

# VODENJE

## v vzgoji in izobraževanju 2|2021

- 3 Reviji na pot  
*Vinko Logaj*

### **Pogledi na vodenje**

- 5 Pomen mreženja pri razvijanju (pred)opismenjevalnih spretnosti  
*Katarina Grom*
- 19 Sodelovanje specialnega pedagoga z vodstvom šole  
na področju učenja in poučevanja  
*Monika Mithans in Milena Ivanuš Grmek*
- 33 Profesionalni razvoj pomočnikov ravnateljev skozi prizmo programa  
»(P)ostani uspešen srednji vodja«  
*Sanja Otto in Lea Avguštin*
- 49 Vloga vodje pri doseganju pozitivne klime  
*Claudia Rabuza, Vili Kotnik, Natalia Gorenc in Boštjan Kališnik*

### **Izmenjave**

- 71 Vloga hospitacij v pedagoškem vodenju ravnateljev  
*Vesna Lešnik*
- 91 Zgodbi dveh šol – majhne in velike  
*Boris Zupančič*
- 107 Abstracts



# Reviji na pot

**Vinko Logaj**

*Direktor Zavoda Republike Slovenije za šolstvo*

V tokratni številki revije *Vodenje v izobraževanju* izpostavljamo prispevke, ki iz več zornih kotov osvetlijo pomen vodenja s sodelovanjem in povezovanjem različnih deležnikov v notranjem in zunanjem okolju vzgojno-izobraževalnega zavoda. Pri tem so izpostavljene vloga ravnatelja in njegove ključne aktivnosti, ki prispevajo k oblikovanju oziroma preoblikovanju učnega okolja za doseganje višje kakovosti učenja in poučevanja. Raziskave na področju vodenja kažejo, da je učinkovitost vzgojno-izobraževalnih zavodov v sodobni družbi vedno bolj odvisna od vodenja, ki pa ne temelji zgolj na enem vodju. Novi modeli vodenja temeljijo na sodelovanju in mreženju ravnatelja s številnimi drugimi vodji ter deležniki v ožjem in širšem okolju, ki s povezovanjem prispevajo k razvoju učeče se skupnosti. V reviji sta v prispevku Lee Avguštin in Sanje Otto posebej izpostavljena vloga in karierni razvoj pomočnika ravnatelja. Avtorici Monika Mithans in Milena Ivanuš Grmek pa v prispevku prikazujeta sodelovanje specialnega pedagoga z vodstvom na različnih šolah. Pomen mreženja pri razvijanju (pred)opismenjevalnih spretnosti predstavlja avtorica Katarina Grom.

Pri vodenju pogosto izpostavljamo vodenje za učenje. Na tem področju je najpomembnejše spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela. To pa ne zajema le neposrednega spremljanja dela učiteljev v razredu, temveč številne procese in dejavnosti, ki potekajo v vzgojno-izobraževalnem zavodu in izven njega. V zakonodaji so sicer opredeljene nekatere naloge, ki so neposredno povezane s pedagoškim vodenjem, vendar ravnatelj s svojim delovanjem, z načinom komunikacije, s sodelovanjem in s povezovanjem posredno vpliva na klimo in kulturo ter s tem na odnose in kulturo učenja. O vlogi hospitacij v pedagoškem vodenju ravnateljev v svojem prispevku govori Vesna Lešnik. Vloga vodje pri doseganju pozitivne klime pa je predstavljena v prispevku Claudie Rabuza, Vilija Kotnika, Natalie Gorenc in Boštjana Kališnika.

V reviji predstavljeni primeri povezovanja in mreženja v šolah imajo nekaj pomembnih skupnih poudarkov in značilnosti. Pri obravnavi različnih primerov so izpostavljeni odnosi med deležni-

ki. Zlasti je izpostavljen pomen medsebojnega zaupanja in podpore ter angažiranost ravnatelja.

Področja, ki so jih avtorji prispevkov raziskovali, in njihove ugotovitve, bralcu nakazujejo pomen in potrebo po kompetenčni usposobljenosti ravnatelja, po globljem poznavanju temeljnih ciljev šole ali vrtca ter poznavanju in razumevanju sodobnih konceptualnih pristopov. Posredno so v prispevkih izpostavljeni: formativni pristop, uresničevanje inkluzivne paradigme, oblikovanje varnega in spodbudnega učnega okolja ter trajnostno vodenje. Našteti pristopi se oddaljujejo od tradicionalnih oblik učenja in poučevanja. Zato je ključnega pomena, da ravnatelj sam verjame v tisto, v kar prepričuje in za kar navdušuje svoje sodelavce. Da pri tem ravna modro in preudarno, da je občutljiv – čuti sodelavce. To je ena od največjih »mojstrovin« vodenja in jamstvo za razvoj sodelovalne kulture. V tem kontekstu je pomenljiv zapis avtorja Borisa Zupančiča v prispevku »Zgodbi dveh šol – majhne in velike«: »Vodja mora imeti načrt v glavi in srcu in pri tem ga mora voditi občutek, da dela prav in dobro. In posluša naj sebe in svoj notranji glas, pa karkoli že to je.«

Prijetno branje vam želim.

- **Dr. Vinko Logaj** je direktor Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. [vinko.logaj@zrss.si](mailto:vinko.logaj@zrss.si)

## Pomen mreženja pri razvijanju (pred)opismenjevalnih spretnosti

**Katarina Grom**

*Osnovna šola Log - Dragomer*

Raziskavo smo zasnovali z namenom vertikalnega povezovanja dveh vzgojno-izobraževalnih institucij in strokovnih delavcev, njen cilj pa je bil izboljšati pedagoško prakso na področju razvijanja predopismenjevalnih spretnosti in začetnega opismenjevanja. Temeljni problem se nanaša na razkorak med kurikularnimi izhodišči in smernicami nacionalnih strategij ter med rezultati raziskav, ki preučujejo učinke zgodnje in začetne pismenosti. V raziskavi smo uporabili kvantitativni raziskovalni pristop s kavzalno-eksperimentalno metodo, podatke pa smo v vzdolžni študiji zbrali z neslučajnostnim vzorcem, v katerega je bilo vključenih 314 otrok predšolskega in začetnega šolskega obdobja. Rezultati so na temelju zasnovanega in implementiranega mreženja med vrtcem in šolo pokazali pomembne razlike pri razvijanju predopismenjevalnih spretnosti in bralnimi dosežki otrok prvega razreda med preučevanima skupinama. Ugotovitve raziskave pojasnjujejo, da bi z načrtnim strokovnim povezovanjem vrtca in osnovne šole ter z zavzetim povezovalnim delom strokovnih delavcev lahko na področju predopismenjevalnih spretnosti in začetnega branja otrok ob koncu prvega razreda dosegli boljše rezultate.

*Ključne besede:* vrtec in osnovna šola, vzgojitelji in učitelji, predopismenjevalne spretnosti, bralni napredek

### **Teoretična izhodišča**

Pregled teoretične literature na področju mrež za učenje in razvoj (European Commission 2018) izpostavlja temeljna načela v šolskih izobraževalnih sistemih ter ugotavlja, da se mreženje nanaša na določene skupine povezanih ljudi. V kontekstu mreženja si sodelujoči akterji izmenjujejo znanje, posredujejo določene spretnosti in zagotavljajo izobraževalne vire, s čimer si prizadevajo zagotoviti večje koristi. Omrežja se lahko oblikujejo med zainteresiranimi akterji znotraj ene izobraževalne ustanove, lahko pa se v mrežo povezujejo akterji z različnih ravni izobraževalnega sistema, pri čemer navadno prihaja do prenosa znanja z višje na nižjo raven sodelujočih. Povezovanje in strokovno sodelovanje sta najpomembnejši strategiji pri doseganju zastavljenih ciljev. Pri mreženju povezujemo sodelujoče akterje, posameznike in organizaci-

je, ki jih družijo skupna ideja ali cilj, bodisi v formalni ali neformalni obliki. Načelo povezovanja in sodelovanja se nanaša na razumevanje sodelovalnega učenja, ki vpliva na boljše dosežke (Muijs idr. 2011). S pomočjo mreženja lahko vzgojno-izobraževalne ustanove spremenijo obstoječe stanje, saj jim zunanji akterji pomagajo pri soočanju z zahtevnimi cilji, jih seznanjajo z novimi idejami in inovativnimi pedagoškimi praksami (European Commission 2018). Za omrežje je značilna dinamična struktura, v kateri posamezniki ali skupnost usmerjajo dejavnosti k določenemu cilju, ki je izhodišče določene dejavnosti. Med seboj sodelujoči akterji si zastavijo cilje, s čimer določijo prednostne naloge za pedagoško ukrepanje. Zastavljeni cilji so lahko (i) operativni, saj vključujejo doseganje določene učinkovitosti, (ii) osebni, saj temeljijo na samorazvoju, ali (iii) strateški, ker vključujejo razvoj organizacije ali izobraževalnega sistema. Sodelujoči akterji izvajajo mrežno dejavnost. Na njihovo dejavnost najpogosteje vplivajo poklicna vloga, umeščenost v mrežo, njihov odnos do drugih sodelujočih ter njihov občutek, da sta sodelovanje in povezovanje koristna. Pri mreženju je pomembna struktura, ki opredeljuje vlogo vsakega posameznika pri skupnem delu.

Mreženje tudi pri predšolski vzgoji pomembno pripomore k izobraževalnemu napredku otrok in vpliva nanj – še posebno na področju razvijanja zgodnje pismenosti, če so za to na voljo ustrezni kurikularni programi in primerni strukturni pogoji. *Kurikulum za vrtce* (Ministrstvo za šolstvo in šport 1999) predvideva povezovanje med prvim in drugim starostnim obdobjem predšolskih otrok ter med vrtcem in starši, ohlapno pa omeni povezovanje s šolo. V kontekstu povezovanja vrtca in šole poudari, naj vrtec ne dopusti »pošolanja kurikula in vztraja pri svojih temeljnih specifičnostih« (str. 8), ter izpostavi, da predšolsko obdobje ni namenjeno »pripravi otrok na naslednjo stopnjo vzgoje in izobraževanja« (str. 10). Nasprotno evropski komisar za izobraževanje, kulturo in mladino Figel (Turnšek in Zorec Batistič 2009, 3) učinkovitost predšolske vzgoje poudarja kot temelj za poznejše izobraževanje ter meni, da predšolska vzgoja ponuja neposreden izziv za vsak izobraževalni sistem. Novejša študija o prehajanju otrok iz vrtca v osnovno šolo (Požar Matijašič idr. 2017) podrobno predstavi omejitve, ki se nanašajo na vez med obema vzgojno-izobraževalnima ustanovama. Izpostavi zgodnje otroštvo, ko otrok gradi temelje za čustveni, socialni, spoznavni in kognitivni razvoj. Na vseh omenjenih razvojnih področjih lahko pozitivni učinki izzvenijo, če nista zagotovljeni strokovna kontinuiteta in povezanost med obema sistemoma.

Izsledki študije opozarjajo na pomanjkljivo sodelovanje med deležniki oziroma strokovnimi delavci obeh vzgojno-izobraževalnih ustanov, vzroke za to pa pripisujejo različnim osebnim pogledom in pričakovanjem.

Z uvajanjem konceptualne reforme vzgojno-izobraževalnega sistema v poznih devetdesetih letih (Zakon o osnovni šoli (zo sn))<sup>1</sup> se je začelo zaposlovanje vzgojitelja kot drugega strokovnega delavca v prvem razredu osnovne šole, s čimer bi lahko vplivali na razvijanje zgodnje pismenosti, in to na področju predopismenjevalnih spretnosti. Pregled slovenskega izobraževalnega sistema na področju prehajanja otrok iz vrtca v šolo (Vidmar idr. 2017) pokaže, da je le še 27 odstotkov vzgojiteljev zaposlenih na delovnem mestu drugega strokovnega delavca v prvem razredu osnovne šole, kljub temu da zasnovani koncept omogoča prehajanje strokovnih delavcev med vrtcem in osnovno šolo. Prav vzgojitelji predšolskih otrok bi lahko s prehajanjem iz vrtca v osnovno šolo podprli pedagoško kontinuiteto in tako pripomogli k strokovnemu sodelovanju na področju razvijanja predopismenjevalnih spretnosti, kar predstavlja temelj začetnega opismenjevanja, to pa se posledično kaže v bralnem napredku otrok prvega razreda. Strokovna povezljivost v okviru priprav predšolskih otrok na prehod v osnovno šolo, pri čemer naj bi bil poudarek tudi na razvijanju zgodnje pismenosti, se najpogosteje kaže pri medsebojnem obiskovanju otrok v vrtcu in osnovni šoli, organiziranih umetniških, kulturnih ali športnih dejavnostih, srečanjih bodočih prvošolcev in staršev v osnovni šoli, predhodnih roditeljskih sestankih, ki so namenjeni staršem bodočih prvošolcev in otrokom samim, pri individualnih urah s strokovnimi službami, ki se največkrat nanašajo na otroke s posebnimi potrebami, ter pri vpisu otrok v prvi razred osnovne šole (Vidmar idr. 2017). Ob omenjenem sodelovanju med vrtcem in osnovno šolo ostajajo izzivi na področju strokovne kontinuitete z delovanjem na zgodnji in začetni pismenosti neopredeljeni, prav tako niso opredeljeni razvojni cilji in učni standardi glede na starostne skupine (Požar Matijašič idr. 2017). Čeprav so strukturni pogoji z vidika konceptualne reforme vzgojno-izobraževalnega sistema postavljeni, pa še vedno ni vzpostavljena profesionalna kontinuiteta, ki se nanaša na primerljivo stopnjo izobrazbe in vsebinsko izobraževanje tako vzgojiteljev kot učiteljev glede zgodnjega in začetnega opismenjevanja. Zato bi bilo smiselno okrepiti

<sup>1</sup> *Uradni list Republike Slovenije*, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13 in 46/16 – ZOFVI-K.

prizadevanja za ustrezno izobraževanje na področju zgodnje in začetne pismenosti ter strokovnim delavcem zagotoviti strokovno podporo, da bi lahko zadostili smernicam »Nacionalne strategije za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030« (Vlada Republike Slovenije 2019).

»Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030« (Vlada Republike Slovenije 2019, 5) v strateških ciljnih razvoja pismenosti v okviru vzgojno-izobraževalnega sistema namenja večjo pozornost razvijanju temeljne in z mednarodnimi standardi primerljive zmožnosti branja v prvih treh letih otrokovega izobraževanja. V temeljnih načelih za pridobivanje bralne pismenosti to izpostavlja s celovitim pristopom, ki vključuje formalno, neformalno in priložnostno učenje (str. 6). Glede na strokovno odličnost in odgovornost spodbuja zavzetost, ki poudarja sodelovanje med akterji v predšolskem obdobju in začetnem obdobju šolanja (str. 7), ob tem pa izpostavlja visoka pričakovanja, povezana z ravnmi bralne pismenosti (str. 8). Za izboljšanje bralne zmožnosti otrok prvega razreda je treba nujno oblikovati primerne didaktične pristope, ki vključujejo razvijanje predopismenjevalnih spretnosti v predšolskem in začetnem šolskem obdobju (Grom 2021a), in jih povezati z integrativno metodo začetnega opismenjevanja (Grom 2019; 2021b; Schellander 1992).

### Raziskovalni problem

Politike in prakse so na področju prehoda otrok iz vrtca v osnovno šolo v slovenskem prostoru večkrat vzbudile pozornost, še posebno v zadnjih letih, ko poročila kažejo na vedno večji porast odloženega vpisa otrok v prvi razred osnovne šole (Taštanoska 2017). Ne glede na to, da zakonodaja omogoča prisotnost vzgojitelja v prvem razredu (drugi strokovni delavec), kar otrokom iz vrtca omogoča lažji in mehkejši prehod v osnovno šolo, se trend odlogov pri vpisu predšolskih otrok v prvi razred osnovne šole nadaljuje. Sprva bi lahko pomislili, da so vzrok neustrezni in zahtevni kurikularni programi v vrtcu in šoli, a analize (Hus 2018; Zupančič Grašič 2016) kažejo, da se število odlogov pri vpisu prvošolcev povečuje zaradi objektivnih razlogov, tj. večjega števila odločb v predšolskem obdobju, večjega števila priseljencev in zaradi otrok, ki so rojeni v zadnjih mesecih koledarskega leta.

Pregled kurikularnih zasnov (Grom 2020) tako v *Kurikulumu za vrtce* (Ministrstvo za šolstvo in šport 1999) kot *Učnem načrtu za slovensščino* (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2018) ka-



že, da so predopismenjevalne spretnosti opredeljene v obeh programih. Oba sledita načelom, opredeljujeta cilje, tako globalne kot operativne, ponujata vsebinske predloge in strokovnim delavcem omogočata veliko strokovno avtonomijo. Pregled pedagoških praks na področju razvijanja predopismenjevalnih spretnosti in uvajanja začetnega opismenjevanja v prvem razredu osnovne šole (Marjanovič Umek idr. 2019; Ropič 2016) pa kaže, da je strokovno sledenje nacionalnim smernicam za obstoječe pedagoške prakse še vedno velik izziv, kar z opozorilom, da proces uvajanja kurikularnih novosti v vrtcu ni povsod potekal z enako podporo in intenziteto, potrjujeta tudi Domicelj (2014) in Vrbovšek (2014). Pečjak in Potočnik (2011) ugotavljata, da ima le tretjina otrok ob vstopu v osnovno šolo ustrezno razvite spretnosti za začetno opismenjevanje, prav tako pa na vedno manjše izvajanje predopismenjevalnih dejavnosti otrok v prvem razredu osnovne šole opozarja Ropič (2016).

Da bi dosegli začrtane smernice »Nacionalne strategije za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030« (Vlada Republike Slovenije 2019) in s tem višjo raven bralne zmožnosti pri otrocih prvega razreda, bi bilo smiselno upoštevati začrtane cilje in opredeljena načela, ki z udeležbo vzgojiteljev in učiteljev v kontekstu izobraževalne povezljivosti in kakovostne pedagoške prakse spodbujajo sodelovanje in povezovanje med vrtcem in osnovno šolo.

### **Cilj raziskave**

V raziskavi nas je zanimalo, ali načrtno povezovanje dveh ločenih vzgojno-izobraževalnih ustanov, tj. vrtca in osnovne šole z udeležbo vzgojiteljev in učiteljev, ob vodenem izobraževalnem procesu ter načrtno in sistematično usmerjeni pedagoški praksi, ki podpira razvijanje predopismenjevalnih spretnosti in začetno opismenjevanje z integrativno metodo, izboljšuje bralne zmožnosti otrok ob koncu prvega razreda osnovne šole.

### **Metoda in raziskovalni pristop**

V središče raziskave smo postavili vertikalno povezovanje dveh ločenih vzgojno-izobraževalnih ustanov, tj. vrtca in osnovne šole z udeležbo strokovnih delavcev – vzgojiteljev v vrtcu, ki so v zadnjem starostnem obdobju predšolskega izobraževanja delali z otroki, in učiteljev, ki so delali z otroki v prvem razredu osnovne šole. Za namen raziskave smo vzpostavili mrežo, ki je vključevala usposabljanje vzgojiteljev in učiteljev za načrtno in sistema-

tično izvajanje predopismenjevalnih dejavnosti v predšolskem in začetnem šolskem obdobju, ter izvedli usposabljanje za uvajanje integrativne metode začetnega opismenjevanja v prvem razredu osnovne šole.

Mreženje za sodelujoče akterje je obsegalo štiri strokovna izobraževanja. Na srečanjih smo pedagoške delavce seznanili s temeljnimi teoretičnimi izhodišči, ki se nanašajo na razvijanje predopismenjevalnih spretnosti, in z integrativno metodo začetnega opismenjevanja. Predstavili smo jim didaktične dejavnosti, ki so primerna izobraževalna oblika za predšolske otroke in otroke v začetnem šolskem obdobju. Dodatno smo oblikovali letni načrt za sistematično razvijanje predopismenjevalnih spretnosti, v katerem smo opredelili intenzivnost izvajanja predopismenjevalnih spretnosti in čas uvajanja začetnega opismenjevanja z integrativno metodo. Med izvedbo pedagoške prakse, ki smo jo uvedli, so v okviru strokovnih aktivov potekala pedagoška srečanja, namenjena izmenjavi praktičnih izkušenj in strokovnih mnenj udeležencev. Zadnje srečanje med udeleženci in vodjo raziskave pa je bilo namenjeno evalvaciji.

Raziskavo, s katero smo ugotavljali bralni napredek otrok prvega razreda osnovne šole, smo izvedli s kavzalno-eksperimentalno metodo kvantitativnega raziskovalnega pristopa. V njej so sodelovali štirje vrtci in štiri osnovne šole. Neslučajnostni vzorec je sestavljalo 314 otrok prvega razreda. V prvi skupini ( $n = 182$ ) so otroci prvega razreda sodelovali eno leto, v drugi ( $n = 132$ ) pa so otroci sodelovali dve leti – eno leto v predšolskem obdobju in eno leto v prvem razredu osnovne šole. Podatke smo v šolskem letu 2017/2018 pridobili s pomočjo Ocenjevalne sheme bralnih zmožnosti učencev 2 – končni preizkus (Pečjak idr. 2011). Z ocenjevalno shemo smo pri otrocih prvega razreda spremljali napredek na področju poznavanja črk, fonološkega zavedanja, hitrosti tihega branja, hitrosti glasnega branja in motivacije za branje. Statistično analizo smo za potrebe preučevanja razlik med skupinama opravili s  $t$ -testom, če je bila porazdelitev spremenljivk normalna, sicer pa smo uporabili Mann-Whitneyjev  $U$ -test.

## Rezultati in sklepne ugotovitve

Na osnovi Ocenjevalne sheme bralnih zmožnosti učencev prvega razreda smo pri nalogi, ki se nanaša na poznavanje črk med preučevanima skupinama, ugotovili statistično značilne razlike pri poimenovanju črk med prvo ( $M = 6,93$ ;  $SD = 2,99$ ) in drugo skupino

( $M = 8,67$ ;  $SD = 2,12$ ), prav tako pri pisanju črk. Rezultati kažejo, da je druga skupina otrok ( $M = 19,21$ ;  $SD = 6,82$ ) znala napisati več črk kot otroci iz prve skupine ( $M = 16,41$ ;  $SD = 7,32$ ). Razlik v prepoznavanju črk med skupinama nismo zaznali. To pomeni, da so otroci, ki so že v predšolskem obdobju načrtno in sistematično razvijali poimenovanje črk in ki so jih spodbujali k zapisovanju grafičnih simbolov, v procesu začetnega opismenjevanja napredovali hitreje, otroci prve skupine pa so potrebovali dodatno utrjevanje na področju poimenovanja in pisanja grafičnih simbolov.

Pri nalogah fonološkega zavedanja smo se osredotočili na slušno analizo, pri kateri so se pokazale razlike med prvo ( $M = 2,15$ ;  $SD = 0,96$ ) in drugo skupino ( $M = 3,28$ ;  $SD = 0,88$ ) v prid slednji, pri slušni sintezi pa med preučevanima skupina nismo zaznali statistično pomembnih razlik. Pri nalogi odstranjevanja glasov iz besede med prvo in drugo skupino prav tako nismo zaznali statistično pomembnih razlik, česar pa ne moremo trditi za nalogo odstranjevanja zlogov iz besed, saj so se razlike med prvo ( $M = 3,79$ ;  $SD = 2,13$ ) in drugo skupino ( $M = 4,69$ ;  $SD = 1,19$ ) pokazale v prid slednji. Rezultati nakazujejo, da bi bilo smiselno okrepiti pedagoško prakso pri slušni analizi, saj je temeljnega pomena pri procesu kordiniranja. Ta naloga kaže, da je otrokom v besedi lažje odstranjevati glas kot pa celoten zlog, kar kaže, da so didaktične dejavnosti, ki vključujejo zlogovne vaje, smiselne.

Naloga tihega branja je pokazala, da so otroci druge skupine ( $M = 30,25$ ;  $SD = 19,29$ ) statistično značilno prebrali večje število besed kot otroci prve skupine ( $M = 23,06$ ;  $SD = 14,57$ ). Prav tako se rezultati pri hitrosti glasnega branja nagibajo v prid drugi skupini ( $M = 24,38$ ;  $SD = 17,15$ ) in kažejo statistično značilno boljše dosežke, kar pomeni, da so otroci iz prve skupine ( $M = 17,07$ ;  $SD = 13,19$ ) prebrali manj besedila kot tisti iz druge. Rezultate kakovosti glasnega branja povezujemo z rezultati poznavanja črk in fonološkega zavedanja, ki sta temeljnega pomena za razvijanje bralne zmožnosti. S tem lahko izpostavimo pomen povezovanja med predšolskim in začetnim šolskim obdobjem v kontekstu strokovnega razvijanja predopismenjevalnih spretnosti in uvajanja integrativne metode začetnega opismenjevanja.

Naloga, s katero smo merili motivacijo otrok prvega razreda za branje, je med prvo ( $M = 15,05$ ;  $SD = 2,73$ ) in drugo ( $M = 14,55$ ;  $SD = 3,81$ ) preučevano skupino pokazala primerljive rezultate. Takšni rezultati nakazujejo, da so mlajši otroci v predšolskem in začetnem obdobju šolanja zelo motivirani za branje primerne gradiva.

## Diskusija

Dve ločeni vzgojno-izobraževalni organizaciji smo s pomočjo sodelovanja vzgojiteljev v predšolskem obdobju v vrtcu in učiteljev v prvem razredu osnovne šole povezali, da bi sledili stopenjskosti procesa opismenjevanja ob upoštevanju razvojnih zmožnosti otrok, ter tako zagotovili večji bralni napredek pri otrocih prvega razreda. Vzpostavili smo sodelovanje med pedagoškimi delavci, za katere smo pripravili izobraževanje in jim omogočili izmenjavo informacij o sodobni pedagoški praksi. Posredovanje novih znanj, pretok informacij in usklajeno delovanje so potekali v obliki strokovnega dialoga tako na ravni vrtcev kot šol, v skupinskih oblikah, po potrebi pa tudi individualno. Ob tem smo sodelujočim zagotovili strokovne nasvete in praktične prikaze, namenjene kakovostni izvedbi pedagoškega dela. Tako smo pripomogli h krepitvi strokovnih znanj, ki so jih pedagoški delavci potrebovali, da so lahko dosegli zastavljene cilje (Michieli 2007). Z uvedenim vertikalnim povezovanjem, ki se je nanašalo na pedagoško kontinuiteto sodelujočih akterjev, in dvema ločenima vzgojno-izobraževalnima ustanovama smo dosegli večjo povezljivost, naš namen pa je bil oblikovati smiselno povezano celoto (Kovačič 2010), ki je vključevala izobraževanje, načrtovanje in operativno izvedbo (Kovačič idr. 2012) s končno evalvacijo.

Da bi lažje ovrednotili pomen povezovanja za zgodnjo in začetno pismenost, je dobro razumeti ugotovitve mednarodnega programa PISA (angl. *Programme for International Student Assessment*). Program mednarodne primerjave dosežkov učenk in učencev PISA vključuje globalno izmenjavo informacij, tudi na področju bralne pismenosti, in tako vpliva na potrebo po višji ravni znanja in védenja s področja pismenosti. Dosežki slovenskih petnajstletnih dijakov, ki so sodelovali v mednarodni raziskavi PISA 2018 (2019), kažejo manjši upad bralne pismenosti v primerjavi z letom 2015. Kljub temu je Slovenija v primerjavi z drugimi državami na vseh treh področjih pismenosti dosegla rezultate nad povprečjem OECD (angl. *Organisation for Economic Co-operation and Development*). Snovalci *Strategije razvoja Slovenije 2030* (Vlada Republike Slovenije 2017, 26) se zavedajo potreb visoko izobražene družbe, zato so podprli prizadevanja »Nacionalne strategije za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030« (Vlada Republike Slovenije 2019), cilj pa je ohranjati visoke dosežke, ki segajo v zgornjo četrtino držav EU. Da bi lahko sledili visokim dosežkom na področju bralne pismenosti tako na nacionalni kot mednarodni

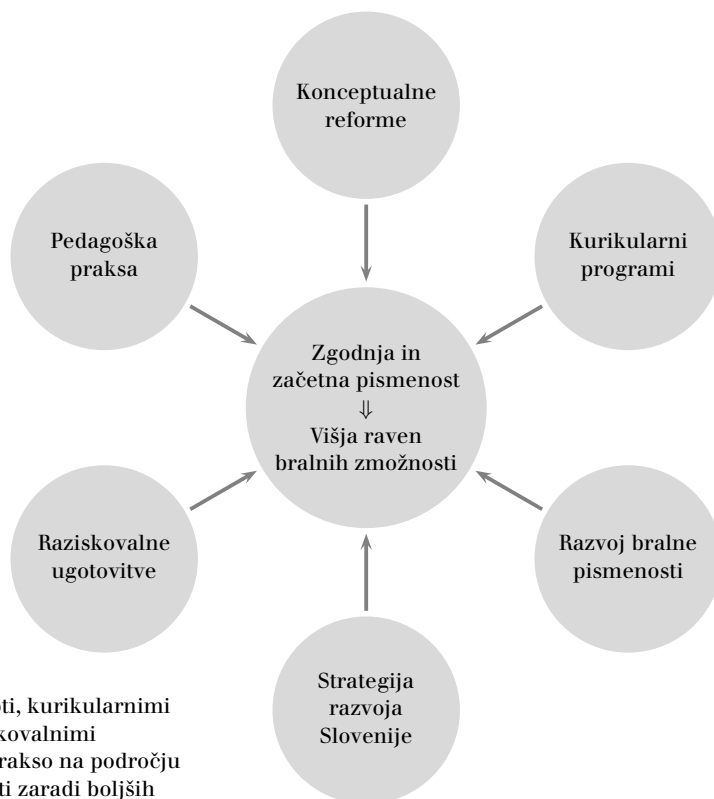
ravni, je v razpravi o procesu pismenosti pomembna vsaka raven izobraževanja, ki vključuje določeno specifično in ključno vpliva na razvoj in napredek ter tako pripomore k boljšim dosežkom. Čeprav se formalna pismenost otrok začne razvijati šele z vstopom v prvi razred, pa ne smemo spregledati njene procesne vloge, ki vključuje tudi predšolsko obdobje. Tako ugotovitve raziskave pojasnjujejo zastavljeni cilj, da bi z načrtnim strokovnim povezovanjem vzgojno-izobraževalnih zavodov, tj. vrtcev in osnovnih šol, ter z vključevanjem pedagoških delavcev dosegli boljše rezultate na področju predopismenjevalnih spretnosti ob koncu predšolskega obdobja in tako otrokom prvega razreda z uvedbo integrativne metode omogočili lažji napredek pri začetnem opismenjevanju; pozneje se to pokaže v boljših bralnih dosežkih otrok ob koncu prvega razreda. Dodatno je treba izpostaviti, da visoka stopnja vpisa otrok v zadnje starostno obdobje predšolske vzgoje v vrtcu (Taštanoska 2017) pedagoški praksi na področju zgodnje pismenosti (Marjanovič Umek idr. 2019; Pečjak in Potočnik 2011) ponuja izziv, kako zmanjšati predopismenjevalne vrzeli. Kurikularna izhodišča s široko podporo strokovni avtonomiji pedagoškemu delavcu omogočajo, da lahko s primernimi didaktičnimi pristopi in zavzetostjo vplivajo na ustreznije razvijanje spretnosti na področju predopismenovanja. S tem bi povečali število otrok, ki bi imeli ob vstopu v šolo ustrezno razvite spretnosti za začetno opismenjevanje.

Evropska komisija (European Commission 2017), ki prevzema pobude za šolski razvoj in oblikuje smernice za odlično poučevanje, postavlja vizijo izobraževalnega sistema za mlade v okvir priložnosti za razvijanje ključnih kompetenc – tudi na področju pismenosti. V svojih priporočilih in smernicah zagovarja spremembo načina izobraževalnega delovanja in postavlja zahteve po sodobnejšem pedagoškem delovanju, pri katerem otroci v prilagojenem okolju skušajo samostojno iskati rešitve in tako krepijo motivacijo za pridobivanje učnih izkušenj. V pozivu se osredotoča na mreženje med akterji v izobraževalnih organizacijah, dodatno pa izpostavlja interakcijo v prenosu znanja od raziskovalcev do praktikov. Evropska komisija ugotavlja, da nimajo vse izobraževalne organizacije zadostne zunanje strokovne podpore za kakovostno izvajanje poučevanja ali pa vzgojno-izobraževalne ustanove ne kažejo zanimanja za sodelovanje s strokovnjaki, ki bi jim pomagali vzpostaviti sodobne in učinkovitejše pedagoške prakse. Trenutne izobraževalne razmere v Evropi kažejo, da ni prostora za samozadovoljstvo, saj zadnje raziskave PISA opozarjajo, da ima vsak peti učenec v Evropi težave na področju branja, ker nima zadovoljivo

razvitih bralnih spretnosti, ki jih zahteva sodobni čas. Prav zato je na evropski ravni nastal poziv k sodelovanju med izobraževalnimi ustanovami, raziskovalci in praktiki, da bi spodbudili pedagoško kontinuiteto in tako dvignili raven znanja mladih v Evropi. Da bi zadostili ciljem »Nacionalne strategije za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030« (Vlada Republike Slovenije 2019) in upoštevali smernice *Strategije razvoja Slovenije 2030* (Vlada Republike Slovenije 2017), ki vključujeta višja pričakovanja do strokovnih delavcev, ki so temeljnega pomena za doseganje zastavljenih ciljev na področju pismenosti, je treba nujno vzpostaviti povezovalni strokovno-izobraževalni proces med vrtcem in osnovno šolo z udeležbo vzgojiteljev in učiteljev. Tako lahko s strokovno načrtovanim in didaktično ustrezno izpeljanim pedagoškim procesom na področju razvijanja predpismenjevalnih spretnosti v predšolskem obdobju presežemo pojem »pošolanja« predšolskega otroka (Ministrstvo za šolstvo in šport 1999, 10), saj strokovni delavec otroka vodi v procesu, ki je zanj razvojno značilen in z vidika razvijanja zgodnje pismenosti nujno potreben. Še več, prav učinkovita predšolska vzgoja, ki upošteva didaktična načela izobraževalnih dejavnosti in ponuja primerne oblike pedagoške izvedbe, naj bi bila temelj za poznejšo izobraževalno raven, ki je v kontekstu pismenosti procesne narave in je zato ne moremo in ne smemo ločevati na vzgojno-izobraževalne ustanove, temveč jih moramo med seboj povezovati v prid napredku otrok in njihovem boljšemu znanju.

