

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 2|2020

Pogledi na vodenje

- 3 Prikaz dobre prakse avtentičnega vodenja in timskega dela v poučevanju: analiza vzgojno-izobraževalnega zavoda Osnovna šola Trebnje
Katarina Berk, Vlado Dimovski, Barbara Grah in Sandra Penger
- 29 Vpliv anonimnih pisanj na delo ravnateljev
Gaja Škerlj in Eva Boštjančič
- 51 Vpliv gimnazijskega vodstva na učiteljevo rabo IKT pri pouku
Alenka Budihna

Izmenjave

- 69 Pohvala v kontekstu učiteljevega profesionalnega razvoja
Tinkara Mihačič, Jolanda Bikić in Petra Vončina
- 95 Asertivno komuniciranje
Jelka Miranda Razpotnik, Olga Vodopivec in Tomaž Boje
- 103 Mreže učečih se šol in vrtcev ob primeru iz prakse
Tadeja Štuhec
- 121 Abstracts



Obiščite nas na
<http://vodenje.solazaravnatelj.si>

Prikaz dobre prakse avtentičnega vodenja in timskega dela v poučevanju: analiza vzgojno-izobraževalnega zavoda Osnovna šola Trebnje

Katarina Berk

Vlado Dimovski

Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani

Barbara Grah

Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani

Sandra Penger

Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani

V prispevku obravnavano problematiko, kako z dobro prakso avtentičnega vodenja in timskega dela izboljšujemo procese vodenja in učenja med strokovnimi sodelavci in drugimi deležniki v vzgojno-izobraževalnem zavodu, pri čemer posebej osvetljujemo vlogo, kot jo z vidika lastne prakse ocenjujejo sami. Pomagali smo si z multimetodološko raziskavo, ki smo jo opravili v Osnovni šoli Trebnje. Raziskovalni del študije temelji na multimetodološki raziskavi, v katero so bili vključeni vodja ter zaposleni v izbrani ustanovi. S pomočjo domače in tuje znanstvene literature smo oblikovali zaprt tip vprašalnika, s katerim smo določili stopnjo razvitosti avtentičnega vodenja v izbranem zavodu ter ugotavljali povezanost med avtentičnim vodenjem vodje in motiviranostjo zaposlenih za delo v timu. Zaradi večje objektivnosti, zanesljivosti in veljavnosti vprašalnika smo izvedli tudi poglobljen polstrukturirani intervju z vodjo vzgojno-izobraževalnega zavoda. Rezultati študije so pokazali, da so v izbranem vzgojno-izobraževalnem zavodu avtentično vodenje prepoznali kot spodbujevalec timskega dela, avtentični ravnatelj spodbuja vse pozitivne vrline, ki so potrebne za učinkovito timsko delo, posebej ključne posebno tiste, ki so za vzgojno-izobraževalne zavode ključne. Sledilci zato želijo slediti takšnemu vodji. Za uspešnim ravnateljem stojijo uspešni delovni timi pedagogov in učiteljev. Rezultat tega je uspešno, učinkovito in družbeno odgovorno delovno okolje vzgojno-izobraževalnega zavoda. S pomočjo primarnih in sekundarnih podatkov smo potrdili tezo, da sta v Osnovni šoli Trebnje prisotni avtentično vodenje in timsko delo.

Ključne besede: avtentično vodenje, timsko delo, dobre prakse

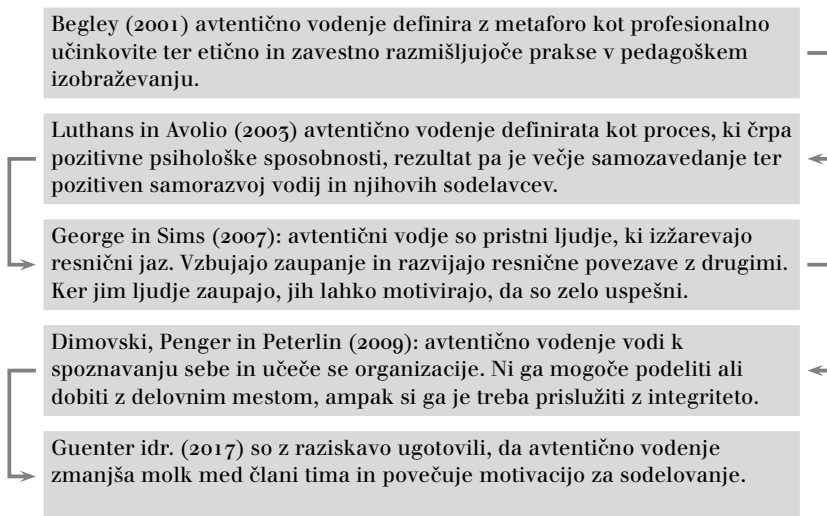
Avtentično vodenje

Avtentično vodenje: odgovor na klic po etičnem in moralnem vodenju

Na področju vodenja se je po letu 2003 pojavilo novo polje preučevanja, avtentično vodenje. Razlog za njegov nastanek so turbulentni časi, polni hitrih sprememb (Avolio in Gardner 2005, 316), družbeni izzivi in grožnje na globalni ravni, kot so terorizem, nihanje borznih tečajev, spreminjanje moči v svetovnem gospodarstvu, in škandali, povezani z neetičnim vedenjem vodij (Walumbwa idr. 2008, 90). Avtentično vodenje je odgovor na klic zaposlenih po naravnem načinu vodenja, ki bi v kompleksnih organizacijah 21. stoletja ustrezal njihovim potrebam, in na pomanjkanje etičnosti in integritete v poslovnem svetu. Bill George, profesor managementa na univerzi Harvard, meni, da obstaja potreba po etičnem in moralnem vodenju. Organizacije potrebujejo vodje, ki spodbujajo dejavnost, motivacijo, zavzetost in zadovoljstvo zaposlenih. Vodje morajo zato imeti take lastnosti, da se znajo poistovetiti s sodelavci in organizacijo (Dimovski, Penger in Peterlin 2009, 102–103).

Avolio in Gardner (2005) sta predlagala razvoj avtentičnega vodenja, saj je bilo pri razvoju voditeljev opaziti očitne pomanjkljivosti. George (2003) je poudaril, da so bili verodostojni vodje tisti, ki so imeli globok občutek za namen trden namen voditi dobro in občutek za to in trdne etične vrednote, ki so razumeli namen vodenja in so vodili predano, ki so vzpostavili povezovalen odnos in dokazali samozadostnost in disciplino. Gardner idr. (2005) so ugotovili, da je avtentičnost predpogoj za verodostojnega voditelja; verodostojnost so opisali kot sprejemanje in priznavanje tistih misli, čustev, potreb, želja, preferenc ali prepričanj, ki izvirajo iz človekove notranjosti (Copeland 2016, 81–82).

Številni prispevki v literaturi, ki se osredotoča na avtentično vodenje, nakazujejo, da se je definicija avtentičnega vodenja približala vrsti osnovnih dimenzij vodenja. Luthans in Avolio (2003) sta avtentično vodenje najprej označila kot proces, ki temelji na pozitivnih psiholoških sposobnostih in zelo razvitem organizacijskem kontekstu, posledica česar so večje samozavedanje in samonadzorovano pozitivno vedenje vodij in sodelavcev ter pospešen pozitivni samorazvoj (Walumbwa idr. 2008, 92). Avtentično vodenje je proces, ki pozitivno vpliva na samozavedanje in samonadzorovano pozitivno vedenje voditeljev in njihovih sledilcev ter spodbuja pozitivno osebno rast in samorazvoj (Ilies, Morgeson in Nahrgang 2005, 376).



SLIKA 1 Pregled definicij avtentičnega vodenja (povzeto po Gardner idr. 2011; Dimovski, Penger in Peterlin 2009; Guenter idr. 2017)

Značilnosti avtentičnega vodje

Avtentični vodje so etični vodje, ki so odgovorni za vse svoje sodelavce. Da postaneš avtentični vodja, moraš najprej odkriti svoj resnični jaz, tj. najgloblja prepričanja, vrednote in načela vodenja. Pravi avtentični vodja ostane na tej poti in ne klone zaradi pritiskov in pohlepa po denarju, slave, moči in drugih osebnih koristi. Sledilci avtentičnega vodje hitro ugotovijo, kdaj vodja ni več avtentičen. Današnja delovna sila zahteva vodje, ki so resnični in zvesto sledijo svojim vrednotam in vrednotam podjetja. Dober vodja je lahko le dober človek (Leavy 2015, 28). Avtentične vodje so pristni ljudje. Njihova miselnost in dejanja so vzor sledilcem, navdihujejo zaposlene, kar jim daje zagon, da izpolnijo zadane naloge. Avtentičnim vodjem samozavest raste, ko spoznavajo svoje prednosti in slabosti. Svojo osebnost si upajo pokazati in v skladu z njo delovati v poslovnem okolju. Širijo optimizem, so prožni in svoje sledilce tako spodbujajo k pozitivnemu razmišljanju o tem, da je skupaj mogoče doseči marsikaj. Na sliki 2 prikazujemo najpomembnejše značilnosti avtentičnih vodij.

Pomen timskega dela v vzgojno-izobraževalnih ustanovah

Vsak posameznik v skupini prispeva strokovno znanje in je odgovoren za svoje odločitve, ki so podrejene skupnemu cilju podjetja.

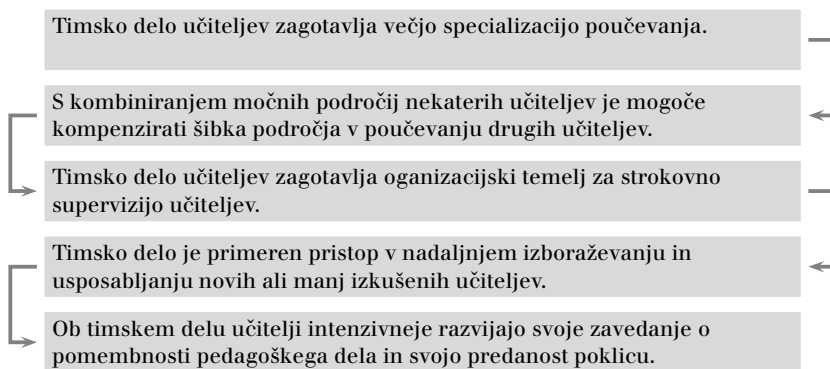


SLIKA 2 Značilnosti avtentičnih vodij

Današnja definicija timskega dela govori o tem, da gre za različne oblike sodelovanja med ljudmi na vseh ravneh in področjih. Enaka definicija timskega dela velja tudi v organizacijah in dejavnostih s področja vzgoje in izobraževanja, to je v vzgojno-izobraževalnih ustanovah od vrta do univerze. Timsko delo učiteljev in timsko delo učencev, timsko poučevanje in učenje, timsko vodenje šole in vloga timov pri vodenju šole in podobno – vse naštetu je pogosta tema preučevanja (Resman 2005, 80).

Značilnosti timskega dela v vzgojno-izobraževalni ustanovi

V številnih državah se v šolskih organizacijah odločajo za učiteljsko timsko delo, da bi podprli poklicni razvoj učiteljev. Zato so vprašanja o skupnem učenju vse pomembnejša. Študije o učnem timu učiteljev poudarjajo, da so sodelovanje in soodvisnost, dialog in kolektivni razmislek ter kohezija in varnost tima pomembni za ustrezno delo (Havnes 2009). Učenje v timu prinaša nove vzorce delovanja, skupno razumevanje, večje znanje in poklicno rast (Leithwood, Steinbach in Ryan 1997). V zvezi s sodelovanjem Rosenholtz (1989) poudarja pomen skupnih norm, namenov in skupnih nalog pri organiziranju v lokalni šolski kulturi. Leithwood, Steinbach in Ryan (1997) to potrjujejo in dokazujejo, da so skupni cilji in vizije pomembni pogoji za sodelovanje in timsko učenje. V izobraževalnih ustanovah poznamo več vrst timov. Pri nekaterih skupinah gre zgolj za neko vrsto timskega dela, pri katerem učitelji pripovedujejo o svojih izkušnjah ali občasno pomagajo sodelavcem, druge ekipe pa redno delajo skupaj, njihov namen je skupno reševanje težav (Ohlsson 2013, 297).



SLIKA 3 Prednosti timskega dela za vzgojno-izobraževalno ustanovo (povzeto po Polak 2007).

Po Resmanu (2005) je timsko delo temeljni okvir za vzpostavljanje dialoga med učitelji kot ljudmi in učitelji kot strokovnjaki. Gre za osnovno obliko razvoja sodelovanja in sodelovalne kulture v izobraževalnih ustanovah. To je priložnost, da udeleženec timskega dela neposredno preverja, spreminja svoja osebna in strokovna mnenja, videnja, pričakovanja, zamisli, držo, vedenje in izkušnje in jih usklajuje z drugimi, tako kot jih na šolskem (institucionalni) ravni ne bo mogel nikoli. Resman še meni, da je timsko delo lahko drugim oblikam enakovreden vzvod strokovnega izpopolnjevanja učiteljev, vzvod za zadovoljevanje njihovih profesionalnih potreb ter vzvod za razvoj kakovostnega dela v razredu in šoli (Resman 2005, 88).

Timsko delo v vzgojno-izobraževalni ustanovi prinaša veliko prednosti, in to tako za učitelje kot za učence; te se precej prekrivajo ali povezujejo s prednostmi za šolo kot ustanovo v celoti. Uspešno sodelovanje med učitelji vpliva na njihov osebni razvoj in prinaša zadovoljstvo vseh vpletenih v delovni proces. Na sliki 3 so navedene prednosti, ki jih timsko delo učiteljev prinaša vzgojno-izobraževalni ustanovi.

Resman (2005) ugotavlja, da je razvoj timske kulture v vzgojno-izobraževalnih zavodih odvisen od učiteljev, od njihove motivacije in usposobljenosti za tako sodelovanje ter – in to je najpomembnejše – od vodstva. Tukaj se poraja vprašanje, kakšna je vloga ravnatelja in timov pri vodenju izobraževalne ustanove. Razvoj timskega dela v vzgojno-izobraževalnih ustanovah ni samo imenovanje članov tima in določitev končnih nalog. Zaključek timskega dela ne pomeni določiti dejavnosti učiteljev, odborov, komisij. S tem si

vodja zavoda ne zagotovi pomoči oziroma ne razbremeni svojega dela pri vodenju in nadzoru učiteljev in učencev (Resman 2005).

Povezava med timskim delom in avtentičnim vodenjem

Avtentično vodenje je povezano s številnimi pozitivnimi rezultati na posamezni ravni, vključno z uspešnostjo, delovnim sodelovanjem, ustvarjalnostjo in zadovoljstvom pri delu. Številne študije, ki so preučevale mehanizme posredovanja, so opozorile na pooblastitev sledilcev, poistovetenje z vodjo (Leroy, Palanski in Simons 2012) in osebno poistovetenje z avtentičnim vodenjem (Wong, Spence Laschinger in Cummings 2010). Te ugotovitve so bile večinoma utemeljene na predpostavki, da privrženci posnemajo avtentičnost svojega vodje in se zgledujejo po njegovem vedenju, kar kaže na to, da je mogoče vpliv avtentičnega vodenja na ravni skupine povečati (Lyubovnikova idr. 2017).

Kot menijo Wooley, Caza in Levy (2011), avtentični vodje spodbujajo pozitivno in podporno delovno okolje, tako da izražajo svoje osebne vrednote in oblikujejo organizacijske vrednote, na katerih temelji delovno okolje. To pozitivno okolje še okrepi, saj privrženci začnejo sprejemati vrednote organizacije in jih vzamejo za svoje. Avtentični vodje so tisti, ki se zavedajo svojih prednosti in pomanjkljivosti, upoštevajo vse strani vsakega vprašanja, ohranjajo svoje moralne vrednote ter jasno utemeljujejo svoja dejanja in cilje. Takšno vedenje voditeljev spodbuja pozitivno delovno okolje, za katero so značilni celovitost, zaupanje in visoki etični standardi. Te značilnosti se kažejo v timskem delu, ki ga opravljajo lojalni člani, ki so usmerjeni v naloge, imajo vizijo in so pri delu inovativni. Študije dokazujejo povezave med avtentičnim vodenjem in timskim delom. Wooley, Caza in Levy (2011) na primer ugotavljajo, da obstaja povezava med avtentičnim vodenjem in pozitivno delovno klimo. Poleg tega obstaja povezava med avtentičnim vodenjem in občutkom varnosti (Nielsen idr. 2013), prav tako pa tudi med avtentičnim vodenjem in inovativnostjo tima (Černe, Jaklič in Škerlavaj 2013).

Multimetodološka raziskava o povezanosti med avtentičnim vodenjem in timskim delom zaposlenih v vzgojno-izobraževalni ustanovi

Predstavitev izbranega zavoda, Osnovne šole Trebnje

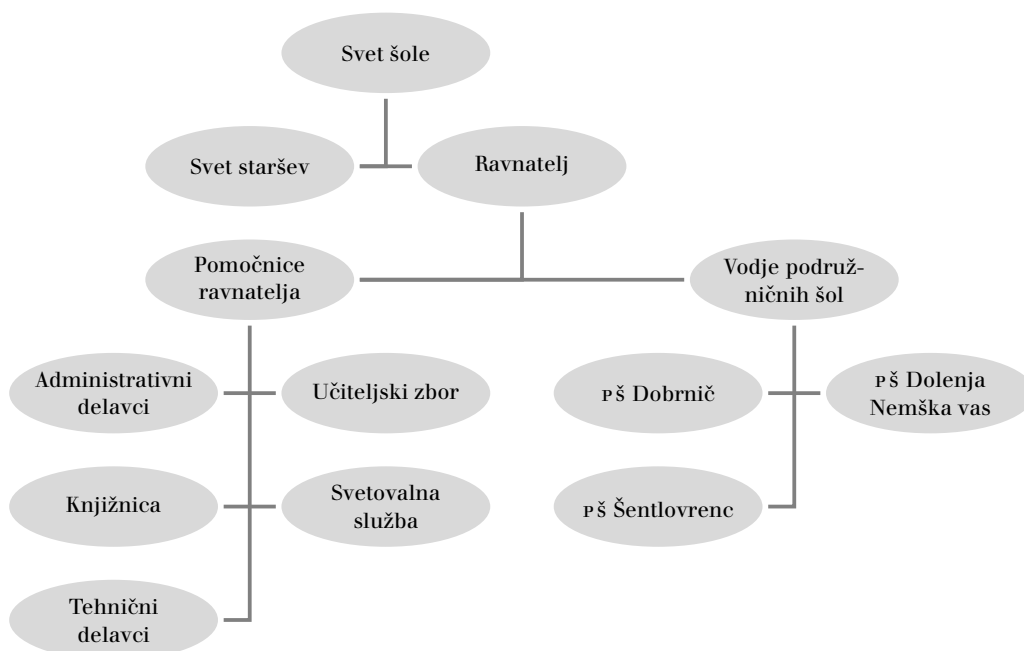
Z Odlokom o ustanovitvi javnega vzgojno-izobraževalnega zavoda Osnovne šole št. 026/2-1997, z dne 19. februarja 1997, je bila usta-



SLIKA 4 Vpliv avtentičnega vodenja na timsko delo (*ki omogoča odprto komuniciranje in sodelovanje; povzeto po Penger 2006)

novljena Osnovna šola Trebnje. Njena ustanoviteljica je Občina Trebnje. Namen ustanovitve je izvajanje vzgojne, izobraževalne, raziskovalne in razvojne dejavnosti. S tem šola uresničuje zahteve po osnovnošolskem izobraževanju v okolišju, za katerega je ustanovljena. Pod Osnovno šolo Trebnje spadajo naslednje podružnične šole: Podružnična šola Dobrnič, Podružnična šola Dolenja Nemška vas in Podružnična šola Šentlovrenc. V njeni sestavi je tudi organizacijska enota Center za izobraževanje in kulturo Trebnje (C1K Trebnje) (Osnovna šola Trebnje, b.l.).

Vizija Osnovne šole Trebnje je ustvarjati dobre odnose v spodbudnem okolju in ob spoštovanju posameznika ter s strokovnostjo in ustvarjalnostjo graditi uporabno znanje. Uresničujejo jo z zaveznanostjo poslanstvu, ki pojasnjuje končni cilj njihovih prizadevanj. Poslanstvo Osnovne šole Trebnje je »Osnovna šola Trebnje, naša pot v modrino«. S tem se sklicujejo na proces (»naša pot«)



SLIKA 5 Organigram – organizacijska shema Osnovne šole Trebnje za šolsko leto 2017/2018

in na znanje ter izkušnje (»modrina« – modrost, ki vsebuje znanje in izkušnje) (Osnovna šola Trebnje, b. d.). Osnovno šolo Trebnje upravlja Rado Kostrevec, ravnatelj, pedagoški vodja in poslovodni organ. Poleg ravnatelja vzgojno-izobraževalni zavod vodi še svet šole, ki šteje enajst članov.

V vzgojno-izobraževalnem zavodu je 113 zaposlenih. V preglednici 1 je mogoče videti njihovo razporeditev glede na vrsto dela. Skupaj matično in podružnične šole obiskuje 963 učencev, od tega matično šolo 792.

Metodologija, uporabljena v prispevku

Podlaga za raziskovalni del prispevka je multimetodološka raziskava o avtentičnem vodenju in timskem delu na primeru vzgojno-izobraževalnega zavoda. Vanjo smo vključili vodjo zavoda ter zaposlene v njem. S pomočjo domače in tuje znanstvene literature smo oblikovali zaprt tip vprašalnika, s katerim smo določili stopnjo razvitosti avtentičnega vodenja v zavodu ter ugotavljali povezanost med avtentičnim vodenjem vodje in motiviranostjo sodelavcev za delo v timu. Zaradi večje objektivnosti, zanesljivosti in

PREGLEDNICA 1 Zaposleni glede na vrsto dela

Vrsta dela	Število zaposlenih
Vodstveni delavci (ravnatelj in pomočnice ravnatelja)	4
Strokovni delavci (učitelji)	73
Administrativni in računovodski delavci	5
Svetovalni delavci	3
Knjižničarji	2
Romski pomočniki	3
Zaposleni v kuhinji	10
Tehnično-vzdrževalni delavci	11
Vzdrževalni delavci, zaposleni prek javnih del	2
Skupaj zaposlenih	115

veljavnosti vprašalnika smo s pomočjo metode triangulacije opravili še poglobljen polstrukturirani intervju z vodjo zavoda.

Temeljna teza prispevka je, da sta avtentično vodenje in timsko delo v izobraževalnem zavodu pozitivno povezani, in sicer tako, da avtentično vodenje spodbuja timsko delo zaposlenih, s čimer ti uresničujejo skupno poslanstvo zavoda.

Raziskovalna vprašanja, na katera bomo z empirično študijo izbranega vzgojno-izobraževalnega zavoda odgovorili, so:

1. Ali v izbranem vzgojno-izobraževalnem zavodu poznajo in udeležujejo koncept avtentičnega vodenja?
2. Ali je v izbranem vzgojno-izobraževalnem zavodu prisotno timsko delo?
3. Ali v izbranem vzgojno-izobraževalnem zavodu avtentično vodenje vodje vpliva na timsko delo zaposlenih?
4. Ali avtentično vodenje spodbuja timsko delo in vpliva na uspešnejše delovanje izobraževalnega zavoda?

Oblikovanje vprašalnika

Vprašalnik za zaposlene smo oblikovali s pomočjo domače in tuje literature, na podlagi katere smo tudi analizirali avtentično vodenje in timsko delo. Sestavljen je iz štirih sklopov. Vprašanja v prvem sklopu se navezujejo na avtentičnost vodje, v drugem pa na timsko delo. Pri teh dveh sklopih smo uporabili Likertovo pet-stopenjsko mersko lestvico. V tretjem sklopu smo prosili ankete, da razvrstijo trditve po problematiki od ena (najmanjši problem) do deset (največji problem). Četrty sklop sestavljata dve odprti vprašanji. Odgovori nanju so nam bili v pomoč pri oblikovanju

priporočil in smernic vodstvu za še uspešnejše uvajanje avtentičnega vodenja in timskega dela v vzgojno-izobraževalni zavod.

Pri pripravi vprašalnika za zaposlene smo uporabili orodje za izvajanje spletnih anket EnKlikAnketa. Vprašalnik smo aktivirali in objavili na spletni podstrani www.ika.si. Povezavo nanj smo preko ravnatelja posredovali vsem strokovnim delavcem v vzgojno-izobraževalnem zavodu. Spletni vprašalnik jim je omogočil anonimnost, nam pa lažjo, hitrejšo in natančnejšo analizo podatkov. Zaposleni so imeli za izpolnitev vprašalnika na voljo slab mesec, v povprečju pa so zanj porabili deset minut.

Vprašalnik za vodjo smo oblikovali s pomočjo dela *Leadership: Theory and practice* (Northouse 2010). Avtentičnost vodje smo merili s pomočjo ocenjevanja štirih elementov: samozavedanja, notranje moralne perspektive, uravnotežene obdelave podatkov in relacijske preglednosti.

Koncept avtentičnega vodenja po Walumbwi idr. (2008) sestavljajo štiri komponente: uravnotežena obdelava podatkov, notranja moralna perspektiva, transparentnost odnosov in samozavedanje. Uravnotežena obdelava podatkov pomeni, da vodja pred sprejemanjem odločitev objektivno analizira vse pomembne podatke. K temu sodi tudi obdelava podatkov, ki so v nasprotju z njegovim prvotnim stališčem. Notranja moralna perspektiva se nanaša na notranje moralne standarde in vrednote; posameznik namreč deluje v skladu z njimi, celo proti skupinskim, organizacijskim ali družbenim pritiskom. Transparentnost odnosov se nanaša na predstavitev lastne verodostojnosti – jaz (v nasprotju s ponarejenim ali izkrivljenim jazom) v odnosu do drugih. To se kaže v vedenju, na primer kot javna izmenjava informacij in izražanje resničnih misli in občutkov v medosebni interakciji. Samozavedanje pa se nanaša na proces, v katerem vodja bolj poglobljeno spoznava svoje prednosti in slabosti in jih razume. To pomeni, da vodja prisluhne samemu sebi in se opazuje (Kinnunen, Feldt in Mauno 2016, 331–345).

Z vprašalnikom o avtentičnem vodenju smo želeli ugotoviti, pri katerih elementih je vodja vzgojno-izobraževalne ustanove močnejši in pri katerih šibkejši, kar smo povzeli v priporočilih in smernicah za vodenje. Ravnatelju smo ga oddali na dan intervjuja. Da ga je izpolnil, je potreboval manj kot pet minut.

Z ravnateljem Osnovne šole Trebnje smo opravili poglobljen intervju. Pri sestavi odprtega tipa vprašanj smo se prav tako oprli na že navedeno literaturo. Poleg tega nam je bil v pomoč prispevek Georgea idr. (2007) *Discovering Your Authentic Leadership*.

PREGLEDNICA 2 Predstavitev vzorca respondentov

Spol respondentov	Moški	22
	Ženski	78
Starost respondentov	Do 25	4
	Od 26 do 35	26
	Od 36 do 45	30
	Od 46 do 55	15
	Nad 56	26

OPOMBE V odstotkih.

Analiza podatkov in interpretacija rezultatov

Predstavitev vzorca respondentov

Vprašalnik za zaposlene smo posredovali vsem učiteljem Osnovne šole Trebnje. Pridobili smo 27 popolnoma izpolnjenih vprašalnikov. Anketo je izpolnilo 37 % učiteljev, od tega 22 % moških in 78 % žensk, starih od 25 in več kot 56 let. Največ anketirancev, 30 %, je bilo starih med 36 in 45 let. Nato sledijo anketiranci, stari od 26 do 35 let, in anketiranci, starejši od 56 let. Vzorec respondentov prikazuje preglednica 2.

Analiza avtentičnega vodenja

Prvi sklop vprašanj v anketi se je navezoval na avtentičnost vodje. Želeli smo ugotoviti, kako avtentičnost vodje zaznavajo učitelji in drugi zaposleni. Po trditvah Dimovskega idr. (2013, 126) je to pomembnejše od meritve lastne avtentičnosti.

Kot je razvidno iz preglednice 3, se je največ anketirancev popolnoma strinjalo s tem, da ima vodja močan »jaz«, pozitiven odnos do dela in do zaposlenih ter da je zelo samozavesten. Veliko jih je tudi potrdilo, da deluje v skladu z občutki (3,8) in da so zadovoljni s komunikacijo (3,8). Ravno tako so se številni strinjali, da je iskren (3,7), da krepi upanje za razvoj rešitev (3,7) in da je usmerjen v iskanje pozitivnih vrednot (3,7). Veliko anketirancev je potrdilo, da gradi zaupanje (3,6), pove resnico, tudi če je neprijetna (3,6), in da ima njihovo psihološko podporo (3,5). Najredkeje so se opredelili za trditvi, da imajo enak pogled na svet kot vodja (2,9) in da vodja prizna svoje napake (3,2).

Analiza timskega dela

Drugi sklop anketnih vprašanj se je navezoval na timsko delo. S postavljenim naborom vprašanj smo želeli preveriti, ali je med

PREGLEDNICA 3 Kako učitelji zaznavajo lastnosti vodje

Postavka	Povprečje
Ima visoko stopnjo samozavesti	4,1
Ima pozitiven odnos do dela in do mene	4,0
Je optimističen in ima močno osebno samopodobo – močan »jaz«	4,0
Deluje v skladu z občutki	3,8
Zadovoljen sem z najino komunikacijo	3,8
Je usmerjen predvsem v iskanje pozitivnih vrednot kolektiva	3,7
Krepi upanje za razvoj rešitev	3,7
Pove tisto, kar misli; je iskren.	3,7
Gradi moje zaupanje	3,6
Pove resnico, tudi če je kruta	3,6
Ima mojo psihološko podporo	3,5
Prizna svoje napake kot moj vodja	3,2
Lahko se osebno identif. z vodjo – imam enak pogled na svet kot moj vodja	2,9

OPOMBE 1 – sploh se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – niti se strinjam niti se ne strinjam, 4 – se strinjam, 5 – popolnoma se strinjam.

učitelji v Osnovni šoli Trebnje prisotno timsko delo, koliko tovrstni način dela spodbujajo in kakšen je njihov pogled na timsko delo. Zanimalo nas je še, katere značilnosti so prisotne v timu učiteljev.

Analiza kaže, da je med učitelji v Osnovni šoli Trebnje timsko delo prisotno. Več kot 40 % anketirancev se je strinjalo, da dobro sodelujejo s sodelavci, da se pri delu srečujejo s timsko obliko dela in da jim to predstavlja medsebojno učenje ter izmenjavo izkušenj. Več kot polovica vprašanih se je strinjala s tem, da so motivirani za delo v timu in da s sodelovanjem krepijo zaupanje v sodelavce. Svoje sodelovanje v timu ocenjujejo kot dobro, lahko odprto komunicirajo in tovrstna oblika dela jim je všeč. Veliko anketirancev je izbralo tudi trditev, da vodja vsakega sodelavca v timu enakovredno posluša. Najmanj se jih je opredelilo do tega, da so za svoje delo v timu nagrajeni (2,8). Ravno tako je malo anketirancev izbralo odgovor, da imajo v timu občutek varnosti (3,4) in da vodja podpira inovacije posameznikov (3,5, preglednica 4).

Analiza neučinkovitosti timskega dela

S tretjim sklopom anketnih vprašanj smo nameravali ugotoviti, kaj zaposlene pri timskem delu najbolj moti. Želeli smo preveriti, kaj je po njihovem mnenju tisto, kar vpliva na to, da je timsko delo neučinkovito. Anketiranci so izpostavili, da je po njihovem mnenju najpomembnejši razlog za neučinkovitost timskega dela nezaupanje med sodelavci (6,8). Nato sledijo težave, povezane z nejasnimi navodili in cilji (6,5), in nezaupanje med vodstvenimi delavci šole

PREGLEDNICA 4 Značilnosti timskega dela, kot so jih zaznali učitelji

Postavka	Povprečje
Dobro sodelujem s sodelavci	4,4
Pri svojem delu se srečujem s timsko obliko dela	4,2
Timsko delo mi predstavlja medsebojno učenje in izmenjavo izkušenj	4,1
Vodja posluša vsakega sodelavca v timu enakovredno	3,9
V timu lahko odprto komuniciram	3,9
Všeč mi je timsko delo	3,8
Naloge in cilji so jasno zastavljeni	3,8
Timsko delo ustvarja vodja	3,7
Sem motiviran za delo v timu	3,7
Vodja sproti rešuje konflikte v timu	3,6
Moje sodelovanje v timu je cenjeno	3,6
S pomočjo timskega dela bolj zaupam sodelavcem	3,6
Vodja podpira moje inovacije v timu	3,5
V timu imam občutek varnosti	3,4
Za svoje delo v timu sem nagrajen	2,8

OPOMBE 1 – sploh se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – niti se strinjam niti se ne strinjam, 4 – se strinjam, 5 – popolnoma se strinjam.

PREGLEDNICA 5 Kaj po mnenju učiteljev pri timskem delu *predstavlja težave*

Postavka	Povprečje
Ni zaupanja med sodelavci	6,8
Nejasna navodila in cilji	6,5
Ni zaupanja med vodstvom	6,3
Neučinkovito reševanje konfliktov	6,0
Ni osebnega stika	5,6
Ni kolegialnosti	5,6
Ni spodbude za delo v timu	5,6
Ni občutka varnosti v timu	4,9
Ni prisotnega medsebojnega učenja	4,3
Premalo samozavesti	3,4

OPOMBE 1 – najmanjši problem, 10 – največji problem.

(6,3). Med večjimi težavami so navedli še neučinkovito reševanje sporov (6) in da je pri timskem delu zanje najmanjši problem premalo samozavesti (3,4) in pomanjkanje medsebojnega učenja (4,3, preglednica 5).

Intervju z ravnateljem Osnovne šole Trebnje

Z ravnateljem Osnovne šole Trebnje smo januarja 2018 opravili intervju. Nabor vprašanj in odgovore smo (delno lektorirano) transkribirali v preglednici 6 na straneh 16–20. Ravnatelj Osnovne

PREGLEDNICA 6 Poglobljen intervju z ravnateljem Osnovne šole Trebnje, vezan na avtentično vodenje in timsko delo

Vprašanje	Odgovor
Zakaj imate željo po vodenju? Kaj si želite s tem doseči? Ali imate občutek, kakšen je namen vodenja?	Z vodenjem lahko uresničujem lastne zamisli in ideje in zamisli in ideje drugih. Z vodenjem lahko udeležam svoje znanje in izkušnje, ki jih imam na področju, na katerem delujem, lahko razvijam svoje veščine upravljanja, komuniciranja, sodelovanja, načrtovanja, organiziranja, uvajanja sprememb, izboljšav. Z vodenjem želim uresničiti načrtovane cilje, zaveze, ki smo jih v kolektivu oblikovali – izboljšanje delovne klime in kulture, izboljšanje delovnih in materialnih razmer, izboljšanje pedagoške prakse –, in s tem prispevati k boljšemu družbenemu okolju, v katerem delujem. Menim, da imam dober občutek za to, kakšen je namen vodenja. Kot ravnatelju mi uspeva uspešno delovati na zelo različnih segmentih znotraj celovitega področja, na katerem delujem, in povezovati različne segmente, ker vodim tudi in predvsem z vidika namena vodenja.
Katera orodja uporabljate za samozavedanje? Kakšen je vaš avtentični jaz? kateri so bili trenutki, ko ste si rekli, da to je moj pravi jaz?	Ker se s samozavedanjem ne ukvarjam sistematično, ampak se o tem včasih povprašujem ob različnih situacijah (takih, ki so pomembne zame osebno in za mojo družino, kakor tudi takih, ki so pomembne zame v profesionalnem smislu), bi lahko omenil predvsem refleksijo, kot premislek o svojem ravnanju in o svojem počutju ob tem ravnanju ter sledeh (znanju in izkušnjah), ki jih to ravnanje prinaša. Moj avtentični jaz je jaz, ki se večinoma zaveda svojih dobrih strani in ki je seznanjen tudi s svojimi omejitvami. Moj jaz ima svojo zgodovino, ki ga spremlja in iz katere občasno črpa tudi znanje za izzive, s katerimi se srečuje, moj jaz ima tudi varovalke, ki ga omejujejo v situacijah, ki so lahko problematične, in ima tudi filter, ki v družbeno okolje ne prepušča vsega, kar ta jaz determinira. Trenutki, ki nekako prikažejo moj pravi jaz, so trenutki, ko lahko nekomu pomagam pri razrešitvi težke situacije, ko uspešno rešim zahteven izziv, ko dobim tudi potrditev okolja, da sem naredil vse, kar v danih okoliščinah lahko naredim. Moj jaz je večinoma naravnano zelo pozitivno in humanistično.

Nadaljevanje na naslednji strani

šole Trebnje se zaveda pomena avtentičnega vodenja in timskega dela. V njegovem pristopu k intervjuju smo zasledili samozavest in urejenost. Na vsako vprašanje je odgovoril premišljeno in iskreno. Zaveda se svojih prednosti in pomanjkljivosti. Med celotnim intervjujem smo čutili spoštljivost, predvsem pa profesionalizem.

Sklepne ugotovitve: primer dobre prakse avtentičnega vodenja v vzgojno-izobraževalnem zavodu – zgled odličnosti

Osnovne šole Trebnje

Raziskovalno vprašanje 1: Ali v izbranem izobraževalnem zavodu poznajo in udeležajo koncept avtentičnega vodenja?

Na podlagi izvedene multimetodološke raziskave lahko potrdimo, da v Osnovni šoli Trebnje poznajo koncept avtentičnega vodenja in ga udeležajo. Sodeč po odgovorih na anketna vprašanja, ki smo jih zastavili učiteljem, in po odgovorih ravnatelja lahko zatrdimo,

PREGLEDNICA 6 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Vprašanje	Odgovor
Kakšne so vaše najbolj cenjene vrednote? Kje ste jih razvili? Kako z dejanji sporočate svoje vrednote? Kako svoje vrednote prenašate na zaposlene?	Moje pomembne vrednote so spoštovanje življenja, narave, delo in ustvarjalnost, socialna skrb, pravičnost, poštenost, integriteta, znanje, odgovornost in še kaj bi se našlo. Vrednote sem pridobil v družini in posamezne od njih razvijal in krepil tudi v ožjem in širšem družbenem okolju. Pri svojem življenju in delu se ravnam po teh vrednotah, zavestno ali nezavedno, zato so moja dejanja takšna, da neka-ko odražajo te vrednote. Do kolegic in kolegov sem spoštljiv, pri svojem delu sem odgovoren, delu sem predan, spoštujem mnenja drugih, upoštevam jih in ne izključujem. Svoje vrednote prenašam z zgledom, utemeljujem, zakaj dajem nekaterim dejavnostim prednost pred drugimi, z načrtovanimi dejavnostmi skušam tudi krepiti zavedanje o pomenu spoštovanja in razvijanja univerzalnih vrednot pri vseh.
Ali svoje znanje in izkušnje prenašate na sodelavce? Če da, kako.	Vsekakor svoja znanja in izkušnje prenašam na svoje sodelavce, in to pri svojem delu, ki ga opravljam. Konkretno so to razvojni pogovori z zaposlenimi, refleksije in evalvacijski pogovori ob analizi spremljanja vzgojno-izobraževalnega dela, predavanja za strokovne delavce na pedagoških konferencah, vodenje sestankov, projektov, priprava izobraževanj ipd.
Kaj vas motivira? Kakšni so vaši motivi?	Motivirajo me novi izzivi, dobro opravljeno delo, domišljene nove rešitve, ki jih lahko udeležam v vsakdanji praksi, motivirata me uspeh in pohvala za dobro opravljeno delo. Motiv je tudi napredovanje v procesih dela, uvajanje novosti in izboljšav ter zadovoljstvo, ki ga čutim ob uspešnosti teh izboljšav.
Ali vam zaposleni zaupajo? Ali jim vi zaupate? Kako gradite zaupanje med sodelavci?	Zaposlenim pri delu, ki ga opravljajo, zaupam. Zaupanje je temelj mojega dela na kadrovskega področju, iz česar izvira tudi razvijanje odgovornosti pri zaposlenih za področje njihovega dela in za izide njihovega dela. Zaupanje med sodelavci gradim z odprtostjo za morebitne probleme, težave, z odkrito in dvosmerno komunikacijo, s sprejemanjem njihovih pomislekov, predlogov, pobud, gradim ga tudi s strokovnimi razpravami v okviru delovnih skupin, strokovnih aktivov. Tudi na ta način spodbujam medsebojno sodelovanje in krepitev zaupanja. Menim, da sem z dosedanjim uravnoteženim odnosom do sodelavcev in s svojim delom pretežno vzpostavil odnos zaupanja s sodelavci in da me imajo za zaupanja vrednega.
Ali je vaše življenje integritetno? Ali ste lahko enaka oseba v vseh vidikih življenja – zasebno, službeno? Če ne, kaj vas pri tem ovira?	Svoje življenje čutim kot integrirano, saj je moje delo močno prepleteno tudi z mojim zasebnim življenjem. Tudi v zasebnem življenju skrbim za svojo profesionalnost, seveda pa ne dovolim, da bi me službeno delo tako posrkalo vase, da bi me preveč odtegovalo od zasebnega življenja. Vsekakor pa je del zasebnega življenja drugačen od službenega, pri čemer pa me vseeno vodijo podobni motivi kot pri službenem življenju. Pomagam članom družine, rad se družim z njimi, vesel sem našega skupnega uspeha in napredka.

