

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 1|2011



VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 1|2011

19

Letnik 9

Odgovorni urednik Andrej Koren, *Šola za ravnatelje*

Glavna urednica Mateja Brejc, *Šola za ravnatelje*

Uredniški odbor Andreja Barle Lakota, *Ministrstvo za šolstvo in šport*

Linda Devlin, *Univerza Wolverhampton, vB*

Justina Erčulj, *Šola za ravnatelje*

Breda Forjanič, *Združenje ravnateljic in ravnateljev
vrtcev Slovenije*

Norbert Jaušovec, *Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru*

Olga Jukič, *Ministrstvo za šolstvo in šport*

Alen Kofol, *Združenje ravnateljic in ravnateljev osnovnega
in glasbenega šolstva Slovenije*

Vinko Logaj, *Ministrstvo za šolstvo in šport*

Polona Peček, *Šola za ravnatelje*

Nives Počkar, *Društvo ravnateljev srednjih šol, višjih šol
in dijaških domov Slovenije – Ravnatelj*

Milan Pol, *Univerza Masaryk, Češka*

Cvetka Razdevšek Pučko, *Pedagoška Fakulteta,
Univerza v Ljubljani*

Arthur Shapiro, *Univerza Južna Florida, ZDA*

Ian Stronach, *Univerza Liverpool John Moore, vB*

Tony Townsend, *Univerza v Glasgou, Škotska*

Nada Trunk Širca, *Univerza na Primorskem*

John West-Burnham, *St Mary's University College, vB*

Mihaela Zavašnik Arčnik, *Šola za ravnatelje*

Boris Zupančič, *Ministrstvo za šolstvo in šport*

Tajnik revije Petra Weissbacher, *Šola za ravnatelje*

Jezikovni pregled Sara Horvat, *Šola za ravnatelje*

Prevodi povzetkov Alenka Natek in Vlasta Poličnik

Tisk Dravska tiskarna, Maribor

Naklada 700 izvodov

Izdaja Šola za ravnatelje, Predoslje 39, Kranj

T 04 595 1260, F 04 595 1261

E revija.vodenje@solazaravnatelje.si

DŠ SI73297216

TRR 01100-6030715946

Letna naročnina 33,58 EUR

Posamezna številka 12,52 EUR

Prispevke pošljite na naslov izdajatelja, navodila za pisanje
najdete na www.solazaravnatelje.si

UDK 371(497.4)

ISSN 1581-8225

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 1|2011

Pogledi na vodenje

- 3 Možni smeri izobraževanja v mednarodnem prostoru:
»vodenje za učenje« in »vodenje za rezultate«
Arthur Shapiro, Marc D. Shapiro in Andrej Koren
- 17 Šolstvo med etiko in pravom
Miro Cerar
- 33 Medpredmetno povezovanje kot strategija za kakovostno učenje
učencev v osnovni šoli
*Alojz Širec, Katja Arzenšek, Suzana Deutsch, Vanja Košpenda,
Vesna Kumer, Johann Laco, Nevenka Lamut in Jolanda Lazar*

Izmenjave

- 59 Samoevalvacija – orodje nenehnega izboljševanja
Darja Babič
- 71 Mozaik samoevalvacije na Srednji ekonomski šoli Slovenj Gradec
Alenka Helbl
- 79 Vloga ravnatelja pri načrtovanju in spremljanju samoevalvacije na
Ekonomsko-trgovski šoli, ES1C Kranj
Nada Šmid
- 89 V procesu samoevalvacije se učimo tudi učitelji
Nataša Sever
- 95 Samoevalvacija – pot do kakovosti vzgojnega dela v Dijaškem domu Ptuj
Darka Jurgec in Klementina Pulko
- 103 Samoevalvacija v luči kakovosti
Saša F. Kocijančič in Darka Krmelj

Ravnatelj se predstavi

- 109 Posebne nas delajo naši talenti in ne naše pomanjkljivosti
Alen Kofol

- 115 **Povzetki | Abstracts**

Možni smeri izobraževanja v mednarodnem prostoru: »vodenje za učenje« in »vodenje za rezultate«

Arthur Shapiro, Marc D. Shapiro in Andrej Koren

Ozadje in namen prispevka

Prispevek se osredotoča na pomembne mednarodne možnosti in trende, ki kažejo na obstoj alternativne smeri izobraževanja, ki z vidika mednarodnih izkušenj omogoča izboljšanje rezultatov izobraževanja, ne da bi se pri tem osredotočala le na odgovornost skozi zunanja preverjanja znanja, kar je pogosto glavna tema političnih razprav v Evropi in ZDA.

Obravnavane teme prispevka obsegajo kratko razpravo o temeljnih ciljih izobraževanja ter dve glavni smeri izobraževanja, razvidni iz mednarodnih izobraževalnih skupnosti in sistemov. Prispevek obravnava med seboj povezane trende, vključno z mednarodnimi preverjanji znanja, profesionalizacijo, večanjem dolžnosti in odgovornosti ter naraščajočo zapletenostjo delovanja šol. Zaključni se z razpravo in možnostmi za izboljšanje doseganja ciljev izobraževanja.

Dve možnosti in zapletenost

Cilji in nameni izobraževanja so številni. Med glavne cilje izobraževanja umeščamo (Rose 1972):

- akademske dosežke, ki obsegajo tako vsebino kot tudi branje, pisanje in matematične zmožnosti;
- osebno in čustveno rast;
- krepitev državljanstva in učinkovitih medsebojnih odnosov;
- razvoj mišljenja in reševanja problemov;
- podporo in uresničevanje demokratičnih idealov in procesov;
- odgovornost učiteljev, vodij in nosilcev šolskih politik za rezultate.

Navedene cilje lahko poenostavljeno strnemo v dve glavni kategoriji, in sicer na tiste, ki so neposredno povezani z učenjem oz.

omogočajo učenčevo rast in razvoj, ter na tiste, ki težijo k vzpostavljanju nadzora in kontrole nad izobraževanjem, njegovo organizacijo, kurikulumi in procesi.

David Oldroyd (2003) v povezavi z omenjenimi cilji loči dve glavni smeri izobraževanja, določeni z nasprotujočima si smerega gibanja. Prvo poimenuje »vodenje za učenje« oz. »progressivno humanistično vodenje«, drugo »vodenje za rezultate« oz. »novo javno upravljanje«. Prepričan je, da se skandinavske in nekatere druge evropske države bolj nagibajo k in gibljejo v smeri vodenja za učenje, medtem ko Združeno Kraljestvo in ZDA v smeri vodenja za rezultate. Čeprav smeri nista povsem ločeni in se mestoma celo prepletata, temeljita na različnih ideologijah. Vodenje za učenje temelji na profesionalnem opolnomočenju in organizacijskem učenju ter ga poganjajo vrednote skupnosti in demokracije.

Za vodenje za rezultate je značilna osredotočenost na odgovornost, ki se v ZDA odraža v zakonu »No Child Left Behind« (NCLB). Zakon temelji na zunanjih preverjanjih znanja učencev in zahtevah letnega napredka, ki omogočajo javno ocenjevanje in rangiranje šol ter nagrade in kazni. Leta 1988 je Združeno kraljestvo sledilo ZDA pri uresničevanju te smeri šolske politike oz. izobraževanja.

Oldroyd (2003) priznava, da, tako kot vsi modeli s centralnimi težnjami, njegov model zasenči druge razvojne smeri in trende, ki pa jih je vseeno potrebno omeniti v prispevku. O teh trendih meni, da so »zelo posplošene kategorije, ki opredeljujejo zapletene pomen« (str. 50). Tako je, na primer, ena izmed alternativnih možnosti status quo, ko ne storimo ničesar in le nadaljujemo z uresničevanjem sedanjih praks in modelov ter upamo na uspeh. Čeprav se mnoge države odločijo za to možnost, le-ta ni osrednjega pomena za ta prispevek, zato o njej ne bomo razpravljali. Nekateri drugi vzorci, ki so vidni v mednarodnem okolju, vključujejo krepitev decentralizacije izobraževanja in prenos odgovornosti na raven šole ter njenih vodij. Prav tako je moč opaziti tudi vse večje zanimanje za nacionalna in mednarodna preverjanja znanja kot obliko in mehanizem zagotavljanja systemske in šolske odgovornost.

Tudi številne države v razvoju v Afriki, Aziji in Latinski Ameriki poskušajo ob pomoči držav članic OECD uvesti reforme, s katerimi bi izboljšale upravljanje, poučevanje in učenje. Ker je izhodišče mnogih izmed njih slabo, jih v prispevku ne moremo uporabiti kot zelo primerljive primere.

Smer »vodenje za učenje«

Oldroyd (2003, 50) vodenje za učenje označuje kot »vodenje, ki si prizadeva za opolnomočenje strokovnih delavcev in mladih v skladu z načeli humanizma, demokratičnega državljanstva ter celostnega osebnega in organizacijskega učenja«. Kot predstavnike smeri navaja šolske sisteme skandinavskih in nekaterih drugih evropskih držav. Za omenjeno smer je značilno opolnomočenje tako strokovnjakov kot učencev, kar mnogi razumejo kot prizadevanje za razvoj učence se organizacije (Senge 1990), katere temeljna cilja sta samoodločanje in nenehne izboljšave. Takšno izobraževanje se v večji meri osredotoča na razvoj človeškega potenciala kot na izboljšanje rezultatov nacionalnih preverjanj. Smer v ospredje postavlja učenčevo učenje ter konstruktivistične teorije in prakse poučevanja, ki vključujejo učitelje in jih spodbujajo k uporabi aktivnih pristopov k učenju. Konstruktivizem je teorija o tem, kako se učimo. Vsak izmed nas si ustvari lastni pomen in učenje o perečih vprašanjih, problemih in temah in ker se naše izkušnje razlikujejo, se razlikujejo tudi naše interpretacije. Glavni konstruktivistični pristop »je, da učenje pomeni konstrukcijo, ustvarjanje, izumljanje in razvoj našega lastnega znanja« (Marlowe in Page 1998, 9–10). Študiji primerov, ki primerjata aktivno (konstruktivistično) in pasivno (tradicionalno) učenje, sta na voljo v Shapiro (2008, 3–10). S tem potrebe udeležencev izobraževanja postanejo osrednjega pomena za izobraževalno institucijo.

Raziskave kažejo, da je zaupanje ključnega pomena za učinkovitost šol (Bryk in Schneider 2002), zaradi česar postane pomembna njihova velikost (Shapiro 2009). Bryk in Schneider sta v svoji 10-letni raziskavi šol v Chicagu ugotovila, da zaupanje v odnosu med učitelji in učenci, ki temelji na družbenem in medsebojnem spoštovanju, vodi k boljšim akademskim dosežkom. Vsaka druga šola, v kateri so oboji razvili visoko stopnjo medsebojnega zaupanja, se je odlikovala z visokimi akademskimi dosežki, medtem ko je visoke akademske uspehe dosegla le vsaka sedma šola z nizko stopnjo zaupanja.

Manjše šole (300–700 učencev) imajo večje možnosti za razvoj zaupanja, saj lahko posamezniki vzpostavijo odnos drug z drugim, medtem ko v večjih šolah (nad 1000 učencev) socialna distanca učiteljem in učencem onemogoča vzpostavitev tesnih odnosov zaupanja (Shapiro 2009). Čeprav se raziskava osredotoča na kontekst ZDA, manj stroge študije potrjujejo njene ugotovitve na mednarodni ravni.

Smer »vodenje za rezultate«

Oldroyd (2003, 49) meni, da je za to smer značilno »prizadevanja politikov za višje, merljive in vidne standarde uspešnosti, učinkovitosti in pravičnosti, ki so potrebni za soočanje z izzivi globalne konkurence v hitro spreminjajočem se svetu«. Pri tem pravilno ugotavlja, da gibanje v tej smeri del svoje moči črpa iz pojmovanja, da »kriza izobraževanja [...] vpliva na sposobnost držav, da tekmujejo na globalnem trgu« (str. 50). Lawrence Cuban (1997) po drugi strani pravi, da je predpostavka, da »bo produktivnost javnega šolstva, merjena z rezultati preverjanj, spodbudila celotno gospodarstvo«, napačna, saj sta »gospodarstvo ZDA prekosili tako gospodarstvi Nemčije kot Japonske« kljub nižjim povprečnim rezultatom na mednarodnih preverjanjih. To je le eden izmed dokazov, da tega, kar gospodarstva potrebujejo od svojih izobraževalnih sistemov, ni mogoče enostavno zajeti z ozkimi ukrepi preverjanj osnovnih znanj in spretnosti. Mednarodne izkušnje ponujajo tudi druge primere neusklajenosti med rezultati izobraževanja, potrebnimi za gospodarstvo, in rezultati osredotočenosti na osnovna znanja. Rezultat poudarjanja osnovnih znanj, kot sta matematika in branje, mongolskega postkomunističnega izobraževalnega sistema je veliko neskladje med znanjem in spretnostmi diplomantov na eni in potrebami gospodarstva na drugi strani. Od tod tudi potreba po uvozu kvalificirane delovne sile kljub visoki nezaposlenosti domačih diplomantov z akademsko izobrazbo.

Tako ZDA kot Združeno kraljestvo sta pod vplivom te smeri doživela centralizirano spremembo preverjanja. V Združenem kraljestvu so centralizirali kurikulum, v ZDA pa se je to zgodilo, ker je pritisk, da učenci uspešno opravijo preverjanja bralne in matematične zmožnosti, povzročil povečanje pozornosti tem znanjem v kurikulumu in zmanjšanje pozornosti drugim predmetom, kot so zgodovina, naravoslovje, umetnost, humanistične vede in športna vzgoja. V nekaterih osnovnih šolah so celo odpravili odmore. V Združenem kraljestvu je nacionalizacija kurikuluma privedla do standardizacije nacionalnih preverjanj, ki so nadomestila avtonomijo posameznih šol pri oblikovanju lastnega kurikuluma. Oba državi sta opazili velik poudarek na poučevanju, zasnovanem na preverjanju. Na nek način so kurikulumi v ZDA doživeli bolj neformalne spremembe. NCLB je postal gonilna sila sprememb in domnevnih izboljšav v izobraževanju na zvezni ravni. Sistemi odgovornosti v izobraževanju več zveznih držav, vključno s Florido in Teksasom, so bili prvotno v ospredju zveznih prizadevanj in so služili kot zgled arhitektom NCLB. O podobnih, čeprav manj izra-

zutih posledicah zunanjih preverjanj razpravljajo tudi v Sloveniji.

Oldroyd (2003) ugotavlja, da omenjeni premiki predstavljajo vrnitev k tradiciji mehanističnih organizacij, katerih začetnik je bil Frederick Taylor (1911; taylorizem predpostavlja, da je ljudi potrebno prisiliti, nadzorovati ali jim zagroziti s kaznijo, saj sami po sebi ne marajo dela, delajo sami in se osredotočajo le na svoje lastne interese. Oldroyd (2003, 55) opozarja na nekatere pomankljivosti pričakovanja, da upravljalne spremembe vodijo k želenim spremembam rezultatov izobraževanja, pri čemer navaja in primerja spremembe v izobraževanju t.i. prvega in drugega reda. Spremembe prvega reda povezuje s »temeljnimi nameni šole (učenje, poučevanje, socializacija)«. Medtem ko se spremembe prvega reda navezujejo na poučevanje in učenje, so spremembe drugega reda povezane z vodenjem, usmeritvijo in upravljanjem.

Spremembe v izobraževanju »prvega reda« po Oldroydu (2003, 51) vključujejo:

- konstruktivistične pristope k učenju,
- pospešeno učenje,
- poučevanje za razumevanje, globoko učenje,
- razvoj »ključnih spretnosti« (komuniciranje, čustvena inteligenca, reševanje problemov),
- samoevalvacijo učencev,
- sodelovalno skupinsko učenje,
- problemsko učenje,
- zavezanost in predanost vseživljenjskemu učenju.

Spremembe v izobraževanju »drugega reda«, povezane z »novim javnim upravljanjem«, vključujejo:

- na rezultatih temelječo odgovornost za vnaprej določene standarde in cilje,
- tržno konkurenco med šolami (marketizacija),
- spremljanje in evalvacijo strokovnih delavcev in plačilo glede na uspešnost (v povezavi s strokovnim opolnomočenjem),
- transformacijo vodenja (vizija, poslanstvo, strategija, rekulturnacija, učeča se organizacija),
- profesionalni razvoj strokovnih delavcev, usmerjen v šolo.

Oldroyd (2003, 51) sicer poskuša povezati spremembe obeh redov, vendar pri tem ugotavlja, da »je težko pokazati, kako spremembe drugega reda privedejo do sprememb prvega reda, če sploh«.

Oldroyd (2003) kritiko smeri vodenja za rezultate nadaljuje z ugotovitvijo, da je »dvig standardov privedel do osredotočenosti na izboljšanje rezultatov učencev pri nacionalnih standardiziranih preverjanjih«. To ravnatelje in učitelje sili k poučevanju, ki temelji na preverjanju. Posledica tega je tudi, da vodje in učitelji poskušajo najti bližnjico skozi preverjanja in sistem. Večjo pozornost tako usmerjajo k učencem, ki so tik pod doseganjem minimalnih standardom, in se ob tem ne menijo za posameznike, katerih rezultati so daleč pod zastavljenimi standardi. Osredotočenost na to skupino je postala široko razširjena, razširila se je tudi osredotočenost na matematične in bralne spretnosti ter na strategije uspešnega preverjanja. Določena okrožja predmete, kot npr. zgodovina in geografija, vidijo predvsem kot sredstvo za poučevanje bralnih spretnosti. Skratka, zgodilo se je, kar je Benjamin (1989) napovedal pred dvema desetletjema: preverjanja so postala kurikulum.

Kljub zgoraj navedenemu ima prevlada te smeri tudi nekaj pozitivnih posledic. Ker ameriški NCLB model vztraja pri tem, da 95 % vseh manjšinskih skupin doseže minimalne standarde preverjanj, so zvezne države povečale svojo osredotočenost na v preteklosti prezrte manjšinske skupine. Le-te vključujejo Afromeričane, Latinoameričane, Indijance, priseljence, učence iz nižjih socialno-ekonomskih slojev, učence s posebnimi potrebami itd. Čeprav je model preusmeril pozornost na določene skupine, ima tudi negativne posledice, in sicer je lahko šolam, ki sicer brez težav opravijo državno preverjanje, dodeljena skupinska negativna ocena, če se preverjanja ne udeleži in ga uspešno opravi vsaj 95 % učencev vsake manjšinske skupine. Zaradi nezmožnosti izpolnjevanja teh in drugih zahtev bo zato v naslednjih letih pri preverjanjih predvidoma neuspešnih 70 % šol v Minnesoti. Te se sicer ponašajo z visoko akademsko kakovostjo in kakovosti poučevanja spretnosti, kot so kritično mišljenje, reševanje problemov in osebni razvoj, prisiljene, da se namesto na dober program, ki bi sicer zadovoljil potrebe velike večine učencev, osredotočajo na spretnosti, ključne pri preverjanjih znanja, ter površno poučevanje pričakovanih vsebin preverjanj in formulaičnih spretnosti pisanja. Učitelji to imenujejo »drill and kill« pristopi k poučevanju, saj učence urijo na področjih, za katera pričakujejo, da bodo preverjana.

Še en rezultat zgoraj omenjenega je, da veliko število učencev ponavlja razred, ker ne opravijo preverjanj, ki se začnejo v tretjem razredu. To lahko vodi k povečanju osipa, ki morda nevtralizira pozitiven učinek prevlade tega modela v povezavi z manjšinami

in učenci iz družin z nižjimi dohodki. Raziskave kažejo, da za 69 % učencev, ki ne opravijo razreda, obstaja večja verjetnost, da se izpišejo, kot njihovi vrstniki, ki razred opravijo (Roderick 1994), ena izmed študij (Mann 1987) pa je ugotovila, da se verjetno izpiše 90 % tistih, ki ponavljajo dva razreda.

Drugi trendi

Oblikovanje večih skupnih razvojnih ciljev tisočletja leta 2000 je izobraževalce po vsem svetu usmerilo k specifičnim ciljem za države v razvoju in tranziciji. To pomeni zlasti splošen dostop do izobraževanja (že v razvoju v okviru konferenc »Izobraževanje za vse«), še posebej v osnovni šoli. Drugi ključni trend držav v tranziciji so korenite spremembe v smeri decentralizacije. Primeri lahko najdemo tako v Srednji Evropi in na Balkanu kot na Kavkazu in v Aziji. Dva izmed bolj radikalnih primerov sta Gruzija in Makedonija, kjer se je odgovornost z nacionalne ravni prenesla na novoustanovljene neodvisne svete šole in na direktorje ter ravnatelje šol. Velik del teh sprememb vsaj delno navdihuje želja po pridružitvi Evropski uniji. Oldroyd (2003) opozarja tudi na številne druge trende mednarodnega izobraževanja.

Mednarodna preverjanja in odgovornost

V zadnjih letih se je zanimanje za odgovornost šol izven ZDA in Združenega kraljestva znatno povečalo. Glavni razlog za to je povečano zanimanje za preverjanje dosežkov in želja slediti zgledu ZDA in drugih držav pri ustvarjanju gonilnih sil reform. To je spodbudilo vse večje zanimanje držav za sodelovanje pri treh ključnih periodičnih mednarodnih preverjanjih: Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) in Programme for International Student Assessment (PISA). Sodelovanje v PISA programu mednarodnega preverjanja učencev se je na primer od leta 2000 razširilo s 43 na 67 držav, vključujoč tudi države nečlanice OECD, za katerega je bil program prvotno zasnovan. Študije, ki so osnova za preverjanja, niso zagotovljene letno in čeprav je njihov namen predvsem zagotavljanje nacionalnih rezultatov, se na splošno izvajajo na nacionalni ravni za javne in zasebne šole. To močno povečuje možnosti za uporabo preverjanj v povezavi z odgovornostjo šol in načrtovanjem.

Oblikovalci šolskih politik v sodelujočih državah pogosto vidijo rezultate preverjanj na nacionalni ravni kot kazalce napredka in

kakovosti v izobraževanju ter jih skušajo uporabiti na razčlenjeni ravni. Mnenja o ustrezni uporabi takšnih podatkov se razhajajo. Se naj le-ti uporabljajo predvsem za opredelitev najboljših praks in prepoznavanje problemov šol ali naj se uporabljajo za podporo tržnim mehanizmom pri dodeljevanju sredstev (PISA 2007, 40)? Podatki preverjanj se uporabljajo pri sprejemanju odločitev glede virov, kot sta financiranje in status, tako znotraj kot izven nacionalnih izobraževalnih sistemov. Ena izmed najbolj produktivnih uporab podatkov nacionalnih preverjanj pri oblikovanju politik je njihova uporaba pri pripravi širših programov inovacij in pravičnosti v nacionalnih sistemih izobraževanja. Poleg tega se rezultati preverjanj uporabljajo pri dodeljevanju ustreznih sredstev najmanj uspešnim področjem oziroma šolam. To ponazarja tudi dejstvo, da več kot 85 % šol v Čilu in Indoneziji, vključenih v študijo PISA 2006, podatke o uspešnosti uporablja pri razporejanju sredstev za poučevanje (PISA 2007). Poroča se tudi o zlorabi podatkov kot političnega orodja za kaznovanje izbranih ravnateljev za predhodno obstoječe razlike, ki so pogosto rezultat neadministrativnih dejavnikov.

Psiholog Gerald Bracey, ki je leta 2009 praznoval 25 let pisanja kolumne Raziskave za Phi Delta Kappan, pravi: »Že dolgo trdim, da je uporaba rezultatov preverjanj pri primerjavi izobraževalnih sistemov napaka in da je uporaba povprečnih ocen pri primerjavi držav še večja napaka« (2009a, 450). Literatura TIMMS to priznava implicitno. »Ker ocen ni mogoče določiti s popolno natančnostjo, rezultatov ZDA ne bi smeli primerjati z rezultati drugih držav samo po rangui« (National Center for Educational Statistics 1999, 1). Kot odgovor na to omejitev TIMMS zagovarja primerjavo uspešnosti držav po treh kategorijah, in sicer najvišjih, srednjih in najnižjih rezultatih. To pomeni, da je primerjava rezultatov tudi v še tako skrbno zasnovanih preverjanj v različnih kontekstih le toliko natančna kot tretjine. Ta pristop stori le malo za premagovanje neenakosti med nacionalnimi sistemi. V nekaterih primerih so države v skušnjavi javno objaviti rezultate na šolski ravni. Ob tem je vredno opozoriti, da študije niso namenjene za neposredno uporabo pri ocenjevanju dosežkov na ravni šol, kaj šele napredka skozi čas.

Podobno konceptualno pomanjkljivost lahko očitamo predpostavkam preverjanj NCLB. Bracey (2009b, 531) oporeka več predpostavkam NCLB, vključno s predpostavko, da »so rezultati preverjanj veljavni pokazatelj kakovosti šol«. Pravi tako tudi, da ni jasno, ali »so dosedanje raziskave veljavne [...], saj ne obstajajo raziskave, ki bi odgovorile na to vprašanje. Prav tako ne vemo, ali tradicionalna analiza, ki uporablja rezultate preverjanj, meri, kar

je pomembno za »dobro« poučevanje. Po vseh teh letih še vedno nimamo splošno sprejetih meril« (prav tam).

Predstavniki Finske menijo, da so njihovi dosledno visoki dosežki na mednarodnih preverjanjih posledica intenzivnih vlaganj v izobraževanje učiteljev, ne pa v preverjanja in uporabo rezultatov kot vzvodov »drugega reda« sprememb. V tem okviru je smiselno pripomniti, da je bila Finska ena izmed redkih držav, sodelujočih v PISA študiji (2007), kjer so ravnatelji z manj kot 20 % šol poročali o uporabi podatkov o uspešnosti pri ocenjevanju učiteljevega dela. Namesto tega sta se Finska in Švedska osredotočili na razvoj konstruktivističnih pristopov k poučevanju, odpravili ocenjevanje šol in decentralizirali prej centralizirani sistem (Darling-Hammond in McClosky 2008).

Profesionalizacija

V to kategorijo sodi profesionalizacija vodenja v izobraževanju, saj mnoge države. Profesionalizacija se nanaša tudi na večjo strokovnost učiteljev, ki je posledica tako izobraževanja kot modelov in priložnosti na delovnem mestu.

Večplastni sistem ukrepov, ki ga je razvila Finska, ponazarja model za spoprijemanje z raznimi nepravilnostmi, s katerimi se soočajo, kot so na primer razlike v kompetencah učencev ob vstopu v šolo in razlike v šolskih dosežkih skozi čas (Grubb 2007). Model vključuje visoko profesionalizirane učitelje, učiteljevega pomočnika, učitelja za učence s posebnimi potrebami in večdisciplinarno ekipo strokovnjakov. Poleg tega so zanj značilni tudi majhni oddelki (16–18 učencev), majhne šole (200–300 učencev), s čimer se lažje izognejo odtujenosti, in učitelji, ki iste skupine učencev poučujejo tudi do šest let.

Majhnost šol je lahko pomemben dejavnik izboljšanja pravičnosti na Finskem in drugod. Bickel in Howley (2000) menita, da »majhne šole zmanjšujejo vpliv revščine na dosežke pri branju, pisanju in matematiki za 80–90 %«. Abramson (2000) ugotavlja: »Če želite izboljšati rezultate preverjanj (in po tej logiki učenje) v šolah z nizkimi dosežki in visoko stopnjo revščine [...] zmanjšajte število učencev«. V istem članku tudi zatrjuje, da lahko to vključuje decentralizacijo večjih v manjše učne skupnosti znotraj šole.

Povečanje števila vlog in sodelovalno vodenje

Z večanjem zapletenosti delovanja šol in družbe se je povečalo število vlog za ljudi na vodilnih položajih, kar je v nasprotju s preteklostjo, ko je bilo ljudi na vodilnih položajih malo. Študije ka-

žejo, da se je razumevanje vodenja kot vodenja nalog in ljudi v preteklosti razširilo na dodatne vloge. Ta rastoči seznam je dokaz naraščajoče zapletenosti in prepletivosti v organizacijah in šolah. Oldroyd (2003, 55) presenetljivo ugotavlja, da ima morda »tretjina vseh učiteljev v šolah, ki so organizirane kot sodelovalne, na timih temelječe profesionalne učee se skupnosti, vodstveno vlogo v odnosu z drugimi odraslimi«. To pomeni, da se je količina vodenja povečala za namene soočanja z novimi vlogami, zahtevnimi nalogami in zahtevami, s katerimi se soočajo izobraževalne in številne druge organizacije.

Povečanje ravnateljeve odgovornosti

S širjenjem dolžnosti in odgovornosti ravnateljev izven njihovih tradicionalnih vlog se povečuje tudi njihova odgovornost (Koren 2007). Mnoge države od ravnateljev zahtevajo, da k svojim vlogam glavnega izobraževalca dodajo tudi skrb za šolske finance, upravljanje s človeškimi viri, delovanje in vzdrževanje šole, šolski prevoz, poročanje o zahtevah in včasih tudi odgovornost šole. To predstavlja še posebej pereč problem v sistemih, kjer so ravnatelji neizkušeni in jim manjka usposabljanje na področju teh vlog.

Slovenska usposabljanja za ravnatelje na primer poskušajo povečanje odgovornosti ravnateljev reševati s pojasnjevanjem pravnih in drugih zahtev, ki jih le-ti označijo kot najbolj nejasne in stresne. V ZDA so zvezni in nekateri državni zakoni in zahteve glede poročanja sicer povečali preglednost šolskih sistemov, vendar na račun premika osredotočenosti od učenja in učnega okolja k poročanju in odgovornosti. Zahteve zveznih zakonov za sisteme, ki prejemajo zvezna sredstva, vključno s sredstvi za razvoj individualiziranih načrtov izobraževanja za učence s posebnimi potrebami in za učence, ki jim je angleščina drugi jezik, so občutno povečale dolžnosti ravnateljev in hkrati centralizirale formalno decentraliziran sistem, o čemer bomo podrobneje spregovorili v nadaljevanju. Poleg tega v nekaterih državah, vključno z ZDA, povečanje zahtev od ravnateljev ter povečanje števila vlog in konfliktov med njimi povzročata težave pri zaposlovanju visoko kvalificiranih zaposlenih.

Večanje zapletenosti in nejasnosti – centralizacija vs. decentralizacija

Ravnatelji se soočajo z vse večjo zapletenostjo. Pred dvema desetletjema pojma standardov in nacionalnih preverjanj, na podlagi

katerih se danes rangira šole, nista bila del njihovega vsakdanjika. Edina konkurenca so bile zasebne šole, kamor so se po navadi vpisovali učenci iz višjih socialnih slojev.

Za večje šole je značilna precej večja zapletenost kot za manjše šole, kar lahko oblikovalce politik spodbudi k zmanjševanju te kompleksnosti, kot je razvidno iz primera Švedske. Le-ta (in druge države) poskušajo ohraniti majhnost šol za njihovo večjo obvladljivost. Pri tem se poraja vprašanje, ali lahko države z večjimi šolami, kot npr. ZDA, le-te decentralizirajo v manjše učne skupnosti, kar bi zmanjšalo vedno večjo zapletenost in olajšalo njihovo vodenje? V ZDA se je tako pojavilo gibanje za majhne šole (angl. Small Schools Movement), ki se uspešno širi (Raywid 1995). Eden izmed glavnih akterjev tega gibanja je Melinda and Bill Gates Foundation, ki razvoju manjših šol namenja precejšnje vsote (Miner 2005).

Številne države, vključno z Makedonijo in Gruzijo, so decentralizirale svoj sistem javnega šolstva, deloma kot odgovor na zahteve Evropske unije po posodobitvi njihovih izobraževalnih sistemov kot enega izmed pogojev za vstop v EU. V Gruziji decentralizacijo spremlja radikalno povečanje preglednosti šolskih financ, s čimer želijo zmanjšati korupcijo. Pristopa obeh držav sta dokaj radikalna, saj gre za premik od popolnoma centraliziranega sistema k sistemu, v katerem je vsaka šola pravno neodvisna in ima svoj šolski svet, ki je odgovoren za njeno delovanje.

O decentralizaciji v skladu z modeloma ZDA in Združenega kraljestva razmišljajo tudi nekatere druge vzhodnoevropske države. To pomeni, da vidijo standardizirana preverjanja in standarde kot sredstvo za reformo svojih sistemov. Kot že rečeno, lahko takšen instrument prisile povzroči sistemske spremembe, vendar je primere pozitivnih sprememb težje določiti.

Implikacije

Tako vodenje za učenje kot vodenje za rezultate lahko vodita k spremembam, vendar se zdi, da prvo vodi k bolj pozitivnim spremembam na več področjih in je bolj v skladu z navedenimi cilji izobraževanja. Njegovo večjo učinkovitost potrjujeta tudi primera Švedske in Finske. Kljub temu ostajajo odprta pomembna vprašanja. Kakšno vlogo igra vodenje za učenje pri spodbujanju inovacij ter izboljšanju poučevanja in učenja? Kako učinkoviti sta obravnavani smeri pri spodbujanju izobraževalnih reform? Kako učinkoviti sta smeri pri doseganju ciljev izobraževanja, opredelje-

nih v začetku tega prispevka, in katere cilje podpira vsaka izmed njiju?

Zdi se, da se nekatere države nagibajo k vodenju za rezultate, ki je v veliki meri značilen za sistema ZDA in Združenega kraljestva. Vzrok za to je morda dejstvo, da sta to izobraževalna sistema, ki ju najbolje poznamo, da sta to državi, od katerih mnogi prejemalec razvojno ali drugo pomoč, ali preprosto zato, ker menijo, da je gospodarska moč povezana s pristopom do izobraževanja. Žal ne obstajajo jasni dokazi o tem, da je gospodarska moč povezana s superiornimi izobraževalnimi sistemi. Kot dokaz za to lahko navedemo ZDA, ki sicer slovijo po gospodarski ustvarjalnosti in inovativnosti, vendar se ta sloves ne drži tudi njihovega šolskega sistema.

Čeprav zagovorniki NCLB pravijo, da so rezultati pri matematiki in branju najboljši pokazatelj prihodnje akademske uspešnosti in preverjanj, le malokdo izmed njih meni, da so drugi prej omenjeni cilji izobraževalnega sistema nepomembni; še več, obstaja možnost, da so celo pomembnejši. Kljub temu spodbude programa ožajo kurikulum z namenom doseganja uspeha v skladu z omejenimi ukrepi ali celo spodbujajo posameznike, da poskušajo najti bližnjico skozi sistem, namesto da bi si vsaj prizadevali na ravni šole izboljšati omejene rezultate izobraževanja, na katere se osredotočajo preverjanja. Rezultat tega so prizadevanja za uspeh le v okviru najožjih ciljev izobraževalnega sistema, predvsem cilja administrativnega nadzora.

Kljub izrazitemu poudarku na preverjanjih kot gonilni sili reform je potrebno opozoriti, da poleg preverjanj na šole pozitivno in negativno vplivajo tudi drugi dejavniki. Kot smo že omenili, sta na primer zaupanje in velikost šol ključnega pomena za izboljšanje učinkovitosti poučevanja, učenja in vodenja. Vendar ustvarjanje zaupanja zahteva sposobnosti, trud in čas, kar velja tudi za decentralizacijo velikih šol. Oboje obsega večletne strategije sprememb. Treba bi bilo oceniti prispevek radikalne systemske decentralizacije v Gruziji in Makedoniji k pozitivnim (in negativnim) spremembam.

Novejše strategije poučevanja, kot so konstruktivistični pristopi, so se izkazale za obetavne, zato jih je potrebno spodbujati za izboljšanje poučevanja in učenja. Področje mednarodnega in nacionalnega preverjanja je potrebno dodatno raziskati, da bi ugotovili primernost uporabe mednarodnih preverjanj dosežkov v drugih državah in manjšinah.

Čikaška študija, omenjena v tem prispevku, dvomi v uporabo preverjanj za pridobivanje natančnih ocen uspešnosti šol. Če je

njihova natančnost res vprašljiva, je ogrožena tudi temeljna podlaga za uporabo preverjanj pri ocenjevanju učinkovitosti izobraževalnih sistemov.

