



Krepitev kompetenc strokovnih
delavcev na področju vodenja
inovativnega vzgojno-izobraževalnega
zavoda v obdobju od 2018 do 2022

SPREMLJANJE DELA STROKOVNIH DELAVCEV V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU: IZZIVI IN PRILOŽNOSTI



Šola za ravnanje



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



EVROPSKA UNIJA
EVROPSKI
SOCIALNI SKLAD

SPREMLJANJE DELA STROKOVNIH DELAVCEV V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU: IZZIVI IN PRILOŽNOSTI

Uredili: Justina Erčulj in Mihaela Zavašnik

Izdala in založila: Šola za ravnatelje, Vojkova ulica 63, 1000 Ljubljana

Za založbo: Vladimir Korošec

Lektoriranje: Mateja Dermelj

Oblikovanje in tehnična ureditev: Face, d. o. o.

Tisk: Birografika Bori, d. o. o.

Število izvodov: 1000

ISBN: 978 961 6989 45 9

Ljubljana, 2020



EVROPSKA UNIJA
EVROPSKI
SOCIALNI SKLAD

Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.091:005.963

SPREMLJANJE dela strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju : izzivi in priložnosti / [uredili Justina Erčulj in Mihaela Zavašnik]. - Ljubljana : Šola za ravnatelje, 2020

ISBN 978-961-6989-45-9

1. Erčulj, Justina
COBISS.SI-ID 304056576

KAZALO

UVOD

Justina Erčulj 2

PRVI DEL 4

HOSPITACIJE V VLOGI SPREMLJANJA DELA STROKOVNIH DELAVCEV

Justina Erčulj 5

REDNI LETNI POGOVOR V VLOGI SPREMLJANJA DELOVNE USPEŠNOSTI ZAPOSLENIH

Justina Erčulj, Silva Jančan in Štefan Žun 21

CILJNO VODENJE – OD NAČRTOVANJA DO POROČANJA

Janja Zupančič 32

OCENJEVANJE DELOVNE USPEŠNOSTI VZGOJITELJEV V ZAVODU ZA VZGOJO IN IZOBRAŽEVANJE OTROK S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI MOTNJAMI: PROBLEM ALI IZZIV

Andrej Gregorač 48

DRUGI DEL 60

SPREMLJANJE DELA STROKOVNIH DELAVCEV NA NASTOPIH V GLASBENIH ŠOLAH

Metka Podpečan 61

ORODJE ZA ANALIZE IZKAZANEGA ZNANJA OB ZAKLJUČKU SREDNJE ŠOLE

Darko Zupanc 72

RAZVOJNI E-LISTOVNIK UČITELJA - POMOČ RAVNATELJU PRI SPREMLJANJU DELA IN PROFESIONALNEGA RAZVOJA STROKOVNEGA DELAVCA

Tanja Rupnik Vec 74

UČNI SPREHOD KOT OBLIKA SPREMLJANJA DELA STROKOVNIH DELAVCEV

Justina Erčulj in Katja Arzenšek Konjajeva 86

UVOD V PRIROČNIK

Justina Erčulj

UVOD

Leta 2017 je Šola za ravnatelje izdala publikacijo z odgovori na najpogostejša vprašanja o ocenjevanju letne delovne uspešnosti strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Avtorici (Mihovar Globokar in Zavašnik Arčnik 2017) ugotavljata, da je ocenjevanje letne uspešnosti priložnost za samorefleksijo, usmeritev za snovanje kariernega in profesionalnega razvoja zaposlenih ter za oblikovanje razvojnih smernic vzgojno-izobraževalne organizacije. Ocenjevanje delovne uspešnosti je neposredno povezano s spremljanjem dela zaposlenih, saj se predlagani kriteriji nanašajo na njegove različne vidike. Odpirajo se torej vprašanja, kako spremljati delo in s kakšnim namenom, saj je ocenjevanje delovne uspešnosti le eden od ciljev spremljanja.

Ravnatelji so tako pred izzivom, kako uskladiti obe ključni vlogi spremljanja, in sicer ocenjevalno in razvojno. O tem poroča tudi OECD-jeva študija *Synergies for Better Learning (Sinergije za boljše učenje 2013)*, ki navaja, da ti vlogi ločuje le malo držav, zato izsledke spremljanja uporabljajo tako za ocenjevanje delovne uspešnosti kot za načrtovanje razvoja posameznikov in posledično vzgojno-izobraževalnega zavoda. Vsekakor pa tako združevanje ni preprosto in odpira številna vprašanja. Eno pomembnih je, da strokovni delavci, ko gre za ocenjevanje, manj pogosto navajajo šibke točke svojega dela, kar lahko bistveno zmanjša razvojno vlogo spremljanja. Prav tako so lahko kriteriji za obe vlogi različni. Avtorici publikacije (Mihovar Globokar in Zavašnik Arčnik 2017) navajata elemente in kriterije delovne uspešnosti, kot jih določata ZSPSJ in Uredba o napredovanju javnih uslužbencev v plačne razrede, kriterije za spremljanje v razvojni vlogi pa določajo ravnatelji, praviloma v sodelovanju s strokovnimi delavci. Pri tem se opirajo na sodobna spoznanja o učenju in/ali pa jih določajo glede na projekte, ki jih uvajajo pri poučevanju in učenju. V nekaterih vzgojno-izobraževalnih zavodih uspešno uravnovežijo samorefleksijo in ravnateljevo spremljanje, vedno pogostejše pa vanj vključujejo tudi druge strokovne delavce bodisi pri medsebojnih hospitacijah ali med učnimi sprehodi.

Priročnik, ki je nastajal v sodelovanju z ravnatelji, na neki način dopolnjuje odgovore na vprašanja o ocenjevanju delovne uspešnosti strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, saj v njem predstavljamo različne oblike spremljanja njihovega dela. Z njimi vodje dobijo vpogled v delo svojih sodelavcev, ti pa ustrezno povratno informacijo. Vemo namreč, da prav povratne informacije ne pomenijo le motivacije za posameznika, pač pa so nujen prvi pogoj za izboljševanje, ustvarjalnost in razvoj.

Posamezne oblike spremljanja dela strokovnih delavcev predstavljamo najprej s teoretičnega vidika, tako da se lahko vodje (oziroma tisti, ki delo spremljajo) seznanijo z njihovimi ključnimi načeli, morebitnimi pastmi in usmeritvami za uvajanje. Posebnost priročnika so priloge, v katerih predstavljamo orodja oziroma obrazce, ki jih ravnatelji uporabljajo pri svojem delu. Ob tem bi radi posebej poudarili, da nismo hoteli objaviti obrazcev, ki bi jih bilo mogoče neposredno prenesti v druga okolja. Prav zato smo sodelujoče ravnatelje prosili, naj razložijo, kako so obrazci nastajali in kako jih uporabljajo. Razvijanje obrazcev ali orodij je namreč zelo pomembno, saj strokovnim delavcem omogoča, da sodelujejo pri določanju kriterijev za presojo kakovosti poučevanja in učenja, kar sta najpomembnejši dejavnosti v vsakem vzgojno-izobraževalnem zavodu. Vodjem zato priporočamo, naj se do predstavljenih orodij kritično opredelijo in jih morda vzamejo kot primer za strokovno razpravo o pomenu in načinu spremljanja dela strokovnih delavcev.

Vsebinsko je priročnik razdeljen na dva dela. V prvem predstavljamo tiste načine spremljanja dela strokovnih delavcev, ki so v naših vzgojno-izobraževalnih zavodih bolj ali manj stalna praksa. Poleg tega so hospitacije in ocenjevanje delovne uspešnosti tudi zakonsko opredeljene naloge ravnateljev. V ta sklop smo dodali letni pogovor in v poglavju *Hospitacije v vlogi spremljanja dela strokovnih delavcev* še načela in smernice za uvajanje medsebojnih hospitacij. Prvi del zaključuje poglavje o ciljnem vodenju, ki naj usmerja delovanje vsake organizacije, s tem pa tudi spremljanje dela zaposlenih v razvojni (lahko pa tudi v ocenjevalni) vlogi.

V drugi del smo uvrstili prispevke o drugačnih oblikah spremljanja dela strokovnih delavcev: učnem prehodu, analizah izkazanega znanja ob koncu srednje šole, spremljanju nastopov v glasbenih šolah in razvojnem e-listovniku. Vsaka od njih lahko smiselno dopolni v prvem delu predstavljene oblike. Želeli smo namreč poudariti tudi, da so podatki, ki jih pridobimo z različnimi orodji, bolj verodostojna osnova za načrtovanje nadaljnjega razvoja posameznikov in celotnega vzgojno-izobraževalnega zavoda.

Pri nastajanju priročnika nas je vodila misel, da bi ravnateljem z njim radi pomagali k še boljšemu spremljanju dela strokovnih delavcev. Prav tako smo si prizadevali, da bi bil čim bolj uporaben, vendar ne bi vseboval receptov, za katere vemo, da večinoma ne delujejo. Povezovali smo teoretično znanje in izkušnje, znanje strokovnjakov Šole za ravnatelje in ravnateljev, ki se v praksi srečujejo z izzivi in jih uspešno rešujejo. Upamo, da boste ob branju vse to prepoznali.

HOSPITACIJE V VLOGI SPREMLJANJA DELA STROKOVNIH DELAVCEV

Justina Erčulj

O pomenu hospitacij je pri nas nastalo že precej zapisov, saj gre za pomemben del ravnateljevega vodenja za učenje. Spremljanje dela strokovnih delavcev in povratne informacije so tudi vsebina vodenja za učenje, vodilnega koncepta, ko govorimo o vodenju v vzgoji in izobraževanju. Poleg tega so hospitacije oziroma »prisostvovanje pri vzgojno-izobraževalnem delu« opredeljene kot ena od ravnateljevih nalog, navedenih v slovenski zakonodaji.

V prispevku bomo povzeli nekaj ugotovitev iz študije OECD *Sinergije za boljše učenje* (OECD 2013), in sicer iz tistega dela, ki se nanaša na evalvacijo učiteljevega dela. V nadaljevanju bomo odgovorili na najpogostejša vprašanja, ki smo jih v zvezi z opazovanjem pouka zaznali v programu Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem in pri svetovanju v okviru programa ESS Vodenje in upravljanje inovativnih učnih okolij. Članek bomo dopolnili s štirimi orodji, ki jih ravnatelji lahko priredijo za svoje delo.

Pomen spremljanja in opazovanja pouka

V izhodišču poglavja o evalvaciji učiteljevega dela najdemo misel, da s spremljanjem pouka in povratno informacijo učiteljem poudarjamo, da je v šoli pomembna kakovost učenja, lahko pa na ta način tudi uspešno načrtujemo njihov profesionalni razvoj. Ravnatelji morajo namreč zagotoviti, »da so vsi razredi v rokah sposobnih in motiviranih učiteljev« (OECD 2013, 274). Zato je njihova vloga pri spremljanju in opazovanju pouka tako pomembna. V strokovni literaturi o ravnateljevih hospitacijah (Erčulj in Širec 2004; Erčulj 2015) smo prav tako opozorili na njihovo razvojno in simbolno vlogo. S tem, da ravnatelj pride v učilnico, dá vedeti, da je učenje v šoli pomembno.

Raziskava TALIS (2009) poroča celo o posrednih pozitivnih učinkih hospitacij in povratnih informacij učiteljem na dosežke učencev. To pa se zgodi le, če jih učitelji doživijo kot pozitivno izkušnjo. Pomemben je podatek, da so pozitivni učinki vezani predvsem na procese, ki so sestavni del spremljanja in opazovanja pouka: oblikovanje listovnika, refleksija o poučevanju in strokovne razprave o delu z učenci.

V večini od osemindvajsetih držav, ki so sodelovale v raziskavi, je opazovanje pouka najpomembnejši način za spremljanje učiteljevega dela, vendar mu različne države pripisujejo različen vpliv na kakovost dela učiteljev. Slovenija je pri tem na zelo visokem mestu, saj je po raziskavi TALIS (2009) hospitacijam velik vpliv na delo pripisalo kar 80 odstotkov učiteljev, česar pa manjša raziskava, ki smo jo opravili s poglobljenimi intervjuji na devetih šolah, ni potrdila (Erčulj 2015). Učitelji so namreč v tem primeru pomemben vpliv pripisali pogovoru po hospitaciji in strokovnim razpravam, ki naj bi jih ravnatelj spodbudil na osnovi ugotovitev iz opazovanja. Vsekakor pa je dokazano, da neustrezno opravljene hospitacije slabo vplivajo na učiteljevo motivacijo in njegovo delo, zlasti še, če jih ravnatelj izvaja zgolj kot »svojo administrativno obveznost« (OECD 2013).

Za kakovostno spremljanje in opazovanje pouka je potreben »usklajen okvir« (OECD 2013, 294): dorečen sistem spremljanja, več virov podatkov in usposobljeni opazovalci. Usklajen okvir pomeni, da je namen spremljanja in opazovanja pouka jasen, povezan z nacionalnimi prednostnimi nalogami in izobraževanjem sedanjih in bodočih učiteljev. Predvsem pa bi bilo treba na nacionalni ravni

doreči, kaj je dobro poučevanje in/ali dober učitelj. Ker Slovenija na tem področju trenutno še nima standardov ali kazalnikov, jih moramo določiti vsaj na ravni šole, sicer učiteljevega profesionalnega razvoja ne moremo ustrezno načrtovati. Znova bi radi poudarili, da samo ravnateljevo opazovanje pouka na hospitacijah še ni dovolj, da bi lahko govorili o razvojni naravnosti šole, kar pomeni, da je to za načrtovanje učiteljevega profesionalnega razvoja premalo, prav tako pa tudi za načrtovanje razvoja kakovosti pouka na šoli. V naših šolah ravnateljeva opažanja običajno dopolnimo z učiteljevimi pogledi na izvedeno dejavnost pri pogovoru po hospitaciji. Kadar ga razširimo v letni pogovor, se ravnatelj dotakne še drugih tem, kar smo predstavili v poglavju o letnih pogovorih.

Raziskava OECD (2013) posebej poudarja učiteljevo samooceno oziroma samorefleksijo, ki naj bi bila sestavni del listovnika. Učitelj naj na pogovor po hospitaciji zato prinese dokaze o uspešnosti svojega dela. S tem se izognemo nevarnosti, da bi učiteljevo delo presojali zgolj po opazovanju ene učne ure oziroma ene dejavnosti. Paulson (1991 v Zavašnik Arčnik 2009, 29) namreč listovnik opredeljuje kot »namensko zbirko informacij, ki prikazuje učiteljeva prizadevanja za profesionalni razvoj, njegov dejanski napredek in dosežke v šolskem okolju v povezavi z dosežki v izvenšolskem okolju«. Eden pomembnih ciljev listovnika je tudi »razviti zmožnost refleksije in poglobljenega razmišljanja o lastnem učenju in poučevanju« (prav tam). Zato ravnateljem priporočamo, da sodelavce sistematično spodbujajo k oblikovanju listovnikov in naj ti postanejo sestavni del pogovora po hospitaciji.

Usposobljenost opazovalcev

Opazovanje pouka in povratna informacija o njem sta zahtevni nalogi, zato ju morajo opravljati usposobljeni opazovalci. To velja tako za ravnatelje kot za učitelje, kadar gre za medsebojne hospitacije. Raziskava OECD (2013) dodaja še, da morajo biti za spremljanje in opazovanje pouka usposobljeni tudi opazovani učitelji, da znajo načrtovati svoj profesionalni razvoj.

Prav temu dejavniku bi morali šolski sistemi nameniti posebno pozornost. V Šoli za ravnatelje je spremljanje in opazovanje pouka sestavni del usposabljanja za ravnateljski izpit, v letih 2008 do 2011 smo izvajali obsežen projekt Evropskega socialnega sklada, s katerim smo usposabljali ravnatelje po regijah, večkrat pa je bilo opazovanje pouka tema v programu Vodenje za učenje. V zadnjih letih je nastalo tudi nekaj literature in priročnikov za ravnatelje oziroma opazovalce. Kljub temu pa med priporočili, ki jih naši udeleženci omenijo v zvezi z učinkovitejšim spremljanjem in opazovanjem pouka, še vedno najpogosteje navajajo, da bi potrebovali več usposabljanja. Ob tem dodajamo, da je treba usposobiti tudi učitelje, ki jih opazujemo, vendar ta del največkrat zanemarimo ali pa se nam zdi samoumevno, da za to poskrbijo ravnatelji.

Učitelji morajo poznati namen spremljanja, kazalnike, po katerih spremljamo pouk, in načela konstruktivne povratne informacije. Kadar so v vlogi opazovalcev (medsebojne hospitacije), potrebujejo še dodatno znanje iz opazovanja in vodenja pogovora po hospitaciji (pohvala in konstruktivna kritika). V primeru, ki ga navajamo ob koncu poglavja, je predstavljen opomnik, ki predvideva usposabljanje strokovnih delavcev, ki opazujejo svoje sodelavce. Ker gre za dokaj občutljiv proces, je skrbna priprava tako opazovalcev kot opazovancev še pomembnejša. Opazovalci morajo poznati vse to, kar navajamo pri ravnateljevih kompetencah, razen vodenja razvojnega (letnega) pogovora in načrtovanja profesionalnega razvoja na ravni zavoda.

Ravnatelji potrebujejo širšo sliko in zato morajo biti še boljše usposobljeni. Poznati morajo zakonitosti učenja, koncepte poučevanja, osnovna načela evalvacije s poudarkom na opazovanju in načela konstruktivne povratne informacije. Znati morajo voditi razvojni pogovor, načrtovati profesionalni razvoj posameznega učitelja ter ga povezovati z izboljševanjem šole. Ko načrtujejo svoj profesionalni razvoj za vodenje, je torej treba upoštevati vse te vidike.

Uporaba podatkov

Ena najšibkejših točk pri spremljanju in opazovanju pouka je zagotovo uporaba ugotovitev oziroma podatkov, ki jih ravnatelji pridobijo pri opazovanju. Temeljni namen uporabe ugotovitev naj bi bilo torej načrtovanje profesionalnega razvoja posameznikov v povezavi z izboljševanjem dela šole. Pri nas je to prepuščeno ravnateljevi profesionalni presoji, v nekaterih državah, članicah OECD, na primer v Veliki Britaniji, Čilu, Koreji in Mehiki, pa izboljševanje šol poteka sistematično.

Odgovori skupin v programu za pridobitev ravnateljskega izpita, ki smo jih zbirali več let, nam potrjujejo, da je podatkovna kultura v našem šolskem prostoru razmeroma šibka. Več kot polovica skupin je namreč odgovorila, da podatkov ne uporabijo (Erčulj, Zavašnik Arčnik 2017). Prevladujejo odgovori, da jih ravnatelji uporabijo za načrtovanje profesionalnega razvoja posameznikov, kar potrjuje tudi raziskava OECD (2013, 301), hkrati pa nas je presenetil podatek iz raziskave TALIS (2009), da le 57 odstotkov učiteljev razume tako povezavo. Še manj jih navaja, da na osnovi ugotovitev izboljšujejo svojo prakso, kar je v skladu z ugotovitvami iz intervjujev, ki smo jih opravili z učitelji na devetih izbranih šolah (Erčulj 2014). Na tem področju nas torej čaka še veliko dela.

V številnih državah, deloma tudi pri nas, podatke, pridobljene pri spremljanju in opazovanju pouka, uporabijo za nagrajevanje dobrih učiteljev oziroma za njihovo karierno napredovanje. V teh primerih so izjemno pomembni jasni kriteriji, ki jih morajo dobro poznati in razumeti tako opazovalci kot opazovanci. V Sloveniji kriterije postavljajo ravnatelji sami. Največkrat si jih kar »izposodijo« od drugih ravnateljev in jih delno priredijo za svojo šolo. V nadaljevanju bomo predstavili možnosti za oblikovanje opomnika za spremljanje pouka, saj smo pri novoimenovanih ravnateljih in tudi pri svetovancih v okviru projekta Vodenje in upravljanje inovativnih učnih okolij pogosto naleteli na vprašanja v zvezi s tem.

Po ugotovitvah raziskave OECD (2013) tako pridobljenih podatkov skoraj nikoli ne uporabijo kot kriterij za odpuščanje slabih učiteljev. Ob tem raziskava TALIS (2009) celo navaja, da je odpuščanja v šolah na splošno zelo malo oziroma da se šole zelo malo ukvarjajo z učitelji, katerih delo ni dovolj kakovostno. Poleg tega države o slabih rezultatih dela učiteljev ne obveščajo zunanjih organov, kar pomeni, da slabega dela ne »kaznujejo«. Na splošno bi torej lahko dejali, da je spremljanje učiteljevega dela bolj ali manj formativne narave in da podatke uporabijo za načrtovanje profesionalnega razvoja posameznih učiteljev, bolj ali manj sistematično pa tudi za izboljšave v šolah.

Priporočila za boljšo prakso spremljanja in opazovanja pouka

Osnovna ugotovitev primerjalne študije *Sinergije za boljše učenje* (OECD 2013) je, da ni mogoče priporočiti enega sistema spremljanja in opazovanja pouka, vsaka država mora namreč upoštevati svoje posebne značilnosti. Vsekakor sta spremljanje in opazovanje pouka pomemben vir podatkov, ki bi jih morali znati bolje uporabiti za izboljševanje učenja.

Glede usposobljenosti opazovalcev in uporabe podatkov povzemamo še splošna priporočila:

- Namen spremljanja in opazovanja pouka mora biti jasno opredeljen, povezan z nacionalnimi prednostnimi nalogami in vezan na izobraževanje in usposabljanje učiteljev. Zato potrebujemo kazalnike, ki opredeljujejo, kakšno je »dobro poučevanje«.
- Potrebujemo usklajen okvir: dorečen sistem, več virov podatkov in usposobljene opazovalce.
- Prvi pogoji za razvojno naravnane hospitacije so: jasni cilji, preprosta orodja, kultura sodelovanja ter spodbudno vodenje, ki podpira profesionalni razvoj.
- Poudarjati moramo formativni značaj spremljanja in opazovanja pouka, zato je učiteljeva samoocena ali samorefleksija tako pomembna.
- Kadar podatke uporabimo za napredovanje učiteljev, potrebujemo jasne standarde in določen element »zunanosti«, se pravi, da poleg ravnatelja opazuje še en usposobljen opazovalec, lahko drug učitelj.
- Spremljanje in opazovanje pouka bo doseglo namen le, če bodo učitelji motivirani zanj z rednimi refleksijami, medsebojno izmenjavo izkušenj ter z jasno razmejeno odgovornostjo.

V raziskavi *Sinergije za boljše učenje* je sodelovala tudi Slovenija. Pri odgovorih na vprašanja o kriterijih za spremljanje in opazovanje pouka ter o uporabi podatkov smo največkrat navedli, da gre za ravnateljevo profesionalno odgovornost. Torej je še toliko pomembneje, da so ravnatelji za to dobro usposobljeni, predvsem pa, da razumejo pomen hospitacij, postavijo jasne cilje in jih učinkovito povezujejo s profesionalnim razvojem posameznikov in šole.

V programu Šola za ravnatelje in ravnateljski izpit so skupine kandidatov za ravnatelje oblikovale priporočila za ravnatelje, ravnatelji pa za sistem. Ravnateljem najpogosteje priporočajo ustrezno umestitev hospitacij v delo šole, pozitiven odnos do njih, jasno postavljene cilje in kakovostno povratno informacijo, ravnatelji pa pogrešajo več usposabljanja in več časa, ki bi ga pridobili, če bi bili razbremenjeni poslovnih nalog.

Pogosta vprašanja in odgovori nanje

Napovedane ali nenapovedane hospitacije?

Vprašanje pogosteje zastavijo strokovni delavci, ker jih zanima, ali so nenapovedane hospitacije sploh dovoljene. Najprej moramo pojasniti, da poteka hospitacij ne določa noben pravilnik. Gre torej izključno za strokovna vprašanja in s tem za ravnateljevo avtonomno presojo. Če smo se resnično in brez »skritega dnevnega reda« odločili, da bodo hospitacije prispevale k izboljševanju učenja strokovnih delavcev in posredno učencev, potem morajo biti vsi koraki povsem pregledni. Jasen mora biti namen, cilji določeni skupaj s strokovnimi delavci, prav tako skupaj oblikujemo opomnik. Odgovor za razvojno naravnane hospitacije je torej, da morajo biti napovedane. Nanje se morajo strokovni delavci pripraviti (napisati refleksijo, se pripraviti na pogovor po hospitaciji), saj le tako lahko prevzamejo svoj del odgovornosti za izboljševanje prakse. Nenapovedane hospitacije naj bi izvajali predvsem, kadar gre za kršitve delovnih obveznosti, na primer pri zamujanju v razred, nenavzočnosti strokovnega delavca v razredu ali v skupini, pri neredu, ki moti druge učitelje, in podobno.

Nekateri ravnatelji menijo, da bi z nenapovedanimi hospitacijami morda videli »resnično sliko« tega, kar se dogaja v razredu. S tem se nikakor ne moremo strinjati, saj ravnateljeva nenadna

navzočnost vedno spremeni dinamiko dela, poleg tega pa pri učitelju (in učencih) vzbudi občutek nadzora in nezaupanja, kar dolgoročno ne prispeva k razvoju.

Kako določiti predmet opazovanja?

Hospitacije morajo biti povezane s prednostnimi cilji učenja in poučevanja, da lahko uresničujemo njihov razvojni namen. Če je na primer prednostni cilj spodbujanje inovativnosti pri učencih, naj bodo temu namenjene tudi hospitacije. Cilje oziroma predmet hospitacij določimo skupaj s strokovnimi delavci. Pri tem nam lahko veliko pomagajo strokovni aktivni. Skupna določitev namena in ciljev opazovanja je najučinkovitejša priprava strokovnih delavcev na hospitacije.

Ravnatelj začetnik bo verjetno za prvi cilj izbral spoznavanje strokovnih delavcev pri delu z učenci. Za to potrebuje le nekaj vodilnih vprašanj, na katera odgovorita skupaj s strokovnim delavcem. Prvi obiski v razredu naj bodo tako namenjeni predvsem vzpostavljanju zaupanja, s čimer hospitacije pridobijo razvojni značaj.

Na temelju analize ugotovitev skupin, ki so sodelovale v programu Šola za ravnatelje in ravnateljski izpit, pa še vedno izhaja, da cilje najpogosteje določi ravnatelj sam in o njih strokovne delavce zgolj obvesti. To seveda ne pripomore k občutku, da so hospitacije skupna odgovornost in da so v resnici namenjene izboljševanju tistih vidikov učenja, ki so pomembni za strokovne delavce. Cilje zapišemo v letni delovni načrt, poznati in razumeti jih morajo vsi strokovni delavci, zato priporočamo, da ravnatelj o tej temi izvedejo delavnico oziroma strokovno razpravo pred začetkom pouka.

Pomembno je še, da ugotovitve hospitacij smiselno vnašamo v prednostne naloge šole. To pomeni, da so tudi te »predmet opazovanja« v naslednjem obdobju. Posebni cilji hospitacij so dostikrat povezani s trenutnimi projekti ali novostmi, ki jih uvaja šola.

Cilje lahko torej določimo na temelju različnih izhodišč, za potek hospitacij pa je pomembno, da jih sprejmemo skupaj, da so povezani s siceršnjo usmeritvijo dela v šoli ter da jih ni preveč ali da niso v nasprotju drug z drugim.

Kje dobiti dober opazovalni list oziroma opomnik?

Če so posebni cilji jasno določeni, se opomnik logično navezuje nanje. Vsebovati mora namreč ključne kazalnike glede na izbrane cilje. Da bi ustrezno določili kazalnike, potrebujemo določeno teoretično znanje z izbranega področja, saj tako lahko opredelimo, kaj bomo spremljali. Zato k pripravi na hospitacije uvrščamo tudi poznavanje teoretičnih izhodišč iz predmeta opazovanja.

Opazovalni listi (opomniki) so lahko zelo različni. Za oblikovanje dobrega opomnika veljajo naslednja priporočila (Tomić 2002):

- biti mora povezan s cilji hospitacije;
- biti mora preprost in razumljiv;
- omogočati mora natančno opazovanje brez presoj in mnenj;
- omogočati mora hitro in natančno zapisovanje.

Nekateri ravnatelji uporabljajo zelo odprte opomnike, v katere natančno vpisujejo svoja opažanja. Njihova slabost je, da lahko odvrnejo pozornost od opazovanja, moteča so lahko tudi za opazovanca.

Zato najpogosteje uporabljamo opomnike, sestavljene iz kazalnikov z dodanimi lestvicami. Če se odločimo za uporabo takega opomnika, moramo obvezno dodati rubriko (prostor), kamor ob številčni presoji dodamo še primer, s katerim ponazorimo oziroma podkrepimo svoje opažanje. Pogovor po hospitaciji mora namreč temeljiti na dejstvih, ki smo jih opazili.

V prilogi 1 ravnateljica Osnovne šole Muta Anita Ambrož predstavlja opomnik, ki ga uporabljajo pri opazovanju medpredmetnih povezav z elementi FIT-pedagogike, torej pri dokaj specifičnem predmetu opazovanja.

Najpomembneje je, da opomnik dobro poznajo tudi opazovanci in da posamezne kazalnike (postavke) razumemo enako. Zato jim ga je treba, preden ga uporabimo pri opazovanju, predstaviti, uskladiti pomen posameznih trditev (vprašanj) in v strokovni razpravi utemeljiti njihov pomen. Opazovanci morajo imeti možnost spremeniti, dodati ali odvzeti kriterije, po katerih bo ravnatelj opazoval pouk. To je še posebno pomembno, kadar se odločimo za že narejene oziroma objavljene opomnike. Mnogo boljša učna izkušnja za opazovalce in opazovance je skupno oblikovanje opomnika, ob čemer potekajo intenzivne strokovne razprave. Tako oblikujejo enotno besedišče in poenotijo razumevanje ključnih pojmov. Zagotovo je to najboljša oblika skupne priprave na spremljanje in opazovanje pouka.

Kako voditi pogovor po hospitaciji?

Za pogovor po hospitaciji se morata pripraviti tako strokovni delavec kot ravnatelj. Zato priporočamo, da ne poteka takoj po opazovanju uri, ampak naj preteče toliko časa, da ravnatelj dobro pregleda svoje zapise o opazovanju in pripravi ustrezna vprašanja. Strokovni delavec si mora prav tako odgovoriti na vprašanja o izvedenih dejavnostih in opraviti samorefleksijo. To je osnova za konstruktiven pogovor po hospitaciji. V prilogah 2 in 3 sta dva primera izhodišč (vprašanj) za samorefleksijo, eden je namenjen spremljanju projektov, drugi pa opazovanju v učence usmerjenega pouka. Lahko pa uporabimo opomnik za opazovanje, ki ga dopolnimo z nekaj vprašanji za samorefleksijo.

Tako pravzaprav ne govorimo o ravnateljevem podajanju povratne informacije, ampak o reflektivnem dialogu. Pri tem lahko potrdimo dobro prakso, vplivamo na prepričanja o učenju in poučevanju ali pa dosežemo, da strokovni delavec izboljša svojo prakso (Tuytens in Devos 2017, 7–8). Načeloma bi konstruktiven dialog moral vsebovati vse troje. Ravnateljeva najpomembnejša vloga pri tem je, da strokovnemu delavcu omogoči, da izrazi svoje poglede in predvsem da razmišlja o svojih neposrednih ravnanjih pri delu v razredu in prepričanjih o učenju. Ravnateljeva vloga torej ni dajanje nasvetov, ampak spodbujanje strokovnih delavcev, da razmišljajo o svojem delu in predlagajo izboljšave (Erčulj in Širec 2004). Ravnatelj predvsem sprašuje, odpira teme strokovnega pogovora, omogoča dialog in dosti manj razlaga, svetuje ali celo zahteva. Seveda je zlasti pri mlajših učiteljih kdaj pa kdaj potreben neposreden nasvet, vedeti pa moramo, da vpliv neposrednih nasvetov ni prav močan, če ne preverjamo, ali so jih upoštevali. To je pokazala tudi naša raziskava (Erčulj 2015).

Pogovor med ravnateljem in strokovnim delavcem naj, kadar je le mogoče, poteka v »nevtralnem« prostoru. Trajanje sicer ni predpisano, vendar naj ne bo krajši od pol ure in ne daljši od ene ure (O'Leary 2014, 85), ravnatelj se mora posvetiti samo pogovoru brez kakršnih koli motenj (telefoni, obiski). Začne ga s povabilom strokovnemu delavcu, da predstavi svojo refleksijo.

Spoštovati moramo osnovna načela svetovalnega pogovora (Lešnik Mugnaioni 2017):

- verjamemo, kar v tem primeru pomeni, da spoštujemo perspektivo strokovnega delavca;
- podpiramo, smo naklonjeni in empatični;
- ne vplivamo neposredno na odločitve strokovnih delavcev in ne dajemo receptov;
- ne ukrepamo namesto strokovnega delavca.

Ravnatelj mora dobro obvladati elemente uspešnega komuniciranja, predvsem aktivno poslušanje, postavljanje vprašanj, dajanje informacij (kadar je treba), pri čemer mora pri sogovorniku spodbujati samospoštovanje in samozavest.

O'Leary (2014) navaja nekaj praktičnih napotkov za učinkovito posredovanje povratne informacije po hospitaciji:

- Izogibajte se sodbam: osredotočite se na to, kar ste videli, ne interpretirajte dogodkov po svoje, sprašujte.
- Bodite razumevajoči: ne kritizirajte, izogibajte se enoznačnih rešitev, ne svetujte v slogu: »Mislim, da bi morali narediti tako.«
- Ne posplošujte: uporabljajte konkretne primere, ki ste jih opazili, in se pogovarjajte o njih.
- Uporabljajte različne vrste vprašanj, ki spodbujajo refleksijo in od strokovnega delavca zahtevajo jasne, podrobne odgovore. Primer: »Opazila sem, da ste izbrali dejavnost x? Zakaj ravno to? Mi lahko razložite, kaj ste hoteli doseči pri tej nalogi?«
- Uporabite konstruktivno kritiko oziroma »uravnoteženo povratno informacijo«: biti mora poštena, odkrita, poudariti mora močne točke in biti opazovancu v pomoč pri izboljšavah, kadar so potrebne. Tudi kadar opazite kaj zelo dobrega, uporabljajte vprašanja, da vam bo opazovanec razložil, kako mu je to uspelo.
- Pogovor po hospitaciji je vedno dvosmeren proces: opazovanec naj govori več kot opazovalec, v pogovoru mora prevzeti dejavno vlogo, saj le tako lahko pričakujemo spreminjanje in razvoj.
- Opazovancu moramo dati dovolj časa, da razloži, zakaj se je odločil za izbiro določene dejavnosti v razredu.
- Opazovanca ves čas spodbujajmo k samorefleksiji, skupaj odkrivajmo potrebe po usposabljanju.
- Skupaj opredelita prednostne razvojne naloge: nepošteno in nerealno bi bilo pričakovati, da bo strokovni delavec spremenil svoj način dela zaradi enega opazovanja, prav tako bi ga zahteve po preštevilnih izboljšavah demotivirale, morata pa se dogovoriti o tem, kje začeti in kaj je najpomembnejše.
- Pogovor po hospitaciji mora biti pravočasen: idealno je naslednji dan, vsekakor pa ne pozneje kot tri dni po njej.

Pogovor po hospitaciji mora torej vedno prinesiti določen dogovor, bodisi o potrebnih izboljšavah bodisi o tem, kako dobre prakse poučevanja lahko delimo z drugimi. To je za strokovne delavce priložnost, da lahko razmišljajo o svojem delu, svojih prepričanjih in svojem odnosu do učenja in poučevanja. Pogoji za tak strokovni dialog pa je zaupanje med sogovornikoma, ki ga s primerno komunikacijo nenehno gradimo. Zagotovo je pogovor po hospitaciji eden najmočnejših gradnikov na tej poti.

Kako začnemo uvajati medsebojne hospitacije?

