



ŠOLA ZA RAVNATELJE



# SVETOVANJE **KOT** POMOČ

**V STROKOVNEM RAZVOJU RAVNATELJEV;  
PRESOJA VODENJA IN SVETOVANJE NA ŠOLI**

Uredila:  
Justina Erčulj in Alojz Širec

Ljubljana 2006



# Kazalo



1. Justina Erčulj:	
<b>ZAMISEL IN RAZVOJ PROJEKTA .....</b>	<b>4</b>
2. Andrej Koren:	
<b>VODENJE ZA UČENJE .....</b>	<b>8</b>
3. Alojz Širec:	
<b>NAMEN PRESOJE .....</b>	<b>26</b>
4. Majda Cencič:	
<b>NAČINI PRESOJE VODENJA .....</b>	<b>34</b>
5. Mateja Brejc:	
<b>EVALVACIJA IN SAMOEVALVACIJA VODENJA.....</b>	<b>40</b>
6. Justina Erčulj, Alojz Širec:	
<b>VPRAŠALNIKI ZA PRESOJO RAVNATELJEVEGA DELA .....</b>	<b>60</b>
6.1 VPRAŠALNIKOM NA POT .....	61
6.2 VPRAŠALNIK ZA PRESOJO VODENJA.....	66
6.3 VPRAŠALNIK ZA PRESOJO ZAKONITOSTI DELA OSNOVNE ŠOLE .....	78
6.4 VPRAŠALNIK ZA PRESOJO ZAKONITOSTI DELA SREDNJE ŠOLE .....	88
7. Majda Cencič:	
<b>ŽIVLJENJSKA ZGODOVINA .....</b>	<b>98</b>
8. Milena Ivanuš Grmek:	
<b>PRIMER ŽIVLJENJSKE ZGODOVINE IN IZKUŠNJE .....</b>	<b>104</b>
9. Alojz Širec:	
<b>SKLEP .....</b>	<b>118</b>

1

**Justina Erčulj**

# Zamisel in razvoj projekta

Šola za ravnatelje že več kot deset let razvija in izvaja različne programe za usposabljanje ravnateljev. Naše prizadevanje je usmerjeno v oblikovanje njihovega vseživljenjskega učenja, ki temelji na splošnih teorijah vodenja in prilagajanju šolskemu sistemu in okolju, v katerem deluje šola (Koren, 2005). Zato smo razvili različne oblike usposabljanja, s katerimi bi radi pokrili tri področja znanja, ki ga potrebujejo ravnatelji za uspešno vodenje šol: osebno znanje, splošno znanje in znanje, ki nastaja v različnih skupnostih (Bush, 2004). Tako organiziramo velike posvete, usposabljanja v majhni skupinah ravnateljev (npr. akcijsko raziskovanje, usposabljanje za mentorje in novoimenovane ravnatelje) in individualna usposabljanja (mentorstvo).

Ob različnih oblikah usposabljanja se je pokazala izrazita potreba po individualnih rešitvah nekaterih problemov v specifičnem okolju posamezne šole. Potreba po svetovanju se pri delu z ravnatelji kaže že dolgo, saj pri svojem delu poleg teorije iščejo predvsem konkretne praktične rešitve (Erčulj, 2003). Ker v tradicionalnih oblikah usposabljanja tega ne moremo povsem zagotavljati in ker so rešitve posameznih vprašanj močno odvisne od konteksta šole (Goddard, 2003, Erčulj in Koren, 2003), je treba uvesti svetovanje. Pri načrtovanju projekta smo se zavedali, da je problematika široka, zato smo v začetni fazi hoteli vzpostaviti sistem, ki bo zagotavljal učinkovito svetovanje na različnih področjih ravnateljevega dela.

Zadali smo si precej široke cilje. Hoteli smo razviti instrumente za presojo vodenja šole, jih preizkusiti in izvesti vsaj eno svetovanje. Zaradi časovne omejitve projekta smo se bolj temeljito posvetili predvsem razvoju takih instrumentov, ki bi dali ravnatelju in nam kot potencialnim svetovalcem dovolj izčrpno informacijo o področjih, na katerih bomo razvili svetovanje, hkrati pa bodo ravnateljem ponudili možnost vpogleda v svoje delo.

Projekt je potekal po naslednjih korakih:

- študij domače in tuje literature o vodenju ter zakonodaje;
- študij domače in tuje literature o metodologiji evalvacije in samoevalvacije;
- oblikovanje instrumentov za presojo vodenja;

- *preizkus instrumentov za presojo vodenja in metodološka presoja instrumentov;*
- *priročnik, ki vsebuje »paket« različnih instrumentov za presojo vodenja.*

Veseli nas, da so ravnatelji tako zavzeto sodelovali pri preizkušanju instrumentov, še bolj pa, da so se jim zdele presoja vodenja, presoja zakonitosti dela in metoda življenjske zgodbe dragocene možnosti za svoj lastni profesionalni razvoj in posledično tudi razvoj šole. Za sodelovanje se jim najlepše zahvaljujemo. Preizkus instrumentov pa je nam, ki smo delali v projektu, pokazal, da smo na pravi poti k oblikovanju procesa svetovanja na šolah.

V priročnik smo zajeli nekaj teoretičnih izhodišč o vodenju in o načinih presoje. Osrednji del predstavljajo vprašalniki in metoda življenjske zgodbe s komentarji. V zadnjem poglavju so nakazani nadaljnji koraki, ki jih načrtujemo pri oblikovanju sistema svetovanja ravnateljem.

V projektni skupini smo sodelovali:

dr. Majda Cencič, Pedagoška fakulteta Koper,  
dr. Justina Erčulj, Šola za ravnatelje,  
dr. Milena Ivanuš Grmek, Pedagoška fakulteta Maribor,  
dr. Andrej Koren, Šola za ravnatelje,  
mag. Alojz Širec.

## LITERATURA

1. Bush, T. (2004). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage.
2. Erčulj, J. (2004). Organizacijska kultura – neodkriti skriti kurikulum? *Sodobna pedagogika*, št. 2 (2004), str. 70–88.
3. Erčulj, J. in Koren, A. (2003). O vodenju vzgojno-izobraževalnih organizacij. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 1 (2003), str. 7–16.
4. Goddard, J. T. (2003). Leadership in the (Post)Modern Era. V Bennett, N. in Anderson, L., ur. *Rethinking Educational Leadership* (11–26). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
5. Koren, A. (2005). Ozadje vseživljenjskega izobraževanja ravnateljev. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 3 (2005), str. 5–21.

# 2

**Andrej Koren:**

## Vodenje za učenje



Ravnatelje imenujemo ravnatelje, in ne direktorje, da bi poudarili razliko med vodenjem šole in vodenjem drugih institucij. Beseda ravnatelj poudarja vodenje profesionalne dejavnosti, v primeru šol gre za učenje in poučevanje.

Ko razpravljamo o tem, kaj naj dela in mora delati ravnatelj, gre na nek način za sprenevedanje. Kot da ne vemo, čemu je šola namenjena?! Urejanju delovnih razmerij, popravilu žlebov, določanju cene malic, javnim naročilom, varnostnemu načrtu? Če temu, potem mora ravnatelj, vodja ali menedžer, uspešno voditi kolektiv in doseči, da mu ljudje pri doseganju ciljev.

Če pa vemo, da sta namena šole učenje in poučevanje, torej to, kar je ravnatelj delal, preden je postal formalni vodja šole, potem mora to delati še naprej, saj je šola profesionalna organizacija. Ampak tega ne more in ne sme več delati na enak način, učenju se mora posvečati v enakem in večjem delu, a iz druge perspektive – k temu mora spodbujati učence in učitelje ter ustvarjati razmere in pogoje, da jim je omogočeno. Pogoji so tudi tisto, kar sem naštel prej, da lahko šola urejeno deluje. In kot se ne more ogniti vodenju učenja, se ne more ogniti vzpostavljanju pogojev zanj – ravnatelj je nujno na sečišču učenja, financ, kadrov, politike, torej je tudi vodja financ, kadrov, politike. Le šolski sistem mora zagotoviti, da bi ne klonil pod težo tega vodenja, tu potrebuje podporo, servis, pomoč. Tega namreč mora biti ravno toliko, da daje ravnateljevemu delu širšo razsežnost, razsežnost vodenja – da imajo prek tega tudi vzvode moči za vodenje za učenje. Za to je potrebno usposabljanje, da dobi novo perspektivo učenja in nova znanja za zagotavljanje pogojev in dela z zaposlenimi.

A ravnatelj ne more, ne sme pobegniti pred svojo temeljno dejavnostjo. Slabo je, da je šola takšna organizacija, da se to v bistvu lahko zgodi, pa se še dolgo ne bo poznalo – učitelji bodo hodili v učilnice, otroci bodo dobivali ocene in spričevala. Birokratska organiziranost, formalnost izobraževalnega sistema bo delovala – ampak potem bo učinkovitost odvisna od posameznega učitelja, njegovega znanja. To pa je dandanes

premalo, izzivi in zahteve današnjega časa so prevelike, družba vlaga v izobraževanje svojih (mladih) državljanov preveč, da bi si lahko dovolila takšno neodgovornost. Če namreč vemo, in raziskave to potrjujejo, da učitelji, ki jih vodja poveže v skupen namen, jih vzpodbuja k sodelovanju, pogovoru o učenju, in ravnatelj, ki imajo in izražajo skrb za vodenje, dajo pomemben prispevek k boljšemu, globljemu znanju učencev, potem ni pošteno, etično, dovoljeno, da bi se ravnatelj, ognili osnovni nalogi, ki jo mora opraviti šola. Lahko se ognejo poučevanju v učilnici, kot se lahko direktor bolnišnice izogne operaciji, ne more pa se ogniti spodbujanju učenja in ustvarjanju razmer zanj.

Za vodenje za učenje ni seznama kompetenc in lastnosti, ki bi omogočile, zagotavljale uspešno vodenje, pa čeprav navodila ponuja številna literatura (Koren, 2006). Vodenje šol ni ciljno potovanje z določenimi koordinatami, ampak potovanje z mnogimi obvozi in s slepimi potmi, ki samo zahteva neprestano učenje. Učinkoviti vodje morajo – preprosto – vedno ostati odprti za novo učenje, ker se pot spreminja.

Stoll, Fink in Earl (2003: 104) verjamejo, da se morajo ravnatelj, za uspešno vodenje najprej sami učiti učenja, pri čemer predstavijo nabor sedmih medsebojno odvisnih učenj:

## RAZUMETI UČENJE

Za uspešno učenje na šoli ne morejo le učitelji razumeti procesa učenja. Raziskave (Byrk et al, 1996 v Stoll, Fink in Earl, 2003) so pokazale malo napredka pri učenju, če ravnatelj, niso bili zavzeti in niso tega pokazali vsem na šoli. Za uspešno učenje so se izkazale mreže ravnateljev, kjer so sodelovali na rednih srečanjih in analizirali posnetke pouka ali si izmenjevali izkušnje uspešnega vodenja za učenje (Elmore, 2006). Za promocijo učenja in podporo učenju ostalih morajo ravnatelj, imeti poglobljena, najnovejša in kritična razumevanja procesa učenja. Za to je potrebna tudi nepreskriptivna literatura o vodenju šol, ki obravnava razne koncepte, jih odpira in kritizira ter ljudem dopušča, da si izberejo svojo pot in (so)ustvarjajo koncepte, osmišljene v kontekstu, ter jih delijo z drugimi (Koren, 2006, v tisku).

Spoznanje, da ni odgovorov, je lahko osvobajajoče. Namesto upanja, da bodo najnovejše tehnike trajne in dale odgovor, se lotimo zadev drugače. Vodje za spremembe se učijo v resničnih situacijah reform. Postanejo kritični konzumenti menedžerskih teorij, sposobni izbire obetajočih idej od praznih. Postanejo manj ranljivi in odvisni od zunanjih rešitev. Prenehajo iskati rešitve na napačnih mestih (Fullan, 2006: 158).

## **USTVARJANJE POVEZAV – NEGUJ CELOSTNI ŠOLSKI PRISTOP**

Razvoj celostne šolske perspektive je pomembno učenje za promocijo pozitivne spremembe.

Šola ima večino strukture urejene mehanistično. Učenci so razdeljeni v oddelke, letnike, predmetno, starši imajo dostop do šole večinoma po formalnih poteh. Ravnatelji se morajo naučiti, kako povezovati šolsko skupnost, učence, učitelje, vse zaposlene, starše in šolo z okoljem. Ravnatelji morajo imeti sliko celotne šole, vsi drugi vidijo le svoje področje, svoje težave med mnogimi, ki se dogajajo na šoli (Koren, 2005).

## **RAZMIŠLJANJE O PRIHODNOSTI**

Ne le predvidevati prihodnosti in znati reševati probleme, ravnatelj mora predvideti novo, ravnatelji morajo biti tudi aktivni iskalci težav (Louis in Miles, 1990 v Stoll, Fink in Earl, 2003). Če ne veš, kam greš, bo vsak kraj dober. Sprejemanje prihodnosti omogoča ravnateljem, da pomagajo kolegom pri bolj strateškem kot naključnem odzivanju nanjo. Šola je delovno intenzivna organizacija, zato so strategije novih zaposlitev, uvajanja in usposabljanja zaposlenih ključne za razmišljanje o prihodnosti. Ob usposabljanju zaposlenih mora imeti ravnatelj tudi načrt, kako nadomestiti ključne ljudi, ko bodo zapustili šolo.

## KONTEKSTUALNO ZNANJE

Predpostavka, da ena številka odgovarja vsem, ne deluje, ravnatelji morajo imeti strategije za analizo konteksta svoje šole in se morajo odzivati na svoj edinstven način. Ob tem, da poznajo, kako poteka učenje, ga morajo znati umestiti, poznati značilnosti in posebnosti skupin svojih učencev, poznati globlji družbeni kontekst, v katerem šola deluje (Stoll, Fink in Earl, 2003).

## KRITIČNO MIŠLJENJE

Razlika med učinkovitimi in neučinkovitimi ravnatelji je v sposobnosti njihovega kritičnega presojanja: ali njihove odločitve delujejo na učence dolgoročno. Izobraževanje je za vse življenje, četudi politiki hočejo demonstracijo uspeha v kratkem času. Ne smejo dovoliti, da hitre, občasne akcije politike, preverjanja znanja pretresejo šolo in onemogočijo dolgoročno učenje za življenje (Spillane, 2006).

## POLITIČNA PREUDARNOST

Ravnatelji morajo zastopati interese svojih šol do svetov šol, lokalne skupnosti, ministrstva, inšpekcije. Politika pomeni moč in vpliv, in ignorirati politiko ali meniti, da je politična dejavnost nevredna vodje, bi pomenilo prepustiti šolo, zaposlene in starše nezaščitene nasprotujočim se družbenim silam.

Tudi na ravni šole je polno skupin, posameznikov z različnimi interesi, ki občasno vodijo do konfliktov (Bush, 2003). Ravnatelji morajo uporabljati politične metode, kot so pogajanja in koalicije, da pride do sporazuma o ciljih. Blase (1998, v Stoll, Fink in Earl, 2003) govori o pozitivni politiki in razlikuje med »močjo nad« in »močjo z« ter meni, da lahko ravnatelji, ki so pripravljeni deliti moč in vpliv z drugimi skupinami in dejavniki, oblikujejo pozitivno politiko. Ravnatelj se mora naučiti »gradnje mostov« na makro in mikro politični ravni.

## EMOCIONALNO RAZUMEVANJE

Da bi ravnatelj oblikoval okolje za učenje, v katerem učitelji in učenci ustvarjajo, mora imeti emocionalno razumevanje. Ravnatelji z emocionalnim razumevanjem se učijo brati čustvene odzive tistih, ki jih obkrožajo, in oblikovati zvezo z zaposlenimi. Popeljejo jih v neznano deželo na pot sprememb. Vodenje je pripraviti običajne ljudi, da naredijo izjemne stvari; kar je videti kot dober, moralen namen, je narejeno (Stoll, Fink in Earl, 2003: 107).

## POVEČATI UČENJE RAVNATELJA SAMEGA

Če hočejo ravnatelji voditi učitelje in učence za učenje, se morajo najprej sami učiti in edinega, ki ga imajo vodje pravico neposredno spremeniti, so vodje sami. Če niso povabili sebe, kako naj povabijo druge, naj bodo boljši, kot so? Povabiti sebe pomeni (Stoll, Fink in Earl, 2003):

## POVABITI SE K UČENJU OSEBNO

**Regeneriranje**, kar pomeni poraba časa v skladu s prioriteta, ki jih imamo v življenju.

**Prepoznavanje**, kar pomeni vprašati se: »Kaj delam?« »Kako sem prišel do tega, da tako ravnam?« »Katera prepričanja vodijo moja ravnanja?« »Kako se drugi odzivajo na moje vedenje?« »Kako se lahko spremenim?«

**Obnavljanje** zahteva pogled v ogledalo in vprašanje: »Za kaj se zavzemam?«

## POVABITI SE K UČENJU PROFESIONALNO

**Branje**: zapiši članke, ki ste jih prebrali v zadnjem času in so prispevali k vašemu učenju in bi jih kot vodje priporočali svojim zaposlenim.

**Pisanje**: zapišite razmišljanje o temi, ki vas zanima, in ga posredujte zaposlenim.

**Preudari:** če si pred težko nalogo, jo predstavi in prediskutiraj s kolegi ali jo predstavi kritičnemu prijatelju.

**Povezave:** mrežne povezave pomagajo ustvarjati in ohranjati stike. Vzdržujte stike po e-pošti, posvetujte se o strokovnih zadevah.

**Refleksija:** prosite kolege, zaposlene, da zapišejo dejavnosti, za katere menijo, da bi jih kot vodja moral nadaljevati, prenehati, začeti.

**Evalvacija:** da spoznate, kakšen pomen daje vaša šola učenju, lahko pripravite intervju s skupino iz šole – učitelji, učenci, starši. Ključno je, da jim zastavite isto vprašanje in nato odgovore primerjate in soočite med skupinami. Vprašanja bi lahko bili: Ali učenci v tej šoli naredijo kar največ, da bi bili uspešni? Ali učitelji pričakujejo in opogumljajo učence, da naredijo kar največ?

**Tveganje:** učenje zahteva tveganje poskusiti nekaj novega. Identificirajte projekt, za katerega menite, da bo pomemben za vašo šolo. Določite silnice, ki ga bodo podpirale in pomagale doseči cilje.

**Spodbuditi učenje drugih:** ustvarjajte duh skupnosti.  
(Stoll, Fink in Earl, 2003: 112)

## SPODBUJATI UČENJE DRUGIH

Ravnatelj lahko spodbuja učenje drugih tudi z različnimi delavnici za zaposlene na šoli. Primer takšne delavnice (Stoll, Fink in Earl, 2003: 119): Oblikujemo skupine; vsaka skupina naj odgovori na vprašanje: »Kaj si želite, da mladi ljudje so, ko zapustijo šolo?« V odmoru skupina na plakatu razporedi odgovore v ne več kot 10 točk (običajno: toleranten, pismen, zna računati, samozavesten, sposoben odnosov z drugimi ...).

Ko imamo seznam »biti«, potrebujemo še »narediti«. Vsaka skupina dobi eno točko s seznama in odgovori: »Kaj bi morala naša šola in njena skupnost »narediti«, da promovira pismenost, toleranco ...«

Skupine se preoblikujejo in branijo svoje predloge. Zberemo plakate. Moderator izvede sintezo o »narediti« s predlogi dejanj za doseganje namerov.

Ravnatelji lahko vplivajo na delo v učilnicah z neposrednimi vplivi – ko ravnateljevo dejanje neposredno vpliva na delo v učilnici; s posrednimi vplivi – ko ravnatelj vpliva posredno, prek drugih; z recipročnimi vplivi – ko ravnatelj vpliva na učitelje in učitelji vplivajo na ravnatelja in skozi te procese poteka vpliva na rezultate (Southworth, 2005: 78).

Najpogostejši so posredni vplivi, saj ravnatelj dela z drugimi in prek njih. Ravnatelj se zanese, zaupa sodelavcem, da bodo v praksi izvedli dogovorjene načine dela. Ravnatelji so odvisni od drugih zato, ker se njihove zamisli uresničene s posredovanjem učiteljev in drugih zaposlenih (Koren, 1999).

Učinkoviti ravnatelji se tega zavedajo, zato zelo skrbno gradijo posredni vpliv. To naredijo z vrsto strategij, najpogosteje z vzorom, opazovanjem, dialogom.

## VZOR

Vzor temelji na moči primera, učitelji verjamejo vanj, ker poznajo vpliv, ki ga ima le-ta na učence pri njih samih. Raziskave kažejo, da učitelji zelo natančno opazujejo svoje ravnatelje – tako vidijo ali delajo konsistentno in ali res delajo tako, kot govorijo.

Ravnatelj mora vedeti, da je na odru, opaženo je tudi, čemu daje pozornost. Tako ravnatelji, ki se ne zanimajo za delo v razredu, pokažejo, da to (in učenje) ni pomembno, ravnatelji, ki obiskujejo pouk, opogumljajo pogovore o delu v razredu, uspehu in skrbeh, tisti pa, ki skrbijo, da so srečanja učiteljev osredotočena na učenje, pokažejo, da so ostali močno navezani na učilnice.

Čas, ki ga ravnatelji namenijo, in to, čemur dajejo poudarek, daje učiteljem močno sporočilo, kaj se jim zdi pomembno. Skupnost hitro opazi

razkorak med deklariranimi vrednotami in tistimi pravimi, ki dobijo pozornost in čas.

Ravnateljeva pisarna je lahko skrita za tajništvom, daleč od učilnic, pouka in učiteljev, urejena formalno, z umetniškimi slikami; lahko pa je tudi med učilnicami, vedno odprta, okrašena s slikami, z izdelki otrok in s pokali, z nagradami, ki so jih osvojili.

Ravnatelj lahko začne delovni dan s kavo v zbornici ali zaprt v svoji pisarni oziroma tajništvu, lahko pa je tudi na vhodu in se pogovarja z učenci, starši, učitelji, in s tem kaže na njihov pomen in svojo odprtost do njihove dejavnosti.

Obisk učilnice, sprehod po šoli, zbornici je lahko zgolj rutinska dejavnost, lahko pa je simboličen izraz pomena učenja (Deal, Peterson, 2006: 206).

Od ravnatelja pričakujejo, da se poglobi v vsa mikrookolja, da reši težave, najde rešitve, opogumi, podpira in prepozna težavne situacije (Bush, 2003). Pogosti reši ta superheroična junaška dejanja z enostavnim sprehodom, poslušanjem in opažanjem.

## **OPAZOVANJE**

Opazovanje vsebuje analizo in dejavnost o napredku učencev in rezultatih (ocene, testi, podatki evalvacij, trendi uspešnosti šole, podatki o navzočnosti študentov, podatki o razgovorih z učenci). Vodenje je boljše, kadar je opremljeno s podatki o učenju učencev, napredku in dosežkih, kot samo s poznavanjem prakse poučevanja v razredni dinamiki.

Razprava med ravnateljki in njihovimi kolegi o evalvaciji in ocenjevanju imajo vitalno vlogo pri izboljšanju uspešnosti poučevanja in učenja. To ne more biti nekaj poleg njihovega dela, to je sestavni del vodenja šole in poučevanja. Tako kot zdravniki uporabljajo podatke, ko preiskujejo svoje bolnike, enako morajo ravnati uspešni učitelji in ravnateljki.



Poučevanje danes vključuje tako uporabo ocenjevanja za učenje kot ocenjevanje učenja.

Opazovanje vključuje obiskovanje učilnic, hospitacije in povratne informacije o hospitacijah (Erčulj, Širec, 2004). Čeprav je to del vodenja šol, je ta proces poučen tako za ravnatelje kot za učitelje.

Opazovanje ravnateljem ne omogoča samo, da so v stikih s kolegi v učilnicah, ampak tudi da sčasoma razvijejo vedenje o tem, kaj učitelji delajo dobro, o njihovih spretnostih in potrebah za strokovni razvoj.

V dobrih šolah učitelji delijo, kar vedo o svojem delu. Njihovo profesionalno znanje je njihov intelektualni kapital, in ta se mora obnavljati – deliti s kolegi, tako da je kolektivna izkušnja vseh posameznih kolegov izvor za vsakega posameznika (Southworth, 2006).

Za vse to je potreben čas. Običajno ga imamo za urejanje vseh drugih stvari na šoli, saj nas te same poiščejo in si vzamejo čas zase. Vodenje za učenje pa samo išče probleme in zadeve v globino, njegov korak in ritem sta počasna in reflektivna. Zato je tu na mestu vprašanje, kako zagotoviti čas za ta počasni ritem, ki ga zahteva vodenje za učenje ...

