

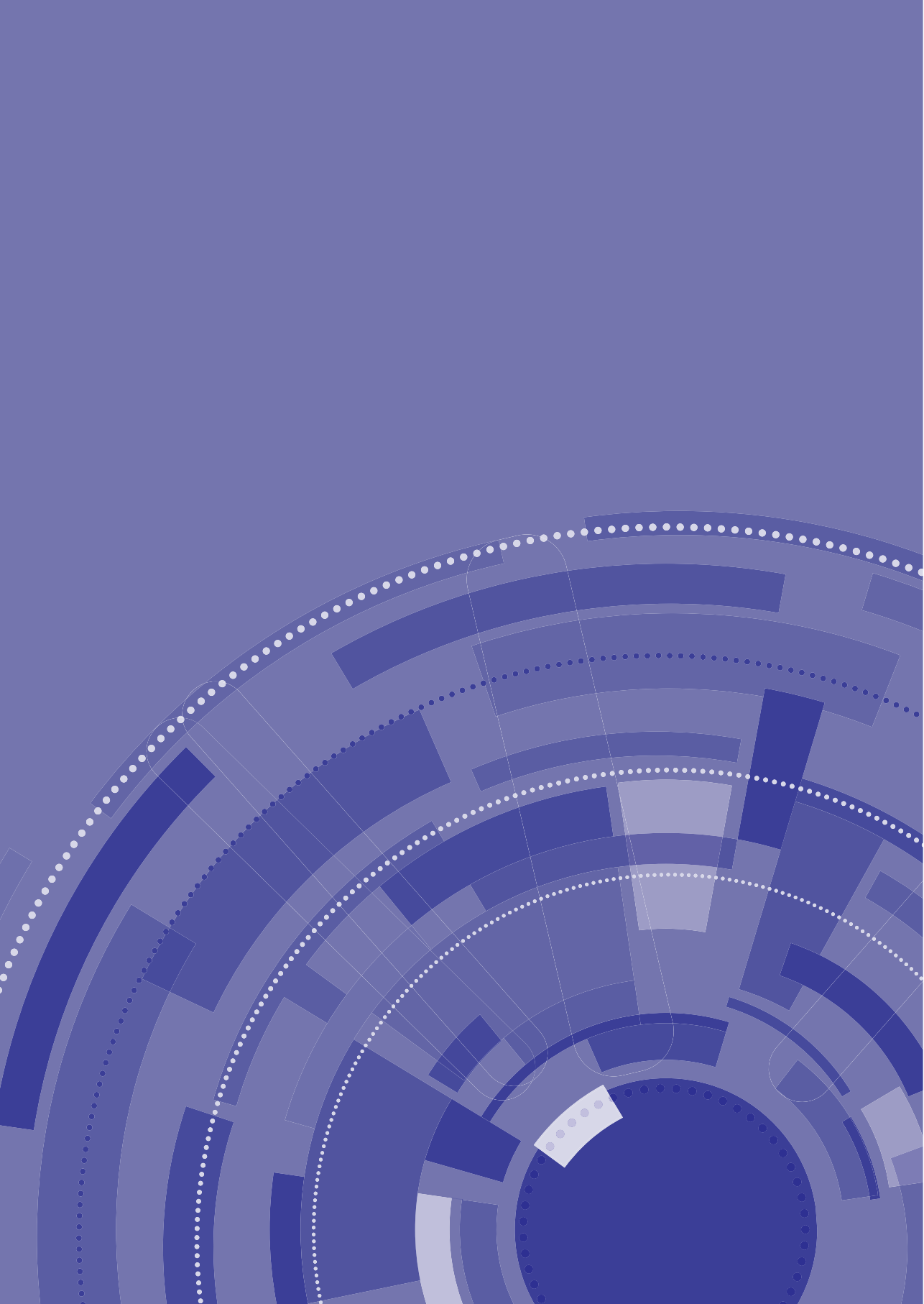


Šola za ravnatelje

# IZBRANA POGLAVJA IZ VODENJA V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU



uredili:  
Mihaela Zavašnik Arčnik,  
Justina Erčulj





Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju



**Zbirka Vodenje v vzgoji in izobraževanju**

ISSN 1855-6582



# Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju

Uredili

**Mihaela Zavašnik Arčnik**  
**Justina Erčulj**

ŠR



## Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju

**Uredili** · Mihaela Zavašnik Arčnik in Justina Erčulj

**Recenzenta** · Ivan Lorenčič in Anita Trnavčević

**Strokovni pregled posameznih poglavij** · Katja Arzenšek Konjajeva, Tatjana Ažman, Ciril Dominko, Justina Erčulj, Silva Jančan, Ivana Leskovar, Peter Markič, Ksenija Mihovar Globokar, Polona Peček, Nives Počkar, Vlasta Poličnik, Marko Primožič, Majda Vehovec, Mihaela Zavašnik Arčnik, Renata Zupanc Grom in Janja Zupančič

**Izdala in založila** · Šola za ravnatelje

Dunajska 104, 1000 Ljubljana

**Lektoriranje** · Mateja Dermelj

**Oblikovanje in tehnična ureditev** · Alen Ježovnik, Folio

**Oblikovanje naslovnice** · Zajček, d. o. o.

**Ljubljana** · 2015

© 2015 Šola za ravnatelje



*Naložba v vašo prihodnost*

OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA  
Evropski socialni sklad

Publikacija je sofinancirana s sredstvi Evropskega socialnega sklada v okviru projekta Vseživljenjsko učenje ravnateljev – usposabljanje za vodenje šol in vrtcev I V.

Publikacija je brezplačna.



CIP – Kataložni zapis o publikaciji

Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37:005.2(082)(0.034.2)

IZBRANA poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju [Elektronski vir] / uredili Mihaela Zavašnik Arčnik, Justina Erčulj. – El. knjiga. – Ljubljana : Šola za ravnatelje, 2015. – (Zbirka Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 1SSN 1855-6582)

Način dostopa (URL): <http://www.solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-98-5.pdf>

Način dostopa (URL): <http://www.solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-99-2/flipbook.html>

ISBN 978-961-6637-98-5 (pdf)

ISBN 978-961-6637-99-2 (html)

1. Zavašnik Arčnik, Mihaela

281795840



# Vodenje s srcem, znanjem in razumom

## Monografiji o vodenju vzgojno-izobraževalnih zavodov na pot

V sodobnih in razvojno usmerjenih družbah sta vzgoja in izobraževanje prepoznaven dejavnik socialnega, gospodarskega in kulturnega razvoja, predvsem pa je to varno okolje, v katerem se utrjujejo moralne in etične vrednote otrok in mladine, uveljavljajo demokratični standardi sodelovanja, vzpostavljajo pogoji za svobodo duha in misli ter oblikujejo posameznikove in skupne razvojne vizije. Vzgoja in izobraževanje sta odsev družbenih razmer, odsev, ki izraža realna pričakovanja sedanosti v povezavi s svežimi in inovativnimi pogledi v prihodnost. V vzgojno-izobraževalnih zavodih se srečujejo in povezujejo učenci, učitelji, starši, predstavniki družbenega in gospodarskega okolja, trdno soočeni s potrebo po znanju in razvoju, pogosto obremenjeni z mnogimi osebnimi dilemami, vendar odločno usmerjeni v uresničevanje osebnih in družbenih izzivov. Zaradi socialnih, strokovnih in organizacijskih razsežnosti ter visokih družbenih pričakovanj je vodenje vzgojno-izobraževalnih zavodov izjemno zahtevna in odgovorna naloga. Če želimo, da se načela sodobne, inovativne in k visokim dosežkom usmerjene družbe uveljavijo v šolskem procesu, jih morajo šolski in vzgojiteljski kolektivi ter predvsem ravnatelji sprejeti in v vseh pogledih ponotranjiti.

Pri vsakdanjem šolskem delu so ravnatelji nenehno razpeti med pedagoškimi, organizacijskimi, poslovnimi in finančnimi nalogami. Ravnatelji so najprej pedagoški vodje, za kar so tudi strokovno usposobljeni, vendar se zaradi velike materialne odgovornosti in pogosto zaradi nepoznavanja področja največ časa ukvarjajo s pravnimi in finančnimi vprašanji. Z učinkovito in sistemsko usmerjeno podporo lahko uravnotežimo obe ravnateljevi vlogi in mu zagotovimo več časa za pedagoško delo. Ravnateljeva vloga je neprecenljiva na tistih področjih, ki omogočajo in spodbujajo učenje, kar v ospredje postavlja njegove pedagoške, strokovne in osebne vrline ter njegov lastni vzor. Zavedati se moramo, da je spremljanje in usmerjanje pouka najpomembnejše področje ravnateljevega dela. Ravnatelj, ki je usmerjen v kakovost učenja in pouka, v sis-

tematično spremljanje šolskega dela ter ima velika pričakovanja do učiteljev, lahko pričakuje dobre dosežke in popoln napredek predšolskih otrok, učencev ali dijakov.

V Sloveniji smo uveljavili sodoben, evropsko primerljiv in na nekaterih področjih izviren model stalnega strokovnega izpopolnjevanja ravnateljev in drugih strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnih zavodih, ki ga Šola za ravnatelje ob pomoči zunanjih sodelavcev iz šolstva, gospodarstva, kulture in znanosti razvija in uveljavlja od leta 1995. Načrtovano in ciljno usmerjeno usposabljanjem ravnateljev ter drugih strokovnih delavcev ne zagotavlja zgolj učinkovite in uporabne podpore vodenju, temveč spodbuja ravnatelje in druge udeležence k aktivni vlogi pri oblikovanju pedagoškega procesa, k nenehnemu preverjanju in vrednotenju lastnega dela, k prenosu dobrih praks in sprejemanju novih konceptov vodenja ter ne nazadnje k spreminjanju sistema organiziranja in delovanja vzgojno-izobraževalnih zavodov. Udeleženci usposabljanj utrjujejo zaupanje vase in v sodelavce, kar jim daje ekspertno moč pri uveljavljanju višje stopnje strokovne avtonomije.

Programsko, organizacijsko in razvojno dejavnost Šole za ravnatelje usmerjajo pričakovanja ustanovitelja in uporabnikov, ravnateljev in drugih strokovnih delavcev v vrtcih in šolah, spoznanja stroke ter domače in tuje izkušnje na področju vodenja. Šola za ravnatelje slovenskim ravnateljem in drugim strokovnim delavcem ponuja uporabno, sodobno, mednarodno primerljivo in verodostojno strokovno podporo pri vodenju vzgojno-izobraževalnih zavodov in tako omogoča utrjevanje kakovosti ter doseganje najvišjih rezultatov na področju pedagoške in strokovne dejavnosti. V dvajsetih letih delovanja je šola svojo strokovno in poslovno uspešnost uveljavljala in utrjevala na podlagi dobrega sodelovanja z ravnatelji, ministrstvom, gospodarstvom in drugimi strokovnimi zavodi. Ko ob različnih priložnostih sprašujemo ravnatelje, katera znanja pri svojem delu najbolj potrebujejo, poleg pravnih in ekonomskih vsebin najpogosteje omenijo spremljanje pouka, delo z ljudmi, šolsko klimo ter lastni profesionalni razvoj in profesionalni razvoj sodelavcev. Evalvacije dosedanjih oblik podpore so pokazale, da so vsa usposabljanja in druge oblike usposabljanja in podpore pri ravnateljih dobro sprejeti, saj se med seboj dopolnjujejo, različne oblike pravne in ekonomske pomoči pa jih precej razbremenjujejo težav z razumevanjem prava in ekonomije v šolski praksi ter jih spodbujajo k bolj samostojnemu reševanju dilem na teh področjih.

Predavatelji in drugi strokovni sodelavci Šole za ravnatelje se uveljavljamo in na različnih ravneh potrjujemo kot usposobljeni poznavalci in razlagalci sodobnih strokovnih spoznanj na področju vodenja. Izvirna posebnost našega strokovnega dela se kaže v možnosti sprotne preverjanja teoretičnih spo-



znanj v realnem okolju, ki je hkrati nenadomestljiv vir usmeritev in izzivov za preučevanje novih modelov vodenja. Šola za ravnatelje se vključuje tudi v nacionalne in mednarodne razvojne projekte, ki dopolnjujejo in spreminjajo šolsko prakso ter utrjujejo kompetence vodenja na vseh ravneh. Razvojna dejavnost zavoda ter številni članki strokovnih delavcev, objavljeni v domačih in tujih revijah, kažejo na našo skupno odgovornost za razvoj vodenja vzgojno-izobraževalnih zavodov.

Monografija o vodenju v vzgoji in izobraževanju, ki je rezultat načrtnega, analitičnega in ciljno usmerjenega strokovnega dela zavoda, je dober priručnik za spoznavanje osnov in tudi kompleksnih zakonitosti vodenja. Prispevki avtorjev, predavateljev različnih programov Šole za ravnatelje, so strokovno poglobljeni in analitični, vendar napisani razumljivo in za vrednotenje različnih razmer v slovenski šolski praksi zelo uporabno. Obravnavajo domala vsa področja in dejavnike vodenja, od pedagoškega vodenja, motiviranja sodelavcev, komunikacije, sodelovanja med člani učiteljskih in vzgojiteljskih kolektivov, uvajanja sprememb, pa vse do pravnega in ekonomskega poslovanja. Na podlagi bogatih strokovnih izkušenj avtorji predlagajo nekatere usmeritve za uspešno vodenje vzgojno-izobraževalnih zavodov, ki pa so zgolj okvirne, kar bralca usmerja k iskanju lastnih in izvirnih odgovorov na probleme in izzive.

Zahvaljujem se urednicama monografije, Justini Erčulj in Mihaeli Zavašnik Arčnik, ter vsem avtorjem prispevkov za dobro opravljeno delo, ki pomembno prispeva k utrjevanju in razvoju teorije in prakse na področju vodenja vzgojno-izobraževalnih zavodov.

Bralcem želim inovativno in ustvarjalno soočenje z izjemno zanimivo in raznoliko tematiko.

Vladimir Korošec, direktor Šole za ravnatelje



# Kazalo



## **Uvodnik**

Justina Erčulj in Mihaela Zavašnik Arčnik · 1

## **Vodenje za učenje**

Mihaela Zavašnik Arčnik · 5

## **Spremljanje in opazovanje pouka: ravnateljeve in medsebojne hospitacije**

Justina Erčulj · 27

## **Motivacija sebe in sodelavcev**

Peter Markič · 51

## **Komuniciranje v vzgojno-izobraževalnem zavodu**

Tatjana Ažman · 67

## **Razsežnosti sodelovanja med vzgojno-izobraževalnimi zavodi in družinami**

Tatjana Ažman · 79

## **Pravni vidiki vodenja v vzgoji in izobraževanju**

Ksenija Mihovar Globokar, Sebastjan Čagran, Timotej Štritof,  
Barbara Kuk Žgajnar in Anja Ussai · 93

## **Finančni vidiki vodenja v vzgoji in izobraževanju**

Tatjana Horvat · 111

## **Uvajanje sprememb**

Polona Peček · 131





## Uvodnik

**Justina Erčulj**  
**Mihaela Zavašnik Arčnik**

Zamisel o monografiji o vodenju v vzgoji in izobraževanju se nam je v Šoli za ravnateljce (takrat še v drugačni sestavi) porodila že ob prvi okrogli obletnici, se pravi pred desetimi leti. Takrat očitno še nismo imeli niti dovolj izvirnega gradiva niti močne volje, da bi se je lotili. Odtlej se je ideja obudila še večkrat, a je ostalo večinoma le pri načrtih. Ob dvajsetletnici pa smo se odločili, da je verjetno prav ta priložnost dovolj močan vzvod, da jih udejanjimo. Nastala je strokovna monografija, ki zagotovo ne zajema vseh pomembnih tem s tega področja, zato tudi naslov *Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju*. V dvajsetih letih je namreč nastalo kar nekaj besedil, na primer znanstveni monografiji *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov* (Koren 2007), *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti: teorija in praksa uvajanja samoevalvacije v šole in vrtce* (Brejc, Koren in Zavašnik Arčnik 2011) ter številni članki, objavljeni v domačih in tujih revijah. Zato smo menili, da so nekatera področja v njih že obravnavana z različnih vidikov, in jih v monografijo nismo uvrstili.

V osmih poglavjih smo zajeli šest tem s področja pedagoškega vodenja in dve iz poslovodenja. Začenjamo z vodenjem za učenje kot temeljnim konceptom vodenja v vzgoji in izobraževanju. Avtorica Mihaela Zavašnik Arčnik v središče postavi novejša spoznanja o učenju, ki jih mora ravnatelj poznati in upoštevati pri vodenju, pri čemer posebej poudari učenje strokovnih delavcev. Tam ima namreč ravnatelj največ neposrednega vpliva, s tem pa posredno, a močno vpliva na dosežke učencev. Ravnanja, s katerimi ravnatelj vodi za učenje, avtorica prikaže z obravnavo petih ključnih strategij, ki krepijo njegovo vlogo pri izboljševanju dosežkov učencev.

Vodenje za učenje pogosto povezujemo s spremljanjem in opazovanjem pouka. Justina Erčulj ga predstavi kot celovit proces, ki mora biti skrbno načrtovan in voden. V raziskavi, ki jo je izvedla kot večkratno študijo primera, je ugotovila, da so zelo pomembni trije dejavniki: priprava strokovnih delavcev na

opazovanje, pogovor po opazovanju in ravnateljeva strokovna moč. Če namreč strokovni delavci ravnatelja dojemajo kot strokovno avtoriteto, imajo hospitacije močnejši vpliv na spremembe prakse v razredu. Poglavje se končuje s pregledom teoretičnih spoznanj in prakse na področju medsebojnih hospitacij ter s smernicami za ravnateljev profesionalni razvoj na področju spremljanja in opazovanja pouka.

Motivacijo kot gibalno uspešnega dela Peter Markič obravnava iz dveh vidikov: motivacija sebe in sodelavcev. Predstavlja nekatere temeljne teorije motivacije, ki nam pomagajo razumeti, zakaj ljudje sploh delajo oziroma zakaj delajo dobro. Razumeti moramo tudi posamezne motive in jih znati prav izkoristiti za spodbujanje sebe in sodelavcev. Avtor uporabi nekaj prispevkov, s pomočjo katerih si lahko bolje predstavljamo izzive, ki jih ravnatelj doživlja, ko poskuša čim več ljudi »pripeljati z isto ladjo do cilja«.

Tatjana Ažman vodenje neločljivo povezuje s komunikacijo, ki omogoča nenehno usklajevanje, prilagajanje in dopolnjevanje. Izhaja iz načel medosebne komunikacije, katere pojmovanje se je skozi desetletja spreminjalo. Danes govorimo o vsebinski in odnosni ravni, pri čemer mora ravnatelj poznati pasti obeh, če si želi graditi konstruktivne odnose in vzpostavljati ustrezno organizacijsko ozračje. Zato mora biti dobro usposobljen tudi na tem področju. Posebej pomembno je, da zna konflikte reševati s poznavanjem načel asertivne komunikacije.

V naslednjem poglavju avtorica predstavi razsežnosti sodelovanja vzgojno-izobraževalnih zavodov in družin. Model odnosov se je spreminjal od modela ekspertov, v katerem so bili starši podrejeni, pa vse do partnerskega modela, ki ga danes razumemo kot partnersko sodelovanje za uspešen razvoj in učenje otrok. V poglavju izvemo tudi, kakšna je na tem področju praksa v Sloveniji in s katerimi prijemi lahko odnos krepimo in ga nenehno izboljšujemo.

V šestem in sedmem poglavju posežemo na področje poslovanja. Avtorji poglavja Pravni vidiki vodenja v vzgoji in izobraževanju (Mihovar Globokar, Čagran, Štritof, Kuk Žgajnar in Ussai) bralcu približajo širši pogled na pravno urejanje organizacij. Predstavljajo sedem meril pravnosti, ki podpirajo utemeljitev, da pravo na eni strani zagotavlja učinkovito delovanje države, hkrati pa relativno svobodo in enakopravnost posameznikov. Temu sledi kratka predstavitev temeljnih aktov, s katerimi so urejena posamezna področja organizacije in financiranja. Bralec lahko dodobra spozna še sistem podzakonskih aktov, s čimer avtorji dopolnijo osnovno misel, in sicer da nam poznavanje prava zagotavlja varnost in tako omogoča kakovostno delo.

Ravnatelj mora poznati tudi temelje in glavna pravila finančnih vidikov vodenja vzgojno-izobraževalnih zavodov, zato Tatjana Horvat v svojem poglavju

predstavi temeljne pravne podlage javnih financ, najpomembnejše finančno-računovodske dokumente, proces financiranja dejavnosti in nadzor finančnega poslovanja zavoda. Izvemo, kakšno vlogo imajo v tem procesu drugi zaposleni, na primer pomočnik ravnatelja, računovodja in poslovna sekretarka. Na koncu poglavja podrobneje predstavi še vrste nadzora, vse to pa z namenom, da bi ravnatelj poznal in obvladoval tveganja ter tako čim bolj dosegal cilje poslovanja.

Monografijo zaključujemo s poglavjem o uvajanju sprememb. Avtorica Polona Peček v uvodu ugotavlja, da se spremembam tudi v vzgoji in izobraževanju ne moremo izogniti, verjetno pa to niti ni zaželeno. Predstavlja pristope k uvajanju sprememb, sam proces uvajanja sprememb ter morebitne odpore, ki se pri tem lahko pojavijo. Obravnavo ravnateljeve vloge dopolni z zagotavljanjem trajnosti, poglavje pa sklene z osmimi vzvodi spreminjanja, s katerimi lahko presojava uspešnost uvedenih sprememb.

V poglavjih smo skušali čim bolj poenotiti izrazoslovje. Odločili smo se, da bomo za šole, vrtce in dijaške domove uporabili enoten izraz, tj. vzgojno-izobraževalni zavod, razen tam, kjer bi zvenel neustrezno oziroma bi bil preveč vsiljen. Učitelje in vzgojitelje smo dali na skupni imenovalc in zanje uporabili izraz strokovni delavci, pri čemer smo upoštevali prejšnje načelo.

