

# VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 2|2011



# VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 2|2011



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*

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

Arthur Shapiro, *Univerza Južna Florida, ZDA*

Ian Stronach, *Univerza Liverpool John Moore, vB*

Tony Townsend, *Univerza v Glasgouu, 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** Justina Erčulj in Žiga Učakar

**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](http://www.solazaravnatelje.si)

UDK 371(497.4)

ISSN 1581-8225

# VODENJE

## v vzgoji in izobraževanju 2|2011

### **Pogledi na vodenje**

- 3 Kje so meje? Izobraževanje, šola in skupnost  
*John West-Burnham*
- 15 Profesionalni razvoj kot profesionalna odgovornost  
*Justina Erčulj*
- 37 Vloga vodstva šole pri spodbujanju in razvijanju timskega dela učiteljev  
*Alenka Polak*
- 57 Prisotnost notranjega nadzora javnih financ v vzgojno-izobraževalnih zavodih  
*Tatjana Horvat*
- 79 Odločanje med pravico javnosti vedeti in pravico posameznika do zasebnosti  
*Sebastjan Čagran*

### **Izmenjave**

- 99 Spremljanje dela nadarjenih učencev v Osnovni šoli Sevnica  
*Damjana Zupančič Lisec in Tatjana Horjak*
- 107 Vloga ravnatelja in komisije za spremljanje in zagotavljanje kakovosti v procesu samoevalvacije na Višji strokovni šoli, ES1C Kranj  
*Lidija Grmek Zupanc*
- 113 Samoevalvacija klime na Osnovni šoli Fara s poudarkom na preprečevanju nasilja in uspešni komunikaciji  
*Brigita Gregorčič*
- 123 Vloga ravnatelja pri spodbujanju timskega dela v vrtcu  
*Marta Samotorčan*
- 135 Usposabljanje vodij šol na Slovaškem: zahteve in pogoji  
*Mária Pisoňová in Alena Hašková*

**Ravnatelj se predstavi**

149 Apáczai Csere János Gimnázium és Kollégium v Budimpešti  
*Laszlo Munkacsy*

155 **Povzetki | Abstracts**

165 **Najave | Announcements**

## Kje so meje? Izobraževanje, šola in skupnost

John West-Burnham

Zgodovinsko in kulturno gledano so šole tako kot cerkev in bolnišnice vedno težile, da bi ostale zaprte, to je, da so imele trdno zarisane meje, ki določajo dostop do njih. Odprte so ob določenem času za posebne namene in lahko nadzirajo dostop do svojih uslug in virov. Šole so pogosto delovale po svoje »kljub«  
skupnostim okoli sebe. Zato so se srednje šole le redko povezovale z osnovnimi, te pa so omejevale in nadzorovale stike s starši. Mnogo od tega se je spremenilo, vendar obstajajo še nekatere zelo resnične (in navidezne) ovire, ki onemogočajo in ogrožajo odnose med šolami in njihovim okoljem. V časih, ko se številne vlade ukvarjajo s kakovostjo dela šol, bi bilo primerno, da bi raziskali, kakšne prednosti bi prineslo, če bi šole na novo premislile o svojih mejah. Ne govorimo le o učnem uspehu. Številni dejavniki silijo šolske sisteme, da bi na novo ocenili svoje podmene:

1. Izboljševanje šole in dvigovanje standardov sta vse težja. V ekonomskem jeziku bi lahko rekli, da nekateri sistemi nazadujejo. Napor, ki ga vlagajo, ni sorazmeren z ravnijo uspešnosti.
2. Enakost ostaja problem v večini izobraževalnih sistemov. Premalo je složnosti, vrzeli med tistimi, ki uspejo, in tistimi, ki ne, pa so v mnogih sistemih zelo velike.
3. V času velike gospodarske stiske moramo zaupati izobraževalnim politikam, da bodo imele veliko moč in velik učinek. Drugače povedano, da bodo dale več za manj.

### Šola v okolju

Če izobraževalne cilje opredelimo kot osebno blaginjo, boljše življenjske možnosti in priložnost za akademski uspeh, lahko na podlagi dokazov domnevamo, da vplivajo na možnosti za uspeh tri pomembne spremenljivke. To so socialni in osebni dejavniki ter šola. Socialni dejavniki zajemajo:

- starševstvo in družinsko življenje,
- kakovost življenja v skupnosti,
- vpliv družbenega razreda,

- relativno raven bogastva in revščine.

Med osebne dejavnike prištevamo spol, prikrajšanost in narodno pripadnost ter vrsto osebnih značilnosti ter nagnjenj, kot so na primer pripravljenost na učenje, motivacija, nadarjenost in ambicije. Tretja pomembna spremenljivka je šola. Zdi se, da spremembe v osebni uspešnosti in boljše življenjske možnosti omogoča predvsem to, koliko so spremenljivke pozitivne in koliko se med seboj podpirajo oziroma krepijo.

Zdi se, da iz analiz dejavnikov, ki vplivajo na učenje učencev, lahko naredimo tri obsežne zaključke. Prvič, najpogosteje se se kot najpomembnejši dejavnik razlik v dosežkih učencev pokazale značilnosti okolja, iz katerega izhaja učenec, posebno socialno, ekonomsko in kulturno okolje. Drugič, dejavniki, povezani s šolo, ki so bolj dovzetni za vplive politike, ustvarjajo manjše razlike v učenju učencev kot značilnosti učencev. Tretjič, med spremenljivkami na ravni šole so najbolj vplivni dejavniki na dosežke učencev tisti, ki so najbližji učenju učencev, na primer kakovost učiteljevega dela v razredu. (Pont, Nusche in Hopkins 2009, 35)

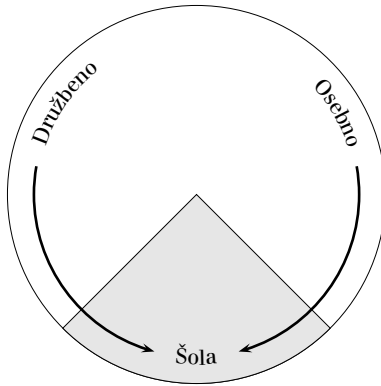
S tega stališča je torej najpomembnejši vpliv učenčevega socialnega okolja, šolske politike so pomembne, vendar relativno manj značilne kot kakovost učiteljevega dela, ta pa je spet podrejena socialnim, kulturnim in ekonomskim dejavnikom. Mulford in Silins (2002, 561) še poudarjata tak pogled:

Večina raziskav o učinkovitosti šol kaže, da si lahko več kot 80 odstotkov dosežkov učencev razlagamo s poreklom učencev, ne pa s šolo.

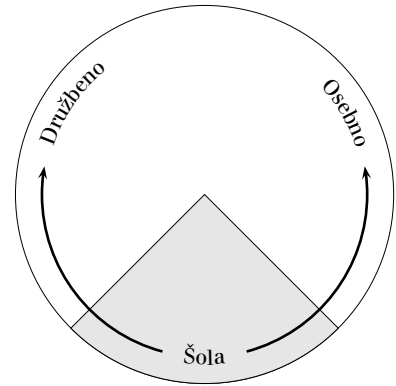
Z naslednjo raziskavo še podkrepita svoje razmišljanje (Moreno, Mulford in Hargreaves 2007, 5):

Danes je za spremembe v šolah tragična prav razlaga, da verjetno lahko samo okoli 30 odstotkov razlik v dosežkih učencev pripišemo dejavnikom šole ... Morda je čas za vodje, da začnejo voditi in uveljavljati svoj vpliv preko zidov svojih šol ...

Relativen vpliv in pomen šole lahko razumemo tudi tako, da otroci preživijo v šoli povprečno 15 odstotkov časa na leto. To pomeni, da so veliko večino časa zunaj nje ali njenega vpliva. Preživljajo ga z družino, s prijatelji in v svojih skupnostih. Zato se



SLIKA 1 Šole kot rezultat svojega okolja



SLIKA 2 Šole spreminjajo svoje okolje

lahko upravičeno sprašujemo, ali je smiselno vlagati energijo in trud v izboljševanje šol, če so druge spremenljivke pomembnejše in močnejše vplivajo na življenjske priložnosti in blaginjo kot zgolj delo šole. Navadno osrednjo pozornost namenjamo šoli kot ključni sestavini izboljševanja. Verjetno pa ne bi bilo napak, če bi je več namenjali spremenljivkam zunaj šole.

### Od »poišči in namesti« k »napovej in prepreči«

Slika 1 prikazuje, kako so šole včasih le reagirale in se odzivale na razmere, saj so jih pravzaprav želeli izboljševati ob vrsti zunanjih omejitev. Tako postanejo bolj ali manj rezultat svojega okolja. Uspešne so, kolikor so uspešne skupnosti in družine, katerim ponujajo svoje storitve. V mnogih socialnih okoljih je primeren odziv na visoke učne dosežke in učinkovitost šol »tako bi morale biti«. Ne bi smeli peti posebne slave šolam, kadar zagotavljajo ugodnosti in posebne socialne pravice. Pravi izziv bi morali iskati v dodani vrednosti, se pravi v merjenju, koliko znajo premagati pomanjkljivosti. Lokacija šole je pomembnejša kot zgradba in oprema. Zato moramo več časa posvetiti vplivom geografije, preden nas začne skrbeti arhitektura. Če zgradimo hišo na ravnem poplavnem območju, jo ogrozimo ne glede na to, kako dobro je zgrajena.

Slika 2 predstavlja transformacijski pristop, pri katerem se šola namenoma in sistematično vključuje v dejavnike, ki so zares pomembni glede na naravo in namen izobraževanja.

Med sliko 1 in sliko 2 lahko opazimo pomembno spremembo, to je premik od odzivanja k predvidevanju, od posnemanja k posre-

dovanju, od »poišči in namesti« k »napovej in prepreči«. Vsakdo ve, da je bolje preprečevanje kot zdravljenje. Žalostno je, da se tega v osebnem življenju ne držimo vedno, v poklicnem pa to morda ni niti vselej primerno ali koristno vedenje. Premik od kulture odzivanja k posredovanju zahteva temeljni premislek o naravi in namenu vloge vodenja. Imamo namreč veliko dokazov o vplivu posredovanja v zgodnjih letih (Allen 2011, 11):

Če okolje v otrokovih zgodnjih letih spodbuja razvoj, vsebuje ustrezna hranila brez strupov, je napolnjeno s socialnimi stiki in v njem najdemo pozorne skrbnike, pripravi tako osnovo za razvoj možganov, da lahko optimalno delujejo v zdravem okolju. Nasprotno pa okolje brez ustreznih hranil, ki vsebuje strupe, in kjer primanjkuje ustreznih čutnih, socialnih in čustvenih spodbud, povzroči napačne povezave v možganih.

Posredovanje v zgodnjih letih lahko bolj poveča blaginjo, življenjske priložnosti in učni uspeh kot skoraj vse ostale strategije, zahteva pa premislek o tradicionalni vlogi šole in odnosov. Mnoge industrijske in trgovske organizacije to načelo razumejo zelo dobro. Proizvodna podjetja in trgovski koncerni ustvarjajo tako imenovane vertikalne povezave. Trgovski centri na primer podpirajo kmete, da proizvajajo natančno tiste dobrine, ki jih potrebujejo, celo tako, da jih oskrbujejo s semeni, nadzirajo rast in pospravljajo pridelkov. Proizvodna podjetja zelo tesno sodelujejo z dobavitelji in tako zagotavljajo, da sestavni deli ustrezajo zahtevanim oznakam in kakovosti. Bolje in precej ceneje je posredovati že na zgodnjih stopnjah sistema in odnosov kot popravljati kasneje.

Zadeva je zelo preprosta. Kje so meje dela šole, učiteljev in ravnateljev? Koliko se ljudje, katerih najpomembnejše delo je povezano z akademskimi zadevami, vključujejo v socialna in ekonomska vprašanja? Ali so strokovni delavci v šolah le učitelji predmeta ali tudi izobraževalci otrok? Mnogi izobraževalni sistemi porabijo veliko časa in energije za »iskanje in nameščanje«, se pravi za »delati prav«. Veliko koristneje bi uporabili že tako pičle vire za »napovedati in preprečiti«, da ne bi več delali napačnih stvari. Zato si umivamo zobe, peljemo avto na servis in jemo v restavracijah z usposobljenim osebjem in ustrezno higieno hrane. Edgar (2001, 160, 170) je pri tem zelo jasen:

Ker se človeški in socialni kapital razvijata v družinah in v širših socialnih omrežjih, bi morali šole na novo opredeliti,



in sicer kot le en del kulture učenja, drugače pa bi morale biti tudi umeščene v družbo.

... temeljna resnica je, da so učitelji in starši partnerji pri otrokovi socializaciji in otrokovem učenju. Nobena stran tega ne more narediti sama.

Zato se moramo zavzemati za tak šolski sistem, ki se bo bolj dejavno vključil v otrokovo okolje, ne da ga razume le kot učenca šole. Naslednje vprašanje pa je, kje šola najverjetneje povzroča spremembe.

### **Ponoven razmislek o delu šol**

Realistično in pragmatično gledano so dosežki šole omejeni. Treba je poiskati področja visokega učinka in vpliva ali drugače povedano največji možni učinek za najmanj vložka. Niti posamezna šola, kaj šele šolski sistem, ne more narediti veliko glede negativnega vpliva družbenega sloja in revščine. Na nekatera področja ima lahko močan vpliv, ne nekatera pa zelo šibek. Družbeni sloj je odsev globoko ukoreninjenih družbenih vrednot, revščina pa je posledica dolgotrajnih nacionalnih in mednarodnih teženj. Možnosti šol, da bi naredile pomembno razliko, so zelo omejene, precej pa lahko vplivajo, ko gre za družino in skupnost.

Desforges (2006, 4) daje zelo nedvoumna sporočila glede pomena družine:

Vključevanje staršev v obliki »dobro starševstvo doma« ima značilno pozitiven učinek na otrokove dosežke in prilaganje, tudi če izvzamemo iz enačbe vse druge dejavnike, ki sooblikujejo dosežke. V zgodnjih letih je vpliv vključevanja staršev na različnih ravneh mnogo močnejši kot dejavniki, ki so povezani z razlikami v kakovosti šol. Lestvica vpliva je očitna v vseh družbenih razredih in etničnih skupinah.

Obstaja jasna statistična korelacija med dejavniki, ki vplivajo na dosežke. Pri 7 letih so učinki staršev 0.29, šole pa 0.05. Pri 11 se povsem spremeni, in sicer na 0.27 in 0.21. Drugače povedano, v zgodnjih letih je družina skoraj šestkrat pomembnejša kot šola. Desforges v nadaljevanju navaja številne dejavnike, ki opredeljujejo razmerje med vplivom družinskega življenja in izobraževanja (2006, 21):

Velik del razlik v dosežkih učencev je zunaj vpliva šole. Z družbenim razredom družine si lahko na primer razložimo kar tretjino razlike. Razprave, ki jih imajo starši z

otroki doma, imajo zagotovo največji vpliv na dosežke. Ostale oblike sodelovanja staršev imajo neznatne učinke.

Delujejo še drugi dejavniki, ki jih je prepoznal avtor:

- Boljši kot je otrokov uspeh, bolj so vključeni starši.
- Na raven sodelovanja vplivajo materina izobrazba, družbeni sloj, materialno stanje in materino psihosocialno zdravje.
- Vključevanje staršev se zmanjšuje z otrokovo starostjo, ker ga uravnava otrok.

Vedno bolj moramo verjeti v vse večji pomen socialnih dejavnikov, ko si razlagamo razliko v relativni uspešnosti šol, kar je leta 2006 potrdila Britanska komisija za presojo. Zadolžena je za zagotavljanje najučinkovitejše rabe javnih sredstev, pri čemer je ugotovila, da samo izboljševanje šol v resnici ne bo izboljšalo učnih rezultatov (Audit Commission 2006, 6–7):

Močna povezava med družbeno-ekonomskim položajem in dosežki otrok je že stara in jasna tako na ravni šole kot otrok. Prikrajšani otroci in šole, kamor se vpisujejo, so na splošno manj uspešni kot premožnejši.

Slab učni uspeh otrok je povezan z vrsto dejavnikov pomanjkanja.

Čeprav na šole nadvse močno vpliva soseščina, imajo tudi ključno vlogo pri povezovanju in oblikovanju socialnega kapitala.

Gre za pomemben pogled, saj temelji na učinkoviti rabi javnih sredstev, zaradi česar vladni presojevalci pravijo, da se ne smemo osredotočiti le na 20 odstotkov dejavnika šole. Šole se morajo začeti spopadati s širšimi vprašanji okolja. Putnam (2000) je neomajen glede vpliva socialnega kapitala:

Otrokov razvoj močno oblikuje socialni kapital. Zaupanje, omrežja, pravila vzajemnosti v otrokovi družini, šola, sošolci in širša skupnost imajo daljnosežne učinke na otrokove prilagodljivosti in izbiro in s tem na vedenje in razvoj. Socialni kapital je po širini in globini učinkov na otrokovo življenje takoj za revščino.

Najbolj očitno se socialni kapital izraža v relativni ravni kakovosti življenja v skupnostih, kar lahko merimo na več načinov. Osredotočiti pa se moramo na ključne spremenljivke: dogovor o moralnih vrednotah, raven, do katere govorimo skupen jezik, kakovost omrežij, raven medsebojne odvisnosti in raven vključevanja

v življenje skupnosti. Ena najpomembnejših njegovih razsežnosti je zaupanje. Bryk in Schneider (2002, 113–114) razlagata pomen odnosa med socialnimi dejavniki in učnim uspehom:

Čeprav nadzorujemo razlike med šolami v raznih vidikih okolja šole, sestave učencev in izobrazbe učiteljev, še vedno najdemo močne učinke povezave med spremenjenim zaupanjem v odnose in izboljšavami učnih rezultatov.

Torej se zdi, da dokazi potrjujejo trditve, da bodo šole dejansko lahko izboljšale učne dosežke, če se bodo bolj obrnile navzven. To seveda pomeni, da je šola lahko zelo učinkovita pri vodenju in upravljanju dvajsetih odstotkov, kar pravzaprav lahko neposredno nadzoruje. Bryk in Schneider poudarjata tudi, da so se šole v nju-nem vzorcu, ki so se zares izboljšale, usmerile v raven zaupanja in odnose, namesto da bi spreminjale vloge, strukture in vire.

### Novi pristopi in strategije

Kaj torej lahko naredijo šole, da bodo izboljšale uspešnost družin in skupnosti, v katerih delujejo? Zavedati se moramo dveh izhodišč. Prvo je, da ni pravila, kaj je najustreznejša raven posredovanja in delovanja, popolnoma je namreč odvisna od okolja in *želja skupnosti*. Drugo pa je, da šola in zaposleni v njej tega ne smejo razumeti kot dodatne ali razširjene obveznosti. Kadar želi šola spodbuditi proces, ga mora skupnost priznati.

Primerne bi bile lahko naslednje dejavnosti:

- pomoč staršem, posebej v zgodnjih otrokovih letih (od rojstva do tretjega leta), pri splošni blaginji ter socialnem in jezikovnem razvoju;
- razvijanje veščin starševstva, kot so na primer igre in socialni razvoj, pismenost in obvladovanje otrokovega vedenja;
- pripravljane obrokov v šoli, med katerimi je najpomembnejši zajtrk, skupno opravljanje domačih nalog in skupne priložnosti za igro;
- spodbujanje staršev in drugih, da bi prostovoljno pomagali šoli pri določenih strategijah, na primer pri bralni pismenosti;
- šolski prostori naj bodo na voljo skupinam iz širše skupnosti, na primer telovadnica za športne dejavnosti;
- izvajanje skupnih projektov s šolo in skupnostjo, npr. zdravo

prehranjevanje, načrtovanje počitnic, branje za odrasle, pomoč družinam v težavah;

- pobude skupnosti za razvijanje priložnosti za zaposlovanje, zagotavljanje posebnih uslug in reševanje skupnih problemov, kot so zloraba drog, kajenje, alkoholizem ipd.;
- dodatna pomoč nadarjenim, ranljivim skupinam in učencem s posebnimi potrebami;
- projekti s področja športa, ustvarjalnosti in umetnosti;
- praznovanja v skupnosti in proslave.

Otroci, ki odraščajo v uspešnih, ljubečih družinah in v varnih skupnostih, v katerih spodbujajo njihov socialni in jezikovni razvoj, imajo veliko več možnosti za uspeh po vseh izobraževalnih kazalnikih. Ponovno moramo poudariti, da so življenjske priložnosti mladih bistveno večje, če so jezikovno spretni in imajo kakovostne socialne stike. Koliko dodane vrednosti lahko zagotovi šola, pa je neposredno povezano z ravni razvoja ob otrokovem vstopu vanjo.

### Vodenje preko meja

Vodenje preko meja pogosto označujemo kot sistemsko vodenje. V eni prvih strokovnih razprav so ga opredelili takole (Craig in Bentley 2005, 3):

Sistemsko vodenje pomeni zasuk v razmišljanju vodij šol, saj bolj poudarja to, kaj imajo skupnega z drugimi, kot kako se med seboj razlikujejo. Če le morejo, se v odnosu s skupnostjo, drugimi šolami in oddelki izogibajo delitve na »mi in oni«, pač pa so vzor predanosti učenju za vsakega učenca.

Avtorja navajata tri sestavine sistema vodenja:

- oblikovanje zmožnosti vodenja vseh v šoli, da lahko sodelujejo v sistemu; zagotovo je najpomembnejše, da z nobenim modelom delovanja zunaj meja šole ne zatremo pobud sodelujočih šol;
- razvijanje trajne zmožnosti delovanja preko meja šole, razvijanje mrež in zagotavljanje virov za sistemske pristope;
- ustvarjanje kulture profesionalne velikodušnosti in odprtosti, ki omogoča izmenjave, v katerih vodje odprejo svojo profesionalno prakso za širšo presojo, da bi lahko delali bolje in drugače.

Pri sistemskem vodenju je najpomembneje, da vodja (oziroma vodstveni tim) lahko ponudi svojo najboljšo prakso, da je na voljo izven meja posamezne šole. Gre za poskus ponavljanja strategij, praks in posredovanj izven uspešnih ustanov, s čimer prispevajo k širšemu izboljševanju ter večji enakosti in pravičnosti v sistemu. Sodelovanje je kombinacija strategij in procesov, ki omogočajo sistemsko vodenje. Seveda bi bilo naivno pričakovati, da je prenos vodenja uspešnih šol v vodenje sistema lahek in neproblematičen. Vodenje za sodelovanje v skupnosti zahteva posebno vrsto kvalitet, vedenja in znanja, ki ga sicer dobro poznamo, vendar ga v okolju zunaj posamezne šole ne razumemo vedno. Uspešno vodenje obsega nekaj naslednjih dejavnikov ali pa morda vse:

1. Moralno vodenje, ki razume izobraževanje kot vprašanje socialne pravičnosti in temelji na vsesplošnem prepričanju, da je treba zagotavljati enakost in odličnost za vse. Ta pogled je posebej pomemben v razpravi o socialnem dejavniku kot najpomembnejšem vzroku za pomanjkanje enakosti in pravičnosti v izobraževanju. Moralno vodenje zahteva visoko raven samozavesti in poguma, s katerima si upamo spreminjati neustrezno prakso.
2. Jasen namen, da bomo izobraževali celo osebnost. Ne gre le za učno uspešnost, ampak za blaginjo, socialno mobilnost in povečevanje življenjskih priložnosti, kar je najpomembnejša profesionalna vloga izobraževalcev.
3. Sposobnost zgraditi zaupanje z doslednostjo, verodostojnostjo in samozavestjo, ki jo najbolj izražamo s pristnimi odnosi. Kakovost življenja v skupnosti je neposreden odraz kakovosti odnosov med ljudmi. Kot smo že povedali, je kakovost odnosov, posebej zaupanje, najpomembnejša za socialno in učno uspešnost.
4. Delovanje v omrežjih in oblikovanje zapletenih povezav s pomočjo dogovorov in soglasja in ne nadzora. Skupnosti so odraz povezav ter ravni medsebojne odvisnosti, zato so vodje odgovorni, da spodbujajo, gojijo in poudarjajo omrežja v političnih, družbenih, verskih, športnih in ostalih interesnih skupinah.
5. Skupno vodenje, tako da spremenimo vodenje kot simbol osebnosti v vodenje kot skupno zmožnost širše skupnosti, najpomembneje pa je razvijati zmožnost vodenja in priložnosti zanj v vsej skupnosti, ne glede na starost, vlogo ali družbeni položaj.

PREGLEDNICA 1 Taksonomija sistemskega vodenja

Lastnosti	Vedenje	Znanje
Moralna samoza- vest/vključevalnost; zaupanje integriteta, doslednost; pogum; podjetnost; domišljija, ustvarjalnost; izziv; empatija, čustvena inteligenca taktost, občutljivost; optimizem, vztrajnost; skromnost.	Iskanje soglasja mreženje, razvijanje timov, oblikovanje povezav; obvladovanje konfliktov, tveganje; analitično mišljenje, reševanje problemov; uspešno komuniciranje, pogajanje, poslušanje.	Strategije nenehnega izboljševanja, izravnavanje primanjkljajev, sistemsko razmišljanje; občutljivost za okolje, sistemsko razmišljanje, političen vpogled; politične spodbude; vodenje sprememb, veščine svetovanja; strategije vodenja ljudi.

6. Želimo si delati kot družbeni podjetniki, pri čemer gradimo socialni kapital v skupnostih, kjer delujemo tudi kot pobudniki družbenih sprememb. V skupnosti sodelujemo in ji pomagamo, tako da z razvijanjem socialnega kapitala spodbujamo življenje v njej. Pri tem ustvarjamo socialne, ekonomske in družbene vire ter priložnosti.
7. Vse do sedaj povedano pa mora povezovati želja po spremenjanju, spraševati se moramo o prevladujočih neomajnih resnicah ter podpirati inovacije in temeljite spremembe. Vodje se morajo torej dobro znati v nejasnih in negotovih okoliščinah, znati se morajo pogajati in zagovarjati spremembe v šoli in skupnosti.

Preglednica 1 prikazuje obsežno taksonomijo možnih sestavin uspešnega vodenja preko meja šole. Drugače povedano, gre za osebne lastnosti, ključna vedenja in področja znanja, ki naj bi zagotavljala uspešnost vodenja v povsem drugačnem kulturnem okolju. Z ležečo pisavo smo poudarili tiste, ki so verjetno najpomembnejše pri povezovanju šole in skupnosti. Zagotovo pa je najpomembnejši vidik vodenja preko meja šole upoštevanje in priznavanje pravic vseh mladih, ne glede na to, kje slučajno živijo. Hargreaves in Fink razlagata (2006, 158):

Najtežji del trajnostnega vodenja je tisti, ki nas razvname, da razmišljamo preko svojih meja in meja svoje šole. Ta del zahteva od nas, da služimo javnemu dobremu otrok vseh ljudi v naši skupnosti in zunaj nje, ne le zasebnim interesom tistih, ki se vpisujejo k nam. Trajnostno vodenje pomeni skrbeti za vse ljudi, ki jih prizadenejo naša dejanja in izbire, tiste, ki jih

lahko opazimo takoj in tiste, ki jih ne moremo. Je družbeno pravično vodenje, nič bolj in nič manj preprosto kot to.

Otrokove pravice do blaginje, boljših življenjskih priložnost in dobre izobrazbe ne morejo biti prepuščene na milost in nemilost šolskim strukturam in sistemom niti naključni geografiji in zgodovini. Vedno bolj se moramo zavedati, da šole same lahko dosežejo le kolikor toliko, zato morajo delati v partnerstvu s celotno skupnostjo.

### Literatura

- Allen, G. 2011. »Early Intervention: The Next Steps; An Independent Report to Her Majesty's Government.« HM Government, London. <http://www.dwp.gov.uk/docs/early-intervention-next-steps.pdf>
- Audit Commission. 2006. *More Than the Sum*. London: Audit Commission.
- Bryk, A., in B. Schneider. 2002. *Trust in Schools*. New York: Russell Sage Foundation.
- Craig, J., in T. Bentley. 2005. *System Leadership*. London: Demos in NCSL.
- Desforges, C. 2006. *Collaboration for Transformation: Why Bother?* Nottingham: NCSL.
- Edgar, D. 2001. *The Patchwork Nation: Re-Thinking Government – Re-Building Community*. Sydney: HarperCollins.
- Hargreaves, A., in D. Fink. 2006. *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Moreno, M., B. Mulford in A. Hargreaves. 2007. *Trusting Leadership: From Standards to Social Capital*. Nottingham: NCSL.
- Mulford, B., in H. Silius. 2001. »Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes.« *Research Matters*, št. 15: 1–8.
- Pont, B., D. Nusche in D. Hopkins. 2009. *Improving School Leadership. Case Studies on System Leadership 2*. Pariz: OECD.
- Putnam, R. 2000. *Bowling Alone*. New York: Simon and Schuster.
- Dr. John West-Burnham je profesor vodenja v izobraževanju na St. Mary's College v Londonu. [jhwb@hotmail.co.uk](mailto:jhwb@hotmail.co.uk)





# Profesionalni razvoj kot profesionalna odgovornost

Justina Erčulj

## Uvod

Pri opredeljevanju pomena profesionalnega razvoja v šolah izhajamo iz podmene, da se šole ne morejo razvijati, ne da bi učitelji nenehno izboljševali in spreminjali svoje delo. Številne študije (npr. Gordon 2004; Day in Gu 2010) namreč dokazujejo neposredno povezanost med usposobljenostjo učiteljev in kakovostjo njihovega dela, posledično pa tudi boljše priložnosti za učenje učencev. Olsnova (2009, 166) navaja še, da imajo učitelji najmočnejši vpliv na razvoj odnosa učencev do šole, in sicer več kot prostori, ravnatelj, cilji šole, predmeta in učne ure skupaj. Odnos med učiteljem in učencem imenuje »duša izobraževanja«, učiteljevo vlogo pa opredeli kot »ustvarjanje zavetišča in otoka udobja v neprijaznem izobraževalnem svetu«. Med najpomembnejše odlike dobrega učitelja uvršča usmerjenost v učence, navdušenje za poučevanje, etičnost, sposobnost obvladovati razred ter znanje, vsebine in metode dela. Podobno so o dobrem učitelju razmišljali slovenski učenci in dijaki (Erčulj 2009). Pri učiteljih najbolj cenijo etično ravnanje (biti enak in pravičen do vseh), široko profesionalno znanje (predvsem vedeti, kako) in prijaznost. Poleg pričakovanj naših najpomembnejših udeležencev v izobraževalnem procesu, to je učencev, je treba upoštevati še pričakovanja države, staršev in stroke. Mnogokrat se med seboj razlikujejo ali si celo nasprotujejo, kar povečuje kompleksnost učiteljevega dela in hkrati ustvarja negotovost. Zato je tako pomembno, da ga opravljajo visoko usposobljeni profesionalci.

Učiteljev profesionalizem določajo tudi spremembe v okolju, ki posredno ali neposredno določajo učiteljevo vlogo. Zavedamo se, da gre pri tem le za en vidik, saj zgolj prilagajanje zahtevam okolja ni vedno skladno s standardi oziroma temeljnim poslanstvom profesije<sup>1</sup> same. V bistvu govorimo o neke vrste kombinaciji zunanje in profesionalne odgovornosti, pri čemer zunanjo pojmuje kot odgovornost deležnikom (npr. staršem), pri notranji pa je v tem kontekstu poudarjen tisti vidik, ki ga MacBeath (2006) imenuje »profesionalno dolžnost, da spremljaš spremembe v svetu, se pogovarjaš o njih in spreminjaš svojo vlogo«.

Lieberman in Miller (1999, 20–24) spremembe v učiteljevem delu imenujeta »nova družbena realnost poučevanja«, ki pomeni prehod od individualizma k strokovni skupnosti, od veččin in spretnosti k raziskovanju, od nadzora k odgovornosti, od usmerjenosti v razred k usmerjenosti v šolo in od ozko usmerjenega znanja k široki razgledanosti. Kot najpomembnejšo spremembo pa avtorici navajata »etiko sodelovanja«, kar se nanaša na iskanje priložnosti za skupno razvijanje najboljših rešitev za učenje učencev.

Spremenjeno učiteljevo vlogo Hargreaves (2003) imenuje »učitelj kot katalizator znanja«, Stollova, Fink in Earlova (2003) »novi profesionalec«, Sachsova (2007) pa »profesionalec prihodnosti«. Skupna značilnost teh opredelitev je učitelj, ki zna ustvarjati kakovostne učne priložnosti za svoje učence, je pripravljen sodelovati in se zaveda, da je profesionalni razvoj njegova profesionalna dolžnost.

Kompleksnost dela in spremembe v izobraževalnem okolju torej zahtevajo odgovornega učitelja, ki se zaveda pomena svoje vloge in vseživljenjskega profesionalnega razvoja. Zato bomo tokrat profesionalizem opredelili z vidika učiteljeve in ravnateljeve profesionalne odgovornosti.

### **Učiteljev profesionalizem »med dvema ognjema« odgovornosti**

Tradicionalno govorimo o dveh ravneh odgovornosti: zunanji in notranji. Hardy (2010, 421) enači zunanjo odgovornost z managerializmom, notranjo pa s profesionalizmom. Bistvena razlika med njima je, da prvega povezujemo s pritiski na šole, kot so izboljšati rezultate zunanjih preverjanj, uveljavljati standarde kakovosti, poslovati čim bolj ekonomično, medtem ko gre pri profesionalni odgovornosti za to, kako narediti največ in najbolje za učenje učencev, pri čemer Day in Sachsova (2004) poudarjata tudi učenje učiteljev.

V nadaljevanju predstavljamo oba koncepta, ju umeščamo v slovenski prostor in odpiramo nekatere dileme.

Vprašanje *zunanje odgovornosti* odpiramo s prepričanjem večine držav, da mehanizmi zunanjega nadzora izboljšujejo učenje učencev. Navajamo le nekaj primerov. Skupna točka teh sistemov so inšpekcija (Irska, Nizozemska, Švedska), objava rezultatov na spletnih straneh (Danska, Anglija) oziroma drugi načini ocenjevanja šol (Madžarska). Temu se pravzaprav ne moremo ogniti, saj, kot trdi Trunk Širca (v Brejc 2008, 12), »morajo biti izobraževalne ustanove vseh ravni pripravljene, da javnosti ponudijo raz-

lage in odgovorijo na vprašanje: S čim se izobraževalna ustanova ukvarja, kaj dosega in koliko stane«. O prepričanju, da zunanja odgovornost domnevno izboljšuje rezultate učencev, piše tudi Elmore (2004), ki krati opozarja, da se vsi ti mehanizmi dogajajo v okolju konkretnih organizacij, kar zmanjšuje njihov že tako vprašljiv vpliv.

Zunanja odgovornost učiteljev se torej kaže predvsem na ravni odgovornosti za rezultate učencev, za katere pa vemo, da niso odvisni le od učitelja, pač pa tudi od socialnega okolja ter od sposobnosti in zmožnosti učencev, če naštejemo le najpomembnejše dejavnike. Vendar pa moramo ob tem opozoriti tudi na dejstvo, da se na drugi strani učitelji mnogokrat sploh ne počutijo odgovorne za rezultate učencev. Med vzroki za neuspeh kaj hitro najdejo premalo učenja, slabo podporo staršev in splošno neugodno stanje v družbi, ki ne ceni znanja. Pravzaprav se sprašujemo, koliko zunanje odgovornosti v pomenu odgovornosti za rezultate imajo slovenski učitelji. Inšpekcija praktično ne posega v kakovost učiteljevega dela, še manj v rezultate, drugih mehanizmov na ravni države nimamo. Svojo vlogo bi morali odigrati sveti šol, za katere pa vemo, da večinoma ne delujejo odgovorno, saj ne zahtevajo odgovornega ravnanja, ko gre za rezultate. K zapletenosti odgovornosti za rezultate prispeva še učiteljeva avtonomija, ki se kljub določenim omejitvam trdno ohranja zaradi »nejasnosti in negotovosti področja samega« (Hoyle in John 1995, 78), pri čemer mislimo na:

- nejasnost, abstraktnost izobraževalnih ciljev, kar krepi moč učiteljeve presoje;
- ohlapnost struktur v šolah (profesionalna birokratska struktura);
- kompleksnost dela v razredu (npr. ni jasno, katere metode dela bolje vplivajo na učni uspeh, močna odvisnost od medsebojnih odnosov, značilnosti profesionalne kulture v šolah: neodvisnost, individualizem, pragmatizem).

Poleg odgovornosti za rezultate učencev obstajajo še nekateri širši mehanizmi nadzora učiteljevega dela, kot so formalni pogoji za opravljanje poklica, učiteljeva učna obveza ter upoštevanja zakonov in pravilnikov. V bistvu bi lahko dejali, da v slovenskem prostoru obstajajo samo ti.

V konceptu zunanje odgovornosti se vselej postavlja vprašanje, ali mehanizmi zunanje odgovornosti v resnici prispevajo k boljšemu delu šol (O'Day 2002). Ključne spremembe v poučevanju se namreč vedno dogajajo na ravni posameznikov, sistemski posegi

so običajno preveč ambiciozni, dostikrat vsiljeni in zato ne vedno uspešni. Po drugi strani pa je to tudi udoben izgovor, da nam ni treba biti oziroma da se ne počutimo dovolj zunanje odgovorni.

Kljub omenjenim pastem zunanje odgovornosti ne smemo prezreti, še manj zanemariti. Učitelj je namreč državni uslužbenec in kot tak zavezan delovanju v zakonodajnih okvirih, kar seveda velja tudi za šole kot organizacije. Vsekakor pa zgolj zunanja odgovornost ne rešuje vprašanj kompleksnosti učiteljevega dela in profesionalne odgovornosti za nenehno izboljševanje učenja. Nanj je torej treba pogledati še v luči profesionalne odgovornosti.

Koncept *profesionalne odgovornosti* temelji na podmeni, da je poučevanje preveč kompleksno, da bi ga lahko urejali birokratsko določena pravila in postopki (O'Day 2002, 20). Za uspešno poučevanje je potrebno veliko znanja, ki ga mora znati učitelj uporabiti v praksi. Značilnost vseh poklicev, ki jih tradicionalno uvrščamo med profesije (zdravniki, odvetniki, učitelji ipd.), pa je tudi profesionalna odgovornost. O'Dayeva (2002, 21) jo povezuje z upoštevanjem standardov prakse in dodaja, da jo moramo v izobraževanju obravnavati iz treh perspektiv. Najpomembneje je, da v središče postavimo poučevanje oziroma način, kako učitelji ustvarjajo odnose z učenci ob obravnavani vsebini. Zato morajo učitelji nenehno razvijati svoje znanje in veščine, potrebne za uspešno delo. Tretja pomembna razsežnost profesionalne odgovornosti je zaveza, da vedno delamo v dobro svojih strank, v našem primeru v dobro učenca. Pri tem moramo sodelovati z drugimi, saj le skupaj lahko zagotavljamo najvišje standarde prakse. Gre torej za individualno in skupno odgovornost hkrati.

Podobno opredeli profesionalno odgovornost MacBeath (2006), pri čemer poudari:

- moralno zavezo delati v interesu uporabnika;
- profesionalno dolžnost, da presojaš in izboljšuješ svoje delo;
- profesionalno dolžnost, da spreminjaš svoje delo in razvijaš lastno strokovnost;
- profesionalno dolžnost, da prispevaš h kakovosti svoje organizacije;
- profesionalno dolžnost, da spremljaš spremembe v svetu, se pogovarjaš o njih in spreminjaš svojo vlogo.

Profesionalni razvoj torej ni nekaj, za kar sta odgovorna ravnatelj in država, pač pa gre za profesionalno odgovornost posameznika, ki je dolžan nenehno izboljševati svoje delo in tako zagota-

vljati, da učenci dobijo najboljše možne storitve. Poleg tega pa mu znanje, ki ga pridobiva in razvija v vsem obdobju svoje poklicne poti, omogoča, da »lahko sprejema najboljše odločitve v pogojih neizbežne, stalne negotovosti« (Whitty 2000, 285).

Učitelj pa je hkrati odgovoren tudi za razvijanje novega znanja (Hargreaves 2003; Erčulj 2009; Day in Gu 2010), ki nastaja v skupnosti. O prednostih sodelovanja lahko preberemo v številnih besedilih s področja teorije organizacij, vodenja in profesionalnega razvoja. Izpostavimo le najpomembnejše pozitivne učinke sodelovanja: moralna podpora, varno okolje za bolj tvegane odločitve, spodbujanje refleksije, izmenjava izkušenj, razvijanje socialnih veščin, razvijanje skupnih izhodišč. Whitty (2000, 288) govori o t. i. »lokalnem profesionalizmu«, ki opolnomoči učitelje za delovanje v konkretnem okolju, Quicke (2000, 304) pa v sodelovanju vidi tudi možnosti, da postanejo bolj odgovorni do organizacije, kjer delujejo. Pri tem posebej izpostavi pozitivno povezavo med sodelovalno kulturo in možnostjo pristne samorefleksije. Učitelj naj bi namreč nenehno kritično razmišljal o svojem delu, o njem razpravljaj v skupnosti prakse in skupaj z drugimi učitelji ali s strokovnjaki iskal boljše rešitve.

Mocklerjeva (2011, 521) predstavlja model oblikovanja učiteljeve identitete, ki ga imenuje »biti učitelj«. Določajo ga med seboj povezani in prepleteni dejavniki, in sicer zunanje politično okolje, osebno in profesionalno okolje. Ključni vpliv na oblikovanje učitelja kot profesionalca pripisuje osebnostnemu razvoju, profesionalnemu učenju in udejstvovanju učitelja v razpravah in dejavnostih, ki zadevajo izobraževanje. Vse to mu omogoča razvijanje znanja in sposobnosti za refleksijo, večje vključevanje v izobraževalno politiko in kar je najvažnejše, spreminja se učiteljevo delo.

V obsežni raziskavi o uspešnosti učiteljev (McBer 2000) je ena izmed pomembnih značilnosti dobrega učitelja sposobnost oblikovanja skupnosti, v kateri vlada medsebojno spoštovanje, kar je temelj za prenašanje vrednote spoštovanja in zaupanja med učence. Sodelovanje in oblikovanje skupnosti sta v razvoju profesionalizma pravzaprav »obvezna sestavina«. Tako že Liebermanova in Millerjeva (1990, 108) svarita pred »tradicijo zasebnosti, osamo v učilnicah in tekmovalnostjo med učitelji«. V šolah, kjer spodbujajo kolegialnost, odkritost, zaupanje in skupno odgovornost, znajo preseči mite strokovnosti in jih nadomestiti s skupnim prizadevanjem za dosežke učencev. Loughran in dr. (2011, 101) so celo prepričani, da se profesionalno učenje učiteljev dogaja le v učečih se skupnostih, to je pri skupnem načrtovanju, raziskova-

nju, vzajemnem spremljanju pouka in drugih oblikah, ki temeljijo na sodelovanju. Podoben je tudi koncept Sachsove (2003, 181), ki imenuje poučevanje »dejavna profesija«. Učitelj kot dejavni profesionallec si mora v sodelovanju prizadevati za doseganje strateških ciljev, delovati v strokovnih mrežah in se vključevati v javne diskurze. Najpomembnejši dejavnik aktivnega profesionalizma pa je prevzemanje odgovornosti za svoje učenje in delovanje v skupnostih prakse.

V praksi so se nam prednosti sodelovanja potrdile v številnih programih za usposabljanje ravnateljev in učiteljev, najbolj neposredno v programu Mreže učečih se šol. V evalvacijah so učitelji kot največjo pridobitev za profesionalni razvoj izpostavili prav možnost izmenjave izkušenj, pogledov in iskanja skupnih rešitev na izbranem področju. Prednosti sodelovanja med učitelji še močnejše zaznajo ravnatelji. V delavnicah v okviru istega programa postavljajo izmenjavo izkušenj, strokovne razprave med učitelji in oblikovanje skupnih izhodišč pred vsebino, za katero se usposabljujejo razvojni timi.

Sodelovanje ima tudi svoje pasti. Quicke (2000), pa tudi Hargreaves in Fullan (2000) opozarjajo na to, da se lahko omeji zgolj na varna področja učiteljevega dela, kar lahko povzroči preveliko prilagodljivost, zatre individualnosti in celo spodbuja nezdrava zavezništva. Tudi Sugrue (2004, 86) opozarja, da učitelji v skupnostih lahko iščejo le varen prostor, kjer lahko sami usmerjajo svoje učenje. V Mrežah učečih se šol imamo negativne izkušnje pri usposabljanju učiteljev predvsem tam, kjer ni bilo prave volje za spremembe. Sodelovanje se lahko v takih okoljih izrodi v skupno tarnanje ter zagovarjanje in ohranjanje praks, ki niso nujno uspešne.

Vsekakor pa tako teorija kot praksa kažeta na več pridobitev kot slabosti sodelovanja med učitelji in posledično na pomen oblikovanja skupnosti učečih se strokovnjakov oziroma skupnosti praks. Ne gre torej le za modno muho, ampak za pogoje in okolje za razvijanje profesionalizma. Ob tem bi radi poudarili, da je sodelovanje kot način dela v šoli sicer res močno odvisno od vodje, a je hkrati tudi sestavina učiteljeve profesionalne odgovornosti.

Koncepta zunanje in profesionalne odgovornosti se morda na prvi pogled zdita nasprotna. Tako ju razumejo tudi mnogi teoretiki, zlasti kritiki managerializma v izobraževanju. Medtem ko Rifkin (2001, 55) govori o »preozki koncepciji v izobraževanju«, Day in Gu (2010, 27) vidita globljo nevarnost managerializma, saj menita, da je zamenjal etični odnos pri poučevanju. Mi pa verjamo, da sta oba vidika odgovornosti komplementarna. Profesi-

analizem namreč vključuje tako dejavnike odgovornosti do vseh udeležencev izobraževanja, kamor spadajo tudi izobraževalni politiki, kot etično komponento – delati v dobro učencev. Morda premalokrat poudarjamo, da je učiteljeva vloga biti tudi »sistemski učitelj«, se pravi, da mora prispevati h kakovosti izobraževanja kot takega (zunanja odgovornost), kar pomeni nujnost sodelovanja in dejavnega sodelovanja (profesionalna odgovornost). Gre torej za dopolnjevanje in ne izključevanje dveh konceptov.

### **Večplastna ravnateljeva vloga**

Vlogo ravnatelja pri razvijanju učiteljevega profesionalizma povezujemo s pedagoškim vodenjem oziroma z vodenjem za učenje. Pri tem mislimo na »razvijanje intelektualnega in profesionalnega kapitala pri učiteljih« (Sergiovanni 1998), da lahko izboljšujejo učenje učencev, saj, kot trdi Elmore (2004), se dober vodja šole zaveda, da obstaja neposredna povezava med tem, kaj doživljajo učitelji, in tem, kaj posredno preko njih doživljajo učenci. Povezavo med učenjem učencev in profesionalnim učenjem učiteljev potrjujeta tudi Swaffield in MacBeath (2009, 45), pri čemer vidita vlogo ravnatelja kot »povezovalno tkivo, ki navdihuje učenje na vseh ravneh in jih uresničuje na praktični način«.

Pri vlogi ravnatelja v procesu profesionalnega razvoja strokovnih delavcev se nam skoraj vedno pojavi dilema, kako naj združi »oba habitusa ravnateljevanja« (Hardy 2010, 424), se pravi managerskega in tistega, ki ga opredeljuje kot vodjo učenja. Simkins in Lumby (2002, 14) pa kot ključno razliko med obema habitusoma opredelita »različno razumevanje, kako upoštevati potrebe posameznikov«. Prevedeno v jezik profesionalnega razvoja, bi managerski pristop pomenil, da smo usmerjeni predvsem v število usposabljanj in njihovo organizacijo, medtem ko s profesionalnega stališča vodja upošteva učne potrebe učencev, učenje učiteljev pa usmeri tako, da razvija njihovo zmožnost, da se jih zavedajo in jih čim lažje in uspešneje upoštevajo v procesu učenja. Ob tem bi radi še poudarili, da še vse prevečkrat zasledimo razmišljanje, da je ravnatelj neposredno odgovoren za učiteljev profesionalni razvoj, in sicer za ugotavljanje potreb vsakega posameznika in za iskanje ustreznega usposabljanja. Namesto vprašanja, kaj bi moral narediti ravnatelj, da bi učitelji lahko bolj kakovostno učili, se bomo raje vprašali, kaj naredijo za to učitelji, kako pa jim ravnatelj pri tem lahko pomaga.

Pogosto habitusa predstavljajo kot nasprotji, tako ju razumejo

tudi nekateri teoretiki in večina praktikov, vendar gre po našem mnenju za umetno delitev (Erčulj in Koren 2003), saj jo v slovenskem šolskem prostoru večinoma (razen v velikih srednješolskih centrih) opravlja en sam človek. Polemika o ravnateljevi vlogi sicer presega vsebino članka, a se je prav v procesu profesionalnega razvoja težko ognemo. Ravnateljeva vloga je namreč tu večplastna in sega od preproste organizacijske do kompleksne, ki se odraža v odnosu do profesionalnega razvoja in ustvarjanja pogojev zanj. Opredelili jo bomo na treh ravneh:

- zagotavljanje pogojev,
- vzor,
- ustvarjanje pogojev.

### ***Zagotavljanje pogojev za razvoj profesionalizma***

Med zagotavljanje pogojev uvrščamo čas in sredstva, ki jih ravnatelj namenja profesionalnemu razvoju ter načrtovanje profesionalnega razvoja.

Pri opredelitvi časa kot enega od pogojev za razvoj profesionalizma ne bomo razpravljali o številu dni, ki jih učitelj lahko izkoristi za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, saj jih določa Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Verjamemo, da večina ravnateljev zagotavlja učiteljem, da jih ustrezno in primerno izkoristijo. Z vidika tistih, ki usposabljam, se nam zdi enako pomembno, kako načrtujejo čas za oblike profesionalnega razvoja, ki se dogaja v šoli. Na simbolni ravni s tem sporočajo, kaj je v šoli pomembno, vendar o tem podrobneje razpravljamo v naslednjem poglavju. Omejili se bomo na opazovanje pouka in skupinska usposabljanja.

