

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 3|2012



VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 3|2012



Letnik 10

Odgovorni urednik Andrej Koren, *Šola za ravnatelje*

Glavna urednica Mateja Brejc, *Šola za ravnatelje*

Uredniški odbor Andreja Barle Lakota, *Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo 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 izobraževanje, znanost, kulturo in šport*

Alen Kofol, *Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport*

Vinko Logaj, *Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Kamnik*

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 Glasgowu, 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 izobraževanje, znanost, kulturo in šport*

Tajnica revije Sara Horvat, *Šola za ravnatelje*

Jezikovni pregled Sara Horvat, *Šola za ravnatelje*

Prevodi Jana Pungartnik in Josephine Ledezma

Tehnična ureditev Alen Ježovnik, *Folio*

Tisk Littera Picta d. o. o., Ljubljana

Naklada 650 izvodov

Izdaja Šola za ravnatelje, Predoslje 39, Kranj

T 04 595 1260, F 04 595 1261

E revija.vodenje@solazaravnatelje.si

DŠ SI173297216, TRR 01100-6030715946

Letna naročnina 33,38 EUR

Posamezna številka 12,52 EUR

Prispevke pošljite na naslov izdajatelja, navodila za pisanje najdete na <http://www.solazaravnatelje.si/zaloznistvo/revija-vodenje>

UDK 371(497.4)

ISSN 1581-8225

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 3|2012

Pogledi na vodenje

- 3 Vodenje za učenje: pristop
k izboljšanju učenja učencev in učiteljev
Tony Townsend
- 17 Zunanja evalvacija v šolah in vrtcih
Mateja Brejc in Andrej Koren
- 37 Na poti razvijanja kompetence učiti se učenja
Branka Likon

Izmenjave

- 53 Kaj lahko povezovanje staršev prinese slovenskemu šolstvu
Anton Meden
- 61 Medsebojne hospitacije kot strategija vodenja za učenje
*Metka Debeljak, Ciril Dominko, Tatjana Gombač, Jelena Keršnik,
Karla Krajnik in Majda Vehovec*
- 77 Pomen listovnika za karierni razvoj
Jana Podobnik-Kožič
- 87 Profesionalni razvoj vzgojitelja kot način zagotavljanja kakovosti v vrtcu
Martina Žnidaršič
- 105 Spodbujanje socialnega vedenja na šoli
Brigita Gregorčič
- 117 **Povzetki | Abstracts**
- 125 **Recenzenti | Reviewers**

Vodenje za učenje: pristop k izboljšanju učenja učencev in učiteljev

Tony Townsend

Vloga vodenja pri učinkovitosti izobraževanja

Po štiridesetih letih sprememb v raziskovanju, politiki in praksi je postalo raziskovanje učinkovitosti in izboljšav v šolah vpliven, čeprav tudi izpodbijan sklop pojmovanj o šolah in o tem, kako utegnejo vplivati na življenja svojih učencev. Prvotni model »črne skrinjice«, ki je količinsko opredeljeval vložke (vire in predhodne dosežke) in rezultate (izpolnjene dosežke) brez pravega oziranja na dogajanje v črni skrinjici šolskih procesov, se čedalje bolj izpopolnjuje z dodajanjem vrednosti, z upoštevanjem večnivojskih modelov in modelov krivulje rasti ter s poskusi kvazieksperimentalnega raziskovanja, s katerimi skuša zajeti zapletenost učenja učencev. Toda osnovni razlog za zaskrbljenost ostaja. »Merjenje dosežkov in »dodane vrednosti« preprosto ni kos kompleksnosti učenja in ga dosledno omejuje na najmanjši skupni imenovalec.« (MacBeath in Cheng 2008, 8)

Kakorkoli že, v vsem raziskovanju učinkovitosti šolanja doslej ostaja dosledna ugotovitev, da ima ravnatelj ključen vpliv na tiste vidike šolske dejavnosti, ki vodijo do merljivih dosežkov. MacBeath (2012, 38) pravi, da je »to tako zelo vpeto v splošno razširjeni nazor, da se zdi neizpodbitno«. Ta ključna prvina šolske dejavnosti je v središču tega sestavka.

Izkušeni ravnatelji imajo lahko močan, pa čeprav posreden, vpliv na dosežke učencev (Leithwood in Jantzi 2000) s svojo sposobnostjo vplivanja na kakovost poučevanja (Fullan 2001; Sergiovanni 2001). V vsaki raziskavi o učinkovitosti šole ali izobraževanja in šolskih izboljšav pa dosledno ugotavljajo, da ima v procesu pomembno vlogo vodenje. Čeprav se vodenje večinoma enači s pedagoškimi vodjami oziroma ravnatelji, raziskovalci v zadnjih letih gledajo nanj širše in proučujejo vodenje na ravni učencev (Mitra 2007), učiteljev (Little 1990; Barth 1999), ravnateljev oziroma pedagoških vodij (Townsend in MacBeath 2011), območnih oziroma lokalnih oblasti (Waters in Marzano 2007) in na ravni vlade oziroma sistema (Hopkins 2010; Southworth 2005), za vo-

denje na vsaki ravni pa odkrivajo, da pripomore k izboljševanju ravni dosežkov učencev šole. Obstaja tudi več vrst vodenja, med drugim hierarhično ali transakcijsko (Silins 1994), transformacijsko (Leithwood in Janzti 2000), skupno (Lambert 2002), porazdeljeno (Gronn 2000; 2002; Spillane, Halverson in Diamond 2001; 2004), moralno (Sergiovanni 1992), etično (Starratt 2004) in demokratsko vodenje (Starratt 2001; Mällner 2002), ki so našla pot v literaturo o izobraževanju.

Toda v prispevku se želim posvetiti vrsti vodenja, ki je pridobila veljavo v zadnjih letih. Vodenje za učenje že več kot desetletje uporabljajo v Veliki Britaniji (gl. na primer MacBeath in Dempster 2009; Townsend in MacBeath 2011).

V sestavku utemeljujem, da so s človeškim učenjem povezane tri osnovne prvine: naloga, ki jo je treba izpolniti, razmerje moči, vzpostavljeno med ljudmi, ki nalogo uresničujejo, in okolje, v katerem dejavnost poteka. Pokažem tudi, da se lahko vodja teh prvin loteva na dva načina – eden vodi do pozitivnih pristopov k učenju, drugi pa ustvarja okolje, v katerem je učenje oteženo. Vse kaže, da se drugi način izvaja v Združenih državah z okoljem, ki je nastalo s politiko zakona »No Child Left Behind« (NCLB, »Ne pozabimo nobenega otroka«), jaz pa utemeljujem, da k bolj pozitivnemu pristopu verjetneje vodi vodenje za učenje. Zato se bom oprl na podatke, zbrane z nedavno študijo v Združenih državah.

Vpliv NCLB na izobraževanje v ZDA

V projektu Voices 3, ki ga podpira Univerzitetni svet za upravo izobraževanja v Združenih državah, so predstojnike in vodje šol povprašali za mnenje, kako zakon »No Child Left Behind« (2002) vpliva na vidike njihovega dela. O podatkih poročajo tudi drugi (Acker-Hocevar idr. 2012), toda v tem sestavku želim proučiti, kako NCLB spodbuja nek poseben način vodenja šol.

Sodeč po zbranih podatkih NCLB v številnih pogledih dobro vpliva na uvajanje sprememb v izobraževanju in med drugim daje močan poudarek na izboljševanje šolstva:

V nekaterih pogledih je zakon ravnateljem poenostavil življenje, ker lahko pogledaš svoj učiteljski zbor in rečeš: »Nimamo izbire, tako piše, to je treba storiti.« [Ravnatelj št. 81, srednja šola, srednji zahod, 2006.]

V NCLB je tudi jasno povedano, da ne bo štel samo uspeh šole

v povprečju, temveč da morajo vse podskupine na šoli delovati zadovoljivo dobro:

Ne moremo prezreti afroameriških podskupin ali populacije s posebnimi potrebami ali drugih manjšinskih populacij. [Ravnatelj št. 66, predmetna stopnja osnovne šole, srednji zahod, 2005.]

Toda način izvajanja NCLB ustvarja težave tako za okrožja kot za šole:

Ne vem, kako dolgo bomo lahko brez denarja vse to po NCLB še izvajali. V tem je resnična težava. [Nadzornik št. 16, manjše okrožje, jugovzhod, 2006.]

V teoriji je NCLB vzpostavil okvir za izboljševanje, s katerim so se vključeni v raziskavo strinjali. Številnim temeljnim konceptom, tj. enakopravnosti, socialne pravičnosti in dosežkov, je težko oporekati. Ampak okvir politike je le oporno sredstvo in ne zagotovilo, da se bo nekaj zgodilo. Namen politike je vzpostaviti razmere, ki bodo omogočale, da se stvari zgodijo, in bodo prinesle razumevanje smisla izboljšav ter odprle možne poti do njih. Toda izvajanje politike je odvisno od marsičesa – od virov, ki so na voljo za uresničevanje politike, od ljudi, ki bodo politiko izvajali, in od njenega sprejetja ali zavrnitve pri ljudeh, na katere bo vplivala. To troje je bistveno za izobraževalni uspeh in z drugega vidika bi lahko rekli, da »uresničujejo« učni program: viri (učitelji, gradivo, infrastruktura) podpirajo uresničevanje, z metodo poteka uresničevanje vsebine kurikula in v okolju se uresničevanje dogaja. Kar vidimo pri NCLB, morda niti ni polom politike, ker pa za pričakovane rezultate ni bilo dovolj potrebnega vložka, za zagotovitev uspeha ni bilo na voljo dovolj virov in potrebne spremembe so se izvajale v odklonilnem in kaznovalno naravnem okolju, lahko v njem vidimo izvedbeni neuspeh.

Vodenje po zakonu NCLB

Northouse (2010) pravi, da je vodenje proces, s katerim posameznik vpliva na skupino posameznikov, da bi dosegla skupni cilj. Ta proces vsebuje dve razsežnosti: ljudi v nekem medsebojnem razmerju moči in nalogo, ki jo je treba izpolniti. Dodali bi lahko še tretjo razsežnost, ki se razvije na koncu, ko nalogo ali izpolnimo ali ne. Ta razsežnost tvori osnovno okolje, ki se lahko kaže ali kot spodbudno (nagrajuje dobre dosežke) ali nasprotujoče (kaznuje

dosežke, ki jih dojemamo kot ne dovolj dobre). Lahko bi trdili, da enake vrste pogoji veljajo za praktično vsako medčloveško interakcijo. Townsend (2009, 376) se izrazi tako:

Človeški odnosi imajo tri razsežnosti: način interakcije, vsebina interakcije in okoliščine, v katerih se interakcija dogaja.

Te razsežnosti se lepo ujemajo s tremi vidiki pedagoškega vodenja, o katerih govorita Hallinger in Murphy (1985). Opredeljevanje poslanstva se ukvarja z nalogo, ki jo je treba opraviti, upravljanje učnega programa se ukvarja z načinom interakcije med ljudmi pri opravljanju te naloge, in spodbujanje ugodne učne klime v šoli lahko enačimo z osnovnim okoljem, v katerem se interakcija dogaja. Razmislimo o teh treh dejavnikih, kot nanje vpliva NCLB, in kako morajo vodje ravnati, da se NCLB izvaja.

Opredelitev poslanstva šole

NCLB usmerja šole, okrožja in šolstva k ozkemu sklopu dosežkov učencev, vire pa jim zagotavlja samo, če jih šole naložijo v ta namen. Čeprav številni poudarjajo, da bi morala vloga šole zajemati široko področje rezultatov, od nekaterih osnovnih veščin, razumevanja zahtev državljanstva in priprav na zaposlitev pa vse do razvoja vrednot, odnosa do sebe in drugih na svetu, rezultate, ki se jim je treba posvetiti, opredeljujeta zakon NCLB sam in količina virov, ki je na voljo šolam za uresničevanje programa. V okolju s skromnimi viri je zelo verjetno, da se bodo sredstva porabila za zagotavljanje uresničitve zakonsko določenega (in merljivega) dela učnega programa. Šele ko je poskrbljeno za te vidike, lahko postanejo del kurikula druge stvari, če je kaj sredstev ostalo. V šolah, ki so s sredstvi bolj preskrbljene, je možno širše področje rezultatov, v tistih pa, ki imajo bolj skope vire ali v katerih se učenci s težavo učijo zakonsko določenega kurikula, ostaja malo časa, da bi pomislili na razvijanje drugih človeških veščin. Podatki Voices 3 nakazujejo, kakšne ozkosti so deležni mnogi ameriški učenci:

Samo naloge nam ostajajo. Nobene ustvarjalnosti ni. In pri čemer jim zatreš ustvarjalnost, tega nočejo početi. [Predstojnik št. 18, srednje veliko okrožje, jugozahod in zahod, 2006.]

Približno 100 odstotkov našega časa porabimo za dokazovanje zadostnosti rezultatov preskusov sposobnosti po NCLB, dijak najvišjega letnika pa konča šolo s približno 75-odstotnim poznavanjem vsega, kar mora vedeti v dejanskem svetu. [Ravnatelj št. 80, srednja šola, srednji zahod, 2005.]

Tako ozko gledanje ne upošteva, da je vsaka šola posebna. McGaw, Banks in Piper (1991, 15) so trdili:

Ker ni enoznačne opredelitve učinkovite šole, tudi ne more biti enega samega recepta, ki bi ga lahko uporabila vsaka šola. Šolanje je za recept prezapletena dejavnost.

Če večino časa porabimo za to, da se učimo na pamet odgovorov na vprašanja z več možnimi odgovori, ostaja zelo malo časa za posvečanje naprednejšim človeškim veščinam, kot so kritično razmišljanje, razvijanje vrednot in analiziranje. Pri ozkosti je za mnoge učence naslednja težava to, da skupaj s pritiskom, ki ga ustvarja zahteva po izkazovanju, nekatere učence slej ko prej zaznamuje kot izgube. Kolikokrat mora učenec neuspešno opravljati preizkus znanja, preden se odloči, da šolsko učenje ni zanj in se preprosto umakne k računalniškim igricam, pri katerih te vidike življenja obvladuje? Ali pa se morda celo zateče v razredu k dejavnostim, ki ovirajo pri učenju še druge?

Upravljanje programa

Koristno je razmisliti o raznih jezikovnih možnostih, ki so nam na voljo pri opisovanju, kako vidimo svet. Obstaja veliko različnih tolmačenj razlik med vodenjem in upravljanjem. Eno, dano v razmislek, je (<http://www.teamtechnology.co.uk/leadership-basics.html>):

- vodenje je vzpostavljanje nove smeri ali vizije za skupino, ki jo bo upoštevala, torej je vodja na čelu prizadevanj v novo smer;
- upravljanje pa obvladuje oziroma usmerja ljudi oz. vire skupine v skladu z načeli ali vrednotami, ki so že bile vzpostavljene.

Čeprav se zavedamo, da je vsaka taka definicija stvar razprave, bi po tej definiciji lahko rekli, da če po NCLB spada k delu vodje »upravljanje programa«, ti vsaj delno usmerjajo in obvladujejo delovanje ljudi. NCLB je »zapovedovalen« zakonodajni dokument, ki opredeljuje zahteve (poslanstvo), usmerjenost (nalogo) in sankcioniranje (upravljanje). Zvezne države, ki jim NCLB narekuje, kako upravljati šolstvo, zapovejo šolskim okrožjem, kaj storiti, šolski odbori povedo šolskim nadzornikom (superintendentom), kaj se zahteva, ti povedo ravnateljem, kako jih bodo presojali, kar vodi do tega, da ravnatelj pravi učiteljem, kako morajo delati, na koncu

verige pa učitelji zapovedujejo učencem, kaj početi. Ljudje, ki v izobraževalnem sistemu Združenih držav nosijo največjo odgovornost za učne rezultate (učenci) in človek, ki jih najverjetneje vodi, spodbuja in poučuje (učitelj), so, ironično, v tej verigi ljudje z najmanj oblasti. Dovoljena jim ni nobena fleksibilnost, ne morejo zastavljati vprašanj in početi ne morejo ničesar, česar ni določil že nekdo višje na lestvici. Da je »upravljanje« res takšno, potrjujejo velikokrat tudi podatki iz Voices 3.

Preveč stvari je, za katere se bom nekaj sestankov morda trudil, da vas bom prepričal vanje, potem pa vam bom rekel, da tako pač bo. [Ravnatelj št. 20, osnovna šola, jugovzhod, 2006.]

Celo kadar se ljudi spodbuja, naj izrazijo svoje mnenje, na koncu odločajo na višjih ravneh.

Zato mislim, da je njihovo mnenje pomembno, ampak odločitve niso prepuščene njim. Odločitev je prepuščena meni. Mnenje je zato pomembno, vendar ni odločitev – saj razumete, ni demokratična odločitev. [Nadzornik št. 68, srednje veliko okrožje, jugozahod, 2006.]

[...] v našem okrožju skoraj ni osnovnega dialoga pri odločanju. [Ravnatelj št. 51, osnovna šola, jugovzhod, 8. junij 2006.]

Seveda Združene države niso edine, ki poznajo takšno obliko upravljanja. MacBeath (2012, 39) poroča o pogledu nekega ravnatelja na skupno (deljeno) vodenje v Veliki Britaniji:

Menim, da se učiteljem mora zdeti, da oni odločajo, ampak občutek imam, da jih silim, da odločajo.

Randall Clinch (2001) je trdil, da »obstajata dva tipa učiteljev, spraševalci in zapovedovalci«, ter menil, da se učenje zares ureničuje v tistih razredih, v katerih učitelji večino časa uporabljajo za prenos sporočila spraševanje in razlaganje. Če to prenesemo na raven šole in okrožja, bi lahko sklepali, da obstaja pri tistih ravnateljih, ki dvomijo o politiki ali procesih (torej so na čelu prizadevanj za novo spremembo) in ljudem pod sabo preprosto zapovedo, kaj morajo početi (ne obvladujejo ljudi po ugotovljenih načelih), večja verjetnost, da razvijejo učečo se skupnost, kot pri tistih, ki počno obratno. Dokaj jasno se zdi, da v sistemu, kot ga v podatkih iz Voices 3 opisujejo oboji, nadzorniki in ravnatelji, sporočila od zgoraj naslednja, nižja raven le malenkostno oblikuje in nato preda naslednji pod sabo. Gre za upravljanje in obvladovanje, ki

težita k minimalnemu sklopu standardiziranih rezultatov, namesto da bi vodila k čedalje bolj raznoliki prihodnosti.

Spodbujanje ugodne učne klime

Tretja prвина je okolje, v katerem se vse to dogaja. Najširše okolje, v katerem šole delujejo, večinoma določajo ljudje zunaj šole in veliko dejavnikov, ki so s tem povezani, spremljajo iz šole kvečjemu ravnatelj. Vzdušje, ki obdaja NCLB, je kaznovalno, ne spodbudno, saj predpisuje sankcije za šole, ki niso dovolj uspešne, okrožja pa zato skoraj ne morejo shajati. Če prištejemo še zmanjšanje financiranja, spreminjanje odnosa javnosti do statusa učiteljev in nenehne poskuse politikov in tiska, da bi našli nekoga, ki ga lahko okrivijo za domnevno pomanjkanje uspeha, je težko videti, kako bi katerikoli šolski vodja lahko na šoli vzpostavljal resnično ugodno učno klimo brez zatekanja k slepilom, da mu uspe.

V osnovi bo klima, ki se ustvarja v javnem izobraževalnem sistemu, temeljila na našem odgovoru na vprašanje: »Ali zaupamo svojim ravnateljem in učiteljem, da bodo nalogo izobraževanja naših učencev opravili ali ne?« V vrsti drugih poklicev zaposlujejo ljudi za neko delo s pričakovanjem, da bodo zaposleni opravili nalogo, kot je treba. Vseeno je v številnih predelih sveta trenutno jasno, da svojim učiteljem in ravnateljem ne zaupamo, da bodo svojo nalogo opravili, in zato omejujemo stopnjo svobode, ki je dovoljena na ravni šol. Pomanjkanje zaupanja se odraža v nekaterih odzivih, ki jih citiram. Ravnatelji menijo, da jim ne zaupajo:

Mislim, da je (NCLB) zasnovan tako, da javnim šolam spodleti. Mislim, da je to njegov cilj. Mislim, da je bil to vedno njegov cilj. [Nadzornik št. 4, večinoma manjša okrožja, srednji zahod, 2006.]

Ker o okolju, v katerem po NCLB delajo ravnatelji, večidel odločajo dejavniki zunaj šole, torej ljudje v upravnih organih na ravni zvezne države ali okrožja, in če se negativno okolje začneja tam, postane ravnateljem težko uporabiti pozitivne strategije. Podatki Voices 3 neizpodbitno kažejo, da je dosedanje izvajanje NCLB ustvarilo negativno vzdušje. To vzdušje prizadene tudi raven učilnice, saj na njej zoži zaznavanje, kaj zmorejo šole:

Ko pa pridemo do financiranja, gre za to, da se trudimo samo še naprej obstajati – učili bomo za test. [Nadzornik št. 35, manjše okrožje, srednji zahod.]

V najhujšem primeru bi to pripeljalo do okoliščin, za katere so »učitelji priznali, da je goljufanje ustaljeni postopek« (Nicholls in Berliner 2007). Na ravni šol se morajo ravnatelji odzvati tudi na te pritiske:

Če je splet okoliščin edinstven in če menim, da bo v najboljšem interesu otrok in njihovega učenja, prelomim pravila. [Ravnatelj št. 83, srednja šola, srednji zahod, 18. 6. 2006.]

Po proučitvi treh prvin, kot se uresničujejo po NCLB, bi lahko rekli, da je za trenutni izobraževalni sistem v ZDA značilen zelo ozek poudarek (na merljivih področjih učenja, ki jih je mogoče preizkusiti), pri katerem se pravila preprosto prenašajo z višje ravni na nižje in učiteljem kot pedagoškim strokovnjakom skoraj ne dopuščajo dovolj širine, da bi imeli otipljiv vpliv na to, kar je pri poučevanju in učenju najbolj cenjeno. Globoko frustracijo občutijo, ker delajo v odklonilnem okviru, ki se raje posveča kaznovanju tistih, ki jim uspeh spodleti, kot da bi poiskal način za spodbujanje uspeha v najbolj poglobljeni obliki.

Vodenje za učenje

V tem poglavju trdim, da vodenje za učenje močno presega preprost poudarek na dosežkih učencev, saj poskuša vse v sistemu pritegniti k dejavnemu sodelovanju pri odločanju o učenju in se trudi spodbujati naklonjeno okolje, ki glavni poudarek še vedno daje učenju, vendar učenju za vse v sistemu. Spodbujati poskuša vodenje, ki vsem, učencem, učiteljem, staršem in administratorjem, omogoči boljše razumevanje, kaj je učenje in kako bi ga morda bilo najboljše izvajati (Multheron v MacBeath 2012):

Šole delujejo najboljše, ko ravnatelj ne ravna individualistično, temveč kolegialno, spodbudno in sodelovalno ter s strokovnimi delavci razvija odnose in dela ob njih kot pedagoški sodelavec.

Mrežo Vodenje za učenje so vzpostavili na Univerzi v Cambridgeu leta 2000 kot del projekta Carpe Vitam. V triletnem obdobju se je izluščil sklop ključnih načel, o katerih so razpravljali, jih preizkušali in dodelovali ravnatelji in učitelji s 24 udeleženih šol. Teh pet načel je:

- *poudarek na učenju*, pri čemer se vodenje za prakso učenja ukvarja z vzdrževanjem poudarka na učenju kot dejavnosti, v

kateri se vsi (učenci, učitelji, ravnatelji, šole in samo šolstvo) nenehno učijo;

- *pogoji za učenje*, pri čemer se vodenje za prakso učenja ukvarja z ustvarjanjem razmer, naklonjenih učenju, v katerih kultura neguje učenje za vse, daje priložnosti za razmišljanje o naravi, veščinah in procesih učenja, fizični in družabni prostor pa spodbuja in slavi učenje;
- *dialog*, pri čemer se vodenje za prakso učenja ukvarja z vzpostavljanjem dialoga, v katerem postane praksa vodenja za učenje eksplicitna, predmet razprav in prenosljiva;
- *deljenje vodenja*, pri čemer vodenje za prakso učenja zajema medsebojno deljenje vodenja, v katerem organizacijske strukture in postopki podpirajo udeleževanje pri razvijanju šole kot učeče se skupnosti;
- *skupno prevzemanje odgovornosti*, pri čemer vodenje za prakso učenja zajema skupni občutek odgovornosti, pri katerem je sistematična samoevalvacija vpeta v raven učilnice, raven šole in raven skupnosti.

Izmed petih načel se je tretje načelo – načelo dialoga – izkazalo kot katalizator za ukvarjanje z drugimi štirimi.

MacBeath in Townsend (2011, 1250) izpeljeta, kako bi vodenje za učenje lahko premaknilo prednost vodenja z upravljanja ozke naloge do čim večjega povečanja dosežkov učencev. Pravita:

Medtem ko večji del literature pedagoškega vodenja krči učenje na »rezultate«, vodenje za učenje rado sprejema veliko širši, razvojni pogled na učenje. Tudi njegov poudarek ni izključno na dosežkih učencev. Na stvari gleda s širkega kota in sprejema strokovno, organizacijsko in vodstveno učenje. Razume tvornost njihovih medsebojnih povezav in klimo, ki jo ustvarjajo za raziskovanje, proučevanje in ustvarjalnost. Njegova skrb velja vsem tistim, ki so del učeče se skupnosti.

Medtem ko se zdi, da se življenje po NCLB posveča »rezultatoma učencev«, da bi »podpiralo rast s poudarkom na rezultatih« (Peddwell idr. 2011, 613), se vodenje za učenje zanima za učenje, ki ne zadeva le učencev. Po NCLB je naloga vodje, da izboljšuje rezultate učencev pri tistih standardiziranih preizkusih znanja, ki so povezani s presojo, ali je šola uspešna ali ne. Nasprotno pa velja mnenje, da je vodenje za učenje zasnovano tako, da ustvarja učenje na vseh ravneh v sistemu, učenje učencev, učiteljev, organizacije in

vodstva hkrati. Naloga je pogledati, kje je šola zdaj, sprejeti nekaj odločitev, kje hoče biti, in potem tem spremembam omogočiti, da: »... se razvijejo iz stkanega šolskega življenja, odsevajo okoliščine, ki prevladujejo na šoli in so odgovor nanje, ter so pristno povezane z vsakodnevnim delom učiteljev in učencev.« (Mitchell in Sackney 2011, 977)

V končni analizi gre za razlike v poudarku, jeziku in odnosu. MacBeath in Townsend (2011, 1251) ugotavljata:

Pri tekmovalnem pritisku za cilje in odgovornost sta učenje in poučevanje omejena z zahtevami organizacijske prikladnosti in se počasi in zahrbtno vpijata v intelektualni in čustveni obtok učencev. Učenje se začne dojemati kot nekaj, kar se dogaja v razredih, in vodenje se dojema kot domena tistih, ki sprejemajo velike odločitve o prihodnosti. Vse preveč zlahka učenje kot živahna skupna dejavnost neha biti glavna skrb. Vse preveč zlahka se možnost vodenja učenja prepušča drugim.

Nasprotno so šole, vodene z učenjem, kraj, kjer je učenje učencev neločljivo od učenja strokovnjakov, in v njihovi kulturi se učenje preliva čez meje med vlogo in statusom. Profesionalno učeče se okolje pripravi podlago za okolje učenja učencev. Podlaga je pripravljena radodarno. Nenehen lov na znanje in razumevanje je vpet v kulturo, vpliva pa tudi na strukture, tako da več ne omejujejo, temveč osvobajajo.

Od NCLB do vodenja za učenje: od zapovedovalcev do spraševalcev

Kot smo že prej na kratko omenili, vidimo razliko med vodenjem znotraj omejitev, ki jih zastavlja NCLB, in vodenjem za učenje v tem, da NCLB teži k atomiziranju zelo zapletenega sklopa interakcij na specifične kazalnike, pristojnosti ali dejavnosti, potem pa učiteljem zapoveduje, kako jih uporabiti znotraj osnovnega okolja, ki nakazuje, da ne učiteljem ne šolskim vodjem ne gre zaupati, da se odločajo sami.

Nasprotno pa vodenje za učenje spodbuja nazor, da so uspešne organizacije tiste, ki jih ženejo vprašanja, dialog in kolektivna odgovornost. Vprašanja, kot so kako dobro nam gre, kako to vemo in kaj naj storimo zdaj, tri klasična vprašanja, ki so stebri šolske samoevalvacije (MacBeath 1999), ali vprašanja, kot so kdo se ne uči, zakaj se ne uči in kako mu lahko pomagam učiti se, so tri vprašanja, ki bi si jih morali učitelji zastavljati vsak dan.

Vodenje za učenje se posveča razvijanju konceptov in procesov, namesto da bi se omejevalo na podrobnosti rezultatov učencev. Upošteva koncepte, kot sta profesionalizem in sodelovanje, in procese, kot so tisti, ki so vsebovani v razvijanju profesionalne učeče se skupnosti. Iz Voices 3 vidimo, da ravnateljji to poskušajo, toda dani okvir za izvajanje tega delovanja je še vedno ozka podlaga rezultatov, ki jih NCLB ocenjuje za pomembne. Po NCLB so vprašanja verjetno drugačna, ožja. Namesto kako dobro nam gre se verjetno sprašujemo kakšna je naša ocena, medtem ko se vprašanje kdo se ne uči prelevi v vprašanje kdo ni uspešen.

In konec koncev vodenje za učenje zaupa udeležencem, da bodo opravili svoje delo. Poskrbi, da so učitelji in drugi na šoli dobro usposobljeni in imajo oporo, in predpostavlja se, da so dovolj predani, da bodo ravnali profesionalno v vseh vidikih svojega dela. Spodbuja kolektivni čut za odgovornost in učiteljem dopušča, da sodelujejo v dialogu o načinih pospeševanja izboljšav. To dejavno vzajemno udejstvovanje med šolskimi vodjami in učitelji pa vodi do izboljšanja rezultatov za učence. Robinson, Hohepa in Lloyd (2009) so odkrili, da sta spodbujanje učenja in razvoja učiteljev in udeleževanje tega najpomembnejše, kar bi lahko storil vodja šole, če bi bil cilj izboljševanje dosežkov učencev.

Če upoštevamo tri prvine in znova razmislimo, kako jih lahko vodenje za učenje uporabi, se »opredeljevanje poslanstva« premakne od ozkega posvečanja določenim rezultatom k širokemu razumevanju učenja v vseh njegovih oblikah. »Upravljanje programa« se spremeni v vodenje programa, zapovedovanje ljudem, kaj morajo početi in upravljanje njihovega napredka pa se umakne zastavljanju vprašanj, udeleževanju v dialogu in spodbujanju samoevalvacije. Ko se umaknemo od obravnavanja učiteljev kot tehnikov, s čimer smo ožili poudarek in področje možnosti za učenje, ki ju uresničujejo v razredu, se lahko posvetimo tistemu, čemur se je za ustvarjanje ugodne učne klime treba. Če vzpostavimo klimo, v kateri učiteljem kot pedagoškim strokovnjakom zaupamo, jih spodbudimo, da se razvijajo, kot se najbolj lahko, in jih podpremo v potrebi po sodelovalnem sodelovanju z učenci in drugimi, so njihovi dosežki kar najboljši.

Izziv

Vzrok neuspeha NCLB je v dojemanju izobraževanja učencev tako, da se zdi, kot da je za vse enako verjetno, da bodo uspeli. Razmere na šolah poskuša upravljati, kot da dejavnost ne bi mogla spodle-

teti, čeprav je resnica drugačna. Ustvaril je razmere, ki se opirajo na nadzorovanje in kaznovanje namesto na podpiranje. Rekli bi lahko, da daje NCLB prednost nalogi, doseganju ozkega področja učnih rezultatov, medtem ko je poudarek vodenja za učenje na ljudeh in razvoju vseh z usmerjenim učnim procesom. Lahko bi tudi trdili, da je usmerjanje v učenje vseh, učenje učencev, učiteljev, vodij in sistema, namesto usmerjanje v rezultate, sploh najboljši način za dejansko izboljšanje rezultatov, saj se opira na posameznikovo interakcijo z okoljem, namesto na preprosto zavedanje njegovih različnih prvin. Od atomizma k holizmu, od pomnjenja k razumevanju in od poudarka na neuspehih k poudarku na uspehu.

Kako lahko torej gremo naprej? Kako lahko izobraževanje v ZDA izkoristi moč politike NCLB za izboljšanje ameriškega izobraževanja? In kaj se lahko drugi naučijo iz te izkušnje? NCLB je učiteljem pomagal na novo spoznati, kaj morajo početi, in mogoče bolje razumeti, kako se dela lotiti. Zgodilo se je, da učitelji in šolski vodje zdaj vedo veliko več kot leta 2000, vendar je morda tudi res, da zakon omejuje poudarek na preozko nalogo. Trdili bi lahko, da je zaradi posvečanja ozkemu področju rezultatov, standardiziranih metod merjenja rezultatov in otipljivih posledic za šole, ki standardov ne dohajajo, postala miselnost »velikega tveganja«, ki jo zdaj vidimo v mnogih državah, resnična težava.

Pravo vprašanje za prihodnost pa je, ali zaupamo svojim učiteljem. Če bi se znebili velikih tveganj in kaznovalne narave, ki sta stebra NCLB in drugih ocenjevalnih režimov, ali zaupamo svojim učiteljem dovolj, da predpostavljamo, da bodo še naprej uporabljali to, česar so se naučili v zadnjem desetletju, se še naprej posvečali vsem učencem, vendar spodbujali širše področje rezultatov, ki bolj ustrezajo potrebam raznolikih učencev? Jim dovolj zaupamo, da bodo svoje novo poznavanje podatkov, zbiranja, analize in odločanja uporabili za korist vseh in ne samo nekaterih? Če bi zaupali svojim vodjem in učiteljem, bi te kaznovalne ukrepe lahko ukiniteli, in to, česar so se naučili v zadnjem desetletju, bi se lahko nadaljevalo, vendar ne v okolju strahu.

Literatura

- Acker-Hocevar, M., J. N. Ballenger, A. W. Place, in G. Ivory. 2012. *Snapshots of School Leadership in the 21st Century: Perils and Promises of Leading for Social Justice, School Improvement, and Democratic Community*. Charlotte, NC: Information Age Press.

- Barth, R. S. 1999. *The Teacher Leader*. Providence, RI: Rhode Island Foundation.
- Clinch, R. 2001. *Secret Kids' Business*. Melbourne: Hawker-Brownlow.
- Fullan, M. 2001. *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gronn, P. 2000. »Distributed Properties: A New Architecture for Leadership.« *Educational Management and Administration* 28: 317–338.
- Gronn, P. 2002. »Distributed Leadership as a Unit of Analysis.« *Leadership Quarterly* 13: 423–451.
- Hallinger, P., in J. Murphy. 1985. »Assessing the Instructional Management Behavior of Principals.« *The Elementary School Journal* 86 (2): 217–248.
- Hopkins, D. 2010. *Realising the Potential of System Leadership Studies in Educational Leadership* 10: 211–224.
- Lambert, L. 2002. »A Framework for Shared Leadership.« *Educational Leadership* 59 (8): 37–40.
- Leithwood, K., in D. Janzti. 2000. »The Effects of Transformational Leadership on Organisational Conditions and Student Engagement with School.« *Journal of Educational Administration* 38 (2): 112–129.
- Little, J. W. 1990. »The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations.« *Teachers College Record* 91: 509–536.
- MacBeath, J. 1999. *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Self-Evaluation*. London: Routledge.
- MacBeath, J. 2012. *Future of Teaching Profession*. Cambridge: Cambridge University; Bruselj: International Education.
- MacBeath, J., in Y. C. Cheng. 2008. *Leadership for learning: International Perspectives*. Rotterdam: Sense.
- MacBeath, J., in N. Dempster. 2009. *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice*. London: Routledge.
- MacBeath, J., in T. Townsend. 2011. »Thinking and Acting Both Locally and Globally: What Do We Know Now and How Do We Continue to Improve?« V *The International Handbook of Leadership for Learning*, ur. T. Townsend in J. MacBeath, 1241–1259. New York: Springer.
- McGaw, B., D. Banks in K. Piper. 1991. *Effective Schools: Schools That Make a Difference*. Hawthorn: ACER.
- Mitchell, C., in L. Sackney. 2011. »Building and Leading Within Learning Ecologies.« V *The International Handbook of Leadership for Learning*, ur. T. Townsend in J. MacBeath, 993–1012. New York: Springer.
- Mitra, D. 2007. »Student Voice in School Reform: From Listening to Leadership« V *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*, ur. D. Thiessen in A. Cook-Sather, 727–744. New York: Springer.
- Müller, J. 2002. »Democratic Leadership in an Age of Managerial Accountability.« *Improving Schools* 5 (5): 11–20.

- Nicholls, S. L., in D. C. Berliner. 2007. *Collateral Damage: How High-Stakes Testing Corrupts America's Schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- »No Child Left Behind Act of 2001.« 2002. Pub. L. No. 107-110 (2002). <http://www.nochildleftbehind.com/NCLB-full-text.pdf>
- Northouse, P. 2010. *Leadership Theory and Practice*. 5. izd. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pedwell, L., B. Levin, B. Pervin, M. J. Gallagher, M. Connor in H. Beck. 2011. »Building Leadership Capacity Across 5,000 Schools.« V *The International Handbook of Leadership for Learning*, ur. T. Townsend in J. MacBeath, 601–616. New York: Springer.
- Robinson, V., M. Hohepa in C. Lloyd. 2009. *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what Works and Why; Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington: Ministry of Education.
- Sergiovanni, T. 1992. *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. New York: Jossey Bass.
- Sergiovanni, T. 2001. *The Principalship: A Reflective Practice*. 5. izd. San Antonio, TX: Trinity Press.
- Silins, H. 1994. »The Relationship Between Transformational and Transactional Leadership and School Improvement Outcomes.« *School Effectiveness and School Improvement* 5 (3): 272–298.
- Southworth, G. 2005. »School Leadership and System Leadership.« *The Educational Forum* 69 (2): 212–220.
- Spillane, J. P., R. Halverson in J. B. Diamond. 2001. »Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective.« *Educational Researcher* 30: 23–28.
- Spillane, J. P., R. Halverson in J. R. Diamond. 2004. »Towards a Theory of Leadership Practice: A Distributed Perspective.« *Journal of Curriculum Studies* 36: 3–34.
- Starratt, R. 2001. »Democratic Leadership Theory in Late Modernity: An Oxymoron or Ironic Possibility?« V *The Ethical Dimensions of School Leadership*, ur. P. Begley in O. Johansson, 12–31. Boston, MA: Kluwer.
- Starratt, R. J. 2004. *Ethical Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Townsend, T. 2009. »Third Millennium Leaders: Thinking and Acting Both Locally and Globally.« *Leadership and Policy in Schools* 8: 355–379.
- Townsend, T., in J. MacBeath. 2011. *The International Handbook on Leadership for Learning*. Dordrecht: Springer.
- Waters, J. T., in R. J. Marzano. 2007. »School District Leadership That Works: The Effect of Superintendent Leadership on Student Achievement.« *ERS Spectrum* 25 (2): 1–12.