Herbert (2006: 19) svetuje, da naj se ravnatelj vsak dan sprehodi iz pisarne in zadiha zrak življenja svoje šole, opazuje naj odnose med učitelji in učitelji, otroci in otroci, učitelji in otroci, govori naj s starši. Naj bo vključen in opazi naj vse, kar je povezano z učenjem

Hebert (2006: 16, 17) piše o svetosti dnevnih sprehodov po šoli. Kot opazovalec ptic zbira ravnatelj običajne in redke primerke in vedenja ter nabira predstave, težave, veselja in razočaranja. Pondira pomene teh dnevnih zbirk. Najprej po nujnosti in pomembnosti, hkrati pa opazuje vedno spreminjajočo se čustveno ekologijo šole. Pri tem ima veliko priložnosti, da daje pomen učenju, da se z učitelji sproti pogovori o tem, kaj delajo z učenci – na hodniku, v vrsti pred malico, učilnici ... Le malo je možnosti, da bi učitelji s temi zadevami prišli k ravnatelju v pisarno.

## DIALOG (POGOVARJATI SE)

Dialog daje učiteljem priložnost, da se pogovarjajo med sabo in z ravnateljem o poučevanju in učenju. V šolah je veliko pogovorov, a včasih premalo o učenju. Pogovori, ki vplivajo na to, kaj se dogaja v učilnicah, se osredotočajo na učenje in poučevanje. Ravnatelji oblikujejo okolje za srečanja s kolegi in razpravljajo o pedagogiki in učenju učencev. Pogosto so to neformalne oblike: na hodniku, pisarnah, ob fotokopiranju. So oblika odpiranja učilnic (Koren, 1999).

Ravnatelj lahko pride v učilnico konec pouka in opogumi učitelje k dnevni analizi. Lahko povpraša o posameznem učencu, skupini, ali sledijo pogledu na poučevanju, o katerem so se dogovorili na šoli, da ga bodo razvijali (na primer ocenjevanje, postavljanje vprašanj ali o delu z učenci s posebnimi potrebami). Že s tem, ko opisujejo, morajo dati smisel povedanemu; tako nastaja analiza. In če poslušalec postavi kakšno vprašanje, to podpira analizo. Pogosto se česa zavemo šele, ko komu kaj povemo naglas. Dialog torej ni le preprosto pogovarjanje – je profesionalno učenje.

To odrivanje samoznanja imenujemo artikulacija, naše nezavestno znanje postane eksplicitno, lahko ga razvijamo. Dokler je implicitno, ga ne moremo deliti, uporabljati kot vir zase ali druge.

Ker je v učilnicah toliko dinamike, dogajanja, je vedno veliko tega, čemur moramo dati smisel, kar moramo razviti in prečistiti v profesionalno znanje (Southworth, 2006).

Brez vodij, ki pospešijo naše učenje, se pogosto le malo naučimo iz svojega dela. Raziskave (Blase in Blase 1998, v Davies, 2005) kažejo, da se ravnatelji preveč zanesejo na to, kar se učitelji iz izkušenj učijo v razredu, in tako ne dajejo podpore, da bi izboljšali učenje iz poučevanja.

Dialogi z učitelji vsebujejo opogumljanje, povratno informacijo in vprašanja o poučevanju.

Najbolje je, da dialog temelji na opazovanju pouka, a to ne mogoče tako pogosto, kot bi si želeli. Toda če omogočimo kontekst, kjer so vključene tako hospitacije kot neformalni pogovori po pouku, oboje dobi večji pomen.

Dialog med ravnateljem in učiteljem poveča refleksijo učitelja o učnih metodah in pričakovanih rezultatih (Blase in Blase 1998, v Davies, 2005). Dialog vsebuje tudi konstrukcijo in dekonstrukcijo profesionalnega znanja, ne le prenosa znanja z učitelja na učenca.

## KLJUČNE NALOGE VODIJ PRI VODENJU ZA UČENJE

- 1. Ravnatelji morajo učenje postaviti v središče svojega dela ali z drugimi besedami: poiskati morajo poti za osredotočanje tako na učenje na šoli kot na učenje posameznega učenca*
- 2. Neprestano morajo sporočati o pomenu učenja učencev – ravnatelji povedo in pokažejo drugim, da so učenje in posamezni vidiki ali področja učenja učencev skupna naloga učencev, učiteljev, skupnosti.*
- 3. Oblikovati morajo temeljne vrednote in svojo podporo osredotočiti na močno in nepristransko učenje – podpirati ustrezno izobraževanje za vse.*
- 4. Javno pozornost je treba usmeriti prizadevanjem za podporo učenju. Ravnatelji si morajo vzeti čas za opazovanje poučevanja in drugih oblik podpore učencem ter vzajemno delovati z učitelji pri njihovi praksi poučevanja. (Blasse in Blasse 1998, v Davies 2005: 82)*

Vse strategije se prekrivajo, vse so pomembne, demonstrirajo, na kaj so ravnatelji pozorni, in s tem usmerjajo pozornost vseh na dosežke in napredek učencev.

Pomembno je, da ima takšno vodenje tudi recipročne učinke – ravnatelj se uči, spozna obstoječo in inovativno učno prakso svoje šole. Strategija dialoga postavlja učitelje in ravnatelje v enakopraven položaj, ko ravnatelj ni nekdo, ki ve več, ampak le ustvarja pogoje za skupno učenje.

Strategije tudi podpirajo celostni šolski pristop (Fullan, 2000), ki je lažji na osnovnih šolah, na srednjih pa pride bolj do izraza po predmetnih skupinah in podobnih razdelitvah.

Za podporo vodenja za učenje so pomembni (Southworth, 2005: 85):

- *proces načrtovanja ur pouka, učnih sklopov, šolskih obdobj, oddelkov, skupin učencev, razredov in posameznih učencev;*
- *opredelitev ciljev za posameznike, skupine, oddelke, razrede in celotno šolo;*
- *sistem komunikacij, posebej sestankov;*
- *sistem opazovanja – analiza in uporaba podatkov o učenju učencev, hospitacije in povratne informacije;*
- *vloge in odgovornosti ravnatelja;*
- *politika učenja, poučevanja, preverjanja in ocenjevanja.*

Dobri odnosi z učitelji so izjemnega pomena za učence. Cenijo, če so učitelji prijazni, in imajo radi, da učitelji vedo, kako se lahko veselijo. Radi imajo, da jih učitelji vidijo kot ljudi, ne le kot učence. Raziskave kažejo (Thomas in dr., 2000, Mortimore, 1988 v Stoll, Fink in Earl, 2003: 51) na zvezo med boljšim uspehom učencev in osebnim odnosom učiteljev do njih. Učenci imajo močan občutek za pravičnost, čutiti morajo, da jih njihovi učitelji spoštujejo in da so poštene. Otroci imajo veliko težav in med nasprotujočimi si pritiski družine, vrstnikov in skupnosti morajo krmariti, hkrati pa morajo biti dobri učenci.

Pomembno je tudi zagotoviti, da je šola odprta organizacija, kjer vsakdo pozna vlogo, odgovornosti in dosežke vsakogar. Učilnice ne smejo biti zasebni prostori, ampak shajališča, ki jih obiskujejo kolegi, da razvijejo sebe in igrajo vlogo pri razvoju drugih. Drugače rečeno: preprečiti moramo, da bi učilnice omogočale, povzročale osamo (Fullan, 2000).

Posebej moramo omeniti še en pogoj vodenja za učenje, to je varnost. Varnost je temeljni pogoj učinkovitih šol. Če se učenci, odrasli ne počutijo varne, je učenje malo verjetno. Ukvarjanje z varnostjo je ponekod bolj v ospredju, drugod manj, a pozornost zahteva povsod. Odziv šol ter jav-

nosti na pojave večjega nasilja kažejo, kako velik pomen se daje varnim pogojem na šolah (Stoll, Fink in Earl, 2003: 51).

Vodenja za učenje ni mogoče opisati ločeno od drugih oblik, pristopov k vodenju; dandanes je vsesplošno sprejeto, da za učenje za vodenje potrebujemo sodelovanje, skupno vodenje, medsebojno odgovornost za uspeh in profesionalni razvoj, prav tako je zanj potrebno povezovanje z drugimi ravnatelji, šolami; o tem pišem na različnih mestih v tej knjigi.

## **RAVNATELJI MORAJO RAZUMETI UČENJE**

Učenje je v osrčju ravnateljevanja in izboljšav, saj je bilo 20. stoletje preveč okupirano s tem kaj učiti. Večina časa in naporov je bilo namenjenih kurikulu kot vsebini, vprašanjem, kaj so morali učenci vedeti, in preverjanju, ali to znajo.

V zadnjem času smo spoznali, da je bi morali več pozornosti nameniti temu, kako se učenci učijo. Učenje ni le vsrkavanje znanja, je tudi aktivni proces mišljenja. Učenje je konstrukcija pomena in razumevanja; je oblikovanje smisla – intelektualnega in čustvenega sveta. Poudarek ni toliko na »vnosu informacij«, ampak bolj na širitvi obstoječega znanja s ciljem, da bi učencem omogočili novo razumevanje.

Razen tega je pomemben socialni kontekst, v katerem učenja poteka. Pogovarjati se z drugimi je posebej pomembno. Dialog stimulira analizo, refleksijo in reorganiziranje znanja, omogoča učencem, da pregledajo svoje učenje in ga povežejo s predhodnimi izkušnjami in razumevanji. Pogovor in skupinske diskusije igrajo vitalno vlogo v učnem procesu. Če naj nove oblike učenja poženejo korenine v učilnicah in če mora biti poudarek poučevanja in učiteljev bolj usmerjen v učenje, potem takšen premik ne more biti le voden, ampak voden na način, ki je konsistenten s temi oblikami učenja (Southworth 2005: 86).

## VODITI UČENJE

Za trajnostni vpliv na dogajanje v učilnicah morajo ravnatelji delovati na različnih ravneh učenja (Southworth, 2005: 87):

**Učenje učencev:** tu je v središču delo ravnatelja in učiteljev v proučevanju rezultatov učenja učencev. To dosežemo z uporabo podatkov, zbranih na šoli ali zunaj nje, z opazovanjem in opogumljanjem učencev, da govorijo o svojih učnih izkušnjah. Takšen vpogled lahko izboljša/poveča razumevanje otrok o sebi kot učencu. Še več, osredotočenje na njihovo učenje vključuje številne poglede – učencev, staršev, članov svetov šol, učiteljev, vseh drugih zaposlenih, lokalne in osrednje šolske oblasti.

**Učenje učitelja** vključuje opogumljanje za temeljitejši pogled na izkušnjo učenja in uporabo tega vpogleda za refleksijo svojega poučevanja. To obsega opazovanje tega, kar se dejansko dogaja v učilnici, tako da pri tem sodeluje s kolegi in pogovor o poučevanju, pri čemer učitelj prepozna odličnost, izziva predpostavke, gradi novo profesionalno vedenje. Bistvo učenja učitelja je izboljšati poučevanje.

**Učenje zaposlenih** gre korak dlje. Učenje učiteljev lahko ostane individualno, učenje zaposlenih vsebuje kolektivno učenje – za vse zaposlene. Širi in pogloblja ravni ozaveščenja in refleksije na učenje tako, da daje širši okvir poučevanja in učenja na šoli in ob učenju učiteljev gradi učenje za poučevanje. Odpira številne priložnosti pedagoškega razvoja, saj nadarjenost in izkušnje vsakega zaposlenega postanejo vir učenja vseh.

**Organizacijsko učenje** zagotavlja, da delovno mesto pospešuje in podpira tako profesionalno učenje kot učenje učencev. Šola postane skupnost učenja s kulturo, ki ne obsoja, z medsebojno podporo, z učenjem na izkušnjah. O učenju se je treba pogovarjati, viri znanja zaposlenih morajo biti dobro izkoriščeni, ustrezno znanje pa je treba znati najti in uporabiti tudi zunaj skupine.

**Mreže učenja** preprečijo posamezni šoli premočno osredotočenost same nase. Brez zunanjih vplivov morda nikoli ne premislimo o obstoječi praksi, ker jo imamo za dano samo po sebi. Da preprečimo izoliranost ali, še slabše, obnavljanje svojih napak, moramo pogledati iz okvira šole. Nekaj lahko naredimo s podatki, da primerjamo svojo šolo z drugimi. Tudi obiski drugih šol in pogovori s kolegi, z aktivni učiteljev zunaj šole pomagajo k novim pogledom.

**Učenje ravnateljev:** vodstveno učenje je nujno, saj je oblikovanje učence se šole v veliki meri odvisno od kakovostnega vodenja. Bolj so na šoli navzoči profesionalni razvoj in izboljšave, bolj morajo vodje uporabljati učenje usmerjeno vodenje.

## KAKŠNE SO POTREBNE SPRETNOSTI IN KVALITETE ZA VODENJE ZA UČENJE?

Ravnatelj lahko uporablja vodenje za učenje, če ima naslednje sposobnosti:

- *je etičen, ker sta poštenje in zaupanje temeljna za odnose;*
- *obvladuje spretnosti podpore, saj je oblikovanje, poglobljanje pogovorov o poučevanju in učenju temeljno za oblikovanje pomena;*
- *razume pomen konstruktivističnega vodenja;*
- *razume spremembe in tranzicije;*
- *zna porazdeliti moč in avtoriteto, saj brez tega namena nihče ne more voditi;*
- *je takšna osebnost, ki omogoča opogumljanje in tveganje; ni egoist in išče smisel mogočega.*

To je sicer zahteven seznam, a mnogi ravnatelji so takšni, hkrati pa seznam pove, kam je treba težiti, če hočemo biti dobri vodje (Southworth 2005: 89).

Vodenje za učenje v veliki meri temelji na konstruktivističnem pristopu (Shapiro, 2003). Je vodenje, ki ne temelji toliko na širitvi znanja od tistih, ki vedo, na tiste, ki ne; je bolj znanje, ki se »gradi« – konstruira sodelovalno« (Lambert, 2005).

Vodenja za učenje ravnatelj ne more voditi individualno, ne more biti edini vodja, voditi mora distribuirano. To vodenje temelji na spoznanju, da se moramo odmakniti od razmišljanja o vodenju v smislu posameznika. Premakniti se moramo od predstave o vodji – ravnatelju in dati pozornost vodenju kot kolektivnemu prizadevanju: za vodenje potrebujemo na šoli veliko vodij.

Drugič, če naj bo vodenje široko distribuirano, se vprašamo, kaj naj distribuiramo, in odgovor ne more biti preprosto: »Vodenje.« Na osnovi vsega povedanega moramo distribuirati vodenje za učenje. Šole morda ne potrebujejo strateškega vodenja, potrebujejo pa toliko vodij, kot je mogoče uvesti pozitivnih sprememb v dogajanju v razredu. Distributivno vodenje pomeni torej razvoj mnogih vodij za učenje, tako da ima vsakdo, ki lahko pomaga, oblikuje in analizira svojo profesionalno izkušnjo in deluje za izboljšanje kvaliteto učenja ter poučevanja, možnost dostopa do vodenja.

Tretjič, ovira poglobljanju distribuiranega vodenja je odgovornost, ki jo vedno ohranijo ravnatelji. Ravno prenos vodenja za učenje jim omogoča distribuiranje, sami pa pridobijo čas in možnost odgovornega vodenja na drugih področjih. Seveda pa to ne pomeni, da tudi sami ne sodelujejo v vodenju za učenje, ohranjajo vlogo pri podpori kolegov, da se strokovno razvijajo kot učitelji. Toda hkrati morajo vodje učenje v smislu pomoči manj izkušenim kolegom voditi na ta način.



## LITERATURA

1. Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: SAGE.
2. Elmore, R. F. (2006). *Leadership as the Practice of Improvement*. Preliminary draft, International perspectives on School Leadership for Systemic Improvement. Internal Conference, OECD, 6. July, 2–27.
3. Fullan, M, Hargreaves, A. (2000). *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
4. Hebert, E. A. (2006). *The Boss of the Whole School*. London: Teacher College Press.
5. Koren, A. (1999). *Ravnatelj med osamo in sodelovanjem*. Ljubljana: šola za ravnatelje.
6. Koren, A. (2005). Centralizacija in avtonomija: študija vidljivosti v slovenskem šolskem sistemu. *Šolsko polje*. Letnik 16. št. 5/6, 141–160.
7. Lambert, L. (2005). *Constructivist Leadership*. V Davies, B. (ed.) (2005). *The essentials of School Leadership*. London: SAGE.
8. Lingard, B., Haye, D, Mills, M., Christie, P. (2003). *Leading Learning*. Maidenhead: McGraw.
9. Shapiro, A. (2003). *Case studies in Constructivist Leadership and Teaching*. Oxford: Scarecrow Education Book.
10. Southworth, G. (2005). *Learning centred Leadership*. V Davies, B. (ed.) (2005). *The essentials of School Leadership*. London: SAGE.
11. Southword, G. (2005). *Learning-centered leadership*. V Davies, B. (ed.) (2005). *The essentials of School Leadership*. London: SAGE.
12. Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
13. Stoll, L., Fink, D., Earl, L. (2003). *It's About Learning*. London: RoutledgeFalmer.
14. Širec, A, Erčulj, J. (2004). *Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela*. Vodenje v vzgoji in izobraževanju. Letnik 2, št. 3.

# 3

**Alojz Širec**

## Namen presoje

Za pretekla obdobja je bilo – tako v svetu kot pri nas – značilno, da je šolska politika posegala predvsem po zunanji »prisili«, s katero je narekovala tempo sprememb. Navadno je to bila »državna« reforma (spremembe od zgoraj), ki je začrtala smer sprememb. Pri tem si je pomagala (in si ponekod še pomaga) s »trdimi« prijemi (pogosta inšpekcija z določenimi ukrepi) oz. nekoliko »mehkejšimi« (inšpekcija s poudarjeno vlogo svetovanja – v šestdesetih letih na primer v Sloveniji z dobro razvejano mrežo zunanjih strokovnih sodelavcev). Pokazalo se je, da tako zasnovane reformne kakovostne spremembe niso nikoli povsem zaživele.

Šolska politika si lahko pomaga še z drugimi sredstvi zunanje evalvacije kot pritiska na šolo po izboljšanju kakovosti predvsem rezultatov (zunanja preverjanja in testiranja, matura, evalvacijske študije), posledično pa tudi vzgojno-izobraževalne prakse strokovnih delavcev. Kljub vsemu pa so razviti šolski sistemi začeli ugotavljati, da sama inšpekcija in zunanja evalvacija ne dosegata zelenih rezultatov. Zavzemajo se za manjše, a sprotne, nenehne spremembe, ki imajo svoj izvor predvsem v šoli. Zunanji dejavniki pa naj čim izdatneje podpirajo šolo in strokovne delavce pri njihovih naporih (finančna sredstva, svetovanje, spremljanje učinkov, izobraževanje in izpopolnjevanje, sistemi napredovanja, zagotavljanje strokovne avtonomije itd.). Zaradi tega se vse bolj poudarja pomen lastne presoje ter avtonomije šole in strokovnih delavcev kot temeljnih nosilcev resničnega trajnega kakovostnega napredka.

Skrb za spodbujanje in spremljanje kakovosti šol in kakovosti njihovega dela (procesa, rezultatov) je torej, odvisno od časa in razmer v okolju, lahko bolj ali manj prepuščena državi, šolam, ravnateljem, učiteljem ali učiteljskim kolektivom. Prav na slednje (učitelje in šolo) so naslovljene tovrstne pobude za dvig kakovosti v šolah v razvitih šolskih sistemih. Tudi pri nas se v zadnjem času (po letu 1996) vse bolj prenaša odgovornost za kakovostno in učinkovito delovanje šole na ravnatelje.

Zaradi tega je pred ravnateljki zahtevna naloga, da pridobijo čim bolj verodostojno sliko o svojem vodenju. Da pa ne bi bili nekritični in samozadostni, pri tem zanesljivo potrebujejo pomoč tudi od zunaj. Včasih so to sliko (vendar kdaj pa kdaj najverjetneje preveč enostransko) pripravile državne institucije (na primer šolska inšpekcija). Zdaj so poleg šolske inšpekcije na voljo tudi svetovalne organizacije (Šola za ravnatelje, Zavod za šolstvo ipd.). Le-te lahko na pobudo šole in ravnatelja samostojno (seveda ob sodelovanju ravnatelja) pripravijo oceno delovanja šole kot celote oziroma njenih posameznih dejavnosti. Najpogosteje gre za presojo ravnateljevega vodenja, saj je prav vodenje verjetno najvplivnejši dejavnik pri kakovostnem razvoju šole.

Pomembno za šolo je, da si lahko tudi sama pripravi kritično oceno svojega delovanja in jo šele nato morebiti sooči z oceno zunanjega ocenjevalca. Lahko se odloči, da presojo opravljata hkrati ravnatelj in zunanja organizacija. Na ta način bo šola najboljše razvojno naravnala svoj pogled, hkrati pa bo v vsakem trenutku pripravljena tudi na kakovostno presojo, ki jo občasno (napovedano ali ne) opravijo državne institucije (na primer šolska inšpekcija).

Za šolo so pomembni temeljni premisleki, ki bi jih lahko spremljali na podlagi naslednjih vprašanj:

## **1. KAKO DELAM(O)?**

Kako dobro so pripravljene učenci oz. dijaki? Kako dobro je vodenje šole? Kako učinkovita je šola? Kako zakonito deluje? Kako kakovostno je informiranje na šoli? Kako učinkovito in premišljeno je povezovanje šole z okoljem (še posebej s starši učencev oziroma dijakov)? Itd.

## **2. KAKO TO VEM(O)?**

Ali na podlagi menja učencev oziroma dijakov? Ali na podlagi mnenja staršev? Je morebiti presojo opravila zunanja organizacija? Ali smo morebiti presojo opravili sami? Kaj vse smo (oz. naj bi) upoštevali pri pripravi svoje lastne presoje vodenja in delovanja šole? Ali znamo svoje spoznanje strniti v pregledni in strnjeni obliki, da nam bo v oporo pri angažiranju (sodelavcev, učencev oziroma dijakov, staršev in drugih) in motiviranju za spremembe na šoli? Itd.

## **3. KAJ NAM POVE PRIMERJAVA Z DRUGIMI ŠOLAMI?**

Ni dovolj, da si sami dopovedujemo, kako dobri smo. Če je le mogoče, je treba spremljati dosežke v drugih (sorodnih) šolah in iz primerjalnih podatkov ovrednotiti svoje dosežke.

## **4. KAJ JE POTREBNO STORITI?**

Odgovor na zastavljeno vprašanje je izjemno pomemben. Še tako dobra presoja in ocena obstoječega stanja na šola izgubita svoj smisel, če se ne lotimo razmisleka o tem, kaj bomo na podlagi ugotovitev storili. Pri tem je seveda treba opredeliti cilje (dolgo-, srednje- in kratkoročne), na tej podlagi pa opredeliti prednostne naloge, nosilce aktivnosti in roke.

## **5. KAJ STORITI, DA SE BO TO ZGODILO?**

Seveda ni dovolj ustrezno kritično oceniti stanja in ugotoviti, kaj je treba storiti. Zelo pozorno in poglobljeno je treba opredeliti, katere aktivnosti (koraki) so potrebne, da se bo načrtovano tudi uresničilo, in določiti izvajalce, ki bodo predvidene aktivnosti tudi korektno izpeljali.

Seveda se postavlja vprašanje, katere evidence naj vodi šola oziroma katere naj ravnatelj pregleda ter katere metode naj uporabi, da bo slika čim bolj celovita. Naj navedem nekaj možnosti, uporabnih za šolo (v procesu samoevalvacije):

- razgovori,
- vprašalniki (ankete),
- ocenjevalne lestvice,
- intervjuji,
- poročila,
- opazovanje,
- pregled dokumentacije,
- življenjska zgodovina itd.

