek o naši nadaljnji poti.

Ključne besede: učenje učenja, motivacija, timsko delo, sodelovalno učenje, samorefleksija

Uvod

Osnovna šola Kozara Nova Gorica je devetletna osnovna šola, ki deluje že od leta 1961. Njen izobraževalni program je prilagojen otrokom s posebnimi potrebami. Skozi vsa ta leta se je šola kot tudi sama doktrina poučevanja otrok s posebnimi potrebami razvijala, bogatila, spreminjala v smislu največje koristi za otroka. Danes šola izvaja izobraževalni program osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom in poseben program vzgoje in izobraževanja. Približno polovica delavk dnevno odhaja na večinske osnovne šole in v vrtce, kjer učencem nudijo dodatno strokovno pomoč v izobraževalnem programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

Poslanstvo naše šole je vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Strokovno usposobljeni sodelavci s specialnimi oblikami, metodami, pristopi in individualiziranimi obravnavami vzpodbujamo celovit razvoj otrok in mladostnikov, tako da jih pripravimo na aktivno vključitev v širše družbeno okolje. Pri tem po-

sebej vzpodbujamo in razvijamo njihova močna področja. Staršem in drugim strokovnim sodelavcem svetujemo in z njimi aktivno sodelujemo.

Problematika »posebnih potreb« zahteva nenehno izobraževanje, izpopolnjevanje ter multidisciplinarni pristop. V poplavi novih dognanj se prav kmalu začneš spraševati, ali delaš prav ter iščeš potrditve glede svojih pristopov in dejanj. Program Učenje učenja je obetal vsebine, nova oz. poglobljena znanja, nove tehnike, metode in oblike za učenje. In nezanemarljivo v teh težkih kriznih časih, ko zmanjkuje sredstev za osnovno upravljanje šole, kaj šele za izobraževanje, je bil ta program, finančno gledano, zelo ugoden. Zaradi vseh naštetih razlogov smo se znašli v prvem ciklu usposabljanja skupaj s še 65 drugimi osnovnimi in srednjimi šolami.

Usposabljanja so se udeležili strokovni delavci šole – specialni pedagogi, defektologi, logopedinja, psihologinja, socialna pedagoginja, socialna delavka, profesor športne vzgoje in profesor matematike in tehnike. V nadaljnjem besedilu bomo te strokovne delavce poimenovali učitelji oz. učiteljice.

Članek je samorefleksija, razmišljanje o posameznih delavnicah, o prednostih in slabostih naše prakse.

Teoretična izhodišča

Kompetenca učenje učenja je ena izmed osmih ključnih kompetenc za uspešno vključitev posameznika v družbo in za doseganje osebnih ciljev, ki je zapisana v dokumentu Evropskega parlamenta o vseživljenjskem izobraževanju.

Učenje učenja je sposobnost za učenje, potrebna za organiziranje in usmerjanje lastnega učenja; za učinkovito upravljanje s časom in informacijami pri učenju, tako individualno kot skupinsko. Vključuje zavedanje svojih potreb in procesa učenja, sposobnost prepoznavanja danih priložnosti in premagovanja ovir za bolj uspešno učenje. Hkrati označuje sposobnost pridobivanja, procesiranja in asimilacije novega znanja in spretnosti, kot tudi iskanja in uporabe pomoči (European Communities 2007, 8).

Namesto izraza kompetenca učenja učenja raziskovalci učnega procesa uporabljajo izraz samoregulacija učenja.

B. J. Zimmerman opredeljuje samoregulacijsko učenje kot učenje, pri katerem je učenec metakognitivno, motivacijsko in vedenjsko aktivno udeležen; aktivnost posameznika se izraža v nadzoru različnih virov (čas, okolje, pomoč staršev, vrstnikov), v nad-

zoru in spremembi motivacijskih prepričanj, nadzoru lastnih emocij in čustev in v nadzoru kognitivnih strategij učenja (Pečjak 2012).

Učenje učenja ali samoregulacijsko učenje pomeni pridobivanje, obdelavo in sprejemanje novega znanja in spretnosti, iskanje in uporabo nasvetov ter nadgrajevanje predhodnih izkušenj. Zelo pomembna je tudi posameznikova motivacija in zaupanje vase. Od posameznika zahteva, da se zaveda razlogov in namena učenja, lastnih kognitivnih zmožnosti in zahtev naloge, da zmore kontrolirati sredstva in regulirati dosežek. Izrazito je povezano z metakognicijo, miselnim procesom višjega razreda, s katerim načrtujemo in sledimo lastni miselni aktivnosti. C. McCormick govori o dveh elementih metakognitivnega znanja pri učenju (Pečjak 2012):

- znanje o procesu učenja in
- znanje o nadzoru/kontroli učnega procesa.

Znanje o procesu učenja vključuje poznavanje lastnih osebno-stnih značilnosti, ki vplivajo na učinkovitost učenja. Gre za poznavanje samega sebe, svojih močnih področij, svojih šibkosti, svojih sposobnosti, načinov učenja in učnih strategij. Nadalje gre za poznavanje specifičnih dejavnosti, ki so potrebne za dokončanje naloge, in za poznavanje in uporabo različnih učnih strategij. V ta sklop spada tudi znanje, kako izpeljati določene procedure, postopke oz. kako izvesti določeno strategijo in znanje o tem, kdaj in zakaj uporabiti določene postopke in strategije. Gre za uporabo različnih učnih strategij v različnih situacijah.

Znanje o nadzoru učnega procesa pa zajema začetno analizo, kaj narediti, načrtovanje za izvedbo aktivnosti, evalvacijo uporabnosti načrta in po potrebi modifikacijo začetnega načrta ter spremljanje in usmerjanje učnega procesa (Pečjak 2012, 7).

Snow ugotavlja, da danes prevladujoči »razširjeni« model učenja učenja zajema razvijanje konceptualnih struktur, proceduralnih veščin, učnih strategij, samoregulatornih tehnik in motivacijskih orientacij (Bakračević Vukman b.l.).

Po Amalathasu naj bi kompetenca učenja učenja posamezniku omogočala (Bakračević Vukman, Čagran in Ivanuš Grmek 2012):

- samostojno učenje;
- pripravljenost na učenje v različnih situacijah in v vseh starostnih obdobjih;
- sposobnost učenja glede na individualne potrebe posameznika ter postavljanje in doseganje učnih ciljev;

- prilagajanje na spremembe, motivacijo za učenje novih stvari in védenje, kako se najbolj uspešno učiti z uporabo različnih strategij in poti;
- ohranjeno zaupanje vase tudi ob neuspehih oziroma negativnih izkušnjah;
- učenje od drugih in z drugimi;
- večjo kreativnost in sposobnost refleksije lastnega učenja in dela.

Vloga učitelja pri razvijanju kompetence učenja učenja je pomoč učencem pri razvijanju učnih strategij, navajanje na uporabo višjih miselnih procesov in podpora v razvoju spretnosti in stališč, potrebnih za nadaljnje uspešno učenje.

Samorefleksija delavnic v okviru programa učenje učenja

V današnjem času, ko se tehnologija hitro spreminja, napredki pa so skoraj vsakdanji, se to vsekakor odraža tudi na družbi. Mlade generacije, ki so prav zdaj v obdobju najintenzivnejše vzgoje in izobraževanja, spremembe vsekakor najbolj občutijo.

Susan Greenfield (2000) opozarja, da je obdobje učenja v prvih letih življenja zelo pomembno za nadaljnje učenje, saj v tem obdobju otroci največ vsrkajo, pridobijo dragocene izkušnje in si ustvarijo »podobo« učenja. To obdobje je velikega pomena, saj v otroku vzpostavi odnos do te dejavnosti. Pomembno je, na kakšen način se otroka spodbuja, ali se ga nauči veseliti se vsakega napredka oziroma ali se od njega premalo/preveč pričakuje. Otrok naj spozna samega sebe in svoje zmožnosti, kajti na tak način bo gradil realna pričakovanja glede svojega znanja.

Kot učiteljice na šoli s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom in učiteljice za dodatno strokovno pomoč na osnovnih šolah z učenci dnevno gradimo pozitiven odnos do dela in učenja. Učenci imajo pogosto ali previsoka pričakovanja glede svojega znanja ali pa se prehitro zadovoljijo s pozitivno oceno. Skozi delo jih skušamo usmeriti v zmernost, predvsem pa obuditi samozavedanje o tem, kaj je pomembno v današnji družbi in na trgu dela. Vztrajnost je lastnost, ki je najbolj zaželena, kajti lahko si dober učenec s slabšimi delovnimi izkušnjam ali obratno. Oba primanjkljaja terjata od učenca vztrajnost, ki mu bo v nadaljnjem šolanju in pri delu v veliko pomoč. Današnji učenci si želijo tudi osmišljati učenje, na žalost pa velikokrat v tem vidijo samo neko korist. Slednjo lahko obrnemo v osmišljanje učenca, v tem

primeru pa to ni več tako negativno, temveč vodi nazaj v osmišljajne učne snovi.

Učiteljice za dodatno strokovno pomoč, ki delamo z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, kar nekaj časa posvetimo razvijanju različnih učno-miselnih strategij. Z njimi si učenci lahko sami pomagajo pri učenju, tako da se učijo z razumevanjem. Pomemben cilj je tudi, da učenci te strategije, ki so učinkovite pri spopadanju z izzivi šolskega dela, sprejmejo in razumejo kot popotnico za prihodnost v luči vseživljenjskega učenja.

Izbira *primernih metod in oblik dela* je ključnega pomena za uspešno učenje učencev. Z zadovoljstvom smo ugotovili, da strokovni delavci na naši šoli pri svojem delu uporabljamo raznovrstne metode in oblike dela in smo pri tem pogosto inovativni. Potrebe učencev so raznolike in nas prisilijo k iskanju novih metod in oblik dela. Dobri rezultati pri uporabi alternativnih metod so gonilo k ponovnemu iskanju novih rešitev. Učenci pogosto kar sami najdejo boljše/drugačne/raznovrstne načine uporabe oblik in metod dela ter učnih pripomočkov. Na šoli hranimo, si izmenjujemo in dopolnjujemo zbirke avtorskih delovnih listov, pripomočkov, didaktičnih igrac, internih priročnikov in drugih različnih gradiv.

Potrebno bi bilo načrtno urediti nastalo gradivo, ki bi bilo dostopno tudi drugim strokovnim delavcem na šoli in izven nje. Prvi korak k temu smo naredili z vzpostavitvijo spletne učilnice, ki omogoča medsebojno izmenjavo nastalega gradiva.

Trudimo se, da se v učno-vzgojnem procesu osredotočamo na pomembne informacije, nove pojme pa navezujemo na izkušnje in predhodno znanje učencev. Učno snov poskušamo čim bolj konkretizirati in jo nazorno predstaviti. Učencem omogočamo učenje z izbiro konkretnega materiala, preko praktičnih izkušenj v dobro opremljeni šolski kuhinji, lesni in kovinarski delavnici, v sobi za razvijanje zaznav, v ustvarjalnici, v lepo opremljeni glasbeni sobi, preko interaktivne table, v računalniški učilnici preko spleta, na šolskem igrišču, vrtu, pa tudi z obiski ustanov v okolici šole, s povabilom zunanjih sodelavcev itn. Pouk poskušamo zastaviti tako, da je za učence zanimiv, privlačen, »da se dogaja«, kot temu rečejo učenci. Učne vsebine poskušamo osmisliti, jih povezati z vsakdanjostjo in s pomenom za prihodnost.

Posebno pozornost namenjamo preverjanju in ocenjevanju znanja, trudimo se, da je sprotno, pogosto, da je namenjeno povratni informaciji in da je izvedeno kvalitetno. Do šestega razreda učence ocenjujemo opisno, za še lažje razumevanje pa starešem oceno predstavimo tudi v številčni obliki. Spodbujamo samooce-

njevanje in ocenjevanje vrstnikov ter jih navajamo na sodelovanje pri oblikovanju kriterijev za ocenjevanje oz. k uporabi predhodno zapisanih kriterijev.

Na eni izmed delavnic smo med enajstimi ponujenimi učnimi strategijami izbirali tiste, ki jih najpogosteje uporabljamo. Kot temeljni učni strategiji smo označili naslednji: *učenci povezujejo novo učenje z obstoječim znanjem in izkušnjami* ter *načrtovanje pouka je osredotočeno na dejavnost, ne na učitelja ali aktivnost*. Pri starejših učencih prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom se je kot najpomembnejša izkazala tudi sledeča strategija: *učenci v procesu doživljajo izzive, proučujejo in raziskujejo; problemsko učenje je prevladujoča izkušnja*. Ugotovili smo, da nobene strategije nismo označili kot neuporabno, manj pa uporabljamo strategije, ki zahtevajo višji intelektualni nivo in kritično presojanje učencev.

Oblika dela specialnih pedagogov je zelo usmerjena v učenca samega. Glavno vodilo izobraževanja na naši šoli je, da učenje izhaja iz njegovih izkušenj, učitelj pa mu omogoči, da znanje nadgradi, razširi. Učenca s tem postavljamo v središče učenja in posledično marsikateri od njih pove, da z veseljem prihaja v šolo. Pouk je aktiven in učenec pride do večine spoznanj sam preko svoje aktivnosti. Težava pa se lahko pojavi pri prenosu znanja na druge situacije. Marsikateri potrebujejo spodbudo učitelja, saj že pridobljeno znanje le tako povežejo z novim znanjem in novimi situacijami. To velikokrat izhaja tudi iz dejstva, da imajo na različnih področjih življenja premalo izkušenj oziroma so na prejšnjih (večinskih) šolah doživljali neprijetne odzive na izražena mnenja in so zato raje tiho ostali v ozadju. Pomembno se nam zdi, da učencem ne omogočamo le pridobivanja standardnih akademskih znanj, ampak tudi številna druga znanja, potrebna za samostojno življenje. Ta so za večino ljudi samoumevna, našim učencem pa jih je potrebno privzgojiti ali jih priučiti uporabe določenih veščin, spretnosti, znanj. Akademsko znanja skušamo torej povezati z vsakdanjim življenjem, okoljem in delom.

Naš cilj je seveda tudi, da učence naučimo, kako se spoprijeti z novimi podatki, izkušnjami, znanjem v različnih, ne le šolskih situacijah, kajti učenje poteka neprestano, vsakodnevno.

Vsekakor je veliko na nas, učiteljih, da popravljamo, dopolnjevamo in sprejemamo izzive, ki prihajajo z učenci. Vsak med njimi namreč potrebuje individualni pristop. Od nas se pričakuje, da je poučevanje učencev v središču izobraževalnega procesa. Predpogoj za uspešno poučevanje je prav gotovo tudi učiteljeva želja po

učenju v smislu stalnega razvijanja lastnih sposobnosti, spretnosti in znanj, ki omogočajo osebno rast posameznika ter njegovo večjo strokovnost.

Manjše število učencev v razredu nam omogoča, da učenca bolje spoznamo in tako izhajamo iz njegovih potreb, interesov, predznanja ... *Šolska klima* je naravnana pozitivno, odprto, strpno. Skrb za dobro počutje učenca, medsebojno spoštovanje, sprejemanje, vzpodbujanje ... so *osnovna načela dela*.

Italijanski kolegi so nam ob obisku naše šole povedali: »Bolj kot šola je to drugi dom. Vsak vsakega pozna po imenu. Tu se ne le učite, tu se zabavate, pri vas se učenci učijo za življenje.«

V samorefleksiji na vprašanje Kako vodim v razredu? smo posameznice zapisale:

Pri vodenju razreda se mi zdi pomembno, da z vsakim učencem *vzpostavim osebni kontakt*, da ga obravnavam kot celovito osebnost, da vem, kaj se z njim dogaja (psihično, fizično počutje, njegove potrebe, želje, skrbi ...).

Lahko bi parafrazirali, naštevati vse mogoče metode in opisovali, kako moramo pristopiti k procesu učenja, a kot defektolog sem se skozi prakso naučila, da je treba najprej učencu kot osebi odpreti vrata, mu pustiti, da zaduha v šolskem prostoru, pokaže, kaj ima rad in katere so njegove pozitivne lastnosti, šele nato pride proces učenja. Le-ta ne more biti vedno pisan njemu na kožo, saj so si učenci med seboj različni. Upoštevati je potrebno dobre in slabe dneve, zategniti, ko je potrebno, in ravno tako popustiti, ko potrebujejo oddih. Pomembno je iskati z učencem informacije skupaj, jim pokazati, da učitelj ni vseveden, temveč je nekdo, ki ti pokaže pot.

