

Spremljanje in vrednotenje profesionalnega učenja in sodelovanja v slovenskih vrtcih in šolah

O avtoricah

Dr. Mihaela Zavašnik je predavateljica in vodja oddelka Šola za ravnateljce v Zavodu RS za šolstvo.

Mihaela.zavasnik@zrss.si

Dr. Mateja Brejc je predavateljica na DOBA fakulteti.

Mateja.brejc@doba.si

Mag. Ana Mlekuž je raziskovalka na Pedagoškem inštitutu.

ana.mlekuz@pei.si

Povzetek

V prispevku se osredotočamo na spremljanje in vrednotenje učinkov profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji kot enega izmed temeljnih pogojev ustvarjanja in zagotavljanja kakovostnega profesionalnega učenja in sodelovanja. Prikazujemo delne izsledke širše raziskave o vodenju profesionalnega učenja in sodelovanja, ki je bila izvedena v letu 2021 (Brejc in ostali 2022). Rezultati raziskave ugotavljajo, da slovenski ravnatelji in strokovni delavci v visokem deležu ocenjujejo, da redno spremljajo in vrednotijo profesionalno učenje in sodelovanje strokovnih delavcev ter da le-to poteka na različne načine, z različnim namenom in na podlagi uporabe različnih podatkov. Avtorice raziskave v zaključku prispevka izpostavijo smernice za bolj sistematično in sodelovalno ravnateljevo spremljanje in vrednotenje profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev.

Ključne besede

vodenje | sodelovanje | profesionalno učenje

Monitoring and evaluation of professional learning and cooperation in Slovenian kindergartens and schools

dr. Mihaela Zavašnik, National Education Institute, National School for Leadership in Education

dr. Mateja Brejc, DOBA Business School

M.Sc. Ana Mlekuž, Educational Research Institute

Summary

The paper focuses on monitoring and evaluating the impact of professional learning and the cooperation of education staff in Slovenia as one of the main conditions for creating and ensuring quality professional learning and cooperation. Partial results of a wider survey about the management of professional learning and cooperation, which was carried out in 2021 (Brejc et al. 2022) are presented. In the survey, a high share of Slovenian headteachers and education staff expressed that they regularly monitor and evaluate professional learning and cooperation of education staff and that this is done in different ways, with different purposes and based on the use of different data. In the conclusion, the authors of the survey provide guidelines for headteachers to perform more systematic and cooperative monitoring and evaluation of professional learning and cooperation of education staff.

Keywords

management | cooperation | professional learning

1 Uvod

Profesionalno učenje in sodelovanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju že desetletja v strokovnih in znanstvenih krogih veljata za ključna vzvoda izboljšav in sprememb na ravni posameznika, vzgojno-izobraževalnega zavoda in šolskega sistema (glej npr. Darling-Hammond in ostali 2017, Stoll in ostali 2012). Vloga ravnatelja pri krepitevi profesionalnega učenja in sodelovanja temelji na dejstvu in zavedanju, da obstaja neposredna povezava med tem, kaj in kako se strokovni delavci učijo, in njihovim delovanjem v razredu in v odnosu do učencev. 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. V prispevku prikazujemo delne izsledke širše raziskave o vodenju profesionalnega učenja in sodelovanja, izvedene v letu 2021 (glej Brejc in ostali 2022). Osredotočamo se na spremljanje in vrednotenje učinkov profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji kot enega izmed pogojev ustvarjanja in zagotavljanja kakovostnega profesionalnega učenja in sodelovanja. V besedilu uporabljamo pojem »profesionalno učenje« (in ne »profesionalni razvoj«). Zanj smo se odločili, ker vključuje tudi tiste aktivnosti profesionalnega učenja, ki se odvijajo vsakodnevno v (ne)formalnih interakcijah med strokovnimi delavci (primerjaj Shavard 2021), in ne poudarja predvsem poenostavljene usmerjenosti v »programe, seminarje, delavnice«, ki se praviloma izvajajo izven vzgojno-izobraževalnega zavoda. Besedni zvezi smo dodali »sodelovanje«, ker je to podstat sodobnega profesionalnega učenja (Kools in Stoll 2016).

2 Spremljanje in vrednotenje profesionalnega učenja in sodelovanja – teoretična izhodišča

Mednarodne raziskave (glej npr. OECD 2009) dokazujejo, da zgolj ravnateljevo finančno vlaganje in omogočanje udeležbe v skladu s sistemskimi določili (npr. število dni glede na kolektivno pogodbo) še ne zagotavljata kakovostnega profesionalnega učenja in sodelovanja. Bistvenega pomena je ustrezno razporejanje finančnih virov in časa v tiste oblike učenja in sodelovanja, ki dajejo večje učinke in so skladni z razvojnimi in prednostnimi usmeritvami vzgojno-izobraževalnega zavoda. Čeprav se zdi, da gre za

osnovni pogoj, je razmislek o tem pomemben, saj ravnateljji in strokovni delavci pogosto v praksi in raziskavah tako doma kot v tujini izpostavljajo, da prejmejo premalo finančnih sredstev ter da jih pri profesionalnem učenju in sodelovanju ovira predvsem prekrivanje z njihovim urnikom oz. delovnimi obveznostmi (glej npr. Japelj Pavešić in ostali 2019).