Ob ovirah za opazovanje pouka že vsa leta tako učitelji kot ravnatelji navajajo problem organizacije časa (Erčulj in Širec 2004), hkrati pa spoznavamo vse več primerov dobre prakse, kjer ravnatelji uspešno spremljajo učiteljevo delo tudi z opazovanjem pouka, pri čemer jim ni glavno vodilo izpolnjevanje z zakonom določenih nalog. Očitno je tudi tu ključno vprašanje, kaj je v šoli najpomembnejše. Ne gre pozabiti, da ima čas, namenjen opazovanju pouka, tudi simbolno vlogo. S tem namreč ravnatelj sporoča svojim strokovnim delavcem, učencem, staršem in širši skupnosti, koliko ga zanima ključni proces vsake šole, to je učenje učencev. Prav tako zavedno ali nezavedno sporoča, koliko ceni učiteljevo delo, kar Day in Gu (2010, 29) uvrščata med prve pogoje za uspešno učenje v organizaciji.



Podobno vlogo ima načrtovanje časa za skupna usposabljanja. Sachsova (2003) pri tem poudarja, da je to tako ravnateljeva vloga, da ga zagotovi, kot tudi učiteljeva, da ga je pripravljen vlagati v lasten razvoj. Po eni strani gre za zagotavljanje osnovnih pogojev, ne smemo pa pozabiti, da ima čas tudi v tem primeru simbolno vlogo. Pomembno je, ali se dogaja usposabljanje v za to posebej odmerjenem času ali pa je priključeno drugim dogodkom, na primer konferenci, informativnim sestankom in podobno.

Udeleženci naših usposabljanj kot oviro v procesu profesionalnega razvoja večkrat omenjajo pomanjkanje namenskih sredstev. Res je, da jih je v tem času država prerazporedila in jih je več namenila snovalcem in izvajalcem programa, kar pomeni, da so številna usposabljanja brezplačna. Istočasno, ko se v šolah bolj ali manj upravičeno pritožujejo nad to potezo ministrstva, pa vemo, da za kratka predavanja najemajo drage strokovnjake, ki v dveh ali treh urah izvedejo predavanje, od katerega ostane zgolj dober občutek, posebnega učinka na učiteljevo delo pa nima. Prav to je ključen izziv načrtovanja in spremljanja profesionalnega razvoja, o čemer pišemo v nadaljevanju.

Pri načrtovanju profesionalnega razvoja izhajamo iz podmene, da sta profesionalni razvoj učiteljev in razvoj šole med seboj nedeljivo povezana (Craft 2000; Hargreaves in Fullan 2000; Gordon 2004; Erčulj 2010), zato je izhodišče zanj usklajevanje potreb posameznikov s potrebami šole. Day (1999, 103) ob tem navaja, da morajo učitelji pri oblikovanju svojih izobraževalnih načrtov upoštevati prednostne naloge šole, medtem ko je ravnateljeva vloga, da vse to usklajuje. Velik pomen pripisuje tudi evalvaciji profesionalnega razvoja oziroma spremljanju njegovih učinkov v praksi. Učenje se namreč dogaja v kontekstu. Še tako dobre delavnice ne doprinesejo veliko, če se potem nič ne zgodi oziroma če se ne uporabi pri delu z učenci.

Izkušnje udeležencev v projektu *Sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v letih 2008, 2009, 2010 in 2011* kažejo,<sup>2</sup> da so na približno polovici vključenih zavodov izhodišče za načrtovanje ciljev profesionalnega razvoja izobraževalne potrebe posameznika, drugje gre za usklajevanje potreb posameznikov s prioritetai v letnem delovnem načrtu, v načrtu aktivov, analize dela v preteklem šolskem letu oziroma načrtujejo glede na možnosti. Nekaj odgovorov skupin kaže, da ciljev nimajo oziroma jih ne poznajo. Zato so v večini skupin zapisali, da pogrešajo sistematičnost in usklajenost. K temu bi po mnenju udeležencev prispevalo dolgoročneje načrtovanje, predlagajo tudi uvajanje letnih pogovorov. Najbolj pomanjkljivo se zdi

spremljanje prenosa pridobljenega znanja v prakso. Medtem ko v nekaterih šolah za to redno poskrbijo s predstavitvami za aktivne, na konferencah ali medsebojnimi hospitacijami, v mnogih ostaja pridobljeno znanje osebna last posameznika. Še manjkrat so zaznali analizo in evalvacijo usposabljanja na ravni zavoda, kar je zagotovo ena od pomembnih ravnateljevih nalog, na kar opozarja tudi Day (1999, 105), pa tudi usmeritev za vse nas, ki usposabljammo ravnatelje.

### *Vzor*

Vodenje za učenje vsebuje tudi dimenzijo vzora. Sergiovanni (1998, 42) ga opredeli kot »prevzemanje odgovornosti, da je kot prvi med enakimi vzor vrednot, besed in dejanj«. Podobno opredeljuje pomen vzora v vodenju za učenje Koren (2007, 106). Ugotavlja, da je pomemben čas, ki ga ravnatelj namenja nečemu, in kaj poudarja, saj s tem učiteljem sporoča, kaj je na šoli pomembno. Obenem pa mora zagotavljati spodbudo in podporo, o čemer bomo več zapisali med ustvarjanjem pogojev.

V kategorijo vzora spada tudi ravnateljevo razumevanje učenja. Raziskave, na katere se sklicuje Koren (2007, 102), namreč kažejo, da se učenje ne izboljšuje, če ravnatelji niso zavzeti zanj. To velja tako za učenje učencev kot učiteljev. Zavzetost za učenje in lastno učenje ravnateljev sta torej pomembna dejavnika ravnateljevega vzora v procesu razvoja učiteljevega profesionalizma.

Eden ključnih dejavnikov je ravnateljevo razumevanje učiteljevega profesionalizma in njegov odnos do profesionalnega razvoja sodelavcev. Dostikrat se še srečujemo s prepričanji ravnateljev, da za kakovostno učiteljevo delo zadostuje učenje s področja stroke, se pravi predmetnega področja, didaktike in metodike. V ta izobraževanja in usposabljanja vlagajo tudi največ časa in sredstev, medtem ko se jim zdijo področja, kot so vodenje razreda, komuniciranje, sodelovanje znotraj in zunaj šole, soodločanje pri oblikovanju politike šole in razvijanje drugih vidikov profesionalizma manj pomembni. Podobno velja tudi za razvijanje lastnega profesionalizma, ki pri nekaterih temelji zgolj ali predvsem na izpopolnjevanju s področja zakonodaje, medtem ko vodenje za učenje jemljejo kot »nujno zlo«, za katerega zmanjka časa in energije. Verjetno se taki ravnatelji premalo zavedajo, da s tem sporočajo, kakšni sta učiteljeva in ravnateljeva vloga in da tako opredeljujejo profesionalizem v svoji šoli.

Radi bi poudarili še ravnateljev odnos do lastnega izobraževa-

nja, kajti ravnateljeve vrednote in prepričanja na tem področju močno vplivajo na odnos do učenja učiteljev ter izzovejo določene odzive nanj (Stoll, Fink in Earl 2003, 38). Včasih se nam v različnih programih usposabljanja zdi, da se ravnatelji premalo zavedajo preprostih dejstev, kot je na primer, da nenapovedana odsotnost lahko povzroči probleme pri organizaciji in izvedbi izobraževanja in da pogosto izstopanje iz učilnice in vstopanje vanjo zaradi različnih nujnih telefonskih pogovorov kaže na odnos tako do vsebine kot do izvajalcev programov. Še bolj kot to pa se nam zdi problematično, da taki udeleženci preprosto pozabijo na dejstvo, da programe nekdo financira (gre torej za zunanjo odgovornost) in da se njihov odnos do lastnega profesionalnega razvoja (profesionalna odgovornost) posredno ali neposredno odraža tudi v zbornicah.

Prav tako je pomembno, da ravnatelj sodeluje na usposabljanjih, kamor so vključeni celotni učiteljski zbori. Pomemben cilj takih usposabljanj je namreč tudi spodbuditi sodelovanje med učitelji in oblikovanje učečih se skupnosti. Uspešnost skupnega učenja je največ odvisna prav od vodje (Huffman in Hipp 2003; Stoll, Fink in Earl 2003; Erčulj 2006), kar lahko potrdimo s številnimi izkušnjami pri usposabljanju učiteljskih zborov. Evalvacije programa Mreže učečih se šol kažejo, da so šole, kjer ravnatelji niso aktivno sodelovali, praviloma zaznale dosti manjše učinke usposabljanja kot tiste, kjer so odigrali svojo simbolno vlogo, se pravi, da so sodelovali na delavnicah, spremljali izvedbo in pripisali delu v Mrežah ustrezen pomen za izboljševanje dela šole. Podobno se nam dogaja v programu Učenje učenja, kjer nekateri ravnatelji prepustčajo usposabljanje in delo v vmesnih dejavnostih izključno učiteljem. Ker je program zasnovan tako, da ustvarja priložnosti za oblikovanje skupnih izhodišč na področju učenja in poučevanja, pomeni ravnateljevo nesodelovanje izpuščeno priložnost za oblikovanje skupnosti prakse, na simbolni ravni pa sporoča tudi, da učenje učenja na šoli ni prednostna naloga.

Vodja mora torej delovati kot vzor učenja. Je tisti, ki mora pričakovati učenje in prizadevanje za čim boljše dosežke učencev od vseh, ki so vključeni v učenje učencev (Stoll, Fink in Earl 2003, 117). Pri tem pa je sam prvi med enakimi.

### *Ustvarjanje pogojev*

Ravnatelj torej ni neposredno odgovoren za posameznikov profesionalni razvoj, pač pa za ustvarjanje pogojev, ki ga omogočajo.

Govorimo o ustvarjanju zmožnosti za učenje (Hardy 2010, 432) in o tem, da ravnatelj res podpira tiste oblike profesionalnega razvoja, ki omogočajo učiteljem, da znajo upoštevati potrebe učencev (Hardy 2010, 433). Pri tem mislimo na oblikovanje organizacijske kulture, ki kot osrednjo vrednoto postavlja učenje učencev in sodelovanje kot način razvijanja in oblikovanja novega znanja. V šoli mora vladati vzdušje, ki »spodbuja občutek pomembnosti, občutek sposobnosti in odgovornosti za svoj razvoj« (Gordon 2004, 13).

Woolfolk Hoy in Hoy (2009, 326) govorita o kulturi učenja in jo opredeljujeta z naslednjimi značilnostmi:

- Učitelji in učenci se učijo in rešujejo probleme.
- Znanje iščejo na različne načine: iz znanstvenih raziskav, izkušenj, poskusov in napak ter lastnih raziskav, v katerih sodelujejo učitelji in ravnatelji.
- Učitelji so dobronamerni ter naklonjeni spremembam in izboljšavam.
- Pri učenju učencev sta najpomembnejši inovativnost in ustvarjalnost.
- Spoštujemo tako individualnost kot timsko delo.
- Za dobro počutje v šoli so najpomembnejše informacije in komunikacija.
- Raznolikost je pomemben vir za spodbujanje učenja.
- Storilnostno učenje nam pomeni izziv.
- Svet je poln zapletenih odnosov, zato hitra in preprosta sklepanja niso verjetna oziroma možna.

Takih prepričanj ravnatelj ne more ustvariti na hitro, pomembna značilnost organizacijske kulture so namreč prav njena razvojnost in stabilnost, kar pomeni, da jo je nemogoče spreminjati s posegi oziroma na deklarativni ravni. Vzemimo, da se ravnatelj strinja z zgornjimi dejavniki kulture učenja in jih želi razširiti v šoli. Pomembno je, da deluje hkrati na ravni javne in zasebne kulture (Erčulj 2009). Na ravni javne kulture pomeni, da se vrednote izražajo v artefaktih, kot so na primer publikacija, razvojni in letni načrt in da prevladujejo v strokovnih razpravah ter ravnateljevih nastopih pred starši, učenci in strokovno javnostjo. Enako pomembno pa je, da jih učitelji izražajo pri svojem vsakdanjem delu. Ravnateljeva vloga je, da se o tem pogovarja tudi na »zasebni« ravni kulture, se pravi na individualni ravni, ugotavlja, zakaj nekatera prepričanja morda ne zaživijo in jih skupaj z zaposle-

nimi spreminja. Dogovorjena prepričanja, ki sčasoma postanejo vrednote, se morajo odražati pri načrtovanju dela, pri oblikovanju internih pravilnikov, predvsem pa v vedenju strokovnih delavcev, ravnatelj pa jih mora jasno sporočiti in seveda delovati kot vzor (Hargreaves in Fullan 2000).

V okviru razvijanja kulture učenja lahko vzamemo kot primer prepričanje, da nam »storilnostno učenje pomeni izziv«. Ravnatelj lahko izvaja notranji nadzor nad učitelji preko rezultatov zunanjega preverjanja, s povprečnimi ocenami, s številom učencev, ki so odšli na drugo šolo. Lahko pa vse to uporabi za strokovne razprave, v katerih oblikujejo novo profesionalno znanje, ki temelji na pridobljenih podatkih. In tako »lokalno znanje« zares vpliva na učiteljeva ravnanja.

Drugače povedano, ravnatelj mora spodbujati »lokalne odločitve« o tem:

- kakšne dosežke učencev si želimo na šoli;
- kako si bo šola prizadevala za odličnost;
- kateri standardi/kazalniki so za šolo posebej primerni, kateri manjkajo, kateri so morda odveč.

S takim odnosom se standardi, profesionalnost, zunanja in notranja odgovornost ne izključujejo, ampak dopolnjujejo. Postanejo izziv za razvoj in ne sredstvo in tako sooblikujejo kulturo učenja.

Pri ustvarjanju pogojev za razvoj profesionalizma bi radi omejnili še ravnateljevo vlogo pri razvijanju sodelovalne kulture, saj smo sodelovanje obravnavali kot pomemben dejavnik v konceptu profesionalne odgovornosti. Enako kot velja za kulturo učenja, je tudi pri razvijanju sodelovalne kulture najpomembnejše, da ravnatelj verjame v sodelovanje, to sporoča svojim sodelavcem in ravna v skladu s svojimi izraženimi vrednotami (Jonasson 2011). Woolfolk Hay in Hay (2009, 327) pa dodajata, da mora ravnatelj verjeti tudi v t. i. »skupno sposobnost«, kar pomeni, da le v skupnosti lahko naredimo pozitivne spremembe pri učenju učencev. Poleg tega pa mora razumeti, da samo v učeči se skupnosti učitelji »lahko osmislijo svoje izkušnje« (Day in Gu 2010, 29) in razvijajo organizacijsko zaupanje.

Stoll, Fink in Earl (2003, 150) govorijo o ravnateljevi vlogi pri prekulturiranju šol, se pravi pri spreminjanju tradicionalne kulture individualizma v sodelovalno. Med vrednotami, ki podpirajo razvoj sodelovalne kulture, poudarjajo dve, in sicer:

- naklonjenost sodelovanju, ki ustvarja večjo pozitivno so-

odvisnost, skupno odgovornost in možnost kritične presoje prakse;

- tveganje, ki je ključno za učenje (učenje v pomenu spremi-njanje se namreč ne dogaja v varnih, predvidljivih situaci-jah).

Če želimo, da se te vrednote tudi udejanjajo v vsakdanji šolski praksi, jih mora ravnatelj poosebiti in ustvariti pogoje za sodelo-vanje, hkrati pa oblikovati dovolj varno okolje, da si bodo učitelji upali preizkušati novo in opuščati staro, preživeto prakso. V Mre-žah učečih se šol se pogosto srečujemo z bojznejšo učiteljev, da bi opuščanje starih vzorcev in preizkušanje novih načinov dela lahko povzročilo težave pri starših in sodelavcih, hkrati pa nimajo vedno občutka, da bi jih ravnatelj pri njihovih prizadevanjih podprl. To lahko kaže, da ravnatelj podpirajo nove načine dela učiteljev le načelno, lahko pa tudi, da premalokrat jasno izrazijo svoja prepri-čanja in pričakovanja.

Na izvedbeni ravni ustvarjanje pogojev za sodelovanje povezu-jemo z načrtovanjem priložnosti za timsko delo (npr. organizacija ocenjevalne konference, kjer ravnatelj oblikuje time za strokovne razprave o rezultatih), skupnim načrtovanjem (pa ne le po akti-vih, ampak tudi, ko gre za načrtovanje na ravni šole), medse-bojnimi hospitacijami, pri katerih učitelji izmenjujejo tako dobro prakso kot kritične točke pri poučevanju, in organizacijo strokov-nih razprav, v katerih ravnatelj tudi aktivno sodeluje (Erčulj in drugi 2009).

### **Razvoj profesionalnega razvoja v projektu *Sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v letih 2008, 2009, 2010 in 2011***

V konceptu učiteljevega profesionalizma igra torej profesionalni razvoj eno ključnih vlog. Učitelj ga mora razumeti kot sestavino svojega poklica, ravnatelj pa mu mora biti pri tem vzor ter zagota-vljati in ustvarjati pogoje zanj.

Taka izhodišča so nas vodila pri oblikovanju projekta *Sofinan-ciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v letih 2008, 2009, 2010 in 2011*, v katerega se je vključilo 567 udeležencev, od tega 81 ravnateljev, 62 pomočnikov in 424 ostalih strokovnih delavcev. Izhajali smo iz naslednjih pod-men:

- najpomembnejši cilj vsake šole so dosežki in napredek učen-

cev, kar mora biti jasno izraženo v razvojnem in/ali letnem načrtu šole;

- vzpostaviti je treba tesno povezavo med razvojnim načrtom šole, načrtom nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ter posameznikovim načrtom izobraževanja in usposabljanja;
- v procesu načrtovanja nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja je ključna učinkovita in stalna analiza potreb posameznikov, zato je letni razgovor tako pomembno »orodje«;
- učinke nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja je treba spremljati in vrednotiti (refleksija), da bi lahko kompetentno razvijali sistem sam.

Med kvalitativne cilje smo med drugim zapisali »ozavestiti strokovne delavce VIZ o njihovi odgovornosti za lasten strokovni razvoj in strokovni razvoj organizacije« ter »motivirati vodje in strokovne delavce v VIZ za spremembe pri načrtovanju in izvedbi nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja v povezavi z razvojem in vizijo zavoda« (Erčulj 2011, 6).

S temi cilji ter z vključitvijo ravnateljev in strokovnih delavcev smo želeli poudariti, da ravnatelj ne more sam skrbeti za razvoj profesionalizma svojih sodelavcev, če ti ne sodelujejo v celotnem procesu in če ne prevzamejo odgovornosti zanj. Učiteljeva profesionalna odgovornost je, da svoje znanje ves čas obnavlja in da se pri tem povezuje tudi s sodelavci, na kar opozarja tudi Craft (2000), ki med najpogostejše slabosti tradicionalnega pristopa k profesionalnemu razvoju, ki ga opredeljuje kot obisk seminarjev, prišteva predvsem premočno usmerjenost na posameznika in posledično premajhno na razvoj šole. Hkrati poziva k čim močnejšemu povezovanju izobraževalnih potreb posameznih učiteljev in razvojnih potreb šole.

Med konkretnimi orodji za doseganje teh ciljev smo poudarili izvajanje letnih pogovorov in vodenje listovnika. Z letnim pogovorom smo želeli pri ravnateljih in učiteljih ozavestiti nujnost usklajevanja izobraževalnih potreb posameznika in razvojnih potreb šole, pri učiteljih pa tudi refleksijo na uspešnost svojega dela in na svojo vlogo v organizaciji.

Vlogo listovnika v projektu je opredelila Zavašnik Arčnik (2009, 15), ki se pri tem sklicuje na strokovno literaturo s tega področja. Pri tem omenja dve vrsti listovnika, to sta delovni listovnik, ki ga opredeli kot sistematično zbiranje in evidentiranje dokumentov, ki odražajo profesionalno rast posameznika, in predstavitveni listovnik, ki predstavlja izbrani nabor posameznikovih dokumentov

in refleksij ter prikazuje najpomembnejše mejnike posameznikovega profesionalnega razvoja. Posebej bi radi poudarili zapis refleksij kot podporo oziroma sestavino profesionalnega razvoja, ki učitelju omogoča »globlje razumeti učni proces in ga izboljševati« (Day in Sachs 2004, 49). S tem pa učitelj prevzema odgovornost za lastni strokovni razvoj in za izboljševanje svojega dela. Prav to je bil eden od pomembnih ciljev projekta.

Dosežke v projektu smo evalvirali sproti po vsaki od treh faz projekta, ob zaključku pa so nas posebej zanimala stališča udeležencev do profesionalnega razvoja in do listovnika. Povzemamo nekaj ugotovitev.

Stališča o profesionalnem razvoju so bila na 4-stopenjski lestvici ocenjena od 2,9 do 3,5. Najvišje so ocenili trditev »bolje razumem pomen profesionalnega razvoja na osebnem nivoju« (3,5), takoj zatem pa »poglobil in razširil sem svoje znanje s področja profesionalnega razvoja« (3,46). Visoko so ocenili tudi trditev »bolje razumem odgovornost ravnatelja za profesionalni razvoj strokovnih delavcev« (3,45). Pomembno je, da so udeleženci prepoznali pomen refleksije (3,4), da so sposobni samoevalvirati profesionalni razvoj (3,3) in da bolje razumejo pomen in vlogo spremljanja svojega dela (3,4). Prav tako bolje razumejo učiteljev profesionalizem (3,4). Nekoliko slabše so ocenili le trditev »poznam pristope na osnovi medsebojnega sodelovanja« (3,1), kar si lahko razlagamo s tem, da smo usposabljanje izvajali s sodelovalnimi oblikami dela, vendar nanje nismo posebej opozarjali oziroma jih nismo dovolj poudarjali.

V drugem delu vprašalnika so nas zanimala stališča o listovniku. Vse trditve so bile ocenjene z oceno več kot 3, le dve manj kot 3,5 (»listovnik je prispeval k razmišljanju o mojem profesionalnem razvoju« in »listovnik mi pomaga razviti možnost ugotavljanja in prikaza lastne vrednosti dela«). Najvišjo oceno z najmanjšim standardnim odklonom je dobila trditev »listovnik prispeva k bolj sistematičnemu pristopu k lastnemu profesionalnemu razvoju« (3,66), takoj za njo pa »razumem pomen listovnika v profesionalnem razvoju strokovnih delavcev« (3,55) in »listovnik je ustrezen način spremljanja lastnih dosežkov v karieri« (3,51). Sklepamo lahko, da je listovnik primerno »orodje« v procesu profesionalnega razvoja in da spodbuja učitelje, da sami spremljajo svoj strokovni razvoj. Glede na teoretična izhodišča pa bi dodali, da ga je potrebno primerno umestiti v šolo, učitelje podpirati in spodbujati k njegovi uporabi in ga ustrezno nadgraditi s strokovnimi razpravami.

Iz ugotovitev smo oblikovali priporočila za vzgojno-izobraževal-



ne zavode in za sistem. Med njimi smo posebej poudarili, da mora biti razvoj učiteljevega profesionalizma osrednja vrednota vsakega zavoda, pri čemer verjamemo, da je profesionalni razvoj njegova osrednja sestavina. Priporočamo uvajanje listovnika za učitelje, ki spodbuja njihovo prevzemanje odgovornosti za lastni strokovni razvoj. S tem bi verjetno zmanjšali tudi nerealna pričakovanja, češ da mora ravnatelj skrbeti, da vsakdo obnavlja, pogloblja in pridobiva znanje, potrebno za delo v spreminjajočih se pogojih. Zagotovo pa ima v razvoju profesionalnega razvoja v šolah pomembno vlogo država. Namesto zbiranja točk za napredovanje v nazive bi morda dosegla večje učinke, če bi učiteljem in ravnateljem priporočala ali celo naložila, da morajo spremljati učinke profesionalnega razvoja na kakovost dela z učenci. Podobno za angleško okolje ugotavlja Blandford (2000, 75) in pri tem opozarja, da zato v resnici ne poznamo učinkov profesionalnega razvoja na delo učiteljev v razredu. S sistematičnim spremljanjem bi lahko tudi mnogo bolj osmislili številne postopke, kot so razvojno načrtovanje, letni pogovori, spremljanje in opazovanje pouka in nena zadnje uvajanje listovnika za učitelje.

### Sistemeski profesionalizem

V članku smo razpravljali o dveh konceptih profesionalne odgovornosti. V obeh, tako v zunanji kot v profesionalni, zasledimo, da učitelj ni odgovoren le za kakovost svojega dela, ampak se mora dejavno povezovati s sodelavci in z zunanjim okoljem. Hardy (2010, 427) poudarja, da gre pri tem tudi za razvoj poučevanja kot takega, dodati pa je treba, da tudi za razvoj profesionalizma v izobraževanju *per se*. To pomeni, da učitelja profesionalca v bistvu določajo predstavniki poklica sami: s svojim odnosom do izobraževanja, do svojega profesionalnega razvoja in do učencev ter njihovega učenja. Odnos in odgovornost do teh dejavnikov označujemo kot *sistemeski profesionalizem*.

Podrobneje ga bomo pojasnili tako, da bomo potegnili vzporednico s sistemskim vodenjem. Hopkins (2007, 154) pove, da so sistemeski vodje »tisti ravnatelji, ki so pripravljene na lastna ramena prevzeti vloge vodij sistema; so tisti, ki jim ni vseeno le za uspeh svoje šole, ampak tudi drugih«. To za »sistemeske učitelje profesionalce« pomeni, da njihova odgovornost ne ostaja za vrati učilnice, ampak se najprej razširi do meja šole, kasneje pa tudi v širši prostor. Učitelju torej mora biti mar za to, kako se učijo vsi učenci na šoli in mora pri tem dejavno sodelovati. Našteli bomo le ne-

kaj oblik sistemskega profesionalizma na ravni šole. Kadar se pojavi problem učenja v katerem koli razredu, je pripravljen deliti svoje znanje in izkušnje s sodelavci, pomaga novincem, da se lažje vključijo v kulturo učenja v šoli in odpre vrata svoje učilnice. Pomembno je tudi, da sooblikuje pozitivno kulturo učenja, o kateri smo razpravljali v poglavju o ravnateljevi vlogi. Ob tem bi radi posebej poudarili moralno razsežnost sistemskega profesionalizma, ki smo ga prav tako povzeli iz Hopkinsovega koncepta sistemskega vodenja. Sistemski učitelj profesionalca:

- se zaveda svoje odgovornosti za izboljševanje dosežkov učencev;
- je predan nenehnim izboljšavam v procesu učenja in poučevanja;
- sodeluje pri oblikovanju šole kot strokovne skupnosti in dejavno deluje v njej;
- sodeluje v strokovnih razpravah in tako razvija skupna izhodišča;
- razume, da njegovo delo vpliva na delo drugih učiteljev, zato skrbno načrtuje, vodi in usmerja proces učenja učencev v svojem razredu.

Sistemski profesionalizem seže tudi preko meja posamezne šole. Ni namreč dovolj, da razvijamo oziroma izboljšujemo samo trenutno prakso, treba je o njej kritično razmišljati in jo spreminjati, s tem pa tudi pogled na učiteljevo vlogo. Učinkovita praksa na tem področju je mreženje med šolami, kjer učitelji ne ustvarjajo le znanja za lokalno okolje svojih šol, ampak razvijajo razumevanje svoje vloge in odnos do nje skozi procese komuniciranja, profesionalnega razvoja, pri opredeljevanju vloge razrednika in strategije za preprečevanje nasilja, če omenimo le vsebine Mrež učečih se šol 2.

Za položaj učitelja profesionalca v družbi in za njegov družbeni ugled pa so poleg odličnosti dela z učenci zgovorna tudi sporočila, ki jih pošiljajo v javnost. Tarnanja v slogu »zakaj ne grem na valet«<sup>5</sup> verjetno ne pripomorejo k ugledu učiteljskega poklica. Menimo namreč, da sta pozitiven odnos do učencev in prepričanje, da je z njimi mogoče delati in jih spreminjati na bolje, srž profesionalnega ravnanja. Pri tem se pridružujemo Olsonovi (2009, 167), ki poziva učitelje, naj si prizadevajo ustvariti tako skupnost učiteljev, v kateri bodo znali tudi spreminjati pogoje, v katerih delajo.

Učiteljjev profesionalizem torej ni nekaj, kar je poklicu dano s tem, ko vstopimo vanj. Moramo ga sistematično graditi na osebni, organizacijski in sistemski ravni. Ne gre namreč pričakovati, da ga lahko nekdo zaukaže ali predpiše. Lahko ga oblikujemo le skupaj v profesionalnem dialogu in izmenjavi mnenj ter z veliko mero profesionalnega optimizma, to je z zaupanjem v tiste, s katerimi delamo.

### Opombe

1. Z izrazom »profesija« označujemo poklice, ki jih označuje visoka raven znanja, avtonomija pri odločanju o postopkih, sposobnost reševanja zapletenih problemskih situacij, profesionalna etika, poklicna identiteta in družbeni ugled (glej npr. Požarnik 2000; Erčulj 2009).
2. Podatke smo zbrali na 3. delavnici, pred katero so udeleženci presojali programe profesionalnega razvoja v svojih zavodih.
3. Sklicujemo se na članek Krivi smo, objavljen v *Šolskih razgledih* 30. septembra 2011.

### Literatura

- Blandford, S. 2000. *Managing Professional Development in Schools*. London: Routledge.
- Brejc, M., ur. 2008. *Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v izobraževanju*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Craft, A. 2000. *Continuing Professional Development*. London in New York: Routledge Falmer.
- Gordon, S. P. 2004. *Professional Development for School Improvement: Empowering Learning Communities*. Boston, MA: Pearson Education.
- Hardy, I. I. 2010. »Leading Learning: Theorizing Principals' Support for Teacher PD in Ontario.« *International Journal of Leadership in Education* 13 (4): 421–436.
- Day, C. 1999. *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London in New York: RoutledgeFalmer.
- Day, C., in J. Sachs. 2004. »Professionalism, Performativity and Empowerment: Discourses in the Politics, Policies and Purposes of Continuing Professional Development.« V *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, ur. C. Day in J. Sachs, 3–32. Maidenhead: Open University Press.
- Day, C., in Q. Gu. 2010. *The New Lives of Teachers*. London in New York: Routledge.
- Elmore, R. F. 2004. *School Reform From the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Erčulj, J. 2006. »Šole kot učeče se skupnosti.« V *Management znanja*, ur. M. Jaklič, 245–256. Maribor: Pivec.

- Erčulj, J. 2009. »Pogledi na učiteljev profesionalizem.« *Vzgoja in izobraževanje* 40 (6): 41–48.
- Erčulj, J. 2010. »Profesionalizem in profesionalni razvoj strokovnih delavcev.« *Didakta* 20 (137): 9–11.
- Erčulj, J. 2011. »Vodenje avtonomnega javnega zavoda: sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v letih 2008, 2009, 2010 in 2011.« Zaključno poročilo projekta, Šola za ravnatelje, Kranj.
- Erčulj, J., J. Bukovec, I. Hlača, M. Kolenko, E. Meglič, I. Oblak, B. Pinter, D. Veber in N. Pohlin Schwartzbartl. 2010. »Strokovne razprave kot strategija vodenja za učenje.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 8 (2): 107–128.
- Erčulj, J., in A. Koren. 2005. »O vodenju vzgojno-izobraževalnih organizacij.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 1 (1): 7–16.
- Erčulj, J., in A. Širec. 2004. »Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela – (zamujena) priložnost ravnateljev ta izboljšanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 2 (5): 5–24.
- Gordon, S. P. 2004. *Professional Development for School Improvement: Empowering Learning Communities*. Boston: Pearson Education.
- Hardy, I. J. 2010. »Leading Learning: Theorizing Principals' Support for Teacher PD in Ontario.« *International Journal of Leadership in Education* 13 (4): 421–436.
- Hargreaves, A., in M. Fullan. 2000. *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod za šolstvo.
- Hargreaves, A. 2005. *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Maidenhead in Philadelphia, PA: Open University Press.
- Hopkins, D. 2007. *Vsaka šola odlična šola*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Hoyle, E., in P. D. John. 1995. *Professional Knowledge and Professional Practice*. London: Cassell.
- Huffman, J. B., in K. K. Hipp. 2005. *Reculturing Schools as Professional Learning Communities*. Lanham: Scarecrow Education.
- Jonasson, J. T. 2011. »Education of School Leaders: The Ethical Dimension in the Educational Task for Schools.« Uvodni referat na konferenci ENIRDELM, Reykjavik, 24.–26. september.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Lieberman, A., in L. Miller. 1990. »Teacher Development in Professional Practice Schools.« *Teacher College Record* 92 (1): 105–122.
- Liebermann, A., in L. Miller. 1999. *Teachers – Transforming Their World and Their Work*. New York in London: Teacher College Press.
- Loughran, J., A. Berry, A. Clemans, S. Keat, B. Miranda, G. Parr, P. Riley in E. Tudball. 2011. »Exploring the Nature of Teachers' Professional

- Learning.«. V *Navigating in Educational Contexts: Identities and Cultures in Dialogue*, ur. A. Laurialla, R. Rajala, H. Ruokamo in O. Yliapio-Mäntylä, 95–105. Rotterdam: Sense.
- MacBeath, J. 2006. *Samoevalvacija: kaj je tu koristnega za šole*. Ljubljana: RIC.
- McBer, H. 2000. *Research into Teacher Effectiveness*. London: Department for Education and Employment.
- Mockler, N. 2011. »Beyond 'What Works': Understanding Teacher Identity as a Practical and Political Tool.« *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 17 (5): 517–528.
- O'Day, J. 2002. »Complexity, Accountability and School Improvement.« *Harvard Educational Review* 72 (3): 1–37.
- Olson, K. 2009. *Wounded by Schools: Recapturing the Joy in Learning and Standing Up to Old School Culture*. New York in London: Teacher College Press.
- Požarnik Marentič, B. 2000. *Psihologija učenja in pouka*. DZS: Ljubljana.
- »Pravilnik o nadaljnem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.« 2009.  
[http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro8/predpis\\_PRAV5958.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro8/predpis_PRAV5958.html)
- Quicke, J. 2000. »A New Professionalism for a Collaborative Culture of Organizational Learning in Contemporary Society.« *Educational Management Administration and Leadership* 28 (3): 299–315.
- Rifkin, J. 2001. *The Age of Access*. New York: Penguin.
- Sachs, J. 2005. *The Activist Teaching Profession*. Buckingham: Open University Press.
- Sachs, J. 2007. »Learning to Improve or Improving Learning: The Dilemma of Teacher Continuing Professional Development.« V *Professional Challenges for School Effectiveness and Improvement in the Era of Accountability: Proceedings of the 20st Annual World ICSEI Congress*, ur. M. Brejc, 9–20. Ljubljana: National School for Leadership in Education; Koper: Faculty of Management.
- Sergiovanni, J. T. 1998. »Leadership as Pedagogy, Capital Development and School Effectiveness.« *International Journal of Leadership in Education* 1 (1): 37–46.
- Simkins, T., in J. Lumby. 2002. »Cultural Transformation in Further Education? Mapping the Debate.« *Research in Post-Compulsory Education* 7 (1): 9–24.
- Stoll, L., D. Fink in L. Earl. 2005. *It's About Learning (And It's About Time)*. London in New York: RoutledgeFalmer.
- Sugrue, C. 2004. *Curriculum and Ideology: Irish Experiences, International Perspectives*. Dublin: Liffey.
- Swaffield, S., in J. MacBeath. 2009. »Leadership for Learning.« V *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice*, ur. J. Macbeath in N. Dempster, 32–53. Oxon in New York: Routledge.
- Woolfolk Hoy, A., in W. K. Hoy. 2009. *Instructional Leadership: A Research-Based Guide to Learning in Schools*. Boston, MA: Pearson.

- Whitty, G. 2000. »Teacher Professionalism in New Times.« *Journal of in-Service Education* 26 (2): 281–295.
- Zavašnik Arčnik, M. 2009. »Listovnik v profesionalnem razvoju učiteljev, vzgojiteljev in ravnateljev.« V »Sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v letih 2008, 2009, 2010 in 2011: gradivo 1,« ur. J. Erčulj, 15–25. Šola za ravnatelje, Kranj.
- Dr. Justina Erčulj je predavateljica v Šoli za ravnatelje.  
*justina.erculj@solazaravnatelje.si*

## Vloga vodstva šole pri spodbujanju in razvijanju timskega dela učiteljev

Alenka Polak

### Uvod

V sodobnem načinu organiziranja vzgojno-izobraževalnega dela je ob zavedanju dejstva, da so strokovni delavci v vzgojno-izobraževalnih institucijah lahko le s skupnimi močmi kos visokim zahtevam po vsebinsko specializiranem, medpredmetno zasnovanem in ponotranjenem strateškem znanju, timsko delo učiteljev nujno. Nujno pa je tudi, da se omenjenega zavedajo tako učitelji kot vodstvo vzgojno-izobraževalnih inštitucij. Pogosto se v praksi srečujemo s primeri, ko oboji, tako učitelji kot njihovo vodstvo, drug od drugega pričakujejo, da bodo prvi prepoznali pomembnost timskega pristopa v praksi in ga sistematično ter strokovno uvajali in/ali razvijali v svojem delovnem okolju. Pri tem se lahko hitro zgodi, da oboji postanejo žrtve previsokih ali napačnih medsebojnih pričakovanj.

Da pa bi lažje strokovno utemeljevali in polemizirali smiselnost in koristnost timskega pristopa v pedagoški praksi, si najprej razjasnimo nekatere temeljne pojme s tega področja. Na osnovi kritične analize in primerjave različnih definicij timsko delo na pedagoškem področju opredeljujem kot tisto dogajanje v skupini ali razredu učencev, ko se dva učitelja ali več učiteljev z vzgojno-izobraževalnimi nameni (cilji) hkrati usmerjata ali usmerjajo na iste učence v okviru posamezne pedagoške dejavnosti, učnega predmeta ali kombinacije predmetov, znotraj ali zunaj učilnice (glej Polak 2007). Pomemben element za prepoznavanje pravega timskega dela je torej tudi neposredna fizična prisotnost več pedagoških delavcev pred skupino/razredom učencev, ki pa ne sme biti zgolj naključna. Za pravo timsko delo morajo biti namreč prisotne vse tri etape timskega dela: timsko načrtovanje, timsko poučevanje in timska evalvacija (prav tam), čeprav lahko govorimo o timskem delu tudi v primerih, ko učitelji le timsko načrtujejo in evalvirajo pedagoško delo, poučujejo pa individualno. Neposredna izkušnja timskega dela je v navedenih etapah lahko zelo različna: pri timskem poučevanju oz. timskem izvajanju pedagoških aktivnosti je stik prisotnih učiteljev z učenci hkraten in neposreden, pri timskem načrtovanju in timski evalvaciji pa se

lahko nanje usmerjajo le posredno, kot npr. v mislih, v idejah, v diskusiji ipd.

Vodstvo vzgojno-izobraževalne inštitucije, pri čemer imam v tem prispevku v mislih bodisi ravnatelja kot posameznika na vodstvenem položaju ali pa kolektivno vodstvo, ki poleg ravnatelja vključuje še pomočnika in/ali druge strokovne delavce, je pomemben nosilec in spodbujevalec razvoja v različnih razsežnostih pedagoškega življenja in dela. Konkretna vloga vodstva je pogosto razumljena v skladu z različnimi modeli pedagoškega vodenja, ki jih različni avtorji različno opredeljujejo. Čeprav ni moj namen, da bi se v tem prispevku posvetila analizi različnih vidikov in modelov vodenja, pa se mi zdi smiselno, da nekatere modele vsaj bežno omenim. Sergiovanni (2001) pripisuje vodstvu integralno odgovornost za šolski napredek, pri čemer vidi njegovo vlogo bolj v smeri pomoči zaposlenim pri razumevanju teh problemov, pri soočanju z njimi, pri iskanju načinov njihovega reševanja in pri učenju, kako s temi problemi vsakodnevno živeti, nikakor pa ne v smeri nudenja neposrednih rešitev za te probleme. Woods (2005, 20) predstavlja bolj diferenciran pogled na koncepte vodenja, saj so ti odvisni od fokusa, ki ga ima vodstvo v odnosu do zaposlenih. Tako naj bi se pedagoško vodenje kazalo kot vplivanje na učenje in poučevanje, transformacijsko vodenje naj bi poudarjalo širše cilje in zavezanost viziji inštitucije, etično-transformirajoče vodenje naj bi spodbujalo ozaveščanje in spreminjanje na etičnem področju pedagoškega dela, transakcijsko vodenje naj bi bilo usmerjeno k razširjanju odnosov med vodstvom in zaposlenimi, pri moralnem vodenju so poudarjene vrednote in etika vodje, distribuirano vodenje temelji na delitvi vodenja z več subjekti, demokratično vodenje temelji na deljenem vodenju z več enakovrednimi vodji, postmoderno vodenje upošteva multiple realnosti različnih udeležencev in spoštovanje njihove različnosti, medosebno vodenje poudarja pomen sodelovanja in medosebnih odnosov, kontingentno vodenje naj bi poudarjalo prilagodljivost spreminjajočim se okoliščinam in problemom glede na specifičen kraj in čas. Schneider in Hollenczer (2006) pa pri opredeljevanju vloge vodstva šole izpostavljata njegovo vlogo na področju komunikacije. Po njunem mnenju sodobno vodenje šole temelji predvsem na vzpostavljanju in vzdrževanju odprte, dvosmerne in profesionalne komunikacije z ustanovitelji (npr. z upravnimi in državnimi inštitucijami, uradi), s partnerji (npr. z učitelji in drugimi strokovnimi delavci na šoli ter pomočniki ravnatelja), s kritičnimi prijatelji (npr. s starši, lokalno skupnostjo, različnimi svetovalci, različnimi zuna-



njimi inštitucijami) in s t. i. »tiho večino« (npr. s pasivnimi starši, cerkvijo, mediji, sosedi, politiki). Vloga vodstva šole je torej večplastna in odvisna od tega, kateri vidik mišljenja, vedenja in ravnanja je v ospredju. Sergiovanni (2001, 39) slednje metaforično pojasni: »Srce« ravnatelja (kaj ceni in v kaj je prepričan) oblikuje njegovo »glavo« (miselne predstave o delovanju sveta) in usmerja njegove »roke« (odločitve, vedenje in ravnanje).«

V nadaljevanju prispevka bom pri opredeljevanju vloge vodstva šole na področju spodbujanja timskega dela učiteljev izhajala iz odnosa med sodelovalno kulturo in timskim delom, iz bistvenih značilnosti posameznih etap timskega dela (timskega načrtovanja, timskega poučevanja in timske evalvacije) in najpogosteje prepoznanih prednosti timskega dela v praksi. Izpostavila bom tudi pomen različnih dejavnikov, ki so del procesa spodbujanja in razvijanja timskega dela v vzgoji in izobraževanju ter pri tem izpostavila pomen pričakovanj in učiteljev na tem področju. Na osnovi raziskovalnih ugotovitev manjše raziskave bom izpeljala nekatere sklepe in usmeritve v smeri večjega ozaveščanja vodstva vzgojno-izobraževalnih inštitucij o njihovi vlogi na področju spodbujanja in razvijanja timskega dela v delovnem kolektivu.

### **S spodbujanjem sodelovalne kulture do timskega dela in obratno**

Strokovne ugotovitve in usmeritve različnih slovenskih raziskovalcev pedagoške prakse so si skladne v ugotovitvi, da je vodstvo vzgojno-izobraževalne institucije (npr. vrtca, osnovne šole, srednje šole ipd.) pomemben nosilec sprememb in razvoja ter razvijanja kompetenc učiteljev (prim. Sentočnik, Schollaert in Jones 2006; Rupnik Vec, Žarkovič Adlešič in Rutar Ilc 2007; Erčulj in Likon 2007; Erčulj in drugi 2010), pomembno pa tudi spodbuja (ali otežuje!) prenos novih strokovnih spoznanj in spretnosti v neposredno pedagoško prakso (Devjak in Polak 2007). V okviru te vloge je vodstvo tudi pomemben dejavnik spodbujanja in razvijanja timskega dela učiteljev in drugih strokovnih delavcev na šoli. Različni raziskovalci timskega dela pripisujejo vodstvu različne naloge in odgovornosti v zvezi s timskim delom v praksi. Osvetlimo le nekatere izmed njih. Med osnovnimi nalogami vodstva Newman in Ketchum (1994) poleg zagotavljanja osnovnih pogojev delovnega mesta (finančne kompenzacije za delo in kulture delovnega okolja) kot pomembno izpostavljata še oblikovanje priložnosti za profesionalno rast in spodbujanje občutka za skupnost ter nagrajevanje za doseganje uspešno doseganje ciljev. Občutek za skupnost, ki ga

po njunem mnenju spodbujamo z doživljanjem ponosa, pripadnosti in dostopnosti določenih privilegijev, je pomemben psihološki vidik timskega dela v šolskem kontekstu. Donaldson in Sanderson (1996) kot glavni vzvod spodbujanja timskega dela na vzgojno-izobraževalnem področju izpostavljata pomembnost skupnih srečanj v kolektivu, ki omogočajo oblikovanje šolske kulture. To so priložnosti, da kolektiv skupaj raziskuje različne izzive in strategije dela ter sprejema skupne odločitve. Brez zagotavljanja teh osnovnih pogojev sodelovalne kulture po njunem mnenju ni mogoče zagotoviti konkretnjših pogojev za timsko delo, saj se sodelovalna kultura kot oblika šolske kulture v kolektivu in timsko delo učiteljev medsebojno pogojujeta. Šolska kultura je kot vrsta organizacijske kulture opredeljena kot sklop prevladujočih temeljnih prepričanj in vrednot, s katerimi člani določenega socialnega sistema osmislijo okolje in svoje ravnanje v njem (Bečaj 2000, 2001). Hargreaves (1992) pa sodelovalno kulturo na pedagoškem področju definira kot razmeroma spontane, neformalne in razpršene delovne odnose med učitelji, ki so tako socialno kot ciljno naravnani. Šolska kultura je bistvo šolskega življenja, razumeti šolsko kulturo pa odločilno prispeva k razumevanju pedagoškega dela. Hargreaves (1997) izpostavlja, da je šolska kultura lahko zelo ranljiva; velik problem se mu zdi pretirana »kolonizacija« šolske kulture v imenu pedagoškega managementa oz. načrtnega vodenja k točno določenim značilnostim šolske kulture (vizija vodstva šole), to lahko vsekakor omejuje spontano oblikovanje šolske kulture neke šole. Streshly in DeMitchell (1994) pa poudarjata, da je način, kako vodstvo spodbuja kulturo enakih vrednot, pomemben dejavnik medosebnih odnosov in kakovosti delovnega okolja. Kultura mora po njunem mnenju temeljiti na odprtosti, poštenosti, zaupanju in spoštovanju drugih ter na jasnih standardih, normah in pravilih glede vedenja. Nias, Southworth in Yoemans (1994, 263) sodelovalno kulturo šole zelo neposredno povezujejo s pripadnostjo različnim timom in timsko ciljno naravnano: »Biti del tima pomeni prepoznati in ceniti poseben prispevek vsakega člana tima na šoli k skupnemu učinku. Ne pomeni nujno delati iste stvari ali poučevati v istem okolju, pomeni delati za isti cilj!« Po njihovem mnenju je sodelovalna kultura organizacijska kultura, ki temelji na sodelovanju in izhaja iz niza socialnih in moralnih prepričanj o zaželenih odnosih med posamezniki in socialnimi sredinami v nekem delovnem okolju, ki mu ti pripadajo. Nikakor pa se ne oblikuje le iz pedagoškega znanja ali prepričanj.

Sodobno vodenje mora torej izhajati iz zavedanja in upošteva-

nja danih strokovnih spoznanj in biti čim bolj odprto in naravnano k sodelovanju, ali kot ga Stoll in Fink (1999) poimenujeta z angleškim izrazom *invitational leadership*. Naveden način vodenja šole avtorja opredeljujeta kot (str. 109) *dajanje sporočil posameznikom in timom, s katerimi so vodje v interakciji z namenom povabiti jih k oblikovanju skupne vizije in k ravnanju v skladu z njo v smeri spodbujanja vzgojno-izobraževalnih izkušenj pri učencih*. Ta oblika odprtega vodenja s sodelovanjem naj bi temeljila na štirih temeljnih predpogojih: (1) na optimizmu, (2) spoštovanju, (3) zaupanju ter na (4) načrtni podpori, skrbi in spodbujanju. Na osnovi navedenih predpogojev vodenja vodstvo oblikuje svoj stil vodenja, ki naj po mnenju avtorjev nujno vključuje zavedanje in (pre)oblikovanje lastne vodstvene identitete (npr. kdo v bistvu so in kaj si želijo doseči na osebnem in profesionalnem področju) ter decentralizacijo odgovornosti in vključevanje zaposlenih v procese odločanja. Različni modeli vodenja šole namreč pogojujejo in/ali spodbujajo različne oblike šolske kulture. Kulturo individualizma (ki postavlja v ospredje posameznikovo individualistično naravnost, individualno in izolirano izvajanje pedagoškega dela ter izrazito osebno odgovornost za dosežene cilje) ter balkanizirano kulturo (v kateri se učitelji povezujejo le znotraj določenih skupin, npr. glede na razrede, predmete, stopnjo šolanja, do drugih skupin pa je izražena določena stopnja nasprotovanja ali celo nestrpnosti) kot dve najmanj zaželeni obliki kulture poučevanja po Hargreavesu (Hargreaves 1992; Fullan in Hargreaves 2000; Day 1999) pogojujejo in vzdržujejo zlasti hierarhične oblike vodenja šole, kjer vodstvo postavlja v ospredje predvsem individualno odgovornost in kompetentnost posameznikov za pedagoško delo, manj pa spodbujanje dobrih delovnih odnosov in skupnih ciljev. Sodobnejše oblike vodenja šole (na tem mestu jih podrobneje ne bom obravnavala), kot so npr. demokratično, distribuirano, interpersonalno, postmoderno vodenje (Woods 2005), spodbujajo elemente sodelovalne kulture, za katero je značilno predvsem, da je komunikacija med zaposlenimi konstruktivna, prijazna in usmerjena k ljudem, zaposleni so v prijateljskih stikih, razumevajoči in tolerantni, skrbijo drug za drugega in si pomagajo, med seboj se dobro poznajo, čutijo vzajemno odvisnost in kolektivno odgovornost, čutijo se socialno povezane in socialno varne, kar spodbuja njihov razvoj, pripravljeni so izražati svoja pozitivna in negativna čustva, nestrinjanje z mnenji drugih pa je nekaj običajnega, saj se bolj kot strinjanje ceni odkritost in neposrednost (Hargreaves 1992). Za lažjo osvetlitev vloge vodstva vzgojno-izobraževalnih in-

štitucij na področju spodbujanja in razvijanja timskega dela v praksi si v nadaljevanju prispevka opredelimo posamezne etape timskega dela.

