

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 2|2014



VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 2|2014

28

Letnik 12

Odgovorni urednik Andrej Koren, *Šola za ravnatelje*

Glavna urednica Mateja Brejc, *Šola za ravnatelje*

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

Linda Devlin, *Univerza Wolverhampton, vB*

Justina Erčulj, *Šola za ravnatelje*

Breda Forjanič, *Združenje ravnateljic in ravnateljev vrtcev Slovenije*

Norbert Jaušovec, *Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta*

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

Vinko Logaj, *Zavod Republike Slovenije za šolstvo*

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, *Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta*

Arthur Shapiro, *Univerza Južna Florida, ZDA*

Ian Stronach, *Univerza Liverpool John Moore, vB*

Tony Townsend, *Univerza Griffith, Avstralija*

Nada Trunk Širca, *Univerza na Primorskem, Fakulteta za management*

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

Mihaela Zavašnik Arčnik, *Šola za ravnatelje*

Tajnica revije Eva Valant, *Šola za ravnatelje*

Jezikovni pregled Mateja Dermelj

Prevodi Jana Pungartnik

Tehnični urednik Alen Ježovnik, *Folio*

Tisk Birografika Bori, d. o. o., Ljubljana

Naklada 620 izvodov

Izdaja Šola za ravnatelje, Predoslje 39, Kranj

T 04 595 1260, F 04 595 1261

E revija.vodenje@solazaravnatelje.si

DŠ SI73297216, TRR 01100-6030715946

Letna naročnina 35,38 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 2|2014

Pogledi na vodenje

- 3 Ali predstojnik »dela dobro«?
Lars Svedberg
- 29 Izzivi vodenja osnovne šole: mnenja ravnateljic in ravnateljev
o inkluzivnosti fizičnega učnega prostora na njihovi šoli
Majda Cencič in Blaž Simčič
- 43 Kognitivna znanost v šolstvu
Zora Rutar Ilc
- 61 Celovita obravnava človekovih pravic in temeljnih svoboščin v šolah
Anida Sarajlić

Izmenjave

- 79 Ravnatelj kot spodbujevalec v učenca usmerjenega poučevanja
in sodelovanja
*Justina Erčulj, Mojca Rozman, Fani Bevk, Anton Goznik,
Sabina Ileršič Kovšca, Dejan Kopold, Vanja Košpenda, Boris Mlakar,
Zvonka Murko, Danica Večerić in Štefan Žun*
- 97 Medpredmetno načrtovanje in medsebojne hospitacije kot obliki
profesionalnega razvoja učiteljev
Anita Ambrož
- 115 Krepitev otrok, staršev in zaposlenih v vrtcu za učinkovito soočanje
z nasiljem
*Vanda Levar, Simona Tonin, Vanda Beč, Špela Novak, Helena Hribar,
Renata Hojs in Brigita Urbanija*

- 139 **Abstracts**



Obiščite nas na
<http://www.solazaravnatelj.si/zaloznistvo/revija-vodenje>

Ali predstojnik »dela dobro«?

Lars Svedberg

Univerza v Uppsali, Švedska

Pogost izsledek raziskav o uspešnosti šol je, da so ključni akteriji ravnatelji. Če so pomembni ravnatelji – kdo je pomemben zanje? Zato je namen tega sestavka predstaviti spoznanja o vodenju, ki ga izvajajo predstojniki. Kateri dosežki in rezultati so legitimni in pomembni ter kako ta novi poudarek na merilih uspešnosti vpliva na zadolžitve predstojnikov? Namen tega sestavka je opisati in analizirati, kako si predstojniki predstavljajo, kaj pomeni »dobro opravljati delo«. Predstojnike obravnavamo kot strokovnjake, ki si v vsakodnevni praksi nenehno tolmačijo kvalitativno raznolike poklicne odnose, jih usklajujejo in manevrirajo med njimi. Empirično gradivo je sestavljeno iz 40 kratkih besedil, ki so jih zapisali predstojniki, strukturiranje ugotovitev pa je navdihnila socialna psihologija. V razpravi utemeljujemo, da je zaupanje tista vrednota, ki je potrebna za protiutež negotovosti in neskladnosti v sistemu.

Ključne besede: menedžment v izobraževanju, predstojnik, ravnatelj, etos

Dobro opravljanje dela predstojnika

Ta študija se posveča delu švedskih predstojnikov in temu, kar imajo za »dobro opravljeno delo«. V zahodnih državah, zlasti na Švedskem, izvajanje izobraževanja, političnih procesov in oblikovanja politike prevzemajo novi nosilci in organizacije s spreminjajočimi se interesi, metodami in diskurzi. To je povezano s pojavljanjem novih oblik upravljanja kot odzivom na spreminjajoče se in pogosto negotove razmere (Ball in Junemann 2012; Breakspear 2012; Fullan 2009; Meyer in Benavot 2013). Švedski koncepti izobraževanja na začetku 21. stoletja temeljijo na dveh večjih premikih – internacionaliziranju izobraževalnih politik na družbenem področju in privatizaciji šolanja v lokalnem prostoru (Wahlström 2011).

Pregled raziskav na Švedskem kaže, da se delo predstojnikov (angl. *directors of education*) opredeljuje in pogoji zanj ustvarjajo med vsaj tremi razsežnostmi: politiko (kot poklic), državnimi nameni (lokalne razmere) in izobraževanjem kot demokracijo (izobraževanje kot komercializirana dobrina na trgu). Vendar pa poznavanje nedavnih sprememb v izobraževalnem prostoru na Šved-

skem šepa na področju vlog in dela predstojnikov (Bredeson, Klar in Johansson 2011; Johansson 2011).

Zasnova študije

Namen študije je bil razviti vedenje o tem, kako predstojniki zaznavajo uspešnost pri svojem delu – kaj pomeni »dobro opravljati delo«. Zato smo 40 predstojnikov, ki so sodelovali v vrsti seminarjev v organizaciji Švedskega državnega združenja za predstojnike 2009–2012, zaprosili, naj pred prvim večdnevним seminarjem napišejo eno stran razmišljanja v odgovor na vprašanje: »Kako vem, da dobro opravljam svoje delo?« Z uporabo tega odprtega vprašanja kot izhodišča je bilo moč pridobiti podatke o tem, kako si predstojniki razlagajo svoje delo in vlogo ter ju osmišljajo. Koristno in zanimivo je, ker to, kako si tolmačijo svojo vlogo, oblikuje njihove odločitve in dejanja in daje podlago zanje.

Z besedili, ki so jih napisali predstojniki, smo dobili dostop do edinstvenega gradiva. Izvedeti smo želeli, kaj se jim zdi pomembno glede na to, kako opredeljujejo dobro opravljeno delo. Rezultati študije bodo pokazali, kako predstojniki opisujejo norme in vzorce pričakovanj v okvirih svojega dela – kaj je povzdignjeno v ospredje in kaj postavljeno v ozadje ali celo zastrto. Norme pri tem razumemo kot neizrečene dogovore v stroki o tem, kaj je dobro opravljeno delo. Vprašani prihajajo iz prereza švedskih občin, kot predstojniki pa so si izkušnje nabirali različno dolgo, približno od enega do petnajst let. In čeprav nimamo nobenega namena zajeti vseh švedskih predstojnikov v vseh 290 občinah, bodo rezultati prinesli vpogled in znanje, ki sta lahko uporabna tudi v drugih okvirih. To pomeni, da ima ta kvalitativna študija nekatere omejitve in da rezultatov ni moč posploševati.

Številni odgovori kažejo, da so predstojniki vprašanje »Kako vem, da dobro opravljam svoje delo?« doživljali kot zahtevno in da je spodbudilo samorefleksijo. Dva ponazorilna odlomka:¹

Ko je bilo vprašanje zastavljeno, mi je dalo navdih, vendar sem se tudi zamislil. Je moje gledanje nase in na moje vodnje podobno temu, kar menijo ljudje okoli mene? Kako me dojemajo zaposleni? Kakšen pečat puščam na organizaciji? So svetovalci zadovoljni z mano? Kaj si resnično mislijo o meni moji kolegi? [Pr 4a]

¹ Anketne odgovore je iz švedščine v angleščino prevedel avtor članka. Predstojnik številka ena je okrajšan v Pr 1 itd.

Ne z besedami ne z namigi ne z ničimer drugim ni še nihče podvomil o mojih zmožnostih in mojem položaju menedžerja. Zakaj? Ali ljudi molčijo iz strahu pred mano? Ali mojim prizadevanjem primanjkuje pomembnosti? Se marsikaj dogaja v tišini za mojim hrbtom? Za čim iskrenejše odgovore potrebuješ kanale. Poleg tega je pomembno poslušati, kaj je rečeno in kaj ni izrečeno v raznih spletnih okoliščin. [Pr ga]

Ti izjavi nakazujeta, da se je predstojnikom vprašanje zdelo umestno in da kliče po bolj poglobljenih načinih gledanja nase in na svojo vlogo med izvajanjem vsakdanjih dejavnosti. »Kako« v vprašanju bolj obrača pozornost na vire, ki jih predstojniki vidijo kot legitimne in pomembne za odgovor na vprašanje, kot na moralne težnje in zidanje gradov v oblakih glede narave dobro opravljenega dela nasploh.

Kaj šteje? Osmišljanje poklicnih odnosov

Ali je delo opravljeno dobro, mora potrjevati neke vrste vir – delno evalvacija, ki jo z ocenjevanjem opravijo šef in meni podrejeni zaposleni, ampak tudi razne vrste povratnih informacij od politikov in drugih deležnikov. [Pr 18a]

Poklicnih odnosov ne moremo imeti za samoumevne – opredeljujejo in preverjajo se z dinamiko vsakdana. Strokovna kompetentnost v tem smislu ni samo zmožnost posameznika, temveč se izraža tudi v odnosih med ljudmi znotraj organizacije. Zato lahko odnose utemeljeno razumemo kot nosilce kompetentnosti, in taki odnosi temeljijo na vzajemnem delovanju in dogovarjanju o pomenu (Döös in Wilhelmson 2011).

Da bi predstojnik lahko zadovoljeval tok zahtev in pričakovanj, mora prepoznati različne poklicne odnose in z njimi povezane sisteme vrednot ter se sprijazniti, da včasih tekmujejo med sabo ali si celo nasprotujejo (Fullan 2009; Starrat 2004). Potreba po iskanju poti znotraj teh vrednostnih sistemov in med njimi ter hkratnem ohranjanju samospoštovanja – verodostojnem ravnanju, tudi do sebe – postavlja zahteve po osebni integriteti (Svedberg 2006; 2011; Tschannen-Moran 2007). Seveda pa vodenje in odločanje nista popolnoma racionalna procesa kot v sanjah tehnokrata: vključujeta prepoznavanje dinamike organizacije, hinarčine, igric moči in tega, kaj je v raznih spletnih okoliščin na kocki.

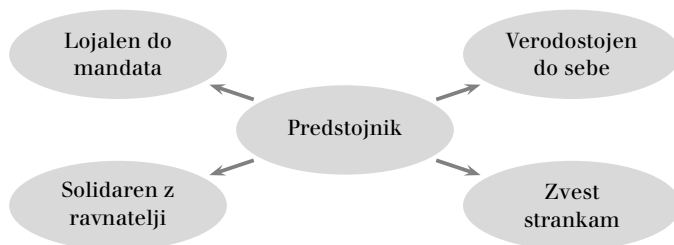
Kaj se omenja in upošteva pri dogovarjanju na vprašanje, kaj je dobro opravljeno delo? Kateri normativni viri se navajajo in pou-

darjajo? Predstojnika razumemo kot strokovnjaka, ki v vsakdanji praksi nenehno tolmači, se pogaja in manevrira v kvalitativno raznolikih poklicnih odnosih, strukturah oblasti in sistemih vrednot. Strukturiranje ugotovitev v tem članku je navdihnili socialna psihologija in vloga predstojnika je ustrezno uokvirjena. V skladu s tem vidikom vodenje razumemo kot kulturno opredeljeno, družbeno izoblikovano in odvisno od situacije. To pomeni, da vodenje ne obstaja kot ločen pojav; smiselno je samo, če ga dojemamo kot odnosno značilnost in zmožnost.

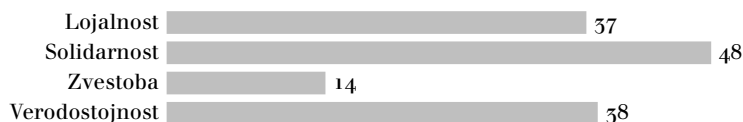
Na križišču različnih vzorcev vrednot

Strukturiranje rezultatov v tem poglavju je navdihnili socialna psihologija na področju proučevanja, kako ljudje čutijo, razmišljajo, vplivajo drug na drugega in se povezujejo drug z drugim v dani situaciji (Myers 1992, 8). V skladu s tem stališčem razumemo vodenje kot kulturno definirano, družbeno izoblikovano in odvisno od situacije. To pomeni, da vodenje kot neodvisen pojav ne obstaja, temveč je smiselno samo, če ga dojemamo kot pojav, vpet v odnose.

Na podlagi teh teoretičnih izhodišč delimo poklicne odnose predstojnika v štiri različne kategorije. Te idealno tipske kategorije so odraz kvalitativne raznolikosti odnosov v javnih organizacijah: od predstojnika se pričakuje, da je *lojalen* ravni oziroma ravnem nad sabo (tj. glavnemu direktorju/lokalnemu odboru svetovalcev). Lojalnost se lahko kaže z različnimi poudarki, vendar se razlikuje od odvisnosti in poslušnosti. Drugi sklop odnosov se nanaša na izražanje *solidarnosti* z ravnatelji in na pridobivanje njihovega zaupanja v vlogi vodje in šefa. Poleg tega predstojnik upravlja javna sredstva, in ker je državni uradnik, se pričakuje, da bo zagotovil, da sredstva porabi za javno dobro, tj. da je zvest učencem/strankam. In ne nazadnje mora biti predstojnik kredibi-



SLIKA 1 Poklicni odnosi in vzorci vrednot



SLIKA 2 Število pomembnejših izjav

len v lastnih očeh, tj. *verodostojen* (Lundquist 1997; Svedberg 2011; 2012). Torej lahko štiri kategorije odnosov povzamemo z vrednotami, kot so lojalnost, solidarnost, zvestoba in verodostojnost (slika 1). Kot smo omenili prej, bomo ta teoretični model uporabili pri strukturiranju in analiziranju podatkov. Ujema se s kakovostno raznolikimi poklicnimi odnosi predstojnika in je hkrati združljiv s strukturnimi značilnostmi občinske organizacije (ter še številnimi drugimi organizacijami).

Odnosi in delovna uspešnost

Slika 2 prikazuje porazdelitev kategorij odgovorov (po teoretičnem modelu s slike 1). Te štiri kategorije se navezujejo na poklicne odnose in vrednote, omenjene prej. V vsaki kategoriji smo našli precejšnje število odgovorov, kar nakazuje, da je porazdelitev vredno proučiti.

Na prvi pogled iz kvantitativnih vidikov podatkov razberemo, da vprašani pogosto omenjajo lojalnost do direktorja/svetovalcev in solidarnost do ravnateljcev. Ti dve kategoriji kažeta najtesnejše delovne odnose predstojnika. Pri njiju so na kocki vprašanja zakonitosti in legitimnosti, kar bi lahko razložilo, zakaj ju pogosto omenjajo. Predstojnik navadno nima prav dosti neposrednega stika s strankami, in to bi lahko razložilo nižjo uvrstitev zvestobe. Tudi verodostojnost – biti vreden zaupanja v lastnih očeh – se uvršča visoko, kar nakazuje, da je osebna udeleženos, tj. upoštevanje vrednot, samospoštovanja itd., nujna in zaželena.

V nadaljnjem besedilu bomo natančneje obravnavali našete štiri kategorije: odnos do mandanta, ravnateljcev, strank in navsezadnje do sebe. Vsako kategorijo ponazarjamo z večjim številom pomembnejših trditev. Z njimi bi radi prikazali, kako se zaznave predstojnikov glede »dobro opravljenega dela« razlikujejo znotraj vsake od kategorij.

Lojalnost

V šolskem svetu pričakujejo, da bom jaz kot predstojnik izvrševal njihove odločitve [...] Ampak njihova pričakovanja niso

vedno enaka kot pričakovanja mojih zaposlenih ali pričakovanja staršev in naših učencev. [Pr 15b]

Idealno je lojalnost odlika, ki se krepi z vzajemnim zaupanjem. Zaupanja vredno vodenje je v svojem bistvu po naravi vpeto v odnose in temelji na vodjevem doslednem izkazovanju vrednot v njegovem ravnanju iz dneva v dan (Coleman 2012). V njegovem odnosu z glavnim direktorjem in šolskim svetom se opredeljujejo porazdelitev moči, pristojnosti in odgovornosti. Od človeka, ki je privolil, da bo vodja in torej predstavnik organizacije, se pričakuje, da bo lojalen. Ni treba poudarjati, da ta pravna veljavnost v webrovskega smislu opredeljuje osnovo za delovanje. Vendar pa ločnica med lojalnostjo in poslušnostjo oziroma podložnostjo ni vedno jasna. V trenutku ko postane lojalnost pretirana in se začne prevešati v laskanje ali prilizovalno klečeplaznost, gre to račun nečesa drugega. V stresni manipulativni ali avtoritarni organizaciji se lojalnost lahko kaže v skupinskih obrambnih strategijah, npr. tihi vdanosti v usodo ali kulturi pritrjevanja. S tem je povezana »lahka lojalnost«, pri čemer prizadevanje za politično korektnost postane vodilno načelo. Tak odnos daje vtis dobrega namena, rahločutnosti do drugih, vendar prinaša tudi nevarnost obsojanja in oviranja ljudi pri svobodnem govorjenju in ravnanju (Batty 2004). Čeprav se v sestavku ne bomo spuščali v razloge za nastanek takih situacij, lahko nekritična lojalnost prižene ljudi do tega, da ne ravnajo iz prepričanja. V najhujšem primeru se grizejo v jezik, si nadenejo masko in počnejo reči, ne da bi v resnici verjeli vanje. Razumevanje lojalnosti z vso njeno očitnostjo, skušnjavami in zapletenostjo je za razumevanje vodenja bistveno, zlasti za vrhnje menedžerje.

Pri kategoriji lojalnosti imam v mislih občinsko raven nad predstojnikom, tj. glavnega direktorja in šolski svet ali podobno. Vprašani, z nekaj zelo redkimi izjemami, se državne ravni šolstva niso dotaknili. Toda lojalnost je vprašanje, ki so ga omenili vsi anketirani. Citat razočaranega predstojnika:

Moj šef je mojim kolegom in meni dejal, da »če ne slišite ničesar, vzemite to kot pohvalo«. Dokaj žalostna, vendar v našem občinskem prostoru pogosto veljavna trditev. [Pr 9a]

V ironičnem tonu citata vidimo primer kulturno pogojenega odnosa, pri katerem je molk opisan kot pohvala. Če so povratne informacije torej skope, mora biti človek malo »sumerskega vedeževalca« (Pr 19a), tj. mora se zanašati na ugibanje. Po drugi strani pa je vprašljivo, ali lahko verjame povratnim informacijam, ki jih

dobiva: »Sprašuješ se, ali ne dobivaš naklonjene potrditve nemara zato, ker si preveč prijazen in priliznjen.« (Pr 10b) Vseeno pa je dragocenost povratnih informacij direktorja in dialoga z njim nekaj, kar komentirajo vsi predstojniki v študiji, kot ponazarjajo naslednji trije odlomki:

Mojega dela ni mogoče meriti in kvantificirati à la Toyota; tolmačenje, razpravljanje in vprašanja so potrebna, da ga lahko direktor oceni. [Pr 4b]

Moj šef in svetovalci trdijo, da zaupajo v moje sposobnosti in so zadovoljni s tem, kako opravljam službo. [Pr 5b]

Moji sodelavci v vodstveni ekipi me dojemajo hkrati kot vprašujočega in ponižnega, ko poskušam svoje področje odgovornosti uskladiti z občino kot celoto. [Pr 14a]

Ni presenetljivo, da so predstojniki hvaležni, kadar prejmejo izraz pohvale, povratne informacije in direktorjeve odgovore v zvezi z različnimi vprašanji, in da vse to cenijo. Za občutek podpore in pravne zakonitosti je potreben delujoč odnos. Predstojnik se mora živeti tudi v politiko na lokalni ravni:

Vsak teden se srečam s predsednikom šolskega sveta. Ta srečanja se vrtijo okoli uglasovanja in umerjanja meja med vsakdanjim poslovnim delovanjem in politiko glede na državno poslanstvo šole ter občinske cilje in odločitve v zvezi z lokalnimi šolami. [Pr 12a]

Iskanje pravega odnosa, ko si v središču vrtinca in moraš hkrati naslavljeni vprašanja na prave pristojne organe, in doseganje, da so politiki pomirjeni in prepričani, da se bodo vprašanja rešila profesionalno, sta posebej naporni pri delu v občini s težkimi gospodarskimi razmerami. Vsi stroški so pod drobnogledom. [Pr 21a]

Predstojniki ta delovni odnos z lokalnimi politiki opisujejo kot osrednji ali pomemben. Bistveni pogoj zanj je, da se politiki držijo svoje vloge in strokovnjaki svoje, kar pomeni, da se »učitelji in ravnatelji ukvarjajo s svojim delom, lokalni politiki pa se posvečajo političnim presojam in odločitvam« (Pr 2a). Zdi se, da je za to odločilno zagotavljanje tehtnih dokumentov in poročil šolskemu svetu, kar je osnova za sprejemanje odločitev v svetu. Kot ključno opisujejo kakovost teh poročil; dobro morajo biti premišljena in ne smejo vsebovati presenečenj.

Toda neki prekaljeni predstojnik pripominja: »Če so odločitve dobre, si politiki radi pripišejo zasluge, če pa so odločitve slabe, okrivijo predstojnika.« (Pr 9a) V podobnem smislu eden od razočaranih predstojnikov opisuje, kaj se zgodi, če so poklicni odnosi disfunkcionalni: »Pri lokalnih politikih sem izkusil odkrito nezaupanje [...] In ko krivijo ravnatelje in mene za svoje nepriljubljene odločitve/spremembe, se vedejo kot reve.« (Pr 15a)

To ponazarja, kaj se lahko zgodi v organizaciji s šibkim zaupanjem, ko središče vrtinca črpa energijo iz disfunkcionalnega razmerja.

Solidarnost

Glavno je spodbuditi ravnatelje, da si želijo storiti več – to zahteva zavzetost in predanost. [Pr 20b]

Predstojnik potrebuje od ravnateljev vsaj nekaj zaupanja in legitimnosti. Če ju ne dobi, je upravljanje težko uspešno. Vprašanje pri tem je, kako predstojnik tehta interese in prednostno razvršča želje ravnateljev in želje političnega sveta, pri čemer si prizadeva pridobiti spoštovanje in vzpostavljati mostove med legitimnostjo in pravno veljavnostjo. Če se izrazimo neposredneje: Ali bodo predstojnikove namere razumeli kot »prijazne do ravnateljev« ali kot »vzpenjanje po stopničkah«? Neki predstojnik glede tega vprašanja ne ovinkari z mnenjem: »Raven, ki je pod tabo, odloča, kako uspešen boš.« (Pr 13)

V kategoriji solidarnosti se občinska raven pod predstojnikom nanaša na ravnatelje in njihove lokalne šole. O ravnateljih poročajo kot o pomembnem normativnem viru potrjevanja. Potrjevanje se dogaja med neformalnimi pogovori in/ali med izvajanjem bolj formaliziranih anket med zaposlenimi in ocenjevanj. Poleg tega se zdi, da večini predstojnikov veliko pomeni, če vidijo pozitivne spremembe v načinu, kako ravnatelji vodijo svoje šole. Zaupanje in prepričanost sta očitno spet najljubši besedi, s katerima je moč opisati zaželeno naravo sodelovanja in medsebojnega povezovanja:

Pomembno je, da pojasnimo pričakovanja, ki jih imamo drug do drugega, in da razvijemo sodelovalno okolje, za katero sta značilna zaupanje in prepričanost. Če nam to dobro uspeva, ustvarja pomembno gojišče za pomoč pri uspešnem doseganju naših ciljev. [Pr 16b]

Ravnatelji uradno odgovarjajo državi in tudi lokalni občini, kar

pomeni, da imajo v odnosu s predstojniki precej samostojnosti. Posledica te dvojnosti je, da obstaja prostor za pogajanja in strokovno presojo ter da so tradicionalni hierarhični načini vodenja nemara manj plodni. Ta odnos kažejo naslednjih trije odlomki:

Moj pristop k prizadevanju za dobro opravljeno delo je, da delam z razumevanji ravnateljev. Ves čas vsi vse tolmačijo z lastnega stališča. Vem, da z ravnatelji dobro delam, ko imamo na dnevnem redu naše glavne naloge. Trajno razpravljamo o rezultatih in jih analiziramo. Zavedam se tudi, da brez dobrega odnosa z njimi ni moč zadovoljivo uresničevati politik in odločitev. [Pr 7b]

V celoti sem odvisen od dobrih zaposlenih, tako centralno kot lokalno; moje delo je voditi procese z ekipami, pri čemer nosim splošno odgovornost jaz. [Pr 12b]

Zame je znak, da delo opravljam dobro, ko spoznam, da ravnatelji postopoma prevzemajo zamisli, ki sem jih razširil, in na podlagi njih ravnajo, kot da so njihove. [Pr 19b]

Pri tem gre za vprašanje predelovanja zamisli in procesov ter tudi vplivanja na spoznavne zmožnosti ravnateljev in njihovih načinov razumevanja.

Zvestoba

[T]ežke odločitve, kot je ukinjanje šol, sprožajo močne odzive, ampak kljub temu mi ostaja občutek, da smo dali na voljo dobre informacije, državljani so sodelovali in postopek je bil v redu. [Pr 2a]

Predstojnik naj bi poskrbel, da se denar davkoplačevalcev učinkovito porablja v korist vseh učencev. V praksi to pomeni vzdrževanje občutljivega ravnovesja med »demokratičnimi« in »ekonomskimi vrednotami« in zadovoljevanje vseh zahtev politične demokracije, javne etike in pravne države. Tehtne demokratične vrednote (enakopravnost, svoboda, pravičnost in solidarnost) se prepletajo s procesnimi vrednotami (odprtost, recipročnost, razpravljanje in odgovornost). To ponazarja odlomek, ki uvaja podglavje in se nanaša na ukinjanje šol. Ekonomske vrednote gradijo na funkcionalni racionalnosti (sredstva se utemeljujejo s cilji, odražajo se v strokovnih veščinah), stroškovni učinkovitosti (pazljivo ravnanje s skupnimi sredstvi) in storilnosti (vsak evro iz davkov naj prinaša optimalne rezultate). Vsi uradniki, ne glede na raven,

morajo pri prizadevanju za javno dobro in pri prizadevanju za zvestobo skupnosti sprejeti te vrednote. V skladu z njimi bi moralo biti javno šolstvo predvsem moralni projekt.

Kategorija zvestobe se nanaša na vse zunanje deležnike, kot so učenci in njihovi starši, skupnost in državljani nasploh, različne interesne skupine, in mediji. To ponazarjata dva tipična odlomka:

Moja vloga menedžerja kliče po izvidništvu v zunanjem okolju. Če hočem svoje delo opravljati dobro, si moram kot menedžer napraviti v življenju prostor za gledanje in opazovanje s ptičje perspektive. Ves čas si moram prizadevati, da dvigujem pogled in se zaziram v prihodnost. [Pr 16b]

Prikazovanje šol v medijih je pretežno odklonilno in opisuje samo težave. Seveda s tem nastajajo priložnosti za odgovor in predstavitev podrobnejše podobe šol. Pomembno je biti dojemljiv za trg in imeti proaktiven odnos. [Pr 14b]

Številnim predstojnikom se njihova vloga zdi podobna tisti »zunanjega ministra«, saj spremljajo zunanja izobraževalna vprašanja in tekoče razprave; poznavanje širših okvirov in dobra obveščenost pa krepita njihovo kredibilnost znotraj organizacije. Predstojniki morajo spremljati lokalni tisk in kot v drugem odlomku prejšnjega odstavka povzdigovati glas in se odzivati na negativne javne objave. Vprašani učence in starše le tu in tam omenjajo kot vir potrditve za dobro opravljeno delo. Obstaja pa ena izjema: »Ko otroci in učenci pokažejo željo po učenju, vem, da sem dobro opravil delo.« (Pr 8a) Če upoštevamo, da ima predstojnik položaj, s katerega večinoma dela posredno po ravnateljih, pomanjkanje pomembnejših trditev na tem področju ni presenetljivo. Mogoče je drugače, če predstojnik živi in dela v isti skupnosti in zato redno videva državljane tudi po službi na krajih, kot so prodajni centri ali fitnessi (Svedberg 2006).

Verodostojnost

Zelo tvegano se je zanašati na zunanjo potrditev. Vseeno pa mi nakaže, kaj je za mojega direktorja pomembno. [Pr 1b]

V kategoriji verodostojnosti govorim o sposobnostih, izzivih in težavah, povezanih z izvajanjem verodostojnosti, tj. sposobnosti, da delaš, kar govoriš, in ravnaš razmeroma ubrano z lastnimi pričrnanji in osebno etiko (Tschannen-Moran 2009). Večina predstojnikov pravi, da so osebne sposobnosti in zmožnosti za uspešno

delo zelo pomembne. To se v glavnem izraža v dveh podkategorijah; prva je racionalna, v smislu osebnih kompetenc/znanja, druga pa prestopa meje racionalnosti in razuma ter se izraža kot intuicija, »občutek«, čustvena inteligenca itd.

Imam načrt? Ali si karkoli želim? Kaj verjamem? Če se ti niti sanja ne, kaj bi rad, postane težko voditi druge z negotovostjo, posledica pa je nepredvidljivost odnosov med vodstvom in zaposlenimi. [Pr 4b]

S taylorističnega gledišča naj bi bilo mnenje mojega šefa tisto, ki določa, kaj je veljavno in pomembno. Z vidika naravnosti k potrošniku naj bi bili državljani tisti, ki odločajo, kaj je dobro opravljeno delo, in v nekem pogledu bi o njem odločali tudi moji ravnatelji. Politično naj bi to, ali delo opravljam dobro, presojal šolski svet. Gotovo ne morejo vsi ti ljudje določati, kaj je dobro opravljeno delo, Konec koncev moram biti tisti, ki odloči, jaz in potem sem jaz tisti, ki ima v zvezi z delom dober ali slab občutek. [Pr 6b]

V teh dveh odlomkih lahko prepoznamo zapletenost in navzkrižje pritiskov med različnimi deležniki. Vprašani ta položaj, v katerem interesi včasih tekmujejo med sabo, rešujejo z načrtovanjem, jasnim namenom in prizadevanjem odgovornosti, kar vse omenjajo kot način iskanja poti in ostajanja na pravi poti. Omeniti je treba tudi, da številni predstojniki opozarjajo na nujnost sklepanja kompromisov. Vseeno pa je dolgoročno treba ohranirati ravnovesje s poslušanjem lastnega občutka za zadovoljstvo in dobrobit, pri čemer je včasih treba zaviti proti toku in si drzniti zavzeti se za neprijetne odločitve.

Da sem delo opravil dobro, vem, če storim vse, kar je glede na dane razmere mogoče. Najtežje je doseči notranjo potrditev, saj sem sam svoj najstrožji kritik, pa naj sem delo opravil dobro ali ne. [Pr 1b]

Človek ne bi smel omalovaževati svoje intuicije. Resnična intuicija izhaja iz védenja, pa tudi iz dolgoletnih izkušenj. Ta intuicija ni slab razsodnik o dobro opravljenem delu in nasezadnje tudi ne, če nekaj ni bilo dobro. [Pr 18b]

Tema dvema predstojnikoma se zdita notranja potrditev in intuicija reprezentativna in dragocena vira za potrjevanje uspešnosti dela. Nobeden ne pride zlahka: za enega od njiju je nepopustljiva vratarka samokritičnost, za drugega pa se zdi, da »prava intuicija« izvira iz razmišljanja o preteklih izkušnjah.

Vsi ti štiri poklicni odnosi in vrednote – lojalnost, solidarnost, zvestoba in verodostojnost – so vsak zase zanimivi za premislek, zlasti kot nosilci kompetenc. To še bolj velja, če si jih ogledujemo sočasno in opazujemo, kako medsebojno delujejo, soobstajajo in tekmujejo pri oblikovanju/uokvirjanju vloge predstojnika. To bomo proučevali v naslednjem poglavju, in sicer ob dveh vprašanih delovne uspešnosti: vodenju in rezultatih.

Legitimni in veljavni rezultati z vidika menedžmenta

»Vodenje« in »rezultati« sta dve kategoriji, ki ju odgovori predstojnikov pogosto omenjajo (20- oziroma 34-krat); odločil sem se, da ju poimenujem vprašani delovne uspešnosti. Obe vsebujeta ideji o delovni uspešnosti in se pojavljata na presečišču lojalnosti, solidarnosti, zvestobe in verodostojnosti. Nakazujeta tudi vrste mer in norm, ki se pri konceptualizaciji »dobro opravljenega dela« zdijo vprašanim pomembne in legitime.

Vodenje

Jaz sem most med pričakovanji mandanta in pogoji v šolah in zagotavljam poročila, ki vodijo do modrih odločitev. [Pr 5b]

Pri tej kategoriji odgovorov ugotavljam, kako predstojniki s svojim vodenjem delajo za vzpostavitev legitimnih položajev med različnimi odnosi in vrednostnimi sistemi.

Mnogoštevilni deležniki imajo odločna menja o tem, kaj je »dobro opravljeno delo«. To pomeni, da je precej iskanja ravnotežja. Kako uspešen sem pri uravnoteževanju, je ključno za kakovost mojega dela. [Pr 10b]

Zadovoljen sem, kadar obstaja ravnovesje v dialogu med politiki, občinskimi vodji in organizacijo. [Pr 21a]

Prispodoba »ravnovesja« pri tem nakazuje, da vloga predstojnika ni statična, bolj gre za ukrepanje in odzivanje na okoliščine. Še več, odlomka namigujeta, da je ena od poslovnih zvičaj odkrivanje točk sorazmernega ravnovesja. Ta zmožnost je »ključna za kakovost mojega dela«. [Pr 10b]

Obstajajo tudi drugi načini izpolnjevanja izziva doseganja ravnovesja in odkrivanja poti za uglaševanje, kompromise in odkrivanje pragmatičnih strategij, kar omogoča položaj v središču interesov različnih deležnikov.

Dialog z drugimi vodstvenimi delavci je zame bistven za umerjanje lastnega dela in položaja in za zmožnost prepoznavanja in odzivanja na notranji signalni sistem. [Pr 12a]

Ko se osebno počutim varnega v nekih okoliščinah, lahko ta občutek izrazim zaposlenim in strankam. [Pr 10b]

Za oba predstojnika je komunikacija način obvladovanja navzkrižnega pritiska tekmujočih interesov. Ta komunikacija je opisana v dveh pojavnih oblikah – kot zunanja in kot notranja. »Razumevanje notranjega signalnega sistema« je lahko vprašanje umerjanja razumevanja med ravnatelji ali uporabe lastne intuicije (Pr 12a). Lahko pa zajema tudi sposobnost izražanja občutkov varnosti ali »čustvenega dela«, tj. dela s čustvi drugih ali dela z lastnimi občutki in čustvenim življenjem (Fineman 1993; Svedberg 2000). Oglejmo si še en primer osebne in čustvene predanosti kot odgovora na zahteven splet okoliščin:

Ko delujem med pričakovanji in priložnostmi, lahko uravnovešam interese: lahko sem pogumen, zmožen nadaljnje obravnave, lahko potiskam in vlečem, hvalim in sem konec koncev pri srečanju s posameznikom ponižen. [Pr 5b]

To je še ena izjava, ki ponazarja bogato čustveno krajino predstojništva. Toda to delo med odnosi je lahko tudi zahtevno in zahteva svoj davek kot v primeru naslednjega predstojnika, ki se bori, da bi si ohranil dostojanstvo, in noče prestopiti v noben tabor v organizaciji, ki jo označuje za nehvaležno.

[M]ogoče sem še najbolj zadovoljen s tem, da se nisem ujel v nezdravo privrženost »eni strani«. Imel sem dovolj integritete in vzdrževal sem občutljivo ravnovesje med interesi, ki so bili popolnoma nezdružljivi. Ampak tudi pri tem je bila potrditev, da sem delo opravil dobro, zanemarljivo majhna. [Pr 15a]

V kritični situaciji, ko obstaja nevarnost, da se bo ravnovesje porušilo, in ko prevladujejo boji za oblast in umazane zvijače, je integriteta opisana kot nujna za to, da bi se izognili nečistim zavezništvom.

Rezultati

Kot predstojnik moram najti instrumente, kot so dialog, opazovanje in merila, da so mi v pomoč pri ugotavljanju, ali sploh kaj zaležem ali nič. [Pr 4b]

Pri tej zadnji kategoriji opisujem, kako predstojniki uporabljajo različne vrste rezultatov kot dokaz o dobro opravljenem delu. Kar nekaj vprašanih trdi, da je potreben nekakšen dokaz ali merilo, saj da je uspešnost dela mogoče oceniti samo v povezavi z nečim oprijemljivim. Dva primera:

Rezultate zagotavljam v skladu s cilji in politikami. Stopnjo, do katere so cilji izpolnjeni, je mogoče oceniti – bolje je vedeti kot ugibati. [Pr 5b]

Ali dosegamo cilje? Da bi to ugotovili, potrebujemo možnost evalviranja, spremljanja postopkov, analiziranja in ocenjevanja. [Pr 1b]

Predstojnikoma se zdi bistveno, da »najdeta instrumente« in »prinašata rezultate«, saj je »bolje vedeti kot ugibati«. Doslej so bila merila uspešnosti omenjena v smislu učnih in družbenih rezultatov, finančne uspešnosti in meril učinkovitosti. Pojem, ki ga uporablja mnogo predstojnikov, je »doseganje cilja«:

Delo dobro opravljam z ustvarjanjem ugodnih razmer za spremembe in obsežnejše doseganje ciljev. [Pr 20b]

Doseganje rezultatov ali ciljev lahko pripisujemo različnim kategorijam, kot so uspešnost izobraževanja (ki se lahko nanaša tako na dokumente državne politike, kot so zakon o šolstvu ter državni kurikuli in učni načrti, kot na lokalne cilje, povezane z izobraževalnimi dejavnostmi), finančna uspešnost, merila učinkovitosti, pri katerih je finančna uspešnost povezana z izobraževalno, itd. [Pr 9b]

Za to, ali sem uspešen ali ne, je ključno doseganje ciljev. Ti bi se morali nanašati na učni uspeh učencev in socialni blagor. [Pr 4b]

Kot je nakazano v odlomkih, se zdi, da so rezultati močno povezani z razlogom za obstoj in predvsem z uspehom predstojnika. Najbolj priljubljeni pojem pri tem je doseganje ciljev – nekaj, kar se lahko izrazi v različnih stopnjah in kar postavlja v ospredje to, kar je bilo storjeno, in ne tistega, kar ni bilo opravljeno in kar je potem zastrto (Svedberg 2009). Vendar pa nekatere predstojnike skrbi ozkost pogleda, ki izhaja iz rezultatov:

Obstaja pobuda za izvajanje anket, da bi proučili, kaj zaposleni in stranke čutijo glede šol, in posredno tudi, ali jaz dobro opravljam svoje delo. Z njimi vedno dobiš hiter pregled,

ampak zelo zelo redko jih je mogoče uporabiti kot osnovo za predpostavke, na katere se lahko opre izvajanje dela. [Pr 15b]

Konec koncev sem odgovoren za rezultate, ampak enako pomembno je spodbuditi postopke, ki vodijo do dobrih rezultatov [...]. Ključni dejavnik uspeha je, koliko lahko motiviram svoje ravnatelje, da delajo s temi postopki. Meriti to je veliko težje, vendar bi bilo moje delo treba ocenjevati ravno na teh področjih. V njih je odgovor na vprašanje, ali delo opravljam dobro ali ne. [Pr 9b]

Ta predstojnika dvomita o prej omenjeni uporabi ciljno usmerjenih pristopov za merjenje izobraževalnih dosežkov. Številni vprašani vidijo v formativnih pristopih nujno dopolnilo s pomočjo katerega se je mogoče izogniti neuravnoteženosti evalviranja, zanj pravijo, da je dovezetno za delo z različnimi postopki in kulturnimi odnosi in občutljivo nanj.

Ali kaj zaležem?

Vprašanje iz naslova je ostrejši način spraševanja samega sebe, ali delo opravljamo dobro ali ne. V tem delu bom povzel odgovore predstojnikov na to vprašanje. Vprašani menijo, da je prvi predpogoj za izkazovanje lojalnosti ta, da vodilni spoštujejo ločnico med politiko in stroko – skratka, politiki so odgovorni za vprašanja o tem, *kaj*, in predstojniki za vprašanja o tem, *kako*. Če je ločnica zabrisana, se lahko negotovost hitro okrepi – zlasti ker so predstojniki in politiki odvisni drug od drugega. Drugi predpogoj je, da šolski svet ostaja »miren in varen« v svojem odločanju – sicer je položaj predstojnika lahko ogrožen. Za doseganje tega so pomembni dialog in povratne informacije pri pridobivanju ustreznih podatkov, pisanju preiskav in pripravljanju tehtnih revizijskih poročil. To anketirani opisujejo kot bistveno za dobro opravljeno delo. Potem bi se razvilo potrebno zaupanje.

Tudi za solidarnost v povezavi z ravnateljki pravijo, da je vprašanje zaupanja in prepričanosti. Kot opozarja Covey (2006, 301), »ljudje druge navadno sodimo po obnašanju in sebe po nameri«. Zato poklicnih odnosov ne smemo jemati za samoumevne – treba jih je vzpostaviti. To pomeni razvijanje, pojasnjevanje odnosov in njihovo obravnavanje z ravnateljki, kar je mogoče doseči z delom s timskimi postopki in z ukvarjanjem s tem, kako ravnateljki dojemajo svoje naloge in poslanstvo. O dobro opravljenem delu pričajo eksplicitni in implicitni izrazi legitimitnosti.

Vprašani kot pomembne razumejo tudi povratne informacije drugih deležnikov in predstojniki bi tega radi videli več. Te povratne informacije so namreč protisredstvo za negotovost in pretirano samokritičnost. Toda enako pomembna je, po mnenju skoraj vseh vprašanih, notranja potrditev. Občutek verodostojnosti in pogum, da se pogledaš v ogledalo, se izražata v zaupanju v lastno intuicijo, občutke in čustveno inteligenco.