Splošno razumevanje mreženja je temeljnega pomena za pedagoško učinkovitost in njeno uspešnost, saj povezovanje omogoča hitrejše uvajanje inovativnih pedagoških pristopov, ki vplivajo na dosežke otrok in jih izboljšujejo. V zahtevnem sistemu vzgojno-izobraževalnega programa je mreženje učinkovito, kadar (i) zapletene probleme rešujemo skupaj, (ii) je odgovornost porazdeljena na vse aktivne in sodelujoče akterje, (iii) kadar pride do sinergije med vključenimi člani, (iv) kadar spodbujamo izmenjavo znanja, ki vpliva na kakovostnejše pedagoške prakse; (v) kadar omogočimo razvoj novosti in (vi) medsebojno sodelovanje med različnimi ravnmi izobraževalnih sistemov.

Z doslednim izvajanjem konceptualne reforme izobraževalnega sistema (ZOSN) in pripadajočih kurikularnih programov, sledenjem »Nacionalni strategiji za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030« (Vlada Republike Slovenije 2019), upoštevanjem *Strategije razvoja Slovenije 2030* (Vlada Republike Slovenije 2017) in s pomočjo strokovnih smernic raziskovalcev, ki poudarjajo pomen



SLIKA 1

Model mreženja med koncepti, kurikularnimi programi, strategijami, raziskovalnimi ugotovitvami in pedagoško prakso na področju zgodnje in začetne pismenosti zaradi boljših bralnih zmožnosti

povezovanja med vzgojno-izobraževanimi ustanovami in predlagajo izboljšave, ki bi pripomogle k še bolj kakovostnemu izvajanju pedagoške prakse strokovnih delavcev, bomo zmogli slediti visoko zastavljenim ciljem na področju zgodnje in začetne pismenosti, kar bo pripomoglo k boljšim bralnim zmožnostim.

### Literatura

- Domicelj, M. 2014. »Pogled nazaj – od dokumenta do uveljavitve v praksi.« *Vzgojiteljica* 16 (izredna številka): 5–7.
- European Commission. 2017. »Communication on School Development and Excellent Teaching for a Great Start in Life.« COM(2017) 248 final, European Commission, Bruselj.
- European Commission. 2018. *Networks for Learning and Development across School Education: Guiding Principles for Policy Development on the Use of Networks in School Education Systems*. 2. izd. Bruselj: European Commission.
- Grom, K. 2019. »Uvajanje integrativne metode pri začetnem

- opismenjevanju: študija primera.« V *Vloga predmetnih didaktik za kompetence prihodnosti*, ur. A. Lipovec, 89–90. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
- Grom, K. 2020. »Analiza povezovanja predopismenjevalnih spretnosti med Kurikulumom za vrtce in Učnim načrtom za slovenščino z namenom zagotavljanja višje kakovosti zgodnje pismenosti.« V *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: medsebojni vpliv raziskovanja in prakse*, ur. Ž. I. Žagar in A. Mlekuž, 96–97. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Slovensko društvo raziskovalcev na področju edukacije in Center Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.
- Grom, K. 2021a. »Razvijanje predopismenjevalnih spretnosti v predšolskem in začetnem šolskem obdobju.« Razvoj pismenosti pri otrocih, rizičnih za razvoj SUT in brez njih, v vrtcu in šoli (modul 1). Gradivo za izobraževanje, Forum Media, Maribor.
- Grom, K. 2021b. »Začetno opismenjevanja z integrativno metodo.« Razvoj pismenosti pri otrocih, rizičnih za razvoj SUT in brez njih, v vrtcu in šoli (modul 2). Gradivo za izobraževanje, Forum Media, Maribor.
- Hus, I. 2018. »Vse več staršev otrok še ne želi vpisati v šolo.« *Žurnal24.si*, 2. marec. <https://www.zurnal24.si/slovenija/vec-odloch-vec-odlogov-solanja-305262>
- Kovačič, V. 2010. »Mreženje ljudi in mreženje znanja.« *Mednarodno inovativno poslovanje* 2 (2).
- Kovačič, V., V. Bulc in T. Kocjan-Stjepanovič. 2012. »Mreženje predmetov: moč povezovanja, misli, izkušenj in modelov.« *Mednarodno inovativno poslovanje* 4 (1).
- Marjanovič Umek, L., U. Fekonja in K. Hacin. 2019. »Dodatni program za spodbujanje zgodnje pismenosti v vrtcu: kratkoročni in dolgoročni učinki.« *Sodobna pedagogika* 70 (3): 10–23.
- Michieli, T., ur. 2007. *Prednosti mreženja* NVO. Ljubljana: Zavod Center za informiranje, sodelovanje in razvoj nevladnih organizacij.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. 2018. *Program osnovna šola: slovenščina; učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 1999. *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Muijs, D., M. Ainscow, C. Chapman in M. West. 2011. *Collaboration and Networking in Education*. Dordrecht: Springer.
- Pečjak, S., L. Magajna, A. Podlesek in N. Potočnik. 2011. »Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti učencev 2. razreda (OSBZ-2).« Predloga z navodili za izvedbo in vrednotenje, Center za psihodiagnostična sredstva, Ljubljana.
- Pečjak, S., in N. Potočnik. 2011. »Razvoj komunikacijskih zmožnosti v vrtcu in začetno opismenjevanje.« V *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi*, ur. F. Nolimal, 61–80. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za



šolstvo, Ministrstvo za šolstvo in šport, Eurydice Slovenija, Center za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja, Pedagoški inštitut.

PISA 2018: *program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk; nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja*. 2019. Ur. K. Šterman Ivančič. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Požar Matijašič, N., M. Štraus, S. Rutar in J. Cotič Pajntar. 2017. »Kako prehajajo otroci iz vrtca v osnovno šolo pri nas v primerjavi z vrstniki v drugih državah?« Predstavitev na 23. Strokovnem srečanju ravnateljic in ravnateljev vrtcev, Portorož, 16.–17. oktober.

Ropič, M. 2016. »Zmožnost zaznavanja začetnih in končnih glasov v nezložnih in večzložnih besedah.« *Didactica Slovenica* 31 (1): 44–54.

Schellander, A. 1992. »Aktualna vprašanja pouka začetnega branja in pisanja: Hkratno pridobivanje velikih in malih črk.« V *Sodobne oblike opismenjevanja*, ur. A. Kozinc, 9–20. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Taštanoska, T. 2017. V *Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji 2016/17*, ur. T. Taštanoska, 15–19. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.

Turnšek, N., in M. Zorec Batistič. 2009. *Predšolska vzgoja in varstvo v Evropi: odpravljanje socialne in kulturne neenakosti*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Vidmar, M., T. Rutar Leban in S. Rutar. 2017. *Transitions From Early Childhood Education and Care to Primary Education: Country Background Report Slovenia*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.

Vlada Republike Slovenije. 2017. *Strategija razvoja Slovenije 2030*. Ljubljana: Služba vlade Republike Slovenije za razvoj in evropsko kohezijsko politiko.

Vlada Republike Slovenije. 2019. »Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030.« 2019. Vlada Republike Slovenije, Ljubljana.

Vrbovšek, B. 2014. »Uvodne besede.« *Vzgojiteljica* 16 (izredna številka): 3.

Zupančič Grašič, J. 2016. »Odlog šolanja: Vsak otrok je primer zase, ni pravila.« *Delo, Sobotna priloga*, 25. januar. <http://www.delo.si/nedelo/odlog-solanja-vsak-otrok-je-primer-zase-ni-pravila.html>.

■ **Dr. Katarina Grom** je učiteljica razrednega pouka na Osnovni šoli Log - Dragomer. [grom.katarina@gmail.com](mailto:grom.katarina@gmail.com)



## Sodelovanje specialnega pedagoga z vodstvom šole na področju učenja in poučevanja

**Monika Mithans**

*Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru*

**Milena Ivanuš Grmek**

*Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru*

V prispevku obravnavamo povezovanje med specialnimi pedagoginjami in vodstvom šol na področju učenja in poučevanja. V prvem delu na kratko predstavljamo teoretična spoznanja o delu šolske svetovalne službe in njenem sodelovanju z vodstvom šole. V drugem, empiričnem delu, ki smo se ga lotili kvalitativno, prikazujemo povezovanje med specialnimi pedagoginjami in vodstvom šole na področju učenja in poučevanja. Rezultati kažejo, da se ravnatelji in specialne pedagoginje na področju učenja in poučevanja povezujejo predvsem zaradi vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami in učnimi težavami. Njihovo sodelovanje je kontinuirano in kakovostno. Poleg dobrega sodelovanja z vodstvom so sodelujoči poudarili pomen aktivnega mreženja v aktivu svetovalnih delavk. Rezultati pričajo o tem, da se šole zavedajo pomena mreženja, ki pozitivno vpliva na učenje vseh akterjev v vzgojno-izobraževalnem procesu.

*Ključne besede:* šolska svetovalna služba, vodstvo šole, specialni pedagog, mreženje, programske smernice za svetovalno službo

### Uvod

Zaradi vse večjega obsega formalnih nalog je danes večja tudi odgovornost ravnatelja do države in moralna odgovornost do strokovnih delavcev, učencev in staršev (Resman 2018) in prav od njega in njegovega vodenja sta najbolj odvisna uspeh in učinkovitost šole (prim. Svedberg 2014). Vodenje je lahko uspešno le, če se ravnatelj povezuje v različne mreže in tako sodeluje z drugimi ravnatelji in strokovnimi delavci na šoli, kajti vodenje je prezahtevna naloga, da bi jo zmogel sam (Koren 2007). Poleg tega imajo ravnatelji zaradi vedno večjega obsega poslovnih nalog vse manj časa za to, da bi lahko pozornost usmerjali v učenje, ki je temelj delovanja šole (Zavašnik Arčnik 2015). Med strokovne delavce, ki pomembno prispevajo h kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela,

vsekakor sodi tudi svetovalna služba (Vogrinc in Krek 2012), ki predstavlja pomemben sestavni del vsake šole (Gregorčič Mrvar in Šarič 2018).

Da bi preverili sodelovanje med vodstvom šole in specialnim pedagogom, smo izvedli raziskavo, katere del, ki se navezuje na področje učenja in poučevanja, bomo predstavili v nadaljevanju. Zanimalo nas je, v okviru katerih nalog s področja učenja in poučevanja, ki jih opredeljujejo *Programske smernice* (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2008), specialni pedagogi sodelujejo z vodstvom, kako pogosto sodelujejo in kakšno je njihovo sodelovanje ter katere naloge še opravljajo skupaj.

V prispevku se bomo osredotočili na sodelovanje specialnega pedagoga z vodstvom šole na področju učenja in poučevanja. Področje predstavlja temeljno poslanstvo vzgojno-izobraževalnega zavoda in zaradi vse večje osredotočenosti na učenje je prav »vodenje za učenje postalo vodilni koncept vodenja v vzgoji in izobraževanju«, katerega cilj je izboljšati kognitivne in nekognitivne dosežke učencev (Zavašnik Arčnik 2015, 5). Ravnatelj pa je tisti, ki mora učenje postaviti v središče svojih ravnanj in prepričan (Erčulj idr. 2014).

### **Svetovalna služba v osnovni šoli**

Šolska svetovalna služba je del šolske skupnosti, ki je na voljo vsem vključenim akterjem, predstavlja »osrednji prostor dialoga in sodelovanja« in je prav zato izredno dragocena (Čačinovič Vogrinčič in Mešl 2013, 21). Naloge šolske svetovalne službe so opredeljene v *Programskih smernicah* (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2008), ki jih je Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje potrdil leta 1999. V skladu z njimi svetovalna služba pomaga pri uresničevanju temeljnega in vseh drugih vzgojno-izobraževalnih ciljev in sodeluje pri tem, njen osnovni namen pa je, da bi bili vsi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa in vzgojno-izobraževalna ustanova kot celota čim bolj uspešni. Svetovalna služba je po Resmanovem (1999) mnenju učencem v pomoč pri njihovem šolskem in osebnostnem razvoju in ustvarjanju možnosti za ustrezen življenjski slog.

Temeljna naloga šolske svetovalne službe je sodelovanje pri reševanju pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj vzgojno-izobraževalnega dela na šoli z dejavnostmi pomoči, razvojnimi in preventivnimi dejavnostmi ter načrtovanjem in evalvacijo. Tako svetovalni delavec sodeluje z vsemi udeleženci vzgojno-

izobraževalnega procesa in po potrebi tudi z ustreznimi zunanjimi strokovnimi ustanovami na naslednjih področjih življenja in dela vzgojno-izobraževalnega zavoda: pri dejavnostih učenja in poučevanja, na področju kulture, vzgoje, klime in šolskega reda, telesnega, osebnega in socialnega razvoja, šolanja in poklicne orientacije ter na področju socialno-ekonomskih stisk (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2008).

V povezavi z zapisanim se moramo zavedati, da ni mogoče pričakovati, da bi bil vsak profil svetovalnih delavcev usposobljen za opravljanje številnih in raznovrstnih nalog, ki jih predvidevajo programske smernice (Bizjak 2014). Zaradi narave dela in kompleksne povezanosti pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj je delo šolske svetovalne službe interdisciplinarno in zahteva sodelovanje svetovalnih delavcev različnih strokovnih profilov (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2008). Svetovalna služba je v strokovnem pogledu pri delu avtonomna, kljub temu pa vodstvo šole nadzira izpolnjevanje nalog, opredeljenih v smernicah (Chata in Loesch 2007 po Vršnik Perše 2008).

Petra Gregorčič Mrvar je na okrogli mizi »Vizija delovanja svetovalne službe in kompetence za svetovalno delo v aktualnih družbenih razmerah in v prihodnosti« poudarila, da morajo imeti svetovalni delavci široka znanja in veščine. Po njenem prepričanju potrebujejo za kakovostno opravljanje poslanstva znanja s področja otrokovega razvoja, poznati morajo vzgojno-izobraževalni sistem, biti veščji načrtovanja in didaktičnega vodenja učnega in vzgojno-izobraževalnega procesa v celoti. Poleg tega morajo imeti poglobljena znanja in veščine za delo s specifičnimi skupinami otrok, učiteljev itd. (Bizjak 2014).

Na zahteve in kompleksnost nalog šolske svetovalne službe bi po mnenju udeležencev okrogle mize »lahko najboljše odgovoril le tim strokovnjakov, ki bi bili predvsem dobro opremljeni s kompetencami za delovanje na svojem strokovnem področju, ob tem bi pa zmogli upoštevati pomen, vlogo in naloge drugih strokovnjakov« (Bizjak 2014, 52).

Učinkovitost šolske svetovalne službe pa ni odvisna samo od nje same, ampak tudi od tega, kako bo deloval ves sistem (Bečaj 2005).

### **Prepletanje nalog svetovalne službe in vodstva šole na področju učenja in poučevanja**

Med najmanjše, a zelo pomembne šolske podsisteme poleg svetovalnih delavcev zagotovo sodi tudi vodstvo šole. Oba podsistema

imata številne obveznosti, naloge, njuno delovno področje je široko. Skupno jima je, »da si oba prizadevata za optimalni razvoj vseh učencev v šoli, za njihov čim boljši učni uspeh in kakovostno delovanje šole kot celote, kar so tudi temeljni razlogi za njuno sodelovanje« (Gregorčič Mrvar idr. 2020, 32–33).

Ravnatelji imajo s sodelovanjem s svetovalno službo na šoli zelo različne izkušnje, ki so po prepričanju Resmana (2018, 28) odvisne od »ciljev šole, profila svetovalnega delavca, njegovih pričakovanj, izkušenj, ambicij itd.«. Vsekakor pa nanj vpliva tudi to, kako ravnatelj vidi poslanstvo in naloge šole, strategije in načine vodenja šole in kakšni so njegovi pogledi na vlogo svetovalne službe pri razvoju šole in učencev (Resman 2018).

V raziskavi, ki jo je opravil Dolgan (2012, 16), je bilo ugotovljeno, da slovenski osnovnošolski ravnatelji svoj način vodenja opisujejo kot »sodelovanje z zaposlenimi«. Gregorčič Mrvar idr. (2020, 34) ugotavljajo, da ravnatelj šole »ne vodi prek strokovnih delavcev, pač pa skupaj z njim. Pri takem vodenju je pomembna participacija vseh zaposlenih pri načrtovanju ciljev, vizije, razvoju šole in reševanju problemov.« Pri takšnem načinu vodenja ravnatelji spodbujajo razvijanje in vzdrževanje sodelovalne šolske kulture, v kateri se zaposleni učijo drug od drugega (Gregorčič Mrvar idr. 2020). Tudi Resman (2018) opozarja na pomen participativnega (sodelovalnega) vodenja, ki povečuje motivacijo strokovnih delavcev in zato kakovost dela. »Premik šolskega svetovalnega dela od individualne k bolj sistemski orientaciji odpira možnosti, da se svetovalna služba [...] skupaj z ravnateljem postavi na čelo, ko se šola sooča s katerim koli vidikom kakovosti pedagoškega dela.« (Resman 2018, 29)

Dobro medsebojno sodelovanje zahteva obojestransko pripravljenost in motivacijo. Temelji na usklajeni šolski viziji, dobri medsebojni komunikaciji, medsebojnem spoštovanju in zaupanju. Za dobro medsebojno sodelovanje je nujno, da se ravnatelj in svetovalni delavec dobro poznata, da delo povezujeta in dopolnjujeta ter da znata ločiti svoje naloge in razlikovati med njimi. Oviro za sodelovanje lahko predstavlja to, da ravnatelj ne pozna dela svetovalnega delavca, prav tako pa je težava lahko v tem, da ravnateljevega dela in težav, povezanih z vodenjem šole, ne poznajo svetovalni delavci (Resman 2018).

Gregorčič Mrvar idr. (2020) so pri pregledu raziskav, ki so preučevale dejavnike, ki vplivajo na kakovost odnosa med vodstvom in svetovalnimi delavci, ugotovili, da na kakovost odnosa najbolj vplivajo odprto medsebojno komuniciranje, medsebojno spoštova-

nje, zaupanje ter razumevanje medsebojnih odgovornosti in vlog.

Na področju učenja in poučevanja šolska svetovalna služba v sodelovanju z vodstvom šole spremlja in evalvira vzgojno-izobraževalno delo na tem področju, preverja in zagotavlja ustrezne pogoje za integracijo učencev s posebnimi potrebami, sodeluje pri pripravi razvojnega načrta šole za področje učenja in poučevanja ter pri načrtovanju strokovnega izpopolnjevanja učiteljev (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2008). Naloge specialnega pedagoga so predvsem sodelovanje pri pripravi razvojnega načrta šole za področje učenja in poučevanja otrok s posebnimi potrebami (PP). Tako sodeluje pri načrtovanju števila otrok, ki jim šola lahko zagotovi ustrezne pogoje za integracijo; opredeljuje skupine otrok s PP, za katere so na šoli zagotovljene ustrezne prostorske in materialne razmere ter usposobljeni strokovnjaki; skrbi za potrebne tehnične pripomočke, za organizacijo in izvedbo izobraževanja za otroke s PP, oblikovanje urnika za različne oblike individualne in skupinske pomoči; načrtuje izvajanje in prilagajanje kurikuluma za posamezne učence s PP; ozavešča učitelje o realnih možnostih za diferenciacijo pri delu z otroki s PP in organizira različna predavanja za kolektiv (Kavkler in Tancig 2000).

### **Empirična raziskava**

Navedena teoretska izhodišča so nas vzpodbudila, da preverimo sodelovanje med svetovalno službo in vodstvom šole na področjih, ki jih opredeljujejo *Programske smernice* (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2008). V prispevku bomo predstavili samo rezultate, povezane s področjem učenja in poučevanja.

### ***Raziskovalna metoda***

V raziskavi smo se odločili za kvalitativni pristop. Zanj je značilno, da se osredotoča na manjša področja vzgoje in izobraževanja in je vezan na manjše skupine in posameznike (Sagadin 2001).

Uporabili smo deskriptivno metodo pedagoškega raziskovanja, natančneje študijo primera, in sicer tako, da so specialni pedagogi odgovorili na vprašalnik z odprtimi vprašanji in prispevali poglodbene odgovore.

### ***Raziskovalni vzorec***

Vzorec je bil namenski – izbrali smo štiri specialne pedagoginje iz štirih osnovnih šol iz različnih regij, Podravske, Posavske, Osred-

njeslovenske in Koroške. V raziskavo vključene šole obiskuje od 298 do 906 učencev. Izbrali smo vsakdanje primere, ki zaradi svoje povprečnosti predstavljajo preučevano situacijo (Vogrinc 2008).

Dve anketiranki (tretja in četrta oš) poleg svetovalnega dela izvajata tudi ure dodatne strokovne pomoči (DSP), drugi dve (prva in druga oš) sta zaposleni kot učiteljici DSP, a se v okviru aktiva svetovalne službe dejavno vključujeta tudi v svetovalno delo, predvsem pri delu z učenci z učnimi težavami (v nadaljevanju učenci z UT) in PP.

Specialna pedagoginja na prvi oš (izvajanje DSP) ima v timu še psihologinjo in socialno pedagoginjo. Na drugi oš sta v timu poleg specialne pedagoginje (izvajanje DSP) še psihologinja in pedagoginja. Specialna pedagoginja na tretji oš (svetovalno delo in DSP) ima v timu še eno specialno pedagoginjo in dve socialni pedagoginji (ena s polovičnim delovnim časom). Na četrti oš se lahko specialna pedagoginja (svetovalno delo in DSP) obrne na specialno pedagoginjo (svetovalno delo in DSP) in pedagoginjo, ki opravlja le svetovalno delo.

### ***Postopki zbiranja in obdelave podatkov***

Podatke smo pridobili s pomočjo enega izmed kvalitativnih pristopov, in sicer z odprtimi vprašanji, ki so se nanašala na deset vsebinskih sklopov. Tako smo dosegli bolj poglobljeno obravnavo izbranega problema.

V prispevku bomo predstavili le ugotovitve uvodnega, drugega in četrtega sklopa vprašanj. Uvodni sklop vprašanj prinaša podatke o raziskovalnem vzorcu (število učencev na šoli, izobrazba in sestava svetovalne službe).

V četrtem sklopu so specialne pedagoginje ocenile svoje sodelovanje z vodstvom na področju učenja in poučevanja (analiza učne uspešnosti, spremljanje vzgojno-izobraževalnega dela, preverjanje pogojev za integracijo učencev s PP itd.).

Pred začetkom raziskovanja smo pripravili raziskovalni načrt. Na samem začetku smo s pomočjo analize *Programskih smernic* (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2008) opredelili področja, na katerih specialni pedagogi sodelujejo z vodstvom, in tako oblikovali vprašanja.

Raziskavo smo izvedli decembra 2019. S specialnimi pedagoginjami smo se ob upoštevanju njihovih delovnih obveznosti dogovorili za termin intervjuja. Intervjuji so potekali individualno in smo jih posneli. Po opravljenem anketiranju smo pripravili prepri-



se. Na podlagi analize literature in opredeljenih področij sodelovanja med vodstvom šole in specialnim pedagogom smo si pred začetkom analize pripravili seznam kod in se zato odločili za deduktivni pristop k analizi podatkov (Vogrinc 2008) z analizo navzočnosti določenih kod.

Rezultate analize za področje učenja in poučevanja predstavljamo v nadaljevanju.

### **Rezultati in diskusija**

Rezultati so pokazali, da vse anketirane specialne pedagoginje delujejo v timu svetovalnih delavk, ki ga sestavljajo različni profili. Dve specialni pedagoginji opravljata delo učiteljice DSP (prva in druga oš), dve pa poleg ur DSP izvajata še delo svetovalne delavke (tretja in četrta oš). Iz njihovih odgovorov je bilo moč razbrati, da se tudi specialni pedagoginji, ki nista zaposleni kot svetovalni delavki, aktivno vključujeta v delo svetovalne službe, saj je njuno vključevanje pomembno za ustvarjanje inkluzivne klime in posledično za kar najboljši razvoj otrok s PP.

Sodelovanje z vodstvom šole so anketirane specialne pedagoginje opisale kot dobro in korektno. Ena ga je ocenila kot zelo dobro in posebej poudarila, da poteka redno in je učinkovito.

### ***Sodelovanje specialnega pedagoga in vodstva šole pri nalogah na področju učenja in poučevanja***

Odnos med poučevanjem in učenjem predstavlja temeljni didaktični odnos, mimo katerega ne more nobena učna relacija (Blažič idr. 2003); kot ključni element vsake šole je nedvomno pomemben tudi pri delu svetovalne službe.

Specialne pedagoginje navajajo, da pri *spremljanju in evalvaciji vzgojno-izobraževalnega dela na področju učenja in poučevanja* z vodstvom sodelujejo predvsem v povezavi z učenci s PP in UT. V okviru sodelovanja imajo možnost povedati svoja opažanja in predloge za omilitev težav. O ugotovitvah redno poročajo vodstvu šole, kajti nemogoče je, da bi ravnatelji poznali posebnosti vsakega posameznega učenca (Zupančič 2013).

Specialna pedagoginja s prve oš je povedala, da se vodstvo na rednih sestankih učiteljskega zbora in ocenjevalnih konferencah seznanja z vzgojnim in učnim uspehom učencev ter na podlagi poročil predlaga sestanke oddelčnega učiteljskega zbora, na katerih je prisoten tudi celoten aktiv šolske svetovalne službe. Na sestankih se strokovni delavci podrobneje seznanijo s težavami posa-

meznih učencev in oblikujejo načrt pomoči. Vodstvo šole se teh sestankov ne udeležuje. S pomočjo svetovalne službe pa na rednih mesečnih srečanjih preveri, kako izvajajo sklepe, sprejete na sestankih, se pozanima o sprejetih dogovorih in skrbno spremlja izpolnjevanje ukrepov za pomoč učencem. V samo izvajanje ukrepov se ne vmešava, saj po mnenju specialne pedagoginje popolnoma zaupa aktivu šolske svetovalne službe, katerega člani si na rednih tedenskih srečanjih izmenjujejo informacije o vzgojnem in učnem uspehu učencev.

Specialna pedagoginja z druge oš je poročala o tem, da ima pri individualnem delu z učenci s PP možnost za poglobljeno spoznavanje posameznih učencev in zato lažje objektivno oceni njihov napredek. O napredku in težavah učencev redno poroča na tedenskih sestankih aktiva šolske svetovalne službe. Poleg tega s svojimi ugotovitvami seznanijo vodstvo šole na mesečnih srečanjih vodstva in celotnega aktiva šolske svetovalne službe; na teh srečanjih skupaj iščejo in oblikujejo rešitve, primerne za vsakega učenca. Vodstvo se dejavno vključuje v pripravo programov in vestno spremlja tudi njihove učinke.

Na tretji oš ravnatelj o učnih in vzgojnih posebnostih učencev seznanijo na rednih tedenskih srečanjih učiteljskega zbora, na katerih skupaj pripravijo tudi dogovor o nadaljnjem ukrepanju in sklicevanju problemskih sestankov. Za obveščanje vodstva o nadaljnjem ukrepanju in sprejetih dogovorih je nato odgovorna specialna pedagoginja, vodja aktiva šolske svetovalne službe. Ta vodstvo redno seznanja z vsemi problemskimi sestanki, ki se jih udeležijo strokovni delavci, ki poučujejo v določenem oddelku. Vodstvo se sestankov načeloma ne udeležuje, svoja mnenja in predloge pa na mesečnih individualnih pogovorih posreduje specialni pedagoginji, ki o njih obvesti druge strokovne delavce.

Na četrti oš specialna pedagoginja z vodstvom na tem področju sodeluje v povezavi z učenci od 1. do 4. razreda. O njihovih težavah in napredku poroča na sestankih učiteljskega zbora, ki potekajo vsaj dvakrat na mesec. V nadaljevanju specialna pedagoginja nastopa v vlogi veznega člana med razrednikom, starši in vodstvom šole, saj se vodstvo problemskih sestankov udeleži le izjemoma. O dogovorih in sprejetih sklepih specialna pedagoginja poroča na tedenskih sestankih aktiva šolske svetovalne službe, vodja aktiva šolske svetovalne službe pa o tem nato na rednih mesečnih srečanjih poroča vodstvu.

V okviru *preverjanja in zagotavljanja ustreznih pogojev za integracijo učencev s posebnimi potrebami* je vloga specialnih peda-

goginj najizrazitejša. To je tudi področje, na katerem so deležne popolnega zaupanja vodstva. Skupaj z njim sproti preverjajo možnosti in razmere za učence s P P.

Specialna pedagoginja na prvi oš je povedala, da se z vodstvom vsako šolsko leto na individualnem pogovoru dogovori o izvajanju ur DSP in kot članica strokovne skupine pomaga pri zagotavljanju ustreznih razmer (vzpostavljanje pozitivne razredne klime, zagotavljanje ustreznih didaktičnih pripomočkov in opreme, ozaveščanje učiteljev). Vodstvo šole je prisotno na prvem sestanku strokovne skupine, potem pa se ji pridruži le po potrebi. Po vsakem sestanku strokovne skupine specialna pedagoginja vodstvu na individualnem pogovoru poroča o ugotovitvah in sprejetih sklepih. Na rednih tedenskih srečanjih z vsemi dogovori seznanjeni tudi preostali članici aktiva šolske svetovalne službe.

Podobne ugotovitve je navedla specialna pedagoginja na drugi oš, saj je prav tako dejavno vključena v oblikovanje urnika za izvajanje DSP in v zagotavljanje ustreznih razmer za otroke s P P. Tudi vodstvo druge osnovne šole se udeleži le prvega sestanka strokovne skupine, s pomočjo specialne pedagoginje in celotnega aktiva šolske svetovalne službe pa na mesečnih srečanjih redno spremlja napredek učencev.

Na tretji oš je specialna pedagoginja deležna popolnega zaupanja vodstva, saj to podpira njene predloge in dejavno pomaga pri zagotavljanju pripomočkov, materialnih in kadrovskih razmer ter drugih prilagoditev. Navedla je še, da na tem področju vodstvo in sama aktivno sodelujeta še z drugo specialno pedagoginjo, ki izvaja DSP. S socialnima pedagoginjama se povezujejo, kadar gre za uresničevanje individualiziranega programa za otroke, ki potrebujejo tudi pomoč socialnega pedagoga. Vodstvo je redno prisotno na timskih sestankih, na katerih se dejavno vključuje in sodeluje s predlogi za izvajanje individualiziranega programa.

Na četrti oš specialna pedagoginja kot članica strokovne skupine pomaga pri zagotavljanju ustreznih razmer za otroke, ki jim pripada DSP. Ravnatelj je na sestankih strokovne skupine redno prisoten, z zanimanjem prisluhne ugotovitvam vseh vpletenih in se dejavno vključuje v oblikovanje individualiziranih programov za učence. Kljub vsemu večji delež koordinacije z vodstvom na tem področju, v skladu z razdelitvijo zadolžitev, opravlja druga strokovna delavka (vodja tima svetovalnih delavk), ki se z vodstvom sestaja na rednih mesečnih srečanjih. O dogovorih in sklepih nato poroča na tedenskih sestankih aktiva šolske svetovalne službe.

Pri *pripravi razvojnega načrta šole za področje učenja in poučevanja* poleg svetovalnih delavcev na prvi in tretji oš z vodstvom aktivno sodelujejo tudi vsi drugi učitelji, na prvi oš pa vsi pedagoški in strokovni delavci vodstvu oddajo svoje predloge.

Na drugi in četrti oš specialni pedagoginji na tem področju ne sodelujeta neposredno, saj je za to zadolžena druga strokovna delavka, ki o vseh dogovorih poroča članom aktiva šolske svetovalne službe.

Pri *načrtovanju strokovnega izpopolnjevanja učiteljev na šoli s področja poučevanja* specialne pedagoginje (individualno ali v okviru aktiva svetovalnih delavk) na vseh šolah redno sodelujejo z vodstvom, tako da mu posredujejo predloge o predavanjih, ki bi bila primerna in nujna za kolektiv in starše. Vodstvo prisluhne njihovim predlogom in jih večinoma upošteva. Na drugi oš specialna pedagoginja kot izvajalka DSP občasno (glede na potrebe) tudi sama pripravi izobraževanja za kolektiv. Pobude za tovrstna izobraževanja dá sama ali pa pridejo od vodstva, ki ji pri izvedbi zagotavlja podporo in ji svetuje. Tudi na četrti oš specialna pedagoginja pripravlja krajša izobraževanja oz. delavnice, ki se nanašajo na delo z otroki z UT in PP ter na vzpostavljanje pozitivne razredne klime. Vse specialne pedagoginje so poudarile pomen izobraževanj, zaradi katerih se poveča kakovost vzgojno-izobraževalnega dela na šoli.

## Zaključek

Vsi svetovalni delavci so z leti postali nepogrešljiv sestavni del vzgojno-izobraževalnega procesa (Privošnik in Urbanc 2009). Za njihovo uspešno delo je pomembno, da delujejo interdisciplinarno, saj je sodelovanje med različnimi strokovnimi profili svetovalnih delavcev, sodelovanje z drugimi strokovnimi delavci in vodstvom ključnega pomena za uspešno delovanje svetovalne službe v celoti (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2008), kar se je pokazalo tudi v naši raziskavi, saj je bilo iz odgovorov moč zaznati kontinuirano sodelovanje specialnih pedagoginj v aktivih šolske svetovalne službe, v okviru katerih uspešno rešujejo težave na področju učenja in poučevanja ter aktivno in kontinuirano sodelujejo z vodstvom.

