

Naslov članka/Article:

## Vodenje v smeri razvoja kulture samorefleksije v šolah – temelj profesionalnega razvoja in rasti zaposlenih

Leadership towards the development of a culture of self-reflection in schools - the foundation of professional development and growth of education staff

Avtor/Author:

Dr. Tanja Rupnik Vec

DOI:

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



### Vodenje v vzgoji in izobraževanju 53 št. 3/2022, letnik 20

ISSN 1581-8225 (tiskana izdaja)

ISSN 2630-421x (spletna izdaja)

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2022

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vodenje-v-vzgoji-in-izobrazevanju/>

# Vodenje v smeri razvoja kulture samorefleksije v šolah – temelj profesionalnega razvoja in rasti zaposlenih

## O avtorici

Dr. Tanja Rupnik Vec je vodja Središča za raziskovanje in razvoj na Andragoškem centru Slovenije.

[tanja.rupnik.vec@acs.si](mailto:tanja.rupnik.vec@acs.si)

## Povzetek

Temeljni namen prispevka je izpostaviti pomen samorefleksije v profesionalnem razvoju strokovnih delavcev in ravnatelja v šoli ter posledično v učenju in spreminjanju organizacije. V prispevku najprej pojasnimo, kaj so temeljni vzvodi posameznikovega doživljanja in ravnanja ter vlogo prepričanj in predpostavk v tem procesu. Samorefleksijo opredelimo kot proces, ki omogoča ozaveščanje prepričanj ter raziskovanje alternativnih, bolj racionalnih in realnosti ustrežajočih pogledov na situacijo, kar privede do spremenjenega doživljanja in bolj funkcionalnega ravnanja. V nadaljevanju izpostavimo nekatere strategije vzpodbujanja samorefleksije v kolektivu ter poudarimo pomen sistematičnosti in načrtovanja dejavnosti za vzpostavitev samorefleksivne kulture šole.

## Ključne besede

prepričanja | samorefleksija | profesionalni razvoj | organizacijsko učenje

## Leadership towards the development of a culture of self-reflection in schools - the foundation of professional development and growth of education staff

*dr. Tanja Rupnik Vec, Slovenian institute for Adult Education*

### Summary

*The main purpose of the paper is to highlight the importance of self-reflection in the professional development of education staff and the headteacher, and consequently in learning and changing the organization. In the paper, the main impulses for an individual's experience and behavior are explained and the role of beliefs and assumptions in this process is presented. Self-reflection is defined as a process that enables us to become aware of our beliefs and to explore alternative, more rational and realistic perception of a situation, which leads to a changed experience and more functional behavior. In the continuation, some strategies for encouraging self-reflection by the staff are presented and the importance of systemic and planned activities to establish a self-reflective school culture is emphasizes.*

### Keywords

*beliefs | self-reflection | professional development | organizational learning*

## Uvod

Hiter razvoj in spremembe v vseh družbenih sferah zahtevajo fleksibilnega, učečega se posameznika. Tudi šolsko polje in s tem učitelji, vzgojitelji, svetovalni delavci, ravnatelji in drugi zaposleni niso izvezeti. Družbene spremembe, nove politične perspektive, hiter razvoj tehnologije ter razvoj novih znanstvenih spoznanj v izobraževanju postavljajo pred strokovne delavce in ravnatelje vedno nove izzive, obenem pa priložnosti za kreativnost, uvajanje novih praks ter osebni in profesionalni razvoj. Potreba po prilagajanju zaposlenih novim spoznanjem edukacijskih znanosti in drugim izzivom po stalnem učenju in razvoju postavlja v ospredje sistematično skrb vseh zaposlenih za lasten profesionalni razvoj, s tem pa ravnateljevo spodbujanje in usmerjanje profesionalnega razvoja zaposlenih na seznam pomembnejših izzivov vodenja.

Cilji vzgoje in izobraževanja, kot jih opredeljuje ZOFVI (UL RS, št. 16/07), so izjemno kompleksni. Da bi jim posameznik lahko vsestransko sledil, je nujno, da kakovost lastnega dela nenehno preizprašuje, kar mu omogoča prav sistematičen proces samorefleksije, ki je v temelju raznolikih modelov samoevalvacijskih praks. Bela knjiga (2011) izpostavlja evalvacijo oz. samoevalvacijo lastnega dela kot temeljni dejavnik zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela ter stalnega profesionalnega razvoja zaposlenih. V strokovni literaturi obstaja vrsta opredelitev samoevalvacije, Brejc in Koren (2011) pa jih povzameta: »... je samoevalvacija oblika notranje evalvacije, s katero strokovnjaki, ki izvajajo dejavnost, tudi spremljajo in vrednotijo delovanje lastne organizacije. /.../ Lahko pa jo (samoevalvacijo op. avt.) opredelimo tudi kot refleksijo o pomembnih vidikih vzgojno-izobraževalne prakse.« (str. 16).

V tem prispevku k samorefleksiji (ki je v temelju samoevalvacije) pristopamo z globinsko psihološkega vidika in jo utemeljimo kot temeljni dejavnik profesionalnega razvoja strokovnega delavca, ki omogoča *trajno spremembo* v njegovem *vsakodnevem razmišljanju, doživljanju in ravnanju* (v didaktičnih, vzgojnih in drugih situacijah), še prej pa pojasnimo temeljna gibalna vsakodnevna delovanja (razmišljanja, doživljanja in ravnanja) strokovnega delavca in ravnatelja. V drugem delu samorefleksijo opredelimo in izpostavimo nekaj strategij, ki jih ravnatelj lahko uporabi za vzpostavitev samorefleksivne kulture, torej kulture, vzpodbudne za učenje in profesionalni razvoj strokovnih delavcev na šoli, s čimer uresniči več *načel učinkovitega vodenja*: spodbuja prilagajanje prakse potrebam časa, ustvarja vključujoče okolje in kulturo sodelovanja med strokovnimi delavci, omogoča sistematično ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo (katere temeljni element je prav samorefleksija), ustvarja varno in spodbudno učno okolje (tako za zaposlene kot – posledično – za učence) ter spodbuja, usmerja in zagotavlja profesionalno učenje in delovanje strokovnih delavcev.