Sloga pisanja nismo hoteli poenotiti, kaže namreč način razmišljanja in ubesedovanja posameznega avtorja. Urednici sva poskrbeli le za to, da besedila ustrezajo ravni strokovne monografije in da so podprta z novejšimi teorijami oziroma koncepti.

Čeprav je bil prvoten namen napisati neke vrste učbenik za udeležence našega programa za pridobitev ravnateljskega izpita, je na naše zadovoljstvo nastalo besedilo, ki je namenjeno vsem, ki se ukvarjate z vodenjem v vzgoji in izobraževanju, pa tudi tistim, ki se na to pot še le podajate. Upamo, da smo ustrezno dopolnili tisto, kar ste od nas že prebrali, in postavili dobra izhodišča za to, kar bo še nastalo.

## Literatura

- Brejč, M., A. Koren in M. Zavašnik Arčnik. 2011. *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti: teorija in praksa uvajanja samoevalvacije v šole in vrtce*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljevanje: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.





## Vodenje za učenje

**Mihaela Zavašnik Arčnik**

### **Zakaj mora ravnatelj poznati področje učenja?**

Vzporedno z razvojem družbe znanja, učečih se in mislečih okolij se povečuje tudi breme zunanje odgovornosti, kar postavlja ravnatelje vzgojno-izobraževalnih zavodov pod vse večji pritisk in poraja potrebo po nenehnem iskanju »svetega grala« za vedno boljše dosežke učencev. Obenem se ravnatelji zaradi povečanega obsega nalog, povezanih s poslovanjem, soočajo z dejstvom, da imajo vse manj časa, da bi se lahko posvečali osnovnemu poslanstvu vzgojno-izobraževalnega zavoda, tj. učenju. Čeprav nekatere slovenske raziskave kažejo, da so slovenski ravnatelji vse bolj ali celo predvsem administrativni vodje (glej npr. Selan 2006; Špehar 2000), je mednarodna raziskava OECD TALIS (Sardoč idr. 2009) pokazala, da se ravnatelji vzgojno-izobraževalnih zavodov v Sloveniji glede na mednarodno povprečje v administrativnem vodenju še vedno precej manj angažirajo kot na drugih področjih vodenja, kar ocenjujemo kot pozitivno. Učenje namreč je in mora biti temelj delovanja vzgojno-izobraževalnega zavoda, kar zahteva ravnatelje, ki imajo kakovostno znanje o učenju in procesih učenja v kontekstu nenehnih sprememb in imperativa nenehnih izboljšav ter spretnosti in druge lastnosti, potrebne za to področje. Takšna vloga terja ravnatelja kot »upravljalca znanja in učenja« (Cheng 2012; Hamid 2008).

Zaradi vse večje potrebe po osredotočenosti na učenje je *vodenje za učenje* postalo vodilni koncept vodenja v vzgoji in izobraževanju in se v strokovni in znanstveni literaturi pojavlja v številnih terminoloških različicah; te so se skozi čas dopolnjevale, nadgrajevale in razvijale, kar je posledica zgodovinskega spreminjanja pojmovanja vzgoje in izobraževanja, znanja, učenja in poučevanja. Tako lahko najdemo besedne zveze kot na primer *na poučevanje osredinjeno vodenje* (ang. *instructional leadership*), *na učenca osredinjeno vodenje* (ang. *learner-centred leadership*), *na učenje osredinjeno vodenje* (ang. *learning-centred leadership*). V slovenski strokovni literaturi s področja vodenja se pojavlja še en pojem, to je *pedagoško vodenje*, ki pa ga strokovnjaki ra-

zumemo precej širše. Terminološka zmeda je predvsem posledica problematike prevajanja posameznih izrazov iz angleškega v slovenski jezik in obratno (glej tudi Zavašnik 2007; Skubic Ermenc 2014; Male in Palaiologou 2012). V Šoli za ravnatelje dosledno uporabljamo pojem *vodenje za učenje* (ang. *leadership for learning*) (Knapp, Copland in Talbert 2003; MacBeath in Dempster 2009); z njim označujemo vodenje različnih ravni in procesov učenja v vzgojno-izobraževalnem zavodu in gre za vodenje, katerega namen je izboljšati kognitivne in nekognitivne dosežke učencev (glej npr. Erčulj 2014; Zavašnik Arčnik 2012).

Southworth (2009) meni, da ravnatelji na učenje vplivajo na tri načine, in sicer: neposredno, kadar njihova dejanja vplivajo na dosežke učencev, posredno, kadar ravnatelji vplivajo na dosežke učencev prek drugih spremenljivk, in recipročno, kadar ravnatelji vplivajo na strokovne delavce in strokovni delavci na ravnatelje, zaradi takšnega procesa pa skupno vplivajo na izboljšane dosežke učencev. In četudi so neposredni vplivi lahko zelo močni (npr. zgled), so posredni daleč najpogostejši in najbolj običajni, kar je moč pripisati dejstvu, da ravnatelji delajo s strokovnimi delavci in prek njih. Večina strokovnjakov (glej npr. Day idr. 2011; Robinson, Lloyd in Rowe 2008) posreden vpliv opredeli kot motiviranje strokovnih delavcev ter predanost in razvijanje zmožnosti za vključevanje strokovnih delavcev v proces razvoja in izboljšav, medtem ko sami dodajamo, da je ta posredni vpliv pomemben tudi zaradi ustreznega dodeljevanja organizacijskih, kadrovskih in finančnih virov prednostnim nalogam, ki se nanašajo na učenje in učence oziroma na vzpostavljanje in vzdrževanje okolja, ki koristi kakovostnemu učenju.

V Šoli za ravnatelje smo v preteklih letih v programu za pridobitev ravnateljskega izpita kandidate pogosto spraševali o tem, zakaj bi ravnatelji morali poznati področje učenja. Nabor odgovorov pokaže, da je razmišljanje kandidatov usmerjeno v dve smeri, in sicer:

- v zagotavljanje kakovosti učenja in poučevanja učencev in strokovnih delavcev (med najpogostejšimi odgovori najdemo npr. *zaradi napredka, zaradi razvoja, izboljševanja*);
- v vodenje *per se* (najpogostejši odgovori se nanašajo na dejstvo, da odsotnost poznavanja področja ne zagotavlja kakovostnega vodenja, npr. *če o tem, kar vodim, ne vem veliko, ne morem uspešno voditi; da ne pozabim, kako je v razredu; če ne vem, kako se učijo učenci in strokovni delavci, ne morem prilagajati vodenja*).

Vedeti je treba, da obstaja vse več raziskav o procesih učenja, vendar znanstveniki s tega področja zelo pogosto negodujejo, da vzgojno-izobraževalni

zavodi izsledkov njihovih raziskav ne integrirajo v vsakdanjo prakso oziroma ne uvajajo ustreznih sprememb. Obstajala naj bi tako imenovana »velika ločnica« (Dumont in Istance 2013) oziroma »zaznavna razpoka« (Marentič Požarnik 2005), zato naj bo pričujoči prispevek namenjen tudi temu, da ravnatelje seznanimo z novjšimi izsledki. Kaj torej vemo o učenju in o poučevanju, o njuni medsebojni povezanosti in o vlogi vodenja?

### **Kaj mora ravnatelj vedeti o učenju?**

Ko govorimo o vodenju za učenje, mislimo na vodenje različnih ravni učenja. Te so v strokovni in znanstveni literaturi pogosto prikazane v obliki poročne torte, govor je o večplastnosti učenja (npr. Knapp, Copland in Talbert 2003; Southworth 2009). Vsem je skupno, da gre za povezanost učenja učencev, učenja strokovnih delavcev, učenja zavoda, sistema in tudi ravnatelja. Učenje učencev, ki je najpomembnejši izid vseh teh interakcij, je v vzgojno-izobraževalnem zavodu kar najbolj odvisno od poučevanja strokovnih delavcev, ki za kakovostno opravljeno delo potrebujejo odlično znanje, ustrezne spretnosti in lastnosti, predvsem pa morajo imeti priložnosti za razvoj tovrstnega znanja, spretnosti in lastnosti, tj. za profesionalno učenje. Uspešno profesionalno učenje je treba razvijati v interakciji z drugimi strokovnimi delavci, saj lahko ti svojo prakso le na ta način vidijo drugače, kar pomeni vzpostavljanje učeče se skupnosti. S preučevanjem delovanja vzgojno-izobraževalnih zavodov ravnatelji spodbujajo sistemsko učenje, ki omogoča vpogled v delovanje šolskega sistema kot celote, razvija in vrednoti nove politike, prakse in strukture, kar omogoča okrepljeno delovanje. Da pa bi ravnatelji lahko uspešno vodili za učenje, se morajo biti naprej sami pripravljeni učiti in biti zgled učenja. Ob zavedanju, da so sicer vse ravni učenja pomembne, se bomo zaradi omejenega prostora, predvsem pa zaradi dokazano največjega vpliva ravnatelja na učenje učencev prek strokovnih delavcev, omejili na prvi dve ravni, in sicer na učenje učencev in učenje strokovnih delavcev.

### **Novejša spoznanja o učenju učencev**

Razumevanje učenja in poučevanja v 21. stoletju je plod povezovanja pedagogike, razvojne psihologije in sociologije s spoznanji drugih področij, ki jih v preteklosti praviloma nismo umeščali na področja, povezana z učenjem, npr. kognitivna znanost, računalništvo, nevroznanost, nevropsihologija, oblikovanje ipd. V zvezi s tem je nastala celo nova znanost, *um, možgani in izobraževanje* (UMI) kot multidisciplinarno polje (Tokuhama-Espinosa 2013), ki povezuje omenjene vede in ki s svojimi viri in z medsebojnim oplajanjem odpira

nove perspektive in prinaša nova dognanja o učenju učencev. Raziskovalna baza podatkov o učenju učencev je postala tako obsežna, da na tem mestu seveda ne moremo razgrniti vsega, imamo pa v slovenskem jeziku na voljo publikacijo, v kateri so zbrana najnovejša dognanja s tega področja in ki bi morala postati osnovno berilo vseh strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Gre za delo *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse* (Dumont, Istance in Benavides 2013), v katerem je zbir prispevkov vrhunskih strokovnjakov; ti osvetljujejo naravo učenja z različnih vidikov, ki jih povzemamo v nadaljevanju.

V zadnjem desetletju so raziskovalci predvsem zaradi napredka tehnologije pridobili veliko informacij o tem, kako se učijo možgani; smiselno jih je uporabiti v praksi poučevanja oziroma jih poznati, da bi lažje razumeli učencevo učenje. V nadaljevanju navajamo nekaj ugotovitev teh odkritij in možne implikacije (Sousa 2013, 29–31):

- Izkušnje mladih možganov oblikujejo krogotok, ki bo v poznejših obdobjih določal, kako in kaj se bodo možgani učili.
- Nevroni v možganih se regenerirajo, regeneracija pa izboljšuje učenje in spomin. Telesna vadba spodbuja regeneracijo. Če se učenci gibljejo, so možgani bolj budni in pripravljeni na učenje.
- Možgani ne morejo opravljati več nalog hkrati, ampak gre v resnici za izmenično opravljanje nalog, kar povečuje umski napor. Učenec sicer lahko opravi dve nalogi, ampak obe slabo, namesto da bi eno dobro.
- Mladi možgani dojemajo globlje strukture tudi več jezikov hkrati, zato je učenje tujega jezika smiselno začeti zgodaj, saj je po 12. letu treba za to vložiti več umskega napora.
- V možganih so poti, ki sodelujejo pri branju; na njihovi podlagi so ustvarili računalniške programe, ki pomagajo učencem z bralnimi težavami.
- Zmogljivost delovnega spomina z vidika vsebin, ki jih v spominu lahko zadržimo v določenem času, upada, zato bi morali strokovni delavci pri vsaki učni uri predstaviti manj vsebin, in te bolj podrobno, saj bi bilo pomnjenje tako uspešnejše.
- Možgani si bolj zapomnijo izkušnje, ki vključujejo čustva, zato bi strokovni delavci morali pri učenju ustvarjati pozitivno čustveno klimo.
- Gibanje in telesna vadba imata pri učenju in pomnjenju ključno vlogo, saj izboljšujeta razpoloženje in krepita kognitivne procese.
- Deli možganov se različno dolgo razvijajo, še posebej velika časovna

razlika je med racionalnim in čustvenim delom možganov, kar nam pomaga razumeti nepredvidljivost v vedenju adolescentov.

- Sposobnost možganov naglo upada po poldnevu, zato je učenje v tem času težavnejše oziroma kaže na to, da bi morali takrat strokovni delavci posebno pozornost posvečati izbiri strategij, s pomočjo katerih bodo ohranjali pozornost učencev.
- Če možgani nimajo dovolj spanja, se poveča učinek stresa na učenje in pomnjenje. Strokovni delavci in ravnatelji bi morali starše in učence opozarjati na to, kako pomembno je dovolj dolgo spanje.
- Inteligenca in ustvarjalnost sta dve različni sposobnosti, ki nista genetsko določeni in ju lahko spreminjamo.
- Umetnost razvija možgane, poveča pozornost, prostorske veščine in ustvarjalnost, zato bi ji morali strokovni delavci posvečati več pozornosti.

Ker je pridobivanje znanja še vedno v samem središču učenja, Schneider in Sternova (2013, 65) strneta, da:

- učenje izvaja predvsem učenec;
- mora učenje upoštevati učenčevo predznanje;
- terja učenje povezovanje struktur znanja;
- učenje skrbi za ravnovesje med usvajanjem konceptov, veščin in meta-kognitivnih kompetenc;
- učenje s hierarhičnim organiziranjem temeljnih koščkov znanja gradi kompleksne strukture znanja;
- lahko učenje s pridom uporablja strukture zunanjega sveta pri organiziranju struktur znanja v umu;
- je učenje omejeno z zmožnostmi ljudi za procesiranje informacij;
- je učenje učinek dinamičnega prepletanja čustev, motivacije in kognitivnih procesov;
- učenje gradi prenosljive strukture znanja;
- učenje terja čas in napor.

Sodobno razumevanje učenje izhaja iz štirih značilnosti in ga z akronimom označujemo kot KSUS-učenje (Dumont, Istance in Benavides 2013, 50–53):

- Učenje je *konstruktivno*: raziskave vedno znova potrjujejo, da učenci znanja ne sprejemajo od zunaj, ampak ga izgrajujejo v procesu osmišljanja svojih izkušenj.

- Učenje je *samoregulirano*: novejša raziskava dokazuje, da so uspešnejši tisti učenci, ki obvladajo samoregulacijo, tj. tisti, ki znajo učinkovito organizirati svoj čas za učenje, ki si sami postavljajo cilje ipd. Raziskava še dokazuje, da je z ustreznim vodenjem samoregulacijo učencev mogoče izboljšati.
- Učenje je *umeščeno*: kakovosten proces učenja dokazano vedno poteka v interakciji z družbenim in kulturnim kontekstom ter v sodelovanju z njim.
- Učenje je *sodelovalno*: učinkovito in uspešno učenje ne poteka v izoliranem kontekstu, ampak v sodelovanju z drugimi učenci, drugimi ljudmi, sredstvi in tehnologijo. Da bi bilo usvajanje znanja uspešno, so potrebni ustrezni odnosi, pogajanja, prepričevanja.

Poleg omenjenega obstajajo ključna motivacijska načela, na katerih temeljijo motivacijska prepričanja, strategije za uravnavanje motivacije in učno okolje ter njihove implikacije za poučevanje (Boekaerts 2013, 88–97):

- Motivacija se izboljša, kadar se učenci počutijo zmožne narediti tisto, kar od njih pričakujemo.
- Učenci so bolj motivirani za učenje, kadar zaznajo dosledno usklajenost med določenimi dejanji in dosežki.
- Učenci so bolj motivirani za učenje, kadar predmet cenijo in kadar razumejo namen učenja.
- Učenci so bolj motivirani za učenje, kadar v zvezi z didaktičnimi dejavnostmi doživljajo pozitivna čustva.
- Učence negativna čustva odvrnejo od učenja.
- Učenci sprostitijo svoje kognitivne potenciale za učenje takrat, kadar imajo možnost vplivati na intenzivnost, trajanje in izražanje svojih čustev.
- Učenci so pri učenju vztrajnejši, kadar lahko sami uravnavajo svoje potenciale in se znajo učinkovito spopadati z ovirami.
- Učenci so bolj motivirani za učenje in za uporabo strategij za uravnavanje motivacije, kadar čutijo, da je okolje njihovemu učenju naklonjeno.

Posebno pozornost je treba nameniti vplivu okolja na učenje. Številne raziskave so pokazale, da učenci preživijo približno četrtino svojega časa v vzgojno-izobraževalnem zavodu, veliko pa v obšolskih dejavnostih (npr. tuji jeziki, športne dejavnosti, ICT), kar pomeni, da vzgojno-izobraževalni zavod še zdaleč ni edina priložnost za učenje. Še posebej opazna je navzočnost

informacijsko-komunikacijske tehnologije, ki pa učencem pri učenju dokazano pomaga le, če je ustrezno uporabljena. Nevrologi sicer potrjujejo pozitiven vpliv IKT na možgane (Feinstein 2013), vendar opozarjajo, da je odločilen dejavnik strokovni delavec, ki mora takšen pouk skrbno načrtovati in ga usmerjati v učenje, ne pa v tehnologijo. Pomembno vlogo pri uporabi tehnologije in drugih obšolskih dejavnostih odigrata družina in širše okolje, ki lahko kar najbolj vplivata na razvoj učenja, vendar je te dejavnosti smiselno usklajevati z vzgojno-izobraževalnim zavodom. Nekatere slovenske raziskave ugotavljajo, da sta učenje učencev in njihova uspešnost zelo socialno-ekonomsko pogojena (Peček, Čuk in Lesar 2006; Flere idr. 2007). Vzgojno-izobraževalni zavodi si morajo zato prizadevati, da bi imeli vsi učenci enakopravne možnosti za učenje, in krepiti socialni kapital v sodelovanju z okoljem.

Povzetek navedenih načel in značilnosti o učenju učencev danes zanesljivo potrjujejo raziskave, vendar se nam zastavlja vprašanje, ali stališča in prepričanja, ki jih imajo učenci in strokovni delavci o takšnem učenju sovpadajo. Učenje po takšnih načelih in značilnostih namreč pomeni spremenjeno vlogo strokovnega delavca, ki postaja vse zahtevnejša in vse bolj raznolika. Krepitev učenja po sodobnejših načelih namreč zahteva, da strokovni delavci prilagodijo pedagoške pristope, vendar vedno številčnejše raziskave kažejo, da njegovo implementacijo ovirajo predvsem »načini poučevanja in vedenja v učilnicah, ki so močno ustaljeni«, ter »statične in zaprte šolske prakse« (glej npr. Berliner 2008). Dokazano je torej, da strokovni delavci razlagajo nove ideje na podlagi svojih izkušenj ter pogosto tradicionalnih prepričanj in stališč o učenju in poučevanju, ki so zelo odporna na spremembe. Da bi se stališča in prepričanja spremenila, je za ravnatelja pomembno, da ve, kako se strokovni delavci učijo.

### ***Učenje strokovnih delavcev***

V primerjavi z raziskovalno bazo o učenju učencev je raziskovalna baza o učenju strokovnih delavcev manj zajetna, čeprav je mogoče trditi, da je tovrstnih raziskav vedno več prav zaradi spoznanj o učenju učencev, kar terja vedno večjo bazo znanja in vedenja o tem, kako se lotiti učenja strokovnih delavcev, da bi se izboljšalo učenje učencev. Stoll, Fink in Earl (2003) menijo, da na učenje strokovnih delavcev vplivajo izkušnje, prepričanja, čustva, motivacija, zaupanje, sodelovanje, individualnost, šolski in zunanji kontekst. Na splošno lahko trdimo, da podobno kot pri učencih, vendar pa se raziskave osredotočajo pretežno na to, kako na učenje strokovnih delavcev vpliva njihov profesionalni razvoj, kako na ravnanje strokovnih delavcev vplivajo njihova subjektivna poj-

movanja, stališča in prepričanja, ter na povezanost med profesionalnim učenjem strokovnih delavcev in procesom njihovega spreminjanja in ravnanja.

Kot smo že omenili, so stališča in prepričanja strokovnih delavcev močna determinanta pri njihovem ravnanju. Globoko so namreč zasidrana v preteklih izkušnjah ter vzgojnih in učnih modelih. So implicitna, zato strokovni delavci potrebujejo jezik in prostor, da jih lahko ubesedijo, ter predvsem podporo, da bodo njihova implicitna vedenja postala eksplicitna, kar v praksi pomeni ustvarjanje okoliščin za soočenje potencialno neustreznih implicitnih stališč in prepričanj z novimi. Novejše raziskave kažejo (glej npr. Alger 2009), da so starejši strokovni delavci svojo karierno pot poučevanja začeli s stališči in prepričanji, ki so bila usmerjena v strokovnega delavca (pasivna vloga učenca), pozneje pa so nekateri svoja stališča in prepričanja spremenili in postali bolj usmerjeni v dejavno vlogo učenca. Mlajši strokovni delavci so, nasprotno, večinoma že na začetku svoje poklicne poti začeli poučevati v skladu s stališči in prepričanji, ki so bila usmerjena v dejavnega učenca. Raziskava nakazuje, da je stališča in prepričanja mogoče spreminjati in da so se že zgodile tudi t. i. generacijske spremembe stališč in prepričanj, ki so posledica novih učnih in vzgojnih modelov. Vse več je namreč dokazov, da je spreminjanje pojmovanj, stališč in prepričanj o učenju tudi del generacijskih vrednot (glej npr. Hanse in Leuty 2012). Za ravnatelje vzgojno-izobraževalnih zavodov je pri spreminjanju stališč in prepričanj strokovnih delavcev zato pomembno, da strokovnim delavcem ne le ponudijo podporo, ustvarjajo polje zaupanja in učno okolje, ki pomeni soočenje in primerjavo različnih stališč in prepričanj, ampak da obvladujejo medgeneracijske razlike, kar pomeni poznavanje značilnosti različnih generacij ter njihovih motivov za učenje.