Nadaljevanje na naslednji strani

da so v šoli prisotne prvine avtentičnega vodenja. Zaposleni svojega vodjo vidijo kot pozitivnega, iskrenega in samozavestnega človeka, ki deluje v skladu s svojimi občutki. Tudi naš vtis je takšen. Na vsako vprašanje je odgovoril iskreno, kar je potrdilo avtentič-

PREGLEDNICA 6 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Vprašanje	Odgovor
Kaj za vas pomeni biti avtentičen? Ali ste kot vodja bolj učinkoviti, če se vedete avtentično? Ste kdaj plačali ceno za to, da ste bili kot vodja avtentični?	Avtentičen zame ne pomeni »takšen, kot sem«, ampak pomeni, da kot vodja nisem »narejen«. Tudi kot vodja sem človek s svojo osebnostjo in s svojim profesionalnim profilom kot celota. Oboje me opredeljuje. Ne morem voditi samo kot profesionallec ali samo kot avtentičen človek. Učinkovito vodenje zame pomeni, da kot vodja delujem znotraj konteksta, v katerem sem skupaj z zaposlenimi. Pomeni odzivanje na konkretne okoliščine, na konkretno okolje, ki je seveda avtentično. To pa pomeni, da lahko kdaj nekatere odločitve sprejemam tudi na osnovi svoje osebne naravnosti, pri čemer pa mi profesionalizem postavlja realne omejitve. Pri svojem delu ne postavljam v ospredje svoje avtentičnosti, čeprav implicitno opredeljuje moja ravnanja.
Kakšen je vaš odnos z zaposlenimi? Ali poznate njihove prednosti in slabosti? Menite, da vas pri svojem delu posnemajo in se lahko z vami poistovetijo?	Do zaposlenih oziroma do sodelavcev gojim korektnost in profesionalni odnos. To pomeni, da pričakujem, da so predani svojemu delu, zavezam, za katere smo se dogovorili, in da tudi oni čim bolj uveljavljajo načela profesionalizma. Obenem pa to tudi pomeni, da sprejemam njihove morebitne slabosti, občasne napake in jih vzamem kot priložnost, da jih raziščemo in se iz njih česa naučimo. Pri večjem delu zaposlenih večinoma prepoznavam njihove prednosti, morda svoje slabosti dovolj dobro prikrivajo, zato nimam podrobnega vpogleda v ta segment njihovih osebnosti. Vsekakor pa pri posameznikih občasno tudi prepoznavam lastnosti, ki jim morda niso v prid. Od sodelavcev ne pričakujem, da me bodo pri svojem delu v celoti posnemali, ampak od njih pričakujem, da bodo sledili dobremu zgledu. Zato skušam delati tako, kot bi si želel, da delajo tudi vsi ostali. Menim, da je pomembno, da vodja daje svojim sodelavcem dober zgled, obenem pa je dovolj »prizemljen«, da ga sodelavci znajo dojemati tudi v čisto človeškem smislu, tudi s kakšno omejitvijo.
Kaj za vas pomeni timsko delo? Ali je timsko delo pri vas prisotno? Kakšno je vaše mnenje o timskem delu v vzgojno-izobraževalnih zavodih? Kako timsko delo poteka pri vas?	Če sledimo načelu, da je vsak tim skupina, da pa vsaka skupina še ni tim, potem razumemo, da se timsko delo gradi in razvija postopoma in procesno. Odvisno je tudi od področja dela in same vsebine, ki določa dinamiko. Timsko delo je vgrajeno že v naše procese dela z učenci, saj npr. v prvem razredu učiteljica in vzgojiteljica oziroma druga učiteljica delata v tandemu, pri izvajanju dodatne strokovne pomoči učitelji in učitelji dodatne strokovne pomoči sodelujejo med seboj, pri pripravljanju in izvajanju dnevov dejavnosti (športni, kulturni, naravoslovni in tehniški dnevi) je prav tako pomemben timski pristop, pri sodelovanju med učitelji v strokovnem aktivu za posamezni predmet nastajajo skupne rešitve in usmeritve, ki so plod timskega dela. Seveda timsko delo za vsako nalogo ni primerno, ker terja veliko časa in medsebojnega usklajevanja in dogovarjanja. Res pa je, da daje lahko veliko dobrih rešitev, novih usmeritev ipd. Pri nas ustanovljamo delovne skupine, ki so podrejene ciljni nalogi, in občasno take skupine tudi prerastejo v time, ki se obdržijo morda dlje časa.

Nadaljevanje na naslednji strani

nost. Na temelju zaprtega tipa vprašalnika, namenjenega vodji, lahko še dodatno potrdimo visoko stopnjo avtentičnosti ravnateljice Osnovne šole Trebnje. Pri vseh štirih komponentah – uravnotežena obdelava, notranja moralna perspektiva, transparentnost odnosov in samozavedanje – je dosegel veliko točk in tako potrdil navzočnost avtentičnega vodenja.

PREGLEDNICA 6 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Vprašanje	Odgovor
Kako spodbujate komunikacijo med sodelavci? Kako spodbujate odprto komunikacijo?	Komunikacija v našem zavodu poteka v vseh smereh, in sicer na formalni in neformalni ravni. Za strokovne delavce poteka formalna komunikacija na rednih štirinajstdnevih jutranjih delovnih sestankih in rednih mesečnih pedagoških konferencah. Obvestila objavljamo po šolskem radiu in preko e-pošte in e-platforme za vse strokovne delavce. Obvestila objavljamo tudi v zbornici na oglašnih deskah, v e-zbornici in na šolskih spletnih straneh. Komunikacija poteka tudi na sestankih strokovnih aktivov in drugih delovnih skupin. Pri vseh srečanjih spodbujamo odprto komunikacijo, ki pa mora seveda biti do vseh spoštljiva. Razvijamo načela jasne komunikacije, ki omogoča vključevanje vseh, sprejemanje idej, mnenj, predlogov in iskanje konsenza pri morebitnih odprtih vprašanjih. Odprto komunikacijo spodbujamo tudi v okviru delovnih skupin, ki so oblikovane za posamezne naloge. Je pa to dolg proces, ki zahteva sistematične spodbude in veliko možnosti za vključevanje vseh.
Ali delavci radi sodelujejo med seboj? Kako jih motivirate za delo v timu?	Nekateri sodelujejo, ker radi sodelujejo, drugim je to naloženo že z delom, ki ga opravljajo, oziroma z nalogami, ki jih dobijo, tretji se zopet zelo težko vključujejo v kakršne koli skupine. Pri iskanju sodelavcev za delo v timu gledam predvsem na kompatibilnost ljudi, ki bodo delali v skupini, saj sicer skupina ne bo tako učinkovita, kot bi sicer bila. Pri tem v posameznih primerih vključujem tudi koga, ki se težje znajde v skupini, vendar ga s tem malce potisnem v situacijo, ko se mora vključevati. S tem ljudje tudi razvijajo zmožnosti sodelovanja v skupini, vzpostavljanja svoje vloge znotraj skupine in skupina ima včasih tudi možnost, da postane tim. Uspešen tim, ki je dobro sodeloval, poleg pohvale razveselim tudi s kakšnim priložnostnim skromnim darilcem, z možnostjo dodatnega izobraževanja ipd.
Kakšna je vaša vloga pri timskem delu učiteljev? Ali spremljate zadovoljstvo zaposlenih s timskim delom?	Sam velikokrat oblikujem začetno delovno skupino, pri čemer poudarim, da se lahko še kdo drug vključi vanjo. Velikokrat sem tudi v začetku prisoten na delovnem sestanku skupine ali morda dveh, potem prepustim delo timu. Stalno pa sem v stiku z vodjo tima in mu pomagam pri morebitnih težavah, ga usmerjam in spodbujam, da išče rešitve sam ali skupaj s člani tima. Sistematično dela skupin in timov ne spremljam, nekako reflektiramo pa o njihovem delu ob koncu projektov in ob predstavitvah projektov in dela timov na pedagoški konferenci ali na naših drugih srečanjih.

Nadaljevanje na naslednji strani

Raziskovalno vprašanje 2: Ali je v izbranem vzgojno-izobraževalnem zavodu prisotno timsko delo?

Glede na izsledke anket in intervjuja potrjujemo, da je v izbranem vzgojno-izobraževalnem zavodu, Osnovni šoli Trebnje, timsko delo prisotno. Odgovori učiteljev na anketna vprašanja so potrdili, da se na delovnem mestu srečujejo s takšno obliko dela. Ravno tako je to potrdil ravnatelj. Timsko delo se kaže v procesu dela z učenci. Učitelji sodelujejo med seboj tako, da skupaj pripravljajo načrte in dejavnosti za učence. Skupaj iščejo rešitve in kujejo usmeritve. Sodelovanje se kaže tudi pri izvajanju dodatne strokovne pomoči in oblikovanju dodatnih delovnih skupin.

PREGLEDNICA 6 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Vprašanje	Odgovor
Ali je po vašem mnenju za učinkovito timsko delo zaslužno vodstvo? Zakaj tako menite?	Če vodja ni naravnani k timskemu delu, bo težko zagovarjal, spodbujal in udeleževal takšen način dela. Če vodja ne zna videti pomembnosti timskega dela, potem ga tudi ne bo cenil in v očeh sodelavcev ne bo verodostojen podpornik timskega dela. Vodja je odgovoren za kakovostno in učinkovito delo, za nemoten potek procesa vzgojno-izobraževalnega dela, zato mora z vidika teh dejstev tudi presoјati, kdaj timsko delo, kdaj samo skupinsko delo, kdaj povezovanje med posameznimi zaposlenimi in kdaj individualno delo. Timsko delo samo zaradi forme je neučinkovito, zato je pomembna tudi odločitev, kdaj je timsko delo lahko res učinkovito. Jasne usmeritve za delo tima pa so pri tem zelo pomembne, saj omogočajo varen okvir, znotraj katerega tim lahko dela, obenem pa omogočajo tudi kreativnost tima, saj člani obenem vedo, katerih omejitev se morajo držati.

Raziskovalno vprašanje 3: Ali v izbranem vzgojno-izobraževalnem zavodu avtentično vodenje vodje vpliva na timsko delo zaposlenih?

Glede na odgovore učiteljev iz ankete in ravnatelja v intervjuju ugotavljamo, da avtentično vodenje vodje vpliva na timsko delo zaposlenih. Potrdimo lahko, da jim je timsko delo všeč. Potrdili so vse njegove pozitivne vidike, kajti njihove naloge in cilji so jasno zastavljeni, drug drugega poslušajo, komunikacija je odprta. Anketiranci na timsko delo gledajo pozitivno, saj med seboj dobro sodelujejo, čutijo podporo, med njimi poteka prenos znanja. Ravnatelj je naravnani k timskemu delu. Zaveda se svoje vloge in s tem odgovornosti, ki jo ima pri tovrstni obliki dela, anketiranci pa s svojimi odgovori to potrjujejo.

Raziskovalno vprašanje 4: Ali razvitost avtentičnega vodenja spodbuja timsko delo in posledično vpliva na uspešnejše delovanje vzgojno-izobraževalnega zavoda?

Glede na ugotovitve in osebni vidik lahko potrdimo, da razvitost avtentičnega vodenja spodbuja timsko delo in posledično vpliva na uspešnejše delovanje zavoda. Izbrali smo si veliko osnovno šolo, v kateri je zaposlenih triinsedemdeset učiteljev, vodi pa jih le ena oseba. Zato je pomembno, kakšno je njeno vodenje. Ravnatelj izbranega vzgojno-izobraževalnega zavoda udeležanja koncept avtentičnega vodenja. S takšnim pristopom iz zaposlenih potegne le najboljše. Glede na odgovore lahko potrdimo, da učitelji pri timskem delu čutijo njegovo podporo. Tovrstna oblika dela je v šolah zelo pomembna, predvsem pa koristna, in to tako za učitelje kot za učence. Uspešno izvajanje timskega dela se v Osnovni šoli Trebnje kaže predvsem v nagradah, ki so jih prejeli posamezniki, pri-

znanjih, uvajanju novosti, v izvajanju različnih uspešnih projektov ipd.

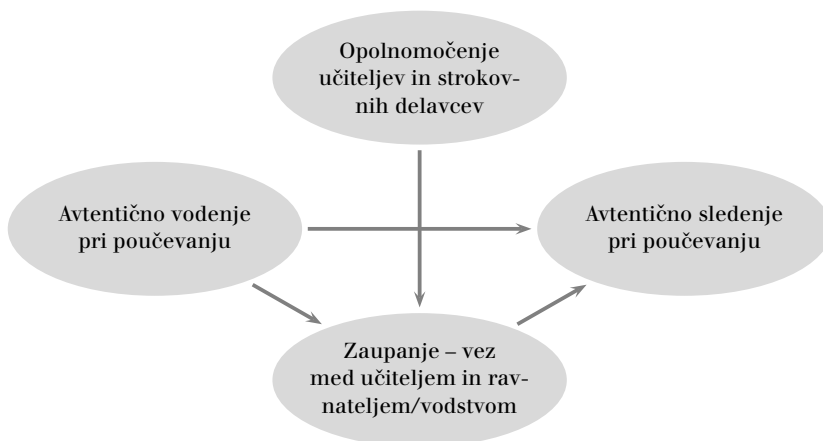
Na podlagi vseh dognanj in raziskave lahko zatrdimo, da je v Osnovni šoli Trebnje prisotno avtentično vodenje. Ravnatelj se zaveda svojih pomanjkljivosti in prednosti. Pri vprašanjih o merjenju avtentičnosti vodenja je dosegel veliko točk, predvsem pri dveh komponentah, samozavedanju in notranji moralni perspektivi. Tudi intervju in vprašalnik za zaposlene sta potrdila, da se ravnatelj zaveda svojih slabosti in prednosti, deluje v skladu z moralnimi standardi in vrednotami, je samozavesten in izžareva upanje.

Ravno tako lahko potrdimo, da je v izbranem zavodu značilna timska oblika dela. Potrditev smo dobili tako pri ravnatelju kot pri učiteljih. Timsko delo poteka v delovnih skupinah, ki imajo ciljne naloge, in je v Osnovni šoli Trebnje navzoče vsak dan. Učitelji na tovrstno obliko dela gledajo pozitivno, saj jim prinaša prednosti, kakršne so lažja komunikacija, ustvarjanje dobrih odnosov s sodelavci, medsebojno učenje, vodja jih posluša.

Smernice za razvoj vodenja v vzgojno-izobraževalnem zavodu: avtentično ravnanje in vloga zaupanja pri gradnji pripadnosti v poučevanju

Pri preučevanju povezave med avtentičnim vodenjem v poučevanju in pripadnostjo pedagogov timu smo ugotovili, da ima ključno vlogo zaupanje. Zaupanje je temelj avtentičnega vodenja in vez, ki vzgojno-izobraževalno organizacijo drži skupaj. Povezavo med avtentičnim vodenjem in pripadnostjo preučuje tudi Grošelj (2011), ki predlaga model avtentičnega vodenja in pripadnosti, temelječ na kontinuiranem cikličnem procesu, ki povezuje avtentične vodje in njihove sledilce. Primarni sprožilci in spodbujevalci tega procesa so mehanizmi, s katerimi vodja vpliva na sledilce in njihovo pripadnost. To so zaupanje, pozitivna naravnost, pozitivni psihološki kapital, opolnomočenje in zavzetost. Zlati v vzgojno-izobraževalnem zavodu na cikličnost vplivajo še sekundarni dejavniki, kamor gre škodljivi organizacijski kontekst in kulturo zavoda, organizacijsko klimo in strokovne sodelavce, učitelje ter vse deležnike, medosebne izzive znotraj izobraževalnega zavoda, cilj pa je prispevati k še boljšemu procesu vodenja in učenja.

Če pedagogi, učitelji in strokovni sodelavci verjamejo vodstvu, ravnatelju ali ravnateljici, da deluje po načelih avtentičnega vodenja, svojim ravnateljem in vodjem bolj zaupajo, tako da so hkrati



SLIKA 6 Konceptualni model avtentičnega vodenja pri poučevanju

pripravljene vložiti več časa in virov, da bi v prihodnje v izobraževalnem procesu lahko bili rezultati še boljši. Na drugi strani pa ravnatelji, ki delujejo avtentično, ki zaupajo sledilcem, pedagogom in učiteljem ter strokovnim sodelavcem, svoje zaposlene opolnomočijo za izvedbo zahtevnejših dejavnosti in jim pri tem pustijo svobodo. Opolnomočeni učitelji, ki jim ravnatelj zaradi pozitivne naravnosti in pripadnega vedenja, s katerim vpliva nanje, predstavlja vzor, takšno vedenje na različnih organizacijskih ravneh vzgojno-izobraževalnega zavoda ponotranjijo, ga posnemajo in širijo.

Zaradi večjega samozavedanja, samoregulacije in pozitivnega samorazvoja učitelji v obravnavani vzgojno-izobraževalni organizaciji proces avtentičnega vodenja in sledenja dvignejo na višjo raven. Podobno kot samozavedanje nima končne točke je tudi proces vplivanja avtentičnega ravnatelja na sledilce, torej učitelje in pedagoge ter strokovne sodelavce, in sledilcev na ravnatelja ter v tem okviru na grajenje in krepitev pripadnosti vseživljenjsko nadgrajevanje, ki, če sta avtentičnost in pripadnost zagotovljeni na obeh straneh, pomeni spiralo navzgor in organizaciji prinaša trajno korist.

Sklepna priporočila za prenos dobrih praks vodenja ter timskega dela glede na raziskavo, ki smo jo opravili

Pedagogi, učitelji, sodelavci zaznavajo optimizem, čutijo upanje, kadar ga izžareva vodja vzgojno-izobraževalnega zavoda, tj. rav-

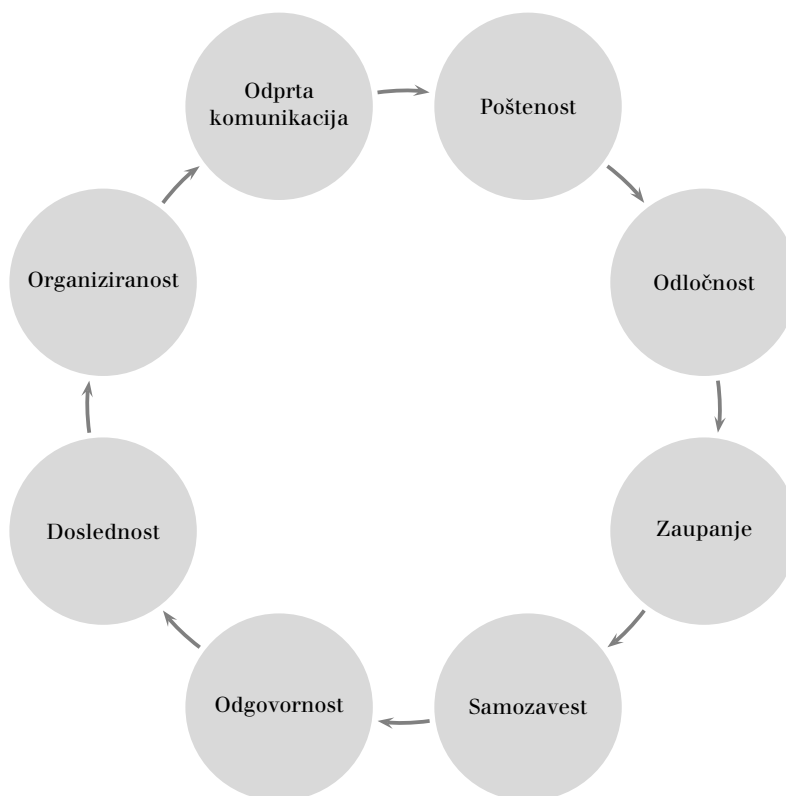
natelj ali ravnateljica. Naloga vodje je ustvarjati delovno okolje in ga uravnnavati. Zato je pomembno, kakšen je vodja, predvsem pa, kakšen je njegov slog vodenja v vzgojno-izobraževalnem zavodu. Avtentični vodja izraža optimizem in upanje. Posledica tega je zdravo delovno okolje in zadovoljstvo vseh v učnem procesu in okolju vseživljenjskega učenja. S samozavestjo in pristnostjo avtentični ravnatelj, učitelj ruši tabuje o strogosti vodje. Avtentični vodja pri svojem delu postavlja v ospredje etiko, moralo in vrednote. Te lastnosti so vredne spoštovanja in zato tudi občudovanja.

S pomočjo primarnih in sekundarnih podatkov lahko potrdimo, da sta v Osnovni šoli Trebnje navzoči avtentično vodenje in timsko delo. V nadaljevanju podajamo priporočila, kako bi odlično delo učiteljskega kolektiva lahko z razvojem timskega dela in avtentičnega vodenja še izboljšali.

Timsko delo je v današnjem konkurenčnem okolju v vsaki vzgojno-izobraževalni ustanovi zelo pomembno. Veliko raziskav dokazuje, da so rezultati timskega dela boljši od rezultatov individualnega dela. Gre za učinkovito obliko dela, s katero se učijo tako učitelji pedagogi kot vodje, ravnatelji, predvsem pa je nujna v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Skupno poslanstvo vseh izobraževalnih zavodov so izobraženi učenci. Zato je pomembno, da učitelji sodelujejo med seboj in naloge ter postopke dela razvijajo v korist učencev. Kadar je navzoč dialog, se zadovoljstvo in kohezija v učnem kolektivu povečata.

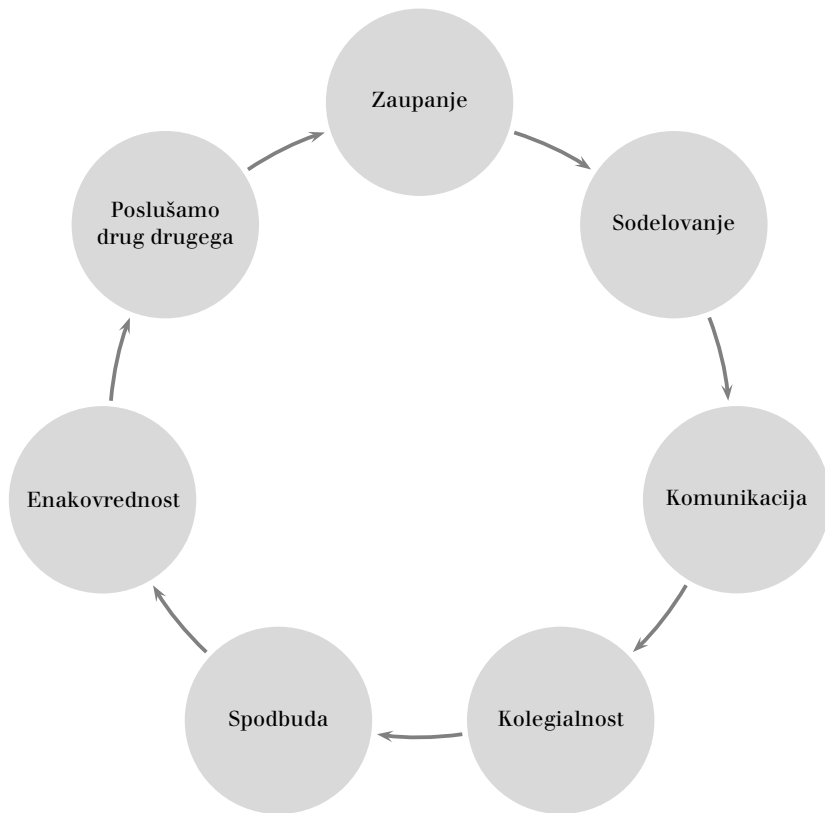
Avtentično vodenje je spodbujevalec timskega dela. Avtentični vodja s svojimi lastnosti in prijemi krepi tovrstno obliko dela. Ustvarja sproščeno okolje, spodbuja komunikacijo, odprtost, pozitiven odnos, medsebojno učenje ipd. Tako ljudi povezuje, krepi občutek za sočloveka, kar je pri timskem delu bistveno. Krepi tudi prožnost, še enega od dejavnikov, ki je izredno pomemben. Spodbuja vse pozitivne vrline, ki so potrebne za učinkovito timsko delo, posebej pa so ključne v vzgojno-izobraževalnih zavodih.

Glede na odgovore iz vprašalnika lahko povzamemo, da zaposlenim največjo težavo pri timskem delu predstavlja nezaupanje tako med sodelavci samimi kakor med vodjo in zaposlenimi. Zato bi priporočili več druženja zunaj delovnih obveznosti, na skupnih izletih, piknikih, prireditvah ipd. Skratka, več poudarka je treba nameniti druženju zunaj delovnega časa, organizirati dejavnosti, ki bi med učitelji vzpostavljale zaupanje, zdrav odnos do sodelovanja in sproščenost. Ravno tako bi se vzpostavilo večje zaupanje med učitelji in vodjo. Tako bi vzdušje postajalo sproščeno, razvijali bi se osebni stiki in medsebojna komunikacija bi postala še boljša.



SLIKA 7 Lastnosti vodje, ki so pomembne učiteljem – izsledki raziskave na primeru Osnovne šole Trebnje

V zvezi z neučinkovitostjo timskega dela je veliko učiteljev menilo, da je velika težava neučinkovito reševanje konfliktov. Glede na drugi sklop vprašanj so tej trditvi namenili srednjo oceno, več vprašanih je potrdilo, da konflikte rešujejo sproti. Vseeno pa bi priporočili, da reševanju težav namenijo večjo pozornost. Timsko delo v Osnovni šoli Trebnje poteka tako, da ravnatelj ustvari tim, na začetku je še navzoč na delovnih sestankih skupin, nato pa delo tima spremlja prek komunikacije z njegovim vodjem. Pri morebitnih težavah spodbuja vodjo tima, da sam išče rešitve. Glede na odgovore učiteljev predlagamo, naj se ravnatelj reševanja sporov loti intenzivneje. Menimo, da ima več izkušenj in prakse, poleg tega mu učitelji sledijo, zato bi na tem področju moral pokazati več in tako učinkoviteje reševati težave. Spodbujamo način, da ravnatelj vodjo tima najprej nekaj časa pusti, da težave skuša rešiti sam,



SLIKA 8 Značilnosti timskega dela, ki so pomembne učiteljem – izsledki raziskave na primeru Osnovne šole Trebnje

vendar menimo, da je ta meja zelo tanka in da se človek lahko hitro znajde v situaciji, ko postane naloga vodje tima zelo težavna. Učinkovit tim predstavlja skupino ljudi, ki radi sodelujejo med seboj, si zaupajo in brez težav odprto komunicirajo. Zato menimo, da je pomembno, da ravnatelj vложи več prizadevanj v učinkovito reševanje konfliktov in tako ohranja nit povezanosti in sodelovanja. Omenili smo že, da je ravnatelj dosegel veliko točk pri vprašanju o merjenju avtentičnosti vodenja. Izpostavili pa bi, da je pri transparentnosti odnosov dosegel najmanj točk. Zato predlagamo pogostejše osebne pogovore, s čimer bi spodbudil odprto komunikacijo, zaupanje, podpora učiteljev bi rasla, poleg tega bi našli morebitne skupne točke med ravnateljem in učitelji.

V četrtem sklopu anketnih vprašanj sta bili dve odprti vprašanji. Učitelje smo spraševali, katere so tri lastnosti vodje, ki so zanje

najpomembnejše. Na sliki 7 povzemamo tiste, ki so jih največkrat omenili.

Z drugim odprtim vprašanjem smo želeli ugotoviti, katere so tri stvari, ki so za učitelje pri timskem delu najpomembnejše. Tiste, ki so jih omenili največkrat, prikazujemo na sliki 8.

Zelo spodbudno je, da imajo anketiranci timsko delo radi, kajti trditev, da jim je timsko delo všeč, so ocenili visoko. Menimo, da jih je treba spodbujati pri delu, ki ga imajo radi oziroma pri katerem se dobro počutijo, saj je rezultat uspešno opravljeno delo. Zato naše priporočilo, naj v šoli uvedejo dejavnosti oziroma treninge, s katerimi bodo razvijali spretnosti, potrebne za timsko delo, kakršne so lažje sprejemanje in dajanje podpore, sklepanje kompromisov in spodbujanje lastne dejavnosti v timu. Menimo, da so individualni treningi učinkovitejši, saj se posamezniki lažje odprejo in hitreje naučijo veščin timskega dela. Pomembno se nam zdi še, da učitelji razvijajo komunikacijske spretnosti. Že sama narava dela od njih zahteva veliko komunikacije, pri timskem delu pa je ta ključna. Zato menimo, da bi z uvedbo individualnih treningov spodbudili timsko delo, predvsem pa še dodatno izobrazili delovni kader.

Literatura

- Avolio, B. J., in W. L. Gardner. 2005. »Authentic Leadership Development: Getting to the Roots of Positive Forms of Leadership.« *The Leadership Quarterly* 16 (3): 315–338.
- Begley, P. T. 2001. »In Pursuit of Authentic School Leadership Practices.« *International Journal of Leadership in Education* 4 (4): 353–365.
- Copeland, M. K. 2016. »The Impact of Authentic, Ethical, Transformational Leadership on Leader Effectiveness.« *Journal of Leadership, Accountability and Ethics* 13 (5): 79–97.
- Černe, M., M. Jaklič in M. Škerlavaj. 2013. »Authentic Leadership, Creativity, and Innovation: A Multilevel Perspective.« *Leadership* 9 (1): 63–85.
- Dimovski, V., S. Penger in J. Peterlin. 2009. *Avtentično vodenje v učeči se organizaciji*. Ljubljana: Planet G v.
- Dimovski, V., S. Penger in J. Peterlin. 2014. *Temelji managementa in organizacije*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Dimovski, V., S. Penger, J. Peterlin, M. Uhan, M. Černe in M. Marič 2013. *Napredni management*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Gardner, W. L., B. J. Avolio, F. Luthans, D. R. May in F. Walumbwa. 2005. »‘Can You See the Real me?’ A Self-Based Model of Authentic Leader and Follower Development.« *The Leadership Quarterly* 16 (3): 343–372.

- Gardner, W. L., C. C. Cogliser, K. M. Davis in M. P. Dickens. 2011. »Authentic Leadership: A Review of the Literature and Research Agenda.« *The Leadership Quarterly* 22 (6): 1120–1145.
- George, B. 2005. *Authentic Leadership: Rediscovering the Secrets to Creating Lasting Value*. San Francisco: Wiley.
- George, B., P. Sims, A. N. McLean in D. Mayer. 2007. »Discovering Your Authentic Leadership.« *Harvard Business Review* 85 (2): 129–130.
- Grošelj, M. 2011. »Pomen avtentičnega vodenja in pripadnosti na primeru podjetja Adria Media Ljubljana.« Magistrsko delo, Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Guenter, H., B. Schreurs., I. J. van Emmerik in S. Sun. 2017. »What Does it Take to Break the Silence in Teams: Authentic Leadership and/or Proactive Followership?« *Applied Psychology* 66 (1): 49–77.
- Havnes, A. 2009. »Talk, Planning and Decision-Making in Interdisciplinary Teacher Teams: A Case Study.« *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 15 (1): 155–176.
- Ilies, R., F. P. Morgeson in J. D. Nahrgang. 2005. »Authentic Leadership and Eudaemonic Well-Being: Understanding Leader-Follower Outcomes.« *The Leadership Quarterly* 16 (3): 373–394.
- Kinnunen, U., T. Feldt in S. Mauno. 2016. »Authentic Leadership and Team Climate: Testing Cross-Lagged Relationships.« *Journal of Managerial Psychology* 31 (2): 331–345.
- Leavy, B. 2015. »Bill George: The Era of Self-Serving Leadership is Over But Global Markets Pose the Next Authenticity Challenge for Leaders.« *Strategy & Leadership* 43 (6): 25–32.
- Leithwood, K., R. Steinbach in S. Ryan. 1997. »Leadership and Team Learning in Secondary Schools.« *School Leadership & Management* 17 (3): 303–326.
- Leroy, H., M. E. Palanski in T. Simons. 2012. »Authentic Leadership and Behavioral Integrity As Drivers of Follower Commitment and Performance.« *Journal of Business Ethics* 107 (3), 255–264.
- Luthans, F., in B. J. Avolio. 2003. »Authentic Leadership Development.« V *Positive Organizational Scholarship*, ur. K. S. Cameron, J. E. Dutton in R. E. Quinn, 241–258. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Lyubovnikova, J., A. Legood, N. Turner in A. Mamakouka. 2017. »How Authentic Leadership Influences Team Performance: The Mediating Role of Team Reflexivity.« *Journal of Business Ethics* 141 (1): 59–70.
- Nielsen, M. B., J. Eid, K. Mearns in G. Larsson. 2013. »Authentic Leadership and Its Relationship with Risk Perception and Safety Climate.« *Leadership & Organization Development Journal* 34 (4): 308–325.
- Northouse, P. G. 2010. *Leadership: Theory and Practice*. 5. izd. Los Angeles, CA: Sage.
- Ohlsson, J. 2013. »Team Learning: Collective Reflection Processes in Teacher Teams.« *Journal of Workplace Learning* 25 (5): 296–309.
- Osnovna šola Trebnje. B. I. »Delovna različica letnega delovnega načrta

- 2017/2018.« <http://www.os-trebnje.si/joomla25/index.php/organizacija-pouka/dokumenti-sole/letni-delovni-nacrt>
- Penger, S. 2006. »Učēča se organizacija in oblikovanje pozitivne organizacijske identitete: študija primera slovenskega podjetja.« Doktorska disertacija, Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Polak, A. 2007. *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.
- Resman, M. 2005. »Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli?« *Sodobna pedagogika* 3: 80–96.
- Rosenholtz, S. J. 1989. *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. New York: Longman.
- Walumbwa, F. O., B. J. Avolio, W. L. Gardner, T. S. Wernsing in S. J. Peterson. 2008. »Authentic Leadership: Development and Validation of a Theory-Based Measure.« *Journal of Management* 34 (1): 89–126.
- Wong, C. A., H. K. Spence Laschinger in G. G. Cummings. 2010. »Authentic Leadership and Nurses' Voice Behaviour and Perceptions of Care Quality.« *Journal of Nursing Management* 18 (8): 889–900.
- Woolley, L., A. Caza in L. Levy. 2011. »Authentic Leadership and Follower Development: Psychological Capital, Positive Work Climate, and Gender.« *Journal of Leadership & Organizational Studies* 18 (4): 438–448.

■ **Katarina Berk** je magistrica poslovnih ved.
katarina.berk28@gmail.com

Dr. Vlado Dimovski je redni profesor za management in organizacijo na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani.
vlado.dimovski@ef.uni-lj.si

Dr. Barbara Grah je docentka za management in organizacijo na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani.
barbara.grah@ef.uni-lj.si

Dr. Sandra Penger je redna profesorica za management in organizacijo na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani.
sandra.penger@ef.uni-lj.si

Vpliv anonimnih pisanj na delo ravnateljev

Gaja Škerlj

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Eva Boštjančič

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

K raznolikemu delu ravnateljev sodi soočanje z nepravilnostmi, na katere opozarjajo anonimni pisci. Namen raziskave je bil proučiti posledice anonimnih pisanj na ravnatelje v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu. V intervjujih smo jih spraševali po splošnem mnenju o anonimnih pisanjih, o tem, kako doživljajo tovrstno pisanje, o posledicah in opori, ki jo takrat poiščejo. Ugotovili smo, da so ravnatelji pogosto izpostavljeni anonimnim pisanjem, za katerimi običajno stoji posameznik, posredno ali neposredno vključen v vzgojno-izobraževalni proces, ki tako izraža nezadovoljstvo. Posledice so tako kratkoročne kot dolgoročne in so primerljive s posledicami nasilja na delovnem mestu. Ravnatelji so se soočali s težavami v poklicnem in zasebnem življenju ter na področju zdravja. Podobne posledice so opazili tudi v kolektivu.

Na organizacijski ravni so se spopadali s pedagoškim nemirrom in kadrovske težavami. Oporo so vsi vprašani našli pri drugih ravnateljih, večina tudi znotraj ožjega kolektiva, podpora državnih ustanov pa je bila v večini primerov neustrezna. Glede na širok spekter posledic, ki jih povzroči anonimno pisanje, bi bilo smiselno razmišljati o uvedbi sprememb na več področjih.

Ključne besede: anonimna pisanja, ravnatelji, nasilje na delovnem mestu, posledice, opora

Uvod

Ravnatelj je odgovoren za razvoj vseh deležnikov vzgojno-izobraževalnega zavoda, za sodelovanje in korekten odnos med njimi, ob tem pa mora pri svojem delu upoštevati zakonske predpise (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI), 49. člen¹). Njegovo delo je večplastno, dinamično in včasih celo izpostavljeno vedenju, ki ga lahko opredelimo kot nasilje.

Med nasilje na delovnem mestu uvrščamo vse nasilne dogodke,

¹ Uradni list Republike Slovenije, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 – popr. in 25/17 – ZVaj.

do katerih pride na delovnem mestu; sem sodi tako nasilje tretjih oseb kot trpinčenje. Nasilje tretjih oseb lahko definiramo kot grožnje, psihično in fizično nasilje, vršilci nasilja pa niso sodelavci, temveč osebe, s katerimi se zaposleni poslovno srečujejo. Trpinčenje na delovnem mestu pa lahko opredelimo kot ponavljajoče se, neutemeljeno vedenje enega ali več zaposlenih, ki je usmerjeno proti sodelavcu, nadrejenemu in/ali podrejenemu, njegov namen pa je žaljenje, nagajanje in/ali grožnje (European Agency for Safety and Health at Work 2010, 20–26).

Verjetnost, da bo na delovnem mestu prišlo do nasilja, se povečuje ob težavah z organizacijo dela, ob neustreznem vodenju, izpostavljenosti tretjim osebam, neustrezni organizacijski klimi in specifičnem odnosu kulture do nasilja na delovnem mestu (European Agency for Safety and Health at Work 2010, 11). Vzroki za nasilje v vzgojno-izobraževalnih ustanovah so povezani z uvedbo nepričakovanih sprememb, o katerih zaposleni niso ustrezno obveščeni, s skrbjo za ohranitev delovnega mesta, ki je odvisna od števila vpisanih učencev, s slabimi medsebojnimi odnosi, nezadovoljstvom z vodstvom, z velikimi pričakovanji državnih ustanov in staršev, s stresom na delovnem mestu in z nesoglasji med zaposlenimi, ki so posledica različnih položajev v hierarhiji v zavodu (Privošnik 2011, 17). Ravnatelji morajo s svojim ravnanjem iskati ravnotežje, ki omogoča tvorno sodelovanje med vsemi deležniki v vzgojno-izobraževalnem procesu, saj je šolski prostor okolje, v katerem se srečujejo posamezniki z različnimi vlogami, odgovornostmi in položaji. Zaradi interakcij lahko pride tudi do nasilja, ki ga delimo na vrstniško nasilje, nasilje med učenci in učitelji, nasilje med učitelji in starši, nasilje med vodstvom in zaposlenimi, nasilje med zaposlenimi ter nasilje v družini (Mugnaioni Lešnik idr. 2009, 50–51). Ko v vzgojno-izobraževalnem zavodu pride do kakršnega koli nasilja, mora šola ukrepati in vsem zagotoviti varno in spodbudno učno okolje (ZOFVI, 2.a člen). Ravnatelj je na podlagi svoje funkcije zadolžen za preventivno preprečevanje nasilja, za zaščito žrtev in hkrati za izrek sankcij povzročitelju nasilja.

Zaradi v slovenskem prostoru aktualne teme smo izvedli krajšo anketo (Škerlj in Boštjančič 2019), v kateri je sodelovalo 43 ravnateljev. Rezultati so pokazali, da je 90,7 % vprašanih že prejelo anonimno pisanje; trinajst sodelujočih ga je prejelo po enkrat, šest po dvakrat, štirje po tri- ali štirikrat, šest po petkrat, deset ravnateljev pa je dobilo po več kot pet anonimk. Večinoma so prejeli pisanje v klasični ali elektronski obliki in so ga prepoznavali kot grozljivo, maščevalno, hudobno, opozorilno, izsiljevalsko in s političnim

ciljem. Vsebina pisanja se je največkrat nanašala na zaposlene in ravnatelje osebno, redkeje na ravnateljevo družino ali učence. Pri večini vprašanih se je navezovala na enkratna dejanja, kršitve zakonodaje, medosebne odnose in/ali razkritje občutljivih informacij o delu in posameznikih v vzgojno-izobraževalni ustanovi. Ob prejemu pisma so ravnatelji občutili strah, jezo, razočaranost, prizadetost, presenečenost in grozo. Velika večina se jih je na anonimke odzvala z dokazovanjem ustreznosti svojega ravnanja ter s pogovorom z zaposlenimi. Ugotovitve ankete so bile dovoljšen razlog za nadaljevanje naše raziskave, ki jo predstavljamo v pričujočem članku.

Anonimna pisanja

Anonimna pisanja lahko opredelimo kot pisanja, pritožbe, sporočila, opozorila, lažne ovadbe, izsiljevanja, nanje pa lahko naletimo kjer koli in kadar koli (Dvoršak 2002, 153–164). Anonimnost se pojavlja v različnih oblikah, npr. anonimna pisma medijem, institucijam za pregon, prijavljanje nepravilnosti, izpovedi duhovnikom, sporočila, klici na radijske postaje, pošiljajo jih skrivni oboževalci itn. (Anonymous 1998, 382). Skupno vsem je, da pisec iz določenih razlogov ostaja anonimen (Dvoršak 2002, 153–164). V kategorijo anonimnih pisanj lahko pogojno uvrstimo tudi podpisana pisanja (npr. z lažnim imenom), kadar ne moremo biti povsem prepričani, na katero osebo se podpis nanaša (Dvoršak 2002, 153–164). Pogosto gre za vsebino, ki je neresnična, težko dokazljiva, neprimerna in bremeni enega ali več posameznikov. Anonimnost prejemniku sporočila onemogoči neposreden stik s piscem, čeprav si prejemnik anonimnega sporočila največkrat želi ugotoviti, kdo je avtor (Anonymous 1998, 381; Rains in Scott 2007, 80).

