



VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 3/22

Tematska številka:

PEDAGOŠKO VODENJE

VODENJE V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU 53, 3/2022, letnik 20

ISSN 1581-8225 (tiskana izdaja)

ISSN 2630-421x (spletna izdaja)

UDK 37.091 (497.4)

Izdajatelj in založnik: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavniki: dr. Vinko Logaj

Odgovorna urednica: mag. Polona Peček, Zavod RS za šolstvo, Šola za ravnatelje

Gostujoča urednica: dr. Mihaela Zavašnik, Zavod RS za šolstvo, Šola za ravnatelje

Uredniški odbor: dr. Markus Ammann, Univerza v Innsbrucku
dr. Tatjana Ažman, Šola za ravnatelje, Zavod Republike Slovenije za šolstvo
dr. Eva Boštjančič, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
dr. Mateja Brejc, Doba, Maribor
dr. Majda Cencič, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem
mag. Špela Drstvenšek, Zavod Republike Slovenije za šolstvo
dr. Justina Erčulj
dr. Michael Schratz, Univerza v Innsbrucku
dr. Mihaela Zavašnik, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Šola za ravnatelje
mag. Renata Zupanc Grom, Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Janja Zupančič, EduAkcija, Janja Zupančič, s. p.

Jezikovni pregled: Renata Vrčkovnik in Andraž Polončič Rutar

Prevodi: Branka Božič in Alenka Benedik

Urednica založbe: Petra Weissbacher

Oblikovanje: Design Demšar d. o. o.

Tisk: Present d. o. o.

Naklada: 450 izvodov

Letna naročnina 22,00 EUR, cena vključuje DDV. Posamezna številka

13,00 EUR, cena vključuje DDV.

Prispevke pošljite na naslov izdajatelja, navodila za pisanje najdete na

<http://vodenje.solazaravnatelje.si>

revija.vodenje@solazaravnatelje.si

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



Priznavanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav
Poštnina plačana pri pošti 1102 Ljubljana

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 3/22

Uvodnik

dr. Vinko Logaj in dr. Mihaela Zavašnik: Uvodnik	2
---	---

Pogledi na vodenje

dr. Markus Amman in dr. Michael Schratz: Različni pogledi na vodenje šol: prispevki fenomenološkega raziskovalnega pristopa	6
dr. Andreja Barle Lakota: Ujeti neskončnost v dlan	30
mag. Andreja Čuk: Pedagoško vodenje za spodbujanje učenja v učečih se skupnostih	50
dr. Tanja Rupnik Vec: Vodenje v smeri razvoja kulture samorefleksije v šolah – temelj profesionalnega razvoja in rasti zaposlenih	70
dr. Mihaela Zavašnik, dr. Mateja Brejc, mag. Ana Mlekuž: Spremljanje in vrednotenje profesionalnega učenja in sodelovanja v slovenskih vrtcih in šolah	90
mag. Mariza Skvarč: Vloga ravnatelja v razvojnih projektih	108
mag. Katja Arzenšek Konjajeva in Doris Kužel: Vpliv skritega kurikuluma v vzgojno-izobraževalnih zavodih	120
dr. Natalija Vovk-Ornik in Miriam Stanonik: Izhodišča za pedagoško vodenje v inkluzivni šoli	134
mag. Renata Zupanc Grom: Izzivi sodelovanja šole z okoljem	160
Alica Prinčič Röhler in dr. Milena Kerndl: Pedagoško vodenje razrednikov s poudarkom na uvajanju nekaterih elementov varnega in spodbudnega učnega okolja ter s povezovalnim sodelovanjem s starši	180

V vzgojno-izobraževalnih zavodih in v strokovni javnosti pogosto slišimo besedno zvezo »pedagoško vodenje«. Redko pa najdemo njeno enoznačno opredelitev. V 49. členu Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja¹ je določeno, da je ravnatelj pedagoški vodja in poslovodni organ javnega vrtca oziroma šole. Naštete so tudi naloge ravnatelja.

Tudi slovenski in tuji avtorji, ki pišejo o pedagoškem vodenju, najpogosteje pišejo o pomenu pedagoškega vodenja, ne povedo pa, kaj to je in se izognejo natančni opredelitvi. Erčulj² pravi, da je ravnateljeva vloga zagotavljanje vseh pogojev, ki učenje omogočajo in ga spodbujajo. Kroflič³ pa se v svojem prispevku sprašuje, kdo določa standarde znanja za položaj ravnatelja in če so ta znanja res tista, ki omogočajo strokovno odločanje. Opozarja na demokratizacijo šolskega sistema in zvezo med usposobljenostjo ravnatelja in stopnjo pooblastil za samostojno odločanje, ki jih ravnatelju dodeljuje šolska politika. Za pedagoško vodenje inštitucije pa Kroflič (2009) navaja, da je zelo širok pojem, ki vključuje vrsto med seboj soodvisnih področij delovanja ravnatelja. Bolj konkretno se o pedagoškem vodenju opredeli Ulf⁴, ki poudarja, da ravnatelj dobro pedagoško vodi, ko je prisoten pri vzgojno-izobraževalnih aktivnostih in ko je blizu procesom poučevanja in učenja, ko vključuje učitelje in vzgojitelje v kakovostni razvoj, ko poudarja in podpira razvoj formativnega pristopa in ko v zavodu razvija notranjo organizacijo in delo tako, da spodbuja učenje na vseh ravneh; pri učiteljih, vzgojiteljih in pri učencih, otrocih.

Iz opisanega lahko zaključimo, da je pedagoško vodenje kompleksen in kontinuiran proces, ki z načrtnim in sistematičnim pristopom ravnatelja vpliva na kakovost vseh vzgojnih in izobraževalnih aktivnosti učiteljev oziroma vzgojiteljev. Torej je pedagoško vodenje tisto vodenje, ki je usmerjeno v pouk in kurikulum.

1 Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 – popr., 25/17 – ZVaj, 123/21, 172/21, 207/21, 105/22 – ZZNŠPP, 141/22 in 158/22 – ZDoh-2AA)

2 Erčulj, J. (2000) Vodenje za učenje in učenje za vodenje; <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/961-6268-64-3/087-096.pdf> (18.3.2023)

3 Kroflič, R. (2009) Avtonomij ravnatelja in pedagoško vodenje inštitucije <https://slovenistika.files.wordpress.com/2009/05/avtonomija-ravnatelja2.doc> (18.3.2023)

4 Ulf L. (2015) „Professional norms guiding school principals’ pedagogical leadership“, International Journal of Educational Management, Vol. 29 Issue: 4, pp.461-476, <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2014-0121> (18.3.2023)

Danes se v slovenskem šolskem prostoru dnevno izmenja približno 250 000 učencev in dijakov. Z njimi je povezanih pol milijona staršev. Kar pomeni, da ima dnevno posredni ali neposredni stik s šolo skoraj 40 % slovenskega prebivalstva. Če k temu deležu prištejemo še otroke v vrtcih in njihove starše, ima dnevni posredni in neposredni stik s šolo ali vrtcem več kot 50 % prebivalcev Slovenije. Gre za zelo raznoliko populacijo mladine od predšolskega do srednješolskega obdobja. Gre za pomembne razlike v socialno-ekonomskem statusu, socialnem in kulturnem poreklu, veroizpovedi, narodni pripadnosti, zdravstvenem stanju itd. Pojavljajo se nove zahteve, želje in pričakovanja staršev in okolja do šole in vrtca, ki v sodobni družbi postajata vedno bolj odprta v okolje.

Zato vzgojno-izobraževalni zavod dobiva posebno vlogo pri zagotavljanju pravičnosti in enakih možnosti. Prevzema naloge, ki vodijo v zmanjševanje razlik med mladimi, v razvoj socialnih veščin, v razvoj in krepitev kritičnega in razmišljujočega posameznika itd. Je soodgovoren za optimalni razvoj posameznika, ki zna živeti strpno, spoštovati drugačnost, sodelovati z drugimi, ima razvito zavest o integriteti posameznika, o pomenu trajnostnega razvoja, o vključevanju v demokratično družbo, ima zavest o državni pripadnosti in nacionalni identiteti ter vedenje o zgodovini Slovenije in njeni kulturi.

In čeprav na kakovost izobraževanja v največji meri vplivajo učitelji in vzgojitelji, ki skupaj z drugimi strokovnimi delavci neposredno delajo z otroki in učenci, je ravnatelj tisti, ki naj vse procese na šoli usmerja, spodbuja, sodeluje pri načrtovanju in evalviranju, nadzoruje in vizionarsko skrbi za kontinuiteto delovanja.

V reviji, ki je pred vami, je osrednja tema »pedagoško vodenje«. Avtorji desetih prispevkov so različno pristopili h konkretnemu zapisu o posameznih področjih pedagoškega vodenja. Ključno vsem je, da poudarjajo tiste aktivnosti, ki so pomembne za izboljšanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. Hkrati so prispevki aktualni za aktivnosti ravnateljev v današnjem času. V tematski številki tako lahko najprej preberemo prispevek Markusa Ammana in Michaela Schratza o dejavnikih vodenja šol v uspešnih nemških šolah in članek Andreje Barle Lakota, ki poglobljeno razmišlja o zahtevah, naslovljenih na šolo, za katere se zdi, da močno presegajo njeno poslanstvo. V nadaljevanju je težišče pedagoškega vodenja na krepitvi učočih se skupnosti; Andreja Čuk izpostavlja ključna načela vodenja za učinkovito delovanje strokovnih timov v vzgojno-izobraževalnem

zavodu in predstavi izbor dejavnosti za vzpostavitev in učinkovito delovanje učeče se skupnosti; Tanja Rupnik Vec govori o strategijah spodbujanja samorefleksije v kolektivu in načrtovanju dejavnosti za vzpostavitev samorefleksivne kulture; Mihaela Zavašnik, Mateja Brejc in Ana Mlekuž predstavijo izsledke slovenske raziskave o spremljanju in vrednotenju učinkov profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev kot enega izmed temeljnih pogojev ravnateljevega ustvarjanja in zagotavljanja kakovostnega profesionalnega učenja. Prispevek Marize Skvarč posebno pozornost namenja vlogi ravnatelja v razvojnih projektih. Manjšo raziskavo o vplivu skritega kurikula v vzgojno-izobraževalnih zavodih predstavljata Katja Arzenšek Konjajeva in Doris Kužel. Kakšna so izhodišča za pedagoško vodenje v inkluzivni šoli orišeta Natalija Vovk Ornik in Miriam Stanonik. Revijo zaokrožimo s prispevkom Renate Zupanc Grom o sodelovanju šole z okoljem in člankom o pomenu pedagoškega vodenja razrednikov, ki sta ga napisali Alica Prinčič Röhler in Milena Kerndl.

Želimo vam prijetno branje.

dr. Vinko Logaj, direktor ZRSS
dr. Mihaela Zavašnik, gostujoča urednica



Blank lined area for writing, consisting of 20 horizontal lines.

Različni pogledi na vodenje šol: prispevki fenomenološkega raziskovalnega pristopa

O avtorjih

Dr. Markus Ammann in dr. Michael Schratz sta predavatelja in raziskovalca na Univerzi v Innsbrucku v Avstriji. Delujeta v okviru oddelka za usposabljanje učiteljev in raziskovanje na področju šolstva.

Markus.Ammann@uibk.ac.at

Michael.Schratz@uidk.ac.at

Povzetek

Vpliv ravnateljev na učinkovitost šol je postal ena osrednjih tem raziskav vodenja šol. Čeprav z določeno gotovostjo domnevamo, da obstaja povezava med vodenjem šol in dosežki učencev, pa je premalo raziskav o tem, kako je to povezano z učenjem pri učencih. V nemško govorečih državah je bilo na tem področju opravljenih le malo raziskav. Ta prispevek je odziv na omenjeni primanjkljaj in razpravlja o rezultatih nedavnega raziskovalnega projekta, ki smo ga izpeljali na 28 nemških šolah, prejemnicah priznanja *Der Deutsche Schulpreis*, ki ga vsako leto podelijo najboljšim nemškim šolam. Projekt s fenomenološkim pristopom raziskuje, kako se vodenje šol kaže v uspešnih šolah. Na vsaki šoli smo preživeli tri dni. Poleg opazovanja smo se pogovarjali z ravnatelji, učitelji in učenci. Utemeljena teorija je senzibilizirala naše kodiranje podatkov. To je temeljilo na induktivno oblikovanih kategorijah, ki so odražale različne perspektive in izkušnje na področju vodenja šol. Te perspektive smo v tem prispevku predstavili z vidika fenomenološkega raziskovanja kot nekakšen register odgovorov (Waldenfels 2007), ki bi lahko tvoril osnovo modela za uspešno vodenje šol, empirične podatke pa bi uporabili za ponazoritev uporabnosti različnih perspektiv.

Ključne besede

učenje učinkovitega vodenja šol | model vodenja šol | fenomenologija

Facets of school leadership: Contributions of a phenomenological research approach

Dr. Markus Ammann and dr. Michael Schratz

Abstract

The impact of principalship on school effectiveness has become one of the central topics of school leadership research. Meanwhile, while it is assumed with some certainty that a relationship exists between leadership and student achievement, there is a lack of research on how school leadership and student learning are related. Particularly in German-speaking countries, only a few studies have been conducted in this area. This paper responds to this deficit and discusses the results of a recent research project conducted at 28 schools across Germany that won the German School Award. Using a phenomenological approach, the project investigates how school leadership action is reflected in successful schools. In this paper we present the results of our research in form of facets of leadership. The different facets are presented as a kind of “response register” (Waldenfels 2007). We propose that these can form the basis of a facet model for successful school leadership, and use empirical data to illustrate the applicability of the facets.

Keywords

learning effective school leadership | facet model of school leadership | phenomenology

Uvod

Raziskave o vodenju šol vprašanje učinkovitega ravnanja kot osrednjo temo zlasti v angleško govorečih državah v zadnjih letih naslavlja bolj kot kdajkoli. Ugotovitve kažejo, da na učenje učencev vpliva tako neposredno – na primer z izboljšanjem pouka v razredu, ki je v literaturi obravnavano kot »vodenje pri poučevanju« – kot tudi posredno z zmožnostjo za inovacije (Bell et al. 2003, Hallinger in Heck, 1998, 2011, Pietsch in drugi 2016, Supovitz in drugi 2009), vendarle pa se zdi, da je način, kako je oboje povezano, še vedno »črna luknja« (Leithwood et al. 2009) ali »črna skrinjica« (Heck & Hallinger 2010).

Ravnatelji morajo opravljati raznoliko paleto nalog, ki segajo od vodenja ljudi in organizacijskega razvoja (npr. zaposlovanja, razvoja zaposlenih, vodenja kakovosti) do razvoja učenja in poučevanja (npr. podpore eksperimentiranja v šoli in izvajanja učnih praks), opravljanja administrativnih in organizacijskih nalog (npr. priprave proračuna, kadrovske strukture) in delovanja v skupnosti (npr. sodelovanja s podjetji, odnosi z javnostmi), če naštejemo samo nekatere. Poleg tega na naloge in zahteve, ki jih mora izpolnjevati vodstvo šole, vplivajo tudi (novi) ukrepi vlade in druge spremenljivke v tem kontekstu, kot je nedavno pokazala globalna pandemija covid-19, ki je zahtevala hitre in stresne prilagoditve. Tako kot v drugih državah so tudi podatki iz obsežne primerjalne analize v Nemčiji povečali politično osredotočenost na rezultate na sistemski ravni, kar je vplivalo na doseganje specifičnih ali želenih nacionalnih ciljev (Altrichter in Maag Merki 2016).

Vemo, da smernic nacionalne ali državne politike v izobraževalnem sistemu ni mogoče izvajati zlahka, kot je predvideno, in da je uzakonitev politike, ki je odvisna od konteksta (Ball et al. 2012), neizogibna in potrebna na lokalni ravni. Takšna zakonodaja zahteva, da se vodje šol in učitelji pogajajo o situacijski skladnosti v danem kontekstu sredi napetosti med reprodukcijo in transformacijo (Schratz, 2019a, str. 41–42). V skladu s tem se morajo ravnatelji in zaposleni v okviru vse večjega nadzora in usmerjenosti v rezultate konstruktivno ukvarjati z nepredvidljivostjo, ambivalentnostjo, negotovostjo, veliko kompleksnostjo itd.

Z »zunanjim« nadzorom v ozadju odnos med ravnatelji in učitelji igra osrednjo vlogo (Sergiovanni 2005), ki vpliva na to, kako sposobni so, da po eni strani posameznim učiteljem dajo ustrezne priložnosti za nadaljnji razvoj poučevanja in po drugi strani izvajajo skupno dogovorjene cilje (npr. učni načrti). Omenjeni pogajalski proces zajema razvoj in oblikovanje sodelo-

vanja, vzpostavitev in širjenje šolske kulture ter vodenje, ki je družbeno in strukturno oblikovano v zapletenih razmerah (Kruse in Louis 2009).

Če želimo povezati vodenje z učenjem učencev, za vodenje šole niso ključnega pomena zgolj kompetence v šoli in razredu, temveč je treba moč, ki jo prinaša vodstveni položaj, združiti tudi z osebnim in družbenim vplivom (Day et al. 2010, str. 8 ff.). Eden od ključnih razlogov za takšno kompleksnost je to, da so »šole zapleteni sklopi izkušenj, rutin, rešitev problemov, pobud, preteklega sodelovanja in razmejitev, ključnih dogodkov in razvojnih kriz« [1] (Fauser et al. 2009, str. 26). Vodenje šol tako poteka v dialoškem in odzivnem medsebojnem odnosu z drugimi osebami, zakoni, pravili in smernicami ter prostorskimi razmerami, za katere mora ravnatelj šole svoj notranji svet (osebna občutja, razmišljanja, vizije, cilje in vrednote; Scharmer 2007) uskladiti z zunanjim svetom (tj. z učitelji in drugimi zaposlenimi, učenci, smernicami šolskih oblasti, pričakovanji staršev itd.). Inkrementalni vidik v odnosu med vodenjem in učenjem je razvoj kulture zaupanja na vseh ravneh šole (Sprenger 2002, Schultz 2019). To medsebojno delovanje navsezadnje podpira ukrepe vodstva šol v zvezi z izobraževalnimi procesi učencev v razvojni fazi. Takšen položaj še posebej velja za nemško govoreče države, v katerih je to vprašanje obravnavalo sorazmerno malo študij. K tej vrzeli v literaturi iz različnih razlogov prispeva tudi težava pri prenosu rezultatov iz angleško govorečih držav v nemško govoreče (npr. tradicija, kultura ter institucionalni in organizacijski pogoji; Klein 2016, 2017).

Ta članek preučuje, kako se dejanja ravnateljev odražajo v šolah, in se osredotoča na izkušnje vpletenih akterjev. Na osnovi te raziskave bi obstoječemu znanju o vodenju šol za učenje lahko dodali nove ugotovitve o mikroravni vsakodnevnih interakcij in tako dobili vpogled v raznolika, deloma protislovna, večplastna dejanja in s tem povezane izkušnje. Članek predstavlja izkušnje, do katerih smo prišli na osnovi fenomenološke perspektive, ki kot filozofija izkušenj tvori teoretično osnovo raziskovalnega projekta. Najprej smo predstavili rezultate pregleda literature, ki jim sledi opis projekta in osnovni načrt raziskave. Predstavitev rezultatov sledi logiki registra odgovorov (Waldenfels 2007), katerega teoretične fenomenološke osnove so prav tako opisane. Članek se zaključi z razpravo o zgledih na temo ene perspektive vodenja šol in končnim zaključkom.

Fenomenologija in vodenje šol

Članek predstavlja osnovne zamisli za fenomenološko utemeljeno teorijo vodenja šol, ki pa najprej zahteva jasno teoretično pozicioniranje. Meyer-

-Drawe (2017, str. 17) trdi, da fenomenološko utemeljene pedagoške raziskave še niso izoblikovale enotne definicije svoje metodologije in osnovnih konceptov. Različne študije se pogosto nanašajo na različne filozofske, včasih protislovne pristope, vodilna vprašanja in raziskovalne načrte. Vendar pa lahko prisotne perspektive ločimo v tri sklope diskurza: praktično metodološko perspektivo, teoretično filozofsko perspektivo in empirično filozofsko perspektivo. Omenjene perspektive smo posamično predstavili v nadaljevanju.

Praktična metodološka perspektiva

Prvi sklop se ukvarja z vlogo vodstva v različnih organizacijah, pri čemer uporablja fenomenologijo kot praktičen metodološki pristop v vsakdanjem delu. Ta perspektiva se uporablja tudi v več šolskih projektih (npr. Postholm 2011, Muzvidziwa 2014, Santamaria in Jean-Marie 2014, Layen 2015, Thomas in Lacey 2016, Pautz in Sadera 2017). Avtorji takšnih projektov pogosto zagovarjajo ta pristop, pri čemer se sklicujejo na perspektivo izkušenj udeležencev in nadalje trdijo, da je fenomenologija filozofija izkušnje. Tako sta na primer Pautz in Sadera (2017) kot cilj svoje študije formulirala naslednje:

... [za] izgradnjo razumevanja izkušenj ravnateljev pri vodenju sprememb, povezanih s pobudo ena na ena, in kontekstov ali situacij, ki vplivajo na te izkušnje. (str. 48)

Teoretična filozofska perspektiva

Drugi, bolj teoretično usmerjeni sklop vodenje obravnava bolj na splošno z argumentiranjem izključno s filozofskega vidika in oblikovanjem fenomenologije vodenja neodvisno od specifičnih organizacij, kot so šole ali podjetja (npr. Bombala 2013, Block 2014, Souba 2014). Poleg tega takšen pristop ne zajema empiričnih študij ali zbiranja podatkov.

Bombala (2013) na primer s pomočjo fenomenologije ustvari osnovo za ontološko, epistemološko in metodološko teorijo vodenja, ki po njegovem razumevanju predstavlja eko-empatičen pristop vodenja, ta pa je v nasprotju s tehnokratskim modelom:

Fenomenološka refleksija je pokazala, da je vodenje proces med osebami. (...) Vsakega člana organizacije, vsakega deležnika [*sic*] je zato treba obravnavati kot subjekt – ne kot objekt dela. (Bombala 2013, str. 209)

Za Bombalo je fenomenologija na primer v pomoč pri opisovanju izkušenj, ki jih imajo ljudje v procesih interakcije, povezanih z vodenjem. Po njegovem mnenju je prednost fenomenologije v možnosti oblikovanja filozofskih predpostavk teorije organizacije in vodenja, ne da bi bilo nujno potrebno empirično raziskovanje.

Empirična filozofska perspektiva

Tretji sklop z empirično filozofsko utemeljenim pristopom teoretično filozofsko perspektivo združuje s praktično metodološko perspektivo. Zgled za ta pristop v kontekstu vodenja šol je študija Starrove (2014).

S kontrastnim pristopom pri zbiranju podatkov je Starrova (2014) združila avtoetnografijo in fenomenologijo, da je raziskala in razumela identiteto ter prakso vodij šol. Razvila je teoretično utemeljen raziskovalni načrt za raziskovanje naslednjega vprašanja:

Kako lahko pedagoški vodje uporabijo fenomenološki vidik in avtoetnografsko raziskovanje, da bi bolje razumeli, kdo so kot voditelji v kontekstih, bogatih z raznolikostjo? (Starr 2014, str. 72)

Starrova se zavzema za fenomenološko teoretično utemeljeno perspektivo raziskovanja vodenja, ne da bi ga zreducirali na pristop preprostih metod. V središču njenega pristopa so interpretirane izkušnje vodij.

Povzetek vpogledov v aktualno literaturo o sedanji fazi fenomenologije vodenja šol razkriva, da je na tem področju zelo malo raziskav. V skladu z našo raziskavo je zlasti projektov, ki poskušajo oblikovati teoretični pristop v kombinaciji z empiričnimi podatki, izredno malo.

Raziskovanje izkušenj vodenja in biti voden – fenomenološko pozicioniranje

Zdi se, da poleg različnih kompetenc, ki naj bi jih imeli ravnatelji, in nalog, ki jih morajo opravljati po zakonu, v nemško govorečem svetu ni veliko znanja o tem, kako ravnatelje njihove vsakodnevne obveznosti opolnomočajo, da bi bili uspešni pri vodenju. Naš raziskovalni projekt (Schratz et al. 2019b), je prinesel nove vpogleds v medsebojno delovanje vodenja in učenja (Leithwood et al. 2004, MacBeath et al. 2018). Omenjeni prispevek obravnava raziskovalno vprašanje projekta: Kaj počnejo ravnatelji v uspe-

šnih šolah v smislu učenja, da bi globlje razumeli povezavo med vodenjem in učenjem?

Na osnovi zgoraj preučenih fenomenoloških pristopov smo želeli raziskati povezavo med vodenjem in učenjem v uspešnih šolah. Preučevali smo, kako so dejanja vodstva šole konstituirana v dnevno ustvarjenih srečanjih med ljudmi in njihovimi izkušnjami (s svetom). Ker smo o tej interakciji želeli izvedeti čim več, smo izbrali znanstveni pristop v fenomenologiji, ki ga lahko označimo kot filozofijo izkušenj in se izraža v pojavih:

Fenomenologija kot filozofija izkustva pomeni poskus razumevanja izkušenj sveta, drugega in samega sebe, četudi obstaja neizogibna razdalja med mojimi konkretnimi, situiranimi izkušnjami in mojim vračanjem k njim, medtem ko o njih govorim ali razmišljam. (Meyer-Drawe 2017, p. 17)

Naš pristop lahko nato logično pripišemo tretji vrsti diskurza, ki smo jo razvili zgoraj ter združuje teoretični in empirični vidik.

Takšna fenomenološka perspektiva zahteva raziskovalni pristop, ki je zasnovan za sledenje izkušnjam vodenja, biti voden (Ammann 2018) in učenja vseh vpletenih akterjev (ravnatelj, učitelj, učencev). Po Meyer-Drawejevem razumevanju, na katerega se sklicujemo, učenje ni proces usedanja, v katerem se gradijo plasti izkušenj in znanja, temveč je *prestrukturiranje* prejšnjih izkušenj tisto, kar spremeni naš odnos do drugega in do sveta. V skladu s tem je vodenje za učenje odziven odnos s transformativnim učinkom.

Trditev, da najprej empirično zabeležimo in nato razumemo izkušnje drugih, temelji na »fenomenološkem raziskovalnem etosu« (Gadamer 1963/64). Da vnaprej določeni ali obstoječi koncepti ne bi postali predmet raziskovanja že na samem začetku, je Husserl (2001) ocenil, da se »moramo vrniti k ‚stvarjem samim‘« (str. 168), in predlagal, da predpostavke, v tem primeru že obstoječe teoretične koncepte, damo v oklepaj.

Fenomenološko raziskovanje vodenja šol pomeni najprej razumevanje neizogibne povezanosti človeka s samim seboj in svetom ter iz tega izhajajočega odzivnega značaja življenja. Pri človeku se nenehno odvija izmenjava med notranjim in zunanjim svetom. Ta resničnost od njega zahteva, da se ne sklicuje zgolj nase, temveč pred očmi ohrani tudi zunanost ter oba svetova (notranjega in zunanjega) spravi v harmonijo. V tem oziru smo za ta projekt

razvili fenomenološko navdahnjeno raziskovalno zasnovo, ki je dosledno usmerjena k izkušnjam akterjev na terenu, kar se je pokazalo na primer pri oblikovanju vprašanj za intervjuje. Tako projekt sledi tradiciji kvalitativnih, interpretativnih družbenih raziskav (Lincoln in Guba 1985, Lamnek 2005, Denzin in Lincoln 2009, Rosenthal 2014).

Zasnova raziskave

Tridnevne terenske obiske smo opravili na skupno 28 uspešnih šolah, ki so bile v preteklih letih vse nagrajene kot najboljše nemške šole. Na vseh šolah, vključenih v to študijo, je bil že opravljen tristopenjski postopek ocenjevanja, ki je temeljil na ustreznih zahtevah glede kakovosti v okviru nemške šolske nagrade *Der Deutsche Schulpreis* (Schratz 2017). Na lokaciji jih je natančno pregledala skupina za ocenjevanje. Izbranim šolam, ki jih lahko označimo kot idealno-tipične primere (Lamnek 2005, str. 314), je neodvisna žirija podelila najvišje ocene na naslednjih šestih področjih kakovosti: dosežki učencev, upravljanje raznolikosti, kakovost pouka, odgovornost (kot sposobnost odzivanja), šolska klima, šolsko življenje in zunanji partnerji ter šola kot učna ustanova (Beutel et al. 2016). Šole so dokazale, da izpolnjujejo visoka pričakovanja na področju kakovosti v okviru širokega razumevanja šolskega izobraževanja, tako na organizacijski ravni šole kot na ravni posameznih razredov.

Teoretično zahtevo, da se čim bolj približamo izkušnjam vodenja in učenja vpletenih akterjev, smo metodično realizirali med tridnevnimi obiski na vsaki šoli. Vendar pa so izkušnje kot takšne nadvse individualne in se izmikajo kakršnemukoli načrtovanju, zato jih je mogoče opazovati le na terenu *in medias res* (Schratz et al. 2012, str. 36). Raziskovalci so se želeli čim bolj približati »stvarjem samim« (Husserl 2001, str. 168), zato so pri terenskem delu izvajali participativno opazovanje (ravnatelj, vodstvena ekipa, pouk v razredu in šolsko življenje kot celota), delali zapiske (Dellwing in Prus 2012, str. 147 ff, Reh 2012) in ustvarili vinjete doživetih izkušenj v obliki »podrobnih opisov« (Geertz 1993, Schratz et al. 2012).

Poleg tega smo z učitelji in učenci razpravljali v fokusnih skupinah (Wolff 2005, str. 511, Lamnek 2005, str. 317, 547 ff) in jih spraševali o njihovih izkušnjah z ravnatelji posameznih šol. Intervjuji so med značilnimi metodami zbiranja podatkov v okviru fenomenoloških raziskovalnih načrtov (Moustakas 1994), saj odpirajo možnost globljega vpogleda v različne izkušnje, kot jih doživljajo udeleženci. Fokusne skupine smo izbrali, da bi prepletanje različnih mnenj združili v skupni diskurz (Hug in Poscheschnik 2010) in

tako pridobili zgoščen pogled na izkušnje tistih, ki jih učinki pobud vodstva zadevajo pri učenju. Na vsaki šoli smo prvi dan z ravnateljem opravili polstrukturirani intervju, zadnji dan pa narativni intervju (Kruse 2014). Cilj začetnih intervjujev je bil, da bi na osnovi individualnih izkušenj rekonstruirali subjektivne teorije ravnateljev o vprašanju, zakaj so njihove šole uspešne pri učenju. V zaključnih narativnih intervjujih pa so ravnatelji šol dobili priložnost, da se odzovejo na izkušnje raziskovalcev, dopolnijo manjkajoče informacije in z lastnimi besedami povedo svoje zgodbe (Lyotard in Pfersmann 2019). Predvsem v teh sklepnih pogovorih so lahko ravnatelji svobodno podelili individualne izkušnje tako z osebnega kot s poklicnega vidika.

Analiza podatkov

Za analizo 1.310 strani transkriptov intervjujev smo uporabili programski paket Atlas.ti, vnaprej pa smo razvili tudi osnovna pravila za analizo vrednotenja podatkov. Analiza je temeljila na metodah utemeljene teorije (Strauss in Corbin 1994) in smo jo napravili po postopku v petih korakih, ki je podatke dosledno postavljal pod vprašaj glede na izkušnje akterjev na terenu. Analiza podatkov je potekala v krožnem procesu korak za korakom, pri čemer smo večkrat spremljali predvsem možne učinke triangulacije. Pri izvedbi projekta sta bili izvedeni tako triangulacija preiskovalca (intersubjektivna komunikacijska validacija analize podatkov znotraj raziskovalnega tima) kot metodološka triangulacija (različni raziskovalni pristopi).

Za ta projekt smo podatke najprej kodirali na osnovi šifranta, ki smo ga skupaj razvili v raziskovalni skupini, in jih strnili v kategorije, specifične za šolo. V nadaljnjem koraku smo kategorije razvrstili v skupine kategorij po vseh šolah. Vodilno pravilo pri tem postopku je bilo, da sklopi temeljijo na enakih ali pomensko podobnih kodah iz intervjujev. Če so se pojavili dvomi, smo večkrat preverili izvirno gradivo. Temu procesu je sledilo aksialno kodiranje identificiranih kod z namenom iskanja možnih povezav med kodami, ki smo jih kot zadnji korak na koncu oblikovali kot medšolske teoretične kategorije.

Posamezne korake smo v raziskovalni skupini večkrat komunikacijsko validirali in preverili skladnost z ustaljenimi pravili. Končne medšolske kategorije je treba razumeti kot različne odgovore na to, kako se vodenje šol odraža v uspešnih šolah. Na koncu smo jih ponovno komunikacijsko validirali znotraj raziskovalne skupine po principu šestih oči, pri čemer je moral vsak

odgovor (kategorija) izpolnjevati določene značilnosti in je bil razdelan po določeni shemi, ki je opisana v nadaljevanju.

Priprava registra odgovorov

Pri analizi podatkov je bil izziv, kako sistematizirati kategorije dejavnosti vodenja šol, kot se pojavljajo, in sicer tako, da po eni strani »pomenijo nekaj kot nekaj« v fenomenološko relevantni »pomembni razliki« (Waldenfels 2007, str. 36), po drugi strani pa ohranijo svoj vpliv pri prepletanju z drugimi kategorijami. Da bi pojasnili vključevanje dejanj vodenja v šole kot odzivna prizorišča, smo ugotovitev, do katerih smo prišli v raziskovalnem procesu, oblikovali v obliki »registra odgovorov«, ki po Waldenfelsu (2007) »zagotavlja kompleks pomenov, v katerih se odziv lahko utelesi, ne da bi takoj padel na uhojena pota logosa, organona, namere, pravila ali konsenza« (str. 17). Raznolikost izkustvenega bistva, povzetega v tem registru, prikazuje večplastnost tega, kako se vodenje za učenje odraža v vsakdanjem šolskem življenju. Pri pripravi registra odgovorov (Waldenfels 2007) smo vsako kategorijo razumeli kot nadaljevanje naslednje povedi: »Dejavnosti vodenja v šolah, ki so učno uspešne, se odražajo kot ...« Pri tem izkustvenem pristopu se raziskovalci niso ukvarjali s tem, kako razvrstiti različne podatke v obstoječem sistemu razvrščanja dejanj vodenja.

Bolj je šlo za to, da nas nekaj spodbudi k ukrepanju in nas izziva, hrani pa se z »zahtevami, ki pridejo do akterja, ko se je sposoben nanje odzvati ter in izzvati odgovor« (In den Netzen der Lebenswelt¹, str. 133)« (ibid., str. 14). V skladu s to perspektivo je tudi vodenje v angažiranih in privlačnih šolskih okoljih vedno odgovor na (vodstvene) zahteve. Ko so raziskovalci skušali razumeti podatke, pridobljene na terenu, jih je pri analiziranju vodila perspektiva odzivov. Pri analiziranju transkriptov intervjujev, razprav v fokusnih skupinah in zapiskov s terena so imeli raziskovalci na voljo informacije iz različnih perspektiv odgovorov o tem, kako se je vodenje za učenje odražalo v šolah.

Fenomenološka naravnost zasnove raziskave se torej izraža tudi v registru odgovorov, saj lahko posamezne vnose razumemo kot eno od perspektiv delovanja vodstev šol.

¹ Op. prev: V mrežah živega sveta

V registru odgovorov, ki v naši študiji združuje širok spekter različnih oblik vodenja na uspešnih šolah, smo doslej zbrali naslednjih 56 perspektiv (Tabela 1).

Tabela 1: Pregled pridobljenih perspektiv v registru odgovorov

deluje v omrežjih	vabljev	sijoč	smisel
za pridobivanje izkušenj v izobraževanju	usposablja	pogumen	igranje
je hvalažen	ustvarjanje	je dostopen	krepi kolegialnost
nežno spodbuja	je na voljo	usmerja	strateško vodi
je pozoren	stoji ob strani	odpira vrata	strukturira
uravnoteža	spodbuja	je vseprisoten	prevzema odgovornost
vzdržljiv	je povezujoč	se osredotoča na prihodnost	podpira
zanimi se za mnenje drugih	dvomi o statusu quo	zaposluje	daje občutek varnosti
vztraja	biti v stiku	ustvarja povezanost	zastopa
potrjuje	kaže interes	postavlja standard	vodi
vklučuje zaposlene	bojevanje	predan otrokom	daje zgled
vidi širšo sliko	pojasnjevanje	poišče pomoč	argumentira na znanstveni podlagi
je asertiven	opazuje iz ozadja	je pozoren	sodelovanje
je vključujoč	vzpodbuja učenje	je skrben	izkazuje zaupanje

Posamezni vnosi v registru odgovorov, ki se nanašajo na dejanja ravnateljev šol, so strukturirani enotno in so kot primeri predstavljeni v Tabeli 2. S pomočjo kratkega opisa je mogoče posamezno perspektivo hitro klasificirati. Značilnosti, ki sledijo, služijo kontekstualizaciji tega, kar je posamezna perspektiva razkrila o ravnateljevem ravnanju na obravnavani šoli. Vsaki lastnosti je pripisan opis, ki omogoča globlje razumevanje in omogoča teoretično klasifikacijo. Citati zaključnega intervjuja predstavljajo zgleden dokaz iz empiričnega gradiva, ki daje glas izvirnim akterjem (ravnateljem, učiteljem, učencem). Ugotovitev, zbranih v registru odgovorov, brez njihovih izvirnih

prispevkov ne bi bilo mogoče pridobiti. S temi različnimi ravnmi formulacije je obenem mogoče kadar koli neposredno dostopati do empirično pridobljenega gradiva in s tem do vsakokratnih izkušenj različnih šolskih akterjev.

V tem prispevku smo tri perspektive (igranje, posvečanje in sodelovanje) izbrali kot primere izmed 56 perspektiv, ki sestavljajo register odgovorov (glej Tabelo 1), da bi ponazorili, kako so predstavljene ter kako se pogojujejo in so odvisne druga od druge. Citati, uporabljeni za ponazoritev v naslednji tabeli, so vzeti iz intervjujev z ravnatelji (SL) in intervjujev fokusnih skupin z učitelji (FG_LP).

Za začetek predstavljamo perspektivo »igranja«, kar je mogoče označiti s tremi značilnimi vrednotami, ki izražajo tudi, kako ravnatelji delujejo »podtalno« oziroma v »organizacijskih sivih conah«.

Tabela 2: Primer perspektive »igranja« kot vnosa v registru odgovorov

Dejanja ravnateljev šol se kažejo kot ...	
... igranje ... Dejanja ravnateljev se kažejo kot igra znotraj različnih sivih območij v okvirnih strukturah, kot so zakoni, predpisi ali šolski programi. Različni vključeni akterji so odgovorni za izvajanje teh struktur in se včasih zavestno, včasih nezavedno znajdejo v teh pravnih sivih conah. Perspektiva »igranja« izraža radosten, taktični zagon, ki je neločljivo povezan s samo igro.	
... s pravnimi sivimi področji, ki jih zakonodaja omogoča. ...	Tako kot druge organizacije so tudi področja delovanja šol strukturirana z zakonsko ureditvijo, ki odpira prostor za vključene akterje. Nekatera področja so opredeljena bolj jasno, druga pa so nejasna ali sploh niso opredeljena in jih je zato mogoče opisati tudi kot pravna siva področja, za katera ni konkretnih usmeritev, ali področja, na katerih si ravnatelji pridržujejo pravico do lastne interpretacije in smernice oblikujejo po lastnih zamislih. <i>SL_1, 78. odst.: »Nadalje morajo pravna siva področja razumeti tudi učitelji in deloma starši. Če v skladu z zakonodajo torej samo jasno sledimo eni strani (...), potem ni več ne levo ne desno, temveč zgolj naravnost. Toda pravna siva področja, tj. imeti manevrski prostor, realizirati nekaj v pravni sivini, to je nekaj, kar sem včeraj ponovno doživel na komisiji. Če je odziv pozitiven, obstaja manevrski prostor. Če torej (...), mora biti to za šolo dobro utemeljeno. Mislim pa, da izkoriščanje sivih območij ustvari priložnost, da si aktiven in sam oblikuješ stvari. In po drugi strani, da se ni treba neskončno razburjati zaradi politike. Četudi se ta pojavi, imamo vedno ta občutek, idejo, kaj lahko storimo.«</i>

... z višjimi oblastmi, ki le delno vedo, kaj se v šoli dogaja.	Ravnatelj za rezultate različnih šolskih dogodkov, izvedenih projektov in razvijanje odgovorov na zahtevna in manj zahtevna vprašanja odgovarjajo šolskim nadzornikom. Dejanja ravnateljev, ki jih razumemo kot igranje, se odražajo tudi v tem, katere informacije posredujejo nadrejenim oziroma na katerih področjih ravnateljji prosijo za dovoljenje, ne da bi pri tem kršili svoje dolžnosti. <i>SL_1, 86. odst.: »Naš projekt, mislim, da ga tudi na ministrstvu ne poznajo na ta način. Ustvarja možnost, da vedno [formuliramo pozitivne posledice za šolo – ni omenjeno zaradi anonimnosti]. Pa kaj (...). Ali je anonimiziran? Se lahko zanesemo na to? Kar seveda pomeni, da statistika ne more biti več poštena statistika.«</i>
... dokler nekdo ne reče, da je treba nehati.	Kršenje pisanih in nenapisanih pravil je pogosta organizacijska praksa. Kršitve pravil, ki jih šolske oblasti tolerirajo kot nujne za doseganje ciljev (kot je doseganje standardov visoke kakovosti), prav tako sodijo med kršitve pravil, ki pa jih šolske oblasti ne poznajo. Ravnateljji pogosto kršijo (zakonske) predpise, ki jih šolske oblasti tolerirajo ali zanje ne vedo, dokler jim tega ne prepovejo. Do prepovedi pogosto pride zlasti v primeru toleriranih kršitev pravil, če so šolske oblasti pod pritiskom ali se je nekaj zgodilo. Kršitev pravil, ki je šolskim oblastem neznana, je v nekaterih primerih konec, ko se zanje razve. Ponekod se zadeva razvije v tolerirano kršenje pravil. <i>SL_1, 95. odst.: »Tako pač delamo, dokler ne pride nekdo in reče: »To pa ni mogoče!« In potem pogledamo, kakšne so druge možnosti.«</i>

Strast, s katero ravnateljji opravljajo svoj poklic, se izraža že s perspektivo igranja. Ta strast v kar nekaj primerih privede tudi do tega, da se nekateri ravnateljji izpostavijo obremenitvi, ki se odraža v popolni predanosti poklicu in je ponazorjena z naslednjo perspektivo, ki se imenuje »posvečanje«.

Tabela 3: Primer perspektive »se posveča« kot vnosa v registru odgovorov

Dejanja ravnateljev šol se kažejo kot ...
... posvečanje ... Živeti svoj poklic kot poslanstvo pomeni, da se mu popolnoma posvetimo. Veliko dela, biti vedno na razpolago, prevzemanje nalog, ki jih noče opraviti nihče drug, delo ob koncih tedna in zvečer je le nekaj primerov, ki kažejo na zagretost in predanost pri vodenju šole. Pogosto izgine tudi ločnica med zasebnim in poklicnim življenjem, na primer, ko ravnatelj delo opravlja tudi ob koncu tedna ali zvečer. Takšna oblika predanosti lastnemu poklicu, ki ima strukturno malo moči, zahteva

visoko stopnjo notranjega zagona, ki se odraža pri opravljanju poslanstva, kar spremlja tudi nekakšna predaja, saj posvečanje vedno spremlja dajanje – včasih bolj tiho, včasih glasneje.	
... v obliki stalne dosegljivosti tudi ob koncu tedna.	Nenehna razpoložljivost je v digitalni dobi vseprisotna in vedno bolj postaja breme kot olajšanje. Meje med zasebnim in poklicnim življenjem so vse bolj zbrisane in biti brez povezave marsikje že velja za novo razkošje. Posvetiti se poklicnemu vodenju šole na način, da je ravnatelj ves čas dosegljiv – tudi ob koncu tedna – je oblika prevzemanja odgovornosti, ki očitno presega običajne obremenitve. <i>25_FG_LP, 48. odst.: »Lahko pa ga pokličemo tudi ob vikendih. Ja, popoldne. Zato mislim, da v razredu nima prižganega mobilnega telefona. Vendar ni ves čas v razredu.«</i>
... delu 24 ur na dan.	Zdi se, da nalog, ki jih je treba opraviti v šoli, skorajda ne zmanjka, kar pomeni znatno obremenitev za vse vpletene, tudi za ravnatelje. Vodenje šole pomeni, da se delu posvečamo 24 ur na dan. <i>25_FG_LP, 113.–115. odst.: »Ja, potem mora urediti še vse finance, paziti na vsa sredstva po razredih. Uf, to pa je zalogaj, ogromen zalogaj!«</i> <i>B3f: »Ja, tudi če pride do okvare v kuhinji. Navsezadnje bdi nad celotno kadrovske zasedbo. Nekako nad vsem. Torej dela 24 ur na dan. Kot rečeno: vedno nam je na voljo.«</i>
... vsakršnim nalogam in opravilom. ...	Biti na čelu šole pomeni tudi delovati vidno navznoter in navzven ter tako imeti določen vpliv. Predano ravnateljstvo se pogosto odraža v prevzemanju nalog in dejavnosti, ki jih ne opravlja nihče drug. <i>24_SL_1, 107. odst.: »Obenem skušam biti vzor. Poskušam pokazati, da mi nobeno delo ni pod častjo. Torej sem šef, menedžer, ki se po potrebi postavi tudi za tekoči trak. Ni opravila, za katero bi lahko rekel: »Ravnatelj pa tega ne dela.« Nič takšnega ne bi naredil.«</i> <i>24_SL_2, 7. odst.: »Vsak človek išče točko v življenju, ko si reče: »To je moje poslanstvo oziroma smisel življenja«. Bi rekel, da je smisel mojega življenja tukaj. Oblikovati šolo, snovati učenje, za katero menim, da je ljudem prijazno in trajnostno. Meni v tradicionalni šoli ni bilo všeč, zato sem si z vsem srcem prizadeval za ukinitve takšne šole. Naši šoli posvečam ves svoj čas, dušo in srce. To je vodilo. Rezultati so vidni na vseh področjih. Če je nekdo res zavzet, to vpliva tudi na druge.«</i>

Zavzetost ravnateljke pogosto privede do skrajnih meja, zato je pomembno tudi vprašanje vključevanja vseh zaposlenih v vsakodnevno rutino šole in je zavestno sodelovanje ravno tako pomembna perspektiva uspešnega vodenja šole.

