



VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 1/22

VODENJE V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU 51, 1/2022, letnik 20

ISSN 1581-8225 (tiskana izdaja)

ISSN 2630-421x (spletna izdaja)

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

Uredniški odbor: Markus Ammann, Univerza v Innsbrucku

Tatjana Ažman, Šola za ravnatelje, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Eva Boštjančič, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Mateja Brejc, Doba, Maribor

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, Osnovna šola Louisa Adamiča Grosuplje

Jezikovni pregled: Renata Vrčkovnik

Prevodi povzetkov: Branka Božič

Urednica založbe: Petra Weissbacher

Oblikovanje: Davor Grgičević

Tisk: Tiskarna Para d. o. o.

Naklada: 470 izvodov

Letna naročnina 35,05 EUR, cena vključuje DDV.

Posamezna številka 13,15 EUR, cena vključuje DDV.

Prispevke pošljite na naslov izdajatelja, navodila za pisanje najdete na

<http://vodenje.solazaravnatelje.si>

revija.vodenje@solazaravnatelje.si

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



Priznavanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav

Poštnina plačana pri pošti 1102 Ljubljana

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 1/22

Uvodnik

Pogledi na vodenje

dr. Ana Mlekuž: Povezanost med zadovoljstvom učiteljev s svojim poklicem ter dejavniki sodelovalne šolske kulture: kaj nam kažejo podatki raziskave TALIS 2018	4
dr. Tatjana Ažman in Mihaela Zavašnik: Senčenje kot orodje mreženja za karierni razvoj ravnatelja	20
mag. Katja Arzenšek Konjajeva in mag. Irena Krapež Stamenkovič: Ustvarjanje učinkovitega uvajalnega okolja za učitelja začetnika	32
dr. Maja Šebjanič Oražem: Vpliv različnih oblik mreženja na učenje učitelja začetnika znotraj šole	54
Tina Pajnik in Sonja Strgar: Mreženje strokovnih delavcev v šoli in med šolami ter vpliv učnih sprehodov na samorefleksijo učiteljev	66

Izmenjave

Barbara Novinec: Evropski delodajalci v izobraževanju smo most med izobraževalno in delovno sfero	78
---	----

Spoštovane bralke in bralci!

Tokrat med vas prihaja malo drugačna revija, grafično prenovljena, zato bolj pregledna in očem prijazna. S tem se je izpolnila moja dolgoletna želja, da revija tudi s tehničnega vidika postane sodobnejša in da nam omogoča več objav fotografij, preglednic in podobnega. Najlepša hvala vsem, ki so pri tem sodelovali.

V tej reviji smo zbrali članke na različne, vendar izjemno aktualne teme. V povezavi z mreženjem objavljamo članek, ki predstavlja vedno bolj uveljavljeno prakso učnih sprehodov v povezavi s samorefleksijo, ki se prav tako krepi. Izpostavljen je element mreženja med dvema predstavljenima šolama. Drugi članek na temo mreženja pa govori o pomenu mreženja pri uvajanju učitelja začetnika.

Tematsko se na navedene članke navezuje prispevek Ustvarjanje učinkovitega uvajalnega okolja za učitelja začetnika. V članku je predstavljen projekt Učim se biti učitelj, ki smo ga v Zavodu RS za šolstvo, Šoli za ravnatelje izvajali od leta 2019 do 2022. V prispevku je predstavljen projekt, pojasnjene so vloge posameznih članov tima in ugotovitve spremljanja izvajanja programa. Podana so priporočila za vključevanje strokovnih delavcev začetnikov v učečo se skupnost.

Članek z naslovom Povezanost med zadovoljstvom učiteljev s svojim poklicem ter dejavniki sodelovalne šolske kulture: kaj nam kažejo podatki raziskave TALIS 2018 črpa iz slovenskih podatkov za osnovne in srednje šole, zbranih med učitelji in ravnatelji, ki so sodelovali v mednarodni raziskavi TALIS 2018, in ugotavlja povezanost med zadovoljstvom učiteljev s svojim poklicem ter dejavniki sodelovalne kulture v šolah (sodelovanje med učitelji; ocena naklonjenosti okolja sodelovanju; sodelovanje med ravnateljem in učitelji).

Članek z naslovom Evropski delodajalci v izobraževanju smo most med izobraževalno in delovno sfero nas popelje na področje, o katerem se premalokrat pogovarjamo, še manj pa o tem pišemo, zato sem s profesionalnega vidika vesela, da smo članek lahko objavili, in upam, da področje tako še bolj popularizirali.

In še pogled naprej. Naslednja revija bo tematska, v celoti posvečena trajnosti, in sicer tako z vidika vodenja kakor tudi kritičnega pogleda na vodenje. V reviji bo tudi nekaj domačih in tujih primerov dobre prakse v zvezi s trajnostjo. V naslednjem letu se bomo posvetili prispevkom s konference Enirdelm in tako poskušali zajeti dogajanje na tuji in slovenski šolski profesionalni sceni.

Vabljeni, da se nam pridružite in tudi sami napišete znanstveni ali strokovni članek, ali pa primer dobre prakse na vašem zavodu, saj nam le-teh zelo primanjkuje.

Hvala in srčno ter učinkovito šolsko leto 2022/2023.

Mag. Polona Peček, odgovorna urednica revije
Vodenje v vzgoji in izobraževanju

Povezanost med zadovoljstvom učiteljev s svojim poklicem ter dejavniki sodelovalne šolske kulture: kaj nam kažejo podatki raziskave TALIS 2018

O avtorici

Mag. Ana Mlekuz je raziskovalka na Pedagoškem inštitutu

ana.mlekuz@pei.si

Povzetek

Zadovoljstvo učiteljev s svojim poklicem se pozitivno povezuje z več pomembnimi elementi šolskega okolja, med katerimi je tudi sodelovalna kultura šole. V prispevku na podlagi slovenskih podatkov za osnovne in srednje šole, zbranih med učitelji in ravnatelji, ki so sodelovali v mednarodni raziskavi TALIS 2018, ugotavljamo povezanost med zadovoljstvom učiteljev s svojim poklicem ter dejavniki sodelovalne kulture v šolah (sodelovanje med učitelji; ocena naklonjenosti okolja sodelovanju; sodelovanje med ravnateljem in učitelji). Podatke smo analizirali s pomočjo regresijske analize, ugotovili pa smo, da sta le ocena naklonjenosti okolja sodelovanju ter sodelovanje med učitelji statistično značilna napovednika zadovoljstva učiteljev s svojim poklicem na obeh ravneh izobraževanja. Rezultati torej poudarjajo pomen mreženja ter ustvarjanja učečih se skupnosti, kjer lahko učitelji med sabo sodelujejo in se povezujejo.

Ključne besede

TALIS 2018 | zadovoljstvo učiteljev s poklicem | sodelovalna kultura ravnatelji | učitelji

The connection between teachers' satisfaction with their profession and the factors of a collaborative school culture: what the TALIS 2018 survey data show us

Ana Mlekuž, MS, Educational Research Institute

Abstract

Teachers' satisfaction with their profession is positively associated with several vital elements of the school environment: the school's collaborative culture being one of them. Based on Slovene data for primary and secondary schools collected from teachers and principals who participated in the TALIS 2018 international survey, this paper outlines the connection between teachers' satisfaction with their profession and the factors of a collaborative culture in schools (cooperation between teachers; assessment of the environment's favourability to partnership; collaboration between the principal and teachers). We analyzed the data using regression analysis and found that only the evaluation of the environment's favourability to cooperation and collaboration between teachers are statistically significant predictors of teachers' satisfaction with their profession at both levels of education. The results, therefore, emphasize the importance of networking and creating learning communities where teachers can cooperate and connect.

Key words

TALIS 2018 | teachers' satisfaction with their profession | cooperative culture | principals | teachers

1. Uvod

Zadovoljstvo učiteljev s svojim poklicem je pomemben dejavnik v izobraževalnem procesu, saj se učitelji, ki so bolj zadovoljni s svojo zaposlitvijo, boljše počutijo in so manj pod stresom (Skaalvik in Skaalvik, 2011), kvalitetnejše podajajo snov in nudijo boljšo učno podporo svojim učencem (Kunter idr., 2013), zadovoljni učitelji so tudi bolj predani svojemu poklicu in redkeje svoj poklic zapustijo oziroma zamenjajo delovno mesto (Klassen in Chiu, 2010). Poleg tega raziskave potrjujejo, da so tudi učenci, katerih učitelji so bolj zadovoljni s svojo zaposlitvijo, bolj zadovoljni (Spilt, Koomen in Thijs, 2011). Z zadovoljstvom učiteljev s svojim poklicem se povezuje kar nekaj dejavnikov, v tem prispevku pa se osredotočamo le na dejavnike sodelovalne šolske kulture, ki se pozitivno povezuje z zadovoljstvom učiteljev s svojim poklicem (Durksen, Klassen in Daniels, 2017).

V prispevku tako najprej predstavimo, kako je koncept zadovoljstva učiteljev s svojim poklicem sploh definiran, kateri dejavniki se povezujejo z njim, nato pa se osredotočimo na dejavnike sodelovalne šolske kulture ter vlogo ravnatelja pri ustvarjanju pogojev za sodelovanje. V prispevku tudi opišemo, kako zadovoljni so s poklicem slovenski učitelji ter v kolikšni meri je šolsko okolje, v katerem delujejo, naklonjeno sodelovanju. Glavni namen prispevka pa je s pomočjo podatkov, zbranih v mednarodni raziskavi TALIS 2018, preveriti učinek dejavnikov sodelovalne kulture v šolah na zadovoljstvo slovenskih osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev s svojim poklicem.

1.1 Zadovoljstvo učiteljev s svojim poklicem ter sodelovalna šolska kultura

Locke (1976) definira koncept zadovoljstva s svojim poklicem kot pozitivno čustveno stanje posameznika v povezavi s svojim poklicem na splošno ter z izkušnjami, povezanimi z opravljanjem poklica. Zadovoljstvo s poklicem zajema afektivno naravnost posameznikov do vloge, ki jo prevzamejo pri opravljanju poklica, ter njihova čustva in odnos do svojega poklica in dela (Green, 2000). Posameznik je s svojim poklicem zadovoljen, ko so koristi in pričakovanja posameznika v povezavi z njegovim poklicem in delom v ravnovesju (Čiarnienė, Kumpikaitė in Vienažindienė, 2010). Poleg tega pa

večina definicij zadovoljstva učiteljev s svojim poklicem vključuje še tri elemente, in sicer (1) stopnjo, do katere se posameznik identificira s svojo šolo, (2) stopnjo, do katere pozitivno prispeva k delu in življenju v šoli ter (3) v kolikšni meri se počuti sprejetega in cenjenega znotraj svoje šole (Darling-Hammond, 1995; Shen, Leslie in Spybrook, 2012; Skaalvik in Skaalvik, 2011).

Z zadovoljstvom učiteljev s svojim poklicem se povezuje veliko število različnih dejavnikov (Olsen in Huang, 2018), od osebnostnih (npr. motivacija učitelja, spol itn.), šolskih (npr. ugodni delovni pogoji na šoli, sodelovanje med učitelji itn.) do kulturno/nacionalno specifičnih (npr. nacionalne izobraževalne politike, izobraževalni sistem itn.) (Skaalvik in Skaalvik, 2014). V tem prispevku se predvsem osredotočamo na šolske dejavnike, saj je to nekaj, kar lahko šola/ravnatelj spremeni.

Raziskave tako kažejo, da se zadovoljstvo učiteljev s poklicem pozitivno povezuje z ugodnimi delovnimi pogoji. Tako so tisti učitelji, ki poročajo o bolj podpornem okolju (npr. šolsko okolje, kjer je visoka stopnja administrativne podpore; šolsko okolje, v katerem aktivno sodelujejo starši ipd.), tudi bolj zadovoljni s svojim poklicem (Macdonald, 1999). Po drugi strani pa so učitelji na šolah, kjer učenci ne upoštevajo šolskih pravil (npr. nasilje med učenci, nespoštljiv odnos do učiteljev, uporaba telefona med poukom ipd.), manj zadovoljni s svojim poklicem (Kyriacou in Martín, 2010; Parker in Levinson, 2018). Povezava med velikostjo šole in zadovoljstvom učiteljev s poklicem npr. ni jasna. Nekatere raziskave kažejo na to, da med tema dvema dejavnikoma ni povezave (Henke idr., 1996), druge pa, da je velikost šole negativno povezana z zadovoljstvom učiteljev s poklicem (Perie in Baker, 1997). Višje zadovoljstvo učiteljev s poklicem se povezuje tudi z višjo avtonomijo pri njihovem delu (Hall, Pearson in Carroll, 1992) ter z bolj intenzivnim sodelovanjem med učitelji (Supovitz, Sirinides in May, 2010). Že leta 2013 je analiza podatkov iz mednarodne raziskave TALIS pokazala, da je več možnosti za sodelovanje med učitelji pozitivno povezano z zadovoljstvom učiteljev s svojim poklicem (Sims, 2017; Hencke idr., 2019). Sodelovanje med učitelji je tudi eden od načinov za razvijanje inovativnih idej in novih praks poučevanja, povečuje samoučinkovitost ter zadovoljstvo s poklicem (Vangrieken idr., 2015). Poleg tega pa več možnosti za sodelovanje med učitelji vodi tudi do boljših učnih rezultatov pri učencih (Goddard, Goddard in Tschannen-Moran, 2007; Supovitz, Sirinides in May, 2010).

1.2 Vloga ravnatelja pri ustvarjanju sodelovalne šolske kulture

Ključno vlogo pri spodbujanju sodelovanja med učitelji in posledično sodelovalne šolske kulture imajo preko načina svojega vodenja ravno ravnatelji (Bryk idr., 2010; Petzko, 2004). Učitelji tako poročajo, da so bolj zadovoljni na šolah, kjer ravnatelji uvajajo transformacijsko vodenje, kjer preko ustvarjanja podpornih odnosov aktivno vključujejo učitelje v odločanje na ravni šole, z učitelji delijo informacije ter z njimi odprto komunicirajo (Blase in Blase, 1992; Maeroff, 1988; Rossmiller, 1992). Z ustvarjanjem odprte in podporne šolske klime ravnatelji omogočajo učiteljem, da si med seboj delijo znanje, izkušnje, dobre prakse ter na ta način razvijajo občutek skupne odgovornosti do učencev in šole ter aktivnega zanimanja za delo (Davis in Wilson, 2000). Ravnatelji, ki so uspešni pri ustvarjanju sodelovalne šolske kulture, prepoznajo šibka in močna področja strokovnih delavcev, podpirajo (medsebojno) profesionalno učenje strokovnih delavcev, v odločanje na ravni šole vključujejo več deležnikov, podpirajo medsebojno učenje, mentoriranje in ostale oblike sodelovanja med strokovnimi delavci in ostalimi deležniki znotraj in zunaj šole (Brown in Wynn, 2009; Meyers in Hitt, 2017; Moir, 2009).

1.3 Zadovoljstvo učiteljev s poklicem ter sodelovalna šolska kultura v Sloveniji

Mednarodna raziskava učenja in poučevanja (TALIS 2018), ki je kot primerjalna raziskava namenjena analizi in razvoju politik na področju izobraževanja, je pokazala, da so v splošnem slovenski učitelji zadovoljni s svojim poklicem glede na ostale sodelujoče države (v raziskavi je namreč sodelovalo 46 držav oz. izobraževalnih sistemov). Kar 90 % slovenskih osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev je s svojo službo zadovoljnih glede na vse preverjane aspekte (zadovoljstvo s poklicem, delovnim mestom in šolo, kjer učijo) (OECD, 2020). Glede zadovoljstva s poklicem med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji ni razlik, so pa razlike med njimi glede občutenja stresa, kjer srednješolski učitelji občutijo manj stresa kot njihovi osnovnošolski kolegi (Japelj Pavešić idr., 2020). Hkrati pa velika večina slovenskih učiteljev (95 %) ocenjuje, da v Sloveniji učiteljski poklic ni cenjen.

Raziskava TALIS 2018 je tudi pokazala, da slovenski učitelji manj med seboj profesionalno sodelujejo kot v povprečju njihovi kolegi iz ostalih držav, si pa s svojimi kolegi pogosteje izmenjujejo informacije in z njimi koordinirajo poučevanje. Kljub temu pa poročajo, da je na njihovi šoli prisotna kultura sodelovanja in da se lahko zanesejo drug na drugega, poročajo o boljših delovnih pogojih, boljšem počutju in nižji ravni stresa (Japelj Pavešić idr., 2020). Podobno ugotavlja tudi nacionalna raziskava vodenja in prakse profesionalnega učenja in sodelovanja v vrtcih in šolah (Brejc, Mlekuž in Zavašnik, 2022), v kateri ravnatelj in strokovni delavci ocenjujejo, da v slovenskih šolah prevladuje sodelovalno vodenje, prav tako oboji poročajo, da so zagotovljeni pogoji in priložnosti za različne oblike sodelovanja. Hkrati pa tako ravnatelj kot strokovni delavci ocenjujejo, da bi lahko še pogosteje sodelovali znotraj in zunaj vzgojno-izobraževalnih zavodov.

Na podlagi zapisanega lahko torej zaključimo, do so tisti učitelji, ki delujejo na šolah, kjer se jim omogoča visoka stopnja avtonomije pri delu, kjer vlada ugodna in podporna šolska klima ter kjer ravnatelj podpira in spodbuja sodelovalno šolsko kulturo, bolj zadovoljni s svojim poklicem (Durksen, Klassen in Daniels, 2017). Ugotavljamo, da je zadovoljstvo z delom ter sodelovanje med slovenskimi učitelji sicer dobro, kljub temu pa še obstaja prostor za izboljšave (OECD, 2020; Brejc, Mlekuž in Zavašnik, 2022). V prispevku zato na podlagi slovenskih podatkov, zbranih med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji in ravnatelji, vključenimi v mednarodno raziskavo TALIS 2018, ugotavljamo povezanost med zadovoljstvom učiteljev s svojim poklicem ter dejavniki sodelovalne kulture v šolah ter učinek dejavnikov sodelovalne šolske kulture na zadovoljstvo učiteljev s poklicem. Poskusili bomo odgovoriti na vprašanje, ali se ocena sodelovanja med učitelji, ocena sodelovanja ravnatelja z učitelji, ocena naklonjenosti okolja sodelovanju statistično značilno povezujejo z zadovoljstvom učiteljev s svojim poklicem v osnovnih in srednjih šolah ter kakšen je učinek vseh treh dejavnikov sodelovalne šolske kulture na zadovoljstvo učiteljev s svojim poklicem.

2. Metodologija

Vzorčenje in udeleženci

Šole in učitelji so bili v raziskavi TALIS 2018 vzorčeni v dveh fazah – v prvi fazi je bilo v vzorec naključno izbranih 150 osnovnih šol in 148 srednjih šol, nato pa iz vsake šole po 20 učiteljev ali vsi učitelji, če jih je bilo na izbrani šoli manj kot 20.

V vzorcu je tako sodelovalo 132 osnovnih šol in 122 srednjih šol. Vprašalnike je izpolnilo 2094 učiteljev v osnovnih šolah in 2200 učiteljev v srednjih šolah ter 119 ravnateljev osnovnih šol in 103 ravnatelji srednjih šol.

Tabela 1: Vzorec raziskave TALIS 2018

	Osnovna šola	Srednja šola
Število šol	132	122
Število učiteljev	2094	2200
Število ravnateljev	119	103

Pripomočki in uporabljene spremenljivke

V analizi smo uporabili podatke, zbrane s pomočjo Vprašalnika za ravnatelje osnovnih šol oziroma Vprašalnika za ravnatelje srednjih šol ter Vprašalnika za učitelje tretjega triletja osnovnih šol oziroma Vprašalnika za učitelje srednjih šol, ki so ga izpolnjevali učitelji in ravnatelji, vključeni v raziskavo TALIS 2018.

Spremenljivke, ki smo jih pri naši analizi uporabili, so (Hencke idr., 2019):

- *zadovoljstvo učiteljev s poklicem* (T3JOBSA): Učitelji so s pomočjo 4-stopenjske Likertove lestvice (od 1 = Sploh se ne strinjam do 4 = Popolnoma se strinjam) odgovarjali na vprašanje, kaj na splošno menijo o svoji zaposlitvi. Vprašanje je bilo sestavljeno iz 10 trditev, kjer so sodelujoči morali izraziti svoje (ne)strinjanje, trditve pa so se nanašale na zadovoljstvo z okoljem, v katerem delajo, na splošno zadovoljstvo s poklicem ter na zadovoljstvo z avtonomijo znotraj razreda. Zanesljivost lestvice za obe izobraževalni ravni je dobra (ISCED 2: Cronbach $\alpha = 0,895$; ISCED 3: Cronbach $\alpha = 0,891$).

- *sodelovanje med učitelji* (T3COOP): Učitelji so s pomočjo 6-stopenjske Likertove lestvice (od 1 = Nikoli do 6 = Enkrat tedensko ali več) odgovarjali na vprašanje, kako pogosto sodelujejo z drugimi učitelji pri različnih aktivnostih (npr. skupno poučevanje v razredu, hospitiranje, sodelovanje v projektih, izmenjava učnega materiala ipd.). Vprašanje je bilo sestavljeno iz 8 trditev. Zanesljivost lestvice za obe izobraževalni ravni je sprejemljiva (ISCED 2: Cronbach $\alpha = 0,784$; ISCED 3: Cronbach $\alpha = 0,799$).
- *ocena naklonjenosti okolja sodelovanju* (T3STAKE): Učitelji so s pomočjo 4-stopenjske Likertove lestvice (od 1 = Sploh se ne strinjam do 4 = Popolnoma se strinjam) odgovarjali na vprašanje, v kolikšni meri se strinjajo s 5 trditvami o tem, kako njihova šola zagotavlja priložnosti za sodelovanje (npr. zagotavljanje zaposlenim, staršem oz. skrbnikom, učenkam in učencem priložnosti za aktivno sodelovanje pri sprejemanju šolskih odločitev; v kolikšni meri šola goji kulturo soodgovornosti za šolske probleme in sodelovalno šolsko kulturo). Zanesljivost lestvice za obe izobraževalni ravni je dobra (ISCED 2: Cronbach $\alpha = 0,801$; ISCED 3: Cronbach $\alpha = 0,823$).
- *sodelovanje med ravnateljem in učitelji*: Ravnatelji so s pomočjo 4-stopenjske Likertove lestvice (od 1 = Nikoli ali redko do 4 = Zelo pogosto) morali oceniti, kako pogosto so se v zadnjih 12 mesecih udeleževali določenih aktivnosti na področju sodelovanja z učitelji (npr. reševanje disciplinskih problemov, posredovanje povratnih informacij, podpiranje sodelovanja učiteljev pri razvoju novih praks poučevanja ipd.) na šoli. Lestvica zajema 5 trditev. Zanesljivost lestvice za obe izobraževalni ravni je dobra (ISCED 2: Cronbach $\alpha = 0,679$; ISCED 3: Cronbach $\alpha = 0,671$).
- *število let delovnih izkušenj kot učitelj (kontrolna spremenljivka)*: Učitelji so odgovarjali na vprašanje, koliko let delovnih izkušenj imajo skupaj, ne glede na to, ali so delali s polnim ali s krajšim delovnim časom. Vprašanje je bilo odprtega tipa.

Analiza podatkov

Ker v bazi ni bilo lestvice *sodelovanja med ravnateljem in učitelji*, smo jo izdelali s pomočjo metode glavnih komponent v programu SPSS.27. Z regresijsko analizo smo nato sestavili dva regresijska modela (enega za osnovno šolo in enega za srednjo šolo), v katera smo vključili vse prej opisane spremenljivke. Pearsonov koeficient korelacije ter regresijsko analizo smo opravili s pomočjo programa IDB Analyzer V04.

3. Rezultati

V prvem koraku smo s pomočjo analize glavnih komponent preverili, ali lahko postavke iz vprašanja o sodelovanju med ravnatelji in učitelji združimo v enoten faktor. Ugotovili smo, da so podatki za tovrstno analizo ustrezni ($KMO = 0,688$; Bartlettov test sferičnosti ($\chi^2 = 216,055$; $p < 0,001$), Kaiser-Guttmanov kriterij (lastna vrednost nad 1) pa je pokazal 1 faktor, ki pojasni 35,84 % variance. Novi faktor smo poimenovali *sodelovanje med ravnateljem in učitelji*.

Nato smo izračunali, ali se spremenljivke, ki smo jih izbrali za analizo, med sabo povezujejo. Ugotovili smo, da se z zadovoljstvom učiteljev s poklicem povezuje tako sodelovanje med učitelji, ocena naklonjenosti okolja sodelovanju ter število let delovnih izkušenj kot učitelj. Tako sodelovanje med učitelji kot ocena naklonjenosti okolja sodelovanju se z zadovoljstvom učiteljev s poklicem povezujeta pozitivno. Število let delovnih izkušenj pa se pri osnovnošolskih učiteljih povezuje z zadovoljstvom učiteljev s poklicem pozitivno, pri srednješolskih učiteljih pa negativno, vendar gre pri obeh za zelo nizko, skoraj neobstoječo povezavo (Pearsonov koeficient korelacije je manjši od 0,19).

Tabela 2: Opisne statistike ter Pearsonovi koeficienti korelacije za zadovoljstvo

	1	2	3	4
1 zadovoljstvo učiteljev s poklicem				
2 sodelovanje med učitelji	0,10**			
3 ocena naklonjenosti okolja sodelovanju	0,37**	0,15**		
4 sodelovanje med ravnateljem in učitelji	-0,01	0,06**	0,02	
5 število let delovnih izkušenj kot učitelj	0,03**	-0,03*	0,01	0,02
1 zadovoljstvo učiteljev s poklicem				
2 sodelovanje med učitelji	0,13**			
3 ocena naklonjenosti okolja sodelovanju	0,39**	0,18**		
4 sodelovanje med ravnateljem in učitelji	-0,03	0,07**	-0,05**	
5 število let delovnih izkušenj kot učitelj	-0,04**	-0,01*	-0,02	-0,01

Opomba: Podatki so obteženi s končno težo učitelja (TCHWGT). Statistično značilni Pearsonovi koeficienti korelacije so označeni z * ($p < 0,05$) oziroma ** ($p < 0,01$). Manjkajoče vrednosti so izključene iz analize.

V zadnjem koraku smo s pomočjo regresijske analize oblikovali dva regresijska modela za vsako od izobraževalnih ravni, v katera smo vnesli vse prej omenjene spremenljivke (zadovoljstvo učiteljev s poklicem kot neodvisno spremenljivko, ostale pa kot odvisne). Ugotovili smo, da oba modela pojasnita približno enak odstotek variance pri zadovoljstvu učiteljev s svojim poklicem, kar je 15 oziroma 16 %.