Medsebojne hospitacije so namenjene medsebojnemu učenju strokovnih delavcev, raziskave pa kažejo, da izboljšujejo tudi medsebojne odnose in sodelovanje (Jensen 2011). V Sloveniji niso nekaj novega, se pa ravnatelji pogosto sprašujejo, kako naj jih začnejo uvajati. Gre namreč za dokaj občutljivo spremembo, zlasti tam, kjer ravnatelji hospitirajo le ob pritožbah ali ob ocenjevanju delovne uspešnosti, kar se – sodeč po izjavah naših udeležencev – ponekod še vedno dogaja. Takrat ima že sam izraz »hospitacija« precej negativen prizvok, zato ni pričakovati, da bodo strokovni delavci z navdušenjem odpirali vrata svojih učilnic sodelavcem ali celo strokovnim delavcem iz drugih zavodov.

Pobudnik naj bo ravnatelj, ki na hospitacijah ugotovi, katere dobre prakse poučevanja bi bilo treba deliti. Lahko je motiv za to tudi kateri od projektov ali novosti, ki jih izvajajo ali uvajajo strokovni delavci, pa bi radi svojo prakso pokazali drugim. Vzoda sta torej vsaj dva:

- ravnatelj prepozna dobre prakse;
- novosti, ki jih morajo spoznati tudi drugi strokovni delavci.

V obeh primerih naj bi vsaj na začetku veljalo načelo prostovoljnosti, pozneje pa naj se vanje smiselno vključujejo še drugi strokovni delavci. Pokazalo se je, da je za uvajanje medsebojnih hospitacij pomemben tim strokovnih delavcev, ki verjame v njihove pozitivne učinke in jih je pripravljen začeti izvajati ter o njih poročati drugim sodelavcem. Primer dobre prakse je prikazan v prilogi 4, v kateri Ciril Dominko predstavlja korake pri uvajanju medsebojnih hospitacij na njihovi šoli. Dodaja opomnik, ki obsega vse najpomembnejše korake pri njihovi izvedbi in omogoča, da jih izvajamo sistematično.

Za medsebojne hospitacije veljajo podobna načela in koraki kot za ravnateljeve. Njihov namen so učenje v dialogu, individualna in vzajemna refleksija in izboljšave, rezultat pa analiza, refleksija, razprava, širše izkušnje ter boljše učenje in poučevanje. Opazovanci in opazovalci so enakopravni, izmenjujejo si poglede in razumevanje določenih dejavnikov uspešnega učenja in se skupaj učijo. Pomembni sta zaupnost v skupini, ki jo razvijamo s konstruktivnimi povratnimi informacijami brez sodb, in organizacijska kultura, v kateri je učenje cenjeno, strokovni delavci pa se o njem pogovarjajo (Erčulj idr. 2015).

Pomembna razlika v primerjavi z ravnateljevimi hospitacijami je, da je treba na medsebojne še temeljiteje pripraviti opazovance in opolnomočiti opazovalce. Obojim morajo biti povsem jasni namen in cilji, zagotoviti je treba popolno zaupnost pridobljenih podatkov iz opazovanja, sodelujoči morajo znati dajati in sprejemati povratno informacijo, kar je spretnost, ki si jo je treba pridobiti. Prav neprimerne oziroma nestrokovno posredovane povratne informacije so lahko največja ovira za pozitiven vpliv medsebojnih hospitacij na samozavest opazovancev in njihov profesionalni razvoj (Hendry in Oliver 2012, 7). Potekajo naj kot strokovna razprava. Vodi jo ravnatelj ali vodja tima, ki mora biti prav tako usposobljen za to nalogo. V opomniku, ki ga predstavljamo v prilogi 4, je predvidenih kar nekaj zapisov, za katere lahko ugotovimo, da so potrebni tako za refleksijo kot za strokovno razpravo na osnovi konkretnih primerov.

Na temelju izkušenj v okviru programa Vodenje za učenje, v katerem smo uvajali medsebojne (in celo medšolske) hospitacije, smo izoblikovali naslednja načela (Erčulj idr. 2015, 57):

- Udeleženci medsebojnih hospitacij morajo biti nanje pripravljeni. Seznanjeni morajo biti s cilji, ki bi jih radi z medsebojnimi hospitacijami dosegli, in s sistemom izvedbe.
- Pomembna je teoretična priprava udeležencev – dogovoriti se je treba o tem, katere vidike pouka bomo opazovali, razviti je treba opomnik za opazovanje, ki mora biti kratek, jasen in razumljiv.
- Pomembna je tudi sestava skupine učiteljev za medsebojno hospitacijo, ki naj bo glede na starost oziroma pedagoške izkušnje, predmetna področja, temperament dovolj raznolika.
- Termine za hospitacije moramo načrtovati; namenjenega jim mora biti dovolj časa – vsaj dve šolski uri, ena za izvedbo, druga pa za pogovor o opazovani uri.
- Pogovor po opazovani uri mora biti usmerjen, potekati mora v okviru dogovorjenih vidikov opazovanja.
- Na pogovoru morajo sodelovati vsi udeleženci. Pri tem se je treba omejiti na dejstva, ki smo jih opazili. Opazovanec komentira povratne informacije in odgovarja nanje.
- Udeleženci morajo biti usposobljeni za dajanje in sprejemanje povratnih informacij, te pa morajo biti konstruktivne. Pohvaliti je treba tisto, kar je bilo pozitivno, in opozoriti na pomanjkljivosti, ki smo jih opazili, in tako omogočiti premik k boljši praksi.

Iz ankete, ki smo jo med strokovnimi delavci izvedli po končanem enoletnem programu, lahko razberemo, da so medsebojne hospitacije prav v vseh vključenih šolah spodbudile pogovore o učenju in poučevanju ter da jih strokovni delavci razumejo kot pomembno priložnost za medsebojno učenje, saj so v refleksijah zapisali, da so jih opazovane ure navdušile za izvajanje določenih dejavnosti, ki jih dotlej niso poznali ali pa so spoznali drugačen način izvedbe (prav tam). Gre torej za pomembno obliko profesionalnega učenja (Hendry in Oliver 2012, 2), zato se moramo nanje skrbno pripraviti in jih začeti uvajati, ko so strokovni delavci nanje pripravljeni. Morda ni odveč zapisati, da tudi tu zgledi vlečejo in da so dobre izkušnje najboljša motivacija za to, da se v medsebojne hospitacije postopoma vključuje vse več strokovnih delavcev.

Priloga 1: Primer opomnika za spremljanje pouka z razlago

Anita Ambrož, ravnateljica OŠ Muta

OBRAZEC ZA SPREMLJANJE POUKA

Šola: _____

Datum: _____ Učitelj(i): _____

Predmet: _____ Razred: _____

Tema hospitacije: **MEDPREDMETNE POVEZAVE, ELEMENTI FIT-PEDAGOGIKE PRI POUKU**

1. Ocenite dejavnost (sinteza, analiza, razumevanje ...) učencev pri pouku. (Ocena 5 pomeni, da so bili učenci večji del učne ure aktivni na višjih taksonomskih stopnjah, ocena 1 pa, da so znanje usvajali večinoma na ravni pomnjenja oziroma učenja na pamet.)

5 4 3 2 1

2. Navedite FIT-vsebine, ki ste jih uporabili pri pouku. Ali so te vsebine zapisane tudi v pripravi?

3. Ali je bila ura medpredmetno povezana z drugimi predmeti? Naštejte predmete v medpredmetni povezavi.

4. Kaj bi sami s področja FIT ali medpredmetnih povezav naredili drugače?
Vaši predlogi:

Pouk je spremljal: _____

Obrazec za spremljanje pouka je namenjen učiteljem, ki hospitirajo pri pouku. Vsi učitelji in ravnateljica, ki spremljajo pouk, ga izpolnijo in prinesejo k analizi hospitirane ure. Obrazec nastane na začetku šolskega leta, potem ko ravnateljica skupaj z aktivni določi temo, ki jo bodo spremljali pri pouku. Tema hospitacije je zapisana v obrazcu, saj učitelja opomni, na kaj se mora pri izvedbi pouka osredotočiti.

Pri analizi ure po spremljanju pouka poteka strokovna razprava po vprašanjih na obrazcu. Pri posameznem vprašanju svoje mnenje najprej pove učitelj, ki je uro izvedel, nato svoja opažanja povedo še drugi učitelji in ravnateljica.

Prvo vprašanje je vsako leto enako. Vsi navzoči pri uri morajo oceniti raven znanja, ki so ga učenci usvojili pri pouku, in to z vidika taksonomskih stopenj. Ocena 5 pomeni, da so učenci znanje večji del ure usvajali na višjih taksonomskih stopnjah, ocena 1 pa, da so ga usvajali večinoma na ravni pomnjenja ali učenja na pamet. Ta ocena se mi zdi zelo pomembna, saj kot ravnateljica ugotavljam, da je glede na taksonomske stopnje učenja kar velik del pouka še vedno na ravni prepoznavanja ali učenja na pamet, brez razumevanja. Razmislek o taksonomskih stopnjah je za učitelja izhodišče za načrtovanje dejavnosti učencev pri pouku in za oblikovanje nalog in vprašanj za učence, da z njimi razvija, preverja in ocenjuje različne vrste znanj v skladu z zastavljenimi učnimi cilji in standardi.

Drugo vprašanje se običajno nanaša na izbrano temo hospitacij. Z njim učitelja usmerimo k razmisleku o izbrani temi, h konkretnemu zapisu ugotovitev o temi, ki smo jo pri pouku spremljali, in tudi k primerjavi izvedbe pouka s pripravo, ki jo je učitelj načrtoval. V preteklosti se je dostikrat zgodilo, da je učitelj pri izvedbi uporabil kakšno metodo ali strategijo, ki je v pripravi ni načrtoval in omenil. Pogovor v okviru analize v tem primeru posvetimo temu, kako pomembno je, da učitelj sam ovrednoti uro, in zapisu o dobri praksi v pripravi po izvedeni uri, saj nam bo lahko to koristilo pri načrtovanju pouka v drugih oddelkih ali naslednje šolsko leto.

Tretje vprašanje se v naši šoli že kar nekaj let nanaša na medpredmetne povezave. Učitelje usmerja k iskanju novih medpredmetnih povezav in vrednotenju povezave, ki so jo spremljali pri pouku. V vseh razredih se je pokazalo, da je pogovor o medpredmetnih povezavah dobra praksa. Učitelji razrednega pouka so okrepili skupno načrtovanje svojih ur z učitelji angleščine, športa in likovne vzgoje, in sicer v razredih, kjer te predmete poleg učiteljev razrednega pouka poučujejo tudi učitelji predmetnega pouka. Učitelji predmetne stopnje pa vsako leto najdejo nove povezave glede na cilje in vsebino učne snovi pri različnih predmetih.

Četrto vprašanje vedno usmerja k razmisleku o tem, kaj bi učitelj, ki spremlja pouk, naredil drugače. Tu lahko učitelj, ki hospitira, spregovori o svojih dobrih izkušnjah v zvezi s poučevanjem, predstavi svoje zamisli v zvezi z izbrano temo. Razpravo usmerjamo k iskanju dobrih praks, ki bodo učencem pri pouku omogočile usvajanje znanj in razvijanje veščin na višjih taksonomskih stopnjah.

Priloga 2: **Opomnik za samorefleksijo pri izvajanju projektov**

Marta Korošec, ravnateljica Vrtca Vodmat

Opomnik za samorefleksijo pri izvajanju projektov

Opomnik je namenjen za samorefleksijo vzgojiteljic pri skupnih projektih, poleg tega je izhodišče za tedensko refleksijo in evalvacijo poteka posameznih procesov v strokovnih aktivih ter za nadaljnje skupno načrtovanje. Z njegovo pomočjo vzgojiteljice kontinuirano spremljajo učinke projektov, se sprašujejo o svoji vlogi, lažje opazijo povezave med teoretičnimi koncepti in pedagoškim procesom, se zavedo svojih subjektivnih teorij in njihovega spreminjanja – vse to omogočata medsebojna razprava in izmenjava stališč.

Opomnik za refleksijo vzgojiteljic smo povzeli od naše občasne zunanje sodelavke pri posameznih projektih, dr. Petre Štirn Janota. Predstavila nam ga je na vzgojiteljskem zboru vrtca 9. junija 2014 v okviru tematske konference Zavoda za šolstvo. S pomočjo opomnika vzgojiteljice pišejo tedensko refleksijo (ni nujno, da pri vseh točkah) ali jo zapišejo po realizaciji vsake faze načrtovanja in izvedbe: 1. faza: občutljivost; 2. faza: seznanjanje in osmislitev; 3. faza: dialoškost; 4. faza: ustvarjalnost; 5. faza: družbeni angažma (avtorici načrtovanja po petih korakih sta Petra Štirn Janota in Darja Štirn – pedagoginja vrtca). Ob koncu projekta pa vzgojiteljice napišejo končno refleksijo pri vseh točkah. K tedenskim refleksijam prilagajajo drugo pedagoško dokumentacijo (didaktične pogovore z otroki, etnografske zapise, likovne izdelke s komentarji otrok, fotografije ...), ki podkrepi skupno razpravo. Ta način dela smo uvedli za projekte, pri katerih sodeluje več oddelkov. Vzgojiteljice pa ves čas spodbujam, da tako poglobljene refleksije prenašajo v vsakdanje delo in da oporne točke iz njih uporabljajo tudi pri evalvacijah individualnega tematskega načrtovanja.

Najpogostejša vprašanja za samorefleksijo:

- Kaj je otroke najbolj nagovorilo?
- Kaj jih je navdušilo?
- O čem se otroci sprašujejo, kako razmišljajo, kakšne strategije pri tem uporabljajo?
- Kaj mi je pri samem delu z otroki uspelo (upoštevajoč teoretična izhodišča: induktivni vzgojni pristop, pedagogika poslušanja, odnosna pedagogika, konstruktivistična pedagogika, večinteligentnost po Gardnerju ...)?
- Kaj so med projektom dosegli otroci na ravni kognicije, čustev in vedenja (prosocialnega) in kaj sem na teh področjih dosegel sam?
- Kaj me je presenetilo?
- Kakšna je bila vloga umetnika, kakšna je/so bila/-e moja/-e vloga/-e?
- Moje novo spoznanje.
- Kako naj proces nadaljujem?

Priloga 3: Opomnik za samoevalvacijo spremljanja v učence usmerjenega pouka

Prerejeno po gradivu School of Education, Hamline University

Načela v učenca usmerjenega pouka	Primeri praks, ki podpirajo načela	Primeri mojega poučevanja
Vsebina je primerna za potrebe učencev in njihove interese, upošteva njihovo predznanje in izkušnje.	- Nenehno preverjanje potreb - Aktiviranje predznanja - Predhodno branje	
Učenci imajo pri pouku dejavno vlogo.	- Kar največ priložnosti za sodelovanje učencev (delo v dvojicah, skupinah, igre vlog, razprave) - Sodelovalno učenje - Dodeljevanje različnih vlog učencem	
Učenci lahko izbirajo vsebine in dejavnosti.	- Skupno postavljanje ciljev - Diferencirane naloge	
Dejavnosti ustrezajo različnim učnim stilom in enkratnim potrebam učencev.	- Izbiranje nalog - Vizualno gradivo, gradivo za otip	
Učenci nadzirajo potek dejavnosti.	- Učenci prevzemajo vlogo »učiteljev« - Učenci drug drugemu postavljajo vprašanja.	
Učitelji pri pogovorih z učenci uporabljajo ustrezen jezik, dejavnosti in naloge so izvirne.	Pri različnih dejavnostih uporabljajo pogovorni jezik	
Učenci razvijajo strategije učenja, ki jim omogočajo učenje za šolo in zunaj nje brez pomoči učiteljev.	Učitelj razloži učne dejavnosti: predvideva, pojasnjuje, dejavnosti ustrezno razvršča.	
Učitelji aktivno poslušajo učence, ko odpirajo različne teme.	- Personalizirane naloge - Sodelovalni pristopi	
Učitelji nenehno preverjajo, ali njihovo poučevanje upošteva potrebe učencev.	- Dnevni/tedenski zapisi o učenju - Dnevni zapiski o pouku	

Priloga 4: Protokol za vodenje medsebojnih hospitacij

Ciril Dominko, direktor Gimnazije Bežigrad

Orodje *Opomnik za vodenje medsebojnih hospitacij* je nastalo kot pomoč (in standard) timom za medsebojne hospitacije. Namenjeno je izvedbi medsebojnih hospitacij in vrednotenju komponente oziroma komponent opazovane ure na podlagi razprave med opazovalci in opazovancem po njej.

V zametkih je orodje nastalo v okviru nadaljevalnega programa Šole za ravnatelje (ŠR) Vodenje za učenje, v okviru katerega smo si dve srednji in štiri osnovne šole kot način odpiranja učilnic navzven izbrale medsebojne in medšolske hospitacije (Debeljak idr. 2012). Pri začetnem nastajanju opomnika so sodelovali ravnatelji šol in vodja programa iz ŠR, končno različico pa smo razvili in začeli uporabljati pri medsebojnih hospitacijah na Gimnaziji Bežigrad. Orodje smo predstavili na delavnici na Strokovnem posvetu pomočnikov ravnateljev v Portorožu leta 2015, trikrat pa tudi udeležencem programa Vodenje za učenje ŠR v letih 2015 in 2016.

Tim za medsebojne hospitacije sestavlja pet učiteljev, pri čemer je eden stalno vodja tima, preostali štirje pa so izmenjaje se na eni izmed štirih medsebojnih hospitacij v šolskem letu opazovanci – izvajajo pouk, na treh pa opazovalci – opazujejo, kako opazovanec izvaja pouk (Erčulj idr. 2015).

Pri medsebojnih hospitacijah se je pomembno zavedati, da se morajo učitelji, prav tako pa tudi vodje timov, naučiti hospitiranja oziroma vodenja timov. Zato je bil začetni korak ustanovitev enega tima, v katerem je bil vodja ravnatelj, štirje učitelji pa so se pri hospitacijah menjavali v vlogah opazovancev in opazovalcev. Po enem letu so ti štirje učitelji postali vodje timov, vsakemu pa smo dali v tim štiri učitelje z različnih strokovnih področij (pri medsebojnih hospitacijah ne opazujemo predmetne stroke, ampak stroko poučevanja), različnih starosti (pričakovani različni pristopi k posameznim komponentam pouka) in take, za katere smo ocenili, da si medsebojno zaupajo (najpomembnejša lastnost pri sestavljanju timov, saj so učitelji pri podajanju opažanj na pogovoru po medsebojni hospitaciji edino tako lahko iskreni). Po enem letu izvajanja se je po evalvaciji izkazalo, da sta ustrezna sestava timov in postavitev ustreznega vodje tima najpomembnejši komponenti za uspešno izvedbo medsebojnih hospitacij.

Izkušnje so pokazale, da morata organizacija in izvedba medsebojnih hospitacij potekati tako, kot je predvideno v opomniku. Čeprav je bilo pri seznanjanju članov tima s sistemom in predvsem opomnikom v začetku navzoče mnenje, da je v zvezi z njim precej birokracije, so vsi že po prvi izvedbi medsebojnih hospitacij v vseh timih ugotovili, da je vse, kar je zapisano v njem, ne samo potrebno, ampak za uspešno in smiselno izvedbo medsebojnih hospitacij tudi nujno.

1. Učitelji opazovalci imajo med hospitacijo opomnik, v katerem s stopnjami od 1 do 4 ocenjujejo posamezne elemente pouka, o katerih so se dogovorili z učiteljem opazovancem.
2. Opazovalci po koncu ure na hitro, še v učilnici, v opomnik v nekaj stavkih zapišejo splošen vtis o opazovani uri.
3. Vodja tima pobere opomnike in opazovalce zaprosi, da se o izvedbi opazovane ure med seboj ne pogovarjajo do strokovne razprave o njej; ta je najpogosteje še isti ali naslednji dan.
4. Isti ali naslednji dan se tim sestane na strokovni razpravi o izvedeni uri. Razprava, katere moderator je vodja tima, traja eno šolsko uro (45 minut).

5. Vodja tima pred začetkom razprave opazovalcem razdeli njihove opomnike, ki jih uporabijo kot osnovo pri podajanju svojega mnenja o izvedbi opazovane ure.
6. Vsak opazovalec najprej pove, kako je ocenil posamezne postavke v opomniku, tako da lahko vodja tima naredi zbirnik vseh ocen. Tako se pokaže enotnost ali razhajanje pri posameznih postavkah.
7. Potem vsak opazovalec opazovancu razloži ocene pri posameznih postavkah v opomniku in jih utemelji. Na koncu vsak prebere še splošen vtis o izvedeni uri pouka.
8. Ko poročanje končajo vsi opazovalci, dobi besedo opazovanec, ki razloži oziroma utemelji svoje strinjanje ali nestrinjanje z ocenami pri posameznih postavkah v opomniku. Pri tem se med opazovancem in opazovalci razvije razprava, ki jo vodi in usmerja vodja tima.
9. Ko opazovanec konča, vodja tima zaprosi vse opazovalce, da na največ tretjino lista formata A4 zapišejo, kaj so se pri uri, ki so jo opazovali, naučili. Zapis oddajo vodji tima.
10. V roku enega tedna opazovanec zapiše refleksijo (okrog 300 besed), pri čemer si pomaga z vprašanji:
 - Kako ti je uspela ura?
 - Kakšna se ti je zdela povratna informacija kolegov?
 - Kako boš ta spoznanja uporabil pri svojem nadaljnjem delu?
11. Vodja tima po tistem, ko dobi refleksijo opazovanca, napiše poročilo. V njem so poudarki iz:
 - strokovne razprave po opazovani uri;
 - zapisov opazovalcev o tem, kaj so se pri uri naučili;
 - refleksije opazovanca;
 - vtisov in opažanj vodje tima;
 - morebitnih predlogov in priporočil vodje tima glede izboljšanja hospitacij.

Literatura

- Debeljak, M., C. Dominko, T. Gombač, J. Keršnik, K. Krajnik in M. Vehovec. 2012. »Medsebojne hospitacije kot strategija vodenja za učenje.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 10 (3): 61–75, 121.
- Erčulj, J. 2015. »Spremljanje in opazovanje pouka: ravnateljeve in medsebojne hospitacije.« V *Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju*. ur. Zavašnik Arčnik, M. in J. Erčulj, 27–49. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, J., M. Debeljak, C. Dominko, J. Keršnik, K. Krajnik in M. Vehovec. 2015. »Medšolske hospitacije kot priložnost za učenje učiteljev.« *Vzgoja in izobraževanje* 46 (1): 52–58.
- 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* 3: 5–24.
- Erčulj, J., in M. Zavašnik Arčnik. 2017. *Ravnatelj kot pedagoški vodja*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Hendry, D. G., in G. R. Oliver. 2012. »Seeing is Believing: The Benefits of Peer Observation.« *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9 (1): 1–9.
- Jensen, B. 2011. *Better Teacher Appraisal and Feedback: Improving Performance*. Stockland: Grattan Institute.
- Lešnik Mugnaioni, D. 2017. »Zaupni svetovalni pogovor.« *Gradivo za Usposabljanje za mentorje novoimenovanim ravnateljem*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- OECD. 2009. *Teaching and Learning International Survey*. Pariz: OECD Publishing.
- OECD. 2013. *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Pariz: OECD Publishing.
- O'Leary, M. 2014. *Classroom Observation: A Guide to the Effective Observation of Teaching and Learning*. New York: Routledge.
- Tomić, A. 2002. *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Tuytens, M., in G. Devos. 2017. »The role of feedback from the school leader during teacher evaluation for teacher and school improvement.« *Teachers and Teaching*, 23 (1): 6–24.
- Zavašnik Arčnik, M. 2009. »Listovnik v profesionalnem razvoju učiteljev, vzgojiteljev in ravnateljev. V Sofinanciranje profesionalnega usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju v letih 2008, 2009, 2010 in 2011: gradivo 1«, ur. J. Erčulj, 15–25. Kranj: Šola za ravnatelje.

REDNI LETNI POGOVOR V VLOGI SPREMLJANJA DELOVNE USPEŠNOSTI ZAPOSLENIH

Justina Erčulj, Silva Jančan in Štefan Žun

Uvod

Ravnatelji s svojimi sodelavci komunicirajo na različne načine in z različnimi nameni. Razlika med vsakodnevno profesionalno komunikacijo in komunikacijo na letnem pogovoru je v tem, da je letni pogovor usmerjen v posameznika. Vsaj enkrat letno sta temi pogovora izključno zaposleni in njegova vloga v organizaciji. Temeljni namen razvojnih pogovorov je povezovati posameznikove cilje z organizacijskimi. Tako sodelavce vključujemo v oblikovanje politike šole in krepimo skupno odgovornost za njeno udejanjanje (Stoll, Fink in Earl 2003). Redni letni pogovor vodju omogoča sistematičen in poglobljen vpogled v delo posameznega zaposlenega.

V nekaterih vzgojno-izobraževalnih zavodih so letni pogovori redna praksa, ponekod pa jih šele uvajajo. Pred tem se pri vodjih pojavljajo številna vprašanja, saj si želijo, da bi resnično prispevali k razvoju zavoda. Ravnatelj naj pred prvim letnim pogovorom seznani sodelavce, da so ti pogovori namenjeni krepitvi odnosov in zaupanja tako med vodstvom in zaposlenimi kot med sodelavci samimi. Zaposleni ne smejo dobiti vtisa, da so letni pogovori namenjeni ocenjevanju, presojanju ali celo kritiziranju posameznikovega dela.

V nadaljevanju bomo predstavili zakonodajne podlage za uvajanje letnega pogovora, opredelili njihov namen in dodali nekaj konkretnih smernic v zvezi s tem, kako sestaviti vprašanja za letni pogovor ter kako zaposlene pripraviti nanj. V drugem delu prispevka bo svojo prakso vodenja letnih pogovorov predstavila ravnateljica, ki se je v šolah med prvimi ukvarjala z njimi.

Veljavna zakonodajna podlaga

Zakon o javnih uslužbencih (v nadaljevanju ZJU)¹ javnega uslužbenca opredeli kot posameznika, ki sklene delovno razmerje v javnem sektorju. Javni sektor sestavljajo državni organi in uprave samoupravnih lokalnih skupnosti, javne agencije, javni skladi, javni zavodi in javni gospodarski zavodi ter druge osebe javnega prava, če so posredni uporabniki državnega proračuna ali proračuna lokalne skupnosti. Po določbah ZJU je delodajalec pravna oseba, s katero je javni uslužbenec v delovnem razmerju. Pravice in obveznosti javnih uslužbencev iz delovnih razmerij urejajo predpisi s področja delovnih razmerij, kolektivne pogodbe, ta in drugi zakoni ter na njihovi podlagi izdani podzakonski predpisi.

ZJU v 105. členu predvideva letni pogovor kot obvezno sestavino dela z javnimi uslužbenci, saj mora nadrejeni spremljati njihovo delo, strokovno usposobljenost in kariero in se vsaj enkrat letno o tem pogovoriti z vsakim od njih. Ta določba se sicer nanaša na javne uslužbence v državnih organih in upravah lokalnih skupnosti, kar pomeni, da v vzgojno-izobraževalnih zavodih letni pogovor ni obvezen ali predpisan. Vsekakor pa gre za kakovostno prvino pri delu z zaposlenimi in nadrejenemu omogoča primerno spremljanje razvoja sodelavcev.

¹ Uradni list Republike Slovenije, [t. 56/02, 63/07 – uradno prečiščeno besedilo, 65/08, 69/08 – ZTFI-A, 69/08 – ZZavarE in 40/12 – ZUJF.

Namen in potek letnega pogovora

Kot piše Majcen (Majcen 2004, 41), je letni pogovor sestavni del vodenja, sistematično usmerjanje zaposlenih k želeni delovni uspešnosti z natančnim definiranjem ciljev in prepoznavanjem njihovih zmožnosti ter razvijanjem novih. Pogovor o ciljih vpliva na počutje zaposlenega, poveča zadovoljstvo pri delu in samozavest, vpliva na organizacijsko vedenje, izboljša sodelovanje, motiviranost in organiziranost dela, s tem pa vpliva tudi na delovne rezultate. Zato je pogovor o ciljih del spodbujanja delovne uspešnosti. Brečkova (2007) prav tako poudarja priložnost, ki jo letni pogovor ponuja za to, da izboljšamo odnos z zaposlenim in razmere za delo, povečamo motivacijo zaposlenih in s tem njihovo uspešnost. Opozarja, da gre za sistematičen vpogled v njihovo delo, zato v nadaljevanju navajamo izhodišča, ki nam to omogočajo.

Obdobje, ki je namenjeno letnim pogovorom, je odvisno od drugih obveznosti, ki jih imajo vodje in zaposleni, ter drugih predvidenih dejavnosti, ki potekajo na osnovi letnih pogovorov. Izvajamo jih lahko kontinuirano skozi vse leto ali pa ob določenem času v letu. V vsakem primeru pa je treba znotraj tekočega leta določiti urnik in z njim seznaniti sodelavce (Kamšek 2005, 55).

Namen letnih pogovorov

Preden se lotimo letnih pogovorov, moramo dobro opredeliti njihov namen in ga jasno predstaviti sodelavcem. Tako jih bomo lažje vodili in pridobili koristnejše informacije za nadaljnje delo.

Namenov rednega letnega pogovora je več (Majcen 2003):

- Gre za element spremljanja dela in kariere uslužbencev, ki zagotavlja razvoj zaposlenih in njihovo uspešnost, in za obliko načrtnega dela vodij s sodelavci, ki zagotavlja učinkovitost javnega vzgojno-izobraževalnega zavoda zaradi ustrezno usposobljenih in učinkovitih javnih uslužbencev.
- Z rednim letnim pogovorom zberemo ustrezne informacije o zaposlenih, ki bodo ravnatelju omogočale učinkovito upravljati kadrovske vire. To pomeni, da potencialne zaposlenih kar najbolje izrabimo, zaposlene polno angažiramo in jim zagotovimo potreben razvoj, da bo moč doseči zastavljene cilje ter izpeljati programe dela.
- Redni letni pogovor vsem zaposlenim ponuja možnost, da povedo svoje mnenje, pripombe, spregovorijo o svojih zamislih in da postanejo pri izvajanju pravic in obveznosti iz delovnega razmerja še uspešnejši in učinkovitejši.
- Z rednim letnim pogovorom dobi ravnatelj priložnost, da svoje sodelavce bolje spozna, kar mu olajša vodenje, njihovo usmerjanje in motiviranje, zagotovi boljši in hitrejši pretok informacij oziroma dvosmerno komunikacijo in odprtost med sodelavci.

Kamškova (2005, 51) je cilje letnega pogovora strnila v tri točke:

- motivirati zaposlene,
- vzpostaviti komunikacijo med vodjo in zaposlenimi ter
- omogočiti vodenje s cilji.

Pri tem pa ima vodja tudi odlično priložnost, da dobi povratno informacije o svojem vodenju.

Priprava zaposlenih na letni pogovor

Če hočemo, da bodo letni pogovori dosegli namen, se moramo nanje dobro pripraviti, ne smemo pa pozabiti, da je treba dobro pripraviti tudi sodelavce. Vodja mora pregledati naloge zaposlenega v preteklem letu oziroma sklepe prejšnjega pogovora. Pripraviti mora vprašanja in jih vnaprej poslati sodelavcem, da se lahko pripravijo tudi oni.

Pri letnem pogovoru usklajujemo organizacijske cilje s cilji posameznika (Majcen 2003). Cilji šole so opredeljeni v letnem delovnem načrtu in jih morajo zaposleni dobro poznati. Pri usposabljanju za vodenje letnega pogovora smo žal ugotavljali, da ravnatelji cilje poznajo, niso pa prepričani, ali jih tudi njihovi sodelavci. Prva točka priprave je skrben pregled ciljev zavoda, da lahko zaposleni prepoznajo svojo vlogo pri njihovem uresničevanju, in hkrati seznanitev z namenom letnih pogovorov. Ravnatelji ugotavljajo, da imajo zaposleni do letnih pogovorov različen odnos, pogosto jih je celo strah. Zato priporočamo, da jim pred uvajanjem letnih pogovorov omogočimo, da spregovorijo o svojih pričakovanjih in pomislekih. K pripravi sodi še seznanitev sodelavcev z opomnikom, ki ga bomo uporabili.

Izvedba letnih pogovorov

Pred začetkom letnih pogovorov mora vodja sodelavce nanje dovolj zgodaj prijazno povabiti, da se lahko pripravijo.

Najpomembnejše pravilo pri izvedbi letnih pogovorov je, da zaposleni govori več kot vodja. Nekateri avtorji (npr. Brečko 2007) navajajo, da bi moralo biti to razmerje 70 odstotkov v korist zaposlenega. Majcnova (2004) navaja še nekatere pogoje za uspešno izvedbo: dovolj časa, ki ga mora načrtovati vodja, prijetno vzdušje, nekaj nevtralnih vprašanj na začetku in umirjeno, pozitivno vedenje vodje. Ravnatelj in strokovni delavec naj si izmenjata čim več informacij in zamisli, pomembnih za oba. Ravnatelj naj sodelavca vseskozi pozorno posluša in mu sproti odgovarja na vprašanja.

Osrednji del pogovora usmerjajo vprašanja iz opomnika, ki ga vodja zaposlenemu pošlje vnaprej, tako da se nanje lahko pripravi. Tudi tu velja poudariti, da začnemo s pohvalo in se šele nato pogovarjamo o šibkih točkah. Pomembno je, da ima zaposleni priložnost spregovoriti o svojih posebnih ciljih ter da mu damo priložnost za povratno informacije o tem, kako se v organizaciji počuti in kaj bi veljalo izboljšati. Sklepe zapišemo in skupaj pregledamo dogovore.

Dejavnosti po letnih pogovorih

Po opravljenih letnih pogovorih mora vodja narediti analizo, z njo seznaniti sodelavce in skupaj z njimi načrtovati spremembe. Prav tako je zelo pomembno, da »izpolni obljube«, tudi tiste, ki jih je dal posameznikom: kaj bo preveril, o čem se bo dogovoril oziroma kaj bo uredil. Zato se mora že med pogovorom zavedati svojih omejitev in omejitev organizacije.

Mnogokrat pozabimo, da je treba uspešnost letnih pogovorov evalvirati, zato da tudi vodja izboljšuje svojo prakso na tem področju. To lahko naredimo sproti, po vsakem pogovoru, še učinkoviteje pa je, da po opravljenih pogovorih pripravimo delavnico za evalvacijo.

Opomnik za izvajanje letnih pogovorov

Opomnik mora vedno vsebovati vprašanja, ki se nanašajo na delo v preteklem obdobju, na sedanje naloge in počutje zaposlenega v službi ter na njegove načrte. Izhodišče je osnovna delovna obveznost zaposlenega. Da bi bila izvedba lažja, pogovor pa kar najbolj kakovosten, je pomembno, da vodja pripravi teme, ki morajo biti jasne, osredotočene in ciljno naravnane.

Na koncu prispevka je obrazec za pripravo na letni pogovor (priloga 1) oziroma seznam vprašanj, ki jih vodja lahko uporabi med samim pogovorom (priloga 2).

Predstavitev prakse izvajanja letnih pogovorov na OŠ Belokranjskega odreda Semič

V nadaljevanju navajamo izkušnje z vodenjem letnih pogovorov na OŠ Belokranjskega odreda Semič, kjer jih je ravnateljica izvajala štirinajst let in jih več let predstavljala tudi na tematskih delavnicah za ravnatelje. Čeprav so bili začetki težki in negotovi, je vztrajala, saj so pozitivni učinki odtehtali težave, s katerimi se je srečevala. Prav zato menimo, da so njene izkušnje lahko spodbuda za številne ravnatelje, ki morda še ne vedo, kako se lotiti letnih pogovorov s sodelavci.

Izkušnje ravnateljice Silve Jančan z uvajanjem letnih pogovorov

Začetki

Začetki izvajanja letnih pogovorov segajo v šolsko leto 2002/2003. V obdobju pred tem smo v šoli poskusno uvajali devetletko, kar je pri nekaterih sodelavcih zbudilo strah pred spremembami, nalog so se pogosto lotevali brez prave volje in po načelu, »ker vodstvo tako zahteva«, odnosi v kolektivu niso bili najboljши. Kolektiv se je razdelil na tiste, ki so bili za spremembe, in tiste, ki so bili proti njim. Prihajalo je do napetosti in nezadovoljstva, kar je onemogočalo izvajanje ciljev, ki smo si jih zastavili pri uvajanju devetletke.

