



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

XLVI

2015

1

Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

# vzgoja izobraževanje

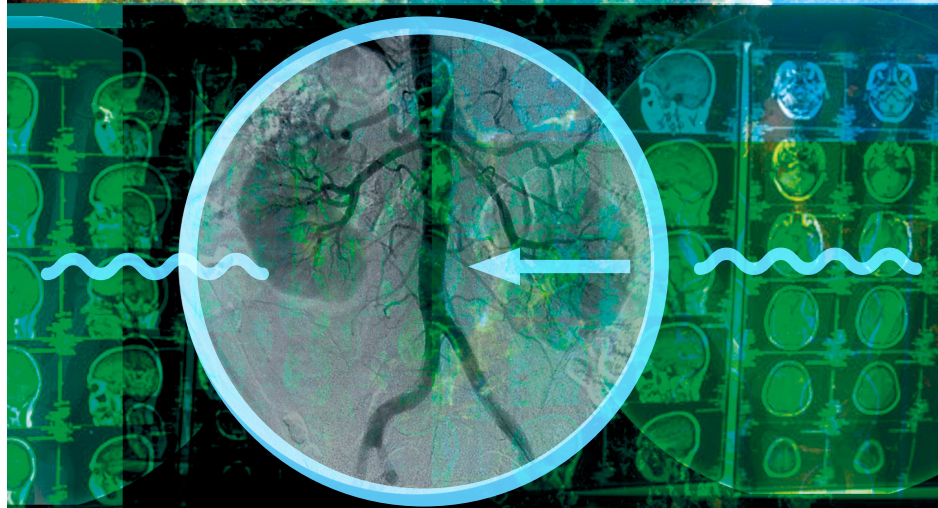
Kako se učijo učitelji:  
(video)povratna  
informacija kot  
spodbuda za učiteljev  
profesionalni razvoj

Timsko delo pedagoških  
delavcev kot proces  
intenzivnega učenja

Mreže učečih se šol  
in vrtcev ter osem  
vzvodov za spreminjanje  
v teoriji in praksi

Ravnateljski certifikat  
kot spodbuda  
za učenje ravnateljev

Medšolske hospitacije  
kot priložnost za učenje  
učiteljev





## UVODNIK

Dr. Justina Erčulj  
Kako se učijo učitelji – enaindvajset let kasneje #3

## KOLUMNA

Dr. Zora Rutar Ilc  
Učenje učiteljev skozi vključevanje v razvojne projekte #5

## RAZPRAVE

Ddr. Barica Marentič Požarnik, dr. Andreja Lavrič  
Kako se učijo učitelji: (video)povratna informacija kot spodbuda za učiteljev profesionalni razvoj #7

Dr. Alenka Polak  
Timsko delo pedagoških delavcev kot proces intenzivnega učenja #16

Mag. Andreja Oder Grabner  
Ravnateljevo načrtovanje nadaljnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev #22

## ANALIZE IN PRIKAZI

Mag. Polona Peček  
Mreže učečih se šol in vrtcev ter osem vzvodov za spreminjanje v teoriji in praksi #30

Dr. Justina Erčulj, mag. Peter Markič  
Ravnateljski certifikat kot spodbuda za učenje ravnateljev #35

Mag. Breda Forjanič  
Kolegialne hospitacije kot oblika profesionalnega razvoja v vrtcu #39

Andreja Ahčin  
Poti profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v srednji šoli Biotehniškega centra Naklo #44

Dr. Justina Erčulj, Metka Debeljak, mag. Ciril Dominko, Jelena Keršnik, mag. Karla Krajnik, mag. Majda Vehovec  
Medšolske hospitacije kot priložnost za učenje učiteljev #52

## EDITORIAL

How Teachers Learn – Twenty-One Years Later #3

## COLUMN

Teachers' Learning through Participation in Developmental Projects #5

## PAPERS

How Teachers Learn: (Video)Feedback as Motivation for Teachers' Professional Development #7

Teachers' Team Work as a Process of Intensive Learning #16

Head Teacher's Planning of Teachers' Professional Development #22

## ANALYSES AND PRESENTATIONS

Networks of Learning Schools and Kindergartens and Eight Forces for Change in Theory and Practice #30

Headship Certificate as Motivation for Head Teachers' Learning #35

Peer Observations as a Way of Professional Development in Kindergartens #39

Ways of Teachers' Professional Development in the Secondary School of Biotechnical Centre Naklo #44

Inter-School Peer Observations as Opportunities for Teachers' Learning #52

## NOVOSTI IN IZKUŠNJE

Dr. Melita Puklek Levpušček  
Izobraževanje za učiteljski poklic na Filozofski fakulteti  
v Ljubljani #59

Zdenka Varl  
Sodelovalno učenje in sodelovalna kultura na Tehniški  
gimnaziji Šolskega centra Kranj #60

## OCENE IN INFORMACIJE

Mag. Andreja Lenc  
Izobraževanje in usposabljanje pedagoškega osebja  
v programu Erasmus+ #61

Ddr. Barica Marentič Požarnik  
Recenzija knjige *Ustvarjam, torej sem* #62

Saša Premk  
Novosti v knjižnici #64

## NOVELTIES AND EXPERIENCES

Education for Teaching Profession at the Faculty of Arts  
in Ljubljana #59

Collaborative Learning and Collaborative Culture at the  
Specialist Grammar School of School Centre Kranj #60

## REVIEWS AND INFORMATION

Education and Training of Teaching Staff in Erasmus+  
Programme #61

Book Review of *I Create Therefore I am* #62

New Editions in the Library #64

Dr. Justina Erčulj, Šola za ravnatelje, gostujoča urednica

## KAKO SE UČIJO UČITELJI – ENAINDVAJSET LET KASNEJE

Pred enaindvajsetimi leti je ddr. Barica Marentič Požarnik prav v tej reviji objavila članek Kako se učijo učitelji. Ob razpravi o razmerju med teorijo in prakso pri izobraževanju bodočih učiteljev avtorica namenja posebno pozornost profesionalnemu razvoju od novinca do eksperta v petih fazah po Berlinerju (v Marentič Požarnik, 1992: 14), ki se razlikujejo glede na stopnjo analitičnosti oziroma intuitivnosti posameznih procesov. Če je novinec v svojih ravnanjih še tog in začetnik počasi začne razlikovati, kdaj je določeno »pravilo« uporabno, usposobljeni učitelj zna vzpostaviti zvezo med cilji in sredstvi, osredotoča se na bistveno in se odgovorno odloča. Uspešen učitelj dojema situacijo v razredu holistično, učitelj ekspert pa dojema situacije intuitivno in lahko sprejema prave odločitve brez posebnega razmišljanja, a še vedno racionalno, posebej, ko gre za netipične okoliščine.

Menim, da se opisani »tok« profesionalnega razvoja ni bistveno spremenil, zagotovo pa so se spremenile okoliščine, v katerih učitelji opravljajo svoje delo. Ko udeležence različnih programov usposabljanja vprašam, katere spremembe so najbolj vplivale na njihovo delo, se mi zdi, da se seznam vsako leto nekoliko podaljša. Med najpomembnejše uvrščajo vse vrste prenove kurikulumov, več timskega dela med strokovnimi delavci, močnejšo vlogo staršev, razmah IKT, odpiranje šol v slovenski in mednarodni prostor, multikulturalnost učencev ter spreminjanje splošnih družbenih razmer, ki jih zaznamujejo vedno večje socialne razlike in prevladovanje potrošniške miselnosti. Ob aktualnih spremembah se seznam še poveča. Izzivov tako učiteljem novincem kot učiteljem ekspertom vsekakor ne manjka, vprašanje pa je, ali imajo dovolj znanja in potrebnih spretnosti, da se z njimi lahko kompetentno soočajo. Gre tudi za vprašanja o razmerju med teorijo in prakso ter med formalnim izobraževanjem in vseživljenjskim profesionalnim razvojem. Razlogov za (ponovno) tematsko številko o učenju učiteljev je torej več kot dovolj, kljub temu da je prav v vsaki številki vsaj kak članek, ki se posredno ali neposredno povezuje s profesionalnim razvojem.

Pri snovanju revije nas je vodilo prepričanje, da učitelj gradi svoj profesionalizem na vsej svoji karierni poti, saj učiteljski poklic ni le »hoditi v službo«, ampak opravljati pomembno poslanstvo. S svojo osebnostjo, širokim znanjem in z modrostjo prakse učitelji pomembno vplivajo na to, kakšen odnos do učenja bodo imeli naši prihodnji rodovi. Že vzgojiteljice lahko najmlajšim otrokom učenje predstavijo kot nekaj zanimivega, zabavnega in vznemirljivega. Njihovo poslanstvo se nadaljuje v osnovnih in srednjih šolah, ko učitelji postavljajo pred mlade naloge, ki jim pomenijo izziv, spodbujajo ustvarjalnost in inovativnost, hkrati pa jih pripravljajo za učenje zahtevnih vsebin. Prav zaradi tako pomembne vloge se morajo učitelji tudi sami nenehno učiti. Možnosti za to so številne. Že zdavnaj smo namreč presegli miselnost, da se učitelji profesionalno razvijajo le takrat, ko gredo na seminar ali ko pride mednje zunanji strokovnjak. V mislih imam številne projekte, tudi mednarodne, mentorstvo, ravnateljve in kolegialne hospitacije, strokovne razprave, timsko delo, predstavitve dobre prakse, pisanje strokovnih člankov in še kaj bi lahko naštel. O podobnih priložnostih obširneje piše Zora Rutar Ilc v tokratni kolumni.

Nekateri učitelji in ravnatelji nam z nekoliko grenkobe povedo, da so morali nekatere oblike v zadnjih letih okrepiti tudi zato, ker imajo manj denarja, a ugotavljajo, da so dostikrat bolj učinkovite kot obiski seminarjev. Še na eno pomembno prednost t. i. notranjih oblik profesionalnega razvoja (npr. hospitacije, strokovne razprave) bi rada opozorila. Ko dobijo učitelji priložnost za izmenjavo izkušenj in pogledov, se v šolah oblikujejo skupnosti strokovnjakov, ki jih odlikujejo kultura sodelovanja, skupna vizija učenja, medsebojna podpora, sodelovanje in nenehno učenje.

Skrb za profesionalni razvoj je sicer odgovornost vsakega posameznika, ki mu profesionalna odgovornost narekuje nenehno izboljševati svoje delo in s tem zagotavljati, da

učenci dobijo najboljše. Vendar za to učitelji potrebujejo ustrezne spodbude in pogoje. Vloga ravnatelja je pri tem ključna. Načrtovati in voditi mora profesionalni razvoj, zagotavljati čas in potrebna sredstva, predvsem pa ustvariti kulturo, v kateri se ceni učenje in išče znanje na različne načine, tudi skupaj z učenci. Posebej bi rada poudarila moč ravnateljevega vzora, ki se kaže v tem, kako in koliko ravnatelj poudarja pomen učenja in profesionalnega razvoja pri sebi in pri svojih sodelavcih.

Številko začinjamo s tremi prispevki, ki so nekoliko bolj teoretični. Barica Marentič Požarnik se tokrat s soavtorico Andrejo Lavrič ponovno loteva večnega izziva odnosa med teorijo in prakso pri izobraževanju in usposabljanju učiteljev. Poudarita pomen izkustvenega učenja, sprotne povratne informacije in refleksije, kamor umestita izkušnje z videozapisi povratnih informacij pri študentih pedagogike in v poletni šoli iz visokošolske didaktike. Ugotavljata, da je povratna informacija še vedno premalo uveljavljena v profesionalnem razvoju, zato upamo, da bo članek na tej poti spodbudil vse, ki se ukvarjamo s tem področjem. Alenka Polak predstavlja razsežnosti timskega dela učiteljev, in sicer deklarativno, proceduralno, strateško, izkušnjsko in (meta)refleksivno učenje, kar pomembno prispeva k njihovemu profesionalnemu razvoju. Teoretična izhodišča ilustrira s primeri refleksivnih zapisov o učenju ob timskem delu, ki potrjujejo, da se učitelji tako res intenzivno učijo. Prvi sklop zaključujemo s predstavitev raziskave o ravnateljevem načrtovanju profesionalnega razvoja v slovenskih osnovnih šolah. Andreja Oder Grabner ugotavlja, da se ravnatelji zavedajo pomena profesionalnega razvoja in njegovega vpliva na kakovost poučevanja in učenja. Prav tako vedo, da je treba povezoovati razvoj posameznikov in razvoj šole, vendar premalo izkoriščajo različne notranje možnosti organizacije.

V naslednji sklop, Analize in prikazi, smo uvrstili pet predstavitev dobre prakse, tri iz programov za usposabljanje in dva iz prakse v zavodih. Šola za ravnatelje že več kot 15 let izvaja Mreže učečih se šol in delo v njih smo predstavili tudi že v tej reviji. Tokrat jih je Polona Peček povezala z osmimi vzvodi spreminjanja, ki nakazujejo različne vidike učenja učiteljev, na primer sodelovanje, razvijanje kulture učenja in evalvacije ter povezovanje. Seveda pa je spreminjanje vedno del učenja oziroma kar učenje samo po sebi, tako da Mreže učečih se šol predstavljajo uspešen primer organizacijskega učenja. Ker imajo pri vseh oblikah učenja v šolah pomembno vlogo ravnatelji, se nam je zdelo smiselno, da predstavimo tudi enega od programov za njihov profesionalni razvoj. Justina Erčulj in Peter Markič sta s sodelavci razvila enoletno usposabljanje za izkušene ravnatelje, Ravnateljski certifikat. Ravnatelji ga pridobijo tako, da sistematično načrtujejo in uresničujejo svoj profesionalni razvoj, ga povezujejo s svojim preteklim delovanjem in z nekaterimi svežimi oblikami, na primer s senčenjem. Hkrati krepijo svojo vlogo pri vodenju profesionalnega razvoja v svojih zavodih, ki jo ob obilici preostalih nalog včasih kar malo zanemarijo. V refleksijah, ki jih zapišejo ob koncu programa, so povedali, da se zavedajo, kako pomembna sta njihov zgled in ozaveščanje sodelavcev o pomenu profesionalnega razvoja za njihovo delo. Breda Forjanič in Andreja Ahčin sta predstavili, kako to vlogo uresničujeta v svojih okoljih. V članku Poti profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v srednji šoli Biotehniškega centra Naklo spoznamo, kako spodbujajo in uresničujejo profesionalni razvoj skozi vso učiteljevo kariero, medtem ko Breda Forjanič predstavlja, kako s pomočjo ravnateljčin in kolegalnih hospitacij gradijo učečo se skupnost. Kolegalne oziroma medsebojne hospitacije so tudi osrednja tema zadnjega prispevka v tej rubriki. Avtorji so v treh letih skupnega dela uspeli z medsebojnimi hospitacijami povezati učitelje osnovnih in srednjih šol. Ob vzajemnem učenju so odkrili izzive prehoda iz osnovne v srednjo šolo, ki jih bodo reševali v skupnih strokovnih razpravah še naprej.

Zadnji del smo namenili predstavitvi izobraževanja za učiteljski poklic avtorice Melite Puklek Levpušček in razmišljanju ravnateljice Zdenke Varl o tem, kako je prenova srednješolskih programov spodbudila povezovanje učiteljev ter njihovo kolegalno učenje.

V enaindvajsetih letih je prišlo na področju profesionalnega razvoja do številnih premikov: več je timskega dela med učitelji, bolj se povezujejo v šolah in med šolami, ravnatelji se močneje zavedajo, da samo dobro usposobljeni učitelji lahko pripravijo kakovostne pogoje za učenje učencev. Nekaj tega smo zbrali v naši reviji. Ko boste prebrali članke, razpravljajte o njih s sodelavci, morda lahko kaj od predstavljenega preizkusite tudi v svoji šoli. Izkoristite jo torej za svoj profesionalni razvoj. Temu je navsezadnje tudi namenjena.

LITERA

Marentič  
Kako se  
in izobra  
str. 13–15

Dr. Zora Rutar Ilc, Zavod RS za šolstvo

## UČENJE UČITELJEV SKOZI VKLJUČEVANJE V RAZVOJNE PROJEKTE

Ko govorimo o učenju učiteljev, največkrat spontano pomislimo na dodiplomsko izobraževanje, na stalno strokovno usposabljanje oz. seminarje ter morda še na študijske skupine in usposabljanja za pripravo maturitetnih nalog in nalog za Nacionalno preverjanje znanja. V zadnjem času so vse pogostejši vir navdiha in učenja za učitelje tudi študijski obiski v tujini.

Več kot 20 let je v slovenskem šolstvu kot legitimen in zelo cenjen način učenja in raziskovanja uveljavljeno tudi akcijsko raziskovanje. Po načelih akcijskega raziskovanja, ki je zajelo zainteresirane skupine učiteljev na šolah, so v bližnji preteklosti potekali številni projekti, med drugim npr. na Zavodu RS za šolstvo tako potekajo inovacijski projekti, na Šoli za ravnatelje pa Mreže učečih se šol. Akcijsko raziskovanje je še posebej dragoceno, ker prepleta sodelovalno učenje učiteljev in razvoj: učitelji v koordiniranih timih po načelih akcijskega raziskovanja iščejo rešitve za različne problemske situacije oz. odgovore na raziskovalna vprašanja. Skozi ta proces se hkrati učijo in prihajajo do razvojnih rešitev, ki jim sledi akcija.

Kot odličen vir kolegialnega podpiranja in učenja se je v zadnjih letih izkazalo tudi mreženje šol in učiteljev ob pomembnih projektih in drugih izzivih. Tako se je že uvajanje devetletke v veliki meri naslonilo na mreže mentorskih šol in učiteljev, mentorski učitelji pa so bili v odločilno pomoč tudi pri posodabljanju gimnazij. Učenje učiteljev drug od drugega, ob primerih, mentoriranju, izmenjavi izkušenj in ponekod tudi ob kolegialnih hospitacijah, je pri učiteljih še posebej priljubljen način učenja in mreženja. Mentorski učitelji so bili pogosto tudi v vlogi raziskovalcev in »razvojnikov«, ne le »mentorjev«. Tudi za učitelje namreč velja, da lahko najbolj prepričljivo zastopajo in spodbujajo tisto, do česar so prišli sami, z lastno (pre)izkušnjo.

Prav zato lahko kot odlično priložnost za učenje in strokovni razvoj učiteljev prepoznamo tudi razvojne projekte: tako tiste, ki jih organizirajo šole<sup>1</sup> same, kot tudi tiste, v katere učitelje in šole k sodelovanju vabimo različne institucije, npr. Zavod RS za šolstvo, Center za poklicno izobraževanje, Šola za ravnatelje, pa tudi fakultete. Ti projekti so vir učenja tako za učitelje oz. običajno za razvojne timе šol, ki nato širijo spremembe na svojih

šolah, kot za njihove kolege, ki so udeleženi v teh procesih. V okviru večletnih ESS-projektov Posodobitev gimnazij in Posodobitev kurikula na osnovnih šolah in gimnazijah, ki jih je skupaj s šolami izvajal Zavod RS za šolstvo, je bil izjemno pomemben poudarek prav na tem, da se spremembe prek timov prenaša na celotne učiteljske zборе.

S to prakso smo začeli v ESS-projektu Posodobitev gimnazije, ko smo – upoštevaje načela opolnomočenja učiteljev in šol, učeče se skupnosti, lastništva nad spremembami (angl. *ownership*), razporejenega vodenja (angl. *distributed leadership*) in polne vključenosti itd. – pričeli s šolami, vključenimi v projekt, delati na drugačen način kot do tedaj. Namesto sistema »kurirjev« in »informerjev«, ki bi naše vnaprej izdelane cilje in priporočene aktivnosti prenašali v svoje učiteljske zборе, ti pa bi jih izvrševali po naših priporočilih in navodilih, smo na šolah spodbudili ustanavljanje šolskih razvojnih timov, ki so postali »spodbujevalci sprememb« (angl. *change agents*). Naša srečanja z njimi so bila zasnovana po razvojnih korakih in podprta z metodami, ki so jih člani ŠRT-jev – na osnovi svoje izkušnje – po lastni presoji in zamislih – izpeljali in svojih »domačih« okoljih.

Sami razvojni koraki so bili sicer vnaprej strukturirani v skladu s teorijo (in izkušnjami) vpeljevanja sprememb. Člane ŠRT-jev smo usposabljali za to, da bi jih »znali« izpeljati v lastnem kolektivu z namenom opolnomočenja za to, da po preizkušenih razvojnih korakih sam(i) prihaja(jo) do lastnih vsebinskih rešitev. Razvojni koraki, za katere so se ŠRT-ji pripravljali, so bili med drugim: »priprava« terena za vpeljevanje sprememb, izvajanje in soočanje prepričanj (»filozofij«) učiteljev o znanju, učenju in poučevanju ter o kakovosti, uzaveščanje in osmišljanje lastne profesionalne vloge, soočanje in utemeljevanje prepričanj o (ne)potrebnosti sprememb, analiza stanja in potreb, merjenje klime, opredeljevanje in določanje razvojnih prioritet, priprava (akcijskega) načrta za njihovo doseganje (vključno s »pametnim« opredeljevanjem ciljev – SMART), delo z odpori in strategije opogumljanja ter praznovanja, podpiranje aktivnosti in akcijske naravnosti, refleksija in evalvacija ter načrtovanje vzdrževanja in nadgradnje doseženega.

TURA

<sup>1</sup> Požarnik, B. (1993).

učijo učitelji. Vzgoja izobraževanje, let. 24, št. 1, 2012, 5. Pri tem mislimo na šolske razvojne projekte, pri katerih se del učiteljskega zbora ali celoten učiteljski zbor sistematično in strateško poveže za doseganje pomembnih prečnih (kroskurikularnih) ciljev na ravni šole ali na posameznih ravneh (in ne na t. i. šolske projekte in ekskurzije, kjer sicer tudi sodeluje več učiteljev in so za učenje privlačni in relevantni, vendar pa ne prispevajo nujno k sistematičnemu razvoju). Npr.: vpeljevanje kompetence kritičnega mišljenja ali učenja učenja na ravni šole (ali aktiva ali pa po letnikih), krepitev naravoslovne kompetence s sistematično akcijo vpeljevanja aktivnih oblik in metod dela, razvijanje IKT-kompetence, vpeljevanje kurikularnih povezav, ki vključujejo poudarjeno uporabo jezika stroke, vpeljevanje fleksibilnega predmetnika v podporo integriranemu kurikulu itd.

Z naše strani so bili timi torej podprti predvsem z »metodološke« oz. »strateške« plati, vsebinsko pa smo se vse bolj »odmikali«. Za tiste razvojne prioritete, ki so zadevale vse gimnazije (npr. medpredmetno oz. kurikularno povezovanje ter timsko poučevanje), smo sicer pripravili metodološka in strateška izhodišča, ki pa so jih šole prilagajale svojim zmožnostim in potrebam, kasneje pa smo šole oz. time v vse večji meri spodbujali tudi k opredeljevanju in udeležanju lastnih razvojnih prioritet (in projektov na ravni šol).

Tovrstni projektni pristop je učitelje naslavljajal na način, ki je presejal njihove običajne izkušnje: v njih so začeli prevzemati čisto nove vloge in izgrajevati novo profesionalno identiteto. Ti razvojni projekti namreč od učiteljev »terjajo«, da presežejo vlogo predmetnih strokovnjakov in postanejo spodbujevalci sprememb na lastnih šolah na t. i. prečnih, kroskurikularnih izzivih, kot so npr.: vpeljevanje medpredmetnih in kurikularnih povezav na ravni šole, vpeljevanje modelov in strategij timskega poučevanja na ravni šole, bralna pismenost, učenje učenja, kritično mišljenje, e-pismenost, filmska pismenost, uporaba strokovnega jezika pri pouku ipd.

Značilno za delovanje učiteljev v teh projektih je, da prevzemajo odgovornost za spodbujanje in koordiniranje razvojnih aktivnosti na ravni šole. V ta namen so se torej usposabljali tako za organiziranje in koordiniranje tovrstnih razvojnih aktivnosti na ravni šole kot za samo vsebino teh kroskurikularno zastavljenih akcij.

S tem so pridobivali »generične« in »prenosljive« večšine moderiranja skupinskih procesov in usvajali strategije vpeljevanja sprememb, s čimer so se vse bolj razvijali v t. i. »spodbujevalce sprememb« (angl. *change agents*). Prvič so se znašli v vlogi glasnikov sprememb in organizatorjev aktivnosti na ravni šole, ne več na ravni svojega predmeta. Učili so se prepoznavati odpore svojih kolegov

in ravnanja z njimi, učili pa so se tudi postopnosti vpeljevanja sprememb, sodelovanja pri nadpredmetnih izzivih in sistemskega mišljenja (mišljenja o tem, kaj želimo kot šola doseči, kako se odzivamo glede na nacionalne prioritete, kaj je lahko naša dodana vrednost).

In prav s temi timi smo v zadnji fazi sodelovanja preizkusili še en način učenja, in sicer timski coaching, kolegialni coaching in »samocoaching«. O tem pristopu in njegovi uporabi v šolstvu smo obširno pisali v prvi lanski (dvojni) številki revije. Na tem mestu zato izpostavimo le to, da je timski coaching proces učenja tima (s pomočjo zunanjega strokovnjaka), ki vključuje osvetljevanje tega, kaj se jim dogaja, opredeljevanje, kaj želijo (doseči, spremeniti, izpeljati), uzaveščanje in mobiliziranje virov in načrtovanje aktivnosti. S pomočjo večšin in načel kolegialnega coachinga (kot so vzpostavljanje zaupanja, intenzivno spremljanje, aktivno poslušanje, zastavljanje vprašanj, ki sogovorniku pomagajo k osvetljevanju položaja, iskanju rešitev, zastavljanju ciljev ter aktiviranju) pa učitelji naredijo še korak naprej in drug drugega podpirajo na učinkovit način, ki presega običajno pritoževanje, obtoževanje in vrtenje v krogu; timi pa te večšine lahko uporabijo tudi pri svojem delu, tako da sami podpirajo lastni proces raziskovanja in delovanja, ne da bi potrebovali pomoč zunanjega strokovnjaka. Veščine coachinga lahko odločilno obogatijo tudi kolegialne hospitacije, ki jih izpostavljamo kot še en nena-domestljiv vir vzajemnega učenja in bogatenja učiteljev. Z vprašanji, usmerjenimi v ključna področja učiteljevega delovanja, se lahko kolega v naklonjenem in varnem ozračju podpreta tako za globlje uvide kot morebitne premike oz. spremembe.

Naj sklenemo prav s to ugotovitvijo: najbolj učinkovito in prepričljivo je tisto učenje (tako učencev kot tudi učiteljev oz. kogar koli), ki prinaša spremembo.



Dr. Barica Marentič Požarnik, zaslužna profesorica Univerze v Ljubljani  
Dr. Andreja Lavrič, Ministrstvo za obrambo

## KAKO SE UČIJO UČITELJI: (VIDEO)POVRATNA INFORMACIJA KOT SPODBUDA ZA UČITELJEV PROFESIONALNI RAZVOJ

### ODNOS MED TEORIJO IN PRAKSO – VEČEN IZZIV V IZOBRAŽEVANJU UČITELJEV

V sistem, programe in metode izobraževanja in izpopolnjevanja učiteljev so vgrajene bolj ali manj jasno izražene predpostavke o tem, »kako se učijo učitelji«, kaj vse prispeva k oblikovanju dobrega učitelja. Med najpomembnejšimi so tiste, ki zadevajo odnos med teorijo in prakso. Če poenostavimo, lahko te predpostavke in modele izobraževanja, ki temelje na njih, shematično razdelimo v tri skupine. Prvi – »iz teorije v prakso« sloni na domnevi, da potrebuje prihodnji učitelj najprej določeno količino teoretičnega znanja tako iz vsebin predmetov, ki jih bo poučeval, kot tudi iz splošnih pedagoško psiholoških (lahko tudi filozofskih, socioloških in drugih disciplin) ter iz predmetnih didaktik. Potem šele sledi nekaj praktičnih izkušenj (količina zelo niha od ene do druge institucije) – vse od vaj, hospitacij, nastopov do nadzorovanega samostojnega poučevanja ob predvidevanju, da bo pri tem strnil in uporabil prej pridobljeno teoretično znanje. Ta model je v okviru univerzitetnega študija še vedno dokaj razširjen in utrjen proti spremembam; Elliot (1991, cit. po Marentič Požarnik, 1993) ga označuje kot model tehnične racionalnosti ali »platonsko racionalistični pogled«, Korthagen pa ga imenuje »deduktivni pristop« (Korthagen, 2009) in ga duhovito primerja z izobraževanjem ladijskih kapitanov, ki bi bili najprej deležni izobraževanja iz vrste strokovnoteoretičnih predmetov iz navigacije, potem pa bi jim kar zaupali krmarjenje ladje. Pri drugem – lahko bi ga imenovali »vajeniški« ali praktični pristop, ki podcenjuje pomen teorije (pristop »tržne usmerjenosti« po Elliotu) – novinca kar pošljemo na ladjo in mu damo v roke krmilo, dobi morda še nekaj nasvetov in občasno pomoč bolj izkušenega kolege – pa naj se znajde, kakor ve in zna, med brzicami in čermi (to velja na primer pri nas za učitelje strokovnih predmetov; mnogi od njih se morajo sprva znajti v razredu brez vsake pedagoške izobrazbe). Pri tretjem, ki ga Korthagen imenuje realistični pristop, gre za nenehno prepletanje teorije in prakse; novinec že od začetka dobiva praktične, vendar lažje naloge (krmarjenje po mirnejši reki), o svojih izkušnjah pa mora redno razmišljati, jih analizirati in se sproti pogovarjati tako s strokovnjaki kot s kolegi; tako hkrati s teoretičnim – konceptualnim znanjem (episteme) pridobiva »phronesis« – konkretno, na podobah in izkušnjah sloneče znanje,

»praktično modrost« ali »praktično znanost« (po Elliotu), ki naj bi bila, ko jo osmisli, koristna in uporabna tudi, ko se bo naslednjič znašel v podobnem ali tudi drugačnem položaju. Takšno znanje potem zaokroži med dobro vodeno strnjeno prakso, ob sodelovanju s kakovostnim mentorjem, ki ga spodbuja k osmišljevanju praktičnih situacij. Ta tri pojmovanja in njihov zgodovinski razvoj obširno opisuje tudi Cvetek (2005: 66–69) in jih po raznih avtorjih poimenuje tudi model uporabne znanosti ali tehnokratski model, mojstrski oziroma vajeniški model, ter posttehnokratski ali reflektivni model in sklene, da je pomembno, da »študenti na podlagi izkustva resničnega sveta in premisleka o tem izkustvu gradijo svoje lastne teorije prakse«, kar terjaja drugačno razumevanje vloge študenta in učitelja, kot še vedno prevladuje v obstoječem akademskem okolju (Cvetek, ibid.: 70).

Na tem mestu ne gre za podrobnejšo analizo, v kolikšni meri se pri nas uveljavlja en ali drugi model; vsekakor se zdi, da kljub bolonjski prenovi, ki je vsaj načelno dala velik poudarek organizirani študijski praksi, še močno prevladuje prvi, ki daje absolutno prednost »podajanju« teorije iz zelo številnih predmetov. Projekt Partnerstvo fakultet in šol, ki je na vrsti fakultet potekal v letih 2004–2006, je sicer dal vrsto konkretnih pobud za tesnejše sodelovanje med fakultetami in šolami, na katerih se odvija praktični del izobraževanja; razvili so se tudi obetavni modeli izobraževanja mentorjev (Peklaj, ur., 2007). Kaj od tega je ostalo do danes, po obdobju prenavljanja študijskih programov, ki ga je označevalo večno trenje glede deleža posameznih sestavin: »strokovnih«, pedagoških predmetov in prakse? Domnevam – končni odgovor bi dala podrobnejša analiza programov in njihovega izvajanja –, da je bolonjska prenova na področju izobraževanja učiteljev le tu in tam prinesla kakovosten napredek, kljub obveznemu obsegu 60 kreditnih točk za »pedagoške« sestavine programov; zlasti se ponekod ni bistveno povečala količina in spremenila vloga učne prakse, ki naj bi bila oblikovana tako, da bi začetnika usposobila za čim bolj suvereno krmarjenje med brzicami učnega dogajanja, če si spet sposodimo Korthagnovo prisposodbo. Niti status in izobraževanje mentorjev niti zasnova pripravništva s strokovnim izpitom, s katerim dobi kandidat uradno potrdilo, da je usposobljen za poučevanje, nista v zadnjih letih doživela nujno potrebne preнове<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Pri tem velja opozoriti, da strokovni izpit pri nas ne vsebuje nobenih dogovorjenih kriterijev ugotavljanja, kako dobro zna kandidat poučevati; ukinjena je bila strokovna presoja na osnovi kandidatovega nastopa in zagovora, pač pa je presoja tega prepuščena v celoti šolski interni oceni ravnatelja in mentorja; zunanje se preverja le – in to je v primerjavi s prakso v drugih državah edinstven primer –, kako dobro kandidat pozna zakonodajo in učni jezik (Valenčič Zuljan, Marentič Požarnik, 2014).

**VLOGA IZKUSTVENEGA UČENJA, SPROTNE  
POVRATNE INFORMACIJE IN REFLEKSIJE  
V UČITELJEVEM PROFESIONALNEM RAZVOJU**

*Formativno vrednotenje predstavlja osrednjo  
značilnost učnega okolja 21. stoletja.  
(Dumont idr., 2013: 292)*

Za učiteljevo strokovno rast je torej bistvenega pomena kakovost izkustvenega učenja med študijem, v obdobju pripravništva in tudi pozneje. S svojimi navodili, zgledom in vodenjem to učenje sooblikujejo fakultetni učitelji, zlasti učitelji specialnih didaktik, in učitelji mentorji, pa tudi izkušenejši kolegi na šolah, pri čemer imajo slednji v smislu neformalnega učenja včasih celo večji vpliv kot mentor (Cosnefroy, Buhot, 2013: 680–681). Kakovost mentorjevega formalnega vodenja, ki naj ne bi bilo preveč direktivno, ampak naj bi spodbujalo novince h globljemu razmisleku, pa je odvisna tudi od usposabljanja, ki ga je mentor deležen<sup>3</sup>.

Učiteljevo učenje je torej v veliki meri izkustveno in socialno. Na to, kako »krmari« med vrtinci dinamičnega dogajanja med poukom, vplivajo tako zgledi njegovih nekdanjih učiteljev kot tudi »tiho znanje«, kot se oblikuje na osnovi številnih izkušenj, med študijem in po njem. To učenje je tako formalno kot neformalno, namerno in nenamerno (Cosnefroy, Buhot, 2013: 680). Pomembno je, da kandidat to učenje ozavešča s pomočjo razmisleka o izkušnji, ki ga podpirajo zlasti opazovalci oziroma mentorji, usposobljeni za dajanje dobrih povratnih informacij. Spoznanje o ključni vlogi povratne informacije pri učenju se je doslej bolj uveljavilo pri raziskovanju in pospeševanju učenja učencev, razmeroma manj pa v izobraževanju učiteljev. Ni naključje, da je revija *Teachers and Teaching Theory and Practice* pred kratkim posvetila posebno tematsko številko prav formativnemu ocenjevanju v profesionalnem učenju učiteljev (Tigelaar, Beijaard, 2013).

Hattie, ki je na osnovi sinteze obsežnih metaanaliz opravljenih raziskav<sup>4</sup> iskal dejavnike, ki najbolj odločilno vplivajo na dosežke učencev, je ugotovil, da je povratna informacija o dosežkih med najpomembnejšimi dejavniki; tako je sprotna povratna informacija učencem o njihovih dosežkih dosegla vrednost 0,75, povratna informacija učitelju o njegovem delu pa celo vrednost 0,90 (Hattie, 2013). To pomeni, da sprotna informacija učitelju o njegovem poučevanju in učinkih na učence, ki jo dobi s strani ravnatelja, kolegov, zunanjih strokovnjakov in tudi samih učencev, izjemno močno vpliva na kakovost pouka in tudi na dosežke učencev.

Učitelj naj bi se znal »učiti iz lastnega poučevanja« (prim. opis projekta LLfT – Learning to learn from teaching – Chung, 2014). Gre za zmožnost, opazovati, razložiti in sistematično analizirati svoje poučevanje in njegove učinke na učence pa tudi odprto sprejemati informacije o lastnem pouku, kot ga vidijo drugi, in razmisliti o njihovih opažanjih, zlasti če pride do neskladja med lastno predstavo in njihovimi idejami ali med zastavljenimi cilji in ravnanjem v razredu. Prav analiza neskladij in dilem je najboljše vir napredka.

Med izobraževanjem študente sicer učimo pisati podrobne učne priprave, v katerih so opredeljeni cilji, metode, pripomočki, tudi aktivnosti učitelja in učencev. Veliko pozornosti torej usmerjamo v »pogled naprej« – kaj se bo oziroma naj bi se dogajalo pri pouku, premalo pa v »pogled nazaj« (refleksijo) – v analizo, kaj od načrtovanega se je in kaj se ni uresničilo, pa tudi česa so se učenci pod učiteljevimi prijemi pravzaprav naučili in kaj je med poukom na to vplivalo, kaj pa je morda zaviralo učenje. Takšno analizo lahko opravi učitelj sam in jo po možnosti tudi zapiše kot pripis k pripravi ali v »dnevnik razmišljanja«, največkrat pa so mu pri tem v spodbudo in oporo drugi, ki so pouk opazovali in ki mu dajo povratno informacijo o njegovem poučevanju (kolegi, mentor, ravnatelj, lahko tudi učenci sami).

Katere sestavine je treba upoštevati pri formativnem ocenjevanju učitelja? Tigelaar in Beijaard (2013) omenjata, da gre predvsem za tri vidike:

**1. Opredelitev tega, kaj smatramo za kakovosten pouk oziroma kako deluje dober učitelj** – kateri kriteriji so osnova opazovanja in vrednotenja. Ti so lahko opredeljeni bolj analitično, kot seznam vidikov ali standardov ali v obliki kompetenc, lahko pa tudi bolj okvirno, celostno, v smislu primerov dobre prakse. Ti kriteriji, ki morajo biti javni, jasni in medsebojno dogovorjeni, so izhodišče pri oblikovanju povratne informacije.

**2. Okoliščine**, v katerih opazujemo pouk in dajemo učitelju povratno informacijo. Tu je pomembno, kdo je tisti, ki to opravlja, na primer ravnatelj, kolegi, fakultetni učitelj, mentor na šoli – ali pa učitelj sam spremlja svoj pouk. Razlike so tako v količini učiteljeve avtonomije – ali je on tisti, ki usmerja proces, določa kriterije, ali pa proces bolj usmerjajo drugi – kot tudi v namenu (pomoč učitelju ali kontrola) in vzdušju, ki je odvisno od stopnje medsebojnega zaupanja.

Tu imajo veliko odgovornost sodelavci v tem procesu, predvsem izobraževalci učiteljev, ki se morajo zavedati vseh razsežnosti in biti za opazovanje in dajanje povratne informacije posebej usposobljeni. Njihova vloga je na začetku

<sup>3</sup> Žal je pri nas, po obetavnem razvoju v projektu Partnerstvo fakultet in šol v letih 2004/2005, sistematično izobraževanje mentorjev skoraj povsem zamrlo; tudi status mentorjev študentom in pripravnikom kljub dolgoletnim prizadevanjem še ni zadovoljivo urejen (Marentič Požarnik, 2007).

<sup>4</sup> V svojo sintezo je Hattie zajel 900 metaanaliz, ki so vključile 52.600 posameznih raziskav in 240.000 učencev. Velikost vpliva je izrazil z indeksom, pri čemer pomenijo vrednosti od 0 do 0,25 nizek vpliv, med 0,25 in 0,60 srednje velik vpliv in nad 0,60 velik vpliv na učne rezultate (Hattie, 2009; 2013; več o konkretnih ugotovitvah – Marentič Požarnik, 2013a).

pomembnejša, potem se postopno zmanjšuje in končno naj bi bil učitelj zmožen in pripravljen, da sam ali v vzajemnem odnosu s kolegi izvaja ta proces in vnaša postopne spremembe v svoje poučevanje.

**3. Dokazila o učiteljevem učenju in instrumenti,** s katerimi ga dokumentiramo, naj bi bili prilagojeni učiteljevim potrebam. Instrumenti so lahko bolj strukturirani, na primer razne opazovalne sheme, vprašalniki, lahko pa so manj strukturirani, kot so videoposnetki, izdelki učencev in podobno. Kriteriji so lahko povsem določeni »od zunaj« ali pa jih učitelj sam izbere oziroma se dogovori z opazovalcem o tem, kakšne so njegove potrebe in cilji in kakšne informacije bi predvsem rad dobil.