### **Timsko načrtovanje, timsko poučevanje in timska evalvacija**

Timsko načrtovanje je običajno začetna in temeljna etapa timskega dela, saj zagotavlja, da timsko delo ne bo nekaj priložnostnega in improviziranega. Po Buckleyu (2000) naj bi timsko načrtovanje obsegalo timsko opredelitev najpomembnejših ciljev poučevanja, od kognitivnih, socialno-čustvenih do vedenjskih. Pomen skrbnega timskega načrtovanja za učinkovito timsko delo izpostavljajo tudi drugi raziskovalci timskega dela pedagoških delavcev, npr. Chivers (1995), Arcaro (1995), Di Pardo (1999), Polak (2007), Polak (2008). Pri timskem načrtovanju je zelo pomembno, da smo v timu dovolj fleksibilni, da upoštevamo in spodbujamo ustvarjalnost članov tima, predvsem pa da oblikujemo sproščeno vzdušje. Večja sproščenost v odnosih, osebnostna odprtost in ustvarjalno vzdušje v timu spodbujajo inovativnost in učinkovitost timskega načrtovanja, kar se običajno kaže tudi v pogostejšem timskem izvajanju pouka in timske evalvacije pedagoškega dela. Po mnenju številnih slovenskih učiteljev, s katerimi se kot avtorica in izvajalka različnih seminarjev in delavnic s področja timskega dela v zadnjih desetih letih srečujem, je najzahtevnejša etapa timskega dela timsko poučevanje oz. timsko izvajanje načrtovanih pedagoških aktivnosti z učenci, saj temelji na neposredni hkratni prisotnosti pred učenci, česar pa večina pedagoških delavcev v šoli do uvedbe timskega poučevanja v prvem razredu devetletne osnovne šole ni poznala. Nujno medsebojno delitev dela in organizacijo neposrednega dela z učenci je s člani poučevalnega tima seveda mogoče izpeljati na zelo različne načine: kot medsebojno prepletanje in dopolnjevanje v načinih motiviranja otrok, izmenjava aktivnega dialoga z njimi, hkratno vodenje različnih aktivnosti, prepletanje razlage in demonstracije določenih aktivnosti ali spretnosti, prepletanje razlage in spremljanja samostojnega dela otrok, prepletanje razlage in sprotno odpravljanje težav pri učenju in razvijanju različnih spretnosti, aktivno vodenje določenih aktivnosti z asistenco timskega sodelavca, prepletanje vodenega razgovora in postavljanja vprašanj, hkratno vodenje lutkovnih, glasbenih, likovnih in športnih dejavnosti ipd. Kljub navidezni didaktični kompleksnosti timskega poučevanja pa je slednje s psihološkega vidika (področja medsebojnih odnosov, zaznavanja, zaupanja, pri-

čakovanj ...) veliko bolj zahtevno kot pa z didaktičnega vidika, saj so osnovna didaktična načela poučevanja univerzalna in relativno neodvisna od oblike ali pristopa poučevanja.

Za učinkovito timsko delo pa je potrebna še tretja etapa timskega dela – timska evalvacija. Ta pa lahko vključuje dve ravni evalvacije: timsko evalvacijo (analizo) pedagoškega dela in evalvacijo dogajanja v timu. Timska evalvacija pedagoškega dela je med učitelji že utečena in najpogosteje obsega pregled doseženih vzgojno-izobraževalnih ciljev (v kolikšni meri smo jih dosegli, na kakšne načine, ali smo jih sproti spreminjali in prilagajali posebnostim otrok, zakaj jih (morda) nismo dosegli ipd.), analizo metodičnih/didaktičnih pristopov, ki smo jih izvajali, analizo uspešnih ali manj uspešnih načinov motiviranja otrok, analizo skupinske interakcije ob timskem izvajanju, predvidevanje dodatnega individualiziranega dela s posameznim otrokom idr. Tudi »pogled« učencev kot neposrednih udeležencev timskega poučevanja je zelo dobrodošla povratna informacija o izvedenem pouku. Ovrednotijo lahko ustreznost določene timske poučevane vsebine, jasnost predstavljanja, najpomembnejša nova spoznanja, vrednote in spretnosti, ki so se jih ob timskem izvajanju naučili. Evalvacija timskega dogajanja pa je kot druga raven timske evalvacije usmerjena navznoter – k timu samemu – in lahko poteka na več različnih načinov, npr. v obliki refleksivnih in dnevniških zapisov, razgovora, usmerjene ali proste diskusije idr. Evalvacija dogajanja v timu torej temelji na analizi doživljanja procesa dela, medsebojnega zaznavanja in sprejemanja, odnosov in komunikacije, problemov in načinov njihovega reševanja. V praksi je to običajno najtežji del timske evalvacije. Pri spremljanju timskega dela učiteljev v praksi opažam, da slovenski učitelji težko izražajo svoja osebna opažanja in mnenja. To se dogaja predvsem zaradi neobvladovanja t. i. JAZ sporočil in naravnosti, da svoja opažanja zadržijo zase. Pogosto tudi kolegom prizanašajo pri opozarjanju na neprofesionalne strokovne in osebne posebnosti oz. napake.

### **Prednosti in problemi timskega dela v pedagoškem kontekstu**

Številne tuje in domače raziskave (npr. Buckley 2000; Atkinson in Kinder 2000; Polak 1997; 2000; 2003b; 2004; 2008; Šarlah 2002, Žorga in drugi 2002; Grapulin Bavčar 2011) so nakazale in/ali potrdile prednosti, ki jih ima timsko delo učiteljev in drugih strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za učence, delavce in šolo kot inštitucijo. Med prednostmi, ki jih ima timsko delo učiteljev

teljev, zlasti timsko poučevanje za učence, bom na tem mestu izpostavila tiste, ki so jih navedli pedagoški delavci iz različnih slovenskih oš v delavnici programa izpopolnjevanja za poučevanje v prvem triletju devetletne oš, modul 2 (Psihološke značilnosti mlajšega otroka in posebnosti dela v 1. razredu ob zgodnejšem všolanju pri temi Psihološke razsežnosti timskega dela), med leti 1990 in 2008. Pedagoški delavci (učiteljice in vzgojiteljice v prvem triletju oš) so kot bistvene prednosti, ki jih ima timsko delo za učence, izpostavili: večje možnost različnega osnovnega in didaktičnega pristopa pedagoških delavcev, več možnosti za individualizirano in diferencirano šolsko delo, objektivnejše vrednotenje napredka učencev, hitrejša povratna informacija, zanimivejši, vsebinsko in didaktično razgiban ter pester pouk, takojšnja individualna pomoč ob težavah in zgled sodelovalnega učenja, medsebojnega sprejemanja in različnih vidikov medsebojne komunikacije, ki so jih deležni učenci. Ob timskem delu v razredu so pedagoški delavci zaznali tudi večjo motivacijo učencev za šolsko delo in učenje, lažje napredovanje učencev glede na njihove zmožnosti in boljše znanje učencev v primerjavi z individualnim poučevanjem pred preno.

Vse prednosti, ki jih ima timsko delo za učence, lahko posredno prepoznamo tudi kot prednosti za pedagoške delavce. Pedagoški delavci pa so ob navedenih prednostih timskega dela navedli tudi nekatere, ki se bolj neposredno navezujejo predvsem na njih same. Tako so kot zanje pomembne prednosti timskega dela izpostavili: možnost bolj sistematičnega načrtovanja in izvajanja bolj pestrih oblik in metod dela, možnost delitve nalog in pedagoškega dela glede na njihove lastne interese, kar posledično vodi v razbremenitev učitelja in delitev odgovornosti, boljše poznavanje otrok (več priložnosti za bolj sistematično opazovanje ter spremljanje). Pedagoški delavci v prvem triletju so bili mnenja, da timsko delo dviguje kakovost njihovega pedagoškega dela, saj lažja načrtovanje, izvajanje in evalviranje pedagoškega dela, izboljšuje in intenzivira njihovo medsebojno komunikacijo, razvija njihovo tolerantnost, zaupanje in sodelovanje, omogoča izmenjavo izkušenj, idej in nudi več priložnosti za sodelovalno učenje na področju spretnosti, zmanjšuje verjetnost strokovnih napak, spodbuja osebno in strokovno rast pedagoških delavcev, dviga delovno motivacijo in samozaupanje, omogoča učenje na podlagi povratnih informacij kolegov idr.

Prednosti, ki jih ima timsko delo za učence in za pedagoške delavce, so vsekakor tudi prednosti za šolo kot institucijo. Timski pri-

stop po mnenju pedagoških delavcev omogoča lažjo izpeljavo organizacijsko in vsebinsko zahtevnejših projektov, prispeva k večji povezanosti zaposlenih na šoli, izboljšuje njihovo medsebojno komunikacijo in prek tega vzdušje v kolektivu, razvija sodelovalno kulturo, večja pa tudi pripravljenost za vnašanje novosti v pedagoško prakso. Po mnenju si pri tiskem delu pedagoški delavci učinkoviteje izmenjujejo informacije, imajo boljši vpogled nad delom in močnimi področji svojih kolegov in uspešneje rešujejo vzgojne probleme v razredu. Ker imajo člani tima dober vpogled v tisko načrtovane aktivnosti, so običajno manjši tudi problemi z nado-meščanjem odsotnih učiteljev.

Prednosti timskega dela učitelja so torej tako v strokovni literaturi kot tudi v neposredni pedagoški praksi prepoznane in potrjene, žal pa se zgolj »s seznamami« vnaprej objavljenih prednosti timskega dela učiteljev v praksi za ta pristop ne da dovolj motivirati, ne učiteljev ne vodstva šole. Najpomembnejši izvor motivacije za tisko delo so osebne in neposredne praktične pozitivne izkušnje, ki večajo verjetnost za tisko delo v prihodnosti, tako pri posamezniku kot v njegovem delovnem okolju.

Pri tiskem delu pa se učitelji srečujejo tudi z različnimi ovirami, problemi, ki lahko pripeljejo tudi do medosebnih konfliktov. Domače in tuje raziskave (npr. Buckley 2000; Atkinson in Kinder 2000; Polak 1997; 2000; 2003b; 2004; 2008; Thomas 1992; Šarlah 2002; Žorga in drugi 2002; Grapulin Bavčar 2011) so pokazale, da učitelji pri izvajanju timskega dela pogosto naletijo na organizacijske ovire, ki jim botrujejo organizacija pouka in drugih aktivnosti na šoli, urnik za učence, urnik za učitelje, normativna ureditev pedagoškega dela ipd. Zaradi nejasno opredeljenih vlog v timu in/ali neprepznanih močnih in šibkih področij pedagoškega dela posameznih učiteljev lahko pride tudi do medosebnih konfliktov, ki se, v primeru, da niso znotraj tima konstruktivno razrešeni, lahko odražajo v (začasno ali trajno) poslabšanih medosebnih odnosih. Do podobnih problemov lahko pride tudi zaradi medosebnih razlik glede statusa članov tima: posameznikovo doživljanje formalnega ali neformalnega statusa v timu, zaznavanje lastne kompetentnosti v odnosu do kompetentnosti drugih članov tima in čustveno sprejemanje strokovnega napredovanja, plačnih razredov ... lahko negativno vpliva na medosebno percepcijo in na doživljanje timskega dela. Pri tiskem delu so pogoste tudi komunikacijske ovire (vsebina in usklajenost verbalne in neverbalne komunikacije, njuna usmerjenost v vsebino, potek, doživljanje, odnose, čustva ...), interpersonalne ovire (nezaupanje do

drugih, osebnostna zaprtost) ter intrapersonalne ovire (zaznavanje bojazni, strahu, osebne strokovne ogroženosti ...). Konkretni problemi, ki jih je v svoji raziskavi zaznal Buckley (2000) pa so se najpogosteje navezovali na neujemanje članov tima v osebnostnem smislu, npr. togost/fleksibilnost, simpatičnost/antipatičnost ter osebne razlike glede na potrebo po nadzoru. Sistematična analiza problemov pri timskem poučevanju na razredni stopnji oš (Polak 1997) je pokazala, da največkrat pride do problemov zaradi neenakomerne delitve pedagoškega dela, razhajanj v zahtevah do učencev, pripisovanja različne pomembnosti različnim dejavnostim in/ali šolskim predmetom, medsebojnega neprilagajanja ter zaradi pomanjkanja časa za vse tri etape timskega dela.

Za učinkovito timsko delo je zlasti pomembno, da člani tima probleme lastnega timskega dela zaznavajo kot običajne »spremljevalce« procesov v timu in ne kot nekaj, kar je potrebno zanihati oz. zatajiti. Le v procesu zrelega soočanja (konfrontacije) s problemi je mogoče njihovo konstruktivno reševanje.

### **Pričakovanja kot dejavnik medosebnega zaznavanja in interakcije**

Pri uvajanju in razvijanju timskega dela učiteljev ima vodstvo šole pomembno podporno vlogo; izpostavili smo že, da je med drugim nosilec vizije šole in glavni spodbujevalec sistematičnega spreminjanja obstoječe pedagoške prakse. Timsko delo učiteljev, zlasti uvajanje timskega poučevanja kot razmeroma novega načina izvajanja pouka, odpira vodstvu šole, tj. ravnateljem in njihovim namestnikom in/ali pedagoškim vodjem, pa tudi šolskim svetovalnim delavcem, priložnost za spremenjeno organizacijo pedagoškega dela, zlasti v smeri fleksibilnejše ureditve pedagoških obveznosti učiteljev in urnika. Iz tega pa izhaja tudi potreba po sistematičnem spremljanju dela učiteljev. Pričakovanja, ki jih imajo učitelji do vodstva šole, sooblikujejo njihovo osebno naklonjenost timskega delu. Vpogled v pričakovanja učiteljev do vodstva šole v zvezi s timskim delom daje obojim (vodstvu šole in učiteljem) pomembne namige in usmeritve za zagotavljanje organizacijskih in drugih pogojev za uspešno timsko delo. Prisotnost vodstva šole na delavnici, ki v okviru programa usposabljanja učiteljev za timsko delo uvaja analizo teh pričakovanj, je lahko dobra priložnost za neposredno soočenje z različnimi zahtevami, argumenti in mnenji, vse to pa lahko prispeva k razjasnitvi različnih vlog, ki jih prevzemajo posamezni pedagoški delavci pri timskega delu. K uspe-



šnemu in učinkovitemu pedagoškemu delu učiteljev na šoli prispeva zlasti usklajenost pričakovanj, ki jih imajo učitelji v zvezi s timskim delom, s pričakovanji, ki jih ima v zvezi s tem vodstvo šole. Pomembno je, da so ta pričakovanja pozitivna, da so realno visoka in da so vsaj približno usklajena (Robbins in Finley 1995). Tako previsoka pričakovanja kot tudi prenizka pričakovanja zmanjšujejo verjetnost, da bi med učitelji in vodstvom prihajalo do konstruktivne in pozitivne soodvisnosti, sodelovanja in neposredne podpore (Thomas 1992; Robbins in Finley 1995; Brock in Grady 2009). Bečaj (1990) poudarja, da previsoka pričakovanja pomenijo zelo zahtevna merila za presojanje uspešnosti njihovega doseganja, nujna posledica tega pa so subjektivni občutek nezadostne uspešnosti, občutki krivde, nenehen dvom vase in v ustreznost ravnanja. Navedeni občutki po njegovem mnenju nakazujejo vsaj delno nezadovoljenost temeljnih psihosocialnih potreb, kot so potreba po varnosti, po sprejetosti in potrditvi, brez tega pa ni učinkovitega timskega dela.

Ozaveščanje, ubeseditev ter analiziranje osebnih (pozitivnih in negativnih) pričakovanj do kolegov ali vodstva v zvezi s timskim delom je lahko del pomembnega procesa povezovanja znotrajosebnega (intrapersonalnega) in medosebnega (interpersonalnega) zaznavanja in doživljanja na več različnih ravneh. Na prvi ravni, pri individualnem in skupinskem analiziranju pričakovanj, se tako odkrijejo pomembni dejavniki vplivanja na odnos, ki ga imata posameznik in tim do timskega dela. Aktivnost individualne, skupinske in plenarne vodene analize pozitivnih in negativnih pričakovanj do timskega dela posameznike postopoma pripelje do soočenja, da se v zvezi s timskim delom vsi bojimo podobnih stvari ter da so te bojazni večinoma posledica strahu pred neznanimi situacijami ali odnosi. Ob plenarni predstavitvi skupinskih miselnih vzorcev so udeleženci seminarja slednjo ugotovitev nenehno ustno potrjevali, potrjuje pa jo tudi ugotovljeno dejstvo: učitelji, ki že imajo izkušnje s timskim delom, ne izražajo nobenih bojazni oz. so te zelo konkretno vezane na specifične problemske situacije in okoliščine.

Druga možna raven povezovanja znotraj osebnega in medosebnega doživljanja je proces eksplicitnega soočenja vsakega posameznika z lastnimi pričakovanji ter s pričakovanji drugih v zvezi s timskim delom. Ne gre le za medsebojne primerjave v skupini izraženih pričakovanj, temveč tudi za aktivno razmišljanje in načrtovanje, kako lahko ta pričakovanja v timu uresničujemo. Vsako v diskusiji izraženo pričakovanje lahko vidimo tudi v obratni smeri;

to je kot pričakovanje drugih do nas, ki ga lahko s primernim lastnim vedenjem in odnosom izpolnimo v odnosu do drugih. Z lastnim spontanim in načrtnim uresničevanjem pričakovanj v timu pa vsak član tima posredno k temu spodbuja tudi druge v timu.

Analiza osebnih bojzani in pričakovanj pa ima poleg omenjenih dveh ravni povezovanja znotrajosebnega in medosebnega doživljanja tudi bolj konkretno aplikativno vrednost. Ugotovitve omenjene analize posredno orišejo vrednotni prostor članov tima, sprožijo osnovne skupinske procese (medosebno zaznavanje, zaupanje, primerjanje), usmerjajo načrtovanje in izvajanje vseh treh etap timskega dela, lahko pa so tudi pomemben vir informacij za poznejšo evalvacijo timskega dela.

### **Raziskava o pričakovanjih učiteljev do vodstva šole v zvezi s timskim delom**

Pri opredeljevanju vloge vodstva šole v procesu spodbujanja in razvijanja timskega dela učiteljev je zlasti pomembno, kako je konkretno vedenje in ravnanje vodstva na tem področju usklajeno s konkretnimi pričakovanji učiteljev na tej šoli. Na osnovi osebnih izkušenj, ki jih imam s spodbujanjem in spremljanjem timskega dela osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev v okviru različnih programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ugotavljam, da je bolj kot poznavanje nekih splošnih teoretično utemeljenih usmeritev in aktivnosti, ki jih vodstvo šole in/ali razvojni timi na šolah izvajajo v smeri spodbujanja timskega dela, pomembno to, v kolikšni meri imajo učitelji, ki se timskega dela lotevajo, občutek, da so njihova pričakovanja s strani njihove konkretnega vodstva »(u)slišana«. Prav iz teh razlogov je zelo pomembno, da v šolskih kolektivih najdejo priložnosti za izmenjavo medsebojnih pričakovanj.

V nadaljevanju predstavljam rezultate miniraziskave o tem, kakšna pričakovanja imajo učitelji v zvezi s timskim delom do predstavnikov vodstva (ravnateljev ali drugih oblik vodenja in vodstva) na svojih osnovnih šolah. Raziskava je bila izvedena v okviru delavničnega dela znotraj različnih izvedb seminarja *Timsko delo v šoli – razvojni pristop* (izvajalka A. Polak). Podatke smo zajeli iz krajših pisnih zapisov/refleksij na odprto vprašanje v anketnem vprašalniku *Kaj pričakujete od vodstva šole v zvezi s timskim delom?* V raziskavi je sodelovalo 84 učiteljev iz 12 različnih oš po Sloveniji, od katerih je bilo 72,5 % učiteljev razrednega pouka in 27,5 % učiteljev predmetnega pouka. Z vidika pedagoške delovne

dobe oz. pedagoške izkušnosti jih je imelo 6,6 % do 3 leta delovne dobe, 25,3 % od 4 do 10 let delovne dobe, 39,5 % od 11 do 20 let delovne dobe in 28,6 % nad 20 let delovne dobe na pedagoškem področju. Med udeleženci raziskave jih je 56 % imelo srednjo ali višjo izobrazbo, 44,0 % pa visoko izobrazbo pedagoške smeri. Odgovore na dano odprto vprašanje smo analizirali z metodo analize vsebine, pri čemer nismo uporabili vnaprej postavljenega sistema kategorij, temveč smo te oblikovali na osnovi semantične diferenciacije avtorice prispevka, z zavedanjem, da so kategorije subjektivno postavljene in da je lahko zanesljivost takega uvrščanja nižja.

Kvalitativna analiza vsebine pisnih osebnih refleksij je pokazala, da učitelji od vodstva šole najpogosteje pričakujejo različne vrste podpore (preglednica 1). Bolj osebno podporo pričakuje skoraj polovica v raziskavi udeleženih učiteljev, tretjina sodelujočih poudarja pomembnost materialne podpore z vidika ustreznih delovnih pogojev za timsko delo, finančno podporo pa posebej izpostavlja le šestina učiteljev. V svojih refleksivnih zapisih učitelji sicer niso podrobneje obrazložili, kaj si predstavljajo pod posamezno vrsto podpore, da bi zagotovili kar najbolj spontane odgovore, pa jih ob tej priložnosti k temu tudi nismo dodatno usmerjali.

Tretjina sodelujočih učiteljev izraža pričakovanje, da naj bi vodstvo šole pri oblikovanju timov upoštevalo njihove želje in predloge. Omenjeno pričakovanje do vodstva lahko povežemo s pogosto izraženimi bojznimi učiteljev (prim. Polak 2003a) pred osebno neusklajenostjo v timu ter pred različnimi neugodnimi osebnostnimi lastnostmi članov tima, kot npr. dominantnost, neiskrenost, nagnjenost h kritizerstvu, neodgovornost, nagnjenost k obrekovanju, netolerantnost, tekmovalnost, koristoljubje idr. Skoraj četrtina sodelujočih učiteljev med pričakovanji do vodstva šole omenja osebne in strokovne spodbude, zagotavljanje možnosti za izobraževanje, osebno naklonjenost timskega delu in spremljanje timskega dela. Po pogostosti navedb izstopa še sklop pričakovanj, ki se nanašajo na različne oblike strokovne pomoči vodstva učiteljem pri timskega delu. Med njimi je najpogosteje prisotno pričakovanje, da tudi vodstvo pozna in obvlada osnovne zakonitosti timskega dela in da pri tem učiteljem nudi neposredno pomoč. Omenjeni pričakovanji sta izraženi pri skoraj petini učiteljev. Strokovna pomoč vodstva učiteljem naj bi se kazala tudi v iskanju možnosti in organizacijski podpori, v prilagajanju urnika in delovnega časa ter v aktivnem sodelovanju vodstva pri timskega delu. Med udeleženci je pogosto izražena želja, da bi vodstvo za timsko delo učitelje kdaj pohvalilo, njihovo prizadevanje nagradilo ali jim

PREGLEDNICA 1 Pričakovanja učiteljev do vodstva šole v zvezi s timskim delom

Kategorije/primeri navedb	<i>f</i>	<i>f</i> %
<i>Podpora</i>		
Moralna, osebna, človeška podpora	38	46,5
Materialna podpora, ustrezni delovni pogoji	26	31,5
Denarna podpora	14	17,1
<i>Upoštevanje želja</i>		
Upoštevanje želja pri izbiri sodelavcev v timu, pomoč pri oblikovanju tima	27	32,9
<i>Spodbude</i>		
Različne osebne in strokovne spodbude	20	24,4
<i>Izobraževalne možnosti</i>		
Omogočanje, spodbujanje, organiziranje izobraževanja za timsko delo, zagotavljanje strokovne literature, učil	19	23,2
<i>Naklonjenost timskega delu</i>		
Naklonjenost, cenjenje timskega dela	19	23,2
<i>Spremljanje timskega dela</i>		
Zanimanje za timsko delo, spremljanje in vrednotenje timskega dela, povratne informacije, pozitivna kritika	18	22,0
<i>Različne oblike strokovne pomoči</i>		
Osveščenost, poznavanje, razumevanje, obvladovanje, zgled, širjenje timskega dela	16	19,5
Pomoč (pri reševanju problemov), nasveti	16	19,5
Iskanje možnosti, organizacija, koordinacija, omogočanje timskega dela	11	13,4
Prilagajanje delovnega časa in urnika	10	12,2
Aktivno sodelovanje pri timskega delu	8	9,8

*Nadaljevanje na naslednji strani*

namenilo kakšno drugo vrsto pozitivne potrditve. Med navedbami so tudi pričakovanja učiteljev po ravnateljevem spoštovanju individualnosti posameznega učitelja, po ustrezni komunikaciji in odprtosti za ideje (navajala jih je manj kot desetina sodelujočih). Trije učitelji so kritično izpostavili, da do vodstva nimajo nobenih posebnih pričakovanj, ker se na vodstvo v zvezi s timskim delom ne morejo zanesti. Omenjeno stališče je zelo zaskrbljujoče, saj kljub zanemarljivemu odstotnemu deležu (3,7 %) priča o nezaupanju nekaterih učiteljev v pripravljenost vodstva, da jim v zvezi s timskim delom nudi podporo in pomoč. Omenjeno nezaupanje lahko temelji na negativnih izkušnjah (razočaranjih) ali osebnotnem nerazumevanju omenjenega učitelja s predstavnikom vodstva šole. Naj na tem mestu omenim še nekatera druga izražena pričakovanja učiteljev do vodstva šole, ki kljub manjši

PREGLEDNICA 1 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Kategorije/primeri navedb	<i>f</i>	<i>f</i> %
<i>Pohvale in potrditve</i>		
Pohvale, potrditve, nagrade	10	12,2
<i>Spoštovanje individualnosti</i>		
Upoštevanje različnosti, individualnosti, posebnosti, avtonomnosti učiteljev	7	8,5
<i>Komunikacija</i>		
Pripravljenost za pogovor	6	7,5
<i>Odprtost za ideje</i>		
Odprtost za predloge, zamisli, mnenja učiteljev	5	6,1
<i>Brez pričakovanj</i>		
Ni posebnih, visokih pričakovanj	3	3,7
<i>Enakovreden odnos</i>		
Enakovreden odnos, obravnava vseh v timu	2	2,4
<i>Sprejemanje napak</i>		
Sprejemanje, toleriranje začetnih napak	2	2,4
<i>Zaupanje</i>		
Zaupanje v učitelje	1	1,2
<i>Strpnost</i>		
Strpnost, tolerantnost	1	1,2
<i>Razbremenitev</i>		
Manjša obremenitev z drugimi aktivnostmi	1	1,2

zastopanosti bogatijo dobljene rezultate. Učitelji tako od vodstva šole pričakujejo še enakovreden odnos, tolerantnost do napak, zaupanje, strpnost ipd. Učitelji tudi pričakujejo, da bo vodstvo šole tiste učitelje, ki delajo timsko, razbremenilo nekaterih drugih obveznosti, npr. sodelovanja v različnih projektih in aktivnostih na šoli.

Izražena pričakovanja, ki jih imajo v raziskavi sodelujoči učitelji do vodstva šole, so odraz notranje potrebe učiteljev po raznovrstni podpori pri njihovem tiskem delu; ta naj bi na eni strani vključevala predvsem zagotavljanje ustreznih bolj objektivnih – tj. delovnih, izobraževalnih in organizacijskih pogojev, na drugi strani – tj. v psihosocialnem smislu – pa naj bi se kazala v različnih oblikah neposredne strokovne pomoči, v izražanju spodbud, naklonjenosti tiskemu delu, pohval, spoštovanja individualnosti učiteljev ter v drugih pozitivnih načinih oblikovanja medosebnih odnosov.

Navedena pričakovanja so za predstavnike vodstva šole lahko koristen namig, v kateri smeri lahko spodbudijo in podprejo tim-

sko delo učiteljev. Posredno pa nakazujejo tudi nezadovoljene potrebe učiteljev. Domnevamo lahko, da so učitelji izražali predvsem neizpolnjena pričakovanja, in ne izpolnjenih, saj postanejo slednja v procesu kritičnega reflektiranja nerelevantna (brez posebne potrebe, da bi se eksplicitno izrazila). Omenjeno domnevo lahko potrdim z izpovedmi sodelujočih v raziskavi, češ da so z omenjenim seminarjem zadovoljni, ker so lahko prosto izrazili vsa svoja pričakovanja in imeli pri tem občutek, da se jih poslušajo. Pomanjkanje komunikacije med vodstvom in učitelji je po mnenju učiteljev tudi na področju timskega dela eden ključnih problemov, ki vodi v nemotiviranost za uvajanje sprememb.

Organizacija timskega dela učiteljev, zlasti timskega poučevanja kot organizacijsko najbolj zahtevne etape timskega dela, ni odvisna le od osebne pripravljenosti učiteljev za timsko delo, temveč tudi od posebnosti življenja in dela na določeni šoli. Kot močnejše dejavnike učitelji pogosto izpostavljajo omejitve zaradi urnika, letnega delovnega načrta šole, kadrovske zasedbe, pedagoške obremenitve učiteljev, pri katerih ima vodstvo šole zelo pomembno vlogo. V predstavljeni raziskavi učitelji niso podrobneje obrazložili, kako si različne vrste podpore predstavljajo, zato bi poglobljena raziskava na tem področju gotovo nakazala neke nove smernice razmišljanja o vlogi vodstva. Med zelo pogostimi pričakovanji učiteljev do vodstva šole so bila tudi pričakovanja, da jim bo slednje dalo priložnost za sodelovanje pri oblikovanju tima. Omenjeno pričakovanje je povezano s pogostimi bojznimi učiteljev, da bi v timu sodelovali neprostoovoljno in bili prisiljeni sodelovati s kolegi, pri katerih prepoznavajo neugodne osebnostne lastnosti. Učitelji v praksi se očitno dobro zavedajo, da oblikovanje timov »od zgoraj«, tj. po nasvetu ali celo »ukazu« vodstva, ne more zagotavljati takih pogojev dela, v katerih bi se razvili sproščeni in pristni sodelovalni odnosi. V omenjenem pričakovanju je zakrita tudi potreba učiteljev, da jih vodstvo šole upošteva in da možnost izbire, s tem pa jih posredno prizna za vodilne nosilce kakovosti pedagoškega dela. Občutek, da so aktivno sodelovali pri oblikovanju timov, ima pozitiven vpliv na osebno pripravljenost posameznega učitelja za timsko delo in na oblikovanje primernih odnosov v dolgoročnejših timih (npr. tim učiteljice in vzgojiteljice v prvem razredu devetletne osnovne šole, dolgoročnejši projektni timi, šolski razvojni timi), kratkoročni timi (npr. tim, oblikovan za pripravo in izvedbo športnega ali naravoslovnega dneva) pa se navadno oblikujejo na osnovi konkretnih ciljev ali predmetne usmeritve. Izkušnje in pričevanja učiteljev v praksi nakazujejo, da

vodstva šol včasih pomembnost pričakovani učiteljev do njih pogosto podcenjujejo. Izsledki nekaterih domačih raziskav (Žorga in drugi 2002; Šarlah 2002) kažejo, da ima vodstvo pri oblikovanju timov vodilno vlogo. Kar v tretjini primerov prvih dveh generacij timov poskusnega uvajanja prvega razreda devetletne osnovne šole je time oblikovalo izključno vodstvo, v več kot 60 odstotkih pa je v proces oblikovanja timov pritegnilo tudi učiteljice in vzgojiteljice. Le 3 odstotki učiteljic in 6 odstotkov vzgojiteljic je samostojno odločalo, s kom bi rade timsko poučevale. Omenjeni podatki so zaskrbiljujoči, saj strokovnjaki s področja timskega dela v šoli (Chivers 1995; Arcaro 1995; Buckley 2000) poudarjajo, da pozitivna soodvisnost članov tima temelji na njihovi osebni zavezanosti timu. Člani tima, ki to postanejo brez svojega soglasja ali celo proti svoji volji, pa pogosto v svoji obrambni naravnosti namesto osebne zavezanosti timskim ciljem oblikujejo nasprotujoča stališča ter posledično konfliktno vzdušje v timu.

## Sklep

Pričakovanja so pomemben izvor dinamike v odnosih med učitelji in vodstvom šole. Tudi na področju timskega dela ni vseeno, ali so ta pričakovanja usklajena ali pa zaradi neusklajenosti vir nezadovoljstva in/ali celo medsebojnih konfliktov. Učitelji od svojega vodstva šole pričakujejo predvsem različne oblike podpore za izvajanje timskega dela. Analiza pričakovani učiteljev do vodstva je pokazala, da ima slednje vse možnosti spodbuditi, podpreti in razvijati timsko delo svojih učiteljev tudi na druge različne načine: z dajanje spodbud, z zagotavljanjem izobraževalnih možnosti na tem področju, z odkrito lastno naklonjenostjo timskega delu, z rednim spremljanjem le-tega, z različnimi oblikami strokovne pomoči, z dajanjem pohval in pozitivnih potrditev idr.

Pričakovanja, ki jih imajo učitelji v zvezi s timskim delom do vodstva šole, pa imajo še širše razsežnosti. Ugotovitve, da učitelji od vodstva pričakujejo predvsem raznovrstno podporo in sodelovanje pri oblikovanju timov, lahko vidimo kot dobrodošel namig za različne načine in programe sistematičnega spodbujanja timskega dela v šoli. Seznanjanje vodstva šol s psihološkimi razsežnostmi, načeli in prednostmi timskega dela je najprimernejše v okviru skupnega usposabljanja vseh zaposlenih na šoli. Skupna udeležba na seminarju je primerna priložnost, da vsi udeleženci izrazijo svoja pričakovanja in potrebe, na osnovi katerih je kasneje lažja tudi izpeljava konkretnih predlogov za njihovo zadovoljeva-

nje. V tem kontekstu je posebej zaskrbljujoča med pričakovanji izražena zahteva učiteljev, naj bo vodstvo šole seznanjeno z osnovnimi načeli timskega dela v šoli, naj omogoča strokovno napredovanje učiteljev na tem področju in naj mu bo tudi osebno naklonjeno. Kot zaskrbljujočo jo vidim predvsem zato, ker so jo učitelji v procesu analize pričakovanj in v diskusijah na to temo izrazito poudarjali in izpostavili njeno aktualnost oz. problematičnost v praksi. Po njihovem mnenju vodstvo šole o timskem delu nima dovolj potrebnega strokovnega znanja, s katerim bi učiteljem nudilo podporo, ki jo ti od njih pričakujejo. Iz lastnih izkušenj z vodenjem različnih programov usposabljanja za timsko delo v šoli poznam primere, ko se predstavniki vodstva šole, potem ko so organizirali obvezno usposabljanje svojih učiteljev s področja timskega dela, iz slednjega osebno izvzamejo z izgovorom, da *to temo že poznajo*. Žal se ob tem ne zavedajo, da zamujajo idealno priložnost interakcije s svojimi učitelji v različnih oblikah delavniškega dela, izražanja lastne naklonjenosti timskemu delu in podpore učiteljem na tem področju. Skupno usposabljanje celotnega šolskega kolektiva za timsko delo je lahko dobra priložnost za bolj poglobljeno zavedanje predstavnikov vodstva in šolske svetovalne službe o njihovi vlogi na tem področju, saj se z izmenjavo medsebojnih mnenj razjasni marsikateri pomislek, dilema ali problem, še preden se timsko delo na šoli dejansko začne izvajati. Zlasti ob prvih poskusih timskega poučevanja kot najbolj zahtevne etape timskega dela učitelji pričakujejo, da jih bo vodstvo strokovno podprlo ter da bo njihovo timsko delo opaženo, spremljano in primerno nagrajeno. Tovrstna pozornost je po mnenju učiteljev zelo močan motivacijski dejavnik za razvoj timskega dela na posamezni šoli.

### Literatura

- Arcaro, J. S. 1995. *Teams in Education: Creating an Integrated Approach*. Delray Beach, FL: St. Lucie.
- Atkinson, M., in Kinder, K. 2000. »Starting to Join: An Evaluation of Multy-Agency Support Tim Activity in Schools.« Prispevek na British Educational Research Association Conference, Cardiff, 7.–9. september.
- Bečaj J. 1990. *Problem velikih pričakovanj in učiteljeve odgovornosti*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Bečaj, J. 2000. »Šolska kultura – temeljne dimenzije.« *Šolsko svetovalno delo* 5 (1): 5–18.
- Bečaj, J. 2001. »Razrednik in šolska kultura.« *Sodobna pedagogika* 52 (1): 32–64.
- Brock, B. L., in M. L. Grady. 2009. *From Difficult Teachers to Dynamic Teams*. Thousand Oaks, CA: Sage.



- Buckley, S. J. 2000. *Team Teaching: What, Why and How?* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chivers, J. 1995. *Team Building with Teachers*. London: Kogan Page.
- Day, C. 1999. *Developing Teachers: The Challenges of Life-Long Learning*. London: Falmer.
- Devjak, T., in A. Polak. 2007. *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Di Pardo, A. 1999. *Teaching in Common*. New York: Teachers College Press.
- Donaldson, G. A., in D. R. Sanderson. 1996. *Working Together in Schools: A Guide for Educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Erčulj, J., J. Bukovec, I. Hlača, M. Kolenko, E. Meglič, I. Oblak, B. Pinter, D. Veber in N. Pohlin Schwartzbartl. 2010. »Strokovne razprave kot strategija vodenja za učenje.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 8 (2): 107–128.
- Erčulj, J., in B. Likon. 2007. »Ravnateljeva vloga pri razvijanju učiteljevih kompetenc.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 5 (1): 67–74.
- Fullan, M., in A. Hargreaves. 2000. *Zakaj se je vredno boriti na vaši šoli?* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Grapulin Bavčar, T. 2011. »Timsko delo učiteljev pri naravoslovnih predmetih.« *Diplomsko delo*, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Hargreaves, A. 1992. »Cultures of Teaching: A Focus for Change.« *V Understanding Teacher Developing*, ur. A. Hargreaves in M. G. Fullan, 216–240. New York: Cassell in Teachers College Press.
- Hargreaves, A. 1997. »Cultures of Teaching and Educational Change.« *V International Handbook of Teachers and Teaching*, ur. B. J. Biddle, 1297–1319. Dordrecht: Kluwer.
- Newman, R. G., in B. W. Ketchum. 1994. *How to Really Recruit, Motivate and Lead Your Team: Managing People*. Boston: Inc.
- Nias, J., G. Southworth in R. Yeomans. 1994. »The Culture of Collaboration.« *V Teaching and Learning in the primary School*, ur. A. Pollard in J. Bourne, 258–271. London: Routledge.
- Polak, A. 1997. »Timsko delo na razredni stopnji osnovne šole: psihološke razsežnosti in izkušnje iz prakse.« *Psihološka obzorja* 6 (1–2): 159–167.
- Polak, A. 2000. »Medpredmetno timsko načrtovanje pouka: usposabljanje prihodnjih predmetnih učiteljev za timsko delo.« *Vzgoja in izobraževanje* 31 (4): 45–51.
- Polak, A. 2003a. »Program usposabljanja učiteljev za timsko delo.« *Doktorska disertacija*, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Polak, A. 2003b. »Vpliv programa usposabljanja učiteljev za timsko delo na njihovo zaznavanje delovnega okolja.« *Sodobna pedagogika* 55 (5): 186–208.
- Polak, A. 2004. »Timsko delo kot del poklicne vloge sodobnega učitelja.« *Vzgoja in izobraževanje* 35 (3): 46–50.

- Polak, A. 2007. *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.
- Polak, A. 2008. »Pedagoški delavci v prvem triletju osnovne šole.« V *Učitelji, učenci in starši o prvem triletju osnovne šole*, ur. A. Polak, 40–62. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Robbins, H., in M. Finley. 1995. *Why Teams Don't Work: What Went Wrong and How to Make it Wright?* Princeton, NJ: Peterson's in Pacesetter.
- Rupnik Vec, T., B. Žarkovič Adlešič in Z. Rutar Ilc. 2007. *Vpeljevanje sprememb v šole: priročnik za šolske razvojne time*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Schneider, E. J., in L. L. Hollenczer. 2006. *The Principal's Guide to Managing Communication*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Sergiovanni, T. J. 2001. *Leadership: What's in it for Schools?* London in New York: Routledge-Falmer.
- Sentočnik, S., R. Schollaert in J. Jones. 2006. *Vpeljevanje sprememb v šole: konceptualni vidiki*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Stoll, L., in D. Fink. 1999. *Changing Our Schools. Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Streshly, W. A., in T. A. De Mitchell. 1994. »Building Meaningful Interpersonal Relationships.« V *The Quality Education Challenge*, ur. C. J. Downey, L. E. Frase in J. J. Peters, 91–107. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Šarlah, K. 2002. »Prednosti in težave pri timskem delu učiteljice in vzgojiteljice v prvem razredu devetletne osnovne šole.« Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Thomas, G. 1992. *Effective Classroom Teamwork*. London: Routledge.
- Woods, P. A. 2005. *Democratic Leadership in Education*. London: Chapman.
- Žorga, S., C. Razdevšek Pučko, A. Polak in T. Devjak. 2002. »Pedagoški delavci, njihovo strokovno izpopolnjevanje, motivacija in stališča do posameznih rešitev kurikularne preнове.« Raziskovalno poročilo, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

- Dr. Alenka Polak je predavateljica na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. [alenka.polak@pef.uni-lj.si](mailto:alenka.polak@pef.uni-lj.si)

## Prisotnost notranjega nadzora javnih financ v vzgojno-izobraževalnih zavodih

Tatjana Horvat

### Pravni okvir notranjega nadzora javnih zavodov na področju vzgoje in izobraževanja

Proračunski uporabniki morajo do konca februarja tekočega leta izdelati letno poročilo za preteklo poslovno leto. Od leta 2006 je sestavni del letnega poročila tudi izjava o oceni notranjega nadzora javnih financ (v nadaljevanju izjava). V prispevku se bomo osredotočili na proračunske uporabnike, ki so javni vrtci oziroma šole in se po 7. členu Zakona o financiranju vzgoje in izobraževanja (ZO FVI) lahko ustanovijo kot javni vzgojno-izobraževalni zavod ali organizirajo kot organizacijska enota javnega vzgojno-izobraževalnega ali drugega zavoda oziroma druge pravne osebe javnega prava. Vzgojno-izobraževalni zavodi so zavodi, ki kot pretežno dejavnost izvajajo programe za predšolske otroke, javno veljavne izobraževalne programe, javno veljavne vzgojne programe domov za učence in dijaških domov in javno veljavne programe za predšolske otroke s posebnimi potrebami oziroma programe vzgoje in izobraževanja za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami (8. člen ZO FVI). Kot pravi 10. člen ZO FVI, so omenjene dejavnosti javna služba, za opravljanje javne službe pa se po 3. členu Zakona o zavodih ustanovijo javni zavodi. Torej so javne šole in vrtci javni zavodi.

Pod pojmom javni zavod razumemo nepridobitno organizacijo, ki deluje z izključno religioznimi, dobrotelnimi, znanstvenimi, izobraževalnimi, socialnovarstvenimi in drugimi nameni in ima naslednje značilnosti (Aristovnik 2001, 171):

- cilj njihovega delovanja ni ustvarjanje dobička, ampak zagotavljanje javnih dobrin;
- običajno so državna last in ne zasebna last;
- njihovo delovanje se večinoma financira iz javnih sredstev in ne s prodajo blaga in storitev na trgu;
- temeljne cilje njihovega delovanja določa parlament.

Javni zavodi so pri nas pretežna organizacijska oblika, v ka-

teri se izvajajo družbene dejavnosti, tako tisti del, ki pomeni javno službo, kot tisti del, ki pomeni ponudbo na trgu, in na ta način pomembno vplivajo na kvaliteto življenja prebivalcev (Kamnar 1999, 10).

Vzgojno-izobraževalni zavodi (šole in vrtci) morajo po zakonu o računovodstvu pripraviti letno poročilo, ki je akt neposrednega oziroma posrednega uporabnika proračuna. Sestavljen je iz računovodskega poročila in poslovnega poročila. Računovodsko poročilo obsega bilanco stanja, izkaz prihodkov in odhodkov ter pojasnila k izkazu. V računovodskem poročilu je treba razkriti kategorije, določene v pravilniku o sestavljanju letnih poročil, način razkritja pa je odvisen od odločitve proračunskega uporabnika. Računovodsko poročilo je tesno povezano s poslovnim poročilom, zato se računovodski podatki in informacije vpletajo tudi v pojasnjevanje posameznih delov poslovnega poročila (Strle 2008, 10). Poslovno poročilo je poročilo o programih in doseženih ciljih in rezultatih vzgojno-izobraževalnega zavoda v proučevanem obdobju.

V skladu z Navodilom o pripravi zaključnega računa državnega in občinskega proračuna ter metodologije za pripravo poročila o doseženih ciljih in rezultatih neposrednih in posrednih uporabnikov proračuna (v nadaljevanju: Navodilo) je treba do konca februarja tekočega leta izpolniti izjavo o oceni notranjega nadzora javnih financ. Kot izhaja iz Navodila, to izjavo podpiše predstojnik oziroma poslovodni organ proračunskega uporabnika, pri vzgojno-izobraževalnih zavodih jo podpiše ravnatelj ali direktor.

Pravna podlaga in povezana gradiva za izvajanje notranjega nadzora javnih financ v Republiki Sloveniji so:

- Zakon o javnih financah,
- Pravilnik o usmeritvah za usklajeno delovanje sistema notranjega nadzora javnih financ,
- Pravilnik o izdajanju potrdil za naziv državni notranji revizor in preizkušeni državni,
- Usmeritve za državno notranje revidiranje (Ministrstvo za finance 2003),
- Usmeritve za notranje kontrole (Ministrstvo za finance 2004).

### **Notranji nadzor javnih financ**

V skladu s Strategijo razvoja notranjega nadzora javnih financ je Urad Republike Slovenije za nadzor proračuna pripravil Metodologijo za pripravo izjave o oceni notranjega nadzora javnih financ

(v nadaljevanju: Metodologija). Metodologija upošteva najboljšo mednarodno prakso in je poenotila kriterije za ocenjevanje celotnega poslovanja proračunskih uporabnikov, v našem primeru vzgojno-izobraževalnih zavodov. Mednarodna praksa o notranjem nadzoru izhaja iz usmeritev za standarde notranjih kontrol v javnem sektorju, tako imenovanih INTOSAI, ki jih pripravlja Združene vrhovnih revizijskih institucij. Izjavo o notranjem nadzoru javnih financ je treba pripraviti na podlagi predpisane metodologije, ki temelji na modelu COSO. Model se imenuje po neodvisni skupini strokovnjakov, in sicer predstavnikov industrije, računovodstva, investicijskih družb in Newyorške borze, ustanovljene 1985 v ZDA. Namen modela COSO je pripraviti priporočila za izboljšanje zanesljivih finančnih poročil in omejevanje goljufij z uvajanjem uporabe poslovnih etičnih načel, učinkovitih notranjih kontrol in upravljanja. Model opredeljuje notranje kontrole kot stalen proces, ki zagotavlja učinkovito in uspešno poslovanje, zanesljivost finančnega poročanja in skladnost poslovanja s predpisi.

Metodologija za pripravo izjave o oceni notranjega nadzora javnih financ določa, da oceno notranjega nadzora javnih financ predloži predstojnik proračunskega uporabnika oziroma ravnatelj/direktor vzgojno-izobraževalnega zavoda na posebnem obrazcu. Pri tem je potrebno oceniti vsako od naslednjih komponent sistema notranjega nadzora:

- primerno kontrolno okolje,
- upravljanje s tveganji,
- sistem notranjega kontroliranja in kontrolne aktivnosti,
- sistem informiranja in komuniciranja,
- sistem nadziranja in
- način zagotavljanja notranjega revidiranja.

Vse naštetje komponente notranjega nadzora so medsebojno povezane.

Kontrolno okolje je med drugim odnos zaposlenih do kontroliranja in delovanja sistema notranjih kontrol. Kot izhaja iz Metodologije, je kontrolno okolje celota odnosa, zavesti in ciljnega delovanja predvsem vodstva proračunskega uporabnika do vzpostavljanja in delovanja notranjih kontrol ter splošno do moralno-etičnih vrednot, kar se odraža na ravnanju zaposlenih. Vsak zaposleni, še posebej pa vodstvo, mora biti seznanjen z notranjimi kontrolami in mora razumeti njihov pomen. Kontrolno okolje je učinkovito, če zaposleni poznajo svoje odgovornosti in pooblastila, spo-

štujete kodeks etike, ustrezajo zahtevam delovnega mesta, organizacija kot celota ima učinkovit način zaposlovanja. Notranje okolje je temelj sistema notranjega kontroliranja. Na notranje okolje vplivajo predvsem etične vrednote, neoporečnost in usposobljenost vseh zaposlenih, način vodenja (kako vodstvo določa odgovornosti in pristojnosti ter skrbi za razvoj zaposlenih), organiziranost PU, odnos do nadzora s strani vodstva in podobni dejavniki, še poudarja Metodologija.

Če združimo več definicij, je upravljanje s tveganji sistematičen proces, ki obsega opredeljevanje ciljev poslovanja proračunskega uporabnika, določitev možnih tveganj, ki lahko vplivajo na doseganje ciljev, ocenitev tveganj glede na njihovo verjetnost nastanka in možne posledice, vzpostavitev ustreznih ukrepov za obvladovanje tveganj na sprejemljivi ravni in odgovornih oseb za spremljanje tveganj. Vse to spremljamo v preglednici, ki ji pravimo register tveganj. Priprava registra tveganj izhaja iz Zakona o javnih financah (99. in 100. člen) in Pravilnika o usmeritvah za usklajeno delovanje sistema notranjega nadzora javnih financ (2., 3., 5., 6., 7. in 9. člen). Pri upravljanju s tveganji je treba upoštevati razmerje med stroški in koristmi. Nobenega smisla ni, če zbiramo, zapisujemo, procesiramo, naznamimo in analiziramo informacije, če so stroški večji kot je vreden učinek informacij (Webster 2004, 92). Kot pravi Metodologija, mora proračunski uporabnik določiti jasne in usklajene ter merljive cilje poslovanja, ugotoviti vsa tveganja, da se cilji ne bodo uresničili in določiti ustrezne ukrepe za obvladovanje teh tveganj.

