55

Poštnina plačana pri pošti 1102

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju

2/2023

VODENJE V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU 55, 2/2023, letnik 21

ISSN 1581-8225
UDK 37.091 (497.4)

Izdajatelj in založnik: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Predstavnik: dr. Vinko Logaj

Odgovorna urednica: mag. Polona Peček, Zavod RS za šolstvo, Šola za ravnatelje
Gostujoča urednica: mag. Katja Arzenšek Konjajeva, Zavod RS za šolstvo, Šola za ravnatelje
Uredniški odbor: Markus Ammann, Univerza v Innsbrucku
Tatjana Ažman, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Šola za ravnatelje
Eva Boštjančič, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
Mateja Brejc, Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje
Majda Cencič, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem
Špela Drstvenšek, Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Justina Erčulj
Michael Schratz, Univerza v Innsbrucku
Mihaela Zavašnik, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Šola za ravnatelje
Renata Zupanc Grom, Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Janja Zupančič, Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje

Jezikovni pregled člankov: Andraž Polončič Ruparčič
Prevodi povzetkov: Alenka Benedik
Urednica založbe: Petra Weissbacher
Oblikovalska zasnova revije: Davor Grgičević
Oblikovanje: Design Demšar, d. o. o.
Tisk: Para tiskarna, d. o. o.
Naklada: 470 izvodov

Naročila: Zavod RS za šolstvo - založba, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana, e-naslov: zalozba@zrss.si
Letna naročnina (dve številki): 22,00 EUR za šole in ustanove, 16,50 EUR za posamezne naročnike, 8,50 EUR za študente in upokojence.
Cena posamezne številke v prosti prodaji je 13,00 EUR.
V cenah je vključen DDV.
Prispevke pošljite na naslov izdajatelja, navodila za pisanje najdete na http://vodenje.solazaravnatelje.si
revija.vodenje@solazaravnatelje.si

ZAVOD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO

Priznavanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav

55

VODENJE
v vzgoji in izobraževanju 2/2023

Uvodnik

mag. Polona Peček in mag. Katja Arzenšek Konjajeva 2

Pogledi na vodenje

dr. Andreja Barle Lakota:
Kaj smo se naučili od šolskih reform? 4

Katja Mihelič Sušnik, dr. Simon Slokan:
Zavedanje pomena nasprotja interesov v šolskem prostoru 20

dr. Polona Pičman Štefančič:
Etika umetne inteligence v sistemu izobraževanja 32

mag. Katja Arzenšek Konjajeva, dr. Branka Likon, Barbara Kampjut, Gregor Pečan, Nives Počkar, Roman Vogrinc:
Med odločnostjo in prijaznostjo – ravnatelji o vodenju ob pogostih spremembah 58

Izmenjave

Maja Vačun:
Zakaj in kako naj šole vplivajo na razmišljanje učencev in njihov kritični duh 84

dr. Jernej Šoštar:
Integriteta učenca v kontekstu šole 100

Tina Pajnik, Sonja Strgar:
Vzpostavljanje izhodišč za krepitev delovnih virov in delovne zavzetosti na treh osnovnih šolah 110

Emilija Jareb:
Presek stanja opazovanja pedagoškega procesa na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda 122

mag. Lidija Grmek Zupanc:
Učinkovite mreže v procesu zunanje evalvacije – primer Višje strokovne šole ŠC Kranj 138

Uvodnik

Svetovna zgodovina izobraževalnih reform je polna inovacij in dobrih idej ali političnih strategij, ki niso bile uspešne ali uspešno vpeljane. Iz analize praks po vsem svetu ugotavljamo, da te spremembe po navadi ne uspejo zaradi pomanjkanja tako imenovanega »znanja o spreminjanju«. To pomeni, da razumevanje in globlji vpogled v proces spreminjanja ter poznavanje ključnih vzvodov za spreminjanje sicer ne zagotavljajo uspeha, je pa res, da njihova odsotnost pomeni zanesljiv neuspeh. Veliko vlogo pri kakršnem koli spreminjanju v praksi ima seveda ravnatelj.

Na področju spreminjanja se je izoblikovalo osem vzvodov, ključnih za uspešno vpeljavo spremembe:

- *moralni namen;*
- *povečevanje zmožnosti;*
- *razumevanje procesa spreminjanja;*
- *razvijanje kulture učenja;*
- *razvijanje kulture evalvacije;*
- *osredotočanje na vodenje za spreminjanje;*
- *povezovanje;*
- *negovanje razvoja sprememb.*

Vseh osem vzvodov je tesno povezanih tudi z vodilno temo te številke, integriteto. Leta 2022 je bila oblikovana definicija, ki integriteto v okviru vzgojno-izobraževalnega sistema opredeljuje kot »celovitost, pravičnost, poštenost, odgovornost, profesionalnost, vključevalnost (vključujočnost/inkluzija), skladnost misli, besed in delovanja v okviru moralnih norm in veljavnega prava«. Ključni element uresničevanja integritete v šolskem okolju je vzpostavitev šolske kulture in varnega ter spodbudnega učnega okolja. Učno okolje, ki krepi integriteto učencev, je okolje, ki je vključujoče, pravično, gradi kulturo sodelovanja in skrbi za drugega ter temelji na etičnem, profesionalnem in odgovornem ravnanju strokovnih delavcev. Učencem omogoča razvoj v avtonomno, celovito in skladno razmišljujočo osebo, ki bo ravnala etično in v skladu z veljavnimi pravili. Zavedati se moramo, da na poti do izboljšave ni nobenih bližnjic, nobenih nenadnih prebojev, prebliskov ali preobratov. Obstajajo le obdobja nenehnega izboljševanja, ki jim sledijo obdobja stagniranja, nato pa običajno spet obdobje napredovanja. Zgodnje hitro napredovanje je po navadi takšno zaradi bolj premišljene

izrabe virov, ki jih imamo na razpolago. Sledi implementacija novega znanja v obstoječo realnost. To ni preprosto obdobje, saj obsega vprašanja, kot so: kaj smo v preteklosti delali narobe, kaj smo sposobni narediti bolje in podobno. Za uspeh potrebujemo veliko časa, energije in refleksije. Po navadi se tudi rezultati ne pokažejo takoj.

Glede na preučevanje praktičnih primerov v nekaterih programih šole za ravnatelje se je pokazalo, da se večina učenja organizacije zgodi v tem zadnjem obdobju in ne v obdobju vzpona. To je posledica prej vloženega truda in znanja.

Najhuje je, ko vlagamo veliko znanja, truda, energije in časa, pa se nič ne spremeni. Potisnjeni smo daleč iz svoje cone udobja, pa nič. To je trenutek, ko mora vodja razviti podporno delovno okolje in pozitiven odnos do sprememb.

Šole, ki so uspešno prestale to obdobje, so razvile naslednje strategije:

- *pričakovale so obdobja, ko se ne bo zgodilo nič pomembnega, pa so vendarle vztrajale na svoji poti;*
- *verjele so, da bodo napredovale in izboljšale svoje rezultate;*
- *razvile so podrobnejše evalvacijske instrumente, da so lažje zaznale rast;*
- *ko so uvidele, da so resnično skrenile s poti, so se prilagodile.*

Želiva vam veliko uspeha pri uvajanju sprememb in zagotavljanju njihove trajnosti ter veliko profesionalnega užitka ob branju revije!

Mag. Polona Peček, odgovorna urednica,
in mag. Katja Arzenšek Konjajeva, gostujoča urednica

Kaj smo se naučili od šolskih reform?

O avtorici

Dr. Andreja Barle Lakota je bila dolgoletna sodelavka na ministrstvu za šolstvo, kjer je opravljala več funkcij, med drugim je bila državna sekretarka.
andreja.barlelakota@gmail.com

Povzetek

Okolje, v katerem delujejo ravnatelji in učitelji, se nenehno spreminja. Če ne zaradi širših družbenih procesov, pa zaradi nenehnih reform sistema vzgoje in izobraževanja. Pri oblikovanju sprememb na področju vzgoje in izobraževanja se pogosto pojavlja nekaj zavez (manter), kar kaže, da so spremembe težko uresničljive ali pa da ne najdemo pravih rešitev. Glede na to, da se podobni problemi pojavljajo v številnih državah, gre očitno za širše družbene procese, ki vplivajo na uresničevanje poslanstva vzgoje in izobraževanja. Zdi se, da se pri oblikovanju sprememb v šolstvu premalo upoštevajo dejavniki, ki vplivajo na delovanje šole, in da se krivce za (ne)uspeh pogosto išče samo na strani izvajalcev vzgojno-izobraževalnega dela.

Ključne besede: vpliv družbenih procesov na poslanstvo šole | mantre šolskih reform | položaj ravnatelja

What have we learned from school reforms?

dr. Andreja Barle Lakota has been employed at the Ministry of Education for many years, performing many functions, including Secretary general.

Abstract

The education field, headteachers, and teachers' working environment are constantly changing. Changes are caused by processes occurring within the society as well as with frequent reforms of the education system. Creating changes in the field of education is limited by certain commitments from the past which prevent the realization of changes or lead to the inability to find the right solutions.
These are issues in many countries, obviously as a result of ongoing social processes that influence the implementation of the mission of education. Many factors influence school performance and it seems that not all of them are considered when changes are discussed. Frequently the headteachers and teachers are blamed for the failures.

Keywords: *influence of social processes on the school mission | commitments of school reforms | headteacher's position*

Uvod

Prežetost sodobnega sveta s pomembnimi (in v veliki meri z nepomembnimi) informacijami postaja naravno okolje posameznika in družbenih skupnosti. Prav to preobilje povzroča občutek vpetosti v dogodke, procese, v katerih nismo in ne moremo biti subjekti, ter povečuje nemoč razlikovanja med pomembnimi in nepomembnimi informacijami ali celo lažnimi novicami. Zdi se, kot da bi bili nenehno priključeni na električni kabel, ki povečuje našo napetost, hkrati pa nam onemogoča prosto gibanje.

Ta vpetost spodbuja k razpravi o vsem in ničemer, k razpravljanju in moraliziranju o stvareh, o katerih vemo malo ali nič, pa jih kljub temu vrednotimo. Spodbuja k razpravi, ki nima ničesar skupnega z demokratičnim dialogom in še manj z argumentirano razpravo, ki naj pripelje k boljšim rešitvam. Res pa je tudi, da smo o predlogih rešitev redko povprašani, četudi se zdi, da smo v tej poplavi informacij, v katero smo vključeni, povabljeni k razpravi.

Značaj razprav je lahko zelo različen, nas opozarja Harry Frankfurt v svojem eseju s pomenljivim naslovom *O sranju* (2009). Pomemben kriterij, ki razlikuje razpravljavce med seboj, je njihov odnos do resnice. Nekateri v svojih razpravah tehtno argumentirajo, drugi preprosto lažejo, tretji pa samo »nakladajo«. Pri tem je Frankfurt bolj kritičen do »nakladačev« kot do lažnivcev. Lažnivci naj bi bili občutljivi na resnico, saj jo zavestno prikrivajo, medtem ko »nakladači« govorijo, ne da bi jih zares zanimal odnos do resnice, govorijo neovirano, ne glede na resnico. Prav zato jih poimenuje »nakladači« oziroma »sralci«.

Področja, v katera smo vključeni (posredno ali neposredno) vse življenje, so pogosto izvor naših upanj in stisk. Zato so toliko bolj izpostavljena številnim razpravam, mnenjem, predlogom pa tudi nakladanju. Med ta področja gotovo spada tudi področje vzgoje in izobraževanja.

Poslanstvo vzgojno-izobraževalnih zavodov / šole

Prav področje vzgoje in izobraževanja je v sodobnem svetu soočeno s številnimi družbenimi pričakovanji. Zdi se, kot da bi zagotavljalo zdravljenje številnih družbenih tegob. Skorajda ni problema, za katerega ne bi v širokih razpravah ugotavljali, da je mogoče rešitev najti v okrepljenem izobraževa-

nju, pa naj gre za okoljske probleme, zdravstveno, prometno in še katero varnost ljudi, spodbujanje empatije ipd. Da pričakovanj, ki jih najdemo v strokovni literaturi, niti podrobneje ne omenjamo. Sem spadajo tudi pričakovanja, da šolanje prispeva k zmanjševanju družbene neenakosti, k družbeni mobilnosti in meritokraciji ter k oblikovanju identitete in kreposti posameznika. Družbena pričakovanja niso vezana samo na vzgojo vrlin in posredovanje znanja, temveč je šoli kot enemu od redkih oprijemalnih središč sodobne družbe (Therborn 1995) naloženih še veliko drugih nalog, ki se nanašajo na dobrobit šolajočih (prehrana, socialna varnost, psihično in fizično zdravje). Zdi se, kot da bi z ozaveščanjem, izobraževanjem in, ne nazadnje, z vzgajanjem lahko rešili najtežje družbene probleme. Pedagogizacija družbe (Giroux 2020) tako postane opravičilo za dejavno razreševanje številnih družbenih izzivov.

Za uresničitev navedenih pričakovanj bi morali pedagogi dnevno razreševati vrsto (na videz) »protislovnih« zahtev, kot so: reprodukcija starega znanja in spodbujanje vedoželjnosti po novem, spodbujanje sodelovalnosti, skupnostnega duha in hkrati skrb za razvoj posameznika, enaka obravnava in skrb za visoko kakovost vzgojno-izobraževalnega dela, skrb za zagotavljanje enakih možnosti in spodbujanje odličnosti.

Uresničitev vseh pričakovanj je misija nemogoče. Prav zaradi neizpolnjenih pričakovanj na šolo letijo številne kritike, češ da je šola v bistvu prostor, kjer učence odvadijo misliti, da je institucija, ki dela vse mogoče, le znanja ne spodbuja, da mlade z določenimi zahtevami v bistvu oblači v prisilne jopiče, da je samo še čakalnica na odraslost in še bi lahko naštevali. Zato ni nenavadno, da se pojavljajo vprašanja kot: Kakšno sploh je še poslanstvo šole? So družbena pričakovanja sploh še povezana s šolo kot izobraževalno ustanovo (Furedi 2016) in ali je šola ostala edini deležnik, ki naj bi se ukvarjal predvsem z oblikovanjem socialnih veščin? Se šola vse bolj preoblikuje v psihoterapevtski kavč za otroke, mladino in njihove starše (Eccelstone 2019)? Zdi se, da izobraževalna funkcija šole od pojava Googla postaja vse manj pomembna, saj vse, kar želiš vedeti, najdeš tam.

Premisleki o poslanstvu šole v sodobni družbi se zdijo ravno zato še kako upravičeni. Kljub vsem kritikam in pomislekom je poslanstvo šole (Furedi 2016, Biesta 2017, Arendt 1961, Montaigne 1960) mogoče opredeliti kot prenos tiste dediščine prejšnjih generacij, ki spodbuja moralno in intelektualno odličnost za opolnomočenje posameznika in skupnosti, da si oblikujeta prihodnost, se soočita z življenjskimi izzivi ter najdeta svoj prostor pod soncem.

Težko je oporekati visokoletečim ciljem, mnogo večja umetnost pa je njihovo udejanjanje. Že stari Grki so vedeli, da je teorija lahko svetilnik in da izobražen um odlikuje možnost igranja z idejami, udejanjanje le-teh pa so visoko vrednotili in uvrščali med t. i. praktične znanosti. Kako torej udejanjati »velike ideje«?

Šolske reforme so običajna pot, nad katero številni učitelji zmajujejo z glavo in od nje ne pričakujejo nič dobrega, saj se jim pogosto zdi, da se avtorji reform z idejami igrajo, pri čemer jim je dejansko stanje v praksi nekaj povsem tujega.

Za pregovorni neuspeh šolskih reform se običajno okrivi izvajalce v praksi, ki da niso imeli dovolj znanja ali pa niso dovolj dobro udejanjili bistva načrtovanih reform. Rešitev se zato vedno znova išče predvsem v še večjem vključevanju učiteljev v strokovno usposabljanje.

Ob tem se pri načrtovanju šolskih reform pogosto pozablja na družbeni kontekst, v katerem se reforme načrtujejo in kasneje uvajajo. Kot da bi bila šola mehurček v praznem prostoru. Od nosilcev in še bolj od izvajalcev šolskih reform se pričakujejo svetopisemske moči, ko bi morali s petimi hlebci in dvema ribama nahraniti tisoče. Na delež bruto družbenega proizvoda, namenjenega področju izobraževanja, se v takem kontekstu pozablja, kot da gre za obroben podatek.

Prav neupoštevanje družbenih okoliščin, v katerih se izvajajo reforme, ima številne posledice. Neuresničena pričakovanja, da lahko učitelji kot odrešeniki sveta z izobraževanjem mladih rešujejo večplastna družbena vprašanja, povečujejo občutek nemoči učiteljev in se odražajo v njihovi izgorelosti (Shor 1992).

Družbene okoliščine, v katerih se izvaja poslanstvo šole

Pri uresničevanju poslanstva in pri načrtovanju šolskih reform so širše družbene okoliščine pogosto spregledane ali pa je njihov vpliv na pedagoške procese premalo proučen. Kot da bi bila šola mehurček, ki plava v praznem prostoru. Šola je zagotovo samostojna entiteta s sebi lastnimi značilnostmi in zakonitostmi, do katerih je treba biti spoštljiv, prav tako pa si ni mogoče zatiskati oči pred širšimi družbenimi okoliščinami, ki vplivajo na uresni-

čevanje poslanstva šole, tj. na dojemanje, za kakšno družbo pripravljamo učence.

Vredno je opozoriti na vsaj tri sklope družbenih procesov, ki vplivajo na šolo, in sicer na:

- družbo tveganja (Beck 2009) in občutek bivanjske praznine (Bauman 2018) ter vpliv na individualizacijo in odsotnost skupinske pripadnosti v šoli;
- mcdonaldizacijo družbe (Ritzer 2014) in utopijo pravil (Graeber 2017) ter vpliv prava in odsotnost socialnih veščin v šoli;
- breztelesnost (Berger 2020) in algokracijo (Danaher 2020) ter vpliv na osebno avtonomijo in kognitivno atrofijo.

Družba tveganja in občutek bivanjske praznine ter vpliv na individualizacijo in odsotnost skupinske pripadnosti v šoli

Sodobno družbo pogosto opisujemo kot družbo, polno negotovosti in tveganj, pri čemer se postavlja vprašanje, ali v preteklosti posameznik in skupine ljudi tveganjem niso bili izpostavljeni. Pfaller (2019) je prepričan, da k povečanemu občutku negotovosti in tveganja prispeva nenehno prikazovanje ljudi kot nepolnoletnih občutljivih bitij, ranljivih in hitro obolevnih, ki zato postajajo ljudje vse bolj plašni, bojazljivi, poslušni, žalostni in zavistni, srečo pa doživljajo samo še kot pomanjkljivost. Pod besedo svoboda razumemo predvsem to, da smemo neovirano slediti svojim občutkom in uživati popolno varstvo vseh svojih občutljivosti (Pfaller 2019).

Morda k občutku večje negotovosti kot kdaj prej prispevata družbeni pritisk za nenehno uspešnost na vseh področjih življenja in s tem povzročena groza pred morebitno nesposobnostjo. Odgovornost za življenjske uspehe je prenesena izključno na ramena življenjskih akterjev, kar nas na neki način sili, da svoje življenje razumemo samo še kot projekt, pri katerem se moramo nenehno tematizirati, optimizirati in prezentirati (Schreiner 2019).

Človek, ki je tako zaklenjen v nenehno grajenje »projekta jaz«, svojega življenja ne more napolniti s smislom, saj je grajenje smisla, podobno kot sreča človeka, vezano na umeščanje z drugimi ljudmi (Aristotel, Singer). Človek, ki v ničemer ne najde smisla, je obupal celo nad tem, da bi ga v čemer koli

skušal najti. Preveva ga občutek vseprisotne praznine (Pfaller 2019, Schreiner 2019). Izgublja celo sposobnosti za užitek, saj ni nikogar, s komer bi ga delil, zato celo užitek delegira (Pffaler 2019). Nekoč je bilo uživanje v npr. komediji prepuščeno gledalcu, danes pa mu komedije s smehom, ki se pojavi v ozadju, natančno sporočijo, kdaj je prizor smešen.

Delegiramo pa ne le užitek, temveč tudi potrebo po osmislitvi svojega življenja, saj v ujetosti v »projekt jaz« težko najdemo smisel. Iskanje smisla predamo v roke zunanjih strokovnjakov, ki nas učijo, da smo sami krivi za vse težave (Schreiner 2019).

Ujetost v jaz otežuje razumevanje okoliščin in položaja posameznika v svetu ter oblikovanje tako lastne kot tudi skupinske identitete. Identitete so namreč sidra (Bauman), ki jih mečemo v okolje, da bi oblikovali in našli oporišča svojega jaza. Občutek negotovosti povečujeta šibko zavedanje o večplastnosti identitet (Melucci 1996) in nenehno spreminjanje okoliščin, kamor mečemo svoja sidra. Spreminjanje okolja je s pojavom sodobne tehnologije bolj intenzivnejše ne samo časovno, temveč tudi glede razumevanja stvarnosti. Virtualna družba je prisotna (Narula 2022) z vsemi posledicami, ki jih prinaša tako za posameznika kot za družbo. Oblikovanje identitet, metanje sider in iskanje pristanišč, kjer se bomo počutili varne, doma, bo zato za vsakega posameznika pomenilo toliko večjo negotovost. Mnenja o tem, ali virtualna družba prinaša večjo negotovost, so različna. Narula (2022) poudarja, da bo virtualni svet za posameznika varnejši, saj ga varuje pred negativnimi izkušnjami, posameznik namreč lahko iz virtualnega sveta preprosto izstopi. Ob tem se postavlja vprašanje, ali takšno okolje ne bo povečevalo tesnobnosti in nepripravljenosti na izzive, s katerimi se sooča sodobni človek, ki mu nenehno dopovedujemo, kako krhek in nebogljen je (Pfaller 2019). Na posledice pretiranega varovanja mladih pred izkušnjami pedagogi opozarjajo že dalj časa, saj če nekoga varujemo pred nevarnostmi življenja, mu ne prihranimo le težav, temveč ga tudi naredimo nesposobnega za njihovo upravljanje in ga s tem ohranjamo v nedoletnosti (Grušovnik 2020). Osebna avtonomija se lahko oblikuje samo s spopadanjem z izzivi, saj terja soočenje z resnico in pripravljenost za prevzemanje odgovornosti za svoje življenje (Grušovnik 2020).

Na občutek tesnobnosti in negotovosti sodobnega človeka zagotovo vpliva ne samo hitrost, temveč tudi globina in vseobsežnost sprememb, ki jih prinaša četrta oziroma peta industrijska revolucija (Schwab). Vseobsežnost in globina sprememb se nanaša na preplet biološkega digitalnega in fizičnega. Nove tehnologije posegajo v samo bistvo človeka in človeškosti. Svet postaja

družba ničelnih mejnih stroškov (Rifkin 2015), kjer delovna sila ni zatirana, temveč nevidna (Rifkin 2007). Zaposlitve postajajo vse bolj »fleksibilne« (prekarne), zato izgubljajo moč sidrišč – prostora, kamor smo odvrgli svoje sidro in oblikovali pomemben del identitete. Vse več je t. i. »*bullshit jobs*« (Graeber 2017), ki nudijo malo možnosti osmislitve našega početja.

Vsi navedeni razlogi naj bi pripeljali do nezaupanja v prihodnost, do bivanjske praznine ter odsotnosti hrepenenja (Bauman). Upanje v možnost spodobne prihodnosti sta prekrila zagrenjenost in strah pred prihodnostjo. Zaklenjenost v jaz je privatizirala celo upanje; pričakovanja za prihodnost so vse bolj osebna, odmaknjena od širših družbenih vprašanj, saj je pomembno živeti za trenutek, zase, ne pa za prednike in potomstvo. Posledica tega je izguba varnosti, ki jo človeku daje skupinska pripadnost. Morda tudi zato prihaja do vse večje negotovosti in vse težjega oblikovanja zaupanja v kogar koli, predvsem pa v institucije (Lin 2014).

Galimberti (2019) bivanjsko praznino pri mladih opisuje kot dejavni nihilizem. Meni, da čeprav mladi poznajo ozračje nihilizma – brez smotra in brez odgovora na vprašanje »Čemu?« – ga ne zanikajo, a se z njim tudi ne sprijaznijo in si na vso moč prizadevajo, da njihove sanje ne bi ugasnile. Opozarja – ne lomite kril mladim. Vendar velja poudariti, da so kljub t. i. dejavnemu nihilizmu opisane sanje še vedno zaklenjene predvsem in samo v jaz, brez želje po oblikovanju skupne prihodnosti.

Zaklenjenost v jaz, ki otežkoča oblikovanje skupinske pripadnosti in potencira občutek izgube varnosti ter nezaupanja v prihodnost, neposredno otežuje izvajanje poslanstva vzgoje in izobraževanja. Opolnomočenje posameznika in skupnosti za ustvarjanje prihodnosti ter soočanje z izzivi sodobnega sveta postaja v takem ozračju vse bolj misija nemogoče.

Mcdonaldizacija družbe in utopija pravil ter vpliv prava in odsotnost socialnih veščin v šoli

Načela delovanja sodobne družbe se zdijo vse bolj podobna organizaciji v restavraciji McDonald's (Ritzer 2014), kjer so vsi postopki standardizirani, pripravljeni za hitro (ne uživanje, temveč) konzumiranje hrane, s prostori, ki so močno osvetljeni, s trdimi sedeži (vse z namenom, da to ne postane

prostor druženja, temveč hitre potrošnje kupljenega). Konec koncev gre za ustvarjanje dobička, kjer je hrana blago in ne razlog za druženje.

Standardizacija vsega, tudi čisto neposrednih odnosov med ljudmi (Graeber 2017), se zdi fenomen sodobnega časa. V obliki neskončnega števila pravil nenehno standardiziramo svoje odnose in jih tako birokratiziramo. Tudi v čisto navadnem pogovoru obstajajo pravila, vendar smo soočeni s težavno nalogo, da skušamo predvideti, kaj bodo storili drugi. Gre za igro, ki omogoča resnično izkušnjo, oblikovanje socialnih veščin. Standardizacija odnosov to igro pravil ohromi in omeji na vnaprej shematizirano (morda celo mehanično) komunikacijo. S tem komunikacijo na videz poenostavi na šablone, vendar hkrati onemogoča razumevanje kompleksnejših situacij in zanemarja odtenke realnega (družbenega). Tisto, kar tiči za čarom standardizacije odnosov, je očitno strah pred igranjem pravil, pred neposredno izkušnjo v odnosih med ljudmi (Graeber 2017).

Birokratsko predpisovanje pravil poskrbi za to, da vstopamo v odnose, ki ne zahtevajo poglabljanja v drugega, ne zahtevajo interpretacije, razumevanja konteksta. Intenzivnost predpisovanja birokratskih pravil je morda odraz strahu pred drugim ali pa celo pred sočutjem, ki bi ga v neposredni komunikaciji (brez standardiziranih pravil) celo lahko izkazovali.

V imenu transparentnosti in pravičnosti nastaja kup birokratskih pravil tudi na področju vzgoje in izobraževanja. Pravila naj bi onemogočila samovoljo in pristransko delovanje pedagoških delavcev, ki so se za ta poklic izobraževali in usposabljali vrsto let. Samo sprašujemo se lahko, kaj je lahko šlo tako narobe v procesu izobraževanja in usposabljanja, da je treba tako omejiti profesionalno avtonomijo pedagoških delavcev. Omejevanje profesionalne avtonomije reducira bistvo pedagoškega dela, za katero je značilno (Biesta 2017), da gre za izrazito oseben odnos med učencem in učiteljem, kjer rezultata ne moreš vnaprej predvideti (saj na uspešnost vpliva kup dejavnikov) in kjer učencu pogosto posreduješ vedenja, ki jih niti noče, mu odpiraš obzorja, ki so mu povsem tuja. Birokratizacija pedagoškega dela zato neusmiljeno pripelje do ravnanja učitelja kot birokrata, ki mora spoštovati kup šablonskih pravil.

Oblikovanje socialnih veščin, moralne odličnosti tako ostaja zaprto v stekleni pokrov pravil, transparentnosti, strahu pred pristranskostjo. Postaja samo še ena od zapovedi in nenaraven proces, ki je vgrajen v samo bistvo pedagoškega dela. Umetno spodbujanje oblikovanja socialnih veščin zato ne

more učinkovati drugače kot birokratsko preverjanje seznama veščin, ki smo jih posredovali v procesu vzgoje in izobraževanja.

Breztelesnost in algokracija ter vpliv na osebno avtonomijo in kognitivno atrofijo

Človek ni nekaj, kar bi bilo mogoče definirati enkrat za vselej. Je predvsem polje zgodovinske odločitve, ki se vsakič znova posodablja in vsakič znova določa mejo, ki človeka loči od vseh drugih bitij in morda danes tudi od humanoidov. Sodobna tehnologija posega v bistvo naše človeškosti. Ne samo, da pomembno vpliva na našo kognicijo, odvezuje nas tudi naše telesnosti. Zdi se, da nas peha v breztelesnost stanja (Berger), saj telo kot del naše identitete ni več pomembno. Nepomemben postaja celo obraz, ki je predstavljal točko naše razpoznavnosti, točko, prek katere smo vzpostavljali stik z drugimi, točko, po kateri razpoznavamo drug drugega, točko oddaljenosti in bližine z drugim. Družba brez obraza je zato družba brez preteklosti, družba brez fizičnega stika je družba duhov (Agamben 2021).

Digitalna tehnika spreminja naše videnje sveta, saj svet zoži na to, kar je vidno in oprijemljivo, izgublja pa se vse, kar je neoprijemljivo, skrivnostno (Foldeny 2018). Skrivnostno, ki spodbuja imaginacijo, ostaja ujeto v tukaj in zdaj. Odvezuje nas pogleda, ki je prvi stik človeka z zunanjim svetom. Pogleda, ki označuje intimen dotik, priznanje telesnosti in individualnosti (Berger 2020). Prav zato tehnologije, ki razširjajo človekovo kognicijo in spreminjajo zaznavanje, naše čute in telesnost, niso nevtralne (Frischmann in Selinger 2018).

McLuhan (1994) je že v šestdesetih letih prejšnjega stoletja opozarjal, da je pomembno, kdo je lastnik »razširjenih oči«. Ko predamo svoja čutila in živčne sisteme v upravljanje tistim, ki bodo želeli imeti korist od najema naših oči, ušes in živcev, izgubimo vse pravice. Arhitekti, ki oblikujejo algoritemski sistem, so pogosto v službi korporacij, spodbujajo odločevalce k vnaprej izbrani odločitvi in ljudi navajajo na to, da se vedejo kot preprost stroj**.** Informacijski sistemi dobivajo nadzor nad življenji uporabnikov, ustvarjajo prostor vedenja ljudi in lahko celo radikalno spreminjajo družbo (Zuboff 2019). Neizogibno in vseprisotno uporabo računalniških algoritmov za razumevanje in nadzor sveta je Danaher (2020) poimenoval

algokracija. Algokratski sistemi posegajo v samo bistvo človeškosti človeka, saj lahko privedejo do zmanjševanja osebne avtonomije, še posebej, če se posameznik ne zaveda omejitev informacijskih sistemov (pomanjkanje transparentnosti, podatkovni fundamentalizem, manipulacije). Prav zato je pomembno, v kateri fazi odločanja človek prepusti delo algoritmom.

Kako uresničevati naše poslanstvo, ki predpostavlja krepitev osebne avtonomije, v časih vseprisotnih algokracij, je zato eno ključnih vprašanj vzgojno-izobraževalnega sistema. Pri tem ne gre za »ludistične pozive« k uničenju ali neuporabi sodobne tehnologije v izobraževanju, saj je mogoče informacijsko tehnologijo danes razumeti tudi kot del razširjene kognicije (Clark in Chalmers 2010). Razširjene zato, ker podpira naše kognitivne zmožnosti tako kot knjiga ali zvezek. Kognitivni sistem namreč tvorijo možgani skupaj s telesom, artefakti in drugimi zunanjimi strukturami (Sutton 2010).

Ob tem velja poudariti, da se informacijski sistemi od drugih elementov razširjene kognicije (zvezek, knjiga) razlikujejo po globini vpliva na kognitivne funkcije. Ravno zato lahko pretirana in dolgotrajna raba informacijskih sistemov privede do kognitivne atrofije. Takrat uporabnik ni več sposoben samostojnega delovanja, zapade v intelektualno nebogljenost in s tem drastično zmanjša osebno avtonomijo (Strle 2022). Osebna avtonomija kot vrlina namreč zahteva, da se oseba v procesu pridobivanja znanja opira na druge (učitelje) in prelaga kognitivne naloge na zunanje dejavnike (računalnik, knjiga) samo do točke, ko bi to početje ogrozilo njene sposobnosti samoodločitve (Strle 2022).

Mantre šolskih reform

Razmisleki o potrebnih spremembah na področju vzgoje in izobraževanja prav zaradi globine sprememb, ki jih prinašajo, ne morejo biti ujeti samo v šolsko okolje in abstraktnega učenca, ki komaj čaka, da mu bo učitelj posredoval znanje. Zdi se, da je premajhna pozornost, posvečena širšim družbenim procesom, ki vplivajo na učenca, starše, učitelja in šolo, privedla do razkoraka med poslanstvom vzgoje in izobraževanja ter zmožnostmi, okoliščinami in razmerami, v katerih šola deluje.

Odraz tega so tudi mantre, ki jih (ne)uspešno ponavljajo ob vsaki prenovi sistema vzgoje in izobraževanja. Gre za vsaj pet manter, in sicer:

- zaupanje v učiteljsko delo,

- posodabljanje programa,
- zmanjšanje obsega učnega načrta,
- metode učenja, usmerjene k učencu ali učenju,
- šola stoji in pade z učiteljem, ravnateljem.

Zaupanje v pedagoške delavce in pedagoško prakso je ena najpogostejših manter vsake prenove vzgojno-izobraževalnega dela. Pedagoški proces je eden tistih, ki morajo temeljiti na zaupanju, saj gre (Biesta 2017) za zelo oseben proces med učiteljem in učencem, pri katerem ne moreš vnaprej jamčiti rezultata in učencem pogosto posreduješ znanje, ki ga niti nočejo, ali pa so učenci do pridobivanja znanja celo ravnodušni, saj ne zaupajo v prihodnost.

Toda v družbi, kjer je znanje vse manj razumljeno kot vrlina in vse bolj kot blago, se zdi tak način pridobivanja znanja vse bolj nesmiseln, saj se v šoli posredujejo tudi znanja, katerih takojšnje neposredne uporabnosti ne uvidijo ne učenci ne njihovi starši. Konec koncev je tu Google, če morda koga kaj zanima. Ocene niso razumljene kot odraz znanja, temveč kot tržno blago. Morda se tudi zato (pogosto v imenu transparentnosti) ob vsaki reformi poveča obseg predpisov in določil, kako naj pedagoško delo poteka, in se, vsakič znova, učiteljem predpisuje še več usposabljanj. Moralna in profesionalna avtoriteta učitelja je v takšnih okoliščinah nenehno na preizkušnji.

Z vsako reformo se odpre tudi vprašanje, kaj naj bi se učenci v šoli sploh učili, kaj naj vključuje *predmetnik.* Glede na družbena pričakovanja glede tega, s čim bi šola morala seznanjati učence, bi ti zagotovo morali v šoli sedeti vsaj 24 ur na dan. Predlogov je namreč vsak dan več. Pa ne samo na račun kopičenja znanja, temveč tudi na račun t. i. pedagogizacije družbe (Giroux 2020), ki predpostavlja, da je večino družbenih problemov mogoče rešiti z izobraževanjem otrok in mladine. Edukacijski filozof Peters (1981) je pred več desetletji ponudil nekaj kriterijev za sestavo predmetnika. Poudaril je, da se je v šolah treba učiti predvsem tisto:

- kar ima strukturo,
- kar se je težko naučiti,
- kar se je drugje nemogoče naučiti.

Prenatrpanost učnih načrtov je večna tema reform. Vsakič znova si obljubimo, da tako več ne gre in da je cilj zmanjšanje obsega učnih načrtov. V kar nekaj reformah je bil opredeljen številčni kriterij, in sicer odstotki zmanj-

šanja. In vsakič znova se je zgodilo, da se je obseg zahtevane snovi povečal. Vzrokov ne gre iskati v nesposobnosti avtorjev učnih načrtov niti v njihovi premajhni dobronamernosti. Obseg fonda znanj na vsakem predmetnem področju z leti eksponentno raste, zato je toliko pomembnejši jasen kriterij, ki bi avtorjem učnih načrtov pomagal iz celotnega fonda znanj v določeni stroki izbrati tista, ki jih učenec na določeni stopnji potrebuje. Pri iskanju kriterijev se je mogoče učiti od ustvarjalcev globokega učenja. Ti poudarjajo, da si pri učenju ustvarjamo kognitivne mape in referenčne okvirje za oblikovanje konceptov. Temeljni kriterij za to so koncepti (Hawkins 2021). Oblikovanje učnih načrtov mora zato temeljiti na odločitvi, katere koncepte naj učenci usvojijo na določeni stopnji razvoja. Ob tem posebej poudarjajo, da posamične informacije in teme niso koncepti.

Način poučevanja je ravno tako mogoče razumeti kot eno izmed manter šolskih reform z obljubo, da bo odslej poučevanje usmerjeno k učencu. Vendar pa analitiki globalnega učenja in programerji umetne inteligence opozarjajo (Dehaene 2020, Hawkins 2021, Narula 2022), da je treba učenje usmeriti k poglavitnim značilnostim učenja. Najbrž ob njihovih spoznanjih ni mogoče zamahniti z roko, češ da gre za popolnoma drugo področje. Vprašati se je treba, zakaj se posamezniki prostovoljno podvržejo procesu učenja z informacijsko tehnologijo ali pa z videoigricami, v šoli pa je proces učenja bolj ali manj razumljen kot prisila, učitelji pa valpti, ki izvajajo državni načrt.

Zakonitosti učenja so po njihovem mnenju enake za vse. Res pa je, da je treba komunikacijo, način izvajanja posameznih korakov procesa učenja, prilagoditi posamezniku, kar je umetnost pedagoškega poklica in rezultat dolgotrajnega izobraževanja in usposabljanja. Koraki procesa učenja naj bi bili univerzalni in jih zato uporabljajo tudi pri ustvarjanju videoigric. Čeprav nam navedeni koraki zvenijo tako domače, da jih skoraj ni vredno omenjati, so morda zanimivi poudarki. Avtorji videoigric namreč poudarjajo, da je pri oblikovanju videoigric pomembna zgodba. Zgodba, pripoved, je ena od evolucijskih značilnosti človeka, saj je posameznik prav s pripovedovanjem zgodb pridobival nova znanja in oblikoval moralni razvoj (Dehaene 2020). S pripovedjo, zgodbo, lahko vzbudimo zanimanje za področje in pozornost učenca za nadaljnje sodelovanje v procesu učenja. Prav zato bi bilo nujno (namesto stalnih navodil učiteljem o pomenu motivacije) pri oblikovanju učnih načrtov, učbenikov in priročnikov za učenje okrepiti pomen narativne pedagogike, in to ne samo za najmlajše učence. Drugi korak, ki ga poudarjajo avtorji videoigric, je postopnost in možnost nenehnega vračanja, dokler ne usvojiš naslednje veščine. Pri tem so napake razumljene kot nor-

malen del procesa in niso označene kot nekaj hudo spornega in negativnega. So samo opozorilo, da je treba za obvladanje veščine poskusiti ponovno. Pri oblikovanju informacijske tehnologije in še posebej videoigric so avtorji pozorni na vpletenost, sodelovanje udeleženca, zato proces učenja ne sme biti tako trivialen, da bi se posameznik ne počutil izzvanega na sodelovanje pri reševanju zgodbe, problema, pripovedi. Hkrati je v vse sisteme vgrajena povratna zanka, ki sproti obvešča posameznika o napredku v procesu učenja. Zadnji korak je (v jeziku ustvarjalcev videoigric) t. i. konsolidacija ali ponavljanje.

Vsi navedeni koraki so učiteljem dobro znani, saj tudi ustvarjalci videoigric priznavajo, da so pedagoška znanja pomembno prispevala k oblikovanju teh sistemov. Vprašanje zato ostaja, zakaj se v pedagoški praksi pozablja na navedene korake. Zdi se, da se odgovor ne skriva v premajhni usposobljenosti učiteljev, temveč v podpornih sistemih, ki jih mora učitelj pri svojem delu uporabljati, kot so učni načrti, ki ne dajejo prostora za izvajanje te prakse, učbeniki, ki so čedalje bolj le slikovna gradiva in ne nudijo priložnosti za sistematično pridobivanje znanja, in družbeni procesi, ki nas vse bolj navajajo na instantno, mcdonaldizirano življenje.

Mantra, ki je v središču šolskih reform, da šola stoji in pade z učiteljem, pozablja, da še tako odličen učitelj potrebuje podporno okolje za opravljanje pedagoškega dela. Moralna in profesionalna avtonomija je v vsakem primeru okrnjena, če šolska klima učitelju ne zagotavlja občutka zaupanja in varnosti. Pomembno odgovornost za oblikovanje šolske klime nosijo prav *ravnatelji.* Prav zato je spregledovanje njihove vloge ali celo reduciranje njihove vloge na birokrate v službi države nedopustno ravnanje, ki ima dolgoročne posledice tako za učitelje kot za celotno družbo. Šola zato stoji, kadar družba izkazuje zaupanje v delo učiteljev in ravnateljev, in pade, kadar je to zaupanje porušeno, kar se kaže v nizkem vrednotenju položaja tako učiteljev kot ravnateljev.

Ob vseh prenovah in reformah je bilo delo ravnateljev pogosto razumljeno kot nevprašljivo, kot nekaj, čemur ni treba namenjati posebne pozornosti. Vrednotenje položaja ravnateljev je hkrati tudi odraz odrekanja moči ravnatelju kot članu strokovne skupnosti.

Zaključek

Vprašanje, ali se lahko kaj naučimo od nenehnih prenov/reform šolskega sistema, se zdi skoraj retorično, če pomislimo, da številni problemi ostajajo desetletja nerazrešeni. Vendar razlogov za to ni iskati le v nesposobnosti nosilcev prenov ali izvajalcev pedagoške prakse, temveč tudi v spremenjenem odnosu družbe do celotnega področja vzgoje in izobraževanja: v razumevanju pomena tega področja za razvoj posameznika in družbe, v pripravljenosti družbe na vlaganje v razvoj vzgoje in izobraževanja, v zaupanju v pedagoško prakso ter v spoštovanju profesionalne avtonomije pedagoških delavcev. Hkrati pa kljub vsemu velja opozoriti nosilce prenov, da rešitev prav zato ni mogoče iskati samo znotraj področja ter da širši družbeni procesi močno vplivajo na moč in možnost področja vzgoje in izobraževanja za uresničevanje svojega poslanstva.

Ravnatelji in učitelji so tisti, ki imajo moč odkrivati skrivnosti morja ob razmišljanju o kapljici rose.

Literatura

- Agamben, G. 2021. *Moč misli*. Ljubljana: Beletrina.
- Arendt, H. 1961. *Between Past and Future.* Penguin Classics.
- Bauman, Z. 2018. *Retrotopija.* Ljubljana: Založba /*cf.
- Beck, U. 2009. *Na poti v neko drugo moderno.* Ljubljana: Krtina.
- Berger, J. 2020. *Male teorije vidnega.* Ljubljana: Beletrina.
- Biesta, G. 2017. *The Redisocery of Teaching.* Taylor & Francis Ltd.
- Clark, A., in D. Chalmer. 2010. *The Extended Mind.* MIT Press.
- Danaher, J. 2020. *The Danaher Diaires.* Heroes of The Art.
- Dehaene, S. 2020. *How we Learn.* Viking.
- Eccelstone, K., in D. Hayes. 2019. *The Dangerous Rise of Therapeutic Education.* Routledge.
- Foldenyi, L. 2018. *Hvalnica melanholiji.* Ljubljana: Beletrina.
- Frankfurt, H. 2009. *O sranju.* Maribor: Subkulturni azil.
- Frichman, B., in E. Selinger. 2018. *Re-Engineering Humanity.* Cambridge University Press.

- Furedi, F. 2016. *Zapravljeno*. Ljubljana: Krtina.
- Galimberti, U. 2019. *Besedo imajo mladi.* Ljubljana: Modrijan.
- Giroux, H. 2020. *On Critical Pedagogy* (2. izdaja). Bloomsbury Publishing.
- Graeber, D. 2017. *Utopija pravil*. Ljubljana: Beletrina.
- Grušovnik, T. 2020. *Hotena nevednost*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Hawkins, J. 2021. *A Thousand Brains*. Basic Books.
- Lin, P., idr. 2014. *Robot Ethics*. MIT Press.
- McLuhan, M. 1994. *Understanding Media*. MIT Press.
- Melucci, A. 1996. *Challenging Codes*. Cambridge University Press.
- Montaigne, de M. 1960. *Eseji.* Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Narula, H. 2022. *Virtual society.* Crown Currency.
- Pfaller, R. 2019. *Interpasivnost*. Ljubljana: Maska.
- Rifkin, J. 2007. *Konec dela*. Ljubljana: Krtina.
- Rifkin, J. 2015. *Družba ničelnih mejnih stroškov.* Ljubljana: Modrijan.
- Ritzer, G. 2014. *The McDonaldization of Society* (8. izdaja). SAGE Publications.
- Schreiner, P. 2019. *Podreditev kot svoboda.* Ljubljana: Krtina.
- Schwab, K. 2016. *The Fourth Industrial Revolution.* Geneva: World Economic Forum
- Shor, I. 1992. *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. University of Chicago Press
- Strle, T., in O. Markič. 2022. *O odločanju in osebni avtonomiji*. Maribor: Aristej.
- Sutton, J., C. B. Harris, P. G. Keil in A. J. Barnier. 2010. »The psychology of memory, extended cognition, and socially distributed remembering.« Phenomenology and the Cognitive Sciences 9 (4): 521–560. https://doi.org/10.1007/s11097-010-9182-y
- Therborn, G. 1995. *European Modernity and Beyond: The Trajectory of European Societies, 1945-2000.* SAGE Publications.
- Zuboff, S. 2019. *The Age of Surveillance Capitalism.* Profile Books Ltd.

Zavedanje pomena nasprotja interesov v šolskem prostoru

O avtorjih

Katja Mihelič Sušnik je vodja Službe za nadzor na Komisiji za preprečevanje korupcije.
katja.mihelic-susnik@kpk-rs.si

dr. Simon Slokan je glavni inšpektor Inšpektorata RS za šolstvo.
simon.slokan@gov.si

Povzetek

Zavedanje pomena razvoja in kakovosti šolskega prostora je nesporno povezano z vidikom družbene odgovornosti in integritete. V šolskem prostoru pa še zmeraj prepogosto pozabljamo na enega izmed ključnih dejavnikov, ki lahko negativno vpliva na temeljna koncepta sodobnega delovanja organizacij – in sicer na pomen zavedanja nasprotja interesov. V članku tako predstavljamo normativni okvir in dejansko ugotovljene nepravilnosti s strani Komisije za preprečevanje korupcije in Inšpektorata RS za šolstvo, pri čemer v zaključku podajamo smernice za zakonito, strokovno in učinkovito dnevno ravnanje, ki ne bo v nasprotju z zakonodajo ali etičnimi normami.

Ključne besede: vzgojno-izobraževalni zavodi | družbena odgovornost | nasprotje interesov in integriteta

Awareness of the Importance of Conflicts of Interest in the School Environment

Katja Mihelič Sušnik, Corruption Prevention Commission, and **Simon Slokan**, PhD, Education Inspectorate of the Republic of Slovenia

Abstract

Awareness of the importance of the development and quality of the school environment is undeniably linked to social responsibility and integrity. However, one of the key factors that can have a negative impact on the fundamental concepts of modern organisational functioning is still too often overlooked in school environment, namely, the importance of being aware of conflicts of interest. The article therefore presents the normative framework and the actual irregularities identified by the Corruption Prevention Commission and the Education Inspectorate, concluding with guidelines for legal, professional and effective day-to-day conduct that does not contradict the law or the ethical norms.

Keywords: *educational institutions | social responsibility | conflict of interest and integrity*

1. Uvod

Koncept omenjenega članka je dejansko nadaljevanje aktivnosti Komisije za preprečevanje korupcije (Komisija) in Inšpektorata Republike Slovenije za šolstvo (IRSŠol) v okviru opolnomočenja šolskega prostora o pomenu družbene odgovornosti šolskega sistema, ki ga formalno določa 2. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI).[1] Zavedanje pomena družbene odgovornosti in koncepti le-te so pomembni za nemoten razvoj šolskega prostora, istočasno pa pomenijo kakovost in učinkovitost sistema ter najvišjo stopnjo profesionalizma, ki so temelj zavedanja neprimernih ravnanj oziroma ravnanj, ki lahko pomenijo tudi nasprotje interesov.

Slokan (2022) poudarja pomen družbene odgovornosti in profesionalizma kot temeljnih elementov za razvoj odličnega šolskega sistema, pri tem pa je treba dodati, da brez zavedanja pomena konflikta interesov, izločanja iz odločanja v postopkih, ko je to obvezno, ne moremo govoriti o odličnosti sistema.

Glede na navedeno ponovno poudarjamo, da je v današnjem kompleksnem družbenem okolju vse pomembnejša integriteta vodij, in sicer kot pristna volja oziroma želja upoštevati celostno vlogo lastnega podjetja ali organizacije v okolju, kjer posluje. Etično ravnanje vodij torej postaja konkurenčna prednost za vse več podjetij oz. organizacij, pri čemer raziskovalci ugotavljajo pozitivno korelacijo med družbeno odgovornim ravnanjem vodij ter njihovim etičnim vodenjem (De Hoogh in Den Hartog 2008; Šumi 2013; Slokan 2020).