■ Dr. Tony Townsend je profesor na Univerzi v Glasgowu.
tony.townsend@glasgow.ac.uk

Zunanja evalvacija v šolah in vrtcih

Mateja Brejc in Andrej Koren

Spremljanje in vrednotenje kakovosti v izobraževanju

Pojem kakovosti v vzgoji in izobraževanju uporabljamo pogosto. Od tega, da poenostavljeno zajame vse, kar (dobro) delamo, do tega, da natančneje opredelimo, kaj s tem konkretno mislimo, v kaj se usmerjamo in na kakšen način se s kakovostjo ukvarjamo. Seveda je pojem kakovosti različno definiran, odvisno od tega, kdo ga definira (sistem, šola, učenec, starš), kakšen je njegov namen, pristop, katera od obstoječih paradigem je nemara v ozadju itd. Kakršnakoli že je opredelitev kakovosti, skladno z njo izberemo načine za njeno izboljševanje, ob tem pa tudi oblike spremljanja in vrednotenja oziroma evalvacije.

Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v šolskih sistemih, šolah in vrtcih sicer spodbujajo številne mednarodne in nacionalne smernice, priporočila, projekti, o tem beremo v mnogih raziskavah (Townsend 2008; MacBeath 2006; Vanhoof in Van Petegem 2010; Brejc in Koren 2011). Ena zadnjih je pregledna študija OECD o okvirih evalvacije in ocenjevanja za izboljšanje rezultatov šol (OECD 2009), katere namen je odzvati se na močno zanimanje za evalvacijo in ocenjevanje na nacionalni in mednarodni ravni. S študijo, v kateri sodeluje tudi Slovenija, bo predstavljena zasnova, izvedba in uporaba postopkov evalvacije in ocenjevanja v sodelujočih državah, analizirane bodo močne in šibke točke različnih pristopov in pripravljena priporočila za izboljšave. Izhajajoč iz razprav delovne skupine predstavnikov OECD in nacionalnih koordinatorjev, ki v okviru priprave študije tečejo vzporedno s pripravo nacionalnih poročil in študij primerov posameznih držav, je mogoče izpostaviti, da je evalvacija šol ali pa evalvacija v šolah vse bolj prepoznana kot tisti dejavnik ali vir, ki lahko podpira odločanje, razporejanje finančnih, materialnih in človeških virov, izboljšave v šolah itd. Še posebej kadar so šole prepoznane kot ključne pri izboljševanju učenja in dosežkov učencev.

Evalvacija v šolah je skladno z opredelitvijo pojma kakovosti lahko usmerjena v različne vidike, npr. kakovost učnih dosežkov učencev, skladnost delovanja z nacionalnimi politikami, predpisi itd. Prav tako jo izvajamo na različne načine, in sicer v splošnem kot:

- notranjo evalvacijo oziroma samoevalvacijo (notranji pregled, ki ga opravijo praviloma strokovni delavci šole),
- zunanjo evalvacijo (zunanji pregled, ki ga opravi posameznik ali skupina posameznikov izven šole).

Ko država vzpostavlja sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, ki temelji na različnih oblikah evalvacije, mora odločiti o namenu posameznih oblik, in sicer so lahko (Brejc 2008; Koren in Brejc 2011):

- namenjene zgolj šolam (upoštevajoč vse omejitve) in ne tudi spremljanju in razvoju sistema,
- namenjene primarno šolam in v določenem obsegu (npr. spremljanje ozkega nabora kazalnikov na nacionalni ravni) tudi sistemu,
- v prvi vrsti namenjene sistemu, v smislu odgovornosti šol do poročanja in odgovarjanja, pri čemer je uporabnost za šolsko raven lahko vprašljiva, pojavi se prilagajanje od zunaj postavljeni strukturi in okviru.

Ne glede na odločitev države o namenih in oblikah evalvacije je pomembno spodbujanje avtonomije, krepitev zmožnosti šol in zagotavljanje pogojev, da šola čuti varnost. Varnost za morebitni neuspeh kot tudi zagotovilo, da bodo imele šole čas, ki je potreben za izboljšave in izboljševanje dosežkov učencev na ravni šole. Vlada oziroma ministrstvo mora tudi jasno sporočati, da šolam zaupa, jih podpira pri izboljšavah in se zaveda, da ni nujno, da jim vedno uspe (Elmore 2007; Levin 2010).

V razpravah delovne skupine, v katerih sta sodelovala tudi avtorja prispevka, za pripravo prej omenjene pregledne študije OECD, je bila kot oblika evalvacije v šolah izpostavljena posebej tudi primerjava šol (in s tem šolskih sistemov) na osnovi določenih standardiziranih meril, kriterijev ali kazalnikov, ki omogočajo primerjave z drugimi šolami ali nacionalnim oziroma mednarodnim povprečjem. Ob tem je bil na zadnji razpravi junija 2012 izpostavljen razmislek o tem, ali gre v primerih nacionalnih in mednarodnih zunanjih preverjanj znanja dejansko za eno od oblik evalvacije ali pa gre v prvi vrsti za zbiranje podatkov, ki šolam in šolskim sistemom služijo pri notranji pa tudi zunanji evalvaciji. Vsekakor gre za podatke, ki jih zunanji ali notranji evalvatorji lahko upoštevajo z vidika odgovornosti in izboljšav v šolah in za podatke, ki so lahko »vplivni«, ko govorimo o ukrepih šolske politike na nacionalni ravni (npr. spodbujanje bralne pismenosti zaradi slabših rezultatov v mednarodni raziskavi PISA).

Mednarodna razsežnost in vplivi pri vzpostavljanju nacionalnega sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti zahtevajo ustrezno presojo o prenosu praks oziroma sposojanju politik (Koren in Shapiro 2006; Stronach 2010) in postopnemu poenostavljanju oziroma vplivu »prenašalcev« različnih pristopov in paradigem. Prevladujoče paradigme, npr. učinkovitost in izboljšave (Townsend 2010; Hopkins idr. 2011; Reynolds idr. 2011; Harris idr. 2012), ter sistemi ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, ki so prepoznani kot »vodilni« na tem področju, so večinoma anglosaksonski, delno skandinavski. Ko torej druge države tem trendom »sledijo«, je nujno potrebno poznavanje kulturnega konteksta in specifik šolskih sistemov, predvsem pa upoštevanje lastnega kulturnega konteksta in šolskega sistema. »Prenašalci« morajo torej biti na različnih ravneh dovolj senzibilni, da sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti ustreza in zaživi v drugačnih nacionalnih okvirih. Tako je na ravni sistema potreben osnovni razmislek o tem, kako šolstvo v nacionalnih okvirih deluje, kakšni so cilji in (trenutne) prioritete in podobno (Halpin in Troyna 1995).

Na ravni tistih, ki sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti uvajajo v šole in vrtce (npr. javni zavodi v primeru Slovenije), pomembno vlogo poleg sistemskih usmeritev odigrajo njihova profesionalna prepričanja, znanje in spretnosti ter viri, ki jih imajo, poznavanje delovanja izobraževalnih organizacij, senzibilnost do njih itd. Na ravni šol in vrtcev, predvsem vodstva, se »zgodba« še nekoliko obrusi, saj svoje dodatno prispevajo prepričanja, znanje in spretnosti ravnateljev (skupaj z različnimi skupinami ali posamezniki, odgovornimi za kakovost), občutljivost za trenutno stanje, poznavanje lastnega konteksta, zmožnosti in pripravljenosti učiteljev itd. Na koncu pa na nek način »odločijo« učitelji, njihova pripravljenost (koliko želijo in/ali morajo), znanje in spretnosti. Na tej ravni (poglobljeno) poznavanje velikih paradigem, teorij in tujih sistemov kakovosti večinoma ni več prisotno in najbrž tudi ni potrebno.

Namen prispevka je razpravljati o zunanji evalvaciji v okviru ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v izobraževanju ter predstaviti rezultate evalvacije izvedb zunanje evalvacije v projektu Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja ter zagotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (v nadaljevanju KVIZ). V uvodnem delu je tako na podlagi teoretičnih izhodišč ter objavljenih raziskav in prakse v državah OECD in EU opredeljena zunanja evalvacija, predstavljene so dosedanje oblike zunanje evalvacije v Sloveniji. V nadaljevanju je prikazana zasnova zunanjih evalvacij v projektu KVIZ in evalvacija izvedbe v letu 2012. V zadnjem delu

so prikazani rezultati evalvacije, zaključujemo z razpravo o ugotovitvah in predlogih za nadaljnji razvoj načrtovane uvedbe zunanje evalvacije v slovenski šolski sistem.

Zunanja evalvacija

Poudarjanje pomena kakovosti v šolah in šolskih sistemih je povezano s splošno sprejetimi politikami decentralizacije. Da se jo razumeti v luči okrepljene avtonomije šol, saj se posledice decentralizacije kažejo v novih vlogah in odgovornostih tako na lokalni kot na centralni ravni. Prenos odgovornosti na šole in vrtce pomeni, da imajo te več »svobode« kot kdajkoli prej, da odločajo do ravni razreda. Avtonomija je po eni strani privilegij za prispevek, ki ga šole dajejo družbi, po drugi strani pa odgovornost, ki jo morajo opravičiti s kakovostnim delom in »dokazili« o dobrih rezultatih (Brejc in Koren 2011). Tako države v primeru krepitev avtonomije šol in vrtcev hkrati sprejmejo ukrepe za ocenjevanje njihovih rezultatov ter vzpostavijo določen sistem vrednotenja, nagrajevanja, v določenih primerih pa tudi sankcioniranja.

Zaradi vseh teh razlogov iščejo države načine spodbujanja notranje ali profesionalne odgovornosti, ki presega zunanjo, predpisano in je primarno usmerjena v izboljšanje kakovosti in dosežkov (Nevo 2001; Vanhoof in Petegem 2007; MacBeath 2006). Hkrati pa iščejo tudi načine preverjanja, kako si šole in vrtci prizadevajo za doseganje visokih standardov za vse učence in znajo to tudi dokazati (Vanhoof in Van Petegem 2009; Scheerens 2008).

Pregled nekaterih nacionalnih poročil o okvirih evalvacije in ocenjevanja (Australian Government 2010; Ministry of Education and Training and the University of Antwerp Edubron Research Group 2010; Ministry of Education and Rambøll 2011 idr.) kaže, da se je v zadnjem času pokazal širši politični trend uporabe zunanje evalvacije v javnem sektorju. Vse bolj se tako poudarja potreba po okrepitvi prednosti, ki jih prinaša zunanja evalvacija, ob tem, da se čim bolj zmanjša pritisk ali breme, ki ga šole ob tem doživljajo. Takšen poudarek pomeni, da se zunanja evalvacija ne usmerja več le v preverjanje delovanja šol skladno s predpisi in določenimi standardi delovanja, temveč se vse bolj usmerja tudi v izboljševanje in procese, ki se v šolah dogajajo. Hkrati z »mehkejšim« pristopom zunanje evalvacije pa postaja vse pomembnejša samoevalvacija in nove zahteve, ki so v zvezi s tem postavljene pred šole. Države tako več poudarka oziroma skrbi namenjajo podpori, in sicer tako, da postavljajo npr. sisteme oziroma okvire samoeval-

vacije, vzpostavljajo sisteme povratnih informacij o nacionalnih preverjanjih znanja itd.

Zaradi pojavljajočih se trendov, nadnacionalnih priporočil in usmeritev ter medsebojne povezanosti držav članic OECD in EU se je zunanja evalvacija v zelo različnih oblikah (od inšpekcije pa do kritičnega prijateljevanja) uveljavila v mnogih državah. Izvajajo jo Islandija, Irska, Velika Britanija, Francija, Belgija, Nizozemska, Portugalska, Španija (delno), Francija (delno), Norveška, Švedska, Danska, Slovaška, Češka, Nemčija, Estonija, Madžarska, Avstralija (Viktorija), Kanada (Ontario), Nova Zelandija (Janssens idr. 2008; Education Quality and Accountability Office 2005a; 2005b; Eurydice 2012).

Za uvajanje (zunanje) evalvacije obstaja več razlogov, in sicer:

- formalno reguliranje pričakovane kakovosti rezultatov in ukrepov (izpiti, akreditacija, certificiranje, primerjave, mednarodne študije ...);
- odgovornost izobraževalnih sistemov za njihovo delovanje in učinkovitost s posredovanjem informacij zainteresirani javnosti, dobro izbiro izobraževalnih ciljev (pomembnost), preverjanjem, ali so le-ti bili doseženi (uspešnost), enakovredno porazdeljenost virov izobraževanja (enakost) in/ali preverjanjem ekonomske izrabe virov (učinkovitost);
- mehanizem za spodbujanje izboljšav v izobraževanju – spodbujanje učenja in samoizboljševanja šol – organizacijsko učenje, samoevalvacija;
- politika decentralizacije – decentralizacija oziroma centralizacija nastopata kot protiutež različni stopnji avtonomije (Scheerens, Glas in Thomas 2005).

Govorimo torej o zunanji odgovornosti šol in vrtcev ter o vplivu države na kakovost z določenimi mehanizmi nadzora, ki jih različne oblike zunanje evalvacije bolj ali manj vsebujejo. Tako je z zunanjo evalvacijo lahko izveden celovit pregled delovanja šole, pregled posameznih programov, pregled, kako šola ugotavlja in zagotavlja kakovost – dejavnosti, poročila in načrti, pregled, kako šola uvaja izboljšave in izvaja samoevalvacijo na izbranih področjih kakovosti itd. (Brejc in Koren 2011; Brejc in Trunk Širca 2007).

Pri uvajanju zunanje evalvacije je potrebno razumeti in upoštevati vidik nadzora oblasti v decentraliziranih sistemih. V njih sta moč in oblast sicer prenesena na nižje ravni, a ima država skozi pristope h kakovosti, npr. z okvirjanjem in usmerjanjem samoe-

valvacije in ustrezno zunanjo evalvacijo na nek način še boljši vpogled in lahko izvaja oblast s »pastoralnim vplivom« (Koren 2006). V tem smislu trdi Ryan (1999), da oblast na ljudi deluje od znotraj, s posameznikovim samoposredovanjem v družbenih razmerjih. S tem postanejo ključna vprašanja oblasti, nadzorovanja in kaznovanja, o katerih je mogoče razpravljati s stališča, da je oblast nekaj spreminjajočega se in brezobličnega, a vendar prisotnega in vpletenega v razmerje med ljudmi. Država svojo oblast izvaja bolj posredno in tako daje občutek pristojnosti in avtonomnosti (Foucault 1977). Hkrati država prenaša del svoje odgovornosti za dosežke učencev na raven šol in vrtcev v času, ko so le-ti zaradi mednarodnih primerjav rezultatov otrok in globalizacije vse bolj pomembni.

Zunanja evalvacija v slovenskem šolskem prostoru

Kot pogosto navajamo, Slovenija na področju kakovosti v vzgoji in izobraževanju »sledi« razvitim državam in institucionalnemu razvoju na področju EU ter deluje na podlagi mednarodnih usmeritev in priporočil, ki so zapisana v pomembnejših dokumentih. Potreba po kakovosti različnih vidikov vzgojno-izobraževalnega sistema je tako opredeljena v različnih nacionalnih dokumentih, ki se večinoma nanašajo na prednostne naloge razvoja Slovenije v prihodnjem obdobju (Brejc 2008).

Kakovost v slovenskem šolskem sistemu je določena z različnimi zakonskimi podlagami. Lahko bi rekli, da je vsaj delno opredeljena in strukturirana in da posredno zajema ali daje pozornost tudi zunanji evalvaciji. Tako Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI, 48. in 49. člen) opredeljuje, da je ravnatelj šole odgovoren za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo, pri čemer letno pripravlja poročila o samoevalvaciji, ki jih sprejme svet zavoda. V zakonu (ZOFVI, 20. a člen) je predvideno še, da minister, pristojen za izobraževanje, na predlog Sveta za kakovost in evalvacije sprejme merila in postopke za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vrtcih in šolah na nacionalni ravni. To bi potencialno lahko služilo kot »pomoč« ali izhodišče pri samoevalvaciji, hkrati pa lahko država na osnovi meril tudi z zunanjo evalvacijo preverja izbran vidik kakovosti vrtcev ter primarnega in sekundarnega izobraževanja.

Skladnost delovanja šol z zakonodajo ureja Zakon o šolski inspekciji (ZsolI) s cilji varovanja zakonitosti v vzgoji in izobraževanju, zaščite pravic otrok, učencev, dijakov, vajencev, študentov

in udeležencev izobraževanja odraslih ter varovanja pravic strokovnih delavcev in njihove strokovne avtonomije. Zagotavljanje kakovosti v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju je še dodatno opredeljeno z Zakonom o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI, 15., 16. in 17. člen), ki šolam nalaga, da kakovost vzgojno-izobraževalnega dela zagotavljajo po načelih celovitega sistema vodenja kakovosti z upoštevanjem skupnega evropskega okvira zagotavljanja kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Kazalnike kakovosti za področje določa pristojni strokovni svet.

Posebej opredeljene ali poimenovane zunanje evalvacije z izjemo šolske inšpekcije (kot ene od oblik zunanje evalvacije) na ravni primarnega in sekundarnega izobraževanja tako nimamo, jo pa v okviru različnih projektov oziroma programov izvaja več javnih zavodov, in sicer Andragoški center Slovenije – ekspertne zunanje evalvacije v izobraževanju odraslih (*Priročnik o kolegialnem presojanju* 2009), Center za poklicno izobraževanje – kolegialno presojanje v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju (Knavs, Bauman in Mali 2010) in Šola za ravnatelje – zunanja evalvacija (Brejc 2012). Ob tem se vrtci in šole vključujejo še v druge oblike zunanje evalvacije ali zunanjega pregleda, npr. Evropski model poslovne odličnosti (Kern Pipan 2011) ter Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja (Zavrl 2007). Skupna vsem navedenim oblikam je prostovoljnost šol in vrtcev o vključitvi, hkrati pa tudi dejstvo, da so namenjene vrtcem in šolam in ne segajo na raven sistema s pridobivanjem podatkov, ki bi potencialno lahko informirali, usmerjali ali regulirali tudi aktivnosti šolske politike.

V okvir zunanje evalvacije šol bi pogojno lahko uvrstili tudi še procese akreditacije, ki jih opravi ministrstvo, pristojno za izobraževanje, s katerimi ugotavlja izpolnjevanje temeljnih pogojev za kakovost dela vrtcev in šol (ustrezni prostorski, kadrovski, programski pogoji ...) ter ocenjevanje delovne uspešnosti ravnateljev, vezano na letno načrtovanje in poročanje o realizaciji dela.

Zunanja evalvacija v projektu zasnova in uvedba sistema ugotavljanja ter zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij

Pri oblikovanju zasnove zunanje evalvacije v projektu Kviz je bil opredeljen temeljni namen dati šolam in vrtcem širši in strokovno objektiven pogled na lastno prakso, kar naj bi potencialno vpli-

valo na večanje motivacije in odgovornosti za kakovostno delo ter s tem izboljšanje dosežkov učencev. Namen zunanje evalvacije KVIZ tako ni nadzor in rangiranje, temveč zunanja spodbuda k izvajanju samoevalvacije ter obveza za javno poročanje šole o rezultatih delovanja – posredovanje transparentnih informacij udeležencem izobraževanja. Zunanja evalvacija s tem predstavlja eno od spodbud za samoevalvacijo in hkrati podporo in usmeritev pri njenem izvajanju. Kot podobne se npr. kažejo uspešne rešitve v nekaterih državah, kjer je samoevalvacija usmerjena v dosežke učencev, v zunanji evalvaciji pa je poudarjena vloga dodane vrednosti izboljševanju področja učenja in poučevanja, samoevalvaciji, svetovanje pri uporabi podatkov, kazalnikov, primerjavah z drugimi šolami, vrtci pri izboljšavah itd. (Townsend 2008; Elmore 2007; Santiago idr. 2011; Nusche idr. 2011; Shewbridge idr. 2011; Brejc 2012).

Okvir za zasnovo sistema zunanje evalvacije predstavlja nastajajoči sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, predvsem samoevalvacije. Pri tem je samoevalvacija opredeljena kot »(sprotno) spremljanje in (končno) ovrednotenje doseganja zastavljenih prednostnih ciljev izboljšav v določenem obdobju«. Kot ena od osnovnih dejavnosti je načrtovana in sistematična dejavnost, pri čemer šola ali vrtec sama izbere oziroma določi prednostne cilje izboljšav, ki jih bo sistematično spremljala in ovrednotila ter v naprej določi merila (kazalnike) za spremljanje in ovrednotenje doseganja prednostnih ciljev, opredeli metode zbiranja podatkov in način sprotnega spremljanja doseganja ciljev (npr. vmesni pregled doseganja rezultatov, strokovne razprave, refleksija itd.). Ugotovitve, pridobljene s samoevalvacijo, so eno od izhodišč za nadaljnje načrtovanje dejavnosti v šoli in vrtcu. Posebej so opredeljene ali prepoznane vloge in naloge posameznikov in skupin v samoevalvaciji, npr. vloga ravnatelja, tima za samoevalvacijo, komisije za kakovost, strokovnega aktiva, učencev idr. Prednostne cilje izboljšav izbere ravnatelj skupaj s timom za samoevalvacijo in strokovnimi delavci, rezultati uvajanja izboljšav in samoevalvacije pa se kažejo na ravni šole, strokovnih delavcev in predvsem učencev (Brejc 2012).

Pri zasnovi zunanje evalvacije KVIZ so upoštevane tudi slovenske izkušnje na področju zunanjih pregledov, tako z inšpekcijskimi pregledi kot izkušnje z zunanjimi evalvacijami na področju višjega in visokega šolstva ter temeljna izhodišča za vzpostavitev nacionalnega sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju (Brejc 2008). Upoštevana je zakonodaja

in specifike slovenskega šolskega sistema ter delovanja šol, profesionalna prepričanja izvajalcev in poznavanje, kaj šole, vrtci in učitelji zmorejo in potrebujejo.

Zunanja evalvacija naj bi torej na premici med inšpekcijo in nadzorom na eni ter samoevalvacijo na drugi strani sodila v prekrivajoče se polje ali »varovalko«. Pri tem naj bi zmanjšala slabosti zgolj notranje odgovornosti, kot tudi nevarnosti popolnega zunanjega nadzora. Ob takšni usmeritvi zunanje evalvacije se seveda postavlja vprašanje, katere dejavnosti šole ali vrtca naj zajame v presojo. Skladno z zasnovo sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti je zunanja evalvacija KVIZ usmerjena v:

- proces uvajanja izboljšav in samoevalvacije,
- rezultate uvajanja izboljšav in samoevalvacije,
- uvajanje izboljšav in samoevalvacije v delovanje šole in vrtca.

Zunanja evalvacija ob tem, da presodi dodano vrednost oziroma izboljšave na področju učenja in poučevanja, vrednoti torej najprej predvsem proces uvajanja izboljšav in samoevalvacije ob predpostavki, da v tem okviru zajeta usmerjenost na področje učenja in poučevanja, vsešolski pristop, sodelovalno vodenje, uporaba podatkov in krepitev zmožnosti šol prispevajo k bolj kakovostnemu delu šol ter posledično k izboljševanju dosežkov učencev.

Izvedba zunanjih evalvacij KVIZ 2012

Prvih 11 poskusnih zunanjih evalvacij v projektu KVIZ je bilo izvedenih novembra in decembra 2010 (Koren idr. 2011). Dodatne zunanje evalvacije, o katerih bomo v nadaljevanju podrobneje razpravljali, so bile izvedene spomladi 2012 (Brejc in Poličnik 2012).

Zunanje evalvacije je marca 2012 izvajalo 20 ravnateljev in drugih strokovnih delavcev osnovnega in srednjega šolstva, ki so uspešno zaključili Usposabljanje za zunanjo evalvacijo v projektu UKVIZ (Jurič Rajh in Brejc 2011), sodelovali pri izvedbi poskusnih zunanjih evalvacij 2010 in so se udeležili dodatnega dvodnevnega usposabljanja na temo komuniciranja in podajanja povratne informacije, pisanja poročil ter priprave na izvedbo zunanjih evalvacij. Timi za zunanjo evalvacijo so bili imenovani s sklepom Šole za ravnatelje. V vsak tim so bili imenovani dva ali trije člani.

V zunanjo evalvacijo je bilo vključenih devet zavodov, od tega en vrtec, šest osnovnih in dve srednji šoli. Sedem zavodov je bilo pred tem vključenih v Usposabljanje za samoevalvacijo v projektu

UKVIZ (Brejc in Savarin 2011), dva zavoda se omenjenega usposabljanja nista udeležila. Evalvirani zavodi, vključeni v projekt UKVIZ, so bili za izvedbo izbrani naključno, zavoda, ki v projekt nista bila vključena, sta bila izbrana na predlog članov projektne skupine KVIZ. Zavodi so se v zunanje evalvacije vključili na povabilo Šole za ravnatelje, vendar prostovoljno. Prva komunikacija z izbranimi zavodi je potekala septembra 2011, o vključitvi so bili zavodi obveščeni oktobra 2011, o natančnem poteku izvedbe zunanje evalvacije pa januarja 2012.

Februarja 2012 je bilo za zunanje evalvatorje in evalvirane zavode organizirano srečanje za pripravo na izvedbo zunanjih evalvacij. Na srečanju so zunanji evalvatorji dobili natančnejša navodila za izvedbo zunanjih evalvacij in dokumentacijo šol (v e-obliki). Evalviranim šolam je bil na srečanju podrobneje pojasnjen okvir zasnove zunanjih evalvacij, usmeritve za pripravo na obisk zunanjih evalvatorjev in časovnica izvedbe. Timi za zunanjo evalvacijo in predstavniki evalviranih zavodov so se na srečanju med seboj spoznali, opravili prve informativne pogovore in določili datum ter način priprave in usklajevanja urnika obiska na šoli.

Skladno z zasnovo so marca 2012 potekali enodnevni obiski šol. Z ogledom šole in razgovori (intervjuji) so zunanji evalvatorji dopolnili informacije, pridobljene s pregledom dokumentacije. V štirinajstih dneh po obisku na šoli so pripravili osnutek poročil o zunanji evalvaciji in jih posredovali ravnateljem evalviranih šol, ki so v osmih dneh lahko posredovali pripombe in predloge za dopolnitev poročil. Po prejemu povratne informacije so zunanji evalvatorji v petih dneh oblikovali končna poročila in jih posredovali šolam. En izvod vsakega poročila je bil v elektronski obliki posredovan tudi Šoli za ravnatelje za pripravo vsebinske analize kakovosti procesov uvajanja izboljšav in samoevalvacije v šolah in priporočila za nadaljnji razvoj zunanje evalvacije.

Evalvacija izvedbe zunanjih evalvacij

V nadaljevanju predstavljamo rezultate spremljanja in evalvacije izvedbe zunanjih evalvacij 2012 (Brejc in Poličnik 2012), katere namen je bil ovrednotiti razvoj zasnove zunanjih evalvacij, pripraviti vsebinsko analizo kakovosti procesov uvajanja izboljšav in samoevalvacije v šolah ter oblikovati priporočila za izboljšanje zunanjih evalvacij pred predvideno uvedbo nacionalnega sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti.

Zbiranje podatkov in omejitve

Za pridobivanje podatkov je bilo uporabljeno opazovanje, analiza dokumentacije in razgovori s sodelujočimi evalvatorji in predstavniki evalviranih šol in vrtcev.

Opazovalci, predavatelji Šole za ravnatelje, so v dveh šolah (marca 2012) opazovali delo zunanjih evalvatorjev, njihove spretnosti in odzive vseh sodelujočih. Področja opazovanja so bila vnaprej opredeljena. Opazovalci so pripravili strukturirane zapise o opazovanju. Analiza dokumentacije je temeljila na pregledu devetih poročil o zunanji evalvaciji. Pri tem je bila ovrednotena kakovost zapisov, predvsem pa so bila poročila osnova za pripravo ključnih ugotovitev in priporočil, povezanih z uvajanjem izboljšav in samoevalvacijo na evalviranih šolah.

Razgovori z evalvatorji in predstavniki evalviranih zavodov so potekali na zaključnem srečanju maja 2012, in sicer v dveh delih. V prvem delu ločeno za zunanje evalvatorje in predstavnike evalviranih zavodov (ovrednotenje usposabljanja, skupnega srečanja in pripravljenih gradiv), v drugem delu pa so bile oblikovane skupine zunanjih evalvatorjev in predstavnikov evalviranih zavodov, ki so razpravljale in predstavile mnenja in ugotovitve o trenutni zasnovi zunanje evalvacije. Moderatorji zaključnega srečanja so poudarke razprav zapisovali, za analizo zbranih podatkov so bili uporabljeni tudi zapisi dela v skupinah udeležencev. V razpravi je sodelovalo 20 zunanjih evalvatorjev in 17 predstavnikov iz osmih evalviranih vrtcev in šol (ravnateljev in strokovnih delavcev).

Zaradi kvalitativne narave opisanega evalvacijskega pristopa posploševanje rezultatov ni mogoče, kar tudi ni bil namen, so pa ugotovitve pomembne za nadaljnji razvoj sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, zunanjih evalvacij in usposabljanja strokovnih delavcev na tem področju. Določeno omejitev pri objektivnosti lahko pripišemo temu, da sta avtorja prispevka aktivno vključena v oblikovanje zasnove in vodenje izvedbe zunanjih evalvacij, kar pa je hkrati lahko tudi prednost v smislu poglobljenega poznavanja izhodišč, zasnove in izvedbe zunanjih evalvacij.

Z evalvacijo smo iskali odgovore na vprašanja: Kako sodelujoči v zunanji evalvaciji ocenjujejo izvedbo zunanjih evalvacij? Kako ocenjujejo zasnovo zunanjih evalvacij v nastajajočem sistemu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti? Ali je iz analize poročil o zunanji evalvaciji mogoče dobiti povratno informacijo o samoevalvaciji v evalviranih šolah in vrtcih? Kakšna priporočila

za nadaljnji razvoj zunanje evalvacije je na osnovi spremljanja in evalvacije mogoče oblikovati?

Priprava na zunanje evalvacije

Podatki o pripravi evalvatorjev in evalviranih zavodov na zunanje evalvacije so bili pridobljeni v razgovorih na zaključnem srečanje. V okvir priprave smo uvrstili delavnice za zunanje evalvatorje, srečanje evalvatorjev in evalviranih zavodov ter pripravljena gradiva.

Zunanji evalvatorji so *izvedbo delavnic* ocenili kot zelo dobro, saj so, kot navajajo, v tem času pregledali nabor priporočene literature, z vmesnimi aktivnostmi poglobili znanje o samoevalvaciji, se skupaj pripravili na izvedbo zunanjih evalvacij, izmenjali svoja stališča, znanje, mnenja in izkušnje in pridobili novo znanje. Predlagajo, da se za vsako naslednjo izvedbo zunanjih evalvacij organizira vsaj eno srečanje oziroma delavnica za zunanje evalvatorje z namenom seznanitve o dopolnitvah zasnove zunanje evalvacije in krepitve znanja in spretnosti, potrebnih za izvedbo zunanjih evalvacij. Za usposabljanje zunanjih evalvatorjev v prihodnje predlagajo analizo študijskih primerov, podrobnejši pregled različnih modelov kakovosti, ki se izvajajo v šolah, terminsko bolj zgoščeno usposabljanje, sprotno obravnavo prednosti in slabosti izvedbe zunanjih evalvacij in pripravljenih poročil (konkretno povratno informacijo evalvatorjem).

Uvodno srečanje pred izvedbo zunanjih evalvacij so predvsem evalvirane šole in vrtci ocenili kot zelo dobro. To podkrepijo z navedbami, da so na srečanju dobili vpogled v aktivnosti v projektih KVIZ in UKVIZ s poudarkom na predstavitvi zasnove sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti (samoevalvacije in zunanje evalvacije). Prejeli so vse potrebne informacije o zunanji evalvaciji, se srečali z zunanjimi evalvatorji, izmenjali informacije in opravili prvi korak priprave na obisk šol. Za uvodno srečanje pred izvedbo naslednjih zunanjih evalvacij predlagajo možnost predstavitve primerov šol, ki so že imele zunanjo evalvacijo.

Za izvedbo zunanje evalvacije 2012 sta bila pripravljena opomnik za zunanjo evalvacijo in priročnik za izvedbo (Brejc in Jurič Rajh 2012). V *opomniku za zunanjo evalvacijo* so bila podrobneje opredeljena posamezna ključna vprašanja, ki so izhajala iz usmeritve zunanje evalvacije. Po mnenju evalvatorjev, šol in vrtcev je bil opomnik kot izhodišče za pripravo na zunanjo evalvacijo zelo uporaben, ker po njihovem mnenju jasno in strukturirano opredeljuje potek uvajanja izboljšav in samoevalvacije. Evalvirani zavodi

poudarjajo, da kot tak lahko šolam služi za razmislek o procesu samoevalvacije, vodi in usmerja zunanjo evalvacijo, je osnova za pripravo poročila o zunanji evalvaciji, uporaben za pripravo na obisk šole (razgovore). Opomnik je po mnenju sodelujočih v nekaterih delih, ki se v različnih vsebinskih sklopih ponavljajo, smiselno skrajšati.

Tudi *Priročnik za izvedbo zunanjih evalvacij* so vsi udeleženci ocenili kot zelo uporabnega, saj je, kot navajajo, konkreten, jasen in kratek ter opredeljuje formalnosti, postopke, datume, protokol (vsebinski in organizacijski napotki). Po mnenju evalvatorjev in predstavnikov evalviranih zavodov priročnik omogoča, da se na izvedbo dobro pripravijo. Posebej so izpostavili dragocen nabor literature v priročniku. Pomembnejših dopolnitev ali sprememb priročnika sodelujoči niso predlagali, bi naj pa po njihovem priročnik bil v prihodnje dostopen v e-obliki. Ob tem so evalvatorji predlagali še vzpostavitev baze dokumentov, ki nastajajo v okviru zunanje evalvacije, ki bi bila predvsem evalvatorjem dostopna v informacijskem sistemu Šole za ravnatelje.

Obiski na evalviranih šolah in vrtcih

Na osnovi strukturiranih zapisov opazovanj, nekaterih ugotovitev iz analize poročil o zunanjih evalvacijah in razgovorov s sodelujočimi na zaključnem srečanju je mogoče ugotoviti, da so bili obiski šol dobro načrtovani in izvedeni. Sodelujoči so bili na obisk dobro pripravljene, kot navajajo, je potekala konstruktivna izmenjava mnenj, izkušenj in skupno iskanje predlogov izboljšav.

Šole in vrtci so v razpravi izpostavili, da so pričakovali bolj strogo, »uniformirano« dogajanje. Sicer pa ocenjujejo, da so bili evalvatorji dobro pripravljene, pokazali so veliko vedenja o šoli, se skušali vživeti v delo šole, pri čemer so spodbujali partnersko vzdušje in komunikacijo.

Izkušnjo z zunanjo evalvacijo KVIZ šole in vrtci na splošno ocenjujejo pozitivno. Kot navajajo, cenijo predvsem pogled »od zunanaj«, saj je takšen pogled (lahko) drugačen in bolj objektivni. Dobili so dobra priporočila za delo v prihodnosti. Na nekaterih šolah so učitelji, ki so sodelovali pri zunanji evalvaciji, začeli bolj poglobljeno razmišljati o vlogi in vrednosti samoevalvacije.

Zasnova zunanje evalvacije

Na zaključnem srečanju po izvedbi zunanjih evalvacij je bila v razpravi ovrednotena tudi trenutna zasnova zunanjih evalvacij – za-

kaj je takšna zasnova zunanjih evalvacij dobra ter kako in zakaj bi jo morali nadgraditi.

Po mnenju evalvatorjev in evalviranih šol in vrtcev je zunanja evalvacija, ki je usmerjena v ovrednotenje uvajanja izboljšav in samoevalvacije, dobra in ustrezna, saj je »v celoti usmerjena v vzgojno-izobraževalni proces, osredotočena na samoevalvacijsko poročilo in proces samoevalvacije ter posledično na kakovost dela v zavodu, kar je dobro, ker ostala področja pokrivajo druge oblike evalvacije v šoli (npr. šolska inšpekcija)«. Daje »povratno informacijo o konceptu samoevalvacije, zavod dobi o svojem delu kritično, dobronamerno in strokovno povratno informacijo.« Takšna zasnova in izvedba zunanje evalvacije tudi »osmisli ponoven pregled dokumentacije in usmeritev na izbrano področje kakovosti« ter pomeni »spodbudo za izboljšave, spremembe, temeljitejše delo na izbranih področjih«. Kot še navajajo predstavniki evalviranih zavodov, je bila izvedba zunanje evalvacije »za vse udeležence izkušnja, ki je povzročila pozitivno napetost zaposlenih (ne pa strahu), in dodatno motivacijo za sodelovanje v procesu samevalvacije«. Pri tem je bilo pomembno dejstvo to, da »zunanji evalvatorji prihajajo iz prakse«.

Izvajanje zunanjih evalvacij bi bilo po mnenju sodelujočih »dobro predstaviti širši javnosti in tako opozoriti na dobro prakso v procesu samoevalvacije«. Po njihovem mnenju bi se »kakovost šolstva v slovenskem prostoru lahko izboljšala tudi na osnovi zunanje evalvacije, ki bi postopoma postala obvezujoča za vse šole«. Ob tem izpostavljajo še periodičnost zunanje evalvacije: »V določenem časovnem obdobju (npr. dve leti) naj bi isti zunanji evalvatorji obiskali šolo in preverili priporočene izboljšave.« Možnost zunanje evalvacije pa bi lahko »šolam omogočila poiskati pomoč oz. nadzor, tudi kadar šola to sama želi«. Za kakovostno izvedbo zunanjih evalvacij je potrebno tudi »nenehno in dodatno izobraževanje zunanjih evalvatorjev«.