Trudimo se, da je *vzdušje v razredu in na šoli* nasploh prijazno, varno in stimulatивно. Učenci poznajo pravila dela, s tem jih seznanimo na začetku šolskega leta, pravila visijo natisnjena v razredu. Pogosto učiteljice v okviru razrednih ur in socialnega učenja z učenci izdelajo preglednice/sheme, ki so učencem v pomoč pri usvajanju ciljev. Če je le mogoče, so učenci vključeni v pripravo individualiziranega programa zanje. V okviru predmeta socialno učenje učence od prvega razreda dalje uvajamo v prepoznavanje čustev, interesov, sposobnosti ... pri sebi in drugih. Zlasti novinci pogosto sprašujejo: »Zakaj ima on drugačen delovni list, zakaj on lahko vstaja, zakaj ima on žogo namesto stola, zakaj on lahko med poukom mečka mehko igračo, zakaj je on na vozičku,

zakaj ima on plenico, zakaj on ne govori, zakaj ima slušni aparat, zakaj ima dietno prehrano ...?» Odgovor je preprost. Ker on to potrebuje, ker se ljudje med seboj razlikujemo. Učitelji smo najbolj zadovoljni takrat, kadar sošolci sami opazijo, kako bi lahko njihovemu sošolcu delo prilagodili. To pomeni, da se zavedajo lastnih čustev, občutkov, potreb, da se zavedajo, da se le-te razlikujejo od drugih in da je za uspešno sobivanje pomembno, da se v skupnosti vsi dobro počutimo. Zlasti učenci, ki pridejo k nam z vrsto slabih izkušenj po neuspešni vključitvi v redni program, kjer so doživljali neuspeh za neuspehom in so bili vedno med najslabšimi, znajo ceniti občutek, da so sprejeti, da so lahko drugačni, da imamo vsi šibka področja in vendar tudi vsi vsaj eno močno področje. Pogosto je empatija ena od močnih področjih naših učencev.

Učenje vedno *gradimo na znanju in izkušnjah*, ki jih učenci že imajo, zato je nujno, da na začetku učnega procesa preverimo predznanje ter izkušnje in iz tega izhajamo oziroma na to naslonimo novo znanje. Narava našega dela je taka, da moramo zaradi individualnih potreb učencev vedno poskrbeti, da pripravimo učne materiale, ki so čim bolj nazorni/konkretni/naravni in ki stimulirajo učence preko vseh senzornih kanalov. Učitelji smo motivirani, da učencem snov podamo tako, da bodo motivirani tudi učenci. Navajeni smo, da napredujemo po majhnih korakih. Vsak tak korak je za nas velik premik. Koraki so največji takrat, ko učenec motiv za učenje ponotranji in razume, da je znanje, ki ga usvaja, uporabno. Ko se zave, kje in kdaj ga bo lahko uporabil ali ga vsaj lahko poveže z okoljem, v katerem živi. Motivacija za učenje je v teh primerih bistveno višja.

Samo *motivirani učitelj* lahko motivira učence. V nadaljevanju sledi nekaj razmišljanj sodelavk.

Glede na to, da se zavedam, kakšnega pomena je motiviranje učenca za učinkovito učenje, se trudim ta vidik oz. predpogoj učenja čim bolj uresničiti. Pri motiviranju učencev izhajam iz dejavnika, ki motivira tudi mene pri mojem delu in učenju. Ta proces motiviranja vidim kot krožni proces, kajti vemo, da sta lastna motiviranost in motiviranost (oz. motiviranje) drugih soodvisni. Meni osebno predstavlja motivacijo in veliko zadovoljstvo to, da učenec rad sodeluje, da je motiviran (da mi ga je uspelo motivirati), hkrati pa ga lahko motiviram le takrat, ko sem motivirana tudi sama ... lažje pa mi je učenca motivirati, če se na določenem področju počutim močna, spretna, dovolj informirana, če se mi zdi tema zani-

miva, uporabna. Pomembno se mi zdi, da učenca motivira že sama dejavnost na poti do cilja in ne le cilj.

Ob razmišljanju o svojem načinu dela in o tem, kako se je z leti spreminjal, sem prišla do sledečih zaključkov: na začetku kariere sem se zaradi nemoči in neizkušenosti od časa do časa zatekla k avtoritarnemu *načinu dela z učenci*. Mislim, da je bil največji razlog za to prav neizkušenost in nesposobnost pravočasno zaznati nemotiviranost učencev. Veliko energije sem vlagala v samo poučevanje, v izbiro metod in načinov dela. Tako sem prezrla *potrebe učencev*.

Z leti mislim, da je moja največja prednost prav v tem, da sem postala mojstrica improvizacije v smislu, kako priti do cilja po ovinkih. Naučila sem se načrtovati delo do te mere, da imam med poukom še vedno možnost, da izhajam iz učencev in njihovih potreb. Pripravljenega imam veliko raznovrstnega gradiva, ki je vedno na doseg roke. Poleg tega pa sem se, vsaj v določeni meri, *naučila poslušati sebe*. Kadar imam zaspan dan, pač ne morem skakati in igrati, da sem polna energije. Mislim, da se učenci veliko boljše odzovejo na pristna kot na zaigrana čustva. Včasih sem mislila, da sem jaz tista, ki se moram prilagajati učencem, sedaj vem, da se *moramo prilagajati drug drugemu*.

Pomemben vidik učenja je tudi *sprotna in pogosta povratna informacija*.

Vsi učenci so za svoje delo pohvaljeni. Pohvalim predvsem njihov trud, ki so ga v doseg cilja vložili. Velikokrat pa so sami razočarani, ker so rezultati manjši, kot bi si želeli oziroma so manjši glede na *vloženi trud*. Takrat je potrebno veliko pogovora in dodatnih spodbud za nadaljnje delo.

Učenec potrebuje informacijo o tem, kako dela, kaj je potrebno še narediti za boljše rezultate. Pomembno je tako napredovanje učenca na šolskem področju kot tudi njegova osebna rast, pozitivna samopodoba in zaupanje v lastne sposobnosti. Preko uspešnosti pri delu, premagovanja težav ob pomoči ter vključevanja med vrstnike tudi učenci z večjimi težavami postajajo samostojnejši in bolj pripravljeni za življenje.

Prav *samostojnost* daje večina naših strokovnih delavcev na vrh lestvice kompetenc, ki naj bi jih učenci na naši šoli dosegli.

Vseeno pa ugotavljamo, da lahko pretirana skrb in težnja k zadovoljitvi vseh otrokovih potreb vodita v servilnost in s tem v podcenjevanje otrokovih resničnih sposobnosti in spretnosti ter tako omejujeta otrokov razvoj in napredek. Preradi ustvarjamo »varno okolje«, otroka »zavijamo v vato« in ugotavljamo, da je prehod po končani osnovni šoli lahko za otroka zaradi tega bolj stresen kot bi sicer bil.

Otroka, ki je prikrajšan zaradi vseh svojih primanjkljajev, pogosto bolan ali izhaja iz izrazito nespodbudnega okolja, sprejemamo drugače kot vrstnika, ki vseh teh težav nima, zato ga pogosto pomilujemo oziroma menimo, da ne bo zmož. Nehote ga torej etiketiramo ali mogoče nepravilno vnaprej ocenjujemo.

Izjemen pomen dajemo na šoli *timskemu delu*. Zavedamo se, da lahko le s kontinuiranim timskim delom dosežemo optimalne rezultate in da je tim zares učinkovit šele takrat, ko je rezultat celotne skupine večji od vsote rezultatov posameznikov, se pravi, ko dosežemo sinergične učinke. Timsko delo zahteva ogromno usklajevanja, načrtovanja in strukturiranja, ta začetni vložek pa sčasoma in z rutino olajša delo in pripelje do boljših rezultatov. Vsakega novince, tako učenca kot delavca šole in starša, je potrebno na začetku vpeljati v tak način dela. Tudi v tem procesu je občutek sprejetosti, varnosti in enakopravne vloge bistvenega pomena. To ne pomeni, da smo vsi kompetentni za vse, ampak da vsak prevzame svoj del naloge, svojo vlogo, ki jo je sposoben in jo zmora izvesti. Pomemben je skupni cilj. Pomembno pa je tudi priznati, da nečesa ne znamo ali ne zmoremo in prav tu je podpora dobrega tima bistvenega pomena. Vsak član mora prevzeti svoj del odgovornosti in prevzeti svojo vlogo, ki jo ima. Najboljše je, če posameznik prevzame svojo naravno vlogo, ki jo prepozna z raziskovanjem in opazovanjem samega sebe, s poznavanjem svojih močnih in šibkih področij. Poznavanje samega sebe nam omogoča dejavnejšo vlogo na področjih, kjer smo močni, in daje možnost sodelovanja drugim, da lahko izrazijo svoje potenciale na področjih, kjer smo šibkejši. Pri timskem delu je sodelovalno učenje ključnega pomena, najpomembnejše pa je, da na tak način učence navajamo na aktivno vlogo v kasnejšem življenju. Naučimo jih sprejemati odgovornost. Damo jim možnost, da se naučijo, kako lahko postanejo aktivni člani naše družbe, ne glede oz. v okviru svojih sposobnosti, primanjkljajev oz. prednosti.

S pojmom timsko delo povezujemo pojme aktivno sodelovanje, odgovornost, usvajanje veščin za življenje, razvijanje medsebojnih odnosov, sodelovalnosti, gradimo vzajemno zavzetost, skupno

delo, skupno odgovornost, iščemo skupen način dela, orodja, pripravljanja in se s tem učimo prilagajanja ter uveljavljanja lastnih idej, načinov.

Pasti timskega dela pa vidimo v tem, da velikokrat verjamemo v strokovnost tima do te mere, da se, ko naletimo na problem, zanašamo na mnenje oz. nasvet sodelavca, saj je to hitrejši način, kako najti pot do rešitve, kot npr. brskanje po strokovni literaturi. To lahko privede do površnosti in nedoslednosti izvajanja metod.

Pogosto se nam dogaja, da s pripravljenostjo in delom ne moremo zadovoljiti vseh pričakovanj in zahtev sodelavcev, učencev, staršev.

Primerjali smo sodelovanje, to je delo, ki ga opravimo tako, da vsak naredi eno fazo, ki jo zmore, in sodelovalno učenje, kjer je končni rezultat ta, da vsi pridemo do istega cilja, si pridobimo isto znanje. Ugotovili smo, da velikokrat sodelujemo, manj pa uporabljamo sodelovalno učenje.

Pri doseganju dobrih rezultatov učenca na vseh področjih je izjemnega pomena tudi *sodelovanje staršev* s šolo in obratno. V trikotniku šola – učenec – starši so vsi trije elementi enako pomembni, vsak pa ima svojo vlogo. Učenca kot osebo lahko doživiš le, če vsaj delno poznaš okolje, iz katerega otrok izhaja. Trudimo se, da starše aktivno vključimo v proces vzgoje in izobraževanja njihovega otroka. Za vsakega učenca na šoli izdelamo individualizirani program. Starše vedno povabimo, da sodelujejo v celotnem procesu priprave, spremljanja, izvajanja in evalviranja ciljev, zastavljenih v programu. Srečujemo se redno vsaj enkrat mesečno na pogovornih urah.

Letno poskušamo izvesti najmanj tri neformalne aktivnosti, ki vključujejo starše (jesensko, novoletno in spomladansko srečanje). Srečanja so namenjena športnim ali ustvarjalnim aktivnostim, ob katerih lahko starši med seboj poklepetajo, si izmenjajo mnenja, spoznajo sošolce svojih otrok in se neformalno pogovarjajo s strokovnimi delavci šole. Na šoli vsako leto organiziramo skupna predavanja za starše in strokovne delavce. Starše pogosto povabimo, da pripravijo zanimive ure, na katerih učencem predstavijo svoje delo ali hobije. Najpomembnejša pa je vloga staršev prav takrat, ko se srečamo s težavami. Le s skupnim pogovorom, sodelovanjem, z dogovarjanjem lahko najdemo najboljše rešitve, naj si bo to takrat, ko se pogovarjamo o nabavi ustreznih ortopedskih pripomočkov, ko iščemo ustrezne metode in oblike dela, didaktične pripomočke ali ko rešujemo zdravstvene ali čustveno-vedenjske težave.

Ker učenci naše šole prihajajo iz kar desetih občin, se trudimo, da ostanejo vrata šole vedno odprta. *Sodelovanje z okoljem* najpogosteje izvajamo kar preko večinskih šol, iz katerih prihajajo naši učenci. Pomembno je, da čim širši krog ljudi spozna življenje in delo pri nas, saj le na ta način lahko rušimo mit »drugačnosti«. Srečo imamo, da si dvorišče delimo s sosednjo šolo. Starejše sodelavke se še spomnimo, kako so naši učenci na dvorišču poslušali različne žaljivke, kako so nekateri zjutraj prihajali v šolo skozi zadnja vrata in s kapuco na glavi. Potrebno je bilo veliko truda, da smo stigmo omilili. Že vrsto let redno organiziramo skupne ure z učenci prvega triletna naše in sosednje šole. Ure se izmenično izvajajo na naši in sosednji šoli pod vodstvom učiteljic obeh šol. Izvajamo pravljичne, glasbene, športne ustvarjalne urice ... bistvo teh ur pa se skriva v medsebojnem druženju, spoznavanju, opazovanju. Občasno izvajamo takšne urice tudi z učenci drugih šol. Pogosto se odpravimo na obisk ali gostimo bivše sošolce iz večinskih šol. Pomembni so zlasti pogovori, ki sledijo skupnim uram, za uspešno sodelovanje z okoljem pa so prav gotovo zelo zaslužne tudi sodelavke, ki izvajajo dodatno strokovno pomoč v širšem okolišu.

V okviru interesnih dejavnosti sodelujemo na likovnih natečajih izven šole, nastopamo na kulturnih prireditvah, se udeležujemo športnih in drugih dogodkov in tudi tako predstavljamo šolo.

Sodelovanje z okoljem ni vedno enostavno, učence je potrebno pripraviti na novo situacijo in se po njej pogovoriti o doživljanju. Velikokrat je pomembna izbira aktivnosti in okolja, v katerega se poskušamo vključiti, pogosto pa je potrebna tudi predpriprava okolja oz. ljudi, s katerimi se želimo družiti.

Že vrsto let sodelujemo tudi s sosedi na drugi strani meje. Povabili smo jih na obisk in jim ga tudi vrnili. Redno sodelujemo na njihovih prireditvah. Pri čezmejnem sodelovanju smo se srečali z drugačnim videnjem, sprejemanjem drugačnosti, ki je za nas tuje in izhaja iz različnih kultur.

Ugotavljamo, da je dobra komunikacija bistvo sodelovanja šole s starši, z zunanjimi sodelavci in s širšim družbenim okoljem. Dobra komunikacija temelji tudi na visoki ravni zaupanja, težnji k skupnemu cilju, razvitosti socialnih mrež, na občutku pripadnosti in mnogokrat na prostovoljnosti, naj si bo to samo pripravljenost sodelovati ali pokloniti svoj prosti čas v težnji k doseganju skupnih ciljev.

V okviru šole se trudimo jasno zastaviti skupna pravila in vrednote. Zapisana so v hišnem redu, v šolskih pravilih, v razrednih

pravilih, ki visijo v razredu, velikokrat so tudi del individualiziranega programa posameznih učencev. Najpomembnejša prednost naše šole je ta, da vsi delavci poznamo vse otroke, smo seznanjeni z njihovimi posebnostmi in jih tudi upoštevamo.

Trudimo se doseči visoko stopnjo zaupanja, saj je odnos med učiteljem in učencem zaradi posebnosti otrok pogosto zelo intimen. Prav tako velikokrat težko določimo mejo med družinskim in šolskim okoljem oz. do kam lahko učitelj posega v družino. Prednost dajemo koristi otroka.

Soodvisnost in vzajemnost, pomoč drug drugemu so zelo močne komponente tako med učenci, med učenci in učitelji, med učitelji, kot tudi med učitelji in starši. Narava našega dela je taka, da je sodelovanje nujno, če hočemo doseči optimalen razvoj otroka.

Veseli smo majhnih korakov, saj se zavedamo, da vodijo do velikih sprememb, skupno upanje in prizadevanje sta gonilo našega dela.

Razmišljali smo tudi o lastnem profesionalnem razvoju in učenju učenja in ugotovili, da je bilo smiselno posvetiti pozornost učenju, se pogovarjati in se ga učiti. Spoznali smo sodobne metode spodbujanja aktivnega učenja, se poglobili v globoko in plitvo učenje, motivacijo, odnose med učitelji in učenci, timsko delo in sodelovalno učenje ter sodelovanje z okoljem.

V našem delu smo prepoznali metodo petih K-jev in enega Z-ja. Vedno se vprašamo kje, kdaj, kaj, kdo in zakaj, pri tem pa nikoli ne pozabimo na kako. Zavedamo se soodvisnosti treh komponent: čustvovanja, razmišljanja in delovanja.

Ugotavljamo, da smo v vseh delavnicah našli poti, kako biti še boljši, kako s pozitivnim mišljenjem in pripravljenostjo za delo ustvarjati še več možnosti za učenje. Če pa si želimo, da bomo o naši šoli govorili kot o učeči se skupnosti, moramo načrtovati tudi profesionalni razvoj vsakega posameznika in šole kot celote. Tu pa vedno znova naletimo na bolj ali manj težke naloge, ki čakajo, da jih ozavestimo, začnemo o njih razmišljati in pričnemo z iskanjem rešitev.