Tako v omenjenem članku predstavljamo normativno ureditev, ki ureja različne odnose in razmerja v okviru nasprotja interesov, pri čemer se osredotočamo na pojavne oblike v šolskem prostoru. V nadaljevanju pa nato predstavimo ugotovitve Komisije in IRSŠol predvsem z vidika opolnomočenja deležnikov z ravnanji, ki lahko privedejo do nesprejemljivosti, istočasno pa so podani napotki, kje se lahko kot sistem in družba izboljšamo.

2. Normativna ureditev nasprotja interesov

Dolžnost izogibanja nasprotju interesov oziroma omejevanje nasprotja interesov pri izvajanju javnih nalog je eden ključnih stebrov delovanja pravne

1 Uradni list RS, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 – popr. in 25/17 – ZVaj, 123/21, 207/21, 105/22, 141/22 in 158/22.

države, zaupanja v demokratične institucije, transparentnosti, enakopravnosti in objektivnosti odločanja v javnih zadevah ter razpolaganja z javnimi sredstvi. Zato je pomembno, da uradne osebe prepoznajo okoliščine (videza) nasprotja interesov in dosledno upoštevajo dolžnost izogibanja nasprotju interesov v skladu z Zakonom o integriteti in preprečevanju korupcije (ZIntPK).[2]

Celoten zakon je osredotočen na javni sektor in ravnanje uradnih oseb (med katere med drugimi spadajo poslovodne osebe, člani sveta in javni uslužbenci vzgojno-izobraževalnih zavodov), kar pomeni, da v primeru dokazanega nasprotja interesov Komisija na eni strani ugotovi kršitev dolžnega ravnanja uradne osebe, na drugi strani pa dokaže materialno ali nematerialno korist (običajno korist obsega oboje) osebe, s katero ima oziroma je imela uradna oseba osebni, politični ali poslovni stik. Če Komisija ugotovi, da je uradna oseba pri svojem ravnanju, kjer se je znašla v nasprotju interesov, tudi sama prejela materialno ali nematerialno korist, pa takšno ravnanje že lahko predstavlja korupcijo oziroma sum kaznivega dejanja, ki ga Komisija naznani organom preiskovanja oziroma pregona. Dokazano nasprotje interesov je tako največkrat le še korak do korupcije, zato je preprečevanje in odpravljanje nasprotja interesov ključno in temeljno pri krepitvi pravne države.

Pomembno je tako dejansko nasprotje interesov kot tudi »zgolj« videz nasprotja interesov, treba pa je poudariti, da javnost, pa tudi zakonske določbe, v bistvenem obojega ne razlikujejo. Če že, javnost okoliščine nasprotja interesov dojema bistveno širše, kot jih opredeljuje zakon. V primeru dejanskega nasprotja interesov gre za neposredno zlorabo javne funkcije oziroma službe v nasprotju z njenim namenom, in sicer za zasebne interese oziroma nedovoljeno uporabo javne funkcije za dajanje neupravičene koristi z uradno osebo povezani osebi ob neenakopravnem obravnavanju drugih. Po drugi strani pa že videz nasprotja interesov, ki ne pomeni nujno vsebinske nepravilnosti ali nezakonitosti, pomembno ogroža javno zaupanje v pravilno, zakonito, transparentno in objektivno izvajanje javne funkcije ali službe, s tem pa zmanjšuje integriteto in verodostojnost tako samega subjekta javnega sektorja kot posamezne funkcije ali službe. Navedeno jasno kaže na pomembnost zavedanja pravilnega in primernega ravnanja v primerih, ko bi bila objektivnost in nepristranskost ravnanja uradne osebe postavljena pod vprašaj, pri čemer pomemben vidik predstavlja tudi zgled, ki ga z ustreznim ravnanjem uradna oseba postavlja v svojem delovnem okolju ter širši družbi.

2 Uradni list RS, št. 69/11 – uradno prečiščeno besedilo, 158/20, 3/22 in 16/23.

Javni vzgojno-izobraževalni zavodi spadajo med subjekte javnega sektorja, so pomemben del učenja in osebnostne rasti posameznikov ter postavljanja zgleda tudi na področju, ki ni nujno povezano zgolj z vsebino učnih načrtov. Javni vzgojno-izobraževalni zavodi morajo delovati v javnem interesu, za zasebne interese posameznikov pri izvajanju nalog ne sme biti prostora. Člani svetov, poslovodne osebe in uslužbenci javnih zavodov pa morajo svoje naloge opravljati nepristransko in objektivno ter pri njihovem izvajanju slediti javnemu interesu in namenu zavoda, v katerem delujejo. Do nasprotja interesov namreč vedno prihaja takrat, ko se namesto uresničevanja javnega interesa zasleduje zasebni interes posameznikov ali organizacij.

Med postopki, ki so v okviru javno-izobraževalnih zavodov najbolj izpostavljeni tveganjem za nastanek kršitev nasprotja interesov, so postopek imenovanja ravnatelja in postopki zaposlovanj – v tem okviru pa tako Komisija kot tudi IRŠol najpogosteje ugotovita kršitve le-tega, kar je tudi razvidno iz letnih poročil obeh organov. V primeru prvih se v nasprotju interesov največkrat znajdejo člani sveta javnega zavoda, aktualni ravnatelji in zaposleni v javnem zavodu, ki v postopku imenovanja ravnatelja kandidirajo sami ali pa v postopku kandidira njihov družinski član ali oseba, s katero imajo izkazane intenzivne osebne, poslovne ali politične stike.

Aktualni ravnatelji in zaposleni v javnem zavodu se v nasprotju interesov tako lahko znajdejo v fazi postopka, ki se nanaša na pridobivanje mnenja učiteljskega zbora ter glasovanja v tej fazi postopka. Če so namreč kandidati za ravnatelja oni sami, morajo v skladu z določbami ZIntPK o tem obvestiti predstojnika in se izločiti iz postopka – kar pomeni, da ne prevzamejo glasovnice in ne glasujejo, hkrati niti ne razpravljajo. Medtem ko pristojnost aktualnega ravnatelja, da skliče učiteljski zbor za namen podaje mnenja h kandidatom za ravnatelja, ne glede na to, da je sam med kandidati, ne pomeni okoliščin nasprotja interesov, zato sklic lahko opravi.

Člani sveta javnega zavoda se v okoliščinah nasprotja interesov v fazi postopka največkrat znajdejo, ko na seji obravnavajo točko glede kandidatov za ravnatelje, pa so sami med kandidati ali pa so kandidati njihovi družinski člani. Pri tem je treba poudariti, da je trenutek izločitve iz postopka za člana sveta javnega zavoda, ki je tudi kandidat za ravnatelja, takrat, ko se prijavi na razpis in mora o tem seznaniti predstojnika (predsedujočega svetu) ali druge člane sveta zavoda, saj gre v tem primeru za kolektivni organ. Neprimerno je namreč, da bi se kot član sveta zavoda seznanil z vlogami drugih kandidatov ter bil s tem postavljen v privilegiran položaj.

Uradna oseba je torej tista, ki izvaja javne naloge v okviru postopkov imenovanj ali zaposlovanj ter mora biti pri tem pozorna na okoliščine nasprotja interesov ter v primeru, ko se te pojavijo, ravnati v skladu z že omenjenimi pravili. Niso pa okoliščine nasprotja interesov tiste, ki kandidatom (npr. uradnim osebam samim, njihovim družinskim članom), zaradi katerih bi se uradne osebe znašle v nasprotju interesov, kakorkoli prepoveduje kandidiranje v teh postopkih. Je pa res, da zgolj izločitev uradne osebe, ki je posledica okoliščin nasprotja interesov pri posameznem kandidatu, še ne pomeni in zagotavlja pravilnosti in zakonitosti celotnega postopka imenovanja ali zaposlovanja, saj mora ta v osnovi potekati po postavljenih kriterijih, normah in pravilih z namenom izbire strokovno najbolj usposobljenega kandidata. Zato se nemalokrat zgodi, da se oseba, ki se je znašla v okoliščinah nasprotja interesov, iz postopka sicer ustrezno izloči, pa je v postopku imenovanja ali zaposlovanja (med mnogimi kandidati) izbran kandidat, ki je na primer njen družinski član. Posebno pozornost je po izkušnjah Komisije zato v postopkih imenovanj in zaposlovanj treba nameniti tudi ustreznemu upravljanju kakršnegakoli vplivanja oseb na izbiro kandidatov v teh postopkih.

3. Ugotovitve Komisije za preprečevanje korupcije

Komisija je pri svojem delu zaznala naslednje primere, ko so se člani sveta javnega zavoda znašli v okoliščinah nasprotja interesov:

- svet šole je s tajnim glasovanjem izpeljal izbiro kandidata za delovno mesto ravnatelja, za katerega je glasoval tudi član sveta šole kot predstavnik staršev, ki je bil tudi sam kandidat za ravnatelja;
- član sveta javnega zavoda, ki nastopa kot kandidat za ravnatelja/direktorja, na svetu javnega zavoda glasuje o samem sebi;
- član sveta javnega zavoda je na svetu javnega zavoda glasoval za kandidata za ravnatelja, pri čemer je član sveta javnega zavoda v preteklosti poslovno sodeloval (prek svojega podjetja) z javnim zavodom, ko je bil ta isti kandidat za ravnatelja poslovodna oseba tega javnega zavoda;
- žena učitelja na osnovni šoli je predstavnica staršev v svetu javnega zavoda te iste osnovne šole in je odločala o zadevi, ki se nanaša konkretno na njenega zakonca, na primer v zvezi z obravnavo pritožbe staršev v zvezi z vzgojno-izobraževalnim delom;
- javni zavod posluje s podjetjem, s katerim posluje tudi član sveta javnega zavoda, pri čemer član sveta javnega zavoda sodeluje pri postopkih odlo-

čanja sveta javnega zavoda v zadevah, ki se nanašajo na subjekt, s katerim je poslovno povezan;

- v postopku imenovanja v. d. direktorja zavoda je član sveta javnega zavoda na seji sveta javnega zavoda glasoval o sebi kot o predlaganem v. d. direktorja;
- član sveta javnega zavoda je na seji sveta javnega zavoda sodeloval pri razpravi in glasovanju o imenovanju novega direktorja oziroma vršilca dolžnosti, s katerim je imel kot fizična oseba (s svojim podjemom) pred tem poslovne stike;
- direktor javnega zdravstvenega zavoda, ki je obenem tudi vodja finančno-računovodske službe istega zavoda, opravlja prek svojega podjetja še svetovalno delo in revizije za druge javne zavode (direktor ima med drugim tudi licenco pooblaščenega državnega revizorja) in je kot zakoniti zastopnik javnega zavoda podpisal pogodbo o sodelovanju s svojim podjetjem.

Na drugi strani pa se v okoliščinah nasprotja interesov večkrat lahko znajdejo tudi poslovodne osebe javnih zavodov – ravnatelji ali v. d. ravnatelja, ki v primeru obstoja okoliščin nasprotja interesov o teh obvestijo predsednika sveta javnega zavoda.

Tipični primeri, ko se poslovodna oseba javnega zavoda znajde v okoliščinah nasprotja interesov, so poleg že uvodoma navedenega naslednji:

- na razpis za delovno mesto na osnovni šoli, kjer oseba opravlja funkcijo ravnatelja, se prijavi dekle ravnateljevega sina (s sinom in njegovim dekletom se ravnatelj pogosto srečuje), ravnatelj v postopku izbire ne sodeluje, vendar pa na koncu podpiše pogodbo o zaposlitvi s to osebo;
- ravnatelj sicer ni sodeloval pri konkretnem postopku zbiranja ponudb, bil pa je podpisnik same pogodbe z družbo, katere lastnica in direktorica je njegova partnerka, prokurist pa njegov sin, ravnatelj je bil tudi določen za skrbnika pogodbe in kot takšen tudi odgovoren za nadzor nad njenim izvajanjem;
- ravnatelj je sodeloval v zaposlitvenem postopku pri izbiri kandidata za zaposlitev, pri čemer je bila v obeh zaposlitvenih postopkih prijavljena zgolj ena kandidatka, ki je hkrati njegova nečakinja;
- ravnatelj javnega zavoda (vrtca) je vodil in odločal v postopku izbire kandidata za prosto delovno mesto, pri čemer je bila izbrana kandidatka za prosto delovno mesto vzgojitelja njegova družinska članica – hči.

Poleg članov svetov in ravnateljev javno-izobraževalnih zavodov se lahko v okoliščinah nasprotja interesov pri svojem delu znajdejo tudi javni uslužbenci kot drugi zaposleni v javnih zavodih. Ti o obstoju takšnih okoliščin obvestijo poslovodno osebo javnega zavoda oziroma neposredno nadrejenega.

Primeri, ko se drugi zaposleni v javnem zavodu znajdejo v okoliščinah nasprotja interesov, so lahko naslednji:

- v javnem zavodu opravlja počitniško delo (npr. pomoč pri organizaciji in izvedbi poletnega festivala) družinski član javnega uslužbenca in v fazi izbire kandidata za počitniško delo odloča ta javni uslužbenec;
- člani razpisne komisije, ki so vodili postopek oddaje javnih prostorov, so hkrati v vlogi člana razpisne komisije in člana organizacije y, ki kandidira za pridobitev prostorov, ter so odločali v postopku oddaje poslovnih prostorov v delu, ki se nanaša na organizacijo, v kateri so člani komisije zaposleni;
- oseba je redno zaposlena kot učitelj športne vzgoje v osnovni šoli ter hkrati tudi predsednik in odgovorni član športnega društva, ki se ukvarja z vzgojo in izobraževanjem otrok in mladine na športnem področju; športno društvo sodeluje z matično šolo in ji zaračuna storitve po tržni ceni, pri čemer javni uslužbenec sodeluje v postopku izbora ponudnika storitev;
- javni uslužbenec je na razpisu, na katerega se je tudi sam prijavil in bil izbran, nastopal kot kontaktna oseba;
- javni uslužbenec javnega zavoda, ki je hkrati član sveta zavoda, je kot skrbnik podjemne pogodbe podpisal obračunski list (iz naslova podjemne pogodbe) za osebo, s katero ima osebne stike, ter je kot član sveta glasoval in podpisal sklep o imenovanju v. d. direktorja, s katerim je imel oziroma ima poslovne stike;
- javni uslužbenec, zadolžen za nabavo – v tej vlogi je (med drugim) določal lastnosti in kakovost predmeta nabave, odločal o ustreznosti in izbiri prispelih ponudb – je na strani javnega zavoda sodeloval v postopkih poslovanja javnega zavoda s poslovnim subjektom, katerega zakoniti zastopnik in 100-odstotni lastnik je njegov družinski član (npr. sin);
- javni uslužbenec zavoda je dvakrat potrdil opravljeno delo poslovnemu subjektu ter s tem (posredno) omogočil pridobitev finančnih sredstev in premoženjsko korist zakonitemu zastopniku poslovnega subjekta – svojemu sinu;
- javni uslužbenec je glasoval na seji učiteljskega zbora o oblikovanju pozitivnega mnenja o kandidatih za ravnatelja, pri čemer je bil kandidat on sam;

- predavatelj višje strokovne šole je kot član predavateljskega zbora sodeloval (prevzel in oddal glasovnico) na tajnem glasovanju predavateljskega zbora o kandidatih za delovno mesto ravnatelja višje strokovne šole, pri čemer je bil kandidat za ravnatelja on sam;
- zaposleni v javnem zavodu ima popoldanski s. p., katerega dejavnost je tudi pisanje in izdaja knjig, knjigo, ki jo je zaposleni napisal in izdal, bi sedaj želel prodati javnemu zavodu, v katerem je zaposlen, pri čemer o izbiri knjig kot knjižničar odloča prav on.

Za uradne osebe, ki jim je kršitev nasprotja interesov dokazana, zakon predpisuje prekrškovno sankcijo. To pomeni, da Komisija v primeru kršitev izvede prekrškovni postopek, v katerem pooblaščena uradna oseba kršitelju lahko izreče globo v razponu med 400 in 1200 evrov. Sankcijo v primeru zaznanih kršitev zakonskih določb o nasprotju interesov v primerih, ki jih navaja ZIntPK, lahko predstavlja tudi javna objava ugotovitev o konkretnem primeru, s čimer se z ravnanji konkretne osebe seznani tudi širša javnost. Komisija lahko z ugotovitvami seznani tudi nadzorni organ subjekta, v okviru katerega deluje uradna oseba, in ga pozove k ukrepanju.

Ne glede na sankcije, ki jih za dokazane kršitve določb o nasprotju interesov predvideva zakon, pa so odziv in nadaljnja ravnanja uradne osebe tista, ki kažejo na njeno osebno integriteto ter zgled, ki ga v okolju svojega delovanja postavlja sodelavcem, učencem in širši družbi.

4. Ugotovitve Inšpektorat RS za šolstvo (IRSŠol)

IRSŠol na podlagi 2. člena Zakona o šolski inšpekciji (ZSolI)[3] izvaja inšpekcijski nadzor nad subjekti, ki izvajajo javno veljavne programe vzgoje in izobraževanja v Sloveniji. Pri čemer ZOFVI v 136. členu določa, da nadzor nad izvajanjem določb omenjenega zakona izvaja inšpektor, pristojen za šolstvo – posledično pa to pomeni, da določbe, ki urejajo sestavo svetov zavoda, članstvo, organizacijo zavodov itd. (določbe IX. poglavja ZOFVI), nadzorstveno pregleduje tudi IRSŠol. To pa je dejansko tudi edino področje v nadzorstveni vlogi IRSŠol, kjer lahko zaznavamo nasprotje interesov. Dejstvo je, da so druga področja (javna naročila, zaposlovanje …) v nadzorstveni vlogi drugih pristojnih inšpekcij.

3 Uradni list RS, št. 114/05.

Ob tem je treba poudariti, da so nadzori nad postopki sestave različnih organov, kot tudi postopki imenovanja, nadzorstveno zelo zahtevni in dolgotrajni, saj je dejansko treba pogledati različno listinsko dokumentacijo, ki pa je glede na vrsto zavoda tudi različna, kot so različni tudi pogoji za zasedbo delovnega mesta ravnatelja.

V tabeli 1 bomo prikazali število postopkov v okviru sestava organov oziroma postopkov imenovanja s prikazom deleža sumov ugotovljenih kršitev.

Tabela 1: Število postopkov in delež ugotovljenih kršitev

LETO	ŠTEVILO POSTOPKOV	DELEŽ UGOTOVLJENIH KRŠITEV
2020	31	29 %
2021	24	29,2 %
2022	44	27,3 %

Vir: Letna poročila IRSŠol 2020, 2021 in 2022; dostopno na https://www.gov.si/drzavni-organi/organi-v-sestavi/inspektorat-za-solstvo/, 10. 5. 2023.

Iz zgornje tabele je razvidno, da je bilo največ postopkov leta 2022, razlog pa nedvomno izhaja iz dejstva, da je bilo v zadnjem obdobju večje število menjav ravnateljev. Spodbuden pa je podatek, da je kljub večjemu številu delež ugotovljenih kršitev manjši.

Najpogostejši primeri, ki so bili ugotovljeni v inšpekcijskem postopku in v nadaljevanju odstopljeni Komisiji, so:

- v fazi tajnega glasovanja učiteljskega zbora o prijavljenih kandidatih za delovno mesto ravnatelja je glasoval tudi kandidat za ravnatelja;
- v fazi tajnega glasovanja učiteljskega zbora o prijavljenih kandidatih za delovno mesto ravnatelja sta glasovali tudi obe notranji kandidatki;
- strokovni delavci so na predstavitev kandidatov za ravnatelja povabili samo notranjo kandidatko;
- v fazi izbire ravnateljice je glasovala oseba, ki ni izvoljeni član sveta šole, zato je rezultat glasovanja sveta šole o izbrani kandidatki sporen;
- predstavnica zaposlenih ni bila pravilno predlagana v svet šole, posledično je njeno članstvo nezakonito.

Na IRSŠol pa velikokrat dobivamo tudi pisanja o domnevnem nepotizmu oziroma zaposlovanju sorodnikov vodstvenih delavcev šole. Ker omenjena zadeva ne spada v pristojnost inšpekcije, jo takoj odstopimo Komisiji.

5. Zaključek

Šolski prostor mora postati zgled drugim sistemom. Ravnanja in napotila so preprosta, zavedati pa se je treba pomena profesionalizma in družbene odgovornosti. Tako Komisija kot inšpektorat z namenom, da bi v praksi v čim manjši meri prihajalo do kršitev nasprotja interesov, podajamo napotila, ki jih določa tudi ZIntPK:

- vsak posameznik, ki se znajde v nasprotju interesov (torej zazna okoliščino, zaradi katere bi se v konkretnem primeru znašel v nasprotju interesov), se mora takoj pisno izločiti iz obravnave in/ali odločanja v konkretni zadevi ter o tem (o izločitvi in okoliščinah nasprotja interesov) pisno obvestiti svojega predstojnika, v primeru kolektivnega organa pa predsednika kolektivnega organa;
- vsak posameznik, ki oceni, da bi lahko njegovo sodelovanje pri obravnavi ali odločanju v konkretni zadevi v očeh zunanjega opazovalca predstavljalo, pa čeprav po njegovem neutemeljen, videz nasprotja interesov in obremenilo postopek ali odločitev z etičnimi vprašanji, se mora pisno izločiti iz dela na zadevi, te okoliščine razkriti preostalim članom in jim prepustiti odločitev o izločitvi iz odločanja, pri kateri sam ne sme sodelovati;
- izločitev iz obravnave ali odločanja v konkretnem primeru ne sme biti zgolj formalna oziroma tehnična; na osebi in drugih članih kolektivnih organov je, da z ustreznimi ukrepi (odločitvijo) – če so potrebni – zagotovijo, da je oseba tudi dejansko (in ne zgolj formalno) izločena iz odločanja oziroma možnosti vplivanja na obravnavo konkretne zadeve;
- zavedati se je treba, da je najboljši ukrep za zaščito integritete delovanja določenega javnega subjekta, funkcije ali službe proaktivna transparentnost (vnaprejšnje razkritje povezav in interesov ali njihovega videza, ki bi lahko obremenili postopek);
- oseba naj ne bo prisotna pri razpravi[4] in/ali odločanju o svoji izločitvi, saj tako tudi zmanjša korupcijsko tveganje nedovoljenega vpliva na odločevalce.

4 Njena prisotnost pa je na primer smiselna pri morebitnem začetnem (dopolnilnem) ustnem pojasnjevanju okoliščin nasprotja interesov (pred kolegijskim organom), vendar naj ne bo prisotna pri nadaljevanju razprave in odločanju o lastni izločitvi.

Kot določajo cilji vzgoje in izobraževanja (2. člen ZOFVI) – spodbujajmo zavest o integriteti slehernega posameznika, in prepričani smo, da bomo tudi na omenjenem področju dosegli napredek.

6. Literatura

- De Hoogh, A. H. B., in D. Den Hartog. 2008. »Ethical and despotic leadership, relationships with leader's social responsibility, top management team effeciveness and subordinates' optimism: A multi-method study.« *The Leadership Quarterly* 19, 297–*311.*
- Letno poročilo Inšpektorata RS za šolstvo in šport za leto 2020. https://www.gov.si/assets/organi-v-sestavi/IRSSOL/POROCILA/Letno-porocilo-IRSSS_2020.pdf.
- Letno poročilo Inšpektorata RS za šolstvo in šport za leto 2021. https://www.gov.si/assets/organi-v-sestavi/IRSSOL/POROCILA/Letno-porocilo-IRSSS_2021.pdf.
- Letno poročilo Inšpektorata RS za šolstvo in šport za leto 2022, interni podatki.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport RS. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf.
- Sistemsko pojasnilo Komisije o preprečevanju korupcije RS o nasprotju interesov 2022. https://www.kpk-rs.si/kpk/wp-content/uploads/2023/02/Sistemsko-pojasnilo-o-nasprotju-interesov.pdf.
- Slokan, S. 2020. »Družbena odgovornost Inšpektorata RS za šolstvo in šport.« V *Uporabna etika vključujočega, varnega in spodbudnega učnega okolja,* S. Slokan in drugi. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Slokan, S. 2022. »Z družbeno odgovornostjo in profesionalizmom do odličnega šolskega sistema.« *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela* 53 (3-4): 16-19.
- Spletna stran Inšpektorata RS za šolstvo. https://www.gov.si/drzavni-organi/organi-v-sestavi/inspektorat-za-solstvo.
- Spletna stran Komisije za preprečevanje korupcije RS. https://www.kpk-rs.si.
- Šumi, R. 2013. »Vpliv integritete na uslužni stil vodenja v profitni in neprofitni organizaciji.« Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani.

Etika umetne inteligence v sistemu izobraževanja

Prispevek je bil pripravljen kot vabljeno predavanje na X. znanstvenem posvetu Vodenje v vzgoji in izobraževanju 2023, ki je potekal 7. in 8. marca 2023 v Portorožu na temo integritete v vzgoji in izobraževanju kot izhodišča za pravičnost in vključenost v organizaciji Šole za ravnatelje, Zavoda RS za šolstvo.

O avtorici

Dr. Polona Pičman Štefančič je direktorica Raziskovalnega centra družbe Rea IT in ustanoviteljica Sladkih nasmehov, društva za pomoč otrokom v stiski ter predstavnica svetovalne hiše na področjih poslovanja in informacijske tehnologije Gartner, Inc. Predava v Sloveniji in tujini ter je avtorica in soavtorica več knjig. Je tudi akademska glasbenica.
polona.picman-stefancic@rea-it.si

Povzetek

O digitalizaciji govorimo že desetletje – z zaznavnimi uspehi. O umetni inteligenci pa, nasprotno, vemo zelo malo, pa vendar se zdi, da nas od njenega razmaha ločijo prej meseci kot leta. Osnovne in srednje šole v ZDA se prav zdaj že začenjajo opredeljevati do problemov ohranjanja akademske integritete, ki jih odpira umetna inteligenca – a ne zato, ker želijo biti korak pred svetom, pač pa zato, ker je problematika tam že postala pereča. Napačno je pričakovati, da se bo Slovenija izognila novim izzivom. Ne nazadnje si tega niti ne želimo. Smo pa lahko uspešnejši, če smo pripravljeni.

Zato je ključnega pomena, da učitelji in učenci razumejo, ozavestijo in se naučijo upravljati omejitve, morebitna tveganja in etične pomanjkljivosti aplikacij umetne inteligence v izobraževanju. V tem duhu je namen prispevka osvetliti prednosti, ki jih ponuja razvoj umetne inteligence v izobraževalnem okolju, in obenem ponuditi orodja za spoprijemanje z etičnimi izzivi vključevanja umetne inteligence v učilnice.

Ključne besede: digitalizacija | umetna inteligenca | etika

The Ethics of Artificial Intelligence in Education

Polona Pičman Štefančič, PhD, Gartner Slovenija and Rea IT d. o. o.

Abstract

We have been talking about digitalisation for a decade, giving rise to tangible achievements. On the other hand, we know very little about artificial intelligence, although we seem months rather than years away from its breakthrough. Primary and secondary schools in the US have now begun to address the problems raised by AI regarding maintaining academic integrity. This is not because they want to be one step ahead of the rest of the world, but because the issue has already gained momentum in the US. It is wrong to assume that Slovenia will avoid the new challenges, nor do we want to. We can, however, achieve a better outcome by being prepared.

Teachers and students must therefore understand, become aware of and learn to manage the limitations, potential risks and ethical shortcomings of AI applications in education. In this spirit, the present paper aims to highlight the benefits offered by the development of AI in educational settings, while also providing tools to address the ethical challenges of integrating AI in the classroom.

Keywords: *digitisation | artificial intelligence | ethics*

»Uspeh pri ustvarjanju umetne inteligence bi bil lahko največji dogodek v zgodovini človeštva. A žal lahko tudi zadnji, če se ne bomo naučili izogniti se tveganjem.«

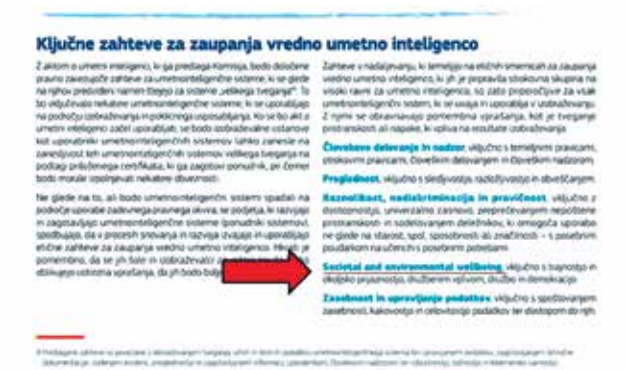
Stephen Hawking *(Galeon 2016)*

Zakaj se je smiselno pogovarjati o umetni inteligenci (UI) v šolstvu

Najbolj rigiden odgovor je – ker nam tako narekujejo smernice EU, ker je to del programa Erasmus+, ker je to integralni del evropske digitalne politike, ker je to usmeritev naše skupne evropske prihodnosti.

> *»Ker umetnointeligenčni sistemi čedalje bolj vplivajo na vse vidike človekove dejavnosti, se zdi nujno, da v vsej EU izobraževalci razumejo, kako naj orodja umetne inteligence etično uporabljajo pri poučevanju in kako naj jih učenci uporabljajo pri učenju.«* (Evropska komisija, Generalni direktorat za izobraževanje, mladino, šport in kulturo 2022a, 6)

Seznam aktualnih evropskih politik in regulative je, navkljub novosti področja, obsežen, kar kaže na jasno odločenost EU, da ažurno začrta sprejemljive poti razvoja UI. A s politikami, direktivami in smernicami je (praviloma) pač tako, da ne zajamejo tistega, kar dela svet zanimiv; v njihovi naravi je, da vznemirljive stvari prevedejo v suhoparen uradniški jezik – ta mora biti tehnično korekten in hkrati neposredno neuporaben. Z malo šale: včasih se zdi, da se celo lektorji, prevajalci in uredniki preprosto – predajo.



Slika 1: Etične smernice za zaupanja vredno umetno inteligenco (Vir: Evropska komisija, Generalni direktorat za komunikacijska omrežja, vsebine in tehnologijo 2019, 18)

Vsebinski odgovor je seveda dosti vznemirljivejši: umetna inteligenca je del našega življenja. Morda o njej niti ne razmišljamo, a je povsod okoli nas – in

uporabljamo jo že leta. Ko iščemo v Googlu, beremo e-pošto, sprašujemo za navodila za vožnjo, prejemamo priporočila za Netflix – nenehno uporabljamo umetno inteligenco. Ker nam koristi. Ker je z njo lažje. Ker nam pomaga.

Umetna inteligenca tudi še zdaleč ni nova. Že res, da je pravi razcvet doživela šele zadnje leto – zlasti izjemen napredek v neposredni uporabnosti aplikacij za končne uporabnike, na primer ChatGPT, je znatno prispeval k popularizaciji sistema – a modeli strojnega učenja, produkcija algoritmov in obdelava naravnega jezika, ki vsi temeljijo na umetni inteligenci, so med nami že leta.

Umetno inteligenco lahko na kratko definiramo kot skupino tehnologij, ki se ukvarjajo s simulacijo inteligentnega vedenja računalnikov in z njihovo sposobnostjo posnemanja človeškega vedenja – povedano drugače, gre za zmožnost računalnika, da (samostojno) izvaja naloge, ki jih praviloma pripisujemo inteligentnim bitjem, kot so kognitivna avtomatizacija, učenje, sklepanje, analiza hipotez ipd.[1] Njena semantična osnova sicer nakazuje na računalniško mimikrijo človeškega vedenja in zavesti, a vendar, zgolj iz previdnosti in da bi se izognili vtisu pretiranega zanesenjaštva: čeprav so se sistemi UI izkazali za izjemne pri opravljanju vrste kognitivnih, logično-analitičnih funkcij, ki so še do nedavnega veljale za ekskluzivno domeno človeka, se razprave o morebitni »zavesti« računalnikov vendarle zdijo (vsaj za zdaj) še močno pretirane.

> *»Umetna inteligenca je hitro razvijajoča se skupina tehnologij, ki lahko prispevajo k številnim gospodarskim in družbenim koristim v celotnem spektru panog in družbenih dejavnosti. Uporaba umetne inteligence lahko z izboljšanjem napovedi, optimizacijo delovanja in dodeljevanja virov ter po meri prilagojenimi digitalnimi rešitvami, ki so na voljo za posameznike in organizacije, zagotavlja ključne konkurenčne prednosti za podjetja ter podpira družbeno in okoljsko koristne rezultate, na primer na področju zdravstvenega varstva, kmetijstva, izobraževanja in usposabljanja, upravljanja infrastrukture, energije, prometa in logistike, javnih storitev, varnosti, pravosodja, učinkovite rabe virov in energije ter ublažitve podnebnih sprememb in prilagajanja nanje«* (Akt o umetni inteligenci 2021).

Že v izhodišču je mogoče v izobraževanem okolju izpostaviti tri tehtne razloge, ki govorijo v prid implementaciji UI v učne sisteme: (1) dostopnost (ta je praviloma široka, stroškovno nizka ali celo brezplačna), (2) sodelovalnost

1 Umetno inteligenco je mogoče opisati tudi operativno področno kot, na primer, »kombinacijo kognitivne avtomatizacije, strojnega učenja, sklepanja, ustvarjanja in analize hipotez, obdelave naravnega jezika in namerne mutacije algoritmov, ki ustvarja vpoglede in analitiko na ravni ali nad človeškimi zmožnostmi« (IEEE Corporate Advisory Group 2017, 16).

(pogovorni uporabniški vmesniki omogočajo generiranje pisnih, vizualnih ali kodiranih izhodov) in (3) zaznavna kakovost (obseg indeksirane vsebine podpira izboljšanje rezultatov na verodostojni ravni) – z opozorilom, da se algoritmi UI uporabljajo predvsem kot »dodatno« orodje za učitelje in učence, torej kot podpora, ki v končni fazi še vedno terja »človeški« pregled (Gartner 2023).

Vsebinsko že omenjene etične smernice na področju izobraževanja taksativno izpostavljajo številne prednosti z umetno inteligenco procesiranih podatkov, na primer:

1. uporabo prilagodljivih učnih tehnologij za prilagajanje sposobnosti vsakega učenca;
2. uporabo nadzornih plošč (angl. *dashboardov*) študentov za vodenje učencev skozi njihovo učenje;
3. zagotavljanje individualiziranih posegov za posebne potrebe;
4. točkovanje esejev z avtomatiziranimi orodji;
5. napovedovanje morebitnega osipa, upravljanje vpisa študentov in načrtovanje virov;
6. uporabo klepetalnih botov (angl. *chatbotov*) za vodenje učencev in staršev pri administrativnih opravilih.

Tabela 1: Prednosti z umetno inteligenco procesiranih podatkov

Aplikativnost UI	Vsebina	Prednosti
Personalizirani učni sistemi Prilagodljive učne platforme Inteligentni mentorski sistemi	Študentom omogočajo dostop do različnih učnih gradiv glede na njihove individualne učne potrebe in predmete.	• Zagotavljanje pouka v učilnicah z različnimi sposobnostmi • Odkrivanje vrzeli v predznanju učencev • Prilagajanje učnih orodij in materialov za podporo rasti učencev • Zagotavljanje podrobnih in pravočasnih povratnih informacij
Avtomatizirani sistemi: • ocenjevanja • načrtovanja urnika • ugotavljanja prisotnosti • vpisa	Računalniški sistem izvaja funkcijo, za katero je navadno potrebna človekova vpletenost; sistem samostojno izvaja naloge, ne da bi potreboval stalen človeški nadzor.	• Za izvajanje ponavljajočih se in zamudnih nalog • Algoritmi za točkovanje pisnih del študentov, izpitov in nalog • Povratne informacije in navodila za izboljšanje in revizijo • Razbremenitev učiteljev
Klepetalni boti /chatboti Dialoški sistemi Pogovorni agenti	Programi komunicirajo z ljudmi prek besedila ali glasovnih ukazov na način, ki posnema pogovor med ljudmi.	• Administrativna podpora • Sposobnost, da se odzovejo naravno in s pogovornim tonom

V dosedanji praksi so se aplikacije UI že izkazale kot neposredno uporabne zlasti na področjih (1) prilagojenih učnih platform za spodbujanje učenja učencev, (2) avtomatiziranih sistemov ocenjevanja za pomoč učiteljem in (3) pomoči pri administrativnih opravilih.

Izhajajoč iz teh osnov, *Etične smernice* pojasnjujejo svoj obstoj kot nujen zaradi naslednjih treh razlogov:

1. ker UI v izobraževanju ni več oddaljena resničnost (uporaba UI-aplikacij pri učenju tujih jezikov; uporaba UI pri prilagajanju učnih modelov različnim potrebam);
2. ker ima UI izjemen potencial za krepitev izobraževanja (četudi nam za zdaj primanjkuje poglobljene analize in se pojavljajo etični pomisleki);
3. ker je UI del digitalnih veščin, ki jih bomo potrebovali (tako s strani učiteljev kot učencev, in to do konca desetletja).

A prav tako je dejstvo, da načrtovanje »od zgoraj navzdol«, torej v smeri »izobraževalni sistem–končni uporabnik (učenec, učitelj)«, le težko sledi hitrosti prodora UI. Samo letos (ko to pišem, vstopamo v marec 2023) smo bili že priča dvema dogodkoma, ki jasno kažeta na možnost, da so vse visokoleteče cilje usmerjene nadgradnje sistema izobraževanja s potenciali UI uporabniki že prehiteli.

Oba dogodka prihajata iz ZDA – kar pa, glede na njuno »digitalno naravo«, ki jasno presega geografske zamejitve, ni razlog za zmanjševanje teže in relevantnosti v našem okolju. Prvi sega v januar 2023, in sicer gre za blokado ChatGPT-ja na šolskih napravah in omrežjih (Pičman Štefančič 2023b) – najprej v največjem šolskem okrožju v ZDA, tj. v okrožju mesta New York, nato pa tudi v šolskih okrožjih Los Angelesa, Baltimora in drugih. Uradni razlog je bil »zaščititi akademsko poštenost«, medtem ko se izvaja ocena tveganja in koristi, zlasti zaradi morebitnih »negativnih vplivov na učenje študentov in pomislekov glede varnosti in točnosti vsebine« (Elsen-Rooney 2023). Kot je v pojasnilu navedla tiskovna predstavnica šolskega okrožja NY City, namreč orodje že lahko »ponudi hitre in enostavne odgovore na vprašanja, a ne gradi veščin kritičnega razmišljanja in reševanja problemov, ki so bistvenega pomena za akademski in vseživljenjski uspeh«.

Tej logiki je seveda že načelno težko oporekati, vendar je treba za celovit oris stopiti korak nazaj. Vse akcije, blokiranje in pojasnila so odraz dejstev, da (a) učenci orodja že uporabljajo in da (b) so se šole znašle v povsem nemočnem položaju. Povedano drugače: umetna inteligenca je tu – in to že danes. Naši otroci jo uporabljajo – moj 12-letni sin niti ne sprašuje več, kako uporabiti

ChatGPT za pisanje spisa. A ne zato, ker tega ne počne – pač pa zato, ker to veščino že obvlada. Prepričanje, da nas pri tem varuje slovenščina, je – tudi zaradi aplikacij UI na področju jezika – povsem zmotno.[2]

Mnogi so izrazili strah, da bo to konec pisnih nalog, kot smo jih poznali doslej – učiteljem, ki se tradicionalno zanašajo na neodvisne pisne naloge za izgradnjo in ocenjevanje veščin razumevanja ter kritičnega mišljenja, ChatGPT odvzema najosnovnejše, temeljno sredstvo; resnično avtorstvo seminarske naloge, eseja ali spisa je samodejno postavljeno pod vprašaj.

Drugi povod za razmislek o smotrnosti drugačnega pristopa je odmevna raziskava profesorja Christiana Terwiescha na temo zmogljivosti ChatGPT v programu MBA, prav tako objavljena januarja 2023 (Terwiesch 2023). V Terwieschevih testih je namreč algoritem generativne UI na testu MBA uspešno opravil zadano nalogo: »Chat GPT ima izjemne sposobnosti reševanja izzivov, ki se v veliki meri uporabljajo pri usposabljanju in testiranju naših študentov MBA. Glede na njegovo obvladovanje ocenjevanih področij bi njegovo delo ocenil z B do B–,« je v zaključku povzel Terwiesch (2023, 17).

Kot je razvidno iz Terwiescheve analize, se je ChatGPT izkazal kot izjemno pismen in analitičen pri oblikovanju odgovorov na vprašanja. Jezik je bil jedrnat, struktura besedila logična in izbor besed tehten.

> *»Chat GPT, ki ga je ustvaril OpenAI, je pokazal izjemno sposobnost avtomatizacije nekaterih veščin visoko plačanih intelektualnih del znanja na splošno in posebej intelektualnih del na delovnih mestih, ki jih zasedajo diplomanti MBA, vključno z analitiki, menedžerji in svetovalci.«* (Terwiesch 2023, 1)

Za oris neposredno uporabnih zmogljivosti ChatGPT-ja na primer preizkusimo njegovo sposobnost pisanja zahvale dolgoletni sodelavki, ki se upokojuje po 20 letih poučevanja prvošolcev.

Vprašanje zastavimo v slovenščini – in v naslednjih nekaj trenutkih nam ChatGPT spiše odgovor, ki se, vsaj na prvi pogled, zdi tehten, slovnično korekten, vsebinsko tekoč in predvsem – neposredno uporaben. Če želimo

2 Pod sponzorstvom Ministrstva za kulturo Republike Slovenije in Evropskega sklada za regionalni razvoj v Sloveniji že nekaj let poteka projekt Razvoj slovenščine v digitalnem okolju, ki z modeli strojnega učenja razvija programske kode in oblikuje zbirke podatkov pod odprtokodno licenco. Ti algoritmi niso vešči le prepričljivega strojnega prevajanja za jezikovni par angleščina-slovenščina, pač pa tudi pravilne slovnice, skladnje in postavljanja vejic, prepoznavanja imen v besedilu in povezav med njimi (ekstrakcija povezav), odkrivanja povezav v smislu prepoznavanja imen v besedilu in koreferenčnosti med njimi ter prepoznavanja pomena besed v sobesedilu (razdvoumljanje). Za šolski sistem se zdita neposredno uporabni zlasti orodji UI za »strojno povzemanje besedil« in za »iskanje odgovorov na zastavljena vprašanja«, kot izhajajo iz besedila, torej kategorija »razumevanje vsebine« (Razvoj slovenščine v digitalnem okolju 2023).

dodati osebno noto, to seveda lahko storimo – ne nazadnje, z natančnejšim vprašanjem bi nam tudi ChatGPT ponudil natančnejši odgovor.

Spoštovana [ime sodelavke],

Ob tej priložnosti želimo izraziti iskreno zahvalo za vaše dolgoletno sodelovanje v naši šoli. Vaše delo s prvošolci v zadnjih dvajsetih letih je bilo izjemno pomembno in dragoceno za našo skupnost.

S svojo predanostjo, strokovnostjo in srčnostjo ste pomagali oblikovati številne generacije mladih ljudi, ki so se pod vašim vodstvom naučili ne le osnovnih akademskih spretnosti, temveč tudi pomembnih vrednot, kot so prijateljstvo, spoštovanje, empatija in sočutje.

Vaš prispevek k razvoju in izobraževanju otrok bo zagotovo trajal še dolgo časa, saj bodo vaši učenci odnesli s seboj neprecenljive izkušnje, ki jih bodo spremljale skozi celo življenje.

Ob vašem slovesu vam želimo izreči iskrene čestitke in vam zaželeti obilo zdravja, sreče in zadovoljstva v vaših prihodnjih letih. Želimo vam, da boste lahko uživali v zaslužnem počitku ter da boste ostali v stiku s svojimi sodelavci in nekdanjimi učenci.

Še enkrat hvala za vaše delo, ki bo za vedno ostalo v naših srcih.

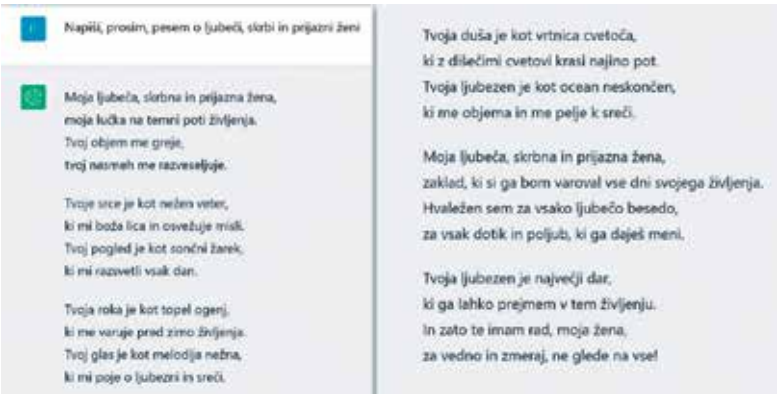
Lepo se imejte,

[Ime in priimek direktorja šole]

Vir: ChatGPT, 2023

Naj nam bo všeč ali ne – težko je trditi, da nam ChatGPT ni ponudil konkretnega izhodišča in spodobne osnove za nadaljnje delo. Prihranil nam je čas, postregel z idejo in nam dal na voljo tudi kakovostno oporo za nadgradnjo.

Ker predavanje poteka ravno 8. marca, ko obeležujemo mednarodni praznik žensk, za ponazoritev izberemo še dnevu primerno temo, tokrat v obliki poezije: ChatGPT-ju naročim, naj napiše »pesem o ljubeči, skrbni in lepi ženi«.



Napiši, prosim, pesem o ljubeči, skrbni in prijazni ženi

Moja ljubeča, skrbna in prijazna žena,
moja luč na temni poti življenja.
Tvoj objem me greje,
tvoj nasmeh me razveseljuje.

Tvoje srce je kot nežen veter,
ki mi boža lica in osvežuje misli.
Tvoj pogled je kot sončni žarek,
ki mi razsvetli vsak dan.

Tvoja roka je kot topel ogenj,
ki me varuje pred zimo življenja.
Tvoj glas je kot melodija nežna,
ki mi poje o ljubezni in sreči.

Tvoja duša je kot vrtnica cvetoča,
ki z dišečimi cvetovi krasi najino pot.
Tvoja ljubezen je kot ocean neskončen,
ki me objema in me pelje k sreči.

Moja ljubeča, skrbna in prijazna žena,
zaklad, ki si ga bom varoval vse dni svojega življenja.
Hvaležen sem za vsako ljubečo besedo,
za vsak dotik in poljub, ki ga daješ meni.

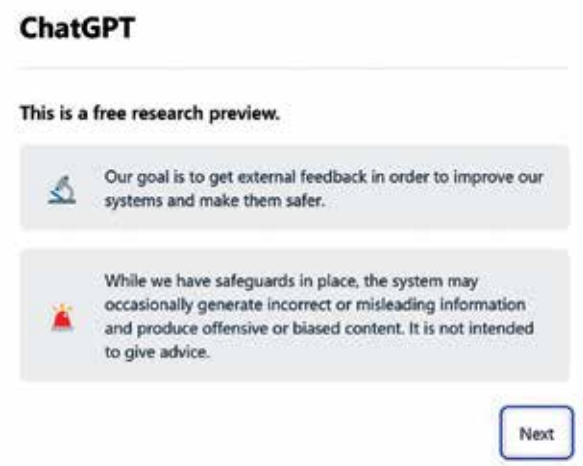
Tvoja ljubezen je največji dar,
ki ga lahko prejmem v tem življenju.
In zato te imam rad, moja žena,
za vedno in zmeraj, ne glede na vse!

Vir: ChatGPT, 2023

ChatGPT je sam izbral štirivrstično strukturo – povsem lahko pa bi mu naročili tudi, naj uporabi katerokoli drugo pesniško obliko. Lahko bi mu določili stopice, predlagali ritem, sugerirali bi mu lahko celo slog – in v pičlih nekaj sekundah bi nam sistem ponudil svoj predlog. Bistveno je zlasti naslednje: čeprav predlagana pesem morda ni idealna prav za vašo ženo oz. partnerja, pa je zagotovo lahko koristno orodje za osnovo ali nadaljnjo nadgradnjo osebnega sporočila.

Etika kot naš edini pravi ščit

Rezultati umetne inteligence so osupljivi. A ker se UI uči podobno, kot se učimo ljudje – prek nevronskih mrež, kjer so računalniški sistemi zasnovani kot zbirke enot in vozlišč po vzoru bioloških živčnih nevronov – se lahko uči tako »dobrega« kot »slabega«. Še več – če nas bo UI posnemala (in posnemala nas bo!), se utegnejo vse naše pristranskosti, subjektivnosti, diskriminatorni nazori ipd. prezrcaliti na medmrežje.



Vir: ChatGPT[3], 2023

Neposredna, pereča povoda za razmislek o UI v izobraževanju sta na tej točki torej (vsaj) dva: (1) UI je že neposredno uporabna in tudi uporabljana in (2) ima zaznavno kakovost. Naj se na tem mestu vrnem na našo izhodiščno misel Stephena Hawkinga: »Uspeh pri ustvarjanju umetne inteligence bi bil

3 »Naš cilj je dobiti zunanjo povratno informacijo, da bi lahko izboljšali svoje sisteme in povečali varnost. Čeprav imamo varovala, lahko sistem občasno generira nepravilne ali zavajajoče informacije ali žaljive in pristranske vsebine. Ravno tako ni namenjen svetovanju.«

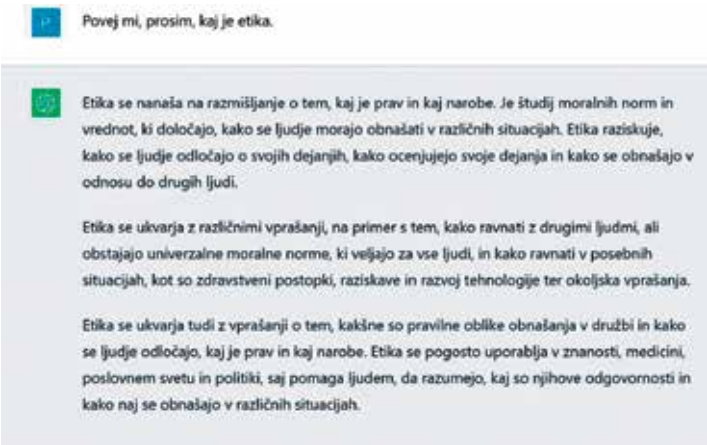
lahko največji dogodek v zgodovini človeštva. A žal lahko tudi naš zadnji, če se ne bomo naučili izogniti se tveganjem.«

Naša najboljša zaščita je – etika. Etični pristop mora postati integralni del umetne inteligence – ker ta posnema miselne procese ljudi, namreč ni ne objektivna ne vredno(s)tno nevtralna. V tem pogledu je zato ključnega, vitalnega in vseobsegajočega pomena, da v sam sistem vnesemo etične smernice, jih neprestano spremljamo, evalviramo, preizprašujemo in po potrebi korigiramo – in to v vseh fazah:

1. pri oblikovanju sistemov UI,
2. pri uporabi sistemov UI in
3. pri ciljih UI.