Ocenjevalci (zunanji ali ravnatelji), ki opravijo presojo (najpogosteje vodenja), morajo dokazati, da so njihove ugotovitve in presoje:

- *utemeljene: izhajati morajo iz zadostnega razpoložljivega dokaznega gradiva ob uporabi ustreznih kvalitativnih in kvantitativnih pokazateljev;*
- *zanesljive: ustrezati morajo evalvacijskim merilom (pri vnovični presoji je ob istem dokaznem gradivu mogoče priti do enakih sklepov);*
- *veljavne: natančno morajo odražati dejansko stanje;*
- *celovite: vsebovati morajo čim več vidikov obravnavane problematike.*

Da bodo presoje, analize in mnenja ustrezali navedenim zahtevam, naj temeljijo na dokaznem gradivu in postopkih, ki vsebujejo:

- *natančen pregled ustrezne dokumentacije,*
- *morebitne pogovore z učitelji, starši in drugimi, vpletenimi v delo šole (in njihove izjave),*
- *morebitne pogovore z učenci oz. dijaki in njihove izjave,*
- *morebitno presojo, ki so jo opravile zunanje ustanove (npr. inšpekcije),*
- *neposredno opazovanje.*

Za učinkovito in kritično presojo je treba pripraviti dober instrumentarij. Lahko si ga pripravi ocenjevalec (na primer ravnatelj) sam. Zaradi večje objektivnosti pri celoviti presoji kompleksnega organizacijskega sistema, kar šola zagotovo je, pa se po svetu uveljavljajo instrumentariji, ki jih za ravnatelje pripravijo zunanje institucije (pogosto kar šolske inšpekcije, organizacije za oceno kakovosti, inštituti itd.). Nekatere od teh instrumentarijev je mogoče uporabljati samostojno, spet druge pa le skupaj z zunanjimi strokovnjaki, ki na podlagi zbranih podatkov na šoli pripravijo

oceno stanja (imajo ključ za dešifriranje) in pomagajo ravnatelju oziroma šoli pri pripravi dejavnosti za morebitne potrebne aktivnosti.

Ravnateljeva kritična presoja lastnega vodenja in skozi to delovanja šole kot celote je seveda izjemnega pomena. Toda ne le zato (čeprav tudi zato), kot mnogi zmotno mislijo, da bodo dobro pripravljene na obisk zunanjih (šolska inšpekcija). Gre za veliko več. Naj navedem le nekaj utemeljitev:

- 1. Že odločitev šolskega kolektiva oziroma ravnatelja (dober ravnatelj vedno najprej pripravi svoj kolektiv za tako nalogo, saj bodo pri presoji in pri načrtovanju sprememb prav sodelavci njegovi najboljši pomočniki) za presojo vodenja in delovanja šole kaže visoko stopnjo razvitosti pedagoškega kolektiva. Najpomembnejše je namreč prav dejstvo, da si strokovni delavci želijo (in upajo) pogledati v »zrcalo«, še preden jim ga kdo pokaže od zunaj.*
- 2. Kakovostna in kritična presoja ter ocena stanja (vodenja oziroma drugih dejavnikov šolskega življenja) sta lahko ravnatelju v veliko oporo pri načrtovanju. Že pri pripravi letnega delovnega načrta lahko usmeri prednostne naloge prav na področja, kjer ugotovi določene šibkosti delovanja.*
- 3. Presoja in ocena stanja (vodenja) je ravnatelju (in njegovemu pedagoškemu kolektivu) v veliko oporo, ko se odloča za posamezne razvojno naravnane korake. Prav na osnovi dobrega poznavanja stanja se je mogoče odločati o novih strokovnih strategijah in o novih projektih, ki bodo šolo promovirali kot učinkovito strokovno in kulturno središče v svojem okolju.*
- 4. S presojo svojega vodenja pride ravnatelj najhitreje do odgovora, kako zakonito je delovanje šole kot celote. Ugotavlja namreč, katere zakonske standarde šola uspešno (ali neuspešno) uresničuje in na katerih področjih bo treba spodbuditi drugačno vsakodnevno prakso.*
- 5. S presojo vodenja ravnatelj pridobi preprost odgovor na vprašanje, v kolikšni meri se uveljavljajo načrtovane (od zunaj, po lastnih zamislih) strokovne novosti v šolsko prakso, v kolikšni meri so novosti tudi resnično učinkovite in katere od njih se spleča tudi naprej spodbujati.*
- 6. Sposobnost lastnega vrednotenja svojega dela in prizadevanja daje tako ravnatelju kot strokovnim delavcem potrebno samozavest pri delu, saj jih pri njihovem strokovnem delu ne morejo zмести morebitne občasne težave in vplivi iz okolja.*

*7. Vodenje, zasnovano na nenehnem lastnem spremljanju in vrednotenju načrtovanih nalog ter na občasni presoji, v kolikšni intenziteti se naloge uresničujejo, je tudi osnova za oblikovanje skupne vizije vseh sodelujočih pri izobraževanju (sodelavcev, učencev oziroma dijakov ter njihovih staršev, družbenega okolja), le-ta pa potrebna osnova za razvijanje občutka pripadnosti (delavcev šole in učencev oziroma dijakov). To se pokaže kot učinkovito sredstvo pri uresničevanju vzgojno-izobraževalnih nalog šole.*



## LITERATURA

1. Erčulj, Justina (2000). Kakovost – znana neznanka. Ljubljana: Vzgoja in izobraževanje, št. 1.
2. Handbook for inspecting secondary schools with guidance on self - evaluation (2000). London: OFSTED Publications Centre.
3. Širec, Alojz (2005). Na poti od strokovnega delavca do ravnatelja. Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 3/2005.
4. Širec, Alojz (1999). Ravnatelj v okovih zakonodaje. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
5. Širec, Alojz (2003). Ravnateljeva vloga pred inšpekcijskim nadzorom. Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 1/2003.
6. Dóbert, H./ Geißler, G. (2001). Šolska avtonomija v Evropi. Ljubljana: Družina; Celje: Mohorjeva.

# 4

**Majda Cencič**

## Načini presoje vodenja

Načini presoje vodenja so lahko umeščeni tako v skrb za kakovost, v vseživljenjsko učenje ali v oboje hkrati, lahko pa dosegajo tudi druge cilje, ki jih zahteva današnja družba globalizacije in konkurenčnosti.

Glede presoje obstajajo različni načini, sistemi ipd. Ne glede na to, za kakšen oz. kateri sistem smo se odločili (ali za japonski, ki gradi svoj sistem od »zgoraj navzdol« in temelji na vodstvu, ki prevzame odločilno vlogo v vzgojno-izobraževalni ustanovi, ali za ameriški, ko se poskuša oblikovati posebno službo za notranjo presojo, ki naj skrbi za pravilen potek presoje, po določenih načelih in kazalnikih, ali za sistem, temelječ na standardih), vedno ima vodstvo ključno vlogo.

Mogoče ne bo odveč, če izpostavimo vsaj nekatera splošno razširjena pravila, ki poudarjajo velik vpliv vodstva, npr.:

- *večina napak (60–80 %) pripada vodilnim,*
- *zaposleni se obnašajo po vzoru vodje: zaposleni so kot ogledalo; odsev, ki ga vidimo, je odsev vodstva; ravnatelj je vzrok in posledica vsega dobrega oz. slabega v ustanovi.*

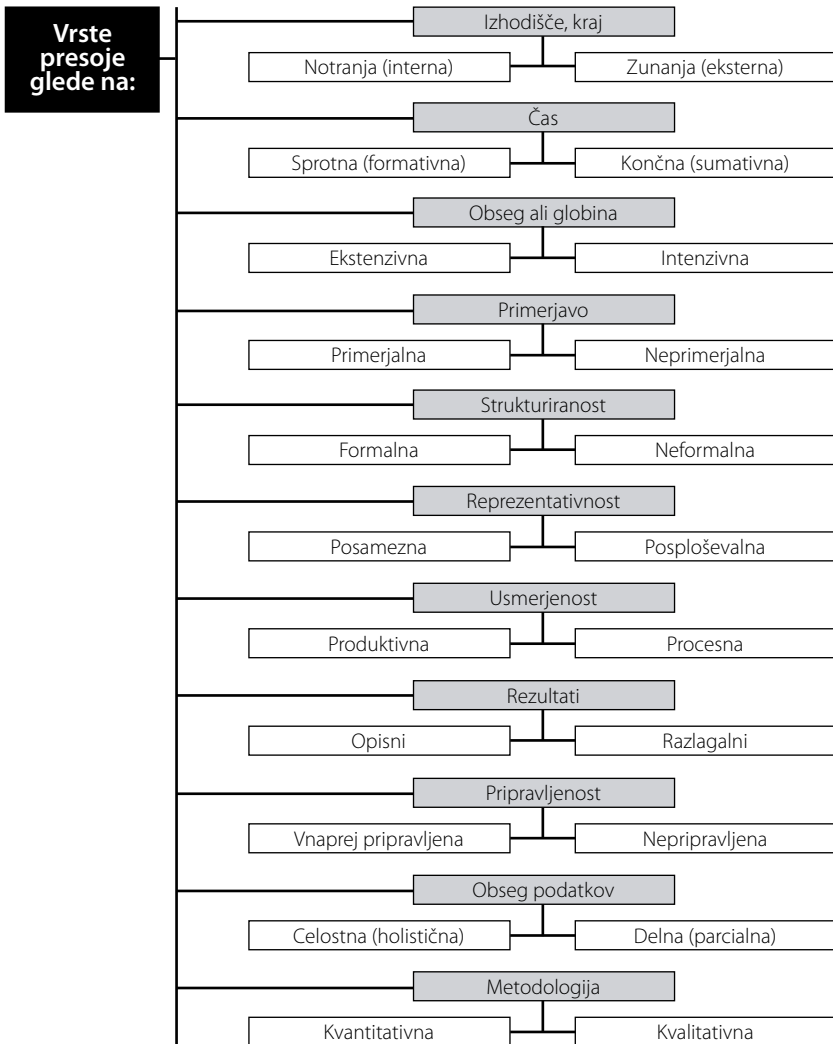
Znana mnenja samo kažejo na pomen, ki ga ima vodstvo, zato je treba začeti pri sebi, ko si želimo sprememb pri drugih.

## VRSTE PRESOJE

Ker je ravnatelj gonilna sila celotne vzgojno-izobraževalne ustanove, mora misliti na svoj lasten razvoj, s tem pa tudi na razvoj ustanove. Pri tem se lahko poslužuje različnih vrst presoje, ki jih lahko razdelimo na nekaj načinov; predstavljeni so v shemi.

Različne vrste presoje, ki smo jih navedli, lahko med seboj dopolnjujemo. Tako je presoja lahko hkrati notranja, končna, intenzivna, neprimerjalna, formalna, posamezna, produktna, opisna, vnaprej pripravljena, delna in kvantitativna. Lahko bi navedli še kako merilo razvrstitve, vendar je naštevavanja dovolj, ker vedno presoje ne moremo tako enoznačno opredeliti, saj je lahko npr. kvantitativna in tudi kvalitativna. Razdelitev na kvalita-

tivno in kvantitativno je odvisna od načina zbiranja podatkov, od vrste podatkov ali od pripomočkov za presojo, pa tudi od njihove obdelave.



## PRIPOMOČKI ZA PRESOJO

Pripomočke smo razdelili na kvantitativne in kvalitativne. S kvantitativnimi dobimo v glavnem podatke, ki jih je lahko šteti, urejati ali razvrščati. S kvalitativnimi podatki pa mislimo podatke, ki so pogosto zelo raznovrstni, navadno besedni, ki jih je pa težje razvrščati, razporejati v skupine, šteti ipd.

Nekateri pripomočki za zbiranje podatkov nam dajo predvsem kvantitativne podatke, kot so kontrolne liste, ocenjevalne lestvice, lestvice stališč, lestvice pomenskih razlik ipd. Z drugimi pripomočki pa pridobimo pretežno kvalitativne podatke. Kvalitativne podatke nam dajejo različni nestrukturirani zapisi, besedila ali eseji, intervju ipd. Anketa je primer, s katerim lahko dobimo tako ene kot druge vrste podatkov.

Vsaka vrsta podatkov ima svoje prednosti in slabosti, zato je najboljša možnost kombinacija kvantitativnih in kvalitativnih podatkov. Zaradi prednosti, ki jih imajo kvalitativni podatki, jih pogosto dodajamo tudi povsem kvantitativnim pripomočkom, kot so npr. ocenjevalne lestvice.

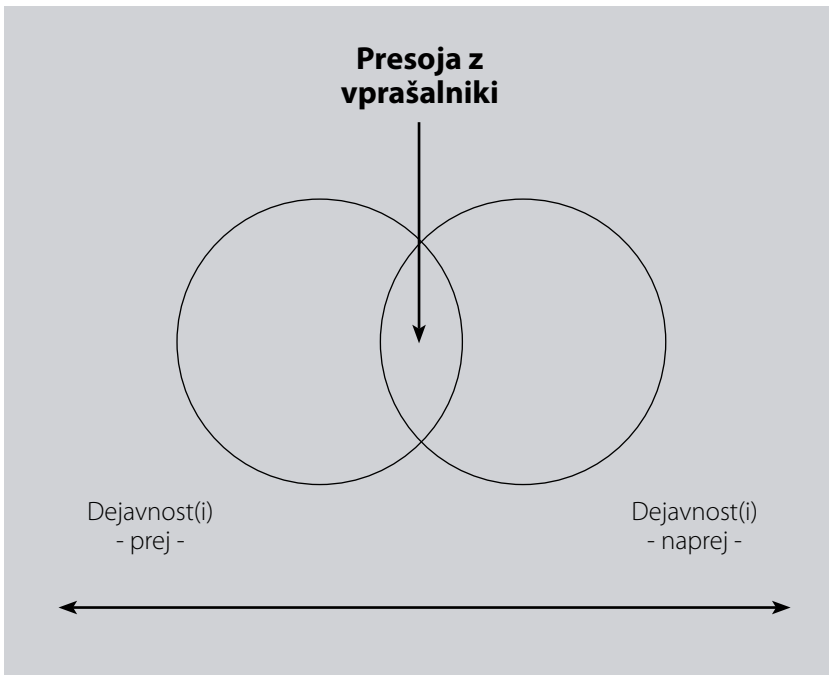
Glede na vrsto podatkov, ki jih zbiramo, je zato vprašalnik za zbiranje podatkov zaprtega tipa, ko dobimo kvantitativne podatke; odprtega tipa, ko dobimo kvalitativne podatke; kombiniranega tipa, ko dobimo tako kvantitativne kot kvalitativne podatke.

Poglejmo glavne prednosti odprtih in zaprtih vprašalnikov.

VPRAŠALNIKI	
ZAPRTI (KVANTITATIVNI):	ODPRTI (KVALITATIVNI):
– hitro izpolnjevanje,	– več časa za izpolnjevanje,
– vnaprej predvideni podatki,	– raznovrstni in nepredvidljivi podatki,
– primerjanje osebnega rezultata z nekim skupnim rezultatom,	– ponuja določene vrste refleksijo,
– hitro računanje odstopanj,	– individualizirano, brez računanja,
– ekonomičnost obdelave podatkov,	– zamudnejša obdelava,
– hiter pregled nad skupnim rezultatom.	– individualni rezultati.

Ne glede na to, za katero obliko vprašanj se odločimo, je pomembno čimbolj odkrito, resnično odgovarjanje. Če gre za samopreverjanje, smo mi lastniki odgovorov in z njimi sami razpolagamo. Če gre za zunanje preverjanje, pa se uporablja še druge načine zbiranja podatkov, tako da bi prikrivanje prineslo neveljavne podatke.

Cilj presoje je pogled v načrtovanje dejavnosti vnaprej. Če so po našem mnenju še tako slabi rezultati, so nam lahko usmeritev, da je treba veliko spremeniti in graditi naprej, ter napotek za zelo konkretne akcije ali dejanja.



Shema: Časovna umeščenost presoje

Pomen kvantitativnih ali kvalitativnih pripomočkov presoje ali odprtih in zaprtih vprašanj vprašalnikov je v razmisleku o sebi in svojem delu ali v refleksiji in načrtu. V tem procesu presoje pa je treba biti čim bolj kritičen in imeti v mislih, da je to pač smer razvoja, profesionalnega in poklicnega, ki je v skladu z načelom vseživljenjskosti. Zavedati se je treba, da bodo sodelavci tudi sami manj pripravljeni za učenje, če nimajo zglada v ravnatelju.

# 5

**Mateja Brejc**

## Evalvacija in samoevalvacija vodenja



Besedo evalvacija v šolstvu srečujemo zelo pogosto: evalvacija nove knjige, evalvacija kurikula, nacionalna evalvacijska skupina, samoevalvacija šole ... (Erčulj in Trunk Širca, 2000, 49). Po drugi strani pa je evalvacija vendarle nekakšna novost, ki je nekateri še vedno ne poznajo dobro ali jo sprejemajo z mešanimi občutki in dvomi ter jo izvajajo na različne načine. Hywell pravi, da gre za kompleksen koncept in proces, ki ima različne pomeni in se izvaja na različne načine, od katerih so nekateri manj, drugi bolj sprejeti (v Hughes, Ribbins in Thomas, 1987, 373). Miron (2003, 771) piše, da se v nekaterih šolah zavedajo njene vrednosti in jo izkoriščajo, le redkim jo je uspelo vključiti v vsakdanjo prakso, tisti, ki pa so uspeli, se bojujejo, da bi ohranili njeno uporabo in apliciranje v prakso. To kaže, da je na šolah evalvacija le redko institucionaliziran način dela.

Obstaja veliko razlogov za izvedbo evalvacije, kot so dokumentacija dogodkov, beleženje sprememb pri učencih, identificiranje glavnih področij organizacije, pomoč v procesu administrativnega odločanja, povečanje razumevanja procesov učenja in poučevanja (Easterby-Smith, 1994, 13). Dunford in Munby (2005) zastavljata vprašanje, zakaj bi si šole pravzaprav morale želeti izvajati samoevalvacijo oziroma bi to moralo od njih zahtevali. Razlogov je več: osebni, profesionalni, institucionalni, nacionalni in mednarodni, definirata pa jih kot:

- *osnovno človeško lastnost (poznati sebe),*
- *profesionalno odgovornost,*
- *politično obveznost,*
- *ekonomski kazalnik.*

Po Easterby-Smithu (1994) je jasen namen evalvacije eden od pogojev za njeno kakovostno izvedbo. Tudi Bee in Bee (2003, 139) pravita, da bo jasen namen pomagal osredotočiti evalvacijo na pravo področje/zadevo in določiti najboljši pristop.

Po mnenju Hughesa in drugih (1985, 374) je bistvo evalvacije proces merjenja, ki vključuje proces zbiranja informacij, analize in refleksije v zvezi z zbranimi informacijami, tehtanje med alternativami in ocenjevanje njihove relativne vrednosti. Je proces, ki presega točko odločitve, ki je dejanje

izbire. Ob tem avtorji (prav tam) poudarjajo povezavo med evalvacijo in odločanjem; če ima odločitev za posledico evalvacijo, ima prav tako evalvacija za posledico odločitev (1985, 375).

To pojasnjujejo s procesom zbiranja določenih podatkov, npr. s številom vpisanih v določeni program, kar samo po sebi še ni evalvacijska dejavnost. Če pa so ti podatki zbrani za pomoč pri odločitvi, ali bo program v naslednjem šolskem letu znova razpisan, je to del evalvacijskega procesa. Končni rezultat evalvacije je po mnenju avtorjev dogodek, s katerim priznamo, da je potekala, je izraz prioritete, vnovično dejanje izbire. (1985, 375)

Trochim (1987) pravi, da je splošen cilj večine evalvacij sistematično pridobiti in oceniti uporabne povratne informacije za različne javnosti vključno s sponzorji, z donatorji, s skupinami uporabnikov, z administratorji, zaposlenimi in drugimi pomembnimi udeleženci. Povratna informacija je najpogosteje definirana kot uporabna, če pripomore k procesu odločanja. Osnovni cilj evalvacije bi moral biti vpliv na proces odločanja oziroma oblikovanje politike na osnovi empirične povratne informacije.

Izkušnje in opažanja kažejo, da so ravno to kritični poudarki, ki jih v praksi slabo ali malo uporabljamo. Evalvacija je namreč še vedno predvsem način (od zunaj predpisanega) dokazovanja, da se na primer program izvaja dobro in da so udeleženci z njim zadovoljni. Manj pa se na podlagi sistematično in usmerjeno pridobljenih informacij sprejemajo notranje odločitve in načrtuje izboljševanje delovanja.

Če poskusimo povezati, je namen evalvacije torej ovrednotenje nečesa, da bi priskrbeli odgovor na zastavljeno evalvacijsko vprašanje, ki bo služil kot podlaga za:

- *izboljšanje (produkta, programa usposabljanja, sistema ocenjevanja študentov),*
  - *razvoj organizacijskih zmožnosti,*
  - *opolnomočenje (staršev otrok neke šole, zaposlenih v gradbenem podjetju, prebivalce določenega območja),*
  - *odločanje o programih (poklicnega izobraževanja, nevladnih organizacij).*
- (Worthen in drugi 1997)

Če je namen evalvacije vselej ovrednotenje nečesa, na primer programa, je ključno vprašanje, ki se po tem zastavlja, kako bomo pridobljene informacije uporabili. Ali bodo pridobljeni podatki uporabni kot podlaga za izboljšanje, opolnomočenje, odločanje? Pri evalvaciji se moramo zavedati tudi nevarnosti, da s lahko pridemo do 'pravih' podatkov, ki jih iz različnih razlogov ne uporabimo, lahko pa po drugi strani pridobimo podatke, ki so nepomembni in nam ne koristijo.

## 5.1 ZUNANJA IN NOTRANJA EVALVACIJA (SAMOEVALVACIJA)

Teoretiki s področja evalvacije se močno razlikujejo v svojih pogledih na evalvacijo, zakaj, kako in kdaj naj bi bila izpeljana. Obstajajo pa najpogosteje uporabljene dimenzije, na podlagi katerih govorimo o vrstah evalvacij, npr. zunanja – notranja, formativna – sumativna, formalna – neformalna, evalvacija produkta – evalvacija procesa, opisovanje – presojanje, holistična – analitična itd.

V nadaljevanju bosta na kratko predstavljeni le zunanja in notranja evalvacija (samoevalvacija), ki sta v zadnjem času predmet poglobljenih razprav, saj gre trend ne v smeri ločevanja ene od druge, pač pa v medsebojno povezovanje. Tako je npr. OFSTED v Angliji inšpekcijo usmeril predvsem na to, kako se šole samoevalvirajo. Tudi severnoirski program inšpekcije je usmerjen na področja dela, ki jih je šola pred tem že samoevalvirala, medtem ko naj bi inšpektorat v Walesu (ESTYN) kot osnovo za zunanjo evalvacijo uporabljal samoevalvacijo. Škotski HMI podpira samoevalvacijo že od zgodnjih 90. let prejšnjega stoletja, pri čemer šole uporabljajo instrumentarij »Kako dobra je naša šola?«, ki ga vseskozi tudi razvijajo v smeri poenostavitve in prijaznosti za uporabnika. Tudi v Severni Ameriki, Avstraliji in Novi Zelandiji gredo v smeri uvajanja podobnih vzorcev (MacBeath, 2005).

Sicer pa pojme odgovornosti (accountability) in relativno nove ideje postavljanja standardov in benchmarking kot glavnih načinov izboljšav v šolah že dolgo poznamo v povezavi z nadziranjem šol s pomočjo zu-

nanje evalvacije. Politiki, administratorji, starši in preostala javnost so že od nekdaj zahtevali neke vrste zunanjo evalvacijo, da bi ugotovili, ali šole izpolnjujejo svoje dolžnosti (Nevo, 2001).

Vzporedno skorajda univerzalnemu fenomenu zunanje evalvacije šol (Nevo, 2001, 96) pa so se v zadnjem času razvile nove metode evalviranja na ravni šol, in sicer v obliki notranje evalvacije ali samoevalvacije, ki je v zadnjem času v številnih ekonomsko razvitih državah sveta prioritarna (MacbBeath, 2005, 2).

Med poskuse uvajanja metod notranje evalvacije v šole štejemo participativno evalvacijo (Stake, 2003), evalvacijo za opolnomočenje (empowerment evaluation) (Fettermann in Eiler, 2001), celovito obvladovanje kakovosti (TQM) in akcijsko raziskovanje. Nevo (2001) dodaja še nekatere druge ideje, npr. refleksijo kot vrsto samoevalvacije in profesionalizem učiteljev (evalvacija kot integralni del učiteljevega dela, ki ni več vezan izključno le na dosežke učencev). Po njegovem mnenju je notranja evalvacija tudi pomemben del šol v decentraliziranih izobraževalnih sistemih, ki sledijo modelu šolskega menedžmenta in avtonomnih šol, ki same določajo cilje izobraževanja in so odgovorne za izobraževalni proces in evalvacijo dejavnosti.

“Interna evalvacija postane pomembno orodje šolskega menedžmenta, ki služi odločanju na različnih ravneh administracije. Izboljšanje procesov odločanja je posebej pomembno znotraj širšega konteksta decentralizacije in opolnomočenja šol. Šolam je priznana določena avtoriteta; v zameno zanj se od njih pričakuje avtonomno odločanje. Notranja samoevalvacija je v takšni situaciji še posebej pomembna saj lahko postane orodje za izboljševanje procesov odločanja in njihovo večjo učinkovitost.» (Nevo, 2001, 97)

Oldroyd in Högberg (2002) npr. ponujata kvalitativen pristop, ki združuje zunanjo in notranjo evalvacijo. Ta temelji na spremenjeni vlogi zunanjega evalvatorja iz inšpektorja, sodnika in ocenjevalca v vodjo učenja. Gre za t. i. evalvacijo skozi dialog, ki pogloblja profesionalno učenje skozi refleksivni in razvojni dialog med zunanjim evalvatorjem ter vodstvom šole in zaposlenimi.