Če se vrnemo k prvemu vidiku – kaj **označuje dobrega učitelja** –, se lahko opremo na dosedanje raziskave o tem, kaj je značilno za poučevanje, ki spodbuja kakovostno učenje in visoke dosežke. Pomemben vir predstavljajo empirično podprte značilnosti dobrega učitelja, kot jih je iz številnih metaanaliz izluščil Hattie (2013: 19); dober učitelj je tisti,

- ki je zavzet, angažiran, navdušen in zna navdušiti tudi druge za svoj predmet,
- ki pozna in obvlada širok razpon strategij poučevanja in učenja,
- ki zna zastavljati miselno ravno prav izzivalne naloge in probleme,
- ki zna videti učenje skozi oči učencev,
- ki kar najbolj izkoristi moč (sprotne) povratne informacije učencem,
- ki se zna umakniti, ko učenec že sam napreduje proti uspehu,
- ki izzove in razume učenčevo predhodno stopnjo znanja in razumevanja,
- ki učencem jasno prikaže namene učenja in kriterije uspešnosti,
- ki vpliva tako na površinsko kot na globinsko znanje,
- ki vzpostavlja VARNO učno okolje, v katerem so napake dobrodošle (povratna informacija o napaki je še več vredna kot tista o pravilnem odgovoru),
- ki odprto deli svoje izkušnje o poučevanju tako s kolegi kot z učenci,
- ki vidi kot svojo glavno nalogo pozorno spremljati učinke svojega dela na učence.

Podobne vidike, izpeljane iz večdesetletnih raziskav o učenju, navaja Dumont s sod. (2013). »Kavelj« je v tem, da »ni dovolj, če posamezne vidike obravnavamo ločeno«, ampak »svojo moč črpajo iz dodane vrednosti, ki jo imajo kot celota« (Dumont idr., 2013: 293). Danes se najpomembnejši vidiki

vgrajujejo v dogovorjene sezname učiteljevih kompetenc, ki naj bi bili osnova študijskih programov in procesa izobraževanja učiteljev, pri čemer se moramo zavedati tudi dvoreznosti njihovega preveč shematičnega uveljavljanja.<sup>5</sup>

Opazovalci naj bi obvladali »umetnost« dajanja povratne informacije učitelju, pri čemer naj bi se zlasti varovali, da ne zapadejo v golo dociranje in dajanje navodil, »kako bi lahko naredil bolje«, ali celo v pretirano kritiziranje, ampak naj študenta oz. učitelja najprej s primernimi vprašanji izzovejo k lastnemu razmisleku o pouku, in to v odprtem vzdušju zaupanja in varnosti. V postopku najdemo veliko sorodnosti s »kolegialnim coachingom« (Rutar Ilc, 2014).

### VLOGA VIDEOPOVRATNE INFORMACIJE V SPODBUJANJU RAZMISLEKA IN SPREMINJANJA UČITELJEVEGA DELA

Z videoposnetki odlomkov pouka postane dogajanje med poukom dostopno »javnosti« in podrobnejši (tudi večkratni) analizi. Videopovratna informacija ima posebno vlogo, saj je v primerjavi z besedno povratno informacijo o pouku (s katero se običajno kombinira) bolj neposredna; poleg tega je možno posnetek oziroma odlomek večkrat opazovati, bodisi individualno, z mentorjem ali v skupini kolegov, in se v miru osredotočiti na posamezne vidike. Nekateri govorijo o metodi spodbujenega priklica, ko skuša učitelj rekonstruirati, kaj je razmišljal v določenem trenutku, na osnovi česa se je odločil, da je na primer zavrnil, prekinil ali pohvalil določenega učenca.

Možnosti, ki jih daje uporaba videopovratne informacije v analizi učne interakcije pri učenju poučevanja, zlasti v raznih inačicah mikropouka, smo preizkušali že od sedemdesetih let dalje (Marentič Požarnik, Plut, 1979; Marentič Požarnik, 1981, 1987). Takrat je bila tehnična osnova še razmeroma okorna – laboratorij Pedagoške akademije z interno TV, v katerega smo vabili skupinice učencev, »izposojenih« iz bližnjih osnovnih šol. Študenti pedagogike in drugih pedagoških smeri so se urili na primer v vodenju ustvarjalne diskusije ali v zastavljanju vprašanj višje spoznavne ravni. Povratna informacija študentom je že tedaj predstavljala pomemben del procesa; nastopajoči so jo dobili od kolegov, vodje in tudi z opazovanjem videoposnetka (za sodelujoče učence pa je opazovanje samih sebe predstavljalo svojevrstno »nagrado«). Učinki dva- ali trikratnega ponavljanja poskusa so bili pozitivni. Tako je uspelo študentom dvigniti delež vprašanj višje spoznavne ravni z 29 % v prvem na 64 % v tretjem poskusu; v nekem drugem eksperimentu pa je delež divergentnih vprašanj

<sup>5</sup> Žal so kompetence, navedene v uradnih Merilih za akreditacijo ... (2008), dokaj skope in nepopolne, saj so njihovi sestavljavci (zavestno?) ignorirali raziskovalno preverjene in tudi mednarodno priznane sezname učiteljevih kompetenc (Marentič Požarnik, 2007b; Peklaj, 2007), čemur je v seriji člankov v Šolskih razgledih vehementno in upravičeno oporekal Cvetek (2009), ko je takšno ravnanje v smislu amputacije bistvenih kompetenc poimenoval »kraj o trgovini s pedagoškim porcelanom« in se vprašal, »iz kakšnih razlogov so bili strokovno brezhibni, znanstveno utemeljeni in zahtevam poučevanja v sodobni šoli prilagojeni opisi učiteljskih kompetenc nadomeščeni s posplošenimi in pomensko izpraznjenimi opisi ...«. Odgovora na to vprašanje ni bilo.

narasel s 26 % na 88 %, vzporedno s tem pa se je povečal delež divergentnih odgovorov učencev s 55 % na 94 %. Študenti so največji vpliv na svoj napredek pripisali skupinskemu pogovoru in video povratni informaciji (Marentič Požarnik, 1981, 1987).

Danes s tehničnega vidika ni več noben problem kot vir povratne informacije uporabiti video- in avdioposnetke odlomkov pouka; marsikje se to uveljavlja v izobraževanju in tudi v izpopolnjevanju učiteljev. Tako mora ponekod kandidat prinesiti na strokovni izpit izbran video-odlomek svojega pouka, ki ga skupaj analizirajo (prim. PACT – Performance Assessment of Californian Teachers – Chung, 2014)<sup>6</sup>.

Vse več je tudi raziskav na to temo. Chung (2014) opisuje, kako so v projektu LLfT (Learning to learn from

teaching) študentom za vajo predložili odlomke videoposnetkov njihovega poučevanja. Glavni namen je bil, da poglobijo razumevanje odnosa med svojim poučevanjem in učnimi rezultati, pa tudi med svojimi pojmovanji in dejanji. Pri opazovanju posnetkov naj bi bili kandidati pozorni predvsem na to, s katerimi specifičnimi dejavnostmi, na primer z vrsto vprašanj, so dosegali kakovostnejše razmišljanje učencev. Iz omenjene raziskave se je med drugim izluščilo sporočilo, da naj bi učitelj občasno upočasnil pouk in skrbno prisluhnil učencem, da bi razumel, kaj mu njihov govor razkriva o načinu njihovega razmišljanja, in to upošteval pri nadaljnjih učnih odločitvah. Prevečkrat ima učitelj v mislih le, kako bo med uro »prišel skozi« in obravnaval vse, kar je načrtoval, pri tem pa preveč hiti in »mnogo preveč govori in premalo posluša« (Chung, *ibid.*).

### **Primer za ilustracijo: Uporaba videopovratne informacije na seminarjih pedagoške psihologije (Barbara Šteh, elektronsko sporočilo, 27. 8. 2014)**

Študenti (pedagogike) na začetku informacijo o snemanju seminarjskih nastopov sprejmejo večinoma z malo strahu, zato je zares potrebno poskrbeti za varno klimo v skupini, kjer se lahko učimo drug od drugega in tudi iz napak. Na »videosamokonfrontacijo« se tudi pripravljamo, tako z branjem literature kot s pogovorom o odprtih vprašanjih, predvsem tistih, ki jih bremenijo, tudi z učenjem dajanja kakovostne povratne informacije in s poskusnim snemanjem. Ob začetku jih je na primer strah, da bodo pozorni na kamero, a ker gre za daljši nastop, v katerem morajo celovito predstaviti določeno problematiko in aktivirati svoje kolege, na to pozneje nimajo časa misliti. Pomemben del je tudi učna priprava na seminarjski nastop, v kateri postavijo učne cilje in predvidijo učne aktivnosti. Le izjemoma se zgodi, da se kateri od študentov po prvi minuti še kdaj med nastopom zave prisotnosti kamere.

Soočenje študenta s samim seboj ob opazovanju posnetka poteka pod mojim – učiteljevim vodstvom, navzoč pa je še študent (ali dva), s katerim sta skupaj izvedla seminarjski nastop. Vsi drugi študenti se torej iz te analize ne morejo hkrati učiti – kar je velika škoda – vsekakor pa je to varnejše okolje za študenta, ki se sooča s samim seboj. Globina analiz ob videosamokonfrontaciji je zelo raznolika in v veliki meri odvisna od pripravljenosti samega študenta. Mnogi se osredotočajo na vedenjski nivo, kar ima tudi določeno vrednost, saj se zdaj zares zavedo in verjamejo – kolegi jim to lahko pri ustni povratni informaciji rečejo, a temu ne verjamejo –, da na primer niso dali kolegom dovolj časa za razmislek, ker jih je bilo strah »tišine«, da so zastavili več različnih vprašanj naenkrat; dobijo tudi vpogled v svojo neverbalno komunikacijo itd. Mnoge je treba predvsem opogumiti in jih opozoriti na njihove krepke točke, na katerih lahko gradijo, ko vodijo skupino. Zanimiva je izjava študentke, ki je po opazovanju rekla, da je bilo bolje, kot je mislila, in da si bo od zdaj dalje bolj zaupala. Nekateri študenti so pripravljani na večje izzive in se ob ogledu nastopa začnejo spraševati, kaj so hoteli z določenim vprašanjem doseči, ali so bili zadovoljni z odzivom kolegov, kako bi jih lahko še bolj izzvali k razmisleku ... Ob zaključku predmeta pa nato mnogi poročajo, da je bila to zares dobra izkušnja, da so se iz nje veliko naučili, in sprašujejo, zakaj je niso bili deležni že prej, in da bi jo veljalo ponavljati.

<sup>6</sup> Po izkušnjah avtoric ima večina naših učiteljev pomisleke, ko naj bi posneli odlomek svojega pouka in ga dali na vpogled kolegom na šoli, na primer kot izhodišče za strokovno razpravo; kot razlog največkrat omenjajo predpise, ki omejujejo snemanje v razredu zaradi varovanja zasebnosti. Kadar gre za študijske namene, takih pomislekov ne bi smelo biti. Morda pa je v ospredju bolj negotovost, strah pred izpostavljanjem in kritiko. To vse kaže, kako pomembno je vzpostaviti vzdušje zaupanja in razviti kulturo vzajemnega učenja med kolegi.

## ŠTUDIJA PRIMERA: MININASTOPI Z VIDEOPOVRATNO INFORMACIJO NA SEMINARJIH OSNOVE VISOKOŠOLSKE DIDAKTIKE, 2013/2014

### Uvodne informacije

Danielowich (2014) je ugotavljal predvsem, v katerih okoliščinah je učenje iz videoposnetkov, ko gre za spodbujanje pozitivnih sprememb v pouku, učinkovitejše. Med drugim je ugotovil:

- Boljše je opazovanje posnetka skupaj s kolegi, zlasti v paru, ker posameznik lažje stopi iz egocentrične drže, ko je izpostavljen različnim interpretacijam istih situacij. Vendar se nekateri lažje distancirajo od svoje izkušnje v procesu bolj počasne zasebne introspekcije.
- Bolje se je osredotočiti na krajše odlomke, ne na celo učno uro; opazovanje odlomkov lahko spodbudi kompleksnejše razmišljanje o dilemah prakse kot opazovanje cele ure, ko si z informacijami preobloženi.
- Opazovalec naj ne pretirava s stopnjo direktivnega vodenja in naj ne daje preveč in prehitrih pripomb, ker s tem lahko povzroči, da učitelj oz. študent le simulira zaželeno razmišljanje in ga ne integrira v svoj vedenjski repertoar; bolje je tudi mentorjeve pripombe časovno uvrstiti po opazovanju in komentiranju posnetka s kolegi.
- Učenje iz opazovanja je produktivnejše, če je situacija bolj odprta, če ni preveč ozkega vodenja, npr. s prehitrim ponujanjem obsežnega seznama kriterijev za opazovanje. Udeleženci se čutijo v večji meri »lastnike« situacije, če lahko uporabljajo lastne pojmovne okvire, ko komentirajo in kritizirajo svoje in tuje ravnanje na videu. So tudi bolj pripravljeni spremeniti fokus, smer razmišljanja in delovanja.

Opazovanje pouka mora tudi imeti svoj fokus – žarišče, če naj bo produktivno. Video omogoča, da gledamo posnetek večkrat in ob tem načrtno spreminjamo žarišče. V omenjenih raziskavah so bili opazovalci najprej pozorni na to, kaj je delal učitelj, potem na to, kaj delajo in kako se odzivajo učenci, in šele na koncu na to, kako učenci razmišljajo in kaj jih k temu spodbuja. Treba jih je spodbujati k poglobljanju refleksije, zlasti o dilemah, in s tem okrepiti pripravljenost za spremembe.

Razne tečaje, seminarje, delavnice in poletne šole iz visokošolske didaktike smo v organizaciji Centra FF za pedagoško izobraževanje občasno izvajali vse od poznih sedemdesetih let dalje, tudi ob sodelovanju priznanih evropskih strokovnjakov (podrobnejše informacije o tem v: Marentič Požarnik, 1998). Udeleženci so jih zelo dobro sprejeli, nikoli tudi ni bil problem dobiti dovolj kandidatov, čeprav se tovrstno izobraževanje od visokošolskih učiteljev ne terja, poleg tega nima žal skorajda nobene teže v habilitacijskih kriterijih.<sup>7</sup> Tudi danes, ob številnih zgledih iz drugih evropskih držav (Marentič Požarnik, 2009) in ob močni pozornosti, ki jo smernice bolonjske preнове in tudi Evropska unija (Report to the European Commission, 2013) namenjajo procesom kakovosti visokega šolstva in znotraj tega kakovosti poučevanja in učenja, ostaja pri nas to področje v veliki meri spregledano oziroma ostajajo visokošolske inštitucije v veliki meri »imune na pedagoške viruse« (Marentič Požarnik, 2013b). Sicer je bil pred kratkim končno akreditiran program izpopolnjevanja Osnove visokošolske didaktike (10 kreditnih točk), a njegovo izvajanje ni financirano.<sup>8</sup> Tako da lahko štejemo za srečno naključje, da je bilo v okvir evropsko sofinanciranega projekta KUL (Kakovost Univerze v Ljubljani) vključenih tudi pet izvedb tega programa v letih 2013–2015.

### Opis programa, zasnova in izvedba

Program obsega skupno 40 kontaktnih ur, razporejenih v štiri vikende v enem semestru (to je v primerjavi s tujimi podobnimi programi zelo malo, a je prilagojeno našim razmeram, saj za obsežnejše izpopolnjevanje verjetno ne bi dobili kandidatov). Število udeležencev je v okviru projekta omejeno na 16, da bi bila omogočena čim višja stopnja aktivnega sodelovanja in individualne pozornosti vsakemu od njih. V izvajanju sodelujeva, se dopolnjujeva in izmenjujeva dve predavateljici – soavtorici tega prispevka.

Doslej je bil program izveden trikrat. **Struktura udeležencev** glede na izhodiščno stroko je bila zelo heterogena. Tako jih je bilo 13 (skupno v treh izvedbah) iz družboslovno-humanističnega področja, 18 iz tehnike, tehnologije in naravoslovja in 16 iz biotehnike, zdravstva in

<sup>7</sup> Paradoks, na katerega vse glasneje opozarja tudi evropska visokošolska sfera (npr. Report to the European Commission, 2013), se zdi pri nas nerazrešljiv, saj kljub več desetletnim utemeljevanjem in pozivom tako s strani Filozofske fakultete kot tudi s strani Slovenskega društva za visokošolsko didaktiko, da vsaj v habilitacijskih postopkih primerno ovrednoti pridobljeno didaktično usposobljenost in kakovost pedagoškega dela kandidata, ostajajo ustrezni forumi (rektorat, študijska komisija, habilitacijska komisija in drugi) nedostopni.

<sup>8</sup> Ob tem velja opozoriti še na paradoks pedagoško-andragoškega izpopolnjevanja višješolskih učiteljev; po večletnem prepričevanju ustreznih forumov je bil akreditiran njim ustrezen program (ki so ga sodelavci CPI FF pred tem uspešno izvajali že vrsto let) v manjšem obsegu (30 kreditnih točk) od tistega, uveljavljenega za učitelje osnovnih in srednjih šol (60 kreditnih točk). Malo za tem pa je prišlo do salomonske odločitve, da višješolskim učiteljem ni treba opraviti nobenega tovrstnega izpopolnjevanja, morda iz (naivnega) prepričanja, da se bodo s tem statusno približali visokošolskim učiteljem.

veterine. Heterogenost se ni izkazala kot moteč dejavnik, prej obratno, čeprav so v končni evalvaciji nekateri udeleženci izrazili željo, da bi imeli več primerov iz svoje stroke.

**Teoretično izhodišče** pri oblikovanju metod in pristopov na seminarju je bil visokošolski učitelj kot razmišljujoči profesionalc, ki

- se zna učiti iz izkušenj,
- se uči tudi od študentov in kolegov,
- usklajuje vizijo (poslanstvo, cilje predmeta in celotnega študija) s študijskim procesom in ocenjevanjem rezultatov,
- uveljavlja raznolike metode aktivnega študija,
- je odprt za povratne informacije iz raznih virov,
- se zavzema za primerne razmere za pedagoško delo,
- stalno sooča in povezuje praktične izkušnje s teorijo, razmišljanje z akcijo (Kolbov krog izkustvenega učenja),
- ima enako odgovoren – akademski pristop do pedagoškega kot do raziskovalnega dela v svoji stroki.

V skladu s tem so na seminarju prevladovali **izkustvene metode**, ki so jih udeleženci doživljali »na lastni koži« (na primer snežena kepa, sodelovalno učenje, razprave za – proti, strukturirane razprave o prebranem gradivu – LTD itd.). Pomembno je bilo, da sva jih predavateljici sproti spodbujali k refleksiji, pri čemer sva tudi sami modelirali refleksijo – izražali svoje utemeljitve pa tudi dvome, dileme in tveganja ob uvajanju raznih pristopov, zlasti če kateri od njih niso povsem uspeli. Kot poudarja Loughran (2005), je tudi neudobna učna izkušnja lahko koristna, včasih celo bolj kot »gladek« potek; če izobraževalci (učitelji) občasno prikažejo udeležencem lastno zmotljivost pa tudi ranljivost, jim to pomaga ozaveščati lastne dileme in spodbujati globlji razmislek.

**Viri učenja** so bili poleg predavanj z razpravo in študija literature (delno obvezno, v obliki domačih nalog, delno priporočene) ter izdelave in predstavitve aplikativne seminarske naloge torej predvsem osmišljene izkušnje na vajah, mininastopih in vzajemnih hospitacijah. Udeleženci so bili spodbujeni k refleksiji, ki so jo izrazili delno sproti v razpravi, delno pisno v svojem »dnevniku razmišljanja« ali v zapisu, posredovanem v spletno učilnico.

Vsak udeleženeec je pripravil **mininastop**, dolg 8–10 minut, s svojega strokovnega področja in ga predstavil skupini 6–10 »študentov« (kolegov v skupini). Pomembna sestavina je bila povratna informacija, ki jo je nastopajoči dobil v različnih oblikah: najprej od »študentov«, nato od kolegov opazovalcev po vnaprej izbranih kriterijih in končno od mentorja oz. vodje izobraževanja; z njim si je pozneje tudi ogledal videoposnetek svojega mininastopa, ki si ga je lahko tudi odnesel s seboj.

Udeleženci so se s kratko videovajo vnaprej usposobili za **dajanje in sprejemanje povratne informacije** kolegom (ko so v smislu igre vlog dajali povratno informacijo imaginarnemu kolegi na osnovi videoposnetka). Šlo je med drugim za to, da razlikujejo med povratno informacijo na osebo in na njeno vedenje. Spodbujeni so bili k »sendvič« tehniki podajanja povratne informacije, v obliki »jaz« stavkov, ki opisujejo predvsem konkretna opažanja, ne pa splošne sodbe, in obsegajo vidike ravnanja, ki jih nastopajoči lahko spremeni. Opozorijo naj tako na pozitivne strani kot tudi na pomanjkljivosti nastopa. Večkrat se dogaja, da udeleženci podajajo predvsem pozitivne povratne informacije in jih sami nastopajoči opozorijo, da si želijo tudi kritičnih pripomb, saj jim le to omogoča napredek. V ta namen pa je treba vzpostaviti varno okolje medsebojnega zaupanja, kar je uspelo doseči po večkratnih srečanjih, ko so bili udeleženci pripravljani sprejeti tudi kritike pred celotno skupino.

#### Ad 1 Prispevek mininastopov z videopovratno informacijo v primerjavi z drugimi metodami

**Preglednica 1:** Koliko so udeleženci pridobili od posameznih pristopov in metod na seminarju Osnove visokošolske didaktike

Učna aktivnost – metoda	1. sk.	2. sk.	3. sk.
Predavanja z razpravo	13 %	9 %	13,5 %
Praktične vaje, delo v skupinah	14 %	17 %	12 %
<b>Mininastopi z analizo</b>	18 %	19 %	23 %
Domače naloge	10 %	5 %	4,5 %
Študij strokovne literature	11 %	6 %	4 %
Kolegialna hospitacija	–	13 %	14,5 %
Aplikativna seminarska naloga	16 %	13 %	12 %
Neformalne razprave med udeleženci	18 %	18 %	15,5 %
Število odgovorov	13	13	11

*Opomba:* Udeleženci so bili pozvani, da porazdelijo celoto 10 točk med posamezne pristope (uporabili so lahko tudi pol točke) glede na to, koliko so od njih pridobili; v prvi skupini še ni bilo kolegialne hospitacije.

Mininastopom so udeleženci v primerjavi z drugimi metodami pripisali razmeroma močan vpliv na svoje učenje. Presenetljivo velik delež so dosegle tudi neformalne razprave s kolegi, dokaj malo pa so po svoji oceni pridobili s študijem strokovne literature in z domačimi nalogami, ki so tudi obsegale branje in razpravo. Ali lahko torej sklepamo, da je tudi učenje visokošolskih učiteljev v veliki meri izkustveno in socialno in manj »knjižno«?

**Ad 2 Prispevek mininastopov, kot je razviden iz analize pisnih refleksij udeležencev**

Po končanih nastopih so udeleženci zapisali svoj razmislek o tem, česa so se predvsem naučili iz lastnega mini nastopa in iz opazovanja nastopov pri kolegih. Pri analizi in klasifikaciji zapisov naju je predvsem zanimalo, kam so usmerjali pozornost – bolj v razne vidike svoje predstavitve ali bolj v študente.

**Preglednica 2:** Povzetek kvalitativne analize pisnih odgovorov na vprašanje, česa so se udeleženci predvsem naučili iz lastnega mininastopa in mininastopov kolegov

Vidik	Št. odgovorov	%
<b>Usmerjenost v predstavitvev – prezentacijo vsebine</b>		<b>23,0 %</b>
• Uporaba in pomen vizualnih učnih sredstev	11	
• Struktura predavanja	3	
• »Manj je več« (selekcija vsebine)	3	
<b>Usmerjenost v predstavitvev – predavateljevo komunikacijo</b>		<b>39,2 %</b>
• Nebesedna komunikacija (in usklajenost z besedno)	13	
• Govorne sposobnosti – način govora	6	
• Soočanje s tremo	5	
• Uporaba mašil, narečja ...	5	
<b>Usmerjenost v študente, v interakcijo</b>		<b>37,8 %</b>
• Spodbujanje študentov k sodelovanju, dialogu med predavanji.	7	
• Pomembno je individualno in samostojno delo študentov.	7	
• Povezati teorijo z življenjem študentov, z vsakdanjimi primeri.	5	
• Spodbuditi študente k miselni aktivnosti in odgovornosti.	5	
• Študenti želijo spodbudo in dialog, uporabo aktivnih metod.	4	

*Opomba:* V analizo je bilo vključenih 30 pisnih refleksij udeležencev vseh treh skupin; v preglednici so navedeni le vidiki, ki so jih omenili vsaj trije udeleženci (ali 10 % od 30 analiziranih zapisov).

Kvalitativna analiza zapisanih opažanj oziroma refleksij udeležencev je pokazala, da lahko njihove vtise strnemo v tri sklope: usmerjenost v prezentacijo vsebine, usmerjenost vase in usmerjenost na študente. V prvem sklopu so bili usmerjeni predvsem v analizo uporabe vizualnih učnih sredstev; nekateri pa so poudarjali tudi pomen priprave in strukture predavanja ter sklep, da v času, ki ga imajo na voljo, podajo manj vsebin in bolj poudarijo aktivnost študentov. Pri drugem sklopu – usmerjenosti vase – so bili pozorni predvsem na svojo neverbalno komunikacijo, zlasti na govorne sposobnosti, uporabo mašil, narečja ali slenga. Ti vidiki so bili v ospredju tudi v individualnem pogovoru ob videoposnetku. Predvsem so pri ogledu videa ugotavljali razliko med tem, kaj so občutili sami in kaj dejansko vidijo »študenti«. Soočali so se s svojo tremo in ugotavljali, da ni tako očitna, kot so si predstavljali.

Naslednji sklop refleksij je bil usmerjen v študente. Udeleženci so poudarjali, da je treba študente spodbuditi k miselni aktivnosti, odgovornosti in sodelovanju. Omenjali so, da bodo v prihodnje vključevali več aktivnih metod, spodbujali skupinsko delo študentov in teorijo bolj povezovali z življenjskimi izkušnjami študentov in drugimi praktičnimi primeri (elementi »v študente usmerjenega« poučevanja). Zaželen bi bil še pogostejši razmislek o spremembah vloge učitelja in študentov, kot se nakazujejo le v nekaterih posamičnih odgovorih (predavatelj naj bo bolj moderator, »potujoči pevec«, manj »natakar znanja«). Po Danielowichu (2014) velja udeležence spodbuditi tudi k premisleku o implicitnih prepričanjih, ki vodijo njihova ravnanja, in da se pri tem bolj zavedo potreb in spoznavnih procesov pri študentih ter poglobijo interpretacijo dilem v praksi (na primer dilemo med »pokrivanjem« celotne snovi in spodbujanjem samostojnosti študentov). V ta namen bova v prihodnje uvedli opazovanje videa in razpravo o njem v manjših skupinah, saj se s tem lahko zbuji bolj kompleksno razmišljanje in pripravljenost za spremembe ob razreševanju dilem.

Nastopajoči je lahko izmed ponujenih sam izbral kriterije ocenjevanja, na primer preglednost, zanimivost predstavitve, nebesedno komunikacijo, spodbujanje interakcije, razmišljanja »študentov«. S tem je imel več nadzora nad dogajanjem. Na povratne informacije se mu ni bilo treba odzivati; koliko jih je nameraval upoštevati, je bila njegova stvar. Sledila je **individualna povratna informacija** ob ogledu videoposnetka; tu so si udeleženci želeli

najprej povratne informacije, usmerjene na njih same, na primer na neverbalno komunikacijo in govor. Preverjali so opažanja kolegov in ugotavljali razlike med tem, kaj so občutili sami in kaj dejansko vidijo »študenti« in opazovalci. Z ogledom posnetka so se soočali s svojo podobo, npr. glede gestikulacije, gibanja po prostoru, ki pogosto ni takšna, kot so si predstavljali. Izvajalka pa je opažanja osvetlila z vidika teorije.

## ZA KONEC

Pomembna sestavina je bila tudi **pisna refleksija** o opravljenem mininastopu in povratnih informacijah, ki jo je vsak udeleženec ob koncu oddal v spletno učilnico in je obsegala predvsem opažanja o odnosu med načrtovanim potekom in izvedbo, o tem, česa je naučil iz svojega mininastopa in mininastopov kolegov in kaj od naučenega namerava uporabiti v delu s svojimi študenti.

Po treh izvedbah smo želeli ovrednotiti prispevek mininastopov z videopovratno informacijo k učenju udeležencev, in sicer:

1. kvantitativno – v primerjavi z drugimi uporabljenimi metodami in pristopi (na osnovi ankete med udeleženci),

2. kvalitativno – na osnovi vsebinske analize reflektivnih zapisov.

Povratna informacija o lastnem poučevanju, dobljena iz raznih virov, je vsekakor nujna in nepogrešljiva, a premalo uveljavljena sestavina spodbujanja profesionalne rasti učiteljev in to vseh – od osnovnošolskih do univerzitetnih. Pomembno je, da se proces opazovanja in analize odvija v odprtem vzdušju zaupanja vseh udeleženi, da sloni na jasnih pravilih in razvidni teoretski osnovi in da ni namenjen nadzoru ali (zunanjemu) ocenjevanju, temveč je predvsem priložnost za razmislek in razvoj posameznika. Če videopovratna informacija, vključena v takšen okvir, ni obravnavana le kot tehnika, lahko predstavlja pomembno dodano vrednost, saj predstavlja priložnost večkratnega (samo)opazovanja, zavedanja dilem, spodbudo za poglobljeno skupinsko razpravo in s tem za premišljeno spreminjanje prepričan in ravnanja v pedagoškem procesu.

## VIRI

Chung, H.Q., van Es E. A. (2014). Pre-service teachers' use of tools to systematically analyze teaching and learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 20, No. 2, 113–135.

Cosnefroy, L., E. Buhot (2013). Workplace learning impact: an analysis of French-secondary-trainee teachers' perception of their professional development. *Teachers and teaching: theory and practice*, Vol. 19, No. 6, 679–694.

Cvetek, S. (2005). *Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionalc*. Radovljica: Didakta.

Cvetek, S. (2009). Amputirane učiteljske kompetence. *Šolski razgledi*, št. 15, str. 2–10.

Danielowich, R. M. (2014). Shifting the reflective focus: encouraging student teaching learning in video-framed and peer-sharing contexts. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, Vol. 20, No. 3, 264–289.

Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (2013). *O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Korthagen, F. (2009). Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju. *Vzgoja in izobraževanje*, Vol. XL, št. 4, str. 4–14.

Loughran, J. (2005). Knowledge construction and learning to teach about teaching. V: Beijaard, D. et al., ur., *Teacher Professional Development in Changing Conditions*. Springer, str. 27–41.

Marentič Požarnik, B., Plut, L. (1979). Video povratna informacija in učenje. *Televizija v šoli*, št. 1–2/1979, str. 12–15.

Marentič Požarnik, B. (1981). Eksperimentalno preverjanje učinkovitosti mikropouka pri razvijanju spretnosti spraševanja. *Sodobna pedagogika*, let. 32, št. 7-8, str. 354–368.

Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS.

Marentič Požarnik, B. (1993). Kako se učijo učitelji? Kognitivni pogled na učiteljev profesionalni razvoj in posledice za izobraževanje učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*, Vol. XXIV, št. 1, str. 13–15.

Marentič Požarnik, B. (1998). Paradoks visokošolske didaktike kot znanstvene discipline in področja delovanja. *Sodobna pedagogika*, let. 49, št. 5, str. 528–545.

Marentič Požarnik, B. (2007). Vloga mentorja pri spodbujanju profesionalne rasti študentov – prihodnjih učiteljev. V: Peklaj, C., ur., *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje, str. 11–25.



Marentič Požarnik, B. (2009). Improving the quality of teaching and learning in higher education through supporting professional development of teaching staff. *Napredak*, god. 150, br. 3/4, str. 341–359.

Marentič Požarnik, B. (2013a). Kaj res deluje? Kaj pravijo raziskave o moči različnih vplivov na uspešnost učencev. *Šolski razgledi*, št. 12, 13 in 14, 6. sept., 20. sept., 4. okt.

Marentič Požarnik, B. (2013b). Usodni pedagoški virusi. Kako umestiti odličnost in inovativnost poučevanja in učenja na zemljevid odličnosti univerz? *Delo*, Mnenja, 9. nov., str. 5.

Merila za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev (2008). *Uradni list Republike Slovenije – Razglasni del*, št. 70, str. 2493.

Peklaj, C. (2007). Definiranje učiteljskih kompetenc – začetni korak za prenovo pedagoškega študija. V: Peklaj, C., ur., *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje, str. 19–28.

Peklaj, C., ur. (2007). *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje

*Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. June 2013, str. 81. Dostopno na: <http://ec.europa.eu/educ/library/reports/modernisation> (9. 9. 2014).

Rutar Ilc, Z. (2014). Coaching v šolstvu ob primerih iz prakse. *Vzgoja in izobraževanje*, Vol. XLV, št. 1–2, str. 29–40.

Tigelaar, D. E. H., Beijaard, D. (2013). Special issue: formative assessment and teacher professional learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 19, No. 2, str. 109–114.

Valenčič Zuljan, M., Marentič Požarnik, B. (2014). Induction and early-career support of teachers in Europe. *European Journal of Education*, Vol. 49, No. 2, str. 192–205.

#### POVZETEK

Učiteljevo profesionalno učenje je v veliki meri izkustveno in socialno. Kakovost tega učenja, v katerem naj bi se produktivno povezala teorija in praksa, je odvisna zlasti od tega, ali so udeleženci načrtno spodbujeni k analizi in razmisleku o svojih izkušnjah s pomočjo dobrih povratnih informacij od mentorjev na šolah, fakultetnih učiteljev, kolegov in učencev. V zadnjem času se kot integralna sestavina procesa izkustvenega učenja uveljavlja tudi videopovratna informacija. S primeroma iz prakse na visokošolski ravni prikazujemo, kako jo je možno smotrno vključiti v proces podpore profesionalne rasti.

**Ključne besede:** profesionalna rast učiteljev, izkustveno učenje, povratna informacija, videopovratna informacija, profesionalni razvoj visokošolskih učiteljev

#### ABSTRACT

Teachers' professional learning is experiential and social to a large extent. Quality of such learning, in which theory and practice are productively related, mainly depends on whether participants are deliberately encouraged to analyse and reflect on their experiences with the help of effective feedback given by mentors in schools, faculty teachers, colleagues and pupils. Recently, video feedback has been recognised as an integral element of the process of experiential learning. Our case from higher education presents how video feedback can be effectively included in the process of support to professional growth.

**Key words:** teachers' professional growth, experiential learning, feedback, video feedback, professional development of higher education teachers

Dr. Alenka Polak, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

## TIMSKO DELO PEDAGOŠKIH DELAVCEV KOT PROCES INTENZIVNEGA UČENJA

Sistem vzgoje in izobraževanja je vedno bolj organizacijsko kompleksen. Pedagoški delavci kot posamezniki težko posedujejo številna specifična znanja in spretnosti, ki se jih v skladu s potrebami sodobnih učencev od sodobnih učiteljev pričakuje. Timski pristop zato postaja na področju vzgoje in izobraževanja nujen pristop, ki edini lahko zagotavlja interdisciplinarno posredovanje in povezovanje znanja, izvajanje kompleksnejših učnih situacij in bogato medosebno učenje. Timsko delo kot pristop dela in tim kot socialna sredina predstavljata pomembne izvore učenja pedagoških delavcev na vseh ravneh organiziranega vzgojno-izobraževalnega dela. Dogajanje v timu in odnosi med člani tima predstavljajo pomemben socialni kontekst za nova kognitivna, znotrajosebna (intrapersonalna) in medosebna (interpersonalna) spoznanja na osebno, motivacijskem, čustvenem in socialnem področju učenja in pomembno sooblikujejo poklicno identiteto pedagoških delavcev. V nadaljevanju predstavljam nekatere procese, ki jih timsko delo pedagoških delavcev vključuje in ki lahko predstavljajo pomembne izvore učenja ter iz tega izhajajočega osebnostnega in strokovnega razvoja posameznega člana tima. Na učenju ob timskem delu temeljijo vsakršne oblike izobraževanja in usposabljanja za timsko delo, bodisi v okviru diplomskega, podiplomskega ali nadaljnega izobraževanja in usposabljanja bodisi v okviru konkretnega timskega dela pedagoških delavcev v praksi. V tem procesu učenja je nujno izpostaviti načelo postopnosti (posamezni koraki, dovolj časa, brez časovnega pritiska) in načelo zagotavljanja varnega vzdušja kot prva pogoja za ozaveščanje lastnih osebnih ter strokovnih spoznanj. Zelo je tudi pomembno, da posameznik pri sebi prepozna znake osebnostnega in strokovnega napredka, ki ga motivirajo za nadaljnje sodelovanje z drugimi ter konkretno timsko delo.

### TIM KOT SOCIALNI KONTEKST UČENJA

Timskega dela se ne moremo naučiti zgolj z branjem prispevkov, s poslušanjem predavanj na to temo in z izmenjavo izkušenj z izkušenimi kolegi. Tako vsekakor spoznavamo in osvetljujemo določene teoretične koncepte, modele timskega dela in procese, ki so jim pedagoški delavci pričča pri timskem delu. Omenjeno bi v luči še vedno zelo aktualnih Delorsovih štirih stebrov znanja (Delors, 1996) prepoznali kot steber *»učiti se, da bi vedeli«*. Da bi pedagoški delavci dovolj kompetentno timsko delali, pa tovrstno učenje ni dovolj, saj se poleg deklarativnega znanja na področju timskega dela od njih pričakuje tudi proceduralno, strateško, metakognitivno in metarefleksivno znanje. Deklarativno

znanje je opredeljeno kot znanje, ki ga lahko izrazimo z besedami, znakovnim jezikom, matematičnimi izjavami in pomeni *»vedeti kaj«*. Proceduralno znanje predstavlja *»vedeti kako«* nekaj narediti in za njegov prikaz moramo znati delovati. Strateško znanje pa predstavlja *»vedeti kdaj in zakaj«* uporabiti deklarativno in proceduralno znanje (Woolfolk, 2002). Obe vrsti znanja bi lahko prepoznali v drugem stebru učenja po Delorsu (1996): v *»učiti se, da bi znali delati«*. Preostala dva njegova stebra sodobnega učenja pa lahko najbolj razvijamo v procesu refleksivnega učenja o sebi in drugih, ki je pri timskem delu intenzivno prisotno. Tretji steber učenja (prav tam), tj. *»učiti se živeti z drugimi«*, najbolj prepoznamo na področju medosebno (interpersonalnega) učenja, četrti steber učenja, *»učiti se biti«* pa vključuje znotrajosebno (intrapersonalno) učenje, ko posameznik v procesih medsebojnega zaznavanja (interpersonalne percepcije) drugih članov tima in socialne primerjave, ki ob tem poteka, spozna tudi samega sebe, reflektira svoje in tuje vedenje, ravnanje, čustvovanje idr. Pri obeh prej omenjenih vrstah učenja poteka intenzivno refleksivno učenje, bodisi o samem sebi ali o drugih, prisotno pa je tudi socialno (modelno) učenje.

Da bi se posameznik kot član tima strokovno razvijal ter napredoval, mora potekati tudi metakognitivno učenje, ki je z vidika zahtevnosti vključenih procesov, najvišja oblika učenja. Metakognitivno znanje uporabljamo za uravnavanje mišljenja in učenja (Brown, 1987, navajam po Woolfolk, Hughes in Walkup, 2012). Pri metakognitivnem učenju uporabljamo metakognicijo, ki jo opredeljujemo kot sposobnost, da predvidevamo svojo uspešnost pri različnih nalogah, spremljamo svojo trenutno stopnjo poznavanja snovi in spoznavamo svoje miselne procese. Znotraj tega si zastavljamo cilje, izbiramo prave strategije za doseganje teh ciljev, ocenjujemo svoj napredek na poti do teh ciljev in v primeru neskladnosti napredka in pričakovanj strategije spreminjamo oz. uporabljamo druge (Berris, 2007). Osebo menim, da šele metakognitivno in refleksivno učenje članov tima omogočita napredovanje tima v smeri večje učinkovitosti tima.