> »*Umetna inteligenca ima dolgo zgodovino, ki obsega številne discipline, od računalništva do kognitivnih znanosti, filozofije, tehnoloških študij in vede o učenju. Umetno inteligenco ljudje dojemajo različno, zato je pomembno, da se etični izzivi ponazorijo s konkretnimi primeri, usmerjenimi v izobraževanje, da bi se izognili nesporazumom. Pri etiki umetne inteligence ne gre le za to, (1) kako uporabljamo tehnologijo, temveč tudi za to, (2) zakaj in iz kakšnih razlogov umetno inteligenco in podatke uporabljamo v podporo poučevanju, učenju in ocenjevanju*« (Evropska komisija, Generalni direktorat za izobraževanje, mladino, šport in kulturo 2022a, 8).

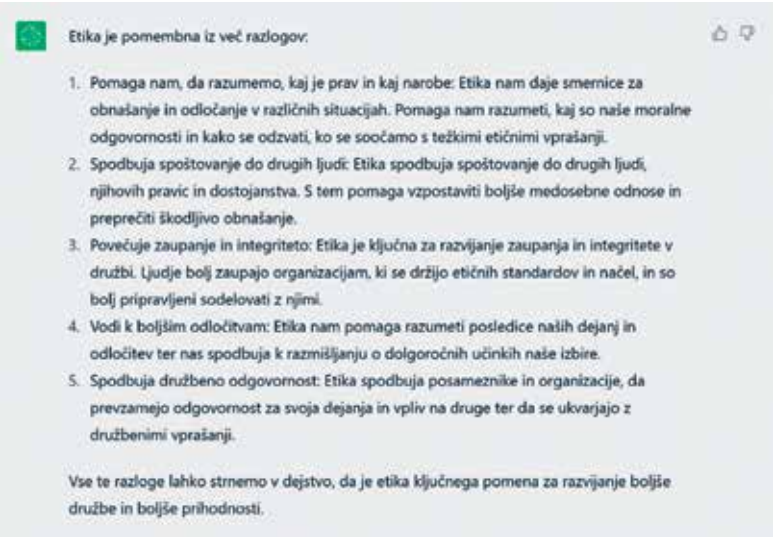
Za zgovoren oris vsestranske aplikativnosti lahko – v imenu znanstvene semantološke doslednosti – kot iztočnico za nadaljevanje ChatGPT prevprašamo še o poznavanju etike.



Vir: ChatGPT, 2023

... in v hipu dobimo odgovor. Ta ni kopiran, »posnet z interneta«, praviloma tudi ne avtorsko sporen; je unikatno delo umetne inteligence.

Ker je »pogovor« enostaven in (vsaj na prvi pogled) tudi tehten, ga nadaljujem: ChatGPT pobaram, zakaj je etika sploh pomembna – in spet dobim hiter, vsebinsko logičen, izviren odgovor.[4]



Etika je pomembna iz več razlogov:

1. Pomaga nam, da razumemo, kaj je prav in kaj narobe: Etika nam daje smernice za obnašanje in odločanje v različnih situacijah. Pomaga nam razumeti, kaj so naše moralne odgovornosti in kako se odzvati, ko se soočamo s težkimi etičnimi vprašanji.
2. Spodbuja spoštovanje do drugih ljudi: Etika spodbuja spoštovanje do drugih ljudi, njihovih pravic in dostojanstva. S tem pomaga vzpostaviti boljše medosebne odnose in preprečiti škodljivo obnašanje.
3. Povečuje zaupanje in integriteto: Etika je ključna za razvijanje zaupanja in integritete v družbi. Ljudje bolj zaupajo organizacijam, ki se držijo etičnih standardov in načel, in so bolj pripravljeni sodelovati z njimi.
4. Vodi k boljšim odločitvam: Etika nam pomaga razumeti posledice naših dejanj in odločitev ter nas spodbuja k razmišljanju o dolgoročnih učinkih naše izbire.
5. Spodbuja družbeno odgovornost: Etika spodbuja posameznike in organizacije, da prevzamejo odgovornost za svoja dejanja in vpliv na druge ter da se ukvarjajo z družbenimi vprašanji.

Vse te razloge lahko strnemo v dejstvo, da je etika ključnega pomena za razvijanje boljše družbe in boljše prihodnosti.

Vir: ChatGPT, 2023

Odgovor aplikacije UI se zdi povsem na mestu: etiko potrebujemo, da se lahko odločimo, kaj je prav in kaj ne – da lahko pravilno usmerjamo svojo pot in razvoj na način, ki podpira naše skupne vrednote in je koristen za posameznika in družbo. Končno poročilo strokovne skupine Komisije za umetno inteligenco in podatke v izobraževanju in usposabljanju tako na primer poudarja, da sta etika umetne inteligence in etika izobraževanja in usposabljanja tesno povezani: »Umetna inteligenca kot tehnologija prinaša lastne etične dileme in izzive, ki jih je treba razlagati v kontekstu poučevanja in učenja, da bi uresničili zamišljene možnosti« (Evropska komisija, Generalni direktorat za izobraževanje, mladino, šport in kulturo 2022a, 7).

4 V imenu orisa korektnosti odgovora na tem mestu ne preverjam – čeprav bi v primeru resne znanstvene razprave seveda naredila prav to – pa ne le pri digitalnih virih, verodostojnost se, kot je to v raziskovalnem svetu uveljavljena praksa, preizkuša z vsaj tremi med seboj neodvisnimi viri; velja poudariti, da v tem smislu torej pri UI ni prav nobene razlike v razmerju do standardnih pristopov.

Da bi pomagala pri reševanju teh izzivov, je Evropska komisija oktobra 2022 objavila Etične smernice za uporabo umetne inteligence in podatkov pri poučevanju in učenju za izobraževalce (Evropska komisija, Generalni direktorat za izobraževanje, mladino, šport in kulturo 2022b). Te naj bi zagotovile praktično podporo in napotke predvsem osnovnošolskim in srednješolskim učiteljem, in sicer ne glede na njihovo morebitno predznanje oz. poznavanje sistemov umetne inteligence. Natančnejši pregled smernic presega namen tega traktata, zato naj na tem mestu zadostuje zgolj splošen oris: smernice opredeljujejo primere uporabe UI v šolah, navajajo primere mogočih načinov pomoči UI pri poučevanju tako z vidika učiteljev kot učencev, začrtujejo vodila pri podpori UI v upravnih postopkih in, ne nazadnje, predstavljajo etične vidike in zahteve kot temeljna vodila implementacije UI v izobraževalna okolja.[5]

Temeljna načela etične umetne inteligence

Evropska unija je že v izhodišču izpostavila etične pomisleke glede posledic umetne inteligence; poudarila je težo varstva zasebnosti, problem pretiranega nadzora in pomen nediskriminacije kot glavna področja, na katera se zdi smiselno osredotočiti pri zagotavljanju etično naravnanega sistema UI.

> *»Za upravljanje in uporabo umetne inteligence in podatkov v izobraževanju je potrebno skupno razumevanje, (1) kaj je treba nadzorovati, (2) kako je treba organizirati in upravljati postopke upravljanja ter (3) kako so porazdeljene odgovornosti.«* (Evropska komisija, Generalni direktorat za izobraževanje, mladino, šport in kulturo 2022a, 10)

V preteklem desetletju se je zdelo, da digitalna etika večinoma le počasi caplja za razvojem tehnologije. Na primer izkušnje, ki jih imamo s prihodom mobilnih telefonov in posledičnimi smermi razvoja medosebne komunikacije, imajo (upravičeno) neredko negativno konotacijo: »priklenjeni smo na telefon«, »postali smo digitalno odvisni« ipd. Tudi z digitalizacijo podatkov in vdori v zasebnost izkušnje niso dosti boljše – neskončen seznam škandalov, ki smo jim priča, zagotovo ne izpričuje premišljenosti in etične dorečenosti sistema.

5 Mimogrede, na koncu Etičnih smernic (Evropska komisija, Generalni direktorat za komunikacijska omrežja, vsebine in tehnologijo 2019, 32-36) je mogoče najti koristen glosar s pojasnili osnovnih pojmov, ki uspešno krmari med načelom, da uporaba UI res ne potrebuje poglobljenega tehničnega (pred)znanja, in zavestjo, da je osnovne pojme komponent sistema, če naj izobraževalna sfera (in tudi širše družba) bdi nad etičnostjo delovanja UI, vendarle treba osvojiti vsaj za namene laičnega sporazumevanja.

Toda s prihodom splošne uporabnosti UI se zdi, da se je princip »najprej tehnologija, potem etika« začel obračati v drugo smer. Praktično prvič v zgodovini tehnologije se resno in odgovorno srečujemo z vnaprejšnjo široko razpravo o etičnih dilemah, in to še pred vsesplošno uporabo UI. Zdi se tudi, da smo si pri ciljih, ki naj jih razprava doseže, enotni: želimo informirati, izobraziti, ozavestiti – in tako pomagati tehnologiji, da nam, človeštvu, pomaga. Pri tem seveda ne gre spregledati, da je naloga izjemna – pa tudi, da nam ne sme spodleteti.

Umetna inteligenca ni niti vredno(s)tno nevtralna niti objektivna

Kot rečeno, izhodišče je, da UI ni niti vredno(s)tno nevtralna niti objektivna. Umetna inteligenca – tako kot katerakoli druga tehnologija, ki spreminja življenje – ni sama po sebi dobra ali slaba. Ljudje, ki razvijajo tehnologijo, so odgovorni za določanje, kako se uporablja; ljudje, ki jo uporabljajo, odločajo, ali jo bodo uporabili za dobro ali slabo. Odgovornost je torej na – ljudeh. Prav zato je široka razprava o etiki umetne inteligence še toliko pomembnejša.

A zasluge za družbeno orientacijo k etiki ni iskati le v odgovornosti ljudi – tudi sama narava UI terja etično pretehtana izhodišča. Sistemi, ki podpirajo UI, temeljijo na modelih strojnega učenja, slednji pa se zanašajo na podatke, ki so jim izpostavljeni. Povedano drugače: sistem bo deloval, kot se bo naučil iz podatkov, ki jim je izpostavljen. Če bo sistem izpostavljen pristranskim, diskriminatornim, seksističnim ali kakršnimkoli drugače neželenim vzorcem, jih bo sprejel in vgradil – ne zato, ker je »slab«, pač pa zato, ker je »učljiv«. Posledično je v sami naravi UI, da lahko širi neželeno vedenje in pristranskost v velikem obsegu; logika modela in posledični rezultati niso vedno predvidljivi in vedenje se lahko med »učenjem« tudi spremeni.[6] Že samo ta del UI predstavlja močan kontrast klasičnim sistemom, ki ga zaznamujeta gradnja in vodenje algoritmov od spodaj navzgor.

Iz dosedanjih izkušenj z UI je mogoče destilirati zlasti pet področij etičnih načel, ki se jih zdi a priori smiselno integrirati v sisteme UI:

1. osredotočenost na človeka,

6 Primer neželenega stranskega učinka sicer koristne UI je poznan praktično vsem: čeprav nas mobilne aplikacije, kot sta Googlovi Zemljevidi ali Waze, praviloma pripeljejo po pravih, najkrajših in najmanj prometnih cestah najhitreje na cilj, lahko v primeru zastojev na avtocestah kaj hitro predlagajo alternativne poti, ki ustvarjajo neželene prometne zastoje na lokalnih cestah ali celo stanovanjskih območjih.

2. poštenost,
3. razložljivost in transparentnost,
4. varnost in
5. odgovornost.

Za krepitev »dobrih učnih poti« kaže pri prvem načelu osredotočenosti na človeka slediti zlasti tistim smerem razvoja sistemov UI, ki podpirajo človeške cilje ob upoštevanju človekovih potreb tako na osebni kot družbeni ravni. Razumljivo tako visokoleteči cilji niso niti enostavni niti nujno premočrtni.

Dodatno kompleksnost obravnave nadalje zahtevajo tudi same smeri razvoja UI, ki so zaznavno različne. Sistemi strojnega učenja so namreč sposobni oblikovati povsem nova dela (generativna UI), imajo zmogljivosti avtomatizirane logično-kognitivne obravnave za človeka nepredstavljivih količin podatkov (razširitvena oz. augmentacijska UI), lahko pa tudi, na podlagi podanih parametrov, ustvarjajo nove, »prihodnje« realnosti (simulacijska UI).

Zagotovo bo vsaka izmed teh smeri razvoja UI terjala posebno obravnavo – a za zdaj se zdi smotrneje iskati zlasti skupne temelje. Vsem trem smerem UI je namreč skupno predvsem dvoje: (1) vedno mora biti na koncu glavni človek in (2) rezultati UI morajo biti družbeno koristni (Gartner 2022).

Slika 2: 5 temeljnih načel etične umetne inteligence

Povsem jasno je, da so nekatere smeri razvoja UI družbeno škodljive,[7] a mnogo več je primerov, ki so lahko hkrati pozitivni in negativni. Tako so se

7 Pomislite samo na UI, ki se uporablja za ustvarjanje lažnih novic ali ki bi se, zgolj kot primer, uporabljala za ustvarjanje avtonomnih morilskih dronov.

ob razvoju slikovne UI hitro oglasili umetniki, češ da jim UI krade delovna mesta – da potreb po oblikovalcih, ilustratorjih ipd. ne bo več, saj da bo vse izpodrinila UI (Pičman Štefančič 2023a).

Vir: Twitter[8], 2022

Toda prav tako je mogoče trditi, da UI, ki nadomešča človeške napore, pomeni napredek in da je torej ta razvoj družbeno koristen. Še kompleksnejša situacija nastane, če družbeni koristnosti dodamo zahtevo, da naj bo UI osredotočena na človeka. Vzemimo samo kitajski primer sistema socialnih kreditov (angl. *Social Credit System*), ki varuje potrebe družbe in obenem eklatantno spregleduje potrebe individuuma.

Prav nič lažje niso zahteve pri zagotavljanju načela poštenosti – to naj bi v koncept UI vneslo vse razsežnosti od jasne in očitne zahteve po zakonitosti do legitimnosti, moralnosti, pravičnosti in nediskriminatornosti.

V naravi prava je, da je žlahtno konservativno – pravne norme se praviloma odzivajo na družbeno realnost, kar še zlasti velja za tehnološki razvoj. Niti v naravi niti v moči prava ni, da bi predvidelo tehnološki razvoj – nanj lahko vpliva, a zameji ga lahko le reakcijsko. Če privzamemo to (ne)moč prava, je jasno, da nas pri oblikovanju sistemov UI lahko vodi predvsem lastni moralni kompas. Da je situacija še za odtenek zapletenejša, je treba sprejeti tudi dejstvo, da se morala spreminja – to, kaj je v tehnološkem napredku prav in kaj ni, ni povsem nespremenljivo. Zgovoren primer tega sta Uber in Airbnb – obe storitvi sta bili v izhodišču kamen spotike obstoječemu pravnemu

8 »Pred našimi očmi se odvija smrt umetnosti – če kreativni poklici niso več varni pred stroji, tudi visokokvalificirana delovna mesta lahko zastarijo. Kaj bomo imeli potem?«

redu, a ker ju je družba sprejela kot koristni, so se postopoma spremenili tudi zakoni in jima omogočili razcvet.

Implementacija koncepta pravičnosti je v sistemu UI še toliko zahtevnejša – bistvena prednost UI je namreč prav v tem, da je mogoče še do nedavnega okorne sisteme hitro »naučiti« individualnih potreb. Prav ta pristop v učilnicah obljublja znatne možnosti prilagajanja sistema individualnim potrebam – dejstvo je, da nismo vsi povsem enaki in da se ne učimo vsi povsem enako. Tudi naše zmožnosti niso povsem enake. A ta prednost UI ima tudi negativno plat. Ker se sistem strojnega učenja »uči« podobno, kot se učimo ljudje, se zdi smiselno že vnaprej zastaviti sistem, ki ne diskriminira tam, kjer diskriminacija ni dobrodošla (na podlagi spola, rase, vere ipd.), a obenem pozitivno diskriminira, kadar to posamezniku in družbi prinaša koristi (npr. posebne učne potrebe ipd.)

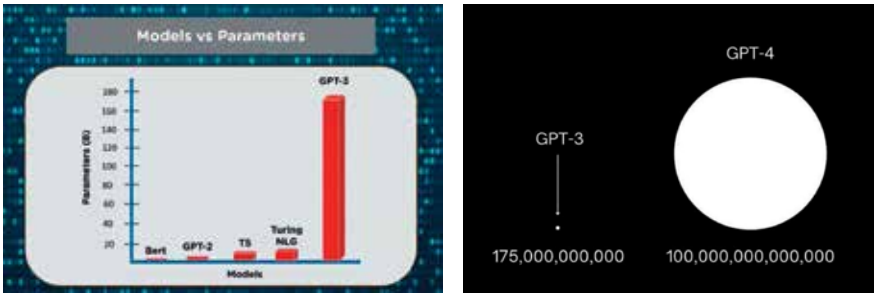
Razmejevanje med pozitivno in negativno diskriminacijo seveda ni novost – se pa v sistemu UI prvič naglašujejo te dileme že pri samem snovanju tehnologije. Če naj bo UI zares »dobra«, je odprava nezaželenih pristranskosti preprosto nujna.

Prav tako je bistven element načela poštenosti tudi prepoved manipulacije. Iz zgodovine informacijske tehnologije poznamo številne primere manipulativne uporabe podatkov – večji ko je ekosistem, večja je nevarnost, da bodo naši podatki uporabljeni tudi brez naše privolitve. Posledica takšnih manipulacij je vse ostrejša zakonodaja s področja zasebnosti.[9]

Vendar ni vsaka manipulacija tudi škodljiva. Dober primer pozitivne manipulacije so aplikacije za zdravje: seveda sistem z nami »manipulira«, da se prehranjujemo bolj zdravo, da več telovadimo in da opuščamo nezdrave navade – a to počnemo prostovoljno in s povsem jasnim namenom. Kar je pravzaprav bistveno: pri snovanju UI se moramo zavedati, da je celo manipulacija lahko dopustna (in zaželena), če je transparentna, če je jasen in nedvoumen njen namen in če seveda ni zlonamerna. Kar vse le še bolj – zaplete.

Dosedanji razvoj nam dovoljuje sklep, da obstoječe znanje in rešitve lahko ponudijo nekoliko trdnejšo oporo vsaj pri reševanju dilem glede zagotavljanja načel transparentnosti, varnosti in odgovornosti. Sistemi UI morajo biti pregledni; sposobni morajo biti pojasniti odločitve, ki jih sprejemajo.

9 Tako je npr. analitika, ki je sledila interakcijam med oglaševalci in uporabniki, že terjala odločen odziv držav.



Slika 3: Razvoj modela GPT, GPT-3 z več kot 174 milijardami parametrov strojnega učenja in primerjava z GPT-4

Prvi del načela transparentnosti se nanaša na podatke, na katerih se sistem uči – preglednejši ko so, lažje je razumeti, spremljati in usmerjati poti razvoja. Načelo transparentnosti v tem smislu vsebuje tudi zahtevo po »razložljivosti«. Tradicionalni sistemi so grajeni na sistemu vnaprej postavljenih pravil, medtem ko se sistemi UI učijo prek nevronskih mrež, kjer rezultat ne sledi pravilu, pač pa verjetnosti – podobno, kot razmišljamo ljudje. Zahteva po »razložljivosti« je v tem pogledu razumljivo trši oreh – pogosto je znano le to, da (a) obstaja določena verjetnost, da je rezultat pravilen, in da (b) ni povsem gotovo, kako je sistem prišel do odgovora. Tehnične rešitve vsaj za zdaj na tem področju še zaostajajo za etičnimi zahtevami.

Načelo varnosti zajema tako varnost podatkov, na katerih se sistem UI uči, kot tudi samo delovanje sistema UI. Vključuje zahtevo po varstvu zasebnosti in naglašuje pomen vzpostavitve (pa tudi budnega spremljanja in rekalibriranja) občutljivega razmerja med tem, da tehnološke zmožnosti zadovoljivo opravijo zadane naloge, in dejstvom, da tehnologija sama dopušča (in potrebuje) še več podatkov za svoj prihodnji razvoj.

Sposobnost tehnologije, da, na primer, prepoznava obraze, zagotovo presega našo potrebo po tem, da preštejemo ljudi v prostoru. Načelo varnosti v tem primeru zahteva, naj bo uporaba zmogljivosti UI sorazmerna s svojimi cilji. Prav tako velja poudariti, da anonimizacija podatkov najbrž ne bo več dovolj, saj so algoritmi UI že zdaj sposobni odkriti identifikacijske elemente in povezovati podatke, ki so bili še do nedavnega nepovezljivi. Razvpit je na primer Lapine, umetnice, ki je na spletu več kot deset let po opravljenem posegu našla svoje klinične fotografije, tokrat (s pomočjo sistemov UI za prepoznavanje obrazov) povezljive z imenom in priimkom (Pičman Štefančič 2023c).

Slika 4: LAION zamegljene slike za raziskovalno-medicinsko uporabo. Kdo je odgovoren za objavo? (Vir: Ars Technica, 2022)

Tudi zato je potrebna posebna previdnost pri zasebnosti v sistemih UI. Izhajati velja iz načela »vgrajene zasebnosti«, ki temelji na predpostavki, da so podatki *per se* občutljivi in da jih je s tega vidika smiselno *a priori* šifrirati ali, kar je prav tako ena izmed novih prednosti sistema UI, uporabiti sintetične podatke.

In ne nazadnje, vzpostaviti bo treba učinkovit sistem odgovornosti. Pretekle izkušnje nas učijo, da je lahko odgovoren le človek – podobno, kot je lahko avtor ustvarjalnega dela (in torej nosilec avtorske pravice) lahko samo človek. Prve dileme so že bile naslovljene – če sistem UI ustvari novo umetniško delo, kdo je potem avtor (Pičman Štefančič 2023)? Podobno, kot je v veljavnih pravnih ureditvah avtorstvo umetniškega dela mogoče pripisati le človeku, je tudi v sistemu UI odgovornost za delovanje in rezultate mogoče pripisati le ljudem – ideja, da bi lahko imela tehnologija »osebnost« ali »zavest« in bila torej sposobna »robotske odgovornosti«, se (vsaj za zdaj) v celoti upira pravnim razmerjem. V tem trenutku je torej odgovornost za etično delovanje v prvi vrsti na razvijalcih, njihovem vodstvu in uporabnikih.

Etični izzivi umetne inteligence v izobraževalnem okolju

»Da bi ustvarili prihodnjo generacijo, v kateri lahko vključujoči in raznoliki državljani sodelujejo pri razvoju prihodnosti umetne inteligence, moramo razviti priložnosti za učence in učitelje […], da se učijo o

> *umetni inteligenci prek učnih načrtov, ki temeljijo na umetni inteligenci in etiki ter poklicnem razvoju.«* (Akgun in Greenhow 2021, 432)

Dejstvo je, da algoritmi vedno sledijo vrednotam svojih oblikovalcev – te se zrcalijo skozi nabor podatkov, na katerih se algoritem uči, njihove delovne označbe, pozive, ki jih podajajo uporabniki, in njihove povratne informacije. Pri tem niti oblikovalci niti uporabniki seveda niso vredno(s)tno nevtralni in dosledno objektivni, kar neizogibno vodi v pristranskost algoritma.

V izobraževalnem sistemu je mogoče še posebej izpostaviti zlasti pet izzivov etičnih pričakovanj: nanašajo se na (1) potencialne vdore v zasebnost, (2) čezmeren nadzor, (3) ohranjanje akademske integritete, (4) nadaljnje utrjevanje že obstoječih pristranskosti glede na spol in družbeno diskriminacijo ter (5) omejevanje avtonomije učencev pri odločanju o osebnih odločitvah in vodenju lastnih življenj.

Slika 5: 5 etičnih izzivov UI v izobraževalnem okolju

Problematika varovanja zasebnosti in nevarnost pretiranega nadzora v šolskih klopeh sta pravzaprav le še ena plat že omenjenega načela varnosti. Posebno pozornost v sistemu izobraževanja razumljivo terja zlasti ranljivost skupine – a problematika ni niti nova niti lastna zgolj umetnointeligenčnim sistemom, zato naj na tem mestu zadostuje zgolj opozorilo, da so zagotavljanje varnosti, spoštovanje zasebnosti in onemogočanje pretiranega nadzora temeljni pogoj za delovanje celotne digitalne družbe in tudi digitalnega izobraževanja.

Pri premisleku o etičnih dilemah implementacije UI v izobraževalne sisteme se zdita zgovornejši zlasti dve drugi preizkušnji: na eni strani je to (nehotena) kulminacija pristranskosti v izobraževanju, na drugi pa novoodprti problem ohranjanja akademske integritete. Nobena izmed problematik ni nova – jima pa algoritmi UI dajejo še do nedavnega nepredstavljive razsežnosti.

Upoštevajoč učinkovitost ChatGPT in načine, na katere je uporabljen v tem zgodnjem obdobju svojega obstoja, ni dvoma, da gre za povsem novo razsežnost »nedovoljenega načina pomoči pri pisanju«. Če smo še nedavno povzetke domačih branj prepisovali iz generacije v generacijo – in poskušali, glede na razpoložljiv čas, voljo, sposobnost in prizadevnost, prilagoditi vedno znova isto vsebino trenutnemu navdihu in slogu pišočega – to namesto nas zdaj veličastno opravi ChatGPT. Še več – ChatGPT se z algoritmom hitro uči novih vsebin, novih povezav in novih oblik, zato je njegov izdelek vsakič povsem unikaten – in torej nesledljiv s standardno definicijo »prepisovanja«, goljufanja ali plagiatorstva, ki bi ga učitelj sicer nemara utegnil zaznati.

Program ChatGPT, ki ga je ustvaril OpenAI, uporablja strojno učenje za pripravo pisne vsebine po meri. Odziva se na konkretno zahtevo, ki mu je naložena; spekter tem, ki jih obvlada, je širok (in ker gre za algoritem strojnega učenja, se le še širi). Zbirati in obdelovati je sposoben zgodovinska dejstva, oblikovati eseje v različnih slogih, pisati slovnično pravilno (ali celo z napakami, če uporabnik poda takšno zahtevo) in izpeljevati prepričljive, logično utemeljene zaključke. In kar je zares osupljivo – zapis je v celoti realističen.

Kar je bilo še pred letom dni nepredstavljivo, je postalo resničnost: učitelj, pa naj bo še tako izkušen, preprosto nima možnosti prepoznati, ali je avtor oddane naloge resnično učenec ali nemara robot.

Toda – je težava res v tehnologiji? Nekateri so hitro našli vzporednice z uporom proti »vdoru tehnologije« v preteklosti. Pred dvema desetletjema so se šolniki upirali Googlu, češ da bo študentom odvzel vse veščine iskanja informacij – prek spleta je bilo mogoče odgovore, katerih zbiranje je prej terjalo znaten vložek energije, pridobiti v trenutku. Še pred tem je podoben preplah povzročil – kalkulator.

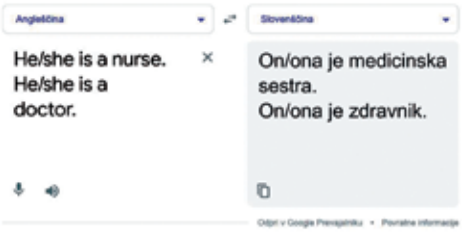
V svetovnem merilu so začasni ukrepi različni – nekateri se vračajo k rokopisnemu delu, spet drugi k ustnemu ocenjevanju, množijo pa se predvsem

pozivi, da bo treba prevetriti obstoječe etične kodekse, da bodo zagotovili akademsko integriteto tudi v dobi UI.

Dolgoročnejše rešitve bodo najbrž ponudili klasifikatorji besedil, usposobljeni za prepoznavanje teksta, ki ga ustvari UI. Tudi sami klasifikatorji so produkt umetnointeligenčnih sistemov in se hitro učijo – zadnja različica, ki prihaja s Stanforda, zagotavlja že 94% zanesljivost (Miller 2023).

A če so se ponudniki na dilemo akademske integritete že odzvali in se zdi, da bodo tudi učinkovita orodja kmalu na voljo, se drugi del dileme, tj. vprašanje krepitve pristranskosti s sistemi UI, ki nam nehote nastavlja ogledalo, zdi izmuzljivejši. V analizi izobraževalnega okolja z vidika potencialov UI Selin Akgun in Christine Greenhow med največjimi nevarnostmi omenjata zlasti tveganja, da bodo algoritmi UI zaradi svoje narave (a) nadaljevali obstoječe sistemske pristranskosti in diskriminacije, (b) ohranili nepravičnosti za študente iz prikrajšanih in marginaliziranih skupin ter (c) še naprej krepili rasizem, seksizem, ksenofobijo pa tudi druge oblike nepravičnosti in neenakosti (Akgun in Greenhow 2021).

Dejstvo je namreč, da na tej stopnji razvoja modeli UI še vedno predstavljajo sindrom »črne škatle« – celo sami razvijalci ne vedo, kako je UI prišla do konkretnega rezultata – jasno je le to, da se UI uči na podlagi naših vhodnih podatkov in naših odzivov. Obstoječe pristranskosti se zato vgrajujejo v učni korpus, in če nismo previdni, se lahko še dodatno krepijo. Zgovoren in preprost primer so na UI temelječi prevajalniki. Seveda vemo, da so ženske lahko tudi zdravnice in moški medicinski tehniki – a prevod »He/she is a nurse« oz. »He/she is a doctor« ustreza razmerjem, ki bi jih uporabili ljudje v pogovoru: »medicinska sestra« v ženski obliki in »zdravnik« v moški samostalniški obliki.



Vir: Google Translate, 2023

Tudi (in prav) zato je smiselno še posebej naglasiti zlasti pomen zavedanja, da utegnejo sistemi UI brez skrbnega posluha le še poglobiti zdajšnje neenakosti, pristranskosti in diskriminacijo.

Prihodnje usmeritve etične umetne inteligence

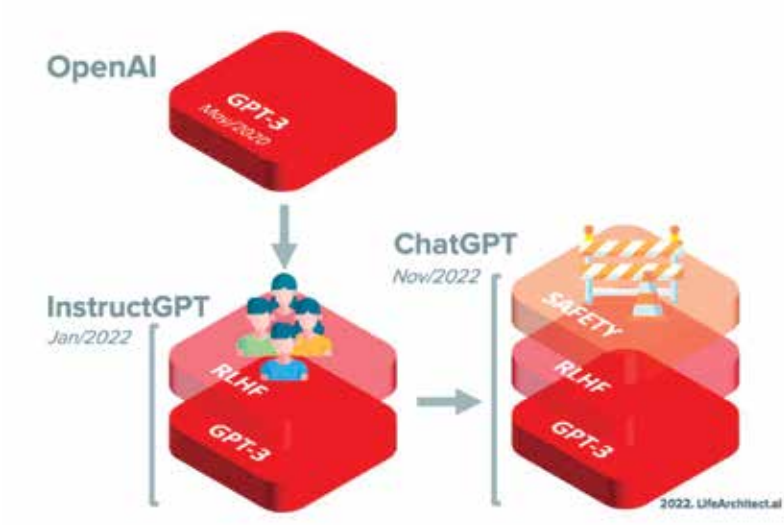
Tako kot je fascinantno spremljati potencial izjemnega razvoja UI, so osupljivi tudi hitri odzivi na identificirane probleme. Rešitve, na katere smo še pred desetletjem čakali po načelu »počakajte na naslednjo verzijo«, se danes pojavijo skorajda takoj. Sistem UI in agilen pristop k načrtovanju prinašata nove, neslutene možnosti razvoja – in tudi napredka.

Vse glasnejšim zagatam glede vprašanj etičnosti uporabe ChatGPT v šolah, o katerih je bilo govora januarja 2023, so še konec istega meseca sledile prve rešitve. V želji, da bi zaščitil akademsko integriteto, se je OpenAI hitro odzval na dileme šolnikov in nemudoma ponudil prvo verzijo že omenjenega klasifikacijskega orodja. Kot so zapisali, je (za zdaj) resda še nemogoče zanesljivo odkriti vsako besedilo, napisano z umetno UI, a »verjamemo, da lahko dobri klasifikatorji ublažijo lažne trditve, da je besedilo, ustvarjeno z umetno inteligenco, napisal človek« (Kirchner idr. 2023).

Tudi podjetje Turnitin, sicer najbolj znano po svoji programski opremi za zaznavanje plagiatorstva, poroča o gradnji orodij za zaznavanje besedil, ustvarjenih z UI. Komercialna programska oprema, ki jo številne univerze uporabljajo za prepoznavanje podobnosti besedil s primerjanjem z obširno bazo že objavljenih člankov, knjig in spletnih strani, se zdi odlično izhodišče za razvoj klasifikatorja, grajenega na modelu strojnega učenja. Kot poroča The Register, tudi Turnitin gradi na modelu GPT-3. Izhaja iz domneve, da so pri pisanju umetne inteligence razvidni vzorci, ki so jih računalniki sposobni zaznati. Kot je za The Register povedal Eric Wang, Turnitinov podpredsednik oddelka za UI, ljudje »beremo tako, da skačemo naprej in nazaj z očmi, ne da bi se tega sploh zavedali, ali švigamo naprej in nazaj med besedami, med odstavki in včasih med stranmi. Listamo naprej in nazaj. Tudi pišemo s prihodnjim stanjem duha.« ChatGPT, nasprotno, gradi le na podlagi prejšnjih stavkov in prejšnjega besedila (Quach 2023). ChatGPT je metodološko in tehnično pač – doslednejši.

Podobno hitre odgovore na etične dileme ChatGPT-ja obljublja njegov klepetalni brat Claude, zasnovan na načelu »ustavne umetne inteligence«. Tudi

ta temelji na modelu strojnega učenja, a poskuša že v izhodišču v urjenje modela vnesti »ustavna načela«. Gre za idejo, da se v model ob že poznanem sistemu »krepitvenega učenja iz človeških povratnih informacij« (angl. *reinforcement learning from human feedback, RLHF*), v katerem se model usposablja prek učenja s povratnimi informacijami o kakovosti, kot jih poda človek,[10] vnese še sito »ustavne presoje«. Model namesto začetne metode RLFH presoja rezultate po ustreznosti vnaprej nastavljenega niza temeljnih ustavnih načel. Kot zatrjujejo njegovi ustvarjalci, je razvoj nabora načel tudi edini človeški nadzor v procesu krepitvenega učenja (Goodside in Papay 2023).



Vir: Life Architect, 2023

Ideja ustavne umetne inteligence je zasnovana kot »varnostna raziskovalna tehnika umetne inteligence«, katere cilje je biti koristen, neškodljiv in pošten z uporabo kombinacije modelnega samonadzora in drugih varnostnih metod. Te naj bi zagotovile, da so sistemi umetne inteligence vodeni in usklajeni s človeškimi vrednotami, tako da so koristni in pomagajo človeštvu, da so varnejši, robustnejši, preglednejši in zato tudi – odgovornejši.

Claude je v času pisanja tega prispevka (februar/marec 2023) še vedno v testni fazi – a če bodo načela, ki se jim zavezuje, zaživela, lahko pričakujemo znaten napredek v etiki klepetalnih botov. In še več: če se bodo ustavna na-

10 Ljudje razvrščajo rezultate, ustvarjene iz istega poziva, in model se nauči teh preferenc, tako da jih je mogoče uporabiti za druge generacije v večjem obsegu.

čela RLHF izkazala za dobrodošla, to lahko nakaže pot za nadaljnji razvoj sistemov UI.

> *»V večini razprav o etiki uporabe umetne inteligence in podatkov je poudarek na tveganjih in morebitni škodi. Čeprav se je treba teh tveganj zavedati in jih obravnavati, je treba priznati tudi, da se umetna inteligenca in podatki uporabljajo za preoblikovanje poučevanja, učenja in ocenjevanja na številne pozitivne načine.«* (Evropska komisija, Generalni direktorat za izobraževanje, mladino, šport in kulturo 2022a, 8)

Zaključek

Ker se umetna inteligenca ne razvija v vakuumu, pač pa jo oblikuje medigra nenehno spreminjajočih se kulturnih, družbenih, institucionalnih in političnih sil, je povsem naravno, da je dojemljiva tudi za njihovo patologijo oziroma, širše, za manj želene vidike razmerij, ki veljajo ali se pojavljajo v družbi. Ker so slednji predvsem odraz družbe (in torej ne vnaprej začrtanega programskega algoritma), je edini mogoči način reševanja nastalih zagat budno spremljanje in korigiranje odklonov – ne povsem drugače, kot bi, z namenom orisa koncepta, učili in usmerjali otroke.

A da bomo temu kos, se moramo naučiti in ozavestiti, na katera področja moramo usmeriti posebno pozornost, da nam umetna inteligenca ne uide izpod nadzora; naučiti se moramo prepoznavati etične izzive in razumeti posledice uporabe algoritmov.

Literatura

- Akgun, S. in C. Greenhow. 2021. »Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings«. Nature Public Health Emergency Collection. https://doi.org/10.1007/s43681-021-00096-7
- Akt o umetni inteligenci. 2021. »Predlog Uredbe Evropskega parlamenta in Sveta o določitvi harmoniziranih pravil o umetni inteligenci in spremembi nekaterih zakonodajnih aktov Unije«. COM/2021/206 final. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52021PC0206&from=SL
- Elsen-Rooney, M. 2023. »NYC education department blocks ChatGPT on school devices, networks«. Chalkbeat, New York, 4.1.2023. https://ny.chalkbeat.org/2023/1/3/23537987/nyc-schools-ban-chatgpt-writing-artificial-intelligence

- Evropska komisija. 2020. »Akcijski načrt za digitalno izobraževanje 2021-2027.« Sporočilo Komisije Evropskemu parlamentu, Svetu, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij COM(2020) 624 final. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52020DC0624&from=EN
- Evropska komisija, Generalni direktorat za izobraževanje, mladino, šport in kulturo. 2022a. »Končno poročilo strokovne skupine Komisije za umetno inteligenco in podatke v izobraževanju in usposabljanju: Povzetek«. Urad za publikacije EU. https://data.europa.eu/doi/10.2766/65087
- Evropska komisija, Generalni direktorat za izobraževanje, mladino, šport in kulturo. 2022b. »Etične smernice za uporabo umetne inteligence in podatkov pri poučevanju in učenju za izobraževalce«. Urad za publikacije EU. https://op.europa.eu/sl/publication-detail/-/publication/d81a0d54-5348-11ed-92ed-01aa75ed71a1
- Evropska komisija, Generalni direktorat za komunikacijska omrežja, vsebine in tehnologijo. 2020. »Bela knjiga Komisije o umetni inteligenci.« https://op.europa.eu/sl/publication-detail/-/publication/ac957f13-53c6-11ea-aece-01aa75ed71a1
- Evropska komisija, Generalni direktorat za komunikacijska omrežja, vsebine in tehnologijo. 2019. »Etične smernice za zaupanja vredno umetno inteligenco«. Urad za publikacije. https://data.europa.eu/doi/10.2759/65329
- Galeon, D. 2016. »Hawking: Creating AI Could Be the Biggest Event in the History of Our Civilization.« Futurism, 20.10.2016. https://futurism.com/hawking-creating-ai-could-be-the-biggest-event-in-the-history-of-our-civilization
- Gartner. 2022. »AI Ethics: Use 5 Common Principles as Your Starting point«. ID G00774103
- Gartner. 2023. »How Should Education Institutions Respond to Use of Generative AI such as ChatGPT?«. ID G00784961
- Goodside, R. in S. Papay. 2023. »Meet Claude: Anthropic's Rival to ChatGPT«. Scale, 17.1.2023. https://scale.com/blog/chatgpt-vs-claude
- IEEE Corporate Advisory Group. 2017. »EEE guide for terms and concepts in intelligent process automation.« The Institute of Electrical and Electronics Engineers Standards Association. https://ieeexplore.ieee.org/iel7/8070669/8070670/08070671.pdf
- Kirchner, J. H., L. Ahmad., S. Aaronson in J. Leike. 2023. »New AI classifier for indication AI-wrtitten text, OpenAI«. https://openai.com/blog/new-ai--classifier-for-indicating-ai-written-text/
- Miller, F. A., J. H. Katz in R. Gans. 2018. »AI x I = AI2: The OD imperative to add inclussion to the algorithms of artifcial intelligence«. https://www.

researchgate.net/publication/323830092_AI_x_I_AI2_The_OD_imperative_to_add_inclusion_to_the_algorithms_of_artificial_intelligence

- Miller, K. 2023. »Human Writer or AI? Scholars Build a Detection Tool«. Stanford University, Human-Centered Artificial Intelligence, 13.2.2023. https://hai.stanford.edu/news/human-writer-or-ai-scholars-build-detection-tool
- Pičman Štefančič, P. 2023. »Kdo je lastnik avtorskih pravic za umetnost, ustvarjeno z umetno inteligenco«. Umetna inteligenca, 22.1.2023. https://www.umetnainteligenca.com/2023/01/kdo-je-lastnik-avtorskih-pravic-za.html
- Pičman Štefančič, P. 2023a. »Na natečaju likovne umetnosti zmagala umetna inteligenca«. Umetna inteligenca, 22.1.2023. https://www.umetnainteligenca.com/2023/01/na-natecaju-likovne-umetnosti-zmagala_22.html
- Pičman Štefančič, P. 2023b. »Plonkanje z umetno inteligenco«. Umetna inteligenca, 3.2.2023. https://www.umetnainteligenca.com/2023/02/plonkanje-z-umetno-inteligenco.html
- Pičman Štefančič, P. 2023c. »Se umetna inteligenca uči na vas?«. Umetna inteligenca, 12.2.2023. https://www.umetnainteligenca.com/2023/02/se-umetna-inteligenca-uci-na-vas.html
- Quach, K. 2023. »Universities offered software to sniff out ChatGPT-written essays«. The Register, 13.1.2023. https://www.theregister.com/2023/01/23/turnitin_chatgpt_detector/
- Razvoj slovenščine v digitalnem okolju. 2023. https://rsdo.slovenscina.eu/
- Terwiesch, C. 2023. »Would Chat GPT Get a Wharton MBA? New White Paper By Christian Terwiesch«. White Papers. Mack Institute for Innovation Management. https://mackinstitute.wharton.upenn.edu/2023/would-chat-gpt3-get-a-wharton-mba-new-white-paper-by-christian-terwiesch/
- Strokovna skupina na visoki ravni za umetno inteligenco. 2020. »Assessment List For Trustworthy Artificial Intelligence«. https://digital-strategy.ec.europa.eu/sl/node/806
- UNESCO. 2019. »Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development«. ED-2019/WS/8. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994

UNICEF. 2021. »Policy guidance on AI for children«. https://www.unicef.org/globalinsight/reports/policy-guidance-ai-children

Med odločnostjo in prijaznostjo – ravnatelji o vodenju ob pogostih spremembah

O avtorjih

Mag. Katja Arzenšek Konjajeva je predavateljica v Šoli za ravnatelje, Zavod RS za šolstvo.
Katja.ArzensekKonjajeva@zrss.si

Dr. Branka Likon, je predavateljica v Šoli za ravnatelje, Zavod RS za šolstvo.
branka.likon@zrss.si

Barbara Kampjut je ravnateljica Osnovne šole Franceta Bevka.
barbara.kampjut@francebevk.si

Gregor Pečan je bil v času pisanja članka ravnatelj Osnovne šole Janka Modra, Dol pri Ljubljani, danes pa je ravnatelj Gimnazije in srednje šole Kočevje.
gregor.pecan@gssk.si

Nives Počkar je direktorica Šolskega centra Ljubljana.
nives.pockar@guest.arnes.si

Roman Vogrinc je ravnatelj Gimnazije Ledina.
roman.vogrinc@guest.arnes.si

Povzetek

V članku je zbranih nekaj predlogov za vodenje strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnih zavodih v času nenehnih sprememb. Predlogi temeljijo predvsem na ugotovitvah analize izkušenj ravnateljev iz prakse vodenja v času nepričakovanih dogodkov in pandemije ter na refleksijah in ugotovitvah strokovnih razprav ravnateljev in sodelavcev Šole za ravnatelje med pandemijo kovida 19 in po njej. Povezava ugotovitev iz prakse vodenja in sodobnih znanstvenih spoznanj naprednega menedžmenta ter vzgojno-izobraževalnih zavodov kot učečih se organizacij razkriva dejavnike vodenja zaposlenih, ki omogočajo hitro inovativnost in uvajanje novosti s spreminjanjem in prilagajanjem procesov učenja in poučevanja ter spremembe interakcij v komunikaciji in odnosov. Razmere, ki se pogosto spreminjajo, zahtevajo jasno izražena pričakovanja ter konkretno in jasno povratno informacijo učiteljem o njihovem delu zaradi zagotavljanja učinkovitega učenja učencev. Pogosto je treba iskati ravnovesje med prijaznostjo in odločnostjo ob etičnem delovanju in vzpostavitvi transparentnih odnosov. Tako lahko zagotovimo občutek varnosti in ohranjamo zavzetost.

Ključne besede: dejavniki vodenja | menedžment sprememb | učeča se organizacija | inovativnost | izboljševanje procesov učenja in poučevanja

Between Firmness and Kindness – Headteachers on Leadership in the Context of Frequent

Katja Arzenšek Konjajeva, MS, and **Branka Likon**, PhD, National Education Institute Slovenia, School for Leadership in Education, **Barbara Kampjut**, **France Bevk** Primary School Ljubljana, **Gregor Pečan**, Kočevje Grammar School, **Nives Počkar**, Ljubljana School Centre, **Roman Vogrinc**, Ledina Grammar School

Abstract

The paper presents some proposals for the leadership of education professionals in a time of constant change. The proposals are primarily based on the findings of an analysis of headteachers' experience of leadership practice during unexpected events and pandemics, as well as on the reflections and conclusions of the professional discussions of headteachers and staff at the National School for Leadership in Education during and after the Covid-19 pandemic. The integration of findings from leadership practice and the contemporary scientific knowledge of advanced management and educational institutions as learning organisations reveals the factors of employee leadership that enable rapid innovation and new developments by modifying and adapting learning and teaching processes and changing interactions in communication and relationships. The frequently changing circumstances require clear expectations and concrete and clear feedback to teachers on their work in order to ensure effective student learning. A balance must often be sought between kindness and firmness, while acting ethically and establishing transparent relationships. In this way, we can ensure a sense of security and maintain commitment.

Keywords: *leadership factors | change management | learning organisation | innovation | improving learning and teaching processes*

Uvod

Pričujoči prispevek se osredotoča na ravnanje z ljudmi pri delu,[1] tj. na spremljanje ter usmerjanje dela strokovnih delavcev, spodbujanje soodvisnega sodelovanja in zagotavljanje varnega ter spodbudnega delovnega okolja – tudi pri delu na daljavo. Prispevek temelji na ugotovitvah sodobnih znanstvenih spoznanj menedžmenta v organizacijah na splošno in še posebej na področju vzgoje in izobraževanja prakse s ciljem opredeliti dejavnike pri vodenju zaposlenih omogočajo hitro inovativnost in uvajanje novosti s spreminjanjem in prilagajanjem procesov učenja in poučevanja. Pri tem so avtorji upoštevali tudi smernice in priporočila za vodenje procesov učenja *Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji v razmerah, povezanih s covid-19*.

Namen prispevka je na podlagi analize prakse vodenja oblikovati usmeritve in predloge za vodenje strokovnih delavcev v hitro spreminjajočih se razmerah, v katerih postaja vloga vodje – ravnatelja pri usmerjanju in podpori strokovnih delavcev ob vedno novih izzivih še pomembnejša. Ravnatelj se mora hitro odzivati in odločati ter pri tem upoštevati okoliščine ter vse razpoložljive informacije ob jasnem zaznavanju, kaj je v danih trenutkih dobro tako za učence[2] kot za zaposlene v posameznem zavodu. Pomembno je, da ravnatelj skupaj s sodelavci ustvarja prostor za najpomembnejše cilje in vrednote v šolah, to je za učenje in soustvarjanje tako znanja kot tudi dobrih medsebojnih odnosov.

Po kratkem pregledu teoretičnih izhodišč je predstavljena analiza prakse vodenja v osnovnih in srednjih šolah v času, ko se je izobraževanje na daljavo izvajalo prvič (spomladi 2020), ter usmeritve za vodenje v hitro spreminjajočih se razmerah. Sledijo ugotovitve analize vodenja v času, ko so se ravnatelji ponovno soočili z izzivom vodenja izobraževanja na daljavo. Predstavljeni so primeri dobrih praks o tem, kaj je bolj usklajeno in uveljavljeno, pa tudi novi izzivi pri vodenju strokovnih delavcev.