Ena od težjih nalog je gotovo *ostati v koraku s stroko*. Področje posebnih potreb je izjemno široko in doživlja neprestane spremembe, nove smernice ... čemur je težko slediti. Svetovni splet širšemu krogu uporabnikov ponuja ogromno informacij, nudi nam bolj in manj sprejemljive usmeritve in napotke. Prav zato, da se ne izgubimo v tej poplavi novih odkritij, je nujno potrebno usposabljanje na nivoju stroke, ki te usmeri k bistvu tvojega dela. Potem so tu še *nove tehnologije*, ki zahtevajo čas, da jih

usvojiš in vključiš v delo. Pomen profesionalnega učenja učitelja, tako na področju znanja, čustvovanja, kot tudi ravnanja, je ključnega pomena za napredek učenca, učitelja in stroke. Velik poudarek dajemo delu strokovnih aktivov, pedagoške komisije, strokovnega zbora, študijskih skupin, internih delovnih skupin, strokovnega tima ... Na njih si izmenjujemo izkušnje, nova znanja in dognanja.

Učencu pa moramo omogočiti dostop do najpomembnejših hranil: biti cenjen, biti spodbujen, biti opažen, vedeti, da ti zaupajo, biti poslušan in biti spoštovan (Southworth in Lincoln 2000).

Zaključek

Razmišljanja, ki so se soustvarjala skozi vse delavnice, so nam dala potrditve, da smo na pravi poti, da delamo dobro in da delamo z razumom in s srcem. Ozavestili smo tudi pomanjkljivosti in drobne napake, na katere bomo v prihodnosti bolj pozorni. Spoznali smo, da smo razvili dobro prakso, ki sloni na strokovnosti in predanosti ter da z optimizmom zremo v prihodnost in upamo, da bo slovenska javnost ločila zrno od plev in bo kljub hudi gospodarski krizi omogočila obstoj in napredek stroke. Želimo naprej in prav zato smo si za naslednje kratkoročno obdobje zadali cilj, da raziščemo, kam nas pelje pot, in oblikujemo razvojni načrt šole. Želimo, da ne ostane na ravni razprave, temveč da se udejanji. Kako bomo vedeli, da smo uspešni? To nam bodo pokazali dobri odnosi, dobra klima, zadovoljstvo in napredek učencev, delavcev šole in staršev, dobra motivacija in aktivni učenci.

Literatura

- Bakračević Vukman, K., B. Čagran in M. Ivanuš Grmek. 2012. »Kompetenca učenje učenja v prenovljenih gimnazijskih učnih načrtih.« *Vzgoja in izobraževanje* 43 (6): 34–38.
- Bakračević Vukman, K. B.I. »Učenje učenja kot ključna kompetenca za vseživljenjsko učenje.« <http://ssu.acs.si/datoteke/TEMA%20MESECA/JUNIJ,%20JULIJ,%20AVGUST/UCENJE%20UCENJA%20IN%20VSEZIVLJENJSKO%20UCENJE.ppt>
- European Communities. 2007. *Key Competences for Lifelong Learning: A European Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/lil-learning/keycomp_en.pdf
- Greenfield, S. 2000. *The Private Life of the Brain*. London: Lane.
- Pečjak, S. 2012. »Razvoj metakognitivnih sposobnosti pri učenju in vloga učitelja.« *Vzgoja in izobraževanje* 43 (6): 10–17.

Southworth, G., in P. Lincoln, ur. 2000. *Supporting Improving Primary School*. London: Routledge Falmer.

■ Erika Perić je učiteljica na oš Kozara Nova Gorica.
erika.peric@guest.arnes.si

Dolores Rijavec Strosar je učiteljica DSP
na oš Kozara Nova Gorica.
dolores.rijavec-strosar@guest.arnes.si

Evropski programi vseživljenjskega učenja: priložnost za izkustveno učenje

Anastazija Avsec

oš *Kapela*

Vključevanje v evropski prostor je priložnost za izkustveno učenje, spodbuja sodelovalno kulturo ter omogoča profesionalni razvoj učiteljev in ravnateljev, s tem pa pomeni tudi priložnost za izboljšanje in razvijanje lastne pedagoške prakse in dvig ugleda šole v okolju. Ključno vlogo pri vključevanju šole v evropski izobraževalni prostor nosi ravnatelj šole, ki z vzgledom ter pripravljenostjo učiti se in razvijati svoja znanja spodbuja in usmerja razvoj šole ter ustvarja pogoje za uspešno in ustvarjalno delo vseh strokovnih delavcev šole. Vključevanje vseh deležnikov, učencev, strokovnih delavcev, staršev in lokalne skupnosti, v evropske projekte je priložnost, da lahko z mednarodnim sodelovanjem spreminjamo kulturo šole v učečo se organizacijo v evropskem prostoru. V prispevku predstavljamo Osnovno šolo Kapela, ki je s sodelovanjem v mednarodnih projektih uspešna pri vključevanju evropske dimenzije v šolo. Večina njenih strokovnih delavcev je bila vključena v mobilnost in je imela možnost primerjati način poučevanja in pogoje za delo z drugimi evropskimi šolami. Z mednarodnim sodelovanjem Osnovna šola Kapela kot Unesco šola sledi in pri svojem delu udejanja Unescove stebre vzgoje in izobraževanja kot temeljna načela razvoja.

Ključne besede: evropska dimenzija, izkustveno učenje, mobilnost, refleksija in razvoj lastne pedagoške prakse

Predstavitev Osnovne šole Kapela

Osnovna šola Kapela je javna osnovna šola, ki leži sredi vinorodnih gričev v Občini Radenci. Začetki poučevanja na Osnovni šoli Kapela segajo po zapiskih že več kot dve stoletji nazaj. Največ učencev (410) je šolo obiskovalo v letu 1924. Po letu 1998 upade število učencev pod 200, danes jo obiskuje 182 učencev.

Z zmanjševanjem števila učencev se prične šola vključevati v projekte, ki ji danes omogočajo večjo prepoznavnost ter konkurenčnost v okolju. Leta 1998 se je šola vključila v mrežo Zdravih šol, naslednje leto v mrežo ASPnet Unesco šol, sledi vključitev v mrežo EKO šol. V letu 2006 smo postali Unesco središče in se povezujemo s šolami v Pomurski regiji. Z delom v projektih Unesco

in Skriti zaklad širimo naše delovanje izven slovenskih meja. V letu 2007 smo se z evropskim projektom Comenius prvič vključili v večstranska šolska partnerstva.

Šola se je kljub geografski odmaknjenosti od centrov že v preteklosti uspešno vključevala v projekte, ki omogočajo učencem in učiteljem sodelovanje izven lokalnega okolja. Te dejavnosti, s podarkom na uvajanju evropske dimenzije v šolo, se danes še krepijo. V prispevku želimo predstaviti vključevanje Osnovne šole Kapela v mednarodne programe, kar je postalo del naše kulture.

Kot ravnateljica sem spoznala več evropskih šolskih sistemov in s tem pridobila »helikopterski pogled« nad osnovnošolskim izobraževanjem v Evropi. Evropski projekti so tudi drugim strokovnim delavcem Osnovne šole Kapela omogočili pridobiti nova znanja, ki so jih lahko prenesli v neposredno delo v razredu in jim pomagali razvijati se v učečega, razvijajočega se praktika.

Učencem podeželske šole na severovzhodu Slovenije je sodelovanje v mednarodnih projektih pomembna motivacija za učenje tujih jezikov, spoznavanje evropskih kultur in jih pripravlja na življenje v skupni Evropi.

Kakšna naj bo šola 21. stoletja?

»Cilj izobraževanja je odkriti in razviti talente, ki so skriti kot skriti zaklad v vsakem posamezniku« (Delors 1996). Fullan in Hargreaves (2000) trdita, da šola ne more uspeti, če se aktivno ne vključi v svoje okolje, se nanj ne odziva in vanj ne prispeva. Ravnatelji morajo pomagati učiteljem pri razširjanju obzorja, vključevanju v širše okolje in iskanju strokovnih stikov tudi izven lokalnega okolja in države.

Vsaka šola pri tem sledi svoji viziji in uresničuje svoje poslanstvo. Osnovna šola Kapela kot Unesco šola sledi in udejanja pri svojem delu štiri Unesco stebre vzgoje in izobraževanja (Delors 1996) kot temeljne načine učenja. Unesco stebri usmerjajo učitelje in ravnatelje pri njihovem delu in profesionalnem razvoju.

Učiti se, da bi vedeli

Vsak ravnatelj in tudi učitelji morajo nenehno stremeti k širitvi lastnega znanja in k udejanjanju vseživljenjskega učenja.

V letu 2006 sem v okviru usposabljanja za ravnateljski izpit v Šoli za ravnatelje prisluhnila predstavitvi Centra Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (COMENIUS) in spoznala možnosti vključevanja šol v evrop-

ske programe. Pri predstavitvi programov me je najbolj prepričalo to, da lahko tudi naša šola, čeprav oddaljena od središč, konkurira ostalim šolam in se vključi v evropske programe s pridobljenimi finančnimi sredstvi. Tako sem se v razpisnem roku še istega leta prijavila na razpis študijski obiski Arion. Študijski obiski (tako se danes imenuje ta akcija) so namenjeni strokovnjakom in nosilcem odločanja s področja izobraževanja in poklicnega usposabljanja z namenom preučevanja določenega vidika vseživljenjskega učenja. Udeleženci študijskega obiska so največkrat ravnatelji, ki so izbrani s strani držav, ki sodelujejo v programu vseživljenjskega učenja in so financirani s strani svojih nacionalnih agencij.

Uspešna kandidatura mi je prinesla dotacijo in naslednje leto, v mesecu maju 2007, sem odpotovala na sever Evrope, na Norveško. Cilj študijskega obiska na Norveškem je bil predstaviti udeležencem šolski sistem Norveške v praksi in sodelovanje med sedmimi majhnimi skupnostmi, raztresenimi na otokih med fjordi. Študijski obisk se je odvijal v regiji Sunnhordland na otoku Stord. Študijskega obiska se je udeležilo 14 udeležencev iz 11 različnih evropskih držav (Belgija, Češka, Francija, Madžarska, Nemčija, Poljska, Romunija, Slovenija, Španija, Turčija, Velika Britanija). Iz Slovenije sva bila dva udeleženca. Skupina udeležencev iz različnih evropskih držav je bila vse dni srečanja zelo motivirana za izmenjavo mnenj in izkušenj o lastnem delu. Naši pogovori so bili vedno usmerjeni v primerjave lastnega šolskega sistema z drugimi evropskimi sistemi. Takrat sem prvič začutila evropsko dimenzijo usposabljanja in njegovo dodano vrednost. Po srečanju oziroma obisku norveške šole in osebnem srečanju z ravnateljem, se je nato norveška osnovna šola vključila v inovativni projekt »Skriti zaklad«. Vključitev norveške osnovne šole je razširila krog sodelujočih držav. Za inovativno delo na področju poučevanja in učenja jezikov je naša šola v letu 2010 postala prejemnica nagrade Evropsko jezikovno priznanje.

Ravnatelj mora pri svojem delu v šoli ustvarjati takšne pogoje, da spodbuja inovativnost učiteljev in jih pri tem podpira. Ob sodelovanju z evropskimi kolegi sem ugotavljala, da se prav vsi moji evropski kolegi srečujejo pri svojem delu s podobnimi problemi, pa tudi z drugačnimi in včasih mi je že pogovor z njimi pomagal poiskati pravo smer oziroma pogledati na »moj« problem z druge perspektive. Spoznala sem, da je lahko sodelovanje z evropskimi kolegi in učenje vodenja z izkustvenim učenjem pomembna motivacija pri mojem delu in vir zadovoljstva po uspešno opravljenih nalogah.

Na kontaktnem seminarju na Švedskem (2006) je naša učiteljica angleščine poiskala partnerske šole iz Anglije, Francije, Nemčije, Španije in Švedske, s katerimi smo uspešno pridobili evropski projekt z naslovom »Evropske zgodbe in pravljice«.

Cilji našega prvega projekta Comenius »Večstranska šolska partnerstva« (v letih 2007–2009) so postali del šolskega razširjenega programa. Naenkrat je naša majhna podeželska šola omogočila strokovnim delavcem šole in učencem sodelovanje z evropskimi kolegi ter odhod v druge evropske države. Pri delu v projektu so nekateri učitelji izkazali veliko zavzetost, inovativnost in pripravljenost za delo, nekateri so bili bolj negotovi in so spremljali delo v projektu od strani. Učence smo vključevali v projekt na različne načine, od sodelovanja v različnih aktivnostih »doma« do udeležbe v mobilnostih. Pravi izziv je bil izbrati učence, ki smo jih odpeljali v druge evropske šole. To je bila zanje nepozabna nagrada za njihov prispevek pri delu v projektu. Ko smo bili prvič mi sami gostitelji partnerskim šolam (leta 2008), so imeli učenci možnost uporabiti svoje znanje tujih jezikov in kar je najdragocenejše, osebno spoznati vrstnike partnerskih evropskih šol in biti njihovi gostitelji. Družine so sprejele učence na svoje domove in za nekatere družine je priprava na sprejem učencev partnerskih šol postal »družinski projekt« tega poletja (belili so sobo, urejali tla ...).

Sama sem spoznala, da je največji zalogaj pri delu v evropskih projektih organizacija mobilnosti v drugo državo, še posebej, če so vključeni tudi učenci, saj večinoma niso vajeni potovanj z letali.

Z vsako mobilnostjo v projektu in odhodom v evropske partnerske šole so naši učitelji in učenci širili svoja obzorja in prihajali domov polni novih idej in navdušenja. Spomnim se učiteljice, ki je po vrnitvi z mobilnosti navdušeno pripovedovala, kako imajo v državi, ki jo je obiskala, organizirano prehranjevanje in ugotovila, da je naš sistem boljši.

Antonio Silva Mendes, direktor Direktorata za izobraževanje in kulturo pri Evropski komisiji, je na evropski Comenius konferenci (Bruselj, 3.–4. 5. 2012), ki sem se je udeležila na povabilo Evropske komisije, dejal: »Pri mednarodnem sodelovanju šol gre za to, da združiš navdušenje, izvirnost ljudi različnih držav, kultur in okoliš, da bi ustvarili nekaj novega, kar bo prispevalo k razvoju šol kot prostora za delo in učenje. Kreativnost in kapaciteta učiteljev se lahko popolno razvijeta šele s sodelovanjem v mednarodnih projektih.«

Sodelovanje v projektu je v šoli obrodilo rezultate, s katerimi

smo se lahko pohvalili tudi v lokalnem okolju in smo bili deležni pohval, ki so za nas pomenile priznanje za opravljeno delo in nam dale motivacijo za nadaljnje delo. Obisk učencev, učiteljev in ravnateljev partnerskih evropskih šol na domači šoli pomeni priložnost za promocijo in dvigovanje ugleda v lokalnem okolju. Starši vključenih učencev v mobilnosti so svojo hvaležnost izkazali z nudenjem pomoči pri izvedbi mobilnosti na naši šoli in so ob evalvaciji projektov povedali, da si tudi v prihodnosti želijo, da šola učencem omogoča takšne izkušnje.

Danes ugotavljam, da smo z delom v evropskih projektih izpopolnili tudi svojo natančnost pri prijavi na evropske projekte, vodenju potrebne dokumentacije, pri širjenju rezultatov smo načrtnje skrbeli za dvigovanje ugleda šole v lokalnem in širšem okolju. Pri našem delu v evropskih projektih smo prav zaradi skrbnega načrtovanja in sprotnega evalviranja vedno uspeli izpeljati načrtovane aktivnosti s prejetimi evropskimi finančnimi sredstvi.

V letu 2010 sem se udeležila študijskega obiska s področja vodenja na Škotskem, na Orkney otokih z naslovom »Razvijanje vodenja v učni skupnosti«, kjer sem se seznanila s škotskim programom »Kurikul za odličnost«, ki je usmerjen v izboljševanje kakovosti dela v šolah in prinaša v šole pomemben vidik: za uspešno šolo smo odgovorni vsi, zato je pomembno, da delimo vodenje na vseh nivojih, saj tako povečujemo odgovornost vseh vpletenih.

Udeleženci študijskega obiska smo vnaprej pripravili predstavitev svojega šolskega sistema, vse predstavitve smo nato prejeli z ostalimi gradivi od naše gostiteljice, organizatorice študijskega obiska. Udeleženci so prihajali iz devetih držav: Danska, Nemčija, Irska, Poljska, Romunija, Slovenija, Španija, Švedska, Turčija. Seznanili smo se tudi z možnostmi profesionalnega razvoja škotskih učiteljev (>chartered teacher«, predstojnik, ravnatelj) in odličnega modela razvijanja vodenja na vseh nivojih, tesnega sodelovanja in podpore lokalne skupnosti pri razvoju šol, skrb za zdravje otrok in razvijanje ekološke zavesti, razvijanja zavedanja svojih korenin (Metasaga), ki so nam jo predstavili učenci.

Pogledati k sosedom, v druge evropske šole ter se primerjati z njimi, je dobro izhodišče za razvoj šole. Tovrstne izkušnje, samoevalvacija in refleksija so ključ k izboljševanju in k doseganju odličnosti.