S kontrolnimi aktivnostmi vodstvo proračunskega uporabnika obvladuje tveganja. To so razne usmeritve in postopki. Kot izhaja iz Metodologije, za obvladovanje tveganj proračunski uporabnik sprejme ukrepe v obliki strategij, usmeritev, postopkov, procesov. Podlaga notranjih kontrol so pismeni postopki, uporaba kontrolnikov, podroben opis del in nalog, zasedenost delovnih mest z ustrežno usposobljenimi osebami, stalnost delovanja, dvojno podpisovanje, razmejitev pristojnosti, opredelitev posebno tveganih delovnih mest, kroženje zaposlenih, fizično varovanje, pisno delegiranje, evidentiranje odstopanja od predpisanih postopkov. Čeprav je poslovodstvo šol odgovorno za vzpostavitev primernih notranjih kontrol, je pogosto prisotno pomanjkanje znanja o prisotnosti konceptov notranjih kontrol (Changchit, Holsapple and Viator 2001, 275).

Informiranje in komuniciranje omogočata pridobivanje in izmenjavo informacij, potrebnih za vodenje, izvajanje in nadziranje

poslovanja. Kot izhaja iz Metodologije, mora proračunski uporabnik imeti vzpostavljene postopke in zagotovljene možnosti za prenos informacij in komunikacij v obliki rednih in nujnih sestankov, poročil delovnih skupin, zbiranje in usmerjanje informacij, tudi informacij o nepravilnostih s strani zaposlenih, zagotovljeno mora biti komuniciranje zaposlenih z vodstvom. Zaposleni morajo razpolagati z ustreznimi informacijami za nemoteno izvajanje svojih nalog.

### **Ocenjevanje ravni vzpostavitve notranjega nadzora v poslovanju**

Proračunski uporabnik mora stalno ocenjevati ustreznost in učinkovitost sistema notranjih kontrol. To je temeljna naloga notranjega revidiranja, poleg notranjega revidiranja se notranje kontroliranje nadzira tudi s pomočjo samoocenitev, poročil o nepravilnostih s strani zaposlenih in zunanjih organov in institucij in drugih oblik izmenjave informacij. Kot izhaja iz Metodologije, je proces upravljanja s tveganji oziroma notranjega kontroliranja potrebno redno spremljati, ocenjevati njegovo uspešnost in učinkovitost ter na tej podlagi uvajati morebitne potrebne spremembe zaradi sprememb v poslovanju proračunskega uporabnika oziroma v zunanjem okolju.

Predstojnik proračunskega uporabnika oziroma predstojnik vzgojno-izobraževalnega zavoda daje oceno o posameznih komponentah notranjega nadzora javnih financ z izjavo o oceni notranjega nadzora javnih financ, s katero ocenjuje:

- ali je vzpostavljeno primerno kontrolno okolje;
- ali so cilji proračunskega uporabnika realni in merljivi, ali so določeni indikatorji za merjenje doseganja ciljev;
- ali so tveganja, da se cilji ne bodo uresničili, opredeljena in ovrednotena ter ali je določen način ravnanja z njimi;
- ali je vzpostavljen na obvladovanju tveganj temelječ sistem notranjega kontroliranja in ali so vzpostavljene kontrolne aktivnosti, ki zmanjšujejo tveganja na sprejemljivo raven;
- ali je vzpostavljen ustrezen sistem informiranja in komuniciranja na vseh ravneh;
- ali je vzpostavljen ustrezen sistem nadziranja, ki vključuje tudi primerno notranjo revizijsko službo;
- kako zagotavlja notranje revidiranje na podlagi Pravilnika o usmeritvah za usklajeno delovanje sistema notranjega nadzora javnih financ.

PREGLEDNICA 1 Pokritost z notranjim nadzorom

Pokritost z notranjim nadzorom	Ocenitev
Na celotnem poslovanju	Več kot 90 % poslovanja
Na pretežnem delu poslovanja	Od 40 % do 90 % poslovanja
Na posameznih področjih poslovanja	Do 40 % poslovanja
Še ni vzpostavljen, pričeli smo s prvimi aktivnostmi	0 % poslovanja
Še ni vzpostavljen, v naslednjem letu bomo začeli z ustreznimi aktivnostmi	0 % poslovanja

Povzeto po Pogačar 2006, 13.

Predstojnik vzgojno-izobraževalnega zavoda oceni raven vzpostavljenosti posamezne komponente notranjega nadzora javnih financ tako, da na vprašanja iz prejšnjega odstavka odgovori z enim od naslednjih odgovorov:

- celotno poslovanje,
- pretežni del poslovanja,
- posamezna področja poslovanja,
- začetek prvih aktivnosti, ko sistem še ni vzpostavljen ali
- šele za naslednje leto predvidene aktivnosti (sistem, ki bi zagotavljal nadzor javnih financ, še ni vzpostavljen).

Vsak odgovor pove, na kateri ravni poslovanja je vzpostavljena posamezna komponenta notranjega nadzora. Pri določanju, kolikšna je raven vzpostavitve posamezne komponente notranjega nadzora oziroma kolikšna je pokritost z notranjim nadzorom v poslovanju posameznega vzgojno-izobraževalnega zavoda, lahko uporabimo lestvico, kot jo prikazujemo v preglednici 1.

Osnova za ocenitev komponent notranjega nadzora oziroma za izpolnjevanje izjave o oceni notranjega nadzora so poročila notranjega revizorja ali zunanega nadzora s strani Računskega sodišča Republike Slovenije ali Komisije za nadzor proračuna in Urada Republike Slovenije za nadzor proračuna, ki od zunaj nadzirajo porabo proračunskih sredstev proračunskih uporabnikov. Če notranji oziroma zunanji nadzor ni izveden, je potrebno izpolniti najprej tako imenovani samoocenitveni vprašalnik in na podlagi izpolnjenega samoocenitvenega vprašalnika izpolniti izjavo o notranjem nadzoru javnih financ. Torej šole in vrtci kot proračunski uporabniki lahko pridobijo informacije za izpolnitev izjave o notranjem nadzoru na različne načine.

V samoocenitev bi morale biti vključenih veliko število zaposlenih, predvsem vodij različnih ravni organizacijske strukture. Sa-



PREGLEDNICA 2 Ovrednotenje posameznega odgovora

Odgovor	Ovrednotenje posameznega odgovora
Na celotnem poslovanju	
Na pretežnem delu poslovanja	4
Na posameznih področjih poslovanja	3
Še ni vzpostavljen, pričeli smo s prvimi aktivnostmi	2
Še ni vzpostavljen, v naslednjem letu bomo začeli z ustreznimi aktivnostmi	1

PREGLEDNICA 3 Povprečja ocen več odgovorov in ravni poslovanja

Da – na celotnem poslovanju	4,5–5,0
Da – na pretežnem delu poslovanja	3,5–4,4
Da – na posameznih področjih poslovanja	2,5–3,4
Ne – uvedene so začetne aktivnosti	1,6–2,4
Ne	1,0–1,5

Povzeto po Cukon Mavec 2006, 11.

moocenjevanje je proces ocenjevanja učinkovitosti delovanja notranjih kontrol zaposlenih in njihovih nadrejenih, običajno na pobudo in v sodelovanju notranjega revizorja (Urankar 2003, 8). Zaradi kompleksnosti in zahtevnosti izjave je treba v njeno pripravo vključiti čim več nosilcev procesov in predstavnikov posloводства (Strle 2008, 54). Predvidevamo lahko, da bo večina šol in vrtcev za izpolnitev izjave uporabila samoocenitev na podlagi samoocnitvenega vprašalnika.

Rezultate samoocenitev posameznih delov samoocnitvenega vprašalnika je treba združiti v oceno za celotnega proračunskega uporabnika. To lahko naredimo tako, da vsakemu od odgovorov na vprašanje v samoocnitvenem vprašalniku pripišemo ustrezno vrednost. Odgovori se nanašajo na eno izmed petih možnih ravni vzpostavitve posamezne komponente notranjega nadzora oziroma pokritosti z notranjim nadzorom v poslovanju posameznega vzgojno-izobraževalnega zavoda. Ovrednotenje odgovorov je razvidno iz preglednice 2. Ker gre za petstopenjsko lestvico, so lahko odgovori ovrednoteni z oceno od 1 do 5, in sicer tako, da bo odgovoru NE pripisana vrednost 1, odgovoru DA – na celotnem poslovanju pa vrednost 5.

Pri prevedbi več odgovorov/rezultatov iz samoocnitvenega vprašalnika v izjavo o notranjem nadzoru javnih financ je eden izmed načinov, da najprej izračunamo povprečje ocen odgovorov v samoocnitvenem vprašalniku za posamezno komponento notranjega nadzora in če so povprečja decimalna števila, jih uvrstimo v eno od petih ravni poslovanja, kot prikazujemo v preglednici.

V izjavi o notranjem nadzoru javnih financ je bilo treba v letu 2010 odgovoriti tudi na vprašanje, kako proračunski uporabniki zagotavljajo notranje revidiranje. Možni odgovori so z lastno notranjerevizijsko službo, s skupno notranjerevizijsko službo, z zunanjim izvajalcem notranjega revidiranja ali da proračunski uporabnik ni zagotovil notranjega revidiranja.

### Notranje revidiranje

Nadzor nad porabo proračunskih sredstev je opredeljen tudi v Ustavi Republike Slovenije z Računskim sodiščem Republike Slovenije kot najvišjim organom nadzora nad porabo proračunskih sredstev. Zunanji nadzor javnih financ izvajajo: Računsko sodišče Republike Slovenije, Komisija za nadzor proračuna in Urad Republike Slovenije za nadzor proračuna. Za zunanji nadzor javnih financ je značilno, da se ne ukvarja toliko z nadzorom posameznih transakcij, temveč s pregledom delovnih postopkov, sistemov in procedur pri posameznem proračunskem uporabniku in z odkrivanjem negospodarnega in nezakonitega poslovanja (Kranjec 2003, 320).

Notranji nadzor porabe proračunskih sredstev vključuje notranje revidiranje. Po Turku so temeljni nameni notranjega revidiranja presojanje ukrepov za varstvo sredstev ter dobro gospodarjenje s sredstvi in poslovnim izidom, iskanje nesmotrnosti in nepravilnosti pri poslovanju, ki se kažejo pri delu, sredstvih in poslovnem izidu, ter oblikovanje predlogov za njihovo odstranjevanje (Grubišič in drugi 1994, 27).

Ameriški Inštitut notranjih revizorjev (The Institute of Internal Auditors – IIA) opredeljuje notranje revidiranje kot neodvisno in nepristransko dejavnost dajanja zagotovil in svetovanja, katere namen je povečati dodatno vrednost zavoda in izboljšati njegove poslovne aktivnosti. Notranje revidiranje z uvajanjem sistematičnega in doslednega pristopa k ocenjevanju in izboljšanju uspešnosti procesov obvladovanja tveganj, nadziranja in upravljanja prispeva k doseganju ciljev organizacije.

Notranje revidiranje je neodvisno presojanje, vzpostavljeno v organizaciji za preverjanje in vrednotenje njenega delovanja kot storitev za organizacijo (Taylor in Donald 1996, 65). Cilj notranjega revidiranja je pomoč članom organizacije pri uspešnem opravljanju njihovih nalog. V ta namen jih tudi notranja revizija seznanja z analizami, presojami, priporočili, nasveti in informacijami o pregledanih dejavnostih.

Mednarodni standardi revidiranja določajo, da je delovanje notranjega revidiranja sestavljeno iz ene ali več naslednjih dejavnosti (Mednarodni standardi revidiranja in mednarodna stališča o revidiranju 2005):

- pregledovanje ureditev računovodenja in notranjega kontroliranja;
- preverjanje računovodskih in poslovnih informacij;
- preiskovanje gospodarnosti, učinkovitosti in uspešnosti delovanja, tudi neračunovodsko kontroliranje v podjetju;
- preiskovanje spoštovanja zakonov, drugih predpisov in drugih zunanjih zahtev ter usmeritev.

Notranjemu revizorju v javnem sektorju lahko pripišemo še nekatere nove naloge, in sicer (Vidovič 1998, 22):

- razvijanje predlogov za racionalizacijo poslovanja;
- splošno spremljanje poročil, ki jih je izdala vrhovna revizijska institucija;
- sodelovanje pri izdajanju organizacijskih predpisov in pri pomembnih ukrepih;
- sodelovanje pri dodeljevanju večjih pogodbenih nalog;
- uvajanje preprečevalnih ukrepov in novega vodstvenega sistema, usmerjenega k ciljem;
- pomoč vodstvu z navodili in priporočili ter z opozarjanjem na napake, ki jih razkriva revizija, ter na sume zlorab, pogub in prevar;
- povečanje javne odgovornosti (obveznost predložitve obračunov javnosti);
- postavljanje jasnih ciljev in spremljanje dosežkov;
- nadziranje programov, ki se financirajo iz javnih sredstev;
- vrednotenje in ocenjevanje izvajanja nalog prek kazalnikov;
- ocenjevanje uspešnosti in učinkovitosti dela z ocenjevanjem dosežkov dela;
- združevanje načrtovanja, uresničevanja proračuna, financiranja in nadziranja v uspešen krog s ciljem najti učinkovite načine in poti za kontrolo porabe javnih sredstev;
- spreminjanje meril in standardov javne porabe;
- kontroliranje skladnosti delovanja s predpisi ter spoštovanje zakonitosti in etičnih standardov;

- kontroliranje izvajanja nalog glede na gospodarnost, učinkovitost in uspešnost;
- kontroliranje uspešnosti doseganja ciljev;
- kontroliranje vodenja in upravljanja s sredstvi in z obveznostmi ter varovanja sredstev;
- kontroliranje sprejemanja odločitev.

Iz vseh omenjenih definicij o nalogah notranje revizije lahko razberemo, da notranja revizija v organizaciji lahko izvaja različna dela. Od vodstva in od potreb organizacije je odvisno, katera dela bo notranja revizija dejansko opravljala.

Z notranjim revidiranjem se ukvarjajo delavci zunaj računovodske službe; to so tako imenovani notranji revizorji.

Pravilnik o usmeritvah za usklajeno delovanje sistema notranjega nadzora javnih financ določa naslednje možne oblike organiziranja notranjega revidiranja:

- lastna notranjerevizijska služba,
- skupna notranjerevijska služba,
- zunanji izvajalci notranje revizije.

Na razpolago je torej več možnih organizacijskih oblik in načinov izvajanja notranjega nadzora. Zakon o javnih financah v 100. členu določa, da morajo lastno notranjerevizijsko službo oblikovati predlagatelji finančnih načrtov, ki so določeni v drugem odstavku 19. člena Zakona o javnih financah, to so:

- ministrstva – za organe in organizacije v njihovi sestavi;
- Urad predsednika Vlade Republike Slovenije – za vladne službe, za katerih organizacijo skrbi generalni sekretar;
- ministrstvo, pristojno za upravo – za upravne enote;
- Vrhovno sodišče Republike Slovenije – za sodišča skladno z določili zakona o sodiščih;
- Senat za prekrške Republike Slovenije – za samostojne državne organe za postopek o prekrških in
- Državno tožilstvo Republike Slovenije – za državna tožilstva.

Občine in ostali neposredni in posredni uporabniki državnega ali občinskega proračuna, ki zaradi gospodarnosti ne organizirajo lastne notranjerevizijske službe, lahko te naloge poverijo zunanjim pooblaščenim za notranje revidiranje, ki morajo te naloge opravljati skladno s predpisi, ali pa Ministrstvu za finance (ZJF, 100. člen).

Šolam in vrtcev torej po pravnih podlagah ni treba organizirati lastne revizijske službe. Lastna notranja revizijska služba se po navadi nahaja v večjih organizacijah, kjer so stroški upravičeni s koristmi nadzora relativno kompleksnih računovodskih sistemov (Britton in Waterston 2003, 222).

Po določilih drugega odstavka 10. člena Pravilnika o usmeritvah za usklajeno delovanje sistema notranjega nadzora javnih financ so proračunski uporabniki, katerih letni proračun presega 2.086.463 evrov, dolžni zagotoviti notranjo revizijo svojega poslovanja vsako leto. Vsi ostali javni zavodi, katerih letni prihodki ne presegajo 2.086.463 EUR, so dolžni zagotoviti notranjo revizijo svojega poslovanja najmanj enkrat v obdobju vsakih treh let.

### **Raziskava o notranjem nadzoru javnih financ v vzgojno-izobraževalnih zavodih**

Na podlagi Zakona o plačilnem prometu je Agencija za javno-pravne evidence in storitve (AJPEŠ) pooblaščenca za zbiranje, obdelovanje in posredovanje podatkov iz letnih poročil pravnih oseb. Kot izhaja iz Zakona o računovodstvu, morajo proračunski uporabniki in druge osebe javnega prava, ki so uporabniki enotnega kontnega načrta, po Zakonu o računovodstvu in Zakonu o državni statistiki za zagotovitev javnosti podatkov in za državno statistiko predložiti letna poročila pristojni izpostavi AJPEŠ do zadnjega dne meseca februarja tekočega leta za preteklo koledarsko leto. V raziskavi bom uporabila podatke iz izjav o notranjem nadzoru javnih financ, ki jih morajo proračunski uporabniki, med njimi tudi šole in vrtci, oddati na AJPEŠ do konca februarja tekočega leta kot sestavni del letnega poročila. Izjavo o oceni notranjega nadzora javnih financ proračunski uporabniki oddajo na AJPEŠ tako, da vnašajo odgovore posameznih komponent – izjave neposredno v spletno aplikacijo AJPEŠ.

Informacijski center na AJPEŠ-u smo za študijske namene zaprosili za brezplačno pridobitev 243 izjav iz letnih poročil šol in vrtcev za leto 2010. Na AJPEŠ smo poslali z vzorčenjem izbrane matične številke šol in vrtcev, ki smo jih pridobili iz seznama neposrednih in posrednih proračunskih uporabnikov na dan 31. 12. 2010, objavljenega na spletnih straneh Uprave Republike Slovenije za javna plačila. Uprava Republike Slovenije za javna plačila namreč vodi register vseh neposrednih in posrednih uporabnikov državnega in občinskih proračunov. Register vodi na podlagi Zakona o opravljanju plačilnih storitev za proračunske uporabnike,

Pravilnika o vodenju registra neposrednih in posrednih uporabnikov državnega in občinskih proračunov ter postopkih odpiranja in zapiranja računov in Pravilnika o določitvi neposrednih in posrednih uporabnikov državnega in občinskih proračunov.

### *Namen in cilji raziskave*

Namen raziskave je analizirati posamezne komponente izjave o notranjem nadzoru javnih financ javnih zavodov s področja vzgoje in izobraževanja ter na podlagi dobljenih rezultatov podati priporočila za izboljšanje notranjega nadzora javnih financ v vzgojno-izobraževalnih zavodih.

Cilji raziskave so ugotoviti:

- na kakšni ravni poslovanja imajo vzgojno-izobraževalni zavodi vzpostavljen sistem notranjega nadzora;
- ali imajo vzgojno-izobraževalni zavodi vzpostavljeno primerno kontrolno okolje na pretežnem področju poslovanja;
- ali so cilji vzgojno-izobraževalnih zavodov realni in merljivi na pretežnem področju poslovanja;
- ali obstaja pri vzgojno-izobraževalnih zavodih tveganje, da se cilji ne bodo uresničili na pretežnem področju poslovanja;
- ali imajo vzgojno-izobraževalni zavodi vzpostavljen sistem notranjega kontroliranja in kontrolne aktivnosti na pretežnem področju poslovanja;
- ali imajo vzgojno-izobraževalni zavodi vzpostavljen ustrezen sistem informiranja in komuniciranja na pretežnem področju poslovanja;
- ali imajo vzgojno-izobraževalni zavodi vzpostavljen ustrezen sistem nadziranja na pretežnem področju poslovanja;
- na kakšen način zagotavljajo vzgojno-izobraževalni zavodi internega revizorja.

### *Vzorec raziskave*

Vzorec za raziskavo je nastal s kombinacijo statističnih in nestatističnih metod vzorčenja. Velikost vzorca je nastala na podlagi strokovne presoje, enote v vzorec pa so izbrane z metodo slučajnostne izbire enot. V vzorcu je skupaj 243 enot, pri čemer je posamezna enota vzgojno-izobraževalni zavod oziroma šola ali vrtec. Vrsto in število posameznih enot v vzorcu prikazujemo v preglednici 4. Od vseh pridobljenih izjav je 207 oziroma 86 % šol in 35 oziroma 14 %

PREGLEDNICA 4 Vrste enot v vzorcu

(1)	(2)	(3)	(4)
Osnovne šole	145	60 %	60 %
Srednje šole	31	13 %	72 %
Gimnazije	13	5 %	78 %
Glasbene šole	19	8 %	86 %
Skupaj vse šole	207	86 %	
Skupaj vrtci	35	14 %	100 %
Skupaj šole in vrtci	243	100 %	

OPOMBE Naslovi stolpcev: (1) vrste enot, (2) število, (3) delež, (4) kumulativni delež.

vrtcev. Med šolami je 145 oziroma 60 % osnovnih šol, 31 oziroma 13 % srednjih šol, 13 oziroma 5 % gimnazij in 19 oziroma 8 % glasbenih šol. Celotna populacija šteje skupaj 621 enot, kar pomeni, da smo z vzorčenjem zajeli 39 % populacije.

### ***Raziskovalne hipoteze in metode dokazovanja hipotez***

Urad Republike Slovenije za nadzor proračuna je pripravil poročila o notranjem nadzoru javnih financ za leta 2005, 2006, 2007, 2008 in 2009. Zadnje poročilo urada je iz leta 2009, iz njega je med drugim razvidna analiza posameznih komponent notranjega nadzora tudi za javne zavode. Iz poročila o notranjem nadzoru javnih financ Urada Republike Slovenije za nadzor proračuna za leto 2009 je razvidno povprečje ocen vseh šestih komponent notranjega nadzora javnih zavodov in povprečje ocen posamezne komponente notranjega nadzora javnih financ. Javni zavodi so za leto 2009 primernost kontrolnega okolja skupaj ocenili s povprečno oceno 3,9, kar pomeni, da je kontrolno okolje javnih zavodov vzpostavljeno na pretežnem delu poslovanja. Javni zavodi so za leto 2009 ocenili merljivost in realnost njihovih ciljev, vključno s tveganji, da se cilji ne bodo uresničili, s povprečno oceno 3,8. Javni zavodi so ustreznost notranjih kontrol ocenili s povprečno oceno 3,7, primernost sistema informiranja in komuniciranja skupaj ocenili s povprečno oceno 4,2 in pokritost s sistemom nadziranja s 3,6. Povprečne ocene posameznih komponent notranjega nadzora javnih zavodov so razvidne v preglednici 5.

Povprečne ocene posameznih komponent notranjega nadzora javnih financ so bile izhodišče za prvih šest raziskovalnih hipotez. Izhajali smo iz dejstva, da je posamezna komponenta notranjega nadzora vzgojno-izobraževalnih zavodov za leto 2010 vzpostavljena na takšnem delu poslovanja, kot je vzpostavljena pri jav-

PREGLEDNICA 5 Povprečne ocene posameznih komponent notranjega nadzora javnih zavodov za leto 2009

Komponenta notranjega nadzora	Povprečna ocena
Kontrolno okolje	3,9
Merljivost in realnost ciljev ter tveganja, da se cilji ne bodo uresničili	3,8
Ustreznost notranjih kontrol	3,7
Sistem informiranja in komuniciranja	4,2
Sistem nadziranja	3,6

Povzeto po »Poročilu o stanju notranjega nadzora javnih financ v RS za leto 2009« (2010).

nih zavodih za leto 2009. Podatki o povprečnih ocenah posameznih komponent notranjega nadzora javnih zavodov niso bili razpoložljivi za leto 2010.

Raziskovalne hipoteze so naslednje:

**HIPOTEZA 1** *Vzgojno-izobraževalni zavodi imajo primerno kontrolno okolje vzpostavljeno na pretežnem področju poslovanja.*

**HIPOTEZA 2** *Vzgojno-izobraževalni zavodi trdijo, da so cilji realni in merljivi na pretežnem področju poslovanja.*

**HIPOTEZA 3** *Vzgojno-izobraževalni zavodi trdijo, da je tveganje, da se cilji ne bodo uresničili, tveganja pa so opredeljena in ovrednotena, vzpostavljeno na pretežnem področju poslovanja.*

**HIPOTEZA 4** *Vzgojno-izobraževalni zavodi trdijo, da imajo sistem notranjega kontroliranja in kontrolne aktivnosti vzpostavljen na pretežnem področju poslovanja.*

**HIPOTEZA 5** *Vzgojno-izobraževalni zavodi imajo vzpostavljen ustrezen sistem informiranja in komuniciranja na pretežnem področju poslovanja.*

**HIPOTEZA 6** *Vzgojno-izobraževalni zavodi imajo vzpostavljen ustrezen sistem nadziranja na pretežnem področju poslovanja.*

**HIPOTEZA 7** *Večina šol in vrtcev ima najetega zunanjega internega revizorja.*

S hipotezami od 1 do 6 želimo dokazati, da imajo vzgojno-izobraževalni zavodi posamezne komponente notranjega nadzora vzpostavljene na pretežnem področju poslovanja. Za testiranje vsake od navedenih hipotez bomo uporabili frekvenčno tabelo. S hipotezami od 1 do 6 bomo predvidevali, da ima določeno kom-



PREGLEDNICA 6 Primerno kontrolne okolje

(1)	(2)	(3)	(4)
Na celotnem poslovanju	35	14 %	14 %
Na pretežnem delu poslovanja	167	69 %	83 %
Na posameznih področjih poslovanja	39	16 %	99 %
Še ni vzpostavljeno, pričeli smo s prvimi aktivnostmi	2	1 %	100 %
Še ni vzpostavljeno (opredeljeno), v naslednjem letu bomo pričeli z ustreznimi aktivnostmi	0	0 %	
Skupaj	243	100 %	

OPOMBE Naslovi stolpcev: (1) trditev, (2) število, (3) delež, (4) kumulativni delež.

ponento notranjega nadzora na pretežnem delu poslovanja vzpostavljena večina oziroma več kot 50 % enot. S hipotezo 7 želimo potrditi, da imajo vzgojno-izobraževalni zavodi pretežno od zunaj najetega notranjega revizorja. Ta trditev izhaja iz tega, da predpostavljamo, da poznamo stanje v populaciji. Za testiranje hipoteze 7 bomo uporabili frekvenčno tabelo. S hipotezo 7 bomo predvidevali, da ima najetega zunanjega internega revizorja večina oziroma več kot 50 % enot.

## Rezultati raziskave

Testiranje hipotez temelji na ocenah posameznih komponent notranjega nadzora vzgojno-izobraževalnih zavodov. Komentar distribucije teh ocen bomo podali v nadaljevanju teksta.

S hipotezo 1 želimo ugotoviti, ali imajo vzgojno-izobraževalni zavodi komponento notranjega nadzora, to je primerno notranje okolje, vzpostavljeno na pretežnem delu poslovanja.

**HIPOTEZA 1** *Vzgojno-izobraževalni zavodi imajo primerno kontrolno okolje vzpostavljeno na pretežnem področju poslovanja.*

Kot je razvidno iz preglednice 6, ima največ vzgojno-izobraževalnih zavodov, to je 167 oziroma 69 %, primerno kontrolno okolje vzpostavljeno na pretežnem delu poslovanja. To pomeni, da lahko hipotezo 1 sprejmemo. 35 oziroma 14 % omenjenih zavodov ima primerno kontrolno okolje na celotnem področju poslovanja in 39 omenjenih zavodov oziroma 16 % pa na posameznih področjih poslovanja. 99 % ali skoraj vsi imajo vzpostavljeno primerno kontrolno okolje.

S hipotezo 2 želimo ugotoviti, ali imajo vzgojno-izobraževalni zavodi komponento notranjega nadzora, to je upravljanje s tveganji, pri čemer so cilji realni in merljivi, kar pomeni, da so določeni

PREGLEDNICA 7 Upravljanje s tveganji, pri čemer so cilji realni in merljivi

(1)	(2)	(3)	(4)
Na celotnem poslovanju	49	20 %	20 %
Na pretežnem delu poslovanja	147	60 %	81 %
Na posameznih področjih poslovanja	44	18 %	99 %
Še ni vzpostavljeno, pričeli smo s prvimi aktivnostmi	3	1 %	100 %
Še ni vzpostavljeno (opredeljeno), v naslednjem letu bomo pričeli z ustreznimi aktivnostmi	0	0 %	
Skupaj	243	100 %	

OPOMBE Naslovi stolpcev: (1) trditev, (2) število, (3) delež, (4) kumulativni delež.

indikatorji za merjenje ciljev, vzpostavljeno na pretežnem delu poslovanja.

*HIPOTEZA 2 Vzgojno-izobraževalni zavodi trdijo, da so cilji realni in merljivi na pretežnem področju poslovanja.*

Kot je razvidno iz preglednice 7, največ vzgojno-izobraževalnih zavodov, to je 147 oziroma 60 %, trdi, da so cilji realni in merljivi na pretežnem delu poslovanja. To pomeni, da lahko hipotezo 2 sprejmemo. 49 oziroma 20 % omenjenih zavodov trdi, da so cilji realni in merljivi na celotnem področju poslovanja in 44 omenjenih zavodov oziroma 18 % pa na posameznih področjih poslovanja. 99 % ali skoraj vsi trdijo, da je vzpostavljeno upravljanje s tveganji, pri čemer so cilji realni in merljivi.

S hipotezo 3 želimo ugotoviti, ali imajo vzgojno-izobraževalni zavodi komponento notranjega nadzora, to je upravljanje s tveganji, tveganja, da se cilji ne bodo uresničili, pa so opredeljena in ovrednotena, določen je način ravnanja z njimi, vzpostavljeno na pretežnem delu poslovanja.

*HIPOTEZA 3 Vzgojno-izobraževalni zavodi trdijo, da je tveganje, da se cilji ne bodo uresničili, tveganja pa so opredeljena in ovrednotena, vzpostavljeno na pretežnem področju poslovanja.*

Kot izhaja iz preglednice 8, največ vzgojno-izobraževalnih zavodov, to je 114 oziroma 47 %, trdi, da so tveganja, da se cilji ne bodo uresničili, opredeljena in ovrednotena na pretežnem delu poslovanja. To pomeni, da hipotezo 3 zavrnamo. 80 oziroma 33 % omenjenih zavodov trdi, da so tveganja, da se cilji ne bodo uresničili, opredeljena in ovrednotena na posameznih področjih poslovanja in 40 omenjenih zavodov oziroma 16 % na posameznih področjih poslovanja. 96 % jih trdi, da je vzpostavljeno upravljanje

PREGLEDNICA 8 Tveganja, da se cilji ne bodo uresničili, so opredeljena in ovrednotena, določen je način ravnanja z njimi

(1)	(2)	(3)	(4)
Na celotnem poslovanju	40	16 %	16 %
Na pretežnem delu poslovanja	114	47 %	63 %
Na posameznih področjih poslovanja	80	33 %	96 %
Še ni vzpostavljen, pričeli smo s prvimi aktivnostmi	8	3 %	100 %
Še ni vzpostavljen (opredeljen), v naslednjem letu bomo pričeli z ustreznimi aktivnostmi	1	0 %	
Skupaj	243	0 %	

OPOMBE Naslovi stolpcev: (1) trditev, (2) število, (3) delež, (4) kumulativni delež.

PREGLEDNICA 9 Sistem notranjega kontroliranja

(1)	(2)	(3)	(4)
Na celotnem poslovanju	27	11 %	11 %
Na pretežnem delu poslovanja	138	57 %	68 %
Na posameznih področjih poslovanja	74	30 %	98 %
Še ni vzpostavljen, pričeli smo s prvimi aktivnostmi	4	2 %	100 %
Še ni vzpostavljen (opredeljen), v naslednjem letu bomo pričeli z ustreznimi aktivnostmi	0	0 %	
Skupaj	243	100 %	

OPOMBE Naslovi stolpcev: (1) trditev, (2) število, (3) delež, (4) kumulativni delež.

nje s tveganji, pri čemer so tveganja, da se cilji ne bodo uresničili, opredeljena in ovrednotena.

S hipotezo 4 želimo ugotoviti, ali imajo vzgojno-izobraževalni zavodi komponento notranjega nadzora, to je sistem notranjega kontroliranja in kontrolne aktivnosti, vzpostavljeno na pretežnem delu poslovanja.

**HIPOTEZA 4:** *Vzgojno-izobraževalni zavodi trdijo, da imajo sistem notranjega kontroliranja in kontrolne aktivnosti vzpostavljen na pretežnem področju poslovanja.*

Kot je razvidno iz preglednice 9, največ vzgojno-izobraževalnih zavodov, to je 138 oziroma 57 %, trdi, da imajo vzpostavljen sistem notranjega kontroliranja na pretežnem delu poslovanja. To pomeni, da lahko hipotezo 4 sprejmemo. 27 oziroma 11 % omenjenih zavodov trdi, da imajo vzpostavljen sistem notranjega kontroliranja na celotnem področju poslovanja in 74 omenjenih zavodov oziroma 30 % pa na posameznih področjih poslovanja. 98 % omenjenih zavodov ima vzpostavljen sistem notranjega kontroliranja.

S hipotezo 5 želimo ugotoviti, ali imajo vzgojno-izobraževalni

PREGLEDNICA 10 Sistem informiranja in komuniciranja

(1)	(2)	(3)	(4)
Na celotnem poslovanju	87	36 %	36 %
Na pretežnem delu poslovanja	142	58 %	94 %
Na posameznih področjih poslovanja	12	5 %	99 %
Še ni vzpostavljen, pričeli smo s prvimi aktivnostmi	2	1 %	100 %
Še ni vzpostavljen (opredeljen), v naslednjem letu bomo pričeli z ustreznimi aktivnostmi	0	0 %	
Skupaj	243	100 %	

OPOMBE Naslovi stolpcev: (1) trditev, (2) število, (3) delež, (4) kumulativni delež.

zavodi komponento notranjega nadzora, to je informiranje in komuniciranje, vzpostavljeno na pretežnem delu poslovanja.

*HIPOTEZA 5 Vzgojno-izobraževalni zavodi imajo vzpostavljen ustrezen sistem informiranja in komuniciranja na pretežnem področju poslovanja.*

Kot je razvidno iz preglednice 10, največ vzgojno-izobraževalnih zavodov, to je 142 oziroma 58 %, trdi, da imajo vzpostavljen sistem informiranja in komuniciranja na pretežnem delu poslovanja. To pomeni, da lahko hipotezo 5 sprejmemo. 87 oziroma 36 % omenjenih zavodov trdi, da imajo vzpostavljen sistem informiranja in komuniciranja na celotnem področju poslovanja in 12 omenjenih zavodov oziroma 5 % pa na posameznih področjih poslovanja. 99 % omenjenih zavodov ima vzpostavljen sistem notranjega kontroliranja.

S hipotezo 6 želimo ugotoviti, ali imajo vzgojno-izobraževalni zavodi komponento notranjega nadzora, to je informiranje in komuniciranje, vzpostavljeno na pretežnem delu poslovanja.

*HIPOTEZA 6 Vzgojno-izobraževalni zavodi imajo vzpostavljen ustrezen sistem nadziranja na pretežnem področju poslovanja.*

Kot je razvidno iz preglednice 11, 104 oziroma 43 % vzgojno-izobraževalnih zavodov trdi, da imajo vzpostavljen sistem informiranja in komuniciranja na pretežnem delu poslovanja. To pomeni, da hipotezo 6 zavrnamo. 46 oziroma 19 % omenjenih zavodov trdi, da imajo vzpostavljen sistem notranjega nadziranja na celotnem področju poslovanja in 60 omenjenih zavodov oziroma 25 % pa na posameznih področjih poslovanja. 86 % omenjenih zavodov ima vzpostavljen sistem notranjega kontroliranja. Preostalih 13 % vzgojno-izobraževalnih zavodov nima vzpostavlje-

PREGLEDNICA 11 Sistem nadziranja

(1)	(2)	(3)	(4)
Na celotnem poslovanju	46	19 %	19 %
Na pretežnem delu poslovanja	104	43 %	62 %
Na posameznih področjih poslovanja	60	25 %	87 %
Še ni vzpostavljen, pričeli smo s prvimi aktivnostmi	23	9 %	96 %
Še ni vzpostavljen (opredeljen), v naslednjem letu bomo pričeli z ustreznimi aktivnostmi	10	4 %	100 %
Skupaj	243	100 %	

OPOMBE Naslovi stolpcev: (1) trditev, (2) število, (3) delež, (4) kumulativni delež.

PREGLEDNICA 12 Zagotavljanje notranjega revidiranja

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Z lastno notranjerevizijsko službo	4	30	12 %	12 %
S skupno notranjerevizijsko službo	3	18	7 %	20 %
Z zunanjim izvajalcem notranjega revidiranja	2	115	47 %	67 %
Nisem zagotovil notranjega revidiranja	1	80	33 %	100 %
Skupaj		243	100 %	

OPOMBE Naslovi stolpcev: (1) trditev, (2) ocena, (3) število, (4) delež, (5) kumulativni delež.

nega sistema nadziranja kot komponente notranjega nadzora, kar je največ od vseh komponent notranjega nadzora.

S hipotezo 7 želimo potrditi, da imajo vzgojno-izobraževalni zavodi pretežno od zunaj najetega notranjega revizorja.

*HIPOTEZA 7 Večina šol in vrtcev ima najetega zunanjega internega revizorja.*

Po podatkih iz preglednice 12 ima zunanji izvajalec notranjega revidiranja 115 oziroma 47 % enot. Hipotezo 7 zavrnamo. Lastno revizijsko službo ima 30 oziroma 12 % enot, skupno revizijsko službo pa 18 oziroma 7 % enot. Notranjega revidiranja ni zagotovilo 80 oziroma 33 % vzgojno-izobraževalnih zavodov, kar pa nujno ne pomeni, da ti zavodi ne zagotavljajo notranjega revidiranja, saj morajo vzgojno-izobraževalni zavodi, katerih prihodki so manjši od 2.086.463 EUR, zagotoviti notranje revidiranje vsake tri leta.

## Sklepna razmišljanja

Proračunski uporabnik mora stalno ocenjevati ustreznost in učinkovitost sistema notranjih kontrol. Predstojnik proračunskega uporabnika oziroma predstojnik vzgojno-izobraževalnega zavoda

daje oceno o posameznih komponentah notranjega nadzora javnih financ z izjavo o oceni notranjega nadzora javnih financ. Notranji nadzor javnih financ lahko zavod opravi s samoocenitvijo, z notranjo revizijo ali z zunanjim nadzorom porabe proračunskih sredstev. Pri raziskavi smo izhajali iz trditve, da ima večina vzgojno-izobraževalnih zavodov notranji nadzor v letu 2010 vzpostavljen na pretežnem delu poslovanja tako kot ostali javni zavodi v letu 2009. Z raziskavo smo ugotovili, da imajo vzgojno-izobraževalni zavodi posamezne komponente notranjega nadzora vzpostavljene na različnih ravneh poslovanja. Več kot polovica vzgojno-izobraževalnih zavodov iz vzorca ima na pretežnem delu poslovanja vzpostavljeno primerno kontrolno okolje in sistem informiranja ter komuniciranja. Na pretežnem delu poslovanja je največji delež vzgojno-izobraževalnih zavodov vzpostavilo sistem informiranja in komuniciranja. Celotno na pretežnem in celotnem delu poslovanja je sistem informiranja in komuniciranja vzpostavilo kar 94 % teh zavodov, kar pomeni, da so ta del notranjega nadzora ti zavodi ocenili najboljše.

Več kot polovica obravnavanih zavodov trdi, da so na pretežnem delu poslovanja vzpostavljena tveganja, da so cilji realni in merljivi ter da so določeni indikatorji za merjenje doseganja ciljev. Torej en del upravljanja s tveganji ima več kot polovica teh zavodov vzpostavljen na pretežnem delu poslovanja, medtem ko jih manj kot polovica trdi, da je drugi del upravljanja s tveganji vzpostavljen na istem delu poslovanja. Drugi del upravljanja s tveganji se nanaša na tveganja, da se cilji ne bodo uresničili, tveganja pa so opredeljena in ovrednotena. Če izhajamo iz kumulativnih odstotkov, lahko trdimo, da ima 81 % zavodov prvi del upravljanja s tveganji vzpostavljen na celotnem ali pretežnem delu poslovanja, medtem ko jih ima na tem delu poslovanja drugi del upravljanja s tveganji vzpostavljeno 63 % obravnavanih zavodov. Sistem nadziranja kot ena izmed komponent notranjega nadzora je pokazal v vzgojno-izobraževalnih zavodih najslabši rezultat, saj jih ima manj kot polovica sistem nadziranja vzpostavljen na pretežnem delu poslovanja. Iz kumulativnih odstotkov pa izhaja, da ima 62 % omenjenih zavodov sistem nadziranja vzpostavljen na celotnem in pretežnem delu poslovanja, kar pomeni, da so ta del notranjega nadzora obravnavani zavodi ocenili najslabše.

Pri raziskavi smo na podlagi strokovne presoje izhajali, da ima večina vzgojno-izobraževalnih zavodov zunaj najetega notranjega revizorja, vendar se je izkazalo, da temu ni tako. Glede na to, da imajo vzgojno-izobraževalni zavodi za namene poslovanja s strani države financiranega le enega zaposlenega, to je računovodja,

smo dobili zanimiv podatek, da 12 % teh zavodov ima lastno revizijsko službo. 33 % omenjenih zavodov v letu 2010 ni zagotovilo notranjega revidiranja. Lahko sklepamo, da je ta rezultat posledica tega, da so javni zavodi, katerih letni prihodki ne presegajo 2.086.463 EUR, dolžni zagotoviti notranjo revizijo svojega poslovanja najmanj enkrat v obdobju vsakih treh let in leto 2010 je bilo leto, ko ni bilo obveze po notranji reviziji.

### **Priporočila vzgojno-izobraževalnim zavodom glede prisotnosti notranjega nadzora**

Na podlagi pregleda predpisov, teoretičnih izhodišč in raziskave priporočamo vzgojno-izobraževalnim zavodom, da v prihodnje izboljšajo opredelitve in ovrednotenje tveganj. S tem je možno izboljšati tudi notranje nadziranje. Prvi korak v merjenju tveganj je prepoznavanje ključnih dejavnikov tveganj (Jorion 2003, 265). Pri tem je zelo pomembno poznavanje strateških in operativnih ciljev zavoda s poudarkom na dejavnikih, ki lahko kritično vplivajo na uspeh, ter nevarnostih in priložnostih, ki so povezani z doseganjem ciljev. Priporočamo večjo uporabo registra tveganj, s katerim tveganja opredelimo, opišemo in ovrednotimo. Za proces vrednotenja tveganj obravnavani zavodi lahko uporabijo različne pristope, vrednotenje je lahko v povezavi s pogostnostjo dogajanja in posledicami tveganja, ki so tako kvantitativna, polkvantitativna in kvalitativna.

### **Literatura**

- Aristovnik, A. 2001. »Finančni management javnega zavoda (neprireditne organizacije).« V *Zbornik znanstvenih razprav*, ur. J. Grad, 169–188. Ljubljana: Visoka upravna šola.
- Britton, A., in C. Waterston. 2003. *Financial Accounting*. Harlow: Pearson Education.
- Changchit, C., C. W. Holsapple in R. E. Viator. 2001. »Transferring Auditors' Internal Control Evaluation Knowledge to Management.« *Expert Systems with Applications* 20 (3): 275–291.
- Cukon Mavec, N. 2006. »Priprava samoocenitve pri neposrednih in posrednih proračunskih uporabnikih.« V *Zbornik referatov 8. izobraževalnega seminarja o javnih financah in državnem revidiranju*, ur. H. Kamnar, 147–178. Ljubljana: Zveza ekonomistov Slovenije.
- Grubišić, C., I. Turk, M. Kolar, F. Koletnik, J. Papić, V. Perner, B. Vitorović in M. Cvetković. 1994. *Notranje revidiranje poslovanja*. Ljubljana: Zveza računovodij, finančnikov in revizorjev Slovenije.
- Jorion, P. 2003. *Financial Risk Manager Handbook*. New York: Wiley.

- Kamnar, H. 1999. *Javni zavodi med državo in trgovom*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kranjec, M. 2003. *Davki in proračun*. Ljubljana: Fakulteta za upravo. *Mednarodni standardi revidiranja in mednarodna stališča o revidiranju*. 2005. Ljubljana: Slovenski inštitut za revizijo: Ljubljana.
- »Metodologija za pripravo izjave o oceni notranjega nadzora javnih financ.« Ministrstvo za finance, Ljubljana.
- »Navodilo o pripravi zaključnega računa državnega in občinskega proračuna ter metodologije za pripravo poročila o doseženih ciljih in rezultatih neposrednih in posrednih uporabnikov proračuna.« [http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro7/predpis\\_NAVO507.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro7/predpis_NAVO507.html)
- Pogačar B. 2006. »Notranji nadzor pri proračunskih uporabnikih.« Gradivo za seminar Notranje revidiranje v zdravstvenih organizacijah, Veritas, Ljubljana.
- »Poročilo o stanju notranjega nadzora javnih financ v RS za leto 2009.« 2010. Ministrstvo za finance, Ljubljana.
- »Pravilnik o izdajanju potrdil za naziv državni notranji revizor in preizkušeni državni notranji revizor.« [http://zakonodaja.gov.si/rpsi/roo/predpis\\_PRAV4450.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/roo/predpis_PRAV4450.html)
- »Pravilnik o usmeritvah za usklajeno delovanje sistema notranjega nadzora javnih financ.« [http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro8/predpis\\_PRAV4278.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro8/predpis_PRAV4278.html)
- »Strategija razvoja notranjega nadzora javnih financ.« 2005. Vlada Republike Slovenije, Ljubljana.
- Strle, A. 2008. »Pomen izjave o oceni notranjega nadzora javnih financ za kakovost letnega poročila javnega zdravstvenega zavoda.« Magistrsko delo, Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani. <http://www.cek.ef.uni-lj.si/magister/strle3712.pdf>
- Taylor, H., in G. Donald. 1996. *Revidiranje, zasnove in postopki*. Ljubljana: Slovenski inštitut za revizijo.
- Urankar, V. 2003. »Samooocenjevanje notranjih kontrol.« *Revizor* 14 (6): 7–23.
- »Usmeritve za državno notranje revidiranje.« 2003. Ministrstvo za finance, Ljubljana.
- »Usmeritve za notranje kontrole.« 2003. Ministrstvo za finance, Ljubljana.
- Vidovič, Z. 1998. *Notranje kontrole in notranja revizija v javnem sektorju*. Ljubljana: Revizor.
- Webster, W. H. 2004. *Accounting for Managers*. New York: Mc Graw Hill.
- »Zakon o financiranju vzgoje in izobraževanja.« [http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro5/predpis\\_ZAKO445.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro5/predpis_ZAKO445.html)
- »Zakon o javnih financah.« [http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro7/predpis\\_ZAKO1227.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro7/predpis_ZAKO1227.html)

■ Dr. Tatjana Horvat je predavateljica v Šoli za ravnatelje. [tatjana.horvat@solazaravnatelje.si](mailto:tatjana.horvat@solazaravnatelje.si)



## Odločanje med pravico javnosti vedeti in pravico posameznika do zasebnosti

Sebastjan Čagran

### Uvod

Z uveljavitvijo Zakona o dostopu do informacij javnega značaja (ZDIJZ) so se v Republiki Sloveniji postavili temelji za zagotavljanje transparentnega delovanja javnega sektorja. Nesporno je, da je ZDIJZ postal temeljno orodje, ki javnosti oz. posamezniku omogoča učinkovit pregled in hkrati tudi nadzor nad delom javne uprave. S tem, ko se je pravica do nadzora nad delovanjem prenesla na vse državljane, pa je bil opravljen tudi velik korak k bolj odprtemu in preglednemu delovanju javne uprave in preprečevanju zlorab ter nepravilnosti. Pravica, ki omogoča vpogled v delovanje javne uprave, v kateri se sicer odražajo temelji demokratičnega delovanja države, pa hkrati predstavlja tudi grožnjo za posameznika, da bodo z omogočanjem vpogleda javnosti v informacije javnega značaja prizadete njegove druge ustavno varovane pravice. Pravica dostopa do informacij javnega značaja lahko namreč dokaj hitro trči v druge ustavno varovane pravice, kot so na primer osebno dostojanstvo in zasebnost posameznika. ZDIJZ ob nastopu kolizije med »pravico vedeti« in »pravico do zasebnosti« predvideva uporabo v nadaljevanju opisanih inštrumentov za določanje ločnice med tem, kaj ima javnost pravico zvedeti in med tistim, kar naj javnosti ostane prikrito.

Za odločanje o tem, kateri podatki se kot informacija javnega značaja smejo posredovati javnosti in katerih iz različnih razlogov javnosti ni moč posredovati, je ob prejemu zahteve za dostop do informacij javnega značaja v prvi vrsti pristojen prav predstojnik organa (na področju vzgoje in izobraževanja je to ravnatelj oz. direktor) oz. uradna oseba, pristojna za posredovanje informacij javnega značaja.

Ključen dejavnik za uspešno odločanje o dovolitvi oziroma zavrnitvi dostopa do informacij javnega značaja je tudi na področju vzgoje in izobraževanja predvsem dobro poznavanje predmetne zakonodaje, predvsem ZDIJZ, Uredbe o posredovanju in ponovni uporabi informacij javnega značaja in Zakona o varstvu osebnih

podatkov (ZVOP-1). Ker je zakon, ki ureja dostop do informacij javnega značaja, po moji oceni predvsem procesne narave, sem ob sestavi tega besedila podporo za vsebino materialnopravne narave iskal v odločitvah Informacijskega pooblaščenca. V nadaljevanju bodo ob predstavitvi pravice dostopa do informacij javnega značaja ter varstva osebnih podatkov predstavljeni tudi mehanizmi, ki so namenjeni določanju meje med tem, kaj še predstavlja informacijo javnega značaja in tistim, kar naj javnosti ostane prikrito, ter ukrepi za ustrezno ravnanje v primeru konflikta pravic.