Predlogi so zbrani in oblikovani s sodelovanjem predavateljev Šole za ravnatelje z ravnatelji avtorji. V analizo so bili vključeni zapisi novoimenovanih ravnateljev in njihovih mentorjev, ki so nastali v okviru programa Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem. Poleg tega smo vključili tudi nekatere rešitve in primere dobrih praks s srečanj ravnateljev v okviru programa Spletne strokovne razprave. Osnutki predlogov so bili predmet razprav na delav-

1 *Human resource menedžment – HRM.*

2 Z besedo učenec imamo v mislih učence in dijake, tudi dijake v dijaških domovih in učence glasbenih šol.

nicah strokovnih srečanj ravnateljic in ravnateljev osnovnega in srednjega šolstva, izvedenih jeseni 2020 in jeseni 2021.

Sodelujoči ravnatelji poudarjajo, da so jim prav medsebojni pogovori in strokovne razprave pomembno pomagali pri vodenju. Namen predstavljenih predlogov je na eni strani usmeriti razmišljanja pri iskanju rešitev vodenja strokovnih delavcev v času, ko so potrebne hitre in prožne spremembe, na drugi strani pa nuditi možnost potrditve izbranih rešitev posameznih ravnateljev z ugotovitvami oziroma izkušnjami drugih. Ne nazadnje sodelujoči ravnatelji poudarjajo, da je večina podanih predlogov »uporabna« tudi v »običajnih razmerah«. *Kovidna kriza je poudarila nujnost nenehnega vzpostavljanja ravnotežja med odločnostjo in prijaznostjo pri vodenju strokovnih delavcev vzgojno-izobraževalnih zavodov, izziva, ki je v ospredje stopal* že *pred krizo*. Zagotovo pa je iskanje tega ravnotežja pomembno tudi po njej. Prispevek temelji na ugotovitvah iz literature o povezavah različnih oblik vodenja, kot sta transformacijsko in avtentično vodenje, ter na priporočilih literature za razvoj profesionalnih skupnosti učenja.

Prilagajanje procesov hitro spreminjajočim se razmeram

Teoretična izhodišča se osredotočajo na usmeritve naprednega menedžmenta in na vlogo učeče se organizacije. Napredni menedžment pozornosti ne posveča le rezultatom, ampak tudi procesom, ki vodijo k napredku. Ti procesi v ospredje postavljajo človeka kot člana napredne učeče se organizacije. Sledi kratek pregled raziskav na področju menedžmenta in organizacij o vodenju in dejavnikih, ki organizacijam omogočajo večja prilagajanja procesa dela zaradi pogostih sprememb v okolju. V nadaljevanju so predstavljene tudi nekatere raziskave s področja vzgoje in izobraževanja, ki osvetljujejo dejavnike, ki lahko pozitivno vplivajo na učinkovito vodenje v hitro spreminjajočih se in negotovih razmerah.

Prispevek se osredotoča na napredni menedžment in učečo se organizacijo ter razmišljanja o tem, kaj je pravzaprav treba usklajevati v učečih se organizacijah danes (Dimovski in drugi 2013). Izhodišče pri proučevanju učeče se organizacije najdemo tako v tuji (Argyris 1982; Senge 1990) kot tudi domači literaturi (npr. Dimovski in drugi 2005). Na področju vzgoje in izobraževanja izpostavljamo profesionalne učeče se skupnosti.[3] DuFour,

3 *Professional learning community – PLC.*

DuFour in Eaker (2008) ter Hord (2009) poudarjajo pomen takšnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev, ki obsegata skupno raziskovanje in eksperimentiranje ter vodita v izgradnjo novega znanja vsakega zaposlenega in organizacije.

Prilagajanje zaposlenih, inovativnost in kreativnost ter transparentni odnosi

Revija International Journal of Management Reviews (IJMR) je v zadnjih dveh desetletjih objavila pregled številnih raziskav, ki naslavljajo sposobnost organizacij, da se sproti odzivajo na zunanje spremembe ter se prilagajajo hitro spreminjajočemu se okolju. Bailey in Breslin (2021) predstavljata komentarje avtorjev izbranih prispevkov o relevantnosti njihove raziskave v času pandemije kovida 19 in po njej. V tem prispevku izpostavljamo tri komentarje. Prvi komentar opisuje povezavo sposobnosti organizacije, da se odzove na veliko negotovost v okolju, z ustrezno stopnjo prožnosti in agilnosti, med dejavniki za hitro obnovo delovanja pa avtorica prepozna dva dejavnika: *prilagodljivost za hitro inovativnost* in *moč zaposlenih* (Linnenluecke 2021). Drugi komentar poudarja pomen *avtentičnega vodenja* in ob tem *pomen samozavedanja ter transparentnih odnosov in etičnih odločitev* (Iszatt-White in Kempster 2021). Izraz avtentičnost izvira iz grške filozofije in označuje humanistično psihološko naravnanost, ki pomeni ‚samemu sebi naj bo resnično'. Je intenzivna psihološka paradigma, ki pravi, da je avtentičnost znanje, sprejetje in vedenjski odzivi osebe, ki izvira iz osebnih, moralnih ter etičnih vrednot, visokih standardov, prepričanj, čustev in motivov (Teuta in Penger 2020; Wong in Laschinger 2013). Tretji komentar pa poudarja pomen *prilagajanja posameznega zaposlenega novemu načinu dela* in predvsem *spremembam medosebnih interakcij in odnosov*. Velik izziv, s katerim se srečujejo organizacije, je upravljanje procesov takojšnje improvizacije na različnih ravneh (Hadida, Tarvainen in Rose 2021). Kadar želijo vodje stimulirati inovativno delovno vedenje, sta zelo pomembna psihološko opolnomočenje in notranja motivacija zaposlenih kot zaznavanje posameznikov, da ima njihovo delo pomen, da so zmožni in odločeni delo dobro opraviti ter da so in imajo vpliv (Grošelj in drugi 2020). Raziskava Grošlja in drugih nakaže, da je pozitivno organizacijsko vedenje (optimizem, fleksibilnost in upanje) povezano z avtentičnim in transformacijskim vodenjem.

Glede na zgoraj izpostavljen pomen posameznih elementov avtentičnega in transformacijskega vodenja so v nadaljevanju predstavljene značilnosti ome-

njenih stilov vodenja. Avolio s sodelavci (1991) ter Avolio in Bass (2002) navajajo, da sposobnosti transformacijskih vodij za navdihovanje njihovih sledilcev opredeljujejo štiri vedenjske komponente: *inspiracijska motivacija, karizma, intelektualna stimulacija* in *individualizirana podpora.* Walumbwa in drugi (2007) pa navajajo, da ima avtentični vodja štiri značilnosti vedenja: *samozavedanje, transparentnost medsebojnih odnosov, uravnoteženo delovanje* ter *moralno in etično delovanje.*

Prizadevanja vodij v vzgoji in izobraževanju za inovativnost, podporo in notranjo motivacijo ter sodelovanje in mreženje zaposlenih

Tudi na področju vzgoje in izobraževanja se vedno znova zastavlja vprašanje, kako naj vodja zagotovi pogoje za sproščanje inovativnosti zaposlenih in spodbuja razvoj zaposlenih v smeri hitrega prilagajanja novim načinom dela ter razvoja samozavedanja zaposlenih o njihovih zmožnostih, da lahko delo opravijo dobro tudi v spremenjenih razmerah. Nekatere študije kažejo, da avtentično vodenje pozitivno vpliva na učiteljski akademski optimizem in delovno angažiranost (Kulophas in drugi 2018), kar pripomore tudi k večji učinkovitosti. V zadnjih letih je v literaturi s področja vzgoje in izobraževanja precej pozornosti namenjene inovativnosti in kreativnosti v procesih učenja in poučevanja kot enemu od pomembnih izzivov v časih pogostih sprememb. V negotovih razmerah (pandemija) pa je postalo *spodbujanje inovativnosti in »sproščanje« kreativnosti strokovnih delavcev* eno najpomembnejših prizadevanj vodij. Anderson in drugi (2020) poudarjajo pomen podpore iz okolja in spodbujanja kreativnosti za boljše počutje učiteljev in povečanje pozitivnih učinkov na poučevanje.

Več raziskav poudarja, da so načela dobrega vodenja stalna, poudarjajo torej jasno vizijo in cilje, razvijanje potencialov zaposlenih in odnosov, razvoj organizacijske kulture, ki podpira sodelovanje, in krepitev zmožnosti zaposlenih za izboljšave učenja (Leithwood, Harris in Hopkins 2020; Gurr in Drysdale 2020). Obenem pa različni avtorji poudarjajo, da sta pomembna razumevanje novih razmer in pogum za preseganje omejitev ter za delovanje v novih okoliščinah (Harris 2020; Gurr in Drysdale 2020). Gurr in Drysdale (2020) poleg tega med elementi vodenja, ki so pomembni za čas negotovosti, izpostavita tudi odgovornost za svoj razvoj, razvoj talentov, več kanalov za dostop do vodje in razumevanje tehnologij.

V literaturi je izpostavljen pomen *profesionalnih učečih se skupnosti* (DuFour, DuFour in Eaker 2008), ki poudarja pomen osredotočenosti na učenje učencev, skupno raziskovanje dobrih praks, analizo trenutnega stanja učenja ter spremljanje in evalvacijo doseženega znanja. Negotove razmere med pandemijo pa so še bolj izpostavile pomen *povezovanja in sodelovanja vseh strokovnih delavcev* in celo vseh zaposlenih učencev ter staršev (Azorín 2020; Azorín, Harris in Jones 2020).

V teoretičnem okvirju so tako izpostavljeni posamezni elementi (dimenzije) različnih pristopov k vodenju, ki so opredeljeni kot učinkoviti za delovanje v negotovih razmerah in ob večjih ter pogostejših spremembah. V nadaljevanju predstavljamo prepletanje izkušenj iz prakse slovenskih ravnateljev v **č**asu kovidnih razmer z znanstvenimi spoznanji in usmeritvami iz literature. Ob tem so upoštevane tudi ugotovitve *Analize izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covid-19* (Rupnik Vec 2020) ter smernice in izhodišča z naslovom *Na kaj naj bo ravnatelj pozoren pri vodenju učenja na daljavo?* (Zavašnik, Dominko in Zupančič 2021), ki izpostavljajo predvsem organizacijo dela, načrtovanje in izvajanje izobraževanja na daljavo ter komunikacijo v razmerah, ki se pogosto spreminjajo.

Analiza prakse vodenja v času, ko se je izobraževanje na daljavo izvajalo prvič

Izzive smo črpali iz primerov iz prakse udeležencev programa Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem v šolskem letu 2019/20. V nadaljevanju na kratko opisujemo izzive, s katerimi so se srečali ravnatelji pri prvem izobraževanju na daljavo.

Ravnatelji so poudarili, da je bil eden največjih izzivov, da so se morali hitro odzivati in se odločati na podlagi razpoložljivih informacij ter upoštevati posebnosti posameznega vzgojno-izobraževalnega zavoda. Iz njihovih zapisov je razvidna pomembnost *samoreguliranega vedenja ravnatelja, temelječega na samozavedanju novih okoliščin in spremenjenih ciljev*. V novih okoliščinah v izrednih razmerah so poleg ciljev izpostavili čustveno stabilnost in nove organizacijske vrednote. Ravnatelji opisujejo, da so po enem tednu zaznali, da novi cilji usmerjajo njihovo vodenje vedenja strokovnih delavcev v smeri odmika od organizacije izvedbe učnih ur na daljavo k učenju učencev in spremljanju njihovih dosežkov. Prav tako opisujejo pomen njihovega vpliva na samoregulacijo učiteljev. Izpostavili so tudi pomen odločnega ukrepanja:

»Po prvem tednu sem učiteljem predlagala spremembo urnika, prav tako sem predlagala, da učencem začnemo pošiljati navodila za delo za manj predmetov. Nasprotovanje učiteljev je bilo soglasno, bili so mnenja, da so se sami učitelji in učenci navadili takšnega dela. Po kratki anketi z učenci sem opazila, da so nekateri učenci za šolo delali več kot pet ur. Po dveh tednih me je ena od učiteljic poklicala in povedala, da se v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju učitelji pogovarjajo, da bi zmanjšali obseg snovi. Uvedla sem način dela pod sloganom ‚manj je več'. Zadovoljstvo na straneh učencev, učiteljev in staršev je postalo visoko. Res je tudi, da so nekateri učitelji spremembo hitro razumeli, drugi pa so morali to spremembo enostavno sprejeti. Vsem sem lahko malo olajšala delo in učenje, po drugi strani pa imamo videosrečanja z vsemi učenci dvakrat tedensko, in to so tudi nove obveznosti. Če ne bi bila odločna, mislim, da bi se sistem dela na daljavo začel rušiti.«

Ravnatelji pogosto spodbujajo sodelovanje med učitelji, vendar poskušajo vzbuditi zavedanje, da je poudarek na učenju zdaj in tam, da je treba dodati učne dejavnosti in tudi načrtovane dejavnosti za učitelje. En ravnatelj je poudaril:

»Ravnatelj bi lahko učitelje usmerjal k sodelovanju glede na spremenjene cilje vodenja procesa učenja in poučevanja, ko učenci niso v šoli, ampak se učijo na daljavo, običajno tudi skupaj z drugimi člani družine. Ko učitelji začnejo sodelovati, ugotovijo, da dodatne naloge, načrtovane za aktivnosti po pouku ali za jutranje varstvo, niso primerne in v novih razmerah ne prispevajo k učenju. Učitelj naj se osredotoča na podpiranje učencev pri njihovem učenju ali razvoju spretnosti in mora sodelovati z drugimi učitelji za doseganje začrtanih ciljev. Za to daje ravnatelj usmeritve za poučevanje na daljavo.«

Čustvena samoregulacija je zelo pomembna. Ravnatelji pogosto povezujejo čustveno samoregulacijo s pomenom »ohranjanja« osebnega stika z učenci in dijaki ter razvijanja odnosov. Ena ravnateljica je izpostavila:

»Mirnost ravnatelja in način vodenja, ki lahko motivira in usmerja na nove naloge in učinkovito vodi sestanke strokovnih delavcev, kjer lahko učitelji analizirajo svoj pristop in svoje poučevanje ter ugotovijo, kaj je pomembno. [Posamezni učitelji so iskali različne oblike za izvajanje pouka in podajanje navodil in ohranjanje ‚pristnega stika z učenci' …] Na skupnem sestanku smo se strinjali, da morajo učitelji v tem času za učence pripraviti naloge ponavljanja, preverjanja v skladu s tistimi cilji, ki podpirajo nadaljnje nadgrajevanje znanja ali podlago za ocenjevanje znanja.«

Ravnatelji so izpostavili pomen *transparentnih odnosov*. V spremenjenih razmerah je treba iskati in razvijati popolnoma nove načine za izvajanje izobraževanja, predvsem za vodenje učenja in spremljanje napredka posameznega učenca. Večina strokovnih delavcev je delovala zavzeto in je bila vesela skupnih strokovnih razprav ter jasne informacije o prepoznanem dobrem delu. Nekaj posameznih učiteljev pa vendarle ni delovalo v skladu s pričakovanji in cilji, tako da je bilo treba njihovo delo pogosteje spremljati in nadzirati. To se sicer pojavlja tudi med običajnimi šolskimi razmerami, v času učenja na daljavo pa je ta izziv še večji. Še pomembnejše postaja, da so vsi strokovni delavci seznanjeni tako s podanimi informacijami v primeru potrebe po izboljšavah kot tudi z možnostmi podpore in pogovora. Eden od ravnateljev navaja:

»Še vedno se mi zdi izziv spremljati pouk določenega strokovnega delavca na daljavo. V tem času sem ugotovil, da so se izvajalci znašli in našli najrazličnejše poti učenja na daljavo. Veliko zaposlenih je storilo veliko več, kot je bilo pričakovano. Postali so iznajdljivi, inovativni, praktični, vložili so veliko energije, da bi spodbudili aktivnost učencev in ohranili motivacijo za delo naprej, tudi če ni ocenjevanja. Seveda obstaja tudi nekaj učiteljev, ki jih je treba pogosteje opozarjati in spremljati, nadzorovati njihovo gradivo in preverjati stike z učenci. Ko sem to opazil, sem najprej sporočil pomočnici ravnatelja, da jih je potem opozorila na prijaznejši način, pri enem kolegu pa sem moral tudi posebej posredovati in se je stanje potem izboljšalo.«

Drugi ravnatelj osvetli pomen komunikacije, tako sodelovanja pri reševanju konfliktov kot podajanja povratne informacije:

»Največ težav imam pri komunikaciji med učitelji samimi – pogosto me prosijo, da se spopadem z nekaterimi nesporazumi med njimi, ki se ne bi zgodili v šoli (recimo dva učitelja hkrati sklicujeta isti oddelek). Hkrati potrebujejo veliko spodbude in potrditve, da jim gre dobro. V spremenjenih okoliščinah se kažejo različni pristopi vodenja procesa učenja in poučevanja, predvsem pa prilagodljivost učiteljev pri sprejemanju dela na daljavo.«

Izjava ravnateljice ob sprotni povratni informaciji in sprotni spodbudi izpostavlja tudi potrebo po pogostejšem spremljanju in opozarjanju posameznih strokovnih delavcev:

»Gledam tudi njihove spletne učilnice in sproti opozarjam na preobsežna gradiva. Ker se vstop v spletne učilnice vidi, se sedaj skoraj vsi držijo priporočil ZRSŠ in stvar lepo teče. Nekateri učitelji svoje delo opravljajo izredno kvalitetno, spletna gradiva so res lepo urejena, dostopna so tako učencem

kot tudi njihovim staršem – te individualno v e-sporočilih pohvalim, primere dobre prakse pa izpostavim tudi na sestankih na daljavo. Spet drugi opravijo samo delo, ki jim je naloženo in ga morajo opraviti – ga pa korektno opravijo.«

Iz zapisov ravnateljev je razvidno, da se ravnatelji zavedajo pomena *spodbujanja in opogumljanja učiteljev***.** Ravnatelji so učitelje še bolj usmerjali v samorefleksijo in medsebojne strokovne razprave o praksi. Včasih je bilo treba učitelje spomniti, da razmislijo o tudi o tem, da lahko uporabijo tudi nekatere enake aktivnosti in gradiva, kot jih uporabljajo v šoli, in da ni nujno, da spremenijo vse:

»Zaznala sem razlike med učitelji glede pristopa do učencev in staršev v krizni situaciji. Pomembno je imeti prijazen, spodbuden, naklonjen nagovor in vsakodnevno spoštljivo komunikacijo IKT. Izziv za posamezne učitelje je bilo poznavanje in uporaba spletnih orodij ter osredotočanje na cilje, določene v učnih načrtih. Vsake toliko časa je posamezni učitelj pozabil, da imajo učenci tudi učbenik, delovni zvezek in zvezek in nadaljnje tiskanje učnih nalog ni potrebno. Konec prvega tedna sem učitelje spodbudila, naj si zapišejo svoja razmišljanja.«

Drugi ravnatelj je sporočil*:* »Učitelji so potrebovali veliko podpore in priznavanja dela in dosežkov. Potrebovali so potrditev, da jim gre dobro. To je čas, ko pridejo v ospredje različni pristopi učiteljev, usmerjeni k procesu poučevanja in učenja. To je čas, ko postane prožnost/fleksibilnost vsakega učitelja in njegova sposobnost privajanja novim okoliščinam nujna.«

V času, ko se razmere hitro spreminjajo, je kot zelo pomembno prepoznano *sodelovanje strokovnih delavcev* pri vodenju učenja in napredka vsakega posameznega učenca. Vloga ravnatelja je bila predvsem spodbujati sodelovanje in soustvarjati priložnosti za sodelovanje, na primer videokonference tako za izmenjavo izkušenj in primerov praks kot za načrtovanje sodelovanja in da bi se izognili prevelikemu številu srečanj ali sestankov z učenci:

»Menim pa, da je pomembno, da imamo tedenska videosrečanja, kjer lahko zaposleni delijo svoje izkušnje, težave, s katerimi se soočajo, da iščemo primere dobre prakse. Pomembne so tudi povratne informacije učencev in staršev. S sporočili staršev in odzivi učencev sem pridobil informacije o izkušnjah učencev z učenjem na daljavo. Pomembno je tudi organizirati videosrečanja, preprečiti preobremenitev na eni strani in omogočiti redno povezovanje s strokovnimi delavci. Skupinski klici se razporejajo enkrat tedensko,

kot pozitivna so se izkazala srečanja ena na ena ali s strokovnimi delovnimi skupinami (predmetne skupine) ali razrednim učiteljskim zborom.«

V času pogostih sprememb je bilo zelo pomembno sodelovanje strokovnih delavcev v različnih oblikah. Sodelovanje se je okrepilo med različnimi strokovnimi aktivi in med posameznimi učitelji. Učitelji so našli različne oblike sodelovanja (tudi prek družabnih omrežij, različnih platform za videokonference, izmenjavo mnenj, gradiva …) Aktivi so nadgradili prakse sodelovanja, ki so bile že prej dobre. Oddelčni učiteljski zbori so se sestajali pogosteje in so strokovne razprave usmerili tudi v iskanje rešitev za napredek vsakega posameznega učenca. Ravnatelji so večkrat izpostavili pomen sodelovanja učiteljev različnih predmetov:

»V predmetnih skupinah so učitelji razpravljali o vprašanjih, ki so usmerjena k procesu poučevanja in učenja za določen predmet ali predmetno področje »na daljavo«. Nekaj razrednih skupin učiteljev je res začelo razpravljati o vprašanjih o poučevanju in učenju, povezanih s poukom, in o razvoju različnih pristopov za določene skupine učencev. Najpomembnejše je bilo, da ravnatelj prepozna njihovo delo in jim sporoči, da ceni njihovo delo, kadar je to mogoče.«

Ravnatelji poudarijo, da je pomembno »oblikovanje medpredmetnih timov (stalnih, začasnih) strokovnih delavcev, ki poskrbijo za sistematično medpredmetno načrtovanje, in izvajanje pouka je pomembno v času dela na daljavo. Medpredmetno poučevanje je pravzaprav učna metoda, s pomočjo katere se določena učna enota poučuje hkrati preko različnih kurikularnih disciplin.«

Ravnateljica sporoča: »Največ napora je bilo vloženega v medpredmetno povezovanje, v iskanje skupnih ciljev v učnih načrtih in skupno načrtovanje izvedbe medpredmetno povezanih ur.«

Na delavnicah ter na strokovnih srečanjih ravnateljev osnovnih in srednjih šol z naslovom »Med odločnostjo in prijaznostjo – vodenje v spreminjajočih se časih« smo z ravnatelji, ki so sodelovali v razpravi, izoblikovali nekaj predlogov, ki bi lahko pomagali.

Slovenski ravnatelji in učitelji na podlagi izkušenj iz prvega vala pandemije ugotavljajo, da lahko tudi na daljavo gradijo odnose, oblikujejo personaliziran (osebni) pristop k učiteljem in učencem ter k usmeritvam pri reševanju problemov, pri zaznavanju stiske in potreb po potrditvi napredka in pri usmerjanju k razvoju specifičnih zmožnosti (kompetenc strokovnih delavcev), ki omogočajo doseganje na novo zastavljenih ciljev v času pogo-

stih sprememb. Pojavijo se primeri, ko se izkaže, da posamezni strokovni delavci nimajo razvite zmožnosti samoorganizacije in samoregulacije, enako ugotavljamo pri učno uspešnih učencih, kar je pomemben dejavnik pri zagotavljanju kakovosti celotne organizacije.

Pojavi se tudi skrb glede učencev, ki nimajo razvitih sposobnosti organizacije učenja ali pa nimajo motivacije za pridobivanje znanja. Ker razumemo, da je etično delovanje že ozaveščeno pri posameznem učitelju, se posvetimo odnosni ravni. Do teh rešitev strokovni delavci prihajajo skupaj z ravnatelji, iščejo pa rešitve za nove izzive. Kot primer dobre prakse bi lahko navedli delo učiteljev razširjenega programa (OPB v OŠ, izbirnih predmetov ipd.; kar je vezano na OŠ), ki lahko v tem času pomembno prispeva k podpori učenju, tako za preostale strokovne delavce kot tudi za učence.

Pomembno vprašanje je, kako opredeliti elemente (značilnosti) vodenja, ki zagotavljajo učinkovito delo strokovnih delavcev in krepijo uspešnost učencev in dijakov, glede na to, da je delo v novi obliki in načinu izvedbe, ki zahteva sprejetje hitrih odločitev in različne pristope k pouku, ko so učitelji in učenci v ločenih prostorih in morajo sodelovati na daljavo, virtualno. Zato smo v nadaljevanju zbrali predloge za vodenje strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnih zavodih v spreminjajočih se časih. Predlogi in priporočila so oblikovani iz izkušenj in so smiselni, da lahko ravnatelji vodenje usmerijo v poenotenje delovanja.

Predstavitev dodatnih izboljšav po analizi ob ponovitvi izobraževanja na daljavo

Ugotovitve iz raziskave so prispevale k izboljšavam ob ponovitvi zaprtja šol. Jeseni 2020 so ravnatelji na delavnicah »Med odločnostjo in prijaznostjo – vodenje šol v spreminjajočih se časih« ugotavljali, da so na drugi val epidemije in izobraževanja na daljavo precej bolje pripravljeni kot spomladi 2020 in da je bilo izboljšave opaziti na vseh področjih, npr.: sodelovanje, poučevanje, didaktika na daljavo, spremljanje dela na daljavo, medsebojna komunikacija. Na podlagi izraženega mnenja na omenjenih delavnicah ravnatelji ugotavljajo, da šole delujejo bolj usklajeno, dogovorjeni so enotni komunikacijski kanali ter protokoli komunikacije. Informacije so predhodno usklajene in posredovane na dogovorjene načine. Izkazujejo se tudi dobre povezave med ravnatelji na ravni občinskih aktivov in združenj.

Na delavnicah so ravnatelji osnovnih in srednjih šol opozorili na naslednje izboljšave oz. dobre prakse, ki poudarjajo predvsem podporo učiteljem in sodelovanje med učitelji ob ponovitvi izobraževanja na daljavo.

Boljši pretok informacij in redna komunikacija med vsemi strokovnimi delavci na ravni celotnega zavoda: Večina ravnateljev, prisotnih na delavnicah, sporoča, da so se vzpostavila redna srečanja v različnih oblikah. Za primer so navedli: večinoma so se povsod vzpostavila redna videosrečanja ravnatelja z vsemi strokovnimi delavci enkrat na teden; redna videosrečanja ravnatelja s strokovnimi delavci po strokovnih aktivih in pogovor o uspešnosti pouka in izzivih poučevanja na daljavo; individualni stiki z učitelji: ravnateljeva pogovorna videoura vsak dan ob istem času, namenjena strokovnim delavcem za nujne stvari, pogovor, virtualno kavico; telefonski pogovori.

Doslednejše ravnateljevo spremljanje dela učiteljev in sprotno podajanje konkretne povratne informacije: Ravnatelji so navajali primere aktivnega spremljanja dela učiteljev v spletnih učilnicah, prek videokonferenc ali s pregledom poročil in dajanjem povratne informacije učiteljev. Kot praksa so se uveljavili tudi obiski (hospitacije) na videourah pouka in tudi pregledovanje spletnih učilnic. Ob tem je bilo zaželeno podajanje povratnih informacij, večja pa je bila tudi potreba po individualnih pogovorih ter spodbujanju samorefleksije in refleksije.

Zelo pomembna je bila konkretna in uporabna povratna informacija in jasno izražena pričakovanja glede izvedbe in načina pri poučevanju na daljavo ter ob vračanju v šole. Za velik izziv se je izkazalo področje ocenjevanja znanja in presoje, kaj iz učnih načrtov je nujno in kaj je samo priporočilo, kakšen je obvezni standard znanja za napredovanje učencev in kako bodo morebitni manko doseganja vseh kazalnikov znotraj standardov dosegali v naslednjih letih, kar je povezano z razvojnim načrtovanjem.

Poleg sistema spremljanja je vzpostavljen tudi sistem dobre podpore tistim učiteljem, ki so manj vešči informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT), zato je pomembno medgeneracijsko sodelovanje med učitelji, ko lahko v varnem okolju izpostavijo izziv morebitne nekompetentnosti pri rabi IKT oziroma se strokovni delavci skupaj učijo uporabe novih platform in oblik dela. Ravnatelj poskrbi, da imajo strokovni delavci ustrezno opremo za izvajanje pouka na daljavo. Izkaže se tudi, da so učitelji začetniki lahko v oporo izkušenim učiteljem, kar potrjuje tudi projekt »Učim se biti učitelj«, ki poudarja timsko in medgeneracijsko sodelovanje. Enako poročajo ravnatelji mentorji o medgeneracijskem sodelovanju, predvsem o podpori in o informiranju o raznolikosti orodij.

Pomembni so redni nagovori staršev in učencev s strani vodstva ter sodelovanje s starši oz. svetom staršev prek videokonferenc. Poudarjena je pomembnost jasno izraženih pričakovanj, povratna informacija vseh deležnikov. Ravnateljica poroča: »Vsak teden sem strokovnim delavcem, staršem in učencem poslala motivacijsko pismo, v katerem sem jih nagovorila, zapisala nekaj spodbudnih besed, jih informirala in motivirala glede dela in vztrajanja, učinka na nadaljevanje dela, učenja in poučevanja. Zahvalila sem se jim za potrpežljivost in strpnost ter za sodelovanje v novih časih.«

Poudarjena sta hitrejše odkrivanje učencev, ki se niso vključili v pouk na daljavo, in vzpostavitev podpore učencu in njegovi družini s strani razrednika ter šolske svetovalne službe. Zagotovo je k hitrejšemu odkrivanju pripomoglo boljše sodelovanje, predvsem pa nenehno sodelovanje strokovnih delavcev, kot pove ravnateljica: »Pomembna je bila takojšnja izmenjava informacij in morda tudi manj časa, posvečenega administrativnim zadevam, in več delu z učenci.« Ob neodzivnosti je dobrodošla ravnateljeva vključitev v reševanje problema. Ravnatelj odločno poudari dolžnosti, povezane s pedagoškim delom in odgovornostjo strokovnih delavcev. Prav tako se ob neodzivnosti učencev ravnatelj vključi v skupino strokovnih delavcev, ki vzpostavljajo stik z učencem, in ravnatelj je tisti, ki opozori na morebitne posledice neodzivnosti.

Vzpostavitev učne pomoči s strani manj obremenjenih učiteljev in učiteljev podaljšanega bivanja za učence tujce, za učence z učnimi težavami ali za tiste, ki potrebujejo dodatno podporo v domačem okolju, je bistvena za učinkovitejše doseganje standarda znanja za posameznega učenca. Učitelji naj načrtujejo, kako bodo podajali in pridobivali kakovostno povratno informacijo o dokazih o učenju, znanju in razvoju učenčevih veščin (*Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji v razmerah povezanih s covid-19: modeli in priporočila*).

Na delavnicah z naslovom »Vodenje za soustvarjanje učeče se skupnosti in odkrita neposrednost (povratne informacije)« jeseni 2021 so ravnatelji v svojih izjavah potrdili pomen odločnosti in odkritosti pri vodenju zaposlenih. Posebej so poudarili učinkovitost spodbujanja zaposlenih z jasno izraženimi pričakovanji ter jasno, neposredno in odločno povratno informacijo učiteljem o njihovem delu. Rdeča nit dialoga na delavnici je bila povratna informacija in refleksija o delu in vodenju, vlogi ravnatelja kot pedagoškega vodje in vključevanje strokovnih delavcev pri uresničevanju ciljev za izboljševanje pedagoškega procesa in za zagotavljanje kakovosti; sodelovanje zaposlenih pri oblikovanju konkretne in uporabne povratne informacije o

doseženih izboljšavah; pregled aktualnega stanja in dejavnosti, opredelitev pogojev, želja ter potreb.

Predlogi in izhodišča za vodenje VIZ ob pogostih spremembah družbenega okolja

Predlogi predstavljajo usmeritve za vodenje šol ob pogostih spremembah družbenega okolja. Predlogi za vodenje sodelavcev poudarjajo možnost soodločanja, zlasti pri organizaciji dela; individualno obravnavo, sodelovanje med strokovnimi delavci; informiranost učiteljev o kakovosti njihovega dela in usmerjanje osebnega razvoja. Predlogi so v nadaljevanju predstavljeni v treh sklopih: Spremljanje in usmerjanje dela strokovnih delavcev, Sodelovanje pri načrtovanju in sprotni spremljavi izvedenih aktivnosti ter Oblikovanje varnega in spodbudnega delovnega okolja.

V vsakem trenutku je ključno uspešno vodenje zaposlenih, saj bodo zaposleni le tako lahko poskrbeli za dobro počutje in vključenost vseh učencev v proces izobraževanja. Zagotovo pa mora na vsaki šoli ravnatelj upoštevati dane okoliščine, biti odločen in vztrajen ter imeti jasno percepcijo, kaj je v danih trenutkih dobro za učence, zaposlene in šolo. Nujna sta povezanost (soodvisnost) ravnatelja in strokovnih delavcev ter vpliv strokovnih delavcev na učence in dijake.

Na podlagi ugotovitev so v nadaljevanju predstavljeni predlogi.

I Spremljanje in usmerjanje dela strokovnih delavcev

a) *Sproti spremljajte pouk oziroma procese učenja.* Kot ravnatelj se lahko rednemu pedagoškemu procesu pridružite po vnaprejšnjem dogovoru z učitelji, tudi ko poteka na daljavo. Ogledate si lahko videovsebine, se pridružite videokonferencam ali pregledate spletne učilnice. Pri spremljavi, tako na daljavo kot tudi v učilnici, se osredotočite na stike učitelja z učenci. Spremljajte pogostost stikov pa tudi vsebino interakcij. Pozornost posvetite podajanju povratne informacije o napredku učencev, o njihovih izdelkih in o opravljenih aktivnostih.

b) *Usmerjajte učitelje v nenehno spremljanje napredka učencev.* Pri tem naj se osredotočajo na učenje učencev, na njihovo miselno aktivnost. Poudarite večji pomen spremljanja sodelovanja oz. aktivnosti učencev in njihovega napredka ter manjši pomen podane (predstavljene, »predelane«) snovi.

Izpostavite prilagajanje aktivnosti učenja drugačnim razmeram. Pri tem delujte umirjeno, vendar bodite odločni pri izražanju pričakovanj in usmeritev.

c) *Pozornost namenite individualnim razgovorom z učitelji.* Prepoznajte močna področja učiteljev v spremenjenih razmerah, prizadevajte si odkriti težave ali stiske posameznih učiteljev. Z učitelji se nato dogovorite o pričakovanjih glede vodenja procesa učenja in poučevanja tudi na daljavo. Pričakovanja izrazite asertivno. Izražajte visoka, vendar realna pričakovanja, konkretno opredelite vrste aktivnosti in dogovorjene načine izvedbe.

d) *Spodbujajte učitelje k različnim oblikam izmenjave idej in skupnega soustvarjanja.* Prisluhnite predlogom učiteljev o učinkovitih primerih reševanja problemov ter jih spodbujajte k izmenjavi mnenj ter skupnim razpravam o širjenju učinkovitih rešitev in razvijanju novih rešitev. Spodbujajte sodelovanje in medsebojno pomoč.

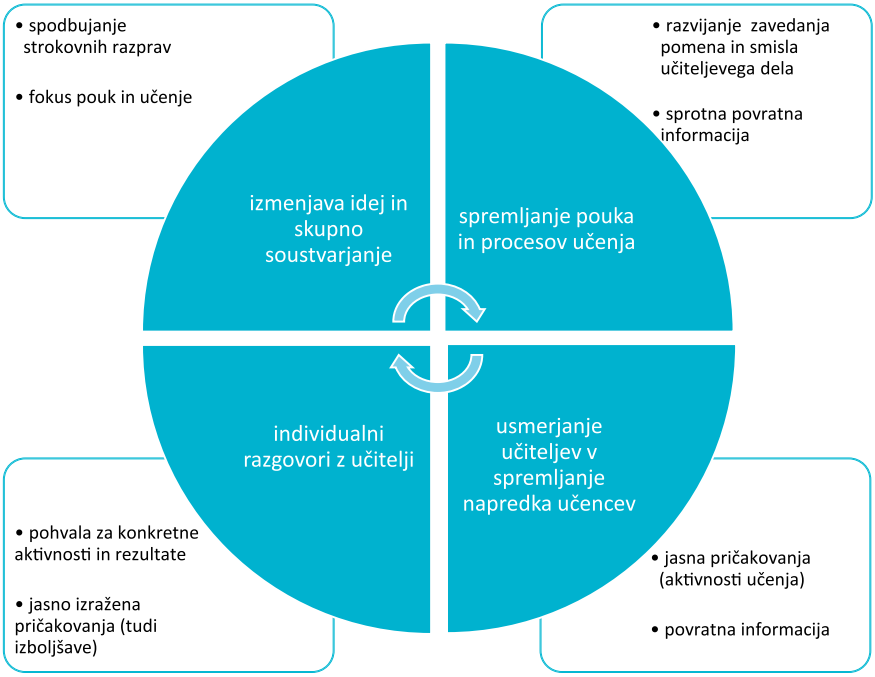
e) *Poiščite načine, da učitelj razvije svoje zavedanje o pomenu, smislu in vplivu svojega dela.* Pomembno je, da prepozna pomen svojega dela in da zmore in je odločen v novih razmerah delo dobro opraviti.

f) *Učiteljem nudite sprotno povratno informacijo o njihovem delu.* Poskrbite, da učitelji dobijo povratno informacijo sproti in brez pretiravanja. V enem sporočilu se osredotočite na eno samo stvar, sporočilo izrazite takoj. Pričakovanja o izboljšavah ali o širjenju primerov učinkovitih rešitev naj bodo jasna. Kakovostna povratna informacija pove, ali so izvedene vse pričakovane aktivnosti glede obsega in kakovosti. Za učitelja je zelo pomembno, da občuti povezavo med vloženim naporom in dobro opravljenim delom. Prav tako je pomembno, da izrazite povezavo med manj dobro opravljenim delom in predstavite pričakovanja za izboljšave.

g) *Pohvala naj se nanaša na konkretne aktivnosti oziroma rezultate.* Pohvala naj ne bo izražena prepogosto ali premalokrat. Sporočilo naj bo pravočasno, odločno, a tudi jasno. Tudi pri pohvali bodite previdni, da pohvalite prave stvari, ki prispevajo k izboljšanju procesov učenja, in da ne spregledate česa pomembnega. S pohvalo ne pretiravajte. Pohvalite sodelovanje in podporo drug drugemu.

h) *Sporočilo o pričakovanjih za izboljšave naj bo jasno.* V primeru pomanjkljivo opravljenega dela ugotovite vzroke in ukrepajte odločno. V individualnih pogovorih z učitelji se pogovorite o razkoraku med pričakovanji in opravljenim delom. Skupaj z učiteljem poiščite vzroke za odmike od pričakovanega ter možnosti izboljšav. Če je kaj pod pričakovanji, naj bo vaše sporočilo o pričakovanih izboljšavah odločno in jasno. Z učiteljem se dogovorite o možnostih podpore (izobraževanja ali sodelovanja z drugimi).

i) *Spodbujajte strokovne razprave na ravni oddelčnega učiteljskega zbora* (še posebej pri oddelkih 6.–9. razredov in srednješolskih oddelkih, saj isto skupino učencev poučujejo različni učitelji). Razprave usmerite v oblikovanje načrtovanja učenja – tako glede časovnega usklajevanja kot tudi usklajevanja po obsegu nove snovi. Spodbujajte razprave o diferenciaciji in individualizaciji ter o načinih podajanja povratne informacije o napredku posameznega učenca (ne pa o predelani snovi).



Slika 1: Pedagoško vodenje; spremljanje in usmerjanje dela strokovnih delavcev

II Sodelovanje pri načrtovanju in sprotni spremljavi izvedenih aktivnosti

Sproti in kratkoročno (tedensko) načrtujte skupaj z učitelji. Pripravljajte tedenske načrte izvedbe pouka. Nekatere dejavnosti se lahko izvedejo tako, da se učenci samostojno učijo iz različnih virov (IKT, knjige …) Zato je pomembno načrtovanje po skupinah za določeno vsebinsko področje. Načrtovan urnik pouka prilagajate ob večjih spremembah in pripravite načrt izvedb za krajše časovno obdobje s povezovanjem učiteljev različnih predmetov.

a) *Učitelje usmerjajte k tedenskemu analiziranju izvedenih aktivnosti.* Pri tem pozornost namenite aktivnostim učencev – na primer številu srečanj, na katerih morajo biti prisotni, količini nove snovi, vrsti in obsegu nalog. Analiziranje izvedenega naj bo osnova za novo načrtovanje. Sproti (tedensko) spremljajte izvedbo načrtovanih aktivnosti na ravni oddelkov. Spremljajte izvedbo individualnih načrtov, usklajevanje aktivnosti na ravni oddelkov ter smiselno povezovanje aktivnosti.

b) *Spodbujajte in spremljajte sodelovanje med vsemi učitelji za smiselno načrtovanje prerazporeditev aktivnosti.* Izogibajte se tudi preveliki aktivnosti učenca, v pouk se lahko vključijo tudi učitelji razširjenega programa (interesne dejavnosti, podaljšano bivanje v OŠ), ki nudijo podporo učiteljem obveznega programa, hkrati pa zmanjšajo obremenitev učencev zaradi vseh uskladitev načina izvajanja in aktivnosti izvedbe.

c) *Spodbujajte in sodelujte pri načrtovanju prerazporeditev zaposlenih.* Da se izognete večji obremenitvi posameznih zaposlenih, lahko uredite prerazporeditve za vzpostavljanje in vzdrževanje stika z dijaki in učenci, ki poskušajo opustiti šolanje (ne samo pri šolanju na daljavo) ali potrebujejo podporo. Sodelujte pri vključevanju strokovnih delavcev iz svetovalne službe, knjižnice, razširjenega programa OŠ in individualne ter skupinske pomoči. Učitelje usmerjajte v raziskovanje komunikacijskih kanalov, nudenje individualne podpore, tutorstvo, skupno učenje.

d) *Podpirajte in spremljajte sodelovanje načrtovanje medpredmetnega vsebinskega povezovanja po horizontali.* Spodbujajte učitelje pri iskanju učinkovitih načinov povezovanja glede na velikost in organiziranost šole. Pri medpredmetnem vsebinskem povezovanju lahko sodelujejo aktivi posameznih razredov, lahko pa med seboj sodelujejo tudi aktivi različnih predmetnih področij.

e) *Podpirajte in spremljajte tudi načrtovanje medpredmetnega in medpodročnega vsebinskega povezovanja po vertikali*, da se snov ne bi ponavljala (aktivi po predmetih oziroma predmetnih področjih načrtujejo aktivnosti, s katerimi učitelj usmerja učenje, pri katerem učenci raziskujejo vsebine različnih predmetov; usmerjeno je lahko na neke pojave v njihovem okolju, hkrati je organizirano tako, da je presečišče vsebin različnih predmetov; združuje različne poglede kurikuluma v pomensko zvezo, da se tako lahko osredotoči na široka področja učenja). Pomembno je, da se sestajajo vsi učitelj po skupinah, da usklajujejo snov in napredek. Utrditi se mora tisto znanje, ki je pomembno in se ne ponavlja, tisto, ki je temeljno.

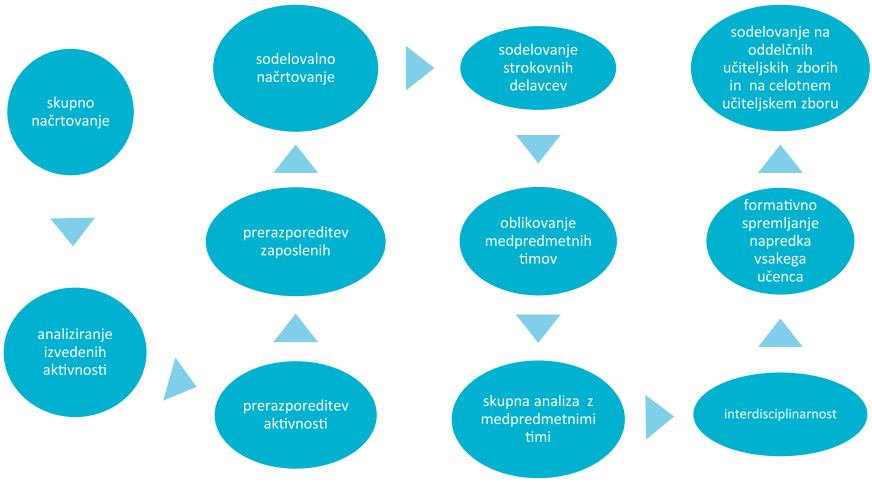
f) *Spodbujajte sodelovanje učiteljev* pri povezovanju različnih disciplin za sodelovalno, raziskovalno in skupinsko učenje učencev. Učinkovito je

tudi medgeneracijsko sodelovanje, ki ga lahko izvedemo v obliki priprave spletnih učilnic, interaktivnega gradiva in tudi standardizacije znanja.

g) *Spodbujajte in spremljajte oblikovanje medpredmetnih timov na ravni oddelka.* Usmerjajte jih k načrtovanju na ravni oddelka in vzpostavitvi urnika. Oblikovanje medpredmetnih timov strokovnih delavcev naj bo fleksibilno (nekateri stalni, nekateri začasni) in naj si prizadevajo za sistematično medpredmetno načrtovanje in izvajanje pouka ter spremljavo (tako učnih ciljev kot razvitosti kompetenc).

h) *Sodelujte z medpredmetnimi timi pri analizi.* Ta naj bo usmerjena v uspešnost medpredmetnega povezovanja ter tematskega povezovanja različnih predmetov. Bodite pozorni na usklajevanje obsega snovi in števila aktivnosti učencev/dijakov posameznega oddelka.

i) *Vključujte interdisciplinarnost s povezovanjem tem oziroma področij*, kjer je poseben poudarek namenjen predstavitvi posamezne teme, kakor jo različne discipline obravnavajo na ravni oddelka. Spremljajte napredek učencev skupaj s strokovnimi delavci. Analizirajte delo, napredek s pomočjo formativnega spremljanja. Spodbujajte načrtovanje učiteljskih zborov.



Slika 2: Pedagoško vodenje v procesu načrtovanja in sprotne spremljave izvedenih aktivnosti

III Oblikovanje varnega in spodbudnega delovnega okolja

a) *Zagotavljajte priložnosti za medsebojne pogovore strokovnih delavcev.* Za izražanje »skrbi« oziroma novih izzivov strokovnih delavcev organizirajte neformalna srečanja, pedagoške konference, sestanke aktivov, kolegije.

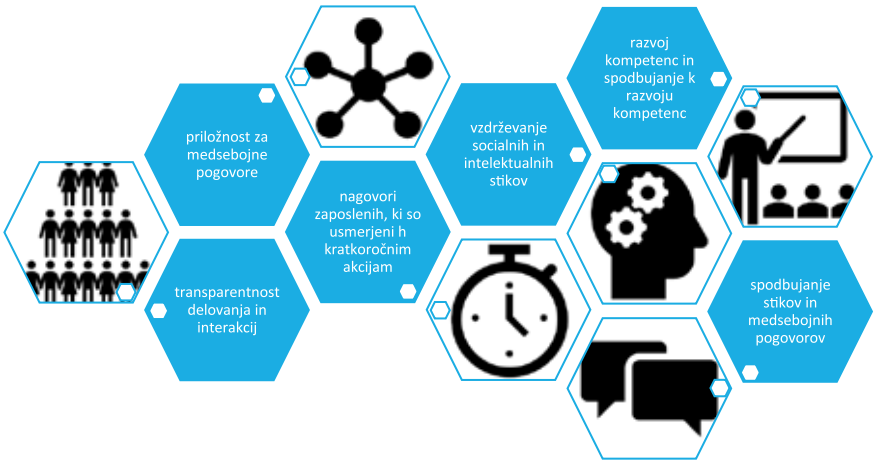
Prizadevajte si za to, da se strokovni delavci lahko odkrito pogovarjajo. Spodbujajte jih, da se dogovorijo, kdo lahko pri čem pomaga. Spodbujajte dogovore o čim bolj uravnoteženih »obremenitvah« strokovnih delavcev in o spremljanju opravljenih aktivnosti.

b) *Prizadevajte si za transparentnost delovanja in transparentnost interakcij med strokovnimi delavci.* Strokovni delavci naj bodo seznanjeni s tem, da so dobro opravljene aktivnosti in njihovo sodelovanje opaženi in da sledi tudi ukrepanje v primerih nerealiziranega dela ali nespoštovanja ukrepov.

c) *Pri komunikaciji predlagamo nagovore zaposlenih, ki so usmerjeni k doseganju kratkoročnih ciljev.* Predlagamo tudi vzdrževanje stikov, pomembno je ohranjanje stikov v pravi meri. Zaradi različnih oblik dela na daljavo, kombinirano ali v šoli je priporočljivo ohraniti videokonferenčna srečanja, vendar naj ne bodo prepogosta in predolgotrajna. Jasno naj bodo izražene naloge in pričakovanja za doseganje kratkoročnih ciljev.

d) *Priporočljivo je vzdrževanje socialnih in intelektualnih stikov.* Organizirate lahko sestanek oddelčnih učiteljskih zborov, aktivov ipd., učitelji se lahko udeležujejo skupnih usposabljanj, razpravljajo o svojem delu v razredu in o delu učencev. Usmerjajte sodelovanje učiteljev k timskemu delu v različnih oblikah. Prisluhnite predlogom učiteljev o učinkovitih primerih reševanja problemov ter jih spodbujajte k različnim oblikam izmenjave idej pa tudi skupnega soustvarjanja. Spodbujajte sodelovanje in medsebojno pomoč.

e) *Spremljajte razvoj kompetenc strokovnih delavcev in potrebe po novih znanjih ter razvoju spretnosti.* Ravnatelji in strokovni delavci se pogovorite



Slika 3: Pedagoško vodenje za oblikovanje varnega in spodbudnega delovnega okolja

tako o pričakovanjih kot tudi o napredku pri razvoju različnih kompetenc posameznih strokovnih delavcev. Dogovorite se o možnostih medsebojnega učenja.

f) *Spodbujajte stike in medsebojne pogovore strokovnih delavcev.* Zavedajte se, da so tudi učitelji in kolegi ravnatelji v stiski ter da lahko drug drugemu s pogovorom oziroma z občasnim stikom na daljavo pripomorete k zmanjševanju stisk in neprijetnih občutij.