Iskali smo poti za izhod iz nastale situacije in si želeli izboljšati medsebojne odnose. Delo v manjših skupinah (timski sestanki po triletnih in sestanki projektnega tima za izvajanje devetletke) ni zadostovalo, saj so sodelavci na sestankih vodji postavljali le zahteve, niso pa se bili pripravljeni vključevati v reševanje težav in iskanje rešitev. V okoliških proizvodnih delovnih organizacijah so takrat že izvajali letne pogovore, in izkušnje tistih, ki so se jih udeleževali, so bile dobre. Primer dobre prakse iz delovne organizacije sem hotela prenesti v javno ustanovo, zato sem potrebovala znanje s tega področja. Na trgu je bilo moč dobiti nekaj literature in tako mi je bila pred začetkom letnih pogovorov v našem kolektivu v pomoč knjiga Milene Majcen *Redni letni razgovori med vodjo in sodelavci* (2001).

Zamisel o tem, da bi poskusili izvajati letne pogovore, sem najprej predstavila ožjemu krogu sodelavcev, ki sem jim zaupala in ki so bili pripravljeni sprejeti izziv in skupaj z mano preizkusiti model letnega pogovora. Strinjali so se, da je treba iskati možnosti za izboljšanje šolske klime, ker so pri sodelavcih tudi sami zaznavali nezadovoljstvo in pritiske. Prve pogovore sem opravila z ožjim krogom sodelavcev, od katerih sem dobila spodbudne refleksije. To mi je vlilo upanje, da bom morda s pomočjo letnih pogovorov z nezaupljivimi sodelavci vzpostavila boljše odnose in od njih pridobila pobude in predloge v zvezi s tem, kako izboljšati delo v šoli.

Naslednje šolsko leto sem o tej zamisli spregovorila vsem sodelavcem in jim predstavila načrt, kako in zakaj naj bi pogovori potekali. Sprva sem jih nameravala vsako leto opraviti z vsemi, vendar

se je pozneje pokazalo, da je to zaradi časovnih ovir in velikega kolektiva (prek 70 zaposlenih) nemogoče. V praksi sem se z vsakim zaposlenim v povprečju pogovorila na leto in pol.

Prve izkušnje

Zaradi boljše organizacije dela med letom sem vsako šolsko leto pred novim krogom letnih pogovorov naredila časovni načrt, ki sem ga objavila na oglasni deski v zbornicah (v šoli in v vrtcu), zadnja leta pa tudi v e-zbornici. Prav tako sem sestavila opomnik z naborom vprašanj, ki so bila sodelavcem v pomoč pri pripravi na pogovor, in ga prav tako objavila na vsem dostopnem mestu. Opomnik z vprašanji je zaradi istih tem in poznejšega spremljanja področij, obravnavanih na letnih pogovorih, nujen. Sodelavce sem na enem izmed sestankov tudi ustno pozvala k letnim pogovorom. Načrtovala in izvajala sem jih v obdobju od oktobra do maja naslednjega leta.

Sodelavce sem na letni pogovor povabila po elektronski pošti, kar je omogočalo sledljivost dogovorjenega. Imeli so možnost izbirati med termini, ki so bili na voljo, ali pa povabilo na letni pogovor zavrnilo. Velika večina je letne pogovore sprejela kot sestavni del komunikacije med vodjo in sodelavcem in so se jim zdeli primerni in potrebni. V vseh letih sta povabilo na letni pogovor zavrnilo le dve sodelavki; pojasnili sta, da se jima zdijo nepotrebni in izguba časa.

Vprašanja o smiselnosti letnih pogovorov sem sodelavcem zastavila kar nekajkrat, in vselej sem dobila večinoma pritrdilne odgovore, češ da so smiselni in nujni. Kot lahko presodim po njihovih odzivih, jih spodbujajo k razmišljanju o lastnem delu, povedo lahko svoje mnenje, spregovorijo o pričakovanjih in potrebah, skupaj iščemo izboljšave, se pogovarjamo o razvoju in napredku organizacije in njih samih, poleg tega lahko ovrednotijo svoje ali delo organizacije, pogovarjamo se o načrtih za prihodnost, o strokovni rasti posameznika in o načrtovanju njegove kariere, predstavijo lahko svoje interese in predloge o tem, kako izboljšati počutje učencev. Če sodimo po njihovih izjavah, menijo, da njihove predloge in pobude sprejememo in jih večinoma uresničimo. Po njihovem mnenju letni pogovori pripomorejo k razvijanju odgovornosti posameznika, čutijo se soodgovorne za izvajanje skupnih nalog, krepi se pozitivna naravnost, vzdušje postaja bolj sproščeno, vzpostavlja se zaupanje med vodjo in sodelavci.

Nekateri sodelavci so priznali, da jih pred pogovorom prevzemata nelagodje in strah, sprožajo se neprijetna čustva, saj se bojijo, da ne bodo zadovoljili pričakovanj vodje, da se morda ne bodo predstavili dovolj dobro in zato vodja ne bo mogel realno oceniti njihovega dela. Tudi sama sem pri izvedbi letnih pogovorov občutila nekaj strahu in treme, česar pa je bilo manj, kadar sem bila nanje dobro pripravljena.

Priprava sodelavcev in vodje na letni pogovor

Izkušnje so pokazale, da je treba sodelavce na letni pogovor pripraviti. Pomembno je, da zaposleni sooblikujejo vizijo in poslanstvo organizacije ter dolgoročne in kratkoročne cilje, o katerih se na skupnih srečanjih pogovarjamo večkrat med letom. V napovedi letnih pogovorov, ki jo opravimo ob začetku šolskega leta, je smiselno poudariti, o katerih temah se bomo pogovarjali, kako in kdaj bodo pogovori potekali, kje bosta objavljena časovni načrt in opomnik za letne pogovore in kako bomo sodelavca povabili na letni pogovor. Vse te informacije so zaposlenim v pomoč, ko razmišljajo o tem, kako se bodo na pogovoru predstavili, in ko se pripravljajo nanj. Nekateri med njimi so povedali, da pred izvedbo letnih pogovorov niso razmišljali o svojem delu, če se hočejo temeljito pripraviti na pogovor, pa se v to poglobijo, za kar porabijo precej časa.

Pred začetkom letnega pogovora s posameznim sodelavcem sem se na pogovor vselej temeljito pripravila. Priprava je potekala z več vidikov: poznavanje dotedanjega dela posameznika, njegovih nalog v tekočem obdobju, poznavanje svojih in delavčevih komunikacijskih veščin (ali znamo poslušati, ali se lahko vživimo v drugega, kako se čustveno odzovemo ob manj prijetnih temah, ali smo odkriti, pošteni, ali nas kdo prezira, kako se odzovemo, kadar nam kdo nasprotuje ...); pomembno je, kakšne so bile izkušnje s prejšnjih letnih pogovorov s posameznikom, kje, kako in v kakšnem časovnem okviru bo pogovor potekal, kaj bom pri sodelavcu pohvalila, ali je treba sporočiti kaj neprijetnega, kakšne načrte imam s sodelavcem v prihodnje.

Priprava na pogovor z novim sodelavcem se je po navadi nekoliko razlikovala od priprave na pogovor z nekom, ki je bil na šoli zaposlen že več let. Z novim sodelavcem sem se več pogovarjala o poslanstvu, viziji in ciljih organizacije. Izkušnje so pokazale, da novozaposleni potrebujejo pogovor o tem, koliko lahko sami prispevajo k izboljšanju dela in usvajanju ciljev organizacije. Letni pogovor je dobra priložnost za spoznavanje kompetenc novozaposlenega, za to, da preverimo, ali razume, kakšna je njegova vloga v procesu dela na ravni organizacije, in za vzpostavitev zaupanja med njim in vodjo. S tem jih motiviramo, da sprejmejo naloge v okviru letnega programa dela.

V pripravi na pogovor z dlje časa zaposlenim sodelavcem pa sem se usmerila v razmišljanje o njegovem dotedanjem delu, o njegovi vlogi pri izvajanju nalog organizacije, o njegovem prispevku k izboljšavam v procesu dela in o njegovih zmožnostih za sprejemanje novih, zahtevnejših nalog. Razmislila sem, kaj bom pri njem pohvalila, kako mu bom sporočila morebitno kritiko, ali mu bom ponudila dodatno izobraževanje, na katerem področju vidim njegov pomembni prispevek v prihodnje.

Izvedba

Ko sva se s sodelavcem dogovorila za letni pogovor, sem dogovor spoštovala in se morebitnim »neodločljivim« nalogam, ki so se pojavile pozneje, izognila. Prepričana sem, da se začne zaupanje med vodjo in sodelavcem vzpostavljati že pri dogovoru za letni pogovor.

Na dogovorjeni termin sem si vzela približno šolsko uro časa. Pomembno je bilo, da sem sodelavca počakala v dogovorjenem prostoru, da sem se med pogovorom izognila zunanjim motilcem (telefona nisem dvigovala, na vrata sem izobesila obvestilo »Ne moti, pogovor«), da sem pripravila dokazila o že uresničenih dogovorih s prejšnjega pogovora in vse potrebno za zapisovanje dogovorov (pisalo in prazen obrazec za zapis dogovorov za tiste, ki s sabo morebiti niso prinesli izpolnjenega opomnika, ali računalnik).

Sledil je prijazen sprejem in nekaj vljudnih besed, zaradi katerih so se neprijetni občutki razblinili in ki so ustvarile možnost za odkrit in tvoren pogovor. S sodelavcem sem se najprej pogovorila o uresničevanju dogovorov s prejšnjega srečanja. V veliko obojestransko zadovoljstvo nama je bilo, kadar smo vse dogovorjeno uresničili. V osrednjem delu pogovora je delavec predstavil, kako vidi svoje dotedanje delo, trenutne naloge in spregovoril o pričakovanjih v zvezi z naslednjim obdobjem ter svojim strokovnim razvojem. Med predstavitvijo sva se pogovorila o uspehih in morebitnih težavah ali neuspehih pri izvedbi določene naloge. Kar je bilo dobrega, sem pohvalila, če pa sva ugotovila, da je bilo kaj nedokončanega ali slabo opravljenega, sva iskala poti za izboljšanje. Zdelo se mi je pomembno, da rešitev najdeva sporazumno.

Izkazalo se je, da večina strokovnih delavcev vidi svoje delo predvsem na ožjem področju delovanja v zavodu (na primer v razredu), manj pa se čutijo poklicane za sooblikovanje poslanstva in vizije

zavoda. Zato sem pogovore usmerjala tudi k razmišljanju o skupnih nalogah (na primer o delu v strokovnih aktivih, o delu tima pri projektu, v katerega je zaposleni vključen, o sodelovanju z okoljem, usposabljanjih ...).

Na podlagi pogovorov in po usklajevanju mnenj je sledil zapis dogovorov in načrtov za prihodnje obdobje. Zapisala sem dogovore, ki sva jih uskladila in za katere sem vedela, da jih bo mogoče uresničiti, pa tudi sodelavčeve predloge in pobude, za katere še nisem videla rešitve. Na naslednjem letnem pogovoru sem namreč dogovore s prejšnjega preverjala in jih odključala, če smo jih uresnili. S tem sem v očeh sodelavcev na daljši rok potrdila smiselnost letnih pogovorov.

V letih izvajanja pogovorov sem vzpostavljala zaupanje med vodjo in sodelavcem na podlagi svobodnega izražanja mnenj, uresničevanja dogovorov z letnih pogovorov in seveda tako, da sem zaupne podatke in mnenja ohranila v tajnosti. Sodelavci so letne pogovore sprejeli kot možnost za pogovor z vodjo na štiri oči, začeli so ceniti to, da sem si kot ravnateljica vzela čas za vsakega od njih, mu prisluhnila, soočala z njim svoje poglede, kdaj pa kdaj koga tudi spodbudila k odločnejšemu razvijanju samozavesti, mu bila v oporo ob kakšnih spodrslijah pri izvedbi določene naloge ali kadar kolektiv morda ni sprejel njegovega predloga.

Letni pogovori s posamezniki, ki so v kolektivu veljali za konfliktne, so bili nekoliko zahtevnejši. Poslušala sem jih, se skušala vživeti v njihovo razmišljanje, spoznavala sem njihove pobude, dopustila sem jim, da so povedali svoje mnenje, vendar sem iskala poti za sklepanje kompromisov. Njihove kritike sem imela za dobronamerne. Spodbudile so me k poglobljeni samorefleksiji, s pomočjo katere sem tudi sama strokovno rastla in pridobivala nove izkušnje.

Sprotna in končna analiza

Z letnimi pogovori sem pridobila izjemno veliko podatkov: dobila sem vpogled v delo posameznikov, spoznala sem različne poglede na reševanje istih nalog, se soočila z različnimi načini razmišljanja, ugotavljala pripravljenost sodelavcev na sprejemanje določenih nalog, zbrala sem veliko novih zamisli in pobud v zvezi s tem, kako bi delo v šoli še izboljšali, ne nazadnje pa sem spoznala tudi značajske lastnosti sodelavcev.

Po opravljenih letnih pogovorih sem zbrala pobude in predloge sodelavcev, jih uredila po skupinah (predlogi za izboljšanje dela posameznika, za boljšo/ustreznejšo organizacijo dela, za uvajanje novosti, za izboljšanje delovnega okolja, za izboljšanje sodelovanja med sodelavci) in jih predstavila zaposlenim. Prav tako sem povedala, kaj od predlaganega smo že uresnili. Vsak sodelavec je tako dobil potrditev, da smo v okviru skupnega nabora idej upoštevali tudi njegove predloge, zaradi česar se je pri zaposlenih razvijala soodgovornost za delo šole. Postopoma sta se povečevali motiviranost za delo in pripravljenost za prevzemanje določenih nalog v okviru letnega programa dela. Med letom sem podatke, zbrane na letnih pogovorih, večkrat preverjala in se sproti lotevala izpolnjevanja tistih dogovorov, ki jih je bilo mogoče uresničiti takoj, druge pa smo reševali postopoma. Pobude in predloge, ki so se nanašali na dolgoročnejše cilje šole, smo upoštevali pri načrtovanju dela za prihodnje šolsko leto in pri razvojnem načrtovanju.

Ko sem refleksijo o letnih pogovorih opravila še z vidika vodje, sem prišla do sklepa, da smo v šoli uvedli številne izboljšave zaradi predlogov, ki so jih sodelavci navedli na letnih pogovorih. Zato trdim, da so bili ti gibalo razvoja organizacije, in vloženi čas in prizadevanje tako vodje kot sodelavcev sta upravičila namen. Če bi imela priložnost ponoviti prehojeno pot, bi se prav gotovo znova odločila za izvajanje letnih pogovorov.

Zaključek

Teorija, ki obravnava letne pogovore, in praksa kažeta, da so ti lahko pomembno orodje za usklajevanje ciljev posameznika s cilji organizacije in hkrati za spremljanje dela zaposlenih. Če hočemo doseči namen, jih moramo skrbno načrtovati, nanje se mora vodja dobro pripraviti in jih voditi z veliko občutljivostjo za posameznika, pomembno je dobro obvladovanje komunikacijskih veščin. Poznati mora predvsem načela, kako voditi pogovor in kako posredovati povratne informacije. Po izvedbi pogovorov z vsemi sodelavci mora evalvirati njihovo uspešnost, podatke pa uporabiti za načrtovanje in spremljanje nadaljnjega dela posameznikov in organizacije. Le tako bodo zaposleni ugotovili, da so letni pogovori smiselni, in se bodo nanje tudi sami dobro pripravili.

Ne smemo pozabiti na odnosni vidik letnih pogovorov. Lahko so namreč pomemben gradnik zaupanja med vodji in zaposlenimi, zato se jih mora vodja lotevati resno in zavzeto.

Priloga 1: **Obrazec za pripravo na letni pogovor**

Obrazec za pripravo na LETNI POGOVOR, šolsko leto

Šola/zavod: _____

Ime in priimek: _____

Delovno mesto: _____ Datum pogovora: _____

I. Refleksija o pedagoškem delu in drugem delu na šoli/vrtcu

Vprašanja, ki so vam lahko v pomoč: Kako ste zadovoljni s svojim delom? Katere naloge ste dobro opravili? Kaj bi lahko naredili bolje? Kaj bi morali pri svojem delu spremeniti? Kako uresničujete cilje na ravni šole/vrtca? Kaj je vaše poslanstvo?

II. Premislek o delu v šoli/vrtcu, o poučevanju/izvajanju vzgojno-izobraževalnega dela v preteklem šolskem letu

Vprašanja, ki so vam lahko v pomoč: S katerim dogodkom bi osvetlili delo na šoli (v oddelku)? Katerega dogodka na šoli se neradi spominjate? Kako vidite delo vodje? Katere prednostne naloge trenutno izvajate? Ali je vam ostalo kaj nedokončanega? S čim ste zadovoljni? Kaj vas obremenjuje? Kako se počutite?

III. Strokovna usposobljenost

Vprašanja, ki so vam lahko v pomoč: Katere sposobnosti, znanja, spretnosti in veščine so bistvene za uspešno opravljanje dela na vašem delovnem področju? Kaj od naštetega čutite kot svoje močno področje? Na katerem področju bi se radi usposabljali?

IV. Zadovoljstvo z delom, interesi, ambicije, ovire

Vprašanja, ki so vam lahko v pomoč: Katero delo najraje opravljate? Katero delo vas najbolj obremenjuje? Katere ovire čutite pri svojem delu? katerim ciljem v tem šolskem letu namenjate največ časa in energije? kateri so vaši poklicni interesi? Kje se vidite čez pet let?

V. Dogovori

Priloga 2: Primeri vprašanj za letni pogovor na OŠ Bistrica Tržič

- Povejte mi, prosim, kaj mislite o svojem delu v preteklem letu. Kako ste zadovoljni s svojimi rezultati?
- So katere naloge ostale nedokončane? Kakšen načrt imate za to, da jih boste dokončali? Kaj bi morali po vašem mnenju v prihodnje spremeniti?
- Kako potekajo vaše sedanje najpomembnejše naloge in dejavnosti? Imate morda pri njihovem izvajanju kakšne težave? Kakšen je vaš predlog za to, da bi jih odpravili?
- Imate v načrtu, da bi pri svojem delu kaj spremenili? Kakšno podporo pričakujete in kakšno pomoč potrebujete?
- Katere ključne naloge načrtujete za naslednje leto? Kakšen je vaš predlog za letni program dela? Opišite svoje cilje in pričakovanja.
- Kakšne so vaše želje za sodelovanje pri projektih?
- Katera so vaša interesna področja oziroma kakšne so vaše ambicije za delo na novih področjih? Katero področje vas posebej zanima? Kaj si želite delati v prihodnje? Kako ste za ta dela in področja usposobljeni? Katere so vaše lastnosti in znanja, ki jih pri sedanjem delu ne morete izkoristiti? Kakšno poklicno pot si zamišljate? Kako bi se radi razvijali v prihodnje? Kje vidite svoje mesto? Kako vidite svoje možnosti za opravljanje zahtevnejšega dela ali za napredovanje? Kako si zamišljate svoj strokovni, osebni in delovni razvoj in kakšen je vaš pogled na razvijanje kariere?
- Kakšne so vaše želje, zamisli in predlogi glede izobraževanja, usposabljanja in osebnega razvoja?
- Kako se počutite v kolektivu? Kako lahko sodelujete s sodelavci? Kaj bi bilo po vašem dobro spremeniti?

Viri in literatura

Brečko, D. 2007. *Pripravite se na letni razgovor: priročnik za zaposlene*. Ljubljana: Planet GV.

Jančan, S. 2005. »Redni letni pogovori – nove priložnosti za motivacijo sodelavcev.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 2 (2005).

Kamšek, M. 2005. Sodelovanje med učitelji in ravnatelji: redni letni razgovor
[Http://www.suaslj.com/unisvet/sodelovalno_delo/prirocnik-rlr-meta-lekt.docx](http://www.suaslj.com/unisvet/sodelovalno_delo/prirocnik-rlr-meta-lekt.docx)
(16.5.2017).

Kavčič, B. 2011. *Očrt poslovnega komuniciranja*. Celje: Fakulteta za komercialne in poslovne vede.

Majcen, M., v sodelovanju s Kadrovsko službo Vlade Republike Slovenije in Upravno akademijo Ministrstva za notranje zadeve. 2003. *Vodenje letnega pogovora s sodelavcem Priročnik za pomoč vodjem*.

[Http://www.mju.gov.si/fileadmin/mju.gov.si/pageuploads/JAVNA_UPRAVA/SOUS/mnenja/vodenjeletnegapogovorassodelavcem.pdf](http://www.mju.gov.si/fileadmin/mju.gov.si/pageuploads/JAVNA_UPRAVA/SOUS/mnenja/vodenjeletnegapogovorassodelavcem.pdf) (23.5.2017).

Majcen, M. 2004. *Redni letni razgovor*. Ljubljana: GV Založba, d. o. o.

Novak, B. 2006. *Moč družbe in transformacija šole*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

CILJNO VODENJE – OD NAČRTOVANJA DO POROČANJA

Janja Zupančič

»Pri učinkovitem vodenju ne gre za to, da imamo govore ali da nas imajo ljudje radi; vodenje določajo rezultati in ne (osebne) lastnosti.«

Peter F. Drucker

1. Uvod

Eno glavnih načel uspešnih posameznikov ali skupin je ciljna naravnost. Kakovost ni naključje, temveč rezultat trajnega in sistematičnega usmerjanja in obvladovanja, torej upravljanja in vodenja (Duh 2015, 35). Če v poslovnem svetu velja, da je podjetje uspešno, kadar je dobro oziroma celo boljše od drugih podjetij (Belak v Duh 2015, 35), si v šolah prizadevamo za uspeh vsakega posameznika.

Kdor ve, kaj si želi doseči, in jasno opredeli svoje cilje, jih ubesedi ali kako drugače nazorno predstavi, ima pomembno prednost pred tistimi, ki se nesistematično prepuščajo zunanjim vplivom ali svojim trenutnim vzgibom.

Za uspeh je pomembno, da so cilji smiselni in izvedljivi, da jih lahko preoblikujemo v določeno delo ali naloge (Allen 1996, 54). Jasno opredeljeni in operacionalizirani cilji bodo bolj zanesljivo pripeljali do pričakovanih rezultatov, še posebno če bo strategom skupne misije uspelo povezati cilje organizacije z osebnimi cilji posameznih članov. Dodaten zalet potovanju bo dodala sposobnost vodij zaupati tudi drugim in jim razdeliti naloge. Z ustvarjanjem okoliščin, v katerih sodelavcem omogočimo, da razvijajo vodstvene sposobnosti, se bodo najverjetneje sprostili »tihi« potenciali organizacije.

Če Duhova trdi, da se v razvoju organizacije izmenjujejo evolucionarne in revolucionarne faze (Duh 2015, 57), Dimovski zagovarja koevolucijo, torej razvoj vseh členov s pomočjo strategij medsebojnega povezovanja in sodelovanja (Dimovski idr. 2005, 57–58). Ne glede na izbrani model bo uspeh prineslo le sprejemanje vseh vrst odgovornosti. Pri tem velja poudariti predvsem sposobnostno odgovornost, ki se kaže kot sposobnost ponujati rešitve za težave, ki izhajajo iz delovanja samega. Tu namreč obstaja nevarnost, da javnost pri merjenju sposobnosti izhaja iz preteklih uspehov, kar lahko vodi do previsokih in nestvarnih pričakovanj (Duh 2015, 91). Do odstopanja pričakovanj od resničnosti pa ne prihaja le na relacijah javnost – šola, starši – strokovni delavci in učenci – strokovni delavci, temveč tudi znotraj posameznega kolektiva, zato je treba spodbujati sodelovalni dialog in ga negovati, poslušati in slišati druge, preverjati, kako se slišimo in kako razumemo. Dobro komuniciranje je rdeča nit celotnega procesa ciljnega vodenja.

V prispevku prikazujemo posamezne korake na poti k doseganju skupnih ciljev: od načrtovanja preko spremljanja, zbiranja in obdelave podatkov do poročanja.

Ravnateljem in vodstvenim timom v pomoč smo dodali vzorčna orodja, ki lahko spodbudijo zamisli, kako načrtovati in poročati. Podobno kot pri omenjenih korakih si velja tudi pri oblikovanju orodij, ki jih boste uporabili v vašem zavodu, vzeti dovolj časa za razpravo s sodelavci in pripraviti take opomnike za opazovanje, da jih bodo uporabniki razumeli in jih vzeli za svoje.

In še zadnji, a ne nepomemben namig: nobena odločitev ni večna (Dimovski idr. 2005, 62).

2. Načrtovanje

Na področju vzgoje in izobraževanja je treba pri postavljanju ciljev na ravni organizacije povezati različna izhodišča: nacionalne cilje, cilje lokalne skupnosti, zavoda in posameznih strokovnih delavcev.

Nacionalni cilji, ki so opredeljeni v 2. členu Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI), odsevajo osnovno poslanstvo ter temeljne vrednote slovenskega izobraževanja, hkrati pa nakazujejo vpetost v evropski prostor.

Lokalna skupnost je kot ustanoviteljica zavodov tesno povezana s predšolsko vzgojo in osnovnošolskim izobraževanjem. Skupna skrb se pogosto osredotoča na spremljanje demografskih gibanj in sodelovanje pri zagotavljanju ustrezne infrastrukture ter prostorskih pogojev. Na področju srednjega šolstva pa iskanje stičnih točk z okoljem običajno izhaja iz družbenih potreb, potreb na trgu dela in gospodarskih dejavnosti.

Na tretji ravni velja izpostaviti izredno pomembno skupino: strokovne delavce posameznega zavoda. To so ključni akterji na operativni ravni, ljudje, ki dejansko uresničujejo cilje, zato je nujno poznati ne le njihove profesionalne, temveč tudi osebne cilje.

Na presečišču nacionalnega, lokalnega in organizacijskega pa so vodstva šol, vodstveni timi, ravnatelji in njihovi pomočniki. Njihova naloga je povezovati vse tri ravni, biti medij, »prevajalec«, razlagalec, spodbujevalec dialoga v obeh smereh, od zgoraj navzdol in nasprotno; tako se nikakor ne moremo strinjati z Germovo trditvijo, češ da pri postavitvi ciljev ni pomembno, kako jih razume vodja, temveč kako jih dojemajo zaposleni, ki so odgovorni za uresničitev (Germ 2017, 87).

Kako torej ob vsem naštetem oblikovati cilje na ravni organizacije? Kaj uporabiti za izhodišče? Ali začeti na nacionalni ravni in cilje posamezne šole pripeti na sistemske? Ali morebiti ubrati drugo pot in izhajati iz izkušenj in prepričanj zaposlenih ter iz posebnosti posameznega zavoda? To ni nezanemarljivo, kajti spremembe že same po sebi prinašajo vznemirjenje; Stam trdi, da lahko občutek miru in sproščenosti prinesejo ustrezno urejene predhodne delovne izkušnje in znanje (Stam 2004, 118), Stringer pa dodaja, da se je na začetku najbolje osredotočiti na otipljive in ožje cilje, ki jih je mogoče doseči. Začetne majhne uspehe ljudje doživljajo kot spodbudo, ki jim daje moč za nadaljnje delo (Stringer 2008, 28). Veliki dosežki so največkrat rezultat majhnih korakov, zato ni treba izbirati kompleksnih izzivov. Načrtno, sistematično in vztrajno soočanje z ožjimi cilji bo v daljšem časovnem obdobju zagotovilo razvoj znanja, izkušenj posameznikov in celotne organizacije.

Znanju in izkušnjam je treba priznati vrednost in temu kapitalu odpreti prostor, mu omogočiti pretok v različne smeri. Tudi Dimovski ugotavlja, da pomembne razvojne pobude ne potekajo od zgoraj navzdol, temveč meje med organizacijskimi enotami izginjajo (Dimovski idr. 2005, 57). V prepustnih organizacijah so zaposleni opolnomočeni, izobraženi in samoiniciativni ter sodelujejo pri odločanju (prav tam, 62), tako naj bo ena od nalog vodstva skrb za spodbujanje in negovanje živosti, da se bodo strokovno znanje in izkušnje večdimenzionalno pretakali.

Enoznačnega odgovora na vprašanje, kako ciljno usmerjati delovanje organizacije, seveda ni, potreben pa je premislek, zato bomo v nadaljevanju predstavili dva modela. Izhodišče prvega so cilji vzgoje in izobraževanja, opredeljeni v 2. členu ZOFVI, pri drugem pa se načrtovanje začne z razmišljanjem strokovnih delavcev o učencu. V obeh primerih je vpletenim uvodoma priporočljivo predstaviti namen dejavnosti in njihovo vlogo v procesu, spodbuditi razpravo o trenutnem stanju in stanju, ki si ga prizadevamo doseči. Vodstveni tim naj sodelavce spodbuja k dejavni vlogi in po potrebi prilagaja postopke tudi zato, da bi ohranjali zavzetost in se približevali zastavljenemu cilju.

V procesu naj bo čas vaš zaveznik in ne sovražnik, zato sami presodite, koliko srečanj in pogovorov bo potrebnih, da boste uglasili poglede in izluščili, kaj si želite doseči.

2.1 Model od zgoraj navzdol

Model določanja prednostnih ciljev od zgoraj navzdol izhaja iz nacionalnih ciljev vzgoje in izobraževanja, ki so opredeljeni v 2. členu ZOFVI.

- I. Navzoči prejmejo zapis 2. člena ZOFVI z naborom vseh sedemnajstih ciljev. Vsak posameznik jih razvrsti po pomembnosti.
- II. V manjših skupinah (od štiri do šest članov) strokovni delavci primerjajo razporeditve in oblikujejo prednostni seznam skupine. Pripravijo argumente, s katerimi bodo zagovarjali prve tri izbrane cilje.
- III. Skupine plenarno poročajo. Navzoči pripravijo zbirnik prednostnih ciljev.
- IV. Na ravni učiteljskega zbora poteka razprava o najvišje uvrščenih prednostnih ciljih. Navzoči izberejo dva ali tri prednostne cilje, ki jih bodo uresničevali v naslednjem obdobju.
- V. Skupine pripravijo predlog zapisa izbranih ciljev, se v nadaljevanju poenotijo in oblikujejo končno različico zapisa. Ubeseditev cilja naj ne bo preprosto prepis iz zakona, temveč naj bo navedeno ključno sporočilo, ki bo razumljivo različnim deležnikom.
- VI. Sledi operacionalizacija ciljev, ki jo najprej opravi vsak posameznik. Napiše seznam dejavnosti, ki jih je pripravljen opraviti, in tako prispevati k skupnemu uresničevanju ciljev. Nabor dejavnosti pripravi tudi vsak strokovni aktiv in vodstveni tim. Po modelu akcijskega načrtovanja sestavijo zapise na različnih ravneh. Pomembno je, da na različnih ravneh organizacije potekajo razprave o dejavnostih, o razlogih za izbor, pričakovanih rezultatih. Tako se znotraj kolektiva ustvarjajo nove povezave, ideje se razvijajo in nadgrajujejo, krepi se poznavanje in razumevanje delovanja ustanove kot celote.

2.2 Model od spodaj navzgor

Pristop od spodaj navzgor temelji na tem, kako učenca razume posamezni strokovni delavec. Na učenca več let vplivajo okolje, družba, izobraževalne ustanove, družina, vrstniki, zato izraža izkušnje, znanje, vrednote, prepričanja, talente, spretnosti in veščine, ki jih je razvil v obdobju odraščanja in šolanja.

- I. Ob pomoči *orodja 1* strokovni delavci v manjših skupinah razmišljajo o tem, kako si predstavljajo učenca ob zaključku šolanja na določeni ravni izobraževanja. Obris otroka – učenca dopolnijo, dorišejo predmete, simbole, dopišejo besedilo, dodajo aplikacije in podobno.
- II. Skupine poročajo o svojih odločitvah in jih utemeljijo.
- III. Učiteljski zbor pripravi skupen seznam ključnih lastnosti in iz njih oblikuje zapis ciljev, na primer po enega na učnem in vzgojnem področju.
- IV. Strokovni delavci v manjših skupinah razpravljajo o tem, katerim ciljem iz 2. člena ZOFVI se bodo z uresničevanjem prednostnih ciljev šole približali. Iščejo smiselne povezave med njimi.
- V. Sledi operacionalizacija ciljev, ki jo najprej opravi vsak posameznik. Naredi seznam dejavnosti, ki jih je pripravljen opraviti, in tako prispevati k skupnemu uresničevanju ciljev. Nabor dejavnosti pripravi tudi vsak strokovni aktiv in vodstveni tim. Po modelu akcijskega načrtovanja pripravijo zapise na različnih ravneh.



Slika 1: Primer dopolnjenega Orodja 1

Orodje 1 prinaša tudi izvrstna izhodišča za razpravo o razkoraku med cilji in pričakovanji izobraževanja ter dejansko pedagoško prakso. Odpira razmisleke o tem, kaj lahko k spremembam prispeva posameznik, kakšno podporo lahko zavod ponudi strokovnemu delavcu, katere zmožnosti so še premalo izkoriščene. Uporabna strategija je tudi preverjanje okoliščin ali »eko check« (Germ 2017, 95), pri kateri v vprašanji za notranjo in zunanjo ekologijo preizkušamo, kako sprememba enega dela sistema vpliva na celoto. Stam (2004, 81) prav tako ugotavlja, da spreminjanje enega dela sistema privede do verižne reakcije, in v razmislek ponuja vprašanje, ali bo sprememba okrepila tudi sistem kot celoto. Vsekakor naj razprava, če se boste odločili zanj, poteka proaktivno in spodbudno, njen namen pa naj bo iskati rešitve.

Med načrtovanjem je treba poleg dejavnosti predvideti še, kako boste spremljali uresničevanje ciljev. Kaj bo dokaz za to, da ste cilj dosegli? Kako boste dokaze pridobivali, zbirali? Kakšen dokaz bo pokazal uspeh? Razmisliti velja, kaj vse na šoli že izvajate in kaj od tega bi lahko koristno uporabili. Ne prizadevajte si že kar na začetku izvesti korenitih sprememb, temveč najprej poskusite s povezovanjem izkoristiti zmožnosti obstoječega. Bodite pozorni, in našli boste mnogo elementov, ki jih je mogoče povezati.

3. Spremljanje

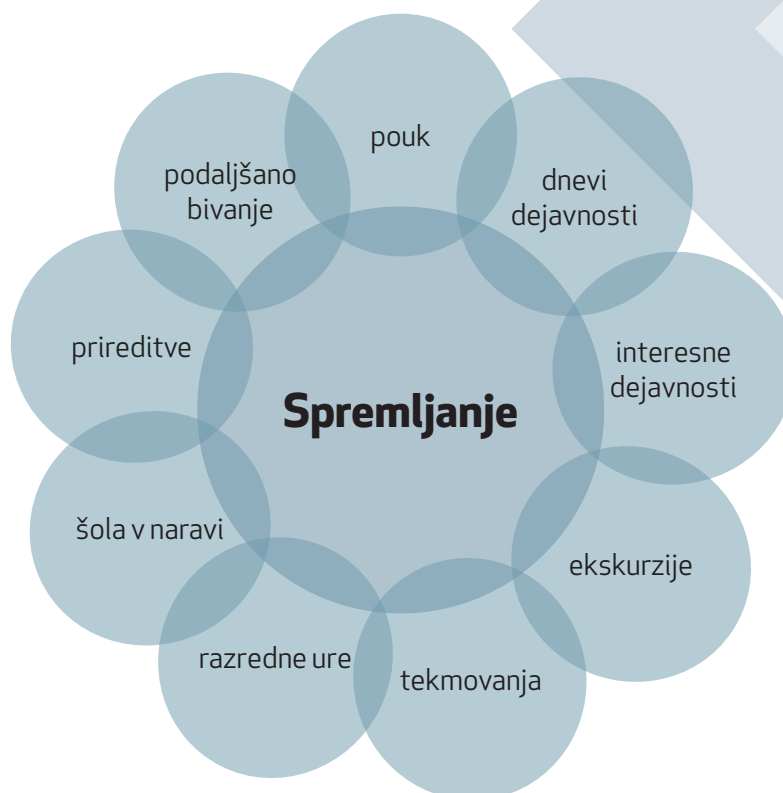
Dobro načrtovanje bo pomembno olajšalo spremljanje. Jasno določeni kazalniki in merila, načini pridobivanja dokazov se bodo zanesljivo obrestovali. Nadalje je ključno, da cilje, kazalnike in merila razumljivo predstavite tistim, ki lahko prispevajo k uresničitvi nalog. Če v načrtovano iskreno verjamete in boste izvajali dejavnosti, ki vam vlivajo zaupanje, boste ta odnos zelo verjetno prenesli na ciljno skupino, kar bo skupnemu potovanju dalo zagon. Izjemno pomembni so še preglednost, tekmovalnost in humor.