Sodelovanje z vodstvom šole so v našo raziskavo vključene specialne pedagoginje opisale kot dobro. V raziskavi, ki so jo leta 2011 opravili Valenčič Zuljan in sodelavci, je večina ravnateljev svoje sodelovanje s šolsko svetovalno službo ocenila kot zelo dobro ali

dobro (Valenčič Zuljan idr. 2011). O podobnih rezultatih poročata Gregorčič Mrvar in Šarić (2018), saj omenjata, da večina ravnateljev sodelovanje s svetovalnimi delavci ocenjuje kot zelo dobro in dobro. Tudi veliko svetovalnih delavcev sodelovanje z ravnatelji ocenjuje kot zelo dobro, vendar je med njimi več takih, ki so ga ocenili kot dobro ali so bili pri tej oceni neodločeni.

Aktivno sodelovanje vodstva šole in svetovalne službe je pomembno, saj omogoča dialog med vodstvom in svetovalno službo, soočanje in zblíževanje različnih pogledov na razvoj šole in reševanje težav; drug drugemu pomagajo zagledati nove vidike in perspektive šolskega dela, kar prispeva k temu, da so rešitve težav popolnejše ter boljše za posameznika in za šolo kot celoto (Resman 2018).

Anketirane specialne pedagoginje se dejavno vključujejo v kompleksno delo šolske svetovalne službe, ki povezuje tako pedagoška, psihološka kot socialna vprašanja in se uresničuje v dejavnostih pomoči, razvojnih in preventivnih dejavnostih ter dejavnostih načrtovanja in evalvacije (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2008).

Na področju učenja in poučevanja vse specialne pedagoginje z vodstvom aktivno sodelujejo pri delu z učenci z UT in PP. Zaznali smo razlike med specialnimi pedagoginjami, ki so zaposlene le kot učiteljice DSP, in tistimi, ki opravljajo tudi svetovalno delo, kar je logična posledica dejstva, da v skladu z delovnim mestom opravljajo različne delovne naloge. Specialni pedagoginji, ki opravljata svetovalno delo, sta tako poleg omenjenih nalog navedli še delo z učenci priseljenci, tujci idr.

Iz prejetih odgovorov lahko razberemo, da je kakovostno delovanje šolske svetovalne službe na področju učenja in poučevanja (in na drugih področjih) odvisno od aktivnega sodelovanja v strokovnem aktivu šolske svetovalne službe ter od strokovnih razprav in sestankov z drugimi strokovnimi delavci šole in vodstvom. V naši raziskavi so specialne pedagoginje izpostavile tudi pomen izobraževanj za celoten kolektiv. Vse navedene oblike sodelovanja in učenja so po mnenju Erčuljeve (2014) pomembne za oblikovanje skupnih izhodišč, ki omogočajo usklajeno delovanje šole.

Rezultati naše raziskave pričajo o tem, da se svetovalni delavci na šolah povezujejo z vsemi akterji vzgojno-izobraževalnega procesa, kar jim omogoča iskanje učinkovitejših rešitev. Z vodstvom se dobivajo na rednih sestankih, na katerih s skupnimi močmi iščejo najboljše rešitve za vse udeležence vzgojno-izobraževalnega procesa. Aktivno sodelovanje z vodstvom je pomembno, saj dialog

med vodstvom in svetovalno službo omogoča soočanje različnih pogledov na razvoj šole in reševanje težav in njihovo zblíževanje; drug drugemu pomagajo zagledati nove vidike in perspektive šolskega dela, kar pripomore k temu, da so rešitve težav popolnejše ter boljše za posameznika in za šolo kot celoto (Resman 2018).

### Literatura

- Bečaj, J. 2005. »Svetovalna služba in sodobni pogledi na kakovost vzgojno-izobraževalnega dela.« *Šolsko svetovalno delo* 10 (3-4): 11-14.
- Bizjak, C. 2014. »Vizija delovanja svetovalne službe in kompetence za svetovalno delo v aktualnih družbenih razmerah in prihodnosti: zapisnik z okrogle mize (Celje, 11. 4. 2014).« *Šolsko svetovalno delo* 18 (3-4): 49-55.
- Blažič, M., M. Ivanuš Grmek, M. Kramar in F. Strmčnik. 2005. *Didaktika: visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče.
- Chata, C. C., in L. C. Loesch. 2007. »Future School Principals' Views of the Roles of Professional School Counselors.« *Professional School Counseling* 11 (1): 35-41.
- Čačinovič Vogrinčič, G., in N. Mešl. 2013. »Šolska svetovalna služba kot prostor varovanja soustvarjanja procesov učenja in pomoči v šoli: delovni odnos soustvarjanja in izvirni delovni projekt pomoči: od prvih korakov v šolski prostor k temeljnemu konceptu dela.« *Šolsko svetovalno delo* 17 (3-4): 15-25.
- Dolgan, K. 2012. »Značilnosti vodenja v slovenskih osnovnih šolah.« *Andragoška spoznanja* 18 (1): 10-27.
- Erčulj, J. 2014. »Vodenje za učenje: ravnateljeva vloga v profesionalnem razvoju strokovnih delavcev.« *Sodobna pedagogika* 65 (4): 82-100.
- Erčulj, J., M. Rozman, F. Bevk, A. Goznik, S. Ileršič, D. Kopold, V. Košpenda, Z. Murko, D. Večerić in Š. Žun. 2014. »Ravnatelj kot spodbujevalec v učenca usmerjenega poučevanja in sodelovanja.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 12 (2): 79-96.
- Gregorčič Mrvar, P., K. Jeznik, J. Kalin, R. Kroflič, J. Mažgon, M. Šarić in B. Šteh. 2020. *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Gregorčič Mrvar, P., in Šarić, M. 2018. »Šolska svetovalna služba danes: analiza rezultatov raziskave o vlogi svetovalne službe v šoli.« *Šolsko svetovalno delo* 22 (2): 20-27.
- Kavkler, M., in S. Tancing. 2000. »Defektolog – svetovalni delavec.« *Šolsko svetovalno delo* 5 (3): 33-38.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljvanje: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Privošnik, N., in K. Urbanc. 2009. »Svetovalna služba v spremembah vzgoje in izobraževanja.« *Sodobna pedagogika* 60 (1): 410-419.

- Resman, M. 1999. »Razvojna vloga svetovalne službe.« 1999. V *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*, ur. M. Resman, J. Bečaj, T. Bezić, G. Čačinovič-Vogrinič in J. Musek, 85–94. Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.
- Resman, M. 2018. »Sodelovanje med ravnateljem in šolsko svetovalno službo – priložnost, ki je pedagog ne sme prezreti.« *Šolsko svetovalno delo* 22 (3): 28–41.
- Sagadin, J. 2001. »Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju.« *Sodobna pedagogika* 52 (2): 10–25.
- Svedberg, L. 2014. »Ali predstojnik »dela dobro?« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 12 (2): 3–27.
- Valenčič Zuljan, M., J. Vogrinc, M. Cotič, S. Fošnarič in C. Peklaj. 2011. *Sistemski vidiki izobraževanja pedagoških delavcev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Vogrinc, J. 2008. *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vogrinc, J., in J. Krek. 2012. *Delovanje svetovalne službe: analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja znanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vršnik Perše, T. 2008. »Šolska svetovalna služba v osnovnih šolah: vloga in delovne naloge s posebnim poudarkom na delu z nadarjenimi učenci in dodatni strokovni pomoči.« *Sodobna pedagogika* 59 (2): 82–98.
- Zavašnik Arčnik, M. 2015. »Vodenje za učenje.« V *Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju*, ur. M. Zavašnik Arčnik in J. Erčulj, 5–26. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008. *Programske smernice: svetovalna služba v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Zupančič, J. 2013. »Razmislek o razsežnostih avtonomije ravnateljev v slovenski osnovni šoli.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (1): 117–131.

■ **Dr. Monika Mithans** je docentka na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru. [monika.mithans1@um.si](mailto:monika.mithans1@um.si)

**Dr. Milena Ivanuš Grmek** je redna profesorica na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru. [milena.grmek@um.si](mailto:milena.grmek@um.si)





## Profesionalni razvoj pomočnikov ravnateljev skozi prizmo programa »(P)ostani uspešen srednji vodja«

**Sanja Otto**

*Osnovna šola Lava*

**Lea Avguštin**

*Šola za ravnatelje*

Novi modeli vodenja za kakovostno učenje in poučevanje vedno bolj temeljijo na sodelovanju in mreženju. Sodobno vodenje pomeni, da ima ravnatelj ob sebi številne druge vodje, ki z združevanjem in povezovanjem vseh strokovnih delavcev in drugih deležnikov omogočajo in krepijo profesionalne učeče se skupnosti. V prispevku bomo spregovorili o prvih izkušnjah z izvajanjem programa »(P)ostani uspešen srednji vodja«, ki je bil prvotno namenjen pomočnikom ravnateljev in so ga prvič izvedli leta 2020 v Šoli za ravnatelje. V uvodnem delu so orisane teoretične podlage, nato vloge in naloge ter profesionalni razvoj pomočnika ravnatelja v Sloveniji. Evalvacija pilotne izvedbe programa je pokazala, da so potrebe po usposobljenosti na tem področju velike in da lahko tak program močno prispeva k vseživljenjskemu učenju vseh srednjih vodij v vzgojno-izobraževalnih zavodih. V sklepnem delu so izpostavljeni tudi predlogi za nadaljnji razvoj profesionalnega usposabljanja pomočnikov ravnateljev.

*Ključne besede:* profesionalni razvoj, pomočnik ravnatelja, distribuirano vodenje, srednje vodenje

### Uvod

Profesionalni razvoj pomočnikov ravnateljev v preteklosti ni bil strokovno in raziskovalno močno podprt, v zadnjem desetletju pa se strokovni in znanstveni članki s tega področja množično vrstijo (glej npr. Oleszewski idr. 2011; Forde in Lowden 2015) ter dokazujejo in potrjujejo, da je dobra usposobljenost pomočnikov ravnateljev pomembna za uspešno opravljanje dela in bistveno prispeva k dosežkom učencev. Vse več je tudi šolskih sistemov, ki ponujajo raznolike programe usposabljanja za pomočnike ravnateljev (in druge srednje vodje). Slovenija se umešča med tiste uspešne šolske sisteme, ki imajo jasno razvit sistem vseživljenjskega učenja za vodenje v vzgoji in izobraževanju ter je v tem pogledu tudi med-

narodno priznana. V tem prispevku bomo spregovorili o prvih izkušnjah z izvajanjem programa »(P)ostani uspešen srednji vodja«, ki je bil prvotno namenjen pomočnikom ravnateljev in so ga prvič izvedli leta 2020 v Šoli za ravnatelje. Članek je strukturiran tako, da v njem najprej orišemo teoretične podlage, nato vloge in naloge ter profesionalni razvoj pomočnika ravnatelja v Sloveniji, v nadaljevanju pa predstavimo še evalvacijo pilotne izvedbe programa.

### **Teoretična izhodišča**

Pri vodenju gre za nenehno učenje, (pre)oblikovanje učnega okolja in učenje vzgojno-izobraževalnega zavoda, ki pa ne more biti uspešno in učinkovito, če je odvisno zgolj in le od enega samega vodje. Novi modeli vodenja za kakovostno učenje in poučevanje vedno bolj temeljijo na sodelovanju in mreženju (glej npr. Muijs idr. 2011). Sodobno vodenje pomeni, da ima ravnatelj ob sebi številne druge vodje, ki z združevanjem in povezovanjem vseh strokovnih delavcev (in tudi drugih deležnikov) omogočajo in krepijo profesionalne učeče se skupnosti. Erčulj in Koren (2003) menita, da je sodelovalno vodenje tesno povezano s sodelovalno kulturo, z oblikovanjem strokovne skupnosti in s povezovanjem v vzgojno-izobraževalnem zavodu in med vzgojno-izobraževalnimi zavodi. V organizaciji morata vladati zaupanje in kolegialnost, saj sodelovalno vodenje zahteva veliko dogovarjanja, sodelovanja in usklajevanja. V vzgojno-izobraževalnem zavodu je torej sodelovalna kultura med ravnateljem in drugimi vodji temelj za uvajanje in spodbujanje timskega dela med preostalimi zaposlenimi (Koren 1998).

Oblike vodenja vzgojno-izobraževalnih organizacij so različne. V zadnjem času se na področju šolskih sistemov vedno bolj uveljavlja pojem distribuirano vodenje (glej npr. Ažman in Zavašnik Arčnik 2017; Erčulj in Goljat Prelogar 2016). Ta oblika vodenja je še posebej pomembna v večjih vzgojno-izobraževalnih zavodih, kjer je vse bolj razdrobljeno in kompleksno, zaradi česar sta učinkovitost in uspešnost vodenja, osredotočenega zgolj na eno osebo, oteženi. Če želimo, da bo distribuirano vodenje uspešno, je treba vzpostaviti odnose, ki temeljijo na medsebojnem zaupanju in podpori. Pomembno je, da so ljudje opolnomočeni, čim bolj dejavni, da sodelujejo pri sprejemanju odločitev, pri čemer je treba zagotoviti preglednost, vzpostaviti zaupanje in spoštovanje do vseh, ki pri vodenju sodelujejo. Številne domače in tuje raziskave (glej npr. Sentočnik 2018) potrjujejo, da distribuirano vodenje spodbuja skupno odgovornost, ustvarjalnost, proaktivnost, skupno uče-

nje in odpira priložnosti, da vsi prispevajo k skupnemu dobremu, kar izboljšuje učenje, poučevanje in povečuje možnosti za izboljšave ter trajnost sprememb. Hkrati zmanjšuje ravnateljevo osamost, odpira možnosti za profesionalni in karierni razvoj ter pomeni boljšo priložnost za kontinuiteto kakovostnega vodenja. Nekateri elementi distribuiranega vodenja so v vzgojno-izobraževalnih zavodih že prisotni, kar se v slovenskem šolstvu kaže na formaliziranih in sistemiziranih delovnih mestih, kakršna so npr. pomočnik ravnatelja, vodja podružnic/enot, različni strokovni organi vzgojno-izobraževalnega zavoda, npr. vodje aktivov, razredniki, in v drugih neformalnih vodstvenih vlogah in nalogah, ki se pojavljajo v vzgojno-izobraževalnih zavodih, npr. vodje timov za kakovost, vodstveni timi, projektni timi. V strokovni in znanstveni literaturi vse pogosteje govorimo o srednjem vodenju (Grootenboer 2018; Sentočnik 2018).

Ker so vloge in naloge (formalnih in neformalnih) vodij v šolskih sistemih po svetu zelo raznolike, je med njimi skoraj nemogoče povleči vzporednice. V tem prispevku se tako osredotočamo izključno na slovenskega pomočnika ravnatelja in njegov profesionalni razvoj kot enega ključnih vzvodov za kakovostno uresničevanje distribuiranega vodenja. Menimo namreč, da se srednji vodje ob prevzemu nove vloge (npr. pomočnika ravnatelja) srečajo s t.i. »profesionalnim šokom«. V zadnjih desetih letih sta se obseg dela in odgovornost pomočnikov ravnateljev skokovito povečala. To delovno mesto terja odzivanje na povečan stres, nepredvidljive situacije, fleksibilnost, dobro organiziranost. Pomočnik ravnatelja v svoji novi vlogi potrebuje tudi nova znanja, še posebej vodstvena, saj se pogosto znajde v t.i. »sendviču«, torej v položaju, ko je razpet med ravnateljem in zaposlenimi.

### **Položaj, vloga in naloge pomočnika ravnatelja v Sloveniji**

Na podlagi določb Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI, 56. člen)<sup>1</sup> ter akta oz. odloka o ustanovitvi zavoda pomočnika ravnatelja imenuje ravnatelj. V skladu z Zakonom za uravnoteženje javnih financ (ZUJF, 183. in 186. člen)<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Uradni list Republike Slovenije*, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 63/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 – popr. in 25/17 – ZVaj.

<sup>2</sup> *Uradni list Republike Slovenije*, št. 40/12, 96/12 – ZPIZ-2, 104/12 – ZIPRS1314, 105/12, 25/13 – odl. US, 46/13 – ZIPRS1314-A, 56/13 – Zštip-1, 63/13 – ZOSN-I, 63/13 – ZJAKRS-A, 99/13 – ZUPJS-C, 99/13 – ZSvarPre-C, 101/13 – ZIPRS1415, 101/13 –

ravnatelj najprej vloži zahtevo za izdajo soglasja za zaposlitev pomočnika pri Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije in svetu zavoda, če gre za zaposlitev pomočnika v vrtcu, pa pri lokalni skupnosti in svetu zavoda.

Za pomočnika ravnatelja je lahko imenovan, kdor izpolnjuje vse pogoje. Pogoji za pomočnika ravnatelja se razlikujejo glede na vrsto vzgojno-izobraževalnega zavoda, v katerem se kandidati prijavijo (ZOFVI, 53. člen). Pomočnika ravnatelja imenujejo na podlagi javnega razpisa po postopku, določenem z Zakonom o delovnih razmerjih (ZDR, 25. člen).<sup>3</sup> Javni razpis ni potreben, če ravnatelj za pomočnika ravnatelja predlaga zaposlenega izmed strokovnih delavcev javnega vrtca ali šole. Razpis za imenovanje pomočnika ravnatelja se objavi v sredstvih javnega obveščanja. V njem se tako določi (ZOFVI, 58. člen):

- pogoje, ki jih mora izpolnjevati kandidat;
- obdobje, za katero bo imenovan;
- rok, do katerega sprejemajo prijave in ki ne sme biti krajši od 8 in ne daljši od 15 dni;
- rok, v katerem bodo prijavljeni kandidati obveščeni o izbiri in ki ne sme biti daljši od 30 dni od dneva objave razpisa;
- rok, v katerem bodo prijavljeni kandidati obveščeni o imenovanju in ki ne sme biti daljši od 4 mesecev od objave razpisa.

Ker pomočnika ravnatelja imenuje ravnatelj, v nadaljevanju postopka ta najprej pregleda vloge in s kandidati, ki izpolnjujejo pogoje, opravi pogovore. Po Kolektivni pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji<sup>4</sup> (KPVIZ, 21. člen) v nadaljevanju ravnatelj s sklepom izbere kandidata, pri čemer ima ob upoštevanju zakonskih prepovedi pravico do proste odločitve, s katerim kandidatom, ki izpolnjuje pogoje za opravljanje dela, bo sklenil pogodbo o zaposlitvi (ZDR, 24. člen). Če se na razpis ni prijavil nihče ali če nihče od prijavljenih kandidatov ni bil izbran, je treba razpis ponoviti.

V skladu s Pravilnikom o normativih in standardih za izvajanje

ZDAVNep, 107/13 – odl. US, 85/14, 95/14, 24/15 – odl. US, 90/15, 102/15, 63/16 – ZDoh-2R, 77/17 – ZMVN-1, 33/19 – ZMVN-1A, 72/19 in 174/20 – ZIPRS2122.

<sup>3</sup> *Uradni list Republike Slovenije*, št. 21/13, 78/13 – popr., 47/15 – ZZSDT, 33/16 – PZ-F, 52/16, 15/17 – odl. US, 22/19 – ZPOSS, 81/19 in 203/20 – ZIUPOPĐVE.

<sup>4</sup> *Uradni list Republike Slovenije*, št. 52/94, 49/95, 34/96, 45/96 – popr., 51/98, 28/99, 39/99 – ZMPUPR, 39/00, 56/01, 64/01, 78/01 – popr., 56/02, 43/06 – ZKOLP, 60/08, 79/11, 40/12, 46/13, 106/15, 8/16 – popr., 45/17, 46/17, 80/18 in 160/20.

programa osnovne šole (7. člen)<sup>5</sup> ravnatelj lahko imenuje pomočnika v osnovni šoli z 18 oddelki. D drugega pomočnika ravnatelja lahko imenuje pri 38 oddelkih, tretjega pa pri 58. Na eno delovno mesto pomočnika ravnatelja ne more imenovati več oseb. Če ima osnovna šola dva ali več pomočnikov ravnatelja, lahko ravnatelj skupno število ur učne obveznosti oziroma obveznosti drugega strokovnega dela med pomočnike razporedi tudi drugače, kot določajo merila, vendar posameznemu pomočniku ne manj, kot je določeno za 37 oddelkov.

Pomočnik ravnatelja ima v okviru delovne obveznosti določeno učno obveznost oziroma obveznost drugega strokovnega dela. Med učno obveznost, ki jo pomočnik ravnatelja opravlja v okviru svoje delovne obveznosti, sodijo vse ure vzgojno-izobraževalnega dela, ki so element za sistemizacijo delovnih mest učiteljev, razen ur jutranjega varstva (Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole, 40. člen). Med druga strokovna dela, ki jih pomočnik ravnatelja opravlja v okviru svoje delovne obveznosti, sodijo svetovalno delo, delo knjižničarja, delo računalnikarja-organizatorja informacijskih dejavnosti in delo organizatorja šolske prehrane. Tedenska učna obveznost oziroma obveznost drugega strokovnega dela pomočnika ravnatelja se določi v skladu z merili, opredeljenimi v 7. členu Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole. Pomočnik ravnatelja ima lahko poleg predpisane še za največ 5 ur povečano učno obveznost.

Pomočnik ravnatelja pomaga ravnatelju pri opravljanju poslovnih in pedagoških nalog. Opravlja naloge, za katere ga pisno pooblasti ravnatelj, in ga v njegovi odsotnosti nadomešča (ZOFVI, 50. člen). V okviru svojih nalog:

- pomaga pri organizaciji izobraževalnega dela v zavodu;
- pomaga pri oblikovanju predloga za letni delovni načrt zavoda in predloga za nadstandardne programe;
- organizira nadomeščanje odsotnih strokovnih delavcev;
- skrbi za urejenost šolske dokumentacije;
- organizira izvedbo izbirnih vsebin in fakultativnega pouka ter interesnih dejavnosti in podobno;
- pomaga pri pripravi in izvajanju letnega programa strokovnega izobraževanja in izpopolnjevanja delavcev zavoda;

<sup>5</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 57/07, 65/08, 99/10, 51/14, 64/15, 47/17, 54/19, 180/20 in 54/21.

- sodeluje pri zagotavljanju uresničevanja pravic in dolžnosti udeležencev izobraževanja;
- pomaga pri vodenju dela učiteljskega/vzgojiteljskega zbora in vodenju strokovnih aktivov;
- v skladu s pooblastilom ravnatelja je navzoč pri vzgojno-izobraževalnem delu strokovnih delavcev, spremlja njihovo delo in jim svetuje;
- sodeluje s šolsko skupnostjo;
- pomaga pri načrtovanju in izvedbi sodelovanja zavoda s starši;
- sodeluje z zunanji ustanovami in drugimi organizacijami;
- spremlja zakone in predpise ter sodeluje pri urejanju kadrovskih zadev;
- ravnatelju predlaga delavce za napredovanje v nazive in plačilne razrede;
- ravnatelju daje predloge za ocenjevanje delovne uspešnosti;
- sodeluje pri organizaciji prireditvev, razstav, tekmovanj;
- pripravlja statistična in druga poročila;
- sodeluje pri uvajanju novosti sistema СССР;
- opravlja druga dela po nalogu in pooblastilu ravnatelja oziroma direktorja in v skladu s predpisi.

Na podlagi izkušenj in informacij, ki smo jih dobili od pomočnikov ravnateljev, ti pri opravljanju svojega dela največ časa porabijo za organizacijo vzgojno-izobraževalnega dela v zavodu. Da lahko delo ves čas teče nemoteno, so za kolektiv dosegljivi praktično 24 ur na dan, sedem dni v tednu. Ena izmed najbolj stresnih nalog je zagotovo razporejanje nadomeščanj odsotnih strokovnih delavcev (bolniške odsotnosti, izobraževanja in druge oblike odsotnosti), saj je zaposlene mnogokrat treba razporediti v zadnjem trenutku, tik pred začetkom pouka. Velikokrat se zgodi, da pomočnik razporedi nadomeščanja in prejme novo napoved odsotnosti zaposlenega, kar pogosto pomeni, da je treba celotno shemo nadomeščanj postaviti znova oziroma jih na novo razporediti.

Hargreaves (2013) vlogo pomočnika oriše zelo nazorno. Pravi, da pomočnik ravnatelja ni le asistent ali zgolj tisti, ki je naslednji v vrsti za vodenje, temveč je pomočnik ravnatelja vodja sam po sebi. Je tudi posrednik med vodjo in drugimi deležniki, saj hkrati pomaga širiti in razvijati vodenje. Pri tem je pomembno zavedanje, da sta v procesu vodenja ravnatelj in njegov pomočnik neodvisna drug od drugega. Ker se pomočnikom ravnateljev med

opravljanjem dela in poslanstva večkrat porajajo različna vprašanja in dvomi, Marshall in Phelps Davidson (2016, 273) menita, da bi si moral vsak pomočnik ravnatelja, preden prevzame to delovno mesto, odgovoriti na naslednja vprašanja:

- Kakšno vlogo ima vodstveni tim? Kako lahko jaz, kot posameznik, sodelujem in delujem v njem?
- Kakšen pomen pripisujem izobraževanju znotraj organizacije? Ali bom imel mentorja, ki me bo usmerjal in mi dajal povratne informacije o delu, ki ga opravljam? Sem dovolj kompetenten za opravljanje vodstvenih nalog?
- Kako pomembni sta zame avtoriteta in vizija?
- Kako bom zagotavljal enakopravnost in pravičnost med zaposlenimi?
- Kakšne kompromise bom moral sklepati? Kako se lahko v nepredvidljivih okoliščinah primerno odzovem in konflikte primerno in ustrezno razrešim?

### **Profesionalni razvoj pomočnika ravnatelja v Sloveniji**

V Sloveniji ne obstaja noben program usposabljanja ali izobraževanja, ki bi bil namenjen izključno pomočnikom ravnateljev in bi vključeval vodstvena znanja, ki bi jih opremila z nujno potrebnimi znanji za kakovostno in učinkovito uresničevanje del in nalog v zvezi z vodenjem ter jih opolnomočila. Prav tako jim za opravljanje njihovega dela formalno ni npr. dodeljen noben mentor (kot je na primer na voljo učiteljem ali ravnateljem začetnikom), ki bi jih na tej poti usmerjal, jim zagotavljal oporo in jim pomagal v nepredvidljivih okoliščinah.

Izhajajoč iz ponudbe programov in drugih oblik podpore javnih zavodov s področja šolstva, katerih naloga je tudi skrb za izobraževanje in usposabljanje zaposlenih v vzgoji in izobraževanju (npr. Šola za ravnatelje, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Center za poklicno izobraževanje), ter na temelju poznavanja področja dela pomočnikov ravnateljev, lahko predstavimo naslednjo sliko oblik podpore pomočnikom ravnateljev v slovenskem prostoru.

- Pod okriljem Združenja ravnateljic in ravnateljev osnovnega in glashenega šolstva Slovenije od leta 2018 deluje sekcija pomočnic in pomočnikov ravnateljic in ravnateljev. Namenjena je pomočnicam in pomočnikom ravnateljic in ravnateljev osnovnih, srednjih, glashenih šol, šol s prilagojenim

programom, dijaških domov, zavodov in centrov za izobraževanje in usposabljanje ter drugih vzgojno-izobraževalnih zavodov, ki izvajajo programe primarnega (predšolska vzgoja, osnovnošolsko izobraževanje, osnovno glasbeno izobraževanje) in sekundarnega izobraževanja (srednješolsko izobraževanje) ter vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v specializiranih šolah in zavodih. Kot je razvidno s spletne strani združenja in kot kažejo izkušnje članstva, si sekcija intenzivno prizadeva za reševanje številnih težav, s katerimi se soočajo pomočniki in vodstva zavodov. Vsi aktivni člani imajo možnost prispevati svoj glas in opozarjati na nepravilnosti, pripombe pa vodstvo sekcije nato zbere in posreduje pristojnim ustanovam. Sekcija z Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije aktivno sodeluje pri pripravi sprememb na področju administracije in organizacije dela v zavodih ter si prizadeva za izboljšanje položaja pomočnika ravnatelja. Ob tem je npr. opozorila na zastarele normative za izračun učne obveznosti pomočnika ravnatelja in neustrezno vrednotenje zahtevnosti delovnega mesta. Pripravili so tudi konkretne predloge za spremembe Pravilnika o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive. Za člane sekcije so med drugim vzpostavili skupni e-poštni seznam, s pomočjo katerega pomočnice in pomočniki drug drugemu zagotavljajo strokovno pomoč in podporo pri opravljanju dela. Ta poteka v obliki izmenjave mnenj, predlogov in primerov iz prakse, ki je med pomočniki ravnateljev že utečena. Sekcija pomočnikov v okviru združenja vsako leto, največkrat oktobra, izvede dvodnevni strokovni posvet pomočnikov ravnateljev.

- Šola za ravnatelje že od leta 1999 vsako leto marca izvede dvodnevni strokovni posvet pomočnikov ravnateljev.
- Pomočniki ravnateljev se pogosto vpišejo tudi v program Šola za ravnatelje in se seznanijo z vsebinami, potrebnimi za pridobitev potrdila o opravljenem ravnateljskem izpitu, saj se nekateri pomočniki ravnateljev kasneje odločijo za ravnateljevanje.
- V nekaterih geografskih regijah zelo uspešno delujejo aktivni oz. mreže pomočnikov ravnateljev, v okviru katerih imajo ti redna mesečna srečanja in si na njih izmenjujejo izkušnje, poglede, prakso.

Poudariti velja še, da pomočnik ravnatelja v skladu s Pravilni-



kom o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive<sup>6</sup> počasneje in težje napreduje kot strokovni delavec (učitelj), dodatno pa so se v preteklosti porušila plačna razmerja med strokovnimi delavci na eni in vodstvenimi delavci na drugi strani. Tako danes plača strokovnega delavca (učitelja) v najvišjem nazivu pogosto prekaša plačo pomočnika ravnatelja ali ravnatelja, ki ima ta v vzgojno-izobraževalnem zavodu bistveno več odgovornosti.

### **Evalvacija programa »(P)ostani uspešen srednji vodja«**

Pomočniki ravnateljev opravljajo vedno zahtevnejše vodstvene naloge, za katere potrebujejo novejša vodstvena znanja in spretnosti. Zato je Šola za ravnatelje v skladu s sodobnimi razvojnimi smernicami pripravila nov program, ki se posebej osredotoča na vodstvena znanja in spretnosti, ki jih v vzgojno-izobraževalnih zavodih potrebujejo »srednji« vodje. Program »(P)ostani uspešen srednji vodja« je namenjen pomočnikom ravnateljem ter vodjem enot in podružnic, ki bi radi razvijali in/ali nadgrajevali svoje znanje ter krepili zmožnosti za vodenje.

Razpis za vpis v program je bil na spletni strani Šole za ravnatelje objavljen 3. novembra 2020. Prijavilo se je 69 udeležencev, ki smo jih razdelili v dve skupini. V prvo so bili vključeni pomočniki ravnateljev, vodje enot oz. podružnic iz vrtcev (31), v drugo pa pomočniki ravnateljev ter vodje enot oz. podružnic iz osnovnih in srednjih šol (38).

Program je potekal od aprila 2019 do oktobra 2020 in je obsegal 56 kontaktnih ur (sedem srečanj) ter izvedbo enega mreženja. Delavnice so bile v prostorih Šole za ravnatelje. Zaradi ukrepov za preprečevanje širjenja nalezljive bolezni covid-19 na podlagi sklepa Vlade Republike Slovenije (št. 18100-7/2020/2), odredbe ministra za zdravje ter priporočil Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport v vzgojno-izobraževalnih zavodih in drugih javnih zavodih smo dve delavnici izvedli na daljavo s pomočjo videokonferenčnega okolja Zoom.

Vsebinski sklopi programa so bili naslednji: vodenje sebe, vloge, naloge, položaj, vpliv in izzivi distribuiranega vodenja, vodenje sestankov in reševanje težav, uvajanje sprememb in izboljšav, organizacijski vidiki vodenja ter klima in kultura, karierni in profesionalni razvoj. Posamezne vsebinske sklope smo nato razdelili še v tematske sklope. V programu sta bili na voljo tudi dve izbirni

<sup>6</sup> *Uradni list Republike Slovenije*, št. 54/02, 123/08, 44/09, 18/10 in 115/20.

PREGLEDNICA 1 Vpliv programa

| Trditev  | (1) | (2)  |
|--|-----|------|
| Program prinaša novosti in sveže ideje.  | 3,6 | 0,49 |
| Pri izvedbi programa so upoštevali izkušnje udeležencev.                         | 3,7 | 0,46 |
| Nova spoznanja bom lahko uporabil/-a v praksi.                                   | 3,7 | 0,46 |
| Program me je spodbudil, da se bom še naprej izobraževal/-a na področju vodenja. | 3,7 | 0,51 |
| Program me je pozitivno motiviral za izboljšanje vodenja.                        | 3,7 | 0,46 |
| V programu sem imel/-a priložnosti za izmenjavo primerov dobrih praks.           | 3,8 | 0,45 |

OPOMBE Naslova stolpcev: (1) povprečje, (2) standardni odklon.

vsebin, in sicer povratna informacija ali *coaching*. Oblike dela v programu so temeljile na izkustvenem učenju in treningu (refleksije, igre vlog, tehnike in modeli *coachinga*). Srečanja so vodili predavatelji Šole za ravnatelje v paru.