Kakovostno načrtovanje profesionalnega učenja in sodelovanja se začne z opredelitvijo potreb, individualnih in kolektivnih. Razumevanje potreb na individualni in kolektivni ravni običajno pomeni tudi »lastništvo« in »zavezo« nad učenjem za te potrebe (primerjaj npr. Timperley in ostali 2008). Prepoznavanju potreb sledi načrtovanje aktivnosti profesionalnega učenja. Načrt pa ni zgolj »seznam« aktivnosti strokovnih delavcev izven zavoda, temveč temeljito načrtovanje tudi drugih aktivnosti profesionalnega učenja v zavodu, npr. hospitacij, strokovnih razprav, timskega poučevanja, kritičnega prijateljevanja. Domača in strokovna literatura (glej npr. Sims in Fletcher-Wood 2021, Darling-Hammond in ostali 2017, Zavašnik Arčnik in ostali 2020) poudarjata, da mora ravnatelj za zagotavljanje kakovostnega profesionalnega učenja in sodelovanja načrtovati in posledično nameniti več časa tistim aktivnostim, ki omogočajo poglobljena razmišljanja, vključujejo povratno informacijo, jih strokovni delavci preizkušajo v praksi, temeljijo na podatkih o učenju učencev (Brejc in ostali 2022). Krajše aktivnosti profesionalnega učenja in sodelovanja praviloma dajejo le hipne učinke in ne pripomorejo k izboljšavam v razredu, zato jim je treba nameniti manj časa in sredstev, več pa npr. hospitacijam, strokovnim razpravam na pedagoških konferencah, v aktivih, projektnih timih. V ta namen je treba ustrezno prilagoditi tudi urnik strokovnih delavcev ter pri načrtovanju upoštevati uravnoteženje individualnih in kolektivnih želja in potreb. Težišče vodenja učenja in sodelovanja naj tako ne bo le v omogočanju vključenosti v številne projekte in odhod na aktivnosti učenja izven zavoda, ampak na povezovanju projektov in aktivnosti profesionalnega učenja med seboj. Takšno sporočilo je pomembno tudi za strokovne delavce, saj s tem ravnatelj sporoča, kaj v zvezi z učenjem in sodelovanjem ceni in da se zaveda, na čem temeljita kakovostno učenje in sodelovanje. To hkrati krepi ravnateljevo referenčno in strokovno moč.

Če želimo, da profesionalno učenje dela razliko, tj. da se učenje strokovnih delavcev dejansko zgodi, ima vpliv na njihovo prakso in učenje ter dosežke učencev, moramo aktivnosti profesionalnega učenja in sodelovanja spremljati in vrednotiti. Prav element spremljanja in vrednotenja učinkov je po mnenju strokovnjakov (npr. Bubb 2013) v ciklu profesionalnega razvoja

najpogostejše zanemarjen. Bubb (ibid.) celo opozarja, da so učinki pogosto manjši prav zaradi nekakovostnega spremljanja in vrednotenja. Vendar pa je merjenje učinkov zelo kompleksen proces. Gre namreč za sovplivanje številnih raznolikih dejavnikov, pri čemer je težko izpostaviti odločilni dejavnik oziroma trditi, kateri dejavnik ima največji vpliv. Pogosto zavodi niti ne merijo učinkov, če res niso k merjenju teh zavezani, in pogosto samoumevno domnevajo, da je do učinkov res prišlo, ne iščejo pa podatkov ali dokazov, ki bi to potrjevali. Z vidika učinkov si namreč želimo, da bi šlo za trajne rezultate in ne za t. i. »učinek medenega meseca« (Earley in Porritt 2009). Guskey je razvil in nadgradil t. i. Kirkpatrickov model merjenja učinkovitosti izobraževanj na splošno (glej Guskey 2002, Bubb in Earley 2007, Zegelaar in ostali 2022) v model učinkov na petih ravneh, pri čemer poudarja, da je bistvenega pomena, katera vprašanja si ob tem zastavljamo, in sicer:

Tabela 1: Ravni po Guskeyu

Ravni	Vprašanja
1. raven: Raven odzivov strokovnih delavcev	V kolikšni meri so bili strokovni delavci zadovoljni z izvajalci, gradivom, časom, predavalnico, uporabljenimi metodami dela itd.? Koliko je bilo možnosti za sodelovanje in izmenjavo?
2. raven: Raven učenja strokovnih delavcev	V kolikšni meri so strokovni delavci prejeli želeno/načrtovano znanje in spretnosti? Katera njihova stališča in prepričanja so se spremenila in v kolikšni meri?
3. raven: Raven organizacijske podpore	Kako so ravnatelj in drugi strokovni delavci podprli uvajanje izboljšav, novosti? S kakšnimi izzivi so se pri uvajanju aktivnosti srečevali v zavodu?
4. raven: Raven uporabe novega znanja in spretnosti pri strokovnih delavcih	Kako oz. na kakšen način so strokovni delavci pridobljeno znanje in spretnosti uporabili v praksi, kje, kdaj? S kom so strokovni delavci delili svoja nova znanja, spretnosti, stališča?
5. raven: Raven dosežkov strokovnih delavcev in učencev	Kakšen je bil neposredni učinek na strokovne delavce in učence? Kaj se je izboljšalo pri strokovnih delavcih in učencih? Kako to veste, na podlagi česa lahko to trdite?