Skoraj nihče izmed predstojnikov se ni neposredno skliceval na demokratične vrednote in nihče ni izrecno pisal o zvestobi skupnosti v tem smislu. Mogoče je razlog v tem, da se spoštovanje demokratičnih vrednot in postopkov zdi tako očitno, da to temo razume brez poudarjanja v iskanju ravnovesja. V besedilih predstojnikov se spori v zvezi z vrednotami kopičijo med vladavino večine in zaščito manjšine (javni blagor proti zasebnemu) ali med pravno državo in učinkovitostjo ali med dolgoročno naravnanim vodstvenim razmišljanjem državnih uradnikov in željo politikov po privlačnosti za volivce. Zato veliko odločitev, ki jih sprejme javni menedžer, prinaša dileme, za katere ni prave rešitve; namesto zanjo je treba poskrbeti za ravnovesje na križišču različnih demokratičnih vrednot.

Pri vodenju, ki ga izvajajo predstojniki, gre, kot smo že opisali, za doseganje ravnovesja in odkrivanje načinov za obravnavo, sklepanje kompromisov in ustvarjalnost pri odkrivanju rešitev v navzkrižnem pritisku med različnimi interesi. Pri tem sta nujna komunikacija in dialog, hkrati z večščino razumevanja sporočila med tem, kar je rečeno in kar ni, torej prepoznavanjem neformalnih postopkov in igrice moči (Hargreaves in Shirley 2009; Svedberg idr. 2007). Vodje na visokih položajih dojemamo kot nosilce moči, nedvomno, vendar so tudi pod izrednim pritiskom, ki uokvirja čustveno in spoznavno krajino menedžmenta. To sproža vse vrste občutkov – lastne in praprojekcije od drugih. Čustveno krajino z vrhunci in padci je treba obvladati. Zmožnost mentalizacije, tj. čustveni pismenosti, s katero lahko ubesedimo čustvena in spoznavna stanja in faze, je pri tem dragocena prednost.

Kategorija rezultatov v primerjavi z drugimi petimi izstopa. Jasno je to izraženo v odlomku: »V njih je odgovor na vprašanje, ali opravljam delo dobro ali ne.« (Pr 9b) Z rezultati si predstojnik prav lahko pomaga pri razbiranju smisla odnosov med zakonitostjo in legitimnostjo, pripisovanju smisla in dogovarjanju glede teh odnosov, tj. pri vzpostavljanju mostu med ravnjo nad sabo in ravnjo pod sabo. Merila delovne uspešnosti, kot je doseganje ciljev itn., so pri presojanju, kaj je dobro opravljeno delo, nedvomno izredno po-

membna (Skolverket 2012). Vseeno pa ostaja neskladje med tem, kar dojemajo kot pomembne in veljavne rezultate člani političnega sveta, in kako to vidijo predstojniki: kar je smiselno na neki ravni, ni vedno veljavno na drugi.

Končna razprava s treh stališč

Povzetek malo prej je pokazal, kako veliko razsežnosti ima dinamična struktura pričakovanj, v kateri sodeluje predstojnik in ki ji je je izpostavljen. O teh ugotovitvah bomo razpravljali v luči treh stališč, ki zajemajo različne vidike. Prvo stališče je Weickov (1988) koncept ohlapne povezanosti (angl. *loose coupling*). Za njegovo gledišče pri ugotavljanju pomena se je z leti izkazalo, da ima osrednji vpliv v procesnih teorijah organiziranja (Weber in Glynn 2006). Toda Weickovo delo (1988) so grajali, ker je zamenjalo vlogo širšega družbenega in institucionalnega okvira. Zato drugo in dodatno stališče črpa iz teorije okvirnih dejavnikov, ki upošteva značilnosti okoliščin in institucionalizacije (Lindensjö in Lundgren 2002). Močna stran tega teoretičnega pristopa je v načinu, na katerega obravnava vpliv zunanjih determinant izobraževanja, npr. instrumentov upravljanja. Tretje in zadnje stališče je Powerjeva (1997) kritika kulture nenehnega preverjanja (angl. *audit culture*). Družba nenehnega preverjanja je, po Powerjevem mnenju (1997), družba, ki vidi rešitev za mnoge svoje probleme v nenehnem preverjanju. Nedvomno je, da predstojniki porabljajo čedalje več časa za ukrepe, ki omogočajo doseganje rezultatov, ali za odziv na rezultate notranjih in zunanjih pregledov. Razpravo bom sklenil z navezavo na namen tega poglavja in začetno vprašanje študije.

Ohlapna povezanost – močno vezivo

Besede in dejanja so v organizacijah pogosto ločeni in razklenjeni. V šoli ni vedno lahko videti ali najti konsenza glede povezav med sredstvi in cilji, med ideali in prakso. Poleg tega nekateri dogodki preprosto niso smiselni. Weick (1988, 58) šolo v tem duhu opisuje kot »ohlapno povezan sistem«, ki pa ni omejen na razhajanje med sredstvi in cilji:

Mogoče se zdi, da beseda povezanost pomeni enako kot besede povezava, vez ali sovisnost, vendar vsakemu od naštetih izrazov manjka bistven odtenek. Avtor z ohlapno povezanostjo navadno skuša ustvariti predstavo, da sta povezana do-

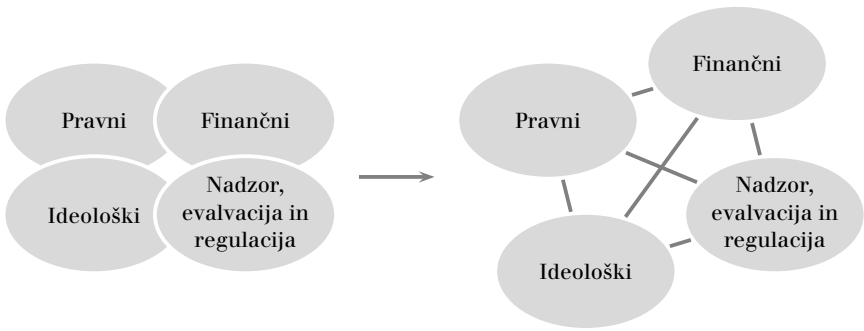
godka odzivna, *vendar* vsak dogodek tudi ohrani lastno identiteto in kakšen dokaz o svoji fizični in logični ločenosti [...] Ohlapna povezanost ima tudi prizvok nestalnosti, možnosti razpada in tihe vsebovanosti, ki so lahko poglavitne značilnosti »veziva«, ki drži organizacije skupaj.

Po Weicku (1988) je ločenost med področji nujna za zavarovanje identitet. Hkrati je ohlapna povezanost (močno) vezivo, ki vso šolsko organizacijo drži skupaj. Zato Weickovo (1988) pojmovanje ohlapne povezanosti predlaga način razumevanja, zakaj so procesi sprememb v izobraževanju navadno počasni in se le redko ujemajo s pričakovanimi izidi. V ohlapno povezanem sistemu se direktive in politike uresničujejo s posredovanjem in preobrazanjem: po lokalnem tolmačenju sprejmejo udeleženci samo zadeve/posege, ki so v skladu z identiteto organizacije in jih dojemajo kot koristne. »Moteče« zadeve in zamisli od zunaj navadno prezrejo ali si jih nalašč napačno razlagajo, da bi zaščitili to, kar se jim zdi v njihovi domači domeni pomembno.

Kot smo že rekli, povezava med poučevanjem in učenjem, med sredstvi in cilji, ni jasna. O učenju je treba še veliko odkriti. Zato je izobraževanje ranljivo in so šole lahka tarča kritik in javnih komentatorjev. To vrzel in pomanjkanje gotovosti zapolnijo prepričanja, ideološka stališča, povezanost, sanje o metodi, ki temelji na dokazih, najboljši praksi, čarobnih kroglah ali superravnatelju ter morda superpredstojniku. Kamens (2013) utemeljuje, da so prepričanja močnejša od dejstev, in te značilnosti kulture nenehnega preverjanja označuje kot »slabost kulta ocenjevanja« in »šamansko kulturo, zakoreninjeno v magičnem mišljenju (str. 137). Zato je verjetno, da bo službovanje v vlogi vodje take organizacije, zapleteno.

Gibljivi okvirji – instrumenti upravljanja

Dodatno stališče v zvezi z gibljivo krajino upravljanja navdihuje teorija okvirnih dejavnikov, ki predlaga način za analiziranje konteksta dela predstojnikov. Temeljna ideja pri tem je, da t. i. okvirni dejavniki ustvarjajo neke določen pogoje, ki procese omogočajo, vendar tudi oblikujejo in uokvirjajo, zato pa vodijo do nekih določenih izidov/dosežkov (Dahlöf 1967; Lindensjö in Lundgren 2002). Rezultate je treba razumeti v povezavi s potencialom spleta okoliščin. Okvirji so štirje: pravni okvir, ki določa pravne pogoje izobraževanja; ideološki okvir z državnim kurikulumom, učnimi načrti, lokalnimi politikami itd.; finančni okvir, ki zagotavlja ekonomske



SLIKA 3 Gibljivi okviri – instrumenti upravljanja

vire; in navsezadnje okvir, ki zadeva postopke pregleda, kot so nadzor, evalvacija in regulacija. Teorija okvirnih dejavnikov osvetljuje tudi medsebojno vplivanje med različnimi polji v izobraževanju: dokumente izdajajo oblikovalci politik v polju ubeseditve in potem jih v posredovalnem polju preubeseditijo uvajalci politik, na koncu pa v razredu dosežejo polje izvajanja. Ti okviri niso absolutni – so predmet dogovarjanja: Kdo določa, kaj je okvir in za koga? Poleg tega vsako polje deluje po drugi logiki, merilih uspeha, strukturni ureditvi in načinih dela, v njihovem medsebojnem delovanju pa se razvneja boj glede tega, čigav pogled na svet bi moral biti veljaven.

Na Švedskem je bilo v začetku 90. let 20. stoletja uvajanje upravljanja glede na cilje velika institucionalna sprememba, ki je močno spremenila predpogoje za politične akterje in njihov odnos do strokovnih delavcev (Fullan 2009; Jarl in Rönnberg 2010; Pierre in Sundström 2009). Ob zagonu tega sistema so bili vsi štirje okviri v svoji funkciji instrumenta upravljanja dokaj združljivi in medsebojno spodbudni.

V zadnjih dveh desetletjih je švedsko javno šolstvo doživelo več kot 55 reform. Njihov prvotni namen se je razlikoval od učinka in običajno so se posvečale enemu od okvirov (in manj povezovalnim vidikom). Vsaka od teh reform je bila glede na logiko posamičnega okvira najbrž racionalna in razumna. Vendar pa to, kar je smiselno in legitimno v nekem okviru ali polju, ni nujno smiselno in legitimno v drugem in vpliva na povezanost med njima. V skupnem različni okviri in njihova funkcija instrumentov upravljanja z leti nihajo v moči, vplivu in usmeritvi ter se postopno »razhajajo« (ob hkratnem procesu decentralizacije). To pomeni, da postajajo čedalje manj združljivi in vzajemno spodbudni. Pred-

vsem pa ta neskladja in paradoksi razdrobljenega izobraževalnega okvira še stopnjujejo zahteve do dela predstojnikov. Kompleksnost se lahko izraža v naslednjem: predstojnik je zadolžen za (a) organiziranje lokalnih šol na podlagi spreminjanja demografskih značilnosti prebivalstva in spreminjajočega se lokalnega mnenja (b) in v povezavi s tem za nadzorovanje sestave populacije učencev šole (kakšen je družbeno-ekonomski kapital staršev, delež rojenih v tujini itn.), (c) za razporejanje finančnih sredstev glede na sestavo populacije učencev in analizo delovne uspešnosti ter d) za trajno doseganje visoke ravni kompetenc med učitelji. Pri povezovanju teh instrumentov upravljanja ni vedno mogoče najti ravnovesja, vendar se to pričakuje.

Paradoks zaupanja

Ta kompleksni izobraževalni sistem je treba upravljati v družbi nenehnega preverjanja (Power 1997), in to v skladu z novim javnim menedžmentom (NJM). Za družbo nenehnega preverjanja Power pravi, da ji vlada logika nenehnega preverjanja ali celo takšen mehanizem, pri čemer so vrednostne in epistemološke podmene zamagljene. Oblike upravljanja in način odzivanja proizvajajo precejšnje število dokumentov, za katere je značilna strukturalna in tehnokratska logika. Zato šolska uprava proizvaja strategije, letna poročila in navsezadnje poročila o kakovosti.

Power (1997) trdi, da je namen postopkov preverjanja, ki ga ne smemo spregledati, ta, da odločevalcem prinaša pomiritev, da vse deluje dobro – tako dobro, da so revizorji zadovoljni. Temu pravi »obredi preverjanja«. Power (1997) navaja, da ti obredi prinašajo tveganja. Bolj ko jih uporabljamo, bolj odkrivamo potrebo po nadaljnjem proučevanju. Odkrivajo se novi razlogi za nezaupanje do šol in dolgoročno se goji kultura obtoževanja. Zdaj se zdi, da smo dosegli točko, na kateri so se sistemi evalvacije in revizije tako zelo razrasli, da sami ustvarjajo zamudno birokracijo z novimi težavami glede učinkovitosti (Meyer in Benavot 2013).

Podobne misli predstavlja Lundquist (2010), ki je skoval izraz »ekonomizem«, da bi z njim opisal, kako ideologija in NJM vplivata na javni sektor in ne nazadnje na vlogo državnih uradnikov. Lundquist (2010) meni, da ekonomizem razkrajja vlogo državnih uradnikov in javni etos, ki je bil prej značilen za švedsko javno administracijo. Trdi, da je eden od razlogov ta, da ekonomizem čezmerno krepi vrednote učinkovitosti na račun demokratičnih vrednot.

Mehanizmi revizijske družbe in zamotano medsebojno delovanje med zaupanjem in nezaupanjem dobro opisujeta Gustavson in Rothstein (2012, 67), in sicer kot paradoks:

Nenehno preverjanje je družbena inštitucija, ki jo je moč razumeti kot mehanizem, v katerem sta nasprotna si zaupanje in nezaupanje prepleteni v zamotanem medsebojnem delovanju. To bi lahko izrazili kot paradoks: nenehno preverjanje je institucionalizirana oblika nezaupanja, ki je zasnovana za ustvarjanje zaupanja.

Ta logika družbe nenehnega preverjanja je v nasprotju z logiko, ki v drugih poklicih temelji na zaupanju. Če pa obe logiki povleče v skrajnost, so posledice absurdne. V sodobni kritiki obstaja večjih težnja po demoniziranju NJM do nerazpoznavnosti. Reforme v upravi so vsaj delno izboljšale stroškovno učinkovitost porabe denarja davkoplačevalcev in so do neke mere nujne in pomlajevalne.

Kot je razvidno iz številnih že navedenih odlomkov, si mnogi predstojniki v svojem vodenju prizadevajo najti plodno in realistično ravnovesje v prepletu obeh logik – med upravnimi sistemi na eni strani ter zaupanjem in pooblaščenjem na drugi. Zadnje čase to opažamo v širšem strinjanju, da so za doseganje visokih rezultatov bistveni in ključni strokovni delavci, po drugi strani pa obstaja organizacijsko prizadevanje za sistem, ki deluje ne glede na učitelja, z vodilnimi koncepti, kot so najboljše prakse, inšpekcije in nadzor. Dvojnost je težko prebaviti. Diskurz jezika NJM in »detrga« (»demokracije + trga«) lahko označimo kot prizadevanje za povezovanje tega prepleta upravnih logik (Nestor 2005; Rombach 2005).

Glede na omenjene značilnosti organizacijskih okvirov okoliščin, ki jih morajo predstojniki upravljati, ni prav nič čudno, da pogosto govorijo o potrebi po zaupanju. Kot smo videli, je zaupanje očitno dragocena vrednota v odnosu z glavnim direktorjem, šolskim svetom in ravnatelji. Po eni strani je zaupanje najpotrebnejše v okoliščinah, ke je navzoča velka negotovost, tj. v okoliščinah, ko je zaupanje najtežje pridobiti. Po drugi strani pa je zaupanje manj pomembno v stanovitnih situacijah, v katerih ga je najlažje vzpostaviti (Yamagishi 2012). Zaradi paradoksa zaupanja morajo predstojniki dobiti izsledke revizijskega aparata, da pomirijo šolski svet in si hkrati zagotovijo zaupanje in legitimnost pri ravnateljih. Nezaupanje, ki je lastno nenehnemu preverjanju, in negotovost, ki jo ustvarja sistem, morata imeti protiutež v zaupanju in osebnih odnosih, s čimer se zmanjša ambivalentnost.

Komunikacija na točki preloma?

Za sklep razprave bom pokomentiral odgovore predstojnikov na središčno vprašanje študije: »Kako vem, da svoje delo opravljam dobro?« Prvi del vprašanja se nanaša na védenje. Predstojniki pravijo, da vedo, da delo opravljajo dobro, če (1) prejmejo povratne informacije od drugih deležnikov, (2) kadar je šolski svet »miren in varen«, (3) svojih šolah vidijo na ugodne spremembe, (4) če čutijo notranjo potrditev in predvsem (5) če se izboljšajo rezultati. Vse to so primeri, ki jih predstojniki navajajo kot dokaz o dobro opravljenem delu. Predpogoji so: da se ohranja jasna ločnica med politiko in stroko, da sta komunikacija in dialog bogata ter da je v odnosih zaupanje in so torej lahko funkcionalni. To je nepogrešljiva vrednota v odnosu z direktorjem, šolskim svetom in ravnatelji (Hargreaves in Fullan 2012).

Kot smo razpravljali že prej, trenutni sistem upravljanja šolstva predstojnikom zastavlja vrsto izzivov. Posamične logične spremembe so imele skupaj »učinek koktejla«, kar pomeni, da sestavine lahko med sabo reagirajo nepredvidljivo in celo kontraproduktivno. Mnogi učitelji in ravnatelji so zdaj zmedeni. Med simptomi teh nehotenih učinkov je tudi potreba po informacijah, ki se pojavlja, ko sistem postaja čedalje zapletenejši in težje razumljiv. Posledica je vse več dogovorov za sestanke, srečanj, telefonskih klicev, elektronske pošte itd. Poleg tega se v imenu izkazovanja odgovornosti nenehno zahteva čedalje večje število dokumentov, ki jih je treba ustvariti, premeti, se o njih dogovoriti, jih revidirati itd. Predstojniki v študiji pravijo, da so pri obvladovanju tega dialog, pogovori in komunikacija zanje ključni za ohranjanje zapletenega sistema celega. Predstojnik v svoji vlogi spominja na pajka, ki drži razdrobljeno organizacijsko mrežo skupaj in nenehno komunicira.

Spremembe so pripeljale tudi do napetosti med dvema različnima ideologijama oziroma težnjama: kar je veljavno in smiselno v revizijski logiki s tržnim pristopom, ni vedno veljavno in smiselno za strokovne delavce. Na križišču teh dveh teženj se razpravlja o vprašanju delovne uspešnosti. Jedrno vprašanje, ki se pojavi, se nanaša na to, katera merila delovne uspešnosti bodo upoštevana. Je vprašanje uspešnosti v glavnem tržno vprašanje, državljansko/demokratično vprašanje, izobraževalno vprašanje ali celo vprašanje *bildung* (omikanja, vzgoje) ali nekaj, o čemer naj bi odločali starši? Predstojniki v naši študiji pravijo, da gre pri vodenju za uravnovešanje obeh teženj. Vodje morajo loviti ravnovesje

med zagotavljanjem odgovornosti, tem, kar zahteva aparat neneh-
nega preverjanja – čemur Power (1997) pravi obredi preverjanja
in simboli upoštevanja predpisov – in prizadevanje stroke, v ka-
teri je izobraževanje predvsem moralni projekt z družbenimi in
emancipacijskimi cilji in sposobnostjo spremeniti ljudem življenje
in prihodnost.

Konec koncev zahtevajo te komunikacijske veščine in vodenje z
uravnovešanjem osebno zavzetost, čustveno delovanje in čustveno
delo. Zaupanje je vrednota, ki je nujno potrebna v vseh poklicnih
odnosih, morda za protiutežitev negotovosti in neskladja sistema
(Fink 2010). Odnosi, ki temeljijo na zaupanju, so drugačni od od-
nosov, ki temeljijo na potencialnem dobičku na trgu oziroma na
oblasti v hierarhiji. Preprosto rečeno, zaupanje je vezivo, ki pove-
zuje, oziroma je nezaupanje na žalost v številnih primerih strup,
ki ločuje.

Literatura

- Ball, S. J., in C. Junemann. 2012. *Networks, New Governance and Education*. Bristol: Policy Press.
- Batty, P. 2004. »Ethics' Ruling Raises Fears for Free Speech.« *Times Higher Education*, 17. december. <http://www.timeshighereducation.co.uk/news/ethics-ruling-raises-fears-for-free-speech/193073.article>
- Breakspear, S. 2012. »The Policy Impact of PISA: An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance.« OECD Education Working Papers 71, OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/5k9fdfqffr28-en>
- Bredeson, P. V., H. W. Klar in O. Johansson. 2011. »Context-Responsive Leadership: Examining Superintendent Leadership in Context.« *Education Policy Analysis Archives* 19 (18). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/739>
- Coleman, A. 2012. »The Significance of Trust in School-Based Collaborative Leadership.« *International Journal of Leadership in Education* 15 (1): 79–106.
- Covey, S. M. 2006. *The Speed of Trust*. New York: Free Press.
- Dahllöf, U. 1967. *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Döös, M., in L. Wilhelmson. 2011. »Collective Learning: Interaction and the Shared Action Arena.« *Journal of Workplace Learning* 23: 487–500.
- Fineman, S. 1995. »Organizations As Emotional Arenas.« In *Emotion in Organizations*, ur. S. Fineman, 9–35. New York: Sage.
- Fink, D. 2010. *The Succession Challenge: Building and Sustaining Leadership Capacity through Succession Management*. London: Sage.
- Fullan, M. 2009. *Motion Leadership: The Skinny on Becoming Change Savy*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Gustavson, M., in B. Rothstein. 2012. »Tillit till makten att granska.«
V Vem i hela världen kan man lite på? Förtroende i teori och praktik,
 ur. M. Reuter, F. Wijkström in B. Kristensson Ugglå, 47–72. Lund:
 Studentlitteratur.
- Hargreaves, A., in M. Fullan. 2012. *Professional Capital: Transforming
 Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., in D. Shirley. 2009. *The Fourth Way: The Inspiring Future
 for Educational Change*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Jarl, M., in L. Rönnberg. 2010. *Skolpolitik: från riksdagshus till klassrum*.
 Malmö: Liber.
- Johansson, O., ur. 2011. *Rektor: en forskningsöversikt 2000–2010*.
 Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Kamens, D. H. (2013). »Globalization and the Emergence of an Audit
 Culture: PISA and the Search for Best Practices and Magic Bullets.«
V PISA, Power and Policy, ur. H.-D. Meyer in A. Benavot, 116–139.
 Oxford: Symposium.
- Lindensjö, B., in U. P. Lundgren. 2002. *Utbildningsreformer och politisk
 styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lundquist, L. 1997. *I demokratins tjänst: statsjästemannens roll och
 vårt offentliga etos; rapport till Förvaltningspolitiska kommissionen*.
 Stockholm: Fritze.
- Lundquist, L. 2010. »Etik i offentlig förvaltning.« *V Politik som
 organisation*, ur. B. Rothstein, 117–141. Stockholm: SNS Förlag.
- Myers, D. G. 1992. *Social Psychology*. Boston, MA: McGraw Hill.
- Meyer, H.-D., in A. Benavot, ur. 2013. *PISA, Power and Policy: The
 Emergence of Global Educational Governance*. Oxford: Symposium.
- Nestor, B. 2005. *Styrning med samverkan eller styrning av samverkan:
 perspektiv på talet om skolans styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Pierre, J., in G. Sundström, ur. 2009. *Samhällsstyrning i förändring*.
 Stockholm: Liber.
- Power, M. 1997. *The Audit Society: Rituals of Verification*. Oxford: Oxford
 University Press.
- Rombach, B., ur. 2005. *Den framgångsrika ekonomiskan*. Stockholm:
 Santérus.
- Skolverket. 2012. *Kommunalt huvudmannaskap i praktiken*. Stockholm:
 Skolverket.
- Starratt, R. J. 2004. *Ethical Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Svedberg, L. 2000. *Rektorsrollen: om skollärdarskapets gestaltning*.
 Stockholm: HLS Förlag.
- Svedberg, L. 2006. »Municipal Progress: About an Award and Three
 Winners.« *International Studies in Educational Administration* 34 (3):
 2–16.
- Svedberg, L. 2009. *Whatever the Problem, Learning is the Answer? Nordic
 Studies in Education* 29 (2): 175–184.
- Svedberg, L. 2011. »Hur kan rektor orientera i olika värdesystem?« *V
 Skolledaren i focus*, ur. U. Blossing, 93–112. Lund: Studentlitteratur.

- Svedberg, L. 2012. *Gruppsykologi: om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svedberg, L., B. Nestor, A. Forssell, L. G. Jonson in L. Brandt. 2007. *Tid som resurs? Kartläggning och diskussion av gemensam tid i gymnasieskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Tschannen-Moran, M. 2009. »Fostering Teacher Professionalism in Schools: The Role of Leadership Orientation and Trust.« *Educational Administration Quarterly* 45 (2): 217–247.
- Wahlström, N. 2011. »Utbildningens villkor: globalisering och lokal mångfald.« *Utbildning och Demokrati* 20: 29–49.
- Weber, K., in M. A. Glynn. 2006. »Making Sense with Institutions: Context, Thought and Action in Karl Weick's Theory.« *Organizational Studies* 27: 1639–1660.
- Weick, K. 1988. »Educational Organizations As Loosely Coupled Systems.« In *Culture and Power in Educational Organizations: A Reader*, ur. A. Westoby, 56–73. Milton Keynes: Open University Press.
- Yamagishi, T. 2011. *Trust: The Evolutionary Game of Mind and Society*. Tokyo: Springer.

- Lars Svedberg je docent na Univerzi v Uppsali, Centru za menedžment v izobraževanju.
lars.svedberg@rut.uu.se

Izzivi vodenja osnovne šole: mnenja ravnateljic in ravnateljev o inkluzivnosti fizičnega učnega prostora na njihovi šoli

Majda Cencič

Univerza na Primorskem, Pedagoška Fakulteta

Blaž Simčič

Univerza na Primorskem, Pedagoška Fakulteta

Ravnateljice in ravnatelji vodijo šole, v katerih so različne skupine učencev, zato pogosto govorimo o socialni inkluziji, veliko manj pa v strokovnih krogih razpravljamo o inkluziji fizičnega (grajenega) šolskega okolja. Prispevek se zato usmerja prav v fizično učno okolje in njegove prilagoditve za inkluzivno vzgojo in izobraževanje. Zanimalo nas je, katere skupine učencev so na slovenskih osnovnih šolah po mnenju ravnateljev najbolj navzoče ter katere prilagoditve fizičnega učnega okolja so na šolah namenjene različnim skupinam učencev. Na osnovi spletnega vprašalnika, na katerega je odgovorilo 150 ravnateljev osnovnih šol v Sloveniji in ki smo ga obdelali predvsem na osnovi opisne statistike, smo dobili odgovore, da imajo na osnovnih šolah poleg učencev s posebnimi potrebami največ nadarjenih učencev. Tudi prilagoditve fizičnega okolja so namenjene predvsem otrokom s posebnimi potrebami. Ugotovitve raziskave dopolnjujejo predlogi glede ureditve notranjega in zunanjega fizičnega učnega okolja za različne potrebe učencev.

Ključne besede: inkluzija, fizično ali grajeno učno okolje, ravnatelji, osnovne šole

Uvod

Osnovna šola, ki je prilagojena za inkluzivno vzgojo in izobraževanje, je tudi glede socialnega in fizičnega (grajenega) učnega okolja prilagojena različnim skupinam učencev in ponuja možnosti razvoja za vse učence, ne glede na njihove individualne in/ali družbeno pogojene posebnosti. Tako tudi slovenska »Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole« (2008, 6) kot vodilo pri oblikovanju vrednot šole navajajo: pravičnost in solidarnost, spoštovanje človekovih in otrokovih pravic, demokracijo in pravno državo, strpnost, spoštljiv odnos do vsakega posameznika, inkluzivno okolje in posebno skrb za vključe-

nost pogosto marginaliziranih otrok in njihovih staršev, interkulturalizem, razvoj kritičnega mišljenja in avtonomne ter odgovorne morale, odgovornost do sebe in drugih, odgovoren odnos do družbenega in naravnega okolja in njuno varovanje, vključevanje v dogovorno sodelovanje pri oblikovanju kulture sobivanja v lokalnem in širšem evropskem prostoru ipd. Šola tako ne ponuja specialne vzgoje in izobraževanja, ampak inkluzivno vzgojo in izobraževanje, ki omogočata, da se različni učenci skupaj učijo in napredujejo. Da pa bi to dosegli, moramo verjeti, da se vsak učenec lahko uči in napreduje ter da je različnost dobra za vsakogar izmed nas (Famous Why? 2008).

Ravnatelji vodijo šole, ki jih ne obiskujejo le učenci s posebnimi potrebami, ampak tudi drugi, ki jih Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) ne omenja, npr. učenci iz drugega jezikovnega in kulturnega okolja, nadarjeni ipd. Glede na načelo enakosti, pravičnosti in človekovih pravic naj bi bili tudi ti deležni ustreznih prilagoditev.

V besedilu se usmerjamo na fizični (grajeni) šolski prostor, notranji in zunanji, ki mora biti urejen tako, da omogoča inkluzivno vzgojo in izobraževanje. V raziskavi, ki smo jo leta 2013 opravili med ravnatelji osnovnih šol, nas je zanimalo, kateri učenci obiskujejo osnovne šole in katere prilagoditve fizičnega šolskega okolja so zanje uvedli. Ravnatelje smo povprašali tudi o tem, ali imajo na šolah poseben prostor za individualno delo in ali se ti prostori glede na starost šole in kraj (mesto, vas, predmestje), kjer šola deluje, razlikujejo.

Inkluzivna vzgoja in izobraževanje ter šolski prostor

Inkluzija kot sestavni del človekovih pravic izhaja iz enakosti v vzgoji in izobraževanju (Mac Ruairc 2013, 9). Dokument OECD (2012) omenja inkluzijo v povezavi z enakostjo in pravičnostjo. Zato tudi Lesar (2013) poudarja, da so osnova inkluzije različne etične teorije (etika pravičnosti, etika skrbi, komunitarna etika ipd.).

Koncept inkluzivne vzgoje in izobraževanja

Koncept inkluzije oz. inkluzivne vzgoje in izobraževanja si prizadeva za iskanje poti, ki bodo omogočale boljše reševanje vzgojno-izobraževalnih problemov, ki izhajajo iz drugačnosti otrok (Medveš 2003, 279). Namen inkluzije je za vse učence oblikovati ustrezno klimo za učenje, izhajajoč iz ideje, da so razlike med ljudmi

nekaj običajnega in da jih je treba zato sprejeti (Famous Why? 2008). Šola, v kateri je udeležena inkluzija, je prostor, kamor je sprejet vsak učenec, kjer so posebnosti vsakega od njih sprejete in samoumevne, kjer je socialna klima za učence ustrezna in kjer sta udeleženi načeli individualizacije in diferenciacije (učni načrt, učne metode, učne oblike ipd.) (Resman 2003). Za inkluzivno vzgojo in izobraževanje ni dovolj le izobrazba učiteljev (Štemberger 2012), ampak različne informacije potrebujejo tudi ravnatelji.

Učenci, ki jih vključuje inkluzivna vzgoja in izobraževanje

Inkluzija kot razmeroma nov pojem ali nova paradigma v Sloveniji vključuje približno 20 do 25 % populacije – vse tiste posameznike, ki med šolanjem potrebujejo različne oblike prilagoditve in pomoči (Opara 2003, 39). Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) navaja, da potrebujejo posebno pomoč in prilagoditve učenci s posebnimi potrebami; to so: (1) učenci z motnjami v duševnem razvoju, (2) slepi in slabovidni oz. učenci z okvaro vidne funkcije, (3) gluhi in naglušni, (4) učenci z govorno-jezikovnimi motnjami, (5) gibalno ovirani, (6) dolgotrajno bolni učenci, (7) učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, (8) učenci z avtističnimi motnjami ter (9) učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Inkluzija vključuje tudi nadarjene učence, učence s težavami v socialni integraciji, učence, ki izhajajo iz socialno deprivilegiranih okolij (iz družin, obremenjenih s socialno patologijo), učence priseljencev, beguncev in manjšin (Medveš 2003, 279), različnih etničnih skupin (npr. Romi), učence iz družin z nižjim socialno-ekonomskim položajem, saj naj bi bil »reven« najmanj vsak sedmi učenec (Lesar 2013, 84), učence, katerih starši so na začasnem delu v tujini, pa tudi učence z drugačno spolno usmerjenostjo. Lesarjeva (2013, 85) omenja še fante, ki dosegajo bistveno slabši učni uspeh in jih zaradi vedenjske problematike pogosteje preusmerijo v specializirane programe. Navedene skupine učencev, ki niso opredeljene kot učenci s posebnimi potrebami, pogosteje omenjajo v različnem periodičnem tisku kot v strokovni literaturi. Le Zakon o osnovni šoli (2006) omenja tudi nadarjene otroke in tiste, katerih materni jezik ni slovenski, ter da je treba tudi zanje organizirati pouk slovenskega jezika in kulture v sodelovanju z državami, od koder prihajajo, organizirati pa je treba tudi pouk njihovega maternega jezika in kulture. Več kot desetina vseh učencev naj bi bilo pripadnikov etničnih manjšin (Lesar 2013, 84).

Prilagajanje okolja in pripomočkov posebnim potrebam učencev

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) nedvoumno navaja, da je treba otrokom s posebnimi potrebami prilagoditi tudi prostor in pripomočke. V strokovni literaturi lahko preberemo, da sedanji razredi postajajo vedno bolj inkluzivni, in to zaradi nove paradigme, ki učence s posebnimi potrebami in druge učence vključuje v običajne razrede (Taylor 2009, 152). Ker gre pri inkluziji za prilagajanje okolja vsakemu učencu, se mora tudi fizični (grajeni) šolski prostor prilagajati učencem, saj to podpira poučevanje in učenje (Barrett in Zhang 2009).

Pomen in sporočila šolskega prostora

Fizični šolski prostor poučevanje in učenje ne samo podpira, ampak deluje tudi kot nevidno izobraževanje (Day in Midbjer 2007, 147), kot tretji učitelj (Nicholson 2005) ali kot prikriti kurikulum, ki dopolnjuje in povečuje vključenost vseh učencev v vzgojno-izobraževalni proces (Taylor 2005).

Strokovnjaki (npr. Day in Midbjer 2007, 147) dokazujejo, da informacije sprejemamo od vsepovsod, da vsi prostori in zgradbe učijo. Dolar Bahovec inregar Golobič (2004, 126) povzemata Eatonovo in Shepherdovo, ko sta zapisali, da učno okolje vključuje tudi »sporočila prostora«. Pravita, da prostor pogosto pošilja sporočila o svoji institucionalnosti, namesto da bi predstavljal toplo, skrbno in navdihujoče okolje, v katerem bi se tako otroci kot odrasli počutili dobrodošle (str. 126–127). V učnem prostoru so npr. oglasne deske, ki jih nihče ne bere ali ne pregleduje, v njem visijo likovni izdelki otrok, ki ustvarjajo občutek vizualnega kaosa, v njem je zanemarjena oprema, ki namenoma poudarja oblast odraslih, barve so stereotipne, posode za odpadke težke, velike ipd. Šolski prostor tudi reflektira in kaže, kako se učenci učijo, kaj se učijo in kaj jih učijo (Nicholson 2005, 45).

Vplivi učnega okolja

Tudi Pamela Woolner (2010, 21–22) navaja, da pomanjkanje prostora, prenatrpani razredi ali hrupne šole vplivajo na učenje. Povzema rezultate različnih raziskav, ki so opozorile na vpliv neustreznega učnega okolja na učne rezultate, na vedenje, na moralno učencev in zaposlenih, pa tudi na zdravje in prisotnost pri pouku. Dodamo lahko še misli Daya in Parnella (2003, 11–12), ki sta zapisala, da veliko ljudi živi in dela v okoljih, s katerimi se ne ču-

tijo povezane. Ne zaznajo njihovih vrednot in jih tudi ne cenijo. Zato s takimi prostori slabo ravnajo; značilno je npr. pisanje grafitov, vandalizem ipd. S primerjalno raziskavo so prav tako ugotovili (Woolner 2010, 25), da osnovne šole s spodbudnim učnim okoljem ohranjajo moralno zaposlenih, veselje učencev in zaposlenih, učenci v takih šolah dosegajo dobre učne rezultate.

Ugotovili so, da šolsko okolje vpliva na zdravje, počutje in na dosežke vseh, ki se v določenem učnem okolju zadržujejo (LPA 2009, 8). Študije skupine Heschong Mahone navajajo od 10- do 21-odstotno izboljšanje učnih rezultatov na preizkusih znanja pri učencih, ki so se učili v razredih z naravno svetlobo, ustreznim prezračevanjem, razgledom ipd., v primerjavi s tistimi, ki so se učili v razredih, kjer je bilo naravne svetlobe zelo malo (LPA 2009). Glede na navedeno je izjemno pomembno, kakšna je šola (in njena okolica), katere prilagoditve ima (npr. dovozi, dvigala, sobe za počitek, posebne mize in stoli, barve ipd.), kako je zgrajena, kako spodbuja učenje učencev ipd.

Nekateri predlogi za večjo inkluzivnost šolskega okolja

Ker se osredotočamo na fizično ali grajeno učno okolje in na različne skupine učencev, navajamo nekaj predlogov za nekatere potrebe učencev. Za gibalno ovirane učence imamo na naših osnovnih šolah že prilagojene stole in mize, dvigala, klančine, toaletne prostore ipd.

Učenci z motnjami v vedenju

Različna sedala pozitivno vplivajo tudi na hiperaktivne učence (Sudec 2011). Z različnimi načini sedenja (npr. na blazini, v polkrogu) hiperaktivnemu otroku omogočimo gibanje, ki ne moti pouka, lovljenje ravnotežja pa pomaga npr. še pri pravilni drži ter pozitivno vpliva na motoriko otrok.

Za učence z motnjami v vedenju strokovnjaki omenjajo tudi pomen igral. Navajajo, da imajo ustrezna igrala posebej pozitiven učinek na hiperaktivne učence, ki lahko učiteljem med poukom povzročajo težave prav zaradi pomanjkanja gibanja (Bojc 2010). Pozitivne učinke igral omenja med drugim Anne Taylor (2009), ki opozarja na pomen igral za različne potrebe učencev, saj z njimi v pretežno »sedeči šoli« pridobijo vsi učenci.

Ne smemo pozabiti, da je za učence z motnjami v vedenju pomembna tudi navzočnost živali, saj nanje delujejo izrazito pozitivno.

Učenci staršev z nižjim socialno-ekonomskim statusom

Nekateri slovenski arhitekti (npr. Ivanič 2009), ki se ukvarjajo s šolskim prostorom, predlagajo, da bi v šolske prostore in/ali v okolico šole umeščali umetniška dela. Za zgled navajajo sosednjo Avstrijo, kjer je z zakonom določeno, da mora vsaka novozgrajena vzgojno-izobraževalna ustanova del investicij vložiti v umetniška dela. Menijo (prav tam), da veliko otrok v domačem okolju nima priložnosti priti v stik z umetnostjo, zato je toliko pomembneje, da bi jim to omogočili v notranjem ali zunanjem prostoru šole, kjer preživijo veliko časa. Tudi dokument OECD (2012, 15) navaja, da lahko šole ponudijo učno izkušnjo, kakršne učenci doma morda ne morejo pridobiti.

Različni avtorji ustrezno urejeno in zasajeno okolico šole povezujejo z možnostjo za boljše vključevanje učencev iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom. Kot primer navajajo Toronto, kjer so opazili, da ima šola z ustrezno zasnovanim in urejenim okoljem v gosto naseljenem območju poseben pomen za učence, ki peš nimajo dostopa do zelenih površin v okolju, v katerem živijo, starši pa si ne morejo privoščiti izletov v naravo (Cencič, Tomšič Čerkez in Šuklje Erjavec 2010).

Učenci z motnjami v duševnem razvoju

Dyment in Bell pišeta, da je več udeležencev raziskave, ki sta jo opravila, opazilo, da je krajinsko urejen zunanji prostor šole z različnimi območji za igro in rabo bolj primeren za učence s psihičnimi težavami in učence z motnjami v duševnem razvoju. Ustrezno urejeni prostori učence spodbujajo k delovanju in v njih se počutijo varne. Izbirajo lahko med različnimi dejavnostmi in najdejo tisto, ki bo ustrezala njihovim potrebam in sposobnostim (Cencič, Tomšič Čerkez in Šuklje Erjavec 2010).

Učenci iz drugega jezikovnega in kulturnega okolja

Pogosto pozabljamo na rastline, drevesa, vrtove, kmetije ipd. Kot sta zapisala Day in Midbjer (2007, 180), drevesa in gozd spodbujajo samozaupanje tudi pri učencih različnih etničnih skupin, ki ne poznajo jezika okolja. Dodala sta še, da je delo v zunanjem okolju šole koristno tudi za otroke s posebnimi potrebami, ker povečuje odgovornost in motivacijo, poleg tega pa rastline niso luksuz niti ne velik finančni zalogaj.

Omeniti velja sosesko Zalog na obrobju Ljubljane, kjer živi ve-

liko otrok in mladostnikov, ki so potomci priseljencev in se čutijo odrinjene in izključene iz družbe, povečujeta pa se vandalizem in kriminal (Bugarič 2012). V okviru projekta, ki so ga pripravili v sodelovanju z osnovno šolo, mladinskim centrom, umetniki in strokovnjaki z različnih področij, npr. arhitekture, antropologije in sociologije, so izvedli številne delavnice ter prenovili nogometno in košarkaško igrišče, ki sta v neposredni bližini osnovne šole. Pred prenavo je bilo igrišče kraj, kjer so se dogajala manjša in večja kriminalna dejanja, pogosto je bilo tarča vandalizma, bilo je brez razsvetljave, tudi nekdanj dostopen pitnik ni deloval. V okviru projekta so igrišče skupaj z mladostniki prenovili, uredili klopi ob njem, postavili smetnjake ter znova napeljali vodo do pitnika in ga okrasili z mozaiki in novim tlakovanjem.