Izvajanje dejavnosti lahko spremlja strokovni delavec sam ali mu pri tem kot opazovalci in kritični prijatelji pomagajo sodelavci. Uporabno je tudi pridobivanje mnenj učencev in/ali staršev.

Spremljanje je lahko sprotno ali občasno, pomembno je le, da je redno. Določeno dejavnost oziroma rezultate lahko beležite tedensko, mesečno, druge zgolj dvakrat letno. Motivacijske prednosti ne boste dosegli s pogostim spremljanjem, temveč s prikazom rezultatov. Ko ima vsak učenec na oglasni deski svojo ribico, ki ji za vsako prebrano knjigo pobarva lusko, bo veselje do branja krepilo samo sebe.

Učenec, ki beleži svoje športne dosežke in s pomočjo športno-vzgojnega kartona ugotavlja napredek v večletnem obdobju, se primerja z vrstniki v svoji skupini, svoje rezultate oceni in če jih bo primerjal z državnim povprečjem, ne bo ostal ravnodušen. Dober učenec bo hotel postati še boljši. Mogoče bo poskušal doseči najboljšega vrstnika na državni ravni, šibkejši pa bo lahko tekmoval kar sam s seboj in primerjal rezultate, ki jih je dosegal v določenem obdobju. Ob učiteljevi podpori si bo dejavnosti prilagajal. Ne glede na njegov izhodiščni položaj in cilje sta podpora in usmerjanje strokovnih delavcev pomembna dejavnika uspeha. Poleg tega bodo vzpostavljanje medsebojnih podpornih sistemov, medvrstniška pomoč, navajanje na samostojnost povečali odgovornost in zavzetost učencev za lastni uspeh in za uspeh celotne skupine. Morda manj opazna, a prav tako pomembna bo še razbremenitev učitelja, kar bo mogoče dokazati le z načrtovanjem, sistematičnim spremljanjem in beleženjem.

Priložnosti, kako spremljati uresničevanje zastavljenih ciljev, je veliko. Na vsakem koraku, v vsaki interakciji. Načrtov ne imejte v predalu, temveč jih ozavestite in nosite s seboj. Bodite pozorni in ne pozabite na beleženje oziroma evidentiranje dokazov. Razmislite o možnostih, ki vam jih ponuja moderna tehnologija ali zgolj vaš pametni telefon.



Slika 2: Dejavnosti, pri katerih lahko spremljamo uresničevanje ciljev

4. Zbiranje in obdelava podatkov

Pri zbiranju podatkov se radi zanašamo na pisne vire, kakršni so na primer poročila in ankete. Velja pa razmišljati še o drugih načinih: o zbiranju fotografij, videoposnetkov ali izdelkov učencev.

Lesena ptičja hišica ima veliko sporočilno vrednost. Vsakdo bo opazil, kako so nažagane posamezne deščice, obrušeni robovi ali kako je nanescena barva. Iz tega ne bo težko povzeti, ali je učenec natančen, vztrajen, ustvarjalen, inovativen in podobno.

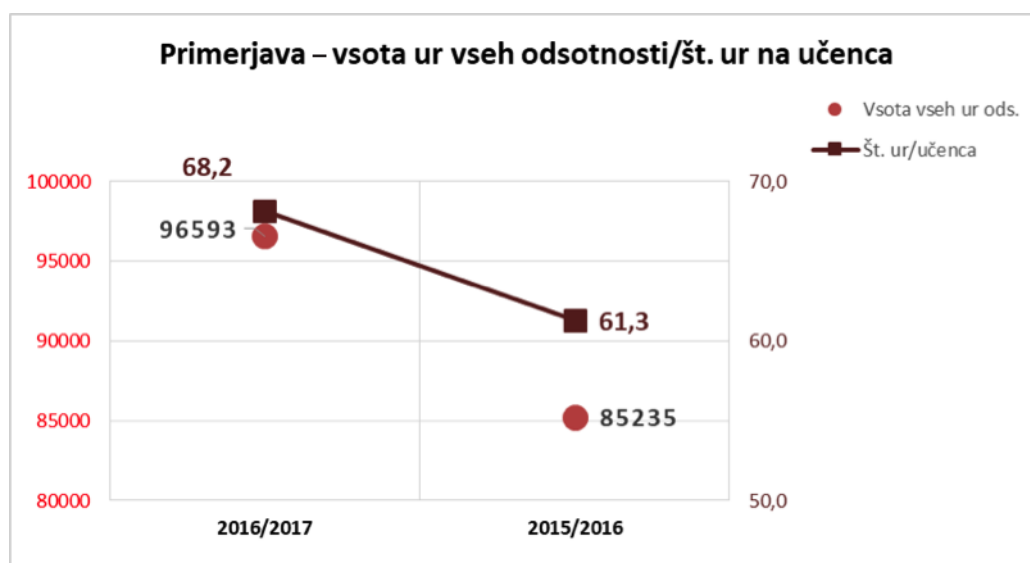
Razmislite, katere podatke vsak dan že zbirate in bi jih lahko uporabili. Vzemimo za primer zagotavljanje spodbudnega delovnega in učnega okolja ter zadovoljstva deležnikov. Če izhajate iz prepričanja (ali ugotovitev raziskav), da je navzočnost na delovnem mestu pokazatelj zadovoljstva zaposlenih, boste iz kadrovske evidence pridobili podatke o številu dni odsotnosti posameznega zaposlenega v izbranem časovnem obdobju. Pri učencih boste ugotavljali delež odsotnosti po mesecih od začetka do konca šolskega leta ali primerjali odsotnost med razredi.

Vlaganje časa v iskanje načinov za zbiranje podatkov, ki vam bodo olajšali obdelavo, se bo hitro obrestovalo. Uporabna je spletna anketa, ki vključuje samodejno obdelavo podatkov in pripravo statističnega poročila. Posvetujte se z vašim računalničarjem, ki spremlja novosti. Ni namreč toliko pomembno, koliko prizadevanj ste vložili v uresničitev cilja, temveč kakšen je rezultat (Germ 2017, 87), zato poskrbite, da boste pridobili informacije o dosežkih, in jih ustrezno predstavite.



Slika 3: Načini zbiranja podatkov

Vrednost zbranih podatkov lahko znatno povečate z dobro argumentacijo in tako, da jih spremljate v daljšem časovnem obdobju. Slika 4 prikazuje graf s primerjavo števila ur odsotnosti v dveh zaporednih šolskih letih, in sicer na ravni šole, in povprečje izostankov na posameznega učenca. V izogib prehitremu sklepanju, da povečano število izostankov od pouka pomeni, da je v šoli nekaj narobe, je treba razmišljati o okoliščinah, ki so pripeljale do tega. Na primer: povečuje se število poškodb in podaljšuje se rehabilitacija, obdobje prehladnih obolenj je trajalo dlje kot prejšnje leto, več staršev je zaprosilo za proste dneve po drugem odstavku 53. člena Zakona o osnovni šoli, več učencev iz ranljivih skupin je redno izostajalo od pouka in podobno. Priporočljivo je analizirati izostanke po razredih in oddelkih. Morebiti boste ugotovili, da je več izostankov v določenem razredu, in boste nato lahko raziskali vzroke in načrtovali ukrepe. Naslednji korak je lahko iskanje povezav med navzočnostjo pri pouku in učnim uspehom.



Slika 4: Primer obdelave podatkov

Pomembno je, da znate podatke med seboj povezovati in jih ustrezno interpretirati. Velja tudi razmisliti, s katerimi podatki in ugotovitvami boste seznanili deležnike in katere boste obdržali za interno rabo. Posebej občutljivi in za javnost zanimivi so podatki nacionalnega preverjanja znanja. Na šolah jih skrbno obdelajo, pripravijo različne analize, včasih pa se zgodi, da starši zahtevajo podatke o dosežkih učencev pri posameznem učitelju. Če tudi v šoli tovrstno analizo imate, celo za obdobje od začetka izvajanja zunanjega preverjanja, podatke uporabljajte skrajno previdno in z dobrimi nameni. Ne pozabite niti na varovanje osebnih podatkov.

Ob sliki 4 velja zapisati, da je treba razloge za odsotnost od pouka iskati skupaj z učenci, prav tako pa predstaviti argumente, ki podpirajo redno prihajanje v šolo in aktivno sodelovanje pri pouku. Tematiko lahko obravnavate na razrednih urah ali na srečanjih skupnosti učencev.

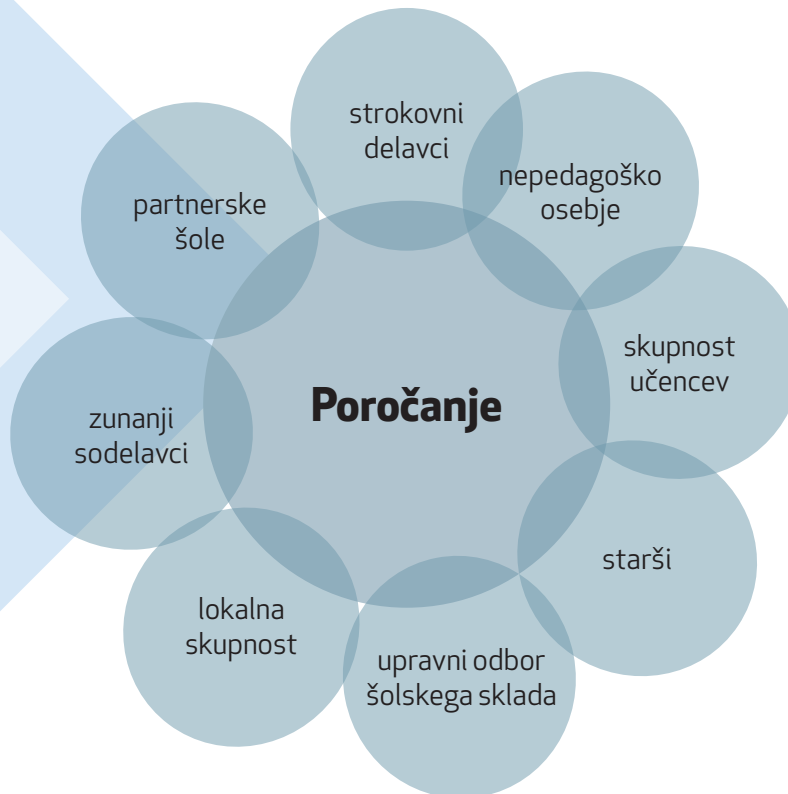
Starši vam bodo pozorneje prisluhnili, če bodo v interpretacijo podatkov vključeni učenci in bodo ugotovitve strokovno podprte, mogoče tudi z mednarodnimi ali nacionalnimi raziskavami.

5. Poročanje

Načrtovanje in poročanje sta tesno povezani. Že med načrtovanjem je treba predvideti pogostost in vsebino poročanja. O etapnih ciljih lahko poročate ustno, na primer na delovnih sestankih, na katerih tudi načrtujete kratkoročne ukrepe in izboljšave, da bi pripomogli k doseganju končnega oziroma letnega cilja. Obsežnejša poročila, polletna in končna, so pisna, kajti vsebujejo več informacij, ugotovitev, predlogov ipd. ter so namenjena nadaljnji obdelavi za pripravo šolskih poročil. Priprava in zapis poročil zahtevata več časa. Da bi bila poročila čim bolj uporabna, je priporočljivo pripraviti seznam opornih točk ali kar obrazec. Podobno kot predhodnih faz se je treba tudi poročanja lotiti odgovorno, sicer bodo lahko vaša dotedanja prizadevanja zaman.

Pomembna vprašanja, ki si jih lahko zastavite, so: Komu poročati? O čem poročati? Koliko informacij navesti? Kako ugotovitve predstaviti, da jih bodo tisti, ki so jim namenjene, ustrezno razumeli?

Če ste različne deležnike dejavno vključevali že v predhodnih fazah, jim ponudite priložnost za poročanje. Tako jim ne boste le pripisali veljave, temveč boste spoznali skupna prizadevanja z različnih zornih kotov. Deležniki bodo prejeli potrditev, saj se njihov glas sliši, motivacija za nadaljnje delovanje se bo okrepila.



Slika 5: Zainteresirani deležniki

Deležnike spodbudite k evalviranju, samoevalviranju in poročanju. V osnovnih šolah je prednostni cilj pogosto spodbujanje branja kot najučinkovitejše veščine za učenje. Na šolah poteka plejada različnih dejavnosti za spodbujanje branja, nastaja množica izdelkov, pripravljajo bralne sezname, podeljujejo nagrade za število prebranih knjig.

Starši prizadevanja podpirajo z dejavnostmi v okviru družine, vključujejo se krajevne knjižnice, literarni ustvarjalci ... Vsaka skupina deležnikov lahko pripravi kratko poročilo in ga predstavi drugim.

Predstavitev dejavnosti, s katerimi si na različne načine prizadevamo doseči cilj, bo skupnost povezala, izboljšalo se bo razumevanje med njenimi člani. Nabor izboljšav in nadaljnjih ukrepov bo bogatejši. Pri generiranju idej in reševanju težav je vedno priporočljivo povezovati ljudi z različnimi izkušnjami, osebe različnih poklicev in interesov. Lahko boste celo presenečeni nad tem, kako so modeli uvajanja izboljšav razviti v poslovnem svetu in kako je te prakse mogoče prenesti v šolstvo. Zagotovo boste ugotovili, da skupna prizadevanja niso dosegla le učencev, temveč je vaš vpliv segel preko šolskih zidov.

6. Zaključek

Na področju vzgoje in izobraževanja odgovornost za načrtovanje in uresničevanje ciljev povezuje nacionalno raven, posamezne zavode, posamezne zaposlene in druge deležnike.

Nabor ciljev izobraževalnega sistema je pester, kar velja razumeti kot prednost, kot širok prostor delovanja. Šola, ki iskreno presoja o svojih močnih in šibkih področjih, ki prepozna potrebe časa, išče priložnosti za prihodnost ter dobro pozna svoje okolje, bo zmogla izbrati dva ali tri prednostne cilje, s pomočjo katerih bo uresničevala tudi druge, hkrati pa bo ohranjala osredotočenost nanje.

Čeprav je ravnatelj formalno odgovoren za uresničevanje ciljev, nalog ne more izvesti sam, zato je vključevanje sodelavcev ključno za razvoj strokovnosti, pa tudi za povezanost, pripadnost, kolektivno pozitivno samopodobo, inovativnost ... Razvijal se bo občutek soodgovornosti, zato naj ima vsak posameznik v skupnosti možnost sodelovati in vsaj deloma sprejemati odločitve. Tako bo začutil, da je soustvarjalec skupnega dosežka.

Ravnatelj oziroma vodstveni tim naj prevzame vlogo koordinatorja in teže dejavnosti porazdeli med različne deležnike. Uresničevanje ciljev naj poteka na različnih področjih. Dejavno vključevanje različnih skupin deležnikov v vseh fazah od načrtovanja do poročanja bo prerazporedilo prizadevanja in zagotovilo širšo podporo. V sklepni fazi bomo cilje s poročanjem o tem, ali smo jih dosegli, osvetlili z različnih zornih kotov. Zagotovo bo daljši tudi seznam izboljšav, ob ustreznem povezovanju bo nastala spodbudna klima za nadaljevanje poti.

Osnovni strategiji za uspešnost sta povezovanje in prepletanje. Cilji in ljudje naj se med seboj povezujejo in drug drugega podpirajo. Prav tako je pomembno prepoznati zmožnosti zaposlenih in drugih deležnikov, jih podpirati in ustvarjati pogoje za oblikovanje novih rešitev.

Ugotovimo lahko, da se ne moremo v celoti strinjati z uvodno Druckerjevo mislijo, da vodenje določajo rezultati in ne osebnostne lastnosti. Prav osebnostne lastnosti vodij so tiste, ki bodo v procesu doseganja ciljev prinesle prednost. Na področju vzgoje in izobraževanja so največja vrednost ljudje, zato bodo brez ustreznih komunikacijskih spretnosti, pozitivne naravnosti, prilagodljivosti, usposobljenosti za reševanje problemov, strateškega razmišljanja in tudi odločnosti cilji morda vedno bolj oddaljeni, kot bi si želeli.

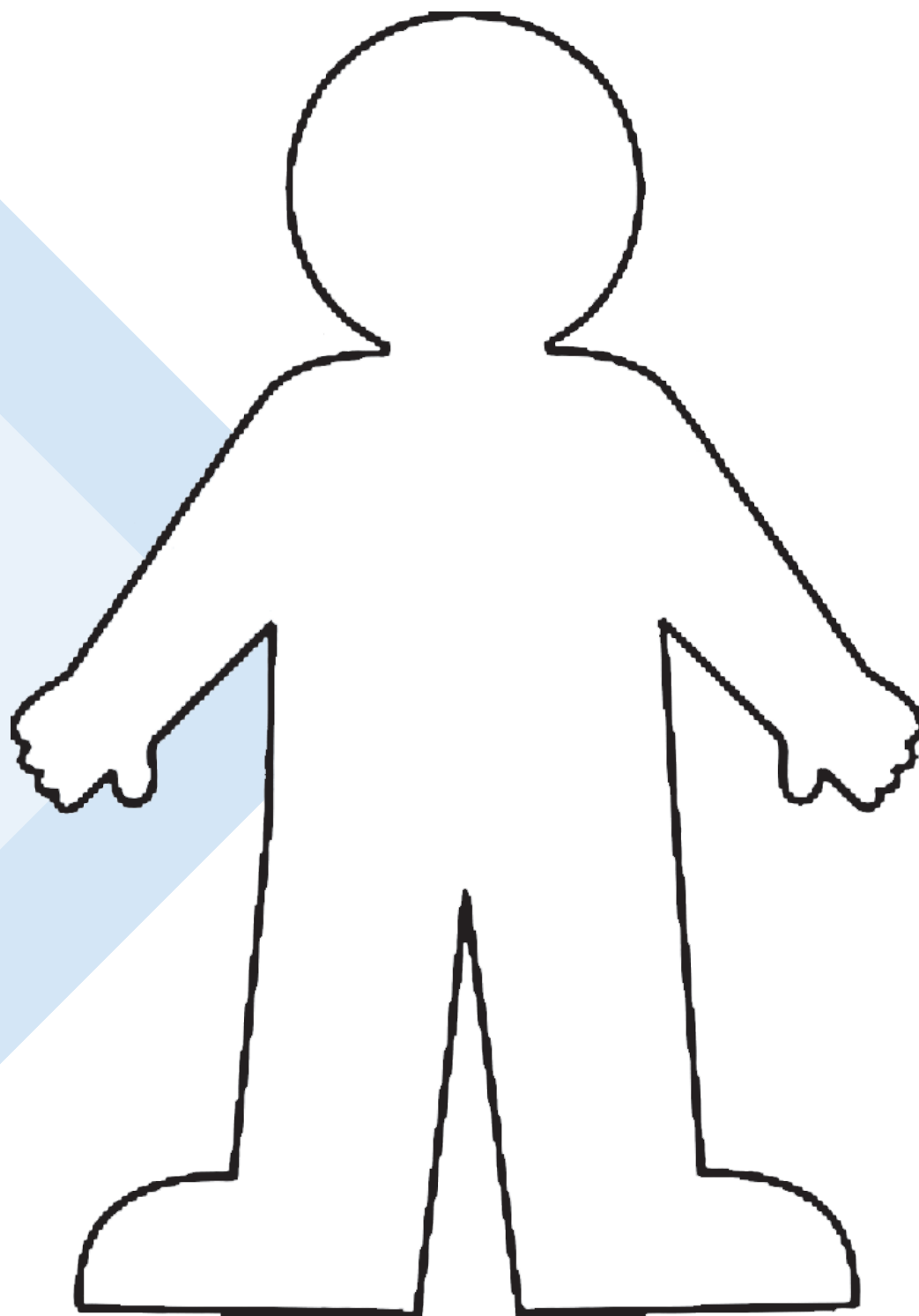
Sklenemo lahko, da bodo vodje in vodstvene skupine z ustreznimi osebnostnimi lastnostmi in bogatim strokovnim znanjem, prepletenim z znanji z najrazličnejših drugih področij, pri vodenju skupnosti lahko bolj zanesljivo in učinkoviteje dosegali rezultate. Če si bodo zastavljali ožje cilje, bo organizacija napredovala s trdnejšimi koraki in ustvarili bodo več priložnosti za praznovanje uspehov. To pa bo pomembno prispevalo k zagotavljanju zdrave klime in spodbudnih medsebojnih odnosov, pripadnosti ter zavzetosti. Oblikovala se bo učeča se skupnost, ki bo bolj odporna na spremembe in ji bodo te predstavljale celo pozitiven izziv.

7. Priloge

Orodje 1: Določanje ciljev na ravni zavoda

CILJI

Dopolnite sliko tako, da bo prikazovala učenca ob zaključku šolanja na naši šoli.



Vir: <http://clipart-library.com/clipart/2015055.htm>

Orodje je namenjeno razmisleku o ciljih izobraževanja. Ob njem strokovni delavci oblikujejo želeni profil učenca ob zaključku šolanja na določeni stopnji ali ravni izobraževanja.

Nastalo je kot pomoč strokovnim delavcem, ki poučujejo v prvi triadi, pri izvedbi strokovne razprave, vendar ga je mogoče prenesti na katero koli ciljno skupino.

Prednost, ki jo uporaba orodja prinaša, je, da ponuja različne možnosti za posredovanje sporočila: dopolnjevanje obrisa, dodajanje simbolov, besedila, aplikacij, dodatnih plasti in drugo. Strokovnim delavcem ponuja priložnost, da se ustvarjalno izrazijo, kar se pokaže kot prijetna sprememba. Orodje je bilo všeč predvsem tistim, ki so se reševanja izzivov pripravljali lotiti manj tradicionalno. Strokovni delavci, ki imajo slabo samopodobo glede likovnega ustvarjanja, so bili pri izpolnjevanju pogosto zadržani in so pri delu v skupini sodelovali drugače.

Priporočljivo je, da orodje uporablja heterogena skupina, v kateri se bo pestrost spretnosti posameznikov pokazala kot pomembna prednost. Nekdo bo prispeval zamisli, drugi bo ustvarjal, tretji argumentiral in podobno. Orodje služi kot nazorno in inovativno izhodišče za razpravo. »Izdelke« je mogoče razstaviti v zbornici in tako zagotoviti, da se bo razprava nadaljevala tudi neformalno, da se bodo zamisli porajale daljše časovno obdobje.

Navodilo za uporabo:

Manjša skupina strokovnih delavcev (4–6) s pomočjo orodja poskusi odgovoriti na zastavljeno vprašanje, zapisano na vrhu lista. Način, kako bo skupina svoje sporočilo posredovala, ni natančno določen. Vse rešitve so sprejemljive.

Skupine plenarno poročajo. Zapisnikar (lahko na tablo) zabeleži ključne besede.

Če je mogoče, ključne besede razdeli na dve področji: vzgojno in učno.

Skupine poskusijo oblikovati besedilo cilja, ga ubesedijo.

Skupine plenarno predstavijo zamisli in se dogovorijo glede končne različice.

Orodje 2: Analiza šolskega leta (izsek iz spletne ankete)

Šolsko leto se končuje, in čas je za analizo naših dejavnosti in dosežkov, za razmislek o različnih plateh našega dela, za to, da izpostavimo uspehe in predlagamo izboljšave, zato vas prosim, da vprašalnik skrbno izpolnite.

Zbrane podatke bomo uporabili pri:

- oblikovanju poročila o realizaciji,
- oblikovanju samoevalvacijskega poročila,
- oblikovanju letnega delovnega načrta in
- akcijskega načrta izboljšav.

Če se posamezno področje dela v vprašalniku pojavi dvakrat, prvič ocenite svoj pogled s pomočjo petstopenjske lestvice: 1 (zelo slabo), 2 (slabo), 3 (dobro), 4 (zelo dobro) ali 5 (izvrstno), v nadaljevanju pa svojo odločitev podrobneje pojasnite.

...

2.1 Prednostni cilj 1: Spodbujanje branja in različnih vrst pismenosti

Ocenite uspešnost svojih prizadevanj pri doseganju prednostnega cilja.

2.1 Prednostni cilj 1: Spodbujanje branja in različnih vrst pismenosti

Navedite primer iz svoje prakse v šolskem letu 2016/17, za katerega menite, da je bil z vidika vpliva na učenje učencev zelo uspešen, in odločitev utemeljite.

2.2 Prednostni cilj 2: Spodbujanje samostojnosti in odgovornosti

Ocenite uspešnost svojih prizadevanj za doseganje prednostnega cilja.

2.2 Prednostni cilj 2: Spodbujanje samostojnosti in odgovornosti

Navedite primer iz svoje dobre prakse v šolskem letu 2016/17, za katerega menite, da je bil za učence uspešen, in odločitev utemeljite.

2.3 Prednostne naloge šole

Ali menite, da so izbrani prednostni cilji ustrezni? Ali menite, da si je treba za njihovo uresničevanje prizadevati tudi v naslednjem šolskem letu? Če menite, da je treba prednostne cilje spremeniti ali jih prilagoditi, navedite predloge.

Orodje uporabljajo posamezni strokovni delavci po koncu pouka v posameznem šolskem letu za analizo. Zbrani podatki služijo, kot smo navedli že v uvodu, več namenom. Anketa je daljša, tu predstavljamo le izsek, ki se nanaša na prednostne cilje.

Nastala je v kolektivu z nekaj več kot sto tridesetimi zaposlenimi, zato je pridobivanje povratnih informacij z osebnimi pogovori neizvedljivo; njen namen je samoevalviranje pedagoških in poslovnih procesov, omogoča analizo učinkovitosti, zaposleni lahko v njej predlagajo izboljšave.

V prvih letih je bila anketa na voljo v obliki wordovega dokumenta, pozneje smo jo preoblikovali v spletno anketo, kar je omogočilo bistveno lažjo in časovno bolj racionalno obdelavo podatkov. Vendar posamezni strokovni delavci poudarjajo, da ima izpolnjevanje v samostojnem dokumentu določene prednosti, saj lahko o odgovorih razmišljajo več dni, jih dopolnjujejo in podobno, spletna anketa pa zahteva, da jo izpolnijo naenkrat.

Anketo vsako leto nekoliko posodobimo, tako analize podatkov v večletnem obdobju nakazujejo razvojne smernice v delovanju šole. Hkrati uporaba vprašalnika zaposlenim zagotavlja določeno stalnost, saj format in vsebino ankete poznajo in lahko že med šolskim letom razmišljajo o tem, kaj bodo zapisali. Pomembna dodana vrednost pisnega poročanja je razvoj strokovnega izražanja in argumentiranja.

Navodilo za uporabo:

Povabilo k izpolnjevanju ankete prejmejo strokovni delavci na svoj službeni elektronski naslov in odgovore posredujejo v predvidenem roku.

Vodstveni tim ankete obdela in se dogovori glede uresničevanja predlogov za izboljšave ter načrtuje ukrepe. Ugotovitve vnaša v različne dokumente.

Ravnateljica na pedagoških konferencah poroča o ugotovitvah po posameznih tematskih sklopih.

Orodje 3: Poročilo o delu strokovnega aktiva ob koncu pouka

Strokovni aktiv:
Vodja:
Člani:
Število srečanj v šolskem letu:

A) Poročajte o:

- pedagoškem delu;
- sodelovanju članov strokovnega aktiva;
- sodelovanju med aktivni;
- medsebojnih hospitacijah;
- ocenjevanju:
 - usklajevanje kriterijev ocenjevanja,
 - načrtovanje in izvedba ocenjevanj,
 - uporabnost načrtovanja ocenjevanja ob podpori mrežnega diagrama;
- primerih dobre prakse;
- skupnih ugotovitev.

B) Pripravite samoevalvacijsko poročilo o doseganju prednostnih nalog šole z analizo akcijskega načrta.

Navedite:

- dejavnosti, ki ste jih izvajali;
- rezultate opravljenih dejavnosti;
- dokaze, ki potrjujejo uspešnost vaših prizadevanj;
- oceno uspešnosti akcijskega načrta;
- predloge za naslednje šolsko leto.

C) Zapišite priporočila za novo šolsko leto na naslednjih področjih:

- načrtovanje,
- izvajanje pouka in dejavnosti,
- usklajevanje kriterijev ocenjevanja in ocenjevanje,
- medpredmetno sodelovanje,
- izobraževanje,
- dokup učnih gradiv in pripomočkov,
- predlog za novega vodjo strokovnega aktiva za naslednje šolsko leto,
- drugo (glede na posebnosti vašega aktiva).

Strokovni aktivni na začetku šolskega leta pripravijo načrt dela, o uresničevanju zastavljenih ciljev pa poročajo po koncu pouka. V pomoč jim je predstavljeno orodje, ki je nastalo, da bi poenotili poročanje in na ravni zavoda pridobili bolj enotno strukturirane povratne informacije. Poročanje je tesno povezano z načrtovanjem, hkrati pa že spodbuja razmislek o izboljšavah v naslednjem šolskem letu.

Orodje se je v letih uporabe spremenilo in se vedno bolj osredotoča na vsebino ter na interpretacijo številčnih podatkov.

Kljub navodilom in opornim točkam se poročila med posameznimi strokovnimi aktivni po poglobljenosti precej razlikujejo. Pri uporabi zapisov za oblikovanje samoevalvacijskega poročila na ravni šole je to precejšnja ovira, zato je treba bodisi izbirati vodje, ki so pripravljeni upoštevati skupne dogovore, ali med šolskim letom organizirati redna srečanja z vodji strokovnih aktivov in spodbujati dialog o posameznih poglavjih poročila, omogočiti izmenjavo izkušenj in primerjavo poročil.

.....

Navodilo za uporabo:

Vodja strokovnega aktivna ob pomoči članov pripravi poročilo.

Vodstveni tim podatke uporabi za pripravo različnih dokumentov (poročilo o realizaciji, poročilo o samoevalvaciji, letni delovni načrt, akcijski načrt izboljšav).

Primere dobre prakse predstavijo učiteljskemu zboru na pedagoških konferencah ali na internih izobraževanjih.

.....

Literatura

Allen, R. E. 1996. *Medved Pu o vodenju*. Kranj: Vernar Consulting.

Dimovski, V., S. Penger, M. Škerlavaj in J. Žnidaršič. 2005. *Učeča se organizacija*. Ljubljana: GV Založba.

Duh, M. 2015. *Upravljanje podjetja in strateški management*. Ljubljana: GV Založba.

Germ, R. 2017. *Nevronačela vodenja*. Žalec: Sledi, d. o. o.

Osnovna šola Louisa Adamiča Grosuplje. 2017. »Statistično poročilo 2016/2017.« Interni dokument Osnovne šole Louisa Adamiča Grosuplje.

Stam, J. J. 2004. *Polja skritih povezav v organizacijskih sistemih*. Ljubljana: Samozaložba N. Čebulj.

Stringer, E. 2008. *Aksijsko raziskovanje v izobraževanju*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

»Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI).«

<http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445>

OCENJEVANJE DELOVNE USPEŠNOSTI VZGOJITELJEV V ZAVODU ZA VZGOJO IN IZOBRAŽEVANJE OTROK S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI MOTNJAMI: PROBLEM ALI IZZIV

Andrej Gregorač

1. Uvod

Ocenjevanje delovne uspešnosti je ena izmed ključnih povratnih informacij, ki jo imajo zaposleni pravico pridobiti v povezavi s tem, kako opravljajo svoje delo na delovnem mestu, ni pa edina, ki jo lahko med delovnim procesom pridobijo. V številnih primerih je mogoče povratno informacijo o kakovosti opravljenega dela posredovati na podlagi kakovosti in količine izdelkov, ki jih delavec naredi, spet v drugih primerih lahko delavci pridobijo povratne informacije o kakovosti opravljenega dela neposredno prek svojih strank. Vzgoja in izobraževanja sta za podajanje ocene o delovni uspešnosti strokovnih delavcev med najobčutljivejšimi in zagotovo med najzahtevnejšimi. Na to področje sodijo tudi zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi motnjami; v njih je sam proces ocenjevanja delovne uspešnosti zaradi delovnih razmer še bolj zapleten.

Strokovno delo v vzgojni ali stanovanjski skupini vzgojnega zavoda se bistveno razlikuje od strokovnega dela na drugih področjih vzgoje in izobraževanja. Izvajanje programa poteka vse leto, se pravi 365 dni letno, 24 ur dnevno. To ne pomeni le, da večina dela poteka v manj ugodnem delovnem času¹, ampak v skladu s konceptom celostne obravnave otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi motnjami tudi zelo širok obseg del in nalog, ki jih mora strokovni delavec opraviti med izvajanjem vzgojnega programa pri obravnavi otroka in družine. Obseg del in nalog je opredeljen v sistematizaciji delovnega mesta vzgojitelja v vzgojnem zavodu, poleg neposrednega pedagoškega dela v vzgojni ali stanovanjski skupini pa okvirno² obsega še svetovalno delo, učno pomoč, učenje higienskih in delovnih navad, izvajanje vsebin doživljajske pedagogike zunaj vzgojne/stanovanjske skupine, sodelovanje in delo s starši, centri za socialno delo, šolami, zdravstvenimi organizacijami in lokalnimi skupnostmi; strokovni delavec vodi vso predpisano dokumentacijo, se izobražuje, opravlja dežurstva med vikendi, počitnicami in pouka prostimi dnevi po razporedu, ter opravlja druga dela in naloge, povezane z nemotenim organizacijskim ali poslovnim delovanjem zavoda (Pravilnik o sistemizaciji delovnih mest Vzgojnega zavoda Kranj 2008).

Poleg tega je zaradi majhnega števila tovrstnih ustanov v Sloveniji težko najti konkretne primere dobre prakse, ki bi bili zabeleženi in kritično obravnavani, zaradi česar predstavlja opredelitev celotnega procesa ocenjevanja za ravnatelja velik izziv. Vzgojni zavod Kranj je organizacijsko in konceptualno razdeljen na pet stanovanjskih skupin, ki so umeščene v različne lokalne skupnosti v Občini Preddvor (ena), Mestni občini Kranj (tri) in Občini Škofja Loka (ena). Poslanstvo, vizija in osnovni koncept dela so sicer skupni, skupine pa se med seboj vseeno razlikujejo, saj je znotraj

¹ Običajno je delovni dan razdeljen na turnuse, in sicer na dopoldanski, popoldanski in nočni, ter delo ob koncu tedna. Pri tem si po eni strani prizadevamo, da bi bilo delo organizirano in kar najbolj prilagojeno izvajanju vzgojnega programa, po drugi pa je treba upoštevati določila in predpise s področja organizacije dela (predvsem upoštevanje določil Zakona o delovnih razmerjih (ZDR-1), Zakona o financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI), Kolektivne pogodbe za javni sektor (KPJS), Kolektivne pogodbe za dejavnost vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji ter Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami).