Strokovni delavci in ravnateljji se morajo zavedati učinkov profesionalnega učenja in poiskati dokaze oz. (kvalitativne in kvantitativne) podatke o njih. Med najpogostejše vire podatkov o merjenju učinkov profesionalnega učenja sodijo evalvacijski zapisi, zapisniki, fokusne skupine, letni pogovori, individualni načrti, opazovanje, samoevalvacija, listovnik, dnevniki, slike

in posnetki, vprašalniki, analize rezultatov preizkusov znanja itd. »*Praksa načrtovanja v osnovnih šolah po Sloveniji je različna, v internih dokumentih zavodov so večinoma predstavljene le oblike in časovni okviri aktivnosti, povsem pa je zanemarljiva evalvacija profesionalnega razvoja.*« (Erčulj in Vodopivec 2017, 49, primerjaj tudi Erčulj 2014). Ravnatelji tudi izpostavljajo, da jim primanjkuje znanja in spretnosti s tega področja. Ena redkih novejših slovenskih raziskav merjenja učinkov profesionalnega učenja v vzgojno-izobraževalnih zavodih je raziskava, izvedena med 61 ravnatelji vzgojno-izobraževalnih zavodov (Špital in Boštjančič 2019), ki je pokazala, da vodje v praksi najpogosteje vrednotijo raven odziva/reakcije, redkeje pa raven uporabe in dosežkov oz. rezultatov.

Hkrati velja še izpostaviti, da slovenski strokovni delavci poročajo (Japelj Pavešić in ostali 2019) o pozitivnem učinku sodelovanja v aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja, vendar pa je regresijska analiza pokazala, da, v nasprotju z drugimi državami, v Sloveniji sodelovanje v aktivnostih profesionalnega učenja ni povezano z njihovim zadovoljstvom z delom in samoučinkovitostjo. Hkrati slovenski strokovni delavci najbolj odstopajo od povprečja OECD po tem, da cenijo aktivnosti profesionalnega učenja, ki zagotavljajo nadaljevanje aktivnosti oz. njihovo trajnost, in hkrati manj cenijo aktivnosti, ki trajajo dlje. Med osnovnošolskimi in srednješolskimi strokovnimi delavci so razlike tudi v tem, da slednji manj pozitivno ocenjujejo osredotočenost na inovacije in se jim manj kot strokovnim delavcem v osnovni šoli zdi pomembno, da so vključeni vsi kolegi iz vzgojno-izobraževalnega zavoda.

3 Raziskava

3.1 Metodologija

Pri zbiranju podatkov smo uporabili različne metode raziskovanja, in sicer kvantitativne metode (vprašalniki) ter kvalitativne metode (izvedba in analiza fokusnih skupin), v katere so bili vključeni različni deležniki (ravnatelji, strokovni delavci).

Za zbiranje podatkov smo uporabili na novo razvita vprašalnika (enega za ravnatelje, enega za strokovne delavce). Oba sta bila predhodno pilotirana in z ustreznimi psihometričnimi značilnostmi. Vprašalnika sta bila sestavljena na podlagi novejših znanstvenih virov in raziskav doma in v tujini ter standardov in kazalnikov kakovosti (standardi vodenja v vrtcih in šolah

(Brejc in ostali 2019) ter standardi profesionalnega učenja in sodelovanja učiteljev (Krapše in ostali 2019)). Vprašanja za fokusne skupine z ravnatelji smo oblikovali na podlagi preliminarne rezultate kvantitativne analize podatkov iz vprašalnikov, s čimer smo želeli pridobiti poglobljen vpogled v raziskovalni problem s perspektive ravnateljevega vodenja.

K reševanju vprašalnika smo preko e-pošte povabili 808 ravnateljev ne glede na izobraževalno institucijo, ki so v bazi podatkov Šole za ravnatelje. Vabilo k sodelovanju je vsebovalo povezavo do spletnega vprašalnika, oblikovanega v spletnem orodju 1ka. V vabilu je bila tudi prošnja, da ravnatelji k sodelovanju povabijo tudi strokovne delavce na njihovih izobraževalnih institucijah. Podatke smo zbirali od drugega tedna maja 2021 do tretjega tedna junija 2021. K sodelovanju v fokusnih skupinah smo povabili vzorec ravnateljev s seznama, ki smo ga uporabili za pošiljanje vabil k sodelovanju pri vprašalnikih, in sicer 16 ravnateljev vrtcev (izbran je bil vsak trinajsti s seznama), 47 ravnateljev osnovnega šolstva (izbran je bil vsak deveti) in 28 ravnateljev srednjega šolstva (izbran je bil vsak deveti). Fokusne skupine so bile izvedene v drugi polovici oktobra 2021 preko spletne platforme Zoom.