Tabela 4: Primer perspektive »sodelovanje« kot vnosa v registru odgovorov

Dejanja ravnateljke šol se kažejo kot ...	
... sodelovanje ... Ustvarjanje priložnosti in podpornih struktur spodbuja odprto sodelovanje na različnih ravneh znotraj šole ter z odločevalci ali partnerji šole, kar omogoča doseganje zastavljenih ciljev. Sodelovanje je obenem tudi zavesten odnos, s katerim spodbujamo učenje in povezanost.	
... da bi imeli koristi drug od drugega.	V šolah je sodelovanje pomembna kompetenca, ki jo zavestno spodbujamo, saj olajša spopadanje z bodočimi nalogami in izzivi. Sodelovanje širi prostor za delovanje in v plodno izmenjavo vnaša različne vrline. 6_SL_1, 16.–18. odst.: »In to je lepo, zelo se dopolnjujemo. Ja, smo ekipa in smo si zelo različni. Ampak to je tudi dobro. To nas zelo bogati in nam daje strukturo. Najprej uredi to, nato ono in potem še tisto. Papirji lahko počakajo, na prvo mesto moramo postaviti ljudi. Če pa bi bil samo vsak zase, v tem primeru pa ne bi šlo.« 5_FG_L, 191. odst.: »Dobra stvar je delati v timu, v katerem je vsak odgovoren za nekaj drugega. Vsak ima svoj fokus, svoj pogled na otroke, pa vendar sodelujemo kot ekipa in z učno skupino. To mi je iz drugih šol znano na povsem drugačen način. Menim, da je naš način dela zelo pomembna značilnost naše šole.«
... znotraj podpornih struktur.	Za dobro sodelovanje so potrebni ustrezni okvirni pogoji oziroma strukture šole, na primer, čas in prostori, pa tudi sredstva in orodja (npr. skupna komunikacijska sredstva, zbiranje in posredovanje učnih pripomočkov itd.) ter odprt pristop. 15_FG_L, 64. odst.: »(...) Primopredajo imamo vedno ob koncu ali začetku šolskega leta (...). Višji letnik nižjemu vedno priskrbi informacije, gradivo, dragocene nasvete. Pomembni pa so tudi datumi, ko se sestajajo aktivni učitelji, na primer vsi učitelji nemščine.« 6_FG_L, 94. odst.: »Ko ste že ravno omenili, drugi osebi je treba razložiti tudi, kako je s počitnicami. To je treba narisati in potem predstaviti. Pri tem lahko sodelujemo z [ime ravnatelja], ki se iz takšnih situacij ne umakne, temveč resnično sodeluje z nami. Mislim, da to na drugih šolah ni samoumevno.«

... na različnih hierarhičnih ravneh.

- V šolah se vse bolj združujejo različni poklici. Po eni strani na šoli delajo ljudje različnih poklicev (npr. iz vzgoje, šolskega socialnega dela, psihologije itd.). Po drugi strani pa je sodelovanje z oblastmi ali izvenšolskimi partnerji osrednji trenutek v vsakdanjem življenju vodstva šole. Različna strokovna znanja bogatijo šolski vsakdan in širijo možnosti. Obenem pa za različnimi delovnimi razmerji in hierarhičnimi odgovornostmi tiči določena napetost. Zaradi hierarhičnih razlik imajo ljudje lahko občutek, da njihove sposobnosti niso dovolj opažene ali da so celo podcenjene. Vodje šol se vidijo kot del šolskega tima in s sodelavci enakopravno oblikujejo in razvijajo šolo, tako da se to neravnovesje v šoli uravnovesi in se lahko razvije ugodno sodelovanje. Če želimo biti deležni dragocene podpore, je treba tudi pri sodelovanju z oblastmi in zunajšolskimi partnerji ustvariti delovni odnos, ki temelji na partnerstvu.

2_SL_1, 113. odst.: »Zdi se mi, ker je bilo vprašanje: »Kako bi bilo z vsemi kolegi? Kaj bi se jim zdelo ugodno?« Menim, da je delo v timih, v multiprofesionalnih timih nekaj samoumevnega. Tako se nihče več ne bojuje sam, vendarle pa izmenjava zahteva čas. Morate biti sposobni sodelovati. Mislim pa, da mnogi kolegi to cenijo, tudi v različnih poklicih. Ja, zdaj so z nami kolegi, ki nas podpirajo. Nekdo iz pedagoškega kadra, ki morda prihaja iz čisto drugega kota, ali pa pomočnik pri integraciji, ki nekatere stvari spet vidi drugače. Mislim, da so tudi to stvari, ki jih kolegi cenijo, preprosto čisto drugačen način dela, kot ga poznamo iz svojih šolskih dni. Doslej so pač delali tako, kot so najbolje vedeli in znali.«

Dopuščanje sodelovanja zahteva tudi prenos odgovornosti, kar se odraža v zaupanju do sodelavcev. Na tej točki se odpre povezovalna točka z naslednjo perspektivo, ki se ukvarja z zaupanjem v vsakdanjem življenju. Samo s povezovanjem različnih perspektiv je mogoče razložiti vedenje v uspešnih šolah, kar lahko upraviči kompleksnost šolskega konteksta. V ozadju našega registra odgovorov je razgiban model dejavnosti za izboljšanje šole, del katerega je tudi vodenje. V takšnem modelu sta poučevanje in učenje v šoli – »vsako je zasnovano kot sistem – opredeljena z večplastnim pristopom k vključenim determinantom, katerih medsebojna povezanost, odnosi in povezave [povezujejo] vodenje z dinamičnimi so-odzivi z mnogimi, pogosto protislovnimi konteksti« (Wiesner in Schreiner 2019, str. 127). S povezovanjem perspektiv v mrežo je mogoče pokazati, v kakšnih različnih oblikah in značilnostih se mora dojemanje vodenja za učenje izkazati v medsebojno vplivnih odnosih. Moč različnih faset postane očitna šele v medsebojnem

delovanju in interakcijah, ki skozi postanejo jasne. Če – kot smo storili v tem prispevku – tri perspektive postavimo v ospredje, se druge samodejno premaknejo v ozadje in postanejo manjše. Ne moremo se osredotočiti na vse enako, vendar so nujne za razumevanje celotnega vedenja uspešnih vodij, kar smo ponazorili z naslednjo mrežo per:



Slika 1: Mreža perspektiv

S pomočjo diferenciranega perspektivnega modela lahko register odgovorov služi kot osnova za analizo dinamičnih značilnosti ravnateljev in podajanje predlogov za njihov strokovni razvoj. Na ta način je mogoče razjasniti, da vodenje ni definirano s položajem, temveč se okrepi z delovanjem, predpostavlja deljeno odgovornost in pridobi moč delovanja šele z odzivom v posameznem kontekstu. Za kvalifikacijo in profesionalizacijo ravnateljev lahko model perspektiv zagotovi ključne elemente za učne načrte začetnega izobraževanja in strokovnega izpopolnjevanja.

Zaključek in obeti

V nedavnih znanstvenih razpravah o učinkovitosti šol se raziskovalna vprašanja vedno bolj osredotočajo na vlogo šolskega vodstva, zlasti glede njegovega vpliva na izboljšanje dosežkov učencev. Vendarle pa je znanje o tem,

kako doseči izboljšanje uspešnosti učencev in kakšno vlogo pri tem igrajo dejavnosti vodstva šole, omejeno. Bistvene značilnosti smo poskušali prepoznati s fenomenološko usmerjenim pristopom tega raziskovalnega projekta. V tem prispevku smo kompleksnost dejanj vodstva šole, ki vplivajo na učence, prikazali s primerom posameznih perspektiv.

Perspektive, zbrane v registru odgovorov, so navsezadnje izraz mnogih načinov, kako so se dejanja vodstev šol odrazila v obiskanih šolah. Posamezne manifestacije so povzete kot posamezne perspektive vodenja, ki pa so vedno povezane z drugimi. Perspektiv ne smemo razumeti kot »verige učinkov« enovzočnih kontekstov (npr. uporaba stilov vodenja), temveč kot »mreže učinkov« (Dörner 1983, str. 23), saj so posamezne perspektive dejanj vodenja povezane na različne načine v različnih konstelacijah akterjev. S povezovanjem perspektiv v mrežo vidimo, v kakšnih različnih oblikah in značilnostih se mora dojemanje vodenja izkazati v medsebojno vplivnih odnosih. V tem smislu je treba posamezne perspektive razumeti kot bistvene determinante modela perspektiv, kot dele večje celote. Vodenje v uspešnih šolah je mogoče razložiti le z interakcijo različnih perspektiv na način, ki ustreza kompleksnosti kontekstov delovanja šol.

Nastali register odgovorov, katerega osnovno strukturo smo v tem prispevku prikazali kot primer, lahko služi kot podlaga za analizo dinamičnih značilnosti vodij šol na podlagi diferenciranega modela perspektiv. To je lahko izhodišče za nadaljnje predloge za ocenjevanje vpliva dejanj vodstva. Pri sistemskem sklicevanju na šolo kot strokovno organizacijo vodenje ni povezano samo z vodstvenimi dejanji ravnateljev, temveč tudi z drugimi akterji šole v smislu deljenega vodenja (Pearce in Conger, 2002) in vodenja učiteljev (Baker-Doyle, 2017). Vodenje vključuje tudi vodenje učencev, kar odraža naslednja izjava 17-letne Serene: »Če bi vsi nehali hiteti z delom in začeli o tem skupaj razmišljati, bi lahko ustvarili boljšo šolo.« (MacBeath et al. 2000, str. 17). Ta izjemna izjava iz individualne zaveze (»Če bi vsi nehali hiteti z delom ...«) prehaja na duha skupnosti (»... in začeli o tem skupaj razmišljati, ...«), kar je bistveno za uspešno izboljševanje šole. Kot so pokazale ugotovitve naše raziskave, vodenja za učenje ni mogoče izvajati po že pripravljenem (splošnem) načrtu v zadevnem kontekstu, temveč se takšno vodenje odvija v kompleksnem razmerju med (znano) preteklostjo in (neznano) prihodnostjo.

Literatura

- Altrichter, H., and Maag Merki, K., eds., 2016. Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. 2nd ed. Wiesbaden: Springer VS.
- Ammann, M. (2018). Leadership for Learning as Experience: Introducing the Use of Vignettes for Research on Leadership Experiences in Schools. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406918816409>
- Baker-Doyle, K. J, 2017. Transformative teachers. Teacher leadership and learning in a connected world. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Ball, S. J., Maguire, M., and Braun, A., 2012. How schools do policy. Policy enactments in secondary schools. London: Routledge.
- Bell, L., Bolam, R., and Cubillo, L., 2003. A systematic review of the impact of school head teachers and principals on student outcomes. London: Institute of Education.
- Beutel, S., I., Höhmann, K., Pant, H. A., and Schratz, M., eds., 2016. Handbuch Gute Schule. 6 Qualitätsbereiche für zukunftsweisende Praxis. Seelze: Kallmeyer.
- Block, B. A., 2014. Leadership: A Supercomplex Phenomena. *Quest*, 66 (2), 233-246.
- Brinkmann, M., 2018. Epoche: Einklammern, Anhalten, Zurücktreten, um Anderes und Fremdes zu sehen: Zur Praxis der phänomenologischen Epoche in der qualitativen Forschung. Wittenberg Talks, Halle and Wittenberg. Available from https://www.researchgate.net/publication/325251035_Epoche_Einklammern_Anhalten_Zurucktreten_um_Anderes_und_Fremdes_zu_sehen_Zur_Praxis_der_phanomenologischen_Epoche_in_der_qualitativen_Forschung [Accessed 31 March 2021]
- Bombala, B., 2013. Phenomenology of the Management as the Eco-Empathic Leadership. In: A-T. Tymieniecka, ed. *Phenomenology and the Human Positioning in the Cosmos*. Dordrecht: Springer, 203-218.
- Crossley, M., 2010. Context matters in educational research and international development: Learning from the small states experience *Prospects*, Vol. 40(4), 421-429.
- Day, C. et al., 2010. 10 Strong Claims about Successful Leadership. Nottingham: National College for Teaching and Leadership.
- Dellwing, M., and Prus, R., 2012. Einführung in die interaktionistische Ethnografie – Soziologie im Außendienst. Wiesbaden: Springer VS.

- Denzin, N. K., and Lincoln, Y. S., eds., 2009. *The Sage handbook of qualitative research*. 3. ed. Thousand Oaks, California: Sage.
- Dörner, D., 1983. The demands of complex and undefined problems. In: D. Dörner, H. W. Kreuzig, F. Reither, and T. Stäudel, eds. *Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität*. Bern: Huber, 19-104.
- Fauser, P., Prenzel, M., and Schratz, M. 2009. Was für Schulen! - Werkzeuge exzellenter Praxis. Wie gute Schule gemacht wird und was der Schulpreis lehrt. In: P. Fauser, P. M. Prenzel, and M. Schratz, eds. *Was für Schulen! Wie gute Schule gemacht wird - Werkzeuge exzellenter Praxis*. Seelze: Kallmeyer, 9-29.
- Gadamer, H.-G., 1963, 1964). The phenomenological movement. *Philosophical Review*, 11(1/2), 1-45.
- Geertz, C., 1993. *The interpretation of cultures*. London: Fontana Press.
- Hallinger, P., and Heck, R. H., 1998. Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191. <https://doi.org/10.1080/0924345980090203> [Accessed 29 November 2021].
- Hallinger, P., and Heck, R. H., 2011. Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 149-173.
- Hallinger, P., and Kovačević, J., 2019. Science mapping the knowledge base in educational leadership and management: A longitudinal bibliometric analysis, 1960 to 2018. *Educational Management Administration and Leadership*, 37(1), 1-26. <https://doi.org/10.1177/1741143219859002> [Accessed 29 November 2021].
- Heck, R. H., and Hallinger, P., 2010. Collaborative Leadership Effects on School Improvement: Integrating Unidirectional- and Reciprocal Effect Models. *The Elementary School Journal*, 111(2), 226-252.
- Hug, T., and Poscheschnik, G., 2010. *Empirisch forschen*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Husserl, E., 1962. *The Crisis of the European Sciences and Transcendental Phenomenology*. *Husserliana VI*, Martinus Nijhoff. Leuven: The Hague.
- Husserl, E., 2001. *Logical investigations*, volume 1. Transl. Findlay, J. N. London and New York: Routledge.
- Klein, E. D., 2016. Zwillinge oder entfernte Verwandte? Strategien der Schulleitung in Schulen in deprivierter Lage in Deutschland und den USA. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6(1), 5-23.

- Klein, E. D., 2017. Schulleitungshandeln an staatlichen Schulen in Deutschland und den USA. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20(1), 61–87.
- Knapp, M., 2020. Between legal requirements and local traditions in school improvement reform in Austria: School leaders as gap managers. European Journal of Education, 55(2), 169-182.
- Kruse, J., 2014. Qualitative Interviewforschung – Ein integrativer Ansatz. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kruse, S. D., and Seashore Louis, K., 2009. Building strong school cultures. A guide to leading change. California: Corwin Press, Thousand Oaks.
- Layen, S., 2015. Do reflections on personal autobiography as captured in narrated life-stories illuminate leadership development in the field of early childhood?. Professional Development in Education, 41(2), 273-289.
- Lamnek, S., 2005. Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim: Beltz.
- Leithwood, K. A. et al., 2004. How leadership influences student learning. Review of research. New York: The Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Louis, K. S. et al., 2009. How Successful Leadership Influences Student Learning: The Second Installment of a Longer Story. In: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins, eds. Second Handbook of Educational Change. Dordrecht: Knight. 611-629.
- Lincoln, Y. S., and Guba, E. G., 1985. Naturalistic inquiry. Newbury Park, California: Sage.
- Lyotard, J.-F., Engelmann, P., and Pfersmann, O., 2019. Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Vienna: Passagen.
- MacBeath, J., et al., 2018. Strengthening the Connections between Leadership and Learning. Challenges to Policy, School and Classroom Practice. London: Routledge.
- MacBeath, J., et al., 2000. Self-evaluation in European schools. A story of change. London: Routledge.
- Meyer-Drawe, K., 2017. Phenomenology as a Philosophy of Experience - Implications for Pedagogy. In: M. Ammann, T. Westfall-Greiter, & M. Schratz, eds. Erfahrungen deuten - Deutungen erfahren. Experiential Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool . Innsbruck: StudienVerlag, 13-21.
- Moustakas, C., 1994. Phenomenological Research Methods. Thousand Oaks, California: Sage.

- Muzvidziwa, I., 2014. Principalship as an Empowering Leadership Process: The Experiences of Women School Heads in Zimbabwe. *The Anthropologist*, 17(1), 213-221.
- Pautz, S., & Sadera, W. A., 2017. Leadership Practice in a One-to-One Computing Initiative: Principals' Experiences in a Technology Driven, Second-Order Change. *Computers in Schools*, 34(1-2), 45-59.
- Pearce, C. L. L., & Conger, J. A. A. (2002). *Shared Leadership. Reframing the How's and Why's of Leadership*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Pietsch, M., et al., 2016. The connection between school management actions, teaching design and learning success. *Journal of Educational Science*, 19, 527-555.
- Postholm, M. B., 2011. A completed research and development work project in school: The teachers' learning and possibilities, premises and challenges for further development. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 560-568.
- Reh, S., 2012. Beobachtungen aufschreiben. In: H. de Boer & S. Reh, eds. *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS, 115-130.
- Rosenthal, G., 2014. *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim: Social Beltz Juventa.
- Santamaria, L. J., and Jean-Marie, G., 2014. Cross-Cultural dimensions of applied, critical, and transformational leadership: women principals advancing social justice and educational equity. *Cambridge Journal of Education*, 44(3), 333-360.
- Scharmer, C. O., 2007. *Theory U. Leading from the future as it emerges: the social technology of presencing*. Cambridge, Massachusetts: Society for Organizational Learning.
- Schratz, M., Schwarz, J. F., and Westfall-Greiter, T., 2012. *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Schratz, M., 2017. Innovative Schulen - exzellente Praxis. Tendenzen der Schulentwicklung am Beispiel des Deutschen Schulpreises. In: U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend, eds. *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung*. Münster: Waxmann, 231-247.
- Schratz, M., 2019a. Schule im 21. Jahrhundert. In: M. Haring, C. Rohlf, and M. Gläser-Zikuda, eds. *Handbuch Schulpädagogik*. Münster: Waxmann, 41-53.

- Schratz, M., et al., 2019b. Schulleitungshandeln an ausgezeichneten Schulen. Erste Einblicke und empirische Befunde. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(3), 71-88. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00243-5>
- Schultz, K., 2019. Distrust and educational change. Overcoming barriers to just and lasting reform. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Sergiovanni, T. J., 1996. Moral leadership. Getting to the heart of school improvement. San Francisco: Jossey Bass.
- Sergiovanni, T. J., 2005. Strengthening the heartbeat. Leading and learning together in schools. San Francisco: Jossey Bass.
- Souba, W. W., 2014. The Phenomenology of Leadership. *Open Journal of Leadership*, 3(4), 77-105.
- Sprenger, R. K. (2002). Vertrauen führt. Worauf es im Unternehmen wirklich ankommt Campus, Frankfurt/Main.
- Starr, L., 2014. Informing Education Research and the Practice of Leadership through the Use of Autoethnography and Phenomenology. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 5(3), 71-81.
- Strauss, A.L., and Corbin, J., 1994. Basics of Qualitative Research: Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, California: Sage.
- Supovitz, J., Sirinides, P., and May, H., 2009. How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.
- Thomas, K. A., and Lacey, C. H., 2016. A Phenomenological Study of the Leadership Experiences of the Charter School Founder-Administrator in Florida. *The Qualitative Report*, 21(9), 1594-1614.
- Waldenfels, B., 1985. In den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, B., 2007. Antwortregister. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Wiesner, C., and Schreiner, C., 2019. Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung von Evidenz(en). In: C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbelsstein, M. Heinrich. & U. Steffens, eds. *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Münster: Waxmann, 79-140.
- Wolff, P., 2005. Dokumentanalyse. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke, eds. *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, 502-513).

Ujeti neskončnost v dlan

O avtorici

Dr. Andreja Barle Lakota je bila dolgoletna sodelavka Ministrstva za šolstvo, znanost in šport, kjer je opravljala več funkcij, med drugim je bila državna sekretarka.

Andreja.barlelakota@gmail.com

Povzetek

Uresničevanje poslanstva šole se v današnjih časih zdi kot misija nemogoče. Na šolo se naslavljaajo zahteve, ki močno presegajo njeno poslanstvo, od učiteljev se pričakuje skorajda reševanje sveta, hkrati se njihova vloga vse bolj instrumentalizira. Vprašanje okoliščin, ki vplivajo na uresničevanje poslanstva šole, je v središču tega prispevka, pri čemer se zdi, kot da je prizadevanje za uresničevanje poslanstva podobno lovljenju neskončnosti v dlan.

Ključne besede

poslanstvo | kognitivne spremembe | profesionalni kapital | profesionalna avtonomija

Catching Infinity in the Palm of One's Hand

Dr. Andreja Barle Lakota

Summary

Nowadays, implementing the school's mission seems like a mission impossible. Schools are obliged to do things that far exceed their mission, teachers are expected to almost save the world and yet at the same time their role is increasingly instrumentalized. The paper discusses the influencing circumstances on school's mission whereby it seems as if the pursuit of the mission is like catching infinity in the palm of one's hand.

Keywords

mission | cognitive changes | professional capital | professional autonomy

Ena od značilnosti časa, v katerem živimo, je instrumentalen odnos do narave in naravnih dobrin (Lovelock, 2019). Zdi se, kot da so neizčrpen vir udobnega življenja človeštva in zato na voljo kadarkoli, kakorkoli, v neizmernih količinah. Dokaze o tem, kako zmotno je tovrstno naše prepričanje, pogosto jemljemo predvsem kot moteče »teženje«, ki nima večjih učinkov na nas same, ali pa nas obdaja neskončna zaskrbljenost, ki se odrazi v znamenitem prepričanju, da jaz sam proti temu nimam kaj storiti.

Čas, ki smo ga preživljali v obdobju pandemije, je razkril, da imamo podobna stališča tudi do izobraževanja oziroma šolanja. Kljub številnim kompleksnim posledicam tega časa pa se zdi, da je odprl vrata za premisleke o stvareh in procesih, za katere smo menili, da imajo značaj naravne dobrine – da so preprosto tu, vedno in kadarkoli in da o tem ni vredno razpravljati. Prav odprta vprašanja v zvezi z izobraževanjem in šolanjem so se zdela kot razrešena in zato niso bila polje širših strokovnih in političnih diskusij. Morda so k tej iluziji pripomogli tudi uspehi naših učencev, dijakov in študentov na mednarodnih primerjalnih raziskavah znanja ter mednarodnih tekmovanjih. Dobri rezultati so očitno dajali vtis, da stvari tečejo same od sebe, po naravni poti. Obdobje pandemije je pokazalo, kako pomembno za delovanje družbe in hkrati ranljivo je to področje in da se je potrebno zanj znova in znova postaviti.

Številni premisleki o vlogi izobraževanja in šole, razgrnjeni v tem času, pa so ponovno pokazali tudi, kako velika so pričakovanja posameznikov in družbe. Izobraževanje in šolanje naj bi pomembno vplivalo na zmanjševanje družbene neenakosti, na bolj enakopravne možnosti za zasedanje družbenih položajev, na oblikovanje identitete posameznika in državljana, na skrb za fizično (prehrana, telesna aktivnost) in psihično (zaznavanje izpostavljenosti nasilju ...) dobrobit šolajočih, na oblikovanje kreposti in vrlin ter seveda na vedenje (znanje) posameznika.

Pričakovanje, da je vključenim v procese izobraževanja in šolanja zagotovljeno varno in spodbudno okolje, ki prispeva k moralnemu in intelektualnemu razvoju posameznika.

Tako velika pričakovanja verjetno niso naslovljena na noben drug družbeni podsistem. Prav zato se je npr. angleški avtor madžarskega rodu Frank Furedi (2016) že pred časom spraševal, ali je šola sploh še izobraževalna ustanova. Je izobraževanje in še posebej šolanje sploh še povezano z razsvetljsko tradicijo, ali so vsa druga pričakovanja v sodobni družbi pomembnejša – kot ideja o tem, da so vse bolj prevladujoče zahteve po psihoterapevtski vlogi šole

na račun zmanjšane vloge pri prenosu znanja. Nosilci teh zahtev so namreč prepričani, da je znanje v primerjavi s preteklostjo tako lahko dostopno, da na sistemski ravni ne gre izgubljati časa za to in da je mnogo pomembneje posvetiti čas, ki ga učenci/dijaki preživijo v šoli, krepitvi socialnih veščin in dobremu počutju posameznika (Eccelstone, Hayes, 2019). Ob tem dodajmo, da so tako dobro počutje posameznika kot socialne veščine zagotovo pomembne sestavine vzgojno-izobraževalnega procesa: pomembno vprašanje pa je, kako in koliko se to prepleta s poslanstvom izobraževanja in šole, da prenaša znanja, pomembna za posameznika. S čim so potem povezana družbena pričakovanja? Kakšno naj bi bilo torej poslanstvo izobraževanja in šole?

Poslanstvo šole

Preden se skušamo opredeliti do navedenega vprašanja, naj opozorimo na številne kritike, povezane s šolanjem. Kritike je treba na kratko orisati predvsem zato, ker so odraz pričakovanj oziroma razočaranj, povezanih s šolanjem.

Najbrž je povsem odveč ponavljati argumente Iliche (1970, 2018), saj so tudi v slovenskem prostoru že dalj časa prisotni. Od zanimivejših kritik opozorimo na tiste, ki so povezane z očitki v zvezi s pridobivanjem znanja, kot npr. da je šola prostor, ki šolajoče zaradi načina prenosa znanja odvadi misliti (Lipman, 2003), jih ne opolnomoči pri ustvarjalnem mišljenju, temveč celo njihovo mišljenje »obleče v prisilne jopiče«. Med kritikami, povezanimi s pričakovanji šole, so tudi, da sploh ni več njen osnovni namen posredovanje znanja, temveč se osredotoča okrog vseh drugih nalog, kot so terapijska vloga, skrb za dobro počutje na račun usvajanja znanja. Gre torej za institucijo, ki dela vse mogoče – samo znanja ne prenaša. Na podlagi navedenih stališč je mogoče šolo videti tudi kot prostor, kjer so mladi »odloženi« toliko časa, da se jih prepusti v svet odraslosti, in je zato šola razumljena kot čakalnica na odraslost (Galimberti, 2011). S pojavom sodobnih tehnologij se je morda zdelo, da je očitek, ki ga je izrekel Dauber (1994) že pred desetletji, še bolj živ kot takrat. Menil je, da šola oziroma način šolanja v sodobnem svetu deluje samo še kot dinosaver.

Kritičnih pogledov bi lahko navedli še mnogo več. Dotikajo se tako kritik na račun usvajanja kognitivnih sposobnosti kot tudi vzgojne vloge šole. Zdi se, da je pomislekov in kritik toliko ravno zato, ker je šola oziroma šolanje v naših življenjih zares pomembno. In ravno to dimenzijo šole sta poudarila

tudi Muller in Young (2007). Problematizirala sta tezo, da bo šola v sodobnem svetu izgubljala svojo vlogo in je v bistvu le še relikv preteklosti. Posvečanje tako velike pozornosti šolanju v sodobni družbi naj bi bilo nesmiselno, saj postaja šola v družbi, ki omogoča zelo različne dostope do znanja, mit in ne resničen problem. Muller in Young (2007) sta poudarila, da če je šola mit – potem je ta očitno zelo močan, saj pomembno vpliva na naše življenje.

Ob vsem povedanem ni čudno, da so občutki sodelujočih v procesu vzgoje in izobraževanja mešani in da učitelji izgubljajo smisel svojega dela. Kako bi torej lahko opisali poslanstvo šole? Za potrebe navedene razprave smo se naslonili na tezo Hannah Arendt (1961), da je treba imeti mlade dovolj rad, da jim daš prostor za oblikovanje prihodnosti, in eseje Montaigna (1960) ali pa starogrške filozofe, ki so poudarjali, da je naloga vzgojitelja razvijati pri učencih moralno in intelektualno odličnost. Poslanstvo šole tako je: prenesti tisto dediščino preteklih generacij, ki bo mladim omogočila, da si oblikujejo prihodnost, in spodbujanje moralne in intelektualne odličnosti, ki mladim omogoča tako umeščanje v svet dela kot tudi soočanje z izzivi prihodnosti.

Ujeti neskončnost v dlan

Zapisati visoke cilje je zagotovo lažje kot oblikovati korake za njihovo uresničevanje in jih v vsakdanji praksi potrpežljivo uresničevati. Pedagoško delo je najlepše opisano v naslednjih stihih:

V zrnju peska videti ves svet

in nebo v roži na poljani.

Večni čas imeti v hip ujet

in neskončnost obdržati v dlani. (Blake, 1978)

Zdi pa se, da videnje in ustvarjanje lepega ter lovljenje neskončnosti v dlan postaja vse težja naloga. To se kaže v nenehnih obtoževanjih, kako postaja šola sovražen prostor do učencev, kot tudi v izgorevanju učiteljev, ki se nenehno spopadajo z očitki.

Kje so razlogi za takšno stanje? Zagotovo je razlogov več. Vedno in v vsaki situaciji gre za preplet številnih dejavnikov in šele analiza njihovega součinkovanja odstre del problematike. V nadaljevanju se bomo osredotočili samo na tri teze, ki skušajo vsaj delno osvetliti navedeno situacijo, in sicer da:

- je šola eno od redkih oprijemalnih središč v sodobnem svetu (Therborn, 1995).

- so spremembe sveta, v katerem živimo, neprimerljive z vso preteklostjo po širini, globini, obsežnosti učinkov (Schwab, Klaus, 2016).
- k navedeni situaciji prispevajo tudi učitelji, ki se pogosto dojemajo kot Prometeji in na svoja pleča prevzemajo reševanje sveta, a so hkrati negotovi na področju profesionalne avtonomije in profesionalnega kapitala (Heargraves, 2012).

Šola kot oprijemalno središče

Umeščanje posameznika v družbo je, še posebej v kompleksnih družbah, zahteven proces, ki vsaj do neke mere predpostavlja oblikovanje jeder, okrog katerih se oblikuje posameznikova družbenost. Za Therborna (1995) so to oprijemalna središča, ki posamezniku predstavljajo oporne točke v moralnem razvoju, okrog katerih človek oblikuje svojo identiteto. Poslanstvo oprijemalnega središča je bilo v evropskih družbah v preteklosti bolj jasno, bolj strukturirano, s konkretno opredeljeno družbeno vlogo in skorajda ne vprašljivo moralno avtoriteto. Tak položaj je v preteklosti pripadal na primer cerkvi (Therborn, 1995). S kompleksnostjo družbenih struktur in procesov, predvsem pa s spremembo dojemanja avtoritete in izgubljanjem položaja monopolnega ali celo nespornega nosilca avtoritete, se položaj oprijemalnih središč spreminja. Predvsem so težje določljiva, bolj prepletena, njihova struktura je zamegljena, povezanost pa težko določljiva. Sistematičen in dolgotrajen vpliv na procese udružbljanja posameznika je zato v sodobnih družbah mnogo težje dosegljiv. Zdi se, kot da je šola v sodobnih družbah eno redkih, če že ne edino oprijemalno središče, ki še ohranja svojo moč. Katere lastnosti ima šola, da lahko ohranja tako vlogo?

Šolanje je svetovni fenomen in je v vseh državah obvezno za (določen del ali vso) populacijo v opredeljeni starostni kohorti. Trajanje šolanja je različno, vendar je mogoče opaziti trend podaljševanja obveznosti šolanja. Šola ima pooblastila, da deli listine (spričevala), ki so praviloma predpogoj za zasedanje določenih družbenih vlog. Prav zato ima podeljevanje listin vpliv na odpiranje priložnosti za zasedanje družbenih položajev. Listine tako ne postanejo samo izkaz o doseženem znanju in kompetencah, temveč pozicijska dobrina, ki omogoča umeščanje posameznika na družbeni lestvici.

V moči, ki jo šoli daje pooblastilo za izdajanje listin (spričeval), se hkrati skriva največja past, da se sprevrže temeljno poslanstvo šole. Listine, ki naj bi izpričevale doseganje znanja, spretnosti in veščin, so vse manj pomembne

zaradi svoje vsebine, temveč vse bolj postajajo blago, s katerim je mogoče tržiti. Pridobljeno znanje, veščine in spretnosti veljajo le toliko, kolikor jih je mogoče unovčiti. Znanje je zato vse manj razumljeno kot krepost, vrednota zaradi njega samega. S tem se izgublja tudi dojemanje znanja kot okras, s katerim posameznik postaja boljši in modrejši, predvsem pa okretnejši pri soočanju z življenjskimi izzivi (Montaigne, 1960).

Zdi se, da je znanje vrednota samo, kadar dobi lastnosti blaga, ki ga je mogoče neposredno tržiti. Pa še ta vloga se v sodobni informacijski družbi izgublja, saj je vse, kar potrebujem, dosegljivo s klikom na Google. Očitno je strah pred prenapolnjeno glavo tako velik, da je bolje Googlu prepustiti del človeškosti človeka in ga pustiti, da misli namesto nas. Grožnje, ki jih prinaša raba algoritmov tako zaradi pomanjkanja transparentnosti in razločljivosti, podatkovnega fundamentalizma ter mita o objektivnosti pri izboru metod analize in algoritmov (Strle, Markič, 2022), so v pedagoški teoriji in praksi še premalo ozaveščene.

Ne glede na vse pomisleke šoli navedene lastnosti dajejo moč vplivanja na posameznikovo življenjsko pot in hkrati odpirajo možnost sistematičnega posredovanja družbenih pričakovanj. Prav zato šola ostaja pomembno, če že ne osrednje, oprijemalno središče sodobnih družb.

Spremembe sveta neprimerljive z vso preteklostjo

Najbrž smo že vsi utrujeni od nenehnih zatrjevanj o nujnosti prilagoditve na nenehne spremembe, na življenje, kjer je edina stalnica nenehno spreminjanje sveta okrog nas. Vprašanje je, ali je to značilno samo za današnji čas, ali ni to praktično nekaj, kar tudi sicer velja skozi celotno zgodovino. Schwab (2016) poudarja, da se spremembe v sodobnih družbah vendarle razlikujejo od vseh preteklih obdobj po širini, globini in obsežnosti učinkov na družbene procese in predvsem svet dela. Hkrati številni avtorji opozarjajo, da ne gre nenehno analizirati samo zunanje okoliščine, spreminjanje sveta, temveč je treba natančneje pogledati tudi spremembe v nas samih, kot so spreminjanje procesov umeščanja posameznika v družbo, oblikovanje identitete (Verhaeghe, 2016), način usvajanja vedenja (Kress, 1996), na katerega neizogibno vplivajo tudi spremembe, ki jih povzroča uporaba tehnologije (Kelly, 2017). Razumevanje obeh vidikov je pomembno za uresničevanje

poslanstva šole tako zaradi umeščanja v svet dela kot tudi opolnomočenja posameznika za soočanje z življenjskimi izzivi.

V nadaljevanju bomo zato kratko opredelili spremenjene družbene procese, predvsem na področju dela, in nato še opozorili na dela avtorjev, ki raziskujejo spremembe v nas samih.

Poimenovanja sveta, v katerem živimo, so različna in številna tudi zato, ker so vidiki, na katere posamezni avtorji opozarjajo, precej različni. Tako nekateri opozarjajo predvsem na naraščajočo negotovost, ki se izraža praktično v vseh eksistenčnih vprašanjih, s katerimi je soočen današnji človek (Beck, 2009). Gre za vprašanje dela in zaposlitve, zagotovitve stanovanjskih vprašanj, okoljske problematike itd. Vse je podvrženo ne samo spremembam, temveč predvsem stalni negotovosti in navideznim priložnostim, ki se posamezniku odpirajo pri reševanju življenjskih vprašanj. Navideznim predvsem zato, ker izbire pogosto niso odvisne od individuuma samega, pa tudi zato, ker je v nenehni negotovosti, kakšne bodo posledice »njegove« izbire. Negotovost ali (kot bi to poimenoval Therborn (1995)) pomanjkanje oprijemalnih središč (ki bi posamezniku vsaj deloma nudila oporo in zatočišče) so zato lastnosti družbe, ki jo poimenujemo družba tveganja.

Med raznimi poimenovanji in opisi sodobnih družb ne smemo spregledati tudi ideje o tem, da morda sodobno družbo najbolj označuje mreženje – torej gre za družbo mreženja (Castells, 1996). Družbo mreženja bi lahko označeval vpliv sodobne tehnologije na družbene procese ali pa tudi omrežij moči (Žerdin, 2018) ter vpliv družbenih omrežij na naša življenja. S tega vidika se zdi, da te dimenzije družbe zagotovo ne gre spregledati.

Med številnimi oznakami je vredno omeniti tudi tisto, ki opozarja na spremembo odnosov pod vplivom predatorskega kapitalizma. Prepogosto se uporablja oznaka neoliberalni (tako da je pojem že izgubil označevalno moč). Ritzer (2014) je pred več desetletij opozoril pred nevarnostjo mcdonaldizacije družbe in še posebej izobraževanja, kjer so pomembni štirje principi delovanja – medtem ko je sama vsebina drugotnega pomena – in sicer: učinkovitost, predvidljivost, standardizacija in nadzor.

Znotraj našega razmišljanja se gotovo ne bi mogli izogniti opisom družbe znanja, kjer naj bi znanje predstavljalo ključno lastnost današnjega časa. Ob tem pozabimo povedati, da je bilo posredovanje in ustvarjanje novega znanja v vseh človeških družbah pomembno. Razlika med preteklimi in sedanjo družbo je samo ta, da je znanje postalo blago. In ne samo to, postalo je odlo-

čilen dejavnik kopičenja bogastva, zato nekateri celo opozarjajo, da prihaja do oblikovanja novega ustvarjalnega razreda (Florida, 2005). Sprevrženost privzdigovanja pomena znanja se kaže ravno v njegovem poblagovljenju.

Za oblikovanje izobraževalne politike zato ni pomembno samo akademsko razpravljanje, katera od dimenzij sodobnega sveta je pomembna, temveč je ključno vprašanje, na kakšen svet pripravljamo mlade, kakšno popotnico jim želimo dati. Zdi se, da zahteva po opolnomočenju mladih za ustvarjanje prihodnosti predpostavlja vsaj okvirno predstavo o dejavnikih, ki bodo vplivali na prihodnost, čeprav je napovedovanje vedno zahtevno, še posebej napovedovanje prihodnosti. Morda je najbolj zanesljiv način uvida v prihodnost opolnomočenje mladih, da jo oblikujejo.

Odgovoriti na vprašanje, s katerimi znanji, veščinami in spretnostmi opremiti mlade za življenje v prihodnosti v svetu, kjer so obseg, hitrost in globina sprememb neprimerljivi s preteklostjo, je verjetno podobno, kot zadeti glavni dobiček na lotu. Kljub vsemu je mogoče vsaj deloma nekaj namigov iskati v procesih, ki se odvijajo v zadnjih desetletjih in nakazujejo možne razvojne poti tudi v prihodnosti.

Sedanji čas označuje t. i. četrta industrijska revolucija (Schwab, 2016), ki tako kot ostale industrijske revolucije ne označuje samo uvedbe novih tehnologij in spremenjene organizacije dela, temveč vpliva na spremembe širših družbenih procesov in tudi na način mišljenja. Govor o tem, da stojimo na pragu pete in šeste industrijske revolucije, po tem ko nismo predelali niti učinkov četrte, se zato zdi kot grožnja in hkrati opomin k bolj intenzivnim premislekom o tem, kje smo in kam gremo.

Predvsem pa je odločilno vprašanje, kateri so mejniki posameznih obdobjih industrijskih revolucij. Če je prvo z uvedbo parnega stroja označevala mehanična proizvodnja in drugo masovna proizvodnja, ki jo je omogočil izum motorja z notranjim izgorevanjem, in uporaba naftnih derivatov ter elektrike, je za tretjo industrijsko revolucijo značilna digitalizacija in avtomatizacija. To obdobje označuje iznajdba osebnih računalnikov, elektronike in informacijskih tehnologij. Glede na to, da vseprisotna uporaba informacijskih tehnologij zaznamuje tudi današnji čas, se postavi vprašanje, čemu potem označiti nov mejnik. In zdi se, da postavljajo procesi, ki zaznamujejo današnje obdobje, ne samo nov mejnik, temveč pomemben preskok tudi v razumevanju industrijskih revolucij. Četrta industrijska revolucija gradi na dosežkih tretje, saj je zanjo značilna vseprisotnost informacijske in komunikacijske tehnologije. Preskok pa predstavlja način uporabe – oblikova-

nje omrežij, kibernetско-fizičnih sistemov, ki delujejo skoraj avtonomno. Schwab (2016), avtor poimenovanja četrta industrijska revolucija, opozori še na dve spremembi, po katerih se to obdobje razlikuje od preteklih, in sicer da:

so hitrost, obseg, širina in globina učinkov spremenjene organizacije dela in življenja neprimerljivi s preteklimi obdobji.

gre za preplet biološkega, digitalnega in fizičnega, kar se izraža v izumih novih materialov, avtonomnih vozil, tehnologije 3D, nano- in biotehnologije, umetne inteligence, robotike, v kvantnem računalništvu.

Kako paradoksalno je spremenjeno okolje, v katerem se v gospodarstvu ustvarja nova vrednost, kaže ugotovitev, ki na videz zveni kot dobra šala, in sicer: da danes največje dobičke ustvarjajo podjetja, ki v resnici ne posedujejo infrastrukture za tisto, kar prodajajo, saj Uber nima taksijev, Facebook ne kreira vsebine, Alibaba nima dobrin, Airbnb nima nepremičnin (Goodwin v Schwab, 2016). Na povsem spremenjeno družbeno okolje je opozarjal med drugimi tudi Rifkin (2015) v knjigi Družba ničelnih mejnih stroškov, kjer poudarja, da najmanjšo dodano vrednost lahko ustvariš z materialno proizvodnjo, in hkrati opozarja, da spremembe v načinu proizvodnje temeljito spreminjajo družbene procese in način našega bivanja, vse, na kar smo bili dolga desetletja vajeni, zaradi česar so nujni premisleki o nadaljnji organizaciji družbe.

Rifkin (2007) je na procese, ki bistveno spreminjajo vsakdanje življenje človeka in njegov položaj v sodobni družbi, opozoril že pred desetletjem v knjigi Konec dela. Poudaril je, da ne gre za to, da bi človeško delo izginilo. Gre preprosto za to, da se korenito spreminja položaj zaposlenega in še bolj možnosti zaposlitev. Svaril je, da zaradi uvedbe novih tehnologij, kjer se delo avtomatizira, ni mogoče pričakovati, da bo še mogoče množično zaposlovanje, ki je bilo toliko desetletij temelj položaja posameznika in družbene organizacije. Cinično ugotavlja, da je med razlogi, zaradi katerih se človeška delovna sila vse bolj ukinja, poleg seveda ekonomskih tudi to, da stroji nimajo odmora, letnega dopusta, bolniške odsotnosti ... skratka delavskih pravic. »Osvoboditev« od človeških delavcev delavce postavlja v popolnoma nov položaj – od zatiranja k nevidnosti, od izkoriščanja k izobčenosti (Rifkin, 2007). Delovna sila v prihodnje postaja inteligentna tehnologija.

Pred avtomatizacijo niso varni niti poklici, za katere običajno mislimo, da jih lahko opravlja samo človek. Svoje trditve ponazarja s prikazom pisanja

scenarijev za filme, kjer je človeška delovna sila potrebna le še kot korektor teksta, ki ga je napisal računalnik, ali pa celo snemanja klasične glasbe, kjer umetnik posname le dele, značilne zanj – vse ostalo je mogoče poustvariti računalniško. Njegove napovedi so se izkazale za povsem utemeljene, čeprav pred desetletji še ni bilo govora o umetni inteligenci – vsaj v vsakdanjem življenju ne.

Podobne so ugotovitve McKinseyjevega inštituta (2021), kjer so analizirali trende v zaposlovanju do leta 2030 in ugotavljali, da se povečuje obseg zaposlitev samo na slabo plačanih delovnih mestih, da realne plače stagnirajo in da se povečuje delež zaposlitev (do leta 2030 za 30 %), ki ne zagotavljajo varnosti, kot so prekarne zaposlitve in gig zaposlitve. Ocenjujejo, da bo 80 % delovnih mest, ki zahtevajo manj kot terciarno izobrazbo, do leta 2030 ogroženih, od tega več kot 30 % zaradi avtomatizacije. Pri čemer poudarjajo, da sta hitrost in obseg uvajanja avtomatizacije pomembno odvisna od cene delovne sile v posamezni državi.

Glede na to, da je v zadnjih dveh stoletjih uvajanje tehnologije ključno vplivalo na družbeni razvoj in na življenje posameznika, se postavlja vprašanje, zakaj ne prihaja do zavračanja uvajanja tehnologije, do neke vrste ludizma. Fray (2019) meni, da je bil za uvajanje novih tehnologij vedno odločilen razmislek o razmerju med koristjo in škodo za oblastnike, zato je bilo uvajanje novih tehnologij strogo regulirano. Sedaj je ta premislek v rokah korporacij. Hkrati ima sodobna tehnologija vpliv tudi na vsakdanje življenje ljudi. Občutek koristnosti za vsakdanje življenje, po mnenju Fraya (2019), učinkuje na splošno sprejemanje novih tehnoloških dosežkov, kljub temu da so v industriji žrtve uvajanja novih tehnologij zaposleni, saj vsaj kratkoročno zaposleni niso tisti, ki imajo koristi od uvajanja novih tehnologij. Dolgoročni učinki uvajanja novih tehnologij vplivajo na produktivnost, rast BDP in vsaj na videz izboljšanje življenjskih razmer populacije, toda kar 80 % razlike med bogatimi in revnimi državami je mogoče pojasniti z različnimi stopnjami uvajanja novih tehnologij.