### **Dostop do informacij javnega značaja**

Pravica posameznika, da pridobi informacijo javnega značaja, izhaja že iz Ustave Republike Slovenije, natančneje iz 2. odstavka 59. člena, ki določa, da ima vsakdo pravico dobiti informacijo javnega značaja, za katero ima v zakonu utemeljen pravni interes, razen v primerih, ki jih določa zakon. Ob sami pravici do pridobitve informacij javnega značaja pa vsebina predstavljenega člena hkrati dopušča tudi možnost, da določene informacije, v kolikor je z zakonom tako določeno, ostanejo javnosti nedostopne. Medtem ko ustava dostop do informacij javnega značaja pogojuje z zakonsko pogojenim pravnim interesom, ZDIJZ takšnega pogoja ne predvideva. V skladu z določbami ZDIJZ so informacije javnega značaja prosto dostopne vsem pravnim ali fizičnim osebam (5. člen ZDIJZ), prosilcu pa zahteve za dostop do informacij javnega značaja ni potrebno pravno utemeljiti (3. odst. 17. člena ZDIJZ), kar z drugimi besedami povedano pomeni, da prosilcu ni treba izkazovati pravnega interesa za dostop do informacij javnega značaja. Odločitev za prosti dostop do informacij javnega značaja tako pomeni zakonsko razširitev dometa ustavno zagotovljenih pravic in svobodščin. Na tak način naj bi država prispevala k večjemu in učinkovitejšemu nadzoru nad izvrševanjem institucionalizirane avtoritete oziroma k večji transparentnosti, demokratičnosti in legitimnosti njenega delovanja (Teršek 2006, 2–3).

### ***Način dostopa do informacij javnega značaja in njihova plačljivost***

Dostop do informacij javnega značaja se izvaja v dveh oblikah, in sicer kot obveznost organov, da v svetovni splet sami posredujejo sklop zakonsko taksativno določenih informacij javnega značaja s svojega delovnega področja (*aktivni del*) ter kot dolžnost organov,

da na zahtevo prosilca (zakon jih imenuje prosilci, primernejši izraz bi bil vlagatelj, tako tudi Prepeluh 2003, 29–30) le-temu posredujejo informacije javnega značaja (*pasivni del*).

V sklopu tako imenovanega aktivnega dela morajo organi ob objavi kataloga informacij javnega značaja na podlagi 10. člena ZDIJZ v svetovni splet posredovati tudi:

- prečiščena besedila predpisov, ki se nanašajo na delovno področje organa, povezana z državnim registrom predpisov na spletu;
- programe, strategije, stališča, mnenja in navodila, ki so splošnega pomena ali so pomembna za poslovanje organa s fizičnimi in pravnimi osebami oziroma za odločanje o njihovih pravicah ali obveznostih, študije in druge podobne dokumente, ki se nanašajo na delovno področje organa;
- predloge predpisov, programov, strategij in drugih podobnih dokumentov, ki se nanašajo na delovno področje organa;
- vse objave in razpisno dokumentacijo v skladu s predpisi, ki urejajo javna naročila;
- informacije o svoji dejavnosti ter upravnih, sodnih in drugih storitvah;
- vse informacije javnega značaja, ki so jih prosilci zahtevali najmanj trikrat;
- druge informacije javnega značaja.

Druga oblika dostopa do informacij javnega značaja pa se izvaja kot posredovanje le-teh ob prejemu zahteve prosilca. Organ je prosilcu dolžan posredovati informacije javnega značaja, slednji pa lahko informacije zahteva ustno (*neformalna zahteva*) ali pisno. Poglavitna razlika med navedenima načinoma podaje zahteve je v tem, da prosilec v primeru podaje neformalne zahteve ne uživa pravnega varstva, ker se takšna zahteva ne šteje za vlogo v smislu zakona, ki ureja upravni postopek. Predstavljena rešitev je razumljiva, saj si je težko zamišljati, kako bi prosilec dokazoval dejstva, kot na primer, da je organu sploh podal zahtevo, katere informacije je zahteval, kakšni so bili razlogi organa za zavrnitev ipd. V primeru zavrnitve ustno podane zahteve je, v kolikor se prosilec ne strinja z razlogi organa za zavrnitev le-te, smiselno podati tudi pisno vlogo in počakati na odločitev organa, kateri mora v primeru zavrnitve (delne ali v celoti) izdati odločbo v pisni obliki.

Z namenom omejitve navala vlog za dostop do informacij jav-

nega značaja, ki so ga določeni organi čutili ob uveljavitvi ZDIJZ, se je oblikovala tudi praksa plačljivosti stroškov (fotokopiranje, elektronski zapis na zgoščenki, posnetek, poštnina ipd.), ki organu nastanejo ob posredovanju teh informacij. Sprva je bila določitev cene v precejšnji domeni organov samih, kasneje pa so bile s spremembo Uredbe o posredovanju in ponovni uporabi informacij javnega značaja določene najvišje cene materialnih stroškov za nekatere najpogostejše storitve posredovanja. Z uredbo so torej določene le najvišje cene nekaterih najpogostejših storitev, organi pa ceno le-teh določajo sami, zato je ta lahko tudi nižja. Za storitve, ki ne spadajo v krog storitev, za katere je z navedeno uredbo določena najvišja cena, pa lahko organi sami določijo ceno. V tem primeru mora organ ceno določiti tako, da upošteva tržne cene za primerljive storitve in povprečno lastno oceno stroškov ob upoštevanju amortizacije opreme. Tako določene cene pa mora, preden se lahko storitve po teh cenah zaračunavajo, s svojim soglasjem potrditi ministrstvo, pristojno za javno upravo (3. odst. 19. člena Uredbe o posredovanju in ponovni uporabi informacij javnega značaja).

### ***Kdo so zavezanci po ZDIJZ***

ZDIJZ za zavezance, ki morajo omogočati prost dostop in ponovno uporabo informacij javnega značaja, uporablja enoten izraz »organ«. V skladu z določbami 1. odstavka 1. člena ZDIJZ so zavezanci vsi državni organi, organi lokalnih skupnosti, javne agencije, javni skladi in druge osebe javnega prava, nosilci javnih pooblastil in izvajalci javnih služb. Prosilci pa si v primeru dvoma lahko pomagajo tudi s katalogom organov, ki so zavezanci za omogočanje dostopa do informacij javnega značaja, katerega Vlada Republike Slovenije redno osvežuje in objavlja na svojih spletnih straneh. Pri tem je pomembno opozoriti na dejstvo, da je katalog zgolj informativne narave, kar pomeni, da Vladi RS ni podano pooblastilo za določanje okvira zavezancev po ZDIJZ, dejstvo, da kateri od zavezancev ni na predmetnem seznamu, pa ne pomeni oprostitve od obveze do posredovanja informacij javnega značaja.

Odgovor na vprašanje, ali so šole in vrtci organi v smislu določb 1. člena ZDIJZ, je enostaven. Ključen element pri identifikaciji šol in vrtcev kot organov je njihova organizacijska struktura, saj delujejo kot javni zavodi, dodaten element pa je v primeru dvoma tudi dejstvo, da so ti zavodi izvajalci javnih služb. Pri iskanju odgovora se je potrebno opreti predvsem na določbe Zakona o za-

vodih (zz), ki v 2. odstavku 1. člena določa, da so zavodi organizacije, ki se med drugim ustanovijo za opravljanje dejavnosti vzgoje in izobraževanja in otroškega varstva. V 3. členu zz pa je določeno, da se za opravljanje javnih služb ustanovijo javni zavodi. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) pa v 7. členu določa, da se lahko javni vrtec oziroma šola ustanovi kot javni vzgojno-izobraževalni zavod ali organizira kot organizacijska enota javnega vzgojno-izobraževalnega zavoda ali drugega zavoda oziroma druge osebe javnega prava. Osnovna šola in gimnazija pa se lahko ustanovita kot vzgojno-izobraževalni zavod ali organizirata kot organizacijska enota drugega vzgojno-izobraževalnega zavoda. Dodatno potrditev o tem, da so zavodi na področju vzgoje in izobraževanja kot izvajalci javnih služb zavezanci za omogočanje dostopa do informacij javnega značaja, pa je moč najti tudi v določbah 10. člena ZOFVI, ki opredeljuje obseg javne službe na področju vzgoje in izobraževanja ter določa izvajalce, ki opravljajo programe iz teh javnih služb. Navedeno pa potrjujejo tudi določbe Zakona o sistemu plač v javnem sektorju (ZSPJS). Javni zavodi na področju vzgoje in izobraževanja ustrezajo definiciji javnega sektorja, kot ga opredeljuje 1. odstavek 2. člena ZSPJS, ki določa, da javni sektor sestavljajo državni organi in samoupravne lokalne skupnosti, javne agencije, javni skladi, javni zavodi, javni gospodarski zavodi ter druge osebe javnega prava, ki so posredni uporabniki državnega proračuna ali proračuna lokalne skupnosti. Stališče, da so javni zavodi na področju vzgoje in izobraževanja organi v smislu določb 1. člena ZDIJZ, pa v številnih odločbah pojasnjuje tudi Informacijski pooblaščenec (glej npr. odločbo št. 021-55/2008/3).

Prva obveznost šol in vrtcev kot organov v smislu ZDIJZ je imenovanje odgovorne osebe za dostop do informacij javnega značaja. Zakon obvezuje vse zavezance, da imenujejo eno ali več uradnih oseb, pristojnih za posredovanje informacij javnega značaja, oziroma dopušča možnost, da več organov skupaj določi eno ali več takšnih uradnih oseb. Pri tem pa se postavlja vprašanje pristojnosti tako imenovane uradne osebe. Ker o zahtevi glede dostopa do informacij javnega značaja odloča organ, je treba izhajati iz stališča, da o tem odloča predstojnik organa (v primeru vzgojno-izobraževalnih zavodov je to ravnatelj ali direktor), uradna oseba, pristojna za posredovanje informacij javnega značaja, imenovana v skladu z 9. členom ZDIJZ, pa zgolj vodi postopek in praviloma ne odloča o zahtevi. Primer, ko taka uradna oseba lahko sama odloča o zahtevi, nastopi le takrat, kadar predstojnik organa na takšno

uradno osebo s pooblastilom prenese pristojnosti za odločanje o zahtevi za dostop do informacij javnega značaja.

### ***Kaj vse sodi pod informacijo javnega značaja, izjeme in izjeme od izjem***

ZDIJZ je pri opredelitvi pojma informacija javnega značaja uporabil zanimivo rešitev, saj je razlaga le-tega podana zelo odprto. Prost dostop do informacij javnega značaja tako obsega dostop do skorajda vseh informacij, s katerimi organ razpolaga. Natančnejše razmejitve med tem, kaj je informacija javnega značaja in kaj ne, izhajajo iz vsebine 4. člena ZDIJZ, kjer je določeno, da je informacija javnega značaja vsaka informacije, ki

- izvira iz delovnega področja organa in
- se nahaja v obliki dokumenta, zadeve, dosjeja, registra, evidence ali drugega dokumentarnega gradiva, ki ga je organ izdelal sam, v sodelovanju z drugim organom ali pridobil od drugih oseb.

Informacija torej mora biti povezana z delovnim področjem organa, ni pa nujno, da jo organ izdelal sam. Lahko jo pridobi od drugih organov ali celo od zasebnopravnih oseb. Pomemben dejavnik pri tem pa je dejstvo, da organ pridobi informacijo v okviru dejavnosti, ki spada pod njegove pristojnosti. Na področju vzgoje in izobraževanja temeljni vir določanja delovnega področja predstavlja ZO FVI. Pojem delovnega področja, kot ga opredeljujejo določbe ZO FVI, pa je za določanje delovnega področja za namene zagotavljanja dostopa do informacij javnega značaja preozek, saj nekatera delovna področja izhajajo še iz drugih področnih zakonov in podzakonskih aktov (pravilnikov, sklepov, uredb ipd.). Iz navedenega je moč izpeljati zaključek, da so določene informacije, čeprav organ z njimi razpolaga, niso pa bile pridobljene v okviru dejavnosti, ki spada v pristojnosti takšnega organa, torej dokumenti niso neposredno povezani z delom organa, izven zakonsko določenega obsega informacij javnega značaja in jih organ prosilcem ni dolžan posredovati. Tudi sicer pa je glede na zakonsko opredelitev pojma informacije javnega značaja lažje določiti, kaj ni informacija javnega značaja, saj ZDIJZ precej bolj natančno določa »negativno definicijo« tega pojma, ko določa, kaj vse ne predstavlja informacije javnega značaja oziroma katerih informacij, ki bi glede na splošno definicijo sicer lahko spadale v krog informacij javnega značaja, organ ni dolžan posredovati javnosti. ZDIJZ tako

določa izjeme od načela prostega dostopa do informacij javnega značaja.

V 1. odst. 6. člena ZDIJZ je določeno, da lahko organ prosilcu zavrne dostop do informacij javnega značaja, če se zahteva nanaša na:

1. podatek, ki je na podlagi zakona, ki ureja tajne podatke, opredeljen kot tajen: gre za zakon o tajnih podatkih in se nanaša na podatke, ki so zaradi javne varnosti, obrambe države, zaupnosti zunanjih zadev ali zaupnosti obveščevalne in varnostne dejavnosti državnih organov opredeljeni kot tajni;
2. podatek, ki je opredeljen kot poslovna skrivnost v skladu z zakonom, ki ureja gospodarske družbe: so podatki, katere družba kot take označi s pisnim sklepom ter podatki, za katere je očitno, da bi nastala občutna škoda, če bi zanje izvedela nepooblaščen oseba;
3. osebni podatek, katerega razkritje bi pomenilo kršitev varstva osebnih podatkov v skladu z zakonom, ki ureja varstvo osebnih podatkov: so katerikoli podatki, ki se nanašajo na posameznika, ne glede na obliko, v kateri so izraženi;
4. podatek, katerega razkritje bi pomenilo kršitev zaupnosti individualnih podatkov o poročevalskih enotah skladno z zakonom, ki ureja dejavnost državne statistike;
5. podatek, katerega razkritje bi pomenilo kršitev zaupnosti davčnega postopka ali davčne tajnosti, skladno z zakonom, ki ureja davčni postopek;
6. podatek, ki je bil pridobljen ali sestavljen zaradi kazenskega pregona ali v zvezi z njim ali postopka s prekrški in bi njegovo razkritje škodovalo njegovi izvedbi;
7. podatek, ki je bil pridobljen ali sestavljen zaradi upravnega postopka, in bi njegovo razkritje škodovalo njegovi izvedbi;
8. podatek, ki je bil pridobljen ali sestavljen zaradi pravnega, nepravdnega ali drugega sodnega postopka, in bi njegovo razkritje škodovalo njegovi izvedbi;
9. podatek iz dokumenta, ki je v postopku izdelave, in je še predmet posvetovanja v organu, njegovo razkritje pa bi povzročilo napačno razumevanje njegove vsebine;
10. podatek o naravni oziroma kulturni vrednoti, ki v skladu z zakonom, ki ureja ohranjanje naravne ali kulturne dediščine, ni dostopen javnosti zaradi varovanja naravne oziroma kulturne vrednote;

11. podatek iz dokumenta, ki je bil sestavljen v zvezi z notranjim delovanjem oziroma dejavnostjo organov, in bi njegovo razkritje povzročilo motnje pri delovanju oziroma dejavnosti organa.

Zgoraj zapisane izjeme pa ne morejo biti razlog za zavrnitev dostopa do informacije javnega značaja, kadar gre za:

- podatke o porabi javnih sredstev ali podatke, povezane z opravljanjem javne funkcije ali delovnega razmerja javnega uslužbenca, razen v redkih izjemah, ki jih ZDIJZ izrecno določa in
- podatke, ki so povezani z onesnaževanjem okolja.

Na podlagi predstavljenih izjem lahko ugotovimo, da je dostop do informacij javnega značaja omejen v primerih, kadar bi razkritje določenih informacij imelo negativne posledice. Vse izjeme morajo imeti podlago v ustavno varovanih pravicah in vrednotah, razlagati pa se morajo restriktivno. ZDIJZ te izjeme določa takrativno, kar po moji oceni ni ravno najboljši način reguliranja. Menim, da bi bilo primernejše dopustiti omejitev dostopa tudi v primerih, ko gre za druge informacije javnega značaja, ki ne sodijo v okvir izjem od 1. do 11. točke 1. odst. 6. člena ZDIJZ, njihovo razkritje pa kljub temu povzroča negativne posledice. V takem primeru bi šlo za določitev t. i. generalne klavzule. Po drugi strani pa se ob tehtnejšem pregledu kot šibki oziroma pojmovno premalo določeni izkažeta tudi izjemi t. i. še nedokončanih aktov in t. i. internih dokumentov. Obe izjemi predvidevata omejitev do dostopa že zgolj v primeru, ko organ sam oceni, da bi razkritje določenih informacij povzročilo napačno razumevanje njegove vsebine ali motnje pri delovanju oziroma dejavnosti organa. Zakon organom v navedenih primerih pušča veliko manevrskega prostora za diskrecijo, saj je za zavrnitev dostopa dovolj že možnost nastanka obeh navedenih negativnih posledic.

Ne glede na obstoj katere od zgoraj zapisanih izjem pa se v določenih primerih tudi sicer lahko zgodi, da se dostop do informacij javnega značaja kljub vsemu dovoli, ker javni interes glede razkritja prevladuje nad javnim interesom ali interesom drugih oseb za omejitev dostopa javnosti do določenih informacij. Gre za t. i. *izjeme od izjem*, ko je potrebno pretehtati, katera od pravic (pravica javnosti vedeti ali druga pravica, ki upravičuje omejitev dostopa) pri tehtanju pozitivnih in negativnih učinkov obeh opcij prevlada. Pri tem si organ lahko pomaga z v nadaljevanju opisanim testom



javnega interesa oziroma testom škode. Do takšnega presojanja pa ne more priti, kadar gre za informacije, ki so tajni podatki, označeni z najvišjo stopnjo tajnosti; podatki, ki vsebujejo ali so pripravljeni na podlagi tajnih podatkov tuje države ali mednarodne organizacije ter podatki v zvezi s tajnostjo dela poročevalskih enot in zaupnostjo ter tajnostjo davčnega postopka.

### ***Informacija javnega značaja se nahaja v obliki dokumenta***

ZDIJZ v 4. členu določa, da gre za informacijo javnega značaja v primerih informacij, ki izvirajo z delovnega področja organa in se nahajajo v obliki dokumenta, zadeve, dosjeja, registra, evidence ali drugega dokumentarnega gradiva. ZDIJZ za vse te oblike uporablja enoten izraz »dokument«.

V zvezi z obravnavano problematiko pa se v praksi pogosto pojavlja dilema, kako postopati v primerih, ko organi določenih informacij nimajo v obliki dokumenta. Pri tem se je glede obstoja pravice dostopa do informacij javnega značaja pomembno zavedati, da ZDIJZ ne določa obveznosti organov ustvarjati ali pridobivati dokumente, s katerimi v času obravnavanja vloge prosilca ne razpolagajo. Prav tako organom ni treba pridobiti dokumenta, ki ga nimajo ali nimajo več v svoji posesti. Potrditev zapisanega pa nedvomno izhaja tudi iz odločb Informacijskega pooblaščenca, ki v svojih odločbah poudarja (glej npr. odločbo št. 090-44/2010/8), da so organi dolžni posredovati zgolj informacijo javnega značaja, ki v trenutku podaje zahteve že obstaja in z njo razpolagajo. Organi tako niso dolžni izdelati, predelati ali spremeniti informacije, saj se dostop do informacij javnega značaja nanaša zgolj na tako imenovane »surove« informacije (Pličanič in drugi 2005, 83). Organom informacij za prosilca tudi ni treba zbirati, obdelovati ali analizirati. Navedeno pa ne velja za primere pridobitve izpisov iz elektronskih baz podatkov. V teh primerih morajo organi takšne informacije posredovati tako, da pripravijo ustrezen izpis iz baze podatkov. V preteklosti so se pogosto pojavljale zahteve za pridobitev prepisa oz. elektronskega zapisa celotnega seznama službenih elektronskih naslovov vseh učiteljev, vzgojiteljev, predavateljev in ravnateljev v vseh vzgojno-izobraževalnih zavodih, ki spadajo v sistem javnega izobraževanja. Ker organi takšnim zahtevam niso ugodili, je prišlo do kar nekaj odločb Informacijskega pooblaščenca na to temo. V zadevi Pikal d. o. o. zoper Ministrstvo za šport je na primer ministrstvo svojo zavrnitev zahteve argumentiralo z obrazložitvijo, da z zahtevano informacijo ne razpolaga. V pritož-

benem postopku je bil, ker se prosilec z obrazložitvijo organa ni strinjal, z namenom ugotovitve in razjasnitve dejanskega stanja (ugotovitve, ali zahtevana informacija obstaja v obliki dokumenta) pri organu na podlagi določb 11. člena Zakona o Informacijskem pooblaščenca izveden t. i. *in camera oglede*. Bistvo takšnega ogleda je v možnosti Informacijskega pooblaščenca kot pritožbenega organa, da sam oceni in presodi dejstva, ki so odločilna v zvezi z odločanjem o dostopu do informacij javnega značaja. Na podlagi takšnega pregleda lahko pritožbeni organ sam oceni in presodi dejstva, ki se nanašajo na morebitne škodljive posledice, ki bi nastale ob razkritju zahtevanih podatkov, preveri, ali zahtevana informacija obstaja v obliki dokumenta ipd. V konkretnem primeru je na podlagi *in camera* ogleda ugotovljeno, da zahtevani dokumenti pri organu ne obstajajo. Nadalje je bilo potrjeno stališče, da organ ni dolžan na novo ustvarjati, na novo pridobivati ali izdelati dokumentov, ki so predmet zahteve, če v času vložitve le-te z njimi ne razpolaga (odločba št. 021-37/2006/3).

Prav tako pa informacij organi niso dolžni posredovati, ko je zahtevani dokument že javno objavljen ali je dostopen v javni zbirki. V takem primeru organ zadosti zakonskim zahtevam že, če prosilca le napoti na tak dokument.

### Osební podatki

Varstvo osebnih podatkov je v praksi eden izmed najpogostejših razlogov za zavrnitev dostopa do informacij javnega značaja. Tako kot pravica pridobitve informacij javnega značaja ima tudi varstvo osebnih podatkov svojo neposredno podlago v ustavni materiji, zato v praksi ni mogoče izključiti situacij, ko si nasproti stojita dve v ustavi zagotovljeni pravici. Ključen pogoj za uspešno tehtanje pozitivnih in negativnih učinkov razkritja določenih informacij javnega značaja, ki utegnejo predstavljati poseg v zasebnost in dostojanstvo posameznika, je dobro poznavanje osnovnih pojmov ter pravil zbiranja in obdelave osebnih podatkov. Zavodi na področju vzgoje in izobraževanja pogosto zbirajo osebne podatke za določene namene, ki nimajo zakonske podlage in so večkrat namenjeni olajšanju njihovega poslovanja, ne vedoč, da gre v tem primeru za nezakonito zbiranje in obdelavo osebnih podatkov posameznikov.

Za razumevanje instituta varstva podatkov je nedvomno bistvenega pomena razumevanje in pravilna razlaga pojma »osebni podatek«. Osebni podatek je katerikoli podatek, ki se nanaša na po-

sameznika, ne glede na obliko, v kateri je izražen. Podatek pa se nanaša na posameznika takrat, kadar je fizična oseba na podlagi takšnega podatka določena ali določljiva, torej se jo lahko neposredno ali posredno identificira. Način, na katerega se posameznik identificira, ni bistvenega pomena, saj zakon različnih načinov ne našteva taksativno, temveč jih navaja zgolj primeroma. Med možnimi načini so tako naštetih sklicevanje na identifikacijsko številko (EMŠO ali davčno številko) ali na enega ali več dejavnikov, ki so značilni za posameznikovo fizično, fiziološko, duševno, ekonomsko, kulturno ali družbeno identiteto. Bistvenega pomena za odločanje o tem, ali se podatek nanaša na posameznika, pa je pogoj, da se posameznika lahko identificira na način, ki ne povzroča velikih stroškov, nesorazmerno velikega napora ali ne zahteva veliko časa. *Osebni podatek je tako treba smatrati kot vsak podatek, ki ga je brez večjega napora moč povezati z določeno osebo.* Identifikacija se lahko opravi neposredno na podlagi osebnega imena, posredno na primer z uporabo EMŠA, številke zdravstvenega zavarovanja, davčne številke, telefonske številke, registrske oznake vozila, številke potnega lista ali drugega dokumenta ter s povezovanjem pomembnih kriterije ali dejstev, ki na primer omogočajo identifikacijo določene osebe znotraj majhne skupine (Pirc Musar in drugi 2006. Med osebne podatke sodi tudi elektronski naslov, če pripada točno določenemu posamezniku.

### ***Obdelava osebnih podatkov***

Naslednji od ključnih pojmov na področju varstva osebnih podatkov je »obdelava osebnih podatkov«. Čeprav so zakonske določbe o tem, kaj vse pomeni obdelavo podatkov, izčrpne, je v praksi pogosto moč zaznati primere, ko na podlagi napačnega razumevanja pojma »obdelava podatkov« prihaja do zbiranja in obdelave osebnih podatkov izven obsega določb ZVOP-1. Po definiciji iz 3. točke 6. člena ZVOP-1 obdelava osebnih podatkov pomeni kakršnokoli delovanje ali niz delovanj, ki se izvaja v zvezi z osebnimi podatki, zlasti zbiranje, pridobivanje, vpis, urejanje, shranjevanje, prilagajanje ali spreminjanje, priklicanje, vpogled, uporaba, razkritje s prenosom, sporočanje, širjenje ali drugo dajanje na razpolago, razvrstitev ali povezovanje, blokiranje, anonimiziranje, izbris ali uničenje ne glede na to, ali je obravnava ročna ali avtomatizirana. ZVOP-1 za razliko od ZDIJZ ne našteva natančno vseh oblik dejanj, ki pomenijo obdelovanje osebnih podatkov, ampak z uporabo besede »zlasti« zgolj primeroma našteva možne oblike obdelova-

nja, tako da lahko tudi kakšno drugo ravnanje s podatki pomeni njihovo obdelovanje. Na podlagi tako zastavljene definicije sodijo pod pojem obdelava osebnih podatkov praktično vsa ravnanja, ki jih je mogoče izvajati z osebnimi podatki.

Osnovno pravilo v zvezi z obdelavo podatkov narekuje, da se lahko osebni podatki obdelujejo zgolj, kadar je to določeno z zakonom ali na podlagi osebne privolitve posameznika. ZVOP-1 pa nadalje loči še pravne podlage v javnem in v zasebnem sektorju. ZVOP-1 med javni sektor uvršča vse državne organe, organe lokalnih samoupravnih skupnosti, nosilce javnih pooblastil, javne agencije, javne sklade, javne zavode, univerze, samostojne visokošolske zavode in samoupravne narodne skupnosti. Iz predhodno predstavljene obrazložitve vzgojno-izobraževalnih zavodov kot zavrancev po ZDIJZ-u je mogoče brez dvoma zaključiti, da le-ti spadajo pod javni sektor.

Zakonov, ki določajo zbiranje osebnih podatkov na področju vzgoje in izobraževanja, je veliko – na primer Zakon o delovnih razmerjih (ZDR), ZOFVI, Zakon o vrtcih, Zakon o osnovni šoli, Zakon o gimnazijah, Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju. Kadar se osebni podatki obdelujejo na podlagi zakonov, že iz samih določb le-teh izhajajo zbirke osebnih podatkov, način zbiranja, morebitne omejitve, rok hrambe in namen uporabe zbranih osebnih podatkov. V določenih primerih pa je ne glede na to, da je obdelava osebnih podatkov dovoljena že z zakonom, potrebna privolitev posameznika, na katerega se ti podatki nanašajo. To je potrebno v vseh primerih, kadar za javni sektor zakon to izrecno določa in zahteva. Takšni so primeri zbiranja osebnih podatkov otrok za vodenje evidence otrok, ki potrebujejo svetovanje oziroma pomoč (46. člen Zakona o vrtcih, 95. člen Zakona o osnovni šoli za obdelavo narekuje soglasje staršev) in podatki za evidenco o gibalnih sposobnostih in morfoloških značilnostih (45. člen Zakona o gimnazijah in 86. člen Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju za obdelovanje teh podatkov predvideva soglasje dijaka).

V primeru, ko se osebni podatki posameznika zbirajo na podlagi osebne privolitve, mora biti posameznik predhodno pisno ali na kak drug ustrezen način seznanjen z namenom takšne obdelave. Zakon izrecno ne določa, v kakšni obliki mora biti osebna privolitev posameznika podana. Osebna privolitev je tako lahko podana bodisi pisno bodisi ustno oziroma na drug način, ki predstavlja ustrezno privolitev, na podlagi katere je mogoče nedvoumno sklepati, da je posameznik privolil v obdelavo njegovih osebnih po-

datkov. Vsekakor pa se privolitve ne predpostavlja sama po sebi, ampak se obstoj privolitve presoja od primera do primera, upošteva je pravila civilnega prava. Na področju vzgoje in izobraževanja zavodi, ko za obdelavo osebnih podatkov ni zakonske podlage, osebne podatke o posameznikih pogosto obdelujejo v nasprotju z zgoraj zapisanim. Najbolj pogosti so primeri obdelav osebnih podatkov brez privolitve posameznika, kot na primer objava fotografij ter imen in priimkov vseh učiteljev z namenom, da bodo starši lahko vedeli, kateri učitelj uči določen predmet. Takšno obdelavo osebnih podatkov zaposlenih, tj. objava njihovih fotografij, ne moremo umestiti med potrebno in primerno obdelavo osebnih podatkov za namen izvrševanja pogodbe o zaposlitvi v smislu določb ZDR. Niti pa ne gre zagovarjati stališča, da je objava dovoljena na podlagi določb ZDIJZ. Res je, da gre v primeru zaposlenih za javne uslužbenke, a v danem primeru ne gre za podatke, povezane s porabo javnih sredstev (v primerih podatkov o porabi javnih sredstev se za obdelavo osebnih podatkov ne potrebuje osebna privolitve, saj za to obstaja zakonska podlaga), ki bi se lahko na podlagi določb ZDIJZ objavili na spletni strani šole. V skladu z zapisanim je obdelava osebnih podatkov možna le na podlagi osebnega privoljenja zaposlenih, pri čemer pa morajo biti zaposleni z namenom obdelave, tj. objavo fotografij na spletni strani šole ali publikaciji, seznanjeni. Zapisano stališče je mogoče najti tudi v odločbah Informacijskega pooblaščenca (glej tudi mnenji št. 0712-1/2011/910 in 0712-804/2007/2), iz katerih izhaja, da objava imena in priimka učitelja skupaj s podatkom o tem, kateri predmet uči, ni sporna, medtem ko so primeri obdelave osebnih podatkov, ko se navedenim podatkom doda še fotografija, dovoljeni le ob predpogoju, da delavec s tem soglaša in da je seznanjen z namenom obdelave njegovih osebnih podatkov.

Naslednji primer spornih obdelav osebnih podatkov na področju vzgoje in izobraževanja so objave dosežkov učencev na različnih tekmovanjih brez privolitve staršev oz. učencev. Iz definicije pojma osebni podatek, kot je predstavljena zgoraj, je mogoče ugotoviti, da objava imena in priimka učenca, ki je sodeloval na določenem šolskem tekmovanju, nedvomno pomeni objavo osebnega podatka. Prav tako pa je osebni podatek tudi rezultat, ki ga je učenec dosegel na takšnem tekmovanju. Objava takšnega podatka tako pomeni obdelavo osebnih podatkov, za katero je potrebna ustrezna podlaga. Področni zakoni, ki urejajo zbiranje podatkov vzgojno-izobraževalnih zavodov, jasno določajo namen zbiranja in uporabe osebnih podatkov. Objava imen, priimkov ter rezul-

tatov, doseženih na šolskih tekmovanjih, ne sodi v okvir zakonske podlage za obdelavo osebnih podatkov, zato je potrebno pri takšni obdelavi upoštevati določbe ZVOP-1, ki določajo, da lahko javni zavodi obdelujejo osebne podatke tudi na podlagi osebne privolitve posameznika, kadar ne gre za izvrševanje njihovih nalog kot nosilcev javnih pooblastil. Iz mnenj Informacijskega pooblaščenca izhaja, da potrditev zapisanega, namreč da lahko vzgojno-izobraževalni zavodi objavljajo imena in priimke učencev skupaj z doseženimi rezultati na tekmovanjih le na podlagi predhodno pridobljenega soglasja učenca oz. njegovih staršev, če gre za mladoletne osebe (mnenje št. 0712-1/2011/910).

Z vidika varstva osebnih podatkov pa se nepravilnosti pokažejo tudi v primerih zbiranja elektronskih poštnih naslovov. Tovrstna obdelava osebnih podatkov nima zakonske podlage v področnih zakonih (zbiranje elektronskih poštnih naslovov ne spada med našteje kategorije osebnih podatkov, ki bi jih na podlagi področnih zakonov vzgojno-izobraževalni zavodi lahko zbirali), zato se lahko ti osebni podatki obdelujejo zgolj na podlagi pisne privolitve posameznikov. Vzgojno-izobraževalni zavodi nemalokrat zbirajo elektronske poštne naslove staršev in učencev, pri čemer pa ne upoštevajo dejstva, da morajo, v kolikor ne gre za obdelavo osebnih podatkov za namene izvajanja obveznega vzgojno-izobraževalnega programa, za obdelavo osebnih podatkov, kar zbiranje elektronskih poštnih naslovov nedvomno je, pridobiti pisne privolitve posameznikov. Iz mnenja Informacijskega pooblaščenca št. 0712-2/2010/2319 izhaja celo, da brez predhodne privolitve posameznika ni dovoljeno niti zbiranje elektronskih poštnih naslovov za namene izvajanja spletnih učilnic, saj gre za sredstva, ki v učnem programu niso opredeljena kot standardna, prav tako pa za izvajanje spletnih učilnic elektronski poštni naslov posameznika ni potreben, saj se lahko prijava izvede z uvedbo uporabniškega imena in gesla.

Kot nezakonito pa je mogoče oceniti tudi vsakršno zbiranje davčnih števil in podatkov o zaposlitvi, ki jih vzgojno-izobraževalni zavodi ponekod zahtevajo od staršev z obrazložitvijo, da bi zbrani podatki v primeru neplačanih storitev, kot je na primer šolska prehrana, zmanjšali stroške poizvedb v primerih izvršb (mnenje Informacijskega pooblaščenca št. 0712-778/2007/2). Obdelava tovrstnih podatkov nedvomno ne sodi v obseg osebnih podatkov, ki jih vzgojno-izobraževalni zavodi lahko zbirajo na podlagi področnih zakonov, saj med osebne podatke staršev praviloma sodijo podatki o imenu in priimku, naslovu prebivališča in telefonski šte-

vilki, na katero je mogoče posredovati nujna sporočila. Kot v vseh prej naštetih primerih je za zakonito obdelavo navedenih osebnih podatkov potrebno predhodno pridobiti soglasje posameznika ter ga seznaniti z namenom obdelave le-teh.

### **Odločanje med posredovanjem informacij javnega značaja in varstvom osebnih podatkov posameznikov**

Informacije, ki se nanašajo na osebne podatke, katerih razkritje bi pomenilo kršitev varstva osebnih podatkov, predstavljajo eno od enajstih omejitev dostopa do informacij javnega značaja iz 6. člena ZDIJZ. Ker pa varstvo osebnih podatkov ni določeno kot absolutna izjema, je mogoče, da se dostop do informacij javnega značaja kljub vsemu dovoli. To se zgodi v primeru, ko javni interes glede razkritja prevladuje nad interesom posameznika za omejitev dostopa javnosti do določenih informacij. Gre za primere že predstavljenih izjem od izjem, ko mora v prvi fazi že tisti, ki odloča o zahtevah prosilcev (v primeru vzgojno-izobraževalnih zavodov je to ravnatelj ali direktor), oceniti, katera od nasproti stoječih si pravic prevladuje. Pri tem si lahko pomaga z izvedbo testa javnega interesa oziroma testa škode.

#### ***Test javnega interesa***

Izvajanje testov javnega interesa je v slovenskem pravnem redu novost, ki se je uveljavila z novelo ZDIJZ-A. Ker je pravica pridobiti informacijo javnega značaja omejena z zgoraj navedenimi izjemami, je bilo v praksi, sklicujoč se na le-te, precej enostavno javnosti onemogočiti dostop do informacij, ki dejansko sodijo v okvir informacij javnega značaja. Ob določitvi, da se izjeme, ki onemogočajo dostop, ne uporabljajo v primerih, ko gre za podatke o porabi javni sredstev in za podatke v zvezi z delovnimi razmerji javnih uslužbencev ter v primerih podatkov o onesnaževanju okolja, je bil z navedeno novelo zakona narejen še dodaten korak k odprtosti in transparentnosti poslovanja javnega sektorja. Z uvedbo instituta testa javnega interesa se je možnost neupravičenega sklicevanja na zakonsko določene izjeme, ki onemogočajo dostop do informacij javnega značaja, torej možnost zapiranja informacij, še bolj zožila. Zaradi navedenega test javnega interesa kot najvišja oblika presoje sorazmernosti predstavlja bistvo ZDIJZ. Test namreč javnosti omogoča širok manevrski prostor za razkrivanje informacij, ki bi sicer glede na zakonsko določene izjeme ostale zaprte.

Ravno zaradi tega pa je pri opravljanju tega testa potrebna precejšnja mera odgovornosti, saj ga je potrebno opravljati z zadostno mero previdnosti in zgolj v primerih, ko je razkritje določene informacije posebnega pomena za širšo javnost.

Pri testu javnega interesa gre tako za izvajanje t. i. testa tehtanja (*balance test*). Z njegovo pomočjo osebe, ki obravnavajo zahteve za dostop do informacij javnega značaja, v primeru pritožbe pa tudi Informacijski pooblaščenec kot pritožbeni organ in sodišča v postopku upravnega spora pretehtajo, ali pravica širše javnosti vedeti prevladuje nad drugimi pravicami, ki so kot izjeme od dostopa opredeljene v 6. členu ZDIJZ-A (Pirc Musar, Rodež in Petrič 2005). V primeru varstva osebnih podatkov kot ene od izjem se z izvajanjem testa javnega interesa preučijo ter pretehtajo vsi negativni in pozitivni učinki morebitnega razkrivanja informacij, ki hkrati pomeni razkritje varovanih osebnih podatkov. Z izvajanjem testa javnega interesa se ugotovi, ali nad pravico posameznika do varovanja njegove zasebnosti prevlada pravica vedeti, torej javni interes. V praksi pa se v primerih izvajanja testa tehtanja uporablja tudi t. i. škodni test (*harm test*). V osnovi gre za doseganje istega rezultata tehtanja, saj izvajanje škodnega testa pomeni ugotavljanje, ali lahko razkritje določene informacije dejansko in ne zgolj hipotetično ogroža neko pravno varovano dobrino oz. ali bo zaradi razkritja te informacije javnosti nastala škoda, ki presega škodo, ki bo nastala, če se javnost z določeno informacijo ne seznaní. Dostop do informacije je zato mogoče zavrnilo, če se tehtnica med škodo, ki grozi ob razkritju informacije in škodo zaradi zapiranja dokumentov nagne proti škodi zaradi razkritja oz. če bi bila škoda, storjena ob omogočanju dostopa, večja od pravice javnosti, da se seznaní z informacijo. V praksi pridejo t. i. testi škode največkrat do uporabe pri tehtanju med škodo, ki bi nastala zaradi zavrnitve dostopa in škodo, ki bi jo lahko povzročilo napačno razumevanje še nedokončanega dokumenta ali škodo, ki bi zaradi razkritja dokumenta, ki je bil sestavljen v zvezi z notranjim delovanjem organa, povzročila motnje pri delovanju le-tega. Takšen primer je opisan tudi v odločbi Informacijskega pooblaščenca Prosilec zoper Srednjo upravno administrativno šolo Ljubljana (št. 021-1/2005/27). Iz odločbe izhaja, da je prosilec med drugim zahteval tudi gradivo (zapisnike) konferenc učiteljskega zbora. Organ je zahtevo zavrnil z obrazložitvijo, da se zahteva nanaša na podatek, ki je bil sestavljen v zvezi z notranjim delovanjem oz. dejavnostjo organa in bi njegovo razkritje povzročilo motnje pri delovanju oz. dejavnosti organa. Iz odločbe izhaja, da je pritožbeni



organ po izvedbi testa škode zaključil, da bi razkritje tovrstnih dokumentov javnosti v tolikšni meri ogrozilo kritično, inovativno in učinkovito delovanje organa, da obstaja resna in konkretna nevarnost motnje v njegovem delovanju. Dokumentacijo učiteljskih zborov je pritožbeni organ ocenil kot notranje dokumente, ki nastajajo ob oblikovanju politike organa in so namenjeni zgolj notranji rabi le-tega. S takšno naravo se omogoča izvajanje procesa, ki varuje notranje razmišljanje organa, s čimer se omogoča odkrito in do zaposlenih odprto razmišljanje, ki pa bi bilo omejeno, če bi bili takšni dokumenti dostopni širši javnosti.

V zvezi z izvajanjem testa javnega interesa in škodnega testa lahko zaključimo, da gre za teste tehtanja, pri katerih se odloča, ali v konkretnem primeru javni interes prevlada nad omejitvami. Javni interes pa je potrebno razumeti v smislu tega, kar je v interesu javnosti, ne pa v smislu tega, kar je javnosti zanimivo.

### ***Upravičeno pričakovanje javnih uslužbencev***

Iz določbe 5. točke prvega odstavka 6. člena ZDIJZ izhaja, da nima vsak osebni podatek hkrati statusa t. i. varovanega osebnega podatka, kar pomeni, da je dostop do informacij javnega značaja omejen zgolj v primeru, ko gre za razkritje, ki pomeni hkrati tudi kršitev varstva osebnih podatkov v skladu z določbami ZVOP-1. Iz navedenega se lahko izpelje zaključek, da ni vsak osebni podatek hkrati varovan osebni podatek, katerega razkritje bi bilo nedopustno. Če izhajamo iz zgoraj predstavljene definicije osebnega podatka, po kateri gre za katerikoli podatek, ki se nanaša na posameznika, ne glede na to, v kateri obliki je izražen, pri čemer je posameznik določena ali določljiva oseba, je mogoče sklepati, da sama navedba imena in priimka brez drugega identifikacijskega znaka (na primer naslova, EMŠA ipd.) še ni nujno osebni podatek, ampak ga takšnega naredijo šele dodatni podatki, ki se nanašajo na posameznika.

Pri razkrivanju osebnih podatkov javnih uslužbencev pa je potrebno opozoriti še na doktrino *pričakovane zasebnosti*. Po tej doktrini je potrebno pri odločanju o zavrnitvi dostopa do informacij javnega značaja zaradi varstva osebnih podatkov razlikovati med dvema elementoma: pričakovanjem zasebnosti in upravičenostjo pričakovanja. Sprejeto je stališče, da javni uslužbenec ni upravičen pričakovati zasebnosti glede svojega imena, naziva, delovnega mesta, položaja, plače, službenega naslova, in tistih delov uspešne prijave na delovno mesto, ki izkazujejo kvalifikacije osebe,

potrebne za zasedbo določenega delovnega mesta. Oseba, zaposlena v javnem sektorju, ima tako zaradi načela odprtosti bistveno zmanjšano pričakovanje zasebnosti. Na zapisani podlagi temelji tudi določba 3. odstavka 6. člena ZDJIZ, po kateri so z vidika varstva osebnih podatkov prosto dostopni tisti osebni podatki, ki so povezani z opravljanjem javne funkcije oziroma delovnega razmerja javnega uslužbenca.

Prva alineja tretjega odstavka 6. člena ZDIJZ določa, da se ne glede na podano izjemo po 3. točki prvega odstavka 6. člena ZDIJZ dostop do zahtevane informacije dovoli, če gre za podatke, povezane z opravljanjem javne funkcije ali delovnega razmerja javnega uslužbenca, razen v primerih iz 1. in 5. do 8. točke prvega odstavka 6. člena ZDIJZ ter v primerih, ko zakon, ki ureja javne finance ali zakon, ki ureja javna naročila, določata drugače.

### *Delni dostop do informacij javnega značaja*

Dejstvo, da dokument, ki ga zahteva prosilec, vsebuje informacije iz 6. člena ZDIJZ (med njimi so osebni podatki), še ne pomeni avtomatično, da se prosilcu dostop do takšnega dokumenta v celoti zavrne. V kolikor dokument ali njegov del le delno vsebuje takšne informacije in jih je mogoče izločiti iz dokumenta, ne da bi to ogrozilo njegovo zaupnost, se takšne informacije izločijo iz dokumenta, prosilca pa se seznanijo z vsebino preostalega dela dokumenta. Tehnične vidike omogočanja delnega dostopa natančneje opredeljujejo določbe 21. člena Uredbe o posredovanju in ponovni uporabi informacij javnega značaja. Na podlagi določb uredbe se šteje, da je določene informacije mogoče izločiti iz dokumenta, ne da bi to ogrozilo njegovo zaupnost, če je mogoče:

- ko gre za dokument v fizični obliki, na kopiji fizično odstraniti, prečrtati, trajno prekrito ali drugače napraviti nedostopne ter
- ko gre za dokument v elektronski obliki, v kopiji zbrisati, koderirati, blokirati, omejiti oziroma drugače napraviti nedostopne.

V primeru, ko bi bilo moč izločene informacije razbrati na podlagi drugih informacij v dokumentu, se šteje (2. odst. 21. člen Uredbe o posredovanju in ponovni uporabi informacij javnega značaja), da informacij iz dokumenta ni mogoče izločiti. Tak primer predstavlja dokument, ki je tako prepleten z osebnimi podatki, da informacij, glede katerih dostop ni dovoljen, ni mogoče

izločiti. V takšnem primeru delnega dostopa ni potrebno odobriti, saj bi prosilec prejel dokument, v katerem bi bili podatki do te mere izločeni, da bi bil dokument brez uporabne vrednosti. Zapisano stališče potrjuje tudi sodba Sodišča Evropskih skupnosti Olli Mattila zoper Komisijo in Svet EU, s katero je sodišče odločilo, da delnega dostopa ni potrebno odobriti takrat, ko bi ta bil brez smisla, ker bi bili dostopni podatki brez posebne vrednosti za prosilca.

## Sklep

Pravica dostopa do informacij javnega značaja državljanom omogoča izvajanje učinkovitega nadzora nad delom javnega sektorja, kar posledično preprečuje zlorabe, nepravilnosti in koruptivna ravnanja ter spodbuja uspešnejše in odgovornejše delovanje letega.

Ravno iz razloga preprečevanja neupravičenega zapiranja dostopa do informacij bi morala postati odprtost poslovanja organov njihova osnovna dolžnost. Zakonodaja sicer daje organom več možnosti, da zaradi varovanja drugih zakonsko opredeljenih interesov javnosti dostop do informacij onemogočijo, vendar pa je potrebno te primere obravnavati kot izjeme in jih ne gre razlagati široko. Kako pomemben je dostop do informacij javnega značaja, se kaže tudi v institutu testa javnega interesa, kjer se pretehta, ali se lahko razkrijejo tudi informacije, ki bi sicer glede na zakonsko določene izjeme morale ostati javnosti nedostopne. Test javnega interesa predstavlja temelj zakonodaje, ki ureja dostop do informacij javnega značaja in je najvišja oblika presoje, ki jo pri uravnavanju dostopa do informacij javnega značaja posamezna država lahko doseže.

O tem, kako pomembno vlogo ima dostop do informacij javnega značaja, pa priča tudi institut delnega dostopa, kjer je v ospredje postavljeno pravilo, da se, če je to le možno, prosilcem izročijo dokumenti, na katerih so zahtevane informacije, prikrite pa so informacije, ki predstavljajo zakonsko določene izjeme.

Le s skrbno in odgovorno uporabo ter dobrim poznavanjem zakonskih določb in opisanih institutov bo mogoče doseči zelen korak naprej, ko zahteve javnosti po obveščenosti ne bodo več smatrane kot nekaj škodoželjnega, negativnega in nepomembnega.

## Literatura

Pirc Musar, N., S. Bien, J. Bogataj, M. Prelesnik in A. Žaucer. 2006. *Zakon o varstvu osebnih podatkov s komentarjem*. Ljubljana: G v založba.