# 1 Prepričanja in predpostavke – temeljno gibalno razmišljanja, doživljanja in ravnanja

Prepričanja in predpostavke so ideje, ki jih imamo ljudje o sebi, drugih in svetu sploh, pa tudi o procesih, odnosih in zakonitostih, ki vladajo v svetu. V strokovni literaturi se uporabljajo še drugi termini, npr. kognitivne sheme, mentalni modeli itd., ki se nanašajo na raznovrstne kognitivne strukture (mislilne ideje, predstave). Lahko so preproste posplošitve ali kompleksne teorije. Nekatera prepričanja so splošno razširjena, v nekem socialnem prostoru pogosta, druga pa povsem individualna, so rezultat posebne življenjske izkušnje posameznika (Brookfield 1995, Schein 2004). Senge (1993, 2001) za tovrstne miselne (kognitivne) strukture uporablja konstrukt *mentalni modeli* in ga opredeljuje kot »podobe, predpostavke in zgodbe, ki jih nosimo v sebi, o sebi, drugih ljudeh, institucijah in vsakem vidiku sveta. Te podobe vplivajo na naše vedenje in stališča. Običajno so skriti in obstajajo zunaj zavesti, zato so pogosto nepreverjeni in neraziskani. So 'nevidni', dokler nanje ne usmerimo pozornosti.« (Senge 2001, 67).

Prepričanja strokovnega delavca ali ravnatelja o sebi, učenju, pomembnosti le-tega ter učencih so vitalnega pomena za njihovo prakso (Tugui 2011), saj le-to določajo: od njih je odvisno vse doživljanje in izbire strokovnega delavca, s tem ko *sodoločajo njegovo razumevanje (interpretacijo) dogajanja* v konkretnem trenutku. Prepričanja določajo, kako strokovni delavec organizira in definira svoje naloge ter kaj (npr. katero ravnanje učenca, sodelavcev itd.) zaznava kot problem. Vplivajo tudi na načrtovanje in izvajanje pouka, na odzivanje na različne skupine učencev, na vzgojne intervencije oz. splošno na vse ravnanje v razredu in v drugih profesionalnih situacijah. Ravnateljeva prepričanja pa vplivajo na način vodenja šole ter vse intervencije v odnosih s strokovnimi delavci in drugimi deležniki v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Prepričanja strokovnih delavcev so bodisi ozaveščena ali pa neozaveščena, *implicitna*. Lahko so usklajena s sodobnimi koncepti in raziskavami temeljne stroke strokovnega delavca ter vseh strok, ki prispevajo znanja na področju vzgoje in izobraževanja, vodenja šole itd., ali bolj tradicionalna. Nekatera so *racionalna*, ustrezajo resničnosti, so podprta z dokazi oz. se sklicujejo na ustrezne reference (teorije, raziskave), druga so mit: so povsem *zdravorazumska, iracionalna*, utemeljena na sicer splošno razširjenih, a neutemeljenih resnicah (npr. »Učitelj motivira učence.« ali »Ravnatelj (vodja) je rojen, dobrega vodenja se ne da priučiti.«) ali pa so sklep, izpeljan iz naključne izkušnje strokov-

nega delavca (npr. »Učitelji z dolgoletnim stažem imamo dober instinkt za to, da presodimo, kaj je za učence dobro in kaj ne.«). Zaznava posameznika oz. ocena situacije ter ravnanje, ki sledi, bo funkcionalno, če prepričanje ustreza realnosti, in nefunkcionalno, če je le-to iracionalno oz. mit.

Slednje pojasnimo v nadaljevanju na primeru ideje o učiteljevi odgovornosti za učencevo motivacijo (»učitelj motivira učence« učitelji največkrat enačijo z »učitelj povzroča motivacijo učencev: če učenec ni motiviran, je kriv strokovni delavec«), ki predstavlja enega splošno razširjenih mitov pripadnikov zahodne kulture in temelji na zmoti iluzorne vzročnosti: zamenjevanje vzročno-posledičnega odnosa s korelativnim (več v Rupnik Vec 2004).

### **Primer:**

*Prepričanje 1 (iracionalno, mit): »Učitelj (jaz sam) je odgovoren za motivacijo učencev. Dober učitelj zna motivirati vse učence.«*

- *Interpretacija strokovnega delavca, ki je soočen z motiviranim učencem: »Uspešno mi je motivirati tega učenca. Dober učitelj sem.« à odgovornost za uspeh učenca neustrezno pripiše sebi*
- *Interpretacija strokovnega delavca, ki je soočen z nemotiviranim učencem; tudi ko izčrpa ves svoj nabor strategij, zaključí: »Nisem ga uspel motivirati. Slab učitelj sem.« à strokovni delavec odgovornost za učencev neuspeh neustrezno pripiše sebi*

*Prepričanje 2 (racionalno, funkcionalno): »Za motivacijo je odgovoren učenec sam. Učitelj lahko na motivacijo vpliva, ne more pa je povzročiti/neposredno izzvati; s svojim ravnanjem zgolj povečuje verjetnost, da mu bo učenec sledil. Učencevo ravnanje je njegova, pa čeprav največkrat ne premišljena in/lali ozaveščena izbira, pač pa avtomatizem.«*

- *Interpretacija strokovnega delavca, ki je soočen z motiviranim učencem: »Uspešno mu je slediti, snov je zanj zanimiva, vesel sem za njegovo konstruktivno izbiro.« → odgovornost za uspeh ustrežneje pripiše učencu*
- *Interpretacija strokovnega delavca, ki je soočen z nemotiviranim učencem; tudi ko izčrpa ves svoj nabor strategij, zaključí: »Učenec ni zmogel slediti, morda mu snov ni zanimiva, morda ga pesti kaj drugega ... Žal mi je za njegovo izbiro, ki mu ne koristi. Raziskal bom, če je še kaj, kar lahko zanj storim.« → odgovornost za neuspeh ustrežneje pripiše učencu, lastne kakovosti ne presoja na temelju uspeha/neuspeha učenca*

Enak mehanizem kot v zgornjem primeru velja tudi za mite o vodenju, ki jim potencialno podlegajo ravnatelji; tudi ti miti vplivajo na nefunkcionalnost ravnateljevih razmišljanj, doživljanj in ravnanj.