² Besedo *okvirno* uporabljam zaradi tega, ker bi pri primerjavi sistematizacije delovnega mesta vzgojitelja v vzgojni ali stanovanjski skupini po mojem mnenju našli precej različnih poimenovanj in opredelitev za celoten skupek del in nalog, ki jih mora vzgojitelj opraviti predvsem zato, da bi vzgojni program izvajali uspešno in produktivno. Za razliko od učiteljev, za katere je v 119. členu ZOFVI opredeljen osnovni obseg vzgojno-izobraževalnega dela, vzgojitelji v vzgojni ali stanovanjski skupini nimajo zakonsko opredeljenega niti osnovnega obsega delovne obveznosti, kaj šele celotnega

zakonske, organizacijske in vsebinske opredelitve pri izvajanju vzgojnega programa mogoča določena avtonomija, k čemur največ prispevajo strokovni timi v posamezni stanovanjski skupini. Poleg tega je ena stanovanjska skupina namenjena srednješolski populaciji, kar pomeni, da deluje brez gospodinje, ki v osnovnošolskih skupinah sicer pomaga pri organizaciji dnevnih gospodinskih opravil. V srednješolski skupini mladostniki in mladostnice v skladu s konceptom vsa ta dela dnevno opravljajo sami, ob vodenju strokovnih delavcev. Razlike med skupinami nastajajo tudi glede na zahtevnost problematike otrok in mladostnikov, ki so vključeni v vzgojne programe. Vzgojni programi, ki jih sicer načrtujemo na letni in mesečni ravni, se namreč med letom lahko spreminjajo, če pri otrocih in mladostnikih nastopijo okoliščine, ki jih pri načrtovanju ni bilo mogoče predvideti. Strokovni tim takrat organizacijsko in vsebinsko prilagodi izvajanje vzgojnega programa, da bi bil ta kar najustreznejši za vse otroke/mladostnike v stanovanjski skupini.³

Namen prispevka je opredeliti problem ocenjevanja delovne uspešnosti v konkretnem primeru zavodov za vzgojo in izobraževanje otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, predvsem v primeru, ko je zavod organiziran v obliki stanovanjskih skupin, in predstaviti načine soočanja s tem problemom in njegovo reševanje.

2. Teoretična izhodišča

Ocenjevanje delovne uspešnosti delavcev je pomembno zaradi več razlogov (glej tudi Zavašnik Arčnik in Mihovar Globokar 2013):

- povratna informacija delavcu o kakovosti dela, ki ga opravlja;
- ocena vsakega posameznika v celotnem delovnem procesu organizacije;
- motivacija za zaposlene;
- izboljšanje kakovosti dela;
- kadrovska selekcija;
- pregled nad tem, kako posameznik in organizacija dosegata cilje;
- opredelitev in postavljanje kriterijev in v skladu s tem pogojev za uspešno delo;
- drugo.

Na splošno je vrednotenje delovne uspešnosti izredno koristno tako za organizacijo kot celoto (saj vsaka organizacija nujno potrebuje razvoj, za razvoj pa je vedno potrebno spremljanje, evalviranje in s tem povezano postavljanje novih ciljev ...) kot za zaposlene v njej: na eni strani je pomembno z vidika njihove vloge pri delovanju in razvoju organizacije, na drugi pa z vidika njihovega osebnega profesionalnega razvoja. Glede na rezultate mednarodne raziskave TALIS (Sardoč idr. 2009) je po mnenju ravnateljev ocenjevanje delovne uspešnosti učiteljev najpomembnejše na tistih področjih, ki za organizacijo in delavce predstavljajo temelj za rast kakovosti organizacije in delavcev, ni pa toliko pomembno na področjih, ki pomenijo neposredno materialno korist delavcev (prav tam, 146). Če to povežemo z vprašanjem ocenjevanja delovne uspešnosti vzgojiteljev v zavodih za izobraževanje otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, to pomeni, da je treba pri oblikovanju kriterijev za ocenjevanje delovne uspešnosti izhajati iz tega, da bo poudarek na tistih področjih,

nabora del in nalog, ki jih morajo opravljati zaradi izvajanja uspešnega vzgojnega programa. Res je, da opredeljeni obseg vzgojno-izobraževalnega dela temelji predvsem na splošnih ciljih vzgoje in izobraževanja, opredeljenih tudi v 2. členu ZOFVI, vendar je analogija, ki verjetno izhaja iz sorodnosti poklicev učitelja in vzgojitelja, zelo preuranjena in na nekaterih mestih povsem neustrezna.

³ Praktično to pomeni, da lahko zaradi večje možnosti pojava nasilnega ali npr. samopoškodbenega vedenja pride do povečanega nadzora nad skupino ali posameznikom, kar zahteva drugačno organizacijo dela: otroci večino časa preživljajo pod nadzorom vzgojitelja, vrsti red dnevnih opravil, dolžnosti in higienskih opravil je natančno določen, odhod v šolo in prihod iz nje sta nadzorovana, zagotovi ti je treba spremstvo na določene dejavnosti ...). Hkrati s tem je treba prilagoditi vsebine, ki jih v skupini obravnavajo v sklopu vzgojnega programa, saj določenih, ki predvidevajo več samostojnega ravnanja in upoštevanje navodil brez stalne in neposredne navzočnosti vzgojitelja, enostavno ni mogoče izvesti brez povečanega tveganja za to, da bo prišlo do nezaželenega vedenja.

ki največ prispevajo h kakovostnemu razvoju organizacije in vzgojiteljev. Zato je nujno, da pred postavljanjem kriterijev za ocenjevanje opredelimo, kaj pomeni kakovostno delo vzgojitelja.

Tu v našem posebnem primeru naletimo na dokaj veliko težavo, in sicer pri tem, kako postaviti objektivne kriterije za kakovostno delo vzgojitelja. Več kot polovica izmed sedemnajstih kriterijev, ki so jih učitelji v raziskavi TALIS navedli kot tiste, po katerih so sami ocenjevali svojo vključenost v povratno informacijo in oceno dela, je vsebovala neposredno ali posredno informacijo v povezavi z uspešnostjo učenca v šoli (prav tam, 150). V ta sklop so vključene tudi povratne informacije učencev in staršev o učiteljevem delu. Uspešnost otrok in mladostnikov v vzgojnih programih zavodov za izobraževanje otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi motnjami pa je izredno občutljivo področje, na kar je že dolgo tega opozoril Bečaj (1987). Kot ugotavlja v svojem prispevku, je določanje uspešnosti otrok in mladostnikov predvsem odvisno od ciljev, ki jih oblikujemo in pri katerih moramo nujno izhajati iz njihovega trenutnega stanja. Ker je to pri vsakem otroku s čustvenimi in vedenjskimi motnjami lahko drugačno, večine teh ciljev v dolgoročnem smislu ne moremo postavljati vnaprej, ampak jih lahko oblikujemo na letni ravni, pomembno pa je, da jih opredelimo skupaj z otrokom in starši. Pri tem je treba poudariti, da so cilji, ki so postavljeni v vzgojnih načrtih rednih šolskih programov, za otroke in mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi motnjami največkrat previsoki, zaradi česar se problematično vedenje običajno še stopnjuje (prav tam, 88), zato se poveča možnost, da bo vzgojni program ocenjen neuspešno.

3. Pridobivanje podatkov o delovni uspešnosti: trenutno stanje in primeri iz prakse

V skladu z veljavno slovensko zakonodajo je ocena letne delovne uspešnosti neposredno povezana z možnostjo napredovanja v višji plačilni razred (prim. Zakon o sistemu plač v javnem sektorju (ZSPJS) in Pravilnik o napredovanju javnih uslužbencev v plačne razrede). Že samo dejstvo, da sta ocenjevanje in napredovanje združeni v istih predpisih, dodatno priča o instrumentalni pogojenosti obeh področij. Ravnatelji (in seveda direktorji) s(m)o namreč zaradi tega avtomatsko neposredno postavljeni predvsem v vlogo tistih, ki so odgovorni za določanje višine osebnega dohodka zaposlenih. V nobenem od omenjenih predpisov namreč ni nikakršne druge vsebinske utemeljitve in izpeljave iz ocene delovne uspešnosti razen opredelitve glede plačila za določeno stopnjo delovne uspešnosti, in to kljub zelo jasnim ugotovitvam, zaradi česa vse je ocenjevanje letne delovne uspešnosti – kot smo že omenili – pomembno. Še celo nasprotno: pri naštevanju področij, na katera sistem ocenjevanja delovne uspešnosti pomembno vpliva, ne najdemo izboljšanja gmotnega stanja javnega uslužbenca in s tem povezane (denarne) motivacije za zaposlenega. Sistem ocenjevanja delovne uspešnosti in iz njega izpeljani učinki ocen so opredeljeni zgolj z vidika finančnega nagrajevanja, niso pa navedeni nobeni drugi učinki ali koristi, čeprav bi morali biti ti kakovostnejši, bolj konstruktivni, predvsem pa trajnejši.

Verjetno je v tem razlog tudi za to, da so kriteriji za oblikovanje ocen letne delovne uspešnosti opredeljeni zelo splošno. Splošne kriterije lahko najdemo v prvem odstavku 17. člena ZSPJS, in sicer delovno uspešnost ocenjujemo glede na:

- rezultate dela;
- samostojnost, ustvarjalnost in natančnost pri opravljanju dela;
- zanesljivost pri opravljanju dela;

- kakovost sodelovanja in organizacijo dela;
- druge sposobnosti v zvezi z opravljanjem dela.

Kriteriji so nekoliko natančneje opredeljeni v prilogi Pravilnika o napredovanju javnih uslužbencev v plačne razrede (v prilogi 1). Še vedno pa lahko hitro ugotovimo, da so zelo splošno določeni, tako da ravnateljem in direktorjem javnih zavodov lahko pomenijo določeno orientacijo pri ocenjevanju, ne predstavljajo pa konkretnih izhodišč za oblikovanje ocene letne delovne uspešnosti.

Če že sama navodila, ki naj bi bila ravnateljem pri oblikovanju ocene letne delovne uspešnosti v pomoč, predstavljajo le grobi okvir oziroma opis področij delovanja javnih uslužbencev, je za ravnatelje zavodov za vzgojo in izobraževanje otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ta naloga še toliko težja, saj preprosto ni referenc, s katerimi bi si pri delu na tem področju pomagali.

Drugi problem je trend, ki se pojavlja pri ocenjevanju. Leta 2013 je Direktorat za javno upravo Ministrstva za notranje zadeve v povezavi z ocenjevanjem delovne uspešnosti opravil raziskavo in pripravil poročilo, v katerem so navedli, da je bilo za leto 2013 zaposlenim, ki sodijo pod okrilje Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport, podanih 92,2 odstotka odličnih ocen, 6,1 odstotka prav dobrih, 1,7 odstotka dobrih ter nič ali zanemarljivo malo zadostnih in nezadostnih ocen (Poročilo o ocenjevanju delovne uspešnosti za leto 2013 in napredovanju v letu 2014). Verjetno lahko brez težav sklepam, da je oblikovanje ocen letne delovne uspešnosti ravnateljev v zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami enako navedenemu, torej da se jih večina giblje med 4 in 5, povprečje pa je blizu oceni 5.

4. Analiza zbranih referenc o ocenjevanju letne delovne uspešnosti

Glede na to, da enostavno ni primerljivih podatkov o ocenjevanju delovne uspešnosti vzgojiteljev v zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, bom za izhodišče postavil kar dejansko stanje, ga skušal opredeliti in nakazati nekaj smernic za morebitne rešitve problema v zvezi s postavitvijo kriterijev za oblikovanje ocene. Že ob samem prehodu na nov sistem ocenjevanja v letih 2007 in 2008 zaradi sprejetja novega ZSPJS in Uredbe o napredovanju javnih uslužbencev v plačne razrede (Uradni list RS, št. 51/08, 91/08 in 113/09) je bilo jasno ugotovljeno in utemeljeno, da sam zakon in uredba sistema ocenjevanja delovne uspešnosti ne urejata in ne opredeljujeta dovolj natančno. Mihovar Globokarjeva je ob uvedbi novosti v ocenjevanju delovne uspešnosti javnih uslužbencev navajala, da bo treba tudi na ravni zavoda vpeljati sisteme za merjenje kakovosti, ki bodo ponudili kazalnike za primerjavo rezultatov na individualni ravni, če hočemo, da bo sistem zaživel v praksi in da bo pomenil dejansko ustreznejše ocenjevanje delovne uspešnosti (Mihovar Globokar 2009, 74). Preveč splošna opredelitev kriterijev pri ocenjevanju delovne uspešnosti in s tem povezani sistem napredovanja v plačne razrede se zdita zelo sporna tudi Šajnovi (2013, 100), ki celo trdi, »da tak sistem daje neomejeno moč in samostojnost vodjem, da po lastni presoji ocenijo delo posameznikov v svoji delovni skupini. Ocena delovne uspešnosti in napredovanje nista več odvisna od večinoma objektivnih dejstev, temveč od bolj ali manj subjektivnega odnosa med vodjo in zaposlenimi. V rokah menedžersko nepodkovanega vodje lahko nov plačni sistem postane orodje manipulacije, moči in celo izsiljevanja.« (cit. po Šajn 2013, 100) Zaradi tega je treba najprej skrbno in natančno pregledati že postavljena/opredeljena področja in kriterije delovne uspešnosti, nato pa na podlagi tega razmisliti o sistemih merjenja in ocenjevanja delovne uspešnosti na posameznih področjih in jih natančneje določiti.

Če si pogledamo področja, na katerih se oblikuje letna delovna uspešnost in ki so prikazana v prilogi 3 pri Uredbi o napredovanju javnih uslužbencev v plačne razrede (Uradni list RS, št. 51/08, 91/08 in 113/09, tudi v Zavašnik Arčnik in Mihovar Globokar 2013, 44), lahko ravnatelj zavoda za vzgojo in izobraževanje otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami – po moji oceni – brez uvedbe dodatnih sistemov merjenja kakovosti strokovne delavce v celoti ali delno ocenjuje s pomočjo obstoječih kriterijev po elementih na naslednjih področjih:

1. kriteriji glede na rezultate dela: strokovnost, pravočasnost (delno);
2. kriteriji glede na samostojnost, ustvarjalnost, natančnost pri opravljanju dela: ustvarjalnost (delno), natančnost (delno);
3. kriteriji glede na zanesljivost: izpolnjevanje dogovorjenih obveznosti (delno);
4. kakovost sodelovanja in organizacija dela: sodelovanje (delno), organizacija dela (delno);
5. druge sposobnosti: interdisciplinarnost (delno), odnos do uporabnikov storitev, drugo.⁴

Redno izvajanje hospitacij lahko v celoti ali delno omogoči potreben vpogled v delo zaposlenega in pripomore k objektivnosti ocene na naslednjih področjih delovne uspešnosti:

1. kriteriji glede na rezultate dela: strokovnost (delno), obseg dela (delno);
2. kriteriji glede na samostojnost, ustvarjalnost, natančnost: samostojnost (delno), ustvarjalnost (delno), natančnost (delno);
3. kriteriji glede na zanesljivost: na nobenem področju v tem elementu;
4. kakovost sodelovanja in organizacija dela: sodelovanje (delno), organizacija dela (delno);
5. druge sposobnosti: interdisciplinarnost (delno), odnos do uporabnikov storitev (delno), komuniciranje (delno).

Na vseh navedenih področjih lahko hospitacije le delno pomenijo dodaten vpogled v delo vzgojiteljev, saj morajo biti skrbno načrtovane in usmerjene na točno določena področja njihovega delovanja (glej na primer Širec in Erčulj 2006a in 2006b). Prav tako osnovni namen hospitacij ni vrednotenje dela vzgojiteljev zaradi ocene letne delovne uspešnosti, ampak je povezan predvsem z njihovo profesionalno, strokovno in osebnostno rastjo.

Iz zapisanega je razvidno, da večina kriterijev po področjih delovne uspešnosti v našem konkretnem primeru ni dovolj jasno opredeljena. Posledično to seveda pomeni, da vzgojiteljem tudi ni jasno, kaj od njih pričakujemo, ko govorimo o kakovostno opravljenem delu. Če merila za kakovost niso natančno opredeljena, potem je vprašljiv razvoj celotne organizacije, ne samo posameznih strokovnih delavcev, to pa je zelo resen problem, saj vpliva tudi na rezultate pri otrocih in mladostnikih, ki jih obravnavamo v našem in drugih zavodih. Zato je ravnateljeva naloga, da začne vzpostavljati sistem merjenja kakovosti v procesu ocenjevanja delovne uspešnosti vzgojiteljev, in sicer predvsem na tistih področjih, na katerih je to pomanjkljivo opredeljeno. Pa ne najprej zaradi ocenjevanja delovne uspešnosti, ampak predvsem zaradi vloge, ki jo ima ravnatelj pri spremljanju in usmerjanju dela vzgojiteljev, kar neposredno pomeni vodenje za izboljševanje vzgojno-izobraževalnih procesov v zavodu (glej tudi Erčulj 2013⁵).

⁴ To mnenje je zgolj moja ocena o možnostih in dejanskem stanju pri ocenjevanju delovne uspešnosti vzgojiteljev v zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

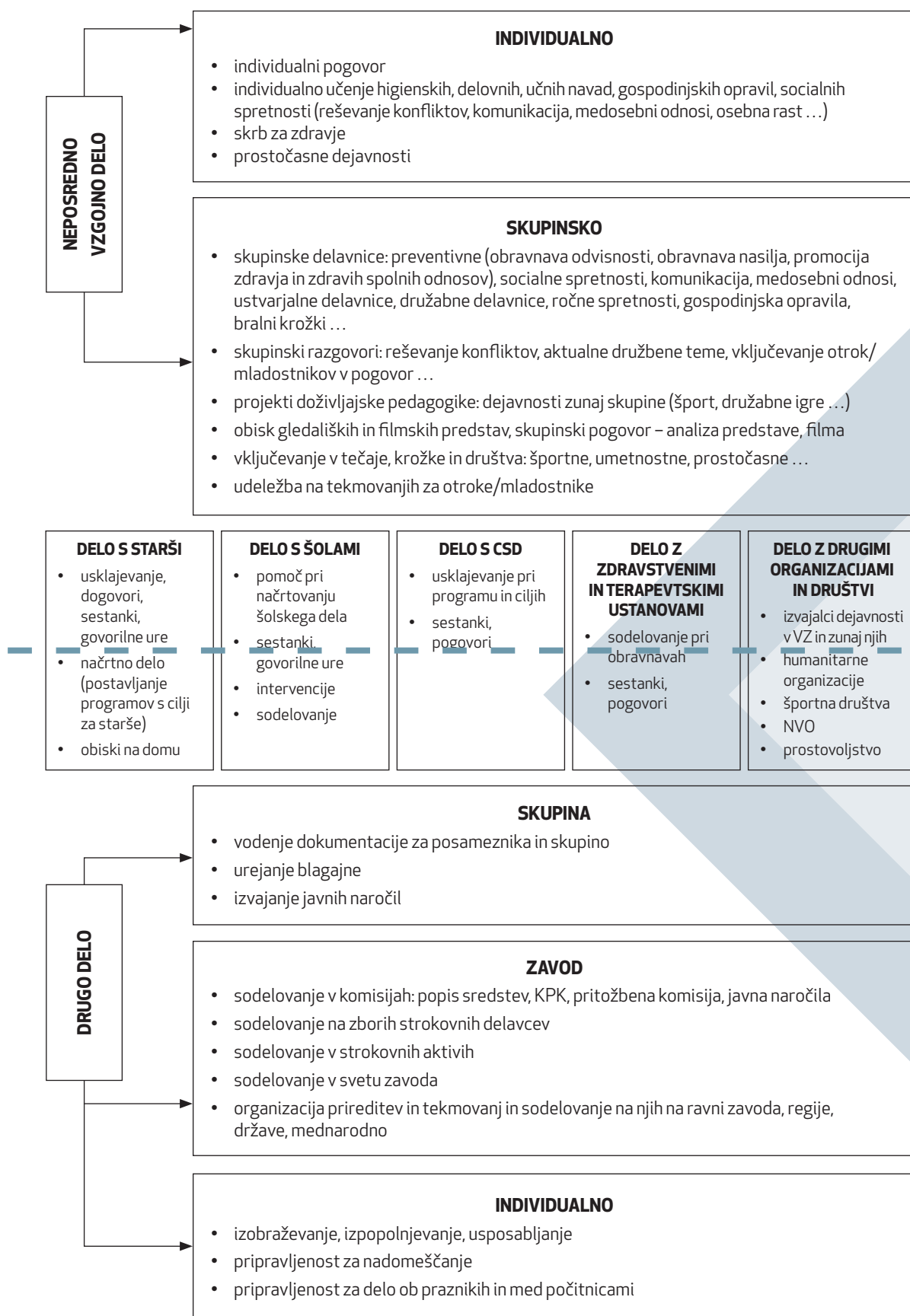
⁵ Erčuljeva v prispevku sicer govori o vlogi ravnatelja pri spremljanju in usmerjanju dela učiteljev, vendar obstaja očitna analogija med delovnim mestom učitelja in delovnim mestom vzgojitelja v zavodu.

Rešitev za opredelitev kriterijev lahko v našem primeru poiščemo v dveh procesih, ki ju lahko začne izvajati ravnatelj zavoda. Prvi je opredelitev kriterijev za kakovostno strokovno delo vzgojitelja v zavodu za vzgojo in izobraževanje otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. To je mogoče narediti s pomočjo strokovnega organa zavoda, ki je v Vzgojnem zavodu Kranj vzgojiteljski zbor (10. člen Sklepa o ustanovitvi javnega vzgojno-izobraževalnega zavoda Vzgojni zavod Kranj), v našem konkretnem primeru poimenovan Zbor strokovnih delavcev. Ravnatelj lahko skupaj z Zborom strokovnih delavcev opredeli kriterije za uspešno delo vzgojitelja, in sicer na dveh ravneh:

1. Prva raven je opredeljevanje na področjih neposrednega delovanja vzgojiteljev, ki jih lahko razdelimo na (glej tudi Bečaj 1987):
 - a) neposredno pedagoško delo v matični stanovanjski skupini:
 - individualno delo s posameznikom,
 - delo s skupino otrok in mladostnikov v stanovanjskih skupini,
 - projekti doživljajske pedagogike na ravni stanovanjske skupine;
 - b) neposredno pedagoško delo na ravni zavoda:
 - skupinske ali individualne socialno-pedagoške dejavnosti na ravni zavoda,
 - projekti doživljajske pedagogike na ravni zavoda;
 - c) sodelovanje in delo s starši;
 - d) sodelovanje in delo s šolskimi strokovnimi delavci;
 - e) sodelovanje s strokovnimi delavci centrov za socialno delo;
 - f) sodelovanje s terapevtskimi ustanovami;
 - g) drugo delo vzgojiteljev, ki je posredno povezano z obravnavami otrok in mladostnikov ter s sodelovanjem in delom v alinejah od c) do e) (vodenje dokumentacije, komunikacija, organizacija sestankov in prireditve ...);
 - h) drugo delo vzgojiteljev, ki ni povezano z neposredno obravnavo otrok in mladostnikov, je pa pomembno za delovanje celotnega zavoda (sodelovanje v strokovnih organih zavoda, delo v svetu zavoda, vodenje strokovnih skupin v zavodu, urejanje spletnih strani, delo v komisijah za popis sredstev, delo sindikalnega zaupnika ...).

Shema 1 okvirno prikazuje vzgojno in drugo delo v vzgojnih programih stanovanjskih skupin, se pravi pri organizaciji zavoda, kakršen je naš. Temeljno izhodišče pri opredelitvi dela in nalog vzgojitelja v vzgojnem programu je navedeno v prvem odstavku 5. člena Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami, in sicer je »vzgojna obveznost v vzgojnih programih 40 ur vzgojnega in drugega dela v stanovanjski skupini«. Iz dihotomije vzgojno in drugo delo nadalje izhaja v shemi prikazana razdelitev na dela in naloge, ki jih vzgojitelji opravljajo v stanovanjskih skupinah zaradi izvajanja vzgojnega programa in nemotenega delovanja in poslovanja zavoda.

Shema 1: Okvirni prikaz vzgojnega dela v vzgojnih programih



2. Druga raven zajema neposredno povezavo z že predstavljenimi kriteriji po področjih delovne uspešnosti, se pravi, da neposredno delovanje vzgojiteljev umestimo v predpisane kriterije in področja delovne uspešnosti. Pri vsakem izmed teh področij pa je treba natančno opredeliti še to, kaj pomeni delo v skladu s pričakovanji in kaj delo nad pričakovanji ter koliko aktivno delovanje na posameznem področju prispeva h končni oceni. Ker referenc in usmeritev o postavljanju kriterijev na posameznih področjih ter za določitev obsega dela (v skladu s pričakovanjem, nad pričakovanji) praktično ni zaslediti, je za ravnatelja zavoda to izredno zahtevna naloga. Kot najboljša se tu lahko pokaže rešitev, da glede kriterijev in stopenj obsega dela pri posameznem kriteriju ravnatelj doseže konsenz z zborom strokovnih delavcev. V tem primeru skušamo čim natančneje in jasno opredeliti področja, kriterije in obseg dela, vsebino pa zapisati v interni pravilnik, ki lahko stopi v veljavo v letu po sprejetju.⁶ Poskus umestitev konkretnih del in nalog v kriterije in podkriterije področij delovne uspešnosti v zelo temeljni obliki prikazuje preglednica 1, pri čemer sem izhajal iz poskusa prikaza vzgojnega dela vzgojiteljev v shemi 1.

Preglednica 1: Prikaz grobe umestitve konkretnih del in nalog v področja delovne uspešnosti

PODROČJE IN KRITERIJ	IZVAJANJE NALOG, ZLASTI V SKLADU Z/GLEDE NA...
1. REZULTATI DELA	
1.1 Strokovnost	• uporaba sodobnih in različnih oblik in metod dela na vseh področjih neposrednega vzgojnega dela • uvajanje novih, dodatnih programov predvsem na področjih neposrednega vzgojnega dela • samoevalvacija
1.2 Obseg dela	a) količina dela: • neposredno vzgojno delo v skupini, izvedba delavnic v skupini (socialno-pedagoških, preventivnih ...) • neposredno vzgojno delo na ravni zavoda: delavnice, projekti, prireditve, tekmovanja ... b) dodatno delo: • pripravljenost za nadomeščanje • pripravljenost za delo v komisijah • aktivno sodelovanje v svetu zavoda • urejanje spletne strani
1.3 Pravočasnost	• pravočasno prihajanje na delovno mesto in k delovnim obveznostim • redno in sistematično izvajanje nalog vzgojnega programa • redna in pravočasna priprava načrtov, poročil, dokumentov ...
2. SAMOSTOJNOST, USTVARJALNOST IN NATAČNOST PRI OPRAVLJANJU DELA	
2.1 Samostojnost	• podajanje natančnih in jasnih navodil in jasno usmerjanje otrok in mladostnikov pri neposrednem vzgojnem delu • sposobnost delovanja pri neposrednem vzgojnem delu brez dodatnih navodil, samostojno, v skladu z zakonodajo, veljavnimi pravilniki in dogovori • samoiniciativnost pri delovanju v skupini in na ravni zavoda
2.2 Ustvarjalnost	• uvajanje novih vsebin v neposredno vzgojno delo, inovativni strokovni predlogi in pobude • podajanje predlogov za nadstandardne programe pri neposrednem vzgojnem delu
2.3 Natančnost	• pogostost/odsotnost strokovnih in drugih napak pri neposrednem vzgojnem (število pritožb) in drugem delu • kakovost neposrednega pedagoškega dela: evalvacija obravnav otrok in mladostnikov glede na postavljene cilje

⁶ Nepravilno bi bilo ocenjevati uspešnost delavcev na podlagi skupno sprejetega pravilnika v obdobju, ko ta še ni bil sestavljen in v veljavi. Ravno v tem je prednost tovrstnega skupnega postavljanja kriterijev in obsega dela, saj imajo delavci možnost sodelovati pri oblikovanju meril za kakovostno delo vzgojitelja v vzgojnem zavodu. Tako avtomatsko razmišljajo o svojem trenutnem delu, hkrati pa sami določijo cilje na področju kakovosti dela, za katere naj bi si prizadevala celotna organizacija, če se hoče razvijati.

3. ZANESLJIVOST PRI OPRAVLJANJU DELA	
3.1 Zanesljivost	• zanesljivo izpolnjevanje dogovorjenih delovnih obveznosti v postavljenih rokih • pravočasno sporočanje pomembnih informacij
4. KAKOVOST SODELOVANJA IN ORGANIZACIJA DELA	
4.1 Sodelovanje	• pripravljenost na timsko delo, prenos pomembnih informacij neposrednim kolegom v timu, usklajenost s timom • profesionalni in strokovni odnos do sodelavcev • pripravljenost za deljenje znanja in izkušenj z drugimi • vključevanje v proces supervizije
4.2 Organizacija dela	• kar najboljša izkoriščenost delovnega časa za uspešno izvajanje delovnih nalog • pripravljenost na prilagajanje nepredvidljivim okoliščinam (nadomeščanja v matični ali drugi skupini, pobuda za delo med počitnicami)
5. DRUGE SPOSOBNOSTI V ZVEZI Z OPRAVLJANJEM DELA	
5.1 Interdisciplinarnost	• vključevanje znanj z drugih – sorodnih strokovnih področij v delovni proces • pregled na delovnim področjem • kakovost sodelovanja s šolami, centri za socialno delo, starši, zdravstvenimi in terapevtskimi ustanovami, drugimi organizacijami
5.2 Odnos do uporabnikov in staršev/skrbnikov	• profesionalen odnos • ustrezna uporaba jezika • upoštevanje pravil in dogovorov • število pritožb
5.3 Komuniciranje	• kakovost in ustreznost pisnega in ustnega izražanja • mreženje • komunikacija s kolegi, uporabniki, starši/skrbniki
5.4 Drugo	

Kot je razvidno iz preglednice 1, so nekatera področja in kriteriji še vedno zelo ohlapno in splošno opredeljeni. Ravno to je tisto, kar lahko ravnatelj skupaj s strokovnimi delavci natančneje določi, tako da so naloge res aktualne in uresničljive za vse strokovne delavce. Hkrati s tem je priporočljivo, da področja občasno revidiramo in jih usklajujemo glede na trenutno stanje. Področje čustvenih in vedenjskih motenj se namreč zelo spreminja: skoraj v celoti je povezano z razvojem družbe in družbenih odnosov, ti pa se v zadnjem času tudi zaradi tehnoloških sprememb izredno hitro spreminjajo.

Drugi proces, ki ga ravnatelj lahko začne spodbujati v povezavi z oblikovanjem ocene delovne uspešnosti, je samoocenjevanje vzgojiteljev. Za pripravo letnega poročila o samoevalvaciji zavoda in na splošno za samoevalvacijo je sicer v skladu z Zakonom o financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) pristojen in odgovoren ravnatelj. Samoocenjevanje vzgojiteljev v postopku oblikovanja ocene delovne uspešnosti vzgojitelja ni predpisano, kljub temu pa je lahko zelo koristno in povezano s kompleksnim in celostnim procesom samoevalvacije zavoda (glej na primer Brejc in Zavašnik Arčnik 2010 ali Mali idr. 2007). Samoocenjevanje vzgojiteljev je seveda najbolj odvisno od prvega procesa, to je od natančnega in predvsem kompetentnega postavljanja kriterijev za kakovostno delo. Jasno je treba opredeliti, kaj pomeni kakovostno delo in kaj v povezavi s tem pomeni delo v skladu s pričakovanji in kaj delo nad pričakovanji. Samo tako je mogoče doseči, da bo samoocenjevanje vzgojiteljev uspešno in da bo konstruktivno pripomoglo k oblikovanju njihovih ocen letne delovne uspešnosti. Namen samoocenjevanja je predvsem razvoj organizacije in profesionalni razvoj vzgojiteljev.

Poleg omenjenega ostaja odprto še vprašanje vključevanja otrok, mladostnikov in staršev v procese oblikovanja ocene delovne uspešnosti vzgojiteljev. Pri določenih kriterijih na posameznih področjih bi bila pridobljena ocena lahko povsem relevantna, pri večini pa nastanejo težave v zvezi s samim vsebinskim delom vzgojiteljev, kar je opisoval že Bečaj (1987). Vzgojitelji v stanovanjskih skupinah namreč postavljajo program dela in s tem posamezne naloge in zahteve za otroka glede na njegove težave, to pa pomeni, da večine programa in zahtev otroci in mladostniki vsaj v začetni fazi ne sprejmejo najbolje. Večina jih šele pozneje, običajno že precej po koncu obravnave v zavodu, lahko neobremenjeno in korektno ovrednoti svoje vključevanje v vzgojni program ter s tem povezano vlogo zavoda in konkretno delo posameznega vzgojitelja. Prav tako se moramo zavedati, da so težave, s katerimi se soočajo otroci/mladostniki, ki jih obravnavamo, v večini primerov posledica odnosov v primarni družini. Zato je treba biti pri pridobivanju ocen o uspešnosti dela vzgojiteljev od staršev in otrok v našem primeru izredno previden.

5. SKLEPI IN PRIPOROČILA

Pokazalo se je, da je obstoječi sistem merjenja delovne uspešnosti, ki je veljaven za področje javne uprave, v konkretnem primeru, to je pri oblikovanju ocene letne delovne uspešnosti vzgojiteljev v zavodu za vzgojo in izobraževanje otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, izredno pomanjkljiv. Kljub temu imajo ravnatelji možnost, da ga v skladu z zakonodajo, predvsem pa z vidika profesionalnega in kakovostnega razvoja organizacije in zaposlenih ter seveda ob njihovem sodelovanju dopolnijo z določenimi procesi, ki:

- omogočajo kar najbolj natančno opredelitev vseh področij, na katerih delujejo delavci;
- z vključevanjem vzgojiteljev v določene segmente celotnega procesa prispevajo k njihovi dodatni motivaciji za razvoj in kakovostno delo.

Sočasno z opredeljevanjem vseh področij in s postavljanjem kriterijev na njih je mogoče odgovoriti na ključna vprašanja za samo organizacijo, in sicer:

- kaj delamo,
- kaj pomeni delati dobro glede na to, kaj delamo, in
- kako lahko zaposleni prispevajo k temu, da bodo v organizaciji delali dobro.

Upoštevanje fluidnosti kot eno najpomembnejših značilnosti sodobne družbe je nujno, da opisane procese občasno posodabljam, drugače se lahko njihov namen znova izgubi, saj vsebinsko ne sledijo trenutnemu delovnemu procesu.

6. EPILOG

Predlog za oblikovanje kriterijev delovne uspešnosti v obliki, kot sem jo prikazal v prispevku, sem kot ravnatelj zavoda dal na dnevni red enega izmed zborov strokovnih delavcev. Čeprav smo ga obravnavali, do natančnejšega oblikovanja kriterijev delovne uspešnosti ni prišlo. Sklep zbora je bil, da obstoječi kriteriji, podani v prilogi III Pravilnika o napredovanju javnih uslužbencev v plačne razrede (Uradni list RS, št. 110/08 in 12/15), za oblikovanje ocene letne delovne uspešnosti vzgojitelja zadostujejo, hkrati pa je mogoče vsebino dopolniti, se o njej dogovoriti in spremembe sprejeti že v letnem delovnem načrtu zavoda, ki ga prav tako obravnava zbor strokovnih delavcev pred začetkom vsakega šolskega leta. S sklepom se delno strinjam, saj v letnem načrtu res lahko opredelimo vsebino dela in nosilce posamezne dejavnosti. Vendar še vedno menim, da so elementi

delovne uspešnosti opredeljeni preohlapno in da je zbor strokovnih delavcev povsem kompetenten, da vsako leto sodeluje pri oblikovanju elementov delovne uspešnosti, predvsem zaradi usklajenosti med vodstvom in strokovnimi delavci (posredno pa seveda tudi med zavodom kot organizacijo) pri opravljanju dela v skladu z osnovnimi pričakovanji in nad njimi. Že pri opredeljevanju osnovnih pričakovanj v zvezi z delom se lahko stvari v zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami večkrat zapletejo zaradi izredne nepredvidljivosti dnevnega funkcioniranja otrok, mladostnikov ter njihovih staršev ali skrbnikov, kaj šele pri opredeljevanju dela nad pričakovanji. Poleg tega pa je pomembna sama odnosnost med obema ravnama, saj je treba jasno in natančno opredeliti, kaj ima prednost, čeprav je to morda slišati zelo čudno. Vendar se lahko zgodi, da se začne kdo preveč posvečati delovnim ciljem in nalogam, ki so opredeljeni kot tisti nad pričakovanji, in s tem hote ali nehote zanemarja temeljne delovne cilje in naloge, ki so v skladu s pričakovanji. V našem primeru oboje vpliva na otroke, zaradi česar je treba to obravnavati izredno previdno. Vsekakor se mi zdi, da mora ravnatelj vedno predvsem jasno zagovarjati stališča in svoje opredelitve do vzgojno-izobraževalnega dela in s tem tudi sporočati, kaj meni o elementih delovne uspešnosti, in ocenjevanje delovne uspešnosti obravnavati kot kontinuiran proces, ki je izredno pomemben predvsem za rast in razvoj organizacije.