Literatura

- Abramson, P. 2000. »How Schools Size Affects Academic Achievement.« *School Planning and Management* 39 (5): 86.
- Benjamin, W. F. 1989. »From the Curriculum Editor: The Test-Driven Curriculum.« *Florida ASCD Journal* 5 (pomlad): 2–5.
- Bickel, R., in C. B. Howley. 2002. »The Influence of Scale.« *American School Board Journal* 189 (3): 28–30.
- Bracey, G. W. 2009a. »Research: Not Leaning Hard on U.S. Economy.« *Phi Delta Kappan* 90 (6): 450.
- . 2009b. »Research: Some Thoughts as ‘Research’ Turns 25.« *Phi Delta Kappan* 90 (7): 530–531.
- Bryk, A. S., in B. Schneider. 2002. *Trust in Schools: A Core Resource for School Reform*. New York: Russell Sage Foundation.
- Cuban, L. 1997. »The Myth of National Standards.« *St. Petersburg Times*, 13. april.
- Darling-Hammond, L., in L. McClosky. 2008. »Assessment for Learning around the World: What Would it Mean to be Internationally Competitive?« *Phi Delta Kappan* 90 (4): 263–272.
- Grubb, W. N. 2007. »Dynamic Inequality and Intervention: Lessons from a Small Country.« *Phi Delta Kappan* 89 (2): 105–114.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management.
- Leithwood, K., E. Jantzi in R. Stenibeck. 1999. *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.
- Mann, D. 1987. »Can We Help Dropouts? Thinking about the Undoable.« V *School Dropouts: Patterns and Policies*, ur. G. Natriello, 3–19. New York: Teachers College Press.
- Marlowe, B. A., in M. L. Page. 1998. *Creating and Sustaining the Constructivist Classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Miner, B. 2005. »The Gates Foundation and Small Schools.« *Rethinking Schools Online* 19 (4): 21–26.
- National Center for Educational Statistics. 1999. *Overview and Key Findings across Grade Levels*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Oldroyd, D. 2005. »Educational Leadership for Results or For Learning? Contrasting Directions in Times of Transition.« *Managing Global Transitions* 1 (1): 49–67.
- PISA. 2007. »PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World.« Executive Summary, OECD. <http://www.oecd.org/dataoecd/15/13/39725224.pdf>
- Raywid, M. A. 1995. *The Subschoools/Small Schools Movement – Taking*

Stock. Madison, WI: Center on Organizing and Restructuring of Schools.

Roderick, M. 1994. »Grade Retention and School Dropout: Investigating the Association.« *American Educational Research Journal* 31: 729–759.

Rose, L. C. 1972. *Educational Goals and Objectives: A Model Program for Community and Professional Involvement: Administrator's Manual*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.

Senge, P. M. 1990. *The Fifth Discipline: The art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday Currency.

Shapiro, A. 2008. *The Effective Constructivist Leader: A Guide to the Successful Approaches*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

———. 2009. *Making Large Schools Work*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Taylor, F. W. 1911. *The Principles of Scientific Management*. New York: Harper & Row.

■ Dr. Arthur Shapiro je profesor na Univerzi Južna Florida, ZDA.
ashapiro2@tampabay.rr.com

Dr. Andrej Koren je direktor Šole za ravnatelje.
andrej.koren@solazaravnatelje.si

Šolstvo med etiko in pravom

Miro Cerar

Uvod

Področje šolstva je nedvomno eno najpomembnejših področij družbenega življenja. Za kakovosten razvoj družbe je izjemnega pomena, da so razmerja med akterji, ki delujejo ali se srečujejo v okviru šolskega polja (učitelji, otroci, starši, predstavniki lokalnih in državnih organov itd.), urejena tako, da omogočajo uresničevanje šolskega poslanstva ter hkrati ustrezno sporazumevanje in preprečevanje in razreševanje sporov med navedenimi akterji.

Ureditev šolstva je v vseh pogledih razpeta med različne vrednotno-normativne pojavnosti. Institucije šolstva ter vzgojno-izobraževalna dejavnost¹ so umeščene v okvir družbenih razmerij, ki jih določajo predvsem *običaji*, prevladujoča družbena in šolska *morala* oziroma *etika* ter *pravo*, pri čemer te norme vsaj posredno odražajo tudi nekatere druge vrednotno-normativne svetove. Tako se npr. še posebej v pravu, ki ureja šolsko polje, odraža državna ali lokalna *politika*, lahko pa se npr. v pravu ali morali odražajo tudi nekatere *religiozne, običajne ali druge norme* oziroma vrednote, ki so močnejše usidrane v širši ali lokalni družbeni zavesti.

Seveda je takšen kompleksen preplet normativnih in drugih dejavnikov značilen tudi za druga družbena področja. Glavna posebnost oziroma občutljivost šolskega področja je predvsem v tem, da se njegovo temeljno poslanstvo, tj. vzgoja in izobraževanje, v največji meri usmerja na otroke in mladostnike. Ti so, kot nosilci družbene prihodnosti, v svoji šolski fazi razvoja emocionalno, intelektualno, socialno in drugače še posebej osebno občutljivi (senzibilni) in dojemljivi.

V tem prispevku opozarjam na velik pomen etike in prava za kakovostno delovanje šolstva ter za kakovostno vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov. V tem okviru izpostavljam predvsem naslednje tri vidike:

1. etika in pravo sta *temeljni predpostavki* kakovostnega delovanja šolstva;

¹ Kljub možnosti ločenega (analitičnega) obravnavanja *vzgoje* in *izobraževanja* sta ti dve dejavnosti, ki pomenita temeljno poslanstvo vsake šole in šolstva kot celote, v resnici eksistenčno neločljivi. Kdor vzgaja, tudi izobražuje in kdor izobražuje, tudi vzgaja.

2. med etiko in pravom mora (tudi) v šolstvu obstajati ustrezno (so)razmerje;
3. etika in pravo imata velik vzgojno-izobraževalni pomen: otroci in mladostniki zavestno ali nezavedno ponotranjijo vplive etičnega in pravnega okolja, ki jih obkroža in prežema v šoli.

Etika in pravo kot temeljni predpostavki kakovostnega delovanja šolstva

Šolstvo je lahko v svojem vzgojno-izobraževalnem poslanstvu kakovostno oziroma uspešno le, če deluje v relativno *umirjenem, urejenem* in *človečnem* okolju. Etika in pravo zagotavljata prav takšno okolje, seveda pod pogojem, da v pravi meri in na prave načine zasledujeta in uresničujeta svoje funkcije in vrednote. Če sta etika in pravo kakorkoli vrednotno ali funkcionalno negativno instrumentalizirana ali zlorabljena, potem se sprevržeta v svoje nasprotje in škodita šolskemu prostoru ter družbi nasploh. Seveda pa je za razumevanje pravkar povedanega treba vsaj v temeljnih orisih pojasniti, kaj razumemo z etiko in pravom.

Etika je etimološko zelo blizu *morali*,² pri čemer se je skozi čas vzpostavila razlika med obema pojmom. *Moralo* je mogoče strnjeno opredeliti kot človekovo individualno notranje čutenje in zavest o dolžnostni potrebi in zavezanosti delati dobro in pomagati drugim. Temeljna vrednotna opredelilna znaka moralnosti sta *dobro* kot nasprotovanje slabemu oziroma zlu ter *človečnost (humanost)* kot delovanje v korist človeka oziroma ljudi.³ Za razliko od normativne *etike*, ki sicer išče svojo vsebino v določeni prevladujoči morali, vendar pa nato zavezuje posameznika *od zunaj* (npr. preko načel, postavljenih v kakem etičnem kodeksu, v kaki izdelani etični teoriji, ali, recimo, preko etičnih vodil, zapisanih v šolskem načrtu), je morala sklop norm, ki se skozi socializacijo pretežno spontano oblikujejo v posameznikovi notranjosti in ga zavezujejo le intimno, tj. *od znotraj*. Posameznikova morala je pogosto, ne pa vedno, v sozvočju z moralo pripadnikov njegove ožje

² Glej npr. Hutchings 2010, 7; Stres 1999, 10–11. Slednji opozarja na Ricoeurjevo ugotovitev, da sta oba pojma povezana z dvema prvinama pogleda na življenje. Te prvine sta: 1. zavest o tistem, kar je za človeka *dobro*; 2. zavest o *dolžnostih*, ki jih mora človek izpolniti (Stres 1999, 11).

³ Kot je znano, mora biti v skladu s slavnim Kantovim kategoričnim imperativom človeku človečnost v njegovi lastni osebi in v osebi drugih vedno samo cilj in nikoli le preprosto sredstvo.

ali širše skupnosti ali širše družbe, zato v tem smislu govorimo o različnih kolektivnih moralah (npr. plemenska morala, vaška morala, novinarska morala, pravniška morala, učiteljska morala, krščanska morala, morala zahodne družbe).

Ker je *morala* na splošno in v šolstvu tesno povezana z etiko, pri čemer se skupaj s slednjo srečuje in prepleta s pravom,⁴ je treba glede pojma morala dodati vsaj še nekaj strnjenih ugotovitev.⁵ Morala pomeni predvsem odgovornost posameznika nasproti njegovi lastni vesti. Avtentično moralno ravnanje je zato zgolj tisto, ki ga posamezniku avtonomno-dolžnostno nalaga njegova vest, posledično pa je edina avtentična moralna sankcija peklenje vesti (t. i. avtosankcija). Zunanje moralne sankcije, tj. tiste, ki jih zoper »nemoralnega«⁶ posameznika uveljavlja neka skupnost, npr. v obliki kritike, začasnega bojkota, telesne kazni ali izločitve posameznika iz skupnosti, z vidika tega posameznika niso avtentične moralne sankcije, saj se ga resnično notranje dotaknejo oziroma ga prepričajo le toliko, kolikor sovpadajo z njegovo vestjo, tj. z njegovo avtentično, avtonomno moralno. V preostalem delu so takšne bolj ali manj skupnostno usklajene moralne norme oziroma sankcije za posameznika zgolj *heteronomne*, kar pomeni, da mu predstavljajo zgolj zunanjo prisilo, ki ga osebno ne prepriča v nemoralnost njegovega ravnanja⁶ (seveda lahko na daljši rok skupnostna morala vpliva na spremembo morale posameznika, v izjemnih primerih pa je mogoča tudi obratna situacija).

Etika se na najširši ravni opredeljuje kot filozofija morale. V tem pomenu je etika teoretična oziroma filozofska refleksija o npravnosti, o pojavih in procesih, ki so moralno relevantni (Sruk 1999, 138). Glede na poglobitveni vrsti svojih nalog se etika deli na

⁴ Temeljno o razmerju med pravom in moralno glej npr. v Pavčnik 2007, 333–343.

⁵ Kot izhodišče za podrobnejšo poglobitev v pojem morala lahko služi predstavitev osmih vrst moralnega življenja, ki jih ob sklicevanju na G. Gurvitcha (1966) strnjeno povzema Sruk. Po tej razčlenitvi imamo naslednje oblike moralnega oziroma npravnostnega življenja: 1. tradiconalna morala; 2. finalistična oziroma utilitaristična morala; 3. morala kreposti; 4. morala naknadno sprejetih sodb ali ocen; 5. imperativna ali normativna morala; 6. morala idealnih simboličnih predstav; 7. morala aspiracije; 8. demiurška ali ustvarjalna morala (Sruk 1999, 102–103, 154–155, 191–192, 306–310, 504–505, 531–532).

⁶ Nekaj primerov za ponazoritev: nadomestna mati je moralno obsojana s strani ožje skupnosti, ki ji pripada, vendar pa je sama prepričana, da je s tem storila moralno dobro in nesporno dejanje pomoči paru, ki jima je prepustila rojenega otroka; oseba, ki moralno tolerira homoseksualnost, je moralno obsojana s strani skupnosti, v kateri živi; oseba je s strani skupnosti moralno obsojana za javno izrečeno laž, pri čemer ta oseba meni, da je bila zaradi dobrega namena ali koristnih učinkov laž moralno upravičena.

dve temeljni področji.⁷ *Teoretična etika (meta-etika, deskriptivna etika)* utemeljuje obstoj, bistvo in smisel morale, moralnih načel in moralnih sodb, raziskuje vlogo človekove osebnosti, njegove namere, cilje in motive pri nravstvenem presojanju ter teoretično oziroma filozofsko obravnava vse moralno-etične kategorije in vprašanja oziroma probleme (osebnost, vest, svoboda volje, dobro, zlo, sreča, blaženost, smisel človekovega bivanja itd.). *Praktična normativna etika* pa moralno sodi, moralno opredeljuje in pojasnjuje moralna načela ter nenazadnje določa, kakšen oziroma kateri značaj, pobuda, motiv, namera, cilj in delovanje je moralno pozitivno in katero negativno (Sruk 1999, 138; Van de Poel in Royakkers 2011, 71).

V šolstvu sta seveda pomembna oba etična vidika. *Teoretična etika* mora biti – vsaj v svojih osnovah – predmet šolskega poučevanja oziroma učenja, *praktična (normativna) etika* pa se mora vsakodnevno izražati v verbalnih in neverbalnih sporočilih učiteljev učencem, s čimer se etična zavest pri slednjih prebuja, pri prvih pa krepi in dograjuje. Resnično uspešen je lahko le takšen celostni pristop, ki upošteva na eni strani etiko (in v njenem okviru moralo) kot nujni spremljevalni del učenja in vzgoje pri vsakem šolskem predmetu,⁸ na drugi strani pa jemlje etiko in moralo kot neločljivi del procesa odraščanja in razvoja vsakega posameznika in družbe kot celote.

Za razliko od etike je *pravo* praviloma enotno postavljeno s strani državnih institucij za področje celotne države.⁹ Pravo gre to-

⁷ Poleg te dihotomne delitve etike so v ospredju filozofskega in teoretičnega razpravljanja o etiki predvsem naslednje skupine teorij: evdemonizem, hedonizem, utilitarizem, rigorizem, naravnopravne teorije, etični relativizem, teorije o etiki kot vrlini (*virtue ethics*) ter teorije o etiki kot skrbi za druge (*care ethics*) – glej npr. Kos 1970, 253–272; Dell’Ollio in Simon 2010, 64–462; Van de Poel in Royakkers 2011, 75–107. Vse te teorije se bodisi izključujejo bodisi delno prekrivajo oziroma prepletajo.

⁸ Vsak učitelj mora pri svojem učnem predmetu (slovenščini, matematiki, fiziki, zgodovini, biologiji itd.) bodisi za krajši čas osredotočeno bodisi »mimogrede« obravnavati tudi etična vprašanja. Tako mora, recimo, pri obravnavanem literarnem ali zgodovinskem primeru nepoštenja ali nasilja, ali ob konkretnem primeru laži, intelektualne nepoštenosti (npr. prepisovanje pri testu), povzročanja motenj v učnem procesu ali povzročanja materialne ali nematerialne škode drugim in šoli opozoriti na ustrezna etična načela in pravila (npr. na etična imperativa prepovedi laži ali škodovanja drugemu in družbi ali npr. na zlato pravilo: »Ne stori drugemu, česar ne želiš, da bi drugi storil tebi!«). Poseben poudarek pa mora biti v vsebinskem in metodološkem smislu namenjen etiki v okviru posebnega učnega predmeta, ki obravnava zgolj ali pretežno etične vsebine.

⁹ Tu seveda poenostavljam opredelitev prava, ki ima tudi svoje mednarodne, lokalne,

rej razumeti predvsem kot sklop vrednotno utemeljenih in splošno zavezujočih pravnih norm, ki jih po predpisanih postopkih sprejmejo ter javno objavijo pristojni (državni) organi, ki s pomočjo nadzora in sankcioniranja tudi skrbijo za uresničevanje teh norm. Ker se tu ni mogoče spustiti v globlje konceptualno opredeljevanje prava,¹⁰ velja predvsem dodati, da je za pravne norme posebej značilno, da urejajo pretežno zunanje vedenje in ravnanje ljudi, ki je potencialno ali aktualno tako konfliktno ter takšne narave, da ga državna oblast more in mora prisilno urediti in sankcionirati.

Za pravno urejanje velja, da mora upoštevati tista *merila pravnosti*, ki nam povedo, katere so značilnosti prava ter kaj je z njim mogoče in primerno urejati. Kot takšna nam pomagajo opredeliti t. i. *območje prava*. Pri tem se je treba vseskozi zavedati, da mora – tako kot vse drugo v človeški družbi – tudi *pravna država*, kot izredno pomemben pravnocivilizacijski pojav, imeti in ohranjati svojo pravo mero.¹¹ Med temeljna merila pravnosti, ki jih velja kot izhodišče za razmislek omeniti v zvezi s pravnim urejanjem šolstva, sodijo predvsem merilo konfliktnosti, merilo možnosti in nujnosti pravnega urejanja ter merilo ustrezne vrednotne podlage in orientacije pri pravnem urejanju. *Merilo konfliktnosti* nas opozarja, da pravo sme in mora urejati le družbena razmerja, ki so potencialno ali aktualno konfliktna. *Merilo možnosti in nujnosti pravnega urejanja* pravodajalcu nalaga, da s pravnimi normami ureja le takšne pojave oziroma zaželeno ravnanje in vedenje ljudi, ki ga lahko oblastne institucije v zadostni meri nadzirajo in usmerjajo. *Merilo upoštevanja vrednot* pa nas opozarja, da je pravo garant družbene miru, reda, pravičnosti, osebne svobode, zakonitosti ter drugih družbenih in specifičnih pravnih vrednot, zato mora biti sleherno pravno urejanje namenjeno zagotavljanju in uresničevanju teh vrednot in ne kakim drugim, prava nevrednim ciljem.¹²

Pravo mora biti v razmerju do šolstva v pretežno urejevalni in

funkcionalne in druge t. i. avtonomne dimenzije (npr. pravo EU, cerkveno pravo, pravo lokalne skupnosti), ki se eksistenčno ločijo od državnega prava.

¹⁰ O različnih teoretičnih in filozofskih konceptih prava glej npr. Pavčnik 2007, 637–718.

¹¹ Sredi 19. stoletja je Friedrich Julius Stahl idejo pravne države in območja prava povezal na naslednji način: »Država mora biti pravna država. To je rešitev in resnica razvojne nuje novejšje dobe. Ona bi morala na pravni način natančno določiti smeri in meje delovanja, pa tudi območje prostosti svojih državljanov. To bi morala tudi trdno zavarovati. Pri tem pa bi zaradi npravnih idej države teh ne smela izvajati (prisiljevati) prek meja območja prava. To je pojem pravne države.« (Navedeno po Simič 2009, 13.)

¹² Širše o teh in drugih merilih pravnosti glej Cerar 2006, 41–48.

spodbujevalni funkciji. To nikakor ne pomeni, da pravo v tem razmerju nima tudi (so)opredelitvene,¹⁵ represivne¹⁴ ter drugih funkcij,¹⁵ toda tu mora prevladovati tisti vidik prava, ki šolam in šolnikom omogoča ter jih spodbuja, da čim bolj nemoteno in uspešno opravljajo svoje temeljno izobraževalno in vzgojno poslanstvo.

Podobno kot za pravo velja tudi za *etiko*, saj je tudi njen temeljni namen pripomoči h kakovostni šolski vzgoji in izobraževanju. Toda, za razliko od prava, etika to dosega z vzpostavljanjem človečnih, sočutnih, iskrenih, solidarnostnih in drugačnih etično-vrednotno naravnanih odnosov med akterji v šolstvu.

Pri obravnavi razmerja med etiko, pravom in šolsko strokovno (predvsem organizacijsko in vzgojno-izobraževalno) dejavnostjo smo tako soočeni s tremi relativno avtonomnimi svetovi. Pri tem se morata prva dva izhodiščno v precejšnji meri podrejata in prirejati tretjemu, kajti na področju šolstva sta etika in pravo prvenstveno v funkciji zagotavljanja uspešnega izvajanja šolskega procesa. V tem pogledu in okviru sta etika in pravo *temeljni predpostavki* kakovostnega delovanja šolstva, medtem ko je seveda temeljna *postavka* takšnega delovanja predvsem kakovosten vzgojno-izobraževalni proces. Slednji se v svoji strokovnosti ne more razviti in ohraniti, če ni podprt s pravo mero etike in prava. Učitelji in učenci ne morejo vzpostaviti kakovostnega učnega procesa, če med njimi ni zadostnega zaupanja, iskrenosti, odgovornosti, pripravljenosti do pomoči ter drugih *etičnih* prvin. Prav tako ne morejo vzpostaviti takšnega učenja v institucionalno neurejenem, nevarnem, nepredvidljivem, osebno diskriminatornem ali drugače *pravno* neurejenem okolju. Seveda pa sta tu etika in pravo mišljena le v svojih vrednotno pozitivnih in družbeno kon-

¹⁵ S (so)opredelitveno funkcijo prava v razmerju do šolstva označujem statusno in organizacijsko pravno normiranje temeljnih šolskih institucij (šola, učitelj, učenec, učni in vzgojni procesi, pravice in dolžnosti subjektov v šolstvu itd.). Pri tem normiranju se mora pravo pretežno prilagajati šolskim institucijam, delno pa jih determinira avtonomno.

¹⁴ Represivna funkcija zajema prisilne vidike prava, ki se kažejo v obveznosti pravnih norm, v predvidenih sankcijah za njihove kršitve ter v postopkih uveljavljanja sankcij.

¹⁵ Poleg splošne urejevalne in represivne funkcije uvršča teorija med temeljne funkcije sodobnega modernega prava predvsem tudi zagotovitev pravičnosti in varnosti pravnih subjektov, zagotovitev reda in miru, osebne svobode in svobode zasebne (lastninske) sfere posameznikov, socialne varnosti, družbene kooperacije (pogodbene, združevalne itd.) ter družbene integracije (pravo ima v sistemskem pomenu vlogo pomembnega družbenega podsistema) (Coing 1993, 143, 145, 156; Horn 1996, 22–26).

struktivnih dimenzijah in ne v kakih sprevrženih oblikah, pri katerih gre v osnovi za antietiko ali antipravo (nepravno državo), čemur je bilo človeštvo že velikokrat priča v raznih dekadentnih družbah, avtoritarnih in totalitarnih političnih sistemih ter v drugih ureditvah, kjer so prevladale etične in pravne antivrednote (predvsem nečlovečnost in nepravničnost).

Iskanje prave mere

Tako kot na vseh področjih družbenega življenja, je tudi v razmerju med etiko, pravom in šolstvom¹⁶ treba upoštevati *načelo prave mere*, ki zahteva med navedenimi področji ustrezno (so)razmerje. Zasedovanje načela prave mere je v okviru navedenega razmerja še posebej aktualno zato, ker se pravo v mnogih sferah šolstva že dolgo pretirano bohota na račun strokovne šolske avtonomije, pa tudi na račun moralno-etičnih norm. Glede slednjega je mogoče ugotoviti, da pravo premočno posega v tiste vidike razmerij v šolskem polju, ki bi jih morali akterji prvenstveno urejati s pomočjo moralnih in etičnih vodil, ne pa s pravnimi predpisi, postopki in sankcijami. Po drugi strani pa je seveda pomembno, da se etika drži »ob strani« tam, kjer mora šolstvo delovati v skladu s strokovnimi standardi, ki so v ožjem smislu etično indiferentni, ter tam, kjer je pravice in dolžnosti akterjev v šolstvu ter organizacijske, varnostne in podobne institucionalne vidike šolstva nujno treba urejati s pravnimi predpisi ter na podlagi njih reševati konkretne pravne spore.

Toda kljub pravkar povedanemu mora biti šolsko polje vsekozi prežeto tudi z etičnimi načeli in delovanjem, pri čemer je treba polje etičnega še posebej širiti tam, kjer smo soočeni s pretirano mero prava ter s pretirano »mehanskim« pristopom k organiziranju in izvajanju učno-vzgojnega procesa. Zagotovo je namreč mnogo bolje, da se konflikti med akterji v šolskem polju prvenstveno rešujejo na temelju moralno-etičnih norm, kot pa da se ti konflikti bodisi ignorirajo ali rešujejo s pravnimi sredstvi. Moralno-etična sredstva oziroma orodja, kot so npr. opozorilni razgovor, izkaz empatije, sočutje, pomoč, prijateljska kritika, avtoritativni opomin ter etično zgledna (vzorna) ravnanja, so pogosto primernejša in učinkovitejša pri preprečevanju ali reševanju nesporazumov in sporov med šolskimi akterji, kot to velja za pravna

¹⁶ Seveda je to razmerje le del širše celote, v kateri so prepleteni še številni drugi dejavniki, ki jih tu ne obravnavam.

sredstva (prijave, ovadbe, tožbe, pritožbe ipd.) ter upravne, kazenske in druge pravne postopke. Seveda pa določenih sporov ni mogoče reševati zgolj z etičnimi prijemi ali s strokovnimi vzgojnimi in podobnimi prijemi, zato je v takšnih primerih uporaba prava nujna in koristna.

Ker v pričujočem prispevku ni mogoče podrobneje predstaviti vseh razsežnosti razmerja med etiko, pravom in šolstvom, se neposredno v nadaljevanju nekoliko natančneje osredotočam na nekatere vidike razmerja med avtonomijo prava in avtonomijo šolstva.¹⁷ Predstavljene ugotovitve je mogoče *mutatis mutandis* upoštevati tudi pri razumevanju razmerja med obema navedenima avtonomijama ter avtonomijo etike, ki ji v nadaljevanju mestoma prav tako namenjam izrecno pozornost.

Avtonomija prava in avtonomija šolstva sta zgolj relativni.¹⁸ Razmerje med njima temelji na dinamičnem vzpostavljanju prave mere, pri čemer ta v tem primeru ne pomeni nekakšne splošne enakovrednosti ali simetrije, kajti v nekaterih šolskih sferah zahteva prava mera več avtonomnega prostora za šolstvo in v drugih več za pravo. Pravno urejanje šolstva mora biti zato ne le zelo »mavrično«, saj različna (pod)področja znotraj šolstva terjajo diferencialen pristop, pač pa zelo raznoliko tudi v svojem (kvantitativnem) obsegu. Nekatera področja delovanja šolstva namreč že po svoji naravi ne prenesejo veliko prava (npr. pedagoška dejavnost), druga pa so s pravnimi predpisi nujno neposredno pogojena (npr. zagotovitev protipotesne in protipožarne varnosti na šoli).

¹⁷ Pri tem izhajam iz nekaterih svojih že pisno predstavljenih ugotovitev v Cerar 2011, 85–102, ki jih v nadaljevanju te točke delno povzemam in dograjujem.

¹⁸ O dejavnih relativne avtonomnosti modernega prava (formaliziranost, abstraktnost, splošnost, sistematičnost, pravni jezik, profesionalizacija vlog nosilcev pravne dejavnosti) glej Cerar 2001, 21–28; Glede šolske avtonomije velja najprej omeniti delitev na tri vrste avtonomije: 1) popolna avtonomija pomeni, da lahko šola sprejema odločitve povsem samostojno, čeprav v okvirih zakonskih in drugih splošnih predpisov, morebitni zunanji organi pa v nobenem primeru v te odločitve ne posegajo; 2) delna avtonomija pomeni, da šola sprejema odločitve v okviru vnaprej danih možnosti, ki jih določi višji organ šolske oblasti, ali pa mora za svoje odločitve pridobiti soglasje višjega organa šolske oblasti; c) prenesena avtonomija se pojavi, ko lahko organi upravljanja države in/ali lokalne oblasti po lastnem preudarku sprejmejo odločitve, da prenesejo ali ne prenesejo pristojnosti odločanja na nekaterih področjih na šole (*Šolska avtonomija v Evropi* 2008, 17). K temu pa je treba dodati, da so vse navedene vrste avtonomije zgolj relativne, kajti tudi še tako »popolna« avtonomija šolstva je omejena v razmerju do drugih (avtonomnih) družbenih področij ter z dejstvom, da oblastni organi s predpisi določajo organizacijske, finančne, kadrovske, strokovne ter druge vidike obsega in vsebine šolske avtonomije.

Šolstvo in pravo se kot soodvisni avtonomni področji oziroma družbena (pod)sistema neposredno in posredno srečujeta še s številnimi drugimi družbenimi področji oziroma (pod)sistemi (politika, kultura, znanost, religija, ekonomija, finance itd.), kar močno poveča kompleksnost celotnega polja, v katerem sta pravo in šolstvo le dve izmed mnogih delno prekrivajočih se področij. Kakor mnogi drugi družbeni (pod)sistemi ne morejo uspešno delovati brez šolstva, tudi šolstvo ne more uspešno delovati brez njih, zato se je pomembno zavedati, da avtonomni vidiki prava ter potrebe in zahteve šolske sfere po specifičnem pravnem urejanju šolstva še zdaleč ne zajemajo celotnega obsega prava, ki neposredno ureja zgolj šolstvo. V šolstvo namreč vedno posegajo tudi pravni akti, ki urejajo druga, zgoraj omenjena, relativno avtonomna področja družbenega življenja.¹⁹

V razmerju med pravom in šolstvom sta na splošno ključna dva problema. Prvič, če pravo pretirano posega v šolsko avtonomijo, s tem ovira ali onemogoča strokovno svobodo in avtonomijo učiteljev ter vodstev šol in tako slabi kakovost vzgojnega in izobraževalnega delovanja. Drugič, če je šolstvo močno pravno podnormirano, vodi to v nered, v zlorabo moči močnejših na račun šibkejših udeležencev v šolskem procesu ter nenazadnje v neuravnoteženo in nekakovostno izobraževanje. V enem ali drugem primeru običajno govorimo o »preveč« ali »premalo« prava. Toda s takšno diagnozo označujemo le najbolj površinske manifestacije te »družbene bolezni«, ne pa njenih globljih gibal in še manj vzrokov. Ta problem je mogoče zaznati tudi na drugih družbenih področjih, kjer pogosto govorimo o hipertrofiji pravnih predpisov, o njihovi neučinkovitosti, o dvojnih pravnih merilih (npr. različno pravno obravnavanje pripadnikov višjih in nižjih družbenih slojev) itd. Takšno razmišljanje vodi pogosto v kritično presojanje ali obsojanje prava in pravnikov.

Toda pravo in pravniki so tu le del »velike slike«. Zagotovo je treba tudi pravnikom in pravu pripisati precejšen del odgovornosti za poplavo pravnih predpisov in njihovo (pre)majhno učinkovitost. Vendar pa se je treba ob tem zavedati, da je pravo v pretežni meri le prenašalec (ali prinašalec) vrednotnih in drugih vsebin, ki jih ustvarijo drugi družbeni akterji oziroma vrednotno-normativni svetovi, med katerimi je - poleg običajev, politike, ekonomije, re-

¹⁹ Npr. predpisi, ki urejajo delovna razmerja, varstvo pri delu, požarno varnost, varstvo zasebnosti, dostop do informacij javnega značaja, finančno poslovanje, upravni postopek, varnost v cestnem prometu, varstvo okolja ...

ligije itd. – izjemnega pomena prav prisotnost ali odsotnost *etike*.

V Sloveniji potrebujemo več etike in manj prava.²⁰ Tako na splošno kot tudi v šolstvu. To ne pomeni zmanjševanja vloge prava v družbi, pač pa njegovo osredotočenost na tiste vidike družbenih razmerij, ki resnično terjajo pravno urejanje, ter sprostitev prostora za tiste vidike, kjer se s pravnim normiranjem pretirava in tako škodljivo oži prostor za tista družbena področja, na katerih morajo ostati temeljna vodila delovanja človeško sočutje, občutek za čast, spoštovanje sočloveka ter nenazadnje vse tiste vrste človeške iznajdljivosti in ustvarjalnosti, ki bogatijo človeškega duha ter tvorno prispevajo k raznolikosti, razvoju in kakovosti družbenih razmerij. »Več etike, manj prava« zato pomeni, da je treba hipertrofijo pravnih aktov ter pretirano vero v *pravno* urejanje družbenih razmerij in v *pravno* reševanje sporov²¹ »zdraviti« predvsem tudi s povečevanjem obsega in doseganjem prave mere obče družbene etike ter etike posameznih strokovnih področij, med katera sodijo seveda tudi področja iz domene šolstva.

V zadnjih letih se soočamo s pravo poplavo predpisov, ki neposredno ali posredno urejajo področje šolstva²² ter ga s svojo količino in vsebino utesnjujejo ali celo dušijo v njegovem temeljnem poslanstvu. Seveda je precejšen del teh predpisov nujen oziroma neizogiben, kajti institucionalizirana vzgoja in izobraževanje potrebujeta za svoje delovanje ustrezno pravno urejenost. V tem smislu je pravna država²³ pomočnik in zaveznik šolstva in njegovih

²⁰ To misel, ki seveda ni aktualna le za Slovenijo, pač pa še za marsikatera druga svetovna okolja, so na različne načine artikulirali že mnogi stari misleci, npr. Konfucij, ki je verjel, da je treba družbene odnose v čim večji meri urejati z etičnimi pravili (kitajski koncept *li*), ki diferencirano (diskriminatorno) upoštevajo različen pomen in funkcijo družbenih vlog. Konfucij in konfucijanci so zavračali koncept *fa*, tj. zakonodajno urejanje družbenih odnosov, za katerega so menili, da zaradi svoje splošnosti in zunanje prisile ne more biti ustrezno prilagojeno raznovrstnosti družbenih vlog in zato kvari družbene odnose (o konceptu *li* in *fa* temeljno David in Grasmann 1998–1999, 431–433). Kitajski filozof Lao Ce je v zvezi s tem dejal: »Čim več zakonov in uredb, tem več tatov in roparjev.« (David in Grasmann 1998–1999, 431.)

²¹ O škodljivosti takšnega ideologiziranja prava glej Cerar 2009, 94–96.

²² Čeprav na tem področju podatki o zakonih in podzakonskih predpisih niso sistematično in pregledno evidentirani, je mogoče po nekaterih neformalnih ocenah strokovnjakov z Ministrstva za šolstvo in šport ugotoviti, da se število zakonov, ki se v celoti ali delno nanašajo (tudi) na področje šolstva, giblje okoli 100, število podzakonskih predpisov pa navedeno številko presega še najmanj za tretjino.

²³ Za pravno državo je značilno, da v njej ustava, zakoni in drugi formalni pravni viri uveljavljajo načela enakopravnosti, pravne varnosti (predvidljivosti in zanesljivosti prava) ter v tem okviru še posebej vnaprejšnje določenosti pravnih kršitev in

akterjev, saj vnaprej določa pravna pravila igre ter vzpostavlja pravice in dolžnosti udeležencev vzgojnih in izobraževalnih procesov ter subjektov, ki na te procese vplivajo od zunaj. To lahko dodobra razumemo šele, če pogledamo v preteklost in vidimo, kako odsotnost pravne države neizogibno vodi v oblastno samovoljo (arbitrarnost), v zatiranje večine s strani manjšine, v pravno neenakost, nepredvidljivost ter nenazadnje v nesvobodo posameznikov, ki jim niso priznane temeljne in druge pravice. Toda, kot že rečeno, mora imeti tudi pravna država svojo pravo mero.

V pravilno razumljenem pojmu pravne države je bistvena in nadvse pomembna prvina svoboda državljanov oziroma posameznikov. Že Kant je dobo razsvetljenstva in z njo novega, racionalistično »razsvetljenega« prava determiniral s svojo znamenito, čeprav zgolj formalno definicijo prava, po kateri je pravo skupek pogojev, pod katerimi se lahko svobodna volja enega po nekem splošnem zakonu svobode združi s svobodno voljo drugega (Kant 1967, 32). Tudi z vidika sodobnega uveljavljanja pravne države je treba reči, da te ni brez zadostne svobode posameznikov ter vseh tistih sfer družbe, ki za svoj obstoj, delovanje in razvoj neizogibno potrebujejo dovolj svobodnega prostora.²⁴ Ker sodi v takšno družbeno sfero nedvomno tudi šolstvo, je zanj še posebej neprimerno, če ga v pretirani meri in z napačnimi poudarki obremenimo s pravom. Ker je relativna svoboda nujni sestavni del katerekoli človeške in družbene avtonomije, tako tudi avtonomije šolstva, lahko slednje ustrezno deluje le, če mu pravo nameni dovolj svobode na področju pedagoškega, pa tudi drugega strokovnega ter organizacijskega delovanja. V nasprotnem primeru šolstvo ne more celovito in uspešno izvršiti svojega temeljnega poslanstva, saj otrok in mladostnikov ne more vzgojiti v dovolj mišljenjsko (intelektualno) in nasploh osebno svobodne in avtonomne posameznike.

Če si tu na kratko pogledamo pojem svobode v širšem družbenem kontekstu, vidimo, da je (bila) moderna demokratična država utemeljena v političnem liberalizmu in iz njega izvirajoči doktrini in praksi t. i. klasičnih (liberalnih) človekovih pravic, kar vse pre-

sankcij zanje. V pravni državi so pravice in dolžnosti pravnih subjektov določene z zakonom, najpomembnejše med njimi pa so kot temeljne (človekove) pravice opredeljene že v ustavi. Vnaprej so natančno urejeni postopki, v katerih pristojni državni organi ugotavljajo, ali je prišlo do pravne kršitve in kakšna sankcija naj ji sledi. Te in druge temeljne prvine pravne države so v teoriji in normativni praksi še podrobneje razčlenjene (Pavčnik 2009, 32 in nasl.).