Prav tako so pri obeh ravneh oziroma modelih rezultati pokazali, da sta le ocena naklonjenosti okolja sodelovanju ter sodelovanje med učitelji statistično značilna napovednika zadovoljstva učiteljev s svojim poklicem. To pomeni, da so tisti učitelji, ki pogosteje sodelujejo s svojimi kolegi, bolj zadovoljni s svojim poklicem. Podobno so tudi tisti učitelji, ki ocenjujejo šolsko okolje, v katerem delajo, kot bolj sodelovalno, bolj zadovoljni s svojim poklicem. Od obeh statistično značilnih napovednikov je najmočnejši napovednik ocena naklonjenosti okolja sodelovanju, kar pomeni, da bolj prispeva k zadovoljstvu s poklicem kot sodelovanje med učitelji. Zaključimo lahko, da na zadovoljstvo učiteljev s poklicem učinkujeta tako sodelovanje med učitelji kot ocena naklonjenosti okolja sodelovanju, med njima pa na zadovoljstvo s poklicem bolj učinkuje okolje, naklonjeno sodelovanju.

Tabela 3: Regresijska modela napovedovanja zadovoljstva učiteljev s poklicem z dejavniki sodelovalne kulture v šolah

		b (s.e.)	B (s.e.)	R²*(s.e.)
Osnovne šole				
1	konstanta	6,27 (0,47)		
2	sodelovanje med učitelji	0,06 (0,03)*	0,05 (0,02)*	
3	ocena naklonjenosti okolja sodelovanju	0,47 (0,04)*	0,38 (0,03)*	
4	sodelovanje med ravnateljem in učitelji	-0,04 (0,06)	-0,02 (0,03)	
5	število let delovnih izkušenj kot učitelj	0,32 (0,40)	0,02 (0,03)	0,15 (0,02)
Srednje šole				
1	konstanta	6,65 (0,39)		
2	sodelovanje med učitelji	0,08 (0,03)*	0,06 (0,03)*	
3	ocena naklonjenosti okolja sodelovanju	0,43 (0,03)*	0,39 (0,02)*	
4	sodelovanje med ravnateljem in učitelji	-0,03 (0,06)	-0,01 (0,02)	
5	število let delovnih izkušenj kot učitelj	0,16 (0,45)	0,01 (0,03)	0,16 (0,02)

Opomba: Podatki so obteženi s končno težo učitelja (TCHWGT). R²* je korigiran R². Statistično značilni koeficienti ($p < 0,05$) so označeni z *. Vrednosti v oklepajih (s.e.) so standardne napake.

4. Diskusija

Rezultati analize so pokazali, da se z zadovoljstvom učiteljev s poklicem pozitivno povezuje tako sodelovanje med učitelji kot ocena naklonjenosti okolja sodelovanju. Poleg tega smo iz rezultatov regresijskega modela ugotovili, da med izbranimi dejavniki sodelovalne šolske kulture na zadovoljstvo učiteljev s poklicem najbolj pozitivno učinkuje ravno okolje, ki je naklonjeno sodelovanju. Na zadovoljstvo učiteljev s poklicem sicer pozitivno učinkuje tudi samo sodelovanje med učitelji, vendar v veliko manjši meri kot sodelovalno okolje. V takšnem šolskem okolju so učitelji, učenci ter starši aktivno vključeni v odločitve na ravni šole, v šoli je prisoten občutek skupne odgovornosti za šolske zadeve, sodelovalna šolska kultura in podporni odnosi. Učitelji imajo možnost za sodelovanje s svojimi kolegi pri različnih aktivnostih, prav tako pa šolsko okolje ponuja možnosti in priložnosti za sodelovanje znotraj in zunaj vzgojno-izobraževalnega zavoda. Učitelji, ki delujejo v takem okolju, pa so bolj zadovoljni s svojim poklicem. Ugotovitve analize se torej skladajo z ugotovitvami iz raziskav, predstavljenih v uvodu (Hencke idr., 2019; Maeroff, 1988; Sims, 2017; Rossmiller, 1992; Supovitz, Sirinides in May, 2010).

Sodelovanje med ravnateljem in učitelji se ni izkazalo kot pomemben napovednik zadovoljstva učiteljev s svojim poklicem. To bi lahko pripisali tudi dejstvu, da je bila lestvica sodelovanja med ravnateljem in učitelji edina, ki so jo ocenjevali ravnatelji, ki pa imajo lahko percepcijo sodelovanja z učitelji drugačno kot učitelji sami. Ker je to ena od pomanjkljivosti analize, bi bilo v naslednjem koraku zanimivo tudi raziskati, kako učitelji sami ocenjujejo sodelovanje z ravnatelji, in ugotoviti, ali tudi ta ocena vpliva na zadovoljstvo učiteljev s poklicem.

Skladno s teorijo (Bryk idr., 2010; Petzko, 2004), predstavljeno na začetku prispevka, ter rezultati analize, ki je pokazala, da je najmočnejši napovednik ravno ocena naklonjenosti okolja sodelovanju, ki ga v prispevku enačimo s sodelovalno šolsko kulturo, lahko trdimo, da imajo tudi slovenski ravnatelji ključno vlogo pri spodbujanju in zagotavljanju priložnosti za sodelovanje med učitelji in tako posredno za višje zadovoljstvo učiteljev s svojim poklicem. Kot je bilo ugotovljeno, tako strokovni delavci kot ravnatelji v Sloveniji ocenjujejo, da je ravno na področju sodelovanja še možnost za napredek (Brejc, Mlekuž in Zavašnik, 2022). Za spodbujanje sodelovanja med učitelji lahko ravnatelj oblikuje manjše skupine učiteljev, znotraj katerih lahko med

sabo učinkovito sodelujejo (npr. interdisciplinarne skupine učiteljev, ki učijo iste učence; učitelji, ki poučujejo sorodne skupine predmetov, ipd.), učitelje naj redno vključuje v pomembne odločitve na ravni šole, jih prosi za mnenje in njihovo mnenje tudi upošteva, opolnomoči naj več strokovnih delavcev za vodenje manjših skupin (npr. strokovnih timov) in spodbuja samoiniciativnost ter inovativnost (NSDC, 2003; Marks in Printy, 2003). Predpogoj za uspešno spodbujanje k sodelovanju pa je ustvarjanje skupne vizije in ciljev šole, občutka skupnosti, skupnih norm in vrednot ter poudarek na dialogu (Campo, 1999), kar posledično ustvarja pogoje za visoko zadovoljstvo učiteljev s svojim poklicem, učitelji občutijo manj stresa, vse to pa posredno učinkuje tudi na višje zadovoljstvo in boljše dosežke učencev.

Sodelovalna šolska kultura pa je pomembna tudi pri spopadanju z izzivi, kot je pandemija covida-19. Ravnatelji, ki v odločitve na ravni šole vključujejo tudi učitelje, se bodo lažje spopadli s kriznimi situacijami (Ozegnel, 2020), poleg tega se bodo tudi učitelji v podpornem okolju, kjer vlada medsebojno razumevanje in pomoč, bolje odzvali na izzive, ki jih predstavlja pandemija, situacija pa bo zanje manj stresna (Ackley, 2021). Žal je raziskava TALIS 2018 potekala pred pandemijo, vsekakor pa bi bilo zanimivo raziskati, ali je visoka stopnja sodelovalne šolske kulture varovalni dejavnik za šolo in učitelje med kriznimi obdobji.

5. Zaključek

V prispevku smo se ukvarjali s povezanostjo med zadovoljstvom učiteljev s svojim poklicem ter dejavniki sodelovalne kulture v šolah (sodelovanje med učitelji; ocena naklonjenosti okolja sodelovanju; sodelovanje med ravnateljem in učitelji). Zaključimo torej lahko, da so učitelji v okolju, ki je bolj naklonjeno sodelovanju in sodelovanje tudi podpira, bolj zadovoljni s svojim poklicem, posredno pa so bolj zadovoljni tudi učenci. Sodelovalno okolje je tudi eden od predpogojev za razvoj inovativnih idej ter povečanje samo-učinkovitosti učiteljev (Vangrieken idr., 2015), hkrati pa tudi blaži učinke stresnih situacij, kot je pandemija covida-19. Ravnatelji bi se torej morali zavedati, da kot vodje izobraževalnega procesa lahko vplivajo in oblikujejo sodelovalno šolsko kulturo ter na ta način nudijo podporo učiteljem, učencem in ostalim deležnikom znotraj šolskega okolja za sodelovanje, saj je ustvarjanje pogojev na šolah za mreženje, vzdrževanje in ustvarjanje učečih se skupnosti, kjer lahko učitelji med sabo sodelujejo in se med seboj povezujejo, ključno tako za učitelje kot (posredno) tudi za učence.

6. Literatura

- Ackley, L. R. (2021). *Online Learning's Impact on Collaborative School Culture in Middle School during the COVID-19 Pandemic* (doktorska disertacija). Edgewood: Edgewood college.
- Blase, J. in Blase, J. (1997). »The micropolitical orientation of facilitative school principals and its effects on teachers' sense of empowerment.« *Journal of Educational Administration* 35 (2): 138–164.
- Brejc, M., Mlekuž, A. in Zavašnik, M. (2022). *Vodenje in praksa profesionalnega učenja in sodelovanja v vrtcih in šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Vodenje_in_praksa_profesionalnega_ucenja_raziskava.pdf
- Brown, K. M. in Wynn, S. R. (2009). »Finding, supporting, and keeping: The role of the principal in teacher retention issues.« *Leadership and Policy in Schools* 8 (1): 27–63.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E. in Luppescu, S. (2010). *Organizing schools for improvement lessons from Chicago*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Campo, C. À. (1993). »Collaborative school cultures: How principals make a difference.« *School Organization* 13 (2): 119–127.
- Čiarnienė, R., Kumpikaitė, V. in Vienažindienė, M. (2010). »Expectations and job satisfaction: Theoretical and empirical approach.« V *The 6th International Scientific Conference Business and Management 2010*, 978–984.
- Darling-Hammond, L. (1995). »Policy for restructuring.« V *The work of restructuring schools: Building from the ground up*, A. Lieberman (Ur.), 157–175, New York, NY: Teachers College Press.
- Davis, J. in Wilson, S. M. (2000). »Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress.« *The Clearing House* 73 (6): 349–353.
- Durksen, T., Klassen, R. M. in Daniels, L. (2017). »Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning.« *Teaching and Teacher Education* 67: 53–66.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D. in Tschannen-Moran, M. (2007). »A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools.« *Teachers College Record* 109 (4): 877–896.
- Green, J. (2000). *Job satisfaction of community college chairpersons*. Faculty of Virginia.
- Hall, B. W., Pearson, L. C. in Carroll, D. (1992). »Teachers' long-range teaching plans: A discriminant analysis.« *Journal of Educational Research* 85 (4): 221–225.

- Hencke, J., Belanger, J., Sim, M., Broeks, M., Wagner, J. P., Ebbs, D., Dohr, S., Becker, A., Kobelt, J., Penon, K., Dumais, J., Busch, C., Stancel-Piatak, A., Wild, J., Chen, M., Rozman, M., Mirazchiyski, P., Cigler, H., Koop, A., Brese, F., Wagemaker, P., Shuey, E., Engel, A. in Jamet, S. (2019). *TALIS Starting Strong 2018 Technical Report*.
https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf
- Henke, R. R., Choy, S. P., Geis, S. in Broughman, S. P. (1996). *Schools and staffing the United States: A statistical profile, 1993–94* (NCES 96-124). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Japelj Pavešić, B., Zavašnik, M. in Aman, T. (2020). *Učitelji in ravnateljji, cenjeni strokovnjaki: Izsledki Mednarodne raziskave poučevanja in učenja*, TALIS 2018. Ljubljana: Pedagoški inštitut. <http://talispei.splet.arnes.si/files/2020/03/TALIS18-Ucitelji-in-ravnateljji-cenjeni-strokovnjaki.pdf>
- Klassen, R. M. in Chiu, M. M. (2010). »Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress.« *Journal of educational Psychology* 102 (3): 741.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. in Hachfeld, A. (2013). »Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development.« *Journal of Educational Psychology* 105 (3): 805.
- Kyriacou, C. in Martín, J. L. O. (2010). »Beginning secondary school teachers' perceptions of pupil misbehavior in Spain.« *Teacher Development* 14 (4): 415–426.
- Locke, E. A. (1976). »The nature and causes of job satisfaction.« V *Handbook of industrial and organizational psychology*, M. D. Dunnette (Ur.), 1297–1343, Rand McNally.
- Macdonald, D. (1999). »Teacher attrition: A review of literature.« *Teaching and Teacher Education* 15 (8): 835–848.
- Maeroff, G. (1988). *The empowerment of teachers*. New York: Teachers College Press.
- Marks, H. M. in Printy, S. M. (2003). »Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership.« *Educational Administration Quarterly* 39 (3): 370–397.
- Meyers, C. V. in Hitt, D. H. (2017). »School turnaround principals: What does initial research literature suggest they are doing to be successful?« *Journal of Education for Students Placed at Risk* 22 (1): 38–56.
- Moir, E. (2009). »Accelerating teacher effectiveness. Lessons learned from two decades of new teacher induction.« *Phi Delta Kappan* 91 (2): 14–21.
- National Staff Development Council (NSDC) (2003). *Moving NSDC's staff development standards into practice: Innovation configurations*. Oxford, OH: Southwest Educational Development Laboratory
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II) Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing.

- Olsen, A. in Huang, F. (2019). »Teacher job satisfaction by principal support and teacher cooperation: Results from the Schools and Staffing Survey.« *Education policy analysis archives* 27: 11.
- Ozgenel, M. (2020). »The role of charismatic leader in school culture.« *Eurasian Journal of Educational Research* (86): 85–114
- Parker, R. in Levinson, M. P. (2018). »Student behavior, motivation and the potential of attachment-aware schools to redefine the landscape.« *British Educational Research Journal* 44 (5): 875–896.
- Perie, M. in Baker, D. P. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation (NCES 97-471)*. U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Petzko, V. N. (2004). »Findings and implications of the NASSP national study of leadership in middle level schools (volumes I and II): Teachers in middle level schools.« *NASSP Bulletin* 88 (638): 69–88.
- Rossmiller, R. A. (1992). »The secondary school principal and teachers' quality of work life.« *Educational Management and Administration* 20 (3): 132–146.
- Shen, J., Leslie, J. M., Spybrook, J. K. in Xin, M. (2012). »Are principal background and school processes related to teacher job satisfaction? A multilevel study using schools and staffing survey 2003–2004.« *American Educational Research Journal* 49 (2): 200–230.
- Sims, S. (2017). *TALIS 2013: Working conditions, teacher job satisfaction and retention*. UK Department for Education.
- Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2011). »Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion.« *Teaching and Teacher Education* 27: 1029–1038.
- Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2014). »Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion.« *Psychological Reports* 114 (1): 68–77.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. in Thijs, J. T. (2011). »Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships.« *Educational Psychology Review* 23 (4): 457–477.
- Supovitz, J., Sirinides, P. in May, H. (2010). »How principals and peers influence teaching and learning.« *Educational Administration Quarterly* 46 (1): 31–56.
- Toropova, A., Myrberg, E. in Johansson, S. (2020). »Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics.« *Educational Review* 1–27.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. in Kyndt, E. (2015). »Teacher collaboration: A systematic review.« *Educational Research Review* 15: 17–40.

Senčenje kot orodje mreženja za karierni razvoj ravnateljev

O avtoricah

Dr. Tatjana Ažman je predavateljica v Šoli za ravnatelje, Zavod RS za šolstvo.
tatjana.azman@zrss.si

Dr. Mihaela Zavašnik je predavateljica in vodja Šole za ravnatelje v Zavodu RS za šolstvo.
mihaela.zavasnik@zrss.si

Povzetek

Senčenje je oblika profesionalnega in kariernega razvoja, ki temelji na izkustvenem učenju, pri katerem posameznik kot senca opazuje nekoga drugega, kako opravlja delo na primerljivem delovnem mestu, in tako širi sliko svojega delovanja (primerjaj Tulowitzki, 2019). Kot takšno ga je tako mogoče razumeti tudi kot orodje mreženja. Kot oblika učenja je senčenje postalo aktualno predvsem v zadnjem desetletju (glej npr. Simkins idr., 2009; Service idr., 2016; Earley, 2012). V okviru projekta *Vodenje in upravljanje inovativnih učnih okolij* (VIO) v programu *Vodenje kariere ravnatelja*, ki ga je Šola za ravnatelje izvajala v času od 2016–2019, je 14 ravnateljev, vključenih v program, za en dan senčilo druge vodje v gospodarstvu. Namen senčenja je bil opazovati dejavnosti v kadrovske službi podjetij, ki podpirajo karierni razvoj zaposlenih. Posebnost je bilo povezovanje javnega in zasebnega sektorja. Za raziskovanje učinkov smo uporabili kvalitativni pristop. Podatke smo pridobili z analizo dokumentov, pisnih refleksij, ki so jih ravnatelji oddali po zaključenem enodnevnem senčenju. Izjave smo umestili v preglednico z vnesenimi šiframi ravnateljev v glavno kodo (karierni razvoj) s tremi podkodami (ravnatelj, strokovni delavci, sistem). Besedilo smo nato analizirali po posameznih kategorijah. Analiza refleksij je pokazala, da senčenje prinaša ravnateljem pomembna spoznanja za njihov karierni razvoj, za vodenje kariernega razvoja zaposlenih v VIZ in razmisleke o potrebi po nekaterih spremembah na ravni sistema. Na podlagi refleksij lahko ugotovimo tudi, da senčenje kot oblika in orodje mreženja spodbuja povezovanje javnega in zasebnega sektorja ter omogoča kakovostno izmenjavo informacij za izboljšave. V luči navedenega je obliko koristno ohranjati in nadgrajevati v različnih programih profesionalnega in kariernega razvoja ravnateljev.

Ključne besede

senčenje | ravnatelj | karierni razvoj | profesionalni razvoj | razvoj zaposlenih

Shadowing as a networking tool for headteachers' career development

Dr. Tatjana Ažman, PhD, National Education Institute Slovenia, National School for Leadership Education

Dr. Mihaela Zavašnik, PhD, National Education Institute Slovenia, National School for Leadership Education

Abstract

Shadowing is a form of professional and career development based on experiential learning, in which an individual as a shadow observes someone else doing work in a comparable workplace, and thus broadens the picture of his work (compare Tulowitzki 2019). As such, it can also be understood as a networking tool. As a form of learning, shading has become topical especially in the last decade (see, e.g., Simkins et al. 2009, Service et al. 2016, Earley 2012). Under the Slovenian project Leading and Managing Innovative Learning Environments in the Leading Headteachers' Career program implemented by the National School for Leadership from 2016 to 2019, 14 headteachers were invited to a day-shadowing of a human-resource department leader or staff member in private sector between February and April 2017. The purpose of shadowing was to observe the activities in the human resources department of companies that support the employees' career development. A qualitative approach was used to investigate the effects of networking. The data were obtained by analyzing documents, i.e. written reflections, which were submitted by the headteachers after the completion of the one-day shadowing. Headteachers' statements were coded, the main code being "career development" and the three sub-codes "headteacher", "staff", and "system". The text was then analyzed by individual codes. The analysis of reflections showed that shadowing brings important insights to headteachers for their career development, for managing and leading the career development of school staff and reflections on the need for some changes at the system level. Based on the reflections, it can be concluded that shadowing as a form and tool of networking promotes the integration of the public and private sectors and enables a quality exchange of information for improvements. In light of the latter, it is useful to maintain and upgrade the form in various headteachers' professional and career development programs.

Key words

shadowing | headteacher | career development | professional development | human resource management

1. Teoretična izhodišča

Novejši dokumenti Evropske komisije in OECD (npr. Evropska komisija, 2020) izpostavljajo vse večji pomen ravnateljev in drugih vodij v vzgoji in izobraževanju ter njihovega kariernega razvoja. Sklepi Sveta o učinkovitem vodenju izobraževalnih ustanov (UL EU 2017 C 30/02) izpostavljajo, da je učinkovito vodenje vzgojno-izobraževalnih zavodov pomemben dejavnik pri oblikovanju celotnega okolja, v katerem poteka učenje in poučevanje. Vodstveni delavci vzgojno-izobraževalnih zavodov morajo danes izvajati vrsto zahtevnih nalog, saj so odgovorni tako za izboljšanje kakovosti poučevanja in dosežkov učencev kot tudi za vodenje zaposlenih in upravljanje finančnih virov. Ker položaj ravnatelja ter drugih vodstvenih delavcev danes zahteva visoko usposobljene posameznike, je po mnenju Sveta treba za *»vodstvene položaje v izobraževalnih ustanovah izbrati, zaposliti, usposobiti in zadržati najbolj kompetentno osebje ter zagotoviti ugodne pogoje za njihovo strokovno izpopolnjevanje, za to pa je potreben skrben razmislek nosilcev odločanja«*. Svet Evropske unije med drugim tako poziva članice, naj povečajo privlačnost položaja vodstvenih delavcev v izobraževalnih ustanovah, med drugim tudi *»s preizkušanjem in razvijanjem privlačnih oblik podpore pri uvajanju v poklic ter stalnega strokovnega izpopolnjevanja za vodstvene delavce, tudi z medsektorskim sodelovanjem z drugimi interesnimi skupinami, kot so podjetniki in socialni partnerji«*, *»spodbujanjem vzajemnega učenja in izmenjave najboljših praks«* in *»vzpostavljanjem in ohranjanjem mrež za oblikovanje in razvijanje učinkovitih pristopov k vodenju izobraževalnih ustanov«*. Podobno tudi raziskave dokazujejo, da so učinkoviti programi vseživljenjskega učenja za vodenje v vzgoji in izobraževanju raziskovalno (npr. akcijsko raziskovanje), izkustveno (npr. senčenje) in reflektivno (npr. samoevalvacija, listovnik) naravnani, omogočajo stik z delovnim mestom (senčenje, praksa), temeljijo na sodelovanju (mentorstvo, coaching, mreženje, študijske skupine, kolegialno učenje), uporabljajo raznolike metode učenja in poučevanja ter uravnotežujejo teorijo in prakso (glej npr. Kontautiene in Melnikova, 2008).

Med novejša oblike profesionalnega učenja in kariernega razvoja ravnateljev glede na zgoraj izpostavljene podmene umeščamo tudi *»senčenje«*. V slovenskem šolskem prostoru poleg pojma »senčenje« pogosto naletimo tudi na pojma *»sledenje na delovnem mestu«* (glej npr. Evropska komisija, 2021) in *»spremljanje na delovnem mestu«* (glej npr. Makovec, 2020). Pojmi so med seboj sorodni, ne pa tudi povsem zamenljivi, saj je njihova uporaba odvisna

predvsem od konteksta vzgojno-izobraževalnega okolja, v katerem se uporabljajo. V Šoli za ravnatelje že vrsto let uporabljamo pojem »senčenje«, ki ga pojmuje kot obliko profesionalnega in kariernega razvoja posameznika in kot obliko mreženja. V našem primeru senčenje temelji na izkustvenem učenju, pri katerem posameznik kot senca opazuje nekoga drugega (senčenca), ki opravlja delo na primerljivem delovnem mestu, in s tem širi sliko svojega dela (primerjaj Tulowitzki, 2019). Glavne prednosti senčenja so, da senca dobi vpogled v dogajanje zunaj vsakodnevnega delovanja in oblikuje nove ideje o tem, kako izboljšati svoje trenutno delo in/ali delo v prihodnosti. Poleg tega ima senca priložnost, da razširi svoj pogled, možnost povratnega obiska, širitev mreže itd. Kot takega jo lahko razumemo tudi kot orodje za mreženje, katerega elementi obsegajo vključene osebe, cilje, vsebino, prostor, strukturo, stopnjo formalnosti ter jakost in recipročnost odnosov (Muijs idr., 2011). Kot oblika profesionalnega učenja ravnateljev je senčenje postalo aktualno zlasti v zadnjem desetletju (glej npr. Simkins idr., 2009; Service idr., 2016; Earley, 2012) in je pogosto mišljeno kot »dodatna« oblika učenja v sicer že izoblikovanih programih kariernega in profesionalnega razvoja ravnateljev.

2. Senčenje v projektu Vodenje in upravljanje inovativnih učnih okolij 2016–2019

V okviru projekta *Vodenje in upravljanje inovativnih učnih okolij* (VIO) v programu Vodenje kariere ravnateljev (VKR), ki ga je izvajala Šola za ravnatelje od leta 2016 do 2019, je bilo štirinajst ravnateljev med februarjem in aprilom 2017 povabljenih na enodnevno senčenje vodij kadrovskih oddelkov (HRM) ali drugih zaposlenih v zasebnem sektorju. Za senčenje vodij kadrovskih oddelkov smo se odločili zato, ker le-ti v zasebnem sektorju opravljajo dela in naloge, ki jih v vzgojno-izobraževalnih zavodih v Sloveniji ravnatelj (v primerjavi z npr. Anglijo, kjer imajo v vzgojno-izobraževalnih zavodih zaposlene posebne ljudi, ki se ukvarjajo z deli in nalogami, povezanimi s kadri). Senčenje smo opredelili kot neformalno mreženje med dvema osebama iz dveh različnih organizacij, ena iz zasebnega in druga iz javnega sektorja (prim. Muijs idr., 2011). Projektni tim je imel kar nekaj izzivov z iskanjem kadrovikov, ki bi bili pripravljeni sprejeti ravnatelje na senčenje in mrežiti izkušnje. Sogovornike smo iskali tako v javnem kot zasebnem sektorju. Več zaposlenih v kadrovskih službah javnih zavodov je sodelovanje

zasebnih organizacij in podjetij (npr. AmCham Slovenija, Vzajemna zavarovalnica, Krka Novo mesto, E-študentski servis, GoOpti International, Mercator, Steklarna Hrastnik, Sogefi group, Lek, NLB, Bisnode, Tobačna Ljubljana).

Na tem mestu velja izpostaviti, da je »senčenje« v projektu predstavljalo »dodatno aktivnost učenja«, saj je bilo umeščeno v program usposabljanja *Vodenje kariere ravnateljev* (VKR) kot del projekta VIO. Cilj programa VKR je bil okrepiti kompetenco vodenja kariere in načrtno vodenje ravnateljevega kariernega razvoja ter usvojiti znanja in spretnosti za vodenje kariere strokovnih delavcev in drugih zaposlenih. V okviru programa smo z ravnatelji izpeljali osem delovnih srečanj, oni pa so v svojih zavodih s strokovnimi delavci izvedli 45 aktivnosti v podporo njihovem kariernemu razvoju. Za krepitev kompetence vodenje kariere smo uporabili izkustveni pristop, preizkusili in izkusili različne metode in tehnike učenja, se učili v sodobnih delovnih okoljih in razpravljali o izzivih različnih kariernih poti v prihodnosti z gosti iz gospodarstva, raziskovalci in strokovnjaki. Med navedene metode in tehnike učenja smo tako umestili tudi »senčenje«.