Prejemniki anonimnih pisanj

Keown ugotavlja, da so žrtve anonimnih pisanj običajno posamezniki, ki so odgovorni za sprejemanje odločitev (Lafone 2014, 33). Ravnatelji so zaradi same funkcije, tj. vodenja šole, zato pogosteje izpostavljeni anonimnemu sporočanju drugače mislečih.

Posameznik se bo odločil za anonimnost, kadar bo v vsebini napisanega mogoče prepoznati že najmanjšo grožnjo, kadar samo sporočilo ne bo imelo velikega pomena, kadar bo zanesljivost navedenih informacij vprašljiva, kadar bo način pošiljanja in priprave anonimnega pisanja poenostavljen, rutinski in bo pisca težko

prepoznati. Če se prejemnik strinja s sporočilom ali če je to dvoumno, nejasno in nepomembno, mu ne bo pripisoval velikega pomena. Pisca pa bo poskušal identificirati, kadar bo imel občutek, da je ogrožen, da ima dostop do pomembnih informacij, kadar se z navedenim ne bo strinjal in bo hotel dokazati nasprotno (Anonymous 1998, 392–401).

S sprejemom sporočila prejemnik pisca spodbudi, da nadaljuje tak način sporočanja. Odziv nanj pa bo vplival na to, ali se bo pisec pri nadaljnji komunikaciji odločil za odkrito sporočanje ali bo ostal anonimen. Ob ponavljajočih se interakcijah, ki trajajo dlje časa, je verjetnost, da se bo vedenje prejemnika o izvoru sporočila povečalo, anonimnost pa zmanjšala, večja (Anonymous 1998, 401–403).

Opozarjanje na napake je lahko problematično tako za eno kot za drugo stran. Pisec se namreč noče izpostaviti, naslovnik pa se lahko počuti ogroženega (Anonymous 1998, 392–397; Dvoršak 2002, 163; Lafone 2014, 30; Lynch 2016, 47–49). Na podlagi tega in ker vpliv anonimnega pisanja na posameznika še ni bil raziskan, smo za izhodišče v zvezi s posledicami anonimnih pisanj vzeli različno nasilje na delovnem mestu. Zavedali smo se, da gre za eksploratorno raziskavo in da lahko v rezultatih pričakujemo tudi odstopanja, saj se posamezniki razlikujejo v tem, kako si neprimerno vedenje razlagajo (Oblak, Škerlj in Šubic 2019, 188).

V različnih raziskavah so ugotovili (Leymann 1996, 173–174; European Agency for Safety and Health at Work 2010, 76–85), da ima nasilje na delovnem mestu, tako trpinčenje kot nasilje tretjih oseb, negativne posledice za posameznika, njegovo družino, sodelavce, organizacijo in za celotno družbo.

Posledice nasilja za zaposlene in organizacijo

Nasilje na delovnem mestu in njegove posledice niso omejene le na žrtev nasilnih dejanj, temveč jih občutijo tudi drugi zaposleni. Opazovalci nasilja doživljajo več splošnega stresa in miselnih stresnih odzivov (npr. depresivnost, težave s spanjem, utrujenost ...) v primerjavi z zaposlenimi, ki nasilja ne zaznavajo (Vartia 2001, 65). Nasilje prav tako vpliva na slabšo produktivnost (Hoel, Sparks in Cooper 2001, 36–37). Pogosto lahko pri pričah opazimo občutke krivde in strah, da bi bile tudi same deležne podobnih dejanj (Privošnik 2011, 18). Vendar pa nasilje nad sodelavcem ne vpliva na samozavest preostalih zaposlenih (Vartia 2001, 63).

O vplivu nasilja in njegovih posledicah lahko govorimo tudi na

ravni organizacije, v kateri je prišlo do nasilja. Tu gre zagotovo za ekonomske izgube zaradi bolniške odsotnosti, zmanjšano produktivnost celotnega kolektiva, za stroške zaradi nadomeščanja in premestitev kadra, predčasnih upokojitev, napak in nesreč, ki so v takem okolju pogostejše, in zaradi uvedbe izobraževanj, s katerimi skušajo zaposlene ozavestiti o nasilju na delovnem mestu. Organizacije se morajo prav tako soočiti z možnostjo manjšega zadovoljstva v podjetju, sodnih postopkov in s tem, da bodo morda izgubile podporo javnosti in da se bo zmanjšal njihov ugled (Di Martino, Hoel in Cooper 2003, 67; Hoel, Sparks in Cooper 2001, 42–45).

Anonimna pisanja v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu

Anonimna pisanja v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu se pojavljajo v dveh oblikah, in sicer kot anonimna pisma in anonimne prijave. Obe obliki sta lahko naslovljeni na posameznika in/ali ustanovo oziroma več njih. V Sloveniji je sistem anonimnih prijav urejen tako, da ima vsak posameznik v primeru kršitve, kaznivega dejanja ali druge nepravilnosti pravico podati anonimno prijavo na institucijo, ki je odgovorna za posamezno področje.² Prijavo je mogoče oddati elektronsko, po pošti ali osebno. Posamezni inšpektorat mora vse anonimne prijave obravnavati ter preveriti očitane nepravilnosti. Če inšpektorat ugotovi, da so očitki neresnični, lahko postopek inšpekcijskega nadzora ustavi (Zakon o inšpekcijskem nadzoru (ZIN), 24. člen³).

Glede na poročilo Inšpektorata Republike Slovenije za šolstvo in šport (2018, 14–20) vidimo, da število izrednih nadzorov, do katerih prihaja tudi zaradi anonimnih prijav, od leta 2004 narašča. Leta 2017 so v primerjavi z letom prej namreč prejeli kar 19 % več pobud za izredni nadzor. 86 % teh prijav je opozarjalo na napake v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Od 918 očitanih kršitev, ki so bile razlog za izredni inšpekcijski nadzor, jih je bilo z nadzorom potrjenih le 32 %. Pri ugotovljenih nepravilnostih se je zadeva v večini primerov končala z opozorilom ali predlogom za odpravo nepravilnosti.

Naraščanje števila pritožb povečuje obremenitev tako za inšpekcijske službe kot za vodstva organizacij, v našem primeru ravnateljev. Ker je ravnatelj oseba, odgovorna za spremljanje in vodenje pedagoškega procesa ter delovanje zavoda, je tisti, ki je

² Glej <https://e-uprava.gov.si/drzava-in-druzba/anonimne-prijave.html>.

³ Uradni list Republike Slovenije, št. 43/07 – uradno prečiščeno besedilo in 40/14.

vedno obveščen o anonimni prijavi, prispeli na različne državne službe, izpostavljen anonimnim dopisom in kasneje vključen v postopek reševanja, in to ne glede na vsebino prijave. Se pravi, da je seznanjen s tem, kakšne nepravilnosti so v pisanju očitane, kdo je vključen ter s celotnim postopkom reševanja situacije, ki jo je anonimno pisanje sprožilo. Gre za osrednji lik komunikacije med vsemi deležniki v zavodu in državnimi institucijami. Zaradi opisane vloge ravnatelja v procesu soočanja z anonimnimi pisanji in reševanja očitkov/pritožb smo se odločili, da bomo z njimi naredili intervjuje. Namen je bil pridobiti čim bolj celosten uvid v okoliščine na področju anonimnih pisanj v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu. Predvsem so nas zanimali psihološki vidik doživljanja anonimne komunikacije in posledice, ki so jih opazili ravnatelji.

Na podlagi preteklih raziskav in zaradi neraziskanosti anonimnih pisanj v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu smo oblikovali naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kakšne posledice imajo anonimna pisanja na ravnatelje, njihovo delo in zasebno življenje?
2. Kakšne posledice imajo anonimna pisanja na zaposlene in organizacijo?
3. Kakšne opore so deležni ravnatelji pri reševanju anonimnih pisanj?

Metoda

Udeleženci

V intervjujih je sodelovalo dvajset ravnateljev slovenskih vzgojno-izobraževalnih zavodov, sedemnajst (85 %) žensk in trije (15 %) moški. Povprečna starost je bila 52,4 leta ($SD = 7,03$), povprečna delovna doba na ravnateljski funkciji pa 10,93 leta ($SD = 7,47$). Pet sodelujočih ravnateljic je v vrtcu, trije v vrtcu in osnovni šoli, devet v osnovni šoli, trije v srednji šoli in eden v srednji šoli, gimnaziji in višji šoli. Devet udeležencev opravlja svojo funkcijo v osrednjeslovenski regiji, šest v jugovzhodni, dva v gorenjski in po eden v notranjsko-kraški, goriški in obalno-kraški. Zavod, ki ga vodijo, obiskuje povprečno 587 ($SD = 313,79$) otroka.

Pripomočki

Vprašanja – po metodi polstrukturiranih intervjujev – smo oblikovali na podlagi prebrane literature in predhodnih raziskav. Inter-

vju je vključeval naslednja področja: deskriptivni podatki (starost, spol, stopnja izobrazbe, delovna doba na ravnateljski funkciji, vrsta, regija in lokacija zavoda ter število otrok v ustanovi), splošno mnenje o anonimnih pisanjih, konkretna izkušnja, počutje ob anonimnih pisanjih, posledice (zdravje, poklicno področje, odnosi z zaposlenimi, zasebno življenje), opora (splošno, zaposleni, bližnji, državne službe, javnost) in končni komentar.

Pri oceni, kako anonimno pisanje vpliva na duševno zdravje posameznika, so ravnatelji med intervijem rešili Vprašalnik o simptomih posttravmatskega stresa (PTSS-10) (Raphael, Lundin in Weisaeth 1989; Jan 2011, 108). Gre za vprašalnik z desetimi postavkami (npr. Čutil/-a sem mišično napetost.), ki opisujejo deset simptomov posttravmatske stresne motnje, povezane z nasiljem na delovnem mestu (Mumel idr. 2015, 5). Cronbachova α znaša 0,93 (Jan 2011, 127). Oseba o prisotnosti posameznega simptoma odgovarja na 7-stopenjski lestvici (1 – nikoli, 7 – vedno). Skupni rezultat, ki obsega 35 točk ali več, kaže na morebitno prisotnost posttravmatske motnje pri žrtvi (Stoll idr. 1999, 701–702). Postavke smo pri naši raziskavi spremenili le toliko, da smo navodila prilagodili anonimnim pisanjem ter jih zapisali v pretekliku, saj so ravnatelji odgovarjali o dogodkih, ki so se že zgodili.

Postopek

K sodelovanju v raziskavi smo povabili 31 ravnateljev, na intervju jih je pristalo 20. Z dvajsetimi udeleženci smo dosegli domnevno teoretsko zasičenost, saj so se začeli odgovori ponavljati in nismo več pridobivali novih informacij (Fusch in Ness 2015, 1408). Za sodelovanje v intervjuju sta bila dva pogoja, in sicer, da posameznik opravlja ravnateljsko funkcijo ter da se je pri svojem delu že srečal z anonimnimi pisanji. Vzorčenje je potekalo s kombinacijo priložnostnega vzorčenja in snežne kepe. Kontakte morebitnih udeležencev smo pridobili ob predhodno izvedeni anketi, v kateri so ravnatelji, ki so bili pripravljeni sodelovati v raziskavi z intervjuji, pustili kontaktne podatke, z osebnimi poznanstvi in pri ravnateljih, ki smo jih že intervjuvali.

Intervjuje smo večinoma opravili v vzgojno-izobraževalnih zavodih, dvakrat pa v prostorih zunaj zavoda. Raziskava je potekala med februarjem in junijem 2019. Vse intervjuje je izvedla Gaja Škerlj. Udeleženci so pred začetkom podpisali soglasje za sodelovanje v raziskavi; v njem smo pojasnili namen, trajanje, tveganja, koristi raziskave ter navedli, da je prostovoljna in anonimna. Razi-

skavo je predhodno odobrila Komisija za etiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Intervjuji so povprečno trajali 42 minut. Vse smo z dovoljenjem udeležencev zvočno posneli ter kasneje prepisali. Prepise smo nato s pomočjo kvalitativne metode analizirali preko šestih korakov: »(1) urejanje gradiva, (2) določitev enot kodiranja, (3) odprto kodiranje, (4) izbor in definiranje relevantnih pojmov in kategorij, (5) odnosno kodiranje in (6) oblikovanje končne teoretične formulacije« (Mesec 1997, 75).

Pri končni analizi smo uporabili kombinirano metodo (Stentz, Clark in Matkin 2012, 1173). Kvantitativne podatke smo zbrali s pomočjo Vprašalnika o simptomih posttravmatskega stresa, kvalitativne pa s pomočjo preostalih vprašanj v intervjuju.

Rezultati

Splošno mnenje o anonimnih pisanjih

Vsi ravnatelji so izrazili negativno mnenje o anonimnih pisanjih ter so jih označili kot nesprejemljiva, bremenilna, škodoželjna in neresnična. Polovica ($N = 10$) je izpostavila pomembnost odkrite komunikacije in reševanja problemov. Drugače se namreč soočajo s težavo, komu in kako podati povratno informacijo, ter posledicami, ki jih prinašajo anonimna pisanja zanje in za celoten zavod. Dvainšestdesetletna ravnateljica je svoj odnos do anonimnih pisanj predstavila takole:

Anonimna prijava je lahko utemeljena. Najpogosteje pa ni utemeljena oz. moja izkušnja je bila, da ni bila nikoli utemeljena [...]. Potem se mi zdi prav žaljivo dokazovati in se dejansko zelo truditi in vse moči vnesti v postopke, zato da dokazuješ, da to ni res. To je potrata moči, strokovnosti, energije in dejansko je pomemben tudi psihološki vidik: če nisi dovolj močen, to dejansko lahko spodkoplje človeka.

Mnenja ravnateljev o tem, kolikokrat so izpostavljeni anonimnim pisanjem, so bila deljena. Osem jih je menilo, da so jim izpostavljeni zelo pogosto, sedem pa jih je ocenilo, da ne tako pogosto. Ne glede na pogostost soočanja z anonimnim pisanjem vidimo, da vsako pušča določene posledice, kar ponazarjajo besede petdesetletne ravnateljice:

Prav pogosto ne. Jaz osebno nisem bila pogosto deležna tega. Vendar tudi če je to samo enkrat ali dvakrat, te enako obremeni. Enako te skrbi, kaj je, kdo je za to anonimko, s kakšnim namenom, ali je to res dobronamerno.

Kar trinajst ravnateljev je bilo mnenja, da se je število anonimnih pisanj od takrat, ko so začeli voditi šolo, spremenilo. Ena ravnateljica je izrecno poudarila, da ne opaža sprememb, drugi pa so opazili, da so anonimne prijave pogostejše v času reelekcije ($N = 9$), ob uvajanju sprememb ($N = 4$) in pri reševanju osebnih stisk zaposlenih (npr. ločitev) ($N = 3$). Ena ravnateljica je omenila še problem digitalizacije in to, da je pošiljanje anonimne prijave preprosto ter da si človek ne vzame ustreznega časa za premislek, preden pošlje tako sporočilo.

Šest ravnateljev je na vprašanje o preventivi pred anonimnim pisanjem odgovorilo, da ga je težko preprečiti. Skoraj polovica vprašanih ($N = 9$) je razmišljala o rešitvi na ravni sistema, ki bi zakonsko omejeval obravnavo anonimnih prijav oziroma bi predvidel obravnavo zgolj podpisanih prijav ob ustrezni zaščiti identitete prijavitelja. S tem bi se izognili neutemeljenemu prijavljanju; kadar bi šlo za brezpredmetno prijavo, bi prijavitelj prevzel odgovornost za nastale posledice. Štirje ravnatelji so kot preventivno dejavnost navedli še krepitev zaupanja, odgovornosti in spoštljivega odnosa med vsemi deležniki.

Posledice anonimnih pisanj

Individualne posledice

Ravnatelji so se ob soočenju z anonimnimi pisanji večinoma počutili neprijetno ($N = 10$), bili so jezni ($N = 7$) in razočarani ($N = 6$). Dva izmed njih sta stanje soočanja opisala kot prehajanje od občutka, ko ti je grozno in se počutiš nemočnega, potem pa postaneš zelo jezen. Posamezniki so občutili še nemoč ($N = 3$), negotovost in strah ($N = 2$) ter osamljenost ($N = 1$). Samo en posameznik je dejal, da se je ob anonimnem pisanju počutil povsem v redu. Ravnateljem so se ob anonimnih pisanjih pojavile različne misli. Četrtnina ($N = 5$) se jih je spraševala, zakaj sploh še vztrajajo na tem delovnem mestu, štirje vprašani so se soočali z mislimi, zakaj jim je tega treba, kako se odzvati in rešiti zadevo, kaj so sami naredili narobe in/ali kaj si nekdo dovoli. Trije ravnatelji so se spraševali, kakšen vpliv bo to imelo na nadaljnje delo. Po dva sta razmišljala o tem, kako zaščititi deležnike v vzgojno-izobraževalnem procesu, o tem, da je bil njihov trud zaman in da jim je žal, da se posamezniki niso odločili za drugačno reševanje problema.

Večina ravnateljev ($N = 15$) je ob anonimnih pisanjih občutila telesne spremembe. Opisovali so težave z dihanjem ($N = 3$), zakrčeno telo ($N = 3$), težave z govorom ($N = 3$), manj energije ($N = 3$),

PREGLEDNICA 1 Prikaz rezultatov vprašalnika o simptomih postravmatskega stresa

Posttravmatski simptomi	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max	Me
Mišična napetost	4,20	1,79	1	7	4
Težave s spanjem	4,70	1,49	1	6	5
Depresivnost, brezvoljnost	2,65	1,27	1	5	2
Živčnost	3,95	1,50	1	7	4
Nihanje razpoloženja	3,15	1,66	1	7	3
Razdražljivost	3,70	1,49	1	7	4
Nočne more	2,20	1,56	1	5	2
Potreba po umiku od drugih	3,00	2,12	1	7	3
Slaba vest ali občutki krivde	2,40	1,70	1	7	2
Strah pred kraji in okoliščinami, ki so spominjali na dogodek	2,00	1,41	1	5	1

občutek pritiska ($N = 4$), povišan adrenalin ($N = 1$) in spremembe v srčnem ritmu ($N = 1$). Opazili so še posledice na duševnem in telesnem zdravju. Pri vseh so anonimna pisma v proces dela vnesla določen stres. Ta je bil povezan s prvim odzivom oziroma prvim srečanjem s tako vrsto težav, z dokazovanjem, da so ravnali ustrezno, stres se je pojavil v komunikaciji z deležniki ali pa je spremljal celotno zgodbo. Več kot polovica ($N = 11$) je ta stres opredelila kot zelo velik. Ravnatelji so izpostavili še težave s spanjem, zamišljenost, razdražljivost, neznansko utrujenost, tesnoba, uporabo pomirjeval in misel na samomor.

Informacije o psihičnih posledicah anonimnega pisanja pri ravnateljih smo poglobili z Vprašalnikom o simptomih postravmatskega stresa in so prikazani v preglednici 1. Pri simptomih so izstopale pogoste težave s spanjem ($M = 4,7$) ter občasne težave z mišično napetostjo ($M = 4,2$), živčnostjo ($M = 3,95$) in razdražljivostjo ($M = 3,7$). Zelo redko ($M = 2$) so ravnatelji občutili strah pred kraji in okoliščinami, ki bi jih spominjali na te dogodke. Odgovore posameznih ravnateljev smo sešteli in pridobili informacijo o potencialni možnosti za pojav postravmatske stresne motnje. Povprečni rezultat posameznika je znašal 31,95 točke ($SD = 11,68$), kar pomeni, da se ravnatelji, ki so izpostavljeni anonimnim pisanjem, soočajo s posameznimi simptomi postravmatskega stresa. Osem jih je imelo skupni rezultat višji od 35 točk, kar pomeni, da lahko pri njih že govorimo o postravmatski stresni motnji. En udeleženec ni zaznal nobenega od simptomov. Osem ravnateljev je bilo mnenja, da se z izkušnjami človek okrepi in da taki dogodki sčasoma ne vplivajo več toliko na njihovo počutje in zdravje, dva pa sta

poudarila, da jima je kljub izkušnjam v takih trenutkih še vedno težko.

Neposredno povezavo med anonimnimi pisanji in telesnim zdravjem so ravnatelji opisovali z zadržkom, saj je že narava njihovega dela povezana z veliko odgovornostjo in zato s stresom, ki lahko vpliva na zdravje. Osem vprašanih ni opazilo sprememb na telesnem zdravju, drugi pa so v tistem obdobju pri sebi opazili povečanje telesne teže ($N = 5$), glavobole in migrene ($N = 4$), več obolenj ($N = 3$), težave z želodcem ($N = 2$), žolčne kamne ($N = 1$), povišan krvni tlak ($N = 1$) in poslabšanje kronične avtoimunske bolezni ($N = 1$). Samo štirje so bili zaradi zdravstvenih težav odsotni z delovnega mesta. Triinštiridesetletna ravnateljica je doživljanje ob anonimnem pisanju opisala takole:

Psihično je zelo zelo naporno. Izčrpavajoče. Marsikatera noč ni bila prespana, ker te nažira kot klop. Ne moreš mimo tega. Nismo skale. Ne moreš dati *on/off*, da te ne bi ganilo. Tisti, ki pravi, da ga ne gane, laže. Seveda te gane. Vsaka laž boli. Ni prijetno. Sploh ni prijetno hoditi na policijsko postajo, dajati izjavo, zato ker gre za kazensko ovadbo na podlagi anonimke. Pusti stres.

Spoprijemanje z anonimnimi pisanji je pri večini ($N = 16$) puščalo posledice tudi na zasebnem življenju. Ravnatelji so opazili, da so težave nosili domov, kjer so iskali oporo ($N = 7$), da so v prostem času razmišljali o anonimnih pisanjih in reševanju težav, povezanih z razčiščevanjem navedb iz njih ($N = 6$), da so bili bolj razdražljivi ($N = 3$), da so zato trpeli partner in otroci ($N = 3$) ter da je med reševanjem teh zadev zamrlo njihovo ljubezensko življenje ($N = 1$), kar opisujejo besede oseminštiridesetletne ravnateljice:

Ja, bila sem odsotna. Takrat nisem tako spremljala domačega življenja. Ves čas sem tuhtala, kdo in kaj mi hoče to sporočiti. Da ne govorim o tem, da je ljubezensko, spolno življenje takrat čisto zamrlo. Sploh se nisem mogla sprostiti, saj sem imela ves čas to v glavi. Včasih sem bila tudi nepotrpežljiva do svojih otrok. Šli so mi na živce, če so me kaj spraševali.

Na podlagi odgovorov, pridobljenih z intervjujem, lahko vidimo, da je anonimno pisanje vplivalo tudi na poklicno življenje posameznika. Šest ravnateljcev je menilo, da jih je izkušnja opolnomočila in pozitivno vplivala na samozavest, pri petih pa je vplivala negativno, predvsem na začetku soočanja s težavo. Skoraj polovica ravnateljcev ($N = 9$) je poročala, da so anonimna pisanja vplivala

na izražanje njihovega mnenja ter da so v prihodnje bolj pazili na svoje besede in objektivnost ($N = 5$), bili so še bolj odločni ali pa zaradi samih okoliščin bolj vpleteni in zato bolj subjektivni.

Posledice za organizacijo in družbo

Anonimna pisanja so vplivala na nadaljnje delo in samo organizacijo. Nekaj ravnateljev ($N = 4$) je uvedlo sistemske spremembe glede pravil, hišnega reda in varnosti. Trije so večjo pozornost namenjali ustreznemu ravnanju in beleženju dogodkov, kar opisuje primer triinšestdesetletne ravnateljice:

Ja, je vplivala, ker sem točno vedela, kaj lahko prinese ena taka prijava, in sem svoje ljudi opozarjala na pasti, ki so lahko predmet anonimne prijave, in sem jih opozarjala, kako morajo ravnati, kaj vse morajo imeti pripravljeno, če pride do anonimne prijave, da bo potem v tistem trenutku, ko bo treba odgovarjati, čim manj stresno, da bo to le birokratska stvar.

Štirje so se odločili za distribuirano vodenje in reševanje težav znotraj organizacije. Šest jih je omenilo spremembe pri delu s starši. Polovica ($N = 10$) se je posvetila izboljšanju odnosov z zaposlenimi. Štirje intervjuvanci so omenili, da so zaposlenim omogočili različna izobraževanja (teme so bile na primer zadovoljstvo na delovnem mestu, etika in vrednote, pravna zaščita). Posamezni ravnatelji so izpostavili tudi slab vpliv anonimnih pisanj na nadaljnje delo in organizacijo, saj je splošno nezaupanje ostalo, prišlo je do zapiranja vase, menjave delovnega mesta, predčasne upokojitve, pedagoškega nemira, ni bilo razvoja.

Glede učinkovitosti dela si je bilo trinajst ravnateljev enotnih, da so s pripravo dokumentacije porabili veliko časa in energije, zato je trpela učinkovitost pri njihovem rednem delu. Kakšne posledice ima anonimno pisanje na učinkovitost dela ter delovanje določenega vzgojno-izobraževalnega zavoda, je opisala devetinštridesetletna ravnateljica:

V triletnem obdobju, ko je ta kalvarija trajala, je to meni kot ravnateljici na neki način zanesljivo vzelo ogromno oziroma več kot 400 ur dodatnega dela, ker sem se morala opredeljevati do navedb v anonimnih prijavah, ki jih je inšpekcija vedno na novo odpirala, kljub temu da je šlo za iste ali podobne navedbe že iz prejšnje prijave. To jemlje ogromno časa. Po drugi strani pa je problem, ker take prijave vnašajo

ogromen pedagoški nemir v proces neke institucije, in ti kot pedagoški vodja moraš biti gonilna sila vseh zaposlenih v zavodu, ker jih moraš krepiti za to, da bodo vsak dan lahko pri neposrednem delu v oddelku z otroki stoodstotni. Zato to od ravnatelja mnogokrat – čeprav bo morda zdaj zvenelo klišejsko – terja tudi nadčloveške zmožnosti.

Dva ravnatelja sta bila mnenja, da se je učinkovitost še povečala, štirje pa niso opazili večjih sprememb.

Posledice anonimnih pisanj so se pokazale tudi pri drugih zaposlenih. Ti so se ob reševanju anonimnih pisanj odzivali z negotovostjo in strahom ($N = 7$), bili so jezni ($N = 5$), prizadeti ($N = 3$) in so se počutili slabo ($N = 3$). Štirje ravnatelji so omenili, da so se zaposleni odločili za bolniško odsotnost, dva pa sta pri njih zaznala resnejše psihične težave. Zaposleni so se na pisanja odzvali različno. Nekateri ravnatelji so se srečali s sodelovalno naravnostjo zaposlenih ($N = 7$), z zahtevo po spremembi delovnega razmerja ($N = 2$), s podobnim odzivom zaposlenih, kot je bil njihov ($N = 2$), in neučinkovitostjo zaposlenih ($N = 1$). Trije ravnatelji so se soočili s privoščljivostjo zaposlenih zaradi nastale situacije.

Na vprašanje, kako je prejem anonimnega pisanja vplival na njihov odnos do zaposlenih, so ravnatelji odgovarjali, da so si prizadevali dati zaposlenim še večjo podporo, zaščito ($N = 5$), delovati umirjeno ($N = 5$), z njimi so se dodatno pogovarjali ($N = 5$), želeli so jih še bolj opolnomočiti ($N = 1$) in so se z njimi še bolj povezali ($N = 1$). Dva sta bila mnenja, da se njun odnos do zaposlenih ni spremenil in da sta ostala strogo profesionalna. Trije ravnatelji zaposlenih niso hoteli dodatno obremenjevati, če to res ni bilo nujno, tako da so jih o anonimnih pisanjih obveščali v omejenem obsegu. Nekateri ($N = 4$) so z zaposlenimi stopali v stik z zadržkom in bolj previdno, o čemer pričajo besede triinšestdesetletne ravnateljice:

Človek potem postane malo sumničav. Nisi več tako prepričan, da imaš okoli sebe samo pozitivno misleče ljudi, kajti sčasoma sem videla, da gredo določene informacije iz kolektiva ven in ne ostaja vse v zbornici. Tako da sem sčasoma, po desetih letih, zelo pazila na vsako besedo, ki sem jo izrekla. Nobenih subjektivnih mnenj, ki niso podkrepljena z dejstvi. Kar seveda potem po eni strani poveča profesionalnost, po drugi pa zmanjša pristno sodelovanje in okrni prijateljske odnose. Vse se bolj skoncentrira na strogo profesionalno sodelovanje.

Izpostavili so tudi to, da so lahko zaradi anonimnih pisanj deložni notranje presoje oziroma so bili izpostavljeni dvomu zaposlenih o njihovem delu ($N = 2$).

Spoprijemanje z anonimnimi pisanji ter opora ob tem

Mnenja ravnateljev o usposobljenosti za soočanje z anonimnimi pisanji so bila deljena. Enajst jih je menilo, da za to niso ustrezno usposobljeni, devet pa, da so, od tega jih je šest poročalo, da so usposobljenost pridobili na podlagi preteklih izkušenj. Dva sta na tem mestu izpostavila pomen osebnostne čvrstosti.

Prvi odziv ob vprašanju, na koga se lahko ravnatelj obrne, je bilo pri devetih prepričanje, da so na tej funkciji povsem sami. V zavodu namreč predstavljajo osebo na vrhu hierarhije, prav tako ne zaznavajo ustrezne zaščite nadrejenih ustanov ter prevzemajo največjo odgovornost za vodenje zavoda in odločitve. To ponazarjajo besede devetintridesetletne ravnateljice:

V bistvu si sam. Kot vodja si vedno sam in odločitve so na koncu vedno na tebi. Če govoriva o tem, da si pač najvišji vodja v neki ekipi. Je pa zelo pomembno, da si ustvariš krog ljudi, ki mu zaupaš in v katerem lahko kritično prediskutiraš določeno temo, na podlagi česar potem sprejmeš odločitev.

Prav vsi ($N = 20$) ravnatelji so pomoč poiskali pri drugih ravnateljih. Izpostavili so medsebojno sodelovanje med ravnatelji v ravnateljskih aktivih, združenjih, na seminarjih, v sindikatu in Šoli za ravnatelje ($N = 6$). Glede strokovnega dela so se po pomoč večinoma ($N = 13$) obrnili na ožji tim in svetovalno službo ($N = 5$). Trinajst ravnateljev se je po pomoč obrnilo tudi na državne službe (npr. ministrstva, inšpektorate ...), vendar so le trije od njih dobili podporo pri reševanju zapletov. Pet jih je iskalo pomoč pri pravnih službah, nihče pa kot sredstva, ki bi prispevalo k reševanju problema, ni prepoznal medijev.

Na področju čustvene opore so ravnatelji najpogosteje iskali pomoč domačih in prijateljev ($N = 16$). Posamezniki so našli oporo za soočanje s težavami tudi v dobri telesni pripravljenosti, sprehodih v naravi, intenzivni športni dejavnosti, meditaciji in molitvi.

Interpretacija

Poleg kratkoročnih odzivov na stres, ki je prišel z anonimnimi pisanji, je večina ravnateljev poročala o dalj časa trajajočih posledicah, ki so se pokazale na njihovem zdravju. Spoprijemali so se

namreč tako s splošnim kot z miselnim stresom (Vartia 2001, 65). Imeli so predvsem težave s spanjem, živčnostjo, razdražljivostjo, občutili so mišično napetost, v skrajnem primeru, čeprav redko, so posegli po pomirjevalih ali se je pojavila misel na samomor. Vidimo, da psihične posledice prehajajo od blagih do hujših. Na začetku posameznik situacijo še obvladuje, kasneje pa ta toliko vpliva nanj (občuti npr. depresivnost, utrujenost, živčnost), da poseže po zdravilih (Vartia 2001, 66–67) ali pomisli na to, da bi končal življenje (Hallberg in Strandmark 2006, 115; European Agency for Safety and Health at Work 2010, 84).

Pri opisovanju povezav med posledicami anonimnih pisanj in telesnim zdravjem je treba biti previden in opisane primere vzeti z zadržkom (Cassitto idr. 2003, 16–17; Hallberg in Strandmark 2006, 113–114). Že sami ravnatelji so poudarili, da težko navedejo neposredne povezave. Zavedajo se namreč svojega odgovornega položaja, kar za posameznika že v osnovi predstavlja stres, tako da težko razmejijo, katera zdravstvena težava je povezana z anonimkami in katera ne. Posredno so opazili, da so bili v tistem času bolj dovzetni za različna obolenja, pojavljali so se glavoboli, težave z želodcem, povečanje telesne teže, povišan krvni tlak, žolčni kamni, poslabšala se je avtoimunska bolezen. Gre za preplet posledic, ki se kažejo tako preko psihosomatskih simptomov kot v čustvenih odzivih (Hallberg in Strandmark 2006, 113–114).

Posledice anonimnih pisanj pri ravnateljih so bile opazne tudi na drugih področjih posameznikovega življenja, saj so počutje in misli, ki so jih sprožila anonimna pisanja, nosili domov, kjer je vse to vplivalo na njihovo zasebno življenje in družinsko dinamiko. Ravnatelji so v domačem okolju pri sebi opazili večjo razdražljivost, miselno odsotnost, manjšo potrpežljivost in težave s spolnostjo, kar zagotovo bremeni družinsko življenje in zmanjšuje njegovo kakovost (Hoel, Sparks in Cooper 2003, 36–37; Lang idr. 2019, 215–216; Najafi idr. 2017, 123). Kljub vsemu pa so ožjo družino in prijatelje občutili kot varno zatočišče in prostor za razbremenitev (Dolinar idr. 2010, 281; Hallberg in Strandmark 2006, 115).

Posledice spoprijemanja z anonimnimi pisanji so se pokazale tudi v profesionalnem življenju. Nekateri ravnatelji so menili, da se je njihova samozavest povečala, saj so se med celotnim postopkom okrepili in lahko odslej še odločneje zagovarjajo svoja stališča. Bilo je tudi nekaj takih, ki so ocenili, da se jim je samozavest predvsem med začetnim soočanjem s težavo zmanjšala. Deljena so bila mnenja glede učenja in osebne čvrstosti, ki jo človek pridobi na podlagi izkušenj. Verjetno je vse skupaj odvisno od posa-

meznika, njegovega doživljanja (Oblak, Škerlj in Šubic 2019, 188) in samih okoliščin (Pahovnik idr. 2019, 231–232). Nekdo lahko izkušnjo, povezano s težkimi dogodki, obrne sebi v prid in se nauči ustreznega odziva (Lang idr. 2019, 215–216; Pahovnik idr. 2019, 234), pri kom drugem pa lahko podobna negativna izkušnja pusti sled, ki je ne bo nikoli pozabil, in bi, če bi se taki dogodki ponovili, podoživel le slabo (Hallberg in Strandmark 2006, 112–113). Žrtve namreč nasilja pogosto ne doživijo kot priložnosti za osebni razvoj in iskanje česa pozitivnega (Hallberg in Strandmark 2006, 112–113). Večina ravnateljev je bila zaradi izkušenj z anonimnimi pisanji v nadaljnji komunikaciji previdnejša. Soočali so se s težavami pri iskanju primernih besed (Hallberg in Strandmark 2006, 113–114; Najafi idr. 2017, 121) in si v odnosih prizadevali ohraniti strogo profesionalno distanco (Pahovnik idr. 2019, 234).

Posledice anonimnih pisanj za organizacijo

Vpliv anonimnih pisanj na nadaljnje delo in organizacijo vzgojno-izobraževalnih zavodov lahko razdelimo na individualne spremembe, spremembe v odnosih, sistemske spremembe, izobraževanja in negativne spremembe. Na individualni ravni so posamezniki omenili osebni in strokovni razvoj. Zaradi tovrstnih izkušenj se lahko počutijo bolj samozavestne, pogumne ter lahko vzpostavijo čustveno distanco do mnenja in ravnanja drugih (Lang idr. 2019, 215–216). K spremembam v odnosih uvrščamo prizadevanje za poglobljanje odnosov v kolektivu in z drugimi deležniki. Z izboljšanjem organizacije dela (European Agency for Safety and Health at Work 2010, 11), kamor uvrščamo tudi sistemske spremembe, komunikacijo (Dolinar idr. 2010, 283; Oblak, Škerlj in Šubic 2019, 195–196) in organizacijsko klimo, zmanjšamo verjetnost za pojav nezadovoljstva ter posledično tudi samega nasilja na delovnem mestu (European Agency for Safety and Health at Work 2010, 11). Mnogi avtorji (npr. Di Martino, Hoel in Cooper 2003, 71–72; Dolinar idr. 2010, 283; Oblak, Škerlj in Šubic 2019, 200) menijo, da je ozaveščanje o nasilju ter pridobivanje znanj o ustreznem soočanju z okoliščinami, ki lahko privedejo do njega, preventiva pred nasiljem.

Na tej točki je treba omeniti posledice, ki so jih anonimna pisanja imela na zaposlene. Njihovi odzivi so bili različni. Večina se je odzvala podobno kot ravnatelji ter utrpela posamezne duševne in telesne posledice. To je razumljivo, saj nasilje na delovnem mestu predstavlja določeno stopnjo stresa tudi za posredno vpletene

(Vartia 2001, 65). Ravnatelji so se na stisko zaposlenih odzvali s podporo, mirnostjo in odprtostjo za pogovor. Omenjeni odzivi so smiselni, saj strokovni delavci v vodstvu šole vidijo oporo, zaščito in pričakujejo mediacijsko vlogo pri reševanju zapletov (Oblak, Škerlj in Šubic 2019, 194). Ravnatelji so pri posameznikih v kolektivu prepoznali tudi privoščljivost zaradi nastale situacije. Zanje lahko predvidevamo, da so z delom ravnatelja nezadovoljni, zato se lahko pojavi sum, da so prav oni morebitni avtorji anonimke. Običajno je pisec nekje v bližini in pričakuje odziv tistega, ki so mu obtožbe iz anonimke namenjene (Dvoršak 2002, 162–163).

Glede na to, da so posledice utrpeli tako ravnatelji kot zaposleni, jih je bilo opaziti tudi na organizacijski ravni. Tu se vračamo k skupini negativnih sprememb, do katerih pride zaradi anonimnega pisanja. Ravnatelji so večinoma navedli, da so zaradi odgovarjanja nanj izgubili veliko časa in so bili zato neučinkoviti pri rednem dela. Podobno so lahko opazili pri zaposlenih, ki so jim pri tem pomagali. Prav tako so zaznali, da je bil v kolektivu prisoten pedagoški nemir in da se je ustavil razvoj. Soočili so se tudi s kadrovskimi izgubami. Nekateri zaposleni so zaradi težav odšli na bolniški dopust, zahtevali so zamenjavo delovnega mesta, predčasno so prekinili delovno razmerje ali dali odpoved. Vidimo, da so bile na ravni organizacije prisotne ekonomske izgube (Di Martino, Hoel in Cooper 2003, 67; Hallberg in Strandmark 2006, 115–116; Hoel, Sparks in Cooper 2001, 36–37).

Spoprijemanje z anonimnimi pisanji in opora pri tem

Ravnatelji so se razlikovali v mnenjih o tem, kako so usposobljeni za soočanje z anonimnimi pisanji. Več kot polovica vprašanih je bila mnenja, da jih formalna izobrazba, ki je predvidena kot pogoj za opravljanje ravnateljske funkcije, ni usposobila za reševanje takšnih težav. Da je formalna izobrazba na področju nasilja tretjih oseb na delovnem mestu v šolstvu pomanjkljiva, potrjujejo ugotovitve raziskave o nasilju nad učitelji, saj jih je bilo kar 91,7 % prepričanih, da se s tem med študijem niso ukvarjali ter da je razvoj na tem področju odvisen predvsem od njihove samoiniciativnosti (Oblak, Škerlj in Šubic 2019, 194–195). Vidimo, da je večina ravnateljev, ki so poročali, da so usposobljeni za tovrstno soočanje, to pripisovalo znanju, ki so ga pridobili s preteklimi izkušnjami. Kot prispevek k uspešnemu soočanju z anonimkami so izpostavili ustrezno osebnostno naravnost človeka. Vidimo, da gre pri oceni usposobljenosti za preplet izkušenj (Pahovnik idr. 2019, 234),

treninga (Morken, Johansen in Alsaker 2015, 4) in stopnje razvitosti osebnostne čvrstosti (Štiglic Hribernik in Boštjančič 2019, 277), kar pripomore k lažjemu soočanju z nasiljem na delovnem mestu.

Ker so najvišji v hierarhiji posameznega vzgojno-izobraževalnega zavoda in opravljajo vlogo vodje, je skoraj polovica ravnateljev poročala o težavi, da so pri reševanju zapletov v šoli in pri sprejemanju odločitev sami in da nimajo nikogar, na kogar bi se lahko obrnili. Več kot polovica jih je iskala pomoč pri državnih službah, ki so jim nadrejene, le majhen delež pa je pri teh ustanovah dobil oporo. Vidimo, da gre za neustrezno zaščito in podporo vodstvu (Hylén idr. 2018, 5–6), posledica česar sta lahko slabše delovanje in slabša usmerjenost v reševanje problema (Borysenko 2017, 71). Vsi vprašani ravnatelji so iskali sogovornika pri kolegih ravnateljih, ki jih osebno poznajo ali so se z njimi srečali v različnih ravnateljskih združenjih. Posamezniki zadevo najpogosteje predelajo z osebami, s katerimi si delijo podobne izkušnje, povezane z opravljanjem dela (Lang idr. 2019, 213–214; Pahovnik idr. 2019, 234–235). Ravnatelji se med opravljanjem funkcije srečajo z različnimi okoliščinami, ki od njih zahtevajo iskanje ustreznih informacij, virov in rešitev. Medsebojni pogovori in izmenjava izkušenj na srečanjih z drugimi ravnatelji lahko delujejo izobraževalno in razbremenilno, saj bi lahko v določenem primeru šlo za supervizijsko prakso (Hylén idr. 2018, 4–5). Pri reševanju težave je potrebna podpora zaposlenih (Hylén idr. 2018, 4–5), ki so jo ravnatelji običajno našli v ožjem timu in pri svetovalni službi. Nekateri so se obrnili na pravno pomoč, nihče pa ni zagovarjal reševanja problemov v javnosti.