Ob razmislekih o spremembah na »trgu delovne sile« ne smemo pozabiti na učinek globalizacije, ki jo je omogočila ravno uvedba informacijsko-komunikacije tehnologije. Z globalizacijo je trg delovne sile postal svetoven, nanj je vstopilo mnogo več delovne sile, kot so jo nacionalna gospodarstva sposobna predvideti. Pri čemer ta delovna sila ni armada slabo plačanih, nekvalificiranih delavcev, temveč gre tudi za visoko usposobljene strokovnjake. Friedman (2009) opozarja, da so armada odlično izobražene delovne sile proizvedli dobro strukturirani izobraževalni sistemi v Rusiji, Indiji in na Ki-

tajskem. Sodobna tehnologija omogoča pretok znanja visoko usposobljene delovne sile v praktično ničelnem času oziroma kot da bi bili fizično prisotni tam, kjer jih potrebujejo. Tako si lahko ameriški šolar naroči inštrukcije v Indiji, zobotehnične storitve na Kitajskem, diagnosticiranje bolezni na Kitajskem na osnovi preiskav, narejenih npr. v ZDA, računovodske storitve, geodetske analize ipd. V knjigi Izravnavanje sveta zato Friedman (2009) opozarja, da informacijsko-komunikacijska tehnologija vpliva na popolnoma drugačno organizacijo dela in upravljanja podjetij in da je »sploščila svet« tako, da imajo akterji na različnih koncih sveta priložnost vstopiti na svetovni trg delovne sile.

Prav vprašanje zaposlitvenih možnosti je eno ključnih vprašanj ne samo organizacije družbe, temveč tudi položaja posameznika. Zaposlitev ostaja ključna institucija družbe, saj vpliva in oblikuje življenje večine ljudi po vsem svetu (Dejours, 2022). Zaposlitev je bila, še posebej od druge industrijske revolucije, ključna določnica položaja posameznika. Še več. Pomembno je vplivala na oblikovanje identitete posameznika – jo na nek načinodeljuje. Če nismo prepoznani kot nekdo, ki prispeva k družbi, družbenemu delovanju – potem smo tudi brez družbene eksistence (Dejours, 2022). Biti brezposeln se zato zdi kot družbena smrt. Pomen dejanske izkušnje v okviru zaposlitve je potreba po tem, da se vidimo vredni spoštovanja.

Zlovešče se zato zdijo napovedi, da bodo družbo v prihodnje oblikovali funkcijsko pomembni (ocena 3 % zaposlenih), funkcijsko uporabni (okrog 20 %), to so tisti, ki jih z uvajanjem novih tehnologij kljub vsemu ne bo moč povsem zamenjati (zaposleni v zdravstvu, socialnem varstvu, izobraževanju), ter stalno marginalizirani (Rifkin, 2007).

Širina, globina in obsežnosti učinkov spremenjenega sveta se ne izražajo samo v spremembah v delovnem okolju, čeprav je vpetost v delovne procese in še posebej v različne oblike zaposlitve zagotovo ena ključnih določnic vpetosti v socialno okolje. Prav zato je treba osvetliti tudi druge vidike spremenjenega sveta, še posebej tiste, na katere naj bi pomembno vplival proces vzgoje in izobraževanja, proces krepitve moralne in intelektualne odličnosti.

Na kakšen svet torej pripravljamo mlade v procesu vzgoje in izobraževanja? Katera so znanja, spretnosti in veščine, ki bi jih potrebovali v prihodnosti in so neke vrste dediščina preteklih generacij? Kdo bo torej lastnik prihodnosti? – so ključna vprašanja, ki bi morala biti v središču razmisleka o nadaljnjem razvoju vzgoje in izobraževanja. Lanier (2013) meni, da so lastniki prihodnosti predvsem tisti, ki upravljajo z informacijami in ustvarjajo mreže

virtualnega sveta. Družba prihodnosti je postmaterialna (Touraine, 1988), kjer se nova vrednost ustvarja z vlaganjem v simbolne dobrine. Prav zato se zdi, da pozivi k ustvarjalnosti in inovativnosti niso pogojeni samo s humanističnimi intencami, temveč da gre v veliki meri za interes kapitala.

Mreže virtualnega sveta niso samo delovno okolje, v katerem živimo, temveč vse bolj predstavljajo naravno okolje, v katerem se odvija vsakdanje življenje. Predstavljajo okolje, v katerem vse bolj prepuščamo odločanje in osebno avtonomijo razširjeni kogniciji (Strle, Markič, 2022). Kogniciji, ki je izven nas in jo predstavlja sodobna informacijsko-komunikacijska tehnologija, uporaba pametnih orodij. Prednosti uporabe so številne in jih v sodobni družbi ni mogoče spregledati, težave se pojavijo takrat, ko uporaba teh orodij omeji našo avtonomijo in vodi do kognitivne atrofije (Strle, Markič, 2022).

Prepuščanje osebne avtonomije razširjeni kogniciji se zdi kot oddaljeno filozofsko vprašanje. Pa vendar je vsak trenutek tu z nami. Zuboff (2019) tako opozarja, da so naše interakcije z informacijsko in komunikacijsko tehnologijo vse bolj uporabljane celo za vpliv na spremembo našega vedenja, uporabljane za gospodarske in tudi politične manipulacije, zato sodobno družbo označuje s kapitalizmom nadzora. Pravnoformalno reguliranje procesov, v katerih sedaj teče delovanje informacijsko-komunikacijske tehnologije v tako imenovanem kapitalizmu nadzora ter izobraževanje, se ji zdi edina rešitev za prihodnost.

Oblikovanje izobraževalnih procesov, s katerimi opolnomočimo izobraževance za življenje, je zaradi vseh navedenih okoliščin še posebej zahtevno. Načrtovanje kurikula se zato zdi, kot da gre za kvadraturo kroga. V preteklosti naj bi bilo načrtovanje kurikula bolj enostavno (Kress, 1996) zato, ker so ključni koncepti, znotraj katerih je potekalo življenje ljudi, ostajali več stoletij nespremenjeni, kot tudi zato, ker je organizacija šolanja predpostavljala dosti bolj homogeno populacijo. V preteklosti so načrtovalci kurikula lažje predvidevali, s kakšnimi predznanji in izkušnjami prihajajo udeleženci izobraževanja na različnih stopnjah. Predvidevali so lahko tudi vire za prenos znanja. Danes preprosto to ni več mogoče. Virov in vstopov v znanje je veliko in so različni. Težko je predvideti predznanje, izpostavljenost virom znanja in druge okoliščine, ki pomembno vplivajo na prenos znanja.

Dejavniki, ki se mu pri načrtovanju procesov vzgoje in izobraževanja ni mogoče izogniti, je zagotovo tudi izpostavljenost sodobni informacijsko-komunikacijski tehnologiji in njen vpliv na kognitivne procese. Kelly (2017)

je v svoji knjigi orisal nekaj dimenzij tega procesa. Poudaril je, da se v prvi vrsti spreminja razumevanje sebe, in to na več načinov. Najprej in predvsem z zahtevami po posodabljanju, nadgrajevanju in spreminjanju programske opreme ustvarja občutek stalnega neugodja in nemoči. Za nič več ne moreš biti strokovnjak, neprestano si začetnik, nič ni stalnega in dokončnega. Neprestano si ujetnik trenutka (brez preteklosti in prihodnosti), pomemben je trenutek, ki ga prek kulture ustvarjanja nenehnih fotografij in spominov pogosto deliš s povsem anonimno skupino ljudi. Hkrati ti sodobna tehnologija omogoča, da soustvarjaš informacije, ki so dostopne množici (npr. wikipedija).

Način delovanja sodobne tehnologije krepi stalni nemir in skorajda že skrajni individualizem, ki se izraža (Kelly, 2017) v zahtevah po takojšnji realizaciji potreb ali želja, saj ima neka storitev (ali stvar) vrednost samo v času transakcije, če je personalizirana in povsod dostopna. Posedovanje stvari nima več enake teže kot nekoč, saj je bolj pomemben dostop do dobrin. Trg nadomešča platforme, ki postajajo prostor za zadovoljevanje potreb, potrošnik pa postaja hkrati proizvajalec – prosumer (Toffler v Kelly, 2017), vsaka ideja je lahko del ekosistema, platforme pa vse bolj vizualne, kjer podobe zamenjajo besede. V informacijsko prenapolnjeni družbi postaja filtriranje informacij in kultiviranje pozornosti pomemben izziv. Izhod iz kompleksne situacije ponuja umeščanje umetne inteligence, ki s predlogi usmerja pozornost, nas zasipa s potrebnimi informacijami ipd. Tako razširjena kognicija ima številne prednosti, lahko pa vodi tudi k algokraciji (Strle, Markič, 2022), omejevanju avtonomije posameznika.

Navedeni opisi vpliva sodobne tehnologije na razumevanje sveta, sebe in naše kognicije so lahko samo spodbuda, ki nas, pedagoške delavce, zavezuje k temeljitemu razmisleku o razumevanju znanja, načrtovanju in izvajanju vzgojno-izobraževalnega dela pa tudi o nas samih, o človeškosti človeka, o naši identiteti.

Verhaeghe (2016) v knjigi O identiteti opozarja na nujnost razumevanja večplastnosti identitet, poudarjeni individualizem s šibkim občutkom skupinske identitete (in hkrati po drugi strani potreba po deljenju trenutkov iz vsakdanjega življenja z anonimno množico), občutek izgubljenosti in bivanjske praznine, v kateri se nahajajo predvsem mladi. Pretirana skrb in nadzor nad življenjem mladih ter odsotnost oprijemalnih središč, po njegovem mnenju, vodi k negotovosti, k pomanjkanju vpetosti v širše družbene skupine in občutka koristnosti za družbo. Mladi so postavljeni pred nenehne zahteve po uspehu, ob hkratni nepripravljenosti na izzive, s katerimi se

soočajo v življenju. Strah pred neuspehom jih zato hromi in vsaka aktivnost predstavlja breme. Spreminja se tudi razumevanje in odnos do avtoritete (Furedi, 2016; Verhaeghe, 2016). Ne samo, da starši izgubljajo starševsko avtoriteto (Verhaeghe, 2016), v družbi na sploh se spreminja tudi odnos do profesionalne avtoritete. Ta se kaže tako v nezaupanju do profesionalnih presoj zaposlenih (ne samo učiteljev, tudi zdravnikov) kot tudi v nezaupanju v institucije (Furedi, 2016).

Profesionalna avtonomija

Oris zahtevnosti izvajanja poslanstva šole ne more mimo vloge učiteljev. K zahtevnosti uresničevanja poslanstva šole prispevajo tudi učitelji sami oziroma kontekst, pogoji, v katerih učitelji opravljajo svoj poklic. Organizacijski principi šole uokvirjajo možnosti za izvajanje poklicne vloge. Organizacijske principe šole sta Ramirez in Boli (1987) razdelila v štiri obdobja, vendar med njimi ni stroge ločnice in prihaja do prepleta posameznih organizacijskih principov, ki so: taylorizacija, birokratizacija, marketizacija ter poudarjena skrb za kakovost. Za nadaljnjo razpravo je zanimivo obdobje birokratizacije, kjer naj bi zaradi težnje po transparentnosti in zagotavljanja enakega obsega pravic prišlo do vnašanja birokratskih elementov v šolo. V obdobju marketizacije pa naj bi v organizacijske principe šole pod vplivom neoliberalizma začeli vdirati principi trga. Spreminjati se je začel tudi odnos do znanja, kjer znanje ni več vrednota sama po sebi, temveč je odraz neposredne uporabne vrednosti, postaja blago. Udeleženec izobraževanja je vse bolj razumljen kot avtonomen posameznik, ki nenehno preračunava svoja dejanja in samo glede na osebne želje vstopa v posamične odnose.

Znotraj organizacijskih principov šole, ki so izraženi v posamičnem obdobju, in širšega družbenega konteksta, vsaj delno orisanega v predhodnih poglavjih, učitelji oblikujejo svojo profesionalno vlogo. Organizacija šole v okviru množičnega izobraževanja ter vdor organizacijskih principov, ki niso lastni pedagoškemu procesu, sta zameglila lastnosti, ki so temu procesu lastne (Biesta, 2017). Gre za odnos med dvema človekoma (učiteljem in izobraževancem), ki se ne poznata dobro, ne poznata okoliščin bivanja drug drugega in je zato personaliziran prenos znanja, spretnosti in veščin (najmanj) otežen. Rezultat pedagoškega dela je zato težko predvideti, saj nanj vpliva vrsta (tudi posrednih) okoliščin. Pri tem je treba upoštevati tudi, da pedagoško delo ni kopičenje informacij, temveč preobrazba (Grušovnik, 2020), kjer ne gre za vsajanje golih znanj v nepripravljeno dušo. Pristna izobrazba zajame in preobrazi dušo v celoti, ko človeka najprej premesti na kraj njegovega bistva

ter ga privadi nanj (Heidegger v Grušovnik, 2020). »Premestitev duše« zagotovo ni enostaven proces, saj, kot opozarja Biesta (2017), v pedagoškem procesu poteka tudi prenos znanja, veščin in spretnosti, ki izobraževanca ne zanimajo ali se celo aktivno upira novim spoznanjem. Hotena nevednost (Grušovnik, 2020) je v pedagoškem diskurzu prepogosto spregledana tema. Prav nemotiviranost izobraževancev za usvajanje znanja naj bi bil tudi eden najpomembnejših vzrokov za izgorelost učiteljev (Shor, 1992).

Po vsem povedanem je jasno, da je pedagoško delo lahko uspešno samo, če temelji na zaupanju, kar je očitno v današnjem svetu, kjer je dvom tudi v profesionalno avtoriteto na vseh področjih potenciran, težko. V takih okoliščinah se zato lahko zdi prometejska naravnost (prinašanja luči spoznanja in reševanja sveta oziroma prevzemanje bremen sveta), ki je imanentna učiteljskemu poklicu, ostanek nekega preteklega časa.

Oblikovanje profesionalne avtoritete ni odvisno samo od zunanjih okoliščin, temveč tudi od nas samih. Zaupanje v profesionalnost našega dela ni mogoče pričakovati, če učitelji sami ne spoštujemo dela drug drugega, če smo zadržani pri izmenjavi znanja in izkušenj in ustvarjanju profesionalne skupnosti. Prav ustvarjanje profesionalne skupnosti je tista dimenzija, ki poleg lastnega znanja lahko odločilno prispeva k rasti profesionalnega kapitala (Hargreaves, Fullan, 2012). Samo visok profesionalni kapital pa je lahko podlaga za krepitev profesionalne avtonomije in zaupanja tako med udeleženci izobraževanja kot širše družbe.

Zaključek

Številni dejavniki vplivajo na uresničevanje našega poslanstva. Zagotovo ne moremo vplivati na številne od njih, kar pa nas ne odvezuje od odgovornosti za uresničevanje poslanstva na področjih, kjer imamo vse možnosti. Gre za pristope, ki jih ubiramo pri uresničevanju kurikula, za graditev profesionalne skupnosti, krepitev profesionalne avtonomije. Izzivi niso enostavni, a hkrati odpirajo polje, ki je lastno pedagoškemu delu, polje ustvarjalnosti, inovativnosti in celo oblikovanja utopij, kot jih je videl Foucault in opozoril, da obstajajo dežele brez kraja, brez kronologije, ki ne pripadajo nobenemu prostoru, ker so v glavah ljudi. In vendar obstajajo utopije, ki jih lahko umestimo, z določenim časom, krajem, ki jih lahko izmerimo z običajnim koledarjem. Številni pedagoški delavci znajo ustvarjati tak svet in s tem ujeti neskončnost v dlan.

Literatura

- Arendt, H. (1961). *Between Past and Future*. Penguin Classics.
- Beck, U. (2009). *Na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana. Krtina.
- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. Taylor & Francis Ltd.
- Blake, W. (1978). *Blake. Lirika*. Ljubljana. Mladinska knjiga.
- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society, The Information Age: Economy, Society and Culture Vol. I*. Cambridge, Massachusetts; Oxford, UK: Blackwell.
- Dauber, H. (1994). *Radikalna kritika šole kao teorija šole? V Teorija šole*, ur. Klaus Jurgen Tillmann. Zagreb Educa.
- Dejours, C. in drugi (2022). *Vrnitev dela v kritični teoriji*. Ljubljana. Krtina.
- Eccelstone, K. in Hayes, D. (2019). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. Routledge.
- Florida, R. L. (2005). *Vzpon ustvarjalnega razreda*. Slovenj Gradec. IPAK.
- Fray, C. B. (2019). *The Technological Trap: Capital, Labour, and Power in the Age of Automation*. Princeton University Press.
- Friedman, T. (2009). *Izravnavanje sveta: kratka zgodovina 21. stoletja*. Tržič. Učila
- Furedi, F. (2016). *Zapravljeno*. Ljubljana. Krtina.
- Galimberti, U. (2011). *Miti našega časa*. Ljubljana. Modrijan.
- Grušovnik, T. (2020). *Hotena nevednost*. Ljubljana. Slovenska matica.
- Hargreaves, A. in Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Ilich, I. (1970)(2018). *Deschooling Society*. Malta. Gutenberg press ltd.
- Kress, G. (1996). *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. London. Routledge.
- Kelly, K. (2017). *The Inevitable: Understanding the 12 technological Forces That Will Shape Our Future*. London. Penguin Books.
- Lanier, J. (2013). *Who Owns the Future?*. San Jose. Simon & Schuster.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. New York, University Press. 2.ed.
- Lovelock, J. in Appleyard, B. (2019). *Novacene: The Coming Age of Hyperintelligence*. London. Penguin

- McKinsey Global Institute (2021). The future of work after COVID, <https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/the-future-of-work-after-covid-19>
- Montaigne, de M. (1960). Eseji. Ljubljana. Mladinska knjiga.
- Muller, J. in Young, M. (2007). Truth and truthfulness in the sociology of educational knowledge. V *Theory and Research in Education*, vol 5(2). 2007:173–201.
- Ramirez, F. O. in Boli, J. (1987). The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization v *Sociology of Education* Vol. 60, No. 1 (Jan., 1987), pp. 2–17
- Rifkin, J. (2007). Konec dela. Ljubljana. Krtina.
- Rifkin, J. (2015). Družba ničelnih mejnih stroškov. Ljubljana. Modrijan.
- Ritzer, G. (2014). The McDonaldization of Society.eight edition. SAGE Publications.
- Touraine, A. (1988). Return of the Actor: Social Theory in Postindustrial Society. Minnesota. Univesity of Minnesota Press.
- Schwab, K. (2016). The Fourth Industrial Revolution, World Economic Forum. Geneva.
- Shor, I. (1992). Empowering Education: Critical Teaching for Social Change. University of Chicago Press
- Strle, T. in Markič, O. (2022). O odločanju in osebni avtonomiji, Maribor. Aristej.
- Therborn, G. (1995). European Modernity and Beyond: The Trajectory of European Societies, 1945–2000. SAGE Publications.
- Verhaeghe, P. (2016). O identiteti. Ljubljana. Ciceron.
- Zuboff, S. (2019). The Age of Surveillance Capitalism. Profile Books Ltd.
- Žerdin, A. (2018). Ujetniki omrežij. Ljubljana. Umco.

Pedagoško vodenje za spodbujanje učenja v učečih se skupnostih

O avtorici

Mag. Andreja Čuk je predstojnica območne enote Novo mesto v Zavodu RS za šolstvo.
andreja.cuk@zrss.si

Povzetek

V šoli 21. stoletja se vloga strokovnega delavca nenehno spreminja. Načrtovan profesionalni razvoj strokovnih delavcev je eden od ključnih dejavnikov, ki pomembno vplivajo na zagotavljanje kakovosti v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Če se člani učiteljskega ali vzgojiteljskega zbora v učeči se skupnosti učijo drug od drugega z vnaprej načrtovanim ciljem, je to učinkovit način za kakovosten profesionalni razvoj, ki vključuje tako poznavanje lastnega strokovnega področja kot tudi razvijanje ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje (npr. digitalne kompetence, kompetence trajnostnega razvoja, finančne pismenosti itd.)

Prvi del prispevka predstavlja ključna izhodišča za profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Pri vzpostavljanju učeče se skupnosti ima ravnatelj ključno vlogo, vendar pa je pri zastavljanju ciljev pomembno tudi vključevanje kompetentnih strokovnih delavcev po konceptu distribuiranega vodenja. V nadaljevanju prispevka predstavljamo ključna načela vodenja za učinkovito delovanje strokovnih timov ter vzpostavitev kulture učeče se skupnosti v vzgojno-izobraževalnem zavodu. V drugem delu prispevka predstavljamo izbor dejavnosti za vzpostavitev in učinkovito delovanje učeče se skupnosti.

Ključne besede

profesionalni razvoj | učeča se skupnost | učenje drug od drugega | sodelovalna kultura

Pedagogical leadership to promote learning in learning communities

M.Sc. Andreja Čuk, National Education Institute

Summary

In the 21st century school, the role of education staff has constantly been changing. The planned professional development is one of the key factors that significantly contribute to the quality of education institutions. If the kindergarten and school teachers learn from each other in a learning community following a pre-planned objective, this ensures an effective quality professional development, which includes both knowledge of one's own professional field as well as the development of key competences for lifelong learning (e.g. digital competences, competences of sustainable development, financial literacy, etc.).

The first part of the paper focuses on the key starting points for the professional development of education staff. The headteacher plays a key role in establishing a learning community. Nevertheless, when setting goals, it is also important to involve competent education staff in line with the concept of distributed management. In the continuation, the paper discusses the key management principles for the effective functioning of professional teams and the establishment of a professional learning community culture in an education institution. In the second part of the paper, a selection of activities for the establishment and effective functioning of a professional learning community is presented.

Keywords

professional development | learning community | learning from each other | collaborative culture

1 Izhodišča za profesionalni razvoj strokovnih delavcev

Profesionalnost strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnem zavodu temelji na zahtevanih znanjih in vrednotah, ki jih je posameznik oblikoval v formalnem in neformalnem procesu izobraževanja. Brez nenehnega profesionalnega razvoja si strokovni delavec ne more zagotoviti prave avtonomije, saj ne more iskati opore v znanju, spretnostih, participaciji in tudi ne prispeva k ugledu poklica.

Andrew Hargreaves in Michael Fullan v članku »Moč profesionalnega kapitala« (2012) opozarjata na pomen in vpliv profesionalnega kapitala na spreminjanje poučevanja ter opredelita tri komponente, ki skupaj sestavljajo profesionalni kapital: človeški kapital vključuje znanje, sposobnosti, veščine, talente posameznih strokovnih delavcev, ki so jih razvili s formalnim in neformalnim izobraževanjem in z izkušnjami; *socialni kapital* pomeni sposobnost in moč sodelovanja v skupini, podpiranja in učenja drug od drugega; *kapital odločanja* pa se izkazuje kot modrost in znanje pri presojanju in sprejemanju odločitev v spremenljivih okoliščinah. Vse tri komponente imajo svoj pomen, specifične in v sozvočju prispevajo h kakovostnejšemu profesionalnemu delu strokovnih delavcev ter k večji učinkovitosti učnega procesa.

Danes so vloge strokovnega delavca v vzgojno-izobraževalnem zavodu zelo raznolike in zahtevne, zato je smiselno, da kolektiv združi svoj profesionalni kapital in skrbno načrtuje njegov razvoj. Domače in mednarodne raziskave kažejo, da se z vidika prenosa znanja v prakso učenje s kolegijskim podpiranjem v učečih se skupnostih izkazuje kot učinkovitejše od klasičnih usposabljanj, ki se jih udeležujejo posamezni strokovni delavci (glej npr. Brejc idr. 2022). Strokovni delavec pri svojem delu opravlja različne vloge: biti mora reflektivni praktik, sposoben odločanja in izbiranja med mogočimi alternativami; oblikovalec varnega, spodbudnega okolja za učenje; uresničevalec učnega načrta in tudi zgled. Z raziskovanjem lastne prakse in evalviranjem napredka se tudi profesionalno razvija. Raziskovanje lastne prakse ni enkratni dogodek, temveč način delovanja strokovnega delavca (primerjaj Lesničar idr. 2017). V času nenehnih sprememb in kompleksnih okoliščin mora strokovni delavec poleg poznavanja in izpopolnjevanja svojega strokovnega področja ter pedagoškega znanja za zagotavljanje kakovostnega poučevanja nenehno nadgrajevati svoja vedenja o učenju in kompetentnost na različnih področjih. V kakovostnem vzgojno-izobraževalnem zavodu si strokovni de-

lavci nenehno prizadevajo za izboljševanje svoje prakse. Od avtonomnega strokovnega delavca se pričakuje, da bo ravnal strokovno in odgovorno ter skrbel za svoj profesionalni razvoj.

Vloga strokovnega delavca se nenehno spreminja in s tem se spreminjata tudi njegovo profesionalno učenje in delovanje. Dylan Wiliam v zbirki esejev *Licensed to create* (Bamfield in McCarthy 2014) predlaga, da strokovni delavec načrtuje svoj profesionalni razvoj tako, da vsako leto načrtno izboljšuje določen vidik svoje prakse. Ravnatelj strokovnega delavca lahko pri tem podpira, npr. s kolegialnim kovčingom (več o tem v npr. Rutar Ilc idr. 2019). To je eden od pristopov, ki omogoča, da ravnatelj podpira sodelavca z močnimi vprašanji za identificiranje področij, na katerih želi strokovni delavec napredovati in se razvijati, ter za raziskovanje možnosti, kako to doseči. Prav je, da strokovni delavec svoj profesionalni razvoj načrtuje in ga vključuje tudi v svojo letno pripravo. Učne priprave niso namenjene le pripravi in izvedbi učne ure/sklopa, ampak tudi načrtovanju lastnega profesionalnega razvoja, razvijanju ključnih/prečnih veščin ter sledenju zastavljenim ciljem (tako osebnim ciljem kot tudi ciljem, dogovorjenim na ravni zavoda in opredeljenim z letnim delovnim načrtom zavoda). V najožjem pomenu je učna priprava formaliziran zapis o načrtovani izvedbi učne enote in pripomoček z opomniki le-te. V smislu formativnega učenja strokovnih delavcev pa je vpogled v obstoječe priprave in njihovo nenehno nadgrajevanje pomemben del profesionalnega razvoja vsakega strokovnega delavca. Tudi najbolj kompetentni strokovni delavci se ob vsakodnevnem soočanju s kompleksnimi izzivi, dogodki, položaji in spreminjajočimi se okoliščinami včasih počutijo nemočne, negotove ter dvomijo o pravilnosti ravnanja. Ko govorimo o vključujočem zavodu, imamo zato v mislih varno in spodbudno učno okolje ne le za otroke in učence, ampak tudi za vse druge, vključene v proces vzgoje in izobraževanja.

Eden od temeljev kakovostnega vzgojno-izobraževalnega zavoda je razvijanje sodelovalne kulture, medsebojnega zaupanja in učeče se skupnosti. Tudi če se osredotočamo na izboljševanje človeškega kapitala, se ni smiselno osredotočiti zgolj na to, kako izboljšati kompetence posameznikov, saj imajo skupine/timi/skupnosti večjo moč spreminjanja človeškega kapitala kot posamezniki. Z večanjem socialnega kapitala s sodelovanjem, skupnim učenjem in podpiranjem posameznikov se sočasno večja tudi človeški kapital. Za dobre rezultate oz. visoke dosežke otrok in učencev ni dovolj nekaj izjemnih posameznikov v učiteljskem oz. vzgojiteljskem zboru; otroke in učence mora vzgajati in poučevati veliko zelo dobrih strokovnih delavcev,

saj so visoki dosežki otrok in učencev odraz kumulativnega učinka vseh strokovnih delavcev, ki jih vzgajajo in poučujejo v različnih obdobjih. Pedagoški vodja lahko z doslednim spremljanjem usmerja in podpira posameznike pri razvijanju načrtovanja in izvajanja pedagoškega dela ter s strokovnimi diskusijami podpira kolektiv pri razvoju profesionalnega kapitala in tako prispeva k povečevanju kakovosti izvajanja pedagoškega procesa.

Zato je smiselno v delovnih okoljih spodbujati učenje, ki vsakemu posameznemu strokovnemu delavcu omogoča črpanje znanja od drugih sodelavcev prek neposrednih izkušenj in zgleda. Socialno učenje izboljšuje zadovoljstvo zaposlenih, zavzetost in občutek pripadnosti. Ko namreč delimo svoje znanje, se doživljamo kot del učeče se skupnosti. Strokovni delavci, ki so v kolektivu krajši čas, se tako lažje uvajajo v delo, počutijo se bolj vključene, hitreje se povežejo s sodelavci, vse to pa pripomore tudi k občutku pripadnosti. Z vzpostavitvijo kulture učenja drug od drugega se izboljšuje tudi komunikacija med strokovnimi delavci na vseh ravneh. Socialno učenje pa ni le učenje v skupini, pač pa tudi učenje z zgledom drugih. Na Univerzi v Pittsburghu (Leana 2011) so opravili raziskavo o razumevanju razmerja med človeškim in socialnim kapitalom. V raziskavi so ugotovili, da se strokovni delavci dvakrat raje obračajo po nasvete v povezavi s poučevanjem na strokovne delavce v svojem kolektivu kot na zunanje strokovnjake s področja didaktike in se štirikrat raje obrnejo na strokovne delavce v svojem kolektivu kot na ravnatelja. Zato se je treba zavedati, da ključno vlogo pri implementaciji didaktičnih novosti, ki jih zahteva sodobna pedagoška stroka, lahko odigrajo usposobljeni strokovni delavci, ki sooblikujejo in pospešujejo transformacijo kolektiva v učečo se skupnost (več o tem v Sentočnik 2018). To omogoča koncept *distribuiranega vodenja*, ki omogoča uvajanje novosti v vzgojno-izobraževalni proces, s katerim vsi člani strokovnega vzgojitelskega ali učiteljskega zbora ustvarjajo pogoje in priložnosti za to, da se vzgojno-izobraževalni zavod preoblikuje v učečo se organizacijo. Tako se spreminja vloga formalnega pedagoškega vodje pri določanju smeri razvoja ustanove, upravljanju sprememb in preoblikovanju vzgojitelskega ali učiteljskega zbora v skupnost, v kateri je učenju namenjeno osrednje mesto (prav tam). Raziskava univerze v Pittsburghu (Leana 2011) je potrdila pomen in vpliv človeškega in socialnega kapitala strokovnih delavcev na dosežke otrok in učencev; vendar se v dosežkih otrok in učencev bolj odraža vpliv socialnega kapitala (koliko in kako strokovni delavci med seboj sodelujejo, se podpirajo) kot vpliv človeškega kapitala (visoke kompetence in bogate izkušnje posameznega strokovnega delavca). Pogovori oz. razprave med strokovnimi delavci o kompleksnih nalogah in situacijah, na katere

naletijo pri poučevalni praksi, bi morali biti stalni sestavni del dela strokovnega delavca in osnova za razvoj učečih se skupnosti.

2.1 Vloga ravnatelja pri vzpostavljanju učeče se skupnosti v vzgojno-izobraževalnem zavodu

2.1.1 Ključna načela vodenja za vzpostavitev kulture učeče se skupnosti

Ravnateljeva naloga pri snovanju in razvoju učečih se skupnosti je predvsem spodbujanje uspeha strokovnih delavcev. Ravnatelj kot spodbujevalec profesionalnega razvoja svojih sodelavcev usmeri svoja prizadevanja v zagotavljanje potrebnih virov in pogojev za gradnjo socialnega kapitala, da se vzpostavi različne formalne in neformalne povezave med strokovnimi delavci.

Pri vzpostavitvi kulture učeče se skupnosti in socialnega učenja je ključnega pomena način vodenja in usmerjanja, zato je ravnatelj prvi, ki podpira razvoj sodelovalne kulture v vzgojno-izobraževalnem zavodu (glej tudi Brejc idr. 2022). Če iskreno verjame v smiselnost sprememb in v procese, ki vodijo do sprememb, uresničuje svojo vlogo pedagoškega vodje pri vpeljevanju sprememb. Izražati mora pozitivno stališče do sprememb oz. temeljnih dejavnosti, ki spremembe omogočajo (refleksija, dialog, raziskovanje lastne prakse), in utemeljevati potrebnost sprememb in procesov, ki do njih vodijo. Pomemben je tudi način vodenja brez prisile in strahu (s spodbujanjem, prepuščanjem odgovornosti, povabilom k sodelovanju, z nudenjem podpore in pomoči sodelavcem). Pedagoški vodja tudi spodbuja kritično refleksijo članov tima in strokovnih delavcev, vstopa v nenehen dialog s strokovnimi delavci o kakovosti njihovega dela ter spodbuja dialog med strokovnimi delavci. Ravnatelj naj bo dejaven člen šolskega razvojnega tima, udeležuje naj se srečanj (ali se z vodjo/člani tima pogovori o vsebini srečanj) in sodeluje v razpravah (Rupnik Vec 2007).

Pedagoški vodja poskuša pritegniti k dejavnemu sodelovanju vse v sistemu in si prizadeva za vzpostavitev učenju naklonjenega okolja. To pa vključuje vse deležnike: otroke in učence, strokovne delavce in druge zaposlene na zavodu ter starše. Učinkovito pedagoško vodenje učeče se skupnosti spodbuja učenje na vseh ravneh: otrok in učencev, strokovnih delavcev in vodstva hkrati (primerjaj tudi Zavašnik Arčnik 2015). Naloga vodje je analizirati trenutno stanje, sprejeti odločitve, katere spremembe bi bilo treba uvesti, in potem omogočiti udeležanje sprememb. Pedagoški vodja spodbuja vključenost vsakega posameznika, pri čemer je treba izpostaviti tudi razumevanje

procesa učenja in razmisleke o tem, kako bi bilo učenje najboljše izvajati. Učeca se skupnost najboljše deluje takrat, ko ravnatelj ravna kolegialno, sodelovalno in spodbudno, s strokovnimi delavci razvija kakovostne odnose in ob njih deluje kot pedagoški (so)delavec, ki je enak med enakimi.

Ravnatelj s svojim zgledom (npr. pri vodenju strokovnih pogovorov na pedagoških konferencah, s poudarjanjem pomena skupinskih procesov in ne le končnih rezultatov dela skupin strokovnih delavcev), z upoštevanjem in spodbujanjem učenja v učečih se skupnostih pri načrtovanju profesionalnega razvoja posameznih strokovnih delavcev ter s spodbujanjem razumevanja in zamisli o tem, kaj bi lahko naredili bolje oz. drugače, nakazuje način delovanja ter smer razvoja učečih se skupnosti, v katere so lahko vključene posamezne skupine strokovnih delavcev (npr. člani istega aktiva, strokovni delavci istega razreda/oddelka ...) ali celoten kolektiv.

Tony Townsend (2012) izpostavlja pet ključnih načel vodenja za učenje, ki so jih vzpostavili na Univerzi v Cambridgeu:

1. *Poudarek na učenju* kot dejavnosti, v kateri se vsi (otroci in učenci, strokovni delavci, ravnatelji ...) nenehno učijo.
2. *Pogoji za učenje*. Vodja si prizadeva ustvarjati razmere, ki so naklonjene učenju in v katerih se neguje kultura učenja za vse, ter daje priložnosti za razmišljanje o naravi učenja, veščinah in procesih učenja, pri čemer tudi sam fizični prostor spodbuja učenje.
3. *Dialog*. Vodenje za prakso učenja se ukvarja z vzpostavljanjem dialoga, v katerem postane praksa vodenja za učenje eksplicitna, prenosljiva in predmet razprav.
4. *Distribuirano vodenje*, v katerem organizacijske strukture in postopki podpirajo udeleževanje vseh vključenih pri razvijanju zavoda kot učeče se skupnosti.
5. *Skupno prevzemanje odgovornosti*, ki vključuje skupni občutek odgovornosti, pri katerem je samoevalvacija ključnega pomena na ravni skupine, oddelka, učilnice/razreda, zavoda in tudi na ravni širše skupnosti.

2.1.2 Vloga ravnatelja pri učinkovitem delovanju strokovnih timov in nastajanju učečih se skupnosti

V vsakem kolektivu deluje vrsta *skupin*, v katere se povezujejo sodelavci, ki se v določenem obdobju ukvarjajo s skupno nalogo, so vključeni v isti projekt ali rešujejo določeno problemsko situacijo. Skupine delujejo

krajši ali daljši čas, vendar pa vključenost vanje še ni zagotovilo za aktivno sodelovanje vsakega posameznika. Skupino vodi vodja, ki usklajuje delo, postavlja cilje in deli naloge/vloge. Tovrstne skupine še ne predstavljajo učeče se skupnosti, lahko pa so osnova za njihovo formiranje. Naslednji korak pri prehodu od skupine do učeče se skupnosti so *timi*. Delo v timu usmerja koordinator, vsi člani pa enakopravno sodelujejo pri postavljanju ciljev in načrtovanju dejavnosti, pri čemer prevzemajo različne vloge in odgovornosti za doseganje zastavljenih ciljev. Timi se lahko vsako leto spreminjajo, nekateri nastajajo na novo, drugi prenehajo delovati. Na poti do vzpostavitve učeče se skupnosti so tudi timi lahko le vmesni korak, zato je ključno ravnateljevo vključevanje in spremljanje dela skupin in timov ter podpiranje učenja drug od drugega in drugega z drugim s poglobljenim skupnim študijem literature, strokovnimi pogovori, raziskovanjem prakse ter stalnim reflektiranjem. Ravnatelj je gonilna sila tima, ki verjame v nujnost spreminjanja, zato spodbuja delovanje strokovnih delavcev, njihovo radovednost in raziskovanje, spremlja učinke inovacij in je fleksibilen pri vodenju zavoda.

Pomembno je, da pedagoški vodja spremlja skupinske procese v strokovnih timih na zavodu, saj s tem ugotavlja, ali so usmerjeni na pot k učeči se skupnosti, in jih usmerja, da to postanejo. V tem procesu najprej *izbere vodjo in člane strokovnih timov na zavodu*. Pri tem je pomemben tehten premislek o namenu imenovanja tima, zlasti ko gre za naloge, ki naj bi vplivale na nadaljnji razvoj zavoda in na dosežke otrok, učencev. Pri razmisleku pedagoški vodji lahko pomagajo naslednja vprašanja (več o tem v Skvarč 2022):

- Zakaj je v tem trenutku dobro oz. smiselno, da se na zavodu lotevamo nove naloge oz. projekta?
- Ali lahko nova naloga/projekt (in s tem novi tim) dodatno prispeva k udeležanju prioritet iz razvojnega načrta?
- Kako se bo ta dopolnjeval oz. bo povezan s preostalimi nalogami/projekti, ki potekajo na zavodu?

Marzano (po Rupnik Vec 2006) priporoča pet korakov za učinkovito vodenje, ki jih pedagoški vodja upošteva pri oblikovanju timov:

1. Oblikuj močan vodstveni/razvojni tim.
2. Razdeli odgovornost med člane tima.
3. Izberi pravo delo.

4. Identificiraj obseg sprememb, ki jih povzroča izbrano delo.
5. Prilagodi stil vodenja obsegu sprememb.

Uspešno delovanje tima, ki bo prerasel v učečo se skupnost, zagotavlja izbor članov, ki imajo afiniteto do učenja in preizkušanja novosti; so pripravljene vložiti veliko (dodatne) energije v svoje delo in profesionalni razvoj ter imajo smisel za vodenje skupin. Pri izbiri vodje in članov timov je potrebno dobro poznavanje strokovnih delavcev, njihovih močnih in šibkih področij, socialnih mrež med strokovnimi delavci (kdo s kom dobro sodeluje) ... Če je vloga tima tudi ali predvsem ta, da se člani skupaj učijo in podpirajo (učeca se skupnost), je pri sestavi timov smiselno kombinirati tudi člane, ki so v različnih obdobjih profesionalnega razvoja (začetniki in izkušenejši člani).

Ko gre za nalogo/projekt posebnega pomena za zavoda, je pri imenovanju vodje treba upoštevati tudi že usvojene sodelovalne in komunikacijske veščine ter predhodne izkušnje z vodenjem skupin.

Ravnatelj se v delovanje tima lahko vključuje različno intenzivno in na različne načine: lahko je vodja tima ali eden izmed članov tima, ki je prisoten na sestankih, vključen v skupinske procese in aktivnosti tima. Lahko pa se ravnatelj v delo tima vključuje le v določenih fazah oz. aktivnostih, ko tim potrebuje njegovo dodatno podporo ali vodenje (npr. ko se tim spopada s konflikti, ko člani tima potrebujejo strokovno mnenje pedagoškega vodje pred sprejemanjem pomembnih odločitev ...) ter ko katero od aktivnosti lahko izvede le pedagoški vodja (npr. zastopanje zavoda itd.)

Ne glede na stopnjo intenzivnosti vključevanja v delo tima je pomembno, da ravnatelj s člani tima načrtuje pogostost in načine spremljanja njihovega delovanja.

Zlasti v primerih timov, ki niso imenovani le za določeno obdobje (npr. čas trajanja projekta), temveč trajno delujejo na zavodu (npr. strokovni aktivni, razredni učiteljski/vzgojiteljski zbor ...), pedagoški vodja tudi *usmerja delovanje timov*: povezuje izzive, s katerimi se v zavodu ukvarjajo v določenem obdobju, z načrtom internega izobraževanja in usposabljanja na ravni zavoda. Timom predstavi svoja (visoka) pričakovanja in vpliva na preraščanje strokovnih timov v učečo se skupnost. Učenje drug od drugega spodbuja s tem, da omogoča priložnosti, ko se člani timov skupaj učijo: s študijem literature, izmenjavo znanj, ki jih posamezniki pridobivajo na seminarjih, konferencah, z opazovanjem in analiziranjem lastne prakse (kolegialne

hospitacije, ogledi posnetkov pouka ...), s soočanjem raznolikih mnenj in izkušenj, analiziranjem dilem, s katerimi se posamezniki srečujejo v praksi, in z iskanjem rešitev. Ravnatelj skrbi tudi za usklajeno delovanje strokovnih timov in udejanjanje skupnih nalog in razvojnih prioritet zavoda.

Za uspešno, v udejanjenje zastavljenih ciljev usmerjeno delovanje timov je potrebno spremljanje njihovega dela. Pomembna sta razmislek o podatkih, potrebnih za presojanje kakovosti skupinskih procesov v timu, izvedenih aktivnosti in rezultatov timskega dela, ter odločitve o načinih pridobivanja potrebnih podatkov in vpogleda v delovanje posameznih timov (npr. prisotnost na kolegialnih hospitacijah, pregled dokumentacije /npr. operativni načrt za delovanje tima, zapisniki srečanj, nastala gradiva .../, prisotnost ob izvajanju določenih aktivnosti ...) Pomembna je tudi opredelitev načinov in pogostosti komunikacije med ravnateljem in vodjo tima ter drugimi člani (npr. individualne konzultacije z vodji, sestanki z vodji vseh timov, letni pogovori s strokovnimi delavci, pri katerih je pozornost usmerjena tudi v timsko sodelovanje in vlogo posameznika v strokovnih timih).

Poleg evalviranja rezultatov oz. dosežkov tima je pomembno in potrebno tudi ozaveščanje timov s stalnim reflektiranjem, kako kot tim delujejo. Pomembna je torej refleksija o:

- počutju vodje in članov v timu;
- zaupanju, medsebojnem spoštovanju, odprti komunikaciji;
- učinkovitosti delovanja in prevzemanja odgovornosti posameznih članov;
- tem, kako pristopajo k reševanju dilem, nasprotujočih mnenj, konfliktov ...

Za pedagoško vodenje posameznih sodelavcev veljajo podobna pravila kot za vodenje timov. V okviru načrtovanja profesionalnega razvoja strokovnih delavcev je nujno tudi *spremljanje napredka na področju veščin*, ki so potrebne za kakovostno sodelovanje in timsko delo (sodelovalne, komunikacijske, moderacijske, samoregulacijske, digitalne veščine, veščine raziskovanja lastne prakse ...). Pri tem je pomembno ozaveščanje o veščinah in kazalnikih uspešnosti, s katerimi strokovni delavci lahko spremljajo in samoocenijo stopnjo usvojenosti veščin. Ob priložnostih, kot so letni pogovori s strokovnimi delavci ali pogovor po hospitaciji, ravnatelj poda svoja opažanja in povratne informacije, ki se nanašajo na te veščine. S tem strokovnemu delavcu jasno sporoča, da je kakovost njegovega dela poleg obvladovanja strokovnega znanja področja/predmeta, ki ga poučuje, ter obvladovanja specialno-didaktičnih in pedagoških strok odvisna tudi od vseživljenjskih (prečnih)

veščin, med katere sodijo komunikacijske, sodelovalne in samoregulacijske in druge veščine. Zato je pomembno v načrt skupnih izobraževanj/uspособljaj na ravni zavoda vključiti tudi izobraževanja, namenjena razvijanju področja komunikacije in sodelovanja.

Ob vsem navedenem mora tim od ravnatelja dobivati znake, da opazi in ceni opravljeno delo, zato so nenehne kakovostne povratne informacije članom tima dragocene, saj usmerjajo njihovo nadaljnje delovanje. Kakovostna ravnateljeva povratna informacija jim tudi nakazuje, v katerih smereh lahko nadgradijo delo, kako lahko še izboljšajo delovanje in na katere neizkoriščene priložnosti naj bodo v bodoče pozorni. Ob zaznanih uspehih tima je pomembno, da ravnatelj s pohvalo dodatno spodbuja člane in se skupaj z njimi veseli tudi majhnih uspehov.

Pedagoški vodja, ki ima celosten pogled na delovanje timov na zavodu, lahko presodi, kdaj je treba organizirati *izmenjavo informacij* in usklajevanje aktivnosti med različnimi timi. Hkrati pa presoja, ali je tim dosegel določene cilje oz. rezultate, o katerih je treba seznaniti celoten kolektiv, in določi, kdaj in kako bo *zagotovljen ustrezen pretok informacij znotraj zavoda*.