## 5.2 EVALVACIJA IN VODENJE

Evalvacija je neločljivo povezana prav s temeljnimi nalogami vodenja, in sicer predvsem z načrtovanjem. Trunk Širca (2001b, 11) kot enega izmed pogojev za uspešno načrtovanje navaja evalvacijo, ki pomeni več kot le spremljanje ali ocenjevanje, gre za ocenjevanje z vrednotenjem, ki mu sledi načrt za izboljšanje delovanja.

Tudi Bush in West-Burnham (1994) menita, da se evalvacijska aktivnost v večini izobraževalnih organizacij pogosto odvija kot del razvojnega načrtovanja. Namen evalvacije na kratko povzameta kot spreminjanje percepcij, kot osnovo za delovanje in informiranje na podlagi dokazov (1994, 165). Ob tem posebej poudarjata pomen odgovornosti do zunanjih organizacij, saj je evalvacija pogosto del pogodbe med financerjem in šolo.

Evalvacijo avtorja prikažeta s klasičnim menedžerskim procesom načrt – delovanje – pregled, pri čemer pregled povežeta z evalvacijo. Ob pregledu opozarjata na posebnost izobraževalnega procesa, ki ne proizvaja fizičnih produktov. Gre namreč za široko vrsto kompleksnih produktov, nekateri so otipljivi, določeni, jasni, mnogi ne, predvsem pa so lahko predmet različnih interpretacij. Avtorja se sprašujeta, kako pregledati učinkovitost tistih stvari, ki jih težko merimo, npr. primernost strategij učenja in poučevanja, učinkovitost sestankov, sodelovanja s starši in načinov komuniciranja, obseg doseženih rezultatov, stopnjo ustreznosti glede na dogovorjene standarde in postopke, uspešna in učinkovita uporaba virov.“ (1994, 159)

Aspinwall (v Bush in West-Burnham, 1994, 159) pravi, da moramo evalvacijo gledati kot na integralni del menedžerskega procesa, vseskozi mora biti navzoča in trdno vpeta v strukturo in kulturo organizacije. Če je le stopnica v procesu, jo lahko umaknemo. Če je integralna, je ne moremo.

## 5.3 (SAMO)EVALVACIJA VODENJA/RAVNATELJEVANJA

Ravnatelj, ki vodi za učenje, mora najprej poskrbeti za svoje lastno učenje. Med drugim to stori tako, da ve, kam gre, zato mora evalvi-

rati sebe kot strokovnjaka ali, kot pravijo Stolova in drugi, povabiti mora najprej k učenju sebe kot strokovnjaka (Stoll, Fink, Earl, 2003, 110). Ravnateljeva etična obveza je, da ve, kaj se dogaja v učilnicah, in da je to na visoki stopnji etičnega ravnanja. Tako morajo ravnatelji z zaposlovanjem, evalvacijo in programi strokovnega razvoja zagotoviti, da (1) učitelji poznajo kurikulum, ki ga morajo učiti in tudi stroko, ki stoji za njim, da (2) vedo, kako prenesti ta kurikulum na raznovrstne načine, ki omogočajo mladim, da trajno osvojijo znanja, (3) da učenci ob znanju pridobijo pomembne življenjske nauke, ki jim bodo oblikovale pogled na fizični in družbeni svet, ter (4) da bodo dobro poznali svoje učence, in tako gradili učne naloge ustrezno interesom in prejšnjim izkušnjam učencev. Z negovanjem teh pogledov poučevanja in učenja v vsej šoli ravnatelji udeležajo svoj nivo etike strokovnjakov izobraževalcev (Starratt, 2005: 63).

Ko sicer govorimo in beremo o samoevalvaciji v vzgojno-izobraževalnih zavodih, gre največkrat za institucionalno samoevalvacijo, ki zajema različna področja. Vodenje šole pa je dejavnost, ki pomembno vpliva na uspešnost šole in ravnatelju nalaga odgovornost samoevalvacije, s katero preverja učinkovitost svojega dela.

MacBeath in McGlynn (2005, 129) se sprašujeta: »Kako naj brez samorefleksije in samokritičnih ravnateljev in vodstvenega tima vodenje postane bolj skupno prizadevanje? Kako lahko od učiteljev pričakujemo, da bodo odprti do samokritike in kako lahko organizacija postane prava skupnost učečih se posameznikov in vodij?« In ne nazadnje, kako lahko ravnatelji vodijo za učenje in se učijo za vodenje.

**Kaj evalvirati, kdaj, s kakšnim namenom in kako se lotiti samoevalvacije** so vprašanja na katera si morate odgovoriti sami. V nadaljevanju so na kratko prikazani nekateri instrumentariji oziroma vprašanja, ki jih ponudi že hiter pregled literature.

Gre za orodja, ki so bodisi del obsežnejših instrumentarijev za samoevalvacijo šol bodisi zgolj oporne točke, ki lahko služijo kot podlaga za kritično samorefleksijo vodenja. Uporabite jih lahko tudi širše, in si tako pridobite mnenja in predloge »zunanjih« ocenjevalcev vodenja (npr. zaposlenih).

### 5.3.1 Deset vprašanj za ravnatelje

Green (2001) je razvil vprašanja, ki imajo namen postaviti okvir za kritično (samo)refleksijo ravnateljev in tistih, ki z njimi delajo, in jih usmeriti v razmišljanja o povezavi med vodenjem, učinkovitostjo in nenehnimi izboljšavami šol.

1. *Ali ste na svoji šoli uspešni kot vodja in kot menedžer?*
2. *Je vaše vodenje usmerjeno v nenehne izboljšave?*
3. *Ali kot podlago za zagotovitev nenehnih izboljšav uporabljate dokaze?*
4. *Ali vaše vodenje spodbuja druge k izboljšavam?*
5. *Ali vaše vodenje ustvarja uspešno učečo se skupnost/organizacijo?*
6. *Ali uporabljate sodelovalno vodenje?*
7. *Je vaš cilj biti le dovolj dober ali odličen vodja?*
8. *Ali pri vodenju uporabljate obe možganski polovici in vse tri inteligence?*
9. *Ali se zavedate, kakšen vodja ste?*
10. *Ali ste vodja z željo po spremembi?*

Reden razmislek o zastavljenih vprašanjih lahko služi kot oblika nenehne samoevalvacije. O vprašanjih lahko razmišljate zaporedno ali pa si izberete le eno ali dve, ki se vam zdita posebej pomembni ali zanimivi.

### 5.3.2 'Nov odnos s šolami': izboljšave s pomočjo samoevalvacije šol

Koncept 'novega odnosa s šolami' v Angliji postavlja samoevalvacijo v ospredje načrtovanja v šolah. Samoevalvacija je glavni element novega odnosa; povezava z OFSTED (Office for Standards in Education) inšpekcijo in partnerjem za nenehne izboljšave sta v jedru novega sistema. Večji poudarek na samoevalvaciji nalaga ravnateljem večjo obvezo za vzpostavitev dobrega sistema zagotavljanja kakovosti, vendar je to vrsta obveze, ki bi šolam morala biti dana, s čimer bi nadomestili zunanjo odgovornost, ki je v preteklih letih naredila vodenje tako birokratsko (Dunford in Munby, 2005, 2).

Dokumenti, ki so nastali (DfES in Ofsted, 2005), temeljijo na vprašanjih: **Kako dobro delamo?** in **Kako bi lahko delali bolje?** Pri tem so posebej poudarjeni:

- *enostavnost procesa samoevalvacije,*
- *vpetost samoevalvacije v rutino sistemov menedžmenta;*
- *potreba poslušati in biti odziven na mnenja drugih.*

Že pripravljene instrumentarije pokrivajo različna področja dela šol (značilnost vaše šole, način pridobivanja mnenj učence, staršev in drugih, dosežki in standardi, profesionalni razvoj in zadovoljstvo, kakovost učenja in poučevanja, uspešnost in učinkovitost šole), v nadaljevanju pa predstavljam le vprašanja, ki se nanašajo neposredno na vodenja z vidika vpliva na rezultate učencev in na kakovost učenja in poučevanja. Vsak od odgovorov mora vsebovati tudi jasen dokaz, na katerem samoevalvacija temelji.

### **Kakšna je uspešnost in učinkovitost vodenja?**

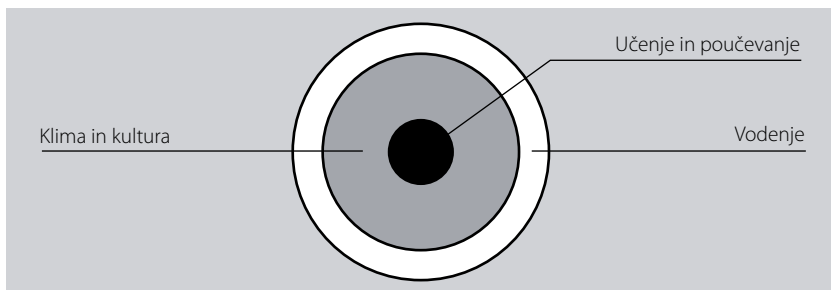
- *Kako učinkovito vodje na vseh ravneh postavljajo jasne usmeritve, ki vodijo k izboljšavam in podpirajo visoko kakovost vzgoje in izobraževanja?*
- *Kako učinkovito spremljamo in izboljšujemo svoje delo, in tako s pomočjo samoocenjevanja dosegamo zastavljene cilje?*
- *Kako zagotavljamo enake možnosti za vse udeležence izobraževanja?*
- *Ali imamo na šoli ustrezno kadrovske zasedbo, opremo in učna sredstva?*
- *Kako uspešno uporabljamo razpoložljive vire?*
- *Kako učinkoviti smo pri povezovanju z drugimi pomembnimi udeleženci?*
- *Koliko vpliva na delo šole ima svet šole?*

### **5.3.3 Zbirka instrumentarijev za samoevalvacijo**

Zbirko instrumentarijev ali orodij za samoevalvacijo lahko šole uporabijo za vrednotenje različnih vidikov njihove kakovosti in učinkovitosti. Zajemajo tri področja (MacBeath, 2005,1):

- *učenje in poučevanje,*
- *klimo in kulturo,*
- *vodenje.*





Slika 1: Področja samoevalvacije šol (MacBeath, 2005)

Avtor v središče postavlja učenje in poučevanje kot temeljno dejavnost in usmeritev šol, odločilnega pomena pa so tudi klima in kultura ter vodenje, ki omogočajo in spodbujajo procese učenja in poučevanja.

V nadaljevanju so predstavljeni nekateri instrumentariji, ki jih ravnatelji lahko uporabijo, da evalvirajo sebe oziroma da jih evalvirajo drugi.

### **Jaz, kot sem/Jaz, kot bi si želel biti**

Instrumentarij najprej izpolnite kot »Jaz, kot sem«. Pri vsaki posamezni navedbi obkrožite eno število in jih na koncu s svinčnikom povežete posamezne odgovore.

Enako storite še enkrat, le da instrumentarij tokrat izpolnite kot »Jaz, kot bi si želel biti«

Rezultate med seboj grafično primerjajte, da dobite hiter pregled, v katerih delih se odgovori ujemajo in kje so vrzeli.

Kršitelj pravil	1	2	3	4	5	Spoštovalec pravil
Učinkovit	1	2	3	4	5	Neučinkovit
Napreden	1	2	3	4	5	Konzervativen
Deli moč	1	2	3	4	5	Edini ima moč
Avtoritaren	1	2	3	4	5	Demokratičen
Karizmatičen	1	2	3	4	5	Zadržan
Sledi dolgoročnim ciljem	1	2	3	4	5	Sledi kratkoročnim ciljem
Prizanesljiv	1	2	3	4	5	Neprizanesljiv
Tekmovalen	1	2	3	4	5	Netekmovalen
Veliko delegira	1	2	3	4	5	Malo delegira
Ima rad spremembe	1	2	3	4	5	Ne mara sprememb
Se sooči s slabo prakso	1	2	3	4	5	Dopušča slabo prakso
Prijazen	1	2	3	4	5	Grob
Zanesljiv	1	2	3	4	5	Brezciljen
Ima trdne vrednote	1	2	3	4	5	Je brez predsodkov
Skrbi za podrobnosti	1	2	3	4	5	Se ne meni za podrobnosti
Prijuden	1	2	3	4	5	Oseben
Dobro oceni ljudi	1	2	3	4	5	Slabo oceni ljudi
Zahteven	1	2	3	4	5	Nezahteven
Individualist	1	2	3	4	5	Timski človek
Nefleksibilen	1	2	3	4	5	Fleksibilen
Optimist	1	2	3	4	5	Pesimist
Se bori za svoje vrednote	1	2	3	4	5	Se nikoli ne bori

Podjetniški	1	2	3	4	5	Previden
Predvidljiv	1	2	3	4	5	Nepredvidljiv
Tvega	1	2	3	4	5	Se izogiba tveganjem
Se zlahka odloča	1	2	3	4	5	Ima težave pri odločanju
Asertiven	1	2	3	4	5	Neasertiven
Manipulativen	1	2	3	4	5	Neposreden
Podvržen vplivom drugih	1	2	3	4	5	Odločen
Idealist	1	2	3	4	5	Pragmatik
Boj posluša, kot govori	1	2	3	4	5	Boj govori, kot posluša
Vodi odkrito	1	2	3	4	5	Vodi prikrito
Intuitiven	1	2	3	4	5	Logičen
...	1	2	3	4	5	...
...	1	2	3	4	5	...

Slika 2: Jaz, kot sem/Jaz, kot bi si želel biti (MacBeath, 2005, 82)

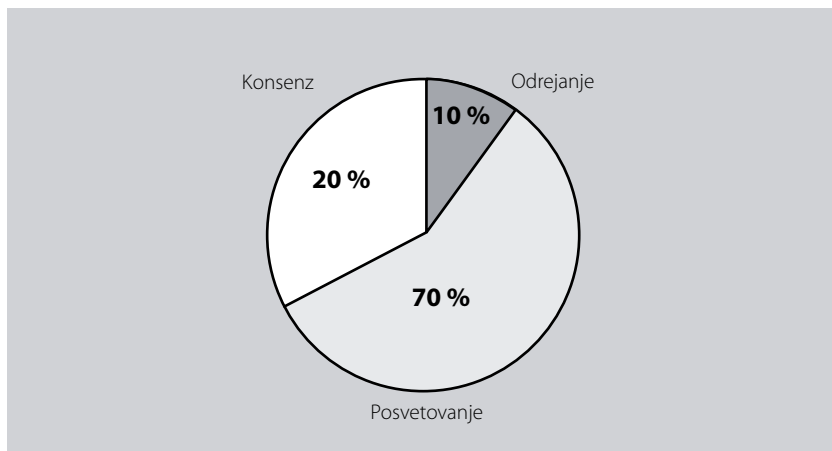
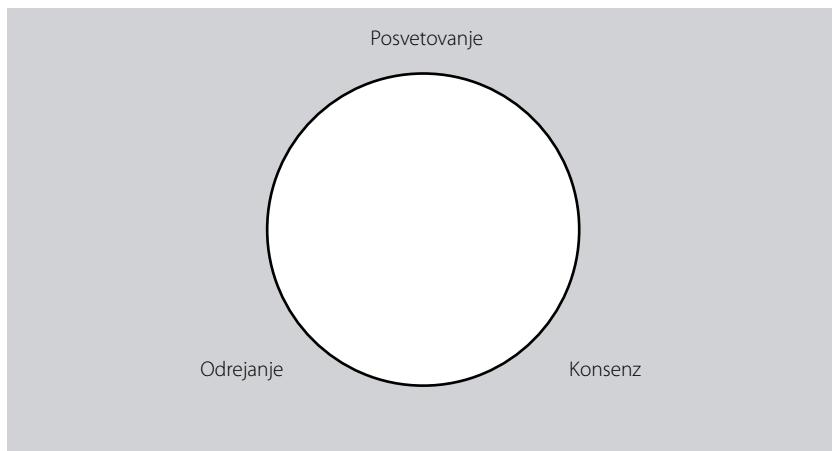
Instrumetarij lahko izpolni tudi kdo od vaših kolegov ali sodelavcev (»Ti, kot te vidim jaz«), vendar pa je za to potrebna visoka stopnja zaupanja in želja po učenju, kot pravi MacBeath. (2005, 81)

## Grafični prikaz

Gre za eno od preprostejših metod, ki vam bo vzela le minuto ali dve. Njena potencialna moč pa je predvsem v diskusiji, ki jo (lahko) izzove.

Kot ravnatelj znotraj kroga narišite tri črte, ki bodo predstavljale vaš pogled na ravnotežje med odrejanjem, posvetovanjem in sprejemanjem konsenzov pri odločanju na vaši šoli. O tem lahko razmišljate sami, se pogovorite s »kritičnim prijateljem«, prosite koga (npr. pomočnika), da na ta način oceni vaše odločanje, ali prosite zaposlene, da podajo svoje videnje odločanja na šoli.

MacBeath (2005, 85) dodaja še desni krog, v katerem je po mnenju nekaterih raziskovalcev prikazan optimum, ki se izraža v »zdravi« kulturi in ponuja temelj za relativno primerjavo.



## Ravnatelj 24-urni dnevnik

»Dnevnik je način beleženja dogodkov, odločitev, ciljev in vrednot znotraj natančno določenega časovnega okvira, npr. enega dneva ali enega tedna« (MacBeath, 2005, 86). Namen je pridobiti dejansko dokumentacijo o tem, kako ravnatelj porabi svoj čas, in rezultate umestiti v kontekst prioritete in vrednote, ki jih sicer zagovarja. Pred dnevniškim zapisom zato najprej odgovorite na vprašanja o vrednotah in prioritetah ter ocenite, kako je vaš čas porazdeljen.

Kaj je pomembno ...		Kako porabim svoj čas?
Zame?		Kje?
Za učitelje?		S kom?
Za učencem?		Kakšen je rezultat?
Za šolo?		Kakšen je namen?

Čas	Kje	S kom	Rezultat	Namen

Slika 3: Matrika dnevniškega zapisa (MacBeath, 2005)

### **Matrika nujnosti/pomembnosti**

Na podlagi te matrike lahko pregledate, kako urejate prioritete in upravljate s časom za pomembne zadeve. Naloge, ki ste jih med dnevom in tednom opravili, zapisujte tako, da jih umestite v enega od štirih kvadrantov. Po koncu zapisovanja jih preglejte in ocenite, kaj bi lahko spadalo v kak drug kvadrant. Kot pri prejšnjih instrumentarjih se tudi pri tem lahko kot učinkovit izkaže razgovor s kom od zaposlenih ali »kritičnim prijateljem«.

NUJNO, AMPAK NEPOMEMBNO:	NE NUJNO, AMPAK POMEMBNO:
NUJNO IN POMEMBNO:	NE NUJNO IN NEPOMEMBNO:

Slika 4: Matrika nujnosti/pomembnosti (MacBeath, 2005)

## Kako dober sem kot vodja?

Na lestvici ocenite sebe z vidika lastnosti vodenja (4 – zelo dobro, 3 – dobro, 2 – zadovoljivo, 1 – nezadovoljivo). V zadnjem stolpcu določite do tri vidike, v okviru katerih bi radi postavili osebne in/ali profesionalne cilje.

Lastnosti vodenja	1	2	3	4	Cilji
• Profesionalne kompetence in predanost					
Predanost					
Posedovanje najnovejših znanj					
Sposobnost dajati pobude					
Sposobnost usmerjati					
Komunikacijske sposobnosti					
Učinkovito vodenje zaposlenih					
Podpora razvoju zaposlenih					
Učinkovito delegiranje					
Biti zgled uspešnega učitelja					
• Lastnosti vodenja					
Ustvari zaupanje v druge					
Navdihuje druge					
Ima pozitiven vpliv na prakso					
Sposobnost učinkovito evalvirati druge					
Ima obsežno vizijo					
Učinkovito sprejema odločitve					
• Odnosi z ljudmi in razvijanje timskega dela					
Vzdržuje dobre odnose z zaposlenimi					
Vzdržuje dobre odnose z učenci					
Vzdržuje dobre odnose s starši					
V razvoj/pripravo politike vključuje druge					
Učinkovito in pravočasno diseminira informacije					

Slika 5: Lastnosti vodenja – samoocena (MacBeath in McGlynn, 2005, 137)

## Formalno in neformalno vodenje

Eden od pomembnih vidikov uspešnosti šole je tudi poznavanje in sprejemanje formalnih in neformalnih oblik vodenja. Kako se torej znotraj šole oblikujejo in odigravajo vloge vodenja?

»Kot delež populacije v šoli, koliko učiteljev ali učencev ima to vlogo in koliko bi jih prepoznalo/priznalo svojo vodstveno pozicijo? Koliko neformalnega vodenja izvajajo tisti, na katere se obrnete za pomoč in nasvet, tisti, na katere se zanesete v kriznih situacijah? Komu zaupate, da predstavljajo vaš položaj drugim? Kdo so najbolj učinkoviti zagovorniki nasprotnih si mnenj? » (MacBeath in McGlynn, 2005, 139).

V spodnja razdelka vpišite imena tistih, ki odigravajo vodstvene vloge v formalnih strukturah in neformalni kulturi. Razmislite o naslednjih vprašanjih:

- *Kolikšen delež zaposlenih v vaši šoli ima vodstvene vloge?*
- *Kolikšen je delež učencev?*
- *Kdo še prevzema vodenje?*

Formalno vodenje	Neformalno vodenje

### 5.3.4 Ugotavljanje in zagotavljanje kakovost v vzgoji in izobraževanju

Pri pregledu literature seveda ne moremo mimo vprašalnikov, ki so bili pripravljene v okviru projekta Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju (Pluško, 2001). Čeprav rezultati pilotskih uporab niso znani, lahko pregled pripravljenih instrumentarijev vsekakor služijo kot osnova za razmislek. Pripravljene so vprašalniki za ravnatelje, učitelje,



starše, vse zaposlene na šol in ter lokalno skupnost in institucije, pokrivajo pa področja ravnateljevega spremljanja novosti in stalnega strokovnega spopolnjevanja, načrtovanja, odločanja, spremljanja kakovosti dela na šoli, komuniciranja, ravnanja za viri, odprtosti šole v okolje itd.

## 6. SKLEP

Vodje so pogosto predstavljeni kot tisti, ki delujejo z vrha organizacije, po drugi strani pa se lahko umeščajo v samo središče mreže medsebojnih odnosov. Občasno so tisti, ki sledijo vodenju drugih. Od časa do časa se poslužujejo sodelovalnega vodenja in drugim omogočajo, da vodijo. V vseh naštetih kontekstih je evalvacija odločilna, ne samo da nam pove, kako učinkovite so različne strategije, ampak tudi da nas opomni na potrebo po spremembi in nam odpre nov pogled na različne stvari (MacBeath in McGlynn, 2005, 140).

Evalvacija vodenja je torej pomembna zaradi več razlogov. Kdaj in kako se je boste lotili, pa je stvar odločitve posameznika. Naključen izbor instrumentarijev je v prvi vrsti predstavljen kot pomoč v začetnih razmišljanjih o tem, kako se je lotiti.

Kot pri vseh vnaprej pripravljenih instrumentarijih je tudi pri teh treba biti do določene mere kritičen in jih torej za potrebe uporabe vsake posamezne šole oziroma ravnatelja umestiti v kontekst. Spoznanj ne dobimo samo z odgovori na zastavljena vprašanja ali različni grafični prikazi, pomemben je tudi kontekst, v katerem in zaradi katerega je (samo)evalvacija izpeljana, in seveda kontekst, v katerega je vodenje umeščeno.

Pomembna ovira za samoevalvacijo ravnateljev je čas, kar ne more biti opravičilo za njeno opuščanje (Koren, 1999). Naj vam ga ne bo žal. Pravi namen in uporaba s samoevalvacijo pridobljenih informacij ter morda novih znanj in pogledov vam čas v prihodnje lahko pomaga upravljati še učinkoviteje.