Bolhuis in Voeten (2004) navajata, da so strokovni delavci z bolj tradicionalnim pogledom na učenje (usmerjenost v strokovnega delavca in vsebino) prepričani, da je učenje individualni proces, pri katerem se učenci razvijajo sami. Strokovni delavci, ki so usmerjeni bolj procesno (usmerjenost v proces in učenca), izpostavljajo, da je pomembno, da se učenci učijo z drugimi in od drugih, zaradi česar dosejajo boljše učne rezultate. Sicer redke slovenske raziskave (npr. Marentič Požarnik idr. 2003) kažejo, da strokovni delavci vidijo svojo vlogo spodbujevalca višjih miselnih procesov pri učencih, vendar obstajajo neskladja med videnjem in ravnanjem, saj njihova pedagoška praksa še vedno temelji na prenašanju znanja in učencih kot pasivnih prejemnikov znanja. To je potrdila tudi novejša slovenska raziskava o profesionalnem razvoju strokovnih delavcev v poklicnem in strokovnem izobraževanju (Vršnik Perše idr. 2012); v njej so ugotovili, da strokovni delavci svoj način obravnave učne snovi pri pouku doživljajo kot procesno naravnano, ocene učencev v



zvezi s tem pa se razlikujejo. Gre torej za razhajanja med predstavami in zaznavami. Uspešen strokovni delavec se zna vživeti v perspektivo učenca, v to, kako učenci dojemajo učno situacijo, ve, kaj učencem predstavlja ovire in spodbude ter kako ovire odpravljati. Tak strokovni delavec učencem pomaga v procesu učenja, pri strategijah učenja in pri presoji ustreznosti tovrstnih strategij. V raziskavi so zaznali tudi povezavo med starostjo, dejavnostmi profesionalnega učenja in pojmovanjem o poučevanju, pri čemer strokovni delavci, ki se manj pogosto udeležujejo dejavnosti, povezanih s profesionalnim učenjem, na učenje in poučevanje gledajo na splošno bolj tradicionalno kot drugi strokovni delavci.

Dobljenih rezultatov žal ne moremo posplošiti na vse strokovne delavce (npr. vzgojiteljice, osnovnošolske strokovne delavce), imamo pa na voljo še podatek iz raziskave TALIS (Sardoč idr. 2009), v katero so bili vključeni strokovni delavci in ravnatelji tretje triade devetletne osnovne šole v Sloveniji in je med drugim merila stališča in prepričanja strokovnih delavcev in ravnateljev o učenju in poučevanju; anketirani so se morali v več trditvah odločiti o tem, ali vidijo učenje in poučevanje kot neposreden prenos (npr. v učilnici mora biti mir, strokovni delavci pokažejo pravi način za rešitev problema) ali pa je njihov pogled konstruktivističen (npr. vloga strokovnega delavca je učencu olajšati raziskovanje, razmišljanje in sklepanje sta pomembnejši od določenih vsebin kurikula). Rezultati kažejo, da slovenski strokovni delavci tretje triade bolj soglašajo s trditvami, ki predstavljajo konstruktivistični pogled na učenje in poučevanje, podobno mnenje imajo slovenski ravnatelji, kar nas umešča v povprečje OECD.

V zvezi s pojmovanji, stališči in prepričanji je pomembno izpostaviti tudi vse pogostejši pojem »negotovosti«. Negotovost v tem primeru razumemo kot situacijo, v kateri vnaprej ne vidimo in ne vemo, kaj se bo dogajalo, kaj bo rezultat, ne vemo natančno, kaj učenci znajo, kakšno je njihovo predznanje; veliko učnih situacij, ki jih umeščamo v procesno in konstruktivistično pojmovanje učenja (npr. skupinsko delo, projektno delo, sodelovalno učenje, odprte razprave), je negotovih, zato imajo strokovni delavci z majhno toleranco do negotovosti težave. Raziskave kažejo (npr. Huber in Roth 2003), da se strokovni delavci z nižjim pragom tolerance do konfliktov in negotovosti pri svojem delu bolj zatekajo k metodam in strategijam, ki so že ustaljene in so jih navajeni, vendar ne spodbujajo samostojnega učenja. Slovenski strokovni delavci v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju (Vršnik Perše idr. 2012) menijo, da so do negotovosti zelo tolerantni, dijaki pa tega žal ne potrjujejo.

In kako se strokovni delavci učijo, da bi okrepili učenje v skladu z novjšimi

spoznanji? Kwakmanova (2003) je prepoznala štiri kategorije profesionalnih učnih dejavnosti strokovnih delavcev:

- branje strokovne in znanstvene literature, katerega namen je pridobivanje novega znanja in informacij;
- namensko preizkušanje oziroma eksperimentiranje (npr. uporaba novih metod, sestavljanje testov);
- refleksija kot predpogoj za priznavanje napak in spreminjanje (npr. povratna informacija od kolegov, učencev, *coaching*, hospitacije);
- sodelovanje, ki zmanjšuje stres, pomaga izboljšati samozaupanje in spodbuja refleksijo (npr. pripovedovanje zgodb, pomoč z nasveti/idejami, delitev učnega gradiva, učnih priprav, testov, skupno pripravljanje testov, tandemi).

Strokovni delavci za svoje učenje najredkeje izkoristijo opazovanje, skupno pripravo učnih ur s kolegi, mnenje ali povratne informacije učencev o izvedenem pouku ter branje strokovne in znanstvene literature. Najpogosteje izmenjujejo nasvete in zamisli z drugimi strokovnimi delavci ter samoreflektirajo poučevanje. Raziskava TALIS (Sardoč idr. 2009), v kateri je sodelovala tudi Slovenija, je pokazala, da se slovenski strokovni delavci tretje triade osnovnih šol v primerjavi s povprečjem OECD precej manj udeležujejo (medsebojnih) hospitacij, mreženj, mentorstva in akcijskega raziskovanja. Hkrati tovrstne oblike profesionalnega učenja kažejo daleč največji vpliv na delo in ravnanje strokovnih delavcev v razredu. V raziskavi Erčuljeve (2014) so strokovni delavci in ravnateljji posebej izpostavili pomen sodelovalnih oblik profesionalnega učenja, še zlasti aktivno sodelovanje v strokovnih aktivih, kakovostne strokovne razprave in sestanke, medpredmetna povezovanja in izobraževanja za celoten kolektiv. Tovrstne oblike učenja so posebno pomembne zaradi oblikovanja skupnih izhodišč in prepričanj, ki omogočajo usklajeno delovanje z avda navzven in navznoter.

Empirične študije, ki so preučevale udeležbo strokovnih delavcev v dejavnostih profesionalnega učenja, so prepoznale razlike tudi glede na starost oziroma karierna obdobja strokovnih delavcev (Desimone idr. 2006; Grangeat in Gray 2007; Richter idr. 2011). Čeprav je empirična baza šibka, rezultati kažejo, da imajo mlajši strokovni delavci v primerjavi s starejšimi kolegi raje neformalne (npr. opazovanje, neformalni sestanki) kot formalne (npr. delavnice, seminarji, sestanki) oblike profesionalnega učenja. Praviloma se strokovni delavci največ formalno učijo v srednjem kariernem obdobju (ko so stari okrog 40 let), v fazi eksperimentiranja in aktivizma. Sodelovanje med strokovnimi

delavci s starostjo upada, več ga je na začetku kariere kot v poznejših obdobjih. Kljub temu rezultati kažejo, da starejši strokovni delavci več časa kot mlajši kolegi posvetijo branju, kar pomeni, da starejši (v primerjavi z mlajšimi) ne investirajo manj časa v profesionalni razvoj, ampak da imajo raje druge oblike učenja (npr. mentorstvo, kolegialni *coaching*). Slovenski strokovni delavci pričakujejo, da bo ravnatelj skrbel za kariero vsakogar in jo vsakomur pomagal razvijati – začetniku in zrelemu učitelju –, vendar praksa kaže drugače, saj zatrjujejo, da dejavnosti niso prilagojene njihovim kariernim obdobjem, da pogrešajo predvsem profesionalno učenje za zrelejše strokovne delavce in da prisilna udeležba na dejavnostih profesionalnega učenja stopnjuje nezadovoljstvo, ki je sicer močan motiv za kakovostno opravljeno delo (Javrh 2008; 2011).

Najnovejše študije posebno pozornost namenjajo upoštevanju koncepta generacijskih razlik na delovnem mestu, tj. razlik med generacijami *bumerjev* (1943–1960), *x* (1961–1980), *y* (1981–2000) in *z* (po 2000), ki so bile rojene v določenem družbenem in političnem obdobju ter so zato razvile posebne osebnostne značilnosti in vrednote (glej tudi Hofstede 2001). Generacije se med seboj razlikujejo po vrsti značilnosti, najpogosteje gre za razlike v komunikacijskih slogih, delovni etiki, odnosu do avtoritete, razumevanju timskega dela in osebne odgovornosti, odnosu do tehnologije. V Ameriki so raziskave v zvezi z različnimi generacijami že tako močno utemeljene in zasidrane v prakso, da so vplivale na oblikovanje politik vodenja vzgojno-izobraževalnih zavodov, saj so povezane z različnimi generacijskimi značilnostmi (glej npr. Behrstock in Clifford 2009). Tudi v Sloveniji je bilo opravljenih kar nekaj raziskav o generacijskih značilnostih, vendar žal ne na področju vzgoje in izobraževanja (glej npr. Brečko 2005; 2008a; 2008b; Novak 2005; 2007). Edgeeva (2014) izpostavlja dve področji, na katerih je na podlagi generacijskih značilnosti mogoče govoriti o implikacijah tudi za vodenje v vzgoji in izobraževanju, in sicer na področju vzpostavljanja sodelovalne kulture v povezavi z zaupanjem, socialno interakcijo, mentorstvom, individualizmom ter pri vzpostavljanju delovnih pogojev, ki podpirajo rast in profesionalno učenje v povezavi z zadovoljstvom pri delu, varnostjo, plačo, statusom, uravnoteženostjo med delom in zasebnim življenjem. Tako je na primer manj zaupanja mlajše generacije (*y*) strokovnih delavcev v starejše, vendar so ti bolj timski igralci, mlajše generacije ne priznavajo avtoritete oziroma si jo je treba zgraditi, motivirajo jih odnosi s sodelavci, delo jim je treba osmisliti – večni zakaj –, potrebujejo potrditev in jasna navodila. *Bumerji* so za skupinsko, ne pa za timsko delo, priznavajo avtoriteto, so zvesti, dobri mentorji. Pripadniki generacije *x* so odgovorni do dela, ciljno usmerjeni, materialna nagrada je zanje pomembna. Predstavniki mlajše generacije pričakujejo hitrejšo napredovanje, vendar so manj lojalni, hkrati pa

bolj ustvarjalni. Brečkova (2008a) meni, da se lahko, če se ne zavedamo razlik med generacijami, pojavijo težave predvsem v komunikaciji in v odnosih med zaposlenimi.

Kakovostno in učinkovito profesionalno učenje strokovnih delavcev je tisto, ki lahko spremeni njihova prepričanja, stališča, vrednote, znanje, spretnosti, tako da ti spremenijo prakso svojega delovanja v razredu, to pa bo posledično izboljšalo učenje učencev in njihove dosežke. Govorimo o t. i. »kavzalni zvezi oz. verigi« (prim. Bubb in Earley 2011). Povzetki raziskav (glej npr. Odden idr. 2002; Archibald idr. 2011; Caena 2011; Stoll, Harris in Handscomb 2012) kažejo, da obstaja nekaj skupnih strukturnih značilnosti profesionalnega učenja, ki imajo pozitivni učinek, in sicer:

- *Trajanje oziroma dolžina dejavnosti* v smislu kontaktnih ur, prav tako časovni razpon; učinkovitejši so stalni, dalj časa trajajoči, praviloma od 30- do 100-urni programi z vmesnimi dejavnostmi, ki jih strokovni delavci preizkušajo neposredno pri svojem delu.
- *Lokacija*: bolj so učinkovite dejavnosti, ki potekajo v vzgojno-izobraževalnih zavodih in na delovnem mestu oziroma so kombinacija učenja zunaj delovnega mesta in na njem.
- *Priložnosti za dejavno in sodelovalno učenje* – učinkovitejše so tiste dejavnosti, ki temeljijo na sodelovalnem, dejavnem učenju in poučevanju (npr. preizkušanje pridobljenega znanja in spretnosti v razredu, opazovanje drugih kolegov, skupinske diskusije, skupne analize izdelkov, skupno sestavljanje testov za učence).
- *Zagotovljena povratna informacija*: učinkovitejše so tiste dejavnosti, ki zagotavljajo spremljanje, povratno informacijo in nadgradnjo dejavnosti kolegov in predavateljev ter strokovnjakov v kombinaciji (npr. vzajemne refleksije, akcijsko raziskovanje, *coaching*).
- *Kombinacija vsebinske osredotočenosti in didaktičnih strategij*: najučinkovitejše so tiste dejavnosti, ki ne temeljijo zgolj na vsebini, ampak tudi na vključevanju didaktičnih strategij za prenos vsebine v prakso (kombinacija med poznavanjem predmetne vsebine in učnih strategij).
- *Koherentnost dejavnosti*: učinkovitejše so tiste dejavnosti, ki se navezujejo na kratke in dolgoročne cilje vzgojno-izobraževalnega zavoda in so povezane z drugimi elementi in dejavniki profesionalnega učenja na ravni zavoda in sistema (npr. ocenjevanje delovne uspešnosti, letni pogovori, ravnateljeve hospitacije, samoevalvacija in zunanja evalvacija).

Sklenemo lahko, da je učenje strokovnih delavcev povezano predvsem s pojmovanji, stališči in prepričanji o učenju, ki jih je moč spreminjati. Pri tem

mora ravnatelj upoštevati starost, karierna obdobja in generacijske razlike strokovnih delavcev ter jih smiselno povezovati z ustreznimi oblikami profesionalnega učenja. Ravnatelj se mora zavedati, da sta za izboljševanje in spreminjanje učenja strokovnih delavcev ter posledično za kakovostno učenje in dobre dosežke učencev ključna dva podporna dejavnika, in sicer podpora ravnatelja in podpora kolegov. Kakovostno učenje strokovnih delavcev na delovnem mestu zahteva ustrezno učno infrastrukturo; ravnatelj mora biti namreč naklonjen spremembam, okolje mora biti odprto za inovacije in eksperimentiranje, sodelovalno klimo in kulturo, soočanje raznolikih stališč, prepričanj, mnenj z argumenti ipd.

### **Kako ravnatelj vodi za učenje?**

V besedilu smo že nakazali nekaj možnosti, kako lahko ravnatelj uspešno vodi za učenje. V sklepnem delu bomo izpostavili ključne strategije in dejavnosti vodenja za učenje glede na spoznanja o učenju učencev in učenju strokovnih delavcev. Na podlagi bogate raziskovalne baze tujih (npr. Opfer idr. 2011; MacBeath in Dempster 2009; Hattie 2009; 2012; Hallinger 2009; Day idr. 2011; Pont, Nusche in Moorman 2008; Robinson, Lloyd in Rowe 2008) in domačih avtorjev (npr. Erčulj 2014; Zavašnik Arčnik in Mihovar Globokar 2013; Zavašnik 2007; Kladnik 2011; Pevec 2013) ter večletnih izkušenj avtorice pri delu s slovenskimi ravnatelji smo oblikovali pet ključnih strategij, ki jih bomo podkrepili z nekaj primeri različnih dejavnosti ravnatelja.

### ***Učenje v središču***

Ravnatelj postavlja učenje kot izhodišče in smer ter se nenehno sprašuje, kaj lahko še izboljša učenje strokovnih delavcev in kaj lahko naredi, da se bodo učenci bolje in lažje učili. Ravnatelj vzdržuje osredotočenost na učenje kot dejavnost, pri čemer je usmerjen predvsem v dobrobit končnega uporabnika, tj. učenca; v tem procesu igra ključno vlogo strokovni delavec, saj ima največ neposrednega stika z učencem. Ravnatelj zagotavlja in ustvarja ustrezno učno okolje, ki mora biti tako, da bo učenje kakovostno, varno in zaupno, v njem ne sme biti strahu, strokovni delavci so lahko odkriti in se ne počutijo izkoriščane, v takem okolju je dovoljeno tveganje in eksperimentiranje. Ravnatelj:

- pozna in razume novejša spoznanja o učenju učencev in strokovnih delavcev, pozna razvojne smernice in se nanje ustrezno kritično odziva;
- spodbuja učence in strokovne delavce, da se učijo, da izrazijo svoje poglede na učenje in učni proces;

- spodbuja strokovne delavce, da prilagajajo prakso novejšim spoznanjem o učenju učencev;
- namenja pozornost procesu in hkrati rezultatom učenja;
- spodbuja strokovne delavce, da se z učenci posvetujejo o tem, kje, kako in kdaj se najlažje in najbolje učijo;
- spremlja in vrednoti podatke o učenju učencev ter jih uporablja tako, da se bo praksa vodenja še izboljšala, ter spodbuja strokovne delavce k uporabi podatkov o učenju;
- krepi profesionalno učenje strokovnih delavcev v skladu z razvojnimi cilji zavoda in potrebami posameznika na delovnem mestu;
- usmerja razvojne in letne prednostne cilje v učenje in poučevanje oziroma v dosežke učencev;
- spodbuja ocenjevanje in preverjanje znanja za učenje (formativno preverjanje in ocenjevanje);
- spodbuja nakup in branje strokovne in znanstvene literature (revije, knjige);
- spodbuja profesionalno učenje oziroma udeležbo na dejavnostih, ki so usmerjene v izboljšave in spremembe pri ravnanju v razredu;
- skrbi, da bodo prostor in oprema v zavodu spodbujali učenje;
- spodbuja strokovne delavce, da z učenci sooblikujejo učenje (npr. skupno načrtovanje, izbirni predmeti);
- ustvarja različne priložnosti za učenje strokovnih delavcev, da bi ti razumeli, kako se učijo učenci (npr. šolski dan za strokovne delavce, strokovne razprave o učenju);
- pri načrtovanju profesionalnega učenja upošteva, da se strokovni delavci v določenih kariernih obdobjih učijo različno;
- nagrajuje z dejavnostmi profesionalnega učenja;
- vire strateško razporeja v cilje učenja in poučevanja itd.

### ***Spremljanje in vrednotenje dela strokovnih delavcev za učenje***

Slovenski prostor se je v preteklosti v okviru te strategije najpogosteje omejeval na opazovanje pouka oziroma na ravnateljve hospitacije, danes pa dobiva to področje vse večje razsežnosti (npr. ocenjevanje delovne uspešnosti, samoevalvacija, zunanja evalvacija). Strategije spremljanja in vrednotenja so ključne, saj strokovnim delavcem pomagajo izboljšati prakso delovanja in predstavljajo priložnost za priznavanje, nagrajevanje, napredovanje in tudi

sankcioniranje. Zaradi možnosti, da bo neobjektiven, se ravnatelj ne more zanašati zgolj na svojo notranjo presojo, ampak mora vključevati različne poglede in presojati na podlagi različnih perspektiv. Ta strategija je močno povezana s strategijo pogovora o učenju in za učenje, saj kakovostnega spremljanja in vrednotenja dela strokovnih delavcev ni brez učinkovite povratne informacije. Ravnatelj:

- izvaja hospitacije oziroma redno opazuje pouk strokovnih delavcev;
- spodbuja medsebojne hospitacije med strokovnimi delavci in ustvarja priložnosti zanje (npr. ustrezna prilagoditev urnika);
- zbira podatke ter na njihovi podlagi spremlja in vrednoti delo strokovnih delavcev in načrtuje profesionalno učenje na ravni posameznika in zavoda;
- na podlagi podatkov, pridobljenih s spremljanjem in vrednotenjem dela strokovnih delavcev, vpliva na njihovo kariero, odloča o nagrajevanju in sankcijah;
- izvaja letne in razvojne pogovore, ki predstavljajo izhodišče za izboljšanje dela strokovnih delavcev in za to, da si sami postavljajo lastne cilje;
- spodbuja strokovne delavce, da spremljajo in vrednotijo svoje delo (samorefleksija, listovnik);
- krepi spremljanje in vrednotenje kot del procesa samevalvacije ali zagotavljanja kakovosti na ravni zavoda, aktiva/skupine in posameznika;
- spodbuja vključevanje različnih deležnikov (kolegov, učencev, staršev, delodajalcev) v spremljanje in vrednotenje dela strokovnih delavcev; s tem zagotavlja uravnotežen pogled na njihovo delo;
- dovoli in omogoča, da tudi strokovni delavci in drugi spremljajo in vrednotijo njegovo delo (npr. senčenje na delovnem mestu, ocenjevanje delovne uspešnosti);
- ima pozitiven odnos do spremljanja in vrednotenja dela strokovnih delavcev;
- je ustrezno usposobljen za spremljanje in vrednotenje dela strokovnih delavcev, saj tako povečuje verodostojnost svojih odločitev itd.

### ***Pogovor o učenju in za učenje***

Pogovor spodbuja (samo)refleksijo, analizo in (de)konstrukcijo znanja, temeljna spretnost pogovora pa je poslušanje. Gre za enega ključnih vzvodov za spreminjanje stališč in prepričanj, pri čemer prevladujejo prepričevanje, poga-

janja in argumentacija. Ravnatelj je na voljo za pogovor, ga osmišlja, prisluhne učencem in strokovnim delavcem, skrbi za jasno pretočnost informacij, spodbuja in ustvarja priložnosti, da se strokovni delavci in učenci med seboj pogovarjajo, še posebej o svojem učenju in učenju učencev. Ravnatelj:

- spodbuja (samo)refleksijo in kritično razmišljanje pri učencih in strokovnih delavcih;
- vodi in spodbuja strokovne razprave, usmerjene v učenje in poučevanje ter v dosežke učencev;
- izvaja letne ali razvojne pogovore;
- se z učenci in strokovnimi delavci pogovarja o učenju;
- daje kakovostno povratno informacijo;
- dobro in uspešno opravljeno delo javno pohvali;
- komunicira z različnimi deležniki, zato da bi zagotavljal objektivni pogled na stanje;
- spodbuja kritično argumentacijo;
- strokovnim delavcem (in drugim deležnikom) omogoča, da izrazijo svoje argumentirano mnenje, ne da bi bili »kaznovani«;
- spodbuja odkrit, konstruktiven in argumentiran pogovor;
- vzpostavlja priložnosti, da se strokovni delavci pogovarjajo med seboj o učencih in njihovem učenju (npr. skupni prostori);
- pojasni naloge in odgovornosti, tako da vsi vedo, kaj delajo drugi;
- vzpostavlja učinkovite komunikacijske kanale, ki omogočajo kakovosten pretok informacij (npr. ožji kolegij, e-zbornica, redni sestanki aktivov);
- poskrbi, da je vse, kar je izraženo ustno, ustrezno zapisano (npr. zapiski sestankov) itd.