Na učinkovito spodbujanje delovanja učečih se skupnosti lahko ravnatelj najbolj vpliva *z lastno vključenostjo in zgledom* tako, da na pedagoških konferencah vključuje in demonstrira raznolike možnosti oz. izvedbene oblike strokovnih pogovorov med strokovnimi delavci ter pri tem izbira tematiko, ki se nanaša na neposredno delo z otroki in učenci, ter zahteva razmišljanje in izhajanje iz lastne prakse, izmenjavo izkušenj in mnenj. Možnosti za to ima ravnatelj veliko: na pedagoških konferencah in ob drugih priložnostih organizira ter se tudi sam vključuje v aktivnosti (npr. strokovne pogovore, delavnice, okroglo mizo ...), ki od vseh zahtevajo predhodni študij strokovne literature (lahko vsi preberejo isti vir; lahko določijo skupno tematiko in si razdelijo različne vire ...); z lastnim zgledom lahko pokaže, kako z moderiranjem skupinskih procesov zagotoviti večjo učinkovitost strokovnih pogovorov; opozarja na pomen moderatorja (in moderatorskih veščin), tudi ko potekajo strokovni pogovori v timih; kot ravnatelj raziskuje svojo lastno prakso; sistematično zbira podatke in dokazila, iz katerih lahko sklepa, ali je bila določena aktivnost, ki jo je izvedel pri svojem delu, učinkovita, kako se to odraža pri učencih, strokovnih delavcih in pri lastnem napredku; ter na tej podlagi načrtuje naslednji korak oz. aktivnost. Pomembno pa je, da ravnatelj raziskovanje lastne prakse naredi »vidno«, tako da ta proces predstavi strokovnim delavcem, z njimi o tem debatira in tako na praktičnem primeru osmisli raziskovanje lastne prakse.

3 Možnosti in priložnosti za učenje drug od drugega

Prakso drug drugega lahko opazujemo na različne načine, izmed katerih izpostavljammo najučinkovitejše (glej npr. Skvarč idr. 2017):

3.1 Opazovanje pouka kot izhodišče za strokovne pogovore v timih

Ravnatelj kot spodbujevalec strokovnega sodelovanja tudi z lastnim vključevanjem v opazovanje pouka in kolegialne hospitacije med sodelavci spodbuja strokovne pogovore o poučevanju, načinih za doseganje ciljev in vrednotenju doseženih ciljev (kako vemo, da jih dosegamo?) (glej npr. Lešnik 2021). Strokovnim delavcem lahko pomaga razumeti lastno situacijo in jih spodbuja k izboljšavam. V opazovanje pouka / kolegialne hospitacije se vključuje kot enakopraven član ekipe (enak med enakimi) in se osredotoča na tiste ključne točke, na katere strokovni delavec opazovalce že pred opazovanjem pouka opozori (način poučevanja, komunikacija z učenci, postavljanje vprašanj, vedenjsko problematični učenci ...)

Strokovni delavci celo pri istih predmetih obravnavajo tematike zelo različno (z različnimi poudarki in pristopi), kar jim narekujejo lastne izkušnje, trajanje pedagoške prakse, lastno razumevanje pouka, specifične okoliščine v razredu ... Zato je vpogled sodelavcev (strokovni delavci istega predmeta ali različnih predmetov) v delo posameznega strokovnega delavca in izmenjava izkušenj ena od preverjenih oblik medsebojnega učenja. Vstop v skupino, oddelek ali razred in opazovanje je izhodišče za kasnejši strokovni pogovor o izbranem, vnaprej dogovorjenem vidiku dela, ki ga lahko opazujemo na različne načine. Za katerikoli način opazovanja se odločimo, pri vseh so pomembni dobri odnosi med opazovalci in opazovanim strokovnim delavcem, sodelovanje med njimi, poglobljeni pogovori o učenju in poučevanju ter vpogled v način dela / pedagoško prakso vsakega posameznega člana učeče se skupnosti. Pomembno je, da se pred vstopom v opazovani razred opazovalci dogovorijo o ključnih elementih opazovanja.

3.1.1 Ogled videoposnetkov

Pri vzpostavljanju kulture zaupanja imajo nekateri strokovni delavci na začetku zadržke (zadrega, neizkušenost, pomanjkanje samozavesti ipd.), zato je v takšnih primerih namesto opazovanja v živo primernejši način opazova-

nja dela v skupini/oddelku ogled videoposnetkov. Tak način opazovanja ima številne prednosti, vendar tudi nekaj pasti:

Prednosti	Pasti
Posnetek si je mogoče ogledati večkrat. To omogoča podrobnejšo analizo ter osredotočanje z različnim fokusom opazovanja.	Ni mogoče videti vsega, zato se lahko prehitro sklepa o dogajanju.
Omogoča objektivnejšo povratno informacijo strokovnemu delavcu, ki želi izboljšati svojo prakso.	Mogoče je posneti le tisto, kar se želi prikazati, ali pa posnetek ne prikaže najpomembnejših delov procesa učenja, zato se realno stanje lahko zamegli (kakovost posnetka).
Omogoča samooceno oz. lastno opazovanje.	Posnetek ne upošteva namena izbranega fokusa opazovanja.
Z ogledom več posnetkov v nekem obdobju je omogočen uvid v strokovni napredek strokovnega delavca.	
Omogoča pedagoški pogovor zunaj urnika – niso potrebne suplence.	
Omogoča učenje tudi ob krajšem opazovanju.	

3.1.2 Kolegialne hospitacije

Kolegialne hospitacije (medsebojno opazovanje pouka v živo) so ključen vzvod za kolegialno podpiranje med strokovnimi delavci v procesu učenja z raziskovanjem prakse. Učinkovitost kolegialnih hospitacij je odvisna od dobre priprave na opazovanje. Bistvo kolegialnih hospitacij ni v samem opazovanju pouka; opazovanje je le izhodišče za profesionalni pogovor, ki sledi opazovanju, in je ključnega pomena za učenje drug od drugega (več o tem v Dominko 2019).

Pri kolegialnih hospitacijah so bistvenega pomena naslednji elementi:

- Kolegialno hospitiranje ni enkraten dogodek, temveč ustaljena praksa v zavodu.
- Izbor ustrezne oblike izvedbe opazovanja glede na namen opazovanja in izvedbene možnosti: neposredno opazovanje dela pri izbranem strokovnem delavcu, hospitacija po metodi učnega sprehoda, opazovanje posnetka pouka.

- Izpeljane so vse ključne faze: priprava na hospitacijo oz. pogovor pred opazovanjem, izvedba opazovanja, profesionalni pogovor po opazovanju pouka ter refleksija o tem, kaj smo se naučili s hospitacijo, z načrtom za naprej.
- Potek pogovora pred in po opazovanju pouka je ustrezno moderiran, kar zagotavlja enakopravno vključenost in sodelovanje vseh prisotnih v pogovoru ter ohranjanje fokusa na vsebini pogovora. V ta namen je treba vnaprej določiti moderatorja in protokol za vodenje pogovora.
- Vsi izpeljani sklepi in interpretacije ter podana mnenja izhajajo iz navedbe konkretnih opažanj in dejstev, iz tistega, kar so opazovalci videli, slišali in zaznali pri opazovanju pouka. Neutemeljenim sodbam in mnenjem se je treba izogibati.
- Povratna informacija vključuje »močna« vprašanja (vprašanja odprtega tipa), s katerimi opazovalci spodbudijo in usmerijo opazovanega strokovnega delavca k razmisleku o lastni praksi oz. izvedbi pouka ter o morebitnih neizkoriščenih priložnostih.

3.1.3 Kolegialne hospitacije v obliki učnega sprehoda

Pedagoške hospitacije v obliki učnega sprehoda so se izkazale kot učinkovit način za podpiranje profesionalnega razvoja. Pri tovrstnem opazovanju pouka ravnatelj v razred ne vstopa sam, pač pa vedno skupaj s strokovnimi delavci (do šest v skupini). Za spremstvo lahko izbere inovativnega strokovnega delavca, ki v svojo prakso pogosto uvaja novosti, jih preizkuša in daje možnost tudi sodelavcem, da se učijo od njega, ali pa nekoga, pri katerem bi želel spodbuditi strokovni razvoj. Učni sprehod (glej npr. Skvarč idr. 2017, Erčulj in Arzenšek Konjajeva 2020) s pedagoško diskusijo, ki vodi v razmišljanje strokovnih delavcev o lastni praksi, je ena najučinkovitejših metod za podporo pri uvajanju novosti in koristi tako opazovalcem kot tudi opazovanemu.

Skupina opazovalcev v eni uri obično do tri strokovne delavce. Pouk opazujejo najmanj sedem in največ 15 minut. V razred vstopijo z jasnim ciljem opazovanja. V prvih minutah šolske ure, ko strokovni delavec opravlja formalnosti, v razred ne vstopajo. Spremljajo vnaprej dogovorjene elemente pouka. Priporočeno je, da isti element (npr. element povratne informacije) spremljata vsaj dva opazovalca. Po koncu vsakega opazovanja se opazovalci zberejo pred razredom. Če za katerega od opazovanih elementov niso opazili dokazov, ni nujno, da jih tudi v resnici ni bilo. Zato po opazovanju prip-

ravijo vprašanja, ki bodo opazovanega strokovnega delavca spodbudila k razmisleku ali osvetlila tisti del ure/procesa, ki ga niso opazovali.

Bistvo pedagoškega sprehoda ni obisk v skupini, razredu, pač pa poglobljen pedagoški pogovor po obisku. Ravnatelj in drugi opazovalci ne ponujajo receptov, pač pa opazovancem omogočijo/spodbudijo razmišljanje o delu, procesih učenja, odnosu do učenja, motivaciji in možnostih, kaj vse bi še lahko udeležanili.

Obiskov v učnem sprehodu ni treba vnaprej napovedati, niti ni treba strokovnim delavcem oddajati priprav. Čeprav se morda ob uvajanju učnih sprehodov ob vstopu v skupino ali razred čuti zadrega (otrok, učencev ali strokovnega delavca), po večkratnih izvedbah ta način opazovanja postane rutina tako za strokovne delavce kot tudi za otroke/učence, ki morebitnih opazovalcev v skupini/razredu sčasoma ne opazijo več.

Primer poteka učnega sprehoda:

1. *Opazovanje*: Vsak par opazovalcev ima svojo nalogo (dogovor, na kaj bosta pri opazovanju osredotočena). Po vsakem končanem opazovanju se opazovalci zberejo pred skupino, razredom. Vsak par za opazovanje strokovnega delavca pripravi močno vprašanje, ki ga bo usmerilo k razmišljanju o lastni praksi. S tem mu opazovalci nudijo priložnost za učenje.
2. *Razgovor s strokovnim delavcem po izvedenih učnih sprehodih (pedagoška diskusija)*:
 - Ravnatelj v imenu celotne skupine opazovalcev povzame skupno mnenje, ki naj bo pozitivno naravnano (primer izraženega mnenja: »Učenci imajo srečo, da imajo priložnost opazovati svoje delo: na tak način se pripravljajo na samostojnost, komunikacijo. Vse, kar je bilo prikazano, je bilo podprto z dokazi. Učenci niso bili mirni prejemniki znanja, pač pa aktivni udeleženci pedagoškega procesa. Izbira raznolikih dejavnosti je posameznim učencem omogočila, da dosežejo zastavljene cilje.«)
 - Vabilo k pedagoškemu razgovoru: Vsak par opazovalcev povzame cilj opazovanja in navede ugotovitve. Opazovanemu strokovnemu delavcu postavi vprašanje, s pomočjo katerega naj opazovani strokovni delavec sam pride do odgovorov (primer vprašanja, ki spodbuja razmislek: »V praksi so se kot uspešne izkazale naslednje strategije: ...

Si mogoče katero izmed njih preizkusil? / Katere strategije si preizkusil?»)

- Po razgovoru z vsemi skupinami vsak od opazovancev zapiše enominutno razmišljanje: kaj se ga je v diskusiji najbolj dotaknilo, kaj je zanj imelo največjo vrednost, kaj bo pri delu v prihodnje uporabil/upošteval? (Primer zapisa: »Prevetriti želim kriterije uspešnosti.«)
- Ravnatelj se pri naslednjem pedagoškem sprehodu/opazovanju osredotoči na to, kar je strokovni delavec izpostavil ob koncu pedagoške diskusije.

Pri kolegialnem podpiranju je pomembna *veščina postavljanja močnih vprašanj*; to so odprta vprašanja, ki spodbujajo in usmerjajo razmišljanje. Pomembno je, da ravnatelj pozna pristope in načela, po katerih se strokovni delavci v učeči se skupnosti najučinkoviteje učijo skupaj. Raziskovanje in vpogled v prakso drug drugega je ena od najučinkovitejših oblik medsebojnega učenja v učeči se skupnosti.

3.2 Skupno učenje iz strokovnih virov

Pri vsakem vpeljevanju sprememb z namenom izboljševanja učenja in poučevanja se prej ali slej izkaže potreba po razjasnitvi teoretičnih ozadij ter študiju literature in raziskav z izbranega področja. Učenje v učeči se skupnosti lahko poteka tudi s *skupnim učenjem iz strokovnih virov* (za podrobnejši opis glej Skvarč idr. 2017). Pomembno je, da se strokovni delavci – člani učeče se skupnosti – dogovorijo o strokovni temi, o kateri bi radi poglobili znanje, ter izberejo strokovne vire, ki jih bodo uporabili in preučili v ta namen. Pri tem je mogočih več pristopov:

1. Vsi člani skupine do dogovorjenega datuma preberejo isto literaturo in nato na srečanju razpravljajo o razumevanju prebranega, kaj od prebranega je bilo komu posebej pomembno in zakaj, kako je ugotovitve mogoče uporabiti v praksi in podobno.
2. Izbrani strokovni vir (npr. članek ali knjigo) lahko člani skupine predhodno razdelijo po delih, vsak posameznik preštudira en del in nato v strokovnem pogovoru seznanijo preostale člane s prebranim. Iz posameznih delov člani v pogovoru sestavijo celoto.
3. Člani skupine si predhodno razdelijo različne vire o isti temi, jih preučijo ter si nato posredujejo in primerjajo ključne poudarke in sporočila iz

različnih virov (kaj jim je skupno, v čem se razlikujejo, katere argumente je mogoče izluščiti iz posameznega vira).

4 Zaključek

V prispevku smo izpostavili vlogo ravnatelja, ki spodbuja kolegialno podpiranje sodelavcev ob raziskovanju lastne prakse, strokovna druženja in pogovore, namenjene učenju drug od drugega, vključuje sodelavce v načrtovanje razvojnega delovanja in uresničevanja skupne vizije, pozna in uporablja orodja za delo in vodenje pogovora v učeči se skupnosti ter z načinom delovanja omogoča razvoj sodelovalne kulture na šoli in v učeči se organizaciji. Ta se kaže v sprejemanju, vključevanju in sodelovanju vseh sodelavcev ter v medsebojnem zaupanju, pri čemer lahko izbiramo med različnimi metodami sodelovalnega učenja, ki smo jih predstavili v prispevku. Predstavljeni primeri pomenijo možnost in priložnost za zagotavljanje kakovostnega izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa.

5 Literatura

- Dumond, H., D. Istance in F. Benavides. 2013. *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sentočnik, S. 2018. »Distribuirano vodenje: podpora izgrajevanju učeče se skupnosti.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 2018 (3): 47–59.
- Brejc, M., in K. Širok. 2019. *Profesionalno učenje in delovanje strokovnih delavcev* (zbirka *Kakovost v vrtcih in vzgojno-izobraževalni zavodih* 3). Ljubljana: Vzgojno-izobraževalni zavod za ravnatelje.
- Dominko, C. 2019. »Uvajanje medsebojnih hospitacij v srednjih šolah.« V *Iz prakse za učinkovito ravnateljstvo: zbornik strokovnih prispevkov*, ur. S. Čagran idr. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, J., in K. Arzenšek Konjajeva. 2020. »Učni sprehod kot oblika spremljanja dela strokovnih delavcev.« V *Spremljanje dela strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju: izzivi in priložnosti*, ur. J. Erčulj in M. Zavašnik. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Brejc, M., idr. 2022. *Vodenje in praksa profesionalnega učenja in sodelovanja v vrtcih in šolah*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Pajnik, T., in S. Strgar. 2022. »Mreženje strokovnih delavcev v šoli in med vzgojno-izobraževalnimi zavodi ter vpliv učnih sprehodov na samorefleksijo strokovnih delavcev.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 22 (1): 66–77.

- Fullan, M., in M. Langworthy. 2014. »How New Pedagogies Find Deep Learning.« Dostop 17.02.2023.
- https://www.michaelfullan.ca/wcontent/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf.
- Grah, J., idr. 2017. *Vključujoča šola: priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Skvarč, M., idr. 2017. *Vključujoča šola: priročnik za učitelje in strokovne delavce, 5. zvezek: Tudi učitelji smo učenci*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Hargreaves, A., in M. Fullan. 2012. *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Leana, C. R. 2011. »The missing link in school reform.« *Stanford Social Innovation Review* 9 (4): 30.
- Lesničar, B., idr. 2017. *Strokovni delavci, raziskovalci lastne prakse: poučevanje in učenje s pomočjo dokazov iz pedagoške prakse in znanstvenih raziskav*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Lešnik, V. 2021. »Vloga hospitacij v pedagoškem vodenju ravnateljcev.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 19 (2): 71–89.
- Bamfield, L., in K. McCarthy. 2014. »Licensed to create. Ten essays on improving teacher quality.« Dostop 20. 9. 2021. http://www.dylanwiliam.org/Dylan_Wiliams_website/Publications_files/Licensed%20to%20create%20-%20Ten%20essays%20on%20improving%20teacher%20quality%20%28RSA%202014%29.pdf.
- Pušnik, M., idr. 2007. *Vpeljevanje sprememb v šole: priročnik za šolske razvojne time*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rupnik Vec, T. 2006. *Vpeljevanje sprememb v šole: konceptualni vidiki*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rupnik Vec, T. 2007. *Vpeljevanje sprememb v šole: priročnik za šolske razvojne time*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z., idr. 2019. *Kolegialni coaching: priročnik za strokovni in osebni razvoji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Schleicher, A. 2019. Šole za učence 21. stoletja: močni vodje, samozavestni strokovni delavci, inovativni pristopi. Ljubljana: Vzgojno-izobraževalni zavod za ravnatelje.
- Zavašnik Arčnik, M. 2015. »Vodenje za učenje.« V *Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju*, ur. M. Zavašnik Arčnik in J. Erčulj. Ljubljana: Šola za ravnatelje.



digdaktika

Zaključna konferenca projekta
Dvig digitalne kompetentnosti

Ljubljana, 30. 8. 2023

Konferenca **DIGDAKTIKA** je posvečena načrtnemu razvoju in dvigu digitalne kompetentnosti.

Predavanja in predstavitve bodo odgovorili na nekatera vprašanja, ki jih prinaša digitalizacija izobraževanja in odprli prostor za razmislek skozi teme:

**Spremenjene
navade učiteljev
in učencev zaradi
uporabe digitalne
tehnologije**

**Pomen in vloga
digitalnih strategij**

Umetna inteligenca

**Razvoj digitalne
didaktike**

**Primeri iz
prakse za vodenje
in podporo učencem
pri razvoju digitalnih
kompetenc**

Vidimo se 30. avgusta 2023 v Cankarjevem domu, v živo ali na daljavo.

Konferenca Digdaktika bo trajala osem ur in je brez kotizacije.



dvig digitalne
kompetentnosti

arnes



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA VZGOJO IN IZOBRAŽEVANJE



EVROPSKA UNIJA
EVROPSKI SKLAD
SOCIALNI SKLAD

Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada

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

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 (misli, 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 letnega ter učencih so vitalnega pomena za njihovo prakso (Tugui 2011), saj leto 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 učenčev 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, zaključi: »Nisem ga uspel motivirati. Slab učitelj sem.« à strokovni delavec odgovornost za učenčev 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. Učenčev 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 ustrezneje pripiše učencu*
- *Interpretacija strokovnega delavca, ki je soočen z nemotiviranim učencem; tudi ko izčrpa ves svoj nabor strategij, zaključi: »Učenec ni zmožen 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 ustrezneje 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 starejšim 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 ozvesti) 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 izpostavljamo Watkinsonov 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 zdrzne v stare, manj funkcionalne vedenjske vzorce.

Kritična samorefleksija predstavlja odločujoči proces, ki posamezniku omogoča napredovanje preko opisanih stopenj, ki jih nekateri avtorji poenostavijo: ozaveščanje → 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) *avtobiografijo* 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 »domaćnosti«; 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 okolščine), *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 učečih 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 usmerjani 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 spodrsrljajih, 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 štirje procesi (Crossan, Lane in White 1999, po Bratianu 2015): intuitivno dojemanje (nezavedno dojemanje rešitev na kompleksne izzive), interpretiranje (eksternalizacija intuitivnega dojemanja 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-becd-fbf7565cff45/PDF>
- Brookfield, S. (1995). *BecoCheng a Criticaly 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
- 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-2K2PDY8I/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 tim. 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).

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

O avtoricah

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

Mihaela.zavasnik@zrss.si

Dr. Mateja Brejc je predavateljica na DOBA fakulteti.

Mateja.brejc@doba.si

Mag. Ana Mlekuž je raziskovalka na Pedagoškem inštitutu.

ana.mlekuz@pei.si

Povzetek

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

Ključne besede

vodenje | sodelovanje | profesionalno učenje

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

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

dr. Mateja Brejc, DOBA Business School

M.Sc. Ana Mlekuž, Educational Research Institute

Summary

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

Keywords

management | cooperation | professional learning

1 Uvod

Profesionalno učenje in sodelovanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju že desetletja v strokovnih in znanstvenih krogih veljata za ključna vzvoda izboljšav in sprememb na ravni posameznika, vzgojno-izobraževalnega zavoda in šolskega sistema (glej npr. Darling-Hammond in ostali 2017, Stoll in ostali 2012). Vloga ravnatelja pri krepitevi profesionalnega učenja in sodelovanja temelji na dejstvu in zavedanju, da obstaja neposredna povezava med tem, kaj in kako se strokovni delavci učijo, in njihovim delovanjem v razredu in v odnosu do učencev. Erčulj (2011) ravnateljevo vlogo pri profesionalnem učenju in sodelovanju opredeljuje na treh ravneh, in sicer z zagotavljanjem pogojev za učenje in sodelovanje, ustvarjanjem pogojev za učenje in sodelovanje ter lastnim vzorom oz. zgledom. V prispevku prikazujemo delne izsledke širše raziskave o vodenju profesionalnega učenja in sodelovanja, izvedene v letu 2021 (glej Brejc in ostali 2022). Osredotočamo se na spremljanje in vrednotenje učinkov profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji kot enega izmed pogojev ustvarjanja in zagotavljanja kakovostnega profesionalnega učenja in sodelovanja. V besedilu uporabljamo pojem »profesionalno učenje« (in ne »profesionalni razvoj«). Zanj smo se odločili, ker vključuje tudi tiste aktivnosti profesionalnega učenja, ki se odvijajo vsakodnevno v (ne)formalnih interakcijah med strokovnimi delavci (primerjaj Shavard 2021), in ne poudarja predvsem poenostavljene usmerjenosti v »programe, seminarje, delavnice«, ki se praviloma izvajajo izven vzgojno-izobraževalnega zavoda. Besedni zvezi smo dodali »sodelovanje«, ker je to podstat sodobnega profesionalnega učenja (Kools in Stoll 2016).

2 Spremljanje in vrednotenje profesionalnega učenja in sodelovanja – teoretična izhodišča

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

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

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

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

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

Tabela 1: Ravni po Guskeyu

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

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

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

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

3 Raziskava

3.1 Metodologija

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

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

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

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

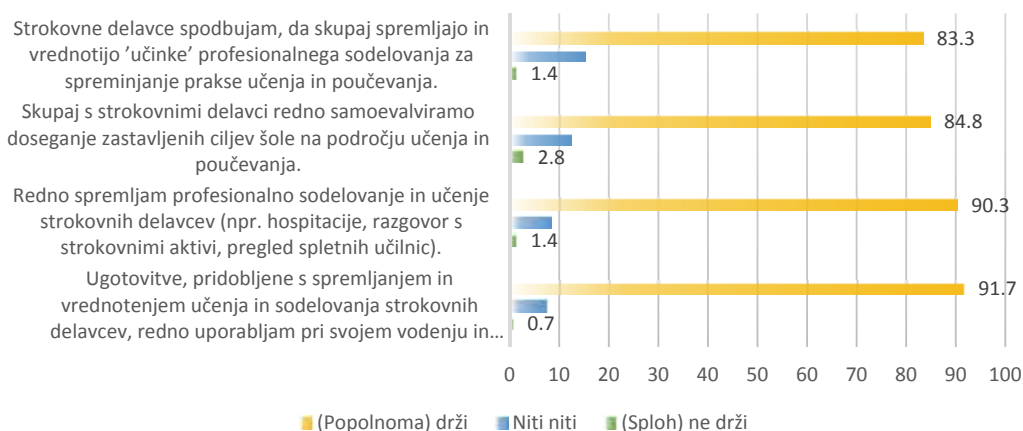
Pri analizi podatkov iz vprašalnikov smo uporabili statistični program SPSS (različica 27). Poleg frekvenčnih analiz smo pri obdelavi podatkov uporabljali tudi osnovne deskriptivne statistične analize. Podatke, pridobljene preko fokusnih skupin z ravnatelji, smo analizirali s pomočjo usmerjene analize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

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

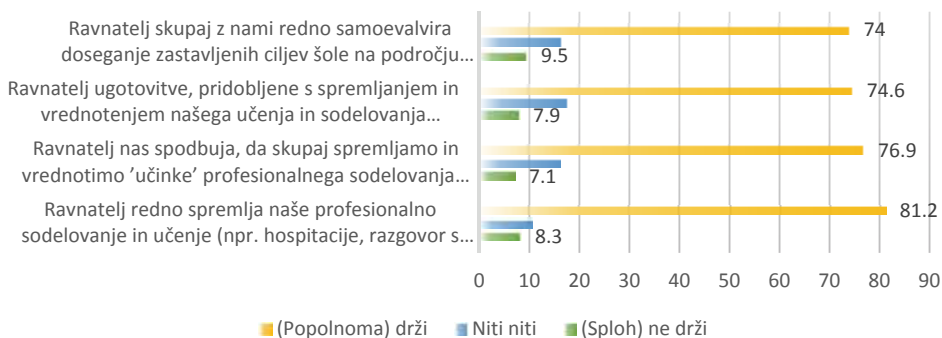
gih izobraževalnih zavodov. Izvedli smo 7 fokusnih skupin z 31 ravnatelji (8 iz vrtcev, 13 iz osnovnih šol, 10 iz srednjih šol).

3.2 Rezultati in ugotovitve vprašalnika

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



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



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

3.3 Rezultati in ugotovitve fokusnih skupin

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4 Zaključek

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

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

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

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

5 Literatura

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

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

Vloga ravnatelja v razvojnih projektih

Članek je bil prvotno objavljen v priročniku Opazovati, povezovati, sodelovati, učiti se drug od drugega; Pomen kolegialnih hospitacij, mreženj in delovanja projektnih timov za razvojno delovanje vrtca in šole, ki je izšel v okviru projektov OBJEM in NA-MA POTI, v spletni obliki, leta 2022.

Mršnik. S., idr. (2022). Opazovati, povezovati, sodelovati, učiti se drug od drugega; Pomen kolegialnih hospitacij, mreženj in delovanja projektnih timov za razvojno delovanje vrtca in šole. V Projekt OBJEM, NA-MA POTI. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Opazovati_povezovati_sodelovati_prirocnik.pdf

O avtorici

Mag. Mariza Skvarč je predstojnica Območne enote Nova Gorica v Zavodu RS za šolstvo.
Mariza.skvarc@zrss.si

Povzetek

Razvojni projekt vpliva na kakovost vzgojno izobraževalnega procesa v šoli oz. vrtcu, če je le-ta povezan z razvojnimi prioritetami zavoda. V članku je izpostavljena ravnateljeva vloga pri sprejemanju odločitve o vključitvi v projekt ter koordiniranje procesov razvojnega in letnega načrtovanja ter samoevalviranja učinkov projekta v praksi. Ob vključitvi v projekt je ključen ravnateljev razmislek o sestavi projektnega tima, lastni vlogi in aktivnostih v projektu, ter kazalnikih in dokazih, na katere se bo osredotočal pri spremljanju poteka projekta. Med trajanjem projekta je pomemben sprotni ravnateljev vpogled in usmerjanje projektnega tima, tako z vidika dosežkov oz. rezultatov, kot z vidika zaznanih skupinskih procesov in klime v timu. Trajnost učinkov projekta je odvisna od uspešnosti mreženja novosti na celoten kolektiv. Poleg zagotavljanja pogojev za pretok informacij o projektних aktivnostih v kolektivu, je potrebno ravnateljevo spodbujanje strokovnih delavcev k raznolikim oblikam usposabljanja in učenja drug od drugega.

Ključne besede

razvojna naravnost | projektni tim | ravnateljeve aktivnosti | spremljanje tima | mreženje v kolektivu

The role of a headteacher in development projects

M.Sc. Mariza Skvarč, National Education Institute

Summary

A development project affects the quality of education process in a school or kindergarten if it is connected with the institution's development priorities. The article highlights the headteacher's role in making the decision to join the project and in coordinating the process of development and annual planning as well as self-evaluation of the project's effects in practice. When joining the project, the headteacher's reflection on the composition of the project team is crucial as well as his or her own role and activities in the project, the indicators and evidence he or she would focus on when monitoring the progress of the project. During the project, the headteacher's ongoing insight and guidance of the project team is important, both from the point of view of achievements and results, and from the perspective of perceived group processes and climate in the team. The sustainability of the project impact depends on the success of networking the innovation to involve all education staff. In addition to ensuring the conditions for the flow of information about project activities in the team, the headteacher's encouragement of education staff to enroll in various forms of training and learning from each other is necessary.

Keywords

development orientation | project team | headteacher's activities | monitoring the team | networking to involve all education staff

Uvod

Namen raznolikih razvojnih projektov in razvojnih nalog na področju izobraževanja je vzgojno-izobraževalnim zavodom (VIZ) omogočiti razvijanje, preizkušanje in implementiranje določenih novosti oz. sprememb za izboljšanje kakovosti učenja in dosežkov učečih se (otrok/učencev/dijakov). Sodelovanje vzgojno-izobraževalnih zavodov v razvojnih projektih vpliva na to, da so strokovni delavci spodbujani k spremljanju razvoja na področju stroke in imajo priložnosti, da novosti preizkusijo neposredno v praksi ter da izkušnje izmenjujejo s kolegi znotraj zavoda in med zavodi, ki so vključeni v razvojni projekt. Da bi se razviti pristopi oz. uspešni primeri prakse iz razvojnega projekta vpeljali na sistemski ravni, pa je treba rešitve, spoznanja in izkušnje zavodov iz razvojnega projekta širiti oz. mrežiti na vse vzgojno-izobraževalne zavode v državi. Razvojni projekt je v resnici uspešno zaključen šele, če je uspešno udejanjen tudi ta korak. Mnogi pretekli razvojni projekti, ki so ob evalvaciji izkazovali dobre rezultate in zadovoljstvo vseh vključenih, so po zaključku tonili v pozabo; namesto da bi se vpeljene novosti nadgrajevale in širile še med drugimi zavodi, so počasi izzvenele celo na tistih zavodih, ki so bili vključeni v projekt. Zato je potreben razmislek o vzrokih za to in o tem, kaj bi bilo treba med trajanjem razvojnih projektov še opraviti ali drugače izvesti, da bi se rezultati projektov trajno ohranili v praksi.

Raziskava OECD je pokazala, da je za države, ki uspešno implementirajo spremembe na področju izobraževanja (OECD, 2012), značilen velik podudek na pedagoškem vodenju. Pedagoške vodje šol, ki uspešno in trajno uvajajo novosti v prakso, se pri pedagoškem vodenju ukvarjajo zlasti s/z:

- ohranjanjem razvojne naravnosti vzgojno-izobraževalnega zavoda in vodenjem uvajanja izboljšav;
- spremljanjem in evalviranjem izvajanja vzgojno-izobraževalnega dela na zavodu;
- spodbujanjem profesionalnega učenja in razvoja strokovnih delavcev;
- zagotavljanjem varnega in spodbudnega okolja za učenje vseh;
- sodelovanjem s starši, drugimi ustanovami in lokalnim okoljem.

V nadaljevanju osvetlimo ravnateljevo vlogo v razvojnem projektu, izhajajoč iz zgoraj naštetih področij pedagoškega vodenja, ter izpostavimo ravnateljeve aktivnosti, ki prispevajo k trajnosti in kakovosti razvojnega projekta.

Zagotavljanje razvojne naravnosti VIZ ter uvajanje izboljšav

Razvojna naravnost VIZ ni nujno zagotovljena že s tem, da se vzgojno-izobraževalni zavod vključuje v čim več projektov. Ena izmed ključnih ravnateljevih nalog je koordiniranje in spremljanje procesov razvojnega in letnega načrtovanja ter samoevalviranja učinkov (Zorman idr., 2006; Pušnik idr., 2007). Le tako ima ravnatelj vpogled v trenutno stanje in specifične potrebe zavoda, iz česar so izpeljane razvojne prioritete zavoda.

Pri sprejemanju odločitve o vključitvi v nov razvojni projekt je potreben ravnateljev strateški razmislek, ali bo nov projekt dodatno pripomogel k udeležanju kratkoročnih in dolgoročnih razvojnih prioritet zavoda oz. kolikšna je povezava med cilji razvojnega projekta ter vizijo in cilji v razvojnem načrtu zavoda. Če zavod že sodeluje v katerem od razvojnih projektov oz. nalog, je treba premisliti tudi o tem, kako se bodo cilji in predvidene aktivnosti »novega« projekta povezovali ter dopolnjevali s cilji in aktivnostmi projektov, ki že potekajo na zavodu. Šele ko ravnatelj, ki ima celostni vpogled v trenutno stanje in aktualna razvojna prizadevanja na zavodu, oceni, da bi bila vključitev v razvojni projekt smiselna in bi pomenila dodano vrednost za zavod, začne s strokovnimi delavci diskusijo o vključitvi v projekt. Odločitev o sodelovanju v razvojnem projektu naj ne sprejema ravnatelj sam ali v ožjem krogu sodelavcev. O tem je treba predhodno razpravljati z vsemi strokovnimi delavci in preveriti, kolikšna je naklonjenost in pripravljenost celotnega kolektiva za sodelovanje v razvojnem projektu. Če ravnatelj prijavi šolo v razvojni projekt brez soglasja večine strokovnih delavcev, se lahko zgodi, da se bo v projektne aktivnosti vključeval premajhen delež strokovnih delavcev, da bi lahko na ravni zavoda zaznali spremembe v kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa, lahko pa naknadno med strokovnimi delavci pride celo do upora spremembam.

Ravnateljeva izbira projektnega tima in opredelitev ravnateljve vloge

Ko se zavod vključi v projekt, je naslednja pomembna ravnateljeva naloga, da premišljeno imenuje projektni tim ter razmisli o lastni vlogi oz. sodelovanju s projektnim timom. Pri izbiri vodje oz. koordinatorja tima in članov tima ravnatelj izhaja iz poznavanja močnih in šibkih področij ter interesov

strokovnih delavcev, njihove profesionalne usposobljenosti, delovnih izkušenj in socialnih mrež med strokovnimi delavci. Ko gre za razvojni projekt, ki je za VIZ posebnega pomena, je pri izbiri vodje tima treba upoštevati tudi njegove sodelovalne in komunikacijske veščine in predhodne izkušnje z vodenjem skupin. Katero od vlog bo ravnatelj prevzel in kolikšne obveznosti bodo s tem povezane (koliko časa bo lahko temu namenil), se ravnatelj odloča glede na to, kolikšen pomen pripisuje projektu za nadaljnji razvoj zavoda, koliko lahko s svojim predhodnim znanjem in izkušnjami prispeva k udejanjanju ciljev projekta ter kolikšen profesionalni izziv mu osebno predstavljajo cilji projekta. Pri tem izbira med naslednjimi možnostmi:

- ravnatelj je sam v vlogi vodje projektnega tima;
- ravnatelj imenuje vodjo projektnega tima, sam pa je eden izmed članov – prisoten na sestankih, vključen v skupinske procese in aktivnosti tima;
- ravnatelj je le občasni član tima – sodeluje s projektnim timom le v določenih fazah oz. aktivnostih, ko tim potrebuje njegovo dodatno podporo ali vodenje (npr. ko se tim spopada s konflikti, ko člani tima potrebujejo strokovno mnenje pedagoškega vodje pred sprejemanjem pomembnih odločitev ...) ter kadar katero od aktivnosti lahko izvede le pedagoški vodja (npr. zastopanje zavoda itd.);
- ravnatelj se ne vključuje aktivno v delo tima, temveč le sproti spremlja delovanje projektnega tima.

Izkušnje kažejo, da se ravnateljeva vključenost v projektni tim močno odraža v rezultatih projekta, zato je priporočljivo, da je v razvojnih projektih ravnatelj član tima. Razumljivo pa je, da če na zavodu hkrati poteka več različnih projektov, ravnatelju čas ne dopušča, da bi se lahko aktivno vključeval v vse projekte in sestankoval z vsemi projektnimi timi.

Ključno pa je, da ravnatelj seznaní člane tima že na začetku projekta o tem, kako in koliko se bo vključeval v delo projektnega tima; če sam ne bo aktivno vključen v tim, pa o tem, kako in kako pogosto bo spremljal njihovo delo oz. komuniciral z vodjo in preostalimi člani tima. Sicer se lahko pozneje zgodi, da si člani projektnega tima to, da se ravnatelj ne vključuje toliko, kolikor so pričakovali, razlagajo kot sporočilo, da projekt zanj ni pomemben in da njihovo vloženo delo ni cenjeno. Ravnatelj namreč s svojim vključevanjem in spremljanjem dela projektnih timov sporoča tako članom tima kot tudi preostalim strokovnim delavcem na VIZ, da je to, kar tim razvija in vpeljuje, pomembno za celoten VIZ.

Spremljanje in evalvacija poteka in dosežkov razvojnega projekta

Zlasti če ravnatelj ni v vlogi vodje ali člana projektnega tima, pri načrtovanju spremljanja in evalvacije izvajanja vzgojno-izobraževalnega dela na zavodu načrtuje tudi spremljanje dela projektnih timov. Pri tem razmisleku ga usmerjajo vprašanja:

- Kako bom vedel, ali projektni timi dosegajo zastavljene rezultate/kazalnike?
- Kako bom imel vpogled v dinamiko dela in skupinske procese v projektnih timih?
- Ob katerih priložnostih in kako bom projektnim timom zagotavljal povratne informacije; tako z vidika doseganja rezultatov kot tudi z vidika delovanja tima?

Poleg rezultatov oz. dosežkov tima je pomembno tudi spremljanje skupinskih procesov v timu oz. kako delujejo kot tim; kakšno je počutje, zaupanje in medsebojno spoštovanje članov, odprtost komunikacije, prevzemanje vlog in odgovornosti posameznih članov, kako v timu soočajo nasprotujoča mnenja, rešujejo dileme in konflikte ... V ta namen ravnatelj spremlja vzdušje med člani projektnega tima ter spodbuja tim k strokovnim pogovorom. Poleg pogovorov, usmerjenih v vsebinsko realizacijo ciljev projekta, spodbuja tudi strokovne pogovore, namenjene argumentiranemu soočanju nasprotujočih si mnenj, razreševanju morebitnih dilem in nesoglasij med člani ter refleksiji delovanja tima.

Če ravnatelj nima sprotnih informacij o delovanju timov (kaj počnejo in kako; o rezultatih in skupinskih procesih v timu), tima ne more ustrezno in pravočasno podpreti, ko ta to potrebuje. Ravnateljev stalni vpogled v delo timov je potreben tudi zaradi optimalnega usklajevanja in povezovanja med različnimi timi strokovnih delavcev (npr. projektni timi, strokovni aktivni ...) ter zaradi doseganja sinergičnega učinka le-teh na ravni VIZ v povezavi z udejanjanjem razvojnih prioritet, opredeljenih v razvojnem načrtu VIZ.

Podatki, ki jih pridobi oz. zbira ravnatelj pri spremljanju delovanja projektnih timov, služijo za samoevalvacijo na ravni zavoda. Zato je pomembno, da ravnatelj ob začetku projekta premišljeno načrtuje, na katere kazalnike se bo osredotočal pri spremljanju, katere podatke oz. dokaze bo sistematično zbiral med trajanjem projekta in kako:

- s pogovori, bodisi s celotnim timom ali posebej z vodjo tima ter s posameznimi člani tima – tudi letni pogovori s strokovnimi delavci so priložnost, da ravnatelj dobi določene informacije o delovanju projektних timov in poteku projektov;
- z neposrednim opazovanjem članov tima pri izvajanju načrtovanih dejavnosti, npr. s hospitiranjem pri pouku, z opazovanjem izvajanja različnih oblik mreženj med strokovnimi delavci ...;
- s pregledom dokumentacije, kot so operativni načrt tima, zapisniki srečanj tima, nastala gradiva v projektu, poročila tima ...;
- z anketnimi vprašalniki, ki jih izpolnijo različni deležniki (učenci, strokovni delavci, starši);
- z refleksijami strokovnih delavcev in učencev itd.

Tudi ob spremljanju drugih strokovnih delavcev, ki niso člani projektne tima (npr. ob hospitacijah, pogovorih, pregledu dokumentacije ...), se ravnatelj za potrebe samoevalvacije osredotoča na pridobivanje podatkov o tem:

- kolikšen delež strokovnih delavcev in koliko vključuje v svoje delo z učenci novosti, ki jih uvaja razvojni projekt;
- kolikšne in kakšne pridobitve oz. prednosti vnaša projekt v delo učiteljev ter kaj imajo od tega učenci oz. kako se to odraža v njihovih dosežkih.

Projektne timi potrebujejo ravnateljevo sprotno povratno informacijo. S kvalitativno povratno informacijo ravnatelj timu sporoča, kaj jim dobro uspeva, in se skupaj s timom veseli tudi majhnih premikov in uspehov. Hkrati pa tim usmerja v raziskovanje možnosti, v katerih smereh bi še lahko nadgradili delo, ter v prepoznavanje še neizkoriščenih priložnosti.

Profesionalno učenje strokovnih delavcev in ravnatelja v razvojnem projektu

Uspeh razvojnih projektov je vedno pogojen s profesionalnim učenjem strokovnih delavcev in ravnateljev. Vsaka, tudi najmanjša sprememba v utečeni poučevalni praksi zahteva od strokovnih delavcev in ravnateljev poglobljeno razumevanje teoretičnih podlag, na katerih temeljijo vpeljevane novosti ter

osebna prepričanja o njihovi smiselnosti. To se oblikuje s kakovostnim in sistematičnim procesom učenja učiteljev; ob upoštevanju socialnih vidikov učenja, ki se udeležujejo v interakciji med učitelji, pri učenju drug z drugim in drug od drugega. V razvojnih projektih so zato organizirane raznolike oblike izobraževanj in usposabljanj za člane projektnih timov in ravnatelje, npr. seminarji, posveti, delavnice, strokovna srečanja, predstavitve primerov iz prakse in mreženje izkušenj med člani timov ... Vendar so take strokovne podpore deležni le posamezni člani timov, včasih samo vodje timov. Da bi se to znanje preneslo tudi na vse druge strokovne delavce, je treba omogočiti priložnosti, da se strokovni delavci učijo drug od drugega, in spodbujati posameznike, ki so se udeležili izobraževanj zunaj zavoda, da to znanje delijo s preostalimi kolegi.

Ravnateljeva naloga je, da ob vključitvi zavoda v razvojni projekt to upošteva tudi pri načrtovanju in organiziranju strokovnih spopolnjevanj in usposabljanj strokovnih delavcev v zavodu.

Ravnatelj, ki spremlja time, najbolje presodi, kdaj in kako je smiselno posredovati informacije o poteku razvojnega projekta vsem strokovnim delavcem v kolektivu. Na primer: na pedagoških konferencah vodi in članom projektnega tima omogoči, da celotnemu kolektivu predstavijo vsebino in aktivnosti projekta ter poročajo o opravljenem delu. Posledično člani drugih projektnih timov na VIZ pa tudi vsi drugi strokovni delavci lažje povezujejo cilje, izkušnje in znanja različnih projektov ter prepoznavajo podobnosti in dopolnjevanje med projekti pri udeležanju razvojnih prioritet.

Ko projektni tim že uspe nekaj razviti in preizkusiti v praksi, je potreben premislek, kako in kdaj te izkušnje in znanja iz projektnega tima čim učinkovitejše mrežiti na celoten kolektiv ter spodbuditi učenje strokovnih delavcev drug od drugega. To je mogoče z/s:

- medsebojnimi predstavitvami primerov prakse na pedagoških konferencah ali v strokovnih aktivih;
- opazovanjem in analiziranjem prakse, bodisi s kolegialnimi hospitacijami ali ob ogledu posnetkov pouka;
- strokovnimi pogovori, namenjenimi razreševanju dilem, na katere naletijo strokovni delavci v projektu ob vpeljevanju novosti;
- strokovnimi pogovori, namenjenimi izmenjavi ugotovitev ob študiju strokovnih virov ...

S sistematičnim spodbujanjem in z vpeljevanjem takih aktivnosti v okviru notranjega strokovnega spopolnjevanja/izpopolnjevanja ravnatelj ustvarja razmere za razvijanje učeče se skupnosti.

Zagotavljanje organizacijske podpore in zastopanje VIZ pri izvajanju projektnih aktivnosti

Izvajanje razvojnih projektov je pogosto povezano s kompleksnejšo organizacijo vzgojno-izobraževalnega dela na zavodu. Omogočanje ustreznih razmer za delovanje projektnega tima, izvajanje raznolikih projektnih aktivnosti ter mreženje in skupno učenje strokovnih delavcev zahtevajo veliko usklajevanj in prilagajanj (npr. urnikov strokovnih delavcev za sestanke timov, za medpredmetno povezovanje in timsko poučevanje, za izvajanje kolegialnih hospitacij), fleksibilnost pri organizaciji pouka (npr. omogočanje strnjenih oblik pouka) pa tudi zagotavljanje ustreznih materialnih sredstev (učnih pripomočkov, literature ...).

Dodatne obremenitve ravnateljev v razvojnih projektih se nanašajo na zastopanje vzgojno-izobraževalnega zavoda navzven, komuniciranje s strokovnimi ustanovami in z lokalnim okoljem ter seznanjanje staršev o aktivnostih v razvojnih projektih v luči razvojnih prioritet zavoda. Zlasti sodelovanje in vključevanje staršev je izjemnega pomena pri preizkušanju in vpeljevanju novosti. Starši morajo imeti dovolj informacij in razumeti, zakaj zavod sodeluje v razvojnem projektu in kaj bodo njihovi otroci s tem pridobili.