Glede na različne predloge in pomen prilagojenega okolja pogledimo, kakšni so bili odgovori ravnateljev, ki so sodelovali v anketi.

Raziskava med slovenskimi osnovnošolskimi ravnatelji o inkluzivnosti fizičnega okolja na njihovi šoli

Raziskava je potekala leta 2013 v okviru projekta European Policy Network on School Leadership (EPNOSL). Da bi proučili inkluzivnost osnovnošolskega okolja, kakor jo zaznavajo ravnatelji in ravnateljice, smo se usmerili k mnenjem osnovnošolskih ravnateljev in ravnateljic o tem, katerim skupinam učencev so na šolah prilagodili okolje ter kakšne so te prilagoditve.

Vprašalnik

Maja 2013 so ravnatelji in ravnateljice osnovnih šol v Sloveniji prejeli prošnjo za izpolnitev spletnega vprašalnika, ki je nastal v okviru omenjenega projekta EPNOSL (vprašalnik je dostopen pri avtorjih, saj sva v članku uporabila le njegov del in ga zato ni smiselno v celoti prikazati v prilogi.) Spletni vprašalnik je obsegal več vrst vprašanj, npr. lestvico stališč, ocenjevalno lestvico ter anketna vprašanja zaprtega in odprtega tipa (Fraenkel in Wallen 2003). Da bi predstavili inkluzijo fizičnega učnega okolja šole, smo analizirali samo tista vprašanja, ki se nanašajo na skupine učencev, ki na osnovnih šolah po mnenju ravnateljev in ravnateljic potrebujejo posebno pozornost, ter na prilagoditve za posamezne skupine učencev. Zanimalo nas je tudi, ali je na šoli poseben prostor za individualno in skupinsko obravnavo otrok ali za dodatno strokovno delo.

Podatke smo obdelali na ravni opisne statistike (frekvence in odstotne frekvence) ter inferenčne statistike (hi-kvadrat preizkus hipoteze neodvisnosti).

Vzorec

Da bi pridobili čim več odgovorov, smo na šole po elektronski pošti kar trikrat poslali prošnjo za sodelovanje. Kljub temu smo dobili le 150 izpolnjenih vprašalnikov, čeprav smo jih poslali na 787 naslovov ravnateljev in ravnateljic osnovnih šol. Odgovorilo je 40 ravnateljev (26,7 %) in 109 ravnateljic (72,7 %), en vprašalnik pa je bil brez označbe spola anketiranca.

Glede na stopnjo izobrazbe je struktura anketirancev naslednja: eden je imel višjo stopnjo izobrazbe, 20 (13,3 %) jih je imelo visoko stopnjo izobrazbe, 99 (66,0 %) univerzitetno stopnjo, eden bolonjski magisterij in 29 (19,3 %) specializacijo, znanstveni magisterij ali doktorat znanosti. Večina sodelujočih (60,7 %) je bila stara od 51 do 60 let, 51 (34,0 %) anketiranih je bilo starih od 41 do 50 let, šest (4,0 %) pa od 31 do 40 let. Starejša od 61 let sta bila le dva (1,3 %).

Na enem vprašalniku ni bilo označbe o letih delovnih izkušenj, sicer pa je 38 (25,3 %) anketiranih imelo več kot štiri leta delovnih izkušenj pri vodenju, 73 (48,7 %) jih je imelo od pet do štirinajst let izkušenj pri vodenju, 38 (25,3 %) pa jih je navedlo več kot petnajst let izkušenj na področju vodenja.

Večina sodelujočih je bila iz vaških osnovnih šol (66 ali 44,0 %), sledijo jim mestne – 56 (37,3 %) in primestne šole – 28 (18,7 %).

Trije (2,0 %) ravnatelji so svojo šolo označili kot novo (do pet let staro). Večina (92 ali 61,3 %) jih je svojo šolo označila kot staro več kakor pet let, preostali (55 ali 37,7 %) pa kot obnovljeno.

Rezultati in interpretacija

Ravnatelji so lahko označili, katere učence imajo na šoli, ter dopisali skupine, ki med možnostmi niso bile navedene.

Kot je mogoče videti iz preglednice 1, je največ ravnateljev navedlo nadarjene učence. O nadarjenih učencih se v Sloveniji veliko razpravlja in z njimi sistematično dela glede na dokument »Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci« (Žagar idr. 1999), ki opredeljuje, kdo so nadarjeni učenci, navaja njihove značilnosti ter postavlja izhodišča za odkrivanje nadarjenih učencev in za delo z njimi v posamezni triadi osnovne šole. Nadarjeni učenci

PREGLJEDNICA 1 Število in delež odgovorov ravnateljev na vprašanje, katere učence imajo na šoli

Skupine učencev	Število	Delež*
Nadarjeni	132	88,0
Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	128	85,5
Učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami	91	60,7
Učenci iz drugega jezikovnega in kulturnega okolja	91	60,7
Učenci z govorno-jezikovnimi motnjami	87	58,0
Dolgotrajno bolni	87	58,0
Učenci z avtističnimi motnjami	68	45,5
Gibalno ovirani	50	33,5
Gluhi in naglušni	44	29,5
Slepi in slabovidni oz. otroci z okvaro vidne funkcije	21	14,0
Druge skupine	15	10,0
Skupaj	150	100,0

OPOMBE *V odstotkih.

so omenjeni tudi v Zakonu o osnovni šoli (2006). Eden izmed ciljev, zapisanih v njem, je razvijanje nadarjenosti učencev. Zakon pa navaja le razvijanje in izražanje nadarjenosti za umetniško, ne pa tudi za druga področja (npr. naravoslovje ipd.).

Zelo veliko anketiranih ravnateljev in ravnateljic (60,7 %) je navedlo učence iz drugega jezikovnega in kulturnega okolja, npr. iz držav nekdanje Jugoslavije (Bosne in Hercegovine, Kosova, Srbije, Makedonije, Hrvaške), pa tudi iz Albanije, Rusije, Ukrajine, Kitajske ipd.

Več kot polovica ravnateljev je omenila dolgotrajno bolne učence. V rubriki »druge skupine« so dopisali romske otroke ter učence z motnjami v duševnem razvoju. Ravnatelji pa niso omenjali učencev iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom, čeprav o pojavih revščine v naši družbi v povezavi z globalno krizo kar veliko razpravljamo.

Za vse navedene skupine otrok so ravnatelji lahko dopisali, katere prilagoditve so zanje uvedli. Največ jih je omenilo prilagoditve za gibalno ovirane učence, za slepe in slabovidne, za učence z govorno-jezikovnimi motnjami, za učence s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami, za dolgotrajno bolne ter za gluhe in naglušne (preglednica 2).

Največ prilagoditev fizičnega šolskega okolja je na voljo za gibalno ovirane učence, predvsem takih, ki jim olajšajo dostop do prostorov, npr. klančine, dvigalo ipd. Ravnatelji so omenili tudi »spremljevalca«, ki pa ni del fizičnega okolja. Dobro je, da se rav-

PREGLEDNICA 2 Skupine učencev in prilagoditve, ki so jih navedli ravnatelji in ravnateljice

Skupine učencev	Prilagoditve
Nadarjeni	
Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	
Učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami	Prostor za sproščanje, delo v kabinetu ipd., učilnica za fitnes, igrala.
Učenci iz drugega jezikovnega in kulturnega okolja	
Učenci z govorno-jezikovnimi motnjami	Učila in učni pripomočki, samostojna učilnica.
Dolgotrajno bolni	Prostor za sproščanje v knjižnici, oprema (mize, stoli).
Učenci z avtističnimi motnjami	
Gibalno ovirani	Dostop, dvigalo ali vzpenjalnik, oprema (mize, stoli), stranišče, ikt, osvetlitev.
Gluhi in naglušni	Poseben prostor oz. kabinet.
Slepi in slabovidni oz. učenci z okvaro vidne funkcije	IKT, osvetlitev, oznake na hodnikih, telovadnih orodjih in drugje.
Romski učenci	
Učenci z motnjami v duševnem razvoju	

nateljji zavedajo pomena ustreznih miz in stolov, in to ne le za gibalno ovirane učence.

Prav tako prilagojena osvetlitev ni koristna le za gibalno ovirane, pač pa tudi za slabovidne in hiperaktivne učence, saj svetloba in barve vplivajo na razpoloženje, počutje in na naša čustva. Vsaka barva spodbuja drugačna čustva in ima svojstven učinek na psihične in telesne procese (Barrett in Zhang 2009, 28). Poročajo (prav tam) tudi o vplivu barv na krvni pritisk in na vedenje.

Ravnatelji so navedli, da so za slepe in slabovidne učence uvedli prilagojeno informacijsko-komunikacijsko tehnologijo ter osvetlitev. Na nekaterih šolah imajo tudi posebne oznake, s čimer pridobijo vsi učenci, saj nekateri strokovnjaki (npr. Pallasmaa 2010, 16) menijo, da je naša tehnološko usmerjena kultura zanemarila čutilo dotika.

Za dolgotrajno bolne učence so trije ravnatelji dopisali prilagojeno opremo (miza, stoli), dva pa prostor za sproščanje v knjižnici.

Poseben prostor za individualno in skupinsko obravnavo otrok oz. za dodatno strokovno pomoč na šoli je omenilo kar 88,0 % ravnateljev (preglednica 3).

Kot pozitivno lahko navedemo, da glede na prostor za stro-

PREGLIEDNICA 5 Število in delež odgovorov ravnateljev na vprašanje, ali imajo na šoli poseben prostor za strokovno pomoč

Prostor za strokovno pomoč na šoli	Število	Delež*
Da	152	88,0
Ne	18	12,0
Skupaj	150	100,0

OPOMBE *V odstotkih.

kovno pomoč nismo našli na statistično značilne razlike pri odgovoru glede starosti šole (nova, stara več kot pet let in obnovljena) ($\chi^2 = 1,829$, $g = 2$, $2p = 0,401$) niti glede na okolje šole (mestno, primestno, vaško okolje) ($\chi^2 = 0,806$, $g = 2$, $2p = 0,668$). Navedeno kaže, da ravnatelji poskušajo na šoli poiskati katerega od kabinetov in ga spremeniti v prostor, namenjen individualnemu delu, čeprav so o tem, ali naj učence pošiljajo v posebno obravnavo ali ne, mnenja deljena. Nekateri strokovnjaki (npr. Woolfolk 2002) namreč predlagajo, naj učencev s posebnimi potrebami ne bi pošiljali iz razreda in naj bi raje poskušali poiskati pomoč v razrednem okolju, saj naj bi bilo to bolj v skladu z inkluzivno vzgojo in izobraževanjem.

Za inkluzivno šolo bi bilo ustrezneje, da bi bili šolski razredi različnih oblik, da bi omogočali umik ali delo v miru. Strokovnjaki predlagajo (npr. Taylor 2009, 152) razrede v obliki črke L, saj omogočajo skupne dejavnosti in prostor za odmik in umirjanje. Detajli v razredu, transparentnost, fleksibilnost, pa tudi povezovanje so osnove inkluzivnega pristopa za učence s posebnimi potrebami, pa tudi za druge, npr. iz drugačnega etničnega ali nacionalnega okolja (Sigurðardóttir in Hjartarson 2011, 27).

Sklep

Če je naš cilj inkluzivna vzgoja in izobraževanje, si moramo prizadevati za inkluzijo in učence vključiti glede na njihove zmožnosti, interese in posebnosti ter jim prilagoditi ne le socialno, pač pa tudi fizično ali grajeno učno okolje. Ravnatelji in ravnateljice, ki vodijo vzgojno-izobraževalne ustanove, naj bodo še naprej pozorni na različne skupine učencev ter na fizično okolje šole, ki naj bo čim bolj primerno za inkluzijo. Pri tem ne mislimo le na učence s posebnimi potrebami, kot so slepi in slabovidni ter učenci z okvarami vidne funkcije, niti ne samo na gibalno ovirane ali na učence z motnjami avtističnega spektra, inkluzivno okolje bi moralo zadovoljevati tudi potrebe učencev iz drugega jezikov-

nega in kulturnega okolja, tistih iz družin z nižjim socialnim statusom ipd.

Sodobna šola upošteva potrebe vseh, ki se v njej srečujejo, ne glede na njihovo različnost. Vsem omogoča neomejeno gibanje po prostoru, ki je lahko dostopen, primerno opremljen in po potrebi omogoča funkcionalne spremembe, pouk različnih predmetov na odprtem, individualizacijo pouka, upošteva starost, spol, kulturne in psihološke značilnosti učencev, ponuja varnost pri učenju in igri ter omogoča raznolikost pri uporabi prostora oz. možnost za izbiro načina njegove uporabe, možnost za sobivanje različnih uporabnikov, za spodbujanje sodelovanja med različnimi uporabniki in bogate zaznavne izkušnje (Tomšič Čerkez in Zupančič 2011).

Rezultati, ki jih zaradi majhnega odziva ravnateljev na spletni vprašalnik ne moremo posploševati na vse osnovne šole v Sloveniji, kažejo le usmeritev, čemu je v slovenskem grajenem ali fizičnem šolskem okolju namenjen večji poudarek. Hkrati pa je vprašalnik lahko ravnateljem ponudil priložnost za refleksijo o tem, da je tudi grajeno ali fizično šolsko okolje inkluzivno, če je prilagojeno različnim potrebam, željam in posebnostim učencev.

Potrdimo lahko, da ravnatelji in ravnateljice vodijo šole, ki jih ne obiskujejo le tisti, ki so »označeni« kot učenci s posebnimi potrebami, ampak tudi nadarjeni, učenci iz drugega jezikovnega okolja, druge etnične usmeritve ipd. Fizično okolje šol je prilagojeno predvsem učencem s posebnimi potrebami, zlasti gibalno oviranim, slepim in slabovidnim, manj pa drugim potrebam otrok. Predlogi domačih in tujih strokovnjakov pa kažejo, da je lahko fizično okolje še bolj inkluzivno in po meri najrazličnejšim posebnosti učencev.

Literatura

- Barrett, P., in Y. Zhang. 2009. »Optimal Learning Spaces: Design Implication for Primary Schools.« <http://www.oecd.org/dataoecd/38/47/43834191.pdf>
- Bojc, S. 2010. »Otroška igrišča.« *Delo in dom*, 8. september.
- Bugarič, B. 2012. »Vključevanje otrok in mladostnikov v oblikovanje celostnega šolskega prostora: Primeri aktivacije skupnosti.« *V Arhitektura šolskega prostora v funkciji prikritega kurikula: Zaključno poročilo ciljno raziskovalnega projekta v 5-1029*, ur. M. Cencič, 160–168. Koper: Pedagoška fakulteta.
- Cencič, M., B. G. Tomšič Čerkez in I. Šuklje Erjavec. 2010. »Šolski prostor kot interaktivni učni prostor inkluzivne vzgoje in izobraževanja.« Prispevek na 7. znanstvenem sestanku z mednarodno udeležbo Inkluzivnost v vzgoji in izobraževanju, Koper, 10. december.

- Day, C., in A. Midbjer. 2007. *Environment and Children: Passive Lessons from the Everyday Environment*. Amsterdam: Elsevier.
- Day, C., in R. Parnell. 2005. *Consensus Design: Socially Inclusive Process*. Oxford: Architectural Press.
- Dolar Bahovec, E., in K. Bregar Golobič. 2004. *Šola in vrtec skozi ogledalo: priročnik za vrtce, šole in starše*. Ljubljana: DZS.
- Famous Why? 2008. »Inclusive School – a Necessity in Nowadays Teaching.« http://articles.famouswhy.com/inclusive_school_-_a_necessity_in_nowadays_teaching
- Fraenkel, J. R., in N. E. Wallen. 2005. *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill.
- Ivanič, M. 2009. »Šola vzgaja.« Prispevek na mednarodni konferenci Šola in trajnostni razvoj (Sustainable School Buildings: From Concept to Reality), Ljubljana, 1.–2. oktober.
- Lesar, I. 2013. »Ideja inkluzije – med različnimi koncepti pravičnosti in etičnimi teorijami.« *Sodobna pedagogika* 64 (2): 76–95.
- LPA. 2009. *Green School Primer: Lessons in Sustainability*. Mulgrave: Images.
- Mac Ruairc, G. 2013. »Including who? Deconstructing the Discourse.« V *Leadership for Inclusive Education: Values, Vision and Voices*, ur. G. Mac Ruairs, R. Ottesen, Precey, 9–18. Rotterdam: Sense.
- Medveš, Z. 2003. »Integracija/inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli: sklepi strokovnega posveta.« *Sodobna pedagogika* 54 (posebna št.): 278–286.
- Nicholson, E. 2005. »The School Building as Third Teacher.« V *Children's Space*, ur. M. Dudek, 44–65. New York: Routledge.
- OECD. 2012. »Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools.« http://www.oecd-ilibrary.org/education/equity-and-quality-in-education_9789264130852-en
- Opara, B. 2003. »Otroci s posebnimi potrebami so del celostnega sistema vzgoje in izobraževanja.« *Sodobna pedagogika* 54 (posebna št.): 36–51.
- Pallasmaa, J. 2010. *The Eyes of the Skin: Architecture and the Senses*. London: Wiley.
- »Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole.« 2008. Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.
- Resman, M. 2003. »Integracija/inkluzija med zamisljivo in uresničevanjem.« *Sodobna pedagogika* 54 (posebna št.): 64–83.
- Sigurdardóttir, A. K., in T. Hjartarson. 2011. »School Buildings for the 21st Century – Some Features of New School Buildings in Iceland.« *CEPS Journal* 1 (2): 25–43.
- Sudec, K. 2012. »Kam naj se usedem? Učenje v ustvarjanju šolske arhitekture.« *Sodobna pedagogika* 63 (1): 140–154.
- Štemberger, T. 2012. »Učiteljeva pripravljenost na inkluzivno vzgojo in izobraževanje.« V *Inkluzija v sodobni šoli*, ur. D. Hozjan, M. Strle, 55–65. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče in Univerzitetna založba Annales.

- Taylor, A. 2009. *Linking Architecture and Education: Sustainable Design for Learning Environments*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Tomšič Čerkez, B., in D. Zupančič. 2011. *Prostor igre*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Woolfolk, A. 2002. *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Woolner, P. 2010. *The Design of Learning Spaces: Future Schools*. London: Continuum International Publishing Group.
- »Zakon o osnovni šoli (ZOSN).« 2006–2013. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF in (63/13).
- »Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP).« 2007–2011. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 3/07 – uradno prečiščeno besedilo, 52/10 – odl. US in 58/11 – ZUOPP-1.

- Majda Cencič je profesorica na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.
majda.cencic@pef.upr.si
- Blaž Simčič je predavatelj na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.
blaz.simcic@pef.upr.si

Kognitivna znanost v šolstvu

Zora Rutar Ilc

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predpogoj za kakovostno poučevanje je razumevanje procesov učenja. V preteklosti je le-te najbolj osvetljevala psihologija, danes pa se ji pridružuje kognitivna znanost, ki svoje mesto vse bolj vidi v polju izobraževanja. Kognitivna znanost osvetljuje, kako potekajo procesi učenja na mikroravni, kaj jih omogoča in pospešuje, kaj pa ovira, in tako učitelje in druge pedagoške delavce oskrbuje s ključnimi informacijami za učinkovito organiziranje učenja. Povezovanje psihologije, kognitivne znanosti in izobraževanja, poimenovano tudi s sintagmo UMI (um, možgani in izobraževanje), si tako prizadeva za raziskovanje uma in možganov v neposredni povezavi z izobraževanjem. V članku najprej predstavimo kronologijo povezovanja kognitivne znanosti in izobraževanja, nato institucije, ki se ukvarjajo s tem, navedemo nekatere za izobraževalce ključne ugotovitve kognitivne znanosti, nato pa nanje navežemo izzive za poučevanje in za organizacijo šolskih ureditev.

Ključne besede: kognitivna znanost, nevroznanost, znanost »um, možgani in izobraževanje«, procesi učenja, mentalne reprezentacije, kognitivno procesiranje, razumevanje

Uvod

Za izhodišče naj si – na osnovi treh desetletij izkušenj, številnih opravljenih analiz in sodelovanja pri dveh prenovah – dovolimo tezo, da v našem šolstvu posvečamo veliko pozornosti stroki oz. disciplinam, didaktiki, kurikulu in sistemu, manj pa procesom učenja in spoznavanja, ki potekajo oz. ki naj bi potekali pri učencih. Vendar pa je razumevanje tega, kaj se dogaja »v« učencih, podlaga vsemu in v pomoč učiteljem pri podpiranju učenja. Zato je pričujoče besedilo namenjeno osvetlitvi prav tega, ob predpostavki, da se lahko kakovost poučevanja in učinkovitost njegovega organiziranja izboljšata na osnovi uvida v to, kako potekata spoznavanje in učenje. Kakšno vlogo ima pri tem kognitivna znanost oz. nekoliko poenostavljeno rečeno »spoznavanje delovanja možganov«?

Poznavanje delovanja možganov oz. spoznanja nevroznanosti in kognitivne znanosti¹ prinašajo vpogled v procese učenja, saj

¹ Različni avtorji izrazov nevroznanost in kognitivna znanost ne uporabljajo povsem dosledno, prav tako tudi ne izrazov pedagoška nevroznanost in nevropedagogika

osvetljujejo, kaj se dogaja v možganih, ko se učimo, kaj te procese omogoča in pospešuje, kaj pa jih ovira. Na osnovi teh spoznanj lahko učitelji, šole in kurikulum prispevajo k (še bolj) učinkovitemu učenju.

Ali kot je izjavila učiteljica, sodelavka v projektih: »Šele ko sem prebrala članke o poučevanju za razumevanje, se mi je razkrilo, kaj počnemo učitelji! Zdaj šele razumem, kaj se dogaja v glavah učencev, če poučujem na tak ali drugačen način, kaj dosegam s tem, ko uporabljam take ali drugačne metode. In zakaj je vredno in celo znanstveno utemeljeno iskati načine, kako učencem približati znanje po raznolikih poteh ...«

Žal pa, kot pravi Radin (2009), mnogo pristopov k poučevanju niti po naključju ni v skladu s tem, kako se možgani najbolje učijo.

Kako učitelj razume (ali pa ne) delovanje možganov (npr. nespremenljivost/plastičnost možganov), odločilno vpliva na to, kakšen pogled ima na učence in na učenje in kako poučuje. Hkrati učne izkušnje, ki jih učencem omogoča, pomembno vplivajo na delovanje njihovih možganov: »Dobre izobraževalne izkušnje lahko dramatično izboljšajo razvoj možganov [...], slabe pa ga celo ogrozijo.« (Hinton in Fischer 2013)

Psihologija o naravi učenja

V 20. stoletju so se z naravo učenja veliko ukvarjali zlasti kognitivni psihologi, od klasikov, Piageta, Vygotskega, Halla, Ausbela, Brunerja, do novejših avtorjev, tako ameriških (Resnick, Brown, Palincsar, Bransford ...) kot evropskih oz. skandinavskih (Entwistle, Marton in Säljö, Scardamalia in Bereiter ...).

Marton, Entwistle, Ramsden in Säljö tako v zvezi z učenjem razlikujejo več ravni in kot najvišjo izpostavijo t.i. *globlji* ali *transformativni pristop* (angl.: »*deep*« *approach*), pri katerem učenci iščejo pomen tega, kar se učijo, in namerno in načrtno vzpostavljajo novo z že obstoječim (Bain 1994, 1). Učenje po teh avtorjih poteka kot odnosno strukturiranje znanja, povezano s postopki, ki zahtevajo uporabo v novih okoliščinah. Entwistle in Entwistle pa

(Rutar Ilc 2015). V splošnem pa lahko sklenemo, da se izraz nevroznanost nanaša predvsem na nevrološki vidik ugotovitev o zgradbi in delovanju možganov (pri različnih procesih), izraz kognitivna znanost pa zajema širše (ne le nevrološke) vidike osvetljevanja in pojasnjevanja procesov spoznavanja (kognicije) in s tem v zvezi tudi delovanja možganov. Kognitivna znanost poleg nevroloških tako zajema še ugotovitve kognitivne in razvojne psihologije, se opira na filozofijo, lingvistiko, vključuje računalniške simulacije ipd.

različne načine učenja razvrščata od pomnjenja z obnavljanjem preko vzpostavljanja lastne strukture na osnovi razlage, do razvitja konceptualnega vpogleda na osnovi lastnega raziskovanja (Bain 1994). Najgloblji uvid se kaže v učenčevem doživljanju pomena, v občutku povezanosti in koherentnosti učne problematike, v celostnem vpogledu vanjo in zmožnosti pojasnjevanja drugim.

Uvid kot rezultat učenja je povezan z razumevanjem. Zato ni presenetljivo, da Cerbin učenje z razumevanjem definira kot podeljevanje oz. konstruiranje pomena (angl. *sense making*) na osnovi novih informacij (Cerbin 2000). Pri učenju se vzpostavljajo povezave med novimi idejami in dejstvi ter že obstoječim znanjem, pri čemer se oblikuje t. i. reprezentacijski ali mentalni model. V njem si tisti, ki se uči, vsakič znova »predstavlja« (reprezentira) odnose med različnimi elementi »znanja«. Takšne pojasnjevalne strukture so zato zmeraj le začasne (konstrukcije). Učenje, ki temelji na razumevanju, se odvija s pomočjo miselnih dejavnosti, s katerimi »v glavi« gradimo odnos in povezave med dejstvi in idejami in ustvarjamo mentalne modele, v katerih si te odnose predstavljamo (več o tem Rutar Ilc 2012).

»Bolj ko učenec razvije kompleksne reprezentacijske modele, bolj ko ima razgrajen vpogled v strukturo odnosov med elementi v njih, lažje bo te reprezentacijske modele uporabil v novih problemskih situacijah na tak način, da bo odnose med elementi po potrebi uvidel na nov način oz. jih ustrezno prilagodil novim razmeram, »restrukturiral«. To pa je že več kot le reprezentacija – govorimo lahko že o t. i. gibki uporabi znanja kot posledici njegove dobre, fleksibilne notranje organizacije!« (Rutar Ilc 2012)

Bransford s sodelavci (Bransford, Brown in Cocking 2000) govori o vzpostavljanju konceptualnega razumevanja skozi proces grajenja in izpopolnjevanja »teorije«, ob vprašanjih, ki si jih učenci ob tem zastavljajo, ob hipotezah in ob dejavnostih v zvezi z analizo podatkov. Učenje s postavljanjem vprašanj, raziskovanjem, postavljanjem teorij in argumentiranjem, preiskovanjem implikacij teorije in različnih predpostavk, postavljanjem in preverjanjem hipotez, razvijanjem dokazov, pogajanjem o konfliktih oz. različnih interpretacijah ... oz. ukvarjanje s koncepti je tisto, kar vodi do globljega uvida in do prenosa (transferja) v nove situacije.

Tudi Brown in Palincsar (1989) govorita o pospeševanju ponotranjenja (internalizacije) kognitivne dejavnosti ob spraševanju, evalvaciji, kritiziranju, restrukturiranju (npr. pri sodelovalnem učenju, ki preko soočanja različnih idej in razlag spodbuja konceptualne spremembe), ko aktivnosti, kot so npr. sokratski di-

alogi, recipročno učenje in drugi hevristični postopki, postopoma postajajo del repertoarja posameznikovih miselnih dejavnosti. Pomembno vlogo pri tem imata izkušanje konflikta in konfrontacij in utemeljevanje na osnovi tega. Ponotranjenje predstavlja osnovo za individualni konceptualni razvoj – konceptualni uvidi in spremembe dajo učencu »lastništvo« nad znanjem in mu omogočajo, da ga uporablja.

Premik od pojmovanja učenja kot zapomnjevanja k omenjenim kompleksnim pojmovanjem učenja je de Corte (2013) zajel v naslednji klasifikaciji razlag procesov učenja:

- Prvotne (zlasti behavioristične) teorije so učenje razumele kot odzivanje na dražljaje in preslikavanje.
- Sledile so koncepcije procesiranja informacij; te so učenje razumele kot usvajanje znanja, ki ga učenec organizira s pomočjo kognitivnih operacij. Osrednji koncepti pri tem so mentalni procesi in strukture znanja.
- Aktivne koncepcije učenja pa govorijo o konstruiranju (in ne le strukturiranju) znanja in nenehno potekajoči reorganizaciji lastnih mentalnih struktur in učenje opredeljujejo kot samorazlago in ustvarjanje pomenov ...

Kakor koli učinkovito že psihologija (učenja) pojasnjuje procese učenja, pa vendarle gradi le na posrednih informacijah o tem, kako se učenci učijo, ne pa na vpogledu v to, kakšni procesi se dejansko odvijajo v možganih oz. kakšni sta fiziološka in nevrološka podlaga učenja. In tu nastopita kognitivna znanost in nevroznanosť, ki, kot pravi Fischer (2013, 11), pomagata »analizirati »črno škatlo«, v kateri potekajo biološki procesi, za katere vemo, da podpirajo učenje«.

Pojav UMI – znanosti, imenovane »um, možgani in izobraževanje«

Prenos ugotovitev nevrologije, nevroznanosťi in kognitivne znanosti na področje izobraževanja je pripeljal do nastanka »edukacijske/pedagoške nevroznanosťi« oz. znanosti, v anglosaksonskem prostoru poimenovane s sintagmo um, možgani in izobraževanje, angleško *Mind, Brain and Education* (kratica MBE). Najprej se je tako imenoval učni program za podiplomske študente na Cambridgeu, z leti pa sta nastala še mednarodno združenje in revija s tem imenom, ki sta na čelu številnih pobud, projektov, študijskih programov in konferenc.

Ta transdisciplina povezuje nevroznanost in biologijo, kognitivno znanost s kognitivno in razvojno psihologijo ter pedagogiko (edukacijske vede). Tokuhama-Espinosa jo grafično prikazuje kot presečišče med nevroznanostjo, psihologijo in pedagogiko ter njihovimi presečišči: nevropsihologijo, pedagoško psihologijo in pedagoško nevroznanostjo (Tokuhama-Espinosa 2013). Razvija se v številnih državah na najuglednejših univerzah, npr. v ZDA (na Harvardu, na univerzah Johns Hopkins, Vanderbilt, Stanford ...), v Veliki Britaniji (na Cambridgeu), na Japonskem, v Avstraliji in Kanadi, v Evropi pa zlasti v okviru OECD-ja² in na Nizozemskem, v Nemčiji (Transfer Centre for Neuroscience and Learning, Ulm) ter na Danskem (Learning Lab). Na Japonskem deluje Japan Science and Technology's Research Institute of Science and Technology for Society.

Fischer (eden začetnikov tega gibanja) trdi, da »razumevanje biologije sposobnosti in hendikepa pomaga učiteljem in staršem spodbujati razvoj učencev in krepiti njihove zmožnosti za učenje« in zagotavlja trdne raziskovalne temelje (Fischer 2013, 11). Združenje UMI povezuje raziskovalce in izobraževalce v iskanju novih, inovativnih poti za dvosmerno sodelovanje in skupno postavljanje raziskovalnih vprašanj. V ta namen Fischer priporoča ustanavljanje raziskovalnih šol (po zgledu nekdanjih Deweyjevih laboratorijskih šol) in celo nov poklic izobraževalnega »inženirja« kot nekakšnega spodbujevalca in koordinatorja, ki bi »skrbel za hitrejšo povezovanje raziskovalnega dela, izobraževalnih praks in politike« (prav tam).

² V okviru OECD-ja (oz. njegovega centra CERl (Centre for Educational Research and Innovation) je tako od leta 1999 potekal projekt »Learning Sciences and Brain Research«, katerega namen je bil okrepiti sodelovanje med znanostjo o učenju in raziskavami možganov na eni strani ter raziskovalci in ustvarjalci politik na drugi (OECD 2007). Kot nasledek projekta je nastalo poročilo, nato pa še knjiga z naslovom *Understanding the Brain: Towards a New Learning Science* (2007), katere glavni namen je izobraziti bralce o možganih in spodbuditi razumevanje tega, kako se (možgani) učijo ter »kako optimizirati učenje z negovanjem, urjenjem in prilagajanjem procesov in praks poučevanja temu«. Spoznanja in ugotovitve so se stekali iz treh transdisciplinarnih mrež, orientiranih na bralno in matematično pismenost ter na vseživljenjsko učenje, ter iz dejavnosti, osredotočene na raziskovanje vloge čustev pri učenju. Knjiga med drugim prinaša poglavja in podpoglavja o temeljih delovanja možganov in njihovi zgradbi (npr. o nevronih, spominu, pridobivanju znanja, predstavah ...), o njihovem razvoju in vplivu okolja pri tem, o nevrološki podlagi bralne in matematične pismenosti, o posledicah poškodb in okvar možganov in implikacijah tega za pedagoško prakso. Prizadevanja za povezovanje pedagoške znanosti in nevroznanosti pa poimenuje kot edukacijsko nevroznanost (angl. *Educational Neuroscience*).

Tokuhama-Espinosa posebej poudari, da nova znanost o poučevanju in učenju »ne sprejema vsega, kar se znajde v škatli z nalepkami izobraževanje, nevroznanost in psihologija, temveč pozorno izbira najboljša spoznanja, ki jo lahko oplemenitijo. Razvoj znanosti UMI je že postregel z novimi in inovativnimi načini razmišljanja o starih problemih v izobraževanju, ponuja pa tudi njihove praktične rešitve, ki temeljijo na znanstvenih dokazih.« (Tokuhama-Espinosa 2013, 23)

Področja raziskovanja in razvoja so zato zelo različna in se raztezajo od temeljnih nevroloških raziskav, kot sta npr. merjenje sprememb v možganski električni aktivnosti z ERP (angl. *event-related potentials*) pri različnih načinih razmišljanja in procesiranja informacij (na Centru za nevroznanost v Cambridgeu) in raziskovanje, kako se možgani otrok reorganizirajo, ko se učijo brati (na Inštitutu za predstavnost znanosti Vanderbilt), preko aplikativnih raziskav, kakršna je npr. raziskovanje vzrokov za disleksijo in druge učne primanjkljaje, ter razvoj interventnih strategij zanje (na Centru za interdisciplinarne raziskave na področju znanosti o možganih, Stanford) pa do prenosa teh spoznanj neposredno v prakso s pomočjo programov usposabljanja učiteljev, npr. programov, usmerjenih v različna načela poučevanja in učenja, skladna z možgani (imenovanih *Brain-Compatible Teaching and Learning*), in projektov, npr. na Columbia University's Teachers College. Tudi imena številnih drugih pobud in posvetov so zgovorna: izobraževanje za ustvarjalni um, nevroznanost branja, matematika in možgani, možganska telovadba (angl. *Brain Gym*), celostno poučevanje, usmerjeno na možgane (angl. *Whole Brain Teaching*), na možganih osnovano učenje (angl. *Brain-Based Learning*) ... Izdelali so številne računalniške programe, ki so v podporo vsem tem prizadevanjem, npr. Fast For Word in Earobics, ki pomagata pri preseganju bralnih težav (prim. tudi Sevier 2013).

Koga je potemtakem moč poimenovati »znanstvenik UMI«? Tokuhama-Espinosa odgovarja, da v določenih primerih to velja za različne akterje: od učiteljev, ki v svoje delo vključujejo spoznanja s področja nevroznanosti in psihologije, preko psihologov, ki premoščajo prepad med naravoslovjem in družboslovjem, pa do nevroznanstvenikov, ki laboratorijska spoznanja prenašajo v učilnice. Najpomembnejše je, trdi Tokuhama-Espinosa, da znanstveniki UMI tudi *delajo* to, o čemer govorijo (oziroma kar raziskujejo), in da so zmožni »prilagajanja lastnega jezika občinstvu, da bi bil razumljiv tudi drugim ljudem, ki niso strokovnjaki z njihovega področja« (Tokuhama-Espinosa 2013, 25).

Kaj nova znanost torej prinaša učiteljem? Čemu jo sploh potrebujejo?

Tokuhamma-Espinosa pravi, da učiteljem lahko nova spoznanja o tem, kako se možgani učijo, pomagajo pri izbiri najboljših načinov poučevanja: »Potrebujemo učitelje, ki poznajo delovanje možganov in vedo, kako se [možgani, op. p.] najhitreje učijo; prav tako potrebujemo nevroznanstvenike in psihologe, ki znajo prenašati svoja spoznanja v učilnice. Zakaj? Ker je izobraževanje polno kompleksnih problemov, ki se jih samo s pedagoškimi pristopi doslej še nismo dovolj uspešno lotili.« (prav tam, 26) Sousa pa iskriivo dodaja, da nevroznanost poskrbi »za to, da učitelji delajo pametneje in NE še bolj marljivo«, in doda: »Izobraževalci bi morali biti navdušeni nad tem, da raziskave nenehno ponujajo globlje razumevanje delovanja človeških možganov, a previdni pri uporabi teh odkritij v praksi.« (Sousa 2013, 29)

Oglejmo si zato nekaj ključnih spoznanj UMI, ki utegnejo koristiti šolam in izobraževalcem pri načrtovanju in izvajanju njihovega dela.

Ključna spoznanja UMI, relevantna za izobraževalce

Nekaj najodmevnejših spoznanj in principov, ki imajo posebej pomembne implikacije za šolstvo, še posebej na ravni organiziranja poučevanja in nekaterih z njim povezanih ureditev, povzema Sousa (2013, 29–31):

- da se človeški možgani nenehno in vse življenje reorganizirajo na temelju vloženega, pri čemer so posebno pomembne zgodnje izkušnje, ki pomembno določajo, kako se bodo možgani učili kasneje;
- da je delovni spomin v običajnih razmerah omejen na zmožnost zadrževanja največ pet do sedem vsebinskih enot;
- da na učenje in spomin močno vplivajo čustva in zanimanje, ker vzbujajo sisteme pozornosti v možganih;
- da se nevroni v možganih lahko regenerirajo, na kar med drugim ugodno vpliva telesna dejavnost; gibanje in telesna vadba imata pri učenju in pomnjenju ključno vlogo, ker vplivata na izločanje pomembne snovi (nevrotopični faktor BDNF), ki je udeležena pri oblikovanju dolgoročnega spomina;
- da v popoldanskem času zmožnost osredotočanja pozornosti upade;

- da stres in premalo spanja zaradi dviga kortizola zmanjšujeta zmožnost osredotočanja pozornosti in krnita spomin;
- da dobri bralci pri branju uporabljajo drugačne nevronske poti kot slabi;
- da popoln razvoj racionalnega dela najstniških možganov traja do približno 24. leta in da to pojasnjuje nepredvidljivost njihovega vedenja;
- da na kognitivne zmožnosti vpliva tudi izpostavljenost umečnosti ter celotna družbena in kulturna klima.

Nevroznanost prinaša tudi demistifikacijo nekaterih v šolstvu močno udomačenih »nevromitov«, kot na primer, da se vse za možgane pomembno zgodi do tretjega leta, da uporabljamo zgolj 10 % možganov, problematizira mit o specializiranosti desne in leve hemisfere in o spolnih razlikah na področju zgradbe in delovanja možganov ter druge trditve.

Od gornjih Sousovih implikacij raziskav UMI na »makro« raven oz. na raven nekaterih organizacijskih ureditev v šoli se zdaj preusmerimo še k implikacijam »mikro« procesov, na katere opozarjajo kognitivni znanstveniki v povezavi s procesi učenja in poučevanja.

Tako npr. Fischer (2013) na osnovi najsodobnejših spoznanj kognitivne znanosti izziva prevladujoče modele učenja in poučevanja, ki jih povzemajo metafore »kanalov«, »prenosa«, »skladiščenja« ipd. Ti modeli (in na njih temelječe prakse poučevanja in učenja) so zasnovani na predpostavki o možganih kot skladišču, v katero se (kot po kanalih) prenaša in nalaga znanje. Za Fischerja pa je odločilno, da znanje pridobivamo z (možgansko) dejavnostjo: aktivno nadzorovanje lastne (učne) izkušnje utira nove poti v možganih in dobesedno spreminja nevrone, sinapse in možgansko dejavnost v nasprotju s tem, ko smo informacijam samo izpostavljeni. Zato »skladiščenje podatkov v spominu preprosto ni dovolj [...]. Metafora kanalov je uporabna le do določene stopnje, ko se na primer učimo posameznih informacij, toda ko uporabljamo znanje, ki je veliko več kot samo recitiranje informacij, moramo to metaforo nadomestiti z modelom aktivno konstruiranega znanja, kot ga predlagata kognitivna znanost in nevroznanost.« (Fischer 2013, 14)

Zelo koristno je zato izdelovanje zemljevidov učnih poti in drugih sorodnih analitičnih orodij, ki omogočajo »odkrivanje in opisovanje učnih sekvenc, pa tudi njihovo povezovanje s kurikulumom, z značilnostmi nalog in veščinami poučevanja« (Fischer 2013, 17). Eno takšnih orodij je npr. razvojna lestvica stopenj in ravni znanja.

Lestvica razvoj znanja konceptualizira kot prehajanje skozi deset ravni (kognitivnih prelomov). »Ravni se vzpostavijo z dejanji, ki postajajo [...] vse kompleksnejša, dokler ne ustvarijo reprezentacij. Te postajajo kompleksnejše in na koncu ustvarijo abstrakcije, ki prav tako postajajo vse bolj kompleksne, dokler v zgodnjem odraslem obdobju ne ustvarijo principov, s katerimi ljudje organizirajo abstrakcije. [...] Za vsako spretnost in za vsako raven se možgani na novo organizirajo ter tvorijo nove nevronske mreže, ki jih podpirajo.« (Fischer 2013, 17) Takšna razvojna lestvica naj bi bila univerzalna – velja za različne vrste učenja oz. za različne vrste spretnosti in znanja. Seveda pa se le-te razvijajo neodvisno ena od druge: razumevanje matematičnega odnosa med seštevanjem in množenjem npr. ne vpliva na vzpostavitev filozofskega razumevanja odnosa med namerami in odgovornostjo. Zato Fischer svari pred razumevanjem učnih poti kot linearnega »plezanja« in ponuja metaforo konstrukcijske mreže razvoja. Ključna za učitelje je pri tem ugotovitev, da je s poznavanjem teh procesov in z ustrežno podporo moč razvoj oz. učenje pospešiti.

Ali kot spoznanja UMI v svojem članku povzema Rutar (2012, 17): »Ni res, da se človek nauči toliko, kot mu dopuščajo možgani, temveč je res, da lahko z učenjem sili možgane k tvorjenju vse bolj kompleksnih struktur, ki brez takega priganjanja tudi ne nastajajo.«

Izzivi za poučevanje, skladni s spoznanji kognitivne znanosti

Kaj gornja spoznanja in ugotovitve prinašajo izobraževalcem? V kakšno vlogo jih postavljajo? Kako konceptualizirajo učenje in kako – v skladu s tem – poučevanje?