Velika večina ravnateljev je čustveno oporo iskala v krogu domačih in prijateljev in so se lahko delno razbremenili s pogovori. Nekateri so še omenili, da so se ob reševanju težkih zadev v službi zatekali k športni dejavnosti, umaknili so se v naravo, meditacijo in molitev. Zelo pomembno je, da žrtev nasilja pri soočanju z okoliščinami najde empatičnega in dobrega sogovornika. Podpora družine, otrok, farmakološko zdravljenje in vera lahko delujejo preventivno pred skrajnimi posledicami nasilja, kakršne so misli na samomor (Hallberg in Strandmark 2006, 115).

Sklepi

Anonimnega sporočanja o nepravilnostih v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu je vse več. Težava nastane, kadar je zaradi anonimnosti onemogočena enakovredna komunikacija obeh

strani in kadar v primeru neutemeljenih navedb nihče ne prevzame odgovornosti. Na podlagi rezultatov raziskave vidimo, da anonimna pisanja in dogodki, ki so povezani z dokazovanjem ustreznega delovanja, puščajo posledice, ki jih lahko enačimo s posledicami drugih oblik nasilja na delovnem mestu, zato jih ne smemo zanemariti. Vplivajo na doživljanje in počutje posameznikov, ki ga ti običajno opisujejo z negativnim predznakom. Anonimno pisanje prav tako vpliva na duševno in telesno zdravje posameznika. Posledice so vidne tako v njegovem zasebnem kot poklicnem življenju. Anonimna pisanja večinoma negativno vplivajo na preostale zaposlene ter posledično na spremembe v delovanju celotne organizacije, ki lahko utrpi različne ekonomske in kadrovske izgube.

V raziskavi navedene posledice nakazujejo potrebo po ureditvi področja anonimnih pisanj ter ustrezni zaščiti vseh vpletenih. Težava je predvsem v tem, kako zaščititi obe strani, pisce, kadar je njihova pritožba utemeljena in se zaradi občutljive tematike nočejo izpostaviti, pa tudi vse druge, ki ob pogosto neutemeljenih navedbah ostajajo nezaščiteni in zaznamovani. Rešitev bi morala biti kombinacija različnih ukrepov. Predvsem bi bila smiselna sistemska ureditev z ustrežno zakonodajo, ki bi ščitila obe strani in določala odgovornost posameznika v postopku. Spremembe bi bilo smotrno uvesti tudi v formalno izobraževanje zaposlenih v vzgojno-izobraževalnih zavodih, predvsem pri obravnavanju soočanja z nasiljem in spoprijemanja z njim. Smiselni bi bil razmislek o ustanovitvi supervizijskih skupin, v katerih bi posamezniki lahko delili svoje izkušnje in drug drugemu zagotavljali oporo. Zagotovo je ena od rešitev tudi to, da še naprej opozarjamo na neustreznost anonimne komunikacije in javno govorimo o njej ter o tem, kaj spodbuja pri anonimnežu in predvsem kako negativno vpliva na naslovnika. Ozaveščanje o problemu anonimne komunikacije bi bilo smiselno pri vseh deležnikih, kar pomeni, da bi morali biti o tem seznanjeni in ozaveščeni tako vrhovni državni organi, zaposleni v vzgoji in izobraževanju kot učenci in njihovi starši. Z odkrito komunikacijo se izognemo negativnemu predznaku anonimnosti, ki lahko pušča posledice, ter lažje in bolj konstruktivno rešimo težavo.

Literatura

- Anonymous. 1998. »To Reveal or Not to Reveal: A Theoretical Model of Anonymous Communication.« *Communication Theory* 8 (4): 381–407.
- Borysenko, K. R. 2017. »A Grounded Theory Study of Young Professionals

- Coping with Being the Target of Workplace Bullying.« Doktorska disertacija, Capella University.
- Cassitto, M. G., E. Fattorini, R. Gilioli, C. Rengo in V. Gonik. 2003. »Raising Awareness of Psychological Harassment at Work.« <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42649>
- Di Martino, V., H. Hoel in C. L. Cooper. 2003. »Preventing Violence and Harassment in the Workplace.« <https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2003/preventing-violence-and-harassment-in-the-workplace-report>
- Dolinar, P., M. Jere, G. Meško, I. Podbregar in K. Eman. 2010. »Trpinčenje na delovnem mestu – zaznavanje, pojavne oblike in odzivi.« *Revija za kriminalistiko in kriminologijo* 61 (5): 272–285.
- Dvoršak, A. 2002. *Detektiv: taktika in metodika poizvedovanja in primeri*. Ljubljana: SAD.
- Fusch, P. I., in L. R. Ness. 2015. »Are We There Yet? Data Saturation in Qualitative Research.« *The Qualitative Report* 20 (9): 1408–1416.
- Hallberg, L. R.-M., in M. K. Strandmark. 2006. »Health Consequences of Workplace Bullying: Experiences from the Perspective of Employees in the Public Service Sector.« *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being* 1 (2): 109–119.
- Hoel, H., K. Sparks in C. L. Cooper. 2001. »The Cost of Violence/Stress at Work and the Benefits of a Violence/Stress-Free Working Environment.« https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---safework/documents/publication/wcms_108532.pdf
- Hylén, U., I. Engström, K. Engström, V. Pelto-Piri in A. Anderzen-Carlsson. 2018. »Providing Good Care in the Shadow of Violence: An Interview Study with Nursing Staff and Ward Managers in Psychiatric Inpatient Care in Sweden.« *Issues in Mental Health Nursing* 40 (2): 148–157.
- Inšpektorat Republike Slovenije za šolstvo in šport. 2018. »Letno poročilo Inšpektorata Republike Slovenije za šolstvo in šport za leto 2017.« Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Ljubljana. http://www.iss.gov.si/fileadmin/iss.gov.si/pageuploads/Letno_porocilo_IRSSS_2017.pdf
- Jan, S. 2011. »Mobbing na delovnem mestu in njegova povezava s posttravmatsko stresno motnjo.« Magistrska naloga, Ekonomsko-poslovna fakulteta Univerze v Mariboru.
- Lafone, K. A. 2014. »An Examination of the Characteristics of Disguised and Traced Handwriting.« Doktorska disertacija, The University of Birmingham.
- Lang, G., B. Uršič, T. Vitez in J. Vrbančič. 2019. »Stranka nima vedno prav – pojmovanje in doživljanje nasilja na delovnem mestu pri prodajalcih.« V *Obrazi nasilja na delovnem mestu*, ur. E. Boštjančič in A. Reberc, 203–222. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

- Leymann, H. 1996. »The Content and Development of Mobbing at Work.« *European Journal of Work and Organizational Psychology* 5 (2): 165–184.
- Lynch, J. M. 2016. »Bullying Prevention through Anonymous Reporting in Middle School Students.« Doktorska disertacija, The Chicago School of Professional Psychology.
- Mesec, B. 1997. *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- European Agency for Safety and Health at Work. 2010. *Workplace Violence and Harassment: A European Picture*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Morken, T., I. H. Johansen in K. Alsaker. 2015. »Dealing with Workplace Violence in Emergency Primary Health Care: A Focus Group Study.« *BMC Family Practice* 16 (1): 1–7.
- Mugnaioni Lešnik, D., A. Koren, V. Logaj in M. Brejc. 2009. *Nasilje v šolah: Opredelitev, prepoznavanje, preprečevanja in obvladovanja*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Mumel, D., S. Jan, S. Treven in D. Malc. 2015. »Mobbing in Slovenia: Prevalence, Mobbing Victim Characteristics, and the Connection with Post-Traumatic Stress Disorder.« *Naše gospodarstvo* 61 (1): 3–12.
- Najafi, F., M. Fallahi-Khoshknab, F. Ahmadi, A. Dalvandi in M. Rahgozar. 2017. »Antecedents and Consequences of Workplace Violence against Nurses: A Qualitative Study.« *Journal of Clinical Nursing* 27(1–2): 116–128.
- Oblak, T., G. Škerlj in J. Šubic. 2019. »Ko starši vedo več kot učitelji – nasilje staršev nad osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji.« V *Obrazi nasilja na delovnem mestu: psihološki pogledi in slovenska praksa*, ur. E. Boštjančič in A. Reberc, 183–202. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Pahovnik, T., V. Peternelj, M. Špital in Z. Strojnik. 2019. »Daj, časti eno rundo – nasilje nad natakarji.« V *Obrazi nasilja na delovnem mestu: psihološki pogledi in slovenska praksa*, ur. E. Boštjančič in A. Reberc, 223–238. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Privošnik, N. 2011. *V primežu dela: ukrepi in napotki pri soočanju z nasiljem na delovnem mestu*. Ljubljana: Tarion.
- Rains, A. S., in C. R. Scott. 2007. »To Identify or Not to Identify: A Theoretical Model of Receiver Responses to Anonymous Communication.« *Communication Theory* 17 (1): 61–91.
- Raphael, B., T. Lundin in L. Weisath. 1989. »A Research Method for the Study of Psychological and Psychiatric Aspects of Disaster.« *Acta Psychiatrica Scandinavica* 80 (353): 1–75.
- Stentz, J. E., V. L. P. Clark in G. S. Matkin. 2012. »Applying Mixed Methods to Leadership Research: A Review of Current Practices.« *The Leadership Quarterly* 23 (6): 1173–1183.
- Stoll, C., H. P. Kapfhammer, H. B. Rothenhäusler, M. Haller, J. Briegel,

- M. Schmidt, T. Krauseneck, K. Durst in G. Schelling. 1999. »Sensitivity and Specificity of a Screening Test to Document Traumatic Experiences and to Diagnose Post-Traumatic Stress Disorder in ARDS Patients after Intensive Care Treatment.« *Intensive Care Medicine* 25 (7): 697–704.
- Škerlj, G., in E. Boštjančič. 2019. »Pojavnost in posledice anonimnih pisanj v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu.« Kratka eksploratorna anketa, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Ljubljana.
- Štiglic Hribernik, N., in E. Boštjančič. 2019. »To bom zmogla – osebnostna čvrstost kot zaščitni dejavnik nasilja v delovnem okolju.« V *Obrazi nasilja na delovnem mestu: psihološki pogledi in slovenska praksa*, ur. E. Boštjančič in A. Reberc, 277–292. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Vartia, M. A. 2001. »Consequences of Workplace Bullying with Respect to the Well-Being of Its Targets and the Observers of Bullying.« *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health* 27 (1): 63–69.

■ **Gaja Škerlj** je magistrica psihologije, ki je magistrski študij zaključila na Oddelku za psihologijo na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. gaja.skerlj@gmail.com

Dr. Eva Boštjančič je vodja katedre za psihologijo dela in organizacije na Oddelku za psihologijo na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. eva.bostjancic@ff.uni-lj.si

Vpliv gimnazijskega vodstva na učiteljevo rabo IKT pri pouku

Alenka Budihna

Fakulteta za družbene vede Univerze v Ljubljani

V članku bomo prikazali, kako podpora vodstva gimnazije in gimnazijskega vzdrževalca informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) vpliva na kognitivne in vedenjske namene gimnazijskih učiteljev pri poglobljeni rabi IKT pri pouku. Poglobljena raba IKT pomeni uporabo na več kot le osnovni ravni. Učitelji bi morali v procesu učenja in poučevanja več in kompleksnejše uporabljati IKT. Izobraževanje z IKT je za dijake nujno, saj jih vzgaja v kritično državljane informacijske družbe. Metodološko smo za raziskavo uporabili okvir združenega modela sprejete tehnologije in potrjenih pričakovanj, ki smo jim dodali vpliv parametrov gimnazijskega vodstva in vzdrževalca IKT. Podatke smo obdelali z metodo linearnih strukturnih enačb, s tehniko PLS. Rezultati so pokazali, da je vpliv vzdrževalca IKT na poglobljeno rabo IKT neposreden in za uporabo IKT pri učiteljih odločilen; vodstvo gimnazije ima na vzdrževalca IKT neposreden vpliv, na rabo IKT pri učiteljih pa posrednega.

Ključne besede: raba IKT v gimnaziji, razširjena uporaba IKT, podpora gimnazijskega vodstva, podpora vzdrževalca IKT, PLS

Uvod

Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) v procesu učenja in poučevanja v gimnaziji narekuje spremembe kurikula, kar že vpliva na način učenja in poučevanja (Livingstone in Haddon 2009; Picatoste, Perez-Ortiz in Ruesga-Benito 2018; Tondeur, van Braak in M. Valcke 2007). Redna in poglobljena uporaba IKT kaže, kakšen je odziv šolstva na hiter razvoj moderne družbe, hkrati pa je pomemben del kurikula. Poglobljena raba IKT v procesu učenja in poučevanja pomeni uporabo ne le osnovnih, temveč tudi kompleksnejših možnosti IKT. Vendar pa je videti, da poglobljena raba IKT učiteljem še vedno povzroča težave (Ertmer 1999; Picatoste, Perez-Ortiz in Ruesga-Benito 2018; Roblin idr. 2018; Uerz, Volman in M. Kral 2018). V raziskavi smo poskušali odgovoriti na vprašanje, kako lahko sodelovanje med vodstvom gimnazije in gimnazijskim vzdrževalcem IKT ter njuna skupna podpora spodbudita poglobljeno rabo IKT v procesu učenja

in poučevanja pri učiteljih in pomagata odstranjevati morebitne ovire, na katere učitelji pri tem naletijo. Raziskavo smo opravili z uporabo sinteze dveh modelov, ki sta jo naredila Hsieh in Wang (2007, 17). Združila sta model sprejetja tehnologije (angl. *Technology Acceptance Model*, TAM) (Davis 1989) in model potrjenih pričakovanj (angl. *Expectation Confirmation Model*, ECM) (Bhattacherjee 2001). Z združenim modelom smo raziskovali namero učiteljev, da bodo še naprej in bolj poglobljeno uporabljali IKT. Podatke, ki smo jih s pomočjo elektronske ankete pridobili od 225 učiteljev na slovenskih gimnazijah, smo obdelali z metodo PLS, ki je del linearnih strukturnih enačb (angl. *Structural Equation Modeling*, SEM).

Pregled literature

Kljub temu da so mnoge šole dobro opremljene z IKT, učitelji tega orodja še vedno ne uporabljajo dovolj (European Commission 2007; Livingstone in Haddon 2009; Mingaine 2012; Voogt in Pelgrum, 2005). Za številne med njimi vključevanje IKT v proces učenja in poučevanja ni lahko, še posebno ne za starejše, ki tovrstnega poučevanja sami niso bili deležni (Marentič Požarnik 2003, 126). Kadar je stanje IKT na šoli slabo, so lahko izkušnje učiteljev pri poskusih vključevanja IKT v proces učenja in poučevanja slabe. Če teh težav šola ne odpravi, lahko do dela z računalniki čutijo odpor. Uporaba IKT v procesu učenja in poučevanja za nekatere učitelje postane celo breme, še posebno če se morajo soočiti z neuspehi pri rabi v razredu in izgubijo nadzor nad dijaki, posledica česar je manjša samozavest prav pri uporabi IKT (Bingimlas 2009). Strah pred delom z računalniki se večkrat kaže kot čustveni odziv na uporabo IKT (Venkatesh 2000). Poleg tega je raba IKT v šolah prostovoljna, saj se učitelji sami odločajo, ali bodo IKT v razredu uporabljali oziroma kako pogosto (Burke idr. 2018; Vanderlinde in Van Braak 2010). Raziskave o poglobljeni rabi IKT v procesu učenja in poučevanja in raziskave o težavah, s katerimi se učitelji pri tem soočajo, kažejo, da je učitelje treba skozi proces pedagoške in tehnične rabe IKT sistematično voditi (Ertmer 1999; Heitink idr. 2016; Newhouse 2010; Pelgrum 2001; So idr. 2012).

Poglobljena raba IKT je odvisna od tehničnih spretnosti učiteljev, njihovih prepričanj o pomenu uporabe IKT in od njihove prakse (Güneş in Bahçivan 2018; Vongkulluksn, Kui Xie in Bowman 2018). Limayem in Cheung (2008) sta ugotovila, da je raba IKT odvisna tudi od zadovoljstva, ki ga pri poglobljeni rabi IKT občutijo

učitelji. Nekateri drugi avtorji pa menijo, da odločitev učiteljev, da bodo uporabljali IKT, pogosto temelji na pedagoških in didaktičnih prednostih, ki jih zaradi tega zaznavajo (Admiraal idr. 2017; Avidov-Ungar 2018).

Številni raziskovalci so potrdili, da sodelovalen odnos med učitelji in vodstvom šole, ki se kaže v skupnem načrtovanju in organizaciji rabe IKT, prinaša dobre rezultate, ker tako sodelovanje učitelje dodatno motivira (Admiraal idr. 2017; Indihar Štemberger, Manfreda in Kovačič 2011; Seong in Ho 2012; Qureshi 2013; Thapa idr. 2013). Na splošno učitelji od vodstva pričakujejo podporo pri nameščanju potrebne programske opreme, pri vzdrževanju in pri stalni organizaciji izobraževanja (Hsu 2017). Vodstvo, ki se dejavno ukvarja s pedagoškim procesom, kaže, da podpira izvajanje učenja in poučevanja ob poglobljeni rabi IKT.

Seveda pa je raba IKT v procesu učenja in poučevanja močno odvisna od kakovosti tehničnega vzdrževanja (Bingimlas 2009). S stališča učiteljev mora šolski vzdrževalec ustrezno vzdrževati IKT, poleg tega pa jim mora občasno ponuditi praktične nasvete pri rabi IKT (Bingimlas 2009). Učitelji tako zaznajo, da vzdrževalec IKT razume pravi namen uporabe IKT v procesu učenja in poučevanja (Bingimlas 2009; Manfreda 2012). Prav tako učitelji od vzdrževalca IKT pričakujejo, da bo z njimi delil svoje znanje o šolski infrastrukturi in jih tako podpiral pri poglobljeni rabi IKT (Cox, Preston in Cox 1999; Mabert, Soni in Venkataramanan 2003; Mingaine 2012; Yuen, Law in Wong 2003). Takšen sodelovalni odnos med učitelji in vzdrževalcem IKT pomaga ustvariti tudi podpora šolskega vodstva, ki delo vzdrževalca IKT podpira tako, da skupaj določata cilje in načrtujeta delo na tem področju. Interaktivna povezava med delom učiteljev, vzdrževalcem IKT in vodstvom šole se sproti kaže v skupni odgovornosti za rezultat dela v procesu učenja in poučevanja (Resnick idr. 2013, 264). Odnos med vodstvom, učitelji in vzdrževalcem IKT je torej organizacijska dejavnost, ki zahteva jasno medsebojno strokovno razumevanje (Peppard in Ward 1999).

Namen raziskave

Ker sodelovanje vzdrževalca IKT z vodstvom gimnazije ter njuna skupna podpora učiteljem pri poglobljeni rabi IKT še nista dovolj raziskana (Indihar Štemberger, Manfreda in Kovačič 2011; Manfreda 2012; Paletta in Vieira 2013), smo se lotili raziskovanja pozitivnega vpliva podpore vodstva gimnazije in vzdrževalca IKT na prepričanja učiteljev v zvezi s poglobljeno rabo IKT v procesu uče-

nja in poučevanja. Predpostavljamo, da je raba IKT na splošno odvisna od učiteljevih pozitivnih izkušenj, zato je poglobljena raba IKT v procesu učenja in poučevanja posledica skupnega vpliva vodstva in vzdrževalca IKT. V raziskavi smo upoštevali elemente učiteljevih prepričanj, namenov in vedenja pri uporabi IKT in izmerili njihov vpliv na učiteljev končni namen in prepričanje, da je poglobljena raba IKT v procesu učenja in poučevanja koristna.

Metode in zbiranje podatkov

S pomočjo združenega modela TAM (Davis 1989) in ECM (Bhattacharjee 2001), ki sta ga razvila Hsieh in Wang (2007) in ki so ga že velikokrat preizkusili v gospodarskem okolju, na področju izobraževanja pa še ne, smo poskusili dognati, kako šolsko mikro okolje posredno in neposredno vpliva na kognitivna prepričanja učiteljev v zvezi s poglobljeno rabo IKT v procesu učenja in poučevanja (Premkumar in Bhattacharjee 2008). Zato smo izmerili naslednje elemente:

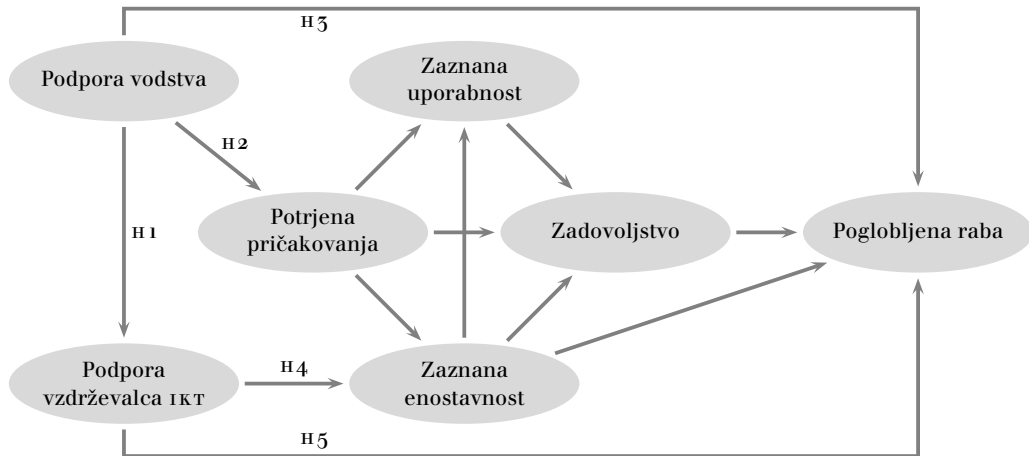
- vpliv podpore vodstva na delo vzdrževalca IKT,
- vpliv podpore vodstva na potrjena pričakovanja učiteljev glede dela z IKT,
- vpliv podpore vodstva na poglobljeno rabo IKT,
- vpliv podpore vzdrževalca IKT na zaznano enostavnost uporabe IKT,
- vpliv podpore vzdrževalca IKT na poglobljeno rabo IKT.

Model je grafično prikazan na sliki 1.

Razvoj hipotez

Na podlagi oblikovanja združenega modela TAM in ECM (Hsieh in Wang 2007) smo oblikovali pet hipotez (H).

- H1 *Podpora vodstva pozitivno vpliva na delo vzdrževalca IKT. Raba IKT v procesu učenja in poučevanja je odvisna od podpore gimnazijskega vodstva (Bingimlas 2009, 241). Vodstvo skupaj z vzdrževalcem IKT poskrbi ne le za vizijo na področju IKT, temveč tudi finančno skrbi za tehnično opremo in njeno vzdrževanje (Hong, Kim in Lee 2012). Vodstvo s svojim pozitivnim odnosom podpira vzdrževalca IKT. Sodelovanje vodstva z vzdrževalcem IKT je nujno (Admiraal idr., 2017).*



SLIKA 1 Združeni model TAM in ECM, v katerem poglobljena raba IKT v procesu učenja in poučevanja temelji na kognitivnih prepričanjih učiteljev (povzeto po Hsieh in Wang 2007, 16)

- H2** Podpora vodstva pozitivno vpliva na potrjena pričakovanja učiteljev. Element potrjenih pričakovanj učiteljev meri njihova pričakovanja pri poglobljeni rabi IKT (Lee 2010), kajti če so ta pri zadovoljivi rabi IKT potrjena, bodo prepričani, da je delo z IKT lažje, in jo bodo uporabljali še naprej. Potrjena pričakovanja lahko definiramo kot neskladje med tem, kar uporabnik pričakuje, da bo izkusil, in tem, kar dejansko izkusi. Dobro je tudi, da vodstvo gimnazije pozitivno ocenjuje učiteljevo delo z IKT (Saga in Zmud 1994). Potrjena pričakovanja so pozitivno povezana s podporo vodstva.
- H3** Podpora vodstva pozitivno vpliva na poglobljeno rabo IKT. Ker vodstvo gimnazije prepozna prednosti rabe IKT, to spodbudno vpliva na namen učiteljev, da bodo rabo IKT še pogloblili (Deng idr. 2010).
- H4** Element zaznane enostavnosti uporabe opisuje, koliko lažje učitelji s poglobljeno rabo IKT dosežejo učne cilje in pri tem ugotovijo, da IKT didaktično podpira pedagoško delo. Zaznana enostavnost uporabe IKT je povezana tudi s podporo vzdrževalca IKT, saj od njega pričakujemo ne samo, da bo tehnično vzdrževal infrastrukturo, temveč tudi, da bo učitelje obveščal o uporabi IKT in novostih na tem področju. Če so pričakovanja učiteljev in zaznana enostavnost rabe potrjeni, bo zanje delo z IKT lažje in se bodo še naprej odločali za

PREGLEDNICA 1 Pregled uporabljenih elementov

Št. Naziv elementa	Št. pokazateljev	Vir
1. Podpora vodstva	7	Manfreda (2012)
2. Podpora vzdrževalca IKT	14	Manfreda (2012)
3. Zaznana enostavnost uporabe IKT	6	Davis (1989)
4. Potrjena pričakovanja	6	Bhatacherjee (2001)
5. Zaznana uporabnost IKT	6	Davis (1989)
6. Zadovoljstvo z uporabo IKT	6	Bhatacherjee (2001)
7. Poglobljena uporaba IKT	6	Hsieh in Wang (2007)

poglobljeno rabo, saj omenjeni procesi posredno vplivajo na to.

H5 *Vzdrževalec IKT s svojo podporo pozitivno vpliva na prepričanja učiteljev glede poglobljene rabe IKT.*

Model, ki smo ga oblikovali, temelji na prepričanjih, namenih in vedenju učiteljev. Merski inštrument je bil potrjen v predhodnih raziskavah modelov TAM (Davis 1989), ECM (Bhattacharjee 2001) in v združenem modelu, nastalem iz obeh omenjenih (Hsieh in Wang 2007).

Za merjenje posameznih elementov smo uporabili že preverjene pokazatelje in vprašanja, ki smo jih prevzeli iz literature, kot je prikazano v preglednici 1. Z anketo smo preverili, kako podpora vodstva in podpora vzdrževalca IKT, ki sta zunanja dejavnika, vplivata na zaznano enostavnost in poglobljeno rabo IKT, ki sta notranja dejavnika. Vprašalnik smo priredili kontekstu pričujoče raziskave (preglednica 2). V njem smo uporabili petstopenjsko Likertovo lestvico, učitelji pa so strinjanje ali nestrinjanje označili z ocenami 1 (sploh se ne strinjam), 2 (ne strinjam se), 3 (niti se strinjam niti se ne strinjam), 4 (strinjam se), 5 (popolnoma se strinjam).

Elektronski vprašalnik smo preverjali na pilotni gimnaziji (od 84 učiteljev ga je izpolnilo 61, uporabnih je bilo 38 vprašalnikov). Nekaj vprašanj smo oblikovali tudi s pomočjo odgovorov iz polstrukturiranih intervjujev z gimnazijskim učiteljem, vzdrževalcem IKT in ravnateljem pilotne gimnazije. Preden smo vprašalnik poslali učiteljem, ga je pregledalo pet učiteljev s treh gimnazij, da smo preverili, ali so vprašanja jasna in razumljiva.

Januarja 2018 smo ga poslali na sedemnajst slovenskih gimnazij in po telefonu poklicali ravnatelje ter jih povabili, naj učitelji njihove gimnazije sodelujejo v raziskavi, in jih prosili, da elektronsko anketo posredujejo učiteljem. Odzvalo se je štirinajst gimnazij,

PREGLEDNICA 2 Kazalniki elektronskega vprašalnika v združenem modelu TAM in ECM za raziskovanje poglobljene rabe IKT v procesu učenja in poučevanja v gimnazijah

Element	Oznaka/kazalnik naprav IKT
Zaznana enostavnost	ZE1 Z uporabo naprav IKT v procesu učenja in poučevanja z lahkoto dosegam zastavljene učne cilje.
	ZE2 V procesu učenja in poučevanja je delo z napravami IKT jasno in razumljivo.
	ZE3 Delo z napravami IKT je prilagojeno procesu učenja in poučevanja.
	ZE4 Z uporabo spletnih storitev v procesu učenja in poučevanja z lahkoto dosegam zastavljene učne cilje.
	ZE5 V procesu učenja in poučevanja je delo s spletnimi storitvami jasno in razumljivo.
	ZE6 Delo s spletnimi storitvami je prilagojeno procesu učenja in poučevanja.
Potrditve pričakovanj	PP1 Moje izkušnje z uporabo naprav IKT v procesu učenja in poučevanja so bile boljše, kot sem pričakoval.
	PP2 Koristnost uporabe naprav IKT v procesu učenja in poučevanja je bila večja od pričakovane.
	PP3 Na splošno so bila potrjena vsa moja pričakovanja v zvezi z uporabo naprav IKT v procesu učenja in poučevanja.
	PP4 Moje izkušnje z uporabo spletnih storitev v procesu učenja in poučevanja so bile boljše, kot sem pričakoval.
	PP5 Koristnost uporabe spletnih storitev v procesu učenja in poučevanja je bila večja od pričakovane.
	PP6 Na splošno so bila potrjena vsa moja pričakovanja v zvezi z uporabo spletnih storitev v procesu učenja in poučevanja.
Zaznana uporabnost	ZU1 Uporaba naprav IKT v procesu učenja in poučevanja mi koristi pri doseganju učnih ciljev.
	ZU2 Pri uporabi naprav IKT v procesu učenja in poučevanja je več prednosti kot slabosti.
	ZU3 Na splošno je uporaba naprav IKT v procesu učenja in poučevanja koristna.
	ZU4 Uporaba spletnih storitev v procesu učenja in poučevanja mi koristi pri doseganju učnih ciljev.
	ZU5 Pri uporabi spletnih storitev v procesu učenja in poučevanja je več prednosti kot slabosti.
	ZU6 Na splošno je uporaba spletnih storitev v procesu učenja in poučevanja koristna.

Nadaljevanje na naslednji strani

dve zasebni, preostale javne. Gimnazije smo izbrali po velikosti: pet je bilo velikih (od 700 do 1100 dijakov), šest srednje velikih (od 400 do 699 dijakov), tri pa so bile manjše (od 200 do 399 dijakov), in to tako iz urbanega kot ruralnega okolja. Vprašalnik je prejelo približno 760 učiteljev, izpolnjevalo ga je 405. Ko smo odstranili neveljavne vprašalnike, smo jih lahko uporabili 225 (55 %).

Zaradi manjšega vzorca smo za obdelavo podatkov uporabili metodo parcialne projekcije najmanjših kvadratov (angl. *Partial*

PREGLEDNICA 2 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Element	Oznaka/kazalnik
Zadovoljstvo	Z1 Z uporabo naprav IKT v procesu učenja in poučevanja sem zelo zadovoljen.
	Z2 Uporaba naprav IKT v procesu učenja in poučevanje je zelo lahka.
	Z3 Uporaba naprav IKT v procesu učenja in poučevanja me veseli.
	Z4 Z uporabo spletnih storitev v procesu učenja in poučevanja sem zelo zadovoljen.
	Z5 Uporaba spletnih storitev v procesu učenja in poučevanje je zelo lahka.
	Z6 Uporaba spletnih storitev v procesu učenja in poučevanja me veseli.
Razširjena uporaba	RU1 V tipičnem delovnem mesecu vsaj pri polovici učnih ur za doseganje učnih ciljev uporabljam naprave IKT.
	RU2 V tipičnem delovnem mesecu za doseganje učnih ciljev v procesu učenja in poučevanja uporabljam več kot samo osnovne funkcije programov, ki jih ponujajo naprave IKT.
	RU3 Za doseganje učnih ciljev v procesu učenja in poučevanja uporabljam tudi bolj napredne funkcije programov, ki jih ponujajo naprave IKT.
	RU4 V tipičnem delovnem mesecu vsaj pri polovici učnih ur za doseganje učnih ciljev uporabljam spletne storitve.
	RU5 V tipičnem delovnem mesecu za doseganje učnih ciljev v procesu učenja in poučevanja uporabljam več kot samo osnovne funkcije programov, ki jih ponujajo spletne storitve.
	RU6 Za doseganje učnih ciljev v procesu učenja in poučevanja uporabljam tudi bolj napredne funkcije programov, ki jih ponujajo spletne storitve.
Podpora vodstva	PV1 Vodstvo se zaveda pomembnosti uporabe orodij IKT v procesu učenja in poučevanja.
	PV2 Vodstvo zagotavlja dovolj sredstev za izvajanje projektov z orodji IKT.
	PV3 Vodstvo ima dovolj znanja s področja informatike.
	PV4 Vodstvo podpira pobude učiteljev na področju dela z IKT v procesu učenja in poučevanja.
	PV5 Vodstvo priznava zasluge učiteljev za razvoj dela z orodji IKT v procesu učenja in poučevanja.
	PV6 Vodstvo ve, da učitelji, ki pri pouku uporabljajo IKT, omogočajo konkurenčne prednosti gimnazije.
	PV7 Vodstvo učiteljem omogoča samostojno delo z orodji IKT v procesu učenja in poučevanja.

Nadaljevanje na naslednji strani

Least Squares, PLS). Za merjenje učinkov omenjenih dejavnikov smo uporabili kvantitativno metodo, in sicer regresivno analizo in modeliranje strukturnih enačb (angl. *Structural Equation Modeling*, SEM). SEM je široko uporabljena statistična metoda, na voljo za kvantitativne družboslovne raziskave (Henseler, Ringle in Sinkovics 2012) pri uporabi potrditvenega pristopa (preverjanje hipotez) za analiziranje strukture teorije, s katero preizkušamo določen pojav (Neuman 2011). S SEM lahko hkrati analiziramo struk-

PREGLEDNICA 2 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Element	Oznaka/kazalnik	
Vzdrževalec IKT	VIKT1	Vzdrževalec IKT omogoča izvajanje boljšega procesa učenja in poučevanja.
	VIKT2	Vzdrževalec IKT s svojim delom podpira uresničevanje ciljev gimnazije.
	VIKT3	Vzdrževalec IKT omogoča konkurenčno prednost gimnazije.
	VIKT4	Komunikacija med učitelji in vzdrževalcem IKT je odkrita in poštena.
	VIKT5	Učitelji spoštujemo delo vzdrževalca IKT.
	VIKT6	Na vzdrževalca IKT se učitelji lahko zanesemo.
	VIKT7	Vzdrževalec se zaveda pomembnosti uporabe orodij IKT v procesu učenja in poučevanja.
	VIKT8	Med vzdrževalcem IKT in učitelji obstaja medsebojno zaupanje.
	VIKT9	Vzdrževalec IKT s svojim delom omogoča boljše delo učiteljev.
	VIKT10	Vzdrževalec zagotavlja vzpostavljanje delovanja ustrezne infrastrukture (strojne in programske opreme).
	VIKT11	Vzdrževalec IKT zagotavlja oporo učiteljem uporabnikom (izobraževanje, pomoč in svetovanje pri uporabi IKT in informacijskih rešitev, odpravljanje napak v delovanju).
	VIKT12	Vzdrževalec IKT skrbi za varnost informacijskega sistema.
	VIKT13	Vzdrževalec IKT sodeluje z zunanjimi izvajalci.
	VIKT14	Vzdrževalec IKT ugotavlja informacijske potrebe gimnazije.

OPOMBE Označite z 1, če se zelo strinjate, z 2, če se strinjate, s 3, če se niti ne strinjate niti strinjate, s 4, če se ne strinjate, s 5, če se nikakor ne strinjate s trditvijo.

turni in merski model, z njo lahko izpeljemo tudi potrditveno analizo, s katero potrdimo uporabnost teoretičnega modela. Z metodo SEM merimo in prikažemo celotne teorije, ocenjujemo zanesljivost in veljavnost teorije in popravimo merske napake (Henseler, Ringle in Sinkovics 2012), z metodo PLS pa ugotavljamo vzročno-posledične povezave med dejavniki. Gre za statistično orodje druge generacije, ki omogoča bolj fleksibilno uporabo SEM kot prva generacija.

Pri modeliranju model PLS ocenimo najprej kot *zunani*, *merski*, potem pa še kot *notranji*, *strukturni model* (Garson 2016). V prvi fazi z merskim delom merimo, kako so opazovane spremenljivke povezane z latentnimi spremenljivkami, in sicer z uporabo potrditvenega faktorjskega modela, v drugi pa ocenjujemo še strukturni model, v katerem merimo povezave med latentnimi spremenljivkami (Coelho 2016).

Analizo podatkov, opisno statistiko in preiskovalno faktorjsko analizo smo opravili s programom SPSS, različica 21, ter s programom SmartPLS, različica 3.0, za potrdilno faktorjsko analizo. Statistično značilnost za povezave smo izmerili s procesom *bootstrapping*, z 2000 ponovitvami.

PREGLEDNICA 3 Prikaz zanesljivosti in veljavnosti notranje konsistentnosti modela

Konstrukt	(1)	(2)	(3)
Podpora vzdrževalca IKT	0,973	0,973	0,764
Podpora vodstva	0,920	0,917	0,586
Potrjena pričakovanja	0,879	0,878	0,547
Poglabljena uporaba IKT	0,910	0,909	0,627
Zadovoljstvo	0,898	0,899	0,597
Zaznana enostavnost	0,908	0,908	0,623
Zaznana uporabnost	0,925	0,926	0,675

OPOMBE Naslovi stolpcev: (1) Cronbachov koeficient alfa, (2) kompozitna zanesljivost, (3) povprečje izločenih varianc (AVE).

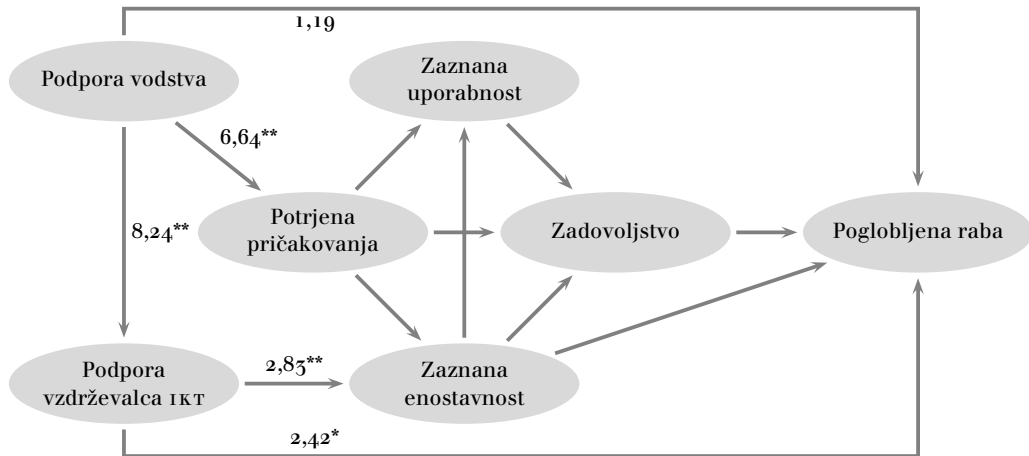
Rezultati

Merski model

Merski model ocenimo s pomočjo kriterijev zanesljivosti in veljavnosti elementa. Pri zanesljivosti merimo ponovljivost merjenih spremenljivk in se nanaša na to, kako natančno smo ugotavljali to, kar smo opazovali. Zanesljivost notranje konsistentnosti merimo z uporabo koeficienta Cronbach alfa, ki ocenjuje povezavo med kazalniki, ter s sestavljeno zanesljivostjo (angl. *composite reliability*). Vrednost koeficienta Cronbach alfa mora biti večja od 0,90 oziroma večja od 0,70, da je zanesljivost še dobra. Vrednost sestavljene zanesljivosti mora biti večja od 0,70. V preglednici 3 predstavljamo vrednosti zanesljivosti in veljavnosti modela. Z veljavnostjo preverjamo, ali je hipotetični konstrukt veljaven oziroma ali res merimo tisto, kar želimo. Veljavnost se nanaša na učinkovitost merjenja konstrukta/elementa s pomočjo izbranih spremenljivk: konvergentna veljavnost, s katero merimo, ali vse spremenljivke merijo isti konstrukt, in pa diskriminacijska veljavnost, s katero merimo skupino kazalnikov, ki naj merijo le eno latentno spremenljivko hkrati (Coelho 2016). Kot kriterij konvergentne veljavnosti uporabljamo povprečje izločenih varianc (angl. *Average Variance Extracted*, AVE), katerega zadostna vrednost naj bi bila nad 0,50. V preglednici 3 vidimo, da je diskriminacijska veljavnost potrjena, ker je kvadratni koren vseh vrednosti AVE večji, kot je vrednost kvadrata korelacije s katero koli drugo spremenljivko.

Strukturni model

V strukturnem modelu merimo medsebojne povezave med latentnimi spremenljivkami. V preglednici 4 in na sliki 2 so z vrednostmi statistike T (vrednosti nad 1,96 nakazujejo statistično značil-



SLIKA 2 Vrednosti poti, prikazane v modelu (vrednosti nad 1,96 nakazujejo statistično značilnost s $*p = 0,05$, vrednosti nad 2,58 pa statistično značilnost s $**p = 0,01$.)