Po vrnitvi s študijskega obiska na Škotskem smo pričeli na naši šoli tudi načrtnje razvijati kompetenco vodenja pri otrocih v okviru šolske skupnosti, in sicer z ustanovitvijo otroškega šolskega sveta, ki vključuje predstavnike učencev od 7. do 9. ra-

SLIKA 1

Prisostvovanje pouku matematike izven učilnice (študijski obisk na Škotskem leta 2010)



zreda, ki jim poverimo določene naloge. Prav tako sem po vrnitvi z drugega študijskega obiska oblikovala kolegij vodij strokovnih aktivov, ki deluje in prevzema določene naloge ter jih izvede (od načrtovanja, izvedbe do evalvacije). V vodenje učiteljskega zbora sem npr. uvedla tudi »motivacijski trik«, ki sem ga spoznala na študijskem obisku (npr. joker za strokovne delavce – možnost odsotnosti na seji učiteljskega zbora ali drugi načrtovani aktivnosti enkrat letno po lastni odločitvi). Moram priznati, da je malo učiteljev, ki v šolskem letu to izkoristijo, še vedno pa je dobrodošlo in učitelji me sedaj že tretje leto zapored na začetku šolskega leta vedno vprašajo, če še imamo »jokerja«.

Prav tako sem postala bolj pozorna na področje sodelovanja šole s starši in sem načrtno razvijala sodelovanje staršev s šolo. Tako kot mnoge šole, tudi mi vsako leto prosimo starše, da ocenijo naše delo z anonimnimi vprašalniki, s katerim ugotavljamo njihovo zadovoljstvo z našim delom. V letu 2011 smo s pomočjo predstavnikov v svetu staršev izbrali področje evalvacije. Tako smo staršem namenili aktivnejšo vlogo pri določanju ožjega področja evalvacije našega dela.

V drugem projektu Comenius (v letih 2010–2012), s katerim smo pristopili k izboljšanju bralne in matematične pismenosti naših učencev, smo vključili v aktivnosti projekta tudi starše. S pomočjo predstavnikov v svetu staršev smo spodbudili starše za izboljšanje motivacije za branje. Predstavniki staršev v svetu staršev so povabili starše svojega razreda na predstavitev, ki so jo pripravili v dogovoru z menoj in razredničarko in pohvalno so nekatere predlagane aktivnosti naletele na dober odziv pri starših in otrocih

(npr. starši 1. razreda so prihajali po dogovoru z učiteljico k pouku in brali pravljice, v 2. razredu so starši pripravili lutkovno igrico). O našem delu v projektu smo starše tudi redno obveščali s pisnimi obvestili in z objavami na šolski spletni strani.

Z zadnjega študijskega obiska na Švedskem (v Sundsvall leta 2012) z naslovom »Razvijanje ustvarjalnosti pri učenju in poučevanju« sem se vrnila bogatejša za številna nova poznanstva z evropskimi ravnatelji, organizatorjem ter gostiteljskimi šolami in boljše poznavanje švedskega šolskega sistema. Tudi tokrat smo udeleženci nenehno primerjali in izmenjevali informacije o našem delu ter šolskih sistemih. Na ogled mesta Sundsvall so nas gostitelji povabili kar z giroskopi in znašla sem se v vlogi učenca, ki občuti nelagodje pred neznanim in novim. S svojimi izkušnjami iz preteklih študijskih obiskov sem predlagala način priprave skupnega poročila, ki se je izkazal kot uspešen na Škotskem in udeleženci so moj predlog sprejeli.

Udeleženci so prihajali iz enajstih držav: Avstrija, Bolgarija, Češka, Nemčija, Španija, Grčija, Italija, Nizozemska, Poljska, Slovaška, Slovenija. V skupini so bili večinoma ravnatelji osnovnih šol, predstavniki sindikatov, univerze ter organizacij za usposabljanje učiteljev in vsi skupaj smo na Švedskem z navdušenjem občudovali arhitekturo njihovih osnovnih in srednjih šol z veliko prostora znotraj in zunaj šolskih stavb ter s številnimi kotički, ki ustvarijo občutek domačnosti in prijetnega učnega okolja (zavesa na oknih, šolska kavarna ...).

Eno izmed spoznanj tega obiska, ki ga želim uvesti v prakso tudi pri nas, je, da je mogoče uspešno razvijati šole in izboljševati učne dosežke učencev le s sodelovanjem učiteljev, za kar pa je potrebno ustvariti objektivne pogoje (npr. enkrat na teden ali na dva tedna načrtovati čas za skupno načrtovanje aktivnosti in evalvacijo). Na Švedskem imajo učitelji obvezno prisotnost na šoli 35 ur, deset ur imajo priznanih za delo doma. Deset dni v letu je namenjenih analizi in pripravi novega šolskega leta, ko so učenci že na počitnicah. Ni ločevanja med mlajšimi in starejšimi učitelji glede prisotnosti in števila ur, ki jih morajo opraviti. Tako nimajo nobenega drugega sistema evidentiranja ur in ločevanja med učno in delovno obveznostjo. O delovnem času učiteljev v osnovnih in srednjih šolah na Švedskem je bil v reviji *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* objavljen članek (Persson 2008).

Obisk osnovne šole, kjer imajo 35 iPadov ter prisostvovanje pouku z njihovo uporabo v 4. razredu, je bilo seveda svojevrstno doživetje. Med drugim so nam predstavili šolsko platformo School-

SLIKA 2

iPad pri pouku
(študijski obisk
na Švedskem
leta 2012)

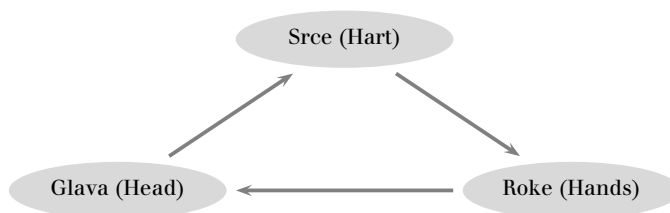


Soft, ki jo uporabljajo pri komunikaciji s starši in je podobna našemu eAsistentu, le da imajo učitelji pri zapisovanju dosežkov učencev nabor ciljev, ki jih označijo, ko jih učenec doseže. Hkrati lahko starši dnevno spremljajo svojega otroka in sledijo učnim vsebinam, ki se v določenem dnevu poučujejo. Letno načrtujejo šole le dve srečanja s starši in otrokom »v živo« in se pri tem držijo pravila »dve zvezdi« in ena izboljšava. To pravilo uporabljam sedaj tudi sama, ko spremljam pouk in skupaj z učiteljem analizirava opazovano uro pouka.

Iz srečanja na Švedskem se je rodilo tudi novo poznanstvo in z eno od teh šol načrtujemo skupaj z drugimi nov projekt, usmerjen v izboljšanje pedagoške prakse.

V svoje lokalno okolje sem po vrnitvi s Švedske prenesla redna mesečna srečanja s predstavniki naše občine in ravnateljicami vrtca in obeh osnovnih šol z namenom skupnega usklajevanja, načrtovanja in razvijanja izobraževalnih organizacij na nivoju lokalne skupnosti. Prej takšnih skupnih srečanj nismo poznali. Srečanja so bila dobro sprejeta tako pri ustanoviteljici (Občina Radenci), kot pri obeh ravnateljicah vrtca in sosednje osnovne šole.

Iz vsakega študijskega obiska sem se vrnila bogatejša za nova znanja, izkušnje in številna nova poznanstva. Pri vsaki naslednji prijavi sem postala »izbirčnejša« in sem v katalogu ponujenih študijskih obiskov iskala študijske obiske s takšno vsebino, kjer bom pridobivala takšna nova znanja, s katerimi bom lahko nadgradila in izboljšala svoje kompetence. Ob tem sem spoznala, da ob močnih področjih postajaš boljši tudi na področjih, kjer si bil prej šibek.



SLIKA 3 3 »H« v izobraževanju

Učiti se delati

Ker se mora Evropska unija spričo globalizacije neprestano soočati z novimi izzivi, bo vsak državljan potreboval vrsto ključnih kompetenc, da se bo lahko prožno prilagajal hitro spreminjajočemu in medsebojno zelo povezanemu svetu. Izobraževanje ima s svojo dvojno vlogo, v socialnem in ekonomskem smislu, ključni pomen pri zagotavljanju, da državljani

Evrope pridobijo ključne kompetence, ki jih potrebujejo, da se na prožen način prilagodijo takšnim spremembam (»Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta Evropske unije o ključnih kompetencah« 2006).

Učitelji in ravnatelji smo pri svojem delu v 21. stoletju postavljeni pred mnoge izzive, ki jih lahko sprejmemo kot nove priložnosti. Danes se svet tako hitro razvija, da tudi od nas zahteva nenehno učenje ter pridobivanje novih znanj in veščin za delovanje.

Richard Riley je dejal (Trilling in Fadel 2009, 3): »Dejansko danes pripravljamo učence za poklice, ki še ne obstajajo, razvijamo pri učencih spretnosti uporabe tehnologije, ki je še niso iznašli in jih učimo reševati probleme, ki jih še ne poznamo.«

Ravnatelj šole mora biti vzor svojim učiteljem tudi pri iskanju novega znanja ali možnosti za pridobivanje finančnih sredstev, ki omogočajo usposabljanje v evropskem kontekstu. Tako sem se odločila, da sem kandidirala na razpisu »Comenius nadaljnja izobraževanja in usposabljanja«, ki so namenjena izobraževanju in usposabljanju posameznikov, ki delujejo na področju vzgoje in izobraževanja (učitelji in vzgojitelji). Uspešna kandidatura mi je omogočila spopolnjevanje na Škotskem (Okoljsko izobraževanje: Izkustvene metode učenja). V okviru tega spopolnjevanja sem se udeležila predavanja dr. Petra Higginsa iz Univerze v Edinburgu o izkustvenem učenju, ki je predstavil model 3 »H« v izobraževanju, ki predstavlja temelj izkustvenega učenja.

Ta model lahko primerjamo z D. Kolbom (Marentič-Požarnik

SLIKA 4

Označevanje
zahtevnosti knjig
z barvnimi tra-
kovi (Comenius
na Danskem
leta 2010)



2000), po katerem se učenje vedno začne z izkušnjo, kateri sledita opazovanje in refleksija, nato formiranje abstraktnih konceptov in generalizacij, sledi preizkušnja konceptov v novih situacijah, kar znova pripelje do konkretne izkušnje. Med podporne metode izkustvenega učenja sodijo opazovanje procesa (npr. spremljanje pouka v tuji državi), čas za razmislek (refleksija in evalvacija), fantaziranje in vizualizacija (razmislek in prenos dobrih primerov pedagoške prakse v lastno delo). To vrsto izkustvenega učenja lahko ponazorimo s procesom poklicne/profesionalne rasti učitelja (Marentič-Požarnik 2000, 123–124).

Učitelji, ki se vključijo v evropske programe usposabljanja ali sodelujejo v evropskem projektu, v katerega je vključena njegova šola, poklicno rastejo in izboljšujejo kakovost svojega dela.

Tako smo v drugem projektu »Comenius večstranska šolska partnerstva« (v letih 2010–2012) naredili premik od vključevanja projektnih vsebin v razširjen program šole k razvijanju lastne pedagoške prakse in prenosom dobrih primerov pedagoške prakse partnerskih šol v naš neposredni učni proces. V projektu »Izboljšanje bralne in matematične pismenosti« so poleg norveške osnovne šole (Mørkved Skole), ki je bila koordinatorka projekta, sodelovale še osnovne šole iz Danske, Nemčije, Romunije in Slovenije. Izziv vsem vključenim šolam je bil, kako izbrati in uporabiti takšne učne strategije, ki bodo vodile k izboljšanju bralne in matematične pismenosti, ki neposredno vplivata na učno uspešnost učencev. V tem projektu sem imela aktivnejšo vlogo tudi sama, saj sem bila vključena od začetka načrtovanja projekta, do enoletnega koordiniranja in priprave zaključnega poročila.

Z delom v evropskih projektih, z vključevanjem v programe izobraževanja in usposabljanja (študijski obiski, Comenius nadaljna izobraževanja in usposabljanja) smo s strokovnimi delavci našli možnosti in priložnosti za obogatitev obveznega programa osnovne šole ter za lastni profesionalni razvoj. Učitelji in ravnatelji lahko vedno nadgrajujemo svoja znanja in dobimo številne ideje za izboljšave pri lastnem delu. Učitelji razvijajo svojo inovativnost ali predstavijo svoje inovativne pristope pri poučevanju evropskim kolegom in širijo svoja znanja, kot je bila v našem projektu npr. vključitev metode prevajanja pri pouku materinščine kot primer dobre prakse in so jo partnerske šole uporabile. Eden izmed izdelkov, ki so nastali v skupnem sodelovanju, je bil skupen prevod zgodbe v materinščino vseh sodelujočih šol in knjižna izdaja le-te. Med obiski partnerskih šol imajo učitelji veliko priložnosti za izmenjavo svojih izkušenj z evropskimi kolegi in se seznanijo s pedagoškimi novostmi, s katerimi se ukvarjajo šole. V našem primeru so imeli učitelji priložnost videti v praksi med drugim sodelovalno učenje v danski osnovni šoli, kjer so vsi danski učitelji prejeli knjigo o sodelovalnem učenju S. Kagana *Cooperative Learning* (2008) in so njegove metode večje uporabljali v razredu. Tudi naša šola ima sedaj svoj izvod te knjige.

Učiti se živeti skupaj

Videti in doživeti Evropo z aktivnim delom v mednarodnih projektih je dokaz človekove radovednosti in gibalno njegovega razvoja. Za učence in zaposlene Osnovne šole Kapela pomeni stik z vrstniki in kolegi v evropskem prostoru izziv in priložnost, omogoča nam refleksijo in primerjavo z evropskimi šolami. Za nas je postalo delo v mednarodnih projektih del naše kulture.

S ponosom ugotavljam, da je večina naših strokovnih delavcev (85 %) v petletnem obdobju aktivno vključena v mobilnosti in je obiskala partnerske evropske šole. Nekateri se niso želeli vključiti in njihovo odločitev smo spoštovali. Posameznikom je včasih težko oditi od doma v »neznano« ter se srečati z evropskimi kolegi, ob spoznanju, da veš, da se od tebe pričakuje zmožnost komunikacije v tujem jeziku. S tem da so naši učitelji vedno obiskali partnerske šole v skupini najmanj dveh učiteljev, smo jim odhod v neznano olajšali. Nekateri so bili bolj vešč komunikacije v angleščini, nekateri sploh ne govorijo angleško, a jim je obisk evropske države, ki je drugače ne bi nikoli obiskali in pogled v učilnice in prisostvovanje pouku prinesel nova znanja in izkušnje. Ko sedaj

SLIKA 5

Spremljanje napredka učenec pri branju (Comenius na Norveškem leta 2012)



spremljam pouk v razredu, mi pogosto kakšen učitelj, ki je bil udeleženec mobilnosti, pove, da je to metodo videl v partnerski šoli in jo je uspešno preizkusil in prenesel v svoj razred. Učitelji so postali bolj pozorni na lastno poučevanje in na izboljšave v razredu, ki dolgoročno vodijo k izboljšanju učnih dosežkov učencev.

Dodana vrednost sodelovanja v evropskih projektih je za ravnatelja tudi čas, ki ga lahko preživi skupaj s svojimi učitelji izven svoje šole na mobilnosti, z druženjem, z evalvacijo in refleksijo (Kaj je novega? Kaj nas je presenetilo? Kaj bomo prenesli v naše vsakdanje delo?). Ravnatelj naj pri svojem vodenju ustvarja takšne pogoje, da bodo lahko učitelji svojo energijo usmerjali v kakovostno poučevanje. Sam mora biti z lastnim učenjem vzgled ter z organizacijo dela in razvijanjem šolske kulture skrbeti za mirno in ustvarjalno okolje, ne le za »gašenje požarov«. Usmerjenost v poučevanje in izboljševanje kakovosti poučevanja mora biti moralna dolžnost ravnatelja in z vključevanjem v evropske projekte postane ta cilj lažje dosegljiv. Mnogi učitelji se lahko pri sodelovanju v evropskem projektu tudi prvič seznanijo ali vidijo v praksi določen didaktični pristop in ga zaradi pozitivnih izkušenj evropskih kolegov tudi prenesejo v svoj razred (npr. delo na postajah, zmanjševanje zaostanka pri branju, razvijanje tekočnosti branja ...).

Sodelovanje z evropskimi kolegi je dodana vrednost, obogatitev delovnega vsakdana in priložnost spoznati nove ljudi in deliti ter pridobivati nova znanja. S sodelovanjem v evropski dimenziji izobraževanja vsi skupaj utrjujemo zavest, da smo državljani Evrope in to prenašamo na svoje učence. Na življenje v skupni Evropi lahko učitelji pripravljamo učence le tako, da tudi sami vstopimo

v evropski izobraževalni prostor in začutimo Evropo. Tako so tudi naši učitelji, ki so izkazali zanimanje za obiske partnerskih šol, imeli priložnost postati »evropski učitelji« s sodelovanjem v projektu »Comenius«. Izbiranje, kdo bo odpotoval kam, sem poverila strokovnim aktivom, ki so se nato uskladili in izbrali učitelje, ki bi želeli obiskati posamezne partnerske šole. Tudi sama sem se namreč z vključevanjem v študijske obiske usposobila za učinkovitejše poverjanje nalog in razvijanje vodenja šole na različnih področjih.