### ***Sodelovanje in mreženje za učenje***

Sodelovanje in mreženje sami po sebi nista cilj, ampak zgolj sredstvo, da bi ga dosegli, tj. da bi dosegli boljše in uspešnejše učenje učencev in strokovnih delavcev. Pomembni sta predvsem z vidika krepitve socialnega kapitala, saj omogočata pridobivanje, izmenjavo, širjenje, uporabo in vrednotenje lastnega znanja v sodelovanju z drugimi. Ker vzgojno-izobraževalni zavod praviloma deluje analitično in mehanistično (npr. razredi, predmeti), je ravnatelj tisti, ki presega ozkost in na zavod gleda celostno. Da bi tudi strokovni delavci in učenci zavod videli kot celoto, ravnatelj ustvarja sodelovalno klimo in kulturo,



za kar sta potrebna predvsem varnost in zaupanje. Za krepitev sodelovanja in mreženja mora biti ravnatelj tudi »čustveno inteligenčen«, saj na strokovne delavce veliko močnejše vpliva z ustreznimi odnosi kot z znanjem in spretnostmi. Ravnatelj:

- spodbuja medsebojne hospitacije, medpredmetno in kroskurikularno mreženje;
- se zanima za mednarodne projekte in spodbuja strokovne delavce k prijavi nanje (npr. Erasmus+);
- spodbuja mreženje in sodelovanje z drugimi zavodi (npr. fakultetami, inštituti, nevladnimi organizacijami, podjetji);
- spodbuja projektno in timsko delo, pri čemer ne oblikuje vedno enakih timov;
- krepi vključevanje staršev in širše skupnosti v dejavnosti zavoda (npr. predstavitev poklicev, zbiralne akcije);
- podpira skupno sodelovanje zavoda in drugih organizacij v projektih (npr. domača in mednarodna strateška partnerstva);
- krepi sodelovalne vezi med generacijami učencev in strokovnih delavcev (npr. vabi k sodelovanju nekdanje učence in strokovne delavce, spodbuja medrazredno pomoč – starejši učenci pomagajo mlajšim);
- omogoča izmenjavo primerov dobrih praks;
- organizira izobraževanja za celoten kolektiv;
- omogoča izmenjavo strokovnih delavcev med zavodi;
- vzpostavi kakovosten sistem mentorstva študentom na praksi, pripravnikom in strokovnim delavcem začetnikom;
- vzpostavi sistem izmenjave in širjenja znanja in spretnosti, pridobljenih na različnih dejavnostih, namenjenih profesionalnemu učenju strokovnih delavcev;
- je sam dejavno vključen v aktiv ravnateljev in druge mreže itd.

### **Skupna odgovornost za učenje**

Učinkoviti in uspešni vzgojno-izobraževalni zavodi s skupnimi močmi krepijo učenje celotnega zavoda in skupaj prevzemajo odgovornost za učenje. Imajo močne vodje na vseh ravneh, hierarhija ni izraziteje navzoča. Ko se ravnatelj in strokovni delavci soočajo z zunanjimi pritiski, stojijo za svojimi odločitvami in jih znajo argumentirati z mislijo na koristi končnega uporabnika, tj. učenca. Skupna odgovornost ne pomeni, da vsak odloča sam, ampak vsak s svojim

znanjem in spretnostmi prispeva k skupni odločitvi. Krepitev odgovornosti pomeni tudi (boleče) soočanje s podatki in rezultati ter njihovo interpretacijo, namen česar pa je izboljševanje dosežkov. Hkrati ravnatelj ne prikriva napak oziroma jih ne zanika, marveč jih priznava in daje strokovnim delavcem jasna sporočila, da napake delamo vsi, vendar jih skušamo odpraviti oziroma se na njih učiti.

Ravnatelj:

- skupaj s strokovnimi delavci oblikuje vizijo zavoda in program njenega razvoja;
- skupaj s strokovnimi delavci in drugimi deležniki omogoča soodločanje o prednostnih ciljih in strategijah za doseganje le-teh;
- krepi oblikovanje skupnih izhodišč in prepričanj, ki omogočajo usklajeno delovanje zavoda navzven in navznoter;
- oblikuje strukture oziroma sistem, ki omogočajo, da vsak s svojim znanjem prispeva k odločitvam in prevzema vodenje na različnih ravneh;
- spodbuja strokovne delavce in učence k vodenju in učenju vodenja;
- na podlagi podatkov in rezultatov od strokovnih delavcev »zahteva« odgovorno ravnanje oziroma izboljšave;
- poverja naloge, da bi tako okrepil odgovornost;
- sistematično vključuje vse strokovne delavce in druge deležnike v samoevalvacijo zavoda;
- se zaveda, kakšni so podatki o učenju učencev in njihovih dosežkih, pridobljeni na zunanjih preverjanjih znanja, te podatke razume in ustrezno uporablja;
- krepi pripadnost zavodu (npr. ustanovitev različnih društev, klubov učencev in strokovnih delavcev);
- krepi »pomoč« pri učenju (npr. info točke za učenje, vrstniška pomoč) itd.

### **Namesto sklepa**

Pričujoči prispevek je poskušal povzeti značilnosti vodenja za učenje z vidika treh ključnih prvin učenja, in sicer *zakaj* voditi za učenje, kaj vemo o učenju učencev in strokovnih delavcev in kako voditi za učenje. Učenje je v vzgojno-izobraževalnih zavodih in v svetu gonilna sila razvoja in obstoja človeštva, zato je treba skrbeti za njegovo trajnost, in ravnatelji, ki vodijo za učenje, k temu nedvomno veliko prispevajo.


## Literatura

- Alger, C. L. 2009. »Secondary Teachers' Conceptual Metaphors of Teaching and Learning: Changes over the Career Span.« *Teaching and Teacher Education* 25 (5): 743–751.
- Archibald, S., J. G. Coggshall, A. Croft in L. Goe. 2011. *High Quality Professional Development for All Teachers: Effectively Allocating Resources*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Behrstock, E., in M. Clifford. 2009. *Leading Gen Y Teachers: Emerging Strategies for School Leaders*. TQ Reserach and Policy Brief, februar. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Berliner, D. C. 2008. »Research, Policy and Practice: The Great Disconnect.« V *Research Essentials: An Introduction to Designs and Practice*, ur. S. D. Lapan in M. T. Quartaroli, 295–325. Hoboken, NJ: Jossey Bass.
- Boekaerts, M. 2013. »Motivacija in čustva imajo ključno vlogo pri učenju.« V *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*, ur. H. Dumont, D. Istance in F. Benavides, 83–102. Ljubljana: ZRSŠ.
- Bolhuis, S., in M. J. M. Voeten. 2004. »Teachers' Conceptions of Student Learning and Own Learning.« *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 10 (1): 77–98.
- Brečko, D. 2005. »Generacijske razlike na delovnem mestu.« *HRM*, št. 10: 48–55.
- Brečko, D. 2008a. »Medgeneracijsko komuniciranje: v iskanju medgeneracijskega sožitja.« *HRM*, št. 23: 48–56.
- Brečko, D. 2008b. »Medgeneracijske vrednote: povej, v katero generacijo sodiš, in povem ti, kaj te motivira.« *Manager+*, št. 1: 6–10.
- Bubb, S., in P. Earley. 2011. »Ensuring Staff Development Impacts on Learning.« V *International Handbook of Leadership for Learning*, ur. T. Townsend in J. MacBeath, 795–816. Dordrecht: Springer.
- Caena, F. 2011. »Literature Review: Quality in Teachers' Continuing Professional Development. Education and Training 2020.« European Commission, Bruselj.
- Cheng, E. 2012. »Knowledge Strategies for Enhancing School Learning Capacity.« *International Journal of Educational Management* 26 (6): 577–592.
- Day, C., P. Sammons, K. Leithwood, D. Hopkins, Q. Gu, E. Brown in E. Ahtari-dou. 2011. *Successful School Leadership: Linking with Learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Desimone, L. M., T. M. Smith in K. Ueno. 2006. »Are Teachers Who Need Sustained, Content-Focused Professional Development Getting It? An Administrator's Dilemma.« *Educational Administration Quarterly* 42 (2): 179–215.
- Dumont, H., in D. Istance. 2013. »Analiziranje in oblikovanje učnih okolij za 21. stoletje.« V *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*, ur. H. Dumont, D. Istance in F. Benavides, 23–36. Ljubljana: ZRSŠ.

- Dumont, H., D. Istance in F. Benavides. 2013. *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Edge, K. 2014. »A Review of the Empirical Generations at Work Research: Implications for School Leaders and Future Research.« *School Leadership and Management* 34 (2): 136–155.
- Erčulj, J. 2014. »Vodenje za učenje: ravnateljeva vloga v profesionalnem razvoju strokovnih delavcev.« *Sodobna pedagogika* 65 (4): 82–100.
- Feinstein, S. 2013. »Najstniški možgani in tehnologija.« *Vzgoja in izobraževanje* 44 (6): 40–46.
- Flere, S., R. Klanjšek, B. Musil, M. Tavčar Krajnc in A. Kirbiš. 2009. *Kdo je uspešen v slovenski soli? Poročilo o rezultatih raziskave v okviru projekta Perspektivne evalvacije in razvoja sistema vzgoje in izobraževanja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. [http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/15\\_09\\_kdo\\_je\\_uspesen\\_v\\_slovenski\\_soli.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/15_09_kdo_je_uspesen_v_slovenski_soli.pdf)
- Grangeat, M., in P. Gray. 2007. »Factors Influencing Teachers' Professional Competence Development.« *Journal of Vocational Education and Training* 59 (4): 485–501.
- Hallinger, P. 2009. *Leadership for 21st Century Schools: From Instructional Leadership to leadership for Learning*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.
- Hamid, J. A. 2008. »Knowledge Strategies of School Administrators and Teachers.« *International Journal of Educational Management* 22 (3): 259–268.
- Hanse, J. I., in M. E. Leuty. 2012. »Work Values Across Generations.« *Journal of Career Assessment* 20 (1): 34–52.
- Hattie, J. 2009. *Visible Learning*. London in New York: Routledge.
- Hattie, J. 2012. *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London in New York: Routledge.
- Hofstede, G. 2001. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. 2. izd. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Huber, G., in L. Roth. 2003. »Active Learning form Passive Teachers?« Prispevek na 11th Biennial Conference of the International Study Association on Teachers and Teaching, Leiden, 27. junij–1. julij.
- Javrh, P. 2008. *Spremljanje in načrtovanje razvoja kariere učiteljev po S-modelu*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Javrh, P. 2011. *Razvoj učiteljeve poklicne poti: učno gradivo 2; poklicanost*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Kladnik, Z. 2011. »Vodenje za učenje v vzgojno-izobraževalnih organizacijah.« Magistrska naloga, Fakulteta za management Univerze na Primorskem, Koper.
- Knapp, M. S., M. A. Copland in J. E. Talbert. 2003. *Leading for Learning: Reflective Tools for School and District Leaders*. University of Washington: Center for the Study of Teaching and Policy.

- Kwakman, K. 2003. »Factors Affecting Teachers' Participation in Professional Learning Activities.« *Teaching and Teacher Education* 19 (2): 149–170.
- MacBeath, J., in N. Dempster, ur. 2009. *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice*. London in New York: Routledge.
- Male, T., in I. Palaiologou. 2012. »Learning-Centred Leadership or Pedagogical Leadership? An Alternative Approach to Leadership in Educational Contexts.« *International Journal of Leadership in Education* 15 (1): 107–118.
- Marentič Požarnik, B. 2005. »Spreminjanje paradigme poučevanje in učenja ter njunega odnosa – eden temeljnih izzivov sodobnega izobraževanja.« *Sodobna pedagogika* 56 (1): 58–74.
- Marentič Požarnik, B., J. Kalin, B. Šteh in M. Valenčič Zuljan. 2003. »Strokovna avtonomija in odgovornost pedagoških delavcev.« Evalvacijska študija, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Ljubljana.
- Novak, M. 2005. »Kako sodelovati z generacijo Y?« *Manager+*, št. 5: 36–37.
- Novak, M. 2007. »Medgeneracijske razlike in vloga HRM.« *HRM*, št. 19: 30–34.
- Odden, A., S. Archibald, M. Fermanich in H. A. Gallagher. 2002. »A Cost Framework for Professional Development.« *Journal of Education Finance* 28 (1): 51–74.
- Opfer, V. D., D. G. Pedder in Z. Lavicza. 2011. »The Role of the Teachers' Orientation to Learning in Professional Development and Change.« *Teaching and Teacher Education* 27 (2): 443–453.
- Peček, M., I. Čuk in I. Lesar. 2006. »Šola in ohranjanje družbene razslojenosti – učni uspeh in vpis osnovnošolcev na srednje šole glede na izobrazbo staršev.« *Sodobna pedagogika* 57 (1): 10–40.
- Pevc, M. 2013. »Vodenje za učenje kot dejavnik razvoja osnovne šole.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (1): 63–74.
- Pont, B., D. Nusche in H. Moorman. 2008. *Improving School Leadership*. 1. zv., *Policy and Practice*. Pariz: OECD.
- Richter, D., M. Kunter, U. Klusmann, O. Lüdtke, in J. Baumert. 2011. »Professional Development Across the Teaching Career: Teachers' Uptake of Formal and Informal Learning Opportunities.« *Teaching and Teacher Education* 27 (1): 116–126.
- Robinson, V. M. J., C. A. Lloyd in K. J. Rowe 2008. »The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types.« *Educational Administration Quarterly* 44 (5): 635–674.
- Sardoč, M., L. Klepac, M. Rožman, T. Vršnik Perše in B. N. Brečko. 2009. *Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS: nacionalno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Schneider, M., in E. Stern. 2013. »Kognitivni pogled na učenje: deset temeljnih ugotovitev.« *V O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*, ur. H. Dumont, D. Istance in F. Benavides, 65–82. Ljubljana: ZRSŠ.

- Selan, I. 2006. »Okviri delovanja ravnatelja slovenske osnovne šole.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 4 (1): 125–146.
- Skubic Ermenc, K. 2014. »Prevajanje pojma ›pedagogika‹ v angleški jezik in primer primerjalne pedagogike.« *Sodobna pedagogika* 65 (1): 56–71.
- Sousa, D. A. 2013. »UMI – um, možgani in izobraževanje: vpliv nevroznanosti na vede o izobraževanju.« *Vzgoja in izobraževanje* 44 (6): 29–32.
- Southworth, G. 2009. »Learning-centred leadership.« V *The Essentials of School Leadership*, ur. B. Davies, 91–111. London: Sage.
- Stoll, L., D. Fink in L. M. Earl. 2003. *It's About Learning (and It's About Time)*. London in New York: Routedge/Falmer.
- Stoll, L., A. Harris in G. Handscomb 2012. *Great Professional Development Which Leads to Great Pedagogy: Nine Claims from Research*. Research and Development Network National Themes 2. Nottingham: National College for School Leadership.
- Špehar, S. 2000. »Ravnatelj osnovne šole – menedžer ali pedagoški vodja?« *Sodobna pedagogika* 51 (4): 214–228.
- Tokuhama-Espinosa, T. 2013. »Zakaj znanost um, možgani in izobraževanje plemeniti ›novo‹ izobraževanje, temelječe na poznavanju možganov, z znanostjo?« *Vzgoja in izobraževanje* 44 (6): 23–28.
- Vršnik Perše, T., P. Kelava, A. Kozina, T. R. Leban in M. J. Krečič 2012. »Profesionalni razvoj strokovnih delavcev v poklicnem in strokovnem izobraževanju: evalvacijska študija; poročilo.« Ljubljana, Pedagoški inštitut.
- Zavašnik, M. 2007. »Vodenje za učenje v kontekstu učenja in poučevanja angleškega strokovnega jezika.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 5 (1): 13–32.
- Zavašnik Arčnik, M. 2012. »Vodenje za učenje skozi oči kandidatov za ravnateljski izpit.« *Pedagoška obzorja* 27 (5): 19–35.
- Zavašnik Arčnik, M., in K. Mihovar Globokar. 2013. »Redna letna delovna uspešnost učiteljev in vzgojiteljev z vidika pravičnosti, odgovornosti in kakovosti.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (1): 31–62.



# Spremljanje in opazovanje pouka: ravnateljeve in medsebojne hospitacije

**Justina Erčulj**

## Uvod

Vodenje učenja in poučevanja je neposredno povezano s spremljanjem in opazovanjem pouka, saj gre za pomembno strategijo oziroma razsežnost vodenja za učenje (Southworth 2004), ki v središče postavlja ravnateljev vpliv na izboljševanje dosežkov učencev. Reardon (2011, 68) s tem v zvezi govori o pomembni ravnateljevi vlogi pri razvijanju kakovostnega poučevanja. Bush in Middlewood (2005) kot enega najpomembnejših procesov pri podpori strokovnih delavcev poudarjata prav spremljanje njihovega dela. Podobno opredelitev zaznamo tudi v konceptu vodenja za učenje, ki ga avtorji povezujejo še z ravnateljevim zgledom učenja, strokovnimi razpravami, učinkovitim sistemom komunikacije, natančno opredeljeno odgovornostjo, razporeditvijo vodenja ter jasnimi skupnimi načeli učenja in poučevanja.

Leithwood idr. (2006) uspešno vodenje v šolah povezujejo med drugim z naslednjimi dimenzijami: izboljševanje pogojev za učenje in poučevanje, razvijanje kakovostnega dela strokovnih delavcev ter izboljševanje učenja in poučevanja. Pri tem se sklicujejo na podatke iz angleških šol, ki kažejo, da ravnatelji s hospitacijami približno 16-odstotno vplivajo na učenje učencev, kar je v primerjavi s podatkom, da je vpliv metode poučevanja 28-odstoten, kar veliko. Med pomembnejše pridobitve hospitacij štejemo pogovore o učenju učencev ter s tem povezano opredeljevanje izobraževalnih potreb strokovnih delavcev (Klar 2012, 178).

Slovenski ravnatelji svoje pedagoško vodenje največkrat povezujejo prav s spremljanjem in opazovanjem pouka oziroma s hospitacijami (v nadaljevanju oba pojma uporabljamo kot sopomenki), kar lahko potrdimo z zbranimi podatki iz programa Vodenje za učenje (Erčulj in Širec 2013). Dvesto pet ravnateljev, ki so se programa udeležili v sedmih letih, je na prvi delavnici odgovarjalo na vprašanje, kaj so v svoji vzgojno-izobraževalni ustanovi naredili za vodenje za učenje. Podatke smo izluščili iz povzetkov delavnic, ki jih pošljemo

udeležencem, hkrati pa so osnova za nadaljnje delo v programu. V vseh zapisih, to je v dvajsetih skupinah, se kot prva ali druga najpogosteje omenjena dejavnost pojavijo hospitacije. Zanimivo je morda, da se ravnateljeve hospitacije v zadnjih letih »umikajo« medsebojnim hospitacijam, kar potrjujejo tudi izbrana področja izboljševanja vodenja za učenje. Ravnatelji torej verjamejo, da s hospitacijami vplivajo na kakovost dela strokovnih delavcev in s tem na izboljševanje dosežkov učencev.

Neposredno prisostvovanje pri vzgojno-izobraževalnem delu zahtevajo tudi predpisi na področju vzgoje in izobraževanja. Tako Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja v 49. členu, ki govori o pristojnostih ravnatelja, določa, da ravnatelj »prisostvuje pri vzgojno-izobraževalnem delu vzgojiteljev oziroma učiteljev, spremlja njihovo delo in jim svetuje«. Določa torej neposredno spremljanje, kamor sodijo predvsem hospitacije. Te so tudi eden od kriterijev za ocenjevanje uspešnosti ravnateljev.

Hospitacije so torej pomemben dejavnik vodenja za učenje in jih razumemo kot enega od dejavnikov ravnateljevega posrednega vpliva na kakovost dela strokovnih delavcev, s tem pa tudi na izboljševanje dosežkov učencev (Leithwood in Jantzi 2006; Klar 2012).

V nadaljevanju poglavja predstavljamo nekatere mednarodne ugotovitve o spremljanju in opazovanju pouka, podatke o razumevanju ravnateljevih hospitacij, zbrane z intervjuji s strokovnimi delavci v osnovnih šolah pri nas, smernice za uspešno spremljanje in opazovanja pouka na podlagi zbranih podatkov ter pomen medsebojnih hospitacij. Sklenili ga bomo z razmislekom o ravnateljevem profesionalnem razvoju na področju spremljanja in opazovanja pouka. V poglavju namenoma ne opisujemo korakov v procesu spremljanja in opazovanja pouka, saj bi radi predstavili tiste vidike, ki jih v dosedanjih besedilih še nismo obravnavali.

### **Spremljanje dela strokovnih delavcev v mednarodnih raziskavah**

V mednarodnem okolju obsega spremljanje dela strokovnih delavcev številne oblike in postopke, zato v tem kontekstu namenoma uporabljamo ta nadredni pojem, ki pa ga v tem prispevku večinoma omejimo na spremljanje in opazovanje pouka. Zavedamo se, da pri tem okrnimo druge oblike, vendar smo se odločili, da se bomo zavestno usmerili predvsem na hospitacije, ne pa zgolj nanje. Omejili smo se na Mednarodno raziskavo o poučevanju in učenju (v nadaljevanju TALIS) (OECD 2008; Sardoč idr. 2009) in OECD-jevo študijo *Synergies for Better Learning* (OECD 2013), ker gre za primerjalni študiji, v katerih je sodelovala tudi Slovenija.