## LITERATURA

1. Bee, Frances in Roland Bee (2003). Learning needs analysis and evaluation. 2. izd. London: The Chartered Institute of Personnel and Development.
2. Brejc, M. (2005). Evalvacija izobraževalnega programa v luči izboljševanja kakovosti organizacije – študija primera. Neobjavljena magistrska naloga. Manchester Metropolitan University.
3. Bush, Tony in John West-Burnham (1994). The principles of educational management. Longman Group, Ltd.
4. DfES/Ofsted (2005). A new relationship with schools; improving performance through school-self evaluation (DfES-1290-2005DOC-EN, ISBN 1-84478-429-0) Internetni vir: [www.ofsted.gov.uk/publications/index.cfm?fuseaction=pubs.summary/id=3862](http://www.ofsted.gov.uk/publications/index.cfm?fuseaction=pubs.summary/id=3862)
5. Dunford, John in Steve Munby (2005). Self-evaluation: A guide for school leaders. Nottingham: National College for School Leadership.
6. Easterby-Smith, Mark (1994). Evaluating management development, training and ducation. 2. izd. Gower Publishing Co. Ltd. As.
7. Erčulj, Justina in Nada Trunk Širca (ur.) (2000). S sodelovanjem do kakovosti. Mreže učečih se šol. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
8. Fetterman, David in Melisa Eiler (2001). Empowerment Evaluation and Organizational Learning. A Path Toward Mainstreaming Evaluation. Prispevek na konferenci AEA (American Evaluation Association). St. Louis.
9. Green, Howard. 2001. Ten Questions for School Leaders. Nottingham: National College for School Leadership.
10. Hofstetter, Carolyn Hui in Marvin C. Alkin. 2003. Evaluation use revisited. V International Handbook of Educational Evaluation, Kellaghan, Thomas in David L. Stufflebeam (ur.), 197–222 . Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
11. Hughes, Meredydd, Peter Ribbins in Hywel Thomas (1985). Managing Education: the system and the institution. Cassel Educational Ltd.
12. Koren, Andrej (1999). Ravnatelj med osamo in sodelovanjem. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
13. MacBeath, John (2005). The Self-evaluation File. Good ideas and practical tools for teachers, pupils and school leaders, 3. izd. Glasgow: Learning Files Ltd. Pollock Castle Estate.
14. MacBeath, John. in Archie McGlynn (2005). Self-evaluation. What's in it for schools. 4. izd. London in New York: Routledge Falmer.
15. Miron, Gary (2003). Old and new challenges for evaluation in schools. Introduction. V International Handbook of Educational Evaluation, Kellaghan, Thomas in David L. Stufflebeam (ur.), 771–774. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

16. Nevo, David (2001). School Evaluation: Internal or External? v *Studies in Educational Evaluation*, 27/2001, 95–106. Elsevier Science Ltd.
17. Oldroyd, David in Sören, Högberg (2002). 'Helping the dog to wag its tail': evaluation through dialogue for the learning school. V *Leading schools for learning*, Oldroyd, David. (ur), 273–287. Ljubljana: National Leadership School, Koper: School of Management in Koper.
18. Pluško, Alojz in drugi (2001). Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj. [nadaljevanje projekta] Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju: gimnazije, poklicne in strokovne šole 2001/02. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
19. Požarnik Marentič, Barica (1999). Evalvacija – kakšna, za koga, čemu?. V *Sodobna pedagogika*, 4/99, 20.37. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije
20. Stoll, Louise, Dean Fink in Lorna Earl (2003). *It's about learning (and it's about time)*. London/New York: Routledge/Falmer
21. Trochim, W. M. (1987). Introduction to evaluation« v *Research Methods Knowledge Base*. Internetni vir; <http://trochim.omni.cornell.edu/kb/intreva.htm>
22. Trunk Širca, Nada (2001). Evalvacija. V *Strateški management in management sprememb*, Trunk Širca, N. in Tavčar, M.I., 11–15. Koper: Visoka šola za management v Kopru
23. Weiss, H. Carol (1998). *Evaluation*. 2.izd. New Jersey: Prentice Hall.
24. Worthen, R. Blaine, Sanders, R. James in Jody L. Fitzpatrick (1987). *Program evaluation: Alternative approaches and Practical Guidelines*. 2. izd. New York: Longman.

# 6

**Justina Erčulj, Alojz Širec**

## Vprašalnik za presojo ravnateljevega dela

## 6.1 VPRAŠALNIKOM NA POT

V okviru projekta smo razvili tri vprašalnike za presojo ravnateljevega dela. Dva se nanašata na presojo zakonitosti dela, od teh je eden namenjen ravnateljem osnovnih, drugi pa ravnateljem srednjih šol. Tretji vprašalnik (v naslednjem poglavju) presoja nekatera ključna področja ravnateljevega dela. V nadaljevanju bo pojasnjeno, kako so vprašalniki nastajali in kakšne so izkušnje ravnateljev, ki so jih izpolnjevali.

Vprašalnike je presojala strokovnjakinja s področja metodologije, preizkusili pa so jih ravnatelji osnovnih in srednjih šol. Njihovo mnenje smo upoštevali pri enotnem oblikovanju vseh treh vprašalnikov, medtem ko smo obseg za zdaj pustili nespremenjen. Zavedamo se, da so vprašalniki obsežni in da so jih ravnatelji izpolnjevali razmeroma dolgo, vendar po njihovem mnenju nobeno vprašanje ni bilo odveč.

### 6.1.1 Vprašalnik za presojo vodenja

Vprašalnik zajema šest področij ravnateljevega dela in je namenjen samoevalvaciji. Področja niso razvrščena po prednostnem vrstnem redu, vsa skupaj pa oblikujejo ravnateljevo vlogo.

#### **Načrtovanje prihodnosti**

Ravnateljevo sodelovanje z različnimi udeleženci šole je ključno pri oblikovanju skupne vizije in pri strateškem načrtovanju. Skupna vizija naj odseva temeljne izobraževalne vrednote in smotre, pri čemer mora vključevati tudi prepričanja in vrednote pomembnih udeležencev šole. Strateško načrtovanje pa je izjemno pomembno v procesu stalnega izboljševanja šole in mora zagotavljati, da šola deluje v dobro učencev/dijakov.

#### **Vodenje učenja in poučevanja**

Osrednja ravnateljeva odgovornost je odgovornost za kakovost poučevanja in učenja ter skrb za čim boljše dosežke učencev/dijakov. Zato mora postavljati visoka pričakovanja ter spremljati in vrednotiti učenje učencev/

dijakov. To pa se lahko zgodi le v taki kulturi učenja, kjer so učenci/dijaki lahko motivirani, samostojni, zato pa tudi predani vseživljenjskemu učenju.

### **Lastni razvoj in delo z drugimi**

Ravnatelji ne delajo sami, ampak vedno v odnosu z drugimi, zato sta še kako pomembna vzpostavljanje pozitivnih medsebojnih odnosov in sposobnost uspešnega sporazumevanja. Ravnateljstvo je torej oblikovanje učeče se skupnosti, ki omogoča čim boljše dosežke vseh udeležencev. Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela sta temelja za oblikovanje politike strokovnega razvoja zaposlenih, ravnatelj pa mora s svojim zgledom izražati predanost nadaljnjemu izobraževanju in usposabljanju.

### **Upravljanje organizacije**

Ravnateljeva naloga je tudi upravljanje šole kot organizacije. Učinkovito ravnanje z razpoložljivimi viri šole mora temeljiti na natančni samoevalvaciji, to pa mora zagotavljati varno učno okolje. Odgovornost, povezana z upravljanjem šole, zajema preverjanje in določanje vlog in odgovornosti vseh zaposlenih v šoli. Seveda pa se mora zavedati, da je uspešna organizacija povezana tudi s sodelovanjem z okoljem.

### **Odgovornost**

Ravnatelj je s svojimi vrednotami vodenja odgovoren vsej skupnosti, v kateri deluje šola. Pri tem mislimo na različne skupine, kot so starši, učenci/dijaki, svet šole, lokalna skupnost, javni zavodi, ministrstvo in drugi. Zagotoviti mora kar najbolj kakovostno izobraževanje spodbujati druge udeležence, da prevzamejo svoj del odgovornosti za delo šole. Seveda pa ne gre pozabiti na ravnateljevo formalnopravno odgovornost za delovanje šole.

### **Krepitev skupnosti**

Šole delujejo v svojem družbenem okolju, ki neposredno vpliva na to, kar se dogaja v njih. Zato mora vodja spodbujati povezovanje znotraj šole in z zunanjimi institucijami. Sodelovati mora z drugimi šolami in skrbeti, da z izmenjavo izkušenj pridobijo vsi. Pri tem gre za sodelovanje na strateški in operativni ravni, zlasti s starši. Poleg tega se mora zavedati, da s svojim delom lahko pomembno vpliva na okolje šole in da je kakovost šole odvisna tudi njunega medsebojnega odnosa.

Vsako področje je razdeljeno na strokovne kvalifikacije (spretnosti, znanje in osebne sposobnosti za ravnateljstvo), potrebno znanje in dejavnosti, s katerimi dosegamo temeljne cilje znotraj področja. Znanje in strokovne kvalifikacije so sicer razporejeni med različna področja, vendar je treba poudariti, da so soodvisna in da bi številne lahko uvrstili kar na vsa. Ravnatelji boste verjetno namenili dejavnostim dokaj veliko pozornost, dodali boste morda še nove, ki so pomembne za posebno okolje vaše šole. Uspešni ravnatelji se namreč znajo odzivati na posebnosti svoje šole in okolja, v katerem deluje.

Vprašanja so prirejena po angleških standardih za ravnatelje. Pri njih predstavljajo osnovo za sistematičen strokovni razvoj ravnateljev, uporabljajo pa jih tudi številni udeleženci (déležniki) šole, ki ocenjujejo njihovo delo.

## 6.1.2 Vprašalnik za presojo zakonitosti dela osnovne in srednje šole

Navedena vprašalnika naj bi pomagala ravnateljem, da samostojno in »na hitro« (toda ne na pamet) preverijo stanje zakonitosti delovanja na temeljnih delovnih področjih šole. Lahko pa se seveda odločijo, da za tem (ali sočasno) pregled opravi zunanji ocenjevalec (svetovalec), nato pa skupaj analizirata in vzporedno pridobljene ugotovitve v procesu svetovalne storitve.

Pri vprašanih so večinoma navedeni tudi ustrezni najnujnejši členi predpisov, ki postavljajo standarde. Tako boste lahko dokaj hitro poiskali podrobnejše določbe, ki vas bodo usmerjale pri delu.

V prvem poglavju (Status šole) je potrebno le poiskati vse zahtevane dokumente (akt o ustanovitvi, koncesijske pogodbe, odločbo o vpisu v sodni register, odločbo o vpisu v razvid vzgojno-izobraževalnih organizacij) in pečate (njihovo obliko, vsebino in velikost določajo predpisi). Ravnatelj se na ta način prepriča, ali so statusni pogoji za delo ustrezni.

Na podlagi drugega poglavja (Vodenje) se ravnatelj prepriča, ali je njegovo vodenje zakonito. Pregledati mora letni delovni načrt, publikacijo

o delu šole, dokumentacijo, ki jo vodi ob spremljavi dela na šoli (tudi za potrebe poročanja o uresničitvi delovnega načrta), akt o sistemizaciji in dejansko zasedbo, načrt izobraževanja strokovnih in drugih delavcev in njegovo uresničevanje, dokumentacijo, ki je podlaga za napredovanje strokovnih in drugih delavcev, oblike dela s starši in njihovo učinkovitost. Šele po temeljitem pregledu navedenih dokumentov odgovori na postavljena vprašanja.

Tretje poglavje se nanaša na pouk. Ravnatelj znova pregleda letne priprave na vzgojno-izobraževalno delo ter zapiske o ugotovitvah, ki so povezane s sprotnimi pripravami. Seveda pa bo najverjetneje dodal v analizi tudi ugotovitve iz svoje lastne spremljave (to pa ni sestavina tega vprašalnika).

V četrtem poglavju (Učenci oz. dijaki) bo ravnatelj preveril upoštevanje normativov (učenci, oddelki); predvsem temeljito pa bo proučil, kako je z realizacijo ur pouka, najverjetneje bo dodal še svoje ugotovitve o realizaciji vsebin (kar pa ni sestavina tega vprašalnika). Vsekakor pa mora vestno proučiti, ali se na šoli res zakonito izvaja vzgojno ukrepanje in ugovori na oceno.

Peto poglavje (Organi šole) usmerja ravnatelja, da preveri, ali ima šola zakonito konstituirane organe šole (svet šole, svet staršev, učiteljski zbor, strokovne aktive). Pregledati bo moral vsebino njihovega dela in dokumentacijo ter oceniti, ali delujejo skladno s predpisi.

V šestem poglavju bo ravnatelj na podlagi temeljitega pregleda pedagoške dokumentacije in evidenc odgovoril na postavljena vprašanja. Seveda pa bo v okviru opravljene temeljitejšje analize še podrobneje (in le eksemplarično) ocenil kakovost skrbi šole za predpisano pedagoško dokumentacijo in evidence.

### 6.1.3 Navodila za izpolnjevanje vprašalnikov

Vprašalniki so namenjeni izključno vaši lastni presoji zakonitosti dela šole in vodenja oziroma samoevalvaciji, zato bodite odkriti in presojajte de-



jansko stanje, ne pa želenega. Namen vprašalnika je odkriti področja, na katerih bi potrebovali svetovanje oziroma nadaljnje izobraževanje in usposabljanje.

Vprašalnik s področja vodenja je sestavljen iz različnih trditev, s katerimi lahko presojate svoje vodenje. Na vprašanje o zakonitosti delovanja šole pa odgovorite šele, ko temeljito proučite ustrezno dokumentacijo (če je to potrebno). Na večino vprašanj je potrebno odgovoriti z **da** ali **ne** (vstavite znak ✓ v ustrezno polje). Ob vsaki trditvi izberite **da, če trditev velja za vašo šolo oziroma za vas**, oziroma **ne, če trditev ne velja**. Toda vse posebnosti, ugotovljena odstopanja in morebitne druge pomanjkljivosti v vprašalniku, s katerim presojate zakonitost vodenja, na kratko opredelite v za to pripravljenem, posebnem okvirčku. Le na ta način vam bo analiza, narejena na podlagi izpolnjenega vprašalnika, pomagala pri spreminjanju stanja v šoli.

Seveda se je v nekaterih primerih (vprašalnika za presojo zakonitosti dela šole) težko odločiti za **da** ali **ne**. V teh primerih si pomagajte tako, da se opredelite za **da**, če **večina** pregledanih (opazovanih) primerov kaže na to možnost, in obratno. V prostor za pripombe (opombe, odstopanja) pa vpišete odstopanja, da vam bodo na voljo, ko se boste odločali za potrebne aktivnosti. Primer: pregledali ste vse dnevnikove dela in ugotovili, da je v več kot polovici dnevnikov pomanjkljivo voden sproten vpis učiteljeve dejavnosti. Na vprašanje **Ali so dnevnikove dela in redovalnice vodeni skladno z navodili?** boste odgovorili z **ne**, v prostor za opombe pa vpisali ugotovljena odstopanja in posebnosti.

Za vprašalnik o presoji vodenja so pri poskusnem izpolnjevanju ravnatelj potrebovali približno 40 minut, za vprašalnik o zakonitosti dela šole približno 10 ur (za pripravo vse potrebne dokumentacije) in približno eno uro za izpolnjevanje vprašalnika.

Če hočete dobiti celovitejšo sliko o področjih, katerim so vprašalniki namenjeni, prosite tudi sodelavce, da jih izpolnijo. Ravnatelji, ki so sodelovali pri preizkušanju vprašalnikov, so namreč napisali, da bi jim tak način presoje pomagal pridobiti »realnejšo« sliko na obeh področjih.

## PROJEKT

Svetovanje kot pomoč v strokovnem razvoju ravnateljev; presoja vodenja in svetovanje na šoli

### 6.2 VPRAŠALNIK ZA PRESOJO VODENJA

Ime in naslov šole

## I. NAČRTOVANJE PRIHODNOSTI

### 1. Znanje / (Po)znam

1	lokalne trende v izobraževanju	DA	NE
2	nacionalne usmeritve v izobraževanju	DA	NE
3	globalne trende v izobraževanju	DA	NE
4	načine oblikovanja vizije	DA	NE
5	kako sporočati vizijo ključnim udeležencem	DA	NE
6	uresničevati vizijo	DA	NE
7	proces strateškega načrtovanja	DA	NE
8	komunicirati v šoli in zunaj nje	DA	NE
9	uporabljati nove tehnologije	DA	NE
10	vpliv novih tehnologij na razvoj šole	DA	NE
11	uvajati spremembe in novosti	DA	NE

### 2. Strokovne kvalifikacije / Spodbujam

1	oblikovanje skupne vizije, kjer so postavljeni visoki standardi za učence/dijake	DA	NE
2	načelo enakosti	DA	NE
3	postavljanje ambicioznih ciljev	DA	NE
4	uporabo novih tehnologij	DA	NE
5	pravico vsakogar, da doseže največ, kar zmore	DA	NE
6	načela vključevanja otrok s posebnimi potrebami	DA	NE

**Sposoben/-na sem**

1	strateško razmišljati	DA	NE
2	oblikovati skladno vizijo	DA	NE
3	motivirati sodelavce za uresničitev te vizije	DA	NE
4	izražati vrednote šole v svojih dejanjih	DA	NE

**3. Dejavnosti / Pri svojem delu**

1	zagotavljam, da vsi poznajo in razumejo vizijo šole	DA	NE
2	preoblikujem vizijo v konkretne cilje	DA	NE
3	ravnam skladno z vrednotami šole	DA	NE
4	motiviram sodelavce za oblikovanje pozitivne klime	DA	NE
5	uvajam spremembe	DA	NE
6	uporabljam ustrezno sodobno tehnologijo	DA	NE
7	spoštujem različnost	DA	NE

## II. VODENJE POUČEVANJA IN UČENJA – PEDAGOŠKO VODENJE

### 1. Znanje / (Po)znam

1	strategije za zagotavljanje boljših dosežkov učencev/dijakov	DA	NE
2	metode za razvoj v učenca/dijaka usmerjenega učenja	DA	NE
3	modele učenja in poučevanja	DA	NE
4	uporabo novih tehnologij, ki podpirajo poučevanje in učenje	DA	NE
5	načela pravičnega in strokovno podprtega ocenjevanja	DA	NE
6	strategije za obvladovanje discipline	DA	NE
7	strategije za vključevanje učencev/dijakov s posebnimi potrebami	DA	NE
8	načela izvedbenega načrtovanja kurikula	DA	NE
9	orodja za zbiranje in analiziranje podatkov	DA	NE
10	uporabljati podatke za izboljševanje poučevanja in učenja	DA	NE
11	spremljati in usmerjati učiteljevo delo	DA	NE
12	načela samoevalvacije	DA	NE
13	strategije za strokovni razvoj učiteljev	DA	NE

### 2. Strokovne kvalifikacije / Spodbujam

1	doseganje visokih standardov znanja	DA	NE
2	stalno izobraževanje in usposabljanje vseh zaposlenih	DA	NE
3	odgovornost vseh za uspešno poučevanje in učenje	DA	NE
4	prožnost pri izvajanju pouka, tako da se učitelji čim bolj približajo učnih potrebam posameznikov	DA	NE

**Sposoben/na sem**

1	pokazati osebno navdušenje in predanost procesu učenja	DA	NE
2	prikazati uspešno prakso pri poučevanju	DA	NE
3	pridobiti, analizirati in interpretirati podatke	DA	NE
4	spodbuditi in podpreti raziskave o uspešnem učenju in poučevanju	DA	NE
5	izvesti ustrezne strategije za boljše poučevanje in učenje	DA	NE
6	javno spodbujati dobro poučevanje	DA	NE
7	odkriti slabo poučevanje	DA	NE

**3. Dejavnosti / Pri svojem delu**

1	zagotavljam, da se v šoli veliko pogovarjamo o učenju	DA	NE
2	zagotavljam, da zbiramo podatke o učenju posameznih učencev/dijakov	DA	NE
3	zagotavljam, da je učenje najpomembnejši del strateškega načrtovanja	DA	NE
4	spodbujam ustvarjalne in uspešne pristope k učenju in poučevanju	DA	NE
5	oblikujem kulturo podpore in spodbud, tako da so učenci/dijaki čim bolj uspešni pri učenju in prevzemajo odgovornost zanj	DA	NE
6	spodbujam visoka pričakovanja za učitelje in učence/dijake	DA	NE
7	izvajam strategije za uspešno učenje	DA	NE
8	izvajam strategije za navzočnost učencev/dijakov pri pouku	DA	NE
9	postavljam smernice za oblikovanje politike ocenjevanja	DA	NE
10	prevzemam strateško vlogo pri uvajanju novih tehnologij pri pouku	DA	NE
11	opazujem pouk in spodbujam izboljšave na tem področju	DA	NE
12	prepoznavam slabo delo učiteljev in jim pomagam pri izboljševanju	DA	NE

### III. LASTNI RAZVOJ IN DELO Z DRUGIMI

#### 1. Znanje / (Po)znam

1	pomen medsebojnih odnosov	DA	NE
2	modele strokovnega razvoja	DA	NE
3	strategije za spodbujanje timskega dela	DA	NE
4	razvijati učečo se skupnost	DA	NE
5	odnos med spremljanjem učiteljevega dela, strokovnim razvojem učiteljev in razvojem šole	DA	NE
6	vpliv sprememb na posameznike	DA	NE
7	vpliv sprememb na organizacijo	DA	NE

#### 2. Strokovne kvalifikacije / Spodbujam

1	dobre medsebojne odnose med zaposlenimi	DA	NE
2	skupno vodenje	DA	NE
3	timsko delo	DA	NE
4	lastni strokovni razvoj	DA	NE
5	strokovni razvoj sodelavcev	DA	NE

**Sposoben/na sem**

1	uspešno in pošteno reševati konflikte	DA	NE
2	razvijati posameznike in time	DA	NE
3	sodelovati z vsemi udeleženci šole	DA	NE
4	motivirati sodelavce, da dosegajo visoke cilje	DA	NE
5	dajati povratne informacije, ki spodbujajo razvoj zaposlenih	DA	NE
6	sprejemati povratne informacije	DA	NE
7	sprejemati podporo sodelavcev in drugih udeležencev šole	DA	NE

**3. Dejavnosti / Pri svojem delu**

1	spoštujem vse sodelavce in tako tudi ravnam z njimi	DA	NE
2	razvijam pozitivno kulturo	DA	NE
3	razvijam sodelovanje med zaposlenimi	DA	NE
4	razvijam sodelovanje z drugimi udeleženci šole	DA	NE
5	skrbim za nove učitelje in jim pomagam, da se vključijo v delo šole	DA	NE
6	spremljam delo posameznikov in timov	DA	NE
7	jasno dajem naloge in razmejim odgovornost	DA	NE
8	pohvalim dosežke posameznikov in timov	DA	NE
9	ukrepam, kadar zaposleni ne delajo učinkovito	DA	NE
10	spremljam svoje delo in skrbim za lastni strokovni razvoj	DA	NE
11	skrbim, da ni nihče po nepotrebem preobremenjen	DA	NE
12	spoštujem zasebno življenje sodelavcev	DA	NE



## IV. UPRAVLJANJE ORGANIZACIJE

### 1. Znanje / (Po)znam

1	načela razvoja organizacije	DA	NE
2	načela in modele samoevalvacije	DA	NE
3	načela in prakso avtonomije	DA	NE
4	strategije izboljševanja šole	DA	NE
5	načrtovati in izvajati spremembe	DA	NE
6	oblikovati politiko šole	DA	NE
7	odločati na osnovi podatkov	DA	NE
8	načela financiranja	DA	NE
9	načela spremljanja dela zaposlenih	DA	NE
10	pravila varnosti	DA	NE
11	ustrezno zakonodajo, ki ureja delovanje šole	DA	NE
12	prednosti novih učnih tehnologij	DA	NE

### 2. Strokovne kvalifikacije / Spodbujam

1	deljeno (skupno) vodenje	DA	NE
2	ravnanje z razpoložljivimi viri po načelu enakih možnosti	DA	NE
3	motivacijo zaposlenih	DA	NE
4	vzdrževanje lastne motivacije	DA	NE
5	razvijanje varnega in zdravega šolskega okolja	DA	NE
6	sodelovanje z drugimi šolami	DA	NE

**Sposoben/-na sem**

1	oblikovati ustrezne sisteme in strukture v šoli	DA	NE
2	učinkovito opravljati vsakodnevne naloge	DA	NE
3	posredovati naloge in spremljati njihovo uspešnost	DA	NE
4	organizirati sebe	DA	NE
5	organizirati druge	DA	NE
6	odločati se na osnovi podatkov in informacij	DA	NE
7	uspešno reševati probleme	DA	NE