- Pirc Musar, N., S. Rodež in A. Petrič. 2005. *Kako in kdaj uporabljati test javnega interesa*. Ljubljana: Ministrstvo za upravo RS in Pooblaščenec za dostop do informacij javnega značaja.
- Pirc Musar, N., F. Tersten, G. Virant, B. Brezigar, I. Šoltes, P. Gantar, A. Jerše, R. Ivelja, M. Košir, I. Štuhec in J. Tepina. 2006. *Tudi danes imate pravico vedeti*. Ljubljana: Informacijski pooblaščenec.
- Pličanič, S., G. Perenič, U. Prepeluh, B. Bugarič, N. Pirc Musar, T. Pucelj Vidović in V. J. Vazzaz. 2005. *Komentar Zakona o dostopu do informacij javnega značaja s pravom EU in primerjalnopravno prakso*. Ljubljana: Inštitut za javno upravo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Prepeluh, U. 2003. *Dostop do informacij javnega značaja: primeri evropskih inštitucij, zvezne države New York in Slovenije*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Teršek, A. 2006. *Pravica dostopa do informacij javnega značaja, doktrinarni obseg pravice, preozka razlaga zakona*. Ljubljana: Pravna Fakulteta.
- »Uredba o posredovanju in ponovni uporabi informacij javnega značaja.« [http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro8/predpis\\_URED3688.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro8/predpis_URED3688.html)
- »Zakon o delovnih razmerjih.« [http://zakonodaja.gov.si/rpsi/roo/predpis\\_ZAKO1420.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/roo/predpis_ZAKO1420.html)
- »Zakon o dostopu do informacij javnega značaja.« [http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro6/predpis\\_ZAKO3336.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro6/predpis_ZAKO3336.html)
- »Zakon o gimnazijah.« [http://zakonodaja.gov.si/rpsi/roo/predpis\\_ZAKO450.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/roo/predpis_ZAKO450.html)
- »Zakon o informacijskem pooblaščenču.« [http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro8/predpis\\_ZAKO4498.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro8/predpis_ZAKO4498.html)
- »Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja.« [http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro5/predpis\\_ZAKO445.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro5/predpis_ZAKO445.html)
- »Zakon o osnovni šoli.« [http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro8/predpis\\_ZAKO448.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro8/predpis_ZAKO448.html)
- »Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju.« [http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro2/predpis\\_ZAKO982.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro2/predpis_ZAKO982.html)
- »Zakon o sistemu plač v javnem sektorju.« [http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro8/predpis\\_ZAKO3328.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro8/predpis_ZAKO3328.html)
- »Zakon o varstvu osebnih podatkov.« [http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro6/predpis\\_ZAKO3906.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro6/predpis_ZAKO3906.html)
- »Zakon o vrtcih.« [http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro7/predpis\\_ZAKO447.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro7/predpis_ZAKO447.html)
- »Zakon o zavodih.« [http://zakonodaja.gov.si/rpsi/roo/predpis\\_ZAKO10.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/roo/predpis_ZAKO10.html)
- Mag. Sebastjan Čagran je predavatelj v Šoli za ravnatelje. [sebastjan.cagran@solazaravnatelj.si](mailto:sebastjan.cagran@solazaravnatelj.si)

## Spremljanje dela nadarjenih učencev v Osnovni šoli Sevnica

Damjana Zupančič Lisec in Tatjana Horjak

### Predstavitev šole in izbor področja

Osnovna šola Sava Kladnika Sevnica vključuje centralno šolo v Sevnici (668 učencev) in dve podružnici, Loko pri Zidanem Mostu (49 učencev) in Studenec (27 učencev), skupaj 744 učencev. V šolskem letu 2009/10 je bilo 155 učencev (20,83 %) identificiranih za nadarjene, od tega 7 v Loki (4. in 5. razred) in 2 na Studencu (4. razred). Med njimi je bilo 28 devetošolcev (18 % od vseh identificiranih nadarjenih).

V Sevnici imamo v primerjavi z drugimi večjimi kraji relativno malo organiziranih dejavnosti zunaj šole, zato se v šoli zavzemamo, da bi pokrili čim širši krog interesov, ki jih imajo naši učenci. V skladu s svojimi zmožnostmi smo v šolskem letu 2009/10 organizirali okoli petdeset dejavnosti s področja športa, ustvarjalnosti, naravoslovja, tehnike, jezikov in matematike.

Na šoli delu z nadarjenimi posvečamo veliko pozornosti. Učenci so vključeni v številne dejavnosti, sodelujejo na tekmovanjih, sodelujejo pri kulturnih in športnih prireditvah ... Zato smo se odločili, da preverimo, koliko so pri svojem delu uspešni tisti učenci, ki smo jih identificirali kot nadarjene. *Natančneje nas je zanimala povezanost področja nadarjenosti z obiskovanjem interesne dejavnosti s področja prepoznane nadarjenosti ter doseženega rezultata s tega področja.* Želeli smo vključiti tudi dosežke pri nacionalnem preverjanju znanja (NPZ), zato smo podrobneje analizirali tiste nadarjene učence, ki so v šolskem letu 2009/10 obiskovali 9. razred.

Po definiciji so nadarjeni tisti učenci, ki so v času svojega šolanja prikazali dosežke ali potenciale na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju. Nadarjenost lahko imenujemo kot skupek več talentov in sposobnosti otroka, da dosega nadpovprečne rezultate na enem ali več področjih (Bezić in drugi 2006).

Zakon o osnovni šoli (zosn) uvršča nadarjene učence v skupino učencev s posebnimi potrebami in nalaga šoli, da tem učencem prilagodi metode in oblike dela in jim omogoči vključitev v dodatni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči (11. in 12. člen). Posebna skupina strokovnjakov je pripravila model za od-

krivanje in spremljanje nadarjenih učencev. Pri tem sta bila oblikovana dva dokumenta, ki jih strokovni delavci šole upoštevamo pri svojem delu. To sta »Koncept odkrivanja in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli« (izhodišča za odkrivanje in delo) in »Operacionalizacija koncepta« (naloge, nosilci, izvajalci, sodelavci, metode in oblike dela ter čas izvedbe).

Izhajajoč iz nalog, ki nam jih nalaga zakonodaja, želja in pričakovanj vseh vpletenih (učenci, starši, učitelji, okolje, ki nas ocenjuje predvsem po rezultatih) smo želeli preveriti, ali delo z nadarjenimi na naši šoli prinaša želene rezultate. Delo z nadarjenimi učenci je pomembna naloga, ki se je strokovni delavci lotevajo z veliko vnemo in odgovornostjo.

Analiza stanja, ki smo jo na šoli naredili v šolskem letu 2008/2009, je bila osnova za nadgradnjo dela na tem področju. Predvsem smo se osredotočili na podatek, da se nadarjeni učenci počutijo (pre)obremenjeni. Zato smo želeli raziskati, katere in koliko dejavnosti obiskujejo ter ali dosegajo rezultate, ki jih od njih pričakujemo.

### **Delo z nadarjenimi**

Na šoli je že nekaj časa dobro organizirano področje evidentiranja in identificiranja nadarjenih, večinoma v 3. oziroma 4. razredu, majhen delež jih evidentiramo in identificiramo tudi kasneje.

Imamo relativno veliko število identificiranih učencev, za katere razredniki vsakoletno, skupaj s starši, učencem in svetovalno službo izdelajo program dela. V njem se predvidijo cilji programa glede na področje prepoznane nadarjenosti in potrebe učenca, posebnosti vzgojno-izobraževalnega dela pri pouku, dejavnosti v šoli in zunaj nje. Ob zaključku šolskega leta pa se naredi evalvacija in usmeritve za naslednje šolsko leto.

Strokovni delavci šole, starši in učenci sodelujejo pri evidentiranju, identifikaciji, pripravi, izvedbi in evalvaciji programa za nadarjene učence. Pričakovanja vseh so zato ob precejšnjem številu identificiranih nadarjenih visoka.

Z analizo smo predvsem želeli:

- dobiti pregled nad tem, katere dejavnosti za razvijanje specifičnih področij nadarjenosti ponuja šola,
- ugotoviti morebitno povezanost področja nadarjenosti z obiskovanjem interesne dejavnosti s področja prepoznane nadarjenosti ter doseženega rezultata na tem področju,

PREGLEDNICA 1 Obiskovanje dejavnosti pri predmetih za NPZ

Obiskovanje	Slovenščina	Matematika	Kemija
Da	22	15	9
Ne	9	16	20

- pridobiti informacijo o uspešnosti nadarjenih učencev na nacionalnem preverjanju znanja,
- poiskati morebitne dejavnike, ki negativno vplivajo na uspešnost nadarjenih učencev,
- pridobiti usmeritve za nadaljnje delo z nadarjenimi učenci.

Šola poleg zakonsko predpisane individualizacije in diferenciacije med poukom nadarjenim učencem ponuja še dodatni pouk, jih spodbuja k sodelovanju na različnih tekmovanjih v znanju iz posameznih predmetnih področij ter k sodelovanju pri različnih raziskovalnih nalogah. Uspešno se učenci udeležujejo na športnem področju. Prav tako sodelujejo v likovnih in literarnih natečajih.

Za razvijanje različnih interesov šola ponuja interesne dejavnosti, ki se izvajajo po pouku ali v popoldanskem času. Učenci imajo na izbiro okoli 50 dejavnosti z različnih področij. Prav tako učenci sodelujejo pri različnih projektih (Zdrava šola, Ekošola, Kulturstik, Comenius, Medkulturni dialog ...) ter pri pripravi in izvedbi kulturnih in športnih prireditev v šoli in zunaj nje.

Podrobneje smo pogledali dejavnosti, ki so jih obiskovali učenci 9. razreda in ugotovili sledeče:

- Razen enega učenca so vsi izmed identificiranih nadarjenih učencev v 9. razredu obiskovali vsaj eno izmed dejavnosti, ki smo jih ponudili na šoli. Povprečno so učenci obiskovali 5 dejavnosti. Pri tem niso vštete tiste dejavnosti, ki jih učenci obiskujejo zunaj šole (šport, glasbena šola ...).
- Razen dveh učencev so vsi, ki so obiskovali dodatni pouk, tudi dosegli priznanje z vsaj enega področja, pri katerem so obiskovali dodatni pouk oz. pripravo na tekmovanje. Preglednica 1 prikazuje pogostost obiskovanja dejavnosti pri tistih predmetih, kjer je potekal tudi NPZ. Večina učencev je obiskovala dodatni pouk slovenščine in/ali bralno značko, najmanj pa jih je obiskovalo dodatni pouk iz kemije.
- Povprečni rezultat pri NPZ je bil pri slovenščini 66 %, pri matematiki 65 % in pri kemiji 61 %. Skupno povprečje pri vseh identificiranih učencih v 9. razredu je 64 % vseh točk. Rezul-

tat je nekoliko nižji, ker so med identificiranimi nadarjenimi učenci tudi tisti, ki so bili za nadarjenega prepoznani na npr. športnem, umetniškem področju.

- Rezultati na NPZ so bili najbolj razpršeni pri matematiki. Na NPZ je od 28 nadarjenih učencev pri slovenščini 5 učencev doseglo 80 % točk ali več. Od tega je eden od učencev tudi obiskoval dodatni pouk pri slovenskem jeziku, ostali pa bralno značko. 6 učencev je pri matematiki doseglo 80 % točk ali več (eden izmed njih vse točke), od njih so 4 obiskovali tudi dodatni pouk. Pri kemiji so 3 učenci dosegli nad 80 % točk.

### Ocena uspešnosti/spoznanja

Ob podrobnejšem pregledu področja nadarjenosti smo ugotovili, da so na šoli ponujene številne in raznolike interesne dejavnosti. Učenci se aktivno pripravljajo na vsa šolska tekmovanja. Dodatni pouk poteka pri različnih predmetih (slovenščina, matematika, jeziki, zgodovina ...). Učenci so aktivni tudi pri različnih interesnih dejavnostih, prireditvah in projektih, ki potekajo na šoli.

Učitelji izvajajo individualizacijo in diferenciacijo pri pouku, evidentirajo tiste učence, ki bi lahko bili nadarjeni, sodelujejo pri identifikaciji (ocenjevalne lestvice), izvajajo programe za delo z nadarjenimi (dodatni pouk, krožki, dejavnosti ...).

*Šolska svetovalna služba* skrbi za koordinacijo dela z nadarjenimi, sodeluje pri identifikaciji nadarjenih učencev, vodi dokumentacijo in evidenco o nadarjenih učencih, sodeluje z zunanjimi institucijami, sodeluje s starši nadarjenih otrok, z učitelji in opravlja svetovalno delo z nadarjenimi (svetovanje na področju učenja, na socialnem in osebnostnem področju).

S *starši* sodelujemo na roditeljskih sestankih (predavanje na temo identifikacije in dela z nadarjenimi) in individualnih razgovorih (dajo soglasje za postopek identifikacije, individualno jih seznanimo z rezultati identifikacije in na podlagi njihovega mnenja oblikujemo individualizirani program, sodelujejo pri pripravi in evalvaciji individualiziranega programa).

Povprečno nadarjeni učenec v 9. razredu obiskuje 5 dejavnosti. Poleg tega pa so številni aktivni tudi zunaj šole. Predvsem na glasbenem in športnem področju. Že v samoevalvaciji iz šolskega leta 2008/09 smo videli, da dobra polovica vseh nadarjenih učencev meni, da jim tako delo vzame veliko časa. Letošnja anketa med nadarjenimi učenci pa je pokazala, da učenci delo z nadarjenimi na



šoli večinoma ocenjujejo kot dobro, da pa se obremenjenega počutijo predvsem zaradi obiskovanja izvenšolskih dejavnosti. Imeli so tudi nekaj predlogov, kako bi delo z nadarjenimi na šoli še izboljšali. Med predlogi je več dela po skupinah, več druženja, sodelovanja na projektih in delavnic, ki bi jim omogočile, da sami prepoznajo področje svoje nadarjenosti.

Ko smo primerjali dosežke in dosežen % točk pri NPZ z obiskovanjem interesnih dejavnosti, smo opazili, da imajo tisti učenci, ki obiskujejo dejavnosti, tudi boljše dosežke. Opaziti je tudi, da so najuspešnejši učenci vključeni v največ interesnih dejavnosti.

### Usmeritve za naprej

Struktura nadarjenih glede na področje identificirane nadarjenosti je pokazala, da je največ parcialno nadarjenih, izstopajo na enem področju, redki so »univerzalci«. Zato bo potrebno še naprej sistematično spremljati področje nadarjenosti pri posameznih učencih. Tak način dela zahteva več timskega ter interdisciplinarnega dela med učitelji. Za bolj sistematično spremljanje smo naredili poimenski seznam (okoli 160 učencev na šoli) s področjem prepoznane nadarjenosti, ki ga dobi vsak aktiv. Tako je lahko vsak učitelj še posebno pozoren na učence za svoja predmetna področja.

Ugotovili smo, da osebni vidik nadarjenosti največkrat ni vezan na družbenega. Pojavlja se težnja, da bi iz nadarjenih »ustvarili« vrhunske umetnike, znanstvenike in športnike. V tej želji pogosto nadarjene spodbujamo k vključevanju k čim večjemu številu aktivnosti, kjer bo lahko razvil in izkoristil svoje potenciale. Nadarjeni se zato počutijo obremenjene, saj želja po vključenosti v take dejavnosti pogosto ni odraz njihove notranje motivacije.

V prihodnosti bo zato potrebno identificirane *nadarjene ozavešteni*, da je z nadarjenostjo povezana tudi dolžnost posameznika, da za sebe, v okviru svojih dispozicij, naredi čim več, čeprav ta nadarjenost ne bo dosegla vrha. Nadarjenim bomo še naprej nudili čim širšo paleto dejavnosti, ki bodo pokrivalo celoten spekter oz. področja nadarjenosti, hkrati s tem pa bi bilo potrebno z nadarjenimi sodelovati tudi v obliki delavnic oz. svetovalnega razgovora s posameznim učencem, jim omogočiti delo v manjših skupinah ...

Za tako zasnovano delo bi morali biti *izpolnjeni nekateri pogoji*. Vsakodnevna pedagoško-delavna komunikacija med učitelji, večje materialno stimuliranje učiteljev za delo z nadarjenimi, večja svoboda v organizaciji pouka in učenja, bogato in raznovr-

stno opremljena knjižnica. Koordinatorju za področje nadarjenosti bi bilo potrebno povečati število ur, saj zdajšnji normativ zadoštuje zgolj za urejanje potrebne dokumentacije, časa za neposredno delo z nadarjenimi učenci pa pogosto zmanjka.

Nadarjenim je potrebna vsestranska pomoč. Poleg dejavnosti jim moramo nuditi tudi podporo na osebostnem, emocionalnem in socialnem področju, ustvariti razumevajoče učno okolje, ki bo podpiralo posebne potrebe in želje, predvsem pa jim »privzgojiti« samostojnosti in spodbijati razvoj notranje motivacije. V ta namen smo pripravili poseben obrazec, na katerem učenci sami zbirajo dokazila o uspešnosti, evalvacija poteka ob polletju in zaključku šolskega leta (preglednica 2).

Prav je, da se nadarjeni vključujejo tudi v zunajšolske dejavnosti. Skrb za nadarjene bi lahko bistveno izboljšali, če bi med seboj *prepletli šolske in zunajšolske dejavnosti* v obliki raznih prireditvev, tečajev, taborov, druženj ... Nekaj od tega na naši šoli že poteka (npr. Medgeneracijsko sožitje, nastopanje naših učencev na različnih prireditvah ...).

Večji poudarek bi bilo potrebno nameniti učencem vozačem. Velik odstotek učencev vozačev vpliva na manjšo vključenost učencev v razširjeni program tako v predurah kot v popoldanskem času. Poleg tega imajo ti učenci redkeje možnost obiskovati izvenšolske dejavnosti. V prihodnje bomo pozorni, da bodo tabori, delavnice za nadarjene potekale strnjeno, da se lahko vključijo tudi učenci vozači.

## Literatura

- Bezić, T., A. Blažič, D. Boben, M. Brinar-Huš, M. Marovt, M. Nagy in D. Žagar. *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- »Zakon o osnovni šoli.« [http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro8/predpis\\_ZAKO448.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro8/predpis_ZAKO448.html)

- Damjana Zupančič Lisec in Tatjana Horjhak sta zaposleni v Osnovni šoli Sava Kladnika Sevnica.

*damjana.zupancic@gmail.com*  
*tatjana.horjak@guest.arnes.si*

**PREGLEDNICA 2 Spremljanje dejavnosti nadarjenega/-e učenca/-ke v šolskem letu 2010/11**

Ime in priimek učenca/-ke: \_\_\_\_\_ Razred: \_\_\_\_\_

Razrednik: \_\_\_\_\_

V spodnjo tabelo sprotno beleži vse dejavnosti, ki se jih v tem šolskem letu udeležuješ in zraven zapiši dosežke. Navedeš lahko: sodelovanja pri raznih projektih, prireditvah, dejavnostih za nadarjene učence; šolska, regijska in državna tekmovanja iz znanj in športne dosežke, izvenšolska tekmovanja in dosežke.

Primer:

Datum	Dejavnost	Dosežek	Podpis mentorja
15. 9. 2010	Male sive celice/regijsko tekmovanje	7. mesto/22ekip	Horjak

Moji dosežki:

Datum	Dejavnost	Dosežek	Podpis mentorja

Ob zaključku polletja tako razmišljam o svojih dosežkih ...

Ali sem z doseženimi rezultati zadovoljen/-na? 1 2 3 4 5 (obkroži)

Zakaj sem se tako ocenil/-a?

---



---



---

Kako bi lahko te dosežke še izboljšal/-a?

---



---



---

V katere šolske dejavnosti bi se vključil/-a, pa niso bile ponujene?

---



---



---



## Vloga ravnatelja in komisije za spremljanje in zagotavljanje kakovosti v procesu samoevalvacije na Višji strokovni šoli, ESIC Kranj

Lidija Grmek Zupanc

### Uvod

Večina višjih strokovnih šol uvaja sistem vodenja kakovosti, pri tem pa je nepogrešljiva vloga ravnatelja in komisije za spremljanje in zagotavljanje kakovosti. Za razliko od srednjih šol, kjer zakonodaja šolam sicer nalaga skrb za kakovost, bo na višjih šolah od nje odvisna tudi akreditacija programov.

Cilj prispevka je ugotoviti, kakšna je vloga ravnatelja in komisije za spremljanje in zagotavljanje kakovosti v konkretnih postopkih neprestanega zbiranja različnih vrst informacij, pa tudi kasneje, ko se na osnovi teh podatkov določi ocena trenutnega stanja. Ta je osnova za nadaljnje načrtovanje in usmerjanje.

Naša višja šola je najmanjša in najmlajša organizacijska enota izmed štirih, saj je bila ustanovljena s Sklepom o ustanovitvi javnega vzgojno-izobraževalnega zavoda »Ekonomsko-storitveni izobraževalni center Kranj« 2. septembra 2008. Študente imamo šele v drugem letniku, diplomantov še nismo imeli. Smo edina redna višja šola na Gorenjskem za program ekonomist, za ta program in program poslovni sekretar izobražujemo tudi izredno. Januarja letos nam je bil dodeljen še program organizator socialne mreže – izredno.

Že v prvem študijskem letu smo začeli z vzpostavljanjem sistema vodenja kakovosti. Po zakonodaji je ravnatelj odgovoren za kakovost študija nasploh. Naloge komisije za spremljanje in zagotavljanje kakovosti študija so bolj natančno zapisane tako v ustanovitvenem sklepu kot tudi v Zakonu o višjem strokovnem izobraževanju.

Ker nas bo v nadaljevanju zanimalo področje smoevalvacije, si v 15. členu tega zakona (odstavek 2, 2. alineja) kot nalogo komisije lahko preberemo: »vzpostavlja mehanizme za sprotno spremljanje in ocenjevanje kakovosti ter učinkovitosti dela na šoli z določitvijo metod vrednotenja, subjektov evalvacije, z izbiro inštrumentov in meril evalvacije in določitvijo vsebin evalvacije«. Na šoli smo vzpo-

stavili različne mehanizme za sprotno spremljanje in ocenjevanje kakovosti ter učinkovitosti dela.

### **Letni razgovor**

Letne delovne razgovore izvaja ravnateljica po predhodnem dogovoru s posameznim predavateljem. Po predhodnem pisnem povabilu in navodilih, kjer je napisano, v kateri smeri bo tekel pogovor, se pogovarjata predvsem o predavateljevih prednostih, o vzrokih za morebitne težave pri delu, o tem, kaj predlaga kot izboljšave (2 cilja za šolo, 2 osebna cilja), nato skupaj izpeljeta sklep (sklepe).

Pri vodenju letnega delovnega razgovora ima pomembno vlogo ravnatelj. Ključno je, da vzpostavi odnos zaupanja. V poročilu o letnih delovnih razgovorih se izpostavlja splošne odgovore, ki se največkrat pojavijo. Seveda pa so nekateri podatki bolj osebne narave in če je mogoče, jih ravnatelj skuša upoštevati (želja pa določenem seminarju v naslednjem študijskem letu ipd.).

### **Anketiranje študentov, mentorjev in predavateljev**

Za spletno anketiranje uporabljamo vprašalnike, ki so nastali v okviru projekta Impletum. Vprašalniki za študente so namenjeni pridobivanju povratnih informacij o izvedbi predmeta in izvajalcih, o šoli in študijskem procesu, o praktičnem izobraževanju in o dejanski obremenitvi študentov – ECTS za študente. Anketiramo mentorje praktičnega izobraževanja. Za predavatelje uporabljamo dva vprašalnika in sicer o zadovoljstvu strokovnih delavcev in spremljanju dejanske obremenitve študentov. Vloga ravnatelja pri tem je, da poskrbi, da se spletno anketiranje izvede in da že obdelani podatki pridejo do komisije za spremljanje in zagotavljanje kakovosti. Vloga komisije za spremljanje in zagotavljanje kakovosti je, da pogleda na rezultate celostno, z različnih zornih kotov, in če oceni, da je potrebno na šoli kaj spremeniti, to tudi predlaga ravnatelju.

### **SWOT analiza**

Preglednice je oblikovala ravnateljica, za izvedbo in obdelavo se je sama ponudila predavateljica, ki je članica komisije za spremljanje in zagotavljanje kakovosti. Pridobila je podatke od študentov in predavateljev na seji predavateljskega zbora. Pri pridobivanju podatkov od delodajalcev je sodeloval tudi organizator praktičnega izobraževanja. Podatke, ki jih na primer dobimo pri sple-

tnem anketiranju, je potrebno še posebej statistično obdelati, da se pokaže prava slika. Pri SWOT analizi je drugače. Lahko se sicer naredi zbirnik najpogostejših odgovorov, vendar nagovarjajo neposredno, zato jih tudi objavljamo.

- *Prednosti* – lokacija, parkirišče, usposobljenost in prijaznost osebja, dobra organiziranost predavanj, brezplačni redni študij, edini redni program te vrste na Gorenjskem.
- *Priložnosti* – uvedba novih programov, povezovanje z gospodarstvom, izbor odličnih predavateljev, razvijanje študija ob delu, povezovanje z drugimi zavodi, strokovne ekskurzije, izmenjave študentov, oblikovanje celostne podobe
- *Nevarnosti* – konkurenca (višje in visoke šole), fiktivni vpisi študentov, trg dela se zapira za ekonomiste, bojazen, da izredni študij ne bi zaživel, slaba prepoznavnost šole, neustrezna motiviranost študentov itd.

Strateške cilje in kazalnike smo določili skupaj na sestankih komisije za spremljanje in zagotavljanje kakovosti na podlagi SWOT analize. To je težko delo, zato je potrebno mnogo premišljanja in usklajevanja. S tem, da smo te cilje postavili v širšem krogu, je možnost dejanske realizacije večja; ljudje jih vzamejo za svoje.

### **Notranja presoja sistema vodenja kakovosti**

Presojevalce je bilo potrebno obvestiti o dokumentih, ki jih potrebujejo ob presoji (poslovník, zahteve itd.), pa tudi o obrazcih, na katere vpisujejo opažanja. V ta namen smo pripravili:

- vprašalnik za notranjo presojo
- zapis o ugotovitvah na presoji

O tem je obveščala ravnateljica.

Opomnik pred notranjo presojjo sta za presojane naredili ravnateljica in že omenjena članica komisije za spremljanje in zagotavljanje kakovosti. Vsem področjem – ravnatelj, vodja komisije za spremljanje in zagotavljanje kakovosti, referat, organizator praktičnega izobraževanja, mentor študentske skupnosti, knjižničarka, tehnična služba: vzdrževalec infrastrukture, predavatelji, projekti, aktivni – sta napisali okvirna vprašanja za pripravo (na osnovi zakonodaje in poslovníka).

Poročilo o notranji presoji pripravi ravnatelj, akcijski plan po notranji presoji nastane na komisiji za spremljanje in zagotavljanje

nje kakovosti, tako da ima celosten vpogled v notranjo presojo in posledice.

Naloga ravnatelja je tudi, da predloge izboljšav predstavi na seji predavateljskega zbora in tako poroča o notranji presoji in delu komisije za spremljanje in zagotavljanje kakovosti.

### **Samoevalvacijsko poročilo**

Samoevalvacijsko poročilo vsš vključuje kritično analizo stanja, podprto z dokazi, analizo prednosti in slabosti ter predloge in priporočila za izboljšanje kakovosti. Mnoge podatke je potrebno statistično obdelati in poskrbeti za pravi grafični prikaz.

Pri tem sodelujejo mnogi: računovodkinja, knjižničarka, organizator praktičnega izobraževanja, referentka itd.

Ravnatelj skuša z vseh strani pridobiti ustrezne podatke, vključiti njihove strokovne ocene. Pred samim zaključkom ravnatelj nedokončano poročilo pošlje v pregled članom komisije za spremljanje in zagotavljanje kakovosti, da predlog samoevalvacijskega poročila pregledajo in ocenijo, če je napisano v skladu s priporočenimi smernicami. Predlagajo razširitev, dodatno pojasnitev itd.

### **Sklep**

V sklepu povzemam temeljne naloge ravnatelja pri izvedbi različnih mehanizmov za sprotno spremljanje in ocenjevanje kakovosti ter učinkovitosti dela.

Ravnatelj letni delovni razgovor vodi in usmerja tako, da skušata skupaj s predavateljem poiskati predvsem tiste skupne točke, kjer se načrtovanje predavateljeve kariere in razvojne priložnosti šole dotikajo. Ravnatelj izda interno navodilo za izvedbo anketiranja študentov, mentorjev praktičnega izobraževanja v podjetjih ter anketiranja zaposlenih, v katerem določi najmanj naslednje: vsebino vprašalnika, kdaj in kako se izvede anketiranje, kdo je zadolžen za izvedbo in obdelavo podatkov, priprava poročila o rezultatih ankete, hranjenje zapiskov ipd. Ravnatelj prav tako izda interno navodilo za izvedbo SWOT analize in spremlja izvajanje in rezultate.

Glede notranje presoje sistema vodenja kakovosti ima ravnatelj številne naloge: v dogovoru s komisijo za spremljanje in zagotavljanje kakovosti izdelava program notranje presoje. Poskrbeti mora, da s programom in ustreznim nagovorom pravočasno pripravi zaposlene na začetek notranje presoje. Kasneje spremlja potek notranje presoje in na podlagi dokumentacije, ki jo je dobil



od notranjih presojevalcev, pripravi poročilo o notranji presoji ter akcijski plan izboljšav po notranji presoji.

Samoevalvacijsko poročilo je pregled rezultatov vseh izvedb različnih mehanizmov za sprotno spremljanje in ocenjevanje kakovosti ter učinkovitosti dela. Le takšno vodenje za samoreflektirano samoevalvacijsko poročilo, ki jasno opredeli močna področja in slabosti vsš, lahko prinese pravo oceno stanja. Vloga ravnatelja in komisije za spremljanje in zagotavljanje kakovosti je glede evalvacije v nenehnem dialogu, nagovarjanju in odgovarjanju, kratka, v neprestanem izboljševanju. To pa je vsakokrat osnova, iz katere na naši višji strokovni šoli izhajamo pri ponovnem krogu PDCA (načrtuj–izvedi–preveri–ukrepaj).

### Literatura

- »Zakon o višjem strokovnem izobraževanju.« [http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro3/predpis\\_ZAKO4093.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro3/predpis_ZAKO4093.html)
- Mag. Lidija Grmek Zupanc je ravnateljica Višje strokovne šole Kranj. [lidija.grmek@guest.arnes.si](mailto:lidija.grmek@guest.arnes.si)



# **Samoevalvacija klime na Osnovni šoli Fara s poudarkom na preprečevanju nasilja in uspešni komunikaciji**

Brigita Gregorčič

## **Uvod**

Evalvacija je proces, v katerem ugotavljamo, do kolikšne mere in na kakšen način smo dosegli zastavljene cilje. Izvajamo jo, da bi ovrednotili in določili vrednost, kakovost, uporabnost, učinkovitost in pomembnost tistemu, kar evalviramo in identificirali potrebne izboljšave (Brejc 2011). Na podlagi 48. in 49. člena Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) je ugotavljanje kakovosti s samoevalvacijo in priprava letnega poročila o samoevalvaciji od šolskega leta 2009/10 dalje obvezno. Namen evalvacije je predvsem prepoznavanje močnih in šibkih področij delovanja šole z namenom uvajanja izboljšav.

Na naši šoli smo letos samoevalvacijo izvedli drugič. Prvič smo jo izvedli v letu 2009, ko smo ugotavljali, kateri dejavniki, ki se nanašajo na delovne razmere in odnose na šoli, se strokovnim in tehničnim delavcem zdijo najpomembnejši ter kakšno je zadovoljstvo zaposlenih z izbranimi dejavniki. Takratna samoevalvacija je bila zastavljena široko in je vključevala tako zadovoljstvo z varnostjo na šoli, opremo šole, organizacijo dela kot zadovoljstvo z odnosi na šoli. Letos smo se odločili zožiti področje samoocenjevanja na kazalnike, katere so zaposleni v lanskem letu ocenili kot tiste, ki jih najbolj motivirajo, to je na odnose na šoli. Dodatno smo se odločili vključiti v proces samoevalvacije najpomembnejše udeležence življenja na šoli, to je učence.

V zadnjih treh letih so bili vsi strokovni delavci oš Fara vključeni v izobraževanje, ki je bilo usmerjeno v krepitev evropskih kompetenc. Kljub majhnosti naše podeželske šole je bilo na skupnih sestankih v zadnjem času vse pogosteje opaziti nemoč strokovnih delavcev na področju reševanja napetih odnosov med učenci, težav z uničevanjem šolskega inventarja, verbalnega in fizičnega nasilja med učenci. Ponujeno izobraževanje nam je omogočilo sistematično pridobivanje novih znanj, izmenjavo mnenj in izkušenj s področja nasilja. Z namenom, da bi preverili, kako

zaznavajo nasilje na šoli posamezni udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa, smo ob zaključku izobraževanja tudi za področje evalvacije izbrali klimo na šoli s poudarkom na preprečevanju nasilja in ustrezni komunikaciji. Pri tem smo preverili tudi, kako v vsakdanjem življenju živimo vrednote iz vzgojnega načrta: uporabno znanje, zdravje, pozitivna samopodoba, odgovornost, sprejemanje drugačnosti in prijateljstvo. Zgoraj navedene vrednote smo vsi uporabniki vzgojno-izobraževalnega procesa izbrali kot skupno vodilo dela in življenja na šoli, ki bodo usmerjale naše delovanje in presojo v konkretnih situacijah in preko katerih bomo vsi udeleženci dosegali cilje v smeri celostne izpolnitve (Trnavčević in drugi 2008, 18)

Z analizo smo med strokovnimi delavci ugotavljali, kakšen je njihov odnos do dela, ki ga opravljajo na šoli, in kako so zadovoljni s svojimi odnosi s sodelavci in z učenci. Raziskava temelji na zamisli, da bodo zaposleni, ki se na delovnem mestu počutijo dobro, veliko več prispevali k uspešnemu delovanju zavoda kot pa tisti, ki s svojim delom na šoli niso zadovoljni. Da bi dosegli visoko motivacijo, je najprej potrebno doseči določeno stopnjo zadovoljstva na delovnih mestih zaposlenih. Motivacija zaposlenih se posledično kaže tudi pri delu z učenci, ki je poslanstvo vsake šole. Čim manjše bo namreč razhajanje med pričakovanji in zaznavami uporabnikov, tem bolj bodo ti zadovoljni. Nezadovoljstvo med uporabniki storitve se večja, če se zmanjšuje zaznana vrednost v primerjavi s pričakovano vrednostjo (Trnavčević in drugi 2008, 9). Študije stresa učiteljev so pokazale, da obstaja tesna povezava med vzroki nezadovoljstva z delom in vzroki stresa (Slivar 2008, 98).

Za ugodno klimo na šoli je poleg tega, da se strokovni delavci pogovarjajo med seboj, pomembno tudi, da teče dialog med strokovnimi delavci in učenci. Učitelj lahko poučuje in vzgaja samo tako, da vstopa v odnos z učenci. Resnica se ne rodi ali znajde v glavi posamezne osebe, rodi se med ljudmi, ki jo v procesu dialogičke izmenjave iščejo skupaj. Zato so za šolo dobri medsebojni odnosi oziroma ustrezna komunikacija ključnega pomena. Ugodna klima v šoli vpliva tudi na dosežke učencev, na zmanjšanje disciplinskih problemov, na povečanje interakcij med učenci in učitelji in na večjo vključenost staršev v učni proces (Rupar 2005). V nadaljevanju raziskave smo na šoli anketirali vse učence od 4. do 9. razreda, s čimer smo ugotavljali, kako se počutijo v šolskem okolju, kako so zadovoljni z delom učiteljev in kako močno je prisotno nasilje med učenci. Pomembno je namreč, da poteka komunikacija

tako horizontalno, to pomeni med učenci oz. med strokovnimi delavci, kot vertikalno, kar na nivoju šole pomeni od zgoraj navzdol in od spodaj navzgor. Horizontalna komunikacija pomeni trdnejšo povezanost kolektiva, vertikalna pa boljši način vodenja (Ščuka 2008, 12).

## Metodologija

Metodologija je povzeta in prirejena po literaturi, ki sta jo izdala Šola za ravnatelje (Trnavčević in drugi 2008) in Zavod Republike Slovenije za šolstvo (Bevc, Fošnarič in Sentočnik 2002). S pomočjo navedene literature in izdelanega anketnega vprašalnika smo med strokovnimi delavci na šoli ugotavljali, kakšno mnenje imajo o svojem odnosu do dela na eni in kako so zadovoljni z obstoječimi odnosi do učencev in sodelavcev na drugi strani. Nekatera vprašanja so se nanašala na njih kot posameznike, druga na kolektiv kot skupnost. Strokovni delavci so ocenjevali svoj odnos do dela na šoli ter odnose do sodelavcev in učencev s petstopenjsko lestvico, pri kateri je:

- ocena 1 pomenila nikoli ne drži oziroma sem nezadovoljen,
- ocena 2 običajno ne drži oziroma sem delno zadovoljen,
- ocena 3 včasih drži, drugič ne oziroma sem pretežno zadovoljen,
- ocena 4 se strinjam oziroma sem zadovoljen,
- ocena 5 pa popolnoma se strinjam oziroma sem zelo zadovoljen.

Anketni vprašalnik je izpolnilo vseh 12 strokovnih delavcev, ki poučujejo na oš Fara.

Podobno smo z anketnim vprašalnikom med učenci ugotavljali, kako so zadovoljni z delom strokovnih delavcev na šoli in kako se na splošno počutijo na šoli. Uporabljena je bila enaka ocenjevalna lestvica kot pri strokovnih delavcih. V raziskavo je bilo vključenih 19 oziroma 83 % učencev od 4. do 9. razreda.

## Rezultati Samoevalvacije

### *Strokovni delavci*

Analiza anketnega vprašalnika je pokazala, da so delavci zadovoljni ali celo zelo zadovoljni s svojim odnosom do dela na šoli tako na področju, ki je preverjalo njihovo mnenje glede kompetenc,

## PREGLEDNICA 1 Moj odnos do dela na šoli – strokovni delavci

Počutim se kompetenten za opravljanje nalog, ki so mi dodeljene	4,6
Cilji, ki naj jih v določenem šolskem letu dosežem, so jasni in realni	4,7
Na pouk se pripravim dovolj temeljito in si vzamem dovolj časa	4,5
Izobražujem se na strokovnem področju, ki ga poučujem	4,6
Šola organizira dovolj izobraževanj s področja odnosov in dela z učenci	4,5
Vem, za katere stvari sem na šoli odgovoren	4,8
Z delom, ki ga opravljam, sem zadovoljen	4,5
Pri delu lahko izrazim svojo ustvarjalnost	4,6
Pri delu sem dovolj avtonomen	4,5
Čutim se dovolj usposobljenega za reševanje težav, ki nastopijo v šoli	4,4
Na šoli so ustrezni pogoji za moje delo	4,4
V šoli se ne počutim osamljenega	4,6
V šoli se počutim varno	4,7
Čutim pripadnost šoli	4,6
Strokovni delavci kot kolektiv dovolj odgovorno opravljamo svoje delo	4,5
Znanje ljudi na šoli je dobro izkoriščeno v dobro otroka	4,5
Na šoli je dovolj timskega dela	4,2
Ni mi odveč sodelovati na različnih prireditvah, predstavitev, projektih, tekmovanjih	4,5

realnosti, jasnosti in dosegljivosti postavljenih ciljev, stalnega izobraževanja, prevzemanja odgovornosti, avtonomije pri delu, izražanja ustvarjalnosti, pripadnosti šoli in zadovoljstva z delom. Povprečna ocena je znašala 4,5. Vse opisane lastnosti so značilne za šole z dobro oz. zdravo klimo (Rupar 2003). Strokovni delavci menijo, da kot kolektiv odgovorno opravljajo svoje delo, da je znanje na šoli dobro izkoriščeno v dobro otroka in da je na šoli sicer dovolj timskega dela, vendar bi se navedena področja dalo še izboljšati. Odgovori so pokazali, da je najšibkejšje področje med navedenimi kazalniki timsko delo, ki ga najbolj pogrešajo. Iz odgovorov lahko razberemo tudi, da imajo strokovni delavci boljše mnenje o svojem delu kot o delu kolektiva kot celote.

Na vprašanja glede odnosov do sodelavcev in učencev so njihova v zadovoljstvu zaposlenih večja, skupna povprečna ocena zadovoljstva pa je 4,4. Strokovni delavci so zelo zadovoljni s tem, da s skupnimi močmi rešujejo težave in si medsebojno pomagajo ter da si lahko zaupajo. Menijo, da bi lahko nekoliko izboljšali medsebojno komunikacijo in da bi bil lahko pretok informacij boljši. Najbolj so si enotni v tem, da se trudijo za čim boljši učni rezultat učencev. Strokovni delavci so še najmanj zadovoljni s pojavljanjem napetosti in nemira med učenci, hkrati niso najbolj zado-

PREGLEDNICA 2 Odnos do sodelavcev in učencev

Strokovni delavci uspešno komuniciramo med seboj	4,5
Strokovni delavci skupaj rešujemo nastale težave	4,7
Strokovni delavci si medsebojno pomagamo pri nastalih težavah	4,6
Med strokovnimi delavci prevladujejo dobri odnosi	4,5
Pretok informacij na šoli je dober	4,5
Sodelavci mi zaupajo	4,5
Sodelavcem tudi jaz zaupam	4,6
O večini sodelavcev imam dobro mnenje	4,6
V šoli imam dovolj časa za izmenjavo pogledov o delu s posameznimi učenci	4,5
Trudim se za čim boljši učni rezultat učencev	4,9
Vzdušje med učenci na šoli ni napeto, učenci niso nemirni	3,7
Učencem so na šoli meje postavljene dovolj jasno	4,5
Strokovni delavci na šoli odreagiramo dovolj hitro in učinkovito v primeru kršenja pravil šolskega reda s strani učencev	4,5
Vsi delavci na šoli v primeru kršenja pravil odreagiramo enotno	4,0
V primeru težav se na šoli dovolj hitro ukrepa	4,8
Pravila delovanja na šoli so jasna	4,8

voljni z enotnostjo svojega odzivanja v primeru kršenja pravil in glede jasnosti postavljanja meja učencem. Nasprotno pa menijo, da so pravila delovanja na šoli zelo jasna in da se ukrepa dovolj hitro. Tudi glede odnosov do sodelavcev in učencev imajo nekoliko boljše mnenje o svojem prizadevanju za skupno dobro kot pa o uspešnosti komuniciranja kot kolektiv, dobrih medsebojnih odnosov in zaupanja.

Kot največja težava se je torej pokazala neenotnost reagiranja strokovnih delavcev na kršitve pravil učencev, ki jim dovoljujejo neprimerno vedenje in onemogočajo zbranost pri delu. Posledično ugotavljajo, da porabijo ogromno časa za pogovore v zvezi s kršenimi pravili oziroma neprimernim vedenjem učencem, kar se jim zdi, glede na naravo težav, potrata časa in energije, ki bi ga bilo vredno vložiti v opravljanje drugih nalog v dobro vseh učencev na šoli. Nediscipliniranost učencev, s katero je povezano tudi pomanjkanje motivacije za učenje ter negativen odnos do šole, predstavlja enega glavnih virov stresa pri učiteljih. Podobno kot Slivar (2008) tudi mi prihajamo do zaključka, da ukvarjanje z disciplino učencev pri pouku, ki med drugim zahteva dodaten didaktični napor učitelja in več časa, ogroža uresničevanje ciljev iz učnega načrta, kar se odraža v nezadovoljstvu učitelja s svojim poukom.

## PREGLEDNICA 5 Zadovoljstvo učencev z učitelji

So pravični pri ocenjevanju	3,9
Učitelje skrbi, kadar učenci dosežemo slabe rezultate v šoli	3,9
Učitelji se veselijo naših dosežkov v šoli	4,2
Učencem, ki težje razumejo snov, učitelji pomagajo, da so uspešnejši	4,5
Uspešnejšim učencem priskrbijo zahtevnejše naloge	4,0
Se pogovorijo z nami, kako bomo slabo oceno popravili	3,6
Nam dajo jasno vedeti, kakšno vedenje je na šoli dovoljeno	4,7
Vedo, kaj je treba narediti, da jih ubogamo	3,6
V kolikor učenci na šoli kakšno zagodemo, to dovolj hitro zaznajo in ukrepajo	4,5
So dovolj strogi	4,0
Se poskušajo z nami pogovoriti, ko imamo težave	4,2
Sodelujejo pri reševanju sporov med učenci	4,2
Hitro zaznajo kršitve pravil in ukrepajo	4,0
Vem, kako me bodo za nek izdelek ocenili	3,5

***Učenci od 4. do 9. razreda***

Učenci so najbolj, in sicer zelo zadovoljni s tem, da jim učitelji dajo jasno vedeti, kakšno vedenje je na šoli dovoljeno. Menijo, da učitelji tudi dovolj hitro zaznajo kršitve pravil in ukrepajo, da se poskušajo pogovoriti z njimi, ko imajo težave, ter da se vključijo tudi k reševanju sporov med njimi. Učenci so zadovoljni z odločnostjo učiteljev. Glede vzpostavljanja reda na šoli so mnenja, da je še najšibkejša točka strokovnih delavcev uporaba preventivnih ukrepov, da do kršitev pravil sploh ne bi prihajalo. Učenci so zadovoljni z notranjo diferenciacijo pri pouku ter z dodatno pomočjo tistim učencem, ki so pri šolskem delu manj uspešni. Učitelji se veselijo dosežkov učencev in jih skrbi za občasne slabe učne rezultate. Učenci menijo, da so učitelji pravični tudi pri ocenjevanju ter da jim zaupajo. Učenci so glede dela učiteljev izrazili še največje nezadovoljstvo glede tega, da ne vedo, kako bodo za nek izdelek ocenjeni in kako bodo slabo oceno popravili. Učenci so s povprečno oceno 4,0 izrazili zadovoljstvo z delom učiteljev na šoli.

Učenci se zelo dobro počutijo, ker imajo na šoli prijatelje, kar jih tudi najbolj zadovoljuje, ter ker jim sošolci zaupajo, nekoliko manj se jim zdi smiselno izmenjevaje pogledov in vživljanje v učence, ki so drugačni. Zadovoljni so s svojim prizadevanjem za čim boljše učne rezultate in menijo, da je znanje, ki ga v šoli pridobivajo, uporabno. Učenci so zadovoljni, da na šoli lahko razvijajo svoja interesna področja, nekoliko manj pa so navdušeni nad sodelovanjem na prireditvah, predstavitev, projektih in tekmova-



PREGLEDNICA 4 Počutje učencev na šoli

Se učim stvari, ki mi bodo koristile	4,0
Lahko razvijam svoja interesna področja	3,8
Rad sodelujem na različnih prireditvah, predstavitvah, projektih ali tekmovanjih	3,5
Se običajno počutim srečno in nisem žalosten	3,9
Se počutim sprejet in nisem osamljen	3,9
Se počutim varno	3,9
Mi učitelji in ostali delavci šole zaupajo	4,0
Se trudim za čim boljši učni rezultat	4,4
Nisem nemiren in napet	3,6
Imam občutek, da tudi drugi učenci niso nemirni in napeti	3,7
Se primerno vedem	4,1
Tudi drugi učenci na šoli se primerno vedejo	2,8
Če kaj ušpičim (ali se zgodi nesreča), priznam krivdo	3,7
Spoznavam, kakšno je mišljenje in življenje drugih učencev	3,5
Na šoli imam prijatelje	4,5
Drugi učenci/sošolci mi zaupajo	4,1

njih. Na šoli se po eni strani počutijo varno, sprejeto in so na splošno srečni, po drugi strani pa sporočajo, da so včasih tudi napeti in nemirni. Menijo, da se sami primerno vedejo, kar pa pogosto ne velja za sošolce in da krivde za poškodbo ali nesrečo občasno, nekateri učenci pa nikoli, ne bi bili pripravljeni priznati.

Učenci imajo gotovo razloge za neprimerno vedenje in so takrat v veliki stiski ter potrebujejo pomoč (Žorž 2010, 140). Na šoli pa je, da ima pripravljene strategije, kako ravnati, ko se zgodi nesprejemljiv dogodek, da se strateški načrt vedno znova preverja in poišče vse oblike pomoči, ki so na voljo (Žarkovič Adlešič 2002). Določene zahteve v šoli morajo biti vzpostavljene, prav tako tudi omejitve. Brez njih ni mogoče učinkovito učenje in pridobivanje znanja. Gre za zahteve, ki pomenijo neizogibne negativne stresorje, če jih ne obvladujemo, ki pa postanejo pozitivni izziv, ko se jih naučimo obvladovati (Musek 2011). Učenci so svojemu zadovoljstvu glede počutja v šoli namenili nižjo povprečno oceno, in sicer 3,8.

Zdi se, da učenci svoje delo in življenje na šoli najlažje povezujejo z vrednotama prijateljstvo in uporabno znanje, nekoliko manj domača jim je odgovornost in sprejemanje drugačnosti. Šola namreč stoji na demografsko ogroženem in obmejnem področju, kjer je mladega prebivalstva malo, kar za učence pomeni zelo omejeno druženje z vrstniki v popoldanskem času.

## Zaključek

Strokovni delavci so s povprečno oceno 4,5 v anketnem vprašalniku ocenili, da so s klimo na šoli zelo zadovoljni. Učenci so ocenili, da so s klimo na šoli zadovoljni, in sicer s povprečno oceno 3,9. Iz navedenih podatkov lahko zaključimo, da so strokovni delavci s klimo na šoli bolj zadovoljni kot anketirani učenci.

Analiza je pokazala, da so pravila delovanja na šoli sicer jasna, vendar pa nekoliko šepa enotnost ukrepanja strokovnih delavcev v primeru kršitev pravil. Učenci in učitelji si delijo mnenje, da je vzdušje med učenci včasih napeto, učenci so nemirni. Učenci ocenjujejo, da se nekateri njihovi sošolci neprimerno vedejo, kar slabša klimo na šoli. Po mnenju Žorža (2010) nasilje vodi v nasilje preko napetosti, nemira, neprimernega vedenja in neprimernega izražanja. Otroci in mladostniki si vedno želijo prestopati meje. Če bomo tako tolerirali napetost, bodo tisti, ki so nagnjeni k prestopanju, težili k napetosti, če bomo tolerirali tudi to, bodo težili k neprimernemu vedenju in nato k neprimernemu izražanju ter vse hujšim oblikam nasilja. Zato je pomembno, da se strokovni delavci vedno znova dogovarjamo o enotnem in učinkovitem odzivanju na nasilje v šoli in učence navajamo na kulturo dialoga. Bistvo odgovornosti osnovnošolskih učiteljev je v tem, da pri učencih oblikujejo temelje, da se bodo sploh lahko učili. Ustvarjati morajo pouk, pri katerem so učenci postavljeni v položaj, da snov sprejemajo brez odvracanja pozornosti in nesmiselnega čustvenega naboja ozračja (Winterhoff 2009, 174).

Strokovni delavci se bomo v naslednjem šolskem letu na sestankih učiteljskega zbora sproti seznanjali s težavami v vezi z vzgojno problematiko, skupaj oblikovali strategijo delovanja, določili naloge in preverjali izvajanje. Pri iskanju rešitev bomo vključili ideje vseh učiteljev in poskušali biti pri tem čim bolj prožni, saj se s pomočjo misli Alberta Einsteina zavedamo, da problema ne moremo rešiti z enakim načinom razmišljanja, kot smo ga ustvarili. Posebno skrb bomo namenili na novo zaposlenim učiteljem, ki so se vedno primorani vključiti v kulturo delovanja in življenja na šoli. Ob novem zaposlovanju bomo razgovore s prijavljenimi kandidati vodili v smeri izražanja njihovih pričakovanj in potreb (Rupar 2003, 69) ob zavedanju možnosti, ki jih lahko ponudimo na šoli. Novo zaposlenim delavcem bodo dodeljeni tudi neformalni mentorji, na katere se bodo lahko obrnili, ko bodo potrebovali pomoč.