Reference:

- Bečaj, J. 1987. »Problem uspešnosti pri obravnavanju vedenjskih motenj na osnovni šoli.« V *Vedenjske motnje mladostnikov v sodobnem času* ur. M. Bergant M. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Erčulj, J. 2013. »Ravnateljevo spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela v kontekstu vodenja za učenje.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (3): 47–69.
- Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji* (Uradni list RS, št. 52/94, 49/95, 34/96, 45/96 – popr., 51/98, 28/99, 39/99 – ZMPUPR, 39/00, 56/01, 64/01, 78/01 – popr., 56/02, 43/06 – ZKOLP, 60/08, 79/11, 40/12, 46/13, 106/15 in 8/16 – popr.)
- Kolektivna pogodba za javni sektor (KPJS)*. (Uradni list RS, št. 57/08, 23/09, 91/09, 89/10, 89/10, 40/12, 46/13, 95/14 in 91/15)
- Mali, D., A. Vrabič, M. Pevec, M. Papež, K. S. Ermenc in S. Pevec Grm. 2007. *Priporočila šolam za izvajanje samoevalvacije: ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: CPI, Center RS za poklicno izobraževanje.
- Mihovar Globokar, K. 2009. »Sistem napredovanja javnih uslužbencev v plačne razrede.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 6 (1): 71–82.
- Poročilo o ocenjevanju delovne uspešnosti za leto 2013 in napredovanju v letu 2014*. Dostopno na: http://www.mju.gov.si/fileadmin/mju.gov.si/pageuploads/JAVNA_UPRAVA/DPJS/suk/Porocilo_ocenjevanje2013_in_napred.14.pdf
- Pravilnik o napredovanju javnih uslužbencev v plačne razrede*. Uradni list RS, št. 110/08 in 12/15.
- Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami* (Uradni list RS, št. 59/07, 70/08, 5/11, 56/14 in 66/15)
- Pravilnik o sistemizaciji delovnih mest Vzgojnega zavoda Kranj*. 2008. Kranj: neobjavljeno gradivo.
- Sardoč, M., L. Klepac, M. Rožman, T. Vršnik Perše in B. Brečko. 2009. *Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS: Nacionalno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Sklep o ustanovitvi javnega vzgojno-izobraževalnega zavoda Vzgojni zavod Kranj. 28.10.2008. Dostopen na: http://www.vz-kranj.si/files/2015/05/Sklep_o_ustanovitvi_VZ_Kranj_2010.pdf.
- Šajn, M. 2013. *Letni razgovor in ocenjevanje delovne uspešnosti pedagoških delavcev v osnovni šoli. Magistrsko delo*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede (neobjavljeno gradivo).
- Širec, A., in Erčulj J. 2006. *Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela. Priročnik za ravnatelje*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Uredba o napredovanju javnih uslužbencev v plačne razrede* (Uradni list RS, št. 51/08, 91/08 in 113/09).
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI)*. (Uradni list RS, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D in 47/15).
- Zakon o delovnih razmerjih (ZDR-1)*. (Uradni list RS, št. 21/13, 78/13 – popr., 47/15 – ZZSDT, 33/16 – PZ-F in 52/16)
- Zakon o sistemu plač v javnem sektorju (ZSPJS)*. (Uradni list RS, št. 108/09 – uradno prečiščeno besedilo, 13/10, 59/10, 85/10, 107/10, 35/11 – ORZSPJS49a, 27/12 – odl. US, 40/12 – ZUJF, 46/13, 25/14 – ZFU, 50/14, 95/14 – ZUPPJS15 in 82/15).
- Zavašnik Arčnik, M., in K. Mihovar Globokar. 2013. »Redna letna delovna uspešnost učiteljev in vzgojiteljev z vidika pravičnosti, odgovornosti in kakovosti.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (1): 31–62.

SPREMLJANJE NASTOPOV V GLASBENIH ŠOLAH

Metka Podpečan

NAMEN GLASBENEGA IZOBRAŽEVANJA

Osnovno poslanstvo in namen glasbene šole sta zapisana v 2. členu Zakona o glasbenih šolah (Uradni list RS, št. 19/00, št. 60/06, 81/06). Ta med pomembnejše cilje in naloge vzgoje in izobraževanja v glasbeni šoli uvršča: odkrivanje in razvijanje glasbene in plesne nadarjenosti; sooblikovanje osebnosti in načrtno izboljševanje glasbene izobraženosti prebivalstva; doseganje ustreznega znanja in pridobivanje izkušenj za začetek delovanja v ljubiteljskih instrumentalnih ansamblih, orkestrih, pevskih zborih ter plesnih skupinah; pridobivanje znanja za nadaljnje glasbeno in plesno izobraževanje; omogočanje umetniškega doživljanja in izražanja itn.

Dokazano je, da ukvarjanje z glasbo izjemno pozitivno vpliva na otrokov razvoj. Klasična glasba spodbudno vpliva na boljšo prostorsko in časovno predstavo, večjo ustvarjalnost, izboljša znanje matematike, poveča zmožnost izražanja čustev, izboljša besedne in intelektualne sposobnosti, vpliva na socialne stike in celo na povečanje sposobnosti za učenje tujih jezikov, razvija estetski čut. Ob tem pa ljudske pesmi in tradicionalna glasba spodbujajo razločno govorjenje, širijo besedišče in krepijo občutek ugodja.

Omenila sem veliko pozitivnih učinkov, ki lahko po mojem mnenju močno opolnomočijo otroka na poti odraščanja in oblikovanja osebnosti. Pomislili bi, da bi bila takšna vzgoja nujna za vsakega otroka od petega leta starosti naprej. Ob tem se zato pogosto pojavlja prepričanje, da se glasbenim šolam za vpis v programe zaradi zapisanih dejstev sploh ni treba truditi, vendar še zdaleč ni tako.

NASTOPI IN PRIREDITVE

Vedno hitrejši razvoj družbe ter predvsem izjemno hiter razvoj informacijske tehnologije in s tem elektronske glasbe pa tudi elektronskih naprav glasbenim šolam narekujejo novo dimenzijo delovanja. Zaradi tega sta nujni dobra povezava in komunikacija z okoljem, ki nam pomagata, da smo med mladimi ves čas navzoči ter da v tekmi z elektronsko glasbo in elektronskimi napravami sploh lahko najdemo svoje mesto in si pridobimo njihovo pozornost. To pa nam najlaže uspe s kakovostnimi in pestrimi ter vsebinsko bogatimi nastopi, ki so tudi del našega obveznega programa. V 6. členu Zakona o glasbenih šolah (Uradni list RS, št. 19/00, št. 60/06, 81/06) namreč piše: »Glasbeni in plesni izobraževalni program vsebuje obvezne predmete, določila o korepeticijah in nastopih učencev, za zelo nadarjene učence pa še dodatni pouk za seznanjanje z obsežnejšim in zahtevnejšim programom oziroma dodatne priprave na državna in mednarodna tekmovanja.«

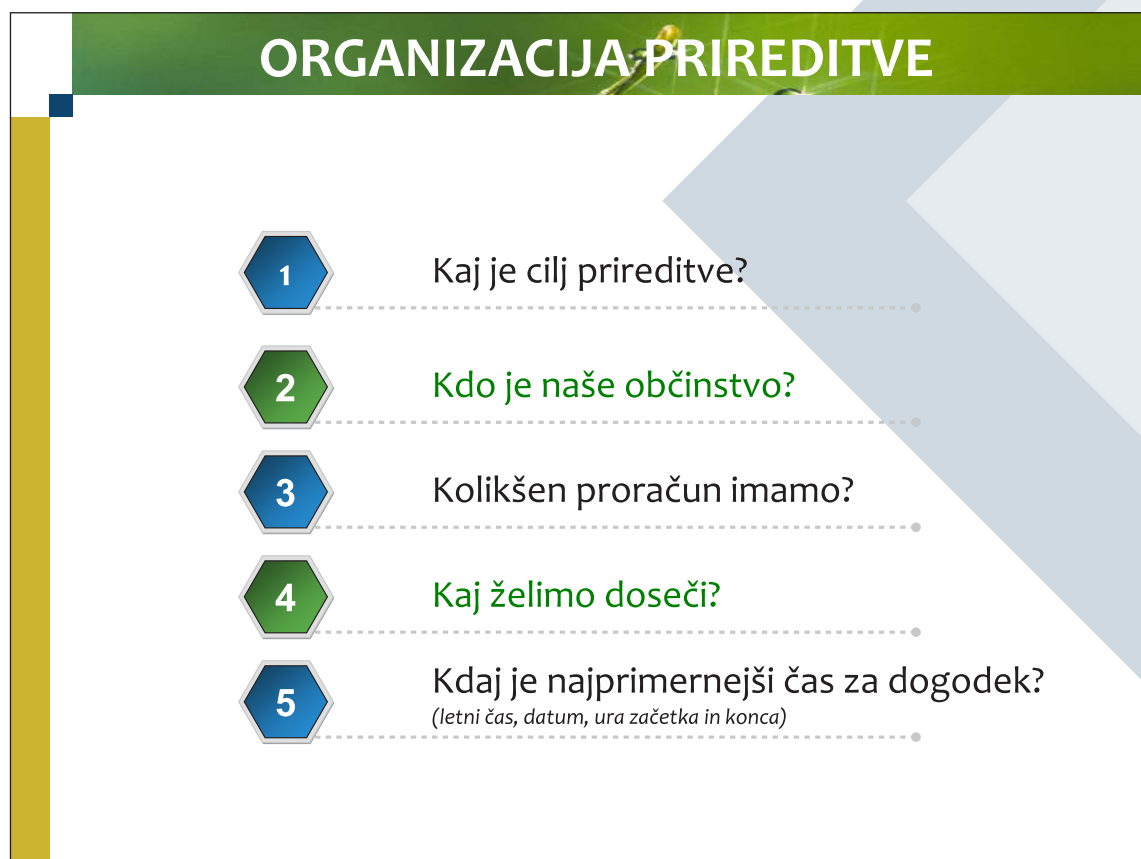
Gotovo so kakovostni in vsebinsko bogati nastopi učencev glasbenih šol eden izmed razlogov, da smo slovenske glasbene šole že dobrih dvesto let navzoče v sistemu javnega izobraževanja, sistemu, ki izobražuje in vzgaja mlade glasbenike – kot izvajalce ali poslušalce – in v svoje vrste iz leta v leto privablja več nadarjenih otrok, ne glede na njihov družbeni in socialni status. Pomagamo jim, da razvijajo nadarjenost in da z glasbo osmislijo svoje življenje ter ga obogatijo z novimi znanji, obenem pa prepoznavamo nadarjenost za glasbo pri tistih, ki dosegajo višje standarde znanja, in jih usmerjamo v nadaljnje glasbeno izobraževanje.

Nastopi naše delo predstavljajo na najboljši mogoči način. Z njihovo pomočjo širimo in razvijamo obsežno in kakovostno vzgojno-izobraževalno delo. Nastop je namreč prireditve pred občinstvom, v živo. To pomeni, da možnosti »popraviti napake«, če gre kaj narobe, žal nimamo. Zato je naša odgovornost, da se na nastop čim bolj pripravimo in da že vnaprej predvidimo dogodke, ki bi naše delo lahko otežili. Tako jih ozavestimo in smo nanje bolj pripravljeni.

SPREMLJANJE DELA STROKOVNIH DELAVCEV NA NASTOPIH

Gotovo je pri tem, kot sem že poudarila, zelo pomembno, da so nastopi in prireditve dobro organizirani, program skrbno izbran in izvajalci ustrezno pripravljeni. Poleg tega pa moramo vedeti, katero občinstvo bi radi z nastopom nagovorili. Ni vseeno, ali je namen privabiti nove učence k vpisu ali pa si želimo predstaviti najuspešnejše posameznike in skupine. Prav tako je pomembno, kje nastop poteka, saj so od tega neposredno odvisni njegov program ter tehnične omejitve/prednosti posameznih prostorov in prizorišč. Če predpostavimo, da večino glasbenega/plesnega programa oblikujejo učitelji, pa je organizacijski in nadzorni del gotovo v pristojnosti ravnatelja. Ta mora ves čas spremljati razvoj dogodkov, ki so nujni za kakovostno organizacijo nastopa, ob tem pa slediti temu, kako zaposleni izvajajo akcijski načrt prireditve, in jih usmerjati, da v skladu z načrtovanim opravljajo svoje zadolžitve.

Slika 1: Organizacija prireditve



Vir: Lastni

Zelo pomembnem dejavnik pri spremljanju dela strokovnih delavcev na nastopih je spodbuda, ki naj bi jo ob tem ravnatelj zagotovil zaposlenim. J. Erčulj (2014) navaja, da mora ravnatelj verjeti, da s spremljanjem njihovega dela učitelje spodbuja k izboljševanju prakse in tako zagotavlja kakovost najpomembnejšega procesa v šoli, to je učenja učencev, dijakov.

Strokovni delavci prek nastopov pridobivajo izjemno dragocene izkušnje s področja organizacije in izvedbe nastopov ter javnega nastopanja, in sicer kot glasbeniki, organizatorji ali povezovalci programa. Ob tem krepijo znanje s področij socialnih kompetenc, psihološke priprave učencev na nastop in tehnične izvedbe prireditve. Nemalokrat se učitelji v glasbenih šolah ob nastopih srečujejo tudi z vlogo napovedovalca ali moderatorja, ki pa mnogim, ne glede na to, da so vajeni nastopati kot glasbeniki, povzroča zelo veliko obremenitev. Zato se takrat, kadar se spoprijemamo s stiskami posameznikov, ki jim tovrstne zadolžitve povzročajo velik stres, dogovorimo, da to namesto njih opravi sodelavec/-ka, ki mu je takšno delo v veselje. Sama tudi sicer razporedim obveznosti med zaposlene glede na njihove želje, sposobnosti in interdisciplinarne kompetence. Ob tem na manjših/internih nastopih s sodelovanjem in pomočjo krepimo kompetence kolegov na tistih področjih, na katerih čutijo, da so šibkejši. Tako se lažje spopadajo s svojimi omejitvami in napredujejo na tistih področjih, na katerih bi si želeli biti bolj suvereni. Menim, da je tak način dela priložnost za opolnomočenje posameznikov, za še boljše sodelovanje med zaposlenimi in poglobljanje zaupanja med njimi.

Le tak način spremljanja dela zaposlenih bo po mojem prepričanju prinesel napredek, ki si ga želimo. Najpomembnejše se mi zdi, da se zaposleni zaveda, da mu ravnatelj s svojimi usmeritvami ponuja možnost in priložnost za napredek in razvoj. Prav tako pa ustvarja dobre razmere za tiste, ki so na koncu na odru in najbolj izpostavljeni oziroma ranljivi. To so učenci, ki na naših prireditvah nastopajo. Naši najpomembnejši skrb in naloga sta, da jim ustvarimo ustrezne pogoje za nastop. Tako se bodo počutili varne in bodo lahko kot poustvarjalci najuspešnejši. Vse to v njih budi občutek ugodja in jih motivira za nadaljnje delo, ob tem pa jih vzgajamo tudi v sposobnostih sodelovanja in prilagajanja, saj je glasba umetnost, pri kateri navadno ni v ospredju samo posameznik/solist, ampak skupina ljudi, ki ga spremlja in pripomore k dobremu nastopu.

Ravnateljevo delo pri spremljanju dela zaposlenih na nastopih zato vidim kot priložnost za napredek vseh deležnikov, ki v tem procesu sodelujejo – zaposlenih, učencev in zunanjih sodelavcev. Ravnatelj je namreč tisti, ki ima med nastajanjem in izvedbo prireditve ves čas pregled nad celotnim dogajanjem, zato lahko že med pripravami in med prireditvijo samo vse deležnike opozori na pomembne točke, ki lahko ključno prispevajo k uspešni izvedbi. Naj svojo trditev podkrepim s primerom letnega nastopa učencev glasbene šole, na katerem učitelji nastopajo v več vlogah, npr. kot mentorji nastopajočim, pri pripravi odra za posamezne točke, kot varuhi otrok, inšpicienti, izvajalci glasbenega programa in pogosto tudi kot napovedovalci. Ravnatelj ima pri tem odlično priložnost, da opazuje, kje in zakaj se pojavljajo težave. S svojimi ugotovitvami nato na pedagoških sestankih seznani zaposlene in skupaj lahko poiščejo rešitve, ki bodo omogočile boljšo in učinkovitejšo izvedbo naslednjih prireditev.

Seveda pa je ravnatelj tudi tisti, ki določi, kakšen bo potek dela, in sicer od zamisli do izvedbe. Poleg tega mora narediti terminski načrt nastopov, potrditi idejno/vsebinsko zasnovo in pripraviti akcijski načrt prireditve. Zaradi tega je mogoče pogostejše kot v drugih vzgojno-izobraževalnih zavodih navzoč pri pripravah na prireditev. Pogostejše sodeluje pri pogovorih o vsebini in sprejemanju drugih odločitev, ki so pomembne za kakovostno izvedbo prireditve.

Slika 2: Deležniki, s katerimi v procesu nastajanja prireditve sodeluje ravnatelj

Vir: Lastni

ŠTIRI RAVNI, ZNAČILNE ZA DOBRO ORGANIZACIJO PRIREDITVE

Po mojem prepričanju začetek organizacije prireditve temelji na štirih ravneh načrtovanja, ki ključno prispevajo h kakovostni izvedbi. Pri tem mora biti ravnatelj še posebno pozoren, komu zaupa posamezne zadolžitve. Zato je dobro, da imenuje organizacijski odbor, v katerem so navadno strokovni delavci z različnih področij – od pedagoških do tehničnih delavcev in pogosto tudi zunanji sodelavci. Tako pridobimo raznolika znanja, sposobnosti in ideje, ki jih imajo posamezniki, kar nam lahko močno olajša delo in ključno prispeva k dobri organizaciji prireditve.

Naslednja pomembna dejavnika sta koordinacija in vodenje. Tu je navadno najpomembnejši člen prav ravnatelj, ki delo usmerja, skrbi za pridobivanje sredstev in nadzoruje potek organizacije. V naslednjem koraku se v delo dejavneje vključijo strokovni delavci – učitelji, saj se ta del nanaša na vsebino prireditve, tj. na določitev programa, njegovo trajanje in potek. Na koncu pa sta tu še promocija in oglaševanje, ki sta močno odvisna od finančnih sredstev, ki so na voljo in za katera je prav tako odgovoren ravnatelj.

Slika 3: Štiri ravni, značilne za dobro organizacijo prireditve



Vir: Lastni

Primer s slike 3 lahko konkretno ponazorim ob opisu letnega koncerta učencev glasbene šole.

1. ORGANIZACIJSKI ODBOR

Letni koncert glasbene šole je največji koncertni dogodek v šolskem letu; na njem vsako leto nastopajo vsi učenci, ki so bili v tistem letu nagrajeni na regijskem, državnem ali mednarodnem tekmovanju. Poleg njih se predstavijo še šolski orkestri, kar pomeni, da se na odru zvrsti približno 150 učencev. Zato štiri mesece pred koncertom imenujemo organizacijski odbor, ki se z mentorji in dirigenti dogovori o tehnični izvedbi nastopa ter določi končno minutažo za posameznega izvajalca oziroma skupino. Običajno ima organizacijski odbor tri člane. Če je program tehnično zahtevnejši, se vanj vključi še četrti – največkrat je to zunanji tehnični sodelavec.

2. KOORDINACIJA IN VODENJE

Koordinacijo in vodenje prireditve prevzame ravnateljica, saj ima zaradi narave svojega dela na voljo največ podatkov o njeni tehnični in finančni strani. Poleg tega prevzame koordinacijo nastopajočih in zunanjih, tj. tehničnih sodelavcev.

3. PROGRAM/VSEBINA

Vsebino oziroma program koncerta običajno določimo v začetku januarja, in sicer predvsem zato, da je do koncerta, ki je na sporedu maja, na voljo dovolj časa za kakovostno pripravo glasbenega programa. Ne smemo pozabiti, da so v nižje glasbene šole večinoma vključeni otroci med 7. in 15. letom starosti, zato je potrebnega dovolj časa, da lahko usvojijo in zvadijo program, ki ga bodo izvajali na koncertu.

4. PROMOCIJA/VIDNOST

Da bi bila obveščenost o dogodku čim boljša, dejavnosti v zvezi z njim načrtujemo že v letnem delovnem načrtu. Polega tega prireditve od septembra naprej oglašujemo na spletni strani šole. Tri tedne pred njo pa razobesimo plakate, koncert napovemo v lokalnih časopisnih in TV-medijih, pošljemo obvestila prek elektronske in po klasični pošti (koncerte liste) na domače naslove rednih obiskovalcev naših prireditev.

AKCIJSKI NAČRT

Ko operativni načrt v celoti potrdimo in izpolnimo, pripravimo akcijski načrt, v katerem so podrobno zapisani vsi koraki za izvedbo prireditve. To je tudi del, v katerem ravnatelj natančno določi, kdo je odgovoren za posamezno dejavnost, kaj je treba opraviti, določi rok, do kdaj mora biti dejavnost izvedena, ter kdo in kako bo to preverjal. Tu je treba opozoriti, da več kot je dejavnosti, ki jih zapišemo, manj je možnosti, da bo šlo kaj narobe. Mogoče je na prvi pogled včasih videti, kot da pišemo stvari, ki so same po sebi umevne in jih ve vsak, ki vsaj malo pozna organizacijo prireditev. To je res, vendar se takrat, ko se dogodek približuje in ko nam ostaja vedno manj časa, lahko zgodi, da pozabimo ravno na tisto, kar se nam zdi samoumevno. Zapišimo torej vse, kar se nam zdi pomembno, in raje potem združujemo ali izločamo dejavnosti, ki se uredijo sproti ali pa sploh niso nujne.

Slika 4: Akcijski načrt z osnovnimi dejavnostmi, ki so obvezni del vsake dobro organizirane prireditve

AKCIJSKI NAČRT				
	KDAJ?	KDO?	PREVERI ...	Opombe
REZERVACIJA DVORANE	od 3 do 6 mesecev pred prireditvijo	organizator nastopa	ravnatelj/naročnik	določiti datum
DOLOČITEV PROGRAMA	od 3 mesece pred prireditvijo	organizator nastopa	ravnatelj/naročnik	določiti datum
VABILA	14 dni pred prireditvijo	tajnica	organizator nastopa	določiti datum
INŠPICIENT	14 dni pred prireditvijo	organizator nastopa	ravnatelj/naročnik	določiti datum
VSTOPNICE	14 dni pred prireditvijo	kulturni center, šola ...	organizator nastopa	določiti datum
NAPOVEDOVALEC/ VEZNI TEKST	1 mesec pred prireditvijo/10 dni pred prireditvijo	napovedovalec ali kdo drug	organizator nastopa	določiti datum
URNIK GENERALKE	10 dni pred prireditvijo	organizator nastopa	ravnatelj/naročnik	določiti datum
SCENOGRAF/ SCENOGRAFIJA	odvisno od zahtevnosti /od 1 tedna do 1 meseca/	scenograf	organizator nastopa	/
SPREMSTVO SKUPINAM	7 dni pred prireditvijo	organizator nastopa	ravnatelj/naročnik	/
KONCERTNI LISTI	7 dni pred prireditvijo	tajnica ...	organizator nastopa	/
PRIPRAVA ODRA	7 dni pred prireditvijo	organizator nastopa	ravnatelj/naročnik	/
MALICA	7 dni pred prireditvijo	organizator nastopa	ravnatelj/naročnik	/
CVETJE ZA NASTOPAJOČE	7 dni pred prireditvijo	organizator nastopa	ravnatelj/naročnik	/

Vir: Lastni

Pri izvajanju akcijskega načrta je pomembno, da ravnatelj kot oseba, ki ves čas nadzoruje potek dela, deluje zbrano in organizirano. Pogosto se namreč dogaja, da v zadnji fazi izvedbe posameznih dejavnosti prihaja do nepričakovanih zapletov in težav, ki lahko precej zmotijo proces dela. Dejstvo

je namreč, da bolj ko se dogodek bliža, več je v ljudeh nemira in skrbi, kako bo vse skupaj potekalo. Zato je tudi več možnosti, da bo šlo kaj narobe. Ob tem je treba upoštevati še dejstvo, da je veliko stvari odvisnih od zunanjih sodelavcev, ki mogoče ne čutijo toliko odgovornosti do posameznih zadolžitev kot zaposleni ali se pogosto celo ne držijo dogovorjenih rokov. Zato je pomembno, da ravnatelj delavca pri njegovi zadolžitvi spodbuja in ga podpira. Tako mu pomaga krepiti samozavest in daje občutek, da mu zaupa. Izkušnje kažejo, da zaupanje močno okrepi medsebojne odnose; pri delu, pri katerem je vključenih veliko ljudi, je še kako pomembno, da med njimi vladata zaupanje in povezanost. V tem vidim tudi ključ do uspeha.

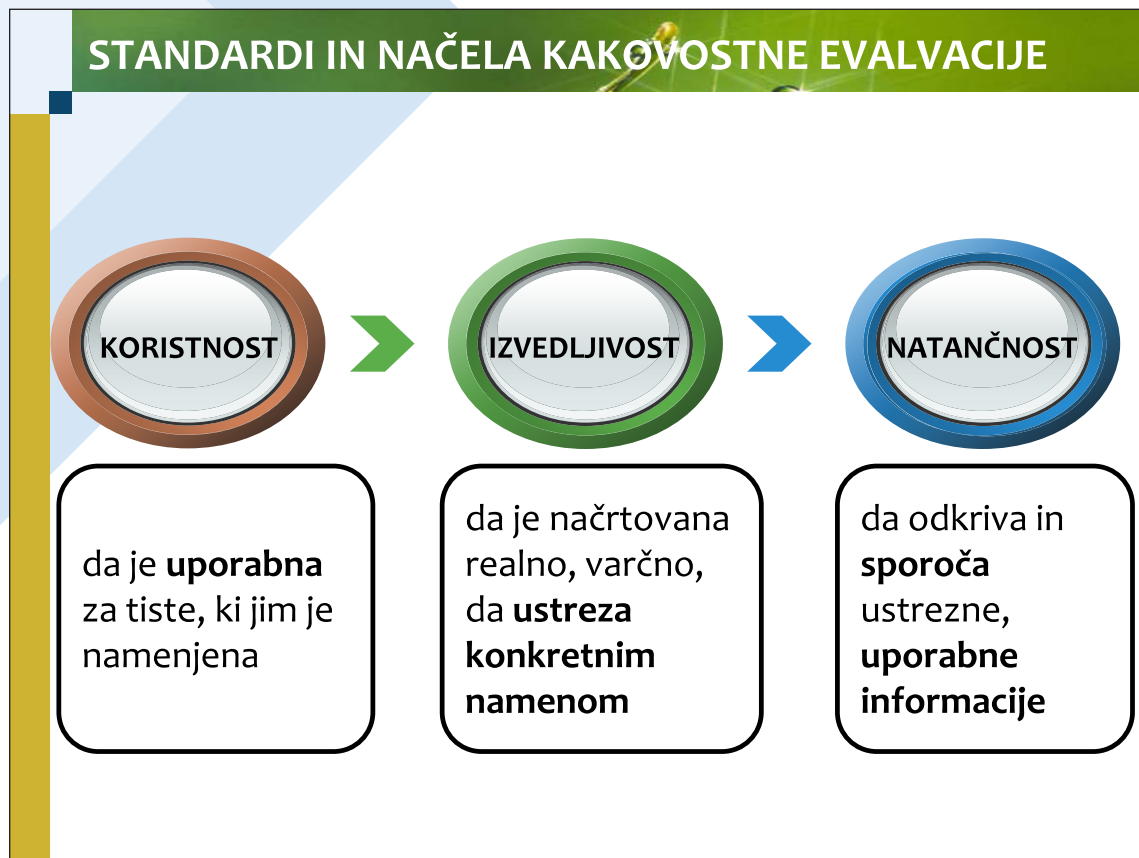
EVALVACIJA PRIREDITVE

Pomembno je, da po končani prireditvi v kar najkrajšem času opravimo evalvacijo. Priporočam, da to storimo prvi teden po njej. Kot navajata Vogrinc in M. Valenčič Zuljan (2009), je evalvacija sistematično ocenjevanje vrednosti opravljenega dela glede na določen cilj in z namenom, da pridemo do nadaljnjih odločitev. Pri tem je treba upoštevati vse deležnike (t. i. evalvacijski krog), ki so bili vključeni v organizacijo in izvedbo prireditve.

Vogrinc in M. Valenčič Zuljan (2009) poudarjata, da moramo pri tem upoštevati standarde in načela kakovostne evalvacije, in sicer:

- **KORISTNOST** – da je uporabna za tiste, ki jim je namenjena;
- **IZVEDLJIVOST** – da jo načrtujemo realno in varčno ter da ustreza konkretnim namenom;
- **NATANČNOST** – da odkriva in sporoča ustrezne, uporabne informacije.

Slika 5: Standardi in načela evalvacije

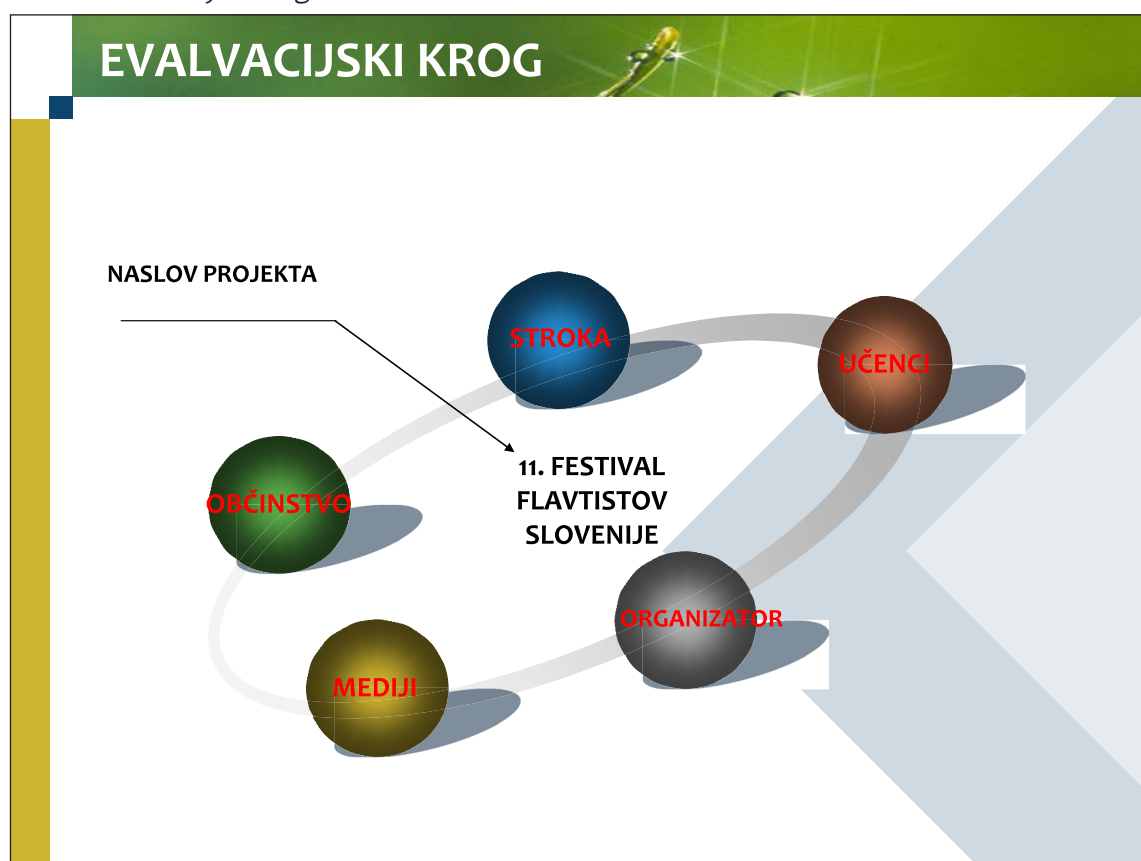


Vir: Vogrinc, J., in M. Valenčič Zuljan (2009)

Pri evalvaciji se mi zdi pomembno, da znamo realno pogledati na dogodek oziroma da smo »zdravo kritični«. Pogosto se namreč dogaja, da je občinstvo nad dogodkom zelo navdušeno; na prvi pogled je videti, kot da je bilo vse odlično, vendar pa je treba pri tem upoštevati tudi strokovna merila. Zato tu ni prostora za pretirano čustvenost, ki nas prej ovira, kot pa nam koristi. Biti moramo realni, kajti le tako si bomo lahko ustvarili pravo sliko o dogodku ter na podlagi tega uvajali izboljšave in napredovali.

V evalvacijo ne smemo pozabiti vključiti učencev, kajti v večini primerov so prav oni nastopajoči, zato je njihov pogled zelo pomemben in ga je treba nujno upoštevati. Na koncu svoje običajno dodajo še mediji, ki pa niso vedno objektivni, zato nam njihov pogled lahko služi le kot neobvezujoče mnenje.

Slika 6: Evalvacijski krog



Vir: Lastni

Evalvacija ob vseh opisanih primerih se je na naši šoli pokazala kot izjemno dobra praksa. To je med drugim dobro vidno pri organizaciji Festivala flvtistov Slovenije, ki ga že od leta 1996 bienalno pripravljamo na naši šoli in ki je iz izvedbe v izvedbo deležen večjih pohval udeležencev, nastopajočih in razstavljalcev. Evalvacijo navadno opravi skupaj z umetniškim vodjem festivala, in sicer s pomočjo orodij/obrazcev, ki so kot priloga navedeni na koncu članka. Pri tem vanjo vključiva vse deležnike, ki so na festivalu sodelovali. Ker je prireditev mednarodna, so za nas izjemno pomembni vtisi gostujočih umetnikov in razstavljalcev, ki nam po vsakem festivalu pošiljajo pisma z zahvalami in čestitke. Poleg tega o kakovosti našega festivala pogosto pišejo strokovne revije po svetu. Vse to skupaj s predlogi in pripombami sodelujočih pri organizaciji in izvedbi in mnenji medijev ter obiskovalcev festivala potem natančno analiziramo in si na podlagi ugotovljenega zastavimo načrte in usmeritve, kako bi naslednji festival še izboljšali.

PREDNOSTI EVALVACIJE

Vsa ta mnenja in analize nas vodijo do ovrednotenja dogodka, s pomočjo katerega ugotovimo, koliko se je izvedba prireditve razlikovala od naših načrtov in želja. Na podlagi tega se odločimo, kaj bomo v prihodnje spremenili ali opustili, in to takoj zapišemo v načrte. Ob tem pa še preverimo, kaj konkretno nam ni najbolj uspelo, in se dogovorimo, kako bomo to v prihodnje popravili. Pogosto se zgodi, da se pojavljajo majhne napake in nerodnosti, ki se nam zdijo skoraj nepomembne in ki nimajo velikega vpliva na končno izvedbo dogodka. Kljub vsemu pa je treba biti pozoren na to, da se ne pojavljajo prepogosto. Vsekakor je treba popraviti in izboljšati tudi to, kajti majhne nerodnosti so na začetku morda simpatične, če se pojavljajo prepogosto, pa lahko kažejo na to, da je bil dogodek slabo organiziran.