²⁴ Seveda se tu pojavi večni problem, kako razumeti pojem svobode – o tem strnjeno v nadaljevanju.

težno izhaja iz koncepta t. i. negativne svobode (t. i. »svobode od«, »*freedom from interference*«). To obliko svobode lapidarno izraža zahteva po pravici posameznika, da se ga pusti pri miru (»*the right to be left alone*«). Demokratična družba ob tem uveljavlja tudi pozitiven koncept svobode, t. i. »svobodo za«,²⁵ ki se kaže v prvi vrsti v posameznikovih temeljnih državljskih oziroma političnih pravicah, torej v njegovi pravno zavarovani možnosti, da sodeluje v javnih zadevah. Za vrednotno pozitiven razvoj posameznika je nujna vsestranska in dinamična uravnoteženost med obema oblikama svobode, ki tako postopno prerašča v integralni pojem svobode, ki zajema v sebi vse svoje negativne in pozitivne aspekte. Ob tem se je pomembno zavedati, da se ozaveščanje različnih pomenov svobode in spoznavanje načinov njenega udejanjanja v pomembni meri zagotavlja z ustrežno vzgojo in izobraževanjem (doma, v šoli in drugod) ter seveda tudi z institucionalnimi ukrepi, med katerimi ima ključno vlogo pravo.

Integralni pojem svobode implicira tako upravičenost kot zavezanost (odgovornost). To pomeni, da lahko otroku in mladostniku pomagamo zrasti v mišljenjsko ter drugače svobodno in avtonomno osebnost le, če ga nenehno opozarjamo na nujnost uravnoteženosti pravic in dolžnosti. Mladega človeka je treba vzgojiti in izobraziti v duhu osebne odgovornosti, ki na eni strani terja poznavanje in izpolnjevanje svojih lastnih moralnih, etičnih in pravnih dolžnosti, na drugi strani pa poznavanje svojih temeljnih (človekovih) in drugih pravic ter ustreznih pravnih postopkov za njihovo uresničevanje.

Šolstvo, ki samo ni (dovolj) svobodno, ker je s pravnimi predpisi pretirano ujeto v primež odvečnega administriranja, ne more ustvariti dovolj svobodnega duha za resnično kakovostno učenje. Takšno šolstvo mladim generacijam med pedagoškim procesom in ob njem nenehno sporoča, da je življenje predvsem ukvarjanje z zapisniki, pravnimi sredstvi, postopki, odločbami itd. ter da je zelo »nevarno«²⁶ živeti izven pravno-administrativnih okvirov. Takšen vpliv se na učence, učitelje, starše in druge pogosto pre-

²⁵ Delitev na negativno in pozitivno svobodo je med prvimi pojasnjeval francoski liberalni mislec Benjamin Constant, ki je na začetku 19. stoletja zapisal, da je ideal antične svobode sodelovanje pri državni oblasti (pozitivna svoboda), ideal moderne svobode pa je osvojenost od državne oblasti (negativna svoboda). Posameznik se v antiki emancipira predvsem s sodelovanjem v javnih (državnih) zadevah, v moderni dobi pa predvsem z neodvisnostjo v svojem zasebnem življenju (Tadič 1988, 18 in nasl.).

²⁶ Čeprav se kot oče, državljan in pravnik nadvse zavzemam za varno šolo, kar implicira tudi zagotovitev varnosti pri različnih športnih dnevih in drugačnih šolskih izletih, šolah v naravi ipd., pa nasprotujem histeriji, ki jo – pretežno pa ameriškem

taka nezavedno, saj pretiranega administriranja ne zmorejo ves čas zavestno reflektirati. Posledično se velik del tovrstne prenapete in pretirane »pravno-administrativne mentalitete« izraža pri (odraslih) državljanih v njihovem vsakdanjem življenju, saj se pogosto počutijo nelagodno ali celo izgubljeno v situacijah, v katerih nimajo vnaprej predpisanih pravnih smernic za svoje ravnanje. Poleg tega se ob določenem sporu ali problemu že primarno usmerjajo v pravne dimenzije njegovega reševanja, ne da bi poprej vložili energijo oziroma napor v poskus pomiritve ali uskladitve na temelju običajnih, moralnih, etičnih in drugih izvenpravnih pristopov. S tem nikakor ne želim zmanjševati velikega pomena prava za sodobno moderno družbo. Toda tudi v pravni državi mora pravo kot sredstvo reševanja konfliktov pomeniti zadnjo instanco, izhod v skrajni sili, kajti če pravo v tem pogledu pripišemo prevelik pomen, slabimo tudi samo pravno državo in demokracijo (Cerar 2009, 94–96).

Če torej šola zaradi pretirane in napačne pravne regulacije ni več dovolj svobodna v svojem poslanstvu, potem ne vzgaja svobodnih duhov, marveč ljudi, ki so pretežno replike teh ali onih šolskih načrtov, programov, obrazcev itd., česar si družba, ki želi biti demokratična, ustvarjalna in vsestransko uspešna, nikakor ne sme želeli. Ob tem pa se je, kot je bilo že pojasnjeno, treba zavedati, da je pretirana ali neustrezna pravna regulacija v veliki meri odraz splošne dezorientiranosti družbe na moralno-etični ravni, in le v omejeni meri posledica avtonomnih pravnih dejavnikov (vpliv sodstva, delovanje poklicnih pravnikov itd.). V šolah je zato treba več pedagoškega prostora nameniti moralno-etičnim temam ter spodbujanju emocionalne in socialne inteligence. Hkrati je treba z nenehnimi izboljšavami pravne ureditve ter z določeno mero državne pravne deregulacije šolstvu zagotoviti več pedagoške in druge avtonomije.

Sklepne misli

Pravno urejanje šolstva v Sloveniji ni v zadostni meri usklajeno z nekaterimi temeljnimi *merili pravnosti*. Tako, denimo, precejšen del predpisov, ki se nanašajo na šolstvo, ne upošteva dovolj *meril možnosti in nujnosti* pravnega urejanja, saj ti predpisi urejajo

(ZDA) vzorcu – sedaj postopno uvajamo že tudi pri nas, ko skušamo s formulirji vseh vrst vedno bolj detajlno predvideti in zavarovati otroke za vse mogoče oblike nevarnosti in nesreč, s čimer pretirano strašimo starše in učitelje ter slednje pogosto demotiviramo, da bi se prostovoljno in z veseljem odločali za navedene vrste izletov in aktivnosti. Tudi tu izgubljam pravo mero.

preveč zadev ali pa jih urejajo na pretirano zapleten način, zato jih vodstva šol in učitelji v določeni meri enostavno ne izvajajo,²⁷ saj sicer ne bi uspeli opraviti svojega osnovnega dela (ki jim ga v veliki meri prav tako določajo predpisi²⁸).

Prav tako se pogosto spregleda pravi pomen in sporočilnost *merila konfliktnosti*. Namesto, da bi pravodajalci z zakoni in podzakonskimi akti na področju šolstva urejali le tista razmerja, ki že povzročajo konflikte, ali pa jih resnično utegnejo povzročiti, se s pravnimi akti večkrat urejajo razmerja, ki so bila dotlej pretežno nekonfliktna in tudi ne kažejo resnejših znakov potencialne konfliktnosti.

V pretirani ali navidezni skrbi za pravice otrok²⁹ ali za transparentnost dela šol se tako pogosto z umetnim vzpostavljanjem novih pravnih zahtev, subjektov in razmerij nepotrebno ustvarjajo možnosti za nastanek konfliktnih situacij, ki sicer ne bi niti nastale (kar spominja na t. i. samoizpolnjujočo se prerokbo) ali pa bi se pojavljale v zanemarljivi meri in bile ustrezno rešljive z izvenpravnimi mehanizmi.

Preseganje prave mere prava ter podcenjevanje in zanemarjanje etičnih prijemov pri urejanju šolstva in pri izvajanju vsakodnevni šolskih aktivnosti vodi pogosto v napetosti ali konflikte med predstavniki šolske sfere in vsemi tistimi nosilci pravne dejavnosti (politiki, pravniki, uradniki itd.), ki pristopajo k polju šolstva z izrazito legalistično oziroma pravno apologetsko držo. S tem se le še povečuje znani razkorak med šolstvom in pravom, v katerem šolniki pravo pogosto doživljajo kot nedobrodošel vdor v svojo strokovno sfero, pravniki (točneje: nosilci pravne dejavnosti) pa pogosto podcenjujejo posebnosti šolskega področja in zmotno menijo, da se je mogoče z njim uspešno ukvarjati že zgolj na podlagi splošnih znanj o pravu (Heubert 1999, 7).

Neupoštevanje meril pravnosti je pogosto posledica neustrezne prevlade prava nad etiko. Družba, ki ni sposobna vzpostaviti zadostne etične zavesti in prakse, tudi ni sposobna vzpostaviti vrednotno pozitivnega in razvojno funkcionalnega prava, kajti brez prave etične podlage ni kakovostnega prava oziroma pravne dr-

²⁷ Ker pri tem najpogosteje ne prihaja do prijav in sporov, ostaja takšna nezakonita praksa na širši ravni neopažena.

²⁸ Tako nastane začarani krog, na katerega pogosto opozarjajo šolniki. Vseh predpisov je enostavno preveč, da bi jih šole zmogle v celoti upoštevati in ob tem kakovostno opravljati vzgojno in izobraževalno delo.

²⁹ Seveda se je treba zavedati, da so pravice otrok posebna dragotina, ki jo mora pravo veskozi ustrezno varovati (o tem obširno Novak 2004).

žave. Kot je bilo pojasnjeno, pa etika in pravo nista le temeljni predpostavki kakovostnega delovanja šolstva, pač pa imata tudi pomemben *vzgojno-izobraževalni pomen*. Otroci in mladostniki namreč v šoli zavestno ali nezavedno ves čas intelektualno, emocionalno, socialno in na druge načine vsrkavajo celotno etično in pravno atmosfero, ki jih obkroža in prežema v šolskem prostoru. Prizadevanje za pravo mero etike in prava, tako v njenem medsebojnem razmerju kot v razmerju do šolske avtonomije, ter prizadevanje za etično in pravno ozaveščene akterje v šolskem polju je zato nujni del procesa ustvarjanja pogojev za (nadaljnji) razvoj kakovostnega šolstva.

Literatura

- Cerar, M. 2001. *(D)racionalnost modernega prava*. Ljubljana: Bonex.
- . 2006. »Splošni vidiki prava in pravne ureditve.« V *Temelji prava in pravne ureditve (za nepravnike)*, ur. R. Bohinc, M. Cerar in B. Rajgelj, 39–196. Ljubljana: G v založba.
- . 2009. »(Ne)ideološkost pravne države.« V *Pravna država*, ur. M. Pavčnik, 57–99. Ljubljana: G v založba.
- . 2011. »Koliko prava potrebuje šolstvo?« *Uprava* 9 (1): 85–102.
- Coing, H. 1993. *Grundzüge der Rechtsphilosophie*. Berlin: De Gruyter.
- David, R., in G. Grasmann. 1998–1999. *Uvod v velike sodobne pravne sisteme*. 2. knjiga. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Dell'Ollio, J. A., in S. J. Caroline, ur. 2010. *Introduction to Ethics: A Reader*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Gurvitch, G., ur. 1966. *Sociologija*. Zagreb: Naprijed.
- Heubert, J. P. 1999. »Six Law-Driven School Reforms: Developments, Lessons, and Prospects.« V *Law and School Reform*, ed. J. P. Heubert, 1–38. New Haven, CT: Yale University Press.
- Horn, N. 1996. *Einführung in die Rechtswissenschaft und Rechtsphilosophie*. Heidelberg: Müller.
- Hutchings, K. 2010. *Global Ethics: An Introduction*. Cambridge: Polity.
- Kant, I. 1967. *Metafizika čudoređa*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Kos, J. 1970. *Oris filozofije*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Novak, B. 2004. *Šola in otrokove pravice*. Ljubljana: Pravna fakulteta in Cankarjeva založba.
- Pavčnik, M. 2009. »Narava pravne države in njene prvine.« V *Pravna država*, ur. M. Pavčnik, 29–55. Ljubljana: G v založba.
- . 2007. *Teorija prava: prispevek k razumevanju prava*. 3. razširjena, spremenjena in dopolnjena izdaja. Ljubljana: G v založba.
- Van de Poel, I., in L. Royakkers. 2011. *Ethics, Technology and Engineering: An Introduction*. Hoboken, NY: Wiley-Blackwell.
- Simič, V. 2009. »Vladavina prava kot pravnocivilizacijski pojav.« V *Pravna država*, ur. M. Pavčnik, 15–27. Ljubljana: G v založba.

Sruk, V. 1999. *Leksikon morale in etike*. Maribor: Ekonomsko-poslovna fakulteta.

Stres, A. 1999. *Etika ali filozofija morale*. Ljubljana: Družina.
Šolska avtonomija v Evropi: politike in ukrepi. 2008. Ljubljana:
Ministrstvo za šolstvo in šport.

Tadić, L. 1988. *Nauka o politici*. Beograd: Rad.

- Dr. Miro Cerar je profesor na Pravni fakulteti Univerze v Ljubljani.
miro.cerar@pf.uni-lj.si

Medpredmetno povezovanje kot strategija za kakovostno učenje učencev v osnovni šoli

Alojz Širec, Katja Arzenšek, Suzana Deutsch, Vanja Košpenda, Vesna Kumer, Johann Laco, Nevenka Lamut in Jolanda Lazar

Uvod

V okviru projekta Vodenje za učenje so ravnatelji osnovnih šol razpravljali o pereči pedagoški problematiki učenja učencev. Tehtali so učinke različnih že doslej znanih strategij. Zdelo se jim je, da je vredno skupaj raziskovati danes dokaj razširjeno medpredmetno povezovanje v šolah, s ciljem ugotoviti, ali resnično bistveno pripomore h kakovostnejšemu znanju učencev.

Do navedenega raziskovalnega problema so prišli na osnovi svojih opazovanj in na osnovi opravljene ankete v učiteljskih zbiorih. Pridobili so namreč pisna mnenja in stališča v zvezi z naslednjimi vprašanji:

- Ali lahko na kratko opišete, kaj želite, da vaši učenci znajo (znanje, sposobnosti, spretnosti, vrednote idr.), ko bodo zapustili vašo šolo?
- Kaj lahko naredite za to učitelji sami?
- Kako vam pri tem lahko pomaga ravnatelj?
- Kaj bi v vaši šoli morali spremeniti, da bi pomembno dvignili kakovost učenja?

Med mnogimi predlogi za izboljšanje kakovosti učenja učencev so se pogosto pojavljali tudi predlogi v zvezi s povezovanjem predmetnih vsebin in potrebami timskega dela ter sodelovalnega učenja.

Sodelujoči ravnatelji so si postavili pomembno raziskovalno vprašanje: *Ali vpliva (in v kolikšni meri) medpredmetno povezovanje na višjo kakovost znanja učencev?* Oblikovali so projekt, ki so ga jeseni uvrstili v letni delovni načrt.

Kaj je značilno za dobro izobraževanje?

Vprašanje, ki smo si ga pred oblikovanjem projekta zastavili, je: Kaj pravzaprav je izobraževanje, kaj je dobro izobraževanje? Na-

slonili smo se na tri velike didaktike – Dewey, Piaget in Vygotskij, ki so si – vsak na svoj način – postavljali podobna vprašanja. In tako jim je skupna ideja o konstruktivističnem pristopu k poučevanju.

Šola 21. stoletja mora usposobiti učenca za vseživljenjsko učenje, da se bo znal učiti, znal misliti in da bo postal socialno sprejet član družbe, ki bo pripravljen sprejemati člane iz drugih kulturnih ali religioznih svetov.

Vprašanje, ki si ga moramo v tem kontekstu znova postaviti, je: Kakšen mora biti pouk, da učencem damo to popotnico? Vygotskij (1974) pravi, da je sleherno znanje človekov konstrukt v njegovem času in prostoru in ni odsev materialne resničnosti. Znanje ni zapomnitev podatkov, ampak interpretacija le-teh. S tem vedenjem moramo nujno spremeniti naš pogled na poučevanje, postati moramo akterji, opazovalci in udeleženci učnega procesa (Reich 2008, 178). In to je osnovna ideja konstruktivizma, ki daje celosten pogled na učenje in tako vključuje poleg kognitivnega delovanja tudi čustveno-motivacijsko-socialno razsežnost (Vygotskij 1974, 172). Njegova teorija trdi, da je direkten transfer pojmov nemogoč, marveč je vedno potrebna učenčeva miselna aktivnost, s katero pojem ovrednoti in umesti v svoj trenutni nivo znanja oziroma izkušnji svet. Torej je znanje produkt človeka, ki se spreminja s časom, prostorom in s tehnološkim razvojem in ne nastaja samo na racionalnih temeljih, temveč vplivajo nanj fiziološka in čustvena dejavnost človeka ter njegova socialna umeščenost (Plut Pregelj 2008).

Zelo pomembna je učenčeva predhodna izkušnja, njegova miselna dejavnost, sodelovanje in soočanje z življenjskimi problemi in reševanje novih problemov. Predvsem je pri konstruktivističnem pristopu pomembno, da učitelj preusmeri pozornost s tega, kaj bo on počel pri pouku na to, kaj bodo počeli učenci – ta razmislek je odločujoč pri didaktičnem razmisleku učitelja. Izhodiščna ideja o konstruktivističnem pristopu v izobraževanju temelji v bistvu na razmislekih Deweya, Piageta in že citiranega Vygotskega.

Deweyev (2008) pragmatični pristop vidi človeške izkušnje kot transfer doživetih (*experienced*) in ustvarjenih (*processes of experiencing*) delovanj, pri čemer se v delovanju gradi znanje in se konstruira interaktivno s preiskujočim, radovednim, poskušajočim odnosom učenca. Učenje je aktivni proces, ki ne odraža zunanje resničnosti, ampak se šele procesno ustvari.

Piagetov poudarek je na razvojnih stopnjah, ki jih učeči se eno za drugo prehodi, da bi lahko optimiral svoje konstruktivno kogni-

tivne sposobnosti (Reich 2008). Pri tem razvija vzorce – Piaget jih imenuje *asimilacija* – z učenjem aktivno vnašamo, strukturiramo in razlagamo dogodke zunanjega sveta in *akomodacija* – situacijsko prilaganje (viabilnost) različnim pogojem okolja.

Vygotskij (1979) povezuje kognicijo in socializacijo, kar kaže v smer socialnih konstruktov resničnosti, ki se gradijo z interakcijami. Njegova teorija poudarja kooperativno človeško delovanje, ki sproži efekt rasti učenja – ZPD (Zone of Proximal Development – »področje naslednjega možnega napredka«). ZPD predstavlja nivo znanja, kjer se pretvorijo socialni procesi in orodja delovanja v psihološke zahteve, ki učeče priganjajo, da dosežejo novi, višji nivo. S pomočjo (»postavljanje ogrodja« – »scaffolding«) sprožen učni proces je očitno uspešen takrat, če se pri učencu aktivirajo samoodločujoči učni procesi, ki znanje aktualizirajo v kontekstu kulture in delovanja učenca.

Konstruktivistično usmerjen učitelj ne izbira metode naključno ali v želji po »popestrivki« pouka niti ne izhaja iz »logike snovi«. Vpraša se predvsem, ali in kako bo v danih okoliščinah določena metoda pomagala doseči pomembne cilje, kot so globlje razumevanje, povezovanje spoznanja in dograjevanje ali spreminjanje obstoječih idej učencev (Marentič Požarnik 2004). Učitelj mora izvesti obstoječe znanje, izkušnje učencev v zvezi z obravnavanjem področjem; ustvariti učne situacije (material, vprašanja), ki pomagajo učencem prestrukturirati njihovo znanje (scaffolding); učencem dati pogosto priložnost za reševanje zanje smiselnih, kompleksnih problemov; voditi smiselni dialog o nalogah in njihovem reševanju; mora spodbuditi k samostojnemu razmišljanju in uporabi znanja v raznolikih pristnih življenjskih povezavah – kar se najbolje realizira v kroskurikularnih povezavah, saj le tako učenci dobe možnost kompleksnega reševanja novih problemov. Pomemben je razmislek (Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc 2010), da mora »output« opravičiti »input«. Vprašati se moramo, ali se cilj laže in bolje doseže s povezavo, saj morajo kroskurikularne povezave dati dodano vrednost in razvijati veščine. Pri tem ne gre zanemariti sprotne evalvacije in poglobljene refleksije, saj le-to zagotavlja izboljšanje rezultatov.

Strategije učenja

Dandanes se vse bolj poudarja, da:

- učenje ni le kopičenje in pomnjenje spoznanj, ampak aktivna izgradnja osebnega smisla ob samostojnem in kritičnem razmišljanju;

- imajo obstoječe ideje, stališča, pojmovanja, cilji bistven vpliv na to, kako in česa se naučimo;
- je učenje tem bolj uspešno, čim bolj je aktivno, življenjsko vpeto v reševanje za učenca pomembnih problemov in
- postaja »učenje učenja« eden najpomembnejših ciljev šolanja (Marentič Požarnik 2000).

Učenje učenja je ena od ključnih kompetenc, ki jih je priporočil Evropski parlament (European Commission 2004) in v času, ko je informacija vsem zelo hitro dostopna, moramo učence pripraviti na življenje v hitro se spreminjajoči družbi, v globalni informacijski družbi.

Pri delovanju možganov gre za delitev dela. Vsaka možganska polovica je usposobljena in odgovorna za svoje naloge. Intenzivno se učimo takrat, kadar pri tem *zaposlujemo obe polovici možganov in ju med seboj tudi povezujemo*. Leva možganska polovica je odgovorna za logiko in prostorske predstave. Njena področja so: poslušanje, govor, branje, pisanje, računanje, razvrščanje, postavljanje pravil, razčlenjevanje, zaznavanje podrobnosti.

Desna polovica pa je odgovorna za ustvarjalnost in čutnost. Njena področja so: domišljija, slikovne predstave, slikanje, risanje, igranje vlog, okušanje, vonj, otip, občutek za ritem, ples, glasba, petje, prepoznavanje šumov, igra, zgodbe, ustvarjanje pregleda, rime, prepoznavanje in pomnjenje oseb.

Ob tem ne smemo pozabiti na vse tri kanale zaznavanja, in sicer vizualni ali vidni, avditivni ali slušni ter kinestetični ali čustveni ali gibalni kanal. Olfaktorični ali vonjalni in gustatorični kanal običajno uvrščamo v kinestetični kanal. Pri učenju sprejemamo informacije s tremi čutili – z vidom (V), sluhom (A) in kinestetično (K, O, G). Ti možganom posredujejo novo sporočilo in so torej vhodni kanali v možgane. Možganski centri in tudi njihove povezave predstavljajo jezik medsebojne komunikacije, pa tudi komunikacije z okoljem. Sposobnosti čutnega zaznavanja pa so zelo različne, odvisne so od okolja, v katerem človek živi, pa tudi od spodbud, ki jih dobiva od rojstva pa do danes. Ljudje se namreč razlikujemo po tem, kako najlažje usvojimo novo sporočilo.

Ana Tomič (1999) navaja raziskave, ki kažejo, da je:

- 35 % učencev vizualnih – zanje je pomembno slikovno gradivo (uporaba medijev, video, film, realno okolje),
- 25 % je slušnih – zanje so pomembne razlage, razprave, zgodbe, metafore,

- 40 % je čustveno gibalnih – zanje so pomembne vaje, zapiski, preizkušanje, predmeti za prijemanje, demonstracije, delo v skupinah.

Pri učenju nihče ne sprejema informacij le slušno. Vsak posameznik ima svojo kombinacijo načinov, vsi učenci pa največ pridobijo, če v poučevanje in učenje vključimo vse čute. Učitelji največkrat poučujejo tako, kot ustreza njihovem načinu zaznavanja, ni pa nujno, da njihov način ustreza večini učencev. Način poučevanja in učenja morata biti usklajena, če želimo, da bosta poučevanje in učenje učinkovita.

Zelo zanimiv je podatek, kolikšen del informacij, ki jih človek dobiva na različne načine, si tudi zapomni. Raziskave kažejo (Tomić 1999), da si človek zapomni približno

- 10 % tistega, kar prebere,
- 20 % tistega, kar sliši,
- 30 % tistega, kar vidi,
- 50 % tistega kar vidi in sliši,
- 70 % tistega, kar reče,
- 90 % tistega, kar sam naredi.

Učenec bi moral poznati *različne pristope k učenju (učne strategije)*, imeti pred seboj jasen cilj (kaj želi z učenjem doseči) in učiti se tako, da bi prišel do končnega cilja. Taki učenci so v učnem procesu aktivni, prevzemajo nase del odgovornosti za doseganje cilja, se zavedajo obsega svojega predznanja o neki snovi ... Pojmujejo lasten proces učenja kot sistematičen proces, ki je v veliki meri pod njihovim nadzorom.

Poznamo različne opredelitve, skupno jim je to, da so bistvo strateškega učenja razvite metakognitivne sposobnosti učencev.

Weinsteinov (1998) trodimenzionalni model strateškega učenja vključuje:

- učne spretnosti (vedeti veliko o učenju in o učenju s pomočjo branja, poznati in uporabljati učne strategije, uporabljati miselne strategije),
- motivacijo (hoteti uporabljati strategije, verjeti, da si sposoben uporabljati strategije – kompetentnost),
- samoregulacijske mehanizme (vedeti, kako končati nalogo v določenem času, vedeti, kako doseči cilj, spremljati sebe pri napredovanju, sistematično se lotevati učenja).

Učenec naj bi imel za *učinkovito učenje razvite določene spretnosti*. Tak učenec ima izdelano miselno predstavo o učenju (ve, kako se učiti, v procesu učenja uporablja različne učne in miselne strategije). Učenec mora v učnem procesu uporabljati te spretnosti. Gre za vprašanje motivacije učenca (prepričanje učenca, da mu bodo učne strategije pomagale k boljšemu dosežku in da je dovolj kompetenten za uporabo teh strategij). Učenec mora tudi uravnjavati (samousmerjati) učni proces. Vse tri komponente delujejo na potek in učinek učenja interaktivno (morajo biti vse tri prisotne).

Tudi Butlerjeva (v Pečjak in Gradišar 2002) meni, da je odločili dejavnik strateškega učenja razvita samoregulacijska sposobnost. Raziskava, ki jo je opravila, je pokazala, da se uspešni učenci lotevajo učne naloge tako, da najprej analizirajo zahteve naloge, nato pa si postavijo uresničljive cilje, sledi izbiranje in prilagajanje različnih strategij za doseg ciljev ter spremljanje uspešnosti uporabljenih strategij in glede na to njihovo prilagajanje. Strateško poučevanje predstavlja model poučevanja, ki spodbuja razvoj učenceve samoregulacije. Ključni korak v samoregulaciji je učinkovito analiziranje naloge in postavljanje primernih ciljev. Raziskave so pokazale, da rabi veliko učencev pomoč pri prepoznavanju uporabnih strategij in učinkoviti uporabi le-teh v različnih situacijah.

Ko učenec pride do strateškega znanja, lahko to znanje vrednotimo z dveh vidikov: število strategij, ki jih učenec uporablja in fleksibilnost uporabe teh strategij. Strateško učenje predvideva pri vsakem učinkovitem učenju fleksibilno uporabo več vrst strategij (npr. aktiviranje predznanja, podčrtovanje novih besed, izpisovanje ključnih besed ...) in načrtovanje časa za izvedbo učne dejavnosti. Če ima učenec težave z učenjem, je najboljši individualni pristop.

Učna uspešnost je torej v veliki meri odvisna od tega,

- kako se zna kdo učiti, ali uporablja kakovostne in dobre pristope in strategije,
- kako zna informacije, ki jih dobi o rezultatih svojega učenja, vgraditi v izboljševanje svojih učnih postopkov in
- ali o svojem učenju sploh razmišlja (Marentič Požarnik 2000).

Učenci naj se v šoli naučijo samostojnega učenja in postopno prevzamejo odgovornost za lastno učenje. Zagotovo je to ena od najpomembnejših nalog sodobne šole. Prav učenje učenja pri učencih nam lahko prinese, da bodo učenci bolj notranje motivirani in odgovorni za svoje delo.

Kako pri učencih izboljšati proces učenja?

To je eno ključnih vprašanj, na katerega bi želeli najti odgovor. Vsekakor je treba začeti razvijati otroku delovne navade ob vstopu v šolo. Seveda je ob vsem treba upoštevati:

- učno taktiko,
- pojmovanje učenja (reprodukcija ali uporaba),
- učni pristop,
- učni stil,
- učno usmerjenost,
- samostojno učenje ali samouravnavanje,
- metaučenje.

Učne strategije se spreminjajo po namenu, starosti učencev in po predmetu oziroma področju. Zelo uporabna je delitev Barice Marentič Požarnik na:

- *primarne*, ki neposredno vplivajo na predelavo informacij, boljšo zapornitev in razumevanje med učenjem (miselni vzorci, povzetki ...);
- *sekundarne* ali podporne, ki krmarijo proces predelave informacij in vplivajo na pozornost in motivacijo (načrtovanje časa, ureditev pisalne mize in prostora, glasba, učenje sede ali stoje ...) (Marentič Požarnik 2000). Tesno so povezane z *motivacijo* in s *strategijami obvladovanja čustev* (strah, negotovost, zaskrbljenost ...).

Učna uspešnost je torej v veliki meri odvisna od tega, kako se zna otrok učiti, ali uporablja dobre pristope in strategije, kako zna informacije, ki jih dobi o rezultatih svojega učenja, vgraditi v izboljšanje svojih učnih postopkov in ali o svojem učenju sploh razmišlja.

Vsak posameznik različno sprejema, ohranja, predeluje in organizira informacije ter na njihovi osnovi rešuje probleme. Tako so za vsakega posameznika tipične nekatere strategije učenja pa tudi cilji učenja.

Cilj je »kako se učiti in se naučiti«, da bi vsakega učenca opremili z znanjem, da se bo znal sam učiti, da bo poznal različne pristope, ki jih zahtevajo različni predmeti. Želimo tudi, da pridobi samozavest, ki je potrebna za to, da bo svoje znanje znal v celoti pokazati. Naš cilj je tudi, da otrokom in mladostnikom pokažemo, da je učenje lahko zanimivo in včasih celo zabavno. Če so pri učenju uspešni, raje obiskujejo pouk in so bolj zadovoljni sami s sabo.

Tudi medpredmetno povezovanje je lahko ena od možnosti praktičnega udejanjanja različnih učnih strategij. Možnosti so toliko večje, saj se pri pouku lotimo različnih vidikov iste teme in morajo prav zaradi tega učitelji uporabiti pestrejši nabor učnih metod, oblik in tehnik in ne nazadnje že zato, ker se ob isti kurikularni vsebini pojavijo različni učitelji, ki uporabljajo različne učne strategije. Mogoče je v tem dejstvu tudi vzrok, da so učenci bolj ogreti za medpredmetno povezovanje kot učitelji.

Poučevanje na podlagi medpredmetnega povezovanja

Didaktična prenova narekuje zahteve po sodobnejšem načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela. Tradicionalno načrtovanje, ki ga je opravil učitelj mimo povezav z učitelji drugih predmetov in področij in brez ustreznih vertikalnih povezav, ne omogoča doseganja ciljev sodobne šole. Ciljev kurikularne prenove ne moremo doseči brez ustreznega medpredmetnega načrtovanja, ki ne temelji samo na vsebinskih povezavah v funkciji motivacije, nadgradnje, povezovanja obstoječega znanja z novim, ampak tudi in predvsem v okviru načrtovanih dejavnosti učencev, prek katerih le-ti dosegajo tako imenovana procesna oziroma vseživljenjska znanja (Bevc 2005, 50–59).

Požarnikova (Marentič-Požarnik 1997) opozarja, da je »razbitost, »raztreščenost« znanja eden največjih problemov sodobne šole.« Tega so se zavedali tudi pripravljavci kurikularne prenove, saj so med njena načela uvrstili tudi načelo horizontalne povezanosti (*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* 1995, 31–43).

V strokovni literaturi (Georgescu 2000; Lake 1994) se pojavljajo različni izrazi (cross-curriculum approaches, cross-disciplinary approaches, cross-curriculum objectives and issues, integrated curriculum, interdisciplinary teaching, interdisciplinary curriculum, thematic teaching, synergistic teaching, skills across the curriculum ...).

Definicije teh izrazov niso popolnoma enoznačne, saj nekateri avtorji (Georgescu 2000) ločijo medpredmetno (povezovanje predmetov iz uradnega predmetnika) in medpodročno povezovanje (pomeni predvsem prepletanje ciljev in vsebin različnih področij, kot so učiti se učiti, vzgoja za demokratično življenje in spoštovanje človekovih pravic, vseživljenjsko učenje, zdravstvena vzgoja, okoljska vzgoja, komunikacijske veščine, vzgoja za mir in strpnost, socialne veščine ipd.), s cilji in vsebinami uradnih predmetov), prav tako pa tudi povezovanje z dodatnimi dejavnostmi

(extra-curriculum activities) in zunajšolskimi aktivnostmi (out-of-school activities) otrok.

Slovar izobraževanja (*Dictionary of Education* 1973) definira medpredmetno povezovanje (interdisciplinary curriculum) kot kurikularno organizacijo, ki je presek različnih stičnih točk predmetov. Osredotočena je na splošne življenjske probleme ali obsežna področja učenja, ki povezujejo različne dele kurikula v pomembno povezavo.

Osnovno definicijo ponuja Humphreys (glej Lake 1994): »Učenje s povezovanjem (medpredmetno povezovanje) je tisto učenje, v katerem otroci raziskujejo vsebine različnih predmetov; usmerjeno je na neke pojave v njihovem okolju.«

Shoemaker (1989, 2) je medpredmetne povezave definirala zelo celostno: »To je izobraževanje, ki je organizirano tako, da je presečišče vsebin različnih predmetov; združuje različne poglede kurikuluma v pomensko zvezo, da se tako lahko osredotoči na široka področja učenja. Učenje in poučevanje obravnava na celovit način, ki vključuje učenčevo telo, misli, občutke, predhodne izkušnje, intuicijo; vse to pomaga učencu odkrivati interaktivni resnični svet.«

Jacobs (1989) definira medpredmetno povezovanje kot povezovanje jezika (kot sredstva komunikacije), principov različnih predmetov in metodologije poučevanja za razlago ali raziskovanje osnovne teme, problema, vsebine. Za uspešnost je najpomembnejša dobra organizacija takega načina dela. Definicijo dopolnjuje Everett, ki pravi, da medpredmetne povezave povežejo več šolskih predmetov v aktiven projekt in ga tako približajo vsakodnevnim situacijam, s katerimi se srečujejo otroci (glej Lake 1994, 2).

Različne definicije in njihove natančnejše obrazložitve vključujejo (Lake 1994, 2–3):

- povezovanje predmetov ali področij,
- poudarek na projektne delu,
- vire, ki ne vključujejo le učbenikov,
- povezave med koncepti,
- tematske vsebinske sklope kot organizacijski princip,
- prilagojen urnik,
- prilagojeno razvrščanje učencev v skupine.

Medpredmetno poučevanje je pravzaprav učna metoda, s pomočjo katere se določena učna enota poučuje hkrati preko različnih kurikularnih disciplin.

Teorija medpredmetnega povezovanja izpostavlja štiri temeljna področja integracije izobraževalnih vsebin: integracija izkušenj učencev, socialna integracija, integracija znanja ter integracija kot oblikovanje kurikula (Beane 1997). Richard Pring (1971) je predlagal naslednjo klasifikacijsko shemo štirih oblik integriranega kurikula:

- interdisciplinarnost skozi povezovanje med predmeti;
- interdisciplinarnost skozi povezovanje tem oz. področij, kjer je poseben poudarek namenjen predstavitvi posamezne teme, kakor jo različne discipline obravnavajo;
- interdisciplinarnost praktičnega mišljenja, kjer je poudarek namenjen delom kurikula, ki nimajo samostojnega predmeta (npr. vprašanje trajnostnega razvoja);
- interdisciplinarnost skozi učenčevu raziskovanje.

Najpogostejši primer medpredmetnega poučevanja je *tematska enota*, ki jo poučujemo z več zornih kotov, torej skozi različna predmetna področja (Barton in Smith 2000). V Michiganu so na primer pripravili načrt povezovanja poučevanja tematskih sklopov na podlagi idej Howarda Gardnerja (o več inteligencah) za enoletni pilotni program. Rezultati so bili ugodni; navdušeni so bili učitelji, starši in učenci, zmanjšala se je stopnja odsotnosti učencev, izboljšali so se testni dosežki učencev; še posebej učencev s slabšimi rezultati (Bolak, Bialach in Dunphy 2005).