V nadaljevanju prispevka predstavljam različne vrste učenja, s katerim se lahko pedagoški delavci srečujejo pri timskem delu. Učenje posamezniku zagotavlja različne vrste znanja, od deklarativnega, proceduralnega, strateškega do metakognitivnega in metarefleksivnega znanja. Različno znanje, ki ga pridobivajo oz. v bolj konstruktivistično naravnem jeziku – oblikujejo in ustvarjajo pedagoški delavci ob svojem timskem delu, dodatno osvetljujem z navajanjem konkretnih refleksivnih misli nekaterih pedagoških delavcev, udeleženih v procesu izobraževanja in usposabljanja za timsko

delo v okviru različnih seminarjev avtorice tega prispevka na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.

## RAZSEŽNOSTI UČENJA OB TIMSKEM DELU

Tim je vrsta socialne skupine, za katero je značilno, da ima določene skupne cilje, med člani tima pa je vzpostavljena pozitivna soodvisnost. Ta psihološki fenomen je hkrati nujni prvi pogoj, da tako socialno skupino v bistvu opredelimo kot tim, v nasprotnem primeru je to le delovna skupina (prim. Polak, 2007).

Učenje pedagoških delavcev ob timskem delu temelji na načelih sodobnih pristopov učenja, katerega najpomembnejši poudarek je aktivnost 'uččega se subjekta' (v našem primeru pedagoških delavcev). Posameznik, ki ne bo dovolj aktivno vpet v tim in timsko delo, se ne bo osebno identificiral s cilji tima in ne bo razvil potrebnega zaupanja do drugih članov tima ter pripadnosti timu; oboje pa je nujno potrebno, če naj tim učinkovito deluje.

Posebnost učenja posameznika ob timskem delu je predvsem v socialni interakciji, znotraj katere se pojavljajo pestri psihološki procesi. V timu so prisotni procesi medsebojnega zaznavanja in medsebojne primerjave. Člani tima zaznavajo in primerjajo svoje znanje, spretnosti, pa tudi osebnostne posebnosti (osebnostne lastnosti, temperament, v kognitivne, učne, zaznavne stile, stile mišljenja, stile ravnanja ipd.). Rek 'Različnost bogati' velja v timu le do neke mere: premajhna različnost med člani tima pogosto botruje monotonosti dela in ponavljanju določenih vedenjskih vzorcev (npr. obupavanju posameznikov, kako se nečesa ne da izvesti ali spremeniti), prevelika različnost med člani tima pa običajno poveča verjetnost nestrinjanja ali konfliktov med njimi. Omenjene dejavnike obravnavamo kot strukturne spremenljivke dinamike v timu (Thomas, 1992, prim. Polak, 2001). Najbolj primerno je, če so si člani v timu zmerno različni (npr. v osebnostnih lastnostih, temperamentu, stilih mišljenja, stilih ravnanja, znanju, stopnji izobrazbe idr.), saj tako med njimi ne prihaja do večjih razhajanj v pogledih na poučevanje in na učence, s svojo različnostjo pa še vedno zmorejo ustvariti pestro timsko dinamiko in fleksibilno timsko delovati.

Medosebna interakcija zagotavlja bogat izvor učenja ob timskem delu predvsem z verbalno in neverbalno komunikacijo, katere razvejanost narašča z večanjem števila članov v timu. Verbalna in neverbalna komunikacija sta osnovni orodji sporazumevanja v timu: z njuno pomočjo si člani tima 1) izmenjujejo informacije, 2) se socialno negujejo in 3) ustvarjajo socialno resničnost (prim. Vec, 2005). Na izmenjavi informacij temelji medsebojna dobra obveščenost članov tima, ki se v primeru odtegovanja in skrivanja informacij odraža v manjšanju nezaupanja in odsotnosti občutkov pripadnosti timu. Socialno negovanje se v timu izraža kot vzvod vzpostavljanja in vzdrževanja pristnih odnosov in se kaže predvsem v različnih oblikah konstruktivne komunikacije, najbolj izrazito v obliki izražanja pohval in empatičnega

razumevanja. Dajanje pohval, pozitivnih potrditev, pozitivnih povratnih informacij glede odnosov v timu kot izrazni načini socialnega negovanja so nujno potrebni, da bi se v timu lahko vzpostavili sproščeni odnosi, zaupanje in medsebojno sprejemanje ter spoštovanje. Ob odsotnosti vsega tega se tim ne razvija na odnosni ravni in sčasoma lahko njegovi člani izgubljajo motivacijo za timsko delo. V timu pa se lahko uresničuje tudi tretji namen komunikacije, tj. soustvarjanje socialne resničnosti (prav tam), pri čemer člani tima prek svoje komunikacije vplivajo na socialno percepcijo preostalih (npr. »Danes bomo na timskem delu spet zgubljali čas« ali pa »Spet to timsko načrtovanje«). Omenjeni vpliv je lahko del subjektivnih teorij posameznikov o timskem delu, skritega kurikula, ki je prisoten med pedagoškimi delavci na določeni šoli, in klime na šoli.

## UČENJE TIMSKEGA DELA KOT PRIDOBIVANJE DEKLARATIVNEGA ZNANJA O TIMSKEM DELU

Timsko delo kot pedagoški pristop vključuje številne psihološke, pedagoške in didaktične procese. Če hočemo udeležati njegovo 'poslanstvo' na pedagoškem področju, je treba učitelje najprej seznanjati z različnimi strokovnimi opredelitvami (definicijami) tima, timskega dogajanja in procesov, ki jih timsko delo vključuje. Številni avtorji so oblikovali različne strokovne opredelitve timskega dela, večina avtorjev, ki se ukvarja s timskim delom na področju vzgoje in izobraževanja, na njihovi osnovi pa timsko poučevanje opredeljuje kot »hkratno usmerjanje dveh ali več učiteljev z vzgojno-izobraževalnimi nameni (cilji) na iste učence v okviru posamezne pedagoške dejavnosti, učnega predmeta ali kombinacije predmetov, znotraj ali zunaj učilnice« (Polak, 2007: 10). Če se naj pedagoški delavci oblikujejo v kompetentne in motivirane člane tima, je zelo pomembno, da analizirajo svoja osebna pojmovanja timskega dela in jih kritično primerjajo s strokovnimi opredelitvami. V tem procesu si lahko priznajo bodisi napačna, bodisi različna od drugih članov tima, bodisi preozka osebna pojmovanja – vse troje pa se lahko kasneje v praksi lahko odraža v nesporazumih s preostalimi člani tima. Analiza osebnih pojmovanj o timskem delu in kritična primerjava le-teh s strokovnimi opredelitvami iz literature spodbuja primerjavo kognitivne dimenzije timskega dela in z vključevanjem kognitivnega konflikta, ki ga pri posamezniku spodbujamo z različnimi vprašanji, primerjalnimi nalogami in diskusijskimi vprašanji.

Na področju timskega dela pa deklarativno znanje poleg v strokovnih opredelitvah timskega dela prepoznamo tudi v predstavljanju in analiziranju psiholoških vidikov timskega dela oz. v pojasnjevanju motivacije za timsko delo, zaupanja in samorazkrivanja, kohezivnosti, vedenja ter interpersonalnih in nezavednih procesov v timu. Za učinkovito timsko delo je pomembno poznati tudi osnovne razsežnosti timskega dela, npr. vrste, različne strukture in velikosti tima, vloge, ki jih prevzemajo člani tima, spoznanja s področja komunikacije, pravila v timu, stadije v procesu

oblikovanja tima, značilnosti učinkovitih in neučinkovitih timov, značilnosti posameznih etap timskega dela (prim. Polak, 2007). Timsko delo je zanimivo za preučevanje tako z vidika psihologije osebnosti, razvojne in pedagoške psihologije kot tudi socialne psihologije, psihologije dela, pa tudi didaktike. Nova strokovna spoznanja in nove empirične ugotovitve kot rezultat nenehnega raziskovanja na tem področju delajo učenje 'živo' oz. postavljajo pedagoške delavce pred izzive vseživljenjskega učenja.

### UČENJE OB TIMSKEM DELU KOT USVAJANJE PROCEDURALNEGA IN STRATEŠKEGA ZNANJA O TIMSKEM DELU

Zgolj poznavanje načel, zakonitosti in psihološko-pedagoških vidikov timskega dela pa za uspešno izvajanje vseh treh etap timskega dela nikakor ni dovolj. Deklarativno znanje, ki ni preverjeno v neposredni pedagoški praksi, posamezniku ne more omogočati, da bi razvijal svoje spretnosti timskega dela ter prek tega dobival neposredne izkušnje s timskim delom.

Da bi pedagoški delavci razvili primerne spretnosti timskega dela in znali timsko delovati, jih moramo na ta pristop navajati že zelo zgodaj v njihovem profesionalnem razvoju, tj. že med študijem, ko so dovolj dovzetni za strokovno utemeljena pojmovanja timskega dela in za razvoj lastnih spretnosti timskega dela (prim. Polak, 2014). Tako jim je treba znotraj dodiplomskega, podiplomskega ali nadaljnega izobraževanja in usposabljanja zagotavljati primerne priložnosti za izkušnjsko učenje, ob katerem razvijajo svoje spretnosti timskega dela, komunikacijske spretnosti, spretnosti reševanja problemov v timu, spretnosti oblikovanja kompromisov idr. (Polak, 2001, 2012).

Proceduralno znanje na področju timskega dela vključuje zlasti suvereno izvajanje vseh treh etap timskega dela: od timskega načrtovanja, timskega izvajanja/poučevanja in timske evalvacije. Zgolj poznavanje načel timskega načrtovanja, pestrih didaktičnih možnosti, ki jih nudi timsko izvajanje, in načinov timske evalvacije še ne zagotavlja zadostnih kompetenc; posameznik je lahko dober poznavalec timskega dela, šele večji obseg neposrednih timskih izkušenj pa ga dela kompetentnega člana tima. Timsko delo se zaradi pester dinamike v timu in nenehne spremenljivosti v odvisnosti od različnih spremenljivk, ki vplivajo na dogajanje v timu (strukturne spremenljivke, spremenljivke naloge, kontekstualne spremenljivke, prim. Polak, 2001), nenehno spreminja, zato pa je potrebno tudi strateško znanje o timskem delu. Slednje je zlasti pomembno na področju komunikacije in reševanja problemov v timu, saj posameznika usmerja v smeri kako kaj, na kakšen način, ob kakšni priložnosti, s katerimi strategijami in spretnostmi bodisi se odzvati, komunicirati, izvesti, razrešiti ipd. Uporaba različnih komunikacijskih spretnosti, strategij reševanja problemov in konfliktov v timu, strategij uravnavanja timskega dogajanja, strategij obvladovanja neugodnih osebnostnih lastnosti članov tima

idr. so poglobljena strateška znanja, ki lahko konstruktivno prispevajo k razvoju tima. Menim, da je oblikovanje in razvijanje omenjenih kompetenc gotovo ena pomembnejših nalog v dodiplomskem, podiplomskem in nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju pedagoških delavcev.

### UČENJE OB TIMSKEM DELU KOT IZKUŠENJSKO IN REFLEKSIVNO UČENJE O SEBI IN DRUGIH

Konkretna izkušnja s timskim delom je za posameznika po navadi najboljšo izhodišče za presojanje o prednostih in problemih timskega dela. Lastne izkušnje nam omogočajo preverjanje teoretičnih spoznanj (deklarativno znanje), preizkušanje lastnih spretnosti (proceduralno znanje) in selektivno izbiro različnih strategij (strateško znanje), vse to pa vpliva na proces odločanja posameznika za nove izkušnje. Negativne izkušnje običajno oblikujejo negativna pričakovanja glede prihodnih izkušenj in zmanjšujejo osebno pripravljenost za timsko delo, pozitivne izkušnje pa motivirajo za nove poskuse timskega dela. Učinki, ki jih imajo konkretne izkušnje s timskim delom, se oblikujejo v procesu individualne refleksije in timske evalvacije. S prvo posameznik umesti svojo izkušnjo v 'nabor' svojih izkušenj in jo primerja z drugimi lastnimi in tujimi izkušnjami, timska evalvacija pa izkušnjo umesti v neke vrste 'timsko zgodovino' in 'kolektivni spomin' vseh članov tima. Konkretna izkušnja, ki ji v t. i. Kolbovem krogu (Marentič Požarnik, 2000) sledijo reflektirajoče opazovanje, abstraktna konceptualizacija in novo preizkušanje, je običajno izhodiščna stopnja t. i. refleksivnega učenja pedagoškega delavca – razmišljujočega praktika. Za refleksivno učenje, ki ga pogosto poimenujemo kar reflektiranje oz. refleksija je zelo uporaben *čebulni model ravni refleksije* po Korthagenu (2009), ki ga lahko apliciramo tudi na področju učenja ob timskem delu. Poimenovanje omenjenega modela temelji na predstavi o šestih ravneh refleksije z analogijo s plastmi pri čebuli, ki si sledijo v koncentričnih krogih okoli sredice oz. jedra. Po čebulnem modelu se profesionalna refleksija od ravni do ravni postopoma pogloblja. Tako naj bi pedagoški delavci o timskem delu na prvi ravni razmišljali o okolju, ki jih obdaja, npr. o tem, kdo so člani tima, v katerem sodelujejo (npr. kakšni so, kako se vedejo, kakšne imajo potrebe, kaj je zanje značilno, katere naloge določeni člani tima opravljajo ipd.). Na drugi ravni čebulnega modela kritično reflektirajo svoje lastno vedenje in pedagoško ravnanje v konkretni timski situaciji (npr. kako sem ravnal, zakaj sem ravnal tako, kot sem, kako bi lahko še drugače ravnal ...). Na tretji ravni je v ospredju analiziranje lastnih kompetenc (npr. kaj znam, koliko zmorem, v čem sem dober, v čem se moram še izpopolniti, katero znanje spretnosti mi manjkajo ipd.). Na četrty ravni člani tima začnejo razmišljati o svojih pojmovanjih timskega dela, o stališčih do njega, o predsodkih, ki jih na tem področju lahko imajo. Na peti ravni refleksije po čebulnem modelu pedagoški delavci razmišljajo o tem,

kako si predstavljamo svojo profesionalno in osebno identiteto znotraj tima, v katerem delujejo. Na najbolj poglobljeni, šesti ravni reflektiranja pa presojava svoj položaj bistveno širše od timskega dela, tj. v profesionalnem svetu oz. svoje osebno poslanstvo. Ta, reflektivno najbolj poglobljena raven se navezuje na osebne navdihe, ideale in moralne namene pedagoškega dela in predstavlja človekove jedrne kvalitete. Poslanstvo otroke vzgajati, da razvijajo svojo samozavest, se tako povezuje z jedrnimi kvaliteta, kot so občutljivost, empatija, spoštovanje in upoštevanje, brez katerih se, kot menijo avtorji, prava profesionalnost pedagoških delavcev sploh ne more oblikovati.

## PRIMERI REFLEKSIVNIH ZAPISOV O UČENJU OB TIMSKEM DELU

V nadaljevanju navajam primere reflektivnih zapisov, ki potrjujejo, da se pedagoški delavci ob tiskem delu intenzivno učijo in da so zmožni metarefleksije; kritično namreč reflektirajo svoj proces refleksije in se ob tem osebno in strokovno razvijajo. Zapisi so citirani iz listovnikov rednih in izrednih študentov druge stopnje v okviru predmeta tisko delo in supervizija na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani; nastajali so kot pisne refleksije ob posameznih korakih v procesu sistematičnega spodbujanja timskega dela.

### **Primer reflektiranja analize pojmovanj o tiskem delu:**

»Pojmovanja o tiskem delu lahko spreminjam, vendar je ta proces dolgotrajen, postopen, hkrati pa se nikoli ne konča – spreminja se z vsako novo izkušnjo. Pričakujem, da se bodo v procesu izobraževanja moja pojmovanja o tiskem delu še spreminjala, večje spremembe pričakujem, ko bom začela delati v praksi z že uveljavljenimi učitelji in drugimi šolskimi delavci.«

### **Primer reflektiranja analize bojzani in pričakovanj na področju timskega dela:**

»Aktivno sem razmišljala o svojih strahovih in pričakovanjih v zvezi s tiskim delom; znam jih ubesediti in znala jih bom ubesediti. Spoznala sem, da nisem samo jaz tista, ki ima določene strahove – čisto vsak znotraj tima je našel kakšnega. Ob vaji sem pridobila na samozaupanju in samozavesti. Naravno je, da imamo določene strahove, saj s tiskim poučevanjem do zdaj še nisem bila aktivno soočena. Vem, da se lahko strahov znebiš le tako, da jih skušaš premagati, da si soočen s situacijo, da uporabiš vse svoje znanje in 'plavaš' – in to vsakič bolje.«

### **Primer reflektiranja analize lastnih močnih in šibkih področij pri tiskem delu:**

»Naredila sem analizo svojih močnih in šibkih področij pri tiskem delu. Občutek sem imela, da mi je vaja dala dober občutek, samozavest. Dobro je, da sem prilagodljiva, nisem konfliktna, trudim se, da v skupini, v katero sem vključena, prispevam kar največ. Sem delovna, obveznosti doživljam resno in odgovorno. Upoštevam vsakega posameznika, nisem obrekljiva, zamerljiva, obsojajoča ali posmehljiva. Z vidika šibkih področij pogosto ugotavljam, da ne izrazim svojega mnenja, in včasih so mi menja drugih celo bolj pomembna kot moje lastno.«

### **Primer reflektiranja reševanja problemov v timu:**

»V procesu reševanja problemov po modelu IDEAL sem se zavedla, kako hitro radi drugim svetujemo, predlagamo, kaj bi lahko naredili, jim predlagamo strategije, le redko pa se vprašamo, kaj bomo dosegli s tem, kakšne so posledice teh dejanj, idej. Anticipacija posledic in ravnanj se mi zdi zelo smiselna in jo je vsekakor dobro upoštevati.«

### **Primer reflektiranja osebnostnega in profesionalnega razvoja ob tiskem delu:**

»Vse strahove in razočaranja sem nezavedno prenašala na druge, s katerimi sem sodelovala, pri čemer pa nisem bila razumljena s strani vodstva. Začela sem se spraševati, ali so moja pričakovanja in potrebe mogoče previsoki oz. nerealni. V novem delovnem okolju sem s pomočjo nove sodelavke, s katero sem bila v timu, pridobila zaupanje vase, saj je prepoznala moja močna področja. Uvidela sem, da moja pričakovanja niso bila previsoka, le prezrta so bila; po mojem mnenju zaradi nesodelovanja oz. slabega skupnega načrtovanja, saj je to potekalo v nesproščenem, čustveno napetem vzdušju, kar je v timu zaviralo ustvarjalnost in delovni zagon.«

»V šestih mesecih sem ugotovila, da se s kolegico v timu z vsakim dnem bolj učiva druga od druge. Jaz sem postala bolj odločna, ona pa precej bolj mirna kot na začetku.«

**Primeri reflektiranja osebne refleksije in evalvacije (metarefleksija) timskega dela:**

»V svojem timu opažam, da spontana evalvacija poteka konstantno; s sodelavko se namreč po vsaki končani dejavnosti pogovoriva, kaj je bilo dobro in na kaj morava prihodnjič še bolj paziti. Z odobravanjem ali nestrinjanjem ovrednotiva vzgojna ravnanja druga druge. Ob pisanju refleksije sem se zavedla predvsem tega, da bi s sodelavko morali bolj pogosto sistematično evalvirati, saj bi s tem brez dvoma pripomogli k še kakovostnejšemu tinskemu delu ter celotnemu vzgojno-izobraževalnemu procesu.«

»V timu sproti evalvirava pedagoško delo, za sprotno evalvacijo dogajanja in odnosov v timu pa ne najdeva dovolj časa, zato se velikokrat zgodi, da še popoldan, zunaj službenega časa, premišljam in obnavljam dogodke preteklega dne, prav tako sodelavka v timu. Ker se obe zavedava, da je ključnega pomena za dober odnos v timu odprta in spoštljiva komunikacija, se večkrat pokličeva in obnoviva dogodke. Poskuša prepoznati določen problem, ga ubesediti, se pohvaliti ali pa na primeren način povedati kritiko. Naučili sva se dajati kritiko (to je bilo zame še posebej težko, saj v vsakem človeku iščem pozitivne strani njegovega dejanja) ter pohvaliti dosežke in pozivne lastnosti para v timu.«

»Ko mi je bilo v prejšnjem kolektivu najbolj hudo in nise imela več zaupanja vase in v sodelavce, sem začela pisati dnevnik. Zapisovala sem svoja občutja, strahove, želje, potrebe, interese, veselja, svoje pozitivne lastnosti, dosežke, na katere sem bila ponosna. Ugotovila sem veliko stvari: da sem sposobna voditi skupino skupaj s članom tima, ki se trudi za dobrobit tima, da sem pozitivno naravnana, zanesljiva, odprta do novih idej, z občutki pripadnosti skupini, ki me sprejema in podpira, odkritosrčna, pa tudi hitro prizadeta zaradi nesprejetosti. S pisanjem refleksivnih zapisov o svojem tinskem delu sem še bolj poglobila samoevalvacijo, zavedam se svoje moči pri nadzoru svojih čustev, kakor tudi naučenega znanja prek literature in izkušenj, ki jih s pridom uporabljam pri reševanju konfliktov ter pri sprotne izgrajevanju kakovostnih odnosov v timu.«

**SKLEP**

Timsko delo je pomembno kot socialni, kognitivni in čustveno-motivacijski kontekst, izvor in dejavnik učenja pedagoških delavcev. S pestrimi strukturnimi (kdo so člani tima, kakšna je (ne)hierarhija med njimi in koliko so si različni) in kontekstualnimi spremenljivkami (kakšno fizično okolje obkroža tim, kakšen je položaj tima v širšem socialnem kontekstu) ter spremenljivkami naloge (kakšna je narava naloge, kakšne so situacijske ovire v zvezi z nalogo in kakšna je težavnost naloge) zagotavlja bogato dinamiko dogajanja in odnosov med člani tima, določa stil vodenja in dela ter vpliva na povezanost med člani tima in na njihovo motiviranost za timsko delo.

Z vsakim novim članom tima, z vsako novo nalogo istega tima, z vsakim spremenjenim pogledom zunanjih članov na člane tima se timska dinamika spremeni. Za učinkovito timsko delo je pomembno, da so člani tima fleksibilni, odprti za nove izkušnje in ideje, da sproti reflektirajo in evalvirajo svoje timsko delo, tako v fazi timskega načrtovanja, timskega izvajanja oz. poučevanja in timske evalvacije, kot tudi dogajanje in doživljanje v timu. To pa je mogoče le ob intenzivnem učenju oz. ob integraciji deklarativnega, proceduralnega, strateškega znanja v procesu izkušnjskega in (meta)refleksivnega učenja.

**VIRI**

- Beers, B. (2007). *Šole učenja. Praktični priročnik za učenje in ravnatelje*. Ljubljana: Šolski izpitni center, Ministrstvo za šolstvo in šport, Evropski socialni sklad.
- Delors, J. (1996). *Učenje – skriti zaklad*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Korthagen, F. (2009). *Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju*. *Vzgoja in izobraževanje*, XL, št. 4, str. 4–14.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenija.

- Polak, A. (2001). *Aktivnosti za spodbujanje in razvijanje timskega dela – priročnik za timsko delo v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.
- Polak, A. (2012). *Razvijanje in reflektiranje timskega dela v vrtcu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, Evropski socialni sklad.
- Polak, A. (2014). Timsko delo v dodiplomskem in podiplomskem izobraževanju specialnih in rehabilitacijskih pedagogov kot spodbujevalec refleksije in profesionalnega razvoja. V: T. Devjak (ur.) *Partnerstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in vzgojno-izobraževalnih institucij*. Dostopno na: [http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Posvet/Posvet-PeF\\_strokovna-monografija.pdf](http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Posvet/Posvet-PeF_strokovna-monografija.pdf) (15. 11. 2014).
- Thomas, G. (1992). *Effective Classroom Teamwork*. London: Routledge.
- Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy, d.o.o.
- Woolfolk, A., Hughes, M, Walkup, V. (2012). *Psychology in Education*. Pearson Education Limited.
- Vec, T. (2005). *Komunikacija – umevanje sporazuma*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

#### POVZETEK

Timski pristop v vzgoji in izobraževanju zagotavlja interdisciplinarno posredovanje in povezovanje znanja, izvajanje kompleksnejših učnih situacij in bogato medosebno učenje. Timsko delo in tim predstavljata pomembne izvore učenja pedagoških delavcev na vseh ravneh organiziranega vzgojno-izobraževalnega dela. Dogajanje v timu in odnosi med člani tima so lahko pomemben socialni kontekst za nova kognitivna, znotrajosebna (intrapersonalna) in medosebna (interpersonalna) spoznanja na osebnostnem, motivacijskem, čustvenem in socialnem področju učenja in pomembno sooblikujejo poklicno identiteto pedagoških delavcev. Ob timskem delu poteka deklarativno, proceduralno, strateško, izkušensko in (meta)refleksivno učenje, ki pomembno prispeva k osebnostnemu in profesionalnemu razvoju članov tima. V prispevku predstavljamo tudi različne psihološke procese, ki jih timsko delo pedagoških delavcev vključuje in so lahko pomembni izvori učenja. Učenje ob timskem delu je lahko spodbujeno bodisi v okviru različnih oblik izobraževanja in usposabljanja za timsko delo, od dodiplomskega, podiplomskega ali nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, bodisi v okviru konkretnega timskega dela pedagoških delavcev v praksi.

#### ABSTRACT

Team approach in education can ensure interdisciplinary transfer and integration of knowledge, implementation of more complex learning situation and rich interpersonal learning. Team work and team itself can be viewed as significant sources of teachers' learning at all levels of organised educational work. Activities in team and relationships among team members can be meaningful social context for new cognitive, interpersonal, and intrapersonal cognition at personal, motivational, emotional and social domain of learning so they can significantly co-create teachers' professional identity. During team work declarative, procedural, strategic, experiential and (meta)reflective learning is being developed. It can make a significant contribution to team members' personal and professional development. In this paper we also present different psychological processes involved in teachers' team work. They can be meaningful sources of learning. Learning during team work can be stimulated either through various levels of education and training for team work (from undergraduate to postgraduate and in-service education and training) or within actual team work in practice.

Mag. Andreja Oder Grabner, OŠ Gustava Šiliha Velenje

## RAVNATELJEVO NAČRTOVANJE NADALJNJEGA IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA UČITELJEV

Osnovni namen šole je izobraževanje in težko si predstavljamo učitelje, ki učenju ne bi bili naklonjeni. Izobraževanje in usposabljanje sta del učenja, pri čemer se izobraževanje nanaša na pridobivanje znanja, izobrazbe, usposabljanje pa je zasnovano na oblikovanju sposobnosti, spretnosti in navad, ki jih posameznik potrebuje za izvajanje določenega dela, nalog (Možina, 2002: 17–18). Učitelji so najpomembnejši dejavnik sprememb v izobraževanju, zato strokovnost, izkušnje ali kvalifikacije učiteljev predstavljajo zelo dragocen vir šole (Early in Bubb, 2004: 3). S svojimi sposobnostmi na podlagi znanja, ki ga že imajo, ustvarjajo novo znanje (Barle, Trunk Širca in Lesjak, 2008: 142).

V članku izpostavljamo teoretična izhodišča profesionalnega razvoja učiteljev, katerega sestavni del je učenje učiteljev, in se osredotočamo predvsem na načrtovanje le-tega. Predstavljamo raziskavo, ki je bila opravljena med ravnatelji slovenskih osnovnih šol in temeljni namen katere je bil raziskati prakso načrtovanja nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljev v slovenskih osnovnih šolah.

### NAČRTOVANJE PROFESIONALNEGA RAZVOJA UČITELJEV

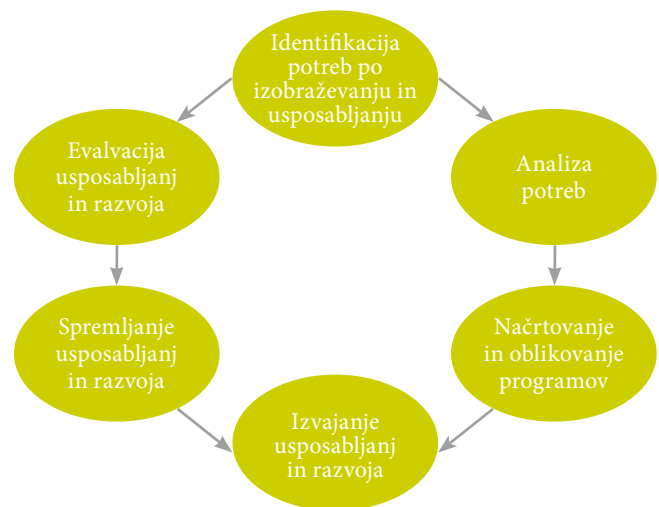
Profesionalni razvoj učiteljev zajema formalno in neformalno učenje, izobraževanje, usposabljanje in druge dejavnosti, ki dopolnjujejo učiteljevo prvotno izobrazbo in s katerimi učitelji pridobijo nova znanja, izboljšajo svoje spretnosti, jim pomagajo pri razjasnitvi njihovih profesionalnih vrednot in omogočajo bolj učinkovito poučevanje (Early in Bubb, 2004: 3–4). Je proces, skozi katerega učitelj kot posameznik in kot del skupine evalvira in spreminja svoje delo, pridobiva in razvija kritično mišljenje, spretnosti in čustveno inteligenco, ki je bistvenega pomena za dobro profesionalno razmišljanje, načrtovanje in izvajanje dela z otroki, mladino in sodelavci v vsaki fazi svoje kariere (Day, 1999: 4). Izobraževanje in usposabljanje poteka v različnih oblikah in na različnih mestih – na delovnem mestu ali zunaj njega ter na različnih področjih. Možina (2002: 25–26) po učinkovitosti postavlja učenje na delovnem mestu pred seminarje in tečaje zunaj delovnega mesta. Posebno pomembno vlogo ima učenje ob timskem delu, hospitacijah, letnih pogovorih, izmenjavi izkušenj in samoevalvaciji (Bush in Middlewood, 2005; Early in Bubb, 2004). Učitelji kot profesionalci se učijo skozi vso svojo kariero, pri čemer gre večinoma za nenačrtovano učenje (Kalin, 2004: 607).

Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje je dejavnik učiteljevega profesionalnega razvoja, ki posledično močno

vpliva na kakovost pouka (Javornik Krečič, 2008: 39). Pomembno je tako za posameznika kot tudi za šolo kot organizacijo in neposredno za celoten šolski sistem. Prav zato ga ni dobro prepustiti naključju – prav nasprotno – treba ga je premišljeno načrtovati.

Prvi korak načrtovanja nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja je identifikacija potreb po izobraževanju in usposabljanju tako posameznih zaposlenih kot tudi šole kot organizacije. Ker so napredek in izboljšave v šoli kot organizaciji močno odvisni od razvoja posameznih učiteljev in razvoja vseh učiteljev skupaj (Erčulj, 2000: 7), mora šola najti primerno ravnovesje med uresničevanjem potreb posameznih zaposlenih ter širšim namenom organizacije (Bush in Middlewood, 2005: 16). Učinkovito in ekonomično usklajevanje potreb posameznih učiteljev in šole ni preprosto, vendar se s tem prihrani čas in denar (Early in Bubb, 2004).

Slika 1 prikazuje proces nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ter razvoja učiteljev.



Slika 1: Proces izobraževanja, usposabljanja ter razvoja (Early in Bubb, 2004: 39)

Zelo pomembna, a pogosto zanemarjena je evalvacija nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja. Je izjemno pomemben dejavnik presojanja kakovosti izobraževanj s ciljem čim bolj učinkovitih izboljšav. Evalviramo lahko tako napredek pri vsakem posameznemu učitelju kot tudi izboljšave, ki so nastale na šoli. Ravnatelj in učitelji lahko z evalvacijo sistematično in objektivno ugotavljajo ustreznost in uspešnost izobraževanja in usposabljanja ter uvidijo možnosti nadaljnjih izboljšav (Možina, 2002: 26).



## VLOGA RAVNATELJA

Ravnateljova vloga v procesu profesionalnega razvoja učiteljev je izjemno pomembna, a tudi zelo zahtevna. Ustvarjati in zagotavljati mora pogoje za razvoj učiteljev: zagotavljati mora čas in sredstva, ustvarjati možnosti za učenje ter ustvarjati kulturo šole, ki spodbuja in ceni učenje na vseh ravneh. Ker je temeljni namen šole učenje in poučevanje, se jima mora poleg učiteljev posvečati tudi ravnatelj.

Ena izmed ravnateljevih osnovnih nalog je, da spremlja delo učiteljev, jim svetuje ter spodbuja njihovo nadaljnje izobraževanje in usposabljanje (49. člen ZOFVI). Še več – mora jih spodbujati k analizi, razmisleku o delu ter k širšemu pogledu na izkušnjo učenja ter razvijanju novega strokovnega vedenja (Koren, 2007: 101). Če želimo, da bo profesionalni razvoj res uspešno in učinkovito voden, si mora ravnatelj vzeti dovolj časa za njegovo načrtovanje in pri tem upoštevati številne dejavnike. Vodenje in upravljanje profesionalnega razvoja namreč ni administrativna naloga, temveč predvsem naloga pospeševanja razvoja in podpore za razvoj zaposlenih (Earley in Bubb, 2004: 35).

Erčulj (2011: 22) jo opredeljuje na treh ravneh: zagotavljanje in ustvarjanje pogojev ter vzor. Na ravni zagotavljanja pogojev vključuje čas ter sredstva, ki jih ravnatelj namenja profesionalnemu razvoju ter načrtovanju le-tega, pri čemer poudarja, da z načrtovanjem časa za oblike profesionalnega razvoja na šoli ravnatelj »simbolno sporoča, kaj je v šoli pomembno« (Erčulj, 2011: 22). Ravnatelj s svojim ravnanjem in s svojim zgledom pripomore k oblikovanju učeče se skupnosti (Earley in Bubb, 2004: 25). Delovati mora kot vzor učenja in sodelovati na izobraževanjih in usposabljanjih za učiteljski zbor (Erčulj, 2011: 25). Ravnatelj ni neposredno odgovoren za profesionalni razvoj učitelja, je pa odgovoren za ustvarjanje pogojev zanj, za oblikovanje organizacijske kulture z osrednjo vrednoto učenja ter sodelovanja kot načinom razvijanja in ustvarjanja novega znanja. Ravnatelj ustvarja pogoje sodelovanja z načrtovanjem priložnosti za timsko delo, skupna načrtovanja na ravni šole, medsebojne hospitacije ter organizacijsko strokovne razprave, v katerih pa sam tudi aktivno sodeluje (Erčulj, 2011: 28).

Ravnatelj lahko v namene načrtovanja nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljev uporabi že obstoječe dokumente in procese v organizaciji, kot so: razvojni in letni delovni načrt šole, samoevalvacija, spremljanje in vrednotenje pedagoškega dela učiteljev, listovnik ali portfolio in redni letni pogovor. V nadaljevanju predstavljamo možnosti, ki jih ponujajo.

*Razvojni in letni načrt šole* morata vsebovati tudi načrt profesionalnega razvoja, pri čemer morajo biti osebne razvojne potrebe posameznih učiteljev usklajene s potrebami šole (Day in Sachs, 2004: 10). S *samoevalvacijo* kot procesom izboljševanja kakovosti izobraževanja šola kritično oceni neko področje svojega delovanja. Izkazane pomanjkljivosti

so lahko v nadaljevanju temelj načrtovanja odprave le-teh. Iz tega vidika je samoevalvacija lahko zelo dobra osnova za načrtovanje nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljev. S *spremljanjem in vrednotenjem učiteljevega dela* ravnatelj pridobi podatke za uspešno in kakovostno načrtovanje dela (Šteblaj, 2004: 627), učitelj pa pomoč za prepoznavanje potreb po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju, za realistično določanje ciljev svojega razvoja (Bevc, Fošnarič in Sentočnik, 2002: 10). Ključni element za spodbujanje profesionalnega razvoja učitelja je opazovanje pouka (Pajer Šemrl, 2005: 76), ki se mora končati z *razvojno naravnanim pogovorom* (Erčulj, 2007: 28).

*Listovnik in letni pogovori* predstavljajo vez med posameznim učiteljem in ravnateljem ter omogočajo učinkovito povezovanje potreb posameznikov in potreb šole, izraženih v razvojnem načrtu (Sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju 2009). Ob listovniku lahko učitelj o svojem razvoju in delu razmišlja kritično, išče povratno informacijo in povezuje svoj profesionalni razvoj z razvojem šole. Tako učitelj spremlja kakovost lastnega dela (Sentočnik, 2006: 26), »prevzema odgovornost za lastni strokovni razvoj in za izboljševanje svojega dela« (Erčulj, 2011: 30). Na letnem pogovoru naj bi tekli pogovori tako o preteklih rezultatih kot tudi o načrtih za prihodnost, vključno s profesionalnim razvojem (Majcen, 2004: 9–12). Rezultat rednega letnega pogovora naj bo tudi načrt izobraževanja in usposabljanja za prihodnje leto, v katerem je treba upoštevati interese sodelavca, potrebe delovnega mesta in njegovo dolgoročno razvojno usmeritev (Majcen, 2004: 61).

## RAZISKAVA

Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje ima precejšen pomen tako za posameznika kot tudi za šolo kot organizacijo in neposredno za celoten šolski sistem. Prav zato ga je treba premišljeno načrtovati. Tako smo z namenom analize stanja na področju ravnateljevega načrtovanja nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljev v slovenskih osnovnih šolah v času med julijem in oktobrom 2012 izvedli kvantitativno raziskavo med ravnatelji vseh osnovnih šol v Sloveniji (450). Na anketo se jih je odzvalo 122, s čimer smo dosegli 27 % odzivnost. Nepopolno rešene vprašalnike smo iz obdelave podatkov izločili. Tako smo statistično obdelali 100 vprašalnikov. Za potrebe raziskave smo razvili anketni vprašalnik. Večina vprašanj je bila zaprtega tipa. Pri ponujenih odgovorih smo uporabili petstopenjsko Likertovo lestvico, pri kateri je 1 pomenila najnižjo in 5 najvišjo stopnjo. Anketni vprašalnik smo razdelili na tri dele. S prvim delom smo pridobili ravnateljeva stališča o profesionalnem razvoju učiteljev, vplivu le-tega na delovanje šole ter ravnateljevi vlogi v samem procesu. V drugem delu smo zajeli prakso delovanja na šoli, od samega pojmovanja učenja učiteljev do prakse načrtovanja

ter spremljanja nadaljnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev. Tretji del je bil namenjen podatkom o ravnateljevem lastnem izobraževanju ter dobi ravnateljevanja, saj je bila predpostavka raziskave, da v procesu načrtovanja nadaljnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev obstaja pomembna razlika med ravnatelji, ki se sami redno izobražujejo, in preostalimi.

Ker ravnatelj s svojim zgledom pomembno vpliva na nadaljnja izobraževanja in usposabljanja učiteljev, smo jih vprašali po njihovi udeležbi na izobraževanjih in usposabljanjih, ki so namenjena prav njim. Daljše kot je trajanje izobraževanja, manj ravnateljev se ga udeleži. Največ izobraževanj, namenjenih ravnateljem, se udeležujejo ravnatelji v prvem mandatu. Pri ravnateljih v tretjem mandatu je v primerjavi s tistimi v drugem mandatu opazen porast udeležbe na izobraževanjih.

### Odnos ravnateljev do profesionalnega razvoja

S prvim delom vprašalnika smo pridobili ravnateljeva stališča o profesionalnem razvoju učiteljev, vplivu le-tega na delovanje šole ter ravnateljevi vlogi v samem procesu. V prvem delu vprašalnika so ravnatelji izrazili svoja stališča do profesionalnega razvoja učiteljev ter njihove vloge v tem procesu z obkroževanjem stopnje strinjanja na pet-stopenjski lestvici.