Celotno obdobje programa od aprila 2019 do oktobra 2020 smo spremljali in z evalvacijskim vprašalnikom v spletnem okolju 1ka ovrednotili njegov potek. Vprašalnik je bil sestavljen iz petih sklopov. Prvi se je nanašal na vpliv programa, drugi na njegovo uporabnost, tretji na organizacijo in izvedbo, četrti na kakovost predavateljev, peti pa na koristnost vsebin/tem v programu. Vprašalnik je v e-obliki med 20. oktobrom in 31. decembrom 2020 izpolnilo 57 od 69 udeležencev ali 82 %. Od tistih, ki so vprašalnik izpolnili, je bilo 27 udeležencev (47 %) iz vrtca, 24 (42 %) iz osnove šole, 1 udeleženec iz srednje šole, 5 (9 %) pa iz drugih zavodov (glasbene šole, šole s prilagojenim programom). Glede na vlogo, ki jo opravljajo, je bilo pomočnikov ravnateljev 37 (65 %), vodij enot ali podružnic 10 (18 %), drugih udeležencev pa 5 (9 %).<sup>7</sup> Udeleženci so vsako postavko ocenili na štiristopenjski lestvici od *nikakor se ne strinjam* (1), *ne strinjam se* (2), *strinjam se* (3) do *povsem se strinjam* (4). Zadnji sklop pa so glede na koristnost vsebin ovrednotili z ocenami od *nekoristno* (1), *malo* (2), *veliko* (3) do *zelo koristno* (4). Za spremenljivke iz vsakega sklopa vprašalnika smo izračunali povprečno vrednost, kot mero variabilnosti pa je bil podan standardni odklon. V nadaljevanju predstavljamo rezultate evalvacije za vsakega izmed petih sklopov.

Prvi sklop vprašalnika se je nanašal na to, kako je program vplival na udeležence (preglednica 1). Ugotovili smo, da so udeleženci ta del programa v povprečju ocenili zelo visoko, tj. 3,7 na štiristo-

<sup>7</sup> Zaradi skoraj ničelnih razlik med posameznimi skupinami vzorca, tj. pomočniki ravnateljev, vodji enot in drugimi, pridobljene podatke prikazujemo za celoten vzorec skupaj.

PREGLEDNICA 2 Uporabnost programa

| Trditev   | (1) | (2)  |
|---|-----|------|
| Pridobil/-a sem nova teoretična znanja.                     | 3,5 | 0,50 |
| Pridobil/-a sem nova praktična znanja.                      | 3,4 | 0,50 |
| Spoznal/-a sem nove načine vodenja (metode, pristope itd.). | 3,6 | 0,50 |
| Spoznal/-a sem konkretne rešitve za vodenje.                | 3,4 | 0,56 |
| Dobil/-a sem odgovore na vprašanja o svojem vodenju.        | 3,4 | 0,53 |
| Spremenil/-a sem svoja stališča in prepričanja o vodenju.   | 3,3 | 0,59 |
| Začel/-a sem izboljševati/spreminjati svoje vodenje.        | 3,5 | 0,54 |
| V moji praksi vodenja so opazne spremembe/izboljšave.       | 3,3 | 0,49 |

OPOMBE Naslova stolpcev: (1) povprečje, (2) standardni odklon.

PREGLEDNICA 3 Organizacija in izvedba programa

| Trditev  | (1) | (2)  |
|--|-----|------|
| Termini za izvedbo programa so bili ustrezni.  | 3,5 | 0,60 |
| Prostorske razmere za delo so bile ustrezne.   | 3,6 | 0,54 |
| Izvedba programa z vidika števila srečanj in drugih dejavnosti (mreženje, druge vmesne dejavnosti) je bila ustrezna. | 3,6 | 0,56 |
| Pripravljena gradiva so bila kakovostna (vsebinsko ustrezna in pregledna).   | 3,7 | 0,50 |
| Izvedba dela programa na daljavo je bila kakovostna.   | 3,7 | 0,49 |

OPOMBE Naslova stolpcev: (1) povprečje, (2) standardni odklon.

penjski lestvici. Največ so imeli priložnosti za izmenjavo primerov dobrih praks (3,8), nekoliko manj, a še vedno z visokim povprečjem, pa so ocenili, da jim je program prinesel novosti in sveže ideje (3,6). Kot je razvidno iz preglednice, so standardni odkloni majhni (manjši od 0,5), iz česar lahko sklepamo, da so bili odgovori udeležencev precej podobni in ne razpršeni.

Drugi sklop vprašalnika se je nanašal na uporabnost programa za udeležence (preglednica 2). V povprečju so ta del programa ocenili visoko, in sicer 3,4 na štiristopenjski lestvici. Najbolje so ocenili postavko, ki se je nanašala na spoznavanje novih načinov, metod vodenja in pristopov k vodenju (3,6), nekoliko manj so zaradi programa spremenili svoja stališča in prepričanja o vodenju ter opazili spremembe v svoji praksi vodenja (3,3). Ta del bodo namreč po koncu programa še razvijali, saj gre pri vodenju za proces dolgoročne spremembe in ne za enkratni dogodek.

Tretji sklop vprašalnika se je nanašal na organizacijo in izvedbo programa (preglednica 3). V povprečju so udeleženci ta del programa znova ocenili zelo visoko, 3,6 na štiristopenjski lestvici. Najbolje so ovrednotili kakovostno pripravljena gradiva in izvedbo programa na daljavo (3,7), nekoliko manj pa so se jim zdeli

PREGLEDNICA 4 Kakovost predavateljev

| Trditev  | (1) | (2)  |
|--|-----|------|
| Predavatelji so vsebino srečanj kakovostno predstavili.        | 3,9 | 0,51 |
| Predavatelji so bili strokovni.                                | 3,9 | 0,26 |
| Predavatelji so uporabljali raznolike in ustrezne metode dela. | 3,9 | 0,56 |
| Predavatelji so me spodbudili k aktivnemu sodelovanju.         | 3,9 | 0,29 |
| Predavatelji so se odzivali na potrebe udeležencev.            | 3,9 | 0,40 |

OPOMBE Naslova stolpcev: (1) povprečje, (2) standardni odklon.

ustrezni termini za njegovo izvedbo (3,5). To je razumljivo, saj se je vmes pojavila pandemija covid-19 in smo bili zaradi prehoda na e-izobraževanje v okolju Zoom primorani nekatere dejavnosti tudi časovno prilagoditi.

Četrty sklop vprašalnika se je nanašal na kakovost predavateljev (preglednica 4). V programu so v parih predavali štiri predavatelji Šole za ravnatelje. Udeleženci so ta del v povprečju ocenili najvišje na štiristopenjski lestvici, saj so vse postavke dobile oceno 3,9, kar kaže na veliko zadovoljstvo skorajda vseh. Standardni odklon analize je zelo majhen (v povprečju manj kot 0,40), kar nakazuje, da so bili odgovori udeležencev zelo poenoteni.

Peti sklop vprašalnika se je nanašal na koristnost tem in vsebin programa (preglednica 5). Udeleženci so vsako postavko ovrednotili na štiristopenjski lestvici z ocenami od *nekoristno* (1), *malo* (2), *veliko* (3) do *zelo koristno* (4). V povprečju so ta del programa na štiristopenjski lestvici znova ocenili zelo visoko (3,5). Najbolje so ocenili temo etika, vrednote in etično vodenje (3,7), nekoliko manj koristni, a še vedno dobri, pa so se jim je zdela vodenje sestankov, zavzetost pri delu ter profesionalni in karierni razvoj sebe in sodelavcev (3,4).

Ob koncu nas je zanimalo še, katere teme oz. vsebine s področja vodenja udeleženca še zanimajo in bi si znanje o njih želeli še poglobiti. Največ potreb so nanizali na področju vodenja sebe in sodelavcev ter vodenja zavoda v kriznih časih, tako z vidika tem/vsebin kot veščin. Na področju veščin so posebej izpostavili *coaching* in komunikacijske veščine (retorika, komunikacija v kolektivu, komunikacija z mediji, povratna informacija).

Navajamo še nekaj misli udeležencev, ki so nam jih sporočili ob koncu programa in potrjujejo visoko povprečno oceno programa:

Hvala za dobronamernost, občutek za ljudi in delo v skupini ter dobro opravljeno delo. Mreženja so bila učinkovita. Spletle so se vezi, ki bodo verjetno ostale. Hvala.

PREGLEDNICA 5 Koristnost tem in vsebin programa

| Trditvev  | (1) | (2)  |
|---|-----|------|
| Poznavanje sebe (npr. močnih področij, usposobljenost)            | 3,6 | 0,52 |
| Vloge in naloge srednjega vodje                                   | 3,6 | 0,53 |
| Vodenje skupine in vloge posameznikov v skupini                   | 3,6 | 0,50 |
| Organizacija časa   | 3,5 | 0,66 |
| Distribuirano vodenje   | 3,5 | 0,50 |
| Vodenje sestankov   | 3,4 | 0,66 |
| Vodenje sodelavcev  | 3,6 | 0,49 |
| Zavzetost pri delu  | 3,4 | 0,57 |
| Etika, vrednote, etično vodenje                                   | 3,7 | 0,52 |
| Klima in kultura v organizaciji                                   | 3,6 | 0,59 |
| Veščine <i>coachinga</i>  | 3,5 | 0,67 |
| Povratna informacija  | 3,5 | 0,57 |
| Profesionalni in karierni razvoj (sebe in sodelavcev)             | 3,4 | 0,60 |
| Vodenje v času negotovosti (doživljanje sprememb, faze spremembe) | 3,5 | 0,66 |

OPOMBE Naslova stolpcev: (1) povprečje, (2) standardni odklon.

Enkratni ste! Žal mi je, da se končuje. Hvala celotni ekipi za vaš trud čas, energijo in izkušnje!!

Zanimiva in uporabna srečanja, ki pomagajo in bogatijo srednje vodje pri njihovem delu. Priporočila jih bom naslednjim »srednjim vodjam« v mojem kolektivu.

Hvala za pripravo in izvedbo programa. Take vsebine sem zelo pogrešala. Tako usposabljanje bi potrebovala na začetku dela na delovnem mestu pomočnice in bi mi bilo takrat lažje. A nikoli ni prepozno. Hvala!

Hvala za vsa odlična predavanja in delavnice. Dobro ste združili teorijo in prakso in poskrbeli za odlično klimo. Vsak je našel svoje izzive, iskal rešitve in se učil postati boljši. Hvala.

Ste veja strokovne pomoči, na katero lahko stopimo, da obvladujemo sodelavce, jih motiviramo ... Zato si želim in vas prosim, da bi omogočili nadaljevanje tega programa. Hvala, bili ste izvrstni.

## Sklepi

V današnjih časih je položaj pomočnika ravnatelja izjemno pomemben, zato ga nikakor ne smemo spregledati, saj v procesu vodenja šole odigra izjemno dejavno vlogo. Prav zato je pomembno,

da je za opravljanje svojega dela zelo dobro usposobljen. Tudi program »(P)ostani uspešen srednji vodja« je pokazal, da so potrebe po usposobljenosti na tem področju velike in da lahko tak program močno prispeva k vseživljenjskemu učenju vseh srednjih vodij v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Kot je razvidno iz analize vprašalnika, so bili udeleženci s celotno izvedbo programa zelo zadovoljni (ocena 5,6 na štiristopenjski lestvici). Tako lahko sklepamo, da je bil vsebinski in organizacijski vidik programa premišljeno zastavljen ter da pomočniki ravnateljev (in drugi srednji vodje) potrebujejo taka znanja in spretnosti, kot jim jih ponuja program. Tako si lahko srednji vodje izmenjajo izkušnje, se pogovorijo o težavah, izzivih in nanje pogledajo z druge perspektive, zato kot vodje postajajo uspešnejši in učinkovitejši ter profesionalno in osebno bolj samozavestni.

V nadaljevanju bi radi izpostavili nekaj smeri profesionalnega razvoja pomočnikov ravnateljev, ki izhajajo iz analize pilotnega programa in izkušenj pomočnikov na terenu:

- Pomočniki ravnateljev potrebujejo dodatna znanja predvsem s področja vodenja sodelavcev in zavoda, komunikacijskih veščin in veščin *coachinga*. Teh vsebin se je pilotni program dotikal, vendar so sodelujoči izrazili potrebo po dodatnem, še obširnejšem in bolj poglobljenem usmerjenem treningu za vsako izmed področij, zato predlagamo, da bi vsebine, ki so jih udeleženci omenili, v programu poglobili in/ali jih ponudili v obliki dodatnih izbirnih vsebin. Morda bi bilo nekatere vsebine programa smiselno obravnavati tudi ločeno glede na raven zavoda, in sicer posebej za vrtce, osnovne šole in za srednje šole.
- Udeleženci programa izpostavljajo tudi željo po nadaljevanju programa s kontinuiranimi rednimi strokovnimi srečanji za pomočnike ravnateljev. Tako bi lahko sproti spremljali in vrednotili spremembe, ki jih kot pomočniki vnašajo v prakso.
- Menimo, da bi bilo poleg vsakoletnih posvetov za pomočnike ravnateljev, ki jih organizirata Združenje ravnateljic in ravnateljev osnovnih in glasbenih šol (sekcija pomočnikov) in Šola za ravnatelje, smiselno organizirati redne spletne webinarje (npr. vsake tri mesece). Ob tem izpostavljamo, da bi bilo modro, če bi se sekcija pomočnikov pri združenju in Šola za ravnatelje povezali tudi na vsebinski ravni in razmislili o dolgoročnih skupnih možnostih za načrtovanje in uresničevanje različnih oblik podpore pomočnikom ravnateljev.

- Glede na dejstvo, da posamezne geografske regije že imajo uspešno delujoče aktivne pomočnikov, bi veljalo v Združenju ravnateljic in ravnateljev osnovnih in glasbenih šol (sekcija pomočnikov ravnateljev) vzpostaviti aktivne pomočnikov v vseh regijah po vzoru geografskih/regijskih aktivov ravnateljev. Tako bi pomočniki ravnateljev v celotni Sloveniji imeli dostop do kakovostne mreže pomočnikov, ki bi jim omogočala hitrejšo in boljše izmenjavo informacij in praks ter povezovanje na širši sistemski ravni.
- Ocenjujemo, da bi bilo smiselno vzpostaviti tudi mentorstvo novoimenovanim pomočnikom. Vsak novoimenovani pomočnik ravnatelja bi potreboval mentorja. Program bi lahko zastavili podobno kot dolgoletni in uveljavljeni program mentorstva novoimenovanim ravnateljem v okviru Šole za ravnatelje, saj se je pokazalo, da gre za pomembno obliko podpore ob prehodu na delovno mesto ravnatelja. V sklopu tega velja razmisliti o vzpostavitvi baze mentorjev za pomočnike ravnateljev, ki bi bili novoimenovane pomočnike pripravljene usmerjati, jim zagotavljati pomoč in bi jim bili v strokovno oporo.

Sklenemo lahko, da je pilotni program »(P)ostani uspešen srednji vodja« pri udeležencih dosegel namen, zato ga velja v prihodnje ohraniti, nadgraditi in razvijati, saj predstavlja eno izmed oblik in možnosti profesionalnega razvoja pomočnikov ravnateljev tako z vidika njihovega kariernega razvoja kot z vidika zagotavljanja nasledstva ravnateljev.

### Literatura

- Ažman, T., in M. Zavašnik Arčnik. 2017. »Usposabljanje strokovnih delavcev za vodenje strokovnih aktivov.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 36 (1): 25–44.
- Erčulj, J., in L. Goljat Prelogar. 2016. *Vodenje in upravljanje inovativnih učnih okolij*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, J., in A. Koren. 2003. »O vodenju vzgojno-izobraževalnih organizacij.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 1 (1): 7–16.
- Forde, C., in K. Lowden. 2015. »Aspirations to Headship?« *Contemporary Educational Leadership* 2 (2): 31–46.
- Grootenboer, P. 2018. *The Practices of School Middle Leadership*. Singapore: Springer.
- Hargreaves, A. 2013. »Več kot le ravnateljeva desna roka: vloga pomočnika pri vodenju v izobraževanju.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (3): 3–13.

- Koren, A. 1998. »Vloga pomočnikov ravnateljev v slovenskih šolah, domovih in vrtcih.« V *Vloge in naloge pomočnikov ravnateljev v šolskem managementu*, ur. S. Roncelli-Vaupot, 25–30. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Marshall, C., in E. Phelps Davidson. 2016. »As Assistant Principals Enter Their Careers: A Case for Providing Support.« *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* 5 (3): 272–278.
- Muijs, D., M. Ainscow, C. Chapman in M. West. 2011. *Collaboration and Networking in Education*. New York: Springer.
- Oleszewski, A., A. Shoho in B. Barnett. 2012. »The Development of Assistant Principals: A Literature Review.« *Journal of Educational Administration* 50 (3): 264–286.
- Sentočnik, S. 2018. »Distribuirano vodenje: podpora učeči se skupnosti.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 41 (3): 47–59.

■ **Sanja Otto** je pomočnica ravnateljice na Osnovni šoli Lava.  
*otto.sanja@gmail.com*

**Lea Avguštin** je predavateljica na Šoli za ravnatelje.  
*lea.avgustin@solazaravnatelj.si*



## Vloga vodje pri doseganju pozitivne klime

**Claudia Rabuza**

*Osnovna šola Hruševac Šentjur*

**Vili Kotnik**

*1. osnovna šola Žalec*

**Natalia Gorenc**

*Osnovna šola Elvire Vatovec Prade*

**Boštjan Kališnik**

*Osnovna šola Staneta Žagarja Lipnica*

Vpliv vodje je porazdeljen na različna področja, ki so v njegovi domeni, mi pa smo si, v okviru projektne dela (ŠRI), izbrali tisto, ki ostaja v nekakšni sivem območju, saj zanj rado zmanjka časa – tj. klima, pozitivna klima. Po prebrani literaturi smo spoznali, da je vodja pri ustvarjanju pozitivne klime v zavodu res ključni agens. In tako smo fokus svoje raziskave obrnili h korelaciji *vodja – pozitivna klima* (zanimalo nas je, kako in za koga je ta povezava pomembna, kaj lahko zavodu prispeva, ali jo lahko namensko spodbujamo in kako). Odločili smo se za izvedbo anonimne ankete med zaposlenimi v naših zavodih, nato pa smo anketni vprašalnik preoblikovali še v intervju za vodstvene kadre. Na podlagi prejetih odgovorov smo lahko opravili primerjalno analizo za izbrana področja, in sicer: organiziranost, medsebojni odnosi, komuniciranje, nagrajevanje, karierni razvoj, način vodenja in splošno počutje v zavodih. Izkazalo se je, da zgolj na področju medsebojnih odnosov ni treba določiti smernic za izboljšave, na preostalih pa so se, sodeč po odgovorih, mnenja zaposlenih in vodstva mestoma razhajala, zato smo izoblikovali predloge za izboljšave, ki so prejkone izhodišče za razmislek in iskanje nadaljnjih rešitev.

*Ključne besede:* ravnatelj, (pedagoški) vodja, vodenje, klima, zavod

### Iz literature ...

Pri domačih in tujih avtorjih (Kranjc 2020; Kavčič 1994; Drucker 2020; Glasser 1994; Musek Lešnik 2006; Lipičnik 1998; Covey 2009) je bilo doslej zaslediti že veliko definicij organizacijske klime, nas pa je zanimala zgolj kot izhodišče, s pomočjo katerega bi opredelili pomen njenega merjenja.

Če naštejemo samo tiste, ki so se nam z vidika naše projektne

naloge zdele pomembne, potem bi zagotovo morali omeniti Kavčiča (1994, 191), ki v svojem delu, katerega tema je organizacijska kultura, opredeljuje tudi klimo in jo enači s pojmom organizacijskega vzdušja. Ugotavlja, da je to tista vrsta značilnosti, ki kaže na zadovoljstvo zaposlenih s socialnimi vidiki dela, in zaradi njih se organizacije med seboj razlikujejo, saj so po njegovem razmeroma trajne in vplivajo na vedenje zaposlenih v kolektivih. Tudi Lipičnik (1998, 73) termin organizacijske klime opredeljuje podobno in dodaja, da je ta posledica znanih in neznanih dejavnikov iz preteklosti in sedanjosti in da prav tako vpliva na vedenje in zmožnosti zaposlenih.

Že Gilmer (1969) omenja, da so vodilni v manjših kolektivih pogosteje v stiku z zaposlenimi, zato lažje spremljajo njihovo počutje, v kolektivih z več zaposlenimi pa je to težje, zato predlaga, da bi vsaj enkrat na leto opravili raziskavo o tem, kakšna je klima v organizaciji. Torej tudi vloga ravnatelja pri ustvarjanju klime ni zanemarljiva, čeprav je le ena od (по si oк) dvanajstih dimenzij, ki vplivajo nanjo; nobena izmed njih namreč ni neodvisna od vodje.

Altman (2000) ugotavlja, da merjenje organizacijske klime pri naša koristi z vidika komunikacije, ki vodi omogoča, da pride do informacij, ki jih potrebuje; gre za način proaktivnega vodenja, na osnovi katerega je lažje voditi zaposlene in upravljati z delovnim okoljem. Prevzemanje odgovornosti za komuniciranje in odločitve pri učinkovitem vodji izpostavlja tudi Drucker (2020, 9), saj poudari pomen postavljanja pravih vprašanj, delegiranja nalog, osredotočanja na priložnosti (in ne na probleme), razvijanja akcijskih načrtov, vodenja produktivnih sestankov in rabe prve osebe množine (*mi* namesto *jaz*).

Drucker (2005 po Plešnik 2020, 33) opozarja, da mora vodja najprej znati voditi sebe, šele nato svojo organizacijo. Večina knjig o menedžmentu se namreč osredotoča na vodenje drugih ljudi, vendar ni mogoče voditi drugih, če najprej ne vodiš sebe. Zato je za vodjo, ki si želi biti učinkovit, pomembno, da se uči od bolj izkušenih. Najlažje se je učiti od drugih, bodisi iz primerov dobrih praks (vsak vzame tisto, kar se mu zdi primerno) bodisi iz njihovih napak. Ni vse najnovejše tudi najboljše, tako kot vse staro ni za na odpad. Plešnik (2020, 93) definira učinkovitega vodstvenega delavca kot človeka, ki nikoli ne graja, ne obsoja, ne podcenjuje, ne žali ali kako drugače prizadene sodelavca. Učinkovit vodstveni delavec ne zamuja v službo, tam je raje malo pred začetkom delovnega časa, prav tako pa ne odhaja domov prej. Poleg tega nima navade, da bi delo iz pisarne nosil domov. Nikoli ne izgubi živcev

ali potrpljenja. Izogiba se pisarniškim govoricam, raje se ustavi, pozorno opazuje in prisluhne dogajanju okoli sebe. »Ravnatelj v izobraževanju pa se sploh razlikuje od vodij v drugih organizacijah tudi po svoji usmerjenosti in odgovornosti, da se osredotoči na učenje. Čas zahteva nenehno, hitro učenje in takojšnjo uporabo novega znanja. Znanje je hkrati osnova funkcionalne učinkovitosti in konkurenčnosti posameznika, skupine in organizacije. Zato mora biti ravnatelj zelo zainteresiran za pravočasno odkrivanje ustreznega znanja zase in za sodelavce ter poskrbeti za njegovo kakovostno implementacijo v delovni proces.« (Plešnik 2020, 115)

Kranjc v svojem delu poudarja pomen kakovostne komunikacije, ki se prav tako nanaša na klimo, in pravi: »Dobri medsebojni odnosi in kakovostna komunikacija so ključni za dobro klimo. Prvi vidik komunikacije se nanaša na informiranost. Zato smo pozorni, kakšen je proces vzajemnega informiranja in kako so dostopne pomembne informacije. Drugi vidik komunikacije pa se nanaša na kakovosten pogovor: zmožnost prisluhniti si, se ustrezno odzvati in biti zmožen dialoga« (Kranjc 2020, 17), »zelo verjetno je, da bo podporna šolska klima spodbudila timsko delo in komunikacijo znotraj sodelovalnega okolja« (str. 11).

Pomena odnosov ne podcenjuje niti Račnik (2010, 144), saj pravi, da so za odnose znotraj timov najprej odgovorni vodje. Vodje imajo lahko, kar zadeva kakovostno opravljanje dela in vedenje do drugih, le takšne podrejene, kakršni so sami. Siten vodja ima sitne podrejene, jezen vodja jezne podrejene, nediscipliniran pa nedisciplinirane zaposlene.

Ko govorimo o spreminjanju organizacijske klime, Lipičnik (1998, 73) trdi, da spreminjanje klime vpliva na spremenjeno doživljanje določenih situacij. Pri tem navaja, da obstajajo trije načini spreminjanja klime, in sicer: nenadzorovano, z navodili in dekreti ter z akcijo. Čeprav v nadaljevanju pravi, da se klima največkrat spreminja nenadzorovano, pa spreminjanje vendarle ni naključno, saj je posledica vplivov iz okolja. Drugi način – spreminjanje klime z navodili in dekreti – je učinkovit le deloma, saj so ti predpisani in pogosto neživljenjski. Pri tretjem načinu pa je treba veliko energije vložiti v pojasnjevanje, prepričevanje in dokazovanje, pri tem pa pogosto naletimo na težave, saj zaposleni običajno niso pripravljeni takoj sprejeti sprememb, zato jih je treba nanje najprej pripraviti. In tu pride po mnenju številnih avtorjev do izraza vloga vodje, če mu zaposleni verjamejo in zaupajo.

Razmišljanje, ki pritrjuje dejstvu, da je bistvo vodenja vpliv in ne moč, je podaril tudi Gardner (1993, 103), saj meni, da je za po-

čutje posameznika, ki deluje znotraj neke skupine, prisila popolnoma neučinkovita. Trdi, da pritisk na zaposlene ni več potreben, če zna vodja ljudem pomagati pri dojetju dejstva, da s sodelovanjem lahko zadovoljijo tako osebne kot skupne potrebe. Ob tem pa kot temeljno vodilo znova poudarja osebni zgled. Pri tem ne smemo pozabiti, da je za dobro počutje in občutek pripadnosti pomembno, da zaposleni čutijo soudeleženo na praktično vseh področjih delovanja organizacije, tako osebno kot poklicno.

Na spletni strani IPSOS (Musek Lešnik 2014) zasledimo, da igrajo pri vrednotenju organizacijske klime pomembno vlogo organizacijske prakse, kot so poudarjanje demokratičnega vodenja, velika podpora zaposlenim, stimulatívno nagrajevanje, spodbujanje izražanja različnih mnenj in podobno. A tudi pri tem pride do izraza subjektivni vidik organizacijske klime: vsakršna nova praksa, s katero želi vodstvo pozitivno vplivati na klimo, postane realnost za zaposlene šele takrat, ko jo sami zaznajo kot realnost. Težave pa nastopijo, če vodstvo v poskusih, da bi »izboljšalo« klimo, uvaja različne novosti in jih potem, ker ni hitrih rezultatov, kakršne je pričakovalo, brezglavo opušča in išče nove rešitve, še preden se imajo prve med zaposlenimi možnost »prijeti« in vplivati na njihovo delo. Takšno ravnanje namesto zelenih učinkov pri zaposlenih zbuja občutek kaosa in niti najmanj ne prispeva k stabilni klimi in/ali občutku varnosti.

Mikek (2015, 105) dodaja, da so za zadovoljstvo zaposlenih pomembne različne dimenzije klime:

- *Pooblastila* – če zaposleni čutijo, da sodelujejo pri odločanju, to pozitivno vpliva na zadovoljstvo.
- *Podpora in druženje* – občutenje toplih, prijateljskih odnosov s sodelavci in podpore zmanjšuje negativni stres in vpliva na zadovoljstvo na delovnem mestu.
- *Profesionalni interes* – občutek zaposlenih, da se lahko izobražujejo in med seboj delijo znanje in izkušnje, pozitivno vpliva na zadovoljstvo.
- *Usklajenost med cilji in viri* – če so cilji in sredstva, s katerimi jih je mogoče doseči, v skladu z možnostmi in željami zaposlenih in organizacije, to pripomore k večjemu zadovoljstvu na delovnem mestu.
- *Delovni pritiski* – doživljanje pritiskov na delovnem mestu je povezano z doživljanjem stresa, kar navadno pomeni manjše zadovoljstvo.

Mikek (2015, 107) navaja, da je

V zvezi z naštetimi dimenzijami je treba opozoriti tudi, da igra »ugodna« organizacijska klima pomembno vlogo pri lažšanju doživljanja delovnega stresa. Vzroki tega stresa se velikokrat nanašajo na širše dejavnike življenja v organizaciji (težave pri prilagajanju spremembam; nizka podpora vodstva; skrhani medosebni odnosi; malo soodločanja o delu ipd.), vključno s klimo. Zaposleni, ki doživljajo visoko stopnjo stresa pri delu, ga izražajo v svojih stikih z uporabniki. S tega vidika »ugodna« klima kot »reduktor« stresa pomembno vpliva na zaznave uporabnikov o organizaciji in na njihovo zadovoljstvo.

Gossenova in Andersonova (1996, 26–27) v svojem delu o ustvarjanju razmer za dobro šolo govorita o tem, da so vodje odgovorni za to, da spodbujajo ozračje sodelovanja, ustvarjalnosti in kakovostnega dela; obenem pa trdita, da se odgovornost vodje konča tam, kjer zaposleni tovrstne klime v kolektivu nočejo ali si je ne želijo izrabiti. Takšno stališče je pomembno zlasti pri samoevalvaciji vodje. Tega dejstva se zavedamo tudi pisci pričujočega članka in se ne slepimo, da ima ravnatelj ob tem, ko si prizadeva za pozitivno klimo, v roki »čarobno paličico«, s katero bo svoj trud lahko uresničil. Z zavedanjem, da je naredil vse, kar je z vidika ustvarjanja pozitivne klime lahko, se razbremenijo odgovornosti za morebitne neprijetne situacije, zato se tudi manj vpleta v delo zaposlenih, kar botruje nastanku razmer, ki omogočajo samoevalvacijo vseh deležnikov. Prav tako je pomembno zavedanje, da pri uvajanju sprememb prvotna zagnanost postopoma popušča. Gossenova in Andersonova še pravita, da je takrat morda primeren čas, da zaposlenim ponudijo več različnih učnih možnosti, med katerimi je zagotovo izobraževanje pod vodstvom gostujočega strokovnjaka. Sklicujeta se na priznano kontrolno teorijo, ki jo je uvedel William Glasser (1994) in povzemata naslednjo misel (Gossen in Anderson 1996, 184): »Prva dolžnost ravnateljev kakovostne šole je to, da morajo biti posebej pozorni na načine, kako poklicno in osebno spodbujati in podpirati učitelje ter jim pomagati, da bodo preskusili nove zamisli.« V istem delu avtorici govorita še o tem, da je za dobro počutje ljudi v kolektivu pomembno določiti vloge; vsak član kolektiva mora natančno vedeti, kaj je njegovo delo.

Covey (2009) se v svojem delu, ki ga posveča novemu pristopu k vodenju in je namenjeno predvsem vodilnim v podjetjih, močno posveča tudi takim odnosom v kolektivu, ki pripomorejo k pozi-

tivni klimi, saj je njegovo vodilo »voditi ljudi tako, da bi dosegli neverjetno«. Meni, da je pravo vodenje po načelu vzpostavljanja medsebojnega zaupanja, tako med vodjo in zaposlenimi kot med samimi zaposlenimi, kar je dolgotrajen proces. Pri tem poudarja, da je najpomembnejša vrlina vodje vztrajnost, in to ponazori z zanimivo prispodobo za vzpostavljanje odnosov v kolektivu, ko ga primerja z gojenjem vrtnih rastlin, ki za rast potrebujejo primerno prst, sejanje, kultiviranje, pletje, zalivanje, kar sčasoma pripelje do dobrega pridelka. Tovrstno razmišljanje in pozitiven odnos do zaposlenih morata biti v središču načina vodenja in celotne organizacije. Poskus manipuliranja z ljudmi in taktika prisile, začinjena z lastnim slabim zgledom, sčasoma pripelje do neuspeha. Zgolj deklarativno razглаšanje dobrih namenov, ne da bi med ljudmi vladalo zaupanje, ne more biti temelj dobrih odnosov. Vse to Covey (2009) povezuje v štiri ravni in štiri načela vodenja, ki potekajo od znotraj navzven:

- *osebno zaupanje* se izraža v odnosu s samim sabo;
- *medosebno zaupanje* je odraz mojega odnosa in interakcije z drugimi;
- *vodstveno opolnomočenje* je odraz moje odgovornosti, da delo opravim skupaj z drugimi;
- *organizacijska uskladitev* pa se kaže v sposobnosti organizirati kader, ga izobraževati, ustvarjati time, reševati težave, ustvarjati strategije in sistem.

Covey pri tem opozarja, da se gradnja zaupanja začne na osebni ravni in temelji na značaju zaposlenih in njihovih kompetencah. Na medosebni ravni pa je pomembno, da si ljudje med seboj zaupajo, saj tako uživajo v sproščeni in iskreni komunikaciji, empatiji, sinergiji in produktivni soodvisnosti. Skratka, medsebojno zaupanje je temelj uspeha ali neuspeha na vseh področjih človekovega delovanja. Dobrega vodjo, ki lahko gradi dobre odnose v kolektivu, Covey (2009, 52) opredeli s pomočjo osmih značilnosti:

- Se nenehno uči (izobražuje).
- Je storilnostno usmerjen.
- Izzareva pozitivno energijo.
- Verjame v ljudi.
- Živi uravnoteženo življenje.
- Na življenje gleda kot na pustolovščino.
- Deluje povezovalno.

- Redno gradi na štirih dimenzijah človekove osebnosti (telesni, miselni, čustveni, duhovni).

Ruparjeva (2003, 67) izpostavi pomen učiteljeve in ravnateljeve avtonomnosti, ob tem pa opozori na spremenjeno ravnateljevo vlogo, ki se je iz klasične, tj. nadzorne, prelevila v podporno.