Mnoga prepričanja se oblikujejo na temelju sklepov, ki jih strokovni delavec izpelje iz svojih opažanj in v kombinaciji s preteklo izkušnjo. Pogosto so skrita, neozaveščena in so prav zato nepreverjena in neraziskana. Schein (2004) jih imenuje *bazične predpostavke*, ker »so s strani članov skupine obravnavane kot dognanja in se o njih ni možno pogajati ... nekdo, ki teh predpostavk nima, je zaznan kot 'tujec', kot 'nor' in je avtomatično odklonjen« (str. 25). Kadar so neozaveščene predpostavke zmotne, povzročajo nefunkcionalno doživljanje in ravnanje, zato jih je nujno ozaveščati in spodbijati oz. v procesu učenja nadgraditi z bolj funkcionalnimi, realnosti ustrezajočimi. Eno takšnih, pogosto neozaveščeno in nepreizprašano zmotno prepričanje/mit v naši kulturi je zgoraj omenjeno »Učitelj motivira učence«.

Raziskovalci razkrivajo različne mite oz. iracionalna prepričanja, ki jim podlegajo strokovni delavci in ki vplivajo na njihove odločitve. Zelo razširjeni so sledeči: »Več nalog pomeni več učenja.«, »Učenci iz deprivilegiranih okolij nimajo enakih sposobnosti za učenje kot učenci iz privilegiranih okolij.«, »Dobri rezultati dečkov so odraz sposobnosti, dobri rezultati deklic pa so odraz njihove vestnosti.« V raziskovalni literaturi pa različni avtorji omenjajo raznovrstne mite o vodenju. Todnem, Huges in Ford (2016) navajajo mite, vezane na vlogo vodenja pri vpeljevanju sprememb: »Učinkovit vodja zagotavlja uspeh.« ali »En tip vodenja se prilega vsem (vodenim ali situacijam).«

Poleg splošno razširjenim mitom, ki izkrivljajo posameznikovo realnost, s tem pa prispevajo k nerazumnim odločitvam, ljudje podlegamo tudi iracionalnim prepričanjem, ki so popolnoma individualizirana, nastala kot rezultat specifične izkušnje posameznika. Zanje je značilno dvojje: 1) obravnavana so kot »ne-vprašljiva (taken-for-granted) prepričanja o svetu in našem mestu v njem, ki se zdijo tako samoumevna, da jih ni potrebno ubesediti« (Brookfield 1995, 2), 2) odločilno vplivajo na razumevanje/interpretacijo situacije in – posledično – določajo posameznikove izbire, ne ozirajoč se na realnost. »Ljudje smo bitja interpretacije« (Senge 2001, 67), ki ne reagiramo na to, kar se je dejansko zgodilo, pač pa na interpretacijo/subjektivno razumevanje dogodka, ki je lahko nepopolno ali celo napačno.

Ozaveščanje predpostavk je eden največjih intelektualnih izzivov posameznika, saj ga spremlja strah pred odkritjem tega, da so temeljna vodila, ki so usmerjala dotedanje razmišljanje in ravnanje posameznika, nesmiselna in neutemeljena. Brookfield (prav tam) razlikuje tri vrste predpostavk: paradigmatske (temeljne, težko jih prepoznamo kot predpostavke, npr. »Učitelj motivira učence«, »Ravnatelj je odgovoren za dosežke učencev šole.«), predpisovalne (ideje o tem, kako naj potekajo dogodki, kako »bi moralo« biti, npr. »Otroke je treba nagrajevati, da so uspešnejši.«, »Ravnatelj bi moral v konfliktu med



učiteljem in staršem zagovarjati učitelja.«) in vzročne predpostavke (ideje o vzročno-posledičnih odnosih, npr. »Če bodo učenci naredili več domačih nalog, se bodo več naučili.«, »Če bo ravnatelj šolo vodil demokratično, bodo učitelji pripravljeni delati tudi stvari, ki jim jih sicer ne bi bilo treba.«) Nekatere od teh predpostavk delujejo na zavedni ravni, druge pa so neozaveščene, a vendar vplivajo na vsakodnevno sklepanje in odločanje.

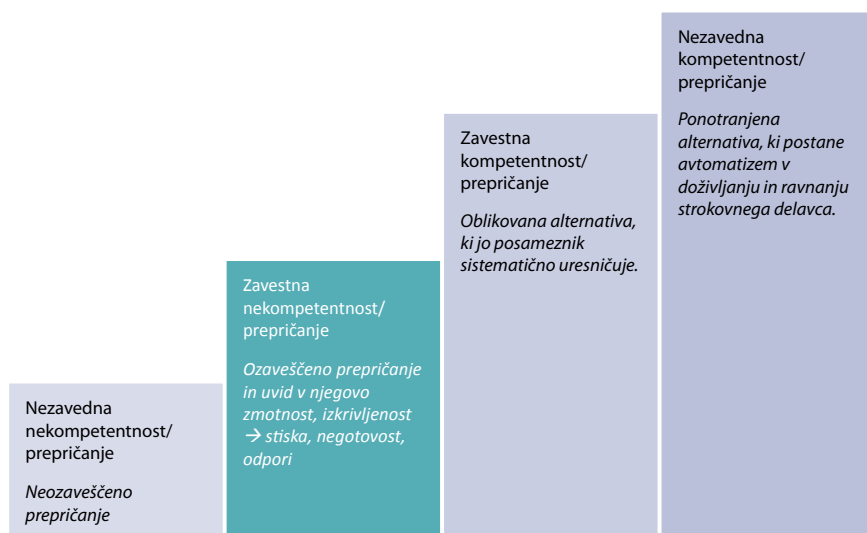
## 2 Samorefleksija – osrednji dejavnik spreminjanja prepričanj

Oseba, ki si prizadeva, da bi svoje ravnanje in čustvovanje trajno spremenila, mora najprej spremeniti (včasih pa pred tem še ozavestiti) svoja prepričanja/predpostavke oz. vrednote. *Sprememba prepričanj in vrednot* strokovnega delavca (učitelj, vzgojitelj, ravnatelj, svetovalni delavec), ki povzroči trajno spremembo v njegovem doživljanju, razmišljanju in ravnanju in predstavlja *bistvo profesionalnega razvoja*, je zahteven in običajno dolgotrajen proces, ki se redko zgodi spontano. Najbolj učinkovite so tiste intervencije (oz. oblike stalnega strokovnega spopolnjevanja), ki strokovnega delavca spodbudijo, da obstoječa prepričanja in vrednote ozavešča, jih preizprašuje in presoja njihovo ustreznost, raziskuje alternative ter jih na novo utemeljuje. Tako konstruira novo znanje in vrednote, ki pa v začetnih fazah ni ponotranjeno, zato se v zahtevnih okoliščinah pogosto zgodi, da posameznik zdrsne nazaj, v stare in utečene vzorce razmišljanja, doživljanja in posledično ravnanja. Ker so mnoga temeljna prepričanja neozaveščena, je *ozaveščanje prepričanj* prvi korak proti profesionalnemu učenju in razvoju, to pa *omogoča kritična samorefleksija*.