V največji meri (4,66 na 5-stopenjski lestvici) se ravnatelji strinjajo s trditvijo, da strokovnost, izkušnje in znanje učiteljev predstavljajo dragocen vir šole. Visoko (4,15) je tudi zavedanje, da je profesionalni razvoj učitelja skupna odgovornost učitelja in ravnatelja. Podobno se jih velika večina (kar 82 %) strinja, da nadaljnje izobraževanje in usposabljanje močno vplivata na kakovost pouka in na motivacijo učiteljev. Ravnatelji se zavedajo samoevalvacije kot pomembnega dejavnika učenja, saj se v povprečju s to trditvijo strinjajo kar s povprečno oceno 4,09. S povprečno oceno strinjanja 4,06 pravijo, da morata biti profesionalni razvoj in izobraževanje ter usposabljanje učiteljev sestavni del prednostnih nalog šole in da povratna informacija po hospitaciji prispeva k učenju učiteljev.

Da izobraževanja za kolektiv bolje prispevajo k uresničevanju sprememb v šoli kot udeležba posameznih učiteljev na izobraževanjih, se le 24 % ravnateljev popolnoma strinja, nadaljnjih 40 % se jih s tem strinja. S povprečno oceno 3,52 se strinjajo, da je najbolj učinkovito učenje na delovnem mestu. Dobra polovica ravnateljev meni, da jim vodenje profesionalnega razvoja učiteljev vzame veliko časa, 10 % se jih s tem ne strinja. Le 39 % ravnateljev se strinja, da so dovolj usposobljeni za načrtovanje nadaljnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev.

Na podlagi podatkov raziskave ugotavljamo, da imajo ravnatelji do profesionalnega razvoja učiteljev pozitiven

odnos, zavedajo se pomembnosti le-tega, a nimajo ustreznih znanj in orodij za njegovo načrtovanje in vodenje.

### Praksa načrtovanja profesionalnega razvoja

V drugem delu anketnega vprašalnika smo ravnatelje spraševali po njihovem delovanju na šoli, o njihovem načrtovanju nadaljnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev, dejavnikih, ki nanje vplivajo, in ovirah, s katerimi se srečujejo.

Kar 90 % šol, vključenih v raziskavo, ima v svojem letnem delovnem načrtu (v nadaljevanju LDN) vsaj delno opredeljena izobraževanja in usposabljanja za učiteljski zbor. 32 % ravnateljev ima opredeljena izobraževanja in usposabljanja za vsakega posameznega učitelja, 32 % se jih je opredelilo, da imajo le-to delno vključeno v LDN šole, kar 36 % pa v LDN ne vključujejo načrtovanih izobraževanj in usposabljanj posameznih učiteljev. S povprečnim odgovorom 3,54 anketirani ravnatelji izkazujejo razmeroma visoko stopnjo povezovanja nadaljnjih izobraževanj in usposabljanj učiteljev s prednostnimi nalogami šole. Aritmetična sredina strinjanja s trditvijo, da pobudo za udeležbo učitelja na izobraževanju poda ravnatelj šole, je razmeroma nizka (2,87). Večina ravnateljev načrtuje nadaljnja izobraževanja skupaj z učitelji. A zaskrbljujoč je rezultat, da 11 % ravnateljev pri načrtovanju nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ne sodeluje z učitelji.

Večina šol učinke izobraževanj in usposabljanj evalvira le občasno, 18 % šol ne evalvira izobraževanj in usposabljanj. Najpogostejši način spremljanja učinkov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja so hospitacije in pogovori. Polovica ravnateljev spremlja učinke izobraževanj in usposabljanj skozi hospitacije in pogovore z učitelji redno, še nadaljnjih 37 % ravnateljev pa le občasno ali delno.

Ravnatelji v procesu načrtovanja nadaljnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev najpogosteje uporabljajo LDN šole (2,79 na 3-stopenjski lestvici), ugotovitve procesa opazovanja in spremljanja učiteljevega dela (2,73), samoevalvacijskega poročila ter ugotovitve letnega pogovora z učiteljem. Najmanj se poslužujejo ugotovitev, pridobljenih na podlagi učiteljevega listovnika ter razvojnega načrta šole. A vendarle ravnatelji, ki se pogosteje izobražujejo in usposabljujejo, v procesu načrtovanja pogosteje uporabljajo razvojni načrt šole in ugotovitve, pridobljene z letnim pogovorom z učiteljem, kot ravnatelji, ki manj pozornosti namenijo lastnemu izobraževanju in usposabljanju. Sklepamo, da ugotovitve, pridobljene z letnim pogovorom z učiteljem, uporabijo v procesu načrtovanja nadaljnega izobraževanja in usposabljanja posameznih učiteljev, medtem ko so ugotovitve samoevalvacijskega poročila uporabne tudi za načrtovanje izobraževanj in usposabljanj celotnega učiteljskega zbora.

### Učinkovitost oblik nadaljnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev

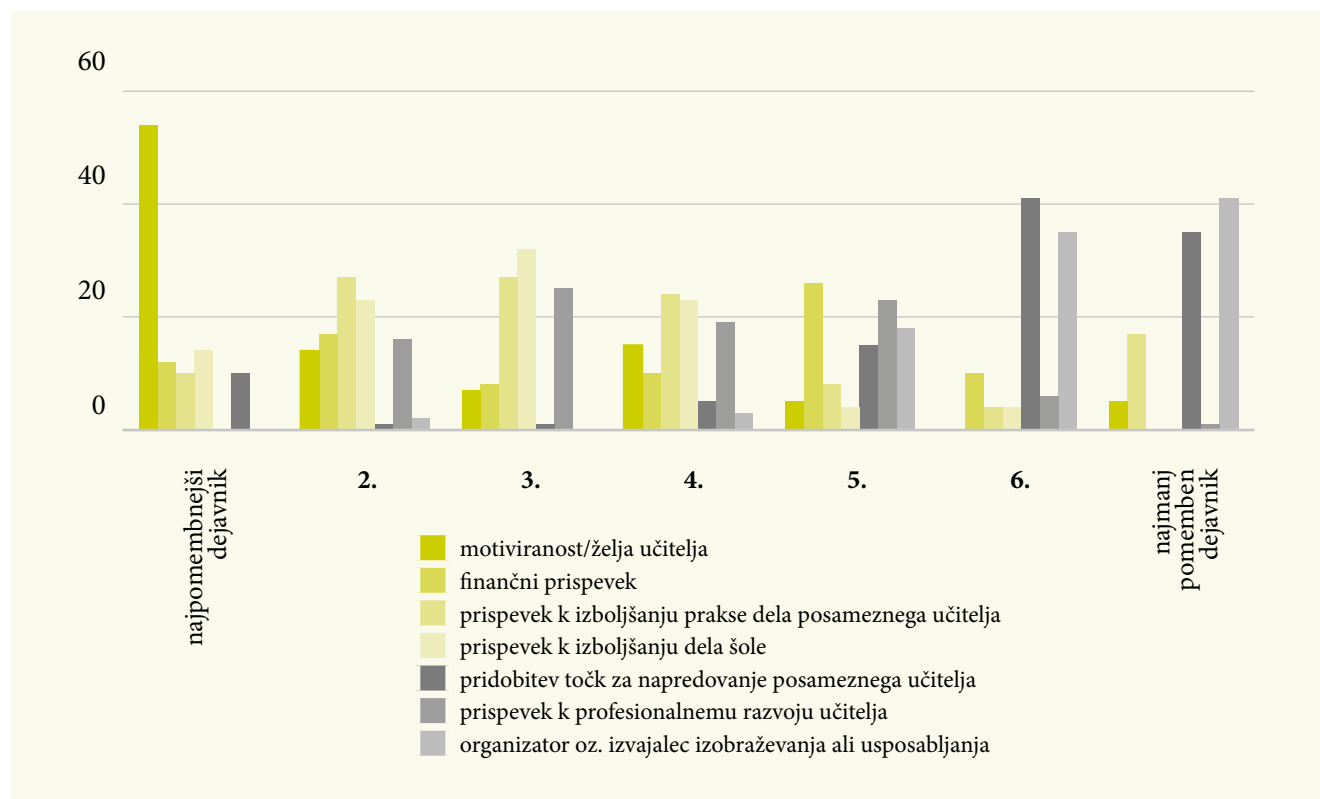
Po mnenju ravnateljev se učitelji največ učijo z udeležbo na seminarjih (srednja vrednost odgovorov je 2,69 na 3-stopenjski lestvici), z delavnicami za učiteljski zbor (2,62) in z izvajanjem le-teh (2,62), z analizami delovnih načrtov, rezultatov raziskav in nacionalnih preizkusov (2,51). Najnižjo stopnjo učenja (2,11 na 3-stopenjski lestvici) pripisujejo učenju skozi opazovanje drugih učiteljev pri delu, kolegialnim hospitacijam. Zelo malo učenja pripisujejo tudi refleksiji lastnega dela (2,36). Kljub temu da se večina anketirancev strinja, da je najbolj učinkovito učenje na delovnem mestu, pa ocenjujejo, da se učitelji na delovnem mestu manj učijo. Ugotavljamo, da se po mnenju ravnateljev učitelji največ naučijo med formalnimi oblikami usposabljanja.

Čeprav se ravnatelji z razmeroma visoko povprečno oceno (3,74 na 5-stopenjski lestvici) strinjajo, da izobraževanja za kolektiv bolje prispevajo k uresničevanju sprememb v šoli kot udeležba posameznih učiteljev na izobraževanjih, pa so učenje učiteljev na seminarjih zunaj šole vseeno ocenili z višjo povprečno oceno kot učenje na seminarjih in delavnicah za učiteljski zbor.

Ker so cilji nekaterih programov v organizaciji Šole za ravnatelje neposredno povezani s profesionalnim razvojem učiteljev, smo na podlagi podatka o vključenosti šol v omenjene projekte izvedli določene analize. Izkazalo se je, da se ravnatelji šol, vključenih v Mreže učečih se šol in vrtcev, v večji meri zavedajo pomena učenja na delovnem mestu in so bolj naklonjeni mnenju, da izobraževanja za kolektiv bolje prispevajo k uresničevanju sprememb v šoli kot udeležba posameznih učiteljev na izobraževanjih.

Ugotavljamo, da ravnatelji šol, vključenih v projekt Sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, bolje in v večji meri povezujejo izobraževanja in usposabljanja učiteljev s prednostnimi nalogami šole. Prav tako v večji meri združujejo razvojni letni pogovor s pogovorom po hospitaciji. Majhna pozitivna razlika je pri spremljanju učinkov izobraževanj in usposabljanj skozi hospitacije in pogovore, precejšnja razlika (pozitivna) pa je v uporabi načrta razvoja, letnega delovnega načrta šole, samoevalvacijskega poročila in ugotovitev listovnika učiteljev v procesu načrtovanja.

Ravnatelji šol, vključenih v program usposabljanja za samoevalvacijo, se pričakovano v večji meri zavedajo pomembnosti samoevalvacije v procesu učenja učiteljev in ugotovitve samoevalvacijskega poročila šole veliko pogosteje uporabljajo v procesu načrtovanja.

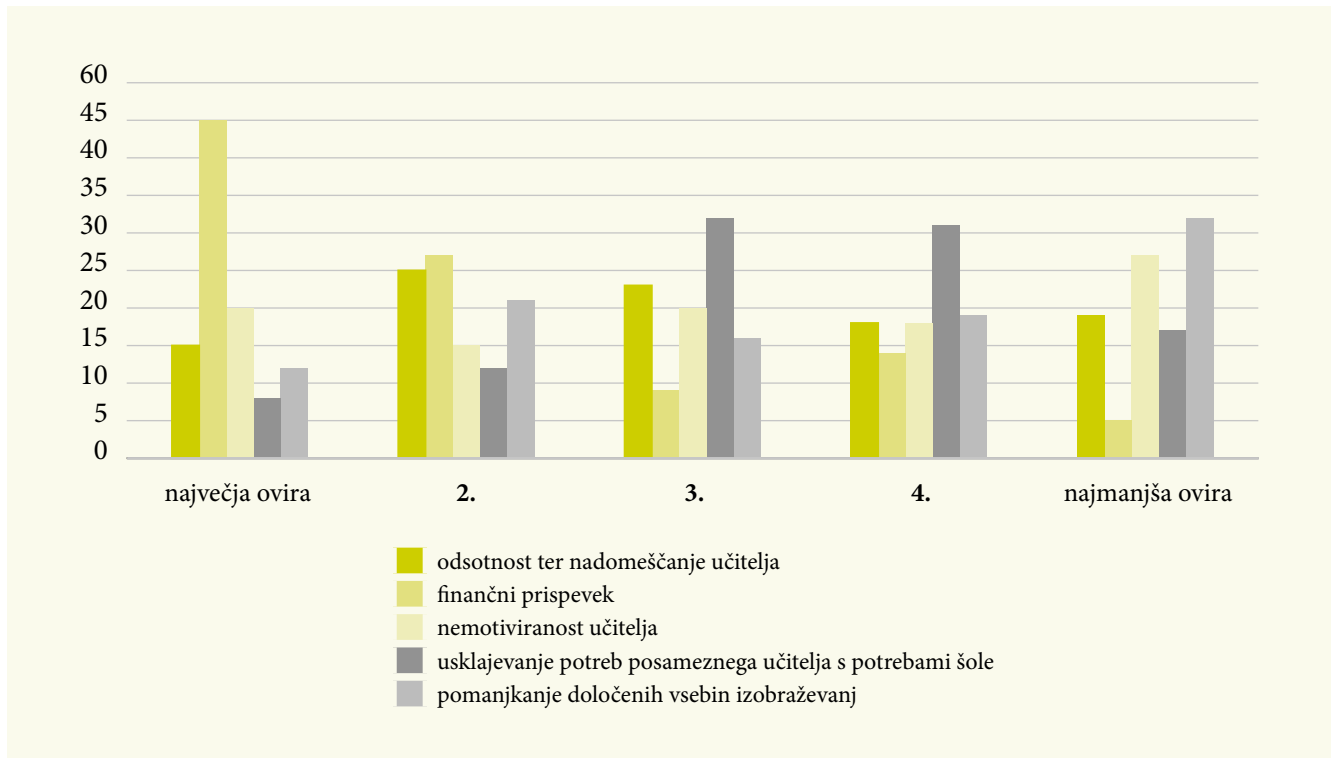


Slika 2: Pomembnost dejavnikov, ki vplivajo na odločitev ravnatelja za izobraževanje ali usposabljanje učitelja

### Spodbude in ovire pri načrtovanju profesionalnega razvoja

Ravnatelji pri načrtovanju nadaljnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev kot daleč najpomembnejši dejavnik izpostavljajo motiviranost oz. željo učitelja. Kot naslednja najpomembnejša dejavnika so izpostavili prispevek k izboljšanju prakse dela šole in dela posameznega učitelja,

pri čemer pa dajejo malo večji pomen izboljšanju dela šole. Dejavnika, ki najmanj vplivata na proces načrtovanja nadaljnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev, pa sta glede frekvence odgovorov pridobitev točk za napredovanje učitelja in organizator oz. izvajalec izobraževanja ali usposabljanja.



Slika 3: Ovire pri načrtovanju nadaljnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev

Ravnateljem največjo oviro pri načrtovanju izobraževanja in usposabljanja učiteljev predstavlja finančni prispevek. Temu sledita odsotnost oz. nadomeščanje učitelja in nemotiviranost učitelja. Kot najmanjši oviri ravnatelji izpostavljajo usklajevanje potreb posameznega učitelja s potrebami šole in pomanjkanje določenih vsebin izobraževanj. Le 7 % ravnateljev meni, da bi si bili učitelji pripravljani v celoti ali delno financirati nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, kar 65 % pa jih meni, da bi bilo to izvedljivo občasno.

Eden od pomembnih dejavnikov, ki lahko spodbuja ali zavira učinkovito načrtovanje profesionalnega razvoja učiteljev, sta razumevanje in praksa lastnega profesionalnega razvoja pri ravnateljih. Ugotavljamo, da ravnatelji, ki se sami pogosteje izobražujejo in usposabljujejo, v večji meri povezujejo prednostne naloge šole z izobraževanjem in

usposabljanju učiteljev, v letnem delovnem načrtu šole pogosteje opredeljujejo nadaljnje izobraževanje in usposabljanje za vsakega posameznega učitelja in jih k lastnemu izobraževanju pogosteje spodbujajo. Prav tako so ravnatelji, ki se pogosteje izobražujejo, bolj optimistični pri finančnem vidiku izobraževanj in usposabljanj. Ti so namreč v večji meri prepričani, da bi si bili učitelji vsaj občasno pripravljani sami financirati izobraževanje.

Ker je učiteljevo nadaljnje izobraževanje in usposabljanje v največji meri usmerjeno v izboljševanje poučevanja, je učinke teh najbolj smiselno spremljati pri delu v razredu ter skozi pogovore z učiteljem. Ugotavljamo, da šole redko evalvirajo učinke izobraževanj in usposabljanj skozi hospitacije in pogovore. Vendar ravnatelji, ki se pogosteje izobražujejo in usposabljujejo, tudi pogosteje spremljajo učinke izobraževanj skozi hospitacije in pogovore z učitelji.

## KAKO OKREPITI RAVNATELJEVO VLOGO PRI NAČRTOVANJU PROFESIONALNEGA RAZVOJA UČITELJEV

Ravnatelji se zavedajo pomembnosti profesionalnega razvoja učitelja ter njegovega vpliva na kakovost poučevanja in pouka in postavljajo učitelja v središče načrtovanja nadaljnjih izobraževanj in usposabljanj. Njihovo zavedanje pomembnosti povezanosti nadaljnjih izobraževanj in usposabljanj učiteljev s prednostnimi nalogami šole je močno, udejanjanje tega v praksi pa žal precej manjše. Ravnatelji izražajo dvom o svoji usposobljenosti za to nalogo in menijo, da jim vodenje profesionalnega razvoja učiteljev vzame preveč časa. Muršak, Javrh in Kalin (2011: 117) so na podlagi opravljene raziskave v Sloveniji razmišljali o možnosti vodenja izobraževanja zaposlenih s strani učitelja, svetovalnega delavca, a izpostavljajo problem ustrezne finančne podpore.

Ravnateljeva vloga v procesu načrtovanja nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja je kompleksna in zahtevna. Skupaj z učitelji mora prepoznavati potrebe po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju tako celotnega učiteljskega zbora kot tudi posameznih učiteljev ter ustvarjati in zagotavljati pogoje za razvoj učiteljev in šole. Pri načrtovanju so mu lahko v pomoč samoevalvacijska poročila, ugotovitve in dokumenti, pridobljeni s spremljanjem učiteljevega dela, letni razvojni pogovori z učitelji ter pogovori ob listovnikih. Na podlagi vsega naštetega laže izlušči prednostna področja za celotno šolo in za posamezne učitelje, oblikuje cilje ter aktivnosti, ki bodo vodile do realizacije zastavljenih ciljev.

Naša raziskava je pokazala, da ravnatelji ne znajo najbolje povezati in izkoristiti dejavnosti, ki bi lahko vplivale na uspešno načrtovanje. Zato načrtovalcem izobraževanj in usposabljanj predlagamo umeščanje vsebin o učinkovitem načrtovanju nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljev, mogoče v obliki delavnice, na kateri bi

se na podlagi njihovih lastnih podatkov, dokumentov in analize stanja na šoli nakazale možnosti uporabe le-teh pri usklajevanju potreb, pri načrtovanju izobraževanj in usposabljanj tako za posamezne učitelje kot za učiteljski zbor. Velik potencial, ki bi pomagal ravnateljem k boljšemu načrtovanju nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljev, vidimo v svetovanju, usposabljanju, kjer bi ob konkretnih podatkih in situacijah ravnateljem svetovali, jim nakazali šibke točke in poti doboljšav.

Šibka je predvsem evalvacija učinkov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja na učiteljevo delo v razredu. Če jo bodo ravnatelji okrepili, bodo učinki izobraževanja in usposabljanja opaznejši, pokazale se bodo možnosti nadaljnjih sprememb za kakovostnejše delo. Tako evalvacija učiteljem in ravnatelju predstavlja dodatno motivacijo za nadaljnje načrtovanje izboljšav, pa tudi lastnega profesionalnega razvoja ter razvoja šole.

Z zavedanjem, da so učitelji tudi ustvarjalci znanja, in s poudarjanjem pomena neformalnih izobraževanj in usposabljanj ter organiziranjem in omogočanjem predvsem sodelovalnih oblik znotraj šole ter med šolami lahko zmanjšamo finančne prispevke in v ospredje postavljamo izboljšanje dela šole. Na šoli lahko oblikujejo tim učiteljev, ki na podlagi prednostnih nalog skupaj z ravnateljem oblikuje dejavnosti neformalnih (po potrebi tudi formalnih) oblik izobraževanja in usposabljanja učiteljev, s katerimi bodo v nekem časovnem obdobju izboljšali kakovost delovanja na nekem področju.

Ravnatelj mora predstavljati učiteljem zgled s svojim lastnim izobraževanjem in usposabljanjem, izjemno pomemben je ravnateljev odnos najprej do lastnega, nato še do učiteljevega profesionalnega razvoja. Raziskava je pokazala, da le-to pomembno vpliva na kakovost načrtovanja ter evalviranja profesionalnega razvoja učiteljev ter posledično na razvoj celotne šole. Učitelji potrebujejo ravnatelja v vlogi svetovalca, usmerjevalca ter ne nazadnje tudi v vlogi organizatorja.

## LITERATURA

- Barle, A., Trunk Širca, N. in Lesjak, D. (2008). *Družba znanja: izzivi izobraževanja v 21. stoletju*. Koper: Fakulteta za management.
- Bevc, V., Fošnarič, A. in Sentočnik, S. (2002). *Spremljanje in vrednotenje pedagoškega dela strokovnih delavcev*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Bush, T., Middlewood, D. (2005). *Leading and Managing People in Education*. London: Sage Publications.
- Day, Ch. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Day, Ch. in Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. V: *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Oxford: Open University Press.
- Earley, P., Bubb, S. (2004). *Leading and managing continuing professional development*. London: Paul Chapman Publishing.
- Erčulj, J. (2000). Kakovost – znana neznanka. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 1, str. 4–9.
- Erčulj, J. (2007). Spremljanje in opazovanje pouka. *Ravnatelj kot pedagoški vodja*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, J. (2011). Profesionalni razvoj kot profesionalna odgovornost. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, št. 2, str. 15–36.
- Javornik Krečič, M. (2008). *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: i2.
- Kalin, J. (2004). Izkušnja – refleksija – delovanje« v procesu profesionalnega razvoja učiteljev. V: *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Koren, A. (2007). *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Majcen, M. (2004). *Redni letni razgovor: priročnik za vodje*. Ljubljana: GV Založba.
- Možina, S. (2002). Učeca se organizacija – učeči se management. V: *Management: nova znanja za uspeh*. Radovljica: Didakta.
- Muršak, J., Javrh, P., Kalin, J. (2011). *Poklicni razvoj učiteljev*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pajer Šemrl, M. (2005). Pogledi učiteljev na hospitacije. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, št. 3, str. 75–81.
- Sentočnik, S. (2006). Portfolio – podpora profesionalnega dela multiplikatorjev. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 5, str. 26–30.
- Sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju*. (2009). Dostopno na: <http://essprof.solazaravnatelj.si/vsebina/2/Zasnova-projekta.html> (10. 5. 2013).
- Šteblaj, I. (2004). Procesno spremljanje učiteljevega razvoja in izobraževanja. V: *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (uradno prečiščeno besedilo) (ZOFVI-UPB5). *Uradni list RS*, št. 16/07, 22/09, 16/10, 47/10, 34/11.

**POVZETEK**

Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje je kot dejavnik učiteljevega profesionalnega razvoja izjemno pomembno tako za učitelja posameznika kot za šolo, saj močno vpliva na kakovost pouka. Zato ga je treba premišljeno načrtovati. Najmočnejša dejavnika, ki vplivata na ravnateljevo načrtovanje izobraževanj in usposabljanj, sta: motiviranost učiteljev kot pozitivni dejavnik in finančno breme kot negativni dejavnik. Najšibkejši del ravnateljevega načrtovanja je evalvacija izpeljanih izobraževanj in usposabljanj, ki pa bi morala predstavljati izhodišče nadaljnjega načrtovanja. Ravnateljevo lastno izobraževanje in usposabljanje pomembno vpliva na načrtovanje in evalvacijo izobraževanj in usposabljanj za učitelje.

**Ključne besede:** nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, ravnatelj, učitelji, profesionalni razvoj učiteljev, načrtovanje

**ABSTRACT**

In-service education and training is a significant factor of teacher professional development as well as school development through its impact of the quality of teaching. Therefore it should be deliberately planned. Head teacher's planning of teacher professional development depends mostly on two factors: teachers' motivation as a positive and financial contribution as a negative one. Evaluation of professional development is the weakest point within head teacher's planning although it should be the basis for further planning. Head teacher's own professional development has a significant impact on planning and evaluation of teachers' professional development.

**Key words:** in-service education and training, head teachers, teachers, teacher professional development, planning

Mag. Polona Peček, Šola za ravnatelje

## MREŽE UČEČIH SE ŠOL IN VRTCEV TER OSEM VZVODOV ZA SPREMINJANJE V TEORII IN PRAKSI

### OPIS PROGRAMA

Program Šole za ravnatelje Mreže učečih se šol in vrtcev se izvaja od leta 1998. Do zdaj je bilo vanj vključenih več kot 500 osnovnih in srednjih šol ter vrtcev, domov in glasbenih šol. Zasnovan je na teoriji in praksi pristopa nenehnih izboljšav in učečih se skupnosti. V šolah in vrtcih tako izboljšujejo izbrano področje, na katerega sta vezani vsebina delavnic za razvojne time in izvedba izboljšave v šolah in vrtcih. Delo poteka na ravni razvojnih timov in na ravni šole ali vrtca s celotnim učiteljskim ali vzgojiteljskim zborom ter na ravni ravnateljev. Ravnatelje vključujemo skupaj z razvojnimi timi v delavnice, prav tako pa z njimi izvajamo enkrat letno še dodatne delavnice in jih seveda vključujemo v sprotno in končno evalvacijo. Razvojni timi se udeležujejo usposabljanja v okviru Šole za ravnatelje, nato pa vodijo delavnice in skupaj z ravnatelji proces dela v šolah in vrtcih. Poleg razvojnih timov in strokovnih delavcev imajo v Mrežah učečih se šol in vrtcev ravnatelji pomembno vlogo, saj so navzoči na delavnicah v šolah in vrtcih, sodelujejo, spremljajo in nudijo podporo pri delu tako razvojnim timom kot kasneje vsem, ki so vključeni v izboljševanje izbranega področja, torej spreminjanja nekega stanja, ki so ga v okviru programa identificirali kot vrednega načrta, vključevanju področja izboljšave v nadaljnje delo in pri skrbi za trajnost izboljšave ter pri vodenju procesa vpeljevanja spremembe.

Izbrane teme smo razvili glede na najpogostejša področja izboljšav, ki so se do zdaj pokazala v Mrežah učečih se šol in vrtcev, pa tudi glede na vse širšo vlogo strokovnih delavcev pri delu z otroki, učenci in dijaki, za katero se morajo usposabljati. Tako smo v zadnjih letih izvajali Mreže učečih se šol in vrtcev na teme, kot so npr.: komunikacija, razredništvo, strategije za preprečevanje nasilja, sodelovanje s starši, vodenje razreda, profesionalni razvoj strokovnih delavcev ter motivacija za učenje.

Program traja eno šolsko leto z začetkom v mesecu septembru. Razvojni timi se usposabljujejo v dveh dvodnevni in treh enodnevni delavnicah, v šoli oziroma vrtcu izvedejo štiri delavnice in skupaj z ravnateljem vodijo vpeljevanje izboljšave.

S programom Mreže učečih se šol in vrtcev želimo vzpostaviti medsebojno sodelovanje, spodbuditi sodelovalno kulturo na ravni organizacije ter usposobiti strokovne delavce za sodelovalno reševanje problemov. Ozavestiti želimo šole in vrtce, da je njihovo temeljno poslanstvo učenje in poučevanje in da so vsi njihovi

»pomembni problemi« s tem povezani, ter jih usposobiti za iskanje »pravih problemov« in vpeljevanje možnih izboljšav. Vključene šole in vrtci med programom pripravijo načrt za izboljšavo, jo izpeljejo in analizirajo ter evalvirajo in sledijo procesu izboljšave. V programu želimo izmenjati izkušnje v posamezni šoli in med šolami ter usposobiti člane razvojnih timov za spremljanje dela predvsem z vidika vzpostavljanja in vodenja procesa stalnih izboljšav.

### OSEM VZVODOV SPREMINJANJA

Glede na to, da program redno evalviramo in spremljamo, že nekaj časa zaznavamo tudi problem strokovne podpore po končanem programu v smislu zagotavljanja trajnosti. Prav zaradi teh ugotovitev iz leta v leto večjo pozornost in podporo namenjamo temu vidiku programa. Hkrati pa ne smemo mimo tega, da vedno, ko nekaj izboljšujemo, posegamo tudi na področje vpeljevanja sprememb. Predvsem zadnjega se bom v članku tudi dotaknila s teoretičnega in praktičnega vidika. Primerjala bom osem vzvodov za spreminjanje (Fullan, 2009) ter uresničevanje teh vzvodov v praksi, torej pri izpeljavi programa Mreže učečih se šol in vrtcev.

Vsi, ki se ukvarjamo z vzgojo in izobraževanjem, se pogosto sprašujemo, kako izboljšati delo z učenci, kako jih pripeljati do boljšega znanja, kako jih usposobiti za reševanje problemov, kako poučevati, da bo znanje, ki ga bodo učenci pridobili, dober temelj za njihovo nadaljnje izobraževanje (Peklaj, 2001). Menim, da si zelo podobno vprašanje lahko zastavimo tudi, ko razmišljamo o še boljšem delu strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Tudi to je eden od ciljev programa Mreže učečih se šol in vrtcev.

Zgodovina izobraževalnih reform in inovacij je polna dobrih idej ali političnih strategij, ki niso bile uspešno vpeljane ali bile uspešne (povzeto po Fullan, 2009). Iz analize različnih praks ugotavljamo, da te spremembe po navadi ne uspejo zaradi tako imenovanega »znanja o spreminjanju«. To pomeni razumevanje in globlji vpogled v proces spreminjanja in poznavanje ključnih vzvodov za uspešno spreminjanje v praksi. To sicer ne zagotavlja uspeha, je pa res, da njihova odsotnost gotovo pomeni neuspeh. To ugotovitev potrjujejo tudi izsledki evalvacij v letih 2011 do 2013, da tam, kjer ravnatelj ni sodeloval v programu, spremembe oziroma izboljšave niso zaživele in so počasi »ugasnile«. Skozi 20 let analiz neuspešnih in uspešnih sprememb se je izoblikovalo 8 vzvodov, ključnih za uspelo vpeljano spremembo (Fullan 2009). Ti so:



- **Moralni namen:** prvi vzvod je vedenje o spremembah ter dvigovanje kakovosti pri znanju učencev. Hkrati gre za proces vključevanja izobraževalcev, lokalnih skupnosti ter družbe kot celote v smislu moralne podpore spremembam.

V programu Mreže učečih se šol in vrtcev se zavedamo pomembnosti vključevanja vseh deležnikov in vse vključene šole in vrtce k temu spodbujamo tudi z metodologijo dela. Prav tako se to odraža njihovih akcijskih načrtih. Praviloma so izboljšave uspešno izpeljane tam, kjer so vključeni z ravnatelji vsi strokovni delavci, ponekod pa tudi vsi zaposleni. Koga bodo vključili v proces izboljševanja, je v prvi vrsti odvisno od same narave izboljšave.

- **Povečevanje zmognosti:** vključuje različne politike, strategije, vire in druge stvari, ki aktivirajo vse ljudi, da premikajo sistem naprej na šolski, lokalni in državni ravni. Zajema razvoj novega znanja, veščin in kompetenc. Pomembni so tudi čas, ideje in materiali. Prav tako je pomembna skupna identiteta in motivacija za spreminjanje. Organizacijska zmognost zajema tudi izboljševanje infrastrukture. To predpostavlja agencije na lokalni, regionalni in državni ravni, ki lahko generirajo nove zmognosti v sistem (npr.: trening, svetovanje in druge oblike podpore). Ravno ta vzvod je velikokrat manjkajoči element pri vpeljevanju sprememb, čeprav se vsi deležniki strinjajo, da je pomemben, in so odločeni, da bodo nekaj spremenili. Šole, okolje in celoten sistem morajo povečevati svoje zmognosti, če želimo kaj spremeniti, je pa to zelo težko, saj zahteva od nas, da sodelujemo med seboj na povsem nove načine.

Evalvacije programa so pokazale, da so vsi, ravnatelji, člani razvojnih timov in strokovni delavci, veliko pridobili na področju novega znanja, tako teoretičnega kot praktičnega ter metodološkega. Enako velja za razvijanje veščin in kompetenc. Največ so sicer pridobili člani razvojnih timov, saj so deležni največ usposabljanja, hkrati pa ni zanemarljivo, da gre pri programu za kaskadni sistem usposabljanja. V evalvacijah je bil izpostavljen tudi problem časa, ki je potreben za izpeljavo izboljšave ter ne nazadnje tudi za problem visoke ali nizke motiviranosti vseh vključenih deležnikov.

- **Razumevanje procesa spreminjanja:** ta vzvod povezuje vse preostale in je tudi zaradi tega izjemno pomemben. Ga je pa včasih zelo težko kompleksno zaobjeti, saj obsega veliko dejavnikov, tudi takih, s katerimi se včasih najraje ne bi niti soočali. Da se neka sprememba zgodi, je potrebno veliko energije, idej, predanosti in občutka lastništva spremembe. Ker so spremembe včasih nujne in hitre, se zgodi, da niti nimamo časa, da bi se ta občutek za lastništvo spremembe lahko razvil. Le-ta se zlagoma razvija skozi kakovostno voden proces spreminjanja. Proces vpeljevanja sprememb je pravzaprav vzpostavljanje razmer za neprestano izboljševanje, saj le tako lahko premagamo ovire, ki se nam bodo prej ali slej postavile na pot.

Ker program Mreže učečih se šol in vrtcev traja eno leto, od septembra do maja, in vključuje mnogo različnih deležnikov, se problem lastništva spremembe deloma razvije že med samim potekom programa, saj šole in vrtci ne morejo izbrati področja izboljšave, če se z njim ne strinjajo vsi. Pri tem ne smemo zanemariti »posebnosti« ožjega in širšega okolja šole ali vrtca.

- **Razvijanje kulture učenja:** to pomeni ustvarjati pogoje za uspeh. Ljudje se učijo drug od drugega in tako postajajo bolj zavezani spremembi. Pomeni tudi učenje med vpeljevanjem sprememb. Eden najpomembnejših elementov je učenje od svojih kolegov, posebej od tistih, ki so na spremembi že nekaj naredili. Tukaj se pojavlja tudi termin »lateralno povečevanje zmognosti«, kar pomeni, da se šole in skupnosti učijo druga od druge. Učenje drug od drugega pomeni širjenje bazena idej. Razvijanje kulture, ki zahteva od nas, da se učimo drug od drugega na različnih ravneh tako horizontalno kot vertikalno ter prečno, ter prenašanje tega učenja v prakso sta torej odločilnega pomena. Spreminjanje informacije v dejansko učenje je socialni proces in tako izjemno pomemben. Dobre ideje se obnesejo v kulturah učenja, nikakor pa se ne obnesejo v kulturah, ki vzpodbujajo izolacijo.

Prav četrti vzvod je eden od temeljnih kamnov programa Mreže učečih se šol in vrtcev. Velik poudarek dajemo učenju (mreženju) drug od drugega. V evalvacijah ugotavljamo, da v trajanju programa zagotovimo temelje za razvijanje učečih se

kultur. Veliko pomeni tudi to, da so delavnice organiziran prostor, kjer vsi udeleženci delavnic lahko izmenjujejo svoja profesionalna in strokovna mnenja in se s tem tudi učijo drug od drugega ter se vsaj na določenih področjih laže in hitreje poenotijo (npr. skupno izvajanje delavnic in spremljajoče strokovne razprave). Pri izdelavi pregleda obstoječega stanja in pri izdelavi akcijskega načrta izpeljave izboljšave pa imajo veliko možnosti, da lahko že vnaprej identificirajo vsaj določene ovire, s katerimi se bodo soočali pri izvajanju izboljšave oziroma vpeljevanju neke spremembe.

- **Razvijanje kulture evalvacije:** gre z roko v roki z razvijanjem kulture učenja. Ena od najnovejših strategij je ocenjevanje za učenje. Sem lahko štejemo tudi samoevalvacijo. Podatki, ki jih pridobivamo na tak način, nam služijo za povečevanje zunanje in notranje odgovornosti ter za akcijsko načrtovanje.

V programu vseskozi razvijamo kulturo evalvacije, saj je vgrajena v vse korake, hkrati pa zagotavljamo, da razvojni timi dobijo dovolj znanja s tega področja, ki ga prek delavnic prenašajo naprej v kolektive in vgrajujejo v akcijski načrt izboljšave. Iz poročil ravnateljev, razvojnih timov in strokovnih delavcev je razvidno, da zaznavajo proces povečane odgovornosti. Vseeno te trditve ne moremo posplošiti, saj se to razlikuje od organizacije do organizacije.

- **Osredotočanje na vodenje za spreminjanje:** pomembno je vedeti, kakšno vodenje nam bo prineslo uspešno vpeljano spremembo. Na prvi pogled so karizmatični vodje pravi za to delo, v resnici pa so vse preveč v središču pozornosti. Morda je še najbolj pomembno to, da se v teh procesih ustvarjajo novi vodje, ki lahko spremembe ponesejo naprej, torej lahko zagotavljajo trajnost sprememb. Prav tako je pomembno, da znajo pravi vodje vzpodbujati in podpirati razvoj kompetence odločanja tudi pri preostalih strokovnih delavcih, ki so vpleteni v spremembo. Na koncu to pomeni, da potrebujemo vodje, ki premorejo inovativnost. Moramo se truditi, da imamo veliko vodij, ki imajo to izjemno potrebno znanje za spreminjanje. To je najpomembnejši vzvod, če želimo zagotoviti trajnost neke vpeljane spremembe.

V Šoli za ravnatelje se zavedamo pomena osredotočenja na vodenje za spreminjanje, zato iz leta v leto na osnovi evalvacij vse bolj intenzivno vključujemo ravnatelje, nekateri so tudi člani razvojnih timov. Vsekakor pa je na nekaterih delavnicah njihova navzočnost obvezna, drugod pa zaželena. Izkazalo se je, kot sem že omenila, da po navadi odsotnost ravnatelja pomeni tudi zaton izboljšave. Po drugi strani pa je res, da inovativni vodje prepoznajo priložnosti, ki jih tak program ponuja.

- **Povezovanje:** včasih se nam zgodi, da pri vpeljevanju sprememb pride do preobremenjenosti ali razdrobljenosti vpeljevanja spremembe. Do neke mere je to normalen proces v kompleksnih sistemih. Za reševanje takih situacij je potrebno znanje, ki nam omogoča, da znamo povezati kritične točke med seboj in da znamo jasno sporočiti, kakšna naj bi bila »velika slika«.

»Naveza« Šola za ravnatelje, ravnatelji in razvojni timi nam zagotavlja, da se povezovanje v programu dogaja, vedno pa bi bilo lahko še boljše, kar je v evalvacijah tudi izpostavljeno. V samem procesu programa zagotavljamo, da razvojni timi skupaj s strokovnimi delavci že vnaprej poizkušajo ugotoviti, kje se jim bodo lahko pojavile kritične točke pri povezovanju. Pri tem ni odveč poudariti, da je izjemno pomembno, koliko se kolektivi med seboj poznajo na profesionalni in tudi osebni ravni.

- **»Negovanje« razvoja spremembe:** zavedati se moramo, da govorimo o sistemski transformaciji na treh ravneh. Govorimo ne samo o spreminjanju posameznika, ampak tudi o spreminjanju celotnega sistema. Gre za tako imenovani tristopenjski razvojni model, po katerem si moramo znati odgovoriti na tri vprašanja: Kaj se mora zgoditi na ravni šole in skupnosti? Kaj se mora zgoditi na lokalni ravni in kaj se mora zgoditi na ravni države? Spreminjati moramo posameznike, hkrati pa moramo znati spreminjati tudi kontekst, v katerem ti posamezniki delajo. Temu v zadnjem času rečemo »razmišljujoči praktiki v akciji«.