Naj to ponazorim s primerom, ki se nam je zgodil pred leti in je vezan na določitev vrstnega reda nastopajočih. Na enem izmed večjih koncertov so nastopali šolski orkestri, zbori, komorne skupine in solisti. Ker je bil koncert programsko zelo bogat, smo vrstni red nastopajočih pripravili glede na glasbene sloge skladb, ki so jih izvajali posamezni nastopajoči. Prepričani smo bili, da bo tako zastavljen program koncertu dal večjo vrednost in da ga bo občinstvo zelo dobro sprejelo.

Žal pa smo bili pri tem premalo pozorni na tehnične zahteve posameznih izvajalcev. Zato se je zgodilo to, česar smo si najmanj želeli: koncert je bil zaradi (pre)pogostih menjav odrskih pozicij poln krajših in daljših prekinitev, ki za občinstvo gotovo niso bile prijetne. Prav tako je zaradi tega trajal predolgo. Po dogodku smo s kolektivom natančno analizirali vse vidike tega problema in podobne napake nismo nikoli več ponovili.

Zelo pomembno je namreč, da si točke sledijo od tistih z največ do tistih z najmanj pripomočki na odru. Tako lahko glavnino pripomočkov pripravimo že pred začetkom koncerta, med njim pa jih samo v čim krajšem času odstranjujemo z odra in se izognemo predolgim premorom med posameznimi točkami ter poskrbimo, da program teče nemoteno in da nastopajoči in občinstvo na novo točko ne čakajo dlje, kot je nujno.

Slika 7: Potek evalvacije

Vir: Lastni

Vse to in štiri »zlata pravila« dobre organizacije prireditve so naloge, ki jih mora neposredno ali posredno spremljati in nadzirati ravnatelj. Zato je pomembno, da se tega loti z jasnimi navodili, dobro pripravljen in predvsem pozitivno naravnan. Tu imam v mislih predvsem pozitivno povratno informacijo, ki si jo zaposleni zaslužijo in želijo. J. Erčulj (2014) v tej zvezi navaja, »da so povratne informacije učiteljem v pomoč pri profesionalnem razvoju, zato bi jih morale biti več. Pozitivne povečujejo občutek zadovoljstva, varnosti, imajo tudi pozitiven učinek na profesionalni razvoj in na razvoj šole.«

Slika 8: »Zlata pravila« dobre organizacije prireditve



Vir: Lastni

V procesu dela bomo v glasbenih šolah pri organizaciji in izvedbi prireditev še naprej iskali nove možnosti in poti k izboljšavam. Te temeljijo na trenutnem stanju in oceni prihodnjih možnosti. Pri tem bomo upoštevali pričakovanja in želje zaposlenih, učencev in staršev ter finančne zmožnosti. S pomočjo različnih oblik spremljanja dela in samoevalvacije bomo torej iskali možnosti za izboljšave in nove pristope, da bodo rezultati dela še boljši, ob tem pa razvijali svoje prednosti in odpravljali šibke točke, s pomočjo vseh informacij in analiz pa spet postavljali nove, konkretne in izvedljive cilje, ki jih bomo v skladu s pričakovanji vseh udeležencev v procesu vzgoje in izobraževanja skušali doseči – vse v želji, da bi učencem privzgojili ljubezen do glasbe in jih naučili, da je glasba eden najlepših načinov, kako si lahko osmislijo življenje.

¹ Ob tem razmišljanju se me je pred kratkim močno dotaknil zapis, ki pa se ne nanaša samo na glasbeno umetnost, ker je v njem življenjska modrost, ki si jo je vredno zapomniti in jo je v knjigi z naslovom *Govorite učinkoviteje* zapisal Dale Carnegie (1997): »Bodite to, kar ste. Držite se pametnega nasveta, ki ga je Irving Berlin dal pokojnemu Georgeu Gershwinu. Ko sta se prvič srečala, je bil Berlin slaven, Gershwin pa je bil mlad skladatelj, ki je delal za 35 dolarjev tedensko. Berlin je bil navdušen nad sposobnostmi Gershwina in mu je ponudil delo glasbenega tajnika za trikratno plačilo. 'Ampak ne sprejmite tega dela,' mu je svetoval Berlin. 'Če ga, lahko postanete slaba kopija Berlina. Če želite ostati to, kar ste, boste nekega dne postali prvovrstni Gershwin.' Gershwin je sprejel ta nasvet in postal eden izmed najznamenitejših ameriških skladateljev svoje generacije.«

Na koncu pa je kljub nenehni želji postati boljši in vnašati v svoje delo nove, sveže zamisli ter strokovno rasti, tudi s pomočjo spremljanja dela zaposlenih in številnih ur, namenjenih evalvacijam, najpomembneje, da ostanemo to, kar smo – edinstveni in neponovljivi.¹

To pomeni, da sledimo svoji viziji in željam. Tekmujemo le sami s seboj in iščemo poti, ki pred nas postavljajo nove izzive. Tako bomo najlepše razvijali svoje zamisli, jih uresničevali, obenem pa učencem ponudili najboljše možnosti, da razvijajo ter plemenitijo svoj talent in svojo osebnost.

Prireditve v glasbenih šolah naj bodo zato odraz nas, naših zaposlenih, naših učencev ter rezultat naših zamisli in sposobnosti. S tem bomo svojemu občinstvu podarili največ, kar znamo in zmoremo.

ZAKLJUČEK

Naj na koncu še enkrat poudarim, da je evalvacija vsakega dogodka ali prireditve, ki jo organiziramo za širšo javnost – laično ali strokovno –, izjemno pomembna. Vrednotenje lastnega dela je namreč najboljši način za napredovanje, izboljševanje in za strokovno rast; podobno sporočilo ima tudi star slovenski pregovor, ki pravi, da se največ naučimo na lastnih napakah. To je proces, ki se nikoli ne konča. Pomembno je, da je naravnano pozitivno in da med njim napredujemo vsi. Kako to doseči, pa je močno odvisno od ravnatelja. On je tisti, ki mora zaposlenim ustvariti dobre razmere za delo, jim pomagati, jih voditi skozi proces nastajanja prireditve, jih spremljati, usmerjati in znati motivirati, da bodo v vsakem opravljenem delu znali prepoznati svoje prednosti in pomankljivosti ter jih izkoristiti kot priložnost za strokovno rast.

Literatura

Uradni list RS, št. 19/00, št. 60/06, 81/06. Zakon o glasbenih šolah (ZGla).

<http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO2063#>

Erčulj, J. 2014. Sodelovanje med učitelji in ravnatelji, spremljanje učiteljevega dela

<http://www.suaslj.com/unisvet/...delo/Prirocnik-spremljanje%20VIZ%20dela-lekt.docx>

Carnege, D. 1997. Govorite učinkoviteje. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Vogrinc, J., in M. Valenčič Zuljan. 2009. Evalvacija, raziskovanje in učiteljev strokovni razvoj.

http://www.mizks.gov.si/.../Gradivo_Strukturni_skladi_Usposabljanje_KZI_1faza_Vogrinc

ORODJE ZA ANALIZE IZKAZANEGA ZNANJA OB ZAKLJUČKU SREDNJE ŠOLE

Darko Zupanc

Na Državnem izpitnem centru (Ric) se je iz podatkov o dosežkih maturantov ob zaključku srednjega šolanja ter na splošni (SM) in poklicni maturi (PM) razvil sistem posredovanja povratnih informacij šolam in učiteljem (Zupanc 2014). Za spremljanje svojega dela in vrednotenje ter uvajanje izboljšav v šolah smo razvili programsko *Orodje za analize izkazanega znanja ob zaključku srednje šole* (Urank, Zupanc 2007). *Orodje* ponuja vrsto objektivnih in zanesljivih podatkov, uporabnih za kazalnike doseženega kurikula, kakovosti procesa učenja in vrednotenje poučevanja in predstavlja slovenski SPFS (*School Performance Feedback System*) (Visscher in Coe 2002), ki šolam na osnovi podatkov omogoča samoevalvacijo in izboljšave pri delu (Zupanc, Urank, Bren 2009).

Podatke o dosežkih dijakov v znanju v srednjih šolah v Sloveniji smo zbirali od leta 2002 do vključno leta 2018: pri SM gre za skupaj 136.500, pri PM pa za 174.000 tistih, ki so maturo prvič opravljali v celoti. Gre za podatke o dosežkih več kot 15 odstotkov državljanov Slovenije.

Ravnatelji v šolah, lahko tudi učitelji, z uporabo gesla dostopajo do podatkov za svojo šolo in se primerjajo s primerljivo skupino šol v Sloveniji. Ne morejo pa dostopati do podatkov za druge posamične šole. Na zbranih podatkih je z razvitim spletnim programskim paketom mogoče opraviti več vrst analiz, mogoče jih je tudi na različne načine kombinirati (Zupanc, Urank, Bren 2009), saj omogočajo:

- analizo splošnega uspeha pri maturi;
- analizo splošnega uspeha v zaključnem letniku srednje šole;
- analizo uspeha pri posameznem maturitetnem predmetu po ocenah oziroma točkovnih ocenah;
- analizo uspeha po ocenah pri posameznem predmetu v zaključnem letniku;
- analizo uspeha pri predmetu na maturi po doseženih odstotnih točkah;
- analizo uspeha pri posameznem delu izpita (pisni, ustni, praktični) na maturi po doseženih odstotnih točkah.

Orodje omogoča analize na treh ravneh šolskega sistema: nacionalni ali sistemski, šolski in razredni/ učiteljevi ravni znotraj šole (Zupanc 2011a).

Leta 2012 (Urank, Zupanc, Cankar 2012) smo *orodje* razširili z dvema novima skupinama analiz: *analizo dodane vrednosti in analizami po nalogah*. Po dogovorjeni metodi za »dodano vrednost« računamo napredek/razliko med dosežkom dijakov po koncu srednje šole na maturi v primerjavi z dosežkom pri nacionalnem preverjanju znanja (NPZ) pred vstopom v srednjo šolo. Za vsako šolo oziroma razred v njej je mogoče grafično in številčno prikazati »dodano vrednost«: ali so dijaki v srednji šoli v znanju napredovali bolj, manj ali podobno kot njihovi vrstniki z izkazanim enakim znanjem pri NPZ. Druge nove *analize po nalogah* pa od leta 2012 (samo pri splošni maturi) omogočajo, da lahko učitelji v gimnazijah z *orodjem* pregledujejo uspešnost svojih maturantov po posameznih nalogah na maturi. S tem presežemo vprašanja, ali je bil dosežek skupine glede na vrstnike v Sloveniji nad- ali podpovprečen (normativna interpretacija), saj pozornost pri analizah dosežkov usmerimo na raven doseganja učnih ciljev in standardov znanja (kriterijska interpretacija) (Zupanc 2011b).

Ko uporabnik v *orodju* izbere analizo (eno od sedmih) in določi značilnosti (pod)skupine, se rezultati analize nazorno grafično prikažejo; podatkovne tabele pa je mogoče za nadaljnjo obdelavo izvoziti (npr.

v Excel). Pomembne so primerjave in variabilnosti med šolami, med razredi znotraj šol, med predmeti in trendi med zaporednimi šolskimi leti. Med dijaki so razlike, dodatno pa do njih pride v oddelkih, razredih, pri različnih učiteljih znotraj šol. Ključno je spremljanje in vrednotenje dela učiteljev na ravni razreda/-ov, saj so variabilnosti med razredi na eni šoli praviloma večje kot med sorodnimi šolami.

Orodje je za uporabnike prijazno; Ric in njegovi sodelavci šolam zagotavljajo podporo na daljavo, na e-Ricu (<https://eric.ric.si/>) so pod geslom dostopni zagon *orodja* in navodila za uporabo, na njegovih spletnih straneh (http://www.ric.si/splosna_matura/statisticni_podatki/ in http://www.ric.si/poklicna_matura/statisticni_podatki/) sta za obe maturi dostopna *Priročnika za uporabo* (Zupanc idr. 2014a; Zupanc idr. 2014b), občasno pa so v vseh letih, odkar *orodje* deluje, šolam ponudili posebna usposabljanja na delavnicah.

Ravnatelji in učitelji, ki uporabljajo *orodje*, morajo biti posebej pozorni na interpretacijo rezultatov in analiz. »Pismenost« pri delu s podatki, statistikami in pri interpretaciji ugotovitev iz izračunov, tabel in grafov je lahko slaba. Vsekakor je za veljavno in zanesljivo vrednotenje dela šol in učiteljev potrebnih več različnih analiz, spremljanje v daljšem časovnem obdobju in tudi z različnimi orodji.

Literatura

Urank, M., in D. Zupanc. 2007. *Orodje za analizo izkazanega znanja ob zaključku srednje šole*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Urank, M., D. Zupanc in G. Cankar. 2012. *Orodje za analizo izkazanega znanja ob zaključku srednje šole: verzija 2.1.2*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Visscher, J., in R. Coe (ur.). 2002. *School improvement through performance feedback*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Zupanc, D. 2011a. Pomembnost podatkov in povratnih informacij pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti. V *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. ur. Kos, Ž., in S. Gaber, 228–286. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Zupanc, D. 2011b. Analiziranje izkazanega znanja kot orodje pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti. V *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. ur. Kos, Ž., in S. Gaber, 257–256. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Zupanc, D., M. Urank in M. Bren. 2009. Variability analysis for effectiveness and improvement in classrooms and schools in upper secondary education in Slovenia: assessment of/for learning analytic tool. *School effectiveness and school improvement: an international journal of research, policy and practice*, 20 (1): 89–122.

Zupanc, D. 2014. Preverjanje doseženega kurikula na osnovi standardov znanja kot izhodišče za izboljšave. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 12 (1): 59–76.

Zupanc, D., A. Hauptman, G. Cankar, M. Urank. 2014a. *Orodja za analizo izkazanega znanja ob zaključku srednje šole, Poklicna matura: priročnik za uporabo*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Zupanc, D., A. Hauptman, G. Cankar, M. Urank. 2014b. *Orodja za analizo izkazanega znanja ob zaključku srednje šole, Splošna matura: priročnik za uporabo*. Ljubljana: Državni izpitni center.

RAZVOJNI E-LISTOVNIK UČITELJA – POMOČ RAVNATELJU PRI SPREMLJANJU DELA IN PROFESIONALNEGA RAZVOJA STROKOVNEGA DELAVCA

Tanja Rupnik Vec

1. Uvod

Profesionalni razvoj zaposlenih v vzgoji in izobraževanju je temeljni gradnik kakovosti pri delovanju šole, zato je pomembno, da ga vodstveni delavci razumejo kot sistematičen, načrtovan in nadzorovan proces, tako na individualni kot na ravni celotne organizacije. V podporo sistematičnemu profesionalnemu razvoju poznamo poleg klasičnih izobraževanj (predavanja in delavnice, organizirane v šoli ali zunaj nje) raznolike, intenzivnejše prakse in orodja, ki omogočajo sistematično in poglobljeno profesionalno učenje, npr. supervizijo (Kobolt in Žorga 1999), organizacijsko svetovanje (Argyris 1976, 1995; Senge 1993), *coaching* in/ali kolegialni *coaching* (van Kessel 2010; Rutar Ilc idr. 2016), študije primerov (Basile, Olson in Nathenson-Meija 2003; Holen 2000) itd. Eden takšnih načinov, ki omogoča in spodbuja sistematično in načrtno spreminjanje in strokovno rast posameznika, uveljavlja učitelja kot raziskovalca lastne prakse in prispeva h gradnji učeče se skupnosti, je razvojni (elektronski) listovnik, seveda če gre za premišljeno, vodeno in z dialogom o profesionalnem razvoju in dosežkih, tako med kolegi kot med strokovnim delavcem in njegovim nadrejenim, podprto dejavnost.

V prispevku bomo utemeljili pomen razvojnega elektronskega listovnika in pojasnili njegovo vlogo pri načrtovanju, spremljanju in vrednotenju tako vsakodnevne prakse kot dolgoročno načrtovanega strokovnega razvoja, za kar zaposleni poskrbi sam, obenem pa predstavlja temelj za dialog o njegovem delu in napredku z nadrejenim (ravnateljem).

Odgovorili bomo na dve ključni vprašanji, in sicer kaj določa učiteljevo ravnanje v razredu ter kaj je tisto, kar v prizadevanju za večjo kakovost in profesionalizem povzroči trajno spremembo v njegovem doživljanju in ravnanju. Z drugimi besedami: kateri je osrednji dejavnik profesionalnega razvoja oziroma kako se odrasli učijo ter strokovno napredujejo. Nadalje bomo kot ključna elementa v tem procesu utemeljili sistematično načrtovanje ciljev in refleksijo, nato pa predstavili razvojni elektronski listovnik kot orodje, ki ta proces spodbuja in podpira. Pokazali bomo potencialne vsebine razvojnega (elektronskega) listovnika, ki nastajajo kot izziv ob ključnih vprašanjih, povezanih s profesionalnim razvojem in vsakodnevno prakso strokovnega delavca, in utemeljili vlogo ravnatelja kot moderatorja.

2. Prepričanja strokovnega delavca – temeljna determinanta doživljanja in ravnanja

Tako načrtna ravnanja kot spontani odzivi posameznika v konkretnih življenjskih okoliščinah (zasebnih ali profesionalnih) niso naključni, ampak so preplet različnih dejavnikov, ki jih pojasnjujejo različni psihološki modeli. Eden preprostejših, a učinkovitih je Ellisov ABC-model (v Woolfe in Dryden 1996), ki za razlago posameznikovega odziva uporablja tri pojme: aktivirajoči dogodek (A – *activating event*), prepričanje (B – *belief*) in posledice (C – *consequence*), ki vključujejo čustva (*emotion*) in ravnanje (*action*) posameznika. Odziv posameznika (ravnanje in čustvovanje) je posledica njegovih prepričanj oziroma načina, kako okoliščine razume: aktivirajoči dogodek ali

dražljaj osmisli, si ga pojasni oziroma ga interpretira glede na svoja prepričanja, torej glede na to, v kar verjame, ter glede na način, na katerega zaznava svet, kar nato sproža določeno čustvo ter določeno ravnanje. V tem modelu so prepričanja in iz njih izhajajoča interpretacija ključna determinanta doživljanja in ravnanja. Če posameznik spremeni prepričanje in interpretacijo, spremeni doživljanje in ravnanje. Raziskovanje in spreminjanje prepričanj predstavljata temelj osebne in profesionalne rasti.

Prepričanja so predstave oziroma naivna ali strokovna spoznanja o tem, kakšen je posameznik sam, kakšni so drugi ljudje, kakšen je svet in kako (fizični in socialni) svet deluje. V strokovni literaturi večkrat navajajo še druge koncepte s podobnim pomenom, npr. miselni modeli (npr. Senge 1993) ali temeljne predpostavke (Brookfield 1995). To so lahko preproste posplošitve ali kompleksne teorije, bolj ali manj usklajene s sodobnimi znanstvenimi in strokovnimi spoznanji oziroma z »uradnim«, veljavnim, aktualnim znanjem in perspektivami. Nekatera teh prepričanj so funkcionalna, temeljijo na podatkih in dokazilih, so vir kompetentnih in funkcionalnih praks ter spodbujajo posameznikovo rast in razvoj, druga pa ga omejujejo, ovirajo, utesnjujejo in ga usmerjajo v neustrezna, potencialno nestrokovna, celo destruktivna ravnanja.

Prepričanja se oblikujejo na različne načine, npr. v procesu formalnega učenja, pogosto pa nastajajo na temelju sklepov, ki jih posameznik oblikuje na podlagi lastnih opazanj, v kombinaciji s preteklimi izkušnjami. Nekatera teh prepričanj so povsem osebna, druga nastajajo kot del skupinske izkušnje. Nekatera so skrita, neozaveščena, nepreverjena, neraziskana.

Razvoj, ki se kaže v novih načinih razumevanja sveta, v novih perspektivah, v novih pristopih, strategijah za reševanje problemov ali novih načinih ravnanja, tako na osebнем kot profesionalnem področju, omogoča prav ukvarjanje s prepričanji: njihovo ozaveščanje, preverjanje njihove ustreznosti oziroma aktualnosti glede na domnevno, znanstveno resničnost sveta ter – po potrebi – preoblikovanje, nadgrajevanje, spreminjanje. Sprememba na področju prepričanj pomeni trajno spremembo v delovanju posameznika, o čemer v psihološki stroki velja precejšen konsenz, ki ga potrjujejo še drugi tovrstni modeli, npr. Haregreavesov model čebule, Scheinov ORJI-cikel (1998), osebni filtrirni sistem (Larivee 2000) idr.

3. Samorefleksija – osrednji dejavnik za spreminjanje prepričanj in profesionalni razvoj strokovnega delavca

Sprememba prepričanj, ki povzroči trajno spremembo v posameznikovem doživljanju in ravnanju in predstavlja bistvo profesionalnega razvoja, je zahteven in običajno dolgotrajen proces, v kriznih okoliščinah pa posameznik pogosto zdrsne nazaj, v stare in utečene vzorce razmišljanja, doživljanja in posledično ravnanja. Ker so mnoga temeljna prepričanja neozaveščena, je ozaveščanje prepričanj prvi korak proti profesionalnemu učenju in razvoju. Za razumevanje procesa ozaveščanja učenja je uporaben Watkinsonov (2000, v Pečjak in Košir 2002) model zavedanja o lastnem procesu učenja. Po tem modelu posameznik v procesu učenja in razvoja preide štiri faze: od nezavedne nekompetentnosti (ko nima uvida v zmotno prepričanje, pomanjkljivost v veščini, ko prevladuje nefunkcionalnost v doživljanju in ravnanju), preko zavedanja o nekompetentnosti oziroma zmotnosti/nefunkcionalnosti prepričanja in/ali ravnanja v fazo zavestne kompetentnosti oziroma uvida v bolj funkcionalno, resničnostno ustrezačo alternativo in nazadnje v fazo nezavedne kompetentnosti, za katero je značilno ponotranjenje novega prepričanja, ki tako postane integralni, avtomatizirani element posameznikovega ravnanja. Vsaka faza predstavlja svojevrsten izziv, še posebno je to trenutek, ko se posameznik sooči z iracionalnostjo, neutemeljenostjo lastnega

prepričanja (ali z neznanjem, pomanjkljivo veščino itd.), kar povzroči negotovost, stisko, odpor ter nujno raziskovanje in soočanje z novim in neznanim. To je faza, v kateri mora posameznik vložiti precej energije, da svojo pomanjkljivost preseže. V fazi zavestne kompetentnosti je alternativa oblikovana, vendar je za to, da jo posameznik v svojem razmišljanju, doživljanju in ravnanju uresničuje, potrebno sistematično prizadevanje in napor vse do avtomatiziranosti, stopnje, ko posameznik s spremembo dejansko in trajno zaživi.

Refleksija o lastnem razmišljanju (prepričanjih, predpostavkah), doživljanju (čustvih) in ravnanju (akciji) je ključen proces, ki posamezniku omogoča prehajanje preko omenjenih faz. Da spreminjanje prepričanj ni dogodek, pač pa dolgotrajen proces, opozarja Kolb (1984), za njim pa tudi drugi avtorji (npr. Johnson in Johnson idr. 1996): »Učenje je proces, v katerem se znanje [prepričanja, miselni modeli, op. avt.] ustvarja s preoblikovanjem izkušnje (38) [...] Posameznik nepretrgoma oblikuje pojme na temelju izkušenj in jih zaradi njih nenehno spreminja. Izidi učenja predstavljajo le zgodovinski zapis, ne znanja prihodnosti.« (26) Razvoj je torej kontinuiran proces, do njega pa pridemo zgolj takrat, ko izkušnjo reflektiramo in rekonceptualiziramo.

Brookfield (1995) poudarja, kako pomembna je samorefleksija pri razvoju kritične misli učitelja (je temelj njegovega doživljanja in ravnanja). Osrednja značilnost kritične samorefleksije je razkrivanje posameznikovih predpostavk (prepričanj) ter poskus zavzemanja drugačnih stališč ter presoja dogodkov in okoliščin z različnih perspektiv. Učitelj lastna prepričanja, odločitve in ravnanja presoja skozi štiri leče: pot, ki jo je opravil kot učenec in kot učitelj (raziskovanje predpostavk in intuitivnih sklepov, ki vplivajo na njegove odločitve in dejanja), povratna informacija učencev (konstruktivna povratna informacija je dragoceni vir sprememb), razprava s kolegi (učenje iz različnih pojmovanj, ki jih prispevajo vpleteni) in strokovna literatura (omogoča preverjanje in nadgradnjo lastnih konceptov).

Samorefleksija je lahko odprta (popolnoma neusmerjena, spontan odziv na okoliščine), delno strukturirana (usmerjena z nekaj splošnimi vprašanji, povezanimi s kontekstom) ali močno strukturirana (vodi jo strokovnjak, npr. supervizor ali *coach*). Lahko se nanaša na posamezne dogodke in vlogo posameznika v njih ter na njegovo razmišljanje, doživljanje in ravnanje v njih (učenje iz konkretne izkušnje) ali na posameznikove trajnejše značilnosti in vzorce ravnanja (npr. prevetritev temeljne filozofije strokovnega delovanja (Korn, po Buskist 2005); več v nadaljevanju).

Samorefleksija lahko poteka površinsko, če se učitelj usmerja v razmišljanje in presojo uporabljenih tehnik in metod poučevanja ali vzgajanja ter razmišlja pretežno na ravni akcije (»Kaj pravzaprav počnem? Katere strategije mi uspevajo? Kje so moje šibkosti? Itd.«), lahko pa poteka na globljih ravneh, ravneh razlogov za delovanje (»Kateri so teoretski ali na izkustvu temelječi ter v vrednotah utemeljeni razlogi za delovanje?«) (Walkington idr. 2001).

Dragocena vprašanja, ki izzovejo globlji premislek, so naslednja (delno prilagojeno po Rupnik Vec 2006):

- Kaj pomeni ta odziv učenca? Kaj mi sporoča? Kaj učenec v tem trenutku doživlja, kako razmišlja? Kaj mu situacija pomeni? Kako razumem njegovo ravnanje oziroma kaj so njegove potrebe in drugi razlogi za takšno ravnanje? Katere so še druge možne razlage tega ravnanja (dogodka, okoliščin)? Kakšno vlogo ima pri tem kontekst (starši, vrstniki, druge okoliščine)?
- Kaj ob tem učencu doživljam? Kako učenec doživlja mene? Kakšen odnos bi si želel imeti z njim? Kako si želim, da bi učenec ravnal? Kako sam prispevam k temu, kar se dogaja med nama? Kaj lahko naredim? Kaj sem že storil in je učinkovalo? Kaj pa ni? Katere so moje pozitivne izkušnje v podobnih primerih? Kaj je delovalo? Kaj deluje pri mojih kolegih?

- Kaj je v teh okoliščinah pomembno meni? K čemu stremim? Katere vrednote, prepričanja, motivi, pričakovanja itd. so v ozadju? Kaj pa je pomembno mojim učencem? Kako se to kaže? Kakšen je moj odnos do tega?
- Kako prispevam k temu, kar se dogaja v razredu (v tem trenutku, v odnosu s tem učencem...)? Kaj bi se zgodilo, če bi razmišljal in ravnal drugače? Kaj bi to pomenilo zame, kaj za moje učence, kaj za širše okolje?
- Kateri so moji temeljni cilji? Kako učinkovito jih dosegam (v razredu, v konkretnem odnosu)? Kaj me na poti k doseganju ciljev ovira? Katere strategije delujejo? Katerih še nisem preizkusil? Kaj me pri tem, da bi stanje izboljšal, ovira?
- Kakšen učinek naj ima moje poučevanje na učence? Za kaj si je v razredu vredno prizadevati?
- Zakaj sem izbral prav to metodo in ne katere druge? Kaj bi rad s to metodo dosegel? Kako bom ugotovil, ali sem z njo res dosegel vse zastavljene cilje? Katere strategije so mi še na voljo za to, da bi jih dosegel? Kako bi vplivale na učence?
- Zakaj sem se na to reakcijo učenca odzval tako? Katero prepričanje je v ozadju? Kako racionalno je to prepričanje, na čem temelji? Kakšne dokaze imam v prid temu, da je prepričanje ustrezno? Kako bi v teh okoliščinah še lahko ravnal in kaj bi to pomenilo zame? Kako bi ta odziv vplival na moj odnos z učencem, dijakom? Itd.

4. Razvojni elektronski listovnik – orodje in filozofija, na kateri temelji učiteljev profesionalni razvoj

4.1 Opredelitev in vrste e-listovnika

Besedna zveza »elektronski listovnik« ima raznovrstne pomene. Grant (2005, po Giannandrea 2006) poudarja, da se opredelitve e-listovnikov gibljejo od bolj tradicionalnih, ki ga razumejo kot zbirko avtentičnih dokazil o napredku (*showcase*, *product portfolio*), do novejših, ki ga pojmujejo kot popisovanje učenja, kariere, izkušenj in dosežkov in avtorja spodbujajo, da razmišlja o svojem učenju, o njem razpravlja z drugimi in tako izboljšuje svojo učno pot (*reflective*, *learning*, *process portfolio*). Elektronski listovnik najpogosteje omenjajo v kontekstu učenja na različnih stopnjah formalnega, dodiplomskega, tudi podiplomskega izobraževanja, zelo razširjen je na ameriških univerzah (Eynon idr. 2014), nekoliko redkeje pa nanj naletimo v kontekstu kontinuiranega profesionalnega razvoja posameznika, čeprav je na evropski ravni kar nekaj projektov, usmerjenih v predstavitev in razvoj koncepta.

Najpogostejše in najbolj uveljavljeno pojmovanje listovnika je listovnik kot urejena zbirka dokazil o v procesu formalnega ali neformalnega učenja pridobljenih znanjih in veščinah, namenjen pa je samopredstavitvi. Vendar je predstavitevni (*showcase*) (Baumgartner 2011; Barrett 2011a) listovnik zgolj ena izmed več osnovnih vrst listovnikov, če imamo v mislih njihov namen. Barrettova (2011) poudarja, da je e-listovnik obenem proces (vrsta dogodkov, katerih namen je doseči neki rezultat, »potovanje«) in produkt (»izdelek«, rezultat, izid, zbirka dosežkov) tega procesa, v katerem posameznik zbira/arhivira svoje delo in njegove rezultate, ga selekcionira, razmišlja o njem, ga usmerja (načrtuje) in predstavlja.

V kontekstu profesionalnega razvoja ali učenja odraslih je – z našega vidika – najpomembnejša oblika, ki smo jo poimenovali razvojni e-listovnik in vključuje obe vlogi (proces in rezultat). V tem prispevku razvojni e-listovnik opredeljujemo kot elektronsko učno okolje, v katerem strokovni

delavec načrtuje, spremlja in vrednoti tako vsakodnevno profesionalno delovanje in njegove učinke kot svoj profesionalni razvoj. Razvojni (elektronski) listovnik je torej namenska zbirka premislekov o lastnem delovanju, ciljih in načrtih, zbirka refleksij o posameznih izkušnjah ter na njih temelječih prepričanjih, spoznanj in drugih zapisov in gradiv, ki prikazujejo strokovno delovanje in poklicno pot oziroma posameznikov strokovni razvoj. Vanj posameznik vpisuje najraznovrstnejše premisleke in podatke o svoji profesionalni vlogi, svojih svojem ravnanju in dejavnostih – trenutnih ali prihodnjih –, o rezultatih in dosežkih ter nadaljnjih korakih (prim. Rupnik Vec in Stanojev 2013). Tako opredeljen razvojni elektronski listovnik uveljavlja učitelja kot raziskovalca lastne prakse, podpira udejanjanje učeče se skupnosti in posameznika spodbuja k temu, da nenehno sledi sodobnim znanstvenim raziskavam, ki predstavljajo referenco tako za presojo o kakovosti lastne prakse kot za načrtovanje nadaljnjih dejavnosti (prim. Nuth idr. 2017).

Profesionalni razvoj je vseživljenjski proces, zato je smiselno, da strokovni delavec vodi razvojni e-listovnik na vsej svoji profesionalni poti. Nastaja lahko klasično, v mapi ali v fasciklu, v sodobnem svetu pa klasične oblike zamenjujejo virtualna okolja ali aplikacije, oblikovane prav za vodenje e-listovnikov. V slovenskem prostoru so za vodenje tako e-listovnika učitelja kot e-listovnika učenca v projektu eŠolstvo (2010–2015) ter v mednarodnem projektu Eufolio (2013–2015) preizkusili odprtokodno aplikacijo Mahara, Microsoftov O365, GoogleSites in nekatera druga orodja, na svetovnem spletu pa so na voljo še številne druge aplikacije, tako za računalnike kot za mobilne naprave (Barett 2011b).

4.2 Vloge razvojnega e-listovnika

Temeljne vloge razvojnega elektronskega listovnika so tri, in sicer učitelju omogoča:

1. samorefleksijo, spremljanje, vrednotenje in dokumentiranje lastnega dela;
2. samouravnavanje učenja in profesionalnega razvoja;
3. predstavitev dela in rezultatov ter profesionalne poti, mejnikov, dosežkov, znanj in veščin.

S stališča pedagoškega vodenja so pomembne vse tri temeljne vloge razvojnega elektronskega listovnika učitelja. Učiteljevo spremljanje vsakodnevne profesionalne dejavnosti ter uravnavanje profesionalnega razvoja ravnatelja obvezujeta, da dejavnosti, ki podpirajo načrtovanje, samospremljanje in samovrednotenje dela učiteljev, načrtuje, sistematično uvaja, usmerja in spremlja, pri čemer s temi pobudami sistematično vzpostavlja in podpira učečo se skupnost. Vloga izkazovanja rezultatov dela in veščin pa mu omogoča, da učiteljev razvojni listovnik obravnava kot osnovo za spremljanje njegovega dela, učenja in napredka, znotraj tega pa npr. kot osnovo za letne pogovore. Pri pripravi razvojnega elektronskega listovnika učitelj – poleg zapisovanja osebnih načrtov, sprotnih refleksij o izbranih dejavnostih in/ali dogodkih – ustvari bogato zbirko raznovrstnih gradiv, s katerimi izkazuje materialne rezultate svojega dela, s tem pa tudi svoje znanje in veščine ter profesionalni razvoj, ki so osnova za z dokazili podprt dialog o vsakodnevnem delu ter učenju in spreminjanju, katerega namen je še bolj kakovostno delo.

Razvojni elektronski listovnik pa poleg omenjenih ključnih vlog omogoča še:

1. izkazovanje in razvoj ustvarjalnosti učitelja;
2. razvoj socialnih veščin in kakovostnih odnosov s sodelavci (kadar znotraj elektronskega okolja zaradi profesionalnega učenja vzpostavijo dialog (in ga spodbujajo) oziroma različne oblike sodelovanja med učitelji prek spleta, npr. kritično prijateljevanje in izmenjava povratnih informacij ob določenih vsebinah listovnika, razreševanje strokovnih dilem v majhnih skupinah itd.);
3. razvoj samorefleksivnega in kritičnega mišljenja učitelja.

4.3 Dejavnosti za pripravo in vodenje razvojnega e-listovnika

Razvojni e-listovnik, kot smo ga opredelili v tem prispevku, smiselno vključuje naslednje elemente:

1. predstavitev učitelja: osebna (hobiji, izobrazba, izkušnje, pričakovanja, načrti na osebnem področju ...) in strokovna (močna področja, osebna filozofija strokovnega delovanja);
2. načrt strokovnega razvoja in dokazila o njegovem uresničevanju: kratkoročni in dolgoročni cilji (vizija strokovnega razvoja), dejavnosti, ki bodo pripomogle k uresničitvi ciljev, refleksije ob učenju in o učenju ter o uresničevanju načrta, dokazila o razvoju ter predstavitev novih (spo)znanj in veščin, podprtih z dokazili;
3. spremljanje in dokumentiranje profesionalne dejavnosti in dosežkov: avtorska gradiva (učne priprave, učna gradiva, članki), refleksije (podprte z AV-gradivi) o profesionalnih dejavnostih in dogodkih (učne ure, dogodki v razredu, izkušnje s starši, strokovno sodelovanje s kolegi ...), dosežki in uspehi (lastni, učenčevi) itd.