Samorefleksija oz. osebna refleksija je proces razmišljanja o lastnem razmišljanju, doživljanju in ravnanju, o vzvodih teh procesov ter o posledicah. Je proces samo-spraševanja o lastnih psihičnih vsebinah: čustvih, motivih, zaznavah, pričakovanjih, prepričanjih, naravnostih, vrednotah itd. ter vplivih le-teh na odzivanje v konkretnih situacijah. Je tudi proces preizpraševanja funkcionalnosti teh vsebin in odzivov ter raziskovanje novih možnosti razmišljanja, doživljanja in ravnanja. Cheng (2015) navaja, da prve opredelitve pojma »refleksija« najdemo pri Johnu Deweyu in Donaldu Schonu. Dewey opredeljuje samorefleksijo kot »aktivno, skrbno in trajno preiskovanje prepričanj in drugih oblik znanja z vidika temeljev, ki jih podpirajo« (po Cheng, prav tam, str. 1), po Schonu pa refleksija omogoča ozaveščanje pojmovanj, ki predstavljajo skriti dejavnik posameznikove aktivnosti, a jih posameznik ozavesti, kritizira, prestrukturira in vgradi v nadaljnje aktivnosti (prav tam). Kritična samorefleksija je pojem, ki se pojavi nekoliko kasneje, nanaša pa se, enako kot v Scho-

novem pojmovanju, tako na razumevanje lastnih predpostavk, kot na dvom vanje ter razvoj alternativnih ravnanj. Larivee (2000) npr. kritično samorefleksijo opredeljuje kot »poglobljeno preiskovanje osebnih vrednot, prepričanj in predpostavk, ki usmerjajo razmišljanje, doživljanje in ravnanje strokovnega delavca, kot tudi premišljevanje o moralnih in etičnih implikacijah ravnanja« (str. 294). Tancigova (1994) poudarja zavestnost ter sistematičnost procesa samorefleksije in opozarja, da ta ne poteka spontano, ampak se ga je potrebno naučiti.

Za razumevanje področij in procesa ozaveščanja raznovrstnih psihičnih vsebin (predpostavk, vrednot, čustev itd.) in faz globinskega in trajnega učenja je na voljo vrsta psiholoških modelov. V tem prispevku izpostavljam Watsonsonov model (2000, v Pečjak in Košir 2008, prirejeno), ki opisuje proces razvoja posameznika oz. stopnje ozaveščenosti prepričanj in kompetenc, skozi katere strokovni delavec prehaja v procesu osebnostnega in/ali profesionalnega razvoja. Opisuje štiri faze: od *nezavedne nekompetentnosti* (ko nima uvida v zmotno prepričanje, pomanjkljivost v veščini, ko prevladuje nefunkcionalnost v doživljanju in ravnanju), preko *zavedanja o nekompetentnosti* oziroma zmotnosti/nefunkcionalnosti prepričanja in/ali ravnanja, v fazo *zavestne kompetentnosti* oziroma uvida v bolj funkcionalno, resničnosti ustrezajočo alternativo in nazadnje v fazo *nezavedne kompetentnosti*, za katero je značilno ponotranjenje novega prepričanja, ki tako postane integralni, avtomatizirani element posameznikovega ravnanja (Slika 2).



Slika 2: Razvoj prepričanj in/ali kompetentnosti na nekem področju

Vsaka faza posamezniku predstavlja svojevrsten izziv, še posebno takrat, ko se sooči z iracionalnostjo, neutemeljenostjo lastnega prepričanja (ali z neznanjem, pomanjkljivo večino itd.), kar povzroči negotovost, stisko, odpor ter nujno raziskovanje in soočanje z novim in neznanim. To je faza, v kateri mora posameznik vložiti precej energije, da svojo pomanjkljivost preseže. V fazi zavestne kompetentnosti je alternativa oblikovana, vendar je za to, da jo posameznik v svojem razmišljanju, doživljanju in ravnanju uresničuje, potrebno sistematično prizadevanje in napor, vse do avtomatiziranosti, stopnje, ko posameznik s spremembo dejansko in trajno zaživi. V fazi zavestne kompetentnosti – ne glede na prisotnost nove kompetence/prepričanja – posameznik v situaciji pritiska pogosto zdrсне v stare, manj funkcionalne vedenjske vzorce.

Kritična samorefleksija predstavlja odločujoči proces, ki posamezniku omogoča napredovanje preko opisanih stopenj, ki jih nekateri avtorji poenostavijo: ozaveščanje à sprejemanje → akcija (Tugui 2011). Učiti se samorefleksije pomeni učiti se kritično razmišljati o lastnem razmišljanju (metakognicija) oz. zavzeti distanco do lastnih interpretacij. Pomeni učiti se »helikopterskega pogleda« (van der Zijpp, po Kobolt in Žorga 1999) oz. pogleda z razdalje na lastno ravnanje, ki »omogoča drugačno, novo zaznavanje in razumevanje dogodkov« (prav tam, str. 13).

Kritična samorefleksija strokovnemu delavcu omogoča, da spozna, da njegova zaznava ni nikdar objektivna, je le interpretacija, razlaga, ki gre skozi filter obstoječih prepričanj, pričakovanj in želja in je vedno subjektivna, zgolj eden možnih pogledov, hipoteza, ki bi jo moral 'preveriti'. V procesu kritične refleksije strokovni delavec (vedno znova) spoznava, da je pomen, ki ga pripiše določeni situaciji, zgolj *razlaga, filtrirana* skozi sito naše pretekle izkušnje in aktualnih emocionalnih stanj, ki *ni nujno točna in popolna, lahko je pomanjkljiva, zmotna ali izkrivljena* (Larivee 2000). Skozi samorefleksijo torej ozavešča filtre oz. prepričanja, oblikovana v preteklosti, ki sooblikujejo njegovo zaznavo v sedanjosti in prek odziva, ki je posledica trenutne zaznave, vplivajo na prihodnost. To pa je prvi korak na poti k preverjanju resničnosti in funkcionalnosti le-teh.