Prav vse evalvacije so pokazale, da so posamezniki, pa naj bodo to ravnatelji, člani razvojnih timov ali strokovni delavci, s programom ogromno pridobili. Za zdaj pa še nimamo raziskave, ki bi pokazala, koliko in kako se to odraža v celotnem slovenskem šolskem sistemu.

## POT NAPREJ

V programu Mreže učečih se šol in vrtcev se mreženje dogaja na več ravneh: na ravni ravnateljev, razvojnih timov in strokovnih delavcev. Največ mreženja je zaslediti glede na evalvacije pri razvojnih timih na delavnicah v organizaciji Šole za ravnatelje, kjer se mrežijo med šolami in vrtci v posamezni tematski mreži. Po navadi je v eno tematsko mrežo vključeno od pet do osem vrtcev in šol. Vendar se tu mreženje praviloma konča po koncu programa. Eden od razlogov je, da si udeleženci izberejo različna področja izboljšave, drugi pa, da ni več podpore s strani programa. Ker na različnih sestankih podobno ugotavljamo vsi javni zavodi, bo tu verjetno treba storiti še kak korak ali dva v smer še večje podpore trajnostnemu vodenju, morda tudi s strani izobraževalnega sistema.

Prav tako se mreženje dogaja znotraj vsake šole ali vrtca, kjer evalvacije kažejo, da so šole in vrtci uspešni. Pomembno je tudi, da pri programu Mreže učečih se šol in vrtcev ne gre za vpeljevanje večjih sistemskih sprememb, ampak za vpeljevanje manjših izboljšav, pomembnih za vrtce in šole ter soodvisnih od mikro- in makrookolij, v katerih le-te delujejo.

Zavedati se moramo, da na tej poti do izboljšave ni nobenih bližnjic, nobenih nenadnih prebojev ali prebliskov ali preobratov (Elmore, City, v Fullan, 2009). Obstajajo le obdobja nenehnega izboljševanja, ki jim sledijo obdobja stagniranja ali celo koraka nazaj, ponovno pa sledi obdobje napredovanja. Zgodnje hitro napredovanje je po navadi rezultat bolj smotrne izrabe obstoječih virov, ki jih imamo na razpolago, v našem primeru tudi enoletne vključenosti v program. Sledi implementacija novega znanja v obstoječo prakso. To ni lahko obdobje, saj obsega vprašanja, kot so npr.: *Le kaj smo v preteklosti delali narobe?, Kaj smo sposobni narediti bolje?* in podobno. Zahteva veliko vlaganja časa in energije. Po navadi se tudi rezultati ne pokažejo takoj. Tudi ta element je bil v evalvacijah velikokrat izpostavljen in nanj udeležence programa vedno tudi opozarjamo. Glede na preučevanje praktičnih primerov se je izkazalo, da se večina učenja organizacije zgodi v tem zadnjem omenjenem obdobju in ne v obdobju vzpona. Le-to je le posledica prej vložene truda in znanja.

Najhuje je, ko vlagamo zelo veliko časa, energije in znanja, pa se nič ne spremeni. Potisnjeni smo daleč izven zunaj naše cone ugodja – pa vendar nič! To je trenutek, ko moramo razviti podporno delovno okolje in pozitiven odnos s strani vodje, o čemer sem pisala zgoraj. Šole, ki so uspešno prestale ta obdobja, so razvile naslednje strategije (Elmore, City, v Fullan, 2009):

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

Tudi to je eno od področij, ki bi jih bilo vredno raziskati, pa ne samo na primeru programa Mreže učečih se šol in vrtcev, ampak širše.

Razvoj in podpora izboljševanju šol s pomočjo mreženja je ena izmed najbolj pomembnih inovacij v izobraževanju v zadnjem desetletju (Glazer, Peurach, 2012). V glavnem se v svetu »mreženj« uporabljajo zato, da se vpeljujejo velike izobraževalne spremembe. V Šoli za ravnatelje smo se sicer osredotočili na manjše, obvladljive spremembe glede na čas ter druge razpoložljive vire v okviru posameznega zavoda. Le-te delujejo kot nekakšni izobraževalni sistemi znotraj celovitega sistema in po navadi ima zavod določenega skrbnika, ki razvija vsešolski pristop za izboljševanje. V našem primeru je to Šola za ravnatelje. Nekateri avtorji ugotavljajo, da je mreženje zelo odvisno od tega, kako turbulentno in nepredvidljivo je okolje, v katerem mreže delujejo. Deloma je to dogajanje odvisno od tistega, ki to mreženje vodi, in od tega, kako spretni so v tako nestabilnem okolju. Seveda pa na uspešnost mreženja vplivajo tudi drugi dejavniki, na primer način vodenja šolske politike ter šolski uradniki, katerih dejanja vplivajo na kapaciteto razvoja mrež.

Raziskovalci izobraževalnega področja vedno pogosteje uporabljajo izraz mreženje, ko označujejo organizacijsko obliko, ki podpira ali zagotavlja okolje za izboljšave v izobraževanju. Dejstvo je, da so mreže spodbudile veliko interakcije med posamezniki in izobraževalnimi organizacijami, prav tako pa priložnosti za raziskovanje teh interakcij.

Praviloma imajo mreže tri glavne elemente: tistega, ki mreže zagotavlja (torej, kdo jih vodi), udeležence (organizacije, ki sestavljajo mreže in so ciljna skupina uvajanja neke spremembe) in organizacijsko obliko mreženja (kako bomo vpeljevali neko spremembo). V članku sem poizkušala vse troje tudi pojasniti.

Ugotavljam, da v programu Mreže učečih se šol in vrtcev sledimo osmim vzvodom spreminjanja. Je pa res, tako kot verjetno tudi kje drugje, da imamo še kar nekaj prostora za izboljšave programa, predvsem v še povečanem mreženju šol in vrtcev in na področju zagotavljanja trajnosti izboljšave. Obenem lahko ob ugotovitvah tako evalvacijskih vprašalnikov kakor tudi zaključnih poročil ter ob soočenju s teorijo v članku ugotovimo, da smo z delom v Mrežah zastavili dobre temelje za delo šol in vrtcev, seveda z upoštevanjem, da bo delo procesno in trajnostno naravnano v posameznih šolah in vrtcih tudi v prihodnje. Še večjo pozornost bo treba posvetiti izmenjavi izkušenj in primerom dobre prakse, v akcijskih načrtih in delavnicah pa še večji pomen dati trajnostnemu razvoju in vlogi strokovnih delavcev in razvojnih timov ter predvsem podpori in delovanju ravnateljev pri tem. Zanimariti pa ne smemo niti ožjega in širšega okolja, v katerem naše šole in vrtci stojijo in delujejo.

## LITERATURA

- Fullan, M. (ur.). (2009). *The Challenge of Change*. Sage Ltd: London.
- Glazer, L. J., Peurach, D. L. (2013). School Improvement Networks as a Strategy for large-Scale Education Reform: The Role of Educational Environments. *Educational Policy*, 27(4), str. 676–710.
- Pekljaj, C. idr. (2001). *Sodelovalno učenje – ali več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
- Erčulj, J., Peček, P., Weissbacher, P. (2012). *Mreže učečih se šol in vrtcev 1 in 2: poročilo za šolsko leto 2011/2012*. Kranj: Šola za ravnatelje. Dostopno na: [http://www.solazaravnatelj.si/wp-content/uploads/2013/06/Mreze-1-in-2\\_porocilo\\_2011\\_12.pdf](http://www.solazaravnatelj.si/wp-content/uploads/2013/06/Mreze-1-in-2_porocilo_2011_12.pdf) (18. 10. 2014).
- Erčulj, J., Peček, P., Weissbacher, P. (2013). *Mreže učečih se šol in vrtcev 2: poročilo za šolsko leto 2012/2013*. Kranj: Šola za ravnatelje. Dostopno na: <http://www.solazaravnatelj.si/wp-content/uploads/2014/04/Mreze2-porocilo2013.pdf> (18. 10. 2014).
- Erčulj, J., Peček, P. (2014). *Mreže učečih se šol in vrtcev: poročilo za šolsko leto 2013/2014*. Kranj: Šola za ravnatelje. Dostopno na: [http://www.solazaravnatelj.si/wp-content/uploads/2014/09/Mreze\\_porocilo2014\\_p1.pdf](http://www.solazaravnatelj.si/wp-content/uploads/2014/09/Mreze_porocilo2014_p1.pdf) (18. 10. 2014).

## POVZETEK

Vsi, ki se ukvarjamo z vzgojo in izobraževanjem, se pogosto sprašujemo, kako izboljšati delo z učenci, kako jih pripeljati do boljšega znanja, kako jih usposobiti za reševanje problemov, kako poučevati, da bo znanje, ki ga bodo učenci pridobili, dober temelj za njihovo nadaljnje izobraževanje (Pekljaj idr., 2001). Menim, da si zelo podobno vprašanje lahko zastavimo tudi, ko razmišljamo o še boljšem delu strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. V programu Mreže učečih se šol in vrtcev sledimo osmim vzvodom spreminjanja. Ob ugotovitvah tako evalvacijskih vprašalnikov kakor tudi zaključnih poročil ter ob soočenju s teorijo v članku lahko ugotovimo, da smo z delom v Mrežah učečih se šol in vrtcev zastavili dobre temelje za delo šol in vrtcev, seveda z upoštevanjem, da bo delo procesno in trajnostno naravnano v posameznih šolah in vrtcih tudi v prihodnje. Še večjo pozornost bo treba posvetiti izmenjavi izkušenj in primerom dobre prakse, v akcijskih načrtih in delavnicah pa še večji pomen dati trajnostnemu razvoju in vlogi strokovnih delavcev in razvojnih timov ter predvsem podpori in delovanju ravnateljev pri tem. Zanimariti pa ne smemo tudi ožjega in širšega okolja, v katerem naše šole in vrtci stojijo in delajo.

## ABSTRACT

All those involved in education often ask ourselves how to improve work with pupils, how to offer them the best knowledge, how to train them for problem solving, how to teach to develop a solid base for pupils' further education (Pekljaj et al. 2001). I believe that similar questions are opened in relation to teachers' performance. The programme Networks of Learning Schools follows eight change forces. Evaluation results based on questionnaires and final reports confronted with theory and practice indicate that the programme Networks of Learning Schools has built solid basis for further activities in schools and kindergartens provided that the activities will continue in a process and sustainable way. More attention should be paid to sharing experiences and cases of good practice while the schools' action plans should involve a more sustainable dimension and more clearly distinguish the role of teachers, school teams and head teachers. However, closer and wider school context should not be neglected.

Dr. Justina Erčulj, Šola za ravnatelje  
Mag. Peter Markič, Šola za ravnatelje

## RAVNATELJSKI CERTIFIKAT KOT SPODBUDA ZA UČENJE RAVNATELJEV

### UVOD

O vlogi in pomenu ravnateljstva za uspešnost šolskega sistema najdemo v strokovni literaturi veliko pogledov, vsi pa pripisujejo ravnateljem pomemben vpliv na uspešnost šol in dosežke učencev. V mednarodni raziskavi o uspešnem vodenju šol (Day in Leithwood (ur.), 2007), v kateri je sodelovalo 63 šol iz devetih držav, so uspešno vodenje opredelili s petimi temeljnimi področji:

- določanje smeri (oblikovanje vizije, postavljanje standardov in zahtev);
- razvijanje zaposlenih (individualna podpora, zagotavljanje intelektualnih spodbud, spodbujanje vsešolskega učenja, biti zgled učenja);
- preoblikovanje organizacije, da omogoča sodelovanje, timsko delo in mreženje;
- vodenje učenja in poučevanja (spremljanje dela zaposlenih, spodbujanje kritične refleksije, zaposlovanje pravih ljudi, zagotavljanje pogojev za profesionalni razvoj, blaženje zunanjih pritiskov);
- ustvarjanje zaveznih (sodelovanje pri vladnih odločitvah, sodelovanje v strokovnih združenjih, povezovanje z okoljem).

Raziskava je pokazala, da na dosežke učencev najbolj vplivajo z razvijanjem varnega in urejenega vzdušja, vključevanjem zaposlenih v odločitve, oblikovanjem sodelovalne kulture in s poudarjanjem učenja kot vrednote ter z motiviranjem zaposlenih, da predano opravljajo svoje delo.

Zaradi tako kompleksne vloge, ki jo opravljajo ravnatelji v svojih organizacijah in sistemu, je OECD v primerjalni študiji Izboljšanje vodenja šol (Improving School Leadership) (Pont, Nusche in Moorman, 2007) opredelil prednostne naloge politike pri zagotavljanju uspešnega ravnateljstva, in sicer: na novo opredeliti področja odgovornosti vodij šol, razporediti vodenje, razvijati znanje in spretnosti za uspešno vodenje in vpeljati ukrepe, ki bi naredili vodenje šol spet privlačno za najboljše kandidate. V članku bova predstavila pomen vseživljenjskega učenja ravnateljev s poudarkom na programu *Ravnateljski certifikat*. Pri tem izhaja iz podmene, da profesionalni razvoj ravnateljev ni pomemben le zaradi vpliva na izboljšanje vodenja in s tem organizacije, ampak tudi zaradi neposrednega vpliva na vseživljenjsko učenje in profesionalni razvoj strokovnih delavcev v šolah in vrtcih (Bush in Glover, 2004; Erčulj, 2011; Schleicher, 2012), kar se je pokazalo tako v delavnicah v okviru programa kot v evalvaciji, ki smo jo naredili na koncu programa in še leto kasneje.

### UČENJE RAVNATELJEV IN DELO V PROGRAMU RAVNATELJSKI CERTIFIKAT

Na učinkovito vodenje v šolah vpliva veliko dejavnikov, nedvomno je povezano tudi z usposobljenostjo vodij. Temu primerno je v literaturi poudarjena vloga vseživljenjskega usposabljanja in profesionalnega razvoja ravnateljev. Večina evropskih držav je zato razvila programe za pripravo na ravnateljstvo, ki jih nekatere dograjujejo s programi za ravnatelje, ki to delo že opravljajo. Na srečanju predstavnikov institucij, ki razvijajo programe za usposabljanje ravnateljev, na Cipru 2010, smo ugotavljali, da imamo sodelujoče države (22 udeležencev iz 14 držav) razmeroma dobro razvito usposabljanje kot pripravo za ravnateljstvo, medtem ko je nadaljnje usposabljanje dokaj nesistematično in neobvezno, torej povsem prepuščeno volji in motivaciji posameznega ravnatelja. Postavljene so bile tudi smernice za učinkovit sistem vseživljenjskega izobraževanja ravnateljev, in sicer (EC 2010):

- Vseživljenjsko učenje ravnateljev mora upoštevati razvojne potrebe šole in ravnatelja.
- Povezano mora biti s procesi nenehnega izboljševanja.
- Vključevati mora kritično refleksijo o praksi ravnateljev, delovanju šole in sistema ter temeljiti na skupinskih oblikah dela, v katerih se ravnatelji povezujejo in mrežijo.
- Razviti je treba sistem vseživljenjskega učenja na ravni države, kar pomeni, da je profesionalni razvoj ravnateljev cenjen in priznan (npr. v obliki kariernega napredovanja).

Podobne ugotovitve najdemo v poročilih in raziskavah o učinkovitih programih za usposabljanje ravnateljev. OECD-jeva primerjalna študija poleg omenjenih smernic dodaja še, da morajo programi usmerjati ravnatelje v »vodenje šol, ki v središče postavljajo učenje učencev in nenehno izboljševanje njihovih dosežkov« (Pont, Nusche in Moorman, 2007: 44). Uspešnost programov za usposabljanje ravnateljev je Darling-Hammond s sodelavci (2007) pripisala naslednjim značilnostim: poudarek pedagoškemu vodenju in nenehnemu izboljševanju, aktivnim metodam dela z udeleženci, ki spodbujajo refleksijo in vključujejo reševanje problemov, akcijsko raziskovanje, kolegialno presojo in projektno delo na resničnih izzivih iz prakse. Poleg tega je pomembna podpora s strani države, pri čemer poudarjajo predvsem omogočanje mentorstva. Foley (2004, v:

Karstanje in Weber, 2008) posebej opozarja na to, da je treba povezovati teorijo in prakso, kar pomeni, da je treba izhajati iz resničnega okolja vodenja in prenašati pridobljeno znanje in spretnosti v prakso.

Program za pridobitev ravnateljskega certifikata sledi tem usmeritvam, poleg tega pa upošteva okolje, v katerem delujejo naši ravnatelji. Namenjen je ravnateljem po petih letih ravnateljstva. Glavni poudarki programa so kritično ovrednotenje in načrtovanje lastnega profesionalnega razvoja ter profesionalnega razvoja sodelavcev. Sestavljajo ga delavnice in individualno delo. Vsebine delavnic so načrtovane tako, da spodbujajo strokovne razprave o profesionalnem razvoju ter trendih in praksi vodenja v izobraževanju. Posebna pozornost je namenjena spodbujanju individualnega dela ravnateljev, ki temelji na študiju strokovne literature, udeležbe na različnih usposabljanjih, konferencah itd. s področja vodenja v izobraževanju, samoevalvaciji lastnega profesionalnega razvoja in nenehnem izboljševanju prakse vodenja (Šola za ravnatelje, 2012).

Za pridobitev ravnateljskega certifikata morajo udeleženci v času usposabljanja v tem programu: sodelovati na štirih delavnicah v okviru programa, načrtovati in spremljati lastni profesionalni razvoj (vodenje listovnika), se udeležiti vsaj enega programa s področja vodenja v izobraževanju, ki traja najmanj eno leto (v času udeležbe v programu ali tri leta pred vpisom), se udeležiti vsaj štirih krajših izobraževanj s področja vodenja v izobraževanju, objaviti vsaj en članek o vodenju v strokovni ali znanstveni reviji (v času udeležbe v programu) ali aktivno (s prispevkom, izvedbo delavnice) sodelovati na konferenci ali posvetu in izvesti vsaj eno tematsko konferenco v svoji šoli, vrtcu. Gre torej za različne oblike profesionalnega razvoja, ki prispevajo k izboljševanju prakse vodenja, hkrati pa odpirajo nove možnosti in priložnosti za profesionalni razvoj sodelavcev.

Na začetku programa udeleženci naredijo načrt svojega profesionalnega razvoja, v katerem opredelijo področje vodenja, ki ga bodo krepili v določenem časovnem obdobju, ter načine, s katerimi bodo to dosegli. Osebno rast vidijo tudi v razvijanju socialnih veščin, kritičnega mišljenja in sledenju spremembam.

Z izbranim področjem povezujejo vmesne aktivnosti in obveznosti za pridobitev ravnateljskega certifikata. Navajava nekaj primerov ciljev profesionalnega razvoja: izboljšanje komunikacije – aktivno poslušanje, izboljšanje odnosov v psihosocialnem polju šole, delo z učenci s posebnimi potrebami, spremljanje učiteljevega dela, razvojno načrtovanje. Za uresničevanje teh ciljev izbirajo tradicionalne programe nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, na primer posvete, delavnice, seminarje ipd., hkrati pa tudi take oblike, ki so jih v delavnicah navajali kot uspešne: mreženje, izmenjavo mnenj in dobre prakse, pomoč kritičnega prijatelja, mentorstvo, strokovne razprave, samoizobraževanje in prebiranje člankov. Svoj napredek spremljajo

z različnimi oblikami (samo)refleksije, vodijo tudi listovnik.

Ob koncu programa udeleženci v reflektivnem pismu presodijo prispevek programa k njihovem profesionalnemu razvoju in vpliv dela v programu na vodenje profesionalnega razvoja sodelavcev. Kot avtorje in izvajalce programa nas zanima, ali gre za trajnejši vpliv, ki presega čas usposabljanja, zato jih po letu dni ponovno povabimo in z njimi opravimo skupinski pogovor. V nadaljevanju predstavljava ključne ugotovitve.

### ČESA SO SE NAUČILI RAVNATELJI V DOSEDANJIH DVEH IZVEDBAH?

Do zdaj je program zaključilo 52 ravnateljev, in sicer 5 iz vrtcev, 36 iz osnovnih in 11 iz srednjih šol. Najprej predstavljava povzetek zapisov iz njihovih reflektivnih pisem.

#### Prispevek programa k profesionalnemu razvoju ravnateljev

Največ udeležencev je menilo, da je program pomemben že zaradi temeljnega namena, saj ravnatelj skozi vse aktivnosti usmerja v profesionalni razvoj. Zato so se več pogovarjali o tem v programu in v svojih okoljih, ponovno so se zavedli pomena svojega profesionalnega razvoja in profesionalnega razvoja sodelavcev, namenjali so mu veliko več pozornosti in se »ponovno posvetili sebi«. Navajava zapis ene od ravnateljic osnovne šole: »Program je bil eden boljših načinov strokovnega usposabljanja, kar sem jih obiskovala v zadnjih letih. Zakaj? Zato, ker je trajal celo leto, ker se je ukvarjal z mano in mojim delom ter razvojem, ker mi je nudil poglobljen vpogled vase in v moje želje ter cilje, ki jih lahko uresničujem znotraj kolektiva, kjer delujem.« Ravnatelj srednje šole, ki je v programu vodil elektronski listovnik, pa je zapisal: »Ko pogledam seznam dosežkov, dobim vzpodbudo, potrditev, da delam na sebi in da ne pozabljam nase.« Program jih je spodbujal tudi k samoevalvaciji dosedanjega profesionalnega razvoja in k refleksiji.

Svojo vlogo v profesionalnem razvoju doživljajo predvsem kot *zglede*. Ravnateljica vrtca je zapisala: »Za vsako stvar sta potrebna energija in napor, ki rodita izkušnjo, vsaka izkušnja pa pomeni večjo modrost in znanje, s katerim se ravnatelj veliko lažje spoprijema z izzivi vodenja in reševanja problemov. S tem pa daje zgled in vzor tudi kolektivu.« Ravnateljica srednje šole meni, da je pri tem pomemben ravnateljev odnos do stalnega strokovnega izobraževanja: »Brez lastnega prepričanja o pomenu stalnega profesionalnega razvoja je težko verjeti, da bodo zaposleni temu posvečali zadosti pozornosti.« Podobno je razmišljala ravnateljica osnovne šole: »Če ravnatelj ne čuti potrebe po izboljšavah in s tem posledično po izobraževanju, je tudi zaposleni ne bodo čutili v zadostni meri.«

Večina ravnateljev zaradi sodelovanja v programu bolj *sistematično načrtuje* svoj profesionalni razvoj. Vodijo evidence in spremljajo svoj napredek. Še več sprememb pri načrtovanju se odraža pri zapisih o vplivu na vodenje profesionalnega razvoja sodelavcev.

Ravnatelji so v vmesnih dejavnostih preizkusili *nekatero oblike profesionalnega razvoja*, ki jih dotlej večinoma niso ali poznali ali vpeljevali. Omenjali so zlasti dve, in sicer tematske delavnice ter senčenje. Tematske delavnice so morali ravnatelji pripraviti v celoti ali vsaj deloma sami. Ugotavljajo, da so jih spodbudile k dodatnemu študiju literature in da so pri sodelavcih povečali »svoj profesionalni ugled«. Med najbolj pozitivne izkušnje so ravnatelji uvrstili senčenje, pri čemer so menili, da sta bili zelo koristni obe izkušnji, ko so bili senčeni in ko so senčili. Nekateri so se odločili, da ga bodo vpeljali v svoje šole.<sup>9</sup>

Tako kot v drugih programih so tudi v tem veliko pridobili z izmenjavo izkušenj. V strokovnih razpravah ob prebranih besedilih so ugotavljali, da bodo morali v prihodnje profesionalnemu razvoju posvečati več pozornosti, da pa imajo pri tem določene omejitve. Skupaj so iskali najboljše možne rešitve. Ob vzajemni presoji načrtov profesionalnega razvoja so jih dopolnjevali in ponovno osmislili sistematično spremljavo. Posebej so pohvalili povezovanje vseh treh ravni, se pravi vrtcev, osnovnih in srednjih šol, česar si v programih želijo še več.

### Vpliv sodelovanja v programu na vodenje profesionalnega razvoja sodelavcev

Najpogosteje so se odgovori nanašali na boljše načrtovanje profesionalnega razvoja. Ravnatelji bodo načrtovali bolj ciljno in za daljše časovno obdobje, kar bo zagotovilo trajnost in večjo povezanost s prednostnimi nalogami šole. Program jih je usmeril v usklajevanje potreb posameznikov s potrebami šole. Večinoma gre za usklajevanje želja in potreb posameznikov s prednostnimi in razvojnimi nalogami šole. Pri tem se zavedajo, da je potreben kritičen pristop, kot je zapisala ena od ravnateljic osnovne šole: »Upoštevanje posameznika in njegovih potreb, kjer so seveda spet pasti, da ne zapademo v preveliko popuščenje in s tem oviramo razvoj posameznika.« Nekateri ravnatelji bodo sodelavce usmerjali v individualne načrte profesionalnega razvoja in jih bolj vključevali v skupno načrtovanje, kar bo okrepilo njihovo odgovornost. Del programa je bil namenjen evalvaciji profesionalnega razvoja in njegovemu vplivu na delo, kar je spodbudilo ravnatelje, da bodo več pozornosti namenili bolj sistematični evalvaciji, bolj zavestnemu spremljanju učinkov profesionalnega razvoja na prakso poučevanja in predvsem prenosu pridobljenega znanja in spretnosti med sodelavce.

Pomemben prispevek usposabljanja v programu je *tudi ozaveščanje sodelavcev o pomenu profesionalnega razvoja za*

njihovo delo, kar je povzela ravnateljica vrtca takole: »Moja pridobitev sodelovanja v programu Ravnateljski certifikat je tudi v tem, da smo se začeli v kolektivu o profesionalnem razvoju pogovarjati na glas in ob vsaki priložnosti. Tako smo nehote privabili k sodelovanju tudi kolege, ki se za to čutijo prestari ali preveč izkušeni.« Nekateri bodo na to temo organizirali izobraževanje, profesionalni razvoj bo postal tema pedagoških konferenc. Več ravnateljev je prenašalo v svoje šole znanje, ki so ga pridobili v programu, s čimer so pokazali, da se tudi ravnatelj izobražuje.

Ravnatelji so v svoje okolje začeli *vpeljevati nekatero oblike profesionalnega razvoja*, ki jih dotlej še niso. Največkrat gre za take, ki spodbujajo povezovanje med učitelji: senčenje, kolegialne hospitacije in predstavitve dobre prakse. Omenjali so tudi refleksijo, ki se jim zdi pomembna za profesionalni razvoj, a »si zanjo ne vzamemo dovolj časa«. Dva ravnatelja sta zapisala, da bosta bolj pozorna na profesionalni razvoj pri starejših sodelavcih.

### Trajnost vpliva programa ali kaj je ostalo

Po približno letu po končanem programu smo udeležence v skupinskem pogovoru vprašali, kaj od tega, kar so zapisali v načrtih in reflektivnih pismih, so ohranili.

Na osebni ravni so več pozornosti namenili »skrbi zase« na področju profesionalnega razvoja. Zavedajo se, da se tako opolnomočijo za vodenje, kar pozitivno vpliva na delo za zaposlenimi. Znajo si postaviti prioritete in bolj sistematično pristopiti k lastnemu usposabljanju. Pripravljajo tematske konference in tudi tako delujejo kot zgled.

*Profesionalni razvoj sodelavcev* načrtujejo bolj sistematično, usklajujejo potrebe zaposlenih in razvojne potrebe šole, praviloma je usmerjen v učenje učencev. Veliko bolj so pozorni na evalvacijo profesionalnega razvoja in na spremljanje vpliva na poučevanje. V nekaterih šolah delajo pisno refleksijo po usposabljanju, skoraj povsod pa več pozornosti namenjajo širjenju znanja in spretnosti.

### SKLEP

Številčnost udeležbe, še bolj pa aktivnost udeležencev v naših programih kaže, da se ravnatelji zavedajo pomembnosti svojega profesionalnega razvoja. Svoj profesionalni razvoj povezujejo z razvojem sodelavcev, saj se zavedajo, da samo tako lahko izpolnjujejo osnovno poslanstvo šol in vrtcev. O tem je ravnatelj osnovne šole zapisal: »Profesionalni razvoj se prepogosto postavi na stranski tir. Deloma zato, 'ker ni denarja'. V resnici pa zato, ker ni volje vodstva ali celo znanja, kako usmerjati zaposlene s sredstvi in motivacijo, ki je na voljo.«

Posebej nas veseli, da programa ne jemljejo kot še en projekt, ampak ga doživljajo kot proces, saj tudi po zaključku še razmišljajo o njem in ga udeležajo.

<sup>9</sup> Načeloma uporabljava izraz »šole« za šole in vrtce, razen takrat, kadar jih je treba ločevati zaradi razumevanja in točnega navajanja.

V novi shemi vseživljenjskega učenja za vodenje vzgojno-izobraževalnih zavodov, ki jo vpeljujemo v Šoli za ravnatelje, ima ravnateljski certifikat še pomembnejše mesto v loku izobraževanj, ki segajo od ravnateljskega izpita do usposabljanja ravnateljev ekspertov. Razmišljamo tudi o vsakoletnem srečanju vseh, ki so zaključili program, saj je izmenjava izkušenj najbolj dragocen vir izpolnjevanja prakse vodenja. Zavedamo se, da bo certifikat dosegel še večjo veljavo, ko bo postal prava referenca v kariernem razvoju ravnateljev.

#### LITERATURA

- Bush, T., Glover, D. (2004). *Leadership Development: Evidence and Beliefs*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Day, C., Leithwood, K. (ur.) (2007). *Successful Principal Leadership in Times of Change. An International Perspective*. Dodrecht: Springer.
- Darling-Hammond, L. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. New York: Wallace Foundation.
- Erčulj, J. (2011). Profesionalni razvoj kot profesionalna odgovornost. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, let. 9, št. 2, str. 15–36.
- European Commission (2010). *Report of a Peer Learning Activity in Limassol Cyprus*. Dostopno na: [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/learning-leader\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/learning-leader_en.pdf) (15. 11. 2014).
- Karstanje, P., Weber, C. F. (2008). Programs for school principal preparation in East Europe. *Journal of Educational Administration*, 46 (6), str. 739–751.
- Šola za ravnatelje (2012). *Ravnateljski certifikat*. Dostopno na: <http://www.solazaravnatelje.si/vsezivljenjsko-ucenje/ravnateljski-certifikat/> (15. 11. 2014).
- Pont, B., Nusche, D., Moorman, H. (2007). *Improving School Leadership*. Pariz: OECD.



Mag. Breda Forjanič, Vrtec Manka Golarja Gornja Radgona

## KOLEGIALNE HOSPITACIJE KOT OBLIKA PROFESIONALNEGA RAZVOJA V VRTCU

### UVOD

Vpeljevanje in zagotavljanje kakovosti, vpeljevanje sprememb v kolektiv, profesionalna rast in razvoj strokovnih delavcev v vrtcih so pomembni procesi, ki vodijo v dejavnosti, utrjujejo močna področja in prizadevanja, da bi v svojo prakso vnesli spremembe.

Tako kolektiv in vsak posamezni strokovni delavec v njem stopa na pot samoraziskovanja, samoevalvacije ter načrtnega, sistematičnega razvoja in rasti. Tako postajamo učeča se skupnost. Vrtec kot učeča se skupnost je vrtec prihodnosti. V njem se drug od drugega učijo vsi njegovi člani in se ob tem podpirajo. Kolegialne hospitacije veliko pripomorejo k temu, da se posameznik uči od skupnosti in skupnost od posameznika.

Ravnatelj kot pedagoški vodja javnega vrtca mora s svojim zgledom pozitivno motivirati zaposlene: skupaj z njimi mora iskati možnosti in priložnosti za izobraževanje ter vnašanje sprememb v pedagoško prakso vrtca.

V sodobnih organizacijah o pomembnih stvareh ne odloča le ena oseba, saj kompleksnost zadev, s katerimi se ukvarjamo, zahteva delo s skupinami in v njih. Ljudje smo po naravi socialna bitja, tako da se v različnih situacijah soočamo s skupinami drugih ljudi in le redki med nami so po svoji volji popolnoma izolirani in odtujeni od soljudi. Delovno okolje predstavlja za vsakega posameznika pomemben socialni splet, kjer lahko z medsebojno komunikacijo gradi bolj in manj poslovne in konstruktivne odnose. Obenem pa je delovno okolje tudi prostor, kjer igra pomembno vlogo izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev. Nadaljnje izobraževanje strokovnih delavcev v vrtcih je oblika vseživljenjskega učenja, ki omogoča strokovnim delavcem možnost obnavljanja, poglobljanja in razširjanja znanja ter seznanjanja z novostmi stroke. Osnovni cilj takšnega izobraževanja je usposabljanje in profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vrtcih, s čimer pa se povečuje tudi kakovost in učinkovitost celotnega zavoda. Danes obstaja veliko različnih oblik in priložnosti za izobraževanje strokovnih delavcev v vrtcih, med katere zagotovo sodijo tudi hospitacije, kjer se vzgojitelji učijo drug od drugega, se pri tem podpirajo in skupaj iščejo možnosti ter priložnosti za izboljšanje kakovosti dela vrtca.

V članku so predstavljene hospitacije kot oblika profesionalnega razvoja vzgojiteljev. V vrtcu Manka Golarja Gornja Radgona smo od začetnih ravnateljstev hospitacij postopoma prehajali h kolegialnim hospitacijam v vrtcu, med vrtci in celo na mednarodni ravni. Dosegli smo, da

si vzgojitelji med seboj zaupajo, bolje razumejo lastno delo in izboljšujejo svoje ravnanje. Menimo, da je to prava pot do izboljševanja vrtcev.

### KOLEGIALNE HOSPITACIJE KOT PROCES UČENJA VZGOJITELJEV

Kakovost dela vrtca in učinkovitost zaposlenih sta odvisni od njihove usposobljenosti, motivacije in zaupanja v svoje znanje in sposobnosti. Preverjanje dosežkov in pripravljenost posameznika na napredovanje odpira priložnosti za osebno rast ter vzpostavitev odnosov znotraj kolektiva. Pri tem ima ravnatelj pomembno vlogo, saj mora njegov profesionalni odnos temeljiti na argumentih, dialogu, razumevanju in strpnosti. Kadar ravnatelj postane kritični prijatelj, ki ga vzgojitelji čutijo kot del tima in ga povabijo v oddelek, takrat to pomeni, da vzgojitelji njegovo navzočnost v oddelku sprejemajo kot obliko sodelovanja in ne kot nadzor. Seveda je pot do te stopnje proces, ki zahteva strpnost, doslednost, vztrajnost, sistematičnost in zaupanje udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa vrtca, kar se ne zgodi čez noč, temveč se gradi postopoma. Profesionalni odnos gradimo na argumentih, dialogu, razumevanju, dogovarjanju in strpnosti pri spremljanju vzgojno-izobraževalnega dela vrtca.

Spremljanje in opazovanje vzgojiteljevega dela je ena od pomembnih pedagoških nalog ravnatelja, obenem je to tudi njegova zakonska obveza. Pomembno je, da ravnatelj pozna namen hospitacij, si zna zastaviti cilje in v njih videti pomen hospitacije. So tudi element individualnega učenja vzgojitelja/učitelja, ugotovitve pa lahko pomagajo ravnatelju pri vodenju in usmerjanju celotnega vzgojiteljskega zbora ter razvoja zaposlenih v vrtcu. Hospitacije temeljijo na prepričanju, da je kakovost dela vrtca/šole odvisna tudi od ravnateljeve navzočnosti v oddelku (Koren, 2007: 109). Vzgojitelju naj bi pomagale, da bi izboljšal svoje delo, delovne odnose, in omogočile razvoj posameznikove kariere (Everard in Morris, 1996: 109).

Enako velja za kolegialne hospitacije. Njihov »predhodnik« so bili tako imenovani vzorni nastopi (Tomič, 2002: 123). Z njimi spreminjamo tradicionalno kulturo v kulturo učeče se skupnosti, za katero so po Bečaju (2005: 16–22) značilni:

- odprtost, visoka sprejetost, psihološka svoboda, odnosi, ki podpirajo sodelovanje,
- razvojno-procesna naravnost, ki temelji na notranji motivaciji.

## VPELJEVANJE HOSPITACIJ V VRTEC

V Vrtcu Manka Golarja Gornja Radgona ugotavljamo, da je tradicija hospitiranja dolga. Spreminjali so se oblike, metode in udeleženci. Gradili smo zaupanje med strokovnimi delavci vrtca ter med strokovnimi delavci in ravnateljem, natančno načrtovali prednostne naloge in cilje ter jih usklajevali z vizijo, poslanstvom in vrednotami vrtca, usklajevali potrebe posameznika in vrtca kot celote, skušali čim bolj uravnotežiti odgovornost in strokovni razvoj ter si za končni cilj postavili kakovost vzgojno-izobraževalnega dela. Seveda smo znotraj tega procesa jasno postavili cilje hospitacij, se dogovarjali o oblikah spremljanja, številu navzočih udeležencev na hospitaciji in njihovi vlogi, vpeljali pogovor pred hospitacijo in timsko evalvacijo po hospitaciji, katere namen je bil, da vsak udeleženec hospitacije poda svoje ugotovitve in predloge izboljšav. Vse to nas je oblikovalo in vodilo k izboljševanju kakovosti dela z otroki.

Proces vpeljevanja hospitacij v Vrtcu Manka Golarja Gornja Radgona je bil postopen, koraki so bili počasni in preiščeni, temeljili so na evalvacijah, ugotovitvah in predlogih izboljšav. Intenzivno smo jih začeli vpeljevati v šolskem letu 2005/2006. Sledile so si v zaporedju, ki je prikazano v naslednjih dveh točkah.

- Kolegialne hospitacije smo začeli izvajati na nivoju vseh enot našega vrtca. Najprej smo dali strokovnim delavkam možnost izbire, da kritične prijateljice same izberejo in povabijo v oddelek, kjer si lahko ogledajo hospitacijo neposredno, ali pa so dejavnost otrok posnele in smo skupaj evalvirali videozapis. V začetku je bilo razmerje med evalvacijo videozapisov in neposredno hospitacijo v oddelku približno enako, pozneje pa se je začelo povečevati število hospitacij, kjer smo neposredno opazovali vzgojno-izobraževalno delo z otroki. To je omogočalo kakovostnejše spremljanje dejavnosti v oddelku, saj smo skozi videoposnetke strokovnih delavk lahko videli le tisto, kar se je zdelo pomembno strokovni delavki. Skozi evalvacije smo ugotovili, da lahko prek neposrednega spremljanja kolegialne hospitacije udeleženci kakovostneje spremljamo vzgojni proces, saj lahko poleg zastavljenih ciljev opazujemo tudi klimo v oddelku, dnevno rutino, ekološko ozaveščenost otrok, ki je prednostni cilj našega vrtca, in še bi lahko naštevali.
- V naslednjem koraku smo dali na področju hospitacijske dejavnosti strokovnim delavkam možnost izbire med tem, da so lahko pripravile pedagoško delavnico na strokovnem aktivu, kjer so predstavile primer dobre prakse v svojem oddelku, lahko pa so povabile kritične prijateljice na hospitacijo v oddelek ali pa so jih povabile k ogledu videoposnetka dejavnosti v oddelku.

V procesu, ki je trajal tri leta, so strokovne delavke pridobile zaupanje v hospitacije do te mere, da so povabile kritične prijateljice v oddelek. Med povabljenimi kritičnimi prijateljicami je bila tudi ravnateljica vrtca.

Na podlagi evalvacij smo ugotovili, da bi bilo smiselno kritično ovrednotiti delo vrtca tudi z vključitvijo zunanjih deležnikov na regijskem nivoju. Prve kolegialne hospitacije na tem nivoju smo začeli izvajati v šolskem letu 2007/2008. Vključena sta bila Vrtec Manka Golarja Gornja Radgona in Vrtec Lendava, izvajali pa smo jih v oddelkih prvega in drugega starostnega obdobja. Zaradi pozitivnih izkušenj in bogatih predlogov za izboljšanje pedagoškega dela vrtca smo regijske hospitacije razširili še na sodelovanje z vrtcema Radenci in Apače.