PREGLEDNICA 4 Prikaz statističnih značilnosti opazovanih povezav

Povezava	(1)	(2)	(3)	(4)
Podpora IKT-vzdrž. → poglobljena uporaba	0,15	0,15	0,06	2,42
Podpora IKT-vzdrž. → zaznana enostavnost	0,18	0,18	0,06	2,85
Podpora vodstva → podpora IKT-vzdrž.	0,49	0,49	0,06	8,24
Podpora vodstva → potrjena pričakovanja	0,40	0,40	0,09	4,64
Podpora vodstva → poglob. uporaba IKT	-0,09	-0,10	0,07	1,19

OPOMBE Naslovi stolpcev: (1) vrednostni koeficient originalnega vzorca (β), (2) srednja vrednost (m)/ β koeficienti, (3) standardni odklon (σ), (4) t -statistika ($|\beta/\sigma|$).

nost s $p = 0,05$, vrednosti nad 2,58 pa statistično značilnost s $p = 0,01$) predstavljene vrednosti koeficientov poti v modelu. Vrednosti statistike T smo izračunali s tehniko *bootstrapping*, z 2000 ponovitvami.

Na poglobljeno uporabo IKT neposredno vpliva le spremenljivka *podpora vzdrževalca IKT*, *podpora vodstva* in *zaznana uporabnost* pa na *poglobljeno uporabo IKT* pri učiteljih ne vplivata neposredno. *Zadovoljstvo*, kot endogena spremenljivka, prav tako močno vpliva na *poglobljeno rabo IKT*.

Iz preglednice 4 lahko razberemo, da ima *podpora vodstva* na delo vzdrževalca IKT zelo močan vpliv, *potrjena pričakovanja* učiteljev pri rabi IKT pa močno vplivajo na *zaznano enostavnost* in *zaznano uporabnost IKT*.

Slika 2 predstavlja model raziskave, v katerem smo obravnavali vpliv vzdrževalca IKT in vodstva gimnazije na poglobljeno rabo IKT pri učiteljih v procesu učenja in poučevanja ter vrednosti poti.

Potrditev hipotez

Štiri hipoteze smo potrdili, ene pa ne. V preglednici 4 vidimo rezultate in odkrite povezave. H_1 , v kateri trdimo, da podpora vodstva vpliva na delo vzdrževalca IKT tako, da se izboljša kakovost njegovega dela, je statistično pomembna. Rezultati kažejo, da podpora vodstva vpliva na delo vzdrževalca IKT ($\beta = 0,49, p < 0,001$), zato H_1 potrdimo.

V H_2 smo pričakovali, da podpora vodstva vpliva na potrjena pričakovanja učiteljev v zvezi z rabo IKT v procesu učenja in poučevanja. Rezultati kažejo, da se učitelji zavedajo podpore vodstva, ki financira IKT-infrastrukturo in skrbi za njeno vzdrževanje. Prav tako zaznavajo zaupanje vodstva pri tem, kako uporabljajo IKT. Potrjena pričakovanja pri rabi IKT so tako pozitivno povezana s podporo vodstva. H_2 lahko zato potrdimo ($\beta = 0,40, p < 0,001$) in je statistično pomembna.

V H_3 smo predvidevali, da podpora vodstva neposredno vpliva na učitelje pri rabi IKT. Izkazalo pa se je, da vodstvo na poglobljeno rabo IKT v procesu učenja in poučevanja ne vpliva neposredno. H_3 zato ne moremo potrditi in je statistično nepomembna ($\beta = -0,09, p < 0,001$).

V H_4 in H_5 smo predvidevali, da je vpliv vzdrževalca IKT na poglobljeno rabo IKT pri učiteljih pozitiven, kar smo tudi potrdili, in sicer $H_4: \beta = 0,18, p < 0,05$; $H_5: \beta = 0,15, p < 0,05$). Redno vzdrževanje IKT-infrastrukture in tehnično svetovanje sta pomembni za to, da učitelji v procesu učenja in poučevanja redno in poglobljeno uporabljajo IKT.

Razprava

V raziskavi nas je zanimalo, kako podpora vzdrževalca IKT in vodstva gimnazije vplivata na poglobljeno rabo IKT pri gimnazijskih učiteljih. V združenem modelu TAM in ECM (Hsieh in Wang 2007), ki smo ga uporabili za napovedovanje nadaljnje in poglobljene rabe IKT, smo vpliv kognitivnih prepričanj, namenov in vedenja učiteljev preizkusili s pomočjo njihovih *potrjenih pričakovanj* ter tega, kako *zaznana enostavnost* rabe IKT vpliva na *poglobljeno rabo* IKT v procesu učenja in poučevanja (Davis 1989; Bhattacharjee 2001; Lee 2010). Vpliva *vzdrževalca* IKT in *gimnazijskega vodstva* smo dodali kot zunanji spremenljivki, ki neposredno in posredno vplivata na poglobljeno rabo IKT pri učiteljih.

Zanimivo je, da vodstvo gimnazije lahko na poglobljeno rabo IKT vpliva le posredno, čeprav mora sicer razumeti, kako po-

membna je v procesu učenja in poučevanja, zato mora finančno vzdrževati šolsko infrastrukturo ter organizirati izobraževanja (Bingimlas 2009; Ranganathan in Kannabiran 2004), takoj za tem pa mora vsakodnevni nadzor nad infrastrukturo prevzeti vzdrževalec IKT, sicer bi učitelji IKT lahko začeli zavračati (Caldeira in Ward 2002). Gimnazijsko vodstvo s tem, da spodbuja delo vzdrževalca IKT, priznava strateški pomen njegove vloge in posredno vpliva na poglobljeno rabo IKT pri učiteljih. Vsekakor pa mora vodstvo gimnazije finančno podpirati tehnološko infrastrukturo in sodelovati z vzdrževalcem IKT. Izkazalo se je, da učitelji od vodstva tako vedenje in podporo pričakujejo.

Vpliv vzdrževalca IKT, ki skrbi za infrastrukturo in podpira rabo IKT v procesu učenja in poučevanja, smo, glede na poglobljeno rabo IKT, potrdili. Pogoj za redno uporabo IKT je, da je infrastruktura dobro vzdrževana in tako učiteljem vedno na voljo. Poleg tega se je pokazalo, da učitelji od vzdrževalca IKT pričakujejo, da jim bo pomagal z nasveti in jih seznanjal z novostmi na tem področju. Za uspešno sodelovanje z učitelji mora vzdrževalec IKT z njimi razvijati dobre odnose. Tudi tako pomaga, da se dela z računalniki ne bojijo. Poleg tega učitelji pričakujejo, da bo vzdrževalec IKT razumel pomen rabe IKT v procesu učenja in poučevanja. Pomembno je, da se tudi sam zaveda, da samo vzdrževanje infrastrukture ni dovolj, saj je IKT v gimnaziji le orodje, s katerim učitelji dosegajo pedagoške in didaktične cilje (Powell in Dent-Micaleff 1997). Prav zato mora poznati cilje in IKT-vizijo gimnazije. V naši raziskavi se je pokazalo, da ima vzdrževalec IKT pomembnejšo vlogo, kot smo predvidevali. Njegova vloga ni le vzdrževati infrastrukturo IKT, temveč vpliva tudi na poglobljeno rabo IKT med učitelji.

Prispevek

Teoretični prispevek raziskave je v tem, da smo združenemu modelu TAM in ECM uspešno dodali dva elementa. V raziskavi smo proučevali vpliv še nepreverjenih zunanjih elementov: (a) gimnazijskega vodstva na delo vzdrževalca IKT, na potrjena pričakovanja učiteljev pri rabi IKT in na poglobljeno rabo IKT ter (b) vpliv vzdrževalca IKT na zaznano enostavnost rabe IKT in na poglobljeno rabo IKT pri učiteljih. S tem smo prispevali k razširitvi modela, poleg tega se je izboljšala njegova napovedna moč na področju izobraževanja. Dokazali smo, da z uporabo modela na področju gimnazijskega izobraževanja lahko merimo učinke kognitivnih in vedenjskih namenov. Dovolj natančno smo lahko določili, kateri meha-

nizmi v odnosih med gimnazijskim vodstvom, vzdrževalcem IKT in učitelji pomagajo razložiti proces, ki vodi do poglobljene rabe IKT. Vodstvo s priznavanjem dobrih rezultatov posredno spodbuja avtonomno poglobljeno rabo IKT pri učiteljih, vzdrževalec IKT pa poglobljen rabo IKT s svojim usmerjanjem spodbuja neposredno. Tak rezultat je razumljiv tudi zato, ker je vzdrževalec pri uporabi IKT v neposrednejšem stiku z učitelji kot vodstvo šole.

Rezultati raziskave bodo v praksi prispevali k razumevanju pozitivnega, neposrednega vpliva vzdrževalca IKT in posrednega vpliva gimnazijskega vodstva pri poglobljeni rabi IKT v procesu učenja in poučevanja. Raziskava je pokazala, da mora vodstvo gimnazije sodelovati z vzdrževalcem IKT, saj ta lahko le tako v polnosti razume svoje delo. To namreč presega zgolj vzdrževanje, gimnazijsko vodstvo pa mora zanj posebej opredeliti pedagoške motive in cilje pri uporabi IKT. Zato vodstvo gimnazije in vzdrževalec IKT skupaj določata cilje IKT. Rezultati raziskave ponujajo jasnejši pogled na to, kako učitelji razumejo poglobljeno rabo IKT in razmišljajo o njej, saj nam pojasni, kako nastajajo in se razvijajo kognitivni ter vedenjski vzorci učiteljev. Izsledke raziskave lahko uporabijo akademski raziskovalci uporabe IKT na področju srednjega šolstva, kjer dijake pripravljajo na terciarni študij, in učitelji, ki učijo na gimnazijah. Boljše razumevanje raziskovanega pojava lahko vodstvu gimnazije pomaga pri oblikovanju smernic, ko se odloča za strategijo rednega uvajanja IKT v delo učiteljev v procesu učenja in poučevanja. Praktični prispevek raziskave se nanaša predvsem na pridobivanje dodatnih podatkov o vlogi gimnazijskega vodstva in vzdrževalca IKT in o njihovi odgovornosti za to, da učitelji v procesu učenja in poučevanja uporabljajo IKT. Nakazane so smernice v zvezi s pričakovanji učiteljev ter za sodelovanje med vodstvom in vzdrževalcem IKT.

Omejitve raziskave

Raziskavo smo izvedli na štirinajstih slovenskih gimnazijah. Elektronski vprašalnik naj bi dosegel vsaj 750 učiteljev, uporabili pa smo lahko 225 vprašalnikov. S stališča metodologije PLS, ki smo jo uporabljali, je bil vzorec dovolj velik, da so bili rezultati statistično pomembni.

Za potrditev rezultatov bi morali izvesti več podobnih raziskav na širši srednješolski populaciji in rezultate primerjati s temi iz obstoječe raziskave, kar bi potrdilo uspešnost modela. Tako bi preverili, ali so ugotovljene povezave med elementi veljavne tudi v

širšem kontekstu, modelu pa bi lahko dodali še druge elemente. Prav tako bi bilo podobne raziskave zanimivo opraviti v državah z drugačnim kulturnim okoljem. S pomočjo samoocenitvenih vprašalnikov bi bilo zanimivo ugotoviti tudi, kaj je za učitelje pogljobljena raba IKT, in rezultate upoštevati v podobni raziskavi.

Literatura

- Admiraal, W., M. Louws, D. Lockhorst, T. Paas, M. Buynsters, A. Cviko, C. Janssen, M. de Jonge, S. Nouwens, L. Post, F. van der Ven in L. Kester. 2017. »Teachers in School-Based Technology Innovations: A Typology of Their Beliefs on Teaching and Technology.« *Computers and Education* 114:57–68.
- Avidov-Ungar, O. 2018. »Empowerment among Teachers in Leadership Positions Involving ICT Implementation in Schools.« *Leadership and Policy in Schools* 17 (1): 138–163.
- Bhattacharjee, A. 2001. »Understanding Information Systems Continuance: An Expectation Confirmation Model.« *MIS Quarterly* 25 (3): 351–370.
- Bingimlas, K. A. 2009. »Barriers to the Successful Integration of ICT in Teaching and Learning Environments: A Review of the Literature.« *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education* 5 (5): 235–245.
- Burke, P. F., S. Schuck, P. Aubusson, M. Kearney in B. Frischknecht. 2018. »Exploring Teacher Pedagogy, Stages of Concern and Accessibility as Determinants of Technology Adoption.« *Technology, Pedagogy and Education* 27 (2): 149–163.
- Caldeira, M. M., in J. M. Ward. 2002. »Understanding the Successful Adoption and Use of IS/IT in SMEs: An Explanation from Portuguese Manufacturing Industries.« *Information Systems Journal* 12 (2): 121–152.
- Coelho, P. S. 2016. »Instruction to Structural Equation Modeling.« Seminarsko gradivo, Ekonomska fakulteta v Ljubljani.
- Cox, M., C. Preston in K. Cox. 1999. »What Factors Support or Prevent Teachers from Using ICT in Their Classrooms?« Predstavljeno na British Educational Research Association Annual Conference, Brighton, 2.–5. september.
- Davis, D. F. 1989. »Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology.« *MIS Quarterly* 13 (3): 319–339.
- Deng, L., D. E. Turner, R. Gehling in B. Prince. 2010. »User Experience, Satisfaction and Continual Usage Intention of IT.« *European Journal of Information Systems* 19: 60–75.
- Ertmer, P. 1999. »Addressing First and Second-Order Barriers to Change: Strategies for Technology Integration.« *Educational Technology Research and Development* 47 (4): 47–61.

- European Commission. 2007. »Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006: Final Report from Head Teacher and Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries.« <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/74067431-ecd4-11e5-8a81-01aa75ed71a1>
- Garson, G. D. 2016. *Partial Least Squares: Regression and Structural Equation Models*. Asheboro, NC: Statistical Associates Publishers.
- Güneş, E., in E. Bahçivan. 2018. »A Mixed Research-Based Model for Pre-Service Teachers' Digital Literacy: Responses to 'Which Beliefs' and 'How and Why They Interact' Questions.« *Computers and Education* 118:96–106.
- Heitink, M., J. Voogt, L. Verplanken, J. van Braak in P. Fisser. 2016. »Teachers' Professional Reasoning about Their Pedagogical Use of Technology.« *Computers and Education* 101:70–85.
- Henseler, J., C. M. Ringle in R. Sinkovics. 2012. »The Use of Partial Least Squares Path Modelling in International Marketing.« *Advances in International Marketing* 20:277–319.
- Hong, S., J. Kim in H. Lee. 2008. »Antecedents of Use-Continuance in Information Systems: Toward an Integrative View.« *The Journal of Computer Information Systems* 48 (3): 61–73.
- Hsieh, J. J. P.-A., in W. Wang. 2007. »Explaining Employees' Extended Use of Complex Information Systems.« *European Journal of Information Systems* 16:216–227.
- Hsu, S. 2017. »Developing and Validating a Scale for Measuring Changes in Teachers' ICT Integration Proficiency over Time.« *Computers and Education* 111:18–30.
- Indihar Štemberger, M., A. Manfreda in A. Kovačič. 2011. »Achieving Top Management Support with Business Knowledge and Role of IT/IS Personnel.« *International Journal of Information Management* 31 (5): 428–436.
- Lee, M.-C. 2010. »Explaining and Predicting Users' Continuance Intention toward E-Learning: An Extension of the Expectation Confirmation Model.« *Computers and Education* 54:506–516.
- Limayem, M., in C. M. K. Cheung. 2008. »Understanding Information Systems Continuance: The Case of Internet-Based Learning Technologies.« *Information and Management* 45:227–232.
- Livingstone, S., in L. Haddon. 2009. *EU Kids Online: Final Report*. London: London School of Economics and Political Science.
- Mabert, V. A., A. Soni in M. A. Venkataramanan. 2003. »Enterprise Resource Planning: Managing the Implementation Process.« *European Journal of Operational Research* 146:302–314.
- Manfreda, A. 2012. »Business Knowledge and Orientation of IT Personnel as Factors of Partnership with Top Management.« Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani.
- Marentič Požarnik, B. 2003. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Mingaine, L. 2012. »Leadership Challenges in the Implementation of ICT

- in Public Secondary Schools, Kenya.« *Journal of Education and Learning* 2:32–43.
- Neuman, W. L. 2011. *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Boston, MA: Pearson.
- Newhouse, P. 2010. »School Leadership Critical to Maximizing the Impact of ICT on Learning.« Predstavljeno na ACEC 2010: Digital Diversity Conference, Melbourne, 6.–9. april.
- Paletta, F. C., in N. D. Vieira. 2013. »Information Technology Governance.« Predstavljeno na International Nuclear Atlantic Conference – INAC 2013, Recife, 24.–29. november.
- Pelgrum, W. J. 2001. »Obstacles to the Integration of ICT in Education.« *Computers and Education* 37:163–178.
- Peppard, J., in J. Ward. 1999. »'Mind the Gap': Diagnosing the Relationship between the IT Organization and the Rest of the Business.« *Journal of Strategic Information Systems* 8:29–60.
- Picatosste, J., L. Perez-Ortiz in S. M. Ruesga-Benito. 2018. »A New Educational Pattern in Response to New Technologies and Sustainable Development: Enlightening ICT Skills for Youth Employability in the European Union.« *Telematics and Informatics* 35 (4): 1031–1038.
- Powell, T., in A. Dent-Micaleff. 1999. »Information Technology as Competitive Advantage: The Role of Human, Business and Technology Resources.« *Strategic Management Journal* 18 (5): 375–405.
- Premkumar, G., in A. Bhattacharjee. 2008. »Explaining Information Technology Use: A Test of Competing Models.« *Omega* 36 (1): 64–75.
- Qureshi, A. A. 2013. »Impact of Leadership on Meaningful Use of ICT.« *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 93: 1744–1748.
- Ranganathan, C., in G. Kannabiran. 2004. »Effective Management of Information Systems Function: An Exploratory Study of Indian Organization.« *International Journal of Information Management* 24 (5): 247–266.
- Resnick, B. L., J. P. Spillane, P. Goldman in E. S. Rangel. 2013. »Uvajanje inovacij: od vizionarskih modelov do vsakodnevne prakse.« *V O naravi učenja*, ur. Dumont H., D. Istance in F. Benavides, 257–276. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Roblin, N. P., J. Tondeur, J. Voogt, B. Bruggeman, G. Mathieu in J. van Braak. 2018. »Practical Considerations Informing Teachers' Technology Integration Decisions: The Case of Tablet PCs.« *Technology, Pedagogy and Education* 27 (2): 165–181.
- Saga, V. L., in R. W. Zmud. 1994. »The Nature and Determinants of IT Acceptance, Routinization, and Infusion.« *Diffusion, Transfer and Implementation of Information Technology* 45:67–86.
- Seong, N. F., in D. Ho. 2012. »How Leadership for an ICT Reform is Distributed within School.« *International Journal of Educational Management* 36 (6): 529–549.

- So, H.-J., H. Choi, W. Y. Lim in Y. Xiong. 2012. »Little Experience with ICT: Are They Really the Net Generation Student-Teachers?« *Computers and Education* 59:1234–1245.
- Thapa, A., J. Cohen, S. Guffey in A. Higgins-D'Alessandro. 2013. »A Review of School Climate Research.« *Review of Educational Research* 83 (3): 357–385.
- Tondeur, J., J. van Braak in M. Valcke. 2007. »Curricula and the Use of ICT in Education: Two Worlds Apart?« *British Journal of Educational Technology* 38 (6): 962–976.
- Uerz, D., M. Volman in M. Kral. 2018. »Teachers' Educators Competences in Fostering Teachers' Proficiency in Teaching and Learning with Technology: An Overview of Relevant Research Literature.« *Teaching and Teacher Education* 70:12–23.
- Vanderlinde, R., in J. van Braak. 2010. »The E-Capacity of Primary Schools: Development of A Conceptual Mode and Scale Construction from a School Improvement Perspective.« *Computers and Education* 55:451–553.
- Venkatesh, V. 2000. »Determinants of Perceived Use: Integrating Control, Intrinsic Motivation and Emotion into the Technology Acceptance Model.« *Information Systems Research* 11 (4): 342–365.
- Vongkulluksn, V. W., K. Xie in M. A. Bowman. 2018. »The Role of Value on Teachers' Internalization of External Barriers and Externalization of Personal Beliefs for Classroom Technology Integration.« *Computers and Education* 118:70–81.
- Voogt, J., in H. Pelgrum. 2005. »ICT and Curriculum Change.« *Human Technology: An Interdisciplinary Journal on Humans in ICT Environments* 1 (2): 157–175.
- Yuen, A. H. K., N. Law in K. C. Wong. 2003. »ICT Implementation and School Leadership Case Studies of ICT Integration in Teaching and Learning.« *Journal of Educational Administration* 41 (2): 158–170.

■ **Alenka Budihna** je doktorska študentka na Oddeleku za družboslovno informatiko na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani. alenka.budihna@gimb.org

Pohvala v kontekstu učiteljevega profesionalnega razvoja

Tinkara Mihačič

Osnovna šola Pier Paolo Vergerio il Vecchio Koper

Jolanda Bikić

Osnovna šola Kungota

Petra Vončina

Srednja šola za farmacijo, kozmetiko in zdravstvo Ljubljana

V prispevku predstavljamo vidike in implikacije povratne informacije in pohvale kot njene podkategorije. Povratna informacija ima več razsežnosti. Njen namen je kritično vrednotenje in samorefleksija naslovnika o lastnem delu in delovanju. Povratna informacija oplemeniti interakcijo med opazovalcem in opazovancem in ima močan motivacijski vzgib – sili nas k samoraziskovanju in introspekciji. Da bi lahko prepoznali kakovost svojega dela in delovanja ter dobro načrtovali spremembe in izboljšave, mora biti ustrezna in učinkovita. Izrekanje pohvale ima drugačne implikacije. Čeprav pohvala v splošnem ne daje informacij, ki bi spodbujale samoevalvacijo in načrtovanje pedagoškega dela, je naša raziskava pokazala, da prav pohvala ključno vpliva na osebno zadovoljstvo in na nekatere druge vidike razširjenega profesionalizma.

Ključne besede: pohvala, povratna informacija, medosebni odnosi, šolska klima, profesionalni razvoj

Uvod

Za sodobno družbo so značilne hitre spremembe. Zaradi spremenjenih in spremenljivih razmer, v katerih poteka učenje, se vloga učitelja spreminja in zato tudi vloga ravnatelja dobiva nove razsežnosti in nov pomen. Z uveljavitvijo koncepta vodenja za učenje postaja prednostna naloga ravnatelja delovanje, ki omogoča spreminjanje paradigme poučevanja, usmerjene v prenos informacij in konceptualnega znanja, v poučevanje, ki bo učence opremilo z znanji in veščinami, ki jim bodo omogočili prilagajanje spreminjajočemu se okolju in soočanje z izzivi sodobnega sveta. Za uveljavitev pristopa nenehnega izboljševanja šol je treba pri učiteljih spodbujati razvoj profesionalizma (Erčulj 2002).

Ena od značilnosti razširjenega profesionalizma je med drugim spodbujanje kompleksnega učenja, uvajanje inovativnih pristopov

v poučevanje, delo v timih, razvijanje skupnih izhodišč, izgrajevanje skupnega znanja, izmenjava mnenj in stališč, vključevanje v skupne strokovne dejavnosti, valorizacija sodelovanja idr. (Erčulj 2002; Hargreaves 2003). S profesionalizmom so torej povezane različne dimenzije učiteljevega dela, ki jim je skupna posameznikova proaktivnost, tj. pripravljenost, volja in poklicna odgovornost za izboljševanje (učenje, prilagajanje in evalvacija) pedagoškega dela v korist učencev, šole kot ustanove in ne nazadnje samega sebe. Podmena za učinkovito učenje v okviru razširjenega profesionalizma je sodelovanje (Erčulj 2002). Sodelovalno (timsko, medsebojno) učenje omogoča poglobljen premislek o lastnem delu in na njem temelječe načrtovanje nadaljnjega profesionalnega razvoja. Naloga ravnatelja je ustvariti take razmere, v katerih se bo učitelj lahko profesionalno razvijal oz. učil in hkrati z zgledom sporočal, da je učenje najpomembnejši proces na šoli (Erčulj 2014). Zaradi spreminjanja, izboljševanja, nadgrajevanja in evalvacije lastne pedagoške prakse je za učitelja bistvenega pomena kakovostna povratna informacija.

Ravnatelj je nedvomno eden ključnih dejavnikov oz. generator spremenjenega pogleda na profesionalno delo. Zagotoviti mora spodbudno in konstruktivno delovno (učno) okolje, v katerem se bosta lahko razvila sodelovalna kultura in skupno učenje in v katerem bo kolektiv s svojo odprtostjo, pravičnostjo in objektivnostjo pri interakcijah in posredovanju povratnih informacij osmisлил, pospešil in usmerjal proces učenja posameznika.

Raziskovanje vloge in pomena povratne informacije in pohvale poteka na več ravneh. Namen naše empirične raziskave je bil ugotoviti, kako pohvala kot oblika povratne informacije vpliva na profesionalni razvoj učitelja. S pohvalo lahko bistveno pripomoremo k ustvarjanju pozitivne klime in osmislimo profesionalni razvoj strokovnih delavcev. Seveda pa se moramo v skladu s transformacijskim in avtentičnim vodenjem izrekanja pohval ali kakovostnih povratnih informacij priučiti, če take oblike komunikacije še nismo vešč. Ravnatelj, ki se sam razvija, bo v tem procesu lahko pomagal tudi učiteljem.

Povratna informacija in pohvala pri vodenju v izobraževanju: dejavniki in razsežnosti njunega izrekanja – teoretična izhodišča

Povratna informacija je večplasten termin. Gre namreč za dialog z drugimi, opazovanje, vrednotenje, samorefleksijo, samoregulaci-

jo, prepoznavanje, razumevanje, retroaktivno in proaktivno raziskovanje, uvid in je kot taka ključna sestavina oz. vidik tako učeče se organizacije kot vodenja za učenje. V zadnjih letih se o povratni informaciji v slovenskem šolskem prostoru govori predvsem v povezavi s formativnim spremljanjem, pri čemer je seveda izpostavljena vloga učenca kot samoizgrajevalca znanja in samoregulatorja učenja, učitelj pa je usmerjevalec in spodbujevalec učnega procesa. Literatura, ki obravnava povratno informacijo v šolskem kontekstu, raziskuje predvsem njene vplive na učenje učenca. Za namen naše raziskave bomo ključne ugotovitve in poudarke glede povratne informacije povzeli po temeljnih delih s področja procesnega spremljanja učencev. Menimo namreč, da je izsledke o procesu učenja učencev mogoče posplošiti in smiselno uporabiti tudi v kontekstu raziskovanja vodenja, spremljanja in vrednotenja zaposlenih.

Povratna informacija je vsako sporočilo o določenem vidiku posameznikovega dela, delovanja ali razumevanja, ki jo poda opazovalec (npr. nadrejeni, sodelavec, podrejeni), ali pa je rezultat izkušenj ali samorefleksije (Hattie in Timperley 2007, 81; William 2016). Je *posnetek trenutnega stanja, njen namen pa je izboljšati, nadgraditi, spremeniti delovanje in učenje v prihodnosti* (Sadler 1989 v Hattie in Timperley 2007, 82). Smisel tako koncipirane povratne informacije je vzpostaviti vedenje ali delovanje, ki je ciljno usmerjeno; učenje mora biti zato vključeno v proces kontinuiranega spremljanja in presoje, vselej v razmerju do postavljenih ciljev. Izhajajoč iz teh podmen sta Hattie in Timperley (2007, 82) oblikovala model učinkovite povratne informacije, ki temelji na treh ključnih vprašanjih:

1. Kateri so cilji in ali jih razumem?
2. Kaj sem dosegel v odnosu do ciljev oz. predvidenih rezultatov?
3. Katere vidike svojega dela moram spremeniti, da bom uspešnejši?

Učinkovitost povratne informacije je deloma odvisna od ravnih posameznikovega učenja, na kateri deluje: razumevanje in izvajanje nalog (kognitivna raven), razumevanje postopkov in procesov, potrebnih za izvajanje nalog (procesna raven), samoregulacija (metakognitivna raven), vrednostne ocene, sodbe, ocenjevanje, vplivanje na opazovanca (personalna raven). Hattie in Timperley (2007) ugotavljata, da ima najmočnejše implikacije, kadar se naša na procesni in metakognitivni vidik učenja.

Z vidika naše raziskave so pomembna dognanja o implikacijah povratne informacije, kadar ta učečega se obvešča o njem samem kot o osebi (personalna raven). Ker gre običajno za pozitivno oceno posameznikovega delovanja ali rezultatov njegovega dela oz. za izraz naklonjenosti, jo praviloma enačimo s pohvalo. Hattie in Timperley (2007, 96) ugotavljata, da je pohvala kot oblika povratne informacije *neučinkovita*, saj »praviloma vsebuje le malo podatkov, povezanih z izvajanjem nalog, zaradi česar ne vpliva na večjo angažiranost, zavezanost ciljem, izboljšanje samoučinkovitosti ali razumevanje naloge«. Tako sporočilo naj bi bilo vsebinsko prešibko, da bi za učenje pomenilo dodano vrednost. Avtorja tudi poudarjata, da ima v smislu implementacije učenja pohvala vendarle lahko določen vpliv, a le, če se nanaša na prizadevanje, vloženo delo, samoregulacijo ali proces izvajanja naloge in ne na dosežke ali rezultate.

Kakšna je torej učinkovita povratna informacija? William poudarja, da je podajanje povratne informacije univerzalen, a kompleksen proces, ki je učinkovit le, če je prejeta informacija *uporabna*, tj. če lahko vpliva na bolj kakovostno učenje (William 2016). Wiggins poudarja (2012), da je povratna informacija *posnetek učinkov*, ki jih ima opazovančevo delovanje ali dejanje na opazovalca; *nasveti, pohvale, ocene, vrednostne sodbe* potemtakem *ne morejo biti učinkovita povratna informacija*. Učinkovita povratna informacija mora opazovančevo delovanje vedno opisati v razmerju do ciljev, biti mora oprijemljiva, jasno formulirana, specifična oz. konkretna, individualizirana (upoštevati mora opazovančeve osebne lastnosti, npr. kako sodeluje v medosebni komunikaciji), časovno ustrezna (pravočasna, a ne nujno takojšnja), sprotna, stalna (opazovancu moramo omogočiti procesiranje informacij) in verodostojna (biti mora v skladu z opazovalčevo osebnostjo).

Po mnenju Buckinghama in Goodalla (2019) je ključna ovira pri oblikovanju kakovostne povratne informacije osredotočenost opazovalca nase. Gre za zmotno prepričanje, da le opazovalec lahko prepozna opazovančeva šibka področja, zato ga mora ozavestiti, mu povedati, katerih novih znanj se mora naučiti, kakšen naj bo proces učenja, da bo učinkovit, in na kakšne načine bo dosegel odličnost. Težava pri povratni informaciji je tudi opazovalčevo razumevanje učenja. Ker gre za proces prepoznavanja, krepite in izpopolnjevanja obstoječih močnih področij, kritiziranje in prisilno odpravljanje šibkih področij vplivata zaviralno. Do podobnih ugotovitev sta prišla Hattie in Timperley (2007). Njune raziskave so pokazale, da je povratna informacija učinkovitejša, če izpostav-

lja pravilne odzive in odgovore, ne pa napačnih, ter kadar izhaja iz delovanja, ki je glede na pretekle učne poti drugačno (str. 85). Tako izrečene povratne informacije opazovanec ne občuti kot grožnje in ta ne spodjeda njegove samozavesti, zato je njen učinek bistveno večji (str. 86).

Glede na namen naše raziskave sta ključni temi, ki izhajata iz pregleda študij in prispevkov o kakovostni povratni informaciji, pomen in vloga pohvale v kontekstu oblikovanja in podajanja povratne informacije. Namen povratne informacije je učečega se opremiti s podatki, ki mu bodo omogočili uvid v njegov lastni proces učenja in proaktivno vedenje. Raziskave (Hattie in Timperley 2007; Dweck 2008; Wiggins 2012; Buckingham in Goodall 2019) so pokazale, da je *pohvala najmanj učinkovita oblika povratne informacije, saj ne vsebuje informacij, ki bi spodbujale učenje in ga izboljšale*. Večina avtorjev si je enotnih, da pohvale pravzaprav niti ni mogoče opredeliti kot povratno informacijo.

Izpostavili smo že, da vse pohvale v razmerju do povratne informacije niso neučinkovite. C. Dweck (2008) je v obsežni raziskavi o miselnosti oz. miselni naravnosti ugotovila, da pohvala, usmerjena v proces, prizadevanje, vloženo delo in napredek ter v spremljajoče in podporne dejavnosti (npr. preizkušanje novih strategij, iskanje pomoči pri drugih), utrjuje prožno (razvojno) miselno naravnost in je torej v procesu učenja ključna. Avtorica ne podcenjuje pomena pohvale in ji priznava, da je pri krepitvi samozavesti, ki je bistvenega pomena pri soočanju z izzivi, pomembna.

Na podlagi raziskav s področja vodenja in upravljanja s človeškimi viri (Zenger in Folkman 2014; 2017) lahko zaključimo, da si zaposleni sicer večinoma želijo prejemati konstruktivno povratno informacijo, in sicer tako, ki spodbuja razmišljanje in vodi k izboljšavam, rasti, učinkovitejšemu delu, večji osredotočenosti, premiku k še večji kakovosti, hkrati pa si, čeprav manj pogosto, želijo pohvale. Zenger in Folkman (2017) sta z analizo vprašalnikov, pridobljenih v okviru metode 360°, ugotovila, da zaposleni učinkovitost svojih vodij povezujejo ravno z izrekanjem pohvale: najučinkovitejši vodje so tisti, ki pohvalo izrekajo pogosto, spontano in iskreno. Vodilni pa pomen pohvale in pozitivne podkrepitve podcenjujejo, saj večjo učinkovitost najpogosteje povezujejo z izrekanjem korektivne povratne informacije.

Zaposleni so pohvali, ki jo izreče vodja, naklonjeni, saj bistveno prispeva k vzpostavljanju dobrih medosebnih odnosov, ustvarjanju spodbudne in pozitivne klime, krepitvi profesionalne samozavesti in izboljšanju samopodobe, vpliva na zaupanje in povečuje

lojalnost ter občutek pripadnosti organizaciji (Dweck 2008; Spencer 2010; Zenger in Folkman 2014; Cohn 2017). Da bi se njen potencial kar najbolje uresničil, mora biti pohvala konstruktivna, tj. razvojno naravnana in ciljno usmerjena. Učinkovita je, če se vodja zaveda njene vrednosti in je miselno naravnana k pomembnosti njenega izrekanja. Ustrezna pohvala ni klišejska (npr. presplošna), navezovati se mora na konkretno dejavnost, močna področja zaposlenih in proces dela.

Praktiki svetujejo, naj bo del dvosmerne komunikacije, izhodišče za razmišljajoč pogovor, v katerem bo vodja pokazal iskreno zanimanje za preteklo in prihodnje delo zaposlenega. Vodja naj je ne uporablja v tehniki »sendviča«, kajti njen pomen tako izzveni, zaposleni pa jo razume le kot protiutež kritiki. In končno, izrekanje pohvale naj v organizaciji postane praksa; vodja naj s svojim zgledom spodbuja vzajemno in medsebojno pohvalo (Twentier 2007; Spencer 2010; Cohn 2017).

Kakšno je stališče oz. odnos učiteljev do pohvale? Študija Blasa in Kirbyjeve (2000, 11–12) je pokazala, da je med vsemi strategijami vplivanja na učiteljevo delo najpogostejša ravno pohvala, ki jo ti obenem občutijo kot najučinkovitejšo. Medtem ko je izrekanje pohval na relaciji učitelj–učenec splošno sprejeto kot vidik kakovostnega poučevanja, je njegov pomen v odnosih med vodstvom in zaposlenimi mnogokrat podcenjen. Omenjena raziskava je pokazala, da ravnateljova pohvala učiteljevega profesionalnega dela ugodno vpliva na *samopodobo* in krepi *občutek pripadnosti*, kar vodi v *večjo motiviranost za delo*, *izboljšuje klimo* in ne nazadnje *spreminja pedagoško prakso* (str. 12–16).

Čeprav se izrekanje in sprejemanje povratne informacije in pohvale zdita nekaj preprostega, celo avtomatiziranega in samoumevnega, gre v resnici za mnogoplastna in večrazsežnostna procesa, odvisna od več dejavnikov. Na prvi pogled bi lahko rekli, da je pohvala tesno povezana z značajem posameznika in njegovim pogledom na svet. Ravnatelj kot vodja je vedno zgled, ki lahko pritegne, če komunicira ustrezno in spoštljivo.

Kot navajajo Logaj idr. (2006, 11): »Če kultura šole pomeni vrednote, ki jih imajo posamezniki, oziroma če uporabimo definicijo Erčuljeve, da šola jè kultura (t. i. dinamična definicija), potem je pomembno, kakšna kultura je šola, ali rečeno drugače, kakšne so vrednote šole [...]. Šole v okviru nacionalnih profesionalnih standardov in etičnih omejitev ter šolskih, »notranjih« standardov snujejo svojo kulturo, se o njej dogovarjajo in jo živijo.« Zato nas je zanimalo, kako je pohvala na splošno prisotna v naših šolah, in še

posebej, kako je ravnateljeva pohvala povezana s šolsko kulturo in klimo in kako (če) vpliva nanju.

Kultura šole je nekaj zakoreninjenega, ker predstavlja vzorec prepričanj in vrednot, ki jih člani neke organizacije razvijejo v daljšem času in se izražajo v materialnih simbolih in vedenju, zato jo je tudi težje spreminjati. Šolska (organizacijska) klima ali vzdušje pa izraža posameznikovo doživljanje organizacijske kulture in se kaže v vzdušju v šoli, motiviranosti in vedenju zaposlenih (Markič in Poličnik 2019, 51).

Kaj odlikuje uspešne in dobre šole? Marsikaj, predvsem pa štiri ključne značilnosti, ki so jim skupne (Casey Carter 2016, 28):

1. trdno prepričanje, da šolska kultura vpliva na rezultate;
2. skrbna, toda zahtevna vzgojna kultura;
3. kultura, ki je usmerjena v uspeh učencev;
4. kultura, ki jo sestavljajo ljudje in jasno določena načela.

Uspešne šole imajo torej jasno zastavljene cilje, ki jih je treba doseči, hkrati pa dajo vse od sebe na odnosni ravni in so usmerjene najprej v ustvarjanje pristnih medosebnih odnosov med učenci in učitelji, nato pa tudi v zahtevo po odgovornem in trdem delu učencev.

Omenimo še pogled Robinsona in Aronice (2015), ki v knjigi *Kreativne šole* v poglavju o načelih za ravnatelje spregovorita tudi o tem, da imajo uspešne šole svojo lastno dinamiko, vse pa na splošno spodbujajo bistvene značilnosti *kulture učenja*:

1. *skupnost* – vsi člani čutijo, da so del sočutne skupnosti, med njimi vlada močan občutek skupne identitete in smisla;
2. *individualnost* – člani čutijo, da jih spoštujejo, prav tako njihove talente, zanimanja in potrebe; razvijajo globlje razumevanje sebe ter svojih vrednot in stremeljenj, a vedo, da se ne bodo izgubili v množici;
3. *možnost* – šola zagotavlja upanje in priložnost vsem, ki so njen del; daje priložnosti za tisto, kar morajo vedeti vsi, pa tudi priložnosti, da se vsak lahko odlikuje v svojem lastnem okviru.

Predvsem pa se na splošno kulturo šole navezuje več značilnosti, ki so hkrati pogoji za rast in spremembe: kultura, skupnost, individualnost, možnost, učni načrt, različnost, globina, dinamika, pedagogika, navdih, samozavest, ustvarjalnost, ocenjevanje, motivacija, dosežek, standardi. Zato bi moral ustvarjalni vodja spod-

bujati kulturo, v kateri se vsakomur porajajo zamisli. S tega vidika je najpomembnejša ravnateljeva naloga *spremljati spremembe*, ne pa ukazovati in nadzirati (Robinson in Aronica 2015, 191–192).

Menimo, da lahko z ustrezno povratno informacijo, še posebej pa s pohvalo, ki vpliva na opolnomočenje posameznika, vzpostavljamo pozitivno klimo, saj s pohvalo utrjujemo spoštovanje, občutek, da nas cenijo, ter ponos tistega, ki jo izreče, in tistega, ki mu je namenjena.

Zato je pomemben tudi način, kako pohvalo izrečemo, saj tako ustvarjamo dober stik, ki je temelj vsake dobre in uspešne komunikacije.

Za ustvarjanje dobrega stika (in posledično tudi profesionalnega odnosa) je pomembna osebna govorica, ki je del naše profesionalnosti, avtentičnosti, saj si prizadeva za subjektivnost in individualnost in išče avtentičen izraz. Juul in Jensen opredeljujeta osebno govorico kot sestavni del profesionalne odnosne kompetence, ki je najprimernejša za vzpostavljanje *stika*, z njo izrazimo priznanje ali pa rešujemo konflikte (Juul in Jensen 2015, 282).

Poleg tega ima osebna govorica v medosebnih odnosih več pozitivnih lastnosti: z njo je govorec v odnosu navzoč in jasen, krepi samospoštovanje govorca, z njo dajemo drugemu občutek, da ga priznavamo, in hkrati spodbudimo njegov osebni odziv, s čimer se okrepi njegovo samospoštovanje; z njo nikoli ne prizadenemo občutij drugega niti ne ocenjujemo njegovih želja in potreb. Ne samo da gre za »jaz« sporočila, ta »jaz« mora izvirati iz naše notranjosti, kar pa presega siceršnjo pedagoško komunikacijo, ki vrednoti, opozarja, svetuje (Juul in Jensen 2015, 282–286).

Priznavanje (= potrditev) sogovornika ni komunikacijska tehnika, ampak je način življenja ali notranje prepričanje, pri čemer nas vodi naš jaz, in sicer tako občutja kot intelekt, saj gre za nekaj, kar prihaja od znotraj (Juul in Jensen 2015, 302–303).

Organizacijska kultura in podajanje povratne informacije ter izrekanje pohvale so torej nedvoumno povezani. Na učiteljevo rast in njegovo notranjo motivacijo za bolj kakovostno delo lahko poleg kulture odločilno vpliva ravnateljeva vizija profesionalnega razvoja zaposlenih.