Brookfield (1995) poudarja, kako pomembna je samorefleksija pri razvoju kritične misli strokovnega delavca. Osrednja značilnost kritične samorefleksije je *razkrivanje posameznikovih predpostavk* (prepričanj) ter *poskus zavzemanja drugačnih stališč* ter *presoje dogodkov in okoliščin z različnih perspektiv*. Strokovni delavec lastna prepričanja, odločitve in ravnanja presoja skozi štiri leče:

- 1) *autobiografijo* sebe kot učenca ter sebe kot strokovnega delavca: raziskuje predpostavke in intuitivne sklepe, ki jih je oblikoval v svoji preteklosti

(skozi lastno zgodovino in izkušnje) in vplivajo na njegove odločitve in dejanja v sedanjosti,

- 2) *povratno informacijo* učencev: raziskuje vpliv lastnih intervencij na razmišljanje, doživljanje in ravnanje učencev in drugih vpletenih; povratna informacija in z njo vpogled in razumevanje posledic lastnih dejanj je dragocen vir sprememb,
- 3) *razpravo s kolegi*: raziskuje in primerja različna pojmovanja, zavzema nove perspektive, se uči od drugih,
- 4) *strokovno literaturo*: preverja in nadgrajuje lastne koncepte; strokovnemu delavcu branje strokovne literature omogoča, da poimenuje svojo prakso, včasih pa v literaturi najde z raziskavami podprte uvide, do katerih je prišel v izkustvu sam – to mu predstavlja samopotrditev, obenem pa izgradnjo čvrstih temeljev za argumentiranje lastnih izbir, kar prekinja krog »domačnosti«; teorija preprečuje nekritično sprejemanje določenih prepričanj in spontano oblikovanih in nikoli preizprašanih norm, predstavlja priložnost za dvom in preseganje »samoumevnosti«, preprečuje intelektualno stagnacijo.

Samorefleksija je lahko *odprta* (popolnoma neusmerjena, spontan odziv na okoliščine), *delno strukturirana* (usmerjena z nekaj splošnimi vprašanji, povezanimi s kontekstom) ali *močno strukturirana*, načrtno vodena in odgovorom posameznika sprotno prilagajana, kot taka pa bolj poglobljena in učinkovita (takšne refleksije običajno usmerjajo za to posebej usposobljeni strokovnjaki, npr. supervizor ali *coach*). Lahko se nanaša na posamezne dogodke in vlogo posameznika v njih ter na njegovo razmišljanje, doživljanje in ravnanje v njih (učenje iz konkretne izkušnje) ali na posameznikove trajnejše značilnosti in vzorce ravnanja, npr. prevetritev temeljne filozofije strokovnega delovanja (Korn, po Buskist 2005).

Samorefleksija lahko poteka *površinsko*, če se strokovni delavec usmerja v razmišljanje in presojo uporabljenih tehnik in metod poučevanja ali vzgajanja, razmišlja pretežno na ravni akcije (»Kaj pravzaprav počnem? Katere strategije mi uspevajo? Kje so moje šibkosti? Itd.«), lahko pa poteka na globljih ravneh, *ravnih razlogov za akcijo/odziv/ravnanje* (»Kateri so teoretski ali na izkustvu temelječi ter v vrednotah utemeljeni razlogi za delovanje?«, »Katere predpostavke, utemeljene v izkustvu ali v znanosti, funkcionalne ali nefunkcionalne, so v temelju mojega ravnanja?«) (Walkington in sod. 2001, podobna pojmovanja tudi v Tancig 1994, Hole in McEntee 1999, Holen 2000, Basile in sod. 2003).

Košir (2017) združi pojmovanja več avtorjev ter navaja iztočnice za refleksijo strokovnih delavcev na štirih področjih:

1. Refleksija učnih vidikov (npr. Ali svoje področje poučevanja dovolj dobro poznam? Ali so moji didaktični pristopi primerni glede na potrebe učencev? Ali sem za preverjanje doseganja učnih ciljev uporabila smiselne in primerne načine preverjanja? Itd.)
2. Refleksija socialne učinkovitosti poučevanja (npr. Ali pri poučevanju določenih vsebin uporabljam znanje, ki temelji na raziskovalnih ugotovitvah? Ali uporabljam pristope, ki so se v raziskavah izkazali kot primerni za spodbujanje učne uspešnosti učencev? Itd.)
3. Refleksija razvojnih vidikov (npr. Ali so pristopi in naloge, ki jih uporabljam, ustrezni glede na starost in razvojno obdobje mojih učencev? Ali sem preverila predznanje, sposobnosti, spretnosti in način razmišljanja svojih učencev in temu prilagodila način dela?)
4. Refleksija lastnih prepričanj in vzpostavljanja odnosov (npr. Kaj je po mojem mnenju namen izobraževanja? Kakšna so moja prepričanja o vrednotah, namenu in pomenu izobraževanja? Itd.)

Samorefleksija zaposlenih je ena temeljnih dejavnosti in procesov v učečih se skupnostih, ki jih odlikuje pet ključnih področij organizacijskega učenja (Senge, 2001): 1) osebno obvladovanje oz. samorefleksija zaposlenih, usmerjena v usmerjanje osebnega razvoja in kompetenc v smeri načrtovanih – individualnih in skupnih – ciljev, 2) skupna vizija oz. samorefleksija strokovnih delavcev, usmerjena v sooblikovanje skupne predstave prihodnosti, preoblikovane v akcijske cilje in umeščanje sebe v načrtovane dejavnosti, 3) mentalni modeli oz. samorefleksija lastne prakse ter prepričanj oz. predpostavk, ki jo determinirajo, 4) učenje v timu oz. samorefleksija posameznika, usmerjena v sodelovalne procese, 5) sistemsko mišljenje oz. samorefleksivno preiskovanje medsebojne odvisnosti in vplivov, ki jih imajo njihova dejanja na druge ljudi, kar vodi v poglobljeno razumevanje procesov in drugih vidikov socialne resničnosti. Organizacijsko učenje in učeča se organizacija sta sicer konstrukta, ki temeljita na analognem sklepanju, namreč, da se socialna struktura, kot je organizacija, lahko uči enako kot živ organizem, pri čemer je individualno učenje temelj organizacijskega učenja (Bratianu 2015). Organizacijsko učenje Bratianu (2015) opredeljuje kot učni proces, ki temelji na socialnih interakcijah na skupinski ter na organizacijski ravni ter ga opredeljujejo štiri predpostavke: organizacijsko učenje predpostavlja napetost med uporabo in raziskovanjem znanja; organizacijsko učenje se odvija na več ravneh: individualni, skupinski in organizacijski; trije organizacijski nivoji so povezani preko štirih psiholoških in socialnih procesov: intuicije, interpretacije, integracije in