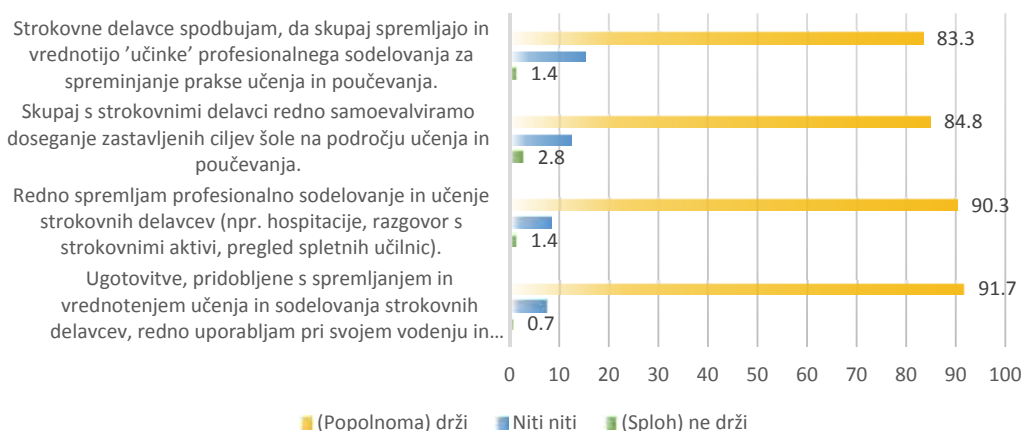
Pri analizi podatkov iz vprašalnikov smo uporabili statistični program SPSS (različica 27). Poleg frekvenčnih analiz smo pri obdelavi podatkov uporabljali tudi osnovne deskriptivne statistične analize. Podatke, pridobljene preko fokusnih skupin z ravnatelji, smo analizirali s pomočjo usmerjene analize vsebine, pri čemer smo pri analizi izhajali iz rezultatov kvantitativnega dela naše analize ter teoretičnih izhodišč pri vprašalniku.

Na vprašalnik je odgovorilo 162 oz. 20 % ravnateljev različnih izobraževalnih institucij, med katerimi je bilo 55 % ravnateljev iz osnovnih šol, 27 % iz vrtcev, 15 % iz srednjih šol ter 3 % ravnateljev iz ostalih izobraževalnih institucij (npr. glasbena šola, dijaški dom ipd.). Približno tretjina sodelujočih ravnateljev (29,5 %) je v svojem prvem mandatu ravnateljstva, medtem ko je malo manj kot desetina (8,8 %) sodelujočih na mestu ravnatelja več kot 20 let. Med sodelujočimi je bila velika večina žensk (75 %), v povprečju pa so bili na delovnem mestu ravnatelja približno 11 let ($M = 11,12$; $SD = 7,9$). V kvantitativni raziskavi je sodelovalo tudi 656 strokovnih delavcev, zaposlenih v VIZ. V vzorcu je bilo 91 % žensk in 9 % moških. Malo manj kot polovica (48 %) strokovnih delavcev, vključenih v raziskavo, je zaposlena na osnovnih šolah oziroma na osnovnih šolah s prilagojenim programom, 39 % jih prihaja iz vrtcev, 11 % pa iz gimnazij ter srednjih poklicnih in strokovnih šol, ostali prihajajo iz glasbenih šol, dijaških domov ter iz dru-

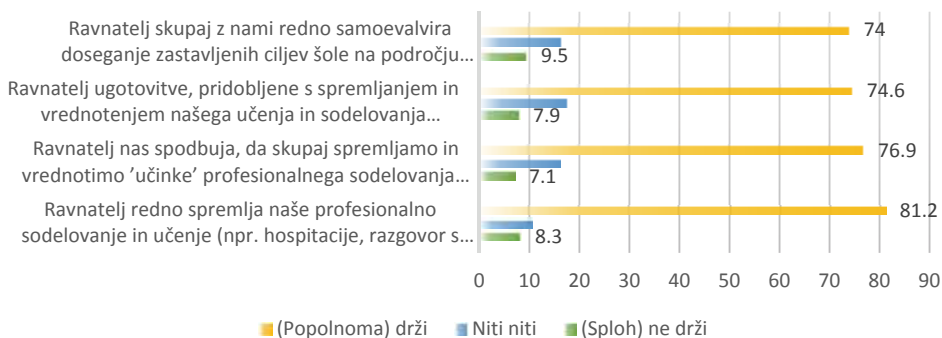
gih izobraževalnih zavodov. Izvedli smo 7 fokusnih skupin z 31 ravnatelji (8 iz vrtcev, 13 iz osnovnih šol, 10 iz srednjih šol).