Ena izmed študij (Flowers, Mertens in Mulhall 1999) je opozorila na pet pozitivnih ugotovitev medpredmetnega timskega načrtovanja in poučevanja: učiteljski tim odlikuje ugodna delovna klima, opazno je živahno skupno načrtovanje dela, pogostejši so stiki s starši, učitelji poročajo o večjem zadovoljstvu z delom in dosežki učencev so višji, kot pri učencih s klasično organizacijo dela.

Medpredmetno načrtovanje temelji na povezovanju med predmetnimi področji. Pri tej vrsti načrtovanja učitelji najprej poiščejo tiste cilje, ki so predmetom skupni. Potem zapišejo še preostale cilje posameznega predmeta. Medpredmetno načrtovanje je za učitelja zahtevno, saj zahteva dobro poznavanje učnega načrta za vse predmete, razsodnost in širino, izhajati mora iz psihosocialnega razvoja otroka in graditi na učenčevem predznanju. Medpredmetnega načrtovanja se običajno na šolah poslužujejo, kadar načrtujejo projektne tedne in ob izvedbi naravoslovnih, kulturnih, tehniških dni dejavnosti (Novak 2005).

Fogarty (glej Lake 1994, 4) opisuje deset stopenj v povezovanju med predmeti:

1. *Fragmentirana stopnja*: različne discipline so ločene, meje med njimi so jasne, a povezave med njimi za učence niso vidne, zaradi česar ni veliko učnega prenosa (transferja).
2. *Povezana stopnja*: teme znotraj disciplin so povezane, osnovni koncepti so povezani, vendar pa različne discipline še vedno niso povezane, zaradi česar vsebine ostajajo znotraj posamezne discipline.
3. *Vpletena stopnja*: socialne in miselne sposobnosti so osredotočene znotraj predmeta in pozornost posvečajo več področjem naenkrat, kar olajšuje učenje, na drugi strani pa lahko pri učencih pride tudi do zmedenosti in nerazumevanja bistva aktivnosti.
4. *Zaporedna stopnja*: sorodnosti poučujemo skupaj, čeprav so predmeti ločeni, kar olajšuje prenos (transfer) znanja, vendar pa s tem učitelji izgubijo tudi nekaj svoje avtonomnosti.
5. *Deljena stopnja*: dve disciplini sta osredotočeni na koncepte, ki so obema skupni, kar pomeni timsko delo dveh učiteljev, to pa pomeni olajšano izmenjavo izkušenj.
6. *Prepletana stopnja*: uporablja temo kot osnovo za poučevanje v več disciplinah, kar učencem olajšuje zaznavo povezav med idejami, vendar to zahteva pazljivo izbiro smiselnih tem.
7. *Nizana stopnja*: miselne, socialne in učne sposobnosti so nanašane v različnih disciplinah, pri čemer se učenci naučijo o tem, kako se učijo: s tem je olajšan bodoči prenos (transfer) znanja, vendar pa ostanejo discipline pri tem ločene.
8. *Povezana (integrirana) stopnja*: v vsebinah, ki prekrivajo več disciplin, iščemo skupne sposobnosti, koncepte in vedenja, kar pri učencih spodbuja opazovanje medsebojnih povezav in odnosov; to deluje zelo motivirajoče, zahteva pa veliko natančnega skupnega načrtovanja več učiteljev.
9. *Poglobljena stopnja*: učenec se uči s perspektive enega področja, kar v učencu avtomatično povzroča povezovanje, vendar pa mu lahko močno zoži zorni kot.
10. *Mrežna stopnja*: učenec usmerja povezovalne procese z izborom mreže strokovnjakov in virov; pomeni visoko aktivnost učencev, ki jih spodbujajo nove informacije, sposobnosti in koncepti, na drugi strani pa skriva nevarnost popolne neučinkovitosti.

Oblikovanje skupnega projekta

V projektu sodelujoče osnovne šole so se lotile načrtovanega medpredmetnega povezovanja s šolskim letom 2010/11. Oblike povezovanja so različne; v odvisnosti od izkušenj, ki jih posamezni pedagoški kolektivi v povezavi s to temo že imajo. Večinoma šolski projektni timi izvajajo povezave na določenem vzorcu (predmetov, razredov in učiteljev).

Več osnovnih šol izvaja medpredmetne povezave v vseh fazah pouka (načrtovanje, izvedba, ponavljanje in utrjevanje, preverjanje in ocenjevanje, evalvacija), spet druge pretežno ob dnevih (tednih) dejavnosti oziroma ob nekaterih vsebinskih temah, ki povezujejo celotno šolo.

Utemeljitev projekta

V sodobni osnovni šoli postaja problem povezovanja učnih vsebin vse opaznejši, saj prihaja zaradi zahtev časa v naše programe velika količina znanstvenih dejstev, ki jih je treba usvojiti, in spretnosti, ki jih je treba obvladati. Izhajanje iz kurikularnih vsebin in načinov izvedbe teh načrtov pri oblikovanju organizacije dela šole zahteva veliko usklajevanja na različnih ravneh delovanja, kar je uresničljivo samo pod pogojem, da vsi strokovni organi (in delavci) v celoti opravijo svoje delo.

Šola zahteva uporabno in trajno znanje. Za doseg le-tega pa je nujno potrebno tudi medpredmetno izobraževanje. Učitelji bi morali ob vertikalnem podajanju znanja naučiti učence to znanje tudi horizontalno povezovati. Le tako bodo učenci videli smiselnost, uporabnost in življenjskost svojega znanja (Perko 2009, 12).

Naloga medpredmetnega povezovanja je premagovanje ločnic med učnimi predmeti, zavestno vzpostavljanje zveze med sorodnimi učnimi vsebinami znotraj enega ali več predmetov, da bi dosegli čim bolj celostne izobraževalne učinke, ki bi učencem omogočili celostno razumevanje sveta. Takšno načrtovanje pouka prinaša tudi vsebinsko racionalnost, ekonomičnost, boljšo učno uspešnost (Perko 2009, 13).

Cilji projekta

- spodbujanje in zagotavljanje timskega dela strokovnih delavcev,
- razvijanje sodelovalne kulture strokovnih delavcev,
- povečevanje medsebojne podpore učiteljev,

- omogočiti učencem večjo aktivnost in samoiniciativnost pri pouku in s tem dvigati kakovost učenja,
- omogočanje holističnega pogleda učencev na posamezne skupne kurikularne vsebinske sklope,
- zmanjšanje podvajanja kurikularnih vsebin pri pouku.

Projektne timi sodelujočih osnovnih šol so navedene cilje še dopolnili glede na svoje raziskovalne potrebe.

Izvajalci

- strokovni delavci,
- projektna skupina,
- svetovalni delavci,
- ravnatelji.

Strategije za izvedbo naloge in roki

V vseh sodelujočih osnovnih šolah so pripravili tudi podrobne akcijske načrte z operacionaliziranimi nalogami, nosilci nalog in roki. Predvideli so tudi načine spremljanja uresničevanja nalog in nosilce spremljave. Trajanje projekta in povezovanje z drugimi projekti so opredelili glede na dinamiko izvrševanja drugih nalog iz letnega delovnega načrta.

Izvedba projekta na šolah

V nadaljevanju predstavljamo nekaj konkretnih primerov medpredmetnega povezovanja, ki so ga posamezne osnovne šole doslej že realizirale.

Primer iz Osnovne šole Angela Besednjaka Maribor

Strokovni delavci, člani projektnega tima za izvedbo medpredmetnega povezovanja, so se odločili za medpredmetni pouk v skladu z obstoječim urnikom. V okviru strokovnih aktivov so bile predlagane teme za posamezni razred, h katerim so se priključili delavci, ki so v okviru ponujenih tem lahko dosegali z učnim načrtom predpisane cilje predmeta. Izbrali so dneve in predmete v skladu z urnikom (nekoliko prirejenim) za medpredmetno povezovanje.

Sledil je postopek izdelave skupne priprave s cilji in s poudarkom na *dejavnostih učencev*. Tako so se odločili za naslednje teme, razred in predmete:

- *alkohol* – 9.razred: kemija, biologija, geografija, fizika, razredna ura;
- *polje* – 6. razred: naravoslovje, angleščina, športna vzgoja, zgodovina, matematika;
- *sistematika* – 8. razred: kemija, matematika, športna vzgoja, slovenščina;
- *gozd* – 7. razred: naravoslovje, angleščina, državljanska in domovinska vzgoja ter etika, geografija ter likovna vzgoja;
- *travnik* – 1. razred: spoznavanje okolja, likovna vzgoja, glasbena vzgoja, slovenščina;
- *lastnosti snovi* – 2. razred: spoznavanje okolja, likovna vzgoja, športna vzgoja;
- *gibanje* – 5. razred: spoznavanje okolja, matematika, slovenščina in športna vzgoja;
- *voda* – celotna 1. triada: spoznavanje okolja, matematika, glasbena vzgoja;
- *Maribor skozi zgodovino* – 4. razred: slovenščina, družba, matematika, likovna vzgoja;
- *slovenski alpski svet* – 5. razred: družba, slovenščina, matematika, glasbena vzgoja;
- *domača pokrajina* – 5. razred: družba, slovenščina, likovna vzgoja.

Do konca marca 2011 so bili realizirani naslednji dnevi medpredmetnega pouka: alkohol, polje, sistematika, gozd, slovenski alpski svet, domača pokrajina, gibanje in voda.

Predstavili bomo izvedbo medpredmetnega pouka na temo GOZD s poudarkom na dejavnostih učencev, ki se je v 7. razredu izvedel v okviru naslednjih predmetov: naravoslovje, angleški jezik, geografija, državljanska in domovinska vzgoja ter etika, likovna vzgoja.

- *Naravoslovje*. V učilnici v naravi so učenci opazovali gozdna drevesa, ponovili gozdne plasti in življenjske razmere v njih, nabrali liste različnih gozdnih dreves in se urili v prepoznavanju in razlikovanju različnih vrst gozdnih dreves, predvsem iglavcev ter povezovali svoja spoznanja o gozdu.
- *Angleški jezik*. Ob krajšem besedilu so učenci usvajali in utnjevali besedišče, s pomočjo internetnega brskalnika so iskali podatke o rastlinstvu in živalstvu v deževnem gozdu, v parih so opisovali življenje v pragozdu in ga primerjali z življenjem v mestu ter o svojih ugotovitvah poročali sošolcem.

- *Geografija*. Na karti sveta so učenci določali rastlinske pasove ter spoznali glavne tri gozdne pasove v svetu, določali so razširjenost gozdov v Evropi glede na toplotne pasove, primerjali pogozdenost Slovenije v primerjavi z ostalimi deli Evrope.
- *Državljska in domovinska vzgoja ter etika*. Učenci so izrazili pomen varovanja naravne dediščine, ugotavljali, kakšen pomen ima gozd za Slovenijo in na splošno za ljudi, spoznavali so pravila in merila za ravnanja v naravi ter v skupinah izdelali gozdni bonton ter ga predstavili in utemeljili sošolcem.
- *Likovna vzgoja*. Učenci so spregovorili o harmoniji barv, nabrane liste raznolikih dreves sestavili v harmonično kompozicijo ter jo prerisali z lesenimi barvicami.

Sledila je evalvacija v obliki pisnega preverjanja znanja. Učenci so dokazali, da so prav vsi dosegli minimalne standarde znanja, nekateri so presegli tudi temeljne.

Ocena izvedbe

Izvedba je potekala uspešno kljub težavam ob usklajevanju terminov za srečanja strokovnih delavcev v živo, tako so kombinirali sodelovanje še s sodelovanjem preko oglasne deske, elektronske pošte, z neformalnimi pogovori; v novembru se je sodelovanje začelo izvajati v spletni učilnici, kar je zelo olajšalo pripravo na izvedbo pouka. Toda kljub temu sta morali biti vsaj dve srečanja v živo, kajti od dobre priprave na medpredmetni pouk je bila odvisna uspešna izvedba le-tega.

Po izvedenem medpredmetnem pouku so strokovni delavci v vseh izvedbah medpredmetnega pouka (razen prve, kjer so se dejavnosti učencev podvajale) ugotavljali naslednje:

- načrtovani cilji so bili doseženi,
- dejavnosti učencev so bile raznolike,
- pouk je bil obogaten z aktivnimi didaktičnimi pristopi,
- ni bilo podvajanja vsebin, dejavnosti ter učnih metod in oblik,
- vsi učenci so dosegli vsaj minimalne cilje (standarde znanja).

Ob koncu šolskega leta se bo opravila evalvacija medpredmetnega pouka za celo šolsko leto in rezultati le-te bodo podlaga za pripravo akcijskega načrta medpredmetnega pouka za novo šolsko leto.

Primer iz Osnovne šola Istrskega odreda Gračišče

Razredne učiteljice so izpeljale teden dejavnosti v obliki medpredmetnih povezav, in sicer v tednu otroka za učence od 1. do 5. razreda. Za uspešno izvedbo medpredmetnega povezovanja so natančno vedele, katere cilje so želele doseči, kar pomeni, da so poznale cilje in vsebine različnih predmetov. Učiteljice so teden dejavnosti skrbno načrtovale ter analizirale uresničevanje zastavljenih ciljev.

Konkretno dogovarjanje o delu je potekalo po naslednjem zaporedju.

Faze dela

1. *Izbira globalne teme.* Razredne učiteljice so se najprej lotile vertikalnega in horizontalnega pregleda učnih načrtov od 1. do 5. razreda ter pripravile predloge tem in medpredmetnih povezav. Po krajšem razmisleku so izbrale globalno temo oz. tematski sklop »naš kraj«.
2. *Načrtovanje.* Z akcijskim načrtom so opredelile učne teme oz. dejavnosti, medpredmetne povezave in dneve dejavnosti, način izvedbe, okvirni terminski plan, zunanje sodelujoče ter način evalvacije. Učna snov je bila povezana v celoto okrog izbrane učne vsebine »naš kraj«. Načrt je imel jasne cilje, pričakovane dosežke ter ciljem in dosežkom skladne dejavnosti. Upošteval je omejitve, kot so znanje in motiviranost učencev, materialne in časovne pogoje. Načrtovane aktivnosti so učence spodbujale k samostojnosti, saj so jim bili na voljo učitelji, zunanji sodelujoči ter spremljevalna gradiva in učni listi z jasnimi navodili, prilagojenimi starosti učencev.
3. *Organizacija.* Za vsak dan dejavnosti so pripravile skupno dnevno pripravo, v kateri so natančneje opredelile vsebino dejavnosti in cilje, potrebne pripomočke za vse sodelujoče, izdelale usmerjevalna gradiva in učne liste ter načrtovale način predstavitve in opredelile metode in tehnike spremljanja. V izvedbenem načrtu so izdelale navodila za učence in poskrbele, da je bil učencem jasno posredovan namen, potek in pričakovanja v medpredmetnih dnevih dejavnosti. Opredelile so naloge in vloge spremljevalcev ter preverile razumevanje vseh dogovorov s strani učencev, učiteljev in drugih sodelujočih. Določile so skupine učencev in izdelale podroben terminski plan ter uskladile urnik z ostalimi zaposlenimi na šoli.

4. *Vrednotenje.* Povratne informacije so pridobile z anketnimi vprašalniki. Učenci so svoje občutke izrazili tudi s kratkimi opisi doživetega. Učiteljice so izoblikovale sklepno poročilo s predlogi za izboljšavo in novimi idejami.

Izvedba dnevov dejavnosti

Teden smo začeli s kulturnim dnevom in lutkovno predstavo Lutkovnega studia Lutkarnica iz Kopra. Učenci so si z zanimanjem ogledali predstavo in nadaljevali z delom v lutkovnih delavnicah. Izdelovali so lutke in pripravili svojo zgodnico. Dan so zaključili s kratkimi lutkovnimi predstavitvami in razstavo izdelkov.

Na tehniškem dnevu smo gostili lokalno kulturno društvo Šavri in Anka Šavrinke, ki so učencem nazorno prikazali življenje v naših krajih nekoč. V delavnicah so učencem predstavili običaje našega kraja in jih naučili nekaj igrice, s katerimi so si otroci nekoč krajšali čas.

Naslednji dan so učenci spoznavali običaje našega kraja. Gostili smo člane Folklorne skupine Skala Kubed in glasbenika Marina Kranjca. Učencem so predstavili ljudske ples in glasbila. V delavnicah so se naučili nekaj plesov in si izdelali ljudsko glasbilo »nunalco«. Ob zaključku so se učenci v telovadnici uspešno predstavili s petjem, igranjem na glasbila in naučenimi plesi.

Da imamo živali zares radi in da smo pripravljeni zanje žrtvovati kar nekaj truda, so učenci dokazali naslednji dan, ko so obiskali zavetišče za živali v Svetem Antonu. Na pot so se odpravili peš in s seboj vzeli hrano in odeje, ki so jih zbirali v ta namen. V zavetišču so si ogledali živali, se pogovarjali z zaposlenimi ter se seznanjali z različnimi načini sodelovanja v humanitarnih akcijah, s katerimi omogočajo preživljanje in zdravljenje živali. Po ogledu in razgovoru so manjše skupine v spremstvu sprehajale pse v okolici zavetišča.

Teden brez šolskih torbic smo zaključili z naravoslovnim dnevom na učni poti Smokvica. Pri organizaciji in izvedbi je sodeloval predstavnik Društva za vsestranski razvoj Smokvica in predstavnika Gobarsko-mikološkega društva Slovenske Istre. Delo je potekalo v bližnji okolici šole po različnih opazovalnicah, kjer so učenci spoznavali naravne pojave, vas, domačijo, gobe, figov nasad in še veliko drugih zanimivosti.

Ob zaključku smo z izpeljano evalvacijo dejansko potrdili, da je bil teden zanimiv, raznolik, predvsem pa uporaben in življenjski. Z izvedbo so bili vsi sodelujoči zelo zadovoljni.

Primer iz Osnovne šole Lucija

Medpredmetno povezovanje kot ena zahtevnejših pedagoških strategij bi morala postati nujna stalnica v izobraževalnem procesu. V razredih poteka zavedna ali nezavedna diferenciacija, znanja, ki jih učenci pridobivajo, pa se vsebinsko dostikrat prekrivajo. Posamezni predmeti obravnavajo enake vsebine v različnih obdobjih. Ugotovljeno je, da če je snov dobro predelana in utrjena, je znanje trajnejše. Zato je pri pouku smiselno medpredmetno načrtovanje.

V oš Lucija smo se odločili za medpredmetno povezovanje pri različnih predmetih. Menimo, da je smiselno, če učitelj izpostavi temo, jo objavi v spletni učilnici, ostali pa se priključijo temi in to imenujemo *grozdenje*.

V šoli smo se soočili z izzivom integracije priseljencev. Ob vstopu Slovenije v Evropsko unijo se je povečal delež priseljencev, ki se po podatkih statističnega urada Republike Slovenije vsako leto viša. Na podlagi Zakona o osnovni šoli RS Slovenije se morajo vsi učenci stari do 15 let vključiti v proces osnovnega izobraževanja. Otroci, ki se v Sloveniji vključujejo v prvo triletno osnovnošolskega izobraževanja, se zaradi procesa opismenjevanja, ki takrat poteka, lažje integrirajo v novo okolje kot učenci, ki v proces šolanja vstopijo v drugo oziroma tretje triletno. V obdobju pubertete je za otroke izredno pomemben socialni stik in udejstvovanje v družbi, ki pa je brez jezikovnega sporazumevanja lahko okrnjen, saj jezik potrebujemo za spoznavanje in razumevanje družbenih, ekonomskih in političnih odnosov v skupnosti. Posebnost osnovnih šol na območju obalnih občin je učenje italijanščine kot drugega učnega jezika. Učenci priseljenci se tako srečajo s tremi novimi jeziki: slovenščino, italijanščino kot drugim jezikom in angleščino kot tujim jezikom.

Sodobni pouk zahteva od učiteljev in od učencev ter njihovih staršev znanje veščin za delo z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (v nadaljevanju IKT). Možnost uporabe svetovnega spleta, spletnih učilnic in ne nazadnje interaktivnega gradiva omogoča tako učencem priseljencem kot ostalim udeležencem vzgojno-izobraževalnega procesa hitro, natančno in v njih usmerjeno usvajanje novega znanja. Delo učiteljev, v tem primeru priprava interaktivnih in drugih večjezičnih e-gradiv, pa poleg povečanja stopnje integracije učencev priseljencev ostalim učencem, ki posredno sodelujejo pri integraciji, povečuje ozaveščenost o pomenu identitete in prisotnosti medkulturnega dialoga v svojem okolju.

E-gradivo »Z mojim kovčkom ... v tvoji deželi« poleg učenja jezikov nudi učencem zagon v socialnem udejstvovanju, saj je vse-

bina usmerjena ravno na spoznavanje novega okolja in njegovih kulturnih značilnosti. Zato smo se odločili, da je osrednji predmet slovenščina (kot drugi jezik), na ta predmet pa se ugrozdijo angleščina, italijanščina in geografija ter DDE.

Načrtovati smo začeli junija, avgusta smo pripravili analizo stanja in pripravili cilje.

Na osnovni šoli Lucija je trenutno šest priseljencev. Dva sta v slovenski šolski sistem vključena prvo leto, štirje pa drugo leto. oš Lucija ima izdelan program vključevanja učencev priseljencev, ki zajema prilagoditve pri ocenjevanju znanja predvsem za učence, ki so slovenski šolski sistem vključeni prvič.

Ne glede na učni tip je v tej dobi od 6 do 12 let risba in igra izrednega pomena, saj je to po Piagetu osnovna otrokova dejavnost v tej dobi. S pomočjo risbe začnejo razvijati konkretno logično mišljenje, začnejo usvajati jezik kot sistem. V tretjem triletju šolanja, nekako od 13 do 15 let, pa razvijejo formalno logično mišljenje, se sistematično učijo, učni jezik postane pomemben za razumevanje stvari, manj je slikovnega materiala in konkretnih ponazoril. Učenčev prvi jezik je vir znanja, iz katerega črpa vsebine za razumevanje drugega jezika. Učenec, ki pride v šolo in slovenščina zanj ni prvi jezik, je po Vygotskem naravno motiviran za učenje tega jezika, saj je osnovna človekova potreba sporazumevanje.

Vsak učitelj izbere individualno metodo glede na učence, cilj pa je razvita komunikacijska kompetenca in uspešno opravljena govorna dejanja ter dosežen cilj govornih dejanj.

Zato, da bi učencem priseljencem omogočili hitrejšo usvajanje jezika, izvajamo z njimi individualni pouk. Kognitivno-konstruktivistični model pouka, ki od učenca zahteva, da samostojno spozna in usvaja nova znanja ter s tem nadgrajuje prvotne predstave, smo nadgradili z interaktivnimi gradivi, ki jih lahko uporabljamo s pomočjo i-table. Ob vsem tem učencem priseljencem nudimo interaktiven pouk in povečano zmožnost usvajanja razsežnosti za njih novih sporazumevalnih jezikov. Vsa interaktivna gradiva, ki so vsebinsko razdeljena, lahko uporabimo v različnih stopnjah osnovnega šolanja ter na različne načine. Interaktivna gradiva so združena na spletni strani <http://www.olucija.kp.edus.si/kovcki>, ki je dostopna v (Moodle) spletni učilnici »Kovčki« na spletnem portalu oš Lucija. Spletna stran je tako kot vsa gradiva trojezična.

Ko je bilo gradivo pripravljeno, smo ga začeli pri pouku uporabljati kot učni pripomoček. Na podlagi gradiva smo pripravili tudi načrt za ocenjevanje napredka in individualne učne načrte za te

učence. S kovčki izbranih držav želimo učence priseljence spodbuditi, da tudi sami odprejo kovček, ki so ga pripeljali iz svoje države. S tem pri učencih še vedno ohranjamo njihovo izvorno identiteto, hkrati pa jim ponujamo vedenje o identiteti, ki jih trenutno obkroža in katere del postajajo tudi sami.

Teme, ki naj bi jih učenci priseljenci spoznali ob vstopu v šolo s slovenskim učnim jezikom, so naslednje: osebna identiteta, bivanje, osebna razmerja, hrana, pijača, nakupovanje, ustanove, čas, kultura, šola, prosti čas, vreme, geografija, okolje, jezik in slovnica.

Ker se učenci z vsemi tremi jeziki soočajo prvič, smo poskrbeli, da je večina besed prikazana tudi slikovno. Da pri učencih ne bi povzročali zmede, smo besede vsakega jezika vedno zapisali v določeni barvi. Slovenske besede so tako zapisane v rdeči barvi, italijanske v zeleni in angleške besede v modri. Vsaka interaktivna prosojnica vsebuje natančna navodila, kar učenca vodi do zelenih odgovor in rešitev.

Učitelji so k pouku začeli pristopati na drugačen način, iskali so skupne točke pri posameznih predmetih. Ocenjevanje so pripravili v dogovoru, npr.: TIT – ogled proizvodnje, ocena pri slovenščini govorni nastop opis postopka, pri tehniki pa vprašalnik o tem, kako delo v proizvodnji poteka, kako se zagotovi varnost ipd.

Menimo, da je medpredmetni pouk zelo ustvarjalen in bolj kakovosten, je pa res, da je potrebno dosti več sodelovanja, timskega dela in časa učiteljev, da se lahko v celoti izpelje in se dosežajo načrtovani cilji. Menimo, da so aktivnosti učinkovite in povečujejo napredek v znanju učencev in se bomo načrtovanja v okviru posameznih vsebinskih sklopov še lotevali, bo pa trajalo še nekaj časa, da se bomo lotili tega na celotnem področju, tako vertikalno kot znotraj posameznega oddelka.

Primer iz Osnovne šole Šalovci

Na Osnovni šoli Šalovci smo se lotili poučevanja nejezikovnih predmetov v tujem jeziku – nemščini. V Evropi kar znan akronim (Coyle, Hood in Marsh 2010) poimenuje ta pristop CLIL – Content Language Integrated Learning – za nemško varianto pa CLILiG – Content Language Integrated Learning in German. Razmišljanje o CLILiG je nastalo zaradi ohranjanje in utrjevanje jezikovne raznolikosti v Evropi, saj tudi Skupni evropski jezikovni okvir stremi za večjezičnost Evropejcev (Haataja 2008). V Sloveniji je pristop CLIL poznan iz dvojezičnega šolstva (madžarščina in italijanščina)

in mednarodnih oddelkov na izbranih gimnazijah. Edini sistematično in teoretično osmišljen projekt CLIL, ki je bil tudi znanstveno spremljan, je bil projekt na Osnovni šoli Bojana Iliča v Mariboru, kjer je pouk spoznavanja družbe in kasneje geografije potekal v angleščini (Jazbec in Lipavec Oštir 2009). Evalvacija je pokazala, da so se učenci bolje izražali ne samo v angleščini ampak tudi v slovenščini, poleg tega so pokazali večjo mero kreativnosti. Projekt je bil kljub obetavnim rezultatom ustavljen – nasprotniki so izražali strah za slovenski jezik in se bali izgube identitete govorcev. Medpredmetno povezovanje in poučevanje v tujem jeziku je v svetu poznano že precej časa; oblike so različne, vendar je vsem skupna ugotovitev, da otroci programov CLIL razvijajo boljše bralne sposobnosti ne samo pri L2, temveč tudi pri L1 (Jazbec in Lipavic Oštir 2009).

Prvi koraki

Osnovna šola Šalovci ima dolgo tradicijo nemščine kot prvega tujega jezika, vključevanje v jezikovne projekte je stalnica. Eni izmed prvih smo ponudili učencem na razredni stopnji začetno poučevanje tujega jezika; smo hospitacijska šola za študente nemščine; vključili smo se v triletni projekt uvajanja CLILiG v prvo triletnje. Že pred tremi leti je germanistka s slovenistko in zgodovinariko izvedla projektni dan na temo »nacizem«. Povezovali smo vsebine z jezikom – prehodi so bili tekoči, učenci so odgovarjali v nemščini ali v slovenščini. Opravljena evalvacija nam je potrdila, kar smo po tistem že predvidevali – učencem je bilo všeč, sodelovali so in še dolgo po tem znali povezovati slišano in videno.

Ko nam je pred petimi leti začela groziti kombinacija oddelkov, je naš razmislek šel v smer drugačne organizacije pouka. Spremenjena zakonodaja nam je omogočila fleksibilno organizacijo pouka – kar smo z veseljem vpeljali. Pouk smo začeli izvajati strnjeno – najprej po sklopih, nato še po ocenjevalnih obdobjih. Naslednji razmislek je šel v to smer, da moramo storiti nekaj na področju metodike, saj sama razporeditev predmetov in ur ne prinaša kvalitetnejšega znanja. Pregledali smo učne načrte po horizontali in vertikali. Bili smo presenečeni, koliko sorodnih tem smo našli, ki jih je bilo potrebno časovno, vsebinsko in jezikovno osmisлити. Nastale so »interesne skupnosti« medpredmetnih povezav, ki jih je združeval šolski razvojni tim. Na rednih srečanjih so se načrtovale medpredmetne povezave in tudi redno evalviralo opravljeno delo. Učitelji so svoje delo reflektirali in tako sproti ugotavljali prednosti

in slabosti. Komunikacija v zbornici se je počasi spremenila v pedagoško debato. Možne povezave so se kar rojevale in vedno nove možnosti prihajajo na dan.

Priprava na učno enoto

Opogumljeni z začetnimi uspehi smo se intenzivno lotili iskanja možnih povezav nejezikovnih predmetov z nemščino. Po preverjanju učnih načrtov smo ugotovili naša skupna področja in tako je nastal akcijski načrt za 8. razred. Pouk geografije je potekal fleksibilno organiziran v prvem ocenjevalnem obdobju. V akcijskem načrtu so bile definirane aktivnosti, čas, kdaj se bodo izvajale, način, kriteriji merjenja ter evalvacija oziroma refleksija. To je predstavljalo okvir dela za eno ocenjevalno obdobje. Naslednji razmislek je bil, ali se bo pouk izvajal skupaj, ali bo vsaka pri svojih urah izvajala elemente CLILig, ali pa obstaja tretja možnost. Učiteljici sta se odločili za različne pristope – poiskali sta skupne teme (npr. vreme, klima, klimatske spremembe) in določili del, ki ga bosta obravnavali predmetno in del, ki ga bosta obravnavali medpredmetno (CLILig).

Razmislek je bil, če je tema v 8. razredu vreme, klimatske spremembe in vpliv klime na človeka, je povsem nepomembno, če to temo umestimo v nemško govoreče okolje (vreme v Nemčiji) ali pa govorimo o vremenskih pojavih v Afriki in jih potem primerjamo z evropskimi. Tako so učenci imeli možnost v nemščini poslušati snov, ki je relevantna za geografijo in nemščino.

Osnovno načelo strnjenege pouka s pristopom CLIL je, da mora biti raznolikost metod, ob katerih imajo učenci možnost, da izrabijo vse svoje spoznavne kanale. Pri konkretni učni enoti »Wetter/Klima« so bili uporabljeni posnetki in avtentično gradivo. Ves čas je učiteljica nemščine vnašala v pouk primerjavo med našim vremenom/klimo in afriškim vremenom/klimo – tudi kaj to posledično pomeni za način življenja, oblačenja. Kot avtentično gradivo je uporabila klimogram za nemško mesto pri nemščini, pri geografiji pa za afriška mesta – v obeh jezikih. Učenci so avtomatično reševali ne glede na jezik. To je bil prvi velik pozitiven znak, da gre za dober pristop, ki pa zahteva veliko dela, medsebojnega sodelovanja, iskanja avtentičnega gradiva in tudi precejšen logistični zalogaj – organizacija urnika, prisotnost obeh učiteljev.

Zaključek

Zastavljene cilje sodobnega pouka lahko uresničujemo z uporabo različnih pristopov. Eden izmed njih je medpredmetno povezova-

nje, ki omogoča povezovanje vsebin pouka in sodelovanje strokovnih delavcev, ki prerašča v timsko delo. Povezovanje podobnih vsebin znotraj predmetov in med predmeti lahko prispeva k večji učinkovitosti in boljši kakovosti pouka. Vsebine je mogoče povezovati vertikalno (kontinuirano povezovanje vsebin med razredi) in horizontalno (povezovanje vsebin različnih predmetov v istem razredu).

Medpredmetno povezovanje pouk močno obogati, popestri in nudi številne druge prednosti vsem subjektom izobraževalnega procesa. Učenci lažje povežejo vsebine in jih dojamejo kot zaključeno celoto, iz katere lažje izluščijo bistvo. Način dela omogoča učencem večjo aktivnost in samoiniciativnost pri pouku in s tem dviga kakovost učenja, omogoča tudi holistični pogled učencev na posamezne skupne kurikularne vsebinske sklope in zmanjšanje podvajanja kurikularnih vsebin pri pouku. Učitelji dobijo celosten vpogled v šolsko delo učencev in v njihov odnos do dela, kar olajša vrednotenje in ocenjevanje znanja, ob tem pa poenotijo kriterije ocenjevanja.

Osnovne šole, sodelujoče v projektu Vodenje za učenje, seveda še niso zaključile svojih projektov, zato niso na voljo analize, iz katerih bi bilo mogoče povzeti določene relevantne zaključke. Že med izvajanjem naloge v sodelujočih osnovnih šolah pa so ravnatelji opozorili na nekaj pomembnih opažanj.

- Uveljavlja se timsko sodelovanje učiteljev v okviru projektnega tima in po vertikali. Medpredmetno poučevanje je namreč lahko uspešno le ob temeljitem timskem povezovanju in sodelovanju v vseh fazah pouka (pojavlja se skupna izvedba vzgojno-izobraževalnega procesa, vrednotenje ter spremljava).
- Ustvarjajo se enotni kriteriji za ocenjevanje znanja. Ko so učitelji različnih predmetov (tudi različnih stopenj osnovne šole) skupaj izvajali določene vsebine, je bilo potrebno razmisliti tudi o načinih ocenjevanja, predvsem pa o zblizanju ocenjevalnih kriterijev.
- Učitelji načrtujejo in usklajujejo metode in oblike dela pri pouku. Pri tovrstnem pouku so prisiljeni razmisliti o metodah in oblikah dela, ki bodo učence aktivirale, pri čemer pa ne smejo biti enolične.
- Učitelji ugotavljajo, da je zanje več dela (zahtevnejše priprave ter sodelovanje). Verjetno je to dejstvo pomemben vzrok na šolah, da ne prihaja do večje razširjenosti medpredmetnega povezovanja.

- Ravnateljji ugotavljajo, da tovrstno delo predstavlja strokovno napredovanje učitelja. Učitelji, ki sodelujejo v projektu, kažejo večjo zavzetost za izpopolnjevanje oz. dopolnjevanje svojega znanja, iščejo nova pota pri pouku in prenašajo pozitivna spoznanja in izkušnje iz drugih strok.
- Učenci so bolj aktivni, odgovorni, ustvarjalni. Že po nekaj izvedenih temah medpredmetnega povezovanja je mogoče na sodelujočih osnovnih šolah opaziti tovrstne pozitivne spremembe.