Profesionalni razvoj se ne »dogaja« sam po sebi. Bubbova (2013) ugotavlja, da ga je treba učinkovito voditi in usmerjati, saj le tako lahko prinese ustrezne spremembe in se pokaže v dobrih rezultatih učiteljev in učencev. Poudarja še, da je uresničevanje namena profesionalnega razvoja močno odvisno od vložka vodje. Med desetimi pomembnimi dejavniki, ki bi jih morali vodje po njenem

mnenju upoštevati, so z vidika naše raziskave ključni štirje (Bubb in Earley 2009 v Bubb 2013, 17):

1. Profesionalni razvoj, ki vključuje diskusije, *coaching*, mentorstvo, opazovanje in razvoj drugih, je zelo učinkovit.
2. Za profesionalni razvoj je treba določiti čas.
3. Profesionalni razvoj je treba spremljati in ovrednotiti njegove učinke.
4. Če hočemo doseči trajno izboljšanje, morata biti učenje in razvoj skupna, priznana in cenjena.

Bredeson in Johansson (2000, 389) opozarjata, da je »osredotočenost na ljudi najučinkovitejša pot spreminjanja organizacije. Organizacija se pravzaprav sama po sebi ne spreminja, spreminjajo se ljudje.«

Podobno ugotavlja Erčuljeva (2014, 84), ki v smislu koncepta vodenja za učenje, tj. nenehnega izboljševanja in iskanja možnosti za izboljšave, poudarja ravnateljev vpliv na oblikovanje »notranjih zmožnosti« učiteljev, njihovega znanja in njihove motivacije. Goldrick idr. (2012 v Bubb 2013, 18) so prepričani, da lahko slabo delovno okolje učitelje prikrajša za priložnosti, ki bi jim omogočile doseči največ, kar zmorejo. Iz raziskav Erčuljeve izhaja, da strokovni delavci sami med najpomembnejše vplive na svoj profesionalni razvoj uvrščajo prav ravnateljev zgled in njegova prepričanja o tem, kaj je v šoli oz. za šolo pomembno (Erčulj in Vodopivec 2017, 51).

Kako lahko ravnatelj spodbuja in krepi spremljanje profesionalnega razvoja, da bi ga osmislil in da bi ga kar najbolj implementiral v razvoj in rast šole? Temelj načrtovanja profesionalnega razvoja sta *sprotno vrednotenje in evalvacija učiteljevega dela*, s katerima ravnatelj učitelju pomaga prepoznati področja, na katerih so mogoče in zaželeni spremembe ali izboljšave, pomaga postaviti cilje profesionalnega razvoja in mu zagotovi *učinkovite povratne informacije o individualiziranem načrtu profesionalnega razvoja* (Bredeson in Johansson 2000, 397; Erčulj in Vodopivec 2017). Osnovno načelo pri spremljanju in usmerjanju učiteljevega dela naj bo povezano zlasti z izboljševanjem poučevanja in učenja in naj temelji na »profesionalnem pogovoru, kjer učitelj razmišlja o svojem delu in ga krepi« (Danielson 2012 v Erčulj 2013, 62). Ravnatelj učitelju pomaga tako, da skupaj z njim poišče presečišče med osebnimi potrebami in potrebami šole, nato pa načrtujeta učne možnosti, da bi te potrebe zadovoljili. Izziv za ravnatelje je raz-

viti postopek skupnega načrtovanja, ki je občutljivo na posamezne potrebe učiteljev in uravnovesi posamezne učiteljeve izbire glede na potrebe učencev in šole (Bredeson in Johansson 2000, 397).

V kontekstu ravnateljve podpore učiteljevemu profesionalnemu razvoju ima povratna informacija ključno vlogo, saj je temeljna sestavina spremljanja in vrednotenja učiteljevega dela ter značilnost vseživljenjskega učenja. Z vidika naše raziskave so pomembne ugotovitve, iz katerih izhaja, da je treba ločiti med učinkovito povratno informacijo in pohvalo. Že raziskava TALIS 2013 je namreč pokazala, da so povratne informacije in vrednotenje malo vplivali na učiteljevo poučevanje in da najboljši učitelj ni vedno tisti, ki prejme največje priznanje. Poleg tega je še opozorila, da je »uspeh sistemov vrednotenja učiteljev odvisen od določenih pogojev, kot so dovolj vloženega časa za natančno in dobro zasnovano vrednotenje, veliko strokovnega znanja ocenjevalcev in pripravljenost učiteljev na sodelovanje« (*Učitelji in ravnatelji 2020*, 108).

Ravnatelj bi moral ozavestiti pomen učinkovite povratne informacije ter prepoznati in ponotranjiti tiste vidike sporočila, ki za učitelja pomenijo vzvod za uvajanje kakovostnih sprememb in ki ga spodbujajo k razmisleku o značilnostih njegovega poučevanja. Učinkovita povratna informacija pozitivno vpliva na spreminjanje učne prakse pri učiteljih, predvsem na izboljšanje njihovih kompetenc za učenje in poučevanje. Ta cilj dosežemo, če je usmerjena v opazovanje učenja in poučevanja v razredu, manj pa v rezultate in dosežke učencev (*Učitelji in ravnatelji 2020*, 149–150).

Za dobro klimo v šoli je pomembna ravnateljeva povratna informacija zaposlenim tudi v obliki pohvale. Pohvala motivacijsko vpliva na delo učiteljev, hkrati pa spodbuja dobre medosebne odnose v kolektivu. Spodbude, pohvale in priznanja za dobro opravljeno delo učiteljem zelo veliko pomenijo. Pohvala je zelo učinkovito motivacijsko orodje, saj učitelje tako nagradimo za določen dosežek, poleg tega pa za ravnatelje ne pomeni nobenega stroška. Kadar učitelja pohvalimo, govorimo o njem samem. Tako učitelj začuti priznanje in opazi, da ga cenimo in upoštevamo. Ne sme pa dobiti občutka, da je pohvala le vljudnostna fraza, ampak mora biti iskrena (Vidic 1997).

Raziskava TALIS 2018 je pokazala, da bodo za učitelje povratne informacije verjetno bolj koristne, če bodo prišle iz več virov (*Učitelji in ravnatelji 2020*, 152), in še, da imajo učitelji pozitivnejši odnos do povratnih informacij o svojem delu, kadar so prepričani, da so njihovi odnosi z drugimi sodelavci dobri, kadar je prisotna pod-

porne šolske kultura in kadar se lahko zanesejo drug na drugega (*Učitelji in ravnatelji* 2020, 152).

»Medsebojne povratne informacije so za učitelje posebej pomembna in edinstvena oblika sodelovanja, saj vključujejo tesne stike in interakcije z namenom profesionalnega učenja med sodelavci« (*Učitelji in ravnatelji* 2020, 144). Poleg ravnatelja lahko tako učitelju na poti profesionalne in osebne rasti pomagajo sodelavci, vendar mora biti praksa sodelovalnega in skupnega učenja del šolske kulture. Pri tem ima ključno vlogo ravnatelj s svojimi pojmovanji in prepričanji ter zgledom. Njegova naloga je ustvarjanje pogojev za organizacijsko učenje, ki obsega reševanje problemov, evalvacijo dela in mreženje (Erčulj 2014, 84–87). Iz raziskave TALIS 2018 izhaja, da kakovostne povratne informacije in boljše sodelovanje med učitelji pozitivno vplivajo tudi na zadovoljstvo z delom, kar znova kaže na eno temeljnih ravnateljevih nalog: ustvarjanje šolske kulture (*Učitelji in ravnatelji* 2020, 136, 151): »Medosebni odnosi, vzajemna podpora, zaupanje in solidarnost so bistveni elementi sodelovalne šolske kulture. Povezava med kolegialnostjo in sodelovanjem deluje v obeh smereh: s povečanim medsebojnim sodelovanjem med sodelavci se krepijo tudi pozitivni odnosi, zaupanje ter podpora in s tem šolska kultura.«

Ravnatelji na vodenje profesionalnega razvoja pogosto gledajo zelo ozko, saj ga razumejo le tako, da zaposlenim omogočijo udeležbo v tistih programih strokovnega usposabljanja in izobraževanja, ki jih ti izberejo sami. Drugim vidikom profesionalnega razvoja mnogokrat ne pripisujejo teže, ki jo imajo, prepogosto pa zanemarjajo »čustveno dimenzijo profesionalnega razvoja« (Hargreaves 2005, 278). Hargreaves (2005, 279) poudarja, da je poučevanje dejavnost z izrazito čustveno konotacijo. Učiteljevo delo v razredu namreč odseva njegovo zadovoljstvo, ustvarjalnost, željo po izzivih in veselje. Pomembno je torej boljše razumevanje osebnosti učiteljev, njihovih potreb in načinov za vzpostavljanje pozitivne samopodobe in samozavesti, ki vodita v samouresničevanje. Pohvala lahko predstavlja strategijo, s katero ravnatelj pripomore k večji učinkovitosti posameznika ter zadovolji tako osebne potrebe sodelavcev kot potrebe organizacije.

Metodologija raziskovanja in ugotovitve

Izbrano temo smo raziskali s študijo primerov v treh zavodih, in sicer dveh osnovnih in eni srednji šoli. Zaradi omejenosti vzorca rezultatov ne moremo posplošiti na vse šole v Sloveniji. Raziskavo

smo izvedli z integrirano kvalitativno-kvantitativno metodo: fazi kvalitativnega zbiranja podatkov sta sledili kvantitativna in kvalitativna analiza. Da bi zagotovili celovitejši pogled na raziskovalni problem, smo uporabili različne metode. V prvi fazi smo stanje na izbranih šolah prepoznavali avtorji sami. Oblikovali smo skupen subjektivni zapis, v katerem smo povzeli stanje v treh izbranih zavodih. Uvodnim izhodiščem je sledilo zbiranje podatkov, in sicer s polstrukturiranim intervjujem, s katerim smo ugotavljali stališča ravnateljev, in z anketnim vprašalnikom, s katerim smo raziskali stališča učiteljev. K raziskavi smo iz vsakega zavoda povabili po deset učiteljev, ki smo jih izbrali glede na tri kriterije: spol (moški in ženske), starost oz. leta delovne dobe in stopnja izobraževanja oz. izobraževalni program, v katerem poučujejo (v osnovni šoli v razredih od 1. do 5. in od 6. do 9., v srednji šoli učitelji splošnoizobraževalnih in strokovnih predmetov v vseh štirih izobraževalnih programih).

Zaradi okoliščin, povezanih z razglasitvijo epidemije zaradi koronavirusa, in vzpostavitve izobraževanja na daljavo, kar je pogojevalo dostopnost in razpoložljivost učiteljev, smo se odločili, da v vzorec zajamemo le 30 respondentov.

Uvodna izhodišča

Opazamo, da vodstvo učiteljem pohval ne nameni pogosto. Pohvala je običajno del hospitacijskega zapisnika ali ocene letne delovne uspešnosti, lahko je del evalvacijskega pogovora po hospitaciji ali del uvoda pri reševanju konfliktov, kar je gotovo izraz ravnateljeve empatije. Morda je pogostejša na začetku učiteljeve poklicne poti, ko je lahko pomemben dejavnik pri utrjevanju njegove samozavesti in avtoritete. Ugotavljamo, da je v oceni delovne uspešnosti formulirana zelo splošno, pavšalno.

Osrednji dejavnik pri izrekanju pohval je odnos vodstva do šolske klime in kulture. Nekateri ravnatelji se v želji po izboljšanju medosebnih odnosov in šolske klime odločijo za strategijo pohvale. Priznanje je lahko namenjeno celotnemu kolektivu, in sicer za skupno delo in zavzetost zanj, za trud, prizadevnost in sodelovalni duh. Gradnik sodelovalne kulture je gotovo tudi pohvala po horizontali, npr. pri medsebojnih hospitacijah; tudi tu je ravnateljeva vloga ključna, saj mora tako obliko sodelovanja spodbujati in pogoje zanj zagotavljati prav ravnatelj. Pohvala je pogosto osebna; ravnateljeva javna pohvala ima večji motivacijski potencial, saj z njo ustvarjamo kolegialno kulturo, utrjujemo občutek pripadnosti

šoli, sporočamo, da smo empatični, in zagotavljamo podporo ter solidarnost.

Rezultati raziskave, opravljene med ravnatelji

Iz intervjujev izhaja, da vsi trije ravnatelji učitelju izrečejo pohvalo po dobro opravljenem delu, pri vidnejših ali celo izjemnih dosežkih ali rezultatih, eden pa tudi takrat, kadar s pohvalo lahko izboljša samopodobo posameznega učitelja.

Ravnatelji izrekajo tako osebno kot javno pohvalo, sodelavce pohvalijo ustno in pisno. Osebno izražena pohvala je lahko ustna, npr. po hospitacijah, ali pisna, največkrat poslana po e-pošti, javno pa pohvalo izrečejo na pedagoških konferencah ali videokonferencah in je velikokrat namenjena bodisi posamezniku ali skupini učiteljev, ki so sodelovali pri izvedbi dejavnosti ali prireditve. Ravnatelji so še priznali, da pohvalo večkrat pozabijo izreči.

Glede pogostosti izrekanja pohvale so bili odgovori kar najbolj raznoliki: eden od ravnateljev je povedal, da pohvali takrat, ko se nekdo posebej izkaže, drugi, da pohvali kar pogosto, še posebej pri hospitacijah, tretji pa je poudaril, da to naredi predvsem po hospitacijah.

Vsi trije ravnatelji so se strinjali, da izrečena pohvala ugodno vpliva na klimo in kulturo šole, pri čemer se eden zaveda, da jih izreče premalo in premalokrat, drugi je izrazil prepričanje, da zaradi pohvale komunikacija postaja boljša, več je odprtosti in spoštovanja ter sproščenosti med sodelavci, tretji pa je opazil pozitivno spremembo, in sicer v prisotnosti učiteljev na formalnih in neformalnih srečanjih.

Dva ravnatelja sta se strinjala, da njuna pohvala vpliva na uvažanje novosti oz. sprememb pri pedagoškem delu; eden je to povezal s stopnjo motivacije pri učiteljih: kdor je notranje motiviran, ga pohvala lahko še dodatno motivira, tistega, ki ima slabo motivacijo, pa tudi ravnateljeva pohvala težko motivira.

Pohvala pozitivno vpliva na odnose med sodelavci: več je sodelovanja, zaupane naloge opravljajo bolj zavzeto in odgovorno, pripravljeni so poiskati nove rešitve. Dva ravnatelja sta še opozorila, da je včasih zaznati negativen odziv, kot je ljubosumje ali negodovanje, kar se pokaže posredno.

Rezultati raziskave, opravljene med učitelji

V anketi je sodelovalo 25 učiteljic in 5 učiteljev, starih od 26 do 62 let. Izobrazbena struktura je bila od V. stopnje do doktorata zna-

nosti. Petnajst respondentov poučuje v prvem ali drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju, pet v tretjem, deset pa jih poučuje splošne ali strokovno-teoretične in praktične predmete v štirih izobraževalnih programih izbrane srednje šole.

Učitelje smo najprej prosili, da se opredelijo v zvezi s pojmom učinkovita povratna informacija, in sicer glede na njene različne vidike. Po njihovem mnenju je ravnateljeva povratna informacija učinkovita, kadar je konkretna, nazorna, celovita in upošteva različne vidike (delo, delovanje, vedenje). Učinkovitost povratne informacije učitelji povezujejo z izražanjem empatije, uporabna pa je tudi kot orodje za spopadanje z reševanjem konfliktov. Manj je učinkovitost pogojena s časovnim vidikom izrekanja in usklajenostjo z mnenjem, ki si ga o določenem vidiku učitelji ustvarijo sami.

Pohvalo v razmerju do povratne informacije učitelji dojemajo različno. Da gre za obliko kakovostne povratne informacije, menijo, kadar se nanaša tako na dobro opravljeno delo in dosežene rezultate kot na prizadevanje in angažiranost. Povratna informacija je ustrezna, če je priznanje resnično, iskreno in argumentirano. Pohvala je učinkovita tudi takrat, kadar zaposlene spodbuja in motivira ter podpira njihova stališča.

Glede na sporočevalca je za učitelje najpomembnejša ravnateljeva pohvala, in sicer zaradi njegove funkcije pedagoškega in poslovnega vodje. Ravnatelj je pristojen za to, da vrednoti, ocenjuje in nagraduje zaposlenega. Skoraj enakovredna ravnateljevi je pohvala učencev. Učenci so zaradi neobremenjenosti najbolj iskreni ocenjevalci. Ker sta učiteljevo delo in prizadevanje osredinjeni nanje, je njihova pohvala priznanje za ustrezen pristop k delu, ustvarjanje pozitivne klime, kakovostno posredovano znanje in ustrezno organizacijo dela. V eni osnovni in v srednji šoli so učitelji omenili, da je pomembna tudi pohvala staršev, ki posredno, preko stališč učencev, ocenjujejo njihovo delo. Vpliv staršev je precejšen, zato njihovega mnenja ne smemo zanemariti. Učitelji na srednji šoli so izpostavili še pomen pohvale sodelavcev, saj sooblikuje dobre medosebne odnose. Sodelavci so pogosto tisti deležnik, ki delo posameznika najbolj pozna, zato je njihova ocena verodostojna in tehtna.

Pohvala, ki jo izreče ravnatelj, na učitelje vpliva dobro ali zelo dobro. Zavodi se razlikujejo po tem, kako pogosto v njih izrekajo pohvale, in tega ne gre posploševati. V eni šoli je osem učiteljev navedlo, da ravnatelj pohvalo izreče pogosto ali zelo pogosto, v drugih dveh pa to naredi le redko ali celo nikoli.

Glede vsebine pohvale so učitelji kot najpomembnejši vidik, za katerega si želijo biti pohvaljeni, izpostavili odnos do učencev, sledi priznanje za zavzetost. Zelo pomembna, zlasti v srednji šoli, sta prepoznavanje obvladovanja stroke in inovativnosti na področju metodike in didaktike in pohvala za to. Manj si učitelji želijo pohvale za ustvarjalnost, odnos in komunikacijo s starši ter reševanje konfliktov.

Podobno se učitelji opredeljujejo do doživljanja ravnateljeve pohvale v povezavi z njeno vsebino. Najpomembnejša je pohvala, ki je povezana z učiteljevim delom v razredu, manj tista, ki se nanaša na pristop k reševanju problemov. To, da jih ravnatelj prijazno ogovori, je v povprečju najmanj pomemben vidik pohvale.

Motivacijske dejavnike so učitelji v zavodih, vključenih v raziskavo, na štiristopenjski lestvici vrednotili različno. V osnovni šoli so najvišje ovrednotili dobre odnose z ravnateljem (povprečna ocena 3,85) in dobre odnose s sodelavci (3,75) ter možnost izrekanja kritičnega mnenja (3,65), za učitelje v srednji šoli pa so najmočnejši motivacijski dejavnik dobri odnosi s sodelavci (3,7), ustrezne delovne razmere (3,7), možnost samostojne izbire programov strokovnega izobraževanja in usposabljanja (3,6) in prav tako možnost izrekanja kritičnega mnenja (3,6). Dejavnika z najšibkejšim vplivom sta v vseh treh zavodih ravnateljeva pohvala in vključevanje v projekte.

Tudi stališča glede smotrnosti pogostejšega izrekanja pohval, katerega namen je spreminjanje pedagoškega dela zaposlenih, so bila po zavodih različna. V obeh osnovnih šolah je na to vprašanje pritrdilno odgovorila manj kot polovica učiteljev, v srednji pa je tovrsten vpliv pohvale prepoznalo kar sedem učiteljev od desetih. Učitelji naklonjenost pogostejšemu izrekanju pohval utemeljujejo z vplivom pohvale na samozavest, na občutek, da jih cenijo, in predvsem na motivacijo, kar ugodno vpliva na uvajanje sprememb. Osem učiteljev iz osnovnih in trije iz srednje šole je menilo, da pohvala ne prinaša sprememb v pedagoški praksi. Pripravljenost posameznikov na spreminjanje svojega dela bolj povezujejo z ravnateljevo neposrednostjo, jasnostjo njegovih sporočil ter argumentiranim in konstruktivnim pogovorom, ki vključuje tudi kritiko.

Učitelji, pri katerih je pohvala v preteklosti že vplivala na spreminjanje pedagoške prakse, so navedli različna področja, na katera vpliva: pri tistih v srednji šoli je med štirimi učitelji, ki so odgovorili pritrdilno, spodbudila tako več sodelovanja v projektih kot uvedbo metodičnih in didaktičnih novosti, pri učiteljih v eni

osnovni šoli izboljšanje pedagoških kompetenc in krepitev sodelovanja v kolektivu, v eni osnovni šoli pa pohvala ni niti pri enem učitelju spodbudila procesa uvajanja sprememb v pedagoško delo.

Povratna informacija in pohvala v praksi: kaj je pokazala naša raziskava?

Povratna informacija in pohvala sta ključna elementa procesa vrednotenja delovanja šole in na njem temelječega uvajanja sprememb, izboljšav, nadgradenj. Raziskovalci s področja učenja poudarjajo, da je povratna informacija oblika dialoške komunikacije, pri kateri so kakovost sporočila (tako v fazi kodiranja kot dekodiranja) in njeni učinki odvisni od več dejavnikov: časovnega vidika (kdaj je izrečena), ciljne usmerjenosti (ali izhaja iz zastavljenih ciljev), vsebinskega vidika (je specifična ali splošna oz. pavšalna, na katero raven posameznikovega učenja se nanaša (izvedba nalog, procesi, potrebni za izvedbo nalog, razvojna naravnost in uporabnost znanja, aktivacija nadaljnega učenja, samorefleksija, samovrednotenje)), čustvenega vidika (ali si želi sporočevalec vplivati na naslovnika in kako, kako se naslovnik odziva na sporočilo), formalnega vidika (kako je formulirana, kakšna je izbira besed) (Hattie in Timperley 2007; Wiggins 2012; William 2016).

Mnenja učiteljev, ki so sodelovali v naši raziskavi, so glede učinkovitosti povratne informacije pretežno usklajena z dognanji teoretikov in praktikov tako s področja učenja kot z drugih področij (vodenje v izobraževanju, upravljanje s človeškimi viri): povratna informacija mora biti *specifična, celovita, upoštevati mora različne vidike učenja* (kognitivni, procesni), biti mora *nazorna in argumentirana*. To, da anketiranci prepoznavajo njeno uporabnost pri reševanju konfliktov, in dejstvo, da je ne enačijo z mnenjem, ki so si ga o svojem delu ustvarili sami, nakazuje, da kakovostna povratna informacija *spodbuja k proaktivnemu vedenju, tj. razmišljanju o opravljenem delu, samovrednotenju in načrtovanju delovanja in vedenja v prihodnosti*. Pomembna je tudi čustvena komponenta povratne informacije; v smislu empatije so jo učitelji zelo visoko ovrednotili, s čimer so potrdili, da je odnosni vidik, ki temelji na osebnem deležu vseh sodelujočih v komunikaciji in ustrezno definiranih odnosih, podmena za uspešno komunikacijo (Brajša 1994, 47). Na pomen vrednotenja čustvene dimenzije učiteljevega profesionalizma opozarja tudi Hargreaves (2005, 279). Kot manj pomemben se je pokazal časovni vidik podajanja povratne informacije. Raziskovalci svetujejo časovno ustrezno podajanje povratne

informacije, anketiranci pa tega vidika niso izpostavili kot bistvenega.

Te značilnosti kakovostno povratno informacijo tako umeščajo v širši kontekst strokovne ali popolne komunikacije, ki je »premišljena, načrtovana, zavestna«, poleg tega je zanjo značilen »uvid v sprejeto sporočilo in v dejanski učinek poslanega sporočila« (Brajša 1994, 51).

Po mnenju učiteljev je pohvala lahko tudi oblika povratne informacije. V primerjavi z izsledki študij (Hattie in Timperley 2007; Dweck 2008), ki učinkovitost pohvale v smislu implementacije učenja prepoznavajo le v primeru, ko se nanaša na procesno in metakognitivno raven učenja, pa za anketirane učitelje predstavlja kakovostno povratno informacijo, ko se navezuje na širok spekter okoliščin. Izrečena je lahko za prizadevnost, angažiranost, vloženo delo pa tudi za rezultate in dosežke. Menimo, da učitelji tudi v tem segmentu iz nje lahko izluščijo informacije o svojem delovanju in vedenju, ki sta ne nazadnje pogoj za doseganje določenih rezultatov. To potrjujejo mnenja ravnateljev, ki izrekanje pohvale po dobro opravljenem delu in vidnejših ter pomembnejših dosežkih povezujejo z vplivom na nekatere vidike učiteljevega profesionalnega dela (npr. večje zadovoljstvo, močnejša notranja motivacija). V skladu z dognanji teoretikov je pogoj za to, da je pohvala (v razmerju do povratne informacije) ustrezna, usklajenost s sporočevalcem (Brajša 1994; Jull in Jensen 2015) in z njegovo osebno govorico, s katero izraža svoja občutja, odkriva sebe in vzpostavi odnos z naslovnikom, kar sporočilu zagotavlja koherentnost in verodostojnost. Učitelji si želijo argumentiranih pohval, v katerih jih ravnatelj podpre, spodbudi, jim pomaga pri vrednotenju in načrtovanju profesionalnega dela. Njihove navedbe znova kažejo na to, da je nujno vzpostaviti *uspešno komunikacijo*; nujno je konkretizirati vsebino sporočila, argumentirati, primerjati, uporabiti osebni stil in ozavestiti, da je odnosni vidik komunikacije pomemben (Brajša 1994).

O tem, da je ozaveščenost o ciljni usmerjenosti povratne informacije in pohvale ter procesa profesionalnega učenja, tj. zorenja in rasti, pomembna, pričajo stališča učiteljev glede vsebine pohvale. Za učitelje je najpomembnejše, da drugi opazijo kakovostno delo z učenci, v srednji šoli, vključeni v raziskavo, pa zaradi specifičnosti izobraževalnih programov tudi poznavanje strokovnega področja.

Prakse izrekanja pohval ravnateljev so v zavodih, vključenih v raziskavo, različne. Raziskava med učitelji je pokazala, da ravna-

telja v dveh šolah pohvale izrekata pogosto, v eni pa redko. Ugotovili smo še, da ravnatelji kljub temu, da vedo, da pohvala pozitivno vpliva na klimo v zavodu, pohvalijo premalo in premalokrat. Pogosto je razlog za nezadostno pohvalo ali redko izrečeno priznanje neuskklajenost pohvale s stilom vodenja. V takih primerih zaposleni potrditev poiščejo pri sodelavcih, saj menijo, da je pozitivna spodbuda po horizontali ključna za sooblikovanje dobrih odnosov in utrjevanje kolegialnosti. Blase in Kirby ugotavljata, da je zaradi negotovosti in spremenljivih vplivov učiteljevega dela na dosežke učencev in kakovost sprememb, ki jih želijo doseči, zunanje priznanje nujno (Blase in Kirby 2007, 16). Po mnenju Zengerja in Folkmana je redko izrekanje pohval sicer lahko povezano s pomanjkanjem časa, a je večino zadržkov mogoče pripisati miselni naravnosti vodje, ki meni, da je za doseganje učinkovitosti kolektiva pomembnejša kritika, izpostavljanje napak, nakazovanje boljših rešitev, korektivno vrednotenje. Nekateri so mnenja, da je hvaljenje zaposlenih znak šibkega vodenja, da lahko zaposleni zaradi pretiranega hvaljenja začne nazadovati, drugi pa preprosto ne znajo učinkovito pohvaliti (Zenger in Folkman 2017). Pohvala kot neposredno, izrecno in sistematično prepoznavanje učiteljevih dosežkov je po mnenju Marzana (2005, 43–44) ena od enaindvajsetih ključnih ravnateljevih odgovornosti oz. značilnosti učinkovitega vodenja.

Ravnateljeva pohvala ima za zaposlene veliko težo, in to ne le zaradi njegovega vodstvenega položaja. Ravnatelj je v očeh učiteljev oseba, najbolj pristojna za vrednotenje njihovega dela, učitelji do njega čutijo odgovornost. Glede na sporočevalca so ravnateljevo pohvalo najvišje ovrednotili, čeprav se z vidika motivacije ni pokazala kot ključni dejavnik. Do podobnih rezultatov je prišla tudi Morettijeva, ki je v raziskavi, opravljeni med gimnazijskimi učitelji, ugotavljala pomen zadovoljstva in dejansko stanje pri zadovoljstvu z odnosi v povezavi z vodenjem in glede na različne kazalnike. Tudi tu pohvala ni med najpomembnejšimi dejavniki zadovoljstva z vodenjem (na petstopenjski lestvici je bila ocenjena s povprečno oceno 4,26), zabeleženo pa je bilo precejšnje razhajanje med tem, kako so učitelji ocenili pomembnost pohvale, in dejanskim stanjem zadovoljstva (povprečna ocena 3,75) (Moretti 2012, 38–39). Tudi iz Kovačičeve raziskave o kompetenčnem profilu ravnatelja izhaja, da ravnatelji in učitelji pohvalo (zajeta je v kompetencah »pohvala in nagrajevanje uspešnih sodelavcev« in »pohvala sodelavcev za dobro opravljeno delo«) različno vrednotijo. Čeprav so njen pomen učitelji ocenili z nižjo povprečno oce-

no kot ravnatelj (na štiristopenjski lestvici so ravnatelji omenjeni kompetenci ovrednotili z ocenama 3,3 oz. 3,4, učitelji pa z 2,84 oz. 2,94), jo učitelji med kompetencami, ki naj bi jih uspešen ravnatelj imel, uvrščajo višje kot ravnatelji. To velja za pohvalo, kadar je delo dobro opravljeno, ne pa tudi za nagrajevanje, kar po našem mnenju kaže, da učitelji pohvalo pojmujejo kot priznanje in ne kot orodje, ki omogoča doseganje druge koristi (Kovačič 2013, 75–78). Sklepamo torej lahko, da je za učitelje ravnateljeva pohvala pomembnejša, kot o njej menijo (in kot jo posledično uporabljajo) ravnatelji sami.

Učinki pohvale na uvajanje sprememb pri delu so, po mnenju učiteljev, omejeni, kar je v skladu tako z ugotovitvami raziskovalcev učenja in (menedžerskega) vodenja (Hattie in Timperley 2007; Wiggins 2012; Zenger in Folkman 2017) kot z izsledki mednarodnih raziskav, opravljenih med učitelji (npr. TALIS 2018) (*Učitelji in ravnatelji 2020*, 108). Če si prizadevamo za kakovostne premike v poučevanju in spreminjanje pristopa k delu na splošno, je za učitelje dragocenejša kakovostna povratna informacija, tj. razčlenjeno, jasno, z argumenti podprto in ustrezno oblikovano sporočilo, ki v dialoški interakciji med sporočevalcem (ravnateljem) in naslovnikom (učiteljem) naslovniku konstruktivno in kolegialno omogoči uvid v preteklo delo in usmeritve za v prihodnje.

Kakšne so torej implikacije in razsežnosti pohvale? Vsi viri, na katerih sloni naša raziskava, priznanje in spodbudne besede povezujejo z *izboljšanjem medosebnih odnosov, izgrajevanjem pozitivne oz. spodbudne šolske klime, pogostejšim sodelovanjem in ustvarjanjem kolegialnosti med zaposlenimi*, ne nazadnje pa tudi s spreminjanjem šolske kulture, ki temelji na skupnih vrednotah in občutku pripadnosti. Do podobnih sklepov so prišli tudi Blase in Kirby (2007) ter Zenger in Folkman (2017), ki učinkovitost vodij povezujejo ravno z izrekanjem pohval. Uspešni vodje so občutljivi tako na potrebe zaposlenih v medosebnih odnosih kot na njihove potrebe v smislu samopotrditve. S pohvalo utrjujemo *samozavest*, povečujemo *zadovoljstvo* in *motivacijo*. O pomenu ravnateljevega vpliva je Erčuljeva (2017, 51) ugotovila, da je ta ravno na področju motivacije in vizije kulture ključen za učiteljev profesionalni razvoj. Subjektivni zapis in odgovori učiteljev potrjujejo, da mora biti pohvala *iskrena, pristna, v skladu z osebnostjo tistega, ki jo izreče, zanjo si mora ravnatelj vzeti čas*. Učinkovita bo le, če se bo nanašala na učiteljevo delo in dosežke, vsebinski vidik pa naj bo podkrepjen z ustrezno nebesedno komunikacijo.

Za učitelje, ki so sodelovali v naši raziskavi, so najpomembnej-

ši dejavnik motivacije dobri odnosi; v obeh osnovnih šolah so to predvsem odnosi z ravnateljem in nato s sodelavci, v srednji pa so na prvem mestu odnosi s sodelavci. Po tem, kako močno vpliva na motivacijo, v vseh treh šolah temu sledi možnost izrekanja kritičnega mnenja. Ker se vsi ti dejavniki uvrščajo na področje klime in kulture, lahko zaključimo, da je ključna ravnateljeva naloga *vzpostavljanje šolske klime in kulture, ki sta spodbudni, povezovalni, podporni, taki, da je posameznik cenjen*, poleg tega pa so *ustvarjeni in zagotovljeni pogoji za konstruktivne medosebne odnose* (npr. varnost, sprejetost, zaupanje, sproščenost). Da se pomena dobrih odnosov zavedajo tudi ravnatelji, potrjuje Kovačič (2013). V njegovi raziskavi (str. 73) so ravnatelji med zahtevanimi kompetencami na prva mesta postavili »odnosne kompetence oz. osnovne (temeljne) kompetence za vodenje, saj so pri vodenju najpomembnejši prav odnosi med vodjo in sodelavci. Ravnatelji s tem kažejo visoko zavedanje o pomenu tistih kompetenc, ki omogočajo sodelovanje z učitelji in drugimi sodelavci na šoli.«

Avtonomna učitelj in ravnatelj sta ozaveščena o sebi kot osebnosti in profesionalcu, neodvisna v presojanju, a se obenem zavedata potrebe po konstruktivnem sodelovanju. Menimo, da je lahko pohvala spodbuden element sodelovalne kulture, ki zahteva najprej spremembo v miselni naravnosti, predvsem pri ravnatelju, nato pa še pri drugih zaposlenih. S pohvalo bi tako dosegli tudi učinkovitejše vodenje, s katerim ravnatelj načrtno in s svojim zgledom spreminja šolsko klimo.

Kako torej spremeniti šolsko klimo in glede na izsledke naše raziskave in dognanja strokovnjakov posledično tudi kulturo? Pohvalo kot element šolske kulture bi spodbujali in si zanjo prizadevali v vsakodnevni komunikaciji (vrednota spoštljive komunikacije) in tako vplivali na prijetno počutje (npr. projekt »Hvala pohvale« – sebe in sodelavce pohvalim enkrat dnevno). O prednostih spodbudne besede in priznanja ter načinih njenega izrekanja bi lahko spregovorili strokovnjaki v okviru programov strokovnega izobraževanja, organiziranih v zavodih. Izražanje priznanja je treba uvesti na vse ravni po vertikali: razrednik naj skupaj z učenci pri urah oddelčne skupnosti izpelje dejavnosti, povezane z razumevanjem in izrekanjem pohvale (npr. Kdaj si učenci želijo pohvalo? Kako se ob izrečeni pohvali počutijo? Ali tudi drugega kdaj pohvalijo?). Pohvala naj bo prisotna tudi po horizontali; z vidika profesionalnega razvoja naj se učiteljem zagotovi kar največ možnosti (virov) za povratne informacije in pohvale v zvezi z njihovim delom: mentorstvo za učitelje začetnike, razvijanje medse-

bojnih hospitacij, uvedba listovnika za (samo)spremljanje in (samo)vrednotenje učenja in poučevanja, zlasti pri hospitacijah (npr. Kaj bi pri izvedbi svoje učne ure pohvalil? V katerem segmentu si bil najbolj uspešen?). Ravnatelj se lahko za uvajanje novega pristopa dodatno usposablja (npr. *coaching*), pomembno pa je, da pohvalo kot paradigmo nove kulture poklicnega sobivanja in delovanja ponotranji.

Sklep

Povratna informacija je osrednji instrument za spreminjanje prakse poučevanja in učenja. Z izpostavljanjem močnih področij pri učiteljih izboljša kakovost poučevanja in povečuje njihovo učinkovitost, z ugotavljanjem manj uspešnih praks deluje formativno, saj učiteljem pomaga odkrivati pristope, ki imajo na usvajanje znanja učencev omejen vpliv, in jih spodbuja k samorefleksiji. Povratna informacija je kakovostna le, če jo sporočevalec razume enako kot naslovnik.

Poleg vsebinske, procesne in metakognitivne sporočilnosti ima povratna informacija poudarjen čustveni moment, zaradi česar lahko vpliva na več ravneh. S pohvalo oz. priznanjem kot elementom povratne informacije sporočevalec (vodja) stopa na področje medosebnih odnosov, ki so vodilo vsake uspešne organizacije. Twentier (1999, 46) govori o uravnoveženem vodenju z glavo in s srcem; temeljno načelo takega vodenja je zavedanje o tem, da ničesar ne ustvarjajo organizacije, temveč ljudje. S priznanjem in spodbudno besedo zaposlenim/sodelavcem pokažemo, da zaupamo v njihove sposobnosti, s čimer sprožimo proces samozavedanja in jih spodbudimo, da razvijajo svoje zmožnosti. Prijazen odziv vodje neposredno vpliva na kakovost dela zaposlenih (Twentier 1999): »Če vodja natančno postavi cilje, pove svoje mnenje o delu zaposlenih in jim izkazuje spoštovanje, se bodo ti počutili varne in vplivne.«

Predpostavljamo lahko, da je izrekanje pohvale na splošno pogojeno z značajem in osebnostjo posameznika, z njegovimi izkušnjami tako v zasebnem kot poklicnem življenju, je izraz samozavesti in samospoštovanja. Zato bi se moral vsak učitelj, še posebej pa ravnatelj vprašati: Ali se kot vodja počutim sprejetega in spoštovanega? Ali je moja pohvala vir motivacije – in za koga? Ali sem pripravljen opaziti prizadevanje, napredek pri učiteljih? Kaj meni osebno pomeni pohvala?

Kot kažejo raziskave (Lee in Li 2015), lahko razmišljamo tudi

o čustveni inteligenci, saj gre za sposobnost komunikacije, ki lahko klimo in vzdušje izboljša, tako da lahko postaneta delovna in pozitivna, navdušujoča.

Krall (2003) in Lehr (2010) ugotavljata, da so za šolo, v kateri je klima pozitivna, značilni spoštljivi odnosi, občutek varnosti in visoka pričakovanja do učencev in njihovih dosežkov (Japelj Pavešić, Svetlik in Kozina 2012). Raziskave TIMSS (Japelj Pavešić, Svetlik in Kozina 2012, 385) so pokazale, da so, kadar je šolska klima pozitivna, učenci bolj motivirani za doseganje dobrih rezultatov in imajo bolj pozitivna stališča do šole in šolskih predmetov. Tudi Zabukovec poudarja, da je vzdušje v šoli odvisno od spektra odnosov med vodstvom, učenci in učitelji. K takemu odnosu po mnenju avtorice sodi tudi spodbujanje strokovnega oz. profesionalnega razvoja strokovnih delavcev, kar posredno ali vsaj v nekaterih segmentih vpliva na boljše dosežke učencev (Zabukovec 1997 v Domović 1999).

Kakovostna povratna informacija in pohvala ravnatelja pomembno vplivata na učiteljev profesionalni razvoj. Z dobro, argumentirano in ustrezno oblikovano povratno informacijo ravnatelj neposredno vpliva na spreminjanje učne prakse. Posredno, z ustvarjanjem in zagotavljanjem pogojev za dobre medosebne odnose, pa gradi sodelovalno kulturo in utrjuje kolegialnost, kar ravno tako ugodno vpliva na profesionalni razvoj (*Učitelji in ravnatelji 2020*, 136).

Zaključimo lahko, da je pohvala nekaj, česar se moramo tako učitelji kot ravnatelji v svojem profesionalnem razvoju priučiti. Nekaterim se to zgodi spontano, kdo drug si lahko to nalogo zastavi načrtno. Gre namreč za proces, ki zadeva našo komunikacijo z najbližjimi tako v domačem kot v delovnem okolju s sodelavci, učenci in vodstvom. Hkrati pa si s pohvalo, če jo razumemo kot potrditev – osebno in profesionalno –, gradimo mehke veščine in opolnomočenost.

V raziskavi smo ugotavljali, kateri vidiki vodenja so ključni za kakovostno in učinkovito medosebno komunikacijo na področju vrednotenja učiteljevega dela in v širšem kontekstu učiteljevega profesionalnega razvoja. Prepoznali smo tiste vidike povratne informacije in pohvale, ki so pomembni s stališča učiteljev, in tiste, ki se zdijo pomembni ravnateljem. Rezultatov zaradi majhnega vzorca ne moremo posploševati, vendar lahko na podlagi literature trdimo, da se razumevanje pohvale pri učiteljih razlikuje od tistega pri ravnateljih. Ključne ugotovitve raziskave so lahko konkretna in uporabna osnova za to, da ravnatelj kritično pretrese

svojo prakso in pristope k vodenju, vrednotenju dela zaposlenih in vzpostavljanju profesionalnega odnosa z njimi. Glede na specifične organizacije dela na različnih stopnjah izobraževanja in v različnih izobraževalnih programih bi bilo v prihodnje zanimivo raziskati, kako sta izrekanje pohval in njegova ključna implikacija, vzpostavljanje pozitivne klime, povezani z osebnostjo in značajskimi lastnostmi ravnatelja oz. kakšna je povezava med tipom vodenja, motivacijo pri učiteljih ter šolsko klimo in kulturo.