Slika 1: Uresničevanje senčenja krepi učenje z mreženjem, Mujs idr., 2011

Medsektorsko sodelovanje z drugimi interesnimi skupinami, tj. vodji HRM oddelkov v zasebnem sektorju, z uresničevanjem senčenja krepi učenje z mreženjem, ki lahko pomeni izmenjavo izkušenj, širjenje primerov dobrih praks, krepitev individualnih in kolektivnih zmožnosti, inovacije (Mujs idr., 2011). Senčenje je v našem primeru potekalo le kot enkratni dogodek, zato tovrstno mreženje ni imelo za cilj pomoč oziroma svetovanje, delitev kadrovskih virov in večjo učinkovitost v sinergiji delovanja. Ravnatelji in gostitelji se pred tem niso poznali, zato so bili stiki namenjeni prvemu spoznavanju in vzpostavljanju začetnega zaupanja, udeležencem pa je bila prepuščena odlo-

čitev, ali bodo sodelovali tudi po srečanju. Namen senčenja ravnateljev je bil opazovati in spoznavati dejavnosti v kadrovski službi podjetij, kako podpirajo (karierni) razvoj zaposlenih. Ravnatelji so sami izbrali svojega gostitelja – senčenca in se preko e-pisem dogovorili za dan srečanja. Senčenje posameznega para je potekalo na delovnem mestu kadrovika. Pred izvedbo senčenja smo za vse udeležence pripravili pisne smernice z jasnimi cilji in opisom poteka senčenja. Ob koncu srečanja sta senca in senčenec izmenjala izkušnje ter razpravljala o vodenju kariere zaposlenih, komunikacija je bila torej dvosmerna. Vsebine srečanja so bile v veliki meri prepuščene ravnatelju in gostitelju.

3. Metodologija

Za raziskovanje učinkov mreženja je bil uporabljen kvalitativni pristop. Podatki so bili pridobljeni z analizo dokumentov, tj. pisnih refleksij, ki so jih ravnatelji predložili po zaključku enodnevnega senčenja. Ravnatelji so namreč bili naprošeni, da ob zaključku senčenja naredijo zapis, refleksijo. Samo senčenje ravnateljev ni bilo posebej usmerjeno, medtem ko smo za zapisovanje refleksij pripravili usmeritve zapisa. V refleksiji so nas predvsem zanimale t. i. ravni vodenja in razvoja kariere zaposlenih, individualna, organizacijska in sistemska. Senčenje je opravilo štirinajst ravnateljev, od katerih jih je dvanajst oddalo pisne refleksije. Poglobljena kvalitativna analiza je bila izvedena ob koncu projekta avgusta 2019. Refleksijo so sestavljali trije deli: uvod, povzetek razprave sence in senčenca na senčenju ter individualni razmislek ravnatelja po senčenju. V uvodu je vsak ravnatelj zapisal kdaj, kje in s kom se je srečal ter kako je srečanje potekalo. Primer opisa poteka senčenja ene od ravnateljic (kot razvidno iz uvoda refleksije) navajamo iz evalvacije projekta VIO (Trnavčevič, 2019: 6).

»Druga takšna izkušnja je bil obisk oziroma senčenje kadrovskega direktorja iz Steklarne Hrastnik. Z njim sem preživela čudovit in zelo poučen delovni dan, ko sem spoznavala njegov delovnik, proizvodni proces, imela sem priložnost prisostvovati kolegiju. Kljub temu da imam izkušnje iz poslovnega sveta, je to bilo nekaj novega, saj sem spoznala težave z zaposlovanjem, iskanjem kadrov za deficitarne poklice.«

Drugi del refleksij je bil namenjen medsebojnemu učenju. Vsebinsko zapisa smo usmerili s štirimi vnaprej podanimi vprašanji. Nanašala so se na ozaveščanje stališč in prepričanj, spoznavanje primerov dobrih praks in razmislek o uporabi naučenega:

- Kaj sta se naučila, spoznala o vodenju zaposlenih? Česa se bolj zavedata? Kaj konkretno je za vaju danes imelo največjo vrednost?
- Kaj bi se rada od tega, kar sta danes doživela in videla, še naučila in nadgradila?
- Kaj lahko ponudita drug drugemu?
- Kakšna so vaša spoznanja s senčenja v odnosu do vašega kariernega razvoja?
- Katero od spoznanj s senčenja bi lahko uporabili za karierni razvoj vaših strokovnih delavcev?
- Katero od spoznanja s senčenja bi bilo vredno razmisliti na sistemski ravni?

Pridobljene podatke smo analizirali glede na posamezne dele (kode) zapisov ravnateljev oz. refleksij.

4. Rezultati in razprava

Analizo drugega dela pisnih refleksij, v katerih so ravnatelji povzeli odgovore na štiri vprašanja, smo opravili s kodiranjem ključnih besed za vsako od vprašanj. Na vprašanje *a) Kaj sta se naučila, spoznala o vodenju zaposlenih? Česa se bolj zavedata?* smo iz dvanajstih zapisov ugotovili, da se sence in senčenci zavedajo več podobnosti na ravni vodenja organizacije in sodelavcev. Izpostavljamo tri izjave:

- *»Oboji imamo oblikovano vizijo, vrednote, poslanstvo, ključne cilje.«*
- *»Sodelavce je treba spodbujati k skrbi za lasten karierni razvoj.«*
- *»Imamo podobne izzive na delovnem mestu – težave s profesionalnim razvojem zaposlenih, izgorelostjo, izobraževanjem, iskanjem kakovostnega kadra.«*

Ravnatelji pa so izpostavili tudi pomembno organizacijsko razliko, navajamo primer izjave:

- *»Ravnatelj je v vlogi kadrovika sam.«*

Tudi v odgovorih na drugo vprašanje: *b) Kaj konkretno je za vaju danes imelo največjo vrednost?* so sogovorniki izpostavili področje vodenja organizacije in sodelavcev. Navajamo primera dveh izjav:

- *»Pridobili smo vpogled v razlike v organiziranosti – kako zelo smo v šolstvu podhranjeni s kadri ter koliko različnega dela, ki ga v večjih gospodarskih družbah opravljajo posamezni oddelki, v šolah opravljamo ravnatelji, direktorji.«*
- *»Vpogled v različne pristope motiviranja sodelavcev.«*

Iz odgovorov na tretje vprašanje **c) *Kaj bi se rada od tega, kar sta danes doživela in videla, še naučila in nadgradila?*** smo ključne besede strnili v šest spoznanj. Vsa se nanašajo na vodenje sodelavcev:

- »(S)poznati vsakega sodelavca (razumeti in upoštevati značilnosti posameznih generacij in posameznikov).«
- »Spodbuditi uspešnost vsakega sodelavca (zagotoviti pravega človeka na pravo delovno mesto, s primernimi kadrovskimi politikami spodbuditi njegovo uspešnost).«
- »Dopuščati pravo mero samoiniciativnosti in avtonomije pri delu.«
- »Povabiti sodelavce k udeležbi pri kadrovanju.«
- »Načrtovana sistematična spremljava sodelavcev.«
- »Priročnik za novo zaposlene sodelavce z vsemi pomembnimi informacijami (predstavitve podjetja, plače, možnosti izobraževanj, napredovanj).«

S četrtem vprašanjem **d) *Kaj lahko ponudita drug drugemu?*** smo skušali spodbuditi nadaljnje mreženje parov. Njihove ideje se nanašajo na nadaljnje sodelovanje na ravni ravnatelja, zaposlenih (obojestransko) in dijakov. Navedemo pet vsebin:

- »Dogovorili sva se, da ostaneva v stikih in si izmenjava vsebine, ki naju povezujejo.« »Izkušnje, nasvete kot priložnosti, da spoznaš tudi kaj drugega.«
- »Povabilo gosta na pedagoško konferenco, da predstavi svoje delo.«
- »Izobraževanje zaposlenih v podjetju, ki potrebujejo 6. stopnjo izobrazbe, na naši višji šoli.«
- »Sodelovanje na področju opravljanja praktičnega usposabljanja za dijake in študente.«

Povzetek: kaj je torej pokazala analiza drugega dela refleksij?

Tretji del refleksij smo poimenovali »razvoj kariere« (glavna koda) in ga razdelili na tri podkode, tj. »ravnatelj«, »osebje/zaposleni« in »sistem«. Besedilo smo analizirali po posameznih kodah. Analiza je pokazala, da senčenje ravnateljem prinaša pomembne vpoglede v njihov profesionalni in karierni razvoj in vodenje profesionalnega in kariernega razvoja strokovnih delavcev ter spoznanja o potrebnih spremembah na sistemski ravni. Izjave ravnateljev smo kodirali po vsebini in ravneh.

Prvo vprašanje se nanaša na ravnatelja samega: **1) Kakšna so vaša spoznanja s senčenja v odnosu do vašega kariernega razvoja? Česa se bolj zavedata?** Ravnatelji so navajali spoznanja, ki so se nanašala na osebno raven: spoznanje o svojem položaju vodje (avtonomija), pomen samozaupanja in samo(s)poznavanja in aktivnega pristopa k vodenju lastne kariere, načrtno usposabljanje za delo z ljudmi ter sistemsko raven: napredovanje ravnateljev. Navajamo pet izjav:

- *»Ravnatelju je omogočena avtonomnost pri načrtovanju izobraževanja tako sebe kot tudi učiteljskega zbora.«*
- *»Pomembno je zaupanje vase in védenje, kaj zmoreš in kje so tvoje šibke točke, da jih lahko izboljšaš.«*
- *»Pomembno je nenehno usposabljanje vodje na področju dela z ljudmi.«*
- *»Potrebno je biti veliko bolj aktiven na področju lastne kariere in iskati priložnosti za karierni razvoj (vodilni kadri v podjetju ne zasedajo vodilnih mest več kot deset let, koristne so menjave).«*
- *»Zelo pomembno je načrtno usmerjanje kariernega razvoja z vidika možnosti napredovanj v šolskem sistemu, kot so napredovanja v plačne razrede in nazive.«*

Ravnatelji so največ odgovorov podali na vprašanje v zvezi s spoznanji s senčenja, ki bi bila uporabna za karierni razvoj strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Predvsem so izpostavili pomen ravnateljevega zgle-da, pristopa, komuniciranja in zavedanja pomena ljudi v organizaciji. Izpostavljamo osem izjav:

- *»Pomemben je človek in njegov odnos.«*
- *»Cenijo te zaradi strokovne opore, ne zaradi pozicije moči.«*
- *»Pozitiven pristop.«*
- *»Komunikacija in vzpostavljane odnosov s sodelavci sta ena od najpomembnejših elementov pri vodenju.«*
- *»Zavedanje, da je uspešnost podjetja odvisna od zavzetosti zaposlenih (merljivi učinki).«*
- *»Dobro je poznati celoten proces dela vseh zaposlenih (obseg in naloge).«*
- *»Pomembne so ključne kompetence človeka na delovnem mestu.«*
- *»Opolnomočiti ljudi je najpomembnejše.«*

Ravnatelji so poleg navedenega izpostavili več oblik in pristopov, kako voditi karierni razvoj sodelavcev. Navedli so oblike, na primer tim za razvoj kadrov, individualni portfolio, prenos odgovornosti na srednji management, kolegialne hospitacije in mentoriranje, ter pristope, na primer večkrat letno izvesti letne razgovore oziroma dialoge.

Tretje vprašanje se je nanašalo na vrednost spoznanj za sistemsko raven. Izpostavljenih je bilo več različnih vsebin. Izjave so se nanašale na dodiplomsko (preverjanje usposobljenosti kandidatov za pedagoški poklic – študij, sodelovanje šol in fakultet pri praksi študentov) in vseživljenjsko izobraževanje strokovnih delavcev: sistem kakovosti in spremljave kariernega razvoja, sistem izobraževanja (vključno z napredovanji v nazive), plače in nagrajevanje zavzetih in uspešnih zaposlenih, ter na organizacijski izziv – enotna računalniška platforma za celoten šolski sistem.

5. Zaključek

V šoli za ravnatelje že vrsto let izvajamo senčenje za kandidate, vključene v program *Šola za ravnatelje in vsebina ravnateljskega izpita* (ŠRi). Dobre izkušnje senčenja ravnateljev v vrtcih in šolah ter drugih vzgojno-izobraževalnih zavodih so nas spodbudile, da smo izkušene ravnateljke, ki so bili vključeni v projekt VIO – VKR, povabili k senčenju kadrovikov v zasebnem sektorju. Na podlagi refleksij lahko sklepamo, da senčenje kot oblika in orodje mreženja lahko spodbuja učenje vključenih, kakovostno povezuje javni in zasebni sektor ter omogoča kakovostno izmenjavo informacij za izboljšave. V okviru projekta VIO – VKR je nastal tudi priročnik (Ažman idr., 2018), ki vključuje delavnice, vaje in vprašanja za krepitev kompetence vodenja kariere ravnateljev. Senčenje je umeščeno v področje (s)poznavanja okolja. Glede na ugotovitve je smiselno in koristno senčenje kot obliko učenja in mreženja v prihodnosti redno umeščati, ohranjevati in nadgrajevati v različnih programih profesionalnega in kariernega razvoja ravnateljev v različnih kariernih obdobjih. Hkrati analize refleksij pokažejo, da so ravnatelji v zasebnem sektorju prepoznali številne primere dobrih praks, ki bi jih bilo mogoče prenesti v vsakdanjo prakso na organizacijski ravni ter razmisliti o uvedbi nekaterih tudi na sistemski ravni.

6. Literatura

- Ažman, T., Zavašnik, M., Lovšin, M., Avguštin, L. in Peček, P. (2018). *Vodenje kariere: priročnik za ravnatelje*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Earley, P. (2012). Observation methods: Learning about leadership practice through leadership. *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies* 6: 15–31.
- Evropska komisija (2020). *Supporting teacher and school leader careers*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Evropska komisija (2021). *Erasmus+. Vodnik za prijavitelje*. Dostopno na: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/erasmus-programme-guide-2021_sl
- Kontautiene, R. in Melnikova, J. (2008). Approaches to school heads professional training: Connecting theory to practice. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos*, 4 (13): 224–231.
- Makovec, D. (2020). Spremljanje na delovnem mestu kot učna izkušnja. *Revija za elementarno izobraževanje*, 13: 25–50.
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C. in West, M. (2011). *Collaboration and Networking in Education*. Southampton and Manchester: Springer.
- Service, B., Gulay, E., Dalgic, E. in Thornton, K. (2016). Implications of a shadowing/mentoring programme for aspiring principals. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5 (3): 253–271.
- Simkins, T., Close, P. in Smith, R. (2009). Work-shadowing as a process for facilitating leadership succession in primary schools. *School Leadership and Management*, 29 (3): 239–251.
- Sklepi Sveta o učinkovitem vodenju izobraževalnih ustanov, UL EU 2017 C 30/02.
- Trnavčević, A. (2019). *Projekt VIO: Evalvacijsko poročilo*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Tulowitzki, P. (2019). Shadowing school principals: what do we learn? *Educational Management Administration and Leadership*, 47 (1): 91–109.

Ustvarjanje učinkovitega uvajalnega okolja za učitelja začetnika

O avtoricah

Mag. Katja Arzenšek Konjajeva je predavateljica v Šoli za ravnatelje, Zavod RS za šolstvo.

Mag. Irena Krapež Stamenkovič je koordinatorica programov in predavateljica v Šoli za ravnatelje, Zavod RS za šolstvo.

Povzetek

Sodelovanje strokovnih delavcev in krepitev profesionalne skupnosti učenja sta pomembna za zagotavljanje kakovostnega učenja v vzgojno-izobraževalnih zavodih, tako učenja učencev kot učenja strokovnih delavcev. V članku predstavimo projekt Učim se biti strokovni delavec, ki smo ga v Zavodu RS za šolstvo, Šoli za ravnatelje izvajali od 2019 do 2022. V timih za ustvarjanje učinkovitega okolja sodelujejo ravnatelj, izkušeni strokovni delavec in strokovni delavec začetnik, ki soustvarjajo učečo se skupnost, v kateri so pomembni sodelovanje, ustvarjalnost, komunikacija in kritično mišljenje. Namen javnega razpisa Učim se biti strokovni delavec je bil oblikovanje, usposabljanje in spodbujanje delovanja tima za zagotavljanje učinkovitega uvalnega okolja za strokovnega delavca začetnika ter krepitev kompetenc strokovnega delavca začetnika v izobraževanju in usposabljanju na prehodu iz izobraževanja v poklic oziroma zaposlitev. V prispevku opisujemo program (projekt) in vloge posameznih članov tima ter pišemo o ugotovitvah spremljanja izvajanja programa in o priporočilih za naprej, za vključevanje strokovnih delavcev začetnikov v učečo se skupnost.

Ključne besede

mentorstvo | učeča se skupnost | strokovni delavec začetnik | timsko delo

Creating an effective induction environment for the beginning teacher

*Katja Arzenšek Konjajeva, MS, National Education Institute of the Republic of Slovenia,
National School of Leadership in Education*

*Irena Krapež Stamenkovič, MS, National Education Institute of the Republic of Slovenia,
National School of Leadership in Education*

Abstract

The cooperation of educational professionals and strengthening the professional learning community is essential for ensuring quality learning in educational institutions, both the teaching of students and the knowledge of professionals. The article presents the I Am Learning To Be a Teacher project at the National Education Institute, National School of Leadership in Education, from 2019 to 2022. To create a suitable environment, the principal, an experienced teacher, and a novice teacher participate in the teams, co-creating a learning community in which cooperation, creativity, communication, and critical thinking are essential. The purpose of the I Am Learning To Be a Teacher public tender was to create, train and promote the operation of a team to ensure an effective induction environment for novice teachers and to strengthen their competencies in education and training during their transition from education to profession or employment. In the paper, we describe the programme (project) and the roles of individual team members. We also write about the findings of monitoring the programme's implementation and recommendations for the future for integrating novice professionals into the learning community.

Key words

mentorship | learning community | beginner teacher, | teamwork

1. Uvod

Vključujoče javno izobraževanje je osredotočeno na posameznika in zahteva bistveno drugačna ravnanja strokovnih delavcev in drugačne metodično-didaktične oblike. V prispevku bomo opisali potek in delne rezultate projekta Učim se biti učitelj. Program je nastal kot odziv na zahteve okolja po bolj urejenem pristopu k mentorstvu in uvajanju učitelja začetnika in sistematičnega dela z njim ter zaradi pomanjkanja priložnosti, da si učitelji začetniki pridobijo dovolj ur in izkušenj, da lahko pristopijo k strokovnemu izpitu. Z vidika razvoja učiteljeve ali vzgojiteljeve karierni poti je prav začetek dela na področju vzgoje in izobraževanja eden najpomembnejših trenutkov. Mnogi strokovnjaki (npr. Khamis, 2000, po McCormack in Thomas, 2003; EK/Eurydice, 2018) to fazo kariernega razvoja opredeljujejo kot »šok realnosti«, zato je še kako pomembno, da sistematično pristopamo k uvajanju začetnikov v šolsko in vrtčevsko okolje. Za kakovosten proces v obdobju uvajanja je pomembno, da imajo učitelji začetniki dostop do ustreznih virov pomoči, podpore in izobraževanja, da so spodbujeni k sistematičnemu povezovanju teorije in prakse, da imajo zmanjšan obseg delovne obveze, ki jim omogoča čas za refleksijo izkušenj in intenzivni proces učenja, ter da imajo ustrezno podporo učiteljev mentorjev in drugih sodelavcev. Pri tem ima ravnatelj pomembno vlogo, saj so razvijanje in krepitev kulture sodelovanja ter osredotočenost na razvijanje učenja na vseh ravneh temeljni elementi (standardi) ravnateljevega vodenja pedagoške dejavnosti, ki pomembno prispevajo h kakovosti delovanja vrtca, šole. Udejanjanje načel sodobnega učenja otrok in učencev spreminja vlogo strokovnih delavcev v učnem procesu in hkrati s tem način njihovega lastnega učenja in profesionalnega sodelovanja. Da bi strokovni delavci kakovostno udejanjali novejši pristope k učenju in poučevanju, se morajo biti sami sposobni učiti, predvsem pa najprej razumeti in ozavestiti, kakšno je sodobno učenje učencev in kako se uresničuje (Dumont in ostali, 2013).

Iz navedenega razloga strokovni delavci potrebujejo predvsem prostor, jezik in čas, da jih lahko ubesedijo, ter predvsem podporo pri vključevanju v učečo se skupnost. Profesionalno učenje in razvijanje kompetenc se redko zgodi samo po sebi. Ravnatelj vzgojno-izobraževalnega zavoda se mora zavedati, da sta za izboljševanje in spreminjanje učenja strokovnih delavcev ter posledično kakovostnega učenja in dosežkov učenca ključna dva podporna

dejavnika, in sicer podpora vodje in podpora kolegov, kar je skladno z 49. členom Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI), v katerem je ravnatelj opredeljen kot »pedagoški vodja in poslovodni organ«, ki ima tudi nalogo, da »spodbuja strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje strokovnih delavcev«. Navedena naloga je eden od temeljnih vzvodov kakovostnega vodenja učenja, tj. sodobnega celostnega pristopa k vodenju, tudi za vključevanje in nudenje spodbudnega okolja za strokovnega delavca začetnika.

2. Opis programa

Opis namena in aktivnosti

Program Učim se biti učitelj je bil zasnovan kot sestavni del neposredne potrditve operacije, ki jo sofinancirata Evropska unija, in sicer iz Evropskega socialnega sklada, ter Republika Slovenija, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Izvajal se je v okviru Operativnega programa za izvajanje evropske kohezijske politike v obdobju 2014–2020, prednostne osi: 10. »Znanje, spretnosti in vseživljenjsko učenje za boljšo zaposljivost«, prednostne naložbe: 10.1. »Izboljšanje enakega dostopa do vseživljenjskega učenja za vse starostne skupine pri formalnih, neformalnih in priložnostnih oblikah učenja, posodobitev znanja, spretnosti in kompetenc delovne sile ter spodbujanje prožnih oblik učenja, tudi s poklicnim svetovanjem in potrjevanjem pridobljenih kompetenc«; specifičnega cilja: 10.1.3. »Spodbujanje prožnih oblik učenja ter podpora kakovostni karierni orientaciji za šolajočo se mladino na vseh ravneh izobraževalnega sistema«.

S programom se je spodbujala krepitev kompetenc strokovnih delavcev, svetovalnih delavcev oz. vzgojiteljev začetnikov za obdobje šestih mesecev na projektnih delovnih mestih: strokovni delavec začetnik brez naziva, vzgojitelj začetnik brez naziva, svetovalni delavec začetnik brez naziva (v nadaljevanju: strokovni delavec začetnik), ki iščejo prvo zaposlitev na področju vzgoje in izobraževanja glede na smer in stopnjo svoje izobrazbe oziroma nimajo ustreznih delovnih izkušenj na področju vzgoje in izobraževanja, ki so zahtevane za pristop k strokovnemu izpitu. Strokovni delavec začetnik je svoje

naloge izvajal ob podpori tima za uvajanje, sestavljenega iz ravnatelja, izkušenega strokovnega delavca in strokovnega delavca začetnika (v nadaljevanju: tim za uvajanje).

Cilj izvajanja programa Učim se biti učitelj je zagotavljanje učinkovitega uvajalnega obdobja za učitelja začetnika, ki temelji na timskem pristopu. Investicijski program z načrtovanimi aktivnostmi in pričakovanimi rezultati nagovarja mednarodne in evropske trende na področju zagotavljanja kakovostne podpore učiteljem na začetku njihove kariere, saj mora biti vstopanje v poklic učitelja natančno načrtovano, ciljno usmerjeno in procesno podprto. Na nacionalni ravni je program omogočal celovitejši pristop k zagotavljanju učinkovitega uvajalnega obdobja za učitelja začetnika. Investicijski program se je usmerjal v identifikacijo, aktiviranje, usposabljanje in vodenje ustreznega tima za zagotavljanje učinkovitega uvajalnega okolja za učitelja začetnika, saj je bilo ugotovljeno, da je potreben premik od zgolj zaposlovanja učiteljev začetnikov k sistematični vsebinski podpori s ciljem zagotavljanja kvalitetnega uvajalnega obdobja in posledično večje usposobljenosti učiteljev začetnikov.

Najpomembnejši rezultati programa so bili vključevanje izkušenih strokovnih delavcev in ravnateljev v uvajalno obdobje strokovnega delavca začetnika z namenom zagotavljanja celovite podpore v šolskem okolju kot ključnih elementov za zagotavljanje kakovostnega uvajalnega obdobja, proučitev šolskega okolja v uvajalnem obdobju z vidika osebnostne, socialne/družbene in profesionalne podpore strokovnemu delavcu začetniku ter oblikovanja sistemskih rešitev z vidika organizacije, financ, kadrov in vsebine za zagotavljanje minimalnih pogojev za kakovostno uvajalno obdobje strokovnega delavca začetnika.

Kot ključna metoda dela je bil uporabljen timski pristop kot uveljavljen pristop oz. prožna oblika učenja, ki vpliva na ozaveščanje vseh vključenih za oblikovanje podpornega okolja in spodbujanje kulture sodelovalnosti.

Vključenost VIZ po razpisih

V času izvajanja projekta/programa smo izvedli 5 razpisov, ki so bili javno objavljeni v Uradnem listu. V program zagotavljanja učinkovitega uvajalnega obdobja za strokovnega delavca začetnika je bilo skupaj vključenih 174 timov, glede na sestavo tima je določen kazalnik 525, v programe za

izboljšanje kakovosti in učinkovitosti izobraževanja in usposabljanja pa je bilo vključenih 522 strokovnih delavcev. Hkrati je bilo pripravljenih pet analiz in evalvacij oz. poročil o posameznem časovnem obdobju delovanja timov za zagotavljanje učinkovitega uvajalnega obdobja za strokovnega delavca začetnika, izvedena ena zaključna konferenca oz. posvet za vključene ciljne skupine in širšo zainteresirano javnost (julij 2022) in pripravljen en predlog sistemskih rešitev z vidika organizacije, financ, kadrov in vsebine oz. zagotavljanja minimalnih pogojev/standardov za kakovostno uvajalno obdobje ter s tem zagotavljanja celovite podpore strokovnemu delavcu začetniku.

Strokovni delavci začetniki so na ta način pridobili dovolj ur in izkušenj, da so lahko pristopili k strokovnemu izpitu.

Vzgojno-izobraževalni zavod kot prijavitelj je moral za kandidiranje na javnem razpisu izpolnjevati določene pogoje, s katerimi je izkazoval ustreznost ter sposobnost za izvedbo operacije vzgojno-izobraževalna institucija je vpisana v razvid, ne pridobiva sredstev za isti namen iz drugih virov, izpolnjuje vse z zakonom določene pogoje (glej razpis <http://ubu.solazaravnatelje.si/>).