Še vedno pa ni mogoče z gotovostjo potrditi, da medpredmetno povezovanje vodi k višji kakovosti vzgojno-izobraževalnih rezultatov, kot je to mogoče pri dobro izvedenem klasičnem predmetnem pouku. Najverjetneje je potrebno v praksi udejanjati oboje, že zaradi pestrosti dela in boljše motivacije učencev in učiteljev. *Če pa se bo v praksi tudi v resnici potrdilo (kot kažejo prva opažanja), da učitelji uspešno timsko sodelujejo pri delu (se torej skupaj učijo), učenci pa so pri delu bolj motivirani, ustvarjalni in aktivni, je že to pomemben razlog, da se medpredmetnemu povezovanju v praksi ne odpovemo.*

Literatura

- Barton, K. C., in L. A. Smith. 2000. »Themes or Motifs? Aiming for Coherence through Interdisciplinary Outlines.« *The Reading Teacher* 54 (1): 54–63.
- Beane, A. J. 1997. *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education*. New York: Teachers College Press.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. 1995. Ur. J. Krek. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bevc, V. 2008. Medpredmetno načrtovanje. V *Fleksibilni predmetnik – pot do večje avtonomije, strokovne odgovornosti in kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela: zbornik prispevkov*, ur. F. Nolimal, 185–189. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bolak, K., D. Bialach in M. Dunphy. 2005. »Standards-Based, Thematic Units Integrate the Arts and Energize Students and Teachers.« *Middle School Journal* 31 (2): 57–60.
- Coyle, D., P. Hood in D. Marsh. 2010. *CLIL – Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, J. 2008. *Democracy and Education*. <http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>
- Dictionary of Education*. 1973. New York: McGraw-Hill.
- European Commission. 2004. »Implementation of Education and Training 2010 Work Programme.« <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>

- Flowers, N., S. B. Mertens in P. F. Mulhall. 1999. »The impact of Teaming: Five Research-Based Outcomes.« *Middle School Journal* 36 (5): 9–19.
- Georgescu, D. 2000. *The Reform of Education: A Chance for the Change of Mentality*. Bucharest: UMC.
- Jacobs, H. 1989. *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria, VA: ASCD.
- Jazbec, S., in A. Lipavc Oštir. 2009. »Učenje v otroštvu in CLIL.« V *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*, ur. K. Pižorn, 185–187. Ljubljana: ZRSŠ.
- Lake, K. 1994. »Integrated Curriculum.« School Improvement Research Series, Northwest Regional Educational Laboratory. <http://www.curriculumassociates.com/professional-development/topics/Integrated-Curriculum/extras/lesson1/Reading-Lesson1.pdf>
- Marentič-Požarnik, B. 1997. Cilji, izhodišča in možne stranpoti kurikularne preнове. V *Kurikularna prenova*, ur. A. Barle Lakota in Katra Bergant, 31–43. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- . 1998. »Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja, poučevanja za uspeh kurikularne preнове.« *Sodobna pedagogika* 49 (2–3): 244–261.
- . 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- . 2004. »Konstruktivizem – kaži pot ali pot do kakovostnejšega učenja učiteljev in učencev?« V *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, ur. B. Marentič Požarnik, 41–62. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Novak, M. 2005. *Vloga učitelja v devetletni šoli*. Nova Gorica: Educa.
- Pečjak, S., in A. Gradišar. 2002. *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Perko, J. 2009. »Načrtovanje medpredmetnih didaktičnih sklopov.« Diplomsko delo, Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru.
- Plut Pregelj, L. 2004. »Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca.« V *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, ur. B. Marentič Požarnik, 17–40. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Pring, R. 1971. »Curriculum Integration.« *Journal of Philosophy of Education* 5:170–200.
- Reich, K. 2008. *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim in Basel: Beltz.
- Rutar Ilc, Z., in K. Pavlič Škerjanc. 2010. *Medpredmetne in kurikularne povezave: priručnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Shoemaker, B. J. E. 1989. »Integrative Education: A Curriculum for the Twenty-First Century.« *ossc Bulletin*, št. 33: 2.
- Tomić, A. 1999. *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Center Filozofske fakultete za izobraževanje.
- Vygotskij, L. S. 1974. *Denken und Sprechen*. 5. izd. Frankfurt: Fischer.

Weinstein, C. E., in L. M. Hume. 1998. *Study Strategies for Lifelong Learning*. Washington, DC: American Psychological Association.

■ Mag. Alojz Širec je predavatelj v Šoli za ravnatelje.

alozj_sirec@t-2.net

Mag. Katja Arzenšek je ravnateljica Osnovne šole Lucija.

katja.arzensek@guest.arnes.si

Suzana Deutsch je ravnateljica Osnovne šole Fokovci.

ravnateljica.osmsfo@guest.arnes.si

Vanja Košpenda je ravnateljica Osnovne šole Istrskega odreda Gračišče.

vanja.kospenda@guest.arnes.si

Vesna Kumer je ravnateljica Osnovne šole Angela Besednjaka Maribor.

ravnatelj@o-abesed.mb.mss.edus.si

Johann Laco je ravnatelj Osnovne šole Gornji Petrovci.

johann.laco@guest.arnes.si

Nevenka Lamut je ravnateljica Osnovne šole Vižmarje Brod.

nevenka.lamut@guest.arnes.si

Jolanda Lazar je ravnateljica OŠ Šalovci.

jolanda.lazar@guest.arnes.si

Samoevalvacija – orodje nenehnega izboljševanja

Darja Babič

Uvod

V zadnjih letih je sistem vzgoje in izobraževanja v Sloveniji vpet v obsežno prenavo, ki sledi spremembam v družbi. Zavedanje o nenehnem izboljševanju, razvoju, rasti je vedno bolj prisotno tudi v vrtcih. Kakovostno delo je edino in najboljšo zagotovilo za obstoj in razvoj dejavnosti. Vrtec, ki se razvija in kjer kakovost postaja del vsakodnevnega vrtčevskega življenja, postavlja samoevalvacijo v središče svojih aktivnosti.

Kakovost v vrtcih

Kakovost dobiva univerzalni pomen in naravo, kar pomeni, da preprosto ni več področja, na katerem premislek o kakovosti ne bi bil pomemben. To velja tudi za vrtnice. Zagotavljanje kakovosti v vrtcu se je razvijalo z avtonomijo vrtca, katere bistvo je samoevalvacija. Proces samoevalvacije naj bi bil namenjen profesionalizaciji odločanja, doseganju zastavljenih ciljev in izboljševanju kakovosti izobrazbe. Izhodišče ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti je torej preneseno na vrtec in znotraj njega na vzgojitelja (Medveš 2000, 10–11).

Kakovost v vrtcih je dinamičen koncept, na katerega vplivajo potrebe in interesi vseh udeležencev – otrok, staršev, zaposlenih, države in lokalne skupnosti. Pri opredeljevanju kakovosti in oblikovanju kazalnikov je potrebno zajeti potrebe in pričakovanja vseh udeležencev (Moss v Marjanovič Umek 2000).

Predšolska vzgoja je specifična tako z vidika delovanja, organizacije, vpetosti v lokalno skupnost, ciljev, vsebin in metod dela. To zahteva načrtno delo, ki bo prispevalo k ohranjanju in razvijanju višje ravni kakovosti, k strokovno utemeljenemu prilagajanju spremembam ter iskanju novih rešitev. Kurikulum za vrtnice ter Zakon o vrtcih omogočata in zahtevata nadaljnji razvoj predšolskega področja v smeri razvijanja sodobnih konceptov kakovosti, znotraj katerih se razvijajo modeli za samoevalvacijo (Marjanovič Umek et al. 2002).

Ko definiramo, opisujemo in samoevalviramo kakovost vrtcev,

opredeljujemo kazalnike, ki jih oblikujejo in izbirajo tisti, ki so vpleteni v proces in na podlagi teh določajo lastne prioritete in kriterije (glej <http://www.i-probenet.net>).

Namen celostnega zagotavljanja kakovosti je stalna skrb za kakovosten vrtec. Torej je smisel spodbujati in razviti hotenje, kulturo in klimo v vsakem vrtcu in pri vsakem vzgojitelju, da kritično spremlja in vrednoti svoje delo ter ga ohranja na visoki ravni kakovosti ali izboljšuje šibke točke svojega delovanja (Medveš 2000, 12).

Samoevalvacija

Samoevalvacija je močno, prožno in izjemno uporabno orodje za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vrtcu (Tratnik v Macbeath 2006). Je nuja, s katero se srečujejo vsi strokovni delavci, če želijo svoje delo izboljšati, napredovati in se izpopolnjevati. Samoevalvacija je sestavni del vrtčevskega življenja in zajema glavne vidike dela, kjer se osredotoči na to, kar je pomembno za vzgojitelje, otroke in starše (Macbeath 2006, 27).

Namen samoevalvacije

Namen samoevalvacije je izboljšati delovanje vsakogar. Glavni cilj je ustvariti okolje ali kulturo, v kateri velja prepričanje, da vsakdo lahko naredi spremembo in da je izboljšanje vrtca pravica in odgovornost vsakega posameznika. Osnovna ideja je, da so spremembe tako dobrodošle kot tudi dosegljive (Macbeath 2006, 27).

Samoevalvacija temelji na specifičnih potrebah vrtca. Usmerjena je k izvajalcem in namenjena izboljševanju procesa načrtovanja in izvajanja pedagoškega dela ter profesionalnemu razvoju. Temeljni cilj in rezultat samoevalvacije je oblikovanje razvojnega načrta, ki je pripravljen s konsenzom in opredeljen z jasno odgovornostjo za uresničevanje.

Dober razvojni načrt je plod skupinskega dela zaposlenih v vrtcu in je v konceptu samoevalvacije zamišljen kot načrt vodenja. Vsak razvojni načrt pa mora imeti tudi samoevalvacijo njegove uresničitve (Medveš 2002, 41).

Proces samoevalvacije

Pri izvajanju samoevalvacije se moramo prilagoditi razmeram v vrtcu in njegovem okolju. Načrtovati in izvajati jo moramo z upoštevanjem specifičnosti vrtca, zato je težko vnaprej določiti, kako

mora potekati, kaj mora vrtec oceniti, kdo vse mora sodelovati (Marjanovič Umek et al. 2002, 30).

Najpomembnejšo vlogo pri odločanju o načinu izvedbe samoevalvacijskega procesa imajo namen in cilji samoevalvacije. Če želimo analizirati kakovost delovanja strokovnih delavcev, je uporabna procesna samoevalvacija, če želimo meriti učinke programa, je primernejša samoevalvacija rezultatov (EMCCDA 2001). Procesna samoevalvacija se izvaja med potekom programa, samoevalvacija rezultatov pa ob koncu programa (Možina 2002). Ovrednoteni rezultati samoevalvacije nam služijo kot smernice za nadaljnji razvoj programov.

Proces samoevalvacije poteka po naslednjih korakih (Marjanovič, Fekonja in Bajc 2005, 26):

- opredelitev problema, področja samoevalvacije,
- določitev ciljne skupine,
- izbira merskih pripomočkov in zbiranje podatkov,
- obdelave podatkov, analize in interpretacije,
- izdelava načrta zagotavljanja kakovosti.

Samoevalvacija je raziskovalni proces, ki pripomore k napredku in pomeni procesno, načrtno in sistematično delo (Mažgon v Bukovec 2010). Pomeni vztrajno in strpno delo vseh udeležencev, učenje iz lastnih izkušenj, prepoznavanje lastnih močnih področij in krepitev šibkih. Usmerjena je v preteklost in prihodnost ter osredotočena na ugotavljanje trenutnega stanja, predhodnih dosežkov in prihodnjih priložnosti (Bukovec 2010).

Samoevalvacija lahko poteka s pomočjo različnih tehnik in pristopov, npr. v obliki pisnih refleksij, dnevniških zapisov, vodenja različne dokumentacije in portfolija, pa tudi v obliki SWOT analize ... s pogovorom s kolegi, ob kolegialnem opazovanju, ob diskusijah v paru ali skupini, v okviru timskega pristopa in supervizije (Polak v Bukovec 2010, 19). S pomočjo podatkov preverjamo, ali so cilji doseženi ali ne, oziroma kje se nahajamo (Mažgon v Bukovec 2010). Kombiniranje kvalitativnih in kvantitativnih metod nam odpira možnosti za bolj celosten pristop k merjenju, analizi in interpretaciji (Lobe 2006).

Samoevalvacijsko poročilo je osrednji dokument samoevalvacije. Izhaja iz letnega delovnega načrta in poročil iz preteklih let. Zaposleni s pomočjo različnih metod in tehnik podajo svoje videnje o življenju in delu vrtca, odstopanjih od zelenega stanja ter predlagajo izboljšave. Rezultati samoevalvacije morajo biti jasni in smiselni ter podprti z dokazi, ki utemeljujejo oceno, zapisano v po-

ročilu. V poročilu so tako zapisane prednosti in slabosti, ki jih želi vrtec izboljšati v prihodnjem letu (Musek Lešnik in Bergant 2001).

Samoevalvacija in razvoj vrtca

Samoevalvacija vrtcu omogoča, da sam, načrtno in sistematično, s svojimi lastnimi viri in od znotraj pridobi podatke, ki mu lahko omogočijo izboljšanje kakovosti, vodijo v zvišano avtonomijo, zvišano samozavest in večje prevzemanje odgovornosti za lastno delo, ravnanje in razvoj (Musek Lešnik 2003, 217).

Vsi, ki so udeleženi v samoevalvaciji, morajo biti podrobno seznanjeni z njenim namenom in načrtom in morajo sodelovati pri odločanju o tem, kaj bomo evalvirali, kako bomo izvedli samoevalvacijo ter kdo in kako bo zbiral, analiziral in vrednotil odgovore ter oblikoval zaključke (Marjanovič Umek et al. 2002, 31). Z dejavnim vključevanjem vseh pomembnih udeležencev daje samoevalvacija možnost, da spregovorijo o lastnem položaju v vrtcu, predstavijo svoje vidike, opažanja in izrazijo kritična mnenja, in tako tvorno prispevajo k načrtovanju in izboljševanju na nivoju manjših enot (skupin, oddelkov, aktivov), celotnega vrtca in širše skupnosti (Musek Lešnik 2003, 219–221). Dobra samoevalvacija nima začetka in konca, ampak postane neprekinjen postopek, ki prispeva k dvigovanju kakovosti in uspešnosti ter pozitivno vpliva na vse vidike življenja in dela v vrtcu (Bukovec 2010).

Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vrtcu Mojca

Samoevalvacija je pomembna za načrtno izboljševanje pedagoške prakse in nam pomaga pri uresničevanju ciljev. Pomembno je, da pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega procesa sodelujejo vsi udeleženci in da je med njimi vzpostavljen dober medsebojni odnos.

V vrtcu Mojca smo z uvajanjem izboljšav začeli že leta 2000, ko smo proučevali prostor kot element kurikula ter se vključili v razvojni projekt Zavoda za šolstvo »Refleksivna edukacija«. Pozitivne izkušnje so nas motivirale, da smo se lotili sistematičnega uvajanja izboljšav tudi na različnih področjih našega delovanja.

Področja izboljšav

Sodelovanje s starši

V letu 2002 smo se odločili, da bomo sistematično raziskali in izboljšali obstoječo prakso na področju sodelovanja s starši, saj so

le-ti najpomembnejši dejavnik pri razvoju otrok. Oblikovali smo skupino, ki so jo sestavljali strokovni delavci, pomočnica ravnateljice in svetovalna delavka. Skupina je pripravila vprašalnik o različnih oblikah in vsebini sodelovanj s starši za vzgojiteljice in starše z namenom, da pridobimo povratno informacijo, kako poteka sodelovanje s starši v našem vrtcu. Z rezultati vprašalnikov smo seznanili starše in zaposlene na srečanjih po enotah in ugotavljali, kje se naši pogledi razlikujejo od staršev in kje smo si podobni. Ugotovili smo, da smo najbolj šibki pri informiranju.

Skupina je spremljala potek aktivnosti, sodelovala s strokovnimi delavci in uresničevala zadane naloge. Predlagala je, da vsak oddelek pripravi ob začetku šolskega leta zloženko za starše s pomembnimi informacijami o vsebini dela in dogovorih, ki jih sprejmejo na roditeljskem sestanku. Rezultati vprašalnikov so pokazali, da si strokovni delavci želijo pridobiti določena znanja s področja sodelovanja s starši, zato smo organizirali izobraževanje, kako staršem posredovati informacije o otroku na način, ki bo omogočal dobro sodelovanje tudi v prihodnosti.

Strokovne aktivne smo namenili izmenjavi izkušenj med strokovnimi delavci pri sodelovanju s starši. Nastajali so dobri predlogi in dogovori za izboljšave na področju sporočanja in informiranja preko oglasnih desk, za uspešno izvedbo roditeljskih sestankov, pogovornih ur in tudi tematskih roditeljskih sestankov. Strokovni delavci so se zavedali, da je sodelovanje s starši vezni člen med vrtcem in domom, ki odločilno vpliva na dobro počutje otroka, zato so bili podani predlogi oz. uspešni primeri iz prakse dobro sprejeti. Izvedbo strokovnih aktivov smo redno vrednotili s pomočjo vprašalnikov, sproti odpravljali pomanjkljivosti ter zbirali predloge za nadaljnje delo. Pomembne so bile izkušnje, ki jih je dal praktik praktiku.

Na podlagi skupnih ugotovitev in predlogov so nastala gradiva in standardi za izvedbo različnih srečanj s starši, ki so v uporabi še danes. Dogovore smo v naslednjih letih dopolnjevali z novimi standardi in spoznanji, saj redno spremljamo in ugotavljamo zadovoljstvo staršev z našim delom in življenjem v vrtcu. Pridobljeni podatki so nam vodilo za načrtovanje ciljev in aktivnosti, ki prispevajo h kakovosti našega dela, zadovoljstvu otrok in staršev.

Kakovost za prihodnost

Leta 2005 smo se vključili v pilotni projekt *Kakovost za prihodnost*, za katerega smo izvedeli od očeta, ki je imel v naš vrtec vključe-

nega otroka. Za projekt smo se odločili, ker smo ga videli kot priložnost, da sistematično uredimo in izboljšamo vsa področja delovanja.

Oblikovali smo projektno skupino, ki so jo sestavljali ravnatelj, pomočnici ravnateljice, svetovalna delavka in organizatorica prehrane in zdravstveno-higienskega režima. Skupina je bila odgovorna za načrtovanje, spremljanje in evalviranje aktivnosti. Pri delu nam je pomagal tudi zunanji koordinator, ki nam je nudil strokovno podporo in kritičen pogled.

Skupaj smo prehodili 7 modulov z vsebinami: voditeljstvo in vodenje, razvoj zaposlenih, notranje in zunanje komuniciranje, sodelovanje z otroki in starši, vzgojno-izobraževalni proces, razvoj – posodabljanje vzgojno-izobraževalnega dela in učnega okolja ter proces nenehnega izboljševanja. Svoje delo smo redno spremljali in dokumentirali ter ob koncu aktivnosti tudi evalvirali. Pri delu smo uporabljali Demingov PDCA krog nenehnega izboljševanja, ki pravi: »Karkoli delamo, se vnaprej dogovorimo, dogovore izvajamo, spremljamo uspešnost izvajanja dogovorov in ugotavljamo ter določamo, kaj in kako bomo v prihodnosti delali bolje.«

Dela v vrtcu smo se lotili po korakih. Prvi korak je bila analiza stanja, ki smo jo opravili med zaposlenimi in starši s pomočjo SWOT analize. S pomočjo rezultatov analize smo prepoznali močna in šibka področja. Presenetilo nas je, da so skoraj enakovredno nastopale prednosti in slabosti posameznega področja. Rezultati analize so nam služili kot smernica pri oblikovanju načrta dela skupine ter posameznih akcijskih načrtov, ki so nas peljali k cilju. Skozi leto smo jih dopolnjevali in spreminjali, saj se je v praksi pokazalo, da so naloge zahtevne in da potrebujejo svoj čas.

Med izvajanjem aktivnosti, v pogovorih z zaposlenimi in z rednim spremljanjem dela smo prihajali do različnih predlogov za izboljšave, ki smo jih zapisali in jih vključevali v neposredno delo ter v načrte za nadaljnje delo.

O izvedbi aktivnosti smo zaposlene redno obveščali preko oglasnih desk, na skupnih srečanjih ter individualno. Starše smo informirali preko oglasnih desk (rezultati vprašalnikov), roditeljski sestankov (v nekaterih oddelkih) ter svetov staršev.

Načrtovanje, spremljanje in evalviranje dela

V procesu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti smo ugotovili, da naše načrtovanje, spremljanje in evalviranje vzgojno-izobraževalnega dela ne daje dobrih rezultatov oziroma nam na-

črti ne omogočajo merjenja doseženih rezultatov. Oblikovali smo skupino, ki so jo sestavljale vzgojiteljice, svetovalna delavka in pomočnici ravnateljice ter se lotili izboljševanja pedagoškega dela. Mesečna srečanja so potekala kot strokovni pogovor, kjer so se z upoštevanjem strokovnih smernic in obstoječe prakse oblikovali predlogi za pripravo obrazca za LDN oddelka, za evalvacijo LDN oddelka in smernic za načrtovanje za daljše in krajše časovno obdobje. V dobrih treh letih smo uspeli izboljšati in poenotiti načrtovanje, spremljanje in evalviranje dela v našem vrtcu. V načrtovanje smo vključili tudi kazalnike, ki nam pomagajo preverjati cilje, ki smo si jih zastavili ter nam pokažejo, kaj so otroci pridobili. Strokovne delavce smo opremili z novejšimi znanji o otrokovem razvoju in načrtovanju aktivnosti za spodbujanje le-tega.

Kakovost in samoevalvacija

Od leta 2007 nadaljujemo s sistematičnim ugotavljanjem in zagotavljanjem kakovosti. Razširili smo skupino za kakovost, ki trenutno šteje 12 članov in vključuje predstavnike vseh enot in različnih profilov (pomočnici ravnateljice, vzgojiteljice, pomočnice vzgojiteljic, svetovalni delavki ter organizatorke za prehrano in zdravstveno-higienski režim). Člani skupine so tudi notranji presojevalci, ki so si z izobraževanjem pridobili potrebna znanja za opravljanje naloge. Na srečanjih se nam občasno pridruži tudi ravnateljica vrtca.

Vsako leto pripravimo akcijski načrt izboljšav, ki izhaja iz evalvacije letnega delovnega načrta in ugotovitev notranjih in zunanjih presoj. Načrt dela redno spremljamo in evalviramo na mesečnih srečanjih, kjer tudi načrtujemo, kaj bomo izboljšali in kako bomo to storili. Metodologija PDCA nam omogoča, da je pristop samoevalvacije splošno vgrajen v različne nivoje delovanja ter v različne procese.

Skupina vsako leto pripravi načrt za izvedbo notranje presoje, v katero vključimo tretjino zaposlenih. Na podlagi ugotovitev pripravimo poročilo o izvedbi in podamo predloge za izboljšave oziroma za odpravo nezaželenih stanj. Zunanji presojevalci v mesecu maju preverijo naš sistem delovanja in nas seznanijo z ugotovitvami in priporočili za izboljšavo procesa.

S pomočjo inovacijskega projekta smo z akcijskim raziskovanjem razvijali medgeneracijsko sodelovanje in stare starše aktivno vključevali v izvedbeni kurikulum. Na podlagi rezultatov dela smo sodelovanje s starimi starši vpeljali v vse oddelke in vsaj enkrat letno

naš vzgojno-izobraževalni proces obogatimo s sodelovanjem s stariimi starši. Srečanja so dobro sprejeta, kar ugotavljamo na podlagi zadovoljstva vseh udeležencev.

V zadnjih dveh letih sistematično spodbujamo bivanje na prostem v vseh vremenskih razmerah. Spremljamo čas bivanja, ki ga preživijo otroci vseh oddelkov na prostem in tudi vrsto aktivnosti, saj si želimo, da bi si otroci čim več znanj pridobivali v naravnem učnem okolju.

Otrokom ponujamo različne nestrukturirane materiale, ki bogatijo otrokovo ustvarjalnost in kreativnost in omogočajo več socialnih izkušenj. V določenih oddelkih vzgojiteljice vodijo portfolio otroka, želimo pa si, da bi elemente le-tega uporabljali vsi oddelki.

Za razvojne aktivnosti in projekte pripravimo akcijski načrt, ki vsebuje cilje, kazalnike, aktivnosti, metode dela in načine spremljanja, roke in odgovorne osebe za izvedbo aktivnosti. Vse dejavnosti dokumentiramo in tako zagotavljamo, da so delovni procesi vidni in dokazljivi.

V preteklem letu smo s pomočjo swot analize ponovno ocenili trenutno stanje. V analizo smo poleg zaposlenih in staršev vključili tudi otroke. Pridobljeni podatki nam služijo za oblikovanje razvojnega načrta in načrtovanje uvajanja izboljšav.

Samoevalvacijsko poročilo

Zakon o financiranju vzgoje in izobraževanja, ki je bil sprejet leta 2008, v 49. členu pravi: »Ravnatelj je odgovoren za zagotavljanje in ugotavljanje kakovosti s samoevalvacijo in pripravo letnega poročila o samoevalvaciji šole oziroma vrtca.« Letno poročilo o samoevalvaciji sprejme svet zavoda (48. člen).

Na podlagi izobraževanja in smernic Šole za ravnatelje smo januarja 2010 oblikovali samoevalvacijsko poročilo. Pri pripravi letnega smo si pomagali s podatki, ki so nastali v procesu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Ob tem smo spoznali, da samoevalvacijo izvajamo že od leta 2002, saj vodimo postopke izboljševanja sistematično in na podlagi le-teh ocenjujemo svojo kakovost ter načrtujemo in vpeljujemo izboljšave.

V poročilu smo vključili različna področja delovanja, zbrali podatke, jih interpretirali in na podlagi le-teh sprejeli odločitve za nadaljnje aktivnosti. Ena od teh je bila, da naslednje poročilo naredimo ob zaključku šolskega leta in ugotovitve uporabimo za letni delovni načrt v prihodnjem šolskem letu.

Julija 2010 smo pripravili evalvacijo letnega delovnega načrta,

ki smo jo dopolnili z elementi samoevalvacije in podatki, ki smo jih pridobili na podlagi zbrane dokumentacije zaposlenih (evalvacije aktivov, projektov, skupine za kakovost ... oddelkov in drugih poročil). Zdelo se nam je smiselno, da imamo na nivoju organizacije le en dokument, ki bo vseboval elemente poročanja in samoevalvacije.

V evalvaciji smo zajeli vsa področja življenja in dela vrtca. Na podlagi zbrane dokumentacije in povratnih informacij zaposlenih, staršev, otrok in zunanjih sodelavcev smo preverili, kako uspešni smo bili pri realizaciji zastavljenih ciljev in aktivnosti. Letno poročilo smo dopolnili z zbranimi podatki, ki smo jih interpretirali in na podlagi ugotovitev predlagali izboljšave za prihodnje šolsko leto.

Učinki uvajanja izboljšav

Zagotavljanje kakovosti je zapisano v poslovniku vrtca in referenčnih dokumentih, v katerih so opredeljena pravila in postopki delovanja organizacije na posameznih področjih (sodelovanje s starši, osebje, pravila komuniciranja, obvladovanje dokumentacije, seznam dokumentov in zapisov). Dokumenti (zakonodaja, interni dokumenti) so zaposlenim dostopni v vseh enotah vrtca, interni pa tudi preko elektronske pošte.

Sistem kakovosti smo integrirali v razvojni načrt vrtca in letni delovni načrt na vseh nivojih in poenotili načrtovanje, spremljanje in evalviranje našega dela. Načrte dela smo dopolnili s kazalniki, s katerimi preverjamo doseganje zastavljenih ciljev. Skrbimo, da sistematično dokumentiramo delo na vseh nivojih delovanja organizacije. Urejena in bolj pregledna dokumentacija dela omogoča večjo urejenost in preglednost delovanja vrtca, hkrati pa nam omogoča boljše spremljanje in evalviranje življenje in dela na rednih delovnih srečanjih ter ob zaključku šolskega leta, ko evalviramo letni delovni načrt. Pri evalvaciji letnega delovnega načrta so nam v pomoč tudi informacije o zadovoljstvo udeležencev (zaposlenih, staršev), povratne informacije, ki jih pridobimo z izvajanjem notranjih in zunanjih presoj ter z ugotavljanjem učinkovitosti in zadovoljstva z izobraževanjem. V zadnjem letu smo evalvacijo dopolnili tudi z elementi samoevalvacijskega poročila. Rezultate dela primerjamo s predhodnimi rezultati, le-te interpretiramo in razmišljamo o izboljšavah v prihodnje.

O svojem delu informiramo zaposlene in starše preko oglasnih desk, e-pošte in spletnih strani.

Strokovne delavce načrtno izobražujemo za uporabo novih oblik in metod dela v oddelkih ter s pomočjo vprašalnikov in evalvacij sistematično ugotavljamo potrebe zaposlenih in vrtca na področju izobraževanja, na podlagi katerega načrtujemo dodatno izobraževanje zaposlenih. Udeležencem vrtca omogočamo, da na različne načine sporočajo predloge za izboljšave. Največ predlogov pridobimo na neformalnih in formalnih srečanjih za zaposlene in starše, pri notranji in zunanji presoji, pri ugotavljanju zadovoljstva ter s postavitvijo skrinjic, ki se nahajajo na vseh traktih vrtca. Vsak zaposleni vodi lastno evidenco izboljšav. Pomembne izboljšave pedagoškega dela zapišemo tudi v evalvacijo letnega delovnega načrta vrtca.

Novozaposlenim sodelavcem v prvih šestih mesecih ponudimo pomoč mentorja – sodelavca, ki novozaposlenega informira s pomembnimi informacijami o življenju in delu vrtca in pravili delovanja. Šolski koledar aktivnosti nam omogoča, da v enem dnevu ni načrtovanih več različnih aktivnosti. Poenotili smo obrazec za interno pošto, zapis zapisnikov, pooblastilo za dvig otrok iz vrtca in dokumente opremili z oznakami, ki podajo informacijo o vrsti dokumenta ter se dogovorili o načinih hranjenja dokumentacije.

Informiranje zaposlenih smo posodobili z novimi načini komunikacije (elektronska pošta), ki služijo medsebojnemu obveščanju in informiranju o pomembnih dogodkih, novostih na področju vzgoje in izobraževanja, strokovnih gradivih, ki so nam v pomoč pri delu. Po dobrem letu in pol nam nov način komunikacije predstavlja tudi dober arhiv strokovnih gradiv in dokumentov, ki nastajajo pri našem delu (LDN, zapisniki, poročila, evalvacije ...).

Vsako leto izvedemo notranjo in zunanjo presojo, s katero ugotavljamo odstopanja, iščemo predloge za izboljšave ter obnavljamo certifikat kakovosti, ki smo ga pridobili pred petimi leti.

Prednosti uvajanja sistema kakovosti

S sistematičnim ugotavljanjem in zagotavljanjem kakovosti smo upoštevali zakonske in druge zahteve, si pridobivali nova znanja s področja kakovosti ter bili usmerjeni v proces. Vse to je omogočilo, da smo sodelovali z vsemi zaposlenimi, izboljšali notranje komunikacije, spreminjali miselnost o kakovosti, skrbeli za strokovni razvoj zaposlenih ter nenehno izboljševanje procesov dela.

Proces dela smo sistematično spremljali, vrednotili in dokumentirali ter se urili v razmišljanju in pisanju uporabnih informacij, ki smo jih uporabili za evalvacijo dela in postavitev ključnih

ciljev razvoja vrtca. V začetku uvajanja sistema kakovosti nam je bil v veliko pomoč in podporo zunanji sodelavec, ki je imel znanja in izkušnje na področju vodenja sistemov kakovosti.

Slabosti uvajanja sistema kakovosti

Pri uvajanju sistema kakovosti v vrtec smo ugotovili, da imamo premalo znanj s področja kakovosti in načrtovanja. Kljub premišljenemu načrtovanju smo se nenehno srečevali s pomanjkanjem časa, predvsem za kontinuirano spremljanje aktivnosti. Premalo znanj in izkušenj z uvajanjem sistema kakovosti je vplivalo na nepremišljeno oblikovanje skupine, ki ni znala najbolje porazdeliti odgovornosti za vodenje in nadziranje uvajanja sistema.

Zaključek

Zakon vrtce obvezuje, da ugotavljajo in zagotavljajo kakovost, ne predpisuje pa metod in modelov za izvajanje procesa. V vrtcih se porajajo različna vprašanja, kako se lotiti procesa, katera področja razvoja zajeti v proces, kdo naj to dela (Mažgon v Bukovec 2010) ...

Uvajanje samoevalvacije vpliva na spreminjanje procesa, zato mora biti odločitev o procesu samoevalvacije sprejeta z veliko mero odgovornosti. Proces uvajanja je dolgotrajen, konkretnih rezultatov takoj na začetku ni. V samoevalvacijo morajo biti vključeni vsi zaposleni v vrtcu. Zagotavljanje povratne informacije omogoča medsebojno preverjanje in primerjanje različnih pogledov. Naravnane morajo biti na konkretni vrtec, na njenove pogoje dela, na njegove posebnosti in na šibke ter močne točke (Medveš 2002).

Kljub procesu, ki je za nami, imamo še vedno premalo znanja o samoevalvaciji, da bi si lahko odgovorili na vprašanje: »Kaj je dobra samoevalvacija in kako jo izvesti?« Potrebovali bomo dodatna izobraževanja, s pomočjo katerih bomo osvojili metode in tehnike, ki nam bodo v pomoč pri načrtovanju in izvajanju samoevalvacije, kot pri spremljanju in vrednotenju rezultatov. Da se bomo nenehno izboljševali in zagotavljali kakovost našega dela, bo potrebno o pomembnosti samoevalvacije za razvoj prepričati vse sodelavce ter jih motivirati, da se nam pridružijo na poti ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti.

Literatura

Bukovec, J., ur. 2010. *Samoevalvacija – zakonska zahteva ali kazalnik kakovosti*. Ljubljana: Supra.

- EMCDDA. 2001. *Guidelines for the Evaluation the Outreach Work: A Manual for Outreach Practioners*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Lobe, B. 2006. *Združevanje kvalitativnih in kvantitativnih metod – stara praksa v novi preobleki*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Marjanovič Umek, L. 2000. »Kakovost v vrtcih – zakaj ugotavljanje kakovosti in kako?« *Sodobna pedagogika* 51 (4): 126–138.
- Marjanovič Umek, L., U. Fekonja in K. Bajc, ur. 2005. *Pogled v vrtec*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Marjanovič Umek, L., U. Fekonja, T. Kavčič in A. Poljanšek, ur. 2002. *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Macbeath, J., in A. Mcglynn. 2006. *Samoevalvacija: kaj je tu koristnega za šole?* Ljubljana: Državni izpitni center.
- Medveš, Z. 2000. »Kakovost v šoli.« *Sodobna pedagogika* 51 (4): 8–26.
- . 2002. »Ravnatelj in samoevalvacija.« *Sodobna pedagogika* 53 (1) 28–46.
- Možina, T. 2002. »Evalvacija in razvoj izobraževalnih programov za odrasle.« Magistrsko delo, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Musek Lešnik, K. 2003. *Od poslanstva do vizije zavoda in neprofitne organizacije*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Musek Lešnik, K., in K. Bergant. 2001. *Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

■ Darja Babič je svetovalna delavka v Vrtcu Mojca, Ljubljana.
darja.babic@guest.arnes.si

Mozaik samoevalvacije na Srednji ekonomski šoli Slovenj Gradec

Alenka Helbl

Uvod

Vsak mora nekje začeti graditi ... Začetek ga vodi na poti h kakovosti – »kakovost – znana neznanka« (Erčulj 2000) – tudi k odličnosti (več od pričakovanja), izpolnitvi in dopolnitvi, pa ne samo organizacije, torej šole, del katere je, ampak še zlasti na osebni ravni. Pri tem imamo v mislih vse deležnike, ki v določenem trenutku vstopajo v proces vzgoje in izobraževanja, seveda vsak s svojimi pričakovanji. Pa še nekaj v uvodu: kadar koli govorimo o šoli, mislimo s tem učitelje, ki so (morajo biti) temelj le-te (Brejc, Širok in Jurič Rajh 2008).

Položili smo temelje ...

Srednja ekonomska šola Slovenj Gradec je na pot kakovosti zavestno stopila leta 2006, ko se je oblikoval tim v projektu Mreže učečih se šol. V tistem letu smo naredili velik korak, premišljen in skupen. Brez hitenja in pričakovanj o spremembah čez noč – predvsem zaradi tega ne, ker se v šoli kar naprej nekaj spreminja, dodaja, odvzema ... In v letu 2006/07 smo iz usklajenih interesov ubesedili vizijo šole:

Srednja ekonomska šola Slovenj Gradec želi z novimi in prenovljenimi izobraževalnimi programi ter s sodobnimi metodami in opremo ustvarjati znanje, potrebno mladim v svetu sprememb. Cilj bomo dosegali z dobrimi medsebojnimi odnosi, druženjem in sodelovanjem, tako med dijaki kot učitelji, ter z njihovim vključevanjem v okolje. S preseganjem togosti bomo vzpodbujali osebni razvoj mladih, da bodo zadovoljni in odgovorni ter bodo znanje želeli nadgrajevati.

Na njej gradimo naslednja nadstropja. Ustvarjali smo jih z bolj ali manj uspešnimi aktivnostmi (zapisano v LDN-ju šole, razvojnih načrtih in kar daje poseben čar temu, so uspehi, pohvale, volja in želje po več in bolje pri vseh deležnikih).

Samoevalvacija – novost za vse

In prišli smo do vpeljave spremembe v sami gradnji: samoevalvaciji kot temelju izboljšav. Pričakovanja so postala višja; v samem začetku smo se le-tega lotili (naj se ne sliši pretirano) z naslednjega stališča (Juarroz 2006):

Beseda ni talisman, lahko pa se hitro spremeni v poezijo, če se je dotakne prava stvar.

Pa saj moraš verjeti v nekaj, da lahko drugega prepričaš, kajne? Dejstvo je bilo, da pravzaprav jasnega odgovora na vprašanje, kakšno stališče imajo posamezni učitelji o vpeljevanju sprememb, nismo imeli. Nekaj že, toda ... (saj veste: spet nekaj novega, ne vedo več, kako bi nas držali, spet neka nova vrsta nadzora, še dodatna obremenitev, kje so tisti časi, ko je bil učitelj spoštovan, so govorili starejši kolegi ...)