Poročila o zunanjih evalvacijah

Analiza devetih poročil o zunanjih evalvacijah je pokazala, da so se evalvatorji pri pisanju trudili, da bi poročila kar najbolj optimalno odražala stanje na področju samoevalvacije v evalviranih šolah in vrtcih, pri čemer v poročilih, kar je pomembno, ni zaslediti vrednostnih sodb. Ugotovitve kažejo, da bo v prihodnje v posameznih poročilih večjo pozornost potrebno posvetiti še sklicevanju na ustrezne relevantne dokumente in na razgovore v toliko, da osve-

tlijo dokumentirano. Predvsem pa bo v večji meri potrebno povezati ugotovitve zunanje evalvacije s priporočili za nadaljnje delo.

Na osnovi zapisov celotnih poročil lahko ugotovimo, da je praksa uvajanja izboljšav in samoevalvacije v šolah in vrtcih različna. Pri tem ugotavljamo, da je določene »minimalne standarde« samoevalvacije mogoče zaslediti v vseh zavodih, pri čemer pa so precejšnje razlike v tem, kako se procesa lotevajo (individualno, skupinsko ali vsešolsko), v kaj so izboljšave usmerjene, kdo sodeluje ali je drugače vključen, kako načrtno in sistematično uvajanje izboljšav in samoevalvacija poteka do tega, da je samoevalvacija vpeta v delovanje šole ali vrtca in ne gre le še za enega izmed projektov z omejenim rokom trajanja. Skladno z navedenim navajamo primere priporočil šolam in vrtcem za izboljšanje prakse uvajanja izboljšav in samoevalvacije:

- proces samoevalvacije vsebinsko in operativno povezati z drugimi dejavnostmi in projekti na šoli, izbrana prednostna področja in cilje zapisati v LDN in druge dokumente šole ter jih povezati z vizijo šole ter dejavnosti načrtovati dolgoročno;
- določiti merila ter bolj sistematično in dosledno spremljati in ovrednotiti rezultate;
- spremljati in beležiti načrtovane dosežke učencev ter jih obravnavati v šoli in predstaviti javnosti;
- uporabiti podatke, ki so pridobljeni na ravni aktivov in posameznih strokovnih delavcev ter na njihovi osnovi zapisati ugotovitve ter konkretnjša priporočila za nadaljnje načrtovanje in izvedbo dejavnosti;
- spodbuditi večjo aktivnost strokovnih aktivov in s tem porazdeliti odgovornosti za izboljšave;
- spodbujati izmenjavo primerov dobre prakse v šoli;
- v proces uvajanja izboljšav in samoevalvacije aktivneje vključiti druge deležnike, npr. učence, starše;
- se dodatno usposobiti za načrtno in sistematično zbiranje, analizo in interpretacijo podatkov ter predvsem uporabo le-teh za samoevalvacijo.

Zaključki in priporočila za razvoj in uvedbo zunanje evalvacije

Evalvacija zunanjih evalvacij KVIZ, ki so potekale spomladi 2012, omogoča oblikovanje določenih ugotovitev, ki so pomembna osnova za pripravo na naslednje izvedbe, kažejo pa tudi obrise sistema

morebitne uvedbe zunanje evalvacije v šolski sistem. Ob snovanju se je zdelo, da bo najpomembnejši dogodek v izvedbi zunanje evalvacije obisk evalvatorjev na šoli. Priprava, izvedba in evalvacija zunanjih evalvacij pa kažeta, da je sicer pomemben, hkrati pa le ena od dejavnosti, ki jih je potrebno pripraviti.

Kaže, da je bila odločitev, da bodo evalvatorji ravnatelji in drugi strokovni delavci vrtcev in šol, dobra. Evalvirane šole namreč poudarjajo pomen poznavanja in razumevanja prakse šol. Hkrati se kaže tudi pomen usposabljanja zunanjih evalvatorjev, ki mora biti intenzivno in trajnostno, ter oblikovanje profesionalne skupnosti evalvatorjev, ki pomembno prispeva k uspešni izvedbi. Za izvedbo zunanjih evalvacij so potrebne jasne usmeritve in navodila.

Izvedba zunanje evalvacije je bila po oceni sodelujočih uspešna, kar je gotovo rezultat intenzivnih priprav. V izvedbah, ki bodo morda postale del nacionalnega sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, to v sedanji organizaciji in enakem obsegu ne bo mogoče. Zato je v naslednjih korakih razvoja potrebno preveriti tudi izvedbo z manj obsežnimi pripravami, brez skupnega uvodnega srečanja šol in evalvatorjev itd. Prav tako bo v naslednjih korakih potrebno iskati druge načine vključevanja šol v zunanjo evalvacijo (npr. javni razpis, naključni izbor iz baze šol ...).

Analiza poročil o zunanjih evalvacijah kaže, da le-ta ne omogočajo hitre ali končne presoje uspešnosti uvajanja izboljšav in samoevalvacije, ki se da le deloma povzeti iz priporočil. Zato bo v naslednjih izvedbah potrebno izhodišča (opomnik) še natančneje opredeliti in dodati okvir določene skupne, končne ocene. Ta bi ob informaciji šoli in informaciji na ravni šolskega sistema lahko bila tudi podlaga za odločitev, kdaj je potrebna naslednja zunanja evalvacija na posamezni šoli ali vrtcu in na katere vidike uvajanja izboljšav in samoevalvacije je v sistemu (podpore, usposabljanja itd.) potrebno biti posebej pozoren.

V trenutni fazi je zunanja evalvacija usmerjena v proces in vrednoti uvajanje izboljšav in samoevalvacijo v okviru dejavnosti šol. Iz spremljanja in analize zasnove ter izvedbe je razvidno, da ne daje dovolj poudarka preverjanju doseganja ciljev (rezultatov) z vidika dosežkov učencev. Tako bo potrebno v naslednjih izvedbah bolj poudariti vidik ovrednotenja izboljšav na ravni učencev. Razmislek snovalcev zasnove zunanje evalvacije gre tudi v smeri predloga, da bi bila prva zunanja evalvacija v šoli ali vrtcu primarno usmerjena v proces uvajanja izboljšav in samoevalvacije. Z naslednjimi obiski (na vsakih nekaj let), pa bi ta vidik v šolah »le« ponovno preverili, primarno pa bi se usmerjali v druga

področja kakovosti v šolah in vrtcih, npr. vodenje, učenje in poučevanje idr.

Z vidika uporabnosti ne le za vrtce in šole, pač pa tudi za raven šolskega sistema, bo trenutno usmeritev zunanje evalvacije potrebno nadgraditi z naborom nekaj pomembnih kazalnikov, ki bodo pokazali na stanje ali kakovost predvsem na področju učenja in poučevanja oziroma dosežkov učencev.

Literatura

- Australian Government. 2010. »OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country Background Report for Australia.«
<http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/48523989.pdf>
- Brejc, M., ur. 2008. *Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Brejc, M. 2012. »Zunanje evalvacije: priročnik za zunanje evalvatorje in evalvirane zavode.« Interno gradivo, Šola za ravnatelje, Kranj.
- Brejc, M., in A. Koren. 2011. »Uvajanje samoevalvacije v šolah in vrtcih kot pristop h kakovosti na nacionalni ravni.« V *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti: teorija in praksa uvajanja samoevalvacije v šole in vrtce*, ur. M. Brejc, A. Koren in M. Zavašnik Arčnik, 13–44. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Brejc, M., in V. Poličnik. 2012. *Poročilo o izvedbi zunanjih evalvacij 2012*. Kranj: Šola za ravnatelje.
<http://www.solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-38-1.pdf>
- Brejc, M., in A. Savarin. 2011. »Usposabljanje za samoevalvacijo – poročilo o izvedbi 1. cikla.« V *Usposabljanje za uvedbo sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (vrtcev in šol): poročilo o izvedbi prvega cikla usposabljanj*, ur. M. Brejc, 15–42. Kranj: Šola za ravnatelje
<http://www.solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-54-3.pdf>
- Brejc, M., in A. Jurič Rajh. 2012. »Zunanje evalvacije 2012: priročnik za zunanje evalvatorje.« Interno gradivo, Šola za ravnatelje, Kranj.
- Brejc, M., in N. Trunk Širca. 2007. »Sistemi vodenja kakovosti: sinergija med notranjo in zunanjo evalvacijo.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 5 (2): 41–50.
- Education Quality and Accountability Office. 2005a. »Guide to School and Board Improvement Planning.« Ontario: Education Quality and Accountability Office.
- Education Quality and Accountability Office. 2005b. »Working Together for Student Success: A School Improvement Planning Guide.« Ontario: Education Quality and Accountability Office.
- Elmore, F. 2007. *Educational Improvement in Victoria*. Melbourne: Office for Government School Education, Department of Education.
- Eurydice. 2012. *Key Data on Education in Europe 2012*. Briselj: Eurydice.

- http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf
- Foucault, M. 1977. *Discipline and Punish: The Birth of Prison*. New York: Pantheon.
- Halpin, D., in B. Troyna. 1995. »The Politics of Education: Policy Borrowing.« *Comparative Education* 31 (3): 303–310.
- Harris, A., C. Chapman, D. Muijs in D. Reynolds. 2012. »Lost in Translation?« Predstavljeno na 25th International Congress for School Effectiveness and Improvement, Malmö, 4.–9. januar.
- Hopkins, D., A. Harris, L. Stoll in T. Mackay. 2011. »School and System Improvement: State of the Art Review.« Predstavljeno na 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement, Limassol, 5.–7. januar.
- Janssens, F. J. G., in G. H. W. C. H. van Amelsvoort. 2008. »School Self-Evaluation and School Inspections in Europe: An Exploratory Study.« *Studies in Educational Evaluation* 34: 15–23.
- Jurič Rajh, A., in M. Brejc. 2011. »Usposabljanje za zunanjo evalvacijo – poročilo o izvedbi 1. cikla. V *Usposabljanje za uvedbo sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (vrtcev in šol): poročilo o izvedbi prvega cikla usposabljanj*, ur. M. Brejc, 34–58. Kranj: Šola za ravnatelje <http://www.solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-34-3.pdf>
- Kern Pipan, K., ur. 2011. *EFQM model odličnosti*. Ljubljana: Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo.
- Priročnik o kolegialnem presojanju v svetovanju v izobraževanju odraslih*. 2009. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. <http://kakovost.acs.si/doc/N-465-1.pdf>
- Knavs, S., B. Bauman in D. Mali. 2010. *Kolegialno presojanje v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju: poročilo o pilotnem uvajanju metode kolegialnega presojanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Koren, A. 2006. *Avtonomija in decentralizacija slovenskega šolskega sistema*. Koper: Fakulteta za management.
- Koren, A., in A. Shapiro. 2006. »A National Educational Cultural Reform Model: Professionalizing the Principals to Reform a Nation's Educational System.« *International Journal of Educational Reform* 15 (3): 302–308.
- Koren, A., in M. Brejc. 2011. »Vloga države, šol, učiteljev in učencev pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti.« V *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*, ur. Ž. Kos Kecojević in S. Gaber, 316–346. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Koren, A., M. Brejc, A. Jurič Rajh in V. Poličnik. 2011. »Poročilo o vzpostavljanju modela zunanje evalvacije v vrtcih in šolah: izvedba pilotnih zunanjih evalvacij.« V *Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (KVIZ): poročilo o prvem ciklu projekta*, ur. Koren A. in M.

- Brejc, 33–48. Kranj: Šola za ravnatelje.
<http://www.solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6637-33-6.pdf>
- Levin, B. 2010. *How to Change 5000 Schools: A Practical and Positive Approach for Leading Change at Every Level*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- MacBeath, J. 2006. *School Inspection and Self-Evaluation: Working with the New Relationship*. London: Routledge.
- Ministry of Education and Training and the University of Antwerp Edubron Research Group. 2010. »OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country Background Report for the Flemish Community of Belgium.«
<http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/46974684.pdf>
- Ministry of Education and Rambøll. 2011. »OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country Background Report for Denmark.«
<http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/47747224.pdf>
- Nevo, D. 2001. »School Evaluation: Internal or External?« *Studies in Educational Evaluation* 27 (2): 95–106.
- Nusche, D., D. Laveault, J. MacBeath in P. Santiago. 2011. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: New Zealand 2011*. Pariz: OECD.
- OECD. 2009. »OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes Design and Implementation Plan for the Review.«
<http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/44568070.pdf>
- Reynolds, D., P. Sammons, B. De Fraine, T. Townsend in J. Van Damme. 2011. »Educational Effectiveness Research: A State of the Art Review.« Predstavljeno na 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement, Limassoll, 5.–7. januar.
- Ryan, J. 1999. *Representing Race/Ethnicity in Multiethnic Schools: A Critical Case Study*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Santiago, P., G. Donaldson, J. Herman in C. Shewbridge. 2011. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Australia*. Pariz: OECD.
- Shewbridge, C., E. Jang, P. Matthews in P. Santiago. 2011. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Denmark*. Pariz: OECD.
- Scheerens, J. 2008. Vzpostavljanje sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju. V *Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju*, ur. M. Brejc, 34–49. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Scheerens, J., C. Glas in S. M. Thomas. 2003. *Educational Evaluation, Assessment and Monitoring: A Systemic Approach*. Lisse: Swets & Zeitlinhger.
- Stronach, I. 2010. *Globalizing Education, Educating the Local: How Method Made Us Mad*. London: Routledge.
- Townsend, T. 2008. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v Viktoriji,

- Avstralija. V *Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju*, ur. M. Brejc, 89–101. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Townsend, T. ur. 2010. *International Handbook of School Effectiveness and Improvement: Review, Reflection and Reframing*. London: Springer.
- Vanhoof, J., in P. Van Petegem. 2007. »Matching Internal and External Evaluation in an era of Accountability and School Development: Lessons from a Flemish Perspective.« *Studies in Educational Evaluation* 33: 101–119.
- Vanhoof, J., in P. Van Petegem. 2010. »Evaluating the Quality of Self-Evaluations: The (Mis)match between Internal and External Meta Evaluation.« *Studies in Educational Evaluation* 36: 20–26.
- Vanhoof, J., in P. Van Petegem. 2009. »Attitudes towards School Self-Evaluation.« *Studies in Educational Evaluation* 35: 21–28.
- »Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOVFI).« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro5/predpis_ZAKO445.html
- »Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI).« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro2/predpis_ZAKO982.html
- »Zakon o šolski inšpekciji (ZSoli).« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/roo/predpis_ZAKO460.html
- Zavrl, S. 2007. »Model kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja.« V *Izkoristimo priložnosti: zbornik 13. letne konference Pomurskega društva za kakovost*, 30–32. Murska Sobota: Pomursko društvo za kakovost.
- Mag. Mateja Brejc v Šoli za ravnatelje vodi projekt Usposabljanje za uvedbo sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacija (UKVIZ).
mateja.brejc@solazaravnatelje.si
- Dr. Andrej Koren v Šoli za ravnatelje vodi projekt Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (KVIZ).
andrej.koren@solazaravnatelje.si

Na poti razvijanja kompetence učiti se učenja

Branka Likon

Uvod

Kakovostno učiteljevo delo je osredotočeno na kakovost procesa učenja in poučevanja. Poučevanje se kot stroka spreminja in razvija, zato je potrebno spodbujati poklicni razvoj učiteljev na podlagi standardov, ki jih določa stroka (Ingvarson 2001, 164–177). Nova paradigma učenja in poučevanja poudarja kvalitativno pojmovanje učenja in poučevanja, pri čemer naj bi se zmanjšala vloga in delež neposrednega poučevanja v obliki predavanj in razlage in povečala vloga posrednega spodbujanja samostojnega ali skupinskega iskanja, poglobljanja snovi, povezovanja in primerjanja ob postopnem osamosvajanju učencev (Marentič Požarnik 2005, 64).

Učitelj si prizadeva učence usposobiti, da lahko svoje znanje o dejstvih uporabijo in da razvijejo sposobnost ugotavljanja, kdaj in kje bi lahko pridobljeno znanje uporabili. Učenci se naučijo uporabljati pridobljeno znanje za reševanje novih problemov in tako izgrajujejo svoje novo znanje. Učitelj poskuša doseči, da se bodo učenci čim bolj aktivno vključevali v ustrezne učne aktivnosti (Šteh Kure 2000, 26–33).

V Sloveniji so se v zadnjem desetletju uveljavili različni projekti za zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju: Mreže učecil se šol (Erčulj in Trunk Širca 2000), Ogljedalo (Milekšič 1999, 16–26) in Modro oko (Pluško 2001) ter Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju. V teh projektih je posebna pozornost posvečena kakovosti na področju procesa učenja in poučevanja ter analizi aktivnosti učencev. V zadnjem času pa se še več pozornosti posveča samemu izboljševanju procesa učenja in poučevanja ter merljivosti doseganja zastavljenih ciljev na področju učenja in vplivu na dosežke učencev, na primer v okviru programov Šole za ravnatelje Usposabljanje za samoevalvacijo (Brejc 2011) in Usposabljanje za zunajo evalvacijo (Brejc, Koren in Zavašnik Arčnik 2011).

V središče se vse bolj postavlja učenca in njegovo lastno miselno aktivnost. Vse bolj pomembno postaja, da se učenci sami naučijo poiskati informacije, jih kritično vrednotiti in uporabiti za

izgradnjo lastnega znanja. Prav tako pa je pomemben strokovni razvoj učiteljev in vseživljenjsko učenje.

Kot ena ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje v okviru Evropske unije je definirano prav učenje učenja (Evropski parlament in Svet Evropske unije 2006). Učenje učenja je sposobnost učiti se in vztrajati pri učenju, organizirati lastno učenje, vključno z učinkovitim upravljanjem s časom in informacijami, individualno in v skupinah. Ta kompetenca vključuje zavest o lastnem učnem procesu in potrebah, prepoznavanju priložnosti, ki so na voljo in sposobnost premagovanja ovir za uspešno učenje. Pomeni pridobivanje, obdelavo in sprejemanje novega znanja in spretnosti ter iskanje in uporabo nasvetov. Z učenjem učenja učenci nadgrajujejo svoje predhodne izkušnje z učenjem in življenjske izkušnje v različnih okoliščinah: doma, v službi, pri izobraževanju in usposabljanju. Motivacija in zaupanje vase sta za kompetenco posameznika odločilni.

Številni avtorji poudarjajo pomen samouravnavanja učenja, ki od učenca zahteva, da se osredotoči na proces pridobivanja zmožnosti nadzora nad doseganjem lastnih ciljev in vključuje tri vidike: samouravnavanje vedenja, samouravnavanje motivacije in čustev ter samouravnavanje mišljenja (Ažman 2008). Učencu je tako potrebno omogočiti, da se nauči izbirati načine učenja, ki so zanj najbolj učinkoviti in da razvije zmožnost načrtovanja, uravnavanja in nadzora svojega učenja. Prav tako pa je učenca potrebno seznaniti z različnimi učnimi strategijami in razvojem zmožnosti samostojnega uravnavanja lastnega učenja, kar predstavlja Marentič Požarnikova (2008).

Pridobivanje znanja in spoznavanje nekaterih pristopov k razvoju zmožnosti učiti se učenja omogoča program Učenje učenja (<http://uu.solazaravnatelj.si/>) v katerega se je v letu 2010/2011 vključila tudi proučevana šola.

V nadaljevanju prispevka je predstavljena osnovna šola, ki vnaša izboljšave v proces učenja in poučevanja ter posebno pozornost namenja razvijanju zmožnosti učencev, da se učijo bolj učinkovito ter pridobijo uporabno in trajnejše znanje. Učence spodbuja, da čim bolj samostojno pripravljajo raziskovalne naloge (večinoma pri pouku in interesnih aktivnostih), v katerih proučujejo aktualne probleme v lokalnem okolju ter pri učitelju (mentorju) poiščejo samo podporo in nasvete. Obenem poskuša doseči tudi večjo aktivnost učencev pri pouku oziroma povečanje deleža pouka, ko se samostojno učijo. Pri delu učiteljev pa spodbuja izmenjavo izkušenj in strokovne razprave ter kolegialne hospitacije. Pri

tem se nenehno iščejo rešitve za izboljševanje samostojnega učenja učencev in učiteljev. Na ta način šola z izboljšavami procesa učenja začneja usmerjati pozornost tudi na razvijanje zmožnosti učencev in učiteljev, da se usposobijo za spoznavanje in uporabo različnih strategij učenja ter kako naj poiščejo zanje (glede na osebne značilnosti in okoliščine) najbolj primeren način za pridobivanje znanja.

V prispevku je na podlagi analize dokumentacije predstavljeno stanje na šoli na področju samostojnega učenja in spodbujanja učencev, da se učijo učiti. Najprej je predstavljena vključenost ciljev in aktivnosti, ki so povezane z izboljševanjem učenja v šolske dokumente, to je zapisnike dela strokovnih organov, razvojni načrt, letne delovne načrte in pedagoška poročila ter samoevalvacijska poročila in tudi dokumente o opazovanju pouka ter dokumente, ki so nastali v okviru projekta Učenje učenja. Sledi predstavitev aktivnosti, ki spodbujajo izboljševanje učenja in se izvajajo na šoli, in sicer na različnih ravneh (učiteljskega zbora, aktivov in posameznih oddelkov). Predstavljena so prizadevanja za povečanje aktivnosti učencev pri pouku in za samostojno učenje iz različnih virov ter priprave raziskovalnih nalog pri pouku. V tretjem delu pa je predstavljeno, koliko in kako je v proces izboljševanja procesa učenja vključena analiza dosežkov učencev. Poudarek je na analizi tega, koliko se znajo učenci samostojno učiti. Za vsa tri opisana področja so predstavljene ugotovitve strokovnih razprav o izboljšavah na področju učenja in samostojnega učenja učencev med poukom.

Zapis je bolj kot predstavitvi dogajanja na šoli namenjen predstavitvi vprašanj, ki se odpirajo ob prizadevanjih za izboljševanje procesa učenja ter večje vključevanje vseh elementov učenja učenja v redni pouk. Zato bi bile v bodoče dobrodošle izmenjave izkušenj z različnih šol in predstavitve dobrih praks.

Raziskava

Namen in cilji

Namen raziskave je ugotoviti, kako se v različnih šolskih dokumentih kažejo aktivnosti v zvezi z izboljšavami procesa učenja in poučevanja. Cilj raziskave je analizirati vse aktivnosti, ki so s tem procesom povezane, tako tiste, ki so neposredno vključene v pouk, kakor tudi spremljajoče aktivnosti, ki podpirajo pouk in izboljšave procesa učenja in poučevanja. Raziskava je usmerjena tudi v ugotavljanje možnosti izboljšav obstoječih aktivnosti glede razvijanja

zmožnosti, da se naučimo učiti se in iskanje načina za razvijanje celovitega pristopa izboljšav na tem področju.

Z raziskavo se poskuša dobiti odgovore na naslednja vprašanja:

1. Ali vsi proučevani šolski dokumenti vsebujejo cilje ali aktivnosti povezane z izboljševanjem procesa učenja in s tem vključenost ustreznih aktivnosti v načrtovanje, izvedbo in evalvacijo?
2. Katere aktivnosti, ki spodbujajo izboljševanje procesa učenja, se izvajajo na šoli, in sicer na različnih ravneh (učiteljskega zbora, aktivov, posameznih oddelkov)?
3. Ali je iz proučevanih dokumentov razvidno, koliko in kako je v proces izboljševanja procesa učenja vključena analiza dosežkov učencev?

Vzorec

Analiza vključuje dokumente ene šole za dve šolski leti. Proučevani dokumenti so zapisniki dela strokovnih organov šole (celotnega učiteljskega zbora, aktivov in oddelčnih učiteljskih zborov), razvojni načrt in letni delovni načrti, pedagoška poročila in samo-evalvacijska poročila, dokumenti o opazovanju pouka (zapisniki hospitacij) ter dokumenti, ki so nastali v okviru projekta Učenje učenja.

Metodologija in postopki

Za raziskavo je bila izbrana metoda analiza dokumentacije. V dokumentih se je iskalo elemente, ki so s cilji in aktivnostmi povezani z izboljševanjem procesa učenja, aktivnosti, ki spodbujajo izboljševanje procesa učenja in načini analize dosežkov, ki je povezana z izboljševanjem procesa učenja. Posebna pozornost je bila namenjena povečanju aktivnega dela učencev, njihovemu samostojnemu učenju ter učenju iz različnih virov.

Omejitve

V analizo so vključeni le dokumenti ene šole. Zavedam se, da ima raziskava omejitve, ker temelji samo na analizi dokumentov in da so vključeni dokumenti o aktivnostih strokovnih organov samo iz zadnjih dveh let. Za bolj celovit pristop in ugotovitve o spremembah oz. izboljšavah procesa učenja bi bilo treba ugotovitve kombinirati z načrtovanim opazovanjem in intervjuji z različnimi deležniki.

Ugotovitve in rezultati

Vključenost aktivnosti, ki spodbujajo izboljševanje procesa učenja v načrtovanju in analizo

V večini proučevanih dokumentov so predvideni cilji in aktivnosti, ki spodbujajo izboljševanje procesa učenja in večji delež samostojnega učenja učencev iz različnih virov pri pouku. Le-to vključuje samostojno iskanje informacij, njihovo kritično vrednotenje ter iskanje rešitev uporabne problemske naloge. V viziji šole je zapisano, da bo postala šola, ki spodbuja in ohranja *vseživljenjsko vedoželjnost, ustvarja odlične pogoje za učenje ter vzpostavlja sodelovalno in ustvarjalno klimo*. Prav tako je navedeno, da se spodbuja učenje na vseh ravneh, tako pri učencih, učiteljih in vodstvu šole. Med prioritetskimi dolgoročnimi cilji šole pa je med najpomembnejšimi izpostavljeno navajanje učencev na samostojno učenje in kritično mišljenje. Cilj je natančneje opredeljen kot povečanje takšnega dela med poukom glede na pretekla leta za 50 odstotkov. V letnih delovnih načrtih (2011/2012 in 2012/2013) je opredeljen kratkoročni cilj, in sicer, da bo v vsakem oddelku skupina učencev samostojno pripravila tri predstavitve ali krajše sestavke o reševanju uporabne problemske naloge (pri tem bodo samostojno iskali potrebne informacije in jih kritično vrednotili ter uporabili za iskanje ustvarjalnih rešitev dejanskih ali namišljenih problemov). Kot drugi kratkoročni cilj je določeno, da se bo vsaj pri polovici realiziranih ur vsaj tri četrtine učencev samostojno učilo vsaj polovico ure.

Iz zapisnikov pedagoških konferenc in hospitacij je razvidna strokovna razprava o tem, kako se lahko naučimo učenja. V vse zapisnike aktivov so cilji glede izboljševanja procesa učenja sicer vključeni (izjema aktiv športne vzgoje), vendar so različno natančno opredeljeni. V nadaljevanju prispevka so podrobneje predstavljene aktivnosti na ravni učiteljskega zbora, kot so izobraževanja in strokovne razprave, kakor tudi cilji in aktivnosti nekaterih aktivov ter aktivnosti na ravni nekaterih oddelkov. Sledi tudi predstavitev analize dosežkov učencev in izboljševanje procesa učenja.

S samoevalvacijo se sprti spremlja, kako so zastavljeni cilji doseženi. V tem letu se je s hospitacijami spremljalo tudi uresničevanje kratkoročnega cilja, ki je usmerjen na izboljševanje učenja: večja aktivnost učencev pri pouku, to je večanje deleža ure, ko učenci samostojno delajo in se samostojno učijo. V prvem in drugem triletju je bilo na podlagi kolegialnih hospitacij ugotovljeno, da so na opazovanih urah učenci aktivno sodelovali, in sicer so se

samostojno učili, pisali, brali in računali več kot polovico ure. V tretjem triletju je bil poudarek na medpredmetnem sodelovanju in že s tem je bila dosežena večja aktivnost učencev ter uporaba pridobljenega znanja na različnih področjih učenja. Učitelji so pri teh urah opazili visok delež aktivnih učencev, ki so samostojno delali več kot polovico ure. V procesu samoevalvacije za šolsko leto 2011/2012 so bile kolegialne hospitacije osredotočene na matematiko in družboslovje. Učitelji ugotavljajo, da so pri opazovanih urah učenci miselno aktivni v skladno z zastavljenim ciljem. Obenem pa so pri samorefleksijah navedli predloge izboljšav, s katerimi bi po njihovem mnenju lahko še povečali miselno aktivnost učencev.

Na podlagi vprašalnika za ugotavljanje mnenja uporabnikov, predvsem učencev in staršev, se ugotavlja zadovoljstvo glede aktivnosti učencev pri pouku. Uporabljena sta bila dva različna vprašalnika, in sicer prvi za prvo triletje ter drugi za drugo in tretje triletje. Samoevalvacijsko poročilo 2010/2011 ugotavlja, da so učenci prvega triletja v veliki večini (96,8 %) mnenja, da pri pouku veliko rišejo, pišejo, pripovedujejo in računajo ter da je pri pouku zanimivo (95,8 %). Da so pri pouku slovenščine, angleščine in matematike najbolj miselno aktivni, menijo četrto- in petošolci. Starejši učenci pa so v primerjavi z njimi namesto slovenščine izbrali še geografijo. Ugotovitve tega dela samoevalvacijskega poročila so pokazale, da učenci menijo, da se pri nekaterih predmetih od njih zahteva premalo miselne aktivnosti. Mnenje učencev o njihovi samostojnosti pri pouku kaže, da se učenci prvega triletja strinjajo, da večino nalog rešijo sami. Učenci drugega triletja so mnenja, da največkrat rešujejo naloge samostojno (sami, v paru ali skupini) pri slovenščini, naravoslovju ter tehniki in družbi. Učenci tretjega triletja pa menijo, da je to pri slovenščini, angleščini in naravoslovju. Ugotovitve tega dela samoevalvacijskega poročila so pokazale, da učenci menijo, da je pri nekaterih predmetih malo samostojnega učenja. Na podlagi teh ugotovitev je potekala razprava na pedagoški konferenci z iskanjem možnosti izboljšav, ki je opisana v nadaljevanju.

V procesu samoevalvacije v šolskem letu 2011/2012 je zaznati še večjo osredotočenost na samostojno učenje pri pouku. Anketni vprašalnik je bil nekoliko spremenjen. Izpostavljam štiri ugotovitve:

1. Učenci prvega triletja se strinjajo, da pri pouku veliko nalog rešujejo sami (90,0 %), vendar je delež tistih učencev, ki

- uspejo narediti vse naloge, ki jim jih da učiteljica pri pouku, manjši (61,6 %).
2. Učenci drugega in tretjega triletja menijo, da pri skoraj vseh v anketo vključenih predmetih le pri nekaj urah sami izdelujejo miselne vzorce ter izpisujejo ali podčrtujejo pomembne besede. Enako je mnenje učiteljev.
 3. Bistveno se razlikuje mnenje učiteljev in učencev o tem, da si učenci lahko pomagajo z različnimi viri (učbeniki, internet, knjižnica ...) pri vsaki ali skoraj vsaki uri. Večina učiteljev (82,1 %) meni, da je tako, vendar tako odgovarja le nekaj več kot polovica učencev (55,9 %).
 4. Strinjanje učencev s trditvami, vezanimi na samostojnost učencev (30,5 %) se v povprečju ne razlikuje bistveno od trditev učiteljev (35,0 %), delež staršev, ki tako odgovarjajo, pa je bistveno višji (78,13 %).

Pregled aktivnosti, ki spodbujajo izboljševanje procesa učenja na šoli

Aktivnosti na ravni učiteljskega zbora

Iz zapisnikov pedagoških konferenc zadnjih dveh let je razvidno, da je bilo na pedagoških konferencah veliko pozornosti posvečene izboljšanju dosežkov učencev in izboljševanju pouka ter samostojnemu učenju učencev. Večkrat je bilo analizirano stanje in pripravljene predloge izboljšav.

V okviru prioritarnih dejavnosti izboljšav je celoten učiteljski zbor vključen v projekt Učenje učenja. V dveh šolskih letih je bilo izvedenih sedem delavnic in po vsaki delavnici vmesna aktivnost. Iz zapisov o opravljenih vmesnih aktivnostih je razvidno, da so bili nekateri izzivi in novosti preizkušeni v praksi. Ugotavlja se, da so bila na nekaj delavnicah podana dobra izhodišča za vključitev dodatnih aktivnosti na ravni učiteljskega zbora in za dejavnosti na ravni aktiva, kot na primer delo v skupinah in strokovna razprava o metodah, ki spodbujajo učenje učenja pri pouku; izdelava analize SWOT in ugotavljanje možnosti izboljšav pri strategijah, ki so povezane s premikom od plitvega h globokemu učenju; strokovne razprave o načinu vodenja v razredu in spodbujanju motivacije za učenje s poudarkom na notranji motivaciji. Obenem pa so strokovni delavci sami preizkusili različne strategije, ki omogočajo učinkovito učenje, kot na primer branje članka z iskanjem neznanih pojmov, glavne misli, povezav z drugimi besedili in lastnimi izkušnjami ter kritičnim vrednotenjem.

Po prvih dveh delavnicah je učiteljski zbor dobil idejo in orodje, kako lahko določi močna in šibka področja glede aktivnosti za učenje učenja. Na drugi delavnici je bilo predstavljeno, kako razmišljati o strategijah, ki so povezane s premikom od plitvega h globokemu učenju. Iz zapisnika vmesne aktivnosti po drugi delavnici je razviden povzetek ugotovitev aktivov. Kot prednostno področje šole je izpostavljeno, da je načrtovanje in izvajanje pouka usmerjeno na dejavnosti učencev in ne na učitelja ali aktivnost. Prav tako pa se v pouk pogosto vključujejo dejavnosti, kjer učenci v procesu učenja doživljajo izzive, proučujejo in raziskujejo, in ki omogočajo, da je problemsko učenje njihova pogosta izkušnja. Šibko področje oziroma izziv pa je, da ni skupnih smernic, ki bi podpirale učne strategije in povedale, kakšna znanja oziroma spretnosti podpirajo učenje. Slednje je opredeljeno kot prednostna naloga za prihodnja šolska leta. Prav tako na šoli ni jasno usklajenih kriterijev in postopkov, ki spodbujajo uporabo obsežnega niza metod učenja in ocenjevanja in omogočajo bolj sistematično spremljanje in vrednotenje.

Načrtovanje aktivnosti o izboljševanju učenja za šolsko leto 2011/2012 izhaja iz analize stanja na podlagi pregleda pedagoškega poročila in samoevalvacijskega poročila za preteklo šolsko leto. Na pedagoški konferenci ob začetku šolskega leta 2011/2012 so bile dogovorjene skupne smernice glede postavljanja ciljev na ravni oddelka in na ravni aktiva v skladu z zastavljenimi cilji v letnem delovnem načrtu. Oktobra so vodje aktivov poročali o doseganju zastavljenih ciljev glede izboljševanja procesa učenja in samostojnega učenja učencev. Obravnavane so bile tudi ugotovitve samoevalvacijskega poročila in potekala je razprava o ugotovitvah samoevalvacijskega poročila glede aktivnosti učencev pri pouku in glede samostojnega učenja učencev pri pouku. Na podlagi razprav na konferencah se ugotavlja, da pri večini predmetov v tretjem triletju nekaj učencev ne sodeluje aktivno oziroma ne rešujejo nalog in se ne učijo samostojno. Učenci tretjega triletja pa menijo, da se od njih ne zahteva dovolj kritičnega mišljenja in samostojnega učenja ter da veliko informacij poda učitelj. Dogovorjeno je, da se bo v naslednjem šolskem letu pri kolegalnih hospitacijah opazovalo aktivnost učencev pri pouku in samostojno učenje učencev ter prizadevanja učitelja, da učence uči učiti se.

Delo na ravni učiteljskega zbora je pogosto organizirano kot delo v skupinah z nalogo analize stanja in iskanja konstruktivnih rešitev obstoječih izzivov. Na ta način se tudi na ravni učiteljskega zbora uveljavlja učenje učenja.

Aktivnosti za izboljšanje procesa učenja na ravni aktivov

V šolskem letu 2011/2012 so si posamezni aktivni za enega od ciljev postavili cilj s področja navajanja učencev na samostojno učenje skladno z letnim delovnim načrtom. Družboslovno umetniški aktivni si je kot cilj zastavil spodbujanje samostojnega učenja učencev in večjo aktivnost učencev pri pouku, predvsem s seminarškimi nalozami s samostojnim iskanjem podatkov po različnih virih. Podarek naj bi bil na kritični presoji verodostojnosti virov in predstavitev. Opredelitev cilja so razširili z opisom, da se bo odstotek učencev, ki zmorejo samostojno razumeti prebrano besedilo v določenem viru in ga interpretirati, povečal za 5 odstotkov. Konec leta so ta cilj presegli v večini oddelkov.

Naravoslovno-tehnični aktivni si je v šolskem letu 2011/2012 med cilji zastavil dva, ki se nanašata na spodbujanje samostojnega učenja. Določili so, da bo 60 % učencev, znalo samostojno poiskati podatke, izdelati naloge in eksperimentirati. Določili so tudi, da bodo učenci pri 75 % primerov znali smiselno prebrati nalogo in razumeti podatke pri vseh naravoslovnih predmetih. Konec šolskega leta pa je bila evalvacija doseganja ciljev naravoslovno-tehničnega aktivna samo opisna, in sicer z navedbo aktivnosti za izboljšanje samostojnega učenja in priprave seminarških nalog in ni zaslediti zapisa o doseganju na začetku opredeljenih ciljev. Med cilji jezikoslovnega aktivna v šolskem letu 2011/2012 je zapisan cilj, da bi polovica učencev samostojno pripravila projektno delo in na koncu šolskega leta aktivni ugotavlja, da je več kot 70 % učencev samostojno izdelalo projektno delo pri pouku. Aktivni podaljšanega bivanja in aktivni prvega triletja sta si za enega od ciljev zastavila, da učenec prvega triletja samostojno prebere starosti primerno besedilo in razumevanje prebranega izkaže v pisni oziroma ustni obliki. Oba aktivna ugotavljata, da je ob koncu šolskega leta ta cilj doseglo 75 % učencev. Aktivni so torej v šolskem letu 2011/2012 dosegli načrtovane cilje. Niso pa primerjali dosežkov z dosežki v preteklem šolskem letu, ker v šolskem letu 2010/2011 cilji še niso bili dovolj merljivo določeni.