Tudi v naprej bo potrebno iskati poti, s katerimi bi učence opo-

zarjali na nujnost prevzemanja odgovornosti za svoje delo in vede-  
nje. To je lahko učinkovito samo z vzgledom, kar imamo zapisano  
tudi v vzgojnem načrtu. Pred začetkom novega šolskega leta na-  
črtujemo udeležbo na izvrstnem izobraževanju na temo pomena  
vzgleda v vzgoji in izobraževanju. Na šoli smo prepričani, da učitelj  
pomaga graditi osebnost in samopodobo učencev, kadar opravi  
svoje delo dobro v strokovnem in človeškem pogledu in ob tem do-  
voli učencem, da oblikujejo svojo osebnost in samopodobo (Musek  
2011). Hkrati je pomembno, da je učitelj v svojih odzivih kar naj-  
bolj dosleden in jasen, da bo otroku določil mejo in pravilno usmeril  
njegovo vedenje ter ga z zanesljivo usmerjenostjo razbremenil  
odvečnega pritiska. Otroci potrebujejo odraslega, ki se zaveda, da  
sta avtoriteta in hierarhija natanko tisti pomembni točki v vedenju  
do otrok, ki mu dajeta nujno strukturo in usmerjenost, da se bo v  
svetu lahko znašel (Wintehoff 2009).

V raziskavi smo ugotovili tudi, da bi si strokovni delavci želeli  
več timskega dela in napredovanja v medsebojnih odnosih in zau-  
panju. Spoštovanje se namreč pridobiva s tem, da ga gradimo z de-  
janji in vedenjem do posameznikov (Slivar 2009, 15). Kakovost ko-  
munikacije je odvisna od osebnostne zrelosti delavcev, saj je pogoj  
za zdrav odnos do sebe, do sodelavcev in dela. Motnje v komunika-  
ciji vodijo v izgorelost, poleg tega pa se komunikacijsko odtujeni  
delavci niso vajeni družiti in bolj ustvarjalno sodelovati pri orga-  
niziranju dela. Več krajših strokovnih posvetov, ki vključujejo po-  
leg strokovne izmenjave sporočil tudi človeški faktor, preoblikuje  
vrednotenje nekega delovnega procesa. Posledica je bolj osebni  
odnos do dela, večja ustvarjalnost in večja delovna vnema (Ščuka  
2008, 15). Izražene želje strokovnih delavcev načrtujemo realizi-  
rati z delavnico graditve medsebojnih odnosov, s skupnim iska-  
njem rešitev na različnih sestankih skupin, s strokovnimi posveti  
pedagoških delavcev brez vodilnih delavcev, kratkimi jutranjimi  
sestanki pred začetkom pouka, kjer se pogovorimo o nalogah in  
dogodkih tistega dneva, izmenjamo občutja, družabna druženja z  
gibanjem v naravi, organizacija gibalnih aktivnosti v šolski telova-  
dnici v popoldanskem času in skupni obiski kulturnih dogodkov.  
Nekatere od naštetih dejavnosti so že v izvajanju in jih bomo ohrani-  
li, druge pa bomo okrepili ali pa uvedli na novo.

Da bi imeli učenci boljšo predstavo o oceni, ki jo bodo pridobili  
za določen izdelek, bomo učence po oddelkih vprašali o predlogih,  
s katerimi bi jim učitelji približali kriterije ocenjevanja. Strokovni  
delavci smo v tem v zvezi v rahli zadregi, saj so že sedaj kriteriji za  
vsak predmet objavljeni po matičnih učilnicah in na spletni strani

šole. Nehote se nam ob tem vsiljuje misel, da je težava morda v slabi funkcionalni pismenost učencev ali v nezanimanju učencev. Če se bo izkazalo, da je tako, se bomo morali težave lotiti z drugega zornega kota. Za začetek pa se bomo ob začetku novega šolskega leta na podlagi predlogov učencev in skupnih dogovorov v kolektivu dogovorili, kako učencem približati kriterije ocenjevanja oz. kako s konkretnimi primeri približati učencem pravila ocenjevanja. Na podoben način bomo našli rešitev, kako se s posameznim učencem dogovoriti o popravljanju slabe ocene.

V šolskem letu 2009/10 smo ugotavljali zadovoljstvo med zaposlenimi na šoli, v tekočem šolskem letu 2010/11 smo z anketiranjem preverjali zadovoljstvo tudi med učenci, v naslednjem šolskem letu pa nameravamo v oceno samoevalvacije vključiti tudi starše.

### Literatura

- Bevc, V., A. Fošnarič in S. Sentočnik. 2002. *Spremljanje in vrednotenje pedagoškega dela strokovnih delavcev*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Brejč, M. 2011. »Usposabljanje za samoevalvacijo: predstavitev programa usposabljanja.« Interno gradivo, Šola za ravnatelje, Kranj.
- Musek, J. 2011. *Psihologija osebnosti in vrednot*. Radovljica: Didakta.
- Rupar, B. 2003. »Ravnatelj in šolska klima.« *Vzgoja in izobraževanje* 34 (1): 67–69.
- Slivar, B. 2008. »Zadovoljstvo pri delu ter stres pri učiteljih.« *Psihološka obzorja* 17 (2008): 93–112.
- Slivar, B. 2009. *Stres pri učiteljih – kako preživeti*. Radovljica: Didakta.
- Ščuka, V. 2008. *Izgorelost pedagoških delavcev*. Radovljica: Didakta.
- Trnavčević, A., J. Vogrinc, B. Snoj, V. Logaj, R. Vogrinc in B. Kodrič. 2008. *Evalvacija zadovoljstva s šolo: metodološki in vsebinski izzivi*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Winterhoff, M. 2009. *Zakaj postajajo naši otroci tirani*. Tržič: Učila.
- »Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja.« [http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro5/predpis\\_ZAKO445.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro5/predpis_ZAKO445.html)
- Žarkovič Adlešič, B. 2002. »Vloga ravnatelja pri oblikovanju preventivne naravnosti šole.« *Vzgoja in izobraževanje* 33 (1): 36–40.
- Žorž, B. 2010. *Vzgoja za svobodo – vzgoja za odrekanje*. Koper: Ognjišče.
- Mag. Brigita Gregorčič je ravnateljica Osnovne šole Fara.  
*brigita.gregorcic@guest.arnes.si*

## Vloga ravnatelja pri spodbujanju timskega dela v vrtcu

Marta Samotorčan

### Uvod

Timsko delo učiteljev, vzgojiteljev in drugih pedagoških delavcev izhaja iz priporočil in načel stroke, narekujejo pa ga tudi psihosocialne značilnosti učečih se otrok. Timski pristopi so učinkovitejši, saj omogočajo lažje prilagajanje učenja in vzgojno-izobraževalnega dela otrokovim sposobnostim, predznanju, zmognostim čustvenega odzivanja, usmerjanju pedagoških aktivnosti in večji varnosti otrok. Sodelovanje strokovnih delavcev v timih pa jim omogoča tudi osebni in strokovni razvoj. Timsko delo omogoča socialne interakcije, kjer se vzgojitelji osebno in strokovno potrjujejo, razvijajo nove spretnosti, stališča, se medsebojno podpirajo, razvijajo odprto in pristno komunikacijo, izmenjujejo mnenja, učne pripomočke, skrbi in odgovornosti. Pozitivni vplivi timskega dela se kažejo zlasti kot (Chivers v Polak 1999):

- prednost timskega dela za posameznika (prihranek časa, delitev dela, večje poklicno zadovoljstvo, boljša samopodoba in osebno počutje),
- prednost timskega dela za tim (dvig delovne motivacije, večje zaupanje med člani tima, pristnejša in sproščena komunikacija),
- prednost timskega dela za vrtec/šolo v celoti (večja povezanost delavcev šole, sodelovalna klima).

Učinkovitost tima je tako odvisna od sodelovanja, medsebojne podpore, prilagodljivosti, komunikacije, zaupanja in visoke motivacije za delo. Interes skupine je v timu pred interesom posameznika. Sodelovanje v timu prinaša članom občutek spoštovanja, vrednosti, samostojnosti, spodbuja sproščeno izražanje idej in odprto komunikacijo. Vsak posameznik se v timu izkaže s svojim prispevkom k izpolnjevanju zadane naloge. Timsko delo je zato učinkovitejše od individualnega.

### Kurikulum in timsko delo

Z uvedbo Kurikuluma za vrtce (Bahovec in Kranjc 1999) se je spremenila vloga strokovnih delavcev v vrtcu. Nov pogled na predšol-



skega otroka, ki se je sposoben učiti na njemu lasten način, je strokovnim delavcem v vrtcu določil novo vlogo. Spoznanje, da se predšolski otrok uči tako, da je dejaven v zato pripravljenem okolju, je pred strokovne delavce postavilo velik izziv. Njihova vloga ni več posredovati informacije in znanja, temveč pripraviti spodbudno učno okolje, v katerem bodo otroci pridobivali znanja, spretnosti in navade, usvajali socialne veščine in pridobivali različne kompetence. Potrebno je individualno obravnavati vsakega otroka posebej in mu omogočati napredovanje v skladu z njegovimi zmoglostmi, kar pomeni, da je potrebno otroke opazovati in jim ponuditi dejavnosti v območju bližnjega razvoja. Pri tem naj strokovne delavke koordinirajo delo, usmerjajo otroke k dejavnostim, svetujejo in pomagajo otrokom, da bodo zmogli sami. Za tako delo pa je nujno timsko sodelovanje in povezovanje tako znotraj posameznega oddelka kot tudi med oddelki med enotami vrtca. Strokovne delavke timsko načrtujejo, izvajajo in evalvirajo svoje delo. V Kurikulumu za vrtce je timsko delo zapisano kot *načelo timskega načrtovanja in izvajanja predšolske vzgoje*.

### **Ravnatelj in timsko delo**

Ravnatelj se pri svojem delu srečuje z različnimi zahtevami in je mnogokrat pred dilemo, kakšno naj bo njegova primarna vloga. Naj bo menedžer ali pedagoški vodja? Naj se posveča poslovanju ali pedagoškimi vprašanjem in s tem neposredno delavcem vrtca ali šole in otrokom oziroma učencem? Uspešen ravnatelj v današnjem času potrebuje oboje. Ko gre za organizacijska, poslovska

in ekonomska vprašanja, potrebuje menedžerska znanja in spretnosti. Ko pa gre za ravnanje z zaposlenimi, mora biti vodja, ki si zna pridobiti podporo in sodelovanje zaposlenih. Le tako se vrtec ali šola lahko razvija in napreduje v kakovosti.

Na svoji poklicni poti sem imela možnost sodelovati z različnimi ljudmi za različne namene. Ob tem sem lahko preizkušala svoje sposobnosti, strokovnost in tudi osebnostne lastnosti. Vedno sem čutila potrebo po sodelovanju, povezovanju in imela sem srečo, da sem se vedno znašla v delovni sredini, ki mi je to omogočala. Sem delovna, zanesljiva, vztrajna in srčna in večinoma sem imela ob sebi tudi take sodelavce. Rada tudi malo tvegam, zaidem na neznano področje, ki zahteva več truda in poguma, na koncu pa me obogati z novo izkušnjo. Ta tveganja so mi omogočala tudi preverjanje lastnih zmožnosti in mi dajala občutek izpolnjenosti. Tako pridobljene izkušnje mi koristijo pri mojem sedanjem delu na delovnem mestu ravnatelja in jih prenašam tudi na sodelavce.

Zavedam se, da vsega ne znam in ne zmorem opraviti sama. Moj način in stil vodenja je že od vsega začetka usmerjen v timsko delo in sodelovanje na različnih nivojih. Ožji strokovni tim sestavljajo pomočnici ravnateljice, svetovalna delavka, vodje posameznih enot in vodja zdravstveno-higienskega režima in organizatorica prehrane ter ravnateljica. Srečujemo se mesečno, skupaj evalviramo delo preteklega obdobja, načrtujemo, pregledujemo cilje, sredstva, se pogovarjamo o motivaciji zaposlenih za doseganje ciljev v LDN in koordiniramo delo. Razdelimo si naloge in tako povezujemo in usklajujemo delo med vsemi enotami.

Na upravnem področju so v tim vključeni poslovna sekretarka, računovodja in ravnatelj, občasno pa še pomočnici ravnateljice ali pa ves strokovni tim. Tu si delimo naloge v zvezi s kadrovanjem, finančnim poslovanjem in skrbimo za nemoteno poslovanje.

V obeh timih imajo udeleženci možnost predlagati izboljšave na organizacijskem ali vsebinskem področju. Člani tima si med seboj zaupamo in vemo, da bodo dogovorjene naloge realizirane. Obenem sem kot ravnateljica dovezetna za njihove potrebe, jih podpiram ter zagotovim določena sredstva in druge pogoje, kadar je potrebno.

Timsko delo spodbujam tudi med zaposlenimi. Vsem zaposlenim večkrat povem, da smo za uspeh in dobro delo ter posledično tudi za ugled vrtca v lokalni skupnosti odgovorni in zaslužni vsi. Poudarjam, da smo vrtec vsi, ki v njem delamo, da je vsak zaposleni nepogrešljiv, potreben in pomemben, če hočemo, da je delo dobro opravljeno. Timi v enotah delajo samostojno, spodbujam

jih, da me o poteku dela obveščajo. Občasno tudi neposredno spremljam delo v posameznih timih, pohvalim dobro opravljeno delo in ga tudi nagradim, kolikor je mogoče. Manj prijetno se počutim, kadar je potrebno delo izboljšati in kadar opazim, da delo znotraj posameznih timov ne teče tako kot pričakujem.

Tudi ob letnih delovnih razgovorih veliko pozornosti posvečam prav povratnim informacijam delavcev v zvezi z uspešnostjo znotraj posameznih timov. Letni razgovori so prilika, da delavec dobi povratno informacijo o svojem delu, poklicni in osebnostni rasti ter tudi, da ga seznanim s svojimi pričakovanji.

Trudim se biti čim več v delovnih sredinah in spoznavati zaposlene kot posameznike. To potrebo čutim še zlasti zadnji dve leti, ko se je naš kolektiv ob odprtju nove enote z desetimi oddelki bistveno povečal.

Ker se zavedam, da je uspešno delo odvisno od ljudi, ki v vrtcu delajo, veliko pozornost posvečam prav izbiri novih delavcev. Poleg običajnih vsebin, ki sodijo v razgovor pred izbiro novih delavcev, vsakemu kandidatu predstavim tudi moja pričakovanja o timskem delu in ga prosim, da na konkretnih primerih iz svoje prakse predstavi izkušnje s tega področja. Poleg tega se pozanimam o njegovem načelnem odnosu do timskega dela, njegovih kompetencah in osebnostnih lastnosti, ki ji bo lahko unovčil pri svojem delu v kolektivu.

V veliki večini sem izbrala dobre delavce. Verjamem v vsakega posameznika in izkušnje kažejo, da s spodbujanjem, spremljanjem njihovega dela in svetovanjem tudi manj motivirani delavci prispevajo svoj delež k uspešnosti celotnega kolektiva. Še zlasti dobro timsko delo omogoča medsebojno podporo, dopolnjevanje in pomoč ter tako omogoča prispevke posameznikov glede na njihove zmožnosti. Ob timskem delu se ti delavci izpopolnjujejo in so lahko uspešni, ker opravijo tisti del naloge, ki jo najbolj obvladajo, obenem pa spoznavajo kompetence drugih, se učijo in tako strokovno rastejo.

### **Kako se oblikujejo timi v vrtcu**

Najtesnejši tim sta vzgojiteljica in pomočnica vzgojiteljice v oddelku. Izvajanje kurikula zahteva, da sodelujeta in se dopolnjujeta pri načrtovanju, izvajanju in evalviranju vzgojno-izobraževalnega dela. Ravnatelj je odgovoren za organizacijo dela, zato je oblikovanje parov njegova naloga. Sama se o oblikovanju parov pogovorim s strokovnim timom, včasih upoštevam tudi želje strokovnih de-





lavk, če so razlogi za spremembo utemeljeni. Vedno pa vsakemu paru, ki ga na novo določim, povem, zakaj sem izbrala prav to dvojico in tudi kaj od njiju pričakujem. Pari so enaki za obdobje nekaj let, tako da spremljajo generacijo otrok v 1. ali 2. starostnem obdobju. Seveda pa naravna dogajanja (zaposlitve za dč, porodniški dopusti ...) v kolektivu pripomorejo, da se pari menjajo pogosteje kot bi bilo potrebno. Pri oblikovanju parov sem pozorna na strokovne kompetence in osebnostne lastnosti obeh strokovnih delavk, na njuna močna področja, odnos do dela in do otrok. Na osnovi teh kriterijev skušam par uravnotežiti.

Za uspešno timsko delo je ključnega pomena kultura in klima vrtca. V enotah, kjer je klima dobra, so se timi preprosto zgodili. Delovna sredina zaposlene poveže in iz skupine postopno dozori tim. Zaposleni združijo moči, se povežejo in sledijo skupnemu cilju. Med seboj si zaupajo, se spodbujajo, prispevajo svoje ideje in predloge in delijo zadovoljstvo ob opravljenem delu. Znajo komunicirati, sprejemati kritiko, konflikte rešujejo konstruktivno. Take timne imamo v vseh enotah vrtca. Znotraj večjih enot se oblikujejo timi po triadah ali so kako drugače prostorsko omejeni. V teh timih je veliko delovnega elana, skupaj tako organizirajo dejavnosti za starše ali otroke na vhodu, se dogovarjajo za skupne prireditve in praznovanja, delavnice, delovne akcije, izlete ... Ti timi so običajno kar stalni.

V vrtcu se oblikujejo tudi timi, ki jih združi posamezna naloga ali projekt. Ti so občasni in nastanejo znotraj posameznih aktivov ali enot. Tako so v preteklem letu vse vzgojiteljice prvega staro-

stnega obdobja strnile svoje ideje in izkušnje z uvajanjem novincev v vrtec in pripravile dokument z naslovom Uvajanje novincev v vrtec. Tako so obogatile pomemben element naše pedagoške prakse.

Drugi tim si je zadal nalogo pripraviti brošuro z naslovom Vrhniške otroške poti. Zastavljeni cilj so realizirali v enem letu. Vsak član je imel svojo nalogo: opisati in pripraviti načrt in predstavitev ene izmed poti skupaj z otroki; dogovor o skupni obliki in znakovni opremi vsake od teh poti, dogovor za tisk, promocijo, sodelovanje s turističnim društvom. Vsak član tima je svojo nalogo odgovorno opravil in prispeval k skupni realizaciji zastavljenega cilja.

Poseben tim je tudi svetovalni tim za otroke, vključene v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. V njem se združujejo strokovne delavke oddelka, kjer je vključen otrok s posebnimi potrebami, svetovalna delavka, pomočnica ravnateljice pa tudi zunanji sodelavec (defektolog, specialni pedagog, logoped ...) in starši otroka. Ta tim spremlja otroka in opravlja vse naloge, ki so potrebne za njegov optimalen razvoj (načrtovanje IP, izvajanje dodatne strokovne pomoči, pomoč v oddelku, koordinacija in usklajevanje med posameznimi udeleženci ...).

Podobno sodelujejo vzgojiteljice v posameznih projektih, ponujenih s strani zunanjih institucij (Varno s soncem, Turizem v vrtcu, Unicefovi projekti, Fibbonaci ...).

Strokovni delavci in hišnik v eni naših enot sodelujejo v timu, ki ureja naravni učni prostor s čutno potjo v neposredni bližini vrtca in bodo tako omogočili otrokom neposredno izkušnjo vseživljenjskega učenja in trajnostnega razvoja. V tem timu sodelujem tudi sama. Gre za projekt, ki je sofinanciran s strani Evropske skupnosti in zahteva tudi veliko administrativnega dela. Tako smo si naloge znotraj tima razdelili glede na pristojnosti. Strokovne delavke so si razdelile vsebinski del naloge. Skupaj z otroki so pripravili idejne načrte za posamezne naravne kotičke: mini barje, skalnjak, cvetlični vrt, zelenjavni vrt, vrt dišavnic in zelišč, čutna pot. V tim smo povabili še zunanjega strokovnjaka – vrtnarja, ki nam je svetoval, kako naj te različne biotope smiselno razporedimo na za to namenjenem prostoru. Sodeloval je tudi pri neposredni izvedbi. Vse ideje je bilo potrebno tudi natančno opisati, določiti cilje tega projekta, merila za preverjanje ciljev, roke za izvedbo in pripraviti finančni načrt. Pri pripravi dokumentacije so sodelovale strokovne delavke, seveda pa je bila tu pomembna tudi moja vloga – predvsem sem izpolnjevala različne obrazce in pripravljala dokumentacijo ter skrbela za povezavo z zunanjimi sode-

lavci. Poleg priprave za prijavo na razpis je bilo potrebno pripraviti natančne popise vseh predvidenih del in materialov, pripraviti finančno konstrukcijo in razpise za posamezna dela. Vse to je bila moja naloga. Med samim izvajanjem del je tim spremljal delo zunanjih izvajalcev in se sproti dogovarjal o posameznih konkretnih rešitvah. Tu je bila nepogrešljiva vloga hišnika, ki je predlagal določene tehnične rešitve v zvezi z vodno črpalko in sistemom za zalivanje. Ker je bilo znano, da bomo del investicije morali pokriti tudi z donatorskimi sredstvi, so člani tima iskal tudi donatorje. Tu smo bili kar uspešni, saj so nam različni donatorji priskrbeli skale, zemljo, pesek, rastline za posamezne biotope. Seveda pa smo skupaj z otroki posadili tudi različne rastline in pripravili vse potrebno za otvoritev našega novega dela igrišča. Timsko so strokovne delavke vodile tudi portfolio nastajanja tega naravnega kotička in pripravile prispevek za objavo v lokalnem časopisu. Prav tako bo timsko delo potrebno tudi pri dogovarjanju in delitvi dela ob zasajanju in obdelovanju zelenjavnega vrta, ob košnji, čiščenju ribnika, grabljenju listja in pri dopolnjevanju in vzdrževanju tega naravnega kotička v naslednjih letih.

Ves čas izvajanja projekta se je tim sestajal na skupnih srečanjih, kjer smo preverjali opravljene naloge in določali nove; veliko sem komunicirala s posameznimi člani tima, tudi strokovne delavke so se obračale name, da je delo teklo nemoteno. Motivacija za delo je bila izredna, vsak član tima se je zavedal soodvisnosti, spodbujali smo drug drugega, razvila se je odprta in sproščena komunikacija, vsak član tima se je izkazal tam, kjer je bil najbolj kompetenten.

Morda smo premalo pozornosti posvetili končni evalvaciji. Ta bo nujna, če hočemo, da bo projekt živel tudi v naslednjih letih.

Spremljali in evalvirali bomo vzgojno-izobraževalni pomen kotička za otroke, njihove odzive, nova znanja, ki jih bodo v tem kotičku pridobivali, pomen za otroke z vidika vseživljenjskega učenja in trajnostnega razvoja.

Enako pomembno pa je evalvirati tudi delo tima. »Timska evalvacija je končna etapa timskega dela in je lahko pomembno izhodišče (motivacijski dejavnik) za nadaljnje timsko delo« (Polak 2007).

Pomembno je, da člani tima reflektirajo svoje doživljanje v timu. V formalnih pa tudi neformalnih pogovorih si člani tima izmenjajo mnenja tudi o medsebojnih odnosih, spoštovanju, vrednotah, občutljivosti za druge, upoštevanju drugih, občutkih in počutju ob sodelovanju, aktivnem učenju, razvijanju spretnosti



opazovanja, poslušanju, konstruktivni kritiki in iskreni, odprti komunikaciji. Zrel tim bo zmožgal povezati evalvacijo svojega dela s kriteriji, ki veljajo za učinkovit tim: zavezanost timu, razumevanje nalog, namena in ciljev tima, zaupanje in spoštovanje med člani tima, produktivnost timskih srečanj, spoštovanje med člani timov, odgovornost za uspeh ali neuspeh, vloge v timu, pojav konfliktov in reševanje le teh v timu, prispevek vsakega člana k doseganju skupnega cilja in komunikacije v timu (Polak 2007). Vsa ta zavedanja bodo izhodišče za nadaljnje timsko delo in krepitev medsebojnih odnosov.

### **Kako smo na novo oblikovali time ob odprtju novega vrtca**

Pred dvema letoma smo odprli novo enoto z desetimi oddelki. Na novo smo zaposlili dvaindvajset strokovnih ter šest tehničnih delavcev. Toliko novozaposlenih naenkrat zagotovo vpliva na kulturo in klimo celotnega vrtca. Tega sem se zavedala in s strokovnimi delavci smo se o tem v času gradnje novega vrtca večkrat pogovarjali. Toliko novih ljudi iz različnih delovnih okolij (vsi niso bili iskalci prve zaposlitve) nam je predstavljalo resno skrb, kako v novi enoti vzpostaviti tako kulturo in klimo kot je v ostalih enotah vrtca. Kako zagotoviti novi enoti, da se bodo zaposleni čutili pripadne vrtcu kot celoti in da bodo živeli vrednote, ki jih vrtec živi.

Skrbno sem načrtovala izbor novih sodelavcev, na razgovorih je sodelovala tudi moja pomočnica, da sva se potem tehtno odločali

o sprejemu, vendar to še ni bila garancija za uspeh naših pričakovanj.

Zato sem strokovnim delavkam v sosednji enoti, ki je na isti lokaciji kot novi vrtec (med seboj sta povezani s skupnim vhodom, obe pa imata tudi skupno novo telovadnico) ponudila, da se jih nekaj odloči za selitev v novi del skupaj z otroki. Selili smo se namreč med letom in druge možnosti, kot da se preseli cela skupina skupaj s strokovnimi delavkami, ni bilo. Ker je bila klima v obstoječi enoti odlična in so bile strokovne delavke zelo povezane in so sodelovale v mnogih skupnih projektih, so se težko odločile za spremembo, kljub slabšim prostorskim pogojem za delo. Končno so se štiri vzgojiteljice in štiri pomočnice odločile za selitev: ene zaradi boljših pogojev dela v novi enoti, druge so potrebovale spremembo, in tretje, ker so želele prispevati k oblikovanju kulture in klime v novi enoti.

Tako smo ob odprtju nove enote sprejeli v novi del šest novih oddelkov ob štirih preseljenih, v stari del pa štiri nove oddelke k šestim obstoječim.

Odločitev se je izkazala za zelo pozitivno. Klima v obeh enotah se je spremenila, saj jo določajo ljudje, ki v njej delajo. Novi zaposleni so prinesli novo znanje, samozavest, komunikativnost, mladost in s tem svežino, ki je spodbujala že zaposlene, le-ti pa so poskrbeli, da so se novozaposleni lažje vključili v tok dogajanja in dokaj hitro postali enakovredni člani delovnih skupin. V dobrem letu se je v obeh enotah vzpostavila sodelovalna kultura in dobra klima.

Pri oblikovanju kulture in klime sem se veliko vključevala tudi sama, saj sem bila odgovorna, da novim delavkam predstavim način dela, dokumente, ki podpirajo in določajo naše delo, prednostne naloge in naloge, na katerih gradimo prepoznavnost vrtca, seznanjala sem jih z organiziranostjo vrtca, ustaljenimi načini sodelovanja in komuniciranja. Poleg tega pa sem se zavedala, da bo na kulturo in klimo vplivala tudi osebna kultura, ki so jo novozaposleni prinesli s seboj in bo pomembno zaznamovala sobivanje v obeh enotah. Ob tem ko sem bila več prisotna v teh delovnih sredinah, sem imela priliko spoznavati tudi osebne lastnosti zaposlenih, njihove poglede na posamezne probleme, bojazni, strahove, pa tudi zadovoljstvo, samozavest in pozitivnost. Večina novih strokovnih delavk je bila mlada, brez izkušenj, vendar zelo zavzetih in motiviranih za delo. Vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic so na začetku potrebovale več navodil, podpore, pomoči, kar sem jim nudila sama, pa tudi sodelavke z več izkušnjami in daljšim poklic-

nim stažem, ki sem jim lahko predala določeno odgovornost in so samostojne in suverene na svojem področju. Pomembno se mi je zdelo biti dober zgled v iskrenih odnosih, medsebojnem zaupanju in odprti komunikaciji. Znotraj teh novih delovnih sredin so se oblikovali timi, o katerih sem pisala zgoraj. Sprememba je dobro vplivala na zaposlene v obeh enotah.

### **Zakaj včasih timi ne delujejo?**

Glede na dobre izkušnje s timskim delom, glede na veliko znanja o timskem delu in spodbujanja k timskemu delu, bi bilo pričakovati, da ta oblika dela živi v vseh delovnih sredinah in da prinaša polklicno izpolnitev vsem v kolektivu. Pa žal ni vedno tako. Zgodi se, da se poleg odličnega timskega dela v večini delovnih sredin srečujemo s problemom, ko nekaj strokovnih delavk ne zmore timsko sodelovati. Tem delavkam je sodelovanje neprijetno, ne čutijo potrebe po povezovanju in kadar je kljub temu potrebno medsebojno sodelovanje, jih vedno motijo dejavniki, ki jih ovirajo pri timskem delu: ali so prepozno obveščeni, ali nimajo dovolj navodil, ali bi moral še kdo drug kaj narediti ...

Ko iščem vzroke za tako stanje, ugotavljam, da so različni. V oddelkih, v paru te strokovne delavke zadovoljivo delajo, vendar pa na vhodu, kjer delajo, ni prave sinergije, ki jo je čutiti v timih v drugih delovnih sredinah. Kvaliteta dela ni primerljiva z delovnimi sredinami, kjer timsko delajo.

Pri vsaki skupni zadevi, ki se je lotijo, potrebujejo spodbudo nekoga zunanjega, da se naloga spelje do konca. Vloga zunanjega člana je v tem, da posreduje informacije med članicami skupine, prenaša vprašanja med njimi, pomaga deliti naloge, preverja, ali so posamezne naloge opravljene. Ves čas trajanja timskega dela spodbujam člane take skupine, naj se pogovarjajo tudi o problemih sodelovanja in komunikacije, naj bodo kritične, vendar poštene v odnosih in naj s svojim profesionalizmom presežejo osebno samozadostnost v korist večje učinkovitosti in boljšega dela, vendar to prigovarjanje zaleže bolj na kratki rok. Pravila sodelovanja razume vsak po svoje, med člani te skupine ni prenosa pomembnih sporočil, ni povratnih informacij, pogosto delo ni zaključeno do roka. Tudi ko je naloga opravljena, med strokovnimi delavkami ni čutiti zadovoljstva.

Včasih je tako ravnatelj kljub pozitivni naravnosti in spodbujanju sodelovanja nemočen ali vsaj ne more rešiti problema čez noč. Timskega dela se ne da preprosto naročiti ali zaukazati. Ker

je odvisno tudi od osebnostnih lastnosti, zrelosti in odgovornosti udeležencev, je včasih potrebno več potrpežljivosti, potrebno je vztrajno graditi kulturo in klimo, ki bo postopno pripeljala do sodelovanja. Predvsem je pomemben spoštljiv in strpen odnos, tudi v obdobjih in situacijah, ko stvari ne gredo tako kot bi si želeli.

## Za konec

»Vodenje in upravljanje vzgojno-izobraževalnega zavoda je tako celosten proces, da ga en sam človek – ravnatelj, ne more obvladati« (Mayer 1995). Timi in timsko delo so jedro zdravih organizacij, še zlasti tistih, ki se hitro spreminjajo (Everard in Morris 1996). Vloga ravnatelja, ki je razpet med menedžerjem in vodjem vzgojno-izobraževalne organizacije, je spodbujanje timskega dela, poverjanje nalog različnim timom v organizaciji, usposabljanje timov za sistematično delo, pa tudi neposredno vodenje in sodelovanje v timih. Pozoren mora biti tudi na delovne sredine, kjer timsko delo ne zaživi. Dobra kultura in klima organizacije sta pogoj za timsko delo. Ravnatelj z dobrim vodenjem, s povabilom zaposlenih k sodelovanju, z vzpostavljanjem zaupanja, s pohvalo, pa tudi z jasno vizijo in cilji zagotavlja in omogoča zaposlenim, da uresničujejo svoje poslanstvo ter tako prispevajo k razvoju, kakovosti in ugledu vzgojno-izobraževalne organizacije.

## Literatura

- Bahovec, E. D., K. Bregar-Golobič in S. Kranjc. 1999. *Kurikulum za vrtce*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo.
- Everard, B., in G. Morris. 1996. *Uspešno vodenje*. Ljubljana: Šola za ravnatelje in Zavod republike Slovenije za šolstvo
- Mayer, J. 1995. »Timsko vodenje in upravljanje.« V *Menedžment v vzgoji in izobraževanju*, ur. M. Velikonja, 65–78. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Polak, A. 1997. »Timsko delo na razredni stopnji osnovne šole.« *Psihološka obzorja* 6(1–2): 159–167.
- Polak, A. 1999. »Izobraževanje učiteljev/vzgojiteljev za timsko delo v šoli.« V *Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo*, ur. J. Hytönen, C. Razdevšek Pučko in G. Smyth, 81–88. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Polak, A. 2007. *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.

- Marta Samotorčan je ravnateljica Vrtca Vrhnika.  
[marta.samotorcan@guest.arnes.si](mailto:marta.samotorcan@guest.arnes.si)





# Usposabljanje vodij šol na Slovaškem: zahteve in pogoji

Mária Pisoňová in Alena Hašková

## Uvod

Dandanes večina evropskih držav poskuša poiskati nove modele strokovnega razvoja učiteljev v okviru vseživljenjskega učenja, vključno z različnimi načini strokovnega razvoja vodij šol. Slovaška republika v tem ni nikakršna izjema. Na Slovaškem so osnovne zahteve in pogoji v zvezi s kompetencami in zaključenim izobraževanjem vodij šol določeni z nedavno sprejetim Učiteljskim zakonom (Zákon č. 317/2009). Zakon določa različne vrste nadaljnega izobraževanja in usposabljanja pedagoških in strokovnih delavcev glede na različne kategorije tako pedagoških kot strokovnih delavcev in njihovega kariernega sistema.

V prvem delu članka predstavlja strateške dokumente, ki so služili kot osnova za oblikovanje novega Učiteljskega zakona. Na podlagi podkategorij pedagoških in strokovnih delavcev in njihovih zakonsko uvedenih kariernih položajev raziskujeva zakonske zahteve za opravljanje dela vodje šole.

V nadaljnjem besedilu na kratko predstaviva glavne vrste nadaljnega izobraževanja in usposabljanja skupaj s specifikacijo ciljnih skupin in natančneje pojasniva izobraževanje šolskega vodstva (izobraževanje za funkcijo/položaj) in izobraževanja šolskega vodstva za inovacije (izobraževanje za inovacije) kot vrste nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, namenjena vodjem šol (tj. ravnateljem, pomočnikom ravnatelja, vodjem praktičnega izobraževanja, glavnim vzgojiteljem in vodjem strokovnih ustanov).

Članek zaključiva s primerom usposabljanja za vodenje šol in usposabljanja vodij šol za inovacije – s programom za vodje vrtcev, pri pripravi in izvajanju katerega je delno sodelovala tudi Univerza filozofa Konstantina v Nitri.

## Trenutne potrebe po strokovnem razvoju učiteljev in njihov odsev v zakonodaji

V skladu s priporočili in šolsko politiko EU slovaška vlada in Ministrstvo za šolstvo, znanost, raziskave in šport posvečata veliko

pozornosti vseživljenjskemu učenju učiteljev in drugih strokovnih delavcev v šolstvu. To vprašanje je postalo sestavni del sedanje reforme slovaškega sistema izobraževanja. Rezultati so večinoma osnovani na zaključkih mednarodnih in državnih dokumentov, kot so:

- Lizbonska strategija iz leta 2000,
- Nacionalni program reform v Slovaški republiki v obdobju 2008–2010,
- Strateški okvir za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju (ET 2010),
- Nacionalni program kakovosti v Slovaški republiki v obdobju 2009–2012.

Priporočila in zaključki omenjenih dokumentov skupaj z osnovnimi elementi in strateškimi cilji zasnove strokovnega razvoja učiteljev v kariernem sistemu iz leta 2006 se odražajo tudi v novo sprejetem tako imenovanem Učiteljskem zakonu (Zákon č. 517/2009). S ciljem podpore učiteljem pri podiplomskem izobraževanju in nadaljnjem strokovnem razvoju je zakon korenito spremenil pogoje vseživljenjskega izobraževanja učiteljev (pa tudi strokovnih delavcev v šolstvu).

Učiteljski zakon s ciljem povečevanja strokovnih kompetenc in kakovosti učiteljev in drugega osebja, zaposlenega v šolah in šolskih ustanovah, ureja:

- pravice in dolžnosti pedagoških in strokovnih delavcev (npr. pravice in obveznosti šolskih psihologov, socialnih pedagogov, specialnih pedagogov, kurativnih/terapevtskih pedagogov, logopedov),
- pogoje njihovih aktivnosti poučevanja in opravljanja strokovnih aktivnosti,
- zahteve po nadaljnjem strokovnem razvoju,
- karierno napredovanje, tj. karierne stopnje in položaji,
- sistem certifikatov (tako za pedagoške kot strokovne delavce),
- sistem nadaljnega izobraževanja in usposabljanja (v smislu vsebine, obsega, administracije in načinov zaključka/pridobitve diplome za vsako vrsto nadaljnega izobraževanja in usposabljanja),
- akreditacijo programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja,

- vlogo in naloge Akreditacijske komisije za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje pedagoških in strokovnih delavcev,
- kreditni sistem za vsako vrsto nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ter opravljanja posebnih aktivnosti pedagoških in strokovnih delavcev.

Novi Učiteljski zakon lahko ovrednotimo kot poskus zakonodajnega spopada s trenutnimi zahtevami po kakovosti učiteljev in drugega osebja, zaposlenega v šolah in šolskih ustanovah. Zakon definira karierni sistem učiteljev vključno s kariernimi potmi in postopki, uvaja sistem nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljev na podlagi kreditnih točk in poskuša uvajati strokovne standarde, ki definirajo zahteve po strokovnih kompetencah pedagoških in strokovnih delavcev v šolah in šolskih ustanovah.

### **Položaj vodje šole**

Učiteljski zakon na Slovaškem loči med šolami in šolskimi ustanovami ter tudi med dvema kategorijama šolskih uslužbencev – pedagoškimi delavci in strokovnimi delavci. Šolske ustanove navadno delujejo ločeno od šol in ponujajo npr. posebno pedagoško znanje, svetovanje in podporo otrokom. Pedagoški delavci so kategorija učiteljev, med katere spadajo tudi vzgojitelji, asistenti učiteljev, nadzorniki praktičnega izobraževanja, predavatelji, trenerji in učitelji petja. Med strokovne uslužbenke spadajo šolski psihologi, socialni pedagogi, specialni pedagogi, kurativni/terapevtski pedagogi in logopedi. Zakon za obe kategoriji delavcev določa položaj vodij šol. Pri tem velja opozoriti, da se pojem *vodje šole* (oziroma splošno *vodja*) na Slovaškem uporablja v širšem kontekstu vodenja posameznikov, ne le v smislu osebe z najvišjim formalnim položajem direktorja. V tem primeru vodje šol torej niso le ravnatelji. Med vodje šol v tem smislu (v skladu z zakonom in terminologijo, ki se uporablja na Slovaškem) spadajo ravnatelj, pomočnik ravnatelja, vodja praktičnega usposabljanja, glavni vzgojitelj in vodja strokovnih služb. Za potrebe zakona so vsi naštetih vodje šol.

Z zakonom določen karierni sistem loči med funkcionalnimi vodstvenimi položaji in specialnimi položaji. Položaj vodje šole je (funkcionalni) vodstveni položaj. Funkcionalni specialni položaj je položaj učitelja – strokovnjaka, ki je lahko razredni učitelj, svetovalec za vzgojo, karierni svetovalec, mentor učiteljev začetnikov, vodja predmetne komisije/aktiva, vodja didaktičnega združenja/društva, koordinator za informatiko ali prevzame katerega od

drugih položajev, povezanih s specialnimi aktivnostmi učiteljev.

Oseba na položaju vodje šole mora izpolniti več zahtev, med katere spadajo:

- primernost za kariero učitelja oziroma primernost za določeno strokovno delo (v ustrezni kategoriji ali podkategoriji),
- pridobitev prvega certifikata,
- predhodne pedagoške izkušnje oziroma izkušnje v ustreznem strokovnem delu (najmanj pet let),
- zaključeno (funkcionalno) usposabljanje za vodjo šole pred koncem tretjega leta po imenovanju na vodstveni položaj.

*Usposabljanje za vodjo šole*, omenjeno v zadnji zahtevi, je vrsta nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, namenjenega predvsem vodjem šol. Vodja šole mora najprej zaključiti izobraževanje za vodjo šole (funkcionalno izobraževanje) in nato inovacijsko izobraževanje za vodenje šole (funkcionalno inovacijsko izobraževanje), saj sta to pogoja za delo na vodstvenem položaju.

*Pridobitev prvega certifikata* pomeni, da lahko za položaj vodje šole kandidira le oseba, ki je že pridobila prvi certifikat. Proces pridobitve certifikata predstavlja način za preverjanje pridobljenih kompetenc, potrebnih za ustrežno kategorijo v sistemu pedagoških ali strokovnih delavcev. Pedagoški ali strokovni delavec lahko pridobi certifikat le v kategoriji ali podkategoriji, v katero je vključen. Učitelj, na primer, lahko pridobi certifikat le na področju poučevanja šolskega predmeta, za katerega je usposobljen. Proces pridobitve certifikata je sestavljen iz ustnega izpita in zgovora pisnega dela. Strokovni ali pedagoški delavec lahko pristopi k pridobitvi certifikata le, če je v okviru nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja pridobil 30 kreditnih točk ali opravil 60 ur pripravljalnega (uvajalnega) usposabljanja za certifikat ali pridobil 60 kreditnih točk.

Izpolnjevanje pogoja *primernosti* pomeni, da je kandidat za vodjo šole ustrezno usposobljen za poučevanje ali opravljanje specifične strokovne dejavnosti v ustrezni kategoriji ali podkategoriji pedagoškega ali strokovnega dela. Vrsta izobrazbe, ki je potrebna za opravljanje pedagoških ali strokovnih aktivnosti, je določena z zakonom za posamezne tipe šol/šolskih ustanov.

## **Usposabljanje vodij šol**

Pedagoški in strokovni delavci so se dolžni izobraževati v okviru vseživljenjskega učenja. Zakon o pedagoških in strokovnih delav-

cih določa šest glavnih vrst nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja pedagoških in strokovnih delavcev. To so:

- izobraževanje za uvajanje in prilagajanje,
- izobraževanje za uresničevanje,
- izobraževanje za inovacije,
- izobraževanje za specializacijo,
- izobraževanje za vodenje v šolah,
- izobraževanje za pridobitev kvalifikacije.

Z nadaljnjim izobraževanjem in usposabljanjem pedagoški in strokovni delavci bodisi izpolnjujejo zahteve za imenovanje v določen naziv ali na določen položaj ali pa posodabljajo svoje strokovne kompetence.

*Izobraževanje za uvajanje in prilagajanje* zagotavlja podporo učiteljem in strokovnim delavcem začetnikom pri oblikovanju strokovnih kompetenc, ki jih potrebujejo za izvajanje aktivnosti neodvisnega učitelja ali strokovnega delavca. Izobraževanje za uvajanje in prilagajanje se izvaja pod nadzorom mentorja in traja od treh mesecev do enega leta.

*Izobraževanje za uresničevanje* pomaga učiteljem in strokovnim delavcem vzdrževati strokovne kompetence na primerni ravni za standardno izvajanje aktivnosti v nenehno se spreminjajočih okoliščinah. Izobraževanje za uresničevanje pa je lahko tudi del priprave učiteljev in strokovnih delavcev na pridobitev certifikata. Progami izobraževanja za uresničevanje trajajo od 20 do 60 akademskih ur v največ 10 mesecih.

*Izobraževanje za inovacije* pomaga posodabljati in izboljševati strokovne kompetence, potrebne za izvajanje standardnih aktivnosti poučevanja in strokovnega dela. Lahko pa je tudi del priprave na pridobitev certifikata. Izobraževanja za inovacije navadno trajajo od 60 do 110 akademskih ur v 12 mesecih.

*Izobraževanje za specializacijo* je namenjeno oblikovanju strokovnih kompetenc, potrebnih za izvajanje specializiranih aktivnosti pedagoških in strokovnih delavcev. Usposabljanja v okviru izobraževanja za specializacijo obsegajo od 100 do 160 ur v 18–48 mesecih, odvisno od vrste specializacije.

*Izobraževanje za vodenje v šolah* (imenovano tudi izobraževanje za funkcijo oziroma položaj) je namenjeno pedagoškim in strokovnim delavcem, ki delajo v vodstvu šol in šolskih ustanov. Ti v okviru izobraževanja pridobijo potrebno znanje, spretnosti in sposobnosti za opravljanje svojih vodstvenih dolžnosti. Takšna uspo-

sabljanja trajajo od 160 do 200 ur v največ 24 mesecih. Organizirajo se lahko deloma v obliki mešanega učenja, toda neposredno usposabljanje z obvezno prisotnostjo pri procesu poučevanja mora obsegati najmanj 100 akademskih ur.

*Izobraževanje za pridobitev kvalifikacije* je namenjeno dokončanju izobraževanja delavcev, ki le-tega še niso zaključili, ali tistim, ki želijo razširiti svoje znanje, npr. za izpolnitev zahtev po usposobljenosti za poučevanje dodatnega šolskega predmeta. Programi izobraževanja za pridobitev izobraževanja navadno trajajo 200 akademskih ur v 24 mesecih (programi lahko trajajo največ 35 mesecev). Vodja šole je dolžan zaključiti svoje izobraževanje za vodenje (izobraževanje za funkcijo/položaj) do konca tretjega leta po imenovanju na vodstveni položaj. Izobraževanje za vodenje šole velja največ sedem let po zaključku usposabljanja. Če ima vodja šole daljši, npr. podvojeni mandat, mora nadaljevati z nadaljnjim izobraževanjem in usposabljanjem in sodelovati v izobraževanju za inovacije za vodje šol (izobraževanje za funkcijo/položaj). Izobraževanje za inovacije za vodje šol mora biti zaključeno pred datumom poteka predhodnega izobraževanja za vodenje šol. Veljavnost izobraževanja za inovacije za vodje šol (izobraževanje za funkcijo/položaj) je pet let po zaključku.

Cilj izobraževanja za vodenje šol je oblikovanje in razvoj strokovnih kompetenc, ki jih vodje šol potrebujejo za uspešno upravljanje s šolo (ali šolsko ustanovo).

Izobraževanje za vodenje šol (izobraževanje za funkcijo/položaj) lahko načeloma zagotovijo tri vrste institucij:

- institucije za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, ki jih ustanovi Ministrstvo za šolstvo, znanost, raziskave in šport,
- izobraževalne ustanove, ki jih ustanovijo drugi organi nacionalne uprave,
- institucije za višje in visokošolsko izobraževanje,
- cerkev ali župnija (cerkvene šole, ki jih ustanovijo cerkve ali verske skupnosti – izobraževanje za vodje cerkvenih šol in cerkvenih šolskih ustanov).

V praksi izobraževanje za vodenje šol in izobraževanje za inovacije večinoma izvaja Center za didaktiko in pedagogiko, ki je javna organizacija za izobraževanje in usposabljanje učiteljev in je podrejena neposredno slovaškemu Ministrstvu za šolstvo, znanost, raziskave in šport ([www.mpc-edu.sk](http://www.mpc-edu.sk)). Center je v Bratislavi, glavnem mestu Slovaške republike. Za potrebe pokrivanja vseh slovaških regij ima osem regijskih pisarn v različnih predelih države.

Kot ponudnik nadaljnega izobraževanja in usposabljanja za pedagoške in strokovne delavce na šolah in šolskih ustanovah Center za didaktiko in pedagogiko trenutno vodi dva obsežna in pomembna nacionalna projekta Evropskih socialnih skladov. Eden od njiju je namenjen širši ciljni skupini pedagoških in strokovnih delavcev (Strokovni in karierni razvoj pedagoških delavcev – učiteljev), medtem ko je drugi namenjen manjši skupini predšolskih učiteljev (Program izobraževanja predšolskih učiteljev v okviru nacionalne reforme šolstva). Ravnateljem sta namenjena dva programa usposabljanja. Prvi je osnovni program upravljanja šole, in sicer *Upravljanje šole in šolske ustanove*, drugi pa *Inovacije in upravljanje šole in šolske ustanove*.

Center za didaktiko in pedagogiko izvaja vse vrste nadaljnega izobraževanja in usposabljanja v skladu z akreditiranimi izobraževalnimi programi. Trenutno je akreditacijo prejelo in je v akreditacijski sistem vključenih približno dvesto izobraževalnih programov za učitelje. Predavatelji v programih so bodisi metodiki in didaktiki ali učitelji nadaljnega izobraževanja in usposabljanja iz centra ali zunanji (pogodbeni) delavci centra (zaposleni v administrativnih službah, regionalnih odborih za šolstvo, državni šolski inšpekciji, univerzitetni učitelji).

Zakon določa, da morajo biti programi izobraževanja za vodenje šol zaključeni z zagovorom pisnega dela (diplome) in končnim izpitom pred tričlansko komisijo, ki jo določi pooblaščenno telo institucije, ki program izvaja. Predsednik in člana izpitne komisije podpisajo dokument, ki potrjuje zaključek izobraževanja.

Za ilustracijo različnih tem, s katerimi se ukvarjajo programi izobraževanja za vodstvo šol, navajamo imena modulov, ki spadajo v študijski program *Upravljanje šole in šolske ustanove za ravnatelje in pomočnike ravnateljev osnovnih in srednjih šol*. Program je sestavljen iz naslednjih petih modulov:

- Normativno in ekonomsko upravljanje,
- Upravljanje izobraževalnih procesov v šoli,
- Upravljanje osebja,
- Samorazvoj vodij šol,
- Razvoj šol in šolskih ustanov,

ki skupaj vsebujejo 18 tem. Posledično je tudi izobraževanje za inovacije za vodje šol podobno strukturirano (3 moduli, 9 tem).