Uspešnost samoevalvacije je odvisna predvsem od ustrezne šolske klime in kulture, ki mora zagotavljati zaupanje, prostovoljnost, čim širši krog deležnikov ter demokratično doseganje soglasja, kar je za nas pomenilo zavedanje tega dejstva z vsem vsebinskim ozadjem tega preprostega stavka skozi ves proces uvajanja samoevalvacije vse do danes in še naprej.

Mozaik samoevalvacije

Posebnost trenutka, zbadanje v trebuhu in čar nečesa novega so še posebej zaznamovali 1. delavnico, ko smo določili prioritete cilje in dejavnosti, in sicer kurikularni/učni cilj (funkcionalna pismenost) in cilj, povezan s stališči, vrednotami in spretnostmi (sklepa kompromise in je odgovoren). Ta dva cilja smo izbrali skupaj kot najpomembnejša v trenutnem procesu izobraževanja, saj prav na teh dveh področjih učitelji pri vseh predmetih (splošnoizobraževalnih in strokovnoteoretičnih) opažamo največje težave dijakov. Z namenom, da sledimo zastavljeni viziji, smo ta cilja tudi izbrali in dejavnosti, povezane z njima, vzeli pod drobnogled.

Zapis refleksije tima po delavnici pove dovolj (zapisano 6. junija 2009):

Udeleženci delavnice so sledili navodilom, v začetku sicer z rahlim zadržkom v smislu, kaj nam je to sploh treba, a se je kasneje z delom v skupini, sklepanju dogovorov po skupinah ta zadržek razblinil. Njihova poročanja, vključevanja v razpravo, vprašanja, ki so temu sledila, pa so pokazala, da

so sprejeli način dela in so se izjemno dobro odzivali, izmenjavali medsebojna mnenja. Nekateri, ki se z dogovorom v skupini niso najbolj strinjali, so tudi ob poročanju povedali svoja mnenja.

Na samem začetku, ko so določali cilje in dosežke dijakov, je bilo nekaj negotovosti, vendar se je ta razvila v zelo dobro razmišljanje. Največkrat je bilo potrebno poudariti, da gre za določanje prioriternih ciljev, da so res skorajda vsi pomembni, a se odločamo za enega kurikularnega in enega v povezavi s stališči, vrednotami in spretnostmi, saj ju bomo vključili v Letni delovni načrt šole za šolsko leto 2009/10.

Gradnjo kakovosti smo nadaljevali v 2. in 3. delavnici, takrat je bilo aktivno sodelovanje najmočnejše – izoblikovali smo strategije, dejavnosti, postavljali merila, kako bomo in še kasneje, v kolikšni meri smo dosegli zastavljene cilje, se soočili s pomembnostjo načrtovanja, spremljanja in vrednotenja. Tako je ob koncu leta 2009 luč sveta zagledal prvi skupni dokument – akcijski načrt izboljšav za šolsko leto 2009/10 kot skupek razmišljanj posameznih učiteljev in dogovarjanja po strokovnih aktivih.

Člani komisije za kakovost smo pripravili predlog spremljave učiteljem in sklenili dogovor, da vsi učitelji pri svojih urah predstavijo področja in dijakove dejavnosti, povezane s temi. Tako smo se osredotočili le na nekatere dejavnosti do konca tega šolskega leta in si pustili dovolj ustvarjalnega časa in premisleka do začetka naslednjega šolskega leta (2010/11).

Po začetnem negodovanju so dijaki začutili resnost in, neverjetno, nekateri tudi smiselnost in potrebnost, še zlasti za spremljavo 2. prioritetnega cilja. V času izvedbe so učitelji med seboj sodelovali, veliko več je bilo medpredmetnega povezovanja in sodelovanja, skupnega načrtovanja pouka, posameznih vsebinskih sklopov. Ob koncu šolskega leta so učitelji pripravili povzetke svojih ugotovitev glede doseganja zastavljenih ciljev. Takrat je bil tudi dogovor, da z aktivnostmi pri doseganju teh dveh ciljev nadaljujemo v šol. l. 2010/11.

V vmesnem času smo se povprašali tudi o prednostih in omejitvah samoevalvacije. Pravzaprav so bili odgovori pričakovani glede na odziv učiteljev na samem začetku in že po pripravljenem akcijskem načrtu in samem izvajanju oz. spremljanju dejavnosti. Najvišjo oceno pomembnosti pri prednostih samoevalvacije sta dobili trditvi, da samoevalvacija usmerja prizadevanja za kakovost v dosežke učencev oz. učenje in poučevanje in krepi odgovornost

vseh zaposlenih za kakovost šole; sta pa ti dve trditvi dobili nižjo oceno zaznave. Ta rezultat kaže na dobro gradnjo tega nadstropja, učitelji so torej zaznali prednosti uvajanja samoevalvacije.

Omejitve samoevalvacije so pokazale zelo podobno: največ udeležencev je ocenilo, da samoevalvacija predstavlja dodatno papirnato delo za vse strokovne delavce in pomeni dodatno časovno obremenitev za ravnatelja, tim in strokovne delavce, kar je v tem času prav tako pričakovano.

Refleksije učiteljev – bistvo gradnje mozaika samoevalvacije

Učitelji so pripravili tudi refleksije uvajanja izboljšav na ravni šole v okviru strokovnega aktiva in posameznika. Mnenja učiteljev lahko strnemo v naslednje ugotovitve.

Kaj smo v šoli naredili glede na zastavljene cilje v akcijskem načrtu?

Vsi učitelji so v tem obdobju izvajali aktivnosti, določene v akcijskem načrtu za uresničitev obeh zastavljenih ciljev: beleženje prisotnosti dijakov pri pouku, spremljava zamujanja v minutah, izvajanje alternativnih ukrepov zaradi prepogostega zamujanja (le nekaj minut pri vsaki uri), prinašanja učbenikov in drugih učnih pripomočkov, opravljanje domačih nalog, beleženje aktivnega dela med poukom, samoiniciativnost in sodelovanje dijakov pri pouku, izdelava seminarskih nalog, pravilno navajanje virov in literature ...

Rezultat teh aktivnosti je bilo spoznanje, da vseh določenih aktivnosti ne moremo izvajati (aktivnosti v akcijskem načrtu so bile zastavljene preveč na široko). Pri načrtovanju novih aktivnosti v akcijskem načrtu za naslednje šolsko leto je za uspešnejšo spremljavo in analizo potrebno določiti manj aktivnosti.

Na nivoju strokovnih aktivov nas je zelo presenetila ugotovitev posameznih aktivov, da bi bili lahko uspešnejši pri izvajanju načrtovanih aktivnosti, spremljavi in pri analizi dobljenih podatkov, če bi bilo sodelovanje učiteljev v aktivu bolj usklajeno. Zelo dobro je potekalo medpredmetno sodelovanje pri izvajanju določenih nalog dijakov (izdelava seminarske naloge na izbrano strokovno temo, priprava pravilno oblikovane dokumentacije in predstavitve, priprava govornega nastopa in zagovora nalog ...), načrtovanje in izvajanje projektnih dni.

Pri medpredmetnem povezovanju so bile težave tehnične narave – določitev terminov, da so lahko bili prisotni vsi učitelji, načrtovanje rezervnih terminov za opravičene odsotnosti.

Kakšni so dosedanji rezultati, posledice naših dejanj?

Rezultati so bili zelo pozitivni, prav tako tudi odzivi in reakcije s strani dijakov. Doslednost spremljave izvajanja aktivnosti je prinesla izboljšanje pri prinašanju učnih pripomočkov, opravljanju domačih nalog, zmanjšalo se je zamujanje k prvim uram, po vsakem odmoru ...

Učitelji so se strinjali, da so doslednost izvajanja aktivnosti, seznanjanje dijakov, jasno postavljena pravila in kriteriji potrebni pogoji za uspešno delo.

Z uporabo podatkov, ki jih zbiramo že nekaj let, bi lahko učitelji pripravili kar nekaj statističnih poročil. Hkrati ugotavljamo, da vsak učitelj razpolaga s svojimi podatki, ki jih ne primerja z ugotovitvami ostalih učiteljev (vsaj na nivoju aktiva), onemogoča uspešno analizo in s tem interpretacijo stanja oz. doseganja zastavljenih ciljev na nivoju šole.

Kakšne so naše misli, občutki in reakcije?

Najpogostejše podano mnenje je bilo – začeli smo, sedaj pa je treba stvari razvijati naprej.

Pri načrtovanju dejavnosti v akcijskem načrtu za naslednje šolsko leto bi po mnenju učiteljev morali načrtovati tudi posnetek trenutnega stanja, vmesno sledenje aktivnostim in analizo vmesnih rezultatov ter primerjavo končnega stanja in interpretacijo dosežkov na različnih ravneh in za različne deležnike v procesu samoevalvacije.

Primerjava oz. analiza rezultatov je po mnenju učiteljev zelo pomembna, ker šele takrat lahko ugotovijo, kaj je bilo ustrezno, kaj bi se dalo spremeniti in izboljšati, v takšnem viharjenju možganov bi nastalo veliko dobrih idej, ki bi jih lahko učitelji uporabili.

Dileme so se pojavljale tudi pri postavljenih kriterijih – kaj s pridobljenimi minusi, plusi, ki so bili rezultat spremljave učencev – kako dijaka nagraditi, kaznovati ...

Najbolj pozitivni učinek naših aktivnosti je bila izboljšana komunikacija med učitelji, boljše sodelovanje in povezovanje pri delu, kar je prispevalo tudi k izboljšanju klime v učiteljskem zboru.

Ali že razmišljate o ukrepih, spremembah?

Najpogosteje so učitelji navajali naslednje spremembe:

- postavitev skupnih meril tam, kjer je to mogoče,
- doslednost pri izvajanju načrtovanih aktivnosti,

- več avtonomije učiteljev pri odločanju kje, kako vpeljati izboljšavo,
- okrepiti dejavnosti, s katerimi bi izboljšali odnose med različnimi deležniki v procesu izboljšave,
- izboljšati samoevalvacijo oz. refleksijo po vertikali.

Kako oblikovati mozaik samoevalvacije v prihodnje?

V učiteljskem zboru smo se odločili, da v naslednjem šolskem letu spremljamo in izvajamo aktivnosti za doseg oz. izboljšanje že v tem letu načrtovanih prioriternih ciljev: *funkcionalna pismenost in sklepa kompromis in je odgovoren*. Na ravni posameznika, strokovnih aktivov in na ravni šole smo pripravili akcijski načrt, kjer bodo aktivnosti določene za celotno šolsko leto. Na podlagi le-tega je oblikovan tudi načrt izboljšav 2010–13.

Priprava skupnih dokumentov spremljave za doseganje določenega cilja/izpeljave določene aktivnosti, uporaba podatkov, ki jih že zbiramo, imajo namen zmanjšati papirnato delo učiteljev. Kot prispevek h kakovostnejšemu delu je tudi uvedba sistema DOC.

Pri svojem delu se bomo usmerili v zmanjšanje pridobivanja kvantitativnih podatkov, uvajanja več kakovostnih kriterijev in na tak način pridobljenih rezultatov.

Po mnenju posameznikov je v naslednjem šolskem letu potrebno usmeriti aktivnosti tudi v izboljšanje odnosa učitelj–učenec–starši. Pojavlja se problem sodelovanja s starši (nizka udeležba na roditeljskih sestankih, govorilnih urah) predvsem takrat, ko se pojavijo učne težave, slabe ocene, izostajanje od pouka, pisanje opravičil ... Iz tega razloga smo se odločili še za 3. prioritetni cilj *sodelovanje s starši* s strategijo izboljšati prakso vključevanja v šolski proces.

Namesto zaključka

Tako ... Gradimo nadstropje naprej, utrujemo tla, da bomo lahko šli še višje ... A v odstiranju vseh drobnih in barvitih svetov na poti h kakovosti se (še) pletejo besede Neže Maurer (2010).

Kam?

Znam in zmorem

prepričati ljudi –

ne samo v svoj prav;

v tisti najboljši prav.

Literatura

Brejc, M., K. Širok, in A. Jurič Rajh. 2008. *Teoretična izhodišča in okvir ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji: študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju*. Kranj: Šola za ravnatelje.

Erčulj, J. 2000. »Kakovost – znana neznanka.« *Vzgoja in izobraževanje* 31 (1): 4–8.

Juarroz, R. 2006. *Vertikalna poezija*. Ljubljana: Študentska založba.

Maurer, N. 2010. *Piramide upanja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

- Alenka Helbl je profesorica slovenščine v Šolskem centru Slovenj Gradec, Srednja ekonomska šola.
alenka.helbl@sc-sg.si

Vloga ravnatelja pri načrtovanju in spremljanju samoevalvacije na Ekonomsko-trgovski šoli, ESIC Kranj

Nada Šmid

Uvod

S prispevkom sem želela na podlagi lastne izkušnje osvetliti pomembno vlogo, ki jo ima ravnatelj kot vodja v procesu samoevalvacije. Od njegovega pristopa k načrtovanju in izvajanju, še zlasti pa spremljanju dejavnosti, je odvisno, kako bo samoevalvacija v šolski sredini zaživela. Ponovno sem se ozrla po opravljenem delu in pogledala na proces uvajanja samoevalvacije na naši šoli ter se skušala nanj ozreti s primerne kritične razdalje. Zdelo se mi je, da le tako lahko vidim lastno vlogo ravnateljice in si na podlagi samokritične ocene načrtam izhodišča za delo v prihodnje.

Ravnateljica sem eno leto. Šola se je v Usposabljanje za samoevalvacijo v Šoli za ravnatelje vključila že pred nastopom mojega mandata. Mandat sem uradno nastopila konec decembra 2010, torej nekje na slabi polovici šolskega leta, kar mi je na nek način povzročalo težave. Potrebno je bilo ujeti ritem z že zastavljenimi delovnimi nalogami in se vključiti v projekte, ki so se že izvajali.

Zavedala sem se, da je osnovni namen samoevalvacije dvig kakovosti pedagoškega dela. Samoevalvacija je kot odsev v ogledalu. Ponuja nam povratne informacije o naši kakovosti in učinkovitosti vseh deležnikov, vključenih v proces vzgoje in izobraževanja. Z njeno pomočjo lahko raziščemo svoja močna in šibka področja. Odprt dialog, ki se v procesu samoevalvacije odvija med vsemi udeleženci, pa omogoča ne samo refleksijo in evalvacijo opravljenega dela, temveč nam v pripravi samoevalvacijskega poročila ponudi odsev, našo lastno podobo uspešnosti oziroma nam pokaže primanjkljaje na posameznih področjih. Samoevalvacija je ogledalo našega dela.

Odgovornost ravnatelja v procesu samoevalvacije

Ves čas sodelovanja in izvajanja delavnic v kolektivu se mi je porajalo vprašanje, kakšna je pravzaprav moja vloga, torej vloga rav-

nateljice v procesu samoevalvacije, in kakšen je moj delež odgovornosti za že zastavljene prioritete cilje škole. Če je potrebno vodenje deliti, hkrati pa je odgovornost za načrtovanje in pripravo akcijskega načrta v celoti moja stvar, kako naj potem vse skupaj poteka? Naj delujem s pozicije moči ali prepuščam vodilno vlogo timu, za katerega sem osebno čutila, da je zaradi že skoraj enoletnega delovanja v procesu samoevalvacije bolj kompetenten od mene, ali pa naj delujem po principu »bo že kako«?

Pri iskanju odgovora na vsa ta vprašanja mi je pomagala Leithwoodova in Riehlova (v Pol 2008, 26) oznaka vodje škole, ki pravi, da: »Vodjo škole razumemo kot osebo, ki se pojavlja v številnih vlogah, ki dela z drugimi in jih usmerja in vpliva na ljudi in stvari, da bi dosegli cilje škole.«

Zavedam se nalog in odgovornosti, ki mi jih kot ravnateljici glede kakovosti nalagata Zakon o organizaciji in financiranju vzgoji in izobraževanju (ZOFVI) ter Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1). Prvi v svojem 49. členu navaja, da je ravnatelj odgovoren za zagotavljanje in ugotavljanje kakovosti s samoevalvacijo in pripravo letnega poročila o samoevalvaciji škole. V Zakonu o poklicnih in strokovnih šolah pa je v 15., 16. in 17. členu navedeno, da je potrebno poleg zagotavljanja sistema vodenja kakovosti upoštevati tudi skupni evropski okvir za zagotavljanje kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Poleg tega opredeljuje sestavo komisije za kakovost in enotnost sistema ugotavljanja kakovosti. Glede odgovornosti strokovnih delavcev ni tako jasnih navodil. Med drugim je zapisano, da je osnovna naloga škole izobraževanje. Zato menim, da doseganje kakovosti izobraževanja nujno zahteva samoevalvacijo učiteljevega neposrednega pedagoškega dela. Učitelji še vedno pre pogosto vidijo ravnatelja kot edino odgovorno osebo. Menim, da se je na šoli nekoliko kot posledica sodelovanja v projektu Usposabljanje za samoevalvacijo, nekoliko pa pod vtisom možnosti izgube zaposlitve zaradi vse slabšega vpisa, zavedanje o pomenu samoevalvacije obrnilo v pozitivno smer. To je pokazala tudi anketa med učitelji, saj se večina zaveda pomena samoevalvacije lastnega dela za izboljšanje kakovosti škole, s tem pa tudi prepoznavanje škole v javnosti.

Vključevanje v proces samoevalvacije

Pri vključevanju v izvajanje delavnic s kolektivom in izobraževanje v projektu Usposabljanje za samoevalvacijo so se mi odpirala nova in nova vprašanja: kako sprejema kolektiv tovrstno usposab-

ljanje, saj gre za povsem nov način dela in tudi razmišljanja. Vsako uvajanje novosti sproža določene odpore. Jim bom v svoji novi vlogi kos? Klima v kolektivu tudi ni bila najbolj ugodna. Kakšno stališče naj zavzamem do že izbranih in načrtovanih prioritarnih ciljev? Kako bom skupaj s timom uspela prepričati kolektiv o smiselnosti izdelave akcijskega načrta in kdo je za pripravo pravzaprav odgovoren? In ne nazadnje, kako je s spremljavo izvajanja načrtovanih dejavnosti za doseganje zastavljenih ciljev akcijskega načrta? Je to vloga strokovnih aktivov, tima za kakovost ali je to moja naloga?

Samoevalvacija z vidika uvajanja sprememb

Uvajanje sprememb v obstoječ in zakoreninjen sistem je vsekakor proces, ki terja skrbno pripravo in vodenje, če želimo načrtovano spremembo tudi vpeljati. Pričakovala sem, da bom v kolektivu naletela na odpor. Moja pričakovanja so se delno potrdila. Popoldanske delavnice so kolegi večinoma doživljali kot nujno zlo, ki bo z zaključkom projekta minilo. Vsekakor so popoldanske delavnice predstavljale dodatno časovno obremenitev za učitelje. Povzročile so tudi poseganje v dinamiko učiteljskega zbora. Ne nazadnje je pri uvajanju novosti prisotno poseganje v posameznikova pričaranja in vrednote. Prav tako je nenehno prisotno iskanje smisla pri uvajanju novosti. Če želimo z uvajanjem sprememb resnično spremeniti obstoječo prakso, je zahtevan nov način razmišljanja in delovanja. Ta vodi v t. i. spremembe višjega reda, katerim botrujejo novi pristopi in obrati v mišljenju. Vsem tem pomislekom se pridružuje še dodaten odpor, to pa je zahtevana količina dokumentov. Dodatna papirologija že tako ali tako vedno naleti na odpor in pomislek o tem, če je to res potrebno.

Klima v kolektivu

Naslednje področje, kjer so se mi zastavljala nešteta vprašanja, je bilo povezano s klimo v kolektivu. Ta vsekakor ni bila naravnana v korist vpeljevanju sprememb. V kolektivu prevladujejo starejši učitelji, katerih motiviranost za novosti že pregovorno ni na visokem nivoju.

V zboru so prisotni in močno zasidrani občutki drugorazrednosti. Nastali so v dolgih letih oblikovanja organizacijskih enot znotraj centra in ločevanja učiteljev v gimnazijski zbor in zbor poklicne in strokovne šole.

Tem občutkom se v zadnjih dveh letih pridružuje še apatičnost zaposlenih zaradi nenehno prisotne »grožnje« po ugotavljanju tehnoloških presežkov kot posledici zmanjševanja vpisa. Dejstva, da je izredno težko motivirati učitelja za novosti, hkrati pa mu ne nuditi nekega varnega okolja, se z vso odgovornostjo zavedam. Zato je potrebno še toliko bolj pozorno spremljati in ugotavljati dinamiko odnosov.

Izbira in načrtovanje prioritarnih ciljev

V proces samoevalvacije sem se vključila nekje na polovici dveletnega usposabljanja. Kar nekaj nalog je tim za kakovost skupaj s kolektivom že opravil. Sprva sem imela občutek, da nekako nisem del ekipe, saj so bile določene naloge že opravljene, prav tako so bili že izbrani prioritarni cilji ter izdelan mrežni plan dejavnosti. Zavedala sem se, da bom emocionalno komponento morala odmisлити in se »spopasti« z lastnim vključevanjem v delo tima in kolektiva. Moj položaj ravnateljice mi je pri tem samo pomagal.

Izdelava akcijskega načrta izboljšav

Še vedno velja splošno prepričanje, da je ravnatelj ne samo odgovoren za načrtovanje, temveč tudi za pripravo akcijskih načrtov. Vsekakor je pri vpeljevanju sprememb potrebno upoštevati socialno komponento, saj gre za skupno in skupnostno učenje, torej za kolektiv kot učečo se skupnost. Prav zato je pri aktiviranju učiteljskega zbora potrebno izhajati iz skupnega razmisleka, kaj želimo kot šola doseči v prihodnosti (Rutar Ilc 2008, 9–14). Vloga ravnatelja je pomembna zlasti v smislu spodbujanja in spremljanja izvajanja dejavnosti za doseg operativnih ciljev.

Spremljanje in izvajanje dejavnosti za doseganje zastavljenih ciljev akcijskega načrtovanja

Še najmanj vprašanj se mi je pojavljalo v povezavi s spremljanjem izvajanja dejavnosti. Nekdo mora imeti pregled nad celotnim potekom in vloga ravnatelja je v tem delu nenadomestljiva.

Prevzem nalog in odgovornosti v procesu samoevalvacije s položaja ravnateljice

Navkljub odporom, ki jih s seboj prinašajo spremembe in uvajanje novosti, je bilo potrebno pomisleke in smiselnost uvajanja usposabljanja za samoevalvacijo, ki so se porajali v kolektivu, nekako

preseči. Skozi delavnice, pripravljene po posameznih sklopih, smo se skupaj s kolektivom trudili za doseganje ciljev projekta. Predvsem se mi je zdel pomemben poudarek, da samoevalvacijo izvajamo ne zgolj zaradi zakonske dikcije, temveč je njen smisel predvsem ugotavljanje našega trenutnega potenciala, na podlagi katerega bomo lahko razvojno načrtovali ter s tem pripomogli h kakovosti izobraževanja na naši šoli. Tu sem kot ravnateljica čutila polno odgovornost in angažiranost.

Na podlagi evalvacijskih vprašalnikov in krajše ankete o vlogi ravnateljice v procesu samoevalvacije še vedno lahko zaznam določen odpor v kolektivu. Namenjen je papirologiji in dodatni časovni obremenitvi učiteljev. Zato je tim skušal čas izvajanja delavnic čim bolj prilagoditi željam strokovnih delavcev.

Sčasoma se je tudi klima nekoliko izboljšala. Z učitelji nekako lažje sodelujem, pa tudi zaupanje je večje. Uvedla sem delovna srečanja programskih učiteljskih zborov z namenom, da preverimo izvedbene kurikule. Časovno nas ta delovna srečanja sicer obremenjujejo. Vendar pa se na teh srečanjih poslušamo in slišimo, hkrati pa imajo vsi zaposleni možnost izražati svoje mnenje, nato pa o tem strokovno razpravljamo. Iz kolektiva je prišla pobuda, da bi se občasno družili še na neformalen način, kar nakazuje na izboljšanje same klime v kolektivu. Zadnje pedagoške seje sem pričevala s pohvalo posameznih strokovnih delavcev, ki so se izkazali, ali z organizacijo ali z drugimi dosežki. Vpeljava javne pohvale je naletela na odobravanje celotnega učiteljskega zbora.

Načrtovanje prioriternih ciljev šole je vsekakor področje, kjer mora sodelovati celoten kolektiv. S tem je možnost dejanske realizacije večja, saj tako postavljene cilje učitelji veliko hitreje in lažje vzamejo za svoje. Ko sem se seznanjala z že izvedenimi delavnicami in postavljenimi cilji, pa nekako nisem mogla mimo helikopterskega pogleda, ki naj bi ga kot ravnateljica imela. Čeprav izbrana prioriterna cilja, komuniciranje in sporazumevanje v slovenščini in tujem jeziku ter spoštovanje sebe in drugih ter tuje lastnine, podpirata tako vizijo kakor strateške cilje šole, pa sem bila prepričana, da neposredno ne vrednotita uspešnosti učenja in poučevanja na naši šoli.

Na eni izmed zaključnih delavnic sem kolegom predstavila svoj pogled na izbiro prioriternih ciljev šole in vključenost še enega cilja v akcijski načrt izboljšav. Čeprav smo v razpravi izpostavili različna stališča, so me kolegi v razmišljanju podprli. Dogovorili smo se in v akcijski načrt izboljšav vključili še tretji prioriterni cilj

– biti odgovoren. Skozi ta cilj bomo spremljali učne dosežke naših dijakov, hkrati pa skušali povečati njihovo odgovornost za doseganje boljšega učnega uspeha.

Če velja, da je pri izbiri in načrtovanju prioritetenih ciljev priporočljivo sodelovanje kolektiva, kar posledično pomeni večjo verjetnost realizacije, potem to velja tudi za izdelavo akcijskega načrta izboljšav. Vsekakor je moja vloga, vloga ravnateljice pri izdelavi akcijskega načrta, pomembna, predvsem glede usmerjanja in realnih možnosti za realizacijo. Zato menim, da je sodelovanje ravnatelja potrebno. Vsekakor pa je pomembnejša vloga in odgovornost ravnatelja pri spremljanju izvajanja posameznih dejavnosti akcijskega načrta za doseg končnega cilja oziroma zelenega stanja.

Kako so vlogo ravnatelja v procesu samoevalvacije razumeli učitelji

Učitelji od ravnatelja pričakujejo zlasti sodelovanje in strokovno vodenje, ne glede na to, ali gre za proces samoevalvacije ali za ostalo pedagoško delo. Pri tem pričakujejo, da bom do njih spodbujevalna in usmerjevalna. Pri vsakdanjem neposrednem pedagoškem delu in tudi sicer pričakujejo, da jim bom nudila moralno oporo.

Še vedno so mnenja, da je ravnatelj prva stopnička pri postavljanju in določanju ciljev šole, ker vidijo v vlogi ravnatelja tudi odgovornost, ki jo že po funkciji ravnatelj mora prevzeti. Ravnateljevo vlogo v procesu samoevalvacije vidijo v še večji meri kot sodelovalno s timom kakovosti.

Zavedam se, da je poročanje zelo pomembno, pa vendar v obliki vsakodnevnega dela to včasih postorim kar mimogrede. Strokovni delavci so upravičeni do seznanjanja s poročili in rezultati in to ne parcialno. Na tem področju bom skušala delovati še bolj dosledno. Vsekakor je korektnost podajanja in informiranja učiteljev potrebna in izredno pomembna, tudi za kvaliteto medosebnih odnosov.

In kakšni so moji lastni vtisi, lastna izkušnja?

Poleg ostalih funkcij ima ravnatelj tudi pozicijo moči. Zdi se mi pametno, da to moč ne uporablja vedno, ko mora reševati neko težavo. Seveda je dobro, da mu pri tem pomagajo izkušnje pri odločitvah, kdaj delovati s pozicije moči in kdaj poiskati druge poti in načine.

Ravnateljeva pohvala je dragocena. Še zlasti, če je izrečena javno in utemeljeno. V zbornici učitelji prav dobro vedo, kaj, kdaj in kako dobro nekdo opravi, pa ima kljub temu javna pohvala na skupni pedagoški seji neizmerno ceno.

Ugotovila sem, da se učitelji odzivajo, če se počutijo varne in imajo občutek varnega okolja. Šolski prostor sicer že nekaj časa ne predstavlja več varnega okolja (večja možnost izgube zaposlitve, pritiski staršev ...), lahko pa s podporo učiteljem in odprtimi medčloveškimi odnosi to okolje spremenimo v prijetnejše in znošnejše. Hkrati ga lahko, kot ravnateljica, okrepim s priznanjem in podporo učiteljem pri razvijanju njihove profesionalne moči in spodbujanjem njihovega profesionalnega razvoja. S podajanjem poročil imajo strokovni delavci pravico pridobiti povratno informacijo o izvajanju vsake dejavnosti, v katero so s svojim delom vpeti.

Izrednega pomena se mi zdi iskanje močnih področij pri vsakem učitelju. S tem jih v nobenem trenutku ne diskreditiram, tudi če nastopi kakšna težava.

Sodelovanje v procesu samoevalvacije v vlogi ravnateljice

Po enoletnem sodelovanju v procesu samoevalvacije v vlogi ravnateljice čutim, da sem moralno obvezana pogledati v ogledalo in kritično presoditi lastni odsev, ki mi ga ponuja. Na podlagi pridobljenih izkušenj sem ugotovila, da moram še večjo pozornost in energijo vložiti v štiri področja:

- sprotnemu spremljanju in analizi stanja uspeha ter zadovoljstva vseh deležnikov,
- doslednemu spremljanju izvajanja dejavnosti akcijskega načrta,
- komunikaciji in medosebnim odnosom posvetiti posebno pozornost in
- spodbujanju in motiviranju strokovnih delavcev za samoevalvacijo.

Sprotno spremljanje in analiza stanja uspeha ter zadovoljstva vseh deležnikov

Ob vsej dnevni dinamiki v poklicnem in strokovnem izobraževanju delovni dan kaj hitro mine. Navkljub temu bom v prihodnje morala svoje delo še bolj sistematično načrtovati in s tem pridobiti čas za spremljanje vseh zadanih kazalnikov sproti ali nekajkrat

na leto. Sprotnemu preverjanju uspeha in zadovoljstva moram dodati še primerjavo s preteklimi šolskimi obdobji, kajti le tako bom lahko zaznala trend gibanja uspeha in zadovoljstva deležnikov v vzgoji in izobraževanju.

Vsekakor sta spremljanje in analiziranje uspeha in zadovoljstva udeležencev vzgoje in izobraževanja osnovni izhodišči za strateško načrtovanje, ki naj bi pripomoglo k dvigu kakovosti in nenehnega izboljševanja same šole. Zato se bom spremljanja in analize v prihodnje lotila še bolj načrtno, tudi s pomočjo osebnega akcijskega in operativnega načrta.

Dosledno spremljanje izvajanja dejavnosti akcijskega načrta izboljšav

Na osnovi lastne prakse sem prišla do zaključka, da je vloga ravnatelja pri spremljanju izvajanja dejavnosti izredno pomembna. Nekako iz prepričanja, da tisto, kar je zapisano, potem drži in da se zapisane aktivnosti morajo izvajati, sem svojo pozornost premalo usmerila v spremljanje izvajanja. S tem sem strokovnim učiteljem po vsej verjetnosti nekako posredno sporočala svojo »nezainteresiranost« za njihov trud pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti akcijskega načrta izboljšav. Vsekakor je spremljanje učiteljevega dela s strani ravnatelja temelj za uspešno učečo se skupnost. Ne nazadnje učitelji od ravnatelja to pričakujejo, kar so tudi izrazili.

Komunikaciji in medosebnim odnosom posvetiti posebno pozornost

Prepričana sem, da sta dobra komunikacija in pozitivni medosebni odnosi osnovni temelj uspešne delovne sredine. Žal klima v kolektivu ni taka, da bi vedno omogočala komunikacijo na najvišjem profesionalnem nivoju. Dejavnike, ki botrujejo slabi klimi, sem že omenila. Se pa stanje izboljšuje, čeprav bi si želela še nekaterih izboljšav. Zavedam se, da se odnosi v kolektivu gradijo in zahtevajo svoj čas. Skušala bom delovati še bolj subtilno in na ta način spodbujati vse tisto, kar pozitivno vpliva na medosebne odnose.

Da je področje komunikacije in dobrih medsebojnih odnosov izrednega pomena za celoten šolski prostor, navajata tudi Erčulj in Širec (2006, 62): »Ravnatelji ne delajo sami, ampak vedno v odnosu z drugimi, zato sta še kako pomembna vzpostavljanje pozitivnih medosebnih odnosov in sposobnosti uspešnega sporazumevanja. Ravnateljevanje je torej oblikovanje učeče se skupnosti, ki omogoča čim boljše dosežke vseh udeležencev. Spremljanje in usmer-

janje učiteljevega dela sta temelja za oblikovanje politike strokovnega razvoja zaposlenih, ravnatelj pa mora s svojim zgledom izražati predanost nadaljnjemu izobraževanju in usposabljanju.«

Spodbujanje in motiviranje za samoevalvacijo

V sinergiji skupnega sodelovanja ravnatelja, tima za kakovost in strokovnih delavcev je vloga ravnatelja pri spodbujanju za samoevalvacijo izredno pomembna. Skozi proces usposabljanja so tudi učitelji začutili, kako pomembna je samoevalvacija. Pomembna je za njihov lastni profesionalni razvoj, prav tako pomembna pa tudi za nenehen dvig kakovosti izobraževalnega procesa. Učitelji se pomena samoevalvacije in kakovosti šole zavedajo vedno bolj, saj je šola postavljena na »trg« bolj kot kdaj koli doslej. Odgovornost za izboljšave in dvig kakovosti izobraževanja moramo prevzeti skupaj.

Ravnateljeva odgovornost je predvsem z lastnim delovanjem dajati zgled, kar menita tudi Erčulj in Širec (2006, 62): »Ravnatelj je s svojimi vrednotami vodenja odgovoren vsej skupnosti, v kateri deluje šola. Pri tem mislimo na različne skupine, kot so starši, učenci/dijaki, svet šole, lokalna skupnost, javni zavodi, ministrstvo in drugi. Zagotoviti mora kar najbolj kakovostno izobraževanje, spodbujati druge udeležence, da prevzamejo svoj del odgovornosti za delo šole. Seveda ne gre pozabiti na ravnateljevo formalno-pravno odgovornost za delovanje šole.«

Zaključek

Odgovornost je sestavni del vrednostnega sistema vsakega posameznika. Vloga ravnatelja je, da je s stališča pozitivne in optimistične naravnosti pozoren na odzive deležnikov, da jim zna v pravem trenutku prisluhniti in jih spodbuditi za nadaljnje delo.

Pomembno vlogo v procesu samoevalvacije ima ravnatelj z načinom svojega vodenja in delovanja, predvsem v tem, da zna del odgovornosti prenesti tudi na deležnike, še zlasti na učitelje in jih s pohvalo, poudarjanjem njihovih močnih področij ter podporo pri njihovem strokovnem razvoju opolnomoči tudi za področje samoevalvacije. Pri tem ne gre za izogibanje prevzemanja odgovornosti ravnatelja, temveč za usvajanje smisla procesa samoevalvacije, da smo s svojim delovanjem za kakovost in nenehne izboljšave izobraževanja odgovorni prav vsi, tako ravnatelj, tim za kakovost kakor tudi strokovni delavci, vsak v svojem obsegu in vlogi.

Literatura

- Erčulj, J., A. Širec. 2006. *Svetovanje kot pomoč v strokovnem razvoju ravnateljev: presoja vodenja in svetovanja na šoli*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Pol, M. 2008. »O evalvaciji in samoevalvaciji ravnateljevega dela.« V *Kazalniki kakovosti na področju ravnateljevega dela*, uredila J. Erčulj, 25–45. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Rutar Ilc, Z. 2008. »Na pot spremembam.« V *Vpeljevanje sprememb v šole: priročnik za šolske razvojne timе*, uredila M. Pušnik, 9–14. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Zakon o organizaciji in financiranju v vzgoji in izobraževanju (ZOFVI-UPB5). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 16/2007, 36/2008, 58/2009, 64/2009, 65/2009, 20/2011.
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 79/2006.
- Nada Šmid je ravnateljica Ekonomsko-trgovske šole, Ekonomsko-storitveni izobraževalni center Kranj.
nada.smid@guest.arnes.si

V procesu samoevalvacije se učimo tudi učitelji

Nataša Sever

Potreba po samoevalvaciji

Samoevalvacija je del človeške narave. Vsak posameznik si zastavlja vprašanja o tem, kako dober je, kaj bi lahko izboljšal in kaj bi moral spremeniti. Podobna vprašanja si zastavljamo tudi na nivoju šole. Sprašujemo se, ali smo dobra šola, v čem bi lahko bili boljši, kako bomo želeno raven kvalitete ohranjali tudi v prihodnosti, predvsem pa nas zanima, na osnovi česa lahko vse navedeno trdimo. Kako torej vemo oz. na osnovi česa lahko zagotavljamo, da smo na nekem področju dobri?