3.2 Rezultati in ugotovitve vprašalnika

Tako ravnatelji kot strokovni delavci ocenjujejo, da trditve o spremljanju in vrednotenju profesionalnega učenja in sodelovanja v njihovih vzgojno-izobraževalnih zavodih v veliki meri držijo (ravnatelji: $M = 4,02$, $SD = 0,44$; strokovni delavci: $M = 3,90$, $SD = 0,81$, glej tudi grafa 1 in 2 spodaj). Več kot 80 % ravnateljev meni, da vse navedene trditve držijo oziroma popolnoma držijo. Pri strokovnih delavcih je ta odstotek manjši, približno tri četrtine (74,6 %) strokovnih delavcev meni, da vse trditve držijo oziroma popolnoma držijo. Lahko pa opazimo, da se v splošnem približno 7 do 10 % strokovnih delavcev ne strinja s trditvami v tem sklopu, medtem ko je odstotek ravnateljev, ki se s trditvami ne strinjajo, zelo majhen, manjši od 3 %. Največji odstotek (91,7 %) ravnateljev ocenjuje, da *ugotovitve, pridobljene s spremljanjem in vrednotenjem učenja in sodelovanja strokovnih delavcev, redno uporabljajo pri svojem vodenju in organizaciji dela* ter da *redno spremljajo profesionalno učenje in sodelovanje strokovnih delavcev* (90,3 %). Hkrati največji odstotek strokovnih delavcev (81,2 %) prav tako potrjuje, da njihovi *ravnatelji redno spremljajo profesionalno učenje in sodelovanje (npr. hospitacije, pogovor s strokovnimi aktivi, pregled spletnih učilnic) strokovnih delavcev*.



Graf 1: Ravnateljeva ocena spremljanja in vrednotenja profesionalnega učenja in sodelovanja



Graf 2: Spremljanje in vrednotenje profesionalnega učenja in sodelovanja glede na oceno strokovnih delavcev

3.3 Rezultati in ugotovitve fokusnih skupin

V okviru fokusnih skupin nas je dodatno zanimalo, kako ravnatelji spremljajo in vrednotijo sodelovanje in skupno učenje njihovih strokovnih delavcev, kakšni so njihovi kriteriji vrednotenja ter kako pridobljene podatke uporabljajo pri svojem vodenju.

Večina ravnateljev se je v svojih odgovorih na ta vprašanja najprej **osredotočala na izobraževanje in vrednotenje izobraževanj**, torej predvsem na dejavnosti učenja. Tako npr. navajajo:

- »Ena izmed alinej, ko ocenjujemo delovno uspešnost, je izobraževanje. Predvsem pa to kombiniramo s hospitacijami, [pri čemer ugotavljamo], kako je to izobraževanje preneseno v prakso. Približno 5 % tistega, kar slišimo na izobraževanjih, prenesemo v prakso, pa še to le, če začnemo naslednji dan, sicer se to pozabi. Izjemno veliko časa, energije in denarja smo vložili v to, in potem sem imela občutek, da po mesecu ali dveh ni bilo nobenih sledi več, mogoče še kakšen graf, ki je kje visel, ko smo imeli področje matematike. To je bilo vse. Predvsem se trudimo na koncu šolskega leta evalvirati, kaj je od tega, kar smo naredili z izobraževanjem, ostalo, kaj so dobre prakse in kaj si želimo utrditi.«
- »To je ena stvar, dokument, ki ga zapišejo in potem morajo poročati. V tem dokumentu piše tudi, katera zunanja izobraževanja bodo imeli in kako bodo sodelovali.«

- *»Morda bi ob tem izpostavila zavzetost za izobraževanje prek Zooma, ki se je zdaj znatno povečala. Prej so se naši zaposleni veliko udeleževali izobraževanj, ki so bila v sklopu zavoda, izobraževanj izven zavoda pa malce manj. Zdaj je ta porast res velik, kar je pohvalno. Sama bi izpostavila, kaj je po tistem. To je predstavitev zaposlenim po aktivih, na katerih tisto, kar so slišali, delijo z drugimi.«*

Nekateri ravnatelji so izpostavili, da je sodelovanje in skupno učenje strokovnih delavcev **težko ustrezno in objektivno spremljati in vrednotiti**. *»To mora biti iz potrebe, potem je tako, kot rečemo v Prlekiji, da ima neki hasek, neko korist, potem imajo vsi nekaj od tega.«* *»Mislim, da je to tako občutljivo področje, da je to razmeroma težko slediti, ocenjevati, evalvirati. Določena področja ni problem. Letos, ko smo začeli pouk na daljavo, se je veliko učiteljev zelo posluževalo spletnih učilnic, in pri tem zelo hitro vidiš, ali je kaj napredka ali ne. Pri ostalih stvarih je stvar bistveno bolj zapletena in močno subjektivna je ocena, ali se je kaj izboljšalo ali ne, ali je kakovostno ali ne.«*

Ravnatelji ugotavljajo, da se **učinki sodelovanja ne vidijo takoj**. *»Sodelovalno učenje poteka v obliki delavnic, izkustveno, pripravijo se znotraj aktiva, kako bodo to izvajale z otroki, učinki se poznajo po enem letu.«* Nekateri ravnatelji so izpostavili tudi potrebo razmisleka o sodelovanju in spremljanju sodelovanja skupaj s strokovnimi delavci.