Jakopec (2007, 10–11) opozarja, da postaja pri ravnanju z ljudmi v organizaciji vedno bolj pomembno in nujno, da menedžment deluje tako, da prepoznava in razvija talente, ob tem pa se zaveda, da je človek najdragocenejša zmožnost (sredstvo) organizacije, saj so sodelavci temeljni pogoj za obstoj in delovanje vsake organizacije, zato jih morajo vodilni postaviti na prvo mesto in jim zagotoviti dostojanstvo, kakršno jim pripada; zaposleni se bodo pri delu angažirali le, če bodo deležni posebne pozornosti in spoštovanja. Adair (1998 v Jakopec 2007, 32) poudari, da brez motivacije ne moremo uspešno opraviti ničesar in zadovoljiti svojih potreb; motivacija je torej pomembna za delo, saj morajo posamezniki dobiti občutek, da jim delo pomeni izziv, ki od njih zahteva najboljše in največ glede na njihove zmožnosti, tako da prevzemajo odgovornost za doseganje osebnih ciljev in ciljev organizacije. Adair (1998 v Jakopec 2007) celo trdi, da bomo z motiviranjem zaposlenih dosegli odlično in ne samo zadostnega zadovoljstva, če bo vsak posameznik v organizaciji:

- imel občutek, da je pri delu, ki ga opravlja, dosegel tudi osebne cilje, in občutek, da prispeva k skupnemu doseganju zastavljenih ciljev;
- imel občutek, da mu je delo v izziv in da od njega glede na njegove zmožnosti zahtevajo najboljše in največ;
- prejel priznanje za svoje dosežke;
- imel nadzor nad tistimi vidiki svojega dela, ki so mu bili določeni, in
- se bo lahko razvijal in napredoval na izkustvenem in strokovnem področju.

Zadovoljstvo vsakogar na profesionalnem področju je osnova in gonilna sila, ki posameznike motivira in spodbuja k delovanju pri uresničevanju zastavljenih delovnih ciljev. Če ni tako, lahko nezadovoljstvo postane blokada, ki otežuje oziroma v skrajnih primerih celo onemogoča doseganje pričakovanih delovnih dosežkov.

Naj sklenemo z Jakopcem (2007, 17), ki zmagovalne organizacije prihodnosti opiše takole: »Le-te bodo vodili pametni in ustvarjalni ljudje, ki se bodo znali uspešno sporazumevati in spodbujati

druge – znotraj in zunaj organizacije. Obvladovanje umetnosti dobrih medčloveških odnosov lahko ljudi preusmeri od tega, da bi nadzirali druge, k temu, da jih bodo vodili. Kajti ljudje se lahko naučijo, da se preusmerijo od ukazovanja k vodenju, od tekmovalnosti k sodelovanju, od delovanja po metodi prikritih skrivnosti k metodi izmenjave informacij, od pasivnosti k tveganju, od obravnavanja ljudi kot stroška k obravnavanju ljudi kot premoženja. Naučijo se lahko tudi, kako spremeniti življenje od nezadovoljstva k zadovoljstvu, od otopelosti k zanimanju, od neuspeha k uspehu ipd. Za optimalno izkoriščanje človeškega potenciala v organizaciji je od vodstva potrebna najbolj enostavna stvar – biti človek.«

### Zbiranje in analiza podatkov

Naš namen je bil na številčnem vzorcu, kar kolektiv štirih šol je, ugotoviti, kakšna je vloga ravnatelja kot vodje pri doseganju in ustvarjanju pozitivne klime ter ne nazadnje tudi s tem povezane kulture na šoli. Odločili smo se, da bomo klimo v naših kolektivih izmerili karseda objektivno – spoznavali smo različne tipe vprašalnikov iz različnih sektorjev (prosveta, gospodarstvo), tehtali morebitne razloge *pro et contra* in se na koncu odločili, da sestavimo petstopenjski vprašalnik, ki bi ga v obliki ankete reševali zaposleni v zavodih (tj. sodelavci).

Tako smo se osredotočili na naslednja področja, ki so se nam glede na temo naše raziskave zdela pomembna:

1. organiziranost;
2. medsebojni odnosi (med sodelavci ter med ravnateljem in zaposlenimi);
3. komuniciranje;
4. nagrajevanje;
5. karierni razvoj;
6. način vodenja;
7. splošno počutje.

Potem ko smo prejeli 142 izpolnjenih anket, smo trditve preoblikovali v vprašanja odprtega tipa in tako strukturiran intervju opravili z vodstvi zavodov, v katerih smo zaposleni. Vodstveni kadri so se, z izjemo enega, prijazno odzvali in sodelovali v intervjujih.

Analitični del tako obsega primerjalno analizo po izbranih področjih na ravni zaposlenih in na ravni vodstva.



## **Izbrana področja**

### ***Organiziranost***

#### *Mnenje zaposlenih*

Na področju organiziranosti so sodelujoči trditve ocenili s povprečnimi ocenami med 3,4 in 4,4, kar pomeni, da se večina vprašanih z njimi delno strinja, strinja ali močno strinja. Najbolje so ocenili trditvi »Pri svojem delu imam jasne in objektivne cilje, svoje delo načrtujem samostojno (ali v okviru aktiva)«, s katero se je strinjalo oziroma močno strinjalo kar 95 % anketirancev, ter »Natančno vem, kaj se od mene pričakuje«, s katero se je strinjalo oziroma močno strinjalo 85 % respondentov. Preostale trditve so ocenili s povprečno oceno pod 4, a kljub temu se je z njimi strinjala ali močno strinjala slaba polovica ali več anketiranih. Izsledki anketne kažejo, da so morebitne izboljšave na področju organiziranosti potrebne pri izkoriščanju zmožnosti zaposlenih, saj se šestina anketirancev ni strinjala s trditvijo, da je delo v zavodih organizirano tako, da so zmožnosti zaposlenih kar najbolje izkoriščene. Pri tej trditvi je tudi standardni odklon večji od 1, kar kaže na veliko razpršenost odgovorov.

#### *Mnenje vodstva*

Vodilni delavci treh šol, ki so pristali na intervju, so se strinjali z zaposlenimi, da ti poznajo svoje cilje. Pri načrtovanju so zaposleni samostojni oziroma vezani na aktiv, samostojnost in samoiniciativnost posameznika pa sta povezani z njegovo ambicioznostjo in profesionalnimi cilji. Pri načrtovanju je pomembno tudi povezovanje po vertikali (znotraj aktiva predmetnega področja). Vodstva šol to preverjajo z branjem zapisnikov aktivov in z občasno dejavno udeležbo na sestankih aktivov, poleg tega pa v strokovnost in samostojnost kadra preprosto zaupajo. V zavodih dela med aktivni ne usklajujejo enako, saj koordinacija poteka:

- na mesečnih srečanjih pedagoškega zbora;
- na tedenskih sestankih programskega učiteljskega zbora, v katerega so vključeni predstavniki posameznih aktivov;
- na mesečnih srečanjih pedagoške komisije, v katero so vključeni vodje aktivov, vodje podružničnih šol in vodje projektnih timov.

Na horizontalni ravni se aktivni največkrat povezujejo ob načrtovanju dnevov dejavnosti, po vertikali pa pri analizi rezultatov

nacionalnega preverjanja znanja. Ravnatelji si prizadevajo, da bi pri načrtovanju upoštevali individualne kompetence zaposlenih. Največkrat se to zgodi pri ponudbi interesnih dejavnosti, ki jih izvajajo posamezni učitelji, pri obveznih in neobveznih izbirnih predmetih, pri načrtovanju projektov in dnevov dejavnosti. Strinjali so se, da je poznavanje individualnih kompetenc zaposlenih pomembno pri podeljevanju nalog v kolektivu, hkrati pa so priznali, da so pri nekaterih zaposlenih zmožnosti še neizkoriščene. Vodstveni delavci šol so ob navajanju deležnikov, ki so vpeti v načrtovanje prihodnosti zavoda, najpogosteje navedli pedagoške delavce ali vse zaposlene, pozabili pa so na učence, starše in lokalno skupnost.

### *Medsebojni odnosi (med sodelavci ter med ravnateljem in zaposlenimi)*

#### *Mnenje zaposlenih*

Tudi področje medsebojnih odnosov (med sodelavci in ravnateljem) so sodelujoči ocenili zelo dobro. Povprečna ocena trditvev je bila med 3,8 in 4,3, kar pomeni, da se je večina respondentov z danimi trditvami strinjala. Z vsemi trditvami se je strinjalo ali močno strinjalo več kot dve tretjini anketiranih. Kar 93 % anketirancev pa se je strinjalo ali močno strinjalo s trditvijo, da cenijo večino sodelavcev in njihovo delo.

#### *Mnenje vodstva*

Tako kot zaposleni tudi vodstva šol opažajo, da zaposleni cenijo delo drug drugega. To se izraža v načinu komunikacije v kolektivu in zaposlenih z vodstvom šole, v medsebojnem prepoznavanju dobrega dela in izražanjem pohval. Primere dobrih praks, ki jih strokovni delavci predstavijo na pedagoških srečanjih, kolegi vselej lepo sprejmejo in podprejo. Vodstva šol menijo, da med večino zaposlenih vladajo kolegialni odnosi, ki slonijo na medsebojnem sodelovanju in pomoči. Kolegialni odnosi so bolj opazni med sodelavci istega strokovnega aktiva. To se kaže pri izmenjavi gradiv, pri delovanju spletnih učilnic, reševanju težav zaradi odsotnosti, pri medsebojnih hospitacijah ipd. Manj kolegialnih odnosov pa so nekateri vodstveni delavci opazili med učitelji razredne in predmetne stopnje. Ravnatelji in pomočniki ravnateljev imajo občutek, da zaposleni cenijo njihovo delo, kar pokažejo z načinom komunikacije z njimi, s pohvalo dobro opravljenega dela, z zahvalo. Vsi

ravnatelji in pomočniki so zatrdili, da zaupajo svojim zaposlenim, saj sicer ne bi zmogli opraviti vseh nalog.

### ***Komuniciranje***

#### *Mnenje zaposlenih*

Povprečna ocena se je na področju komunikacije gibala med 3,3 in 3,8. Več kot polovica anketiranih se je strinjala ali močno strinjala s trditvami, da pravočasno dobijo vse informacije, ki jih potrebujejo za delo (68 %), da redno komunicirajo s sodelavci drugih aktivov (57 %), da je komunikacija posameznika z vodstvom redna in uspešna (67 %) ter da je komunikacija vodstva z zaposlenimi redna, odkrita in da vodilni izkazujejo spoštovanje do zaposlenih (57 %). Slabše potekata učinkovita komunikacija na vseh ravneh (43 %) in neposredna komunikacija vodstva z zaposlenim (49 %). Četrtnina anketirancev ni deležna neposredne komunikacije z vodstvom šole, 26 % pa le delno.

#### *Mnenje vodstva*

Ravnatelji in pomočniki ravnateljev menijo, da zaposlenim dajejo vse informacije, ki jih potrebujejo za svoje delo, in se pomena komunikacije zavedajo. Komunikacija poteka po različnih kanalih od pisnega na oglasnih deskah, v e-sporočilih, okrožnicah, do ustnega s telefonskimi klici, na sestankih, srečanjih pa vse tja do neposrednega individualnega sporočila – odvisno od pomembnosti in vsebine sporočila. Kakovost komunikacije med aktivisti se od šole do šole razlikuje. Na eni šoli bi po mnenju vodstva lahko bila boljša, drugod pa so jo označili s pridevniki, kot so dobra, zgledna, solidarna, plodna. Vodstveni delavci menijo, da je komunikacija z zaposlenimi dobra, zgledna, korektna in so z njo zadovoljni. Eden izmed ravnateljev skuša vedno najti dovolj časa za vsakega posameznika in jim je vselej na voljo, saj meni, da je zelo pomembna tudi neformalna komunikacija, ki je zlasti v teh časih premalo. Tako zaposleni kot vodstvo šole so na področju komunikacije enakega mnenja glede dajanja in prejemanja informacij – zaposleni dobijo vse potrebne informacije za opravljanje svojega dela. Komunikacijo med zaposlenimi in vodstvom šole sta obe strani ocenili kot dobro in korektno. Eden izmed ravnateljev je povedal, da je njegova komunikacija strokovna, ker pa je zaposlenih veliko, se ne spušča v individualne razprave. Verjetno je prav zato četrtnina zaposlenih ocenila, da ni neposredne komunikacije.

## *Nagrajevanje*

### *Mnenje zaposlenih*

To področje so anketiranci ocenili najnižje. Povprečna ocena se je gibala med 2,6 in 3,5. Polovica ali več kot polovica anketirancev je odgovorila, da je dobro delo v šoli prepoznano in nagrajeno (54 %) ter da vodstvo šole opazi posameznikov prispevek k delovanju šole, ga ustrezno motivira in stimulira (50 %), da vodstvo to naredi deloma, pa je menilo okoli 33 oz. 34 % sodelujočih. 44 % anketiranih je odgovorilo, da v njihovem zavodu ni vzpostavljena razlika v nagrajevanju dobrih in slabih delavcev, 39 % pa, da je ta vzpostavljena le deloma. Le 32 % zaposlenih je navedlo, da imajo v zavodu jasno postavljene standarde in kriterije za nagrajevanje delovne uspešnosti, ki jih poznajo vsi zaposleni, da jih poznajo deloma, pa je odgovorilo le 31 % sodelujočih. Manj kot petina anketirancev je zapisala, da so standardi in kriteriji uspešnosti jasno postavljeni in jih poznajo vsi zaposleni.

### *Mnenje vodstva*

Vodje šol menijo, da prepoznajo dobro delo zaposlenih in ga ustrezno nagradijo. Eden izmed pomočnikov ravnatelja je povedal, da se »[d]obro delo vidi, ne pa vedno. Nekateri veliko naredijo, a o tem niti ne poročajo. Učitelje je treba spodbuditi, da take stvari delijo s sodelavci in vodstvom. Nujno je treba izkoreniniti odnos sodelavcev, ki imajo podobna poročanja za nepotrebno izpostavljanje.« Sistem nagrajevanja se od šole do šole razlikuje. Vodstva se, po besedah vodij, odločajo za različne vrste nagrajevanja – od javnih ali individualnih pohval, ocenjevanja, možnosti dodatnega izobraževanja, neformalnega nagrajevanja do izplačevanja delovne uspešnosti. Standarde in kriterije za nagrajevanje delovne uspešnosti poznajo ali naj bi jih poznali vsi zaposleni. Eden izmed ravnateljev je omenil, »[d]a posamezniki pogosto temu (standardom in kriterijem za nagrajevanje delovne uspešnosti) posvečajo manj pozornosti in potem so v težavah pri razumevanju bistva celote in na stvari pogosto pogledajo samo s svoje perspektive in ne s perspektive celote«.

Zaposleni pa tudi vodstva šol so se strinjali z mislijo, da je večino dobrega dela mogoče opaziti. Razlikovala pa so se njihova mnenja o nagrajevanju. Ker je nagrajevanje različno, lahko zaposleni menijo, da niso nagrajeni, če ne prejmejo finančne nagrade. Seveda pa nagrado lahko predstavlja tudi pohvala ali možnost dodatnega izobraževanja.

## ***Karierni razvoj***

### *Mnenje zaposlenih*

Karierni razvoj so zaposleni v primerjavi z drugimi postavkami ocenili razmeroma visoko, saj so mu namenili povprečno oceno med 3,8 in 4,2. Najvišje so uvrstili prav trditvi »Možnost imam videti poročilo o oceni moje delovne uspešnosti in o njej odkrito spregovoriti z nadrejenim« in »Deležen sem izobraževanja, ki ga potrebujem za nadaljnji razvoj svojih spretnosti«, ki ju je večina zaposlenih (84 %) prepoznala kot imanentni zavodom, v katerih delajo. Zaposleni (69–76 %) so potrdili, da je v šoli vzpostavljen sistem, ki omogoča karierni razvoj vseh zaposlenih, in da imajo priložnosti za razvoj kariere po svojih željah, pri čemer jih vodstvo podpira. Najnižje so ovrednotili postavko, ki se nanaša na pošten način napredovanja – v šolstvu imajo mnogi možnost prosperirati, vsak po svojih zmožnostih in ob svojem času –, morda pa so neredki sodelujoči ob branju trditve poudarek namenili prav besedi *pošten*. V zadnjih letih se o tem govori glasneje, kot se je sprva, saj sodelavci opažajo medsebojno šprintersko nabiranje kljukic pri določenih projektih, ki na ravni zavoda ostajajo nerealizirani, potem ko izzvenijo, pa umanjka celo deljenje dobrih praks ipd. Te tihe obsodbe ne gre spregledati.

### *Mnenje vodstva*

Mnenje vodstva je podobno mnenju zaposlenih, in sicer so vodilni prepričani, da zaposleni lahko izbirajo izobraževanja ali udeležbo pri projektih, ki jih zanimajo, ki so v prid učencem posamezne šole in pri katerih dobijo dodatna znanja za opravljanje svojega dela v okviru zakonskih določil in finančnih zmožnosti šole. Odgovori vodij nakazujejo tudi, da so naklonjeni nadaljnjemu izobraževanju, v njem vidijo korist za zaposlene, pa tudi za oplemenitve »svojega« zavoda; strokovni delavci tako lahko izberejo temo izobraževanja, bodisi strokovnega bodisi profesionalnega (Katalog stalnega strokovnega izobraževanja, študijske skupine). Izobraževanjem zaposlenih so vodje naklonjeni in jih pri tem spodbujajo, priznavajo pa, da bi se, če čas ne bi bil »usodna« kategorija, temu posvečali bolj zavzeto. Ravnatelj vseh treh zavodov so povedali, da nimajo natančnejše izdelanega sistema za karierni razvoj zaposlenih, spodbujajo pa jih, da prevzemajo dodatna strokovna dela; njihova najpomembnejša skrb je predvsem to, da bi ohranili vsa delovna mesta, eden izmed vodilnih pa je poudaril, da je bila v zadnjem letu njihova prednostna naloga skrb za zdravje. V samo-

stojnem načrtovanju strokovnega in profesionalnega kariernega razvoja vsakega individualnega zaposlenega vidijo vodstva veliko prednost, na letnih delovnih pogovorih tako prevetrijajo stanje in se skušajo zaposlenim še bolj približati. V nekaterih zavodih ta razvoj sistematično načrtujejo v letnih delovnih načrtih. Oceno o delovni uspešnosti vodstva predstavijo zaposlenim na različne načine, eno od treh v raziskavi sodelujočih vodstev pa ocene ne utemeljuje. Ta trenutek, torej utemeljitev ocene, so nekateri vodje izpostavili kot ključnega za pridobitev dragocenih informacij o individualnih kompetencah zaposlenih. Predloge izboljšav za nadaljnji razvoj zavoda vodstva največkrat dobijo z vprašalniki, pri uresničevanju predlogov pa velikokrat naletijo na povsem denarne omejitve. Morda lahko potegnemo vzporednico med (ne)poštenim načinom napredovanja, ki je izstopal med vprašanimi zaposlenimi, in nerazdelanim sistemom kariernega razvoja, ki v nobenem zavodu ni prav zares urejen. Zdi se, da eno in drugo stopa z roko v roki, saj razdelan sistem zagotavlja pregled nad številom možnosti, ki so jih določeni zaposleni imeli za napredovanje, oziroma beleži, kako so jih izkoristili, je pa tudi zdrava podstat za korektno in uravnoteženo uresničevanje kariernega razvoja zaposlenih.

### *Način vodenja*

#### *Mnenje zaposlenih*

Povprečna ocena se je v tem razdelku gibala med 3,2 in 4. Z načinom vodenja, zlasti z ravnateljevo pohvalo zaposlenih, so mnogi vprašani zadovoljni (72 %). Všeč jim je zlasti njihova vključenost oziroma doveznost vodstva za inovacije, ki jih lahko zaposleni prenesejo v svoj zavod (75 %). Z dejstvom, da se s svojim nadrejenim posvetujejo, preden kaj naredijo, se je (močno) strinjalo 56 % zaposlenih. Dober potek poverjanja odgovornosti in odločanja ter izkoriščanje zmožnosti zaposlenih v zavodih sta si zaslužila povprečno oceno 3,4. Najnižje so sodelujoči razvrstili trditvi »Ravnatelj na primeren način poda kritiko slabega dela« in »Zasluga vodstva je, da je motivacija velika«, in sicer 3,2. To pri drugi trditvi niti ne preseneča, saj je petstopenjski vprašalnik omogočil široko nišo pri odgovoru *deloma se strinjam*: 38 % vprašanih je tako izbralo prav to opcijo, 39 % pa se je strinjalo z navedenim.

#### *Mnenje vodstva*

Vsem intervjuvanim vodstvenim delavcem se zdi posvet z zaposlenimi ključen in si zanj vedno vzamejo čas. Izpostavili so, da se jim

zdi zelo pomembna ravnateljeva komunikacija na dveh ravneh: aktiv – ravnatelj in učiteljski zbor – ravnatelj, kadar gre za pedagoško problematiko. Glede samega delegiranja nalog in poverjanja odgovornosti/odločanja so vprašani menili, da je treba enakomerno obremeniti vse zaposlene glede na njihova močna področja; prav tako so bili složni v tem, da vsega ne moreš narediti sam, da je poverjanje odgovornosti nujno za strukturirano organizacijo in da so nekateri zaposleni na določenih področjih kompetentnejši od njih samih. Vodstva vseh treh zavodov so se strinjala, da na motivacijo zaposlenih vpliva tudi ravnatelj sam – nekateri vodilni so omenili, da je samomotivacija zaposlenih izredno pomembna, motivacija vodstva pa je lahko le dodana vrednost, drugi pa so prepričani, da je to razmerje premo sorazmerno. Tako konstruktivna pohvala kot konstruktivna kritika se zdita vodstvom pomembni – obe pa morata biti upravičeni in posredovani z obrazložitvijo, sicer lahko zaposleni kritiko razumejo kot napad na svoje delo ali angažma. Vodstva kritiko praviloma izrekajo osebno, za zaprtimi vrati, v zasebnem pogovoru, pri katerem je poudarek tudi na iskanju rešitev. Vodilni v vseh treh zavodih so prepričani, da naj bo pohvala izrečena javno. Eden od ravnateljev je prodorno omenil, da pohvalo izreče velikokrat, da pa bi jo lahko še večkrat. Vodstveni delavec v enem izmed sodelujočih zavodov je omenil, da pri zaposlenih zaznava premalo samoiniciativnosti, saj se nočejo izpostavljati; preostali vodstveni delavci pa samoiniciativnost svojih zaposlenih izredno cenijo, k njej jih spodbujajo in njihove predloge upoštevajo oziroma jih – če je le mogoče – uresničujejo. Ob temi pohvale oziroma kritike se mnenje vodstva razlikuje od mnenja zaposlenih – ti so namreč prepričani, da je način, kako nadrejeni izrazijo kritiko, neprimeren. Intervjuvani vodstveni delavci so sicer dokazali, da zlata pravila pri izražanju kritike poznajo, čeprav je iz podatkov, ki smo jih pridobili, mogoče sklepati, da jo zaposleni težko predelajo ali pa ob drugih priložnostih preprosto pogrešajo več pohvale, ki bi kritiko, ki so je bili deležni, nekako omilila.

### *Splošno počutje*

#### *Mnenje zaposlenih*

Kar zadeva splošno počutje zaposlenih v sodelujočih treh zavodih, so ga zaposleni glede na preostale rezultate vprašalnika ocenili nekako povprečno, kar po eni strani čudi, saj so povprečne ocene drugih področij (po šolsko) malce nad 3,5 oziroma malo pod 4. Pričakovali bi, da bi zaposleni glede na izraženo stopnjo zado-

voljstva splošno počutje (3,66) ocenili drugače. Na to kaže tudi tisti del vprašalnika, ki govori o reševanju konfliktov, saj so anketiranci strinjanjo s trditvijo, da so ti redki in da jih rešujejo konstruktivno in pozitivno, ocenili zgolj s 3,5. Reševanje konfliktov zagotovo ni primarno ravnateljevo delo, vendar je to zaradi nemotenega delovnega procesa v njegovem interesu. Nemogoče je nenehno posegati v spore, ki bi jih odrasli načeloma morali reševati sami, čeprav lahko vodja z mediacijskim posredovanjem ta proces pospeši. Večina vodij to že počne, zato so temu področju najbrž namenili visoko oceno. Strokovni delavci so – presenetljivo – pri svojem delu večinoma zelo zadovoljni in so ponosni, da so del kolektiva (4), zato o svoji organizaciji govorijo dobro (3,9). Po drugi strani je morda malce zaskrbljujoča prevelika delovna obremenitev (3,4), saj so omenili, da vsega dela ne zmorejo opraviti med delovnim časom. Le slaba polovica sodelujočih (47 %) se je strinjala (od tega 12 % močno) z nasprotnim. Tovrstna ugotovitev iz ankete je lahko posledica slabe delovne organiziranosti (3,7) v kolektivu. Na to bi lahko vplivali ravnatelji, lahko pa je to zgolj posledica splošne preobremenjenosti pedagoškega kadra v državi, saj se obveznosti povečujejo, na kar ne nazadnje že kar nekaj časa opozarja sindikat. Pa tudi to bi morda še lahko prezrli, če ne bi bilo področje, ki je v anketi najslabše ocenjeno (povprečje le 3,16), nagrajevanje. Tukaj ravnatelji na žalost nimajo dosti manevrskega prostora, saj so sredstva, ki so namenjena za delovno uspešnost in s katerimi bi lahko vsaj deloma zadovoljili pričakovanja zaposlenih, minimalna. Upoštevanja potreb zaposlenih in prilagodljivosti vodstva anketiranci prav tako niso ravno najboljše ovrednotili (3,6), kar pa je zopet področje, na katero bi lahko ravnatelj precej bolj vplival. Le dobra polovica vprašanih se je (močno) strinjala (55 %) s trditvijo, da je vodstvo prilagodljivo in da upošteva potrebe zaposlenih. Ne nazadnje je upoštevanje potreb zaposlenih eden izmed ključnih dejavnikov, ki vplivajo na njihovo zadovoljstvo, zaradi česar se v organizaciji vzdušje izboljša. Ugotavljamo skratka, da splošno počutje v obravnavanih zavodih zagotovo ni zaskrbljujoče, vsekakor pa bi se dalo še marsikaj izboljšati.

### *Mnenje vodstva*

Večina intervjuvanih vodij je mnenja, da potrebe zaposlenih kar najbolj upoštevajo, vendar seveda v skladu z zakonodajo. Eden izmed pomočnikov ravnatelja je poudaril, da potreb sicer ni vedno mogoče upoštevati, vendar se da, kadar se o težavah pogovarjajo,



najti rešitev. Na tej točki se ugotovitve iz ankete in intervjujev nekoliko razhajajo, saj so zaposleni to področje ocenili dokaj nizko.

Kar zadeva povečano obremenjenost na delovnem mestu, so ravnatelji in njihovi pomočniki povedali, da zaposleni občasno požarijo zaradi tega. V zvezi s tem največkrat navajajo naslednje razloge: dodatne naloge poleg rednega dela, preveč ur, odnos učencev in staršev do njih, težje vodljivi oddelki, izčrpanost, zdravstveni razlogi in družinske težave. Eden izmed vodstvenih delavcev je samokritično dodal še ambicioznost vodstva in s tem povezane dodatne zadolžitve, ki jih nalaga zaposlenim. Precej obremenitev pa se je po njihovih besedah v zadnjem času pojavilo zaradi pouka na daljavo in predpisanih ukrepov v zvezi z epidemijo. Na to so, kot je razvidno iz ankete, opozorili tudi zaposleni sami. Vsi vodje pa so bili skoraj enotnega mnenja, da organizacijo dela v šoli pogosto – vselej, kadar je le mogoče – prilagajajo potrebam zaposlenih. Večina intervjuvancev je omenila, da konflikte med zaposlenimi rešujejo takrat, kadar se jim to zdi potrebno ali kadar jih k temu pozovejo zaposleni sami. Zanimivo je, da se mnenja vodij in ocen zaposlenih na tem področju precej razhajajo. Zaposleni so ga namreč ocenili povprečno, večina vodij pa je zavrnila, da konflikte rešujejo z mediacijo. Možnih razlag je tukaj seveda več. Morda nesoglasja rešijo le navidezno ali pa je razlog za razhajanje med ocenami v tem, da se tudi v mediacijskem procesu verjetno vedno najde kakšna stran, ki z rešitvijo ni zadovoljna. Na področju pripadnosti zavodu so rezultati ankete in intervjujev precej podobni, saj so tako zaposleni kot ravnatelji in njihovi pomočniki povedali, da so zaposleni zelo pripadni zavodu, ki smo jih obravnavali.

Dva izmed vodstvenih delavcev sta v odgovorih poudarila pomembno vlogo skupnega načrtovanja, skupnih interesov in vzpostavljanja medgeneracijskih vezi. Na tem področju smo zaznali prizadevanje vodij, da bi se tako klima kot kultura v zavodih izboljšali. Na splošno so razlike med mnenji zaposlenih in vodij glede splošnega počutja skoraj zanemarljive. Eno od žgočih področij je obremenjenost na delovnem mestu, kar občutijo nekateri zaposleni, drugi pa se te težave zavedajo. Ravnatelji pri tem sicer upoštevajo normative, vendar zaposlenim kljub temu nalagajo še številne naloge, ki zanje pomenijo dodatno obremenitev. Ugotavljamo torej, da splošno počutje v zavodih, ki smo jih obravnavali v raziskavi, zagotovo ni zaskrbljujoče. Vendarle pa so tako strokovni kot vodstveni delavci prepričani, da je prostora za izboljšave tudi na tem področju še precej.

## Sklepi in predlogi strokovnih rešitev

Na področju *organiziranosti* se priložnosti za izboljšavo kažeta pri izkoriščanju potencialov zaposlenih in vpetosti vseh deležnikov (zaposlenih, učencev, staršev in lokalnega okolja) v načrtovanje prihodnosti zavoda. Vodstvo naj intenzivno spoznava svoje zaposlene. Priložnosti za to so na pogovorih ob zaposlitvi posameznikov, na letnih pogovorih, v komunikaciji (tudi nebesedni) ob vsakodnevnih stikih. Če bo ravnatelj dobro poznal zaposlene, jim bo lažje poverjal oziroma delegiral naloge, zaposleni pa bodo lahko na delovnem mestu pokazali, kaj zmorejo. Vpetost vseh deležnikov v načrtovanje prihodnosti šole lahko zagotovimo s skupno razpravo vseh o njenih ciljih. Načrtovanje pa naj izhaja predvsem iz vizije, poslanstva in vrednot šole.

Ugotovili smo, da na področju *medsebojnih odnosov* večje izboljšave niso potrebne. Vsekakor pa svetujemo nadaljevanje dejavnosti, ki bodo omogočale ohranjanje trenutnega stanja in zagotavljale, da se medsebojni odnosi med vodstvom šole in zaposlenimi ne bodo poslabšali.

Pri *komunikaciji* se velja še naprej odločati za različne poti obveščanja (glede na potrebe in vsebine), vpeljati eZbornico, saj ponuja nabor pomembnih informacij na enem mestu, in še naprej gojiti sprotno obveščanje. Pokazalo se je, da je izredno pomembna neposredna komunikacija z zaposlenimi, in četudi je v trenutnih okoliščinah otežena, jo je še vedno mogoče izvajati na drugačne načine (jutranji pozdrav, klepet, prijazen nagovor mimoidočega zaposlenega, obisk zbornice, sprehod po »hiši« (angl. *managing by walking*) ipd.). Ravnatelj naj bo z motivacijskimi nagovori in kratkimi ter jasnimi informacijami (za podrobnosti so primernejše okrožnice) zgled primerne komunikacije. Da bi se sodelovanje med aktivni izboljšalo, naj vodstvo z napovedanimi sestanki ob začetku in koncu šolskega leta spodbudi sodelovanje med njimi po vertikali in horizontali. Tako bo več možnosti za usklajevanje ciljev, prenos izkušenj, pregled nad projekti in za uresničevanje ciljev razvojnega načrta. Drznemo si trditi, da morda ne bi bilo zgrešeno razmišljati o uvedbi individualnih pogovornih ur za zaposlene.

Na občutljivem področju *nagrajevanja* je treba zaposlene vsako leto seznaniti s standardi in kriteriji za nagrajevanje delovne uspešnosti. Menimo, da bi bilo vse zaposlene smiselno vključiti k soustvarjanju kriterijev in standardov za delovno uspešnost, se o njih pogovarjati, jih skupaj dopolnjevati, po potrebi pa tudi spremeniti

pravilnik, ki jih definira. Glede na molk nekaterih zaposlenih, ki svoja dobro delo – pravzaprav presežke – skrivajo, zato da v kolektivu ne bi pretirano izstopali, bi bilo prav tako dobro vzpostaviti sistem poročanja o dejavnostih učiteljev. Treba bi bilo izkoreniniti odnos sodelavcev, ki se jim tovrstno poročanje zdi nepotrebno, in kot nekaj izredno dragocenega »ustoličiti«  
odnos »daj–dam«.

Pri *kariernem razvoju* moramo zaposlenim dati možnost, da sami izberejo vsebine in področja kariernega razvoja, vendar ob predpostavki, da je ta v skladu z vizijo zavoda; mlajše ali novozaposlene je pri tem dobro usmerjati (inovativnost, novi pristopi, potreba po spremembi ...). Vsako izobraževanje moramo zaposlenim temeljito osmisliti, poudariti pa velja tudi njegov vpliv na osebni in karierni razvoj (formalni in neformalni pogovori, konference, vizija šole) in korist za končnega uporabnika (učenca). Z različnimi dejavnostmi bi morali učinkovito razvijati različne kompetence in organizirati zanimiva skupna izobraževanja glede na potrebe zavoda (ideje o vsebinah, temah naj prispevajo tudi zaposleni).