Izobraževanje za inovacije za vodje šol (izobraževanje za funkcijo/položaj) se razpiše za osebe, ki so že končale izobraževanje za vodenje šol (izobraževanje za funkcijo/položaj). Cilj takšnega izo-

braževanja je širjenje in izboljševanje strokovnih kompetenc vodij šol, ki so potrebne za standardno izvajanje vodstvenih aktivnosti. Tematsko izobraževanje sledi vsebini izobraževanja za vodenje šol in obsega 60 ur.

Organizatorji izobraževanja za inovacije za vodje šol (izobraževanje za funkcijo/položaj) so enaki kot organizatorji izobraževanja za vodenje šol (izobraževanje za funkcijo/položaj). Za razliko od izobraževanja za vodenje šol se izobraževanje za inovacije za vodje šol zaključi z zaključno predstavitvijo in intervjujem, ki ga izvede izpitna komisija. Kot pri izobraževanju za vodje šol, je izpitna komisija tudi tu sestavljena iz treh članov, ki podpišejo dokument, s katerim se potrdi zaključek izobraževanja.

### **Vodenje vrtcev – program izobraževanja za inovacije za vodje vrtcev**

Center za didaktiko in pedagogiko nadzoruje nacionalni projekt Evropskega socialnega sklada z naslovom *Program izobraževanja predšolskih učiteljev v okviru nacionalne reforme šolstva*. Center je nedavno v sodelovanju z Ministrstvom za šolstvo pripravil nov program izobraževanja za inovacije z imenom *Vodenje vrtcev*, pri pripravi in izvajanju katerega je sodelovalo tudi nekaj akademikov s Pedagoške fakultete Univerze filozofa Konstantina iz Nitre in Univerze Comenius iz Bratislave.

Ciljna skupina programa *Vodenje vrtcev* so predšolski učitelji, ki delajo kot vodje šole (ravnatelji, pomočnik ravnatelja). Glavni cilj programa je izboljševanje strokovnih kompetenc, ki so potrebne za izvajanje vodstvenih aktivnosti, predvsem tistih, ki so osredotočene na razvijanje pravnega zavedanja vodij vrtcev in razvijanje kreativnosti v izvajanju vodstvenih aktivnosti v skladu z zahtevami prakse (zaključki analize potreb pedagoške prakse, izvedene na podlagi raziskave v okviru projekt za *Izobraževanje pedagoških uslužbencev v vrtcih za oblikovanje šolskih izobraževalnih programov*) in rezultatov državne šolske inšpekcije. Študijski program je razdeljen v tri module. Vsak izmed njih ima določene cilje in teme (ki jih je mogoče posodabljeti v skladu s spremembami zakonodaje):

- Normativno upravljanje,
- Upravljanje sprememb izobraževalnega procesa,
- Vrednotenje in razvoj pedagoških in strokovnih uslužbencev v vrtcu.



***Normativno upravljanje***

Cilja modula:

- 1.1 spoznavanje pravne podlage za upravljanje in delovanje vrtcev in posebnih vrtcev v skladu z zakonodajo,
- 1.2 učenje reševanja določenih težav, povezanih z upravljanjem vrtcev in posebnih vrtcev v skladu z zakonodajo.

Teme in podrobni opis vsebine tem (skupaj 16 ur):

1. Veljavna zakonodaja in drugi pravni akti, povezani z upravljanjem in delovanjem vrtcev (osebno izobraževanje, 8 ur):
  - a) pravna podlaga za delovanje vrtcev (zakoni, pravilniki, direktive, metodološka navodila), ki predstavlja sestavni del procesa reforme izobraževalnega sistema, spremembe glede pedagoških delavcev in njihovega nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja,
  - b) notranji standardi in pravilniki v vrtcih, ki urejajo organizacijo vzgojnih in izobraževalnih procesov, administrativni nadzor in organizacija dela v vrtcih.
2. Izbrana in aktualna vprašanja glede upravljanja šole v skladu z zakonodajo (osebno izobraževanje, 8 ur):
  - a) vrtec kot šola, ki zagotavlja določeno raven izobraževanja, certifikat o predšolski izobrazbi, vrtec kot pravni subjekt, vrtec brez pravne osebnosti,
  - b) ravni upravljanja vrtca (makro, mezo in mikro raven),
  - c) upravljanje vrtca – vodenje pedagoških delavcev; inšpekcija in vrednotenje,
  - d) svetovalna telesa ravnatelja,
  - e) sprejem otrok v vrtec,
  - f) odločitve ravnatelja vrtca (posebnosti vrtcev z dodeljenimi razredi; povezane šole, osnovne šole z vrtci),
  - g) pedagoška dokumentacija in njena administracija,
  - h) zunanja evalvacija kakovosti izobraževanja in vzgoje, ki jo izvaja državna šolska inšpekcija.

***Upravljanje prenove izobraževalnega procesa***

Cilji modula:

- 2.1 spoznavanje osnove (izhodiščnih točk) za prenovo izobraževalnih programov in osnovna izhodišča procesov sprememb

- v izobraževanju skozi samoevalvacijo šolskih izobraževalnih programov,
- 2.2 spoznavanje oblikovanja načrta za samoevalvacijo šolskega izobraževalnega programa,
  - 2.3 oblikovanje procesa upravljanja s spremembami v povezavi z zaključki in rezultati analize izobraževalnega procesa.

Teme in podrobni opis vsebine tem (skupaj 24 ur):

1. Osnove prenove šolskih programov in samoevalvacije šolskega izobraževalnega programa (osebno, 8 ur):
  - a) zakonska določenost prenove izobraževalnih programov, politika šolske izobrazbe (izjava vlade o politiki),
  - b) cilji prenove izobraževalnih programov, tematika izobraževalnih programov po modelu v dveh ravneh, funkcije vrtca,
  - c) izobraževalni standardi (standardi vsebine, standardi dosežkov) s teoretskega vidika,
  - d) priporočila Evropskega parlamenta in Sveta Evropske unije z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2006/g62/ES),
  - e) ključne kompetence otrok kot osnova za državni in šolski izobraževalni načrt,
  - f) kompetence učitelja kot nosilca prenove izobraževalnega programa,
  - g) osnove samoevalvacije šolskega izobraževalnega programa,
  - h) uporaba teorije upravljanja sprememb v inovacijah v šolskem izobraževalnem načrtu.
2. Osnove (izhodiščne točke) in procesi upravljanja sprememb (osebno izobraževanje, 8 ur):
  - a) evalvacija šolskega izobraževalnega programa kot celote (cilji vzgoje in izobraževanja, usmerjenost, spoštovanje posebnosti vrtca, izobraževalni program, nadaljnje izobraževanje in usposabljanje),
  - b) evalvacija načrtovanja izobraževalnih aktivnosti, vključno s presojo strategij izobraževalnih aktivnosti,
  - c) evalvacija rezultatov vzgoje in izobraževanja z vidika učiteljskih aktivnosti poučevanja in otroških aktivnosti učenja – evalvacija in samoevalvacija, faze, kriteriji, kazalniki, standardi, orodja,

- d) evalvacija pogojev za vzgojo in izobraževanje (vključno s kulturo in razpoloženjem v vrtcu),
  - e) evalvacija kakovosti upravljanja (upravljanje vzgojno-izobraževalnih procesov, upravljanje s človeškimi viri, upravljanje finančnih in materialnih virov),
  - f) zunanja evalvacija šolskega izobraževalnega programa, ki jo izvaja državna šolska inšpekcija,
  - g) poročilo o samoevalvaciji – poročilo o nivoju vzgojno-izobraževalnih aktivnosti, njihovih rezultatih in pogojih.
3. Proces upravljanja sprememb glede na rezultate analiz vzgojno-izobraževalnega procesa (osebno izobraževanje, 8 ur):
- a) osnove (izhodišča) procesov prenove vzgoje in izobraževanja; identifikacija potreb po spremembah, tveganj in nevarnosti – analize SWOT, STEPE, RADAR,
  - b) vloga ravnatelja in učitelja v procesu prenove vzgoje in izobraževanja,
  - c) določanje programa prenove procesov vzgoje in izobraževanja; faze procesa prenove vzgoje in izobraževanja; organizacija in izvajanje prenove,
  - d) sodelovanje pedagoškega osebja pri izvajanju sprememb.

### ***Vrednotenje in razvoj pedagoških in strokovnih uslužbencev v vrtcu***

Cilji modula:

- 3.1 pridobivanje znanja za evalvacijo profila kompetenc pedagoških in strokovnih delavcev v povezavi s cilji šolskega izobraževalnega programa in strokovnimi standardi,
- 3.2 pridobivanje znanja za oblikovanje sistema vrednotenja pedagoškega in strokovnega dela in sistema za oblikovanje namodestil za pedagoške in strokovne delavce,
- 3.3 pridobivanje znanja za oblikovanje letnega načrta nadaljnega izobraževanja in usposabljanja na podlagi izobraževalnih potreb pedagoških in strokovnih delavcev v vrtcih glede na izvedeni šolski izobraževalni program.

Teme in podrobni opis vsebine tem (skupaj 20 ur):

- 1. Inovacije v vodenju šolskega osebja (osebno izobraževanje, 4 ure):
  - a) pravna podlaga za vodenje osebja,

- b) inovacije v vodenju osebja,
  - c) strategije vodenja osebja,
  - d) delovna mobilnost pedagoških delavcev,
  - e) etika vodenja osebja in informacijskega sistema za osebje.
2. Kompetenčni profil pedagoških in strokovnih delavcev v šoli (osebno izobraževanje, 6 ur):
- a) pravna podlaga za strokovni razvoj in oblikovanje profila kompetenc pedagoških delavcev,
  - b) ostala izhodišča za oblikovanje profila kompetenc učitelja,
  - c) opis delovnih aktivnosti pedagoških delavcev in strokovnih delavcev, ki delajo v vrtcih,
  - d) posebnosti učiteljskega poklica (predšolski učitelji) na Slovaškem in drugod,
  - e) oblikovanje/predlog profila kompetenc ravnatelja vrtca glede na izvedeni šolski izobraževalni program,
  - f) oblikovanje/predlog profila kompetenc učitelja v vrtcu glede na izvedeni šolski izobraževalni program.
3. Sistem za presojo izvajanja pedagoških in strokovnih aktivnosti, sistem za nadomestila pedagoških in strokovnih delavcev (osebno izobraževanje, 6 ur):
- a) tematika in namen vrednotenja pedagoških delavcev, pravna podlaga,
  - b) kriteriji, metode in orodja za vrednotenje pedagoških delavcev, letni razgovor,
  - c) motivacija pedagoških delavcev, zagotavljanje povratnih informacij o delu,
  - d) zakonodajne okoliščine nadomestil za pedagoške delavce.
4. Načrtovanje nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja pedagoških in strokovnih delavcev (osebno izobraževanje, 4 ure):
- a) pravna podlaga za oblikovanje načrta in sistema nadaljnje izobraževanja in usposabljanja učiteljev,
  - b) ponudniki določenih vrst nadaljnje izobraževanja in usposabljanja,
  - c) analiza izobraževalnih potreb pedagoških delavcev; specifikacija znanja, sposobnosti, spretnosti in možnosti pedagoških delavcev,

- d) določanje prioritete in ciljev nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja v vrtcu; izobraževanje za uvajanje in prilagajanje učiteljev začetnikov,
- e) upravljanje kariere pedagoškega delavca v okviru strokovnega razvoja,
- f) sklepi Sveta EU z dne 26. novembra 2009 o strokovnem razvoju učiteljev in vodstva šol (2009/C 302/4),
- g) predlog načrta nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja,
- h) individualni načrt osebnega in strokovnega razvoja.

Predavatelji, ki izvajajo program, so pedagoški delavci Centra za didaktiko in pedagogiko, pogodbeni zunanji delavci regijskih odborov za šolstvo, državne šolske inšpekcije, Ministrstva za šolstvo, Državnega inštituta za izobraževanje, ustanov višjega šolstva, vrtcev ipd.

Osebe, ki uspešno zaključijo izobraževanje, pridobijo:

- za obseg izobraževalnega programa 12 kreditnih točk,
- za težavnost in metodo zaključevanja 3 kreditne točke
- oz. skupaj 15 kreditnih točk.

Za uspešen zaključek študijskega programa je potrebno izpolniti osnovne zahteve:

- najmanj 80 % udeležbo celotnega obsega poučevanja,
- opravljene praktične naloge, ki jih v skladu s kriteriji določajo predavatelji,
- zagovor zaključne predstavitve,
- opravljen zaključni intervju.

Zadnji dve alineji predstavljata način zaključka izobraževalnega programa v obliki zaključne predstavitve in intervjuja pred tričlansko izpitno komisijo. Predstavitev in intervju sta povezana z vsebino enega od zgoraj navedenih modulov. Zaključno predstavitev je potrebno oddati v elektronski in tiskani obliki. Dokazilo o uspešnem zaključku izobraževalnega programa je (v skladu s pravilniki, ki urejajo izobraževanje za inovacije) potrdilo o opravljenem programu izobraževanja za inovacije.

## Zaključek

Nova šolska zakonodaja na Slovaškem se poskuša odzivati na trenutne potrebe šol in njihovega vodstva. Novo sprejeti Učiteljski

zakon (Zákon č. 317/2009) je v prakso vnesel nekatere nove principe za zagotavljanje različnih vrst nadaljnega izobraževanja in usposabljanja pedagoških in strokovnih delavcev in hkrati uredil zakonsko podlago za njihovo realizacijo. Zakon je bil sprejet nedavno, zato je težko oceniti njegov prispevek in vpliv na kakovost izobraževanja in kakovost upravljanja šol in šolskih ustanov. Prihodnost bo pokazala, v kakšni meri bodo uvedene spremembe vplivale na rezultate šolskih aktivnosti.

### Literatura

Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v znení neskorších zmien a doplnkov. <http://www.zbierka.sk/zz/predpisy/default.aspx?PredpisID=209136&FileName=zz2009-00317-0209136&Rocnik=2009>

- Dr. Mária Pisoňová in dr. Alena Hašková prihajata iz Univerze Konštantína Filozofa, iz Slovaške. *ahaskova@ukf.sk*

# Apáczai Csere János Gimnázium és Kollégium v Budimpešti

Laszlo Munkacsy

## Uvod

Z veseljem se vam predstavljam in vam predstavljam svojo šolo. Sem ravnatelj srednje šole in internata Apáczai Csere János Gimnázium és Kollégium v Budimpešti, prestolnici naše države. Ogromna štirinadstropna stavba šole bo v tem šolskem letu stara 100 let (če si želite ogledati nekaj pristnega iz leta 1911, obiščite našo šolo, saj vse od izgradnje ni bila obnovljena). Sama šola je bila ustanovljena leta 1955 in je univerzitetna »praktična šola«, ki po državi slovi po visokih dosežkih na področju razvoja nadarjenih. V čast mi je, da lahko delam v takšni instituciji in menim, da bi mi številni učitelji lahko bili nevoščljivi za moj položaj, saj ime institucije na Madžarskem s seboj nosi prepoznavnost in spoštovanje. Po desetih letih učiteljskega in mentorskega dela sem leta 2001 postal ravnatelj. To leto pričujem svoj tretji mandat, saj so pri nas ravnatelji imenovani za pet let, po preteku mandata pa moramo ponovno kandidirati z novim strateškim programom. Še dodaten podatek: na Madžarskem kolektiv poda mnenje (pravzaprav gre za glasovanje) o kandidatih in programih, ki se upošteva pri sprejemanju odločitev.

Nekaj uradno zvenečih hvalnic: Apáczai je dodobra uveljavljena znamka na področju izobraževanja na Madžarskem in je zapisana v življenjepisih številnih znanih osebnosti. Šola je državi dala predsednika vlade, predsednika vrhovnega sodišča, rektorje univerz, direktorje podjetij, številne vodilne znanstvenike, zdravnike, inženirje, ekonomiste, odvetnike in humaniste. Slišati je domišljavo, toda dodati moram, da že od ustanovitve številni izmed naših uspešnejših učencev prihajajo iz zapostavljenih področij in družin po vsej državi. To je zapuščina sedemdesetih let, ko je bilo glavno vodilo izobraževanja enakopravnost. Menimo, da to vodilo velja upoštevati tudi danes.

## Vključenost v izobraževanje učiteljev

Bralcem bi rad pokazal, kaj je tisto, kar to šolo dela posebno, zato naj začnem kar s pojmom »praktične šole«, saj takšen tip šole v

mednarodnem izobraževanju ni prav pogost. Pravzaprav gre, z nekoliko olepševanja, za madžarski »izum«.

Praktične šole so institucije, ki jih vodi univerza, ki izobražuje učitelje. Na Madžarskem večino šol upravljajo lokalne občine (npr. mesta ali četrti v glavnem mestu), so pa tudi nekatere izjeme, katere upravlja na primer cerkev ali katera druga institucija. V našem primeru je »lastnik« šole država, natančneje univerza ELTE (kratica pomeni Eötvös Loránd Tudományegyetem, ki velja za eno od najstarejših in vsekakor največjo univerzo na Madžarskem), ki je odgovorna za izobraževanje učiteljev. Vsako leto približno 200 študentov zaorje ledino svoje pedagoške prakse na naši šoli. Izkušeni učitelji mentorji jih vodijo skozi izobraževalni proces, v okviru katerega študentje poučujejo naše oddelke. Učence v Apáczaí torej navadno poučujejo redni učitelji, ki pa jih od časa do časa zamenja učitelj pripravnik. Našim učencem torej nikoli ni dolgčas.

Slišati je odlično, toda priznati moram, da v praksi le ni vse tako. Velik problem predstavljata vzdrževanje in oprema šolske stavbe, ki ravnatelju vedno znova povzročata glavobole. Vsi vemo, da univerze prejemajo le malo sredstev iz davkov in drugih virov, iz katerih se sicer financirajo šole. To je precejšnja slabost, toda pripadnost univerzi nikakor ni brez prednosti. Ena pomembnejših je dejstvo, da delo učitelja mentorja velja za prestiž in zagotavlja vseživljenjsko učenje. Skozi delo z učitelji pripravniki se človek nauči marsičesa, kar bogati osebni strokovni razvoj. Dodatna prednost je tudi dejstvo, da delo učitelja mentorja obsega le 12 ur poučevanja na teden, ostale delovne ure pa potekajo v neposrednem stiku s pripravniki (največ tremi za vsakega mentorja) in v okviru ostalih aktivnosti, kot je na primer poučevanje metodologije na univerzi.

## Internat

Petdeset deklet in petdeset fantov izmed skupno 650 učencev prebiva v internatu v šolski zgradbi, kar jim daje odlične možnosti za osredotočanje na učenje v domačem vzdušju. Vsekakor pa je lepo tudi spati uro dlje od sošolcev, ki v šolo vsak dan pripotujejo iz oddaljenih predelov mesta.

Ideja o posebnem internatu za podporo nadarjenim učencem zveni odlično, toda resnici na ljubo prostori potrebujejo veliko obnove, da bi dosegli sprejemljiv standard za 21. stoletje. A naši učenci vendarle cenijo priložnost za življenje v šolski zgradbi in veliko pridobijo z dodatnim poučevanjem, ki ga naši učitelji izva-



jajo v popoldanskih urah, pa tudi z družabnimi dogodki in občutkom pripadnosti neki skupnosti.

### **Iskanje nadarjenih mladih ljudi**

V svetu se je na vseh področjih pričel boj za nadarjene. Podjetja, ki vlagajo v znanstvene raziskave in inovacije, si želijo najboljše delovne sile, zato na univerzah iščejo najboljše strokovnjake. Enako delajo tudi večje madžarske univerze, v svoje posebne programe za nadarjene vabijo najboljše učence s srednjih šol. Tudi šole za podporo sodelujejo z osnovnimi šolami, kjer se kaže delo in rezultati na področju poučevanja nadarjenih otrok.

Naša šola je članica programa Madžarski genij, ki podpira nadarjene mlade študente pri realizaciji njihovih potencialov in razvoju v odgovorne intelektualce. Poleg tega svoje učence nenehno spodbujamo pri preizkušanju njihovih sposobnosti s številnimi državnimi in mednarodnimi tekmovanji, kot so Državno akademsko tekmovanje srednjih šol ali Mednarodne olimpijske igre za učence, na katerih naši učenci dosegajo najvišja mesta v državi. Imamo torej veliko vrednot in vsi moramo delati na njihovem vzdrževanju. Redno organiziramo dneve odprtih vrat in dneve nadarjenih, ko povabimo otroke na našo šolo in jim omogočimo, da pridobijo informacije iz prve roke (<http://geniuszportal.hu/node/286>).

### **Tradicija in modernizacija**

Naša šola velja za tradicionalno, tako v smislu vsebine kot metodologije poučevanja. Toda dandanes je vse težje motivirati otroke s preprostim frontalnim poučevanjem in pristopom »s predavanjem in kredo«. Pojavljajo se vse močnejše težnje po spremembah odnosa do poučevanja in učenja, spremembe pa izhajajo iz zahtev, ki jih postavlja naša univerza za izobraževanje učiteljev. Bodoči učitelji otrok 21. stoletja potrebujejo sveže in fleksibilne pristope, s katerimi bodo lahko dopolnili tradicionalne tehnike in spretnosti poučevanja. Zahvaljujoč našemu uspešnemu prispevku k državnemu operativnemu programu socialne prenove (ki ga je finančno podprla EU), smo v šolskem letu 2009/2010 v šolo vnesli nove metode izobraževanja na podlagi kompetenc. Med njih med drugim spadajo skupinsko delo pri določenih predmetih, izboljšave učinkovitih spretnosti individualnega učenja in socialne kompetence, kot tudi uporaba informacijskih in komunikacijskih tehnologij.

Naši učenci sedaj opravljajo natančno dokumentirana in predstavljena projektna dela – če je mogoče v skupinah, ki spodbujajo sodelovanje. Toda začetek prenove ni bil lahek. Številni učitelji so postavljali naslednje vprašanje: zakaj bi uvajali spremembe, če pa vsi rezultati naših učencev šolo uvrščajo na vodilni položaj? Vedeti moramo, da upiranje naprednim idejam in praksam pomeni nazadovanje (kar prej ali slej pripelje do izgube vodilnega položaja).

### **Kaj ponujamo?**

Šola v različne programe vpisuje učence med 12. in 14. letom starosti. Programi se večinoma osredotočajo na humanistične vede, skupine s poudarkom na znanosti pa ostajajo tradicionalni temelj šole. V tako imenovanih splošnih oddelkih državni učni načrt določa večino urnika vse do 11. razreda, ko se učenci odločijo še za dva dodatna predmeta glede na svoje karijerne načrte in interese.

V specializiranih oddelkih učenci poleg z zakonom določenih predmetov obiskujejo še povečano število ur glavnih predmetov že od 14. leta starosti (9. razred). Vsak takšen oddelek ima 17–18 učencev, kar omogoča odlične pogoje za tutorsko delo skozi celotno šolsko leto. Številni učenci iz vseh oddelkov so vključeni še v dodaten specializiran pouk za pripravo na državna tekmovanja in nadaljnji študij.

### **Kako izbiramo učence? V katere aktivnosti poleg pouka se učenci še vključujejo?**

Apáczai je selektivna šola, zato morajo učenci, ki želijo šolo obiskovati, opraviti pisni in ustni preizkus znanja v okviru državnega postopka za vpis v srednjo šolo. Na šolo se torej ni ravno preprosto vpisati, toda zato imamo ambiciozne in motivirane učence. Seveda pa vloga le enega izmed najbolj talentiranih učencev s seboj prinaša tudi nekaj težav: včasih se je težko sprijazniti s konkurenco boljših, pa tudi strogi režim šolskih aktivnosti in domačih nalog po svoje obremenjujeta najstnike. Zato veliko pozornosti posvečamo obšolskim aktivnostim in drugim možnostim za učence. Izobraževanje je sicer večinoma osredotočeno na akademsko odličnost, toda pozornost namenja tudi celotni osebnosti učencev. Vsi učenci so vabljeni k sodelovanju v različnih aktivnostih, ki jih ponuja šola. Med njih spadajo tudi tiste, ki jih organizira odbor učencev, to so dramska skupina, pevski zbor in športne aktivnosti. Ponosni smo tudi na naš mesečni šolski časopis, ki ga pripravljajo učenci, in na študentski radio. Vsako leto organiziramo šolski festival, med

katerim so učenci in učitelji vabljeni k sodelovanju v akademskih predavanjih in interaktivnih kulturnih programih. Vzdržujemo dobre odnose z drugimi šolami in organiziramo občolske programe, v katerih se lahko srečujejo učenci s sorodnimi cilji in interesi, si izmenjujejo izkušnje in skupaj preživljajo svoj prosti čas. Vsako leto več kot 200 učencev uživa tudi na romantičnem nomadskem taborjenju ob reki Tisza.

Apáczai sodeluje tudi v shemi Socrates/Comenius in številnih projektih izmenjave. Šola je tesno povezana s šolami, madžarsko govorečimi skupnostmi in drugimi institucijami v Transilvaniji v Romuniji.

## Zaključek

Na Madžarskem bo kmalu sprejet nov zakon o izobraževanju, ki bo prinesel številne spremembe (številne ostajajo neznanka – stanje v vseh šolah je negotovo).

To so zaskrbljujoči dejavniki:

- prestiž učiteljskega poklica in število učiteljev pripravnikov se zmanjšuje: na nekaterih področjih, npr. v naravoslovju, se na univerze ne vpiše niti en učitelj pripravnik – če se trend ne popravi, v nekaj letih nihče več ne bo hotel biti učitelj;
- nova shema učiteljske kariere (ki prinaša dvige plač učiteljev) se bo pričela uvajati šele v šolskem letu 2013/2014.

Toda trdno verjamemo, da naši pretekli rezultati in sedanje delo ne bodo zaman. Sam verjamem, da nadarjene mladine ne smemo prepustiti same sebi in da moramo vsem dati priložnost za pridobitev ustrezne izobrazbe, s čemer oblikujemo dober zgled za ostale šole. Naša vloga je, da poiščemo otroke, ki so nadarjeni za akademska področja (tradicionalne predmete), s tem da širimo informacije o sebi in nadarjenim omogočimo, da nas najdejo. Zato smo »Točka nadarjenosti« (več podatkov na spletni strani programa Madžarski genij). Ko nekdo potrebuje tutorja npr. za naravoslovje, mi zagotovimo učitelje. Mrežno povezovanje je ena od mogočih rešitev za težave, s katerimi se dandanes spopadamo na področju izobraževanja. Nihče ne more biti uspešen v izobraževanju nadarjenih brez pravih partnerjev.

- Laszlo Munkacsy je ravnatelj srednje šole in internata Apáczai Csere János Gimnázium és Kollégium v Budimpešti na Madžarskem. [munkacsy@apaczai.elte.hu](mailto:munkacsy@apaczai.elte.hu)



John  
West-Burnham

### **Kje so meje? Izobraževanje, šola in skupnost**

V članku predstavljamo, kako lahko razširimo tradicionalno vlogo šole tako, da se bolj povezuje z družinami in skupnostmi. Zavzemamo se za pristop, ki ga imenujemo poseganje. To pomeni, da šole uporabijo preventivne ukrepe, s katerimi spodbujajo učni uspeh in dobro počutje učencev.

*Ključne besede:* enakost, družbena pravičnost, izboljševanje šol, vodenje, skupnost, socialni kapital

### **Where Are the Boundaries? Education, School and the Community**

This paper presents the case for extending the traditional role of schools to include greater engagement with families and communities. The paper argues for an interventionist approach with schools using preventative strategies to enhance well-being and academic success.

*Keywords:* equity, social justice, school improvement, leadership, community, social capital

VODENJE 2|2011: 3-13

Justina Erčulj **Profesionalni razvoj kot profesionalna odgovornost**

V letih od 2008 do 2011 je bila Šola za ravnatelje nosilka projekta Evropskega socialnega sklada *Sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v letih 2008, 2009, 2010 in 2011*. Ob tem, ko smo usposobili več kot 400 strokovnih delavcev šol in vrtcev za načrtovanje profesionalnega razvoja na osebni ravni, za usklajevanje osebnih in organizacijskih potreb, pa tudi za spremljanje procesa in učinkov profesionalnega razvoja na izboljševanje prakse, so se nam odpirala številna vprašanja. Eno ključnih, o katerem pogosto razpravljamo tudi v drugih programih, je, kako opredeliti učiteljev profesionalizem ali drugače povedano, kaj zaznamuje učitelja profesionalca. Tokrat pa smo pogledali nanj v luči učiteljeve zunanje in profesionalne odgovornosti. V nadaljevanju predstavimo triplastno vlogo ravnatelja v procesu profesionalnega razvoja in izkušnje iz projekta. Članek zaključimo z idejo sistemskega profesionalizma.

*Ključne besede:* učiteljev profesionalizem, odgovornost, profesionalna odgovornost, profesionalni razvoj, ravnateljeva vloga, sistemski profesionalizem

**Professional Development As a Professional Responsibility**

Between 2008 and 2011 the National School for Leadership in Education served as the bearer of the European Social Fund project of *Cofinancing of Professional Training of Expert Workers in Education in 2008, 2009, 2010 and 2011*. While training over 400 expert workers from schools and kindergartens in the planning of professional development at a personal level, in coordination of personnel and organization requirements and also in the monitoring of the process and effects of professional development on improvements of practice, we were faced with many questions. One of the key questions we faced and one often discussed in other programs is, how to define the professionalism of a teacher or, put differently, what marks a professional teacher. This time, the question was discussed in the light of a teacher's external and professional responsibility. The article goes on to present the trifold role of a school leader in the process of professional development and some experiences gained in the course of the project. In conclusion, the article presents the idea of systemic professionalism.

*Keywords:* professionalism of teachers, responsibility, professional responsibility, professional development, role of school leaders, systemic professionalism

VODENJE 2|2011: 15–36

Alenka Polak **Vloga vodstva šole pri spodbujanju in razvijanju  
timskega dela učiteljev**

V sodobnem načinu organiziranja vzgojno-izobraževalnega dela so strokovni delavci lahko le s timskim delom kos visokim zahtevam po vsebinsko specializiranemu, medpredmetno zasnovanemu in ponotrjenemu strateškemu znanju. Pri pravem timskem delu se prepletajo tri etape: timsko načrtovanje s timskim poučevanjem, izvajanjem in timsko evalvacijo. Vodstvo vzgojno izobraževalne institucije je pomemben nosilec sprememb in razvoja ter znotraj te vloge tudi pomemben dejavnik spodbujanja in razvijanja timskega dela učiteljev in drugih strokovnih delavcev na šoli. V tem procesu imajo pomembno vlogo medsebojna pričakovanja; tako učiteljev do vodstva šole kot pričakovanja vodstva do timskega dela učiteljev. Učitelji od svojega vodstva šole pričakujejo predvsem različne oblike podpore za izvajanje timskega dela: z dajanjem spodbud, z zagotavljanjem izobraževalnih možnosti na tem področju, z odkrito lastno naklonjenostjo timskega delu, z rednim spremljanjem le-tega, z različnimi oblikami strokovne pomoči, z dajanjem pohval in pozitivnih potrditev idr.

*Ključne besede:* timsko delo, vzgoja in izobraževanje, vodstvo šole, učitelji, pričakovanja, spretnosti timskega dela

**The Role of School Management in the Promotion  
and Development of Teacher Teamwork**

With the modern methods of organizing education work, teachers can only face the steep requirements for content-specialized, intersubject and internalized strategic knowledge by teamwork. In real teamwork, three stages are intertwined: team planning with team teaching, performance and team evaluation. School leadership is an important bearer of change and development and as such also an important factor of promotion and development of teachers' teamwork. Interpersonal expectations have an important role in this process, both those of teachers towards leaders as well as expectations of the leaders towards teachers working together. Teachers expect leaders to support teamwork in a number of ways: by providing incitements, assuring education opportunities in the field, by clear personal preference of teamwork, regular monitoring of teamwork, various forms of professional assistance and providing praise and positive reinforcement.

*Keywords:* teamwork, education, school management, teachers, expectations, teamwork skills

Tatjana Horvat

**Prisotnost notranjega nadzora javnih financ v vzgojno-izobraževalnih zavodih**

Vzgojno-izobraževalni zavodi morajo kot proračunski uporabniki do konca februarja tekočega leta pripraviti letno poročilo za prejšnje leto, ob tem pa izpolniti tudi izjavo o notranjem nadzoru javnih financ. Oba dokumenta sta zakonsko obvezna in je zanju odgovoren predstojnik zavoda. Z izjavo o notranjem nadzoru je treba oceniti, na kakšni ravni poslovanja je vzpostavljeno primerno kontrolno okolje, upravljanje s tveganji, sistem notranjega kontroliranja, sistem informiranja in komuniciranja ter sistem nadziranja. V prispevku želimo predstaviti pomembnost notranjega nadzora in notranjega revidiranja v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Z raziskavo s pomočjo frekvenčnih tabel želimo ugotoviti, kolikšna je prisotnost notranjega nadzora v vzgojno-izobraževalnih zavodih in katere komponente notranjega nadzora so najbolj oziroma najmanj ocenjene z vidika pokritosti notranjega nadzora v poslovanju. Ugotovili smo, da je najmanj ocenjen sistem nadziranja in tisti del upravljanja s tveganji, ki se nanaša na opredelitev in ovrednotenje tveganj.

*Ključne besede:* vzgoja in izobraževanje, javni zavodi, letno poročilo, notranja revizija, notranji nadzor javnih financ

**Presence of Internal Control of Public Finance in Education Institutions**

Education institutions are national budget users, therefore they are obliged to prepare annual reports for the past year by the end of each February, as well as fill out a statement of internal control of public finance. Both documents are required by law and are the responsibility of the institution Head. The statement of internal control requires an assessment of the level of operations with a suitable controlling environment, risk management, internal control system, information and communication system and oversight system. This contribution aims to present the importance of internal control and internal auditing in education institutions. Research carried out using frequency tables aims to establish the presence of internal control in education institutions and the components of internal control that are the most or least assessed in the sense of coverage of internal control of operations. We have established that the least assessed is the system of control and the part of risk management related to the definition and assessment of risks.

*Keywords:* education, public institutions, annual report, internal audit, internal control of public finances

VODENJE 2|2011: 57–78



Sebastjan Čagan **Odločanje med pravico javnosti vedeti in pravico posameznika do zasebnosti**

Izpolnjevanje obveznosti zagotavljanja dostopa do informacij javnega značaja odgovorne osebe vzgojno-izobraževalnih zavodov nemalokrat postavlja pred številne dileme, ki se odražajo v vprašanju, ali prosilcu omogočiti dostop do določenih podatkov v primerih, ko lahko takšno ravnanje prizadene druge varovane kategorije. Prispevek poskuša ob predstavitvi zakonske podlage, ki jo je potrebno za uspešno rokovanje z zahtevami za dostop do informacij javnega značaja dobro poznati, in na podlagi predstavitve odločitev Informacijskega pooblaščenca prikazati tudi dosedanje »sodno« prakso in najpogostejše napake vzgojno-izobraževalnih zavodov pri zagotavljanju oz. zavračanju dostopa do informacij javnega značaja.

*Ključne besede:* dostop do informacij javnega značaja, varstvo osebnih podatkov, test javnega interesa, test škode, delni dostop do informacij javnega značaja

**Deciding between the Right of the Public to Know and the Right of the Individual to Privacy**

Fulfillment of the obligation of assuring access to public information often poses particular dilemmas for responsible persons in education institutions. Perhaps the greatest issue of all is whether to provide applicants with access to certain information in cases where such conduct may affect other protected categories. The article presents the legal basis for handling requests for access to public information and also presents the current judicial practice through a study of decisions brought by the Information Commissioner. Further presentations outline the most common errors made by education institutions in granting or rejecting access to public information.

*Keywords:* access to public information, protection of personal data, testing public interest, test of damage, partial access to public information

VODENJE 2|2011: 79–98

Damjana  
Zupančič Liseč  
in Tatjana  
Horjak

### Spremljanje dela nadarjenih učencev v Osnovni šoli Sevnica

Na osnovni šoli Sevnica je 20 % učencev identificiranih za nadarjene (155 učencev). Delo z njimi zahteva veliko dela, zato so pričakovanja vseh udeleženih visoka. Preverili smo, kako so uspešni tisti učenci, ki smo jih prepoznali kot nadarjene. Zanimala nas je povezanost področja prepoznane nadarjenosti z obiskovanjem interesne dejavnosti ter doseženega rezultata s tega področja. Podrobneje smo pogledali devetošolce (28 identificiranih) in ugotovili: šola ponuja okoli 50 različnih dejavnosti; povprečno je devetošolec obiskoval 5 dejavnosti in dosegel priznanje z vsaj enega področja; obiskovanje dejavnosti je povezano z dosežki in rezultati pri NPZ. V naprej bomo sistematično spremljali področje prepoznane nadarjenosti pri posameznih učencih. Predvsem pa smo ozavestili učiteljski zbor, da je največ parcialno nadarjenih, zato od njih ne moremo pričakovati rezultatov na vseh področjih.

*Ključne besede:* nadarjeni učenci, področje prepoznane nadarjenosti, obiskovanje dejavnosti, dosežki, NPZ

### Monitoring the Work of Gifted Students at Sevnica Primary School

20 % of students at the Sevnica primary school (155 students) are recognized as gifted. Working with them is challenging, expectations of all stakeholders are high. We checked the success of those students by taking particular interest in link between giftedness and results achieved in after school activities. A study of ninth grade students (28 identified) established the following: the school offers around 50 various activities; an average ninth grade student took part in 5 activities and achieved an award in at least one area; taking part in activities is linked to achievements and results in National Assessments of Knowledge. We will continue to systematically monitor the field of students' recognized giftedness. Our foremost achievement, however, was to raise awareness among teachers of the fact that most students are partially gifted and cannot be expected to have results in all areas.

*Keywords:* gifted students, field of recognized giftedness, after school activities, achievements, National Assessments of Knowledge

VODENJE 2|2011: 99–105

Lidija Grmek  
Zupanc

**Vloga ravnatelja in komisije za spremljanje in zagotavljanje kakovosti v procesu samoevalvacije na Višji strokovni šoli, ESIC Kranj**

V prispevku skušamo ugotoviti, kakšna je vloga ravnatelja in komisije za spremljanje in zagotavljanje kakovosti v konkretnih postopkih neprestanega zbiranja različnih vrst informacij v procesu samoevalvacije na Višji strokovni šoli, ESIC Kranj, pa tudi kasneje, ko se na osnovi teh podatkov določi ocena trenutnega stanja kot osnova za samoevalvacijsko poročilo.

*Ključne besede:* višja strokovna šola, samoevalvacija, sistem vodenja kakovosti

**Role of School Leader and Committee for Monitoring and Assuring Quality in the Process of Self Evaluation at ESIC Vocational College in Kranj**

The paper aims to discuss the role of a school leader and the Committee for Monitoring and Assuring Quality in actual procedures of continuous data collection in the self-evaluation process at the ESIC vocational college in Kranj. Further it is discussed when the data is used to establish an assessment of current state to serve as basis for a self-evaluation report.

*Keywords:* vocational college, self-evaluation, quality management system

VODENJE 2|2011: 107–111

Brigita  
Gregorčič

### **Samoevalvacija klime na Osnovni šoli Fara s poudarkom na preprečevanju nasilja in uspešni komunikaciji**

Analiza je pokazala, da so na Osnovni šoli Fara strokovni delavci s klimo na šoli bolj zadovoljni kot anketirani učenci. Ugotovimo lahko, da so pravila delovanja na šoli jasna, nekoliko šepa enotnost ukrepanja strokovnih delavcev v primeru kršitev pravil. Učenci in učitelji si delijo mnenje, da je vzdušje med učenci včasih napeto, učenci so nemirni. Učenci ocenjujejo, da se nekateri njihovi sošolci neprimerno vedejo, kar slabša klimo na šoli. Zato je pomembno, da se strokovni delavci vedno znova dogovarjamo o enotnem in učinkovitem odzivanju na nasilje v šoli in učence navajamo na kulturo dialoga. Tudi v naprej bo potrebno iskati poti, s katerimi bi učence opozarjali na nujnost prevzemanja odgovornosti za svoje delo in vedenje. Učitelj pomaga graditi osebnost in samopodobo učencev, kadar opravi svoje delo dobro v strokovnem in človeškem pogledu in ob tem dovoli učencem, da oblikujejo svojo osebnost in samopodobo.

*Ključne besede:* samoevalvacija, osnovna šola, klima v šoli, nasilje, komunikacija

### **Self Evaluation of the Atmosphere at Fara Primary School with Emphasis on Prevention of Violence and Successful Communication**

An analysis has shown that teachers at Fara primary school are more satisfied with the school climate than students. We can conclude that established rules are clear, but there is lack of unity in teachers responses to rule violations. Students and teachers share the opinion that the climate among students is sometimes tense and that students are restless. Students assess that the behaviour of some of their peers is improper and it is affecting the school climate. It is therefore important that teachers continue to discuss and set out unified and efficient responses to violence in schools and teach students the culture of dialogue. The search for ways in which to show students the need to take responsibility for their actions and behavior will remain very important in the future. Teachers help build the personalities and self-image of students when they perform their work professionally and with a human touch, allowing students to form their personalities and selfimage.

*Keywords:* self-evaluation, primary school, school atmosphere, violence, communication

VODENJE 2|2011: 113–122

Marta  
Samotorčan

### Vloga ravnatelja pri spodbujanju timskega dela v vrtcu

Ravnatelj opravlja dvojno vlogo: je menedžer, ki vodi poslovanje, in pedagoški vodja, ki skrbi za kakovost vzgojno-izobraževalnega dela. Ker je delo kompleksno, ga sam ne more opravljati tako kvalitetno kot v sodelovanju z različnimi sodelavci. Vključevanje sodelavcev v odločanje, reševanje problemov in iskanje boljših rešitev predstavlja timsko sodelovanje. Poleg učinkovitejšega dela z otroki omogoča zaposlenim tudi osebni in strokovni razvoj. Timi se oblikujejo spontano, po potrebi, nekateri timi so stalni, drugi občasno povezani le ob določenem projektu ali nalogi. Ravnatelj tesno sodeluje s strokovnim timom in spremlja ter spodbuja delovanje timov v enotah. Če se število zaposlenih nenadoma zelo poveča, je potrebno kulturi in klimi v vrtcu, ki je predpogoj za timsko delo, posvečati še več pozornosti. V posameznih delovnih sredinah timsko delo včasih ne zaživi. Tudi tedaj je potrebno iskati vzroke in rešitve ter oblikovati kulturo in klimo, ki bo sčasoma zaposlene povezala v tim. Vsekakor timsko delo omogoča ravnatelju in zaposlenim, da uresničujejo svoje poslanstvo ter tako prispevajo k razvoju, kakovosti in ugledu vzgojno-izobraževalne organizacije.

*Ključne besede:* timsko delo, timi, kultura in klima, sodelovanje

### Role of School Leader in the Promotion of Team Work in Kindergarten

The role of a school leader is twofold: first, a manager and second, a pedagogical leader that assures the quality of education work. The work is complex, so a single school leader cannot perform it as well as in cooperation with a team of teachers. Involvement of teachers in decision making, problem solving and search for better solutions represents teamwork. Beside enabling more efficient work with students, it also enables the personal and professional development of teachers. Teams are formed spontaneously, sometimes they are permanent while others convene only for certain projects or tasks. The school leader works closely with the team and monitors team performance. If the number of employees suddenly increases, the culture and climate in the kindergarten – the key precondition for teamwork – require even more attention. In some work groups teamwork just does not take root. In such cases efforts should be made to find reasons and build the culture and climate in order to enable teachers to eventually form a team. Teamwork enables the school leader and teachers to realize their mission and thus contribute to development, quality and image of the educational institution.

*Keywords:* teamwork, teams, culture and atmosphere, cooperation

Mária PISOŇOVÁ  
in Alena HAŠKOVÁ

### Usposabljanje vodij šol na Slovaškem: zahteve in pogoji

Članek obravnava trenutne potrebe po izobraževanju pedagoških in strokovnih delavcev (zaposlenih v šolah in šolskih ustanovah) in pogoje za takšno izobraževanje na Slovaškem. Avtorici navajata različne vrste nadaljnega izobraževanja in usposabljanja pedagoških in strokovnih delavcev, ki jih pravno-formalno določa novo sprejeti Učiteljski zakon (Zákon č. 317/2009). V okviru nadaljnega izobraževanja in usposabljanja pedagoških delavcev avtorici največ pozornosti posvečata izobraževanju vodjem šol za funkcijo/položaj in izobraževanju za inovacije, ki sta namenjena vodjem šol (tj. ravnateljem, pomočnikom ravnatelja, vodjem praktičnega izobraževanja in vodjem strokovnih ustanov). Članek zaokroža primer inovativnega izobraževalnega programa za vodje vrtcev (program izobraževanja za inovacije z naslovom *Vodenje vrtcev*).

*Ključne besede:* ravnatelji, vodje vrtcev, nadaljnje izobraževanje, izobraževanje vodij šol, moduli izobraževalnega programa za vodstvo šol

### Training School Leaders in Slovakia: Requirements and Conditions

The paper presents current requirements for the training of those employed in schools and school institutions and the conditions for such training in Slovakia. Authors list various types of in-service training of teachers as is defined by the newly adopted Teaching Act (Zákon č. 317/2009). Within the framework of in-service training the authors pay most attention to the training of school leaders (i. e. headteacher, headteachers' assistants, heads of practical training, heads of professional institutions) for their position/job and training for innovation. The paper discusses an example of an innovative education programme for leaders of kindergartens (innovation education program titled *Leading of Kindergartens*).

*Keywords:* headmasters, heads of kindergartens, further education, education of school leaders, modules of school leadership education program

VODENJE 2|2011: 135–148

5.-7. marec 2012,  
Portorož

**XIV. strokovni posvet pomočnikov ravnateljev:  
Vloga pomočnikov ravnateljev pri komuniciranju  
v šolah in vrtcih**

S posvetom za pomočnike ravnateljev »Vloga pomočnika pri komuniciranju v šolah in vrtcih«, želimo ponovno ozavestiti pomen komunikacije v šolah in vrtcih. Plenarna predavanja, okrogla miza z gosti in delavnice ponujajo udeležencem možnost, da presodijo in nadgradijo svojo prakso na tem področju in prispevajo k uspešni komunikaciji v svoji šoli oziroma vrtcu.

Plenarni predavatelji:

- dr. Louise Stoll, Pedagoški inštitut Univerze v Londonu, o povezavi komunikacije in učenja
- dr. Mirjana Ule, Fakulteta za družbene vede: Komunikacija v šoli; Upravljanje z odnosi in konflikti
- mag. Darinka Cankar, Ministrstvo za šolstvo in šport: Kadrovske pogoje med zakonodajo in bolonjsko prenovo

Delavnice:

- Spletno nadlegovanje
- Osnove protokola na prireditvah
- Povratna informacija v izobraževanju
- Retorika
- Spoznajte svoj ritem

In še:

- Aktualne teme s področja vzgoje in izobraževanja s predstavniki Ministrstva za šolstvo in šport
- Komunikacija in kultura – okrogla miza z Lilo Prap in Ferijem Lainškom

**Rok za prijavo na posvet: 28. februar 2012**

Posvet sofinancirata Evropski strukturni sklad in Ministrstvo za šolstvo in šport.

Več o posvetih na [www.solazaravnatelje.si](http://www.solazaravnatelje.si).

3.–5. april 2012,  
Portorož

## I. znanstveni posvet Vodenje v vzgoji in izobraževanju: Uporaba podatkov v šolah in vrtcih

Posvet Vodenje v vzgoji in izobraževanju namenjamo uporabi podatkov za kakovostno delo v šolah in vrtcih. Poudarili bomo njihov pomen pri izboljševanju učenja in poučevanja ter vodenja na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja. Tako vabimo ravnatelje in druge strokovne delavce vrtcev in šol, teoretike in raziskovalce, da na posvetu predstavite različne vidike rabe podatkov pri izboljševanju procesov učenja in vodenja na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja.

Tematski sklopi:

1. Izboljševanje poučevanja in učenja na podlagi podatkov
  - zunanjega preverjanja znanja (NPZ, matura)
  - nacionalnih in mednarodnih raziskav (PISA, TIMSS, PIRLS, TALIS itd.)
  - inšpekcijskih pregledov, zunanje evalvacije in presoje
  - ki jih zbira šola v procesih samoevalvacije, izboljšav itd.
  - zbranih pri spremljanju in opazovanju pouka
2. Vodenje z uporabo podatkov
  - sprejemanje odločitev
  - izboljševanje prakse vodenja
  - podatki kot osnova za strokovne razprave
  - zagotavljanje zunanje odgovornosti
  - uporaba podatkov pri sodelovanju s starši in drugimi deležniki
3. Uporaba podatkov pri vzgojno-izobraževalnem delu
  - proučevanje prakse poučevanja in učenja
  - spremljanje napredka učencev in opazovanje otrok
  - listovnik kot vir podatkov

**Rok za prijavo na posvet: 20. marec 2012**

Posvet sofinancirata Evropski strukturni sklad  
in Ministrstvo za šolstvo in šport.

Več o posvetih na [www.solazaravnatelje.si](http://www.solazaravnatelje.si).



# VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 2|2011



Letnik 9

## Strokovna srečanja in posveti

XIV. strokovni posvet pomočnikov ravnateljev:

Vloga pomočnikov ravnateljev pri komuniciranju v šolah in vrtcih  
Hotel Slovenija, Portorož, 5.–7. marec 2012

Rok za prijavo na posvet: 28. februar 2012

I. znanstveni posvet Vodenje v vzgoji in izobraževanju:

Uporaba podatkov v šolah in vrtcih  
Hotel Slovenija, Portorož, 3.–5. april 2012

Rok za prijavo na posvet: 20. marec 2012

Posvet sofinancirata Evropski strukturni sklad  
in Ministrstvo za šolstvo in šport.

Več o posvetih na [www.solazaravnatelje.si](http://www.solazaravnatelje.si).



SR

ISSN 1581-8225



9 771581 822503