**3. Dejavnosti / Pri svojem delu**

1	oblikujem take organizacijske strukture, ki izražajo temeljne vrednote šole	DA	NE
2	spoštujem zakonodajo in predpise	DA	NE
3	naredim jasne razvojne načrte na osnovi podatkov	DA	NE
4	upoštevam nacionalno in lokalno okolje šole	DA	NE
5	upravljam s finančnimi viri tako, da čim bolj učinkovito dosegamo cilje šole	DA	NE
6	ravnam z ljudmi tako, da čim bolj učinkovito dosegamo cilje šole	DA	NE
7	izberem najboljše sodelavce	DA	NE
8	spremljam delo vseh zaposlenih	DA	NE
9	skrbim, da je okolje šole varno in zdravo	DA	NE
10	uporabljam različno tehnologijo, ki mi pomaga pri upravljanju šole	DA	NE

## V. ODGOVORNOST

### 1. Znanje / (Po)znam

1	zakonodajne okvire za delovanje šole	DA	NE
2	delo različnih organizacij (zavodov), ki so povezani s šolo	DA	NE
3	vpliv šole na razvoj družbe	DA	NE
4	uporabljati različne podatke, ki odražajo kakovost šole	DA	NE
5	načela zagotavljanja in ugotavljanja kakovosti (npr. samoevalvacijo)	DA	NE
6	možnosti, ki jih šoli ponujajo različni udeleženci	DA	NE

### 2. Strokovne kvalifikacije / Spodbujam

1	načela in prakso samoevalvacije	DA	NE
2	vse zaposlene, da dosegajo cilje šole	DA	NE
3	sodelavce, da izboljšujejo dosežke učencev	DA	NE
4	sodelavce, da skrbijo za čustveni, socialni in kulturni razvoj učencev	DA	NE

### *Sposoben/-na sem*

1	prepoznati trende v izobraževanju	DA	NE
2	vključiti vse zaposlene v procese samoevalvacije	DA	NE
3	zbrati potrebne podatke, ki odražajo močna in šibka področja šole	DA	NE
4	združiti podatke zunanjih preverjanj in notranje presoje dela šole	DA	NE

### 3. Dejavnosti / Pri svojem delu

1	izpolnjujem dolžnosti, ki mi jih nalaga zakonodaja	DA	NE
2	dosežem, da sodelavci prevzemajo odgovornost za doseganje ciljev	DA	NE
3	zagotavljam, da so sodelavci jasno seznanjeni s svojimi dolžnostmi	DA	NE
4	ugotavljam, ali sodelavci dosegajo svoje cilje	DA	NE
5	ustreznim organom posredujem potrebne podatke	DA	NE
6	pripravim poštena poročila, s katerimi seznanim udeležence z delom šole	DA	NE
7	tudi sam dajem velik prispevek k uspešnemu delu šole	DA	NE
8	upoštevam povratne informacije o svojem delu	DA	NE

## VI. KREPITEV SKUPNOSTI

### 1. Znanje / (Po)znam

1	sedanje in prihodnje trende, ki bodo vplivali na šolo	DA	NE
2	različne vire v lokalni skupnosti (človeške in fizične)	DA	NE
3	širši kurikulum, ki presega šolski prostor in lahko prispeva k razvoju učencev	DA	NE
4	modele partnerstva med šolo in starši	DA	NE
5	delo drugih zavodov in možnosti za sodelovanje	DA	NE
6	strategije, kako spodbuditi starše, da pomagajo učencem pri učenju	DA	NE
7	možnosti, ki mi jih ponuja sodelovanje z drugimi šolami	DA	NE

**2. Strokovne kvalifikacije / Spodbujam**

1	sodelovanje med zaposlenimi	DA	NE
2	sodelovanje z zunanjimi partnerji	DA	NE
3	sodelovanje z javnimi zavodi	DA	NE
4	vključevanje staršev pri uresničevanju vizije šole	DA	NE
5	sodelovanje z drugimi šolami	DA	NE

**Sposoben/-na sem**

1	prepoznati bogastvo in raznolikost širše skupnosti, v kateri deluje šola	DA	NE
2	vzpostaviti dialog s starši ter skupaj z njimi oblikovati vrednote šole	DA	NE
3	se dogovoriti s starši, da tudi oni prevzemajo odgovornost za skupen uspeh učencev	DA	NE
4	poslušati in upoštevati povratne informacije iz okolja	DA	NE

**3. Dejavnosti / Pri svojem delu**

1	spodbujam učitelje, da upoštevajo bogastvo skupnosti, v katerem deluje šola	DA	NE
2	oblikujem pozitivne strategije za preprečevanje nestrpnosti do drugih narodnosti v šoli	DA	NE
3	zagotavljam, da je širša skupnost pomembna učna izkušnja za učence/dijake	DA	NE
4	sodelujem z javnimi zavodi in drugimi organizacijami	DA	NE
5	vzdržujem dobre odnose s starši, da skupaj prispevamo k uspešnosti učencev	DA	NE
6	iščem priložnosti, da povabim starše k sodelovanju pri oblikovanju vizije in politike šole	DA	NE
7	izmenjujem izkušnje z drugimi šolami	DA	NE
8	sodelujem z ustreznimi organizacijami, ki ščitijo pravice otrok	DA	NE

## PROJEKT

Svetovanje kot pomoč v strokovnem razvoju ravnateljev; presoja vodenja in svetovanje na šoli

### **6.3 VPRAŠALNIK ZA PRESOJO ZAKONITOSTI DELA OSNOVNE ŠOLE**

Ime in naslov šole (*13. člen Zakona o zavodih, 69. člen ZOFVI*)

**I. STATUS ŠOLE**

1.1 Akt o ustanovitvi (40.–45. člen ZOFVI)	Datum in številka:
	Dejavnost(i) zavoda:
• Akt o ustanovitvi je usklajen s predpisi.	DA      NE
	Morebitna odstopanja:
• Za šole s koncesijo številka in datum koncesijske pogodbe (26. člen Zakona o zavodih, 75. člen ZOFVI)	
• Datum vpisa v sodni register (56. člen Zakona o zavodih) in pripombe	
• Pečati šole (70. člen ZOFVI) – usklajenost pečatov s predpisom	Pripombe:
1. Ustrezna vsebina:	DA      NE
2. Ustrezna velikost:	DA      NE
• Pogoji za opravljanje vzgoje in izobraževanja (33.–39. člen ZOFVI); številka in datum odločbe o vpisu v razvid (34. člen ZOFVI) in pripombe	
1. Ali je vpis v razvid usklajen z dejanskim stanjem?	DA      NE
	Odstopanja:
• Pravila šole (43. člen ZOFVI); datum sprejema in morebitne posebnosti	

**II. VODENJE**

2.1 Načrtovanje	
2.1.1 Letni delovni načrt	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Letni delovni načrt (31. člen ZOsn); datum sprejema na svetu šole</li> </ul>	
1. Ali je bil pravočasno sprejet (do konca septembra)?	DA NE
2. Ali vsebuje predpisane vsebine (31. člen ZOsn)?	DA NE
	Morebitna odstopanja:
3. Ali je letni delovni načrt obravnaval učiteljski zbor (61. člen ZOFVI)?	DA NE
4. Ali je letni delovni načrt obravnaval svet staršev (66. člen ZOFVI)?	DA NE
5. Ali je ravnatelj pripravil poročilo o realizaciji letnega delovnega načrta?	DA NE
6. Ali sta poročilo obravnavala učiteljski zbor in svet staršev (61. in 66. člen ZOFVI)?	DA NE
	Morebitna odstopanja:
2.1.2 Publikacija o delu šole (32. člen ZOsn) za tekoče šolsko leto	
1. Šola jo je izdala.	DA NE
	Morebitna odstopanja:
2.2 Spremljanje	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ali ravnatelj prisostvuje pri vzgojno-izobraževalnem delu strokovnih delavcev? (49. člen ZOFVI)</li> </ul>	DA NE



Vprašalnik za presojo ravnateljevega dela

SVETOVANJE KOT POMOČ V STROKOVNEM RAZVOJU RAVNATELJEV;  
PRESOJA VODENJA IN SVETOVANJE NA ŠOLI

• Ali ravnatelj spremlja delo svetovalne službe? (49. člen ZOFVI)	DA	NE
	Pripombe:	
• Ali ravnatelj vodi dokumentacijo o spremljavi vzgojno-izobraževalnega in drugega dela?	DA	NE
	Morebitne posebnosti:	
2.3 Skrb za kadre		
2.3.1 Delovna razmerja (107.–125. člen ZOFVI)		
• Število delovnih mest po sistemizaciji		
• Soglasje MŠŠ k sistemizaciji z dne		
• Število dejansko zasedenih delovnih mest (po osebah)		
• Število zaposlenih za nedoločeni čas	Število: v %:	
• Število zaposlenih za določeni čas	Število: v %:	
• Število zaposlenih po pogodbi	Število: v %:	
	Morebitna odstopanja od sistemizacije (in vzroki):	
2.3.2 Izobraževanje delavcev (53.–58. člen Kolektivne pogodbe)		
• Ali je ravnatelj pripravil program izobraževanja delavcev?	DA	NE
• Ali je ravnatelj pripravil poročilo o strokovnem izpopolnjevanju delavcev?	DA	NE
• Ali je poročilo obravnaval strokovni organ šole?	DA	NE

• Ali je poročilo obravnaval svet šole?	DA	NE
<b>2.3.3 Napredovanje strokovnih delavcev</b>		
• Ali ravnatelj predlaga napredovanje strokovnih delavcev v nazive (49. člen ZOFVI)?	DA	NE
	Morebitna odstopanja:	
• Ali ravnatelj vodi ustrezno dokumentacijo (z dokazili) o napredovanju strokovnih delavcev v naziv mentor in svetovalec (6. člen Pravilnika o napredovanju zaposlenih v VI v nazive)?	DA	NE
	Morebitna odstopanja:	
• Ali ravnatelj vodi ustrezno dokumentacijo (z dokazili) za napredovanje delavcev v plačilne razrede?	DA	NE
	Morebitna odstopanja	
<b>2.4 Sodelovanje s starši (49. člen ZOFVI)</b>		
• Ali šola načrtuje in organizira roditeljske sestanke?	DA	NE
	Pripombe:	
• Ali šola skrbi za redne z letnim delovnim načrtom načrtovane govorilne ure?	DA	NE
	Pripombe:	
• Ali se sestaja svet staršev večkrat letno?	DA	NE
	Vsebina dela in pripombe:	
• Ali ima šola še druge oblike sodelovanja s starši? Katere?	DA	NE

### III. POUK

<b>3.1 Načrtovanje pouka (119. člen ZOFVI)</b>	
3.1.1 Letne priprave na pouk (4. člen Pravilnika o šolski dokumentaciji v 9-letni osnovni šoli)	
• Ali imajo strokovni delavci letne priprave na vzgojno-izobraževalno delo?	DA NE
	Pripombe:
• Ali so letne priprave usklajene s katalogi ciljev?	DA NE
	Pripombe:
3.1.2 Sprotne vsebinske in metodične priprave (119. člen ZOFVI; 4. člen Pravilnika o šolski dokumentaciji v 9-letni osnovni šoli)	
• Ali imajo strokovni delavci sprotne priprave na vzgojno-izobraževalno delo?	DA NE
	Pripombe:

### IV. UČENCI

4.1 Učenci	
• Oddelki oziroma skupine, ki odstopajo od normativov za oblikovanje oddelkov in skupin v osnovni šoli (37. člen ZOsn)	Vzroki odstopanj:
• Ali ima šola soglasje MŠZŠ k odstopanjem od normativov?	DA NE
4.2 Realizacija ur pouka za preteklo šolsko leto po predmetniku	
• V katerih oddelkih je bilo realizirano število ur nižje kot 100 %?	Vzroki odstopanj:
• Pri katerih predmetih in v katerih oddelkih je bila realizacija ur pouka nižja kot 95 %?	Vzroki odstopanj:
• Kaj je šola ukrenila ob neustrezni realizaciji ur pouka?	
4.3 Začetek in konec pouka (za vsako izmeno posebej, če ima šola izmenski pouk)	Morebitna odstopanja pri dnevni in tedenski obremenitvi otrok:

• Ali imajo učenci organizirane odmore v skladu z določilom 6. člena Pravilnika o šolskem koledarju?	DA	NE
4.4 Uveljavljanje pravic in dolžnosti učencev, preverjanje in ocenjevanje znanja ter napredovanje (50.–60. člen Zosn)		
• Vzgojni ukrepi v preteklem šolskem letu (33. člen Pravilnika o pravicah in dolžnostih učencev) – število:		
1. Opomin oddelčnega učiteljskega zbora		
2. Opomin ravnatelja		
3. Opomin učiteljskega zbora		
4. Premestitev v drug oddelek		
5. Prešolanje		
6. Pisne pritožbe na vzgojne ukrepe		
7. Razveljavljeni vzgojni ukrepi		
	Morebitne pripombe:	
1. Ali so bili v postopku izrekanja spoštovani predpisi?	DA	NE
	Morebitna odstopanja:	
2. Število ugovorov v zvezi z ocenjevanjem znanja in napredovanjem (68. člen ZOsn) v preteklem šolskem letu		
• V koliko primerih je komisije odločila, da je bila ocena ustrezna?		
• V kolikih primerih je komisija znova ocenila znanje učenca?		
• Malica učencev (57. člen Zosn)		
1. Število vseh učencev, ki prejema malico		
2. Koliko regresiranih malic je odobrilo MŠZŠ?		
3. Število učencev, ki prejema regresirano malico		

**V. ORGANI ŠOLE**

5.1 Svet šole			
<ul style="list-style-type: none"> <li>5.1.1 Ali je svet šole konstituiran v skladu z določili 46. člena ZOFVI oziroma ____ členom Odloka o ustanovitvi?</li> </ul>		DA	NE
		Odstopanja:	
5.2 Svet staršev			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ali so starši učencev posameznega oddelka dejansko na roditeljskih sestankih izvolili svoje predstavnike v svet staršev?</li> </ul>		DA	NE
		Pripombe:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ali je ravnatelj šole poskrbel za informiranje sveta staršev o vseh vprašanih iz njegove pristojnosti v skladu z določili 66. člena ZOFVI?</li> </ul>		DA	NE
		Pripombe:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ali svet staršev vodi in hrani dokumentacijo o svojem delu (7. in 11. člen Pravilnika o dokumentaciji v osnovni šoli ter 7. in 16. člen Pravilnika o dokumentaciji v 9-letni osnovni šoli)?</li> </ul>			
		Pripombe:	
5.3 Učiteljski zbor			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ali učiteljski zbor šole najmanj ob koncu vsakega ocenjevalnega obdobja analizira uspeh pri posameznih predmetih, in sicer za vsak oddelek in učno skupino (44. člen Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli)?</li> </ul>		DA	NE
		Pripombe:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ali je učiteljski zbor obravnaval vsebino letnega delovnega načrta pred njegovim sprejemom na svetu šole?</li> </ul>		DA	NE
		Pripombe:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ali učiteljski zbor odloča o strokovnih vprašanih iz svoje pristojnosti (61. člen ZOFVI)?</li> </ul>		DA	NE
		Pripombe:	
5.4 Oddelčni učiteljski zbor			

• Ali oddelčni učiteljski zbor obravnava vzgojno-izobraževalno problematiko v oddelku (62. člen ZOFVI)?	DA	NE
	Pripombe:	
5.5 Strokovni aktivni		
• Ali je šola z letnim delovnim načrtom oblikovala strokovne aktivne?		
	Pripombe:	
• Ali so vsi strokovni aktivni določili merila za ocenjevanje pri posameznem predmetu?	DA	NE
	Pripombe:	
• Ali strokovni aktivni vodijo dokumentacijo o svojem delu?	DA	NE
	Pripombe:	

**VI. KNJIGE IN SPLOŠNI DOKUMENTI ŠOLE**

• Ali šola vodi matično knjigo, matične liste in šolsko kroniko skladno s predpisi in navodili?	DA	NE
	Odstopanja:	
• Ali šola vodi vpisne liste za otroke in zapisnike komisije za šolske novince?	DA	NE
	Pripombe:	
• Ali vodi šola zbirko podatkov o gibalnih sposobnostih in morfoloških značilnostih učencev (ŠV-karton), in sicer za tiste učence, za katere je pridobila soglasja staršev?	DA	NE
	Pripombe:	
• Ali so dnevnik del in redovalnice vodeni skladno z navodili?	DA	NE
	Pripombe:	

## PROJEKT

Svetovanje kot pomoč v strokovnem razvoju ravnateljev; presoja vodenja in svetovanje na šoli

### **6.4 VPRAŠALNIK ZA PRESOJO ZAKONITOSTI DELA SREDNJE ŠOLE**

Ime in naslov šole (13. člen Zakona o zavodih, 69. člen ZOFVI)



**I. STATUS ŠOLE**

1.1 Akt o ustanovitvi (40.–45. člen ZOFVI)	Datum in številka:
	Dejavnost(i) zavoda:
	Enote oziroma podružnice šole:
• Akt o ustanovitvi je usklajen s predpisi.	
	Morebitna odstopanja:
1.2 Za šole s koncesijo številka in datum koncesijske pogodbe (26. člen Zakona o zavodih, 75. člen ZOFVI)	
1.3 Datum vpisa v sodni register (56. člen Zakona o zavodih) in pripombe	
1.4 Pečati šole (70. člen ZOFVI) – usklajenost pečatov s predpisom	Pripombe:
• Ustrezna vsebina	DA NE
• Ustrezna velikost	DA NE
1.5 Pogoji za opravljanje vzgoje in izobraževanja (33.–39. člen ZOFVI); številka in datum odločbe o vpisu v razvid (34. člen ZOFVI) in pripombe	
• Ali je vpis v razvid usklajen z dejanskim stanjem?	DA NE
	Odstopanja:
1.6 Pravila šole (43. člen ZOFVI); datum sprejema in morebitne posebnosti	

**II. VODENJE**

2.1 Načrtovanje	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Letni delovni načrt (70. člen ZPSI in 35. člen ZGim); datum sprejema na svetu šole</li> </ul>	
1. Ali je bil LDN pravočasno sprejet (skladno z določili akta o ustanovitvi)?	DA NE
	Pripombe:
2. Ali LDN vsebuje predpisane vsebine (70. člen ZPSI in 35. člen ZGim)?	DA NE
	Morebitna odstopanja:
3. Ali je letni delovni načrt obravnaval učiteljski zbor (61. člen ZOFVI)?	DA NE
4. Ali je letni delovni načrt obravnaval svet staršev (66. člen ZOFVI)?	DA NE
	Pripombe:
5. Ali je ravnatelj pripravil poročilo o realizaciji letnega delovnega načrta?	DA NE
6. Ali sta poročilo obravnavala učiteljski zbor in svet staršev (61. in 66. člen ZOFVI)?	DA NE
	Morebitna odstopanja:
<ul style="list-style-type: none"> <li>Publikacija o delu šole (70. člen ZPSI in 35. člen ZGim) za tekoče šolsko leto je izdana</li> </ul>	DA NE
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ali ravnatelj prisostvuje pri vzgojno-izobraževalnem delu strokovnih delavcev? (49. člen ZOFVI)</li> </ul>	DA NE
	Pripombe:
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ali ravnatelj spremlja delo svetovalne službe? (49. člen ZOFVI)</li> </ul>	DA NE
	Pripombe:
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ali ravnatelj vodi dokumentacijo o spremljavi vzgojno-izobraževalnega in drugega dela?</li> </ul>	DA NE
	Morebitne posebnosti:

2.3 Skrb za kadre	
• Delovna razmerja (107.–125. člen ZOFVI)	
1. Število delovnih mest po sistemizaciji	
2. Soglasje MŠŠ k sistemizaciji z dne	Pripombe:
3. Število dejansko zasedenih delovnih mest (po osebah)	Vzroki morebitnih odstopanj od sistemizacije:
4. Število zaposlenih za nedoločeni čas	Število: v %:
5. Število zaposlenih za določeni čas	Število: v %:
6. Število zaposlenih po pogodbi	Število: v %:
• Izobraževanje delavcev (53.–58. člen Kolektivne pogodbe)	
1. Ali je ravnatelj pripravil program izobraževanja delavcev?	DA NE Pripombe:
2. Ali je ravnatelj pripravil poročilo o strokovnem izpopolnjevanju delavcev?	DA NE Pripombe:
3. Ali je poročilo obravnaval učiteljski zbor šole?	Pripombe:
4. Ali je poročilo obravnaval svet šole?	DA NE
• Napredovanje strokovnih delavcev	

1. Ali ravnatelj predlaga napredovanje strokovnih delavcev v nazive? (49. člen ZOFVI)	DA	NE
	Morebitna odstopanja:	
2. Ali ravnatelj vodi ustrezno dokumentacijo (z dokazili) o napredovanju strokovnih delavcev v naziv mentor in svetovalec?	DA	NE
	Morebitna odstopanja:	
3. Ali ravnatelj vodi ustrezno dokumentacijo (z dokazili) za napredovanje delavcev v plačilne razrede (6. člen Pravilnika o napredovanju zaposlenih v VI v nazive)?	DA	NE
	Morebitna odstopanja:	
2.4 Sodelovanje s starši (49. člen ZOFVI)		
• Ali šola organizira roditeljske sestanke?	DA	NE
	Pripombe:	
• Ali šola skrbi za redne z letnim delovnim načrtom načrtovane govorilne ure?	DA	NE
	Pripombe:	
• Ali se sestaja svet staršev večkrat letno?	DA	NE
	Vsebina dela in pripombe:	
• Ali ima šola še druge oblike sodelovanja s starši? Katere?		