Delegiranje nalog, distribuirano vodenje in razpršitev odgovornosti so ključni elementi, kadar govorimo o *načinu vodenja*. Vodje namreč vse prevečkrat sami odločajo o izbiri projektov, o zasuku letnega delovnega načrta k določeni tematiki, premalo pa upoštevajo skupne interese zaposlenih. Iz intervjujev smo razbrali prepričanje vodij, da s pohvalo ne skoparijo, vendar jo zaposleni kljub temu pogrešajo. Zaposleni sprejemajo konstruktivno kritiko, vendar pa se pogosto ne strinjajo z načinom, kako je ta izražena, zato bi vodje morali kritiko izrekati v zasebnem pogovoru.

Pri zadnjem področju se zdi najpomembnejše biti oziroma ostati človek – neformalni pogovori med vodstvom in zaposlenimi ob kavi ali čaju lahko razkrijejo veliko prikritih stvari, ki so za *splošno počutje* še kako pomembne. Prav tako je veliko oblik neformalnega druženja (izleti, rekreativni pohodi, kolesarjenje, tematski večeri, učiteljski pevski zbor, športne ekipe učiteljev, zaključki šolskega leta in novoletne zabave, kosilo z upokoženimi učitelji, pozornosti ob rojstnih dnevih ...), ki zaposlene povezujejo in izboljšuje počutje v zavodu.

## Zaključek

Če se kot vodja zavedamo pomena posameznih področij in njihovega vpliva na pozitivno klimo, je upoštevanje oblikovanih smernic eden izmed prvih korakov na poti do boljše klime. Kot vodje bi

se, če bi hoteli, da bi se stanje v našem zavodu izboljšalo, zagotovo morali odločiti za naslednje:

- dobro poznati zaposlene;
- skrbeti za dobre medsebojne odnose;
- uporabljati primerno in učinkovito komunikacijo;
- čim več zaposlenih pritegniti k ustvarjanju kriterijev in standardov delovne uspešnosti;
- vzpostaviti sistem poročanja o dejavnostih učiteljev;
- spodbujati zaposlene h kariernemu razvoju in osmisliti vseživljenjska izobraževanja;
- ohranjati posluš za zaposlene;
- kritiko izrekati na primeren način in v ustreznem okolju;
- ne skopariti s pohvalo in
- krepiti neformalna druženja kot obliko skupnega preživljanja prostega časa.

Res pa je, da zapisanih smernic ne moremo prostodušno jemati kakor recepte, saj se določeni prijemi lahko v enem zavodu dobro obnesejo, v drugem pa bi, spričo novega okolja, povsem »pogoreli«.

Vodja se ne sme bati vključevanja zaposlenih v odločanje o delovanju zavoda na vseh področjih in jih ne nazadnje spodbujati tudi k prevzemanju odgovornosti za to, kar je pomembno za vse deležnike (učence, zaposlene, vodstvo, starše ...) v vzgojno-izobraževalnem procesu. Distribuirano vodenje v današnjih časih ni več le opcija, temveč nujnost, ki pripomore k učinkovitejšemu in boljšemu delovanju zavoda. Vodenje, pri katerem ima vodja vse niti v svojih rokah, ne nazadnje pripelje do pogostih napak in očitkov zaposlenih, pa tudi do hitrejše izgorelosti. Vse skupaj pa še kako vpliva na vzdušje v kolektivu.

Ravnatelj mora biti zato vsestranska osebnost s številnimi pozitivnimi lastnostmi in raznolikimi kompetencami, predvsem pa mora, kot smo že omenili, biti Človek.

## Literatura

- Adair, J. 1998. *Effective Leadership: How to develop Leadership Skills*. London: Pan Books.
- Altman, R. 2000. »Forecasting Your Organizational Climate.« *Journal of Property Management* 65 (1): 62–65.
- Covey, R. S. 2009. *Principle-Centered Leadership*. New York: Rosetta Books.

- Drucker, P. F. 2005. »Managing oneself.« *Harvard Business Review* 77 (2): 64–74.
- Drucker, P. F. 2020. *Učinkoviti vodja: o pravočasnem opravljanju pravih stvari*. Ljubljana: eBesede.
- Gardner, J. W. 1995. *On Leadership*. New York: Simon and Schuster.
- Gilmer, B. H. 1969. *Industrijska psihologija*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Glasser, W. 1994. *Dobra šola*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Gossen, D. C., in J. Anderson. 1996. *Ustvarimo razmere za dobro šolo!* Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Jakopec, F. 2007. *Vpliv na vodenje*. Radovljica: Didakta.
- Kavčič, B. 1994. *Organizacijska kultura*. Radovljica: Didakta.
- Kranjc, T. 2020. *Varno in spodbudno učno okolje*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Lipičnik, B. 1998. *Ravnanje z ljudmi pri delu*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Lipičnik, B. 2002. *Organizacija podjetja*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Mihalič, R. 2008. *Povečajmo zadovoljstvo in pripadnost zaposlenih*. Škofja Loka: Mihalič in Partner.
- Mikek, K. 2015. »Organizacijska kultura in klima v šoli«. Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani.
- Musek Lešnik, K. 2006. »Kaj je organizacijska klima.« <http://www.ipsos.si/web-data/Templates/podjetje-klima-kajjeorganizacijskaklima.html>
- Musek Lešnik, K. 2014. »Narava organizacijske klime.« [http://www.ipsos.si/VodenjeVIZ\\_OK\\_narava\\_organizacijske\\_klime.html](http://www.ipsos.si/VodenjeVIZ_OK_narava_organizacijske_klime.html)
- Pegg, M. 1996. *Pozitivno vodenje*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Plešnik, J. 2020. *Vodenje in pripadnost v šoli*. Novo mesto: Fakulteta za organizacijske študije.
- Račnik, M. 2010. *Postani najboljši vodja*. Štore: samozaložba.
- Rupar, B. 2003. »Ravnatelj in šolska klima.« *Vzgoja in izobraževanje* 34 (1): 67–69.

■ **Claudia Rabuza** je učiteljica športa na Osnovni šoli Hruševce Šentjur. [claudia.rabuza@gmail.com](mailto:claudia.rabuza@gmail.com)

**Vili Kotnik** je učitelj slovenščine na 1. osnovni šoli Žalec. [vilkot@gmail.com](mailto:vilkot@gmail.com)

**Natalia Gorenc** je profesorica slovenščine na Osnovni šoli Elvire Vatovec Prade. [gorenc.natalia@gmail.com](mailto:gorenc.natalia@gmail.com)

**Boštjan Kališnik** je učitelj matematike in geografije na Osnovni šoli Staneta Žagarja Lipnica. [bostjan.kalisnik@gmail.com](mailto:bostjan.kalisnik@gmail.com)



## Vloga hospitacij v pedagoškem vodenju ravnateljev

**Vesna Lešnik**

*Osnovna šola Nazarje*

V članku želimo izpostaviti vlogo hospitacij v pedagoškem vodenju ravnateljev in predstaviti raziskavo, opravljeno na nekaj slovenskih osnovnih šolah. Njen namen je bil ugotoviti, koliko so hospitacije priložnost za profesionalno sodelovanje med ravnateljem in strokovnimi delavci, kakšen je njihov vpliv na profesionalni razvoj učiteljev ter koliko jih ravnatelji povezujejo s pedagoškim vodenjem. V teoretičnem delu smo povzeli del strokovne in znanstvene literature, povezane s hospitacijami, njihovim pomenom, namenom in vplivom na kakovost učenja in poučevanja. V empiričnem delu smo raziskali poglede ravnateljev in učiteljev na hospitacije, njihovo vlogo in pomen v pedagoškem vodenju in profesionalnem sodelovanju na ravni šole. Zadnji del članka pa osvetljuje iz prakse povzeto opazovanje, spremljanje in vrednotenje učiteljevega dela med izobraževanjem na daljavo, ki smo mu bili (in smo mu trenutno še) priča v pomladnem delu šolskega leta 2019/2020 in jesensko-zimskem obdobju šolskega leta 2020/2021.

*Ključne besede:* hospitacije, pedagoško vodenje, profesionalni razvoj, izobraževanje na daljavo

Vodenje za učenje je v zadnjih desetletjih zaradi družbenih sprememb postalo temeljno vodilo tudi v slovenskem šolskem sistemu. Pogosto ga povezujemo s spremljanjem in opazovanjem pouka, kar je hkrati ena od ravnateljevih osnovnih nalog. Spremljanje in opazovanje pouka oziroma tako imenovane hospitacije morajo biti skrbno načrtovane, redno izvajane, njihov namen in pomen pa sta večplastna. Slovenski ravnatelji se spremljanja in opazovanja pouka lotevamo na različne načine, saj poenotenje na ravni države ni mogoče predvsem zaradi posebnosti posamezne šole. Ne glede na vse specifikke pa naj bi bil osnovni namen hospitacij prispevati dodano vrednost h kakovostnemu učenju in poučevanju ter zagotavljati varno in spodbudno učno in delovno okolje.

### **Spremljanje, vrednotenje in usmerjanje učiteljevega dela**

Definicije spremljanja so povezane z vlogo, ki jo ima spremljanje v organizaciji. O njegovi strateški vlogi priča tudi definicija, da je

spremljanje uspešnosti dela zaposlenih strateški, povezan pristop, s katerim zagotavljamo dolgoročno uspešnost organizacije, tako da izboljšamo kakovost dela tistih, ki v njej delajo. Zanimiva je definicija, ki izhaja iz predpostavke, da je naloga vsake organizacije (tudi šole) zadovoljevanje potreb kupcev oziroma uporabnikov. Vlogo uporabnikov imajo v šoli učenci in posredno starši, zato je spremljanje način promocije (z uporabo različnih tehnik in metod) in sposobnost organizacije, da izboljša svojo ponudbo ter hkrati ohrani zadovoljstvo oziroma ga poveča in izboljša razvoj zaposlenih. Iz definicije je razvidno, da je spremljanje povezano z interesi organizacije (izboljšanje ponudbe) ter zadovoljstvom in razvojem posameznika (Lorenčič 2006, 13–14).

Šola je prostor, kjer poteka izobraževalno-vzgojni proces in številne druge dejavnosti. Da ravnatelj spozna kakovost dela in delo posameznega strokovnega delavca v šoli, ki jo vodi, mora delo spremljati. Spremljanje pouka sodi k pedagoškemu vodenju in je ena od pomembnih ravnateljevih dejavnosti (Otič 2006, 29).

S spremljanjem pouka in povratno informacijo učiteljem poudarjamo, da je v šoli pomembna kakovost učenja, lahko pa tako uspešno načrtujemo tudi njihov profesionalni razvoj. Ravnatelji morajo namreč zagotoviti, »da so vsi razredi v rokah sposobnih in motiviranih učiteljev« (Erčulj 2020, 5).

V Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja je pedagoško vodenje oziroma spremljanje pedagoškega dela strokovnih delavcev opredeljeno kot primarna naloga ravnatelja, postavljen pa je tudi v vlogo uvajalca v vzgojno-izobraževalni proces, poleg tega ta proces spremlja in opravlja naloge v drugih podsystemih, ki morajo zagotavljati ustrezne pogoje za nemoteno delo v pedagoškem procesu (Bevc, Fošnarič in Sentočnik 2002, 7).

Ravnateljevo spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela uvrščamo med najbolj prepoznavne oblike vodenja za učenje. V Sloveniji je dolgo časa veljalo nenapisano pravilo, da ravnatelj opravlja vlogo pedagoškega vodje predvsem takrat, kadar neposredno spremlja delo učiteljev v razredu. Danes vemo, da je ta vloga širša in zajema številne procese in dejavnosti. Nekatere so opredeljene v zakonodaji, mnoge pa so »očem nevidne«, vendar prav tako pomembne, na primer oblikovanje in razvijanje kulture učenja (Erčulj 2013, 47).

Erčulj (2012, 5) ugotavlja, da sta spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela pomembna priložnost za razvijanje učiteljevega profesionalizma in s tem kakovosti poučevanja in učenja. To bi moralo biti tudi izhodišče vsakega ravnatelja; ravnatelj mora nam-



reč verjeti, da s spremljanjem njihovega dela učitelje spodbuja k izboljševanju prakse in tako zagotavlja kakovost najpomembnejšega procesa v šoli, to je učenja učencev, dijakov. Če ima ravnatelj spremljanje le za dolžnost, ki mu jo predpisuje zakonodaja, ne more pričakovati, da bodo učitelji to razumeli kot spodbudo za boljše delo. Prepričan mora biti, da sta redno spremljanje in kakovostno poučevanje pozitivno soodvisna. Poleg tega mu spremljanje omogoča stik s poučevanjem, odkrivanje učiteljevih močnih točk in področij, ki bi jih bilo treba še razvijati. Z vidika spodbujanja sodelovanja med učitelji je spremljanje priložnost za oblikovanje učinkovitih timov in za načrtovanje medsebojnih hospitacij.

### Hospitacije

Izraz hospitacija pomeni prisostvovanje pouku za pridobivanje pedagoških izkušenj. Gre za neposredno opazovanje ali spremljanje pedagoškega procesa, ko pedagoško delo opazujemo neposredno v praksi (Širec 2019, 98).

Pokazalo se je, da so hospitacije element, ki vpliva na izboljšano učenje učencev, saj redni ravnateljevi obiski pripomorejo k izboljševanju prakse pri pouku (Rožman Krivec 2018, 62). Rožman Krivec (2018, 62) v svoji doktorski disertaciji še navaja, da so raziskave pokazale pozitivno povezavo med številom hospitacij (ravnateljevih obiskov v razredu) in uspešnostjo vodenja za učenje. To kaže, kako pomembno je hospitiranje predvsem kot mehanizem, ki vpliva na izboljševanje pedagoške prakse v razredu. Hospitacije pomembno vplivajo ne le na dosežke učencev, ampak tudi na učenje učiteljev, saj spremljanje njihovega dela predstavlja enega najpomembnejših procesov pri podpori učiteljem.

Mnogo ravnateljev se vse premalo zaveda, da je njihova temeljna naloga spodbujati in spremljati učenje v šoli (učenje učencev, učiteljev, samih sebe). Če hočejo nalogo uspešno opraviti, morajo dobro poznati razmere v šoli, sodobne smernice poučevanja, učenje doma in v svetu ter na teh temeljih zasnovati izobraževanje pedagoškega kadra in spodbuditi nujne spremembe pri delu. Realno sliko o razvitosti poučevanja in učenja na šoli pa lahko pridobijo predvsem z rednim spremljanjem vseh dejavnosti (pouk, interesne dejavnosti, zunanja preverjanja, tekmovanja ipd.), zlasti pouka. Prav zato so na voljo hospitacije kot oblika strokovnega stika med ravnateljem in učiteljem. Z informacijami, ki jih ravnatelj tako pridobi, lahko ustvarja vizijo učeče se šole, ustrezno klimo in pogoje za delo, učencem omogoči uspešno in varno učenje, učite-

ljem pa nemoteno delo (kolikor je le mogoče, jih mora razbremeniti vseh za učenje manj pomembnih dejavnosti in jim omogočiti, da si izmenjujejo znanje in izkušnje); zaposlene in učence opominja na njihovo temeljno vlogo v šoli (Širec 2019, 99).

Za kakovostno spremljanje in opazovanje pouka je potreben »usklažen okvir«: dorečen sistem spremljanja, več virov podatkov in usposobljeni opazovalci. Usklajen okvir pomeni, da je namen spremljanja in opazovanja pouka jasen, povezan z nacionalnimi prednostnimi nalogami in izobraževanjem sedanjih in bodočih učiteljev. Predvsem pa bi bilo treba na nacionalni ravni doreči, kaj je dobro poučevanje in/ali dober učitelj. Ker Slovenija na tem področju trenutno še nima standardov ali kazalnikov, jih moramo določiti vsaj na ravni šole, sicer učiteljevega profesionalnega razvoja ne moremo ustrezno načrtovati (Erčulj 2020, 5–6).

Ravnatelj delo učitelja sicer lahko spremlja posredno, to je iz pisnih virov, kot so letne, tedenske in sprotne priprave na pouk, različni zapisniki, poročila in druga predpisana pedagoška dokumentacija, pa tudi na podlagi izdelkov učencev. Nekateri ravnatelji si vtis o tem, kako kakovostno poučujejo posamezni učitelji, ustvarijo na podlagi urejenosti učilnice, pripravljenosti za sodelovanje v skupnih dejavnostih v šoli in na podlagi odnosa do sodelavcev. Vendar pa 49. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja ravnatelju šole nedvoumno nalaga »didaktično opazovanje pojavov v neposredni praksi« oziroma hospitiranje (Mazi Golob 2007, 59).

Opazovanje pouka ali hospitacije razumemo kot individualno spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela in s tem učenja in poučevanja. Gre za obliko izboljšav z dolgo tradicijo. Uveljavila se je ob samih začetkih formalnega šolstva in je povezana z nalogo države, da s pomočjo ravnateljev vsem učencem zagotovi dobro poučevanje in možnost problemskega učenja. Hospitacije so utemeljene na prepričanju, da je kakovost pouka kot temeljne šolske dejavnosti odvisna tudi od ravnateljeve navzočnosti v učilnici (Koren 2007, 109).

Spremljanje in vrednotenje pedagoškega dela strokovnih delavcev je nepretrgan in sistematičen proces, ki strokovnemu delavcu pomaga pri poklicnem razvoju in načrtovanju kariere. V skladu z njegovimi potrebami in potrebami šole mu zagotavlja tudi ustrezno stalno strokovno izpopolnjevanje in razvoj (Bevc, Fošnarič in Sentočnik 2002, 6).

Osnovna ugotovitev primerjalne študije *Synergies for Better Learning* (OECD 2015) je, da ni mogoče priporočiti enega sistema spremljanja in opazovanja pouka, vsaka država mora namreč upo-

števati svoje posebne značilnosti. Vsekakor sta spremljanje in opazovanje pouka pomemben vir podatkov, ki bi jih morali znati bolje uporabiti za izboljševanje učenja (Erčulj 2020, 7–8).

Glede usposobljenosti opazovalcev in uporabe podatkov povzemamo še splošna priporočila (Erčulj 2020, 7–8):

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

Na hospitacije se je treba skrbno pripraviti. Vnaprej se je treba dogovoriti o obliki spremljanja, natančno pripraviti opomnike (t. i. obrazci) za spremljanje pouka, ki jih ravnatelj pripravi skupaj s strokovnimi delavci. Posebej pozorno in jasno morajo biti postavljeni cilji hospitacije. Hospitacija mora biti povezana s programi strokovnega razvoja šole. Ob hospitiranju je treba dosledno spoštovati načelo zaupnosti, nujen je odkrit in pozitivno naravnani pogovor po hospitaciji. Seveda ni dovolj, da se na spremljanje pouka pripravijo le ravnatelji in opazovalci, temeljito se mora pripraviti tudi »opazovanec«, se pravi strokovni delavec (Zgonc 2019, 203).

### **Vloga in pomen hospitacij – izsledki raziskave**

Raziskava temelji na iskanju odgovorov na raziskovalna vprašanja, ki so se nanašala na mnenja učiteljev in ravnateljev izbranih

osnovnih šol, ki delujejo v lokalnem okolju s podobnimi regionalnimi in geografskimi specifikami. Pri tem smo želeli ugotoviti, kako učitelji izbranih šol prepoznajo vlogo hospitacij v lastnem profesionalnem razvoju in kako presojuje hospitacije z vidika profesionalnega sodelovanja s sodelavci in ravnateljem. Kot metodo za pridobivanje podatkov, s pomočjo katerih je moč odgovoriti na prvi dve raziskovalni vprašanji, smo izbrali kvalitativno metodo fokusnih skupin.

Odgovore na drugi dve raziskovalni vprašanji smo pridobili s pomočjo metode intervjuja. V intervjujih smo zastavili vnaprej pripravljena odprta vprašanja; odločili smo se za polstrukturirane intervjuje. Zanimalo nas je, kako ravnatelji povezujejo hospitacije s pedagoškim vodenjem šole in kako hospitacije usmerjajo v cilje in prednostne naloge šole.

Na zadnje raziskovalno vprašanje smo odgovor skušali dobiti s pomočjo analize dokumentacije v posameznih šolah, pri čemer smo ugotavljali, kako se vloga in pomen hospitacij kaže v njej, kako evalvacija vsakoletnih hospitacij vpliva na načrtovanje pedagoškega dela za prihodnje šolsko leto in na strategijo načrtovanja stalnega strokovnega izpopolnjevanja strokovnih delavcev. Ravnatelji osnovnih šol v lokalnem okolju kontinuirano sodelujemo med seboj, poenotimo in usklajujemo splošna področja delovanja šol, pa vendar delujemo avtonomno in suvereno glede na specifične posamezne osnovne šole in okolja, v katerem je šola. Hospitacij, ki so ena od številnih ravnateljevih nalog, se lotevamo na različne načine, njihov vpliv na pedagoško vodenje, načrtovanje in profesionalni razvoj učiteljev vrednotimo po individualnih merilih in merilih, ki jih določa ne samo zakonodaja, pač pa tudi lokalno okolje.

Zaradi boljše preglednosti in vpogleda v vlogo hospitacij v pedagoškem vodenju in njihov vpliv na prednostne naloge šole, v mnenja učiteljev in ravnateljev o hospitacijah in njihovem pomenu za profesionalni razvoj in sodelovanje na ravni šole smo si zastavili naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kako učitelji prepoznajo vlogo hospitacij v lastnem profesionalnem razvoju?
2. Kako učitelji presojuje hospitacije z vidika profesionalnega sodelovanja s sodelavci in ravnateljem?
3. Kako ravnatelji povezujejo hospitacije s pedagoškim vodenjem?
4. Kako ravnatelji usmerjajo hospitacije v cilje in prednostne naloge šole?

### 5. Kako se vloga in pomen hospitacij kaže v dokumentaciji šol?

Teoretična izhodišča in literatura, ki smo jo o hospitacijah proučili, so bili namenjeni oblikovanju vprašanj, s pomočjo katerih smo prišli do odgovorov na raziskovalna vprašanja.

Tako smo ravnatelje povprašali, kakšna je po njihovem mnenju vloga hospitacij v pedagoškem vodenju, kakšen pomen pripisujejo hospitacijam v šolah in kako se lotevajo njihovega načrtovanja, poteka in evalvacije.

Učiteljice, ki so sodelovale v skupinskem intervjuju, so s pomočjo odgovorov na vprašanja osvetlile spomin na svojo prvo ali zadnjo hospitirano uro, poročale o tem, kako pogosto se o hospitacijah pogovarjajo s kolegi in ravnateljem ter kakšen pomen imajo po njihovem mnenju hospitacije za vzgojno-izobraževalno delo učitelja.

Za vpogled v šolsko dokumentacijo smo zaprosili med obiskom ravnateljev izbranih šol, in to po opravljenem intervjuju. Vsebina, povezana s hospitacijami, ki je vključena v letne delovne načrte in letna poročila posameznih šol, se od šole do šole zelo razlikuje. Ker je šolska dokumentacija v celoti precej obsežna in vsebuje tudi varovane osebne podatke, so nam ravnatelji v skladu s tem omogočili dostop do izvlečkov iz dokumentov oziroma do fotokopij strani, na katerih so v letnih delovnih načrtih in letnih poročilih njihovih šol podatki o hospitacijah za tekoče šolsko leto. Izvlečke iz dokumentacije vseh izbranih šol smo analizirali, izluščili podobnosti in razlike ter zapisali ugotovitve.

### **Odgovori na raziskovalna vprašanja**

S pomočjo podatkov, ki smo jih dobili v intervjujih ravnateljev, v fokusni skupini učiteljic z izbranih šol in z analizo dokumentacije, je moč odgovoriti na raziskovalna vprašanja, ki smo si jih zastavili.

#### ***Kako učitelji prepoznajo vlogo hospitacij v lastnem profesionalnem razvoju?***

Na podlagi v skupinskem intervjuju pridobljenih podatkov lahko sklepamo, da so hospitacije za učitelje, še posebej na začetku kariere, intenzivno čustveno doživetje. Mnogokrat se jih, vsaj na začetku poklicne poti, osebno tako zelo dotaknejo, da celo podvomijo o tem, ali so izbrali ustrezen poklic. S pridobivanjem izkušenj se

intenzivnost doživljanja umiri, trema ni več tako močna, učitelji postanejo bolj suvereni in samozavestni.

Večina učiteljev si želi prisotnosti ravnatelja pri pouku, saj bi radi pokazali, da svoje delo obvladajo, prikazali sodobne učne pristope, uporabo aktualnih metod in oblik dela, izpostavili svoja močna področja in pokazali, da so pri uresničevanju zastavljenih ciljev uspešni. Od ravnatelja si želijo dobiti potrditev, da so pri delu uspešni, in pohvalo za dejavnosti, ki so jih dobro izvedli. Hkrati pa od njega pričakujejo konstruktivno kritiko in nasvete, kako in na katerih področjih lahko svoje pedagoško delo še izboljšajo.

Iz njihovih odgovorov je moč sklepati, da velik pomen pripisujejo tudi temu, kaj o njihovem vzgojno-izobraževalnem delu menijo sodelavci in kakšen je njihov pogled nanj. V zvezi s tem so poudarili pomen medsebojnih ali kolegialnih hospitacij, v katerih vidijo možnost za drugo strokovno mnenje o opravljenem delu, metodah, oblikah, pristopih in za prenos dobrih praks. V šolah, kjer tovrstnih hospitacij ne izvajajo, jih pogrešajo.

Vse ugotovitve s hospitacij, ravnateljevih ali medsebojnih, učiteljem ponujajo možnost za izboljšave in vplivajo na njihovo osebno in profesionalno rast.

### ***Kako učitelji presojujejo hospitacije z vidika profesionalnega sodelovanja s sodelavci in ravnateljem?***

Podatki, ki smo jih pridobili, kažejo na to, da se učitelji z ravnateljem o hospitacijah pogovarjajo predvsem v načrtovanih pogovorih v obdobju, ko te potekajo, običajno enkrat letno. Ti pogovori so usmerjeni v analizo in vrednotenje opazovanih ur. Le na eni od šol imajo strokovni delavci priložnost z ravnateljem spregovoriti o hospitaciji pred samo izvedbo in to izkušnjo so opisali kot zelo pozitivno, dobro pa bi jo sprejele tudi učiteljice iz drugih šol.

Ravnatelj učitelje seznanja z ugotovitvami s hospitacij, ki se nanašajo na šolo kot celoto, vendar gre pri tem zgolj za enosmerno komunikacijo na eni od pedagoških konferenc. Drugih pogovorov z ravnateljem o tej temi udeleženske fokusne skupine niso omenjale.

Iz podatkov o pogovorih, ki jih o spremljanju pouka opravijo s sodelavci, smo razbrali, da ti ne potekajo načrtno, temveč največkrat v neformalni obliki. Kadar so načrtni, potekajo po aktivih ali timih in so namenjeni določanju področij opazovanja ali časovnemu razporedu hospitacij. Le redko se pri tem dotaknejo same izvedbe učne ure, morebitnih pomanjkljivosti ali dobro izpeljanih

dejavnosti, izmenjave izkušenj ali primerov dobre prakse. Ta tematika je v pogovorih med sodelavci bolj v ospredju na tistih šolah, kjer izvajajo medsebojne hospitacije. Izkušnje, ki jih imajo z njimi, kažejo, da te pozitivno vplivajo na klimo v kolektivih in na izboljšanje medsebojne komunikacije z drugimi učitelji. Preostale udeleženke so izrazile željo, da bi tudi v njihovih šolah uvedli medsebojne hospitacije, saj v njih vidijo pozitivno dodano vrednost, ki bi še dodatno vplivala na strokovno rast učiteljev.

### ***Kako ravnatelji povezujejo hospitacije s pedagoškim vodenjem?***

Vsem v intervjuju sodelujočim ravnateljem se zdi vloga hospitacij izredno pomembna, saj sodi med delovne obveznosti ravnatelja in ji z vidika pedagoškega vodenja, načrtovanja in dela z zaposlenimi pripisujejo velik pomen.

V večini primerov vidijo v hospitacijah možnost za opazovanje in spoznavanje pedagoškega dela učiteljev, metod in oblik dela, ki jih uporabljajo med učnim procesom, njihovih učnih stilov, priprav in izvedbe pouka. Dva od intervjuvanih sta ob tem poudarila, da jima hospitacije ponujajo osnovo za ocenjevanje delovne uspešnosti in kakovosti dela strokovnih delavcev.

Pogledi posameznih pedagoških vodij na opazovanje, spremljanje in vrednotenje učiteljevega dela so različni. Hospitacijam večinoma pripisujejo pomembno vlogo, vendar za nikogar niso ključnega pomena, ampak jih vidijo bolj kot možnost za medsebojno spoznavanje, delovno druženje in vpogled v delo posameznega strokovnega delavca, hkrati pa ob tem dobijo uvid v realizacijo pouka, posameznih projektov in prednostnih nalog. Predvsem si želijo s pomočjo hospitacij oceniti dejansko stanje v razredu, zato trije od vprašanih ne določajo posebnih smernic oziroma področij opazovanja in spremljanja pouka, ampak izbiro vsebine na hospitaciji prepuščajo učitelju.

Hospitacije po mnenju intervjuvancev hkrati omogočajo spoznavanje učencev, njihovih razmišljanj, napredka v znanju, saj kar štirje od sodelujočih ravnateljev spremljajo otroke po vertikali, od predšolskega obdobja pa vse do zaključka osnovnošolskega izobraževanja. Samo ena od osnovnih šol v Zgornji Savinjski dolini namreč v svoji sestavi nima enote vrtca. Večina ravnateljev navaja, da pri hospitacijah opazujejo tudi dejavnost učencev in ob realizaciji učnih ciljev ugotavljajo, koliko znanja so ob obravnavi učnih vsebin ti pridobili.

Neformalno spremljanje dejavnosti, ravnateljeva udeležba na

dnevi dejavnosti, v šolah v naravi in pri drugih dejavnostih po mnenju nekaterih ravnateljev ponuja pogled na učence in učitelje ter njihove medsebojne odnose z drugega zornega kota, saj so takrat sproščeni in neobremenjeni z izpolnjevanjem obveznosti.

Štirje od petih ravnateljev, ki so sodelovali v intervjuju, so postavili tudi medsebojne hospitacije. Dva sta menila, da te zaradi različnih vzrokov niso najbolje zaživele, zato so jih opustili. Na eni izmed šol pa medsebojnim hospitacijam posvečajo veliko pozornost, saj so, odkar so jih uvedli, ugotovili, da med drugim izboljšujejo odnose v kolektivu.

Na vseh izbranih šolah prevladuje prizadevanje, da bi bila izvedba hospitacij za učitelje in učence čim manj stresna. Hospitacije naj bi bile podlaga za povratno informacijo strokovnim delavcem o kakovosti njihovega dela, temeljile naj bi na iskanju dobrega, na učitelje naj bi delovale kot spodbuda in motivacija, ravnatelju pa omogočale sodelovanje in stik s strokovnim delavcem ter dajanje konstruktivnih nasvetov v zvezi z izvajanjem pedagoškega procesa. Učitelj naj bi na uspešno izpeljani uri, ki jo spremlja in opazuje ravnatelj, dobil samopotrditve in pokazal svoja močna področja; to lahko v prihodnjih letih pomeni temelj za dodelitev drugih zadolžitvev strokovnemu delavcu. Hospitacije naj bi bile torej postavljene v pozitiven okvir in učiteljem ne bi smele dajati občutka, da gre za notranji nadzor in ocenjevanje njihovega dela.

### ***Kako ravnatelji usmerjajo hospitacije v cilje in prednostne naloge šole?***

Ravnatelji so enotnega mnenja, da nadgradnja in priprava izboljšav za prihodnje šolsko leto temeljita na hospitacijah, čeprav so skupne ugotovitve s hospitacij le v nekaterih osnovnih šolah podlaga za oblikovanje smernic za nadaljnje delo in prednostne naloge šole ter uvedbo sprememb na področju pedagoških praks v prihodnjem obdobju. V večini primerov načrtovanje izboljšav na podlagi ugotovitev s hospitacij prepustijo učitelju, ki naj bi izboljšave vključil v svojo letno delovno pripravo za naslednje šolsko leto, načrtoval prednostne naloge oddelka in se udeležil izobraževanj s tistih področij, ki bi jih v prihodnjih letih lahko nadgradil in pri svojem delu izboljšal. Le eden od v intervjuju sodelujočih ravnateljev je poudaril izjemno pomembno vlogo hospitacij pri profesionalnem razvoju učiteljev in ravnatelja, saj mu služijo kot podlaga za načrtovanje stalnega strokovnega izpopolnjevanja tako zaposlenih kot njega samega.



***Kako se vloga in pomen hospitacij kaže v dokumentaciji šol?***

Vpogled v tisti del šolske dokumentacije, v katerem se kaže vloga in pomen hospitacij, je pokazal, da to področje ni poenoteno. Vsak ravnatelj se priprave dokumentacije loteva po svoje in vanjo vključi tiste vsebine, ki se mu na tem področju zdijo pomembne.

Vloga in pomen hospitacij se, sodeč po dokumentaciji, močneje kaže na ravni načrtovanja. Čeprav jih v letne delovne načrte vključujejo vsak po svoje, se vsi ravnatelji zavedajo te dolžnosti in tega, da je spremljanje in vrednotenje učiteljevega dela pomembno.

Analiza dokumentacije ob koncu šolskega leta oziroma pomanjkanje le-te je pokazalo, da podrobnejše poročanje o ugotovitvah s hospitacij v izbranih šolah nima vidnejše vloge in pomena, saj evalvacije ostanejo na ravni individualnih pogovorov z učitelji in skupnih ugotovitev, predstavljenih ustno na eni od pedagoških konferenc.

**Opazovanje, spremljanje in vrednotenje učiteljevega dela pri izvajanju izobraževanja na daljavo**

Pandemija nalezljive bolezni covid-19 je v šolskem letu 2019/2020 izobraževanje otrok in mladostnikov v svetovnem merilu iz običajnega prestavila v virtualni svet. Marca 2020 smo bili tudi slovenski izobraževalci prisiljeni iz šolskega okolja, ki nam je domače in smo ga vajeni, čez noč preiti k poučevanju na daljavo, in to s pomočjo IKT-opreme, ki nam je bila (v tistem trenutku) na voljo, in znanja o tem, kako jo uporabljati. Stres, morda tudi strah, ki je bil prisoten v trenutku, ko smo se zavedeli, da prehajamo na novi način izobraževanja, ki ga doslej nismo poznali, je bil močan in mnogo strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju je izrazilo številne dvome in pomisleke, ali jim bo to sploh uspelo in kako.

Strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju so bili pri izvedbi pedagoškega procesa postavljeni pred izjemen, nepričakovani izziv, kakršnega izobraževanje v zgodovini šolstva na Slovenskem in tudi v svetu še ni bilo deležno. Zaradi pandemije je bilo izobraževanje čez noč prestavljeno v domače okolje, v virtualni svet, in znašli smo se pred zahtevno nalogo, kako nadaljevati poučevanje, da bo teklo neprekinjeno ter da bo čim bolj dostopno vsem učencem, in kako prilagoditi didaktične pristope, da bi dosegli temeljne standarde znanja.

Prva misel ob napovedi, da se bodo šole in vrtci zaprli, je bila s strokovnega vidika namenjena izvedbi vzgojno-izobraževalnega

procesa na daljavo. Čez noč je bilo treba pripraviti vse za zagotavljanje kontinuitete pedagoškega procesa in najti načine ter poti za uresničevanje ciljev. Soočiti se je bilo treba z mislijo, da moramo pri tem uporabiti vsa svoja znanja in spretnosti, da osnovnošolci ne bodo prikrajšani za nova znanja. Premagati je bilo treba več ovir, od strahu pred nalezljivo boleznijo, ki je bil od posameznika do posameznika zelo različen, pa vse do skrbi, kako vse naše učenke in učence vključiti v pouk na daljavo, da bi jim zagotovili uspešno in varno učenje.

Izvedbe smo se lotili resno in odgovorno, vsak po svojih najboljših močeh. Prvi dnevi so zaradi iskanja optimalnih rešitev in poti prinašali zmedo in stisko, tako pri strokovnih delavcih kot pri starših in otrocih. Pomanjkljiva oprema in slaba digitalna opismenjenost na eni strani, nedosegljivost in neodzivnost otrok na drugi. Sledili so intenzivno medsebojno sodelovanje, večurni telefonski pogovori, številna elektronska sporočila, telefonski klici; vse to je postalo del našega vsakdana in je pri učiteljih samo še okrepilo občutek odgovornosti. Ravnatelji smo bili razpeti med vse naštetu in pogosto smo se znašli v dilemi, kako ravnati in kako zaposlenim zagotoviti podporo, kako ustvariti takšne pogoje za delo, ki bodo, kot navaja Širec (2019, 99), učencem omogočili uspešno in varno učenje, učiteljem pa nemoteno delo, da se bodo lahko kar najbolj ukvarjali s poučevanjem, kako učitelje motivirati, obenem pa imeti pregled nad celotnim dogajanjem, ne da bi jim pri tem vzbujali občutek, da jim ne zaupamo ali da dvomimo o njihovih sposobnostih.

V ospredje je stopilo zavedanje, da je temeljna ravnateljeva naloga spodbujati in spremljati učenje v šoli, kar vodi k izboljševanju pedagoških praks, in da jo je treba uresničevati tudi pri izobraževanju na daljavo, zaradi česar sem sprejela odločitev, da se bom sistematično lotila opazovanja, spremljanja in vrednotenja dela učiteljev.

### *Spremljanje in vrednotenje dela učiteljev spomladi 2020*

Na podlagi teoretičnih izhodišč lahko ravnatelj delo učiteljev spremlja tudi posredno, to je iz pisnih virov, letnih in tedenskih priprav ter druge predpisane pedagoške dokumentacije, čeprav naj bi na podlagi zakonodaje, ki ravnateljem spremljanje in opazovanje pouka predpisuje, to potekalo kot didaktično opazovanje v neposredni praksi (Mazi Golob 2007, 59).

V Letnem delovnem načrtu za šolsko leto 2019/2020 nismo na-

črtovali, da bo spremljanje in vrednotenje pedagoškega dela strokovnih delavcev potekalo ob poučevanju na daljavo, saj je bil ta način izobraževanja novost in ga ni bilo mogoče predvideti. Zato v njem nismo opredelili ciljev, predmetov, časovnega razporeda in področij opazovanja za pouk na daljavo, kar je v nasprotju s teoretičnim izhodišči, a se je bilo treba zaradi okoliščin prilagoditi.

Hospitiranje ima predvsem informativni, svetovalni in razvojno-inovacijski namen (Otič 2006, 29), kar je botrovalo razmišljanju o tem, kako se lotiti spremljanja učenja in poučevanja na daljavo. Hospitacije (Otič 2006) izvajamo, da dobimo vpogled v značilnosti vzgojno-izobraževalnega procesa v šoli in povratne informacije o načrtovanju izobraževalno-vzgojnega procesa, da spremljamo izvajanje novosti pri pouku ter da učitelji dobijo povratno informacijo o svojem delu. Da bi zagotavljali večjo kakovost pouka, pomoč strokovnim delavcem pri odkrivanju načinov za pridobivanje novih znanj in spretnosti, izboljšanje samopodobe strokovnih delavcev ter samoevalvacijo in evalvacijo ob pomoči kritičnega prijatelja, se je bilo dela treba lotiti vsaj deloma v skladu s cilji spremljanja in vrednotenja pedagoškega dela (Bevc, Fošnarič in Sentočnik 2002, 6).

V okviru priprav na tovrstno spremljanje poučevanja smo učiteljice seznanili, da bomo njihovo delo v spletnih učilnicah spremljali v skladu s cilji, pogovorov pred hospitacijo pa zaradi okoliščin ni bilo mogoče realizirati.

Proti koncu prvega tedna pouka na daljavo sem začela pregledovati spletne učilnice za vsakega učitelja posebej in za vsak predmet, ki ga poučuje. Brskala sem po nalogah in dejavnostih, ki so jih pripravili za učence, prebrala številne delovne liste in predstavitve, poskušala katero od nalog rešiti tudi sama, si ogledala slike, zemljevide, grafe, se preizkusila v reševanju kvizov – vse z mislijo na to, da se bom seznanila z dogajanjem in z vsebino spletnih učilnic. Če sem potrebovala dodatno pojasnilo ali odkrila kakšno napako, sem se po telefonu pogovorila z učitelji, da so lahko utemeljili svoje stališče ali odpravili morebitne pomanjkljivosti.

Po končanih pregledih sem se lotila oblikovanja povratne informacije, takrat v obliki skupnega »motivacijskega pisma«, namenjenega predvsem spodbujanju in psihološki podpori učiteljev. Vanj sem poskušala zajeti splošen vtis o pregledu učilnic in zapisati besede podpore ter usmeritve, da bi se učitelji zavedali, da niso prepuščeni sami sebi, da sem jim v oporo, če to potrebujejo, in z željo, da bi bili še naprej dovolj motivirani za opravljanje svojega dela.

Vseh deset tednov učenja in poučevanja na daljavo sem vztrajno spremljala pouk in tako dobila vpogled v izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa in novosti, ki so jih učitelji implementirali v poučevanje. Obenem pa so z »motivacijskim pismom« dobili povratno informacijo o svojem delu. Spodbudnim besedam za učitelje je sledilo še besedilo, namenjeno učencem in njihovim staršem; z njim sem nameravala pohvaliti njihovo sodelovanje na daljavo in zbuditi željo po čim intenzivnejšem vključevanju v pouk. Besedilo za učence in starše je bilo objavljeno na šolski spletni strani.

### *Spremljanje in vrednotenje učiteljevega dela v jeseni 2020*

V šolsko leto 2020/2021 smo vstopili s predvidevanjem, da bo širjenje bolezni znova povzročilo delno ali popolno zaprtje šol, kar je botrovalo poglobljenim intenzivnim pripravam zaposlenih in učencev na ponovno učenje in poučevanje na daljavo.

Prednostna naloga vseh strokovnih delavcev ob začetku šolskega leta je bila narediti letne delovne priprave, v katere bi vključili vsebine za pouk v izbranih spletnih okoljih in seznanili učence z vstopom vanje in delom v njih. Učitelji so učencem v spletno učilnico tedensko dodajali določene vsebine ali naloge in z njimi komunicirali po vnaprej pripravljenih komunikacijskih kanalih. Na področju stalnih strokovnih izpopolnjevanj za učitelje smo v ospredje postavili usposabljanja za nadgradnjo digitalnih kompetenc.

Ob vnovičnem zaprtju šol smo bili na pouk na daljavo pripravljene in seznanjene z njegovim potekom. Znova je bilo treba sprejeti odločitev o načinu spremljanja in vrednotenja dela učiteljev ter o tem, kako jim posredovati sprotne povratne informacije. Ustaljeni način, ki je bil v veljavi spomladi, ni več zadoščal. Uvedli smo poglobljen in individualno naravnani pristop s povratno informacijo na osebni ravni.

V Letni delovni načrt za šolsko leto 2020/2021 smo v delu, namenjenem morebitnemu poučevanju na daljavo, vključili tudi spremljanje in vrednotenje pedagoškega dela strokovnih delavcev, med drugim pregled spletnih učilnic, način komunikacije ravnatelja s strokovnimi delavci in posredovanje povratnih informacij učiteljem.

Na delovnem sestanku tik pred začetkom izobraževanja na daljavo smo učitelje seznanili s tem, da bodo tudi v tem času, podobno kot spomladi, potekale hospitacije in da bomo njihove spletne

učilnice enkrat tedensko spremljali ter tako opazovali in vrednotili njihovo delo. Pripravljeni so bili tudi na občasno vstopanje k njihovim videouram; naš namen je bil pozdraviti učence, opazovati njihovo dejavnost in sodelovanje pri pouku. Tudi tokrat smo zaradi precejšnje obremenitve učiteljev iz priprave izvzeli pogovore pred hospitacijo.

Temeljito pregledovanje spletnih učilnic vsakega posameznega učitelja in za vsak predmet, ki ga poučuje, brskanje po dejavnostih, pripravljenih za učence, branje predstavitev in delovnih listov, preizkušanje kvizov, odpiranje in ogled vsebin iz povezav na splet, reševanje nalog, poslušanje asinhronih (vnaprej posnetih) razlag ipd. se je znova pokazalo kot odlično sredstvo za pridobivanje vpogleda v potek vzgojno-izobraževalnega procesa med izobraževanjem na daljavo.

Vsakokratnemu pregledu spletnih učilnic je sledila povratna informacija učiteljem, tokrat na osebni ravni. Vsak učitelj je vsak teden prejel elektronsko pošto, ki je vsebovala povratno informacijo o ugotovitvah pregleda, nasvete, kako pristope nadgraditi in slediti inovativnim načinom poučevanja. Drugi del elektronskega sporočila pa je bil namenjen bolj osebnemu stiku z učiteljem, predvsem vprašanjem o njegovem počutju, morebitnih težavah in stiskah, nasvetom za organizacijo dela doma, spodbudi in motivaciji za nadaljnje delo ter povabilu k zasebnemu telefonskemu ali videopogovoru, če in kadar ga potrebuje.

### *O izkušnji hospitiranja na daljavo*

Hospitiranje v obdobju izobraževanja na daljavo zahteva precej časa. Ure in ure pregledovanja in pisanja povratnih informacij od ravnatelja terjajo veliko koncentracije in vztrajnosti, učinek pa je neizmeren. Odzivi učiteljev na povratne informacije o njihovem delu kažejo, da so te delovale kot spodbuda in motivacija za nadgradnjo in dodatna usposabljanja, napredek pri njihovem poučevanju na daljavo je bil iz tedna v teden bolj opazen. Posebej zapisani osebni nagovor, namenjen vsakomur izmed njih, pa je sprožil poglobljeno sodelovanje, okrepil samozavest posameznikov, močno nadgradil medosebne odnose, pripomogel k izboljšanju klime v kolektivu in povečal medsebojno zaupanje.

Z vidika teoretičnih izhodišč spremljanje in vrednotenje pedagoškega dela učiteljev v vsakdanji praksi potekata tako, da ravnatelj obišče učilnico, kjer ima možnost spremljati izvajanje novosti pri pouku in opazovati dejavnost učencev. Zaradi nepredvidenih

okoliščin, povezanih z epidemijo, se je poučevanje v koledarskem letu 2020 preselilo v virtualni svet, kar je narekovalo potrebo po spremembi tudi pri spremljanju in vrednotenju pedagoškega dela strokovnih delavcev. Ker je tak način hospitiranja novost ne samo v slovenskem, pač pa tudi v svetovnem merilu, o njem v strokovni literaturi ni najti ustreznih smernic. Nenaden prehod iz učilnic v virtualno okolje je ravnateljem odprl pot za iskanje novih načinov spremljanja in vrednotenja učiteljevega dela, čeprav jim je hkrati onemogočil podrobnejši vpogled v dejavnost in sodelovanje učencev pri učenju v njihovem domačem okolju. A če hočemo zagotoviti varno in spodbudno učno in delovno okolje, moramo ravnatelji tudi v času izobraževanja na daljavo stopiti iz svojih okvirjev in spremljati delo učiteljev, saj to predstavlja enega najpomembnejših procesov pri podpori učiteljem; motiviran učitelj bo ob ravnateljevi podpori in usmeritvah uspešno izvajal pedagoško delo in zagotavljal njegovo kontinuiteto ne glede na okolje, v katerem to poteka.

### Zaključek

Hospitiranje oziroma spremljanje in vrednotenje učiteljevega dela je ena od ravnateljevih nalog pri vodenju šole in je predpisana s šolsko zakonodajo. Pregled literature kaže, da mora ravnatelj spremljanje in vrednotenje učiteljevega dela skrbno načrtovati. S pomočjo hospitacij začuti utrip šole, seznanjeni se z dinamično vzgojno-izobraževalnega procesa v šoli, spozna močna in šibka področja učiteljev, učne pristope, metode, oblike in načine poučevanja, ki jih učitelji uporabljajo pri svojem delu, vzpostavi strokovno sodelovanje v kolektivu, dobi vpogled v kakovost učenja in poučevanja ter strokovno usposobljenost učiteljev. Na podlagi opažanj in ugotovitev, do katerih pride s spremljanjem pedagoškega procesa, načrtuje profesionalni razvoj učiteljev, vpliva na kontinuiran razvoj strokovnih kompetenc in oblikuje razvojno naravnani načrt, zasnovan z namenom odpravljati primanjkljaje in izboljšati učne rezultate. Vzporedno spremljanje inovativnih učnih pristopov in spodbujanje učiteljev, da jih, kolikor je le mogoče, implementirajo v svoje delo, vodi k spreminjanju ustaljenih pedagoških praks, k večji kakovosti poučevanja in izboljšanju učnih rezultatov. Redno spremljanje pouka in drugih vzgojno-izobraževalnih dejavnosti je zato izjemno pomembno, saj ima informativno, svetovalno in razvojno naravnano vlogo.

Empirični del, v katerem so sodelovali ravnatelji izbranih šol,

je pokazal, da se vsi zavedajo vloge in pomena hospitacij, ki jim ponujajo vpogled v stanje na šoli, v delo učitelja, dejavnost učencev in dodano vrednost k pridobljenemu znanju. Pouk spremljajo in vrednotijo po vnaprej pripravljenem načrtu z okvirno časovno opredelitvijo, a na večini šol ravnatelji sami določijo področja opazovanja ali pa jih sploh ne in k sodelovanju pri tem ne pritegnejo učiteljev, ki bi tako sami začutili, na katerih področjih delovanja šole so potrebne izboljšave in bi jih vzeli za svoje. Nekateri ravnatelji uporabljajo v ta namen pripravljene obrazce, drugi si opažanja beležijo v rokovnik. Na nobeni (razen ene) od izbranih osnovnih šol v praksi ne poznajo pogovorov pred hospitacijami. Na vseh pa ravnatelji izvedejo evalvacijo v obliki individualnega pogovora s posameznim učiteljem in na pedagoški konferenci predstavijo skupne ugotovitve s hospitacij. Nihče od sodelujočih ravnateljev po opravljenih hospitacijah ne pripravi poročila, v katerem bi nanašal ugotovitve, ki hkrati le redkim ali zgolj občasno služijo za oblikovanje smernic in razvojnih prioritet šole v prihodnje.

Odgovori v raziskavi sodelujočih učiteljev glede vloge in pomena hospitacij so v glavnem enaki ali podobni tistim, ki so jih navedli ravnatelji. Identične odgovorom ravnateljev so bile tudi njihove navedbe o poteku hospitacij v njihovih šolah, od načrtovanja s časovnimi okviri in vnaprej določenimi področji opazovanja do evalvacije v strokovnem pogovoru z ravnateljem. Učitelji si želijo ravnateljeve prisotnosti pri pouku, saj je to priložnost, da pokažejo dobro opravljeno delo, izpostavijo svoja močna področja in kompetence, ki so jih pridobili bodisi z izkušnjami bodisi z izobraževanji. Le na eni od šol so stalna praksa tudi pogovori pred hospitacijami; na njih imajo učitelji možnost ravnatelju predhodno predstaviti pričakovanja v zvezi z realizacijo učnih ciljev in morebitna odstopanja pri opazovani uri ter izraziti željo po tem, da ravnatelj podrobneje opazuje katero izmed dejavnosti ali ravnanje posameznega učenca.

V zadnjem delu raziskave smo ugotovili, da je največja pomanjkljivost celotnega procesa opazovanja in spremljanja vzgojno-izobraževalnega procesa na vseh izbranih šolah ravno vodenje dokumentacije. Letni delovni načrti vsebujejo načrt hospitiranja za tekoče šolsko leto, a se navedbe med seboj precej razlikujejo, zato so jih je težko primerjati. V letnih poročilih so navedene zgolj statistične informacije o številu opravljenih hospitacij in predmetna področja, na katerih so potekale, ugotovitev, iz katerih bi bilo mogoče izpeljati razvojno-inovativne usmeritve šol za prihodnje obdobje, pa ni zaslediti.

Pridobljenih podatkov ne moremo posploševati in ugotovitev povezati z vsemi osnovnimi šolami v državi. Iz njih lahko sklepamo, da je vloga hospitacij tako za ravnatelje kot za učitelje pomembna. Učitelji v njih vidijo priložnost za profesionalno rast, ravnatelji pa možnost za vpogled v celotno delovanje šole. Zaradi neenotnega sistema načrtovanja hospitacij in poročanja o opažanjih je ravnateljem prepuščeno, kako pogosto in poglobljeno bodo spremljali in vrednotili vzgojno-izobraževalni proces ter kako bodo oblikovali načrte in poročali o ugotovljenem, zato se tega lotevajo različno.

Ugotovitve s tistih področij učenja in poučevanja, za katera ravnatelji ugotovijo, da jih je treba izboljšati, bi bilo smiselno vključiti v načrtovanje kot smernice za nadaljnje delo in prednostna področja v prihodnjem obdobju.

Na podlagi ugotovitev lahko sklepamo, da področje hospitacij odpira številne možnosti za nadgradnjo. Zaznane pomanjkljivosti so spodbuda vsem deležnikom v vzgojno-izobraževalnem procesu in lahko pomembno prispevajo k razumevanju dejstva, da so spremembe na tem področju nujne, če hočemo, da bo vpliv hospitacij na učenje in poučevanje pozitiven in trajen.

## Literatura

- Bevc, V., A. Fošnarič, in S. Sentočnik. 2002. *Spremljanje in vrednotenje pedagoškega dela strokovnih delavcev*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Erčulj, J. 2012. *Sodelovanje med učitelji in ravnatelji: spremljanje učiteljevega dela*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- 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. 2020. »Hospitacije v vlogi spremljanja dela strokovnih delavcev.« V *Spremljanje dela strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju: izzivi in priložnosti*, ur. J. Erčulj in M. Zavašnik, 5–20. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljevanje: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Kranj: Šola za ravnatelje.
- Lorenčič, I. 2006. »Opredelitev in vloga spremljanja in usmerjanja učiteljevega dela.« V *Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela*, ur. J. Erčulj in A. Širec, 12–17. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Mazi Golob, H. 2007. »Vloga ravnatelja pri dvigovanju učenčevega znanja na višje taksonomske ravni.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 5 (1): 59–66.



- OECD. 2013. *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Pariz: OECD.
- Otič, M. 2006. »Sistem spremljanja dela učiteljev na šoli.« V *Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela*, ur. J. Erčulj in A. Širec, 28–45. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Rožman Krivec, L. 2018. »Vodenje za učenje in didaktične značilnosti pouka v osnovni šoli.« Doktorska disertacija, Univerza v Mariboru.
- Širec, A. 2019. *Ravnateljeva skrb za učenje*. Maribor: Obzorja.
- Zgonc, Z. V. 2019. »Hospitacije za izboljševanje učenja.« V *Iz prakse za učinkovito ravnateljevanje*, ur. S. Čagran, J. Erčulj in B. Likon, 200–209. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

■ **Vesna Lešnik** je ravnateljica na Osnovni šoli Nazarje.  
*vesna.lesnik@guest.arnes.si*



## Zgodbi dveh šol – majhne in velike

**Boris Zupančič**

*Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport*

V zgodbah dveh šol, majhne in velike, bomo spoznali njune težave in pristope k njihovem reševanju. Na obeh so potrebovali zunanega »človeka«, ki jim je prinesel šilce »ruma« za pogum in vizijo, kako naprej. Oboji so, ko je bilo treba prestopiti pedagoški rubikon, obstali; reke so se ustrašili, mostu pa ni bilo! Zgodovinski pogled izpričuje, da sta se zgodbi dobro in uspešno končali. In to predvsem zato, ker sta bila kolektiva zmožna narediti korake v pravo smer, čeprav je bila reka sprva hladna in odbijajoča. Oba kolektiva sta bila vztrajna in sta dosegla – danes temu učeno rečemo – trajnostni razvoj. Šoli še dandanes brez večjih težav krmarita v slovenskem morju osnovnošolskega izobraževanja.

*Ključne besede:* zaupanje, povezovanje, realistični cilji, komunikacija

### Prolog

Zgodbe so od davnine spremljale človekov družbeni razvoj. Vselej so imele svoj pomen in namen. Še bolj kot otroci so jih radi poslušali odrasli. Navzoče so bile v vseh časih in v vseh kulturah. So vir spoznavanja preteklosti in vir tlakovanja bodočnosti. Zgodbe predstavljajo motiv za to, da se lažje spoprijemamo s težavami, ki jih bomo opisali, in upanje, da se napake ne bodo ponovile. Zgodbe so vselej naša interpretacija dogodkov in govorijo o pomenih, ki jih nečemu pripisujemo (Urek 2008, 19).<sup>1</sup>

### Zgodba majhne šole

Ne povsem zavedajoč se, kakšne radosti in pasti se skrivajo v nalogah ravnatelja, se je Peter pri svojih osemindvajsetih letih in po šestih letih poučevanja mladine in odraslih odločil, da bo postal ravnatelj. Šole za ravnatelje takrat še ni bilo. Bil pa je Republiški komite za vzgojo in izobraževanje s tridesetimi zaposlenimi in Zavod Socialistične republike Slovenije za šolstvo, ki je opravljal naloge svetovanja in nadzora. Ena izmed svetovalk na zavodu mu je predlagala, naj se prijavi na razpis za ravnatelja v osnovni šoli. Že tretji dan je dobil vabilo na pogovor in sedmi dan je sedel v

<sup>1</sup> V besedilu uporabljeni izrazi, zapisani v moški slovnični obliki, so uporabljeni kot nevtralni in veljajo enakovredno za oba spola.

prillični pisarni majhne šole, a z velikim oknom. Šola je bila urovožnje oddaljena od njegovega prebivališča. Odločil se je, da se bo začasno preselil. Peter je svojim kolegom večkrat pripovedoval, kako ga je ob prvem pogledu na kraj po četrturni vzpenjajoči se vožnji skozi gozd prevzela pravljíčnost pokrajine. Ko je bilo gozda konec, je prvič ugledal mogočno leseno hišo. Tudi na šoli je bilo veliko lesa. In tega v kraju res ni manjkalo.

Delo v gozdu in krajevnem lesnem obratu je bilo za številne prebivalce vir dohodkov. Že davno iz zgodovine so bili znani možje tega kraja, ki so bili večši urno in spretno podirati drevesa, zato so jih tudi v tujini radi najemali kot drvarje. Poljščine zaradi klime niso najbolje uspevale, vendar so dajale najnujnejše za domačo preskrbo. Kdor se ni ukvarjal z lesom, se je lahko zaposlil v štirih industrijskih obratih, ki so delovali v kraju. Brezposelnega skoraj ni bilo.

Petra so v kolektivu sprejeli z odprtimi rokami, kaj kmalu za tem, ko so ga spoznali, pa še domačini. Kraj, pravzaprav šest naselij s skupnim ledinskim imenom, ni bil velik. Komajda nekaj čez dva tisoč prebivalcev je živelo tam. Zato tudi v šoli, ki je bila popolna osemletka, ni bilo veliko učencev, ob Petrovem prihodu natančno dvesto šest in deset otrok v vrtcu, ki je bil ob šoli. Skratka, majhna šola z vsega triindvajsetimi zaposlenimi. Prav majhnost je kljub nekaterim prednostim (poznavanje učencev in njihovih bivalnih in družinskih razmer) pri izvajanju šolskega programa povzročala vse več težav. Težava je bila tudi v tem, da se je večina učiteljev vozila iz drugih krajev. Šola je imela po en oddelek vsakega razreda, zato je v skladu z normativi lahko za polni delovni čas zaposlila le malo učiteljev, takih, ki so bili pripravljene poučevati še druge predmete, za katere strokovno niso bili usposobljeni. Le tako so lahko dosegali minimalne standarde za polno zaposlitev. Še posebno zahteven problem so bili t.i. vzgojni predmeti. Svetovalna služba je bila omejena na dva dneva v tednu. Menjave v učiteljskih vrstah so bile pogoste. Tudi prejšnji ravnatelj je bil pogosto odsoten. Šola in občina sta kar nekaj časa iskali kandidata, ki bi sprejel naloge ravnatelja. Po pomoč so se obrnili na Zavod za šolstvo. Malo pred Petrovim prihodom je Zavod za šolstvo v šoli opravil nadzor in ocena ni bila najboljša, saj so ugotovili vrsto pomanjkljivosti. Rezultat nadzora je v učiteljskih vrstah pa tudi med prebivalci še povečal malodušje in skoraj vdanost v usodo, da je pač tako, ker so majhni. Za nameček je v zadnjih dveh letih upadlo število rojstev na tem območju.

Peter je prve dni poslušal, si nekaj malega zapisoval in ob ve-

čerih hodil po naseljih. Odsotnost učiteljskega kadra se je zaradi vrste bolezni še povečala. Odločil se je, da se bo v poučevanje vključil tudi sam. Tako je spoznaval učence in prisluhnil njihovim razmišljanjem. Najprej pa se je srečal s starši. Obiskal je vse štiri proizvodne obrate in se na koncu odločil obiskati še oblastne organe. Še predno je lahko kaj rekel, so mu vsi obljubljali pomoč, če se bo v šoli kaj spremenilo. Po treh mesecih, ravno malo po novem letu, je Peter sklical vse učitelje in druge zaposlene. Dejal je: »Svoje probleme bomo lahko začeli reševati, če bomo vsebinsko in organizacijsko sprejeli program celodnevne šole, in sicer najprej za učence od 5. do 8. razreda.« Svoj predlog je tudi podrobneje predstavil in zapisal. Zapisani predlog z opredelitvijo prednosti, težav in obveznosti je izročil vsakemu posamezniku z nalogo, da ga obravnavajo v poljubno sestavljenih skupinah. Nekaj časa je bila v zbornici tišina. Potem pa je najprej sledilo glasno vprašanje: »Kaj bom moral odslej delati več?« Neverjetne so se zaposlenim zdele Petrove napovedi, da bo celodnevna šola »prinesla« nove kadre, da se bodo povečale plače in izboljšala oprema, da se bodo vsi prehranjevali v šoli, da bodo učitelji pomagali učencem pri njihovem samostojnem delu, ki ga ne bodo več opravljali doma, ampak v šoli, in da bodo tudi učitelji dobili ustrezne prostore, da bodo lahko priprave naredili v šoli.

Naslednji dnevi po tem naznanilu so potekali v tihem razglabljanju med učitelji in drugimi zaposlenimi o tem, kaj bo. Že tretji dan se je Peter zapletel v pogovore v manjših skupinah, v katerih so premlevali zapisano in izrečeno. Kmalu je bil še sestanek sveta šole. Člani sveta so Petrov predlog podprli. Menili so, da je Petru treba zaupati. Deseti dan, ko se je prekinjeni delovni sestanek nadaljeval, je bil predlog že deležen polne podpore. Dejavnosti so stekle takoj. Želeli so si, da bi že naslednje šolsko leto začeli izvajati program celodnevne šole. »Papirji« so bili hitro pripravljani. Učitelji so skupaj začeli načrtovati skupne vsebine in ugotavljati, pri katerem predmetu je mogoče skupno izvajanje učnih ur (na primer slovenščina in zgodovina). Občina se je z usmeritvijo strinjala in zagotovila, da bo program ustrezno financirala. Vse štiri delovne organizacije v kraju in še dve drugi so zagotovile pomoč pri nakupu dodatne opreme. Svet staršev se je z nekaj pomisleki v zvezi s tem, ali je res nujno, da vsi učenci kosijo v šoli in da vsi ostajajo tam do pol štirih, strinjal s predlagano izvedbo. Tudi roditeljski sestanki so bolj ali manj potekali uspešno in posamezniki so se javljali, da lahko pomagajo pri uresničevanju programa. S papirnico in založbo iz sosednjega kraja so sklenili dogovor, da

bodo prodajo učbenikov in učnih pripomočkov uredili v šolskih prostorih. Kasneje je to postala šolska trgovina, ki so jo v okviru programa in življenja šole vodili učenci sami. Prav tako je na novo zaživelo delovanje »šolske banke«, ki je za učence pripravila možnost čekovnega poslovanja.

Do začetka novega šolskega leta so opravili vse dejavnosti, nujne za začetek dela v celodnevem programu. V priprave so se vključili tudi učenci. Peter je največ govoril o njih in njihovih pričakovanjih. Kot da bi čakali novoletna darila. Učenci so predlagali, da bi imeli svoje koticke in svoj »barček«. Tuhtali so, kakšen bi lahko bil simbol šole in kako naj bi bila videti šolska zastava.

Dočakali so prvi šolski dan. Vse, kar so načrtovali, se je uresničilo. Prišli so novi, usposobljeni kadri. Prišel je nov plačilni dan in nova, višja plača. Vsak učitelj je dobil novo pisalno mizo, »svoj fikus«, barve v zbornici so se spremenile, učenci so dobili svoje koticke in vsi, učenci in učitelji, so jedli za skupno mizo, šolsko malico in kosilo. Ni bilo samopostrežbe, hrano so v okviru gospodinske prakse stregli učenci. Ob pomoči zdravstvenega doma so vsi opravili predpisane higienske teste za gostinstvo. Enkrat tedensko je bilo na vrsti skupno proizvodno delo: delo v sadovnjaku in na njivi, ki ju je kmetijska zadruga odstopila šoli, da bi bila cena prehrane nižja. V sosednji pletilnici so učenci spoznavali proizvodne procese. Hišniško stanovanje je postalo gospodinska učilnica, čeprav so jo – s skupnimi močmi – opremili kot sodobno družinsko stanovanje. V šolski trgovini so učenci prodajali učbenike in druge šolske potrebščine. Nedaleč stran so v šolski delavnici izdelovali spominke in lesene zabojnike za širšo prodajo. Pri delu so sodelovali učenci, učitelji in nekateri starši, ki so vodili posamezne skupine. V delo se je vključeval tudi Peter, vsak teden v drugi skupini. Vse je potekalo v okviru šolske zadruge, ki je materialne dobrine ovrednotila in prihodek nato namenila šolskemu skladu.

Prihajali so novinarji številnih redakcij in medijev (radio, televizija, časopisi in revije), prišlo je veliko delegacij učiteljev iz Slovenije, Jugoslavije in sveta. Seveda so prišli tudi najvišji državni politiki. Ob novem letu so prišle brionske mandarine – darilo Izvršnega sveta Socialistične republike Slovenije. Šola je prejela čestitke in dodatna sredstva. Ko ni bilo mogoče dobiti prvih računalnikov, so prav zaradi teh obiskov prispeli celo ti. Zavod za šolstvo je znova opravil nadzor in rezultati so bili drugačni.

Spremenila se je šolska klima, vrnila se je motivacija. Učenci si po koncu dnevnega programa niso želeli domov, vsepovsod jih je bilo polno, v šolskem barčku, trgovini, knjižnici, stanovanju. Peter

se spominja, da je eden od staršev hudomušno pripomnil: »Ali je zdaj na vrsti še večerna šola?« Z domačimi nalogami ni bilo več težav, saj so bile opravljene v času samostojnega učenja ob možnosti, da so se učenci lahko kadarkoli posvetovali z učitelji.

Po petih letih je Peter spoznal, da je čas, da odide. Šolsko življenje v tej majhni šoli v majhnem kraju se je razcvetelo. Dan pred silvestrovim se je kot ravnatelj zadnjič zazrl v leseno hiško na vrhu hriba.

### Zgodba velike šole

Veliko mesto, velika šola; tri med seboj povezane zgradbe, tri telovadnice, dve kuhinji, dve jedilnici, šest garderob in štiri zbornice. Veliko stopnišč z dolgimi hodniki, avlami in velikim številom vhodno-izhodnih vrat.

Tudi v to okolje so Petra povabili. Trikrat so ga nagovarjali in v tretje je pristal. Ko je prihajal v novo okolje, je bilo že čutiti družbeno brbotanje, ki je nato prineslo tudi osamosvojitve Slovenije. Po njej je stopila v veljavo nova šolska zakonodaja, ki je spremenila vsebino in organizacijo osnovnošolskega dela.