Opredelitev vloge strokovnega delavca začetnika in članov tima ter opis aktivnosti

Strokovni delavec začetnik je bil v programu opredeljen kot oseba, ki na dan vključitve v projekt (prvi dan projektne zaposlitve) nima opravljenega strokovnega izpita na področju vzgoje in izobraževanja, a izpolnjuje vse ostale z zakonom in drugimi predpisi določene pogoje za opravljanje vzgojno-izobraževalnega dela strokovnega delavca, svetovalnega delavca oziroma vzgojitelja v javnoveljavnem programu oziroma programu s pridobljeno javno veljavnostjo oziroma programu s pridobljenim pozitivnim mnenjem pristojnega strokovnega sveta, ki ga izvaja vzgojno-izobraževalni zavod, in išče prvo zaposlitev oziroma ima manj delovnih izkušenj na področju vzgoje in izobraževanja, kot jih za pristop k strokovnemu izpitu zahteva Pravilnik o strokovnem izpitu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 23/06, 81/07, 105/08, 38/14 in 64/15). Ustrezni kandidat za strokovnega delavca začetnika je bil tudi, kdor ni imel pedagoške, pedagoško-andragoške oziroma specialno pedagoške izobrazbe, če je

izpolnjeval druge pogoje za opravljanje vzgojno-izobraževalnega dela strokovnega delavca, svetovalnega delavca oziroma vzgojitelja v javnoveljavnem programu oziroma programu s pridobljeno javno veljavnostjo oziroma programu s pridobljenim pozitivnim mnenjem pristojnega strokovnega sveta, ki ga izvaja vzgojno-izobraževalni zavod.

Vloga ravnatelja v programu je bila predvsem sodelovanje v timu za nudenje podpore, saj imata odločilni pomen pri načinu profesionalnega učenja poleg sodelovanja in aktivnosti predvsem kakovostna povratna informacija in reflektivni dialog, za kar ravnatelj omogoči čas in prostor, lahko pa tudi vsebino. Z vidika zagotavljanja povratne informacije so učinkovitejše tiste aktivnosti, ki zagotavljajo spremljanje, povratno informacijo in nadgradnjo (npr. vzajemne refleksije, akcijsko raziskovanje, coaching). Medsebojne povratne informacije vključujejo tesne interakcije med strokovnimi delavci, kako je povratna informacija dana, pa pomembno vpliva na to, kaj bo posamezni strokovni delavec v svoji praksi storil, spremenil. Pogosti razlog neuspeha, kot povedo člani tima na srečanjih, npr. (kolegialnih) hospitacij, je mogoče pripisati prav šibki usposobljenosti strokovnih delavcev (in ravnateljev) za dajanje kakovostne povratne informacije. Prav tako je večja verjetnost, da bodo povratne informacije koristne, če bodo prišle iz več virov (od kolegov, ravnatelja, učencev, rezultatov zunanjih preverjanj znanja, zunanjih strokovnjakov). Povratna informacija, ki temelji na reflektivnem dialogu, predstavlja pomemben vidik izkustvenega učenja strokovnega delavca, ki poteka praviloma tako, da strokovni delavec ob pomoči drugega strokovnega delavca (kritičnega prijatelja) razjasnjuje svoje dileme, postavlja vprašanja, izziva svoja stališča in prepričanja ter posledično preokvirja svoja razmišljanja in delovanje (glej Brejc in ostali, 2022).

Načrt izvajanja in izvedba projekta za zagotavljanje učinkovitega okolja za učitelja začetnika

Načrt podpore je bil sestavljen iz treh »vrst« podpore: strokovne podpore, socialne podpore in osebne/individualne podpore.

Strokovna podpora pomeni načrt opisa aktivnosti, iz katerega je razvidno načrtovanje strokovne podpore tako, da bo strokovnemu delavcu začetniku omogočeno pridobivanje zaupanja v rabo temeljnih pedagoških kompetenc,

še posebej pedagoškega znanja in spretnosti oz. VIZ dela. Pri tem je jasno zapisana strategija doseganja te usmeritve, iz katere so razvidni elementi inovativnih pristopov (načrt vsebuje aktivnosti, ki so po prisotnosti, načinu in izvedbi drugačne oz. običajno manj prisotne ter so utemeljene s pozitivnimi učinki na izvajanje VIZ dela).

Socialna podpora vključuje sodelovanje in timsko delo. Načrt za socialno podporo je sestavljen tako, da strokovnemu delavcu začetniku omogoča, da postane član učeče se skupnosti, razume in sprejme norme, običaje, navade in organizacijske strukture, ki obstajajo znotraj zavoda. Pri tem je jasno zapisana strategija doseganja te vrste podpore, iz katere so konkretno razvidni elementi sodelovanja z različnimi deležniki znotraj in zunaj zavoda ter vključevanje v druge aktivnosti delovnega okolja, ki so obvezne in neobvezne v vsakdanjem VIZ delu (načrt vsebuje aktivnosti, ki so po prisotnosti, načinu in izvedbi z vidika sodelovanja obvezujoče in neobvezujoče ter hkrati utemeljene s pozitivnimi učinki na izvajanje VIZ dela).

Osebná podpora je načrtovana tako, da je strokovnemu delavcu začetniku omogočen razvoj identitete in osebnih norm v odnosu do učencev in kolegov, krepitev občutka pripadnosti, podpore, pozornosti, krepitev (samo)refleksije in razvoj odnosa do profesionalnega učenja. Pri tem je jasno zapisana strategija doseganja te usmeritve, iz katere so razvidni elementi osebne podpore (načrt vsebuje aktivnosti, ki po prisotnosti, načinu in izvedbi krepijo (samo)refleksijo in (samo)evalvacijo v procesu izkustvenega učenja, skrb za lasten profesionalni razvoj in profesionalizem, kolegialno podporo in zagotavljajo varno okolje strokovnemu delavcu začetniku) (glej investicijski dokument za program Učim se biti učitelj).

Vloga ravnatelja je vzpostavljanje ustreznih pogojev za nudenje zgoraj navedene podpore za ustvarjanje učinkovitega okolja za učitelja začetnika, s tem pa tudi ustvarjanje učeče se skupnosti. Številni znanstveniki in strokovnjaki so poskušali opredeliti koncept učeče se skupnosti (glej npr. Senge in ostali, 2012; DuFour in ostali, 2008; Hord, 2008; Huffman in Hipp, 2003). Raziskava o učečih se skupnostih v vzgojno-izobraževalnih zavodih (Kools in Stoll, 2016) opredeli značilnosti učečih se skupnosti v povezovalni model, ki je sestavljen iz sedmih vsesplošno akcijsko naravnanih dimenzij, in sicer:

- a) Vzpostavljanje in uresničevanje skupne vizije, vrednot in ciljev, osredinjenih na učenje vseh učencev.

- b) Vzpostavljanje in podpiranje priložnosti profesionalnega učenja za vse strokovne delavce.
- c) Spodbujanje sodelovalnega in timskega učenja med strokovnimi delavci.
- č) Krepitev kulture raziskovanja in inoviranja.
- d) Vzpostavljanje mehanizmov za izmenjavo znanja, spretnosti in učenja.
- e) Učenje v vzgojno-izobraževalnem zavodu, zunaj njega in širšega sistema.
- f) Krepitev razvoja vodenja učenja. (Glej Brejc in ostali, 2022).

3. Analiza in rezultati projekta ustvarjanje učinkovitega okolja za učitelja začetnika

Ob koncu tretjega razpisa smo se odločili za evalvacijo v spletnem okolju Zoom s fokusno skupino. Pred tem smo evalvacije opravljali telefonsko. Povabili smo ravnatelje vseh vključenih zavodov. Srečanja se je udeležilo 24 ravnateljev. Ugotavljanje soustvarjanja učeče se skupnosti smo udeležili s pregledom prijav in z analizo poročil. Redni obrazec Poročilo o vmesnem obdobju za spremljanje in evalviranje smo poslali vsem 174 vključenim zavodom. Vsi so jih tudi pravočasno oddali. Poročilo so izpolnili vsi trije člani tima za zagotavljanje učinkovitega uvajalnega okolja za strokovnega delavca začetnika.

V usposabljanju za zagotavljanje učinkovitega uvajalnega okolja za strokovnega delavca začetnika, ki je bilo izvedeno ločeno od programa Učim se biti strokovni delavec, in sicer v okviru operacije Krepitev kompetenc strokovnih delavcev na področju vodenja inovativnega vzgojno-izobraževalnega zavoda v obdobju 2018–2022, smo nudili podporo timom v učeči se skupnosti, ki so jih sestavljali ravnatelj, izkušeni strokovni delavec in strokovni delavec začetnik.

Poročilo je vsebovalo pet elementov: opis načrtovane izvedbe, opis dejanske izvedbe, utemeljitev morebitnih razlik in oceno doseženih ciljev ter oceno delovanja tima za zagotavljanje učinkovitega uvajalnega okolja za strokovnega delavca začetnika. Zadnji del je bil razdeljen na tri podpoglavja, in sicer (v skladu z razpisno dokumentacijo) na strokovno (profesionalno) podporo, družbeno (socialno) podporo in osebno podporo.

V vseh poročilih sodelujočih zavodov je bila natančno navedena načrtovana in dejanska izvedba. Delo je v zadnjih dveh letih večinoma potekalo v

e-okolju, kar pa glede na vse evalvacije ni vplivalo na samo izvedbo in je bilo prilagojeno delu, ki so ga zavodi izvajali v tem časovnem obdobju. Poudarili so, da je bila to tudi zanje nova učna izkušnja, in posebnih problemov v poročilih niso navajali. Bilo pa je več prilagajanja in dogovarjanja. Nekateri so tudi učne nastope (hospitacije) izvajali v e-okolju. Nekatere obveznosti so sicer odpadle, predvsem tiste, ki jih v e-okolju ni bilo mogoče izvesti (športni dnevi in ostale podobne dejavnosti, npr. tabori). Usposabljanje po drugem in tretjem javnem razpisu je bilo večinoma izvajano v e-okolju.

Podatki o rezultatih so pridobljeni iz poročil udeleženih zavodov. Predvideni rezultat projekta, ki je naveden tudi v razpisu, je sodelovanje v timu in zagotavljanje vseh treh oblik podpore, torej: profesionalno, socialno in individualno podpora.

V timu za izvedbo projekta Učim se biti učitelj so sodelovali: ravnatelj, izkušeni učitelj/vzgojitelj in učitelj/vzgojitelj začetnik. Izkušeni učitelj in učitelj začetnik nista bila nujno z istega strokovnega področja. Iz opisov delovnih nalog je razvidno, da učitelji začetniki tudi izven zavoda opravljajo delo, ki ustreza strokovno vodenemu praktičnemu usposabljanju, in se tako uvajajo v samostojno vzgojno-izobraževalno delo izven vzgojno-izobraževalnega zavoda.

Cilji, navedeni na začetku, so bili kljub »izrednim razmeram« doseženi: poznavanje splošnih ciljev in organizacija VIZ, seznanjanje z ustrezno zakonodajo in posebnosti pri poučevanju različnih ciljnih skupin otrok. Ocene delovanja tima (podatki so pridobljeni iz poročil zavodov) so bile pri vseh 174 zavodih dokaj podobne, zato bomo zapisali le tiste, ki so se pojavile največkrat ali pa so bistveno odstopale. Pogosto so poročevalci zapisali, da je tim deloval kot učeča se skupina. Izkušnje ravnatelja, izkušenega učitelja in učitelja začetnika so se dopolnjevale tako v teoriji kot praksi.

Iz analize odgovorov izhaja, da je oblika organizacije, v skladu s katero poteka delo učitelja začetnika, odvisna predvsem od delovnega mesta, ki ga učitelj začetnik zaseda.

Glede na analizo je razvidno, da je v vseh zavodih komunikacija med člani tima za uvajanje potekala predvsem po telefonu in e-pošti, ne glede na nivo izobraževanja ali delovno mesto, ki ga je zasedal učitelj začetnik. Iz odgovorov tudi izhaja, da je bila uporaba ostale vrste spletnih orodij odvisna od posameznega zavoda in ne od nivoja izobraževanja ali delovnega mesta.

Izvajalci UBU2 so za komunikacijo med člani tima za uvajanje poleg telefona in e-pošte uporabljali predvsem MS Teams, Zoom, Skype in Google Meet. Izvajalci so v odgovorih izrazili mnenje, da so v času izrednih razmer učiteljem začetnikom v primerjavi z ostalimi oblikami podpore nudili visoko **strokovno podporo**. Nižje so izvajalci ocenili **družbeno podporo** učitelju začetniku, ta je bila izrazito nizkoocenjena pri vrtcih pri osnovni šoli. Nekoliko višje je bila družbena podpora ocenjena pri osnovnih šolah. Nekoliko višje so izvajalci ocenili **osebno podporo** učitelju začetniku. Višje so nudenje osebne podpore ocenili v osnovnih šolah.

V času razglašene pandemije covid-19 je potekalo delo na daljavo. Iz zgoraj navedenega izhaja, da so člani tima za uvajanje (ravnatelj in izkušeni učitelj) nudili visoko stopnjo strokovne pomoči učitelju začetniku predvsem na strokovnem področju, in sicer je stopnja nudenja strokovne pomoči odvisna od nivoja izobraževanja (oziroma od delovnega mesta izkušenega učitelja in učitelja začetnika), saj je izrazito višje ocenjena pri osnovnih in srednjih šolah, medtem ko so ocene vseh oblik podpore nižje pri vrtcih in vrtcih pri osnovni šoli, kjer učitelji začetniki in izkušeni učitelji opravljajo delo vzgojitelja. Na splošno lahko iz ocen izvajanja oblik podpore v času dela od doma ugotovimo, da člani timov za uvajanje na osnovnošolskem in srednješolskem nivoju nudijo boljšo podporo učitelju začetniku kot člani timov na nivoju vrtcev.

Glede na analizo odgovorov na vprašanje, kako je potekala komunikacija, ugotavljamo, da je v vseh zavodih, ne glede na nivo izobraževanja ali delovno mesto, ki ga zaseda učitelj začetnik, komunikacija med učiteljem začetnikom ter učenci in starši potekala predvsem po e-pošti in eAsistentu. Katere vrste spletnih orodij so uporabljali, pa je odvisno tudi od nivoja izobraževanja. Medtem ko osnovne šole pri komunikaciji z učenci oziroma starši poleg e-pošte in eAsistenta uporabljajo v veliki meri spletne učilnice, le-te vrtci in vrtci ob osnovni šoli za komunikacijo z otroki oziroma starši sploh ne uporabljajo.

Iz opisov delovnih nalog, ki jih opravljajo strokovni delavci začetniki od uveljavitve Odredbe Vlade RS in so jih podali izvajalci, je razbrati, da so se strokovni delavci začetniki med trajanjem izrednih razmer v veliki večini pripravljali na strokovni izpit. Med njimi je bil občutno večji odstotek tistih, ki opravljajo delo vzgojitelja v vrtcih in vrtcih pri osnovni šoli, kot tistih, ki

opravljajo delo strokovnega delavca v osnovnih in srednjih šolah. Medtem ko je bil odstotek tistih, ki so preko videokonferenc, e-pošte ali telefona komunicirali z ostalimi zaposlenimi, višji pri učiteljih kot vzgojiteljih. Izrazita razlika med tistimi, ki opravljajo delo vzgojitelja, in tistimi, ki opravljajo delo učitelja, se je pokazala tudi pri pripravi dejavnosti za starše. Vzgojitelji so namreč med delom od doma pripravljali dejavnosti za starše, medtem ko so jih učitelji veliko manj.

Po potrebi so se timi v e-okolju sestajali tudi izven dogovorjenega termina, predvsem v odnosu učitelj začetnik in izkušeni učitelj. Glede na ocene delovanja uvajalnih timov lahko zapišemo, da so s skupnim delom dosegli, da so bili kandidati sposobni samostojnega poučevanja, da so pridobili potrebne kompetence ter širši vsebinski in strateški pogled na področje dela, za katero so se usposabljali. Tim je s potrebnimi pedagoškimi kompetencami usmerjal učitelja začetnika. Skrbel je tudi za sprotno in celostno evalvacijo učitelja začetnika, marsikje vključujoč tudi metodo samorefleksije. Splošna ocena je, da so učitelji začetniki pridobili dovolj izkušenj za pristop k strokovnemu izpitu.

Pri profesionalni podpori so udeleženci izpostavili naslednja mnenja. Navodila ravnatelja in izkušenega učitelja so bila jasno podana, učitelji začetniki so jih dosledno upoštevali. Pri tem so timi upoštevali tudi potrebe vseh ostalih zaposlenih na zavodih. Sodelovanje je bilo vzpodbudno in dopolnjevalno, kljub delovanju v e-okolju. Učitelji začetniki so dobro sodelovali s strokovnimi delavci in ostalimi zaposlenimi v zavodu. Timi so zagotavljali vso profesionalno podporo, prav tako so delovali na področju stresa učitelja začetnika, izkušeni učitelji pa so nudili tudi dodatno podporo (npr. svetovanje in branje dodatne literature in seznanjanje z aktualno problematiko VIZ-ov). Zaradi nastale situacije je bila podpora veliko bolj usmerjena v potrebne kompetence za delovanje v e-okolju. Vzpostavila se je odlična profesionalna komunikacija in spoštljiv odnos med vsemi zaposlenimi. Učitelji začetniki so izkazali pripravljenost za pomoč in izvedbo dodatnih del, tudi podporo pri IKT. Tim je učiteljem nudil vso pomoč pri spoznavanju in vključevanju v kolektive. Učitelji začetniki so poudarili, da so dobili dovolj strokovne podpore v celotnem obdobju, zaradi česar so lahko hitro in učinkovito napredovali. Izrazili so željo, da bi večji poudarek dali na kompetence, ki naj bi jih imeli izkušeni učitelji, in bi na ta način lahko vodili učitelje začetnike.

Pri družbeno-socialni podpori so udeleženci zapisali, da je tudi ta del programa potekal v skladu z načrtovanim delom. Če je kakšna dejavnost zaradi izrednih okoliščin odpadla, so jo nadomestili z drugačno obliko dela. Timi so učitelju začetniku predstavili aktualne projekte šole, povezane s širšim družbenim okoljem, z organi zavoda in z lokalnimi skupnostmi. Seznanili so jih tudi z načrtovanimi LDN-ji, mesečnimi plani dela in načrtovanimi sestanki in konferencami ter s prireditvami, izpeljanimi v sodelovanju z občino. Spoznavali so tudi pomen timskega dela ter dinamiko med učenci, starši in učitelji. Učitelji začetniki so postali enakovredni člani učee se skupnosti. Timi so učitelja začetnika podpirali, prav tako ostali zaposleni, pomagali so jim pri vključevanju v kolektive in pri ostalih obveznostih učitelja začetnika.

Skupne značilnosti osebne podpore so bile naslednje: timi so nudili učitelju začetniku vso moralno podporo, ki jo je potreboval. Pri tem niso zanemarjali moralne opore. Pomagalo je, da so bili vsi kandidati za svoje delo tudi odlično notranje motivirani. Timi so dajali zgled, bili pozitivno naravnani in omogočali učitelju začetniku, da je bil slišan in upoštevan. Veliko vlogo pri dajanju osebne podpore so imeli predvsem izkušeni učitelji, saj so vsakodnevno sodelovali z učiteljem začetnikom, predvsem glede na nenavadno situacijo, v kateri so se vsi znašli prvič. Mnenja učiteljev začetnikov so bila upoštevana in postali so enakovredni člani tima. S pogovori v timu je bila zagotovljena tudi komponenta razvijanja poklicne in osebne identitete ter grajenje samozaupanja na začetku karijerne poti. Prav tako je bil pomemben del osebne podpore tudi seznanjanje z vrednotami, ki jih je potrebno upoštevati pri delu v zavodih. S stalno komunikacijo je učitelj začetnik lahko spremljal in kritično vrednotil svoje delo. Če sklenemo, timi so na področju osebne podpore predvsem zagotavljali sprotne in strokovno podprte povratne informacije, kar je bilo dobrodošlo za krepitev samozavesti, samozavedanja, samorefleksije in uvida v lastno delo. Zdi se, da je bil pogovor na osebni ravni ter sodelovanje ravnatelja v timu ter upoštevanje mnenja učitelja začetnika ključnega pomena pri spremljanju njegovega dela in temeljni kamen evalvacije.

Učitelji začetniki so tako pridobili veliko na različnih kompetencah: znanje in zavedanje o poklicu, na IKT področju, razumevanje dogajanja in okolja, v katerem so se znašli, spretnosti učinkovitega poučevanja ter sodelovanja z delovnim in družbenim okoljem. Okrepili so tudi zavedanje o družbenem

okolju, prevetrili svoja prepričanja in vrednote, tako na organizacijski kot osebni ravni. To je omogočalo izvajanje samorefleksije, stalno sodelovanje s kolektivom in timom, ki sta učiteljem začetnikom nudila varnost in sprejemost na osebni in profesionalni ravni.

Vsebinska podpora in usmerjanje ter evalvacija delovanja timov so potekali na več ravneh: nenehna telefonska podpora in podpora preko elektronske pošte, kjer se je izkazalo, da ravnatelji potrebujejo veliko podpore Šole za ravnatelje.

Največ vprašanj so tudi tokrat imeli ravnatelji glede menjave članov tima za uvajanje. V času trajanja programa Učim se biti učitelj je namreč pri nekatereh izvajalcih prišlo do menjav, ali pri učitelju začetniku ali pri izkušenemu učitelju. Pri postopku menjav smo izvajalcem oziroma ravnateljem nudili stalno strokovno in pravno pomoč tako prek telefona kot prek elektronske pošte. Ravnatelji v nadaljnjih razpisih tudi niso imeli več toliko težav pri dodeljevanju nalog učiteljem začetnikom oziroma pri tem, katere naloge lahko ravnatelj zaupa učitelju začetniku. Te dileme so bile ob naši pomoči razrešene. Glede dela učitelja začetnika so imeli ravnatelji tudi dileme, ali je učitelj začetnik upravičen do letne ocene ob zaključku zaposlitve in kako ravnati z njimi glede na Odredbo. Pojavila so se tudi vprašanja v zvezi z opravljanjem strokovnega izpita, in sicer ali učitelju začetniku pripada dopust za pripravo na strokovni izpit. Ravnatelje je zanimalo tudi, ali izkušenim učiteljem v programu pripada mentorski dodatek. Med veljavnostjo Odloka očasni prepovedi zbiranja ljudi v zavodih s področja vzgoje in izobraževanja ter univerzah in samostojnih visokošolskih zavodih so predvsem ravnatelji vzgojno-varstvenih zavodov postavljali vprašanje glede oblike izvajanja dela, torej ali lahko učitelji začetniki, ki se usposablajo za opravljanje dela vzgojitelja, delajo od doma ali jih morajo razporediti na čakanje na delo.

V skladu z načrtom je bila v strokovni projektni skupini narejena evalvacija ob koncu posameznega razpisa. Izpostavili smo dobre in slabe strani in pogled vnaprej. Ponovno se je izkazalo, da imajo ravnatelji največ izzivov na pravnem področju, in sicer so izpostavili, da jim največji izziv predstavlja umestitev dela učitelja začetnika v delovni proces v vzgojno-izobraževalnem zavodu. Kot izziv so izpostavili predvsem dodelitve delovnih nalog učiteljem začetnikom, in sicer katera dela lahko učitelji začetniki opravljajo ter ali

imajo učitelji začetniki pravice kot pripravniki ter ali imajo izkušeni učitelji pravice kot mentorji v skladu s Pravilnikom o pripravništvu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 23/06, 72/07 in 38/14). Kot težave pa so ravnatelji izpostavili predvsem situacije v zvezi z Odlokom o začasni prepovedi zbiranja ljudi v zavodih s področja vzgoje in izobraževanja ter univerzah in samostojnih visokošolskih zavodih (Uradni list RS, št. 25/20, 29/20, 65/20 in 67/20). Povedali so, da bi želeli okrepiti delovanje timov na osebnem področju, da pa izziv predstavlja način izvedbe. V tabeli predstavljamo izsledke fokusne skupine.

Kaj je bilo dobrega v programu?	Kaj bi izboljšali?	Predlogi za naprej
Uvajalni načrt je enkratna podlaga za usmeritev dela, pregled samega dela, analizo. Dobra podpora. Timsko delo, ki daje dodano vrednost in gre skupaj skozi celoten proces. Tako tudi skupaj pripravijo predloge za izboljšave.	Opredelitev osebnostnega nivoja bi spremenili, saj so mnogi imeli težave z razumevanjem in delovanjem le-tega. Več razpisanih mest (več kandidatov). Malo spremenili razpisne pogoje (prevetrili pogoje glede na izkušnje 4 javnih razpisov). Dodali opomnik pri razpisu.	Vsak učitelj začetnik bi moral iti skozi takšno obravnavo. Na takšen način spozna celotno šolo (od 1. do 9. razreda), vključen je v različne projekte ... Ta projekt naj bo predlog za sistemsko rešitev. Da bi se učitelje začetnike zaposlovalo od 1. 9. zato, da učitelj začetnik doživi tudi začetek šolskega leta. To postane sistemski model. Prednost kandidatom, ki imajo deficitaren poklic.

Vsebina usposabljanja se je nanašala na naslednja področja: strokovna profesionalna podpora, socialna podpora, osebna podpora ter veščine oblikovanja timov in timskega dela. Ravnatelji so izpostavili, da je usposabljanje za time učinkovito in uporabno, saj so poleg profesionalne podpore udeleženci pridobili znanje o učeči se skupnosti, timskem sodelovanju in refleksiji lastne prakse ter pomenu povratne informacije. Erčulj (2011) ravnateljevo vlogo pri profesionalnem učenju in sodelovanju opredeljuje na treh ravneh, in sicer z zagotavljanjem pogojev za učenje in sodelovanje, ustvarjanjem pogojev za učenje in sodelovanje ter lastnim vzorom oz. zgledom (primerjaj tudi npr.

Darling-Hammond in ostali, 2017; OECD, 2016; Stoll in ostali, 2012). Ravnateljevo vodenje profesionalnega učenja in sodelovanja je močno povezano tudi z odgovornostjo, ki jo v praksi strokovni delavci še vedno pre pogosto povezujejo zgolj z ravnateljevim zagotavljanjem pogojev. V evalvacijah so ravnatelji še zapisali, da je razpis dobrodošel za trajnost učenja in poučevanja in pomemben za profesionalni razvoj. Zapisali so tudi, da so timi za uvajanje učinkoviti in se lahko vzajemno učijo in profesionalno razvijajo. Sodelovanje na vseh ravneh (v zavodu, med zavodi, z drugimi deležniki, s tujino) je eden ključnih virov kakovostnega profesionalnega učenja, ravnateljevo vodenje pa pomembno oblikuje sodelovalno klimo in kulturo v zavodu. Med temeljne dejavnike vzpostavljanja sodelovalne klime in kulture prištevamo vključevanje strokovnih delavcev (in drugih deležnikov) v odločanje, ustvarjanje okolja zaupanja in varnosti ter krepitev kakovostne povratne informacije in dialoga, ki temelji na argumentih in prepričevanju. Ravnatelj mora obravnavati strokovne delavce z vidika zmožnosti, da kot usposobljeni strokovnjaki z znanjem in izkušnjami zmorejo in znajo sprejemati najustreznejše odločitve o učenju in poučevanju (Hargreaves in Fullan, 2012). Pomembno je, kot predlagata Hargreaves in O'Connor (2018), da ravnatelji kombinirajo formalno in neformalno sodelovanje, uporabljajo »protokole« za strukturirane razprave/dialoge, omogočajo strokovnim delavcem, da sodelujejo »na svoj način«, uporabljajo tehnologijo v podporo sodelovanju in vztrajajo, tudi če sodelovanje sprva ne obrodi sadov, saj gre za dolgotrajen proces (glej tudi Brejc in ostali, 2022).