Evropski učitelj lahko občuti prednosti enostavne mobilnosti v Evropski uniji, ki vključuje izobraževanje v drugih evropskih državah, učenje jezikov in drugih evropskih kultur. Lahko izkoristi možnosti zaposlovanja oziroma drugih programov izmenjav, ki jih ponuja Evropska unija. Vse to prispeva k ustvarjanju večjezične in multikulturne Evrope in k vzgajanju za evropsko državljanstvo (Shratz 2005).

Tudi Svet Evropske unije (»Sklepi Sveta z dne 26. novembra 2009 o strokovnem izpopolnjevanju učiteljev in vodstvenih delavcev šol« 2009) in *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011) izpostavljata sodelovanje v evropskih projektih in izobraževanje učiteljev v drugih državah kot doprinos k večji kakovosti učiteljevega dela.

Učiti se biti

V poročilu o najboljših izobraževalnih sistemih na svetu je izpostavljeno, da kakovost vsakega izobraževalnega sistema ne more nikoli pretiravati v kakovosti njegovih učiteljev. Edini način, kako izboljšati učne dosežke, je izboljšati poučevanje (Barber 2007, 7).

Biti učitelj pomeni pomagati učencem učiti se. Biti ravnatelj pomeni pomagati odraslim učiti se. Zato je tako težko (Barber 2007, 35).

Ravnatelj šole naj ustvari priložnosti, ki bodo učiteljem omogočila profesionalni razvoj v evropski dimenziji z izkustvenim učenjem, skupaj s svojimi in evropskimi kolegi. Pomemben je prav vsak učitelj v vsakem razredu in vsak dan njegovega poučevanja. Učitelji potrebujejo našo podporo in opogumljanje, da bodo lahko razvijali svoje talente in bodo pripravljeni porabiti čas in energijo za stvari, ki imajo največji učinek na učne dosežke učencev in to je kakovostno poučevanje.

Z delom v evropskih projektih lahko učitelje motiviramo in nagradimo za dobro opravljeno delo, ko spremljajo evropske kolege pri neposrednem delu v razredu ali gostijo učitelje partnerskih šol

v svojem razredu, tudi sami dobijo potrditev o kvaliteti svojega dela. Učitelji imajo pri sodelovanju v evropskih projektih veliko priložnosti učenja z izkušnjo. Prva je jezikovna izkušnja, ko lahko uporabijo tuji jezik pri sporazumevanju s kolegi. Mnogi učitelji so mi povedali, da niso uporabljali angleščine od svojih srednješolskih časov in so bili sprva negotovi, a ko so pri komunikaciji s kolegi ugotovili, da imajo tudi oni podoben »problem«, so lažje prešli fazo negotovosti in so izkoristili vsak trenutek, da so se lahko pogovarjali s kolegi in njihova angleščina je postajala skozi delo v projektu vedno boljša. V drugem projektu »Comenius« smo vzpostavili prav posebno pravilo, in sicer smo vedno težili k temu, da se učitelji iz iste države niso nikoli usedli skupaj pri obrokih. Ko smo v gostujoči šoli spremljali pouk, smo se med seboj neprestano mešali, zato je bilo nujno, da so se učitelji veliko pogovarjali v angleščini.

Zame kot ravnateljico je ključno, da imajo učitelji priložnost videti od znotraj tudi osnovne šole po Evropi, da lahko primerjajo pogoje za delo z lastnimi pogoji in lahko tudi ugotovijo, da so njihove razmere za delo boljše ali slabše, a kljub temu spoznajo, da šolski zidovi še ne naredijo pouka boljšega, temveč šele učitelji v razredih. Ko spremljajo pouk v razredu ali ko sami gostijo pri svojem pouku kolege, dobijo potrditev, da delajo dobro ali prepoznajo pri sebi področja, ki jih je dobro še razvijati. Ko imajo prvič pri pouku v razredu tudi evropske kolege ali pripravijo predstavitev določene teme v angleščini, je to zanje velik izziv. Po opravljeni nalogi, ko dobijo pohvalo in številne spodbudne besede od evropskih kolegov in ravnateljev, ne samo od mene, ki sem jih opogumila pri prevzemu poverjene naloge, jih to motivira in nagradi ter jim predstavlja spodbudo za nadaljnje delo.

Učitelji in ravnatelji smo s sodelovanjem z evropskimi šolami deležni neprecenljivih izkušenj. Zaradi vključevanja in širjenja lastnega obzorja se razvijamo na osebnem področju zaradi številnih stikov »v živo« in pisnih komunikacij z e-sporočili vzpostavljamo do evropskih kolegov in do sebe samozavestnejši odnos, po Delorsu bi lahko rekli, da »se učimo biti«.

»Še vedno sem polna vtisov in energije, ki sem je prejela v preteklih dneh. Hvala za ponujeno priložnost, da sem začutila, kaj sploh Comenius pomeni, kaj pomeni povezovanje različnih šol, izkušenj, ljudi in seveda tudi kultur. Sama v sebi čutim pravo bogastvo.

Še vedno sem zelo utrujena, še kar naprej imam polno glavo angleških besed, po drugi strani pa sem ponosna sama nase, da

sem sploh šla od doma, da sem se spoprijela s tujim jezikom in po vseh svojih najboljšim močeh sodelovala. Še enkrat hvala za vse spodbude.«

Mnenje udeleženke mobilnosti

Priznati je treba, da prinese vključevanje šole v evropske projekte tudi dodatno delo, a težko bi našla enakovredno usposabljanje za učitelje ali ravnatelje, ki naša znanja in evropsko perspektivo tako razširi in obogati. Tudi sama sem učinkovitejša pri svojem delu in ob sodelovanju v evropskem prostoru sem si zastavila ambiciozen cilj izboljšanje učnih dosežkov naših učencev. Z novimi znanji in povezovanjem v evropskem prostoru je ta cilj lažje dosegljiv. Spoznala sem, da je evropskim šolam skupno to, da je izkustveno učenje s sodelovanjem v mednarodnih projektih učinkovitejše in da bi prav vsak učitelj in ravnatelj v svoji poklicni karieri moral prestopiti meje lokalnega in pogledati v širši evropski šolski prostor. Učimo se drug od drugega in z drugimi. S takšnim delom (p)ostajamo učitelji in ravnatelji učenci, soočamo se z novim in neznanim in šele takrat (p)ostanemo bolj dovzetni za lastno prakso.

Z delom v evropskem projektu smo imeli priložnost v živo doživeti drugačne evropske šolske sisteme, se naučili prepoznavati razlike med njimi in poglobiti znanje o lastnem sistemu. Razvili smo trajna prijateljstva z evropskimi kolegi, nekateri učitelji ohranjajo stike s kolegi s pomočjo družbenih omrežij. Sama sem prepričana, da lahko danes pokličem kolega ali napišem e-sporočilo v veliko evropskih držav in bom od njih, ki so postali moji pravi prijatelji, tudi prejela nasvet ali vzpodbudne besede, če jih bom potrebovala.

Na naši šoli se je skozi delo v evropskih projektih ustvarilo pozitivno ozračje, odprti smo za nove ideje in projekte in vidimo pri vključevanju evropske dimenzije v šolo veliko prednosti. Po petih letih sodelovanja v evropskem izobraževalnem prostoru lahko z gotovostjo trdimo, da smo izboljšali tudi kulturo šole in se spremenjamo v učečo se organizacijo v evropskem prostoru.

Literatura

Barber, M., and M. Mourshed. 2007. »How the World's Best Performing School Systems Come out on Top.« McKinsey and Co. http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_systems_final.pdf

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* 2011.
Ljubljana: Pedagoški inštitut
- Delors, J. 1996. *Učenje: skriti zaklad; poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO.*
Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Fullan, M., in A. Hargreaves. 2000. *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli.*
Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kagan, S. 2008. *Cooperative Learning.* San Clemente, CA: Kagan.
- Marentič-Požarnik, B. 2000. *Psihologija učenja in pouk.* Ljubljana: DZS.
- Persson, M. 2008. »Delovni čas učiteljev v osnovnih in srednjih šolah na Švedskem.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 6 (1): 115–126.
- »Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje.« 2006. *Uradni list Evropske Unije*, L 394/10–18.
- Schratz, M. 2005. What Is a 'European Teacher'? A Discussion Paper, European Network on Teacher Education Policies (ENTEP).
http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/european-teacher.pdf
- »Sklepi Sveta z dne 26. novembra 2009 o strokovnem izpopolnjevanju učiteljev in vodstvenih delavcev šol.« 2009. *Uradni list Evropske Unije*, C 302/6–9.
- Trilling, B., in C. Fadel. 2009. *21st Century Skills: Learning for Life in Our Time.* San Francisco: Jossey-Bass.

■ Mag. Anastazija Avsec je ravnateljica na oš Kapela.
anastazija.avsec@guest.arnes.si

Razmislek o razsežnostih avtonomije ravnateljev v slovenski osnovni šoli

Janja Zupančič

oš *Louisa Adamiča Grosuplje*

Pojem avtonomija ravnatelja je v prispevku obravnavan z različnih zornih kotov. Šolski sistem postavlja okvir, znotraj katerega posamezen vodja sprejema različne odločitve ter izbira poti za doseg zastavljenih ciljev in prav slednje ustvarja razlike med vzgojno-izobraževalnimi ustanovami. Pomemben dejavnik uspešne šole so njeni zaposleni, zato je še posebej pomembno dejstvo, da so slovenski ravnatelji pri izbiri sodelavcev v veliki meri neodvisni. Žal se zmanjšujejo možnosti nagrajevanja, kar sili ravnatelje k iskanju novih rešitev za motiviranje zaposlenih. Pri uresničevanju vizije in zagotavljanju kakovosti mora ravnatelj podpirati strokovnost učiteljev in skrbeti za dobre učne dosežke učencev, pri tem pa vzdrževati dobre odnose s starši. Soodvisnost različnih deležnikov in različnost njihovih pričakovanj neprestano preizkušata meje ravnateljeve avtonomije. Rešitev za ohranjanje profesionalne neodvisnosti v odvisnosti od različnih deležnikov se nahaja v strokovnem in etičnem delovanju posameznega vodje.

Ključne besede: ravnatelj, avtonomija, vodenje, kadrovanje, financiranje, kakovost, starši

Nenehne spremembe in družbeni razvoj vplivajo tudi na delovanje šol, pred njih postavljajo nove zahteve ter nove izzive. Zdi se, da se trdno usidran, tradicionalno sistematično organiziran, vsebinsko in vrednostno jasno opredeljen vzgojno-izobraževalni sistem v zadnjem desetletju sooča z vedno večjimi vdori v njegovo zasebnost. V šole vstopajo ideje poslovnega sveta, potrošniška miselnost, marketing. Država želi imeti vedno večji pregled nad zaposlovanjem, porabo virov in učinkovitostjo svojih »naložb«, želi ugotavljati kakovost dela vzgojno-izobraževalnih ustanov.

Vodstveni delavci si prizadevajo za več avtonomije pri odločanju, a hkrati pričakujejo podporo s strani različnih inštitucij. Kot primer naj navedem oblikovanje vzgojnega načrta, ki je porajalo mnogo vprašanj, na katera so v šolah iskali odgovore in si obetali pomoč strokovnih ustanov. Kljub centralizirano podani nalogi so bile poti do cilja raznolike in v veliki meri v rokah ravnatelja. Za pripravo res uporabnega dokumenta je bilo potrebno široko strokovno znanje in dobro poznavanje zavoda, zato so mnogi ravnatelji upoštevali posebnosti šole in širšo družbeno situacijo spodbu-

dili, koordinirali in spremljali proces, ki je odseval duha in vizijo šole. Nekateri so se odločili za nakup instant rešitev na rastočem trgu »univerzalnih« obrazcev ali so počakali, da so na sosednjih šolah prebili led in se obogatili iz izkušenj drugih, si prihranili nekaj časa, a se prikrajšali za marsikatero izkušnjo. Tako danes na nekaterih šolah vzgojni načrti živijo, drugje pa so le pozabljeni snopiči v omari.

Vzgojnemu načrtu sta sledila uvajanje procesa ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti ter razvojno načrtovanje. Opravljanje tovrstnih nalog odseva ravnateljev odnos do zunanjih zahtev in se prenaša na sodelavce ter njihov odnos do dela. Predan, marljiv in spodbuden ravnatelj bo lažje zagotovil, da bodo zaposleni nalogo opravili zavzeto in kvalitetno. Vodja, ki je nagnjen k izražanju nemoči in iskanju površnih rešitev, naj se ne čudi, če se podobno vedejo tudi njegovi zaposleni. Povprečnost vodenja gre z roko v roki s povprečno zavzetostjo zaposlenih. Kar zaposleni čutijo do svojega dela in ustanove kot celote, je tisto, kar čutijo do svojega vodje (Lobnikar in Grom 2011, 3). Tako je pomembno, da ravnatelj delovnim nalogam doda smisel, izpostavi prednosti in ponuja zaposlenim pozitiven zgled. Naj novih zahtev ne razume kot poseganje v njegovo avtonomijo, temveč priložnost za obogatitev šolske prakse, dvig kakovosti in profesionalno rast kolektiva.

Priporočljivo je ozreti se čez domači plot in ugotoviti, kako avtonomen je slovenski ravnatelj v primerjavi z evropskimi kolegi. Evropa ponuja mnogo različnih modelov, številne primere dobre in malo manj uspešne prakse, torej izvrsten učni poligon. V to me je prepričala izkušnja študijskega obiska v Hannovru maja 2012, kjer smo s kolegi ravnatelji in drugimi ustvarjalci šolske prakse iz dvanajstih evropskih držav širili vedenje o inovativnem vodenju in usposabljanju učiteljev v avtonomnih šolah.

Kaj je avtonomija?

Kantova trditev, da je avtonomija lastnost volje, da je sama sebi zakon, jasno poveže pojem avtonomije z izvirno grško besedo *autonomus* (*autos* – sam, *nomus* – zakon). Avtonomijo razumemo kot možnost samostojnega, neodvisnega odločanja.

Avtonomen posameznik svoje odločitve sprejema samostojno in brez pritiskov na podlagi informacij, ki si jih v procesu odločanja pridobi. Posledično za svoje odločitve nosi in sprejema popolno odgovornost. Odgovoren vodja se zaveda, da je odločanje pravzaprav izbiranje najboljše poti izmed zaznanih možnosti, je

neke vrste perfekcionizem, stremljenje k popolnosti. Težo povečuje tudi razsežnost učinkov posamezne odločitve: ali bo odločitev vplivala le na notranje dogajanje v šoli (npr. imenovanje šolske tekmovalne komisije) ali bo imela širši odmev in bo zadevala tako učitelje kot tudi učence in starše (npr. odločitev o izbiri delovnih zvezkov).

Vrste avtonomije

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja omejuje dve vrsti avtonomije, in sicer avtonomijo šolskega prostora (ZO FVI, 72. člen) in avtonomijo strokovnih delavcev pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega dela (ZO FVI, 92. člen). V isti sapi s podeljeno avtonomijo je njena razsežnost nemudoma omejena in uokvirjena. Tako je ravnatelj tisti, ki odloča o izvajanju dejavnosti v šoli, ki niso povezane z vzgojo in izobraževanjem, a ne sme dovoljevati političnih ali konfesionalnih aktivnosti. Prav tako so strokovni delavci strokovno avtonomni pri izvajanju svojega dela, vendar v okviru zakonov in javno veljavnih programov.

Tovrstna avtonomija je dokaj preprosta, kajti osebi je dodeljena v jasno določeni meri in obsegu. Gibanje znotraj okvira odgovorni osebi zagotavlja določeno mero varnosti. Tako prepoved delovanja političnih strank in konfesionalne dejavnosti v šolskem prostoru ne ruši ravnateljeve avtonomije, temveč ga, ravno nasprotno, osvobaja različnih zunanjih interesov.

Podobno so s pravnimi akti skrbno določene še strokovna, poslovodna in finančna avtonomija ravnatelja. Težje pa je definirati osebno in etično neodvisnost. S Kodeksom ravnanja javnih uslužbencev so opredeljena osnovna etična pričakovanja države do svojih uslužbencev, ki naj bi izboljšala delovanje in dvignila ugled. V Sloveniji kodeks ravnanja ravnateljev ne obstaja, medtem ko so v Veliki Britaniji oblikovali kodeks profesionalne etike za učitelje, ki velja tudi za vodstvene delavce šol.

Stopnje avtonomije

Stopnjo ravnateljeve avtonomije lahko razdelimo na tri ravni: popolno, delno in ničelno (Eurydice 2008). Ravnatelj, ki ima popolno avtonomijo, lahko v okviru zakonov odločitve sprejema samostojno. Delno avtonomen vodja pred dokončnimi odločitvami pridobi soglasje oziroma mnenje npr. učiteljskega zbora, sveta staršev, sveta zavoda, ministra in/ali lokalne skupnosti. Na posa-

meznih področjih ravnatelj odločitev ne sprejema, tako tam avtonomije nima.