Glede na gornja spoznanja ne preseneča Mayerjeva opredelitev učenja kot konstrukcije znanja, ki se odvija, ko učenec na osnovi svoje učne izkušnje učno »snov« z aktivnim procesiranjem organizira v dobro povezano mentalno reprezentacijo (miselno predstavo) in jo poveže s predznanjem. Učenje je tako dolgotrajna sprememba v učenčevem znanju, ki je posledica njegovih učnih izkušenj oz. preišljene priprave le-teh s strani učitelja, poučevanje pa ustvarjanje takega učnega okolja, ki podpira učinkovitost učenja (Mayer 2013).

Še več: Mayer poučevanje razgrajuje na mikroraven, skladno z mikroravnijo učenja, o kakršni smo govorili zgoraj, in ga vidi kot odmerjeno in preišljeno podpiranje učenčevega aktivnega

kognitivnega procesiranja pri usvajanju bogatih, uravnoveženih in dobro organiziranih struktur znanja. Podpiranje naj bi potekalo v takšnih učnih situacijah, ki so učencem »pri urejanju informacij v glavi« v pomoč in ki npr. temeljijo na premišljenem vključevanju podpor/opor, da učenci pospešijo svoje učenje z razumevanjem, in na reguliranju stopnje obremenjevanja kognitivnih zmožnosti (Mayer 2013; prim. tudi Rutar Ilc, 2105).

Več avtorjev opozarja, da učitelji prevečkrat izhajajo iz tega, kako sami (naknadno, ko že imajo »veliko sliko« celotne discipline in vpogled v vse ključne koncepte) razumejo neke vsebine, manj pa upoštevajo, kako se učenci prvič srečujejo s temi vsebinami in kako jih doživljajo kot razdrobljene in kaotične: »Glavni cilj poučevanja je zato prav pomoč učencem, da po korakih usvajajo perspektive strokovnjakov in v svojih možganih drugega za drugim povezujejo koščke znanja. (Linn 2006) Vsako učenje, ki se osredotoča na abstraktne povezave, je pri tem v pomoč.« (Schneider in Stern 2013, 70)

Kako to doseči?⁵

Prvi vstop v pridobivanje znanja je aktiviranje predznanja in njegovo povezovanje z novo pridobljenim znanjem. Glede na poudarjanje, kako pomembno je upoštevati povezanost čustev in motivacije s kognicijo, imata v tej fazi veliko vrednost tudi osmišljanje novega znanja in navezava na interese in vedoželjnost učencev.

Pri samem usvajanju znanja naj bi nato učitelji učencem iz delčkov po korakih pomagali sestaviti celoto oz. sistem, pri tem pa omogočati hierarhično urejanje množice informacij v visoko organizirane enote, ki zasedajo manj delovnega spomina in omogočajo boljši pregled, priključ in so organizirane okrog povezovalnih »idej« oz. konceptov. Do uvida v t.i. »globinske« strukture lahko učitelji učence pripeljejo z nazornimi strategijami, kot so npr. strategija stopnjevane primerjanja primerov, analogije, grafične podpore ipd.

Pri uporabi znanja oz. pri reševanju problemov pa naj bi učencem pomagali reševati probleme z razstavljanjem na manjše, obvladljive probleme ali korake in s smiselnim povezovanjem konceptov s postopki. Za uporabo znanja je odločilna tudi avtentičnost, torej preizkušanje in uporaba pridobljenega znanja pri reševanju praktičnih problemskih izzivov. Za negovanje kreativno-

⁵ Pri priporočilih izhajamo iz že zapisanih navedenih ugotovitev, npr. Sousa, pa tudi drugih tu predstavljenih avtorjev, predvsem pa iz članka Hintonove in Fischerja (2013) »Učenje iz razvojne in biološke perspektive« (prim. tudi Rutar Ilc 2013).

sti je zelo pomembno tudi reševanje odprtih problemskih izzivov ter spodbujanje t. i. generativnega procesiranja – ustvarjanja novih idej in rešitev, pa tudi novih problemov.

Pri vsem skupaj pa kaže (v skladu s prej navedenimi ugotovitvami) upoštevati realne zmogljivosti delovnega spomina in ustrezno uravnavati stopnjo obremenjevanja kognitivnih zmožnosti (npr. zmanjševanje nebitvenega, obvladovanje bistvenega, ločevanje med obojim; Mayer 2013) in vključevati priložnosti za aktivacijo in regeneracijo, med drugim z vključevanjem telesne dejavnosti in sproščanja (prim. tudi Rutar Ilc 2013).

»Obremenjevanje možganov je koristno; vedeti pa je treba, kako jih obremenjevati, kako dolgo časa in kakšni morajo biti vmesni odmori. Prav odmori [...] so izjemno pomembni, saj z njimi pomagamo možganskim mrežam, da utrjujejo povezave med novimi informacijami in drugimi nevroni,« zapiše Rutar (2012, 17) in še dodaja, povzemajoč številne avtorje s področja nevroznanosti: »Dejavnosti, ki močno vplivajo na oblikovanje nevronske mreže in sproščanje dopamina, so tudi [...] telesna aktivnost, osebni odnos do učnih vsebin, možnosti izbiranja, igranje, socialne interakcije in medsebojni odnosi, novosti, intrinzične nagrade (občutek osebnega zadovoljstva in veselja zaradi doseženega).« (Rutar 2012, 19)

Izjemno velik poudarek je glede na spoznanja kognitivne znanosti namenjen podpiranju učencev pri organiziranju informacij v učinkovite miselne reprezentacije oz. sheme. Tako Hinton in Fischer (2013) izrecno poudarjata, da pomenijo učinkoviti načini predstavljanja dostop do razumevanja temeljnih pojmov in konceptov in podporo pri konstruiranju kompleksnih mentalnih reprezentacij, s pomočjo katerih si organiziramo informacije in naredimo povezave v »glavi« (Hinton in Fischer 2013).

Organizacija učnih izkušenj oz. način predstavljanja pomembno vplivata na organiziranje znanja v umu preko urejenosti podatkov, nazorno predstavljenih konceptov, mrež povezav, navodil in delovnih listov, ki podpirajo učenje z odkrivanjem, s strukturiranimi razpravami, ustrezno časovno organizacijo ipd.

Izzivi za organizacijo in vodenje šol, skladni s spoznanji kognitivne znanosti

Po zgledu, ki nam ga ponuja medicinsko raziskovanje (v katerem prevladuje praksa, da ima vrhunska medicinska šola vsaj eno učno bolnišnico, ki povezuje raziskovalno in praktično delo), avtorji UMI priporočajo ustanavljanje raziskovalnih šol, v katerih bi

bil pomemben del delovanja usmerjen v raziskovanje poučevanja in učenja. Te šole bi – podobno kot nekoč Deweyjeve laboratorijske šole – vpeljevale in preizkušale praktično delo, ki bi temeljilo na hipotezah psihologije in kognitivne znanosti: »Nujno moramo ustanovljati prave raziskovalne šole, ki bodo kot ključne ustanove pomagale graditi trdne raziskovalne temelje za pedagoške prakse in izobraževalne politike.« (Fischer 2013, 21)

V ta namen bi potrebovali celo posebno vrsto izobraževalcev, ki bi zmogli povezati raziskovalno delo in vsakdanje šolske prakse oz. ki bi izsledke kognitivne znanosti in nevroznanosti pomagali uporabiti pri poučevanju in učenju v učilnicah. Fischer jih imenuje *edukacijski povezovalci ali inženirji*, Gardner pa govori tudi o *nevroizobraževalcih*. »Zgraditi moramo institucije, v katerih bo nastajalo uporabno znanje, obenem pa moramo usposabljati strokovnjake, ki bodo ustvarili nov svet, v katerem se bo raziskovanje uma in možganov neposredno povezovalo z izobraževanjem in njegovim načrtovanjem.« (Fischer 2013, 21)

Ustanavljanje takih šol in praks pa naj bi spremljalo tudi ustvarjanje velikih baz podatkov o spoznanjih s področja učenja.

Zato je resnično presenetljivo, da se v šolah cela vrsta praks, kot npr. (mono)disciplinarna logika, urniki in organizacija predmetnikov, dolžina ur in dinamika odmorov, odnos do (načrtne, organizirane) telesne dejavnosti in sproščanja med poukom ipd., že stoletja ni spremenila. Tudi arhitekturo šol čaka še veliko izzivov (Rutar 2012). Vse to so spremenljivke, ki bi morale biti v 21. stoletju podvržene temeljitemu premisleku, če že ne radikalni preobrazbi.

Kaj torej lahko že danes – v obstoječih okvirih – naredimo za to pri vsakdanjih šolskih ureditvah in praksah v naših šolah? Kdo vse lahko k temu prispeva? Kakšna je vloga ravnateljev in kolikšen je manevrski prostor za njihov tovrstni vpliv?

Strokovno so za vlogo omenjenih »edukacijskih povezovalcev« oz. nevroizobraževalcev najbolj prikladni svetovalni delavci, še posebej psihologi. Sami lahko najprej raziščejo možnosti, ki se ponujajo na tem področju, pripravijo nekaj praktičnih izhodišč in namigov za učitelje, nato pa lahko skupaj z ravnateljem, ki se zaveda pomena spoznanj kognitivne znanosti, pri učiteljskem zboru spodbudijo prizadevanja za upoštevanje tovrstnih ugotovitev pri pouku.⁴ Vsak aktiv ali zainteresirana skupina učiteljev lahko raz-

⁴ Zdaj imamo pri nas na voljo že toliko strokovnih besedil, da si lahko za začetek pomagajo z njimi.

išče priložnosti, ki jih ima za upoštevanje navedenih priporočil, in načrtuje strategije (npr. za obravnavo problemov po premišljenih korakih, za podpiranje učenja z odkrivanjem s pomočjo domišljenih vprašanj oz. »postaj«, za nazorno povezovanje znanja zaokroženih celot v veliko sliko, za navezovanje na predznanje, za formativno preverjanje, ki je v podporo učenju, za vključevanje interesov učencev ... Marsikaj od tega je v projektih, povezanih z negovanjem učenja učenja, že nastavljeno).

V takšno akcijo lahko učiteljski zbor na ravnateljevo pobudo vstopi po principih akcijskega raziskovanja – v samoorganizaciji ali ob pomoči zunanjih strokovnjakov ali institucij (npr. po analogiji z dejavnostmi, ki so v zvezi s spodbujanjem učenja učenja potekale tako v Šoli za ravnatelje kot na Zavodu RS za šolstvo). Ogromno rezerv je namreč v domeni učiteljev in njihovih strategij poučevanja. Eden najpreprostejših med prej omenjenimi izzivi, povezanimi s poučevanjem, ki ponuja obilo izvedbenih možnosti, je npr. učinkovito predstavljanje (idej, konceptov, »snovi« ...). Na pedagoški konferenci je mogoče vsakič rezervirati kratek čas za predstavljanje različnih strategij, ki jih učitelji v ta namen že uporabljajo, ali pa za predstavljanje novih, ki bi jih še radi preizkusili. Velik potencial pri tem imata lahko mreženje med šolami in vključevanje zainteresiranih strokovnjakov. Pomembni pri tem so skupno (složno) aktivno zavzemanje večine kolektiva za tovrstne spremembe, jasna ravnateljeva podpora, utemeljevanje, spremljanje učinkov in strateški pristop. Vendar ne kaže pozabiti temeljnega načela pri uvajanju sprememb, in sicer da bodo ljudje dobro počeli tisto, v kar verjamejo in česar si želijo, in ne tistega, v kar jih nekdo (pri)sili. Veliko je bilo v tej smeri narejenega že z uvajanjem bolj aktivnih in avtentičnih oblik učenja (seveda skrbno premišljenih in ciljno zasnovanih), vključno s tistimi, ki v ta namen uspešno uporabljajo elektronsko in drugo tehnologijo, kar vse v naših šolah v zadnjih letih pospešeno poteka v okviru različnih pobud, projektov in tudi prenovitvenih prizadevanj.

V najboljšem primeru bi lahko z ustreznim strateškim pristopom, naravnanim k sistematičnemu spodbujanju različnih miselnih procesov (v preteklih letih smo na tem področju v našem šolskem prostoru veliko naredili z usposabljanjem učiteljev za uporabo taksonomij učnih ciljev in procesov), neposredno dosegli smotrno, kompleksno in ciljno aktiviranje možganov (oz. nevronske mreže). Po drugi strani pa so za organizacijo dela na šoli zelo pomembne tudi druge omenjene ugotovitve: upoštevanje telesne dejavnosti in regeneracije, primerno oz. ustrezno sto-

pnjevano obremenjevanje, sproščanje in počitek, vključno z aktiviranjem čustev in interesov. Prav tako je izjemno pomembno, da učenje ne poteka v stresu oz. da ni zgolj poskus zmanjševanja strahu (pred šolo in učiteljem) ter izogibanja težavam (ki jih npr. prinašajo slabe ocene ter jeza in kazni odraslih ali sram pred sošolci).

V domeni ravnatelja in svetovalnega delavca je, da na to opozarjata in da učitelje vabita k premišljenemu preizkušanju na tem področju oz. k preseganju zasidranih, pogosto neproduktivnih rutin. V domeni učiteljev samih pa je, da preizkušajo, na kakšne načine lahko zagotovijo spodbudno učno okolje in klimo pri pouku, kako lahko še bolj kot doslej vključujejo čustva in nagovarjajo motivacijo in interes učencev. Eksperimentirajo lahko, na kakšne načine (tudi preko domačega dela in učenja) se učenci bolj učinkovito in kakovostno učijo ter bolje pomnijo. Izmenjava izkušenj o tem (še posebej, če jo spremljajo dokazila) lahko to prakso bogati in krepí. Seveda pa je ravnatelj prvi, ki lahko pozove k temu, daje sporočilo o pomembnosti teh dejavnikov za učinkovito učenje in učiteljem jasno pokaže, da to od njih pričakuje (in ne – če malce karikiramo – nasprotno: da je skeptičen do »nekkih novotarij, ki si jih izmišljujejo psihologi«).

K razmisleku o organizaciji šolskega dneva, o omogočanju sprostitev in gibanja oz. o vključevanju tega v pouk pa velja pritegniti tudi športne pedagoge. Skupaj z učitelji (ali aktiví) lahko raziskujejo možnosti za kar najučinkovitejše vključevanje gibanja in drugih oblik regeneriranja v šolski dan, s čimer se zmanjšujejo možnosti, da si bodo priložnost za to – seveda na veliko bolj kaotičen in moteč način – »vzeli« učenci sami.

Eden od pomembnih izzivov je tudi preseganje monodisciplinarnih ureditev kurikula. Učenje naravno poteka kot »interdisciplinarni« ali celo »transdisciplinarni« proces, vezan na resnične življenjske okoliščine. Poziv k večji interdisciplinarnosti ne pomeni zanikanja disciplin niti tega, da bi vse učenje moralo potekati interdisciplinarno, vsekakor pa terjá resnejši premislek o priložnostih za tovrstno usvajanje znanja, ki ne bo vezano samo na občasne povezave zainteresiranih posameznikov in enkratne dogodke, kakršni so šolski projekti (več o tem prim. v Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc 2010).

Tovrstne spremembe seveda za seboj potegnejo spremembe predmetnikov in urnikov. Že danes v šolah po svetu, zadnja leta pa tudi v nekaterih pri nas (npr. v t. i. evropskih oddelkih in drugih poskusih in projektih) sistematično in z jasno usmerjenostjo

preizkušajo različne oblike fleksibilnih predmetnikov, ki vključujejo večje strnjene enote pouka in ne samo že znanih »blok ur«. Pri tem je pomembno, da so te predvsem drugače zastavljene (z veliko več premišljeno načrtovane dejavne vloge učencev), ne pa zgolj to, da so daljše. Še več enakega (npr. učiteljevih predavanj) je namreč lahko v velikih količinah celo kontraproduktivno.

Veliko vlogo pri opogumljanju za uvedbo strnjenih oblik dela in organiziranje fleksibilnega predmetnika imajo zagotovo ravnateljji. Če verjamejo v potencial te prakse, če jo znajo utemeljiti, osmisliti in organizacijsko podpreti, lahko na svoji šoli odprejo vrata številnim prej omenjenim spremembam. Fleksibilni predmetnik omogoča več kroskurikularnega povezovanja znanja, bolj smiselno kombinacijo zaporedij predmetov, aktivne oblike dela, sodelovalno učenje, vključevanje interesov in čustev učencev v pouk ...

Če s takimi praksami metaforično podiramo zidove, pa nas na koncu čaka tudi dobesedno podiranje zidov in radikalno spreminjanje šolskih ureditev, kot so to že začeli v angleški pobudi šol za 21. stoletje in k čemur ne nazadnje pozivajo tudi mednarodni izobraževalni dokumenti, npr. 21st Century Learning Environments, ki so nastali v okviru pobude Partnership for 21st Century Skills (<http://www.p21.org>), in OECD-jevi, npr. Innovative Learning Environments (OECD 2013).

Za konec se ob aktualnih razpravah o »drugačnih«, »vzgojno zahtevnih« novih generacijah lahko vprašamo, kako navedena razmišljanja prispevajo k žgoči vzgojni problematiki v šolah.

Najprej naj ugotovimo, da je le-ta deloma morda celo izraz neodzivnosti šol na spremembe, o katerih smo pravkar govorili. Prav dialektični preplet učnih okolij, ki bodo bolj prilagojena načelom učenja, in učnih izzivov, ki bodo sistematično in ciljno spodbujali možgane h kompleksnim miselnim dejavnostim, pa lahko pomaga pri preseganju nasprotja med nekritičnim otrokocentričnim pristopom (ki spodbuja razvajenost in razpuščenost) na eni in obujanjem preživelih avtoritarnih vzgojnih norm kot paničnega odziva na drugi strani.

Literatura

- Bain, J. 1994. *Understanding by Learning or Learning by Understanding: How shall we teach?* Brisbane: Griffith University.
- Bransford, J. D., A. L. Brown in R. R. Cocking. 2000. *How People Learn*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brown A. L., in A. S. Palincsar. 1989. »Guided, Cooperative Learning and

- Individual Knowledge Acquisition.« *V Knowing, Learning and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*, ur. L. Resnick, 393–453. Hillsdale, NJ: LEA.
- Cerbin, B. 2000. »Learning with and Teaching for Understanding.« Background Paper Prepared for the Wisconsin Teaching Fellows Summer Institute, 24. julij–3. avgust.
- De Corte, E. 2013. »Zgodovinski razvoj razumevanja učenja.« *V O naravi učenja*, ur. H. Dumont, D. Istance in F. Benevidas, 37–64. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in OECD.
- Fischer, K. W. 2013. »Um, možgani in izobraževanje: postavljanje znanstvenih temeljev za učenje in poučevanje.« *Vzgoja in izobraževanje* 44 (6): 11–22.
- Hinton, C., in K. W. Fischer. 2013. »Učenje iz razvojne in biološke perspektive.« *V O naravi učenja*, ur. H. Dumont, D. Istance in F. Benevidas, 103–122. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in OECD.
- Linn, M. C. 2006. »The Knowledge Integration Perspective on Learning and Instruction.« *V The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, ur. R. K. Sawyer, 243–264. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. 2013. »Učenje s tehnologijo.« *V O naravi učenja*, ur. H. Dumont, D. Istance in F. Benevidas, 163–182. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in OECD.
- OECD. 2007. *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*. Pariz: OECD.
- OECD. 2013. *Innovative Learning Environments*. Pariz: OECD.
- Radin, J. L. 2009. »Brain-Compatible Teaching and Learning: Implications for Teacher Education.« *Educational Horizons Fall* 88 (1): 40–50.
- Rutar, D. 2012. »Kako možgani vplivajo na učenje in kako učenje vpliva na možgane.« *Vzgoja in izobraževanje* 43 (6): 25–30.
- Rutar Ilc, Z. 2012. »Poučevanje za razumevanje (p)ostaja izziv za izobraževalce.« *Vzgoja in izobraževanje* 43 (5): 2–14.
- Rutar Ilc, Z. 2013. »Kaj ima kognitivna znanost povedati učiteljem?« *Vzgoja in izobraževanje* 44 (6): 2–10.
- Rutar Ilc, Z., in K. Pavlič Škerjanc, ur. 2010. *Medpredmetne in kurikularne povezave: priročnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Schneider, M., in E. Stern. 2013. »Kognitivni pogled na učenje: deset temeljnih ugotovitev.« *V O naravi učenja*, ur. H. Dumont, D. Istance in F. Benevidas, 65–82. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in OECD.
- Sevier, J. 2013. »Brains, Minds and Education: Studies in Educational Neuroscience Help Build Better Classrooms; Advanced Degrees in Education.« *SEEN* 15 (1): 112–115.
- Sousa, D. A. 2013. »UMI – um, možgani in izobraževanje: vpliv

nevroznanosti na vede o izobraževanju.« *Vzgoja in izobraževanje* 44 (6): 29–32.

Tokuhama-Espinosa, T. 2013. »Zakaj znanost um, možgani in izobraževanje plemeniti ›novo‹ izobraževanje, temelječe na poznavanju možganov, z znanostjo?« *Vzgoja in izobraževanje* 44 (6): 23–28.

- Zora Rutar Ilc je viša svetovalka na področju srednjega šolstva na Zavodu za šolstvo.
zora.rutar@zrss.si

Celovita obravnava človekovih pravic in temeljnih svoboščin v šolah

Anida Sarajlić

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport

Ozaveščenost o pomembnosti človekovih pravic sili v iskanje trajnejših rešitev na področju poučevanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin. S sprejetjem vse več dokumentov tako na mednarodni kot evropski ravni, ki zavezujejo države pogodbenice k izobraževanju in ozaveščanju otrok o njihovih pravicah ter prepoznavanju kršitev slednjih, se je ustvarila potreba po celovitem obravnavanju tega področja. Slovenija je kot podpisnica številnih pomembnih konvencij zavezana sprejeti določene ukrepe tudi na področju izobraževanja in ozaveščanja šolskega kadra ter učencev in dijakov ter o njih redno poročati. Najbolj trajno rešitev predstavlja uvedba posebnega izbirnega predmeta Človekove pravice in temeljne svoboščine v osnovnih šolah ter ustrezna dopolnitev izobraževalnih programov pri določenih predmetih v srednjih šolah oziroma obveznih vsebinah v gimnazijskih programih. Ustrezno rešitev predstavlja tudi uvedba obveznega predmeta Demokratično državljanstvo in človekove pravice v osnovnih in srednjih šolah, ki je skladna s priporočilom Sveta Evrope. Za realizacijo navedenih rešitev je potreben tudi poseben angažma vodstvenega kadra v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Z uvedbo trajnih rešitev pa izpolnitev ukrepov ne bo omejena na projekte Evropskega socialnega sklada in državni proračun.

Ključne besede: človekove pravice, izbirni predmet v osnovnih šolah, učni načrti, mednarodni dokumenti, otrokove pravice

Uvod

Na izjemen pomen področja človekovih pravic kažejo tako nacionalni kot mednarodni in evropski dokumenti. Z analizo spodaj navedenih določb lahko sklepamo, da je Republika Slovenija zavezana otrokom zagotoviti ustrezno izobrazbo, ki se nanaša na obravnavo človekovih pravic, katerih del predstavljajo tudi otrokove pravice. V nadaljevanju bom izpostavila najbolj pomembne pravne dokumente, ki predstavljajo temeljno podlago za utemeljitev potrebe po dopolnitvi učnih načrtov v osnovnih šolah in izobraževalnih programih v srednjih šolah ter razloge za nezadostnost obravnavanja le določenih vrst človekovih pravic, kot so to državljanske in politične pravice.

Nacionalni dokumenti

Na področju nacionalnih dokumentov so najbolj pomembna določila Ustave Republike Slovenije (1991), ki predstavlja najvišji pravni akt in vsebuje temeljne določbe, ki so podlaga vseh ostalih pravnih aktov (zakoni, pravilniki, odredbe, navodila, odločbe itd.), za katere se zahteva skladnost s slednjimi. Torej, v Ustavi Republike Slovenije kot nadrejenem pravnem aktu je določeno, da je Slovenija demokratična, pravna in socialna država. Največji del besedila je namenjen človekovim pravicam in temeljnim svoboščinam, kjer so navedena predvsem osnovna zagotovila za zaščito najbolj temeljnih pravic državljanov. V zvezi s področjem izobraževanja je najbolj pomemben 57. člen Ustave Republike Slovenije. Tako je v tretjem odstavku navedenega člena določeno, da država ustvarja možnosti, da si državljani lahko pridobijo *ustrezno* izobrazbo. V zvezi s tem bi poudarila besedo *ustrezno*, saj kljub nedefiniranosti in splošnosti, ki dopušča široko interpretacijo, pomeni zagotovitev izobrazbe, ki je potrebna in primerna pri določeni fazi otrokovega razvoja in starosti. Nadalje je pomen človekovih pravic poudarjen tudi v 2. členu Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI 2007–2012), ki predstavlja krovni zakon na področju vzgoje in izobraževanja. V drugi alineji navedenega člena je določeno, da je cilj vzgoje in izobraževanja med drugim tudi vzgajanje za medsebojno strpnost, razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje otrokovih in človekovih pravic in temeljnih svoboščin, razvijanje enakih možnosti obeh spolov in s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični državi. Torej, v obeh navedenih pravnih aktih so navedene človekove pravice, ki vsebujejo sklop državljanskih, političnih, socialnih, ekonomskih in kulturnih pravic. Posebno področje pa predstavljajo otrokove pravice, ki so obravnavane v Konvenciji o otrokovih pravicah (1989). Navedena konvencija vsebuje temeljne pravice otrok, ki morajo biti zagotovljene otrokom ter usklajene z nacionalnimi predpisi.

Mednarodnopravni dokumenti

Na pomembnost mednarodnih dokumentov in njihov nadrejen položaj v razmerju do nacionalnih pravnih aktov kaže 8. člen Ustave Republike Slovenije, ki določa, da morajo biti zakoni in drugi predpisi v skladu s splošno veljavnimi načeli mednarodnega prava in z mednarodnimi pogodbami, ki obvezujejo Slovenijo. Nadalje je določeno, da se ratificirane in objavljene mednarodne pogodbe

uporabljajo neposredno. V zvezi z navedenim lahko sklepamo o izjemnem pomenu in vplivu mednarodnega prava na nacionalno zakonodajo, ki mora biti usklajena z načeli mednarodnega prava in podpisanimi mednarodnimi pogodbami. V primeru, da nacionalni predpisi ne vsebujejo določb podpisanih mednarodnih pogodb oziroma jim nasprotujejo, se te uporabljajo neposredno.

Za področje vzgoje in izobraževanja je najbolj relevantna Konvencija o otrokovih pravicah skupaj z izbirnimi protokoli. V 29. členu Konvencije o otrokovih pravicah je tako določeno, da države pogodbenice soglašajo, da mora biti izobraževanje usmerjeno h krepitvi spoštovanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin ter načel, določenih z Ustanovno listino Združenih narodov ter k pripravi otroka na odgovorno življenje v svobodni družbi v duhu razumevanja, miru, strpnosti, enakosti med spoloma in prijateljstva med vsemi narodi, etničnimi in narodnimi ter verskimi skupinami in osebami staroselskega porekla. Torej, v konvenciji je neposredno izpostavljeno, da izobraževanje mora biti usmerjeno h krepitvi spoštovanja človekovih pravic. Da bi se dosegel namen navedene določbe, je potrebno dobro poznavanje celotnega področja človekovih pravic in temeljnih svoboščin in ne le določenega dela, ki predstavlja delno realizacijo teh določb. Konvencija o otrokovih pravicah ima še dva izbirna protokola, ki ju je Slovenija že ratificirala in tretjega, ki je v postopku ratifikacije. V Izbirnem protokolu h Konvenciji o otrokovih pravicah glede prodaje otrok, otroške prostitucije in otroške pornografije (b.l.) je v drugem odstavku 9. člena določeno, da države pogodbenice z ustreznimi sredstvi obveščanja, izobraževanjem in usposabljanjem ozaveščajo široko javnost, vključno z otroki, o preprečitvenih ukrepih in škodljivih posledicah kaznivih dejanj iz tega protokola. Pri izpolnjevanju navedenih obveznosti pa so države pogodbenice dolžne spodbujati sodelovanje skupnosti in še posebej otrok in otrok žrtev v takih programih obveščanja, vzgoje in izobraževanja ter usposabljanja, in to tudi na mednarodni ravni. Nadalje je v preambuli Izbirnega protokola h Konvenciji o otrokovih pravicah glede udeležbe otrok v oboroženih spopadih določeno (b.l.), da države pogodbenice spodbujajo sodelovanje mednarodne skupnosti, še posebej otrok in otrok žrtev, pri širjenju informacij in vzgojno-izobraževalnih programov v zvezi z izvajanjem protokola. V postopku ratifikacije pa je tudi tretji Izbirni protokol h Konvenciji o otrokovih pravicah glede postopka sporočanja kršitev, vezanih za otrokove pravice («Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on a Communications Procedure» 2011).

Ne glede na zgoraj navedeno pa najbolj temeljni dokument mednarodne skupnosti predstavlja Splošna deklaracija o človekovih pravicah, ki je bila 10. decembra 1948 sprejeta in razglašena na Generalni skupščini Združenih narodov. Tudi v tem dokumentu je v drugem odstavku 26. člena izpostavljeno, da izobraževanje mora biti usmerjeno k popolnem razvoju človekove osebnosti in utrjevanju spoštovanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin. Pospesevati mora razumevanje, strpnost in prijateljstvo med vsemi narodi, rasami in verskimi skupnostmi ter pospeševati dejavnost Združenih narodov in ohranitev miru. Podobno je poudarjeno tudi v 13. členu Mednarodnega pakta o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah (1966) v katerem se države pogodbenice strinjajo, da mora imeti izobraževanje za cilj poln razvoj človekove osebnosti in dostojanstva ter da mora krepiti spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin.

Najnovejši dokument mednarodne skupnosti, relevanten za področje človekovih pravic, predstavlja Deklaracija Organizacije združenih narodov o izobraževanju in usposabljanju za človekove pravice (b.1.) katere določbe zavezujejo tudi Slovenijo. Že v 1. členu navedene deklaracije je določeno, da vsakdo ima pravico poznati, poiskati in pridobiti podatke o vseh človekovih pravicah in temeljnih svoboščinah ter imeti dostop do izobraževanja in usposabljanja za človekove pravice. Nadalje je v 2. točki navedenega člena zapisano, da sta izobraževanje in usposabljanje za človekove pravice nujna za spodbujanje splošnega spoštovanja vseh človekovih pravic in temeljnih svoboščin za vse v skladu z načeli univerzalnosti, nedeljivosti in soodvisnosti človekovih pravic. Dejansko uživanje vseh človekovih pravic, še posebej pravice do izobraževanja, naj bi omogočilo dostop do izobraževanja in usposabljanja za človekove pravice (3. točka 1. člena). V 2. členu deklaracije je podrobneje opredeljeno izobraževanje in usposabljanje za človekove pravice. V 1. točki navedenega člena je zapisano, da izobraževanje in usposabljanje za človekove pravice zajema vse dejavnosti za izobraževanje, usposabljanje, informiranje, ozaveščanje in učenje, usmerjene v spodbujanje splošnega spoštovanja in upoštevanja vseh človekovih pravic in temeljnih svoboščin, s čimer med drugim prispeva k preprečevanju kršitev in zlorab človekovih pravic s tem, da osebe opolnomoča z znanjem, sposobnostmi ter razumevanjem in razvojem njihovega odnosa in vedenja, da bodo krepile in spodbujale splošno kulturo človekovih pravic. V nadaljevanju je naveden obseg izobraževanja in usposabljanja za človekove pravice, ki zajema izobraževanje:

- o človekovih pravicah, kar vključuje posredovanje znanja ter razumevanje norm in načel človekovih pravic, vrednot, na katerih temeljijo, in mehanizmov za njihovo zaščito;
- s človekovimi pravicami, kar vključuje učenje in poučevanje, pri katerem so spoštovane pravice tako učiteljev kot učencev in
- za človekove pravice, kar vključuje opolnomočenje oseb, da lahko uživajo in uveljavljajo svoje pravice ter spoštujejo in branijo pravice drugih.

V 8. členu deklaracije je navedeno, da bi države morale na ustrezni ravni spodbujati razvoj strategij in politik ter po potrebi sprejeti tudi akcijske načrte in programe za izvajanje izobraževanja in usposabljanja za človekove pravice, in sicer z vključitvijo relevantnih vsebin v šolske učne načrte in programe usposabljanja.

Evropski dokumenti

Uporabo in upoštevanje zgoraj navedenih dokumentov na mednarodni ravni spodbujajo tudi Smernice EU za uveljavljanje in varstvo otrokovih pravic, v katerih so opredeljena prizadevanja Evropske skupnosti, ki med drugim temeljijo tudi na otrokovih pravicah in potrebah glede izobraževanja. Večino preventivnih ukrepov na področju vzgoje in izobraževanja, ki jih Slovenija mora sprejeti kot država pogodbenica številnih konvencij, je predlagal Svet Evrope, najstarejša panevropska mednarodna organizacija. Svet Evrope je avtor številnih pomembnih konvencij, med drugim tudi Evropske konvencije o človekovih pravicah.

Med obstoječimi dokumenti Sveta Evrope bi zaradi nekaterih aktualnih dogodkov doma in po svetu ter statističnih podatkov v zvezi s kaznivimi dejanji, kot so trgovina z ljudmi, zloraba prostitucije, spravljanje v suženjsko razmerje, ki iz leta v leto naraščajo (glej letna poročila Medresorske delovne skupine za boj proti trgovini z ljudmi¹), posebej izpostavila Konvencijo o ukrepanju proti trgovini z ljudmi, ki jo je Slovenija ratificirala 23. julija 2009 (MKUTL 2009). V konvenciji je državam pogodbenicam naloženo sprejetje učinkovitih politik in programov za preprečevanje trgovine z ljudmi, ki vključujejo izobraževanje in ozaveščanje. Nadalje naj bi države pogodbenice z namenom zmanjšanja povpraševanja, ki spodbuja vse oblike izkoriščanja ljudi, zlasti

¹ Glej http://www.vlada.si/teme_in_projekti/boj_proti_trgovini_z_ljudmi/#c1060

žensk in otrok, poleg zakonodajnih, upravnih, družbenih in drugih ukrepov, sprejele tudi izobraževalne ukrepe, ki imajo predvsem preventivno vlogo. Ti vključujejo izobraževalne programe za dekleta in fante med šolanjem, ki poudarjajo nesprejemljivost zapostavljanja na podlagi spola in pogubne posledice, ki iz nje izhajajo, pomembnost enakosti spolov ter dostojanstva in integritete vsakega človeka. V zvezi s to konvencijo je pomembno izpostaviti, da skupina strokovnjakov za ukrepanje proti trgovini z ljudmi (GRETA) spremlja in ocenjuje izvajanje konvencije ter ocenjuje sprejete aktivnosti oziroma morebitno pasivnost ali nezadostno ukrepanje držav pogodbenic. Iz določb konvencije je razvidna potreba po vključitvi tudi tovrstnih specifičnih vsebin v šolski kurikulum. Urad Vlade Republike Slovenije za komuniciranje, ki ima predvsem funkcijo ozaveščanja širše javnosti ter ozaveščanja rizičnih skupin letno sofinancira projekte nevladnih organizacij za ozaveščanje mladostnikov o nevarnostih trgovine z ljudmi.

Da gre za zelo pomembno in aktualno problematiko specifične narave, ki jo je potrebno umestiti v šolski kurikulum, kaže tudi dejstvo, da je v postopku ratifikacije tudi Konvencija Sveta Evrope o zaščiti otrok pred spolnim izkoriščanjem in spolno zlorabo (2007), ki jo je 12. julija 2007 sprejel Odbor ministrov. Konvencija v 6. členu zavezuje države pogodbenice, da sprejmejo določene zakonodajne in druge ukrepe, s katerimi zagotovijo, da otroci med osnovnošolskim in srednješolskim izobraževanjem pridobijo informacije o tveganju spolnega izkoriščanja in spolne zlorabe otrok. V 10. členu konvencije pa je še enkrat poudarjeno, da države pogodbenice morajo sprejeti ukrepe za boj proti spolnim izkoriščanjem in spolno zlorabo tudi na področju izobraževanja. Nadzorni organ, ki spremlja izvajanje konvencije, pa predstavlja Odbor pogodbenic, ki tudi spodbuja učinkovito uporabo njenih določb.

Vsebovanost področja človekovih pravic in temeljnih svoboščin pri obveznih in izbirnih predmetih v osnovnih šolah

V okviru obveznih predmetov, ki so določeni v predmetniku osnovnih šol, so človekove pravice vsebovane predvsem znotraj predmeta Zgodovina ter predmeta Domovinska in državljska vzgoja ter etika.

V učnem načrtu pri predmetu Zgodovina je predvideno, da učenec obsodi zločine proti človeštvu, genocid, holokavst in druge

oblike množičnega kršenja človekovih pravic; obsodi politične sisteme, ki ne spoštujejo človekovih pravic; razvija dojemljivost za vrednote, pomembne za življenje v sodobni demokratični družbi, strpnost v medsebojnih stikih in odnosih, spoštuje drugačnost in različnost, medsebojno sodelovanje, spoštuje človekove pravice in demokratično državljanstvo; razvije enakopraven odnos med spoloma; razvije sposobnost za razumevanje in spoštovanje različnih kultur, ver, ras in skupnosti in se pripravi na samostojno in odgovorno ravnanje v življenju kot posameznik in kot član lokalne skupnosti in družbe. Učni načrt (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011b) je zasnovan tako, da je okrog 75 odstotkov vsebin obveznih in okrog 25 odstotkov izbirnih, kar pomeni, da jih učitelj izbere skupaj z učenci glede na njihovo zanimanje in ob upoštevanju svoje strokovne presoje. Pri pregledu vsebin, zajetih od šestega do devetega razreda, lahko ugotovimo, da obvezne vsebine, vključno z izbirnimi, ki se nanašajo na človekove pravice, ne zadostujejo, da bi učenci razvili zgoraj naštetá pričakovanja oziroma dosegli tako visok standard dojemanja kršitev človekovih pravic, kot je to predvideno v okviru tega predmeta. Z analizo tematik učnega načrta za zgodovino lahko ocenimo, da se človekove pravice ne omenjajo neposredno, temveč se lahko sklepa, da so posredno vsebovane predvsem v sklopu izbirnih tem, in sicer med izbirnimi temami v šestem razredu pod področjem »prava za sožitje in življenje v skupnosti« in med izbirnimi temami v osmem razredu pod področjem »boj žensk za enakopravnost«. V devetem razredu pa se obravnavajo med obveznimi temami, in sicer v sklopu obravnave posledic druge svetovne vojne ter izbirnimi temami pod analizo emancipacije žensk in njenih posledic. Našteto pa ne more zadostovati, da se pridobi določeno znanje na področju mednarodnega humanitarnega prava, tj. posledic vojn ter kršitev človekovih pravic med vojno ter diskriminacije žensk skozi zgodovinska obdobja. Kršitve človekovih, tj. otrokovih, pravic med vojno postajajo čedalje bolj aktualne, saj je pogostost tovrstnih kršitev vse bolj medijsko izpostavljena. Glede na navedeno bi pridobitev ustrezne izobrazbe na tem področju, ki bi vsebovala predvsem analizo dogodkov in posledic, imela pomembno preventivno funkcijo pri ustvarjanju kritičnega mnenja do tovrstnih kršitev.

V okviru predmeta Državljska in domovinska vzgoja ter etika ki se poučuje v sedmem in osmem razredu, se od učencev pričakuje, da pridobijo temeljna znanja o človekovih in otrokovih pravicah, univerzalnih in nedeljivih, ter o etičnih načelih, na katerih

temeljijo; mednarodnem sodelovanju na različnih ravneh, s poudarkom na mednarodnih organizacijah (OZN, OECD, NATO) ter premagovanju predsodkov do drugih in drugačnih (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011a). K razvoju politične pismenosti naj bi med drugim prispevalo poznavanje človekovih in otrokovih pravic; seznanjenje s temeljnimi načeli demokratičnega odločanja ter z demokratičnimi institucijami v lokalnem okolju, Sloveniji in Evropski uniji ter v svetovni skupnosti;² razumevanje pojmov kot so pravna in socialna država; seznanjenje z mednarodnimi razmerami in dogajanja ter z vlogo Slovenije na političnem, gospodarskem in vojaškem področju; premislek o razmerah, v katerih živijo ljudje v različnih delih sveta, in o obetih za njihovo prihodnost. Kritično mišljenje naj bi se oblikovalo z razpravo o etičnih načelih, ki so podlaga človekovih in otrokovih pravic; prepoznavanjem kršitev človekovih pravic v medijskih zgodbah in v vsakdanjem življenju; presojo stereotipnih predstav o drugih in drugačnih; premislekom o družbenih konfliktih ter možnostih in poteh za njihovo mirno reševanje in razpravo o konfliktu pravic. Dejavno vključevanje naj bi vsebovalo izvajanje humanitarnih dejavnosti v okviru šole in lokalnih skupnosti.

V skladu z učnim načrtom se v sedmem razredu v obsegu 35 ur poučuje vsebinski sklop »Slovenija je utemeljena na človekovih pravicah«, znotraj katerega se obravnavajo barbarska dejanja človeka v preteklosti; zgodovinski dokumenti, v katerih so zapisane človekove pravice; temeljne človekove pravice – univerzalne in brezpogojne; etična načela, vgrajena v idejo človekovih pravic (svoboda, pravičnost, dostojanstvo, enakost, solidarnost); človekove pravice v slovenski ustavi; stanje človekovih pravic; kršitve človekovih pravic; varovanje človekovih pravic (Varuh človekovih pravic, Mednarodno sodišče za človekove pravice⁵); ravnanje v primeru konflikta na področju človekovih pravic; otrokove pravice in varovanje le-teh in delovanje v nevladnih organizacijah za varstvo človekovih in otrokovih pravic. Znotraj predmeta oziroma drugega vsebinskega sklopa »Verovanje, verstva in država« se obravnava še pravica do veroizpovedi.

Navedeni predmet obsega štiri vsebinske sklope v skupnem trajanju 35 ur, kar pomeni, da se za en vsebinski sklop povprečno

² Opozarjam na neustrezno navedbo termina; v strokovni terminologiji je zastopan termin mednarodna skupnost.

⁵ Ker Mednarodno sodišče za človekove pravice ne obstaja, je najverjetneje mišljeno Evropsko sodišče za človekove pravice, ki je institucija Sveta Evrope.

nameni manj kot 10 ur. Ocena ur pri posameznem vsebinskem sklopu je odvisna tudi od samega obsega vsebinskega sklopa. Tako lahko sklepamo, da se za vsebinski sklop, ki se nanaša na človekove pravice, v povprečju nameni okrog 10 ur.