Povezanost znanstvenih spoznanj in prakse vodenja VIZ ob pogostih spremembah

Glede na predstavljene ugotovitve raziskav je mogoče sklepati, da lahko transformacijsko in avtentično vodenje vpliva tudi na spodbujanje individualnega in organizacijskega učenja šol ter na inovativnost in kreativnost. Ugotovitve analize prakse razkrivajo, da je zelo pomembno *samoregulirano vedenje ravnatelja, ki temelji na samozavedanju novih okoliščin in spremenjenih ciljev*. Tudi predhodne raziskave (npr. Tikkanen in drugi 2017) kažejo, da ravnatelji uporabljajo različne proaktivne strategije samoreguliranja in zato občutijo relativno nizko stopnjo stresa pri delu in izgorelosti. Slovenski ravnatelji so se med pandemijo hitro odzvali in sodelavce vodili k oblikovanju novih ciljev.

Transparentni odnosi in psihološko opolnomočenje vplivajo na to, da zaposleni delo lahko opravijo dobro. Kadar se opolnomočenje zaposlenih pravilno izvaja, vodje usmerjajo svoje zaposlene v oblikovanje idej in reševanje težav, ki bodo prinašale dolgoročne koristi organizaciji, te pa bodo skladne s kulturo in poslanstvom organizacije. Poudariti je treba, da vodje z opolnomočenjem zaposlenih ne izgubljajo moči odločanja ali vpliva na svoje zaposlene, pač pa se njihova moč poveča. Tako lažje usmerjajo organizacijo v želeno, zastavljeno smer (Lebreht in Penger 2018). *Analiza prakse delovanja slovenskih ravnateljev kot enega pomembnih dejavnikov vodenja ob pogostih spremembah razkriva spodbujanje in opogumljanje učiteljev***.** Ugotovitev potrjuje tudi raziskava Anderson in drugih (2020), ki kaže na povezanost podpore kreativnosti učiteljev med pandemijo z dobrim počutjem učiteljev in med drugim kot zelo pomemben dejavnik poudarja vpliv podpore iz okolja in spodbujanja kreativnosti na dobro razpoloženje učiteljev pri poučevanju ter na povečanje pozitivnih in zmanjševanje negativnih učinkov na poučevanje. Prav tako izpostavlja pomen rasti kreativne miselne naravnanosti.

Učeča se skupnost se razvija kot sodelovalno delo učiteljev, ki omogočajo osredotočenost na proces poučevanja in učenja ter učenje in napredek učencev. Analiza prakse pokaže, da se ob spremenjenih razmerah za sodelovanje začnejo spreminjati tudi teme (vsebine) in načini sodelovanja. Ob uvajanju novih načinov dela stopata v ospredje zmožnost prilagajanja posameznega strokovnega delavca ter pomen medsebojnih interakcij in odnosov ob improvizaciji procesov. Raziskave v negotovih razmerah so ob tem še bolj poudarile pomen povezovanja in sodelovanja vseh strokovnih delavcev in celo vseh zaposlenih, učencev in staršev (Azorín 2020; Azorín, Harris in Jones 2020). Za uspešno vodenje sodobne šole je pomembno *sodelovanje v profesionalnih učečih se skupnosti na različnih ravneh in mreženje.*

Ob vsem tem pa *je pomembno še upoštevanje konteksta oziroma družbenoekonomskega okolja posamezne organizacije.* Ob pojavu pandemije kovida 19 in z njo povezanih zahtev po fizičnem distanciranju je večina zaposlenih občasno delo na daljavo zamenjala za vsakodnevno (Clement 2020). Z novim načinom dela so bili seznanjeni tudi poklici, ki z delom na daljavo v preteklosti niso imeli veliko izkušenj, na primer področje izobraževanja in dela učiteljev. V negotovih časih je treba prevzeti odgovornost za tveganje, kar pomeni, da je pomembno sprejeti avtonomno odločitev, ki koristi konkretnemu VIZ, in ni nujno, da bo vsaka odločitev ustrezna za vse VIZ, kakor navaja Blank (1995).

Ker so določene spremembe kulturno in organizacijsko specifične, se fokus novejših spoznanj o pogostih spremembah premika h kratkoročnejšemu oblikovanju ciljev na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda, k »sproščanju« kreativnosti zaposlenih, spodbujanju sodelovanja, navdihovanju zaposlenih pa tudi k postavljanju jasnih zahtev o uresničevanju dogovorjenega.

Zaključek

Članek povezuje sodobna znanstvena spoznanja o ravnanju z ljudmi pri delu in o prilagajanju procesov v organizacijah novim okoliščinam z ugotovitvami analize prakse vodenja v vzgojno-izobraževalnih zavodih v razmerah pogostih sprememb (npr. pri pandemiji kovida 19). Skladno z ugotovitvami literature s področja vzgoje in izobraževanja, da je dobro vodenje vedno usmerjeno v razvoj potencialov zaposlenih in krepitev zmožnosti za izboljševanje učenja, je v prispevku poudarjen pomen razumevanja novih razmer ter učinkovitega delovanja v spreminjajočih se razmerah (tudi ob novih tehnologijah in novih okoliščinah za vzpostavljanje odnosov).

V času pogostih sprememb je še toliko bolj izpostavljen tudi pomen psihološkega opolnomočenja in notranje motivacije kot vplivanja na zaznavanje posameznikov, da ima njihovo delo pomen in da so zmožni ter odločeni delo opraviti tudi ob pogostih spremembah, saj lahko tako tudi s pomočjo vodje prepoznavajo, da imajo vpliv in so uspešni. Transformacijski in/ali avtentični vodja v vlogi učitelja, mentorja in svetovalca namenja veliko pozornost vsakemu posamezniku in njegovim potrebam po razvoju, taki vodje motivirajo in spodbujajo zaposlene z izzivom njihovega dela, s tem se krepi timski duh organizacije, vodje prikazujejo optimizem, kar zaposlene pritegne k razmišljanju o različnih situacijah in problemih v organizaciji.

Iz izbora komentarjev raziskav, ki so revidirane na delovanje v času pandemije kovida 19 in navajajo, da so njihove ugotovitve uporabne za usmerjanje vodenja v prihodnje, prispevek poudarja pomen samozavedanja in transparentnih odnosov. Tudi ugotovitve analize prakse vodenja z ravnatelji poudarjajo pomen transparentnih odnosov in etičnega delovanja.

Ob pogostih spremembah in prilagoditvah dela je vedno znova treba iskati ravnotežje med obsegom opravljenega in na novo izpostavljenimi cilji, ki v novih razmerah predstavljajo učinkovito delovanje kljub opustitvi ali vsaj preoblikovanju določenih aktivnosti. S spodbujanjem sodelovanja zaposlenih ter s skupnim razvojem novih idej je mogoče lažje reševati novonastale težave. Vodja naj se osredotoča tudi na samoregulacijo in aktivnosti za svoje dobro počutje, tako lahko k takšnemu delovanju usmerja tudi sodelavce. Zaposleni v šolah se ob spremembah soočajo tudi s čustvenimi izzivi, vključno s tesnobo, frustracijo in jezo. Tudi zato so samoregulacija, motivacija in etično delovanje pomembna načela vodenja.

Vodenje učinkovite šole v sodobnem času zahteva več kot rutinsko reševanje težav ali občasno gašenje požarov. Zato je priporočljivo, da so vodje vključeni v mreže vodij, kot so združenja ravnateljev. Pomembno je tudi, da vodja podpira povezovanje in mreženje v samem vzgojno-izobraževalnem zavodu ter sproti podaja povratne informacije. *Pomembno je, da ravnatelj skupaj s sodelavci ustvarja prostor za najpomembnejše cilje in vrednote v šolah, to je za učenje in soustvarjanje tako znanja kot tudi dobrih medsebojnih odnosov*. Ob tem si ravnatelj nenehno prizadeva vzpostavljati ravnotežje med prizadevanji za sodelovanje in soodvisnost ter individualiziranim pristopom, pri podajanju jasne povratne informacije pa poskuša iskati ravnotežje med prijaznostjo in odločnostjo.

Literatura

- Anderson, Ross C., T. Bousselot, J. Katz-Buoincontro in J. Todd. 2021. »Generating Buoyancy in a Sea of Uncertainty: Teachers Creativity and Well-Being During the COVID-19 Pandemic.« *Frontiers in Psychology* 11. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.614774.
- Azorín, C., A. Harris, and M. Jones. 2020. "Taking a Distributed Perspective on Leading Professional Learning Networks." School Leadership & Management 40 (2-3): 111–127. doi: 10.1080/13632434.2019.164741
- Bick, A., A. Blandin in K. Mertens. 2020. *Work from home after the covid-19 outbreak.* Federal reserve bank of Dallas, 2020.
- Bailey, K., in D. Breslin. 2021. »The covid-19 Pandemic: What can we learn from past research in organizations and management?**«** *International Journal of Management Reviews 23* (3–6). https://homebusinessmag.com/businesses/success-tips/remote-work-101-5-golden-rules-set-success-working-home/
- Dimovski, V., S. Penger, M. *Škerlavaj* in J. *Žnidaršič*. 2005. *Učeča se organizacija: ustvarite podjetje znanja (1. natis). GV založba.*
- Dimovski, V., S. Penger, J. Peterlin, M. Uhan, M. *Černe* in M. Marič. 2013. *Napredni management (1. natis). Ekonomska fakulteta. http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-0JDNLUA9*
- Elrehail, H., O. L. Emeagwali, A. Alsaad in A. Alzghoul. 2018. »The impact of Transformational and Authentic leadership on innovation in higher education: The contingent role of knowledge sharing.« *Telematics and informatics 35* (1): 55–67.
- DuFour, R., in R. Eaker. 1998. *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington: National Educational Service.
- DuFo Eaker, R., in R. DuFour. 2005. *On common ground: The power of professional learning communities*. Bloomington: National Educational Service.
- Grošelj, M., M. Černe, S. Penger in B. Grah. 2020. »Authentic and transformational leadership and innovative work behaviour: The moderating role of psychological empowerment.«, Ljubljana: *European journal of innovation management, ahead-of-print* (ahead-of-print).
- Gurr, D., in L. Drysdale. 2020. »Leadership for challenging times.« *International Studies in Educational Administration.* 48 (1): 24–30.
- Kulophas, D., P. Hallinger, A. Ruengtrakul in S. Wongwanich. 2018. »Exploring the effects of authentic leadership on academic optimism and teacher

engagement in Thailand.« *International journal of educational management* 32 (1): 27–45.
https://libraries.escp.eu/Default/doc/edo/144251685/remote-work-101-5-golden-rules-to-set-yourself-up-for-success-when-working-from--home?_lg=en-US
https://libraries.escp.eu/Default/doc/edo/144251685/remote-work-101-5-golden-rules-to-set-yourself-up-for-success-when-working-from--home?_lg=en-US

- Lebreht, M., in S. Penger. 2018. »Kako opolnomočijo najboljši?« *HR&M* 4 (15): 36–40.
- Leithwood, K., A. Harris in D. Hopkins. 2020. »Seven Strong Claims about Successful Leadership Revisited.« *School Leadership & Management* 40: 5–22. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077.
- Rupnik Vec, T., B. Slivar, R. Zupanc Grom, T. Deutsch, M. Ivanuš - Grmek, M. Mithans, S. Kregar, A. Holcar Brunauer, S. Preskar, V. Bevc, V. Logaj in K. Musek Lešnik. 2020. *Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covida-19 v Sloveniji*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-X3BSQ9I.
- Senge, P. M. 1990. *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. Doubleday: Currency.
- Tikkanen, L., K. Pyhältö, J. Pietarinen in drugi. 2017. **»**Interrelations between principals' risk of burnout profiles and proactive self-regulation strategies.**«** *Soc Psychol Educ* 20: 259–274. https://doi.org/10.1007/s11218-017-9379-9.
- Tetua, A., in S. Penger. 2020. »Vloga avtentičnega vodenja v procesu kreativnosti na individualni in timski ravni.« Ljubljana: *HR&M*, december 2019/januar 2020: 9–12.
- Walumbwa, F.O., Avolio, B.J., Gardner, W.L., Wernsing, T.S. and Peterson, S.J. (2008), "*Authentic leadership: development and validation of a theory-based measure*", Journal of Management, Vol. 34 No. 1, pp. 89-126.
- Wong, C. A., in H. K. S. Laschinger. 2013. »Authentic leadership, performance and job satisfaction: the mediating role of empowerment.« *Journal of Advanced Nursing* 69 (4): 957–959.
- Zavašnik, M., C. Dominko in J. Zupančič. 2020. *Na kaj naj bo ravnatelj pozoren pri vodenju izobraževanja na daljavo?* Šola za ravnatelje. https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-SRO759FI/47c07c3a-9eb3-41a8-a-310-14371320d202/PDF

Zakaj in kako naj šole vplivajo na razmišljanje učencev in njihov kritični duh

O avtorici

Maja Vačun je pomočnica ravnateljice na Osnovni šoli Selnica ob Dravi.
maja.vacun@os-selnica.si

Povzetek

Poslanstvo šol je zagotoviti otrokom in mladim znanje ter spretnosti, ki jih potrebujejo za odraslo življenje v družbi. Šole oziroma bolje rečeno učitelji močno vplivajo na to, kaj ljudje vedo oz. česa ne vedo, so dejavnik, ki najpomembnejše vpliva na kakovost izobraževanja. Zato je zavedanje o pomenu kakovostnega poučevanja za učitelje še toliko bolj obvezujoče in hkrati lahko tudi obremenjujoče. Nujno je, da izobraževanje presega zgolj učiteljevo poučevanje vsebin ter vključuje tudi učenje in vadbo kritičnega mišljenja ter spodbujanje kritičnega duha učencev kot nujni eksistencialni sestavini posameznikov in družbe. Pomembno je, da učitelji razmišljajo o svojem poučevanju, da z vprašanji ne preverjajo le tega, kaj učenci vedo, temveč tudi, kaj in kako razmišljajo, da z načinom dela pri pouku vzbujajo pri učencih zanimanje in radovednost, ki sprožata nadaljnja vprašanja. Filozofija za otroke (FzO) je model skupnosti, v kateri se ob vprašanjih učencev vzpostavljajo in razvijajo njihovi premisleki in filozofska diskusija.

Ključne besede: izobraževanje | kritično mišljenje | kritični duh | filozofija za otroke | skupnost raziskovanja

Why and How Schools Should Influence Students' Thinking and Critical Spirit

Maja Vačun, Selnica ob Dravi Primary School

Abstract

The mission of schools is to provide children and young people with the knowledge and skills they need for adult life in society. Schools, or rather teachers, have a major influence on what people know or do not know and are the most important factor influencing the quality of education. Teachers' awareness of the importance of quality teaching is therefore even more crucial and potentially burdensome. It is imperative that education goes beyond the mere teaching of content by the teacher to include the learning and practice of critical thinking and to foster a critical spirit among students as an essential existential component of individuals and society. It is vital for teachers to reflect on their teaching and to use questions not only to verify what students know, but also to determine what and how they think. Moreover, teachers should utilise the way they work in the classroom to spark students' interest and curiosity, thus leading to further questions. Philosophy for Children is a model of community in which reflective and philosophical discussion is established and developed alongside students' questions.

Keywords: *education | critical thinking | critical spirit | philosophy for children | research community*

Izobraževanje = poučevanje in učenje

Ko razmišljamo o šolah in njihovem poslanstvu (pa naj gre za osnovne šole, srednje šole in/ali univerze), ne moremo mimo dejstva, da obstajajo zato, da otrokom in mladim zagotovijo znanje in spretnosti, ki jih potrebujejo za vlogo odraslih v družbi. Pri izpolnjevanju svoje izobraževalne vloge šole (oziroma bolje rečeno učitelji) močno vplivajo na to, kaj ljudje vedo oz. česa ne vedo. Poleg omenjenega neposrednega vpliva na znanje/vedenje pa izobraževalne ustanove posredno oblikujejo tudi značaj razmišljanja ljudi. Z določenim načinom poučevanja namreč učitelji v šoli in zunaj nje vplivajo na to, ali postanejo njihovi učenci vedoželjni, samostojni, natančni in ustvarjalni ali nasprotno: nevedoželjni, skriti, površni in pasivni v svojem razmišljanju (Kotzee 2018).

Izobraževanje temelji na pojmih *poučevanje* in *učenje* in ta pojma tudi vključuje (izobraževanje = poučevanje in učenje). *Slovar slovenskega knjižnega jezika* pojem »poučevati« pod prvo točko razlaga kot: »poklicno se ukvarjati s podajanjem učne snovi v šoli« (*SSKJ* 2023a). Zanimiva je opredelitev »podajanje učne snovi«, ki jo je mogoče razlagati tako, da je zgolj *učitelj (ta, ki se poklicno ukvarja) tisti, ki podaja učno snov, učenci* pa tisti, ki jo na ta način (prek njega) pridobivajo. Isti slovar podobno razlaga tudi pojem »učiti«: »s posredovanjem znanja usposabljati za opravljanje določenega dela, dejavnosti; poklicno se ukvarjati s podajanjem učne snovi v šoli; razlagati, razglašati, kaj je resnično, pravo, z namenom, da kdo to sprejme, se po tem ravna; delati, povzročati, da prihaja kdo do koristnega spoznanja, znanja« (*SSKJ* 2023b).

»Učenje« po nekakšni splošno veljavni družbeni definiciji velja za pridobivanje znanja. Zdi se, da po tej definiciji omenjeni pojem največkrat povezujemo z avtentičnimi situacijami tako, da pridobivamo znanje v okviru izobraževalnih ustanov in od oseb, ki so s tem namenom v njih zaposlene – od učiteljev. Nekoliko drugače v že omenjenem slovarju (lahko) beremo razlago besedne zveze »učiti se«: »s sprejemanjem znanja se usposabljati za opravljanje določenega dela, dejavnosti; s spoznavanjem, ponavljanjem si pridobivati znanje, spretnost (primer: učiti se za šolo, življenje)« (*SSKJ* 2023b). Drugače zato, ker definicija po našem mnenju omogoča razlago, da je znanje mogoče sprejemati in spoznavati na različne načine, tudi (ali pa predvsem) z aktivno udeležbo, raziskovanjem, iskanjem in s kritičnim vrednotenjem informacij ipd. Učimo se na več načinov, med drugim z izkušnjami in s samoodkrivanjem, učenje se npr. zgodi celo po naključju. Dobro je,

če slednje ne poteka le v smeri od učitelja k učencem, temveč se učenci učijo drug od drugega ter so priložnost in navdih za učenje/poučevanje učiteljev.

Kotzee (2018, po Peters 1966) piše, da tisto, čemur pravimo »izobraževanje«, presega zgolj poučevanje vsebin; izobraževanje je poučevanje znanja in razumevanja. Učitelj seveda lahko poučuje zgolj vsebino – »kaj«, vendar pri takem poučevanju za učenje oz. znanje učencev zadošča le priklic dejstev in ne vključuje nujno tudi prepričanja ali utemeljitev. Lahko pa učitelj ta isti »kaj« poučuje na način učenja in omogočanja »kako« ter s tem poleg vsebine uči/omogoča tudi raziskovanje, izkušnje, veščine, razumevanje. Taksonomija učnih ciljev nas uči, Šimenc (2006, 78), da samo znati ni isto kot znati uporabiti, ter dodaja, da je raba naučenega nov korak, ki je pogosto težji od znanja in razumevanja. »Rekli bi, da smisel izobraževanja ni le v tem, da učenci na koncu verjamejo resnicam, ampak da jim začnejo verjeti, ker jih razumejo ali začnejo videti, da so resnične« (Kotzee 2018).

Šimenc kot pogoj uspešnega poučevanja predlaga povečano jasnost smotrov pouka. »Prva napaka pri smotrih pouka naj bi bila v tem, da so smotri oblikovani tako, da nakazujejo bolj naloge pouka in učiteljevo aktivnost med učno uro, ne pa sprememb, do katerih naj bi prišlo pod vplivom pouka pri učencih« (Šimenc 2006, 81). Potrebna je sprememba opisa tega, kaj dela učitelj, v opis tega, kaj delajo učenci, kar je (po Šimenc) pomemben korak tudi za učitelje, saj morajo opustiti svoj zorni kot in na pouk pogledati z očmi učencev. Smotri pa naj bi bili usmerjeni predvsem v to, kaj bodo učenci od učne ure (predmeta, naloge, teme) odnesli, in ne le, kaj bodo delali.

Znanje, ki ga učitelji podajamo zgolj s posredovanjem lastnih resnic in pri tem tistim, ki jih poučujemo, ne omogočamo (tudi) raziskovanja in razumevanja, ne bi smelo biti cilj vzgoje in izobraževanja. »Cilj izobraževanja ne bi smel biti osredotočanje na pridobivanje vednosti ali proces socializacije v obstoječi red, temveč to, da posameznik govori s svojim glasom in prinese nekaj novega v svet« (Šimenc 2016, 67). Temeljni cilj izobraževanja bi moral biti tudi spodbujanje racionalnega in kritičnega mišljenja učencev, ki bodo kot odrasli v družbi lahko zavzemali avtonomno in enakovredno vlogo ter jim bo mar za dobrobit ožje in širše družbe. Za vse to potrebujejo sposobnost razmišljanja z lastno glavo, sposobnost prenašanja znanja z enega predmetnega področja na drugo, sposobnost racionalnega raziskovanja, diskurza, razprave in odločanja (Kotzee 2018).

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011, 22) navaja, da naj vzgojno-izobraževalni sistem zagotavlja kakovost znanja za vse tako, da so načrtovanje, posredovanje in ocenjevanje znanja zasnovani na

različnih taksonomskih ravneh in v skladu s taksonomijami, ki so ustrezne za posamezna predmetna področja. Poudarja, da je treba posvečati pozornost tako procesu kot rezultatu, razvijanju učnih navad, različnih spretnosti in ustvarjalnosti. »Zato sta kakovostno znanje, ki vključuje široko splošno razgledanost in odprtost duha, prepričanja, zmožnosti za vrednotenje in ravnanja, in pouk, s pomočjo katerega otrok pridobi takšno znanje, predpogoja, ki pripravljata na življenje v informacijski družbi. Le kakovostno znanje omogoča identifikacijo problemov, postavljanje vprašanj, pridobivanje ustreznih podatkov in njihovo razumevanje, interpretiranje in uporabo« (prav tam, 27).

Izobraževanje o in za kritično mišljenje in kritični duh

Če naj bi bil eden izmed temeljnih ciljev izobraževanja (tudi) izobraževanje o in za kritično mišljenje in odprtost duha, je smiselno navesti nekaj opredelitev kritičnega mišljenja, kot jih najdemo v izbranih virih.

Avtorici Rupnik Vec in Kompare (2006, 23, 11) kritično mišljenje poimenujeta temeljno orodje raziskovanja, ki ima močno vlogo v osebnem in družbenem življenju posameznika. Ocenjujeta, da je kritično mišljenje ena temeljnih kompetenc posameznika, kot npr. branje in pisanje, in ga je treba poučevati.

Učni načrt za izbirni predmet filozofija za otroke opredeljuje kritično mišljenje kot refleksijo logičnih pravil, utemeljevalno mišljenje, analizo temeljnih pojmov, ki jih uporabljamo v vsakdanjem življenju, raziskovanje predpostavk in posledic običajnih stališč in pogledov, ocenjevanje in vrednotenje ter ustvarjalno reševanje problemov (*Učni načrt* 2006, 7).

Kritično razmišljanje ne pomeni kritizerstva, ne pomeni, da kritično vrednotimo osebo, njen značaj, da kritiziramo in spodbujamo dvom o vsem in vsakomer. »Kritično mišljenje pomeni najprej znati dobro poslušati/brati in slišati/prebrati,« piše Gartner, »saj šele potem lahko presojamo slišano in prebrano. […] Pomeni dvomiti z željo, da (se) razvijamo in (se) izboljšujemo (družbo), pri tem pa se tudi povezujemo« (Gartner 2018, 25).

Kritično mišljenje je skrbno, poglobljeno in ciljno usmerjeno razmišljanje. Učenci so spodbujeni k zavedanju lastnega mišljenja, k razmišljanju o lastnem mišljenju in o mišljenju drugih. Razvijajo dvom, ga presojajo in utemeljujejo; učijo se, da ne zadošča zgolj povedati, kaj mislijo, temveč mo-

rajo svoje mnenje podkrepiti z razlogi, pri čemer vsak razlog ni enako dober (učijo se zmot v argumentaciji). Odločajo se, čemu in na osnovi česa verjeti, kako delovati, živeti. Učijo se biti odprti za možnosti, da bi spremenili svoja prepričanja glede na nove premisleke (pripravljeni so torej na korekcijo lastnega mišljenja), učijo se natančnega izražanja, spoznavajo in analizirajo različne pojme, prepoznavajo probleme, jih pretvarjajo v vprašanja, učijo se prepoznavati zmote v argumentaciji. Učenci razvijajo veščine mišljenja in raziskovanja in motivacijo zanju (Šimenc 2006).

Če kritično mišljenje, kot pišeta Rupnik Vec in Kompare (2006, 315, 13), resnično ni zgolj ena izmed vzgojno-izobraževalnih opcij, temveč nujni pogoj in moralna pravica vsakega učenca, potem iz tega sledi, da je poučevanje o kritičnem mišljenju obveznost vsakega učitelja. Prepričanje, da se dovzetnosti in sposobnosti kritičnega misleca najbolje razvijajo pri rednem pouku in v sklopu vsebin posameznih predmetov, so si delili številni teoretiki kritičnega mišljenja. Hitchcock (2022, po McPeck) navaja, da bi morali učitelji poučevati šolske predmete tako, da bi povzročali miselno angažiranost učencev ter spodbujali in nagrajevali njihovo diskusijo in argumentiranje – s tem bi učenci postali avtonomni misleci. Če želijo učitelji resnično razvijati kritično mišljenje pri učencih, bi morali spodbujati učence k spraševanju, premišljenemu odločanju, argumentiranju … in sicer z aktivnostmi in strategijami, pri katerih imajo učenci dovolj priložnosti kritično mišljenje prakticirati. Kot navaja Šimenc, naj bi vsak šolski predmet na nek način »učil misliti«, pri čemer je »sintagma ‹učiti misliti› v prvi vrsti oznaka za premik poudarka od vednosti k spretnostim, od kopičenja znanja k razvijanju kompetenc za uporabo, za samostojno iskanje in proizvajanje vednosti« (Šimenc 2006, 78). Pri tem omenjeni avtor postavlja vprašanje, kako ta cilj uresničiti, in odgovarja: »Morda najlažje tako, da učencem zaupamo, tvegamo in predpostavimo, da že znajo in potrebujejo le ‚vaje'. Ta premislek pripelje do poudarjanja pomena reševanja problemov in ‚učenja z delom'« (Prav tam, 77). Po Klampfer, Bregant in Gartner (2008, 12) kakovost mišljenja oz. »odličnost« v razmišljanju, kot jo ti avtorji imenujejo, ne pride sama od sebe, temveč jo je treba sistematično gojiti in se v njej uriti. Kritičnega mišljenja v smislu procesnih znanj se bodo učenci naučili le ob aktivnostih, ki te procese spodbujajo.

Poleg veščin kritičnega mišljenja je za t. i. kritičnega misleca potrebna tudi motivacijska komponenta oz. kritični duh – torej želja in pripravljenost, da bo te veščine prenesel v svoje življenje in jih prakticiral. Obstaja namreč razlika med zgolj spretnostjo/znanjem uporabe kritičnega mišljenja na eni strani in nagnjenostjo h kritičnemu razmišljanju na drugi – tudi v tem,

da je prva le malo uporabna, če je ne prenašamo v konkretne, avtentične življenjske situacije, kjer ni več zgolj možnost, temveč postane način razmišljanja. Kritični mislec ima kritično držo, je »oseba, ki ima sposobnost uporabiti kriterije dobrega sklepanja in voljo oziroma dispozicijo, da to naredi« (Šimenc 2006, po Crooks 1995).

Vprašanje tako je: ali je naloga učitelja zgolj ta, da nauči učence oz. jim omogoča učenje kitičnega razmišljanja, nato pa njim samim prepusti odločitev o tem, ali bodo dobro mišljenje vzeli kot zavezo v svojem življenju ali ne; ali pa naj učiteljevo poučevanje kritičnega mišljenja vključuje tudi motiviranje učencev za razmišljanje na kritičen način (Kotzee 2018). »Izobraževanje dobrega kritičnega misleca združuje razvoj veščin kritičnega mišljenja z nego tistih dispozicij, ki konsistentno prispevajo k uporabnim vpogledom in tvorijo temelj racionalne in demokratične družbe« (Rupnik Vec in Kompare 2006, 23).

Zdi se torej, da naj naloga šol/učiteljev ne bi bila le učenje o tem, kaj je kritično mišljenje in zakaj je le-to koristno, temveč bi moralo biti del poučevanja tudi spodbujanje veščin kritičnega mišljenja za uporabo in delovanje v avtentičnih družbenih situacijah. Kotzee (2018) kot enega izmed razlogov za to navaja dejstvo, da se otroci spreminjajo v odrasle, kar pomeni, da bo vsebina izobraževanja, ki so ga le-ti deležni (in enako velja za tisto, kar je izpuščeno), generacijo pozneje vplivala na celotno stanje znanja v družbi. Isti avtor po Dewey (1916, 44–45) še povzema, da izobraževalna naloga šole v demokraciji ni le prenos ustaljenega niza idej na enak način med generacijami, temveč je naloga tudi navajati otroke na demokratično razmišljanje na način, da se lahko izboljšajo in sami spremenijo demokratični sistem, ko postanejo odrasli.

Filozofija za otroke (FzO)

Filozofija za otroke (v nadaljevanju FzO) je vzgojno-izobraževalni program, ki ga je na začetku sedemdesetih let prejšnjega stoletja v ZDA zasnoval filozof Matthew Lipman. Razlog za to je bila njegova ugotovitev, da obstaja potreba po filozofskem kurikulu, ki bi otrokom pomagal izboljšati sposobnosti razmišljanja. Lipman je bil prepričan, da je potrebna radikalna sprememba šolstva, da potrebujemo šolski sistem, ki bo že otroke naučil samostojnega in kritičnega mišljenja. Trdil je, da svet potrebuje ljudi, ki bodo znali misliti, in menil, da je filozofija najprimernejše sredstvo, s pomočjo katerega je mogoče razvijati mišljenje.

Lipman in njegovi sodelavci so se zavedali, da je ravno otroštvo tisto razvojno obdobje, ko je pravi čas za oblikovanje višjih kognitivnih procesov, razmišljanj, vrednot. Po drugi strani pa so otroci po naravi filozofi – se čudijo, nenehno sprašujejo, velikokrat dvomijo, iščejo resnico itn. Tako je zgolj treba izkoristiti in negovati otroško radovednost ter jo načrtno in ciljno usmerjati. Ali kot piše Šimenc (2006, 138): »Program FzO trdi, da je filozofija v sublimnejšem pomenu besede dostopna prav vsakomur. Že otroci se spontano poskušajo gibati na njenem področju in cilj šole je, da spodbuja ta najsplošnejši razmislek in željo duha, da bi stvari mislil v splošnem, brez omejitev, ki jih nalaga šolska delitev v predmete.«

Lipman je skupaj s sodelavci pripravil didaktična gradiva za učence in učitelje. Danes se FzO izvaja po vsem svetu. V slovenskih osnovnih šolah se od leta 2006 ponuja kot izbirni predmet v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Vsebine 7. razreda so vezane na razvoj kritičnega mišljenja, vsebine 8. razreda na raziskovanje etičnih tem, 9. razreda pa na razmišljanja o družbi in posamezniku. Poleg izbirnega predmeta se FzO lahko izvaja kot interesna dejavnost, v okviru razširjenega programa šole, pri delu z nadarjenimi učenci, metodologija dela pri FzO pa se lahko uporablja pri rednih urah pouka preostalih predmetov.

Pri FzO je filozofija v prvi vrsti dejavnost, jedro programa je raziskovanje. Ključna pri FzO je povezanost s skupnostjo – poudarek je na skupnem in ne individualnem mišljenju. Od klasičnega pouka se FzO razlikuje v premiku dejavnosti (razmišljanja) od učitelja k učencu oz. učencem. Učitelj nima tradicionalne vloge vira vednosti in ocenjevalca odgovorov učencev, temveč je član skupnosti raziskovanja in v njej sodeluje. Ne govori o svojih stališčih in/ali dejstvih, da jih učenci ne bi sprejeli kot absolutne. S pomočjo t. i. sokratskih vprašanj ohranja diskusijo na ravni filozofije, spodbuja učence, da izražajo in utemeljujejo svoja stališča, da sprejmejo odgovornost zanje, da so jih pripravljeni zagovarjati ali pa po potrebi spremeniti (Šimenc 2016, 109–110). Zaradi vloge, ki jo ima učitelj, slednjega pri FzO imenujemo olajševalec diskusije oz. facilitator – ker ves čas skrbi za to, da se tvori in ohranja filozofska diskusija, pa na nek način postane tudi oteževalec diskusije.

Govorimo o filozofski diskusiji takrat, kadar njen končni rezultat prepoznamo kot jasen napredek v primerjavi z začetnim stanjem (npr. napredek v razumevanju, soglasju, formulaciji problema). Navadna diskusija zgolj izzove različne komentarje posameznikov, ne da bi jih pripeljala do srečanja misli. Pri filozofski diskusiji pa so prispevki/misli posameznikov med seboj povezani, se drug ob drugem krepijo, tako da se vsak uči iz tega, kar je rekel drugi, vsak naslednji prispevek k diskusiji pa kaže povečano razumevanje udeležencev (Lipman 1996, 101–102).

Pri FzO je v središču izobraževalnega procesa učenec/-ka, a ne učenec/-ka kot posameznik/-ica, temveč učenci kot skupina, ki je pripravljena skupaj razmišljati. Eden ključnih ciljev pri FzO je, da se iz *skupine* udeležencev oblikuje *skupnost*. Tisto, kar spremeni skupino v skupnost, je enakovrednost njenih članov in tvorjenje celote. O skupnosti govorimo, kadar obstaja kohezivnost enakovrednih delov, pri kateri sta osrednji vrlini pravičnost in skrb (Gartner 2018, 22). Da to lahko dosežemo, je najprej treba oblikovati *varno okolje*, v katerem so zaželeni in pomembni glas vsakega posameznika, medsebojno zaupanje, spoštovanje, sodelovanje ter vzajemnost. Občutek varnosti je ključ do uspeha dobrega delovanja skupnosti in je podlaga, na kateri lahko uspešno gradimo vse drugo. Privede do tega, da si otroci upajo in želijo delovati sami – poslušajo drug drugega, se samostojno vključujejo v pogovor, postavljajo vprašanja, izražajo mnenja in stališča, utemeljujejo, argumentirajo, si nasprotujejo itn. V varnem okolju si posamezniki upajo tudi tvegati – tako da izrečejo svoje ideje, da nasprotujejo drugim in da javno priznajo zmoto ter spremenijo mišljenje brez strahu pred zasmehovanjem in/ali kaznovanjem (Gartner 2018, 22–23). Kot navaja Šimenc (2006, 14): »Dialoga učitelj ne more zapovedati, lahko le prispeva k vzpostavitvi prostora, v katerem bo mogoč.«

V šolah znotraj razredov/oddelkov prevladuje delo v skupinah in ne skupnostih. Učenci kot člani skupin imajo znotraj njih največkrat celo dodeljene/razdeljene individualne vloge (vodja, zapisovalec, časomerilec …) Naravnani so k temu, da opravijo skupni cilj, tj. s strani učitelja/-ice podano nalogo. Vprašanje pa je, koliko znotraj skupin resnično sodelujejo, izmenjujejo in vrednotijo individualna mnenja, izkušnje, poglede na obravnavano snov, razmišljajo sodelovalno, kreativno, kritično in skrbnostno. Koliko so med sabo povezani in kot skupina posameznikov tvorijo celoto – skupnost.

Ker je vse očitnejše, da, kot navaja *Šipuš (*2022, po Beck-Gernsheim 1996), »moderno življenje usmerja posameznika v ukvarjanje s samim seboj, kar vpliva na zmanjšanje možnosti (in želje/potreb) sodelovanja z drugimi in na samo solidarnost«, je razvijanje skrbnostnega in sodelovalnega mišljenja, ki sta poleg kritičnega in ustvarjalnega mišljenja osnova dela pri FzO, danes še kako nujno.

Ko govorimo o t. i. *skrbnostnem mišljenju*, mislimo na skrb, ki jo imamo do nekoga, kar kažemo z odnosom. Skrbnostno mišljenje pomeni pozornost do drugih, pomeni željo, da bi nam bilo mar za druge in da bi bilo drugim mar za nas. Skrb do nekoga ni enako skrbi za nekoga (npr. poskrbeti za otroka ni nujno enako kot skrbeti zanj). V tem primeru skrbnost oz. skrb ne pomeni dela v smislu skrbeti za nekoga, temveč motivacijo in delovanje, ko skozi dialog z drugim oz. drugimi (po)kažemo, da nam je mar zanj/zanje. Taka

»skrb do« je skozi dialog le implicitno zajeta – je nekaj, kar otroci izkusijo, občutijo in se ne pogovarjajo toliko o njej. Kadar imamo razvito skrb do nekoga, pomeni, da smo zanj tudi občutljivi – smo razumevajoča in ne le razumna oseba. Ob tem razvijamo vrednote, čustva, empatijo, simpatijo z drugimi, gradimo demokratični značaj. Skrbnostno mišljenje je torej hkrati vrednota in praksa (Gartner 2018, 22–23).

Če povzamemo: bistvo »skrbi do« so pozitivna naravnanost do, vrednotenje, čustva, želje, sočustvovanje, prijaznost in subjektivna intuitivnost. Lipman je kot pojmovne različice skrbnostnega mišljenja navedel: vredno(s)tno mišljenje, afektivno, aktivno, empatično in normativno mišljenje. S filozofijo za otroke pa skušamo tudi doseči, da bi bilo otrokom mar za resnico, da bi zavzeli pozitiven odnos do raziskovanja oz. da jim bo mar za raziskovanje (Gartner 2018, 27).

Sodelovalno mišljenje pomeni, da mislimo skupaj z drugimi, da se pri svojih razmislekih navezujemo na misli in ideje drugih, pomeni napredek v skupnem mišljenju, ki se razvija v skupnosti raziskovanja. Obstoj skupnosti implicira, da ljudje sodelujejo (Hymer in Sutcliffe 2017, 90–91). Kadar sodelovalno mislimo z drugimi, smo odprti za dialog z drugimi, smo pripravljeni postaviti interes drugega pred lastni interes (npr. prednost pri govorjenju). Pri tem je seveda pomembno, da se sliši glas vsakega udeleženca. Sodelovalno mišljenje je nasprotno tekmovalnemu mišljenju, ki je po navadi spodbujano v debatah.

S tem ko vzpostavljamo kolektivizem, pa seveda nikakor ne želimo poenotiti mišljenja, ne želimo priti do univerzalnega koncepta, ki izključuje, temveč želimo doseči vključevanje oz. multiperspektivno razumevanje. Želimo spodbuditi razmišljanje in navade, da bi spoznali, da so samostojna entiteta, pa vendar nenehno v relaciji in soodvisnosti z drugimi. Gartner (2018) po Ann Margaret Sharp navaja, da je to, kar počnejo otroci v raziskovalnih skupnostih, ko delijo svoje poglede na izbrano temo oz. problem, enako kot »iti se obiskovanje«. Gre za namensko vstopanje v svet drugih z različnimi pogledi, preteklostjo, pozorno poslušanje njihovih zgodb, poskus razumevanja njih in njihovega pogleda na svet. Sharpova meni, da otroci poskušajo zgraditi mostove med različnimi razumevanji situacij (Gartner 2018, 28).

Ob kritičnem, sodelovalnem in skrbnostnem mišljenju učenci pri FzO razvijajo tudi *ustvarjalno mišljenje*. V skupnosti raziskovanja razmišljajo o razlagi nekega pojava ali dogodka, ustvarjajo nove ideje in pomene posameznih pojmov, vprašanj, si zamišljajo in konstruirajo verjetne razlagalne hipoteze, razvijajo ustvarjalno domišljijo, pišejo, rišejo, igrajo itn. »Skoraj vsak be-

sedni prispevek k raziskovanju razumemo kot unikaten proizvod trenutka« (Hymer in Sutcliffe 2017, 93).

Kot pišeta Hymer in Sutcliffe, je osnovni dispozitiv programa filozofije za otroke izredno preprost: skupnost učencev, ki se oblikuje ob razpravljanju o nekaterih vprašanjih. »Učinki procesa, ki se začne oblikovati, pa so celoviti in daljnosežni – otroci veliko pridobijo tako na akademski kot socialni ravni« (Hymer in Sutcliffe 2017, 9).

Po Šimenc (2016, 109) filozofsko raziskovanje pomaga otrokom razviti temeljne spretnosti in dispozicije, ki bodo omogočile njihovo dejavno življenje v družbi. Naloga programa FzO tako ni prenos vednosti, temveč predvsem vzgoja za demokratičen značaj. »Praksa filozofije za otroke je pokazala, da ima ukvarjanje mladih s filozofijo v skupnosti raziskovanja številne pozitivne učinke, za katere si prizadevajo tudi šole. Razvoj programa je postopno pripeljal do prepričanja, da je mogoče skupnost raziskovanja razumeti širše in njeno delovanje uporabiti tudi na področjih, ki niso neposredno filozofska« (Šimenc 2016, 51).

Pri FzO je pomembno, da se premisleki oz. filozofska diskusija vzpostavljajo ob vprašanjih učencev. Osnova zanimanja, čudenja in posledično raziskovanja so prav vprašanja, ki si jih postavljajo učenci. Spraševanje in samospraševanje sta vzpostavljena kot temelj raziskovanja.

Vprašanja oz. (samo)spraševanje kot osnova čudenja in mišljenja

Ljudje vsak dan postavljamo vprašanja sebi in drugim, ko želimo nekaj izvedeti, se o nečem prepričati, ko raziskujemo, ko tehtamo probleme in se odločamo, kaj naj storimo, oblečemo, jemo, počnemo ipd. Vprašanja nam pomagajo raziskovati in razumeti stvari, so ključnega pomena pri reševanju problemov, snovanju rešitev in uveljavljanju sprememb (Godinho 2008). Vprašanja so torej najnaravnejša oblika spoznavanja sveta (Bissachi 2018a, 57, po Marentič Požarnik in Plut 1980).

Zastavljanje vprašanj je brez dvoma že od nekdaj tudi stalnica dela in učenja v šoli, je ena najpogostejših in najpomembnejših dejavnosti učiteljev. Učitelju rečemo tudi »profesionalni spraševalec«. Vprašanja se pojavljajo celoten učni proces – od ugotavljanja predznanja do spodbujanja in ugotavljanja napredka pri učencih. Z vprašanji ugotavljamo, kaj učenci že vedo, kaj jih zanima, kako razmišljajo, kakšno je njihovo razumevanje in kako se učijo. Spraševanje vabi

učence k razmišljanju in učenju (spodbujajo dejavno vključevanje v učenje), vprašanja pomagajo učencem pri samoregulaciji učenja, vzbudijo zanimanje in radovednost (sprožijo nadaljnja vprašanja), oblikujejo mišljenje in pomagajo vzpostaviti povezave (»Vprašanja v podporo učenju« 2016).

Ob vprašanjih, ki si jih postavljamo v življenju, seveda ne razmišljamo, katero vrsto mišljenja pri tem razvijamo. Z vprašanji, ki jih učitelji postavljamo učencem, pa lahko načrtno razvijamo različne ravni njihovega mišljenja. Zato je zelo pomembno, da učitelj razmišlja o tem, kakšna so njegova vprašanja, zakaj jih postavlja in kaj lahko doseže z njimi (Bissachi 2018b, 72). Pomembna je torej učiteljeva pripravljenost za aktivno učno delo na eni strani ter priprava kakovostnih vprašanj na drugi.

Čeprav učitelji postavljamo vprašanja spontano glede na odgovore učencev ali svoje cilje, je prav, da si nekaj ključnih vprašanj pripravimo že vnaprej. Pomembno se je zavedati, da vrsta in kakovost naših vprašanj predstavljata pomemben vidik kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa in oblikujeta prostor za učenje. Struktura učiteljevega vprašanja močno vpliva na učenčev odgovor. Obstaja prepričanje, da je enostavno postavljati vprašanja, težje pa odgovarjati nanje. Toda resnica je, da je teža ravno v postavljanju »pravih« vprašanj, česar se moramo naučiti tudi učitelji. Pravo spraševanje zahteva vedenje o tem, kaj vprašati in kako. Seveda namen postavljanja vprašanj ni zgolj ta, da se naučimo vprašati ali da se zadovoljimo zgolj z zastavljanjem vprašanj. Kot pravi Šimenc (2006), je posebnost t. i. pravih (filozofskih) vprašanj v tem, da nam odpirajo nova vprašanja. »Dober odgovor ni tisti, ki (s hitro rešitvijo) zapre vprašanje, s katerim smo začeli raziskavo, temveč tisti, ki nam odpira nove poglede« (prav tam, 32).

Učitelji bomo dosegli večji učinek, če učencem zastavimo vprašanje, namesto da jim podamo razlago (»Vprašanja v podporo učenju« 2016). Razlaga omogoča učencu, da izključi lastno inteligenco in za razumevanje snovi uporabi učiteljevo. Vendar je za pravo razumevanje potrebna lastna dejavnost (Bissachi 2018b, 61). Učinek seveda dosežemo tudi, če izvedemo dejavnost, ki vključuje vprašanja (»Vprašanja v podporo učenju« 2016). S tem ko učitelji postavljamo otrokom vprašanja, jim predstavimo raznolikost pravih vprašanj ter posredno tudi model/zgled, po katerem naj sprašujejo sebe oz. druge. Pomagamo jim do izkušnje, da je tak način učenja smiseln in učinkovit.

Pomembno je, da učitelj zastavlja vprašanja tako, da jih učenci doživljajo kot spodbudo k razmišljanju in ne kot iskanje neznanja ali discipliniranje (so torej brez vrednotnih sodb), da se primerno odzove na napačne odgovore učencev ter da usmerja njihov način razmišljanja tako, da jim s primerno povratno

informacijo pomaga do uvida, da je njihov odgovor napačen (»Vprašanja v podporo učenju« 2016). Če je namen postavljanja vprašanj učenje skozi razpravo, potem vnaprej pričakovani odgovori onemogočajo tako razpravo kot vznikanje novih odprtih vprašanj. Če učenci menijo, da učitelj pričakuje točno določen odgovor, pa jih to utegne odvrniti od tega, da bi na vprašanja odgovarjali iskreno ali sploh odgovarjali (Godinho 2008).

Poleg zavedanja pomena spraševanja je zelo pomembno tudi zavedanje o pomembnosti tega, da damo učencem, ko jih nekaj vprašamo, dovolj časa za razmislek. Povprečen čas čakanja učitelja na odgovor učenca naj bi bil zgolj eno sekundo, pozitivne učinke pa naj bi dosegli že, če čakalni čas podaljšamo na vsaj tri sekunde (Bissachi 2018b, 77–78, po Tomič 1999). Tišina namreč ne pomeni nujno nedela, vendar je včasih nujen pogoj za razmislek. S tem ko počakamo na odgovor, učencem omogočimo, da oblikujejo daljše in boljše odgovore, ter pokažemo, da nas res zanima, kaj o vprašanju oz. temi mislijo, kako razmišljajo.

Če povzamemo z besedami Grušovnika (2022), je glavni cilj zastavljanja vprašanj (s strani učiteljev in učencev) spodbujanje dejavnosti na višjih epistemskih ravneh (torej negovanje zahtevnejših miselnih procesov) ter spodbujanje zanimanja in radovednosti učencev.

Zaključek

»Oblikovanje samostojnega, razmišljujočega in odgovornega posameznika, ki se opira na kakovostno pridobljeno znanje in socialne ter druge spretnosti, je temeljni cilj vzgoje in izobraževanja,« piše *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011, 13–14), v kateri med drugim lahko tudi preberemo, da »vzgoja in izobraževanje v šoli ne smeta prožnosti posameznikov sprevračati v njihovo nekritičnost in vodljivost« (prav tam, 21).

Če bi izhajali zgolj iz slovarske razlage (*SSKJ*) terminov »poučevati« in »učiti«, bi lahko morda sklepali, da izobraževanje (ki vključuje »poučevanje« in »učenje«) v naših šolah največkrat poteka tako, da so zgolj učitelji tisti, ki poučujejo/učijo (še bolje – naučijo) učence, učenci pa so pasivni prejemniki znanja učiteljev. Seveda bi tak sklep sprejeli na osnovi napačnih premis, saj slovarska razlaga omenjenih pojmov gotovo ni zadostna za sklepanje o dejanski izvedbi oz. praksi poučevanja in učenja. A prav to je tisto, kar smo želeli med drugim poudariti v pričujočem prispevku – da zgolj enostransko, enosmerno (od učitelja k učencu), nekritično podajanje in/ali sprejemanje informacij ni nujno edino pravo, da obstajajo različni načini in pogledi – tudi ko govorimo o »poučevanju« in »učenju«.

Strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju so opredeljeni kot dejavnik, ki ima najpomembnejši vpliv na kakovost izobraževanja (*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* 2011, 467) ter seveda posledično na znanje učencev, bodočih aktivnih – v smislu zaposlenih – državljanov. Pojem »aktivnih« smo vezali zgolj na zaposlitev z razlogom, ker bo gotovo vsak izmed učencev nekoč res iskal in (upajmo) pridobil zaposlitev, ki je pogoj za preživetje. Vprašanje pa je, ali bo vsak izmed njih postal tudi aktiven državljan v smislu participacije v družbenem življenju – z razvitimi sposobnostmi kritičnega mišljenja in lastno kritično držo.