Ravnatelji **spremljajo profesionalno učenje in sodelovanje na različne načine**, in sicer:

- **hospitacije** (individualne, kolegialne, tudi medšolske), tako npr. navajajo: *»Medsebojne hospitacije pri nas potekajo že kar ustaljeno. Naučili smo jih dobre konstruktivne kritike. Vedno je bilo vse samo dobro, mi smo pa povedali, da ni vedno vse dobro. Mi smo jih naučili, kako na primeren način povedati, kaj bi lahko izboljšali, in nekaj časa sem jih tudi sama spremljala na medsebojnih hospitacijah in jih učila teh veščin.«* *»Prav tako spremljam hospitacije, redne, individualne ali kolegialne, na katerih smo prisotne.«* *»Pomembni so tudi letni pogovori, na katerih lahko marsikaj vrednotimo, spremljamo, ter samosodelovanje tudi s hospitacijami, ki jih izvajamo.«;*
- **spremljanje medpredmetnih sodelovanj, projektnih sodelovanj**: *»konkretizacija sodelovanja, medpredmetno sodelovanje je pri nas tako, da vsak mora izpeljati vsaj eno, v resnici jih je več«* in *»različni razredni projekti /.../, tega je čedalje več«;*

- **spremljanje načrtovanih aktivnosti profesionalnega učenja v letnem delovnem načrtu in prek drugih komunikacijskih kanalov**, npr. »Imamo razpredelnico, v katero se vpisujejo, kaj so spremljali, kaj so izvedeli, tako da imam spletno zbornico za ves kader. /.../ Že tam lahko vrednotim, kdo se izobražuje in kdo ne.« »Kot ravnateljica vem, da profesionalno sodelujejo prek tega, ker moramo sprejeti individualne letne delovne načrte, in tudi pri tem se vidi. Na ravni šole smo sprejeli interni akt, v katerem smo se skupaj dogovorili, kako kaj ovrednotimo in da imajo po kolektivni pogodbi pet dni za izobraževanje, torej 40 ur, to pomeni, da za 16 ur izobraževanj na leto poskrbi šola, 24 ur pa ostane njim, da se prijavijo na razna izobraževanja prek KATIS-a itn. Ker potrjujem prijave, vidim, da se prijavijo in gredo. Na tak način dobim vpogled v njihovo profesionalno učenje in sodelovanje.«;
- **spremljanje dela aktivov, sestankov in pedagoških konferenc**: »Prisotna sem na nekaterih strokovnih aktivih, enkrat na enem, drugič na drugem. Ne samo jaz, tudi moji pomočniki. Vse tri se po strokovnih aktivih razdelimo, tako da smo prisotne, da začutimo, zaslišimo te njihove odzive, sodelovanja, skupno učenje /.../, ko si izmenjujejo primere dobrih praks.« »Namenoma hospitiram premalo, treba pa je pogledati na drugo stran vrat učilnice, to vidim v timih, na organizacijskih sestankih in na podlagi relacij med posameznimi zaposlenimi.«;
- **spremljanje vključenosti v formalne in neformalne sestanke, študijske skupine ipd.**: »Po točkah imajo napisano, kolikokrat na leto se dobijo. Konkretno imam v mislih strokovni aktiv /.../, kolikokrat na leto ga morajo izvesti – to je trikrat. Enkrat morajo pripraviti kakšno strokovno temo na aktivu, lahko tudi koga povabijo. Na koncu napišejo letno poročilo, seveda vsak aktiv posebej z listo prisotnosti. So pa ti aktivni obvezni, kar smo se dogovorili. To je obveza za vsakega strokovnega sodelavca.«

V večini primerov ravnateljci navajajo, da **podatke o profesionalnem sodelovanju in učenju pridobivajo iz poročil in zapisnikov aktivov, sestankov**, npr.: »Pa še ena stvar, o kateri morajo poročati, da imajo zabeležene svoje zapisnike, to je najbolj osovraženo, pisati zapisnike. Ampak poskušam vedno znova povedati, da kar se je zgodilo, pa ni zapisano, se ni zgodilo. Zapisniki in poročila so zgovorni, kaj naj rečem, tudi uspehi, ki jih kažejo dijaki, so zgovorni. Upam, da to ni samo na plečih enega ali dveh učiteljev, ampak vsega aktivov.« Zbirajo tudi **število izvedenih medsebojnih hospitacij ali medpredmetnih ur, udeležb na izobraževanjih** itd.: »Ker smo se znotraj razvojnega načrta strinjali, da sta medpredmetno povezovanje in timsko poučevanje tisto, kar prinaša dodano vrednost za učenje dijakov, sem spodbudila in rekla, da bom

upoštevala pri redni delovni uspešnosti število medpredmetnih povezav in timskega povezovanja. »Mi imamo medsebojno izobraževanje. Formalno to beleži svetovalna služba, ki je zadolžena za nadzor nad medsebojnim izobraževanjem. Učitelji v mapo zapišejo, kje so bili in kdaj ter kaj jim je bilo najbolj všeč pri izobraževanju. Enako imajo v isti mapi še zapise o ostalih izobraževanjih, ki so jih opravili.«