4. Ugotovitve udeležencev s priporočili ob koncu projekta

Na zaključni konferenci (julij 2022) so udeleženci v projektu Učim se biti strokovni delavec podali nekaj predlogov, ki jih navajamo v nadaljevanju:

- izpostavili so pomen sodelovanja, vzajemnega učenja med izkušenim učiteljem in učiteljem začetnikom;
- izpostavili so nagrajevanje izkušenega učitelja in da je dobro, če je učitelj začetnik iz domačega okolja;
- poudarili so pomen sodelovanja v učeči se skupnosti. Zelo pomembna je medsebojna komunikacija, povratna informacija in refleksija.

Predlog za sistem: poseg v sistematizacijo (razbremenitev tistega, ki se ukvarja in uvaja mlade učitelje/vzgojitelje). Pravijo, da je pomembno zaupanje in dober odnos med učiteljem začetnikom in izkušenim učiteljem.

Predlagali so še:

- da bi morda za večje zavode obstajala možnost zaposlitve več kandidatov ter
- da bi se učitelj začetnik preizkusil tudi v senčenju ravnatelja.

Pomembno je uvajalno obdobje ter osredotočenost učitelja začetnika tudi na druge dejavnosti in ne samo na pouk. Pohvalili so sodelovanje s Šolo za ravnatelje oziroma Zavodom RS za šolstvo. Udeleženci projekta predlagajo, da se v prihodnje mentorju priznava pripravništvo v obliki zmanjšanega dela; uvodno izobraževanje izvede še pred začetkom projekta; izkušenega učitelja izbira skrbno, saj mora biti to nekdo, ki je več inovativnih učnih pristopov in hkrati strokovno podkovan, ima vpogled v celoten VIZ; malo več časa pri pripravi programa s samim učiteljem začetnikom; potrebno je nuditi več podpore učitelju začetniku, učitelj začetnik pa naj poda več povratnih informacij.

Izpostavili so, da je lahko velika težava takrat, ko je načrt dela narejen in v nadaljevanju pride do spremembe situacije za učitelja začetnika. V tovrstnih primerih se je pokazalo, koga so za učitelja začetnika dejansko dobili – spoznali so, ali je oseba prilagodljiva, iznajdljiva, samostojna, samoiniciativna. Predlagali so, naj ima prednost pri izbiri novega kandidata osebnostna struktura, veselje do dela z ljudmi in ne šolske ocene. Predlagali so še, da bi projekt potekal vse šolsko leto zato, da gre učitelj začetnik lahko čez celoten proces delovanja zavoda. Menijo tudi, da bi se uvedlo izvajanje poskusnih nastopov in da bi učitelja začetnika vključili v delo po celotni vertikali ter da bi imel glavne nastope po več enotah in v več starostnih skupinah.

Izpostavili so priložnost medpredmetnega povezovanja, prav tako so izpostavili, da se je v prijavi vlogi oziroma pri točkovanju vlog največ točk izgubljalo pri kriterijih: stopnja registrirane brezposelnosti in pri koeficientu razvitosti. Apelirajo, da se kriteriji v prihodnje nekoliko spremenijo.

V nadaljevanju navajamo, kakšno podporo bi na podlagi razprav v okviru usposabljanj potrebovali posamezni udeleženci.

A) Podpora učiteljem začetnikom

- Učitelj začetnik, ki vstopa v vzgojno-izobraževalni sistem, potrebuje podporo.
Obdobje začetka kariere je najbolj občutljiva točka na učiteljevi karierni poti.
- Učitelji in strokovni delavci v vrtcu, ki začenjajo svojo poklicno pot, se počutijo manj samozavestne pri vodenju skupine ali razreda, zato je dobrodošlo, da jih mentor seznani z učinkovitimi metodami dela v razredu ali skupini.
- Učiteljem in strokovnim delavcem omogočimo sodelovanje pri formalnih in neformalnih načinih sodelovanja, pedagoških konferencah, izobraževanju.
- Mentorske dejavnosti bi morale biti zasnovane tako, da bi pomagale učiteljem začetnikom, da se prilagodijo delovnemu okolju in se seznani s konkretnimi razmerami na delovnih mestih. Pomembno bi bilo, da sta obseg in intenzivnost uvajanja prilagojena značilnostim šole in učencev.
- Uvajanje lahko vključuje priložnosti za timsko poučevanje, saj tako spodbuja večje sodelovanje med učitelji in pomaga učiteljem začetnikom, da se učijo od izkušenih kolegov, zlasti ker so slednji bolj seznanjeni s posebnostmi šole. Povezati začetno izobraževanje z nadaljnjim usposabljanjem.

B) Podpora mentorjem

Ravnatelj bi lahko na osnovi kazalnikov opredelili, kateri učitelji so najprimernejši za mentorje učiteljem začetnikom in ali jih je treba izbrati na podlagi predmeta, ki ga poučujejo, let izkušenj na šoli ali izkušenj v poklicu. Izobraževalni sistemi bi lahko načrtovali in vzpostavili karierne poti, s katerimi bi vabili učitelje, da postanejo mentorji, s spodbudami, povezanimi z izboljšanjem njihovega plačila. Želja je zagotoviti sistemsko izobraževanje in usposabljanje za izkušene učitelje, ki prevzamejo vlogo mentorja, ter ovrednotiti delo (doprinos ur, plačilo nagrade za mentorje), skladno s področno zakonodajo.

C) Podpora ravnateljem

Ravnatelj prepozna učinkovitost uvajalnega tima. Ključni sestavni del profesionalizma učiteljev in ravnateljev šol je njihovo sodelovanje v aktivnos-

tih nadaljnega izobraževanja in usposabljanja (Guerriero, 2017). Od učiteljev in ravnateljev se pričakuje vseživljenjsko učenje, z različnimi potrebami po izobraževanju in usposabljanju na karierni poti. Izobraževalni sistemi morajo natančno opredeliti te potrebe ter učiteljem in ravnateljem zagotoviti dostop do ustreznega izobraževanja in usposabljanja. Razvijanje in krepitev kulture sodelovanja ter osredotočenost na razvijanje učenja na vseh ravneh so temeljni elementi (standardi) ravnateljevega vodenja pedagoške dejavnosti, ki pomembno prispevajo h kakovosti delovanja VIZ. Udejanjanje načel sodobnega učenja učencev spreminja vlogo strokovnih delavcev v učnem procesu in hkrati s tem način njihovega lastnega učenja in profesionalnega sodelovanja.

Ustvarjanje profesionalnih mrež ravnateljev, kjer so izkušenejši ravnatelji mentorji tistim, ki so novoimenovani, vsi pa se lahko učijo drug od drugega in izmenjujejo dobre prakse v korist reševanja skupnih izzivov.

5. Za konec

Projekt Učim se biti strokovni delavec se zaključi septembra 2022. Neprestano smo spremljali delo, se angažirano odzivali in reševali sprotne pravne in strokovne zadeve. Največji poudarek je bil na izobraževanju timov (ravnatelj, učitelj začetnik in izkušeni učitelj) in posledično na krepitvi sodelovanja in soustvarjanja učeče se skupnosti. Menimo, da je to eden od modelov, ki bi jih bilo potrebno sistemsko uvesti in dopolniti še z nekaterimi vsebinami (npr. pravne podlage). Preko poročil timov smo spremljali enotno delovanje timov s prepisanimi obrazci, poleg tega pa smo glede na spreminjanje okoliščin evalvirali tudi delo v posebnih okoliščinah. Ne glede na to, kaj in kako smo evalvirali, smo vedno prihajali do enakih ugotovitev:

- sistemska in sistematična podpora in posebej prilagojeno izobraževanje za ravnatelje, strokovne delavce začetnike in izkušene strokovne delavce,
- opolnomočenje ravnateljev na področju poslovanja – tematske delavnice, obnovitveni moduli ravnateljskega izpita ipd.,
- pomembno je nudenje osebne podpore in ustvariti polje zaupnosti med strokovnim delavcem začetnikom in izkušenimi sodelavci;
- prav tako je razvijanje spremljanja delovanja timov ena ključnih aktivnosti v učeči se skupnosti;
- osnova dobre podlage za delo je poudarek na učeči se skupnosti, timskem delu, spremljavi in odprti profesionalni komunikaciji.

6. Literatura

- Arzenšek Konjajeva, K. in Likon, B. 2021. »Svetovanje kot oblika podpore ravnateljem«. Vodenje v vzgoji in izobraževanju 19 (1): 119–136.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. in Gardner, M. 2017. Effective Teacher Professional Development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Dimmock, C. 2016. »System leadership for school improvement: A developing concept and set of practices«. Scottish Educational Review 48 (2): 60–79. DuFour, R., DuFour, R. in Eaker, R. 2008. Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Erčulj, J. 2011. »Profesionalni razvoj kot profesionalna odgovornost«. Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 9 (2): 15–36.
- Leithwood, K., Harris, A. in Hopkins, D. 2019. »Seven strong claims about successful school leadership revisited«. School Leadership & Management, 40 (1): 5–22.
- Evropska komisija/Eurydice. 2013. Key data on teachers and school leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Hargreaves, A. in O'Connor, M. T. 2018. Collaborative Professionalism. Boston: Center for Strategic Education. Hargreaves, A. in Fullan, M. 2012. Professional Capital. Transforming Teaching in Every School. London: Teachers College Press
- Japelj Pavešić, B. et al. VSEŽIVLJENJSKO učenje strokovnih delavcev in ravnateljev: izsledki mednarodne raziskave poučevanja in učenja Talis 2018 / Ljubljana : Pedagoški inštitut, 2019.
- Jensen, B. et al. 2012. The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008, OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264120952-en>
- OECD. 2009. Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS. Pariz: OECD. OECD. 2013a. Innovative Learning Environments. Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publishing. OECD. 2013b. Leadership for 21st Century Learning. Paris: OECD Publishing. OECD. 2016. School Leadership for Learning. Insights from TALIS 2013. Paris: OECD Publishing.
- Pravilnik o pripravi strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 23/06, 72/07 in 38/14).
- Zavašnik, M. et al. 2022. Vodenje_in_praksa_profesionalnega_učenja_raziskava.
https://www.zrss.si/pdf/Vodenje_in_praksa_profesionalnega_učenja_raziskava.pdf

Vpliv različnih oblik mreženja na učenje učitelja začetnika znotraj šole

O avtorici

Dr. Maja Šebjanič Oražem je zaposlena v Osnovni šoli Puconci, otrokom s posebnimi potrebami nudi dodatno strokovno pomoč; maja.sebjanic@ospuconci.si.

Povzetek

Obdobje uvajanja učitelja začetnika v pedagoški poklic pomeni obdobje intenzivnega učenja in nudi priložnost za pridobitev, razširitev in utrditev med študijem pridobljenih kompetenc za poučevanje. V tem obdobju namreč učitelj začetnik vzpostavlja stike oz. sooblikuje mreže z različnimi udeleženci in na različnih ravneh znotraj šolske skupnosti/vzgojno-izobraževalnega zavoda (z mentorjem, ravnateljem, strokovnim aktivom in drugimi). V teh primerih gre za formalne mreže, katerih namen je povezovanje za skupno načrtovanje učenja, ter tudi skupno učenje in učenje drug od drugega, izmenjavo izkušenj in pridobivanje novih izkušenj. Namen prispevka je prikazati rezultate raziskave o vplivu različnih oblik mreženja na učenje učiteljev začetnikov (pridobivanje kompetenc za poučevanje) znotraj šole. Pri tem smo izhajali iz predpostavke, da ima največji vpliv mentor, s katerim začetnik najpogosteje vzpostavlja povezave. Za raziskavo smo uporabili kavalno neeksperimentalno metodo, podatke pa smo zbirali s pomočjo anketnega vprašalnika, pripravljenega na podlagi analize strokovne literature. Predstavljeni so rezultati raziskave o mnenju učiteljev začetnikov.

Ključne besede

uvajanje v pedagoški poklic | učitelj začetnik |
kompetence za poučevanje slovenščine | mreženje znotraj šole

The impact of different forms of networking on the learning of a novice teacher within a school

Maja Šebjanič Oražem, PhD, Puconci Primary School

Abstract

Introducing a novice teacher to the teaching profession means a period of intensive learning, providing an opportunity to acquire, expand and consolidate the teaching competencies acquired during the studies. During this period, the beginner teacher establishes contacts or co-creates networks with different participants to varying levels within the school community/educational institution (with their mentor, principal, professional team, and others). In these cases, there are formal networks, the purpose of which is to connect for joint planning of learning, as well as mutual understanding and learning from each other, sharing experiences, and gaining new experiences.

The purpose of the paper is to show the results of research on the impact of different forms of networking on the learning of novice teachers (acquiring teaching competencies) within the school. In doing so, we started with the assumption that the most significant influence is exerted by the mentor with whom the beginner most often establishes connections. For the research, we used a causal non-experimental method and collected data using a survey questionnaire prepared based on an analysis of professional literature. Finally, we presented the survey's results on the opinion of beginner teachers.

Key words

*introduction to the teaching profession | beginner teacher |
competencies for teaching Slovene | networking within the school*

Izhodišča

Obdobje uvajanja učiteljev v pedagoški poklic je obdobje prehoda med dodiplomskim izobraževanjem in vstopom v poklicno življenje. Poteka po končanem univerzitetnem izobraževanju, njegov namen pa je spoznavanje dela učitelja v konkretni šolski skupnosti/vzgojno-izobraževalnem zavodu in priprava na samostojno poučevanje ter opravljanje strokovnega izpita, ki je pogoj za pričetek dela v šoli. Predstavlja pomembno obdobje z dolgoročnim vplivom na številna področja učiteljskega poklica in pomeni intenzivno obdobje učenja in začetek profesionalnega razvoja učiteljev začetnikov. V tem obdobju so namreč učitelji najbolj odprti za učenje in oblikovanje lastne pedagoške prakse, zato je eden od pomembnih ciljev uvajanja v poklic razvijanje strokovnih kompetenc za poučevanje predmeta oz. predmetnega področja (Muršak idr., 2011; Valenčič Zuljan idr., 2006, 2011). Glavni namen tega obdobja je učenje učitelja začetnika do stopnje novo kvalificiranega učitelja, sposobnega in kompetentnega za (samostojno) opravljanje poklica. Ta proces poteka z vzpostavljanjem in ohranjanjem stikov oz. mreženjem različnih udeležencev: z mentorjem, ravnateljem, strokovnimi aktivni ipd. (Douglas, 2012). Gre za t. i. formalne mreže, katerih namen je povezovanje za skupno načrtovanje učenja in skupno učenje ter učenje drug od drugega, izmenjava izkušenj in pridobivanje novih izkušenj. Mreža vključuje relativno stabilne vezi, ki jih posameznik vzpostavlja in vzdržuje s svojim socialnim okoljem. Omogočajo mu, da dostopa do različnih virov pomoči, ga povezujejo v organizacijske kontekste ipd. (Iglič, 2001).

Učitelji začetniki se na začetku svoje poklicne poti soočajo s številnimi izzivi, zato potrebujejo oporo in podporo starejših kolegov, v prvi vrsti svojih mentorjev, ki jim pomagajo pri njihovem uvajanju v pedagoško delo (*Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*, 2013). Poleg mentorja ima pomembno vlogo pri uvajanju učitelja začetnika v pedagoški poklic in s tem velik vpliv na njegovo učenje ravnatelj. Ravnatelj določi mentorja učitelju začetniku, sodeluje pri pripravi programa uvajanja, spremlja potek uvajanja začetnika, poleg tega pa učitelju začetniku predstavi šolo, šolski sistem, šolsko dokumentacijo in učiteljski kolektiv, ga vključi v kolektiv in aktivnosti na šoli, opazuje, spremlja napredek, hospitira njegovim nastopom in poda končno oceno njegove usposobljenosti ter mu pomaga pri pripravi na strokovni izpit (Bizjak, 2004; Pravilnik o pripravništvu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja, 2006; Valenčič Zuljan idr., 2007b).

Šolski kolektiv oz. starejši kolegi naj bi sodelovali z učitelji začetniki in jim pomagali pri razvoju njihovih profesionalnih kompetenc, s tem pa se razvijali tudi sami. Na ta način se razvijajo in krepijo medsebojni stiki in podpora, timsko delo, odprtost, profesionalnost ipd. (Bizjak, 2004).

Pomemben vpliv na učenje učitelja začetnika ima zlasti mentor. Z njim naj bi začetnik vzpostavil kakovosten medosebni odnos, ki se v pedagoški stroki imenuje mentoriranje, ter ga spodbujal pri vzpostavljanju stikov z drugimi strokovnimi delavci in ravnateljem ter vzpostavljanju različnih oblik mrež. Mentoriranje je videno kot t. i. učno partnerstvo, ki podpira in spodbuja (profesionalno) učenje (A Learning Guide, 2010; Koki, 1997); njegov poglavitni cilj je obojestransko (vzajemno) profesionalno izboljšanje in olajšanje vstopa v poklic. Je eden od najučinkovitejših načinov učenja iz praktičnih izkušenj (Muršak idr., 2011) in hkrati ključna strategija uvajanja začetnikov v pedagoški poklic (A Learning Guide, 2010). Mentor v času uvajanja začetnika vodi, usmerja, spodbuja, mu daje naloge, ga postavlja pred nove izzive in mu organizira možnost za pridobivanje izkušenj ter svetuje v delovnih situacijah (Koki, 1997). Po drugi strani mu tudi pomaga, olajša delo in učenje ter ga varuje pred napakami in drugimi posledicami neizkušenosti (Valenčič Zuljan idr., 2007a, 2007b) ter je model poučevanja (Puklek Levpušček, 2007).

Navedene mreže, tj. ravnatelj, mentor in učitelj začetnik, svetovalna služba in učitelj začetnik, učiteljski zbor ali manjše skupine učiteljev in učitelj začetnik, učitelj začetnik sooblikuje z vzpostavljanjem povezav z namenom pridobivanja informacij o šolski skupnosti oz. konkretnem vzgojno-izobraževalnem zavodu, njegovih deležnikih, klimi, pravilih, viziji ..., ki so potrebne za pripravo na uspešen vstop v učiteljski poklic oz. za uspešno poučevanje, vodenje učenja, organiziranje učnega procesa in poučevanja itd.

Metode

Namen prispevka je prikazati rezultate raziskave¹ o vplivu teh različnih oblik mreženja na učenje učiteljev začetnikov (torej pridobivanje kompetenc za poučevanje, konkretno za učitelje slovenščine) znotraj šole. **Temeljno raziskovalno vprašanje je torej bilo, katere oblike mreženja so najbolj vplivale na učenje učiteljev začetnikov.** Pri tem smo izhajali iz predpostavke, da ima največji vpliv mentor, s katerim začetnik vzpostavlja povezave,

¹ Raziskava z naslovom Vloga obdobja pripravištva pri pridobivanju kompetenc za poučevanje slovenščine je potekala v okviru doktorskega študija na Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani pod mentorstvom red. prof. dr. Bože Krakar Vogel. V prispevku prikazujemo le del rezultatov raziskave (več v Šebjanič Oražem, 2016).

poleg njega pa še ravnatelj. Navedeno smo raziskovali s **kvantitativno raziskovalno metodo, in sicer s kavzalno neeksperimentalno metodo**. Za zbiranje podatkov smo uporabili anketni vprašalnik, ki smo ga pripravili na podlagi analize strokovne literature.

Osnovno množico so sestavljali učitelji začetniki, ki so se v pedagoški poklic uvajali na delovnem mestu učitelja slovenščine. Izbor vzorca je bil neslučajnostni, in sicer je bil za raziskavo izbran vzorec z namenskim izborom. Namenski vzorec smo izbrali glede na njegovo značilnost oz. lastnosti, pomembne za raziskavo. Vzorec je bil izbran glede na izobrazbo, saj smo vključili le učitelje slovenščine (Kožuh, 2003). V raziskavi je sodelovalo 72 učiteljev začetnikov, ki so se v poklic uvajali med letoma 2010 in 2014. Dobra polovica anketiranih (61 %) se je v poklic uvajala v osnovni šoli, dobra četrtina (28 %) v gimnaziji, ostali pa so se uvajali bodisi v poklicni ali strokovni šoli bodisi v srednji tehniški šoli.

Vprašalnik je zajemal štiri sklope vprašanj. V prvem sklopu so bili splošni podatki o anketirancih in šoli, na kateri so opravili obdobje uvajanja; vprašanja drugega sklopa so se nanašala na organizacijo in potek uvajanja (med drugim o podpori učitelju začetniku pri izzivih z vodenjem procesa učenja in poučevanja ter dela v razredu, razvijanju mreže z ravnateljem, mentorjem, svetovalno službo, pedagoškim aktivom); tretjemu sklopu smo namenili največ prostora in anketirance povprašali o razvijanju njihovih profesionalnih kompetenc za poučevanje slovenščine (predvsem o tem, koliko pozornosti so namenili posameznim vrstam kompetenc pri pripravi na pouk in po čigavem nasvetu); četrti sklop vprašanj pa se je nanašal na njihovega mentorja v obdobju uvajanja (o njihovem sodelovanju z mentorjem, začetnih pričakovanjih do mentorja, podpori, ki so je bili deležni pri izpolnjevanju nalog, ipd.).

Rezultati

V raziskavi nas je med drugim zanimalo, kakšno oporo so učitelji začetniki imeli pri soočanju s težavami, torej kako so obvladovali/se spopadali z izzivi pri poučevanju in delu v razredu. Iz podatkov o deležu učiteljev začetnikov, ki so odgovorili na vprašanje, sklepamo, da je največji delež učiteljev

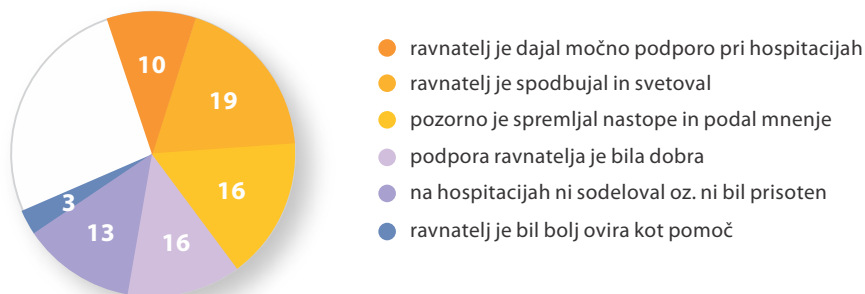
1 Raziskava z naslovom Vloga obdobja pripravnništva pri pridobivanju kompetenc za poučevanje slovenščine je potekala v okviru doktorskega študija na Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani pod mentorstvom red. prof. dr. Bože Krakar Vogel. V prispevku prikazujemo le del rezultatov raziskave (več v Šebjanič Oražem, 2016).

začetnikov vzpostavljali povezave z mentorjem (41 %). Manj kot četrtnina (20 %) jih meni, da so se za takšno pomoč povezovali s kolektivom; najmanj pa se jih je v ta namen povezovalo z ravnateljem (8 %).



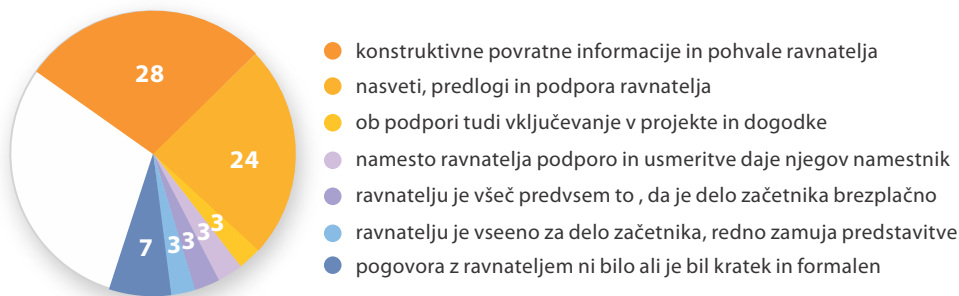
Graf 1: Pogostost povezav učiteljev začetnikov v iskanju opore pri svojem delu

Posamezne mreže smo raziskali tudi nekoliko podrobneje. Tako smo ugotavljali, kako je ravnatelj z neposrednim delom z učiteljem začetnikom pomagal in pripomogel k uresničevanju temeljnega cilja uvajanja, tj. k učenju učitelja začetnika oz. njegovemu razvoju profesionalnih kompetenc za poučevanje slovenščine. Med anketiranci v vzorcu se je največkrat (19 %) pojavil odgovor, da je ravnatelj učitelje začetnike spodbujal in jih usmerjal oz. jim svetoval. Pri nekoliko manj začetnikih je ravnatelj vestno in pozorno spremljal njihove nastope ter jih na koncu komentiral in podal konstruktivno mnenje (16 %). Še manj (13 %) jih je navedlo, da je bila podpora ravnatelja dobra (brez utemeljitve odgovora) in da ravnatelj na hospitacijah ni sodeloval oz. ni bil prisoten na njihovih nastopih (prav tako 13 %). Slabih 10 % je bilo takih učiteljev začetnikov, ki so prejeli močno ravnateljevo podporo pri hospitacijah. Posamezniki (po 3 %) pa so poročali tudi, da ravnatelj ni vedno prišel pravočasno na hospitacije (večkrat je zamudil, na zadnjo hospitacijo pa ga niti ni bilo), da je bil prej ovira kot pa pomoč, saj je začetniku s svojimi opazkami med uro zniževal avtoriteto.



Graf 2: Vloga ravnatelja pri uvajanju učitelja začetnika in njegovem profesionalnem razvoju

Anketiranci, ki so imeli podporo ravnatelja pri posebnem pogovoru, ki sledi opravljeni učni uri oz. nastopu pred ravnateljem kot obvezni sestavini uspešnega zaključka uvajanja in prijavi na strokovni izpit, so najpogosteje prejeli konstruktivne povratne informacije in pohvale (28 %). Nekoliko manj (24 %) jih je od ravnatelja dobilo nasvete, predloge oz. usmeritve, močno podporo in dostopnost ravnatelja ter njegovo zaupanje vanje. Malo (po 7 %) je bilo takih začetnikov, ki bodisi posebnega pogovora z ravnateljem ni imelo bodisi je bil ta kratek, pedagoško neutemeljen. Posamezni začetniki (po 3 %) so navedli, da je ravnatelj podpiral njegove aktivnosti, jih vključeval v projekte in priprave različnih dogodkov. Redka je bila tudi praksa, da učitelj začetnik ni imel stikov z ravnateljem, ampak z njegovim namestnikom, ki je bil zelo razumevajoč in ga je tudi sam usmerjal ter mu svetoval (prav tako 3 %). Med odgovori se je pojavil tudi ta, da je bilo ravnatelju vseh predvsem to, da je delal brezplačno², ter da je bilo ravnatelju vseeno in da je zamuja (oboje po 3 % anketirancev).



Graf 3: Odziv ravnatelja po nastopu učitelja začetnika

Oblikovanje mrež s člani strokovnega aktiva je potekalo zlasti preko sodelovanja v različnih oblikah strokovnega dela, in sicer s skupnim načrtovanjem učnega procesa in dejavnosti, s posvetovanjem in sodelovanjem na sestankih (v vseh primerih po 14 %). Poleg tega so začetniki sodelovali tudi pri samem pedagoškem delu (pri bralni znački, pri učnih urah in na izobraževanjih za sloveniste).