V prispevku smo opozorili na pomen načina učiteljevega poučevanja, ki mora imeti za enega izmed osrednjih (neposrednih ali posrednih) ciljev tudi »učenje mišljenja« svojih učencev. Nujno je, da poučevanje presega zgolj posredovanje učiteljeve lastne vednosti ter vključuje tudi (ali pa predvsem) učenje in omogočanje raziskovanja in razumevanja. Čeprav je postavljanje vprašanj stalnica učiteljevega dela, ne sme biti vezano le na preverjanje znanja in priklic podatkov. Za razliko od tega naj učitelji razmišljajo načrtno o svojih vprašanjih za učence, zato da bi pri njih spodbujali razvijanje kritičnega mišljenja – ali še bolje, naj z vprašanji oz. nalogami spodbujajo učence, da (se) bodo spraševali in kritično razmišljali sami. »Poznavanje podatkov, dejstev, definicij, zakonov ipd. je integralni del znanja, vendar tako znanje ni zadostno, zato je treba težiti k temu, da si jih učenci prisvojijo, jih uporabljajo in osmišljajo. Slednjega ni mogoče doseči brez tega, da šola in učitelji učencu nalagajo zadostenobseg kakovostno zasnovanega učenja v šoli in za šolo« (*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* 2011, 29).

Ker so otroci po naravi filozofi in je filozofija pravzaprav nekaj, kar je v njihovem in našem življenju in iz njega izhaja, je naloga učiteljev, da prepoznamo, sprejmemo in negujemo otroško radovednost ter jo opremljamo z veščinami mišljenja. Kritično mišljenje je, kot pravita Rupnik Vec in Kompare (2006), namreč bolj podobno vseživljenjskemu potovanju kot nečemu, kar se zgodi na štirinajstdnevnem modulu, zato ni nikoli prezgodaj, da začnemo delati na tem. Če k temu dodamo še premislek filozofa M. Lipmana, ustanovitelja programa filozofija za otroke (FzO), je za razvijanje kritičnega mišljenja na začetku odraslosti prepozno, treba je začeti dovolj zgodaj, da se kritičnost oblikuje kot značajska lastnost (Hladnik in Šimenc 2008, 77).

S filozofijo za otroke učenci razvijajo štiri vrste mišljenja (kritično, skrbnostno, sodelovalno in ustvarjalno), filozofsko raziskovanje pa jim pomaga razviti temeljne spretnosti in dispozicije, ki jim bodo omogočile dejavno življenje v družbi. Ob predstavitvi namena in pomena uporabe metodologije dela

pri FzO smo v prispevku izpostavili raziskovalno skupnost kot pomembno, a manjkajočo kategorijo tako v šolskem kot družbenem sistemu – skupnost, katere člani so (za razliko od skupine) med seboj povezani, enakovredni, imajo razvito skrb in pravičnost drug do drugega, si zaupajo, se spoštujejo, izrekajo in po potrebi dopolnjujejo lastne ali tuje misli, tvorijo celoto in napredek v skupnem mišljenju.

Menimo, da so povsem nazorni tako teoretični premisleki, zajeti v prispevku, kot tudi številni aktualni dogodki iz vsakdanjega življenja, ki potrjujejo pretiran individualizem posameznikov in nakazujejo, da zgolj sobivanje v družbenih skupnostih ni (nujno) dovolj, temveč so znotraj teh pomembni tudi ali pa predvsem skrb do drugih, sodelovanje z drugimi, varno in spodbudno okolje za delovanje, pozitivna naravnanost do in kritična drža. Slednja ni zgolj stvar znanja/vednosti, temveč je povezana tudi z osebnostnimi lastnostmi posameznika in oboje naj bi učenci razvijali v šoli. Ob tem je nujno zavedanje učiteljev, da kritičnega mišljenja in kritične drže ne moremo učiti zgolj v smislu posredovanja informacij o tem, kaj to je in kakšni naj bodo učenci, temveč ju moramo sami prakticirati in ponazarjati z zgledom.

Če ponovno navedemo besede Rupnik Vec in Kompare (2006, 315, 13), da kritično mišljenje ni zgolj ena izmed vzgojno-izobraževalnih opcij, temveč nujni pogoj in moralna pravica vsakega učenca, če imajo, kot piše *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011), učitelji najpomembnejši vpliv na kakovost izobraževanja in če se razvoj sposobnosti »dobrega« mišljenja in kritičnega duha na ravni posameznika povezuje z »boljšim« razmišljanjem širšega prebivalstva in družbe, se zdi, da bi moralo biti več kot očitno in neizpodbitno dejstvo, da vse omenjeno ne sme biti (več) zgolj potencialna, temveč dejanska teorija in praksa izobraževanja.

Literatura

- *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* 2011. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2017/09/Bela-knjiga-o-vzgoji-in-izobra%C5%BEevanju-v-RS-2011.pdf.
- Bissachi, E. 2018a. »Filozofija in vprašanja v vzgoji in izobraževanju.« *Filozofija na maturi* 50 (25): 72–83.
- Bissachi, E. 2018b. »Vloga spraševanja pri poučevanju predmeta Filozofija za otroke.« *Analiza*, časopis za kritično misel 22 (3): 57–67.
- Gartner, S. 2018. »Spoštovanje individuuma in preseganje individualizma s feministično etiko in s filozofijo za otroke.« *Analiza, časopis za kritično misel* 22 (3): 19–31.

- Godinho, S. 2008. *Ali je to vprašanje: Strategije postavljanja in spodbujanja vprašanj: preizkušeni nasveti in zamisli za učinkovito poučevanje*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Grušovnik, T. 2022. »Zastavljanje vprašanj.« Prispevek na Konferenci DUH, Ljubljana, 28. 6.
- Hitchcock, D. 2022. »Critical Thinking.« V The Stanford Encyclopedia of Philosophy (zimska izdaja 2022), E. N. Zalta in U. Nodelman (ur.). https://plato.stanford.edu/archives/win2022/entries/critical-thinking
- Hladnik, A., in M. Šimenc. 2008. Šola, mišljenje in filozofija: filozofija za otroke in kritično mišljenje. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Hymer, B. in R. Sutcliffe. 2017. *Filozofija za otroke: zelo kratek uvod*. Ljubljana: Krtina.
- Klampfer, F., J. Bregant in S. Gartner. 2008. *Telovadnica za možgane: uvod v kritično mišljenje*. Maribor: Svarog.
- Kotzee, B. (2018). Applied epistemology of education. V: D. Coady in J. Chase (ur.). *The Routledge Handbook of Applied Epistemology*. Routledge. 211–229.
- Lipman, M. 1996. »Vodenje filozofskega dialoga.« V M. Šimenc in R. Kotnik (ur.) *Filozofija v šoli: prispevki k didaktiki filozofije,* 99–122. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rupnik Vec, T., in A. Kompare. 2006. *Kritično mišljenje v šoli: strategije poučevanja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- *Slovar slovenskega knjižnega jezika (SSKJ)*. 2023a. https://fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=130&View=1&Query=pou%C4%8Devati.
- *Slovar slovenskega knjižnega jezika (SSKJ)*. 2023b. https://fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=130&View=1&Query=u%C4%8Diti.
- Šimenc, M. 2006. *Didaktika filozofije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Šimenc, M. 2016. *Nove prakse filozofije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Šimenc, M. 1996. »Mesto vednosti v gimnazijskem pouku filozofije.« V M. Šimenc in R. Kotnik (ur.), *Filozofija v šoli: prispevki k didaktiki filozofije,* 21–30. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Šipuš, K. 2022. »Zakaj je vredno krepiti integriteto otrok v šoli. Prve izkušnje pilotnega projekta Krepitev integritete učencev v osnovni šoli.« *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno-izobraževalnega dela* 53 (3–4): 40–45.
- *Učni načrt. Izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja.* Filozofija za otroke. 2006. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod RS za šolstvo. *https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/3-letni-lahko-krajsi/Filozofija_za_otroke_izbirni.pdf*.
- »Vprašanja v podporo učenju.« 2016. V *Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Integriteta v kontekstu šole

O avtorju

Dr. Jernej Šoštar je ravnatelj Osnovne šole Kašelj.
jernej.sostar@oskaselj.si

Povzetek

V šoli se vključuje tako komponento vzgojne predanosti kot tudi vzgojno komponento (Jelić idr. 2021; Meyer 2002). Šola kot institucija želi učenca vzgajati z namenom spodbujanja moralnega in etičnega razvoja kot temelja za kasnejše razumevanje, empatijo, sodelovanje, povezanost in integriteto posameznika. Integriteta učencev v okviru vzgojne funkcije šole pomeni pravilno moralno sklepanje učenca, prepoznavanje dobrega in zla, empatijo, čut za skupno dobro, odgovornost, iniciativnost, konstruktivno reševanje konfliktov, ustrezen postopek odločanja itd. Čeprav je v tradicionalnih kulturah poudarek na izobraževanju, vsebine posameznih predmetov dajejo možnost vzgojne dejavnosti.

Ključne besede: integriteta učenca | razvoj socialnih kompetenc | poučevanje

Student Integrity in the School Context

Jernej Šoštar, PhD, Kašelj Primary School

Abstract

School involves both the component of commitment to moral education as well as the component of moral education itself (Jelić et al., 2021; Meyer, 2002). As an institution, school aims to provide students with a moral education in order to promote moral and ethical development as a foundation for the later understanding, empathy, cooperation, connection and integrity of the individual. The integrity of students within the educational function of the school means correct moral reasoning, recognition of good and evil, empathy, a sense of the common good, responsibility, initiative, constructive resolution of conflicts, an appropriate decision-making process, etc. Although the emphasis in traditional cultures is only on the learning process, the content of individual subjects provides the possibility of moral educational activities.

Keywords: *student integrity | development of social competences | teaching*

Uvod v integriteto učenca

Integriteta učenca je ključnega pomena za uspeh v šoli in življenju. Gre za značilnost vseh deležnikov šolskega prostora (učenca, učitelja in starša), ki zajema poštenost, odgovornost, samodisciplino in spoštovanje drugih. Vzpostavitev integritete učenca v šoli je pomembna naloga, ki zahteva sodelovanje učiteljev, staršev in celotne šolske skupnosti. V tem članku bomo osvetlili, zakaj je integriteta pomembna za učence, kako jo vzpostaviti in ohraniti ter kako lahko pripomore k izboljšanju celotne šolske izkušnje vseh deležnikov šolskega prostora. Višja ko je integriteta, večja je suverenost učitelja, boljši sta samopodoba in samozavest učenca ter večje je zaupanje staršev v šolski sistem.

Da bi olajšali celostni razvoj otroka v okviru šole, je nujno, da vsaka šola vključuje tako komponento vzgojne predanosti kot tudi vzgojno komponento (Jelić idr. 2021; Meyer, 2002). Šola kot institucija mora učenca vzgajati z namenom spodbujanja moralnega in etičnega razvoja kot temelja za kasnejše razumevanje, empatijo, sodelovanje, povezanost in integriteto posameznika. Integriteta učencev v okviru vzgojne funkcije šole pomeni pravilno moralno sklepanje, prepoznavanje dobrega in zla, empatijo, čut za skupno dobro, odgovornost, iniciativnost, konstruktivno reševanje konfliktov, ustrezen postopek odločanja pri kršitvah šolskih pravil in iskanje rešitev, ki krepijo vzgojno noto šole.

Prejšnje teorije (predvsem Kolbergova in Hofmanova teorija) so se večinoma ukvarjale s kontekstualnim razvojem le ene komponente moralnega razvoja posameznika, kognitivne ali afektivne komponente. Vsekakor je za razvoj celostnega, ozaveščenega posameznika treba upoštevati in razvijati obe komponenti v okviru izobraževalnega sistema.Razvoj sposobnosti in veščin temelji na podlagi procesa odločanja, moralnega sklepanja, empatije, razvijanja odgovornega odnosa do sebe in drugih, sposobnosti organizacije lastnega časa in prispevka k skupnosti (Meyer 2002). Na primer pri učenju zgodovine ali književnosti učenci z analizami vzrokov, posledic in motivov vedenja razvijajo sposobnost premika od svojega vidika k opazovanju z drugih vidikov in sposobnost razvijanja empatije, kar je pogoj za objektivno, argumentirano in zavestno sklepanje (Woodhouse in Fleming 1976).

Tudi pri pouku likovne umetnosti, glasbene umetnosti in športne vzgoje učenci posredno spoznavajo sodelovanje, spoštovanje pravil, strpnost, empatijo pa tudi odgovornost do drugih učencev (Kao 2019). Pravila v športu oz. ferplej posredno pouči učence o pravilih na splošno, o pravilih, ki

določajo vedenje, pa tudi o pravilih o odnosih in mejah odnosov z drugimi (Mouratidou idr. 2007). Že v prvem šolskem triletju naj bi učenci osvojili, razumeli in sprejeli poraz ter imeli ustrezna orodja za pristop k svojemu notranjemu in zunanjemu svetu, ko se poraz zgodi. Takšne strategije se kasneje v življenju uporabljajo kot prevladujoče strategije za soočanje z življenjskimi težavami in morebitnimi frustracijami (Bessa idr. 2019). Ko je učno gradivo v kakršnem koli smislu povezano z resničnimi življenjskimi situacijami, torej ima praktično uporabo, spontano učenje ne zagotavlja le kognitivnega razvoja otroka, ampak tudi socialno-čustveni razvoj.

Integriteta učenca v kontekstu šole

Šola je ob družini eden od osnovnih kontekstov odraščanja, razvoja nasploh, razvoja specifičnih veščin, kognicije, socialno-čustvenega aparata pa tudi morale.

Razvoj vedenja in lastnosti, na katerih temelji učenčeva integriteta, je v šolskem kontekstu mogoč le v situacijah, ko učenec samostojno in aktivno raziskuje, uporablja naučeno, sprašuje, razlaga, razpravlja, se zanima tako s pomočjo problemskega učenja kot tudi s pomočjo mehanizmov učenja z raziskovanjem. Ozirajoč se na predhodna spoznanja s poučevanjem, usmerjenim v reševanje problemov, spodbujamo razvoj integritete in pravilnega sklepanja, da učenci ob didaktično zasnovanih kognitivnih ovirah aktivno iščejo možnosti za končno rešitev. Praviloma učenci na koncu izberejo najugodnejšo rešitev. Višja ko je integriteta učenca, večja je verjetnost, da bo najugodnejša rešitev za učenca tista, ki je v skladu z normami v družbi in pravili pravilna oziroma družbeno sprejemljiva. Tako spodbujamo kritične in ustvarjalne sposobnosti učencev, veščine analize, vrednotenja, samostojnega odkrivanja in sklepanja.

Poleg tega je položaj učencev v razredu najbolj odvisen od tega, kako jih učitelj dojema, torej od učiteljevega prepričanja, koliko so učenci sposobni samostojno in aktivno sodelovati pri sprejemanju odločitev, ki so usklajene z njihovo voljo in osebnimi vrednotami (Korthagen in Vasalos 2005; Eccles in Midgley 1989). Tudi sodelovanje pri odločanju in sodelovanje pri skupinskih dejavnostih pri pouku omogočata občutek osebne vrednosti, spoštovanje mnenj in možnost izražanja čustev. Če je v razredu didaktični pristop k pouku takšen, da se sodelovanje od učenca zahteva in pričakuje, in je poslušnost zgolj izraz učenčevega strahospoštovanja, je integriteta (avtonomija) učenca odsotna. Le aktivno in motivirano sodelovanje, ki hkrati

aktivira, subjektivno smiselnost sodelovanja, skupaj s spoštovanjem učitelja vodi do integritete. Nekateri učitelji v pedagoškem procesu menijo, da je njihova naloga, da učence naučijo le predvideno snov, da morajo biti učenci poslušni in delati, kar jim naročijo, ter da mora pouk potekati frontalno, medtem ko drugi učitelji posvetijo velik del svojega pedagoškega procesa spodbujanju in razvijanju pozitivne učenčeve samopodobe, samospoštovanja, samorefleksije in samovrednotenja, torej avtonomnosti in integriteti učenca. Od učitelja se pričakuje, da bo v konkretnem otroku prepoznal potrebo po avtonomiji v procesu poučevanja in se pri poučevanju usmeril tako, da bo otroku omogočil takšno dejavnost v šoli (Reeve idr. 2004).

Sama potreba po integriteti je definirana kot močna želja po tem, da je oseba akter svojih aktivnosti, glavna odgovorna za svoja dejanja in deluje v skladu s svojimi odločitvami (Lalić-Vučetić idr. 2009). Integriteta in avtonomija učencev seveda ne pomenita popolne neodvisnosti, temveč le možnost izbire po lastni volji. Učitelji v prvi vrsti ne morejo zagotoviti neposredne izkušnje integritete in avtonomije, lahko pa to izkušnjo spodbujajo in podpirajo z oblikovanjem konkretnih dejanj in nalog, s prepoznavanjem notranjih motivacijskih virov otroka. Učitelj skrbi, da so naloge za učenca izziv. Takšne naloge spodbujajo pomen doseganja osebnih ciljev, in če so tudi izzivalne, torej takšne, da nagovarjajo določeno moralno dilemo, spodbujajo samoaktualizacijo in krepijo učenčev občutek za lastno integriteto. V šolah je danes še vedno občasno zastopana potreba učiteljev, da z ekstrinzičnimi spodbudami vplivajo na mišljenje, vedenje in čustva. Občasno so učitelji tudi avtoritarni in premalo skrbijo za otrokove potrebe (Reeve 2009). Tako vedenje lahko definiramo kot težnjo po obvladovanju otroka. Nadzor je mogoče spodbuditi tudi z vzbujanjem zadrege, sramu, krivde in občutkov manjvrednosti (Reeve in Jang 2006).

Izsledki raziskav na tem področju tudi kažejo, da podpirajoč, topel in jasen odnos učiteljev do otrok pozitivno korelira z učnimi dosežki, jasnejšimi procesi oblikovanja pojmov in števil, z logičnim razumevanjem pa tudi s spodbujanjem ustvarjalnosti in nadarjenosti, s krepitvijo samozavesti ter z zmanjšanjem možnosti agresivnosti in disfunkcionalnih konfliktov med učenci (Grolnick in Ryan 1987; Roth idr. 2011). Avtorji omenjenih raziskav zato priporočajo, da šolski strokovni delavci usmerijo svoje delo v spodbujanje introspekcije pri otrocih tako, da učenci pridejo do osebnega vpogleda v svoje interese, svojo izpolnjenost in osebno motivacijo za napredek in učenje, hkrati pa pozitivno spodbujajo vsak otrokov korak k večji samostojnosti, avtonomiji, boljšemu odločanju in večji etičnosti pri lastnem ravnanju. Kljub dejstvu, da bi učitelj, ki izpolnjuje pogoje v smislu izobraz-

be in pedagoške kvalifikacije, moral biti didaktično dovolj podkovan, da bi pouk vodil tako, da se pri učencih spodbuja prej omenjeno, včasih ni tako. Zakaj? Najverjetneje do tovrstne spremembe pride s pridobivanjem poklicnih izkušenj, torej s pridobivanjem občutka o avtonomnosti vsakega otroka, njegovih osebnih interesih in nadarjenosti. Strokovne izkušnje vplivajo tudi na širjenje repertoarja pedagoških ukrepov in didaktičnih pripomočkov, a tudi strokovna usposobljenost strokovnih delavcev posamezne šole vodi do pozitivnih učinkov (Tessier idr. 2008; Collins 2001).

Reeve in Halusic (2009) navajata, da zadovoljevanje osnovnih psiholoških potreb otrok v šolskem kontekstu pozitivno vpliva na psihološki in socialni razvoj šolskih otrok vseh starosti. Tudi pri otrocih s težavami v razvoju so ugotovitve enake – zadovoljevanje potreb po avtonomiji, kompetenci in socialnem povezovanju prispeva k optimalnemu razvoju. Druge ugotovitve kažejo, da sta avtonomija in kompetentnost, gledanje nase kot na skladnega posameznika, pomembnejša napovedovalca psihičnega blagostanja kot povezanost z drugimi (Taylor in Ntoumanis 2007). Strategije, ki jih učitelji lahko uporabljajo za spodbujanje razvoja integritete učencev, so pravzaprav sodobni didaktični pristopi, na primer: aktivno poslušanje, vpogled v želje učencev o načinu dela v šoli, spodbujanje samostojnosti, zastavljanje refleksivnih vprašanj, ustvarjanje možnosti, da se vsak učenec izrazi (koncept pravičnosti), racionalna razlaga ne glede na to, koliko se učitelju zdi, da otrok ni na želeni ravni kognitivnega razvoja, povratna informacija, svetovanje učencem, spodbujanje vprašanj, cenjenje učenčevih izkušenj itd. Vse omenjene pristope najbolje nagovori formativno spremljanje učenca.

Glede na strukturo poučevanja in obnašanje strokovnih delavcev v šoli lahko vidimo, kako lahko strokovni delavci v okviru šole prispevajo k moralni stabilnosti, avtonomiji, jasnosti, odločanju, čustvenemu razvoju in spodbujanju integritete učencev v celoti. Da bi to še bolj spodbujali v vseh izobraževalnih ustanovah, je treba upoštevati sodobna spoznanja etike, pedagogike in psihologije, ki se uporabljajo v teh okvirih. Pogostejše, strukturirano in metodično vključevanje v izobraževalne sisteme oz. spodbujanje nadaljnjega izobraževanja pomeni bogatenje repertoarja veščin vsakega strokovnega delavca v šoli in je kot takšno zagotovo mehanizem, s katerim je mogoče doseči večjo psihološko zrelost udeležencev pedagoškega procesa. Spodbujanje moralnega razvoja in integritete učencev zahteva uporabo interaktivnih metod in oblik dela, ki morajo biti prilagojene starosti učenca, njegovemu razvoju in potrebam, z upoštevanjem sistema nagrajevanja in kaznovanja, uvajanja pravil in vodenja s sodelovanjem učencev pri oblikovanju teh pravil ter, končno, z vključevanjem staršev in drugih odgovornih institucij v šolsko življenje.

Posledično in v skladu s sodobnimi strokovnimi ugotovitvami je potrebno stalno preverjanje ciljev vzgoje in izobraževanja, ciljev in vsebin učnega načrta, odnosov med učitelji in učenci (pa tudi med učitelji) ter usposobljenosti učiteljev za vzgojno-izobraževalno delo (posebej, če gre za vlogo razrednika).

Primer dobre prakse za krepitev integritete učenca v šoli

Komunikacija ima edinstven potencial pri odzivanju na konflikte, ki so nepogrešljivi spremljevalci komunikacije. Največja vrednost komunikacije je v njenem potencialu, ki ni le iskanje rešitve med ljudmi, ampak tudi spreminjanje ljudi na bolje, in to ravno sredi samega konflikta med njimi. Ljudje se v procesu razreševalne komunikacije spreminjajo, ker odkrijejo poti, na katerih se jim ne bo treba ukloniti najbolj destruktivnim pritiskom konflikta: ravnati iz šibkosti namesto iz moči in razčlovečiti sogovornika namesto mu priznati njegove vrline. Premagovanje teh pritiskov vključuje sprejemanje težkih moralnih odločitev, ki ljudi spremenijo na bolje. Tako ljudje v sebi odkrijejo sposobnosti za dobro, česar pred tem niso poznali. Ob tem se še naučijo, kako uporabiti te pozitivne sposobnosti pri soočanju z življenjskimi problemi in pri povezovanju drug z drugim, hkrati pa ljudje z načinom komunikacije spremenijo tudi svoje družinske, poslovne, sosedske in institucionalne interakcije. Iz tega sledi, da se učinki dobre komunikacije razširijo prek posameznih rešitev nesporazumov in skupaj učinkujejo na širša socialna področja, na katerih v naši družbi običajno potekajo vsakodnevne interakcije. Če se navežemo na integriteto, lahko tako brez zadržkov zaključimo, da je interesna dejavnost medvrstniške mediacije, kjer se učimo razreševalne komunikacije, eden izmed primerov dobre prakse za krepitev integritete učenca v šoli.

Zakaj je medvrstniška mediacija primer dobre prakse za krepitev integritete? Glede na izkušnje ugotavljamo, da obstajata naklonjenost in zaupanje v mediacijo kot postopek, ki ima vzgojni učinek in je kot takšen smiseln za uporabo v šolskem sistemu. Z mediacijo se konflikti v večini primerov uspešno razrešijo in obe sprti strani sta z izidom zadovoljni. Prek mediacije učenci na podlagi aktivnega učenja usvajajo tudi pomembne življenjske veščine, kot so komunikacija, iskanje in evalviranje rešitev, sprejemanje odgovornosti za lastne odločitve, sobivanje z drugače mislečimi itd. Vnos mediacije kot metode razreševanja sporov v šolski sistem se zdi primeren, saj s tem učence s pomočjo žive transakcije in končno tudi transformacije

učimo, kako po mirni poti razrešiti medsebojne spore, s pomočjo aktivnega učenja se učijo in ponotranjijo vrline, kot so opravičilo ter priznanje svoje napake nasprotniku. Navsezadnje je mediacija primerna za krepitev integritete učenca, saj povečuje samospoštovanje učencev, jih opolnomoči in prispeva k njihovi osebnostni rasti. Mediacija tudi blaži nasprotovanje učencev in vpeljuje strukturo, znotraj katere svobodno sprejemajo odločitve.

Sklepne misli

Na podlagi preučevanja različnih vidikov integritete v šoli lahko sklepamo, da je integriteta ključnega pomena za vzpostavitev zaupanja med učitelji in učenci ter za spodbujanje pozitivne kulture učenja. Pomembno je, da se učitelji osredotočijo na evalvacijo aktivacije učenca v razredu, saj le-ta lahko pomaga pri zagotavljanju, da se učenci vključijo v učni proces na način, ki je zanje najboljši.

Prav tako je pomembno spodbujanje samopodobe učencev s pohvalo, saj to lahko pomaga pri izboljšanju njihovega samospoštovanja in samozavesti ter prispeva k pozitivnejšemu vzdušju v razredu. Pomembno je tudi spodbujanje evalvacije možnosti izbire, saj lahko pomaga k izboljšanju motivacije učencev za učenje in jih spodbuja k razvoju samostojnosti ter kritičnega razmišljanja.

Razvoj integritete učenca bi zato poleg osvajanja znanja moral biti eden izmed poglavitnih ciljev delovanja vzgojno-izobraževalnih zavodov.

V sodobnem času se izrazito povečujeta individualizem in nezmožnost družbene komunikacije. Kapitalistična ureditev in gonja za materialnimi dobrinami povzročata vse več konfliktnih situacij in človek postaja žrtev svojih iluzornih materialnih želja, katerih uresničitev pa ga, ironično, ne zadovolji. Althusser s svojo teorijo šolskega ideološkega aparata države, ki je ključen za ohranjanje vodilne kapitalistične ideologije, lepo prikazuje, kako je šolski sistem ali pa izobraževanje kot takšno pomembno pri produciranju družbeno zaželenih posameznikov. Ključno vlogo pri tem ima vodja – učitelj. Šolski sistem mu namreč podeljuje kompetenco, da sorazmerno avtonomno vodi proces vzgoje in izobraževanja v šolski skupnosti. Zaradi že zgoraj omenjenih in predstavljenih družbenih okvirjev je veščina komunikacije učitelja ključnega pomena. Poleg poznavanja jezika in posedovanja veščine retorike ter argumentacije je komunikacija ena od pomembnejših lastnosti, ki opredeljuje odličnega učitelja. Učitelja, ki zna vedno prisotne konflikte

in z njimi povezane disfunkcionalne odnose spremeniti v evolutivne in konstruktivne odnose. Znanje učitelja iz dobre komunikacije v takšnih razmerah ponuja izhod iz na prvi pogled brezizhodnega položaja. Ponuja način komunikacije, možnost biti slišan in možnost oblikovanja rešitve spora po svoji meri. Ponuja možnost najdene rešitve, ki je sprejemljiva za kakršen koli nemoten in uspešen odnos med sprtima subjektoma ter omogoča evolutivni razvoj oddelka, kar je cilj vsakega učitelja. Ob tem ponuja še osebnostno rast učencev in uvid v stanje, čustva in težave drugega, zato je učitelj, ki premore vrlino dobre komunikacije, kot neka medla, v daljavi svetleča se luč, ki posamezniku v današnji kruti kapitalistični družbi daje veljavo in pomembnost pri soodločanju o svojem lastnem obstoju ter ga vzgaja v duhu egalitarne in spravljive, med seboj komunicirajoče družbe. Kaj torej ponuja? Ponuja dobro didaktično metodo za krepitev integritete učenca.

Literatura

- Bessa, C., P. Hastie, R. Araújo in I. Mesquita. 2019. »What do we know about the development of personal and social skills within the sport education model a systematic review.« *J. Sports Sci. Med*, 18(4): 812–829.
- Collins, W. A., in L. Steinberg. 2006. »Adolescent development in interpersonal context.« V *Handbook of child psychology 4*, ur. W. Damon, 1003–1067. New York: Wiley.
- Eccles, J. S., in C. Midgley. 1989. *Stage/environment fit: developmentally appropriate classrooms for young adolescents*. New York: Academic Press.
- Eccles, J. S., in Midgley, C. 1989. *Stage/Environment Fit: Developmentally Appropriate Classrooms for Early Adolescence*. In R. E. Ames, in Ames, C. (Eds.), Research on Motivation in Education (Vol. 3, pp. 139-186). New York: Academic Press.
- Grolnick, W. S., in R. M. Ryan. 1987. »Autonomy in children‘s learning: an experimental and individual difference investigation.« *Journal of Personality and Social Psychology* 52 (5): 890–898.
- Jelić, M., I. Stojković in R. Antonijević. 2021. »Moralni razvoj i moralno vaspitanje učenika u školi.« *Inovacije u nastavi* 35(1): 17–32.
- Kao, C. C. 2019. »Development of team cohesion and sustained collaboration skills with the sport education model.« *Sustainability* 11 (8): 2348.
- Lalić-Vučetić, N., I. Đerić in R. Đević. 2009). »Učenička autonomija i interpersonalni stil nastavnika u teoriji samodeterminacije.« *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* 41 (2): 349–366.

- Meyer, H. 2002. *Didaktika razreda: pogovor o didaktiki, metodiki in razvoju šole*. Ljubljana: Educa.
- Meyer, J. D, I. B. Tallir, B. Soenens, M. Vansteenkiste, N. Aelterman, L. V. D. Berghe, L. Speleers in L. Haerens. 2014. »Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education?« *Journal of Educational Psychology* 106 (2): 541–554.
- Mouratidou, K., S. Goutza in D. Chatzopoulos. 2007. »Physical education and moral development: An intervention programme to promote moral reasoning through physical education in high school students.« *European Physical Education Review* 13 (1): 41–56.
- Reeve, J. 2009. »Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive.« *Educational Psychologist 44* (3), 159–175.
- Reeve, J. 2011. *Teaching in ways that support students' autonomy: enhancing teaching and learning.* Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Reeve, J. 2011. „Teaching in ways that support students' autonomy". v D. Mashek & E. Y. Hammer (Eds.), Empirical research in teaching and learning: Contributions from social psychology (pp. 90–103). Wiley Blackwell.
- Reeve, J. in M. Halusic. 2009. »How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice.« *Theory and Research in Education* 7 (2): 145–154.
- Reeve, J., in H. Jang. 2006. »What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity.« *Journal of Educational Psychology* 98 (1): 209–218.
- Roth, G., Y. Kanat-Maymon in U. Bibi. 2011. »Prevention of school bullying: The important role of autonomy-supportive teaching and internalization of pro-social values.« *British Journal of Educational Psycholog*y 81(4): 654–666.
- Taylor, I., in N. Ntoumanis. 2007. »Teacher motivational strategies and student self determination in physical education.« *Journal of Educational Psychology* 99 (4): 747–760.
- Tessier, D., P. Sarrazin in N. Ntoumanis. 2008. »The effects of an experimental programme to support students' autonomy on the overt behaviours of physical education teachers.« *European Journal of Psychology of Education*, 23 (8): 239–253.
- Woodhouse, M., in D. B. Fleming. 1976. »Moral education and the teaching of history.« *The History Teacher* 9 (2): 202–209.

Vzpostavljanje izhodišč za krepitev delovnih virov in delovne zavzetosti na treh osnovnih šolah

O avtoricah

Tina Pajnik je profesorica razrednega pouka in šolska knjižničarka na Osnovni šoli Vide Pregarc, Ljubljana.
tpajnik@gmail.com

Sonja Strgar je profesorica matematike in računalništva na Osnovni šoli Antona Martina Slomška Vrhnika.
sonja.strgar@osams.si

Povzetek

Učiteljski poklic se spreminja glede na stanje v družbi. Zaradi novih izzivov, ki se pojavljajo v obliki (pre)zahtevnosti poklica in pomanjkanja delovne sile, smo se vprašali, kaj lahko storimo, da okrepimo obstoječo delovno skupnost. V prispevku so predstavljena izhodišča za krepitev delovnih virov in delovne zavzetosti po modelu delovnih zahtev in virov. Izhajamo iz raziskav tujih avtorjev, ki so razvijali modele, s katerimi so ugotavljali, kako lahko delovni viri napovejo delovno zavzetost ter katere so značilnosti delovno zavzetega delavca. Študije tujih avtorjev so pokazale, da so osebni viri in delovna zavzetost ključni pri oblikovanju učinkovitega in zavzetega delovnega okolja. Ker smo hoteli ugotoviti, kakšno je stanje v slovenskih šolah, smo izvedli raziskavo o osebnih virih in delovni zavzetosti med strokovnimi delavci na treh osnovnih šolah. Podatke smo zbrali z anketnim vprašalnikom in intervjuji. V raziskavi je sodelovalo 75 strokovnih delavcev iz treh osnovnih šol. Vprašanja spletne ankete so naslavljala stališča učiteljev do posameznih delovnih virov, intervjuji pa so raziskovali delovno zavzetost. Rezultati raziskave kažejo, da delovno zavzeti učitelji potrebujejo strokovno in čustveno oporo, različne oblike mreženja in možnosti za profesionalni razvoj, a jim primanjkuje časa za nadgradnjo in izgradnjo osebnih delovnih virov, ki vplivajo na učinkovitost izvedbe učenja in poučevanja. Pridobljeni rezultati nam omogočajo oblikovanje izhodišč za nadaljnje delo na organizacijski ravni in pri opolnomočenju učiteljskega delovnega okolja.

Ključne besede: delovni viri | delovna zavzetost | model delovnih virov in zahtev | krepitev delovne skupnosti

Building the Foundations for Strengthening Work Resources and Work Engagement in Three Primary Schools

Tina Pajnik, Vida Pregarc Primary School, Ljubljana
Sonja Strgar, Anton Martin Slomšek Primary School, Vrhnika

Abstract

The teaching profession constantly changes according to the state of society. With new challenges emerging in the form of the (over)complexity of the profession and staff shortages, we reflect on what could be done to strengthen the existing work community. The paper presents a starting point for building work resources and engagement using the work requirements and resources model, drawing on research by foreign authors who have developed models to identify how labour resources can predict work engagement and the characteristics of an engaged employee. Studies by international authors have shown that personal resources and work engagement are key to creating an effective and committed work environment. In order to understand the situation in Slovenian schools, a survey on personal resources and work engagement was carried out among teaching staff in three primary schools. Data was collected through a questionnaire and interviews. Seventy-five practitioners from three primary schools took part in the survey. The online survey questions addressed teachers' attitudes towards specific work resources, while the interviews explored work engagement. The survey results show that committed teachers need professional and emotional support, various forms of networking, and professional development opportunities. However, teachers lack the time required to build on and develop the personal work resources that impact the effective delivery of learning and teaching. The results allow us to build a basis for further work on the organisational level and on the empowerment of the teaching work environment.

Keywords: *work resources | work engagement | work resources and requirements model | strengthening the work community*

Izhodišča

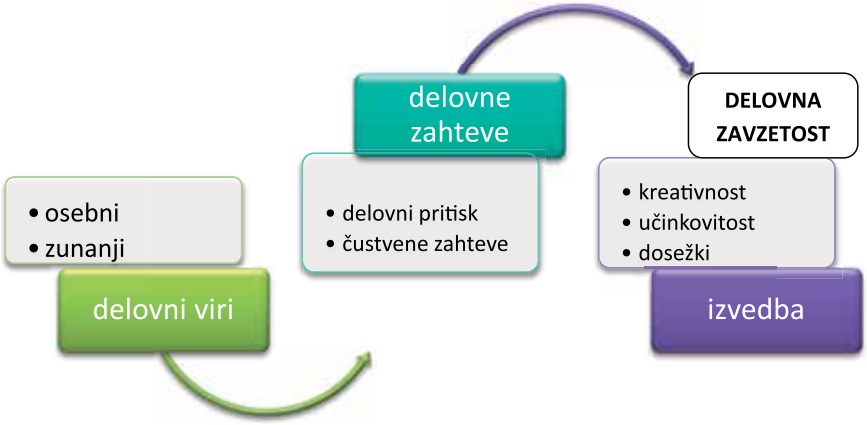
Z učenjem na daljavo in z omejitvami, ki jih je v proces učenja in poučevanja vnesla epidemija, so se v slovenskem prostoru pokazali novi izzivi. Poleg trajnostnega razvoja in digitalizacije, ki vdira v vse pore življenja, se vodstva šol soočajo še z drugimi izzivi, kot so izpad kadra, bolniške odsotnosti, daljše obdobje nadomeščanj in vsakodnevna izpostavljenost stresu, kar vodi v izčrpanost strokovnih delavcev in posledično v upad učinkovitosti. Poleg zagotavljanja kadra pa se mnogi ravnatelji zavedajo, da je treba spremljati učečo se skupnost v celoti. Kakovost učenja, visoki dosežki, (samo) učinkovitost in razvojna naravnanost šole se razvijajo skozi odnos učenec--učitelj-vodstvo, zato je pomembno spremljati celotno mrežo in istočasno vse deležnike šolskega prostora. Za šole tako postaja delovna zavzetost vse pomembnejši dejavnik, saj učiteljeva zavzetost lahko napove zadovoljstvo in uspešnost učencev (Žagar Rupar, Peklaj in Boštjančič 2018). Zavzeti učitelji v šole prinašajo optimizem, dobre odnose, dobro opravljeno delo (Žagar Rupar, Peklaj in Boštjančič 2018), so manj čustveno izčrpani in dosegajo višjo stopnjo predanosti delu (Košir 2020), kar številni strokovni delavci imenujejo zdravo jedro učeče se skupnosti.

Številne raziskave so proučevale delovno zavzetost, vendar se je sčasoma raziskovanje, ki je temeljilo na primerjavi vnosa ali »inputa« z izhodom ali »outputom«, izkazalo za pomanjkljivo zaradi poklicev, kjer je v ospredju delo z ljudmi. Nizozemski raziskovalec Bakker delovno zavzetost definira kot pozitivno in izpopolnjujoče stanje duha, ki ga posameznik prinese v delovni proces in se kaže v vitalnosti, živahnosti in absorpciji. Model delovnih virov in zahtev (Bakker in Demerouti 2008) predpostavlja, da vsak delavec vstopa v delovno skupnost s svojimi viri, ki so lahko zunanji ali osebni. Vsako delovno mesto ima svoje specifične delovne zahteve, kamor spadajo delovni pritiski in čustvene zahteve. Strokovni delavec se s svojimi viri (avtonomijo, strokovnostjo, optimizmom, odpornostjo) sooča z delovnimi zahtevami, ki ga izčrpavajo v celotnem procesu poučevanja. Vendar Bakker in Demerouti (prav tam) opozarjata, da so delovni viri tisti, ki napovedujejo delovno zavzetost in pozitivno učinkujejo na visoke delovne zahteve. Se pravi, da je učitelj z dobro razvitimi osebnimi viri odpornejši proti pritiskom. Delovno zavzetega delavca bi lahko prepoznali po naslednjih značilnostih (prav tam):

- je v dobrem zdravstvenem stanju, ima manj zdravstvenih težav in je posledično manj odsoten z dela;

- zna izdelovati lastne vire: je sposoben kritičnega vpogleda, samorefleksije, je samoučinkovit in motiviran za delo;
- zanj je značilna emocionalna nalezljivost: rad je opora drugim in motivira sodelavce.

Skozi delovni proces, ki se izvaja v nekem časovnem obdobju (šolsko leto, ocenjevalno obdobje), strokovni delavec s svojimi viri vstopi v polje delovnih zahtev. Od njegovih virov, izkušenj in stopnje delovne zavzetosti je odvisno, kakšni bodo njegovi rezultati, kakšna bo njegova stopnja izgorelosti in kako dobro bo prenesel delovne zahteve. Še več, Bakker in Demerouti (2007) navajata, da dobri delovni viri preprečujejo izgorelost in da je socialna opora kolegov izjemno pomembna pri blaženju stresa.



Slika 1: Poenostavljen model delovnih zahtev in virov, prirejen po Bakker in Demerouti (2007).

Ker pa je proces poučevanja cikličen, saj se vedno znova vrača k izhodišču, se tudi strokovni delavci vedno znova vračajo k delovnim virom. Na tem mestu je pomembno, da se delovni proces zaključi s povratno informacijo, saj le-ta lahko okrepi delovni vir za naslednji proces. Dober delavec se skozi delovni proces gradi in oblikuje. Z izkušnjami, s strokovno in socialno podporo, s konstruktivno povratno informacijo razvija samokritičnost in nadgrajuje lastne delovne vire, s čimer spreminja svojo mentalno naravnanost ter skozi številne cikle povečuje polje delovnih virov in delovne zavzetosti, kar pozitivno krepi šolsko skupnost in vpliva na dosežke učencev. Model delovnih virov in zahtev ponuja več vidikov za spremljanje strokovnih delavcev, pomaga lahko tudi pri oblikovanju razvojnih skupin in timov,

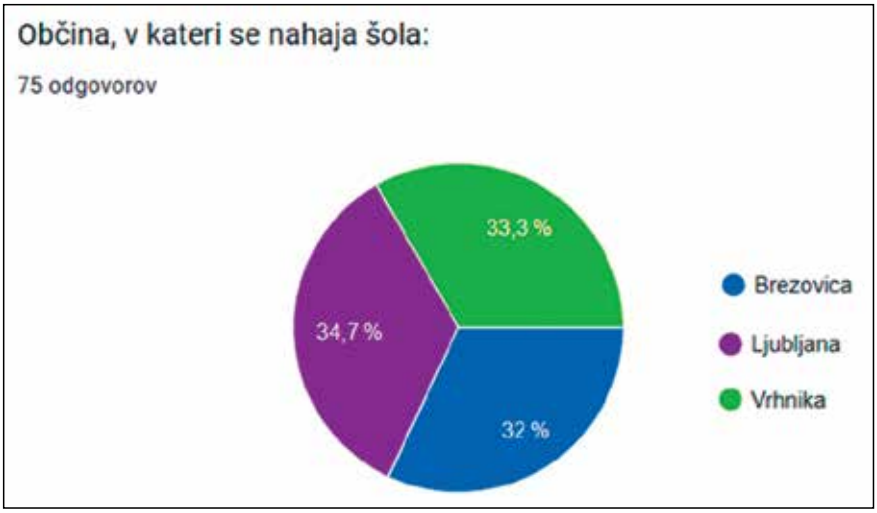
načrtovanju zadolžitev in razporeditvi dela. Delovna zavzetost med učitelji je različna, vendar so v vsakem kolektivu posamezniki, ki so delovno bolj zavzeti in lahko pomembno vplivajo na delovno ozračje.

Avtonomije šol ne razumemo več kot ločene organizme, ki delujejo v svojem lokalnem okolju, ampak jih vse bolj zaznavamo kot mrežo učeče se skupnosti. Če želimo izboljšati učinkovitost in kakovost, potem moramo okrepiti ne samo učni proces, ampak tudi šolske kadre. Da bi ugotovili, kakšno je trenutno stanje v šolskem prostoru, smo izvedli raziskavo o osebnih virih in delovni zavzetosti med strokovnimi delavci na treh osnovnih šolah.

Metode

Pri raziskovanju smo uporabili dve metodi, in sicer intervju z dvajsetimi zaposlenimi v dveh osnovnih šolah ter analizo vprašalnika v obliki spletne ankete, v kateri je sodelovalo 75 strokovnih delavcev s treh osnovnih šol, od tega 64 žensk in 11 moških. Vprašanja spletne ankete so naslavljala stališča učiteljev do posameznih delovnih virov in delovnih zahtev, intervjuji pa so raziskovali delovno zavzetost.

Spletne vprašalnike je rešilo 26 strokovnih delavcev iz Osnovne šole Vide Pregarc, 25 strokovnih delavcev iz Osnovne šole Antona Martina Slomška Vrhnika in 24 strokovnih delavcev iz Osnovne šole Preserje.



Graf 1: Prikaz sestave anketiranih strokovnih delavcev po šoli, na kateri so zaposleni.

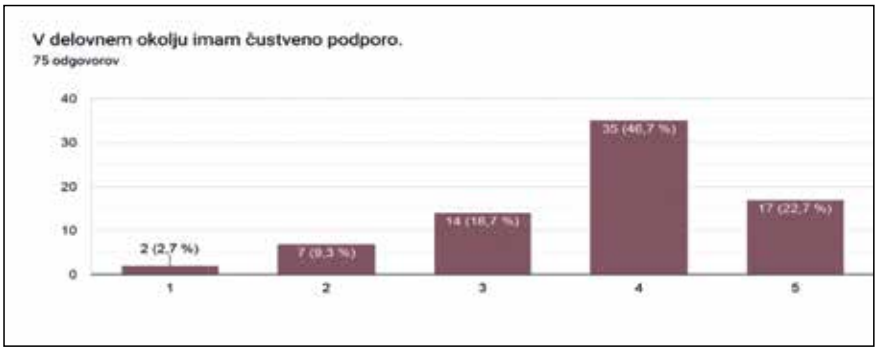
Na Osnovni šoli Vide Pregarc in na Osnovni šoli Antona Martina Slomška Vrhnika je bilo izvedenih po deset intervjujev. Intervjuvanci so razložili, kaj razumejo pod pojmom delovna zavzetost, katere so značilnosti delovno zavzetega delavca, kako ga prepoznajo in kakšna je vloga vodstva pri prepoznavanju delovne zavzetosti.

Rezultati

Prvi sklop vprašanj je naslavljal stališča strokovnih delavcev do čustvene in strokovne opore. Anketiranci so označili stopnjo strinjanja s številčno lestvico od 1 do 5, pri čemer je 1 pomenila »Se sploh ne strinjam« in 5 »Se popolnoma strinjam«. Odgovori kažejo visoko stopnjo strinjanja z naslednjimi trditvami:

- *Pomembno je, da se učenci na šoli dobro počutijo.*
- *Pomembno je, da se učitelji na šoli dobro počutijo.*
- *V delovnem okolju imam strokovno podporo.*

Pri trditvi *V delovnem okolju imam čustveno oporo* so odgovori razpršeni in se ne razlikujejo po delovni dobi, spolu, nazivu in šoli, na kateri so anketirani zaposleni. Devet ali 12 % strokovnih delavcev navaja, da v delovnem okolju nima čustvene opore. 14 ali 18,7 % anketiranih sporoča, da se s trditvijo delno strinja.



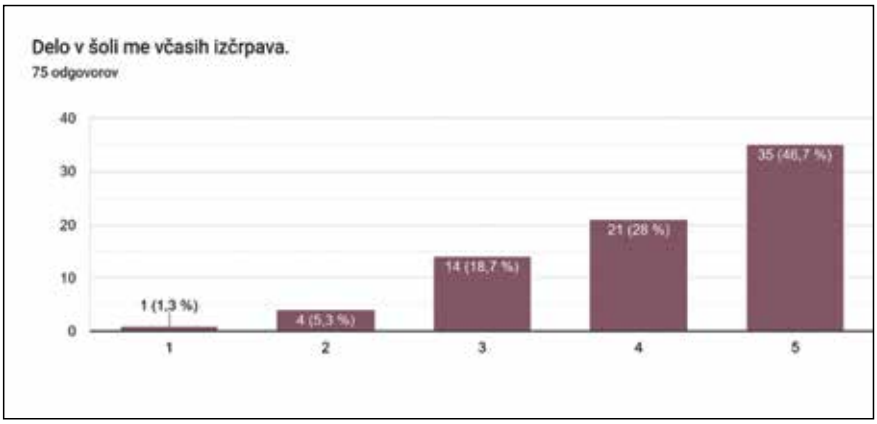
Graf 2: Prikaz odgovorov v obliki stopnje strinjanja na trditev, da ima zaposleni v delovnem okolju dovolj čustvene opore.

Čustveno oporo pri kolegu lahko poišče 53 ali 70,6 % strokovnih delavcev, strokovno oporo pa 58 ali 77,3 % strokovnih delavcev. 54 ali 72 % strokovnih delavcev raje dela v timu kot sami.

Drugi sklop trditev se je nanašal na formalna in neformalna druženja, ki pomembno vplivajo na oblikovanje podpore in pozitivne delovne klime. 88 % anketiranih meni, da njihova šola omogoča individualna strokovna izobraževanja. 85,3 % jih navaja, da njihova šola ponuja neformalna srečanja in družabne dejavnosti, npr. ogled predstav, strokovne ekskurzije, druženje v obliki teambuildingov, izlete, pevski zbor za zaposlene, športne in druge dejavnosti za zaposlene.

Tretji sklop je ponujal trditve, ki se navezujejo na strokovno podporo zavodov in društev, kjer se strokovni delavci strokovno izpopolnjujejo in s tem krepijo osebne delovne vire. Zaposleni na eni strani sporočajo, da se udeležujejo izobraževanj in v prakso pogosto (76 %) in občasno vnašajo novosti (20 %), na drugi strani pa so odgovori pri udeležbi študijskih skupin, ki jih organizira Zavod za šolstvo RS, razpršeni. Odgovori se ne razlikujejo po šoli ali nazivu, pač pa po dolžini delovne dobe in spolu. Od dvajsetih anketiranih, ki predstavljajo 26,7 % anketiranih, so vsi ženskega spola, od tega jih je 18 navedlo, da ima delovno dobo 21–30 let ali več kot 30 let.