V osmem razredu pa ni posebnega neposrednega poudarka na človekovih pravicah, razen tega, da so posredno obravnavane znotraj vsebinskega sklopa »Demokracija od blizu« (volilna pravica, državljanske razprave o etičnih vprašanjih – evtanazija, splav, kloniranje), vsebinskega sklopa »Slovenija, Evropska unija, svet« (članstvo Slovenije v OZN in drugih mednarodnih ter EU organizacijah, vojaški konflikti) in vsebinskega sklopa »Svetovna skupnost«, znotraj katerega se obravnavajo tudi dejavnosti nevladnih organizacij, humanitarne in druge akcije v Sloveniji ter možnost sodelovanja v mednarodnih organizacijah.

V zvezi z zgoraj navedenim lahko zaključimo, da je v osmem razredu premalo vsebin, vezanih na področje človekovih pravic, saj se poučevanje le-teh obravnava v povprečju, ki predstavlja manj kot 10 ur.

Pri izbirnih predmetih v osnovnih šolah so učni načrti pripravljene kot triletni (tuji jeziki), triletni ali krajši (učenec lahko po enem ali dveh letih izstopi) ter enoletni (učenec lahko izbere predmet v katerem koli razredu) ali enoletni, vezani na razred.

Z analizo pestre ponudbe izbirnih predmetov se človekove pravice obravnavajo predvsem znotraj predmeta Državljanstva in kultura, ki se kot enoletni predmet poučuje v 9. razredu. Vsebina navedenega predmeta predstavlja poglobitev in razširitev znanja, ki so ga učenci pridobili pri predmetu Državljanstva in domovinska vzgoja ter etika. Pri tem predmetu je predvideno, da se učenci bolj poglobljeno in konkretno ukvarjajo z aktualnimi primeri, vprašanji in dogodki. Cilj predmeta med drugim je razvijanje strpnosti do različnih kulturnih, verovanjskih in vrednostnih sistemov posameznikov ali družbenih skupin in razumno razreševanje medsebojnih in družbenih konfliktov; spoznavanje najpomembnejših mednarodnih organizacij (Svet Evrope, OZN, UNESCO) ter spoznavanje temeljnih dokumentov in listin o človekovih in otrokovih pravicah; prepoznavanje različnih pojavnih oblik nepravilnosti, neenakosti in diskriminacije, pristranskosti, stereotipov in predsodkov ter kršitev posameznih pravic v konkretni situaciji.

Človekove pravice so obravnavane pri vsebinskem sklopu »Človekove in otrokove pravice« ter vsebinskem sklopu »Enakost in različnost«. Znotraj vsebinskega sklopa »Človekove in otrokove

pravice« je predvideno poučevanje družbenih norm, dolžnosti in pravic, obnovitev temeljnih človekovih pravic, spoznavanje dokumentov in listin, ki določajo človekove pravice, obnovitev in naštevavanje otrokovih pravic in spoznavanje Konvencije o otrokovih pravicah ter spoznavanje posebnosti otrokovih pravic vključno s primeri. Sklop »Enakost in različnost« vsebuje utemeljevanje osnovnih lastnosti, po katerih se posamezniki in družbene skupine razlikujejo; obravnavanje rasne, spolne, nacionalne, starostne, verske in generacijske razlike ter v povezavi s spolnim razlikovanjem tudi vlogo moških in žensk nekoč in danes. Poleg tega navedeni vsebinski sklop obsega področja strpnosti in solidarnosti, predsodkov in stereotipov ter diskriminacijo in nestrpnost.

Glede na zgoraj navedeno lahko sklepamo, da izbirni predmet Državljska kultura obsega večino vsebin, ki se neposredno nanašajo na človekove pravice, ki vključujejo posebno obravnavo otrokovih pravic ter temeljnih mednarodnih institucij in dokumentov. Le pri vsebinskem sklopu »Demokracija, politična ureditev in institucije« ni neposredne obravnave človekovih pravic, temveč je zgolj poudarek na razpoznavanju političnih sistemov držav, volitev, spoznavanju delovanja posameznih institucij ter neformalnem in formalnem delovanju skupin. Predmet obsega 32 ur na leto, kar pomeni, da se človekove pravice obravnavajo znotraj predmeta v povprečju 20 ur.

Stanje na področju srednješolskih izobraževalnih programih

V primerjavi z osnovnošolskim izobraževanjem lahko zaključimo, da so v srednješolskem izobraževanju vsebine, ki se neposredno nanašajo na človekove pravice, manj zastopane v izobraževalnih programih. Najširši pregled področja imajo gimnazijski programi, ki se v sklopu predmeta Zgodovina in predmeta Sociologija le deloma dotikajo pomena človekovih pravic, saj se le-te obravnavajo v povezavi z vsebino samega predmeta. Tako pri predmetu Zgodovina, ki glede na vrsto gimnazijskega programa obsega različno število ur (od 210 do 350 ur), ima področje civilnodružbenega gibanja in človekovih pravic med drugim tudi za cilj oceniti Deklaracijo o človekovih pravicah; razvijati pozitiven odnos do pomena spoštovanja človekovih pravic, enakosti, strpnosti in demokracije in obsoditi množično kršenje človekovih pravic.

Znotraj obveznih izbirnih vsebin, tj. vsebin, ki so obvezne v gimnazijskih programih ter vsebujejo področje človekovih pravic, sodita Državljska kultura in Vzgoja za mir, družino in nenasil-

lje.⁴ V sklopu Državlanske kulture, ki vsebuje pet področjih in ima predpisan obseg v trajanju 15 ur, se človekove pravice obravnavajo pod področjem ustavne ureditve Republike Slovenije in pod področjem, ki se nanaša na posameznika, družbo in državo, na katera se opirajo različna vprašanja v zvezi s človekovimi pravicami in temeljnimi svoboščinami. Navedeno pomeni, da se pri tej obvezni vsebini opirajo le na človekove pravice, vsebovane v ustavi. Značilnost omenjene obvezne vsebine je, da učitelj skupaj z dijaki izbere tri področja, ki jih je obvezno obravnavati. Ostale vsebine se lahko izvajajo v okviru dijakove proste izbire, kar pa predstavlja dodatno ponudbo šole.

Pri obvezni izbirni vsebini Vzgoja za mir, družino in nenasilje, ki se izvaja v predpisanem obsegu 15 ur, se spoznavajo oblike družinskega in spolnega nasilja ter nasilja nad nemočnimi ter se posredno obravnavajo nekatere kršitve otrokovih oziroma človekovih pravic. Za človekove pravice pomembno področje pri navedeni obvezni vsebini predstavlja »Kultura miru«, znotraj katere se obravnava vzgoja za mir in razumevanje med narodi v mednarodnih dokumentih in načela mednarodnega zaupanja, sožitja in odgovornosti, ki so pogoj za mirno reševanje sporov v mednarodni skupnosti, kar pa je vezano na aktualne mednarodne dogodke. V metodologijo navedene izbirne vsebine so vključene tudi različne mirovne dejavnosti.

Glede navedenega lahko sklepamo, da gimnazijski programi nudijo le parcialni pregled nad področjem človekovih pravic, ki se obravnava predvsem v okviru ustave, mednarodne politike mirnega reševanja sporov in družinskega nasilja in v primeru, da dijaki navedeno vsebino izberejo. Pomanjkljivost tovrstnih obveznih vsebin predstavlja tudi premajhno število ur, saj se za navedene vsebine lahko nameni v povprečju le pet ur.

Pri pregledu predmetnikov za nižje poklicne in srednje poklicne in strokovne šole lahko ugotovimo, da je obravnava človekovih pravic najbolj primerna pri predmetu Družba. V zvezi s tem je potrebna ustrezna dopolnitev učnega načrta pri navedenem predmetu.

Zgoraj predstavljeno stanje kaže na izjemno pomanjkljivost vsebin, ki se nanašajo na človekove pravice. Slednje so zelo skromno zastopane med obveznimi vsebinami, čeprav so otroci v teh starostnih skupinah bolj dojemljivi za specifične tematike znotraj

⁴ Glej http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2012/programi/gimnazija/obvezne_izbirne_vsebine.htm#1

človekovih pravic. Zaradi izjemnega pomena, ki ga ima kontinuirano učenje posameznega področja, menim, da je potrebna prenova srednješolskih izobraževalnih programov, ki jih je potrebno obogatiti z zahtevnejšimi in bolj kompleksnimi vsebinami s področja človekovih pravic.

Možne rešitve

Rešitve, ki bi zajemale celoten pregled področja človekovih pravic v učnih načrtih osnovnih šol, so:

1. Razširitev vsebin s področja človekovih pravic pri obveznih predmetih Zgodovina in Državljanstva in domovinska vzgoja ter etika in izbirnem predmetu Državljanstva kultura ter pri obveznih vsebinah v gimnazijskih programih in ustreznih predmetih nižje poklicnih in srednje poklicnih in strokovnih šol.
2. Upoštevanje priporočila Sveta Evrope CM/Rec (2010)7, ki zagovarja uvedbo obveznega predmeta v osnovnih in srednjih šolah, ki bi se nanašal na izobraževanje za demokratično državljanstvo in človekove pravice.
3. Uvedba novega izbirnega predmeta Človekove pravice in temeljne svoboščine v osnovnih šolah, ki predstavlja splošen in celoten pregled vsebin samega področja ter ustrezna dopolnitev učnih načrtov v srednjih šolah.

Prva rešitev predstavlja nadaljevanje parcialnega izobraževanja človekovih pravic, ki so obravnavane pri različnih predmetih. Menim, da je neustrezna, saj so zgoraj navedena obvezna predmeta in izbirni predmet že obremenjeni z vsebinami in je nemogoče pričakovati, da bi prekrivali celotno področje človekovih pravic.

V letu 2010 je Svet Evrope sprejel priporočilo CM/Rec (2010)7, v katerem je obrazložena potreba po uvedbi posebnega predmeta Demokratično državljanstvo in človekove pravice. V priporočilu je izpostavljeno razmerje med demokratičnim državljanstvom in človekovimi pravicami, glede katerega je poudarjena medsebojna povezanost obeh področjih in njuno vzajemno nadgrajevanje, saj se demokratično državljanstvo nanaša predvsem na pravice in dolžnosti, ki so vezane na demokracijo in aktivno udeležbo državljanov v državnih, političnih, ekonomskih, socialnih, pravnih in kulturnih sferah, medtem ko človekove pravice in temeljne svoboščine zadevajo vse dele človekovega življenja. Nadalje je v besedilu priporočila določeno, da naj države članice v sistem vzgoje in

izobraževanja vključijo demokratično državljanstvo in človekove pravice. Skladno s priporočilom naj bi države članice Sveta Evrope v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah navedeno področje vključile med obvezne vsebine. Na področju višješolskega in visokega izobraževanja pa naj bi države članice izvajale promocijo inkluzije navedenih vsebin v učne načrte, saj je za višje stopnje izobrazbe značilna akademska svoboda. Navedena rešitev bi v osnovnih šolah pomenila ukinitve obveznega predmeta Državljanstva in domovinska vzgoja ter etika ter uvedbo novega predmeta, ki bi poleg državljanskih, političnih, ekonomskih, socialnih in kulturnih pravic obsegal tudi celoten pregled področja človekovih pravic. Pri obveznih vsebinah gimnazijskih programov bi bilo potrebno Državljanstvo kulturo zamenjati z Demokratičnim državljanstvom in človekovimi pravicami. Uvedba tega predmeta bi bila potrebna tudi v izobraževalnih programih nižjih poklicnih in srednjih poklicnih in strokovnih šol.

Tretja rešitev omogoča samostojno in celovito obravnavo človekovih pravic in temeljnih svoboščin, brez poudarka na državljanskih in političnih pravicah. Uvedba samostojnega izbirnega predmeta bi obravnavala vse vrste človekovih pravic, ki se nanašajo na nacionalne, evropske in mednarodne predpise. Učenci in dijaki bi spoznavali najbolj temeljne pojme, inštitucije, postopke ter obravnavali aktualne dogodke, glede katerih bi razvijali kritično mnenje in vzpostavili določen odnos do slednjih. Navedena rešitev bi pomenila poenoteno obravnavanje samega področja, saj bi učencem omogočila celoten pregled, ki izključuje parcialno obravnavo in omogoča popolno obvladanje tega področja. Zadnja možnost predstavlja najbolj napredno rešitev, saj se v celoti posveča le človekovim pravicam. Edino pomanjkljivost predstavlja dejstvo, da ne gre za obvezno vsebino. V gimnazijskih programih bi bilo potrebno dopolniti obvezne vsebine, ki bi posebej vključevale področje človekovih pravic in temeljnih svoboščin ter se obravnavale na zahtevnejši ravni, kot je to predstavljeno v predmetniku za osnovne šole. Tako bi imeli ponovitev vsebin, obravnavanih v osnovnih šolah, vključno z nadgradnjo obstoječega znanja. V zvezi z nižjimi poklicnimi šolami ter srednjimi poklicnimi in strokovnimi šolami pa je potrebna ustrezna razširitev vsebin pri predmetu Družba ali uvedba samostojnega predmeta Demokratično državljanstvo in človekove pravice.

Metodologija učenja človekovih pravic ne bi smela predstavljati posebnih težav. V metodičnem priručniku za poučevanje človekovih pravic *Prvi koraki* (Amnesty International 2009, 8–9) je na-

vedeno, da se učne vsebine pri predmetu Državljska vzgoja in »Vzgoja za mir, medkulturna vzgoja ...« in pri učenju človekovih pravic deloma prekrivajo, medtem ko so metodologije pri navedenih predmetih skorajda identične. Poleg konvencionalnih metod poučevanja je potrebno vključiti še sodobne metode in učne pristope, kot so neposredne učne dejavnosti, ki vključujejo argumentirano razpravljanje, primerjanje, analiziranje, kritično izražanje stališč, načrtovanje in izvajanje akcij in drugih dejavnosti, izdelovanje plakatov, pripravo referatov, razlaganje s primeri, interakcijo med seboj in z drugimi subjekti, debatiranje in komentiranje, predstavitev vsebin z uporabo informacijske tehnologije, raziskovanje in samorefleksijo lastnih dejavnosti, uporabo videoposnetkov, uporabo medijev, projektno delo, kreativno pisanje itd. Naštete metode so navedene v učnem načrtu pri predmetu Državljska kultura.

Poleg omenjenega je pomembno poudariti, da tudi izobraževanje kadra za poučevanje človekovih pravic ne bi smelo predstavljati večjih ovir, saj obstajajo tako usposabljanja, ki jih organizira Šola za mir, kot ustrezni priročniki za poučevanje človekovih pravic.

Vpliv vodstvenega kadra v šolstvu na modernizacijo učnih načrtov

Vodenje pomeni ustvarjanje skupne organizacijske kulture in vrednot, zadeva komunikacijske veščine pri spodbujanju zaposlenih z namenom uresničitve ciljev organizacije in vnašanje volje zaposlenim po zasledovanju čim boljših dosežkov (Dimovski, Pengar in Žnidaršič 2005, 5). Med značilnostmi, ki jih mora imeti vodstveni kader, bi izpostavila predvsem fleksibilnost in iniciativnost, ki sta pomembni lastnosti za ravnatelje ali direktorje vzgojno-izobraževalnih zavodov pri reševanju obravnavane problematike. Fleksibilnost predstavlja sposobnost in pripravljenost, da se v spremenjenih okoliščinah prilagodijo cilji, sredstva, stališče in metode, medtem ko iniciativnost pomeni sposobnost za začetek in spreminjanje dogodkov ter akcij, odločnost v ključnih trenutkih (Traven in Sirća 2001, 156–158).

V skladu z določbami ZOFVI je pomembno izpostaviti, da vodstvena funkcija v vrtcih in šolah zajema tako managerske kot strokovne sposobnosti posameznika. Nalogi ravnatelja kot pedagoškega vodje in poslovodnega organa javnega vrtca oziroma šole sta med drugim tudi odgovornost za uresničevanje pravic otrok ter

pravic in dolžnosti učencev, vajencev, dijakov, študentov višje šole in odraslih ter spodbujanje strokovnega izobraževanja in izpopolnjevanja strokovnih delavcev. V zvezi z navedenim je pomembno še sodelovanje ravnateljev z Zavodom RS za šolstvo (v nadaljevanju Zavod), ki sklicuje redna strokovna srečanja v zvezi s posodobitvami učnih načrtov v osnovnih in srednjih šolah ter predstavlja največjega ponudnika seminarjev in drugih oblik izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev. Aktivno sodelovanje med Zavodom in ravnatelji tako omogoča večjo učinkovitost in hitrejše sprejemanje potrebnih sprememb. Modernizacija oziroma posodabljanje učnih načrtov v osnovnih in srednjih šolah z obogatnimi vsebinami s področja človekovih pravic predstavlja napredne korake, vezane na uresničevanje otrokovih pravic ter krepitev preventivne funkcije, ki jo imata vzgoja in izobraževanje. Spodbujanje strokovnega izobraževanja in izpopolnjevanja strokovnih delavcev, ki naj bi obsegalo konstantno in kontinuirano izobraževanje in usposabljanje na področju novitet, je pomembna naloga ravnateljev, saj zmanjšuje možnosti za obstoj neustreznega šolskega kadra. V zvezi z navedenim je tako jasno, da pomanjkljivo znanje šolskega kadra, namenjenega za poučevanje človekovih pravic, ne sme predstavljati izgovora za nerealizacijo rešitev, navedenih v tem strokovnem prispevku.

Sklep

Z analizo izbirnih predmetov v osnovnih šolah lahko ugotovimo, da imajo tako učenci kot njihovi starši pestro ponudbo izbirnih predmetov, ki se nanašajo na raznovrstna področja. Glede na opravljeno vsebinsko razčlenitev učnih načrtov pri obveznih in izbirnih predmetih v osnovnih šolah lahko zaključimo, da so človekove pravice in temeljne svoboščine obravnavane v sklopu in v povezavi z drugimi temami, ki se nanašajo predvsem na področje notranjih predpisov. Med mednarodnimi dokumenti, ki so predstavljeni v učnih načrtih, je najbolj zastopana Konvencija o otrokovih pravicah, kar seveda ne zadošča za pridobitev temeljnega znanja na področju človekovih pravic. Poleg tega je pomembno omeniti, da se področje človekovih pravic ne obravnava celovito, temveč parcialno v okviru več predmetov in le nekaj šolskih ur. Parcialna obravnava ne daje celovitega pregleda področja, kar lahko pripelje do zmedenosti in nezadostnega pridobivanja znanja, ki se kaže kot težava pri povezovanju med temeljnimi pojmi, ki sodijo pod isto vsebinsko področje, obravnavajo pa se pri različnih predme-

tih in v povezavi z osrednjimi temami pri teh predmetih. Ker je vse več novih konvencij in protokolov k obstoječim konvencijam, ki nalagajo državam pogodbenicam sprejem ukrepov tudi na področju izobraževanja, ki naj bi imelo predvsem preventivno funkcijo, je skorajda nujno potrebno poiskati trajno rešitev v obliki:

- uvedbe izbirnega predmeta v osnovnih šolah, ki bi zajel najbolj nujne in občutljive vsebine ter predstavil splošen pregled človekovih pravic v nacionalnih, evropskih in mednarodnih predpisih in ustrezne prenove učnih načrtov v srednjih šolah ali
- uvedbe obveznega predmeta Demokratično državljanstvo in človekove pravice v osnovnih in srednjih šolah.

S tako pridobljenim znanjem bi otroci razvili visoko raven občutljivosti in empatije do najbolj pogostih oblik kršitev človekovih pravic z vzpostavitvijo kritičnega odnosa do aktualnih dogajanj doma in po svetu. S tem se bo razvijala večja ozaveščenost in pripravljenost na ukrepanje, kar bo zadostilo namenu preventivne funkcije, ki jo ima področje vzgoje in izobraževanja.

Z opravljeno analizo učnih načrtov v osnovnih in srednjih šolah lahko zaključimo, da imajo dijaki manj možnosti za kvalitetno pridobivanje znanja, ki se neposredno nanaša na človekove pravice, kar je povsem nelogično, če vzamemo v obzir, da bi višja stopnja izobrazbe morala omogočati temeljitejši vpogled v problematiko obravnavanega vsebinskega področja in razvijanje večje kritičnosti do kršitev norm s področja človekovih pravic. Ker za navedeno ugotovitev ter razloge za neustrezno, parcialno obravnavo človekovih pravic v učnih načrtih v osnovnih in srednjih šolah ne obstajajo utemeljitve, podkrepjene s strokovno razlago, je potrebno čim prej začeti z uvajanjem sprememb v obliki zgoraj navedenih rešitev.

Literatura

- Amnesty International. 2009. *Prvi koraki: metodični priročnik za poučevanje človekovih pravic*. Ljubljana: Amnesty International Slovenije.
- »Deklaracija Organizacije združenih narodov o izobraževanju in usposabljanju za človekove pravice.« B. l. http://www.mzz.gov.si/fileadmin/pageuploads/Zunanja_politika/CP/Deklaracija_o_izobrazevanju_in_usposabljanju_za_CP_SL_prevod.pdf
- Dimovski V., S. Pengar in J. Žnidaršič. 2005. *Sodobni management*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.

- »Izbirni protokol h Konvenciji o otrokovih pravicah glede prodaje otrok, otroške prostitucije in otroške pornografije.« B.l. http://www.mzz.gov.si/fileadmin/pageuploads/Zunanja_politika/CP/Zbornik/I_OP_CRC_CP_-_Izbirni_protokol.pdf
 - »Izbirni protokol h Konvenciji o otrokovih pravicah glede udeležbe otrok v oboroženih spopadih.« B.l. http://www.mzz.gov.si/fileadmin/pageuploads/Zunanja_politika/CP/Zbornik/I_OP_CAT_AC_-_Izbirni_protokol_h_Konvenciji.pdf
 - »Konvencija o otrokovih pravicah.« 1989. <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105>
 - »Konvencija Sveta Evrope o zaščiti otrok pred spolnim izkoriščanjem in spolno zlorabo.« 2007. http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/children/Source/LanzaroteConvention_sl.pdf
 - »Mednarodni pakt o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah.« 1966. <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/mednarodni-pakt-o-ekonomskih-socialnih-in-kulturnih-pravicah/>
 - Ministrstvo za šolstvo in šport. 2011a. *Program osnovna šola: državljanska in domovinska vzgoja ter etika; učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
 - Ministrstvo za šolstvo in šport. 2011b. *Program osnovna šola: zgodovina; učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
 - »Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on a Communications Procedure.« 2011. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/C.3/66/L.66
 - Traven, S., in V. Sirča. 2001. *Mednarodno organizacijsko vedenje*. Ljubljana: G v založba.
 - »Ustava Republike Slovenije.« 1991. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 24/90, 35/90, 37/90, 11/91, 4/91, 4/91, 7/91, 10/91 in 20/91.
 - »Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOVFI).« 2007–2012. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF in 57/12 – ZPCP-2D.
 - »Zakon o ratifikaciji Konvencije Sveta Evrope o ukrepanju proti trgovini z ljudmi (MKUTL).« 2009. *Uradni list Republike Slovenije – Mednarodne pogodbe*, št. 14/09.
- Dr. Anida Sarajlić je višja svetovalka na Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport.
anida.sarajlic@gov.si

Ravnatelj kot spodbujevalec v učenca usmerjenega poučevanja in sodelovanja

Justina Erčulj
Šola za ravnatelje

Mojca Rozman
oš dr. Janeza Mencingerja Bohinjska Bistrica

Fani Bevk
oš Staneta Žagarja Kranj

Anton Goznik
oš Voličina

Sabina Ileršič
oš Antona Globočnika Postojna

Dejan Kopold
oš Podlehnik

Vanja Košpenda
oš Istrskega odreda Gračišče

Boris Mlakar
oš Sveta Ana

Zvonka Murko
Prva oš Slovenj Gradec

Danica Večerić
oš Mirana Jarca Ljubljana

Štefan Žun
oš Bistrica Tržič

Ravnatelj mora v središče svojih ravnanj in prepričanj postaviti učenje. To je osrednji namen programa Vodenje za učenje, v katerem se ravnatelji v majhnih skupinah vse leto posvečajo vsebini vodenja za učenje, ki jo opredelijo v strokovnih razpravah. Pri tem s pomočjo teorije, izmenjave izkušenj in konstruiranja novega znanja uvajajo izboljšave, katerih namen je izboljšati razmere za učenje učencev. V članku predstavljamo izkušnje skupine, ki se je v program vključila v šolskem letu 2012/2013 in je za svoje delovno področje izbrala spodbujanje v učenca usmerjenega poučevanja in sodelovanja med strokovnimi delavci z uvajanjem oziroma razvijanjem medsebojnih

hospitacij. Predstavljamo korake dela v šolah, tri različne primere medsebojnih hospitacij in pridobitve tako za učitelje kot za sodelujoče ravnatelje. Ugotavljamo, da je program odlična priložnost za strokovni razvoj ravnateljev, uvajanje medsebojnih hospitacij pa pomeni tudi spodbujanje medsebojnega učenja v šolah.

Ključne besede: ravnatelj, vodenje za učenje, medsebojne hospitacije, medsebojno učenje

Uvod

Program Vodenje za učenje je eden od programov v okviru vseživljenjskega izobraževanja ravnateljev. Poteka v majhnih skupinah, kar omogoča poglobljene strokovne razprave in intenzivno mreženje. Vse leto, koliko program traja, se ravnatelji usmerjajo v vodenje za učenje, za katero menijo, da mu zaradi številnih administrativnih obveznosti sicer ne posvečajo dovolj časa. V strokovnih razpravah izberejo področje, ki ga v programu izboljšujejo, in tako krepijo svojo vlogo pedagoškega vodje. Program so ravnatelji dobro sprejeli, kar kaže tudi dejstvo, da se mnogi vanj vključijo večkrat, saj jim omogoča, da lahko vsakokrat razvijajo drugo področje vodenja za učenje.

V članku predstavljamo, kako so ravnatelji v skupini vU3 v letu 2012/2013 v svojih šolah razvijali sodelovanje med učitelji z medsebojnimi hospitacijami, in to s poudarkom na v učenca usmerjenih metodah učiteljevega dela.

Ravnateljeva vloga pri učenju učencev

Že nekaj časa je vodenje za učenje osrednji koncept v okviru vodenja v vzgoji in izobraževanju. Clarkova in O'Donoghue (2013, 94) izhajata iz podmene, da se morata vodenje in učenje med seboj podpirati, in sicer tako, da je učenje v vseh dejavnostih šole vedno kar se da pregledno poudarjeno. Drugače povedano, ravnatelj mora učenje in s tem povezane dosežke učencev postavljati v središče in temu ustrezno organizirati notranje strukture, na primer spodbujati sodelovanje in timsko delo. Dempster (2009, 3) ob tem še dodaja, da »ravnatelji niso v šolah zato, da bi učencem otežili življenje, ampak morajo zagotavljati, da se vsi v šoli osredotočajo na izboljševanje učenja učencev in s tem njihovih dosežkov«.

Vprašanje, povezano z vodenjem za učenje, je tudi, kakšen je ravnateljev vpliv na učenje učencev. Večina avtorjev meni, da gre za posreden vpliv preko zagotavljanja kakovostnega dela učiteljev in izboljševanja pogojev zanj (Earley 2013), preko poudarjanja ka-

kovosti in spremljanja učiteljevega dela (Southworth 2009; West-Burnham 2015), zagotavljanja profesionalnega razvoja strokovnih delavcev (Bubb in Earley 2010; Erčulj 2011) ter oblikovanja profesionalnih skupnosti (Verbiest 2004; Stoll idr. 2006).

Prakso vodenja za učenje podrobneje predstavlja West-Burnham (2013, 24), ko povzema raziskave nekaterih avtorjev; opredeljuje jo kot:

- zagotavljanje enakosti in pravičnosti: vsak otrok ima pravico do kakovostnega učenja;
- oblikovanje kulture učenja: spoštovanje učencev, dobri medsebojni odnosi, zaupanje;
- kakovost učenja in poučevanja naj bo v središču strokovnih razprav;
- poznavanje načel uspešnega poučevanja (teorija in raziskave);
- podpora učiteljem pri uvajanju sprememb v prakso poučevanja;
- spremljanje in opazovanje pouka;
- spodbujanje sodelovanja med učitelji, njihove evalvacije in refleksije za izboljševanje prakse poučevanja;
- podpora aktivnemu sodelovanju staršev;
- posredovanje, kadar ne gre za kakovostno poučevanje.

Razvijanje kakovostnega dela učiteljev in učenja za vse učence ter spodbujanje strokovnih razprav in sodelovanja torej tvorita jedro uspešne prakse vodenja za učenje.

Že sam program Vodenje za učenje temelji na prepričanju, da je v središču vodenja učenje učencev. Izboljšave na tem področju pa gradimo tako, da se v strokovnih skupnostih na eni strani povežemo ravnatelji (kot npr. v programu Vodenje za učenje), na drugi pa predvsem učitelji (v šolah, aktivih, študijskih skupinah, ipd.), seveda pa gre tudi za medsebojne povezave in za sodelovanje s strokovnjaki, kadar tematsko področje to zahteva. V programu smo izhajali iz skupnega namena, da bodo načrtovane in izvedene izboljšave vidne v dosežkih učencev. Tako smo opredelili temo *medsebojne hospitacije v šolah* in pri tem iskali strategije, s katerimi bi pomagali učiteljem v šolah, ob tem pa še bolj okrepili ravnateljstvo vlogo vodje za učenje.

Izhodišče za naše delo sta bili teorija vodenja za učenje (Koren 2007) in naša praksa na tem področju. Ob tem smo se kot skupina odločili, da bomo raziskali in ozavestili pomen vodenja

za učenje v šolah, kjer delamo, in ga povezali z dosežki učencev, hkrati pa spodbujali strokovne razprave o vodenju, učenju in vodenju učenja ter opredelili prednostna področja vodenja za učenje v šolskem letu 2012/2013. Končni cilj bi bil sistematičen razvoj izbranega področja in izmenjava praks. Osrednja vsebina raziskovanja naše skupine so bile medsebojne hospitacije učiteljev. Iz raziskav, opravljenih po naših šolah, smo prišli do sklepa, da strokovni delavci namreč še vedno niso dovolj pripravljeni na kritično in medsebojno izmenjavo pedagoške prakse. Iz tega pa je mogoče razbrati, da je medsebojno učenje strokovnih delavcev (drug od drugega) še zmeraj zelo skromno.

Tako smo razmišljali o tem, kakšne vse so najprej naloge ravnatelja, da bi se tako stanje začelo postopoma spreminjati. V konceptu ravnateljevega vodenja za učenje je torej najpomembnejše, da je v središču delovanja šole učenje. Ravnatelji moramo poudariti sodelovanje učiteljev in s tem graditi oblikovanje učeče se skupnosti, pri čemer mora ravnatelj zagotoviti pogoje za njihovo učenje. Ko to dosežemo, pa moramo spremljati, kako se izboljšave, ki jih razvijajo strokovni delavci v strokovnih razpravah, uresničujejo pri njihovem delu v razredu.

Izbira teme

V strokovnih razpravah je skupina opredelila štiri ključna vprašanja vodenja za učenje:

- Kako povečati odgovornost učiteljev?
- Kako povečati samozavest učiteljev?
- Kako spodbujati povezovanje oz. mreženje in strokovne razprave med učitelji?
- Kako učitelje motivirati za spremembe na področju izboljševanja poučevanja?

Navedena vprašanja so nas vodila pri razmišljanju in refleksiji. V skupini smo izoblikovali prepričanja o vlogi učitelja:

- Povečali bi radi odgovornost pri učiteljih.
- Učitelji so za kakovost učenja najbolj odgovorni, čeprav se tega včasih premalo zavedajo. Ker se marsikdo boji prevzeti odgovornost, se »zapira« v razred.
- V šolah obstaja želja po spremembah, hkrati pa bojazen pred njimi.

- Zavedamo se pomena strokovnih razprav, oblikovanja timov in mreženja.

Refleksija je nakazala tudi ključne probleme oz. izzive, ki so močno povezani z vlogo ravnatelja:

- Ravnatelj mora biti prvi dovzeten za spremembe.
- Z občutkom mora izbirati vodje timov in deliti naloge med učitelje.
- Pri učiteljih mora iskati močna področja.
- Spodbujati mora sodelovanje, mreženje in samoevalvacijo.
- Povečati mora odgovornost pri učiteljih, to pa lahko stori z zgledom. Skrbeti mora za svojo osebno rast in za strokovni razvoj vseh strokovnih delavcev, jih motivirati in usmerjati. Ravnateljeva vloga je tudi ustvariti ustrezne pogoje za delo in »določiti pravila igre«.

Iz razprave o raziskavi, refleksij o vodenju za učenje in pogovorov o vodenju smo izoblikovali naslednja izhodišča:

- Želimo si učitelje, ki bodo odgovorni za dosežke učencev.
- Učitelji pri tem potrebujejo strokovno podporo in pomoč.
- Spodbudili bi radi povezovanje med učitelji.

Glede na ugotovitve s hospitacij smo kot temo za povezovanje, strokovno podporo in krepitev odgovornosti izbrali v učenca usmerjeno poučevanje. Naša izbrana tema v projektu je tako postala *Povezovanje med učitelji za spodbujanje v učenca usmerjenega poučevanja*. Temeljni namen projekta za delo v šolah je usposobiti učence za samostojno raziskovalno delo. To bomo lahko dosegli z medsebojnim učenjem učiteljev, pri katerem bodo v ospredju v učenca usmerjeni pristopi k učenju.

Kako smo se lotili dela v šolah

Pred izvedbo projekta v šolah je bilo treba natančneje opredeliti cilje:

- umestiti povezovanje med učitelji v letne priprave;
- umestiti aktivne metode dela z učenci v letne priprave;
- poskrbeti za izmenjavo izkušenj in znanja med učitelji;
- spodbuditi zanimanje za nove načine dela pri učiteljih.

Pri *izhodiščih za delo* je bilo zelo pomembno, da s sodelavci *opredelimo, kaj so v učenca usmerjeni načini dela*, oziroma da poenotimo razumevanje tega koncepta. Strinjali smo se – in tak je bil tudi rezultat anket, ki smo jih opravili med učitelji na šolah –, da so aktivne metode učenja tiste, ki v ospredje postavljajo čim bolj aktivno in samostojno delo učencev. Seveda pa to zahteva uvajanje novih načinov dela pri samem pouku in povezovanje strokovnih aktivov, namen česar sta prav uvajanje novih načinov ter izmenjava medsebojnih izkušenj in strokovnih mnenj.

Na osnovi izhodišč za delo smo ravnateljji izdelali vsak svoj akcijski načrt za izvedbo dejavnosti na svojih šolah. Že pri pripravi načrta smo razmišljali o tem, kako bomo projekt nadaljevali v prihodnje. Pri njegovem oblikovanju smo upoštevali dejansko stanje na sodelujočih šolah. To smo analizirali z anketami, ki smo jih opravili med učitelji. Spraševali smo jih o spremembah, ki so se pojavile na področju učenja in poučevanja v zadnjih dvajsetih letih, kako jih obvladujejo, kakšno podporo bi potrebovali in kako jim ravnatelj/-ica pri tem lahko pomaga. Zanimivo je bilo, da se rezultati ankete po šolah niso bistveno razlikovali. Večino sprememb, ki so se pojavile na področju *viz*, učitelji obvladujejo. Pomanjkanje izkušenj in znanja pa čutijo med drugim pri drugačnih pristopih k poučevanju, ki so povezani tudi z razvojem sodobne družbe. Strokovni delavci so izrazili željo po izmenjavi izkušenj in mnenj s sodelavci ter po strokovni podpori in razumevanju ter podpori nadrejenih.

Aktivne metode dela z učenci je bilo treba vnesti v letne priprave učiteljev. Zato so bila potrebna usklajevanja v strokovnih aktivih. Medsebojne hospitacije so bile temeljne za izmenjavo izkušenj in znanja med učitelji. Za to dejavnost je izvajalce in udeležence treba dobro pripraviti, če hočemo, da bo dosegla namen. Zato smo *razvijali skupna izhodišča za samo spremljanje pouka in analizo* po izvedbi hospitacij. Ta so temeljila na dejavnosti učenca med samim poukom, s poudarkom na aktivnih metodah poučevanja. Odločili smo se, da bomo kot osnovo vzeli štiri pojmovanja učiteljeve vloge (Požarnik 2000) in da bomo dejavnost usmerili v vlogi učitelj-gorski vodnik in učitelj-vrtnar. S pomočjo izhodišč smo pripravili opomnik za spremljanje pouka in ga predstavili učiteljem. Ti so ga pregledali in ocenili ter dodali kakšno trditev, ki se jim je zdela pomembna za spremljanje v učenca usmerjenega poučevanja. Pred *izvedbo hospitacij* je bilo učitelje treba pripraviti na dajanje povratnih informacij, pri čemer smo upoštevali naslednja načela: izhajamo iz pozitivnega, usmerimo se v to, česa so se opa-

zovalci naučili, verjamemo, da nas različnost bogati in nam daje možnost za strokovne razprave. Pri tem vendarle upoštevamo dejstvo, da gre za subjektiven pogled, njegovo »veljavnost« zato povečamo z več opazovalci in enotnim opomnikom za opazovanje. Vse to smo upoštevali pri *evalvaciji*, ki smo jo z udeleženci spremljanja izvedli po opravljeni hospitaciji in ob koncu šolskega leta.

Primeri iz prakse

V nadaljevanju predstavljamo primere iz treh šol. V eni so bile medsebojne hospitacije že utečena praksa, v eni jih je ravnateljica šele začela uvajati, v tretji pa se je ravnatelj odločil, da jih bo začel uvajati v oddelkih podaljšanega bivanja.

Medsebojne hospitacije na Osnovni šoli Sveta Ana

Na oš Sveta Ana smo se leta 2007 vključili v razvojno aplikativni projekt individualnega spremljanja razvoja posameznega učenca z naslovom Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja; z njim smo hoteli strokovne delavce, starše in učence spodbuditi h konstruktivistično naravnemu formativnemu spremljanju razvoja posameznega učenca. Ta osebna naravnost pri spremljanju razvoja znanja naj bi postala standard za slehernega učenca, ne le npr. za učence s posebnimi potrebami. Šolski tim projekta formativnega spremljanja, ki je poleg ravnatelja v začetku štel štiri strokovne delavce in se je kasneje širil, je za učinkovito formativno spremljanje razvoja znanja ob pomoči Zavoda za šolstvo izoblikoval temeljna didaktična načela s priporočili za spremljanje in kakovostno povratno informiranje v učnem procesu. Poleg vsega drugega smo ugotovili, da je za kakovostno in učinkovito formativno spremljanje učencev treba spremeniti lastno prakso pri neposrednem delu v razredu. Aktivnejši smo postali pri izbiri bralno-učnih strategij, poglobljeno smo razmišljali o taksonomijah v pedagoškem procesu, o oblikah in metodah učnega procesa in, kar je najpomembneje, začeli smo izmenjavo lastnih praks s t. i. medsebojnimi oz. kolegialnimi hospitacijami. Prakticiramo jih že četrto leto, v šolskem letu 2013/2014 pa jih izvajamo znotraj strokovnih aktivov po vertikali.

V okviru programa Vodenje za učenje smo ravnateljci za potrebe takšne hospitacije pripravili opomnik za spremljanje, ki smo ga uporabljali tudi pri medsebojnih hospitacijah na oš Sveta Ana. Navajamo ugotovitve, do katerih smo prišli ob spremljanju pouka v novembru 2011.

Pri medsebojni hospitaciji je bilo prisotnih osem strokovnih delavcev in ravnatelj. Poudarek je bil predvsem na prepoznavanju dejavne vloge učenca pri poteku učne ure. Učna ura z naslovom »Opis postopka« pri predmetu slovenščina je bila izvedena 6. šolsko uro v 8. razredu. Predstavljamo povzetke odgovorov na vprašanja, ki so bila osnova za strokovno razpravo med ravnatelji v okviru programa.

Kaj me je kot ravnatelja presenetilo?

Kot smo omenili, medsebojne hospitacije na šoli potekajo že četrto leto. Pravilno zastavljena zamisel o izpeljavi učne ure je pogoj za aktivno vlogo učenca. Poudarek je bil na skupinskem delu z jasno razdeljenimi vlogami v skupinah. Zanimivo je to, da kljub razmeroma »težkemu« predmetu in času za izvedbo ure, učenci niso bili nezainteresirani, nasprotno, bili so zelo »živahni«, pravzaprav so proces ob spretnem vodenju učiteljice praktično od začetka do konca ure peljali sami. Šlo je torej za velik delež aktivnega sodelovanja učencev, medsebojnega sodelovanja znotraj skupin in veliko odprte in konstruktivne komunikacije med učenci in učiteljem.

Kako so spodbujanje v učence usmerjenega poučevanja doživeli sodelavci, česa so se naučili?

Navajamo zapise strokovnih delavcev:

Učitelj koordinira delo, povzema, poudari zaključke.

V skupini poteka pogovor, učenci primerjajo svoje ideje z drugimi in sklepajo.

Tako oblikovano skupinsko delo je produktivno, sodelovanje učencev je zelo primerno.

Razvija se samostojnost učencev – učitelj jih samo ustrezno vodi, usmerja.

Interakcija učenec-učitelj je zanimiva in je pri usvajanju znanj učinkovita.

Nenehna aktivnost učenca, zelo produktivno utemeljujejo, ugotavljajo.

Učenci so aktivni, lahko izražajo svoje zamisli.

Učitelj nadzira dobro organizirano delo.

Kako vidim to izkušnjo v svojem vodenju za učenje?

Po spremljanju učnega procesa lahko na podlagi preverjenih izkušenj bolje in prepričljiveje svetujemo drugim učiteljem predvsem tam, kjer je delo še pretežno frontalno oziroma učitelji še niso vključeni v proces medsebojnega spremljanja.

Na začetku smo imeli z uvedbo medsebojnega spremljanja pouka kar nekaj težav z učitelji, saj so nekateri v tem, še preden smo medsebojno spremljanje začeli uresničevati, videli velik »nebodigatreba«. Spomnim se učiteljice, ki je vselej, ko sem hospitiral še »klasično«, pripravila izredno uro, pri kateri sem se zmeraj nekaj naučil, rekla: »Ravnatelj, kaj nam to delate?« Z veseljem sem ji odgovoril, da je velika škoda, da svojih čudovitih ur ne pokaže drugim kolegom, kar je danes zanjo seveda mala malica. Prednost, pravzaprav velika prednost medsebojnih hospitacij je seveda tudi ta, da na pogovoru po uri ravnatelj ni sam z učiteljem, ki je uro izvajal. Navzoč je pravzaprav tim strokovnjakov, od katerih vsak iz svojega zornega kota komentira, povzema in pojasnjuje in, kar je najpomembnejše, med takim pogovorom kolegi vselej ugotavljajo, da so naleteli na nekaj, kar bodo prenesli v svojo prakso.