TALIS je prva obsežna raziskava, ki se osredotoča na učno okolje in na delovne razmere strokovnih delavcev. V njej je sodelovalo štiriindvajset držav. Med drugim so raziskovali:

- vrednotenje dela strokovnih delavcev in naravo povratnih informacij, ki jih ti prejmejo o svojem delu;
- kako različne oblike vrednotenja dela strokovnih delavcev vplivajo na metode poučevanja in na njihova prepričanja;
- vpliv različnih pristopov in metod na oblikovanje šolskega učnega okolja ter njihov vpliv na delo strokovnih delavcev.

Ta tri področja lahko povežemo s spremljanjem dela strokovnih delavcev, saj obravnavajo pomembne dejavnike, kot so povratne informacije in vpliv vrednotenja na delo strokovnih delavcev. Poudariti je treba, da gre seveda za različne sisteme, da je spremljanje njihovega dela v nekaterih državah neposredno povezano s finančnim in siceršnjim napredovanjem ter da delo strokovnih delavcev poleg ravnateljev spremljajo zunanji opazovalci in organi (Sardoč idr. 2009). Temeljne ugotovitve mednarodne raziskave so naslednje (OECD 2008):

- strokovni delavci, ki se bolj profesionalno razvijajo, uspešneje delajo;
- strokovni delavci, ki imajo jasna in trdna prepričanja o učnih metodah, bolje sodelujejo s sodelavci, imajo boljše odnose z učenci in se počutijo bolj učinkovite;
- strokovni delavci, ki jim ravnatelj ali sodelavci izrečejo priznanje za dobro delo, se počutijo uspešnejše;
- vpliv ravnateljevega vodenja na učenje je posreden in se kaže v dejavnostih strokovnih delavcev.

Manj razveseljiv pa je podatek, da le četrtnina strokovnih delavcev povezuje spremljanje svojega dela ter povratne informacije s pozitivnimi učinki na profesionalni razvoj.

V Sloveniji je raziskava TALIS potekala leta 2008. Skupno je pri njeni izvedbi sodelovalo 3467 strokovnih delavcev tretjega triletja osnovnih šol in ravnatelj iz 188 osnovnih šol. Izpolnjevali so standardni vprašalnik, ki je bil sestavljen iz različnih vsebinskih sklopov. V prispevku bomo predstavili le tiste rezultate, ki se nanašajo na oceno in povratno informacijo strokovnim delavcem in ki se navezujejo na spremljanje in opazovanje pouka. Ob tem moramo opozoriti, da je bil vprašalnik enak za vse sodelujoče države, zato ni mogel upoštevati kontekstualnih posebnosti. Poleg tega so v raziskavi spremljanje dela strokovnih delavcev opredelili kot »ocenjevanje«, kar v tem kontekstu pomeni

»ocenjevanje učiteljev s strani ravnatelja, zunanjega inšpektorja ali njegovih kolegov/sodelavcev« (Sardoč idr. 2009, 143).

Ravnatelje so vprašali, zakaj spremljajo delo strokovnih delavcev. Med ponujenimi odgovori jih je v Sloveniji največ izbralo tistega, ki se nanaša na sprejemanje odločitev o izboljšavah v šoli, zelo pogosto, pogosteje, kot je bilo povprečje v raziskavi TALIS, pa so omenili tudi, da to počnejo zaradi sprejemanja odločitev o plačilu in dodatkih. Ravnatelji o neustreznem delu strokovne delavce obvestijo, se z njimi pogovorijo in določijo ukrepe za izboljšanje, ni pa nobenih materialnih sankcij. Prav tako ne obveščajo drugih organov, naj v zvezi s tem ukrepajo.

Zanimiv je podatek, da strokovni delavci v Sloveniji čutijo manj vpliva evalvacije in povratne informacije na svoje delo kot v raziskavi sodelujoči strokovni delavci iz drugih držav. 43 odstotkov jih meni, da gre za javno priznanje, 39 odstotkov pa, da evalvacija vpliva na napredovanje. Tu so razlike z drugimi državami največje. 36 odstotkov sodelujočih meni, da je spremljanje povezano s strokovnim izpopolnjevanjem (TALIS 24 odstotkov).

Glede tega, kako ocena vpliva na njihovo delo, strokovni delavci menijo, da najbolj vpliva na »poudarek pri poučevanju učencev z namenom izboljšanja rezultatov preverjanja znanja« (Sardoč idr. 2009, 156), in sicer se jih je tako odločilo 52,1 odstotka, kar je po našem mnenju zelo veliko. Vpliv evalvacije na spremembo razvojnega načrta zaradi izboljšanja poučevanja navaja 46,1 odstotka strokovnih delavcev, 38,3 odstotka pa jih omenja vpliv na poučevanje učencev s posebnimi potrebami. Menijo, da je povratna informacija pravična, saj z njo dobijo predloge za izboljšanje. Slovenski strokovni delavci so s povratno informacijo nadpovprečno zadovoljni.

Ko govorimo o vplivu povratne informacije na razvoj šol, raziskava ugotavlja, da sistem povratnih informacij ne prepozna prizadevanj ter dosežkov strokovnih delavcev in hkrati ne nagrajuje učinkovitih strokovnih delavcev ter uspešnih praks poučevanja. Strokovni delavci so prepričani, da evalvacija njihovega dela vpliva na razvojni načrt izpopolnjevanja, katerega namen je izboljšanje dela strokovnih delavcev. Le 50 odstotkov strokovnih delavcev meni, da povratna informacija vpliva na kakovost njihovega dela, kar ni v skladu z ugotovitvami iz prejšnjega odstavka. 37 odstotkov slovenskih strokovnih sodelavcev, sodelujočih v raziskavi, meni, da ravnatelji spremljajo njihovo delo samo zaradi administrativnih zahtev.

V sklepnem delu avtorji ugotavljajo, da so povratne informacije strokovnim delavcem v pomoč pri profesionalnem razvoju, zato bi jih moralo biti več. Pozitivne povečujejo občutek zadovoljstva, varnosti, imajo pozitiven učinek na profesionalni razvoj in na razvoj šole. V Sloveniji več strokovnih delavcev od

povprečja iz raziskave TALIS poroča o pozitivnih spremembah pri poučevanju, zlasti pri delu z otroki s posebnimi potrebami.

V OECD-jevi študiji *Synergies for Better Learning* (2013) izhajajo v poglavju o evalvaciji dela strokovnih delavcev iz podmene, da je učinkovito spremljanje njihovega dela najpomembnejši vzvod nenehnega izboljševanja izobraževanja, ob tem gre tudi za priznanje in nagrajevanje dobrega poučevanja ter za karierni razvoj strokovnih delavcev. Ravnatelju ga pripisujejo kot profesionalno odgovornost za »razvijanje zmožnosti učiteljev« (OECD 2013, 272). Iz tega izhaja še, da je od devetindvajsetih držav, vključenih v raziskavo, kar v triindvajsetih določena obvezna oblika spremljanja dela strokovnih delavcev. Medtem ko nekateri sistemi (npr. Češka, Izrael, Poljska) ločujejo spremljanje kot obliko zunanje odgovornosti (ocenjevanje uspešnosti strokovnih delavcev) in njegovo razvojno vlogo, pa v nekaterih državah (npr. Velika Britanija) združujejo oboje, tako kot to večinoma počnemo v Sloveniji, kar pa »je lahko problematično« (OECD 2013, 276). Kadar je namen spremljanja spodbujanje profesionalnega razvoja strokovnih delavcev, je to namreč neločljivo povezano s spodbujanjem refleksije in strokovnimi razpravami na ravni organizacije, spremljanje v vlogi ocenjevanja pa je namenjeno zlasti napredovanju strokovnih delavcev in je tako usmerjeno na posameznika.

Ravnatelj ima pri spremljanju dela strokovnih delavcev v različnih državah različno »močno« vlogo. V Sloveniji je ta dokaj pomembna, saj je od njegove profesionalne presoje odvisen skoraj celoten proces: načrtovanje, določitev kriterijev opazovanja, način opazovanja in uporaba podatkov. Zanimivo je tudi, da je pri nas področje spremljanja in opazovanja pouka povsem prepuščeno ravnatelju, lahko ga izbere sam ali pri tem vključi sodelavce, v večini drugih držav pa se sklicujejo na standarde za strokovne delavce ali natančno opredeljen opis njihovega dela. Tam, kjer nimajo opredeljenih standardov na ravni države, jih oblikujejo v šolah. Študija kot oporo za to posebej priporoča Okvir za poučevanje (angl. *Framework For Teaching*) (Danielson 2013), ki je v bistvu instrumentarij za evalvacijo dela strokovnih delavcev na naslednjih področjih:

- načrtovanje in priprava (npr. načrtovanje pouka),
- razredno okolje (npr. vodenje razreda),
- poučevanje (npr. postavljanje vprašanj, dajanje povratnih informacij),
- profesionalna odgovornost (npr. refleksija, delo s starši).

Podobno močno vlogo pri neposrednem spremljanju dela strokovnih delavcev imajo ravnateljji v Kanadi, Češki, Izraelu, na Nizozemskem, Poljskem

in Slovaškem. Srečujejo se s podobnimi težavami, kot jih navajajo slovenski ravnateljji (Erčulj 2013, 51): čas, »odpor« strokovnih delavcev, šibka usposobljenost za opazovanje in dajanje povratnih informacij, (nerealna) pričakovanja do strokovnih delavcev, nejasni kriteriji za opazovanje. V večini držav zato za ravnatelje pripravljajo posebna usposabljanja. Na Norveškem taka usposabljanja obsegajo naslednje vsebine: postavljanje ciljev za strokovne delavce, oblikovanje standardov oziroma kazalnikov, dajanje povratnih informacij in motiviranje strokovnih delavcev za spreminjanje prakse.

Temeljna ugotovitev primerjalne študije o evalvaciji dela strokovnih delavcev je, da je usposobljenost obeh subjektov v tem procesu izredno pomembna. Ravnatelj in strokovni delavci morajo sicer dobro obvladati predvsem načela uspešnega poučevanja, vendar tudi načela evalviranja, opazovanja in vodenja strokovnih razprav. Poleg tega morajo strokovni delavci vedeti, kaj od njih pričakujejo ter kako povezati ravnateljeve oziroma skupne ugotovitve s profesionalnim razvojem.

Študija je pokazala, da je vsekakor učinkovitejše razvojno spremljanje dela strokovnih delavcev, vendar bi bilo treba bolj načrtno opozarjati tudi na slabo prakso poučevanja in jo izboljševati, česar pa v večini držav niso zaznali. Če namreč slabo prakso odkrijejo, se je treba z njo ukvarjati (OECD 2013, 331).

### **Praksa ravnateljevih hospitacij v Sloveniji**

Pomen ravnateljevih hospitacij ter posamezne korake v tem procesu smo predstavili že v drugih besedilih (glej npr. Erčulj in Širec 2004; Erčulj 2013), pri čemer smo se opirali na dokaj skromno domačo literaturo ter večletno prakso z usposabljanjem ravnateljev na tem področju. Tuja literatura je sicer precej obsežnejša, vendar so hospitacije praviloma umeščene v drugačen kontekst. Kot primer navajamo povzetek ciljev opazovanja pouka, ki jih zasledimo v angleških šolah (O'Leary 2014, 78):

- zbrati podatke za celovito evalvacijo oziroma samoevalvacijo šole;
- oceniti kakovost dela glede na standarde, ki jih določa šolska inšpekcija;
- izboljšati kakovost učenja in poučevanja;
- spodbujati kulturo nenehnega izboljševanja;
- opredeliti izobraževalne potrebe strokovnih delavcev.

V naše okolje bi tako lahko prenesli zadnje tri cilje, dodati moramo še ravnateljevo profesionalno in ne nazadnje tudi formalno odgovornost za spremljanje in opazovanje pouka. Poleg tega ravnateljem priporočamo, naj pogovor po hospitaciji povežejo z letnim pogovorom, s katerim spodbujamo refleksijo

strokovnih delavcev o učenju, poučevanju in svoji vlogi v procesu učenja (Erčulj idr. 2008).

V Sloveniji nimamo celovite empirične raziskave niti o praksi hospitacij vzgojno-izobraževalnih zavodih niti o njihovi povezavi s profesionalnim razvojem, lahko pa rečemo, da smo zadnja leta sistematično zbirali podatke iz različnih virov med udeleženci naših programov. Gre za povzetke o delu skupin v modulu Ravnatelj kot pedagoški vodja v šolskih letih 2010/11, 2011/12 in 2012/13. Tristo dvaintrideset udeležencev (med njimi 61 ravnateljev, 63 pomočnikov ravnateljev) je odgovarjalo na vprašanja o praksi hospitacij v zavodih, kjer delajo. Načrtovanje se je izkazalo kot dokaj šibka točka, saj cilje hospitacij največkrat določi ravnatelj sam, sicer v skladu z letnim delovnim načrtom, in o njih obvesti strokovne delavce. Le redko vključuje aktivne, ki bi lahko kot strokovni organ pri tem zagotovo bolj tvorno sodelovali. Kar v desetih skupinah, kar je približno petdeset udeležencev, so zapisali, da cilji niso določeni. V skladu s prejšnjimi ugotovitvami so navedli način priprave na hospitacijo. Največkrat ravnatelj predstavi cilje in potek hospitacij, s strokovnim delavcem se dogovori za podrobnosti (razred, tema, datum), o kaki vsebinski pripravi pa sodelujoči niso poročali, razen tega, da ponekod vnaprej dobijo opomnik. V enajstih skupinah so menili, da priprave v njihovih zavodih ni. Pogovor po hospitaciji se je izkazal kot močno področje v celotnem poteku spremljanja in opazovanja pouka. Ravnatelji ga izvajajo kot neke vrste kombinacijo med samoevalvacijo in evalvacijo izvedene ure, udeleženci pogosto zaznavajo resnično spodbujanje refleksije. Pomembno je, da gre za skupno iskanje rešitev. Številni ravnatelji pogovor o izvedeni uri uspešno izkoristijo za redni letni pogovor. Žal se spremljanje in opazovanje pouka tu večinoma konča. Podatke, ki jih ravnatelj pridobi z opazovanjem pouka, uporabijo za individualno načrtovanje profesionalnega razvoja, v nekaterih primerih tudi za skupna usposabljanja, velika praznina pa ostaja pri uporabi podatkov za izboljševanje poučevanja in učenja na ravni šol. Prav k tej »akcijski komponenti« pozivajo tudi v OECD-jevi raziskavi (2013, 276).

Ker nas v resnici najbolj zanima, koliko ravnateljve hospitacije pripomorejo k spreminjanju, se pravi k izboljševanju prakse strokovnih delavcev v razredu, smo šolskem letu 2014/15 zasnovali manjšo kvalitativno raziskavo. Vanjo smo vključili osem osnovnih šol, pri katerih smo poskušali doseči »kar največjo raznolikost« (Stake 2000, 22), in sicer regionalno (kolikor je bilo mogoče), glede na okolje, v katerem delujejo, po velikosti in glede na ravnateljve delovne izkušnje.

Podatke smo zbrali s skupinskimi intervjuji s strokovnimi delavci (tri do pet strokovnih delavcev), ki so jih izbrali ravnatelji glede na naše priporočilo

**Preglednica 1** Šole, vključene v raziskavo

Šola	Regija	Okolje	Število učencev	Leta ravnateljstva
1	gorenjska	vaško	400	5
2	gorenjska	primestno	454	10
3	dolenjska	vaško	307	22
4	dolenjska	primestno	911	13
5	štajerska	mestno	408	24
6	štajerska	vaško	238	14
7	koroška	mestno		7
8	primorska	vaška	477	5

(čim večja različnost tako glede področja dela kot delovnih izkušenj) in glede na možnost sodelovanja (urnik). V raziskavi je tako sodelovalo enaintrideset strokovnih delavcev, od tega 12 učiteljev razrednega pouka in 19 učiteljev z različnih predmetnih področij.

Postavili smo jim tri vprašanja:

- Kako doživljate ravnateljeve hospitacije?
- Kaj vam pomenijo za vaš profesionalni razvoj?
- Kaj ste zaradi ravnateljevih hospitacij pri svojem delu spremenili?

Podatke predstavljamo po vprašanih iz intervjuja. Šole smo označili s številkami od 1 do 8, strokovne delavce pa s številko šole in črkami, kot smo jih izbrali med intervjujem. Ko na splošno označujemo strokovne delavce, načeloma uporabljamo moški spol, pri izjavah pa smo ohranili pravi spol intervjuvancev, ker smo ugotovitve podprli z njihovimi izvirnimi izjavami, navedenimi v knjižnem jeziku.

### **Doživljanje ravnateljevih hospitacij**

Skoraj vsi strokovni delavci so povedali, da hospitacije doživljajo stresno, da čutijo vsaj »neko vznemirjenje« (4A) ali celo kot »knedl v želodcu« (6A). Posebno težko doživljajo nenapovedane hospitacije, o katerih so poročali samo na eni šoli. Njihove bojzani so povezane predvsem s tem, kako se bodo pri uri vedli otroci: »Zame je to stresno, ker mislim, kaj moram narediti, da bo vse OK, na koncu pa ti ga otroci zagodejo.« (1A) »Otroci drugače reagirajo, če je ravnatelj notri.« (2B) »Ta interakcija se sploh ne pokaže, če je on v razredu.« (6B) »[...] ker je situacija v razredu vedno nepredvidljiva [...]« (4C) Nekateri strokovni delavci so zato predlagali, da bi bilo treba tudi učence na ravnateljevo navzočnost v razredu pripraviti.

Prav zaradi tega se skoraj vsi na hospitacijo posebej pripravijo. »Vsi se bolj pripravijo, tudi jaz, ki imam že več kilometrine.« (1C) »Seveda se drugače pripraviš.« (2B) »Če veš, da bo prišla, si želiš, da bi bila ura čim lepša.« (8C) Le redki so povedali, da ravnatelja povabijo »brez posebnih priprav, kar spontano. Na začetku so bile pa nekaj strašnega in sem doma skoraj doktorirala iz priprave na pouk.« (5A)

Kljub neprijetnim občutkom ob ravnateljvih hospitacijah večina strokovnih delavcev v njih vidi priložnost za povratno informacijo o svojem delu, zato predvsem »pri začetniku ni slabo, če ravnatelj večkrat pride v razred« (6A). »Po triintridesetih letih jih doživljam drugače, ni treme, doživim jih kot priložnost za pogovor.« (2D) »Hospitacijo ravnateljice doživljam kot pozitivno izkušnjo, saj mi je zelo pomembna povratna informacija.« (3B) »Ravnateljica je kritični prijatelj.« (5A) Poleg tega lahko ravnatelj ob hospitacijah spozna učence: »So zelo pomembne [hospitacije], da spozna razred.« (8Č) »[...] ker nima stika z učenci že več let [...]« (5C) Hospitacije pa ponujajo tudi možnost, da ostaja ravnatelj v stiku s prakso. Strokovni delavec lahko tako predstavi »svoje delo, kakšno metodo, da [ravnatelj] vidi nove metode« (5B), in »sodobne pristope k poučevanju« (3C).

Iz intervjujev smo lahko razbrali, da je doživljanje ravnateljvih hospitacij zelo odvisno od siceršnjega odnosa med ravnateljki in strokovnimi delavci. »Zelo je pomemben odnos, ki ga gojiš prej, potem ni problem.« (8Č) »Da veš, če ti ura ne uspe, da še ni rečeno, da si slab učitelj.« (8C) Pomen odnosa se pokaže zlasti pri podajanju povratne informacije: »Človečnost je pomembna, da ne išče napak, da ti iskreno pove. Če tega ni, nismo nič naredili.« (5A) »Prej smo šli k ravnatelju, če je bilo kaj slabega, zdaj pa le po pohvalo.« (4C) Od klime v šoli in doživljanja hospitacij je odvisno tudi, koliko strokovni delavci zaupajo ravnateljevi povratni informaciji in kako ta vpliva na njihov profesionalni razvoj.

### ***Povezovanje ravnateljvih hospitacij s profesionalnim razvojem***

Razen na eni šoli, kjer menijo, da »s[m]o za svoje delo odgovorni sami« (7), vsi strokovni delavci vidijo v hospitacijah določene potenciale za svoj profesionalni razvoj. Najmočnejše jih povezujejo s povratno informacijo, torej s pogovorom po hospitaciji.

Ravnatelji nam na naših usposabljanjih večinoma povedo, da si strokovni delavci želijo izvedeti, kako je potekala ura in kaj bi morali spremeniti, se pravi, da pričakujejo analizo in predloge za izboljšave. Zanimivo je, da strokovni sodelavci, ki so sodelovali v intervjujih, tega v resnici ne pričakujejo. Največ jim

pomeni to, da ravnatelj sploh opazi in pohvali njihovo delo. Tako »hospitacije krepijo [učiteljevo] samozavest in mi dajo potrditev, da delam prav« (3A). Pozitivna povratna informacija je »potrditev, ki jo potrebujem, zlasti v teh hudih časih, da črpaš iz tega« (5C).

Ravnateljeva povratna informacija je pomembna tudi zato, ker tako strokovni delavec »dobi drug pogled na svoje delo« (2C). »Bolj kritičen prijatelj mora biti kot svetovalec, zlasti za starejše.« (5B) Čeprav eksplicitno ni nihče omenjal refleksije, ki jo ravnatelji na ta način spodbujajo, je iz določenih izjav mogoče jasno razbrati, da jo nekateri v pogovoru spodbujajo: »Se poglobiš vase, ko ti zastavlja vprašanja.« (8Č)

Tudi pri povezovanju povratne informacije in profesionalnega razvoja se je iz odgovorov dalo razbrati, da te povezave ne doživljajo vsi enako močno. Odvisno je predvsem od tega, kako ravnatelj posreduje povratno informacijo: »Ampak važno je, kako to pove. Ko greš od pogovora, da imaš dober občutek.« (1C) Tako strokovni delavci tudi negativno povratno informacijo sprejmejo kot možnost za izboljšavo prakse in ne kot kritiko. Pomembno je še, da »učitelj tudi lahko pove svoje mnenje« (4A). Vsekakor mora biti pogovor dobro strukturiran: »Pogovor mora imeti svoj namen, ravnatelj mora predstaviti svoj vidik.« (6A)

Čeprav strokovni delavci niso eksplicitno govorili o ravnateljevi strokovni moči, pa se je iz intervjujev dalo razbrati, da je za sprejemanje povratne informacije pomembna prav ta. V nekaterih šolah so namreč poudarjali, da je pomembno, s katerega predmetnega področja je ravnatelj, v drugih pa tega niso omenjali, poudarjali so druge vidike: ravnateljevo didaktično usposobljenost, spodbudno delovanje, pravo zastavljanje vprašanj, možnost pogovora o poučevanju ter zapis dogovorov in predlogov. Iz tega bi lahko sklepali, da je zaupanje v ravnateljevo usposobljenost za posredovanje konstruktivnih povratnih informacij različno, s tem pa verjetno tudi vpliv na profesionalni razvoj strokovnih delavcev, čeprav neposrednih potrditev strokovnih delavcev ne moremo navesti.