V aktivnih so učitelji med letom razpravljali o tem, kako bi nekatere učence motivirali za samostojno učenje in ugotovili, da so nekaj uporabnih idej dobili tudi v okviru dela in razmišljanja v okviru delavnic »Učenje učenja«. Razpravljali so o tem, da je učiteljski zbor spoznal nekatere teorije motivacije, ki so bile doslej večini neznane in se seznanil z novimi pogledi o tem, kako lahko povečamo motiviranost učencev za učenje ter kako iskati nabor idej za vzbujanje zanimanja učenca (npr. povezavo raziskovalne

naloge s področjem, ki učenca zanima ali na katerem je močan, recimo z risanjem). V zapisih, ki so nastali v okviru projekta, je navedeno, da bodo v naslednjem šolskem letu učitelji nekatere od teh idej preizkusili v praksi. Poleg tega nameravajo v prihajajočem šolskem letu s pomočjo strokovnih razprav v aktivih poiskati možne rešitve (izvirne) za motiviranje učencev za učinkovito samostojno učenje.

Zaradi vključenosti v projekt »Učenja učenja« so na delavnicah in pri vmesnih aktivnostih še bolj razmišljali o pomenu odnosa učenec učitelj na proces izboljšave in kako pomembno je sodelovanje in timsko delo med sodelavci. V zadnjem šolskem letu so se učitelji v aktivih vključili v načrtovanje in izvedbo kolegialnih hospitacij. V načrtovanju kolegialnih hospitacij so poleg izvedbe predvideli tudi obravnavo in strokovno razpravo o izvedbi pouka, ugotovitvah opazovanj ter možnostih izboljšav. Eden od pomembnejših ciljev v novem šolskem letu je spodbujanje članov aktivov k samoevalvaciji dela aktiva in prizadevanjem za skupno načrtovanje in analizo posameznih ur pouka. Posebna pozornost bo posvečena analizi dosežkov učencev, odkrivanju razlogov za takšne dosežke ter razpravam o izvedbi pouka in primerih dobre prakse. Kolegialne hospitacije in samoevalvacija dela aktiva sta priložnosti za učenje strokovnih delavcev in izboljševanje prakse.

Aktivnosti na ravni oddelka

Analiza zapisnikov oddelčnih učiteljskih zborov kaže, da so na ravni posameznega oddelka učitelji postavili zelo konkretne cilje. Vendar je večina zapisnikov osredotočena na merjenje dosežkov učencev, vendar ne samo na ocene, ampak na dosežke v širšem smislu. V oddelkih tretjega razreda so strokovne razprave usmerili v povečanje avtomatizacije branja in računanja. Navajajo, da je 80 odstotkov učencev avtomatiziralo poštevanko 10×10 in dosegajo do 80 odstotkov pravih rešitev. Samo posamični oddelki so v zapisnikih izpostavili tudi ugotavljanje stanja o tem, kako se učenci znajo učiti.

V oddelkih 4. razreda so analizirali bralno pismenost, ker je to osnova za samostojno učenje. Za cilj so si zastavili povečanje bralne pismenosti in deleža učencev, ki samostojno preberejo in razumejo besedilo. Analiza je temeljila na zapomnitvi in priklicu točno navedene informacije, izpeljevanju enostavnih sklepov ter interpretaciji idej in informacij. Ugotovili so, da ima zelo visok odstotek učencev napačne odgovore pri nalogah, ki zahtevajo skle-

panje in uporabo pridobljenega znanja. V strokovni razpravi bodo učitelji iskali rešitve, kako izboljšati zmožnosti učencev, da se tega naučijo.

Analiza dosežkov učencev in izboljševanje procesa učenja učenja

Na proučevani šoli se na različnih ravneh izvaja aktivnosti za spodbujanje razvoja kompetence učiti se učenja. Pri tem se posebno pozornost namenja tudi analizi dosežkov učencev. Na proučevani šoli v analizo vključujejo dosežke v širšem smislu in tako poleg povprečne ocene pri nacionalnem preverjanju znanja vključujejo tudi povprečno oceno učencev ob koncu šolskega leta ter rezultate na tekmovanjih iz znanja. Iz analize doseganja kratkoročnih ciljev je razvidno, da se posveča pozornost tudi analiziranju napredka posameznega učenca in njegove sposobnost, da se samostojno uči, da poišče prave informacije ter jih kritično ovrednoti in zna uporabiti v novih situacijah. Šola ugotavlja, da je na tem področju še veliko pomanjkljivosti in ga želi izboljšati. Bolj natančno želijo analizirati sposobnost samostojnega učenja učencev ter njihove sposobnosti za iskanje informacij po različnih virih, za kritično ovrednotenje teh informacij in uporabo pri izgradnji novega znanja, ki bo uporabno v novih situacijah.

V sam proces evalvacije je vključeno tudi sintezno poročilo nacionalnega preverjanja znanja v 6. in 9. razredu, analiza učnega uspeha učencev ob koncu šolskega leta in analiza hospitacij.

Na podlagi zapisnikov aktivov se ugotavlja, da se povečuje delež samostojnega dela učencev. Pri analizi samostojnega učenja učencev je iz zapisnika naravoslovno tehničnega aktiva razvidno, da je bilo izvedeno nekaj ur, pri katerih so učenci posamezne teme samostojno obdelali. Pri večini predmetov učenci vsaj polovico ure samostojno rešujejo naloge. Podatek o tem, koliko učencev je dejansko miselno aktivnih, je podan samo za matematiko, medtem ko za druge predmete ni naveden. V naslednjem šolskem letu bi bilo zato potrebno še bolj natančno določiti cilje glede tega, koliko je samostojno učenje učinkovito, kako to spremljati ter kako to izboljšati. Zapisnik pedagoške konference, ki je bila septembra 2012, navaja, da je potrebno razpravljati in raziskovati, kako bi učinkovito analizirali dosežke učencev na področju samostojnega učenja ter kako bi analizirali, koliko so se učenci naučili učiti, poiskati različne vire, jih ovrednotiti ter samostojno uporabiti tudi pri samostojni pripravi projektnih oziroma raziskovalnih nalog, in sicer tistih nalog, ki jih učenci izdelajo v šoli.

Tudi iz zapisnika aktiva drugega triletja (iz junija 2012) je razvidno, da so si prizadevali za navajanje učencev na to, kako samostojno izluščiti bistvene podatke, poiskati ključne besede, poudarjati, izdelati miselni vzorec in samostojno sestaviti krajši sestavek. Učenci so se učili iskati ustrezno literaturo v šoli in drugje (knjižnica, internet, domače knjižne police) in kako jo smiselno vključiti v nastajajoče besedilo. Ni pa podatka o tem, koliko učencev zmore to samostojno opraviti oziroma kako dobro to opravijo. Enaka prizadevanja in rezultate opisuje tudi aktiv podaljšanega bivanja, vendar ravno tako ni podatka o rezultatih in o možnostih izboljšav. Aktiv jezikoslovcev navaja, da so pri pouku slovenščine učence pripravljali na samostojno učenje iz različnih virov ter smiselno uporabo informacij z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti učencev v knjižnem jeziku, tako da so učenci samostojno pripravljali govorni nastop na izbrano temo.

Najpomembnejše ugotovitve raziskave

Raziskava ugotavlja, da proučevani dokumenti vključujejo cilje in aktivnosti, ki spodbujajo izboljševanje procesa učenja ter analizo doseganja takšnih ciljev. V dokumentaciji je opaziti, da so poudarjeni cilji, ki so usmerjeni v samostojno reševanje uporabnih problemskih nalog pri pouku (v obliki projektne ali raziskovalne naloge), pri čemer učenci samostojno iščejo uporabne informacije iz različnih virov, jih kritično vrednotijo ter uporabijo za oblikovanje ustvarjalne rešitve. Ti cilji so zapisani tako v razvojnem načrtu, kot tudi v letnih delovnih načrtih in v zapisnikih strokovnih aktivov ter pedagoških poročilih. V zapisih se zasledi tudi podatke o spremljavi in evalvaciji doseganja ciljev. Cilji posameznih aktivov so različno natančno opredeljeni in tudi njihova evalvacija je različna. V samoevalvacijskih poročilih šole pa se ugotavlja prisotnost samostojnega učenja pri pouku in koliko so učenci miselno aktivni med poukom in pri različnih predmetih. Poleg tega pa je v samoevalvacijskem poročilu za zadnje šolsko leto tudi mnenje učencev in učiteljev o tem, ali si učenci lahko pomagajo z različnimi viri (učbenik, internet, knjižnica ...) pri vsaki ali skoraj vsaki uri pouka. Raziskava odkriva potrebo po večji usklajenosti opredeljenih ciljev na različnih nivojih in usklajenosti načrtovanja in evalvacije.

Na šoli se izvaja vrsta aktivnosti na različnih ravneh, ki spodbujajo izboljševanje procesa učenja, in sicer na ravni učiteljskega zbora, aktivov in oddelkov. Pri vseh aktivnostih pa je opaziti, da je

potrebno bolj dosledno povezovati načrtovanje in evalvacijo. Celoten učiteljski zbor je bil vključen v projekt »Učenje učenja«. Na podlagi zapisov po vmesnih aktivnostih po posamezni delavnici se ugotavlja, da so bila podana dobra izhodišča za vključitev dodatnih aktivnosti na ravni učiteljskega zbora in na ravni aktivov, kot na primer delo v skupinah in strokovna razprava o metodah, ki spodbujajo učenje učenja pri pouku; izdelava analize SWOT in ugotavljanje možnosti izboljšav pri strategijah, ki so povezane s premikom od plitvega h globokemu učenju; strokovne razprave o načinu vodenja v razredu in spodbujanju motivacije za učenje s poudarkom na notranji motivaciji. Na posameznih pedagoških konferencah je potekala strokovna razprava o samostojnem učenju pri pouku in o miselni aktivnosti učencev ter o možnostih izboljšav. V strokovnih aktivih so razpravljali o povečanju samostojnega učenja s seminarskimi nalogami. Poleg tega pa je bila prisotna tudi razprava o kolegialnih hospitacijah in možnostih izboljševanja pouka. V proučevanih dokumentih pa ni zaslediti aktivnosti, ki bi bile usmerjene na samouravnavanje motivacije in vedenja učenca, da bi lahko izboljševal svoj lastni učni proces.

Ob izvajanju aktivnosti za spodbujanje razvoja kompetence učiti se učenja se posebna pozornost namenja tudi analizi dosežkov učencev. V naslednjem šolskem letu pa bi bilo potrebno še bolj natančno določiti cilje glede tega, koliko je samostojno učenje učinkovito ter kako to izboljšati. Zapisnik pedagoške konference, ki je bila septembra 2012, navaja, da je potrebno razpravljati in raziskovati, kako bi učinkovito analizirali dosežke učencev na področju samostojnega učenja. Kako bi analizirali, koliko so se učenci naučili učiti, poiskati različne vire, jih ovrednotiti ter samostojno uporabiti pridobljeno znanje za iskanje rešitev dejanskih ali namišljenih problemov. Podobna razprava je potekala na ravni aktivov.

Refleksija in pot naprej

Pogovori na pedagoških konferencah ter strokovne razprave aktivov so odprli marsikatero novo vprašanje. Predvsem glede vpeljevanja novih aktivnosti za razvijanje zmožnosti samostojnega učenja ter drugih aktivnosti za učenje kako se učiti. V prihodnje bo potrebno pričeti seznanjati učence s pomenom učnih strategij ter dejstvom, da je učenje najbolj učinkovito, če posameznik uporablja učne aktivnosti na svojo pobudo in jih po potrebi spreminja glede na to, katere so zanj najbolj učinkovite. Pri učenju je po-

membno globlje razumevanje in povezovanje novega z že znanim. Na podlagi zapisov, ki so nastali v projektu »Učenje učenja« bo v prihodnjem šolskem letu manj poudarka na strategijah predelave učne snovi in bo pozornost usmerjena na obvladovanje čustveno motivacijskih stanj, znotraj tega predvsem na samovrednotenje ter postavljanje višjih ciljev, da bi tako dosegli večjo motiviranost učencev in njihovo pripravljenost vložiti več napora v učenje.

Na podlagi izkušenj je izredno pomembna celovita spremljava procesa učenja na šoli. Od začetnega načrtovanja aktivnosti do skladnosti izvajanja aktivnosti na vseh ravneh in do spremljanja rezultatov in predvsem evalvacije aktivnosti, ki jih vnašamo v prakso. Pomembna je tudi evalvacija dosežkov. Tako je za učinkovito pot k razvijanju kompetence učiti se učenja na šoli pomembno nadaljevati že začeto prakso postavljanja ciljev na področju učenja iz učbenikov in drugih virov ter uspešnega branja. Izziv pa predstavlja iskanje načinov, kako v šolske dokumente vnesti merljivo določene cilje s področja samovrednotenja učencev in večanja motiviranosti učencev, da bi bilo mogoče spremljati, ali se povečuje interes učencev za učenje in ali lahko sami ovrednotijo svoje znanje in si samostojno zastavljajo cilje, kaj in koliko se želijo naučiti.

Ravnatelj lahko pri razvijanju kompetence učiti se učenja na šoli spodbuja izvajanje ustreznih aktivnosti in jih koordinira ter usmerja izboljšave procesa učenja in poučevanja. Ravnatelj usmerja oblikovanje ciljev, ki jih šola želi doseči ter ves čas spremlja usklajenost ciljev in aktivnosti na ravni šole in na ravni aktivov ter oddelčnega učiteljskega zbora. Pri tem je pomembna spremljava dosežkov in predvsem samoevalvacija. Pri vodenju izboljševanja procesa učenja se ravnatelj srečuje s številnimi težavami in ovirami. Posamezni strokovni delavci težko osmislijo nujnost sprememb procesa učenja in uporabe drugačnih strategij in zato je potrebno, da ravnatelj spodbuja strokovne razprave znotraj aktivov in po spremljavah posameznih ur pouka. Prav tako je dobro, če ravnatelj na šoli usmerja profesionalni razvoj učiteljev v smeri pridobivanja znanj in spretnosti s področja razvijanja kompetence učiti se učenja. Veliko težav se pojavi tudi pri oblikovanju konkretnih ciljev posameznega aktiva in posameznega strokovnega delavca in zato je nujno potrebno, da ravnatelj vključi druge sodelavce in strokovnjake. Vključitev v projekt »Učenje učenja« se je izkazala kot dobra podpora prizadevanjem šole. Vendar je vse izboljšave potrebno v proces vnašati postopoma in v majhnih korakih. Šele na dolgi rok se lahko pričakuje bolj trajne spremembe

in premik k temu, da se bo kompetenca učiti se učenja razvijala na različnih ravneh na šoli in bo učenje učenja res v središču dela v osnovni šoli.

Literatura

- Ažman, T. 2008. *Učenje učenja – kako učiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja: priročnik za učence, dijake, učitelje, razrednike in svetovalne delavce*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Brejč, M. 2011. »Usposabljanje za samoevalvacijo: predstavitev programa usposabljanja.« Interno gradivo, Šola za ravnatelje, Kranj.
- Brejč, M., A. Koren, M. Zavašnik Arčnik. 2011. *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti: teorija in praksa uvajanja samoevalvacije v šole in vrtce*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, J., N. Trunk Širca. 2000. *S sodelovanjem do kakovosti: mreže učečih se šol*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Ingvarson, L. 2001. »Developing standards and assessments for accomplished teachers: a responsibility of the profession.« *Managing Teacher Appraisal and Performance: A Comparative Approach*, ur. D. Middlewood in C. E. M. Cardno, 160–180. London: Routledge.
- Milekšič, V. 1999. »Ogledalo.« *Vzgoja in izobraževanje* 30 (6): 16–26.
- Marentič Požarnik, B. 2005. »Spreminjanje paradigme poučevanja in učenja ter njunega odnosa – eden temeljnih izzivov sodobnega izobraževanja.« *Sodobna pedagogika* 56 (1): 58–74.
- Marentič Požarnik, B. 2008. »Psihologija učenja in pouka.« Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Pluško, A., ur. 2001. *Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Šteh Kure, B. 2000. »Kakovost učenja in poučevanja v okviru gimnazijskega programa.« Doktorska disertacija, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Evropski parlament in Svet Evropske unije. 2006. »Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2006/962/ES).« <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:SL:PDF>
- Mag. Branka Likon je ravnateljica na Osnovni šoli dr. Aleš Bebler – Primož Hrvatini. branka.likon@guest.arnes.si

Kaj lahko povezovanje staršev prinese slovenskemu šolstvu

Anton Meden

Uvod

Starši imamo po naravnem pravu pravico in dolžnost vzgajati in izobraževati svoje otroke. V sodobnih družbah sta vzgoja in izobraževanje v veliki meri institucionalizirana. Ne izvajajo ju več samo starši osebno, ampak posebej v ta namen ustanovljeni vrtci in šole. Kljub temu pravica in dolžnost vzgoje otrok ostaja na starših. Tako je zapisano v številnih mednarodnih dokumentih, s katerimi so usklajene tudi ustave posameznih držav. V 54. členu slovenske ustave tako piše: »Starši imajo pravico in dolžnost vzdrževati, izobraževati in vzgajati svoje otroke.« Obstoje in delovanje vzgojno-izobraževalnih institucij kot izvajalk velikega dela vzgoje in izobraževanja staršem ne odvzame pravice in jih ne odveže dolžnosti vzgoje in izobraževanja njihovih otrok. Ta odnos izvajalca na eni in nosilca pravice in odgovornosti na drugi strani že sam po sebi zahteva, da ima nosilec odgovornosti (starši kot »uporabniki«) zagotovljen določen vpliv (pristojnosti) na delo izvajalca »storitve« (vzgojno-izobraževalne institucije), saj mu je sicer kršena pravica oziroma mu ni mogoče naložiti odgovornosti.

Vpliv staršev na delo vrtca in šole je možen na več ravneh: individualni, oddelčni, šolski, občinski oz. regionalni in državni, v času naddržavnih povezav, kot je na primer EU, pa tudi na mednarodni ravni takih povezav. Razen individualne ravni, ki pomeni pristojnosti starša v odnosu do vrtca ali šole v zadevah, ki se tičejo zgolj njegovega otroka, je na vseh ravneh potrebna določena organiziranost staršev. V Sloveniji šolska zakonodaja dokaj natančno določa organiziranost in pristojnosti staršev do ravni zavoda. 66. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) tako določa, da ima vsak zavod svet staršev, določena je njegova sestava, navedene so tudi njegove naloge, ki so pretežno posvetovalne narave. Podobno natančno sta v zakonodaji določena sestava in naloge sveta šole, kjer imajo starši tri od enajstih predstavnikov in s tem zagotovljen tudi določen upravljalški vpliv. Glede povezovanja staršev na višjih ravneh (regionalni, nacionalni) je trenutno v ZOFVI zapisana le zelo splošna diktacija, ki tako povezovanje predvideva, ni pa zavezujoča, kar pomeni, da

ima povezovanje svetov staršev temelj v šolski zakonodaji, je pa prostovoljno.

Zgodovina povezovanja staršev v neodvisni Sloveniji je kratka – prvo združenje, širše od sveta staršev posamezne šole, je nastalo pred manj kot desetimi leti. Kljub temu se je v tem času zgodilo precej stvari, ki so pomembno vplivale na sedanje stanje in začrtale tudi pot v bližnjo prihodnost starševskega povezovanja. Zato bom prvi del prispevka posvetil kratkemu pregledu preteklih dogodkov na tem področju. Drugi del je namenjen primerjavi povezovanja staršev v nekaterih evropskih državah z razmerami pri nas, saj smo slovenski starši že od zgodnjih začetkov lastnega organiziranja črpali navdih in ideje tudi iz zgledov organiziranosti in vpliva staršev v šolskih sistemih evropskih držav. Tretji del, ki vsebinsko izhaja iz prvih dveh, pa je namenjen predvsem vprašanju, kakšne pozitivne učinke na slovensko šolstvo lahko ima povezovanje in delovanje staršev na višjih ravneh organiziranosti. Tisti, ki na teh ravneh delujemo, vidimo veliko takih učinkov, je pa res, da za njihovo doseganje samo starši nismo dovolj. Največje pozitivne premike lahko dosegamo le skupaj v dialogu in sodelovanju z drugimi deležniki v šolskem prostoru. Med zelo pomembnimi v tej skupini ste tudi pretežni bralci revije Vodenje v vzgoji in izobraževanju, zato upam, da bo predstavitev namenov in ciljev povezovanja staršev v tem prispevku mogoče malce pripomogla tudi k lažjemu vključevanju starševskih združenj v partnersko-dialoški krog aktivnih deležnikov slovenskega šolskega prostora.

Kratek pregled povezovanja staršev v samostojni Sloveniji

Po osamosvojitvi Slovenije se počasi demokratizira in pluralizira tudi šolski prostor. Različni deležniki, med njimi tudi starši, smo že v devetdesetih letih prejšnjega stoletja začeli javno izražati svoje poglede, kritike in predloge. V začetku še neorganizirano, kot posamezniki ali manjše neformalne skupine, potem pa so se te skupine začele organizirati kot klubi, društva, civilne iniciative. Tako je v tistem času nekaj let deloval Klub staršev za boljšo šolo. Članstvo je bilo individualno, delovanje pa je obsegalo predvsem javno oglašanje v medijih, opozarjanje na napake šolskega sistema in predlaganje rešitev. Na podoben način je v prvem desetletju novega tisočletja nekaj let deloval Odbor za starše v okviru društva Pobuda za šolo po meri človeka. V zadnjem času preko medijev in javnih tribun deluje tudi civilna iniciativa Kakšno šolo hočemo, kjer sicer v ospredju niso starši, so pa pri delovanju udeleženi.

Starše je nameravalo povezovati pred leti ustanovljeno društvo Zveza staršev Slovenije, ki pa ni nikoli zaživelo.

Skupna značilnost naštetih primerov in podobnih združenj je organiziranost v obliki društva ali civilne iniciative. Gre za manjšo skupino posameznikov s podobnimi pogledi, ki okvir za svojo organiziranost najdejo v obstoječi zakonodaji. Članstvo je individualno, delovanje pa je lahko dokaj fleksibilno in dinamično, saj so odzivi maloštevilnega članstva praviloma homogeni in brez težav in hitro zavzemajo stališča do aktualnih dogodkov. Temeljno vprašanje takega načina organiziranosti je reprezentativnost, ki je pri tovrstnih organizacijah praviloma majhna. S tem je povezan tudi vpliv, ki ga lahko taka združenja v šolskem prostoru dosežejo. Brez dvoma lahko majhna, dobro organizirana skupina somišljenikov s tehtnimi argumenti in odločnim nastopom doseže prepoznavno mesto in si pridobi ugled tehtnega in upoštevanega sogovornika oblasti (v tem primeru šolski) in drugim deležnikom v sistemu, ne more pa računati na reprezentativnost večinskega dela določene skupine (na primer staršev ali učiteljev).

Vzporedno s prej naštetimi združenji so pred slabimi desetimi leti začela nastajati tudi združenja na bistveno drugačni osnovi – na povezavi med sveti staršev šol določenega geografskega območja. Najprej so se povezali sveti staršev ljubljanskih osnovnih šol in svoje združenje poimenovali Aktiv svetov staršev ljubljanskih osnovnih šol. Povod za ustanovitev aktiva je bilo razraščanje nasilja v šolah, ki so ga povezani sveti staršev skušali zaježiti. Pozneje je aktiv svoje delovanje razširil, ne nazadnje tudi zaradi uvajanja devetletke, ki je prineslo številne težave, pri reševanju katerih so želeli aktivno sodelovati tudi starši. V naslednjih letih sta nastala še dva aktiva svetov staršev (primorski in domžalsko-kamniški). Vsi trije aktivi so imeli svoje predstavnike v Svetu praktikov, ki ga je kot posvetovalni organ za spremembe v šolstvu imenoval takratni minister dr. Milan Zver. Med temi aktivi je takrat že prihajalo do izmenjave stališč in poskusov usklajevanja, potekala pa je tudi živahna razprava o možnih načinih organiziranosti. Preko osebnih stikov s predstavniki starševskih združenj iz evropskih držav in iz različnih virov (na primer študije Eurydice (1997), ki jo povzema in dopolnjuje tudi Zaman (2008) v magistrski nalogi) je bilo zbrana veliko gradiva, kako je to urejeno drugje po Evropi (več o tem je napisano v naslednjem poglavju). Iz teh razprav in primerjav z drugimi evropskimi državami se je jasno izkristalizirala potreba po nadaljnjem povezovanju staršev v Sloveniji, da bi dosegli reprezentativnost na nacionalni ravni. Ena od možnosti take orga-

niziranosti bi bila ustanovitev dovolj velikega števila regionalnih aktivov svetov staršev, ki bi se potem povezali v nacionalno zvezo (Meden 2005). Tak način je »naravna« rast iz obstoječih, v zakonu opredeljenih svetov staršev in zagotavlja veliko reprezentativnost – še sploh, če bi bili tudi naslednji dve ravni (regionalna – aktivni, državna – zveza) opredeljeni v zakonu. Ob tem je tudi očitno, da taka oblika ne negira ali onemogoča tudi drugačnega združevanja staršev (na primer v društva), ki je zaradi večje dinamike celo zaželeno, je pa status nacionalne zveze, ki izraste iz svetov staršev, seveda poseben, sploh če bi bil zapisan v zakonu in bi s tem dobil pečat »sistemskosti«.

Pravni temelj organiziranja nacionalne starševske zveze je bil postavljen leta 2007, ko je Državni zbor na pobudo treh tedaj obstoječih regionalnih aktivov svetov staršev sprejel dopolnilo 66. člena ZOFVI z dvema stavkoma: »Sveti staršev se lahko povežejo v lokalne oziroma regionalne aktivne svetove staršev. Lokalni oziroma regionalni aktivni svetovi staršev lahko ustanovijo nacionalno zvezo aktivov.« Podrobnosti so bile namerno opuščene, da bi lahko aktivni sami našli optimalen način organiziranosti in delovanja. V naslednjih štirih letih je število lokalnih združenj (aktivov svetov staršev) naraslo na 11, vanje so vključeni sveti staršev približno tretjine slovenskih šol. Dosežena reprezentativnost je bila dovolj visoka, da je teh 11 aktivov 8. junija 2011 ustanovilo Zvezo aktivov svetov staršev Slovenije (ZASSS). Ustanovitev so mediji kljub povabilom v večini prezrli, sta pa ZASSS kot legitimnega sogovornika in predstavnika staršev priznala tedanji in sedanji pristojni minister.

Starševske organizacije v Evropi in primerjava z ZASSS

Pregled organiziranosti staršev v Evropi hitro pokaže, da imajo prav vse »stare« članice EU tako ali drugače organizirano vsaj eno nacionalno starševsko organizacijo, ki deluje že več desetletij. V »novih« članicah EU pa so se take organizacije začele graditi v začetku devetdesetih let, ko so se družbe in z njimi šolski sistemi demokratizirali. Slovenija je v tem pogledu podobna drugim tranzicijskim državam.

Zanimivo je, da sta pri nacionalnih združenjih staršev zastopana oba organizacijska tipa – tako organizacijska oblika civilnih društev z individualnim, kolektivnim ali mešanim članstvom kot tudi »predstavniška piramida«, predvidena s kakim sistemskim šolskim zakonom. Številni so tudi primeri, ko obstaja in vzporedno deluje več nacionalnih starševskih združenj, ki so lahko or-

ganizirana na različne načine. V nekaterih primerih se med seboj dopolnjujejo, v drugih pa zastopajo tudi različne interese (v več evropskih državah na primer obstajata katoliška in sekularna starševska zveza, na primer v Franciji, Belgiji, na Nizozemskem, v Španiji, Italiji, na Portugalskem ...).

Praviloma imajo nacionalne starševske organizacije vlogo posvetovalnega telesa za resornega ministra (na primer v Nemčiji, Avstriji, na Švedskem, Norveškem ...), ali pa so predstavniki starševskih organizacij vključeni v taka telesa. V številnih državah je redno srečevanje s predstavniki nacionalnih starševskih organizacij za ministra obvezno. Zanimivi izjemi pri tem sta Finska in Velika Britanija, ki sicer imata več nacionalnih starševskih združenj, vendar je institucionaliziran (zakonsko zagotovljen) vpliv staršev predviden le do ravni posamezne šole. Razlog je v veliki decentraliziranosti šolskega sistema, kjer niti kurikulum ni popolnoma določen na nacionalni ravni, ampak ga lahko na lokalni ravni (kjer starši sodelujejo) bistveno modificirajo.

Za ilustracijo navajam nekaj primerov nacionalnih organizacij, informacije o njihovi organiziranosti sem dobil delno s spleta, delno pa osebno od predstavnikov na srečanjih EPA (European Parents Association).

Danska nacionalna organizacija, ki zastopa večinoma starše (Skole og Samfund – sos), je združenje svetov šol, kar je sorodno in hkrati različno od ZASSS, kjer so člani aktivni, sestavljeni iz svetov staršev. Na Danskem so sveti šol sestavljeni iz 7 predstavnikov staršev, 2 učiteljev in 2 učencev oziroma dijakov. V sos je vključena velika večina (blizu 90 %) svetov šol, financirajo se s članarino, ki jo plačujejo matične šole vključenih svetov šol, za tehnično podporo delovanja pa zaposlujejo okrog 10 polno zaposlenih uslužbencev.

V Avstriji je povezovanje staršev zelo razvito. Prevladuje model organiziranosti z individualnim članstvom, ki pa preko krovnih zvez sega do državne ravni. APA (Austrian Parents Association) na državni ravni zastopa dve taki združenji, Dachverband der Elternvereine an Pflichtschulen in Bundesverband der Elternvereine an mittleren und hoheren Schulen Oesterreichs in predstavlja glas preko pol milijona staršev. APA sodeluje z resornim ministrstvom v vseh zadevah, ki se tičejo šol.

Na Hrvaškem je aktivno in prepoznavno društvo Korak po korak, ki je nastalo leta 1996, ukvarja (in tudi financira) se z različnimi projekti (na primer proti nasilju nad otroki). Poleg tega pa deluje še vrsta društev, ki tudi vključujejo starše (vendar ne zgolj

starše) in se poskušajo povezovati v Koordinaciji udruga za djecu Hrvatske, ustanovljeni leta 2004, v kateri lahko prepoznamo zametke organiziranja po avstrijskem modelu.

V Litvi je organiziranje staršev v širšem smislu na začetku. Zbrala se je interesna skupina približno 20 staršev, ki skušajo pri resornem ministru doseči, da bi se z njimi redno sestajal in pri odločitvah upošteval tudi starševsko mnenje.

Nacionalne zveze oziroma reprezentativni predstavniki starševskih združenj so že vrsto let povezani tudi v mednarodne zveze. V Evropi delujejo tri: European Parents Association (EPA), Confédération des organisations familiales de la Communauté européenne (COFACE) in Groupement international des associations de parents de l'Enseignement catholique (OE-GIAPEC).

Najbolj reprezentativna je EPA, ki predstavlja preko 100 milijonov staršev in združuje 46 nacionalnih zvez. Med njimi so tudi po ena madžarska, slovaška, poljska, bolgarska in kar šest španskih, po štiri nizozemske in italijanske, tri nemške itd. Glavni cilji EPA so promocija aktivne sodelovanja staršev v šoli, prispevanje močnega glasu staršev za čim boljše šole za vse evropske otroke in podpora partnerstva v izobraževanju v celi Evropi preko širjenja dobre prakse in spodbujanjem dialoga evropskih staršev (glej <http://www.epa-parents.eu/home>).

Cilji in priložnosti ZASSS

Iz dokumentov ZASSS na spletni strani <http://www.zasss.si> (Ustanovna listina in Preambula k pravilom delovanja) lahko povzamemo, da zveza vidi svoje delovanje zelo dialoško in želi vzpostaviti partnersko sodelovanje med strokovnimi delavci, predstavniki šolskih oblasti in starši tudi na nacionalni ravni. Cilj takega sodelovanja naj bi bil pozitiven vpliv na kakovost slovenskega šolstva. Ker ZASSS izhaja iz svetov staršev in je zato organizacija z veliko reprezentativnostjo, se opredeljuje kot organizacija staršev brez kakršnih koli drugih skupnih imenovalcev (političnih, verskih itd.): »je prostovoljna, nepoklicna, nevladna, nestransarska, svetovnonazorsko neopredeljena, neodvisna in neprofitna.«

V enem letu delovanja je ZASSS izdala štiri okrožnice, namenjene vsej zainteresirani javnosti (objavljene na spletni strani <http://www.zasss.si>), za začetek šolskega leta je v pripravi peta, ki bo verjetno takrat, ko bo natisnjen ta članek, tudi že objavljena. Dve izmed teh okrožnic sta poročili s posvetovanj ZASSS, ki so redna oblika dela. Prvo je bilo na temo Vloga svetov staršev v našem

šolstvu, drugo pa pod naslovom Pogled staršev na kakovost v šoli. Oba dogodka in dejavnosti, ki so sledile po prvem posvetovanju, ilustrirajo horizontalno delovanje ZASSS. Le-to je usmerjeno predvsem v dvig kompetenc staršev za učinkovito (so)delovanje v šoli. Z izmenjavo izkušenj, dobrih praks in izdelavo priporočil za delo na posameznih šolah se starši, ki so na primer člani ali predsedniki svetov staršev ali svetov šol, usposabljaajo za dobro opravljanje svojih nalog v teh telesih. Učinek horizontalnega delovanja se bo pokazal v daljšem obdobju, ga pa že zaznavamo preko poročil posameznih svetov staršev, oziroma njihovih predstavnikov, da so jim informacije, ki krožijo med člani, prišle prav pri reševanju kakih trdovratnih problemov. Doslej najbolj obsežen in dokumentiran primer je zbiranje in primerjava cen delovnih zvezkov, ki je na številnih šolah privedla do mnogo učinkovitejšega dialoga med učitelji in starši ter posledične racionalizacije nabave delovnih zvezkov brez negativnega vpliva na doseganje učnih ciljev.

ZASSS na spletni strani www.zasss.si redno spremlja aktualno dogajanje v zvezi s šolstvom in se na dogodke tudi odziva. S tem skuša čim bolj učinkovito prenašati informacije v obe smeri – opozoriti starše na načrtovane spremembe v šolstvu in potem prenesti odzive iz svoje baze do sogovornikov na državni ravni. To vertikalno delovanje naj bi bilo uravnoteženo s horizontalnim, pomembno pa se mi zdi poudariti, da sta tako prejšnji kot sedanja minister ZASSS sprejela kot legitimnega sogovornika in sprejela obvezo, da se s predstavniki zveze dvakrat na leto pogovorita o aktualni temi, ki se jo izbere v dogovoru. Tudi učinke tega vidika delovanja je za zdaj težko oceniti, saj je bilo delovno srečanje z ministrom in njegovo ekipo (na temo kakovosti v šoli) doslej le eno, pogovorov o različnih aktualnih temah pa tudi le nekaj. Zato bo treba prepustiti času, da bo pokazal, koliko upoštevan sogovornik bo ZASSS za šolsko oblast v nekoliko specifičnem slovenskem šolskem polju, kjer na področju šolstva deluje precej legitimnih deležnikov, ki pa so zelo različno močni in profilirani. Vsekakor pa v tem polju manjka učiteljska zbornica kot zastopnik enega najpomembnejših členov dobrega šolskega sistema – to je učitelj kot strokovnjak in praktik.

Na koncu lahko kot odgovor na naslovno vprašanje izrazim svoje osebno prepričanje, da lahko povezovanje staršev slovenskemu šolstvu prinese veliko pozitivnega, tako s horizontalnim delovanjem, povečevanjem kompetenc in v prihodnosti tudi izobraževanjem, kot tudi z vertikalnim prenašanjem informacij in prispevkom k boljšim sistemskim rešitvam. ZASSS je v dobrem letu

delovanja naredila prve korake, ki so bili opaženi, v okoljih, kjer sveti staršev še niso povezani, nastajajo novi aktivni, ki se želijo vključiti v zvezo, kar je spodbuden znak, odprte pa so tudi še vse možnosti drugačnega organiziranja staršev, ki lahko dopolni delovanje ZASSS. Dela je zagotovo dovolj za vse, ki želijo delati, saj mora Slovenija krepko poprijeti, da bo svoj šolski sistem postavila ob bok tistim, v katerih družbi bi se rada videla. Prepričan sem, da pri tem lahko precej pomagajo tudi organizirani starši.

Literatura

Eurydice. 1997. *The Role of Parents in the Education Systems of the European Union*. Bruselj: Eurydice.

Meden, A. 2005. »Zveza staršev – pot do partnerstva.« *Vzgoja: revija za učitelje, vzgojitelje in starše* 7 (4): 20–21.

Ustava Republike Slovenije. 2012. Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.

»Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (uradno prečiščeno besedilo)« (ZOFVI-UPB5).

http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro4/predpis_ZAKO5124.html

Zaman, A. 2008. »Decentralizacija osnovnega šolstva v Sloveniji – vloga starševskih organizacij v slovenskem osnovnošolskem sistemu.«

Magistrsko delo, Fakulteta za družbene vede Univerze v Ljubljani.

http://dk.fdv.uni-lj.si/magistrska/pdfs/mag_Zaman-Andrej.PDF

- Dr. Anton Meden je predsednik Zveze aktivov svetov staršev Slovenije. anton.meden@fkkt.uni-lj.si

Medsebojne hospitacije kot strategija vodenja za učenje

Metka Debeljak, Ciril Dominko, Tatjana Gombač,
Jelena Keršnik, Karla Krajnik in Majda Vehovec

Uvod

V letu 2011/2012 se nas je pet ravnateljic in en ravnatelj vključilo v program Vodenje za učenje, dva sta bila iz srednje, štirje pa iz osnovne šole. Izkazalo se je, da so nas različnost šol in izkušenj združile v zelo učinkovito celoto. Vključili smo se z različnimi pričakovanji, največ smo jih povezovali z izmenjavo izkušenj in mreženjem, ki sta tudi ena od temeljnih ciljev programa. Pomembno se nam je zdelo, da se bomo ob obilici administrativnih in drugih ravnateljevih nalog leto dni temeljiteje ukvarjali z enim od področij, povezanih z vodenjem za učenje. Avtorji (Hopkins 2007; Koren 2007) ga povezujejo predvsem z ustvarjanjem pogojev za uspešno učenje in poučevanje, ki jih ravnatelj lahko zagotavlja tudi s spremljanjem in opazovanjem pouka (Erčulj 2011), se pravi s hospitacijami. To je bilo namreč prednostno področje, ki ga je izbrala naša skupina za področje izboljševanja. Po predstavitvi našega dela na Nadaljevalnem programu Šole za ravnatelje smo bili še bolj prepričani, da hospitacije še vedno predstavljajo izziv za mnoge naše kolege, še zlasti pa odpiranje učilnic z medsebojnimi hospitacijami. Pozitivni odzivi kolegov ravnateljev so nas prepričali, da svoje izkušnje predstavimo še v članku.