Positivne ugotovitve so bile zadosten razlog, da smo kolegialne hospitacije izvajali tudi v šolskem letu 2008/2009. Z regijskega nivoja smo jih razširili na mednarodno raven in vanje vključili še vrtec Lenti iz Madžarske. Takšno sodelovanje in medsebojno učenje med vrtci Gornja Radgona, Lendava, Radenci, Apače in Lenti smo obdržali dve šolski leti (2008/2009 in 2009/2010). Glavni namen tega je bil dvig kakovosti strokovnega dela vrtca, navajanje na refleksijo in evalvacijo, ki sta pogoj za kakovostno načrtovanje in izvajanje dela, vpeljava timske evalvacije ter vnašanje pridobljenih znanj in primerov dobre prakse v vsakdanje vzgojno-izobraževalno delo. V šolskih letih 2010/2011 in 2011/2012 smo izvajali hospitacije na regijskem nivoju (vrtca Gornja Radgona in Lendava) z namenom primerjave izvedbenega kurikula obeh vrtcev. V šolskem letu 2012/2013 smo v hospitacijsko dejavnost povabili tudi Osnovno šolo Gornja Radgona, kjer smo v dopoldanskem času izvedli hospitacijo v dveh oddelkih vrtca.

Novost je bila vpeljava posvetovalnega pogovora pred hospitacijo, ki ga ocenjujemo kot koristnega, saj daje strokovnim delavkam že pred izvajanjem kolegialne hospitacije možnost, da opozorijo na vsebino hospitacije, izrazijo svoje pomisleke oz. dileme, svoje bojazni, imajo pa tudi možnost postaviti vprašanja o elementih priprave ali same realizacije dejavnosti v oddelku. Strokovne delavke v pogovoru pred hospitacijo pogosto tudi povedo, kaj pričakujejo od udeleženk hospitacij, in jih vse bolj vključujejo v hospitacije kot aktivne udeleženke. To seveda predstavlja dodatno delo pri načrtovanju dejavnosti, vendar je uspeh toliko večji, delo na sami hospitaciji pa je kakovostnejše, potrebno pa je tudi več timskega dela (pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti).

V šolskih letih 2012/2013 in 2013/2014 smo skušali izboljšati dnevno rutino ter prispevati k rekonceptualizaciji časa v vrtcu, s poudarkom na popoldanskih aktivnostih. Na podlagi evalvacij dela vrtca smo želeli spremljati delo strokovnih delavk v popoldanskem času z namenom ugotoviti, ali organizacija delovnega časa strokovnih delavk vpliva na kakovost dela vrtca. Zato smo hospitacije izvajali v popoldanskem času (med 12.30 in 14.30, v času počitka in po počitku otrok). Spremljali smo delo strokovnih delavk s poudarkom na timskem povezovanju, načrtovanju in

izvajanju vzgojno-izobraževalnega dela. Po zaključku dveletnega obdobja so strokovne delavke na temelju evalvacije hospitacij same ugotovile, da je od njihovega delovnega časa odvisna kakovost izvedbe dejavnosti, posebej v popoldanskem času in posebej v oddelkih prvega starostnega obdobja (tako vzgojiteljice danes v teh oddelkih zaključijo svoj delovni čas po 14.30). Dobro timsko načrtovanje in izvajanje dela v popoldanskem času vplivata na boljšo organizacijo dela in s tem boljše upoštevanje potreb otrok, s poudarkom na potrebi po počitku in igri. Takšno povezovanje omogoča, da zagotovimo prostor za otroke, ki potrebujejo počitek, in tudi za tiste, ki ne počivajo in jim zato ponudimo obogatitvene in druge dejavnosti v vrtcu.

Po sedmih letih izvajamo dve vrsti hospitacij – kolegialne hospitacije, ki potekajo med strokovnimi delavkami v popoldanskem času (med 13. in 14. uro), in hospitacije, katerih se udeleživa ravnateljica in pomočnica in jih izvajamo v dopoldanskem času z namenom izboljšati kakovost na izbranem prednostnem področju dela vrtca.

Pri strokovnem izobraževanju zaposlenih, izvajanju dela v vrtcu in posledično tudi pri spremljavi oz. hospitacijah namenjamo velik poudarek uporabi tehnik aktivnega učenja otrok (viharjenje možganov, T-tabela, kockanje, svinčnik v sredino, pogovor v skupini ipd.) in delu v skladu z ERR-krogom. V evalvacijo na nivoju oddelka vključujemo tudi otroke. Strokovne delavke navajamo, da pri načrtovanju dela uporabljajo strokovno literaturo in v svojih pripravah tudi navedejo vire.

Na hospitacije povabimo tudi kolegice novinke in pripravnice. Tako poskrbimo za razvoj mladih kadrov in prenos primerov dobre prakse v njihovo delo, obenem pa jih spoznamo z refleksijo in evalvacijo vzgojno-izobraževalnega dela v oddelku.

Pri hospitacijah dajemo poudarek tudi izvedbi dejavnosti v skladu z močnimi področji strokovnih delavk, prek hospitacij pa uresničujemo tudi zastavljene cilje na letnih razvojnih pogovorih z zaposlenimi.

Glavni cilji hospitacij v našem vrtcu so:

- posredovanje objektivne povratne informacije,
- podpiranje strokovnega/-ne delavca/-ke,
- razvijanje refleksije, samoevalvacije in timske evalvacije,
- razvijanje kompetenc strokovnih delavcev,
- izboljšanje kakovosti dela vrtca, v skladu s prednostno nalogo in cilji vrtca.

Glavni elementi kolegialne hospitacije so: izdelava načrta za kolegialno hospitacijo, posvetovalni pogovor pred hospitacijo, opazovanje oz. hospitacija kritičnih prijateljev, posvetovalni pogovor po hospitaciji, ki zajema refleksijo, samoevalvacijo, timsko evalvacijo in predloge za izboljšave.

Pri kolegialni hospitaciji je pomembno, da udeleženci znajo biti kritični prijatelji, kar pomeni, da si zaupajo, da znajo postavljati strokovno provokativna vprašanja z namenom, da pomagajo do boljšega razumevanja lastnega

dela in ravnanja. Za kritično prijateljstvo so nujni: zaupnost, medsebojno spoštovanje, sprejemanje drugačnosti, medsebojno bogatenje in rast. Prepričani smo, da zaposlenim v našem vrtcu te lastnosti niso tuje in nepoznane. Mreženje in prenos primerov dobrih praks je prava pot k izboljšanju kakovosti dela vrtca, zato postajajo kolegialne hospitacije stalna oblika dela našega vrtca.

Naše ugotovitve kažejo, da:

- so kolegialne hospitacije koristne, saj bogatijo delovno prakso vrtca in učno okolje otrok,
- se je izboljšala kakovost refleksije, samoevalvacije in timske evalvacije,
- strokovne delavke bolje spoznajo svoja močna in šibka področja,
- strokovne delavke čutijo odgovornost tako v vlogi izvajalk kolegialnih hospitacij kot tudi v vlogi kritičnih prijateljic, kjer so si štele v čast, da so lahko svojim kolegicam povedale svoje mnenje in bile pri tem slišane,
- je nujna strokovna pomoč pri uvidu v lastno delo in da je potrebno ozaveščanje implicitnih teorij in lastnih prepričanj.

S pomočjo kolegialnih hospitacij smo kritično razmišljali, pogled je bil zagotovljen z več perspektiv. Kogegice so znale postavljati strokovno »provokativna« vprašanja. Izvajalke hospitacij so z njihovo pomočjo lažje prišle do večjega razumevanja lastnega dela in ravnanja. Vsi smo se učili, saj tak način omogoča, da postajajo strokovne delavke vse bolj razmišljujoči praktiki, vzgojitelji. Učili smo se timsko evalvirati, »slišali« smo drug drugega in izmenjevali različne izkušnje. Predstavljamo opomnik za timsko delo, ki vključuje komunikacijske spretnosti, spretnosti sklepanja kompromisov, spretnosti s področja konstruktivne kritičnosti ter spretnosti sprejemanja in nudenja podpore na sestankih tima in pri interakciji s sodelavci (Krueger, 1990):

- na sestankih tima in pri vsakodnevnih interakcijah s kolegi sprejemati in posredovati konstruktivno kritiko;
- poslušati mnenja, informacije in ideje drugih članov tima, izražati interes in podporo;
- sprejemati kompromise glede skupne odločitve;
- predstaviti in zagovarjati lastno stališče;
- razkriti svoja občutja glede problemov v timu;
- prevzemati odgovornost in tveganje za nove načine delovanja tima;
- dosledno upoštevati in izpolnjevati timske odločitve;
- biti neodvisen, a hkrati zaupljiv in izražati zaupanje drugim članom tima;
- biti zanesljiv glede timskim dogovorom in srečanj;
- ozaveščati in analizirati probleme timskega dela;
- konstruktivno izražati negativna čustva na timskih sestankih in v individualnih interakcijah z drugimi člani tima;

- nuditi in sprejemati podporo in spodbude;
- učiti se iz uspehov in napak pri lastnem delu in ga izpopolnjevati;
- izražati svoja opažanja v neformalnih in formalnih diskusijah;
- z zapiski spremljati dogajanje in napredek dela v timu;
- spremljati strokovno in znanstveno literaturo s področja timskega dela.

Pozitivne učinke bi lahko strnili v naslednje:

- strokovne delavke vidijo in spoznajo učinkovito in dobro prakso;
- imajo priložnost biti vključene v institucionalne spremembe;
- imajo priložnost vplivati na spremembe;
- imajo boljše samopodobo, čutijo se pomembne, uspešne;
- imajo več zaupanja vase;
- dobijo kakovostno in uporabno povratno informacijo o svojem delu;
- poveča se kolegialnost;
- izboljša se prepoznavanje posameznikovih močnih in šibkih področij;
- strokovne delavke dobijo pomoč za prepoznavanje potreb po stalnem strokovnem izpopolnjevanju;
- znajo bolj realno določiti cilje svojega profesionalnega razvoja;
- imajo večje zadovoljstvo v poklicu;
- bolj znajo načrtovati svojo lastno poklicno pot;
- so bolj kompetentne pri iskanju virov in informacij.

Že danes vemo, da naše vodilo tudi v prihodnje ostaja zapisano v misli »*Ne bojte se počasne rasti, bojte se ostati na mestu*« (kitajski pregovor).

To pomeni, da je vzgoja proces in da sprememb ne moremo pričakovati čez noč, lahko pa vplivamo na njihovo hitrejše vnašanje v prakso, kar nam predstavlja izziv za prihodnje delo na področju hospitacij vrtca.

## SKLEP

Kolegialne hospitacije imajo svetovalni in razvojno-inovacijski namen. V našem vrtcu si želimo, da bi jih izvajali čim več in da bi bila vanje v prihodnje aktivno vključena tudi ravnateljica.

Opazovalci delujejo kot kritični prijatelji. To pomeni pridobivanje uvida v lastno delo, ozaveščanje implicitnih teorij in prepričanj ter njihovega vpliva na posameznikovo ravnanje. Pomeni razvrščanje, vrednotenje, zagotavljanje pogleda z drugačnih perspektiv, podporo.

V danem trenutku se v javnih vrtcih že srečujemo s pomanjkanjem finančnih sredstev, posebej na postavki izobraževanje zaposlenih. Ena od možnosti na tem področju je Evropski socialni sklad, v katerem ravnatelj mora prepoznati priložnosti za profesionalni razvoj strokovnih delavcev v smislu vseživljenjskega učenja. Vsekakor pa je smiselno izkoristiti človeške vire znotraj vzgojno-izobraževalnega zavoda za medsebojno učenje strokovnih delavcev. Med te zagotovo sodijo tudi kolegialne hospitacije, ki krepijo učinkovito komuniciranje in medsebojno zaupanje med strokovnimi delavci, kar posledično vpliva na klimo in kulturo vrtca, nudijo možnost nenehnega učenja in prilagajanja vedno novim situacijam ter tako vplivajo na profesionalni razvoj zaposlenih, na samostojnost in samozaupanje, prispevajo k izmenjavi in nadgradnji primerov dobre prakse, ter spodbujajo hiter in učinkovit prenos dobre prakse med strokovnimi delavci v vrtcu; strokovni delavci se postopoma naučijo sprejemati kritične pripombe od sodelavcev in ravnatelja.

Z izvajanjem hospitacij ugotavljamo kakovostne premike na vseh nivojih življenja in dela našega vrtca. Sodelovanje in vertikalna povezanost zaposlenih imata za posledico razvijanje močnih področij posameznikov. In ker smo ljudje enkratna in čudovita bitja, ki želimo biti srečni in uspešni, je prav, da povežemo vse pozitivne energije in tako ustvarimo prostor, kjer bodo ti čudoviti darovi rodili sadove in se razvijali naprej.

## LITERATURA

- Bečaj, J. (2005). Radi bi imeli strpne učence, silimo jih pa v tekmovalnost in individualizem. *Vzgoja in izobraževanje*. Let. 36, št. 6 (2005), str. 16–22.
- Everard, B. in Morris, G. (1996). *Uspešno vodenje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Koren, A. (2007). Ravnateljstvo. *Vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management, Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Krueger, M. A. (1990). *Promoting professional teamwork*. The Herworth Press Inc., str. 123–130.
- Tomić, A. 2002. *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Vrtec Manka Golarja Gornja Radgona (2008–2014). *Evalvacije letnega načrta dela za šolska leta 2007/2008–2013/2014*.
- Vrtec Manka Golarja Gornja Radgona (2008–2014). *Letni delovni načrti za šolska leta 2008/2009–2014/2015*.

**POVZETEK**

Prispevek prikazuje kolegialne hospitacije kot dejavnik profesionalnega razvoja posameznika in celotne organizacije. Izpostavljen je pojem vrtca kot učeče se skupnosti, v kateri se drug od drugega učijo vse njeni člani in se pri tem podpirajo. Prikazan je primer Vrtca Manka Golarja Gornja Radgona, kjer so od začetnih ravnateljevih hospitacij postopoma prehajali h kolegialnim hospitacijam v vrtcu, med vrtci na regijskem nivoju in celo na mednarodni ravni.

Proces vpeljevanja in izvajanja kolegialnih hospitacij nudi veliko možnosti osebnega in profesionalnega razvoja strokovnih delavcev, razvoja kolektiva in vrtca.

Prikazani so tudi glavni cilji hospitacij, ugotovitve in pozitivni učinki hospitiranja v vrtcu, ki so se oblikovali skozi proces hospitiranja.

Hospitacije kot oblika profesionalnega razvoja v vrtcu omogočajo, da smiselno izkoristimo človeške vire znotraj vrtca za medsebojno učenje strokovnih delavcev, pri čemer je vključenost ravnatelja dodana vrednost pri izboljševanju kakovosti dela vrtca.

**Ključne besede:** kolegialna hospitacija, učenje, profesionalni razvoj, kakovost vzgojno-izobraževalnega dela, kritično prijateljstvo

**ABSTRACT**

This article discusses peer observations as an agent of professional development of individuals and organisation as a whole. Kindergarten as a learning community is emphasised. It is understood as a notion where all the members learn from each other and support each other. The case of Kindergarten Manko Golar Gornja Radgona is presented. They started with head teacher's observations and then gradually introduced peer observations in the kindergarten, among kindergartens at the regional level and even at the international level.

The process of peer observations offers several opportunities for personal and professional development of teachers, the entire teaching staff and the kindergarten. General aims of observations, findings and positive impact are presented.

Observations as a way of professional development facilitate reasonable utilization of human resources for teachers' collaborative learning within kindergartens while head teacher's participation is an additional value in the process of quality improvement.

**Key words:** peer observation, learning, professional development, quality in education, critical friendship

Andreja Ahčin, Biotehniški center Naklo – Srednja šola

## POTI PROFESIONALNEGA RAZVOJA STROKOVNIH DELAVCEV V SREDNJI ŠOLI BIOTEHNIŠKEGA CENTRA NAKLO

### UVOD

Učitelji se v času študija dobro pripravijo na predmetno področje, ki ga želijo poučevati. Izhajam iz te predpostavke in pri tem posebej poudarjam željo – ravno zato, ker razumem, da učitelj želi področje ne le spoznati, temveč o njem tudi poučevati in ob tem navduševati. Potem pa se učitelj sreča z realno pedagoško prakso, s svojim prvim razredom. Sama ne bom nikoli pozabila odprtih oči, ki so vse hkrati strmele vame in me vprašujoče gledale. Takšni so bili prvi začetki in kasneje ...

V času lastnega šolanja smo se srečali z odličnimi učitelji in učiteljki, ki nam niso pustili sledi in katere smo tudi pozabili. Če izhajamo iz tega spoznanja, vemo, da je pomembno, da k sodelovanju povabimo učitelje, ki bodo znali pustiti sledi. Pri sprejemanju novih sodelavcev je zato zelo pomembno, kakšen pogled ima kandidat na svoj poklic in na razvoj le-tega. Pomembno je tudi, kako vidi svoje predmetno področje, kako gleda na dijake in kako jih želi navduševati.

Kakšna izobraževanja imajo na voljo učitelji? Ponujajo jih katalogi nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Nekaterih izobraževanj se učitelji tudi redno udeležujejo. V večjem obsegu so pokrita predmetna področja, nekaj pa je tudi pedagoško-didaktičnih tem s primeri prakse. Povsem napačno bi bilo pričakovati, da le tovrstna oblika učenja daje zagotovilo za profesionalno spremembo pri učiteljih. In tudi učiteljeva samoiniciativa ne zadostuje za razvoj na metodološko-didaktičnem področju.

### PREGLED VSEBIN NADALJNJEGA IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA V SREDNJI ŠOLI V BIOTEHNIŠKEM CENTRU NAKLO

Na kratko bom poskušala povzeti našo šolsko prakso profesionalnega razvoja, ki temelji na izbirstnosti, podpiranju novosti in odpiranju le-teh ter na povabilu vsem zaposlenim. Nekaj tem začrtamo tudi z letnim delovnim načrtom. Za uvod sem pogledala lanski seznam skupnih izobraževanj, ki so obsegala naslednja področja:

Vloga mentorja; Europass; Kompetence pri zaposlovanju; Integracija Karierne mape v učne vsebine: poslovno komuniciranje, tuji jeziki, projektni dnevi
Predstavitev različnih učnih situacij, primerov dobrih praks
Predstavitev in praktična izvedba ukrepov za varstvo pri delu
Predstavitev najpomembnejših kompetenc v izobraževanju, pomen avtentičnih situacij oz. učnih situacij ob podpori učitelja
Vpeljevanje medpredmetne kompetence učenje učenja ter organizacija in usmerjanje lastnega učenja (aktivna delavnica)
Predstavitev in uporabnost bralnih strategij pri poučevanju (aktivna delavnica)
Ogled filma in primeri priprav na učno situacijo, izdelava učne situacije
Dve usposabljanji za aktivno uporabo računalniškega programa (delavnica)*

\* Imen programov ne navajam.

Učitelji so se individualno izobraževali tudi na naslednjih področjih:

Posvet o poklicnem in strokovnem izobraževanju
Zaključna konferenca usposabljanja strokovnih delavcev
Ocenjevanje pisnega dela izpita iz slovenščine na poklicni maturi
Gledališki tečaj
Ocenjevanje pisnega dela izpita iz slovenščine
BRATI2
Interna mikrobiološka kontrola, hitro in enostavno

Študijska skupina za področje mikrobiologije (seminar)
Promoting social inclusion and gender equality in ...
Informatika je tudi znanost
Usposabljanje za zunanje ocenjevalce iz sociologije
Izobraževanje za zunanje ocenjevalce na maturi
Mladi in podjetni
Izobraževanje učiteljev slovenščine v gimnazijskem programu

Izobraževanje za ocenjevalca na poklicni maturi
2. stopnja pedagoškega študija angleščine
Strokovno srečanje Fizika v srednji šoli
Izobraževanje zunanjih ocenjevalcev za fiziko
2. izobraževanje učiteljev slovenščine v gimnazijskem programu
Moderacija navodil za POM
Kako integrirati gibalno ovirane dijake ter dijake ...
Posodobitev pouka na OŠ in SŠ
Učenje učenja
Novosti v gimnazijah
Novosti pri spremenjenem učnem načrtu v gimnazijah
Gozdna pedagogika
Usposabljanje zunanjih ocenjevalcev
Izbirna ekskurzija v Berlin
Usposabljanje za popravljanje mature
Uporaba programa ...*
Študijska skupina za mikrobiologijo
Obnovljivi viri in kmetijstvo (tematska konferenca)
Sporazumevanje v slovenskem jeziku (konferenca)
Zagovor doktorske disertacije
Interna mikrobiološka kontrola, hitro in enostavno
Izdelek oziroma storitev in zagovor na poklicni maturi
Fiziologija prehrane
Študijska skupina slaščičarstvo
Surovine v slaščičarstvu
Fiziologija presnove
Posvet na temo možgani
Razvojni projekt »Učenje učenja«
Posvet tajnikov PM in SM
Mikrobiologija
Fiziologija prehrane
Seminar iz geštalt pedagogike
Spoznajmo biotsko pestrost z interaktivnimi določevalnimi ključi
Joj, moj glas
Spletna klepetalnica
Izobraževanje predavateljev tečaja varnega dela
Teacher dilemmas: how to set goals for and evaluate
Usposabljanje učiteljev naravoslovja v srednjih šolah
Kristalografija in mi
Izobraževanje za člane projektnega tima za Učenje učenja
Seminar za zunanje ocenjevalce splošne mature

\* Imen programov ne navajam.

Ob preletu tem vidimo, da je nekaj tudi zelo individualnih interesov, ki pa so v skladu z usmeritvami razvoja centra. Nekatera so vezana na prednostne pedagoške cilje, ki smo si jih zastavili, npr. učenje učenja, učno-bralne strategije, kompetence, spodbujanje osebnega in kariernega razvoja dijakov. Na drugi strani pa so tudi izobraževanja, vezana na stroko, kar odpira razvoj strokovnih področij.

Tudi letos je naš načrt zasnovan v takšno smer. Izbrali smo nekaj tematik, ki jih bomo skupaj prediskutirali, nekaj pa bo namenjenih krogu zainteresiranih sodelavcev.

Še vedno ostaja vprašanje, ali omenjene oblike podpirajo profesionalni razvoj učiteljev. Menim, da lahko, nikakor pa ne zadostujejo kot edini motor za razvoj. Pri teh izobraževanjih je treba ločiti tudi predavanja in aktivne delavnice, ki udeležencem omogočajo aktivno vlogo.

### VPRAŠALA SEM SVOJE SODELAVCE

Učitelji so mi odgovorili, da se največ in najraje učijo na naslednje načine:

»Upamo se učiti na napakah.« (T. F.)

»Največ sem se naučila, ko sem se spet postavila v vlogo dijaka – tako se znam poistovetiti z njimi, saj se nam drugače prehitro zgodi, da ta občutek – biti dijak – pozabimo.« (D. R.)

»Največ se učitelji naučimo na napakah, na lastni izkušnji, s tem, ko smo dani v učne situacije, ko ustvarjamo in izvajamo projekte in ne nazadnje – drug od drugega.« (M. V.)

»Največ se naučimo ob interpretaciji in v nadaljnji diskusiji z dijaki.« (U. B.)

»Pri nas so učitelji povabljeni v konkretne situacije in so zelo aktivni tudi zunaj razreda. V tem procesu zagotovo naredijo samorefleksijo o svoji praksi. Spodbujamo izmenjave primerov dobrih praks.« (M. R.)

»Največ sem se še vedno naučila od sodelavk – z izmenjavo naših praks, z razpravo, z izmenjavo našega dela. Mlade sodelavke prinašajo nove, sveže metodologije, ki jih rada preizkušam. Učitelji smo povabljeni v veliko aktivnih oblik dela zunaj razreda.« (S. S.)

»Učitelj se največ nauči, ko gre ven iz razreda.« (S. S.)

### OKOLJA, KI JIH ORGANIZIRAMO IN RAZVIJAMO ZA PROFESIONALNI RAZVOJ UČITELJA IN NAŠE ŠOLSKE PRAKSE

Temeljne usmeritve delovanja in izobraževanja smo razvili na podlagi opazovanja in spremljave lastne prakse ter načrtnim delom. Definiramo jih v razvojnem načrtu šole. Operativno ga izvajamo vsako šolsko leto tudi z novimi aktivnimi oblikami. Temeljna metoda dela je akcijsko raziskovanje na različnih ravneh. Tako imamo v srednji šoli v obdobju 2013–2018 usmeritve oblikovane v sedmih temeljnih stebrih dela:

**1. steber – skrb za osebnostni in karierni razvoj mladostnikov:** skupno šolsko ravnanje, delo z nadarjenimi dijaki in dijaki s posebnimi potrebami, timski sestanki za individualizirane programe, izmenjave dijakov, karierne mape

**2. steber – poudarek na vključevanju ključnih kompetenc v izvedbene kurikule:** medpredmetno povezovanje, izmenjave učiteljev in delodajalcev, kreiranje strokovnih ekskurzij, timsko delo

**3. steber – poudarek na razvoju poklicnih kompetenc:** študijske skupine, povezovanje z delodajalci, spodbujanje k aktivnemu beleženju in pisanju o lastnih praksah, izdajanje revij, pisanje učbenikov

**4. steber – klima in spodbujanje človeškega in strokovnega potenciala sodelavcev:** tematske konference, aktivne delavnice z aktualnimi temami, tekmovanja in predhodne priprave, projektno delo (projektne dnevi), letni razgovori – letna poročila, mentorstva sodelavcem, dijakom

**5. steber – organizacija in vodenje:** skupno načrtovanje in izvajanje dela, svetovanje, raziskovalne dejavnosti, organizacije in koordinacije, timsko načrtovanje, porazdeljeno vodenje, krepitev vlog in odgovornosti posameznih organizatorjev, koordinatorjev, vodij itd., organizacijske strukture, ki razvijajo aktivna/realna učna okolja, festival o učenju in učitelju z mednarodno udeležbo

**6. steber – od tradicionalnih vrednot do novih izzivov:** inovacijski projekti, akcijsko raziskovanje, sistem kakovosti, dobrodelne aktivnosti, trajnostno ravnanje, graditev in prenos tradicije, praznovanja

**7. steber – mednarodna odprtost kot podlaga za uresničevanje zastavljenih ciljev:** evropske delavnice,

seminarji, moduli, mednarodni projekti, mednarodna srečanja, odpiranje lokalnemu in širšemu svetu, partnerstva, organiziranje izobraževanj za druge pomembne deležnike našega prostora, podpora formalnega in neformalnega izobraževanja.

V eni povedi – gre za **omogočanje aktivnih strokovnih vlog zunaj razreda.**

Vse organizacijske oblike, ki omogočajo in podpirajo profesionalni razvoj učitelja, je težko zaobjeti v en prispevek, zato bom tokrat na kratko predstavila le pet oblik:

1. Spodbujanje in razvijanje projektnega dela pri dijakih
2. Mednarodno delovanje
3. Festival primerov dobrih praks »Ko učim, gradim«
4. Delo z nadarjenimi dijaki
5. Izmenjave dijakov

### SPodbujanje in razvijanje projektnega dela pri dijakih

Od leta 2006/2007 dalje dvakrat v šolskem letu izvajamo projektno delo. Organiziramo dva posebna dneva, ko se posvetimo tej metodi dela. V ospredju so izbirnost, inovativnost, kreativnost, komunikacijske spretnosti, IKT-kompetence itd.

Vsi učitelji pripravijo predloge aktivnih aplikativnih tem, na katere se dijaki prijavljajo prek spleta. Učitelj pri takem delu stopi iz svojih individualnih okvirjev, se povezuje s kolegi in se dogovarja, načrtuje ... Vse te procese kasneje tudi prenaša na dijake. V nadaljevanju prikazujem nekaj izsekov iz analize, ki jo vsakokrat opravimo in jo vedno tudi predstavimo, saj nam služi za nadaljnje načrtovanje.

	2011 november 2011 v anketi je sodelovalo 439 dijakov in 46 učiteljev	2012 oktober 2012	2013 marec 2013	2014 marec 2014
<b>Prednosti projektnega dela</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dijakom je všeč, ker so prosti, nekateri dijaki uživajo na PD</li> <li>• sodelovanje med dijaki</li> <li>• druženje dijakov iz različnih oddelkov</li> <li>• spoznavanje dijakov na drugačen način</li> <li>• učenje nastopanja</li> <li>• ustvarjalnost in skupinsko delo</li> <li>• dijaki spoznajo različne teme</li> <li>• terensko delo z dijaki</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zaprta skupina, mešane skupine</li> <li>• razgibanost, nov, drugačen pristop</li> <li>• velika motivacija za delo</li> <li>• sproščeno delo dijakov</li> <li>• zainteresirani dijaki so dobro delali, vendar so jih pri tem motili nezainteresirani dijaki</li> <li>• dijaki se lahko spoznajo z vsebinami, za katere med poukom ni časa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dijaki spoznajo nekaj novega</li> <li>• dijaki se povezujejo medrazredno</li> <li>• vzpostavijo se drugačni odnosi</li> <li>• projektni način razmišljanja</li> <li>• sproščeno delo, ustvarjalnost</li> <li>• realizacija ur pri predmetu in možnost za delo, ki ga pri pouku ne moremo izpeljati</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nove teme</li> <li>• heterogene skupine glede na socializacijo dijakov različnih programov</li> <li>• dijaki imajo možnost udeležbe na delavnicah, ki jih organizirajo zunanji sodelavci</li> <li>• ustrezno izbran čas pred zaključevanjem ocen</li> </ul>



	2011 november 2011 v anketi je sodelovalo 439 dijakov in 46 učiteljev	2012 oktober 2012	2013 marec 2013	2014 marec 2014
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• delo po skupinah – drugačen način dela</li> <li>• možnost medpredmetnega povezovanja</li> <li>• različni programi – ista rdeča nit</li> <li>• spoznavanje drugih poklicev</li> <li>• obdelava izbirnih tem, ki jih ni v učnem načrtu</li> <li>• dijaki si lahko izberejo temo, ki jih zares zanima</li> <li>• vnema, izvirnost, raziskovanje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• obravnavanje problema na bolj kompleksen način z znanim ciljem</li> <li>• projektno delo, timsko delo</li> <li>• lastna ideja, proste roke, pretežno zainteresirani dijaki, sproščeno vzdušje</li> <li>• razgibano delo, dijaki izražajo svoje ideje</li> <li>• majhne skupine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• medpredmetno povezovanje</li> <li>• dijake spoznamo na drug način</li> <li>• delo v majhnih skupinah</li> <li>• veliko novih zamisli</li> <li>• ožji izbor dijakov</li> <li>• lahko se bolj posvetiš določeni temi</li> <li>• velika motivacija dijakov</li> <li>• dijaki imajo različne spretnosti</li> <li>• dijaki so mogoče malo bolj zainteresirani za delo, »pouk«</li> <li>• fokusirana skupina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• spoznavanje dijakov še na drugih področjih delovanja</li> <li>• veliko zanimanje dijakov za delo v delavnici, navadijo se</li> </ul>
<b>Slabosti projektnega dela</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prevelike skupine, dijaki se dolgočasijo, mešane skupine</li> <li>• odpadejo štirje dnevi pouka</li> <li>• različne spretnosti in znanja dijakov</li> <li>• neprekinjeno delo, dijakom po štirih urah pade motivacija</li> <li>• nepoznana sposobnost dijakov v skupini</li> <li>• ideje iščejo samo učitelji, dijaki niso vključeni v načrtovanje</li> <li>• nehomogena skupina</li> <li>• premalo računalnikov, kljub naročenemu</li> <li>• za dijake to ni pouk, ne jemljejo dela resno</li> <li>• ne vidim slabosti</li> <li>• nezainteresiranost dijakov za delo (tistih, ki se pozno prijavijo in ni več veliko izbire)</li> <li>• dijake je treba zelo motivirati in zelo spodbujati, ni samoiniciative</li> <li>• premalo tem za dijake (fante)</li> <li>• vsi dijaki ne sodelujejo v enaki meri</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pozno obveščanje mentorja o delavnicah</li> <li>• dijaki, ki so imeli zaprto delavnico</li> <li>• prevelike skupine</li> <li>• nezainteresirani dijaki</li> <li>• ideje išče samo mentor</li> <li>• predstavitev v športni dvorani – prevelike skupine</li> <li>• izguba rednih ur pouka</li> <li>• ocenjevanje</li> <li>• heterogene skupine</li> <li>• preveč dijakov, ki niso imeli kam, ker so se prepozno prijavili</li> <li>• učiteljem zmanjkuje idej za izvedbo</li> <li>• premalo časa za predstavitev</li> <li>• dijaki si včasih predstavljajo kaj drugega</li> <li>• en dan preveč</li> <li>• ni ustreznih materialnih pogojev</li> <li>• padalci, ki »pasejo« dolgčas</li> <li>• preveč sproščeno</li> <li>• ideje si lahko sposodijo od drugih</li> <li>• težko zaposliti vse dijake</li> <li>• imeli smo en računalnik, potrebovali bi dva</li> <li>• učitelj ima veliko več dela kot ob rednem pouku</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• projektno delo je namenjeno le nekaterim dijakom</li> <li>• dijaki ne morejo prostovoljno izbirati delavnic</li> <li>• delavnice bi se morale nanašati na neko skupno temo, da bi bili dijaki še bolj povezani med seboj</li> <li>• manjka realizacija ur</li> <li>• prekratka predstavitev</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• projektne dni skrajšajmo na en dan</li> <li>• prevelike skupine</li> <li>• podrt šolski ritem</li> <li>• projekti so bolj podobni srečanjem</li> </ul>

	2011 november 2011 v anketi je sodelovalo 439 dijakov in 46 učiteljev	2012 oktober 2012	2013 marec 2013	2014 marec 2014
<b>Slabosti projektne dela</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• premalo časa za ustrezne predstavitve dela</li> <li>• nezanimanje nekaterih dijakov</li> <li>• dovolj bi bilo dva dni na leto</li> <li>• premalo časa, ideje se lahko oblikujejo na daljši rok</li> <li>• neheterogene skupine</li> <li>• dijaki dela ne jemljejo resno – za dijake so to prosti dnevi</li> <li>• težko je dijake dva dni motivirati</li> </ul>		
<b>Sporočila organizatorju</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• skupna rdeča nit, npr. jabolko, voda ... (izpeljava pri rednih urah pouka)</li> <li>• krajše predstavitve skupine, manj časa za delavnice, naj vsi vidijo, kaj se dela na drugih delavnicah</li> <li>• evalvacija je bila boljšana, ne med delavnico</li> <li>• enodnevne delavnice vsak dan, za različne dijake v četrtek in petek; dijaki se tako lahko preizkusijo na različnih delavnicah</li> <li>• razmislek: kaj storiti z dijaki, ki pridejo na projektno delo brez idej, pripravljenosti za delo</li> <li>• več možnosti, da dijaki delajo za računalnikom</li> <li>• projektni dnevi so odlična ideja, saj res dopuščajo ogromno umetniške svobode</li> <li>• veselim se naslednjih</li> <li>• dovolj je enkrat na leto</li> <li>• projektno delo v večji meri poteka uspešno, dijaki samostojno iščejo rešitve za dane probleme in se tako učijo novih stvari</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ni povezanosti med delavnicami</li> <li>• predlog: ena tema za vse delavnice – obravnavati isto temo na različne načine</li> <li>• dijaki si želijo, da bi delavnice lahko bolj svobodno izbirali</li> <li>• več skupin in bolj stroge omejitve, kjer je to potrebno</li> <li>• predstavitve šesto šolsko uro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bi bilo mogoče bolje, da se določi glavna tema, ki bi jo pri vsakem predmetu predelali s svojega stališča</li> <li>• brez predstavitev (vsi ne vidijo predstavitev vseh skupin)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zadovoljen z dijaki, ki so polni idej</li> <li>• vse OK</li> <li>• bilo je poučno</li> </ul>

Iz leta v leto so učitelji bolj pogumni, vedno več se povezujejo, bolj so odprti drug do drugega in do dijakov. V tem delu je zagotovo zabeležen napredek v procesnem razmišljanju učiteljev.

## MEDNARODNO DELOVANJE

V zadnjih letih smo načrtno povečali in razširili mednarodno dejavnost. Na tem področju se zelo tesno povezujemo s projektno pisarno, ki je ustanovljena v okviru našega MIC-a (Medpodjetniškega izobraževalnega centra). Ob tesnem sodelovanju naših učiteljev (ki razvijajo in dajejo pobude za vsebinski del mednarodnih projektov, kjer sodelujejo dijaki in učitelji) in sodelavcev projektne pisarne (ki poskrbijo za administrativni del projekta) dajemo pobude in razvijamo posamezna področja. Tako vsakomur omogočimo, da deluje na področju, kjer je najboljši. Rezultat so uspešno pridobljeni in izvedeni mednarodni projekti. Največja dodana vrednost pa seveda tiči v pridobljenem človeškem kapitalu. Vsako leto se več učiteljev odloči sodelovati in tako pridobivati dodatne kompetence, izkušnje, poglede. Z izmenjav izkušenj in zanimivih praks prihajajo domov in bogatijo naš skupni prostor. Vsako izmenjavo tudi predstavijo in tako poskrbijo za prenos vtisov, izkušenj, predlogov med dijaki in sodelavci.

Na kratko predstavljam, kaj so sodelavci ob evalvacijah zapisali o svojem pridobljenem znanju, veščinah in pogledu:

**1. primer:** »V času izvajanja prakse sem pridobila in izboljšala strokovna znanja, vodenje projektov, znanje angleščine, izboljšala sem tudi veščine komuniciranja v mednarodnem timu. Področja, ki sem jih spoznavala, in znanja, ki sem jih pridobila, imajo velik potencial za zagotavljanje zelenih delovnih mest.«

**2. primer:** »Z udeleženci smo problemsko zastavljene naloge reševali skupinsko in se s tem učili reševanja problemov. Metodo dela in pridobljena znanja bova širila med dijake, študente in naše preostale deležnike.«

**3. primer:** »Prednosti mobilnosti so bile: možnosti spoznavanja novih tehnologij, analiznih metod, pedagoškega pristopa do prenosa znanja, možnost mreženja z učitelji iz tujine, prenos dobrih praks v poučevanju, uporaba inovativnih pristopov pri poučevanju, prenos učnih gradiv in literature, uporaba in izpopolnjevanje znanja tujega jezika. Nova znanja smo razširili med sodelavci, dijaki in študenti.«

Vtisi vseh udeleženi učiteljev in dijakov so pozitivni. Ko se vrnejo domov, s svojim navdušenjem nagovorijo tudi druge dijake in sodelavce. Krog interesentov se tako vsako leto veča, saj je tovrstno usposabljanje oz. izobraževanje prepoznano kot zelo koristno, uporabno, trajno, intenzivno in aplikativno.

## FESTIVAL PRIMEROV DOBRIH PRAKS

### »KO UČIM, GRADIM«

Festival kot ambasador dobrega učiteljevanja ima namen prepoznati dobrega učitelja in nuditi učna okolja, v katerih bo učenec oziroma dijak imel priložnost učenja v situacijah, ki jih razvija v svojem razredu.

Naslov »Ko učim, gradim« je izbran s posebnim podarkom na gradnji sodelovanja ter prepletanju znanja in inovativnosti pedagoških izkušenj po vertikali, gradnji prihodnosti, saj v času šolanja pomagamo graditi osebnosti, gradimo perspektive ... Učitelji in svetovalci so svoje prakse izbrali in predstavili na naslednjih področjih: medpredmetno povezovanje, delo z otroki in najstniki s posebnimi potrebami, delo z nadarjenimi, svetovalno delo v šoli, izvedba programov v okviru interesnih dejavnosti oz. obveznih izbirnih vsebin, knjižnica kot učno okolje, delovno mesto – učno okolje pri delodajalcu in izmenjave dijakov.

Na drugem festivalu je sodelovalo 38 avtorjev. Prispevke so pripravili učitelji, svetovalci in knjižničarji iz osnovnih in srednjih strokovnih šol ter gimnazij iz Slovenije, Avstrije, Cipra, Hrvaške in Srbije. Aktivno je sodelovalo 10 učiteljev iz našega centra (Ahčin, 2013: 9) in prav v tem se kaže največja dodana vrednost tovrstnega festivala. Pomemben je tudi proces refleksije, ki se zgodi ob aktivni predstavitvi lastne prakse. Dvigujemo vrednost učiteljevega dela in odpiramo dimenzijo POGUMA za uvajanje novosti, saj se z učenjem drug od drugega to lahko zgodi. Učitelja tako tudi podpiramo in mu dajemo priznanje za njegovo delo.

*Šolski prostor smo odprli 2. festivalu. Nove ideje pa že nastajajo in se prenašajo v naš šolski vsakdan. 3. festival v čast učitelju in poučevanju »Ko učim, gradim« bo oktobra 2015. Vabljeni.*

## DELO Z NADARJENIMI DIJAKI

Kako se mentor uči ob delu z nadarjenimi dijaki?