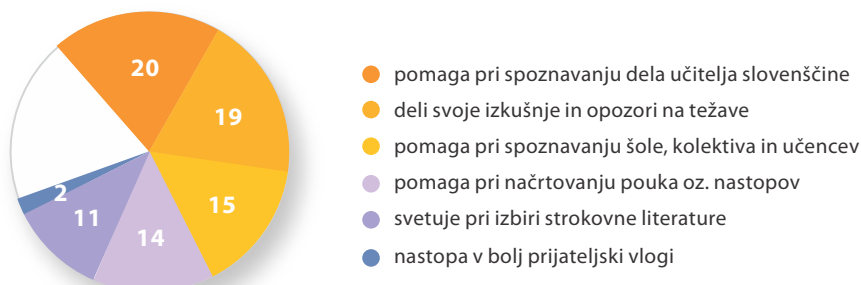
Največji delež učiteljev začetnikov meni, da so se s strokovnimi delavci svetovne službe mrežili z namenom sodelovanja in posvetovanja pri reševanju konkretnih težav ter pri razlagi socialnega ozadja učencev (16 %

² Pojem »brezplačno delo« se nanaša na volontersko (neplačano) pripravništvo, ki je bilo v času raziskovanja še uveljavljeno. Volontersko pripravništvo, ki je bilo ena aktualnih možnosti pridobivanja izkušenj učiteljev začetnikov, je bilo s sklepom vlade 11. 12. 2014 odpravljen.

anketiranih). Po en anketirani začetnik (tj. 3 %) je navedel še druge strokovne razprave in oblike dela, npr. seznanjanje z vzgojnim načrtom in pravili hišnega reda, pogovarjanje o različnih oblikah pomoči učencem in izvajanje dodatne strokovne pomoči za tuje dijake.

Največ prostora smo namenili vprašanjem o mentorju in njegovi skrbi za učenje učitelja začetnika. Ugotovili smo, da je bilo 44 % začetnikov pri izpolnjevanju nalog deležnih mentorjevega usmerjanja in svetovanja. Manj anketirancev je imelo pri tem proste roke (18 %), najmanj jih je moralo slediti mentorjevemu avtoritativnemu vodenju (3 %). Anketirani učitelji začetniki so svoje sodelovanje z mentorjem v povprečju ocenili kot odlično (19 %) oz. dobro (18 %). Malo je bilo takih, ki so sodelovanje z mentorjem ocenili kot slabo (4 %). Je pa res, da na to vprašanje več kot polovica anketiranih (58 %) ni odgovorila, zato je ocena sodelovanja z mentorjem nekoliko pomanjkljiva.

Največ učiteljev začetnikov (20 %) je od svojega mentorja pričakovalo, da jim bo pomagal pri spoznavanju dela učitelja slovenščine, nekoliko manj (19 %) pa jih je pričakovalo, da bo mentor z njimi delil svoje izkušnje oz. da jih bo opozoril na težave pri poučevanju, torej jim na nek način prihranil negativne izkušnje. Sledili sta pričakovanji, da jim bo mentor pomagal pri spoznavanju šole, učencev in kolektiva (15 %) in da jim bo mentor pomagal pri načrtovanju pouka oz. nastopov (14 %). Še manj jih je pričakovalo, da jim bo mentor svetoval pri izbiri strokovne literature (11 %). Zelo malo pa je bilo začetnikov, ki so pričakovali, da jim bo mentor bolj prijatelj (2 %). Podobna pričakovanja do mentorja so navedli tudi učitelji začetniki v prej omenjeni raziskavi Valenčič Zuljan idr. (2006, 142), in sicer so izpostavili pomen mentorjeve pomoči (zlasti strokovne pri opravljanju obveznosti obdobja uvajanja, svetovanje, uvedbo v poklic in seznanitev z delom), kot npr. skupno načrtovanje in analiza nastopov, opozarjanje na napake, posredovanje praktičnih nasvetov in izkušenj, pomoč pri iskanju literature ipd.



Graf 4: Pričakovanja in predstave učiteljev začetnikov glede vloge mentorja

Med ocenami anketiranih učiteljev začetnikov glede usposobljenosti mentorja za opravljanje ključnih nalog in vlog mentorja učitelju začetniku prevladuje odlična (22 %) oz. dobra ocena (12 %). Zelo malo jih je usposobljenost ocenilo kot slabo (6 %). Tudi na to vprašanje pa večina učiteljev začetnikov (60 %) ni odgovorila, zato je tudi ta ocena pomanjkljiva. V povprečju so učitelji začetniki v našem vzorcu usposobljenost mentorja za opravljanje ključnih nalog in vlog mentorja učitelju začetniku ocenili odlično oz. dobro (podobno tudi v raziskavi Valenčič Zuljan idr. iz leta 2006 in v raziskavi P. Javrh iz leta 2007 ter v naši manjši empirični raziskavi, Šebjanič, 2014). Čeprav je na vprašanje odgovorila le slaba polovica anketiranih, se nam rezultat ne zdi ravno spodbuden, saj stroka (npr. Javrh, 2007; Muršak idr., 2011; Rebolj, 2006; Valenčič Zuljan idr., 2007a) opozarja na pomen mentorjeve usposobljenosti za opravljanje vlog in nalog, ki jih ima v času uvajanja začetnika v poklic. Pri tem naj bi imele ključno vlogo fakultete, ki bi pripravile sezname kompetenc za učitelje začetnike in mentorja ter organizirale »usposabljanja mentorjev za opravljanje specifične vloge mentorstva učiteljem pripravnikom« (Valenčič Zuljan idr., 2006, 157).

Diskusija z zaključki

Učitelj začetnik v času uvajanja v pedagoški poklic vzpostavlja različne mreže. Čeprav se vsebine sodelovanja v teh mrežah razlikujejo, imajo skupen namen. To je načrtovanje učenja in tudi skupno učenje ter učenje drug od drugega, izmenjava izkušenj in pridobivanje novih izkušenj. Tako v mreži z mentorjem in ravnateljem sodeluje pri načrtovanju in izvedbi programa uvajanja, tj. opredelitvi strokovnih, splošnih pedagoških, specialnodidaktičnih in drugih kompetenc, potrebnih za samostojno poučevanje. Sodeluje z namenom seznanjanja z organizacijo in delovanjem šole, spoznavanja šolske dokumentacije in drugih predpisov, z namenom seznanjanja s kolektivom in tudi učenci, njihovimi (razvojnimi in drugimi) značilnostmi itd. V mreži s strokovnim aktivom sodeluje z namenom razvijanja zmožnosti timskega dela, medpredmetnega sodelovanja, razvojno-raziskovalnega delovanja, medsebojnega hospitiranja ipd. S svetovalno službo pa začetnik vzpostavlja povezave v mrežo z namenom strokovne razprave o individualnih razlikah učencev, tj. socialnih, psiholoških, razvojnih, kulturnih in ekonomskih, njihovih močnih in šibkih področij ter načinih za doseganje optimalnih zmožnosti vseh učencev.

S pomočjo anketnega vprašalnika smo ugotovili, da je bilo vključevanje ravnatelja v mreže prisotno zlasti preko neposrednega spremljanja začetnikovega pedagoškega dela (hospitacij in razgovora po njih), vključevanje strokovnih delavk šolske svetovalne službe pa skozi strokovne razprave o učencih in njihovem delu. Oblikovanje mrež s strokovnim aktivom je potekalo preko sodelovanja v različnih oblikah strokovnega dela. Največ povezav je večina anketiranih učiteljev začetnikov vzpostavila s svojim mentorjem, kakor ugotavljajo tudi druge primerljive raziskave (npr. Javrh, 2007). Ta jim je nudil oporo na različnih ravneh (organizacijski, moralni, strokovni in osebnostni), med njima se je vzpostavil poseben medosebni (kolegialni) odnos, mentor jim je predstavljal referenčno točko identifikacije, merilo kakovosti učitelja (slovenščine) in imel najbolj neposreden vpliv na njihovo učenje ter razvoj kompetenc za (samostojno) poučevanje. Več kot polovica anketiranih učiteljev začetnikov ni odgovorila na vprašanja o kakovosti mreženja z mentorjem in njegove usposobljenosti za to nalogo. V nadaljnjih raziskavah bi bilo dobro ugotoviti, zakaj je temu tako. Kot izziv bi bilo tudi proučevanje, kako začetnik sodeluje v različnih oblikah mrež, ki so predstavljene v prispevku, npr. v strokovni razpravi, s hospitacijami in razgovori, s skupnim razvojem gradiv oz. pristopov vodenja učenja.

Literatura

- *A Learning Guide for Teacher Mentors*. (2010). Department of Education and Early Childhood Development, Melbourne.
<http://www.education.vic.gov.au/Documents/about/programs/partnerships/learningguide.pdf>
- Bizjak, C. (2004). *Organizacija pripravnishva na šoli*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Douglas, A. S. (2012). Creating expansive learning opportunities in schools: the role of school leaders in initial teacher education partnerships. *European Journal of Teacher Education* 35 (1): 3–15.
- Iglič, H. (2001). Socialni kapital, socialna omrežja in politično vedenje: empirična študija. *Družboslovne razprave* 17 (37–38): 167–190.
- Javrh, P. (2007). Fazni model razvoja kariere slovenskih učiteljev. *Sodobna pedagogika* 58 (5): 68–87.
- *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*. (2013). Education, Audio-visual and Culture Executive Agency (WACEA, Eurydice and Police Support), Bruselj.
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EN.pdf

- Koki, S. (1997). The Role of Teacher Mentoring in Educational Reform. V *PREL Briefing Paper. Pacific Resources for Education and Learning*. Office of Educational Research and Improvement, ZDA.
<http://www.nmu.edu/Webb/ArchivedHTML/UPCED/mentoring/docs/Rol e-mentor.pdf>
- Kožuh, B. (2003). *Statistične metode v pedagoškem raziskovanju*. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Muršak, J., idr. (2011). *Poklicni razvoj učiteljev*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- *Pravilnik o pripravnštvu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja*. Uradni list RS, št. 23/06, 72/07 in 38/14.
<http://www.uradnilist.si/1/objava.jsp?urlid=200623&stevilka=901>
- Puklek Levpušček, M. (2007). Kompetence učiteljev – mentorjev študentov. V *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*, ur. C. Peklaj, 49–57. Univerza v Ljubljani, Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Rebolj, B. (2006). Vloga učitelja praktika kot mentorja pri pedagoški praksi. V *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*, ur. C. Peklaj, 165–172. Univerza v Ljubljani, Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Šebjanič, M. (2014). Pripravnštvo profesorjev slovenščine v Sloveniji in Avstriji. *Jezik in slovstvo* 59 (1): 83–95.
- Šebjanič Oražem, M. (2016). Vloga obdobja pripravnštva pri pridobivanju kompetenc za poučevanje slovenščine. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Valenčič Zuljan, M., idr. (2006). *Učitelj mentor v sistemu pripravnštva*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Valenčič Zuljan, M., idr. (2007a). *Izzivi mentorstva*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Valenčič Zuljan, M., idr. (2007b). *Spodbujanje profesionalnega razvoja učiteljev pripravnikov: priročnik*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta in Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Valenčič Zuljan, M., idr. (2011). *Sistemske vidike izobraževanja pedagoških delavcev*. Pedagoški inštitut.

Mreženje strokovnih delavcev v šoli in med šolami ter vpliv učnih sprehodov na samorefleksijo učiteljev

O avtoricah

Tina Pajnik je knjižničarka na OŠ Vide Pregarc, Ljubljana. tina.pajnik@osvp.si

Sonja Strgar je učiteljica na OŠ Antona Martina Slomška Vrhnika. sonja.strgar@guest.arnes.si

Povzetek

Prispevek predstavlja mreženje na dveh šolah, ki se je oblikovalo z vzpostavljanjem povezav med strokovnimi delavci posamezne šole. V naslednjem koraku sta se mreži med seboj povezali in oblikovali mrežo med dvema šolama. Kot osrednji problem prispevek izpostavlja možnosti preučevanja vzpostavljanja mrež strokovnih delavcev pri učnih sprehodih kot priložnosti za samorefleksijo učiteljev. V prvem delu prispevka so predstavljena teoretična izhodišča mreženja, praksa učnih sprehodov in izhodišča za samorefleksijo učiteljev pred izvedenimi učnimi sprehodi in po njih. Prispevek prikazuje ugotovitve analize mrež in mnenj učiteljev o izvajanju učnih sprehodov. Uporabljeni sta dve metodi. Najprej osnovna analiza vzpostavljanja mrež med strokovnimi delavci pri izvedbi učnih sprehodov, dalje pa analiza anketnega vprašalnika, ki ga je izpolnilo 38 strokovnih delavcev iz treh osnovnih šol, ki so sodelovali v dogovorjenem timu opazovalcev pri izvedbi učnih sprehodov v različnih oddelkih vsak svoje šole. Vprašanja so naslavljala stališča učiteljev do učnih sprehodov in prepoznavanje slednjih kot priložnosti za samorefleksijo. Poleg tega je sodelovanje strokovnih delavcev pri izvedbi učnih sprehodov lahko priložnost za izboljšanje lastne prakse ter posledično kakovosti procesa učenja in poučevanja. Prispevek predstavlja dve obliki mrež, ki sta se oblikovali pri izvajanju učnih sprehodov, in sicer mreženje z vzpostavljanjem povezav med strokovnimi delavci ene šole in učne sprehode kot obliko mreženja, pri katerih sodelujejo strokovni delavci drugih šol.

Učni sprehodi kot oblika mreženja spodbujajo razvoj šolskega prostora, omogočajo mreženje in deljenje dobrih praks, hkrati vodstveni delavci z oblikovanjem mreženja nudijo priložnost za soustvarjanje učenja in znanja. Poleg tega je sodelovanje strokovnih delavcev pri izvedbi učnih sprehodov lahko priložnost za izboljšanje lastne prakse ter posledično lastnega znanja.

Ključne besede

mreženje | učni sprehodi | (samo)refleksija

Networking of educational professionals at and between schools and the impact of learning walks on teachers' self-reflection

Tina Pajnik, Vida Pregarc Primary School, Ljubljana

Sonja Strgar, Anton Martin Slomšek Primary School, Vrhnika

Abstract

The paper presents networking at two schools, established by connecting each school's professionals. In the next step, the two networks connected and created a network between the two schools. As a central problem, the paper highlights the possibilities of studying the establishment of professionals' networks during learning walks as an opportunity for teachers' self-reflection. The first part of the paper presents the theoretical starting points of networking, the practice of learning walks, and the starting point for teacher self-reflection before and after the lessons. Then, the paper shows the findings of the analysis of networks and teachers' opinions about the implementation of learning walks. We used two methods. First, the primary analysis of networking among educational professionals at the learning walks was carried out, followed by the study of the survey questionnaire completed by 38 professionals from three primary schools who participated in the appointed observers' team at the learning walks in different departments of their schools. The questions addressed teachers' views on learning walks as an opportunity for self-reflection. In addition, the participation of educational professionals in the learning walks can be an opportunity to improve their practice and, consequently, the quality of the learning and teaching process. Finally, the paper presents two forms of networks established during learning walks: networking by establishing connections between the professionals of one school and learning walks as a form of networking involving professionals from other schools.

As a form of networking, learning walks promote the development of school space, networking, and sharing good practices. At the same time, managers offer the opportunity to co-create education and knowledge through networking. In addition, the participation of educational professionals in the learning walks can be an opportunity to improve their practice and, consequently, their knowledge.

Key words

networking | learning walks | (self-)reflection

Izhodišča in predstavitev vzpostavljanja mreže

S spremembami v slovenskem šolskem prostoru so začele nastajati nove paradigme, ki so v središče vodenja postavile učenca in učečo se skupnost. Kot osrednji problem prispevek izpostavlja možnosti preučevanja vzpostavljanja mrež strokovnih delavcev pri učnih sprehodih kot priložnosti za samorefleksijo učiteljev. Organizacijske strukture 21. stoletja se spreminjajo in prilagajajo novim spoznanjem, ki vzgojno-izobraževalne zavode vidijo kot žive organizme, v katerih se vršijo različni procesi, ki udejanjajo dobre prakse v daljših časovnih obdobjih, se povezujejo in iščejo različne oblike sodelovanja za soustvarjanje učečih se mrež.

Pojem mreženje ali networking ima svoje začetke v angleško govorečih deželah. Angleški slovarji besedo networking razlagajo kot podporni sistem izmenjave informacij med posamezniki in skupinami, ki imajo skupni interes. Mreženje v šolah bi lahko opredelili kot socialno-intelektualno dejavnost, pri kateri se strokovni delavci sestajajo, da bi ustvarili priložnosti za izmenjavo dobrih praks, si izmenjali informacije, oblikovali priložnosti za kvaliteten učni proces in odprto učečo se skupnost. Raziskave (Moolenaar, Daly, Sleegers, 2010) kažejo, da je inovativna klima višja v tistih šolah, kjer je ravnatelj vpet v mrežo in spodbuja mreženje.

Šola navsezadnje kot živ organizem diha s skupnostjo, se prilagaja spremembam in ustvarja intelektualni kapital na dveh nivojih – tako med učenci kot med strokovnimi delavci. V luči spremljanja znanja, učenja, veščin in kompetenc se je izoblikovalo distribuirano vodenje, katerega pristop k vodenju ima velik potencial za transformacijo šolskih kolektivov v učečo se skupnost (Sentočnik, 2018).

Arzenšek Konjajeva (2018) predstavi učne sprehode kot približek distribuiranemu vodenju, saj ju v več stičnih točkah povezuje oblikovanje učeče se skupnosti in porazdelitev odgovornosti timov, ki zahteva timsko sodelovanje, povezovanje in razvijanje sodelovalne kulture. Dalje avtorica pojasni, da je učni sprehod primer sodelovalnega dela v učeči se skupnosti, kjer skupina učiteljev (opazovalni tim) opravi kratek učni sprehod pri več učiteljih v eni šolski uri, pri čemer so vsi udeleženci že vnaprej seznanjeni s časovnim okvirjem in cilji opazovanja. Cilji opazovanja ali fokus opazovalcev se določi na podlagi vizije šole, letnega delovnega načrta, vzgojnega ali razvojnega načrta. Po učnem sprehodu sledita kratka evalvacija dela in povratna

informacija učiteljem opazovancem. »Povratna informacija ob koncu učnega sprehoda je nujna, saj presoja kolegov pomeni dopolnitev samoevalvacije šole.« (Arzenšek Konjajeva, 2018, 98). Na tem mestu dodajamo, da je povratna informacija konstruktivna, usmerjena v proces učenja in podprta z dokazi o učenju.

Učni sprehodi so zgolj ena od možnosti za razvijanje mreženja na šoli. Na eni strani spodbujajo mreženje med strokovnimi delavci šole in tvorijo različne povezave, na drugi strani pa lahko razbremenijo vodstvo šole, saj se mreže lahko po potrebi aktivirajo same.

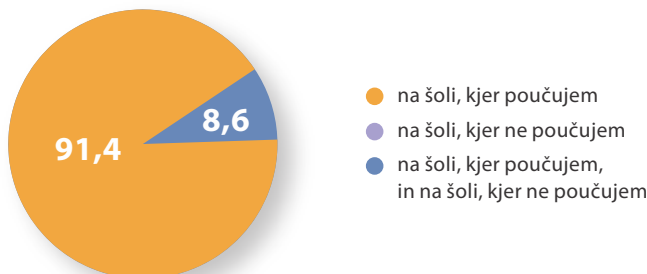
Metode

Pri raziskovanju smo uporabili dve metodi, in sicer osnovno analizo vzpostavljanja mrež in analizo spletne ankete, v kateri je sodelovalo 38 strokovnih delavcev.

Osnovna analiza vzpostavljanja mrež med strokovnimi delavci pri izvedbi učnih sprehodov je potekala tako, da se je najprej formiral tim za izvedbo učnih sprehodov. Sledila je izbira ciljev in oblikovanje obrazca za spremljanje. Šele zatem so se izvedli učni sprehodi. V eni šolski uri je tim obiskal tri ali štiri oddelke. Učitelji, ki so poučevali v oddelkih, kjer se je izvajal učni sprehod, so bili seznanjeni s cilji opazovanja in z opazovalnim listom. Po izvedbi učnega sprehoda so se učitelji, ki so bili opazovani, pridružili timu za izvedbo učnih sprehodov, s katerim so opravili pogovor o opažanjih glede na opazovane cilje. Namen pogovora je bil razvijati refleksijo pri učitelju, prepoznati dobre prakse in iskati načine, kako nadgraditi obstoječe prakse.

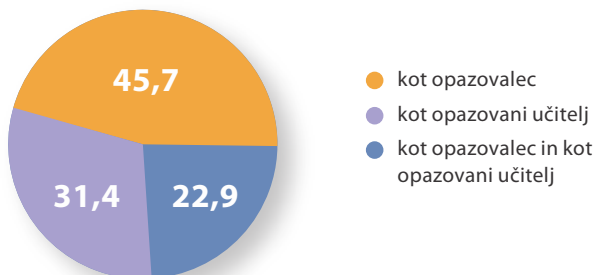
Strokovni delavci, ki so se udeležili učnega sprehoda na svoji ali na drugi šoli v katerikoli vlogi, so bili povabljeni, da rešijo anonimni spletni vprašalnik, ki je vseboval 9 vprašanj, od tega 6 vprašanj odprtega tipa in 3 vprašanja zaprtega tipa. Namen raziskave je bil ugotoviti, na kakšne načine šole izvajajo učne sprehode, koliko je članov v opazovalnih timih, kje učitelji vidijo prednosti in kje slabosti učnih sprehodov, kaj je bilo v središču opazovanja in ali so učni sprehodi pripomogli k izboljšanju lastne prakse. Spletne vprašalnike je rešilo 38 strokovnih delavcev, od tega 27 iz Osnovne šole Vide Pregarc, 10 iz Osnovne šole Antona Martina Slomška in 1 iz Osnovne šole Šenčur. Vse tri šole so izvajale učne sprehode v okviru projekta Veščine vodenja za učitelje.

91,4 % strokovnih delavcev se je udeležilo učnega sprehoda na šoli, kjer poučujejo, 8,6 % se jih je učnega sprehoda udeležilo na šoli, kjer poučujejo, in na šoli, kjer ne poučujejo. Noben strokovni delavec pa se učnega sprehoda ni udeležil le na šoli, kjer ne poučuje. Razporeditev odgovorov prikazuje spodnja slika.



Graf 1: Prikaz odgovorov na vprašanje, kje so se strokovni delavci udeležili učnega sprehoda.

Takšnih, ki so se učnega sprehoda udeležili kot opazovalci, je bilo 45,7 %, takšnih, ki so bili opazovani učitelji, 31,4 % in takšnih, ki so bili tako opazovalci kot opazovani učitelji, 22,9 %. Grafično so odgovori prikazani na spodnji sliki.



Graf 2: Prikaz odgovorov na vprašanje, v kakšni vlogi so bili strokovni delavci pri izvedbi učnega sprehoda.

Izvedba učnih sprehodov med strokovnimi delavci

Na Osnovni šoli Vide Pregarc v Ljubljani in Osnovni šoli Antona Martina Slomška na Vrhniki se od leta 2017 izvajajo učni sprehodi. Šoli sta razvili vsaka svojo mrežo, ki sta ju tudi povezali v skupno mrežo. Na obeh šolah se je oblikoval tim za izvedbo učnih sprehodov med strokovnimi delavci, ki je vključeval ravnatelja in štiri strokovne delavce. Za izvedbo prvega učnega

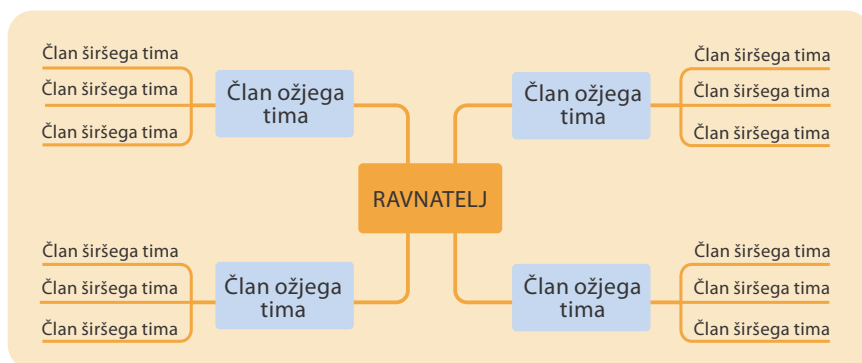
sprehoda se je najprej sestel tim, ki je določil cilje opazovanja, oblikoval vprašalnik, opravil učni sprehod in evalvacijo. Cilji opazovanja so bili raznoliki: aktivnost učencev, odnos učencev, vloga učitelja, razredna klima, ureditev prostora, izvedba učenja na daljavo, učenci s posebnimi potrebami.

Tabela 1: Prikaz učnih sprehodov po šolskih letih na obeh šolah

	OŠ Vide Pregarc	OŠ Antona Martina Slomška
Šolsko leto 2017/18	5 učnih sprehodov	5 učnih sprehodov
Šolsko leto 2018/19	4 učni sprehodi	5 učnih sprehodov
Šolsko leto 2019/20	3 učni sprehodi	3 učni sprehod
Šolsko leto 2020/21	3 učni sprehodi	3 učni sprehodi

Prvo šolsko leto sta obe šoli izvedli pet učnih sprehodov. Opazovalni tim so prvo leto sestavljali člani ožjega tima. Obiskali so v povprečju štiri oddelke. Drugo šolsko leto se je opazovalni tim razširil tako, da je k sodelovanju povabil večje število strokovnih delavcev. Zadnji dve šolski leti sicer beležimo manjše število učnih sprehodov, a je vseeno opazna dinamika dela, ki se je z leti spreminjala. V šolskem letu 2020/21 smo kljub delu na daljavo izvajali učne sprehode, tudi v spletnem okolju Zoom. Prilagodili smo se tako, da je bilo učnih sprehodov manj, a so zajeli več učiteljev iz razširjenega tima. Tako je na primer zadnji učni sprehod na eni izmed šol potekal preko Zooma, opazovalni tim je štel pet članov, ki so opazovali šest učnih ur na daljavo.

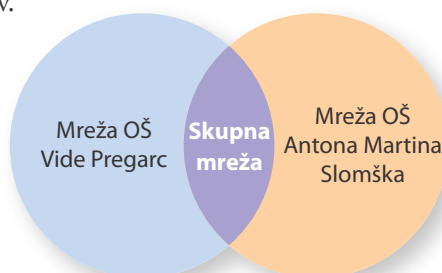
Opazovalni tim se je vsako leto razširil tako, da je vsak član ožjega tima oblikoval svoj tim, s katerim je izvedel učni sprehod. Ožji timi so se na obeh šolah sestajali po potrebi, v povprečju do osemkrat na leto. Najprej se je ožji tim sestel, da je z ravnateljem uskladił cilje opazovanja, nato pred izvedbo učnega sprehoda in po njem. Člani širšega tima so se vključevali po potrebi in so lahko prehajali od ene skupine do druge. Bistvo mreženja je bilo, da se mreža širi in izpopolnjuje ter prilagaja šoli in da se udeleženci preizkusijo tako v vlogi opazovalca kot v vlogi opazovanca.