Najprej predstavljamo nekaj korakov pri izbiri področja. Večji del članka je namenjen opisu priprav sodelavcev na medsebojne hospitacije, saj smo skozi teorijo in prakso ugotovili, da je to najpomembnejši del v celotnem procesu, prav tako tudi povratna informacija. Odločili smo se, da predstavimo še po eno izkušnjo iz osnovne in eno iz srednje šole, članek pa zaključujemo s povzetki evalvacij na šolah. Pozitivni učinki, ki so jih zaznali učitelji, so nas opogumili, da bomo začeto delo nadaljevali tudi v šolskem letu 2012/2013 in ga nadgradili z medšolskimi hospitacijami, ki bodo potekale med osnovnimi in srednjima šolama. Ugotavljamo namreč, da so te povezave šibke, so pa nujne za izboljševanje učenja in poučevanja, kar dokazuje tudi naše povezovanje v skupini.

Izbira področja

Začetna srečanja naše skupine so bila namenjena izbiri področja izboljšave. V prakso smo želeli prenesti spoznanja, ki imajo velik vpliv na kvaliteto šolskega dela: odpiranje učilnic, opredelitev kriterijev kakovostnega dela, hospitacije, dialog med neposrednimi in posrednimi udeleženci izobraževanja, spodbujanje inovativnega dela, ponotranjenje uspešnih izboljšav in vzdrževanje le-teh, da postanejo trajne.

Izbrali smo dve področji, ki zavzemata večino naštetih dejavnikov:

- Odpiranje učilnic s hospitacijami (ravnateljve in medsebojne).
- Kaj je dobro za učence? Kako to vemo oz. ugotovimo? Ali vedno delamo v njihovo dobro?

Ugotovitve iz zapisanih refleksij poudarjajo pomembnost povratne informacije in izmenjave mnenj po hospitaciji med opazovalcem in opazovancem, prenos specifičnih ugotovitev pri individualnih hospitacijah na učiteljski zbor, iskanje pozitivnih področij pri opazovancu, ozračje zaupanja, kulturo pogovora, mnenje učencev o hospitaciji in razvojno usmerjenost hospitacij.

Izkušnje kažejo, da imamo ravnatelji zaradi pomanjkanja časa probleme z rednimi hospitacijami, da kolegialne hospitacije ne živijo, da so mnoge ure hospitacij uprizorjene, da je potreben večji poudarek evalvaciji hospitacije in da pri hospitacijah redno ugotavljamo, da imajo opazovanci probleme pri nekaterih pomembnih elementih pouka: umestitev domačih nalog, ustno ocenjevanje, zapiski pri pouku (v srednji šoli) in komunikacija z učenci.

Opredelili smo cilje, ki bi jih želeli doseči med učitelji (in šolami):

- spodbujati in predstaviti dobro prakso,
- spodbujati samoevalvacijo,
- spodbujati timsko delo,
- spodbujati medsebojno učenje,
- uvajati sodelovanje po načelu »kritično prijateljstvo« kot način dela,
- uvajati medpredmetno povezovanje na različnih ravneh šole,
- razviti kulturo povratnih informacij,
- doseči trajnost izboljšave,
- povezovanje med šolami.

Na podlagi zapsanega smo se odločili za medšolske medsebojne hospitacije učiteljev v osnovni šoli in šolske medsebojne hospitacije v srednji šoli, ki omogočajo povezovanje med učitelji in celo med šolami. Za temo hospitacij pa smo izbrali umestitev domačih nalog v pouk in komunikacija med učiteljem in učenci med poukom.

Priprava kolektiva in izdelava instrumentarija

Ravnateljji smo vsebino projekta in predvidene aktivnosti predstavili strokovnim delavcem na uvodnih pedagoških konferencah. Sodelujoče šole smo izvajanje projekta izbrale kot prednostno nalogo v letnem delovnem načrtu šole za šolsko leto 2011/2012. Cilj projekta je bilo izvajanje medsebojnih hospitacij. Kot izhodišče projekta smo navedli:

- spodbujanje učiteljeve samoevalvacije, timskega dela in medsebojnega učenja,
- uvajanje sodelovanja po načelu »kritično prijateljstvo« kot načina dela v šoli,
- spodbujanje in predstavljanje dobre prakse.

Načrtovali smo dejavnosti za doseganje cilja, odločili smo se za izvajanje medsebojnih hospitacij v okviru zavoda (vertikalna povezava in povezava z vrtcem) na vseh v projektu sodelujočih šolah, ter izvajanje medsebojnih hospitacij med osnovnimi šolami (oš Cvetka Golarja, oš Poljane, oš Gradec in oš Šenčur). Pri pripravi vsebine projekta in načrtovanju njegove izvedbe smo se osredotočili predvsem na predstavitev dobre prakse in uvajanje konstruktivnega pogovora po hospitaciji (krepitev ustrezno oblikovane in podane povratne informacije, pa tudi samoevalvacije učitelja, ki izvaja učno uro), možnost izmenjave gradiv in strokovno sodelovanje učiteljev tudi po zaključku projekta.

Merilo za vrednotenje uspešnosti projekta je bilo število medsebojnih hospitacij v okviru posamezne šole, izvedba vseh načrtovanih hospitacij med sodelujočimi šolami ter zadovoljstvo vseh strokovnih delavcev, ki so sodelovali pri opazovanju pouka ali izvajanju hospitacij.

Med oktobrom 2011 in marcem 2012 smo izvedli štiri medšolske hospitacije, in sicer na Osnovni šoli Šenčur pri slovenščini v 8. razredu (heterogena učna skupina), na Osnovni šoli Poljane pri naravoslovju v 6. razredu (slepa deklica v razredu), na Osnovni šoli Cvetka Golarja pri matematiki v 2. razredu (uporaba elektron-

ske table) in na Osnovni šoli Gradec pri kemiji v 9. razredu (delo laboranta in pomoč učencem s posebnimi potrebami).

Pri načrtovanju medšolskih hospitacij smo upoštevali naslednje kriterije in izhodišča:

- ni nujno, da se povezujejo učitelji iste stroke;
- spremljamo odnosni del pouka – kako učitelj vodi učence pri pouku;
- več učiteljev opazuje enega – pomembna bo organizacija, predvidoma opazujejo štirje do pet (ravnatelj in trije oziroma štirje učitelji) s posamezne šole;
- tisti, ki pripravi uro, in ravnatelj sta »stalna člana skupine za opazovanje«, ostali se menjajo (da dosežemo čim več učiteljev);
- naredimo opomnik – instrumentarij, ki ga bodo uporabljali vsi opazovalci;
- hospitacija poteka praviloma prvo ali drugo šolsko uro in traja eno šolsko uro;
- pogovor po hospitaciji oziroma analiza se zgodi takoj po opazovanju in traja eno šolsko uro;
- najkasneje v enem tednu po opazovanju naredi ravnatelj skupinski intervju z opazovalci, opazovanec pa napiše refleksijo in jo odda ravnatelju (po vnaprej pripravljenem vprašalniku za refleksijo in intervju).

Izbrali smo dve področji spremljanja, in sicer odnos med učiteljem in učencem ter domače naloge. Področji smo določili glede na naše pogovore o vodenju in rezultate ankete, ki smo jih naredili vsak v svoji šoli. Opredelili smo kazalnike, ki so bili glede na teorijo in prakso na teh dveh področjih za nas ključni. Tako je nastal opomnik oziroma opazovalni list (glej prilogo 1). Pri tem je bil za nas največji izziv določanje osnovnih elementov spremljanja in oblikovanje obrazca, ki naj bi bil tako enostaven, da ni zahteval veliko zapisovanja, a je hkrati omogočal dobro spremljanje poteka učne ure. Učitelji opazovalci večinoma nimajo veliko prakse z opazovanjem in spremljavo pouka, zato smo oblikovali trditve tako, da so kar najbolj nedvoumne.

Pri pripravi opomnika smo upoštevali načela »dobrega« opomnika (Tomić 2002):

- preprostost,
- razumljivost,

- omogočanje hitrega zapisovanja in s tem natančno opazovanje.

Upoštevali smo tudi:

- odprtost instrumentarija,
- dovolj prostora za opombe, ki jih piše opazovalec,
- obvladljivost glede na dolžino.

Ravnatelji smo opomnik predstavili sodelujočim in se o njem pogovorili s sodelavci, da so trditve razumeli vsi približno enako.

Razgovori po opravljeni hospitaciji – različni udeleženci, različni pogledi

Opazovalci so bili učitelji različnih profilov in ravnateljice sodelujočih osnovnih šol. Izvedene hospitacije in analize so dokazale, da so tako opazovanci kot opazovalci pri tem veliko pridobili. Analize so potekale po načelu »kritičnega prijatelja«. Velik poudarek je bil na samoevalvaciji, tudi pri opazovalcih, ki so se postavili v kožo učitelja opazovanca. Tako smo spremljali uro na več ravneh:

- učitelji – opazovalci so s pomočjo opazovalnega lista dali ustno povratno informacijo opazovancu;
- ravnatelji so povzeli povratne informacije in naredili zapis.

Na razgovoru so spregovorili vsi udeleženci, tako izvajalci ur kot opazovalci, na koncu pa še ravnatelji, ki imamo s takimi razgovori največ izkušenj. Na kratko lahko povzamemo mnenja izvajalcev, ki so jih zapisali v obliki refleksije. Predstavljamo refleksijo, ki jo je zapisala učiteljica slovenščine na Osnovni šoli Šenčur:

Odprta učna ura iz slovenščine je potekala v 8. razredu, v heterogeni skupini. Obravnavali smo umetnostno besedilo Janeza Menarta: Kmečka balada. Pri delu sem uporabila računalnik, slikovno gradivo, besedilo ter učne liste. Učenci so z vodenim pogovorom in samostojnim delom usvojili vse cilje. Ves čas ure so bili aktivni: branje, pogovor, reševanje učnih listov, preverjanje rešitev. Glavnina učne ure je bila notranje diferencirana; učni lističi so bili prilagojeni sposobnostim učencev tako po predznanju kot po taksonomskih stopnjah. Vsi učenci so učne liste rešili samostojno; večina v celoti in pravilno. Rešitve so preverili preko projekcije, pokazali veliko mero predznanja, dobre in spretno govorne ter pisne komunikacije. S potekom učne ure sem bila zelo zadovoljna.

Opazovalci so bili pri izražanju svojih mnenj pozitivni, argumentirani, vendar tudi kritični. Učitelji, ki so uro izvajali, so se neposredno vključevali v pogovor, bili so odprti za pripombe, svoje postopke in metode so sprti pojasnjevali ali komentirali. Vsaka od predstavljenih učnih ur je bila zanimiva, razgibana, s svežimi idejami, kar je razumljivo, saj so odprte učne ure pripravili učitelji, ki so to sami želeli in so bili za prikaz svoje dobre prakse zelo motivirani. Najbolj zanimivo je bilo primerjati različne komentarje učiteljev, predvsem zaradi različnih zornih kotov opazovalcev. Vsak udeleženec je izhajal iz lastne prakse, opazovalci pa so izpostavili:

- dobro strukturirane ure,
- individualizacijo in diferenciacijo pouka (predstavljena je bila odlična notranja diferenciacija v heterogeni skupini),
- jasnost navodil,
- dobro in smiselno rabo IKT in ostalih učnih pripomočkov (veliko pripomočkov so pripravili učitelji sami),
- primernost odnosa med učenci in učiteljem (sproščeni odnosi, osebni pristop, jasno opredeljena komunikacija, vključevanje učencev v delo, možnost »napačnega odgovora«),
- raba zbornega jezika učiteljev (dosledna uporaba strokovnih izrazov, opozarjanje učencev na to).

Ravnatelj, ki smo sodelovali na vseh hospitacijah, pa lahko ocenimo, da je glavna prednost medsebojnih hospitacij učenje iz izkušenj sodelavcev. Za učitelja, ki izvaja hospitacijo, so dragocena opažanja udeležencev, ki so pozorni na dogajanja, podrobnosti, ki jih učitelj izvajalec ne opazi. Zanimivo pa je, da smo segmente iste ure ravnatelj doživljali zelo različno, za vse udeležence lahko rečemo, da je tisto, kar je bilo za nekatere pozitivno, pri drugih sprožalo pomisleke. Največji prispevek je pravzaprav »pedagoški razgovor« vseh udeležencev, kjer smo zaradi velikega števila udeležencev prav vsi lahko pri vsakem od nas odkrili še čisto nov pogled na opazovano učno uro.

Pozitivna izkušnja medsebojnih hospitacij – primera iz prakse

V nadaljevanju predstavljamo dva primera medsebojnih hospitacij. Pri prvem gre za medšolsko hospitacijo, ki je potekala na oš Poljane, v drugem pa gre za kolegialno hospitacijo na Gimnaziji Trbovlje.

Zapis ravnateljice o š Poljane

Hospitacija je bila izvedena v 6. razredu, kjer je tudi slepa učenka. V 6. razredu, kjer učenko poučuje več učiteljev, je bilo potrebno veliko dogovorov o načinu dela učiteljev, predvsem pa je bilo potrebno poglobiti sodelovalno delo med učitelji. Naperi so se obrestovali, saj učenka pri urah uspešno sledi snovi, učitelji pa jo o delu pri posamezni uri preko računalniškega programa seznanjajo vnaprej. Hospitacijska ura, ki je bila izvedena prav v tem razredu, je pokazala, kako je slepa učenka integrirana v redno delo in šolanje.

Pri naravoslovju so učenci spoznavali zgradbo semena enokaličnic in dvokaličnic. Učenci so bili razdeljeni v skupine, slepa učenka je delala na svojem računalniku skupaj z učiteljico dodatne strokovne pomoči. Učenci so dobili navodila na listu, slepa učenka pa jih je prebrala preko Brailove vrstice na računalniku. Pri opazovanju semen ni bilo težav, saj si je slepa učenka pomagala z lupo, pripravljen material pa je lahko tudi otipala. Pri izpolnjevanju učnega lista ji je učiteljica pripravila poseben model iz mase Fimo tako, da je lahko tipaje zaznala tisto, kar so ostali učenci imeli narisano na delovnem listu. Učiteljica naravoslovja je ves čas imela pred seboj celo skupino in z njo komunicirala, prav tako pa je ves čas spremljala delo slepe učenke.

Vsi prisotni so bili nad vključevanjem slepe deklice v delo v razredu navdušeni. Seveda je potrebno za vsako uro, ne le za hospitacijsko, vložiti veliko dela in energije, da prav vsi učenci dosežejo zastavljene cilje. Opazovalci hospitacijske ure so po uri povedali, da je bila ura fantastična, da niso čutili, da bi bilo delo s slepo deklico drugačno, prav tako ni bila nikoli posebej izpostavljena, navodila za delo je prejemale v času aktivnosti drugih učencev, sodelovanje med učiteljico in učiteljico dodatne strokovne pomoči je bilo zelo dobro, komunikacija je potekala na vseh ravneh.

Refleksija učiteljice

Učno uro sem izvedla v šestem razredu pri predmetu naravoslovje. V tem razredu je 23 učencev. Med njimi je slepa učenka, dva učenca z individualno učno pomočjo in štirje nadarjeni učenci. Glede na njihove učne sposobnosti sem diferencirala in prilagodila učno uro.

Vse cilje, ki sem jih načrtovala za to učno uro, sem dosegla. Pri tem sem uporabljala različne metode in oblike dela. Na začetku sem uporabila metodo raziskovalnega učenja in dela z biolo-

škim materialom, pri čemer so učenci uporabljali vsa svoja čutila.

Za domačo nalogo so učenci dobili navodila za eksperimentalno opazovanje kalitev fižolovih semen, kjer bodo razvijali večšine opazovanja, zapisovanja podatkov in ugotovitev, ki jih bodo poročali v šoli. Učno snov so učenci ob koncu ure utrdili s pomočjo nalog na interaktivni tabli. Tekom učne ure so bili aktivni vsi učenci, tako da so poročali o svojih ugotovitvah ali odgovarjali na zastavljena vprašanja ali sodelovali pri utrjevanju snovi.

Povratna informacija velike večine opazovalcev je bila konstruktivna in v skladu z opomnikom za opazovanje pouka. Ena od opazovalk nekako ni upoštevala opomnika in je predstavila svojo uro. Bilo je veliko pozitivnih povratnih informacij, ki nakazujejo na dobro pedagoško delo, bilo je veliko koristnih predlogov, ki jih bom z veseljem upoštevala pri svojem delu.

Udeleženska hospitacije

Učna ura je bila izvedena v šestem razredu pri naravoslovju, v razredu je slepa učenka, dva učenca z individualno učno pomočjo in štirje nadarjeni učenci. Učna ura je bila individualizirana in prilagojena učnim sposobnostim učencev. Na začetku sem uporabila metodo raziskovalnega učenja in dela z biološkim materialom, pri čemer so učenci uporabljali vsa svoja čutila. Učno snov so učenci ob koncu ure utrdili s pomočjo nalog na interaktivni tabli. Med učno uro so bili aktivni vsi učenci, poročali so o svojih ugotovitvah, odgovarjali na zastavljena vprašanja ali sodelovali pri utrjevanju snovi.

Izkušnja medsebojnih hospitacij na Gimnaziji in srednji ekonomski šoli Trbovlje

Čeprav se že dalj časa trudimo, da bi na šoli odprli vrata učilnic, smo bili pri tem precej neuspešni. Z vključitvijo v program Vodenje za učenje in izbrano področje raziskave pa smo bili presenečeni nad pozitivnim odzivom, saj sta se dve učiteljici takoj odzvali povabilu in ponudili odprti učni uri.

Prva hospitacija je bila opravljena v novembru, tri opazovalke smo uro ocenile kot izvrsten primer dobre prakse. Pozitiven odziv vseh udeležениh na prvi hospitaciji je vplival na večjo udeležbo pri drugi hospitaciji. Tako kot na prvo, so bili tudi na drugo povabljeni vsi učitelji, k uri sta poleg sodelujočih v projektu prišli še dve učiteljici. O poteku hospitacije sta se pozanimali, saj sta se seboj prinesli tudi natisnjena opomnika za opazovaje.

Ura je bila vsebinsko in didaktično popolnoma drugačna od prve. V nasprotju s prvo hospitacijo, kjer so imeli največ besede dijaki, ki so samostojno predstavljali svoje delo, smo bili tokrat priča zelo aktivni vlogi učitelja, ki je bil v nenehni interakciji z razredom.

Razprava po hospitaciji je sledila istega dne. Tudi tokrat je bilo vzdušje na začetku sproščeno. V nasprotju z razpravo po prvi uri, kjer so bila mnenja opazovalk popolnoma usklajena, so se v tokratni razpravi pokazale razlike med opazovalkami. Povratno informacijo smo sicer vse podale na primeren način in opazovanka jo je zelo dobro sprejela. Zanimivo pa je, da smo enako dejanje zaznale nekatere kot pozitivno, druge pa kot nezaželeno obliko komunikacije med dijakom in učiteljem. Naša mnenja so se razhajala v točkah, kjer so prišle naše osebne lastnosti najbolj do izraza. Kljub korektno podani povratni informaciji razprava, ki je sledila, ni potekala skladno s pričakovanji.

Kaj je razlog za to, če lahko rečem neuspelo razpravo po hospitaciji? Kot sem omenila, so se hospitacije in razprave po njej udeležili tudi učitelji, ki niso bili člani skupine in niso bili deležni vseh informacij o tem, kaj je namen pogovora po hospitaciji in kako podati oziroma sprejeti povratno informacijo. Morda je zaradi tega prišlo do kratkega stika v razpravi oziroma komentiranju povratnih informacij drugih opazovalk. Napako sem morda storila tudi sama, saj sem kot prva podala povratno informacijo in v njej izrazila dvom, da je z eno od izjav učiteljica pri dijakih izzvala nasproten učinek od zelenega. Morda sem s tem ne čisto pozitivnim uvodom že sicer nepripravljeno skupino nehote spodbudila k manj konstruktivni debati, kot bi si jo želeli.

Po razpravi smo tudi tokrat vse udeležene zapisale, kaj smo se pri opazovani uri naučile. Poudarile smo nove oziroma drugačne didaktične prijeme (uporaba interaktivne table), različne pristope k dajanju in pregledovanju domačih nalog. Ena od udeleženk je pohvalila energičnost oziroma predanost predavateljice, a hkrati ugotovila, da tudi to ni spodbudilo najbolj pasivnih dijakov k aktivni vključitvi v pouk, kar jo je potolažilo in pomirilo.

Opazovanka je v refleksiji zapisala, da je po njenem mnenju ura bolje uspela zaradi prisotnosti drugih učiteljev kot bi sicer. Pravi, da je bila zaradi tega sama bolj časovno disciplinirana in se je osredotočila na načrtano izvedbo. Vso kritiko je sprejela kot dobronamerno in je pripravila načrt izboljšav svojega dela. Kljub temu, da razprava po hospitaciji morda ni bila v skladu s pričakovanji, smo ugotovili, da je tudi ta hospitacija uspela. Udeleženke

smo na koncu razhajanje svojih mnenj zaznale kot pozitivno, saj so tudi med dijaki razlike in prav je, da se zavedamo razlik v zaznavi enakih sporočil.

Dan po drugi hospitaciji sta svojo uro za opazovanje ponudila še dva učitelja, ki doslej še nista sodelovala v nobeni vlogi. Očitno je strah pred medsebojnimi hospitacijami presežen.

Uvajanje novosti, kot je medsebojno hospitiranje, je za srednješolske profesorje dolgotrajen proces. Za sproščeno nastopanje pred sodelavci oziroma prisostvovanje pri uri drugega učitelja je potrebna precejšnja samozavest in hkrati zaupanje v sodelavce. Kljub dveletnemu zavračanju kolegalnih hospitacij so te končno zaživele. Za prebijanje ledu je bilo potrebo vložiti precej energije, ki se je očitno obrestovala. Pozitivne izkušnje se med sodelavci hitro širijo in očitno so učitelji v hospitiranju zaznali smisel.

Na podlagi razprav po hospitacijah in refleksij udeležencev lahko ugotovimo, da je največkrat našeta uporabna vrednost hospitacij opazovanje drugačnih pedagoških pristopov oziroma prenos izkušenj drugih v lastno prakso. Nadalje se v odgovorih pojavlja spoznavanje dijakov z drugega zornega kota, kar pripomore k boljšemu razumevanju različnosti. Učitelji vidijo korist hospitacij tudi pri analizi svojega dela in metod, tako s strani opazovanca kot s strani opazovalca. Razpravo po hospitaciji ocenjujejo kot pozitivno in povratno informacijo sprejmejo kot dobronamerno in usmerjeno v izboljšanje dela šole. Različni pogledi udeležениh učiteljev razpravo bogatijo in nas spomnijo, da so različni pristopi potrebni tudi zaradi različnosti naših dijakov.

Pri vodenju razprave po hospitaciji je zelo pomembno, da so udeleženci nanjo pripravljeni in da tudi ravnatelj, ki razpravo vodi, skrbno načrtuje vsak del razprave, še posebej uvod. Slabo načrtovana razprava lahko celo ogrozi doseganje cilja, ki smo si ga z medsebojnimi hospitacijami zadali.

Zaključek in priporočila

Ob koncu šolskega leta smo ravnatelji želeli preveriti, v kolikšni meri smo dosegli cilje, ki smo si jih zastavili na začetku. V ta namen smo za učitelje, ki so sodelovali pri medsebojnih hospitacijah, oblikovali vprašalnik (priloga). Vprašalnik je izpolnilo 26 učiteljev osnovne šole in 8 učiteljev srednje šole oz. gimnazije.

Pri prvem vprašanju so morali na lestvici od 1 do 4 označiti svoje mnenje o devetih trditvah, ki se nanašajo na sodelovanje v projektu medsebojne hospitacije. Pri tem pomeni 1, da se s tr-

PREGLEDNICA 1 Mnenja o sodelovanju v projektu medsebojne hospitacije

Sodelovanje v projektu »Medsebojne hospitacije«	1	2	3	4	(1)	(2)
me je spodbudilo k razmišljanju o uporabi novih načinov dela v razredu	2	2	9	21	0	3,4
me je spodbudilo k izvajanju drugačnih načinov dela v razredu, kot sem jih izvajal do sedaj	4	6	16	8	0	2,8
me je spodbudilo, da sem začel evalvirati svoje delo	1	9	13	11	0	3,0
je okrepilo timsko delo med učitelji	4	12	10	8	0	2,6
sem prepoznal kot obliko medsebojnega učenja	1	3	9	21	0	3,5
je temeljilo na kritičnem prijateljevanju	1	4	10	19	0	3,4
je spodbudilo medpredmetno povezovanje (horizontalno oziroma vertikalno)	4	7	17	5	1	2,7
je razvilo kulturo konstruktivnih povratnih informacij	0	3	6	24	2	3,8
je prispevalo k povezovanju šol*	1	3	10	11	1	2,5

OPOMBE 1 – ne strinjam se, 4 – popolnoma se strinjam; (1) brez odgovora, (2) povprečje. *Na to vprašanje so odgovarjali le učitelji osnovne šole.

ditvijo ne strinjajo, 4 pa, da se popolnoma strinjajo. Iz rezultatov lahko ugotovimo:

- večina učiteljev je sodelovanje v projektu medsebojne hospitacije prepoznalo kot obliko medsebojnega učenja;
- sodelovanje jih je spodbudilo k razmišljanju o uporabi novih načinov dela v razredu;
- sodelovanje je temeljilo na kritičnem prijateljevanju in je razvilo kulturo konstruktivnih povratnih informacij.

Nekoliko manjšo stopnjo strinjanja so izrazili s trditvama, da je sodelovanje v projektu prispevalo k povezovanju šol, da jih je spodbudilo k evalvaciji lastnega dela, k izvajanju drugačnih načinov dela v razredu, kot so jih izvajali do sedaj oziroma k medpredmetnemu povezovanju (horizontalno oziroma vertikalno). Sodelovanja v projektu učitelji niso prepoznali kot krepitev timskega dela med učitelji.

Na drugo vprašanje, kaj so zaradi sodelovanja v projektu spremenili pri svojem delu, so učitelji odgovarjali:

- sodelovanje v projektu je vplivalo na način dela v razredu, in sicer so organizirali bolj samostojno delo učencev, drugače organizirali eksperimentalno delo, spremenili oz. bolj poudarili diferenciacijo pri pouku, še več prikazovali teorijo v praksi ter uporabili ideje, videne na hospitaciji, in sami izdelali didaktični material, ki so ga spoznali na hospitaciji (10 učiteljev);

- pri pouku več in pogosteje uporabljajo IKT, izdelali so lastna gradiva ali se odločili za izobraževanje iz IKT (7 učiteljev);
- večkrat analizirajo svoje ure in skušajo izboljšati svoje poučevanje, skušajo bolj ciljno načrtovati ure (3 učitelji);
- večja pozornost pri sestavljanju domačih nalog, predvsem, v katerem delu ure je domača naloga dana (1 učitelj);
- ničesar (4 učitelji).

Kot pozitivno so učitelji ocenili izmenjavo izkušenj, kot prednost so poudarili zavedanje določenih napak, ki jih velikokrat ponavljamo, a se jih niti ne zavedamo, s ponavljanjem pa jih dejansko utrjujemo.

Pri tretjem vprašanju so morali navesti, kaj nameravajo še spremeniti:

- spremeniti nameravajo načrtovanje ur v prihodnjem letu oziroma učence čim bolj aktivno vključiti v pouk, vpeljati skupinsko delo, preskusiti na hospitaciji prikazane metode oziroma učinkoviteje razporediti čas aktivnosti (7 učiteljev);
- v pouk vnesti več IKT-vsebin, predvsem uporabo interaktivne table (6 učiteljev);
- v redne ure vnesti več notranje diferenciacije oziroma pouk prilagoditi različnim učnim stilom učencev (3 učitelji);
- želijo več timskega dela, načrtujejo več vključevanja učitelja za dodatno strokovno pomoč v izvajanje pouka (2 učitelja);
- spremeniti dajanje navodil oziroma večjo pozornost nameniti besednemu izražanju (2 učitelja);
- prakso medsebojnih hospitacij vpeljati med učitelji na svoji šoli oziroma v aktivu (2 učitelja);
- izboljšati podajanje konstruktivnih informacij (1 učitelj).

Na vprašanje, ali bi na podlagi izkušenj še sodelovali pri medsebojnih hospitacijah, jih je 32 odgovorilo pozitivno, eden negativno, eden pa no to vprašanje ni odgovoril.

Pri petem vprašanju so zapisali, na kakšne ovire so naleteli pri medsebojnem hospitiranju:

- časovne oz. organizacijske težave pri usklajevanju urnikov ter iskanju nadomeščanj (11 učiteljev);
- ni ovir (10 učiteljev);
- nastopajoči učitelji so omenili konstruktivno tremo oziroma zadržanost oziroma strah pred kritiko kolegov (3 učitelji);

- premalo časa po hospitaciji za celovit pogovor, premalo oziroma ni bilo mogoče komentirati specialnih didaktičnih principov zaradi nepoznavanja področja (2 učitelja);
- izpostavljen je bil pomen izmenjave mnenj med učitelji po opravljeni hospitaciji, predvsem korektne in argumentirane kritike (2 učitelja);
- moteče je tudi veliko število učiteljev v razredu in vprašanje namena hospitacijske ure, ki je običajno nekoliko drugačna kot redne ure (2 učitelja).

Na vprašanje, ali bi bilo potrebno medsebojne hospitacije razširiti na sodelavce, je trideset učiteljev odgovorilo pozitivno, en odgovor je bil negativen, trije učitelji pa na to vprašanje niso odgovorili.

Povzamemo lahko, da medsebojne hospitacije učitelji prepoznajo kot primer medsebojnega učenja, ki daje možnost izmenjave izkušenj v praksi. Pri učiteljih so bile medsebojne hospitacije dobro sprejete, saj večina učiteljev želi z njimi nadaljevati in meni, da bi jih bilo potrebno razširiti na sodelavce. Medsebojne hospitacije spodbudijo učitelje k razmišljanju o novih načinih dela v razredu in posledično k uvedbi v svoje delo.

Rezultati kažejo, da velja z medsebojnimi hospitacijami med učitelji nadaljevati in vanje vključiti še več učiteljev. Pri načrtovanju hospitacij je potrebno zagotoviti nadomeščanje, da omogočimo udeležbo učiteljem, ki to želijo. Učitelje je potrebno vnaprej pripraviti na primerno izmenjavo mnenj po opravljeni hospitaciji in to izmenjavo tudi usmerjati v skladu z vnaprej določenimi kriteriji opazovanja. Oblikovanje obrazca za spremljanje pouka lahko poudari različne vidike pouka ter izpostavi oblike in metode dela. Hospitacije je potrebno organizirati tako, da bi z njimi okrepili timsko delo med učitelji.

Izpostaviti velja medsebojne hospitacije kot način sodelovanja med šolami, ki prispeva k izboljšanju poučevanja in odpravlja zadrege pri učiteljih. Udeleženci so bili v izjavah konstruktivni, nikoli žaljivi, svoje nestrinjanje so argumentirali.

Ne nazadnje pa velja omeniti še čas, ki smo ga udeleženci preživeli ob prevozu na šole. Bil je zelo dobro izkoriščen, saj smo ga namenili še dodatni analizi dela in lastni praksi. V teh razgovorih smo še enkrat potrdili dejstva, da se je bilo vredno odpeljati, spremljati in sodelovati v tem projektu. Uvedba take prakse ponuja dodatno možnost za evalvacijo lastnega dela, ob enem pa tudi strokovno in osebnostno rast.

Priloga 1: Opomnik – podatki o opazovani uri

Šola
Predmet
Učna enota
Učitelj
Razred

Splošni vtis o opazovani uri:

Trditvev	1	2	3	4	Opomba
Domača naloga je bila dana časovno primerno.					
Domača naloga je bila dana vsebinsko primerno.					
Domača naloga je bila ustrezno diferencirana.					
Učitelj je ustrezno preveril domačo nalogo.					
Učitelj se primerno odziva na mnenja učencev.					
Učitelj vključuje v delo vse učence.					
Učitelj daje učencem konstruktivne povratne informacije.					
Učitelj izraža spoštovanje do učenja učencev.					
Učitelj postavlja primerno zahtevna vprašanja.					
Učitelj izvaja pouk tako, da upošteva učne stile učencev.					

1 – sploh se ne strinjam, 4 – popolnoma se strinjam.

Priloga 2: Evalvacija medsebojnih hospitacij

Spodnje trditve se nanašajo na začetek stavka pri točki 1. Prosim, da s kljukico v ustreznem kvadratu označite vaše mnenje o trditvi. Pri tem pomeni 1, da se ne strinjate, 4 pa, da se popolnoma strinjate.

1. Sodelovanje v projektu medsebojne hospitacije ...

Trditvev	1	2	3	4
me je spodbudilo k razmišljanju o uporabi novih načinov dela v razredu				
me je spod. k izvaj. drugačnih načinov dela v razredu, kot sem jih izvajal do sedaj				
me je spodbudilo, da sem začel evalvirati svoje delo				
je okrepilo timsko delo med učitelji				
sem prepoznal kot obliko medsebojnega učenja				
je temeljilo na kritičnem prijateljevanju				
je spodbudilo medpredmetno povezovanje (horizontalno oziroma vertikalno)				
je razvilo kulturo konstruktivnih povratnih informacij				
je prispevalo k povezovanju šol (za oš)				

2. Napišite, kaj ste spremenili zaradi sodelovanja v projektu pri svojem delu pri pouku?

3. Napišite, kaj nameravate še spremeniti?

4. Ali bi na podlagi izkušenj še sodelovali pri medsebojnih hospitacijah?

DA NE

5. Napišite, na kakšne ovire ste naleteli pri medsebojnem hospitiranju?

6. Menite, da bi bilo potrebno medsebojne hospitacije razširiti na sodelavce?

DA NE

Literatura

Erčulj, J. 2011. »Ravnatelj kot pedagoški vodja.« Gradivo za udeležence, Šola za ravnatelje, Kranj.

Hopkins, D. 2007. *Vsaka šola odlična šola*. Ljubljana: Republiški izpitni center.

Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management, Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Tomić, A. 2002. *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

■ Metka Debeljak je ravnateljica na Osnovni šoli Poljane nad Škofjo Loko. metka.debeljak@sola-poljane.si

Ciril Dominko je ravnatelj na Gimnaziji Bežigrad. ciril.dominko@gimb.org

Tatjana Gombač je ravnateljica na Osnovni šoli Gradec. ravnateljica@osgradec.si

Jelena Keršnik je ravnateljica na Gimnaziji in ekonomski srednji šoli Trbovlje. jelena.kersnik@gess.si

Karla Krajnik je ravnateljica na Osnovni šoli Cvetka Golarja. karla.krajnik@guest.arnes.si

Majda Vehovec je ravnateljica na Osnovni šoli Šenčur. o-jsmsencur.kr@guest.arnes.si

Pomen listovnika za karierni razvoj

Jana Podobnik-Kožič

Uvod

V zadnjem desetletju zasledimo v slovenski strokovni literaturi več razprav o profesionalnosti in profesionalni rasti vzgojitelja oz. učitelja. K proučevanju profesionalnega razvoja pedagoških delavcev (vzgojiteljev, učiteljev, ravnateljev) lahko pristopimo z različnih zornih kotov. Eden izmed možnih pristopov je z vidika razvoja kompetenc. Pri tem je pomembno vprašanje, kakšnega vzgojitelja, učitelja, ravnatelja potrebuje današnji vrtec oz. šola, katere naj bi bile njegove kvalitete, znanja, kompetence. Pojem kompetenca nam ne pove le, kaj naj bi posameznik znal ali katere predmete naj bi absorbiral v svojem študiju, ampak kaj v resnici obvlada v teoriji in kaj je sposoben narediti v praksi (Razdevšek Pučko 2004).

Proces priprave na poklic, osebostni razvoj in integracija so med seboj neločljivo povezani. Pogojujejo drug drugega, zato je v določenem življenjskem obdobju profesionalni razvoj tako rezultat kot tudi sredstvo posameznikovega osebostnega razvoja – za oba je bistven samorazvoj (Mitina v Žorga 2005).

Profesionalni razvoj ni mogoč, če se vzgojitelj izolira med štiri stene svoje igralnice oziroma oddelka. Sodelovanje ponuja možnosti za uravnoteženo in popolnejšo interpretacijo prakse. Le v izjemnih primerih naj bi posameznika pustili pri tem razvoju povsem samega, predvsem to velja za vzgojitelje, ki so v svojem profesionalnem razvoju že dosegli zadnjo fazo razvoja in so sposobni svoja znanja deliti z drugimi. V ostalih primerih pa velja, da se profesionalni razvoj najbolj uspešno uresničuje v pogojih kolektiva ali manjših skupin, kjer je omogočeno učenje od drugih (Vonta 2005).

Jedro profesionalnega razvoja pa je nedvomno refleksivna praksa. Za to pa je potrebno razviti zmožnost za opazovanje in analiziranje posledic uporabe različnih pristopov in materialov ter njihovo stalno prilagajanje na osnovi sporočil, ki jih dobivamo od otrok (Vonta 2005). O koristih spremljanja vzgojno-izobraževalnega dela pišejo Bevc, Fošnarič in Setočnik (2002), ki navajajo, da strokovni delavec s spremljanjem med drugim vidi in spozna učinkovito (tj. dobro) prakso, dobi priložnost biti vključen in vplivati na institucionalne spremembe, razvije boljšo samopodobo, pridobi več zaupanja vase na osnovi kakovostnih povratnih informacij o

svojem delu, izboljša prepoznavanje svojih močnih in šibkih področij, zna realno določiti cilje svojega razvoja in načrtovati svoj poklicni razvoj.