Literatura

- (2015). *4 Dimensions of Educational Leadership*. Center for Educational Leadership, University of Washington. <https://info.k-12leadership.org/hs-fs/hub/381270/file-2563776150-pdf/documents/tools/UWCEL-4D-Smart-Card-V2.0.pdf?hsCtaTracking=93f13f05-1fed-4b67-ae6a-0a69bdb1e2c7%7Ccf854e41-63f2-4648-bd9c-da7d32a5b8ad>
- Brejc. M., idr. (2019). *Vodenje vrtcev in šol* [Zbirka Kakovost v vrtcih in šolah 5]. Šola za ravnatelje.
- OECD. (2013). *Leadership for 21st Century Learning, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/leadership-for-21st-century-learning_9789264205406-en

- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing.
- Overarching Leadership Competences. Spletna stran: NEA. Teacher Leadership Institute. Dostopno na: <https://www.teacherleadershipinstitute.org/competencies/instructional-leadership-competencies/>, 20. 9. 2021
- Preskar, S., in Skvarč, M. (2019). Vloga ravnatelja pri zagotavljanju trajnosti pozitivnih rezultatov projektov v učeči se skupnosti. V *Projekt OBJEM, NA-MA POTI, POGUM in PODVIG. Delovno srečanje za ravnatelje*. ZRSŠ. Interno gradivo objavljeno v spletni učilnici projekta.
- Pušnik, M., idr. (2007). *Vpeljevanje sprememb v šole. Priročnik za šolske razvojne time*. ZRSŠ.
- Rutar Ilc, Z. (2018). Vloga ravnatelja kot člana projektnega tima pri vpeljevanju sprememb in pri spodbujanju sodelovanja na šoli. V *Projekt OBJEM, NA-MA POTI in POGUM. Delovno srečanje za ravnatelje*. ZRSŠ. Interno gradivo objavljeno v spletni učilnici projekta.
- Schlecher, A. (2019). Šole za učence 21. stoletja; močni vodje, samozavestni učitelji, inovativni pristopi. Šola za ravnatelje.
- Developing Effective School Leaders. V Schleicher, A. (ur.), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing.
- Skvarč, M. (2019). Dejavniki vplivanja projektov na spreminjanje pedagoške prakse in vloga pedagoške vodje. V *Projekt OBJEM in NA-MA POTI. Delovno srečanje za ravnatelje*. ZRSŠ. Interno gradivo objavljeno v spletni učilnici projekta.
- Skvarč, M., in Bone, J. (2022). Priporočila za podporno okolje: Ravnatelj. V *Projekt NA-MA POTI*. ZRSŠ. Interno gradivo objavljeno v spletni učilnici projekta.
- Skvarč, M., Bone, J., in Mršnik, S. (2018). Podpora in vloga ravnatelja pri delovanju projektnega tima na VIZ. V *Projekt OBJEM in NA-MA POTI. Delovno srečanje za ravnatelje*. ZRSŠ. Interno gradivo objavljeno v spletni učilnici projekta.
- Skvarč, M., Bone, J., in Mršnik, S. (2018). Vpetost razvojnega projekta v razvojno načrtovanje VIZ-a. V *Projekt OBJEM in NA-MA POTI. Delovno srečanje za ravnatelje*. ZRSŠ. Interno gradivo objavljeno v spletni učilnici projekta.
- Skvarč, M., in Bone, J. (2019). Pomen vloge ravnatelja pri izvajanju aktivnosti projekta na RVIZ, podpora vodjem PT, PT kot učeča se skupnost. V

Projekt NA-MA POTI. Delovno srečanje za ravnatelje. ZRSŠ. Interno gradivo objavljeno v spletni učilnici projekta.

- Slivar, B., Skvarč, M., in Drstvenšek, Š. (2021). Povezovanje in trajnost projektov. Razvojno načrtovanje. V *Projekt OBJEM, NA-MA POTI, POGUM in PODVIG. Delovno srečanje za ravnatelje.* ZRSŠ. Interno gradivo objavljeno v spletni učilnici projekta.
- Zorman, M., idr. (2006). *Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja v vrtcu, osnovni in srednji šoli s pomočjo razvojnega načrtovanja. Gradivo za razvojno načrtovanje.* Zavod RS za šolstvo.

Vpliv skritega kurikuluma v vzgojno-izobraževalnih zavodih

O avtoricah

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

Doris Kužel je predstojnica Območne enote Kranj v Zavodu RS za šolstvo.
Doris.kuzel@zrss.si

Povzetek

Skriti, prikriti oziroma neformalni kurikulum sestavljajo nenapisano, neuradno in pogosto nenamerno učenje, vrednote, pričakovanja in prepričanja, ki se jih učenci učijo v šoli. Medtem ko je eksplicitni oziroma formalni kurikulum sestavljen iz ciljev, standardov in učnih dejavnosti, v katerih sodelujejo udeleženci izobraževalnega procesa, ter iz znanja in veščin, ki jih strokovni delavci namerno ponudijo oziroma predavajo udeležencem izobraževanja, je skriti kurikulum sestavljen iz neizrečenih ali implicitnih akademskih, družbenih in kulturnih sporočil, posredovanih udeležencem med njihovim bivanjem v šoli ali vrtcu. Podatki v prispevku so obdelani po metodi fokusne skupine in so bili zbrani z uporabo mnenja in pripovedovanja o izkušnjah med 133 ravnatelji in pomočniki ravnateljev vrtcev, osnovnih in srednjih šol na strokovnih srečanjih, namenjenih usposabljanju ravnateljev in pomočnikov ravnateljev, ki so se udeležili delavnice na temo skritega kurikulumuma. Področja skritega kurikulumuma v naših šolah in vrtcih, ki oblikujejo perspektive otrok in učencev, se ukvarjajo z vprašanji, kot so spol, morala, družbeni razred, stereotipi, kulturna pričakovanja, politika in jezik.

Ključne besede

skriti kurikulum | neizrečena sporočila | formalni kurikulum | vzgojno delovanje | kulturna pričakovanja

The influence of a hidden curriculum in education institutions

M.Sc. Katja Arzenšek Konjajeva, National Education Institute, National School for Leadership in Education

Doris Kužel, National Education Institute

Summary

A hidden, concealed and informal curriculum consists of the unwritten, informal, and often unintentional learning, values, expectations, and beliefs that the students learn in school. The explicit or formal curriculum consists of goals, standards and learning activities that the participants of the educational process are involved in, as well as of the knowledge and skills that education staff deliberately offers or teaches to the participants in education. On the other hand, the hidden curriculum consists of unspoken or implicit academic, social and cultural messages conveyed to the participants during their stay in school or kindergarten. The data in the paper are processed with the focus group method and were collected using the opinion and sharing of experiences among 133 headteachers and assistant headteachers of kindergartens, primary and secondary schools at professional meetings intended for the training of headteachers and assistant headteachers who attended the workshop on hidden curriculum. Areas of the hidden curriculum in our schools and kindergartens that shape the perspectives of children and students deal with issues such as gender, morality, social class, stereotypes, cultural expectations, politics and language.

Keywords

hidden curriculum | unspoken messages | formal curriculum | educational activities | cultural expectations

Uvod

Članek naslavlja temo skritega kurikulumuma predvsem s socialnega vidika delovanja vzgojno-izobraževalnega zavoda. V prispevku s teoretično retrospektivo odpirava pregled in razumevanje pojma v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru. Izvedli sva manjšo raziskavo s kvalitativno metodo narativnega raziskovanja med udeleženci delavnic na različnih posvetih za ravnateljice in ravnatelje ter za pomočnice in pomočnike ravnateljic in ravnateljev. Skriti, prikriti oziroma neformalni kurikulum sestavljajo nenapisano, neuradno in pogosto nenamerno učenje, vrednote, pričakovanja in prepričanja, ki se jih učenci učijo v šoli. Medtem ko je eksplicitni oziroma formalni kurikulum sestavljen iz ciljev, standardov in učnih dejavnosti, v katerih sodelujejo udeleženci izobraževalnega procesa, ter iz znanja in veščin, ki jih strokovni delavci namerno ponudijo oziroma predavajo udeležencem izobraževanja, je skriti kurikulum sestavljen iz neizrečenih ali implicitnih akademskih, družbenih in kulturnih sporočil, posredovanih udeležencem med njihovim bivanjem v šoli ali vrtcu.

Retrospektiva koncepta skritega kurikulumuma

Koncept skritega kurikulumuma temelji na spoznanju, da udeleženci izobraževanja absorbirajo lekcije v šoli ali vrtcu, ki so lahko (ali pa ne) del formalnega izobraževanja, na primer:

- kako naj komunicirajo z vrstniki, vzgojitelji, učitelji in drugimi odraslimi;
- kako naj dojemajo različne kulture, skupine ljudi;
- katere ideje in vedenja se štejejo za sprejemljiva ali nesprejemljiva.

Skriti kurikulum je opisan kot »skriti«, ker ga udeleženci izobraževanja, strokovni delavci in širša skupnost običajno ne priznavajo ali ne preverjajo.

In ker so vrednote in učna snov, ki jih podkrepi skriti kurikulum, pogosto sprejete kot del procesa, se lahko domneva, da teh »skritih« praks in sporočil ni treba spreminjati, razen če bi prispevale h konfliktom.

Skriti kurikulum lahko okrepi pouk formalnega kurikulumuma ali pa je v nasprotju s formalnim učnim načrtom in razkrije nedoslednosti med šolskim ali vrtčevskim poslanstvom, skupno vizijo, vrednotami in prepričanji ter tem, kaj udeleženci v izobraževanju dejansko doživljajo in se naučijo,

ko so v šoli, vrtcu. Šola ali vrtec lahko na primer v svoji izjavi o poslanstvu ali viziji javno trdi, da je zavezana zagotavljanju akademskega uspeha vseh učencev, vendar lahko pregled njenih podatkov o uspešnosti razkrije znatna družbeno-ekonomska neskladja, ko gre za rezultate testov nacionalnega preverjanja znanja, uspeh na maturi, za rezultate ali udeležbo na tekmovanjih in za druga zunanja merila uspeha oziroma za izdelke na razstavah, za nastope za starše in lokalno skupnost na prireditvah v okolju in podobno v vrtcih.

Strokovnjaki za kurikulum so sredi sedemdesetih in v zgodnjih osemdesetih letih prejšnjega stoletja pri poskusu ureditve z metateoretskim pogledom predstavili tri kategorije: formalni oziroma eksplicitni kurikulum, neformalni, skriti oziroma prikriti kurikulum in sterilni oziroma prazni kurikulum. Vsaka disciplina ima konceptualno strukturo in kurikulum je eden od glavnih konceptov skritega kurikuluma. Skriti kurikulum je veliko težje opredeliti kot formalni kurikulum. Z vidika mnogih strokovnjakov je skriti kurikulum pomembnejši od formalnega kurikuluma, ker učenje poteka z neakadetskimi vidiki v metaučnem okolju, pri čemer se socialni odnosi krepijo.

Smith Myles (2015) pravi, da se termin prikriti ali skriti kurikulum (angl. *hidden curriculum*) nanaša na tiste vidike kurikuluma, s pomočjo katerih se otroci lahko naučijo vedênj ter osvojijo stališča, vrednote in stereotipe, ki na splošno niso sprejeti kot zaželeni oziroma pozitivni. Prikriti kurikulum je povezan s posrednimi sporočili, ki jih otroci dobijo o sebi in drugih, s tem, kako odrasli vidimo in sodimo otroke, ter z našimi stališči in predsodki, ki se, pogosto povsem nezavedno, zrcalijo v ravnanju z otroki.

Poudariti moramo, da *prikriti kurikulum proizvaja družba in ne posameznik*. Prikriti kurikulum deluje tako, da se na osnovi skupnih institucionalnih danosti izoblikujejo določeni stereotipni načini vedênja, ki se vtisnejo v osebnostno strukturo posameznikov in posameznic. Prikriti kurikulum institucije je povezan z družbeno strukturo oziroma s kulturnimi vzorci in pravili v dani družbi, »sestoji iz simbolnega okvira socialnega reda« (Gerbner 1974, nav. po Ule 1988, 115).

Špoljar (1993, 14) v opredelitvi prikritiga kurikuluma poudarja nekatere dejavnike, npr. opremljenost ustanov, organizacijo prostora, število otrok v skupini itd., ki bistveno določajo vzgojno-izobraževalni proces, vlogo otroka v njem, vplivajo pa tudi na interakcije med vzgojitelji in otroki. Ti vidiki lahko tudi v rednem kurikulumu tvorijo učinkovitejši program (kurikulum) od uradno predpisanega. Bahovec in Kodelja (1996, 11) prav tako opozarjata, da prikriti kurikulum »ne zadeva zgolj bolj ali manj ideološko obarvanih

vsebin in učnih predmetnikov, ampak tudi, včasih celo predvsem, organizacijo vsakdanjega življenja in način komunikacije v vrtcu ali šoli ... Sem sodi vse, kar je v instituciji samoumevnega in v zvezi s čimer otroci pogosto nimajo izbire: dnevni red in urejenost prostorov, potek hranjenja in spanja v vrtcih, način organiziranja in izbor dejavnosti in še kaj.» To je skupek navad, ki so potrebne ali koristne, lahko pa se v njih skriva tudi nekaj več, kar ovira spremembe in uveljavljanje pravic otrok. Otroci te navade prevzamejo zelo hitro, pri čemer prve izkušnje z institucionalno vzgojo odločilno vplivajo tudi na vsa nadaljnja leta šolanja. Opozarjata tudi, da razlike med eksplicitnim (napisanim) kurikulumom in prikritim kurikulumom ne smemo zamenjevati z razliko med formalnim, uradno potrjenim in dejanskim oziroma realnim kurikulumom.

Šole in vrtci razvijajo in spodbujajo prikriti kurikulum, ki se zdi edino primeren za vzdrževanje raznolikosti. Izobraževalna institucija zavzema ključno mesto, v katerem postanejo učenci kompetentni za pravila, norme, vrednote, ki so potrebne za delovanje znotraj obstoječega institucionalnega življenja. Otroci se v stalni interakciji z institucionalnimi pričakovanji predvsem *učijo vloge učenca*.

Na začetku vključitve v izobraževalno institucijo je bila osnovna naloga sekundarna socializacija otrok, ki vključuje učenje norm in definicij družbene interakcije. Štiri najpomembnejše veščine, ki naj bi se jih otroci po pričakovanju vzgojiteljice naučili, so bile: deliti, poslušati, pospravljati in slediti razredni rutini. Učenje motoričnih spretnosti pri oblikovanju likovnega izdelka zajema še del skritega kurikulumu, saj se lahko izrazi odnos do izdelka, do upodobitve, lahko se razvija spretnost sodelovanja, delitve materiala in podobno. Izdelki otrok ali učencev so lahko raznoliki, vendar so velikokrat razstavljeni in bolje ocenjeni tisti, ki so izdelani po natančnih navodilih.

Formalni kurikulum se ne udejanja izolirano. Pomemben del konteksta, v katerem je sprejet formalni kurikulum, predstavlja neformalni ali skriti kurikulum, ki z različnimi, predvsem obšolskimi ali »zunajkurikularnimi« dejavnostmi in storitvami opredeljuje celostno izkušnjo učečih. Neformalni kurikulum je tisti del, ki spada v čas po pouku oziroma izobraževalnih dejavnostih, ob koncu tedna, med aktivnostmi v prostem času, med počitnicami itd. Tako formalni kot neformalni kurikulum se pojavljata v institucionalnem okvirju, saj moramo obštudijske aktivnosti upoštevati pri načrtovanju ponudbe uradnega ali formalnega kurikulumu. Skriti kurikulum se na primer nanaša na dodatno ponudbo k obstoječemu programu (športne aktivnosti, potopisna predavanja, izleti in ekskurzije ipd.)

Izhodišče nacionalnih kurikulumov so vzgojne vrednote in cilji, ki uresničujejo konsenz o izobraževalni strukturi, kot je izraženo v nacionalnih izobraževalnih standardih, ki tvorijo okvir za pripravo šolskih učnih načrtov. Poleg doseganja izobraževalnih in akademskih rezultatov se pričakuje, da se bodo šole s svojim vzgojno-izobraževalnim delom odzvale na izzive današnjega časa (*Skriti kurikulum in šolska kultura kot postulati boljše družbe Renata Jukić Univerza J. J. Strossmayerja v Osijeku, Hrvaška*) Nacionalni učni načrti pred vse šole postavljajo enake zahteve, pričakujejo spoštovanje istih vrednot in upoštevanje istih etičnih in moralnih norm ter načel, vendar se vsaka šola na te zahteve odziva po svoje (Male 2012). Skupna vizija učeče se skupnosti brez zakonskih predpisov, kurikularnih dokumentov in šolskih politik prav tako določa ravnanje strokovnih delavcev, administrativnega in tehničnega osebja ter udeležencev v izobraževanju (Kasen idr. 2004). Ciljni pristop k izobraževanju ni omejen na učne vsebine, metode in oblike dela ter evalvacijo postopkov, ker so v šoli tudi prikriti, nedefinirani, pogosto nenamerni vplivi, zaradi katerih proces sprejemanja vrednot ne sledi istim »pravilom« in vzorcem kot proces pridobivanja znanja, torej učnega uspeha. Vzgojno-izobraževalna ustanova je prostor, kjer poteka razvoj in raste družbena zrelost, kjer otroci in mladi preživijo več časa kot doma, kjer prevzemajo delovne navade in se družijo z vrstniki, kjer sprejmejo avtoriteto učitelja in »življenjska pravila«, sistem vrednot in kulturo družbe, v kateri živijo. Z vstopom v institucionalizirano okolje, kot sta šola in vrtec, v katerem poteka sekundarna socializacija, se zgodi, da prvič v življenju otroci niso samo otroci svojih staršev, bratov ali sester; so del družbe, del skupnosti, ki deluje po določenih pravilih, del skupnosti, ki živi organizirano življenje, del celote, v kateri morajo spoštovati določeno organizacijo in se ji prilagajati. Izobraževalni sistem zagotavlja proces razvijanja in negovanja osebnostnih lastnosti, ki imajo hkrati visoko pojavnost in vrednost v družbenem življenju. Časi, ki jih živimo, so negotovi, polni vsakdanjih izzivov, nenehno se spreminjajo, zato je kritično razmišljanje o pomenu izobraževanja postalo družbeni imperativ vprašanje določanja ciljev, vsebin, metod in oblik kurikuluma pa je še aktualnejše kot v preteklosti, saj se z zavedanjem o skritem kurikulumu vzpostavlja nov koncept vodenja vzgoje in izobraževanja.

Metoda raziskovanja

Pri raziskavi skritega kurikuluma sva uporabili narativno metodo raziskovanja. Narativno raziskovanje je sorazmerno nova kvalitativna metoda, je preučevanje izkušenj, ki jih razumemo pripovedovalno. To je način razmišljanja

in študija izkušenj. Pripovedno poizvedovanje sledi reflektivnemu procesu premikanja s področja izobraževanja (z izhodišči pri pripovedovanju zgodb) k terenskim besedilom (podatki) in do vmesnih ter končnih raziskovalnih besedil. Skupna mesta časovnosti, socialnosti in kraja ustvarjajo konceptualni okvir, znotraj katerega je mogoče uporabiti različne vrste besedil in različne analize. Narativno raziskovanje poudarja etične dileme in oblikuje nova teoretična razumevanja izkušenj ljudi.

Podatki so bili zbrani z uporabo mnenja in pripovedovanja o izkušnjah med 133 ravnatelji in pomočniki ravnateljev vrtcev, osnovnih in srednjih šol na strokovnih srečanjih, namenjenih usposabljanju ravnateljev in pomočnikov ravnateljev, ki so se udeležili delavnice na temo skritega kurikulumu.

Želeni podatki so bili zbrani po metodi fokusne skupine, iz zapisov na delavnicah. Analiza vsebine je bila narejena na podlagi njihovih pogledov. Udeleženci fokusne skupine so pripovedovali zgodbe, na podlagi česar smo zbrali podatke.

Najprej je bilo zastavljeno splošno vprašanje pri razpravi o različnih vidikih kurikulumu. Za pojasnitev nejasnega namiga so bila postavljena dodatna vprašanja. Začeli so z zapisi tistega, kar že vedo o skitem kurikulumu, izhajajoč iz izkušenj. S tem postopkom sistematične klasifikacije smo izločili induktivne kode. Tako so bili ključni koncepti in skriti vzorci v vsebini podatkov izločeni, opravljena pa sta bila tudi zbiranje in analiza podatkov hkrati po pregledu predstavljenih komentarjev. Deli vsebine so bili kodirani, razvrščeni in organizirani glede na pomenske enote na podlagi podobnosti in razlik.

Udeleženci fokusnih skupin so se v nadaljevanju pogovarjali o naslednjih vprašanjih: kako konkretno udejanjamo načela varnega in spodbudnega učnega okolja, kako učencem in učiteljem omogočamo razvijanje občutka lastne vrednosti in kako se skriti kurikulum kaže glede na pričakovanja, prepričanja in vrednote v šolah in vrtcih?

Kako se skriti kurikulum kaže glede na pričakovanja, prepričanja in vrednote v šolah in vrtcih?

Medtem ko skriti kurikulum v katerikoli šoli obsega ogromno različnih potencialnih intelektualnih, družbenih, kulturnih in okoljskih dejavnikov, bodo naslednji primeri pomagali ponazoriti koncept in kako bi se lahko ta

odvijal v šolah ali vrtcih. Vsebinska analiza kvalitativnih podatkov je nakazala pet tem:

1. *Kulturna pričakovanja.* Akademska, družbena in vedenjska pričakovanja, ki jih vzpostavijo šole, vrtci in strokovni delavci, učečim posredujejo sporočila. Na primer neki strokovni delavec lahko dodeli težke naloge in pričakuje, da jih bodo vsi učenci dobro opravili, medtem ko lahko drugi strokovni delavec dodeli sorazmerno lahke naloge in običajno vsem učencem podeli pozitivne ocene, tudi če je kakovost njihovega dela nizka. V okolju z visokimi pričakovanji se lahko učenci naučijo veliko več, medtem ko lahko učenci v okolju z nizkimi pričakovanji opravijo ravno toliko dela, da napredujejo, in so sorazmerno nezainteresirani za učenje. Udeleženci fokusnih skupin poudarijo, da so pomembni humor, povezanost med učenci in učitelji, odzivnost na potrebe, izražanje pričakovanj, zgled, delitev znanja, odprtost navzven in potrebe strokovnih delavcev.
2. *Kulturne vrednote.* Vrednote, ki jih spodbujajo šole, vrtci, strokovni delavci in vrstniške skupine, lahko posredujejo tudi skrita sporočila. Nekatere šole ali vrtci lahko na primer pričakujejo in nagrajujejo upoštevanje pravil, dogovorov, medtem ko kaznujejo neupoštevanje. Druge šole ali vrtci lahko celo spodbujajo neskladnost, neupoštevanje, saj s tem spodbujajo tudi razmišljanje zunaj okvirjev. V nekaterih šolah ali vrtcih se udeleženci lahko naučijo, da so nagrajena vedenja, kot so upoštevanje pravil, ravnanje na pričakovane načine, samostojnost in nespraševanje odraslih, medtem ko se v drugih šolah ali vrtcih otroci, učenci naučijo, da je cenjeno in nagrajeno vedenje osebno izražanje, prevzemanje pobude ali iskanje pomoči odraslih. Udeleženci poudarijo pomen dobrih medsebojnih odnosov, komunikacijo, dobro voljo, pozitivno miselno naravnost, spoštovanje, zaupanje, empatijo, strpnost in strokovnost.
3. *Kulturne perspektive.* Način, kako šole in vrtci prepoznavajo, integrirajo ali spoštujejo raznolikost, lahko posreduje tako namerna kot tudi nenaamerna sporočila. Nekatere šole ali vrtci lahko na primer pričakujejo, da se bodo nedavno priseljeni učenci priseljenci in njihove družine vključili v prostor, tako jezikovno kot socialno – na primer z zahtevo, da učenci v šoli ves čas govorijo slovensko, ali tako, da ne zagotovijo prevedenega informativnega gradiva ali preostale posebne pomoči. Druge šole pa lahko aktivno vključijo večkulturno raznolikost učencev tako, da na primer povabijo učence in starše k deljenju zgodbe o njihovi domovini ali z objavo in objavo informativnega gradiva v več jezikih. V neki šoli so lahko druge kulture popolnoma prezrte, v drugi pa jih lahko aktivno spoznavajo, spodbujajo raznolikost, pri čemer učenci in njihove družine

zato doživljajo bodisi občutke osamljenosti bodisi občutke vključenosti. Udeleženci so poudarili vpliv medgeneracijskega sodelovanja, vključevanja, raziskovanja, sodelovanja, načrtovanja, udeležnosti otrok, letnih pogovorov, raziskovanja močnih področij, posvetitve pozornosti močnim področjem, koristnosti, fleksibilnosti in podobnega.

4. *Kurikularne teme.* Predmeti, ki jih učitelji izberejo za tečaje in pouk za udeležence v vzgojno-izobraževalnem zavodu, lahko prenašajo različna ideološka, kulturna ali etična sporočila. Na primer zgodovinska vprašanja je mogoče poučevati na najrazličnejše načine z uporabo različnih zgodovinskih primerov, tem in perspektiv. Kurikularne teme se lahko pogosto prekrivajo s političnimi, ideološkimi in moralnimi razlikami, ki so v družbi na splošno sporne, ali nanje vplivajo, na primer multikulturalnost v družboslovju ali spolna vzgoja na zdravstvenih tečajih. Udeleženci fokusnih skupin poudarijo sodelovanje in vertikalno povezovanje glede na raven izobraževanja, pogovor in pomoč.
5. *Strategije poučevanja.* Načini, kako se šole ali vrtci in strokovni delavci odločijo za izobraževanje otrok in učencev, lahko posredujejo zelo raznolika sporočila. Na primer, če učenci dobijo dobre ocene ali dodatne pohvale za pravočasno oddajo domače naloge, za pozorno poslušanje, sodelovanje med poukom, za dvigovanje rok in na splošno za početje stvari, ki so jim naročene, se lahko učenci naučijo, da je upoštevanje dogovorov pomembno in da so nekatera želeni vedenja akademsko nagrajena in dovoljena za kompenzacijo učnih pomanjkljivosti. Po drugi strani pa lahko strategije poučevanja, kot sta na primer učenje na podlagi projekta ali učenje v skupnosti, če naštejemo le dve, posredujejo specifična sporočila. Na primer, da so veščine, kot sta kritično razmišljanje in reševanje problemov, in lastnosti, kot so vztrajnost, iznajdljivost in samomotivacija, pomembne (v primeru projektnega učenja). Udeleženci v fokusnih skupinah so poudarili, da so pomembna podstat skritega kurikuluma tudi podpora zaposlenim, letna poročila in poročanje, poslušanje, rutina, pozdravi, samorefleksija in refleksija ter motivacija.

Na splošno je koncept skritega kurikuluma vrtcev in šolah v zadnjih desetletjih postal širše priznan. Poleg tega je večja verjetnost, da bodo v učeči se skupnosti vsaj toliko kot v preteklih desetletjih dejavno in odkrito razmišljali o svojih predpostavkah, prepričanjih in nagnjenjih ali dvomili o svojih lastnih predpostavkah, vrednotah, prepričanjih in smernicah, bodisi posamezno bodisi kot del uradne šolske politike, programa ali pouka. Politični in družbeni pritiski, vključno z dejavniki, kot je povečan nadzor, kar je pos-

ledica spletnih medijev in družbenih omrežij, lahko prav tako prispevajo k večji ozaveščenosti o nenamernih oblikah in sporočilih v šolah in vrtcih. Na primer škodljivo vedenje udeležencev v izobraževanju se zdaj redno pojavlja na spletnih mestih družbenih omrežij, kot sta Facebook ali Twitter, kar pogosto vodi do večje ozaveščenosti o vedenju mladih ali družbenih trendih. Kljub temu je skriti kurikulum po naravi prikrit ali nepriznan, kar pomeni, da je veliko njegovih usmeritev in sporočil težko zaznati ali izmeriti zaradi različnih razlogov.

Rezultati te raziskave z uporabo vsebinske analize so pokazali, da so najpomembnejši dejavniki pri ozaveščanju o skitem kurikulumu povezani s (1) kompetencami, (2) medosebnim komuniciranjem in krepitevijo odnosov, (3) karakternimi lastnostmi strokovnih delavcev in etiko ter (4) klasifikacijo dosežkov učencev in strokovnih delavcev (profesionalni razvoj).

Izstopili sta dve temi:

A) Skupno učenje in skupne vrednote: sodelovanje, rutina, refleksija, zavzetost

Udeleženci v fokusnih skupinah so večinoma izrazili, da je pomembna povezanost, pomembno se je zazreti vase in razmišljati o vrednotah, preveriti, kaj bi bilo treba izboljšati ali spremeniti, biti proaktivno naravnani in zaznati morebitne šibke točke, jih preokvirirati in razvijati, preveriti vizijo šole in skupni cilj v roku treh let, se strokovno pogovoriti o segmentih dela, razvijati pozitiven odnos do dela, se razvijati profesionalno in strokovno, sistematično spremljati in razvijati kulturo skupne refleksije, ozvestiti priložnosti, ki jih nudi skriti kurikulum, ter ugotoviti vpliv skritega kurikuluma na uspešnost in dosežke učencev.

B) Odnosi in komunikacija: spoštovanje, klima, motivacija, zgled

Udeleženci so poudarili pomen odnosne komunikacije in razvijanje ter ozaveščanje področja komunikacije v vrtcih in šolah. Zavedajo se pomena spoštljive komunikacije in pozitivne discipline. Poudarili so pomen vključevanja vseh deležnikov v načrtovanje, pomen razvijanja pozitivne motivacije, pomen sodelovanja pa tudi pomen iskanja motivacijskih dejavnikov, ki lahko vplivajo na razvoj učeče se skupnosti, kot so prepoznanje, dosežki ipd. Del udeležencev na fokusnih skupinah je poudaril, da so pomembni tudi poslušanje, izmenjava izkušenj in izražanje pričakovanj. Poudarjena je bila tudi ciljna naravnost. Izrazili so potrebo po skupnih strokovnih razpravah in njihovem razvijanju v kolektivih.

V vzgoji in izobraževanju je v zadnjih letih precej pozornosti namenjene spodbujanju inovativnosti in ustvarjalnosti v procesih učenja in poučevanja kot pomembnemu izzivu v obdobju pogostih sprememb. V času kovida 19 in negotovih razmer pa je postalo spodbujanje inovativnosti in »sproščanje« ustvarjalnosti strokovnih delavcev eno najpomembnejših prizadevanj vodij. Nekateri avtorji poudarjajo, da so načela dobrega vodenja stalna, poudarjajo torej jasno vizijo in cilje, razvijanje potencialov zaposlenih in odnosov, razvoj organizacijske kulture, ki podpira sodelovanje, ter krepitev zmožnosti zaposlenih za izboljšave učenja (Leithwood, Harris in Hopkins 2020; Gurr in Drysdale 2020). Glede na poudarjen pomen posameznih elementov avtentičnega in transformacijskega vodenja so v nadaljevanju predstavljene značilnosti omenjenih stilov vodenja, ki stopita v ospredje, nanašajoč se na skriti kurikulum:

- a) *Transformacijsko vodenje: navdihovanje, motivacija, zgled.* Za transformacijsko vodenje je značilno, da je vodja vzornik oz. ideal, s katerim se zaposleni poistovetijo. Takšen vodja jih lahko navdušuje in motivira za delo, jih postavlja primerne izzive ter se trudi razumeti in poskrbeti za potrebe in želje zaposlenih. Pri transformacijskem vodenju je večji poudarek na vlogi vodje, njegovi viziji in spodbujanju ustvarjalnosti. Transformacijsko vodenje je osredotočeno bolj na posameznika in njegovo delovno učinkovitost, medtem ko se avtentično vodenje razteza na celoten kolektiv oz. organizacijo, njegov cilj pa je vodenje v dobrobit vseh in zvestoba lastnim vrednotam ter prepričanjem.
- b) *Avtentično vodenje: odgovornost, refleksija, povratna informacija, jasna pričakovanja.* Za avtentično vodenje je značilno, da se vodje zavedajo svojih vrednot in prepričanj ter se skladno z njimi tudi vedejo. Posamezniki zelo odprto in jasno zavzemajo svoja stališča, vendar so odprti tudi za mnenja drugih. Pri odločanju se naslanjajo na informacije iz različnih virov in skušajo biti pri tem čim bolj objektivni. Samega sebe poznajo zelo dobro ter se zavedajo svojih močnih in šibkih področij. Ker se vodje zavedajo samih sebe in svojih prepričanj, bodo na delovnem mestu najverjetneje tudi učinkovitejši. Drugim bodo lažje pomagali do podobnih rezultatov oz. dosežkov. Zaposleni so zato s takšnim načinom vodenja zadovoljni, kar vpliva na boljšo delovno učinkovitost tako v skupini kot tudi v sami organizaciji. Posamezniki so zadovoljni sami s sabo in s svojim delom. Zadovoljstvo izhaja iz tega, da zaposleni avtentične vodje zaznavajo kot bolj učinkovite, poštene in skrbne, predvsem z vidika njihove skrbi za potrebe zaposlenih.

Namesto zaključka ali izziv skritega kurikulumu

Skriti kurikulum je del vseh izobraževalnih institucij v našem okolju. Vendar ga je zaradi nenapisane in včasih subtilne narave težko določiti, razviti ali celo spremeniti. Kot strokovni delavci smo lahko pozorni na vpliv, ki ga imajo naša ustanova in naša dejanja na naše udeležence izobraževanja. Vpliv skritega kurikulumu se izraža v življenju in delu šole, medsebojnih odnosih, pričakovanjih in vrednotah. Na podlagi tega vpliva nastaja vzgojno delovanje šole ali vrtca. Skriti kurikulum se začne zgodaj v otrokovem izobraževanju. Učenci in otroci v vrtcu se naučijo oblikovati mnenja in ideje o svojem okolju in sošolcih. Otroci se na primer naučijo »primernih« načinov ravnanja v šoli, torej tega, kaj jih bo naredilo priljubljene pri učiteljih in učencih. Naučijo se tudi, kaj se od njih pričakuje; na primer mnogi študenti ugotovijo, da so rezultati testov ob koncu leta tisto, kar je resnično pomembno. Teh stališč in idej ne poučujemo na noben formalen način, ampak jih otroci absorbirajo in ponotranjijo z naravnim opazovanjem in sodelovanjem v razredu in družbenih dejavnostih. Področja skritega kurikulumu v naših šolah, ki oblikujejo perspektive učencev, se ukvarjajo z vprašanji, kot so spol, morala, družbeni razred, stereotipi, kulturna pričakovanja, politika in jezik. Skratka, skriti kurikulum je pomemben kurikulum v šoli ali vrtcu, saj v več pogledih močno vpliva na učence.

Literatura

- Alsubaie, M. A. 2015. »HC as One of Current Issue of Curriculum.« *Journal of Education and Practice* 6(33): 125–128. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083566.pdf>.
- Aškerc Veniger, K. 2017. *Internacionalizacija kurikulumu [elektronski vir]: vključevanje mednarodne in medkulturne razsežnosti v študijski proces: priročnik za visokošolske učitelje in podporno osebje*. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja, 2017.
- Brücknerová, K., in P. Novotný. 2017. »The Influence of Principals on the Hidden Curriculum of Induction.« *Educational Management Administration & Leadership* 47(4): 606–23.
- Bahovec, E., in Z. Kodelja. 1996. *Vrtci za današnji čas*. Ljubljana: Center za kulturološke raziskave pri Pedagoškem inštitutu.

- Gable, R. 2021. *The Hidden Curriculum: First Generation Students at Legacy Universities*. Princeton: Princeton University Press.
- Uskova, E., in E. Gasparovich. 2019. »Analysis of the Activities of the Educational Organization Through the Prism of the 'Hidden Curriculum': 'Advantages' of the University Before School (Search for Solutions on the Example of the Direction of Training-'Personnel Management')«. V *Vision 2025: education excellence and management of innovations through sustainable economic competitive advantage*, ur. KS Soliman, 1011–1020. Ekaterinburg: Ural Federal University.
- Kasen, S., idr. 2004. »The Effects of School Climate on Changes in Aggressive and Other Behaviors Related to Bullying.« V *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*, ur. D. L. Espelage in S. M. Swearer, 187–210. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kroflič, R. 1997. *Med poslušnostjo in odgovornostjo*. Ljubljana: Vija.
- Kroflič, R. 1997a. *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič R., 2002. *Izbrani pedagoški spisi: vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Leithwood, K., A. Harris in D. Hopkins. 2020. *Seven Strong Claims about Successful Leadership Revisited*. School Leadership & Management 40, 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Mosalanejad, L., M. A. Ghobadifar in A. Akbarzadeh. 2015. »Untold Aspects of Hidden Curriculum from Teachers' Experiences: A Qualitative Study.« *Journal of Research in Medical Education & Ethics* 5(2): 106–114.
- Smith Myles, B. 2015. *The Hidden curriculum*. Kansas: Autism Asperger publishing c. O. USA.
- Špoljar, K. 1993. »Novi pristopi k vzgojno-izobraževalnim programom v sodobnih konceptih predšolske vzgoje.« *Educa* 3(1–2): 13–20.
- Ule, M. 2000. »Mladi v družbi novih tveganj.« V *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih*, ur. A. Šelih, 11–32. Ljubljana: Bonex založba.

Izhodišča za pedagoško vodenje v inkluzivni šoli

O avtoricah

Dr. Natalija Vovk-Ornik je vodja Oddelka za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami v Zavodu RS za šolstvo.

Natalija.VovkOrnik@zrss.si

Miriam Stanonik je vodja Območne enote Ljubljana v Zavodu RS za šolstvo.

Miriam.stanonik@zrss.si

Povzetek

Podatki kažejo, da se v vrtcih, šolah in zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami srečujejo z vse bolj raznoliko populacijo otrok. V prispevku pozornost namenjamo posebej ranljivim skupinam otrok, kot so otroci in učenci s posebnimi potrebami, nadarjeni učenci, begunci, priseljenci, učenci avtohtonih manjšin in romske etnične skupnosti, in pri tem izpostavljam pomen šole kot enega ključnih varovalnih dejavnikov duševnega zdravja otrok. Predstavimo značilnosti šole z razvito inkluzivno kulturo in pomen vloge ravnatelja pri spodbujanju in razvijanju inkluzivne kulture in prakse na šoli. Ključni ob tem ostajajo skrb za strateško usmeritev šole, za sodelovalno šolsko kulturo in kakovost poučevanja. Za usmerjeno samoevalvacijo pedagoškega vodenja, ki je ravnatelju v pomoč pri načrtovanju posameznih faz oblikovanja programa šole za preprečevanje in reševanje težav pri učenju ter spodbujanju vključujoče kulture, so lahko v podporo predstavljeni vprašalniki in kazalniki.

Ključne besede

inkluzivna kultura | otroci s posebnimi potrebami | ranljive skupine | pedagoško vodenje

Starting points for pedagogical leadership in an inclusive school

dr. Natalija Vovk-Ornik and Miriam Stanonik, National Education Institute

Summary

The data show that in kindergartens, schools and institutions for education of children with special needs, there is an increasingly diverse population of children. The paper focuses on particularly vulnerable groups of children, such as children and students with special needs, gifted students, refugees, immigrants, students from indigenous minorities and the Roma ethnic community. The importance of school as one of the key protective factors of children's mental health is highlighted. The characteristics of a school with a developed inclusive culture and the importance of the headteacher's role in promoting and developing an inclusive culture and practice at school is presented. Care for a strategic direction of the school, for a cooperative school culture and the quality of teaching remains of key importance. The presented questionnaires and indicators can serve as support for a targeted self-evaluation of pedagogical leadership, which helps the headteacher plan the individual phases of the school's program for preventing and solving learning difficulties and promoting an inclusive culture.

Keywords

inclusive culture | children with special needs | vulnerable groups | pedagogical leadership

1 Uvod

Ključno vprašanje vsakega ravnatelja (inkluzivne) šole je, kako se lahko šola odziva na različnost učencev, na sodelovanje in vključevanje vseh učencev v kulturo, kurikulum in skupnost. Gre za temeljna izhodišča pedagoškega vodenja v vključujoči šoli. Raziskave so pokazale (Dyson idr., 2003, v Lesar, 2009), da sta na ravni šole pomembni dve temi: šolska kultura, ki je povezana z vrednotami in stališči učiteljev in drugih (strokovnih) delavcev šole, ter vodenje in odločanje. Vključujoča šolska kultura bi morala biti standard vsake šole, v kateri je ustvarjeno spodbudno učno okolje, da se v njem vsi učenci počutijo sprejete in vključene ter lahko razvijajo svoje potencialne. V tem prispevku poskušamo pozornost nameniti posebej ranljivim skupinam otrok, kot so otroci s posebnimi potrebami, nadarjeni učenci, učenci posebnih skupin (učenci romske etnične skupnosti, učenci avtohtonih manjšin), begunci, priseljenci, učenci z različno spolno usmerjenostjo in doživljanjem lastnega spola, učenci iz institucionalnega okolja (vključeni v domove, bolnišnične šole ali migracijska pridržanja).

Ključni dokumenti, ki predstavljajo koncepte dela z učenci z učnimi težavami, nadarjenimi učenci, priseljenci, Romi in otroki s posebnimi potrebami, so zbrani v Vključujoči šoli, Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce (Grah, Rogič Ožek, Žarkovič Adlešič, 2017, 24–28), kjer so predstavljeni tudi kratki navedki oz. povzetki njihovih vsebin.

Izpostavljamo le izhodiščne strateške dokumente: Ustava Republike Slovenije (1991), Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja¹ ter Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011).

Inkluzivna vzgoja in izobraževanje sta opredeljena tudi v pomembnih mednarodnih listinah, kot sta Konvencija o otrokovih pravicah (1989², v nadaljevanju KOP) in Konvencija o pravicah invalidov (2008, v nadaljevanju KPI). Poleg KOP in KPI tudi v:

- Deklaraciji o človekovih pravicah (1948)
- Konvenciji proti diskriminaciji v izobraževanju (1960)

1 Uradni list RS, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 – popr., 25/17 – ZVaj, 123/21, 172/21 in 207/21

2 Povzeto po Sec. 1414 – Evaluations, eligibility determinations, individualized, education programs, and educational placements: Zakon o izobraževanju oseb s posebnimi potrebami – Individuals with Disabilities Educational Act. 20 U.S.C. 1400.

- Sundbergovi deklaraciji (UNESCO, 1981)
- Deklaraciji izobraževanja za vse (1990)
- Standardnih pravilih OZN o izenačevanju možnosti oseb s posebnimi potrebami (1993)
- Salamanški izjavi (1994)
- Kopenhagenski deklaraciji (1995)
- Svetovni deklaraciji o izobraževanju za vse (UNESCO, 1990)
- Resoluciji Sveta Evrope in ministrov za šolstvo o vključevanju otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v splošne vzgojno-izobraževalne sisteme (1987, 1990)
- Pravici do izobraževanja oseb z invalidnostjo v smeri inkluzije (2001)
- Konvenciji o pravicah oseb z invalidnostjo (2006)

Konceptualni okvir za inkluzivno šolo, ki daje tudi osnovna vsebinska izhodišča za učiteljevo delo z vsemi učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, je *Koncept dela: Učne težave v osnovni šoli* (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak in Bregar Golobič 2008, v nadaljevanju Koncept). Osnova zanj je Model prepoznavanja specifičnih motenj učenja – model odziv na obravnavo – tristopenjski RTI-model (orig. Response to intervention, v nadaljevanju Model) (Fuchs in Fuchs, 2006; Mellard, McKnight in Jordan, 2010). Model poudarja pravočasno prepoznavanje in obravnavo otrokovih vzgojno-izobraževalnih potreb. Tako Model kot tudi Koncept poudarjata ključno vlogo učitelja, ki mora zagotoviti kakovostno poučevanje vseh učencev, zgodnje odkrivanje njihovih težav in uporabo učinkovitih metod spremljanja njihovega napredka. Učitelj evalvira potrebe in odziv učencev na prakso poučevanja z namenom ugotoviti potrebe raznolike skupine učencev v razredu in prilagoditi proces poučevanja večini učencev. Zato mora pravočasno prepoznati učenčeve posebne vzgojno-izobraževalne potrebe in se nanje tudi ustrezno odzvati. To pomeni, da ne čaka na odločbo o usmeritvi, da bo otroku omogočil določene prilagoditve in pristope pri poučevanju, temveč se ravna po stopnjah pomoči po Modelu oz. Konceptu.

O inkluziji in njenem umeščanju v slovenski nacionalni šolski prostor je bilo v zadnjem času izvedenih nekaj raziskav, ki izpostavljajo ključni problem proučevanja zasnove in izvedbe inkluzivnih šolskih praks. Z načeli inkluzivnosti se danes strinjamo praktično vsi akterji šolske politike in prakse, v nekaterih dimenzijah pa jih razumemo različno. A ne glede na raven

kulture in politike v posameznih šolskih okoljih je pomembno, da zaobjame vse in z njo zagotovimo varno in spodbudno učno okolje za vse vključene.

Za podrobnejši vpogled v raziskovalne izsledke priporočamo v branje:

- Magajna, L.; Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič; Bregar Golobič, K., Kavkler, M., Tancig, S. (2008). Učne težave v osnovni šoli, Problemi, perspektive, priporočila.
- Lesar, I. (2013). Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih.
- Peček, M., Lesar, I. (2006). Pravičnost slovenske šole. Mit ali realnost.
- Pintarič, A., Cankar, A., Deutsch, T. (2014). Inkluzivno izobraževanje slepih in slabovidnih otrok in mladostnikov.
- Vršnik Perše, T., Schmidt, M., Košir, K., Hmelak, M., Bratina, T. (2016). Evalvacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je dodeljena otrokom v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami: nacionalna evalvacijska študija (končno poročilo).
- Cankar, G., Bren, M., Zupanc, D. (2017). Za večjo pravičnost šolskega sistema v Sloveniji.
- EAISIE. (2018) Cross –country reports. Odense C. Brussels: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

V nadaljevanju je po posameznih ravneh navedena osnovna zakonodaja s področja vzgoje in izobraževanja, od predšolske vzgoje do srednješolskega izobraževanja, vključujoč izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, ki preči vse tri ravni. Zakonodaja zajema med drugim pomembna določila, ki se nanašajo ne le na otroke s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, temveč v posameznih določilih vsebina ureja tudi področja drugih specifičnih skupin otrok, ki so vključeni v šolski prostor.