O prednostih medsebojnih hospitacij bi lahko še veliko pisal, kar pa seveda ne pomeni, da ne predstavljajo tudi izzivov. Pomembno je, da smo na oš Sveta Ana ugotovili, da je to koristno početje, ki ga bomo v okviru tima za formativno spremljanje poskušali razširiti na vse strokovne delavce.

Primeri uvajanja medsebojnih hospitacij na oš Antona Globočnika Postojna

V šolskem letu 2012/2013 je potekalo sodelovanje učiteljev po vertikali, namen pa je bil aktivneje udeležiti medsebojne hospitacije med učitelji od 1. do 9. razreda in tako spoznavati pedagoško delo učitelja kolega na šoli, motivacijo za šolsko delo med učenci in povezovanje med sorodnimi predmeti v osnovni šoli.

Medsebojne hospitacije so na naši šoli potekale med 26. in 29. novembrom 2012. Vzorčno uro so izvedle učiteljice iz 2. triletja (4. in 5. razred), učiteljici geografije in glasbene vzgoje. Izvedba, oddelek in učna tema pri hospitaciji so bili prepuščeni posamezni učiteljici, zato se tudi ravnateljica in učiteljice, ki so učni uri prisostvovala, nanjo niso posebej pripravile. Učiteljice, ki so hospitirale pri posameznih urah, so imele s seboj kot pripomoček le hospitacijski zapisnik, ki je nastal v sklopu našega programa.

Ker na šoli do tega šolskega leta ni bilo medsebojnih hospitacij, me je presenetila predvsem pripravljenost posameznih učiteljic, da kolegom predstavijo svoj način poučevanja, različne metode dela in uporabo IK tehnologije, kar je dalo slutiti, da je pri učiteljih poučevanje usmerjeno v učenca. Eni od hospitacij je prisostvovala tudi ravnateljica, druge ure so potekale po razporedu, ki je bil obešen na oglasni tabli v zbornici. Nanj so učiteljice, ki so bile pripravljene hospitirati, vpisale datum hospitacije in predmet. V drugi del preglednice pa so se vpisale tiste učiteljice, ki so hotele prisostvovati uri.

Po koncu hospitacij smo opravili skupen pogovor z vsemi, ki so bili v medsebojne hospitacije vključeni. Učiteljice, ki so izvedle učno uro, so predstavile svoje občutke, zadržke in težave, ki so jih imele ob tem. Učiteljice, ki so bile navzoče na hospitacijah, so opisovale potek učne ure s poudarkom na delu učencev in izpostavile tiste podrobnosti, ki so jim najbolj ostale v spominu.

Učiteljice so v poročilu navajale, da so jih medsebojne hospitacije spodbudile k razmišljanju o lastnem poučevanju. Njihova pričakovanja so usmerjena tudi h konstruktivni kritiki in spodbudi ter pohvali. Menile so, da sta vsaka hospitacija in vsak nasvet za učitelja dobrodošla. Glede učencev pa so omenile, da so jih spoznale tudi v drugačnih okoliščinah, kar jim bo pomagalo pri motiviranju posameznih učencev.

Po skupnem sestanku smo se dogovorili o naslednjem: z medsebojnimi hospitacijami bomo nadaljevali, saj so bile izkušnje učiteljic po tem prvem poskusu pozitivne. Rade bi namreč pokazale svoj način poučevanja, in to ne le ravnateljici, ki hospitacijo napove, temveč tudi drugim kolegom, ter tako dobile povratne informacije. Kot ravnateljica načrtujem, da bom v prihodnje k hospitacijam povabila še druge učitelje in s tem spodbudila medpredmetno povezovanje, ki na naši šoli nima prave tradicije. Takšne medsebojne hospitacije bodo nedvomno pripomogle h kakovostnejšemu pouku, izmenjavi različnih praks in metod dela med učitelji, k spoznavanju učencev skozi pouk, kar bo učiteljem omogočilo, da bodo prilagodili način poučevanja.

Medsebojne hospitacije smo vključili tudi v letni delovni načrt za šolsko leto 2013/2014. S tem bi radi še bolj udeležili medsebojno sodelovanje učiteljev po vertikali in znotraj posameznih aktivov ter poudarili, da je učiteljeva priprava na pouk pomemben dejavnik uspešnosti učenca in učitelja, ne nazadnje pa je taka oblika medsebojnih hospitacij lahko tudi sporočilo zunanjim deležnikom o pozitivnem, timskem povezovalnem delu na šoli.

Medsebojne hospitacije v oddelkih podaljšanega bivanja na OŠ Bistrica Tržič

V preteklosti smo imeli tri oddelke na generacijo, zaradi zmanjšanega vpisa smo prešli na dva. Posledica takšnega zmanjšanja števila otrok je bilo tudi zmanjšanje deležev sistemiziranih delovnih mest, kar se je pokazalo kot težava pri zaposlitvah učiteljev v posameznih aktivih. Težavo smo reševali z dopolnjevanjem obveznosti učiteljev v oddelkih podaljšanega bivanja. Med njimi smo zaznavali konfliktna situacije. Učitelji predmetnega pouka so v posameznih primerih delo v oddelkih podaljšanega bivanja razumeli kot razvrednotenje svojega dela in usposobljenosti. Pojavljalo se je prepričanje, ki so ga izrazili na letnih pogovorih, in sicer da vodstvo šole njihovega dela ne ceni dovolj in ga ne zna polno izkoristiti. Delo v oddelkih podaljšanega bivanja je za posameznike postalo samo izhod za dopolnitev polne delovne obveznosti. Premalo smo se zavedali, da je vsak posamezen učitelj v posameznem oddelku odgovoren za kakovost učenja, dela in končni uspeh, kar se lahko izraža v v učenca usmerjenem poučevanju. V oddelkih podaljšanega bivanja smo zato hoteli izboljšati kontinuirani pristop učiteljev, povečati odgovornost pri načrtovanju in vodenju dela, zagotoviti spremljanje in vrednotenje dela učencev ter vztrajnost pri upoštevanju pravil, o katerih so se v oddelku dogovorili. Komunikacija med šolo in domom naj bo brez motenj. Učitelj naj bolj usmerja in motivira in tako poskrbi za večjo diferenciacijo.

Ob ugotovitvi, da se težave pojavljajo tudi zaradi prešibkega povezovanja med učitelji, ki delajo v posameznem oddelku podaljšanega bivanja (timov), smo se odločili za medsebojne hospitacije v posameznih timih. Hoteli smo povečati odgovornost in samozavest učiteljev ter njihovo pripadnost timskega delu, predvsem pa jih motivirati za spremembe na področju izboljševanja poučevanja, dela in odnosov med vsemi udeleženci (učitelji, učenci, starši) v posameznem oddelku podaljšanega bivanja. Prav vsak učitelj v timu je namreč odgovoren za kakovost učenja in dela v oddelku podaljšanega bivanja, kljub temu da se tega premalo zaveda.

Medsebojne hospitacije med učitelji posameznih timov so najbolj intenzivno potekale prva dva meseca šolskega leta, po tem obdobju smo že dosegli bistvo, to je, izboljšali smo delo v oddelkih podaljšanega bivanja. Zaznali smo pozitivne učinke, saj so učitelji začeli delo v tudi oddelkih podaljšanega bivanja timsko načrtovati, poenotili smo načine vodenja v posameznem oddelku in ponotranjili odgovornost za delo v oddelku, tudi izmenjava informacij o

delu v oddelku med učitelji in starši je nepričakovano hitro začela potekati brez motenj, kar je po našem mnenju posledica večje odgovornosti učiteljev. Učitelji so od medsebojnih hospitacij dobili pričakovano izmenjavo izkušenj, pomoč v strokovnih dilemah in pri medpredmetnem povezovanju, začela sta se skupno načrtovanje in analiza. K uspehu je prispevalo tudi to, da so učitelji sami sebe videli kot učence, njihova pozornost se je od metod poučevanja preusmerila k spodbujanju učenja pri njih samih in pri učencih. Ravnatelj je učitelje spodbujal k analizi in razmisleku o delu ter k uvajanju novih dobrih praks v delo posameznega oddelka podaljšanega bivanja. Zavedati se je treba, da učitelji za dobro delo potrebujejo podporo. Obstajati pa mora tudi sistem vrednotenja, ki omogoča odkrivanje težav in njihovo odpravljanje.

Vsako hospitacijo smo zaključili s pogovorom, analizo dela ter smernicami za načrtovanje dela v oddelku. Učitelji potrebujejo objektivne in iskrene informacije, tako pohvale kot konstruktivno kritiko, ter pričakujejo povratne informacije o svojem delu. Povratna informacija v našem primeru ni bila vedno prijetna. Pojavili so se dvomi o posameznih segmentih dela, za katere je učitelj mislil, da jih opravlja zelo dobro. Prav dvomi pa so tisto, kar spodbuja spremembe. Oblikovanje in posredovanje povratnih informacij je bilo zelo zahtevna naloga, od katere je bilo odvisno načrtovanje nadaljnjega dela.

Evalvacija dela na šolah

Po opravljenih medsebojnih hospitacijah so vsi učitelji, ki so sodelovali v njih, odgovorili na kratek anketni vprašalnik, v katerem nas je zanimalo, kako so hospitacije vplivale na šolo kot celoto (raven šole) in kako na posameznika (osebna raven). Rdeča nit hospitacij je bilo povezovanje med učitelji, katerega namen je bilo spodbujanje v učence usmerjenega poučevanja.

V anketi je sodelovalo 45 učiteljev. Trditve so ocenjevali na lestvici od 1 do 4, pri čemer pomeni 1 najnižjo, 4 pa najvišjo stopnjo strinjanja. Dodano je bilo še odprto vprašanje: »Predlagajte, prosim, kako bi lahko še okrepili sodelovanje učiteljev na šoli.« Analiza združuje odgovore z vseh desetih osnovnih šol, ki so bile vključene v program Vodenje za učenje.

Splošna ocena medsebojnih hospitacij in njihovega učinka na delo šole je nekoliko višja kot pri oceni na ravni posameznega učitelja. Tudi standardni odklon je razmeroma majhen, saj da med učitelji, ki so izpolnili vprašalnik, ni bilo bistvenega odstopanja.

PREGLEDNICA 1 Medsebojne hospitacije – raven šole

Trditev	(1)	(2)
Medsebojne hospitacije so bile dobro načrtovane.	3,4	0,62
Na medsebojne hospitacije nas je ravnatelj dobro pripravil.	3,2	0,67
Medsebojne hospitacije so potekale v pozitivnem vzdušju medsebojnega zaupanja.	3,5	0,69
Pri medsebojnih hospitacijah sem dobil konstruktivno povratno informacijo o svojem delu.	3,4	0,72
Medsebojne hospitacije so prispevale k mojemu profesionalnemu razvoju.	3,1	0,80
Zaradi medsebojnih hospitacij se je razvil večji občutek povezanosti in sodelovanja med sodelavci v šoli.	2,7	0,88
Po medsebojnih hospitacijah smo se več pogovarjali o učenju in poučevanju.	2,8	0,86
Medsebojne hospitacije so bile pomembna priložnost za medsebojno učenje.	3,0	0,82
Zaradi medsebojnih hospitacij smo izboljšali kulturo povratnih informacij.	2,6	0,85
Zaradi medsebojnih hospitacij se je okrepilo »kritično prijateljevanje« na naši šoli.	2,3	0,75
Zaradi medsebojnih hospitacij uvajamo več metod za aktivno delo učencev (v učence usmerjeno poučevanje).	2,9	0,85

OPOMBA Naslovi stolpcev: (1) srednje vrednosti, (2) standardni odklon.

PREGLEDNICA 2 Medsebojne hospitacije – osebna raven

Trditev	(1)	(2)
Zaradi medsebojnih hospitacij ...		
... sem bolj pripravljen predstaviti svojo dobro prakso.	2,7	0,90
... sem razvil nov pogled na delo sodelavcev.	2,9	0,78
... sem dobil koristne informacije za svojo nadaljnjo prakso poučevanja.	3,0	0,79
... sem v svojo prakso v razredu uvedel izboljšave.	2,8	0,80
... bolje vrednotim svoje delo.	2,9	0,81
... sem bolj usposobljen za dajanje povratnih informacij.	2,6	0,70

OPOMBA Naslovi stolpcev: (1) srednje vrednosti, (2) standardni odklon.

Med najbolj pozitivne dejavnike lahko uvrstimo naslednje:

- Večina učiteljev je bila zadovoljnih s pripravami, načrtovanjem in povratnimi informacijami o medsebojnih hospitacijah.
- Učitelji so dobili več priložnosti za medsebojno učenje.
- Zaradi medsebojnih hospitacij učitelji uvajajo več metod, ki omogočajo aktivno delo učencev.
- Medsebojne hospitacije so potekale v pozitivnem vzdušju medsebojnega zaupanja, učitelji so dobili konstruktivno povratno informacijo o svojem delu.

Nekoliko manj so se učitelji strinjali s trditvami, da se je okrepilo »kritično prijateljevanje«, da so bolj pripravljeni predstaviti

svojo dobro prakso, da se je izboljšala kultura povratnih informacij in da bolje vrednotijo svoje delo.

Na vprašanje, kako bi lahko še okrepili sodelovanje med učitelji na šoli, je odgovorilo le deset učiteljev. Predlagali so različne oblike povezovanja, na primer medpredmetno povezovanje, hospitacije med učitelji po vertikali, sodelovanje med 2. in 3. triado, delovna srečanja (na drugi lokaciji), neformalna srečanja in *team building*. Trije so dodali še, kateri so po njihovem mnenju pogoji, ki omogočajo tak način dela, in sicer da mora za to obstajati pozitivna klima ter da se moramo naučiti poslušati in sprejemati mnenja drugih.

Zaključek in priporočila

V zaključku predstavljamo povzetek mnenj sodelujočih ravnateljev o tem, kaj smo se v programu naučili, in dodajamo še nekaj priporočil za kolege, ki se bodo lotili te zahtevne, a zelo zanimive in koristne naloge.

Udeleženci smo soglašali s cilji programa, in sicer da ravnatelji, ki izražajo skrb za učenje in poučevanje, povečujejo učinkovitost šole ter da učitelji, ki jih ravnatelj poveže v skupen namen in jih spodbuja k sodelovanju in pogovoru o učenju, pomembno prispevajo k boljšemu, globljemu znanju učencev.

S spremljanjem dela učiteljev ravnatelj prepoznamo kakovost njihovega dela in njihovo pripravljenost na spremembe. Ponuja se nam možnost za vpogled v strokovno rast delavca in njegov profesionalni razvoj. Ob analizi opazovanih ur smo se skupaj z učitelji učili strokovnih razprav o poučevanju in učenju in tako razvijali profesionalno skupnost.

Med najpomembnejše pridobitve sodelovanja v programu lahko štejemo:

- spoznanje, da ravnatelj lahko spodbujamo kakovostno delo učiteljev;
- vnovičen razmislek o pomenu strokovne rasti učiteljev;
- krepitev zmožnosti motiviranja sodelavcev za spreminjanje;
- medsebojno učenje.

V skupini smo se strinjali, da učiteljski poklic zahteva pripravljenost na vseživljenjsko učenje in izpopolnjevanje v znanju. Formalna izobrazba je namreč že dolgo le pogoj za opravljanje poklica. Pri tem se mora učitelj, ki znanje predaja drugim, zavedati,

da je znanje najpomembnejši skriti zaklad, ki ga iščemo in izpopolnjujemo vse življenje. Ravnateljeva vloga pri ozaveščanju odgovornosti učiteljev za kakovostno učenje je velika. Pri tem mora biti zgled, njegova vloga je tudi ustvarjanje ustreznih razmer za vseživljenjsko učenje, usmerjanje in »določitev pravil igre«.

Usmerjanje razvoja in dela v šoli zahteva od ravnatelja nenehno opazovanje, preverjanje, usmerjanje, analize in načrtovanje. Pri tem je strokovna analiza hospitacij eden izmed nujnih pogojev za vodenje, razvojno načrtovanje in pripravo letnih delovnih načrtov šole. Tako je mogoče usmerjati razvoj šole, ga negovati, krepiti znanje in ustvarjalnost. To omogoča širjenje šolskega prostora, v katerem se radostno živi in ustvarja.

Naloga šole je zagotoviti učinkovita znanja, spretnosti in veščine za prihodnost. Otroke je treba učiti, da bodo vedeli, da bodo znali delati, živeti v skupnosti in se učiti biti. To pa zahteva široko usposobljenega učitelja, ki nima le strokovnega znanja, temveč je pripravljen na nenehne spremembe učeče se družbe. Učitelje je tako treba motivirati za spreminjanje vedenja, prakse in, kar je še posebno pomembno, za spremenjeno pojmovanje vloge, ki jo opravlja, ter vloge učencev, znanja in učenja. Menimo, da nam je v programu ob spremljanju v učence usmerjenih metod dela uspelo ozaveščati tudi pomen vloge učitelja pri vzpostavljanju novega znanja.

Pri medsebojnih hospitacijah znanje in izkušnje posameznikov odpirajo vrata sodelavcem. Tisto, kar posameznik vidi, sliši, občuti in zazna, lahko dva oplemenitita, trije ali več pa še bolj obogatijo. Zato je prav, da učitelj postane nosilec sprememb, hkrati pa prevzema odgovornost, ki jo krepimo tudi tako, da svoje delo postavimo »na ogled« drugim strokovnjakom. Medsebojno učenje v obliki hospitacij bogati skupnost učiteljev z znanjem, izkušnjami, dobrimi odnosi, spodbuja timsko načrtovanje in sodelovanje. Medsebojno učenje pa se je »dogajalo« tudi med nami, ravnatelji. Spoznali smo dobre prakse, skupaj pripravljali opomnik za spremljanje pouka in si izmenjali številne izkušnje o vodenju. Pri tem je bilo pomembno, da smo se srečevali ravnatelji z različno dolgimi delovnimi izkušnjami in iz različnih šol. Ta izkušnja je zagotovo pomembna tudi za naše nadaljnje povezovanje sodelavcev v učečo se skupnost. Ravnatelji, ki smo sodelovali v programu, smo torej izoblikovali dobro sodelovalno skupnost ter tako odprli prostor za mreženje šol.

V novi profesionalni skupnosti ravnateljev smo pripravili naslednja priporočila za uvajanje medsebojnih hospitacij:

- medsebojne hospitacije so proces, ki traja in ga je treba dograjevati, da postane samoumeven in ga učitelji ponotranjijo;
- natančno je treba opredeliti namen hospitacij, jih kot primer dobre prakse z ustreznimi argumenti predstaviti na pedagoški konferenci in jih osmisliti;
- medsebojne hospitacije je treba v letnih delovnih načrtih načrtovati kot eno od prednostnih nalog za naslednje šolsko leto;
- medsebojne hospitacije je nujno ovrednotiti in jih predstaviti kolektivu, preden jih vključimo v letni delovni načrt;
- pri načrtovanju je treba upoštevati značilnosti kolektiva;
- izvajalce in udeležence je treba na medsebojne hospitacije dobro pripraviti;
- mešanica pritiska in spodbude, nenehno spodbujanje naj postane stalna praksa;
- uporabiti je treba ustrezen instrumentarij oz. opomnik, ki ga morajo poznati vsi sodelujoči (vzorec predstaviti na delavnicah);
- pomembna je kakovostna evalvacija, izpostaviti je treba močna področja (ravnatelj mora biti navzoč pri hospitiranju in pri pogovoru po njem, s čimer spodbuja učenje učenja);
- spodbudno je širiti primere dobre prakse na sosednje šole.

Menimo, da smo cilje programa dosegli, v nekaterih primerih bi lahko rekli, da smo jih celo presegli.

Že pred začetkom medsebojnih hospitacij so jih učitelji umeštili v letne priprave, prav tako so načrtovali aktivne metode dela z učenci. Medsebojne hospitacije pa so bile tudi del načrtovanja dela ravnateljev. Pri izvedbi dejavnosti za izmenjavo izkušenj in znanja med učitelji smo cilje zagotovo presegli, saj smo v okviru programa načrtovali vsaj dve medsebojni hospitaciji na vsaki šoli, izkazalo pa se je, da se je praksa precej bolj razširila, čeprav je bilo stanje na šolah različno. Ponekod so bile namreč tovrstne hospitacije že ustaljena praksa, drugje pa so jih šele začeli uvajati. Zastavljenega cilja (»pri učiteljih spodbuditi zanimanje za nove načine dela«) glede na nekatere odgovore v anketi nismo dosegli v celoti, saj so učitelji uvajanje novih načinov dela ocenili s povprečno oceno manj kot 3. Zavedamo se, da ga lahko dosežemo bolj dolgoročno, zato bomo z zastavljenim načinom dela nadaljevali in ga skrbno spremljali.

Zagotovo je pomembno poudariti, da bomo v skupini mreženje

med ravnatelji poskusili širiti tudi na mreženje med našimi učitelji ter na izmenjavo dobre prakse med šolami. Ugotavljamo namreč, da je to lahko naš pomembni prispevek k zagotavljanju okolja, ki bo čim bolj spodbujalo znanje naših učencev, pa tudi vseživljenjsko učenje ravnateljev.

Literatura

- Bubb, S., in P. Earley. 2010. *Helping Staff Develop in Schools*. London: Sage.
- Clarke, S., in T. O'Donoghue. 2013. »Pursuing Leadership for Learning in the School: Form Must Follow Function.« V *Principles of School Leadership*, 2. izd, ur. M. Brundrett, 94–111. London: Sage.
- Dempster, N. 2009. *Leadership for Learning: A Framework Synthesising Recent Research*. Canberra: The Australian College of Educators.
- Earley, P. 2013. »V učence usmerjeno vodenje: kako se uresničuje.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (2): 3–16.
- Erčulj, J. 2011. »Profesionalni razvoj kot profesionalna odgovornost.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 9 (2): 15–36.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Požarnik, B. 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Southworth, J. 2009. »Learning-Centred Leadership.« V *Essentials of School Leadership*, 2. izd, ur. B. Davies, 91–111. London: Sage.
- Stoll, L., R. Bolam, A. McMahon, M. Wallace in S. Thomas. »Professional Learning Communities: A Review of the Literature.« *Journal of Educational Change* 7 (4): 221–258.
- Verbiest, E. 2004. »Skupnost učečih se strokovnjakov: nova paradigma nenehnega razvoja šol in učiteljev.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 2 (2): 31–42.
- West-Burnham, J. 2013. »Contemporary Issues in Educational Leadership.« V *Principles of School Leadership*, 2. izd, ur. M. Brundrett, 7–27. London: Sage.

■ Justina Erčulj je področna sekretarka v Šoli za ravnatelje.
justina.erculj@solazaravnatelj.si

Mojca Rozman je ravnateljica oš dr. Janeza Mencingerja Bohinjska Bistrica.
mojca.rozman1@guest.arnes.si

Fani Bevk je ravnateljica oš Staneta Žagarja Kranj.
fani.bevk@guest.arnes.si

Anton Goznik je ravnatelj oš Voličina.
anton.goznik@guest.arnes.si

Sabina Ileršič je ravnateljica oš Antona Globočnika Postojna.
sabina.ilersic@guest.arnes.si

Dejan Kopold je ravnatelj oš Podlehnik.

dejan.kopold@sola-podlehnik.si

Vanja Košpenda je ravnateljica Osnovne šole Istrskega odreda

Gračiče. *vanja.kospenda@guest.arnes.si*

Boris Mlakar je ravnatelj oš Sveta Ana.

boris.mlakar@sveta-ana.org

Zvonka Murko je ravnateljica Prve osnovne šole Slovenj Gradec.

zvonka.murko@guest.arnes.si

Danica Večerić je ravnateljica oš Mirana Jarca, Ljubljana.

danica.veceric@guest.arnes.si

Štefan Žun je ravnatelj oš Bistrica, Tržič.

stefan.zun@guest.arnes.si

Medpredmetno načrtovanje in medsebojne hospitacije kot obliki profesionalnega razvoja učiteljev

Anita Ambrož

Osnovna šola Muta

Kompetenca, ki jo opredeljujemo kot cilj osnovnošolskega izobraževanja, je usposobiti učence za vseživljenjsko učenje. Ciljev vseživljenjskega učenja si ni mogoče zastaviti brez celostne obravnave učnih vsebin različnih predmetov oziroma brez medpredmetnega povezovanja. Medpredmetno povezovanje zahteva od učiteljev veliko profesionalnega sodelovanja, pa tudi drugačno organizacijo pouka. Zaradi uporabe sodobnih didaktičnih metod in oblik ter večje aktivnosti učencev pri pouku postane petinštiridesetminutna šolska ura prekratka. Rešitev za drugačno organizacijo pouka nam ponuja zakonska možnost uporabe fleksibilnega predmetnika. Medsebojne hospitacije spodbujajo sodelovanje med učitelji pri iskanju, načrtovanju in izvedbi medpredmetnih povezav, preko katerih širimo primere dobre prakse pri pouku. V prispevku opisujem nekaj medpredmetnih povezav in razmišljam o tem, kako zastaviti medsebojne hospitacije, da bodo dosegle svoj namen, to je profesionalno rast učiteljev. Primeri, ki smo jih izvedli na naši šoli, so nam pomagali izboljšati delo pri pouku in prizadevanja za vseživljenjsko učenje učencev in učiteljev.

Gljučne besede: medpredmetne povezave, medsebojne hospitacije, vseživljenjsko učenje, profesionalna rast učitelja

Uvod

Profesionalni razvoj učiteljev je profesionalna odgovornost posameznika, ki se je dolžan nenehno učiti in izboljševati svoje delo v razredu, zato da bi učencem dal največ in najboljše, kar je v vzgojno-izobraževalnem procesu mogoče (Erčulj 2011, 19). Učitelj mora svojo profesionalno odgovornost razumeti kot razvijanje lastne strokovnosti, kar pomeni, da se bo pripravljen učiti vse življenje. Poleg pripravljenosti mora prevzeti odgovornost za načrtovanje in vrednotenje svojega učenja. Odgovornosti za učenje pri učitelju ne razumem kot udeleževanja učiteljev na različnih seminarjih, temveč kot prenos znanj, veščin in izkušenj z izobraževanj v poučevanje. To pomeni, da učitelj svoje znanje ves čas nadgrajuje in nova znanja in veščine seveda uporablja tudi v razredu.

Profesionalni razvoj učiteljev je mogoč v učeči se skupnosti, kjer sta sodelovanje in prenos dobrih praks vrednoti. Če hočemo, da bo šola usmerjena v kakovostno izobraževanje učencev, da bo sledila svoji viziji, poslanstvu, načelom in postavljenim ciljem, se morajo strokovni delavci nenehno izobraževati. Profesionalnega razvoja strokovnih delavcev ne moremo prepuščati zgolj izbiri posameznika, ampak mora biti skrbno načrtovan in v skladu z usmeritvami šole.

Ravnateljeva vloga je tu zelo pomembna:

1. Ravnatelj mora biti zgled za učenje.
2. Ravnatelj mora poskrbeti za razmere, ki bodo spodbujale profesionalizem v zbornici.

Pomembno je, čému da ravnatelj prednost, kako razume učenje in kakšen odnos ima do učenja, učiteljev in učencev (Erčulj 2011, 24).

Pri načrtovanju profesionalnega razvoja učiteljev se mi zdi pomembno, da vsi zapisi na ravni šole (vizija, razvojni načrt, načrt izboljšav) nastanejo kot rezultat skupnega načrtovanja in vrednotenja vseh strokovnih delavcev in ravnatelja. Že priprava omenjenih zapisov na ravni šole učitelje usmerja v načrtovanje profesionalnega razvoja.

Na Osnovni šoli Muta se je pripravljenost učiteljev za spremembe pri delu v razredu pokazala že pri ustvarjanju fleksibilne organizacije pouka v projektu Fleksibilni predmetnik. S fleksibilno organizacijo pouka smo uvedli tako imenovane »blok« ure, kar pomeni, da smo čas izvajanja enega predmeta s 45-minutne ure podaljšali na 90 minut. To pa je terjalo veliko sprememb pri organizaciji pouka v posameznem razredu in pri izbiri metod in oblik učenja pri pouku.

Fleksibilni organizaciji pouka je sledilo načrtovanje medpredmetnih povezav in nato medsebojne hospitacije kot naslednja stopnička v profesionalnem razvoju učiteljev.

Z medpredmetnimi povezavami smo začeli potem, ko so se učitelji seznanili s tematskimi sklopi vseh predmetov istega razreda. Tematske sklope posameznih predmetov smo zapisali in namestili na računalnik v zbornici. Takrat e-zbornice še nismo imeli. Od zamisli o medpredmetnem povezovanju smo se preko načrtovanja do izvedbe in analize medpredmetnih povezav pomikali z majhnimi koraki.

Zadovoljstvo učiteljev in učencev ob koncu učnih ur, ki smo jih načrtovali kot medpredmetne povezave, je bilo zelo veliko, in

»virus« medpredmetnosti se je po zbornici vedno bolj širil. Skupaj z učitelji in pomočnico ravnateljice smo nato začeli ustvarjati organizacijske pogoje za različno načrtovane medpredmetne povezave.

Preskušali smo več različnih načinov in danes učitelji na osnovi lastne prakse izberejo tistega, ki jim glede na predmete v povezavi najbolj ustreza. Dobro izvedene medpredmetne povezave smo kot primer dobre prakse začeli predstavljati v obliki medsebojnih hospitacij učiteljev na šoli. Po prvem letu medsebojnih hospitacij so v anketi vsi učitelji odgovorili, da si jih želijo tudi v naslednjem šolskem letu.

Fleksibilna organizacija pouka je spodbudila medpredmetno načrtovanje, medpredmetno povezovanje smo kot primer dobre prakse začeli širiti z medsebojnimi hospitacijami. Načrtovali smo jih glede na cilj, ki smo ga postavili v začetku šolskega leta in je izhajal iz vizije šole. Izbrani cilj smo zapisali v letni delovni načrt šole.

Medpredmetno načrtovanje

Med cilji vzgoje in izobraževanja sta tudi »spodbujanje vseživljenjskega izobraževanja« (»Zakon o financiranju vzgoje in izobraževanja« 2007–2012, 2. člen) in »pridobivanje zmožnosti za nadaljnjo izobraževalno in poklicno pot s poudarkom na usposobljenosti za vseživljenjsko učenje« (»Zakon o osnovni šoli« 2006–2013, 2. člen).

Naloga strokovnih delavcev v osnovni šoli je torej nenehno spodbujanje in usposabljanje učencev za vseživljenjsko izobraževanje in učenje. Učenci morajo biti odprti za spremembe in motivirani za učenje vse življenje. Način dela pri pouku mora zato pri njih spodbujati zavedanje o osebnem razvoju posameznika, vseživljenjskem učenju in nenehnem strokovnem razvoju (Krek 2011, 16–18).

Bistveno pa se spreminja tudi vloga učitelja. Učitelj ni več posredovalec znanja, ampak vse bolj postaja »pomočnik« učencu pri njegovem učenju oziroma organizator vzgojno-izobraževalnega dela v razredu. Učenec se iz pasivne vloge poslušalca in sprejemnika informacij in znanj spremeni v dejavnega ustvarjalca v učnem procesu. Vse naštetu pa seveda vpliva tudi na izbiro sodobnih učnih metod in oblik poučevanja (Bevc 2008, 183).

Če hočemo doseči cilje sodobne šole, ki si prizadevajo za vseživljenjsko učenje, moramo predmete znotraj razreda med seboj povezovati. Z medpredmetnim povezovanjem pri učencih razvi-

jamo sposobnost sodelovanja z drugimi, navajamo jih na samostojno učenje, razvijamo spretnost pri iskanju informacij ter kritično vrednotenje. S spremenjenimi oblikami in metodami učenja in poučevanja bi radi povečali kakovost in trajnost pridobljenega znanja (Bevc 2008, 183).

Z medpredmetnim načrtovanjem se učitelji usmerijo:

- v vsebino (temo), ki jo obravnavajo pri različnih predmetih in je zapisana v učnih načrtih;
- v dejavnosti učencev (proces), ki so pogoj za doseganje ciljev sodobne šole.

Preden se lotimo medpredmetnega načrtovanja, morajo biti zagotovljeni naslednji pogoji (Bevc 2008, 184):

- razmisliti moramo, kaj hočemo z medpredmetnim načrtovanjem doseči;
- učitelji morajo biti pripravljeni na to, da bodo učne ure načrtovali skupaj z drugimi učitelji (timsko delo):
 - letna priprava učiteljev mora biti narejena po sklopih z načrtovanimi dejavnostmi učencev, da se lahko učitelji medpredmetno povezujejo po vsebini ali dejavnostih učencev;
 - učitelji se morajo zavedati svoje spremenjene vloge v razredu in načrtovanje pouka usmeriti v večjo aktivnost učencev pri pouku.

Če hočemo, da bo medpredmetno povezovanje uspešno in bo sledilo ciljem sodobne šole, moramo pri načrtovanju upoštevati naslednje faze medpredmetnega povezovanja:

1. opredelitev ciljev medpredmetnega načrtovanja;
2. določitev vsebinskega sklopa za medpredmetno povezavo;
3. določitev predmetov in ur iz posameznega predmeta, ki jih bomo povezali;
4. timsko načrtovanje skupne priprave na medpredmetno povezovanje;
5. izvedbo učnih ur pri medpredmetnem povezovanju;
6. analizo in vrednotenje izvedene medpredmetne povezave – opravijo jo učenci in učitelji, ki so povezavo načrtovali in realizirali (Bevc 2008, 186).

Dejavniki, ki omogočajo kakovostno in učinkovito šolo, so tisti, ki se nanašajo na medpredmetno povezovanje, timsko delo in dejavno vlogo učencev pri pouku (Karba 2008, 191).

Načrtovanje procesa poučevanja in učenja je ena izmed pomembnih nalog ravnateljevega dela. Ravnatelj je odgovoren za potek pedagoškega procesa na šoli, zato mora biti njegovo delo usmerjeno v načrtovanje, spremljanje in vrednotenje učiteljevega dela v razredu. Njegovo delo je načrtovanje pouka in drugih dejavnosti za učence na ravni šole. Odgovoren je za organiziranje razmer in pogojev, ki omogočajo medpredmetno povezovanje (spodbude učiteljem, razvojna naravnost, prednostne naloge šole, spremenjeni urniki ...) (Bevc 2008, 184).

Medpredmetno povezovanje lahko uporabimo:

- pri pouku;
- pri organizaciji dni dejavnosti;
- pri organizaciji projektne tedna;
- na strokovnih ekskurzijah;
- v šolah v naravi;
- na taborih ...

Medpredmetne povezave na Osnovni šoli Muta

Na Osnovni šoli Muta izvajamo različne oblike medpredmetnih povezav.

Medpredmetne povezave pri pouku

Timsko poučevanje: sočasno izvedena povezava dveh predmetov

Učitelja izvedeta medpredmetno povezavo sočasno v dveh urah. To pomeni, da sta v razredu hkrati oba in se v vlogi učitelja izmenjujeta glede na vsebino. Tako kot učitelja se izmenjujeta tudi predmeta, ki sta v medpredmetni povezavi.

Primeri mogočih povezav v 5. razredu:

- angleščina – gospodinjstvo (tekstil in oblačenje);
- šport – gospodinjstvo (skrb za zdravje);
- naravoslovje in tehnika – gospodinjstvo (prehrana);
- glasbena umetnost – angleščina (glasbene razglednice).

Primeri mogočih povezav v 6. razredu:

- slovenščina – šport (opis igre, športa – badminton);
- zgodovina – tehnika in tehnologija (gradbeništvo v času Grkov in Rimljanov – rimska hiša);

- zgodovina – angleščina.

Primeri mogočih povezav v 7. razredu:

- angleščina – slovenščina (razlike);
- državljanska vzgoja in etika – slovenščina (življenje v skupnosti – tu sem doma);
- slovenski jezik – geografija (opis države – Srednja Evropa);
- zgodovina – geografija (Rimljani na Slovenskem – zgodovina južne Evrope).

Primeri mogočih povezav v 8. razredu:

- slovenščina – likovna umetnost (impresionizem);
- slovenščina – glasbena umetnost (impresionizem);
- slovenščina – zgodovina (Primož Trubar – reformacija);
- slovenščina – biologija (raziskovanje življenja in dela znanstvenika);
- angleščina – geografija (Avstralija – opis celine);
- matematika – fizika (premo in obratno sorazmerje – Hookov zakon);
- šport – biologija (mišice in kosti);
- glasbena umetnost – nemščina (nemški pisatelji in skladatelji).

Primeri mogočih povezav v 9. razredu:

- matematika – fizika (enakomerno gibanje in uporaba enačb);
- slovenščina – zgodovina (grozote 2. svetovne vojne).

Učna ura traja 90 minut, največkrat brez odmora. Učitelja skupaj pripravita eno pripravo za načrtovano medpredmetno povezavo in v njej zapišeta cilje, ki bi jih rada vsak pri svojem predmetu dosegla. Skupaj izbereta učne metode in oblike dela ter skupaj preverita in ponovita usvojeno znanje. Mogoče je tudi, da se dogovorita za skupno ocenjevanje; v praksi tega doslej še nismo preskusili, nam pa pomeni izziv za naprej.

Učitelji so v anketi ob koncu šolskega leta omenili naslednje prednosti in slabosti timskega poučevanja.

Prednosti:

- timsko načrtovanje pouka in poučevanje kot oblika profesionalnega razvoja učitelja;
- vsebina in cilji dveh predmetov se prepletajo;

- zaradi obravnave enakih tematskih sklopov pri dveh predmetih ostane več časa za ponavljanje snovi;
- učenci so pri tako načrtovanih urah bolj dejavni;
- več časa ostane za ponavljanje, ker na začetku vsake ure ni potrebna motivacija.

Slabosti:

- sprememba urnika – težja organizacija, kadar je takih povezav v enem razredu veliko;
- učitelj izvede več ur na teden, kot jih ima sistemiziranih, saj je navzoč pri obeh urah, v dnevniku pa beleži le eno svojo uro; dodatno uro upoštevamo pri prispevku ur za počitnice.

Takih povezav smo v lanskem šolskem letu izvedli največ. S tovrstno organizacijo pridobijo učenci, saj učitelji uro načrtujejo skupaj s kolegom, kar od njih terja večjo odgovornost, kot če jo načrtujejo sami.

Zaporedna medpredmetna povezava dveh predmetov

Uri in predmeta v medpredmetni povezavi si sledita zaporedno. To pomeni, da en učitelj izvede svojo uro, nato pa drugi z istim tematskim sklopom nadaljuje pri drugem predmetu. Tudi v tem primeru morata učitelja uro načrtovati skupaj vse od ciljev, motivacije, učnih oblik, učnih metod pa do same izvedbe.

Vse prej zapisane primere medpredmetnih povezav lahko medpredmetno povežemo tudi na takšen način.

Učitelji so navedli naslednje prednosti tovrstnega povezovanja:

- obravnava tematskega sklopa traja več ur pri različnih predmetih;
- učitelj pri svoji uri nadgrajuje vsebino prejšnje ure;
- več časa ostane za ponavljanje v šoli, manj je domačih nalog, ker uvodna motivacija ni potrebna (opravil jo je učitelj pri prvi uri medpredmetne povezave);
- organizacija pouka je lažja – sprememba urnika največkrat ni potrebna.

Dobro je, kadar učitelj preskusi obe obliki in se potem odloči za uspešnejšo. Katero obliko povezave izberemo, je odvisno od več dejavnikov, zato morata učitelja pred izbiro načina medpredmetne povezave razmisliti o naslednjem:

- Katera oblika medpredmetnih povezav bo glede na predmeta v povezavi učinkovitejša?
- Ali lahko v medpredmetni povezavi uresničita cilje iz učnih načrtov za oba predmeta?
- Katera oblika medpredmetnih povezav bo v obstoječem urniku razreda izvedljiva?
- Katere učne oblike in metode dela bosta izbrala znotraj medpredmetne povezave, da bodo učenci čim bolj dejavni?
- S katerimi dejavnostmi učencev bosta uresničevala cilje vseživljenjskega učenja, kot so navajanje učencev na samostojno učenje, razvijanje timskega dela s sošolci, razvijanje spretnosti pri iskanju informacij ter kritičnega vrednotenja?

Oba načina spodbujata profesionalni razvoj učitelja, čeprav menim, da ga prvi še bolj, zato ker:

- učitelj odpre vrata svojega razreda sodelavcem;
- se poveča učiteljeva odgovornost za izvedbo ure, saj je poleg njega v razredu še sodelavec, ki ga kritično opazuje, z njim sodeluje, ga dopolnjuje in tudi ocenjuje;
- mora učitelj poleg znanja v razredu pokazati tudi veščine, ki jih bodo učenci v življenju potrebovali (timsko delo, komunikacija, zaupanje, sodelovalna kultura, prilagajanje novim okoliščinam, kritično in ustvarjalno mišljenje).

Več predmetov povežemo v sklop

Primer: zgodovina – slovenščina – tehnika in tehnologija (6. razred); tema: pisave. Predmeti so si sledili takole:

- Zgodovina (2 uri) – uro sta izvajali učiteljici zgodovine, učiteljici slovenščine sta hospitirali. Ob koncu ure je nastal miselni vzorec o izbrani temi.
- Slovenščina (1 ura) – uro sta izvajali učiteljici slovenščine. Iz miselnega vzorca, ki je nastal pri zgodovini, so učenci samostojno pisali strnjeno obnovo po opornih točkah.
- Tehnika in tehnologija (3 ure) – uro je izvajal učitelj tehnike. Tema: izdelava pisav iz papirja in zapisovanje na povoščene tablice (sodelovanje z muzejem iz Slovenj Gradca).

Po analizi ure smo skupaj z učitelji zapisali naslednje:

Učenci ves dan obravnavajo in raziskujejo en tematski sklop, in to pri različnih predmetih. Kar se naučijo pri enem, jim

je izhodišče za drug predmet. Ob večkratnem ponavljanju, uporabi različnih oblik in metod pri obravnavi iste teme ter zaradi različnih pogledov na isto temo je pozabljanje manjše, (notranja) motivacija učencev pa večja, kar prispeva k trajnosti in kakovosti njihovega znanja. Več časa je za aktivno delo učencev, manj je učenja na pamet, zaradi povezovanja vsebin je več razumevanja. Učitelji so poleg učnih ciljev pri vseh treh predmetih sledili skupnemu cilju, zapisnemu v tem šolskem letu.