Zanimiva je še ena razsežnost povezave med ravnateljevimi hospitacijami in profesionalnim razvojem strokovnih delavcev. Gre za bolj temeljito pripravo na opazovano uro, kar pomeni, da strokovni delavec takrat »še malo pobrska, kaj bi naredil drugače, kaj bi še poiskal« (4B). Podobno so razmišljali v drugih šolah, npr.: »Je spodbuda, da narediš malo drugače, da pokažeš primernejše prakse.« (8B) »Takrat malo drugače pristopimo k pouku.« (2C) Hospitacijo tako lahko razumemo kot spodbudo za iskanje novih prijemov pri delu z učenci, se pravi, da na nek način spodbuja inovativnost in ustvarjalnost strokovnih delavcev.



### **Zazan vpliv ravnateljvih hospitacij na spreminjanje prakse strokovnih delavcev**

Ker je eden temeljnih namenov ravnateljvih hospitacij spodbujanje kakovosti dela strokovnih delavcev, nas je dejansko najbolj zanimalo, ali jih strokovni delavci tako tudi razumejo. Iz odgovorov na prejšnje vprašanje smo izvedeli, da za večino od njih hospitacije predstavljajo določen potencial za profesionalni razvoj. Njihov dejanski vpliv pa moramo povezati s tem, ali strokovni delavci zaradi tega v resnici spreminjajo prakso (Bubb 2013, 25), kar je bila tema odgovorov na tretje vprašanje v intervjujih.

Večina odgovorov kaže, da ravnateljve hospitacije nimajo pomembnejšega vpliva na spreminjanje poučevanja, v dveh šolah so celo odgovorili, da ni nikarkršnega. Sicer pa so strokovni delavci v odgovorih povedali, »da nimajo prav močnega učinka, sploh ne dolgotrajno« (4A). O močnejšem vplivu so govorili v šoli, kjer »zapiše[j]o določene sklepe in predloge za nadaljnje delo« (3C), oziroma pri mlajših kolegih.

Iz odgovorov pa se da razbrati nekaj posrednega vpliva. Nekateri strokovni delavci hospitacije zaznavajo kot priložnost za refleksijo (»Če je še en odrasli v razredu, se bolj zavedaš svoje prakse in se poglobiš vanjo [...]« 8B) in za skrbnejšo uporabo jezika (»trudiš se, da drugače govoriš« 1Č). Kot smo lahko razbrali že iz odgovorov na prejšnje vprašanje, pa ravnateljve hospitacije zagotovo vplivajo na to, da se strokovni delavci bolj skrbno pripravijo na pouk, kar lahko ponazorimo z naslednjima izjavama: »Sem se prav pripravila, da bom naredila pravo tabelsko sliko.« (1C) »Potrudiš se, da pokažeš kaj posebnega.« (5Č)

Veliko večji vpliv na spreminjanje in izboljševanje prakse pripisujejo predmetnim aktivom, izmenjavi izkušenj med sodelavci in med šolami, strokovnim razpravam, kakovostnim izobraževanjem, sprotni refleksiji in medsebojnimi hospitacijam. V zvezi z njimi imajo v polovici sodelujočih šol določene pomisleke, saj menijo, »da se lahko pogovarja[j]o o delu med sabo, tudi če se ne hospitiramo« (4B). Lahko bi dejali, da jih sicer razumejo kot pomembne, vendar je zadržanost do njih povezana predvsem s strahom izpostaviti se pred kolegi.

### **Smernice in priporočila za ravnateljve hospitacije**

Skupne ugotovitve o praksi hospitacij bi lahko strnili v nekaj točk:

- Večina strokovnih delavcev doživlja ravnateljve hospitacije kot stresne, zlasti mlajši oziroma tisti z manj prakse. Kljub temu pa jih razumejo

kot priložnost za povratno informacijo in strokovne pogovore z ravnateljem.

- Potenciale ravnateljevih hospitacij za svoj strokovni razvoj vidijo strokovni delavci v povratnih informacijah, pogovoru z ravnateljem in v iskanju novih načinov dela, ki bi jih radi pokazali, ko pride ravnatelj v razred. V vseh treh skupinah odgovorov se je dalo jasno razbrati, da hospitacije vsebujejo predvsem motivacijski vidik, se pravi potrditev, da strokovni delavci delajo dobro.
- Zaradi ravnateljevih hospitacij strokovni delavci večinoma ne spreminjajo svoje prakse. Ne gre torej pričakovati, da se bo samo zaradi ravnateljeve navzočnosti v razredu kakovost njihovega dela občutneje izboljšala. Večji vpliv pripisujejo drugim oblikam profesionalnega razvoja, na primer strokovnim razpravam in izmenjavi dobrih praks tako v šoli kot med šolami. Če pa hoče ravnatelj te oblike spodbujati, mora poznati delo svojih strokovnih delavcev. Zlasti v tem je treba iskati smisel in namen neposrednega opazovanja njihovega dela, izkoristiti pa jih je mogoče tudi kot neprecenljivo priložnost za strokovne razprave o učenju.

Ob koncu povzetkov ugotovitev dodajamo še priporočila za ravnatelje, ki jih oblikujejo udeleženci programa Šole za ravnatelje ob zagovorih seminar-skih nalog pri modulu Ravnatelj kot pedagoški vodja. Povzemamo priporočila dveh skupin iz šolskega leta 2014/15, saj dovolj dobro ponazarjata vsebino, ki se pojavlja skoraj tudi pri vseh drugih skupinah:

- Ravnatelj naj daje kakovostno povratno informacijo.
- Potrebna je jasna predstavitev kriterijev opazovanja.
- Kot področje spremljanja naj ravnatelj izbere predvsem odnose v razredu, skupini.
- Pri pripravi priporočil na osnovi zbranih podatkov s hospitacijami naj sodelujejo vsi strokovni delavci.
- Predvsem pa naj bo ravnatelj sam do hospitacij pozitivno naravnán.

Če torej hoče ravnatelj dobro opravljati svojo hospitacijsko dejavnost, je pomembnih več dejavnikov. Iz teoretičnih izhodišč smo izluščili tri ključna, ki so se potrdili tudi v intervjujih in strokovnih razpravah z udeleženci v različnih programih Šole za ravnatelje:

- priprava strokovnih delavcev na hospitacije;
- pogovor po opazovanju;
- ravnateljeva strokovna moč.

### ***Pomen priprave strokovnih delavcev***

Večina strokovnih delavcev, ki smo jih zajeli v našo kvalitativno raziskavo, je povedala, da ravnateljve hospitacije doživljajo stresno ali vsaj da se nanje posebej in drugače pripravijo. Pri tem je zanimivo, da v pogovorih na usposabljanjih dostikrat slišimo nasprotno, in sicer da ravnateljeva navzočnost ne vpliva na delo strokovnih delavcev. To lahko ovržemo tudi z ugotovitvijo Weadeja in Evertsonove (2001, 41), da »opazovalčev vstop v razred vedno vpliva na dogajanje«. Strokovni delavci in učenci imajo namreč svoje poglede na to, kaj pomeni biti opazovan in čemu je opazovanje namenjeno. Podobno smo ugotavljali v intervjujih s strokovnimi delavci, saj so nekateri hospitacije razumeli kot pomoč in podporo, večina pa v njih še vedno čuti pridih nadzora. Zanimivo je bilo tudi, da so se nekateri strokovni delavci spraševali, kako prihod ravnatelja v razred razumejo učenci, niso pa jih na to posebej pripravili ali jim vsaj povedali, kakšen je njegov namen.

Priprava na hospitacije je zato zelo pomembna in nikakor ne sme biti omejena zgolj na to, da ravnatelj sporoči, katero področje bo opazoval, predstavi cilje, način izbire strokovnih delavcev in morda še opazovalni list. Najpomembnejše je, da zna hospitacije osmisliti in jih postaviti v kontekst izboljševanja učenja in poučevanja. K pripravi na opazovanje pouka sodi veliko dejavnosti: predstavitev namena in ciljev, določanje področja opazovanja, izdelava opomnika in priprava protokola oziroma osnovnih pravil ali smernic za opazovanje pouka. Gre torej za skupno, individualno in ravnateljveo pripravo (Erčulj 2013, 51). Glavni namen skupne priprave naj bodo ozaveščanje o namenu hospitacij, strokovna razprava o kakovosti učenja in poučevanja s skupno določitvijo področij opazovanja in priprava opomnika. Vse bolj priporočamo tudi izdelavo protokola, v katerem opredelimo faze in vloge v procesu spremljanja in opazovanja pouka. S tem zagotovimo preglednost in zmanjšamo negotovost opazovancev pred ravnateljvim prihodom v razred.

Individualna priprava je namenjena predvsem temu, da lahko opazovanec podrobneje pojasni kontekst opazovane situacije in ravnatelju omeni svoja pričakovanja, pa tudi morebitne bojazni. Od ravnateljve priprave je zelo odvisna uspešnost celotnega procesa. Prav je, da ravnatelj vnaprej pregleda pripravo, morebitne druge dokumente, vključno z drugimi zapisi o delu opazovanega strokovnega delavca, najpomembnejše pa je, da je dovolj usposobljen za pogovor po hospitaciji oziroma za posredovanje povratne informacije.

### ***Povratna informacija – vzvod profesionalnega razvoja***

Zavedamo se, da je težko potegniti ločnico med evalvacijo dela strokovnih delavcev in razvojnim modelom hospitiranja (Gosling 2002, 4), zato je še toliko

pomembneje, da ravnatelj ustrezno pove povratno informacijo, še zlasti ker ji strokovni delavci pripisujejo tako velik pomen za svoj profesionalni razvoj. Konstruktivna povratna informacija mora omogočati, da se bolje zavedamo svojega dela, ter usmerjati in spodbujati razvoj. Ob tem moramo biti pozorni, da ne postane destruktivna, se pravi, da ne pušča le slabih občutkov in da je v njej vedno kaj, kar bi prejemniku lahko pomagalo pri učenju. Iz izjav strokovnih delavcev bi lahko sklepali, da so nekateri že imeli tudi slabe izkušnje, zato so tako velik pomen pripisovali načinu podajanja povratnih informacij po opazovanem pouku.

Povratna informacija naj temelji na samoevalvaciji oziroma refleksiji strokovnih delavcev. O'Leary (2014, 80) priporoča nekaj ključnih vprašanj:

- Česa naj se učenci pri tej uri naučijo?
- Zakaj naj bi se tega naučili?
- Kako vem, da se učijo?
- So motivirani za učenje? Kako to vem?

Ravnatelj naj vzpostavi predvsem enakopraven dialog, v katerem se s strokovnim delavcem skupaj pogovarjata o opazovani uri in iščeta možnosti za učenje. Pogoj za to pa je, da je tudi strokovni delavec dobro pripravljen in da vlada ustrezno vzdušje, v katerem priznanje šibkih točk ni »kaznovano« (Ward 2004, 3). Povratna informacija torej ni sodba o delu strokovnega delavca, ampak spodbujanje učenja in razmišljanje o njem (Erčulj in Širec 2004, 19).

Zavedamo se, da je temelj za konstruktivno povratno informacijo siceršnji odnos med opazovalcem in opazovancem, vendar je pomembno tudi spoštovanje nekaterih osnovnih načel, ki jih povzemamo po O'Learyju (2014, 85–86):

- Pogovor po hospitaciji naj poteka isti ali naslednji dan po opazovanem pouku.
- Povratna informacija naj ne temelji na osebnem mnenju, ampak na dejstvih. Priročnik za spremljanje učiteljevega dela (Manchester Metropolitan University 2005) se celo začne z opozorilom, da so povratne informacije v slogu »če bi bil jaz na tvojem mestu ...« prepovedane. Poleg tega morajo biti specifične, ne splošne.
- Opazovalec oziroma tisti, ki daje povratno informacijo, mora imeti veliko empatije. Vedeti mora, kako posamezniku posredovati negativno povratno informacijo, znati mora opazovati, kako jo je sogovornik sprejel, in vedeti, kako ga spodbuditi, da bo spregovoril o svojih občutkih v zvezi s tem.

- Ena najpomembnejši spretnosti pri posredovanju povratnih informacij po opazovanem pouku je sposobnost postavljanja vprašanj, ki spodbujajo refleksijo. Zavedati se moramo namreč, da »dobrohotni nasveti« običajno ne prinesejo sprememb vedenja, če so te potrebne. Opazovalec mora znati sogovornika s pravimi vprašanji spodbujati, da poišče vzroke za svoja ravnanja in rešitve oziroma možnosti za spreminjanje prakse.
- Najpomembneje pa je, da se ravnatelj zaveda, da je pogovor po hospitaciji dvosmeren proces, saj le tako poteka učenje obeh udeležencev. To tudi pomeni, da morajo biti vse odločitve, povezane s spreminjanjem prakse in profesionalnim razvojem, sprejete skupaj po temeljiti strokovni razpravi.

Pri tem pa ne gre pozabiti, da je sprejemanje povratne informacije, kot so pokazali odgovori v naši manjši raziskavi, odvisno od ravnateljeve strokovne moči, ki jo mu priznavajo strokovni delavci.

### **Ravnatelj kot strokovna avtoriteta**

Ko govorimo o ravnateljevi strokovni avtoriteti, mislimo na njegovo ekspertno moč, s katero vodi vzgojno-izobraževalni zavod in ki mu jo sodelavci priznavajo. Poslovni slovar<sup>1</sup> jo opredeljuje kot »sposobnost vplivati na vedenje zaposlenih s preteklimi izkušnjami in strokovnostjo na določenem področju«. Podobno se je dalo razbrati iz intervjujev, saj so strokovni delavci v nekaterih vzgojno-izobraževalnih zavodih poudarjali, da bi jim povratna informacija več pomenila, če bi bil ravnatelj z njihovega strokovnega področja. Morda je to povezano s tem, da nekateri ravnateljevo vlogo pri hospitacijah razumejo kot svetovanje, bolj pa se nagibamo k interpretaciji, da gre morda za delno nezaupanje v ravnateljevo strokovno moč.

Ustvarjanje strokovne avtoritete oziroma ravnateljevo strokovno moč povezujemo s konceptom vodenja za učenje, v katerem sta poudarjena vzor in ustvarjanje priložnosti za učenje vseh udeležencev. Southworth (2009, 78–79) meni, da morajo ravnatelji s svojimi dejanji »povedati«, kakšno vedenje pričakujejo od svojih sodelavcev, predvsem pa se morajo zanimati za učenje, obiskovati strokovne delavce v razredu in jih spodbujati, da spregovorijo o svojih uspehih in težavah. S tem si ravnatelj pridobiva strokovno moč, tudi v strokovnih razpravah o učenju in poučevanju, ki jih spodbuja po opazovanju pouka. Te so ena najboljših priložnosti za medsebojno učenje, saj v njih svojo strokovno moč krepijo tako strokovni delavci kot ravnatelj.

<sup>1</sup> Glej <http://www.businessdictionary.com/definition/expert-power.html>.

Pace in Hemmings (2006, 134) poudarjata, da je najmočnejša osnova za oblikovanje avtoritete tak odnos med strokovnimi delavci in ravnateljem, s katerim ravnatelj izraža skrb za njihovo uspešnost in dobro počutje. Sodelovanje in podpora vodstva, možnosti za refleksijo in spodbujanje profesionalnega razvoja strokovnih delavcev igrajo ključno vlogo. Sodelovalno in spodbudno organizacijsko vzdušje je torej pomemben prvi pogoj za to, kakšen pomen strokovni delavci pripisujejo ravnateljevi povratni informaciji in koliko zaradi hospitacij spreminjajo svojo prakso.

Iz odgovorov strokovnih delavcev in iz teorije vodenja za učenje bi torej lahko skleпали, da ravnateljevo vodenje, v katerem se jasno kaže velik pomen učenja in skrb za to, da imajo vsi kar najboljše pogoje zanj, močno vpliva na to, kakšen pomen hospitacijam pripisujejo strokovni delavci in koliko jih povezujejo z lastnim učenjem.

### **Medsebojne hospitacije**

V zadnjem delu poglavja dodajamo še nekaj izhodišč za medsebojne hospitacije. Že naša prva manjša raziskava o pomenu in praksi hospitacij, ki smo jo izvedli v okviru programa ESS Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela, je pokazala, da jim strokovni delavci pripisujejo velik pomen za svoj profesionalni razvoj (Otič 2005, 110). Medsebojne hospitacije so se v naših vzgojno-izobraževalnih zavodih v zadnjih letih dokaj uveljavile kot pomembna oblika sodelovanja, izmenjave izkušenj in predstavitev dobre prakse dela v skupini oziroma razredu. Prav zato so nas presenetile ugotovitve delavnice na posvetu pomočnikov ravnateljev (Erčulj 2014), na kateri smo presojali značilnosti šol in vrtcev kot učečih se skupnosti. V večini skupin so namreč kot šibko točko izpostavili prav medsebojne hospitacije. Da gre za izziv, potrjuje izbira medsebojnih hospitacij kot področja za izboljševanje pedagoškega vodenja v programu Vodenja za učenje.

Klar (2012, 176–177) medsebojne hospitacije povezuje z distribuiranim vodenjem. Odgovornost za kakovost poučevanja in za razvijanje zmožnosti zanj je namreč treba prenesti na več zaposlenih. Ena od možnosti je večje vključevanje vodij aktivov oziroma vzpostavitev posebnih timov za medsebojne hospitacije, kar se je pokazalo kot uspešno tudi v enem od naših programov (Erčulj idr. 2015, 53). Ravnatelj namreč ob obilici nalog težko zagotovi kontinuiran proces, če ga izvaja izključno sam. Poleg tega pomeni vodenje tima priznanje za strokovnega delavca, hkrati pa deljeno odgovornost, ki jo MacBeath in Dempster (2009) opredeljujeta kot pomembno vsebino vodenja za učenje.

Tudi Bell in Cooper (2014, 152) opredeljujeta medsebojne hospitacije kot

eno od strategij vzajemne presoje poučevanja, v katero so vključeni sodelavci (kolegi), ki podajo povratno informacijo o poučevanju in o tem, kako uspešen je strokovni delavec pri spodbujanju učenja učencev. Pomembnejša kot presoja se nam zdita vzajemno učenje (Gosling 2002) in priložnost, da strokovni delavci v strokovnih razpravah razvijajo skupna prepričanja o tem, »kako pri nas poučujemo in se učimo« (Hammersley-Fletcher in Orsmond 2005, 223).

Na temelju raziskave Kempa in Goslinga (2014) lahko govorimo o naslednjih pridobitvah medsebojnih hospitacij: boljše zavedanje o tistih vidikih poučevanja, o katerih se redko pogovarjamo, pripravljenost, da strokovni delavci izboljšujejo svojo prakso s pomočjo opazovanja kolegov in večja profesionalna samozavest. Podobno smo ugotavljali v eni od skupin v programu Vodenje za učenje, ki že več let izvaja medsebojne in medšolske hospitacije. Zanimalo nas je, kaj so pridobili strokovni delavci na osebni ravni, kaj se je spremenilo na šolski in kaj na medšolski (Erčulj idr. 2015). Strokovni delavci so pridobili nov pogled na delo sodelavcev, zamisli za nadaljnjo prakso poučevanja, zato so nekoliko bolj pripravljeni evalvirati svoje delo, delno so tudi bolj pripravljeni pokazati svojo dobro prakso. Na ravni šole smo s projektom spodbudili strokovne razprave in ustvarili priložnosti za medsebojno učenje.

V tujini so naredili precej raziskav, ki potrjujejo pozitivne učinke medsebojnih hospitacij na razvoj kakovosti dela strokovnih delavcev (npr. Bell in Mladenović 2008; Kemp in Gosling 2014; McMahan, Barrett in O'Neill 2007). Njihovo skupno sporočilo je, da mora biti osnovni namen medsebojnih hospitacij razvijanje strokovnih razprav o učenju. Izhajajoč iz tega namena sta Kemp in Gosling (2014) opredelila naslednje značilnosti uspešnih medsebojnih hospitacij:

- spodbujajo vzajemno učenje;
- upoštevajo strokovno avtonomijo vseh udeležencev (opazovalcev in opazovancev);
- temeljijo na dialogu in spraševanju;
- niso namenjene sodbam o pouku;
- usmerjene so v spreminjanje in razvoj prakse.

Chism (2007) opozarja še, da morajo biti opazovanci in opazovalci enako-pravni, da si morajo med seboj izmenjevati poglede in razumevanje določenih dejavnikov uspešnega učenja in se skupaj učiti. Pomembni sta zaupnost v skupini, ki jo razvijamo s konstruktivnimi povratnimi informacijami brez sodb, in organizacijska kultura, v kateri je učenje cenjeno in se strokovni delavci o njem pogovarjajo.

V intervjujih s strokovnimi delavci, ki smo jih opravili v šolskem letu 2014/15 in smo jih predstavili v tem poglavju, so se ti ob vseh vprašanih dotikali tudi pomena medsebojnih hospitacij. Za nekatere predstavljajo večji stres kot ravnateljeve hospitacije, saj menijo, da je »mnogo težje nastopati pred kolegi z istega predmetnega področja« (6A). Kljub temu pa jim pripisujejo močnejši vpliv na profesionalni razvoj. V šoli 2 so poudarili, kako učinkovite so bile medsebojne hospitacije v občinskih aktivih, kjer so »mladi učitelji kar srkali od starejših« (2C). Prednost medsebojnih hospitacij so poudarili tudi v šoli 7, in sicer kot možnost za opazovanje drugačnih metod dela. V šolah, kjer medsebojne hospitacije že potekajo, se jim zdi najpomembnejši del strokovna razprava po opazovanju, vendar morajo biti vsi udeleženci zanjo usposobljeni, tudi (ali predvsem) za dajanje in sprejemanje konstruktivne kritike, kadar je potrebna.