Področje predšolske vzgoje

Zakon o vrtcih

Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami

Področje osnovne šole

Zakon o osnovni šoli

Področje srednješolskega izobraževanja

Zakon o gimnazijah

Zakon o srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju

Področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami

Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju

Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami

Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami

Pravilnik o osnovnošolskem izobraževanju učencev s posebnimi potrebami na domu

Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami

1.1 Raznolikost populacije učencev v šoli in razredu

Raznolikost otrok se kaže v spolu, socialno-ekonomskem statusu, zdravstvenem stanju, socialnem in kulturnem poreklu, veroizpovedi in narodni pripadnosti. V šoli se ta raznolikost kaže v strukturi razredov, v katerih so lahko tudi otroci s posebnimi potrebami, nadarjeni učenci, učenci posebnih skupin (učenci romske etnične skupnosti, učenci avtohtonih manjših), begunci, priseljenci, učenci z različno spolno usmerjenostjo in različnim osebnim doživljanjem lastnega spola, učenci iz institucionalnega okolja, ki so bodisi vključeni v oskrbo v domove, bolnišnične šole ali migracijska pridržanja (Grah, Kruh, Vovk-Ornik, Rogič Ožek, 2019, 9).

Podatki kažejo, da je tudi skupina otrok s posebnimi potrebami vse bolj raznolika, zato se vzgojitelji v vrtcih, učitelji v šolah in v zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju specialne ustanove) srečujejo z vse bolj heterogeno populacijo učencev v razredu. Tako kot se spreminja struktura otrok v razredu v večinski šoli, se spreminja tudi struktura razreda v specialnih ustanovah (Vovk-Ornik, 2018; Vršnik Perše, idr., 2016).

Medtem ko se število otrok s posebnimi potrebami, vključenih v večinske osnovne šole, postopoma večja, je relativni delež otrok s posebnimi potrebami, ki se šolajo v prilagojenih programih vzgoje in izobraževanja in v posebnem programu, v Sloveniji dokaj stabilen. Po zadnjih objavljenih podatkih

Statističnega urada Republike Slovenije se 84 % otrok s posebnimi potrebami izobražuje v večinskih osnovnih šolah, v programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. To kaže na vse večje uveljavljanje koncepta inkluzivnega izobraževanja.

Inkluzivna šola pomeni obliko solidarnosti in enakopravnosti, ki jo v današnjem času še kako potrebujemo (Globačnik, 2012). Pri vključujoči šoli je pomembno spoznanje, da s tem, ko je v skupini, v razredu otrok s posebnimi potrebami, pridobijo vsi otroci, ne le otroci s posebnimi potrebami.

1.2 Koncept vključevanja

Vodilni strokovni in politični koncept na področju vzgoje in izobraževanja (otrok s posebnimi potrebami) je danes tako imenovani koncept vključevanja (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, 2018), katerega temeljno izhodišče je delo z učenci kot s skupnostjo različnih, a izvirnih posameznikov (prav tam, str. 6).

Temeljna izhodišča vključujočega načina dela z učenci: različnost, drugačnost, izvirnost, individualnost.

Eden izmed standardov ravnateljevega vodenja šole je **vodenje pedagoške dejavnosti** (Standard 1, Vodenje vrtcev in šol, v Kakovost v izobraževanju), kar pomeni, da je v središču učenje na vseh ravneh, tako pri učencih, učiteljih kot tudi ravnateljevo lastno učenje. Ravnatelj skupaj z učitelji ustvarja **spodbudno in varno učno in delovno okolje**, ki je raznoliko in vključujoče, pri tem pa upošteva najnovejša spoznanja o učenju (Brejc, Čagran, 2019, 13).

1.3 Ključni varovalni dejavniki v šoli

Šola je poleg družine eden ključnih varovalnih dejavnikov duševnega zdravja otrok, ki pomaga učencem, da zmorejo premagati rastoče izzive in zahteve in uspešno nadomestijo pomanjkanje skrbi in podpore tudi v težkih življenjskih razmerah (Mikuš Kos, 2015)³. V strokovni literaturi navajajo tudi druge ključne varovalne dejavnike, kot so vključujoče okolje – enake možnosti za vse, ustrezna pričakovanja, soudeleženost in odpornost (rezili-

3 Avtorica Mikuš Kos (2018) govori o tako imenovanem konceptu psihične odpornosti kot dobrem temelju varovanja duševnega zdravja otrok in mladostnikov. Opredeljuje jo kot lastnost, ki človeku omogoča, da lažje preživi slabe stvari, ki ga doletijo v življenju. To je sposobnost dobrega delovanja pod stresom in obvladovanja težav. Del psihične odpornosti so strategije obvladovanja težav, to so vedenja, razmišljanja, akcije in aktivnosti, ki jih uporabljamo v težkih okoliščinah.

entnost)⁴ (Čačinovič Vogrinčič, 2008; Kiswarday, 2012) ter vzpostavljanje varnega okolja z jasno postavljenimi pravili (Černe, 2018) ipd.

Pomembno je, da učenec v šoli razvije tiste veščine, s katerimi bo krepil svoj potencial, ki ne bo osredotočen le na pridobivanje akademskih veščin in znanja, temveč in predvsem na pridobivanju življenjske odpornosti in prožnosti.

Kiswarday (2012) navaja, da prav populacija otrok s posebnimi potrebami spada med ranljivejše skupine otrok in mladostnikov v šolski populaciji. To zahteva še toliko bolj ozaveščeno prepoznavanje dejavnikov tveganja in pomen vzpostavljanja varovalnih dejavnikov ter spodbujanje razvoja rezilientnosti. Kot dejavnike tveganja avtorica navaja med drugim problem pretiranega in preozkega osredotočanja na otrokov primanjkljaj, oviro oz. motnjo na račun razvijanja otrokovih močnih področij in varovalnih dejavnikov ter negativen vpliv diagnostičnih oznak na odnos in pričakovanja učiteljev, kar posledično vpliva tudi na otrokovo znižano motivacijo, slabšo samopodobo, slabšo samoučinkovitost ter na ovirane in otežene možnosti za uspešno socialno vključevanje.

Povedne so nekatere značilnosti odpornega otroka (Bennard, 1997, v Čačinovič Vogrinčič, 2008): socialna kompetentnost, veščine za odpravljanje problemov, neodvisnost in občutek smisla in prihodnosti, ki potrjujejo pomen tega varovalnega dejavnika.

Drugi pomembni varovalni dejavniki so velika, a učencu dosegljiva pričakovanja. To pomeni, da se učencem ne vzame priložnosti za samospoštovanje in napredek na način, da se od njih pričakuje nižja raven zahtevnosti (Čačinovič Vogrinčič, 2008), temveč se jim omogoči visoka, a njim uresničljiva pričakovanja.

Tretji pomemben varovalni dejavnik je udeležенost, ki govori o etiki participacije (Čačinovič Vogrinčič, 2008). Poleg velikih pričakovanj do otroka naj šola skrbi za vključenost učencev v vse dejavnosti šole (prav tam, 46). Na dobro počutje učencev v razredu v veliki meri vpliva njihova vključenost – oziroma obratno: boljša ko je klima v razredu, bolje poteka vključevanje, kar se odraža v vedenju, čustvih in zavzetosti (Rutar Ilc, 2017, 4). Vse navedeno velja tudi za celotno šolsko okolje in klimo.

⁴ Avtorica Kiswarday (2012) v svojem doktorskem delu terminološko opredeli rezilientnost kot koncept življenjske odpornosti in prožnosti. Z njim se je ukvarjala v šolskem kontekstu in ga opisala kot dinamičen proces, ki vključuje aktivno soudeležbo posameznika in okolja – učiteljev in vrstnikov (šole) ter družine, ki vzpostavljajo in razvijajo varovalne procese in mehanizme tako v posamezniku kot v njegovem okolju.

Varovalni dejavniki v šoli so vključujoče okolje, velika, a učencu dosegljiva pričakovanja, soudeleženosť in odpornost (Čačinovič Vogrinčič, 2008).

Pri snovanju preventivnih intervencij za vzpostavljanje varovalnih dejavnikov se po teoriji rezilientnosti ne usmerja v »popravljanje« otroka, ampak se preventivne dejavnosti usmerja v ustvarjanje pozitivnega, prosocialnega in stimulatívne okolja, ki omogoča, spodbuja in krepi ustrezne oblike vedenja otroka in mladostnika (Bennard, 1998, v Kiswarday, 2012, 14).

2 Pomen razvijanja inkluzívne kulture v šoli z vidika ravnatelja

Nekatere raziskave o vlogi in vplivu ravnatelja kažejo, da ima prav ravnatelj ključno vlogo in vpliv na razvijanje inkluzívne kulture v šoli. Naklonjenost ravnatelja vrednotam, ki spodbujajo vključevanje, njegov način vodenja in spodbujanje učiteljev za sodelovalno vodenje ter stališča do raznolikosti (heterogenost populacije učencev) so najmočnejši napovednik učinkovitega poučevanja v inkluzívni vzgojno-izobraževalni okoljih. Stališča ravnatelja se odražajo v spodbujanju pedagoškega kadra in v konkretni operacionalizaciji (Stanovich in Jordan, 2004, v Lesar, 2009).

Med (dobro) šolsko kulturo štejemo tudi občutljivost in ravnanje z dokumentacijo in podatki o otrocih s posebnimi potrebami. Pri tem mislimo na podatke iz strokovnega mnenja o učencih s posebnimi potrebami (*Pravilnik o zbiranju in varstvu osebnih podatkov na področju osnovnošolskega izobraževanja*), ki se v skladu z ZUOPP-1 (2011) vroča šoli skupaj z odločbo o usmeritvi. Strokovna dokumentacija otrok s posebnimi potrebami lahko vsebuje med drugim tudi občutljive osebne podatke o zdravstvenem stanju otroka ter druge podatke in informacije, ki otroka in družino »razgalijo«. Zato je pomembno, da strokovni delavci na šoli s tovrstnimi podatki in informacijami ravnaajo skrbno in profesionalno.

2.1 Pedagoško vodenje v inkluzívni šoli in kaj je značilno za šole z inkluzívno kulturo

Ravnatelj vzpostavlja in spodbuja sodelovalno prakso ter krepi skupno odgovornost vseh tako, da ustvarja, ohranja in razvija spodbudna učna okolja (Brejc, Čagran, 2019, 13).

Predpogoj je zavedanje vseh strokovnih delavcev na šoli, da je spreminjanje zagotovilo napredka in ne breme, čeprav sprememba narekuje premike v ustaljeni praksi.

Ko učeča se skupnost vpeljuje pomembne in temeljite spremembe, je še posebej pomembno, da je vključujoča: da vsi člani sodelujejo pri vseh pomembnih korakih in odločitvah. Pet ključnih značilnosti učeče se skupnosti so uresničevanje vizije šole in razvojno delovanje, kultura zaupanja in sodelovanja in odgovornosti, raziskovanje lastne prakse v učečih se skupnostih, kolegialno podpiranje ob opazovanju pouka in profesionalni pogovori kot oblika učenja (Skvarč, Čuk, Rutar Ilc, 2017, 18).

Dejavnosti na šoli ravnatelj organizira na način, da imajo učitelji priložnost, čas in prostor za opazovanje pouka, učenje, razpravo o učenju in izmenjavo primerov dobre prakse. Pomembno je, da učitelje motivira, da raziskujejo in razvijajo pedagoško prakso, ter jih spodbuja v aktivno »izobraževalno skupnost«. Usmerja jih pri uporabi najnovejših spoznanj o učenju in poučevanju ter jim omogoča uvajanje strokovnih rešitev, skladno z vizijo in cilji šole, v prakso. Ravnatelj in učitelji poznajo prevladujočo prakso poučevanja v šoli ter ustvarjajo varno in spodbudno učno okolje za vse učence (Brejč, Čagran, 2013, 14–15).

2.2 Značilnosti šole z inkluzivno kulturo

Že Skalar (2007) je opredelil, da je vključujoča (inkluzivna) šola po temeljnih karakteristikah identična s šolo z visokim šolskim etosom, četudi je pojem inkluzivne šole že desetletje mlajši od pojma šolski etos. Navaja še, da so vodstva nekaterih šol skupaj z učiteljskimi kolektivi ugotovila, da ima vključujoča, ena šola za vse, prednosti pred storilnostno izključujočo in kaznovalno šolo. Očitno je vodstvo teh šol naklonjeno vrednotam vključujoče šole in svoja prepričanja in strokovne orientacije prenaša na učiteljski kolektiv.

Kavkler (2020) navaja ugotovitve poglobljene raziskave učinkovite inkluzivne vzgojno-izobraževalne prakse na vzorcu kakovostnih dvanajstih inkluzivnih šol. Strokovni delavci šol, vključenih v raziskavo, so vsem učencem omogočili vključenost, sodelovanje in uspešnost. Na podlagi analize so izluščili nekaj skupnih značilnosti delovanja strokovnih delavcev v šolah:

- strokovni delavci **sprejemajo in podpirajo vse učence;**
- poučevanje učencev **z različnimi posebnimi potrebami učitelji sprejemajo kot del svojih strokovnih nalog;**
- prizadevajo si za **izboljšanje dosežkov vseh učencev;**

- **spremljajo napredek vsakega** posameznega učenca;
- izvajajo **kakovostno poučevalno prakso**;
- **učinkovito uporabljajo strokovne in materialne vire**;
- vse vire izrabijo **za fleksibilno uresničevanje potreb vseh učencev** (McLeskey, Waldron, Redd, 2012, v Kavkler, 2020, 60).

Pomembno je, da ravnatelji o vseh naštetih značilnostih kakovostnih inkluzivnih šol razpravljajo z vsemi strokovnimi delavci in učitelji na pedagoških konferencah.

Med ključne dejavnike spodbudne šolske kulture in klime na vseh ravneh v šolskem prostoru sodijo zagotavljanje dodatne pomoči, spodbujanje k spreminjanju prakse poučevanja, spodbujanje medvrstniškega sodelovanja, uvažanje sodelovalnega učenja, timsko in partnersko sodelovanje med učitelji, izvajalci dodatne strokovne pomoči, svetovalnimi delavci in starši.

Vidike varnega in spodbudnega učnega okolja sistematično naslavlja razvojna naloga Zavoda RS za šolstvo, Varno in spodbudno učno okolje. Program podpira usposabljanja, ki vključujejo številne omenjene teme: klimo, počutje, čustveno varnost, krepitev psihične odpornosti, povezovalne in vključujoče procese v kolektivu ... Pri tej razvojni nalogi gre pomemben poudarek pripravi sistematične strategije varnega, spodbudnega in vključujočega okolja na ravni šole.

Pedagoški koncept inkluzije (Florian, 2019) poudarja pomembnost učiteljevega prepričanja, da lahko vsak otrok napreduje. Učiteljeva praksa, ki vključuje VSE učence, pomeni:

- ustvarjanje učnega okolja za vse učence (vsak učenec enakovredno sodeluje in prispeva),
- bogatenje učnega okolja z inovativnimi učnimi pristopi in dobro poučevalno prakso,
- diferenciacijo in individualizacijo/personifikacijo, kar prinaša izbiro aktivnosti za vsakega učenca.

Učiteljev izziv ostaja:

- osredotočenje na učenčeve zmožnosti in ne na primanjkljaje,
- uporaba konstruktivističnega pristopa poučevanja,
- soodvisnost med učiteljem in učencem pri ustvarjanju novih znanj,
- uporaba načel formativnega spremljanja.

Ker je skupina učencev v razredu bolj raznolika kot kdaj koli prej, morajo učitelji nenehno razvijati nove in ustvarjalne poti za delo z učenci. Naravna ni naj bodo na sodelovanje med vrstniki, v skupinsko, ne le v individualno delo. Tako bodo ustvarjali prostor za vključevanje, iskali nove poti za delo vseh učencev in bodo usmerjeni od »večine« in »nekaterih« na »vse«.

Pomembno je, da učitelji zaupajo v lastne sposobnosti poučevanja vseh učencev in njihove učne težave razumejo kot profesionalni izziv.

Osnovne značilnosti vključujoče šole se kažejo tudi v tem, da se sliši vsakega učenca, podpre vsakega učitelja in ustvari takšno okolje, kjer se bodo vsi počutili sprejete, vključene in bodo lahko razvijali svoje potenciale (Grah, Rogič Ožek, Žarkovič Adlešič, 2017).

Ko govorimo o značilnosti šole z vključujočo (inkluzivno) kulturo, ne moremo mimo smernic Učne težave v osnovni šoli: koncepta dela (Magajna, Kavkler idr., 2008, v nadaljevanju Koncept). Koncept poudarja, da je za preprečevanje, zmanjšanje in odpravljanje šolske neuspešnosti oz. težav pri učenju pomembno, da posamezna šola pripravi program, v katerem so jasno razvidne kratkoročne in dolgoročne usmeritve (strokovna politika) šole. Osnovni namen takega programa je zagotavljanje, spodbujanje in preverjanje strokovnosti in profesionalnosti vzgojno-izobraževalnega dela na vseh ravneh šole.

2.2.1 Program šole za preprečevanje in reševanje težav pri učenju in šolski neuspešnosti učencev

Ključna odgovornost za načrtovanje, organizacijo in evalvacijo dela na področju šole za preprečevanje in reševanje težav pri učenju ter šolski neuspešnosti učencev, oddelkov in šole je v rokah vodstva. Pomembno je, da se v programu šole jasno opredelijo odgovornosti strokovnih delavcev za:

- **odgovornost in vsebino dela posameznih skupin strokovnih delavcev na šoli:** učiteljev, razrednikov, svetovalnih delavcev, strokovnih organov (oddelčnega učiteljskega zbora, strokovnega aktiva idr.) in **pedagoških oblik dela** (strokovnega kolegija, redovalne konference, pedagoške konference itd.),
- **mrežo (razpoložljive vire) pomoči** na šoli ter skrb za njihovo vzdrževanje, obnavljanje in strokovno vodenje (supervizijo),
- primerne **prostorske možnosti** (za individualno delo, delo v manjših ali večjih skupinah idr.),

- **primerno organizacijo časa** (za delo z učencem, za timsko in projektno delo ...),
- uveljavljanje dela z učenci iz **perspektive moči in v skladu z etiko udeležnosti oz. soustvarjanja učencev** na vseh ravneh vsakdanjega življenja in dela v šoli,
- **pristojnosti in odgovornosti v kontinuumu pomoči** (pomembno je, da šola dokumentirano dokaže, da je izvajala z zakonom opredeljene možnosti pomoči),
- predvidene **sistematčne oblike odkrivanja in prepoznavanja učencev z učnimi težavami**,
- opredeljeni **protokol za pripravo individualiziranega programa** za učence s posebnimi potrebami,
- **evalvacijske protokole** za vsako stopnjo v kontinuumu pomoči, za vsako skupino izvajalcev, za različne ravni (učni predmet, oddelek, razred, triletje, šola) in za različne skupine učnih težav (npr. bralno-napisovalne specifične učne težave, specifične učne težave pri matematiki, dispraksija, težave zaradi drugojezičnosti, pomanjkanje motivacije idr.),
- sistematično **zbiranje primerov dobre prakse** pri odkrivanju, preprečevanju in reševanju učnih težav ter spodbujanje strokovne izmenjave na vseh ravneh šole in med šolami,
- načrtno in stalno **strokovno izpopolnjevanje in izobraževanje** za posameznega učitelja ali skupine strokovnih delavcev,
- **karierno orientacijo: poklicno informiranje, poklicno svetovanje in poklicna orientacija** kot pomembno sopolročje dela,
- **sodelovanje z drugimi šolami**, predvsem v smislu izmenjave primerov dobrih praks, supervizije in razvojnega dela, vključuje naj tudi sodelovanje oz. strokovno izmenjavo s strokovnimi delavci iz osnovnih šol s prilagojenim programom (mobilna specialnopedagoška služba) in strokovnimi delavci iz strokovnih centrov,
- načrtovanje **dejavnosti za širjenje novih znanj in dobre prakse na področju boja proti socialni izključenosti**,
- sodelovanje šole z **ožjo in širšo lokalno skupnostjo** (za vzpostavljanje široke in čim bolj prilagodljive mreže pomoči) (Magajna, Kavkler idr., 2008, 90–91).

Posebna skrb vodstva šole naj bo namenjena ugotavljanju nestrokovnega ravnanja in nestrokovnih odločitev pri delu z učenci z učnimi težavami (npr. učenec napreduje v naslednji razred, ne da bi zares napredoval tudi

v znanju, ali pa je ocenjen z oceno, ki ne izraža njegovega resničnega znanja ipd.). Pri izbiri metod in oblik dela naj učitelj izhaja iz »dobre poučevalne prakse«, ki naj bi jih praviloma uporabljal **pri svojem delu z vsemi učenci**. Tabela 1 prikazuje kriterije dobre poučevalne prakse v povezavi s ključnimi elementi in poudarki v pristopu formativnega spremljanja.

Kriteriji dobre poučevalne prakse, ki so opredeljeni v Konceptu s ključnimi elementi in poudarki v pristopu formativnega spremljanja (*Vir: Skvarč, Kruh, 2019*).

Tabela 1: Povezava med Kriteriji dobre poučevalne prakse, ki so opredeljeni v Konceptu s ključnimi elementi in poudarki v pristopu formativnega spremljanja

Kriteriji »dobre poučevalne prakse«, opredeljeni v Konceptu dela – učne težave v OŠ:	Ključni elementi in poudarki v pristopu FORMATIVNO SPREMLJANJE:
• Jasna strukturiranost poučevanja in učenja • Spodbujanje in omogočanje aktivnega učenja • Učenje za razumevanje in preverjanje dejanskega razumevanja • Spremljanje učenčevega napredka • Omogočanje sprotne povratne informacije učencu in od učenca • Jasna in razumljiva navodila • Učenje po korakih, sekvencah • Uporaba opor za učenje • Omogočanje veččutnega učenja • Več urjenja veščin in utrjevanja • Omogočanje izkazovanja znanja na različne načine • Poučevanje učnih strategij • Učenje za samostojno iskanje pomoči • Vključevanje sodelovalnega učenja in učenje učencev za sodelovalno učenje • Učiteljeva pozitivna in podporna naravnost	• Preverjanje (pred)znanja, kot osnova za načrtovanje nadaljnjih korakov v procesu učenja (posameznih) učencev, postane podlaga za diferenciacijo, individualizacijo in/ali personifikacijo. Aktivna vključenost učencev: I. v opredelitvi ciljev/namenov učenja in kriterijev uspešnosti II. izvajajo dejavnosti individualno in v skupinah in pri tem se zbirajo dokazi o dosežkih, znanju, napredku učencev. • Izboljšana kakovost povratne informacije (PI), ki usmerja v nadaljnje učenje (PI učitelj učencu in obratno, medvrstniška PI) • Refleksija in samoevalvacija učencev – ozaveščanje in reguliranje procesa lastnega učenja • Socialni vidik učenja – učenje skupaj in drug od drugega

3 Spremembe na ravni šole – kako jih načrtujemo in kaj nam je pri tem v pomoč

Ravnateljji imajo ključno vlogo pri doseganju bolj inkluzivnih izobraževalnih sistemov in lahko močno vplivajo na rezultate učencev (Eaisen, 2018).

Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje (Evropska agencija) je izvedla projekt *Podpiranje inkluzivnega vodstva šole*, v katerem so raziskovali, kako učinkovito razvijati in spodbujati inkluzivno vodenje na ravni šole. Pri tem so poudarili, da so pomembni podpora politike ter ostali podporni mehanizmi, tako na nacionalni kot lokalni ravni. Na ravni Evropske agencije razumevajo inkluzivno izobraževanje v najširšem pomenu. Cilj takšnega izobraževanja je omogočiti sodelovanje, izboljšati dosežke, podpirati dobro počutje in ustvariti občutek pripadnosti za VSE učence, tudi za tiste, ki so najbolj izpostavljeni izključenosti.

Izpostavljajo več ravni vodenja šole, pri čemer poudarjajo, da je bolj učinkovito, če je vodenje porazdeljeno med več ključnih akterjev na šoli. To je tako imenovani raziskovalni pristop, ki predpostavlja vodenje kot kolektivni pojav. Tako razumejo vodenje širše, tudi na tiste, ki imajo vodstvene naloge v tako imenovanih učečih se skupnostih (npr. na ravni aktivov ravnateljjev ali strokovnih kolegijev na ravni šole). Ta skupina si prizadeva odpravljati neenakosti in oblikovati skupnost, v kateri bodo polno udeleženi vsi učenci in strokovni delavci šole oz. zavoda. Še posebej izpostavlja dožemanje inkluzivnega vodenja v najširšem smislu, to je razvoj inkluzivne kulture na šoli, kjer vsi deležniki prejmejo podporo, sodelujejo, cenijo raznolikost in zagotovijo, da bodo VSI učenci, tudi tisti, ki so najbolj izpostavljeni izključenosti, prejeli visokokakovostno izobraževanje.

V slovenskem šolskem prostoru to pomeni **inkluzivne šole, ki bi obogatile in spreminjale slovenski šolski prostor**. Za vodenje takih, raznolikih šol bi ravnatelj zagotovo potreboval širši nabor (tudi specifičnih) kompetenc. To pomeni, da ravnatelj ne dela sam, temveč se povezuje s kolektivom, deli naloge ter sodeluje z različnimi partnerji v skupnosti in širše. Šele uveljavljena dobra praksa bi prevzela morebitno vlogo pri uveljavljanju sprememb v okviru širše reforme sistema tudi pri nas.

Vsak ravnatelj si mora prizadevati, da bi deloval kot inkluzivni vodja šole in vodil šolo na način, ki spodbuja in razvija različno inkluzivno kulturo in prakso.

Za pomembno in učinkovito delovanje inkluzivnih šol so pomembne tri ključne dejavnosti vodstva:

- **Skrb za strateško usmeritev šole:** usmerjanje šolske prakse, ki se osredotoča na vrednote, ki jih poudarja inkluzivna praksa. Štiri temeljne vrednote, povezane s poučevanjem in učenjem, ki predstavljajo osnovo dela vseh učiteljev v inkluzivnem izobraževanju, so: spoštovanje raznolikosti učencev (razlike med učenci so vir in sredstvo poučevanja), pomoč vsem učencem (učitelji imajo visoka pričakovanja glede uspeha vseh učencev), timsko sodelovanje (predstavlja ključen pristop za vse učitelje), skrb za kontinuiran profesionalni razvoj (vsak učitelj je odgovoren za lastno strokovno izpopolnjevanje)⁵.
- **Skrb za organizacijo:** ohranjanje kolegialne in sodelovalne šolske kulture, ki omogoča podporo učiteljem in učencem v celotnem izobraževalnem procesu. To bo omogočalo ustvarjanje inkluzivne šolske kulture tudi na ravni varnega in spodbudnega učnega okolja, kjer bo vsak učenec deležen kakovostnega izobraževanja.
- **Skrb za dvig kakovosti poučevanja:** ravnatelj je pedagoški vodja, ki spodbuja kakovostno poučevanje kot enega najpomembnejših dejavnikov, ki vplivajo na dosežke učencev. Podpora, spremljanje in evalvacija pedagoške prakse so osrednjega pomena za to strateško nalogo.

Za razvijanje inkluzivne prakse je pomembno, da ravnatelj deluje na več ravneh: na ravni posameznika (posameznega učenca), šole, skupnosti ter na regionalni/nacionalni ravni.

Na ravni posameznega učenca: ravnatelj (pedagoški vodja) vpliva na prakso, ki bo osredotočena na učenca. Pomembno je, da spodbuja učitelje k prevzemanju odgovornosti za VSE učence. Učitelji naj podpirajo na dokazih osnovane inovativne poučevalne prakse, spremljajo delo v razredu, razvijajo kulturo sodelovanja (pozitivni in zaupanja vredni odnosi), uporabljajo podatke kot podlago za refleksijo in izboljšanje lastne poučevalne prakse.

⁵ Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb (2012) Profil inkluzivnih učiteljev, Odense, Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_sl.pdf

Na ravni šole: ravnatelj usmerja in vpliva na organizacijo šole in porabo finančnih sredstev v skladu z načeli (pravične) enakosti na način, da zagotavlja priložnosti za strokovni/profesionalni razvoj vseh učiteljev ter kontinuum podpore za vse deležnike. Spodbuja zavezo vseh za etično ravnanje, vključevanje vseh staršev v aktivnosti šole in izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela, ki zadovoljuje potrebe VSEH učencev.

Na ravni skupnosti: ravnatelj zagotavlja vzpostavljanje partnerstev z drugimi šolami, strokovnimi ustanovami, zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami na vseh ravneh sistema in ključnimi deležniki v ožji in širši skupnosti. Krepi zmogljivost šole pri obravnavanju raznolikosti z aktivnim vključevanjem v razvojne naloge, projekte, raziskave (npr. z Zavodom RS za šolstvo, sodelovanje s fakultetami ...) in s sodelovanjem šole pri strokovni rasti zaposlenih. Ustrezno upravlja s človeškimi viri in zagotavlja zavezanost skupni viziji inkluzije, pri čemer skrbi tudi za upravljanje finančnih virov za izpolnjevanje potreb celotne šolske skupnosti.

Na regionalni/nacionalni ravni: ravnatelj pomembno vpliva na razvoj nacionalne politike o inkluzivnem izobraževanju z aktivno udeležbo na posvetih, strokovnih srečanjih in z izvajanjem določil normativnih aktov. Pri tem upošteva šolski kontekst in vrednote. Na podlagi analize in samorefleksije kakovosti uvaža spremembe na ravni šole in prevzema odgovornost za strokovni razvoj zaposlenih strokovnih delavcev.

Ravnatelji inkluzivnih šol imajo vizijo, da morajo imeti vsi učenci možnost smiselnega in visoko kakovostnega izobraževanja v okviru svoje lokalne skupnosti, skupaj s svojimi prijatelji om vrstmo.⁶

Pri načrtovanju in razvoju sprememb na ravni šole je ključna ravnateljeva vloga pedagoškega vodje (Standard 1: Ravnatelj usmerja profesionalno učenje in razvoj učiteljev ter skrbi za njihov in svoj profesionalni razvoj).

Pri tem je pomembno, da ravnatelj spremlja udejanjanje prvin vključujoče šole.

S spremljavo učiteljevega dela ravnatelj spremlja učiteljevo izbiro načina poučevanja, izbiro ustrezne didaktično-metodične strategije, upoštevanje značilnosti učencev (njihovo predznanje, interese, sposobnosti, spretnosti),

⁶ Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2015. Stališče Agencije glede sistemov inkluzivnega izobraževanja. Odense, Danska. www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer, str. 1.

prilagajanje poučevanja ter vzpostavljanje in spodbujanje dobrih čustveno-socialnih odnosov z učenci in med njimi.

Ravnatelju so lahko v pomoč v Tabeli 2 navedena **področja spremljanja**, ki mu dajejo vpogled in omogočajo spremljavo kakovosti dela z učenci z učnimi težavami in posebnimi potrebami na vseh ravneh – **od izvajanja pouka, vodenja dokumentacije, spremljanja dela šolske svetovalne službe, razrednika, timskega dela strokovnih delavcev in sodelovanja s starši.**

V nadaljevanju navajamo vprašanja za samoevalvacijo pedagoškega vodenja. Z njimi lahko ravnatelj odgovori na vprašanje, v koliki meri za njihovo šolo velja, da je vključujoča.

Ključna vprašanja za samoevalvacijo pedagoškega vodenja v inkluzivni šoli

Kakšen je moj osebni odnos in naravnost do vključevanja raznolike populacije otrok (med drugim tudi do otrok s posebnimi potrebami)?

Ali pri zagotavljanju materialnih in kadrovskih pogojev za delo z otroki s posebnimi potrebami in drugimi izhajam prvenstveno iz njihovih potreb?

Kako dobro poznam zakonodajo in smernice za področje dela z učenci z učnimi težavami, nadarjenimi učenci in učenci s posebnimi potrebami?

Kako dobro poznam strokovna izhodišča za delo z učenci z učnimi težavami, nadarjenimi učenci in učenci s posebnimi potrebami?

V kolikšni meri se pri spremljanju vzgojno-izobraževalnega procesa na šoli osredotočam na vse potrebne oz. pomembne vidike dela z učenci z učnimi težavami, nadarjenimi učenci in učenci s posebnimi potrebami?

V kolikšni meri sem pri usmerjanju profesionalnega razvoja strokovnih delavcev pozoren na področje dela z učenci z učnimi težavami, nadarjenimi učenci in učenci s posebnimi potrebami?

(Skvarč, Kruh, 2019)

Ključni elementi (dobre) šole za vse učence: razvoj skupne filozofije in strateškega plana, zagotovitev močnega vodstva, promoviranje širše šolske in razredne kulture, ki sprejema, ceni in se prilagodi raznolikosti, razvoj mreže pomoči, uporaba premišljenih procesov pomoči, v katerih vsi sodelujoči sprejemajo svoj delo odgovornosti, razvoj uporabe ustreznih tehničnih pripomočkov, ohranjanje prilagodljivosti, preverjanje in prilagajanje učinkovitih načinov poučevanja, veselje ob uspehih in učenje iz izzivov, dobra obveščenost o procesih spreminjanja, ki pa ne sme ovirati posameznika v njegovem razvoju, ... (povezano z vsemi petimi standardi ravnateljevega

Tabela 2: Kako do vpogleda oz. dokazov za presojo samoevalvacijo kakovosti dela z otroki z učnimi težavami in z otroki s posebnimi potrebami na šoli – področja spremljanja (Vir: Skvarč, Kruh, 2019)

Izvajanje pouka, dopolnilnega pouka (DP) in dodatne strokovne pomoči (DSP)	Delo šolske svetovalne službe (ŠSS)	Dokumentacija	Sodelovanje, timsko delo strokovnih delavcev	Delo razrednikov	Sodelovanje s starši
Individualizirani/diferencirani pristopi, metode, naloge itd.	Izvajanje druge stopnje pomoči (IDPP ¹)	Dokumentacija, povezana na izvajanje kontinuuma pomoči za učence z učnimi težavami	Delovanje oddelčnih učiteljskih zborov	Razrednik kot nosilec IDPP	Roditeljski sestanki
Vključevanje vseh učencev, v vseh fazah procesa poučevanja	Evalvacijska ocena pomoči	Zapis IP in dokumentacija, povezana na izvajanje teh	Sodelovanje članov strokovnih skupin za pripravo IP	Sodelovanje z ostalimi učitelji, ki poučujejo učenca, in s šolsko svetovalno službo	Informiranje in vključevanje staršev pri nastajanju in evalviranju IDPP in IP
Aktivno učenje in zbiranje dokazov	Sodelovanje pri pripravi poročila o otroku ob predlogu za usmerjanje		Strokovni pogovori, izmenjava izkušenj med učitelji	Sodelovanje s starši	
Povratne informacije	Sodelovanje pri pripravi IP ²		Sodelovanje ŠSS in učiteljev	Delo z vsemi učenci v oddelčni skupnosti	
Učenje učenca in samoregulacija	Strokovna podpora učiteljem		Supervizija		
Klima in odnosi	Sodelovanje s starši		Usposabljanja, izobraževanja		

vodenja – od vodenja pedagoške dejavnosti, učinkovitega upravljanja šole, sodelovanja z okoljem in kakovostnega razvoja šole).

4 Vloga ravnatelja kot pedagoškega vodje pri načrtovanju in razvoju

Booth in Ainscow (2000) vidita inkluzivno šolo kot nujen enakovreden preplet inkluzivne kulture, politike in prakse, pri čemer kot kreiranje inkluzivne politike razumeta oblikovanje šole za vse in organiziranje podpore različnosti; razvoj inkluzivne prakse vidita v organizaciji učenja in mobilizaciji različnih virov; o udejanjanju inkluzivne kulture pa govorita ob izgradnji skupnosti in vzpostavljanju inkluzivnih vrednot.

Vsak učitelj oz. vsaka šola, ki želi doseči cilj oz. uresničiti vizijo vključujoče šole, si mora zastaviti dve vprašanji:

1. Kakšna so moja/naša prepričanja o vključujoči šoli?
2. Kje sem/smo na poti do vključujoče šole?

Ravnatelj si lahko ob pregledu različnih vidikov, ki jih mora preučiti, pomaga z uporabo vprašalnika, ki meri indeks inkluzivnosti (Booth in Ainscow, 2000). Glavni cilj vprašalnika je spodbujanje učiteljev in vodstev šol, da dejavno raziskujejo sodelovanje in odgovornost za vključevanje vseh učencev v vzgojno-izobraževalni sistem. Pri tem si lahko pomagajo s kazalniki, ki omogočajo podroben pregled vseh vidikov šole in lahko služijo kot vodilo pri preučevanju kakovosti izvajanja inkluzivne prakse. Kazalniki so razdeljeni v **tri dimenzije**, kjer vsaka od njih ponuja nabor ožjih kazalnikov.

Dimenzija A se nanaša na ustvarjanje inkluzivne kulture.

Dimenzija B se nanaša na ustvarjanje inkluzivne politike.

Dimenzija C se povezuje z razvijanjem inkluzivne prakse.

Pri načrtovanju programa šole za preprečevanje in reševanje težav pri učenju in šolski neuspešnosti učencev ter spodbujanju vključujoče kulture so lahko ravnatelju v pomoč posamezne faze v procesu načrtovanj.

Prva faza: Začetek procesa – uporaba in prepoznavanje kazalnikov: natančen pregled kazalnikov in vprašanj ter razmislek o vključenosti teh v šolsko okolje. Priporočeno je, da se v tej fazi na šoli oblikuje skupina, ki bo koordinirala celoten proces, pregledala dosednji pristop k razvoju inkluzivne šole in raziskala obstoječe znanje o konceptih. Koordinacijska skupina se pripravi na delo z drugimi sodelavci.

Druga faza: Ugotovitve o šoli – sledijo podrobne ugotovitve o šoli. Pomembno je raziskati obstoječe znanje, izkušnje in prepričanja strokovnih delavcev, učencev, staršev in tudi lokalne skupnosti. Na podlagi ugotovitev se določijo prioritete za razvoj inkluzivne naravnosti na šoli.

Tretja faza: Načrt razvoja šole – sledi razmislek in oblikovanje akcijskega načrta razvijanja inkluzivne naravnosti šole, v katerega se vključijo ugotovljene prioritete.

Četrta faza: Implementacija izboljšav – sledi uresničevanje vseh izboljšav.

Peta faza: Evalvacija in pregled procesa prepoznavanja kazalnikov inkluzije – v tej fazi je potrebno evalvirati proces prepoznavanja kazalnikov inkluzije v šoli (Booth in Ainscow, 2002, v Božič, 21).

Ugotovitve, ki sledijo izpolnjevanju in analizi vprašalnika, lahko šoli pomagajo zmanjševati ovire pri učenju, spodbujajo sodelovanje vseh učencev in postavljajo okvir inkluzivne šole. Šola na podlagi ugotovitev stanja določi razvojne prioritete, izdela akcijski načrt razvijanja lastne inkluzivne naravnosti in načrtuje spremembe v praksi.

Vsako od faz naj ravnatelj v procesu načrtovanja obravnava in uskladi z učiteljskim zborom.

Ravnatelju so lahko pri načrtovanju sprememb na ravni šolske kulture v pomoč naslednji kazalniki in vprašalniki:

- Vprašalnik, ki meri inkluzivnost (Vključujoča šola, zvezek 1, 18–19)
- Oblikovanje načrta za razvoj vključujočega učitelja in šole (vprašanja v Vključujoči šoli, zvezek 1, 20)

Literatura

- Booth, T., Ainscow, M. (2000). *Indeks for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education. Priročnik s: <http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>.
- Brejc, M., Čagran, S. ur. (2019). *Vodenje vrtcev in šol (Zbirka Kakovost v vrtcih in šolah)*. Ljubljana: Šola za ravnatelje, str. 13.

- Božič, V. (2019). *Stališča predmetnih učiteljev do inkluzivne vzgoje in izobraževanja*, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Specialna in rehabilitacijska pedagogika in posebne razvojne in učne težave, magistrsko delo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Černe, T. (2018). Vloga učitelja v inkluzivni vzgoji in izobraževanju. *Bilten društva Bravo*, letnik XIV, 28, str. 56–67.
- *Deklaracija o človekovih pravicah* (1948). Pridobljeno s <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/splosna-deklaracija-clovekovih-pravic/>.
- *Deklaracija o otrokovih pravicah* (1959). Pridobljeno s <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/deklaracija-o-otrokovih-pravicah/>.
- EAISIE. (2018) Cross –country reports. Odense C. Brussels: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Florian, L. (2019). *Conceptualising Inclusive Pedagogy*. V: Zgaga, P. (2019), ur. *Inclusion in Education: Reconsidering Limits, Identifying Possibilities*. Berlin. Peter Lang.
- Fuchs, D. in Fuchs, L. S. (2006). Introduction to responsiveness-to-intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 4, 93–99. Doi: 10.1598/rrq.41.1.4.
- Globačnik, B. (2012). Običajna šola in vrtec sta otrokovo naravno okolje. Intervju. *Didakta*, 157, 5–8.
- Grah, J., Rogič Ožek, Žarkovič Adlešič (2017). Zakaj vključujoča šola. V: Vključujoča šola: *Priročnik za učitelje in strokovne delavce*, Zvezek 1. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Holcar Brunauer, A., idr. (2017). Vključujoča šola: *Priročnik za učitelje in strokovne delavce*, Zvezek 2. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Grah, J., Kruh, J., Vovk-Ornik, N., Rogič Ožek, S. (2019). *Raznolikost v vrtcu in šoli, Priročnik za vzgojitelje, učitelje in druge strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Predstavitveno gradivo.
- Kavkler, M. (2020). Poučevanje in obravnava učencev s specifičnimi učnimi težavami pri matematiki – izzivi za prakso. V: Kavkler, M. Košak Babuder, M.: *Kompleksnost težav pri učenju matematike – kakovostno poučevanje in intenzivna obravnava*. Ljubljana: Društvo Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.

- Kiswarday, V. (2013). *Stališča učiteljev do možnosti razvijanja rezilientnosti pri učencih in dijakih*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- *Konvencija o otrokovih pravicah OZN* (1989). Pridobljeno s <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/konvencija-o-otrokovih-pravicah-ozn/>
- *Konvencija o pravicah invalidov* (2008). Pridobljeno s http://www.mddsz.gov.si/si/delovna_podrocja/invalidi_vzv/konvencija_o_pravicah_invalidov/
- *Konvencija proti diskriminaciji v izobraževanju* (1960). Pridobljeno s <http://www.pisrs.si/Pis.web/mednarodnaPogodba?id=-19601114/01M>.
- *Kopenhagenska deklaracija* (1995). Pridobljeno s https://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi8=7-n6n7YNAhX2LxoKHRtVBQQQFg0gMAU&url=http%3A%2F%2Fwww.mpin.gov.me%2FResourceManager%2FFileDownload.aspx%3Frid%3D49809%26rType%3D2%26file%3D1187603762.pdf&usq=AFQjCNHD-JrKUml1u39CADXe_ftmv9LYgRw&sig2=M9esm-hPUP9xifSZ3ccIKA&bvm=bv.123664746,d.d2s
- *Lizbonska deklaracija* (2007). Pridobljeno s https://www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education_declaration_sl.pdf.
- Lesar, I. 2009. Šola za vse. Ideje inkluzije v šolskih sistemih. Ljubljana. Pedagoška fakulteta.
- Magajna, L.; Kavkler, M.; Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo.
- Mellard, D., McKnight, M. in Jordan, J. (2010). RTI tier structures and instructional intensity. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(4), 217–225. Doi: 10.1111/j.1540-5826.2010.00319.x.
- Mikuž Kos, A. (2015). Stroke in strokovne službe za varovanje duševnega zdravja otrok – včeraj, danes, jutri. V: Zoran Pavlovič. ur. *Zbornik strokovnega simpozija ob 60-letnici Svetovalnega centra: 60 let podpore pri vzgoji, učenju in odraščanju*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Resolucija Sveta Evrope in ministrov za šolstvo o integraciji oseb s posebnimi potrebami. 1990. Official Journal of the European Communities No. C 162/2, 3.7.1990.

- Rutar Ilc, Z. (2017). Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost. V: *Vključujoča šola: Priročnik za učitelje in strokovne delavce*, J. Grah et. all. (ur.). Zvezek 3. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 4
- Rutar Ilc, Z., Rogič Ožek, S., Gramc, J. (2017). Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost. V: *Vključujoča šola: Priročnik za učitelje in strokovne delavce*, Zvezek 4. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Salamanška izjava (1994), Svetovna konferenca UNESCO o izobraževanju ljudi s posebnimi potrebami, Salamanca, Španija. Človekove pravice in invalidi (1998), Zbirka mednarodnih dokumentov, Zveza delovnih invalidov, 185–187.
- Skalar, V. (2007). Značilnosti inkluzivne šole. Revija Iskanja, 27. Pridobljeno s: <https://www.revija-iskanja.si/27-2007/si-27-2007/razprave-in-raziskave-27/znailnosti-inkluzivne-ole/>.
- Skvarč, M., Čuk, A., Rutar Ilc, Z. (2017). Vključujoča šola: *Priročnik za učitelje in strokovne delavce*, Zvezek 5. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Skvarč, M., Kruh, J. (2019). Pedagoško vodenje v vključujoči šoli s poudarkom na učencih z učnimi težavami in posebnimi potrebami. 2. strokovno srečanje ravnateljev OŠ OE Nova Gorica. *Interno gradivo*, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Sundbergova deklaracija (1981). UNESCO. Pridobljeno s http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/SUNDBE_E.PDF.
- Vovk Ornik, N. (2018). Sočasnost pojavljanja primanjkljajev, ovir oz. motenj pri otrocih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v procesu usmerjanja. V: *Specifične učne težave – sopojavljanje težav in možnosti za ureničevanje pozitivnih izidov : zbornik prispevkov*. Ljubljana: Društvo Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Vršnik Perše, T., Čagran, B., Košir, K., Hmelak, M., Bratina, T., Licardo, M., Kalan, M., Lorberk, T. (2016). *Evalvacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je otrokom dodeljena v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Nacionalna evalvacijska študija*. Univerza v Mariboru. Pedagoška fakulteta.