**III. POUK**

3.1 Načrtovanje pouka (119. člen ZOFVI)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Letni načrt dela (40. člen Pravilnika o šolski dokumentaciji v srednješolskem izobraževanju)</li> </ul>	
1. Ali imajo strokovni delavci letne načrte dela?	DA NE
	Pripombe:
2. Ali so letni načrti dela usklajeni s katalogi ciljev?	DA NE
	Pripombe:
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sprotne vsebinske in metodične priprave na vzgojno-izobraževalno delo (119. člen ZOFVI; 40. člen Pravilnika o šolski dokumentaciji v srednješolskem izobraževanju)</li> </ul>	
1. Ali imajo strokovni delavci sprotne priprave na vzgojno-izobraževalno delo?	DA NE
	Pripombe:

**IV. DIJAKI**

4.1 Normativi	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Oddelki oziroma skupine, ki odstopajo od normativov za oblikovanje oddelkov in skupin v osnovni šoli (37. člen ZOsn)</li> </ul>	Vzroki odstopanj:
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ali ima šola soglasje MŠZŠ k odstopanjem od normativov?</li> </ul>	DA NE
4.2 Realizacija ur pouka za preteklo šolsko leto po predmetniku	
<ul style="list-style-type: none"> <li>V katerih oddelkih je bilo realizirano število ur nižje kot 100 %?</li> </ul>	Vzroki odstopanj:
<ul style="list-style-type: none"> <li>Pri katerih predmetih in v katerih oddelkih je bila realizacija ur pouka nižja kot 95 %?</li> </ul>	Vzroki odstopanj:
<ul style="list-style-type: none"> <li>Kaj je šola ukrenila ob neustrezni realizaciji ur pouka?</li> </ul>	
4.3 Začetek in konec pouka (za vsako izmeno posebej, če ima šola izmenski pouk)	Morebitna odstopanja pri dnevni in tedenski obremenitvi dijakov:

• Ali šola izvaja pouk v šolskem letu skladno z določili 3. člena Pravilnika o šolskem koledarju?	DA	NE
• Ali je urnik usklajen z določili 6. člena Pravilnika o šolskem koledarju?	DA	NE
	Pripombe:	
• Ali imajo dijaki organizirane odmore v skladu z določilom 7. člena Pravilnika o šolskem koledarju?	DA	NE
	Pripombe:	
4.4 Uveljavljanje pravic in dolžnosti dijakov, preverjanje in ocenjevanje znanja ter napredovanje		
• Vzgojni ukrepi v preteklem šolskem letu (32. člen Pravilnika o šolskem redu) – število		
1. opomin razrednika		
2. ukor razrednika		
3. ukor oddelčnega učiteljskega zbora		
4. ukor ravnatelja		
5. ukor učiteljskega zbora		
6. pogojna izključitev iz šole		
7. izključitev iz šole		
8. pisne pritožbe na vzgojne ukrepe		
9. razveljavljeni vzgojni ukrepi		
	Morebitne pripombe:	
1. Ali so bili v postopku izrekanja spoštovani predpisi?	DA	NE
	Morebitna odstopanja:	
• Število ugovorov v zvezi z ocenjevanjem znanja in napredovanjem (45. člen Pravilnika o ocenjevanju v srednjih šolah) v preteklem šolskem letu		
1. V koliko primerih je komisije odločila, da je bila ocena ustrezna?		
2. V koliko primerih je komisija znova ocenila znanje učenca?		
3. Ali so bili v ugovornih postopkih spoštovani predpisani postopki (47. člen Pravilnika o ocenjevanju v srednjih šolah)?	DA	NE
	Pripombe:	

**V. ORGANI ŠOLE**

<b>5.1 Svet šole</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ali je svet šole konstituiran v skladu z določili 46. člena ZOFVI oziroma ____, členom Odloka o ustanovitvi?</li> </ul>		
		Odstopanja:
<b>1. Ali svet šole vodi dokumentacijo o svojem delu?</b>		DA NE
		Pripombe:
<b>5.2 Svet staršev</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ali so starši dijakov posameznega oddelka dejansko na roditeljskih sestankih izvolili svoje predstavnike v svet staršev?</li> </ul>		DA NE
		Pripombe:
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ali je ravnatelj šole poskrbel za informiranje sveta staršev o vseh vprašanih iz njegove pristojnosti v skladu z določili 66. člena ZOFVI?</li> </ul>		DA NE
		Pripombe:
<b>5.3 Učiteljski zbor</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ali učiteljski zbor šole najmanj ob koncu vsakega ocenjevalnega obdobja analizira uspeh pri posameznih predmetih, in sicer za vsak oddelek in učno skupino (42. člen Pravilnika o ocenjevanju v srednjih šolah)?</li> </ul>		DA NE
		Pripombe:
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ali je učiteljski zbor obravnaval vsebino letnega delovnega načrta pred njegovim sprejemom na svetu šole?</li> </ul>		DA NE
		Pripombe:
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ali učiteljski zbor odloča o strokovnih vprašanih iz svoje pristojnosti (61. člen ZOFVI)?</li> </ul>		DA NE
		Pripombe:
<b>5.4 Oddelčni učiteljski zbor</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ali oddelčni učiteljski zbor obravnava vzgojno-izobraževalno problematiko v oddelku (62. člen ZOFVI)?</li> </ul>		DA NE
		Pripombe:
<b>5.5 Strokovni aktiv</b>		

Vprašalnik za presojo ravnateljevega dela

SVETOVANJE KOT POMOČ V STROKOVNEM RAZVOJU RAVNATELJEV;  
PRESOJA VODENJA IN SVETOVANJE NA ŠOLI

• Ali je šola z letnim delovnim načrtom oblikovala strokovne aktivne?	DA	NE
	Pripombe:	
• Ali so vsi strokovni aktivni določili merila za ocenjevanju pri posameznem predmetu?	DA	NE
	Pripombe:	
• Ali strokovni aktivni vodijo dokumentacijo o svojem delu?	DA	NE
	Pripombe:	



**VI. KNJIGE IN SPLOŠNI DOKUMENTI ŠOLE**

• Ali vodi šola predpisane evidence (6. in 7. člen Pravilnika o šolski dokumentaciji v srednješolskem izobraževanju)?	DA	NE
	Odstopanja:	
• Ali vodi šola zbirko podatkov o gibalnih sposobnostih in morfoloških značilnostih dijakov (ŠV-karton), in sicer za tiste dijake, za katere je pridobila soglasja staršev (14. člen Pravilnika o šolski dokumentaciji v srednješolskem izobraževanju)?	DA	NE
	Pripombe:	
• Ali so dnevniki dela in redovalnice vodeni skladno z navodili?	DA	NE
	Pripombe:	
• Ali šola izdaja javne listine (obvestilo o uspehu, letno spričevalo dijaku, ki je uspešno končal letnik, maturitetno spričevalo, obvestilo o uspehu pri maturi, spričevalo o zaključnem izpitu, spričevalo o poklicni maturi) v skladu z določili 24. člena Pravilnika o šolski dokumentaciji v srednješolskem izobraževanju?	DA	NE
	Pripombe:	
• Ali šola vodi mapo vzgojnih ukrepov (38. člen Pravilnika o šolski dokumentaciji v srednješolskem izobraževanju)?	DA	NE
	Pripombe:	

# 7

**Majda Cenčič**

## Življenjska zgodovina

Življenjska zgodovina kot posebna vrsta raziskovanja se je razvila z razširitvijo kvalitativnega raziskovanja. V strokovni literaturi srečamo tudi druga poimenovanja, ki se med seboj bistveno ne razlikujejo.

### **Poimenovanja**

Iz književnosti in literature poznamo pojme, kot so: biografija, ki je neke med literaturo in zgodovinopisjem in je življenjepis ali prikaz življenja kakšne izbrane osebe znotraj političnega in kulturnega okvira; avtobiografija, ki je kot oris svojega lastnega življenja in je poudarek na avtorjevem pogledu (to je pisanje o svojem življenju, delu, o svojih pogledih); življenjska zgodba, ki je nekakšna rekonstrukcija osebnih izkušenj in je omejena le na posamezne izseke iz življenja posameznika; biografska metoda ali biografska metoda raziskovanja. Ker je metoda ožji pojem od raziskovanja, tega poimenovanja v prispevku ne uporabljamo. Tudi pojmu »zgodba« smo se izognili iz istega razloga in ostajamo pri pojmu življenjska zgodovina, ki vključuje tako deskriptivno kot kavzalno metodo spoznavanja pedagoške stvarnosti, se usmerja na življenje posameznika in predstavi tudi njegove izseke, zgodbe znotraj družbeno-ekonomskega in kulturnega okolja; preučuje različne medsebojne vplive in učinke tega delovanja na posameznikovo življenje in delo ali na njegov osebni in predvsem poklicni razvoj. Poudarek je na poklicnem ali profesionalnem delu, razvoju, pogosto od začetkov do obdobja preučevanja, lahko pa pogledamo tudi načrte.

### **Življenjska zgodovina na pedagoškem področju**

Ker se življenjska zgodovina uporablja tudi na različnih področjih, tako družboslovnih kot naravoslovnih, se bomo omejili na pedagoško področje. Na pedagoškem področju se usmerja k posameznemu pedagoškemu delavcu, učitelju, ravnatelju ipd. Zanima jo pedagoški delavec sam, njegovo delo in rezultati dela ter interakcija z družbenim, političnim in kulturnim okoljem. Navadno se usmerja na posebne, izjemne pedagoške delavce ali pedagoške delavce z alternativnimi pogledi, na njihove osebne teorije in delovanja. Predstavlja lahko »dobro prakso«, informira o profesionalnem razvoju. Predstavlja strategije premagovanja težav in »išče glas« posameznikov, ki pogosto hočejo ostati v ozadju. Čeprav je namenjena javnosti, učinkuje tudi na vključene.

Za vključene, ki so predmet raziskovanja, pomeni osebno refleksijo o njegovem profesionalnem življenju, saj naj bi govorjenje o čem pripomoglo k razumevanju tega problema. Izražanje je kot neka dokončna evalvacija učnega procesa. Izražanje (pisno ali govorno) pripomore tudi k ureditvi posameznikovega pridobljenega znanja, saj več kot govorimo o neki stvari, bolj postajajo stvari določene. Zgodbe in ideje, ki jih kdo predstavi v pisni ali govorni obliki, so koristne za reševanje poznejših problemov v njegovem profesionalnem življenju.

Pri življenjski zgodovini se usmerjamo k subjektovi perspektivi. Pomemben je sodelovalni odnos med raziskovalcem in raziskovancem; govorni lahko tudi o sodelovalni raziskavi, saj imata raziskovalec in raziskovanec skupni cilj, zato skupaj stremita k njegovi realizaciji. To vodi ne le do bolj veljavnih podatkov, posebej če skupaj oblikujeta poročilo, ampak je skupno delo tudi moralno bolj sprejemljivo.

Pri življenjski zgodovini gre za več povezav. Omenili smo povezavo med raziskovalcem in raziskovancem, med osebnim in profesionalnim razvojem, med posameznikom in družbo, med preteklostjo in sedanjostjo, med lokalnim in nacionalnim, med javnim in zasebnim ipd.

Življenjska zgodovina se oblikuje na zbranih in obdelanih podatkih, ki so zelo raznovrstni. Največ se jih pridobi z delno strukturiranim intervjujem, ki naj vključuje tudi različne zgodbe. Dober vir podatkov so tudi osebni dokumenti. Med osebne dokumente bi lahko šteli osebna pisma, osebni dnevnik, če ga oseba piše, zapise ipd. Pomembni so tudi neosebni ali uradni dokumenti, kakor štejemo spričevala, potrdila ipd. Vir informacij so lahko tudi zapisi, novice o osebi v dnevnem časopisu ali drugod.

### **Pomen življenjske zgodovine**

Življenjska zgodovina se je razvila iz prepričanja, da potrebujemo bolj analitične in sistematične študije o pedagoških delavcih ter da je pri razumevanju nečesa tako posebnega, kot je pedagoško delo, bistveno, da poznamo osebo. Z njo druge informiramo o dosežkih, pogledih in posredujemo »glas pedagoških delavcev«, ki je bil dolgo časa zanemarjen.

Ne zanimajo nas samo rezultati, ampak tudi spremembe skozi čas in vsebino, kar naj da celotno sliko, ne le kakšen njen detajl. Poleg »dobre prakse« lahko ugotovimo tudi njene slabosti ali pomanjkljivosti.

Omenili smo vpliv na posameznika, ki je vključen, ker izgovorjava pospešuje in razvija znanje, ki ga pedagoški delavce sam producira. Pripovedovanje ali pisanje o svojem delu je tako refleksija posameznika glede svojega osebnega in profesionalnega razvoja.

Vpliva pa tudi na vzgojno-izobraževalni sistem, katerega del smo, saj ga tako bolj spoznamo in razumemo.

Omenili smo seznanjanje z »dobro prakso«, ki je v okolju velikokrat nepoznana in omejena s štirimi zidovi.

Življenjska zgodovina ponuja tudi več vrst učenja: samoučenje, saj je to neke vrste refleksija svojega dela, učenje tistega, ki pripravlja raziskavo, učenje drugih, ki se s tem spoznajo, ali učenje drug od drugega.

Ker se nekateri nočejo izpostavljati, drugi pa se bojijo kritike, da ne bodo predstavljeni v celoti, so lahko imena izmišljena; življenjska zgodovina lahko tudi poskuša predstaviti čim več različnih pogledov, kar se zagotovi z vključevanjem več oseb. To pomeni, da ne naredimo intervjuja samo z osebo, ki je predmet proučevanja, pač pa tudi z ljudmi, ki poznajo osebo, ki je predmet življenjske zgodovine.

Lahko je usmerjeno bolj opisno ali analitično, lahko pa se pristopi kombinirajo. Lahko je usmerjena čim bolj celotno in povezuje ter prepleta poklicno in osebno komponento, lahko se usmerja na parcialno – to je, da prikaže le določen vidik v poklicni karieri.

### **Pomanjkljivosti**

Kljub dobrim lastnostim se moramo zavedati tudi pomanjkljivosti. Ponuja veliko količino različnih podatkov, med katerimi so nekateri tudi nejasni in

oddaljeni od teme. Pretehtati je treba, ali so pomembni, da jih predstavimo, ali pa se bomo z njimi oddaljili od cilja raziskave.

Zahteva veliko časa za zbiranje in obdelavo podatkov in tudi analiza podatkov ni prav preprosta, posebno še, če jo hočemo skrbno pripraviti.

Računati je treba tudi, da spomin barva preteklost, včasih celo briše, zato se kaj namenoma ali nenamenoma pozabi, in da pedagoški delavci lahko nadzorujejo večino podatkov, kar lahko delno odpravimo z zaupanjem med sodelavcema.

Težko je tudi predstaviti prav vse, kar smo dobili, zato je selekcija glede na cilj raziskovanja nujna.

Lahko se nenačrtovano preveč omejimo na uradne dokumente, razna potrdila, spričevala ipd.; to lahko postane nezanimivo in se bere bolj kot kronologija, in ne kot predstavitev profesionalnega razvoja.

Življenjska zgodovina je lahko tudi zelo omejena, parcialna, bodisi glede pripomočkov zbiranja podatkov (temelji le na enem intervjuju z osebo) bodisi le na osnovi neposrednih podatkov, dokumentov. V poročilu je to potrebno navesti, da bralci ne bi imeli prevelikih pričakovanj.

Temeljita življenjska zgodovina je tudi dolgotrajen proces, ki nam vzame kar nekaj časa za zbiranje različnih informacij prek intervjujev, iskanja dokumentov ipd. Poleg dokumentov, ki nam jih lahko posreduje oseba, ki je predmet intervjuja, je koristno poiskati še kakšne dokumente, ki jih morda nima.

Pri zbiranju podatkov moramo vedeti, da interakcija med udeleženci vpliva na podatke, predvsem na njihovo interpretacijo, in da niso nek posnetek stvarnosti, ker jo soustvarja tako tisti, ki pripoveduje, kot tudi tisti, ki zapisuje. Vse je neka interpretacija, za večjo veljavnost pa je dobro, da se vsaj dva strinjata z njo. Koristno je ločiti opise od interpretacije ali vsaj označiti, da gre za mnenje zapisovalca, npr.: »Menim, da /.../« ali »Ocenjujem /.../« ipd. Ločili naj bi tudi opise, ki so se zgodili, in opise, o katerih pripovedujejo udeleženci.

Kljub slabostim (ki so slabosti raziskovalcev, ne pa vrste raziskave – življenjske zgodovine) življenje in delo posameznikov pripomore k razumevanju njihovega dela v povezavi z okoljem in bogati pedagoško prakso z življenji njenih akterjev, za katere mogoče ne bi vedeli, saj se sami morda ne marajo izpostavljati.

# 8

**Milena Ivanuš Grmek**

## Primer življenjske zgodovine in izkušnje



S pisanjem življenjske zgodovine posameznik ozavešča pot (dogajanje), ki jo je prehodil v svojem poklicu oz. pri opravljanju določenih funkcij. Pisanje življenjske zgodovine pri ravnateljih kaže na pomen njihovega profesionalnega delovanja in razvoja oz. kaj jih je vodilo do večje gotovosti v odločanju, kaj je prispevalo k samostojnosti v razmišljanju, k njihovi samozavešči

Pri odločitvi za tak pristop sem izhajala iz predpostavke, da je refleksija v okviru ravnateljevega delovanja pomemben dejavnik njihove poklicne rasti. Tudi v tem primeru gre za proces izkustvenega učenja, ki poteka na podlagi analize lastne prakse in pogledov, ki usmerjajo ravnateljevo razmišljanje in delovanje. Čeprav je bila večina tovrstnih raziskav opravljena na učiteljih (npr. Knowles 2003, Knowles & Cole 2005, Javornik Krečič 2006), je prav tako pomembno spremljati in proučevati profesionalni razvoj ravnateljev, kajti oni pomembno usmerjajo učitelje in posredno usmerjajo njihov profesionalni razvoj, soustvarjajo vizijo šole, pomembno prispevajo h klimi na šoli, k odnosom do učencev, staršev, širše družbene skupnosti. Raziskave, ki so bile opravljene v Sloveniji in v katerih so sodelovali ravnatelji, se v glavnem dotikajo drugih vprašanj ravnateljevega dela (prim. Ravnatelj in šolska avtonomija). Zavedati se je potrebno, da je življenjska zgodovina vedno povezana s posameznikom in njegovimi izkušnjami ter njegovo izrazno možnostjo.

### **Metodološke značilnosti raziskave**

Pri pisanju življenjske zgodovine so sodelovale tri ravnateljice in en ravnatelj; dve ravnateljici in en ravnatelj so bili iz osnovne šole, ena ravnateljica pa iz vrtca. Vsi so ravnatelji že vsaj osem let. V to raziskavo je bilo vključenih sicer manjše število oseb, vendar kot piše J. Sagadin (1991, str. 343), v takšnih raziskavah zadošča manjše število udeležencev, saj sta osnovna pogoja sodelovanja prostovoljnost in pripravljenost za resnejši vpogled vase in v svoje delo, kar pa zahteva več časa in poguma kot npr. izpolnjevanje anketnega vprašalnika. Prav tako je v tem primeru pomembno, kot navaja J. Sagadin (1991, prav tam), da spoznavamo osebne perspektive ter poskušamo čim bolj natančno ujeti razmišljanje oseb v raziskovalnih situacijah. Kot vse kvalitativne raziskave je tudi življenjska zgodovina bolj usmerjena k subjektivni perspektivi kot k perspektivi opazovalca (Cencič 2001, str. 54).

Za sodelovanje v raziskavi so se ravnateljji odločili ob osebni pojasnjevanju in natančnem pojasnjevanju namena raziskave, opisa metode kakor tudi ob zagotovitvi, da ne bom izdala njihovih osebnih podatkov, zato bom v nadaljevanju uporabljala izmišljena imena. V raziskavi so sodelovali: ravnatelj Marko ter ravnateljice Ana, Eva in Sara. Ravnatelje sem obiskala na njihovih delovnih mestih in si ob tej priliki v osebni razgovoru ustvarila vtis o šoli, ki jo vodijo, njihovem delu ... Zaposila sem jih, da razmislijo o svojem profesionalnem razvoju in ugotovitve zapišejo. Za zapis so imeli štiri tedne časa, vendar sem ta čas na prošnjo dveh sodelujočih ravnateljic (zaradi delovnih obveznosti ob koncu šolskega leta) podaljšala za tri tedne. Ob tem moram izpostaviti, da so ravnateljji, ki so pristali na sodelovanje, delo opravili zelo kvalitetno, kar se kaže v oddanih izdelkih (zapisih življenjske zgodovine).

Ravnateljsem sem svetovala, da zapis opravijo po vnaprej pripravljenem protokolu (glej prilogo).

### **Prikaz rezultatov z interpretacijo**

V nadaljevanju bom z odlomki iz njihovih življenjskih zgodovin ponazorila posamezno kategorijo, ki je pomembna za vodenje. Navedki, ki sledijo, so v prvi osebi zapisani zato, da lahko iz njih razberemo odnos ravnateljev do posameznih kategorij.

### **Dogodki in mejniki, ki so vplivali na odločitev za kandidaturo za ravnatelja**

Vsi ravnateljji opisujejo, da so na njihovi poti obstajali mejniki, ki so pomembno vplivali na to, da so postali ravnateljji. Ti mejniki so lahko posledica karakternih potez ali pa spleta okoliščin. Predstavim jih lahko takole:

»Ti znaki so razmeroma dobro kazali, da lahko postanem to, kar sem sedaj – učitelj in ravnatelj. Predvsem so ti znaki povezani z značajem oziroma z osebnostnimi značilnostmi, ki so bile v preteklosti izražene na nezavedni ravni, z zrelostjo sem jih ozavestil. Karakterne značilnosti bi opisal takole: vedno sem rad delal, rad sem imel razgibano delo, vedno sem rad poma-

gal, vedno sem bil rad prvi in najboljši, rad sem bil v središču pozornosti, nisem se bal izpostavljenosti, kjer sem imel interes, mi nikoli ni bilo žal časa, bil sem kompromisar in iskal poti, da bi bili vsi zadovoljni, rad sem kritično razpravljaj, bil sem natančen in vztrajen, vendar le če sem imel interes, bil sem zelo potrpežljiv in strpen, nisem vedel, kaj je to zamera ali sovraštvo, bil sem izredno varčen, danes bi temu rekli »škrť«, rad sem bil v družbi in komuniciral z ljudmi, preveč sem poenostavljaj in improviziral, vlagal sem le toliko, kolikor se mi je zdelo nujno potrebno, bil sem (in sem še) večni optimist.« (ravnatelj Marko)

»Takrat smo na naši šoli nujno potrebovali zamenjavo vodstva. Posamezni sodelavci so me spodbudili, da sem kandidirala. Ker sem že 17 let poučevala, sem tudi sama potrebovala spremembo in mi je bila kandidatura nov izziv.« (ravnateljica Sara)

»Leta 1997 se je ravnateljica iznenada odločila, da se bo upokojila. Sama res nisem razmišljajala, da bi prevzela vodenje šole, a me je presenetila in me »kar določila« za svojo naslednico. Tudi učitelji so izrazili taka pričakovanja in bila sem pred veliko odločitvijo. Mandat pomočnice ravnateljice bi se mi iztekel leto kasneje. Po dolgem razmišljanju, tudi v krogu družine, sem se odločila in se prijavila na razpis, kjer sem bila z zelo veliko večino tudi potrjena.« (ravnateljica Ana)

»O ravnateljjevanju nisem nikdar razmišljajala. V času zaposlitve v občinski upravi me je kar nekaj posameznikov začelo nagovarjati, da bi se prijavila na mesto ravnateljice vrtca. Nisem se odzvala. Vrtec je imel že tretji razpis. Vedno več ljudi me je spodbujajlo. Zadnji trenutek sem oddala prošnjo, napisala program in bila izbrana. Vendar se je vmešajl Zavod za šolstvo, ki je zatrjevaj, da nimam dovolj pedagoških izkušenj. Zahtevani sta bili dve leti delovnih izkušenj na pedagoškem področju; ta pogoj pa sem vendarle izpolnjevajla, saj sem dve leti poučevala administrativne predmete na ekonomski šoli.« (ravnateljica Eva)

## Prve izkušnje z vodenjem šole

Prve izkušnje ravnateljev z vodenjem šole so različne in odvisne od tega, kakšna je bila njihova pot do mesta ravnatelja.

Prva kandidatura je bila predvsem priložnost in splet določenih okoliščin. Druga kandidatura in imenovanje sta bili posledici želje ali ambicije, da v svoji karieri napredujem. Do tega sta me vodili v glavnem dobra izkušnja iz prvega vodenja in izboljšanje materialnega statusa ravnateljev. Tretja kandidatura in imenovanje sta bila zgolj zaradi osebnih oziroma zasebnih sprememb v življenju. Iskal sem službo bližje kraju, kjer prebivam, in sicer takšno, ki jo znam opravljati in mi ob zadovoljstvu omogoča tudi izpolnjevanje vseh prej naštetih želja.« (ravnatelj Marko)

»Prvo vodenje šole se mi ni zdelo težavno, saj je bilo veliko stvari utečenih. Čeprav je bila ekipa nova, poleg mene tudi pomočnica, tajnica, računovodkinja in nekaj članov kolektiva, ni bilo veliko zadreg z organizacijo. Takrat sprememb ni bilo veliko in je bil sistem bolj ali manj jasen.« (ravnatelj Marko)

»Na razpis – reelekcijo se je prijavilo pet kandidatov, trije iz našega kolektiva in dva zunanja. Glasovanje v kolektivu je potekalo v dveh krogih. V drugi krog sva se uvrstila oba kandidata učitelja iz naše šole. Pri tem glasovanju sem dobila večinsko podporo. Minister mi soglasja ni dal, ker je bila v postopku imenovanja zagražena napaka. Svet zavoda me je imenoval za v. d. ravnateljice. Naslednje leto se je postopek ponovil. Kandidirali smo trije, dva notranja in en zunanji. V prvem krogu glasovanja sem dobila večinsko podporo. Minister je dal soglasje k imenovanju za ravnateljico. Ravnateljjevanje sem začela z velikim delovnim elanom, hkrati pa z neznanjem oz. nepoznavanjem širine vodstvenega dela. Vsi so od mene pričakovali odgovor na prav vsako zastavljeno vprašanje. Zato so bili moji začetki zelo težki. Ves svoj čas, tako službeni kot prosti, sem namenila samoizobraževanju. Vključevala sem se prav v vse oblike izobraževanja. Veliko sem se na teh srečanjih pogovarjala z ravnatelji z izkušnjami, spraševala, premišljevala, brala in šele nato dognanja prenašala nazaj v kolektiv.« (ravnateljica Sara)

»Začetek je bil težak, predvsem tudi zato, ker do takrat nisem imela vpogleda v finančno poslovanje – to pa me je zelo skrbelo. Prav na tem področju nisem imela dovolj znanj in – preprosto – bala sem se tega področja. Tudi v zbornici mi ni bilo lahko. Biti ravnateljica v kolektivu, kjer sem prej učila, ni preprosto. Bala sem se, kako me bodo sprejeli, saj se osebno nisem spremenila, sprejeti pa morajo mojo novo pozicijo, ki ni vedno prijazna do vseh (odgovornost!). Šele po nekaj mesecih sem spoznala vse svoje naloge in odgovornosti.

Ljudi okoli sebe sem spoznavala drugače, marsikdo se je pokazal v drugačni luči, kot sem ga poznala, nekateri so se oddaljevali, imela sem občutek, da sem ostala sama nekje na otoku, in to ni bilo dobro.

Zato sem z različnimi seminarji in pozitivnimi spodbudami ustvarila klimo, ki je pozitivno vplivala na medsebojne odnose. Začeli smo se spoznavati in se nekajkrat na leto tudi družiti zunaj zbornice.