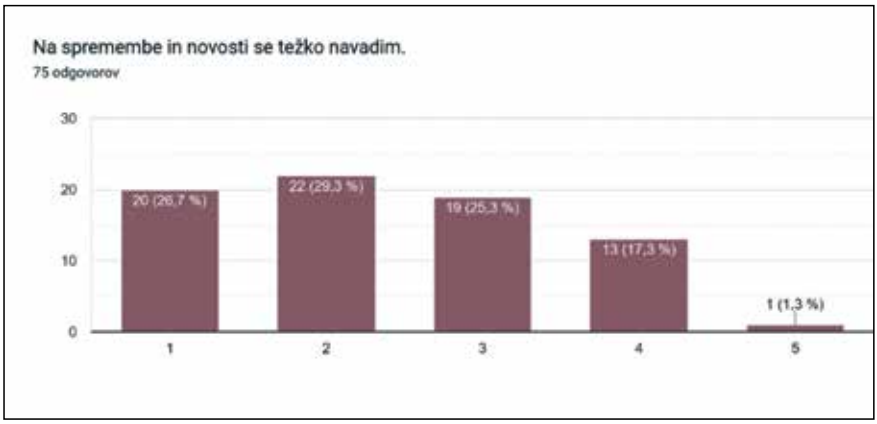
Četrti sklop trditev se je nanašal na tiste osebne vire, ki pomagajo pri krepitvi delovne zavzetosti, to so tiste značilnosti, ki jih raziskovalci (Bakker, Demerouti) navajajo kot »buffers« ali blažilce delovnih zahtev in čustvenih pritiskov. Strokovni delavci v tem sklopu sporočajo, da so motivirani za svoje delo (66 anketiranih ali 88 %), da so delovno zavzeti (73 anketiranih ali 97,3 %), da so pri svojem delu avtonomni (67 ali 89,3 %), a da jih delo v šoli včasih izčrpava. Pet strokovnih delavcev ali 6,6 % se s trditvijo, da jih delo v šoli včasih izčrpava, ne strinja.



Graf 3: Prikaz odgovorov v obliki stopnje strinjanja s trditvijo, ali delo v šoli včasih izčrpava strokovne delavce.

Anketiranci so med naborom ponujenih odgovorov izbrali tri odgovore, ki jim predstavljajo najvišjo stopnjo stresa. 51 ali 68 % strokovnim delavcem največji stres predstavlja vzgojna problematika v oddelkih, od tega so vsi postavili vzgojno problematiko na prvo mesto. Drugi največji povzročitelj stresa je vodenje dokumentacije (40 ali 53,3 %), tretji pogosta nadomeščanja (33 ali 44 %), sledijo še sodelovanje s starši (24 ali 32 %), ugled poklica v službi (21 ali 28 %) in komunikacija s sodelavci (16 ali 21,3 %). Z nižjimi deleži sledijo še izvedba proslav, tekmovanj, dejavnosti in hospitacije vodstva ali kolegov. Med odgovori ni razlik v spolu, šoli ali nazivu. Je pa razlika med odgovori pri učiteljih s krajšo delovno dobo (0–4 leta in 5–10 let), prav ti sporočajo, da jim ugled poklica pomeni velik stres, saj ga postavljajo na drugo mesto, takoj za vzgojno problematiko v oddelkih.

Poleg čustvenih zahtev, strokovne usposobljenosti in drugih delovnih pritiskov je učiteljski poklic podvržen nenehnim spremembam, ki lahko vplivajo na delovni proces. Strokovni delavci se na spremembe odzivajo različno. 14 ali 18,6 % se jih na spremembe in novosti težko privadi, na drugi strani pa 42 ali 56 % zaposlenih v šoli nima težav s prilagajanjem na spremembe in novosti. Pri odgovorih ni bilo razlik med šolami ali nazivom, je pa bila razlika v dolžini delovne dobe, in sicer od 14 zaposlenih, ki se težko privadijo na spremembe in novosti, jih je 11 z delovno dobo 21–30 let ali več kot 30 let.



Graf 4: Prikaz odgovorov v obliki stopnje strinjanja s trditvijo, da se je na spremembe in novosti težko navaditi.

Zadnji sklop trditev se je nanašal na pomemben osebni vir, ki deluje kot visoka stopnja motivacije in obenem kot odličen blažilec, saj omogoča trpežnost in odpornost proti velikim pritiskom na delovnem mestu. Strokov-

ne delavce smo vprašali, ali radi opravljajo svoj poklic in ali čutijo pripadnost šoli. 63 ali 84 % strokovnih delavcev pravi, da čutijo pripadnost svoji šoli, in 69 ali 92 % strokovnih delavcev rado opravlja svoj poklic. Nihče se ni strinjal z zadnjima dvema trditvama. Odgovori se niso razlikovali po spolu, delovni dobi, nazivu ali šoli.

V dvajsetih intervjujih smo spraševali, kdo je delovno zavzeta oseba in po katerih značilnostih jo lahko prepoznamo v delovnem okolju, kaj je tisto, kar deluje kot ojačevalec oz. blažilec in pomaga pri prenašanju delovnih zahtev, pritiskov in stresa. Zanimalo nas je tudi, kako pomembna je podpora kolegov in kako vpliva na posameznika.

Predstavljamo najpogostejše trditve ali besedne zveze, ki so se pojavile v intervjujih. V oklepajih je navedena pogostost pojavljanja določenih besed ali besednih zvez.

- Čustvena opora mi pomeni več kot strokovna opora (15).
- Pomembno mi je, da vodstvo šole opazi moje delo (18).
- Pomembno mi je, da imam doprinos k šoli (15), družbi (18).
- Veliko lažje se soočam s stresom, če imam podporo vodstva (16), kolegov (18), če sem slišan/-a (19).
- Delovno zavzeta oseba je motivirana za delo (20), ima jasne cilje (16), se zna dobro spopasti z izzivi (19), je točna (15), ambiciozna (10), navdihuje druge oz. jih motivira za delo (17), je prisotna oz. zelo malo manjka na delovnem mestu (18), se zna prilagoditi (16), deluje zadovoljno (9), rada opravlja svoje delo (16), je tudi izčrpana ali pod stresom, a se uspešno sooči s tem (12).
- Vodstvo šole bi moralo prepoznati (20) delovno zavzetega delavca, ga nagraditi (18) in ga vključiti v delovne time (14) in/ali druge dejavnosti v šoli (12).

Diskusija z zaključki

Strokovnim delavcem na osnovnih šolah je pomembno, kako se počutijo njihovi učenci, prav tako jim je pomembno, da se tudi zaposleni v šoli počutijo dobro. Sporočajo, da dobijo dovolj strokovne opore, čustvene podpore pa malo manj kot strokovne. Razlog bi bilo mogoče pripisati čustvenim pritiskom, pomanjkanju časa in preobremenjenosti, zaradi česar se na eni strani potreba po čustveni opori povečuje, na drugi strani pa je povpraševa-

nja več kot ponudnikov, kar vzbuja skrb. V intervjujih zaposleni poudarjajo, da se jim zdi pomembno, da vodstvo opazi njihovo delo in da jih za dobro opravljeno delo nagradi, pri čemer kot vrsto nagrade ne navajajo zgolj finančne nagrade, ampak različne vrste nagrad, ki po njihovem mnenju krepijo samozavest oz. osebne vire, kot so pohvala, priznanje, objava prispevka ali priznanja na oglasni deski, dodatna možnost izobraževanja in podobno. Na tem mestu se sprašujemo, ali se bo v prihodnosti čustveni in delovni pritisk povečeval. Če bodo pritiski, pričakovanja in zahteve z leti enaki ali višji, potem je treba razmisliti o oblikovanju blažilcev, ki bi sprostili pritiske in omogočili večjo socialno-emocionalno oporo zaposlenim v šolah. Nekatere šole v ta namen posegajo po krepitvi neformalnih druženj in k spodbujanju mreženja, a bi bilo treba razmisliti tudi o oblikovanju tima za dobro počutje, o internih izobraževanjih, učnih sprehodih in kolegialnih hospitacijah, o oblikovanju pogovornih ur pri šolski svetovalni službi za učitelje, o pripravi kotička za umiritev za strokovne delavce in podobno. Šolski prostor ponuja veliko možnosti, saj močna področja znotraj kolektivov še vedno ostajajo neizkoriščena.

Študijske skupine so ena izmed možnosti za izobraževanje in mreženje, vendar se jih strokovni delavci ne udeležujejo zelo pogosto. Ker so to učna središča, v katerih lahko učitelj znotraj svojega strokovnega področja spozna novosti, primere dobrih praks ali uspešne načine soočanja z izzivi, je treba razmisliti, kako nagovoriti širši krog strokovnih delavcev, da bi se poučili o novostih in razširili svojo strokovno mrežo. Mreženje v obliki študijskih skupin ne omogoča samo strokovne, ampak tudi čustveno podporo, prav tisto, ki jo strokovni delavci potrebujejo v večji meri.

Strokovnim delavcem z delovno dobo do deset let predstavlja ugled poklica učitelja drugi največji stres, takoj za vzgojno problematiko v oddelkih, medtem ko njihovi starejši kolegi ugleda poklica sploh ne doživljajo kot stres. Ena od razlag je verjetno ta, da z izkušnjami pride tudi drugačno razumevanje šolskega sistema, druga razlaga pa nakazuje premik v miselnosti mlajših zaposlenih, ki vstopajo v delovni proces s popolnoma drugačnimi pričakovanji. Vrednostni sistem se spreminja, v polje delovne sile prihajajo nove miselnosti in novi pristopi, zato je pomembno razmisliti, kako pridobiti nov kader, kaj ponuditi in kako ovrednotiti njihov emocionalni in intelektualni kapital.

Kljub delovnim pritiskom, čustvenim zahtevam in ugledu učiteljskega poklica v družbi strokovni delavci v osnovnih šolah še vedno radi opravljajo svoj poklic, kar pomeni, da so osebni viri pri učiteljih tisti, ki igrajo največjo vlo-

go pri zaposlitvi in opravljanju delovnega procesa. V tem primeru bo delovni proces uspešen, naloga vodstva pa je, da ublaži delovne pritiske in pomaga strokovnemu delavcu okrepiti osebne vire, s čimer se krepita tudi odpornost in delovna zavzetost. Intervjuji so pokazali, da imajo strokovni delavci skupne predstave o tem, kakšen je delovno zavzet zaposleni. Značilnosti, ki so jih navedli, sovpadajo z raziskavami (Bakker, Demerouti). Še več, strokovni delavci prepoznavajo delovno zavzete kolege v svojem kolektivu, a si obenem želijo več podpore od vodstva. Zanimivo bi bilo izvedeti, kako vodstva šol prepoznavajo in nagrajujejo delovno zavzete zaposlene, kako sodelujejo pri regulaciji delovnih pritiskov in čustvenih zahtev ter koliko vodstvenih delavcev bi sebe ocenilo kot delovno zavzeto osebo.

Vzorec anketirancev in intervjuvancev je premajhen za posploševanje, a ponuja vpogled v posamezne šolske mikrosisteme. V želji po umeščanju znanja, učenja in poučevanja v širši kontekst se šole v veliki meri ukvarjajo z učenci in učnim procesom. Nekje na poti do uspeha pa ne smemo izgubiti tistega, kar pravzaprav v največji meri prispeva k odličnosti šole – strokovnih delavcev.

Literatura

- Bakker, A. B., in E. Demerouti. 2007. »The Job Demands-Resources model: state of the art.« *Journal of Managerial Psychology* 22 (3): 309–328.
- Bakker, A. B., in E. Demerouti. 2008. »Towards a model of work engagement.« *Career Development International* 13 (3): 209–223.
- Bakker, A. B., in M. Bal. 2010. »Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers.« *The British Psychological Society* 83: 189–206.
- Bakker, A. B., in M. P. Leiter. 2010. *Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research.* New York: Psychology Press.
- Knight, C., M. Patterson in J. Dawson. 2017. »Bulding work engagement: A systematic rewiew and meta-analysis investigating the effectiveness of work engagement interventions.« *Journal of Organizational Behaviour* 38 (6): 767–920.
- Košir, K., S. Tement in M. Horvat. 2020. »Zaznane značilnosti delovnega mesta in čustveno delo kot dejavniki delovne zavzetosti učiteljev.« *Psihološka obzorja* 29: 107–116.
- Žagar Rupar, M., C. Peklaj in E. Boštjančič. 2018. »Vloga delovnih zahtev pri delovni zavzetosti učiteljev.« *Vodenje* 1: 5–22.

Presek stanja opazovanja pedagoškega procesa na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda

O avtorici

Emilija Jareb je vzgojiteljica v Vrtcu Črnuče.
emilija.jareb@guest.arnes.si

Povzetek

Ravnatelj mora kot vodja vzgojno-izobraževalnega zavoda opravljati različne naloge, ki mu jih nalaga zakonodaja. Ena izmed pomembnejših in odgovornejših nalog je spremljanje dela strokovnih delavcev. V prispevku so predstavljene hospitacije, ki veljajo za enega najpogostejših načinov ravnateljevega spremljanja dela zaposlenih v vzgojno-izobraževalnih zavodih. V prvem delu prispevka so predstavljeni teoretična izhodišča, cilji in protokol, ki vsebuje kratek zapis korakov v procesu hospitacije. V osrednjem delu je predstavljena analiza prakse opazovanja pedagoškega dela v vzgojno-izobraževalnem zavodu. Na podlagi pridobljenih podatkov ter diskusije strokovnih delavcev, ki so bili vključeni v raziskavo, zaključni del prispevka vsebuje predloge za izboljšavo na obravnavanem področju.

Ključne besede: ravnatelj | opazovanje pedagoškega dela | hospitacije | primer iz prakse | profesionalni razvoj strokovnega delavca

A Cross Section of the State of Observation of the Educational Process at the Level of the Educational Institution

Emilija Jareb, Črnuče Kindergarten

Abstract

As the head of an educational institution, a headteacher has to perform various tasks required by law. Monitoring the work of professionals is one of their most important and responsible duties. This paper presents classroom observation, which is considered one of the most common ways for headteachers to monitor the work of employees in educational institutions. The first part of the paper introduces the theoretical background, the objectives and the protocol, including a brief description of the steps involved in the classroom observation process. The central part of the paper focuses on an analysis of the practice of the observation of teaching work in the educational institution. Based on the data obtained and discussions with the professionals involved in the research, suggestions for improvement in the field in question are offered in the conclusion.

Keywords: *headteacher | observation of teaching work | classroom observations | case study | professional development of teachers*

1. Ravnateljevo spremljanje pedagoškega dela strokovnih delavcev

V 49. členu Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) je zapisano, da je ravnatelj pedagoški vodja in poslovodni organ javnega vrtca oziroma šole, kar pomeni, da lahko njegovo delo razdelimo na poslovodenje in pedagoško vodenje. Ena izmed nalog ravnatelja, ki je zapisana v 49. členu ZOFVI, je, da prisostvuje vzgojno-izobraževalnemu delu vzgojiteljev oziroma učiteljev, spremlja njihovo delo in jim svetuje.

Najpogostejši način spremljanja dela strokovnih delavcev so hospitacije, niso pa edini. Poleg ravnateljevih hospitacij se v vzgojno-izobraževalnih zavodih (VIZ) izvajajo tudi medsebojne hospitacije in drugi načini spremljanja pouka – učni sprehod, mednarodno povezovanje, hospitacije med različnimi zavodi, letni pogovori, ocenjevanje delovne uspešnosti … (Zavašnik Arčnik 2015; Čagran idr. 2019).

Cilj raziskave je predstaviti analizo stanja opazovanja pedagoškega procesa v vrtcu in ugotoviti, ali proces poteka v skladu s teoretičnimi izhodišči. Glede na cilj predvidevam, da ima proces opazovanja pedagoškega dela, konkretno ravnateljeva hospitacija, šibka in močna področja.

Predvidevanja so naslednja:

- Strokovni delavci niso v celoti vključeni v pripravo na opazovanje pedagoškega dela oziroma hospitacijo.
- Strokovni delavci hospitacijo doživljajo kot enkraten dogodek, ki večini predstavlja stresno situacijo, ne pa tudi priložnosti za napredovanje na individualnem profesionalnem področju.

V prvem delu prispevka bo poudarek na predstavitvi ravnateljeve hospitacije, saj se le-ta kot način neposrednega spremljanja dela strokovnih delavcev izvaja v vrtcu. Seznanili se bomo z vsebino dobre priprave na opazovanje, ki zajema namen in cilje hospitacij, skupno določanje področja opazovanja in opomnika ter pripravo protokola opazovanja. Ker hospitacijo opredeljujemo kot proces, bodo v tem delu predstavljeni tudi njeni koraki, kjer bo nekaj več besed namenjenih enemu od njih, in sicer pogovoru po hospitaciji. Ta korak je izredno pomemben tako za opazovanca kot za opazovalca. Uspešno izpeljan pogovor zahteva dobro pripravo vseh vključenih, saj le tako lahko dosežemo pozitivne rezultate.

V drugem delu naloge sledi predstavitev analize stanja opazovanja pedagoškega procesa – ravnateljevih hospitacij v šolskem letu 2021/2022.

V zaključku so predstavljene možnosti izboljšav, ki so rezultat razprave strokovnih delavcev, vključenih v raziskavo.

2. Teoretična izhodišča

V današnjih časih morajo ravnatelji nenehno krmariti med pedagoškimi, organizacijskimi in poslovno-finančnimi nalogami in mnogokrat se zgodi, da za pedagoški del preprosto zmanjka časa. Vendar ravnatelj, ki je usmerjen v kakovost učenja in poučevanja, v sistematično spremljanje pedagoškega dela ter ima velika pričakovanja do učiteljev, lahko pričakuje dobre dosežke in napredek otrok (Korošec 2015). Spremljanje in opazovanje pouka je najpomembnejše področje ravnateljevega pedagoškega vodenja. Ravnatelji svoje pedagoško vodenje največkrat povezujejo prav s spremljanjem in opazovanjem pouka oziroma hospitacijami, tudi v slovenskem prostoru (Erčulj 2015).

Neposredno prisostvovanje vzgojno-izobraževalnemu delu zahteva tudi slovenska zakonodaja. Določa torej neposredno spremljanje, kamor štejemo predvsem hospitacije, ki so tudi eden od kriterijev za ocenjevanje uspešnosti ravnateljev (Erčulj 2015).

Priprava na hospitacije je zelo pomembna, saj večina strokovnih delavcev hospitacije doživlja kot stres in nadzorovanje s strani nadrejenega. Ni dovolj, da ravnatelj napove področje opazovanja, predstavi cilje, način izbire strokovnih delavcev in morda še opazovalni list. Hospitacije mora znati osmisliti v kontekstu izboljševanja učenja in poučevanja. K pripravi na opazovanje pouka spada veliko dejavnosti:

- predstavitev namena in ciljev,
- določanje področja opazovanja,
- izdelava opomnika in
- priprava protokola oziroma osnovnih pravil ali smernic opazovanja pouka (Erčulj, 2015).

Erčuljeva (2013) po *Priročniku za spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela* (Manchester Metropolitan University) navaja naslednje cilje hospitacij: izmenjava in širjenje prakse poučevanja, pridobivanje informacij o uspešnosti učnih strategij, ki jih uporabljajo strokovni delavci pri svojem delu, prido-

bivanje informacij o uspešnosti učnih strategij v zavodu ter pridobivanje podatkov za načrtovanje profesionalnega razvoja.

Za izvedbo procesa hospitacij je dobro imeti pripravljen protokol, ki zajema kratek zapis korakov, pripravo strokovnih delavcev, potek opazovanja, seznanjenost z vsebino pogovora po hospitaciji ter zapis sklepov (Likon 2022).

Koraki v procesu hospitacij

1. *Skupna priprava*, katere glavni namen je ozaveščanje o namenu hospitacij, strokovna razprava o kakovosti učenja in poučevanja s skupno določitvijo področij opazovanja ter priprava opomnika. Vse bolj se priporoča tudi izdelava protokola, v katerem so opredeljene faze in vloge v procesu spremljanja in opazovanja pouka. S tem sta zagotovljeni preglednost in manjša negotovost opazovancev pred ravnateljevim prihodom v razred/igralnico.
2. *Individualna priprava strokovnega delavca* je namenjena predvsem temu, da lahko opazovanec podrobneje pojasni kontekst opazovane situacije in ravnatelju omeni svoja pričakovanja pa tudi morebitne bojazni.
3. *Ravnateljeva priprava* je ključna za uspešnost celotnega procesa. Ravnatelj vnaprej pregleda pripravo, morebitne druge dokumente, vključno z drugimi zapisi o delu opazovanega strokovnega delavca, in je dovolj usposobljen za pogovor po hospitaciji oziroma za posredovanje povratne informacije.
4. *Opazovanje*, napovedano ali nenapovedano, je v pristojnosti ravnatelja. Če je cilj izvajati razvojno naravnane hospitacije, kjer morajo biti vsi koraki pregledni, morajo biti hospitacije napovedane. Hospitacije namreč zahtevajo pripravo tako strokovnega delavca kakor tudi ravnatelja. Nenapovedane hospitacije se izvajajo, kadar gre za kršitev delovnih obveznosti (Erčulj 2015).
5. *Pogovor po opazovanju*, katerega namen je ustvariti pogoje za konstruktivno izmenjavo mnenj, spodbuditi kulturo povratnih informacij v VIZ in razvijati koncept razmišljujočega praktika ter medsebojno učenje. Ravnateljeva vloga ni dajanje nasvetov, kritiziranje, ampak spodbujanje učenja in razmišljanja o njem (Likon 2022).
6. *Dejavnosti po opazovanju* vključujejo analizo, strokovne razprave (aktive), načrtovanje izboljšav na individualni ravni, načrtovanje izboljšav na ravni zavoda in evalvacijo procesa hospitacij – vplivov na delo strokovnih delavcev.

Pogovor po hospitaciji

Na pogovor po hospitaciji se morata pripraviti tako strokovni delavec kot ravnatelj, zato naj ne bi potekal takoj po opazovanju, priporočljivo je naslednji dan. Strokovni delavec ima tako dovolj časa, da si odgovori na vprašanja o izvedenih dejavnostih in opravi refleksijo. Ravnatelj na drugi strani pregleda svoje zapise o opazovani uri in pripravi ustrezna vprašanja. O'Leary (Erčulj 2015) priporoča, da pogovor, če je le mogoče, poteka v »nevtralnem prostoru« in traja največ eno uro, vendar ne manj kot pol ure.

Po Lešnik Mugnaioni (Erčulj 2015) je treba pri pogovoru spoštovati osnovna načela svetovalnega pogovora:

- verjamemo, kar v tem primeru pomeni, da spoštujemo perspektivo strokovnega delavca;
- podpiramo, smo naklonjeni in empatični;
- ne vplivamo neposredno na odločitve strokovnih delavcev in ne dajemo receptov;
- ne ukrepamo namesto strokovnega delavca.

Povratna informacija mora biti konstruktivna, tako da lahko strokovni delavec na njeni podlagi načrtuje izboljšave svojega dela. Tako dosežemo, da je pogovor razvojno naravnan in strokovnega delavca spodbuja k profesionalnemu razvoju. Povratna informacija mu omogoča tudi poglobljeno refleksijo o lastnem delu in iskanje rešitev za še bolje delo. V razvojni povratni informaciji se prepletajo analiza, refleksija in načrtovanje razvoja (Deutsch 2019). Torej povratna razvojna informacija niso recepti in nasveti, kot je že večkrat napisano, temveč naj bo pozitivno naravnana, pomaga naj prepoznati področja razvoja, biti mora jasna in pravočasna. Pozitivne povratne informacije povečujejo občutek zadovoljstva in lahko prinesejo pozitivne spremembe v poučevanje. Ravnatelj mora obvladati elemente uspešnega komuniciranja, predvsem aktivno poslušanje, postavljanje vprašanj, dajanje informacij, pri čemer mora pri sogovorniku spodbujati samospoštovanje in samozavest. Pogovor po hospitaciji mora vedno prinesti določen dogovor o morebitnih izboljšavah ali deljenju dobre prakse poučevanja z drugimi strokovnimi delavci (Erčulj 2015).

Uporaba podatkov in vodenje za učenje

Podatki, ki jih dobimo iz zapisov hospitacij, so zelo uporabni. Povejo nam, kakšne metode in oblike dela uporabljamo pri delu, kako potekajo dejavno-

sti, kakšna je aktivnost otrok in strokovnih delavcev ter še mnogo drugega. Podatke lahko uporabimo za izboljšanje procesa učenja in poučevanja, kar je pozneje povezano z usmerjanjem profesionalnega razvoja strokovnega delavca. Na koncu zbrane podatke uporabimo za načrtovanje razvoja na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda (Likon, 2022).

3. Primer iz prakse: ravnateljeve hospitacije v šolskem letu 2021/2022

3.1 Zbiranje podatkov

K sodelovanju pri raziskavi sem povabila pet strokovnih delavcev iz vseh štirih enot našega zavoda. Vsi strokovni delavci smo zaposleni na delovnem mestu vzgojitelja predšolskih otrok. Ob povabilu so vsi strokovni delavci precej zadržano pristali na sodelovanje, predvsem zaradi napovedi teme sestanka. Njihova pričakovanja so bila drugačna, saj me je večina vprašala, ali bodo hospitirani oziroma ali bodo morali sami opravljati hospitacije in podobno. Po podrobnejši predstavitvi namena in vsebine srečanja so se pričakovanja spremenila in tudi njihova pripravljenost za sodelovanje je bila večja.

Sestanek smo izvedli decembra, žal v okrnjeni zasedbi, saj je tik pred srečanjem eden od strokovnih delavcev zbolel. Dogovorila sva se, da kljub odsotnosti ostane del tima. Delovni list je izpolnil dopisno (posredovan po elektronski pošti).

Vsi prisotni na sestanku smo izpolnili delovni list *Spremljanje dela strokovnih delavcev in opazovanje pedagoškega procesa – raven VIZ*, pregledali letni delovni načrt za šolsko leto 2021/2022, in sicer del, ki se nanaša na spremljanje pedagoškega dela strokovnih delavcev, razvili debato o obravnavani tematiki ter predlagali izboljšave na področju opazovanja pedagoškega procesa.

3.2 Analiza

V letnem delovnem načrtu za šolsko leto 2021/2022 je med načrtovanimi nalogami ravnateljice zapisano, da bo:

- spremljala in usmerjala delo zaposlenih,
- spremljala neposredno delo na oddelkih na vseh področjih kurikuluma ter
- izvedla hospitacij pri kandidatkah za opravljanje strokovnega izpita.

V zavodu imamo 33 oddelkov v štirih enotah. V šolskem letu 2021/2022 je ravnateljica opravila vseh 33 načrtovanih hospitacij, prav tako pomočnica ravnateljice. Kandidatov za opravljanje strokovnega izpita v šolskem letu 2021/2022 ni bilo.

Področje spremljanja določita ravnateljica in pomočnica ravnateljice, pri čemer upoštevata predloge zaposlenih. Po izvedbi strokovnih aktivov namreč zaposleni na evalvacijski vprašalnik zapišemo predloge vsebin, ki bi jih želeli obravnavati naslednje šolsko leto. Tako je vsebinsko področje strokovnega aktiva povezano tudi s področjem spremljanja v tekočem šolskem letu. V šolskem letu 2021/2022 je ravnateljica spremljala strokovne delavce pri neposrednem delu z otroki na področju umetnosti, in sicer likovne umetnosti, medtem ko je pomočnica ravnateljice spremljala delo na področju družbe. Področja spremljanja so zapisana tudi v letnem delovnem načrtu zavoda.

V nadaljevanju sledi analiza podatkov iz izpolnjenih delovnih listov *Spremljanje dela strokovnih delavcev in opazovanje pedagoškega procesa – raven VIZ*.

Delovni list je sestavljen iz treh sklopov vprašanj, in sicer:

- skupna priprava na opazovanje procesa učenja in poučevanja,
- dogovori o poteku opazovanj v šolskem letu,
- analiza podatkov in nadaljnje aktivnosti.

Vsaka tabela (od 2 do 4) vsebuje sklop vprašanj ter pridobljene odgovore. Ugotavljam, da na nekatera vprašanja strokovni delavci niso odgovorili. Predvidevam, da zaradi nerazumevanja vprašanja in/ali nepoznavanja odgovora. Pri razvijanju debate smo se namreč dotaknili vseh vprašanj z delovnega lista, jih skušali čim bolj predelati ter podati ugotovitve in predloge za izboljšavo.

Tabela 1: Število hospitacij, učnih sprehodov, ki so bili načrtovani v šolskem letu 2021/2022, ter število izvedenih hospitacij, učnih sprehodov, ki so bili načrtovani v šolskem letu 2021/2022.

ŠOLSKO LETO 2021/2022	RAVNATELJICA		POMOČNICA RAVNATELJICE	
	načrtovano	izpeljano	načrtovano	izpeljano
HOSPITACIJE	33	33	33	33
UČNI SPREHOD	0		0	

Vir: Delovni listi 1–6: Spremljanje dela strokovnih delavcev in opazovanje pedagoškega procesa – raven VIZ, Šola za ravnatelje, 2022

Iz tabele 1 je razvidno, da so bile v šolskem letu 2021/2022 izvedene vse načrtovane hospitacije tako s strani ravnateljice kakor tudi njene pomočnice. Učnih sprehodov v obliki, ki jo opisuje Arzenšek Konjajeva (2018), v našem zavodu ne izvajajmo, zato je tudi rezultat primeren.

Hospitacije so napovedane, kar si zaposleni tudi želijo, saj se tako lažje, bolje in bolj sproščeno pripravijo na izvedbo dejavnosti. Še vedno nekateri zaposleni občutijo strah oziroma jim hospitacija povzroča stres, saj imajo občutek, da gre za nekakšen nadzor, iskanje napak in podobno.

Zaradi številnih obveznosti ravnateljica izvaja hospitacije po enotah, kar pomeni, da v enem dnevu hospitira na vseh oddelkih v eni enoti. Pomočnica ravnateljice pa hospitacije običajno izvaja glede na starostno obdobje otrok, kar pomeni, da na dogovorjeni datum hospitira na oddelkih istega starostnega obdobja, seveda v vsaki enoti posebej.

Pri sklopu vprašanj o skupni pripravi na opazovanje procesa učenja in poučevanja (tabela 2) strokovni delavci menimo, da v zavodu skupne priprave na opazovanje procesa učenja in poučevanja oziroma konkretno na ravnateljevo hospitacijo ne izvajamo. Namen in cilji hospitacij, ki so del skupne priprave, namreč strokovnim delavcem niso posebej predstavljeni. Pri razpravi so se postavljala vprašanja/dileme, ali je treba namen hospitacije in njene cilje predstavljati vsako leto in kako. Ugotavljamo, da sta skupno določeni tema opazovanja in časovnica, pri čemer mislimo na dogovor o datumu in uri hospitacije. Pri določanju teme opazovanja strokovni delavci sodelujemo tako, da v evalvacijski vprašalnik po izvedenih strokovnih aktivih zapišemo predloge o vsebinah, ki nas zanimajo in si jih želimo obravnavati prihodnje šolsko leto. Iz nabora predlogov nato ravnateljica in pomočnica ravnateljice izbereta temo opazovanja, in sicer različno tematiko spremljanja pedagoškega procesa. Temo, običajno gre za področje kurikuluma, in način hospitacij nam napovesta na prvem vzgojiteljskem zboru. Ravnateljica hospitira vse oddelke ene enote na en dan, medtem ko pomočnica ravnateljice opazovanje opravi na oddelkih glede na starostno obdobje v vsaki enoti posebej. Strokovni delavci pred hospitacijo oddamo pisno pripravo in po hospitaciji opravimo pogovor. Ugotavljamo, da niso opredeljeni specifični cilji, temveč zgolj splošni, kot so sodelovanje strokovnih delavcev na oddelku, odnos do otrok, zastavljeni cilji, didaktični pripomočki, pravilna uporaba slovenskega jezika … Prav tako menimo, da cilji opazovanja dosežkov otrok v širšem pomenu niso doseženi. Dosegamo le cilje, ki so opredeljeni v pisni pripravi. Opomnika, ki je prav tako del skupne priprave, ne pripravljamo skupaj, temveč je to naloga ravnateljice in pomočnice.

Tabela 2: Skupna priprava na opazovanje procesa učenja in poučevanja

Ali se na začetku šolskega leta v vašem VIZ izvede skupna priprava na opazovanje pedagoškega procesa (procesa učenja in poučevanja)?	• Skupna priprava se ne izvede. • Skupna priprava se ne izvede, ravnateljica in pomočnica ravnateljice napovesta temo oz. področje hospitiranja. • Na začetku se ne izvede skupna priprava. Določita se področje opazovanja in način (skupno in/ali po starostnih obdobjih). Sami določimo datum hospitacije. Priprava (dejavnosti) je napisana skupno, v svojo (individualno) pa kasneje napišemo še analizo. • Skupna priprava se ne izvede. Na prvem vzgojiteljskem zboru sta napovedana področje opazovanja in način (skupno, starostno obdobje). • Ne. Na začetku leta je na prvem vzgojiteljskem zboru napovedana hospitacija ravnateljice. • Na začetku šolskega leta ravnateljica in pomočnica ravnateljice (v nadaljevanju opazovalec) določita področje oz. temo, ki jo hočeta opazovati na hospitacijah. Pripravo oz. načrtovanje moramo izvesti sami.
So jasni dogovori o procesu opazovanja in opredeljeni specifični cilji opazovanja?	• Dogovor je samo glede teme oz. področja opazovanja. • Specifičnih ciljev opazovanja ni. Vedno pa po hospitaciji izvedemo refleksijo, ki zajame delo strokovnih delavcev in celotne skupine otrok. • Dogovori o procesu opazovanja niso jasni, prav tako niso opredeljeni specifični cilji opazovanja. • Proces opazovanja je zastavljen tako, da opazovalec pride v skupino in si poišče odmaknjen prostor, kjer opazuje in si zapisuje opombe. Pri tem specifični cilji opazovanja niso bili določeni.
So cilji opazovanja povezani z dosežki učencev v širšem pomenu?	• Cilji, ki si jih zastavijo strokovni delavci na oddelku, so / naj bi bili povezani z dosežki otrok oddelka. • Ne. • Sami dosežki otrok so povezani samo z določenimi cilji pri načrtovanju oz. pisni pripravi tistega, ki dejavnost izvaja. Pri evalvaciji nastopa pa se ugotavlja, ali so bili tudi doseženi.
Ali se skupaj pripravlja opomnik ali oporna vprašanja v pomoč pri opazovanju?	• Oporna vprašanja se ne pripravljajo skupaj • Opornih vprašanj v pomoč pri opazovanju ne sestavljamo skupaj. • Opomnik se ne pripravlja. • Opomnik ali oporna vprašanja v pomoč pri opazovanju pripravita ravnateljica in pomočnica ravnateljice. • Oporna vprašanja si opazovalec postavi sam.

Vir: Delovni listi 1–6: Spremljanje dela strokovnih delavcev in opazovanje pedagoškega procesa – raven VIZ, Šola za ravnatelje, 2022

Tabela 3: Dogovori o poteku opazovanj v šolskem letu

Ali sta v vašem VIZ vsakemu strokovnemu delavcu jasna namen in cilj opazovanja?	• Na začetku šolskega leta ravnateljica in pomočnica ravnateljice napovesta področje, ki ga bosta spremljali. Hospitacija je enkraten dogodek, saj se med letom področje specifično ne spremlja kljub izvajanju strokovnih aktivov z istega področja. • Nimamo jasnega namena in cilja opazovanja. • Vsakemu strokovnemu delavcu ne, včasih nista jasna strokovnim delavcem, ki na novo zasedejo delovno mesto vzgojitelja oz. po potrebi. • Menim, da vsakemu delavcu ne. Pri tem mislim na novo zaposlene strokovne delavce, ki sploh prvič nastopijo v tej vlogi. Na drugi strani pa imamo kandidate za strokovni izpit, ki so, predvidevam, seznanjeni z namenom in cilji opazovanja. • Cilj opazovanja oz. namen ni posebej določen (večinoma so področja oz. teme določene glede na to, kar je že bilo opazovano – vsako leto je nekaj drugega).
Kako je dogovorjeno, kateri strokovni delavci se vključujejo v opazovanje in kako?	• Vsi strokovni delavci so vključeni v hospitacijo. • Vsako leto smo hospitirani vsi strokovni delavci na oddelkih. • V opazovanje se vključijo vsi strokovni delavci. Informacije dobimo na prvem vzgojiteljskem zboru. • Na prvem vzgojiteljskem zboru dobimo informacije o hospitacijah, v katere so vključeni vsi strokovni delavci, tudi strok. del. za sočasnost in spremljevalci OPP. • Opazujeta samo ravnateljica in pomočnica ravnateljice (razen v primeru določenih projektov, kjer pridejo na hospitacijo tudi sodelavci drugih vrtcev in/ali sodelavci v našem vrtcu – po navadi so določeni tisti, ki aktivno sodelujejo v teh projektih).
Ali je na ravni VIZ dogovorjeno, katere aktivnosti se spremljajo in kakšni so kriteriji za kakovostno izvedene aktivnosti pri pouku?	• Kriteriji niso jasni. • Spremljajo se splošne stvari (ustrezna komunikacija, starosti otrok primerne dejavnosti, odnos do otrok, sodelovanje tima). • Dogovori niso nikjer zapisani, gre bolj za ustno podajanje informacij o tem, katere aktivnosti se bodo spremljale, in te so zelo splošne in že stalnica (npr. sodelovanje strokovnih delavcev na oddelku, aktivnost otrok, odnos do otrok, ali so bili načrtovani cilji doseženi, prilagoditve za OPP …) Kriteriji niso znani. • Aktivnosti in teme so vnaprej določene, specifični kriteriji za kakovostno izvedene aktivnosti pa ne. V evalvaciji se potem pogovorimo, kaj je bilo izvedeno kakovostno, kaj pa bi bilo treba dopolniti/popraviti.

Vir: Delovni listi 1–6: Spremljanje dela strokovnih delavcev in opazovanje pedagoškega procesa – raven VIZ, Šola za ravnatelje, 2022

Strokovni delavci različno odgovarjamo na prvo vprašanje iz drugega sklopa vprašanj (tabela 3). Na splošno sicer menimo, da v našem zavodu vsakemu strokovnemu delavcu nista jasna namen in cilj opazovanja. Še posebej pri tem mislimo na strokovne delavce, ki so na novo zaposleni in ki prvič opravljajo vlogo vzgojitelja predšolskih otrok. Sicer pa so z namenom in cilji opazovanja zagotovo seznanjeni strokovni delavci, ki so kandidati za opravljanje strokovnega izpita.

Večina strokovnih delavcev trdi, da so jim hospitacije stresne in jim niso naklonjeni, saj v njih ne vidijo smisla, kar lahko pripišemo temu, da niso seznanjeni z namenom in cilji opazovanja. Seveda obstajajo izjeme, ki menijo, da jih hospitacije, predvsem skupne, motivirajo, da se s sodelavci še bolj povežejo, da dobijo nove ideje, si izmenjavajo mnenja, ideje in podobno.

Posebnega načina, ki bi določal, kateri strokovni delavci se vključujejo v opazovanje in kako, nimamo, saj sta opazovalki le ravnateljica in njena pomočnica. V izjemnih primerih, na primer pri projektu Na-ma poti ali pri Mreženju dobrih praks med vrtci, so bili v opazovanje vključeni strokovni delavci z drugih oddelkov (v kontekstu kolegialnih hospitacij) in iz drugih vrtcev (običajno tisti strokovni delavci, ki aktivno sodelujejo v projektu).

Pisnega dogovora, kjer bi bilo določeno, katere aktivnosti se spremljajo, ni. Gre za več ali manj ustno informacijo oziroma izkušnje, ki jih imamo s hospitacijami. Tudi tu ugotavljamo, da gre pri spremljanju za neke splošne aktivnosti, ki so že stalnica, zato so nam tudi poznane (ureditev prostora, odnos med sodelavkama na oddelku, odnos do otrok, aktivnost otrok, uporaba jezika, prilagoditve za otroke s posebnimi potrebami …) Kriterijev za kakovostno izvedene aktivnosti nimamo ali pa nam niso znani. To, ali je bila neka dejavnost izvedena kakovostno ali ne, je običajno predmet pogovora po opazovanju.

Iz zadnjega sklopa vprašanj (tabela 4) lahko povzamemo naslednje ugotovitve glede analize podatkov in nadaljnjih aktivnosti. Strokovni delavci se strinjamo, da vsaki hospitaciji sledi pogovor o izvedenih aktivnostih, ki ga pa ne moremo označiti kot razpravo. Pogovor poteka isti ali naslednji dan, kar priporoča tudi strokovna literatura. Pri pogovoru sodelujejo tako vzgojiteljice kakor tudi vzgojiteljice - pomočnice vzgojiteljic. Povratne informacije, ki so za strokovnega delavca zelo pomembne, saj mu omogočajo razmislek o njegovem delu, ga motivirajo za nadaljnje delo in potrjujejo kakovost dela, so v našem zavodu, po mnenju strokovnih delavcev zelo pozitivno naravnane, a precej skope. Opazovalki posredujeta svoja opažanja glede

Tabela 4: Analiza podatkov in nadaljnje aktivnosti

Ali po vsakem opazovanju poteka strokovna razprava med opazovalcem in opazovancem?	Po hospitaciji sledi kratek pogovor, v katerem opazovalec poda nekaj informacij o stvareh, ki jih je zaznal. Povratne informacije so skope. Razprava ne poteka. Da, vedno. Ravnateljica in pomočnica ravnatelja podata mnenje (pohvale in možne izboljšave). Pomočnica ravnateljice je po hospitaciji izvedla ustno evalvacijo, ravnateljica pa le pisno evalvacijo. Odvisno. Lani smo od ravnateljice dobili samo ustno analizo. Zagotovo po vsakem opazovanju sledi krajši pogovor, za katerega ne morem trditi, da je strokovna razprava. V šolskem letu 2021/2022 je pomočnica ravnateljice podala povratno informacijo ustno, medtem ko je ravnateljica to naredila pisno. Po vsakem nastopu je izvedena evalvacija vseh vpletenih v hospitacijo.
Katere podatke zbirate?	Ravnateljica in njena pomočnica zbereta skupno oziroma individualne priprave, ki jih oddamo pred nastopom. Pisna priprava en dan prej. Pomočnica ravnateljice je imela obrazec, v katerega si je vpisovala podatke, na koncu hospitacije naju je s pomočnico vzgojiteljice seznanila z vsebino. Zbirajo se skupne ali individualne priprave ter obrazci za spremljanje pedagoškega dela / hospitacij.
Kdo analizira podatke o posamezni hospitaciji in kako so predstavljene ugotovitve?	Ne vem, lahko le predvidevam, da to naredita ravnateljica in njena pomočnica. Z ugotovitvami nisem seznanjena. Opazovalec sam določi, katere podatke bo zbral, in jih tudi analizira ter predstavi pri evalvaciji nastopa.
Ali so na podlagi ugotovitev načrtovane nadaljnje aktivnosti na ravni VIZ?	Ni poglobljene analize, refleksije in/ali načrtov za nadaljnje aktivnosti. Ne vem, saj nisem seznanjena z ugotovitvami in načrtom nadaljnjih aktivnosti na ravni VIZ. Po evalvaciji vsak nastopajoči sam presodi, kako bo ugotovitve uporabil oz. upošteval pri naslednjih aktivnostih.

Vir: Delovni listi 1–6: Spremljanje dela strokovnih delavcev in opazovanje pedagoškega procesa – raven VIZ, Šola za ravnatelje, 2022

hospitacijskega nastopa, ki so pozitivna, saj imata tudi sami pozitiven odnos do hospitacij. Ne želita namreč, da bi nam obravnavana metoda opazovanja povzročala dodaten stres ali strah pred nastopom, kar kaže, da sta seznanjeni z občutki strokovnih delavcev. Svojo refleksijo o izvedeni hospitaciji na pogovoru posredujemo tudi strokovni delavci. Ugotavljamo tudi, da zaradi izvedbe hospitacij v skupinski obliki tudi pogovor poteka na ta način, kar pa ne more biti enako učinkovito, kot če bi se odvijal na individualni ravni.

Strokovni delavci menimo, da opazovalki zbirata pisne priprave in obrazce (opomnike) za spremljanje pedagoške ure. Odgovorov na vprašanje o analiziranju podatkov o hospitacijah v zapisih na delovnih listih ni bilo veliko. Sklepam, da zato, ker strokovni delavci ne vemo, ali se podatki zbirajo in kateri se zbirajo, saj z ugotovitvami nismo seznanjeni. Tudi z nadaljnjimi aktivnostmi na ravni VIZ, ki bi izhajale iz ugotovitev, nismo seznanjeni in lahko le predvidevamo, da je tudi v našem zavodu, kakor tudi v slovenskem in v mednarodnem prostoru, slaba oziroma najslabša. Tomićeva (Dominko 2019) navaja, da je treba o zbiranju podatkov začeti razmišljati že v prvem koraku procesa hospitacije, torej pri skupni pripravi, pri točki sestavljanja opomnika. V opomnik je namreč treba vnesti elemente za opazovanje pouka kot komunikacijskega procesa, analizo učnih metod, izvajanje učnega procesa in preverjanja in ocenjevanja.

Sklepi in priporočila

Analiza podatkov, ki sem jo opravila na podlagi izpolnjenih delovnih listov in strokovne razprave, je potrdila predvidevanja, zapisana v uvodu. Nepoznavanje obravnavane teme v celoti s strani strokovnih delavcev, premajhna vključenost v sam proces ter skopa uporaba podatkov na ravni zavoda spodbujajo k razmišljanju o izboljšavah na tem področju. Na tem mestu smo strokovni delavci, ki smo bili del raziskave, med razpravo iskali tudi rešitve oziroma izboljšave, s katerimi bi bile po našem mnenju hospitacije uspešnejše. Za to, da bi se razblinil negativni prizvok hospitacij, bi zagotovo morali poznati namen in konkretne cilje hospitacij. Temu bi lahko namenili več časa na vzgojiteljskem zboru. Področje, ki se spremlja, bi bilo še vedno določeno v skladu s potrebami in željami strokovnih delavcev. Poleg tega bi moralo biti opazovano področje rdeča nit letnega delovnega načrta, saj bi bili strokovni delavci tako vpeti v dejavnosti z izbranega področja celotno šolsko leto, intenzivno, kontinuirano in poglobljeno. Spremljanje določenega področja bi moralo biti večletno, če bi želeli dobiti podatke, ugotovitve o napredku otrok in pedagoškem delu strokovnih delavcev. Čeprav imajo tudi

skupne hospitacije pozitivne učinke, bi bile dobrodošle tudi individualne hospitacije, morda periodično na nekaj let, saj bi tako lahko vsak posameznik ovrednotil svoje delo, razmišljal o svojem poučevanju in iskal rešitve in/ali izboljšave, bil usmerjen v dodatno izobraževanje in podobno, kar bi bil kakovosten prispevek k profesionalni rasti. Podan je bil tudi predlog, da bi bile vse informacije o hospitaciji, od poteka do kriterijev, zapisane v obliki opomnika, da ga lahko strokovni delavec po potrebi uporabi. Posebnih izboljšav glede opomnika opazovanja strokovni delavci niso predlagali, le da bi bil dostopen. Strokovni delavci smo ocenili, da je šibki člen hospitacij tudi uporaba podatkov in njihova interpretacija za načrtovanje nadaljnjih aktivnosti na ravni zavoda. Že na začetku, pri pripravah na opazovanje, bi morali določiti, kateri podatki se bodo spremljali in kako jih nato uporabiti. Navado v zavodu, in sicer oddajo pisne priprave pred samim opazovanjem, bi lahko uporabili za izmenjavo dobrih praks med strokovnimi delavci. To bi strokovne delavce spodbudilo k razmišljanju o novih metodah in oblikah dela ter odprlo možnosti za sodelovanje, izmenjavo mnenj in preizkušanje novega načina dela. Ne nazadnje bi lahko bile sklepne ugotovitve po opravljenih hospitacijah predstavljene na zaključnem vzgojiteljskem zboru z naborom aktivnosti za nadaljnje delo na ravni zavoda.

Kljub rezultatom analize, ki morda na prvi pogled niso videti spodbudni, osebno vidim priložnost, da bi v prihodnosti tej tematiki posvetili več pozornosti. Bi bilo pa treba postopno spreminjati tudi miselnost zaposlenih, da tudi oni sprejmejo hospitacije kot priložnost za razvoj tako posameznika kakor tudi otrok in zavoda. Na splošno gledano, so zaposleni zadovoljni s trenutnim načinom izvajanjem hospitacij.

Kot avtorica prispevka bi za konec dodala, da je bilo eno srečanje premalo. Prepričana sem, da bi lahko tematiko še bolje predelali, če bi se srečali večkrat. Prav tako bi bilo bolje, da bi strokovnim delavcem, ki so bili povabljeni k raziskavi, delovne liste dala v izpolnjevanje pred prvim srečanjem, da bi se lahko nanj pripravili in takoj začeli razpravo. Zanimivo bi bilo videti rezultate iste raziskave, ki bi se opravila med vsemi zaposlenimi, in ugotoviti, ali obstajajo razlike pri doživljanju hospitacije med vzgojitelji in vzgojitelji - pomočniki vzgojiteljev ter med strokovnimi delavci, ki so na začetku kariere, in tistimi, ki kariero končujejo.