V okviru koncepta učiteljevega ali v našem primeru vzgojiteljevega profesionalizma zasledimo tudi razmislek oziroma opredelitev plasti profesionalnosti. Tako npr. Marentič Požarnikova (2007) navaja naslednje plasti profesionalnosti od zunanjih proti notranjim in odnos med njimi:

- *Učne spretnosti*, kamor sodijo posamične na zunaj vidne spretnosti ali veščine, ki se kažejo v tem, da zna vzgojitelj oz. učitelj nekaj uspešno narediti ali izvesti med samim poukom pa tudi v fazi priprave – načrtovanja in evalvacije. Dober vzgojitelj oz. učitelj mora obvladati takšne in podobne spretnosti, v katerih se z vajo in leti izkušenj postopno čedalje bolj izpopolnjuje; vendar je nekaj več kot vsota posamičnih spretnosti.
- *Zmožnosti ali kompetence*, ki predstavljajo nekaj širšega, kompleksnejšega, kot posamične spretnosti. Skupno jim je, da se končno izkažejo v (smotrnem, premišljenem) ravnanju, da ne ostajajo le na ravni teoretičnega znanja. Kompetence ali zmožnosti opredeljujemo na razne načine; glede na vzgojiteljevo oz. učiteljevo vlogo je posebej primerna opredelitev, da gre za: »zmožnost posameznika, da aktivira, uporabi in poveže pridobljeno znanje v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah« (Perrenoud v Rychen in Salganik 2001). Nabor področij kompetenc avtorica (Marentič Požarnik 2007) opredeljuje kot komunikacija in odnosi, učinkovito poučevanje, organizacija in vodenje, sodelovanje z delovnim in družbenim okoljem in profesionalni razvoj.
- *Osebna pojmovanja (prepričanja)*, ki predstavljajo naše osebne ideje o nekem pojavu. Pogosto so čustveno in vrednostno obarvane, ne povsem zavestne, jasne in logične, nam pa pomagajo razložiti svet in znati se v njem. Zlasti pojmovanja o tem, kaj je bistvo učenja, poučevanja in znanja, na primer močno vplivajo na učiteljeve učne odločitve, tudi na to, katere svoje zmožnosti bo razvijal in kako.
- *Vzgojiteljeva oz. učiteljeva vloga in identiteta*, ki je za delovanje izrednega pomena, v čem vidi svojo glavno vlogo; kaj zanj osebno pomeni biti dober vzgojitelj oz. učitelj. Tudi tu se srečujemo z različnimi pojmovanji, ki jih je mogoče, sicer v poenostavljeni obliki, združiti v manjše število tipičnih

opisov oziroma podob – prispodob, kot npr. *prenašalec znanja* (dostavno vozilo, natakár), *oblikovalec ali izgrajevalec samostojnega učenja* (trener, kipar), *mentor; moderator otrokovega oz. učenčevega samostojnega učenja* (gorski vodnik), *spodbujevalec razvoja* otrokovih oz. učenčevih potencialov, njegove celovite osebnostne rasti (vrtnar).

- *Vzgojiteljeva oz. učiteljeva osebnost – »jedrne« lastnosti*, ki nedvomno bistveno določa, kakšen vzgojitelj oz. učitelj je kdo, kako se v tej vlogi počuti. Je pa najtežje dostopna opredeljevanju in opazovanju. Nekateri jo primerjajo z ledeno goro, katere najmanjši del gleda iz vode. Tu se vsak posameznik sprašuje: Kakšen človek sem? Kaj me navdihuje, mi daje smisel, je vir moči mojega delovanja?

Če povzamemo zapisano, bi lahko bistvo dobrega vzgojitelja oz. učitelja povzeli kot: Dober učitelj je tisti, pri katerem so plasti njegove profesionalnosti v soglasju, harmoniji (Laursen 2003).

Uporaba listovnika pri profesionalnem razvoju vzgojiteljev

Vrtec Škofja Loka je sodeloval v projektu Šole za ravnatelje So-financiranje profesionalnega usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v letih 2008, 2009, 2010 in 2011. S sodelovanjem v projektu smo želeli ozavestiti vlogo in odgovornost vsakega posameznega strokovnega delavca za lastni profesionalni razvoj kot tudi za strokovni razvoj vrtca skladno z vizijo vrtca. Na izobraževanju je na več delavnicah sodelovalo med 40 do 70 strokovnih delavcev našega vrtca.

Udeleženci usposabljanja smo predelali različne vsebine, ki so ključnega pomena za profesionalni razvoj vsakega posameznika. Posredovanje vsebin je potekalo v obliki predavanj različnih strokovnjakov ter v obliki delavnic, kjer smo individualno, v tandemu oz. v skupinah strokovno razpravljali o posredovani tematiki. Med posameznimi srečanji smo imeli tudi vmesne naloge, ki smo jih postopoma vlagali v svoj listovnik.

Spoznali smo, da je listovnik ciljno organizirana mapa, v katero vlagamo različne dokumente. Z zbiranjem in vlaganjem dokumentov ima vsak posameznik pregled nad tem, kaj se je naučil, kako je prišel do določenih znanj in spoznanj, kaj je vplivalo na njegove odločitve, kako vidi svoj profesionalni razvoj in kakšen ima odnos do lastnega razvoja, si zastavlja kratkoročne in dolgoročne cilje. Kot sem že omenila, je listovnik stalno spreminjajoča se baza dokumentov in podatkov. Glavni namen listovnika pa je

ozaveščanje posameznika o lastnem učenju in njegovem razvoju ter možnost in želja posameznika, da deli svoja spoznanja in izkušnje z drugimi.

Vsak listovnik je sicer edinstven, obstajajo pa priporočila za zgradbo, ki vsakemu posamezniku pomagajo pri oblikovanju, in sicer (Erčulj ur. 2009, 41):

- *moji osebni podatki in odnos do poklica vzgojitelja* (zakaj sem se odločil, da postanem vzgojitelj, moje osebne lastnosti, moji dolgoročni cilji in želje),
- *vrednotenje osebnih zmožnosti oz. kompetenc in moj načrt profesionalnega razvoja*,
- *nabor dokumentov oz. izdelkov z refleksijami*,
- *zaključna kritična refleksija* je sklepno razmišljanje o listovniku, analiziranju in ovrednotenju uvajanja in ustvarjanja listovnika za posameznikov profesionalni razvoj, o ovrednotenju in načrtovanju zmožnosti oz. kompetenc na podlagi samooценjevalne lestvice sedaj in v prihodnosti.

Sama v svoj listovnik vlagam fotografije, sezname literature, ki sem jo prebrala, potrdila o izobraževanju in o sodelovanju na posvetih, razna gesla za dostop preko interneta, pohvale, komentarje, voščila ipd. V listovnik zapisujem tudi svoja močna in šibka področja. Naj povem, da sem imela na začetku kar nekaj težav z zapisovanjem svojih močnih področji, manj pa z zapisom šibkih področji. Ko se danes sprehodim skozi svoj listovnik, se lahko ob zapisovanju svojih prvih kratkoročnih ciljev samo nasmehnem in z veseljem ugotovim, da sem pridobila na samozavesti ter da so moji cilji veliko bolj konkretni in smiselni. Spremembe so se začele dogajati, ko sem si začela beležiti kratkoročne in dolgoročne cilje ter ko sem si naredila načrt profesionalnega razvoja. Če bi mi kdo samo kakšno leto nazaj rekel, da bom v enem letu aktivno sodelovala na dveh posvetih, bi ga samo začudeno pogledala in mu z gotovostjo zatrdila, da je to nemogoče. A se je to v zadnjem letu resnično zgodilo.

Veliko pozornost pa namenjam zapisovanju refleksij, kjer vrednotim svoja znanja, spretnosti, kompetence, razmišljam o sebi, svojih odločitvah, o svojem ravnanju, neuspehih, napakah ter razlogih, zakaj nisem dosegla vsega, kar sem si zastavila. Predvsem pa sem se naučila, da svoje neuspehe spremenim v izziv in željo po iskanju novih znanj ter načinov k poglobljenemu pristopu in profesionalnemu razvoju. Tako se ne bojim novih izzivov, ampak

si jim upam zazreti v oči in jih sprejemem kot možnost za osebno rast in profesionalni razvoj.

Kako vodenje listovnika vpliva na karierni razvoj posameznika

Vrtec Škofja Loka posluje na osmih lokacijah v devetinštiridesetih oddelkih. Vprašalnik o vodenju listovnika sem pripravila in razdelila z namenom, da ugotovimo stanje oziroma mnenje strokovnih delavcev o profesionalnem razvoju. Poleg tega nas je zanimalo, če urejajo listovnik, ali si zastavljajo kratkoročne in dolgoročne cilje in kakšen je njihov odnos do refleksije.

Vprašalnik z vprašanji odprtega in zaprtega tipa je bil sestavljen iz treh delov: nagovor in splošni podatki, listovnik in pomen profesionalnega razvoja za zaposlene, zastavljanje ciljev in pomen refleksije. Vnaprej opredeljene trditve so strokovne delavke ocenjevale na lestvici od 1 (se sploh ne strinjam, ni razvita) do 4 (se popolnoma strinjam, zelo razvita).

K sodelovanju sem povabila strokovne delavke v Vrtec Škofja Loka. Razdeljenih je bilo 110 anonimnih vprašalnikov, vrnjenih pa 62 vprašalnikov. Zanimivo je, da je največ strokovnih delavcev, ki so odgovarjali na vprašalnik, starih med 45 in 54 let, slaba odzivnost je bila v starosti med 35 in 44 let. Vzroki za slabšo odzivnost v večjih enotah so lahko različni: veliko novih zaposlitev v zadnjih nekaj letih, različen pogled na pomen profesionalnega razvoja, bolniške odsotnosti. Ti podatki pomenijo izziv, kako in na kakšen način motivirati strokovne delavce v enotah, da bi pristopali in začutili pomen načrtovanja profesionalnega razvoja.

V nadaljevanju bomo na kratko predstavili rezultate raziskave po posameznih sklopih.

Listovnik in pomen profesionalnega razvoja za zaposlene

Na vprašanje, ali vodite listovnik, je 85 % strokovnih delavk odgovorilo z DA, 15 % pa z NE.

Tisti, ki ga ne urejajo, so kot razloge navedli: skorajšnja upoko-jitev, ker mi kariera ni na prvem mestu, časovna stiska, odgovorila sem ne, ker ga ne urejam tako dosledno, kot bi ga morala, urejam ga drugače v beležki, le potrdila vlagam v mapo.

Kakšno je vaše mnenje o listovniku?

Večina strokovnih delavk ima do vodenja listovnika pozitiven odnos. Po njihovem mnenju gre namreč za sistematičen pristop k

PREGLEDNICA 1 Odnos strokovnih delavcev do listovnika

Je pomembno prispeval k začetku razmišljanja o mojem profesionalnem razvoju	2,9
Je ustrezen način spremljanja lastnih dosežkov v karieri	3,4
Prispeva k bolj sistematičnemu pristopu k profesionalnemu razvoju	3,1
Mi pomaga razviti zmožnost ugotavljanja in prikaza lastne vrednosti dela	3,1

PREGLEDNICA 2 Ocena zmožnosti strokovnih delavcev za profesionalni razvoj

Sem sposoben premišljeno analizirati dobre in šibke plati svojega dela	3,2
Sem odprt za povratne informacije in nasvete v svojem poklicnem okolju	3,4
Sem seznanjen s sodobnimi dosežki ved, pomembnih za svoje poklicno delovanje, nova spoznanja kritično in premišljeno vključujem v svoje delo	3,0
Izkoristim priložnosti za stalno strokovno izpopolnjevanje in za inoviranje svojega dela tako na vsebinskem kakor tudi na pedagoško – psihološkem	3,2
Samoiniciativno se izobražujem	2,9
Sem sposobljen za tvorno sodelovanje v raziskovalno razvojnih projektih, namenjenih izboljševanju kakovosti vzgojno izobraževalnega dela	2,6

lastnemu profesionalnemu razvoju, postavljanje kariernih ciljev in ugotavljanje dosežkov. Izkušnje z vodenjem listovnika so »dobrodošle«. Listovnik vidijo tudi kot obliko shranjevanja dokumentov, torej kot bolj pregledno in sistematično urejeno dokumentacija. Zapisi osebnih refleksij v listovniku so lahko vir motivacije, osnova za evalvacijo kariernega napredka, pridobivanje samozavesti, sodelovanje v timu, izobraževanje.

Nekateri so mnenja, da vodenje listovnika pomeni predvsem preveč pisanja in da bo za uporabno listovnika potreben še čas.

Podatki kažejo, da večina strokovnih delavcev ureja listovnik ter da dajo težo in pomen zapisu refleksij. Nekoliko več spodbude, motivacije in časa pa bo potrebno, da bo listovnik pri vseh predstavljal sistematičen pristop profesionalnega razvoja. Eden od ciljev vrtca je, da bi bila to praksa vseh zaposlenih.

Iz preglednice 1 je razvidno, da imajo strokovni delavci vrtca pozitiven odnos do listovnika, ki je po njihovem mnenju ustrezen način spremljanja lastnih dosežkov v karieri.

Iz preglednice 2 je razvidno, da imajo strokovni delavci dobro razvite zmožnosti za profesionalni razvoj. Izpostavimo lahko trditvi o izobraževanju, kjer bo potrebno več poudarka pri spodbujanju vseživljenjskega učenja strokovnih delavcev in ozaveščanja odgovornosti vsakega posameznika, da sam predlaga in išče možnosti, da se izobražuje. Realna slika pa je tudi, da jih je več odgovorilo, da imajo nekoliko razvito sodelovanje v raziskovalno razvojnih projektih, kar smo ugotovili tudi na strokovnih aktivih, ko

smo se pogovarjali o načrtovanju. Zato smo se skupaj s strokovnimi delavci dogovorili, da bomo na strokovnih aktivih v jeseni več pozornosti namenili projektному delu in fazam raziskovanja.

Strokovne delavce smo vprašali, ali so si v zvezi s profesionalnim razvojem zastavili kratkoročne ali dolgoročne cilje. Vsi (62) strokovni delavci imajo kratkoročne cilje profesionalnega razvoja, večina (47 ali 75 %) pa tudi dolgoročne.

V zvezi s cilji profesionalnega razvoja je 51 ali 82 % strokovnih delavcev odgovorilo, da o njih reflektirajo. Tisti, ki se refleksije ne poslužujejo, kot razloge navajajo pomanjkanje časa, samo občasno refleksijo ali premajhno ambicioznost.

Odnos zaposlenih do refleksije je sicer pozitiven, saj po mnenju strokovnih delavcev:

- »Vidiš, kje si in kje si napredoval.«
- »Refleksija profesionalnega razvoja je pomemben del profesionalnega razvoja, saj se le tako lahko razvijamo, usposabljammo in imamo ambicije za naprej oz. za izboljšanje svojega dela, lažje in boljše načrtovanje razvoja.«
- »Da vidim, kaj sem uspešno opravila, kje so moje dobre točke, kje so moje pomanjkljivosti, kaj je potrebno izboljšati, da nadgrajujem svoje znanje, metode.«

V zvezi s profesionalnim razvojem nas je zanimalo še, kako strokovni delavci prepoznavajo dobre in šibke plati svojega pedagoškega dela. Približno polovica strokovnih delavcev (29) je navedla: »Da jih analiziram, prepoznam pa jih po odzivu otrok, staršev, sodelavk, sebe, v timu, s snemanjem in v pogovoru, razmisliš, kaj bi lahko naredil bolje, kako bi šibko plat lahko izboljšal, dobre plati mojega dela, da vidim, kje sem močna.« Nekateri se poslužujejo tudi kolegičnih hospitacij, osebne analize in srečanj.

Ob tem bi rada izpostavila, da izvajamo v Vrtcu Škofja Loka kolegične hospitacije, ki so jih strokovni delavci zelo pohvalili in jim pomenijo možnost izmenjave mnenj in izkušenj, sodelovanja in opazovanja. Poleg tega pa so pozitivno ocenili tudi evalvacijo, ki sledi hospitaciji med strokovnimi delavci, ki so izvajali in opazovali. Izpostavili so tudi, da so preko hospitacij spoznali, kaj delajo dobro, kaj bi lahko naredili drugače – bolje, pridobili so tudi na samopodobi.

Če povzamemo, lahko na osnovi rezultatov analize anketnih vprašalnikov, pogovorov z zaposlenimi ter spremljanjem prakse ugotovimo, da se strokovni delavci Vrtca Škofja Loka zavedajo pomena in lastne odgovornosti za profesionalni razvoj. To opažamo

po tem, ker pri strokovnih razpravah razmišljajo, izražajo svoje predloge, želje o tem, kaj jih zanima, kakšnih izobraževanj bi se želeli udeležiti, pričeli so aktivno sodelovati s prispevki na posvetih in izobraževanjih. Poleg tega pa so strokovni delavci svoja znanja pripravljene deliti tudi z drugimi strokovnimi delavci v začetku v posamezni enoti, nato pa preko delavnic tudi z vsemi zaposlenimi.

Izzivi vodstva

Izzivi vodstva vrtca, ki se navezujejo na profesionalni razvoj strokovnih delavcev, so po našem mnenju zajeti v vprašanjih: Kako motivirati strokovne delavce? Kako spodbujati strokovne delavce za vodenje listovnika in ga ustrezno oziroma učinkovito povezati z izboljšanjem profesionalnega razvoja zaposlenih?

V prvi vrsti je pomembno, da smo vodstveni delavci vzor ostalim strokovnim delavcem. Sami se izobražujemo na različnih področjih in pridobljeno znanje prenašamo na strokovne delavce. Zavedamo se tudi, da ničesar ni mogoče spremeniti čez noč ter da vsaka sprememba na nekatere ljudi vpliva kot izziv, na druge pa kot odpor. Zato so nam pomembni majhni koraki, ki nas bodo vse skupaj zanesljivo vodili proti skupnemu cilju. Tako jih skušamo motivirati in spodbujati na pedagoških zborih in strokovnih aktivih, kjer imajo na delavnicah vsi možnost vključevanja v strokovno debato.

Strokovne delavce povabimo, da na letni pogovor prinesejo tudi listovnik, kjer ga skupaj pogledamo, seveda če le-to želijo, in se ob tem pogovorimo. V kolikor pa ga na pogovor ne prinesejo, pa jih povprašamo o tem, ali urejajo svoj listovnik ter jih spodbudimo, da bi ga naslednjič prinesli s seboj ter jim zagotovimo, da ga pogledamo skupaj in še to le tisto, kar želijo deliti z nami. Strokovne delavce pa skušamo motivirati tudi na humoren način, in sicer ko nekemu nekaj uspe, rečemo malo za šalo, malo za res: »To je pa za v listovnik.«

Naša velika želja je, da bi pri strokovnih delavcih prihajala želja in zavest po spremembi in odgovornost za profesionalni razvoj vsakega posameznika od znotraj, ker bo le tako to za vsakega posameznika pomenilo prijeten izziv, ki bi se ga rad lotil in bi se počutil sproščeno.

Glede na to, da smo v zadnjih letih veliko na novo zaposlovali, smo se odločili, da bomo za strokovne delavce, ki niso bili vključeni v izobraževanje, pripravili različne delavnice, na kate-

rih bomo predstavili pomen profesionalnega razvoja ter jih spodbujali in motivirali za urejanje listovnika in s tem posledično za načrtovanje svoje kariere.

Literatura

- Bevc, V., A. Fošnarič in S. Sentočnik. 2002. *Spremljanje in vrednotenje pedagoškega dela strokovnih delavcev*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Erčulj, J., ur. 2009. »Usposabljanje 2, 3: razvojno načrtovanje; listovnik.« Interno gradivo, Šola za ravnatelje, Kranj.
- Laursen, P. F. 2003. »Avtentični učitelj.« *Vzgoja in izobraževanje* 34 (6): 4–10.
- Maretič Požarnik, B. 2007. »Vloga mentorja pri spodbujanju profesionalne rasti študentov – prihodnjih učiteljev.« V *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*, ur. C. Peklaj, 7–48. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Razdevšek Pučko, C. 2004. »Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola?« *Sodobna pedagogika* 55 (posebna številka): 52–74.
- Rychen, D. S., in L. Hersh Salganik, ur. 2001. *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber.
- Vonta, T. 2005. »Konceptualizacija profesionalnega razvoja strokovnih delavcev in vodstvenih delavcev vrtcev in šol.« V *Razvijanje partnerstva med fakulteto, šolami in vrtci*, ur. T. Vonta in V. Medved Udovič, 57–81. Koper: Annales.
- Žorga, S. 2005. »Supervizija študentov in pripravnikov.« V *Partnerstvo fakultete in vzgojno izobraževalnih zavodov: izobraževanje – praksa – raziskovanje*, ur. T. Devjak, 342–355. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Jana Podobnik-Kozić je pomočnica ravnateljice v Vrtcu Škofja Loka. jana.podobnik-kozic@guest.arnes.si

Profesionalni razvoj vzgojitelja kot način zagotavljanja kakovosti v vrtcu

Martina Žnidaršič

Profesionalnost in značilnosti profesionalnega razvoja

V *Slovarju slovenskega knjižnega jezika* (2008) je pojem profesionalnost pojasnjen takole: profesionalnost kot lastnost za značilnost profesionalnega, profesionalec pa kot poklicen, npr. profesionalni razvoj sodelavcev. Podobno je z izrazi profesionalizacija, profesionalizem in profesionalizirati:

- profesionalizacija je pojav, da postane kaj poklicno;
- profesionalizem pomeni poklicno ukvarjanje s čim oziroma poklicno dejavnost;
- profesionalizirati pomeni delati, da postane kaj poklicno, npr. profesionalizirati amaterske dejavnosti;
- profesija pomeni enako kot poklic, npr. po profesiji je vzgojitelj, profesionalec pa je ta, ki se poklicno ukvarja s čim oziroma kdor strokovno in dobro opravlja svoje delo.

Profesionalizacija je vseživljenjski proces učenja, kjer ima, po mnenju številnih avtorjev, izkustveno učenje z refleksijo izkušeni pomembno vlogo. Zato je izredno pomemben cilj izobraževanja vzgojiteljev za spremembe spodbujanje sposobnosti vrednotenja in refleksije. Profesionalni razvoj Caulfield (1997) razlaga kot nepretrgan napor, ki ga namenjamo procesu postajanja profesionalca. Nanaša se na vrednote, etični kodeks, znanje in odgovornosti, ki usmerjajo naša razmišljanja in ravnanja (Jalongo in Isenberg 2000). Profesionalni razvoj pojmuje kot proces, v katerem lahko dosežemo uravnoteženost v uresničevanju vseh dimenzij profesionalnosti in s tem tudi višjo kvaliteto vzgojiteljevega dela ter zadovoljstva pri delu. Jedro profesionalnega razvoja Barth vidi v razvoju zmožnosti za opazovanje in analiziranje posledic uporabe različnih učnih pristopov, materialov in pojmovanj za otroke in stalnega prilagajanja svojih dejanj na osnovi sporočil, ki jih dobivamo od otrok in staršev (Vonta 2009). Razmišljujoče učenje iz prakse, ki je značilno za profesionalce, raziskovanje in soočanje subjektivnih, implicitnih teorij, postaja v procesu zago-

tavljanja višje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja vse bolj potrebno in pomembno, saj zagotavlja proces vseživljenjskega učenja (Vonta 2009, 167). V današnjem sodobnem času je še vedno prisotno vztrajanje pri starih vzorcih obnašanja – vzgojitelji v oddelku počnejo to, kar počnejo zaradi pričakovanj drugih. Vse to pa se prepleta z otrokom, ki je tako majhen, da se tako ali tako ne more učiti, ampak se le igra in vzgojitelji ga varujejo (Vonta 2009, 167).

Vzgojitelja profesionalca po Niemijevi in Kohonenu (Kalin 2004) označujejo profesionalna avtonomija, etični kodeks odgovornosti in prizadevanje za »klientovo« dobro ter ustrezna in specifična temeljna znanja.

Za »profesionalce« je značilno, da se znajo na poseben, razmišljujoč način učiti iz svoje prakse. Po mnenju Marentič-Požarnikove (2000) profesionalni vzgojitelj deluje kot »razmišljujoči praktik«, po mnenju Valenčič-Zuljananove (2001) pa tudi kot »kritični profesionalec«.

Kot *razmišljujočega praktika* označujemo oz. pojmujeemo vzgojitelja, ki se poklicno ukvarja z vzgojo in izobraževanjem in ki sproti *razčlenjuje svoje vsakdanje poklicne izkušnje ter se iz njih uči*. Tak učitelj je ustvarjalen in poskuša vedno kaj novega. Svoje *subjektivne teorije* o poučevanju, odnosih v razredu, vzrokih raznih pojavov (nedisciplina, slabo znanje ipd.) *stalno sooča z znanstvenimi teorijami*. Premišljeno ravna tako v vsakdanjih situacijah (pri načrtovanju, izvajanju, vrednotenju pouka) kot tudi v netipičnih, konfliktnih situacijah. V celoti zna izkoristiti in celo širiti manevrski prostor, ki mu je na razpolago. Stalno izpolnjuje svoja znanja in spretnosti. Skrbi za kakovostno opravljanje svojega dela, kar je pogojeno z obvladovanjem stroke, ustrezno stopnjo strokovne izobrazbe in delovnimi izkušnjami. Pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega programa ima strokovni pristop in si prizadeva za dosledno uresničitev učnih vsebin, tako po obsegu kot tudi po kakovosti. Na kakovost učiteljevega dela vpliva tudi to, v kolikšni meri uporablja sodobne učne oblike, metode in učna sredstva ter koliko je pri svojem delu sistematičen, razumljiv in ustvarjalen.

Vzgojitelj kot »kritični profesionalec« na izobraževalnem in širšem družbenem področju se zaveda odgovornosti svojega poklica na ravni posameznika in celotne družbe. Kritični profesionalec je sposoben *kritičnega razmišljanja* tako o svoji praktični dejavnosti kot o kontekstu dela. Ima razvito implicitno razumevanje praktične situacije in širšega konteksta, ki ga je težko ubesediti. Profesionalci – eksperti na višjih stopnjah poklicnega delovanja so spo-

sobni ob *opazovanju in refleksiji* rekonstruirati in artikulirati znanje, pridobljeno na podlagi izkušenj. V konceptu kritičnega profesionalca se povezujeta *učinkovitost in odgovornost* kot neločljivo povezani kompetenci poklicnega ravnanja.

Vplivi na profesionalni razvoj vzgojitelja predšolskih otrok

Raziskav o profesionalnem razvoju vzgojiteljev je veliko manj kot tistih, ki se usmerjajo na profesionalni razvoj učiteljev. Vendar pa lahko te posplošimo tudi na vzgojitelje predšolskih otrok, ki kot strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju doživljajo podoben profesionalni razvoj. Javornik Krečič omenja, da na profesionalni razvoj vzgojitelja vplivajo različni dejavniki, ki jih lahko razdelimo na (Ivanuš Grmek in Lepičnik Vodopivec 2008):

- notranje, v katere uvrščamo učiteljevo prepričanje, razumevanje, subjektivne teorije;
- zunanje, v katere uvrščamo različne oblike formalnega izobraževanja in usposabljanja, uvajanja novosti, spremembe v šolskem sistemu ter neformalne vplive, kot so klima na šoli, vpliv staršev ...

Izpostavimo lahko štiri dimenzije, ki definirajo profesionalnost oz. profesionalni nivo vzgojitelja (Darling-Hammond in Sykes 1999):

- *jedro specializiranih znanj in spretnosti*, ki jih običajna javnost nima;
- *participacija* v postopkih, ki vodijo k licenci, certifikatu in je motivirana s strani profesionalcev samih;
- *avtonomija* praksa, da uporabi in aplicira svoje profesionalno znanje v raznolikih situacijah, sprejema odločitve, se odloča, presoja in razmišlja o svoji praksi;
- *prestiž in ugled* v širši skupnosti.

Kakovost vzgojitelja predšolskih otrok

Zagotovo se v današnji sodobni družbi, v sodobnih procesih na področju predšolske vzgoje ne moremo izogniti vprašanju o kakovosti vzgojiteljevega dela. Napredek vrtca je odvisen od kakovostnega dela vzgojitelja (kako in kaj dela v oddelku pa tudi izven njega v vrtcu, v javnosti, kako pojmuje svoje delo in vlogo). Spremenjena vloga vzgojitelja ter evalviranje kakovosti dela vzgojitelja naj bi prispevala k njegovemu profesionalnemu razvoju (Vonta

2009). Prehod iz tradicionalnega tovarniškega modela institucije v institucijo kot ustvarjalno delavnico ter iz transmisijskega kurikula k transformacijskemu kurikulu, ki vključuje učenje in spreminjanje vseh – ne samo otrok, je močno zaznamoval vlogo vzgojitelja ter spremenil poglede na to, kaj je kakovost in kakovostni vzgojitelj. Eden od razlogov za spremembe so gotovo spremembe v sodobni družbi, ki zahtevajo človeka s povsem drugačnimi kompetencami kot pred desetletji. V zadnjih dvajsetih letih mora vzgojitelj razmišljati tudi o tem, kako pomagati otrokom pri razvijanju kritičnega mišljenja, odzivanju na spremembe v družbi, reševanju problemov, prepoznavanju in spoštovanju razlik ... Sodobno pojmovanje vzgojiteljeve vloge pojmuje kot vodenje otroka v smeri proti ciljem in nudenje ustrezne pomoči ob težavah ter spodbujanje rasti in razvoja s primernimi viri, izkušnjami, spodbudami, ki jih pripravi vzgojitelj (Vonta 2009).

In kakšne vloge se danes pričakujejo od vzgojitelja? Sodobni pristopi vzgojitelju nalagajo drugačne vloge v oddelku, v vrtcu in v javnosti, Jalongo in Isenbergova navajata naslednje (Vonta 2009):

- zagovornik otrok,
- reflektivni praktik,
- specialist za otrokov razvoj,
- razvijalec kurikula,
- oblikovalec okolja,
- evalvator,
- načrtovalec izobraževanja,
- partner družinam,
- vodja oziroma upravljavec,
- posredovalec in model,
- profesionallec.

Vzgojiteljevo delo je kompleksno in zahtevno. Samo v oddelku, če je to osredotočeno na otroke, je njegova vloga povezana z različnimi drugimi vlogami (Vonta 2009): odločanje, olajševanje in spodbujanje učenja, modeliranje, opazovanje in sledenje otrokovemu učenju. Raziskave vse bolj poudarjajo pomen neprestane profesionalne rasti vzgojiteljev, stalnega dograjevanja znanj in spretnosti v skladu s spremembami v družbi ter znanstvenimi spoznanji na področju pedagoških znanosti. V zadnjih tridesetih letih se je nakopičilo veliko novega znanja o tem, kako lahko razumemo učinkovit sistem profesionalnega razvoja vzgojiteljev. Da-

nielsonova in McGreal menita, da so najbolj učinkoviti programi profesionalnega razvoja tisti, ki (Vonta 2009):

- temeljijo na trenutno doseženi stopnji spoznanj o učenju in razvoju, zato naj bi dober strokovni razvoj modeliral principe konstruktivistično pojmovanega učenja in poučevanja;
- stimulirajo in podpirajo iniciative, ki nastajajo v praksi;
- nudijo intelektualno, socialno in emocionalno zaposlitev z idejami, materiali in ljudmi (predvsem kolegi);
- kažejo in udeležujejo spoštovanje do vzgojiteljev kot strokovnjakov in odraslih te stroke;
- nudijo dovolj časa in neprekinjeno podporo vzgojiteljem, da osvojijo nove vsebine in strategije in jih integrirajo v svojo prakso.

Okolje za takšno učenje v praksi mora biti načrtovano in spoštovano. Elementi slednjega pa nam kažejo, da je izjemnega pomena sodelovanje in povezovanje med sodelavci; vloga vodje je usmerjena k temu, da je učenje vzgojitelja namenjeno izboljšanju in učenju otrok in njihovega počutja, v čemer se verjetno najbolj kažejo sodobni, na otroka osredotočeni pristopi; poudariti pa velja, da so v današnjem času mladi vzgojitelji žal obremenjeni s statusom zaposlitve za določen čas, kar učinkuje na njihovo pripravljenost za strokovno tveganje (Vonta 2009).

Kako omogočiti vzgojitelju, da bo čim boljše pripravljen na izzive novih vlog, ki se jim ne more izogniti (Vonta 2009):

1. Vzgojitelja ni mogoče pripraviti na vse potrebno za njegov poklic v času študija – študij je šele priprava na vseživljenjsko učenje. Razlogi za to so:
 - *Kompleksnost opravil:* noben program usposabljanja ne more pripraviti vzgojitelja na vse podrobnosti funkcioniranja v zelo različnih in zelo zapletenih situacijah.
 - *Spremembe:* tudi če bi vzgojitelja v času študija lahko pripravili na vse, kar je njegova vloga danes, bo jutrišnji dan prinesel novo razumevanje in potrebo po novem znanju in spretnostih.
 - *Fleksibilnost:* izhodišče študija sloni na prepričanju, da se vzgojitelj ne bo le prilagodil razmeram, ampak bo težil k izboljšanju in profesionalnemu razvoju.
 - *Obstaja potreba po razvijanju profesionalne odgovornosti.*

2. Obstaja izrazita potreba po zavezanosti za vseživljenjsko izobraževanje in s tem za profesionalni razvoj.

Vpliv evalvacije vzgojitelja na njegov profesionalni razvoj

Bobbet in Ellet opozarjata, da je v sodobnih postopkih evalvacije potrebno usmeriti našo pozornost predvsem na aktivni proces učenja otrok (Vonta 2009). Opazovanje naj bi bilo usmerjeno na učenje in poučevanje otrok, na interakcijo med vzgojiteljem in otrokom in interakcijo med otroki. Gre za preobrat razmišljanja o kakovosti vzgojitelja, ki se vsekakor kaže v usmerjanju pozornosti na to, kaj vzgojitelj dela, da bi omogočil učenje otrok, kako se ti učijo, kako razumejo in spreminjajo življenje v oddelku. Poudariti moramo, da so zelo pomemben del kakovosti vzgojitelja predvsem pogoji za proces učenja otrok.

Evalvacijski sistemi, ki podpirajo in spodbujajo vzgojiteljev profesionalni razvoj, pripeljejo do višjega zadovoljstva vzgojiteljev, boljše refleksije in višje strokovne odgovornosti vzgojitelja. Evalvacija in profesionalni razvoj sta neprekinjena procesa, nista statični kategoriji. Sodobna spoznanja, predvsem pa izkušnje, do katerih so prišli na osnovi sodelovanja v evalvacijskih procesih, kažejo, da je profesionalni razvoj na mnogo višjem nivoju, če je vzgojitelj aktivno vključen in igra aktivno vlogo v tem procesu. Vzgojitelj npr. vodi samoocenjevanje, zbira dokumentacijo o njegovem delu (vodi svoj listovnik) ... Definiranje zgledne, vzorne prakse z nivoji uresničevanja lahko pospešuje profesionalni razvoj. Vzgojitelj, ki ve, kaj je dobra praksa in kako se ta kaže v različnih pogojih, je že vključen v strokovno razpravo in običajno reflektira tudi svojo prakso. Od vseh elementov sistema evalvacije vzgojiteljev prav ti postopki najbolj prispevajo k strokovni rasti vzgojiteljev.

Vprašanje oblikovanja sistema evalvacije vzgojiteljev postaja eno od osrednjih vprašanj profesionalnega razvoja. Če želimo, da vzgojitelji kot del procesa prispevajo k svoji strokovni rasti, moramo od slednjih zahtevati odgovore na vprašanja, ki zahtevajo refleksijo oziroma razmišljanje, ali če zahtevamo, da izbere dela otrok, ki evidentirajo njihove dosežke, potem se bo vzgojitelj zanesljivo tudi nekaj naučil iz tega procesa. Poleg samoevalvacije, neposrednega opazovanja v oddelku in razgovora z vzgojiteljem naj bi vzgojitelji priskrbeli tudi konkretne dokaze o tem, da so se otroci nekaj naučili, tudi po svojem delu, ki ga izvajajo zunaj oddelka (evalvacija vzgojno-izobraževalnega dela). Če je evalva-

cijski sistem dobro oblikovan, potem vzgojitelj prevzame v njem aktivno vlogo in se v tem procesu uči z lastno participacijo (Vonta 2009, 145).

Združevanje zagotavljanja kakovosti in profesionalnega razvoja vzgojitelja

Ko govorimo o sistemu evalvacije vzgojitelja, se nam odpira vprašanje, kakšne značilnosti naj bi imel le-ta proces, da bi zadovoljil potrebe po zagotavljanju kakovosti in njihov profesionalni razvoj. Profesionalna kariera vzgojitelja v času aktivnega dela ima različne cikle (novinec, začetnik, usposobljeni vzgojitelj, uspešni vzgojitelj, ekspert). Ravno zato pa naj bi bili različni tudi postopki evalvacije vzgojitelja v različnih ciklih njihove strokovne kariere. Opredelitev vzgojiteljevega učenja izhaja iz teorije nujenja zidarskega odra (scaffolding), ki jo je podal Vigotski. V tem primeru ga bolj razvit kolega lahko potegne navzgor oziroma mu pomaga priti na višjo raven profesionalnega razvoja. To pa pomeni, da postopki, ki jih načrtujemo, ne smejo biti enaki za vse vzgojitelje, ampak se morajo prilagajati različnim nivojem oziroma stopnjam v doseženi profesionalni karieri vsakega posameznika (Vonta 2009). Tu pa ne moremo mimo ravnateljev, ki bi morali poznati vsakega posameznega vzgojitelja, njegov nivo v profesionalnem razvoju in tako načrtovati primerna izobraževanja, nikaikor pa ne nuditi enakih izobraževanj za vse. Najnovejši pristopi k evalvaciji in profesionalnemu razvoju zahtevajo, da vzgojitelj sodeluje v samoevalvaciji, postavi cilje svojega profesionalnega razvoja.