Bilo je težje, kot sem si predstavljala. Ko sem v dobrem letu spoznala vse naloge ravnateljavanja (bilo jih je ogromno), me je zelo presenetila odločitev ministrstva, da moramo ravnatelji imeti univerzitetno izobrazbo. Groza!!! Saj nisem bila sama kriva, da imam »samo« PA. Kaj naj naredim?! Še tri leta ravnateljavanja in konec. Nemogoče se mi je zdelo, da bi do naslednjega mandata uspela doštudirati. Pa sem! Poleg tega da sem opravljala prvi mandat, sem študirala na Pedagoški fakulteti v Mariboru in prav do roka sem uspela diplomirati – smer razredni pouk. Tako se je začel drugi mandat. Malo bolj sproščeno, bistvo sem obvladala, zbornica je zorela in jaz z njo; vedno bolj se mi je zdelo, da se imamo lepo in smo uspešni. Sama sem si vedno vzela čas, in to delam še danes, da sem vsak dan pred začetkom pouka in med glavnim odmorom odšla v zbornico. Spoznala sem, da stika z učitelji in učenci ne smem izgubiti – saj sem vendar pedagoški vodja! Zelo rada sem odhajala nadomeščat v katerikoli oddelek, samo da sem bila med učenci. Učenci se me niso bali, niso zapirali vrat pred mano, in to mi je bilo všeč.

Dela v pisarni je bilo vedno več, stalno se je nalagalo, ker sem pa tip ravnateljice odprtih vrat – vedno si vzamem čas za učitelje, učence ali starše, ki zelo pogosto obremenjujejo tudi s svojimi osebnimi problemi. Vedno imam dober občutek, če lahko prisluhnem in pomagam; toda vse bolj ugotavljam, da me to včasih bremenijo. (ravnateljica Ana)

»Prvo srečanje z vrtcem mi bo ostalo globoko v spominu. Prav tako srečanje na Zavodu za šolstvo, kjer mi je takratna svetovalka dejala, da sem prišla v zelo tog kolektiv in da mi ne bo lahko. Zakaj sem prevzela to vlogo? Ne vem. Gotovo sem bila zelo naivna in si nisem predstavljala, kaj vse me čaka. Dandanes zagotovo ne bi več toliko tvegala. Morda so drugi bolj verjeli vame kot sem sama.« (ravnateljica Eva)

### **Navezovanje stikov**

Delo ravnatelja zahteva sodelovanje z učitelji, učenci, starši, drugimi ravnatelji in s širšim družbenim okoljem. Vsi ravnatelji, ki so v raziskavi sodelovali, se zavedajo pomembnosti stikov in jih tudi navezujejo. Njihov pristop se nekoliko razlikuje, kar razberemo iz citatov, ki sledijo.

»Z navezovanjem stikov nikoli nisem imel težav. Z učitelji sem sicer v vseh novih okoljih vzpostavil odnos nadrejeni-podrejeni na objektivni ravni, kar pomeni, da to počnem samo v profesionalnem okolju šole. Držim se pravila, da se z vsemi vikam. Način vodenja sem izbral bolj demokratičen, kar pomeni, da ima vsak besedo, če hoče, da sem dojemljiv za spremembe, da se načeloma ne vtikam v pouk in v stvari, kjer imajo avtonomijo. Na nek način jim kot v orkestru samo dirigiram in poslušam, kako igrajo, kje nismo usklajeni, kje nas publika kritizira. S starši navezujem samo formalne stike. Delo z okoljem se prav tako nanaša na formalne oblike sodelovanja z različnimi ustanovami, predvsem z ljudmi na občini in na ministrstvu za šolstvo. Stike z ravnateljico sem navezoval prek aktivov ravnateljcev, na izobraževanjih, srečanjih ravnateljcev in osebno s kolegi učitelji, ki so postali ravnatelji.« (ravnatelj Marko)

»Prva novost v stikih z učitelji so bile redne mesečne pedagoške konference in tedenski jutranji sestanki.

Pedagoške konference so imele izobraževalno vsebino. Sodelavce sem redno seznanjala z novostmi, predvsem smo bili zelo pozorni na novosti s področja devetletke. Učiteljke sem spodbujala k izobraževanju za pridobitev usposobljenosti za poučevanje v 9-letni osnovni šoli. S starši sem prve stike navezala na roditeljskih sestankih, redno se je sestajal svet staršev, uvedla sem govorilne ure vsak tretji torek v mesecu v popoldanskem času, sprejela sem vsakega roditelja tudi zunaj določenih ur in mu namenila vso svojo pozornost. Pazila pa sem, da sem zadevo, zaradi katere se je oglasil pri meni, tudi rešila oziroma razjasnila okoliščine. Zato so mnoge pritožbe ostale na šolski ravni in se razrešile v zadovoljstvo staršev in učiteljev. Starši so s sistematičnim delom v svetu staršev in prenosom informacij nazaj staršem po razredih iz leta v leto pridobivali zaupanje v šolo in začutili velik pomen dobrega sodelovalnega odnosa. To se je potrdilo v letih 2002 in 2003, ko smo imeli številna srečanja zaradi frontalne uvedbe devetletke. Prenovo so sprejeli, sicer s kančkom negotovosti, kaj bo to njihovim otrokom prineslo. Sprejeli so nivojski pouk pri vseh predmetih, in to v obsegu tretjine tedenskih ur. V nadaljevanju pa smo ostali še bolj povezani, ker jih je zanimala evalvacija.« **(ravnateljica Sara)**

»V začetku sem preveč popuščala, demokracije sem se bala in zelo počasi sem poskušala vzpostaviti pozitivno klimo med učitelji, ki se prej niso zadrževali v zbornici, ampak le po svojih kabinetih. Sodelovanje z lokalno skupnostjo, s starši in z drugimi v okolišu šole je bilo v začetku zelo naporeno, vendar so se stvari počasi uredile in imela sem še kar dober občutek. Opazila pa sem, da me je neprestano nekaj skrbelo, zavedati sem se začela ODGOVORNOSTI.« **(ravnateljica Ana)**

»Znotraj kolektiva sem se opirala na strokovne delavke, ki so imele drugačne poglede na predšolsko vzgojo, na zadovoljevanje potreb in interesov otrok in ki jih je vzgojni program utesnjeval. Prav tako sem navezala stike z ravnateljico vrtca v sosednji občini, z nekaterimi koroškimi vrtci, z ravnateljico OŠ, glasbene šole itd. Vključila sem se v aktiv ravnateljev vrtcev ter v občinski aktiv ravnateljev vrtcev in OŠ. Kasneje sem bila tudi članica občinskega sveta občine in članica izvršnega sveta občine za področje

družbenih dejavnosti. Udeleževala sem se različnih seminarjev in sejmov. Spoznala sem zanimivo arhitektko in z njeno pomočjo smo uredili igralni prostor po »meri otrok« oziroma skoraj tako, kot ga je zahteval kurikulum za vrtce. S kolektivom smo vsako leto organizirali ekskurzije po Sloveniji in tujini, si ogledovali vrtce, hkrati pa smo tudi mi vsako leto gostili kakšen vrtec. S starši smo sodelovali vedno boljše in njihovi informiranosti staršev namenjali še posebno pozornost.« (**ravnateljica Eva**)

### **Načrt za vodenje šole**

Ravnatelj, ki so sodelovali v raziskavi, imajo izdelan načrt za vodenje šole in vedo, kako ga realizirati.

»Načrta za vodenje šole nimam posebej izdelanega. Izdelujem letni delovni načrt, ki se konkretno nanaša na organizacijo in vsebino dela. Predvsem iščem prepoznavnost šole, in to ne zgolj na podlagi rezultatov na ekstercih in mnenja, da smo učno močna šola s sposobnimi učitelji, kar je sicer primarno. Cilje poskušam realizirati posredno, običajno izkoristim trenutek, ko vem, da bodo sodelavci bolj pozorni na novosti zaradi sprememb zakonodaje, okolja, staršev in učencev, ali ko izvem za novosti na področjih, ki so jim blizu. Iščem tudi projekte, ki bi zadovoljili pričakovanja učiteljev in naredili šolo bolj prepoznavno. Organiziram izobraževanja na šoli, ki bi prispevala k izboljšavi pomanjkljivosti. Predvsem moram izboljšati vodenje z več timskega dela, s pomočniki, s pomočjo IKT-tehnologije in s posodabljanjem spletnih strani šole.« (**ravnatelj Marko**)

»Če se ozrem, ugotovim, da sem uspela na področju organizacijskega in finančnega vodenja, manj pa na področju pedagoškega vodenja. Tudi vprašalnik je potrdil moje zasnave. Zato bom v prihodnosti temu namenila večino svojega dela in izobraževanja. Oviro pri uresničevanju tega cilja vidim v predobrem medsebojnem poznavanju, saj smo sodelavci že 25 let.« (**ravnateljica Sara**)



»Moji načrti (štiri leta še v tretjem mandatu) so povezani z vizijo šole – ustvariti čim boljše razmere za vse udeležence v vzgojno-izobraževalnem procesu, jim ponuditi vse možnosti za uspešno delo in dobre rezultate. Želim si, da bi učenci radi obiskovali našo šolo, da bi jim poleg rednega kvalitetnega pouka lahko ponudili tudi druge dejavnosti, ki bi jim omogočile pridobiti znanja z različnih področij. Prizadevala se bom za vzdrževanje pozitivne klime v zbornici in tudi med drugimi zaposlenimi (105 ljudi). Zavedam se, da je to velik zalogaj in da gre za proces, zato je treba počasi, vztrajno in pogumno delati na vseh področjih. Prav tako bom namenila pomembno pozornost vzpostavljanju pozitivnega odnosa med učitelji in starši; ponekod namreč ni pozitiven, in prav pri teh posameznikih se pojavljajo problemi. Ker je med mladimi čedalje več nasilja, bom organizirala delavnice za starše, učence in učitelje.« **(ravnateljica Ana)**

»Moja želja je, da še naprej sledim prizadevanjem, da vsi zaposleni začuti-jo, da je kakovostno delo oziroma kakovostno zagotavljanje 'storitev' odvisno od vseh zaposlenih, ne le ravnateljice in nekaterih posameznikov. Pri tem imam v mislih tudi vključitev v sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti prek pooblaščenice organizacije ter certificiranja z ISSO-standardi. Nujno je graditi kvalitetni izvedbeni kurikulum in odkrivati posamezne segmente prikritega kurikula. Tudi v partnerstvu šol in vrtec v sodelovanju s PF Koper vidim pomemben vidik ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Čaka nas veliko investicijskih vlaganj, saj sta pomembna tudi igralni prostor ter videz stavbe oz. urejenost okolice vrtca. Pozornost namenjam tudi osebni zdravju in zdravju vseh zaposlenih. Pri tem mislim na različna izobraževanja s področja osebne rasti in skrbi za svoje zdravje. Vzgoja k ohranjanju in zagotavljanju zdravja z gibanjem je prav tako pomemben vidik mojih prizadevanj. Sprejeti dejstvo pri zaposlenih, da so za svoje zdravje odgovorni v največji meri sami, bo tudi del letnih razgovorov z delavci. Timski pristop ostaja moja prednostna naloga. Le tako se rojevajo nove ideje in se tudi uresničujejo.« **(ravnateljica Eva)**

## Ovire na poti uresničevanja zastavljenih ciljev

Ravnatelj takole vidijo ovire, ki jih motijo pri njihovem delu. Nastale ovire skušajo tako ali drugače premagovati oz. vidijo zanje rešitve.

»Slaba stran mojega vodenja je obveščanje, kar je sicer povezano z organizacijo šole in objektivnimi težavami. Težave so pri obveščanju staršev, ki poteka večinoma prek otrok. Včasih je pozno, svetovni splet se ne uporablja. Velika količina novosti nas sili, da se nenehno prilagajamo. To jemlje čas in energijo, množi se administrativno delo, delavci izgubijo voljo po dodatnih nalogah in se oprijemljejo le tistega, kar je obvezno. Pomanjkanje timskega dela je težava, ki je ne morem odpraviti in je odvisna od značajev učiteljev. Počasno je osvajanje IKT-znanja, saj je tovrstno šola malo zaspala, zato rešujem situacijo. Posameznikom je vsaka dodatna naloga, ki ni obvezna, odveč in se ne prilagajajo zahtevam. Takšne kadre moram ves čas spodbujati. Motivacija je ena od nalog vodje – včasih sem bolj, drugič manj uspešen. Kjer vlagam veliko energije, da bi nekaj izpeljal in dosegel, sem zadovoljen že z majhnim premikom. V takih primerih je ohranjanje doseženega težje in s časom lahko hitro zamre. Informiranje je slabo, ker imamo poštno predale učiteljev v zbornici, tam pa je zaradi velikega števila učencev pouk, oglasna deska za učitelje je v fotokopirnici, kamor pa nekateri bolj redko zaidejo.« **(ravnatelj Marko)**

»Naš kolektiv je star, saj je povprečna delovna doba strokovnega delavca 22 let. Zato sem marsikdaj naletela na odpor. Na konferencah sem bila pogosto napadena in zavrnilo so marsikateri poskus uvedbe spremembe. To me je osebno zelo prizadelo. Kar precej časa, več let sem potrebovala, da sem dojela, da je to nasprotovanje izraz nesprejemanja novosti, in ne nasprotovanje meni. Danes jih delno razumem. Nasprotovali so predvsem zato, ker so bile to spremembe, ki so zahtevale popolno spremembo v njihovem utečenem dolgoletnem delu (načrtovanju, poučevanju, ocenjevanju ...). Ob frontalni uvedbi smo bili strokovno dobro pripravljeni, vrzel pa smo začutili pri dnevni organizaciji dela. Zaradi vključenosti učencev v različne nivoje in izbirne predmete so se pojavili čakajoči učen-

ci, zato so morali učitelji v svojih prostih urah biti dežurni, težave so bile v iskanju in časovnem usklajevanju za timsko načrtovanje; uvedla sem jutranje in opoldansko dežurstvo. Učitelji so se začeli pritoževati. Veliko smo se o tem pogovarjali, včasih tudi grobo, da je narava pedagoškega dela že ves čas šolstva zgoščena na deset mesecev v letu, zato je res, da opravimo veliko večkrat več ur na teden, kot smo jih dolžni. Vendar mora biti učitelj vedno ob učencu! Uvedla sem normiranje učiteljevega dela in presežek ur redno mesečno evidentiramo – učitelji jih koristijo v pouka prostih dneh.« **(ravnateljica Sara)**

»Če bo naše delo še vedno tako zahtevno, si bomo morale poiskati nekaj izobraževanj z vidika finančnega poslovanja, priprave letnega finančnega poročila ...« **(ravnateljica Ana)**

»Ovire so: osebne in materialne. Vsaka sprememba, vsaka nova zahteva poraja dvom, strah, nemoč ... To čutim sama in to čutijo tudi zaposleni. Naš kolektiv je star, povprečna starost polovice kolektiva je več kot 50 let, a počasi se pomlajamo. Mlade vzgojiteljice so manj prestrašene. So vedoželjne, imajo veliko znanja s področja predšolske vzgoje, izvedbenega kurikula, IKT ipd. Zame je ovira tudi administracija. Velikokrat ne zmorem sproti vsega urediti, to me bega in v meni poraja dvom. Sprašujem se o svoji neuspešnosti, starosti ... Čutim tudi, da so ljudje preveč nestrpni, negotovi, kar velikokrat povzroči motnje v komunikaciji. Prizadevam si za dobro socialno klimo, ki je pomembna, vendar poudarjam, da smo za to odgovorni vsi. Pomembna je torej porazdelitev odgovornosti.« **(ravnateljica Eva)**

## Sklep

Na osnovi analize predstavljenih primerov življenjske zgodovine ugotavljam, da se ravnatelji zavedajo pomena mejnikov, ki so vplivali na njihovo odločitev za ravnatelja. Prve izkušnje, ki so jih imeli z vodenjem šole ali vrtca, so bile odvisne od spleta okoliščin. Nedvomno so te izkušnje vplivale na utrditev njihovega položaja, na odnose in klimo v kolektivu. Iz opisa navezovanja stikov z učitelji, starši in širšim družbenim okoljem se vidi slog vodenja ravnateljev. Le-ta je različen in posledica vpliva delovnega okolja in njihovih osebnostnih značilnosti. Vsi ravnatelji se zavedajo pomena načrta za nadaljnje delo šole oz. vrtca. Načrti, ki so jih ravnatelji predstavili, so celoviti, saj izražajo skrb za učitelje, vzgojitelje, učence, otroke, pa tudi starše in posegajo na različna področja posameznikovega delovanja. Pri realizaciji svojih načrtov se ravnatelji zavedajo ovir, vendar vidijo s svojo premišljenostjo, dinamičnostjo, pozitivno osebnostno naravnostjo tudi rešitev zanje.

## LITERATURA

1. Cencič, M. (2001). Življenjska zgodovina na pedagoškem področju. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 2, str. 50–62.
2. Javornik, Krečič, M. (2006). Poklicne izkušnje učiteljev in značilnosti pouka v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 57, št. 2, str. 40–52.
3. Knowles, J.G. (2003). Models for Understanding Pre-service and Beginning Teachers' Biographies. V: Goodson, I. F. (ured). *Studying Teachers' Lives*. London: Routledge, str. 99–152.
4. Knowles, J.G., Cole, A. L. (2005). *Teacher Educators Reflecting on Writing in Practice*. V: Russell, T., Korthagen, F. (2005). *Teachers Who Teach Teachers*. London, New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group, str. 71–94.
5. Ravnatelj in šolska avtonomija – tematska številka. (2002). *Sodobna pedagogika*, 53, št. 1.
6. Sagadin, J. (1991). Kvalitativno empirično pedagoško raziskovanje. *Sodobna pedagogika*, 40, št. 7/8, str. 343–355.

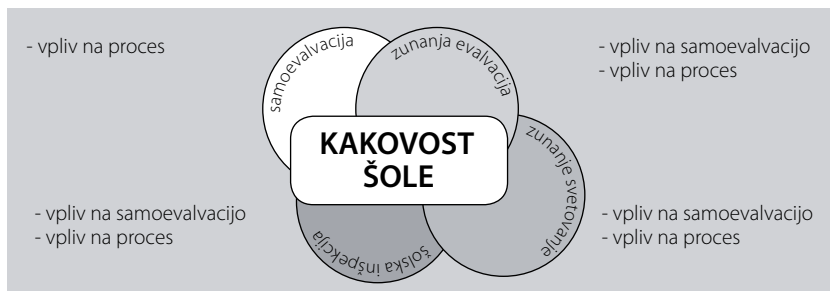
# 9

**Alojz Širec**

## Kako naprej

Kakovostne spremembe (rast) v šoli se generirajo le ob ugodnih spodbudah iz okolja in ob optimalni notranji motivaciji šol in strokovnih delavcev za spremembe. Kar nekaj pogojev mora biti izpolnjenih, da pride do tega, na primer:

- *šole in strokovni delavci v njih se morajo v čim večji meri otresti spon preteklega državnega paternalizma in se osrediniti na pravice in iz tega izhajajoče odgovornosti, ki jih prinaša v zakonodaji deklarirana avtonomija,*
- *procese različnih oblik zunanje evalvacije temeljnih vplivnih dejavnikov zagotavljanja kakovostnih sprememb v šoli, zunanjega svetovanja in nadzora je treba sočasno in premišljeno dograjevati, da bi dosegali optimalne sinergijske učinke (slika spodaj) na vzgojno-izobraževalni proces in njegove rezultate,*



Slika: Grafični model delovanja procesa zagotavljanja kakovosti v šolah

- *vzporedno z večjo jasnostjo, določnostjo in transparentnostjo zahtev zunanjih dejavnikov (šolska inšpekcija, zunanja evalvacija in zunanje svetovanje) je potrebno čim hitreje usposablјati šole in strokovne delavce za proces samoevalvacije (kot strokovni odgovor na notranjo potrebo in zunanjo zahtevo po nenehni kakovostni rasti vzgojno-izobraževalnega dela šol),*
- *v procesu prenašanja okrepljene odgovornosti za kakovostne spremembe v šoli od države na samo šolo je potrebno učinkovito spreminjati podzakonske predpise, ki urejajo področje šolstva, seveda spet premišljeno in na podlagi poglobljene evalvacije učinkov sedanje normativne organiziranosti.*

Priročnik, ki je predstavljen, je pripravila projektna skupina kot pomoč ravnateljem pri samostojni presoji in oceni svojega vodenja v okviru samoevalvacije. Pripravljene teoretične napotke in instrumentariji pa naj jim služijo na tej poti. Hkrati pa je priročnik podlaga (in izhodišče) za zunanje svetovalce, ki bi šoli in ravnateljem lahko pomagali (če se seveda tako odločijo) pri interpretaciji dobljenih rezultatov vprašalnikov in pri odločanju o potrebnih aktivnostih.

Avtorji priročnika smo se posebej usmerili na nekatera relevantna področja, ki jih morajo ravnatelji temeljiteje poznati, in sicer:

- *na nekatera osnovna znanja in spoznanja s področja vodenja, kot temeljne naloge, ki jo izvajajo prav ravnatelji,*
- *na opredelitev potrebe po presoji svojega dela, njenemu namenu in načinih izvedbe,*
- *na razumevanje pojmov evalvacija in samoevalvacija,*
- *na pripravo osnovnih instrumentarijev, s katerimi si lahko ravnatelji olajšajo svoje delo,*
- *na predstavitev ene izmed novejših metod (življenjska zgodovina), s katerimi si je mogoče pomagati v procesu presoje vodenja oziroma drugih oblik strokovnega dela.*

Seveda je na tem mestu treba posebej opozoriti, da predstavljeni vprašalniki niso popolni, saj so preizkušeni na majhnem številu primerov. Predvidevamo, da bomo v nadaljnjem delu prav ob praktičnih izkušnjah ravnateljev, ki bodo gradivo uporabili, instrumentarije izpopolnili. Naj omenim, da bo mogoče vprašalnike uporabiti v elektronski obliki, saj jih bo nedvomno mogoče objaviti na spletnih straneh Šole za ravnatelje.

V šolski praksi v razvitih šolskih sistemih je mogoče najti še vrsto najrazličnejših vprašalnikov in metod za potrebe samoevalvacije, ki pa jih je potrebno šele pozorno izbrati in prilagoditi za naše šolske razmere. Projektna skupina si želi, če bo to želja šol in ravnateljev (in bodo to omogočili finančni viri), delo nadaljevati. Tako bi lahko morebiti v nekaj letih s serijo priročnikov pripravili zadovoljivo bazo, iz katere bi lahko šole in



ravnatelj pridobivali teorijo in instrumentarije za pripravo najrazličnejših ocen dela šole.

Ob koncu velja omeniti še pričakovanja, ki so jih imeli pri preverjanju vprašalnikov sodelujoči ravnatelj. Želijo si tovrstne pomoči, predvsem za samostojno domačo uporabo. Nekateri si želijo pri presoji vodenja in delovanja šole tudi pomoč priznanih zunanjih strokovnjakov, s katerimi bi lahko soočili svojo oceno in ob njihovi pomoči opredelili in določili najustreznejše strategije in aktivnosti za spreminjaje obstoječega stanja. Pissem priročnika je bila ta pobuda v veliko zadovoljstvo. S tem se namreč potrjuje predpostavka, ki jo je oblikovala projektna skupina, da si večina ravnateljev in šol želi načrtno in permanentno izboljševati svoje delo.

A tudi avtorji priročnika gojimo določena pričakovanja. Predvsem pričakujemo, da bodo ravnatelj koristno uporabili pripravljeno gradivo. Želimo si, da bi gradivo kritično ovrednotili na podlagi odgovorov na nekaj vprašanj, na primer:

- *Ali ste pri vsakem vprašanju tudi resnično preverili potrebne dokumente šole?*
- *Koliko časa (približno) ste potrebovali za pripravo in pregled dokumentov, na podlagi katerih ste izpolnili vprašalnik?*
- *Koliko časa (približno) ste potrebovali za samo izpolnitev vprašalnika?*
- *Ali so bila pripravljena navodila dovolj podrobna in natančna za pripravo odgovorov?*
- *Pri katerih vprašanjih ste imeli težave?*
- *Na katera vprašanja niste znali odgovoriti?*
- *Katera vprašanja so bila morebiti povsem odveč?*
- *Katera vprašanja so bila morebiti dvoumna?*
- *Ali ste morebiti kakšno pomembno vprašanje pogrešali?*
- *Ali imate na podlagi izpolnjenega vprašalnika dovolj podatkov za lastno oceno vodenja in stanja zakonitosti delovanja vaše šole?*
- *Ali ste morebiti z opravljeno analizo seznanili tudi učiteljski zbor?*
- *Ali bi morebiti želeli svojo oceno stanja soočiti z oceno, ki bi jo pripravil zunanji ocenjevalec?*