Literatura

- Arzenšek Konjajeva, K. 2018. »Učni sprehod za profesionalni razvoj.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 16 (3): 95–107.
- Čagran, S., J. Erčulj in B. Likon, ur. 2019. Iz prakse za učinkovito ravnateljevanje. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Deutsch, S. 2019. »Ravnateljevo spremljanje dela strokovnih delavcev.« V *Iz prakse za učinkovito ravnateljevanje*, ur. S. Čagran, J. Erčulj in B. Likon, 162–169. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Dominko, C. 2019. »Ravnateljevo spremljanje dela strokovnih delavcev.« V *Iz prakse za učinkovito ravnateljevanje*, ur. S. Čagran, J. Erčulj in B. Likon, 152–161. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, J. 2013. »Ravnateljevo spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela v kontekstu vodenja za učenje.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (3): 47–69.
- Erčulj, J. 2015. »Spremljanje in opazovanje pouka: ravnateljeve in medsebojne hospitacije.« V *Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju*, ur. M. Zavašnik Arčnik in J. Erčulj, 27–49. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, J. 2015a. »Hospitacije v vlogi spremljanja dela strokovnih delavcev.« V *Spremljanje dela strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju: izzivi in možnosti*, ur. J. Erčulj in M. Zavašnik, 5–20. Ljubljana. Šola za ravnatelje.
- Korošec, V. 2015. »Vodenje s srcem, znanjem in razumom.« V *Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju*, ur. M. Zavašnik Arčnik in J. Erčulj, vii–viii. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Letni delovni načrt zavoda za šolsko leto 2021/2022 (interno gradivo).
- Likon, B. 2022. »Spremljanje in vrednotenje učiteljevega dela: spremljanje in opazovanje pedagoškega procesa.« Objavljeno 6. 4. 2020 na video.arnes.si. Video. https://video.arnes.si/watch/c1lSKapqULWs.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 – popr., 25/17 – ZVaj, 123/21, 172/21, 207/21, 105/22 – ZZNŠPP in 141/22).
- Zavašnik Arčnik, M. 2015. »Vodenje za učenje.« V *Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju*, ur. M. Zavašnik Arčnik in J. Erčulj, 5–26. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Učinkovite mreže v procesu zunanje evalvacije – primer Višje strokovne šole Šolskega centra Kranj

O avtorici

Mag. Lidija Grmek Zupanc je ravnateljica Višje strokovne šole v Šolskem centru Kranj.
lidija.grmek@sckr.si

Povzetek

Izhodišče prispevka je napovedana redna zunanja evalvacija na Višji strokovni šoli Šolskega centra Kranj (ŠC Kranj). Ker pa omenjeni intervjuji ne potekajo z individualnimi predstavniki, pač pa vedno s skupino (npr. s predavatelji, predstavniki podjetij, pri katerih so študenti na praksi, z diplomanti itd.), smo želeli predhodno doseči čim boljšo seznanjenost posameznih skupin z zahtevami zunanje evalvacije ter z dosežki učencev in predavateljev, zlasti pri zunanjih predavateljih. Skratka, osrednji problem je bil, kako povezati določene skupine v mrežo. Metoda raziskovanja v prispevku je vezana na analizo obstoječih dokumentov, kot so zapisniki strokovnih organov šol. Postavljeni sta bili dve raziskovalni vprašanji, in sicer: 1. Kako je potekalo oblikovanje mreže? ter 2. Kateri elementi sestavljajo učinkovito sodelovalno mrežo? Rezultati kažejo, da je bilo v ospredju načelo, da je v središču študija študent/-ka, ne pa toga pravila, prav tako se kažejo zanimive ugotovitve s področja teorije mreženja. Pomemben zaključek je pravzaprav spoznanje, da povezljivost deluje takrat, ko posamezniki sprejmejo skupne cilje in jih ponotranjijo.

Ključne besede: mreže v šolstvu | zunanja evalvacija | višje strokovne šole

Efficient Networks in the External Evaluation Process – Case Study of the Kranj School Centre – Vocational College

Lidija Grmek Zupanc, MSc, Kranj School Centre – Vocational College

Abstract

This paper is based on an announced regular external evaluation of the Kranj School Centre Vocational College. Since the interviews undertaken during the evaluation were not conducted with individuals but with a group (e.g., lecturers, representatives of companies where students do practical training, graduates, etc.), prior to the interviews, we wanted to familiarise the individual groups with the requirements of the external evaluation and to inform all of the participants, especially visiting lecturers, about the achievements of the students and lecturers. The main problem we faced was connecting certain groups into a network. The work method used in the paper was related to an analysis of existing documentation, such as records of the school's professional bodies. The following two research questions were posed: 1. How was the network formed? and 2. What elements constitute an effective collaborative network? The results show that the interviewees prioritise the principle of students being the focus of the study process rather than the observation of rigid rules. Moreover, some interesting findings from the field of network theory were made. An important conclusion that was drawn is that the goal of connectivity is achieved once individuals accept and decide to pursue common goals.

Keywords: *networks in education | external evaluation | vocational colleges*

Uvod

Članek posega na področje delovanja višje strokovne šole. Predstavlja povezovanje teorije mreženja in učinkovitosti procesa zunanje evalvacije, ukvarja se s teoretičnimi izhodišči mreženja in različnih pristopov ugotavljanja učinkovitosti mreženja (rezultati razprav, predlogi izboljšav in izboljševanje procesov učenja – predavanj in drugih oblik na podlagi ugotovitev zunanje evalvacije).

Strokovnjaki s področja komuniciranja (Možina, Tavčar in Kneževič 1995, 18) govorijo o smereh poslovnega komuniciranja, ki poteka bodisi »navzven, iz organizacije v zunanja okolja«, bodisi »v organizaciji: med ravnmi v organizaciji, med deli organizacije in med funkcijami organizacije«. Podobno bi lahko zapisali tudi za mreže, ki temeljijo na komunikaciji, jo pa seveda nadgrajujejo z vsebino.

»Omrežno učenje je v središču skupne izgradnje zmogljivosti. Pojavi se, ko ljudje iz različnih šol v mreži sodelujejo drug z drugim z namenom, da bi se vključili v prakso, uvajali inovacije, izmenjevali znanje in se skupaj učili« (Jackson 2005, 12). V našem obravnavanem primeru je poudarek na oblikovanju mreže v organizaciji in zunaj nje z delodajalci in mentorji iz podjetij, pri katerih naši študentje opravljajo praktično izobraževanje, pa tudi z bivšimi diplomanti. Pri obravnavi omenjenega področja bo uporabljena deskriptivna metoda.

Postavljeni sta bili dve raziskovalni vprašanji, in sicer: 1. Kako je potekalo oblikovanje mrež? ter 2. Kateri elementi sestavljajo učinkovito sodelovalno mrežo?

Če je v središču študija študent/-ka, nas torej zanima, kako z oblikovanjem mrež v šolstvu kar največ narediti zanj/zanjo.

Izhodišča

Če želimo odgovoriti na raziskovalni vprašanji, se moramo prej dotakniti teorije, ki govori o mrežah v šolstvu. Definicija OECD (2003, 154): »Omrežne učne skupnosti so namensko vodene družbene entitete, za katere je značilna zavzetost za kakovost, strogost in osredotočenost na rezultate … Spodbujajo širjenje dobre prakse, krepijo poklicni razvoj učiteljev, podpirajo krepitev zmogljivosti v šolah, posredujejo med centraliziranimi in decentraliziranimi strukturami ter pomagajo pri procesu prestrukturiranja in preoblikovanja izobraževalnih organizacijskih sistemov.« Z zapisano definicijo OECD se lahko zelo strinjamo, sploh pri uvajanju novosti, velja pa tudi za mrežo, ki je bila vzpostavljena za pripravo na zunanjo evalvacijo.

Podobno je tudi z naslednjo definicijo mrež kot »skupin ali sistemov medsebojno povezanih ljudi in/ali organizacij (vključno s šolami), katerih cilji in nameni vključujejo izboljšanje učenja (ali možnosti učenja), njihova struktura in organiziranje pa vključujeta eksplicitne strategije za dosego teh ciljev« (Bell idr. 2006, 21).

Naslednji avtorji mrežo razlikujejo od preostalih organizacijskih oblik v šolstvu. »(So)udeležba je jedro tega, kar mrežo razlikuje od drugih organizacijskih ali procesnih oblik. Kdo sodeluje (vprašanja o moči in virih), kako sodelujejo (vprašanja o odnosih, koordinaciji, spodbujanju, upravljanju), zakaj sodelujejo (vprašanja o viziji, vrednotah, potrebah, koristih, motivaciji, zavzetosti) in kako dolgo (vprašanja v zvezi s trajnostjo)« (Church idr. 2002, 14). Glede na podano definicijo je potrebno aktivno sodelovanje vodstva in vseh zaposlenih višje strokovne šole. Aktivno sodelovanje nekaterih mentorjev in delodajalcev iz podjetij ter diplomantov že odgovarja na vprašanje o moči in virih, saj je zunanja evalvacija neobhodno potrebna, če želimo, da višja strokovna šola deluje tudi naprej. Na vprašanje, kako sodelujemo pri pripravah na zunanjo evalvacijo, pa odgovarja dani prispevek.

»Ne želimo daljšati zelo dolgega seznama definicij, ampak pristopiti s trditvijo, da imajo vsa omrežja naslednje skupne lastnosti: *strukturo, interakcije (procesi), vpliv in namen.* Nato te značilnosti uporabimo za opredelitev mreže šol, tako da razpravljamo o tem, kako so si podobne in različne in ali so del formalnega ali neformalnega. Vsakdo, ki dela v šoli, je verjetno že udeležen v več takšnih mrežah, ki temeljijo na povezavah z enako poklicno ali osebno motiviranimi posamezniki, s kolegi iz prejšnjih šol, v katerih so delali, z ljudmi, ki so jih srečali na dogodkih za poklicni razvoj ali v okviru začetnega usposabljanja« (Hadfield in Chapman 2009, 3).

V nadaljevanju bomo vse štiri zgoraj navedene lastnosti (omrežna struktura, interakcije, vpliv in namen) natančneje analizirali.

Za namen tega prispevka besedi mreža in omrežje/omrežna struktura razumemo kot sinonima, ker omenjeni avtorji razlike na omenjenih mestih ne izpostavljajo, ampak želijo pojasniti predvsem značilnosti učinkovitih šolskih mrež.

Mrežne strukture so bile doslej verjetno najpriljubljenejši način razlikovanja mrež od drugih organizacijskih oblik. »Za opis ‚mrežnega‘ dela mreže so bile uporabljene številne metafore, od tehnoloških do bolj organskih. Eno od naših najljubših so razvili Church idr. (2002, 16), ki so za opis mrežne strukture iz posameznikov uporabili metaforo ribiške mreže (glej sliko 1)« (Hadfield in Chapman 2009, 4).

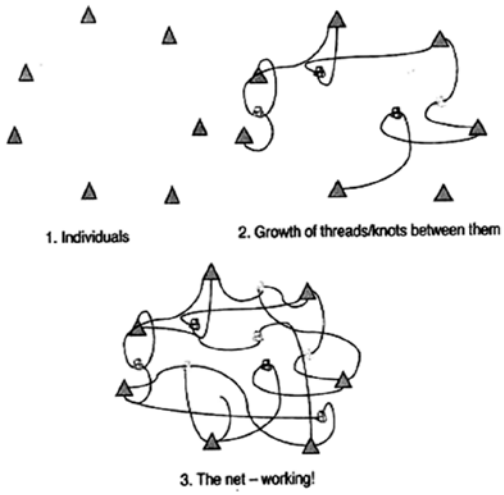


Figure 1.1 Network knots and threads
Source: Church *et al.* (2002, p. 16)

Slika 1: Omrežni vozli in niti. (Vir: Church idr., 2002, stran 16)[1]

Na začetku gre torej za posameznike, med katerimi nastajajo »niti«, to pa vodi v nastanek mreže. »Ribiška mreža temelji na nitkah, ki so povezane. V mreži posameznikov so niti, ki povezujejo ljudi in predstavljajo ‚mehki' del mrežne strukture, odnose, komunikacijo in zaupanje, ki ljudi povezujejo« (Hadfield in Chapman 2009, 4).

»Vozli predstavljajo ‚trdi' del strukture in so dejavnosti, ki združujejo ljudi v mreži, sestanke in dogodke ali celo videokonference ali seje takojšnjih sporočil. Mreža doseže svojo strukturno moč zaradi interakcije teh dveh komponent« (Hadfield in Chapman 2009, 4). Pri interakciji dveh komponent je torej mišljen t. i. mehki in t. i. trdi del strukture, s katero mreža doseže svojo strukturno moč.

»Pri Churchevi metafori je pomembno, da je poudarjena interakcija mehkih, relacijskih struktur, ki združujejo ljudi, z delovanjem, npr. z nekimi dogodki, sestanki ipd. Mehke strukture so pomembne tudi v socialnih mrežah, vendar pa jih v šolskih mrežah dopolnjujejo profesionalni nameni in motivacija, na primer skupni problem ali skupni poklicni cilj« (Hadfield in Chapman 2009, 4).

1 1. posamezniki
2. rast omrežnih vozlov in niti med posamezniki
3. delovanje mreže

Podobni vozli, ki držijo te niti na mestu, so drugačna dejavnost ali dogodek, na primer načrtovanje sestankov, delovnih skupin ali medšolskih raziskovalnih skupin. Namen trdih in mehkih struktur ustvarja potencial za osredotočanje in izkoriščanje energije in strasti članov mrež (Hadfield in Chapman 2009, 5).

Sedaj smo pri drugem pojmu, pri interakcijah, ki bi jih poslovenili kot sodelovanje, medsebojno vplivanje. Če so v socialnih mrežah take interakcije pogovori o skupnem interesu ali izkušnji, so profesionalne mreže nekaj povsem drugega.

»Nasprotno pa profesionalne mreže zaznamujejo bolj omejene vrste interakcij, ki temeljijo na posebej zasnovanih procesih, namenjenih doseganju profesionalnih rezultatov. Narava teh procesov in njihovi nameni ločujejo šolsko mrežo od socialnih mrež. Vrste procesov, ki se pojavljajo v šolskih mrežah, segajo prek skupnih strokovnih razvojnih dejavnosti in skupnega dela, kot je skupno načrtovanje, do skupnih sprememb, kot je delo na področju učnih načrtov in preizkušanje v praksi. Drugi procesi, kot so vodstvene in upravljavske dejavnosti, bodo povezali in uskladili to skupno delo, da bi zagotovili, da bo vplivalo na razred« (Hadfield in Chapman 2009, 5).

Tretja ključna značilnost oz. razlika med socialnimi mrežami in profesionalnimi mrežami je v ravnovesju med stopnjo kolektivne in individualne zastopanosti, ki jo izkazujejo njihovi člani, ravnovesje pa imenujemo mrežni vpliv. Za socialne mreže velja, da udeleženci nimajo pregleda, kaj se dogaja v različnih delih omrežja. »V nasprotju s tem pa je pri profesionalnih mrežah potrebno skupno prizadevanje za določeno stopnjo kolektivnih ukrepov in za doseganje eksplicitnih strokovnih ciljev« (Hadfield in Chapman 2009, 6).

Četrta ključna značilnost je namen. Značilnost vseh mrež je, da se ljudje združujejo za določen namen, ali natančneje, za različne namene. Osnovna razlika med socialnimi mrežami in šolskimi mrežami je, da slednje na splošno zagovarjajo skupinski cilj, na primer uspešno izvedbo zunanje evalvacije.

Obstajajo torej različni nameni posameznikov, zakaj se združujejo v mrežo, do neke mere jih loči dejstvo, da bodo šolske mreže na splošno bolj profesionalno usmerjene. Ljudje se vključujejo v mreže za dostop do podpore, informacij in za spremljanje novega razvoja. Toda glavna razlika med običajno socialno mrežo in profesionalno mrežo je v tem, da mora slednja imeti dnevni red, po katerem deluje.

Te štiri ključne značilnosti mrež, torej strukture, ki povezujejo ljudi, narava medsebojnih interakcij, stopnja mrežnega delovanja in nameni, s katerimi

se posamezniki vpletejo v mrežo, nam pomagajo opredeliti, kako razumemo pojem šolska mreža.

Zanimivo je spoznanje, da se motivacija za sodelovanje v mreži giblje od potrebe po iskanju pripadnosti do ustvarjanja prostora, kjer bi lahko imeli priložnost preizkusiti nove ideje in tvegati, kako jih je treba upravljati in preizkušati. Vsekakor pa se avtorji sprašujejo, kako šolske mreže vplivajo na učence**:** v ospredju zanimanja je vzročnost, kako povezati katero koli mrežno dejavnost z določenim prikazom v učilnici, šoli itd. Mrežne strukture imajo infrastrukture, ki temeljijo na mrežah povezav, prek katerih poteka najrazličnejša interakcija. Prav zato je težko ugotoviti, katera mreža in kdaj je učinkovita in katera ne.

»Čeprav je bilo ocenjevanje dosežkov kot posledice vključenosti v mreže za mnoge zahtevna naloga, je delo vplivalo na različne načine, na primer na osebje, ki se bolj zaveda in razmišlja o svoji praksi, in na učence, ki delajo v pozitivnejših učnih okoljih. Šole so večinoma poročale, da se je takšen razvoj odražal tudi v izboljšanih učnih dosežkih« (Rudd idr. 2004, 43).

Po eni strani razprava o več učinkih otežuje kakršno koli vzročno analizo, vendar na splošno podpira idejo, da mreže dejansko vplivajo na učence in šole.

Najmočnejšo povezavo med mrežami in dosežki učencev so pokazali Bell idr. (2006), ki so sistematično pregledali šolske mreže med letoma 1995 in 2005. Pregledali so 119 študij in se oprli na 19 mednarodnih študij ter jih kategorizirali glede na učinek: »Enajst študij je raziskovalo in poročalo o vplivu učencev … Odkrili smo šest študij, pri katerih je mreža vplivala na dosežke in/ali dosežke in angažiranost učencev. Pet študij je bilo namenjenih otrokom s posebnimi potrebami, ogroženim študentom ali študentskim manjšinam. Dosežki so vključevali pomembne izboljšave v napredku učencev in v stopnji zaposlovanja, izboljšali so se splošni rezultati javnih preizkusov, učenci pa so bili uspešnejši na področju temeljnih predmetov, na področju branja, jezikov in matematike«.

»Učinkovitejše mreže so imele bolj specifične in ožje cilje, bile so usmerjene na posebne skupine učencev. Lažje je meriti vpliv pri manjših skupinah učencev, še posebej pri tistih s posebnimi potrebami, socialno izključenih in pri neučinkovitih učencih. Mreža tako lahko bolj mobilizira širok krog resursov in ekspertiz, pogosto s podporo staršev in skupinami iz lokalne skupnosti» (Hadfield in Chapman 2009, 9).

V pregledu različnih oblik mrežnih in učnih skupnosti so Kerr idr. (2003, 8) opredelili devet temeljnih lastnosti učinkovitih mrež. Njihova analiza ključ-

nih značilnosti učinkovitih šolskih mrež ustvarja pomemben, a zahteven kontrolni seznam za oblikovanje, vrednotenje in spremljanje šolskih mrež.

1. Sodelovanje – kot smo že razpravljali, so mreže opredeljene z naravo sodelovanja njihovih članov v njih. Izziv za tiste, ki mreže oblikujejo, je združiti in ohraniti ključne oblike sodelovanja.
2. Odnosi in zaupanje – skupna tema celotne literature o mrežah, zlasti v zgodnjih fazah načrtovanja in vključitve, je pomen »mehkih« struktur, kot je zaupanje, ki združujejo ljudi.
3. Usklajevanje, pospeševanje in vodenje – mreže potrebujejo tako vertikalne kot horizontalne oblike usklajevanja, pospeševanja in vodenja, da bodo ljudje vključeni in se gibali v skupni smeri.
4. Komunikacija – komunikacija je proces, ki potrebuje oboje, mehke in trde strukture.
5. Strukturno ravnovesje – mrežni procesi in strukture morajo biti uravnoteženi. Pretrda zgradba lahko izčrpa in zaduši dinamičnost omrežja; prelahka struktura ustvarja zmedo in ogroža rast učnih dosežkov.
6. Raznolikost in dinamičnost – ena od močnih produktivnih zmogljivosti mrež je, da lahko združujejo različne ljudi in ideje.
7. Decentralizacija in demokracija – obstajajo različne vrste mrežnih struktur, vendar imajo vsi stopnjo decentralizacije, ki udeležencem omogoča, da se lotijo lokalnih interesov in vprašanj, hkrati pa še vedno delujejo v sodelovalnem okolju, ki spodbuja vključujoče in pregledno odločanje.
8. Čas in viri – raziskovalni dokazi kažejo, da so koordinatorji in posredniki omrežij pogosto preobremenjeni in nenehno usklajujejo konkurenčne prioritete in zahteve. Pri načrtovanju mrež je treba graditi zaporedno načrtovanje in poskušati preprečiti izgorevanje članov.
9. Spremljanje in vrednotenje – poudari naj se, »kaj deluje« in zakaj so ljudje v mrežah ključnega pomena.

V vseh devetih točkah gre pravzaprav za neko ravnovesje med mehkimi in trdimi strukturami, vse mreže pa morajo izhajati iz temeljnega zaupanja, ki naj bi bilo brezpogojno.

»Zaupanje je pripravljenost, da se zavežete k skupnemu prizadevanju, preden veste, kako se bo oseba obnašala. Nezaupanje je nepripravljenost, da se zavežete brez jamstev glede vedenja druge osebe. To zaupanje je čisto in preprosto. Pričakujete sodelovanje druge osebe, vendar se zavežete izmenjavi, preden veste, kako se bo druga oseba obnašala« (Burt 2001, 3).

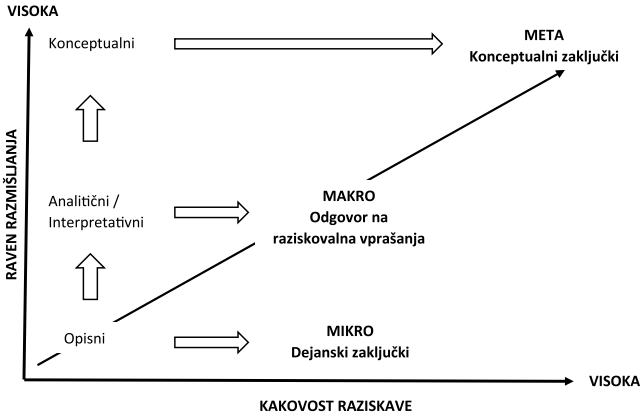
Naj torej povzamemo skupne lastnosti mrež: »Ne želimo daljšati zelo dolgega seznama definicij, ampak pristopiti s trditvijo, da imajo vse mreže skupne lastnosti: strukturo, interakcije (procese), vpliv in namen« (Hadfield in Chapman 2009, 3).

Metoda

Predhodno smo že govorili o strukturnem ravnovesju, kjer »vozli« predstavljajo trdi del strukture, tj. dejavnosti, ki združujejo ljudi: sestanki, dogodki, videkonference itd. Niti so mehke, relacijske strukture. Pri raziskovanju se ukvarjamo samo z »vozli«, s trdim delom strukture.

Metoda raziskovanja v prispevku je vezana na analizo obstoječih dokumentov, kot so zapisniki strokovnih organov šol (predavateljski zbor, komisija za spremljanje in zagotavljanje kakovosti, strateški svet, skupnost študentov itd.), navodila in obvestila ravnateljice posameznim skupinam zlasti prek foruma v e-zbornici in po e-pošti, pa tudi neformalni zapisi ravnateljice. Slednja je vse pomembne informacije o pripravah na zunanjo evalvacijo najprej podala na seji predavateljskega zbora dobro leto pred samim obiskom zunanjih presojevalcev, kjer so lahko predavatelji podali svoje mnenje o poteku priprave. Sledil je sklic komisije za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti, ki je pregledala, kaj vse se zahteva od posamezne višje strokovne šole v procesu priprave na zunanjo evalvacijo. Vsi vodje posameznih organov višje šole so sklicali sestanke, da so zbrali potrebne podatke in se dogovorili o vseh pomembnih točkah, ki so jih lahko pričakovali na intervjujih.

Članek utemeljujemo kot teoretično raziskavo, ki bo naslonjena na analizo primarnih virov literature in na analizo šolske dokumentacije, ki je nastajala



Slika 2: Ravni razmišljanja, kakovost raziskovanja in zaključki. (Vir: Trafford in Leshem 2012, 134.)

kot priprava na zunanjo evalvacijo v vseh organih šole, kar bo opisano v nadaljevanju.

Z metodo deskripcije smo opisali osnovna dejstva, ki izhajajo iz literature in virov. Ko smo prehajali na t. i. »makro« raven, smo uporabljali kritično-analitično metodo, povezano z interpretacijo in teoretsko ravnjo. Poleg navedenih so bile uporabljene še druge metode, npr. metoda argumentacije in logična metoda.

Ugotovitve in rezultati

Najprej se bomo seznanili s potekom zunanje evalvacije, nato bomo analizirali oblikovanje mrež, ki so nastajale leta 2019 na Višji strokovni šoli ŠC Kranj. Sledi tretji del o učinkovitosti omenjenih mrež.

Opis procesa zunanje evalvacije na Višji strokovni šoli

V središču našega zanimanja bo zadnja redna zunanja evalvacija na Višji strokovni šoli ŠC Kranj. Ta je vsakih pet let del rednega zunanjega presojanja višjih strokovnih šol, ki temelji na merilih za zunanjo evalvacijo višjih strokovnih šol, in sicer na petih presojanih področjih (1. delovanje šole, 2. kadri, 3. študenti, 4. materialne razmere, 5. notranje zagotavljanje in izboljševanje kakovosti ter izvajanje študijskih programov) z opredeljenimi standardi (*Merila* 2018, 2–3). Priprava na zunanjo evalvacijo se začne s predhodnim izpolnjevanjem Obrazca za zunanjo evalvacijo višje strokovne šole 1 za NAKVIS (Nacionalna agencija Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu). Na pedagoški seji predavateljskega zbora je dobro leto pred zunanjo evalvacijo ravnateljica natančno predstavila omenjene dokumente in odprla razpravo, kako bi najbolje potekala priprava na zunanjo evalvacijo. Dvodnevna zunanja evalvacija je potekala decembra 2019 na šoli in pri delodajalcih ter mentorjih naših študentov na praktičnem izobraževanju, v intervjuje s presojevalci so bili vključeni tudi diplomanti.

Pred izvedbo zunanje evalvacije v šoli je bilo treba določene skupine ljudi na obisk zunanjih evalvatorjev primerno pripraviti, medsebojno povezati in uskladiti. Mreže pa niso bile vezane zgolj na ponovitev znanja o naši viziji, sestavi in delovanju organov višje šole, samoevalvaciji ipd., pač pa se je pokazalo, da je vezno tkivo posamezne mreže povezano tako z védenjem o določenem področju kot tudi z odnosi in vrednotami, ki jih ljudje znotraj neke mreže živijo. Če ne bi imeli dobrih odnosov z delodajalci in diplomanti, se

ti zagotovo ne bi želeli vrniti v šolo na intervjuje. Mreže pa so lahko širše ali ožje, naše tedanje mreže so segale iz šolskih okvirov in zajemale tudi nekatere delodajalce in mentorje praktičnega izobraževanja, ki našim študentom omogočajo opravljanje praktičnega izobraževanja v podjetjih, ter bivše diplomante. Skupni cilj je bil priprava na uspešno izvedbo zunanje evalvacije.

Obrazec za zunanjo evalvacijo višje strokovne šole je izpolnjevala komisija za spremljanje in zagotavljanje kakovosti (v nadaljevanju KK) v MS Teams. Na vseh sestankih je sodelovala tudi ravnateljica. Ker je bilo pri izpolnjevanju obrazca treba pridobiti določene podatke, se je KK povezovala z drugimi strokovnimi organi – s strateškim svetom, predavateljskim zborom oz. posameznimi predavatelji, strokovnimi aktivi ter študijsko komisijo. Ker sta v KK dva študenta, sta onadva poskrbela za pridobivanje informacij od študentskega sveta.

Pri izvedbi zunanje evalvacije v šoli so po urniku predvideni intervjuji, ki pa vedno potekajo s skupino. Prvi dan obiska zunanjih evalvatorjev so potekali intervjuji s predstavniki vodstva (direktor zavoda, ravnateljica VSŠ, predsednica sveta zavoda, predsednik komisije za kakovost in predsednik strateškega sveta), z referenti iz referata ter z upravno-administrativnimi delavci, s študenti funkcionarji, s študenti nefunkcionarji, s knjižničarkama in naključnimi študenti, diplomanti ter predavatelji. Drugi dan obiska pa so zunanji presojevalci odšli v nekatera podjetja, kjer so bili študenti na praktičnem izobraževanju. Opravili so intervjuje z njimi in s predstavniki podjetij, se vrnili v šolo in intervjuvali še organizatorje praktičnega izobraževanja. V intervjujih je sodelovalo več kot sto ljudi.

Analiza oblikovanja mrež

Pri prvem raziskovalnem vprašanju naj poudarim, da so bili predavatelji in zaposleni na seji predavateljskega zbora več kot eno leto pred zunanjo evalvacijo obveščeni, da bodo priprave nanjo potekale skupinsko, ker bodo tudi intervjuji z zunanjimi presojevalci potekali v skupinah. S tem se je morebitna nelagodnost, morda tudi strah, umaknila zaupanju do sodelavcev in zavedanju, da smo skupaj močnejši. Vsi so bili obveščeni, da bo priprava pisne vloge potekala v krogu KK. Prav tako so bili vsi obveščeni, da bo prav vse potrebno gradivo, ki ga kdor koli potrebuje za pripravo na zunanjo evalvacijo, zbrano v spletni učilnici in vsem dostopno. Sledili bodo sklici sestankov tudi za strateški svet in skupnost študentov, kjer se bodo pripravljali na zunanjo evalvacijo po standardih in predvidenih vprašanjih. Oblikovanje mrež je sicer potekalo s pomočjo t. i. vozlov, ki predstavljajo trši del omrežja,

sestanke in videokonference, vendar na način, da se ni pozabilo na nadgrajevanje t. i. mehkega dela. Gre torej za posameznike, člane posamezne mreže, med katerimi nastajajo »niti«. Med vključenimi v mrežo so torej niti, ki povezujejo ljudi in predstavljajo »mehki« del mrežne strukture, odnose, komunikacijo in zaupanje, ki povezujejo ljudi.

Če na naša omrežja pogledamo skozi štiri ključne značilnosti omrežij, torej strukture, ki povezujejo ljudi, naravo medsebojnih interakcij, stopnjo mrežnega delovanja in namene, s katerimi se posamezniki vpletejo v mrežo, lahko vidimo, da so bili v ozadju profesionalni nameni in motivacija, na primer skupna priprava na zunanjo evalvacijo. Profesionalno zavedanje je bilo povezano z vizijo šole »postati odlična šola za poklice in družbo prihodnosti«, s spoznanjem, da smo predavatelji na šoli zaradi študentov. Višja strokovna šola Šolski center Kranj ima dolgoročni razvojni program, v katerem se prvi strateški cilj glasi: Na študenta usmerjen in osredotočen študij (*Dolgoročni razvojni program* 2020, 8). Poudarjam, da je omenjeni cilj zelo širok, vključuje npr. tudi nadarjene študente, učne izide ipd. Posebno omrežje v tem smislu je študentski svet, ki se povezuje s študenti, ki delujejo v svetu zavoda, v strateškem svetu in KK, prav tako pa se mora povezovati z ostalimi študenti in predavatelji. Sodelovanje študentov s predavatelji je pravzaprav sodelovanje med izvajalci in uporabniki, zato je ta povezava še posebej dragocena.

Prva seja predavateljskega zbora, namenjena zunanji evalvaciji, je potekala konec septembra 2018, nato pa je bila ta tematika obravnavana še na štirih sejah pred zunanjo evalvacijo (poslovnik kakovosti, predvsem pa analiza samoevalvacijskih poročil za zadnjih pet let in predlagani ukrepi za izboljšave ter realizacija). Takoj po sejah je bila priprava na zunanjo evalvacijo še na strokovnih aktivih, z vidika programske evalvacije. Največ sestankov je bilo pričakovano v okviru KK, ki je pripravljala vlogo in usmerjala delo strokovnih organov (osem sestankov). Pripravljala sta se tudi strateški svet (tri seje) in študijska komisija (tri seje). Mentorica študentske skupnosti je imela s študenti več sestankov, na katerih je študente seznanjala predvsem s poslovnikom kakovosti in z analizo samoevalvacijskih poročil ter s predlaganimi ukrepi za izboljšave. Pripravljali so se odgovarjati na vprašanja, kako so sestavljeni posamezni organi, koliko članov imajo, kako poteka odločanje itd.

Na šoli imamo štiri organizatorje praktičnega izobraževanja po programih, ki so poskrbeli za pripravo delodajalcev in mentorjev na praksi v podjetjih. Za intervjuje z zunanjimi evalvatorji so izbrali tiste delodajalce, s katerimi veliko sodelujemo in so v neposredni bližini. Ponovno so pogledali vso zahtevano dokumentacijo in pričakovana vprašanja ter se tako pripravili na strokovnjake, ki jih pošlje NAKVIS.

Učinkovitost sodelovalnih mrež

Pri drugem raziskovalnem vprašanju, ki se glasi »Kateri elementi sestavljajo učinkovito sodelovalno mrežo?«, se opiramo na Kerr idr. (2003, 8), ki so opredelili devet temeljnih lastnosti učinkovitih mrež. Kot prvo omenjam sodelovanje, kjer sta bila zelo pomembna sodelovanje članov posameznih organov pa tudi medsebojna pomoč. Ta je bila še posebej izrazita pri članih, ki so predstavniki v več organih hkrati in so bili zato v prednosti glede informacij. Širše informacije so lahko delili med tiste člane, ki niso bili zajeti v več mrež. Kot drugo omenjam odnose in zaupanje. Gre za mehke strukture med člani, zlasti za zaupanje. Pri tem ima zavedanje, da imamo vsi vse informacije, posameznik pa jih lahko prejema od ostalih, še posebno moč. Kot tretje omenjam usklajevanje, pospeševanje in vodenje. Mreže potrebujejo tako vertikalne kot horizontalne oblike usklajevanja, pospeševanja in vodenja, da bodo ljudje vključeni in se bodo gibali v skupni smeri. Vertikalne oblike usklajevanja so se dogajale na ravni predavateljskega zbora, kjer so posamezni organi predstavljali svoje dosežke. Kot horizontalne oblike usklajevanja lahko navedemo sodelovanje med organi višje strokovne šole pri pisanju vloge. Kot četrto omenjam komunikacijo, ki potrebuje mehke in trde strukture, kar se je tudi dogajalo. Kot peto omenjam strukturno ravnovesje, kjer morajo biti mrežni procesi in strukture uravnoteženi. To pomeni, da sestankov ne sme biti preveč, ker bi pretrda zgradba lahko izčrpala člane omrežja. Po drugi plati sestankov ne sme biti premalo, ker prelahka struktura ogroža rast poglobljenih priprav. Kot šesto omenjam raznolikost in dinamičnost, saj omrežja združujejo različne ljudi in ideje, kot sedmo pa decentralizacijo in demokracijo. Kot osmo omenjam pomembnost časa in virov pri upravljanju omrežij, kot deveto značilnost pa spremljanje in vrednotenje dela znotraj omrežij.

Rezultati kažejo, da so člani različnih omrežij natančno preučili samoevalvacijska poročila za pretekla leta, kar pomeni, da so bili seznanjeni z notranjim zagotavljanjem in izboljševanjem kakovosti procesov na šoli, še zlasti procesov poučevanja in učenja. V ospredju je bilo načelo, da je študent/-ka v središču študija (analiza zapisnikov KK in analiza zapisov lastnih opazovanj po izvedeni zunanji presoji).

Zelo dobro končno poročilo o zunanji evalvaciji pa je vsem sodelujočim odlična spodbuda za krepitev mrež tudi v prihodnje.

Kot zanimivost izpostavljam lastna opažanja (tudi na podlagi zapisnikov strokovnih organov), da je dinamika delovanja mrež precej različna in predvsem odvisna od članov. V določenem delu so bile naloge enake (npr. preštudirati samoevalvacijska poročila za pretekla leta), vendar je delovanje

mrež potekalo z različno dinamiko in različno hitrostjo. To je po eni strani odvisno od vodenja (predsednik KK itd.), po drugi pa od zavedanja članov, da ima mreža strukturo, interakcije (procese) pa tudi vpliv in namen. V slednjem se kaže tudi pomen pripadnosti šoli in vrednot.

Diskusija z zaključki

V prispevku smo se ukvarjali z nastankom in učinkovitostjo mrež, ki so vodila do uspešne zunanje evalvacije Višje strokovne šole ŠC Kranj. Poudarjam pomen predhodne sodelovalne kulture, ki je osnova za ustvarjanje mehkih, relacijskih struktur znotraj omrežij. Po drugi strani je treba poskrbeti tudi za ravnovesje s trdim delom strukture, za t. i. »vozle«, ki povežejo vse skupaj v omrežje.

Kažejo se zanimive ugotovitve s področja teorije mreženja, še zlasti pri delu z delodajalci oz. mentorji naših dijakov na praktičnem izobraževanju in z našimi diplomati. Organizatorji praktičnega izobraževanja, ki so pripravljali delodajalce na zunanjo evalvacijo, so morali skrbno ravnati s t. i. »vozli«, ki predstavljajo trdi del strukture, to so dogodki, sestanki itd., kajti delodajalci so običajno zelo zasedeni. Smiselno je bilo, da so delodajalce na zunanjo evalvacijo opozorili, še preden so prišli na obisk k posameznemu študentu, ki je opravljal praktično izobraževanje v podjetju. Če ne bi imeli dobrih odnosov z delodajalci in diplomanti, se ti zagotovo ne bi želeli vrniti v šolo na intervjuje v času zunanje presoje. Biti v dobri mreži pomeni, da imaš z ljudmi predvsem odnos zaupanja. Tu ne gre za brezpogojen odnos, o katerem smo že govorili, pač pa za zaupanje, ki smo ga gradili leta in leta s korektnim delom in odnosom. To omogoča, da se je posameznik, npr. diplomant, pripravljen vključiti v mrežo, s katero ga ne vežejo več nobene formalne obveznosti, pač pa le spomini na to, da mu je bil na šoli omogočen kakovosten študij, odnos predavateljev in vodstva do njega pa je bil korekten. »Vodje šol si morajo želeti, da bi dosegli svoje cilje tudi zunaj meja svojih šol in da bi se njihovi učitelji vključili v skupna prizadevanja« (Brown 2019, 8).

Rezultati torej kažejo, da je bilo v ospredju načelo, da je študent/-ka v središču študija, da delamo in se trudimo zanj/-o, ne pa za toga pravila. Pomemben zaključek je pravzaprav spoznanje, da povezljivost deluje takrat, ko posamezniki sprejmejo skupne cilje in profesionalne vrednote ter jih ponotranjijo.

Za zaključek še misel, ki jo je Azorin (2020, 110) zapisala takole: »Ni dvoma, da bodo mreže ostale pomemben del prihodnjega izobraževalnega okolja, potrebne so natančnejše raziskave, ki bodo bolj osvetlile vodstvena dejanja, ki podpirajo učinkovito mreženje«.

Literatura

- Azorin, C. 2020. »Leading Networks.« *School Leadership & Management* 40 (2–3): 105–110. https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1745396
- Bell, L., R. Bolam in L. Cubillo. 2006. *A Systematic Rewiew of the Imapct of School Leadership and Management on Students Outcomes*. London: Eppi-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Brown, C. 2019. »Exploring the Current Context for Professional Learning Networks, the Conditions for Their Success, and Research Needs Moving Forwards.« *Emerald Open Research* 1 (1): 1–11. https://doi.org/10.12688/emeraldopenres.12904.1
- Burt, R. S. 2001. »Bandwith and echo: trust information, and gossip in social networks.« V *Networks and Markets*, ur. A. Casella in J. Rauch, 30–74. New York: Sage.
- Church, M., M. Bitel, K. Armstrong, P. Fernando, H. Gould, S. Joss, M. Marwaha-Diedrich, A. L. D. L. Torre in C. Vouhé. 2002. *Participation, Relationships and Dynamic Change: New Thinking on Evaluating the Work of International Networks*. London: University College London.
- Grmek Zupanc, L., T. Aljaž, B. Jarc Kovačič, I. Humar, B. Rebolj in B. Rozman. 2020. *Dolgoročni razvojni program višje strokovne šole ŠC Kranj, obdobje 2020–2025*. 3. verzija, sprejel Svet zavoda ŠC Kranj 8. 6. 2020. Interno gradivo, Svet zavoda ŠC Kranj, Kranj.
- Hadfield, M., in C. Chapman. 2009. *Leading School-based Networks*. London; New York: Routledge.
- Jackson, D. 2005. *Capacity, capacity building and capacity utilisation: implications for reform. Unpublished report.* Milton Keynes: Network Learning Communities Programme.
- Kerr, D., S. Aiston, K. White, M. Holland in H. Grayson. 2003. *Review of Networked Learning Communities*. Notthingham: NCSL.
- Možina, S., M. Tavčar in A. N. Kneževič. 1995. *Poslovno komuniciranje*. Maribor: Založba obzorja.
- OECD. 2003. *Networks of innovation: towards new models for managing schools and systems. Schooling for Tomorrow.* Paris: OECD.
- Rudd, P., M. Holland, D. Sanders, A. Massey in G. White. 2004. *An Evaluation of the Beaacon Schools Initiative.* Slough: NFER.
- Trafford, V., in S. Leshem. 2012. *Stepping stones to achieving your doctorate, by focusing on your viva from the start.* Maidenhead, New York: McGraw-Hill Education.
- Wohlstetter, P., C. L. Malloy, D. Chau in J. L. Polhemus. 2003. »Improving schools through networks: a new approach to urban school reform.« *Educational Policy* 17 (4) : 399–430.

XI. znanstveni posvet Vodenje v vzgoji in izobraževanju 2024

PRAVICE IN ODGOVORNOSTI RAZLIČNIH DELEŽNIKOV V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

5. in 6. marec 2024, Kongresni center Portus, Hotel Slovenija, Portorož

V današnjem hitro spreminjajočem se svetu se soočamo z mnogimi izzivi, ki vplivajo na vzgojno-izobraževalne zavode in na izobraževalni sistem. Na posvetu se bomo osredotočili na razmišljanje o pravicah in odgovornostih različnih deležnikov v vzgoji in izobraževanju ter raziskovali pristope, ki nam omogočajo učinkovito obravnavanje teh izzivov.

Namen posveta je raziskati vlogo, pravice in odgovornosti različnih deležnikov v vzgoji in izobraževanju ter spodbuditi razpravo o ključnih izzivih, s katerimi se srečujejo različni akterji v tem procesu. Posvet želi prispevati k boljšemu razumevanju kompleksnosti odnosov med deležniki ter k iskanju optimalnih rešitev za učinkovitejši in bolj usklajen razvoj vzgojno-izobraževalnega sistema.

Ključni **cilji** posveta so:

- Spodbujanje razumevanja različnih stališč, mnenj in potreb vseh deležnikov v vzgoji in izobraževanju, vključno z ravnatelji, strokovnimi delavci, otroki/učenci, vodstvi, starši, lokalno skupnostjo ter vsemi drugimi ključnimi akterji.
- Prepoznavanje osrednjih izzivov, s katerimi se srečujejo različni deležniki pri uveljavljanju svojih pravic in izpolnjevanju odgovornosti v vzgoji in izobraževanju. Razprava o teh izzivih omogoča iskanje ustreznejših rešitev.
- Poudarjanje pomena sodelovanja med vsemi deležniki v vzgoji in izobraževanju ter iskanje načinov za izboljšanje komunikacije in medsebojnega razumevanja.
- Osvetlitev etičnih vidikov vzgoje in izobraževanja, vključno s pravicami in odgovornostmi vseh deležnikov pri zagotavljanju pravične in vključujoče vzgoje in izobraževanja.
- Omogočanje širjenja rezultatov raziskav, strokovnih spoznanj ter izkušenj z namenom izboljšanja praks na področju vzgoje in izobraževanja.

Na posvetu bomo obravnavali naslednje **teme**:

1. **Pravice in odgovornosti ravnateljev in strokovnih delavcev ter njihova vloga pri oblikovanju učnega procesa**. (npr.: Kako strokovni delavci dojemajo svoje pravice in odgovornosti pri oblikovanju učnega procesa ter kakšna je vloga ravnateljev pri podpori učiteljev pri izvajanju teh nalog? Kakšna je avtonomija ravnateljev in strokovnih delavcev pri uresničevanju pravic in odgovornosti vseh deležnikov?)

2. **Pravice in dolžnosti otrok, učencev in dijakov v izobraževalnih institucijah**. (npr.: Kako se v praksi odražajo različne pravice otrok, učencev in dijakov? Kako so strokovni delavci in ravnatelji usklajeni s temi pravicami?)
3. **Etika v vzgoji in izobraževanju: izzivi in dileme**. (npr.: Kakšne so etične dileme in izzivi, s katerimi se soočajo vsi deležniki v vzgoji in izobraževanju, ter kako se spopadajo z njimi? Kakšna so pričakovanja različnih deležnikov glede oblikovanja politik na področju vzgoje in izobraževanja ter kako te politike vplivajo na pravice in odgovornosti vseh udeleženih? Kako različni pristopi k sodelovanju med deležniki vplivajo na kakovost vzgoje in izobraževanja ter na izpolnjevanje pravic vseh vključenih?)
4. **Vpliv družbe na izobraževalne politike in njihove posledice**. (npr.: Kako družbeno okolje vpliva na razumevanje in uresničevanje pravic ter izpolnjevanje odgovornosti vseh deležnikov v vzgoji in izobraževanju? Kaj lahko spremenimo v družbenem okolju za izboljšanje pravičnosti? Kako se odraža družbena odgovornost do vzgojno-izobraževalnega procesa?)
5. **Pomen sodelovanja lokalne skupnosti pri vzgoji in izobraževanju**. (npr.: Kako se lokalna skupnost vključuje v vzgojo in izobraževanje? Kako sodeluje z izobraževalnimi institucijami pri doseganju skupnih ciljev?)
6. **Vloga staršev in skrbnikov pri vzgoji otrok, učencev in dijakov ter sodelovanje z vzgojno-izobraževalnimi zavodi**. (npr.: Kako različni deležniki v vzgoji in izobraževanju (starši, strokovni delavci, otroci/učenci/dijaki, vodstva zavodov, lokalna skupnost) dojemajo svoje pravice in odgovornosti v procesu izobraževanja? Kateri so ključni izzivi, s katerimi se srečujejo različni deležniki pri izvajanju svojih pravic in izpolnjevanju odgovornosti v vzgoji in izobraževanju?)
7. **Vloga medijev pri oblikovanju javnega mnenja o vzgoji in izobraževanju**. (npr.: Kako družbeni mediji vplivajo na javno mnenje o pravicah in odgovornostih v vzgoji in izobraževanju? Kako lahko ravnatelji in strokovni delavci vplivajo na svoj status, ugled in javno mnenje ter kakšna je njihova družbena odgovornost?)

Zgornje teme so zgolj smernice. Odprti smo za druge povezane podteme in prispevke, ki prispevajo k celovitemu razumevanju pravic in odgovornosti različnih deležnikov v vzgoji in izobraževanju.

Prijava prispevka in udeležbe na posvetu na:
https://solazaravnatelje.si/index.php/dejavnosti/srecanja-in-posveti-2/znanstveni-posvet-vodenje-v-izobrazevanju.

Rok za prijavo prispevka je 10. december 2023.

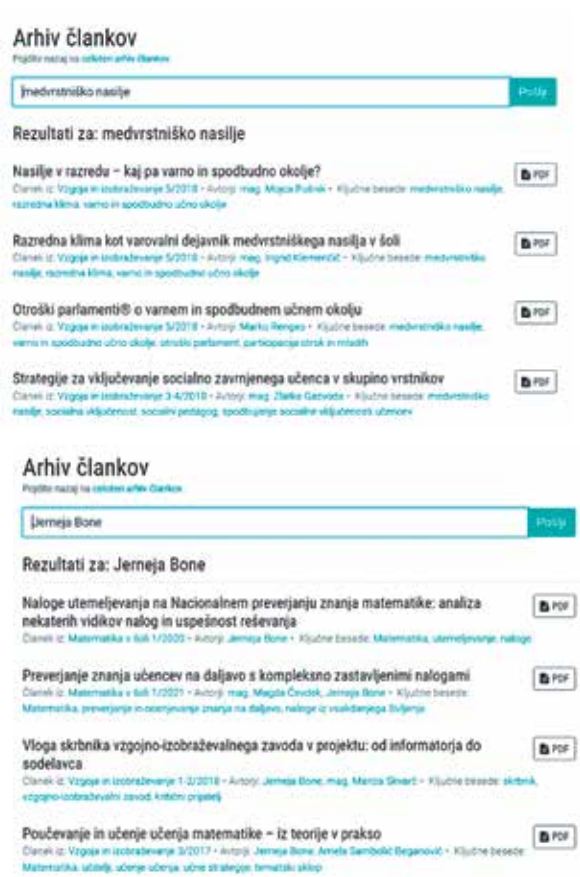
Mag. Katja Arzenšek Konjajeva,
vodja posveta

Dr. Vinko Logaj,
direktor

Digitalni arhiv člankov iz revij ZRSŠ

prek 1500 strokovnih in znanstvenih člankov

V bogati zakladnici člankov enajstih strokovnih revij ZRSŠ lahko s preprostim iskalnikom poiščete članke z izbrano vsebino in jih takoj berete ali pa PDF-je člankov prenesete v svoj računalnik.



www.zrss.si/arhiv-clankov

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

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

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

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

The journal covers three sections:

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

The journal Leadership in Education is listed in Erih Plus. By submitting a manuscript authors certify that their manuscripts are their original work, that the manuscript has not previously been published elshwere, and that the manuscript is not currently being considerated for publication elsewere. All manuscripts are double-blind peer reviewed.
Information for authors is available at https://www.zrss.si/strokovne-revije/vodenje-v-vzgoji-in-izobrazevanju/.

55

ISSN 1581-8225

ZAVOD RS
ZA ŠOLSTVO
ŠOLA ZA RAVNATELJE

ZAVOD
REPUBLIKE SLOVENIJE
ZA **ŠOLSTVO**

9 771581 822503