»Učitelj mentor je vizionar, ker vidi večjo sliko izobraževanja in usmerja učence v trajnostno prihodnost. Odgovarja na potrebe svojih učencev in zato je nepogrešljiv v vlogi raziskovalcev tudi pedagoške prakse. Kako usmeriti mlade v raziskovanje? Kako načrtovati delo z mladimi raziskovalci? Kakšna je vloga mentorja pri raziskovanju oz. izdelavi raziskovalne naloge? Skozi proces priprave raziskovalnih nalog učenci nadgrajujejo in dopolnjujejo v šoli pridobljeno znanje, se interesno usmerjajo v različna področja znanosti ter se učijo raziskovalnih metod. Prav tako se učijo kritičnega razmišljanja in inovativnega reševanja problemov. Z uspešnim delom ter ustreznim usmerjanjem mentorjev si utrdijo zaupanje vase, v svoje delo in razmišljanje, ocenijo svoja predvidevanja in spoznanja ter se naučijo jasno in javno izražati svoja mnenja.« (Peternel, 2013: 139)

»Uspehov dijakov na tekmovanjih smo učitelji seveda veseli, vendar pa veliko šteje tudi njihova pripravljenost, da naredijo nekaj več, da se spoprimejo z zahtevnimi nalogami. S tem pridobijo samozavest in nove prijatelje, ki podobno

vrednotijo znanje in trud. Dijaki sami povedo, da so si s pripravami razširili obzorje, dosegli so več, kot so kdaj pričakovali, in ob tem pridobili tudi nove prijatelje. Take priprave na tekmovanje ne izpolnjujejo samo nadarjenih dijakov, ampak dajejo polet tudi učiteljem, ki smo njihovi mentorji.« (Božnar, 2013: 152)

### IZMENJAVE DIJAKOV

»Z izmenjavami na obeh straneh meje so se Karavanke zopet malo znižale. Tako tlakujemo posebno vez med mladimi iz šol LFS Ehrental, LFS Drauhofen in BC Naklo. Z globalizacijo se od posameznika pričakuje ne le široko strokovno znanje, ampak še posebej socialne kompetence, znati premagovati ovire.« (Hartweiger, Stroj, 2013: 201)

»Mednarodne izmenjave in projekti so dobrodošla in na naši šoli tudi pogosta praksa, s katero dopolnjujemo redni pouk. Od učitelja terjajo osebni interes za potovanja v tujino, željo po spoznavanju novega, obilo dela pri iskanju partnerjev, pisanju projekta in na koncu tudi osebne odgovornosti do dijakov pri njihovem spremstvu v tujino. Za dijake smo osebno odgovorni 24 ur, za vse prigode in nezgode, kar ni mala niti lahka obremenitev. Ker je to obojestranski interes učiteljev in dijakov, so mednarodne izmenjave in potovanja tista nadgradnja rednega dela pri pouku, ki učiteljevo delo in poslanstvo še bolj osmislijo in ga postavijo na pravo mesto.« (Logar, 2013: 224) »Neki pregovor, ki pravi: »Kdor nikoli ne odide od doma, nikoli ne pride domov.« (Voglauer, 2012: 8), je poudarek, s katerim se zelo strinjam in menim, da je nujno in prav, da mlade spodbujamo in jim omogočamo take življenjske izkušnje. Učitelji mentorji pa skupaj z dijaki rastejo.« (Ahčin, 2013: 9)

### PODPORA UČITELJEM PRI NJIHOVEM PROFESIONALNEM RAZVOJU

Učitelje podpiramo s skupnim načrtovanjem in razvojem šolske prakse, z organizacijsko strukturo, ki razmejuje naloge posameznih akterjev, večamo učiteljevo avtonomijo, krepimo vlogo razvojnih timov, programskih učiteljskih zborov, svetovalnih timov in strokovnih aktivov. Podpiramo ga tudi s tem, ko spremljamo njegovo delo, ga znamo pohvaliti in spodbuditi. Pomembno je, da ustvarjamo varen učni prostor za dijake in učitelje. Motiti se, je človeško, zato je pomembno, da se lahko vedno učimo tudi na lastnih napakah ali napakah drugih. To pomeni, da le-te prepoznamo oz. jih znamo sprejeti s pozitivno kritiko. Naj ob tem zapišem citat rimskega filozofa Seneke: *Non vitae, sed scholae discimus* (Ne učimo se iz šole, pač pa iz življenja). Ustvarimo tako šolo, da bo to mogoče. Učitelja podpirajmo tudi pri njegovih pobudah za novosti, za nove in drugačne oblike dela. Te novosti niso enostavne, so pa vedno zanimive in zahtevajo dodatno energijo, pripravljenost, delo, strpnost in pogum.

Zagotovo je nujno odpirati šolski prostor navznoter in navzven, spodbujati sodelovanje med deležniki, le-te vključevati v procese vodenja ter jih pri tem podpirati.

»Pred nami je izziv, kako navdušiti mlade, ohraniti njihovo radovednost in spodbuditi inovativnost. Če želimo odgovoriti na vprašanja prihodnosti, je treba razvijati in omogočati taka učna okolja, kjer bo to mogoče. Kako prenesti taka okolja v šolski prostor?« (Ahčin, 2012: 6)

Šolo gradijo učitelji, ki s svojim zagnanim in vedoželjnim pristopom spodbujajo ta razvoj pri mladini. *Experientia est optima rerum magistra* – Izkušnja je najboljši učitelj.

Ob koncu pa v razmislek: *Preden stopiš v razred, učitelj moj, ali imaš svojo pesem?*

### LITERATURA

Ahčin, A. (2012). Festivalu »Ko učim, gradim« na pot. V: *Festival Ko učim, gradim, Zbornik prispevkov*: 1. festival Ko učim, gradim. Strahinj: Biotehniški center Naklo, št. 1, str. 6.

Ahčin, A. (2013). Drugemu Festivalu »Ko učim, gradim« na pot. V: *Festival Ko učim, gradim, Zbornik prispevkov*: 2. festival Ko učim, gradim. Strahinj: Biotehniški center Naklo, št. 2, str. 9.

Božnar, B. (2013). Priprava na tekmovanja kot oblika dela z nadarjenimi. V: *Festival Ko učim, gradim, Zbornik prispevkov*: 2. festival Ko učim, gradim. Strahinj: Biotehniški center Naklo, št. 2, str. 146–152.

Dryden, G., Vos, J. (1999). *Revolucija učenja*. Ljubljana: Educy, str. 7.

Jerala, M. (2010). *Tehnični standardi za pripravo strokovnih člankov v reviji Moje podeželje*. Strahinj: Biotehniški center Naklo.

Logar, M. (2013). Projekt Leonardo: Rezija 2012. V: *Festival Ko učim, gradim, Zbornik prispevkov: 2. festival Ko učim, gradim*. Strahinj: Biotehniški center Naklo, št. 2, str. 219–224.

Peternel, B. (2013). Delo z mladimi raziskovalci. V: *Festival Ko učim, gradim, Zbornik prispevkov: 2. festival Ko učim, gradim*. Strahinj: Biotehniški center Naklo, št. 2, str. 139–145.

Stroj, W., Hartweger, H. (2013). Auf gemeinsamen Pfaden oder lernen voneinander über Grenzen hinweg. V: *Festival Ko učim, gradim, Zbornik prispevkov: 2. festival Ko učim, gradim*. Strahinj: Biotehniški center Naklo, št. 2, str. 203–218.

Voglauer, O. (2012). Izkušnja iz tujine – potencial za razvoj doma. V: *Festival Ko učim, gradim, Zbornik prispevkov: 1. festival Ko učim, gradim*. Strahinj Biotehniški center Naklo, št. 1, str. 8–9.

Zbornik prispevkov (Elektronski vir). 1. *festival Ko učim, gradim*, Strahinj, 4. oktober 2012. Naklo: Biotehniški center, 2012.

Zbornik prispevkov (Elektronski vir). 2. *festival Ko učim, gradim*, Strahinj, 4. oktober 2013. Naklo: Biotehniški center, 2013.

#### POVZETEK

Kaj vpliva na učiteljevo delo v razredu? Kaj učitelja motivira pri razvoju lastnega dela? Kdaj spreminja svojo utirjeno prakso? Kako ga lahko pri razvoju podpiramo? Predvsem pa – kje in kako se učijo učitelji? Prispevek na kratko predstavi šolsko prakso, ki jo razvijamo v naši šoli. Poseben izziv nam predstavlja proces, ki se odvija na poti profesionalnega razvoja. Ko mislimo na proces, si predstavljamo učitelja na začetku poklicne poti – kako si najprej ustvari potrebno avtoriteto v razredu in poučuje po vzorcu, večinoma prevzetem od učiteljev, ki jih je spoznal na lastni poti izobraževanja. Nato pa se odmakne od te utirjene prakse in zbere pogum za nove oblike učenja in posledično tudi poučevanja. Kako omenjen proces spodbuditi in takšne premike doseči tudi v ravnanju? Zagotovo je treba procese učenja, razvoja in raziskovanja načrtovati in jih potrpežljivo spodbujati ter spremljati.

**Ključne besede:** izmenjave izkušenj, načrtovanje izobraževanja, prenos znanja, inovativnost, vedoželjnost, spreminjanje učiteljevega ravnanja, pogum za spremembe

#### ABSTRACT

What influences teachers' work in the classroom? What motivates teachers to implement their own work? When do teachers change their entrenched practices? How can we support their development? And above all – how and where do teachers learn? This article briefly presents our school practice. Our special challenge is the process that unwinds on the path to professional development. When we think about the process, we imagine teachers at the beginning of their careers – their first steps towards creating authority in the classroom and their patterns of teaching gained mostly by observing their teachers on their own paths of gaining education. However, teachers after a while step away from the entrenched practices and take the courage to try new learning, and therefore, new teaching methods. How to encourage the mentioned processes and attain such shifts in practice? Above all, the processes of learning, developing and researching surely need to be planned, patiently encouraged and observed.

**Key words:** exchanging experiences, planning education, transfer of knowledge, innovations, thirst for knowledge, changing teacher's practices, courage for changes

Dr. Justina Erčulj, Šola za ravnateljce  
Metka Debeljak, Osnovna šola Poljane  
Mag. Ciril Dominko, Gimnazija Bežigrad

Jelena Keršnik, Gimnazija in ekonomska srednja šola Trbovlje  
Mag. Karla Krajnik, Osnovna šola Cvetka Golarja Škofja Loka  
Mag. Majda Vehovec, Osnovna šola Šenčur

## MEDŠOLSKE HOSPITACIJE KOT PRILOŽNOST ZA UČENJE UČITELJEV

### UVOD

V naših šolah se že nekaj časa uveljavljajo medsebojne hospitacije. Njihov glavni namen je predstavitev dobre prakse in s tem spodbujanje kakovostnega poučevanja. Gosling (2002) poleg tega omenja možnost evalvacije učiteljevega dela. Delavnica, ki smo jo izvedli na posvetu pomočnikov ravnateljev marca 2014, je pokazala, da praksa sicer ni zelo razširjena, jo pa tako v šolah kot v vrtcih prepoznavajo kot možnost profesionalnega razvoja strokovnih delavcev.

Z medsebojnimi hospitacijami se v eni od skupin v programu Vodenje za učenje ukvarjamo že četrto leto. Gre za program, v katerem ravnateljci izboljšujejo različne vidike svojega pedagoškega vodenja. V šolskem letu 2011/2012 smo izbrali temo povezovanje med učitelji, ki mu tudi smernice za usposabljanje učiteljev (Schleicher (ur.), 2012) pripisujejo velik pomen. Izhajali smo iz skupnega prepričanja, da je povezovanje med učitelji ena od pomembnih poti k dobri usposobljenosti, učinkovit način učenja učiteljev in priložnost za spodbude in pohvale. Lahko pa tudi bistveno prispeva k enovitemu in celostnemu pristopu učiteljev do učencev in dijakov.

V skupini sta sodelovala dva ravnatelja srednjih in štiri ravnateljice osnovnih šol. Izhodiščno stanje se je med ravnema razlikovalo, zato smo se odločili, da v srednjih šolah začnejo z medsebojnimi, v osnovnih pa z medšolskimi hospitacijami. Po enem letu so prerasle v hospitacije med vsemi vključenimi šolami.

V članku predstavljamo možnosti, ki jih ponuja medsebojno opazovanje učiteljev za njihovo učenje ne glede na to, ali gre za medsebojne hospitacije na šolski ravni ali med šolami. Osrednji del predstavljajo izkušnje vključenih ravnateljev in povzetek raziskave o uspešnosti medšolskih hospitacij v skupini. Na podlagi rezultatov, teorije in izkušenj dodajamo nekaj spoznanj in priporočil, ki so lahko spodbuda ravnateljem k vpeljevanju takega načina sodelovanja med šolami.

### MOŽNOSTI, KI JIH PONUJA MEDSEBOJNO OPAZOVANJE UČITELJEV ZA NJIHOVO UČENJE

Medsebojne hospitacije v kontekstu prakse in profesionalnega razvoja učiteljev niso nekaj novega. Gosling (2014) predstavlja dva vidika njihovega uvajanja v anglosaškem svetu: presoja učiteljevega dela s ciljem napredovanja in izboljševanja kakovosti učiteljevega dela, torej razvojni vidik. Slednji je bil izhodišče tudi v našem programu.

V tujini so naredili precej raziskav, ki potrjujejo pozitivne učinke medsebojnih hospitacij na razvoj kakovosti učiteljevega dela (npr. Bell in Mladenović, 2008; Kemp in Gosling, 2014; McMahon idr., 2007). Njihovo skupno sporočilo je, da mora biti osnovni namen medsebojnih hospitacij razvijanje strokovnih razprav o učenju. Izhajajoč iz tega namena, je Gosling (2014) opredelil naslednje značilnosti uspešnih medsebojnih hospitacij:

- spodbujajo vzajemno učenje;
- upoštevajo strokovno avtonomijo vseh udeležencev (opazovalcev in opazovancev);
- temeljijo na dialogu in spraševanju;
- niso namenjene sodbam o pouku;
- so usmerjene na spreminjanje in razvoj prakse.

Chism (2007) medsebojne hospitacije uvršča v sodelovalni model spremljanja in usmerjanja učiteljevega dela, pri katerem opazovanec sam izbere enoto opazovanja. Njihov namen so učenje v dialogu, individualna in vzajemna refleksija in izboljšave. Rezultat medsebojnih hospitacij so: analiza, refleksija, razprava, širše izkušnje ter boljše učenje in poučevanje. Opazovanci in opazovalci so enakopravni, med seboj si izmenjujejo poglede in razumevanje določenih dejavnikov uspešnega učenja in se skupaj učijo. Pomembni sta zaupnost v skupini, ki jo razvijamo s konstruktivnimi povratnimi informacijami brez sodb, in organizacijska kultura, v kateri je učenje cenjeno in se o njem strokovni delavci pogovarjajo.

Iz namena medsebojnih hospitacij izhajajo usmeritve za dajanje povratne informacije. Če želimo, da se iz njih učijo tako opazovanci kot opazovalci, je najpomembnejše »pravilo«, da se izogibamo sodb o opazovani dejavnosti. Zavedati se moramo, da nihče od sodelujočih ni usposobljen za presojo dela svojih sodelavcev in za dajanje »ustreznejših« rešitev. Spodbujati moramo »dialog, kjer učitelji v varnem okolju lahko razmišljajo o svoji ustaljeni praksi in jo, če je treba, spreminjajo« (Kell, 2009: 38) v dobro vseh učencev. Opazovanec in opazovalci se morajo pogovarjati o učnem procesu in skupaj iskati rešitve, zato morajo opazovalci znati postavljati vprašanja, s katerimi pomagajo opazovancu pri refleksiji. Pogovor o učenju, ki ga spremlja refleksija, je namreč sam po sebi oblika profesionalnega razvoja. Opazovalci se morajo torej zavedati svoje vloge in biti nanjo ustrezno pripravljeni.

Za uspešnost medsebojnih hospitacij morajo obstajati tudi ustrezni organizacijski pogoji oziroma organizacijska kultura, v kateri je učenje cenjeno kot najpomembnejši

proces v šoli (Erčulj, 2011), kar mora najprej ponotranjiti ravnatelj in to tudi jasno s svojim zgledom pokazati sodelavcem. Drugi pomembni pogoji so še:

- konstruktivno sodelovalno okolje;
- spodbujanje samoevalvacije, refleksije in strokovne rasti;
- realistična pričakovanja od medsebojnih hospitacij;
- zagotavljanje ustreznega časa za strokovne razprave o učenju;
- uporaba zapisov, ki nastanejo med hospitacijo in po njej (npr. refleksije, poročil opazovancev), za načrtovanje izboljšav.

Tako medsebojne hospitacije osmislimo in jih umestimo v profesionalni razvoj učiteljev in razvoj šole.

V nadaljevanju predstavljamo dve izkušnji medsebojnih hospitacij, in sicer primer iz srednje šole, kjer so jih začeli prav v okviru programa Vodenje za učenje, in medšolsko izkušnjo.

### **VPELJEVANJE MEDSEBOJNE HOSPITACIJE – PRIMER GIMNAZIJE BEŽIGRAD: POGLED RAVNATELJA**

Z medsebojnimi hospitacijami smo na šoli začeli v šolskem letu 2011/2012 v okviru projekta Vodenje za učenje v Šoli za ravnatelje. Ustanovili smo tim za medsebojne hospitacije. Člani so bili štiri učitelji različnih predmetov, ki so se prostovoljno javili, vodja tima pa sem bil ravnatelj. Pred prvo medsebojno hospitacijo sem predstavil članom nekaj teoretičnih osnov in sistem izvedbe medsebojnih hospitacij. Gledano nazaj je bil ta korak pri vpeljavi medsebojnih hospitacij eden pomembnejših. Vsak korak sem ustrezno utemeljil, člani so sprejeli predlagani sistem. Po opažanjih in rezultatih evalvacije lahko sklepam, da je dobro sprejet in nespremenjen zelo dobro deluje še zdaj. Število sodelujočih v medsebojnih hospitacijah se je povečalo s 5 na 21 v lanskem šolskem letu in se bo v letošnjem povečalo na 41, kar bo predstavljalo že skoraj polovico učiteljskega zbora. Na začetku je bila naloga tima preizkušanje sistema medsebojnih hospitacij na šoli z vsebinskega in tehničnega vidika in izvajanje medšolskih hospitacij (med osnovnimi in srednjimi šolami). Izkušnje na teh hospitacijah so nas prepričale, da smo s sistemom medsebojnih hospitacij na naši šoli na pravi poti.

Po štirih medsebojnih hospitacijah članov tima v šolskem letu 2011/2012 smo se z evalvacijo na koncu šolskega leta prepričali, da sistem daje dobre rezultate. Potek hospitacij in rezultate smo na koncu šolskega leta predstavili celotnemu učiteljskemu zboru, kjer je bil cel projekt, po odzivih sodeč, dobro sprejet. Zato smo se odločili, da razširimo medsebojne hospitacije na večje število učiteljev. Predsednike vseh aktivov razen športne vzgoje smo v začetku šolskega leta 2013/2014 pozvali, da se iz vsakega aktiva javita po dva učitelja, kar je zadoščalo za 16 novih članov tima. Kot se je kasneje pokazalo in smo se tega zavedali že tedaj, je bilo pomembno, da smo sestavili time kompatibilnih članov. Pri sestavi timov smo bili pozorni na starostno strukturo

učiteljev, predmetna področja učiteljev, zadolžitve učiteljev zunaj pouka in značajske lastnosti posameznikov. Sestavili smo torej štiri time s po štirimi člani. Vodili in usmerjali so jih člani prvotnega tima za medsebojne hospitacije. Vsi štiri timi so opazovali pri pouku samo en vidik pouka – odnos učitelj – dijak. Od posameznih komponent izvajanja medsebojnih hospitacij sem vodje timov še posebej opozoril, da so najbolj pozorni na razvijanje kulture povratnih informacij med člani na pogovoru po hospitacijah in da spodbujajo učitelje, da predstavijo dobro prakso svojim kolegom, ko jih opazujejo pri pouku.

Za vse nove člane smo organizirali skupno medsebojno hospitacijo, da bi videli v praksi, kako v vseh fazah poteka, pa tudi da vidijo, kaj se vsebinsko dogaja in kako bo treba delovati. Članica prvotnega tima je imela nastop, drugi trije so jo spremljali, ves potek pa sem vodil ravnatelj. Skupno je torej hospitaciji poleg opazovanca prisostvovalo 20 učiteljev. Člani novih timov so tudi spremljali in izpolnjevali instrumentarij s svojimi opažanji in ocenami. Takoj po hospitaciji so člani tima po protokolu izpeljali še pogovor med opazovancem in opazovalci in v tem delu so lahko novi člani timov za medsebojne hospitacije primerjali svoje opazovanje s poročanjem in pogovorom med opazovalci tima in opazovancem. Po tej skupni hospitaciji sem se še posebej pogovoril z mlajšimi člani, ker sem želel spoznati njihove občutke in opažanja. Informacije, ki sem jih dobil, so bile spodbudne.

V šolskem letu 2013/2014 so potekale medsebojne hospitacije v času od decembra do maja. Kot vodja tima sem kot ravnatelj v vsaki skupini sodeloval pri eni hospitaciji, ki sem jo spremljal v vseh fazah (nastop, pogovor po nastopu). Po vsaki hospitaciji sem tudi dobil poročilo vodij timov, med hospitacijami pa sem imel tudi pogovore s člani prvotnega tima (ki so zdaj opravljali delo vodij novih timov) o poteku hospitacij v njihovih timih. Vmesna opažanja pa tudi pogovori so nakazovali, da tečejo hospitacije zelo v redu, veliko članov timov je izražalo navdušenje nad njimi. Po koncu hospitacij smo naredili anonimno evalvacijo, ki je bila tudi priprava na pedagoško konferenco, na kateri smo nameravali ponovno prikazati ves razširjeni projekt oziroma že kar delo vsem učiteljem.

V evalvaciji je največ učiteljev poudarilo, da so medsebojne hospitacije prepoznali kot obliko medsebojnega učenja, da so prispevale k njihovemu profesionalnemu razvoju in jim omogočile nov pogled na delo sodelavcev ter razvile kulturo konstruktivnih povratnih informacij. Prav tako so izrazili veliko zadovoljstvo z delom vodij ekip in sistemom medsebojnih hospitacij. Izrazili so željo, da bi še naprej sodelovali pri medsebojnih hospitacijah, ter mnenje, da bi bilo treba razširiti medsebojne hospitacije še na druge sodelavce.

### **POGLED RAVNATELJICE OSNOVNE ŠOLE POLJANE NA MEDŠOLSKE HOSPITACIJE**

V osnovnih šolah so medsebojne hospitacije že potekale, zato smo se že v prvem letu projekta odločili, da bomo spodbujali tovrstno povezovanje med šolami. Pri

izbiri učiteljev in tematike učnih ur je veljalo načelo prostovoljnosti, kar se je pokazalo kot dobra praksa, pomembno je bilo tudi, da so opazovali učitelji različnih predmetov. Spremljali smo dve področji, in sicer odnos med učiteljem in učencem ter domače naloge.

Z izbiro učiteljev nismo imeli težav. Učitelji so želeli pokazati tudi drugim, da njihovo delo v razredu temelji na pozitivnih odnosih, na strokovnem znanju, na inovativnih oblikah dela z učenci, na individualizaciji in diferenciaciji, predvsem pa želja, da svoje delo predstavijo tudi navzven. Zelo pomembna faza, ki je sledila izvedeni uri, je bil pogovor o njej. Vsi navzoči so imeli besedo, prav tako pa je svojo izkušnjo podala učiteljica, ki je uro izvajala.

Povratne informacije opazovalcev so sledile opazovalnemu listu, vedno pa je bila izražena pohvala o inovativnosti v opazovani učni uri. Predvsem so nas prijetno presenetile izjave opazovalcev, ki s predstavljenimi uro niso bili strokovno povezani. Kaj so pravzaprav opazili: nekateri so opazovali likovno-estetsko obliko predstavitve na platnu, spet drugi kakovostno uporabo informacijske tehnologije, diferenciacijo znotraj manjše skupine ali pa prilagajanje pouka slepi učenki. Zanimivo je bilo poslušati izjave opazovalcev, saj je prav vsak poiskal svoje področje opazovanja pouka in ga argumentiral.

Vedno je imel po opazovani uri besedo tudi učitelj, ki je to uro izvajal. Značilnost poročanja je bila celotna zgodba; kako se je lotili priprave, kakšno skupino učencev je imel pred seboj in kakšna se mu je zdela izvedba. Pri predstavitvi so bili učitelji samokritični in povedali so tudi tisto, česar v uri, kljub želji, niso uspeli izpeljati.

Na naši šoli je bila izvedena hospitacija v šestem razredu, kjer je tudi slepa učenka. Tu je bil poudarek na vključevanju slepe učenke v pouk, prikaz diferenciacije in individualizacije pri samem delu. Učiteljici je bila v pomoč strokovna delavka, ki je s slepo učenko delala individualno. Na šoli je bilo veliko energije in dela vloženega v sam sistem komuniciranja, saj je slepa učenka spremljala pouk prek računalnika in brailove vrstice. Celotno gradivo je bilo zanj pripravljeno vnaprej, tako da je mnogo lažje sledila pouku.

Hospitacijska ura, ki je bila izvedena v tem razredu, je pokazala, kako se integrira slepa učenka v redno delo in šolanje. Vsi navzoči so bili nad vključevanjem slepe deklince v delo v razredu navdušeni.

Na drugi šoli smo spremljali delo v drugem razredu, kjer je učiteljica pouk izvajala s pomočjo interaktivne table in nam približala način dela, ki sicer zahteva veliko znanja in priprave pred poukom, medtem ko večino dela pri pouku opravijo učenci sami. Ta ura je bila izvrstno izpeljana, čeprav se vedno pojavi vprašanje, v kolikšni meri je smiselna uporaba informacijske tehnologije pri pouku. Učenci so bili aktivni in iz pouka se je videlo, da so navajeni takega dela.

Na tretji šoli smo spremljali delo v devetem razredu pri pouku slovenskega jezika, in sicer delo v manjši učni skupini, kjer je v veliki meri prišla do izraza individualizacija. Učiteljica je z učenci veliko komunicirala in dala možnost vsakemu od njih, da je izrazil svoje mnenje, poglede, ugotovitve. Ura je bila dinamična in podprta s sodobno tehnologijo.

Na četrti šoli je potekalo delo v skupinah. Tu je bilo opaziti veliko dela učitelja s pripravo, saj je izvedba potekala zelo tekoče.

Izkušnja v projektu medsebojnih hospitacij je dobra. Vesela sem vseh povratnih informacij, ki jih dobivam s strani zaposlenih in gostujočih učiteljev, ki so si ogledali delo v posameznih razredih pri posameznih urah. In če strnem komentarje opazovalcev hospitacijskih ur, lahko zapišem, da so bile prav vse ure odlično izpeljane, da niso čutili, da bi delo v času hospitacije potekalo drugače, da so dobili ideje, ki jih bodo vpeljevali v svoje ure. Te izkušnje so pustile pečat tako pri učiteljih izvajalcih kot tudi pri učiteljih opazovalcih in pomenijo dobro izkušnjo za življenje in delo naprej.

Še ena dobra stran se je pokazala. Tudi učitelji, ki niso bili neposredno vključeni v projekt, so z zanimanjem spremljali dogajanje, poslušali komentarje in dileme ter se tako učili od svojih sodelavcev.

Medšolske hospitacije je seveda treba natančno načrtovati, pomenijo veliko usklajevanja med šolami, treba je urejati nadomeščanja, pa vendar je vse to poplačano s pozitivno energijo, ki jo izžarevajo prav vsi, ki so bili vključeni v projekt.

## VLOGA RAVNATELJA PRI MEDSEBOJNIH HOSPITACIJAH

Najprej smo se morali ravnatelj, ki smo sodelovali v skupini, dogovoriti za področje opazovanja. Da smo lahko ugotovitve primerjali med seboj, smo morali pripraviti skupni opomnik, enako razumljiv vsem sodelujočim, s primernimi nedvoumnimi trditvami, ki omogočajo hitro zapisovanje in natančno opazovanje.

Pomemben del vsake hospitacije je priprava nanjo in pogovor po njej. Pri medsebojnih hospitacijah je oboje toliko bolj pomembno. Tu ne gre za navzočnost ene osebe in za pogovor na štiri oči po hospitaciji. Učitelj, ki je hospitiran, se »postavi na ogled« pred sodelavci oziroma pri medšolskih hospitacijah pred neznanimi opazovalci. Vzpostavi se povsem nov odnos. Po hospitaciji prejme povratne informacije vseh opazovalcev. Pomembno je, da znajo vsi udeleženi podajati in tudi sprejemati tako pohvalo kot konstruktivno kritiko. Dogajanje mora potekati v ozračju zaupanja, pomembna je kultura pogovora, iskanje pozitivnih področij. Treba je utrditi prepričanje vseh, da so hospitacije pomembne za razvijanje profesionalne zavesti pri učiteljih, hkrati pa se morajo zavedati subjektivnosti opazovanja. Zaradi tega je treba učitelje na medsebojne hospitacije dobro pripraviti. A kljub vsemu ne smemo pozabiti, da bomo v vsakem primeru priča umetni situaciji v razredu. Vsaka navzočnost osebe, ki je sicer pri pouku ni, vpliva na razvoj dogodkov in obnašanje opazovane množice, učitelja in učencev.

Ravnatelj ima pri pripravi na medsebojne hospitacije več vlog. Najpomembnejša je z lastnim pozitivnim odnosom do hospitacij motivirati učitelje za sodelovanje



pri medsebojnih hospitacijah. Poskrbeti mora za ustrezno okolje, morebitne spremembe urnika, dovolj prostorne učilnice in predvsem za usposobljenost udeležencev za dajanje povratne informacije.

Ravnatelji smo način pripravljanja sodelavcev prilagodili posebnostim naših zbornic. Treba je bilo oblikovati tim in ga usposobiti. Na nekaterih šolah je bilo medsebojno hospitiranje »določeno«, na drugih pa je bilo sodelovanje popolnoma prostovoljno. Po eni strani je prostovoljnost pomenila večjo motivacijo udeležencev posameznikov, po drugi pa je predstavljala tveganje, da se v timu znajdejo nekompatibilni posamezniki. S premišljeno sestavo tima je zagotovo mogoče povečati možnosti za uspešno medsebojno hospitiranje. Pri tem smo morali upoštevati, da imajo učitelji različno stopnjo profesionalne samozavesti in da prihajajo z različnih predmetnih področij. Kljub temu smo na koncu prišli do podobnih rezultatov. Pri dajanju povratne informacije smo izhajali iz samoevalvacije opazovanca. Pazili smo, da najprej izpostavimo pozitivno, pri tem je moral biti ravnatelj zgled pozitivne povratne informacije. Ravnatelj je v pogovoru po hospitaciji nastopal kot moderator. Pri tem je moral paziti, da s svojim mnenjem in ravnanjem ne vpliva na preostale udeležence. Tudi za ravnatelje je bila

to nova izkušnja, saj je pri običajnih hospitacijah ravnatelj edini opazovalec in ocenjevalec. Usposabljanje drugih učiteljev za hospitiranje je pridobitev za vse. Učitelji širijo dobro prakso in profesionalno napredujejo, ravnatelj pa delegira del svojih nalog in dobi sogovornike in pomočnike pri skrbi za profesionalni razvoj kadrov.

## EVALVACIJA

Po opravljenih hospitacijah smo med udeleženci izvedli kratko anketo. Izpolnjevali so jo udeleženci hospitacij tako v osnovni in srednji šoli. Zanimala so nas mnenja udeležencev na ravni šole in na osebni ravni, še posebej pa nas je zanimalo, kako so udeleženci doživljali hospitacije na medšolski ravni, saj so bile prav tovrstne hospitacije največja dodana vrednost našega projekta. Anketa je bila zaprtega tipa, vrednotenje trditve je bilo od 1 do 4, pri čemer je 4 pomenilo popolno strinjanje s trditvijo. Za vsako trditev smo izračunali povprečno vrednost vseh odgovorov. Anketo je izpolnilo 21 osnovnošolskih učiteljev in 9 učiteljev srednje šole. Trditve so bile vsebinsko razdeljene na tri sklope: trditve na ravni šole, trditve na osebni ravni in trditve na medšolski ravni.

Preglednica 1: Anketni vprašalnik

		1	2	3	4
<b>MEDSEBOJNE HOSPITACIJE – RAVEN ŠOLE</b>					
1	Medsebojne hospitacije so bile dobro načrtovane.				
2	Na medsebojne hospitacije nas je ravnatelj dobro pripravil.				
3	Medsebojne hospitacije so potekale v pozitivni klimi medsebojnega zaupanja.				
4	Pri medsebojnih hospitacijah sem dobil konstruktivno povratno informacijo o svojem delu.				
5	Medsebojne hospitacije so prispevale k mojemu profesionalnemu razvoju.				
6	Zaradi medsebojnih hospitacij se je razvil večji občutek povezanosti in sodelovanja med sodelavci v šoli.				
7	Zaradi medsebojnih hospitacij se je razvil večji občutek povezanosti in sodelovanja z učitelji v drugih šolah.				
8	Po medsebojnih hospitacijah smo se več pogovarjali o učenju in poučevanju.				
9	Medsebojne hospitacije so bile pomembna priložnost za medsebojno učenje.				
10	Zaradi medsebojnih hospitacij smo izboljšali kulturo povratnih informacij.				
11	Zaradi medsebojnih hospitacij se je okrepilo »kritično prijateljevanje« na naši šoli.				
<b>MEDSEBOJNE HOSPITACIJE – OSEBNA RAVEN</b>					
<b>Zaradi medsebojnih hospitacij ...</b>					
12	sem bolj pripravljen predstaviti svojo dobro prakso.				
13	sem razvil nov pogled na delo sodelavcev.				
14	drugače gledam in zmožnosti učencev oziroma dijakov.				
15	sem dobil koristne informacije za svojo nadaljnjo prakso poučevanja.				
16	sem uvedel izboljšave v svojo prakso v razredu.				
17	bolje evalviram svoje delo.				
18	sem bolj usposobljen za dajanje povratnih informacij.				

MEDSEBOJNE HOSPITACIJE – MEDŠOLSKA RAVEN					
Zaradi hospitacij v drugi šoli ...					
19	sem spoznal nove načine dela, ki jih pri nas (še) ne izvajamo.				
20	uvajam izboljšave v svoje delo, ki jih na naši šoli prej nismo izvajali.				
21	bolje razumem morebitne težave učencev ob prehodu iz osnovne šole v srednjo.				
22	bolj povezujem vsebine svojega predmeta z osnovnošolskimi oziroma srednješolskimi.				
23	bolj povezujem metode dela v razredu z osnovnošolskimi oziroma srednješolskimi pristopi.				
24	sem spoznal učitelje, na katere se lahko obrnem, ko imam vprašanja o učenju in poučevanju.				
25	se več povezujem z učitelji iz drugih šol.				

Prvi sklop trditve je vsebinsko pokrival pripravo strokovnih delavcev na medsebojne hospitacije, na primerne povratne informacije, primerne strokovne pogovore o učenju in poučevanju ter spremljanju primerov dobre prakse.

Trditve »Medsebojne hospitacije so bile dobro načrtovane« je v prvem sklopu najbolje ovrednotena. Na ravni osnovne šole so se vsi učitelji v celoti strinjali s tem, da je bilo načrtovanje hospitacij dobro (povprečna vrednost odgovorov je 4), prav tako so to trditve visoko ocenili tudi učitelji v srednji šoli (povprečna vrednost odgovorov je 3,7).

Zelo visoko so bile vrednotene trditve, da je ravnatelj učitelje na medsebojne hospitacije dobro pripravil (povprečna vrednost odgovorov je 3,8, med učitelji srednje šole se en udeleženec s to trditvijo ni strinjal); da so medsebojne hospitacije potekale v pozitivni klimi medsebojnega zaupanja (povprečna vrednost vseh odgovorov je 3,8); da so bile povratne informacije po hospitacijah konstruktivne (povprečna vrednost odgovorov je 3,7, večje strinjanje so izrazili učitelji na srednji šoli), prav tako so se udeleženci večinsko strinjali s trditvijo, da so medsebojne hospitacije pomembna priložnost za medsebojno učenje (povprečna vrednost odgovorov je 3,7).

Preostale trditve prvega sklopa so prav tako dosegle veliko stopnjo strinjanja, nekoliko sta odstopali le dve trditvi. V prvem sklopu je bila trditve: »Zaradi medsebojnih hospitacij se je razvil večji občutek povezanosti in sodelovanja med sodelavci v šoli« s strani osnovnošolskih učiteljev najslabše ocenjena (povprečna vrednost odgovorov je 3,2, slabo pa so jo ocenili tudi učitelji na srednji šoli povprečna vrednost odgovorov je 2,9; povprečna vrednost vseh odgovorov je 2,8, kar 6 anketirancev se s to trditvijo ni strinjalo).

Druga najslabše vrednotena v tem sklopu je bila trditve, da se je zaradi medsebojnih hospitacij okrepilo »kritično prijateljevanje« na šoli (povprečna vrednost odgovorov je 2,9, s to trditvijo se ni strinjalo 5 anketirancev).

Kot pozitiven učinek našega projekta lahko štejemo dejstvo, da so trditve, ki so bile namenjene strokovnemu napredku udeležencev, dosegle visoko stopnjo strinjanja. Medsebojne hospitacije so spodbudile pogovore o učenju in poučevanju, saj je bila ta trditve ocenjena s povprečno oceno 3,2. Le dva učitelja (en osnovnošolski in en srednješolski učitelj) se s to trditvijo nista strinjala. Vsi učitelji so prepoznali medsebojne hospitacije kot pomembno priložnost

za medsebojno učenje, saj je trditve »Medsebojne hospitacije so bile pomembna priložnost za medsebojno učenje« visoko ocenjena (povprečna vrednost vseh odgovorov je 3,7). Pri trditvi »Zaradi medsebojnih hospitacij se je izboljšala kultura povratnih informacij« se mnenja učiteljev v osnovni šoli (povprečna vrednost odgovorov je 3,6) razlikujejo od mnenja srednješolskih učiteljev (povprečna vrednost vseh odgovorov je 2,9).

Drugi sklop trditve je bil naravnani na osebno raven udeležencev; oceni, kako so medsebojne hospitacije vplivale na delo v razredu in odnos do sodelavcev. V splošnem so trditve drugega sklopa dobile visoko število točk (od 3,0 do 3,6), iz česar lahko sklepamo, da so udeleženci pozitivno sprejemali tak način dela. Pri tem moramo izpostaviti, da so bili v projektno skupino na šoli povabljeni vsi učitelji, odzvali pa so tisti, ki so pripravljeni na nove izzive in zato pozitivno motivirani.

Največje število točk je prejela trditve: »Zaradi medsebojnih hospitacij sem razvil nov pogled na delo sodelavcev« (povprečna vrednost odgovorov je 3,6, le en anketiranec se s to trditvijo ni strinjal), na drugem mestu pa je trditve »Zaradi medsebojnih hospitacij sem dobil koristne informacije za svojo nadaljnjo prakso poučevanja« (povprečna vrednost odgovorov je 3,4).

Večina anketirancev se strinja s trditvami, da so zaradi medsebojnih hospitacij bolj pripravljeni predstaviti svojo dobro prakso, bolje evalvirajo svoje delo in da so bolj usposobljeni za dajanje povratnih informacij (povprečna vrednost odgovorov je 3,2).

S trditvama, da zaradi medsebojnih hospitacij drugače gledajo na zmožnosti učencev oziroma dijakov in da so zaradi medsebojnih hospitacij uvedli izboljšave v svojo prakso v razredu, so se večinoma strinjali, sta pa ti dve trditvi dobili v tem sklopu najnižje število točk (povprečna vrednost odgovorov je 3,0).

Tretji sklop trditve je ugotavljal odnos udeležencev do hospitacij, ki so potekale na medšolski ravni, kar je bila dodana vrednost projekta. V splošnem so v tem sklopu trditve najslabše ocenjene (povprečne vrednosti od 2,0 do 2,8), pri čemer velja poudariti, da so bile izvedene le štiri take hospitacije, zato je bilo udeleženih manj učiteljev, pri analizi pa smo upoštevali vse odgovore.