Popolna avtonomija

Čeprav ima ravnatelj formalno popolno avtonomijo za izvajanje določenih nalog, se bo demokratično-etični vodja pred pomembnimi odločitvami posvetoval s člani kolektiva in jih vpletel v proces. Tako moder ravnatelj popolne avtonomije ne bo izkoriščal v duhu absolutista, temveč bo upošteval posebnosti posameznikov in okoliščin.

Pri izboru razrednikov bo ob zavedanju, da sta ustvarjanje primernega učnega socialnega okolja v oddelku in oblikovanje ustrezne šolske kulture temeljna pogoja za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev (Ažman 2012, 23), na primer prednost ponudil sodelavcem, ki omenjena prizadevanja aktivno podpirajo na ravni oddelka in posameznika. Pri odločanju o izvajanju pouka v manjših skupinah bo upošteval posebnosti učencev, številčnost oddelkov, prostorske in kadrovske možnosti. Pri načrtovanju stalnega strokovnega izobraževanja zaposlenih pa prednostne naloge šole, šibka in močna področja strokovnih delavcev, čas in kraj izvedbe izobraževanja, višino kotizacije in podobno. Formalno je ravnatelj odgovoren za zagotavljanje in ugotavljanje kakovosti s samoevalvacijo in za pripravo letnega poročila o samoevalvaciji šole (ZOOFVI, 49. člen).

Po Harrisu (v Vanhoof idr. 2011, 371) dodeljena odgovornost za opravljeno nalogo od ravnatelja ne zahteva, da delo opravi sam; v procesu vodenja samoevalvacije ima osrednjo vlogo, vendar pa to ni izključno njegova naloga – za doseganje najboljših rezultatov je pomembna investicija v druge ljudi, zato je potrebno, da vključi vse interesne skupine, poveže podsisteme ter s helikopterskim pogledom in širokim spektrom znanj poskrbi za ponotranjeno in odgovorno uresničevanje naloge s strani zaposlenih ter spodbudi aktiven prispevek učencev in staršev.

Delna avtonomija

Pri zaposlovanju novih delavcev, izboru delovnih zvezkov, dodeljevanju statusov učencem in nekaterih drugih nalogah je ravnatelj v postopku odločanja dolžan pridobiti mnenje oziroma soglasje različnih organov šole ali celo pristojnega ministrstva. V teh primerih ravnatelj posvetovalnemu oziroma nadzornemu organu poda širši pogled učinka odločitve na življenje in delo šole, priskrbi dodatne

informacije, predstavi interese, želje in potrebe tudi drugih vpletenih. Ali je vmesni člen v postopku zavora ali opora, je odvisno od posameznega primera.

Pred zaposlitvijo novega sodelavca mora ravnatelj pridobiti soglasje pristojnega ministra in nato še sveta zavoda. Dvojni varovalni mehanizem naj bi služil racionalnemu ravnanju s sredstvi za plačilo dela, pravzaprav pa dodatno soglasje, ki ga v 186. členu določa ZUJF, ne bi bilo potrebno, kadar je financer MIZKŠ. V kolikor bi ravnatelj zaposlil delavca nad sistematiziranim obsegom, dodatnih sredstev za plačo ne bi prejel, ker do njih ni upravičen. Gledano z drugega zornega kota pa odločanje sveta zavoda ni povezano z odgovornostjo njegovih članov, kajti četudi organ soglasja ne bi izdal, bi ravnatelj (in ne svet zavoda) nosil odgovornost za ustrezno izvajanje pedagoškega procesa. Vpletanje dodatnega soglasja delodajalca tako postopek časovno podaljšuje, povečuje obremenitve zaposlenih, ki odsotnega delavca nadomeščajo ter meče senco nezaupanja na ravnateljeve kadrovske odločitve.

V postopku dodeljevanja statusov učencem ravnatelj pred odločanjem pridobi mnenje učiteljskega zbora oziroma razrednika, ki ima z učencem vsakodnevni stik, ga dobro pozna in verjame, da bo dogovor učencu omogočil lažje usklajevanje šolskih in izvenšolskih aktivnosti. Še posebej na velikih šolah praktično ni mogoče, da bi ravnatelj poznal posebnosti vsakega posameznega učenca, zato od učiteljev in svetovalnih delavcev pričakuje, da imajo informacije o njegovem življenju zunaj šole, ki bodo v pomoč pri odločanju o pravicah učenca.

Če je pri dodeljevanju statusov vloga mnenja dajalca ravnatelju v pomoč, pa v postopku določitve skupne nabavne cene delovnih zvezkov in gradiv pridobivanje mnenja sveta staršev ravnatelj pogosto postavlja v zahteven pogajalski položaj. Ravnatelj, razpet med tri interesne skupine (učitelje, ki gradiva potrebujejo za doseganje učnih ciljev, starše, ki gradiva financirajo in učence, ki delovne zvezke uporabljajo), mora delovati povezovalno. S spodbujanjem večsmerne komunikacije in zastopanjem strokovne avtonomije bo sooblikoval dogovor, ki bo omogočal kakovostno izvajanje pouka.

Ničelna avtonomija

Posamezni elementi šolskega polja so določeni centralno in tvorijo ogrodje šolskega sistema. Določanje višine plač zaposlenih je urejeno sistemsko, zato se ravnatelju ni potrebno pogajati z mini-

strstvom ali lokalno skupnostjo glede sredstev za maso plač. Delo učiteljev v slovenskih osnovnih in srednjih šolah je vrednoteno enako, medtem ko so bili v preteklosti učitelji v različnih občinah različno plačani. Standardi in normativi za oblikovanje oddelkov zagotavljajo enake razmere za učence po celotni državi in odvezujejo ravnatelja pogajanj o številu oddelkov. Jasno predpisana izobrazba strokovnih delavcev je ravnatelju v podporo pri zagotavljanju strokovno ustreznih zaposlenih. Trenutno se pojavlja težava s pomanjkanjem specialnih pedagogov – defektologov, a je na potezi pristojno ministrstvo, ki naj bi predvidevalo tudi potrebe po deficitarnih kadrih. Dokler težava ne bo sistemsko odpravljena, bodo ravnatelji iskali čim bolj ustrezne kadre in zaradi okoliščin, na katere nimajo vpliva, ne bodo mogli zagotavljati zakonitosti izvajanja odločb o usmeritvi otrok s posebnimi potrebami.

Avtonomija in kadrovanje

Pridobivanje ustreznih ljudi je ena najpomembnejših ravnateljevih nalog. Iskanje primernih kandidatov in razgovori so odločujočega pomena za uspešnost šole (Beers 2007, 111), zato je pomembno, da ima ravnatelj na področju kadrovanja popolno avtonomijo. V 49. členu ZO FVI je med pristojnosti ravnatelja uvrščena zelo pomembna navedba, ki ravnatelju dodeljuje nalogo odločanja o sklepanju delovnih razmerij in odločanje o disciplinski odgovornosti delavcev. Ravnatelj je pred zaposlitvijo delavca dolžan pridobiti zahtevana soglasja, a od tu naprej lahko izbira med prijavljenimi kandidati sam. Slovenskim ravnateljem je v primerjavi z evropskimi kolegi dodeljena velika mera neodvisnosti. Samo v Belgiji (flamska skupnost in subvencionirani sektor v francosko in nemško govorečih skupnostih), na Irskem (nižje sekundarne šole) in v Sloveniji imajo ravnatelji popolno avtonomijo na področju izbire učiteljev, opisa delovnega mesta in dolžnosti, disciplinskega ukrepanja in odpovedi delovnega razmerja (Eurydice 2008).

V Španiji na primer država zaposlene premešča vsakih nekaj let. Ravnatelji so nezadovoljni še posebej takrat, ko imajo v ustanovi perspektivnega sodelavca, ki gradi dobre odnose, kakovostno izvaja učni proces, se vključuje v različne šolske in izvenšolske dejavnosti ter pomembno prispeva k dvigu kakovosti celotne šole. Ob neprestani fluktuaciji strokovnih delavcev ravnatelj le težko zagotavlja kontinuiteto procesov. Prav tako zaposleni ne uspejo vzpostaviti tesnejših odnosov s sodelavci, se bolje spoznati, kar bi lahko

vodilo k večjemu sodelovanju, transferu znanj, k medpredmetnim povezavam ipd.

Na drugi strani pa je učitelj v Nemčiji po pridobitvi ustrezne izobrazbe nameščen na določeno šolo in običajno na njej tudi ostane, če ravnatelj zaradi nezadovoljstva ne posreduje pri šolskih oblasteh in doseže premestitev. Učitelji imajo zagotovljeno socialno varnost in delovno mesto. V redkih primerih so premeščeni na drugo šolo.

Podobne prakse na slovenskih šolah ne zasledimo, tako se ravnatelji na različne načine soočajo z neustreznimi zaposlenimi. Za določitev slednjih Beers (2007, 108) uporablja kriterij »Ali bi želel, da so moji otroci v tem razredu?« Če je odgovor negativen, sledi ukrepanje, kajti Beers (2007, 108) trdi, da vsak človek ni ustvarjen za poučevanje; nekateri ljudje nimajo potrebnih osebnostnih kvalitiet, česar ni mogoče spremeniti, ne glede na to, koliko strokovnega spopolnjevanja jim ravnatelj nudi. V takem primeru naj ravnatelj pripravi natančen načrt aktivnosti z učiteljem, dosledno vodi pisno dokumentacijo in vztraja.

Zavzete zaposlene pa naj nagrajuje in tako vzdržuje njihovo motivacijo za delo. Beers (2007, 126) ugotavlja, da učitelje motivira, če jim ravnatelj postavi izziv in ga dosežejo. Izziv je na primer zmanjšanje nasilnega vedenja, dosledno opravljanje domačih nalog in podobno. Ko učitelj ugotovi, da je dosegel svoj cilj, mu to nudi veliko večje zadovoljstvo kot kakršnakoli malenkost, ki bi mu jo lahko podaril ravnatelj.

Slovenski učitelji radi povedo, da ne delujejo na etični pogon, še posebej po letu 2010, ko so bila šolam z Zakonom o interventnih ukrepih (ZIU) zaradi gospodarske krize odtegnjena sredstva za redno delovno uspešnost. Nato pa z Zakonom o interventnih ukrepih in z Zakonom za uravnoteženje javnih financ (ZUJF) tudi omejene ali (začasno) odvzete še pravice do napredovanja, povračila dela stroškov za prevoz na delo, dela povračila regresa za prehrano in druge.

Eden zadnjih rezov v finančni kolač ravnatelje postavlja pred nov izziv. Slovenske osnovne šole so v šolskem letu 2011/12 na podlagi ravnateljeve izjave o 95 % realizaciji programa še prejemale denarna nakazila za nadomeščanje krajših odsotnostih. S pridobljenimi sredstvi je ravnatelj zagotavljal plačilo vsaj določenega obsega ur nadomeščanj ter nemoteno izvajanje programa. Od septembra 2012 šole sredstev ne prejema več, ravnatelji morajo uporabiti druge vire moči.

Naslednji pomemben preizkus ravnateljevega vodenja je oce-

njevanje letne delovne uspešnosti zaposlenih, saj ima pri izvrševanju naloge popolno avtonomijo, ki pa je morebiti ne izrabi v celoti, ker se zaveda, da so dobri odnosi za učinkovito delovanje šole pomembnejši od realno podane nižje ocene. Dejstvo je, da je v naših šolah kultura tovrstnega ocenjevanja še v razvoju. Pogosto gre za enačenje ocene letne delovne uspešnosti s šolskimi ocenami, zato je ocenjevanje na področju vzgoje in izobraževanja verjetno še bolj občutljivo kot v drugih segmentih javne uprave. Dokaz, da se s podobno dilemo ukvarjajo tudi predstojniki v drugih resorjih javne uprave, ponuja raziskava Ministrstva za pravosodje in javno upravo (2011, 70), ki ugotavlja, da so razmere podobne v celotnem javnem sektorju, saj je od 50 pa tudi do več kot 80 % vseh javnih uslužbencev ocenjenih z nadpovprečno oceno.

Drug pogled na vpliv ravnateljevih odločitev pri določanju letnih ocen in napredovanjih zaposlenih izpostavi še eno težavo: zaposleni z doseženimi najvišjimi napredovanji in plačnimi razredi, ki jih motivira dokazovanje in tekmovalnost, potrebujejo nove izzive. Tu se izkaže nesorazmerje med dejansko in pravno avtoriteto ravnatelja. Ravnatelj ima moč, da odloča o letnih ocenah, a če slednje za zaposlene nimajo vrednosti, zbledi tudi dejanska avtoriteta ravnatelja. Sistemsko je rešitev nakazana v dokumentu »Analiza učinkov in ugotovljene pomanjkljivosti plačnega sistema v javnem sektorju« (Ministrstvo za pravosodje in javno upravo 2011, 71), ki predlaga spremembo sistema napredovanja z določitvijo takšnega sistema napredovalnih obdobj, da zaposleni končne plačne razrede napredovanja dosegaajo proti koncu svoje delovne dobe. Slovenski učitelji namreč relativno hitro dosežejo najvišjo možno plačo: le-to je možno doseči v 13 letih, v državah OECD pa v povprečju v 24 (*Bela knjiga* 2011, 507).

Avtonomija in financiranje

Financiranje slovenskih javnih šol je transparentno, sistemsko uravnano in nadzorovano. Odgovornost za pravilno finančno poslovanje nosita ravnatelj in računovodja, ki s prepletanjem pedagoške in poslovodne funkcije zagotavljata ustrezne pogoje za delovanje šole. Poraba sredstev je namenska, zato je ravnatelj dolžan poskrbeti, da se na primer sredstva za izobraževanje zaposlenih namenijo za plačilo kotizacij in ne za krpanje finančne luknje lokalne skupnosti ter pokrivanje materialnih stroškov (ZOFVI, 82. člen).

Poleg virov iz državnega in občinskega proračuna naj bi šole del

finančnih sredstev pridobile tudi same. Z uvedbo šolskih skladov (ZO FVI, 135. člen) so zavezane k pridobivanju prispevkov staršev, donacij, zapuščin in sredstev iz drugih virov. Šolski sklad upravlja upravni odbor, ki ga sestavljajo predstavniki zaposlenih in staršev. Ravnateljeve naloge in obveznosti v zvezi z delovanjem sklada niso posebej navedene, zato jih povežimo s prvo navedbo pristojnosti ravnatelja iz 49. člena ZO FVI, v kateri je opredeljeno, da ravnatelj organizira, načrtuje in vodi delo šole. Sicer neizrazita vloga ravnatelja vsaj enkrat letno dobi zelo jasen pomen, kajti pridobivanje donacij je eden izmed kriterijev določanja ravnateljeve delovne uspešnosti (»Pravilnik o merilih za ugotavljanje delovne uspešnosti direktorjev s področja šolstva«, 8. člen). Tako je ravnateljem posredno dodeljena tudi vloga iskalca dodatnih finančnih virov.

S finančnimi sredstvi je povezano aktualno omejevanje števila ur za izvajanje podaljšanega bivanja. Junija 2012 je resorno ministristvo podalo utemeljitev, da glede na finančni položaj ni dopustno, da bi bilo v popoldanskem času možno istočasno opravljanje podaljšanega bivanja in dopolnilnih dejavnosti za isto skupino učencev. Verjetno je v določenih zavodih možno skržiti obseg podaljšanega bivanja na račun interesnih dejavnosti, a se v praksi pogosto izkaže, da ne gre več za interese učencev. Šole problem rešujejo tako, da za celotno skupino učencev, ki bi bili vključeni v oddelek podaljšanega bivanja, organizirajo kvazi interesno dejavnost, ki bolj ali manj zadovolji interese uporabnikov in zmožnosti izvajalcev. Krčenje sredstev se realizira v racionalizaciji programa in ima za posledico najprej skromnejši nabor dejavnosti za učence. Dolgoročno bi lahko spremembe upočasnile tudi proces zagotavljanja kakovosti šole, kajti v podaljšanem bivanju učitelji pogosto pozornost posvečajo učno šibkejšim učencem in tistim, katerim starši ne morejo pomagati pri učenju.

Avtonomija in kakovost

Pojmovanje kakovosti je kombinacija kakovosti v relativnem pomenu (zadovoljitev potreb in pričakovanj uporabnikov) ter absolutnem pomenu (doseganje ciljev, zapisanih v uradnih dokumentih) (Milekšič in Kos Kecojević 2001, 106). Za zagotavljanje kakovosti mora ravnatelj pridobiti informacije o potrebah in pričakovanjih učencev in staršev ter jih uglasiti z zahtevami in pričakovanji šolskega sistema, posamezne šole in na podlagi ugotovitev načrtovati proces izboljšav. Učinkovita oblika organiziranega procesa

samoevalvacije vključuje oblikovanje tima, ki ga poleg ravnatelja sestavljajo vsestransko (u)sposob(lje)ni učitelji. Glavna naloga ravnatelja je spodbuditi učitelje k samoevalvaciji zaradi izboljševanja njihovega dela, a jim hkrati tudi dati prostor in čas (Zavašnik Arčnik in Gradišnik 2011, 52).