Številne pozitivne učinke medsebojnih hospitacij smo ugotavljali tudi v programu Vodenje za učenje 2011/12. Na ravni posameznika bi radi izpostavili predvsem razvijanje profesionalne samozavesti zaradi pozitivne povratne informacije kolegov, saj imajo strokovni delavci praviloma malo priložnosti za to, da dobijo strokovno utemeljene povratne informacije. Pomagajo jim pri evalvaciji lastnega dela, zato so dragocen vzvod profesionalnega razvoja. Na ravni šole medsebojne hospitacije dokazano spodbujajo formalne in neformalne pogovore o učenju in poučevanju in s tem oblikovanje učečih se skupnosti. Ravnatelj tako ni več edini, ki na tej ravni vodi učenje in poučevanje, saj odgovornost za kakovost poučevanja in učenja tudi dejansko razporedi med sodelavce, sam pa prevzame vlogo usklajevalca, spodbujevalca in evalvatorja procesa.

Pridobitve za posameznika in šolo so pri medsebojnih hospitacijah torej lahko večplastne, vendar morajo biti pri tem izpolnjeni nekateri začetni pogoji (Erčulj idr. 2015, 57):

- Udeleženci medsebojnih hospitacij morajo biti nanje vnaprej pripravljene. Seznanjeni morajo biti s cilji, ki jih hočemo z medsebojnimi hospitacijami doseči, in s sistemom izvedbe.
- Pomembna je teoretična priprava udeležencev – potreben je dogovor o tem, katere vidike pouka bomo opazovali, v pomoč je opomnik za opazovanje, ki mora biti kratek, jase in razumljiv.
- Sestava skupine strokovnih delavcev za medsebojno hospitacijo: pri sestavi moramo biti pozorni na starost oziroma pedagoške izkušnje, predmetna področja, temperament sodelujočih.
- Hospitacije morajo biti časovno načrtovane, namenjenega jim mora biti



dovolj časa – vsaj dve šolski uri, ena za izvedbo, druga za pogovor o opazovani uri.

- Pogovor po opazovani uri mora biti usmerjen, potekati mora v okviru dogovorjenih vidikov opazovanja.
- Udeleženci morajo biti usposobljeni za dajanje in sprejemanje povratnih informacij, te pa morajo biti konstruktivne in usmerjene v učenje. Zgolj analiza ure ni najbolj učinkovita, saj Cosh (1999, 23) ugotavlja, da je malo verjetno, da bo nekdo izboljšal prakso le zato, ker smo mu povedali, česa ne dela dobro. Zato se morajo opazovalci usmeriti predvsem k temu, česa so se naučili, opazovanca pa z vprašanji spodbujati k samoanalizi.

Najpomembnejša koraka pri medsebojnih hospitacijah sta – tako kot pri ravnateljvih – priprava in povratna informacija oziroma strokovna razprava med opazovancem in opazovalci. Vse drugo (izbira opazovalcev in opazovancev, organizacija in evalvacija medsebojnih hospitacij) je bolj ali manj stvar organizacije, ki se med zavodi razlikuje glede na njihove značilnosti.

Pri vseh navedenih korakih je pomembna ravnateljeva vloga, ključna pa je njegova zmožnost motiviranja strokovnih delavcev, da se odločijo za medsebojno opazovanje in ga primerno osmislijo.

### **Ravnateljev profesionalni razvoj za spremljanje in opazovanje pouka**

Ravnateljeva vloga pri spremljanju in opazovanju pouka je dokaj kompleksna, saj zajema številne procese in dejavnosti pedagoškega vodenja. Ob tem ugotavljamo, da je njegova strokovnost ključna za razumevanje hospitacij in za to, kako bodo vplivale na delo strokovnih delavcev. Glede na to, da tako strokovni delavci kot ravnatelji (ne)usposobljenost za spremljanje in opazovanje pouka navajajo kot eno od ovir za večjo uspešnost (Erčulj in Širec 2004, 11), bomo poglavje sklenili z razmišljanjem o ravnateljovem profesionalnem razvoju na tem področju. Omejili se bomo zgolj na štiri pomembna področja, ki se nam zdijo ključna.

Številni ravnatelji so še vedno prepričani, da lahko kakovostno spremljajo pouk le, če poznajo celotno vsebino kurikula in vse novosti v pristopih pri delu v razredu. Ne moremo zanikati, da to ni pomembno, vendar moramo pomembnejše mesto vseeno pripisati razumevanju učenja. Ravnatelj mora imeti torej široko *znanje o učenju učenja* (Marentič Požarnik 2000; Southworth 2009). Vedeti mora, kaj omogoča učenje učencev in strokovnih delavcev ter spodbujati tovrstne dejavnosti in procese. Male in Palaiologou (2012, 113) me-

nita, da ni mogoče vnaprej vedeti, kako se posamezniki učijo, vedeti pa moramo, kako lahko ustvarimo okolje, ki spodbuja samostojnost, refleksijo in omogoča konstrukcijo znanja. Southworth (2009, 88) ob tem dodaja še, da mora ravnatelj poznati načela konstruktivističnega učenja, ga spodbujati in se tudi sam vključevati v oblike usposabljanja, ki temeljijo na njih.

Pri zbiranju podatkov o praksi hospitacij med udeleženci programa za pridobitev ravnateljskega izpita smo ugotovili, da je uporaba podatkov, ki jih dobi ravnatelj z opazovanjem pouka, slaba (Erčulj in Zavašnik Arčnik 2014). Šibko podatkovno pismenost ravnateljev ugotavljajo tudi v mednarodnem prostoru, kar navajajo Verbiest idr. (2015), hkrati pa jo povezujejo s kakovostnim delovanjem šol. *Delo s podatki* je torej pomembno področje, ki ga mora ravnatelj pri hospitiranju obvladati. Zajema pripravo opomnika za opazovanje, opazovanje samo in interpretacijo ter uporabo podatkov. Le tako lahko ravnatelj podatke, pridobljene z opazovanjem pouka, osmisli za načrtovanje profesionalnega razvoja strokovnih delavcev in razvijanje kakovosti učenja v vzgojno-izobraževalnem zavodu. Ker na opazovanje kot tehniko pridobivanja podatkov najbolj vplivajo raziskovalčeva (v tem primeru ravnateljeva) osebna pričanja in izkušnje, je treba znati uporabiti še druge podatke, ki jih imamo na voljo, na primer pripravo, opažanja strokovnih delavcev oziroma samoevalvacijo, in, če je le mogoče, tudi evalvacijo, ki jo naredijo učenci.

Med najpomembnejše ravnateljevo znanje in spretnosti za uspešno spremljanje in opazovanje pouka zagotovo uvrščamo komunikacijo, natančneje, *dajanje povratne informacije*. Pri tem bi radi opozorili, da niso pomembni samo veščine in načela, ki smo jih predstavili v prejšnjem delu poglavja, pač pa tudi to, kako ravnatelj razume namen pogovora po opazovanju in kaj bi rad z njim dosegel. Ravnatelj se mora zavedati, da s hospitiranjem dolgoročno ne bo spremenil prakse strokovnega delavca, kar so povedali vsi strokovni delavci, ki so sodelovali v intervjujih. Lahko pa z ustrezno vodenim pogovorom po hospitaciji razvija kulturo povratnih informacij in refleksije, kar dolgoročno pomeni izboljševanje dela strokovnih delavcev. Tako opazovanje pouka razume tudi O'Leary (2014, 114) in dodaja, da je treba refleksijo spodbujati pri učiteljih v vseh obdobjih kariere. Ravnatelj mora torej znati postavljati taka vprašanja, ki bodo pri strokovnem delavcu spodbujala premislek o ravnanju v razredu in o širših temah, povezanih z učenjem učencev. Pogovor mora potekati v ozračju sodelovanja in zaupanja.

Glede na to, da v vseh fazah spremljanja in opazovanja pouka v središče postavljamo učenje in spodbudno organizacijsko ozračje, mora ravnatelj poznati *načela razvijanja kulture učenja*. Ta je pogoj za uspešno spremljanje in opazovanje pouka, hkrati pa z učinkovito prakso na tem področju uspešnost

gradimo. Po Southworthovem (2009, 82–83) mnenju jo ravnatelj lahko razvija s štirimi strategijami:

- z nenehnim lastnim učenjem kot podpora svojemu delu;
- z doslednim poudarjanjem, da je učenje učencev najpomembnejša dejavnost šole;
- z jasnim izražanjem ključnih vrednot, ki podpirajo uspešno in pravično učenje;
- s tem, da javno pokaže, da si prizadeva za izboljševanje učenja.

Lahko rečemo, da spremljanje in opazovanje pouka vključuje vse te strategije, saj ravnateljev obisk razreda na simbolni ravni pomeni poudarjanje učenja in prizadevanje za njegovo izboljšanje na vseh ravneh: pri učenju učencev, strokovnih delavcev, ravnatelja in vzgojno-izobraževalnega zavoda kot celote.

Učenje v središču je torej temeljna značilnost kulture učenja. Poleg tega Woolfolk Hoy in Hoy (2009, 326) med njene značilnosti uvrščata še: skupno reševanje problemov in iskanje rešitev na področju učenja, iskanje znanja iz različnih virov, nenehno izmenjavo informacij in izkušenj o delu z učenci ter naklonjenost spremembam in izboljšavam.

Kulture učenja ravnatelj ne more ustvariti na hitro, pomembni značilnosti organizacijske kulture sta namreč prav njeni razvojnost in stabilnost, kar pomeni, da jo je nemogoče spreminjati s posegi oziroma na deklarativni ravni. Zato je spremljanje in opazovanje pouka treba primerno osmisлити, strokovno izvajati in razumeti kot eno najpomembnejših ravnateljevih dejavnosti pri spodbujanju kakovosti učenja.

## Literatura

- Bell, A., in R. Mladenović. 2008. »The Benefits of Peer Observation of Teaching for Tutor Development.« *Higher Education* 55:735–752.
- Bell, M., in P. Cooper. 2014. »Implementing Departmental Peer Observation of Teaching in Universities.« V *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education*, ur. J. Sachs in M. Parsell, 151–164. Dodrecht: Springer.
- Bubb, S. 2013. »Vodenje profesionalnega razvoja.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (3): 15–30.
- Bush, T., in D. Middlewood. 2005. *Leading and Managing People in Education*. London: Sage.
- Chism, N. V. N. 2007. *Peer Review of Teaching: A Sourcebook*. Bolton: Alex.
- Cosh, J. 1999. »Peer Observation: A Reflective Model.« *ELT Journal* 53 (1): 22–27.
- Danielson, C. 2013. *The Framework for Teaching: Evaluation Instrument*. Princeton, NJ: The Danielson Group.

- Erčulj, J. 2013. »Ravnateljstvo spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela v kontekstu vodenja za učenje.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (3): 47–69.
- Erčulj, J. 2014. »Šola in vrtec kot učeča se skupnost.« V »XVI. strokovni posvet pomočnikov ravnateljev: vloga pomočnikov ravnateljev pri sodelovanju šol in vrtcev z okoljem; gradivo za udeležence,« 58–61. Šola za ravnatelje, Kranj. [http://www.solazaravnatelje.si/wp-content/uploads/2014/03/SR-pomocniki-gradivo2014\\_splet.pdf](http://www.solazaravnatelje.si/wp-content/uploads/2014/03/SR-pomocniki-gradivo2014_splet.pdf)
- Erčulj, J., M. Debeljak, C. Dominko, J. Keršnik, K. Krajnik in M. Vehovec. 2015. »Medšolske hospitacije kot priložnost za učenje učiteljev.« *Vzgoja in izobraževanje* 46 (1): 52–58.
- Erčulj, J., P. Kenda, N. Matelič Nunčič, E. Nemeč, H. Pačnik, N. Pignar in M. Rupnik. 2008. »Refleksija in spodbujanje profesionalnega razvoja učiteljev.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 6 (2): 55–70.
- Erčulj, J., in A. Širec. 2004. »Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela: (zamujena) priložnost ravnateljev ta izboljšanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 3 (2004): 5–24.
- Erčulj, J., in A. Širec. 2013. »Vodenje za učenje – izkušnje in dosežki profesionalnega učenja ravnateljev.« Predstavljeno na 2. znanstvenem posvetu Vodenje v vzgoji in izobraževanju, Portorož, 3.–4. april.
- Erčulj, J., in M. Zavašnik Arčnik. 2014. »Vodenje učenja in poučevanja.« Gradivo za udeležence programa šola za ravnatelje. Šola za ravnatelje, Kranj.
- Gosling, D. 2002. »Models of Peer Observation of Teaching.« [http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/resourcedatabase/id200\\_Models\\_of\\_Peer\\_Observation\\_of\\_Teaching.rtf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/resourcedatabase/id200_Models_of_Peer_Observation_of_Teaching.rtf)
- Hammersley-Fletcher, L., in P. Orsmond. 2005. »Reflecting on Reflective Practices within Peer Observation.« *Studies in Higher Education* 30 (2): 213–224.
- Kemp, R., in Gosling, D. 2014. »Peer Observation of Teaching.« <http://escalate.ac.uk/resources/peerobservation2/>
- Klar, H. W. 2012. »Fostering Department Chair Instructional Leadership Capacity: Laying the Groundwork for Distributed Instructional Leadership.« *International Journal of Leadership in Education* 15 (2): 175–197.
- Leithwood, K., C. Day, P. Sammons, A. Harris in D. Hopkins. 2006. *Seven Claims about Successful Leadership*. Nottingham: NCSL.
- Leithwood, K., in D. Jantzi. 2006. »Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on Students, Teachers, and Their Classroom Practice.« *School Effectiveness and School Improvement* 17 (2): 201–227.
- MacBeath, J., in N. Dempster, ur. 2009. *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice*. London in New York: Routledge.
- Male, T., in I. Palaiologou. 2012. »Learning-Centred Leadership or Pedagogical Leadership? An Alternative Approach to Leadership in Educational Contexts.« *International Journal of Leadership in Education* 15 (1): 107–118.

- Marentič Požarnik, B. 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- McMahon, T., T. Barrett in G. O'Neill. 2007. »Using Observation of Teaching to Improve Quality.« *Teaching in Higher Education* 12 (4): 499–511.
- Manchester Metropolitan University. 2005. »Performance Management: Toolkit for P.M.C.S.« Manchester Metropolitan University, Manchester.
- OECD. 2008. *Teaching and Learning International Survey*. Pariz: OECD.
- OECD. 2013. *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Pariz: OECD.
- O'Leary, M. 2014. *Classroom Observation*. Oxon in New York: Routledge.
- Otič, M. 2005. »Sistem spremljanja učiteljev na šoli.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 3 (3): 100–112.
- Pace, J. L., in Hemmings, A. 2006. *Classroom Authority*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.
- Reardon, R. M. 2011. »Elementary School Principals' Learning-Centred Leadership and Educational Outcomes: Implications for Principals' Professional Development.« *Leadership and Policy in Schools* 10 (1): 63–83.
- Sardoč, M., L. Klepac, M. Rožman, T. Vršnik Perše in B. N. Brečko. 2009. *Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS: nacionalno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Southworth, G. 2004. *How Leaders Influence What Happens in Classrooms*. Nottingham: NCSL.
- Southworth, G. 2009. »Learning-Centred Leadership.« V *The Essentials of School Leadership*, 2. izd., ur. B. Davies, 91–111. London: Sage.
- Stake, R. E. 2000. »The Case Study Method in Social Inquiry.« V *Case Study Method*, ur. R. Gomm, M. Hammersley in P. Foster, 19–27. London: Sage.
- Verbiest, E., M. Pol, K. Vanlommel, P. Mahieu, B. Lazarova, K. Malmberg, S. Nemanic, J. Erculj, A. Gleizups in T. Hortlund. 2014. »Podatkovna pismenost ravnateljev: razvoj vodstvenih zmožnosti za s podatki podprto izboljšanje šole.« *Sodobna pedagogika* 65 (4): 102–116.
- Ward, D. 2004. »How to be Seen: Taking the Stress out of Classroom Observations.« [http://www.researchgate.net/publication/265079264\\_How\\_to\\_be\\_seen\\_Taking\\_the\\_stress\\_out\\_of\\_classroom\\_observations](http://www.researchgate.net/publication/265079264_How_to_be_seen_Taking_the_stress_out_of_classroom_observations)
- Weade, G., in C. M. Evertson. 2001. »On What Can Be Learned by Observing Teaching.« *Theory into Practice* 30 (1): 37–45.
- Woolfolk Hoy, A., in W. K. Hoy. 2009. *Instructional Leadership: A Research-Based Guide to Learning in Schools*. Boston, MA: Pearson.





## Motivacija sebe in sodelavcev

**Peter Markič**

Motivacija je pogosta in stalna tema raziskav. Spremembe na vseh področjih terjajo tudi drugačne prijeme pri motiviranju. Človekova dejavnost je vedno odvisna od notranjih pobud ali zunanjih dražljajev. Ta gibala imenujemo motivacijske spodbude. Beseda motivacija mogoče zveni tuje in učeno, kljub temu pa jo pogosto uporabljamo. V kontekstu se večkrat pojavlja skupaj s pojmi: potreba, motiv, vrednote, vzrok, dejavnost, cilj, zadovoljstvo.

Pri vsakem poglobljenem razmišljanju o motivaciji ugotovljamo, da se začne in konča pri motivaciji sebe. Samo motivirani posamezniki lahko motivirajo druge, druge lahko vžigamo samo z ognjem v svojih očeh. Motivacijo za svoje delo mora najti vsak sam, tega mu nihče ne more dati.

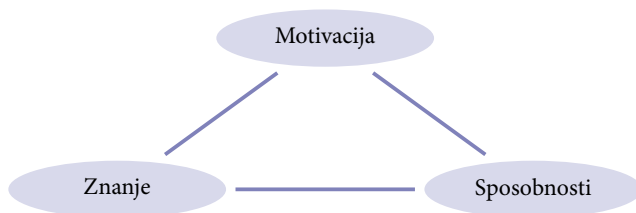
Ob tem se pojavljajo vprašanja, kot na primer: Kaj motivira ljudi pri delu? Kako motivirati samega sebe? Kako motivirati sodelavce? Odgovori niso preprosti in enoznačni, predvsem pa se spreminjajo. Gotovo pa naše delo ni povezano samo z zagotavljanjem osnovnih življenjskih pogojev. Hočemo, želimo si mnogo več in si prizadevamo za to. Človek je preveč zapleteno bitje, da bi lahko njegovo vedenje razložili s preprostimi pravili.

Motivacijske spodbude za naše vedenje so spremenljive. Vsaka sprememba zunanjih ali notranjih okoliščin tako spremeni tudi našo motivacijo. Kriza, o kateri zadnje čase tako pogosto govorimo in je mnogim dobrodošel izgovor za vse spremembe, za katere sicer niso imeli poguma, je primer za to, kaj lahko povzroči popolno spremembo motivacije. Kriza je za nekatere lahko izziv za razmišljanje in dejavno delovanje, za druge ovira, ki preprečuje vsako aktivnost (Markič 2013).

Motivacija je proces, ki posameznika usmerja v zadovoljevanje njegovih potreb. Potreba je stanje neravnovesja v organizmu, ki ga povzroči pomanjkanje ali presežek snovi v telesu (telesni občutki) ali informacij v duševnosti (psihosocialne potrebe). Vedno skušamo nekaj pridobiti ali obdržati. To je osnovno človekovo gibalo, katerega namen je občutenje ugodja. Motivacija je lahko pozitivna (spodbuja, privlači) ali negativna (zavira, odvrta). Ko je po-

**Slika 1**

Dejavniki človekove aktivnosti (povzeto po Markič 2013b, 98)



treba zadovoljena, nas ne motivira več. Povedano drugače: motivacijska potreba se pojavi takrat, ko človek čuti razliko med tem, kar potrebuje/si želi, in tem, kar ima. Intenzivnost potrebe je odvisna od tega, kako velika je razlika med tem, kar potrebujemo/si želimo, in tem, kar imamo. Če je razlika dovolj velika, to sproži motivacijsko delovanje v smeri iskanja rešitve oziroma zadovoljitve potrebe. Motivacija je samo eno od oglišč trikotnika *zna – zmore – hoče*, ki odgovori na vprašanje, zakaj nekdo ne dela dobro. Če ne zna, ga moramo naučiti, če ne zmore, mu moramo zaupati drugo (preprostejšo) nalogo ali zagotoviti ustrezne razmere za delo, če pa noče, ga je treba motivirati. Dejavnike človekove aktivnosti lahko prikažemo s sliko 1.

Motiv je doživeta potreba, usmerjena k določenemu cilju, od katerega pričakujemo, da bomo z njegovo uresničitvijo zadovoljili tudi potrebo (Kompore idr. 2001). Motivi so razlogi za naše delovanje in vedenje, saj poganjajo, usmerjajo in vodijo našo dejavnost. Kako pomembni so za nas, lahko ponazorimo s primerjavo z avtomobilom: primerjamo jih lahko z avtomobilskim motorjem, krmilom in zavorami.

Nobene človekove aktivnosti ne spodbuja le en dejavnik, temveč številni zelo zapleteni, znani in neznani dejavniki. Nikoli ne smemo misliti, da smo odkrili vse razloge za svoje vedenje in vedenje sodelavcev. Ne smemo se slepiti, da smo odkrili splošno veljavno resnico o motivaciji za človekovo vedenje nasploh.

Motivacija poteka na dva načina – kot zaprt in kot odprt krog. Najprej se pojavi potreba, ki sproži dejavnost, vedenje, ki je usmerjeno k cilju – zadovoljitvi potrebe. Ko cilj dosežemo, pri zaprtem krogu potreba izgine, pri odprtem pa se pojavi nova, višja potreba. Po zaprtem krogu potekajo osnovne življenjske potrebe, višje pa po odprtem – več kot imamo, več hočemo. Odprti krog je torej bolj spirala, saj si vedno znova postavimo višji cilj.