Največje strinjanje je dosegla trditev »Zaradi hospitacij v drugi šoli bolj razumem morebitne težave učencev ob prehodu iz osnovne šole v srednjo« (povprečna vrednost odgovorov je 2,8, trije anketiranci se s to trditvijo ne strinjajo), visoko strinjanje je tudi s trditvijo »Zaradi hospitacij v drugi šoli bolj povezujem metode dela v razredu z osnovnošolskimi oziroma srednješolskimi pristopi« (povprečna vrednost odgovorov je 2,5). Pri načrtovanju hospitacij smo veliko pozornosti posvetili prav problematiki poznavanja dela na posamezni ravni izobraževanja in težavam, ki jih pri prestopu zaradi različnih metod dela občutijo učenci. V našem primeru je najbrž razlika v načinu poučevanja še večja, saj sta v projektu sodelovali dve gimnaziji, drugih srednjih ali poklicnih šol ni bilo.

Najmanjše število točk pa je (tudi v splošnem) dosegla trditev, da se zaradi hospitacij v drugi šoli več povezujejo učitelji med seboj (povprečna vrednost odgovorov je 2,0, kar 7 anketirancev se s trditvijo ni strinjalo).

Iz odgovorov učiteljev v anketi je torej razvidno, da so medsebojne hospitacije spodbudile pogovore o učenju in poučevanju ter da so pomembna priložnost za medsebojno učenje. Sklepamo lahko, da so učitelji vse opazovane ure skrbno načrtovali in dobro izpeljali. Uporabili so aktivne metode dela učencev, komunikacija med učenci in učitelji je bila korektna, smiselno je bila uporabljena sodobna informacijska tehnologija. V svojih refleksijah so opazovalci zapisali, da so jih opazovane ure navdušile za izvajanje določenih aktivnosti, ki jih do tedaj niso poznali oziroma so spoznali drugačen način izvedbe:

- notranja diferenciacija v heterogenih skupinah,
- sodelovalno učenje,
- skupinsko delo,
- delo z učenci s posebnimi potrebami (slepa deklica),
- miselna uporaba sodobne komunikacijske tehnologije (projektor, interaktivna tabla, odzivni sistemi itd.).

Zanimivo je, da smo segmente iste ure opazovalci doživljali zelo različno – tisto, kar je bilo za nekatere pozitivno, je pri drugih sprožalo pomisleke.

Učenje učiteljev v medsebojnih in medšolskih hospitacijah je večplastno, vendar moramo pri tem upoštevati nekaj dejavnikov:

1. Udeleženci medsebojnih hospitacij morajo biti nanje vnaprej pripravljeni. Seznanjeni morajo biti s cilji, ki jih želimo z medsebojnimi hospitacijami doseči, in s sistemom izvedbe.
2. Pomembna je teoretična priprava udeležencev – potreben je dogovor o tem, katere vidike pouka bomo opazovali, v pomoč je dobrodošel opomnik za opazovanje, ki mora biti kratek, jasen in razumljiv.
3. Pozorni moramo biti na sestavo skupine učiteljev za medsebojno hospitacijo – starost oz. pedagoške izkušnje, predmetna področja, temperament.

4. Hospitacije morajo biti časovno načrtovane, namenjena jim mora biti dovolj časa – vsaj dve šolski uri: ena za izvedbo, druga pa za pogovor o opazovani uri.
5. Pogovor po opazovani uri mora biti usmerjen, potekati mora v okviru dogovorjenih vidikov opazovanja.
6. V pogovoru morajo sodelovati vsi udeleženci. Izvajalec ure najprej poda samoevalvacijo izvedbe ure, opazovalci pa podajo povratno informacijo o opazovani uri. Pri tem se je treba omejiti na opažena dejstva.
7. Udeleženci morajo biti usposobljeni za dajanje in sprejemanje povratnih informacij. Biti morajo konstruktivne. Pohvaliti je treba tisto, kar je bilo pozitivno, opozoriti pa je potrebno tudi na opažene pomanjkljivosti in s tem omogočiti premik k boljši praksi.

## SPODBUDE ZA NADALJNJE UČENJE

Izkušnja hospitacij na različnih ravneh izobraževanja osnovna šola – srednja šola je bila zelo pozitivna, saj je prinesla nekatera pomembna spoznanja. Ravnatelji smo pri izvajanju medsebojnih hospitacij na različnih šolah imeli možnost spoznati način dela na drugih šolah, kolegi so lahko iz prakse dali nasvete, kako izpeljati posamezno fazo priprave na hospitacijo. Imeli smo tudi možnost predstaviti dobro prakso, ki poteka na posamezni šoli.

Opazovalci so opazili razlike med učenci in dijaki:

- dijaki so bili pri delu veliko bolj samostojni, potrebovali so manj navodil za delo kot učenci osnovnih šol;
- tempo dela je bil v srednji šoli hitrejši kot v osnovni šoli.

Učitelji so bili ob spremljanju ure v srednji šoli pozorni tudi na to, katera znanja učitelji v srednji šoli pričakujejo od učencev – katerim vsebinam učnega načrta je treba posvetiti večjo pozornost v osnovni šoli. Menili so, da bi bilo srečevanje na hospitacijah v osnovnih in srednjih šolah v regijah potrebno vsako leto. V pogovoru po hospitacijah bi si učitelji izmenjali izkušnje. Le redni pogovori bi z leti pripomogli k razumevanju načina dela na različnih stopnjah izobraževanja.

Ob srečanjih za načrtovanje in evalvacijo medsebojnih hospitacij smo se ravnatelji pogovorili tudi o težavah učencev, ki jih zaznavamo ob prehodu iz osnovne v srednjo šolo. Izpostavili smo tri pomembna področja, na katerih zaznavamo težave: problematika statusa športnika in učencev z odločbami, socializacija učencev pri prehodu iz osnovne v srednjo šolo ter problem zahtevnosti do učencev glede na njihove sposobnosti – ali se zahtevnost v šoli preveč prilagaja slabšim učencem, sposobnejši pa ne dobijo izzivov. Načrtujemo, da se udeleženci hospitacij še enkrat srečamo na okrogli mizi in izmenjamo svoja stališča o teh temah.

**LITERATURA**

Bell, A. in Mladenovic, R. (2008). The benefits of peer observation of teaching for tutor development. *Higher Education*, 55, 735–752.

Chism, N. V. N. (2007). *Peer review of teaching: A source-book*. Bolton: Alex.

Erčulj, J. (2011). Profesionalni razvoj kot profesionalna odgovornost. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 9, št. 2, str. 15–36.

Gosling, D. (2002). *Models of peer observation of teaching*. Dostopno na: <http://www.heacademy.ac.uk> (15. 11. 2014).

Gosling, D. (2014). Collaborative Peer-Supported Review of Teaching. V: Sachs, J. in Parsell, M. (ur.) *Peer Review of Learning and Teaching in High Education*. Dodrecht: Springer, str. 13–33.

Kell, C. (2005). *Embedding peer review of teaching into departmental practice*. Dostopno na: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/144000.htm> (15. 11. 2014).

Kemp, R. in Gosling, D. (2014). *Peer Observation of Teaching*. Dostopno na: [http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&e src=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fjisctechdis.ac.uk%2Fassets%2Fdocuments%2Fsubjects%2Fescalate%2F1043-report2.rtf&ei=oBJVMzHDYH7ywpPFyoKACw&usg=AFQjCNEwoGiKs5aWsfNfy\\_C58PCb4\\_c9g&bvm=bv.77648437,d.bGQ](http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&e src=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fjisctechdis.ac.uk%2Fassets%2Fdocuments%2Fsubjects%2Fescalate%2F1043-report2.rtf&ei=oBJVMzHDYH7ywpPFyoKACw&usg=AFQjCNEwoGiKs5aWsfNfy_C58PCb4_c9g&bvm=bv.77648437,d.bGQ) (15. 11. 2014).

McMahon, T., Barrett, T. in O'Neill, G. (2007). Using observation of teaching to improve quality. *Teaching in Higher Education*, 12 (4), str. 499–511.

Schleicher, A. (ur.). (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21<sup>st</sup> Century*. Pariz: OECD.

**POVZETEK**

Medsebojne hospitacije predstavljajo možnost za spodbujanje kakovostnega poučevanja in evalvacijo učiteljevega dela. S ciljem razvijanja strokovnih razprav o učenju in poudarjenem pomenu povratnih informacij jih lahko smatramo kot obliko profesionalnega razvoja delavcev. Za njihovo uspešno izvajanje je treba zagotoviti ustrezne organizacijske pogoje.

V članku so predstavljene medsebojne hospitacije na različnih ravneh: znotraj posamezne šole, medšolske hospitacije med osnovnimi šolami in medsebojne hospitacije med osnovnimi šolami in gimnazijami. Prikazane so faze pri uvajanju medsebojnih hospitacij v gimnaziji ter pogled ene od ravnateljic na hospitacije, ki so potekale med učiteljih različnih osnovnih šol. Izpostavljena je pozitivna izkušnja medsebojnih hospitacij med različnimi ravnmi šolanja ter opažene razlike med potekom dela na osnovni šoli in gimnaziji, ki so vodile do razmišljanja o težavah, ki jih imajo učenci ob prehodu iz osnovne v srednjo šolo.

Rezultati ankete, ki so jo izpolnjevali učitelji, ki so sodelovali pri medsebojnih hospitacijah, opisanih v članku, so pokazali, da so bile medsebojne hospitacije uspešne in so dosegle zastavljene cilje. Glede na pozitivne izkušnje so predstavljeni dejavniki, ki jih je treba upoštevati pri medsebojnih hospitacijah, posebej je opisana vloga ravnatelja pri tem.

**Ključne besede:** medsebojne hospitacije, ravnatelj, različne ravni šolanja

**ABSTRACT**

Peer observations are considered a meaningful opportunity for enhancing quality teaching and evaluation of teachers' work. When they are intended to develop professional discussions about learning and regarded as significant source of feedback, they can be viewed as one type of teacher professional development. Favourable organisational conditions are required for effective peer observations.

This paper presents peer observations at different levels: within individual schools, among primary schools and among primary and secondary schools (gymnasias). The stages of introducing peer observations in gymnasias are explained and the view of one head teacher about inter-school peer observations is presented. Positive experiences with peer observations among schools at different levels are emphasised. Observed differences between teaching in primary and secondary schools raised questions about pupils' problems with transition from primary to secondary schools.

Results from the questionnaires filled in by teachers – participants in peer observations show that peer observations were effective and their goals were reached. Recommendations for effective peer observations and head teacher's role have resulted from our positive experiences.

**Key words:** peer observations, head teachers, different levels of education

Dr. Melita Puklek Levpušček, Filozofska fakulteta v Ljubljani

## IZOBRAŽEVANJE ZA UČITELJSKI POKLIC NA FILOZOFSKI FAKULTETI V LJUBLJANI

V letošnjem študijskem letu na Filozofski fakulteti v Ljubljani izobražujemo tretjo generacijo študentov družboslovnih in jezikoslovnih smeri, ki so se v okviru druge bolonjske stopnje odločili za pedagoško smer. Nov način študija je seboj prinesel kar nekaj sprememb glede na stari univerzitetni program: 1) študenti začnejo z izobraževanjem za bodoči učiteljski poklic kasneje, tj. šele na magistrski stopnji, 2) namesto starega zaporednega sistema študija pedagoško-psihološko-didaktičnih predmetov se je uveljavil vzporedni sistem, kar pomeni, da študenti v dveh letih zgoščeno pridobivajo znanja in spretnosti bodočega učiteljskega poklica, 3) posebna pozornost je namenjena večjemu obsegu pedagoške prakse na šolah, ki se začne z enotedensko opazovalno prakso pri enem izmed splošnih predmetov pedagoškega modula (didaktika, psihologija, pedagogika, andragogika) in se nato nadaljuje s pedagoško prakso pri specialnih didaktikah. V prenovljenih pedagoških programih se učitelji učiteljev trudimo, da bi študenti pridobili kar največ kompetenc, ki jih zahteva učiteljski poklic. Pri razmisleku o potrebnih spremembah v učnih vsebinah in oblikah dela s študenti v bolonjskem sistemu izobraževanja smo izhajali tudi iz modela učiteljskih kompetenc, ki smo ga na fakulteti oblikovali v projektu Partnerstva fakultet in šol v prejšnjem desetletju. V projektu smo opredelili pet ključnih področij kompetenc učitelja: učinkovito poučevanje, vodenje razreda in komunikacija z učenci, preverjanje in ocenjevanje znanja ter spremljanje napredka učencev, vseživljenjsko učenje in širše profesionalne spretnosti. Poučevanje v sodobni tehnološko razviti družbi znanja vsekakor zahteva, da ima učitelj poleg strokovnega znanja in didaktičnih kompetenc poučevanja predmeta tudi kompetence vodenja oddelčne skupnosti, prepoznavanja individualnih razlik med učenci in njihovega upoštevanja pri poučevanju, hkrati pa je izrazita tudi njegova motivacijska vloga: da pri učencih ohranja in spodbuja ljubezen do nenehnega odkrivanja, spraševanja, učenja, kritičnega razmisleka ob povedanem, slišnem in prebranem. Prav tako so medsebojno sodelovanje in pomoč, spodbujanje solidarnosti in sočutja med učenci, strpnost do različnosti tisti vzgojno-socializacijski cilji, ki jih dober učitelj udejanja tako pri pouku kot pogovorih s svojimi učenci v razredu, na hodniku, na šolskih izletih. Ne

gre tudi pozabiti, da je treba bodoče učitelje usposobiti za poučevanje na različnih starostnih stopnjah (od otroških let do odrasle dobe), ter na področju učinkovite komunikacije in sodelovanja s starši in timskega dela s sodelavci. Omenjene (pa tudi mnoge druge) učiteljske kompetence oživijo pred študenti in se razvijajo s primeri iz šolske prakse, ogledi videoposnetkov dogajanja v razredu, živahnimi diskusijami, kritičnim razmislekom ob branju zanimivih strokovnih besedil, izkustvenimi oblikami dela pri vajah, samorefleksiji dela z učenci na pedagoški praksi, opazovanjem razrednega konteksta in delovanja šole na opazovalni praksi idr. Vse to zahteva določeno stopnjo osebnostne zrelosti in intrinzično odločenost za učiteljsko kariero, ki jo študenti po diplomi prve stopnje v veliki meri imajo. Glede na izkušnje preteklih dveh let se pojavljajo pomsleki o trenutni organizaciji pedagoškega modula; kritika je osredotočena predvsem na »poplavo« splošnih pedagoških predmetov, ki jo študenti doživijo v prvem letniku magistrskega študija. Pojavljajo se tudi težave z organizacijo urnikov in usklajevanjem obsega in izvajanja pedagoške prakse na dvopredmetnih študijskih programih. Kljub temu evalvacija programa, ki smo jo opravili s študenti prve generacije, kaže, da so ti v splošnem zadovoljni s sestavo in izvedbo pedagoškega modula. Zadovoljni so predvsem z dejavnostmi, ki se izvajajo neposredno na šoli (pedagoška in opazovalna praksa), s specialnimi didaktikami ter splošnimi predmeti pedagoškega modula. Manj so zadovoljni z izbirnimi predmeti, kjer pričakujejo več konkretizacije in povezovanja z učiteljskim poklicem, želijo pa tudi več izbirnih predmetov, ki bi obravnavali specifične pedagoške teme (npr. delo z otroki s posebnimi potrebami, delo s predšolskimi otroki, medpredmetno sodelovanje). Pomembno se mi zdi, da vodstvo fakultete in izobraževalci učiteljev nenehno spremljamo in evalviramo rezultate našega dela in s pomočjo povratnih informacij študentov izboljšujemo tako organizacijo kot izvedbo pedagoškega modula. Skupni cilj je, da bodo naši diplomanti stopili na trg dela z zavedanjem in samozavestjo, da so v času študija pridobili mnogo kompetenc, ki jim bodo omogočale učinkovito in ustvarjalno delo z učenci in v delovnem timu šole, hkrati pa se ne bodo ustrašili izzivov, ki jih pedagoški vsakdan nenehno postavlja pred učitelja.

Zdenka Varl, ravnateljica Tehniške gimnazije ŠC Kranj

## **SODELOVALNO UČENJE IN SODELOVALNA KULTURA NA TEHNIŠKI GIMNAZIJI ŠOLSKEGA CENTRA KRANJ**

Za vsakega ravnatelja mora biti skrb za kakovostno profesionalno izobraževanje članov učiteljskega zbora ena od prioritet. Če ima učitelj možnost, da strokovno raste, to pomembno pozitivno vpliva na njegovo profesionalno samopodobo in zmanjšuje nevarnost občutkov monotoni šolskega dela in poklicne izgorelosti. Vsak učitelj ima pravico in dolžnost do izobraževanja, praviloma po lastnem izboru. Ali je v pedagoškem poklicu prostor tudi za sodelovalno učenje?

Menim, da je prvi pogoj za sodelovalno učenje v pedagoškem poklicu pozitivna šolska klima. Čeprav družbene razmere šolam ne omogočajo občutka varnosti in stabilnosti, pa je na lokalnem šolskem nivoju pozitivna šolska klima še vedno možna.

V zadnjih šestih letih smo vse članice Konzorcija strokovnih gimnazij imele možnost preizkusiti sodelovalno učenje na lastni koži. Projekt Posodobitev gimnazijskih programov je prinesel pomembno novost na področju pedagoškega vodenja in profesionalnega izobraževanja. Šolski razvojni tim je postal pomemben vezni člen med ravnateljem in člani učiteljskega zbora. To je bila po mojem mnenju velika sprememba za vse šolske kolektive.

Mislím, da pred letom 2008 v šolah ni bilo veliko sodelovalnega učenja, vsaj na srednjih šolah ne. Učitelji so/ smo tradicionalno bili veliki individualisti. Marsikje se je zdaj to zelo spremenilo. Z veseljem in ponosom lahko trdim, da je tako tudi na naši Tehniški gimnaziji.

V obdobju projekta Posodobitev gimnazijskih programov je Zavod RS za šolstvo za člane šolskih razvojnih timov pripravil veliko izobraževanj s področja vpeljevanja sprememb in v povezavi z aktivnimi oblikami dela z dijaki. Šole smo si lahko same izbrale prioriteta področja posodabljanja. Vse odločitve smo sprejemali skupaj na delavnicah učiteljskega zbora.

V obdobju 2008–2014 smo vsako leto izvedli več delavnic za učiteljski zbor. Kot ravnateljica sem bila ves čas aktivna članica našega šolskega razvojnega tima. S preostalimi člani sem se udeleževala vseh izobraževanj, skupaj z njimi sem pridobljena znanja na delavnicah prenašala na svoje sodelavce in se obenem od njih učila.

V tem obdobju nismo izpeljali samo vseh delavnic, ki smo jih dobili za domačo nalogo. Vsako leto smo organizirali tudi šolski festival primerov dobre prakse. Kot ravnateljici, ki je predstavljala svoje primere dobre prakse, mi je bilo na delavnicah in festivalih zelo lepo. Koliko novega smo se naučili drug od drugega in kako pogosto smo drug drugega odkrili v novi luči.

Ponosna sem na vse naše dosežke zadnjih letih. Na

vse nastope članov našega učiteljskega zbora na državnih festivalih dobrih praks, ki sta jih vsako leto pripravila tako Zavod RS za šolstvo kot Konzorcij strokovnih gimnazij. Na vse nove oblike dela z dijaki, ki smo jih postopno uvajali in nadgrajevali. Vpeljali smo izvrstne oblike projektnega dela, ure timskega pouka in sistematično razvijamo integrativno kompetenco učenje učenja. Po vsem tem je naša Tehniška gimnazija postala prepoznavna v našem lokalnem okolju. Ponosna sem, da je v našem učiteljskem zboru veliko članov, ki na svoje ure vabijo svoje sodelavce na kolegialne hospitacije.

Kako nam je to uspelo? Predvsem s predanostjo vseh članov našega šolskega razvojnega tima, ki je za idejo posodabljanja in sodelovalnega učenja na svojo stran že prvo leto projekta pridobil kritično maso sodelavcev. S seznanjanjem naših dijakov in njihovih staršev z idejo posodabljanja in z vključevanjem tako staršev kot dijakov v zbiranje idej za nove oblike dela in s stalno evalvacijo opravljenega dela tako sodelavcev, dijakov in njihovih staršev.

Nova šolska kultura in sodelovalna klima sta prinesli tudi pomembno novost za nas, naše dijake in njihove starše. S prvo generacijo, ki smo jo začeli poučevati po posodobljenih učnih načrtih, smo ob zaključku šolskega leta vpeljali prireditve, na katerih staršem predstavimo vsebine in oblike dela v tekočem šolskem letu. Te prireditve skupaj pripravimo učitelji in dijaki. Pripravimo tudi skromno pogostitev za starše, ki je prijetna priložnost, da manj formalno skupaj evalviramo delo v tekočem šolskem letu in skupaj iščemo nove ideje za prihodnje šolsko leto.

Projekt Posodobitve se je uradno zaključil, mi pa svoje razvojno delo in sodelovalno učenje razvijamo naprej. Trenutno je naše prioriteta razvojno delo povezano s sistematičnim širjenjem strokovne pismenosti v angleškem jeziku. Lansko leto smo v okviru projekta Obogateno učenje tujih jezikov 3 zaposlili tujega učitelja Benjamina Tweedija in izvedli interno modeliranje za sodelavce Šolskega centra Kranj, v šolskem letu 2014/2015 pa bomo izvedli tudi eksterno modeliranje v povezavi z Zavodom RS za šolstvo.

Ko podoživljam svoje izkušnje na področju sodelovalnega učenja in razvijanja sodelovalne kulture v našem učiteljskem zboru, ne razmišljam samo kot ravnateljica, ampak tudi kot pedagoginja in anglistka, ki ima to srečo, da lahko v času ravnateljstva tudi uči, in kot nekdo, ki na svoje ure lahko vabi kritične prijatelje.

Ves čas, ko smo širili kulturo sodelovanja, sem verjela, da bosta sodelovalno učenje in sodelovalna kultura prinesla tudi boljše rezultate naših dijakov. Vesela sem, da naš nizki osip in zelo dobri rezultati na maturi to potrjujejo.

Mag. Andreja Lenc, CMEPIUS

## IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE PEDAGOŠKEGA OSEBJA V PROGRAMU ERASMUS+

Mobilnost pedagoškega osebja je ena ključnih aktivnosti v okviru evropskega programa Erasmus+, pedagoško osebje pa lahko veliko pridobi tudi prek sodelovanja v mednarodnih projektih – klasičnih in virtualnih partnerstvih. Študije preteklih aktivnosti so pokazale številne pozitivne učinke mednarodnega sodelovanja na sodelujoče organizacije, učitelje in učence. Učinki se kažejo v profesionalnem in osebnostnem razvoju posameznikov. Po mnenju učiteljev in ravnateljev učitelji največ pridobijo na kompetencah, ki pripomorejo k odprtosti učiteljev za novosti, na razumevanju sistemov izobraževanja in usposabljanja v državah partnericah, sodelovanju in usklajevanju med učitelji in izvajanju medpredmetnih povezav (Študija učinkov programa Vseživljenjsko učenje na osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje z vidika nacionalnih priorit, CMEPIUS, 2013).

Pedagoško osebje lahko prek programa Erasmus+ pridobiva izkušnje v tujini bodisi v obliki strukturiranega tečaja oz. usposabljanja, ki ga ponujajo različne organizacije v tujini, bodisi prek individualno dogovorjene aktivnosti obiska partnerske organizacije oz. sledenja na delovnem mestu. Usposabljanje v tujini lahko traja od dva dni do največ dveh mesecev. Prijava poteka prek organizacije in ne več individualno, kot je to potekalo v preteklem

programu. Preobrat v načinu prijave naj bi pripomogel k bolj strateškemu načrtovanju šol za profesionalni razvoj svojega pedagoškega osebja in razvoj organizacije, k večji dodani vrednosti mobilnosti pedagoškega osebja in posledično k večjemu učinku na organizacijo.

Erasmus+ omogoča šolam sodelovanje tudi v strateških partnerstvih, kjer je ena od možnosti povezovanje zgolj med šolami na mednarodni ravni (pretekli šolski projekti), novost pa je možnost povezovanja šol tudi z drugimi institucijami na področju šolskega izobraževanja, ki omogoča sodelovanje pri pripravi konkretnih intelektualnih rezultatov.

V okviru akcije eTwinning so prav tako na voljo številna izobraževanja, seminarji in konference za učitelje in ravnatelje. Poleg strokovnega usposabljanja pedagoškega osebja, eTwinning omogoča tudi virtualno sodelovanje šol na evropski in nacionalni ravni. Dodana vrednost za učitelje je skupnost učiteljev držav članic Evropske unije, držav gospodarske povezave, pridruženih članic in držav eTwinning+, ki s svojimi primeri dobre prakse in virtualnimi projekti prispevajo h kakovosti in pestrosti evropskega izobraževalnega prostora.

Vse o programu Erasmus+ ter letnem razpisu najdete na spletni strani [www.erasmusplus.si](http://www.erasmusplus.si).

Ddr. Barica Marentič Požarnik, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

## RECENZIJA KNJIGE USTVARJAM, TOREJ SEM

Pečjak, Vid, Štrukelj, Milan (2013).

**USTVARJAM, TOREJ SEM**

Celovec: Mohorjeva založba, 239 strani.

ISBN 978-3-7086-0790-0

Malo katera lastnost je danes, v zagat in negotovosti polnem času, za ljudi pomembnejša kot ustvarjalnost – zmožnost najdenja novih, izvirnih rešitev za pot iz stisk in slepe ulice. Naloga, predstaviti bistvo, sestavine, razne oblike ustvarjalnosti, metode za njeno razvijanje, njen pomen in razvoj v raznih življenjskih obdobjih, tudi njeno etično razsežnost, se je lotil zanimiv avtorski tandem. Če ju poskusim predstaviti z osebne perspektive: Vid Pečjak je bil moj najljubši predavatelj na študiju psihologije, vedno zanimiv in dinamičen, pogosto presenetljiv in tudi sam ustvarjalen, saj poznamo poleg številnih tehtnih strokovnih del tudi njegova leposlovna dela, potopise itn. Milan Štrukelj, profesor pediatrije, mi je zbudil pozornost na srečanjih iz visokošolske didaktike, ko je predstavil svoje izkušnje z metodo PBL – problemsko zasnovanega učenja, ki je na številnih univerzah v svetu priznana, a se pri nas, ob prevladujočem reproduktivnem študiju (medicine), ni mogla širše uveljaviti. Pa še tri knjige Fromma, meni zelo dragega, a danes po krivici spregledanega humanista, je prevedel!

Pričujoče delo vsebuje nazoren opis raznih sestavin ustvarjalnega mišljenja (v primerjavi z logično-analitičnim in kritičnim – katerima po navadi posvečamo več pozornosti), obogaten s primeri iz življenja in dela raznih ustvarjalcev. Spodbuden za nas, ljudi v »tretjem življenjskem obdobju«, je obsežen, tu prvič predstavljen seznam znanstvenikov in mislecev, ki so svoja najboljša dela ustvarili pozno, po 75. letu starosti (pri tem velja pripomniti, da sta tudi oba avtorja že presegla 80. leto!). Prikazane in s primeri podkrepjene so tudi številne metode razvijanja ustvarjalnega mišljenja, ob tem pa je poudarjena povezanost ustvarjalnosti z motivacijo, s čustvi, celotno osebnostjo, zlasti tudi z vrednotami (kajti močno ustvarjalni so lahko tudi kriminalci!). Temeljito so predstavljeni teoretične razlage in modeli ustvarjalnosti ter dejavniki v ožjem in širšem okolju, zlasti vloga družbenih okoliščin, ki ustvarjalnost spodbujajo ali pa tudi zavirajo. Zakaj sta na primer grška antika in italijanska renesansa prinesli pravi izbruh ustvarjalnosti na raznih področjih v nasprotju z drugimi mnogo bolj sterilnimi obdobji? Kako je s tem danes, ko vsaj načelno toliko poudarjamo pomen ustvarjalnosti, pa je pogosto ne znamo spodbujati, priznavati in »nagrajevati«?

Za vse, ki se ukvarjamo z izobraževanjem, pa je zanimivo zlasti poglavje, ki govori o celostnem osebnostnem razvoju v šolskem obdobju in odraslosti, v katerega se šele lahko plodno umesti ustvarjalnost. S pomočjo vrste bogatih miselnih vzorcev (tisti na strani 107 o navodilih za razvijanje ustvarjalnega mišljenja bi lahko kot plakat s pridom krasil marsikatero učilnico) nam avtorja približata spodbude ter zunanje in notranje ovire pri razvijanju ustvarjalnosti. To, kar odlikuje pričujoče delo v primerjavi z drugimi podobnimi, je umeščanje ustvarjalnosti v širši okvir. Avtorja opozarjata na vidike ozaveščanja, razvijanja (samo)zavedanja, zbranosti, zakoreninjenosti v vrednotah in življenjskih ciljih, na pomen odnosa do sebe, do drugih, do prihodnosti in življenja nasploh. Zmožnost za sožitje, povezovanje in sodelovanje z drugimi, za konstruktivno reševanje sporov in premagovanje sebičnosti – vse to je temelj etično zakoreninjene ustvarjalnosti, ki nam bo – morda – pomagala, »da se zaustavimo na svoji razdiralni poti skozi zgodovino«, kot se odprto glasi konec knjige.



V preteklosti je izšlo že več kakovostnih knjig o ustvarjalnosti, na primer Trstenjakova Psihologija ustvarjalnosti ali pa Pečjakova Misliti, živeti, delati ustvarjalno. Koliko take knjige vplivajo na delo učiteljev, koliko jih spodbujajo, da premagujejo morebitne ovire in rutino? Koliko vplivajo na ozračje, v katerem se izobražujejo učitelji in delujejo šole? Kakšne pobude prihajajo s strani uradnih dokumentov, kot so na primer učni načrti? Ob tem mi prihaja na misel referat dr. Andreja Šorga, strokovnjaka za didaktiko biologije, ki je na nedavnem posvetu o poučevanju naravoslovja in matematike poročal o svojem neuspešnem iskanju gesla »ustvarjalnost« v učnih načrtih biologije. V vseh obsežnih dokumentih je ta izraz našel le dvakrat ... Morda bi imeli več sreče, če bi iskali vprašanja, ki terjajo domiselne (divergentne) odgovore, v nacionalnih preizkusih znanja – ali pa tudi ne ...?

#### VIRI

Pečjak, V. (1987). *Misliti, delati, živeti ustvarjalno*. Ljubljana: DZS.

Štrukelj, M. (1998). Poskus vpeljave problemskega pouka. *Izkušnje s predizpitnimi vajami in pediatrično poletno šolo na Medicinski fakulteti*. V: Mihevc, Marentič Požarnik in sod., Za boljšo kakovost študija. Pogovori o visokošolski didaktiki. Ljubljana: CPI FF in SDVD, str. 130–138.

Trstenjak, A. (1982). *Psihologija ustvarjalnosti*. Ljubljana: Slovenska matica.

## NOVOSTI V KNJIŽNICI

Bon Klanjšček, M.

### **Matematica 2. Libro di testo per i ginnasi**

Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo =  
Lubiana: Istituto dell'Educazione della Repubblica di  
Slovenia, 2014

### **Igriva arhitektura: priročnik za izobraževanje o grajenem prostoru**

/ Polona Filipič ... [et al.]; [avtorji uvodnih besedil  
Tadej Žaucer, Aleksander S. Ostan, Miha Humar;  
uredniki Nataša Bucik, Nada Požar Matijašič, Vladimir  
Pirc; avtorji fotografij Urša Kosmač Marc ... [et al.]  
Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2013

### **Inkluzivno izobraževanje slepih in slabovidnih otrok ter mladostnikov**

/ uredili Andreja Pinterič, Tomi Deutsch in Franc  
Cankar  
Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2014

Prgič, J.

### **Teorija šolske in vrstniške mediacije**

Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI, 2014

### **Srečanja na spletu: potrebe slovenske mladine in spletno svetovanje**

/ Ksenija Lekić ... [et al.]; [predgovor Ivan Eržen,  
Mojca Gobec; avtorica teoretičnega dodatka Metka Kuhar;  
uredniki Alenka Tacol ...[et al.]  
Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje, 2014

Švarda Tomka, T.

### **Aranykapu: önálló munkafüzet a magyar nyelv mint második nyelv tanulásához a kétnyelvű általános iskola 3. osztálya számára**

Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo =  
A Szlovén Köztársaság Oktatási Intézete, 2014

### **Za dvig bralne pismenosti: zbornik prispevkov strokovnega tematskega razgovora na Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport, Ljubljana, 7. februarja 2014**

/ [uredili Mojca Miklavčič in Andreja Barle Lakota]  
Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in  
šport: Zavod RS za šolstvo, 2015

Trampuš M.

### **Šapa se predstavi**

Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2014

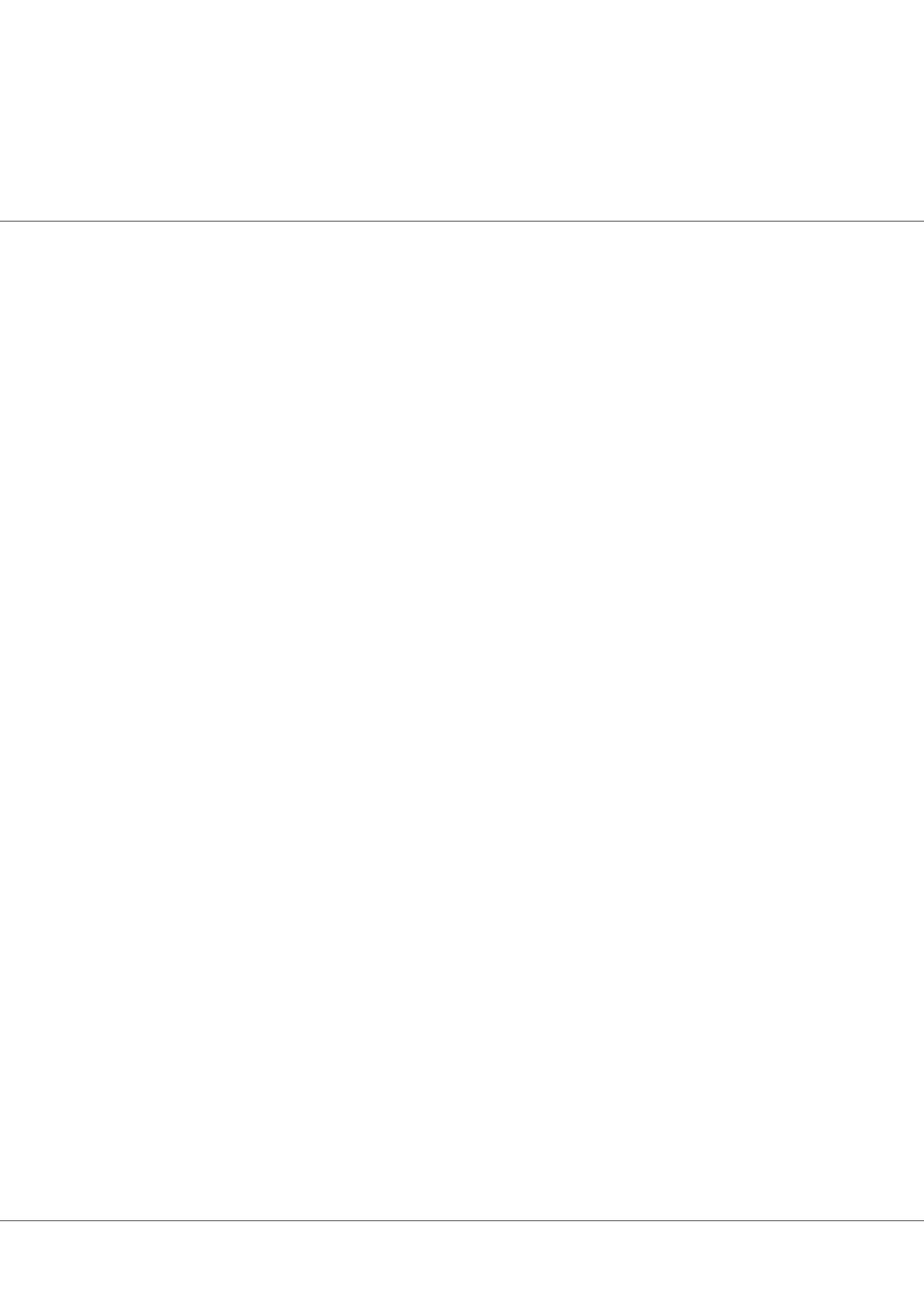
Trampuš M.

### **Tačke v šoli: terapevtski pes – učiteljev pomočnik in šolarjev sopotnik**

Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2014

### **Umetnost v vrtcu**

/ [uredniški odbor Betka Vrbovšek, Darinka Belak,  
Simona Žnidar]  
Ljubljana: Supra, 2015





Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

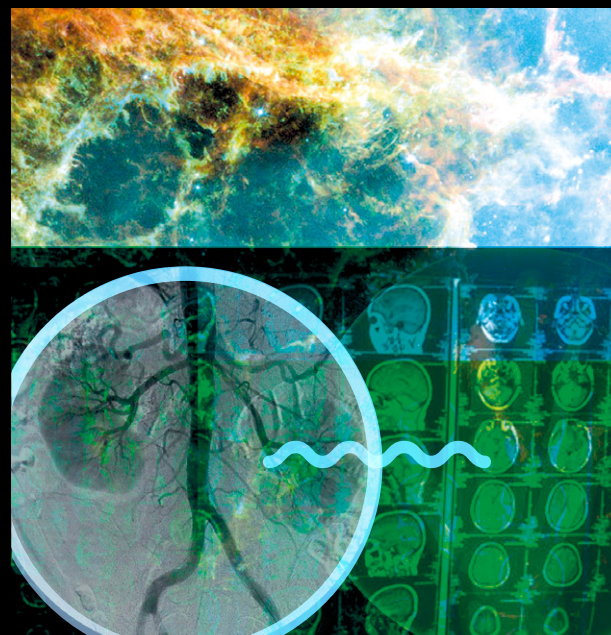
## & tehnična navodila avtorjem

- Prispевke (v eni od različnih urejevalnikov besedil Word) pošljite po elektronski pošti (vzgoja.izobrazevanje@zrss.si). Ime dokumenta naj se začne z vašim priimkom in prvima besedama naslova članka.
- Slikovno in grafično gradivo (preglednice, grafični prikazi, slike) priložite prispevku kot samostojne dokumente in v glavnem dokumentu (članku) označite, kam spadajo. Podnapisi k fotografijam, skicam ipd. naj bodo vključeni v glavno besedilo.
- Obseg prispevkov: razprave in analize do 15.000 znakov (največ 10 strani), utrinki iz prakse, ocene in informacije pa do 7.000 znakov (4 strani). Besedila, ki so bila pripravljena kot seminarske, diplomske in druge naloge ali referati, priredite za objavo v reviji, tj. preoblikujte jih v članek. Ocenam knjig in drugih publikacij priložite posnetek naslovnice in navedite natančne bibliografske podatke o publikaciji (avtor/-ji, založba, leto izida, ISBN, obseg – število strani itn.).
- Obsežnejšim prispevkom (razprave, analize) priložite povzetek (do 8 vrstic) v slovenščini.
- Reference v besedilu naj bodo v obliki: (Brajša, 1993), ob navajanju strani pa: (Brajša, 1993: 12).
- Opombe v besedilu označite z zaporednimi številkami in jih enako razvrstite pod besedilom.
- Literaturo navajajte na koncu prispevka, npr.:
  - knjiga: Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija Ljubljana: Glota Nova.
  - članek: Novak, H. (1997). Projektno učno delo in prenova osnovne šole. V: Vzgoja in izobraževanje, 2, 4–7.
  - prispevek v zborniku: Bečaj, J. (1996). Doseganje popolne kakovosti – cilj za naslednjo petletko? V: Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
  - spletna stran: [www.zrss.si](http://www.zrss.si) (18. 3. 2009).
- Prispevku priložite izpolnjeno prijavnico prispevka, ki jo dobite na spletni strani.
- Uredniški odbor samostojno in neodvisno odloča o objavi posameznega prispevka, s tem da upošteva merila za uvrstitev prispevka v revijo. Vse prispevke člani uredniškega odbora preberejo, ocenijo in vsebinsko obravnavajo na sejah.

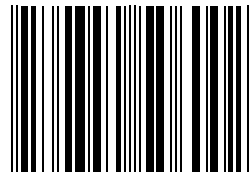
XLVI

2015

1



ISSN 0350-5065



9 770350 50600 2