Pregled obvezujoče zakonodaje:

- Zakon o vrtcih (ZVrt)
<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO447>
- Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP)
<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO7681>

- Zakon o osnovni šoli (ZOsn)
<http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448>
- Zakon o gimnazijah (ZGim)
<http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO450>
- Zakon o srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1)
<http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4325>
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP)
<http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>
- Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI)
<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO8083>
- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami
<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11834>
- Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami
<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11835>
- Pravilnik o osnovnošolskem izobraževanju učencev s posebnimi potrebami na domu
<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV12819>
- Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami
<https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>

Izzivi sodelovanja vrtca in šole z okoljem

O avtorici

Mag. Renata Zupanc Grom je vodja oddelka za osnovno šolstvo v Zavodu RS za šolstvo.
Renata.ZupancGrom@zrss.si

Povzetek

V prispevku želimo izpostaviti pomen in nujnost kakovostnega partnerskega sodelovanja vrtca in šole z okoljem, gledano skozi njihovo družbeno odgovornost. Družbena odgovornost vzgojno-izobraževalnih institucij se odraža v poslanstvu, ki se uresničuje z aktivnostmi za razvoj spodbudnega in varnega učnega okolja za vse udeležence vzgojno-izobraževalnega procesa. V prispevku se oziramo tudi na nekatere izzive, s katerimi se srečujejo vzgojno-izobraževalne institucije pri sodelovanju z okoljem in poudarjamo nujnost in korist kakovostnega in učinkovitega načrtovanja in upravljanja sodelovanja z vsemi javnostmi v okolju, s katerimi vrtec in šola sodelujeta. Pri sodelovanju z okoljem vrtci in šole nujno izhajajo iz namena uresničevanja potreb in pričakovanj svojih javnosti, na način, da izhajajo iz pedagoških načel in največje koristi za otroka/učenca/dijaka. Odločajo se za sodelovanja, ki prispevajo k kakovostnemu izvajanju programa in kakovostnem vzgojno-izobraževalnem delu. V zadnjem delu prispevka podajamo predlog oziroma primer razdelitve javnosti vrtca oziroma šole, glede na njihov pomen za posamezno institucijo, kar omogoča vodstvu kakovostno načrtovanje sodelovanja. V prispevku podajamo tudi primer načrtovanja sodelovanja s posameznimi javnostmi iz okolja.

Ključne besede

sodelovanje | okolje | družbena odgovornost

Challenges of school cooperation with the environment

M.Sc. Renata Zupanc Grom, National Education Institute

Summary

The paper points out the importance and necessity of a quality partnership collaboration of kindergartens and schools with the environment, perceived through their social responsibility. The social responsibility of education institutions is reflected in their mission, which is realized through activities for the development of a stimulating and safe learning environment for all participants in the education process. In the paper, some of the challenges that education institutions face when cooperating with the environment are explored. An emphasis is put on the necessary and beneficial quality and effective planning and management of cooperation with all publics for the kindergartens and schools in their environment. In the process of this cooperation, kindergartens and schools truly serve their purpose to fulfill the needs and expectations of the public by following the pedagogical principles and ensuring the greatest benefits for the child/pupil/student. They choose cooperation that contributes to the quality implementation of the program and quality education work. In the last part of the paper, a proposal or rather an example shows which publics of kindergartens or schools are important for an individual institution which supports leadership in quality planning of cooperation. In the paper, an example of planning cooperation with individual publics from the environment is shared.

Keywords

cooperation | environment | social responsibility

Uvod

Uspešnost vsake organizacije in vzgojno-izobraževalne institucije se kaže v tem, kako učinkovito ta odgovarja na pričakovanja in potrebe družbe kot celote ter koliko uresničuje pričakovanja ustanoviteljev in tistih delov javnosti, s katerimi je v neposrednem odnosu menjave. Vzgojno-izobraževalne institucije 21. stoletja delujejo v izredno kompleksnem okolju, ki prednje nenehno postavlja nove zahteve in vedno več pričakovanj. Priče smo nenehnim družbenim spremembam, od tistih na področju tržne ekonomije do procesov globalizacije, migracije, demografskih in podnebnih sprememb ter izjemno hitrega razvoja tehnologije. Pomembno je, kako uspešni bomo pri reševanju vedno novih (in čedalje kompleksnejših) izzivov. Posebnih izzivov za družbo in posameznike pa včasih niti ni mogoče vnaprej prevideti.

Najbolj legitimna in najpogostejše izražena zahteva družbe do vzgojno-izobraževalnih institucij je, da morajo te na vseh ravneh, od vrtca, osnovne, srednje in višje šole (v nadaljevanju vrtec in šola), zagotoviti kakovostno izobrazbo in sooblikovati kompetentne posameznike družbe prihodnosti. Pričakuje se, da vrtec in šola razvijata znanje, ki bo posameznikom omogočilo uspešno spopadanje z izzivi družbe čez 20 in več let.

V okoliščinah vedno večjih pričakovanj družbe lahko kakovostne vzgojno-izobraževalne storitve nastajajo le v pogojih enakovrednega in partnerskega odnosa vrtca in šole do svojih deležnikov/javnosti, uporabnikov / strank v menjavi.¹ Vprašanje pravzaprav ni, ali vrtec in šola želita sodelovati z okoljem, temveč kakšno naj bo to sodelovanje. Vprašanje je, kako vemo, da je sodelovanje vrtca in šole z okoljem uspešno, kako se uspešno sodelovanje vzpostavlja, kakšne so vloge posameznih partnerjev in za kakšno partnerstvo gre pri posamezni javnosti. Pomembno izhodišče, na katerem mora temeljiti sodelovanje, je uresničevanje poslanstva vrtca in šole, razvoj vzgojno oz. vzgojno-izobraževalnih programov ter uresničevanje ciljev in pedagoških načel.

Kako lahko vrtec in šola vzpostavita partnerstvo z javnostmi v okolju in hkrati ohranita profesionalni vidik pedagoškega dela ter uresničita svojo družbeno odgovornost? Pri tem družbeno odgovornost vrtca oziroma šole opredeljujemo kot zavzetost za doseganje kakovostnega vzgojno-izobraže-

¹ V nadaljevanju bomo za vse partnerje / stranke v menjavi, uporabnike storitve in javnost, ki v delovanju vrtca in šole vidijo svoj interes, uporabljali pojem »javnosti«.

valnega dela. Družbena odgovornost vrtca in šole se kaže z uresničevanjem ciljev vzgoje in izobraževanja, med katerimi sta tudi vzgajanje in izobraževanje učencev za trajnostni razvoj ter za njihovo dejavno vključevanje v demokratično družbo. Na pomen vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj in vključevanje mladih v okolje ter na avtentične probleme in izzive opozarja tudi UNESCO. »Za trajnostni razvoj potrebujemo izobraževanje, ki učenec omogoča, da sprejemajo na znanju temelječe odločitve in odgovorne ukrepe za okoljsko integriteto, ekonomsko uspešnost in pravično družbo za sedanje in prihodnje generacije, ob spoštovanju kulturnih raznolikosti« (UNESCO 2014a, 12).

Pregled zakonskih podlag za sodelovanje šole z javnostmi

Cilji sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji so zapisani v 2. členu Zakona o organizaciji in financiranju. Cilje in načela posameznih ravni vzgoje in izobraževanja določajo posamezni zakoni, ki urejajo podsisteme. Večino ciljev vzgoje in izobraževanja vrtci in šole kakovostneje uresničijo, če se odzovejo na potrebe okolja in družbe, če sledijo spremembam in upoštevajo nove izzive generacij otrok/učencev/dijakov/študentov (v nadaljevanju učenci). K sodelovanju s posameznimi javnostmi vzgojno-izobraževalne zavode obligatorno usmerjajo zakoni, ki urejajo posamezno raven sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji.² Tako na primer Zakon o osnovni šoli v 31. členu določa, da mora šola z letnim delovnim načrtom določiti vsebino in obseg aktivnosti, s katerimi se vključuje v okolje, obseg dejavnosti, s katerimi zagotavlja zdrav razvoj učencev, ter oblike sodelovanja s starši, visokošolskimi zavodi, raziskovalnimi institucijami, vzgojnimi posvetovalnicami oziroma svetovalnimi centri in zunanjimi sodelavci. Sodelovanje s posameznimi javnostmi oziroma okoljem je opredeljeno tudi z načeli vzgojno-izobraževalnega dela v Republiki Sloveniji.

Vzgojno-izobraževalne institucije na področju predšolske vzgoje, osnovnošolskega, gimnazijskega in poklicnega izobraževanja, srednjega strokovnega izobraževanja ter izobraževanja odraslih uresničujejo splošne cilje kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela tudi z zagotavljanjem sodelovanja z okoljem (Krek 2011, 116). V *Beli knjigi* je vpetost vrtca in šole v neposred-

² Zakon o vrtcih v členih 10 č in 21, Zakon o osnovni šoli v členih 8, 13 in 31, Zakon o gimnazijah v členu 35 in Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju v členu 68.

no okolje pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti opredeljena kot eno izmed pomembnih načel³ in ciljev, s katerimi vrtec in šola bogatita in dopolnjujeta svojo ponudbo s sodelovanjem z institucijami, posamezniki iz okolja ter s partnerskim povezovanjem z drugimi vzgojno-izobraževalnimi institucijami. Med institucijami, s katerimi vrtec oziroma šola sodeluje, so navedene gledališča, muzeji, galerije, knjižnice in druge kulturne ustanove, športna in druga društva, raziskovalne organizacije, gospodarstvo, socialne institucije, umetniki in ustvarjalci, znanstveniki, športniki in gospodarstveniki kot aktualni posamezniki iz okolja (prav tam, 116). Vrtec in šola skrbita za stalno partnersko povezovanje z drugimi vzgojno-izobraževalnimi institucijami, še posebej s tistimi, v katere se vključujejo njuni otroci, učenci oziroma dijaki (75, 116, 223). Tudi *Kurikulum za vrtce* (1999, 5) opredeljuje sodelovanje tako, da se načelo odprtosti kurikuluma, avtonomnosti in strokovne odgovornosti vrtca ter strokovnih delavcev v vrtcu uresničuje z bolj odprtim kurikulumom za uveljavljanje različnih posebnosti okolja, otrok in staršev, za uveljavljanje avtonomnosti vrtca ter vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev v vrtcu ter s prilagajanjem različnim spremembam, hkrati pa mora biti ustrezno strukturiran, da je kakovostna podlaga za visoko profesionalno delo.

V sodobni družbi, ki pred posameznika postavlja nove zahteve in pričakovanja, je mogoče določene cilje vrtca in šole doseči le ob kakovostnem sodelovanju z okoljem. Tako je med področji zagotavljanja in spremljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih institucij v strateških dokumentih⁴ navedeno tudi sodelovanje z okoljem.

Za zagotavljanje optimalnega razvoja svojih učencev in enakih možnosti šola in vrtec upoštevata potrebe in interese učencev, zato pred začetkom šolskega leta opravita celovito analizo njihovih značilnosti, potreb, pričakovanj in interesov. Na podlagi analize pripravita ponudbo dejavnosti, načrtujeta tudi dejavnosti, ki jih lahko izvajata skupaj z javnostmi iz ožjega in širšega okolja. Pri izvajanju npr. razširjenega programa osnovna šola pripravi

3 Sistem vzgoje in izobraževanja v RS temelji na enotnih načelih, ki veljajo za predšolsko vzgojo ter osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje: 1. načelo pluralizma, demokratičnosti, pravičnosti in enakih možnosti; 2. načelo upoštevanja različnosti otrok in mladostnikov, možnost izbire in zagotavljanje različnih poti do znanja ter vseživljenjskega učenja; 3. načelo vključujoče obravnave in takojšnje pomoči otrokom in mladostnikom; 4. načelo avtonomnosti, strokovnosti in odgovornosti do ljudi in okolja; 5. načelo sodelovanja s starši in okoljem; 6. načelo optimalnega razvoja in ohranjanja ravnotežja med področji razvoja; 7. načelo stalnega ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti ter razvoja; 8. načelo zagotavljanja kakovostne splošne izobrazbe ter kakovostnega in trajnega znanja; 9. načelo razvijanja komunikacijskih sposobnosti otrok in mladostnikov; 10. načelo oblikovanja in širjenja nacionalne kulture ter medkulturnosti; 11. načelo oblikovanja zavesti o lastni identiteti in aktivnega vključevanja v oblikovanje ter širjenje dediščinskih skupnosti (Krek 2011).

4 Nacionalni okvir za zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja (2017).

ponudbo dejavnosti za evidentirane potrebe in interese svojih učencev. Pri tem osnovna šola sodeluje s starši, drugimi šolami, organizacijami v neposrednem okolju, z lokalno knjižnico, kulturnimi, zdravstvenimi, športnimi in drugimi institucijami. Pri izvajanju razširjenega programa osnovne šole so učenci spodbujeni k proaktivnemu ravnanju pri iskanju in odzivanju na pobude in izzive šole ter okolja. Šola omogoči učencem pridobivanje izkušenj v interakciji z okoljem, priložnosti za reševanje avtentičnih problemov in izzivov v okolju, izražanje njihovih zamisli in prevzemanje pobud.

Zakaj sodelovati z okoljem

V zadnjih letih postaja sodelovanje šole z okoljem zahteva, ki se izraža v različnih strokovnih krogih in s strani številnih interesnih združenj in skupin. Zahteva po sodelovanju izhaja iz poslanstva vzgojno-izobraževalnih institucij. Na vprašanje o družbeni odgovornosti vzgojno-izobraževalnih institucij Simon Slokan v intervjuju odgovarja, da se temeljno poslanstvo ter posledično družbena odgovornost vrtca in šole izražata v družbenih vlogah, ki so jima bile dodeljene. Pričakuje se, da vzgoja in izobraževanje otrok in učencev temeljita na strokovnih konceptih in sprejetih pedagoških načelih. Pri uresničevanju poslanstva je treba sodelovati z različnimi javnostmi, tako strokovnimi kot tudi nestrokovnimi, ki imajo določeno vlogo, znanje itd. (Slokan 2022).

Ker se vrtec in šola dnevno srečujeta z zelo različnimi pričakovanji javnosti iz okolja, vzpostavljata tudi različne oblike sodelovanja. Za sodelovanje vrtca in šole se je v preteklosti pogosto uporabljal termin odpiranje v okolje.

Sodelovanje vrtca in šole v okolju se že kaže v različnih formalnih in neformalnih oblikah sodelovanja s starši ter v načinu in pogostosti sodelovanja s številnimi organizacijami, institucijami in društvi iz ožjega pa tudi širšega okolja. Vrtec in šola pogosto sodelujeta s knjižnicami, policisti, sosednjimi šolami in šolami, v katere se bodo vpisali njuni otroci oziroma učenci, z zdravstvenimi domovi, krajevnimi skupnostmi, občinami, kulturnimi, športnimi, gasilskimi in drugimi društvi, z upokojenci, fakultetami⁵ itn.

Razloge za sodelovanje vzgojno-izobraževalnih institucij z okoljem lahko razvrstimo v tri temeljne skupine:

⁵ Primer zapisa sodelovanja vrtca in osnovne šole z okoljem: <https://vrtec-litija.si/programi/sodelovanje-z-okoljem/> in http://www.os-volicina.si/sol_sodelovanje_okolje.php.

1. Družbena odgovornost vrtca in šole za kakovostno vzgojno in vzgojno-izobraževalno delo, ki podpira potrebe in pričakovanja družbe.
2. Uresničevanje načel in ciljev vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji, kot jih opredeljujejo temeljni strateški dokumenti⁶ in zakoni, ki urejajo posamezne ravni in vidike vzgojno-izobraževalnega dela.⁷
3. Promocija vrtca in šole, ki utrjuje zaupanje uporabnikov oziroma javnosti in okolja v strokovnost in rezultate dela skozi prepoznavnost.

Vrtec in šola ne smeta ostati zaprta in neodzivna na spremembe v okolju. Kot pravi West-Burham (2011), imajo šole (velja tudi za vrtce⁸) večne težnje, da bi ostale zaprte, da ohranjajo zarisane meje, ki določajo načine dostopa do njih. Avtor meni, da morajo šole preseči nekatere resnične (in navidezne) ovire, ki onemogočajo in ogrožajo odnose med šolami in njihovim okoljem. Pri tem ocenjuje, da je napor, ki ga sistemi vlagajo v izboljšanje kakovosti rezultatov vzgojo-izobraževalnega dela (pri tem poudarja, da ne gre zgolj za učni uspeh kot rezultat dela šole), pogosto nesorazmeren z vloženimi sredstvi (prav tam, 3).

Številni avtorji opozarjajo na velik vpliv družinskega življenja in okolja na socialno-ekonomske razlike med učenci, ki jih, kljub številnim poskusom, vrtec in šola pogosto ne zmoreta preseči. West-Burham (2011), Cankar, Bren in Zupanc (2017) ter Leval (v Gaber 2017) poudarijo, da se razlike med mladostniki iz različnih družbenih okolij kljub zviševanju povprečne ravni šolanja ne znižujejo. Kot navajajo Peček, Čuk in Lesar (2006a, 12), »so še vedno aktualne ugotovitve Bourdieuja, da se obstoječa družbena stratifikacija kratko malo reproducira« od ekonomskega, kulturnega do socialnega kapitala. Otroci so ob vpisu v šolo različni, vendar njihova različnost ni toliko posledica njihovih talentov, temveč socialno-ekonomskega statusa družine, v kateri se je posameznik rodil (prav tam). Zaradi pomembnega vpliva socialno-ekonomskega statusa družine in posledično družinskega življenja na uspešnost otrok in učencev je eno od pomembnih načel vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji načelo pravičnosti, ki je povezano z enakostjo oziroma z enakostjo možnosti. Vrtec in šola z načrtovanjem sodelovanja z okoljem oziroma z institucijami (npr. gledališča, galerije, muzeji, knjižnice,

6 *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji iz leta 1995*, *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji iz leta 2011*.

7 ZOFVI, *Kurikulum za vrtce*, Zakon o osnovni šoli, Zakon o gimnazijah, Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju.

8 Pripomba avtorice.

športna društva, raziskovalne institucije) in posamezniki iz okolja bogatita ponudbo svojih dejavnosti (Krek 2011), s katerimi učencem iz različnih socialno-ekonomskih (tudi manj spodbudnih) omogočata izkušnje, potrebne za njihov optimalni razvoj.

Za kakovostno vzgojno-izobraževalno delo je zelo pomembna strokovna, pedagoška ocena ciljev in načinov sodelovanja z javnostmi oziroma okoljem. To področje spada v strokovno avtonomijo vrtca in šole, ki uresničujejo načela in cilje programov, zaradi katerih sta ustanovljena in so jima zaupani viri, otroci/učenci/dijaki. Vendar vse javnosti za vrtec in šolo niso enako pomembne. Nekatere javnosti so zelo aktivne, druge pasivne oziroma latentno aktivne (Jančič 1996, 99). Če vrtec in šola gledata na svoje javnosti kot na različne priložnosti, ki so različno strateško pomembne, lahko začneta upravljati in načrtovati kakovostno sodelovanje z njimi. Zato je zelo pomembno, da se vrtec in šola vprašata, kdo so njune najpomembnejše javnosti, kakšen je njihov interes, kakšna je korist otrok oziroma učencev od sodelovanja institucije s posameznimi javnostmi ter kakšna so pričakovanja teh javnosti do vrtca in šole. Za vsako šolo kot tudi za vsak posamezni nivo izobraževanja in posamezni program je glede na potrebe učencev treba natančno načrtovati sodelovanje z javnostmi. Te vrtec in šola razvrstita po pomenu glede na cilje in način sodelovanja.

Če vrtec in šola ne opredelita različnih javnosti, če jih ne razvrščata po pomenu, če ne poznata oziroma ne preverjata njihovih interesov in pričakovanj, potem o motivih za sodelovanje zgolj ugibata. To pomeni, da se zgolj odzivata na pobude in interese javnosti oziroma okolja. Če se vrtec in šola zgolj odzivata na interese in potrebe okolja, ne izkoristita vseh priložnosti za ustvarjanje boljšega in spodbudnejšega učnega okolja za svoje učence. Vrtci in šole morajo najprej prepoznati svoje pomembne interesne skupine, izhajajoč iz razvojnih potreb otrok in učencev. Pri tem sledijo načelom in ciljem vzgojno-izobraževalnega dela in v središče postavijo spodbudno in varno učno okolje. Šole s sodelovanjem z okoljem ustvarjajo in negujejo smiselno partnerstvo, s katerim uresničujejo načela vzgoje in izobraževanja, udeležujejo svoje poslanstvo in ravnaajo družbeno odgovorno. Vrtci in šole so del družbe, zato se ne morejo zapreti pred družbenimi potrebami, problemi in izzivi (Žuraj in Zupanc Grom 2006). Z letnim delovnim načrtom vrtca oziroma šole se določijo dejavnosti, s katerimi se zavod vključuje v okolje, pa tudi cilji in načini sodelovanja z drugimi organizacijami in institucijami. Številni vrtci in šole so spoznali, da sodelovanje z neposrednim ali širšim okoljem v lokalnih in/ali mednarodnih projektih pomembno vpliva

na krepitev medkulturnosti, pomaga pri medgeneracijskem sodelovanju in pomembno prispeva k razvoju aktivnega državljanstva ter zavesti o pomenu naravne in kulturne dediščine pri učencih.

Kot meni West-Burnham (v Mažgon in Muršak 2016), je za razvoj socialnega kapitala pomembno ustrezno delovanje šole, ki se odpira okolju. Po mnenju avtorja je ustrezno in uspešno delovanje šole odvisno od tega, koliko se šola obrača navzven. Nam se zdi še posebej pomembna misel, da pri tem ni enotnega pravila oziroma najustrežnejšega načina vključevanja šole v okolje. West-Burnham (prav tam, 23) priporoča, da je ustrezen način vključevanja šole tisti, ki je skladen s potrebami okolja oziroma skupnosti, pri čemer posebej omenja pomen medsebojnega zaupanja.

Ob tem je nujno opozoriti, da gre pri sodelovanju z okoljem vendarle za kompleksne izzive. Med drugim je izziv tudi vprašanje, kako doseči skladnost ciljev vzgojnega oziroma vzgojno-izobraževalnega programa in potreb otrok oziroma učencev na eni strani ter potreb in želja okolja na drugi. Kot poudarjajo Šteh, Kalin in Gregorčič Mrvar (2015, 27), je treba nalogo povezovanja šole z okoljem postaviti v kontekst sodelovanja, tako da se »vrata med šolo in skupnostjo« odpirajo v obe smeri, na način, da šola omogoči vnašanje programov ter storitev skupnosti v šolo in da skupnost daje podporo šoli oziroma njenim programom ter dejavnostim.

V raziskavi o sodelovanju slovenskih osnovnih šol s partnerji, ki je bila opravljena v Sloveniji v letih 2014 in 2015 (Šteh, Kalin in Mrvar 2015), se je evidentiralo, da se 75 odstotkov osnovnih šol povezuje z lokalno skupnostjo tedensko ali mesečno. V empirični raziskavi se je pokazalo, da šole najpogosteje sodelujejo z organizacijami na lokalni ravni, sledijo javni in zasebni zavodi ter društva in prostovoljne organizacije. Najredkeje šole sodelujejo na mednarodnem področju. Ugotovljena je razlika med dejanskim in želenim sodelovanjem, med tem, s kom šole sodelujejo, in tem, s kom bi si želele sodelovati. Šole so izražale željo po mednarodnem sodelovanju, po sodelovanju s posameznimi strokovnjaki, umetniki, športniki ter po sodelovanju z delovnimi organizacijami.

Analiza izkušenj in mnenj šol o sodelovanju ter prepletanju izobraževalnih in socialno-kulturnih aktivnosti šol, opravljena leta 2015⁹ (Mažgon in Muršak 2016), je pokazala, da strokovni delavci sodelovanje med šolo in skupnostjo

⁹ Analiza je bila opravljena januarja 2015, ko so v fokusni skupini sodelovali strokovni delavci s področja izobraževanja, udeleženci posveta Pedagoško-andragoških dnevnov na Filozofski fakulteti v Ljubljani.

razumejo kot nujno za to, da šola uresniči svojo vzgojno-izobraževalno funkcijo. Prav tako so sodelujoči v analizi menili, da je sodelovanje koristno za vse sodelujoče in ne le za šolo. Udeleženci posveta so v fokusni skupini predstavili svoje izkušnje in prakse sodelovanja svojih šol z okoljem. Izkazalo se je, da ni univerzalnega modela sodelovanja in da so tako pojmovanje kot tudi pričakovane koristi strokovnih delavcev od sodelovanja z okoljem različni. Strokovni delavci v fokusni skupini so opozorili tudi na različne ovire, s katerimi se soočajo pri sodelovanju šole z lokalno skupnostjo. Avtorjem analize sodelovanja se je na koncu zastavilo vprašanje, kako postaviti mejo med sodelovanjem, ki ima namen razvijati socialno-kulturni kapital okolja, in sodelovanjem, za katerim stoji izrazito političen namen lokalnega okolja. Kako naj šole postavijo mejo pri sodelovanju, kadar zaznajo, da so pričakovanja okolja do njih prevelika (prav tam).

Vrtci in šole se srečujejo z različnimi, včasih tudi nerealnimi ali celo konfliktnimi pričakovanji neke javnosti ali celotne skupine javnosti.¹⁰ Pogoji za izognitev prevelikim, nerealnim pričakovanjem okolja pri sodelovanju z vrtcem in šolo je natančno načrtovanje sodelovanja z vsemi javnostmi v okolju. Če vrtec in šola določita cilje in vsebino sodelovanja ter načrtujeta oblike in dinamiko sodelovanja, se uspešneje izogneta pritiskom pričakovanja okolja, ki presega korist otrok in učencev. Neredko se zgodi, da številni organizatorji kulturnih, športnih ali humanitarnih dogodkov v kraju pričakujejo redno udeležbo in aktivno participacijo vrtca in (še pogosteje) šole s programom. Pričakujejo se nastopi učencev na številnih srečanjih, jubilejih, komemoracijah in praznovanjih ter udeležba na natečajih in kvizih, s katerimi organizatorji promovirajo izključno svojo dejavnost, svoje delo in dosežke. Nerealna so pričakovanja, da se bo vrtec oziroma šola odzval/-a vsakič (pogosto zelo hitro) s primernim kulturno-umetniškim, športnim ali drugim udejstvovanjem na vseh prireditvah, predstavah in dogodkih. Neusklajena pričakovanja rušijo partnerstvo in sodelovanje, pritiski ustvarjajo konflikte znotraj šole in med šolo ter posameznimi javnostmi v okolju. Zato so vodstvo šole in strokovni delavci odgovorni, da natančno načrtujejo cilje sodelovanja in z načrtom dela opredelijo obseg ter načine sodelovanja z okoljem.

¹⁰ V praksi se srečujemo s številnimi primeri nasprotja interesov učencev, učiteljev, staršev in okolja. Uspešen pevski zbor, folklorna skupina, recitatorska ali gledališka skupina neke šole postanejo zelo zaželeno »ozadje ali mašilo« pri vseh dogodkih, ki se načrtujejo v lokalni skupnosti. Čeprav je dosežke učencev dobro predstaviti okolju in čeprav otroci in učenci radi nastopajo, je nujno upoštevati, da vsak javni nastop zahteva veliko angažiranja nastopajočih in njihovih mentorjev. Če priprave na nastope in nastopi sami presegajo cilje vzgojnega oziroma vzgojno-izobraževalnega dela, to pomeni, da se vrtec oziroma šola dolgoročno ne posveča svojemu osnovnemu poslanstvu, kar povzroča nezadovoljstvo in konflikte med učitelji.

Vloga ravnatelja pri ustvarjanju kulture in klime kakovostnega sodelovanja z javnostmi

Eno izmed pristojnosti in nalog ravnatelja, kot jih okvirno določa Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja¹¹ v 49. členu, skrb za sodelovanje zavoda s starši in obveščanje staršev o delu vrtca oziroma šole ter o spremembah pravic in obveznosti učencev, moramo razumeti širše, in sicer kot odgovornost za sodelovanje šole z okoljem.

Pri razmisleku o kakovosti vodenja vrtcev in šol so avtorji zbirke *Kakovost v vrtcih in šolah* (Brejc 2019) zapisali, da številni domači in tuji avtorji ter študija OECD iz leta 2013 poudarjajo, da se prakse pri uspešnih ravnateljih pomembno razlikujejo od drugih. Pri tem avtorji prepoznavajo štiri področja vodenja, ki izhajajo iz formalnih okvirjev in se hkrati navezujejo na širši okvir delovanja ravnatelja: »upravljanje, pedagoško vodenje, skrb za kakovost in sodelovanje z okoljem«¹² (prav tam, 9).

Pri opredeljevanju *standardov* in kazalnikov kakovosti je pomembno vprašanje, kako npr. ravnatelj ustvarja pogoje za kakovostno sodelovanje vrtca oziroma šole z okoljem. Pomembno vprašanje je, kako vemo, da je ravnatelj uspešen pri ustvarjanju pogojev za uspešno sodelovanje svojega vrtca oziroma šole z okoljem. Kako vemo, da je sodelovanje vrtca in šole z okoljem uspešno? Še pred odgovorom na to vprašanje pa je treba pogledati kazalnike standarda *sodelovanja ravnatelja z okoljem*. Avtorji zbirke *Kakovost v vrtcih in šolah* navajajo naslednje kazalnike: »Ravnatelj skupaj z učitelji, učenci, starši in drugimi pomembnimi deležniki ustvarja varno in spodbudno okolje; ravnatelj spodbuja različne oblike sodelovanja z družinami, ki krepijo skupno odgovornost za učenje in razvoj učencev; ravnatelj dejavno sodeluje s predstavniki lokalnega okolja, šolskega sistema in z drugimi ravnatelji; ravnatelj vzpostavlja sodelovanje z različnimi deležniki zaradi doseganja ciljev vzgoje in izobraževanja« (Brejc 2019, 11).

Pot do ustvarjanja kakovostnega sodelovanja vrtca oziroma šole z okoljem je premislek o interesih, pričakovani koristi in vključenosti posamezne jav-

¹¹ Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 – popr., 25/17 – ZVaj, 123/21, 172/21 in 207/21).

¹² Podčrtala R. Zupanc Grom.

nosti v delo vzgojno-izobraževalnega zavoda (Evans 1995). Nujno je, da vrtec in šola razdelita javnosti glede na njihove potrebe in pričakovanja na eni strani, na drugi strani pa glede na potrebe otrok oziroma učencev ter vzgojnega oziroma vzgojno-izobraževalnega procesa.

Med pomembne javnosti vrtca in šole (poleg notranjih, tj. otrok/učencev/dijakov) prištevamo starše, lokalno skupnost, medije, potencialne učence/dijake, bivše učence/dijake, fakultete, zaposlene v vrtcu oziroma šoli, ustanovitelje, dobavitelje, donatorje, štipenditorje, podjetja, gospodarska in obrtna združenja, strokovne institucije in zavode, ministrstva, vlado itn. (Zupanc Grom 1997). Razlogi za sodelovanje in načini sodelovanja vrtcev in šol z omenjenimi javnostmi so zelo različni in v praksi zelo pestri.

*Področja oziroma ravni sodelovanja vrtca in šole z okoljem lahko po nujnosti razdelimo na nujno sodelovanje, potrebno sodelovanje in želeno sodelovanje. Pomembno se je vprašati, katere so prioritete našega vrtca oziroma šole pri sodelovanju z okoljem glede na naše poslanstvo, program/-e, ki ga/jih izvajamo, in kakšno korist imajo naši otroci oziroma učenci od tega sodelovanja. S katerimi javnostmi je torej *sodelovanje nujno*, kdaj je *sodelovanje potrebno* in kdaj gre za želeno sodelovanje.*



Slika 1: Razdelitev javnosti po prioritetah.

Vir: R. Zupanc Grom, 2005.

Razdelitev posameznih javnosti po prioritetah je odvisna od programa, ki ga vzgojno-izobraževalni zavod izvaja, oziroma od potreb otrok/učencev/dijakov. Pri tem menimo, da je za kakovost vzgojno-izobraževalnega dela vrtca in šole nujna delitev posameznih javnosti po prioritetah z namenom določiti načine in vire sodelovanja, nikakor pa ne z namenom, da bi se pred posameznimi javnostmi zaprla.

Podrobnejšo razdelitev javnosti prikazujemo v spodnji tabeli.

Slika 2: Primer podrobnejše razdelitve javnosti glede nujnosti sodelovanja.

Nujno sodelovanje z javnostmi:	Potrebno sodelovanje z javnostmi:	Željeno sodelovanje z javnostmi:
otroci/učenci/dijaki, starši, strokovni delavci in drugi zaposleni, druge šole / vrtci, ustanovitelji, delodajalci / izvajalci praktičnega usposabljanja, dobavitelji.	lokalna skupnost, ¹³ kulturne institucije, knjižnice, šole, v katere se vpisujejo (naši) otroci/učenci/dijaki, vrtci/šole, iz katerih prihajajo (naši) učenci/dijaki, mediji, gospodarske asociacije, podjetja, gospodarska/obrtna/trgovska zbornica, sindikati, strokovne asociacije in organizacije, zavodi po 28. členu ZOFVI (Zavod RS za šolstvo, Center za poklicno izobraževanje, Državni izpitni center, Center šolskih in obšolskih dejavnosti, CMEPIUS itn.), ¹⁴ višje šole in univerze.	državljske iniciative, društva, kadrovske fakultete, širša regijska javnost, športne organizacije, kulturne organizacije, socialne službe, zdravstvene organizacije, razvojne agencije, politične stranke, družbena gibanja, bivši učenci/dijaki.

¹³ Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja v 46. členu določa sestavo sveta vrtca oziroma šole. V tem organu so med drugim zastopani tudi predstavniki lokalne skupnosti.

¹⁴ V skladu z 28. členom ZOFVI so javni zavodi ustanovljeni za namen izvajanja nalog, s katerimi posredno in neposredno strokovno sodelujejo z vzgojno-izobraževalnimi zavodi: razvoj, uvajanje in spremljava ter evalvacija kurikulumov, razvoj kakovosti na vseh ravneh izobraževanja, spremljava in evalvacija vzgojno-izobraževalnega dela ter upravljanja in vodenja vzgojno-izobraževalnih zavodov, izvajanje svetovalnega dela na področju vzgoje in izobraževanja, organiziranje nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev in ravnateljev, izvajanje postopkov usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, pomoč uporabnikom pri pripravi mednarodnih projektov, izvajanje zunanjih preverjanj znanja, šolske in obšolske dejavnosti, organizacija šolskih tekmovanj itd.

Pri sodelovanju z javnostmi je treba učinkovito komunicirati z mediji. Ta trditev temelji na zavedanju, da je za učinkovito komuniciranje potrebna sistematičnost, pri čemer gre za dvosmerni proces, ki ni zgolj prenašanje informacij, temveč povzroča učinke na eni strani pri tistih, s katerimi ima šola neposredni stik (novinarji, uredniki), na drugi pa pri uporabnikih medijskih vsebin (Milosavljević 2006). Za uspešno, učinkovito in kakovostno komuniciranje z mediji sta enako kot za sodelovanje z vsemi javnostmi potrebna strategija, ki vključuje tudi določitev namena, ciljev in načrta, ter preverjanje oziroma vrednotenje doseženih učinkov. Komuniciranje z mediji ni zgolj oglaševanje tistega, kar bi vrtec in šola želela sporočiti o sebi. »Zaradi značilnosti sodobnega novinarstva in množičnih medijev se je za učinkovite odnose z mediji in novinarji potrebno zavedati, da je treba dobro poznati potrebe medijev in novinarjev ter delovati v skladu z njimi. To pomeni, da morajo odnosi z mediji in novinarji biti: 1. dolgoročni, 2. sistematični, 3. stalni, 4. dejavni« (prav tam, 63).

Pri sodelovanju z javnostmi morata vrtec in šola pokazati, da sta odprta in odločna pri zagovarjanju strokovno avtonomnih rešitev, temelječih na dokazih. Pogosto morata preverjati sodelovanje z javnostmi, se spraševati o rezultatih svojega dela, o rezultatih sodelovanja in njihovih konkretnih učinkih na učenje otrok in učencev. Preverjati morata, ali in kako dobro še uresničujeta poslanstvo ter kako sodelavci (posebej novi) razumejo poslanstvo, strokovno avtonomijo in največjo korist za otroka oziroma učenca.

V nadaljevanju podajamo primer načrtovanja sodelovanja z javnostmi.

Faze načrtovanje sodelovanja z javnostmi

1. faza: Analiza stanja (ugotovitve)

1. Opredelitev vseh javnosti, s katerimi vrtec oziroma šola že sodeluje, in javnosti, s katerimi bo sodeloval/-a v prihodnje.
2. Določitev ravni sodelovanja za vsako posamezno javnost (nujno, potrebno, želeno sodelovanje).
3. Analiza izkušenj z dosedanjim sodelovanjem s posameznimi javnostmi.
4. Pregled potreb po sodelovanju s posameznimi javnostmi (npr. za osnovno šolo: pregled obveznega in razširjenega programa, katere dejavnosti

obveznega oziroma razširjenega programa bi lahko dopolnili s sodelovanjem posameznih javnosti iz okolja, kakšna bo njihova vloga; pri vključevanju otroka priseljenca v vrtec ali šolo preveriti, katere institucije, društva ali organizacije nam lahko pri tem pomagajo itd.)

5. Določitev namena in ciljev sodelovanja za vsako od javnosti, jasna opredelitev pričakovanih koristi vrtca oziroma šole od sodelovanja, jasna opredelitev pričakovanih vplivov na učenje učencev.

Ravnatelj kot pedagoški vodja in poslovodni organ vrtca in šole, ki organizira, načrtuje in vodi delo vrtca oziroma šole, ki pripravlja program razvoja in predlog letnega delovnega načrta, ki odgovarja za njegovo izvedbo in ureničevanje pravic otrok, učencev in dijakov, ki vodi delo vzgojiteljskega in učiteljskega zbora ter opravlja številne druge naloge, si v fazi samoevalvacije oziroma analize stanja na področju sodelovanja z javnostmi nujno zastavlja naslednja vprašanja:

- S katerimi javnostmi vrtec oziroma šola sodeluje? Katere uspešne strategije sodelovanja z javnostmi razvijamo (za vsako javnost posebej)? Kaj vemo o pričakovanih posamezne javnosti do nas in kako smo to preverili? Kako smo opredelili koristi naših otrok in učencev od sodelovanja s posameznimi javnostmi? Kako pogosto preverjamo koristi od sodelovanja z javnostmi za učenje in varno ter spodbudno učno okolje naših otrok in učencev?
- Kako kot ravnatelj zagotavljam, da v šoli smiselno uvajamo novosti, izpolnujemo potrebe in upoštevamo značilnosti lokalne skupnosti in javnosti v okolju?
- Kako dobro skrbimo za prepoznavnost in promocijo našega vrtca oziroma naše šole? Koliko je naše delo transparentno in jasno našim javnostim?
- Kakšne so naše izkušnje z mednarodnim sodelovanjem? Koliko bi partnerstvo oziroma mednarodno sodelovanje v skupnih projektih in izmenjavah pomagalo pri razvoju učenja in poučevanja ter pri ustvarjanju spodbudnejšega učnega okolja na našem vrtcu oziroma šoli?

II. faza: Načrt sodelovanja (pripravi se za vsako javnost posebej)

1. Opredeliti cilj/cilje in pričakovane rezultate sodelovanja (Kaj želimo pridobiti s sodelovanjem? Kaj bodo pridobili naši otroci/učenci/dijaki? Kaj bodo pridobili naši vzgojitelji oziroma učitelji? Kako bomo to vedeli?)

2. Opredeliti dejavnosti: pripraviti izvedbeni načrt dejavnosti, ki so usmerjene v prej opredeljene namene in cilje.
3. Določiti vloge nosilcev in izvajalce dejavnosti: ravnatelja, strokovnih aktivov, posameznih vzgojiteljev/učiteljev, razrednikov, šolske svetovalne službe, knjižnice, vrtčevskega/šolskega tima itd.
4. Opredeliti roke za izvedbo dejavnosti.
5. Določiti skupino otrok/učencev/dijakov in učiteljev, ki bodo v aktivnostih sodelovali.
6. Določiti kazalnike uspešnosti doseženih ciljev sodelovanja (z opisom kazalnikov).
7. Določiti načine zbiranja dokazov o uspešnosti posameznih aktivnosti in sodelovanja v celoti.

III. faza: Izvajanje dejavnosti

1. Določiti nosilce in način spremljanja dejavnosti (v povezavi s kazalniki uspešnosti in zbiranjem dokazov o sodelovanju).

IV. faza: Evalvacija doseganja namena in ciljev sodelovanja skozi dejavnosti

1. Pridobiti mnenje udeležencev otrok/učencev/dijakov in strokovnih delavcev o posameznih dejavnostih in sodelovanju, kar je eden izmed pomembnejših dokazov uspešnega sodelovanja.
2. Analiza učinkov sodelovanja na rezultate učenja in na ustvarjanje spodbudnega ter varnega učnega okolja.

V. faza: Vnos mogočih izboljšav, sprememb in/ali dopolnitev sodelovanja s posameznimi javnostmi

Zaključek

Sodelovanje z okoljem ni izbira, temveč je potreba vrtca in šole, ki je nujna za uresničenje njunega vzgojno-izobraževalnega poslanstva. Sodelovanje z javnostmi mora biti zasnovano na partnerskem odnosu, ki temelji na zaupanju. Cilj vrtca in šole je ustvarjanje enakih možnosti za otroke in učence ter ustvarjanje pogojev za pravično, varno in spodbudno učno okolje, pot do njega pa je sodelovanje z okoljem. Da bi se izognili različnim ali celo nasprotnim (kar neizogibno vodi do konfliktov) pojmovanjem in pričako-

vanjem koristi od medsebojnega sodelovanja med vrtcem/šolo ter okoljem, je treba sodelovanje z različnimi javnostmi opredeliti, načrtovati, usmerjati, negovati in razvijati. Pomemben del evalvacije sodelovanja je tudi refleksija, ki poteka v interakciji vseh udeležениh. To vrtcu in šoli omogoča, da presežeta nekatera omejujoča prepričanja svojih javnosti in delujeta strokovno avtonomno, transparentno ter etično.

Oblike povezovanja vrtca in šole z okoljem skupnosti so različne, ni univerzalnega modela. Pomembno je, da sodelovanje med vrtcem/šolo in skupnostjo oziroma program sodelovanja odseva individualnost in unikatnost za vsak/-o vrtec/šolo posebej ter da upošteva značilnosti skupnosti, v kateri poteka (Šteh idr. 2015). Univerzalna je le potreba, da se razvojno usmerjen/-a, družbeno odgovoren/-na vrtec/šola povezuje z okoljem in da sodeluje z javnostmi, kar nedvomno spodbuja učenje in razvoj učencev na eni ter strokovnih delavcev na drugi strani.

Ob koncu podajamo še nekaj priporočil za kakovostno sodelovanje z okoljem:

- V načrtovanje, izvajanje in evalvacijo sodelovanja z javnostmi je treba vključiti vse strokovne delavce v vrtcu oziroma šoli.
- Upoštevati je treba predloge strokovnih delavcev, ki izhajajo iz kurikula za vrtece oziroma iz učnih načrtov in drugih kurikularnih elementov pri načrtovanju sodelovanja z javnostmi oziroma okoljem.
- Za uspešno sodelovanje z javnostmi je nujno zgraditi uspešno sodelovalno kulturo v vrtcu in šoli, saj za dobro sodelovanje z javnostmi individualni pristop ni le nezadosten, včasih je tudi neusklajen.
- Sodelovanje z javnostmi, v katero so vključeni otroci oziroma učenci, naj bo optimalno zastavljeno, naj ne presega njihovih koristi oziroma naj bo v funkciji uresničevanja vzgojnega oziroma vzgojno-izobraževalnega procesa.
- Sodelovanje vrtca oziroma šole z javnostmi je treba graditi na zaupanju, na strokovno utemeljenih razlogih in na načelih integritete organizacije ter posameznika.

Literatura

- Brejc, M., idr. 2019. *Kakovost v vrtcih in šolah: vodenje vrtcev in šol*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Cankar, G., M. Bren in D. Zupanc. 2017. *Za večjo pravičnost šolskega sistema v Sloveniji: analize povezav dosežkov učenk in učencev s socialnimi, kulturnimi, ekonomskimi in regionalnimi različnostmi učenk in učencev, pridobljeni mi prek Statističnega urada RS*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Evans, G. I. 1995. *Marketing for Schools*. London: Cassell Wellington House.
- Jančič, Z. 1996. *Celostni marketing*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Krek, J., ur. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Laval, C. 2017. »Dve krizi edukacije.« V *Prihodnost šole v družbah dela brez dela*, ur. S. Gaber in V. Tašner, 172–186. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Milosavljević, M. 2006. »Delovanje množičnih medijev in odnosi z mediji.« V *Sodelovanje z okoljem*, ur. A. Trnavčević idr., 7–13. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Mažgon, J., in J. Muršak. 2016. »Osnovna šola kot središče socialnega in kulturnega življenja v lokalni skupnosti.« *Andragoška spoznanja* 22 (1): 21–41.
- MIZŠ. 2017. *Nacionalni okvir za zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja*. https://www.eqavet-nrp-slo.si/wp-content/uploads/2018/05/Nacionalni_okvir_Kakovost_Feb_2017-7.pdf.
- Peček, M., I. Čuk in I. Lesar. 2006. »Kako obravnavati različne učence v osnovni šoli – dilema na formalni ravni in z vidika učiteljev.« *Sodobna pedagogika*. Vol. 57, no. posebna izd., p. 54–77.
- Peček, M., I. Čuk in I. Lesar. 2006a. »Šola in ohranjanje družbene razslojenosti – učni uspeh in vpis osnovnošolcev na srednje šole glede na izobrazbo staršev.« *Sodobna pedagogika*. Vol. 57, no. 1, p. 10–34.
- Slokan, S. 2022. »Integriteta in družbeno odgovorna vzgojno-izobraževalna organizacija: pogovor z dr. Simonom Slokanom.« *Vzgoja in izobraževanje*. Letnik LII, št. 3-4: 26–27.
- SSRSSI. 1999. *Kurikulum za vrtce*. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce.pdf>.
- Šteh, B., J. Kalin in P. Gregorčič Mrvar. 2015. »Sodelovanje med osnovnimi šolami in skupnostjo s primeri dobrih praks.« *Sodobna pedagogika* 4: 26–44.