V primerjavi s šolami v evropskem prostoru, ki imajo različne nacionalne sisteme ugotavljanja kakovosti in (samo)evalviranja, se v Sloveniji pojavlja več pristopov. Ravnatelj je v skladu z 49. členom ZO FVI odgovoren za zagotavljanje in ugotavljanje kakovosti s samoevalvacijo in pripravo letnega poročila o samoevalvaciji. Od tu naprej ima proste roke. Odločitev za prednostno področje izboljšav je odvisna od vizije šole, dinamike kolektiva in specifik ustanove. Poročila o samoevalvaciji in realizaciji letnega delovnega načrta ter podobne dokumente ravnatelj na zahtevo pošilja lokalni skupnosti, ne pa tudi pristojnemu ministrstvu. Zaradi nepovezanosti spremljanja kakovosti od ravni šol do nacionalne ravni imajo ravnatelji več avtonomije, a tudi manjše možnosti formalne primerjave in manj povratnih informacij o uspešnosti ustanove v razmerju do drugih šol. Trenutno bi lahko kakovost šol primerjali na podlagi rezultatov zunanjskega preverjanja, kar zahteva temeljito in večplastno interpretacijo.

Kljub zavedanju, da rezultati preverjanj ne izkazujejo nujno kakovosti poučevanja, je naša družba naravnana storilnostno, zato posamezni učitelji v šestem in predvsem v devetem razredu pedagoški proces prilagodijo tako, da bi učenci dosegli čim boljše rezultate: rešujejo pole z nalogami preteklih let, uri reševanje določenih tipov nalog in podobno. Zaradi zunanjih pritiskov ne utegnejo pomisliti, da so znanje učencev gradili že tudi učitelji v nižjih razredih.

Predstavniki Finske, ki v zadnjih letih na različnih mednarodnih raziskavah dosegajo zavidljive rezultate, menijo, da so njihovi dosledno visoki dosežki posledica intenzivnih vlaganj v izobraževanje učiteljev, ne pa v preverjanje in uporabo rezultatov (Shapiro, Shapiro in Koren 2011, 11). Slednje le še potrjuje, da je največji kapital šol v človeških virih.

Avtonomija in sodelovanje s starši

Izhodišče sodelovanja šol s starši zarisuje *Bela knjiga* (2011, 116), kjer snovalci zapišejo, da je s starši potrebno doseči soglasje o temeljnih ciljih vzgojno-izobraževalnega dela in dogovor, da si bodo za doseg teh ciljev prizadevali vsi. Vlada starše postavlja v raz-

lične vloge in poudarja njihov pomen – daje jim večjo moč z namenom lažjega nadzorovanja učiteljev in šole. S tem pa vlada doseže še nekaj – poveča njihovo odgovornost – in tako tudi njih disciplinira (Marinšek 2006, 42).

Glede na dejstvo, da šolo in starše povezuje podoben interes, dobrobit in kakovostno znanje otrok, bi partnersko sodelovanje lahko prispevalo k doseganju dobrih učno-vzgojnih rezultatov učencev. A kot je zapisano v *Beli knjigi* (str. 116) je potrebno jasno načrtovati meje strokovnih odločitev učitelja, na katere starši nimajo pravice vplivati. Pa vendarle.

Neformalno organiziranje staršev je v Sloveniji dobilo formalno potrditev aprila 2008, ko je bil v 66. člen ZO FVI dodan peti odstavek, ki je omogočil povezovanje aktivov svetov staršev. Decembra 2009 so potekala prva srečanja predstavnikov Ministrstva za izobraževanje, znanost, kulturo in šport s starši, na katerih je bila poudarjena pomembna vloga staršev pri oblikovanju politik na področju šolske vzgoje. Takratni šolski minister se je zavzel za zmanjšanje količine delovnih zvezkov in učbenikov, za uvedbo elektronskih gradiv. Starši pa so izpostavili še problem šolske prehrane in prenatrpanosti kurikula (http://www.mizks.gov.si/nc/si/medijsko_sredisce/novica/article/12058/6358/).

Tudi naslednji resorni minister je Zvezo aktivov svetov staršev Slovenije (v nadaljevanju ZASSS) postavljaj v vlogo aktivnega sogovornika na nacionalni ravni, ki bo sodeloval pri pripravi predpisov in drugih ukrepov na področju vzgoje in izobraževanja (http://www.mizks.gov.si/si/medijsko_sredisce/novica/article/55/7231/f4abd36f6b/).

Že septembra 2012 je pozornost vzbudil dopis predsednika ZASSS, v katerem predsednik aktivov svetov staršev poziva k podajanju mnenj k predlogom ukrepov v šolstvu. V dopisu v obravnavo podaja dvajset točk, kot so na primer: razviti model spremljanja kakovosti učiteljevega dela; omogočanje večpredmetne usposobljenosti, racionalizacija normativov predšolskega in osnovnošolskega izobraževanja; ureditev mreže osnovnih šol in osnovnih šol za otroke s prilagojenim programom, povišanje učiteljeve in vzgojiteljeve učne obveznosti ... Predsedniki posameznih aktivov so bili pozvani, naj se na svetih staršev do omenjenih predlogov opredelijo in predlagajo načine za njihovo uresničevanje.

Tovrstno akcijo je razumeti kot drzen poseg v strokovno avtonomijo in ne demonstracijo aktivnega partnerskega odnosa. Razraščajoča vloga in organiziranost staršev korak za korakom šolam odvzema moč, saj naj bi šola po mnenju močnega interesnega toka

staršev znižala dosedanje pretirano zahtevnost, odpravila nepotrebno zunanje preverjanje znanja ter tudi učbenike in delovne zvezke (Gaber in Kos Keckojević 2011, 23). V očeh otrok in staršev je spoštovanje dogovorjenega in predpisanega reda, opravljanje domačih nalog marsikdaj preveč. A kot pravita Gaber in Kos Keckojevićeva (2011, 29) je to nujni pogoj in smisel šole. Šola ni prostor ugodja, temveč je pogosto zahtevna in neprijetna. Trud in delo, ki ga učenec vloži, pa sta na koncu poplačana z uspehom. Zato je pomembno, da starši in šola gojijo aktivno kulturo dialoga, se poslušajo in slišijo.

Avtonomija in imenovanje ravnatelja

V Republiki Sloveniji so v postopek imenovanja ravnatelja vključeni zaposleni na šoli, starši in lokalna skupnost, ki v postopku podajo nezavezujoča mnenja. Predstavniki omenjenih treh skupin v svetu zavoda nato glasujejo o bodočem ravnatelju upoštevajoč (ali ne) pridobljena mnenja. Dilema, ali glasovati kot predstavnik glasovalnega telesa ter zastopati pridobljeno mnenje ali glasovati kot avtonomen posameznik, neupoštevajoč mnenje zaposlenih, staršev ali lokalne skupnosti, običajno vnaša razburjenje v šolske kolektive ter lokalno dogajanje v času postopka izbire ravnatelja.

Naslednji nejasen primer zadeva hierarhijo pristojnosti: svet zavoda je nadzorni organ ravnatelja, ki nima neposredne (kazenske, pravne) odgovornosti, ima pa moč odločanja. Za zakonitost delovanja šole in tako tudi sveta zavoda pa je odgovoren ravnatelj, ki je omenjenemu organu podrejen. Iz ZO FVI (136. a člen) in ZO SN (101. člen) je razvidno, da so globe za prekrške predpisane za pravne in odgovorne osebe zavoda, medtem ko ZO SN v 102. členu opredeljuje tudi globe za prekrške staršev. Kdo je torej odgovoren, ko v postopku imenovanja ravnatelja pride do napake? Stari ali novi ravnatelj ali svet zavoda? Problematičnost področja potrjuje tudi šolski inšpektorat, ki ugotavlja, da so bile v letu 2011 najpogosteje potrjene tiste očitane kršitve, ki so se nanašale na postopek imenovanja in razrešitev ravnatelja (Inšpektorat Republike Slovenije za šolstvo in šport 2012, 19).

Na splošno šole v Evropi nimajo odgovornosti pri izbiranju svojega ravnatelja (Eurydice 2008). V štirih državah (na Poljskem, Portugalskem, v Španiji in Sloveniji) so v postopek vključeni učitelji. V petih državah o izbiri ravnatelja (so)odloča organ upravljanja šole, v večini držav pa ravnatelje imenuje država oziroma pristojno ministrstvo. Ne glede na način imenovanja ravnatelja je

zelo pomembno, da slednji jasno izoblikuje svoja strokovna pričakovanja in etično držo, saj bo le tako lahko ohranil lastno trdnost in neodvisnost ter krepil moč sodelavcev in šole, ki jo vodi.

Zaključek

Značilnosti ravnateljevega dela določajo tudi polje njegove avtonomije. Kot zastavonoša poslanstva šole naj v prvi vrsti zagovarja stroko in si prizadeva za neodvisnost pedagoškega vodenja. Ravnatelj kot strokovnjak z večletnimi izkušnjami, ki jih je pridobil pred nastopom funkcije, naj največ moči usmeri v ustvarjanje okoliščin, ugodnih za učenje. Sistematično naj se posveča delu s kolektivom. Zaposluje naj najuspešnejše učitelje in se ne izogiba odgovornosti ukvarjanja z neustreznimi delavci. Velik del svojega časa naj nameni spremljanju učiteljevega dela, izvajanju razgovorov, spodbujanju izmenjav izkušenj in primerov dobrih praks, izražanju pohval, nagrajevanju. S posvečanjem učenju učiteljev bo izboljšal tudi učenje učencev. V vseh navedenih dejavnostih razmišljujoči ravnatelj razpolaga z izdatno mero avtonomije. Vodja, ki svojo nalogo opravlja kot togi izvrševalec oblasti, pa avtonomije niti ne želi.

Ravnatelj kot vmesni člen med oblastjo in učitelji prispeva tudi k pretoku idej in soustvarja priložnosti za vse. Lahko se sicer odloči, da bo le sprejemal navodila z vrha in jih nekritično ali celo podkrepjene z negativizmom posredoval navzdol ter tako dolgoročno zagotovil še več zunanjega nadzora, saj svoje vloge ne bo upravičil. Spoštujem ravnatelja, ki tok idej preusmeri v nasprotno smer. Ravnatelja, ki z izkušnjami in informacijami s terena kritično in tvorno prispeva k pozitivnim spremembam ne le na svoji šoli, ampak sodeluje tudi pri sistemskih izboljšavah. Cenim ravnatelja, ki omogoča izobraževanje vsem zaposlenim, ne le zaposlenim za nedoločen čas, ki proračunska sredstva (in ne svoja) investira v celoten šolski sistem (in ne le v svojo šolo). Pravi vodja bo s širokim razmišljanjem in nesebičnim ravnanjem krepil učenje tudi na sosednjih gredicah in verjel, da kakšno plodno seme zanesse nazaj na njegov vrt.

Pri sodelovanju z deležniki naj bo odprt, a odločen zagovarjati strokovno avtonomijo, temelječo na dokazih. Pogosto naj se sprašuje o svojem delu in preverja, ali še udejanja poslanstvo. Ob zavedanju, da je za spremembe potreben čas, naj ne goji nerealnih pričakovanj, temveč stopa zanesljivo z majhnimi, a trdnimi koraki.

Razmišljanje o neodvisnosti ravnatelja me je pripeljalo do pri-

spodobe, da je avtonomija kot mavrica: v čudovitem neotipljivem odsevu se prepletata dva, na prvi pogled nezdružljiva, elementa: svetloba in dež. Za nastanek pojava pa so potrebni še ustrezni temperaturni pogoji. Tako ravnatelj pri svojem delu povezuje učenje in različne deležnike. Če mu uspe ustvariti ustrezne pogoje, bo nastalo nekaj izjemnega. Dodana vrednost različnosti bo zasijala urejeno. In kako bo ravnatelj avtonomijo uzrl? Pogled naj usmeri v pravo smer.

Literatura

- Ažman, T. 2012. *Sodobni razrednik: priročnik za usposabljanje učiteljev za vodenje oddelčnih skupnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Beers, B. 2007. *Šole učenja: praktični priročnik za učitelje in ravnatelje*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. 2011. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf
- Eurydice. 2008. *Šolska avtonomija v Evropi: politike in ukrepi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090SL.pdf
- Gaber, S., in Ž. Kos Kecojevič. 2011. »Zagotavljanje kakovosti kot del dispoziitiva varnosti.« V *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*, ur. Ž. Kos Kecojevič in S. Gaber, 10–36. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- »Kodeks ravnanja javnih uslužbencev.«
http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro2/predpis_DRUG1022.html
- Inšpektorat Republike Slovenije za šolstvo in šport. 2012. »Letno poročilo Inšpektorata Republike Slovenije za šolstvo in šport za leto 2011.«
http://www.iss.gov.si/fileadmin/iss.gov.si/pageuploads/letna_porocila/Inspekcijsko_porocilo2011.pdf
- Lobnikar, B., in V. Grom. 2011. »Osebna zavzetost zaposlenih – ključni dejavnik uspeha podjetja.« Prispevek na 30. mednarodni konferenci o razvoju organizacijskih znanosti Organizacija prihodnosti, Portorož, 23.–25. marec.
- Marinšek, S. 2006. »Učitelj in starši – na istem ali na nasprotnem bregu?« V *Usposabljanje ravnateljev za spremljanje in usmerjanje sodelovanja med učitelji in starši*, ur. S. Marinšek, 8–49. Ljubljana: Šola za ravnatelje. <http://www.solazaravnatelje.si/ISBN/961-91444-8-1.pdf>
- Milekšič, V., in Ž. Kos Kecojevič. 2011. »Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v osnovnih šolah.« V *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*, ur. Ž. Kos Kecojevič in S. Gaber, 105–137. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Ministrstvo za pravosodje in javno upravo. 2011. »Analiza učinkov in ugotovljene pomanjkljivosti plačnega sistema v javnem sektorju.«
http://www.mpju.gov.si/fileadmin/mpju.gov.si/pageuploads/DPJS/doc/Analiza_23062011.DOC

- »Pravilnik o merilih za ugotavljanje delovne uspešnosti direktorjev s področja šolstva.« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro8/predpis_PRAV7588.html
- Shapiro, A., M. D. Shapiro in A. Koren. 2011. »Možni smeri izobraževanja v mednarodnem prostoru: »vodenje za učenje« in »vodenje za rezultate«.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 9 (1): 3–16.
- Vanhoof, J., P. van Petegem, J. C. Verhoeven in I. Buvens. 2011. »Povezovanje zmožnosti šole za ustvarjanje politik in kakovosti samoevalvacije šole.« V *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*, ur. Ž. Kos Kecojević in S. Gaber, 367–388. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- »Zakon o interventnih ukrepih (ZIU).« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro1/predpis_ZAKO6021.html
- »Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOVFI).« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro5/predpis_ZAKO445.html
- »Zakon o osnovni šoli (Zosn).« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro8/predpis_ZAKO448.html
- »Zakon za uravnoteženje javnih financ (ZUJF).« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro8/predpis_ZAKO6388.html
- Zavašnik Arčnik, M., S. Gradišnik. 2011. »Dejavniki šolske kulture izboljšav s samoevalvacijo skozi prizmo poskusnih šol.« V *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti: teorija in praksa uvajanja samoevalvacije v šole in vrtce*, ur. M. Brejc, A. Koren in M. Zavašnik Arčnik, 45–66. Kranj: Šola za ravnatelje.

■ Janja Zupančič je ravnateljica na oš Louisa Adamiča Grosuplje.
janja.zupancic2@guest.arnes.si

Polonca, ta prva je šola!

Polona Kenda

oš *Simona Kosa Podbrdo*

V prispevku želim poudariti, da se z dobro organizacijo dela in dobrimi medsebojnimi odnosi da v življenju narediti marsikaj. Če mi to uspeva, je treba vprašati moje sodelavce, starše naših otrok in učencev, moje bližnje. Četudi mi kdaj spodleti, lahko rečem, da je bil namen dela pravi. Vedno imam pred seboj načelo, da hočem delati dobro. Velika družina je velika spodbuda za delo.

Ravnateljica

Preden sem dopolnila trideseto leto, sem se že spopadala z delom ravnatelja. Pojma nisem imela, v kaj se spuščam. Delovnih izkušenj še na delovnem mestu učiteljice geografije nisem imela niti toliko, da bi lahko pridobila naziv mentor. Zato sem s 1. 9. 1999 postala vršilka dolžnosti ravnateljice in kasneje ravnateljica. Nihče od drugih sodelavcev ni upal zagristi v ta trd oreh. Pred mano sta bila na oš Simona Kosa Podbrdo dva ravnatelja. Prejšnji ravnatelj je zdržal na tem mestu samo en mandat, njegov predhodnik pa je bil ravnatelj te šole okrog trideset let. Na šoli, ki ima tudi vrtec, je bila ob mojem nastopu funkcije ravnateljice samo ena sodelavka mlajša od mene.

Naivnost, vera v šolski sistem, spoznavanje zakonodaje, popolna predanost ravnateljskemu delu, vodenje sodelavcev, želja po vzpostavitvi popolne šole in prizadevanja za uspeh učencev, poučevanje geografije, popotresna obnova šole, vstop šole v devetletko in nešteto stvari, ki sem jih namenoma pozabila ali vsaj globoko potlačila, vse to me je obogatilo. Po drugi strani pa je močno vplivalo na družinsko življenje. Številne izkušnje in napake, ki so verjetno povezane s fazami ravnateljevanja, so mi pomagale pri razvoju empatije in do spoznanja, kako zelo so v neki skupnosti pomembni odnosi.