Vzgojiteljeva profesionalna rast močno vpliva na kakovost izhodnih kazalcev kakovosti, to je na razvoj sposobnosti, samozaupanja, samostojnosti, sodelovalne naravnosti, sposobnosti izbiranja in odločanja otrok ipd. Najverjetneje pa noben faktor v vzgojno-izobraževalni instituciji ne vpliva na otroke bolj kot osebna in profesionalna rast vzgojitelja. Jedro profesionalnega razvoja Barth vidi v razvoju zmožnosti za opazovanje in analiziranje posledic uporabe različnih učnih pristopov, pojmovanj in materialov za otroke in stalnega prilagajanja svojih dejanj na osnovi sporočil, ki jih dobivamo od otrok in staršev (Vonta 2009). Vzgojitelji morajo biti sposobni postaviti svojo implicitno pedagogiko oziroma svoje obnašanje in pojmovanje o tem, kaj delajo, kaj se dogaja v njihovem oddelku in zakaj, v odnos s tem pa vključiti tudi pojmovanja drugih vzgojiteljev in tudi to, kar od njih pričakuje

vodstvo vrtca, lokalna skupnost, država ... Razmišljujoče učenje iz prakse, ki je značilno za profesionalce, raziskovanje in soočanje subjektivnih, implicitnih teorij, postaja v procesu zagotavljanja višje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja vse bolj potrebno in pomembno (Vonta 2009, 167), saj zagotavlja proces vseživljenjskega učenja. V praksi se pogosto dogaja, da vzgojitelji počnejo v oddelku to, kar počnejo zato, ker so to počeli včeraj, ali ker mislijo, da to drugi od njih pričakujejo, da bodo počeli. Gre za neke vrste vztrajanje pri starih vzorcih obnašanja. Ta značilnost pa je še posebej izpostavljena v procesih spreminjanja oziroma reformiranja na področju vzgoje in izobraževanja, kar na nek način ohranja nespremenjeno stanje prakse. Še zlasti pa je ta pojav zaskrbljujoč, če se poveže s prepričanjem, da je vrtec prostor, kjer se učijo otroci, odrasli pa jih poučujejo. Ta značilnost je prisotna tudi na nivoju vrtca, čeprav se na tem nivoju povezuje še z romantičnem gledanjem na otroka, ki je majhen in se tako ali tako ne more resno učiti, ampak se ga samo varuje in se samo igra (Vonta 2009, 167).

Delitev vzgojiteljev glede na strokovni razvoj

Po mnenju Bartha (Vonta 2009, 141–142) lahko vzgojitelje razdelimo v tri skupine glede na raven njihovega strokovnega razvoja:

- V prvo skupino sodijo tisti, ki niso sposobni in tudi ne pripravljeni, da bi kritično preučili svojo prakso, pa tudi niso pripravljeni, da bi to storil kdo drug.
- V drugo skupino sodijo vzgojitelji, ki so sposobni in pripravljeni za stalno preverjanje in reflektiranje tega, kar počnejo in občasno v svoje delo iz takšne refleksije vnesejo določene spremembe. Za prihodnost načrtujejo na osnovi tega, kako stvari potekajo danes. Ti vzgojitelji se ne počutijo dobro, če kdo drug proučuje njihovo prakso. Zadovoljstvo in potrditev svojega dela dobijo od otrok znotraj oddelka, navzočnost drugih oseb (odraslih) pa ni zaželena. Te doživljajo kot zavoro, oviro in ne kot pomoč.
- Tretja – najmanjša skupina vzgojiteljev – pa je zmožna in pripravljena kritično analizirati svojo prakso in jo tudi predstaviti drugim odraslim. Vzgojitelji v tej skupini so zmožni sami poskrbeti za svoj strokovni razvoj in praviloma niso odvisni od zunanjega razvijalca svojega profesionalnega razvoja. Pri njih je tudi kolegialnost največkrat že oblikovana in lahko

delijo svoje vedenje. Tako pride do nivoja, ko je vsak vzgojitelj profesionalni razvijalec za vsakega drugega vzgojitelja, s čimer se osamitev vzgojiteljevega dela močno zmanjša.

Opozoriti velja, da se pri profesionalnem razvoju osredotočamo na to, da bi vzgojitelji iz prve skupine postopno napredovali v drugo skupino, vzgojitelji iz druge skupine pa v tretjo skupino. Upoštevati pa velja, da pri vzgojiteljih v prvi in drugi skupini obstaja določena stopnja strahu in nezaupanja, ki jo prenašajo tudi na druge vzgojitelje in tudi na otroke v svojih oddelkih. Prav to pa je zavora, ki zavira razvoj skupnosti učeeh. Pri profesionalnem razvoju je potrebno podpreti pristope, ki temeljijo na individualizaciji, kar pomeni, da ni vsak pristop k profesionalnemu razvoju primeren oziroma ustrezen za vsakega vzgojitelja, tako kot ni vsaka strategija za razvoj vrtca primerna za vsak vrtec. Profesionalna rast in razvoj vzgojitelja sta odvisna in povezana z nekaterimi faktorji, ki jih je v procesu učenja potrebno upoštevati, le-ti pa se v praksi prepletajo (Vonta 2009, 142):

- refleksija svoje prakse,
- samoocenjevanje in samousposabljanje,
- skupnost učečih,
- usposobljeni opazovalci.

Raziskava o profesionalnem razvoju vzgojitelja

Problem

Ker se pre pogosto srečujemo s tradicionalnimi razmišljanji in premalo sledenja sodobnim paradigmam predšolske pedagogike in ne nazadnje tudi vzgoje, menimo, da je nujno potreben profesionalni razvoj vzgojitelja tako na ravni vsakega posameznika, kot tudi na ravni vrtca. Zato nas zanima uresničevanje področij kakovosti v vrtcu s poudarkom na profesionalnem razvoju vzgojitelja z vključenimi vzgojiteljicami iz različnih vrtcev v Sloveniji.

Vzorec

V raziskavo so bili vključeni štiri vrtci. Razdelili smo 45 anketnih vprašalnikov, prejeli pa smo jih 38, kar predstavlja dober vzorec, predstavlja pa 84,4 % delež strokovnih delavk, pripravljenih za sodelovanje. Velja opozoriti, da so v raziskavo zajete vse strokovne delavke sodelujočih vrtcev, tako tiste, ki delajo na delovnem mestu vzgojiteljice kot tudi tiste, ki delajo na delovnem mestu pomočnice



SLIKA 1 Struktura strokovnih delavk glede na izobrazbo



SLIKA 2 Struktura strokovnih delavk glede na delovno dobo



SLIKA 3 Struktura zaposlenih glede na strokovni naziv

vzgojiteljice. 74 % anketiranih strokovnih delavk je zaposlenih na delovnem mestu vzgojiteljice, 26 % pa na delovnem mestu pomočnice vzgojiteljice.

Metoda

Uporabili smo metodo ankete z vprašanji odprtega in zaprtega tipa (12 vprašanj), anketni vprašalnik je bil anonimen.

Struktura anketirancev

Izobrazbena struktura anketirancev razkrije, da prevladujejo strokovne delavke s srednješolsko izobrazbo – teh je 35, kar predstavlja 78 % delež vseh anketiranih strokovnih delavk (slika 1).

Največ je tistih anketiranih strokovnih delavk, ki imajo delovno dobo od 15 do 25 let, teh je kar 23, kar predstavlja 61 % delež vseh anketiranih strokovnih delavk, 3 strokovne delavke (8 %) imajo od 0 do 15 let delovne dobe, 12 strokovnih delavk (32 %) pa ima nad 25 let delovne dobe (slika 2).

Največji je delež strokovnih delavk, ki imajo strokovni naziv mentor – teh je kar 79 %, sledijo jim strokovne delavke, ki nimajo strokovnega naziva – teh je 14 % ter strokovne delavke, ki imajo strokovni naziv svetovalec – 7 %. Nihče od anketiranih pa nima strokovnega naziva svetnik. V to analizo so vključene strokovne delavke, ki delajo na delovnem mestu vzgojiteljice predšolskih otrok (slika 3).



SLIKA 4. Razumevanje pojma profesionalni razvoj
(* za kvalitetno in ustvarjalno delo)

Razumevanje pojma profesionalni razvoj

Večina anketiranih strokovnih delavk – 84 % si pojem *profesionalni razvoj* razlaga kot prizadevanje za kvalitetno in ustvarjalno delo, 4 % strokovnih delavk si pojem razlaga kot osebno rast zaposlenega ter kar 12 % strokovnih delavk je mnenja, da pojem označuje samoizobraževanje (slika 4).

Mnenja o profesionalnem razvoju

Opredelitev trditve *vodja me spodbuja k izobraževanju* kaže, da je visok delež anketiranih strokovnih delavk – 89 %, ki se ne strinjajo s trditvijo, torej lahko sklepamo, da v večini vodje ne spodbujajo strokovnih delavk k izobraževanju. Odpira pa se nam vprašanje, ali morebiti strokovne delavke zaupajo vodstvu pri njihovi izbiri izobraževanj ali pa morebiti same niso povsem zainteresirane, da bi samoiniciativno izrazile želje po izobraževanjih. 11 % anketiranih strokovnih delavk se s trditvijo dokaj strinja, vendar so le-te v manjšini.

Glede na odgovore anketiranih strokovnih delavk ugotavljamo, da se večina strokovnih delavk dokaj strinja s trditvijo – 84 %, kar lahko razumemo kot zaupanje vodstvu vrtca pri izbiri izobraževanj, ali pa kot edino izbiro za izobraževanje, znotraj tega pa se zagotovo ne moremo izogniti vprašanju o tem, ali se pri izbiri izobraževanj upošteva nivo profesionalnega razvoja vsake posamezne strokovne delavke; 11 % strokovnih delavk se s trditvijo ne strinja, 5 % strokovnih delavk se s trditvijo nikakor ne strinja (preglednica 1).

Iz odgovorov v preglednici 2 lahko sklepamo, da se visok delež

PREGLEDNICA 1 Vodja zahteva, da se udeležim seminarja, izobraževanja, ki ga vrtec izbere

Stopnja strinjanja	1	2	3	4
Število izborov	2	4	32	0
Delež izborov	5 %	11 %	84 %	0 %

OPOMBE 1 – nikakor se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – se dokaj strinjam, 4 – se popolnoma strinjam.

PREGLEDNICA 2 Odprt/-a sem za sprejemanje novih paradigem na področju vzgoje in izobraževanja

Stopnja strinjanja	1	2	3	4
Število izborov	0	0	3	35
Delež izborov	0 %	0 %	8 %	92 %

OPOMBE 1 – nikakor se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – se dokaj strinjam, 4 – se popolnoma strinjam.

PREGLEDNICA 3 Menim, da je delovna doba dela v vrtcu (praksa) pomembnejša od izobrazbe

Stopnja strinjanja	1	2	3	4
Število izborov	6	10	7	15
Delež izborov	16 %	26 %	18 %	40 %

OPOMBE 1 – nikakor se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – se dokaj strinjam, 4 – se popolnoma strinjam.

PREGLEDNICA 4 Z veseljem prisluhnem sodelavkam, ki imajo veliko strokovnega znanja in njihovo znanje skušam vnašati v svoje delo

Stopnja strinjanja	1	2	3	4
Število izborov	1	27	8	2
Delež izborov	3 %	71 %	21 %	5 %

OPOMBE 1 – nikakor se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – se dokaj strinjam, 4 – se popolnoma strinjam.

anketiranih strokovnih delavk – 92 % popolnoma strinja s trditvijo, le 8 % pa se dokaj strinja. Dobljeni podatki nam gotovo povedo, da so, glede na odgovore na to trditev, strokovne delavke dovezetne, odprte do novih paradigem na področju vzgoje in izobraževanja.

Iz preglednice 3 je razvidno, da se s trditvijo popolnoma strinja kar 40 % anketiranih strokovnih delavk, 26 % se s trditvijo ne strinja, 18 % se s trditvijo dokaj strinja ter 16 % se s trditvijo nikakor ne strinja. Ugotavljamo, da še vedno prevladuje miselnost, da se le z leti dela veliko več naučimo kot na fakulteti.

Glede na odgovore v preglednici 4 lahko predvidevamo, da anketirane strokovne delavke v večini – 71 % ne prisluhnejo sodelavkam, ki imajo veliko strokovnega znanja in njihovega znanja ne skušajo vnašati v svoje delo, 21 % strokovnih delavk se s trditvijo dokaj strinja, 5 % strokovnih delavk se s trditvijo popolnoma strinja, 3 % pa se nikakor ne strinja s trditvijo. Previsok je zagotovo delež strokovnih delavk, ki niso odprte za sprejemanje znanja od svojih sodelavk, kar pa nam odpira vprašanje o sodelovanju med tovrstnimi strokovnimi delavkami.

Kar polovica anketiranih strokovnih delavk se s trditvijo v pre-

PREGLEDNICA 5 Na novo pridobljenega znanja vnašam novosti v delo z otroki

Stopnja strinjanja	1	2	3	4
Število izborov	0	19	15	4
Delež izborov	0 %	50 %	39 %	11 %

OPOMBE 1 – nikakor se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – se dokaj strinjam, 4 – se popolnoma strinjam.

PREGLEDNICA 6 Za lastni profesionalni razvoj sem odgovoren/-na sam/-a

Stopnja strinjanja	1	2	3	4
Število izborov	2	0	30	6
Delež izborov	5 %	0 %	79 %	16 %

OPOMBE 1 – nikakor se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – se dokaj strinjam, 4 – se popolnoma strinjam.

PREGLEDNICA 7 Kultura vrtca je naklonjena profesionalnemu razvoju strokovnih delavcev v vrtcu

Stopnja strinjanja	1	2	3	4
Število izborov	0	29	8	1
Delež izborov	0 %	76 %	21 %	3 %

OPOMBE 1 – nikakor se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – se dokaj strinjam, 4 – se popolnoma strinjam.

glednici 5 ne strinja, 39 % se s trditvijo dokaj strinja, 11 % pa se s trditvijo popolnoma strinja. Menimo, da je delež nestrinjanja previsok, glede na to, da naj bi v vzgojno-izobraževalnem delu sledili strokovnim spoznanjem in paradigmam sodobne predšolske pedagogike. Verjetno pa tako visok delež nestrinjanja z omenjeno trditvijo kaže tudi na to, da je še vedno prisotna miselnost, da je vnašanje sodobnih smernic za delo nesmiselno in manj kakovostno.

Večina – 79 % anketiranih strokovnih delavk se dokaj strinja, da so za lastni profesionalni razvoj odgovorne same, 16 % se jih popolnoma strinja, 5 % pa se s trditvijo nikakor ne strinja (preglednica 6). Vsekakor velja izpostaviti, da je za profesionalni razvoj odgovorna vsaka strokovna delavka zase, ob evalvaciji in samoevalvaciji. Pomembno je, da se strokovne delavke zavedajo, da se ne naučimo veliko iz svojih izkušenj, ampak iz svoje refleksije oziroma razmišljanja o izkušnjah, kot je to poudaril Schön (1991).

Iz preglednice 7 je razvidno, da se kar 76 % anketiranih strokovnih delavk ne strinja s trditvijo, 21 % se jih s trditvijo dokaj strinja, le 3 % pa se popolnoma strinja. Vsekakor so podatki zaskrbljujoči, sklepamo lahko, da vrtci niso ravno najbolj naklonjeni profesionalnemu razvoju strokovnih delavk – vendar pa je najverjetneje

PREGLEDNICA 8 Dejavniki, ki bi jih moral vrtec zagotoviti za profesionalni razvoj

Dejavnik	Povprečje
Svetovanje posameznemu/-i strokovnemu/-i delavcu/-ki pri izbiri strokovnih spopolnjevanj	2,5
Spodbujanje neprestanega izobraževanja	1,2
Nudenje priložnosti za strokovni in osebnostni razvoj – upoštevanje individualnih želja, interesov strokovnih delavcev v vrtcu	2,1
Zagotavljanje sredstev za doseganje ciljev (finančna sredstva vrtca za omogočanje različnih strokovnih izobraževanj strokovnih delavcev v vrtcu)	1,8
Izvajanje rednih letnih razgovorov	2,5
Načrtovanje profesionalnega razvoja vsakega posameznika (načrtovana strokovna izobraževanja, ki strokovnemu delavcu v vrtcu nudijo sodobne poglede na razvoj in učenje otroka z vključevanjem sodobnih pristopov na področju dela v vzgoji in izobraževanju)	2,5
Omogočanje samostojne izbire izobraževanja za vse strokovne delavce	1,2

OPOMBE 1 – zelo pomembno, 2 – dokaj pomembno, 3 – pomembno, 4 – manj pomembno.

bistvo tega, da ne vemo natančno, kaj je temu vzrok – morebiti so strokovne delavke imele v mislih izobraževanja po lastnih željah ipd., pa le-ta niso bila omogočena ..., težko je reči, kaj je vzrok za tako visoko nestrinjanje.

Dejavniki, ki bi jih moral vrtec zagotoviti za profesionalni razvoj

Glede na odgovore anketiranih strokovnih delavk ugotavljamo, da so dokaj pomembni zgolj dejavniki: spodbujanje neprestanega izobraževanja, omogočanje samostojne izbire izobraževanja za vse strokovne delavce, zagotavljanje sredstev za doseganje ciljev (finančna sredstva vrtca za omogočanje različnih strokovnih izobraževanj strokovnih delavcev v vrtcu). Ravno najbolj izpostavljeni, pogosti odgovori nam kažejo na pomembnost sodelovanja ravnatelja s strokovnimi delavkami tako v procesu evalvacije kot tudi samoevalvacije.

Opisni odgovori na vprašanja

Nadalje predstavljamo rezultate na trditve oz. vprašanja v anketnem vprašalniku, na katere so anketirane strokovne delavke odgovarjale opisno.

Kako je pridobljeno znanje, ki ste ga pridobili na izobraževanjih, pripomoglo h kakovostejšemu načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela? Katere novosti ste spoznali, kako ste jih ali jih morebiti niste vnašali v svoje delo? Na kakšne načine sodobne paradigme vnašate v svoje delo, imate načrt dela ipd.? Strokovne delavke so v večini – 95 % mnenja, da znanje na izobraževanjih le osvežuje nji-

hovo že pridobljeno znanje in novega ne izvedo prav veliko. Le 5 % strokovnih delavk je mnenja, da na izobraževanjih pridobijo novo znanje, da pa ga težje vnašajo v delo, ker jim vzgojiteljice tega ne dovolijo, ker niso izkušene. Pomočnice vzgojiteljic so mnenja, da je sodobne paradigme težko vnašati v delo, ker so vzgojiteljice tiste, ki so vodje skupin in ne dovolijo, da bi njihovo znanje pripomoglo h kakovostnejšemu delu.

Vzgojiteljice, tiste z delovno dobo nad 15 let, še bolj izrazito pa tiste nad 25 let, so vse mnenja, da novega znanja torej ne pridobivajo, le osvežujejo že znano, zato zanje sodobne paradigme skoraj ne obstajajo, saj, kot pravijo, so le osvežitve, ki so vedno dobrodošle. Skoraj vse vzgojiteljice (razen ene) imajo tematske načrte – letne, mesečne in tedenske, tako se lažje orientirajo, kaj bodo delale in vedo že v začetku šolskega leta, kaj bodo delale z otroki v skupini skozi celo šolsko leto. Na tem mestu se zagotovo ne moremo izogniti, da ne bi izpostavili pomembnosti razvojno-procesnega načrtovanja, ki ga iz odgovorov anketiranih strokovnih delavk ni zaznati in kar nam potrjujejo tudi nadaljnji rezultati. Kar 92 % vzgojiteljic je zapisalo, da jim sodobne paradigme pomagajo pri načrtovanju, da izhajajo iz otrok – vendar na način, da dejavnosti načrtujejo tako, da jih prilagodijo starostni stopnji otroka. Vsekakor lahko trdimo, da gre za razmišljanje, ki kaže na slabše razumevanje strokovne terminologije in nepoznavanje sodobnih paradigem o razvoju in zgodnjem učenju predšolskega otroka.

Ali o pridobljenem strokovnem znanju razmišljate na način, da se poglobite v določene situacije v praksi? Kje poiščete informacije, ki pripomorejo k poglobljenemu razmišljanju o dotični situaciji in s tem boljšemu razumevanju posameznika? Opišite konkretno situacijo. Pomočnice vzgojiteljic so bile tudi pri tem vprašanju zelo kritične do vzgojiteljic, saj so vse zapisale, da se v situacije v praksi ne poglobljajo, ker jim vzgojiteljice povedo, kaj so naredile prav in kaj narobe ter, da so vzgojiteljice tiste, ki jih vodijo, ne pa izobraževanje.

Vzgojiteljice so v večini (90 %) zapisale, da o pridobljenem znanju ne razmišljajo poglobljeno, ker se jim to ne zdi potrebno, saj znanje, ki ga imajo, le osvežujejo in ne potrebujejo poglobljenega razmišljanja. V praksi ravnajo v skladu z »zdravo pametjo« – to je zapisalo kar 92 % vzgojiteljic.

Sklep

Znanje, ki ga pridobimo, so na začetku nova spoznanja, ki jih moramo počasi implicirati v neposredno prakso. Da bi bila ta kakovost

stnejša, se moramo kot vzgojitelj vsakodnevno spraševati, kaj dejansko počnemo v skupini z otroki. Za spreminjanje svoje lastne prakse je zelo pomembno dokumentiranje. Le na način spremljanja lastnega napredka lahko govorimo o tem, da smo na pravi poti k profesionalnosti. Strokovna znanja, ki jih pridobimo v okviru izobraževanj, moramo najprej razumeti, da jih lahko impliciramo v lastno prakso. Družbe in izobraževalni sistemi se hitro spreminjajo. Zaloga znanja, pridobljenega v začetnem izobraževanju, ne zadošča za vso delovno dobo, ampak morda le za začetek. Tudi znanje, pridobljeno s pedagoškim študijem na univerzi, ki je pretežno teoretsko, je treba obnavljati. Vedno nastajajo nova teoretska spoznanja o naravi učenja in poučevanja in tudi o predmetu poučevanja. Znanje o metodah učenja pa nastaja v izvirni kombinaciji splošnih znanstvenih spoznanj in osebnega uvida, ki ga vzgojitelj gradi na lastnih izkušnjah in ga je zelo težko poučevati na univerzi. Do neke mere pravzaprav vsak poklic razvija tudi tako imenovano skrito znanje (tacit knowledge), ki ni nikjer eksplicitno dokumentirano, in ki se povečuje le z novimi izkušnjami. Ena izmed slabosti izobraževalnega sektorja je, da ima dejansko veliko količino znanja, ki pa (še) ni dovolj urejeno in zapisano po pravilih jezika znanosti. Vzgojiteljeva individualna uspešnost, uspešnost vzgojiteljskega kolektiva in vrtca (v končni posledici tudi družbe) je čedalje bolj odvisna prav od širjenja novega znanja (eksplicitnega in skritega) o tem, kako učinkovito poučevati in kako uspešno reševati individualne posebnosti otrok. Zato je zelo pomembno, da družba, ki želi biti uspešna in ki veliko pričakuje od vzgojiteljev, ustvarja pogoje za medsebojno druženje vzgojiteljev in za izmenjavo izkušenj o dobrih pedagoških praksah (Plevnik 2006).

Podatki, pridobljeni v naši raziskavi, nam odpirajo nove možnosti za nadaljnje raziskovanje na tem področju, in sicer na večjem relevantnem vzorcu strokovnih delavk. Hkrati pa pridobljeni podatki predstavljajo nova izhodišča, možnosti za spreminjanje pedagoškega dela in hkrati kakovostno vodenje vrtca. Menimo, da je razmišljanje o strokovnem znanju in delu obvezen del vzgojitelja kot profesionalca. Zagotovo pa ne moremo mimo vprašanja o ustreznosti in relevantnosti različnih oblik profesionalnega izpopolnjevanja. O tem priča tudi naš podatek, da je »95 % strokovnih delavk mnenja, da znanje na izobraževanjih le osvežuje njihovo že pridobljeno znanje in novega ne izvedo prav veliko. Le 5 % strokovnih delavk je mnenja, da na izobraževanjih pridobijo novo znanje, da pa ga težje vnašajo v delo, ker jim vzgojiteljice

tega ne dovolijo, ker niso izkušene«. Poleg tega se nam v povezavi s tem odpira tudi vprašanje, ali gre predvsem za to, da so o različnih vsebinah na izobraževanjih strokovne delavke že kaj slišale in zato posledično ne izvedo nič novega – čeprav je vprašanje, ali že slišano tudi poglobljeno razumejo v povezavi s sodobnimi paradigmi predšolske vzgoje.

V današnjem sodobnem času je še vedno prisotno vztrajanje pri starih vzorcih obnašanja – vzgojitelji v oddelku počnejo to, kar počnejo zaradi pričakovanj drugih. Vse to pa se prepleta z miselnostjo o otroku, ki se tako ali tako še ne more učiti, ampak se le igra in vzgojitelji ga varujejo (Vonta 2009). Vzgojitelju mora biti novo znanje dostopno; to omogočajo organizirani sistemi stalnega strokovnega izpopolnjevanja in usposabljanja. Stalno strokovno izpopolnjevanje je že desetletja ena temeljnih predpostavk pedagoškega poklica. Vzgojitelji se izpopolnjujejo v raznovrstnih, bolj ali manj formalnih oblikah usposabljanja za kakovostnejše delo v vrtcu. Novi pristopi, ki v središče postavljajo otroka, spreminjajo tudi odnos med tem usposabljanjem in novimi pogledi na kakovost pedagoškega dela. Poudariti velja, da je uresničevanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela in s tem uresničevanje pedagoških načel ključnega pomena v sodobnih paradigmah predšolske vzgoje.

Literatura

- Caulfield, R. 1997. »Professionalism in Early Care and Education.« *Early Childhood Educations Journal* 24 (4): 261–265.
- Darling-Hammond, L., in G. Sykes, ur. 1999. *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Ivanuš Grmek, M., in J. Lepičnik Vodopivec. 2008. »Profesionalni razvoj učitelja razredne nastave.« *Pedagogy and the Knowledge Society* 2 (13–15): 113–120.
- Jalongo, M. R., in J. P. Isenberg. 2000. *Exploring Your Role: A Practitioner's Introduction to Early Childhood Education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Kalin J. 2004. »Izkušnja-refleksija-delovanje« v procesu profesionalnega razvoja učiteljev.« *V Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, ur. B. Marentič Požarnik, 579–611. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Marentič-Požarnik, B. 2000. »Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove.« *Vzgoja in izobraževanje* 31 (4): 1–9.
- Plevnik, T. 2006. »Profesionalni razvoj učiteljev in sodelovanje v

- mednarodnih projektih.« V *Mednarodni projekti v šoli: priročnik za ravnatelje*, ur. T. Taštanoska, 15–21. Ljubljana: Cmeplus.
- Schön, D. A. 1991. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Aldershot: Avebury.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*. 1998. Ljubljana: DZS.
- Valenčič-Zuljan, M. 2001. »Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja.« *Sodobna pedagogika* 52 (2): 122–142.
- Vonta, T. 2009. *Razvoj pedagoških idej v organizirani predšolski vzgoji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Martina Žnidaršič je vzgojiteljica v Vrtcu Kurirček Logatec.
znidarsic.martina@gmail.com

Spodbujanje socialnega vedenja na šoli

Brigita Gregorčič

Uvod

Na Osnovni šoli Fara smo samoevalvacijo prvič izvedli v šolskem letu 2009/2010, ko smo ugotavljali kakovost delovnih razmer in odnosov med zaposlenimi. Ker se kakovost medsebojnih odnosov na šoli odraža tudi v odnosih med učenci, učitelji in vodstvom šole, smo za področje izboljševanja in samoevalvacije v naslednjem šolskem letu izbrali klimo na šoli. Za ta korak smo se odločili, ker je bilo, kljub majhnosti naše podeželske šole, vse pogosteje opaziti nemoč strokovnih delavcev pri reševanju napetih odnosov med učenci, težav z uničevanjem šolskega inventarja, verbalnega in fizičnega nasilja med učenci in podobno. Da bi preverili, kako zaznavajo nasilje udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa, smo v šolskem letu 2010/2011 preučili klimo s poudarkom na ustrezni komunikaciji. Ugotovili smo, da so pravila delovanja na šoli jasna, vendar nekoliko šepa enotnost ukrepanja strokovnih delavcev v primeru kršitev pravil. Menili smo, da je nedoslednost učiteljev vzrok za nekoliko več neprimerne vedenja in slabšo zbranost razreda pri delu (Gregorčič 2011, 120). Vzrokov za neprimerno vedenje učencev takrat nismo iskali v stopnji njihove socialne zrelosti. V istem letu je, neodvisno od evalviranja dela na šoli, učitelj športne vzgoje, ki na naši šoli dopolnjuje svojo učno obveznost in večino pedagoškega dela opravi na večji šoli, povedal, da so učenci naše šole v primerjavi z učenci večje šole manj socializirani in da je zato z njimi pri pouku športne vzgoje težje delati. Z izraženim opažanjem je želel povedati, da našim učencem primanjkuje socialnih kompetenc.

Ker je interpretacija socialnega vedenja močno odvisna od stališč in vrednot tako širše skupnosti kot manjših skupin, kot je npr. vrstniška skupina (Warden in Christie 2001, 27), smo v raziskavo o spodbujanju socialnega vedenja vključili tudi vrednote učencev. V procesu izdelovanja vzgojnega načrta in vizije Osnovne šole Fara v šolskem letu 2007/2008 (Osnovna šola Fara 2008) so učenci za razliko od staršev in strokovnih delavcev kot najpomembnejšo vrednoto izbrali prijateljstvo. Prijateljstvo učencem naše šole pomeni medsebojno razumevanje, sprejemanje in zaupanje. Da so učenci

sposobni ustvariti in ohraniti prijateljske odnose z vrstniki, je potrebno, da osvojijo določene socialne spretnosti. Socialno sprejemljivega vedenja se naučijo v interakcijah z vrstniki, ki jim omogočajo učenje uspešnega vključevanja in delovanja v medsebojnih odnosih (Ajdišek 2009, 28). Učenci, ki se počutijo sprejeti med vrstniki, ki so razumljeni, priljubljeni in si medsebojno zaupajo, so našli prijatelje. Tisti, ki so neuspešni pri sklepanju prijateljstev, postajajo čedalje bolj izločeni iz vrstniške družbe in zato vse bolj nespretni v socialnih odnosih. Pogosto iščejo in navezujejo stike z vrstniki s sorodnimi težavami, v sodelovanju s katerimi poskušajo na šoli ustvariti kulturo, v kateri veljajo specifične zakonitosti.

Kultura neke šole se načrtno ali spontano oblikuje na temelju vrednot vseh udeležencev izobraževanja. Ta določa, kakšno vedenje je na šoli primerno in zaželeno. Vendar pa vrednote, ki so zapisane v viziji šole, niso nujno del resnične šolske kulture. Lahko so le spisak lepih lastnosti, ki naj bi jih imeli učenci (Bečaj 2005, 17–18). Da na naši šoli ne bi bilo tako, smo se odločili, da bomo raziskali, kako močno na šoli živi prva med vrednotami učencev, to je prijateljstvo. Ta vrednota temelji na vedenju, ki v naši družbi velja kot socialno zaželeno.

Na šoli smo preverjali, kako je med učenci prisotno socialno in asocialno vedenje. Ugotavljali smo, kako so sposobni oblikovati medsebojne odnose, ali se med seboj razumejo ter sprejemajo in kolikšen pomen na naši šoli dajemo ustreznemu vedenju učencev. V oceno šolskega dela smo prvič vključili tudi starše. Konstruktivno sodelovanje med učitelji in starši namreč pomembno vpliva na optimalne učne rezultate učencev in njihovo dobro počutje v šoli.

Teoretična izhodišča

Izhajamo iz predpostavke, da je za zdrav razvoj otroka poleg družinskega okolja izjemno pomembno tudi okolje vrstnikov. Ljudje se v različnih družbenih okoljih vedemo različno. Večina otrok doživlja najmanj dve različni okolji: dom in zunanji svet. V vsakem veljajo drugačna pravila vedenja, drugačne kazni in nagrade (Harris 2007, 59–60). Velik del zunanjega sveta za učence predstavlja šolski prostor in odnosi z vrstniki v njem. Identifikacija s skupino in dejstvo, da te sprejme ali zavrne, trajno zaznamujeta otroka kot osebnost (str. 155).

Temelji prijateljstva nastanejo na podlagi sposobnosti uživanja v občutke drugih in deljenja lastnih občutkov z drugimi (Warden

in Christie 2001, 9). Predvidevanje misli nekoga drugega, sposobnost izražanja empatije, uspešno prevzemanje vlog in ustrezna komunikacija predstavljajo pomemben del uspešnih medsebojnih odnosov. Sklepanje prijateljstev vključuje še nekaj več – psihološko povezanost, razvijanje občutkov zaupanja in razumevanja pravil, dolžnosti ter pridobitev, ki jih takšni odnosi prinašajo. Oblikovanje prijateljstev prispeva h graditvi otrokove pozitivne samopodobe, krepitvi zaupanja in samospoštovanja. Otroku pomaga širiti obzorje realnosti in slabiti egocentričnost lastnega zaznavanja in razumevanja (str. 13). Raziskave so pokazale, da pozitivna interakcija z vrstniki spodbuja učenje na številnih področjih izobraževanja, od spoznavanja osnov znanosti in matematike do spoznavanja socialno-moralnih in pravnih konceptov. Otroci z višjim nivojem moralnega presojanja kažejo več socialnega vedenja (str. 16).

Vse več otrok preživi svoj prosti čas v socialni izolaciji pred televizorjem ali računalnikom, ki ne bogatita njihovega socialnega in intelektualnega razvoja. Zgubljajo priložnosti za pridobivanje socialnih spretnosti in interakcij z vrstniki. Strokovnjaki postajajo tudi čedalje bolj zaskrbljeni nad kakovostjo socialnih izkušenj, ki jih otrokom nudi družina. Seštevek dejavnikov v otrocih vzbuja občutek nestabilnosti in negotovosti, ki vodi v razvoj neprimernih vedenjskih vzorcev. Zato imajo vzgojitelji in učitelji lahko pogosto občutek, da ob tem, ko se morajo spopadati s posledicami neprimerne socializacije otrok, družba od njih tudi pričakuje, da bodo z aktivnostmi, ki so predvidene v učnih načrtih, kompenzirali pomanjkanje pomembnih socialnih izkušenj učencev (Warden in Christie 2001, 17).

Učitelji lahko prenašajo znanje, njihova moč, da bi vplivali na vedenjske norme učencev, pa je zelo omejena. Njihov dolgoročni vpliv je pomemben zato, ker se nahajajo zunaj doma učencev, v svetu, kjer bodo otroci živeli kot odrasli. Kulture učencev pa se običajno prenašajo s starejših generacij na mlajše prek vrstniških skupin in ne doma (Harris 2007, 223–224). Iz opisanega izhaja, da na vedenje učencev v zunanjem okolju preko vrstniških skupin najbolj vplivajo starši drugih otrok oz. okolje, v katerem družina živi. Bolj je okolje homogeno, bolj imajo starši otrok enake cilje in vrednote, večji je njegov direktni učinek na otroke. Če imajo starši različne vrednote oz. predstavljajo zelo heterogeno skupino v smislu vizije socialnega razvoja njihovih otrok, so potrebni večji naporji za kompenzacijo različnih interesov. Uspešne zasebne šole v tujini delujejo po načelu, da vpisujejo otroke zelo

homogenih skupin prebivalcev, za katere je npr. stopnja izobrazbe zelo pomembna. Skupni cilj staršev drugih otrok je torej izobrazba (str. 227).

Raziskava

Svoj pogled na socialno vedenje na naši šoli so v obliki izpolnjevanja anketnega vprašalnika podali strokovni delavci šole in starši, ki so bili naprošeni, da anketni vprašalnik izpolnijo doma skupaj s svojimi otroki. Anketna vprašalnika je izdelalo vodstvo šole s pomočjo priročnika z naslovom Spodbujanje socialnega vedenja (Warden in Christie 2001). Z odgovarjanjem na vprašanja so strokovni delavci šole ocenjevali svoja opažanja vedenja učencev na šoli. Mnenje staršev smo pridobili z odgovori na vprašanja, ki so se nanašala na oceno vedenja njihovega otroka v času, ko je v šoli. Izpolnjene anketne vprašalnike smo zbirali na dogovorjenem mestu z zagotovljeno varnostjo in anonimnostjo. Anketni vprašalnik je izpolnilo vseh 16 strokovnih delavcev, ki poučujejo na naši šoli. Izpolnilo ga je tudi 37 staršev, kar pomeni, da so ga izpolnili starši 83 % otrok, ki obiskujejo našo šolo.

Anketni vprašalnik je bil sestavljen iz treh sklopov. V prvem delu so anketiranci ocenili, kako pomembno je po njihovem mnenju doseganje visokih učnih rezultatov in razvijanje dobrih medsebojnih odnosov na šoli. Opredelili so se tudi glede kakovosti lokalnega in s tem šolskega okolja za zdrav osebni in socialni razvoj otrok.

V drugem delu so anketiranci na podlagi petstopenjskih lestvic odločali o pogostosti socialno sprejemljivega in nesprejemljivega vedenja učencev. V odvisnosti od oblike vprašanja je bilo možno izbirati med naslednjimi oblikami odgovorov:

- zelo pogosto (100 %) – pogosto (75 %) – včasih (50 %) – redko (25 %) – nikoli (0 %) oz.
- zelo veliko (100 %) – veliko (75 %) – srednje (50 %) – malo (25 %) – zelo malo (0 %).

Zaželeno, sprejemljivo oz. socialno vedenje otrok so anketiranci ocenjevali na osnovi naslednjih dejanj in lastnosti:

- vključevanje sošolca v igro, izražanje naklonjenosti, sklepanje prijateljstev,
- skrb, podpora, tolažba sošolcu,
- deljenje in pomoč v obliki dobrin, znanja, spretnosti.

Gre za kategorije sprejemljivega vedenja, ki sta jih na podlagi analize približno dvesto primerov želenega vedenja definirala Warden in Christie (2001, 28).

Nezaželeno, nesprejemljivo oz. asocialno vedenje so anketiranci ocenjevali na osnovi naslednjih dejanj in lastnosti:

- verbalno nasilje, kot je npr. zasmehovanje, norčevanje, kazanje neprimernih kretenj, grožnje,
- fizično nasilje, kot je npr. udarec, brca, odiranje, ščipanje,
- zavrnitev v smislu izključevanja iz družbe s ciljem osamitve učenca.