Literatura

- Blase, J., in P. Kirby. 2000. *Bringing Out the Best in Teachers: What Effective Principals Do?* Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Brajša, P. 1994. *Managerska komunikologija*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Bredeson, P., in O. Johansson. 2000. »The School Principal's Role in Teacher Professional Development.« *Journal of In-Service Education* 26 (2): 385–401.
- Bubb, S. 2013. »Vodenje profesionalnega razvoja.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (3): 15–30.
- Bubb, S., in P. Earley. 2009. »Leading Staff Development for School Improvement.« *School Leadership & Management* 29 (1): 23–37.
- Buckingham, M., in A. Goodall. 2019. »The Feedback Fallacy.« *Harvard Business Review* 97 (2): 92–101.
- Casey Carter, S. 2016. *Quando la scuola educa – 12 progetti formativi di successo*. Roma: Città Nuova Editrice.
- Cohn, A. 2017. »In Praise of Positive Feedback.« *Forbes*, 21 julij. www.forbes.com/sites/alisacohn/2017/07/21/in-praise-of-positive-feedback/
- Danielson, C. 2012. »Observing Classroom Practice.« *Educational Leadership* 70 (3): 32–37.
- Domović, V., 1999. »Šolska klima – kako in zakaj jo meriti?« *Psihološka obzorja* 8 (2–3): 167–190.
- Dweck, C. 2008. *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.
- Erčulj, J. 2002. »Kakovost – mreže učečih se šol – učiteljev profesionalizem.« V *Management, kakovost, razvoj: zbornik 2. strokovnega posveta Visoke šole za management v Kopru z mednarodno udeležbo, Bernardin, 16.–17. november 2001*, 87–96. Koper: Visoka šola za management.
- Erčulj, J. 2013. »Ravnateljevo spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela v kontekstu vodenja za učenje.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (3): 47–69.
- Erčulj, J. 2014. »Vodenje za učenje: ravnateljeva vloga v profesionalnem razvoju strokovnih delavcev.« *Sodobna pedagogika* 65 (4): 82–100.
- Erčulj, J., in B. Vodopivec. 2017. »Načrtovanje profesionalnega razvoja

- strokovnih delavcev v osnovnih šolah.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 15 (3): 37–52.
- Goldrick, L., D. Osta, D. Barlin in J. Burn. 2012. *Review of State Policies on Teacher Induction*. Santa Cruz, CA: New Teacher Center.
- Hargreaves, A. 2005. *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Maidenhead: Open University Press.
- Hargreaves, A. 2005. »The Emotions of Teaching and Educational Change.« V *Extending Educational Change*, ur. A. Hargreaves, 278–295. Dordrecht: Springer.
- Hattie, J., in H. Timperley. 2007. »The Power of Feedback.« *Review of Educational Research* 77 (1): 81–112.
- Japelj Pavešič, B., K. Svetlik in A. Kozina. 2012. *Znanje matematike in naravoslovja med osnovnošolci v Sloveniji in po svetu: izsledki raziskave TIMSS 2011*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Juul, J., in H. Jensen. 2010. *Od poslušnosti do odgovornosti*. Radovljica: Didakta.
- Kovačič, D. 2013. »Kompetenčni profil ravnatelja osnovne šole v Sloveniji.« Doktorska disertacija, Fakulteta za organizacijske vede Univerze v Mariboru.
- Krall, H. (2003). »Mladina in nasilje: teoretične koncepcije in perspektive pedagoškega ravnanja.« *Sodobna pedagogika* 54 (2): 10–25.
- Lee, H.-H., in Li, M.-N. F. 2015. »Principal Leadership and Its Link to the Development of a School's Teacher Culture and Teaching Effectiveness: A Case Study of an Award-Winning Teaching Team at an Elementary School.« *International Journal of Education Policy and Leadership* 10 (4): 1–17.
- Lehr, C.A. (2010). »School Climate.« *Encyclopedia of School Psychology*, ur. S. W. Lee, 471–472. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Logaj, V., A. Trnavčević, B. Snoj, R. Biloslavo in M. Kamšek. 2006. *Spreminjanje šolske kulture za povečanje identifikacije učiteljev in učencev s šolo*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Markič, P., in V. Poličnik. 2019. »Teorije organizacij in vodenje: gradivo za udeležence; 2019/2020.« Šola za ravnatelje, Ljubljana.
- Marzano, R. J. 2005. *School Leadership That Works*. Alexandria, VA: ASCD.
- Moretti, M. 2012. »Zadovoljstvo učiteljev z odnosi v šoli v povezavi z vodenjem.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 10 (1): 33–48.
- Muršak, J., P. Javrh in J. Kalin. 2011. *Poklicni razvoj učiteljev*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Robinson, K., L. Aronica. 2015. *Kreativne šole: množična revolucija, ki preoblikuje izobraževanje*. Nova Gorica: Eno.
- Sadler, D. R. 1989. »Formative Assessment and the Design of Instructional Systems.« *Instructional Science* 18 (2): 119–144.
- Spencer, N. 2010. »How to Make Praise Art of Your Workplace Culture.« *The Globe and Mail*, 21. oktober. <https://www.theglobeandmail.com/report-on-business/careers/career-advice/how-to-make-praise-part-of-your-workplace-culture/article4329942/>

- Twentier, J. D. 1999. *Pozitivna moč pohvale: kako s pohvalo spodbudimo ljudi k uspehu*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Učitelji in ravnatelji, cenjeni strokovnjaki: izsledki Mednarodne raziskave poučevanja in učenja, TALIS 2018*. 2020. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Vidic, F., ur. 1997. *Kako razviti uspešno podjetje*. Ljubljana: GEA College.
- Wiggins, G. 2012. »Seven Keys to Effective Feedback.« *Educational Leadership* 70 (1): 10–16.
- William, D. 2016. »The Secret of Effective Feedback.« *Educational Leadership* 73 (7): 10–15.
- Zenger, J., in J. Folkman. 2014. »Your Employees Want the Negative Feedback You Hate to Give.« *Harvard Business Review*, 15 januar. <https://hbr.org/2014/01/your-employees-want-the-negative-feedback-you-hate-to-give>
- Zenger, J., in J. Folkman. 2017. »Why Do So Many Managers Avoid Giving Praise?« *Harvard Business Review*, 2. maj. <https://hbr.org/2017/05/why-so-many-managers-avoid-giving-praise>
- Zabukovec, V. 1997. »Istraživanje razrednog ozračja – slovensko iskustvo.« V *Školsko i razredno - nastavno ozračje – put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi*, ur. H. Vrgoč, 24-32. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

■ **Tinkara Mihačič** je pomočnica ravnatelja na Osnovni šoli Pier Paolo Vergerio il Vecchio Koper. tinkara.mihacic@gmail.com

Jolanda Bikić je učiteljica razrednega pouka na Osnovni šoli Kungota. jolanda.bikic@gmail.com

Petra Vončina je učiteljica slovenščine na Srednji šoli za farmacijo, kozmetiko in zdravstvo Ljubljana. petra.voncina@guest.arnes.si

Asertivno komuniciranje

Jelka Miranda Razpotnik

Svetovanje in izobraževanje Jelka Miranda Razpotnik

Olga Vodopivec

Osnovna šola Pirniče

Tomaž Bojc

CIRIUS Kamnik – Srednja šola

Zavedajoč se, da je komuniciranje v vsaki organizaciji zelo pomembno, v članku še posebej predstavljamo pomen in značilnosti asertivnega komuniciranja ter njegov vpliv na izboljšanje odnosov in uspešno reševanje konfliktov. Navedeno velja tudi za vzgojno-izobraževalne zavode oziroma njihove organizacijske enote, ki so bili vključeni v študijo našega primera. V njih smo namreč s pomočjo anketnega vprašalnika v okviru programa Šole za ravnatelje in ravnateljski izpit analizirali prisotnost različnih oblik komuniciranja med učitelji in učiteljicami, pri čemer smo bili še posebno pozorni na asertivno komuniciranje. Glede na značilnosti asertivnega komuniciranja, ki dokazano ugodno vpliva na razvoj socialnih kompetenc učencev, menimo, da bi morala vodstva šol tak način komuniciranja spodbujati, učitelje in učiteljice pa še bolj opolnomočiti zanj.

Ključne besede: asertivno komuniciranje, komuniciranje, asertivnost, načini komuniciranja

Pogledi na asertivno komuniciranje

Možina in sodelavci ugotavljajo, da je komuniciranje ena izmed najpomembnejših dejavnosti strokovnjakov v organizacijah in da skoraj ni naloge, ki bi jo mogli opraviti brez komuniciranja; to po našem mnenju zagotovo velja tudi za vzgojno-izobraževalne zavode. Komuniciranje je pomembno za obveščanje sodelavcev, pridobivanje koristnih informacij in predvsem za vplivanje na sodelavce ter posameznike in skupine zunaj organizacije. Uporabljamo lahko različne oblike in metode komuniciranja (Možina idr. 2004, 17).

Ko komuniciranje ni niti učinkovito niti uspešno, je to največkrat povezano s šumom, ki je čustvene ali socialne narave (Možina idr. 2004, 53). Vzroki za šum so naslednji: ne poslušamo drugega, osredotočeni smo le na to, kar hočemo povedati sami, napačno interpretiramo sogovornikova sporočila.

Na uspešnost komuniciranja bistveno vplivajo odnosi med udeleženci, njihova zavzetost za dejavnost, ki jo zajema komuniciranje, in njihova usmerjenost v skupno urejanje zadev (Možina idr. 2004, 85).

Chalvin (2004) v svojem delu *Kako preprečiti konflikte* predstavi osnovne pojme, povezane z asertivnostjo, in njene temeljne značilnosti. Asertivnost pojasnjuje ob primeru šolskih zavodov, kar utegne biti še posebej zanimivo za tiste bralce, ki jih tematika podrobneje zanima. V delu izvemo, da je zgodovina asertivnosti dolga, neposredni navdih zanjo pa prihaja iz dela Mahatme Gandija (indijski politik, odvetnik in aktivist, 1869–1948).

Za bralce so uporabni teoretično in praktično predstavljeni načini različnih tipov vedenja, za učitelje pa predvsem nasveti, kako si pomagati pri agresivnosti na delovnem mestu, bodisi pri učencih, starših ali kolegih. Omenjeno delo učiteljem gotovo pomaga prepoznati različne oblike vedenja pri učencih in jim ponudi uporabne nasvete, kako ravnati v konkretnih primerih, ko imamo z učenci težave. Ravno praktični nasveti za rešitev konkretnih »težkih« situacij v razredu, ki jih poznajo prav vsi učitelji, so ena od odlik tega dela. Po mnenju avtorja asertivnost omogoča iskanje najboljših rešitev pri soočanju s težavnimi ljudmi ter pri uveljavljanju v poklicnem in zasebnem življenju.

Pomemben se nam zdi podatek, da asertivnost ni naravno vedenje. Da bomo ravnali asertivno, se moramo namreč zavestno odločiti. Če se hočemo vesti asertivno, se moramo na to pripraviti, premisliti o svojem odzivu, si celo zapisati kratek scenarij, v katerem bomo predvideli morebitne odzive naših sogovornikov, da lahko bolje pripravimo svoje utemeljitve (Chalvin 2004, 86).

Delo Iršiča (2004) se nam je zdelo zanimivo in koristno, ker obravnava obvladovanje konfliktov in se s tega vidika loteva tudi obravnave asertivnega komuniciranja. Po mnenju avtorja asertivno komuniciranje namreč ne pomeni vedno odsotnosti konfliktov. Konflikte lahko rešujemo, jih puščamo vnemar (se vedemo, kot da jih ni), krivdo lahko poskušamo vedno zvaliti na drugega ali pa zanje prevzamemo odgovornost in jih uporabimo za rast; v tem primeru nam pride prav asertivno komuniciranje.

Iršič v svojem delu poudarja, da vsak posameznik ali skupnost potrebuje ustrezen prostor, kjer živi in deluje (Iršič 2004, 16). Oseba, ki ima dovolj življenjskega prostora in potencialnih območij, kamor se lahko širi, in hkrati dovolj ustreznih sposobnosti za širjenje, po vsej verjetnosti ne bo zasedala »območja« drugih. Po Iršičevem mnenju se na agresijo drugega lahko odzovemo sovražno

ali asertivno (Iršič 2004, 17). Pogost odziv na sovražnost je prav tako sovražnost, kar vodi v začaran krog, ki ni produktiven.

Iršič vidi pomen asertivnosti v tem, da pri osebi zmanjšuje raven sovražnosti; asertivnost je sposobnost, da na nesovražen način uveljavljamo svoje pravice in branimo svoje območje. Pri tem opozori na morebitno napako, in sicer, da bi asertivnost zmotno enačili z defenzivnostjo, saj je asertivnost – v nasprotju z defenzivnostjo – prepričanost tako o svojih pravicah kot o sposobnosti obrambe (Iršič 2004, 17).

Med raziskovalci, ki obravnavajo asertivnost, ugotovitve Risa izstopajo po tem, da je njegov poglobitni namen obravnavati asertivnost kot pomoč pri krepitvi samozavesti posameznika. Asertivnost je namreč tesno povezana z občutkom lastne vrednosti; zanjo je potreben pogum, pri čemer pogum ni odsotnost strahu, marveč volja, da nekaj naredimo kljub strahu.

Biti asertiven po mnenju avtorja pomeni postaviti se za svoje pravice ter neposredno in na ustrezen način, ki ne krši pravic drugega človeka, izraziti misli, občutke in prepričanja. Avtor meni, da je asertivnost moč najti med osebnimi sposobnostmi, ki so sestavni del čustvene inteligence, kar nas vodi k ugotovitvi, da je ta predpogoj za asertivno komuniciranje. Asertivnost je socialna veščina, ki se je mogoče naučiti, prav nihče je ne prinese na svet; gre za kombinacijo naučenega vedenja, vzgoje pa tudi osebnostnih lastnosti in značaja kot takega. Pri asertivnem komuniciranju prevladujeta poštenost in preglednost, pri kateri pride do izraza jasno izražanje čustev in misli. Zato asertivnost omogoča funkcionalnejše, neposrednejše in pristnejše odnose.

Riso poudarja, da ima asertiven človek veliko samospoštovanje, do sebe ima pozitivno stališče, ceni se takšnega, kakršen je, in je zadovoljen s samim seboj. Verjame vase in zaupa v svoje odločitve, v medosebnih odnosih se počuti samozavestnega. Ima občutek, da nadzoruje svoje življenje, ne zanima ga, kaj si o njem mislijo drugi, krepi lastne moči in razvija svoje zmožnosti. Skrbi zase, razmišlja pozitivno, posveča se stvarim, ki ga zanimajo, sposoben je tvegati in napredovati. Zaveda se svojih pravic, se zavzema zanje in ne dovoli, da bi ga ponižali (Riso 2018, 17).

Najpomembnejše raziskovalno področje v delu Čukove je asertivnost in njen pomen pri zaznavanju stresa na delovnem mestu oziroma povezovanje asertivnosti s stresom in njegovim odpravljanjem. Ugotavlja, da nam asertivne veščine pomagajo, da se lažje spoprimemo s stresnimi okoliščinami, poveča se naša učinkovitost in lažje dosegamo cilje. Mi in naši kolegi postanemo tudi komuni-

kacijsko bolj spretni, samozavestni, izboljšajo se naši medosebni odnosi (Čuk 2018, 6).

V delu avtorica zapiše, da je asertivnost predvsem značilnost moških, in jo opredeli kot učinkovitost, neodvisnost, agresivnost, dominantnost in ambicioznost. Sledi pojasnilo, da se ženske težje asertivno izražajo kot moški, saj socialno okolje od njih takšnega vedenja ne pričakuje (Čuk 2018, 8). Trditev nakazuje, da bo uvažanje asertivnega komuniciranja v vzgojno-izobraževalne zavode morda težka naloga, saj podatki govorijo, da v njih med zaposlenimi prevladujejo ženske.

Kavaš v svojem diplomskem delu prinaša osnovne informacije o pomenu komuniciranja in opise različnih oblik komuniciranja s poudarkom na asertivnem komuniciranju. Naloga se sicer osredotoča na nujnost asertivnega komuniciranja pri delu z bolniki v zdravstvu. Avtorica ugotavlja, da je potreba po čustveni inteligenci v zdravstvu velika; enako lahko trdimo za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju, ki so predmet našega zanimanja.

Za našo nalogo so zanimivi podatki iz ankete, v katero je bilo vključenih 35 oseb. V njej so ugotavljali, koliko je asertivno komuniciranje prisotno v javnem zdravstvenem zavodu pri komuniciranju z bolniki. Avtorica je z raziskavo skušala ugotoviti tudi povezavo med asertivnim komuniciranjem ter stopnjo izobrazbe in delovnimi izkušnjami zaposlenih. Vzorec je pokazal, da so bile v zavodu, kjer je potekala anketa, zaposlene večinoma ženske, stare nad 46 let in z visoko (univerzitetno) izobrazbo, njihove delovne izkušnje pa so bile različne (do deset, dvajset ali več kot dvajset let).

Anketa je pokazala, da skoraj polovica anketiranih (46 %) uporablja asertivno komuniciranje in da asertivnost z delovnimi izkušnjami in višjo izobrazbo ne narašča. Prav tako je bilo ugotovljeno, da osebe, ki komunicirajo asertivno, doživijo manj konfliktnih situacij. Na drugi strani pa preobremenjenost zmanjšuje pripravljenost za asertivno komuniciranje (Kavaš 2011, 21–34).

V poplavi spletnih člankov, ki se nanašajo na asertivnost, je, v povezavi z našo temo oziroma njeno usmerjenostjo v vzgojno-izobraževalne zavode, našo pozornost pritegnil članek, ki predstavlja raziskavo o vplivu učiteljeve asertivnosti na razvoj socialnih kompetenc učencev ter na povezanost v razredu. V raziskavi Univerze Granada v Španiji (Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Universidad de Granada) je sodelovalo 36 učiteljev (povprečna starost 47,5 leta) in 302 učenca 6. razreda (povprečne starosti enajst let) osnovnih šol. Raziskava je potekala

tako, da so učitelji in učenci izpolnili vprašalnike (Martínez, Justicia in de Haro 2016, 317).

Rezultati raziskave so pokazali, da asertivnost učiteljev ugodno vpliva na razvoj socialnih kompetenc učencev, saj zmanjšuje njihovo nesocialno vedenje. Še zlasti vpliva na vedenje tistih učencev, ki manipulirajo in se počutijo večvredne. Prav tako vpliva na povezanost v razredu. Gre za eno od pomembnih komponent razrednega življenja, ki vpliva na medosebne odnose učencev in s tem na oblikovanje njihovih vrednot. Avtorji raziskave sklepajo, da je asertivnost zaželena lastnost učiteljev in da je največkrat navzoča pri dobrih učiteljih; prispeva k dobremu počutju učitelja in njegovih učencev ter k uspešnejšemu poučevanju (Martínez, Justicia in de Haro 2016, 328).

Raziskava v treh javnih zavodih

V raziskavi smo se osredotočili na prisotnost asertivnega komuniciranja pri učiteljih/učiteljicah (v nadaljevanju: učitelji) v treh izbranih vzgojno-izobraževalnih zavodih oziroma njihovih organizacijskih enotah. Ker se različne oblike komuniciranja največkrat prepletajo, smo vprašalnik zastavili tako, da so njegovi rezultati poleg asertivnega prikazali še navzočnost drugih oblik komuniciranja, in sicer pasivno, manipulativno in agresivno. Nekateri avtorji sicer ne govorijo o manipulativni obliki komuniciranja, temveč uporabljajo izraz pasivno-agresivno komuniciranje, vsem pa je skupno, da gre pri pasivni obliki za tak način komuniciranja, pri katerem se oseba podredi prošnjam in zahtevam drugih ter se izogiba izražanju lastnih želja. Od pasivnega je ravno nasprotno agresivno komuniciranje, pri katerem druge silimo, da se ravnajo pa naših željah. Pasivno-agresivna oziroma manipulativna oblika komuniciranja se najpogosteje pokaže v obliki govoric (o nekom slabo govorimo za njegovim hrbtom), v sarkazmu, potem tako, da določenega dela namenoma ne opravimo najbolje, zato da nas naslednjič ne bi znova zaprosili, naj to naredimo ... Asertivno komuniciranje pa pomeni, da jasno in spoštljivo povemo, kaj si želimo in česa ne (Wignal 2019).

Raziskavo smo izvedli na podlagi vprašalnika v knjigi M.-J. Chalvina z naslovom *Kako preprečiti konflikte* (2004). Vprašalnik vsebuje 60 trditev, odgovore nam je vrnilo 66 učiteljev. Učiteljev nismo povprašali po spolu, starosti, letih delovnih izkušenj ali drugih osebnih podatkih, saj smo hoteli zagotoviti kar navišjo stopnjo anonimnosti rezultatov. Preden smo sodelujočim razdelili vprašal-

nike, jim nismo razložili, kaj je asertivno komuniciranje oziroma kaj so njegove značilnosti, pojasnili pa smo jim, kaj bi radi ugotovili. Prav tako velja, da v nobenem izmed treh zavodov doslej ni bilo načrtnega izobraževanja o asertivni komunikaciji.

Rezultati raziskave so pokazali, da največ anketiranih učiteljev uporablja asertivno komuniciranje (58 %), sledi manipulativno (24 %), pasivno (21 %) in na zadnjem mestu agresivno komuniciranje (17 %). Statistično zanimiva je ugotovitev, da v enem zavodu delež pasivnega komuniciranja odstopa glede na povprečje vseh treh za 2 odstotni točki (za toliko je višji), pri drugem pa odstopa delež agresivnega komuniciranja (od povprečja je višji prav tako za 2 odstotni točki). Hkrati smo ugotovili, da se pri dveh učiteljih (izmed 66, ki so nam vprašalnike vrnili) kot pretežni način komuniciranja pojavlja pasivno komuniciranje. Gre za zavod, v katerem je delež pasivnega komuniciranja nekoliko večji kot delež manipulativnega komuniciranja, kar za preostala dva zavoda ne velja.

Poglavitna ugotovitev ankete torej je, da se učitelji največkrat odločijo za asertivno obliko komuniciranja.

Učitelji v dveh zavodih so anketo izponjevali med 9. in 13. marcem 2020 (tik pred pandemijo koronavirusa covid-19), v enem od zavodov pa v tednu med 1. in 8. junijem (tik po pandemiji). V zvezi s tem menimo, da bi bili rezultati ankete – če bi jo izpolnjevali v običajnih okoliščinah – ugodnejši v prid asertivnemu komuniciranju.

Zavedati se moramo, da v medosebnih odnosih uporabljamo različne oblike komuniciranja, torej menjavamo vloge; vendar pa se v trenutku, ko je treba, zatečemo k tisti obliki, ki nam je najbližja (Chalvin 2004, 17). Rezultati našega vprašalnika so potrdili uporabo različnih oblik komuniciranja, saj so pokazali, da učitelji – sicer v različnih deležih – uporabljajo vse štiri oblike komuniciranja: asertivno, pasivno, manipulativno in agresivno.

Vsekakor pa se moramo zavedati dejstva, da je razumevanje asertivnega načina komuniciranja povezano tudi z vrednotami, ki v zavodu oziroma med zaposlenimi prevladujejo. Te pa so delno pogojene s starostjo zaposlenih, saj si asertivnega komuniciranja različne generacije ne predstavljajo enako. Asertivnost namreč pomeni jasno in spoštljivo komunikacijo. Kaj je (še) oziroma ni (več) spoštljivo, pa si ljudje različnih starosti predstavljajo nekoliko drugače. Še posebno v dveh zavodih je bil delež zaposlenih, ki so stari 50 let ali več, nadpovprečen (znatno več kot polovica anketiranih).

Sklep

Konfliktne situacije in odzivi nanje so pri učiteljih različni. Asertivno komuniciranje je v zahtevnih okoliščinah ustrezno, saj nam omogoča, da brez zadrege povemo, kar mislimo, in to tako, da sogovornika hkrati spoštujemo. Osebe, ki asertivno komunicirajo, se manj pogosto znajdejo v konfliktnih okoliščinah.

Avtorji asertivno komuniciranje opisujejo tudi kot način, ki posamezniku omogoča, da obvladuje svoje vedenje, si daje priložnosti za samouresničevanje, lažje komunicira z okolico in se ne pusti podcenjevati, hkrati pa komunicira tako, da ne žali drugih oziroma jim z dejanji ne škoduje (Chalvin 2004, 8).

Asertivnost lahko opišemo kot sposobnost, da na nesovražen način uveljavljamo svoje pravice in branimo svoje območje (Iršič 2004, 17). Pomembna se nam zdi ugotovitev, da preobremenjenost zmanjšuje pripravljenost za asertivno komunikacijo.

Prednosti, ki jih prinaša asertivno komuniciranje, so mnogote: zaposleni bolje komunicirajo, so bolj samozavestni, medsebojni odnosi so boljši, prav tako sodelovanje. Komuniciranje je bolj neposredno (brez skritih namenov), težave in konflikte razrešujejo v zgodnjih fazah, zato je organizacija uspešnejša in ima večji ugled (Možina idr. 2004, 425).

Učitelji in učiteljice lahko tudi na temelju svojih izkušenj ugotovijo, da se zaradi asertivnega komuniciranja dobro počutijo v svoji koži, pa tudi v stikih z učenci, sodelavci in starši, zato je to način, h kakršnemu so verjetno intuitivno najbolj usmerjeni.

Zanimiva se nam zdi ugotovitev raziskave, da asertivnost ne narašča nujno z delovnimi izkušnjami in prav tako ne z višjo izobrazbo (Kavaš 2011, 36–37).

Do ugotovitve, da izobrazba ne vpliva na asertivnost pri komunikaciji, je prišla tudi raziskava o asertivnem komuniciranju v podjetju Adecco H. R., d. o. o. (Jerman 2011, 11).

Za komuniciranje si je treba vzeti čas. Impulzivni odzivi dolgoročno ne privedejo do dobrih medsebojnih odnosov. Zaradi znatno večje kompleksnosti sveta in vse hitrejšega življenja se moramo še bolj kot kdaj prej zavedati, da je treba komuniciranje ozaveščati. Delno je naš način komuniciranja seveda pogojen s prevladujočim načinom v organizaciji, v kateri smo zaposleni, nato z vlogo, ki jo v njej opravljamo, izvzeti pa nismo niti iz širšega okolja, v katerem živimo. Pa vendar so določene spremembe odvisne samo od nas oziroma našega načina razmišljanja in delovanja. Zavedati se namreč moramo, da lahko svoje reakcije izbiramo. Zato moramo

vedeti, kako se lahko odzivamo na različna čustva oziroma kako jih lahko izrazimo. Vsakakor gre za kompleksen proces, med katerim »na novo« spoznavamo tako sebe kot druge. Zavedati se je treba, da težje asertivno komuniciramo, če premalo spoštujemo sami sebe oziroma če ne ločimo med dostojanstvom osebe in njenim vedenjem.

Prevladujoča navzočnost asertivnega komuniciranja je pomembna tudi zato, ker ugodno vpliva na razvoj socialnih kompetenc učencev in na njihove medosebne odnose. Izhajajoč iz zavedanja o pomenu in vplivu asertivnega komuniciranja lahko oblikujemo predlog oziroma poziv vodstvom šol, naj asertivno komuniciranje zaradi številnih prednosti, ki jih prinaša, s svojim zgledom in dodatnim izobraževanjem kar se da spodbujajo.

Literatura

- Chalvin, M.-J. 2004. *Kako preprečiti konflikte*. Radovljica: Didakta.
- Čuk, T. 2018. »Asertivnost in zaznavanje stresa na delovnem mestu.« Magistrsko delo, Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Iršič, M. 2004. *Umetnost obvladovanja konfliktov*. Ljubljana: RAKMO.
- Jerman, N. 2011. »Asertivna komunikacija v podjetju – študija primera.« Diplomsko delo, Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kavaš, M. 2011. »Asertivna komunikacija.« Diplomsko delo, Višja strokovna šola B & B v Kranju.
- Martínez, V., F. Justicia in F. E. de Haro. 2016. »Teacher Assertiveness in the Development of Students' Social Competence.« *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 14 (2): 310–332.
- Možina, S., M. Tavčar, N. Zupan, A. N. Kneževič. 2004. *Poslovno komuniciranje: evropske razsežnosti*. Maribor: Obzorja.
- Riso, W. 2018. *Pravico imaš reči ne: z asertivnostjo do večje samozavesti*. Medvode: Malinc.
- Wignall, N. 2019. »Assertiveness: A Step-by-Step Guide to Becoming More Assertive.« <https://nickwignall.com/assertiveness/>

■ **mag. Jelka Miranda Razpotnik**, Svetovanje in izobraževanje
Jelka Miranda Razpotnik s.p. jelka.razpotnik2015@gmail.com

Olga Vodopivec je profesorica razrednega pouka na Osnovni šoli Pirmiče. olga.vodopivec@amis.net

Tomaž Bojc je učitelj ekonomskih modulov v Centru za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Kamnik. tomaz.bojc@cirius-kamnik.si

Mreže učečih se šol in vrtcev ob primeru iz prakse

Tadeja Štuhec

Vrtec Manka Golarja Gornja Radgona

Zaposleni v Vrtcu Manka Golarja Gornja Radgona smo se v šolskem letu 2018/2019 vključili v program Mreže učečih se šol in vrtcev – organizacijska klima in mi med seboj. Razvojni tim vrtca je na temelju pridobljenega znanja in ob podpori izmenjave praks z vzporedno udeleženi šolami in vrtci na delavnicah v sklopu Mrež učečih se šol in vrtcev načrtoval in s kolektivom vrtca izvedel delavnice. V zvezi z organizacijsko klimo smo ob posnetku stanja opredelili širše in ožje področje izboljšave ter pripravili akcijski načrt, v katerem smo opredelili, kako bomo dosegli zastavljeni cilj in kako bomo spremljali izvajanje načrtovanih dejavnosti oziroma merili izboljšavo. Akcijski načrt je vseboval individualni akcijski načrt profesionalne rasti z vidika izboljšanja medsebojnih odnosov, katerega del sta bila tudi individualno spremljanje in evalvacija. Področje izboljšave, tj. osebnostni in profesionalni razvoj, smo kot prednostno vključili v triletni razvojni načrt vrtca. V prispevku obravnavamo primer izboljšave, izvedene v praksi.

Ključne besede: mreže učečih se šol in vrtcev, razvojni tim, organizacijska klima, profesionalni razvoj, izboljšava

Uvod

V Vrtcu Manka Golarja Gornja Radgona smo s pomočjo samoevalvacije prednostnih področij, med katerimi je bilo tudi timsko delo, ugotovili, da smo cilje in strategije dobro zastavili in da smo v svoji stroki uspešni, saj je samoevalvacija pokazala napredek oziroma realizacijo zastavljenih ciljev. Vendar se trdna povezanost med zaposlenimi, zaupanje in zadovoljstvo lahko hitro omajejo zaradi novih izzivov, ki niso strokovne narave, ampak so povezani z odnosi, motivacijo zaposlenih, komunikacijo, konflikti ... Le z dobro organizacijsko klimo v zavodu lahko sicer visoke standarde uresničujemo v novi in sodobnejši dimenziji. Močnejši, učinkovitejši in uspešnejši bomo zaradi sodelovanja, kolektivne zavesti, pripadnosti organizaciji in skupnih ciljev, s katerimi se bomo lahko poistovetili.

Nenehno gradimo na strokovnih kompetencah. Kaj pa mi med seboj? Kaj kaže praksa? Nove izzive smo si postavljali v razvojnem

timu, vključenem v Mreže učečih se šol in vrtcev pod okriljem Šole za ravnateljke (šolsko leto 2018/2019). Tema »organizacijska klima in mi med seboj«, ki smo jo obravnavali z vodjo programa mag. Polono Peček, se je ujemala z našim razmišljanjem, vizijo in vrednotami.

Mreže učečih se šol in vrtcev

Program Mreže učečih se šol je nastal zato, da bi v šole in vrtce uvedli izboljšave. Zavodi, ki v njem sodelujejo, izberejo področje, ki si ga želijo izboljšati. Razvojni timi se srečujejo zaradi usposabljanja za vodenje, spremljanja procesa izboljšave, izmenjave prakse in medsebojne podpore med sodelujočimi šolami in vrtci. Ker so bila nekatera področja izboljševanja pogosteje izbrana, je Šola za ravnateljke iz programa Mreže učečih se šol 1 oblikovala program Mreže učečih se šol in vrtcev 2 (v nadaljevanju mšv), v katerem so razvojni timi kot prenašalci znanja z izbranega področja v svoje kolektive prevzeli še strokovno vlogo. Člani timov se v programu, ki traja eno leto (Ažman, Erčulj in Peček 2018, 5–6), usposablja za načrtovanje, uvajanje in spremljanje izboljšav na izbranem področju.

Razvojni tim in vloga ravnatelja

Razvojni timi mšv so primer distribuiranega vodenja, za katero je značilna skupinska oblika vodenja. Bennet in Anderson (2003) govorita o distribuiranem ali prenesenem vodenju. Smiselnost distribuiranega vodenja se kaže v tem, da se tam, kjer si učitelji ali vzgojitelji (v nadaljevanju učitelji) izmenjujejo dobro prakso, se skupaj učijo in imajo možnost skupnega vodenja, močno poveča možnost za zagotavljanje kakovostnejšega poučevanja. Vse sodelovalne dejavnosti (razvojni timi mšv) same po sebi še niso distribuirano vodenje, saj je marsikaj odvisno od vloženega truda in usposobljenosti skupine (Harris in Lambert 2003). Elmore (2006) pravi, da to, kar vesta učitelj ali ravnatelj, samo po sebi nima vrednosti. Vrednost dobi šele takrat, ko postane uporabno za spodbujanje dobrih medsebojnih odnosov in ustvarjanje znanja v drugih, kar je odvisno od odnosov med posamezniki, udeleženi v praksi. Tovrstno vodenje je usmerjeno k trajnosti, saj je vodenje skupna odgovornost, ki ustvarja priložnosti, inovativnost in izzive (Koren 2007, 87–90).

Pri doseganju namena in ciljev v Mrežah je ključnega pomena vloga ravnatelja. Razvojni tim potrebuje njegovo podporo, vladata mora medsebojno zaupanje. Razvojni timi in drugi udeleženci

bodo lahko odgovorno opravili nalogo, če ravnatelj verjame, da so Mreže pomembne za razvoj šole ali vrtca, kadar deluje motivacijsko in skupaj z razvojnimi timom ovrednoti doseženo. Če se ravnatelj zaveda svoje vloge in odgovornosti v programu, so izboljšave bolj smiselne in trajnejše (Ažman, Erčulj in Peček 2018, 21–22). Tako podporo in zavedanje je razvojni tim v Vrtcu Manka Golarja Gornja Radgona vsekakor imel.

V našem vrtcu smo z vključenostjo v mšv pridobili nova teoretična znanja (izobraževanje in delavnice z mag. Vlasto Poličnik in mag. Polono Peček), ki so bila kakovostna izhodišča, praktična znanja, ki so nam jih prinesle izkušnje ob izboljšavi, izvedeni z mreženjem v kolektivu, ter ob izmenjavi praks z vzporedno vključenimi učechi se šolami in vrtci. V enoletnem procesu smo potovali ob veliki notranji motivaciji članic razvojnega tima, srečali smo se z izzivom oženja področja, smiselno zastavljenimi delavnicami za kolektiv, jasnimi cilji, dobro zastavljenim akcijskim načrtom in njegovim spremljanjem, z evalvacijo, predvideno trajnostjo in ne nazadnje z ozaveščanjem o odgovornosti posameznika za uspeh tega projekta – ob individualnih načrtih profesionalne rasti in ob spremljanju njihovega uresničevanja s pomočjo kritičnega prijatelja. Glede na proces oziroma čas, v katerem pričakujemo, da bo rezultate mogoče zaznati ali jih meriti, je enoletno ukvarjanje s tem vprašanjem prekratko obdobje (gre bolj za uvajanje in načrtovanje), zato smo zastavljeni akcijski načrt vključili v triletni razvojni načrt vrtca. Nač cilj je doseči trajen razvoj izbranega področja oziroma trajno izboljšavo. Zato smo se tudi to šolsko leto (2019/2020) vključili v program mšv in si kot temo izbrali obvladovanje stresa na delovnem mestu. Stres moti osredotočanje na osebnostno in profesionalno rast, zato si želimo pridobiti znanje o njem in strategije za to, kako ga obvladovati. Tako lahko pomagamo preprečevati izgorelost na delovnem mestu, saj je ta še bolj kot s količino dela povezana z medsebojnimi odnosi.

Razvojni tim je vmes večkrat stopil korak nazaj, da je lahko naredil enega naprej. Spraševali smo se o korakih, ki smo jih naredili, o tem, kje smo in kaj si želimo. Zaradi drugačnega vedenja in novih spoznanj nam je bilo vse bolj razumljivo ali pa smo bili v določenih trenutkih še bolj zmedeni. Sklepe o določenih vprašanjih smo oblikovali tako dolgo, dokler nismo našli odgovorov.

Širše področje izboljšave: organizacijska klima

Organizacijska klima je vzdušje, ki ga začutimo ob stiku z zaposlenimi in vpliva na vedenje ljudi. Nobena organizacija ne more

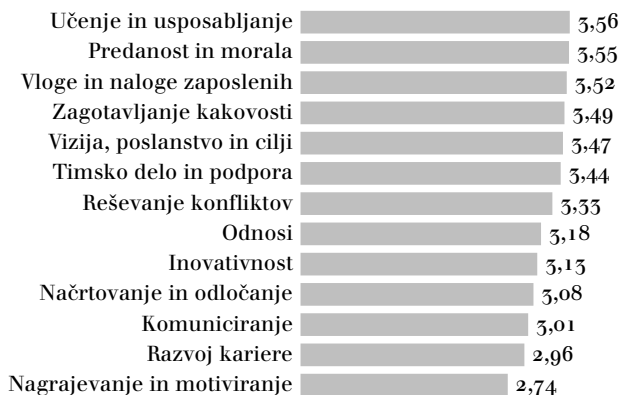
imeti klime, identične drugim. Razlike so tudi znotraj organizacije po enotah, oddelkih ... Odvisna je od znanih in neznanih dejavnikov, ki izhajajo iz sedanjosti ali preteklosti ter vplivajo na vodenje ljudi v organizaciji in uporabo njihovih zmožnosti (Lipičnik 1998, 74–75). Niso pa vsi dejavniki tako nestanovitni. Iz njih nastane nekaj trdnjega in trajnejšega, in to je organizacijska kultura. Vpliv nanjo je bolj pogojen s spreminjanjem družbe, do česar ne pride čez noč, na organizacijsko klimo pa lahko vplivamo tukaj in zdaj. Pozitivno klimo lahko veliko hitreje porušimo, kot pa jo obnovimo ali znova vzpostavimo. Klimo bomo lahko spreminjali, če bomo ozavestili izzive, s katerimi se soočamo, in se vprašali, kaj v organizaciji lahko naredimo kot timi in kaj kot posamezniki.

Klima v našem vrtcu je naš odsev. Razlogov za trenutno klimo je lahko izjemno veliko, poleg tega se ta nenehno spreminja. Veliko je lahko tudi izgovorov in prelaganja odgovornosti za trenutno stanje. Če je klima slaba, »nihče« noče biti odgovoren, kadar je dobra, pa bi radi bili zaslužni »vsi«. Lažje se poistovetimo s pozitivnim, podobno kot pri identifikaciji s književnimi junaki. Treba pa je poiskati tisti dejavnik oziroma vzrok, ki je pozitivnemu vzdušju najmanj v oporo. Ko ga najdemo, morda ugotovimo, da ni v naši pristojnosti, da bi ga spreminjali, zato se opiramo na tisto, na kar lahko vplivamo. Izboljšava več dejavnikov hkrati bi povzročila zmedo, premik bi bil posledično ničeln, zato enega izmed večjih izzivov predstavlja izbira ožjega področja skupaj s kolektivom. Kot lahko vidimo v nadaljevanju, je dojemanje dejavnikov, ki vplivajo na organizacijsko klimo v kolektivu, različno, subjektivno, prednostno področje pa je skupni imenovalec dobljenih rezultatov, kar je treba kolektivu ustrezno predstaviti.

Posnetek stanja

Namen in cilj prve delavnice s kolektivom je bil posnetek stanja. Pridobili smo ga z vprašalnikom za ugotavljanje organizacijske kulture in klime (ŠR). Vprašalnik vsebuje trditve, vezane na področja (slika 1), pri katerih posameznik opredeli strinjanje z navedeno trditvijo na lestvici od 1 do 4, pri čemer 4 pomeni »močno se strinjam«, 3 »se strinjam«, 2 »deloma se strinjam« in 1 »se ne strinjam«. Rezultat nad 3,0 kaže na pozitivno klimo v organizaciji, rezultati od 1,8 do 3,0 na srednje ugodno klimo, nižji od 1,8 pa na manj ugodno.

Posnetek stanja v našem zavodu je pokazal, da je klima ugodna, poleg tega se rezultati med področji ne razhajajo bistveno. Vse-



SLIKA 1 Rezultati vprašalnika za ugotavljanje organizacijske kulture in klime

eno jih lahko razvrstimo v štiri podskupine (po bližini dobljenih rezultatov). Najvišje sodijo vloge in naloge zaposlenih, vizija, poslanstvo in cilji, učenje in usposabljanje ter predanost zavodu in morala. Sledijo zagotavljanje kakovosti, timsko delo in podpora ter reševanje konfliktov. Predzadnje skupino področij sestavljajo odnosi, inovativnost ter načrtovanje in odločanje. Skupino področij z najnižjim rezultatom, čeprav interpretacija rezultatov kljub temu kaže na srednje ugodno klimo, tvorijo komunikacija (še ugodna klima), razvoj kariere ter nagrajevanje in motivacija.