Slika 1: Primer širjenja opazovalnega tima na Osnovni šoli Vide Pregarc in Osnovni šoli Antona Martina Slomška

Celotna mreža pa ni sestavljena samo iz opazovalnega tima, ampak tudi iz učiteljev opazovancev oziroma iz strokovnih delavcev, ki izvajajo učno uro v okviru učnega sprehoda. Sčasoma se je iz začetnega opazovalnega tima na vsaki šoli razvila mreža strokovnih delavcev, ki so se povezovali po potrebi. Po drugem letu izvedbe učnih sprehodov je mreža strokovnih delavcev zaživela do te mere, da so njeni člani sami aktivirali povezave. Če so v prvih letih po vzpostavitvi timov mreže štele deset članov pri petih učnih sprehodih, se je v šolskem letu 2020/21 na eni od šol vzpostavila mreža, ki je štela sedemnajst članov pri samo treh učnih sprehodih. Cilj ohranjanja vzpostavitve mrež je bil, da se člani samostojno aktivirajo, ne samo pri učnih sprehodih, ampak tudi pri strokovnih vprašanjih in dilemah. Obenem se na takšen način lahko zbirajo dokazi na podlagi opazovanj, ki omogočajo diskusijo in (samo)refleksijo pedagoškega dela.

V šolskem letu 2017/18 se je vzpostavila tudi mreža med šolama. V okviru projekta Veščine vodenja za učitelje sta šoli sodelovali pri izvedbi učnih sprehodov. Mrežo je sestavljal ožji tim iz obeh šol, ki je sodeloval pri izvedbi učnih sprehodov.



Slika 2: Prikaz mrež obeh šol, ki sta vzpostavili tudi skupno mrežo.

Strokovni delavci šole, ki so bili v timu, so se povezovali na različne načine:

- pri organizaciji, izvedbi in evalvaciji učnih sprehodov,
- pri predstavitvi rezultatov na strokovnih srečanjih in posvetih,
- pri izvedbi vzgojno-izobraževalnega dela (npr. deljenje dobrih praks, timsko poučevanje v času učenja na daljavo).

Med izvajanjem projekta sta se mreži obeh šol povezali trikrat. Ker pa se mreže vzpostavljajo na različne načine, ne samo pri izvedbi učnih sprehodov, ocenjujemo, da je bilo povezav več.

Ugotovitve

Na vprašanje, koliko članov v povprečju šteje opazovalni tim, je 22 anketirancev odgovorilo, da je tim vseboval 5 članov. Dva anketiranca sta imela v timu 3 člane, 14 anketirancev pa je imelo 10 članov tima. Šole na različne načine oblikujejo time, zato se tudi število članov skozi šolsko leto spreminja. Poleg tega so učitelji opozorili, da v nekaterih oddelkih veliko število opazovalcev zmoti dinamiko dela.

Na odprto vprašanje, kaj je bilo v središču opazovanja, so anketiranci odgovarjali raznoliko, vendar se je njihove odgovore lahko združilo v skupine. V prvi skupini, ki predstavlja 34 % odgovorov, je 13 anketirancev odgovorilo, da so bili središče opazovanja odnosi (npr. odnos učencev do dela, do domačih nalog, učitelja, šolske lastnine, šolskih potrebščin). V drugi skupini odgovorov, ki je predstavljala 31 % ali 12 anketiranih, pa so bili združeni odgovori, ki so se navezovali na pouk in učenje (npr. aktivnost učencev, metode in oblike dela, samoaktivacija učencev, navodila za delo, dejavnosti v razredu, delo z učenci s posebnimi potrebami). Tretja skupina odgovorov, ki predstavlja 16 % ali 6 anketiranih, pa zajema fokus učenja na daljavo (npr. tehnične težave, komunikacija, organizacija dela, struktura ure prek Zooma, orientacija v spletnem okolju, raba tiskanega in elektronskega gradiva). Iz odgovorov je razvidno, da šole lahko v svojih opazovalnih timih postavijo fokus na različnih ravneh. Cilji opazovanja so lahko neposredno vezani na pouk (npr. vsebine, metode, oblike dela ali didaktični pristopi), možna pa je tudi vpeljava fokusa, ki je posredno vezan na pouk (npr. spremljanje projektov, disciplinska problematika oddelkov, razredna klima, odnosi, učenje na daljavo, učenci s posebnimi potrebami, uporaba učbenikov in delovnih zvezkov, podajanje navodil ...).

Sledili sta vprašanji, pri katerih so udeleženci navajali prednosti in slabosti učnih sprehodov. Odgovori na vprašanja *Kaj v povezavi z učnimi sprehodi vam je bilo všeč oz. je bilo uporabno? Kaj vas je pritegnilo? Kakšne so vaše pozitivne izkušnje?* so bili raznoliki. Strnili sva jih v štiri skupine, in sicer:

1. **skupina** zajema 15 odgovorov (39 %): metode dela, ideje kolegov, novi pristopi, didaktični pripomočki, elementi formativnega spremljanja, socialne igre ...
2. **skupina** zajema 13 odgovorov (34 %): povratna informacija, pogovor z učitelji, evalvacija dela, kolegialna hospitacija, strokovna razprava, razmislek sodelavcev ...
3. **skupina** zajema 5 odgovorov (13 %): opazovanje dela po vertikali, spremljanje predmeta po vertikali, spremljanje učencev po vertikali,
4. **skupina** zajema 5 odgovorov (13 %): učenje na daljavo, izvedba učnih ur prek Zooma.

Odgovori na vprašanje *Kaj v povezavi z učnimi sprehodi vam ni bilo všeč oz. kaj vas je zmotilo?* so bili naslednji: 20 jih je odgovorilo (54 %), da jih ni nič zmotilo, 10 (26 %) jih je navedlo prekratek čas opazovanja, 4 (10 %) so opozorili, da je preveč opazovalcev v timu in 4 (10 %) so podali mnenje, da so učni sprehodi preveč umetna situacija in da so se nekateri bolj pripravili na učno uro. Manjši delež anketirancev je izpostavil, da je čas opazovanja prekratek (v primerjavi s hospitacijami, ki trajajo celo šolsko uro). Na evalvaciji oz. strokovni diskusiji se je pokazalo, da so učitelji imeli različne predstave in da je čas opazovanja v oddelkih prekratek, saj so navajeni, da učna ura poteka 45 minut in da zajema uvodni, osrednji in zaključni del. Nekatere opazovalne time je zmedlo, ker so vstopali v razrede v različnih segmentih ure, vendar so v skupnih evalvacijah ugotovili, da del ure niti ni toliko pomemben, kolikor je pomemben opazovalni cilj – ta pa se lahko zasleduje v vseh etapah in oblikah dela. Skupne evalvacije ob koncu učnih sprehodov so pokazale, da strokovni delavci še vedno dajejo velik poudarek na izvajanje vsebin in na dinamiko oddelka, zato je bil potreben premik v samem pristopu učnih sprehodov.

Odgovori na vprašanje *Ali so učni sprehodi pripomogli k izboljšanju lastne poučevalne prakse?* so se razvrstili v dve skupini. Kar 32 anketiranih ali 84 % je odgovorilo pritrdilno, 6 ali 16 % anketiranih pa pravi, da učni sprehodi (še) niso imeli vpliva na njihovo poučevalno prakso. Čeprav vprašanje ni zahtevalo utemeljitve, so anketiranci zapisali, na kakšen način so se spreminjale njihove prakse. Odgovore smo združili v dve skupini. Prva skupina zajema

odgovore, ki se nanašajo na delo v razredu in izpostavljajo dobre prakse pri pouku. Druga skupina pa združuje tiste odgovore, ki se nanašajo na osebni razvoj učitelja. Prav ta skupina odgovorov odpira vprašanja, s katerimi se učitelji srečujejo na svoji karierni poti ter reflektirajo svoje delo. Odgovori kažejo, da strokovni delavci v osnovnih šolah razmišljajo o svojem delu in o iskanju dobrih praks. Veliko število odgovorov se je nanašalo na izboljšanje lastne prakse in na spoznanja, povezana z vlogo opazovalcev.

Spletno anketo so reševali strokovni delavci po izvedbi učnih sprehodov. Ker so prvi rezultati že nakazovali, da strokovni delavci prepoznajo učne sprehode kot priložnost za samorefleksijo, so člani opazovalnega tima spodbudili pogovor, ki je v središče postavil refleksijo o pedagoškem delu strokovnih delavcev. Ti so v pogovorih z opazovalci razmišljali o svojem delu, o napredku in profesionalnem razvoju učitelja nasploh.

Sklep

Na navedenih osnovnih šolah se še vedno izvajajo učni sprehodi, ki pa so se sčasoma dopolnjevali, spreminjali in prilagajali potrebam šole. Z anketo smo ugotavljali, kako strokovni delavci šole doživljajo učne sprehode. Odgovori so pokazali, da je opazovalne time potrebno pripraviti na izvedbo učnih sprehodov. Ni dovolj, da samo določimo časovni okvir in opazovalne cilje. Člani opazovalnega tima vstopajo v nove vloge, pri čemer imajo svoja pričakovanja in svoj fokus, zato jim je potrebno predstaviti cilje in načine, kako zbirati dokaze na podlagi opazovanja. Obenem se ravno na podlagi dokazov, ki so zapisani na opazovalnem listu, oblikuje povratna informacija učitelju. Ta se poda na skupni evalvaciji, kjer se razvije strokovna razprava, ki temelji na ciljih opazovanja. Opazovalni tim predstavi dokaze in oblikuje skupno povratno informacijo, namenjeno učitelju ali izvajalcu učne ure. S povratno informacijo učitelj naredi (samo)refleksijo ali vpogled v svojo učno uro oz. pedagoško delo ter poišče ali osvetli svoja močna področja in obenem najde prostor za izboljšave lastne prakse. Učitelji celo sami navajajo, da so jim povratne informacije pomagale tako pri nadaljnjem pedagoškem delu kot tudi pri osebnem razvoju.

Mreženje v obliki učnih sprehodov je zgolj eden od primerov mreženja. Šole lahko razvijejo svoje lastne sisteme mreženja in nadgradijo učne sprehode z namenom izboljšanja dobrih praks in konkurenčnosti socialno-

intelektualnega kapitala. Z nagrajevanjem in prilagajanjem oblik mreženja v obliki učnih sprehodov vzgojno-izobraževalni zavodi lahko razvijejo skupnost učnih sprehodov, kjer šole postanejo odprt prostor za izboljšave in za socialno-intelektualno mreženje.

Literatura

- Arzenšek Konjajeva, K. (2018). *Učni sprehod za profesionalni razvoj*. Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 16 (3), 95–107.
<https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-LW4ONGQK>
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., Slegers, P. J. C. (2010). Occupying the Principal Position: Examining Relationships Between Transformational Leadership, Social Network Position, and Schools' Innovative Climate.
<https://doi.org/10.1177/0013161X10378689>
- Profesionalno učenje in delovanje učiteljev (2019). Šola za ravnatelje: Ljubljana.
<http://solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6989-30-5.pdf>
- Sentočnik, S. (2018). *Distribuirano vodenje: podpora izgrajevanju učeče se skupnosti*. Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 16 (3), 47–59.
<http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-STGUYTzt>

Izmenjave

Evropski delodajalci v izobraževanju smo most med izobraževalno in delovno sfero

O avtorici

Barbara Novinec, predsednica Evropske federacije delodajalcev v izobraževanju

Povzetek

Evropska federacija delodajalcev v izobraževanju (EFEE) je organizacija, ki že od svojega nastanka leta 2009 ozavešča deležnike v izobraževanju o izzivih, ki jih raznolik razvoj družbe na vseh področjih prinaša s seboj v sfero izobraževanja v širšem evropskem prostoru. Kot priznani evropski socialni partner za izobraževalni sektor deluje EFEE na stičišču političnih področij izobraževanja, usposabljanja, raziskav, socialnih zadev in zaposlovanja, ki so ključna za uresničitev novih smernic Evropske komisije za obdobje 2019–2024. Hiter družbeni, tehnološki, okoljski in demografski razvoj današnje družbe zahteva »Unijo, ki si prizadeva za več. Evropa mora voditi prehod na zdrav planet in nov digitalni svet.«

EFEE se zaveda, da lahko te ambicije dosežemo le z visokokakovostnimi sistemi izobraževanja in usposabljanja z vključujočim pristopom, ki temelji na vrednotah, vseživljenjskem učenju in inovacijah. Splošni cilj EFEE je uresničiti kakovostno izobraževanje za vse, z izboljšanjem kakovosti poučevanja in upravljanja šol, z evropskim sodelovanjem in dialogom.

V članku pojasnujemo, katera temeljna področja bo v letih 2022–2023 EFEE poglobljeno obravnavala:

- Kakovostne naložbe v izobraževanje in usposabljanje
- Socialni dialog in krepitev zmogljivosti
- Povečanje privlačnosti učiteljskega poklica
- Digitalizacija in inovacije v izobraževanju
- Zdravje in varnost na delovnem mestu
- Izobraževanje za trajnostni razvoj okolja
- Vključevanje, enakost in demokratično državljanstvo v izobraževanju in usposabljanju
- Kakovost in vključenost poklicnega izobraževanja in usposabljanja ter vajeništva
- Visokošolske raziskave in izobraževanje

Ključne besede

izobraževanje in usposabljanje ter vajeništvo | socialni dialog | trajnostni razvoj | digitalizacija

As European employers in education, we are a bridge between the educational and working spheres

Barbara Novinec, European Federation of Education Employers President

Abstract

The European Federation of Education Employers (EFEE) is an organization that, since its creation in 2009, has been raising awareness among stakeholders in education about the challenges that the diverse development of society in all areas brings with it to the sphere of education in the wider European region. As a recognized European social partner for the education sector, EFEE works at the intersection of the policy areas of education, training, research, social affairs, and employment, which are critical to the implementation of the new guidelines of the European Commission for the period 2019-2024. The rapid social, technological, environmental, and demographic development of today's society requires "a Union that strives for more. Europe must lead the transition to a healthy planet and a new digital world."

EFEE recognizes that we can only achieve these ambitions through high-quality education and training systems with an inclusive approach based on values, lifelong learning, and innovation. Therefore, the overall goal of EFEE is to realize quality education for all by improving the quality of teaching and school management through European cooperation and dialogue.

In the article, we explain which fundamental areas EFEE will consider in depth in 2022–2023:

- *Quality investments in education and training*
- *Social dialogue and capacity building*
- *Increasing the attractiveness of the teaching profession*
- *Digitization and innovations in education*
- *Health and safety at work*
- *Education for the sustainable development of the environment*
- *Inclusion, equality, and democratic citizenship in education and training*
- *The quality and inclusiveness of vocational education, training, and apprenticeships*
- *Higher education research and education.*

Key words

education and training and apprenticeships | social dialogue, | sustainable development | digitization

Evropska federacija delodajalcev v izobraževanju

Evropska federacija delodajalcev v izobraževanju (EFEE) je organizacija, ki že od svojega nastanka leta 2009 ozavešča deležnike v izobraževanju o izzivih, ki jih raznolik razvoj družbe na vseh področjih prinaša s seboj v sfero izobraževanja v širšem evropskem prostoru. V svojem delovanju se zavedamo, da je ustrezen razvoj mogoče doseči le z dostopnimi, visokokakovostnimi sistemi izobraževanja in usposabljanja, z vključujočim pristopom, ki temelji na vrednotah, vseživljenjskem učenju in inovativnosti. EFEE je dinamična organizacija, ki je bila ustanovljena z namenom, da zastopa interese delodajalcev na področju izobraževanja v strateškem in zelo raznolikem evropskem izobraževalnem sektorju. Zastopamo 45 izobraževalnih delodajalskih organizacij iz 21 evropskih držav na vseh ravneh izobraževanja (od predšolskega do univerzitetnega). To vključuje različne nacionalne organizacije, kot so ministrstva za izobraževanje, nacionalna združenja vrtcev, šol in ravnateljev na nacionalnem nivoju, občine oz. lokalne skupnosti, nacionalna združenja visokih šol za poklicno izobraževanje in usposabljanje ter univerze.

Kot priznani evropski socialni partner za izobraževalni sektor deluje EFEE na stičišču političnih področij izobraževanja, usposabljanja, raziskav, socialnih zadev in zaposlovanja, ki so ključna za uresničitev novih smernic Evropske komisije za obdobje 2019–2024. Hiter družbeni, tehnološki, okoljski in demografski razvoj današnje družbe zahteva »Unijo, ki si prizadeva za več«, je Ursula von der Leyen, predsednica Evropske komisije, naslovila agendo vizije razvoja za Evropo. »Evropa mora voditi prehod na zdrav planet in nov digitalni svet. To pa lahko stori le tako, da združi ljudi in nadgradi naše edinstveno socialno tržno gospodarstvo, da bo ustrezalo današnjim novim ambicijam. Ko se podajamo na to pot, moramo kar najbolje izkoristiti vse svoje prednosti, talente in potencialne. Osredotočiti se moramo na enakost in ustvarjanje priložnosti za vse.« EFEE se je osredotočil na štiri glavne cilje političnih smernic, pri katerih lahko delodajalci na področju izobraževanja v Evropi prispevamo k uresnitvi cilja »Unija, ki si prizadeva za več«: 1. Evropski zeleni dogovor, 2. Gospodarstvo, ki dela za ljudi, 3. Evropa, primerna za digitalno dobo, in 4. Zaščita našega evropskega načina življenja.

EFEE se zaveda, da lahko te ambicije dosežemo le z visokokakovostnimi sistemi izobraževanja in usposabljanja z vključujočim pristopom, ki temelji

na vrednotah, vseživljenjskem učenju in inovacijah. Splošni cilj EFEE je uresničiti kakovostno izobraževanje za vse, z izboljšanjem kakovosti poučevanja in upravljanja šol, z evropskim sodelovanjem in dialogom. Prav zato EFEE toplo pozdravlja sporočilo Komisije za močno socialno Evropo za pravične prehode (v nadaljnjem besedilu: socialno sporočilo), ki določa pot do akcijskega načrta za izvajanje evropskega stebra socialnih pravic. Jasno je, da gospodarstvo ne pomeni le učinkovitosti in konkurenčnosti, ki vodita do dobička, ne glede na družbeno-kulturni kontekst. Da bi dosegli pravičen prehod za vse na zeleno socialno tržno gospodarstvo, mora Evropska komisija podpreti svoje državljane in jim omogočiti izobraževanje in priložnosti, ki jih potrebujejo za uspeh. Zagotavljanje novega znanja, spretnosti in odnosov se bo izkazalo za ključno pri ustvarjanju učinkovite in na prihodnost pripravljene delovne sile. Pre/Do-usposabljanje, izpopolnjevanje in vseživljenjsko učenje bodo postali resničnost za vsakega Evropejca, ki vstopa na trg dela, zato sta zelo pomembna pobuda Sklada za modernizacijo in program InvestEU, predlagana v socialnem sporočilu. Edinstven položaj EFEE, kot organizacije delodajalcev na področju izobraževanja, ki je tesno povezana z medsektorsko organizacijo delodajalcev, pomeni, da ima EFEE pri tem ključno vlogo. Natančneje, EFEE lahko tem ponudnikom izobraževanja ponudi neposredno povezavo z medsektorskimi delodajalci in zapolni vrzel med izobraževalnimi ustanovami in trgom dela. Pri tem EFEE komisijo poziva, naj podpira in močneje spodbuja ta trajnostna partnerstva med tistimi, ki iščejo nove talente, in tistimi, ki jih izobražujejo in usposabljaajo.

V zvezi z delom pri oblikovanju vključujoče in trajnostne družbe se EFEE zdi ključno, da se v predloge politik bolj izpostavi pomembna vloga institucij za izobraževanje in usposabljanje na vseh ravneh. Vedno večja raznolikost naših družb predstavlja izziv za upravljanje sistemov izobraževanja in usposabljanja. EFEE poziva k večjemu poudarku na spodbujanju vključevanja in skupnih vrednot že od zgodnjega otroštva. Kakovostna predšolska vzgoja in izobraževanje (ECEC) lahko pri tem odigra pomembno vlogo. EFEE zato toplo pozdravlja pobude Komisije glede predšolske vzgoje in izobraževanja, vključno z uvedbo evropskega jamstva za otroke (ki je bilo napovedano v političnih smernicah), stalnim statusom jamstva za mlade in povečanjem naložb iz Evropskega socialnega sklada. Vsa prizadevanja vpletenih institucij so prispevala tudi k močno okrepljenemu proračunu za program Erasmus+ 2021–2027, ki tudi mladim z manj priložnostmi omogoča lažji dostop do tega programa. Poleg tega zahteva prožne učne poti, ki ustrezajo različnim

potrebam in zmožnostim različnih skupin učencev, vključno z (novo prispelimi) migranti, pa tudi učenci s posebnimi izobraževalnimi potrebami. Pri tem je treba posebno pozornost nameniti tudi enakosti spolov v izobraževanju, tako na ravni učencev/šolencev kot na ravni (akademskega) osebja. Nazadnje poziva k učinkovitim naložbam, ki podpirajo razvoj pravičnih in trajnostnih izobraževalnih sistemov.

Ob upoštevanju številnih prihodnjih izzivov, s katerimi se soočajo EU in njeni državljani, je v »Sklepih Sveta o ključni vlogi vseživljenjskega učenja« poudarjeno, da imajo politike vseživljenjskega učenja temeljno vlogo pri njihovem reševanju. Tehnološka in digitalna preobrazba ter zeleni prehod in demografske spremembe zahtevajo močno evropsko izobraževalno politiko, ki bo temeljila na vseživljenjskem učenju od predšolske vzgoje in izobraževanja do učenja po upokojitvi. Takšno povezano in trdno politično okolje ne bo le dvignilo ravni izobraževanja, temveč bo tudi pripomoglo k zmanjšanju razkoraka med visokokvalificiranimi in nizkokvalificiranimi delavci na trgu dela. S spodbujanjem vseživljenjskega učenja na vseh ravneh izobraževalnega sistema si EFEE poleg tega prizadeva podpirati vključujoče možnosti učenja, kot so poklicno izobraževanje in usposabljanje ter izpopolnjevanje in prekvalifikacija v izobraževanju odraslih. Če želijo evropske države ostati vključujoče in hkrati konkurenčne, moramo najti načine, kako ponuditi bolj prilagojene in prožne programe (vključno z vajeništvom in možnostmi učenja na delovnem mestu) na vseh ravneh in oblikah izobraževanja in usposabljanja ter v vseh življenjskih obdobjih, da bo udeležba v vseživljenjskem učenju privlačnejša, izvedljiva in dostopna za vse evropske državljane (ne glede na njihovo socialno-ekonomsko in izobrazbeno ozadje).

Cilj EFEE je okrepiti učinkovit socialni dialog na evropski ravni in spodbujati sodelovanje na več ravneh, da bi se skupaj spoprijeli s temi neizbežnimi izzivi in ustvarili poštene delovne pogoje. V zvezi s slednjim EFEE pozdravlja zavezo Komisije, da bo pregledala strategije za varnost in zdravje pri delu ter poleg bolj tradicionalnih tveganj obravnavala tudi nova tveganja. Poleg tega je močan socialni dialog nujen pri spodbujanju kakovostnega izobraževanja, ne le glede vsebine, temveč tudi glede zaposlenih na področju izobraževanja. Močan dialog med socialnimi partnerji v izobraževalnem sektorju, ki temelji na dobri volji in vzajemnem zaupanju, je po našem mnenju nujen za doseganje kakovostnega izobraževanja, ki je eden od temeljev evropskega izobraževalnega prostora.

EFEE se zato strinja z izjavo socialnega sporočila, da »morajo nacionalne in regionalne vlade, da bi ugotovile, katera znanja in spretnosti potrebujemo, sodelovati s tistimi, ki to najbolj vedo: delodajalci, delavci, učitelji in inštruktorji«. Ker ta ambiciozni načrt zajema več političnih področij, EFEE spodbuja vse odgovorne komisarje, naj združijo svoje znanje in sprejmejo celosten pristop k izobraževanju, ki spodbuja sodelovanje v učnih okoljih in s širšo skupnostjo, da bi učinkovito in dolgoročno vplivali na politiko EU.

Povezovalna vloga EFEE v socialnem dialogu v izobraževanju

V zadnjih 12 letih je Evropski odbor za sektorski socialni dialog v izobraževanju (ESSDE) napredoval v smeri uspešnega in učinkovitega socialnega povezovanja. Temelji močne zavezanosti Evropskega sindikata za izobraževanje (ETUCE – European Trade Union Committee for Education) in Evropske federacije delodajalcev v izobraževanju (EFEE – European Federation of Education Employers) ter njunih članov, da dosežejo pomembne rezultate, ki so dragoceni tako na evropski kot na nacionalni, regionalni in lokalni ravni, in temeljijo na jasnih ciljih, medsebojnem zaupanju, spoštovanju in sodelovanju.

ETUCE in EFEE si prizadevata za doseganje visokokakovostnega izobraževanja za vse v Evropi, ki prispeva k trajnostni gospodarski rasti, boju proti podnebnim spremembam in zmanjševanju neenakosti. Po mnenju ETUCE in EFEE je izobraževanje sredstvo za spremembe in močno orodje za navdihovanje, vključitev in opolnomočenje vseh deležnikov, da ponovno razmislijo o razvojnih modelih in aktivnem državljanstvu znotraj držav EU. Zavezani smo k skupnemu reševanju teh izzivov na podlagi trdnega prepričanja, da je izobraževanje predvsem človekova pravica in javna dobrina, ter k raziskovanju možnih skupnih akcij, vse z namenom varovanja in uresničevanja pravice do kakovostnega izobraževanja za vse.

Vizija nadgrajevanja naših dosežkov iz zadnjih 12 let je skupni delovni program, ki služi tudi kot konsenz priporočil Evropske komisije za izvedbo izboljšav na nacionalnem področju držav članic EU. Danes in v prihodnosti delimo skupne izzive in priložnosti za naše izobraževalne sisteme, njihovo upravljanje in osebe, infrastrukturo ter okolja za poučevanje in učenje, pri čemer želimo doseči implementacijo vseh ključnih tematik v prakso.