Podobno kot Warden in Christie (2001, 38) smo tudi na naši šoli v anketni vprašalnik vključili tiste oblike socialno nesprejemljivih vedenj, ki temeljijo na nasilni komunikaciji med vrstniki in s tem onemogočajo, da bi kultura naše šole temeljila na resničnem prijateljstvu. Poleg tega je obravnava nesprejemljivega vedenja, kamor spada tudi medvrstniško nasilje, tematika, ki nudi osnovo za pogovore z učenci in predvsem na majhni šoli omogoča graditev skupnosti vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa. Gre za problematiko, ki smo jo na šoli opazali tudi v preteklih letih in jo poskušali načrtno reševati predvsem z doslednostjo v zahtevah strokovnih delavcev do učencev.

V tretjem sklopu vprašanj so anketiranci ocenjevali, kako učenci preživljajo svoj prosti čas oz. katerim desetim dejavnostim posvetijo največ časa, ko pridejo iz šole.

Rezultati in analiza

Visoki učni rezultati – dobri medsebojni odnosi

Analiza podatkov kaže, da so strokovni delavci in starši enotnega mnenja, da na šoli dajemo približno enako pozornost doseganju visokih učnih rezultatov in razvijanju dobrih medsebojnih odnosov. Oboji so tudi mnenja, da je v obe dejavnosti potrebno vlagati približno enako količino pozornosti in energije. Ugotavljamo, da sta obe anketirani skupini zadovoljni z razmerjem skrbi, ki jo na šoli vlagamo v pridobivanje znanja in navajanje učencev na sprejemljivo vedenje. Številni učni predmeti, natrpani učni načrti, načrtovane dejavnosti in pomembnost znanja v današnji družbi lahko usmerijo učitelje na lov v osvajanje številnih učnih in drugih storilnostno naravnanih ciljev. Tako šole, ki se nahajajo pod pritiskom doseganja čim boljših učnih rezultatov, ne morejo posvečati dovolj pozornosti osebostnemu in socialnemu razvoju otrok in

mladostnikov. Skrajne oblike nesprejemljivega vedenja tako rešujejo z izključevanjem težavnih učencev in le kratkoročno rešujejo najbolj pereče težave (Warden in Christie 2001, 17). Veseli smo, da se nismo prepoznali kot pretirano storilnostno naravnana šola in da na tem področju uresničujemo pričakovanja tako staršev kot zaposlenih strokovnih delavcev.

Večina anketiranih strokovnih delavcev šole in vsi starši menijo, da učenci naše šole živijo v zdravem okolju za njihov osebni in socialni razvoj. Prav tako večina obeh anketiranih skupin meni, da imajo učenci v šoli tudi najtesnejše prijatelje. Polovica strokovnih delavcev in dve tretjini staršev meni, da imajo učenci naše šole dovolj stikov z vrstniki. Prav to vprašanje, pri katerem se mnenje staršev in strokovnih delavcev razlikuje, je ključno v naši raziskavi. Izhajamo namreč s stališča, da je za zdrav razvoj otrok potrebno dovolj socialnih interakcij z vrstniki. Učenci naše šole živijo v redko poseljeni in demografsko ogroženi pokrajini, v kateri je bilo v zadnjih desetletjih zaradi gospodarskega zaostajanja v razvoju močno prisotno odseljevanje aktivnega prebivalstva. Mladih družin je malo. Tako v domačem okolju učenci naše šole pogosto nimajo ali pa imajo zelo malo vrstnikov za druženje v popoldanskem času, kar otežuje razvojni proces njihove socializacije. Res je, da so skoraj vsi učenci vozači in ostajajo v varstvu ali podaljšanem bivanju v šoli do sredine popoldanskih ur. Tako šola nehote prevzema pobudo za razvoj socialnega vedenja otrok, za vključevanje v medsebojne odnose in oblikovanje primernih medsebojnih odnosov. Šola na ta način v obliki številnih interesnih dejavnosti ter odpiranja prostora in časa za druženje po eni strani vzpodbuja socialni razvoj in poskuša nadoknaditi primanjkljaje medvrstniških interakcij. Predvsem učenci višjih razredov se kljub temu pritožujejo, da so v šoli preveč nadzorovani in da jim primanjkuje svobode. Verjetno zato, ker zunaj šolskega prostora skoraj nimajo možnosti za druženje. To pomeni dodatno delo in napor za učitelje, ki si v šoli ne morejo dovoliti, da bi socializacija tekla na takšen način kot se v večjih krajih dogaja izven šolskega okolja. Na osnovi povedanega lahko zaključimo, da se strokovni delavci nekoliko bolj kot starši zavedajo pomena socialnega razvoja otrok v obliki medvrstniškega druženja v prostem času.

Pogostost socialno sprejemljivega vedenja na šoli

Strokovni delavci so ocenili, da so elementi zaželenega, socialnega vedenja učencev v šoli prisotni včasih, natančneje v 61 % dejanj

učencev. Učenci bi se po njihovem mnenju najtežje odločili vključiti manj priljubljenega učenca v družbo, pogosteje pa bi ga podprli in mu pomagali pri delu, v težavah, delili z njim dobrino, znanje, mu pomagali s svojo spretnostjo. Dve tretjini učencev ima po mnenju strokovnih delavcev na šoli vsaj enega zaupnika med vrstniki. Po mnenju strokovnih delavcev učencem pomeni zelo veliko, da so s strani sošolcev vključeni v dejavnost, pogovor, igro, da so razumljeni, ko imajo težave, da jih drugi sprejemajo.

Starši učencev so mnenja, da so elementi zaželenega, socialnega vedenja njihovih otrok v šoli prisotni pogosto, natančneje v 74 % dejanj. Podobno kot strokovni delavci tudi starši menijo, da bi se njihovi otroci še najtežje odločili vključiti manj priljubljenega učenca v družbo. Po mnenju staršev ima 73 % otrok na šoli vsaj enega zaupnika med vrstniki, ki mu lahko zaupa težave v šoli ali doma. Njihovim otrokom to, da so s strani sošolcev vključeni v dejavnost, pogovor, igro, da so razumljeni, ko imajo težave, da jih sošolci sprejemajo, pomeni veliko, vendar tem dejanjem ne pripisujejo tako zelo velikega pomena kot strokovni delavci.

Učenci niso slučajno izbrali prijateljstva kot njihovo vodilno vrednoto. Tudi v razredu s svojim vedenjem ne tvegajo kršitev šolskega reda in izrek vzgojnega ukrepa brez razloga, ampak počnejo neumnosti zato, da s tem kažejo lojalnost svoji starostni skupini (Harris 2007, 158) in pridobijo pozornost vrstnikov. Šolarjem v razredu največ pomeni njihov položaj med vrstniki. S prestopanjem mej hkrati preizkušajo potrpežljivost učiteljev, njihov način odzivanja in predvsem doslednost. Zato menim, da so z vidika razumevanja pomena vrstnikov strokovni delavci bližje resnici kot starši in da učencem to, da so razumljeni in sprejeti s strani vrstnikov, v šoli res pomeni največ.

Večina strokovnih delavcev (81 %) in le dobra polovica staršev (56 %) meni, da so učenci na šoli dovolj pogosto in glasno pohvaljeni za primerno in zgledno vedenje. Tuje raziskave so npr. pokazale, da socialno vedenje redko pohvalimo, na asocialno pa zelo hitro reagiramo (Warden in Christie 2001, 44). Pohvala ustreznega vedenja otrok je potrebna zaradi krepitve želenega vedenja, saj posameznik pogosteje ponavlja tisto vedenje, ki sproža zanj pozitivne posledice. Učitelji pogosteje pohvalijo dosežke otrok (npr. lepo risbo, pravilen izračun), redkeje pa želeno in primerno socialno vedenje, ki se jim zdi nekaj samo po sebi umevnega. Nasprotno pa so raziskave pokazale, da učitelji zelo hitro grajajo otroke za vsako obliko neprimerne vedenja (str. 22). Tudi pri nas se žal v določeni meri opisana teorija potrjuje s prakso.

Pogostost socialno nesprejemljivega vedenja na šoli

Strokovni delavci so ocenili, da bi učenci naše šole včasih, to je v 47 %, nad drugimi učenci uporabili verbalno in fizično nasilje oz. sošolca poskušali zavrniti z izključevanjem iz družbe in osamitvijo. Po mnenju staršev bi njihovi otroci takšne načine nesprejemljivega vedenja uporabili redko, to je v 22 %. Iz opisanega lahko sklenemo, da starši vidijo svoje otroke za eno stopnjo višje v njihovem socialnem in vedenjskem razvoju kot jih vidijo strokovni delavci šole. Temu je tako, ker se morda otroci v domačem okolju drugače vedejo. Ko se otroci neprimerno vedejo v šoli ali na šolskem avtobusu, jih imamo učitelji pogosto za nesocializirane in za njihovo neprimerno vedenje natihem krivimo starše. Gre pa za to, da učenci tistega, kar so jih učili starši, niso prenesli v druga družbena okolja (Harris 2007, 73). Okolje vrstnikov, ki otroka obdaja, ga uči vedenja, govora ter otroka običajno vzpodbudi k temu, da se mu prilagodi. Otroci naredijo vse, da ne bi izstopali iz družbe svojih vrstnikov (189), ker ne želijo tvegati posmeha sošolcev ali celo izločitve iz skupine (str. 154). Na naši šoli z izredno majhnim številom učencev in skorajšnjo odsotnostjo popoldanskega prijateljavanja je osamitev toliko bolj tvegana. In nekaj učencev tudi zaradi tega vzroka težko najde zaupnika med vrstniki in so videti osamljeni.

Opažamo, da so otroci, ki imajo bolj razvito sposobnost komuniciranja, spretnost prevzemanja vlog in empatijo, bolj večji pri sklepanju prijateljstev in izražajo večjo sposobnost socialnega vedenja. Otrokom, ki jim spodleti pri sklepanju prijateljstev in jih vrstniki zanemarjajo ali celo zavračajo, zaradi izločenosti primanjkuje vaje v socialnih interakcijah, zato v socialnih situacijah pogosteje reagirajo nekooperativno ali celo agresivno in pri vrstnikih ostanejo nepriljubljeni. Pogosto se spoprijateljijo z drugimi antisocialnimi otroki (Warden in Christie 2001, 13–14). Antisocialno vedenje temelji na čustvih jeze in sovražnosti (str. 37). Na naši šoli je 20 % otrok, ki so vključeni v program dodatne strokovne pomoči, med temi je 9 % takšnih, ki imajo močno izražene vedenjske in čustvene težave, ki se kažejo z zgoraj opisanim asocialnim vedenjem.

Strokovni delavci menijo, da se učenci včasih (v 48 %) starosti primerno zrelo zavedajo posledic svojih dejanj, starši pa ocenjujejo svoje otroke kot bolj odgovorne, saj se po njihovi oceni pogosto (v 73 %) starosti primerno zrelo zavedajo posledic svojih dejanj. Zavedanje posledic svojih dejanj in prevzemanje odgovornosti za svoja dejanja sta temelja socializacije (Warden in Christie 2001, 50). Ustreznega vedenja v zunanjem svetu po mnenju

strokovnih delavcev več kot polovici učencev naše šole v socialnih interakcijah primanjkuje. Pomanjkanje odgovornosti je povezano s pomanjkanjem občutka za pripadnost skupnosti in premajhno delitvijo zadolžitev in nalog med učence. Delitev zadolžitev v skupnosti pripomore k rasti odgovornosti in spodbuja osebnostni in socialni razvoj otrok ter s tem prispeva k njihovi večji pripravljenosti pomagati drugim (str. 25). Še posebno v majhnih šolah preveč dela namesto otrok opravijo učitelji in slednji običajno čutijo veliko pripadnost šoli. Odrasli člani šolske skupnosti so sicer res močni vzori tako želenih kot neželenih oblik socialnega vedenja. Doslednost, pravičnost, spoštovanje in skrb za druge so vedenjske oblike, s katerimi lahko učitelji z lastnim vzgledom otroke spodbujajo k pozitivnemu vedenju (str. 21). Upravičeno in prav je pričakovati od učitelja, da bo opravil svoje delo dobro v strokovnem in človeškem pogledu, vendar pa je tudi res, da pretirano popuščanje v zahtevah in omejitvah do učencev vodi v pomanjkanje odgovornosti pri učencih.

Prosti čas učencev

Strokovni delavci ocenjujejo, da učenci izven šole največ prostega časa preživijo v obliki igranja igrice na računalniku in drugih elektronskih napravah, brskanja po internetu, gledanja televizije in poslušanja radia. Druženje s prijatelji in vrstniki ter skupno igranje je po mnenju strokovnih delavcev po obsegu časa šele na četrtem mestu. Po ocenah staršev njihovi otroci, ko pridejo iz šole, največ časa porabijo za druženje s prijatelji, vrstniki, brati in sestrami, skupno igranje, sledi učenje, delanje domačih nalog in vadenje inštrumenta. Dejavnosti, ki povzročajo večjo socialno otopenost otrok, kot je gledanje TV, poslušanje radia, igranje igrice na računalniku in drugih elektronskih napravah, so starši umestili na tretje in četrto mesto. Gre za precejšnje razhajanje med starši in strokovnimi delavci v izbiri, ki ga zaenkrat ne znamo pojasniti.

Ugotovitve in ukrepi za izboljšanje socialnega vedenja

Poglavitna ugotovitev raziskave je, da starši na naši šoli v primerjavi s strokovnimi delavci vidijo svoje otroke v povprečju kot bolj socialno in vedenjsko razvite. Predvidevamo, da je to tudi eden od razlogov za nesoglasja med starši in učitelji o vedenju otrok. Namreč manjše kot so razlike med pogledi staršev in strokovnih delavcev, bolj gredo prizadevanja v isto smer in boljši so rezultati dela. Veliko težje je v primerih, ko se pogledi staršev in učiteljev

zelo razlikujejo. Menimo, da so razlike v pogledih staršev in učiteljev sicer pričakovane.

Veseli nas ugotovitev, da se strokovni delavci (nekoliko bolj kot starši) zavedajo pomena socialnega in čustvenega razvoja otrok, ki ga razvijamo v obliki medvrstniškega druženja. Prav tako se nekoliko bolj kot starši zavedajo, kako veliko pomeni učencem to, da so s strani sošolcev vključeni v dejavnost, pogovor, igro, da so razumljeni, ko imajo težave, da jih drugi sprejemajo. Naš cilj na šoli je doseči, da bodo otroci sposobni oblikovati zdrave medsebojne odnose in bodo zrasli v socialno in čustveno zdrave in odgovorne osebnosti. V tem smislu je potrebno razvijati njihove spretnosti, da se bodo znali odzvati na misli drugih v duhu strpnosti, se med seboj razumeli, da bodo sposobni izraziti svoje misli in občutke in bodo sposobni pokazati empatijo in skrb za druge. Pri izdelovanju načrtov v obliki nalog in aktivnosti za vzpodbujanje socialnega vedenja je potrebno izkoristiti vrednoto prijateljstva, saj bomo na ta način strokovni delavci najlažje govorili jezik, ki ga bodo učenci razumeli.

Na sestanku učiteljskega zbora nameravamo na osnovi omenjenih ugotovitev izdelati akcijski načrt, s pomočjo katerega bomo razvijali komunikacijske spretnosti učencev, sposobnost izražanja občutkov in ponotranjenje moralnih pravil. Pri delu bomo uporabili priročnik za učitelje in starše z naslovom Spodbujanje socialnega vedenja, v katerem so preko ilustracij prikazane različne oblike socialnih in asocialnih dejanj. Ilustracije so osnova za vodenje pogovorov ali iger vlog pri urah razredne skupnosti. Pri izbiri situacij bomo pogosteje izbrali tiste, ki se nanašajo na pomen vključevanja nekoliko manj priljubljenega sošolca v igro, pogovor, dejavnost, na rojstnodnevno zabavo. Pri starejših učencih se je izkazalo, da učenci veliko pridobijo s sodelovalnim delom in učenjem. S tem načinom dela soočijo ideje in pridobijo možnost razumevanja s pomočjo poglobljenega skupinskega razgovora. Za obe obliki dela bo potrebno dodatno izobraziti strokovne delavce z vsebinami s področja skupinske dinamike, s čemer bomo tudi med seboj krepili timsko delo in poskušali preseči nasprotujoča si stališča. Skupinsko delo je v razredu zelo priporočljivo zaradi medsebojne pomoči, diskusij in sodelovanja med vrstniki.

Dosledno in takojšnje odzivanje vseh strokovnih delavcev na neprimerno vedenje otrok v obliki pogovora o medsebojnih vedenjskih odnosih je metoda, ki je vedno aktualna. Najslabše je preložiti odgovornost za ukrepanje na nedoločeno avtoriteto na šoli (npr. učiteljski zbor). Ni dovolj le, da se besedne in fizične kon-

flikte ustavi z besednim posegom, da raziskujemo okoliščine in da prizadetemu otroku ponudimo nasvet. Potrebno je otroke navajati, da tudi v situacijah izven šole poskušajo preprečiti neprimerno vedenje svojih vrstnikov in pomagati žrtvam.

Če bo vizija šolskega dela in življenja na šoli usklajena s pogledi staršev, bo učinek na vedenje in znanje učencev največji. Starše najlažje vključimo v našo institucijo, ko njihovi otroci obiskujejo vrtec, saj so takrat najbolj neobremenjeni z rezultati naučenega in prožni za delitev mnenj med seboj in s šolo. Na vseh starostnih stopnjah bomo poskušali razvijati čim bolj neposredne stike s starši in voditi z njimi čim bolj odprt dialog v smislu medsebojnega spoštovanja in sodelovanja. Na ta način bomo pripomogli k ustvarjanju homogenega okolja, kjer bodo starši že pred vstopom učencev v šolo medsebojno uskladili svoje cilje. Vzpodbujali bomo starše, da svoje otroke vključijo v čim bolj pestre možnosti organiziranega popoldanskega vrstniškega druženja: ustvarjalne delavnice, športne dejavnosti, gasilske dejavnosti, pa tudi neorganiziranega druženja s čim bolj različnimi vrstniki ob koncih tedna.

Anketirani starši so izrazili mnenje, da bi lahko bili njihovi otroci za primerno vedenje v šoli pogosteje pohvaljeni. Pohvala ustreznega vedenja otrok je potrebna zaradi krepitev zelenega vedenja, saj posameznik pogosteje ponavlja tisto vedenje, ki sproža zanj pozitivne posledice. Z učitelji se bomo na sestanku učiteljskega zbora skupinsko, na letnih razgovorih pa individualno pogovorili o pomenu izrekanja pohval učencem in možnosti za doslednejše odzivanje tudi na zelene oblike vedenja.

Pomanjkanje odgovornosti učencev za svoja dejanja bomo poskušali izboljšati z večjo delitvijo zadolžitev in nalog. Gre za vključevanje učencev v drobne dejavnosti, kot je npr. skrb za živali, ugašanje luči, dežuranje pri malici, pobiranje odpadkov, do pogostejšega skupnega urejanja šolske okolice, urejanja stenčasov ter učilnic. Tudi v nadalje se bomo vključevali v projekte, kot npr. že živita festival Turizmu pomaga lastna glava in projekt Eko šola, ki povezujejo šolo v skupne cilje, in za skupne projekte šole zagotovili finančna sredstva. Na šoli bomo tudi v nadaljnje organizirali šolo v naravi za vse razrede in staršem ter učencem prikazali možnost napredovanja v medsebojnih odnosih tudi na takšen način.

Literatura

- Ajdišek, N. 2009. »Socialne spretnosti – kaj so in zakaj so pomembne?« *Didakta* 18–19 (132): 28–30.
- Bečaj, J. 2005. »Radi bi imeli strpne in solidarne učence, silimo jih pa v

tekmovalnost in individualizem.« *Vzgoja in izobraževanje* 36 (6): 16–22.

Gregorčič, B. 2011. »Samoevalvacija klime na Osnovni šoli Fara s poudarkom na preprečevanju nasilja in uspešni komunikaciji.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 9 (2): 113–122.

Harris, J. R. 2007. *Otroka oblikujejo vrstniki*. Ljubljana: Orbis.

Osnovna šola Fara. 2008. »Vrednote, poslanstvo, vizija in razvojni načrt Osnovne šole Fara.« Interno gradivo, Osnovna šola Fara, Fara.

Warden, D., in D. Christie. 2001. *Spodbujanje socialnega vedenja*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

- Brigita Gregorčič je ravnateljica na Osnovni šoli Fara.
brigita.gregorcic@guest.arnes.si

Tony Townsend **Vodenje za učenje: pristop k izboljšanju učenja učencev in učiteljev**

Raziskovanje učinkovitosti in izboljšav v šolah je postalo vpliven, čeprav tudi izpodbijan sklop pojmovanj o šolah in o tem, kako utegnejo vplivati na življenje svojih učencev. Prvotni model »črne skrinjice«, ki je količinsko opredeljeval vložke in rezultate brez pravega oziranja na dogajanje v črni skrinjici šolskih procesov, se čedalje bolj izpopolnjuje. V sestavku utemljujem, da so s človeškim učenjem povezane tri osnovne prvine: naloga, ki jo je treba izpolniti, razmerje moči, vzpostavljeno med ljudmi, ki nalogo uresničujejo, in okolje, v katerem dejavnost poteka. Pokažem tudi, da se lahko vodja teh prvin loteva na dva načina – eden vodi do pozitivnih pristopov k učenju, drugi pa ustvarja okolje, v katerem je učenje oteženo. Vse kaže, da se drugi način izvaja v Združenih državah z okoljem, ki je nastalo s politiko zakona No Child Left Behind, jaz pa utemljujem, da k bolj pozitivnemu pristopu verjetneje vodi vodenje za učenje. Zato se bom oprl na podatke, zbrane z nedavno študijo v Združenih državah.

Ključne besede: vodenje za učenje, učenje učencev in učiteljev, dosežki učencev

Leadership for Learning: An Approach to Improving Student and Teacher Learning

School effectiveness and school improvement research has become an influential, though contested, set of understandings about schools and how they might impact on the lives of their students. The initial 'black box' model, which quantified inputs and outputs without really considering what happened within the black box of school processes has become increasingly more sophisticated. I argue in this paper that there are three basic elements associated with human learning, the task to be accomplished, the power relationships established between the people undertaking the task and the environment in which the activity takes place. I also argue that there are two ways of approaching these elements as a leader, one that leads to positive approaches to learning and the other that creates an environment where learning is made more difficult. The latter approach seems to be happening in the United States under the policy environment created by No Child Left Behind Act, whereas I argue that Leadership for Learning is more likely to lead to a more positive approach. To do this I will draw on data collected from a recent study in the United States.

Keywords: leadership for learning, student and teacher learning, student achievement

Mateja Brejc,
Andrej Koren

Zunanja evalvacija v šolah in vrtcih

V prispevku razpravljamo o zunanji evalvaciji v okviru ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v izobraževanju ter predstavljamo rezultate evalvacije izvedb zunanje evalvacije v projektu Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja ter zagotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (KVIZ). V uvodnem delu je na podlagi teoretičnih izhodišč ter objavljenih raziskav in prakse v državah OECD in EU opredeljena zunanja evalvacija, predstavljene so dosedanje oblike zunanje evalvacije v Sloveniji in zasnova zunanjih evalvacij v projektu KVIZ. Evalvacija izvedb, ki so na devetih vrtcih in šolah potekale spomladi 2012 na osnovi zbranih podatkov z opazovanjem, analizo dokumentacije ter razgovori s predstavniki osmih evalviranih zavodov in 20 zunanjimi evalvatorji kaže, da so bile zunanje evalvacije skladno z zasnovo izvedene uspešno. Članek zaključujemo z razpravo o ugotovitvah, ki so pomembna osnova za pripravo na naslednje izvedbe, kažejo pa tudi okvire morebitne uvedbe zunanje evalvacije v slovenski šolski sistem.

Ključne besede: kakovost v vzgoji in izobraževanju, zunanja evalvacija, evalvacija, šola, vrtec

External Evaluation in Schools and Kindergartens

In the paper we discuss external evaluation in the framework of quality assessment and assurance in education and present the results of the evaluation of external evaluations in the project 'Design and introduction of a system of quality assessment and assurance in educational organizations (KVIZ).' In the introductory part we define external evaluation based on literature review, published research and practice in OECD and EU countries, present the forms of external evaluation currently existing in Slovenia and the design of external evaluation in project KVIZ. The evaluation of the external evaluations in 9 schools and kindergarten in spring 2012 based on data gathered by observation, documentary analysis and discussions with representatives of 8 schools, kindergartens and 20 external evaluators shows that the implementation was successful. In conclusion we discuss the findings that present a solid ground for further implementation as well as show the show the potential frame of introducing the external evaluation in the Slovenian school system.

Keywords: quality in education, external evaluation, evaluation, school, kindergarten

VODENJE 3|2012: 17–36

Branka Likon Na poti razvijanja kompetence učiti se učenja

Šola si prizadeva izboljšati proces učenja in poučevanja ter razvijati zmožnost učencev, da se učijo učiti. V ta namen se spodbuja samostojno učenje in kritično mišljenje na vseh ravneh, pri učencih, učiteljih in vodstvu šole. Učence usmerja in vodi k iskanju ustvarjalnih rešitev dejanskih ali namišljenih problemov z iskanjem informacij iz različnih virov ter njihovo kritično presojo. V prispevku so predstavljeni rezultati analize šolske dokumentacije (predvsem načrtov in poročil) z vidika aktivnosti, usmerjeni v izboljševanje procesov učenja. Analiza je pokazala, da so te aktivnosti na različnih ravneh vključene v delo šole. Posebna pozornost je namenjena iskanju rešitev za izboljševanje samostojnega učenja učencev. Podana so tudi priporočila, katere elemente je potrebno dodatno vključiti v načrtovanje in spremljavo oziroma evalvacijo učenja za njegovo izboljševanje.

Ključne besede: izboljšave procesa učenja in poučevanja, raziskava, načrtovanje in analiza aktivnosti za izboljševanje učenja, učiti se učenja

The Path of Developing Learning to Learn Competence

School seeks to improve the process of learning and teaching and to develop students' ability of learning how to learn. With this aim we encourage independent learning and critical thinking at all levels, students, teachers and school leaders. It directs and guides students to search for creative solutions to real or fictional problems by searching information from different sources and assessing it critically. This paper presents the results of an analysis of school documentation (especially plans and reports) in terms of activities aimed at improving the processes of learning. The analysis has shown that these activities are part of the school work at different levels. Focus is on the search for solutions to improve independent learning of students. Also included are recommendations, which elements need to be further included into the planning and monitoring or evaluation of learning in order to improve it.

Keywords: improvements in the process of learning and teaching, research, planning and analysis of the activities to improve learning, learning to learn

VODENJE 3|2012: 37-51

Anton Meden **Kaj lahko povezovanje staršev prinese slovenskemu šolstvu**

Starši imajo na podlagi mednarodnih in nacionalnih dokumentov pravico in dolžnost vzgajati in izobraževati svoje otroke. Dejavnosti vzgoje in izobraževanja na institucionalni ravni izvajajo vzgojno-izobraževalne organizacije. Delovanje le-teh staršem ne odvzame pravice in dolžnosti do izobraževanja in vzgoje otrok. Na delo vzgojno-izobraževalnih organizacij imajo starši določen vpliv. V Sloveniji ZOFVI določa, kakšne pristojnosti imajo starši do šol. Zgodovina nacionalne starševske organizacije v Sloveniji je kratka, medtem ko imajo »stare« članice EU na tem področju že več desetletij izkušenj. V članku so predstavljeni primeri organiziranosti nacionalnih starševskih organizacij v nekaterih evropskih državah ter cilji in priložnosti Zveze aktivov svetov staršev Slovenije.

Ključne besede: starši, svet staršev, nacionalne starševske organizacije, povezovanje staršev

What Parent Networks Can Bring to the Slovenian School System

Based on international and national documents parents have the right and the obligation to bring up and educate their children. Educational activities on institutional level are conducted by educational organizations. The work of these, however, does not withdraw parents' rights and obligations towards the education and upbringing of their children. Parents have a certain influence on the work of the educational institutions. In Slovenia the school law (ZOFVI) determines which competences parents have towards the school. The history of national parental organizations in Slovenia is short, whereas the 'old' Member States of the EU have already decades of experience in this field. The paper presents examples of the organization of national parenting organizations in several European countries and the objectives and opportunities of the Association of the Active Parent Councils of Slovenia.

Keywords: parents, parent council, national parent organizations, parent networks

VODENJE 3|2012: 53–60

Metka Debeljak,
 Ciril Dominko,
 Tatjana Gombač,
 Jelena Keršnik,
 Karla Krajnik,
 Majda Vehovec

Medsebojne hospitacije kot strategija vodenja za učenje

V članku predstavljamo prakso medsebojnih hospitacij, ki so potekale v okviru programa Vodenje za učenje, in sicer na štirih osnovnih in dveh srednjih šolah. V prvem delu smo opisali, zakaj smo se odločili prav za to področje izboljševanja prakse vodenja. Posebno pozornost namenimo opisu priprav sodelavcev na medsebojne hospitacije, saj smo skozi teorijo in prakso ugotovili, da je to najpomembnejši del v celotnem procesu prav tako kot tudi povratna informacija. Odločili smo se, da predstavimo še po eno izkušnjo iz osnovne in eno iz srednje šole, članek pa zaključujemo s povzetki evalvacij na šolah.

Ključne besede: ravnatelj, vodenje za učenje, medsebojne hospitacije, povratna informacija

Peer Observation as Strategy of Leadership for Learning

In the paper we present the practise of teacher peer observation held in the program Leadership for Learning in 4 primary and 2 secondary schools. In the first part we describe why we decided for exactly this field for improvement of leadership practise. Particular attention is paid to the description of how to prepare the staff for the observation, as we found in theory and practice that this is the most important part of the entire process besides the feedback. We decided to present only one experience from primary and one from secondary school, the article however concludes with summaries of the evaluations in the schools.

Keywords: head teacher, leadership for learning, observations, feedback

VODENJE 3|2012: 61–75

Jana
Podobnik-Kožić

Pomen listovnika za karierni razvoj

Prvi korak v načrtovanju karierne poti je samoanaliza, ki je ključna za razumevanje naših interesov, spretnosti in vrednot. Pomembno je, da vsak posameznik ugotovi, kje je, kaj želi v prihodnosti doseči in si zastavi kratkoročne in dolgoročne cilje. Profesionalni razvoj zaposlenih je ključni dejavnik razvoja avtonomnega vrtca. Na svoji profesionalni poti sledimo mnogim avtorjem, ki poudarjajo pomen kritične refleksije za osebno rast in profesionalni razvoj. Želimo si, da bi urejanje listovnika strokovne delavce spodbujalo k nenehni rasti od začetnika do eksperta. V članku predstavljamo, kaj o listovniku menijo strokovni delavci in kaj vodstvo vrtca ter kako lahko rezultate analize pridobljenih podatkov uporabimo. Predvsem se trenutno srečujemo z izzivi, kako strokovne delavce motivirati in spodbujati k urejanju listovnika ter prinašanju le tega na letni pogovor. Želimo ozavestiti pomen vodenja listovnika v povezavi s kariernim oz. profesionalnim razvojem.

Ključne besede: listovnik, načrt profesionalnega razvoja, kratkoročni cilji, dolgoročni cilji, refleksija

Importance of the Portfolio in Career Development

The first step in career planning is self-analysis which is crucial for understanding our interests, skills and values. It is important that everyone finds out where he stands, what he wants to achieve in the future and that he sets himself short and long term goals. Professional development of employees is a key factor for the development of an autonomous kindergarten. On our professional path we follow many authors who underline the importance of critical reflection for personal growth and professional development. We wish that organizing the portfolio encourages teachers to a continuous growth from beginner to expert. In this paper we present what teachers and leader in a kindergarten think about the portfolio and how we can use the results of the analysis. At the moment we primarily face the challenge on how to motivate teachers and how to support them in organizing their portfolio. We would like to raise awareness to the importance of portfolio in relation with professional or career development.

Keywords: portfolio, plan of professional development, short-term goals, long term goals, reflection

VODENJE 3|2012: 77-85

Martina
Žnidaršič

Profesionalni razvoj vzgojitelja kot način zagotavljanja kakovosti v vrtcu

Profesionalni razvoj vzgojiteljev in uresničevanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela in s tem uresničevanje pedagoških načel so ključnega pomena v sodobnih paradigmah predšolske vzgoje. Zato nas je v raziskavi zanimalo uresničevanje področja profesionalnega razvoja kot del kakovosti v vrtcu. Ugotovili smo, da je razumevanje profesionalnega razvoja vzgojitelja zelo različno, v večini vzgojiteljice to pojmujejo kot prizadevanje za kvalitetno in ustvarjalno delo. Večina vzgojiteljic je izpostavila, da jih vodstvo vrtcev ne spodbuja k izobraževanju. Zaskrbljujoče je dejstvo, da veliko vzgojiteljic poudarja večjo pomembnost delovne dobe v primerjavi z izobrazbo in različnimi strokovnimi izobraževanji. Delež vzgojiteljic, ki niso odprte za sprejemanje znanja od svojih sodelavk, nam odpira vrsto vprašanj predvsem z vidika aktivnega sodelovanja med njimi. Tako smo preko raziskave preverili uresničevanja področij kakovosti v vrtcu, pridobljeni podatki pa ponujajo nova izhodišča za spreminjanje pedagoškega dela, kar seveda tudi ponuja možnosti, izhodišča za kakovostno vodenje vrtca.

Ključne besede: vzgojitelj, profesionalni razvoj, kakovost, vrtec

Professional Development of Educators As a Way to Ensure Quality in Kindergarten

Professional development and the implementation of quality of educational work and thereby the implementation of pedagogical principles are of key importance in the modern paradigms of pre-school education. The implementation in the area of professional development as part of quality in kindergarten was therefore of special interest for us in a study. We found that the understanding for professional development differs widely among the educators; the majority considers it as an effort for high quality and creative work. The majority of educators pointed out that the kindergarten leadership does not encourage them to further education. Worrying is the fact that many educators emphasize more the importance of acquired time in service as compared to education and further in-service training. The proportion of teachers who are not open to adopting knowledge from their colleagues, opens up a wide range of questions particularly in terms of their active cooperation among each other. Through this research we verified implementation in the area of quality in kindergarten; the data however offer a new starting point for changing the pedagogical work, which of course also offers opportunities and a starting point for quality leadership in kindergarten.

Keywords: educator, professional development, quality, kindergarten

Brigita
Gregorčič

Spodbujanje socialnega vedenja na šoli

V prispevku predstavljamo, kako smo ugotavljali, ali se učenci na naši šoli med seboj razumejo, sprejemajo in si zaupajo ter kolikšen pomen dajemo zaželenemu, sprejemljivemu oz. socialnemu vedenju. Ugotovitve kažejo, da se strokovni delavci nekoliko bolj kot starši zavedajo pomena socialnega in čustvenega razvoja otrok v obliki medvrstniškega druženja ter tega, kako veliko pomeni učencem, da so s strani sošolcev vključeni v dejavnost, pogovor, igro, da so razumljeni, ko imajo težave, da jih drugi sprejemajo. Starši vidijo svoje otroke v primerjavi s strokovnimi delavci kot bolj socialno zrele in odgovorne. Menijo, da se njihovi otroci ne poslužujejo tako pogosto verbalnega ali fizičnega nasilja oz. izključevanja sošolca s poskusom osamitve kot so to ocenili strokovni delavci ter da bi morali otroke v šoli za primerno vedenje pogosteje pohvaliti. V zaključku predstavljamo dejavnosti, s katerimi načrtujemo izboljšanje vedenja učencev in medsebojnih odnosov.

Ključne besede: socialno vedenje, vrstniki, medsebojni odnosi, osnovna šola

Encouraging Social Behaviour in School

In this paper we present how we determined, whether students in our schools have an understanding towards each other, accept and trust each other and how much importance we give to desired, accepted or social behavior. The findings show that we teachers are slightly more aware than parents of the importance of the social and emotional development of children in form of peer socializing as well as of how much it means to students to be involved along with their classmates in activities, conversation, play, to be understood when they have problems, to be accepted by the others. As compared to teachers parents see their children as more socially mature and responsible. They do not think that their children are using that often verbal or physical violence or exclusion towards their classmates trying to isolate them as teachers evaluated and think that children should be praised at school for good behavior more often. In conclusion, we present the activities by which we plan to improve the behaviour of students and their inter-relationships.

Keywords: social behavior, peers, relationships, primary school

VODENJE 3|2012: 105–116

Zahvala recenzentom

Posameznikom, ki so vložili svoj čas, trud in znanje v recenzije enega ali več člankov za 10. letnik (številke 1/2012, 2/2012 in 3/2012) revije *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, se iskreno zahvaljujemo za sodelovanje.

Tatjana Ažman, *Šola za ravnatelje*

Marjetka Bizjak, *Srednja tehniška in poklicna šola Trbovlje*

Mateja Brejc, *Šola za ravnatelje*

Justina Erčulj, *Šola za ravnatelje*

Breda Forjanič, *Združenje ravnateljic in ravnateljev vrtcev Slovenije*

Olga Jukič, *Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport*

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

Andrej Koren, *Šola za ravnatelje*

Doroteja Lešnik Mugnaioni, *Šola za ravnatelje*

Ivanka Oblak, *Šola za ravnatelje*

Polona Peček, *Šola za ravnatelje*

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

Vlasta Poličnik, *Šola za ravnatelje*

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

Alojz Širec, *Šola za ravnatelje*

Klemen Širok, *Univerza na Primorskem*

Nada Trunk Širca, *Univerza na Primorskem*

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 3|2012



Letnik 10

Strokovna srečanja in posveti

Nadaljevalni program šole za ravnatelje

Hotel Slovenija, Portorož,

22.–23. ter 24.–25. januar 2013

xv. strokovni posvet pomočnikov

ravnateljev: motivacija v šolah in vrtcih

Hotel Slovenija, Portorož,

5.–7. marec 2013

11. znanstveni posvet Vodenje v vzgoji
in izobraževanju: vodenje učenja

Hotel Slovenija, Portorož,

3.–4. april 2013

Več o posvetih na

www.solazaravnatelje.si



šR

ISSN 1581-8225



9 771581 822503