institucionalizacije; kognicija (mišljenje) vpliva na dejanja ter dejanja vplivajo na kognicijo (mišljenje) (Crossan, Lane in White 1999, po Bratianu 2015). V organizacijah posamezniki v socialni interakciji izmenjujejo spoznanja in uvide, ustvarjajo skupne resničnosti, ki jih kasneje integrirajo v nove celote ter jih institucionalizirajo oz. inkorporirajo v nova pravila in prakse. Tako se individualna spoznanja oz. znanje, ki jih posameznik generira prav na temelju sistematične in poglobljene samorefleksije, prenašajo na skupinsko oz. organizacijsko raven. »Organizacijska prenova pa lahko postane strateška, če ti procesi zaobsežejo celotno organizacijo, ne zgolj posameznih skupin« (Bratianu 2015, str. 3). Smiselno je, da je v samorefleksijo spodbujena kritična masa zaposlenih, sicer novo znanje ostaja na ravni posameznika, ki pa ga večina hitro posrka v stare vzorce delovanja.

### **3 Oblikovanje in negovanje samorefleksivne kulture v šoli**

Samorefleksija v razmišljanju posameznika ni nujno prisoten proces, posameznik se ga mora naučiti oz. ga ponotranjiti (Tancig 1994). Zato je pomembno, da ravnatelj pri strokovnih delavcih sistematično spodbuja oz. načrtovano omogoča prostor za samorefleksivne prakse v šoli, opisane in utemeljene v zgornjih poglavjih. Čeprav je v zgornjem besedilu izpostavljen pomen samorefleksije strokovnega delavca, naj omenimo, da je izjemno pomembno, da samorefleksivne prakse izvaja tudi ravnatelj sam. Na ta način se uči in profesionalno razvija, obenem pa predstavlja model samoreflektirajočega praktika tudi za člane kolektiva.

Strategije, ki (potencialno) vključujejo (globinsko) samorefleksijo, in jih je zato smiselno sistematično vpeljati in kontinuirano izvajati v šoli, so naslednje:

- Spremljanje lastnega profesionalnega razvoja, ki vključuje vse elemente procesa učenja po načelih formativnega spremljanja: strokovni delavec ozavešča in raziskuje aktualna prepričanja »predznanje« o določeni temi in v tem procesu identificira potencialne pomanjkljivosti; na tej osnovi sistematično načrtuje cilje in kriterije uspešnosti oz. dokazila realizacije ciljev, načrtuje in izvaja dejavnosti, usmerjene k cilju, in na tej poti zbira raznovrstna dokazila; od kolegov ali ravnatelja pridobi povratno informacijo; skozi ves proces spremlja in vrednoti svoj napredek (glede na kriterije in dokaze).
- Vzajemno kritično prijateljevanje strokovnih delavcev ob dejavnostih (npr. pouku, neugodnih dogodkih) ali produktih (npr. pripravah strokovnih de-

lavcev, izdelkih učencev) ter samorefleksija in samovrednotenje ob opažanjih in povratni informaciji kolega. Po potrebi, načrtovanje izboljšanja oz. opredelitev cilja razvoja.

- Zaposleni vodijo razvojni (e)listovnik oz. ustvarijo (e)okolje, v katerem načrtujejo, spremljajo in vrednotijo svoj profesionalni razvoj ter zbirajo najraznovrstnejša dokazila o učenju in napredku na različnih področjih (Sentočnik 1999, Rupnik Vec 2011).
- Učenje iz izkušenj oz. na primerih v malih skupinah (Holen 2000).
- Pisanje dnevnika kritičnih dogodkov, reflektivno pisanje.
- Vzajemne vrstniške hospitacije.
- Akcijsko raziskovanje (Carro Bruce 2000), individualno ali skupinsko.
- Procesi sodelovalnega raziskovanja šolske stvarnosti, ki so sestavina raznovrstnih modelov samoevalvacije šole (Hargreaves in Hopkins 2001).
- Supervizija (Kobolt in Žorga 1999, Žorga 2000, Rupnik Vec 2003, 2004b),
- reflektivni coaching (Basile, Olson in Nathenson-Mejia 2003),
- modeli celostnega razvoja organizacij, ki vključujejo samorefleksivne prakse (Schein 2004).

Opisani procesi niso povsem neodvisni. Tako je lahko kritično prijateljevanje ali pisanje dnevnika sestavni del oblikovanja portfolia ali akcijskega raziskovanja. Reflektivni zapisi po srečanjih so sestavni del supervizije itd. Dejavnosti, zapisane v oklepajih (supervizija, reflektivni coaching in razvoj organizacij), so tiste, ki predpostavljajo sodelovanje zunanjega strokovnjaka, zagotavljajo pa najbolj intenziven proces spreminjanja in profesionalne rasti posameznika in/ali organizacije.

Načinov, kako začeti z uvajanjem samorefleksivnih praks v šole, je več, npr.:

1. Na konferencah, ob tem, ko se pojavi relevantno vsebinsko vprašanje, ravnatelj organizira razmislek strokovnih delavcev o izpostavljenem vprašanju v skupinah, z namenom, da kolektiv pridobi vpogled v raznolikost pogledov. Skupinskemu razmisleku (ki je lahko podprt z izdelkom skupine, npr. plakat, zapis v forum ali neko drugo aplikacijo) sledi predstavitev zaključkov skupin, moderator razprave (lahko ravnatelj sam ali njegov pomočnik ali vodja tima itd. ...) pa usmerja nadaljnjo razpravo v oblikovanje povzetka, izpeljavo sklepov, lahko pa zgolj v ugotovitev o obstoju različnih

perspektiv in dogovor na ravni šole o tem, kakšna bo nadaljnja strategija ravnanja z izpostavljenimi različnostjo.