Ocenjevanje samega sebe je zelo občutljiv, a hkrati nujen proces, ki nam omogoča, da gremo naprej, da se razvijamo in izboljšujemo. Posamezniki in pa tudi organizacije nismo navdušeni nad razkrivanjem naših šibkosti, niti sami sebi, kaj šele drugim. Vendar pa si hkrati želimo, da bi imeli več močnih in manj šibkih točk, da bi bili boljši in da bi takšni tudi ostali. Vsi se zavedamo, da je sprememba ena glavnih lastnosti življenja in delovanja in da smo spremembam v takšni ali drugačni obliki izpostavljeni vsi. Odzivi na notranje in zunanje pritiske ter zahteve ali potrebe po spremembah pa so zelo različni in raznoliki. Kako se torej spremeniti na bolje? Kako se lotiti procesa samoevalvacije na nivoju šole?

Usposabljanje za samoevalvacijo (Brejc in Jurič Rajh 2009) je bila priložnost, da se začnemo učiti ocenjevati se. Z vključitvijo naše šole v usposabljanje smo člani tima za samoevalvacijo na izobraževanju dobili nalogo, da na šoli izvedemo vrsto dejavnosti, ki bi pripomogle k učinkovitemu uvajanju procesa samoevalvacije na šoli. Skozi dejavnosti, ki so potekale na šoli na različnih nivojih – od posameznika, preko aktivov, celotnega učiteljskega zbora do tima za samoevalvacijo, smo se vsi strokovni delavci, ki smo se v dejavnosti vključili, predvsem pa člani tima za samoevalvacijo, uvajali, učili, prilagajali in spoznavali, da je pred nami še dolga pot.

Potek samoevalvacije na šoli

Ko smo na začetku seznanili kolege, da smo kot šola pristopili v projekt usposabljanja za samoevalvacijo, smo naleteli na različne

odzive. Nekateri kolegi so menili, da je to še ena od dodatnih obveznosti, ki ne bo prinesla nobenih posebnih rezultatov ali sprememb in so bili do projekta zelo kritični. Za vsem so pač videli še dodatno časovno obremenitev ter dodatno papirnato delo ipd.

Druga skupina kolegov je razumela samoevalvacijo kot proces oz. dejavnost vsakega posameznika, ki tako ali drugače ovrednoti svoje delo, pogleda nazaj in ugotovi, ali je zadovoljen s svojim dosežkom.

Vendar pa vsak učitelj to opravi zase, za svoj predmet, po končani šolski uri, predelanem tematskem sklopu, ob koncu redovalnega obdobja, na koncu šolskega leta ipd. S tega vidika lahko trdimo, da je samoevalvacija proces, ki je res že po naravi prisoten pri delu učitelja, vendar pa ga nismo na šoli izvajali sistematično. Nekateri so menili, da pač lahko spreminjaš le sebe in svoje delo, težko pa vplivaš na šolo kot celoto oz. na njeno kakovost.

Učitelji, ki so samoevalvacijo razumeli širše – kot proces uvajanja in zagotavljanja kakovosti šole kot skupnosti, katero sestavlja več deležnikov – učitelji, učenci, starši in ostali občasni zunanji deležniki – pa so v projektu videli nekaj več – pričakovali so, da se bomo vsi skupaj naučili, kako narediti našo šolo boljšo, kvalitetnejšo, predvsem pa kako zeleno raven kakovosti tudi v bodoče ohranjati.

Ko smo po dolgotrajnem pretresanju zelenih ciljev le uspeli določiti prioritetni cilj, ki smo mu v procesu usposabljanja sledili, se je na šoli začelo izvajanje vrste različnih dejavnosti. Kot prioritetni cilj smo si izbrali izboljšanje učno-delovnih navad učencev. Rada bi poudarila, da smo si izbrali le en prioritetni cilj, ker smo predvidevali, da je v procesu učenja samoevalvacije težko slediti več ciljem, saj se moramo ob izvajanju dejavnosti hkrati tudi učiti, kako k procesu pravilno pristopamo. Doseganje cilja smo spremljali v krajšem časovnem obdobju, ker smo predvidevali, da nam bo krajši rok omogočal boljše sprotne spremljanje dejavnosti. Člani tima za samoevalvacijo smo si ob tem zadali nalogo, da bomo poskušali vzpostaviti način oz. sistem, ki nam bo omogočal optimalno spremljanje oz. vrednotenje zastavljenega prioritetnega cilja.

Na delavnici za celotni učiteljski zbor smo skupaj s kolegi dorekli in oblikovali načrt dejavnosti (t. i. akcijski načrt). V spremljanje doseganja zastavljenega cilja smo vključili vse člane učiteljskega zbora.

Določili smo naslednje dejavnosti učiteljev za doseganje zastavljenega cilja:

- učitelji naj bi kontrolirali in preverjali domače naloge učencev,
- nagrajevali naj bi dobre domače naloge in sankcionirali neopravljanje domačih nalog,
- učitelji naj bi kontrolirali prinašanje zahtevanih pripomočkov,
- učitelji naj bi uporabljali različne oblike in metode dela,
- vse dijake naj bi vključevali v sodelovanje pri pouku oz. spodbujali sodelovanje vseh.

Vsak učitelj je dobil posebne obrazce, na katerih je spremljal izvajanje dejavnosti za svoj predmet v več razredih.

Znanje in izkušnje, ki smo jih pridobili v procesu samoevalvacije

Po zaključenem spremljanju izvajanja dejavnosti so učitelji oddali izpolnjene obrazce in v tej fazi so se pokazale prve pomanjkljivosti našega procesa oz. težave, na katere bomo morali biti pozorni tudi v prihodnosti, predvsem pa se bomo morali nanje ustrezno pripraviti.

Rezultati, do katerih smo prišli na podlagi zbranih podatkov, so sicer pokazali, da večina (med 80 in 90 %) dijakov opravlja domače naloge, in da večina (90 %) k pouku prinaša zahtevane pripomočke, vendar pa ja bil zanimiv podatek, da domačih nalog ne opravljajo vedno eni in isti dijaki ter da tudi zahtevanih pripomočkov ne prinašajo vedno eni in isti. Rezultat je bil pozitiven in vzpodbuden in nam je pokazal, da smo na pravi poti in da moramo na njej vztrajati. Ob tem je potrebno izpostaviti pomembno dejstvo, da je rezultate samoevalvacijskega procesa, pa naj bodo dobri ali slabi, treba vzeti resno in jih upoštevati.

Ob zbiranju podatkov in njihovi obdelavi pa smo ugotovili, da smo nehote oz. ne da bi to sploh predvidevali, prišli še do nekaterih zanimivih in koristnih zaključkov in ugotovitev, ki nam bodo proces samoevalvacije v prihodnosti pomagali izvajati boljše in učinkovitejše.

Tako smo ugotovili, da smo ob tem, ko smo spremljali učno delovne navade dijakov, istočasno nevede in nenačrtovano spremljali tudi sodelovanje učiteljev v procesu spremljanja zastavljenih ciljev. Navkljub odločitvi, da bo podatke zbiral ves učiteljski zbor, je izpolnjene obrazce oddalo le 60 % učiteljev. Mnenje večine je bilo, da je bil rok za spremljanje prekratek. Za nekatere učitelje je bila to dodatna obveznost, ki je motila njihov običajen proces

dela. Ob tem je najbrž pomembno izpostaviti dejstvo, da mora biti proces samoevalvacije na šoli nemoteč in da ne sme vplivati na običajne potek dela na šoli. Učitelji ne smejo procesa samoevalvacije videti kot neko dejavnost, ki moteče posega v njihovo vsakdanje delo in jih pri tem moti ali celo ovira. Samoevalvacija mora biti integrirana v vsakodnevno delo in življenje na šoli.

Pomembna ugotovitev je bila tudi ta, da so se dejavnosti, ki smo jih izvajali za potrebe usposabljanja za samoevalvacijo, podvajale z dejavnostmi šolskega razvojnega tima. Tim za samoevalvacijo je bil na šoli oblikovan po tem, ko je šolski razvojni tim deloval že eno leto. Ker so se nekatere dejavnosti prekrivale, je med učitelji prihajalo do zmede in negotovanja, saj so v relativno kratkem času izvajali skoraj identične dejavnosti za potrebe dveh različnih timov.

Sodelovanje šRT in tima za samoevalvacijo je bistvenega pomena, še bolj pomembno pa je, da se razmejijo dejavnosti obeh timov oz. da so področja dela in delovanja obeh timov jasno določena. Na šoli je bil v dogovoru z vodstvom sprejet predlog, da šolski razvojni tim oblikuje prioritete cilje in določi dejavnosti za spremljanje le-teh, tim za samoevalvacijo pa določi merila za spremljanje doseganja zastavljenih ciljev, izvede analizo, pripravi samoevalvacijsko poročilo in z vsebino poročila seznanji deležnike v procesu samoevalvacije.

Ob zbiranju podatkov smo ugotovili, da na šoli zbiramo, ali pa že razpolagamo z velikim številom podatkov, ki bi nam lahko pomagali razbrati notranje trende ustanove v smislu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti oz. ugotoviti močne in šibke točke naše šole. Takšni podatki so med drugim:

- podatki, povezani z dijaki (vpisni podatki, odsotnosti, statusi, vzgojni ukrepi, pohvale, rezultati mature ...)
- podatki, povezani z delom učiteljev (delovna obveznost, vključenost v projekte, izvajanje medpredmetnih povezav, uporaba e-gradiv ...)
- podatki o dogodkih na šoli (ekskurzije, povezave z drugimi šolami, projektni dnevi, prostovoljno socialno delo ...)
- podatkih o aktivnostih staršev v povezavi s šolo (udeležba na roditeljskih sestankih in govorilnih urah, sodelovanje z razrednikom ...)

Med izvajanjem procesa samoevalvacije smo tudi opazili, da je izredno pomembno, da so učitelji oz. sodelujoči v procesu dobro

seznanjeni z namenom in izvajanjem samoevalvacije. V učiteljskem zboru se je treba truditi za to, da se razvija občutek pripadnosti šoli, da vsak posameznik čuti, da ima možnosti za svoj profesionalni razvoj. Vzpodbujati moramo sodelovalno kulturo – v proces samoevalvacije morajo biti vključeni vsi, saj je to eden od ključnih faktorjev za smiselnost procesa samega. K izboljšanju lahko pripomore vsak, to je pravica, hkrati pa tudi dolžnost vsakega posameznika, ki je vključen v neko skupnost. Vsak čuti potrebo po izboljšavah in zato je prav, da ima vsak v procesu izboljševanja tudi možnost sodelovanja. Pomembna prednost procesa samoevalvacije je tudi ta, da se samoevalvacija izvaja iz baze proti vrhu – od vsakega posameznika, preko aktivov, celotnega učiteljskega zbora do vodstva šole. Vključevanje posameznika v načrtovanje oz. zastavljanje ciljev da vsakemu možnost, da lahko predlaga izboljšave oz. spremembe na tistem področju, ki ga sam vidi kot šibkega in bi ga rad izboljšal. Posameznik se znotraj takšnega sistema počuti upoštevanega in sprejetega. Načrtovanje je zato izrednega pomena za sam potek samoevalvacije in pa tudi za ustvarjanje pozitivne klime, saj ima vsak učitelj možnost, da spregovori o svojih predlogih izboljšav, hkrati pa se mora tudi vsak vprašati, kaj dela in kako to počne. Samoevalvacija kot proces postane na takšen način del vsakdanjika.

Kot zelo pozitivno izkušnjo v procesu samoevalvacije na naši šoli je potrebno omeniti tudi pomembnost vključenosti strokovnih aktivov v samoevalvacijo. V strokovnih aktivih dobi vsak učitelj možnost, da deluje znotraj manjše skupine. V strokovnih aktivih je običajno tudi stopnja zaupanja večja, delo se porazdeli, več je medsebojne pomoči. Tudi samo načrtovanje prednostnih področij, ki vplivajo na kakovost šole, je lažje znotraj manjše skupine. Znotraj strokovnega aktiva je tudi lažje vzpodbujati kolege, razvijati t. i. kritično prijateljstvo, izvajati kolegialne hospitacije ipd. Pomembno je, da se tudi v procesu samoevalvacije strokovni aktivni redno sestajajo. Iz izkušenj na šoli lahko trdim, da je bilo znotraj strokovnega aktiva dosti debate o pomembnosti izboljšav, o močnih in šibkih točkah šole. V strokovnih aktivih je tudi lažje izvajati spremljanje zastavljenih ciljev.

Samoevalvacija v prihodnosti

Samoevalvacija ne sme ostati proces, ki se dogaja znotraj zbornice, ampak proces, ki od svojega začetka do konca vključuje tudi ostale deležnike v šoli – predvsem dijake, v optimalni obliki pa

tudi starše. Samoevalvacija je del šolskega življenja, osredotočiti se mora na tisto, kar je za šolo pomembno. S procesom morajo biti seznanjeni tudi dijaki, še celo več kot to – vključiti jih je treba v načrtovanje izboljšav (tukaj ima ključno vlogo dijaška skupnost) in lahko tudi v njihovo spremljanje, seznaniti jih je treba z rezultati (Zavašnik Arčnik in Koren 2011). Na ta način dijake učimo odgovornosti, kritičnega vpogleda v svoje delo in delo drugih, navajamo pa jih tudi na ustrezno odzivanje na spremembe, ki jim morajo predstavljati izziv in ne vir strahu. Samoevalvacija je integralni del učenja in napredka in kot taka nujno potrebna za zagotavljanje kvalitetnejše prihodnosti.

Literatura

- Brejc, M., in A. Jurič Rajh, ur. 2009. »Usposabljanje za samoevalvacijo 1.« Interno gradivo, Šola za ravnatelje, Kranj.
- Zavašnik Arčnik, M., in A. Koren. 2011. »Vključevanje učencev kot deležnikov v načrtovanje samoevalvacije.« *Šolsko polje* 21 (3-4): 69-70.

- Nataša Sever je profesorica nemščine in angleščine na Škofijski gimnaziji Vipava.
nasever1@gmail.com

Samoevalvacija – pot do kakovosti vzgojnega dela v Dijaškem domu Ptuj

Darka Jurgec in Klementina Pulko

Predstavitev dijaškega doma, vključenih populacij in specifikke dela

Ker si v Dijaškem domu Ptuj prizadevamo za visoko kakovost domskega vzgojnega dela, smo se odločili in vključili v usposabljanje za samoevalvacijo, ki ga v okviru projektov Evropskih socialnih skladov vodi Šola za ravnatelje.

Dijaški dom Ptuj je bil ustanovljen leta 1900 skupaj z otvoritvijo Gimnazije cesarja Franca Jožefa. Imenoval se je Deutsches Studentenheim. Od imenovanja do danes je deloval na treh lokacijah, na današnji delujemo od leta 1980. V domu imamo na razpolago 210 ležišč, 10 učilnic oz. dnevnih prostorov, dve čajni kuhinji, knjižnico, računalniški kabinet, fitness sobo, prostor za namizni tenis, jedilnico, veliko kuhinjo in pralnico. Vsaka soba ima priključek za internet. Za športne aktivnosti najamemo telovadnico, pred domom imamo na razpolago lepo urejeno igrišče in zelenico. V prostorih doma deluje tudi Center za poklicno rehabilitacijo Republike Slovenije in Center za Dawnov sindrom. Predvidena pa je tudi gradnja prizidka Osnovne šole dr. Ljudevita Pivka.

V Dijaškem domu Ptuj so nastanjeni dijaki srednjih šol, učenci osnovnih šol in osnovne šole s prilagojenim programom ter študentje. V domu ponujamo tudi možnost dnevnega bivanja in oskrbe učencev, dijakov in študentov (pomoč pri učenju, inštrukcije, hrana, varstvo, kakovostno preživljanje prostega časa, sobe za študij ...).

Vzgojno-izobraževalno delo izvajamo po treh programih:

1. vzgojnem programu za dijaške domove (za dijake srednjih šol),
2. posebnem programu vzgoje in izobraževanja (za dijake in učence s posebnimi potrebami),
3. vzgojnem programu za osnovne šole (za učence osnovnih šol).

Z izvajanjem navedenih vzgojnih programov želimo doseči op-

timalni razvoj in sposobnost vsakega učenca/dijaka/študenta. Izvajamo tudi program Šole druge priložnosti, katerega smo razvili v okviru projekta ESS – Boj proti socialni izključenosti.

Učence/dijake/štoludente usmerjamo k socializaciji, k učenju odgovornosti, k osamosvajanju, k oblikovanju pozitivnih medsebojnih odnosov, k socialni integraciji in k razvijanju ekološke ozaveščenosti.

Naloga našega dijaškega doma je, da omogoči najugodnejše pogoje za čim boljše vključevanje učencev in dijakov v učno-vzgojni proces v šoli, ki jo obiskujejo in v življenje ter delo dijaškega doma.

Vzgojiteljice izvajamo vzgojno-izobraževalno delo v vzgojnih skupinah osnovne šole, osnovne šole s prilagojenim programom in srednje šole. Vzgojitelji nismo razdeljeni na vzgojitelje osnovne in srednje šole, ampak vsi opravljamo delo vzgojitelja v dijaškem domu. Razlog za to je bil vedno manjše število učencev, dijakov ter posledično več medskupinskega dela.

V domu zagotavljamo 24-urno nastanitev s prehrano, izvajanje vzgojnih programov in predvsem skrbimo za varnost naših učencev in dijakov. Delo v domu je organizirano 24 ur dnevno. Polovica vzgojnega dela je delo z vzgojno skupino, katere nosilec je posamezni vzgojitelj, druga polovica pa zajema medskupinsko vzgojno delo, in sicer:

- delo ob nedeljah, ko se v dom vračajo dijaki in študentje;
- delo med tednom, ko smo vsi vzgojitelji vključeni v dopoldansko izvajanje dela;
- delo ob petkih, ko učenci in dijaki odhajajo domov;
- interesne dejavnosti;
- aktivnosti v okviru projektov.

Medskupinsko vzgojno delo se je izkazalo za izredno dobro, saj smo z njim pridobili številne pozitivne izkušnje in s tem posledično izboljšali kakovost vzgojnega dela.

Kazalci kakovosti

V Dijaškem domu Ptuj si prizadevamo za visoko kakovost izvajanja domskega vzgojnega dela. Pri tem nam vsekakor pomagajo tudi zastavljeni kazalci kakovosti, ki so jasni in sprejeti s konsenzom vseh strokovnih delavcev. Postavili smo jih na skupnem strokovnem izobraževanju v domu z razvojnim načrtom 2008–2011, v katerem so natančno določeni cilji zavoda. Kazalci kakovosti so tudi osnova za ocenjevanje delovne uspešnosti delavcev.

Kazalci kakovosti so:

- timsko delo in dobro medsebojno sodelovanje zaposlenih;
- dobra psihosocialna klima;
- zagotavljanje pogojev za doseganje optimalnega učnega uspeha;
- ustvarjanje prijetnega in ustvarjalnega vzdušja;
- aktivna izraba prostega časa;
- oblikovanje odgovornega vedenja in pomoč pri procesu osebnostnega zorenja;
- sodelovanje z okoljem;
- delo s starši;
- sodelovanje s šolami in okoljem;
- promocija dijaškega doma;
- nadstandardne storitve.

Samoevalvacija

Samoevalvacija je z vidika uvajanja izboljšav proces, ki ga šola oz. dijaški dom načrtuje in izvaja z namenom izboljšanja učenja, poučevanja, v našem primeru vzgojnega delovanja in dviga profesionalnega razvoja strokovnih delavcev. Vodi k višji kakovosti in učinkovitosti življenja in dela v domu. Namenjena je izboljšanju dela, načrtovanju dela, krepitvi dobrih stvari, promociji, za lastno učenje, uvid v proces in lastni profesionalni razvoj.

Dobra samoevalvacija je usmerjena nazaj in naprej, kar pomeni, da je osredotočena na ugotavljanje predhodnih dosežkov, trenutnega stanja in prihodnjih priložnosti. Izpostavi konkretne in izvedljive cilje. Vzgojno-izobraževalni organizaciji omogoča višjo stopnjo avtonomije, saj si le-ta s pomočjo samoevalvacije sama postavlja kriterije, cilje in vizijo svojega delovanja. Prav tako pa omogoča uspešno prilagajanje vse številčnejšim odgovornostim, ki jih v današnjem času prevzema vzgojno-izobraževalna organizacija (glej besedila na <http://www.ipsos.si/web-content/viz-portal/ogled/menu-levo-ravnatelj.html>).

Če strnemo, kaj je dobra samoevalvacija:

- podpira učinkovito učenje, poučevanje in vzgojno delovanje;
- zagotavlja vodeno in nadzorovano uvajanje sprememb;
- pomaga postavljati konkretna pričakovanja, cilje in zahteve;
- spodbuja vzgojno-izobraževalne organizacije k čim učinkovitejši uporabi sredstev, ki jih ima na razpolago;

- se ves čas razvija in izboljšuje ter tako postane neprekinjen postopek dvigovanja delovne in organizacijske kakovosti ter uspešnosti;
- pozitivno vpliva na vse vidike življenja in dela v vzgojno-izobraževalni organizaciji (na motivacijo, strokovnost, komunikacijo, organizacijsko kulturo, klimo ...) (prav tam).

Z dobro samoevalvacijo v vzgojno-izobraževalni organizaciji pridobijo:

- varovanci (otroci, učenci, dijaki, študenti ...) – na osnovi do-gnanj samoevalvacije je vzgojno-izobraževalna organizacija sposobna načrtovati in uvajati njim namenjene izboljšave ter tako posledično izboljšuje njihove dosežke;
- zaposleni (vodstvo, učitelji, vzgojitelji) – načrtujejo konkre-tno cilje in na osnovi povratnih informacij lahko bolje na-črtujejo nadaljnje korake, postopke in delo ter sprejemajo ustrezne odločitve, omogoča profesionalni razvoj;
- starši in širša skupnost – s samoevalvacijo pridobijo zane-sljive in objektivne informacije o vzgojno-izobraževalni usta-novi;
- vzgojno-izobraževalni sistem – pridobi informacijo o kakovo-sti vzgojno-izobraževalnega procesa in delovne organizacije (prav tam).

Samoevalvacija v Dijaškem domu Ptuj

Ker si v Dijaškem domu Ptuj prizadevamo za visoko kakovost dom-skega vzgojnega dela, smo se odločili in vključili v usposabljanje za samoevalvacijo (Usposabljanje za uvedbo sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (šol in vrtcev) z naslovom Usposabljanje za samoevalvacijo 2009–2011 pod okriljem Republike Slovenije, Ministrstva za šolstvo in šport, Šole za ravnatelje in Evropskega socialnega sklada). Bili smo eno-tnega mnenja, da nam bo znanje, pridobljeno tekom izobraževa-nja, pripomoglo še dodatno dvigniti kakovost vzgojnega dela, ka-kor tudi pozitivno vplivalo na naš profesionalni razvoj.

Na kakovost samoevalvacije vplivajo različni dejavniki, ki so med seboj povezani. Le-ti so:

- *kultura šole*; sem sodi odnos šole do samoevalvacije, razu-mevanje šole kot učeče se skupnosti, usposobljenost šole za

samoevalvacijo, stabilnost kadra, razpoložljiv čas za izboljšave in vodenje za učenje;

- *proces samoevalvacije*; zajema analizo stanja, cilje izboljšav, načrtovanje izboljšav, zbiranje podatkov ter spremljavo, analizo in refleksijo;
- *izidi samoevalvacije*; sem sodijo rezultati samoevalvacije (spremembe/napredek v učenju in poučevanju ter dosežkih – v šoli, pri učitelju, pri učencu), povratna informacija in ukrepanje (Brejc in Zavašnik Arčnik 2010).

Vse te dejavnike smo tekom izobraževanja upoštevali in obravnavali ter s tem dvigali kakovost samoevalvacije.

Vsi vzgojitelji, zaposleni v Dijaškem domu Ptuj, smo bili v letih od 2008 do 2011 vključeni v izobraževanje in usposabljanje. Šli smo skozi naslednje faze modela usposabljanja za samoevalvacijo (Brejc in Zavašnik Arčnik 2010):

- določanje ciljev in prioritete na področju učenja in poučevanja (na ravni šole, aktiva in učitelja, sodelovalnost, povezovanje dejavnosti v šoli itd.);
- načrtovanje izboljšav (dejavnosti, merila, odgovornost, viri itd. na ravni šole, aktiva in učitelja);
- izvajanje in spremljanje izboljšav (zbiranje podatkov, strokovne razprave, vključevanje deležnikov itd.);
- refleksija in poročanje (ovrednotenje doseganja zastavljenih ciljev na ravni šole, aktiva in učitelja, samoevalvacijsko poročilo itd.);
- ugotavljanje in ukrepanje na osnovi podatkov (načrtovanje novega cikla samoevalvacije na ravni šole, aktiva in učitelja, oblikovanje šoli lastnega pristopa k samoevalvaciji itd.

Potek in ugotovitve samoevalvacije

Usposabljanje za samoevalvacijo je potekalo tako, da sta se ravnateljica in ena vzgojiteljica udeleževali srečanj oz. usposabljanj v okviru Šole za ravnatelje v Kranju. Po vsakem srečanju na Šoli za ravnatelje sta v Dijaškem domu Ptuj pripravili in izvedli delavnico, kjer sta pridobljeno znanje prenašali na ostale strokovne delavce v domu.

Na delavnicah smo izbrali dva prioriteta cilja – področji, ki smo ju želi izboljšati, uresničiti in sta bili zapisani tudi kot kazalca kakovosti v letnem delovnem načrtu zavoda. Izbrana cilja sta bila

rezultat aktivnosti vseh strokovnih delavcev v domu ter sta bila nato ves čas v ospredju našega izobraževanja in izvajanja vzgojnega dela v domu.

Izbrali smo dva cilja:

1. zdrave kot vrednota – zdrav način življenja
2. sprejemanje odgovornosti

Za oba cilja smo izdelali akcijski načrt na ravni dijaškega doma, v katerem smo določili strategijo, dejavnosti, roke za izvedbo in merila, s katerimi smo spremljali doseganje posameznega cilja.

Pri prvem cilju smo kot strategijo določili vključevati in organizirati redno izvajanje prostočasnih aktivnosti učencev/dijakov, pri drugem pa vzpostaviti učno okolje, ki krepi odgovornost učencev/dijakov ter njihove delovne navade. S strategijo smo določili, kaj moramo storiti, da bomo dosegli cilj.

Za vsak cilj smo izbrali in zapisali po tri dejavnosti, ki so nam pomagale pri dosegu le-teh. Izbrali in zapisali smo še merila za vsak posamezni cilj, na podlagi katerih smo lahko spremljali, ugotavljali in ovrednotili doseganje posameznega cilja. Načrtovanje doseganja zastavljenih ciljev je potekalo z medsebojnim dogovarjanjem in usklajevanjem. Med udeleženci se je razvila strokovna in konstruktivna razprava.

Vsak strokovni delavec je za oba cilja izdelal tudi svoj akcijski načrt, v katerem je upošteval strategijo, določeno na ravni dijaškega doma. V njem je določil še roke za izvedbo in merila za spremljanje doseganja ciljev. Akcijski načrt mu je bil v pomoč pri izvajanju dejavnosti za doseg posameznega cilja pri vzgojnem delu.

Kot rezultat vseh teh aktivnosti je nastal načrt izboljšav na ravni dijaškega doma. Načrt je sestavljen iz:

- predstavitev dijaškega doma, ki vsebuje poslanstvo in vizijo, vrednote in kontekst šole;
- namere, ki zajema cilje in ključne strategije izboljšanja;
- akcijskega načrta na ravni dijaškega doma;
- akcijskega načrta na ravni učitelja.

Sledilo je načrtovanje spremljave izbranih prioritarnih ciljev. Namen spremljave je sprotno preverjanje napredka in priprava na vrednotenje na koncu (Brejc 2009). V načrtu spremljave smo za vsak prioritarni cilj opredelili, katere podatke bomo potrebovali, kako jih bomo zbrali in analizirali, za kaj jih bomo uporabili in kako bomo poskrbeli za njihovo varovanje ter dostopnost.

Obravnavali in določili smo tudi prednosti in omejitve samoevalvacije, saj je poznavanje in krepitev potencialnih prednosti ter zavedanje omejitev lahko ključnega pomena pri uvajanju procesov.

Razpravljali smo še o nalogah, odgovornostih in pozitivnih ter negativnih učinkih vključevanja različnih deležnikov (ravnatelj, strokovni delavci, učenci, starši, lokalna skupnost, ustanovitelj, delodajalci ...) v proces samoevalvacije ter jih tudi vključili v sam proces.

Svoje delo smo na koncu ovrednotili glede na doseganje zastavljenih ciljev v načrtu izboljšav in ob pomoči načrta spremljave. Ugotovili smo, da smo pri prvem cilju – sprejemanje odgovornosti – uspeli vzpostaviti učno okolje, ki je krepilo odgovornost učencev/dijakov in izboljšali njihove delovne navade. Le-to smo dosegli z nadzorom ter spremljanjem učenja posameznika. Pri nekaj učencih/dijakih smo opazili tudi samoiniciativnost pri učnem delu. Pri spremljanju rezultatov smo sodelovali z razredniki učencev/dijakov. Rezultat je bil viden tudi z dobrim končnim učnim uspehom učencev/dijakov v domu.

Pri drugem cilju – zdravje kot vrednota, zdrav način življenja – smo dosegli, da so se učenci/dijaki vključevali v redno izvajanje prostočasnih aktivnosti, ki smo jih organizirali v domu (športne igre, obiskovanje bowlinga, športne aktivnosti v telovadnici, sodelovanje na Domijadi, sodelovanje na Igrah dobre volje). Sodelovali so tudi pri organizaciji in izvedbi določenih aktivnosti, kar pomeni, da smo uspeli del aktivnosti za organizacijo prenesti na učence/dijake.

Zaključek

V domu smo z veliko individualnega vzgojnega dela, z dobrim sodelovanjem s starši, šolo in strokovnimi institucijami dosegli dobre rezultate. Upoštevali smo želje in potrebe posameznika, razvijali neposredno in odkrito komunikacijo, vzgajali z zgledom, upoštevali razvojne posebnosti učencev/dijakov, gojili pristne odnose in se samoizobraževali. Kot posledica vsega tega je, da učenci/dijaki dosegajo dobre uspehe na številnih področjih, se aktivno vključujejo v širše okolje, gradijo svojo samopodobo in se dobro počutijo v domu.

Kot slabost pa moramo omeniti omejenost finančnih zmogljivosti, kar je imelo za posledico nedostopnost posameznih dejavnosti. Problem vidimo tudi v tem, da nam zaradi vse večjega vključeva-

nja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami zmanjkuje časa, tako na učnem, kot na vzgojnem področju za vse učence/dijake.

Na podlagi rezultatov vrednotenja zastavljenih ciljev smo izdelali še prednostno usmeritev za šolsko leto 2010/2011. Izbrali smo tri usmeritve:

1. izvajanje kazalcev kakovosti za redno vzgojno-izobraževalno delo v dijaškem domu – dvakrat v letu evalvacija, uvajanje in izvajanje tedenskih timskih sestankov strokovnega tima,
2. razvoj vzgojne dejavnosti na področju dnevnega varstva učencev osnovnih šol v dijaškem domu,
3. sposobnost prevzemanja odgovornosti za svoje delo, učenje in življenje.

Rezultati dela v delavnicah (samoevalvacija) nam dajejo dobra izhodišča skupnega načrtovanja in izvajanja vzgojno-izobraževalnega dela v dijaškem domu.

Proces samoevalvacije prispeva k profesionalnemu razvoju posameznika – vseh zaposlenih v domu, dvigu kakovosti vzgojnega dela (sodelovanje v projektih, medskupinsko vzgojno delo, večja prepoznavnost navzven, timsko delo ...) ter k stalnemu izboljševanju dosežkov učencev/dijakov (učni uspeh, telesna aktivnost, medsebojna pomoč, odgovornejše vedenje).

Literatura

Brejc, M., ur. 2009. »Usposabljanje za samoevalvacijo 3.« Interno gradivo, Šola za ravnatelje, Kranj.

Brejc, M., in M. Zavašnik Arčnik, ur. 2010. »Usposabljanje za samoevalvacijo 4.« Interno gradivo, Šola za ravnatelje, Kranj.

■ Darka Jurgec je vzgojiteljica v Dijaškem domu Ptuj.
darka.jurcec@gmail.com

Klementina Pulko je vzgojiteljica v Dijaškem domu Ptuj.
klementina.pulko@gmail.com

Samoevalvacija v luči kakovosti

Saša F. Kocijančič in Darka Krmelj

Uvod

Le šola, ki pozna svoje prednosti in slabosti, lahko napreduje. Torej ves čas dela samoevalvacijo in je sposobna izpolnjevati potrebe in pričakovanja udeležencev v procesu vzgoje in izobraževanja. Tudi Tehniški šolski center Kranj (TŠC) se trudi postati vodilna izobraževalna organizacija v regiji za tehnična področja. Samoevalviranje se je na TŠC Kranj začelo že s projektom MAK (mreža kakovosti) v letu 2007 in se nadaljuje od 2008 s projektom MUNUS 2 (http://munus2.tsc.si/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=2).

Šolska komisija za kakovost za Strokovno in poklicno šolo (SIPŠ) ter Strokovno gimnazijo (SG) sodeluje z vodstvom in učitelji pri pripravi in izvajanju samoevalvacije na različnih področjih dela in pripravi poročila o kakovosti.

Uvajanje standarda kakovosti v gospodarstvo in v šolstvo

Definicija kakovost vzgoje in izobraževanja je sposobnost izpolnjevanja potreb in pričakovanj udeležencev v procesih vzgoje in izobraževanja. Standardi kakovosti so se najprej pojavili in uveljavili v gospodarstvu. V šolskem sistemu je kakovost še toliko bolj pomembna, saj se nanaša na pomen vzgoje in izobraževanja mladih, ki so osnovni dejavnik človeških virov v podjetjih in drugih ustanovah. Prehod na gospodarstvo, ki temelji na znanju, zahteva v skladu z lizbonsko strategijo (http://circa.europa.eu/irc/opocefact_sheets/info/data/policies/lisbon/article_7207_sl.htm) posodobitev in stalno izboljševanje sistemov poklicnega izobraževanja in usposabljanja kot odgovor na hitre spremembe v gospodarstvu in družbi. To lahko pripomore k povečanju zaposljivosti in družbene vključenosti ter izboljšanju dostopnosti do vseživljenjskega učenja za vse.

Če primerjamo kakovost v gospodarstvu in šolstvu:

- V gospodarstvu so pomembne zahteve kupca – odjemalca in podjetje mora delovati skladno z določenimi standardi o urejenosti v vseh poslovnih in delovnih procesih, ker je to osnova za kakovosten proizvod. V šolah je marsikdaj kako-

vost še vedno le posledica zakonodaje: Zakon o strokovnem in poklicnem izobraževanju (ZPSI-1), III. poglavje 15., 16. in 17. člen, ter Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-UPB 5), III. poglavje 20. in 49. člen. V prihodnosti bo verjetno to tudi kot pogoj za sodelovanje v evropskih (EU) projektih in za pridobivanje sredstev iz EU skladov, za marsikatero šolo pa bistvenega pomena za obstoj.

- Uveden sistem kakovosti je interes podjetja, ker s pridobitvijo certifikata in s tem posledično boljšim delom odjemalcem dokazuje kakovost svojih izdelkov in storitev, v šoli pa s tem lahko pridobimo čim večje število dijakov in ugled v družbi, saj je znak kakovosti dokaz kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela.
- Posledice uvedenega sistema kakovosti v podjetju so kakovostni izdelki. Posledice kakovosti izobraževanja so ravno tako »kakovostni izdelki – dijaki« in posledično za njih večja zaposljivost in uspešnost pri nadaljnjem študiju in delu.

V šolstvu se nam v zvezi s kakovostjo postavljajo tri ključna vprašanja:

1. Sprejet standard v šoli – ali ga poznamo?
2. Kaj sploh je kakovost in kdo jo definira?
3. Čigava je odgovornost za kakovost?