Uspehi učencev

Kot ravnateljica majhne podeželske šole sem ponosna na dosežke in uspehe naših učencev in vrtičkarjev, navdihujejo me uspehi sodelavcev. Sodelujemo v številnih lastnih, državnih in mednarodnih projektih in posežemo tudi v sam vrh. Bolj kot na merljive uspehe sem ponosna na majhne korake v pozitivno smer, ki jih dosežemo

z učenci, ki rabijo pomoč. Zaradi socialnega okolja, v katerem živimo, je teh kar nekaj.

Pomembno se mi zdi, da na šoli opazimo vsakega učenca, da vsak začuti, da pripada nam in da ni neka nepomembna pojava med šolskimi klopmi.

Podpora sodelavcev

Pozitivni in dobri odnosi na delovnem mestu mi predstavljajo pomembnejšo vrednoto, zaradi katere se mi zdi vredno vztrajati na delovnem mestu ravnateljice. Pot do dobre klime in vzdrževanje le-te ni enostavna. Velikokrat gre na račun nečesa. Imam srečo, da mi je uspelo v kolektiv pridobiti in v njem obdržati osebnostno zrele sodelavce. Trudim se, da bi približno enako obremenila vse delavce, a vem, da to ni mogoče. Pot, po kateri hodimo, je prava – vsak dela po svojih zmožnostih in ne samo, kar je dolžan. Dobro delovno vzdušje v zbornici prav gotovo vpliva na uspehe učencev. Delo sodelavcev globoko cenim in spoštujem, občudujem njihovo zagnanost, le tega ne vem, če jim to znam dovolj dobro povedati.

Izzivi na delovnem mestu

Najbolj se bojim dolgočasnega in iz leto v leto ponavljajočega se dela. Pedagoško vodenje vsekakor mora biti pred poslovnim vodenjem, a za slednjega kaj rado zmanjka volje in časa. Velik izziv je že samo spreminjanje šolske in druge zakonodaje, zato je delo na tem področju pestro. Po dveh mandatih ravnateljstva spoznaš delovno mesto tako dobro, da je čas za spremembe – ali zamenjaš službo ali pa začneš z uvajanjem novosti. Sama sem sprejela slednje in s pomočjo kolegov z drugih institucij in podpore ravnateljev iz Šole za ravnatelje začela uvajati novosti. Sodelavce prepričujem, da smo vsi odgovorni za uspeh naših učencev. Sem poleg strokovnih delavcev sodijo tudi tehnični delavci. Na naši šoli zato osnove računalništva in komuniciranje preko elektronske pošte ter vnašanje podatkov v šolski strežnik obvladajo tudi čistilke.

Izrazito prednost imajo izobraževanja za celoten kolektiv. To nas povezuje pri doseganju skupnega cilja. Želim ustvariti šolo, ki bo nekaj posebnega na področju človečnosti.

Družina in moževa lekcija organizacije dela

Ob nastopu mojega ravnateljstva sva z možem imela tri majhne, predšolske fantiče. Hkrati sva začenjala s sodobnim ekološkim



kmetovanjem. Preselila sva se v zapuščeno gorsko vasico Bača pri Podbrdu. Mož je študiral ob delu, popravljali smo staro hišo. Za pomoč pri varstvu otrok sem še vedno zelo hvaležna moževim staršem.

Zaradi neizkušenosti in neznanja sem na delovnem mestu ostajala pozno v noč, zjutraj sem bila vedno prva na šoli. Službene zadeve sem prinašala s seboj v srcu tudi domov. Obratno pa nikoli. V službi me za družino ni nikoli skrbelo. Vse do tistega dne, ko me je mož pričakal s traktorjem in prikolico pred hišo. Rekel je, da tudi posteljo lahko pelje v šolo, da ne bom izgubljala časa z vožnjo. To mi je dalo misliti in v nekaj tednih sem v osmih urah naredila vse. In čudno. Marsikateri problem je čez noč izginil ali pa se vsaj zmanjšal. Lekcija prave organizacije dela je bila učinkovita, poučna in zdrava. Od takrat naprej znam ločevati zrno od pleva.

Kot ravnateljica sem kar dvakrat odšla na porodniški dopust. V družino sta prijokali še dve deklici.

Včasih že kar prevelike vestnosti, zavzetosti za delo, vztrajnosti in odgovornosti sta me naučila starša s svojo tradicionalno strogo vzgojo. Od šestih otrok kar trije delamo v šolstvu. V osnovni in srednji šoli nisem bila popolna odličnjakinja, vedno sem bila nekje v zgornji sredini. Zanimalo me je še veliko drugih stvari. Oče me je ob koncih tedna velikokrat v jutranjih urah pričakal z vzgojnimi nauki in klasičnim opozorilom: »Polonca, ta prva je šola.« S temi besedami še danes pojasnjujem možu, kadar sem veliko odsotna ali imam obveznosti v službi, da samo spoštujem starše.

V naši družini imamo danes 19-letnega študenta računalništva,

17-letnega dijaka gozdarstva, 16-letnega dijaka strojništva ter 11-letno in 7-letno osnovnošolko. Da se ne bi dolgočasili ali se preveč posvečali uporabi sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije, jima z možem priskrbiva delo na kmetiji. To jim daje občutek pripadnosti družini in zemlji. Dobro se zavedava, da je kmečko delo v sodobni družbi še vedno šteto kot sramotno ali nazadnjaško. Z dosežki v športu se, žal, ne more meriti. A midva sva ponosna, da sinovi že zelo dobro obvladajo marsikatero delo in uporabo kmečko-gozdarskih orodij in strojev. To daje človeku poseben občutek samouresničitve. Povezanost z naravo bo v prihodnosti vedno bolj pomembna.

Ekološka kmetija

Skrb za živali in obdelovanje zemlje neverjetno pozitivno vplivata na človeka, ki ima veliko skrbi in stresov. Ljubezni do živali in zemlje me je naučil mož s svojim zgledom in neverjetno naprednostjo na tej hribovski kmetiji. Mož je inženir gozdarstva in revirni gozdar.

Kmečkih in gospodinjskih opravil sem bila sicer vajena že iz svoje družine, kjer sta starša zahtevala pomoč in nas naučila vseh opravil – stereotipno moških kot ženskih. To mi na sedanjem delovnem mestu pride prav. Znam odpraviti manjše težave pri fotokopirnem stroju, računalniku, projektorju, fotoaparatu. Obvladam zamenjavo plina in delovanje kurilnice na kurilno olje in biomaso. Ko smo imeli še šolski avtobus, sem opravila izpit za pridobitev licence in postala vodja voznega parka. Pozimi mi nameščanje verig na avtomobilske gume predstavlja vsakdanjo rutino. Ker sem zjutraj na šoli eno uro pred sodelavci, sem letos kar nekajkrat vzela v roke tudi lopato in odkidala stezice do vhodov v vrtec in šolo. Ravnatelj majhne šole nima pomočnikov, zato je najbolje, če vse delo zna opraviti sam.

Na kmetiji imamo okrog petindvajset glav govedi, ki živijo v družinski skupnosti – krave dojlje, plemenski bik in teleta. Imamo tudi osla in konja, ki sta bolj za okras kot kaj drugega. Živali so pretežni del leta na okoliških pašnikih, pozimi v odprtem hlevu. Dohodek od kmetije nama pomaga pri preživljanju sedemčlanske družine. Delo v kuhinji mi ni tuje, v krušni peči enkrat mesečno spečem domač kruh. Tudi z učenci smo v šoli že nekajkrat za pusta skupaj delali krhke flancate.

Od vseh kmečkih opravil pa sem najraje v zelenjavno-cvetličnem vrtu. Delo na zemlji mi da ogromno energije.



Študij

Na delovnem mestu mi je najbolj manjkalo poznavanje dela s starši in otroki, ki so imeli vzgojne težave. Kako vzpostaviti pravi odnos in dobro komunikacijo, kako jim pomagati, kako delati z jeznimi in besnimi, pa tudi žalostnimi starši. Delo z dvema družinama, ki sta potrebovali posebno obravnavo, sta mi bili v velik izziv.

Poznavanje človeških odnosov in njihove povezanosti z našim delovanjem na zavednem in nezavednem področju sta mi predstavljali uganke. Pred štirimi leti sem se odločila za študij zakonske in družinske terapije. Opravila sem program izpopolnjevanja po bolonjskem sistemu. Usposobljena sem za delo družinske terapevtke, a tega dela ne opravljam. Znanje mi je v veliko pomoč pri delu. Sedaj sem doktorska kandidatka 2. letnika zakonske in družinske terapije na Teološki fakulteti.

Načrti za naprej

Veselim se mednarodnega sodelovanja šol v evropskem prostoru. Sredi marca sem bila na eTwinning konferenci v Lizboni, kjer sem ta program bolje spoznala. S tem sem izkazala zanimanje za tako delo in priznala njegov pomen, hkrati pa ugotovila, da na naši šoli in drugih slovenskih šolah in vrtcih zelo dobro delamo. To področje dela bom še bolj podprla.

V šoli se generacije otrok menjajo, zato je načrtov za naprej veliko.

Zelo rada se učim nove stvari, zanima me veliko področij, tudi

gospodarskih. A najprej moram dokončati zastavljeni študij. Za naprej pa imam že nove načrte.

Prosti čas

V prostem času uživam v gorskem miru, tišini narave in uživam v njeni lepoti. Rada sem s svojo družino. Skupaj z otroki rada berem domače branje in se čudim, kako dobro sedaj razumem besedila, ki jim kot otrok nisem bila dorasla. Rada delam v vrtu in opazujem moč življenja. Rada hodim v hribe, smučam, obiskujem gledališče, rada delam ročna dela (klekljanja se moram še naučiti). Rada spečem kruh v krušni peči. Rada sem mama in žena. Pri sebi pa najbolj pogrešam voljo in čas za šport, saj sem bila kot mladostnica športno precej aktivna.

Zaključek

Spoštujem in globoko cenim ravnatelje, ki

- znajo poskrbeti za avtonomnost svoje šole,
- v svojo šolo ne spustijo političnih manipulacij,
- znajo misliti s svojo glavo,
- so sposobni vodje,
- znajo opogumljati in podpirati dobro delo učiteljev in vzgojiteljev,
- so s svojim delom zgled učiteljem, vzgojiteljem in okolici,
- se ne bojijo lastne, ministrove in županove sence,
- pomagajo stanovskim kolegom,
- svojega strahu ne prenašajo na učitelje in vzgojitelje,
- se ne bojijo za svoj stolček,

in upam, da sem sama med njimi.

■ Polona Kenda je ravnateljica na oš Simona Kosa Podbrdo.
polona.kenda@guest.arnes.si

Claire
Shewbridge

From Compliancy to Quality: Approaches to School Evaluation in OECD Countries

The paper presents the analysis on school evaluation policies based on major international study of evaluation and assessment policies in school systems: the OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. 24 countries participated, Slovenia was one of them. The OECD Review examined to what extent countries conceptualise their approaches to evaluation and assessment in school systems as part of an overall framework for evaluation and assessment. Often these different policies have developed over time in different areas or 'components.' The OECD Review identifies major components of the overall evaluation and assessment framework as: student assessment, teacher appraisal, school evaluation, school leader appraisal and system evaluation. The OECD Review has revealed great variation among countries in different components of evaluation and assessment in primary and secondary education. The paper highlights some OECD recommendations taking into account also Slovenia.

Keywords: Keywords: assessment, evaluation, school system, school, OECD

VODENJE 1|2013: 3–30

Mihaela
Zavašnik Arčnik
and Ksenija
Mihovar
Globokar

Regular Annual Work Performance Evaluation of Teachers in View of Equity, Accountability and Quality

The article presents views on the system of individual annual performance evaluation based on the Civil Servants Act (ZJU) and the Public Sector Salary System Act (ZSPSJ). The aim is to shed light on the system regarding some value terms, i.e. equity, teacher accountability and quality of teachers' work as well as indicate some possible solutions for optimal establishment and sustainability of the system. The distribution of work performance evaluation results namely shows that in the public sector 50 up to more than 80% of civil servants are rated above average. The Article is structured in a way that it first outlines the relations between work performance, equity, accountability and quality, and furthermore continues to present legislation and practice of the Slovene system of individual work performance according to the Public Sector Salary System Act. In conclusion certain dilemmas or challenges are confronted that should be taken into account while some directions and solutions for reviewing individual work performance in schools are indicated.

Keywords: work performance, equity, accountability, quality, teacher

VODENJE 1|2013: 31–62

**Marija Pevec Leadership for Learning as a Development Factor
in Primary Schools**

The article deals with views and perspectives of teachers with reference to leadership for learning in everyday school practice. The first part briefly introduces the theoretical platform about the importance and the role of a leader in the context of leadership for learning in schools. It is based on research results and theoretical guidelines of professionals in the field of leadership for learning. The second empirical part presents the views of teachers on leadership for learning at a selected primary school and in terms of a qualitative approach. The research confirms the significant influence of the head teacher on the process of learning on four levels: the level of teachers, pupils, parents and school as a learning community.

Keywords: leadership for learning, head teacher, teacher, culture of learning

VODENJE 1|2013: 63–74

**Tatjana Šček Leadership for Learning and Implementation of Changes
Prebil**

Schools, like other organizations, are exposed to changes caused by internal and external factors. However, change is a lengthy and difficult process. Employees represent the school potential, which creates competitive advantages. Therefore it is necessary to encourage them to engage in continuous professional development. Learning as the key factor of production increases the intellectual capital of the organisation. Good organisations encourage their employees to take part in professional training and gaining of new knowledge, thereby ensuring human existence and quality of life. Intellectual capital as a combination of knowledge, experience and education is today's most important instrument of production. A successful school provides the appropriate conditions for continuous learning of its employees and carefully plans their professional development. The article presents different projects, in which we participate as a school, and changes as a result of collaborative learning of employees.

Keywords: leadership, learning, projects, ICT, e-competent school, changes, collaborative learning

VODENJE 1|2013: 75–83

**Erika Perić and Learning to Learn – a Self-Reflection
Dolores Rijavec
Strosar**

The primary school Kozara Nova Gorica is a school with a long tradition in educating children and adolescents with special needs. The teaching staff face new challenges which lead them to continuous

training and learning on a daily basis. The teachers of the school participated in training of Learning to Learn, which is a part of a project within the framework of the European structural funds and entirely financed out of the European Social Fund. The participants thoroughly dealt with what learning to learn actually is and what it influences. Through self-reflection, they examined the following topics: active learning, deep and shallow learning, motivation, relationships between teachers and students, teamwork and collaborative learning, cooperation with the environment, professional development. The teachers obtained confirmation of what they were doing well and what could still be improved at a time when the situation in our society literally forces us to profound reflection on our way forward.

Keywords: learning to learn, motivation, teamwork, collaborative learning, self-reflection

VODENJE 1|2013: 85–99

Anastazija Avsec

European Programmes for Lifelong Learning: An Opportunity for Experiential Learning

Integration into the European sphere gives the opportunity for experiential learning, it encourages collaborative culture and enables professional development of teachers and head teachers. It is also an opportunity for improving and developing one's own teaching practice as well as enhancing the reputation of a school in its environment. The head teacher has the key role in including the school into the European education sphere while encouraging and directing development of schools as well as setting up conditions for successful and creative work of teachers. The head teacher does it by his example and willingness to learn and develop his skills. Involving various stakeholders (students, teachers, parents and local communities) in European projects is an opportunity to change the school culture into a learning organisation within the international European sphere. The article presents the Primary School Kapela which is successful in integrating the European dimension into their school by means of participating in international projects. The majority of its teachers has been involved in mobility and had the opportunity to compare teaching methods and their working conditions to other European schools. As a Unesco school working on an international level it follows and implements the Unesco pillars of education (Delors 1996) as fundamental principles of development.

Keywords: European dimension, learning by experience, mobility, reflexion and development of one's own pedagogical practice

VODENJE 1|2013: 101–116

Janja Zupančič

Reflection on the Extent of the Autonomy of Head Teachers in Slovenian Primary Schools

The article deals with the concept of autonomy of the head teacher which is discussed from different perspectives. The school system provides a framework, where each leader makes different decisions and chooses paths to reach the set objectives. The latter creates differences between educational institutions. An important factor of a successful school are its employees, therefore it is of utmost importance that Slovenian head teachers are mostly independent in choosing their employees. Unfortunately, the possibilities of rewarding their employees are decreasing, thus forcing principals to search for new solutions to motivate them. In implementing vision and assuring quality the head teacher has to support the professionalism of teachers and monitor good learning results of the students, while maintaining a good relationship with the parents. The interaction of different stakeholders and the diversity of their expectations are constantly testing the limits of the head teacher's autonomy. The solution for preserving professional independence while being dependent on various stakeholders lies in a professional and ethical behaviour of an individual leader.

Keywords: head teacher, autonomy, leadership, human resources, finance, quality, parents

VODENJE 1|2013: 117–131