Nekatere vsebine so rezultat enkratnega (ali vsaj zgolj občasnega) razmišljanja in zapisa (npr. osebna predstavitev, popis močnih področij oziroma temeljnih znanj in veščin), večina pa jih je odprtih, »živih«. Učitelj se k njim nenehno vrača, jih dopolnjuje, revidira, selekcionira, zamenjuje.

V nadaljevanju bomo pokazali primere refleksivnih dejavnosti oziroma miselnih izzivov, ki so v profesionalnem delovanju in razvoju ključni in so del kakovostno vodenega razvojnega elektronskega listovnika.

4.3.1 Dejavnosti, ki podpirajo oblikovanje samopredstavitve

Dejavnost 1: Kdo sem jaz?

Pripravite krajšo predstavitev, ki bo vključevala predvsem zapis o vas kot strokovnem delavcu. Navedite izobrazbo, omenite različna nadaljnja izobraževanja, tako formalna kot neformalna (seminarji, delavnice, študiji, ekskurzije ...). Katere predmete poučujete/ste poučevali? Kaj vas je v vaši profesionalni vlogi najbolj oblikovalo?

Bodite ustvarjalni, ni nujno, da je zapis linearen niti izključno besedilen. Uporabite različna orodja in tehnike (ne omejujte se na risbo, lahko naredite kolaž; če je vaš listovnik elektronski, uporabite različna programska orodja).

Dejavnost 2: Moja močna področja in področja učenja in profesionalnega razvoja

Za izhodišče pri samoanalizi in samovrednotenju profesionalnih kompetenc lahko uporabite različne teoretske poglede na to, katera so temeljna znanja, veščine in vrednote oziroma katere so temeljne učiteljeve kompetence. In na temelju tega lahko s kolegi izdelate instrument za samovrednotenje profesionalnih kompetenc: vsako od ključnih področij kompetenc (npr. didaktično-metodične veščine in spretnosti, veščine vodenja razreda, veščine komunikacije in sodelovanja, veščine preverjanja in ocenjevanja znanja) opredelite z nekaj postavkami, nato pa se pri vsaki ocenite z ocenami od 1 (popolnoma nekompetenten) do 5 (popolnoma kompetenten).

Lahko pa za vrednotenje svojih profesionalnih kompetenc uporabite že obstoječe orodje. Zelo prikladen se zdi model ključnih učiteljevih kompetenc, ki so ga pripravili naši strokovnjaki (Peklaj, C., idr. 2006). Na tem modelu temelječi instrument za samovrednotenje je dostopen na portalu SIO v okviru aplikacije Mahara.

Dejavnost 3: Moja znanja in veščine

Izberite znanja in veščine, ki so za vas najpomembnejši. Oblikujte predstavitveno stran za javnost in jo (morebiti) objavite. Svoja znanja in veščine podkrepite z dokazili (formalnimi in neformalnimi).

Dejavnost 4: Moja osebna filozofija poučevanja/vzgajanja/strokovnega delovanja

Razmislite, katera temeljna prepričanja, predpostavke, vrednote in pričakovanja vas vodijo pri strokovnem delu. Pri tem si lahko pomagate z naslednjimi vprašanji:

- Zakaj poučujem? Kaj je moje poslanstvo? K čemu stremim?
- Kaj v zvezi s poučevanjem mi je v veselje, kaj občutim kot nagrado? V čem uživam oziroma kaj me navdušuje? O čem sanjam in česa si želim?
- Kateri so moji temeljni cilji? Kaj si želim doseči? Če bi imel čarovno paličico, ki bi jo lahko zavihtel samo enkrat, bi ... (dokončajte poved).
- Katera so temeljna načela mojega poučevanja? Katera so moja temeljna prepričanja o učenju in poučevanju, vzgoji, odnosih itd., ki usmerjajo moje odločitve in ravnanje? V kaj verjamem oziroma katere so moje ključne vrednote? Kako se izražajo v mojem razmišljanju, doživljanju in pri ravnanju?
- Kateri so moji standardi oziroma kriteriji za preverjanje kakovosti mojega poučevanja? Po čem presojam, ali sem določeno uro izpeljal kakovostno oziroma ali sem v določenih okoliščinah ravnal ustrezno?
- V čem se moje poučevanje razlikuje od poučevanja drugih (kolegov)? V čem sem poseben? Po čem sem v svoji profesionalni vlogi prepoznaven? Po čem bi si želel biti prepoznan oziroma po čem naj se me moji učenci spominjajo?
- Če bi imel majico, na kateri bi bilo napisano ključno sporočilo mojim učencem, kaj bi to bilo?
- Kako vzpostavljam odnose s svojimi učenci? Kako me učenci doživljajo? Kaj je zame na tem področju pomembno?
- Dodajte vprašanja, ki so pomembna za vas.

4.3.2 Dejavnosti, ki podpirajo načrtovanje, spremljanje in vrednotenje lastnega strokovnega razvoja

Dejavnost 1: Moja osebna vizija

Razmislite o svoji prihodnosti in si zamislite svojo poklicno pot, razvoj, dosežke. V pomoč so vam lahko tale vprašanja:

- Kaj počnete v tej prihodnosti? Kje se vidite v prihodnosti?
- O čem razmišljate? Kaj doživljate? Kako ravnate?
- Kako ste prišli do tja?
- Kaj so bile za vas na tej poti spodbude in kaj ovire?
- V čem ste v posameznih prihodnjih obdobjih drugačni kakor zdaj? Itd.

Dejavnost 2: Kratkoročni cilji strokovnega razvoja

Pri operacionalizaciji kratkoročnih ciljev se ozrite nazaj, k ugotovitvam v zvezi z analizo močnih in šibkih področij, in pogledajte, kje ste si prisodili nizko oceno. Izberite področje rasti in oblikujte jasen in natančen cilj ali raziščite svojo prakso. Če je treba, preučite strokovno literaturo ali obstoječe

znanstvene raziskave, ki naj usmerjajo načrtovanje ciljev ali raziskovalnih izzivov, vezanih na vašo vsakodnevno prakso. Za ta namen je uporaben vir Lesničar idr. (2017).

Načrtujte strategijo (dejavnosti), s katero boste ta cilj dosegli, razmislite, kaj vam bo na tej poti v spodbudo in kaj bo za vas morebitna ovira.

Predvidite spremljanje oziroma evalvacijo (uporabite različne metodološke pristope, podatke zbirajte iz različnih virov). Pregledno predstavite rezultate, kratko zapišite ugotovitve.

Dejavnost 3: Spremljanje uresničevanja ciljev in zbiranje dokazil o napredku

Narišite časovni trak, napišite seznam potrebnih korakov, uporabite tabelo ali kakšno drugo orodje, ki vam bo omogočilo spremljanje korakov na poti do cilja.

Pišite refleksije o posameznih dogodkih in uspehih na tej poti, postavite si mejnike in proslavljajte, ko jih boste dosegli. Na raznovrstne načine z dokazili dokumentirajte svojo pot. Zbirajte podatke iz različnih virov (učenci, starši, sodelavci ...), uporabite raznovrstne metode zbiranja podatkov.

Zbirajte dokazila o svojem učenju in jih seveda smiselno selekcionirajte.

4.3.3 Dejavnosti, ki pomagajo pri spremljanju in vrednotenju vsakodnevne prakse

Dejavnost 1: Zbirka avtorskih gradiv

Svoj listovnik uredite tako, da boste v njem zbrali raznovrstna gradiva, ki ste jih ustvarili pri svojem delu in so rezultat študija (npr. članki), načrtovanja (npr. učne priprave), evalvacij (npr. poročila o raziskavah lastne prakse). Izberite tista, ki so za vas iz kakršnega koli razloga še posebno pomembna. Nekaj primerov za kategorije gradiv:

- proces poučevanja (učne priprave, avtorska učna gradiva in učila, posnetki učnih ur, refleksije o dogodkih, povratne informacije učencev itd.);
- vzgojne situacije (opažanja in refleksije o učencih, načrti za intervencije, evalvacije učinkovitosti intervencij, študije primerov itd.);
- sodelovanje s starši in širšo lokalno skupnostjo;
- drugo strokovno delo (priprave na roditeljske sestanke z gradivi, evalvacije, povratne informacije staršev, zapiski o individualnih pogovorih s starši, dokumentirani dogodki v lokalni skupnosti in refleksije o njih itd.);
- drugo strokovno delo (članki v raznovrstnih revijah in časopisih (gradiva za predavanja ali delavnice za kolege, dokumentiranje dogodkov, refleksije o drugem strokovnem delu, njegove evalvacije, povzetki strokovnih razprav, blog, vezan na profesionalno delo, itd.).

Najpomembnejša je selekcija gradiv, v elektronski listovnik umestite tista, ki so za vas iz katerega koli razloga najpomembnejša, in tista, ki kažejo vaše veščine in ustvarjalnost ter predstavljajo pomemben mejnik ali dosežek na vaši poti itd. Ko gradivo ali skupino gradiv umestite v listovnik, ob njih zapišite kratko refleksijo oziroma utemeljite, zakaj ste jih izbrali (kaj dokazujejo, kaj vam pomenijo ...).

Dejavnost 2: Moje strokovne dileme

Listovnik naj vsebuje tudi zapise o aktualnih dogodkih, refleksije o njih, odzive kolegov itd. Zanimive so predvsem refleksije o didaktično-metodičnih vidikih vašega ravnanja ter o dogodkih, ki vas spravljajo v kakršno koli dilemo in so povezani z odnosi z dijaki/učenci (vzgojne, pogosto konfliktne okoliščine), s kolegi, z nadrejenimi ali s starši.

V portfolio odložite refleksijo o dogodku, ki vas je v zadnjem času spravil v stisko. Razmislite o njem s pomočjo vprašanj, ki smo jih zapisali v poglavju 2 (vprašanja samoreflektirajočega praktika). Razmišljanje o njih vam bo omogočilo širši vpogled v dogodek ter uvid v morebiti še nepreizkušene strategije ravnanja.

Dejavnost 3: Učenje drug od drugega, učenje iz izkušenj

Refleksija je učinkovitejša, če jo podprejo kolegi ali če z vami delijo razmišljanja o tem, kako so ravnali v podobnih okoliščinah ali kaj so občutili. Razporedite se v majhne skupine ter oblikujte zaprt prostor za dialog na daljavo (različne aplikacije, npr. blog v Mahari, zaprta skupina v spletni učilnici itd.).

Vsak sodelujoči naj na kratko opiše situacijo, ki mu predstavlja strokovni izziv, oziroma neprijeten dogodek ter vlogo različnih akterjev v njem. Vloga kolegov je, da ob tem razmišljajo o naslednjem: kako sami vidijo situacijo (ponudijo alternativne poglede), kakšne so njihove izkušnje in strategije ravnanja v podobnih okoliščinah. Pomembno je, da ne dajejo nasvetov, ampak zgolj razpravljajo o sebi oziroma o tem, kako so razmišljali in ravnali v podobnih okoliščinah ali kako so jih doživljali.

Tako širite vpogled v morebitne odzive, odgovornost, konkretno ravnanje, za katero se boste odločili, pa ostaja v vaši domeni.

5. Razvojni elektronski listovnik kot pomoč ravnatelju pri spremljanju učiteljevega dela in razvoja

Razvojni elektronski listovnik je last učitelja, je prostor za premišljevanje in ustvarjanje na področju profesionalnega, prostor, ki je zaseben in zato varen, prostor, ki dovoljuje eksperimentiranje, s tem pa delne rešitve, napake, stranpoti in druge značilnosti procesa učenja in spreminjanja posameznika. Učitelj sam odloča o tem, v katere vsebine listovnika in s kakšnim namenom bo omogočil vpogled drugim: javnosti, kolegom, vodstvenim delavcem.

Odgovornost ravnatelja kot pedagoškega vodje je, da spremlja in vrednoti učiteljevo delo ter ga spodbuja, da bi delal še bolje, kar od učitelja terja kontinuirano učenje in vseživljenjski profesionalni razvoj. Ravnateljeva vloga v tem procesu je odločilna, učinkovitejši pa bo tisti ravnatelj, ki:

1. ima visoka, jasno izražena pričakovanja o kakovosti dela zaposlenih oziroma uveljavlja profesionalizem ter vseživljenjsko učenje kot temeljni vrednoti;
2. zahteva samorefleksijo učitelja oziroma spremljanje in vrednotenje lastne prakse ter nenehno prizadevanje za učenje in izboljševanje prakse;

3. dejavno spodbuja, ustvarja prostor za samorefleksijo ter načrtovanje, spremljanje in vrednotenje profesionalnega razvoja ter v njih aktivno sodeluje, čeprav odgovornost za organizacijo in izvedbo dejavnosti v kolektivu delegira (npr. timu za kakovost);
4. vodi z zgledom (ravna tako, kot pričakuje od zaposlenih: je profesionalen, pripravljen na učenje, razmišlja o lastni praksi, si prizadeva za profesionalno odličnost ter se sistematično strokovno razvija);
5. je empatičen ter dopušča in podpira (omogoča) tudi individualne pobude v zvezi z razvojnimi dejavnostmi zaposlenih;
6. ceni razvojna prizadevanja zaposlenih, to ob različnih priložnostih pove oziroma pokaže in nagraduje prizadevanja, dosežke posameznikov.

Razvojni izzivi in cilji zaposlenih so deloma individualni in so rezultat posameznikovega kompetenčnega profila, deloma skupni, lastni večji skupini zaposlenih ali, kadar uvajajo novost, celotnemu kolektivu in izhajajo iz vizije in razvojnih ciljev šole. Uporaba in vodenje e-listovnika naj bosta individualizirana, saj so znanja, izkušnje, veščine in potrebe mlajših učiteljev občutno drugačni od znanj, veščin, izkušenj in potreb starejših. Fullan in Hargreaves (po Frost idr. 2000) poudarjata pomen sistematičnega spodbujanja razvoja vseh učiteljev z vrsto premišljenih strategij, ki temeljijo na upoštevanju »učiteljevega namena, učitelja kot osebe ter celotnega konteksta, v katerem učitelj dela« (17). K takemu pristopu sodijo prenos novih idej in praks, razvoj veščin, kritična razprava o spornih konceptih in praksah, refleksija o lastni praksi in vrednotah v skrbno načrtovano celoto, zaporedje dejavnosti, v katere je vključen celoten kolektiv. V procesu zaposleni delajo tako na sebi oziroma osebnem cilju kot na skupnih ciljih, se srečujejo v dialogu, si izmenjujejo zamisli, drug drugemu posredujejo povratne informacije in v tem procesu napredujejo. Rezultati teh raznolikih dejavnosti pa so individualno osmišljeni in reflektirani ter umeščeni v osebne, ustvarjalne elektronske listovnike.

Literatura

- Argyris, C. 1976. »Leadership, Learning and Changing the Status Quo.« *Organisational Dynamics*, 4 (3): 29–43.
- Argyris, C. 1995. »Action Science and Organisational Learning.« *Journal of Managerial Psychology*, 10 (6): 20–26.
- Barett, H. C. 2011. *Balancing the Two Faces of E-Portfolios*.
<http://electronicportfolios.org/balance/balancingarticle2.pdf>
- Basile, C., F. Olson in F. Nathenson-Meija. 2003. »Problem-Based Learning: Reflective Coaching for Teacher Educators.« *Reflective Practice*, 4 (3): 291–302.
- Baumgartner, P. 2011 *Educational Scenarios with E-portfolios. A Taxonomy of Application Patterns*.
<http://www.peter-baumgartner.at/material/article/SCO2001-eportfolio-taxonomy.pdf/view>
- Brookfield, S. 1995. *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eynon, B., L. Gambino in Torok, J. 2014. »What difference Can ePortfolio Make? A Field Report from Connect to Learning Project. *International Journal of ePortfolio*.« 4 (1): 95–114.
- Frost, D., J. Durrant, M. Head in G. Holden. 2000. *Teacher-Led School Improvement*. London in New York: Routledge.
- Giannandrea, L. 2006. »Different Types of ePortfolios to Support Reflection and Learning in Post Degree Courses.« Referat na ePortfolio 2006 International Conference Oxford – UK 11. –13. oktober. <http://www.epforum.eu/proceedings/2006>
- Holen, A. 2000. »The PBL Group: Self-Reflection and Feedback for Improved Learning and Growth. *Medical Teacher*, 22 (5): 485–488.
- Johnson, D. H., in F. P. Johnson. 1996. *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. London in New York: Pearson Ltd.
- Kobolt, A., in S. Žorga. 1999. *Supervizija. Proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Larivee, B. 2000. »Transforming Teaching Practice: Becoming the Critically Refelctive Teacher.« *Reflective Practice*, 1 (3): 293–307.

- Nuth, G., W. Maurits, R. van de Sande, A. Karner in R. Vanderhauwaert. 2017. »Poučevanje in učenje s pomočjo raziskovanja lastne prakse in znanstvenih raziskav – konceptualni referenčni okvir Linpilcare.« V *Učitelji, raziskovalci lastne prakse. Poučevanje in učenje s pomočjo dokazov iz pedagoške prakse in znanstvenih raziskav*, B. Lesničar idr., 79–91. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, S., in K. Košir. 2008. *Poglavja iz pedagoške psihologije. Izbrane teme*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.
- Rupnik Vec, T. 2006. »Vloga šolskega razvojnega tima v procesih zagotavljanja kakovosti v šoli, uvajanja sprememb in profesionalne rasti posameznega učitelja.« V *Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja v vrtcu, osnovni in srednji šoli s pomočjo razvojnega načrtovanja. Gradivo za razvojno načrtovanje*, ur. M. Zorman 62–123. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rupnik Vec, T. 2011. »(e)Portfolio (listovnik) učitelja - instrument za načrtovanje, spremljanje, vrednotenje in uravnavanje lastnega strokovnega razvoja.« *Iskanja*, 29 (41, 42): 50–63.
- Rupnik Vec, T., in S. Stanojev. 2011. *Elektronski listovnik učitelja/vzgojitelja, program seminarja v projektu e-Šolstvo*. <http://skupnost.sio.si/course/view.php?id=7395>
- Rupnik Vec, T., in S. Stanojev, S. 2013. »Vloga razvojnega elektronskega listovnika v profesionalnem učenju in razvoju učitelja.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 11 (2): 41–54.
- Rutar Ilc, Z., B. Tacer, B in Žarkovič Adlešič, B. 2015. *Kolegialni coaching – priročnik za strokovni in osebni razvoj*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Schein, E. H. 1998. *Process Consultation Revisited. Building the Helping Relationship*. New York: Addison – Wesley.
- Senge, P. M. 1993. *The Fifth Discipline. The Art and Practice of Learning Organisation*. London: Century Business.
- Van Kessel, L. 2010. »Koučing, področje dela poklicnih supervizorjev?« V *Supervizija in koučing*, ur. A. Kobolt, 7–58. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Walkington, J., H. P. Christensen in H. Kock. 2001. »Developing Critical Reflection as a Part of Training and Teaching Practice.« *European Journal of Engineering Education*, 26 (4): 343–350
- Woolfe, R., in W. Dryden. 1996. *Handbook of Counseling Psychology*. London: SAGE Publications.

UČNI SPREHOD KOT OBLIKA SPREMLJANJA DELA STROKOVNIH DELAVCEV

Justina Erčulj in Katja Arzenšek Konjajeva

V zadnjih letih tudi v Sloveniji pri spremljanju dela strokovnih delavcev uvajamo učni sprehod. Fisher in Frey (2014) mu pripisujeta predvsem vlogo profesionalnega razvoja, zaradi česar pride do izboljševanja prakse v razredu. Razumeta ga kot manj formalno obliko spremljanja v primerjavi s hospitacijami, naše izkušnje pa kažejo, da je kljub temu zelo pomemben natančen protokol, saj je učni sprehod organizacijsko zahtevna metoda.

Načeloma govorimo o učnem sprehodu, kadar skupina učiteljev obišče več razredov na svoji ali drugi šoli. Gre torej za načelo odprtih vrat. Naj poudarimo, da namen učnih sprehodov ni evalvacija dela opazovanih učiteljev, pač pa spodbujanje strokovnih razprav o učenju in poučevanju, priložnost za razmislek o lastnem delu (opazovanec) in iskanje strokovnih rešitev, s katerimi bi izboljšali učenje in poučevanje, na kar opozarjata tudi King in Baker (2013). V »vodniku« za izvajanje učnih sprehodov, ki ga je pripravil Avstralski inštitut za poučevanje in vodenje šol (2017), pa pri opredeljevanju namena dodajajo še spodbujanje izboljševanja pouka z izmenjavo prakse, podporo učiteljem, da za opazovanje pripravijo najboljše načine dela z učenci, ter razvijanje skupne odgovornosti za kakovost učenja in poučevanja. Iz izkušenj lahko zatrdimo, da so učni sprehodi za opazovanja manj stresni kot ravnateljve ali medsebojne hospitacije.

Ravnatelj mora pred uvedbo učnih sprehodov učiteljem natančno pojasniti, kakšen je njihov namen, in predstaviti potek, ki ga nato tudi usmerja.

Predstavljamo nekaj temeljnih načel učnih sprehodov, prirejenih po angleških gradivih, ki smo jih uporabljali v mednarodnem projektu DELECA (Erčulj idr. 2015):

- Namen učnih sprehodov mora biti razumljiv vsem strokovnim delavcem, ne le tistim, ki v njih aktivno sodelujejo. Poudariti je treba predvsem to, da ne gre za evalvacijo dela posameznega učitelja.
- Program učnih sprehodov mora biti organiziran zelo dobro in v soglasju z učitelji. Vsekakor mora biti udeležba prostovoljna, kar velja predvsem za opazovance.
- Izvajanje učnih sprehodov naj bo za opazovane učitelje in zlasti za učence čim manj moteče.
- Na učne sprehode se morajo dobro pripraviti opazovalci in opazovanci.
- Med učnimi sprehodi ne sprašujemo za pojasnila niti opazovanih učiteljev niti učencev.
- Strokovna razprava o učenju in poučevanju po učnem sprehodu je obvezna, saj tako utrjujemo njihov namen.

Ravnatelj naj občasno preveri, ali so učni sprehodi uspešni, in kako vplivajo na delo učiteljev.

Petstopenjski model učnega sprehoda

Obstaja več modelov učnih sprehodov, pri pregledu literature pa smo najpogosteje naleteli na petstopenjskega, ki smo ga uporabljali tudi v programu Veščine vodenja za učitelje; pokazalo se je, da je zelo ustrezen. Povzeli smo ga po gradivu AITSL (2017) in ga priredili za slovensko okolje.

1. Z učitelji določimo predmet opazovanja in se natančno dogovorimo za potek učnega sprehoda. Predmet opazovanja naj bo res skrbno izbran, usmerjen v profesionalno učenje in vizijo šole ter

njene prednostne naloge. Pomembno je tudi, da ga je mogoče opazovati. Določimo opazovalce in opazovance in jih skrbno pripravimo na izvedbo. Skupaj pripravimo obrazec (opomnik) za opazovanje. Priporočamo, da vsaka skupina opazovalcev določi časomerilca in »poročevalca«, ki bo na razpravi po učnem sprehodu postavljaj vprašanja. Vsi zaposleni morajo biti obveščeni o učnem sprehodu in o tem, kakšen je njegov namen. Učni sprehod naj traja največ dve šolski uri.

2. Skupino opazovalcev naj sestavljajo največ štirje učitelji. Tim za učni sprehod oblikujemo glede na zanimanje oziroma potrebo. Priporočamo, da se vanj vključi tudi ravnatelj. Opazujemo približno deset minut v vsakem razredu, menjave naj potekajo kar se da neopazno in nemoteče. Pri tem je pomembno, da se vedno znova vračamo k osnovnemu cilju oziroma predmetu opazovanja.
3. Skupina opazovalcev se na kratko sreča na t. i. »hitrem sestanku«. Pogovorijo se o tem, ali so zbrali dovolj podatkov za strokovno razpravo, in začnejo razmišljati o vprašanjih za opazovance, ki se nanašajo predvsem na pojasnitev določenih dejavnosti, ki so jih opazovali.
4. Opazovanje in dejavnosti pod točko 3 ponovimo v naslednjem razredu/drugih razredih.
5. Strokovno razpravo po učnem sprehodu vodi bodisi ravnatelj ali vodja tima za učne sprehode, lahko tudi vodja razvojnega tima. Opazovani učitelji pripravijo kratko refleksijo o dejavnostih, ki so jih predstavili, in spregovorijo o tem, kako so doživeli učni sprehod. Sledi povratna informacija, ki se nanaša na predmet opazovanja in na vprašanje o tem, česa smo se naučili. Bistvo strokovne razprave je namreč skupno iskanje najboljših načinov dela z učenci.

Prednost učnih sprehodov v primerjavi s hospitacijami je, da so manj stresni in da lahko v razmeroma kratkem času opravimo več spremljanj, pomanjkljivost pa je organizacijske in časovne narave. Več časa moramo namreč nameniti predvsem za refleksijo in razpravo, kar pa je po svoje tudi prednost, saj tako lahko uresničujemo vizijo šole in si bolj kompetentno odgovorimo na vprašanje, kakšnega učenca hočemo ob zaključku šolanja.

Izkušnja z učnim sprehodom v programu Veščine vodenja za učitelje

V programu Veščine vodenja za učitelje, ki smo ga na dvanajstih osnovnih šolah izvajali v dveh skupinah, smo se odločili, da preizkusimo učne sprehode. V skladu z načeli vodenja razreda smo jasno povezali vodenje razreda in učiteljev način dela v njem, na kar opozarja tudi literatura s tega področja (npr. Woolfolk in Kotler Hoy 2006; Canter 2006; Rutar Ilc 2017). Predmet opazovanja smo določili glede na teme, ki smo jih obravnavali v programu. Pri prvem učnem sprehodu smo opazovali inovativne učne metode, pri drugem pa participacijo učencev.

Izvedba na eni šoli z opazovalci iz petih šol je zahtevala skrbno pripravo in organizacijo. Skupaj smo pripravili opomnik za opazovanje. Odločili smo se za odprt obrazec, v katerega so udeleženci zapisovali svoje vtise in je priložen na koncu sestavka.

Ker je eno od načel učnega sprehoda posredovanje povratne informacije učiteljem na šoli gostiteljici, smo se dogovorili, da:

- opazovalci med razpravo po učnem sprehodu individualno odgovorijo na samolepilni listič z vprašanjem, česa sem se naučil; to je prvi, neposredni del povratne informacije;
- vodja programa po učnem sprehodu naredi povzetke razprave in jih pošlje šoli gostiteljici najkasneje teden dni po izvedeni delavnici.

Pri učnem sprehodu je zelo pomembna refleksija učitelja, ki ga spremljamo, in refleksija učitelja ali ravnatelja, ki spremlja pouk. Povratno informacijo je treba posredovati strokovnim delavcem, ki jih spremljamo, saj si prizadevamo za izboljšave in iščemo dobro prakso. Strokovno razpravo je v našem primeru vodila ravnateljica šole gostiteljice. Vsaka skupina opazovalcev, sestavljena iz strokovnih delavcev različnih šol, je vsakemu opazovancu postavila do dve vprašanji (dogovor skupine), ki so ju oblikovali prvih petnajst minut razprave po učnem sprehodu.

Ključne ugotovitve iz strokovne razprave smo zapisali in jih poslali šoli gostiteljici. Predstavljamo primer povzetka strokovne razprave:

»Na začetku so svoje vtise povedale opazovanke. Omenile so začetno negotovost glede tega, kako bomo lahko v tako kratkem času videli elemente, ki so bili predmet opazovanja. Skupaj smo ugotovili, da je morda učni sprehod še boljši kot opazovanje celotne učne ure, saj vidimo več različnih dejavnosti, ki jih kasneje lahko sestavimo v celoto.

Osnovna ugotovitev opazovalcev je bila, da so učenci in učitelji vajeni takega načina dela, da je bila zanimiva tudi prostorska ureditev in da so prehodi opazovalcev potekali zelo gladko. Nismo motili niti učiteljev niti učencev. Opazovalci so v nadaljevanju postavljali zelo specifična vprašanja, da smo lahko dobili vtis o celotnem dogajanju v razredu, na primer, kako ravna, kadar otrok noče sodelovati (primer DSP), kako pri matematiki vključujejo otroke s posebnimi potrebami, kako učiteljica umiri otroke pri tako aktivni uri (angleščina), kako otroke, ki so že sicer obremenjeni z raznimi dodatnimi dejavnostmi, vključevati v turizem. Učiteljice so ob postavljenih vprašanjih odgovarjale še z dodatnimi primeri dobre prakse, kar je bilo še posebej dragoceno.

V zadnjem delu smo ugotavljali, kateri dejavniki inovativnih učnih okolij so bili najbolj očitni. Strinjali smo se, da vsi, posebej pa smo poudarili naslednje:

- *učeči se je v središču;*
- *pomen čustev za učenje;*
- *družbeno koristno delo;*
- *formativne in sprotne povratne informacije;*
- *sodelovanje;*
- *zahtevno delo, a brez pretirane obremenitve.*

Ravnateljica je povedala, da bodo v prihodnje še spodbudili družbeno koristno delo med zaposlenimi. Ugotavljamo, da so bili pri opazovanih dejavnostih otroci res v središču učenja, da učitelji pri delu izhajajo iz njihovih izkušenj in da so oboji vajeni aktivnih oblik dela pri pouku. Sodelovanje med učitelji je zgledno. To se kaže v dosežkih na vseh ravneh.«

Praksa učnih sprehodov kaže, da se ob takem načinu spremljanja ravnatelj lahko celostno usmerja v delo učitelja, mu pomaga pri načrtovanju profesionalnega in osebnostnega razvoja ter pri refleksiji o delu v razredu oziroma pri spremembah ali uvedbi izboljšav. Hkrati pa je čas ovira, saj je organizacija učnih sprehodov zahtevna, časovno zahtevna pa je tudi refleksija.

Pomembno se nam zdi, da na učnih sprehodih prevzamejo vodenje tisti učitelji, ki bolje začutijo problematiko pri poučevanju in učenju, ki v kolektivu uživajo ugled kot dobri praktiki ter tako prevzamejo ključno vlogo pri razvijanju šole kot učeče se skupnosti in pri uresničevanju njenih razvojnih ciljev. Poročila z učnih sprehodov so lahko tudi dobra osnova za samoevalvacijsko poročilo na ravni šole.

Čeprav je strokovno usposabljanje pomembno, pa večinoma ne zadostuje za to, da bi učitelj spremenil svoje delo. Da bi se to zgodilo, mora biti deležen tudi podpore pri uvajanju novosti, ki jih je usvojil na usposabljanju, v prakso. Hkrati mu je treba dati priložnost, da s svojo novo prakso seznanja sodelavce in tako širi znanje na celoten kolektiv, in ga pri tem spodbujati. Zelo pozitivno pa se nam je v praksi pokazalo tudi vzpostavljanje mrežnih povezav z drugimi šolami, s čimer širimo izmenjavo dobre prakse še preko meja svojega zavoda.

Priloga 1: Primer opomnika za opazovanje inovativnih učnih okolij na učnem sprehodu

Opomnik, ki je na prvi pogled zelo enostaven, je nastal na delavnici z učitelji – udeleženci učnega sprehoda. Za odprt tip opomnika smo se odločili zato, ker smo želeli zapisati čim več dogodkov in vtisov, kar je v skladu z namenom učnih sprehodov, saj gre za medsebojno učenje. Vsak učitelj opazovalec si je tako lahko zapisal tisto, kar je bilo zanj najbolj novo oziroma zanimivo.

Izbrali smo tri elemente opazovanja, ki podpirajo koncept inovativnih učnih okolij.

Inovativnost	Ureditev učilnice	Vloga učitelja

Vprašanja za razpravo:

Priloga 2: Spremljanje učnega sprehoda v Osnovni šoli Vide Pregarc Ljubljana

Učni sprehod

Tim:

_____ VODJA

Datum sprehoda: _____

Datum pogovora: _____

Datum refleksije: _____

Datum poročila: _____

UČNI SPREHOD

Najprej določimo predmet opazovanja. Biti mora tak, da ga je mogoče opazovati.

Nato določimo tim, ki bo sodeloval na učnem sprehodu. Član je lahko kateri koli strokovni delavec. Tim sestavljajo trije do štirje člani in vodja. Člani tima so lahko učitelji, priporočljivo pa je, da sodeluje še kdo iz vodstvenega tima.

Izberemo razred in število razredov, ki jih je mogoče obiskati v roku 45 + 45 minut. V vsakem od njih se zadržimo največ 10 minut.

Pred sprehodom se 15 minut pogovarjamo o:

- protokolu,
- urniku,
- predmetu opazovanja,
- posameznih učencih,
- refleksiji.

OBISK RAZREDA (izberemo največ štiri razrede)

KAJ	ČAS	DEJAVNOST
OPAZOVANJE	10 MINUT V VSAKEM RAZREDU	Opazujemo dejavnost glede na predmet opazovanja: • učna snov, • vedenjska problematika, • odnosi med učenci, • odnos do dela, • posredovanje informacij, • povratna informacija, • odnos otrok do učitelja, • upoštevanje navodil, • spremljanje pouka, motivacija, • komunikacija, • odnos učitelja do otrok, • pomoč učencu, • formativna povratna informacija, • jasna navodila, • gibanje po razredu in nadzor, • nebesedna komunikacija.
REFLEKSIJA	5 MINUT POGOVORA NA HODNIKU	Refleksija in viharjenje možganov glede na dogajanje v razredu

POGOVOR PO SPREHODU

30 MINUT se pogovarjamo o tem, kaj smo glede na predmet opazovanja, ki je bil izpostavljen, videli.

Sklepi niso formirani. Refleksije povedo člani tima, vodja jih zbere in zapiše.

REFLEKSIJO PREDSTAVIMO OPAZOVANIM UČITELJEM – ni nujno, je pa zaželeno.

REFLEKSIJO PREDSTAVIMO CELOTNEMU UČITELJSKEMU ZBORU.

Literatura

AITSL. 2017. »How to' Guide Learning Walks.« https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/how-to-guide---learning-walks.pdf?sfvrsn=d1acec3c_2

Canter, L. 2006. *Classroom Management for Academic Success*. Bloomington: Solution Tree Press.

Erčulj, J., A. Gleizups, T. Hortlund, B. Lazarova, P. Mahieu, S. Neimane, M. Pol, A. Savarin, K. Vanlommel, E. Verbiest. 2015. »Developing Leadership Capacity for Data-Informed School Improvement: Training Course.«

<http://solazaravnatelj.si/wp-content/uploads/2016/06/DELECA-training-course-FINAL.pdf>

Fischer, D., in N. Frey. 2014. »Using Teacher Learning Walks to Improve Instruction.« *Principal Leadership*, januar 2014: 58–61.

King, H., in W. J. Baker. 2013. »Redefining the Learning Walk: An Innovative Approach to Reflective Practice for the Conductor-Music Educator.« https://www.researchgate.net/publication/311430105_Redefining_the_learning_walk_An_innovative_approach_to_reflective_practice_for_the_conductor-music_educator

NUT 2011. *Classroom Observation. Model Policy*. <https://www.google.si/#q=learning+walks+policy>

Rutar Ilc, Z. 2017. »Razumevanje, dobro počutje in kakovostni odnosi kot dejavnik učne zavzetosti«. *Vzgoja in izobraževanje*, 48 (4): 42–49.

Woolfolk Hoy, A., in W. Kotler Hoy. 2006. *Instructional Leadership: A Research-Based Guide to Learning in Schools*. Boston: Allyn & Bacon.

[illegible]

A decorative graphic consisting of two overlapping blue chevrons pointing to the right, located on the left side of the page. The background is white with horizontal grey lines.



**SPREMLJANJE DELA
STROKOVNIH DELAVCEV
V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU:
IZZIVI IN PRILOŽNOSTI**



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



EVROPSKA UNIJA
EVROPSKI
SOCIALNI SKLAD