V letih 2022–2023 bomo imeli 8 srečanj v okviru delovnega programa in splošnega dela Evropskega odbora za sektorski socialni dialog v izobraževanju (ESSDE), ki se nanaša na celoten sektor izobraževanja, vključno z vzgojo in izobraževanjem v zgodnjem otroštvu, osnovnošolskim in srednješolskim izobraževanjem, visokošolskim izobraževanjem in raziskavami, poklicnim izobraževanjem in usposabljanjem ter nadaljnjim izobraževanjem. Vse te ravni so med seboj povezane in pomembno prispevajo k pripravi in izvedbi izobraževalnih programov za udeležence vseh starosti, ne glede na njihovo socialno-ekonomsko ozadje za življenje, delo in aktivno delovanje v sedanjih in prihodnjih družbi. Vsebinski program dela sestavljajo tematska področja:

1. **Kakovostne naložbe v izobraževanje in usposabljanje:** trajnostno in učinkovito vlaganje v sisteme izobraževanja in usposabljanja je temelj evropskega okrepanja in odpornosti, zlasti po epidemiji. Glede na to bodo socialni partnerji v izobraževanju še naprej obravnavali vprašanja naložb, da bi izboljšali dostop do kakovostnega učenja za vse. Posebna pozornost je tako namenjena stebru socialnih pravic, instrumentu za oživitev gospodarstva in odpornost ter evropskemu semestru. Ob spoštovanju pristoynosti držav članic za njihove sisteme izobraževanja in usposabljanja, številni instrumenti financiranja EU spodbujajo javno-zasebni razvoj naložb v izobraževanje in usposabljanje, nenazadnje tudi v okviru digitalizacije v izobraževanju. Evropski socialni partnerji na področju izobraževanja se strinjajo, da bodo skupaj obravnavali vprašanja naložb, da bi okrepili in podprli javno izobraževanje, usposabljanje in raziskave ter tako izboljšali dostop do kakovostnega učenja za vse, preprečili socialno segmentacijo in segmentacijo trga dela ter omogočili proces socialne mobilnosti in konvergenca po vsej Evropi.
2. **Socialni dialog in krepitev zmogljivosti:** spodbujanje smiselne in v rezultate usmerjenega socialnega dialoga v izobraževanju, z nadaljnjim sodelovanjem z nacionalnimi in lokalnimi partnerji, izboljšanjem izmenjave informacij in vzajemnega učenja, spremljanjem rezultatov ESSDE ter izboljšanjem komunikacije in usklajevanja med nacionalnimi in evropskimi socialnimi partnerji je ključni predpogoj za nadaljnje spodbujanje demokratične odgovornosti za reforme in zakonodajne ukrepe, ki vplivajo na izobraževalno okolje, zlasti ker je bil sektor pod velikim pritiskom in nadzorom zaradi zdravstvenih in varnostnih ukrepov med pandemijo COVIDA-19.

- 3. Povečevanje privlačnosti učiteljskega poklica:** nadaljnje spremljanje zavez iz delovnega programa 2020–2021 in izvajanje skupne izjave iz leta 2018 »Na poti k akcijskemu okviru za privlačnost učiteljskega poklica« s skupnimi ukrepi, katerih cilj je razvoj dobrih praks, ter izmenjava znanja in posvetovanje s socialnimi partnerji v ustrezni svetovalni skupini, ki omogočajo premagovanje ovir pri soočanju z izzivi pomanjkanja učiteljev ter posledičnimi izzivi pri zaposlovanju, vseživljenjskem usposabljanju, podpori učiteljem in ohranjanju učiteljev na delovnem mestu.
- 4. Digitalizacija in inovacije v izobraževanju:** izzivi in priložnosti digitalizacije in umetne inteligence so ključne teme, ki oblikujejo trenutne razprave o prihodnosti naših gospodarstev in družb, pri čemer je izobraževalni sektor v središču teh razprav. Čeprav uporaba digitalnih orodij v izobraževalnem kontekstu ne predstavlja novega pojava, se je s pojavom nujnega upravljanja izobraževanja in poučevanja na daljavo med pandemijo COVIDA-19 pojavila potreba po obravnavi izzivov in priložnosti digitalizacije v izobraževanju. Ta kontekst zahteva skupen razmislek in ambiciozno sodelovanje evropskih sektorskih socialnih partnerjev v izobraževanju, da bi zagotovili, da nihče ne bo zapostavljen pri skupnem prizadevanju za vključujoče in kakovostno okolje za poučevanje in učenje.

Skupni projekt socialnega dialoga »e-Speed Evropski socialni partnerji v izobraževanju sprejemajo digitalizacijo: Izzivi in priložnosti za evropske izobraževalne sindikate in organizacije delodajalcev v digitalni dobi« (2020–2021) je bil velik prispevek k tej razpravi. Na podlagi ugotovitev tega projekta so evropski sektorski socialni partnerji v izobraževanju sprožili skupno razpravo o pasteh in prednostih digitalnega izobraževanja, s posebnim poudarkom na nujnem digitalnem izobraževanju med pandemijo COVIDA-19. Na ta način lahko sodelovanje evropskih sektorskih socialnih partnerjev pomembno prispeva k izvajanju akcijskega načrta EU za digitalno izobraževanje glede prednostne naloge razvoja visoko zmogljivih in vključujočih ekosistemov digitalnega izobraževanja ter sporazuma o digitalizaciji medsektorskih socialnih partnerjev.

Digitalno izobraževanje je tudi ključna sestavina instrumenta za oživitev gospodarstva in odpornost. Zato bo sodelovanje evropskih sektorskih socialnih partnerjev ključno tudi pri izvajanju skupne izjave ETUCE/EFEE o vplivu krize COVIDA-19 na trajnostne izobraževalne sisteme v času krize in po njej na regionalni, nacionalni in lokalni ravni.

ETUCE in EFEE se zavezujeta, da bosta vzgojiteljem, učiteljem, akademikom, drugemu pedagoškemu osebju, vodstvom šol in drugim delodajalcem v izobraževanju zagotovila ustrezna digitalna znanja, opremo in infrastrukturo za spodbujanje praktične in etične uporabe digitalnih orodij, ki temelji na temeljni človeški in družbeni komponenti izobraževanja.

5. Zdravje in varnost na delovnem mestu: svet dela se hitro spreminja, kar prinaša nove izzive za dostojno delo, trajnostno in kakovostno zaposlovanje ter delovno okolje. Ta preobrazba vpliva tudi na izobraževalni sektor, in sicer na dobro počutje ter zdrava in varna delovna mesta vzgojiteljev, učiteljev, ravnateljev oz. vodij šol, akademskega osebja in drugega podporne osebja v izobraževanju. Zlasti izbruh pandemije COVIDA-19 je povzročil posledice brez primere za telesno in duševno počutje izobraževalnih delavcev in otrok/učencev/dijakov/študentov. Psihosocialna tveganja med izrednim poučevanjem na daljavo so sprožila depresijo, tesnobo in osamljenost v obsegu brez primere. Novi akcijski načrt evropskega stebra socialnih pravic in strateški okvir Evropske komisije za zdravje in varnost pri delu za obdobje 2021–2027 dajeta nov zagon za preprečevanje psihosocialnih tveganj in obravnavo vpliva COVIDA-19 na vseh področjih zdravja in varnosti. Glede na to sta ETUCE in EFEE, kot evropska sektorska socialna partnerja v izobraževanju, v letih 2019–21 sodelovala pri razvijanju orodja OiRA za področje predšolske vzgoje in izobraževanja ter primarno izobraževanje, v letih 2022–23 pa bosta krepila sodelovanje za zdrava in varna izobraževalna okolja ter razvoj novega orodja OiRA za visokošolski in raziskovalni sektor ter »APRES Covid«, novega orodja za oceno vpliva psihosocialnih tveganj na izobraževanje.

6. Izobraževanje za trajnostni razvoj okolja: Evropska komisija je leta 2021 predlagala priporočilo Sveta o izobraževanju za okoljsko trajnost, da bi uresničila del evropskega zelenega dogovora, ki je usmerjen v izobraževanje. Cilj predlaganega priporočila je vključiti okoljska vprašanja v nacionalne izobraževalne sisteme; podpreti učence, da preidejo od zavedanja okoljskih vprašanj k razumevanju teh vprašanj; izvajati multidisciplinarne in participativne pristope v izobraževanju; spodbujati pristop celotne ustanove, pri katerem je trajnost vključena v upravljanje stavb in objektov, upravljanje, partnerstva in odnose s skupnostjo; ter določiti skupna načela o trajnosti za usmerjanje izvajanja na nacionalni ravni ter podpirati sodelovanje in izmenjavo idej in najboljših praks na ravni EU. Poleg tega je Evropska komisija napovedala, da namerava razviti

kompetenčni okvir EU za zelena znanja in spretnosti ter se osredotočiti na preusposabljanje in izpopolnjevanje v poklicnem izobraževanju in usposabljanju. Izredne podnebne razmere in okoljska vprašanja zahtevajo drastične družbene spremembe, vključno s posameznimi in kolektivnimi spremembami v miselnosti, vedenju, življenjskem slogu ter socialni, politični in gospodarski organizaciji držav in družb EU. Izobraževanje ima ključno vlogo pri izvajanju teh sprememb, socialni partnerji na področju izobraževanja pa bi morali voditi te razprave. Zeleni prehod izobraževanja in družbe zahteva posodobitev ne le spretnosti in kompetenc, temveč tudi učnih načrtov, šolske infrastrukture, učnih gradiv in smernic, metod ocenjevanja in usposabljanja učiteljev, vse to pa je treba revidirati v okviru učinkovitega socialnega dialoga na vseh ravneh. Socialni partnerji na področju izobraževanja bodo nadaljevali z delom na področju vključevanja okoljske trajnosti v izobraževanje ter spodbujanja zelenih spretnosti in kompetenc, zlasti v luči projekta »European Social Partners in Education Promoting environmental sustainability in school learning, teaching and management« (ki ga je 30. junija 2021 prijavil EFEE, ETUCE pa je pridružen partner). Prispevali bodo tudi k delu na področju zelenih spretnosti in kompetenc na evropski ravni ter združili svoja prizadevanja za zagotavljanje uspešnega oblikovanja in izvajanja izobraževanja za okoljsko trajnost na nacionalni ravni.

- 7. Vključevanje, enakost in demokratično državljanstvo v izobraževanju in usposabljanju:** Izbruh pandemije COVIDA-19 leta 2020 in z njim povezan prehod na spletno poučevanje sta imela hude posledice zlasti za tiste učence, ki so že tako prikrajšani in imajo težave pri dostopu do izobraževanja (učenci s posebnimi potrebami, učenci iz prikrajšanega socialno-ekonomskega okolja, migranti in etnične manjšine itd.). Zato je potreba po zagotavljanju enakosti in upoštevanju raznolikosti v izobraževanju vse bolj v središču politične pozornosti na evropski in nacionalni ravni, zlasti v okviru zgodnjega opuščanja šolanja in ciljno usmerjene podpore ogroženim skupinam. V tem kontekstu in v okviru okrevanja po pandemiji imajo socialni partnerji v izobraževanju ključno vlogo pri izboljšanju zagotavljanja kakovostnega in vključujočega izobraževanja, ki izkorišča vse potenciale vsakega učenca in posveča posebno pozornost učencem, ki jim grozi izključenost in slabši uspeh, ter jim skuša pomagati z individualnimi pristopi, usmerjeno podporo ter sodelovanjem z družinami in lokalnimi skupnostmi. Socialni partnerji v izobraževanju imajo tudi pomembno nalogo zagotoviti, da se prihodnje generacije

naučijo demokratičnega državljanstva, strpnosti in vključevanja ter da lahko te vrednote vsakodnevno prakticirajo.

Izvajanje inkluzivnega izobraževanja zahteva, da vzgojitelji, učitelji, akademiki, šolski vodje in drugo izobraževalno osebje pridobijo ustrezne in sodobne kompetence, spretnosti in znanja, ki jim omogočajo, da se odzovejo na raznolikost v razredih ter spodbujajo medsebojno spoštovanje, medkulturno razumevanje in medkulturni dialog. Zato so začetni in stalni strokovni razvoj pedagoškega osebja, usmerjen v vključujoče izobraževanje, ter razpoložljivost podpornega pedagoškega osebja in mehanizmov ključni za zagotavljanje vključevanja in enakosti v izobraževanju in usposabljanju. Poleg tega si socialni partnerji v izobraževanju prizadevajo zagotoviti, da so vzpostavljeni potrebni politični okviri in mehanizmi, ki podpirajo izvajanje vključujočega izobraževanja in jih spremljajo zadostni viri in javno financiranje.

EFEE bo v naslednjih dveh letih sodeloval pri nadaljnjem delu ESSDE na temo vključevanja, enakosti in demokratičnega državljanstva na podlagi uspeha preteklih skupnih projektov (EU CONVINCe (2018–2020), Evropski sektorski socialni partnerji v izobraževanju, ki spodbujajo učinkovito vključevanje migrantov in beguncev v izobraževanje (2017–2019)) in s poudarkom na izvajanju skupnega ukrepa ali izjave o spodbujanju vključevanja in enakosti v izobraževanju v okviru okrevanja po pandemiji COVIDA-19.

- 8. Kakovost in vključenost poklicnega izobraževanja in usposabljanja ter vajeništva:** da bi prispevali k izvajanju prvega načela evropskega stebra socialnih pravic, bodo socialni partnerji v izobraževanju nadaljevali s spodbujanjem izvajanja skupne izjave ETUCE in EFEE o izboljšanju poklicnega izobraževanja in usposabljanja v Evropi in skupnih političnih priporočil EFEE-ETUCE o vseživljenjskem učenju za vse: socialni partnerji v izobraževanju spodbujajo kakovostno in vključujoče poklicno izobraževanje in usposabljanje za izboljšanje vseživljenjskega učenja za vse (2021). Posebno pozornost bodo namenili »povečanju privlačnosti poklica učiteljev poklicnega izobraževanja in usposabljanja, izobraževalcev odraslih, vodij usposabljanja v poklicnem izobraževanju in usposabljanju, vodij šol in drugega izobraževalnega osebja z izboljšanjem postopkov zaposlovanja, zagotavljanjem njihovega ohranjanja in dostojnih delovnih pogojev ter s spodbujanjem stabilnega zaposlovanja v tem sektorju«. Razprave se bodo osredotočile tudi na to, kako v okviru učinkovitega

socialnega dialoga pripraviti učitelje in vodstva šol na zeleni in digitalni prehod začetnega poklicnega izobraževanja in usposabljanja. Socialni partnerji na področju izobraževanja so se zavezali, da bodo razpravljali o izboljšanju začetnega poklicnega izobraževanja in usposabljanja ter vajeništva. Prav tako bodo ponovno preučili svojo skupno zavezo Evropski zvezi za vajeništvo (2015) in razpravljali o tem, kako izboljšati kakovost in vključenost sistemov vajeništva po vplivu pandemije COVIDA-19 na učence, vajence, učitelje poklicnega izobraževanja in usposabljanja, inštruktorje in vodstva šol za začetno poklicno izobraževanje in usposabljanje.

9. Visokošolsko izobraževanje in raziskave: EFEE in ETUCE bosta v okviru skupnega projekta »Evropski sektorski socialni partnerji v izobraževanju za spodbujanje kakovosti akademskega poučevanja in upravljanja v visokem šolstvu« organizirala skupno zaključno konferenco in sprejela skupna priporočila. Nadaljnje delo bo potekalo na področju razprave o izvajanju priporočil na evropski in nacionalni ravni z izboljšanjem socialnega dialoga v visokošolskem in raziskovalnem sektorju. Poudarek bo tudi na tem, kako povezati socialni dialog ter kakovostno poučevanje in upravljanje. Delovna skupina ESSDE za visoko šolstvo in raziskovanje bo razpravljala o vlogi socialnih partnerjev v izobraževanju pri izboljšanju kakovosti in vključenosti visokošolskega izobraževanja in raziskovanja v okviru izboljšanja delovnih pogojev in zaposlitvenega statusa akademikov in raziskovalcev. Potencialne pod teme bi lahko bile vključevanje, mobilnost in ustvarjanje podpornega okolja za akademike in raziskovalce (na začetku kariere) v luči trajnostnih javnih naložb v visoko šolstvo in raziskave. Skupne dejavnosti skupnega projekta o spodbujanju kakovosti akademskega poučevanja in upravljanja v visokem šolstvu vključujejo skupno končno poročilo na podlagi raziskave, skupno izjavo/priporočila, dejavnost vzajemnega učenja in zaključno konferenco. O rezultatih projekta bo razpravljala delovna skupina ESSDE za visoko šolstvo.

Trajnostno okolje v izobraževalni in delovni sferi

Poslanstvo EFEE je prispevati k sodobnemu in trajnostnemu evropskemu izobraževalnemu sektorju. To na eni strani vključuje, da postane infrastruktura izobraževalnih institucij bolj trajnostna, na drugi strani pa, da

ponudniki izobraževanja prilagodijo svoja učna okolja potrebam današnjega okolja, med drugim z njegovo trajnostno prenovo.

Odprta učna okolja namreč zahtevajo od vodij izobraževalnih ustanov aktivno vlogo z zagotavljanjem strateške vizije, ki preoblikuje institucije v povezane učne skupnosti in spodbuja strokovnjake, da si prizadevajo za inovativne pristope k poučevanju. Mobilizacija vseh deležnikov za spremembo vloge digitalnih tehnologij v izobraževalnih ustanovah je izziv in priložnost za izobraževalni sektor. Delodajalci, sindikati, ravnatelji in direktorji vrtcev in šol ter drugi izobraževalni akterji lahko znatno prispevamo k ustvarjanju vzdušja, ki izobraževalcem omogoča uporabo inovativnih in digitalnih orodij, med drugim z nenehnim strokovnim izpopolnjevanjem, pridobivanjem navdiha prek vrstniškega učenja in mreženjem s sodelavci.

EFEE kot povezovalni most med deležniki

Edinstven položaj EFEE, kot organizacije delodajalcev v izobraževanju, ki je tesno povezana z medsektorskimi organizacijami delodajalcev, pomeni, da lahko ponudnikom izobraževanja omogočimo neposredno povezavo z medsektorskimi delodajalci in tako premostimo vrzel med izobraževalnimi institucijami in trgom dela.

Glede sodelovanja pri ustvarjanju vključujoče in trajnostne družbe se EFEE zdi ključnega pomena, da se pomembna vloga institucij za izobraževanje in usposabljanje na vseh ravneh izraziteje vključi v predloge politik. Naraščajoča raznolikost naše družbe predstavlja izzive za upravljanje sistemov izobraževanja in usposabljanja. Poleg tega zahteva prožne učne poti, ki se odzivajo na različne potrebe in zmožnosti raznolike skupine učencev/študentov, vključno z (novo prispelimi) migranti ter učenci s posebnimi izobraževalnimi potrebami. Pri tem je treba posebno pozornost nameniti tudi enakosti spolov v izobraževanju tako na ravni učencev/dijakov/študentov kot na ravni pedagoškega oz. akademskega osebja. V ta namen ima EFEE svoje predstavnike v vseh strateških delovnih skupinah Evropske komisije na področju izobraževanja ter znotraj prednostnih programov tudi več mednarodnih projektov, ki vključujejo raziskovalne, povezovalne vsebine in seminarje, z možnostjo obiskov različnih evropskih institucij »Peer learning activities« za člane EFEE: Innovation 4Education, Towards a framework of action on the attractiveness on the teaching

profession, Promoting environmental sustainability in school learning, teaching and management, EEPN – European Education Policy Network, SENCE.STEAM.DNA, Strengthening the capacity of European education employers through the promotion of innovation in education institutions in post COVID-19 era.

Vseživljenjsko učenje gradi trdne temelje razvoja

Tehnološka in digitalna preobrazba ter zeleni prehod in demografske spremembe zahtevajo močno podporno okolje evropske izobraževalne politike, ki temelji na kontinuumu vseživljenjskega učenja, od zgodnje vzgoje in izobraževanja v predšolskem obdobju do učenja po upokojitvi. Takšna povezovalna in trdna politična pokrajina ne bo samo dvignila ravni izobrazbe, temveč bo tudi pomagala zmanjšati razkorak med visokokvalificiranimi in nizkokvalificiranimi delavci na trgu dela.

Poleg tega želi EFEE s spodbujanjem vseživljenjskega učenja na vseh ravneh izobraževalnega okolja podpreti možnosti vključujočega učenja, kot sta poklicno izobraževanje in usposabljanje (VET) ter izpopolnjevanje in pre-kvalifikacija pri učenju odraslih.

Moč socialnega dialoga je usmerjena v rezultate

Spodbujanje socialnega dialoga je v središču dela socialnih partnerjev na področju izobraževanja od vzpostavitve evropskega sektorskega socialnega dialoga v izobraževanju. ETUCE in EFEE se želita osredotočiti na krepitev zmogljivosti socialnih partnerjev za vodenje socialnega dialoga, zlasti v tistih državah z novejšo tradicijo socialnega dialoga, kjer socialni dialog v izobraževanju do sedaj ni bil zadovoljiv. Podobno je spodbujanje smiselne in v rezultate usmerjenega socialnega dialoga v izobraževanju ključni predpogoj za nadaljnji napredek demokratičnega lastništva reform in zakonodajnih ukrepov, ki vplivajo na izobraževalno okolje, zlasti ker je bil sektor pod ogromnim pritiskom in nadzorom zaradi zdravstvenih in varnostnih ukrepov med pandemijo COVIDA-19.

EFEE si tako prizadeva okrepiti učinkovit socialni dialog na evropski ravni in spodbujati sodelovanje na več ravneh, da bi skupaj obravnavali vse sedanje in prihajajoče izzive in ustvarili pravične delovne pogoje za zagotovitev kakovostnega in vključujočega javnega izobraževanja s pristopom, usmerjenim v učenca in prihodnost. Zeleni in digitalni prehod bosta od zdaj in v prihodnjih letih vplivala na vse deležnike v izobraževalnem sektorju, na način, kako si predstavljamo upravljanje izobraževanja, poučevanje in učenje, pa tudi na način, kako delujemo kot sindikati in delodajalci. Da bi izpolnili zahteve trga dela 21. stoletja ter spodbujali ustrezen in učinkovit socialni dialog, bomo morali ohraniti vrednote, ki so za nas najpomembnejše, in se hkrati prilagoditi spremembam. Močan dialog med socialnimi partnerji v izobraževalnem sektorju, ki temelji na pozitivni naravnosti in medsebojnem zaupanju, je po našem mnenju bistvenega pomena za doseganje kakovostnega izobraževanja, ki je eden od temeljev evropskega izobraževalnega prostora.

Uporaba digitalizacije v izobraževanju

Uporaba tehnologije že premore velik vpliv na poučevanje in učenje, od uporabe IKT orodij v učilnici do uvedbe umetne inteligence ter zbiranja in analize podatkov za namene izobraževanja. Kot organizacija delodajalcev v izobraževanju si prizadevamo za varna in ugodna delovna okolja v izobraževanju ter za izboljšanje rezultatov poučevanja in učenja.

Potencial izobraževalnega sektorja, da prispeva k digitalni preobrazbi, je v veliki meri odvisen od sposobnosti ljudi, ki delajo v sektorju, da vodijo to pot do sprememb. Profesionalizacija učiteljev, vodij in drugega osebja, ki dela v ustanovah za izobraževanje (in tudi usposabljanje) na vseh ravneh izobraževanja, je pri tem ključnega pomena.

Medtem ko uporaba digitalnih orodij v izobraževalnem kontekstu ne predstavlja novega pojava, je pojav nujnega oddaljenega upravljanja izobraževanja in poučevanja med pandemijo COVIDA-19 ustvaril potrebo po soočanju z izzivi in priložnostmi digitalizacije v izobraževanju. Ta kontekst poziva k skupnemu razmisleku in ambicioznemu sodelovanju evropskih sektorskih socialnih partnerjev v izobraževanju, da bi zagotovili, da nihče ne bo zapostavljen v skupnem iskanju vključujočega in kakovostnega okolja za poučevanje in učenje.

Programi in projekti digitalne ozaveščenosti

EFEE zato močno pozdravlja uvedbo programa Digitalna Evropa, katerega namen je podpreti razvoj naprednih digitalnih veščin, da bi omogočili uvedbo teh tehnologij v celotnem gospodarstvu in okrepili digitalne zmogljivosti ponudnikov izobraževanja, ki smo v programu izpostavljeni kot ena glavnih ciljnih skupin. Hkrati želimo poudariti pomembno vlogo delodajalcev v izobraževanju, ki predstavljajo vodstvo izvajalcev izobraževanja, pri pripravi izobraževalnih ustanov na digitalno dobo.

Vlaganje v človeški kapital je najdonosnejša naložba

Kot organizacija, ki zastopa delodajalce v izobraževanju, delujemo v prepričanju, da je treba, če želijo evropske države ostati vključujoče in hkrati konkurenčne, poiskati načine, kako ponuditi bolj prilagojene in prilagodljive programe (vključno z vajeništvu in priložnostmi za učenje ob delu) na vseh ravneh izobraževanja in usposabljanja ter v vseh življenjskih obdobjih, da bi sodelovanje v vseživljenjskem učenju postalo privlačnejše, uresničljivo in dostopnejše vsem evropskim državljanom, ne glede na njihovo socialno-ekonomsko in izobrazbeno ozadje.

Poleg tega želimo poudariti pomen čezmejnega učenja in mobilnosti za izobraževalne strokovnjake, ne le kot način za širjenje obzorij do drugih držav (EU) in medvrstniškega učenja, ampak tudi do drugih (poslovnih) sektorjev. To bo okrepilo povezavo med svetom dela in izobraževanjem, kar je nedvomno učinkovito orodje za izboljšanje privlačnosti poklicnih poti v izobraževanju, med drugim tudi z omogočanjem hibridnih položajev, ki združujejo delo v gospodarstvu in izobraževanju.

Za uresničitev naših ambicij je ključni predpogoj kakovostno in vključujoče javno izobraževanje s pristopom, osredotočenim na učence in usmerjenim v prihodnost. Od zdaj in v prihodnjih letih bodo imeli zeleni in digitalni prehodi posledice za vse deležnike v izobraževalnem sektorju, in sicer na način, kako si predstavljamo izobraževalni menedžment, poučevanje in učenje, pa tudi na način, kako delujemo kot sindikati in delodajalci.

Pri razvijanju potencialov delovanja slednjih deležnikov je ključnega pomena vlaganje v nenehen strokovni razvoj vseh, ki delamo v sektorju izobraževanja in usposabljanja, saj je mostna povezava med delovno in izobraževalno sfero trdna toliko, kot smo na obeh straneh usposobljeni, izkušeni in navsezadnje pripravljeni na spremembe vsi nosilci skupne vizije.

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 <http://vodenje.solazaravnatelje.si>.

The journal Leadership in Education is aimed at leaders and other professionals in educational organizations whose work includes leadership on different levels. The journal is published in Slovene with abstracts in English. 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 conferences.

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

Spoštovane bralke in bralci,

tokrat smo vam poslali **revijo brez zaščitne folije**.
Za to smo se odločili po premisleku zaradi škode,
ki jo le-ta povzroča. Na leto namreč razpošljemo prek
14.000 izvodov revij, zavitih v folijo.

Zavedamo se, da se nezaščiten revija lahko
pri dostavi poškoduje, pa vendar se nam to
zdi sprejemljivo v primerjavi s škodo, ki jo
14.000 zaščitnih folij povzroča okolju.



Upamo, da boste našo odlo-
čitev sprejeli z razumevanjem.

Na e-naslovu zalozba@zrss.si
bomo veseli vašega odziva.



**Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo**

ISSN 1581-8225



9 771581 822503