2. Za namene spodbujanja ter spremljanja dela strokovnega delavca in njegovega profesionalnega razvoja spodbudi strokovne delavce k oblikovanju razvojnega (e)listovnika (Rupnik Vec in Stanojev 2013); v njem strokovni delavec samostojno načrtuje, spremlja in vrednoti svoj profesionalni razvoj, vsa v njem zbrana dokazila o napredku; kot dokazilo štejejo najraznovrstnejša gradiva (npr. refleksije, evalvacije in samoevalvacije različnih vidikov prakse, gradiva, ki jih ob tem strokovni delavec prebira, besedila – tako strukturirana kot zapiski – ki jih ustvari itd.), ki so podlaga oz. izhodišče za letni razgovor ravnatelja s strokovnim delavcem.
3. Spodbuja sistematično raziskovanje lastne prakse na enega izmed številnih razpoložljivih, v strokovni literaturi opisanih načinov (npr. Lesničar in ostali 2017).
4. Organizira delavnico, usmerjeno v premislek in razpravo o osebnih filozofijah poučevanja (npr. Rupnik Vec in ostali 2019, str. 113–117; to delavnico, prirejeno lastnim potrebam ter kolektivu, ponavlja na približno vsake 3 do 5 let, v fazi priprav na novo šolsko leto); strokovne delavce usmerja v samo-spremljanje sprememb v prepričanjih in iz njih izhajajočih sprememb v poučevalnih in drugih praksah.
5. Strokovnim delavcem omogoči udeležbo v coaching procesu ali v procesu skupinske supervizije (ki je v temelju poklicna refleksija), v izvedbi zunanjih izvajalcev, za strokovne delavce, ki si tega želijo; skupinska supervizija, ki poteka v več vzporednih manjših skupinah, je pri spreminjanju kulture organizacije še posebej učinkovita, saj se nova prepričanja, ki jih usvoji kritična masa učecil se, hitreje utrdijo.

Pomembno je, da se samorefleksivne prakse izvajajo sistematično in kontinuirano, kot dolgotrajen proces. Relevantne spremembe v prepričanjih, ki omogočajo trajno spremembo v doživljanju in ravnanju, se namreč ne zgodijo v hipu, pač pa v procesu, za katerega je značilno, da se posameznik – kljub zavedanju alternativne misli, nove perspektive, v čustveno nabitih situacijah, vedno znova vrača v stare vzorce doživljanja in ravnanja oz. svojega delovanja dejansko ne spremeni. Zato so procesnost, čas in podpora ključnih oseb v posameznikovem okolju (tesnih sodelavcev, domačih ter ravnatelja kot avtoritete) izjemno pomembni.

Raziskave vloge in učinkovitosti samorefleksije imajo precejšnjo tradicijo. Več avtorjev je obravnavalo vprašanje, pod katerimi pogoji je samorefleksija najbolj razvojna oz. kdaj posameznik najhitreje napreduje. Refleksija, ki



poteka na temelju audio ali video zapisov, ugotavljajo, npr. Villado in Artur (2013), je enako učinkovita, kot če poteka na temelju v spomin priklicanih dogodkov. Enak je tudi učinek učenja s samorefleksijo ob filmsko odigranih dogodkih kot tistih, ki jih je posameznik doživel sam (Ellis in ostali 2010), iz česar nadalje sklepamo, da je refleksija ob tuji izkušnji (npr. izkušnji kolega) enako učinkovita kot lastna refleksija, s tem pa skupinsko učenje oz. učenje v majhnih skupinah močnejše od individualnega. Veliko je tudi raziskav, ki kažejo na učinkovitost izboljšanja dejavnosti, če posameznik reflektira tako svoje uspešne kot manj uspešne prakse (Ellis, Carette, Anseel, Lievens 2014).

## 4 Sklepne misli

Procesi učenja v organizacijah potekajo ne glede na to, ali so vodeni in usmerjeni sistematično ali pa se dogajajo stihijsko. Kadar je intenziviranje učenja z namenom prilagajanja in transformacije organizacije (v našem primeru vrtca, šole) v smeri novih znanstvenih spoznanj na področju svojega delovanja in v smeri sprememb v okolju pomemben cilj, je procesom skupinskega učenja potrebno zagotoviti prostor in čas ter sistematičnost in kontinuiteto. Ključni proces organizacijskega učenja je prav samorefleksija posameznika, ki omogoča učenje iz preteklih izkušenj in predstavlja enega izmed petih ključnih gradnikov organizacijskega učenja (Garvin 1993, po Basten in Haamann 2018): sistematično reševanje problemov (utemeljeno na znanstvenih diagnostičnih metodah), eksperimentiranje (sistematično raziskovanje ter preverjanje novega znanja), učenje iz izkušenj (kontinuirana načrtovana samorefleksija ob uspehih in spodrslih, z namenom, da njene rezultate uporabljajo vsi zaposleni), učenje drug od drugega (oz. izmenjava odličnih praks ter odprtost in dostopnost za kritično povratno informacijo), prenos znanja med člani organizacije (preko pisnih ali ustnih poročil, kroženja treningov).

Na vseh nivojih organizacije nenehno potekajo štiri procesi (Crossan, Lane in White 1999, po Bratianu 2015): intuitivno dojetje (nezavedno dojetje rešitev na kompleksne izzive), interpretiranje (eksternalizacija intuitivnega dojetja ter razlaga drugim ter posledično ustvarjanje skupne – potencialno nove – resničnosti), integracija (deljena resničnost med skupinami v organizaciji, sprejemanje odločitev o novih aktivnostih), institucionaliziranje (nova spoznanja so integrirana v sistem, strukture organizacije ter v nove rutine). Sistematična samorefleksija omogoča prenos znanja (novih uvidov) iz individualnega (intuitivnega) nivoja na skupinski (interpretativni) in kasneje organizacijski nivo.

Raziskovalci (npr. Basten in Haamann 2018) navajajo, da je samorefleksija izkušenj pogosto zaznana kot časovna potrata, vodstveni kadri pa so do samorefleksivnih procesov pogosto indiferentni ali celo negativno nastrojeni, zato je te procese smiselno vedno znova afirmirati, demonstrirati ter načrtovati na različnih ravneh: sistemski (izobraževalna ponudba oz. podpora dejavnostim, ki samorefleksijo spodbujajo), šolski (skrbno načrtovanje učenja, temelječega na samorefleksiji, spodbujeno od različnih deležnikov, npr. vodij različnih timov, posameznih strokovnih delavcev) ter individualni (vključevanje v dejavnosti, ki omogočajo samorefleksijo, iniciiranje le-teh itd.). Le tako se organizacija lahko izogne uresničitvi Albrechtovega sklepa (2003, po Bratianu 2015), oblikovanega na temelju številnih opažanj in izkušenj s področja organizacijskega managementa: »Pametni ljudje, ki so zbrani v organizaciji, bodo težili v smer kolektivne neumnosti.« Ta predstavlja metaforično ubeseditve koncepta skupinskega mišljenja (groupthink), ki je socialno-psihološki fenomen, opredeljen kot proces v skupini, v kateri »lojalnost predpostavlja, da se člani skupine izogibajo izpostavljanju kontraverznih tem« (Janis 1982, po Rose 2011, str. 1), posledica česar so slabe skupinske odločitve. Le-te pa lahko prepreči prav usmerjenost in nenehna refleksija dinamike skupine ter lastne dinamike v njej.