Mnenje učiteljice razrednega pouka, navzoče pri uri slovenščine v medpredmetni povezavi:

Menim, da sta učiteljici izbrali primerno metodo učenja, saj so bili učenci dobro motivirani za delo in ustvarjalni. Medpredmetna povezava je bila popolna. Učenci so vsebine, ki so jih spoznali pri uri zgodovine in so bile zapisane v miselnem vzorcu, samostojno opisali v strnjeni obnovi pri slovenskem jeziku. To je bila moja prva hospitacija pri takšni medpredmetni povezavi. Bilo mi je zelo všeč, saj so se vsebine iz zgodovine pri različnih predmetih ves dan prepletale, učenci so se veliko naučili in bolje razumeli snov. Menim, da bi bilo dobro, če bi skozi vse šolsko leto imeli več takih dni.

Primer medpredmetne povezave pri organizaciji tabora

Pri organizaciji dvodnevnega tabora smo iskali medpredmetne povezave, ki smo jih poskušali vsebinsko povezati z različnimi društvi iz kraja in okolice. Kot izvajalce smo povabili planince, gobarje, zeliščarke, lovce, astronome, tabornike, lokostrelce, gozdarje in zdravstvene delavce. Zunanje izvajalce smo glede na učne načrte in medpredmetne povezave v posameznih razredih smiselno vključili v načrtovanje in izvedbo tabora. Vključitev predstavnikov društev v načrtovanje in izvedbo učnih vsebin na taboru pomeni motivacijo za učitelje in učence v procesu učenja, hkrati pa tudi ustvarjanje učeče se skupnosti, ki je pogoj za učiteljev profesionalni razvoj.

Skupni cilji tabora za 2., 3. in 6. razred (2 dni):

- učenci spoznajo pomen dediščine;
- spoznajo življenje ljudi v preteklosti in danes (bivališča, prehrana, obleka, delo, prevoz);
- spoznajo možnosti za orientacijo v okolju;

- spoznajo značilnosti domačega kraja;
- znajo opisati, kako sami in drugi vplivajo na naravo;
- znajo pojasniti, kako sami dejavno prispevajo k varovanju in ohranjanju naravnega okolja ter k urejanju okolja, v katerem živijo;
- preskusijo se v preživetju v naravi (nabirajo gobe, zelišča; pripravijo gobe, seznanijo se z uporabo zelišč);
- pred spanjem obvezno branje na glas za vse učence.

Naštete cilje smo v skladu z učnim načrtom prilagodili učencem v posameznem razredu.

Skupni cilji tabora za 8. in 9. razred (3 dni):

- učenci opravijo tečaj prve pomoči za devetošolce;
- spoznajo možnosti za orientacijo v okolju;
- spoznajo značilnosti domačega kraja, (pripravijo razglednico o Pernicah v slovenskem in angleškem jeziku);
- znajo opisati, kako sami in drugi vplivajo na naravo;
- znajo pojasniti, kako sami dejavno prispevajo k varovanju in ohranjanju naravnega okolja ter k urejanju okolja, v katerem živijo;
- napišejo pismo županu, kako naj ohrani naravno in kulturno dediščino na Pernicah;
- preskusijo se v preživetju v naravi (nabiranje gob, zelišč; priprava gob, učijo se uporabe zelišč; z lovci in gozdarji gredo na teren in se učijo o živalih na območju Pernic, Urbana in sosednje Avstrije, spoznajo zakonitosti lova pri nas);
- s teleskopom opazujejo nebo in nebesna telesa; seznanijo se z zakonitostmi astronomije;
- pred spanjem obvezno branje na glas za vse učence.

Motivacija in pripravljenost učencev za sodelovanje pri učnih vsebinah sta bili navzoči ves dan, saj smo »učne ure« izvajali tudi popoldan.

Po končanem taboru so učenci izpolnili anketo, v kateri so na vprašanje, kaj jim je bilo na taboru najbolj všeč, odgovorili takole:

- srečanje z lovci (streljanje z zračno puško);
- srečanje z gobarji (nabiranje in spoznavanje gob);
- spuščanje po vrvi s planinci in plezalna stena;
- srečanje z gozdarji;
- sprehod s planinci na Urbana;

- skupno ležišče;
- kepanje;
- taborni ogenj in večerno druženje (petje, kviz, pečenje jedi na ognju);
- igre z žogo (nogomet);
- pouk na drugačen način;
- pogovori pred spanjem, branje pravljic, igranje družabnih igric;
- nočni pohod s svetilkami;
- pomivanje posode;
- igra v naravi in druženje;
- pohod s Pernic na Gortino.

Zapisano potrjuje, da so bili z dejavnostmi na taboru zadovoljni. Nobene dejavnosti, ki smo jo izvedli na taboru, niso ocenili kot nekaj, kar jim ne bi bilo všeč.

Zadovoljstvo nad taborom pa so izražali tudi učitelji, in sicer so bili navdušeni nad:

- timskim delom s kolegi;
- sodelovanjem z društvi;
- učenci z vedenjskimi težavami, ki so zaradi drugačne organizacije pouka postali motivirani za delo in so se vedli drugače kot v razredu;
- učenci, ki so imeli priložnost pokazati tudi svoja močna področja in interese pri vsakdanjih opravilih.

Tu se učiteljeva profesionalna rast kaže v povezovanju z različnimi društvi iz okolja. Vključitev predstavnikov društev v načrtovanje in izvedbo učnih vsebin na taboru pomeni motivacijo za učitelje in učence v procesu učenja, hkrati pa tudi ustvarjanje učeče se skupnosti, ki je pogoj za učiteljev profesionalni razvoj.

Medsebojne hospitacije

Opazovanje pouka ali hospitacije, tako ravnateljave kot drugih kolegov, so del profesionalnega razvoja učiteljev in pomembno vplivajo na kakovost poučevanja in učenja učencev. Ravnatelju hospitacije omogočajo nadzor nad delom učiteljev, z njihovo pomočjo lahko presoja kakovost poučevanja (Erčulj in Širec 2004, 18–26). Hospitacije so priložnost, da se učitelj izkaže pri delu v razredu,

kar je zelo pomembno za razvijanje njegove samozavesti. Medsebojne hospitacije so tudi priložnost, da se primeri dobre prakse pri pouku širijo znotraj šole.

Z medsebojnimi hospitacijami bi radi:

- predstavili primere dobre prakse pri pouku svojim sodelavcem;
- spodbujali medpredmetno povezovanje, načrtovanje in izvedbo učnih ur;
- spodbudili čim več timskega povezovanja učiteljev;
- pri učiteljih spodbujali refleksijo o učnih urah in samoevalvacijo;
- spodbujali ustvarjanje sodelovalne klime in medsebojno učenje – »kritični prijatelj«;
- urili učitelje za dajanje konstruktivnih povratnih informacij;
- navdušili učitelje za spremembe, predvsem za to, da bi izboljšali svoje delo v razredu;
- dosegli povezovanje po vertikali med učitelji;
- dosegli trajnost izboljšave (Debeljak idr. 2012, 62).

Vse naštetu zagotavlja profesionalni razvoj učiteljev, saj naj bi učitelj svoje delo v razredu izboljšal z ustrezno načrtovanimi, izpeljanimi in evalviranimi hospitacijami. Spremljanje učiteljevega dela pri pouku je sestavni del zagotavljanja kakovosti poučevanja (Erčulj 2007, 28).

V raziskavi TALIS je 46,1 % slovenskih učiteljev menilo, da ravnateljeva povratna informacija po opravljenih hospitacijah pomembno vpliva na izboljšanje poučevanja (Sardoč 2009).

Bevc, Fošnarič in Sentočnik (2002, 8) navajajo štiri korake za uspešno spremljanje in vrednotenje pedagoškega dela:

1. načrt pedagoškega vodenja in spremljanja;
2. priprava na spremljanje in vrednotenje;
3. izpeljava spremljanja;
4. vrednotenje po hospitaciji.

Tomičeva (2002, 125) pa meni, da bi morale tudi medsebojne hospitacije potekati po naslednjem načrtu:

- načrtovanje – postaviti je treba cilj opazovanja in pripraviti opomnik za spremljanje;
- opazovanje v razredu – zbiranje podatkov;
- povratna informacija – načrtovanje izboljšav.

PREGLEDNICA 1 Primer načrta medsebojnih hospitacij v preglednici

Učitelj izvajalec	Predmet	Mesec hospitacije	Tema hospitacije	Prisoten učitelj 1	Prisoten učitelj 2

Primer medsebojnih hospitacij na Osnovni šoli Muta

Načrtovanje

Na začetku leta si postavimo cilj, ki mu na hospitiranih urah sledimo oziroma ga spremljamo. Cilj medsebojnih hospitacij zapišemo v letni delovni načrt šole za tekoče šolsko leto. Izbranemu cilju sledi priprava opomnika, na katerega morajo odgovoriti učitelji, ki so navzoči pri hospitacijah in spremljajo uro. Izbrani cilj, zapisan v letnem delovnem načrtu, je bil: »Spodbujati in izboljšati branje z razumevanjem in pisanje«.

Poleg ravnateljice na hospitacijske ure odhajata še največ dva sodelavca, ki ju hospitiranje pri določenem predmetu zanima. Za načrtovanje medsebojnih hospitacij imamo v naši spletni zbornici preglednico (preglednica 1), v katero se učitelji vpišejo. Vsak učitelj se na začetku šolskega leta vpiše v preglednico dvakrat, enkrat kot izvajalec hospitacije in drugič kot opazovalec pri uri sodelavca.

Potem ko izvajalci vpišejo uro hospitacije, se lahko vpisujejo učitelji, ki bodo hospitirali. Ko so mesta zapolnjena, lahko učitelj hospitira pri kolegu, kjer je mesto še prosto.

Povratna informacija – analiza izvedene ure

Učiteljeva refleksija – samoevalvacija ure. Učitelj, ki je uro izvedel, najprej pove svojo refleksijo o uri. Pri tem si pomaga z vprašanji: Kaj sem pri uri uresničil tako, kot sem načrtoval? Ali sem dosegel cilje, ki sem si jih zastavil? Kako to vem? Kaj o izvedbi ure menijo učenci? Kaj je bilo pri uri dobro za učence? Katere veščine za življenje so učenci med uro razvijali? Kako sem pri uri uresničil cilj, ki je zapisan v letnem delovnem načrtu šole in je bil izbran za spremljanje v tem šolskem letu? Kaj bom v drugem oddelku istega razreda naredil drugače?

Ugotovitve prisotnih učiteljev – »kritično prijateljstvo«. Potem učitelj, ki je hospitiral, pove ali prebere svoje odgovore na vprašanja: Kako je učitelj pri uri sledil cilju, zapisanemu v letnem delovnem načrtu šole? Kako mi je bila ura všeč? Kaj bi posebej pohvalil? Kaj

bi pri uri spremenil? Kaj je bilo dobro za učence? Katere veščine za življenje so učenci razvijali med uro? Sem se kaj naučil in ali bom pri svojem pouku kaj uporabil? Učitelj svoj zapis prav tako odda v e-zbornici.

Povratna informacija ravnateljice. Povratno informacijo o uri pove tudi ravnateljica. Povzame tisto, kar je bilo dobro, izpostavi pozitivno in predlaga morebitne izboljšave. To je priložnost, da pohvali učiteljevo delo pri pouku.

Med analizo ure učitelje vedno povprašam tudi po tem, na osnovi katerega kriterija so izbrali uro, pri kateri bodo hospitirali. Učitelj se odloči, kje bo hospitiral, zaradi naslednjih razlogov:

- iskanja novih medpredmetnih povezav;
- spremljanja »svojih« učencev pri določenem predmetu na predmetni stopnji (to so omenile učiteljice razredne stopnje);
- morebitne uporabe učnih metod in oblik dela pri pouku svojega predmeta;
- želje po novem znanju;
- »Želim videti, kako učiteljica v prvi ali drugi triadi učencem razloži enako temo, kot jo obravnavamo z učenci pri biologiji.« (zapis učiteljice, ki je hospitirala, v anketi 2014);
- »Zanima me delo v enoti s prilagojenim programom v istem razredu, kot ga poučujem v matični šoli.« (zapis učiteljice, ki je hospitirala, v anketi 2013).

Nikoli doslej se ni zgodilo, da bi učitelj pri kolegu hospitiral zato, da bi ga potem kritiziral ali izpostavljala njegove napake. Da so učitelji »kritični prijatelji« in da se tudi na hospitacijskih urah počutijo »varne«, dokazuje navdušenje, s katerim po teh urah prihajajo iz razreda.

Učitelje pa je treba pred uvedbo medsebojnih hospitacij nanje dobro pripraviti. Seznaniti jih je treba z glavnim namenom medsebojnih hospitacij, ki je svetovanje, izmenjava izkušenj in širjenje primerov dobre prakse. Učitelji morajo ozavestiti, da so medsebojni odnosi oziroma sodelovalna klima v kolektivu najpomembnejši pogoj za sodelovanje med njimi. Koren (2007, 110) meni, da je treba v kolektivu ustvariti tako klimo, da bodo učitelji hospitacije sprejemali kot obliko učenja, kar jih bo spodbudilo k izboljšavam svojega dela. Opravljene izboljšave lastne prakse pa pomenijo napredek v profesionalnem razvoju učitelja.

Primer: medsebojna hospitacija pri medpredmetni povezavi glasbena umetnost – nemščina (8. razred)

- *Tematski sklop:* Nemški pisatelji in skladatelji.
- *Trajanje:* 2 šolski uri.
- *Oblika ure:* Oba učitelja sta bila navzoča dve šolski uri. Uro je z uvodno motivacijo začela učiteljica nemščine. Tako predmeta kot učitelja sta se med uro izmenjevala.
- *Cilj spremljanja pouka:* spodbujati in izboljšati branje z razumevanjem in pisanje.

Zapis učiteljice, ki je hospitirala:

Učitelja sta na zanimiv način (interaktivna tabla) spodbujala učence, da so brali in s tem izboljševali znanje branja. Zanimivo je bilo prepletanje branja slovenščine in nemščine. Povratno informacijo so v večini primerov prav tako dobili z branjem rešitev in s tem preverili razumevanje prebranega. Učitelja sta popravljala napake, ki so se pojavljale, in učence opozarjala na njihovo odpravljanje. Metoda učenja je bila ustrezna, saj so bili vsi učenci vso uro aktivni. Naloge so bile zanimivo zastavljene in so učence dobro motivirale. Učenci so dosti hodili k tabli, pisali rešitve, povezovali besede s slikami. Oba učitelja sta se trudila in vključevala vse učence in jih spodbujala pri delu. Poleg zapisa z besedami sta uporabljala tudi notni zapis in partituro za igranje na Orffova glasbila.

Mislim, da sta učitelja znanje medpredmetno zelo dobro povezovala. Povezovanje je potekalo sproti in se je prepletalo, tako da so učenci od glasbe in nemščine veliko odnesli. Dosti je bilo ponavljanja, naloge so bile raznolike. S pisnimi nalogami se je prepletalo poslušanje glasbe, orientacija na zemljevidu, igranje na instrumente, kar je učno uro naredilo zelo zanimivo. Morda bi si kaj lahko zapisali v zvezke, da bi vadili še pisanje, ki je pri naših učencih še vedno velik problem, ki se mu letos še posebno posvečamo.

Mnenja učencev:

Najbolj mi je bilo všeč, ko smo peli *Odo radosti* ob spremljavi inštrumentov v slovenskem in nemškem jeziku.

Bilo je zanimivo, saj smo spoznali nemške skladatelje in vse skupaj je bilo povezano, glasba in nemščina. Veliko smo se

naučili, tudi to, da imata nemščina in glasba lahko nekaj skupnega.

Medpredmetna ura mi je bila zelo všeč, saj smo se veliko novega naučili na zanimiv način. Upam, da bo še veliko takšnih ur.

Zaključek

S fleksibilnim predmetnikom smo začeli spreminjati vlogo učitelja in učencev v razredu. Z medpredmetnimi povezavami smo ustvarjali in spodbujali učečo se skupnost, z medsebojnimi hospitacijami pa smo primere medpredmetnih povezav širili med učitelji.

Medsebojne hospitacije pomembno vplivajo na kakovost poučevanja in učenja učencev, saj učitelju pomagajo, da izboljšuje svoje delo in odnose v šoli (Širec idr. 2013, 77).

Izvajanje medpredmetnih povezav in medsebojne hospitacije so dejavnosti, ki pomembno prispevajo k učiteljevi profesionalni rasti. Profesionalno rast učiteljev nadgrajujemo s širjenjem učeče se skupnosti v širše okolje, zunaj okvirov šole, tudi z vključitvijo različnih društev v organizacijo dni dejavnosti in taborov za učence.

Zapisano v članku nam je ob praksi na naši šoli potrdilo vede-
nje, da je za profesionalni razvoj učiteljev in ravnatelja potrebno naslednje:

- pripravljenost strokovnih delavcev na to, da izboljšujejo svoje delo (motivacija, samoevalvacija);
- ustvarjanje pogojev za profesionalni razvoj (medsebojni odnosi, sodelovalna klima v kolektivu, spodbude vodstva, medpredmetne povezave, medsebojne hospitacije);
- izvedba tistih dejavnosti pri pouku, ki izboljšujejo znanje in veščine učencev;
- evalvacija napredka učencev in učiteljev na ravni šole.

Skrb za profesionalni razvoj učiteljev in spodbujanje vseživljenjskega učenja je pot h kakovostnemu osnovnošolskemu izobraževanju.

Literatura

J. Krek, ur. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Bevc, V. 2008. »Medpredmetno načrtovanje.« V *Fleksibilni predmetnik – pot do večje avtonomije, strokovne odgovornosti in kakovosti*

- vzgojno-izobraževalnega dela: zbornik prispevkov*, ur. F. Nolimal, 183–189. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bevc, V., A. Fošnarič in S. Sentočnik. 2002. »Spremljanje in vrednotenje pedagoškega dela strokovnih delavcev.« Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Debeljak, M., C. Dominko, T. Gombač, J. Keršnik, K. Krajnik in M. Vehovec. 2012. »Medsebojne hospitacije kot strategije vodenja za učenje.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 23 (3): 61–75.
- Erčulj, J. 2007. »Spremljanje in opazovanje pouka.« V *Ravnatelj kot pedagoški vodja*, ur. M. Brejc, J. Erčulj in V. Logaj. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, J. 2011. »Profesionalni razvoj kot profesionalna odgovornost.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 20 (2): 15–36.
- Erčulj, J., in A. Širec. 2004. »Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela – (zamujena) priložnost ravnateljev za izboljšanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 2 (5): 5–24.
- Karba, P. 2008. »Medpredmetno povezovanje na področju družboslovnih predmetov v osnovni šoli.« V *Fleksibilni predmetnik – pot do večje avtonomije, strokovne odgovornosti in kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela: zbornik prispevkov*, ur. F. Nolimal, 190–196. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Sardoč, M. 2008. »Medpredmetno povezovanje vzgojno-izobraževalnega procesa v 9-letni osnovni šoli.« http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/evalvacija/2002/_1_naslovna_stran_povzetek_kazalo.pdf
- Tomič, A. 2002. *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Širec, A., A. Ašič, M. Ambrož Bezenšek, J. Bogataj, L. Cerar, K. Fridrih, R. Gajšek, A. Novšak, I. Pavc, D. Ravnik in J. Vidmar. 2013. »Uvajanje ravnateljstev in kolegialnih hospitacij pri spremljanju aktivnega učenja otrok in učencev.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 26 (3): 71–96.
- »Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOVFI).« 2007–2012. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF in 57/12 – ZPCP-2D.
- »Zakon o osnovni šoli (ZOSN).« 2006–2013. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF in (63/13).

■ Anita Ambrož je ravnateljica na Osnovni šoli Muta.
anita.ambroz@guest.arnes.si

Krepitev otrok, staršev in zaposlenih v vrtcu za učinkovito soočanje z nasiljem

Vanda Levar, Simona Tonin, Vanda Beč, Špela Novak,
Helena Hribar, Renata Hojs in Brigita Urbanija
Vrtec Antona Medveda Kamnik

Namen članka je predstaviti delo Vrtca Antona Medveda pri soočanju z nasiljem in spreminjanju odnosa do nasilja. V prvem delu opredeljujemo nasilje v medosebnih odnosih. V drugem delu predstavljamo naše dosedanje delo na področju preprečevanja nasilja odraslih nad otroki ter nasilja med odraslimi. V preventivno delo smo vključili starše, zaposlene in otroke. Oblikovali smo akcijski načrt, ki smo ga dopolnjevali in s katerim predstavljamo cilje, ki smo si jih zastavili, in dejavnosti za trajnostne spremembe pri soočanju z nasiljem na začetku naše poti. V nadaljevanju predstavljamo realizacijo načrta. Ugotavljamo, da se je pri zaposlenih odnos do nasilja spremenil, saj ga prepoznavajo in preprečujejo, da se je povečala senzibilnost zanj in da so se izboljšali medsebojni odnosi vseh vpletenih v vzgojno-izobraževalnem procesu. Kako naprej, je vprašanje za nadaljnje delo, osredotočeno na odnose med zaposlenimi, na komunikacijo in na ukrepanje pri soočanju z nasiljem.

Ključne besede: nasilje, preprečevanje nasilja, strokovni delavci, starši, otroci

Uvod

V šolskem letu 2011/12 smo se vključili v Mrežo učečih se šol in vrtcev 2 – Strategije za preprečevanje nasilja v Šoli za ravnatelje (Mreža). Potem ko smo v kolektivu naredili posnetek stanja (zanimalo nas je, kakšne oblike in vrste nasilja zaznavamo, kakšni so dejavniki tveganja za nasilje, kakšne preventivne dejavnosti že izvajamo in kakšni so njihovi učinki, kakšne so vrednote in kakšna načela kolektiva v zvezi z nasiljem, kakšna je dosedanja praksa soočanja z nasiljem, kakšna so pravila in postopki za njegovo obravnavo ...), smo se odločili za področje izboljšave: prepoznavanje in preprečevanje nasilja odraslih nad otroki. Predvsem smo se usmerili v problematiko nasilja nad otroki v družini. Oblikovali smo akcijski načrt za obdobje treh let in v njem opredelili dejavnosti, izvajalce ter terminski načrt za vse deležnike: starše, zaposlene in otroke. Z vključitvijo v Mrežo in izbranim področjem

izboljšave smo hoteli povečati občutljivost (senzibilnost) za problematiko nasilja ter zavestno spremeniti odnos do njega, povečati znanje, spodbujati samoizobraževanje, pridobiti ustrezne informacije na tem področju ter večine za učinkovito soočanje z nasiljem v vzgojno-izobraževalnem zavodu (VIZ).

Zavedamo se pomena tako preventivnih dejavnosti kot učinkovite obravnave že storjenega nasilja, zato je večina načrtovanih dejavnosti usmerjenih prav v to.

Definicija nasilja

Nasilje največkrat doživljamo kot nekaj neprijetnega, nekaj, čemur bi se najraje izognili. Sproža močno čustveno vznemirjenje, ki je povezano z jezo, odporom in strahom. Včasih nas ob nasilnih situacijah zajamejo občutki nemoči, ne vemo, kako bi položaj rešili, morda občutimo krivdo ali preveliko odgovornost (Aničič 2002, 74).

V *Slovarju slovenskega knjižnega jezika* (SSKJ) lahko preberemo, da je: »nasilje dejaven odnos do koga, značilen po uporabi sile, pritiska«. V strokovni in znanstveni literaturi je nasilje razmeroma pogosto opredeljeno kot k cilju usmerjeno vedenje, katerega namen je poškodba ali povzročitev škode (psihično ali fizično poškodovanje). Gre za rabo moči, katere namen je prestrašiti ali poškodovati druge, pri čemer gre za dlje časa trajajoča dejanja, ki se večkrat ponavljajo. Te precej ozke opredelitve nasilja novejši avtorji razširjajo in dopolnjujejo s strukturnimi dejavniki, kot sta npr. starost in spol, ter z družbenimi, kulturnimi, ekonomskimi, političnimi in socialnimi vprašanji.

Nasilje praviloma izvira iz nestrpnosti, nespoštovanja, zaprtosti do sebe ter drugih in je povezano z nerazumevanjem sebe in drugih, z nepostavljenimi in/ali nejasnimi pravili. Nasilje pomeni neustrezne načine reševanja konfliktov; konflikt, ki vodi k nasilnemu vedenju, pa je obremenjen s čustvi, in to praviloma negativnimi, kot so npr. strah, jeza, sovraštvo, izguba, nemoč, maščevanje (Komisija za analizo problematike nasilja v šolah 2004, 4).

Življenje brez nasilja je temeljna otrokova pravica, zato je vsako nasilje nad otrokom kršenje človekovih pravic otroka. Nihče nima pravice otroka na kakršen koli način zlorabljati. Tudi starši nimajo pravice vzgajati otrok v nasilju in z nasiljem. Ne glede na to, kaj otrok naredi narobe, so kazni v obliki psihičnega in čustvenega mučenja otroka ter udarci neupravičeni. Otroci niso nikoli krivi za nasilje, ki ga preživljajo (Lukančič 2009, 16).

Oblike nasilja nad otrokom

Zakon o preprečevanju nasilja v družini (2008) opredeljuje naslednje vrste nasilja: fizično, spolno, psihično, ekonomsko in zane-marjanje (oblika nasilja, kadar oseba opušča dolžno skrb za družinskega člana, ki jo potrebuje zaradi bolezni, invalidnosti, starosti, razvojnih ali drugih osebnih okoliščin).

V nadaljevanju bomo izpostavili dve vrsti nasilja, za kateri menimo, da sta najpogostejši.

Fizično nasilje

Meja med psihičnim in fizičnim nasiljem je tam, kjer se besedi pridruži še kretnja. Grožnja, ob kateri dvignemo roko, ni več samo psihično, pač pa po definiciji tudi fizično nasilje. Nasilje se običajno stopnjuje od na videz nedolžnega odrivanja do brutalnega nasilja, katerega posledica je lahko celo smrt žrtve. Fizično nasilje je najpogostejše v družini. Izvajajo ga močnejši nad šibkejšimi. Prisotno pa je, žal, tudi v ustanovah, kot so vrtci in šole.

Fizično nasilje nad otrokom je (Lukančič 2009, 40):

- udarjanje otroka (eden ali več udarcev) z roko ali s predmetom (pas, palica, bič, vrvi, drugi predmeti);
- pretepanje otroka z roko ali s predmetom;
- klofutanje otroka;
- tresenje otroka, pritiskanje otroka ob različne površine;
- porivanje otroka, metanje otroka ob različne površine;
- metanje različnih predmetov v otroka;
- sunkoviti potegi otroka za oblačila, roko, uho, lice ali druge dele telesa;
- lasanje, cukanje in vlečenje otroka za lase;
- zvijanje rok otroku;
- boksanje otroka;
- dušenje, davljenje otroka;
- brcanje otroka;
- polivanje otroka z vodo;
- utapljanje otroka;
- povzročanje in/ali izpostavljanje otroka oparinam, ožganinam, opeklinam;
- povzročanje in/ali izpostavljanje otroka podhladitvam, ozeblinam, zmrzlinam;

- povzročanje ureznin, vbodov ali strelnih ran na otrokovem telesu;
- pljuvanje otroka;
- grizenje otroka;
- odrekanje hrane ali siljenje otroka s hrano;
- zastrupljanje otroka;
- nepotrebno in samovoljno dajanje nepredpisanih zdravil otroku;
- prisiljevanje otroka h klečanju;
- vezanje otroka;
- nasilno dvigovanje od tal ali nošenje otroka;
- nasilno preprečevanje izhoda iz stanovanja (ali vstopa vanj);
- oblike kaznovanja in drugo fizično nasilno ravnanje, s katerim otroku povzročimo fizično bolečino.

Psihično nasilje

Vsi smo že kdaj bili žrtve psihičnega nasilja, prav tako smo ga že kdaj povzročali. Vsaka nepremišljena beseda, na videz še tako nedolžna, ki sogovornika ali sogovornico zaboli, je lahko oblika psihičnega nasilja. S fizičnim nasiljem ranimo človekovo telo in s spolnim posežemo v njegovo spolno integriteto, s psihičnim nasiljem pa načenjamo človekovo duševnost, psihično stabilnost in samozavest (Poklič 2010, 8).

Psihično nasilje se dogaja predvsem na besedni ravni, s premišljenimi ali nepremišljenimi besedami, predsodki in stereotipi, žaljivimi mnenji, lahko pa tudi z odtegotvanjem komunikacije. Z molkom dosežemo podoben učinek, kot če bi na človeka vpili ali ga udarili.

Z vztrajnim ponavljanjem psihičnega nasilja (npr. nekoga vedno znova proglašamo za neumnega, grdega, nesposobnega) dosežemo, da začne žrtev našemu sporočilu verjeti.

Otrok, ki mu starši ali vzgojitelj/-ica nenehno sporočajo, da je neroden, bo to kmalu dejansko tudi postal. Psihično nasilje prizadene žrtvino samozavest, njeno osebnost in samospoštovanje.

Dejavniki tveganja

Najboljše »zdravilo« proti nasilju je dobra preventiva, tako na individualni in medosebni kot na družbeni ravni. Tako posameznik kot družba se morata zavedati, da je nasilna dejanja mogoče za-

treti že v kali, zato je pomembno, da vemo, kaj nasilje povzroča, oziroma da poznamo dejavnike, ki so lahko vzrok zanj.

Dejavniki, ki povečujejo možnost za nastanek nasilja (Lešnik Mugnaioni 2010, 3):

- izrazito neravnovesje v moči med subjekti;
- toleranca do nasilja v družbenem, družinskem, prijateljskem, delovnem itd. okolju;
- pripadati ženskemu spolu, biti otrok, biti otrok s posebnimi potrebami, starostnik, invalidna oseba ali oseba z drugimi oblikami hendikepa, uporabnik psihiatrije, biti brezdomec, pripadati različnim manjšinam, marginalnim skupinam;
- slabe bivalne ali delovne razmere (visoka gostota subjektov v prostoru, hrup, temni, neprezračeni, nepregledni prostori, visoka frekventnost odnosov, kontaktov, preobremenjenost, nezavarovani dostopi do delovnega mesta in drugo);
- neustrezna komunikacija med subjekti, stroga hierarhična struktura odnosov in nekonstruktivno reševanje konfliktov;
- nejasne pristojnosti in odgovornosti, odtujeno vodstvo, nasilje ni pravno opredeljeno in sankcionirano v zakonih, internih pravilnikih ali drugih aktih.

Ko zaznamo nasilje nad otrokom v družini

Zakon o preprečevanju nasilja v družini (2008) in Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode (2009) določata, da so vse institucije, ki zaznajo nasilje v družini, dolžne ukrepati. Podrobneje prikazujemo korake, kako je treba ravnati, kadar zaznamo nasilje. V skladu s 5. členom ZPND so organi in organizacije »dolžni izvesti vse postopke in ukrepe, ki so potrebni za zaščito žrtve glede na stopnjo njene ogroženosti in zaščito njenih koristi«. V nadaljevanju 6. člena je navedeno, da mora vsakdo »ne glede na določbe o varovanju poklicne skrivnosti takoj obvestiti center za socialno delo, policijo ali državno tožilstvo, kadar sumi, da je otrok žrtev nasilja«. Prav tako Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode v 3. členu določa, da mora vsak delavec vrtca, »ki je pri otroku opazil spremembe, ki bi lahko bile posledice nasilja, ali mu je otrok zaupal, da je žrtev nasilja, ali ima učitelj ali drug delavec VIZ informacijo o nasilju od tretje osebe ali pa je bil sam priča nasilja«, o tem takoj obvestiti svetovalnega delavca ali ravnatelja. Svetovalni delavec v primeru poškodbe ali hude psihične stiske otroka o dogodku

obvesti pristojni center za socialno delo, zunaj poslovnega časa CSD pa interventno službo ali policijo, zatem pa oblikujejo zapis dogodka.

V nadaljevanju 6. člen Pravilnika določa, da svetovalni delavec skliče interni tim, ki skrbi za izmenjavo informacij in poskrbi za pomoč otroku, ki je žrtev nasilja, otroka spremlja, če nasilje znova zaznajo, pa svetovalna služba oblikuje nov zapis dogodka za CSD, policijo ali državno tožilstvo. Pravilnik v 9. členu še določa, da vrtec sodeluje s »CSD pri zbiranju podatkov o ogroženosti otroka, ki je žrtev nasilja«, in skupaj z drugimi pristojnimi službami v sklopu multidisciplinarnega tima oblikuje načrt pomoči.

Strokovni delavci v vrtcu znake nasilja čedalje bolje prepoznavamo, prav tako vemo, da smo dolžni v primeru zaskrbljenosti za otroka o tem obvestiti svetovalno službo ali ravnatelja. Ovira, ki še zaznavamo, pa je strah pred tem, kaj bo sledilo v primeru, da opažanja sporočimo naprej, kako hitro naj o določenih opažanjih sploh poročamo, kako bo v prihodnje potekalo sodelovanje s starši, kdo nas bo v primeru morebitnih groženj zaščitil, kaj se bo zgodilo, če nas bodo poklicali na sodišče ... O omenjenih dilemah se na delavnicah odprto pogovarjamo in skušamo v ospredje postaviti vprašanja o tem, kdo bo pomagal otroku, ki je izpostavljen nasilju, in ga zaščitil, če ne prav strokovne delavke in delavci v vrtcu. Če o nasilju ne bomo obvestili pristojnih, obstaja tveganje, da se bo nadaljevalo in otroku ne bomo pomagali.

Preventiva v našem vrtcu – vključitev v mrežo učeeh se šol in vrtcev 2

Izhodiščno stanje za izboljšavo

Pred vključitvijo v Mrežo 2 – Strategije za preprečevanje nasilja se izboljševanja tega področja na vseh ravneh, torej celostno, še nismo lotili. Pri posnetku stanja smo ugotovili, da zaznavamo največ medvrstniškega nasilja (telesnega in besednega), za katero se moramo zavedati, da je v vrtcu velikokrat razvojno pogojeno, najmanj pa smo zaznali nasilja odraslih nad otroki. Na področju medvrstniškega nasilja v vrtcu izvajamo kar nekaj projektov, s katerimi poskušamo nasilje preprečevati, na drugih področjih pa je treba še kar nekaj storiti. Po diskusijah na delavnicah ter po zazrtju zaposlenih vase smo si priznali, da obstaja tudi nasilje odraslih nad otroki ter nasilje med zaposlenimi. Tako smo lahko izpostavili še dve področji, na katerih smo se morali lotiti izboljševanja, in sicer *nasilje nad otroki* (v družini in v vrtcu) ter *nasilje med odraslimi*

na vseh relacijah (med zaposlenimi, med zaposleni in starši, med zaposlenimi in vodstvom).

Z vključitvijo v Mrežo učečih se šol in vrtcev 2 – Strategije za preprečevanje nasilja smo se lotili problema preprečevanja nasilja in soočanja z njim. Ker smo se s problematiko nasilja v našem vrtcu hoteli učinkovito soočiti, smo se je lotili celostno, še posebej pa smo gradili na znanju in pridobivanju uporabnih informacij, ki bodo vsem zaposlenim v vrtcu pomagale pri preprečevanju nasilja in soočanju z njim.

Na delavnicah nam je uspelo oblikovati akcijski načrt, ki je globinski, celosten, vključuje vse vrste nasilja, predvsem pa je pripravljen za daljše časovno obdobje, saj le tako lahko ukoreninimo drugačen način razmišljanja, spremenimo odnos do nasilja in se krepimo v učinkovitem soočanju z njim ter vse to ponotranjimo. Izhajamo iz načela, da so vse vrste nasilja pomembne in da nobena ne sme biti zamolčana ali minimalizirana. Poleg tega so vse vrste nasilja v prostorih vrtca med sabo vzročno ali posledično povezane in zato je lahko učinkovit le celosten pristop.

Dobri vrtci in šole nasilje prepoznajo in priznajo in se te problematike odgovorno lotevajo, pametni vrtci in šole vedo tudi, da ni preprostih receptov in da se pravi odgovori na vprašanja, zakaj se nasilje pojavi in kako ga obravnavati, največkrat skrivajo znotraj vzgojno-izobraževalnega procesa samega. Poleg tega je ključno razumeti, da smo za preprečevanje nasilja ter za to, da ukrepamo, ko ga zaznamo, odgovorni vsi, ne glede na to, ali do njega prihaja v vrtcu, na cesti ali v družini. Skratka: potrebna sta celostno razumevanje nasilja in naša skupna odgovornost zanj (Lešnik Mugnaioni 2005).

Cilji akcijskega načrta

- Ozaveščeni, ustrezno usposobljeni in kompetentni strokovni delavci, usposobljeni za prepoznavanje nasilja in pomoč otrokom.
- Kje je meja?
- Povečati občutljivost (senzibilnost) za problematiko nasilja ter zavestno spreminjati odnos do nasilja – krepitev družin, krepitev sebe, da bomo zmožni »povedati« ali se odzvati na nasilje.
- Znanje o nasilju: za zaposlene, starše, otroke.
- Pridobivanje veščin za učinkovito soočanje z nasiljem.

PREGLEDNICA 1 Akcijski načrt za starše

Kaj	Kako, kdo	Do kdaj
Info točka za starše: na spletni strani vrtca, v dveh večjih hišah (Sneguljčica, Rožle), kotiček v manjših enotah z gradivom o preprečevanju nasilja	Zloženke o preprečevanju nasilja; podatki o zavodih in kontaktih osebah, na katere se lahko obrnemo v stiski; na LCD-je, ki so po enotah, vnesti te kontakte	Šolski leti 2011/2012 in 2012/2013
Seznanitev s Pravilnikom o obravnavi nasilja v družini za viz	Razvojni tim, na prvem roditeljskem sestanku, strokovni delavci	Oktober 2012
»Prenova« Šole za starše	Izobraževanja, predavanja o nasilju, nenasilna vzgoja (Beli obroč, Gabi Čačinovič Vogrinčič, Janek Musek)	Šolsko leto 2012/2013
Druženja s starši (za krepitev družin)	V okviru projektov, ki potekajo v oddelkih: Mali sonček, Povabilo v gozd, Medved Zdravko, Čustva prebudijo um	Šolsko leto 2012/2013
Krepitev družin: kako vrtec podpira družine	Izobraževanja za starše, osem načel družinske podpore, inštitut ISA	Šolski leti 2012/2013 in 2013/2014
Predstavitev akcijskega načrta na Svetu staršev	Razvojni tim	Oktober 2012
Anonimne izjave, misli otrok	V obliki plakata; natisnemo lahko otroška pravila za starše	Šolski leti 2012/2013 in 2013/2014
Filmčka Roke in Otroci na LCD-televizorjih		Šolski leti 2012/2013 in 2013/2014
Zbiranje donacij za sklad vrtca		Šolski leti 2012/2013 in 2013/2014
Organiziranje humanitarnih prireditev za socialno šibke		Šolski leti 2012/2013 in 2013/2014

Akcijski načrt

Načrt, ki ga predstavljamo v preglednicah 1–3, je nastal na začetku naše poti; pripravili smo ga za obdobje treh let, zato vsebinsko morda ni povsem jasen, vendar je vsebinska nadgradnja razvidna v nadaljevanju članka.

Predstavitev dejavnosti za trajnostne spremembe

Delavnice za krepitev zaposlenih pri soočanju z nasiljem

Oblikovani akcijski načrt za delo na področju prepoznavanja nasilja, soočanja z njim in preprečevanja nasilja nas je vodil k uresničevanju naslednjih ciljev:

- povečevanje občutljivosti (senzibilnosti) za problematiko nasilja ter zavestno spreminjanje odnosa do nasilja;
- povečevanje znanja, samoizobraževanje, pridobivanje ustreznih informacij na tem področju;

PREGLEDNICA 2 Akcijski načrt za zaposlene

Kaj	Kako, kdo	Do kdaj
Konkretna podpora staršem v krizi	Zbiranje oblačil in igrač za Varno hišo	Daljšo obdobje
Izobraževanja	Predavanje Sistemsko soočanje z nasiljem v družini (Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani); predavanje Ko nič drugega ne zaleže, poskusimo z resnico (Nina Babič); seznanitev s protokolom ravnanja ob zaznavi oz sumu nasilja nad otrokom (prijava suma, sodelovanje s CSD, policijo ... predavanje kriminalista); dveurno predavanje Sporočilo otroške risbe – povezanost podobe z zlorabo otrok (B. Pogačnik – izvedenec za forenzično preiskovanje pisav); delavnice o naslednjih temah: kakšni so znaki nasilja pri otroku; kako prepoznati nasilje nad otrokom, več konkretnega znanja o spolni zlorabi otrok (Z. Divjak, Kramli, Ščuka – sodelovanje s CSD)	Šolski leti 2012/2013 in 2013/2014
Spletna stran za zaposlene	Posebna povezava, na kateri je zaposlenim dostopno vse gradivo o nasilju v medosebnih odnosih (obrazci, članki, informacije, knjige ...)	Šolski leti 2011/2012 in 2012/2013
Uvedba fascikla s pomembnimi informacijami	Mapa v pedagoški sobi, pisarni	Šolsko leto 2011/2012
Dopolnitev vizije vrtca	Naše vodilo je: Krepimo iskreno in spoštljivo komunikacijo z zgledom varnega, ljubečega, sodelovalnega in odgovornega odnosa do človeka in narave	29. februar in 1. marec 2012
Strokovni aktivni na temo nasilja	Izdaja glasila: Antonček zna poskrbeti zase; Veronikin festival; medsebojne hospitacije kolegov; primeri dobre prakse na področju preprečevanja nasilja	Šolski leti 2012/2013 in 2013/2014
Skrinjica kritik in pohval	V vsaki enoti	Šolsko leto 2011/2012
Kritični prijatelj	Sodelavka iz sosednje igralnice	Šolsko leto 2012/2013
Izboljšati sodelovanje s CSD	Delavnice, delovna srečanja, na katerih nam delavci CSD predstavijo svoje delo in predloge za dobro sodelovanje	Šolski leti 2012/2013 in 2013/2014
Samoizobraževanje, vplivanje na samopodobo	Vsi zaposleni – vsak zase	Šolski leti 2012/2013 in 2013/2014
Team building	Zaposleni in zunanji sodelavci	Šolsko leto 2013/2014

- pridobivanje veščin za učinkovito soočanje z nasiljem v viz.