Področje nagrajevanja v javnih zavodih je v pristojnosti zakonodajne ureditve in je manj (a tudi) odvisno od vodstva. Če je motivacija zaposlenega pogojena z nagrado, sta področji združljivi oziroma medsebojno pogojeni. Razvojni tim je sklenil, da to ne more biti izbrano področje izboljšave, saj ni v naši neposredni pristojnosti, da bi ga lahko spreminjali. Rezultate smo predstavili na drugi delavnici. O tem, ali bosta naš izziv in področje, na katerem si želimo pozitivnih sprememb, razvoj kariere (ki sledi nagrajevanju in motivaciji), smo razpravljali in odločali v razvojnem timu; o tem pišemo pri podnaslovu ožje področje (osebnostni in profesionalni razvoj).

Sodelovalna kultura v našem zavodu

Naša vizija nam ves čas kaže pot – skupni koraki nas vodijo k odličnosti. V zavodu ni zaposlenega, ki je ne bi poznal, ampak se vseeno sprašujemo, ali jo vsi živimo v polnem pomenu. Človeška narava ni vedno kompatibilna s »skupnim korakom«. Želje, pričakovanja in vrednote posameznikov se ne morejo do potankosti skladati s

skupnim ciljem, ki je že povzetek več predlogov. Včasih je usklajenost s skupno vizijo zgolj navidezna ali celo taktična, kar je precej nevarno. Nekateri v dobri veri v našo skupno vizijo vse svoje znanje in vso pomoč, ki jo premorejo, namenijo sodelavcem. Nekateri pa to zavoljo vizije pričakujejo od drugih in znajo le »jemati« ali se s skupnim delom ali čim drugim kje celo predstaviti, medtem pa pozabijo na tiste, ki so za to prav tako zaslužni. Zato se lahko začnejo kopičiti zamere, ki jih je izjemno težko obvladovati. Preseči zamero je proces, ki zahteva zrelost in je človekova osebna izbira. Smo na različnih stopnjah osebnostne rasti in rastemo različno hitro. Kot razvojni tim smo kolektivu lahko le približali teorijo in praktične primere ter dejstva, in poudarili, da dejanj, ki so se že zgodila, ne moremo spremeniti, lahko pa spreminjamo pogled nanje. Razvojni tim je sodelavcem posredoval znanje in jih motiviral, vse drugo pa je njihova izbira. Zato smo poseben poudarek namenili temu, da se posameznik poglubi v to, kaj lahko sam prispeva k dobri klimi in kako. Da odgovori ne bi obležali globoko v predalih, smo dodali sogovornika – kritičnega prijatelja, ki so si ga sodelavci izbrali sami. Ko se sprašujemo o sodelovalni kulturi, v njej vidimo našo vizijo (skupni koraki nas vodijo k odličnosti), poslanstvo, vrednote ter spodbudno in produktivno delovno okolje.

V sodelovalnih kulturah si ne zatiskamo oči pred napakami in negotovostjo, ampak se o njih pogovarjamo, da bi izmenjali mnenja in si pomagali. Zanje je značilno, da morajo obstajati dogovori, vendar hkrati dopuščajo nestrinjanje in ga deloma celo spodbujajo. Takrat se pokažejo trdo delo, močna skupna pripadnost, predanost, skupna odgovornost in poseben občutek ponosa. Ironično pa je, da se v zavodih, za katere je značilna sodelovalna kultura, zaposleni manj pogosto strinjajo kot drugod. Tak način komunikacije, tj. soočanje mnenj, tudi kadar se ne strinjamo, je mogoče gojiti v popolnoma varnem okolju, kjer je dovoljen odkrit pogovor in medsebojni odnosi ne morejo biti ogroženi. Zaradi široke podpore zaposlenih, saj so vrednote in usmeritve oblikovali sami, je nestrinjanje mogoče in dovoljeno (Fullan 2000, 60–61).

Oblike sodelovanja so lahko tudi umetne, nepopolne ali celo neproduktivne. Sodelovalnih kultur brez močnega osebnega razvoja vsakega posameznika ni (Fullan 2000, 73).

Ožje področje izboljšave (osebnostni in profesionalni razvoj)

Profesionalnost je strokovnost in ustrezen odnos do sebe in drugih (Bertoncelj 2011, 37). Najpreprosteje je odnos do sebe in drugih

opredeliti kot osebnostno rast, strokovnost pa kot profesionalno rast. Taka delitev vendarle ni tako enostavna, zato smo pri oženu področja izboljšave veliko časa namenili opredelitvi oziroma razumevanju teh dveh pojmov, ki se jima je logično pridružil še termin karierni razvoj.

Osebnostni razvoj je identiteta posameznika, ki izključuje znanje in spretnosti. Gre za razjasnjevanje misli, občutkov in razumevanje sebe. Kadar govorimo o identiteti posameznika v poklicnem okolju, lahko osebnostni razvoj razumemo kot razširjeni profesionalizem, do katerega so pripeljale družbene spremembe, zaradi česar je v današnjem času prišlo do drugačnih potreb, predvsem z vidika spremenjene avtoritete učitelja. Treba je učinkoviteje upravljati samega sebe in poglobljeno razmišljati o svojih stališčih in prepričanjih, za kar je potrebna osebnostna zrelost. Osebnostni razvoj tako pomeni krepitev elementov osebnostne zrelosti, in sicer socialne (jasno sprejemanje družbene odgovornosti, spoštovanje in upoštevanje različnih mnenj, sodelovanje, timsko delo, prilagajanje, strpnost do drugačnosti), čustvene (nadzorovano izražanje čustev, sprejemanje, zaupanje), moralne (spoštovanje družbenih dogovorov, vrednot, zmožnost moralnega presojanja, nesebičnost), spoznavne (umsko presojanje, postavljanje ciljev, zagovarjanje stališč in prepričan) in telesne (zmožnost preprečevanja stresa in izgorelosti, skrb za zdravje) (Ažman idr. 2018, 10–13).

Če osebnostni razvoj izključuje znanje in spretnosti, jih *profesionalni razvoj* na neki način vključuje oziroma jih ne izključuje. Profesionalni razvoj je proces pomembnega in vseživljenjskega izkustvenega učenja, razvijanje in osmišljanje svojih pojmovanj, spreminjanje prakse, proces, ki vključuje osebnostno, poklicno in družbeno dimenzijo ter pomeni napredovanje proti kritičnemu, neodvisnemu in odgovornemu odločanju ter ravnanju (Valenčič Zuljan 2001, 137). Dejavnosti profesionalnega razvoja se najpogosteje nanašajo na krepitev posameznikovega znanja in spretnosti v njegovem poklicu in v povezavi s cilji organizacije, občutno manj pa na spreminjanje stališč in prepričanj (Ažman idr. 2018, 11). Profesionalni razvoj ne more povsem izključiti osebnostne ravni in obratno. Ne moremo profesionalno rasti, če na osebnostni ravni stagniramo. Obojemu sta skupna rast in razvoj. Treba je nekaj narediti ali sprejeti, se premakniti, saj je le tako mogoče doseči napredek. Rast je bliže bogatenju in osebnostni ravni, razvoj pa učenju in uporabi znanja.

V *karierni razvoj* lahko strnemo pridobivanje znanja z vzpored-

no osebnostno rastjo in uporabo tega znanja na različnih področjih poklicnega delovanja, vendar ne nujno na enakem delovnem mestu ali v isti organizaciji. Karierni razvoj upravlja posameznik in ni vezan na eno delovno okolje. »Karierni razvoj je proces, v katerem posameznik načrtuje svojo delovno, osebno in izobraževalno pot.« (Kohont idr. 2011, 22) Med omenjenimi pojmi (osebnostni, profesionalni in karierni razvoj) je torej karierni razvoj pomensko najširši in vseživljenjski.

To široko terminološko polje nam je bilo izhodišče pri oženu področja. V enoletnem procesu smo se želeli osredotočiti na profesionalni razvoj, ki pa ni bil strogo ločen od osebnostnega, saj takrat, ko se izzivi pri posamezniku konkretizirajo, se to dvoje nenehno prepleta. Kariernega razvoja kot področja izboljšave nismo izbrali tudi zato, ker se osredotočamo na trenutno delovno okolje in kratkoročno načrtujemo spremembe, ki so vezane na organizacijsko klimo v našem zavodu.

Izvedba delavnic s kolektivom

Razvojni tim smo sestavljale vzgojiteljice iz različnih enot vrtca: Katja Potočnik, Tanja Krajnc, Petra Lehko, Tadeja Štuhec in ravnateljica mag. Breda Forjanič. Delavnice za kolektiv smo načrtovali in izvedli časovno in vsebinsko opredeljeno. Glede delitve nalog in dogovorov smo na srečanjih razvojnega tima pisali zapisnike. Pripravili smo vse potrebno pisno in drugo gradivo. Da so bile delavnice zanimive in razgibane, smo razbijali monotonost, tako da smo dodali primere iz naše prakse, posredovali povratne informacije s prejšnjih delavnic, razlagali, uvedli razpravo in delo v skupinah, določili sedežni red (mreženje med zaposlenimi, ki se manj poznajo), posredovali izvorno in personalizirano vabilo na delavnice ...

Vključili smo vse profile zaposlenih. Strokovni kader pozna analizo SPIN, timsko delo, reflektiranje in evalviranje na svojem poklicnem področju, za večino tehničnega kadra pa je bilo to nekaj novega. Ali je to zanje predstavljalo težavo ali izziv, je bilo odvisno od njihove osebnosti, torej od načina, kako se spoprijemajo z novim, s spremembami. Tehnični kader smo vključili, ker je pomemben del kolektiva, preko katerega teče komunikacija, in ker vsak odnos v kolektivu pomembno prispeva k pozitivni klimi. Tudi oni sami (npr. kuharji) ustvarjajo medsebojno klimo znotraj organizacijske klime zavoda. Medsebojno povezovanje med vsemi profili močno vpliva na občutek pripadnosti, sprejetosti. Uvedbe

sprememb si ne moremo predstavljati brez vključitve tehničnega kadra. Kot organizacija si prizadevamo za zadovoljstvo vseh zaposlenih in ravno sodelovanje v Mrežah je priložnost za razumevanje organizacijske klime in tega, da so zanjo odgovorni vsi, prav tako kot so odgovorni za lastno zadovoljstvo.

Akcijski načrt

Akcijski načrt smo pripravili tako, da smo izbrali področje izboljšave profesionalnega razvoja in si postavili cilje (posameznik kritično ovrednoti svoje prednosti, izzive, ovire, ki vplivajo na boljšo organizacijsko klimo), nato pa iskali odgovore na vprašanje, kako jih bomo dosegli.

Predloge akcijskih načrtov so zaposleni podali na drugi delavnici za kolektiv. Kot dejavnosti so predlagali neformalna druženja, zunanje predavatelje s področja profesionalne rasti, skrinjico dobrih misli, povezovanje med različnimi profili zaposlenih (npr. predstavitev poklica z aktivnim sodelovanjem otrok, da bi bolje spoznali delo drugih profilov), razprave na osnovi člankov o profesionalnem razvoju in pripravo individualnega akcijskega načrta za profesionalni razvoj.

V akcijski načrt izbranega področja izboljšave zaradi časovnega okvirja tekočega šolskega leta ni bilo mogoče vključiti vseh predlogov. Poleg tega so nekatere dejavnosti v preteklosti že potekale (skrinjica dobrih misli) ali jih še vedno izvajajo (neformalna druženja, povezovanje med različnimi profili zaposlenih), nekatere pa zastavljenega cilja ne podpirajo neposredno. Zunanji predavatelj je bil prvotno del akcijskega načrta, vendar usklajevanje naših pričakovanj z njim v tem časovnem okvirju ni obrodilo sadov. Zunanjemu sodelavcu je namreč treba predstaviti cilje, do njegovega prihoda je bilo v kolektivu že vloženo skupno delo, sprejeti so bili dogovori, zato ni preprosto pripeljati nekoga, ki naj bi nadaljeval delo na določeni točki, kolektiv pa znova od tam naprej, kjer bi ga zunanji sodelavec zaključil.

Tako nam je ostal individualni akcijski načrt profesionalnega razvoja z vidika izboljšanja medsebojnih odnosov s sodelavci. Zajemal je naslednja vprašanja: moj osebni cilj (v profesionalnem razvoju), moje prednosti (lastnosti, spretnosti, kompetence, znanja, veščine), ki vplivajo na organizacijsko klimo ali so moj potencial pri njenem izboljšanju, moje ovire (česa se bojim oziroma kaj mi preprečuje uveljavljanje teh prednosti), načrt (kako se bom lotil/-a sprememb, kaj lahko naredim, kaj si želim narediti za sku-

pno dobro v našem vrtcu, kaj bom naredil/-a). Ta načrt je tudi individualna last. O njegovi vsebini posameznik razmišlja skupaj s kritičnim prijateljem, ki ga sam izbere. Refleksija o načrtu (ugotovitve) in evalvacija (pri uresničevanju akcijskega načrta zaznavam naslednje prednosti, slabosti, izzive za naprej) s kritičnim prijateljem ob koncu šolskega leta sodita k spremljanju individualnega akcijskega načrta in ju je treba oddati ob roku.

Samoevalvacija

Samoevalvacija ima veliko prednosti, pa tudi pasti. Če hočemo, da je pomemben dejavnik rasti in razvoja, so v organizaciji nujni zaupanje, ustrezna kultura in ugodna klima. Samoevalvacija ne prinaša samo pozitivnih povratnih informacij in tudi to je treba sprejeti kot motiv za nadaljnji razvoj (Musek Lešnik in Bergant 2001, 21–22).

Težava se pojavi takrat, kadar hočejo zaposleni vprašanja, ki vplivajo na dobro organizacijsko klimo, pomesti pod preprogo in se naučijo dajati pričakovane odgovore. Zato je povratna informacija nejasna in nas lahko pri nadaljnjem načrtovanju zavede. Pričakovani odgovori morda izhajajo iz želje ali potrebe po tem, da bi ugajali, zato se poistovetimo s stanjem, v kakršnem bi si želeli biti, čeprav nismo. Pri tem je zanimivo, da se ravno iz procesa izboljšave učimo in izvajamo spremembo. Ko smo oziroma bomo to izpeljali, se bomo srečali z novimi izzivi, medtem ko bodo »stari« še vedno ostali.

Evalvacija refleksij individualnih načrtov s kritičnim prijateljem

Ugotavljamo, da bo treba v našem zavodu še naprej spremljati individualne akcijske načrte. V njih so večinoma dolgoročni osebni cilji profesionalne rasti, saj se večkrat pojavi zapis, da bo treba več časa za njihovo uresničitev.

Zaznati je prepričanje, da je lastna pot odvisna od drugih ali od zunanjih okoliščin, kot so finance (plačljiva izobraževanja so številčno omejena), in pogojena z njimi, kar pomeni, da načrt imamo, uresničitev pa ni odvisna od nas. Treba je znova opredeliti odgovornost posameznika in notranjo motivacijo. Pridobivanje znanja ni nujno plačljivo (možnost samoizobraževanja). Lahko se udeležimo številnih plačljivih izobraževanj, pa kljub temu pridobimo le malo znanja, če nimamo notranje motivacije ali sposobnosti, kako pridobljeno znanje uporabiti. Tukaj je razlika med željo po znanju in željo po napredovanju.

Večkrat se je v evalvacijah pojavil zapis, da je načrt dobro zasnovan, nato pa se nadaljuje v predvidevanje, da bo šlo kaj narobe in ga morda ne bo mogoče uresničiti. Zato je nujno zaupanje vase, torej treba je imeti realno in pozitivno samopodobo (osebnostni razvoj).

Dolgoročni cilj bomo lahko uresničevali z majhnimi koraki, zato je smiselno, da si postavimo vmesne cilje. V evalvacijaji je zaslediti opredelitev, da timsko delo poteka dobro; uveljavljena je praksa, da »bom pomagal, če me bo kdo prosil«. Sprašujemo se, ali je res treba počakati, da nas kdo prosi za pomoč, ali jo lahko kdaj ponudimo sami. Sodelavec na primer potrebuje pomoč, a si ne upa vprašati zanjo. Kadar to opazimo, je zelo vzvišeno in egoistično, če ne naredimo popolnoma nič. Morda sodelavec pomoči ne bo sprejel, ker mu je nerodno ali ga je strah, da bi se razvedelo, da pomoč sploh potrebuje (morda se sprašuje, čemu mu kdo hoče pomagati). Lahko pa mu ponudimo pogovor, spodbudo, prijazno besedo ...

Namen kritičnega prijatelja je dajati povratne informacije. Kritični prijatelj opazi oziroma vidi tudi naše prednosti in slabosti, ki jih sami ne opazimo. V pisnih refleksijah je večinoma zaznati pohvale ali potrditve kritičnega prijatelja glede individualnih akcijskih načrtov profesionalne rasti. Zato bo treba kritično prijateljstvo znova opredeliti in odgovoriti na naslednja vprašanja: Kdo je kritični prijatelj? Ali od kritičnega prijatelja pričakujemo, da nas zgolj hvali? Ali znam biti kritični prijatelj? Kako sprejemam konstruktivno kritiko?

Trajnost izboljšave

Z evalvacijo smo ugotovili, da je treba individualne akcijske načrte profesionalnega razvoja prenesti v naslednje šolsko leto oziroma v triletni razvojni načrt vrtca ter se ukvarjati z naslednjimi izhodišči za pogovore v aktivih, da bi v praksi bolje razumeli našete pojme: pomoč (npr. usluga, ko nekaj pričakujemo v zameno), kritično prijateljstvo, konkretiziranje ciljev.

Evalvacija rezultatov (prednosti, slabosti, izzivi)

Sodelujoči so navedli tudi naslednje prednosti: uspešno reševanje konfliktov, večje upoštevanje mnenj drugih, učenje, večja potrpežljivost, lažje spopadanje s stresom, brezplačno izobraževanje v zvezi z izvajanjem cilja, več ustvarjalnosti, manjše pozornosti, ki

PREGLEDNICA 1 Rezultati spremljanja individualnih akcijskih načrtov profesionalne rasti z vidika izboljšanja medsebojnih odnosov s sodelavci (število odgovorov)

Prednosti	Zavedanje o dobri klimi na delovnem mestu, pozitivnost, spodbujanje drugih	11
	Pomoč in podpora sodelavcev, medsebojna pomoč	10
	Dobra komunikacija	8
	Prilagodljivost	4
	Dejavnosti in fleksibilnost	4
	Zavedanje o svojih ovirah	5
	Osebnostni cilj, razjasnitev	4
	Timsko delo	4
	Poglabljanje, razmišljanje o sebi, prepoznavanje težav	4
	Volja do iskanja inf., ki me zanimajo, motivacija in želja po spremembah	4
	Dogovarjanje	5
	Poslušanje	5
	Pomoč, pomoč sodelavkam	5
	Boljši odnosi	5
	Sodelovanje	5
	Sprejetost, pripadnost	2
	Novi izzivi	2
	Empatija do drugih	2
	Močna področja	2
	Osebnostna rast	2
	Zanesljivost	2
	Jasno zastavljeni cilji	2
	Izobraževanje	2
	Predanost delu	1
	Iskanje načinov za premagovanje ovir	1
	Prijazen pristop	1
	Dobra organizacija	1
	Odkritost	1
	Iznajdljivost	1
	Kritično prijateljstvo	1
	Priložnost za napredek	1
	Več zaupanja vase	1
	Prenos izkušenj	1
	Nalogo izpeljem do konca	1
	Možnost sodelovanja z več strokovnimi delavkami	1

Nadaljevanje na naslednji strani

so jih deležni od sodelavcev, vodstva, profesionalno in zagnano reševanje nalog, humor, boljše počutje, zaupljivost idr. Med izzivi pa so omenili še soodločanje, izdelavo osebne portfolio, sprotno re-

PREGLEDNICA 1 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Slabosti	Pomanjkanje časa	6
	Premajhna slišnost, neodzivnost	4
	Jih ni	4
	Prenagla jeza, prehiter in pretiran čustveni odziv	3
	Preveč nalog, preobsežnost	2
	Strah pred neznanim, negotovost	4
	Zadržanost, neodprta komunikacija, raje zamolčim, kot povem	3
	Ne znam reči ne	3
	Neorganiziranost	2
	Umik iz območja udobja	2
	Nočem se izpostavljati	2
	Previsoko zastavljeni cilji	2
	Možnost razočaranja in občutek neuspeha	2
	Premagovanje lastnih ovir	1
	Ne znam se postaviti zase	1
	Izobraževanje (premalo znanja)	1
	Slaba pripravljenost	1
	Manjka konkretnost	1
	Nerazumevanje	1
	Preveč natančnosti pri stvareh, ki niso tako pomembne	1
	Strah pred izražanjem misli in čustev	1
	Neresnost	1
	Želim ugajati	1
	Pričakovanja (od vseh pričakujem, da so do mene spoštljivi)	1
	Pretirana odkritost	1
	Miselnost, da se ne da nič spremeniti	1
	Ni vedno lahko bodriti drugih	1
	Pogovor o osebnih zadevah in poslušanje drugih	1
	Nisem opravila načrtovanega	1
	Pomanjkanje samozavesti	1
	Slabo zapisane refleksije	1
	Pomanjkanje energije za sodelovanje s kritično prijateljico	1
	Nepripravljenost posameznikov za dialog in sprejemanje kompromisov	1
	Obvladovanje stresa	1
	Pomanjkanje spretnosti in strategij pri reševanju konfliktov	1

Nadaljevanje na naslednji strani

fleksijo, načrtovanje osebne rasti, konkretne cilje, namen prenesti načrt v zasebno življenje, okrepiti samozavest, sprejemati drugačnost in obvladovati stres. Ugotovili smo, da smo z Mrežami postali bolj motivirani (prednosti: volja do iskanja informacij, ki me za-

PREGLEDNICA 1 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Izzivi	Odprto in spoštljivo komuniciranje z vsemi zaposlenimi, izboljšati komunikacijo, spoštljiv odnos	8
	Izobraževati se	7
	Deliti ideje, misli, dosežke, interese ...	5
	Sprejemanje mnenj in idej drugih	5
	Reči ne	5
	Uresničiti zastavljene cilje, zavestno opominjanje na to	5
	Nadaljevanje, vztrajnost (trajnost)	5
	Pozitivne misli, iskanje dobrega v ljudeh	5
	Poglabljanje v področje izboljšave in iskanje bistvenih komponent pri dobri klimi, spremljanje	5
	Napredovati na področjih, na katerih smo šibki	5
	Ohranjati pozitivno energijo (nasmeh, pozdrav)	2
	Graditi na močnih področjih	2
	Izboljšati timsko sodelovanje	2
	Iskanje novih poti	1
	Nadgraditi odnose	1
	Konstruktivni pogovori	1
	Zastavljenemu cilju posvetiti več časa	1
	Dopolnjevati in dograjevati akcijski načrt	1
	Boljša pripravljenost na naloge v prihodnosti	1
	Pomoč sodelavk	1
	Prosim za pomoč	1
	Več kritičnega prijateljstva	1
	Razmišljanje o osebnih vrednotah	1
	Izvirne ideje	1
	Pogum	1
	Analiza lastne komunikacije	1
	Zapisi o opažanjih	1
	Prenesti kritiko	1
	Prenesti slabo voljo drugih	1
	Organizirati več takih srečanj za vse zaposlene, na katerih se bo vsak vsaj malo prepoznal	1
	Razvijati strpnost	1
	Zasaditev sivke na igrišču	1
	Delavnice za strokovne delavke	1
	Doseganje skupnih ciljev	1
	Prevzemanje odgovornosti	1

nimajo, priložnost za napredek, želja po spremembi itd.), bolj se zavedamo pomena dobre klime na delovnem mestu in se med seboj spodbujamo.

Zanimivo je dejstvo, da je komunikacija visoko na lestvici, in to tako pri prednostih kot izzivih, kar bi lahko pojasnili s tem, da to področje del kolektiva ocenjuje kot uspešno, del pa vidi priložnosti za izboljšanje. Glede na to, da izhodišče (delovno okolje, enote) ni pri vseh enako, je smiseln pogovor oziroma analiza komunikacije na ravni enot (timov) in strokovnih aktivov. Če sklenemo dogovor, se ga moramo držati. Drugo dejstvo je, da so naša pričakovanja različna. Nekdo je lahko z enako ravno komunikacije popolnoma zadovoljen, kdo drug pa, nasprotno, stremi k izboljšanju. Različni pogledi nas lahko presenetijo. Če se o tem ne pogovarjamo, marsičesa ne moremo vedeti. Največ bomo pri komunikaciji pridobili z odločnostjo.

Premajhna slišnost in neodzivnost (pri slabostih, ki so jih našli sodelavci, sta na prvih mestih) sta lahko posledica komunikacijskih šumov ali težav, ki se pojavijo, kadar se pogovora udeleži več ljudi. K temu lahko prispevajo še težave z izražanjem mnenja, strah, negotovost, nerazumljivo izražanje ...

Ob pomanjkanja časa, kadar je nalog preveč in so preobsežne – kar so zaposleni navedli pri slabostih –, lahko sklepamo, da so dejavnosti v Mrežah zanje prevelika obremenitev. Seveda razmišljanje in poglobljanje vase zahtevata čas in napor, do katerega smo pogosto odklonilni (teorija o spremembah s tretje delavnice). Če pogledamo širše, lahko zatrdimo, da to ne pomeni pomanjkanja časa zase, saj znanja, ki jih pridobivamo, in tema, s katero se ukvarjamo (klima, profesionalni razvoj), pomenijo – kot so navedli zaposleni – investicijo vase in vzporedno v organizacijo, kamor se vsak dan odpravljamo. Ni nam vseeno, v kakšno delovno okolje prihajamo. Seveda bi si vsi želeli, da bi za dobro klimo poskrbeli drugi, sami pa bi prišli na »žetev«. Če nismo bili soudeleženi pri tem, ko se je sejalo, je manj verjetno, da bomo »pridelek« cenili. Pomanjkanje časa je tudi družbeno pogojeno, saj so sodobne razvojne smernice naravnane k storilnosti in nenehno občutimo nekakšen pritisk. V pomoč nam bosta boljša organiziranost in sprotno opravljanje nalog. Glede izvajanja dejavnosti v Mrežah lahko časovno oviro pomeni udeležba na delavnicah in izpolnitev individualnega načrta, večina preostalih dejavnosti, torej interakcij med nami (z vidika klime), poteka namreč vzporedno z našimi delovnimi obveznostmi. Zato bomo potrebovali več časa za uresničitev zastavljenih ciljev.

Prilagodljivost je pri prednostih visoko na lestvici. Z individualnim akcijskim načrtom lahko v okviru področja izboljšave (profesionalna rast) prilagodimo svoje osebne cilje. Ko razmišljamo

o prilagodljivosti v delovnem okolju, se zastavlja vprašanje, kako razumemo to, da smo prilagodljivi. Se podredimo, navidezno podredimo, se morajo drugi prilagoditi nam, smo v enakovrednem položaju ali sprejemamo kompromise?

»Reči ne« je besedna zveza, ki se pri slabostih in izzivih pogosto pojavlja. Posledica tega, da ne znamo reči ne, so preobsežne naloge, preobremenjenost, ki je prav tako pogosto navedena kot slabost, ki prinaša dodaten stres. Zatorej k izzivu smiselno vodi le to, da rečemo ne. Vendar nam to, da nam uspe reči ne, vseeno povzroča stres. Lahko gre za opustitev nečesa, priložnosti, ki nas morda celo zanima. Ločiti je treba med tem, ali bomo rekli ne iz objektivnih ali iz subjektivnih razlogov. Objektivni razlog je, da imamo trenutno kup drugih nalog in obveznosti in časovno ne moremo sprejeti še dodatne, subjektiven pa bi bil, da se nam ne ljubi, čeprav za to nimamo posebnega razloga. Tukaj se pogosto pojavijo izgovori, ki jim malokdo verjame. Prevzeti nalogo ali vlogo, ki se ji kasneje ne moreš ali celo nočeš več posvečati, je neodgovorno. Pri tem je smiselno sestaviti načrt in opredeliti, kaj bomo izločili oziroma čemu se bomo posvetili, pretehtati razloge za in proti. Pomembno je še, kako bomo drugim sporočili svojo odločitev. Ločiti pa je treba med obveznostmi (delovno razmerje) in prostovoljnimi nalogami.

Če nas nekaj ne zanima, verjetno ne bomo imeli večjih težav »reči ne« in bi to tudi morali narediti. Ukvarjati se z nečim, v čemer ne vidimo smisla in nas ne izpolnjuje, prinaša dodatne težave. Vendar se ljudje kljub temu odločajo, da bodo tako nalogo sprejeli, čeprav iz drugačnih razlogov. Morda zaradi priložnosti, morda si želijo biti opaženi, v središču pozornosti, cenjeni, morda zato, ker je poleg »nekdo«, katerega pozornost bi radi zbudili, pa tudi iz nepremišljenosti, radovednosti, zaradi manipulacije ... S tem tako sebi kakor drugim povzročimo več škode kot koristi. Če se pogosto odločimo tako, nam res zmanjka časa, da bi se posvetili tistemu, kar nas resnično zanima, izpolnjuje, in drugim, ki bi nalogo z veseljem opravljali, ne damo priložnosti za to. Res pa je, da nikomur niso všeč prav vse naloge, a jih je kljub temu treba opraviti.

Nagla jeza, izbruhi čustev, strah, strah pred samim seboj in svojimi odzivi, strah pred neznanim in pred prihodnostjo je le nekaj naših občutkov, zaradi katerih smo negotovi. Če bi bilo vse znano in določeno, bi naše delo izgubilo smisel. Vsakogar je kdaj strah. Vprašanje pa je, kaj bomo z njim, mu bomo pustili, da nas vodi, ali bomo mi obvladovali njega.

Prednosti in slabosti, ki so navedene v preglednici, so se posamezniki zavedali že pred sodelovanjem v Mrežah. Odkar smo se

vključili vanje, pa je prišlo do premika: prizadevamo si, da bi jih bolje ozavestili, jih pozitivno izkoristili, si postavljali izzive, sledili cilju, prenesli ideje v prakso, pridobivali izkušnje, nova znanja, ozavestili svoje izzive, vedenjske vzorce itd.

Včasih naletimo tudi na miselnost, da se ne da nič spremeniti. Vemo, da nas takšna miselnost vleče navzdol. Naše misli kmalu postanejo naša prepričanja, prepričanja pa je težje spremeniti.

Skupne so nam želje po spoštljivem odnosu, dobri komunikaciji, sprejetosti ... Želja ni enaka izzivu. Poraja se nam vprašanje, ali nam bodo sodelavci priskočili na pomoč ali jih bomo sami prosili zanjo. Če imamo težave (kadar potrebujemo pomoč) in ne znamo (ali si ne upamo) prositi zanjo, je to lahko izziv. Pomoč sodelavk pa ne more biti izziv nekemu, saj to ni odvisno zgolj od njega. Pogosto zgolj pričakujemo pomoč od drugih (lahko, da mi bo kdo pomagal), vendar tega ne povemo, kar pomeni, da ne gre za izziv, ki smo si ga zastavili, ampak za željo.

Cilj v okviru akcijskega načrta, to je kritično presojanje posameznika o lastnih prednostih, izzivih in ovirah, smo dosegli, kar lahko potrdimo in dokažemo z oddanimi zapisi o spremljanju individualnih akcijskih načrtov. Glede merila oziroma oddanih vprašalnikov (oddalo jih je 43 zaposlenih, kar je okrog dve tretjini vseh) smo cilj le delno dosegli. V praksi to pomeni, da so ga dosegli tisti, ki so oddali zapis o spremljanju akcijskega načrta.

Pri odgovorih v oddanih vprašalnikih smo opazili poglobljeno razmišljanje in raznolikost mnenj, kar kaže na personalizacijo in zavedanje o vlogi posameznika pri skupni odgovornosti, kolektivni zavesti. Zastaviti si cilj in načrtovati izvedbo je velik del opravljenega dela, izziv pa ostaja trajnost. K temu nas bosta peljala spremljanje in vsakoletna evalvacija individualnih akcijskih načrtov (vrednotenje prednosti oziroma slabosti izzivov).

Če so tri osebe zaznale boljše odnose, ena zaupanje, ena sprejetost, ena boljše počutje in če jih je nekaj bolj motiviranih in zagnanih ter vidijo priložnost za napredek, je to dokaz, da klima v organizaciji postaja boljša, in razlog, da nadaljujemo proces izvajanja izboljšave.

Sklep

Z začetkom uresničevanja akcijskega načrta in njegovim spremljanjem smo postavili temelje za izvedbo izboljšave. Koliko bo načrtovana sprememba uspešna, je odvisno od energije, ki jo bomo vlagali v to. Pomembni bosta še zavedanje o lastni odgovornosti pri ustvarjanju organizacijske klime in za profesionalno rast ter

izvajanje dejavnosti, ki podpirajo skupni cilj. Ko se bomo zavedali, da izogibanje funkcionalnim konfliktom ne prinaša razvoja in da je v vsako spremembo treba vložiti nemalo prizadevanj, bomo na dobri poti. Prizadevanje prinaša zadovoljstvo. Več zadovoljnih nas bo hodilo po tej poti, boljša bo naša organizacijska klima.

Bistvo mreženja je razvoj skupine ljudi, ki sodeluje v mreži, ne glede na izbrano področje izboljšave. Gre za vpliv posameznika na skupino in skupine na posameznika. Več bodo posamezniki v skupino vložili, več jim bo ta vračala. Posameznik, ki z mrežo ne sodeluje, je sicer del organizacije, ne pa tudi mreže znotraj nje. Izbira je osebna.

Literatura

- Ažman, T., J. Erčulj in P. Peček. 2018. *Mreže učečih se šol in vrtcev: gradivo za razvojne time*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Ažman, T., M. Zavašnik, M. Lovšin, L. Avguštin in P. Peček. 2018. *Vodenje kariere: priručnik za ravnatelje*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Bennett, N., in L. Anderson, ur. 2003. *Rethinking Educational Leadership*. London: Sage.
- Bertoncelj, F. 2011. »Profesionalnost = strokovnost + ustrezen odnos do sebe in drugih.« *HR&M revija*, oktober, 37–41.
- Elmore, R. F. 2006. »Leadership As the Practice of Improvement.« Predstavljeno na *International Perspectives on School Leadership for Systemic Improvement*, London, 6. junij.
- Fullan, M., in A. Hargreaves. 2000. *Zakaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Harris, A., in L. Lambert. 2003. *Building Leadership Capacity for School Improvement*. Milton Keynes: Open University Press.
- Kohont, A., B. Tacer, D. Hrovatič, K. Urbanc, T. Vidmar, Ž. Toličič Drobec, S. Jelen Krašovec, S. Pečjak, M. Juriševič, S. Niklanovič in S. Bučar Markič. 2011. *Terminološki slovarček karierne orientacije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Kranj: Šola za ravnatelje.
- Lipičnik, B. 1998. *Ravnanje z ljudmi pri delu*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Musek Lešnik, K., in K. Bergant. 2001. *Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Valenčič Zuljan, M. 2001. »Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja.« *Sodobna pedagogika* 52 (2): 122–141.
- **Tadeja Štuhec** je vzgojiteljica predšolskih otrok v Vrtcu Manka Golarja Gornja Radgona. tadeja.stuhec@vrtec-radgona.si

Katarina Berk,
Vlado Dimovski,
Barbara Grah,
and Sandra
Penger

Demonstration of Good Practice for Authentic Leadership and Teamwork in Teaching: Analysis of Educational Institution, Trebnje Elementary School

This article discusses how the process of leadership and learning among the educators and other stakeholders of an educational institution is improved through the good practice of authentic leadership and teamwork, highlighting in particular the role that the work of teachers and principals plays in this process and their own assessment of this role from the point of view of their own practice. For this purpose, a multimethod study was used, conducted at Trebnje Elementary School. In our research paper, based on the example of analysis from Trebnje Elementary school, we confirmed our hypothesis that authentic leadership and teamwork within educational institutions were positively correlated, as authentic leadership promotes staff teamwork, thereby accomplishing the collective mission of the institution. The research part of the study builds on a multimethod survey, which involved the leader and staff of the selected institution. Drawing upon Slovene and international literature review, we designed a closed-ended questionnaire in order to determine the development level of authentic leadership in the given institution and learn about the interaction between the authentic leadership of the leader and the motivation of employees for teamwork. For reasons of greater objectivity, reliability and validity of the questionnaire, an in-depth semi-structured interview with the head of the educational institution – the principal of Trebnje Elementary School – was also conducted. The results of this study have shown that the given educational institution recognizes authentic leadership as facilitating teamwork; the authentic principal promotes all the positive qualities required for effective teamwork, especially those that are central to educational institutions. Followers therefore want to follow such a leader. Standing behind a successful headteacher are working teams of educators and teachers. The result is a successful, efficient and socially responsible work environment of the educational institution. By means of primary and secondary data, we managed to confirm the hypothesis that authentic leadership and teamwork are present at Trebnje Elementary School.

Keywords: authentic leadership, teamwork, leadership characteristics in educational institutions, multimethod research

VODENJE 2|2020: 5–28

Gaja Škerlj and
Eva Boštjančič

The Impact of Anonymous Writings on Head Teacher Work

The diverse obligations of head teachers include confronting the irregularities pointed out in writing by anonymous authors. The aim of this study was to investigate the consequences of such anonymous writings on principals in the Slovenian education system. In in-

interviews, we asked head teachers' general opinion about anonymous writings, about how they experience this kind of writing, about its consequences, and the support they reach for in such cases. We have found that head teachers are often subject to such anonymous texts, which are usually put forward in order to express grievances by an individual who is indirectly or directly involved in the process of education. There are both short- and long-term consequences, comparable to the effects of workplace violence. These head teachers have been consequently dealing with health issues, problems in their professional and private lives. They have noticed similar effects among the teaching staff. At the organisational level, they have encountered pedagogical unrest and human resources issues. All respondents have found support with other principals, most of them also among their teaching team, while the support provided by state institutions proved poorly suited in most cases. In light of the wide range of consequences caused by anonymous writings, it would make sense to consider introducing changes in several areas.

Keywords: anonymous writings, head teachers, workplace violence, consequences, support

VODENJE 2|2020: 29–50

Alenka Budihna

The Impact of School Leadership on the Use of ICT by Teachers in Upper Secondary General Schools

This article will show how the support provided by school leaderships and information and communication technology (ICT) maintenance providers in upper secondary general schools affects the cognitive and behavioural aims of high school teachers in their in-depth use of ICT in class. During the learning and teaching process, teachers should use ICT more and in ways that are more complex. For students, ICT-assisted education is necessary, since it raises them to be judicious citizens of the information society. In terms of methodology, this study used a combined framework of technology acceptance model and expectation confirmation theory complemented by the effect of the school leadership and ICT maintenance worker parameters. The data were analysed using linear structural equation modelling, with the PLS technique. Our results have shown that the ICT maintenance provider has a direct and decisive impact on the in-depth use of ICT by teachers; meanwhile, the school leadership exercises direct influence over the ICT maintenance provider and has an indirect impact on the in-depth ICT use by teachers.

Keywords: ICT use in upper secondary general schools, widespread ICT use, support by school leadership, support by ICT maintenance workers, PLS

VODENJE 2|2020: 51–68

Tinkara Mihačič,
Jolanda Bikić,
and Petra
Vončina

Praise in the Context of Teacher Professional Development

This paper presents the various aspects and implications of feedback and of praise or commendation as its subcategory. Feedback consists of several dimensions. Its aim is to critically evaluate and self-reflect on one's own work and activities. Feedback enriches interaction between the observer and the observed, and generates a strong motivational impulse – prompting us to self-explore and introspect. In order to be able to diagnose the quality of our own work and actions, and to plan changes and improvements accordingly, this feedback must be of high quality and effective. The implications of giving praise, however, are different. Even though praise does not generally provide the kind of information that would encourage self-evaluation and the planning of teaching process, the research has shown that it has a key impact on personal satisfaction and some other aspects of wider professionalism.

Keywords: praise, feedback, interpersonal relationships, school climate, professional development

VODENJE 2|2020: 69–93

Jelka Miranda
Razpotnik,
Olga Vodopivec,
and Tomaž Bojc

Assertive Communication

Through recognizing that communication is of great importance in any organisation, this article discusses the significance and characteristics of assertive communication, as well as its impact on improving relations and succeeding in conflict-resolutions. This also applies to the educational institutions and their organisational units of our case study. It was there that, by means of a questionnaire within the National School for Leadership and its Education and the Headship Licence Programme, we analysed the presence of various communication styles among teachers, paying special attention to assertive communication. Given the characteristics of assertive communication, which has been shown to have a beneficial effect on the development of pupils' social skills, it is our belief that school leadership should promote this style of communication and further empower teachers to employ it.

Keywords: assertive communication, communication, assertiveness, communication styles

VODENJE 2|2020: 95–102

Tadeja Štuhec

Networks of Learning Schools and Kindergartens, an Example of Practice

In the school year 2018/2019, the staff of Manko Golar Kindergarten, Gornja Radgona, took part in the Networks of Learning Schools and

Kindergartens Programme – Organisational Climate and We, among Ourselves. Building on the acquired knowledge and the support of practice sharing with other schools and kindergartens that participated in workshops within the Networks of Learning Schools and Kindergartens framework, the kindergarten’s development team planned their workshops and then carried them out with the staff of their kindergarten. Regarding the organizational climate and based on the situation review, we defined a broader area and a more targeted area of improvements, then prepared an action plan delineating how to achieve the laid out goal, how to monitor the implementation of planned activities, and how to measure improvement. This action plan incorporated an individual action plan for professional growth in terms of improving interpersonal relations, which also included individual assessment and evaluation. The area of improvement, i.e. personal and professional development, has been integrated as a priority into the kindergarten’s three-year development plan. The paper discusses an example of improvement put into practice.

Keywords: networks of learning schools and kindergartens, developmental team, organisational climate, professional development, improvement

VODENJE 2|2020: 103–121