Najprej, še pred formalno potrditvijo, se je Peter sestal z učiteljskim zborom, devetdeset članov je štel. Bilo je kot v gledališču, in to prav v jedilnici, ki je nato postala gledališka dvorana. Pričakovanja vseh, Petra, ki je pogledoval po avditoriju, polnem oči, strmečih vanj, in učiteljev, ki so opazovali Petra ... Peter se je predstavil še pod vtisom »družinske« zbornice na majhni šoli. Seveda ni pozabil omeniti tamkajšnje izkušnje. In takoj glas iz avditorija: »To pri nas ne bo šlo.« »Seveda ne,« je odvrnil Peter, »saj so okoliščine povsem drugačne.«

Šolo velikanko je prvo leto Petrovega ravnateljavanja v eni sami izmeni obiskovalo več kot 1.500 učencev. Za nemoteno delo je skrbelo 128 delavcev. Šola še vedno deluje v predmestju, kjer ljudje živijo v treh značilnih tipih zgradb: večnadstropni stanovanjski bloki, meščanske hiše in vaške hiše (velika posestva) z njivami na obrobju. Blokovsko naselje je bilo novo in to je botrovalo izgradnji še tretje šolske stavbe (drugi prizidek), hkrati pa so ukiniteli šolsko zgradbo (podružnico) v vaškem delu. Večina aktivnega prebivalstva je bila zaposlena v mestu ali manjših industrijskih in servisnih obratih v šolskem okolišu. Omeniti velja še, da je bilo predvsem v blokovskem naselju veliko priseljencev iz nekdanjih jugoslovan-skih republik.

Prve tri mesece je Peter opazoval in spremljal potek učnega in

drugega dela. Tudi tokrat se je kot suplent neposredno vključeval v učni proces. Resnici na ljubo je treba povedati, da vsi učitelji s tem niso bili zadovoljni. Nasprotno pa so menili učenci, saj se jim je zdelo »kul«, da je ravnatelj z njimi.

Nekaj pomembnih organizacijskih težav pa je bilo treba rešiti takoj. Prvi izziv je bil, kako čim bolj racionalno, a človeško občutljivo izvesti združevanje treh kolektivov (dopoldanska in popoldanska izmena, podružnica). Ni bilo preprosto in prednost je imelo načelo stroke. Vse prostore (učilnice) so porazdelili na novo, in to marsikomu ni bilo všeč.

Peter je skupaj s pomočnicama in vodji aktivov pripravil nov hišni red, ki je najprej dobil soglasje učiteljskega zbora, nato pa ga je sprejel še svet šole. Dan po sprejemu pa se je na vratih ene izmed zbornic pojavil plakat »Lutrove teze« o tem, česa ne bi veljalo sprejeti, v čem se delovne razmere za nekatere poslabšujejo, zakaj je potrebno dežurstvo in še nekaj obrobni opazk. Petra sta zapis in način sporočanja presenetila. List papirja je snel, ga še trikrat fotokopiral in obesil še na preostala troja vrata zbornic. To je učinkovalo. Na sestanku vodij aktivov so ugotovili, da je pri vsej zadevi šlo za čustven odziv posameznikov in da se večina s predlaganimi rešitvami strinja. Skupen čaj z avtorjem tez, ki se je zavlekel v večerne ure, je botroval najprej dobremu delovnemu sodelovanju in kasneje prijateljstvu.

Zaradi spremenjenega organizacijskega pristopa so prav tako porazdelili novo učno opremo in rešili prostorsko umestitev knjižnice, ki je dobila osrednje mesto v srednji stavbi.

Brez večjih formalnosti so ustanovili kolegij ravnatelja (sestavljali so ga pomočniki, svetovalna služba, vodja prehrane), ki se je sestajal najmanj enkrat tedensko.

Vse bolj se je začelo uveljavljati skupno načrtovanje učnega procesa. Počasi, a vztrajno. Organizirali so različne oblike izobraževanja. Še posebno pozornost so namenjali zaključevanju ocen in določanju učnega uspeha. To ni bil več avtomatizem seštevanja dobrih in manj dobrih ocen. Vsak razrednik je v okviru svojega oddelčnega zbora na foliji predstavil predloge za uspeh vsakega učenca posebej. Zakaj? Tako so poenotili pristop k vrednotenju učenčevega napredka in uglaševali učiteljski zbor. Koristna izkušnja in potreba pri uvajanju devetletke.

Ob najširšem soglasju so sprejeli vizijo šole, ki je njeno vodilo še danes: »Smo pozitivno konservativni: izobraževanje zahteva trud, odrekanje in večkrat narediti kaj takega, kar nam sprva ni pogodu. Uporabljamo nove metode in oblike dela z učenci, a ne



zanemarjamo tistega, kar so prinesle izkušnje in je obogatila sodobna didaktika [...]»

Šola je začela devetletni program, ko se je število prostorov za izvedbo devetletke sprostil.

Od osamosvojitve naprej je število učencev začelo naglo upadati. Kar nekaj družin iz blokovega naselja se je odselilo. Po drugi strani pa je bilo tudi nekaj vpisa učencev iz drugih, ne samo bližnjih šol. Upad števila učencev iz šolskega okoliša je bil seveda večji od prepisa tistih iz drugih šol. Te so porazdelili v obstoječe oddelke in niso tvorili novih. Zaradi manjšega števila oddelkov so bila vse bolj ogrožena tudi delovna mesta.

Peter je bil zopet pred nalogo, da poišče rešitev za morebitne kadrovske težave. Videl jo je v uvajanju novih programov, ki bi privabljali nove učence. Svet šole je sprejel predlog, da se šola vključi v kandidaturo za uvajanje mednarodnega programa in se poveže s sosednjo gimnazijo, ki je v zadnjih dveh letih že izvajala program mednarodne mature. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in občina sta predlog podprla in začele so se intenzivne priprave. Izbrali so dvanajst članov kolektiva, ki so med letnimi počitnicami odšli na dopolnilo usposabljanje v Veliko Britanijo. Izobraževanje je potekalo tudi med jesenskimi in zimskimi počitnicami. Z novim šolskim letom se je sedemnajst učencev, ki so bili razporejeni v tri oddelke, že začelo izobraževati v mednarodnem programu. Celoten pouk, razen ur slovenskega jezika, je potekal v angleščini. Število učencev in posledično oddelkov se je vsako leto povečevalo. Nekaj kasneje so ustanovili tudi mednarodni vrtec.

Uvajanje mednarodnega programa je imelo večstranske učinke tako pri strokovnem kadru kot pri učencih. Povezovanje med programoma (slovenskim in mednarodnim) je postajalo vse žlahtnejše. Eno izmed načel organizacije je bilo, da učitelji mednarodnega programa del obveznosti opravijo v slovenskih oddelkih in obratno. Kjer je bilo mogoče, so se združevali tudi učenci obeh programov (dnevi dejavnosti, interesne dejavnosti, ure slovenščine, športna tekmovanja, nastopi, prireditve). Neprecenljiva pa je bila izkušnja, da so učitelji mednarodnega programa na temelju smernic IB (angl. *International Baccalaureate*) sami pripravili učni načrt. Program so vsaka tri leta obiskovali mednarodni inšpektorji. Pozitivni rezultati so pomenili podaljševanje licence in tako program še vedno izvajajo in nadgrajujejo.

Peter se je spomnil še ene zanimive rešitve; ob vsakoletnih pripravah na snovanje šolskega letnega delovnega načrta za vse programe, ki so ga začeli pripravljati maja, so hkrati potekale priprave

na izdelavo pedagoškega vodnika, ki je dopolnjeval letni delovni načrt. Vodnik se je osredotočal predvsem na strokovno delo učiteljev in njihovo povezovanje pri načrtovanju in izvajanju programa.

Začetna zagrenjenost in strah, kaj bo, ko nas bo toliko »na kupu«, in skrb nekaterih glede tega, »kje bo njihovo mesto«, so splahneli. Vse bolj se je širil duh povezovanja, še posebno pri vsakodnevnem reševanju težav, skupnem načrtovanju dejavnosti, sodelovanju pri organizaciji in nastopanju na prireditvah in pri skupnih oblikah usposabljanja. Prav z usposabljanja se Peter večkrat spomni na uglaševanje kolektiva v okviru Mreže učečih se šol, ki ga je izvajala Šola za ravnatelje. Motivacijski šok so povzročile učiteljice, ki so v šoli skrbele za izvajanje tega programa. Na tretje učiteljsko srečanje so prišle z več kot opaznimi mrežastimi nogavicami. Peter se spominja, da je bila mera smeha polna in da so dvakrat prekoračili čas, namenjen dokončanju dnevnega programa.

Tudi takrat, na predvečer silvestrovega ob iztekajočem se petletnem mandatu, je Peter ob krašenju smrekice razmišljal: »Nemara je dovolj. Šola potrebuje osvežitev, jaz pa tudi.«

Še pred pomladjo naslednjega leta je odšel. Slovo je bilo prav na tistem odru, na katerem se je predstavil na začetku, ob prihodu. Stal je na njem, čeprav ga ni bilo tam. Zamenjala ga je učiteljica, ki je bila ob tej priložnosti on. Skupaj z drugimi učitelji in učenci, ki so vrsto let sodelovali v dramskem krožku, ki ga je vodil Peter, so uprizorili predstavo o šest tisoč dneh sobivanja.

## Epilog

V našem šolskem sistemu ravnatelj vzgojno-izobraževalnega zavoda opravlja dve osnovni nalogi: pedagoško in upravno (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI), 49. člen).<sup>2</sup> Nič novega. Naloge ravnatelja praviloma opravljajo vzgojitelji, učitelji ali svetovalni delavci (v posameznih delih tega besedila tudi strokovni delavci, glej 94.–100. člen ZOFVI). Eden izmed pogojev za imenovanje je najmanj pet let delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju (53. člen ZOFVI). Potrebne delovne izkušnje, ki so pomembne tudi ob napredovanju strokovnih delavcev v naziv so obet, da vodenje šole prevzemajo osebe s prepoznavnim pedagoškim delovanjem.

<sup>2</sup> *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.

Vodenje vrtca ali šole ni enako delu v učilnici. Pogosto se dogaja, še posebno v prvih letih ravnateljstva, da ravnatelj vzorce pedagoškega dela iz učilnice nehote prenaša na delo s strokovnimi delavci v zbornici. S pravočasnim vključevanjem vzgojiteljev in učiteljev, ki bi radi postali ravnatelji, v programe, ki jih izvaja Šola za ravnatelje, je teh izkušenj in spodrseljajev manj.

Zgodovina nas uči,<sup>5</sup> da glede na pripravljenost posameznika, ki si želi izpostavljenosti in napredovanja, lahko vsakdo vodi določeno skupino ljudi. Judita Peterlin (2014, 15) v svoji doktorski disertaciji navaja tri glavne potrebe na področju razvoja vodenja:

1. potrebo po integraciji razvoja iz organizacijske in posameznikove perspektive in njuni povezavi z različnimi teorijami učenja in razvoja;
2. potrebo organizacij, da ocenijo trenutno stopnjo vodstvenih kompetenc in usmerjajo ter podpirajo nenehno spreminjajočo se strategijo razvoja;
3. potrebo vodij, da ocenijo svoje prednosti, prepoznajo manko v veččinah in vzpostavijo zavezanost razvojnim načrtom ter spremljajo spremembe v svojem vedenju.

O vodji, torej tudi o ravnatelju, Matej Cepin (2016, 36) zapiše, »da ima dober vodja prihodnost venomer pred očmi. Sooblikuje jo in se ji ne zgolj prilagaja. Kljub temu, da ima vedno tudi odgovore na vprašanja o sedanjosti, vendarle v svojih razmišljanjih velik del časa preživi v prihodnosti. Tudi njegovi odgovori na vprašanja o sedanjosti so navdihnjeni s prihodnostjo, v njih je to prihodnost mogoče čutiti. Dober vodja ima vizijo. Govori o potrebnih spremembah, ki se vedno razlikujejo od sedanjosti in ki lahko prav zaradi tega marsikoga od tistih, ki jih vodi, tudi vržejo iz njegove cone udobja. Vidi razliko med sedanjim in želenim prihodnjim stanjem. Obenem se mu ta razlika ne zdi nepremostljiva. Sedanjost in želeno prihodnost zna povezati v pot, za katero verjame, da jo je mogoče prehoditi. Na ta način vodja sodelavcem z vizijo vliva tudi upanje in pogum.«

Sam dodajam še izkušnjo s predavanj in vaj pri predmetu dr. Mitje Tavčarja<sup>4</sup> Management neprofitnih organizacij, ko smo slušatelji po napornem in večurnem delu v skupini z združenimi močmi pisali osnutek letnega delovnega načrta. Ves čas nam je pogled uhajal k predavateljevemu katedru, na katerem je bila več-

<sup>5</sup> Zgodovina je učiteljica življenja (lat. *historia magistra vitae*).

<sup>4</sup> Predavatelj na Visoki šoli za management v Kopru.

stolistna knjiga, ki je predstavljala primer letnega delovnega načrta. Zato nismo hoteli zaostajati in smo pisali in pisali. Na koncu pa sta sledila spoznanje in predavateljev nauk (navajam po spominu): »Dober vodja nima časa, da bo pisal več sto strani dolge operativne načrte. Potrebni so jasni in čisti ter razumljivi povzetki. Vodja mora imeti načrt v glavi in srcu in pri tem ga mora voditi občutek, da dela prav in dobro. In posluša naj sebe in svoj notranji glas, pa karkoli že to je.« Steve Jobs pa je dejal: »Ne dovolite, da hrup drugih mnenj utiša vaš notranji glas. In kar je najpomembnejše, pogumno sledite svojemu srcu in intuiciji.«

### **Ali je trajnostno vodenje nov ali izgubljen pogled na vodenje?**

Danes je moderno opredeljevanje za trajnost. Iz te usmeritve bi bilo mogoče hitro sklepati, da se v preteklosti nismo opredeljevali za trajnost. Tak zaključek je nesprejemljiv. Gre samo za prilagajanje novim pogledom na razvoj človeštva in na pogoje za njegovo bivanje na planetu Zemlja. Predvsem pa je trajnost vse bolj gibanje zoper pohlepnost in zazrtost v lastni jaz. »Vidim in občutim, kar je v mojem zrcalu.« [avtorjev komentar]

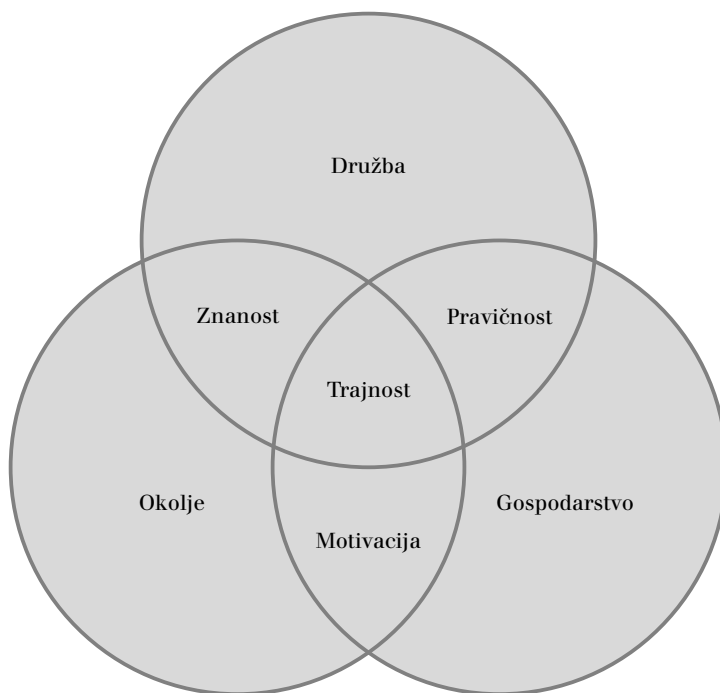
Razvoj trajnostnega vodenja je v sodobni teoriji vodenja najmanj raziskano področje. S tem pa ni rečeno, da ravnatelji (in ne samo ravnatelji) njegovih prvin niso (nismo) uporabljali, razvijali in nadgrajevali že v preteklosti s pomočjo izkustev in glede na prostorske, družbene in časovne razmere.

Pojem trajnostnega vodenja se pojavi kot odjek na uveljavljanje koncepta trajnostnega razvoja. Združeni narodi so leta 1987 objavili poročilo Svetovne komisije za okolje in razvoj (World Commission On Environment and Development 1987), ki opredeljuje, da bo človeštvo napredovalo, če bo njegov razvoj trajosten. Temeljni poudarek poročila je, da mora trajnostni razvoj zadovoljevati potrebe sedanjega človeškega rodu, ne da bi ogrozili možnosti prihodnjih rodov. Strategija trajnostnega razvoja obsega tri stebre: gospodarski razvoj, socialni razvoj in varstvo okolja.

Združeni narodi so septembra 2015 sprejeli Agendo 2030 za trajnostni razvoj, ki ponuja boljšo prihodnost za milijarde ljudi po svetu in naš planet kot celoto (United Nations 2015). Agenda ima sedemnajst konkretnih ciljev trajnostnega razvoja in njena podpisnica je tudi Slovenija.

V Združenju Manager Slovenije<sup>5</sup> so trajnostno vodenje v pro-

<sup>5</sup> Glej <https://www.zdruzenje-manager.si/sl/baza-znanja/trajnostno-voditeljstvo/>.



SLIKA 1  
Združeni narodi:  
Agenda trajnosti  
(prirejeno po  
United Nations  
2015)

gramskem obdobju 2020–2023 zasnovali kot širši pojem, ki obravnava več izzivov:

1. družbene, kot so razvoj novih tehnologij, potreba po novem sistemu izobraževanja, razvoju talentov in novih kompetencah, raznolikost, etika in integriteta, prenos najboljših praks vodenja;
2. ekonomske, kot so višja rast produktivnosti, digitalizacija, internacionalizacija in povezovanje (gospodarstva z javnim sektorjem, raziskovalnim področjem itd.);
3. okoljevarstvene;
4. osebne, kot so razvoj novih veščin vodenja, vseživljenjsko učenje, prihodnost dela managerjev in razvoj novih prednostnih kompetenc, ki bodo potrebne za delo managerjev v prihodnje.

Tako kot pojem *vodenje* ima tudi pojem *vodja* veliko različnih definicij, odvisno od pogledov avtorjev in izkazane potrebe za opredelitev nalog vodenja. V najsplošnejšem pomenu pa je vodja tisti, ki ima določeno socialno moč nad drugimi ljudmi v skupi-

PREGLEDNICA 1 Stili vodenja in njihove značilnosti

| Stil         | Vodja   | Opis                          | Primernost   | Neustreznost                  |
|--------------|---|-------------------------------|--|-------------------------------|
| Direktivni   | Jasna navodila.<br>Poučevanje podrejenih.<br>Strukturiran nadzor.<br>Sodeluje s podrejenimi in pomaga načrtovati.   | Struktura, nadzor.            | Kadar je treba hitro priti do odločitev ali ko je veliko podrejenih neizkušenih.   | Pri izkušenih podrejenih.     |
| Inštruktivni | Dajanje navodil in nadzor nad izvedbo naloge.<br>Razlaga odločitve, prisluhne sugestijam.   | Razlaga, sprejemanje, nadzor. | Ko je podrejeni razočarani nad svojim delom ali se mu zdi naloga pretežka. Ali kadar ugotovi, da nagrada ni sorazmerna vloženemu delu. | Pri izkušenih podrejenih.     |
| Bodrilni     | Sodelovanje s podrejenim in podpora pri izpeljavi naloge. Skupno sprejemanje odločitev.<br>Informiranje, da bi podrejeni lahko samostojno oblikovali odločitve. | Pohvala, poslušanje, pomoč.   | Za podrejene, ki so izkušeni, a ne zaupajo v svoje odločitve.  | Pri začetnikih brez izkušenj. |
| Delegiranje  | Odgovornost za odločitve in reševanje nalog prenese na podrejenega, ki ima veliko izkušenj in znanja.<br>Podrejeni samo poroča.                                 | Zaupanje.                     | Za vrhunske delavce, ki jim ne primanjkuje sposobnosti in zavzetosti. Ne potrebujejo veliko nadzora in pohval.                         | Pri začetnikih brez izkušenj. |

OPOMBE Tudi Peter je po preteku let, ko je deloval na obeh šolah, opravil samorefleksijo o uporabljenih stilih vodenja.

ni – je torej tisti, ki lahko pogosteje določa cilje in načine delovanja skupine. Ključne vodstvene lastnosti so dajanje pobud, energija, asertivnost, vztrajnost in včasih dominantnost. Ljudje s temi lastnostmi si pogosto prizadevajo doseči svoje cilje, delajo veliko, so ambiciozni in pogosto tekmovalni. H kognitivnim sposobnostim pa sodijo inteligenca, analitična in besedna sposobnost, vedenjska prilagodljivost in sposobnost dobre presoje. Posamezniki s temi lastnostmi so sposobni oblikovati rešitve za velike težave, dobro delujejo v stresnih okoliščinah in okoliščinah, v katerih morajo dosežati roke, znajo se dobro prilagoditi spreminjajočim se okoliščinam in so sposobni ustvarjati dobro premišljene načrte za prihodnost (»Vodenje« 2021).

Za vodjo je pomembna tudi izbira stila vodenja. Ta je odvisen od okoliščin in ciljev, ki smo si jih zastavili v želji, da bi dosegli določeno stanje. Stil vodenja je soodvisen z osebnostno dispozicijo vodje. Stil vodenja predstavlja način, kako se vodja vede do

PREGLEDNICA 2 Osnovne značilnosti majhne in velike šole – matrika PSPN

| Prednosti                                     |  | Slabosti  |  |
|---|--|---|--|
| Majhna šola                                   | Velika šola                                  | Majhna šola   | Velika šola  |
| Natančnejši prenos informacij, vzajemna pomoč | Več in raznovrstno znanje, delegiranje nalog | Pomanjkanje znanj in veščin, manj specialnih kadrov | Počasnejši pretok informacij, organizacijska okretnost |
| Priložnosti                                   |  | Nevarnosti  |  |
| Majhna šola                                   | Velika šola                                  | Majhna šola   | Velika šola  |
| Celovitejše poznavanje posameznika            | Izvajanje več projektov, nabava sredstev     | Pomanjkanje sredstev                                | Skrivanje posameznikov, močnejši halo efekti           |

podrejenega, ga nadzoruje, z njim sodeluje ter vpliva na njegovo delo. Vodja mora stil vodenja prilagoditi podrejenim. Treba se je zavedati, da različnim ljudem ustrezajo različni načini vodenja.

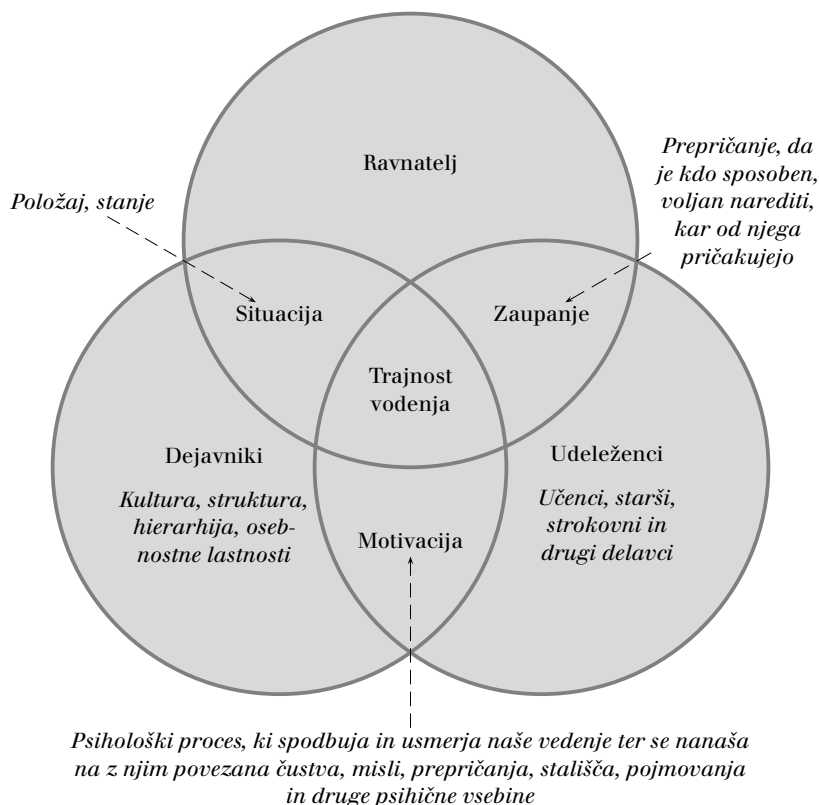
Zanimive – morda ni neumestna oznaka »novejše« – stile vodenja Blanchard, Zigarmi in Zigarmi (1995) predstavijo v knjigi *Vodenje in enominutni vodja*. Sicer nekoliko enostavneje, kot je to značilno za druga podobna dela, opredeljujejo štiri tipe vodstvenega sloga, ki jih tudi sam ocenjujem za dokaj realistične in uporabne. Vendar je treba upoštevati staro načelo, da čistih oblik ni. Venomer so nianse, tudi takrat, kadar bolj ali manj prevladuje ena oblika. Na osnovi opisov so avtorji naredili preglednico 1.

Med dejavniki stila vodenja (kultura, struktura, hierarhija, osebnostne lastnosti) igra pomembno vlogo število udeležencev, vključenih proces. Prav ta dejavnik bolj ali manj vpliva na vse druge. V zakonodaji ni določeno, kdaj in pod kakšnimi pogoji razvrstimo posamezno osnovno šolo med majhne ali velike. Ob koncu prvega četrletja leta 2021 je bilo po podatkih MIZŠ v slovenskem osnovnošolskem prostoru 27,3 odstotka osnovnih šol, ki jih je moč uvrstiti med zelo majhne in majhne, in 32,1 odstotka takih, ki po izbrani lestvici sodijo med zelo velike in velike.

Poznavanje značilnosti dela v majhnih in velikih šolah je zagotovilo za to, da bo vodstvenih napak manj, laže pa je tudi izbrati primeren stil vodenja. Ustrezen stil vodenja v zavodu krepi občutek zaupanja in povečuje motivacijo. To pa sta osnovna sprožilca dobre (odlične) klime. Tak proces vodi k izboljšanju kulture zavoda in s tem se odpirajo vrata trajnostnemu razvoju.

## In nauk

Zgodovina nas uči, da glede na kontekst in pripravljenost posameznika, ki si želi biti izpostavljen in napredovati, lahko vsakdo



SLIKA 2  
Trajnost vodenja  
v šoli

vodi določeno skupino ljudi. A tu ne gre pozabiti na opozorilo Petrovega načela,<sup>6</sup> ki pravi, da posameznik napreduje do ravni svoje nesposobnosti.

### Literatura

- Blanchard, K., P. Zigarmi in D. Zigarmi. 1995. *Vodenje in enominutni vodja*. Ljubljana: Taxus.
- Cepin, M. 2016. *Strateško načrtovanje v nevladnih organizacijah*. Ljubljana: Center za informiranje, sodelovanje in razvoj nevladnih organizacij.
- Johnston, P. L., in R. Hull. 1974. *Petrovo načelo*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Peterlin, J. 2014 »Razvoj trajnostnega vodenja in mnogotere inteligentnosti«. Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani.

<sup>6</sup> Petrovo načelo je hipoteza v teoriji upravljanja. Humorno sta jo opisala kanadska avtorja Peter Laurence Johnston in Raymond Hull v knjigi *Petrovo načelo* (1974).



- United Nations. 2015. »Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development.« [https://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E](https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E)
- Urek, M. 2008. *Pripovedovanje zgodb*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- »Vodenje«. 2021. *Wikipedija*. <https://sl.wikipedia.org/wiki/Vodenje>.
- World Commission on Environment and Development. 1987. *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.
- *Boris Zupančič* je zaposlen v Sektorju za razvoj izobraževanja na Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport.  
*boris.zupancic@gov.si*



Katarina Grom **The Importance of Networking for (Pre-)Literacy Skills Development**

Our study was designed with the aim of vertical integration between two educational institutions and their teaching staff, while its goal was to improve educational practice in the field of pre-literacy skills development and initial literacy development. The fundamental problem relates to the disparity between the curricular bases and guidelines of national strategies on the one hand, and the results of studies into the effects of early and initial literacy on the other. The study employed a qualitative research approach using the causal experimental method, and the data was gathered in a longitudinal study using non-probability sampling, which included 314 children attending pre-school or starting school. The results grounded in networking implemented between the kindergarten and school, have shown important differences in the development of the pre-literacy skills and reading achievements of first year pupils between the studied groups. The research findings make it clear that by means of planned integration between kindergartens and schools and through the diligent efforts of teaching staff, it is possible to achieve better results in the field of pre-literacy skills and initial reading among children finishing first grade.

*Keywords:* kindergarten and elementary school, educators and teachers, pre-literacy skills, reading progress

VODENJE 2|2021: 5-17

Monika Mithans  
and Milena  
Ivanuš Grmek **Special Education Counsellor Collaboration with School Leaderships in the Field of Learning and Teaching**

The article discusses collaboration efforts between special education counsellors and their school leaderships in the field of learning and teaching. The first part briefly reviews theoretical considerations on the work of school counselling services and their collaboration with school leaderships. The second, empirical part, which was approached qualitatively, depicts the collaboration between special education counsellors and their school leaderships in the field of learning and teaching. Our results show that principals and special education counsellors collaborate primarily concerning the education of children with special needs or learning disabilities. Their collaboration demonstrates continuity and quality. In addition to commendable collaboration with their leaderships, our participants also emphasised the importance of active networking through the association of educational consultants. The results testify to the fact that schools are aware of the importance of networking, as it shows positive impact on learning among all educational process participants.

*Keywords:* school counselling service, school leadership, special education counsellor, networking, counselling service programme guidelines

VODENJE 2|2021: 19–31

Sanja Otto and  
Lea Avguštin

### **The Professional Development of Assistant Principals through the Prism of ‘Become a Successful Middle Leader’ Programme**

New quality learning and teaching models increasingly build on collaboration and networking. Modern leadership requires the principals to have a number of other leaders by their side who, by bringing together and integrating all teaching staff and other stakeholders, enable and strengthen professional learning communities. The paper will recount our first experience related to the implementation of the BeCome a Successful Middle Leader programme, which was initially intended for assistant principals and was first implemented in 2020 by the National School for Leadership in Education. The introductory part delineates theoretical foundations, then the roles and tasks, and the professional development of assistant principals in Slovenia. The evaluation of pilot programme implementation showed that the need for competence building in this field was great and that this kind of programme could considerably contribute to the lifelong learning of all middle managers in educational institutions. The concluding section presents suggestions for further development in the field of professional training for assistant principals.

*Keywords:* professional development, assistant principal, distributed leadership, middle leadership

VODENJE 2|2021: 33–48

Claudia Rabuza,  
Vili Kotnik,  
Natalia Gorenc,  
and Boštjan  
Kališnik

### **The Role of Leader in Achieving Positive Climate**

While the influence of leaders extends over various fields within their domain, in the framework of our NSLE project work we decided to delve into one that hovers in a kind of grey area, as leaders often run out of time before tending to it – i.e. that of climate, positive climate. Drawing on our literature review, we recognised that the leader really is a key agent in creating positive climate within the institution. Hence we directed our focus towards a correlation between the leader and positive climate (we were interested in how and for whom this relation was important, what it could bring to the institution, and whether we could purposefully encourage it and how). We decided to carry out an anonymous survey among the staff in our institutions, and then adapted the survey questionnaire for interviewing the leadership staff,

too. Based on the received responses we were able to carry out a comparative analysis of our selected fields: organisation, interpersonal relationships, communications, awarding, career development, leadership style, and general well-being in institutions. It turns out that it is only in the field of interpersonal relationships that there is no need to set guidelines for improvement. As for the rest, judging by replies, the views of staff and leadership diverge at some points, so we have outlined certain suggestions for improvements, which will most likely serve as a starting point for reflection and seeking further solutions.

*Keywords:* principal, (educational) leader, leadership, climate, educational institution

VODENJE 2|2021: 49–69

Vesna Lešnik

### **The Role of Classroom Visitations in Principals' Educational Leadership**

This article strives to highlight the role of classroom visitations as part of principals' educational leadership, and to discuss a study that was carried out at certain elementary schools in Slovenia. The aim of the study was to determine to what extent these visitations present an opportunity for professional cooperation between head teachers and their teaching staff, what the impact of visitations is on the professional development of teachers, and to what degree their principals associate visitations with educational leadership. The theoretical section reviews a part of professional and academic literature related to visitations, their significance, purpose and impact on the quality of learning and teaching. The empirical section explores principal and teacher views of visitations, as well as the function and meaning of visitations in educational leadership and professional collaboration at school level. Ultimately, the final part of the article sheds light on practical observation, monitoring and evaluation of teachers' work during distance education, which we witnessed (and are still witnessing) in the spring term of 2019–2020 school year and the autumn–winter term of 2020–2021.

*Keywords:* classroom visitations, educational leadership, professional development, distance education

VODENJE 2|2021: 71–89

Boris Zupančič

### **The Stories of Two Schools – The Small and the Big**

In the stories of two schools, the small and the big, we will learn of their problems and approaches to solving these problems. Both required an external 'person' who brought them a 'shot of rum' for courage and their vision going forward. At the point where the Rubicon

of education had to be crossed, they both froze; they got intimidated by the river, and there was no bridge! A historical retrospect attests to good and successful endings to both stories. These happened mainly due to the two faculties being able to take steps in the right direction, even though the river was cold and foreboding at first. Both faculties persisted and achieved – what we call today in a learned way – sustainable development. To this day, both schools still have little trouble navigating the sea of Slovenian elementary education.

*Keywords:* trust, integration, realistic goals, communication

VODENJE 2|2021: 91–105