Če poskušamo na kratko odgovoriti na ta vprašanja, lahko strnemo: Kakovost vzgoje in izobraževanja je sposobnost izpolnjevanja potreb in pričakovanj udeležencev v procesih vzgoje in izobraževanja. Standarde v šoli šele spoznavamo in jih ustvarjamo. Tako vodstvo kot člani komisije za kakovost in seveda vsi ostali udeleženci v vzgoji in izobraževanju bi potrebovali že vnaprej pripravljene standarde in več podpore s strani Ministrstva za šolstvo in šport (MŠŠ). Kakovost zagotavljamo z instrumenti stalnega izboljševanja procesov in rezultati izobraževanja, kar vpliva na aktivnosti načrtovanja, izvajanja, vrednotenja in pregleda. Kakovost definira šola sama in za kakovost v šoli smo odgovorni vsi zaposleni v šoli, dijaki, starši in socialni partnerji.

Samoevalvacija na TŠC Kranj

Na TŠC Kranj smo s kakovostjo pričeli v projektu MAK v letu 2007, ko je že prišlo do ustanovitve komisije za kakovost in njenih začetkov delovanja. MAK je mreža kakovosti Konzorcija šolskih centrov

Slovenije. Namen mreže je bila medsebojna izmenjava izkušenj in primerov dobrih praks ter stalno sodelovanje slovenskih šol na področju kakovosti v šolstvu. To je bilo vpeljevanje sistema kakovosti v poklicno šolstvo pod okriljem European Teachers Foundation. Pomagali smo si tudi s priročnikom *Priporočila šolam za izvajanje samoevalvacije* (Mali et al. 2007).

Od 2008 naprej pa je sistematično delo in spremljanje kakovosti s samoevalvacijami del projekta *MUNUS 2*. Projekt uvaja prenovljene izobraževalne programe v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju ter sistemsko in vsebinsko ureja področja kakovosti.

Doseženi cilji projektne delo (vsebinsko področje kakovost) so: vpeljevanje sistema celovitega vodenja kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju, priprava osnutka poslovnika – opis vodenja kakovosti v strokovnih in poklicnih šolah, oblikovanje komisije za kakovost in usposabljanje članov, izdelava spletne strani z objavljenimi dokumenti o kakovosti, določitev ciljev dela na področju kakovosti, samoevalvacija – posledično uvajanje izboljšav na področju dela z dijaki, poglobljeno sodelovanje med šolo in gospodarstvom pri pripravi programov Odrprtega kurikula (OK) in Praktičnega usposabljanja z delom (PUD). Pri delu si pomagamo z *Metodološkim priročnikom za delo šolskih komisij za kakovost* (Mali et al. 2010).

Ugotovljeni so bili tudi problemi pri uvajanju kakovosti v šolski sistem dela, ki se kažejo v premajhni motivaciji ravnateljev za spremljanje kakovosti na šolah, saj so že tako preobremenjeni z delom. Finančne motivacije za učitelje, ki bi kvalitetno delali na tem zelo pomembnem področju za šole, tudi ni. Tako nikjer ni opredeljeno vrednotenje dela komisije za kakovost in lahko se kaj kmalu zgodi, da bodo še tako prizadevni člani komisij za kakovost obupali in se »odrekli« tej pomembni funkciji in nalogi.

Težave se kažejo tudi v pomanjkljivem znanju in pomanjkljivi osveščenosti komisij in strokovnih delavcev o pomenu kakovosti na šolah. Tudi ostalim učiteljem je sodelovanje pri samoevalvacijah »samo dodatno breme« in zato je interes za le-te majhen ali pa ga sploh ni.

Čutimo pa pomanjkanje podpore pri postavljanju meril, postopkov za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s strani MŠŠ ter Sveta za kakovost in evalvacije.

Zadnja samoevalvacija v šolskem letu 2009/10 je bila anketa »Šolska klima« o medosebnih odnosih v razredu na SIPS ter v SG. Zanimalo nas je počutje v razredu, odnos med sošolci, odnos di-

jak – učitelj (v našem primeru je to razrednik) in gojenje občutka pripadnosti razredu. V ta namen smo se pripravili po šestih korakih samoevalvacije: priprava načrta kampanje, informiranje sodelujočih, postavitve računalniške podpore – orodje, anketiranje, analiza in predstavitev rezultatov ter končno in ključno: uvajanje izboljšav, ukrepov. Pri tem smo upoštevali načela uspešne samoevalvacije. Teh šest korakov je bil algoritem, ki nas je ves čas vodil, da smo sistematično šli skozi postopek samoevalvacije.

V samoevalvaciji je sodelovalo 670 dijakov (70 %) in 22 učiteljev razrednikov (74 %). Točkovnik je imel ocene: 1 – se popolnoma strinjam, 2 – se delno strinjam, 3 – se ne strinjam in 4 – se sploh ne strinjam. Povprečna ocena vseh odgovorov je bila med dijaki na siPŠ 2.33 in na SG 2.18, med razredniki pa 2,01 na siPŠ in 2,05 na SG.

Odgovori, ki sta jih obe skupini (razredniki in dijaki) dobro ocenili:

- v razredu se dijaki in učitelji počutijo dobro
- učitelji se trudijo za dober uspeh dijakov
- dijaki so med seboj prijatelji
- dijaki si med seboj pomagajo pri težavah

Odgovori, ki sta jih obe skupini slabše ocenili:

- dijaki se spoštujejo med seboj
- dijake, ki povzročajo probleme, razred izloči
- dijaki ne delajo razlik med seboj in so strpni do drugačnih
- uspeh razreda dijakom veliko pomeni
- dijaki se trudijo za enotnost razreda

Pomembna so bila odstopanja odgovorov razrednikov in dijakov, razredniki so bolje ocenili naslednje trditve:

- med poukom se učitelji trudijo za ustvarjalno vzdušje
- učitelji pomagajo vsakemu dijaku, ki ima težave pri šolskem delu
- če dijaki česa ne vedo, vprašajo učitelja
- učitelji z razumevanjem sprejemajo probleme dijakov
- z dijaki se učitelji dobro razumejo
- med učitelji in dijaki ne prihaja do sporov
- učitelji znajo vzpostaviti red in disciplino v razredu
- učitelji s svojim obnašanjem dajejo dober zgled

- učitelji so mnenja, da pravično ocenjujejo
- učitelji spoštujejo dijake

Torej so razredniki klimo v razredu ocenili v povprečju nekoliko boljše kot dijaki, zato smo sklepali, da dijaki potrebujejo več sodelovanja z razrednikom (razredne ure, pogovorne ure, delavnice na temo sodelovanje v razredni skupnosti ...). Na podlagi ugotovitev smo uvedli razredne ure v urnik ter organizirali za vse učitelje seminar Načrtovanje in izvajanje tematskih razrednih ur.

Letos bomo na osnovi ponovljene samoevalvacije z enako vsebino ugotovili učinke naših aktivnosti. Pričakujemo tudi večjo razpravo med učitelji in dijaki o skupnih rezultatih anketiranja, o možnih izboljšavah motivacije in razumljivosti razlage, izboljšanju medsebojne komunikacije ...

Na tšc Kranj smo samoevalvirali tudi: zadovoljstvo dijakov s šolanjem, uspešnost projekta Skrbništvo, učenje in poučevanje, uspešnost dela na Projektne tednu, šolsko klimo zaposlenih, uspešnost dijakov na PUD, zadovoljstvo učencev s tehničnimi dnevi in informativnim dnevom ter sodelovanje med šolo in gospodarstvom pri pripravi OK in PUD. Na podlagi dejavnosti in analiz smo izvedli tudi že določene izboljšave.

V šolskem letu 2010/11 bomo »pregledali« delovanje šole s pomočjo CPI (Center RS za poklicno izobraževanje) – projekt ESS (Evropski socialni sklad), aktivnosti »Evalvacija učinkov implementacije novih izobraževalnih programov in zagotavljanje kakovosti pedagoškega procesa« in delovne naloge »Kolegialna presoja«. Vsebina, ki smo se je lotili, je samoevalvacija kazalnika – področja učenje in poučevanje in je ključnega pomena pri našem delu.

Metoda je podobna zunanji presoji sistema kakovosti v gospodarstvu, vendar je prijazna do šole in učiteljev, saj se s tem šole in centri med seboj primerjamo, ugotavljamo dobre in slabe strani našega dela, s tem pa pridobivamo bogate izkušnje na področju graditve kakovosti.

Poudarek dela naše šolske komisije za kakovost je vzpostavitev učinkovitega sistema vodenja in spremljanja kakovosti v šoli, izvedba samoevalvacije, ukrepov in izboljšav ter priprava analiz in letnega šolskega poročila o kakovosti.

Zavedamo se, da bomo le z majhnimi, potrpežljivimi koraki prispeli do velikih sprememb. Prepričani smo, da napredujemo v smeri zapsanega poslanstva šole, naše vizije in vrednot. Res pa je, da nikoli nismo tako dobri, da ne bi mogli postati še boljši.

Ugotovitve

Kakovost nikakor ni le stvar vodstva ali komisije za kakovost. Nenehno »izboljševanje šole« je res posledica učinkovitega vodenja (natančna kritična samoevalvacija, strateško načrtovanje in uvažanje izboljšav). Pri tem pa ne smemo pozabiti na pozitivno klimo na šoli, pa naj bo to med učitelji in drugimi delavci šole ali pa med ostalimi subjekti izobraževanja (dijaki, starši, lokalna skupnost...). Vse to nam bo zagotavljalo konkurenčno prednost in rast, dijakom ob zaključku šolanja praktično, uporabno znanje, ki bo odraz njihovih potreb ter seveda potreb gospodarstva, obrti in drugih socialnih partnerjev. Na tšc Kranj kakovost ni samo zaradi zakonodaje, temveč je to postalo nujno za razvoj in uspešnost delovanja celotnega centra. Zavedamo se, da z delom na tem področju vplivamo na kakovost vzgoje in izobraževanja mladih, ki so osnovni dejavnik človeških virov v podjetjih in drugih ustanovah.

Literatura

- Mali, D., D. Krmelj, P. Štekar in A. Vrščaj. 2010. *Metodološki priročnik za delo šolskih komisij za kakovost*. Ljubljana: Konzorcij šolskih centrov.
- Mali, D., A. Vrabič, M. Pevec, M. Papež, K. S. Ermenc in S. Pevec Grm. 2007. *Priporočila šolam za izvajanje samoevalvacije: ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Zakon o strokovnem in poklicnem izobraževanju (ZPSI-1). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 79/2006.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-UPB5). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 16/2007, 36/2008, 58/2009, 64/2009, 65/2009, 20/2011.

- Darka Krmelj je samostojna strokovna sodelavka v Medpodjetniškem izobraževalnem centru v Tehniškem šolskem centru Kranj.
darka.krmelj@guest.arnes.si
- Saša Kocijančič je ravnateljica Strokovne in poklicne šole v Tehniškem šolskem centru Kranj.
sasa.kocijancic@guest.arnes.si

Posebne nas delajo naši talenti in ne naše pomanjkljivosti

Alen Kofol

Prolog ...

... vznemirjenje ob prvih zvokih instrumentov, ki se uglašujejo za koncert ... priprave luči, zbor, ki vadi še zadnje podrobnosti ... opazujem režiserja, ki tke niti posameznih delov v celoto ... v celoto, ki zaigra, zapoje in zapeše za eno ... za užitek nastopajočih in gledalcev. Energija, ki se prepleta med vsemi nastopajočimi, občutki, ki se prepletajo ob začetku nastopa ... in zastor se dvigne ...

Tako se je začelo z mojim prvim nastopom v muzikalu Joshua, kjer sem igral in pel glavno vlogo od leta 2002–2005. Doma in v tujini.

Spoznanje, ki ga pridobivam z delom na muzikalu je, da so v ekipi vsi, ki ustvarjajo predstavo, enako pomembni za končni izdelek, za cilj navdušiti gledalce in s tem sebe. In isto je v šoli, kjer kot ravnatelj poskušam delovati v smeri, da je za optimalno delovanje šole pomemben čisto vsak, ki v šoli soustvarja in sooblikuje njen vsakdan. Tkanje niti in harmonije med zaposlenimi v šoli pomeni oblikovanje šolskega prostora, kamor bomo vsi zaposleni, učenci in njihovi starši radi prihajali. Za končni učinek navdušiti učenca za učenje, za znanje, spretnosti in veščine, ki jih bodo potrebovali in uporabljali v življenju in definiranja vseh potencialov, ki jih učenec nosi s seboj ter omogočanje poti, kjer se bodo ti potenciali lahko še bolj razvili in dovršili.

Nastopamo zato, da v poslušalcih vzbudimo občutke, jih zapeljemo v svetove nad našim in pripeljemo do sanj. Poučujemo, da v učencih vzbudimo občutek za znanja, spretnosti in veščine, jih zapeljemo v svetove, v katerih odkrivajo življenje ter spreminjamo njihove sanje v resničnost.

Kot ravnatelj delam na Osnovni šoli Poldeta Stražišarja in sem v mesecu januarju tega leta vstopil v svoj drugi mandat. Delo z učenci s posebnimi potrebami, katerim so namenjeni programi, ki jih izvajamo na naši šoli, je poslanstvo, ki sem si ga zadal v svojem profesionalnem življenju.

Že od vsega začetka sem se ukvarjal s pravicami oseb z motnjami v duševnem razvoju in to nadaljujem še danes. To, da znamo različnosti dovoliti, da je različna, kot modri dovoliti, da je

SLIKA 1
Muzikal »Joshua«



modra, je profesionalna vrlina, s katero soustvarjamo na šoli naš vsakdan in vsakdan naših učencev, ki smo jim z odločbo določili, da imajo posebne potrebe. Z upravno odločbo smo določili, da so posebni, drugačni. Kot da bi glasbeniku z odločbo določili, da ima glasbeni talent. Za njih pišemo posebne zakone in posebne programe. Kako fino bi bilo, če bi za vse učence lahko pisali osebne načrte, ki bi bili naravnani v smeri njihovega optimalnega razvoja in napredka.

Vsi smo poklicani, da živimo z drugačnostjo, da oblikujemo življenjski prostor tako, da bo za vse in vsakogar takšen, ki bo omogočal posamezniku optimalen razvoj njegovih potencialov. Zato smo pedagogi!

Posebne nas delajo naši talenti in ne naše pomanjkljivosti. Žal smo vsi naravnani v smeri iskanja tistega, kar ni in to tako močno, da skoraj ne vidimo tistega, kar je.

Malo zgodovine ...

Pojem, čeprav zveni nekoliko klišejsko, že odkar sem se rodil, resneje pa sem se začel s petjem ukvarjati ob koncu srednje šole z vpisom na solopetje. Od takrat sem zaključil ca. 12 let solopetja. Prvih šest let pri prof. Majdi Luznik, nato leto izpopolnjevanja pri prof. Nadi Žgur, štiri leta pri prof. Janji Hvala. Zadnja leta pa se izpopolnjujem v t. i. *speech level* tehniki.

V vseh teh letih sem v prepletu pevskega zorenja pel v različnih zborih (Pevski zbor Jože Srebrnič, Akademski pevski zbor Vinko Vodopivec, vokalna skupina Mladost, pesem, prijateljstvo, itd.) in bil Prvi glas Primorske.

Leta 2004, sem začel peti v muzikalu Joshua, kjer sem pel in igral glavno vlogo. Muzikal je bil zelo uspešen in z njim smo tri

SLIKA 2
Nastop na »Spet doma«



sezone odpeli in odigrali vrsto koncertov. Tukaj se je tudi začela moja pot k spoznavanju te glasbene zvrsti.

Leta 2005 sem si zaželel novega izziva in sem se prijavil na Bitko talentov, kjer sem se prebil med finaliste oddaje. Ta izkušnja mi je dala novega zagona in spoznal sem veliko dobrih glasbenikov, s katerimi še danes poslovno sodelujemo.

Od leta 2006 do 2008 sem kot solist z Nuško Drašček sodeloval v projektu Muzikal, ki ga je organiziral zborovodja Matej Kavčič s svojim mešanim pevskim zborom iz Tolmina.

... sedanost

Prepleti vseh izkušenj in znanj, ki sem jih pridobil skozi vsa ta obdobja ter petje in sodelovanje z ljudmi, ki so me navdihovali in me spodbujali, me je pripeljalo do trenutnega projekta: »Večeri muzikalov«, ki ga oblikujemo z pianistko prof. Tino Hribar in sopranistko Vido Mihelčič. V dveh letih skupnega nastopanja smo uspeli oblikovati koncert, ki prepleta niti več muzikalov, hkrati pa na pedagoški način odkriva skrivnosti te glasbene zvrsti, ki ga v veznem tekstu programa oblikuje g. Bojan Pogačnik.

... kako naprej ...

Nove poti odpirajo nove poglede. Tako sem pred kratkim sprejel izziv in bil izvoljen za predsednika Združenja ravnateljcev in ravnateljic osnovnega in glasbenega šolstva. In mislim, da bodo ravno izkušnje, ki sem jih pridobival in jih pridobivam preko petja, ki je sestavni del mojega življenja in delo z učenci s posebnimi potrebami, pomembno vplivale tudi na to delo. To, da je za dober rezultat potrebno intenzivno sodelovanje in spoštovanje vsakega. Upam, da mi bodo ta načela pripomogla pri zagovarja-

SLIKA 3
Izsek iz koncerta
»Večer muzikalov«



nju ravnateljev in ravnateljic kot gradnikov slovenskega šolskega sistema, razširjanju dejstva, da so ravnatelji profesionalci, ki jim je potrebno v sistemu omogočiti dostojanstvo med in po mandatu ter zagotoviti tesno sodelovanje med vsemi akterji, s katerimi ravnatelji profesionalno sodelujemo, hkrati pa opredeljevati pomembnost odgovornosti ravnateljev do dela, ki ga opravljamo ter v okviru združenja nuditi vso potrebno podporo, ki bo te odgovornosti podpiralo.

- Alen Kofol je ravnatelj Osnovne šola Poldeta Stražišarja Jesenice.
alen.kofol@guest.arnes.si

Arthur Shapiro,
 Marc D. Shapiro,
 Andrej Koren

**Možni smeri izobraževanja v mednarodnem prostoru:
 »vodenje za učenje« in »vodenje za rezultate«**

Prispevek se osredotoča na pomembne mednarodne možnosti in trende, ki kažejo na obstoj alternativne smeri izobraževanja, ki z vidika mednarodnih izkušenj omogoča izboljšanje rezultatov izobraževanja, ne da bi se pri tem osredotočala le na odgovornost skozi zunanja preverjanja znanja, kar je pogosto glavna tema političnih razprav v Evropi in ZDA. Obravnavane teme prispevka obsegajo kratko razpravo o temeljnih ciljih izobraževanja ter dve glavni smeri izobraževanja, razvidni iz mednarodnih izobraževalnih skupnosti in sistemov. Prispevek obravnava med seboj povezane trende, vključno z mednarodnimi preverjanji znanja, profesionalizacijo, večanjem dolžnosti in odgovornosti ter naraščajočo zapletenostjo delovanja šol. Zaključni se z razpravo in možnostmi za izboljšanje doseganja ciljev izobraževanja.

Ključne besede: vodenje za učenje, vodenje za rezultate

**Two Policy Options from International Education:
 'Leadership for Learning' versus 'Leadership for Results'**

This contribution provides readers with major international alternatives and trends to inform them of a potential educational policy option found from the international context to improve educational outcomes beyond the focus on accountability through testing dominating the US policy discussion. Topics covered include the purpose, a brief discussion of a number of major purposes or goals of education, two key policy choices apparent across international educational communities and systems. The chapter discusses related trends including international testing, professionalization, intensification, and increasing complexity. The chapter concludes with discussion and implications for improving achievement of educational goals.

Keywords: leadership for learning, leadership for results

VODENJE 1|2011: 3-16

Miro Cerar Šolstvo med etiko in pravom

V prispevku avtor opozarja na velik pomen etike in prava za kakovostno delovanje šolstva ter za kakovostno vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov. V tem okviru izpostavlja predvsem naslednje tri vidike: (1) etika in pravo sta temeljni predpostavki kakovostnega delovanja šolstva; (2) med etiko in pravom mora (tudi) v šolstvu obstajati ustrezno (so)razmerje; (3) etika in pravo imata velik vzgojno-izobraževalni pomen: otroci in mladostniki zavestno ali nezavedno ponotranjijo vplive etičnega in pravnega okolja, ki jih obkroža in prežema v šoli.

Ključne besede: pravo, etika, kakovost

Education Between Ethics and Law

The contribution is about the importance of ethics and law for quality assurance in education as well as for the best possible education and schooling of children and teenagers. The author emphasizes the following three issues (1) ethics and law are basic presuppositions of high quality performance in education; (2) even in education, ethics and law must be appropriately co-related; (3) the importance of ethics and law in education is considerable: children and teenagers are consciously or subconsciously under the influence of ethical and legislative environment in schools.

Keywords: law, ethics, quality

VODENJE 1|2011: 17–32

Alojz Širec,
 Katja Arzenšek,
 Suzana Deutsch,
 Vanja Košpenda,
 Vesna Kumer,
 Johann Laco,
 Nevenka Lamut,
 Jolanda Lazar

Medpredmetno povezovanje kot strategija za kakovostno učenje učencev v osnovni šoli

V osnovni šoli se v zadnjih letih vse bolj krepi zavest o notranji skrbi za kakovost učenja. Zastavljene cilje sodobnega pouka lahko uresničujemo z uporabo različnih pristopov. Eden izmed njih je medpredmetno povezovanje, ki omogoča povezovanje vsebin pouka in sodelovanje strokovnih delavcev, ki prerašča v timsko delo. Današnja šola mora usposobiti učenca za vseživljenjsko učenje, da se bo znal učiti, znal misliti in da bo postal socialno sprejet član družbe, ki bo pripravljen sprejemati člane iz drugih kulturnih ali religioznih svetov. Tradicionalno načrtovanje, ki ga je opravil učitelj mimo povezav z učitelji drugih predmetov in področij in brez ustreznih vertikalnih povezav, ne omogoča doseganja ciljev sodobne šole. Tako so osnovne šole pričele iskati odgovor na nove zahteve tudi v medpredmetnem povezovanju, ki onemogoča podvajanje snovi in racionalizira poučevanje in učenje. Pri tem gre za povezovanje predmetov ali področij, povezave med koncepti, prilagojeno razvrščanje učencev v skupine, prilagojen urnik in uporabo virov, ki niso le učbeniki.

Ključne besede: vodenje za učenje, strategije učenja, medpredmetno povezovanje, timsko delo, timsko poučevanje

Cross-Curricular Cooperation as a Strategy for High Quality Learning Process in Primary Schools

In the last few years there is an increasing awareness referring to an intrinsic concern about the quality of learning. There are different approaches to the implementation of modern educational goals. One of them is cross-curricular cooperation, which enables linking the subject matter and encourages cooperation of teachers which can grow into team work. The role of today's school is to prepare pupils for lifelong learning, with emphasis on their abilities to learn and think and above all, the ability to become equal members of society and deal with people from other cultures and religions on equal basis. Traditional planning made by the teacher himself, without cooperation with the colleagues, without linking the topics vertically and horizontally, does not assure reaching the goals of modern school. According to that, primary schools started to seek the answers to the new requirements in education, getting to cross-curricular cooperation, which makes teaching and learning less repetitive and more rational. However, it is about linking subject matter, teaching and learning concepts, sorting pupils into groups, adjusting timetables and using learning sources.

Keywords: leadership for learning, teaching strategies, cross-curricular cooperation, team work, team teaching

Darja Babič **Samoevalvacija – orodje nenehnega izboljševanja**

V zadnjem desetletju je zagotavljanje in izboljševanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju vse pomembnejše. V vrtcih je vse več prizadevanj, da bi delovali kakovostno, postali čim uspešnejši in da bi v največji meri zadovoljili vse, ki imajo interes za uspešnost vrtca. Za doseganje kakovosti vrtca so odgovorni vsi udeleženci življenja in dela vrtca v skladu z zakonodajo, teoretičnimi spoznanji in dejansko prakso. Dobro orodje za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti je samoevalvacija, ki poteka znotraj vrtca in je lahko nadgraditev procesov kakovosti, ki že potekajo. V prizadevanjih za kakovost so bili v vzgoji in izobraževanju uporabljeni različni modeli, od leta 2008 pa je ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti zapisano tudi v šolski zakonodaji.

Ključne besede: vrtec, kakovost, samoevalvacija, proces, spremljanje, sistemi kakovosti

Self-Evaluation – A Tool for Continuous Improvement

In the last decade quality assurance in education is getting more and more important. Kindergartens are striving for better quality of their performance, they would like to be successful and be able to satisfy the stakeholders interested in the growth of the kindergarten. The stakeholders of the kindergarten are mutually responsible for achieving quality according to legislation, theoretical issues and everyday practice. Self-evaluation is a good tool for quality assurance, as it is self-directed within the kindergarten and it fosters the existing processes towards quality. Many different models were being tried in order to improve quality in education but since 2008 quality assurance is legally anchored in school legislation.

Keywords: kindergarten, quality, self-evaluation, process, monitoring, quality systems

VODENJE 1|2011: 59–70

Alenka Helbl **Mozaik samoevalvacije na Srednji ekonomski šoli Slovenj Gradec**

Po uspešnem vstopu na pot kakovosti z vključitvijo v projekt Mreže učečih se šol smo prišli do vpeljave spremembe v sami gradnji kakovosti: samoevalvaciji kot temelju izboljšav. Določili smo prioritete cilje in dejavnosti, in sicer: *funkcionalna pismenost ter sklepa kompromise in je odgovoren*. Ta dva cilja smo izbrali skupaj kot najpomembnejša v procesu izobraževanja, saj prav na teh dveh področjih učitelji opažamo največje težave pri dijakih. V tem času so učitelji med seboj sodelovali, veliko več je bilo medpredmetnega povezovanja in sodelovanja, skupnega načrtovanja pouka in posameznih vsebinskih sklopov. Ob koncu šolskega leta smo se tudi dogovorili, da z aktivnostmi pri doseganju teh dveh ciljev nadaljujemo v šolskem letu 2010/2011. V vmesnem času smo se povprašali tudi o prednostih in omejitvah samoevalvacije. Učitelji so pripravili tudi refleksije uvajanja izboljšav na ravni šole v okviru strokovnega aktiva in posameznika in na podlagi le-teh smo se dogovorili o nadaljnjih usmeritvah.

Ključne besede: kakovost, samoevalvacija, prioritetni cilji, vizija, refleksije

Self-Evaluation Mosaic in Srednja ekonomska šola Slovenj Gradec

Having successfully entered the path to quality in education by participating the project Networks of Learning Schools, we also managed to make a step forward towards improving quality, when we decided for self-evaluation as a basis of improvement. We defined our priorities, goals and activities. Our goals are: functional literacy and ability of pupils to make compromises and be responsible. These two goals were chosen as we thought they are the most important in the educational process, what is more, these are the areas where teachers face the most difficulties with pupils. During the process we noticed that there was more cooperation among the teachers, they practised cross-curricular planning and tried to make topics more related. At the end of the year we made an agreement to continue with activities concerning the chosen goals in the next school year, 2010/2011. In the meantime we discussed the strengths and weaknesses of self-evaluation. The teachers prepared reflections on the process of improvement on the school level, on the level of teachers' subject groups and on individual level. The reflections were the basis of our agreement about further activities.

Keywords: quality, self-evaluation, priorities and goals, vision, reflections

Nada Šmid **Vloga ravnatelja pri načrtovanju in spremljanju samoevalvacije na Ekonomsko-trgovski šoli, ESIC Kranj**

Avtorica si v članku zastavlja vprašanja prevzema odgovornosti v procesu samoevalvacije. Res, da je ravnatelj po funkciji odgovoren za kakovost izvajanja izobraževanja na šoli in ga zakonske podlage obvezujejo, da kakovost spremlja in ugotavlja ter ob koncu šolskega leta poda samoevalvacijsko poročilo, pa kljub temu se avtorici porajajo vprašanja o prevzemanju odgovornosti le s strani ravnatelja. Meni, da se mora del odgovornosti podeliti tudi na tim za kakovost in strokovne delavce. V prispevku izpostavlja ovire, s katerimi se je srečevala pri izvajanju samoevalvacije v kolektivu, kritično se ozre na svoje delovanje in področja, kjer bi njena vloga morala biti bolj prepoznavna. Na podlagi ugotovitev si zastavi ciljna področja lastnega, še bolj angažiranega delovanja v prihodnje v samem procesu samoevalvacije.

Ključne besede: vloga ravnatelja, odgovornost, načrtovanje in spremljanje dejavnosti akcijskega načrta, komunikacija, spodbujanje

The Role of the Headteacher in Planning and Monitoring Self-Evaluation in Ekonomsko-trgovska šola, ESIC Kranj

The author of the article questions herself about taking responsibility in the self-evaluation process. It is true that the headteacher is responsible for quality of educational activities in school and is legally obliged to monitor and assure quality and reports on it in self-evaluation report at the end of the school year, but still the author wonders if the headteacher is the only one at school to take responsibility for development. Her opinion is that responsibility should be shared among the members of the school commission for quality and the teachers. She also defines the obstacles she faced in the process of self-evaluation, gives critical reflection on her own performance and defines the areas where her role should be more explicit. According to her findings, she decides for and plans her more efficient participation in the self-evaluation process.

Keywords: the role of the headteacher, responsibility, planning and monitoring, activities defined in action plan, communication, encouragement

VODENJE 1|2011: 79–88

Nataša Sever **V procesu samoevalvacije se učimo tudi učitelji**

Z vključitvijo naše šole v projekt usposabljanja za samoevalvacijo smo člani tima za samoevalvacijo na šoli izvedli številne dejavnosti. Učitelji so k samoevalvaciji pristopali z mešanimi občutki. Prioritetni cilj, ki smo ga spremljali, je bil izboljšanje učno-delovnih navad dijakov. Za doseganje cilja smo na šoli izpeljali vrsto dejavnosti, v katerih naj bi praviloma sodelovali vsi učitelji. Ob spremljanju in vrednotenju zastavljenega cilja smo prišli do pomembnih ugotovitev, ki nam bodo proces samoevalvacije v prihodnosti pomagale učinkoviteje izvajati. Za uspešno samoevalvacijo je potrebno učinkovito sodelovanje med šolskim razvojnim timom in timom za samoevalvacijo, ustvarjanje sodelovalne klime na šoli, aktivno vključevanje strokovnih aktivov v proces in v končni fazi tudi aktivno vključevanje dijakov v načrtovanje in spremljanje izboljšav.

Ključne besede: samoevalvacija, tim za samoevalvacijo, prioritetni cilj, dejavnosti, proces, posameznik, strokovni aktivni, sodelovalna kultura

Teachers Get the Opportunity to Learn in Self-Evaluation Process

Participating the training for self-evaluation the members of school self-evaluation team have performed numerous activities. Not all the teachers were enthusiastic about the process of self-evaluation. The goal we were monitoring was improvement of pupils' learning habits. In order to reach the goal we have performed many activities in which all the teachers were supposed to take part. When monitoring and evaluating the goal, we came to some important conclusions which will help us continue with the self-evaluation process even more effectively. Successful self-evaluation demands effective cooperation between school development team and self-evaluation team, cooperative school climate, active participation of school subject teams and at last, active participation of pupils in planning and monitoring the improvement.

Keywords: self-evaluation, self-evaluation team, goal, activities, process, individual, school subject teams, cooperative culture

VODENJE 1|2011: 89–94

Darka Jurgec,
Klementina
Pulko

Samoevalvacija – pot do kakovosti vzgojnega dela v Dijaškem domu Ptuj

V Dijaškem domu Ptuj so nastanjeni dijaki srednjih šol, učenci ptuj-ske osnovne šole in učenci Osnovne šole dr. Ljudevita Pivka (šola za učence s posebnimi potrebami); nastanjenih je tudi nekaj študentov. Razvoj usmerjamo v nove programe dela za področje skrbi za osebe s posebnimi potrebami, pomoči družinam pri vzgoji in izobraževanju otrok/mladostnikov in pomoč socialno izključenim. Z udeležbo na usposabljanjih za samoevalvacijo smo pridobili nova znanja na področjih določanja ciljev in prioritet na področju učenja, poučevanja in vzgojnega dela, načrtovanja izboljšav, izvajanja in spremljanja izboljšav, refleksije in poročanja, ugotavljanja in ukrepanja na osnovi podatkov. Na ravni dijaškega doma smo izdelali podroben načrt izboljšav za dva izbrana cilja. Prednostne usmeritve za šolsko leto 2010/2011 so izvajanje kazalcev kakovosti za redno vzgojno-izobraževalno delo v dijaškem domu ter razvoj vzgojne dejavnosti na področje dnevnega varstva učencev osnovnih šol v dijaškem domu.

Ključne besede: samoevalvacija, kazalci kakovosti, načrt izboljšav, samoevalvacijsko poročilo, dijaški dom

Self-Evaluation – a Path to Quality of Educational Work in Boarding School Ptuj

Boarding school Ptuj accommodates secondary and primary school pupils and pupils attending Primary School dr. Ljudevit Pivk (primary school for special needs pupils); there are also some students accommodated in the building. Three different curricula are carried out on everyday basis. We try to develop new programmes for special needs persons, programmes intended to help parents raise and educate their children and programmes for socially excluded persons. Attending the self-evaluation training sessions we learned new skills in the field of determining new goals, learning priorities, teaching and educational work, planning improvement, performing and monitoring improvement, reflecting and reporting, using data for further development. We made a detailed plan of improvement activities for the two chosen goals. Priorities for school year 2010/2011 are quality indicators for regular educational work in boarding school and development of educational activities for daily care of primary school pupils in boarding school.

Keywords: self-evaluation, quality indicators, improvement plan, self-evaluation report, boarding school

VODENJE 1|2011: 95–102

Saša F.
Kocijančič,
Darka Krmelj

Samoevalvacija v luči kakovosti

V prispevku je predstavljena pot do samoevalvacije in ugotavljanja kakovosti na tšc Kranj. Samoevalviranje se je na tšc Kranj začelo že s projektom Mak (2007) in se nadaljuje z Munus 2 (od 2008 naprej). Šolska komisija za kakovost je na tšc Kranj organizirana za obe srednješolski enoti (SIPŠ in SG). Do sedaj smo pregledovali zadovoljstvo dijakov s šolanjem, uspešnost projekta Skrbništvo, učenje in poučevanje, šolsko klimo, uspešnost dijakov na PUD, sodelovanje med šolo in gospodarstvom pri pripravi OK in PUD. Srečujemo se s problemom premajhnega interesa učiteljev za sodelovanje pri samoevalvaciji in pomanjkljivo osveščenostjo strokovnih delavcev o pomenu kakovosti na šolah. Trudimo se zvišati nivo znanj tudi med člani komisije za kakovost in vodstva na tem področju, kajti za tehnična področja želimo postati vodilna izobraževalna organizacija v regiji, kot smo zapisali v naši viziji. Torej je za nas postala kakovost nuja in ne posledica zakonodaje.

Ključne besede: samoevalvacija, kakovost, projektno delo, komisija za kakovost

Self-Evaluation in the Light of Quality

The article presents the path to self-evaluation and quality assurance in tšc Kranj. Self-evaluation in tšc Kranj was initiated by project 'Mak' (2007) and continued with 'Munus 2' (since 2008). School commission for quality in tšc Kranj was established for both secondary schools (SIPŠ and SG). Up to now we have been examining satisfaction of pupils, success of project 'Skrbništvo,' teaching and learning, school climate, pupils' achievement in PUD, cooperation between school and companies in preparing OK and PUD. Within the process we recognised problems of little interest of teachers to participate in self-evaluation and unawareness of the importance of quality in schools. We are trying to improve knowledge about quality among the members of school commission for quality and school management, as we would like to become the leading institution in technical fields in the region, which is also stated in our vision. Taking this into account quality has become a must for us not only an obligation defined in legislation.

Keywords: self-evaluation, quality, project work, school commission for quality

VODENJE 1|2011: 103–108

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 1|2011

19

Letnik 9

Strokovna srečanja in posveti v šolskem letu 2011/2012

XVII. strokovno srečanje ravnateljic in ravnateljev vrtcev
GH Bernardin, Portorož, 10.–11. oktober 2011

XX. strokovno srečanje ravnateljic in ravnateljev osnovnega šolstva
GH Bernardin, Portorož, 7.–8. november 2011

XVIII. strokovno srečanje ravnateljic in ravnateljev srednjega šolstva
GH Bernardin, Portorož, 21.–22. november 2011

Nadaljevalni program šole za ravnatelje
Hotel Slovenija, Portorož, 24.–25. ter 26.–27. januar 2012

XIV. strokovni posvet pomočnikov ravnateljev:
Vloga pomočnika pri komunikaciji v VIZ organizaciji
Hotel Slovenija, Portorož, 5.–7. marec 2012

XVI. strokovni posvet Vodenje v izobraževanju:
Podatki v izobraževanju
Hotel Slovenija, Portorož, 3.–5. april 2012

19

SR

ISSN 1581-8225



9 771581 822503