- Zupanc Grom, R. 2005. Šolsko okolje, Seminar za ravnatelje: Sodelovanje z okoljem, april 2005, v okviru projekta Usposabljanje ravnateljev za spodbujanje sodelovanja z okoljem in skupne projekte.
- Žuraj, A., in R. Zupanc Grom. 2006. »Zakaj sodelovati z okoljem.« V *Sodelovanje z okoljem*, ur. A. Trnavčevič idr., 7–13. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 – popr., 25/17 – ZVaj, 123/21, 172/21 in 207/21, 105/22 – ZNŠPP, 141/22 in 158/22 – ZDoh-2AA).
- Zakon o osnovni šoli (Uradni list RS, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13 in 46/16 – ZOFVI-K).
- Zakon o gimnazijah (Uradni list RS, št. 1/07 – uradno prečiščeno besedilo, 68/17, 6/18 – ZIO-1 in 46/19).
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Uradni list RS, št. 79/06, 68/17 in 46/19).

Pedagoško vodenje razrednikov s poudarkom na uvajanju nekaterih elementov varnega in spodbudnega učnega okolja ter s povezovalnim sodelovanjem s starši

O avtoricah

Alica Prinčič Röhler je vodja Območne enote Koper v Zavodu RS za šolstvo.
Alica.Princic-Rohler@zrss.si

Dr. Milena Kerndl je vodja Območne enote Maribor v Zavodu RS za šolstvo.
Milena.Kerndl@zrss.si

Povzetek

Prispevek obravnava ravnateljevo pedagoško vodenje razrednikov, naloge, ki jih obsega, ter prednosti, ki jih prinaša kakovostno vodenje. Predstavljene so nekateri vidiki podpiranja razrednikov za zagotavljanje dobre klime v razredu in vključenosti vseh oz. za ustvarjanje varnega in spodbudnega učnega okolja, kar je pogoj za učinkovito učenje v šoli. Izpostavljena so področja vodenja razrednikov za krepitev učeče se skupnosti, ustvarjanje pogojev za optimalen razvoj posameznega učenca/dijaka ter vključevanje staršev. V zaključnem delu je predstavljenih tudi nekaj priporočil ravnatelju za oblikovanje strategije pedagoškega vodenja razrednikov.

Ključne besede

pedagoško vodenje | razrednik | varno in spodbudno učno okolje

Pedagogical leadership of class teachers with an emphasis on introducing some elements of a safe and stimulating learning environment and ensuring cooperation with parents

Alica Prinčič Röhler and Dr. Milena Kerndl, National Education Institute

Summary

The paper discusses the headteacher's pedagogical leadership of class teachers, the tasks it involves, and the advantages of quality leadership in that respect. Some aspects of supporting class teachers are presented, those that ensure a good climate in the classroom, inclusion for all and those that create a safe and stimulating learning environment, which is a prerequisite for effective learning at school. The paper highlights the areas of leadership for class teachers which result in strengthening the learning community, creating conditions for the optimal development of individual pupils/students and involving parents. In the conclusion, some recommendations for creating a strategy for the pedagogical leadership of class teachers are presented to the headteachers.

Keywords

pedagogical leadership | class teacher | safe and stimulating learning environment

1 Uvod

Družbene spremembe, nenehen razvoj in nova znanja zahtevajo spremenjen vloga ravnatelja, strokovnih delavcev, razrednikov, strokovnih aktivov ter drugih organov šole in jih nenehno postavljajo pred nove izzive.

V prispevku bomo obravnavali pedagoško vodenje strokovnih sodelavcev, ki vodijo oddelčne skupnosti, oz. *nekatera njihova področja delovanja*, ki so v tem času v ospredju in prispevajo h krepitvi *kulture dobre skupnosti na šoli*. Ravnatelja vidimo kot spodbujevalca učenja, ki skupaj z razvojnim timom šole vodi proces profesionalnega razvoja strokovnih delavcev za vodenje oddelčne skupnosti in ustvarja pogoje, ki jim bodo omogočili optimalen razvoj.

Osrednje zanimanje bo usmerjeno k pedagoškemu vodenju razrednikov pri načrtnem uvajanju nekaterih elementov varnega in spodbudnega učnega okolja – (za vključenost in zaupanje in s tem odziv na stiske in težave otrok) ter pri povezovalno-sodelovalnem vidiku, ki vključuje sodelovanje s starši (pogovorne ure in roditeljske sestanke po meri staršev in učencev/dijakov).

Za ravnatelje šol je vsakoletni strokovni izziv tako imenovanje razrednikov in sorazrednikov / nadomestnih razrednikov kot tudi oblikovanje strategij aktivnosti za pedagoško vodenje razrednikov glede na različne spremenljivke šole (npr. kompetence strokovnih delavcev za področje vodenja oddelčne skupnosti, udejanjanje temeljnih dokumentov šole, kot so razvojni načrt, vizija šole, letni delovni načrt, vzgojni načrt, vključenost šole v različne projekte in razvojne naloge, prioritete šole ...) Od ravnatelja zahteva razmislek o prioritetnih aktivnostih, ki jih bo skupaj z razvojnim timom izvajal v šolskem letu, o potrebnem času za njihovo izvedbo, o kazalnikih, ki mu bodo nudili vpogled v učinke pedagoškega vodenja razrednikov ob zaključku šolskega leta, ter o korektivnih ukrepih ob odstopanjih.

V nadaljevanju bomo pregledali veljavno zakonodajo, ki opredeljuje nekatere naloge razrednika. Te naloge bomo povezali s pedagoškim vodenjem razrednikov pri načrtnem in sistematičnem razvijanju kulture in klime v vrtcu in šoli v okviru varnega in spodbudnega učnega okolja ter pri ustvarjanju optimalnih pogojev za razvoj posameznika, kar vključuje sodelovanje s starši.

2 Nekateri ključni poudarki aktualne teorije in prakse

Organizacijsko so ravnatelji šol v zadnjih letih že poskrbeli za zagotavljanje nemotenega dela razrednika z uvajanjem nadomestnega razrednika/sorazrednika za vsak oddelek, kar je zagotovo zelo pomembno še zlasti ob morebitni odsotnosti razrednika. Taka organizacija zagotovo narekuje strokovno usposobljenost večine strokovnih delavcev za področje razredništva, zato se zdi smiselno, da v te aktivnosti vključimo vse strokovne delavce in jih spodbudimo k skupnemu razmisleku/pogovoru/delavnici o optimalni strategiji profesionalnega razvoja razrednikov šole. Pri tem jih strokovno podpira razvojni tim kompetentnih strokovnih delavcev, ki jim pomaga razvijati strategijo sodobnega razredništva glede na trenutne potrebe učencev/dijakov ter zahteve sodobne družbe in lokalnega okolja.

Pri pedagoškem vodenju razrednikov ravnatelj spremlja strokovno literaturo in novosti na tem področju, kar vključuje študij aktualne literature, teoretičnih smernic in strokovnih podlag. Pomaga si lahko z različnimi gradivi, kot so:

- *Programske smernice za delo učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti (Kalin idr. 2005);*
- *Sodobni razrednik: priročnik za usposabljanje učiteljev za vodenje oddelčne skupnosti (Ažman 2012);*
- *Vključujoča šola (Rutar Ilc idr. 2017):*
 - 3. zvezek: *Vodenje za dobro klimo v razredu in vključenost in*
 - 4. zvezek: *Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost;*
- *gradivo razvojne naloge »Varno in spodbudno učno okolje« in*
- *druga gradiva.*

V zadnjem desetletju je v ospredju, poleg spremljanja učnih dosežkov učencev/dijakov in strategij nenehnih izboljšav na tem področju, varno in spodbudno učno okolje, ki ga je v šoli treba zagotavljati ne glede na izvedbo pouka, v živo ali na daljavo (med pandemijo kovida 19). Naj poudarimo razvojno nalogo »Varno in spodbudno učno okolje«, ki jo skupaj s šolami razvija Zavod RS za šolstvo. Razvojna naloga omogoča vključenim šolam usposabljanje in strokovno rast v okviru modulov in gradiv, ki so dostopni v spletni učilnici »Varno in spodbudno učno okolje«. Več na spletni strani Zavoda RS za šolstvo na povezavi <https://www.zrss.si/stiki-s-prakso/aktualno/varno-spodbudno-ucno-okolje/>.

Najpomembnejši vidik ravnateljevega vodenja, ki na ravni šole vzpostavlja in ohranja sistematičen in načrtovan proces ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju učenja in poučevanja, je prav celovita skrb za učno okolje in za strokovne delavce ter s tem posredno za učence/dijake. Prednostni cilji so dosežki učencev/dijakov ter dosežki v njihovem razvoju in učenju, profesionalno delovanje in učenje učiteljev ter varno in spodbudno učno okolje. Več v publikaciji iz zbirke Kakovost v vrtcih in šolah *Varno in spodbudno učno okolje* (Brejc, Širok 2019).

V omenjeni publikaciji so navedene tudi številne raziskave, ki kažejo na velik pomen varnega in spodbudnega učno okolje na kakovost in uspešnost vzgoje in izobraževanja. Poudarjena je povezanost šolske klime in zaznane učinkovitosti šole oz. dosežkov učencev. Navajajo raziskavo TIMSS (2007 in 2008), ki kaže, da so bili v šolah, kjer je bila šolska klima v Sloveniji pozitivneje ocenjena, matematični in naravoslovni dosežki učencev ter dijakov višji. Prav tako predstavijo raziskavo PIRLS (2011), kjer ugotavljajo, da v šolah s prevladujočo pozitivno klimo učitelji več sodelujejo med seboj, več delajo timsko ter učence aktivneje vključujejo v pouk. Učenci v takih šolah so bolj zavzeti za učenje, bolje sodelujejo z učitelji in dosegajo višje rezultate na matematičnih in jezikovnih testih. *V učnem okolju s pozitivno klimo so učenci torej bolj motivirani za doseganje visokih rezultatov in imajo tudi pozitivnejša stališča do šole in šolskih predmetov.*

Prav tako v omenjeni publikaciji izpostavijo raziskave v slovenskih šolah, ki so pokazale, da pozitivni odnosi med vrstniki vplivajo na dobro počutje učencev v šoli, na njihovo višjo samopodobo, na njihovo pozitivno vrednotenje prosocialnih oblik vedenja in na boljše učne dosežke. Lahko povzamemo, da učenci potrebujejo čustveno povezanost s šolo, da se lahko v polnosti angažirajo (Brejc, Širok 2019).

3 Pregled zakonodaje na področju vodenja oddelčnega učiteljskega zbora, ki je osnova za pedagoško vodenje

Pedagoško vodenje razrednikov je povezano tudi z zakoni in pravilniki, ki opredeljujejo razrednikovo delo in naloge. Dobro poznavanje zakonodaje opolnomoči razrednika, mu pomaga spoznati vsebino dela, določiti priori-

tete ter razmejiti odgovornosti med različnimi subjekti, ki so soodgovorni za znanje in razvoj učencev/dijakov (Ažman 2012).

V nadaljevanju predstavimo dva zakona in pravilnike, ki so najpomembnejši za temo našega prispevka.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja v 60. členu umešča razrednika med strokovne organe v javni šoli poleg učiteljskega zbora, programskega učiteljskega zbora, oddelčnega učiteljskega zbora in strokovnih aktivov.

V 63. členu Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja opredeljuje delo razrednika, in sicer:

- »razrednik vodi delo oddelčnega učiteljskega zbora,
- analizira vzgojne in učne rezultate oddelka,
- skrbi za reševanje vzgojnih in učnih problemov posameznih učencev, vajencev oz. dijakov,
- sodeluje s starši in šolsko svetovalno službo ter
- odloča o vzgojnih ukrepih ter opravlja druge naloge v skladu z zakonom«.

V 2. členu Zakonu o osnovni šoli je poleg že omenjenih ciljev zapisano tudi, da je cilj izobraževanja vzgajanje otrok za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije, ter vzgajanje in izobraževanje za trajnostni razvoj in za dejavno vključevanje v demokratično družbo.

V 19. členu Zakona o osnovni šoli je poudarjeno, da razrednik skupaj z učenci pri urah oddelčne skupnosti obravnava vprašanja, povezana z delom in življenjem učencev.

Preostali podzakonski akti – pravilniki – opredeljujejo naloge razrednika, ki so bolj operativne in administrativne narave (npr. Pravilnik o zbiranju in varstvu osebnih podatkov na področju osnovnošolskega izobraževanja, Pravilnik o pravicah in dolžnosti učencev v osnovni šoli, Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli, Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah in drugi) in manj v ospredju pri pedagoškem vodenju profesionalnega razvoja razrednikov.

Programske smernice (Kalin idr. 2005) definirajo razrednika kot strokovnega delavca šole, ki vodi oddelčno skupnost – ta pa je temeljna oblika organiziranosti učencev/dijakov enega oddelka in hkrati socialni prostor, kjer

poteka socializacija in kjer se ustvarjajo optimalni pogoji za doseganje učne učinkovitosti ter ki je stičišče delovanja učencev/dijakov, delavcev šole in zunanjih dejavnikov – staršev. Za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter dijaških domovih opredelijo razrednika kot prvega učitelja učencu/dijaku, na katerega se ima učenec/dijak pravico nasloniti, ga nagovoriti, ko gre za vprašanja njegovega počutja in vsakdanjega življenja v razredu pa tudi na šoli. Razrednik posameznemu učencu in celotni oddelčni skupnosti pomeni most, prek katerega vstopa in se vključuje v širšo skupnost, ki jo predstavlja šola.

V istem dokumentu so pojasnjene tudi temeljne vloge razrednika, in sicer: *povezovalna, vzgojna, spodbujevalna, animatorska, načrtovalska, posredovalna v problemskih situacijah, informativna in administrativna*. Te vloge so odvisne od posameznih okoliščin v oddelčni skupnosti, od specifik in značilnosti skupine, potreb in izzivov. Razrednik naj svojo vlogo prilagaja vsakokratnim potrebam oddelčne skupnosti, pomembno pa je, da pri svojem prizadevanju in delu pokriva vsa izpostavljena področja.

Razrednikova vloga je v strokovni literaturi različno opredeljena, zagotovo pa je zelo raznolika in zahtevna, saj so za opravljanje te vloge potrebni učiteljeva osebna vključenost in čustvena vpetost, celostni pristop in izoblikovanost ustreznega odnosa do te vloge. Razrednik mora spodbujati svoje učence/dijake, da bo njihova skupnost delovala uspešno in učinkovito, zato je potreben nenehen profesionalni razvoj učiteljev na področju razredništva. V ta namen ravnatelj imenuje člane razvojnega tima za vodenje razrednikov (opredeli njihove vloge in naloge delovanja glede na prioritete šole, usmerja in spremlja njihove dejavnosti ter jim sproti podaja povratne informacije).

4 Vloga ravnatelja pri pedagoškem vodenju razvijanja kulture in klime v varnem in spodbudnem učnem okolju

Področje razvijanja kulture in klime je ključno področje, ki ga Zavod RS za šolstvo razvija skupaj s šolami, vključenimi v razvojno nalogo »Varno in spodbudno učno okolje«. Zelo pomembno vlogo spodbujevalca varnega in spodbudnega učnega okolja ima ravnatelj šole skupaj z razvojnimi timom, ki z načrtnim in sistematičnim procesom razvoja tega področja vključuje vse strokovne delavce šole.

Učenec potrebuje v šoli spoštovanje, skrb odraslega za njegov blagor in živo zanimanje za to, kdo je, kaj zmore in kaj želi. Šola bi morala varovati prostor za vsakega. Prevečkrat pa v šoli ne dobijo priložnosti, da bi se odkrili in izkazali, in se za vedno izgubijo (Čačinovič Vogrinčič, 2008).

Za pomoč pri spodbujanju varnega in spodbudnega učnega okolja je ravnatelj in učitelj dostopna publikacija ZRSŠ *Vključujoča šola* (Rutar Ilc idr. 2017), še zlasti njen tretji zvezek *Vodenje za dobro klimo v razredu in vključenost* in četrti zvezek *Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost*. Več v reviji VIZ 3-4/2018 in prilogi revije VIZ 2/2018 Učiteljev glas.

V uvodu v *Vodenje za dobro klimo v razredu in vključenost* dr. Zora Rutar Ilc poudari, da so za učno zavzetost izjemno pomembni psihosocialni odnosi, zlasti odnos učitelja do učencev in klima, ki se pri tem vzpostavi. Učinkovito učenje ne izključuje dobrega počutja, ampak dobro počutje, občutek sprejetosti in občutek zaupanja v lastne zmožnosti prispevajo k učinkovitemu učenju.

Za ugotavljanje razredne klime lahko razrednik uporabi »Opomnik za vodenje razreda za dobro razredno klimo in vključevanje« iz priročnika *Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost* na povezavi: *Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost*. Opomnik vključuje naslednje elemente: *skrb za varnost, orientacijo, potrditev in sprejetost; negovanje spoštljive, spodbudne in odprte komunikacije; dajanje podpore in pozitivna pričakovanja; sprejemanje različnosti; skrb za posebne potrebe, individualizacija in personalizacija; skrb za pravičnost; upravljanje konfliktov; skrb za psihofizično blagostanje*. Priporočen je za kolegialno podpiranje pri neposrednem opazovanju pouka ali kot izhodišče za dolgoročno načrtovanje in spremljanje lastnega profesionalnega razvoja. Za učence/dijake pa je v priročniku dostopna tudi lestvica o počutju v oddelku, ki ga učitelj razrednik lahko uporabi oz. prilagodi glede na njegovo specifiko.

Razvojna naloga »Varno in spodbudno učno okolje« trenutno vključuje 60 šol in ravnatelj ter učitelj vključenih šol omogoča usposabljanje in strokovno rast v okviru modulov, ki so zasnovani v obliki webinarjev – sklop videov z vajami in refleksijami na posamezno področje/temo, ki so primerne za delo z razredniki in strokovnimi delavci. Nekatere aktivnosti so namenjene samo osebnim refleksijam ravnatelj / razvojnemu timu strokovnih delavcev, večino pa je mogoče uporabiti z učenci/dijaki in učitelji, tako da lahko nekatere ravnatelj uporabi pri pedagoškem vodenju razrednikov.

Ravnatelji vključenih šol imajo s tem priložnost, da sistematično sodelujejo z razvojnimi timi strokovnih delavcev, vključenih v razvojno nalogo, in skupaj z njimi, ki ta znanja razvijajo v razredu, razvijajo tudi z učiteljskim zborom, oz. bolje, kar z vsemi zaposlenimi na šoli in tako prispevajo h krepitvi kulture dobre skupnosti. Smiselno je, da ravnatelj k razpravi o izbrani temi ter k oblikovanju strategije varnega in spodbudnega učnega okolja in dogovorov povabi vse strokovne delavce oz. v nekaterih primerih kar vse zaposlene.

V modulu »Čustveno in socialno učenje ter empatija« izpostavljamo prispevek dr. Tanje Rupnik Vec, ki je namenjen spoštljivi in korektni komunikaciji med učiteljem in učencem/dijakom ter med učenci/dijaki. V ta namen nenasilno komunikacijo poimenuje »jezik žirafe«, nasilno komunikacijo pa »jezik volkov«. Spoštljivo in korektno komunikacijo je treba razvijati med strokovnimi delavci in med vsemi zaposlenimi na šoli, saj je kulturo komunikacije treba neprestano vzdrževati na ustrezni ravni. Prav tu je ključna vloga ravnatelja, saj je prav on zadolžen, da vsak dan vzdržuje in neguje kulturno komunikacijo. Med zaposlenimi šole je nujno zavedanje, da je prav vsak med njimi pomemben, zato tudi vsak prispeva h kulturi spoštljive komunikacije, kulture in klime na šoli. V drugem modulu razvojne naloge »Varno in spodbudno učno okolje« so dostopne video predstavitve, vaje in refleksije, kako naj razrednik z učenci razvija nenasilno komunikacijo. Prav tako je gradivo drugega modula primerno za ravnatelja, da skupaj s strokovni sodelavci šole ali kar z zaposlenimi razvija spoštljivo/nenasilno komunikacijo. Velikokrat pa se je treba najprej soočiti z osnovnimi pravili komunikacije, saj drug drugega ne poslušamo, smo glasni in nasilni, vpadamo v besedo in prehitro sklepamo, ne da bi poznali vsa dejstva in okoliščine nekega dogodka.

Izpostavimo publikacijo Nacionalnega inštituta za javno zdravje *Zorenje skozi To sem jaz* (Tacol idr. 2019), ki sistematično naslavlja deset področij čustvenega in socialnega razvoja oz. zdrave samopodobe. Uporaba preventivnih delavnic iz publikacije omogoča razrednikom pri razrednih urah (npr.: *Sodelujem z drugimi, jih sprejemam in imam prijatelje, Rešujem probleme, Prepoznavam, sprejemam in izražam svoja čustva ...*) sistematično razvijanje teh področij.

Za razrednike in vse strokovne delavce je ključno razvijati znanja oz. ravnanja za spopadanje z nezaželenim vedenjem. V priročniku *Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost* dr. Zora Rutar Ilc predstavi mogoče oblike ukrepanja/dejavnosti ob pojavu nezaželenega vedenja, kako učiteljevo ra-

zumevanje razlogov za neželeno vedenje vpliva na njegovo ravnanje in kako ravnati v primeru ponavljajočega se nezaželenega vedenja.

Ena od znanih in mogočih strategij ravnanja ob disciplinskih težavah / nezaželenem vedenju je tehnika 4R na štirih ravneh (razumno se odzovem; razlikujem vedenje od osebe; razumem dogajanje in ga ne vzamem osebno; reagiram odločno, a konstruktivno, usmerjeno v rešitve in spodbujam učenje – prevzemanje odgovornosti) v podporo razredniku pa tudi ravnatelju v primeru nezaželenih vedenj.

V priročniku *Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost* je učinkovito ilustriran proces ABC (Elis, po Milivojević 1999), ki bi ga lahko razredniki uporabljali, ko se ukvarjajo s čustvi ter z odgovornostjo za čustva in vedenje posameznikov. Gre za razumevanje dogajanja v oddelku s pomočjo procesa ABC (A – Kaj natančno se je zgodilo? B – Kaj si takrat pomislil o tem, sebi, drugem? Kako si to razumel?; C – Katero čustvo si občutil?)

Tako tehnika 4R kot tudi proces ABC sta orodji, ki sta v podporo ravnatelju, razredniku in drugim strokovnim delavcem šole, zato je smiselno, da ju na šoli udeležujejo v primerih nezaželenega vedenja in se med seboj seznanjajo s posameznimi primeri in procesi reševanja, ki so v podporo učiteljem na šoli ob podobnih situacijah.

Vključujoča šola: priročnik za učitelje in druge strokovne delavce je strokovno gradivo, ki lahko ravnatelju zelo pomaga pri pedagoškem vodenju razrednikov.

5 Vloga ravnatelja pri pedagoškem vodenju za ustvarjanje optimalnih pogojev za razvoj posameznika in oddelčne skupnosti (povezovalno-sodelovalni vidik, ki vključuje sodelovanje s starši)

Pedagoško vodenje razrednikov vključuje tudi podporo razrednikom pri soočanju z vprašanji svojih učencev/dijakov, ki se v obdobju odraščanja srečujejo z izzivi, kot so: lastne zmožnosti pri učnih dosežkih, interesi, želje in cilji, ovire, izzivi mladostnikov in dosežki pri posameznih predmetih.

Pomembno je, da se skupaj z učenci/dijaki razvija strategija za doseganje ciljev, še zlasti pri zavedanju aktualnega stanja oz. uspeha; kakšna so stališča in vrednote v zvezi z vprašanji, ki so trenutno aktualna; presojanje etičnosti posameznih ravnanj v določeni situaciji idr.

Te vsebine predstavljajo temelj pedagoškega vodenja za delo razrednikov s skupino učencev/dijakov. Delež teh vsebin pa se določa v skladu z možnostmi in specifičnimi potrebami posamezne oddelčne skupnosti.

Ravnatelj spodbuja razrednike pri vključevanju učencev/dijakov v dogovarjanje o vseh zanje pomembnih zadevah, saj praviloma prispeva k večji zavzetosti učencev/dijakov za njihovo upoštevanje in k večji odgovornosti, saj le tako čutijo »solastništvo« in posledično zavezanost k sprejetim dogovorom. Za krepitev povezovanja je smiselna uporaba socialnih oz. interakcijskih iger (vaje), ki vključujejo usmerjen pogovor o izbranih socialnih spretnostih, refleksijo o uporabi in učinkih teh iger, simulacijo oziroma urjenje izbrane socialne spretnosti, povratne informacije ter krepitev pozitivnih oblik vedenja.

Ravnatelj v ta namen spodbuja, da se pri pouku med učitelji in učenci/dijaki izvajajo interakcije, ki razvijajo pozitivno samopodobo in občutek kompetentnosti pri učencih. Prav tako spodbuja individualizacijo pouka s ciljem razvijati močna področja in talente posameznih učencev/dijakov ter skrb za specifične potrebe otrok s posebnimi potrebami, za katere je sodelovanje z zunanjimi ustanovami pri zagotavljanju individualizacije dela z otroki s posebnimi potrebami in sodelovanje pri načrtovanju, izvajanju ter evalvaciji individualiziranih programov za otroke s posebnimi potrebami.

Stalnica pedagoškega vodenja razrednikov je tudi vključevanje staršev učencev/dijakov v prizadevanja za ustvarjanje pogojev za optimalen razvoj posameznega učenca. Ravnatelj spodbuja razrednike k sodelovanju s starši, ki zajema seznanjanje z značilnostmi posameznih razvojnih obdobj, s potrebami posameznih učencev, informiranje o dosežkih učencev/dijakov ter enakovredno sodelovanje pri reševanju problemov.

Za strokovno podporo učiteljem pri sodelovanju s starši priporočamo tudi izbirni modul spletnega seminarja v okviru razvojne naloge »Varno in spodbudno učno okolje« z naslovom »Sodelovanje s starši kot pomemben vidik varnega in spodbudnega učnega okolja« avtoric dr. Nine Novak in mag. Lucije Rakovec. Sodelovanje s starši je namreč eden od pomembnih vidikov varnega in spodbudnega učnega okolja. Zahteva načrtno in usklajeno delovanje šole, saj mnoge raziskave kažejo, da to sodelovanje močno vpliva na učenje in odnose učencev. Dr. Jana Kalin (v omenjenem viru) opredeljuje,

da ni formule, ki bi zagotavljala uspeh in učinkovito sodelovanje med šolo in družino, zato je še posebej pomembno, da **vsaka šola oblikuje strategijo sodelovanja s starši** na osnovi (vsaj) dveh vprašanj: s katerimi dejavnostmi sledimo skupni strategiji šole in kaj je namen sodelovanja s starši vseh učencev. Na podlagi tega in na podlagi poznavanja razredov šole ravnatelj pri pedagoškem vodenju usmerja razrednike k opredelitvi načinov sodelovanja s starši. Med razrednikom (šolo) in starši naj bi bil vzpostavljen partnerski odnos, ki ga J. Kalin (2009) definira kot odnos, v katerem si **šola in dom delita odgovornost za razvoj in napredek učenca/dijaka**. Za uspešen odnos pa je pomembna spoštljiva in empatična komunikacija razrednika, ki upošteva mnenja staršev, obenem pa ima realen pogled na napredek učenca. Najboljši rezultat v korist otrok je dosežen (Hornby 2000), kadar komunikacija temelji na zaupanju in sodelovanju in ko so starši vključeni tudi v učenje otrok. O zadnjem piše tudi Hattie (2018), ki poudarja, da vsi starši želijo pomagati pri izobrazbi svojih otrok, vendar žal vsi tega ne znajo. Ravnatelj šole ima torej ključno vlogo pri spodbujanju razrednikov k vključevanju staršev v formalne in neformalne dejavnosti šole kot priložnost za komuniciranje z njimi. Osrednji namen naj bi bilo sodelovanje staršev pri učenčevem učenju z opredelitvijo pomena moralne podpore in motivacije, zanimanja za učenčevo/dijakovo delo in usmerjanje.

Za sodelovanje staršev v procesu učenja postavlja ravnatelj skupaj s strokovnimi delavci šole učenca/dijaka v središče učnega (in vzgojnega) procesa. To pomeni, da je vključen v oblikovanje (akademske in vzgojne) cilje, da pozna strategije, s katerimi bo cilje dosegel, da sodeluje pri zbiranju dokazov o doseženem znanju ali usvojeni veščini in da zna presojeti svoje dosežke. Govorimo o vidnem učenju za učenca in o staršem vidnem učenju (več v izbirnem modulu razvojne naloge »Varno in spodbudno učno okolje«).

Ravnatelj je ključen pri spodbujanju povezovalno-sodelovalne komunikacije med razrednikom, učencem/dijakom in njegovimi starši, zato v ta namen predlagamo premislek o dveh temeljnih dejavnostih, ki ju na šoli izvajamo s starši – o roditeljskih sestankih in pogovornih urah. Ali ju lahko prenovimo/posodobimo tako, da bi bili bolj kot doslej v vsebino vključeni učenci/dijaki in njihovi starši? Za pedagoško vodenje razrednikov je to ključno vprašanje, ki je v domeni ravnatelja šole. Povzemamo nekaj primerov oz. predlogov:

Roditeljski sestanek / pogovorne ure se načrtujejo po načelih formativnega spremljanja. Pomagajo si lahko z vprašanji: Kaj je moj namen, Kako lahko vključim vse starše, Kako lahko vključim učence/dijake, Kdaj bom dosegel

namen, Kako bom vedel, da sem uspešno izpeljal sestanek / pogovorno uro ...

Starši na prvem roditeljskem sestanku (npr. sodelovalno v skupinah) zapišejo svoja pričakovanja o roditeljskih sestankih (vsebini/informacijah, ki jih želijo slišati, poteku sestanka, kriterijih uspešnosti/kvalitete sestanka, podajo ideje za drugačne roditeljske sestanke).

V izvedbo roditeljskega sestanka vključimo učence/dijake (pred tem se v razredu pogovorijo, kaj bi želeli sporočiti, pokazati staršem, kako ...)

Pogovorne/govorilne ure – zakaj ne bi za spremembo učenec/dijak vodil pogovorne ure in staršem povedal, kaj v šoli rad počne, s čim se lahko pohvali, kaj mora še izboljšati; lahko predstavi svojo mapo dosežkov in jo pokomentira. Po svoji predstavitvi dobi povratno informacijo od starša (Kaj mi je bilo všeč, Super ti je šlo ... Želim ti ...)

Možnosti je veliko. Ravnateljem šol pri pedagoškem vodenju razrednikov priporočamo, naj bodo pogumni in naj skupaj z razredniki poslušajo glas učencev in glas staršev ter z njihovo pomočjo vnesejo novo dinamiko oz. dodano vrednost v roditeljske sestanke in pogovorne ure. S tem šola (ravnatelj, razrednik, strokovni delavci) staršem omogoča sodelovanje pri krepitvi varnega in spodbudnega učnega okolja in jim pomaga razvijati starševske kompetence na način, ki se ga učenci/dijaki učijo v šoli.

Tako sodelovanje, ki ga ravnatelj izvaja pri pedagoškem vodenju razrednikov, se kaže kot najoptimalnejše, saj so starši, njihov otrok oz. učenec/dijak šole in njegov razrednik enakovredni partnerji ter spodbujajo učenčev/dijakov optimalni razvoj glede na njegove interese in zmožnosti – ravnatelj naj spodbujajo razrednike k novim oblikam sodelovanja s starši.

6 Strategija pedagoškega vodenja razrednikov – podpora strokovnim delavcem

Pedagoško vodenje razrednikov je ključno tudi pri spodbujanju učne učinkovitosti posameznikov in oddelka kot celote, to pomeni postavljanje ciljev, spremljanje dosežkov na poti do zastavljenih ciljev, ozaveščanje učinkovitih in neučinkovitih strategij reševanja učnih težav, razvijanje učinkovitih oblik

in metod učenja – učenje učenja itd. Te vsebine naj bodo temelj za delo s celotno skupino učencev. Med drugim so jim lahko v podporo tudi *Bralne učne strategije* dr. Sonje Pečjak (Pečjak idr. 2012), ki prispevajo k bolj organiziranemu in uspešnejšemu učenju posameznikov in celotne oddelčne skupnosti.

Ne smemo pozabiti na strokovno podporo posameznim učencem/dijakom z učnimi težavami, kjer imajo poleg razrednika pomembno vlogo tudi svetovni delavec šole, drugi učitelji in učenci/dijaki. Zanimiv je model vrstniškega učenja, ki nadomešča učitelja in je med oblikami zelo uspešen, saj učenec/dijak najlažje razloži snov svojemu vrstniku. Glede na specifično otrok je potrebno tudi sodelovanje v projektih pomoči za učence s specifičnimi učnimi težavami, pri katerih lahko sodelujejo tudi zunanje institucije.

Ravnatelj ima možnost udejanjanja uspešnih rešitev s pomočjo strokovnih delavcev, z individualnimi pogovori vpletenih in z zunanjimi institucijami (programi zunanjih institucij, npr.: Zavod RS za šolstvo /Varno in spodbudno učno okolje/, Pedagoški inštitut /Z roko v roki/, Nacionalni inštitut za javno zdravje /To sem jaz/ ...)

Predlagamo, da razvojni tim z ravnateljem pripravi načrt podpiranja procesov profesionalnega razvoja razredništva in kulture dobre skupnosti v kolektivu šole, ki vsebuje:

- strategijo na ravni šole za pedagoško vodenje razrednikov,
- aktivnosti učiteljskega zbora pri razvoju kulture dobre skupnosti (za šolsko leto oz. za naslednja šolska leta),
- sprotno evalvacijo aktivnosti, opravljenih z razredniki, sorazredniki in učiteljskim zborom, ter strategijo na podlagi skupnega načrtovanja ter izbire vsebin s korektivnimi ukrepi ob odstopanjih.

Konkretizacijo zgornjih aktivnosti povzemamo v Preglednici 1.

Pomemben vidik zgornjih aktivnosti je sistematična skrb za klimo na ravni celotne šole, ki zagotovo prispeva h krepitvi kulture dobre skupnosti. Pomembno je, da ravnatelj k razpravi o tem ter k oblikovanju strategij in dogovorov povabi vse učitelje oz. v nekaterih šolah kar vse zaposlene. Prav tako je pomembno, da so k razpravi o vseh ključnih zadevah povabljeni tudi učenci/dijaki, in sicer v skladu z njihovo razvojno stopnjo in zmožnostmi. Ravnatelj ima tako priložnost, da s pomembnimi razvojnimi odločitvami seznani tim in kolektiv, sam pa usmerja proces, ki ga vodi v dialogu z vsemi

Preglednica 1: Nekatera področja pedagoškega vodenja razrednikov/sorazrednikov.

Vrsta aktivnosti za varno in spodbudno učno okolje	Vrsta aktivnosti za učno učinkovitost	Spremljanje uresničevanja kazalnikov
- Izbor vsebine - Ustrezna literatura za izbrano vsebino - Vaje, delavnice za izbrane vsebine - Predavanja, videoposnetki strokovnih predavanj ...	- Izbor ustrezne literature za učno učinkovitost (didaktični pristopi, elementi formativnega spremljanja ...) - Predavanja, videoposnetki strokovnih predavanj - Organizirana izmenjava dobrih praks ...	- Odzivi, dileme, refleksije ... - Strategija korektivnih ukrepov ob odstopanjih

deležniki. Do razporeditev vlog in pristojnosti pride v razpravi, s soudeležbo vseh, s čimer se povečata njihova zavzetost in odgovornost (Vključujoča šola, 2017, 3. zvezek).

- Odlomek zapisa strategije varnega in spodbudnega učnega okolja šole 1:

»Strategija naše osnovne šole bo v šolskem letu 2022/2023 zajela dve poglavitni področji: *odnosi in počutje ter čustveno učenje in empatija*. Skozi dejavnosti bomo poskušali ozaveščati čustva, s pomočjo katerih bodo učenci gradili (boljše) medosebne in socialne odnose. Razredniki bodo izbirali primerne dejavnosti iz spletne učilnice VSUO in jih z učenci izvajali ob različnih priložnostih, ki so bolj podrobno opisane v nadaljevanju. Člani ožjega tima VSUO bodo skupaj z ravnateljem šole po potrebi vključeni v posamezne dejavnosti kot podpora.

Interni dogovor je, da vsak razrednik izvede najmanj tri dejavnosti, ki krepijo čustveno učenje, empatijo in poglobljajo ter izboljšujejo socialne odnose v oddelku. Člani tima skupaj z ravnateljem izvedejo delavnice za kolektiv predvidoma na začetku in na koncu šolskega leta.

Med šolskim letom bomo organizirali izobraževanja za učence, starše in strokovne delavce šole s temami, ki se nanašajo na varno in spodbudno učno okolje.«
- Odlomek zapisa strategije varnega in spodbudnega učnega okolja šole 2:

»V šolskem letu 2022/23 smo se na naši osnovni šoli osredotočili na dve glavni področji, in sicer *na področje učenja socialnih veščin in področje čustev*. V oktobru bomo opravili meritev razredne klime. Na podlagi rezultatov bomo na šoli izbrali vsebine, ki bi bile za posamezen oddelek

najbolj optimalne. Ravnatelj šole bo skupaj z razredniki spodbujal in spremljal napredek na izbranem področju in se po potrebi vključil v razvojni tim VSUO. Dejavnosti, ki jih bodo učitelji izvajali pri pouku (s področja socialnih veščin in/ali čustev) vpišejo v preglednico, ki je temu namenjena, s kratko refleksijo. Na pedagoški konferenci, v oktobru, bo ravnatelj skupaj z razvojnim timom VSUO namenil poročanju po opravljenih dejavnostih, refleksijah učiteljev in dogovoru o nadaljnjih aktivnostih na izpostavljenih področjih.«

Prav na šolah, ki so vključene v razvojno nalogo »Varno in spodbudno učno okolje« in so v nekatere dejavnosti, kot je krepitev kulture dobre skupnosti, vključile vse zaposlene, se je izkazalo, da je potreba po varnem in spodbudnem učnem okolju veliko učinkoviteje izpolnjena, če sodelujejo vsi zaposleni šole. Med zaposlenimi šole je potrebno zavedanje, da je prav vsak med njimi pomemben vezni člen na področjih, kot so komunikacija, kultura, klima, odnos, čustvena in socialna kompetenca itd. Prav vse omenjeno pa spodbuja učno učinkovitost posameznika in oddelka kot celote, kar je tudi cilj izobraževanja.

Naj navedemo nekatera priporočila pri pedagoškem vodenju razrednikov za oblikovanje strategije šole:

- imenovanje razrednikov in sorazrednikov (zahteva zelo dobro poznavanje strokovnih delavcev šole – še zlasti poznavanje njihovih strokovnih kompetenc, saj mora imeti razrednik poleg kompetenc predmetnega področja še veliko drugih ustreznih kompetenc, ki so potrebne za vodenje oddelčne skupnosti);
- seznanitev razrednikov/sorazrednikov z aktualno zakonodajo, ki se nanaša na njihovo delo (povezava do dostopnih zakonodajnih dokumentov): <https://www.gov.si/drzavni-organi/ministrstva/ministrstvo-za-izobrazevanje-znanost-in-sport/zakonodaja/#e25954>);
- razmislek/pogovor/delavnica z razredniki/sorazredniki in drugimi strokovnimi delavci za izbiro vsebine/teme, ki jo bodo razvijali na šoli v okviru nekaterih razrednih ur;
- omogočiti razrednikom/sorazrednikom dostop do ustrezne literature oz. nakupa literature, ki bo razrednikom glede na izbrano vsebino/temo v strokovno podporo;

- oblikovati načrt aktivnosti skupaj z razvojnimi timom šole v podporo razvoju izbrane vsebine/teme, ki naj bi jo razredniki/sorazredniki razvijali z učenci/dijaki;
- sistematično in načrtno razvijati strokovno področje vodenja oddelčne skupnosti (predavanja, delavnice, strokovne diskusije, vprašalniki in opomniki iz dostopne literature);
- oblikovati načrt spremljanja udejanjanja načrta aktivnosti razrednikov (organizirani razgovori z razredniki, predstavitev podatkov različnih merjenj oz. rezultatov vprašalnikov, učni sprehod, hospitacije);
- spremljanje razrednikov pri izvajanju oz. udejanjanju izbrane vsebine/teme pri razrednih urah;
- samoevalvacija pedagoškega vodenja razrednikov na ustrezno izbrano vsebino/temo – samoevalvacija na ravni šole;
- povratna informacija razrednikom in povratna informacija razvojnemu timu o strategiji šole.

Za kazalnike predlagamo: načrt aktivnosti pedagoškega vodenja razrednikov glede na izbrano vsebino/temo, načrt spremljanja udejanjanja glede na izbrano vsebino/temo, vprašalnike na začetku šolskega leta in ob zaključku pouka, strokovne pogovore ...

Zaključek

Razredništvo je zapleteno in odgovorno delo, ki od učiteljev zahteva številna znanja in veščine, ki se jih morajo priučiti oz. naučiti pri svojem vsakdanjem profesionalnem usposabljanju. Zavedamo se, da so razredniki v šolskem vsakdanjiku za učence/dijake ter uspešno delovanje in vodenje šole nepogrešljivi. Nepogrešljivi so pri vzpostavljanju stikov s starši in sodelavci ter pri opravljanju številnih nalog, ki presegajo zakonska določila, saj nosijo odgovornost za kulturo in klimo šole ter za podobo šole v javnosti, zato je pedagoško vodenje razrednikov izjemno pomembno za doseganje kulture in klime nenehne rasti, uspešnega sobivanja, spoštovanja in sodelovanja pri razvijanju odličnosti šole.

V tem prispevku smo podrobneje predstavili le nekatera področja pedagoškega vodenja razrednikov, kot so krepitev kulture dobre skupnosti – učeče se skupnosti, ustvarjanje optimalnih pogojev za razvoj posameznika in spodbujanje učne učinkovitosti posameznikov ter oddelka kot celote.

Pred pedagoško teorijo in prakso vodenja razrednikov je še vrsta izzivov in pobud. Ena od idej se nanaša na razmislek o vodenju razrednikov po triletnih, saj ima vsako triletnje svojo specifikko, oz. po dveh skupinah, kot sta razredna in predmetna stopnja, saj je izjema drugo triletnje, kjer poleg razrednih učiteljev v to vlogo vstopajo tudi učitelji predmetnih področij. Enako velja v srednjih šolah, kjer izstopata razredništvo prvih in zaključnih letnikov ustreznega programa, zato priporočamo razmislek o vodenju posameznih skupin razrednikov glede na specifikko.

Sklepno misel namenjamo zavedanju, da je bilo pedagoško vodenje vedno zahtevno, kar še posebej velja v času nenehnih sprememb, ki jih doživljamo danes, v času epidemije oziroma postepidemije, saj gre za nove okoliščine in nov odziv nanje. Ob vedno novih okoliščinah postaja vloga ravnatelja pri usmerjanju in podpori strokovnim delavcem še pomembnejša, saj se je na izzive treba odzivati s povezovanjem, izmenjavo, učenjem in mreženjem. Učinkovito vodenje tako postaja povezljivo, sodelovalno, ustvarjalno in odzivno. Kot pravi dr. Alma Harris (2021), sta prav v tem času najpomembnejši ravnateljevi veščini krizno upravljanje in odzivanje na spremembe, za kar so ključni podpora, sodelovanje in empatija vseh vpletenih.

Literatura

- Ažman, T. 2012. *Sodobni razrednik: priročnik za usposabljanje učiteljev za vodenje oddelčnih skupnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Brejc, M., in S. Čagran, ur. 2019. *Vodenje vrtcev in šol* (zbirka Kakovost v vrtcih in šolah). Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Brejc, M., in K. Širok, ur. 2019. *Varno in spodbudno učno okolje* (zbirka Kakovost v vrtcih in šolah). Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Čečinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli. Učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod za šolstvo.
- Hattie, J. 2018. *Vidno učenje za učitelje*. Griže: Svetovalno-izobraževalni center Mi.
- Harris, A. 2021. *Vodenje po pandemiji: XXVII. strokovno srečanje ravnateljic in ravnateljev vrtcev, Portorož, 12. 10. 2021*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <http://solazaravnatelje.si/wp-content/uploads/2021/10/Alma-Harris.pdf>.

- Kalin, J., C. Bizjak, M. D. Žerjav in A. Hrovat. 2005. *Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter dijaških domovih*. Ljubljana: MŠŠ RS. http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/smernice/Programske_smernice_za_delo_ouz_in_os.pdf.
- Rutar Ilc, Z. 2017. *Vključujoča šola: priročnik za učitelje in strokovne delavce, zvezek 3: Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z. 2017. »Lestvica za doživljanje klime učencev.« *Vključujoča šola: priročnik za učitelje in strokovne delavce, zvezek 3: Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z., S. Rogič Ožek in J. Gramc. 2017. *Vključujoča šola: priročnik za učitelje in strokovne delavce, zvezek 4: Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- *Učiteljev glas*, priloga tematske številke revije *Vzgoja in izobraževanje* 2018(2). [https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/varno in spodbudno ucno okolje/2020-04-17-uciteljevglas_priloga-revije-viz-2_2018.pdf](https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/varno%20in%20spodbudno%20ucno%20okolje/2020-04-17-uciteljevglas_priloga-revije-viz-2_2018.pdf).
- Tematska številka revije *Vzgoja in izobraževanje* 2016(3/4).
- Tematska številka revije *Vzgoja in izobraževanje* 2018(3/4).
- Pečjak, S., in A. Gradišar. 2012. *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Stopar, I. 2012. »Motiviranje sodelavcev za uvajanje sprememb v razredništvu.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 10(1). <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-O39MTJOU/812a4247-ee28-46ee-87a3-feb9a7aa49cb/PDF>.
- Spletna stran Zavoda RS za šolstvo *Varno in spodbudno učno okolje*. <https://www.zrss.si/stiki-s-prakso/aktualno/varno-spodbudno-ucno-okolje/>.
- Spletne učilnice Zavoda RS za šolstvo *Varno in spodbudno učno okolje – video – paketi za šole*. <https://skupnost.sio.si/course/view.php?id=10921>.
- Tacol, A., K. Lekić, N. Konec Juričič, N. Sedlar Kobe in S. Roškar. 2019. *Zorenje skozi To sem jaz: priročnik za preventivno delo z mladostniki*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za nacionalno zdravje.

Pregled obvezujoče zakonodaje:

- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445>.

- Zakon o osnovni šoli (ZOsn).
<http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448>.
- Pravilnik o zbiranju in varstvu osebnih podatkov na področju osnovno-šolskega izobraževanja.
<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV6096>.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli.
<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11583>.
- Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah.
<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV13441>.
- Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah.
<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV13431>.

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

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

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

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

The journal covers three sections:

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

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



Šola za ravnatelje



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

ISSN 1581-8225



9 771581 822503