Ravnatelj v večini primerov analize zbranih podatkov ne opravijo, jih pa po navadi uporabijo za **evalvacijo na koncu šolskega leta**, ko skupaj s strokovnimi delavci pregledajo realizacijo in ugotavljajo razloge, zakaj se določena izobraževanja, sodelovanja, projekti ipd. niso realizirali. Ravnatelj tako poročajo: *»Tako kot je letni delovni načrt za oddelek in dejavnosti, aktivnosti, ki se izvajajo v skupini, imamo tudi del za načrtovana izobraževanja, ki jih vzgojiteljica načrtuje zase. Velika večina je skupnih, so pa tudi individualna. Potem pa tudi napišejo, na katerih področjih si želijo, da bi se udeležile izobraževanj v bližnji prihodnosti. Vse to na koncu šolskega leta evalviramo, če se da, pa že med letom, z letnimi pogovori. Vsi si želimo, da bi bili letni pogovori v ravno pravem času, pa niso. Včasih pridejo malo prekmalu, včasih malo prepozno. Velikokrat se pa izide. To na letnih pogovorih tudi ovrednotimo in to upoštevamo.«* Prav tako **podatke uporabijo pri ocenjevanju redne delovne uspešnosti ali oblikovanju letne ocene strokovnih delavcev**. Tako npr. ravnatelj pravi, da izvajajo *»hospitacije, redne, individualne, kolegialne /.../, potem spodbujam vodje enot, da se redna delovna uspešnost vrednoti mesečno«*. Poleg tega so posamezni ravnatelj izpostavili še, da so **nekateri zapisniki aktivov in medsebojnih hospitacij ali medpredmetnih ur lahko tudi vir podatkov o tem, kakšno je sodelovanje**, tako poročajo, da *»to spremljam in vidim učinek – eno so poročila, v katerih pripravi vsak svoj načrt izobraževanja in ob koncu leta ga tudi odda, vsako leto je poročilo daljše od načrtovanega«* ter da morajo zaposleni konec leta *»pripraviti poročilo o tem, na katera izobraževanja so šli tisto leto in kaj od tega so uspeli implementirati v svoje delo. Ni nujno, da je vse povezano s poukom. Lahko je tudi povezano s kakšnim drugim aspektom v šoli. Torej kaj od tega mu je uspelo implementirati.«*

Večina ravnateljev bolj kot o sistematičnem spremljanju govori o **»občutku«** **zaznave, da so določena izobraževanja, sodelovanja uspešna, učinkovita**, npr. *»posebnih kriterijev pri tem nimam izdelanih. Najboljši pokazatelj, da strokovni delavci med seboj sodelujejo, je njihova povratna informacija. To da povedo, da jim ta način dela ustreza, da imajo podporo, pomoč sodelavcev, pa tudi mojo pomoč, in si tega želijo še. /.../ To je zame najboljši pokazatelj, da smo uspešni in da dobro delujemo«* in da se *»vsakodnevno vidi, kako sodelujejo med*

*seboj v enoti, z izmenjavami dobrih praks, v vsebinah, če kakšna pride navdušena z izobraževanja». Ob tem je že sama **zaznava konstruktivnih razprav in sodelovanja zelo pomembna**. Ravnatelj npr. poročajo: »Pomembno je, da so nekatere medsebojne hospitacije take, da po hospitacijah vodijo konstruktivne razprave. Naloga strokovnih delavcev je, da izvedejo hospitacije in jih vpišejo, na ta način imamo pregled nad sodelovanjem, nad tem, kdo je izpeljal in koliko.« Hkrati ob tem ravnatelj poročajo, da zaznavajo **različno stopnjo sodelovanja med strokovnimi delavci**: »Kako dobro sodelujejo ... Da, zelo različno. Eni zelo intenzivno, drugi daleč nadpovprečno, nekateri pa zelo malo. Ljudje smo različni, in ravnatelj imamo pomembno vlogo, kako to uskladiti in narediti, da sodelujejo tisti, ki malo težje stopijo skupaj.«*

4 Zaključek

Zaključimo lahko, da slovenski ravnatelj in strokovni delavci v visokem deležu ocenjujejo, da redno spremljajo in vrednotijo profesionalno učenje in sodelovanje strokovnih delavcev, da strokovne delavce spodbujajo, da skupaj spremljajo in vrednotijo učinke profesionalnega sodelovanja za spreminjanje prakse učenja in poučevanja, da skupaj redno samoevalvirajo doseganje ciljev na področju učenja in poučevanja, pa tudi da zbrane podatke o sodelovanju in učenju uporabljajo pri svojem vodenju in organizaciji dela.

Iz fokusnih skupin lahko povzamemo, da ravnatelj profesionalno učenje in sodelovanje spremljajo in vrednotijo na različne načine, z različnim namenom in na podlagi uporabe različnih podatkov. Poudarjajo, da je profesionalno sodelovanje in skupno učenje strokovnih delavcev težko ustrezno in objektivno spremljati in vrednotiti ter da se učinki sodelovanja ne vidijo takoj. Praviloma ravnatelj tudi nimajo izdelanih posebnih kriterijev glede sodelovanja in skupnega učenja strokovnih delavcev.

Ob koncu prispevka je potrebno izpostaviti, da so udeleženci v raziskavi (ravnatelj in strokovni delavci) prakso spremljanja in vrednotenja profesionalnega učenja in sodelovanja ocenjevali sami (samoocena), kar je omejitve raziskave. Ne glede na to ali morda prav za to ocenjujemo, da je potrebno v prihodnosti spremljanju in vrednotenju profesionalnega učenja nameniti več pozornosti, zato smo v **Smernicah za vodenje in prakso profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev in ravnateljev** (glej Brejc in ostali 2022, stran 82, smernica 4) izpostavili, da naj ravnatelj sistematično in sodelovalno spremlja in vrednoti profesionalno učenje in sodelovanje strokovnih delavcev, pri čemer:

- v razvojnih usmeritvah kot enega od ciljev skupaj s strokovnimi delavci opredeli *krepitev profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev*, pri čemer konkretno opredelijo namen in cilje v posameznem šolskem letu;
- skladno z razvojnimi usmeritvami in prednostnimi cilji ter načrtovanimi (ne)formalnimi oblikami profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev spremlja in vrednoti:
 - realizacijo načrtovanih oblik profesionalnega učenja in sodelovanja (npr. pogostost, razširjenost, raznolikost) in njihovo ustreznost/prijemnost za doseganje zastavljenih ciljev na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda;
 - rezultate profesionalnega učenja in sodelovanja na ravni strokovnih delavcev (npr. število in pogostost vključevanja, ocena zadovoljstva strokovnih delavcev z različnimi oblikami profesionalnega učenja in sodelovanja, pripravljenost za sodelovanje in skupno učenje, proaktivnost, razvoj novih znanj, pristopov učenja in poučevanja);
 - rezultate profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev v učnem procesu in posredno pri dosežkih učencev (npr. dejanska uporaba novih znanj, pristopov, gradiv v učnem procesu, odzivi učencev, kakovost dosežkov učencev);
- uporablja različne (ne)formalne metode in pristope (npr. hospitacije, individualne pogovore, anketne vprašalnike, neformalno z udeležbo na sestankih različnih skupin) in pri tem smiselno uporablja tudi informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (npr. virtualne hospitacije);
- pridobljene kvantitativne in kvalitativne podatke uporablja za nadaljnje načrtovanje oblik in vsebin profesionalnega učenja in sodelovanja v vzgojno-izobraževalnem zavodu in izven njega;
- strokovne delavce opolnomoči za kritično vrednotenje lastnega dela z refleksijo (npr. samorefleksija, kolegialne hospitacije, vzajemno svetovanje, kritično prijateljevanje, konstruktivna povratna informacija, listovnik, učni dnevnik, coaching).

5 Literatura

- Brejc, M., A. Mlekuž in M. Zavašnik. 2022. *Vodenje in praksa profesionalnega učenja in sodelovanja v vrtcih in šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: Vodenje in praksa profesionalnega učenja in sodelovanja v vrtcih in šolah - Zavod RS za šolstvo (zrss.si)
- Brejc, M. in ostali. 2019. *Vodenje vrtcev in šol. Zbirka Kakovost v vrtcih in šolah 5*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Bubb, S. in P. Earley. 2007. *Leading and Managing Continuing Professional Development*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bubb, S. 2013. »Vodenje profesionalnega razvoja«. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 11 (3): 15–30.
- Darling-Hammond, L., M. E. Hyler in M. Gardner. 2017. *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Earley, P. in V. Porritt (ur). 2009. *Effective Practice in Continuing Professional Development: Lessons from Schools*. London: Institute of Education and TDA.
- Erčulj, J. 2014. »Vodenje za učenje: ravnateljeva vloga v profesionalnem razvoju strokovnih delavcev«. *Sodobna pedagogika*, 65 (131): 82–100.
- Erčulj, J. in B. Vodopivec. 2017. »Načrtovanje profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v osnovnih šolah«. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 38 (3): 37–52.
- Guskey, T. 2002. »Professional Development and Teacher Change«. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 8 (3): 381–391.
- Japelj Pavešić, B., M. Zavašnik, T. Ažman in A. Mlekuž (ur.). 2019. *Vseživljenjsko učenje učiteljev in ravnateljev. Izsledki mednarodne raziskave poučevanja in učenja TALIS 2018*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kools, M. in L. Stoll. 2016. *What Makes a School a Learning Organisation?* OECD Education Working Papers, No. 137. Paris: OECD Publishing.
- Krapše, T. in ostali. 2019. *Profesionalno učenje in delovanje učiteljev. Zbirka Kakovost v vrtcih in šolah 3*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- OECD. 2009. *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS*. Pariz: OECD.
- Opfer, V. D. in D. Pedder. 2011. »Conceptualizing Teacher Professional Learning«. *Review of Educational Research*, 81 (3): 376–407.
- Shavard, G. 2021. »From school improvement to student cases: teacher collaborative work as a context for professional development«. *Professional Development in Education*; v pripravi za tisk.

- Sims, S. in H. Fletcher-Wood. 2021. »Identifying the characteristics of effective teacher professional development: a critical review«. *School Effectiveness and School Improvement*, 32 (1): 47–63.
- Špital, M. in E. Boštjančič. 2019. »Sistematičen pristop k merjenju učinkovitosti izobraževanja zaposlenih: prenos Kirkpatrickovega modela v prakso.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 43 (2): 25-38.
- Timperley, H., A. Wilson, H. Barrar in I. Fung. 2008. *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington, NZ: Ministry of Education and University of Auckland.
- Zavašnik, M., A. Lenc, U. Slapšak in U. Šraj. 2020. *Vodenje in učinki mednarodnega sodelovanja kot aktivnosti profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja. Dostopno na: Studija_Vodenje-in-ucinki-mednarodnega-sodelovanja_SLO-ponatis_13-8-20.pdf (cmepius.si)
- Zeggelaar, A., M. Vermeulen in W. Jochems. 2022. »Evaluating effective professional development.« *Professional Development in Education*, 48 (5): 806–826.