## 5 Literatura

- Basile, C., Olson, F., Nathenson – Mejia, S. (2003). Problem-based Learning: reflective coaching for teacher educators. *Reflective Practice*, 4(3), 291–302.
- Basten, D. in Haamann, T. (2018). Approaches for Organizational Learning: A Literature Review. SAGE Open. Dostopno na: <https://doi.org/10.1177/2158244018794224>
- Bratianu, C. (2015). Organizational Knowledge Dynamics: Managing knowledge Creation, Acquisition, Sharing and Transformation. Hershey: IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-4666-8318-1.ch012
- Brejc, M., Koren, A. in Zavašnik Arčnik, M. (2011). Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti: teorija in praksa uvajanja samoevalvacije v šole in vrtce (Elektronski vir) Kranj: Šola za ravnatelje. Dostopno na: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-RKWYD8YZ/b7eb636b-9b1b-4e2d-becc-d-fbf7565cff45/PDF>
- Brookfield, S. (1995). *BecoCheng a Critically Reflective Teacher*. Jossey-Bass.
- Buskist, W., Benson, T. , Sikorski, J. F. (2005). The Call to Teach. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(1), 111–122.

- Carro Bruce, C. (2000). *Action Research. Facilitator's Handbook*. National Staff Development Council.
- Cheng, M. (2015). Transition Skills and Strategies. Critical Self-reflection. ResearchGate. Dostopno na: (PDF) Critical self-reflection (researchgate.net)
- Ellis, S., Carette, B., Ansel, F. in Lievens, F. (2014). Systematic Reflection: Implications for Learning From Failures and Successes. *Current Directions in Psychological Science*, 23(1), 67–72. DOI: 10.1177/0963721413504106
- Haregraves, D. in Hopkins, D. (2001). *Šola zmore več – Management in praksa razvojnega načrtovanja*. Zavod RS za šolstvo.
- Hole, S. in McEntee, G. H. (1999). Reflection is at the Heart of Practice. *Educational Leadership*, 56(8), 34–37.
- Holen, A. (2000). The PBL group: self-reflections and feedback for improved learning and growth. *Medical Teacher*, 22(5), 485–488.
- Kobolt, A. in Žorga, S. (1999). Supervizija. Proces razvoja in učenja v poklicu. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Košir, K. (2017). *Pedagoška psihologija za učitelje: Izbrane teme*. Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta. Dostopno na: [https://www.researchgate.net/publication/316103512\\_Pedagoska\\_psihologija\\_za\\_ucitelje\\_izbrane teme](https://www.researchgate.net/publication/316103512_Pedagoska_psihologija_za_ucitelje_izbrane teme)
- Krek, J. in Metljak, M. (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Zavod RS za šolstvo. Dostopno na spletu: <http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/>
- Larrivee, B. (2000). TransforCheng Teaching Practice: becoCheng the critically reflective teacher. *Reflective practice*, 1(3), 293–307.
- Lesničar, B. in sod. (2017). *Učitelji, raziskovalci lastne prakse. Poučevanje in učenje s pomočjo dokazov iz pedagoške prakse in znanstvenih raziskav*. Zavod RS za šolstvo. Dostopno na spletu: <https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/03/linpilcare-ucitelj-raziskovalec-lastne-prakse.pdf>
- Pečjak, S. in Košir, K. (2008). *Poglavja iz pedagoške psihologije. Izbrane teme*. Znanstvena založba filozofske fakultete.
- Rupnik Vec, T. (2003). Na poti k hitrejši profesionalizaciji in zadovoljstvu s poklicno vlogo. Utrinek z dogajanja na supervizijski skupini. *Vzgoja in izobraževanje*, XXXIV(6), 11–19.
- Rupnik Vec, T. (2004). Miti o motivaciji in »Prenehajmo že vendar učence motivirati!« *Vzgoja in izobraževanje*, XXXV(4), 13–18.
- Rupnik Vec, T., Stanojev, S. (2013). Vloga razvojnega elektronskega listovnika v profesionalnem učenju in razvoju učitelja. *Vodenje*, 11(2),

41–54. Dostopno na spletu: <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DO-C-2K2PDY8l/4a6a3a6a-0798-4308-8801-f53cedde56ee/PDF>

- Rupnik Vec, Z., Žarkovič Adlešič, B., Rutar Ilc, Z., Bizjak, C., Schollaert, R., Sentočnik, S., Rupar, B., Pušnik, M. (ur) (2019). Vpeljevanje sprememb v šole. Priročnik za šolske razvojne time. Zavod RS za šolstvo. Spletna izdaja, dostopno na: <https://www.zrss.si/pdf/vpeljevanje-sprememb-v-sole.pdf>
- Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. 3. izd. Jossey – Bass.
- Senge, P. M. (1993). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organisation*. Century Business.
- Senge, P. in sod. (2001). *Schools that learn. A fifth discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. Doubleday.
- Sentočnik, S. (1999). Portfolio, instrument za procesno vrednotenje učenčevega in učiteljevega dela. *Vzgoja in izobraževanje*, XXX(3), 15–22.
- Tancig, S. (1994). Reflection on Reflective Learning. *The school Field*, vol. V(1,2), 93–106.
- Todnem By, R., Hughes, M., & Ford, J. (2016). Change leadership: Oxymoron and myths. *Journal of Change Management*, 16(1), 8–17. <https://doi.org/10.1080/14697017.2016.1137425>
- Tugui, C. (2011). Systematic reflective enquiry methods in teacher education. *International Conference on Education and Educational Psychology. Procedia – Social and Behavioral Science*, 29, 533–538.
- Villado, A. J. in Artur, W. (2013) The comparative effect of subjective and objective after-action reviews on team performance on a complex task. *Journal of Applied Psychology*, 89 (3), 514–528.
- Walkington, J. Christensen, H. P. in Kock, H. (2001). Developing critical reflection as a part of training and teaching practice. *European journal of Engineering Education*, 26(4), 343–350.
- *Zakon o financiranju vzgoje in izobraževanja – ZOFVI* (neuradno prečiščeno besedilo št. 25). (Uradni list RS, št. 12/96 z dne 29. 2. 1996).