Članice razvojnega tima smo za zaposlene pripravile pet delavnic. Na njih so dobili informacije o tem, kako strokovna literatura opredeljuje pojem nasilja, vrste in oblike nasilja. Na delavnicah so potekale razprave o tem, kakšne oblike nasilja zaznavamo v našem vrtcu, kakšni so dejavniki tveganja za nasilje, kakšne preven-

PREGLEDNICA 5 Akcijski načrt za otroke

Kaj	Kako, kdo	Do kdaj
Vzgoja za nenasilje	Nadaljevanje že vpeljanih dejavnosti in projektov: Povabilo v gozd, Mali Sonček, Zdravje v vrtcu, Medved Zdravko, Eko vrtec, tematski dnevi o nenasilju, razstava likovnih izdelkov na temo družine, pogovori ob knjigah, filmih, sodelovanje s skupinami iz drugih vrtcev, sodelovanje starejših in mlajših otrok, lutkovne predstave o tej temi, učiti otroke prepoznavati zlorabo in obisk delavcev CSD-ja v vrtcu, skupinah (pogovor o zlorabi), predstavitev knjig, filmčkov preko IKT	Šolska leta 2011/2012, 2012/2013 in 2013/2014

tivne dejavnosti že izvajamo ter kakšna je naša dosedanja praksa pri soočanju z nasiljem.

Na delavnicah smo povečevali občutljivost za prepoznavanje nasilja ter zaposlene seznanili s tem, kakšno ukrepanje je ustrezno, kadar zaznajo nasilje, in z veljavno zakonodajo na področju preprečevanja nasilja v družini.

Svetovalna služba je zaposlene seznanila s tem, kako ravnati, kadar zaznajo nasilje, ter jim predstavila shematični prikaz ravnanja ob zaznavi nasilja. Posebno je bilo poudarjeno, kaj je po zakonu v takem primeru dolžan narediti vsak delavec v vrtcu: poleg tega, da o tem, kar je opazil, obvesti svetovalno službo in ravnatelja, mora oblikovati tudi zapis dogodka, ki je uradni dokument in podlaga za prijavo nasilja CSD, policiji ali tožilstvu ter za zagotovitev pomoči otroku v vrtcu. Na delavnicah smo se tako seznanili s tem, kako pravilno oblikovati zapis dogodka.

Zaposleni so na delavnicah aktivno sodelovali pri iskanju dejavnikov tveganja za pojav nasilja v vrtcu, razpravljali o tem, kje je meja med izvajanjem nasilja in kaznovanjem, opredelili smo skupne vrednote pri soočanju z nasiljem, ob tem pa smo dopolnili tudi vizijo vrta: *Krepimo iskreno in spoštljivo komunikacijo z zgle-dom varnega, ljubečega, sodelovalnega in odgovornega odnosa do človeka in narave.*

Na delavnicah je razvojni tim zaposlene spodbudil, da so razmišljali o nasilju, in tako poskušal povečati občutljivost (senzibilnost) za to problematiko ter zavestno spreminjanje odnosa do nasilja – krepitev sebe, da bomo zmožni »povedati« za nasilje ali se nanj ustrezno odzvati.

Na spletni strani vrta smo oblikovali posebno povezavo za zaposlene – *Vrtec brez nasilja*; na njej so na voljo obrazci, članki, knjige, uporabne povezave, pravilniki, Zakon o preprečevanju na-

silja v družini, knjige ... Poleg spletne povezave je v vsaki pedagoški sobi mapa s pomembnimi informacijami o preprečevanju nasilja.

Izberem nenasilje in sem svoboden

Vodstvo vrtca, članice razvojnega tima in svetovalni delavki smo se udeležili dvodnevne konference z naslovom »Izberem nenasilje in sem svoboden. Pomen in možnosti za preventivo nasilja v predšolskih in šolskih okoljih«. Namen konference je bil spregovoriti o aktualnih temah v zvezi s problematiko nasilja in v sodelovanju graditi možnosti za širjenje dobrih praks preventivnega dela na tem področju in razvijanje novih programov. Namen konference je bil izmenjati bogate izkušnje in številne dobre zamisli za delo v prihodnje.

Sistemska soočanje z nasiljem v družini (Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani)

Svetovalna služba in članice razvojnega tima smo se vključile v projekt Inštituta za kriminologijo Sistemska soočanje z nasiljem v družini. Program je zajemal štiri izobraževalne dni predavanj in delavnic. Naloga poslušalcev predavanj in sodelujočih na delavnicah je bila prenesti slišano na druge zaposlene v vrtcu, in sicer smo jih z vsebino seznanile na delavnicah.

Izobraževalni projekt temelji na ideji o sistemskeem soočanju z nasiljem v družini s pomočjo celostnega, načrtnega, sistematičnega, usklajenega, stalnega in učinkovitega partnerskega sodelovanja med različnimi ustanovami.

Povezovanje s centrom za socialno delo Kamnik

Pri soočanju z nasiljem v družini je zelo pomembno tudi dobro medsebojno sodelovanje med posameznimi ustanovami. Tako je mag. Elizabeta Pristav Bobnar, direktorica Centra za socialno delo Kamnik, zaposlene v vrtcu seznanila s protokoli ravnanja ob zaznavi nasilja in načinom sodelovanja s CSD po prijavi nasilja (medsebojno obveščanje o dejavnostih, posredovanje podatkov, sodelovanje predstavnika VIZ v multidisciplinarnem timu na CSD).

Temelj sodelovanja je medsebojno obveščanje organov in organizacij, ki izvedo za nasilje v družini, vendar se sodelovanje ne izčrpa s prijavo primerov centrom za socialno delo in/ali organom pregona, ampak zajema tudi obveščanje o vseh načrtovanih in že

izvedenih ukrepih za pomoč žrtvam zaradi njihovega usklajevanja. Svetovalna služba mora zato v primeru, ko CSD začne postopek za zaščito otroka brez prijave VIZ in zaprosi vzgojno-varstveno ustanovo za poročilo, napisati poročilo o svojih opažanjih v zvezi z ogroženostjo otroka zaradi suma nasilja, zlorabe ali zanemarjanja. Svetovalni delavec, ki pripravlja poročilo, vanj vključi opažanja vseh zaposlenih, ki so v stiku z otrokom. Pri pripravi tovrstnega poročila so svetovalnemu in drugim delavcem lahko v pomoč okvirna navodila, ki veljajo za pripravo zapisa. Če je VIZ centru za socialno delo podal prijavo o sumu nasilja, mu je CSD dolžan v roku petih dni posredovati povratno informacijo o opravljenih začetnih ukrepih (Filipčič in Klemenčič 2011, 47).

Kaj nam otrok sporoča s svojo risbo

O tem, da spolne zlorabe lahko prepoznamo tudi s pomočjo otroških slik, nam je predaval znani slovenski znanstveni grafolog in forenzik s področja preiskovanja pisav Borut Pogačnik, ki se je pred leti ukvarjal tudi s psihoterapevtskim delom. Med drugim je strokovnjak za odkrivanje sumov spolnih zlorab na podlagi otroških slik.

Otrok najprej riše, šele potem se nauči pisati. Prve bolj posrečene slike otrok nastanejo v tretjem letu starosti. Če otrok riše ljudi, potem so to »glavonožci«. Šele v petem letu otrok najprej pove, kaj bo narisal, in potem to tudi stori. Razumevanje otrokovega razvoja nam lahko zelo pomaga pri odkrivanju spolnih zlorab. Pri odkrivanju suma spolnih zlorab pa so zelo pomembne tudi otrokove slike. Tako imenovana »zdrava slika« se kaže v dokaj izraziti in vsebinsko polni izvedbi hiše, drevesa, sonca in ljudi ter seveda tudi samega risarja. Na pogled nenavadne slike otrok, starejših od štirih let, pa nas morajo že opozoriti na morebitno otrokovo težavo ali celo zlorabo, ne samo spolno (Likar 2011).

Pomembni elementi za preprečevanje nasilja na vseh ravneh so občutljivost za problematiko nasilja, dobri medosebni odnosi in komuniukacija

Pri samem soočanju z nasiljem in njegovem preprečevanju je zelo pomembno tudi, kakšen pogled na nasilje oz. toleranco do različnih ravnanj imajo zaposleni. Razvojni tim vrtca je opravil raziskavo, s katero je hotel pridobiti informacije, koliko so zaposleni občutljivi za problematiko nasilja, spremljal je tudi medsebojne odnose, saj je vrednota vrtca ničelna toleranca do nasilja.

PREGLIEDNICA 4 Raziskava medsebojnih odnosov vseh deležnikov v vrtcu (petstopenjska lestvica)

Trditvev	Povprečna vrednost
Težavni otroci vplivajo na moje razpoloženje.	3,7
Včasih se znajdem v položaju, ko bi se lahko odzvala drugače.	4,0
Znam določiti mejo med kaznijo in nasiljem.	4,2
V skupini imam starše, s katerimi nimam dobrega stika.	4,4
S sodelavko (v tandemu) imava enak vzgojni pristop do otrok.	4,5
S sodelavko imava dober odnos.	4,6

Zaposleni so zapisane trditve ovrednotili s petstopenjsko lestvico, pri čemer je ocena 1 pomenila *se ne strinjam*, ocena 5 pa *popolnoma se strinjam*. Raziskava je zajemala različne trditve, ki so se nanašale na ravnanje in odnos zaposlenih do otrok, staršev in sodelavcev, v preglednici pa smo povzeli le nekatere od njih. Rezultati so pokazali, da otroci, ki so vedenjsko zahtevnejši, vplivajo na razpoloženje strokovnih delavk. Ta odgovor nas je spodbudil, da smo začeli razmišljati o tem, kako okrepiti strokovne delavke pri delu z vedenjsko zahtevnejšimi otroki. Strokovnim delavkam smo tako ponudili izobraževanja o socialnih igrah in jim predstavili različne vzgojne pristope in tehnike, ki so uspešne pri delu s takimi otroki. Strinjale so se s trditvijo, da bi se v odnosu do otrok lahko kdaj odzvale drugače. Rezultat kaže na to, da razmišljajo o svojem ravnanju in da lahko v odnosu strokovnih delavcev do otrok obstajajo šibke točke. Presenetilo nas je, da so se zaposleni strinjali tudi s trditvijo, da znajo določiti mejo med kaznijo in nasiljem. Kljub temu smo na eni izmed delavnic razpravljali o načinih postavljanja mej otrokom v vrtcu ter o tem, kaj se zaposlenim zdi sprejemljivo in kaj ne. Strokovne delavke so se večinoma strinjale s trditvijo, da imajo v skupini starše, s katerimi nimajo dobrega stika, razveselilo pa nas je, da so visoko ocenile trditvev, da si s takimi starši prizadevajo izboljšati stik. Zelo visoko oceno sta dobili tudi trditvi, ki se nanašata na medsebojne odnose med sodelavkami v tandemu. V večini primerov imajo enak vzgojni pristop do otrok in dobre medsebojne odnose. Kljub visoki oceni smo posebno pozornost namenili tudi medsebojni komunikaciji in krepitvi dobrih medosebnih odnosov med zaposlenimi.

Preventiva in otroci

Nasilje med otroki v vrtcu je največkrat razvojno pogojeno, vendar pa smo odrasli tisti, ki otroke s svojimi dejanji oz. zgledom učimo,

da je vsakršno nasilje nesprejemljivo. Kadar otrok svoja čustva izraža z nasiljem, ga moramo odrasli umiriti, ustaviti in, kar je najpomembnejše, ubesediti njegova čustva. Kot preventivo za preprečevanje nasilnega vedenja v vrtcu izvajamo mnogo dejavnosti in projektov, s pomočjo katerih otroke usmerjamo in jih učimo nenasilnega ravnanja in nenasilnega reševanja konfliktnih situacij. Namen naših dejavnosti in projektov je, da se otroci skozi igro učijo sprejemati drugačnost, da so tolerantni, vljudni, spoštljivi, prijazni in da svoja čustva v odnosu do vrstnikov in odraslih izražajo na primeren način.

Dejavnosti, ki jih izvajamo v oddelkih:

- delo v manjših skupinah, v različnih prostorih;
- jasna pravila v skupini in ničelna toleranca do nasilja;
- sprostitvene dejavnosti, meditacija, joga;
- vsakodnevno bivanje na prostem, gibanje;
- demonstracije s pomočjo lutke;
- socialne igre;
- otroška literatura o tej temi;
- humor;
- bogato učno okolje.

Projekti, s katerimi skrbimo za vzgojo za nenasilje:

- Povabilo v gozd – izvajanje in vrednotenje doživljajske dejavnosti v naravi; gozd naj otrokom postane življenjski prostor, tako jim zagotavljamo možnost za izkustveno učenje v naravnem okolju.
- Mali Sonček – starše in otroke bi radi spodbudili k dejavnemu preživljanju prostega časa ter pri otrocih spodbudili željo, navado in potrebo po športnem udejstvovanju v vseh starostnih obdobjih.
- Zdravje v vrtcu – otrok spoznava zdrav način življenja, osvaja zdrave navade in pri tem kaj nauči tudi starše; pridobiva izkušnje, stališča in vedenjske vzorce, ki jih obdrži skozi življenje; spoznava pozitivne in negativne vplive na zdravje; za to potrebujemo dobro usposobljeno in izobraženo vzgojno osebje.
- Medved Zdravko – prizadevamo si dati otroku možnost za lažje izražanje čustev, občutkov in ga naučiti reševanja težav z medvedom Zdravkom.
- Eko vrtec – skrb za okolje in naravo.

- Različnost in multikulturalnost – sprejemanje drugačnosti, toleranca do drugih kulturnih, jezikovnih, verskih skupin; najmlajše s pomočjo mednarodnih izkušenj in z novo pridobljenim znanjem ozaveščamo o preprečevanju kulturnih konfliktov.
- ČUM (Čustva prebudijo um) – ustvariti si prizadevamo prijetno vzdušje, okolje, v katerem se bodo otroci počutili sprejete.
- Turizem in vrtec – moto projekta je na zabavo v naravo.

Ob vseh teh dejavnostih se je pokazalo, da pomagajo zmanjšati pogostost agresivnega vedenja v skupini, da so otroci postali bolj umirjeni in komunikacija bolj spoštljiva.

Preventiva in starši

Zavedamo se, da je treba krepiti tudi starše, tako pri širitvi njihove socialne mreže kot pri informiranju o vzgojni, razvojni in partnerski tematiki. V sodelovanju z Občino Kamnik, ki zagotavlja finančna sredstva, v vrtcu že precej let zapored organiziramo srečanja za starše. Gre za preventivno dejavnost v obliki predavanj, delitve izkušenj in pogovora. Izvajajo jih znani strokovnjaki s področja vzgoje, npr. Zdenka Zalokar Divjak, Damjana Šmid, Bogdan Žorž, Radovan Radetić, Marko Juhant idr. Teme skušamo približati potrebam staršev, ki lahko med ovrednotenjem po vsakem srečanju predlagajo tako temo naslednjega predavanja kot samega izvajalca. Teme, o katerih se želijo starši pogovarjati, so pogosto trma predšolskega otroka, vzgojni prijemi, vloga staršev, govorno-jezikovni razvoj otrok ipd.

Srečanja so dobro obiskana, vendar si želimo, da bi se jih udeležilo še več staršev, saj v tovrstnih predavanjih vidimo več prednosti – za starše so brezplačna, potekajo v bližini njihovih bivališč, izvajajo jih priznani strokovnjaki, starši imajo možnost za širitev znanja in socialnih mrež. V lanskem šolskem letu smo staršem v vrtcu ponudili tudi možnost varstva za otroke v času predavanj, vendar se je pokazalo, da tega niso potrebovali.

S podobnim namenom na spletni strani vrtca objavljamo kratke članke in zloženke ter priporočljivo literaturo, ki bi staršem v različnih obdobjih otrokovega razvoja lahko koristili.

V okviru praznovanja šestdesetletnice vrtca smo pripravili okroglo mizo z naslovom Pasti sodobnega časa pri vzgoji brez nasilja; na njej so sodelovali priznani strokovnjaki, in sicer Zdenka Zalokar Divjak, Vlasta Nussdorfer in Sebastjan Kristovič. Skupaj s starši

in zaposlenimi smo razmišljali o morebitnih dilemah pri soočanju z vzgojnimi izzivi današnjega časa in poskušali odgovoriti na vprašanja v zvezi z njimi.

Na ravni posameznih oddelkov strokovne delavke organizirajo še neformalna srečanja za starše v obliki delavnic, na katerih npr. izdelujejo novoletne izdelke za bazar, skupaj s starši in otroki organizirajo izlete itd. Z druženjem, povezovanjem staršev med seboj sledimo skupnemu cilju, to je krepitvi družin. Ker smo družbena bitja, potrebujemo prijatelje, ljudi, ki nam stojijo ob strani, na katere se lahko obrnemo, kadar potrebujemo podporo, zgolj pogovor ali se morda znajdemo pred dilemo. Tako se staršem hkrati približamo in z njimi gradimo zaupne odnose, zato se v odnosu do strokovnih delavk čutijo varnejše, kar je izhodišče za dobro sodelovanje.

Kako naprej

V letošnjem šolskem letu sodelujemo s Šolo za ravnatelje, ki je pripravila projekt z naslovom Ukrepanje vrtec in šol pri soočanju z nasiljem. V okviru projekta smo izoblikovali načrt dejavnosti za leto 2013/2014 tudi na tem področju in s tem dopolnili naš akcijski načrt.

Delo z zaposlenimi

Čajanka

Prvo srečanje strokovnih delavcev smo poimenovali *čajanka*; naš namen je bil spodbuditi zaposlene k iskreni, odprti komunikaciji in krepiti dobre medosebne odnose. Da bi bil pogovor ob čajanki lažji, smo pripravili nekaj iztočnic.

Na srečanju smo se najprej pogovarjali o odnosu do sodelavcev na splošno, nato pa smo se poglobili vase in razmišljali o svojem delu ter komunikaciji s sodelavci. Želeli smo se osredotočiti na tandem, zato je razvojni tim pripravil nekaj iztočnic za pogovor v parih po srečanju.

Zapis pogovora v tandemu so strokovni delavci vrnili članicam razvojnega tima, ki so pripravile povzetek v obliki filma.

Risba

Tema drugega srečanja strokovnih delavcev je bila razvojno globinska terapija z naslovom Kaj nam sporoča otroška risba 2. Predavanje je znova vodil Borut Pogačnik, dipl. sociolog, psihotera-

pevt. Temo, ki smo jo obravnavali v lanskem letu, smo poglobili in nadgradili.

Krizna komunikatorka

Sledilo je komunikacijsko izobraževanje o upravljanju kriznih situacij v vrtcu; vodila ga je Damjana Pondelek, krizna komunikatorka. Spoznali smo, kako komunicirati z mediji, ko pride do krizne situacije. Pomembno je, da z mediji komunicira le ravnatelj oziroma odgovorna oseba.

Etika in vrednote

Zaposlenim smo predstavili rezultate ankete, ki smo jo, v sodelovanju z Inštitutom za etiko in vrednote, naključno razdelili med zaposlene in starše.

Policija

Aprila je v povezavi s policijo potekalo delovno srečanje, katerega tema je bilo pravilno ravnanje v kriznih situacijah. Namenjeno je bilo vsem zaposlenim. Na njem so nam policisti posredovali informacije, ki so pomembne za zaposlene, kadar zaznajo nasilje ali se pojavi sum, da gre za nasilje.

(Ne)nasilna komunikacija

V spomladanskem času je Doroteja Lešnik Mugnaioni (Šola za ravnatelje) za vse strokovne delavce pripravila predavanje in delavnico (Ne)nasilna komunikacija, čustva v komunikaciji in reševanje konfliktov, mediacija.

Izobraževalni vikend

V Portorožu je potekal dvodnevni seminar, na katerem so nam strokovnjaki z različnih področij predstavili večplastnost problema nasilja, oblike agresije in vzroke zanjo, pomen vzgojitelja pri otrokovem razvoju in različne možnosti za reševanje problemov, povezanih z nasiljem.

Predavatelji:

- Pavla Klinar, vzgojiteljica predšolskih otrok, profesorica socialne pedagogike: Glas otroka pri Varuhu;

- Bojan Varjačič Rajko, univ. dipl. psih., specialist klinične psihologije, zaposlen v Psihiatrični kliniki Ljubljana, z izkušnjami pri vzgojiteljskem delu v vrtcu, avtor knjige *Prvič v vrtec*;
- Lili Jazbec, vzgojiteljica predšolskih otrok, profesorica defektologije, RT terapevtka, družinska mediatorica;
- Tadeja Jelovšek, okrožna sodnica na Oddelku za družinsko sodstvo, članica Evropske pravosodne mreže v civilnih in gospodarskih zadevah za področje družinskega prava ter članica haaške mreže sodnikov;
- Aleksander Zadel, specialist klinične psihologije, predavatelj in raziskovalec z Univerze na Primorskem, direktor inštituta CAR (Corpus, Anima, Ratio).

Čajanka 2

Konec aprila 2014 smo ponovili *čajanko*, na kateri so članice razvojnega tima predstavile kratek film o stanju v tandemih.

Ankete

Razvojni tim je za zaposlene pripravil anketo o tem, kaj so v času vključenosti v Mrežo pridobili ali pogrešali. Ko pišemo članek, rezultatov žal še nimamo.

Delo z otroki

V okviru prednostne naloge, to je krepitev ničelne tolerance do nasilja v družini in vrtcu, velik poudarek namenjamo socialnemu učenju otrok.

Socialno učenje in socialne igre

Pri socialnem učenju ima pomembno vlogo vzgojitelj, saj s svojim vedenjem v celoti deluje spodbudno in pomirjajoče, vljudnost in spoštovanje v komunikaciji in vedenju pa sta otrokom za zgled. Pomembna je interakcija med otroki ter med otroki in vzgojiteljem. Pogoste pozitivne interakcije z otroki so nasmeh, dotik, prijem, pogovor v višini otrokovih oči, odzivanje na otrokova vprašanja, prošnje, spodbujanje otrok k delitvi izkušenj, idej, spodbudimo jih, da govorijo o počutju, pozorno in spoštljivo jih poslušamo, spodbujamo zaželeno vedenje in reševanje konfliktov na socialno sprejemljiv način, posredujemo jim konsistentna in zelo

jasna navodila in ne kritike. Vse to prispeva k ugodni socialni klimi v skupini.

Socialne igre so eden od metodičnih pristopov, s katerimi lahko vplivamo na potek socialnega učenja pri predšolskih otrocih. Otroke, ki imajo dobro razvite socialne spretnosti, bodo vrstniki zelo verjetno ustrezno sprejeli, kar bo omogočilo vrsto novih priložnosti za to, da bodo te spretnosti tudi v okviru vrstniške igre še okrepili. Socialno manj spretno otroke bodo verjetno sprejeli slabše in bodo imeli bistveno manj tovrstnih priložnosti.

Inovacijski projekt ČUM (Čustva prebudijo um)

Nekaj skupin se je vključilo v inovacijski projekt Čustva prebudijo um; izvajalec projekta je Zavod RS za šolstvo, strokovna konzulentka pa dr. Inge Breznik. Namen projekta je ustvariti ugodno klimo, da se bodo otroci počutili sprejete, spodbujamo jih k aktiviranju njihovih potencialov. Cilj vzgojiteljic, ki sodelujejo v projektni skupini, pa je, da prepoznajo šibkosti pri izvajanju vzgoje in izobraževanja, nato pa te šibkosti opredelijo kot izziv.

Glina

V vrtcu potekajo različne obogatitve dejavnosti na ravni oddelkov. Otrokom prvega starostnega obdobja (1–3 let) smo kot terapevtsko sredstvo ponudili glino.

Mavrična gibalnica

V oddelkih drugega starostnega obdobja (3–6 let) smo organizirali Mavrično gibalnico. Obiskala nas je Bojana Klemenc in nam predstavila jogo za otroke ter različne sprostitvene tehnike.

Delo s starši

Za starše smo v šolskem letu 2013/2014 pripravili srečanja v sklopu predavanj »okrepimo starševstvo«. Teme predavanj so bile naslednje:

- Kako odnosi med starši vplivajo na razvoj otroka – predavateljica Damjana Šmid;
- Razvoj otrokovega govora – predavateljica Simona Levec;
- Oblikovanje otrokove samopodobe v predšolskem obdobju – predavateljica Zdenka Zalokar Divjak;

- Stabilni starši, urejeni otroci – predavatelj Miha Kramli;
- Navajanje na samostojnost – predavatelj Marko Juhant.

Kaj je zaznalo vodstvo in kako se je vključevalo v načrtovanje dejavnosti

V letu 2010, ko so se v državi posledice gospodarske krize in recesije že močno poznale, je vodstvo zaznavalo vedno več težav staršev, ki so jih socialne stiske in druge spremembe v družbi pripeljale do bolj čustvenih odzivov pri reševanju konfliktov, in več nasilnih odzivov. Napetosti v družinah so se pokazale tudi v vedenju otrok. Naši strokovni delavci so se v domačem in službenem življenju prav tako vedno pogosteje soočali s spremenjenimi okoliščinami, ki so bile posledica družbenih sprememb. Vsi ti dejavniki so nam nakazovali, da postajajo tveganja za nekontrolirano vedenje vedno večja in da moramo na tem področju nekaj spremeniti.

Začetkom recesije in njenimi posledicami v praksi je sovpadla uveljavitev Zakona o preprečevanju nasilja v družini, ki je med strokovne delavce vnesel nov nemir, saj so postale njihove dolžnosti pri zaznavanju nasilja zelo jasno opredeljene.

Vodstvo je prepoznalo strah strokovnih delavcev v zvezi s tem, kakšne bodo posledice ob prijavi nasilja zanje osebno in za njihove družine. Pojavljali so se tudi dvomi v zvezi s tem, kako se bodo spremenili odnosi med strokovnimi delavci in starši otrok, če bo prišlo do prijave nasilja v družini, zaznavali smo dvome strokovnih delavcev o tem, ali so poklicani, da spregovorijo o neprimernih odzivih svojih sodelavcev v primeru zaznavanja nasilja nad otroki ali med sodelavci ...

Vsa ta opažanja so nam potrdila, da je bila odločitev za vključitev v Mrežo učecih se šol in vrtcev 2 – Strategije za preprečevanje nasilja pravilna. Z vključitvijo v Mrežo 2 smo se v našem vrtcu lotili problema preprečevanja nasilja in soočanja z njim.

Skušali smo razmišljati celostno, zato smo poleg že predstavljene dejavnosti izboljšave načrtovali tudi pri spremljanju vzgojno-izobraževalnih dejavnosti.

V šolskem letu 2011/2012 je vodstvo vrtca pripravilo načrt hospitacij – spremljanje bivanja na prostem v naravnem učnem okolju. Zanimalo nas je, kako naravno učno okolje vpliva na reševanje konfliktov in ali vpliva tudi na število nasilnih ravnanj med vrstniki.

Spoznali smo, da naravno učno okolje vpliva na zmanjševanje konfliktnih in nasilnih situacij med vrstniki. Bivanje v naravnem

okolju prispeva k pozitivnim interakcijam med otroki, na izboljšanje socialnih veščin, na boljši gibalni in celostni razvoj predšolskega otroka.

Zaradi podaljševanja časa, preživetega v naravnem učnem okolju, smo zasledili tudi več pozitivnega mišljenja pri strokovnih delavcih in manj izgorevanja na delovnem mestu.

V šolskem letu 2012/2013 smo spremljali dnevno rutino v vrtcu; osredotočili smo se predvsem na prehode med kosilom in počitkom, na oblike aktivnega počitka za otroke, na to, kakšne možnosti imajo otroci, ki po aktivnem počitku ne zaspijo. Na podlagi vprašalnika, ki sta ga reševali obe strokovni delavki v enoti, smo skušali ugotoviti, ali imata usklajene poglede na počitek otrok in ali so pogledi in pričakovanja usklajeni s pogledi staršev.

V letošnjem šolskem letu (2013/2014) smo načrtovali spremljanje kulture prehranjevanja. Pozornost smo namenili možnostim za vključevanje otrok v pripravo na kosilo, možnost, da otroci hrano izberejo ali jo odklonijo, oblike umirjanja otrok po kosilu in sodelovanju otrok pri pospravljanju igralnice po kosilu.

V vseh treh letih spremljanja vzgojno-izobraževalnega dela v oddelku smo se osredotočili na morebitne prikrite oblike nasilja med otroki, nad otroki in med zaposlenimi. Ob vseh spremljanjih smo opravili tudi posvetovalne pogovore ter ponudili možnost izmenjave predlogov za izboljšave, naš namen pa je bil poiskati drugačne oblike dela, s čimer bi se izognili prikritemu nasilnem ravnanju.

Na vzgojiteljskem zboru smo predstavili splošne ugotovitve po opravljenih spremljanjih in priporočila za izboljšave. Ta smo izdali tudi v obliki izročkov.

Ugotavljamo, da je triletno sodelovanje razvojnega tima, strokovnih aktivov in vodstva vrtca ter zunanjih sodelavcev prevetrilo naše razmišljanje, okrepilo našo odzivnost na nasilje, predvsem pa smo pri prepoznavanju nasilja in ukrepanju postali bolj suvereni.

Zaključek

Zaznavanje stisk staršev otrok, strah, dvomi o tem, ali je njihovo ravnanje ustrezno, ki so se pri strokovnih delavcih pojavili po uveljavitvi Zakona o preprečevanju nasilja v družini, so nam potrdili, da je bila odločitev za vključitev v Mrežo učečih se šol in vrtcev 2 – Strategije za preprečevanje nasilja pravilna. Na osnovi pridobljenih znanj, strokovnih razprav, predstavitev dobrih praks, vključenih v mrežo, smo spoznali, da je lahko učinkovit le celosten pri-

stop soočanja z nasiljem, saj to pomaga okrepiti otroke, starše in zaposlene.

Pomembna je hitra in pravilna obravnava že storjenega nasilja. V procesu izobraževanj smo strokovni delavci povečali občutljivost za problematiko nasilja, pridobili ustrezna znanja o nasilju na vseh ravneh in veščine za soočanje z nasiljem v vzgojno-izobraževalnem zavodu, se seznanili s postopki obravnave nasilnih dejanj ter spoznali, kakšna je naša vloga v procesu obravnave nasilja. Strokovni delavci v vrtcu znake nasilja bolje prepoznavamo in vemo, da smo se dolžni v primeru, ko ga zaznamo, takoj odzvati in o tem obvestiti pristojne institucije.

Ker pa je število primerov obravnave nasilnih dejanj v našem vrtcu majhno, so bile pomemben del naše strategije soočanja z nasiljem preventivne dejavnosti za vse deležnike, tako zaposlene, starše kot otroke, kajti najboljše »zdravilo« za nasilje je dobra preventiva, tako na individualni, medosebni kot na družbeni ravni.

Z raziskavo, v katero so bili vključeni vsi strokovni delavci vrtca, smo spoznali, da je pomemben element pri preprečevanju nasilja na vseh ravneh poleg občutljivosti za tovrstno problematiko kakovost medosebnih odnosov in medsebojna komunikacija. Posebej smo se osredotočili na preprečevanje nasilja zaposlenih nad otroki, saj je otrok v odnosu do strokovnega delavca v položaju šibkejšega. Rezultati raziskave so pokazali, da otroci, ki so vedenjsko zahtevnejši, vplivajo na razpoloženje strokovnih delavcev in da bi se ti v odnosu do njih kdaj lahko odzvali tudi drugače. Tako smo strokovnim delavcem na podlagi danih rezultatov ponudili dodatna izobraževanja in jim pomagali pri ustreznem ravnanju z zahtevnejšimi otroki.

S strategijami za preprečevanje nasilja, ki so bile zasnovane poglobljeno, celostno in za daljše časovno obdobje, smo ukoreninili drugačen način razmišljanja, spremenili smo odnos do nasilja, se krepili v učinkovitem soočanju z njim ter vse to ponotranjili. Izhajali smo iz načela, da so pomembne vse vrste nasilja in da nobena ne sme biti zamolčana ali minimalizirana. Poleg tega ne smemo mimo dejstva, da so vse vrste nasilja v prostorih vrtca med seboj vzročno ali posledično povezane.

Vodstvo vrtca se je pri izbiri področja izboljšave popolnoma zavedalo, da bomo med poglobljenim delom preprečevanja in zaznavanja nasilja trčili v občutljivo točko, da se bomo posledično srečevali z večjim številom težkih odločitev, dilem ... Kljub temu smo se izboljšave, to je prepoznavanja in preprečevanja nasilja odraslih nad otroki, lotili z vso odgovornostjo.

Ob koncu bi radi znova poudarili, da je zelo pomembno predvsem to, da odrasli in otroci postanemo občutljivi do nasilja, kar pomeni, da nasilno dogajanje opazimo, da se naučimo poslušati in slišati, da se naučimo prepoznati klic na pomoč in vpletene, da znamo biti pozorni na dejavnike, ki vplivajo na nasilje, da smo pozorni tudi na svoje vedenje in da smo pripravljene dopolnjevati znanje ter poiskati pomoč, kadar se ne najdemo ali ne znamo/zmoremo pomagati.

In šele takrat, ko bomo občutljivi za vse to, bomo lahko rekli, da smo dobro pripravljene na soočanje z nasiljem.

Literatura

- Aničič, K. 2002. *Nasilje – nenasilje: priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne službe in vodstvo šol*. Ljubljana: 12.
- Filipčič, K., in I. Klemenčič. 2011. *Obravnavanje nasilja v družini: priročnik za zaposlene v vzgojno-izobraževalnih zavodih*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Komisija za analizo problematike nasilja v šolah. 2004. »Smernice za analizo, preprečevanje in obravnavo/obvladovanje nasilja v šolskem prostoru.« Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.
- Lešnik Mugnaioni, D. 2005. *Strategije za preprečevanje nasilja*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Lešnik Mugnaioni, D. 2010. »Strategije za preprečevanje nasilja v šoli: delovno gradivo 1; mreže učečih se šol in vrtcev 2010/2011.« Šola za ravnatelje, Kranj.
- Likar, D. 2011. »Spolne zlorabe lahko prepoznamo tudi s pomočjo otroških slik.« <http://narava.blog.siol.net/2011/02/14/spolne-zlorabe-lahko-prepoznamo-tudi-s-pomocjo-otroskih-slik/>
- Lukančič, M. 2009. »Nasilje nad otroki.« Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.
- Poklič, K. 2010. »Medvrstniško nasilje v predšolskem obdobju.« Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.
- »Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode.« 2009. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 104/09.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*. 1994. Ljubljana: DZS.
- »Zakon o preprečevanju nasilja v družini (ZPND).« 2008. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 16/08.

■ Vanda Levar je vzgojiteljica v Vrtcu Antona Medveda Kamnik.
vanda.levar@siol.net

Simona Tonin je vzgojiteljica v Vrtcu Antona Medveda Kamnik.
simona.tonin@gmail.com

Vanda Beč je vzgojiteljica v Vrtcu Antona Medveda Kamnik.
vandab64@gmail.com

Špela Novak je vzgojiteljica v Vrtcu Antona Medveda Kamnik.
spelafit@googlemail.com

Helena Hribar je svetovalna delavka v Vrtcu Antona Medveda Kamnik.

helenahribar@vrtec-kamnik.si

Renata Hojs je ravnateljica vrta Antona Medveda Kamnik.

renata.hojs@vrtec-kamnik.si

Brigita Urbanija je pomočnica ravnateljice v Vrtcu Antona Medveda Kamnik.

brigita.urbanija@vrtec-kamnik.si

Lars Svedberg **Is the Superintendent Doing ‘a Good Job?’**

A common finding of research into school performance is that it is the headteachers who are key actors. If headteachers are important – who is important for them? Thus the purpose of this paper is to provide knowledge about superintendent leadership. What outputs and outcomes are regarded as legitimate and meaningful and what impact does this new focus on performance measures have on the assignments for superintendents? The purpose of this paper is to describe and analyse superintendents’ perceptions of what it means to do a ‘good job.’ Superintendents are understood as professionals who in everyday practice constantly interpret, negotiate, and manoeuvre in qualitatively different professional relationships. The empirical material consists of 40 short texts written by superintendents, while the structuring of the findings is inspired by social psychology. In the discussion it is argued that it is trust that represents the currency which is required to counterbalance the system’s uncertainties and incongruences.

Keywords: headship in education, superintendent, headteacher, ethos
 VODENJE 2|2014: 3–27

Majda Cencič
 and Blaž Simčič

**The Challenges of Elementary School Leadership:
 Principals’ Opinion on the Inclusivity of the Physical
 Learning Environment in Their Schools**

Student groups in schools under headteachers’ leadership are very varied, so social inclusion is widely discussed, while the inclusivity of the physical (built) school environment often takes a back seat in professional discussions. Therefore this paper focuses precisely on this physical learning environment and its adaptations for an inclusive education. We were interested to learn what student groups, in headteachers’ opinion, are the most numerous and what modifications of the physical learning environment are targeted at various student groups. On the basis of an online questionnaire to which 150 of Slovenia’s elementary school headteachers have replied and which has been processed especially in terms of descriptive statistics, replies were obtained stating that, in addition to special needs students, it is the gifted students that are the most numerous in elementary schools. The adaptations of the physical environment are likewise oriented especially toward the special needs children. The findings of the study are then supplemented with suggestions for arranging the physical learning spaces, inside and outside, according to various student needs.

Keywords: inclusion, physical or built learning environment, headteachers, elementary schools

VODENJE 2|2014: 29–42

Zora Rutar Ilc Cognitive Science in Education

A prerequisite for quality teaching is the comprehension of learning processes. In the past, these were mostly examined by psychology that is joined today by cognitive science, which increasingly sees its place in the field of education. Cognitive science sheds light on how these learning processes take place at the micro-level, what enables and promotes them or, in turn, obstructs them; in doing so it provides teachers and other educators with key information for organising learning effectively. The intertwining of psychology, cognitive science and education, also known by its abbreviation of MBE (mind, brain and education), therefore strives to study the mind and brain in their direct connection to education. This paper first presents the chronology of relations between cognitive science and education, and then names the institutions that are active in this field, while certain key findings of cognitive science for educators are also mentioned and serve as the basis for discussing challenges to teaching and to the organisation of school establishments.

Keywords: cognitive science, neuroscience, science of 'mind, brain and education,' learning processes, mental representations, cognitive processing, comprehension

VODENJE 2|2014: 45-59

Anida Sarajlić Comprehensive Approach to Human Rights and Fundamental Freedoms in Schools

Awareness on the importance of human rights necessitates a query for sustainable solutions in the area of teaching human rights and fundamental freedoms. Following the adoption of several documents at both, the international and European levels, which bind the signatory nations to educate and raise awareness among children regarding their rights and the recognition of rights violations, a need for a comprehensive approach to addressing this area has been created. Slovenia, as a signatory to numerous important conventions, is obliged to adopt certain measures in the field of education and for promoting awareness among its teaching staff and students, as well as to report on the developments regularly. The most sustainable solution is the introduction of a special elective subject of human rights and fundamental freedoms in elementary schools, and a suitable revision of the curricula of certain subjects in secondary schools or compulsory courses in general secondary schools. Another appropriate solution lies in the introduction of a compulsory subject on democratic citizenship and human rights to elementary and secondary schools, which is in accordance with the recommendation of the Council of Europe. In view of the implementation of the aforementioned solutions, a certain engagement of school leadership is required. By means of introducing

lasting solutions, the implementation of measures will not be limited to European Social Fund projects or the national budget.

Keywords: human rights, elective subjects in elementary schools, curricula, international documents, children's rights

VODENJE 2|2014: 61–77

Justina Erčulj,
Mojca Rozman,
Fani Bevk,
Anton Goznik,
Sabina Ileršič
Kovšca,
Dejan Kopold,
Vanja Košpenda,
Boris Mlakar,
Zvonka Murko,
Danica Večerić,
and Štefan Žun

Principal as the Promoter of Student-Oriented Teaching and Cooperation

It is necessary that the headteachers bring learning to the core of their actions and beliefs. This is the central objective of the Leadership for Learning programme where, all year round, principals in small groups focus on the area of leadership for education that they define in their professional discussions. By using theory, the exchange of experience and the construction of knowledge, they hereby introduce improvements intent on enhancing the conditions for student learning. This paper delineates the experience of a group that took part in the programme throughout the academic year of 2012/2013 and whose chosen area of work involves the promotion of student-oriented learning and teacher cooperation by means of introducing or developing peer observations. The paper discusses the working steps undertaken in schools, three different cases of peer observations, and various benefits gained by both, teachers and participating headteachers. It has been concluded that this programme presents an excellent opportunity for the professional development of headteachers, while the introduction of peer observations also encourages peer learning in schools.

Keywords: headteacher, leadership for learning, peer observations, peer learning

VODENJE 2|2014: 79–96

Anita Ambrož

Cross-Curricular Planning and Peer Observations As Forms of Teacher Professional Development

One competence which is regarded as the goal of elementary education is to equip students for lifelong learning. The goals of lifelong learning cannot be determined in the absence of an integrated approach to the content of different courses or, in other words, without cross-curricular integration. Cross-curricular integration requires a lot of professional cooperation from teachers, but also some changes in the organisation of classes. The use of modern didactic methods and approaches together with increased student activity in classrooms, make the standard forty-five minute class too short. A solution to a different organisation of classes is offered by the legal possibility of introducing a flexible curriculum schedule. Peer observations encourage cooperation among teachers in finding, planning and implementing cross-curricular connections through which the examples of good

practice are shared. This paper describes some of the cross-curricular connections and reflects on the ways in which these peer observations could be set up in order to achieve their purpose, i.e. professional teacher growth. The examples that have been put into practice at our school have helped us improve classroom work and efforts for the lifelong learning of students and teachers.

Keywords: cross-curricular integration, peer observations, lifelong learning, teacher's professional growth

VODENJE 2|2014: 97–113

Vanda Levar,
Simona Tonin,
Vanda Beč,
Špela Novak,
Helena Hribar,
Renata Hojs,
and Brigita
Urbanija

Empowering Children, Parents and Preschool Staff for Effectively Confronting Violence

The paper describes the work of Anton Medved Kindergarten in confronting violence and changing the attitude towards violence. The first part discusses violence in interpersonal relations. The second part introduces the work we have already accomplished in the field of preventing adult violence against children and violence among adults. The preventative work included parents, staff and children. An action plan was designed and subsequently amended in order to outline the goals which we have adopted and the activities for sustainable change in confronting violence at the beginning of our journey. Later we describe the realisation of this plan. It has been determined that the attitude of our staff towards violence has changed, they are starting to recognize it and prevent it, the awareness has increased and the interpersonal relations of all the involved in the educational process have improved. How to proceed further is the question posed for the future work focused on relations among co-workers, on communication and actions confronting violence.

Keywords: kinder garden, prevention of violence, educators, parents, children

VODENJE 2|2014: 115–138

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 2|2014



Letnik 12



SR

ISSN 1581-8225



9 771581 822503