Pri postavljanju ciljev upoštevamo nekaj osnovnih značilnosti. Cilj mora biti specifičen, merljiv, dogovorjen in sprejet, realen, časovno opredeljen, moramo ga spremljati. Pri postavljanju ciljev odgovorimo na naslednja vprašanja: kaj je treba storiti, zakaj, kdo bo to storil, do kdaj in kako pričakujemo, da bo



nekaj narejeno. To je zelo pomembno, saj dogovor o načinu izvedbe prihrani veliko nesoglasij in razočaranj po opravljenem delu.

## Pojmovanje motivacije

K razumevanju motivacije prispevajo različne teorije, ki vsaka na svoj način pojasnjujejo človekovo vedenje. V nadaljevanju jih bomo predstavili nekaj, pri čemer nam bo vsaka nekoliko pomagala razumeti motivacijo.

Motivacijo je dobro razložil Maslow, ki je pojasnil njene bistvene značilnosti: motivi so univerzalni, razvrščeni so hierarhično, en motiv je vedno prevladujoč, navzoči pa so tudi drugi; motivacija poteka v stopnjah, na višjo stopnjo preidemo, ko je zadovoljena nižja, na to vpliva tudi višina/zahtevnost cilja, ki si ga zastavimo (Lipičnik 1998, 164).

Zadovoljena nižja razvojna stopnja je pogoj, da človek preide na višjo. Kdaj je razvojna stopnja zadovoljena, je odvisno od višine ciljev, ki si jih posameznik postavi. Nekateri lahko vse življenje ostanejo na najnižji stopnji, saj so fiziološke potrebe zanje tako zelo pomembne, da večino časa porabijo za njihovo zadovoljevanje, manj čutijo potrebe po varnosti, precej slabše pa so pri njih izražene druge, višje potrebe. Višina ciljev se pri človeku spreminja. Po uspehu si največkrat zastavimo višji cilj, zaradi neuspeha pa si, nasprotno, postavimo nižje cilje. Motivacija je živ, nenehno spreminjajoč se proces. Človek naj bi si spontano prizadeval za razvijanje novih, vedno višjih potreb. Tudi to je merilo njegove zrelosti. Maslow dobro razloži večino situacij, nekoliko težje pa s pomočjo njegove teorije razumemo motiv za ustvarjanje v zelo slabih razmerah in težkih čustvenih stanjih, v kakršnih so bili umetniki ali celo zaporniki. V hierarhiji se torej pojavljajo tudi izjeme: vse namreč ne poteka vedno po vrsti (raziskovanje novega okolja ima včasih prednost pred hrano, tudi lačni berači filozofirajo, veliko umetniških del je nastalo v najrazličnejših stiskah, celo v koncentracijskih taboriščih, samoaktualizacija ni zadosten in potreben pogoj za srečo ...). Frankl je izjeme razložil takole: človek je lahko srečen tudi, ko mu marsikaj manjka, če le občuti smisel, lahko pa je nesrečen, čeprav ima vse. Za doseganje ciljev se je treba potruditi in to nam daje zadovoljstvo, ki ga sama zadovoljitev potreb ne prinaša. Frankl opozarja prav na razkorak med zadovoljstvom in zadovoljitvijo potreb (Frankl 1994, 51).

Maslowova razlaga motivacije je uporabna za razumevanje človekovega delovanja na različnih področjih, v življenju, pri delu in tudi v vzgoji in izobraževanju. V tabeli so prikazane konkretne oblike motivacije v življenju, pri delu in v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Praktična vrednost Maslowove razlage motivacije je v tem, da jo je prepro-

**Preglednica 1** Motivacija v življenju in pri delu (po Maslowu)

Življenje	Delo	Vzgojno-izobraževalni zavod
<i>Samouresničenje.</i> Narediti iz sebe to, kar si, izpolniti poslanstvo, poklicanost, uresničiti svojo osebnost.	Soodločanje, napredovanje, izobraževanje.	Pomembno učenje, osebna rast.
<i>Ugled, potrditev.</i> Spoštovanje, občutek pomembnosti; biti cenjen; dobiti zaupanje, priznanje, pozornost.	Priznanje, napredovanje; dopuščanje in podpora individualni pobudi; viden osebni prispevek; podpora zorenju; zaupanje v sodelavce; sodelovanje pri vodenju.	Priznanje za dosežke.
<i>Druženje.</i> Sprejetost; komunikacija; ljubiti in biti ljubljen, družina, prijatelji, naklonjenost.	Pripadnost skupini; pristnost, lahko spregovorimo o težavah, strahovih, dvomih, izrazimo kritiko; možnost predelave negativnih čustev, konfliktov, napetosti; svetovanje.	Prijateljsko vzdušje.
<i>Varnost.</i> Telesna ogroženost sevanja, bolezn; nesreče, vojne; ropi; neznane stvari.	Zdravstveno, pokojninsko zavarovanje; jasna osnovna pravila, sprejeta z dogovorom; jasni kriteriji za kakovostno delo; prava mera nadzora; centralizirano vodenje.	Šolski red.
<i>Fiziološke potrebe.</i> Zrak, hrana, pijača, spanje, počitek.	Ustrezno plačilo; dobre razmere za delo.	Udobna učilnica, ustrezna prehrana.

Povzeto po Bečaj (2000).

sto uporabiti. S pogovorom ali vprašalniki lahko ugotovimo, na kateri ravni so naši sodelavci, in izvemo, kaj jih trenutno motivira in na kaj so trenutno najbolj občutljivi, kaj najbolj potrebujejo. Ugotovitve uporabimo pri določanju načinov in sredstev motivacije in jim tako najbolj pomagamo pri njihovih prizadevanjih. Ne smemo pozabiti, da vsaka prikrajšanost na nižji stopnji zavira interese za potrebe na višji ravni. Najpomembneje pa je, da vprašanja zastavljamo pogosto in da vprašalnike večkrat ponudimo v izpolnjevanje, saj se motivacija nenehno spreminja. Vsak odgovor velja le v določenem času in razmerah za delo (Lipičnik 1998).

Nekoliko drugače motivacijo razlaga Herzberg. Njegov pristop pravzaprav pomeni prenos Maslowove teorije v delovno okolje. Uvedel je dva pojma: dejavnike, ki povzročajo nezadovoljstvo z delom, je poimenoval higieniki, de-

javniki, ki povzročajo zadovoljstvo, pa so motivatorji. Odnos med njimi pojasnjuje takole:

- Higieniki odvrtačajo, motivatorji spodbujajo ljudi k delu.
- Noben dejavnik ni samo higienik ali samo motivator.
- Higieniki niso preprosto nasprotje motivatorjev in obratno; obe skupini dejavnikov se med seboj popolnoma razlikujeta. Ni jih mogoče preprosto seštevati ali nadomeščati enih z drugimi.
- Odstranitev higienikov je šele prvi pogoj za ustvarjanje zadovoljstva. Zadovoljstvo ustvarjamo z motivatorji. Vedno je treba skrbeti za oboje. Bogatenje dela pomeni odstranitev higienikov in povečevanje motivacije.
- Higieniki so povezani z delovnim okoljem (so zunanji pogoji za delo), motivatorji pa z vsebino dela (notranji pogoji zanj).
- Higieniki lahko delo naredijo nevzdržno. Če jih zadovoljimo, pomembno prispevamo k boljšemu počutju sodelavcev.

Higieniki so:

- slaba plača;
- neugoden položaj v podjetju;
- slabi medosebni odnosi;
- slabe delovne razmere;
- slabo vodenje;
- nezanesljivo delovno mesto.

Motivatorji so:

- vsebina dela – smiselnost, izzivi, pestrost, zanimivost;
- možnosti za uporabo znanja in sposobnosti;
- možnosti za napredovanje in strokovno rast;
- poznavanje dela;
- poznavanje rezultatov;
- odgovornost in avtonomija pri delu;
- uspešnost pri delu;
- dobri odnosi (Lipičnik 1998, 168).

To praktično pomeni, da ni dovolj, da vodja sodelavcem zagotovi zaposlitev, dobre razmere za delo, solidno plačo, prijetno delovno vzdušje, sodobno tehnologijo in sprejemljiv način vodenja, mora jim tudi priznati uspehe, jim

prepustiti odgovornost in omogočiti razvoj, jim pomagati, da spoznajo smisel in vidijo sadove svojega dela.

Vedenjski modeli poudarjajo, kako pomembni so vedenje in odzivi vodij. Združujejo motivacijo in vodenje, saj pogled vodje na svet in na ljudi določa njegove odnose s sodelavci. Značilen predstavnik vedenjskih modelov so teorija X, teorija Y in teorija Z. Vsaka od njih obravnava poglede, predvidevanja in pričakovanja vodij glede osebnostnih lastnosti in s tem tudi glede vedenja zaposlenih. Teorija X trdi, da ljudje ne marajo dela, da se mu izogibajo in nimajo velikih ambicij, da se skušajo izogniti odgovornosti in zato potrebujejo trdno vodstvo, nadzor in prisilo. Zagovorniki teorije Y pa zatrjujejo, da ljudje v ugodnih razmerah radi delajo, kažejo zagnanost in nadarjenost, radi imajo tudi večje izzive in si radi nalagajo večjo odgovornost. Za razliko od skrajnostnih teorij X in Y pa teorija Z opazuje človeka iz realnih izhodišč, brez skrajnosti. Človek se vede odvisno od okoliščin, lahko je dober ali slab, odziva se razumsko, razvija interakcije in soodvisnost s sodelavci in je realističen. Teorije so izrazito tipološke in pojasnjujejo veliko stvari, hkrati pa so nevarne, saj s posploševanjem ustvarjajo stereotipe. Razvrščanje ljudi v kalupe oblikuje naša pričakovanja do njih, sodelavci ta pričakovanja začutijo in jih prej ali slej tudi upravičijo – vedejo se tako, kot smo od njih pričakovali (Tavčar 1996, 321).

Glasser (1998) je razvil teorijo izbire; v njej razlaga, da sami izbiramo svojo dejavnost, posredno pa tudi čustva. Vse, kar lahko sprejmemo od drugih ali jim damo, so informacije; drugi nas ne morejo niti onesrečiti niti osrečiti. Teorija nam pomaga razumeti, kako v resnici delujemo, kako kombiniramo tisto, kar je zapisano v naših genih, s tistim, kar se v življenju naučimo. V našem delovanju nas žene pet v dedno zasnovanih potreb: po preživetju posameznika in vrste, po ljubezni oziroma pripadnosti, po moči oziroma samospoštovanju, po prostosti oziroma svobodni izbiri in po zabavi oziroma razvedrilni, ustvarjalni radovednosti. Osnovne potrebe zadovoljujemo s celostnim vedenjem, ki je sestavljeno iz štirih sestavin: dejavnost, mišljenje, čustvovanje in fiziološki procesi. Dejavnost in mišljenje lahko nadziramo neposredno, čustva in fiziološke procese pa le posredno. Prisila, kaznovanje, nagrajevanje, manipuliranje, ukazovanje, kritiziranje, valjenje krivde na druge, pritoževanje, zbadanje, nadlegovanje, razvrščanje, zmerjanje odnose med ljudmi samo poslabšajo. Nadomestiti jih moramo z izražanjem skrbi, poslušanjem, podporo, spodbudami, ljubeznijo, pomočjo, zaupanjem sprejemanjem, dobrodošlico, spoštovanjem, pogajanjem ... Teorija izbire je psihologija notranjega nadzora.

Zanimivo razlago motivacije ponuja Vroom. Motivacijske procese in moti-

vacijo pojasnjuje kot izbiro vedenja. Človek se vede tako, kot je zanj najugodnejše in najkoristnejše. Glavni poudarki njegove razlage so:

- človekovo vedenje uravnava ugodje in korist;
- cilji so različno privlačni;
- motivacijo sproži pričakovanje;
- pričakujemo toliko, kolikor vložimo;
- za enako delo pričakujemo enako nagrado;
- zadovoljni smo, ko se uresničijo naša pričakovanja (Lipičnik 1998, 167).

Tudi pri pojmovanju motivacije pomeni velik preobrat pozitivna psihologija, ki predstavlja ponovno rojstvo mnogih razmišljanj Maslowa (1970), Fromma (2013), Rogersa (1961) in Trstenjaka, ki je že leta 1974 napisal knjigo *Človek in sreča*. Sreča je poleg optimizma in smisla osrednji pojem pozitivne psihologije. Gre za psihološko disciplino, ki se ukvarja z vprašanji optimizma, sreče, smisla, zadovoljstva, upanja, blagostanja. Vse to je Martin Seligman povezal v svojih delih, zlasti v delu *Authentic Happiness* (Seligman 2003). Pozitivna psihologija raziskuje človekove vire in moči, odkriva, kako človek razvija ustvarjalnost, pogum, zanos, upanje, pozitivna čustva, pozitivna prepričanja, duhovnost, optimizem . . . Ljudem pomaga na poti k razvoju kakovostnega življenja in pri osebni rasti. Optimizem je naravnost, pričakovanje, da se bodo dogajale pozitivne stvari, za razliko od pesimizma, ki precenjuje verjetnost negativnih izidov. V mnogočem sta odvisna od nas, saj še kako drži misel neznanega avtorja: »Če mislite, da vam bo uspelo, ali če mislite, da vam ne bo uspelo, obakrat imate prav.« Optimizem ni zagotovilo za uspeh, čeprav močno poveča verjetnost zanj. Pesimizem je posledica naučene nemoči, vdanosti v usodo (kadar na primer doživimo negativen dogodek, ki mu ne moremo ubežati) ali pasivnosti zaradi jalovega vedenja. Lahko bi rekli: svet je črno-bel, mi pa ga obarvamo, stvari, ki se nam dogajajo, so nevtralne, pomen jim dajemo mi sami s svojimi izkušnjami, pričakovanji, sodbami. Optimizem je neke vrste samozaščita, z njim samo pridobimo; svet lahko spreminjamo samo na svojem kvadratnem decimetru; upanje ohranja življenje; neuspeh ni tragedija; naše sposobnosti so odvisne od našega pogleda nanje; optimizem je mogoče »pridelati«. Optimistom neupravičeno pripisujejo vrsto lastnosti: da so nerealistični, sanjači, da gledajo na svet skozi rožnata očala, lažejo sami sebi, ne vidijo problemov, imajo premalo informacij, so naivni, živijo v samoprevari, so površni, ne morejo biti razočarani, so vedno srečni, ne poznajo strahu in razočaranj, nimajo slabih dni (Seligman 2009, 253). Na vsak način lahko pritrdimo Račniku (2010, 92) pri njegovih trditvah in prizadevanjih: »Vedno imam

dobro mnenje o sebi, prizadevam si razumeti svoja čustva in jih upoštevati, ljudem, ki jih srečujem, govorim o zdravju, sreči, uspehu, razmišljam o stvareh najboljše in pričakujem najboljše, prizadevam si videti stvari pozitivno, prizadevam si večinoma biti dobre volje in nasmejan, uspeh drugih me enako navdušuje kot moj, ne glede na to, kaj se dogaja, sem notranje miren.«

Pink (2011, 39) obuja pojem »tretjega nagona« in govori o pomenu notranje motivacije. Nagonska in zunanja motivacija (nagrada in kazen) nas ne moreta pripeljati do zadovoljstva in učinkovitosti. To lahko dosežemo samo z notranjo motivacijo. Notranja potreba, da usmerjamo svoje življenje, se učimo, izboljšujemo in ustvarjamo, je navzoča pri vseh ljudeh, pri enih bolj, pri drugih manj. V bistvu gre za samoodločanje, ki vključuje tudi odgovornost. Motivacija za delo postane podobna motivaciji pri igri, ko uživamo že med dejavnostjo in ne šele takrat, ko dosežemo cilj. Pot je pomembnejša od cilja ali kot pravi Nejc Zaplotnik: »Kdor išče cilj, bo ostal prazen, ko ga bo dosegel. Kdor pa išče pot, bo cilj vedno nosil v sebi.« (Zaplotnik 2009, 25) Delo le redko doživljamo kot igro. Pri igri nas motivira dejavnost sama, pri delu pa največkrat kaj drugega. Otrok na primer ves popoldan zida grad, zvečer pa ga podre. Nam se zdi to nerazumljivo, saj se je po našem mnenju tako trudil, potem pa ... Ne razumemo ga, ker ne razumemo osnovne razlike med igro in delom. Pri igri je motivacija igra sama, ne pa rezultat. Otrok je užival, ko je grad zidal, mi pa tega najpogosteje ne znamo. Uživamo, ko je delo končano, in zato potrebujemo nagrado. Le redki vse življenje ohranijo igrivost. Pri njih motivacija ni problem, saj jih motivira dejavnost sama.

Če torej skušamo v kontekstu pozitivne psihologije odgovoriti na vprašanje, kako motivirati sodelavce, lahko rečemo: skupaj z njimi osmislite dejavnost, vključite jih v izbiro ciljev, dajte jim svobodo pri iskanju poti do njih, sodelujte pri izvajanju nalog in dajte jim povratne informacije o njihovih dosežkih. To bo motiviralo večino od njih.

### Motiviranje sodelavcev

Pri vsakdanjem delu ne uporabljamo izraza motivacija, ampak pojme, ki so povezani z njo: cilji, uspeh, zadovoljstvo pri delu, izzivi, navduševanje, dobro počutje. Glavni motivatorji so povratna informacija o delu, spodbuda, podpora, nagrada, pohvala, napredovanje, vključenost v odločanje, občutek, da so sodelavci opaženi, zaupanje, varnost zaposlitve, denar.

Motivacija je sestavni del vodenja. Vodja ima na voljo dve vrsti moči, ki sta povezani z vodenjem: moč nagrajevanja (pozitivna motivacija) in moč pritiska, kaznovanja (negativna motivacija). Ta deluje bolj slabo, zlasti ustrahova-

nje. Vodja mora sodelavce motivirati redno in utemeljeno. Kako torej motivirati sodelavce? Ljudi motivirajo zelo različne stvari. Prvi korak je izvedeti, kaj jih motivira. V manjših kolektivih bomo z redno komunikacijo za vsakega sodelavca zlahka ugotovili, kaj ga motivira. Veliko izvemo tudi na neformalnih srečanjih – pogovorih ob skupni jutranji kavi (to ni izguba časa!), na skupnih piknikih, pri rekreaciji, na izletih in praznovanjih jubilejev. Vse to so odlični načini za spoznavanje sodelavcev, ki pa žal izginjajo. Želje in potrebe lahko ugotovimo tudi s pomočjo različnih vprašalnikov. Drugi korak je sestanek, na katerem se pogovarjamo o predlogih, dajemo pojasnila in iščemo skupne rešitve. Sledijo ukrepi, s katerimi skušamo dogovorjeno uresničiti v praksi. Osnova za nagrajevanje je ocenjevanje po dogovorjenih in skupno sprejetih kriterijih.

Kaj lahko storimo za zaposlene? Najprej se vprašajte (Lipičnik 1998):

- Kolikšna je energija ali trud, zavzetost, ki so jo sodelavci pripravljene vlagati v delo?
- Ali znajo sami oceniti svojo uspešnost?
- So cilji in pričakovanja jasni in sprejeti?
- Ima sodelavec na voljo vse, kar potrebuje za uspešno delo?
- Je sposoben izvajati naloge?
- Je bil usposobljen za delo?
- Katere rezultate svojega dela sodelavec posebno ceni in kako to veste?
- Kakšne posledice svojega dela doživlja v praksi?
- Kakšne so povratne informacije, kako pogoste, koristne in uporabne so?
- Kakšne so nagrade za opravljeno delo – poštene in proporcionalne?
- Kakšno je zadovoljstvo z opravljenim delom?
- S katerimi dejavnostmi zagotavljamo zadovoljstvo z delom?

Vprašanja so v bistvu razširjena različica dejavnikov človekove aktivnosti – zna, hoče, zmore (slika 1). Upoštevati moramo še, da se motivacija seveda spreminja. Zadovoljena potreba ne motivira več, začetnike motivirajo druge stvari kot izkušene učitelje. Pink (2011, 64) proces motiviranja ponazori v treh korakih:

1. Navedite dober razlog, zakaj je treba nalogo opraviti. Naloga, ki sama po sebi ni zanimiva, je lahko pomembnejša in sodelujoči se bolj potrudijo, če je del velikega cilja.
2. Priznajte, da naloga zahteva nekaj dodatnega dela ali da je dolgačasna. S tem pokažete, da se lahko vživite v sodelavce.

3. Dovolite ljudem, da nalogo opravijo po svoje. Samostojnost motivira bolj kot nadzor. Povejte, kakšen mora biti rezultat dela, postopek pa prepustite sodelavcem. *Kaj* je pomembnejše od *kako*. Na tem področju imamo veliko rezerv. Kdo si upa trditi, da lahko nalogo opravimo samo na en način, tako kot mislimo mi? Kaj če se za poklic strokovnega delavca v vzgojno-izobraževalnem zavodu odločamo zato, ker si pri delu želimo veliko svobode?

Dajte zaposlenim povratno informacijo. Kakršna koli povratna informacija je boljša kot nobena. Najboljša je, če je poštena, spodbudna in redna. Pove nam, da so nas opazili, dá nam usmeritev za nadaljnje delo in nas tako motivira. Poseben problem je pohvala oziroma varčevanje z njo. Strah, da se bodo ljudje »pokvarili«, če jih bomo preveč hvalili, je pri večini odveč, nekateri pa bodo vedno izkoristili naše ravnanje, kakršno koli že je. Ravnatelj naj pohvali vsako dobro delo. Vsi smo radi pohvaljeni, druge pa se kar nekako bojimo pohvaliti. Splošnega recepta za pohvalo in grajo ni. Spet se moramo zanesti na intuicijo, ob dobrem poznavanju sodelavcev seveda. Gotovo je pohvala način motivacije, ki ga premalo uporabljamo. Čeprav nič ne stane in ogromno pomeni, ostaja moč pohvale pogosto neizkoriščena.

Pomemben je tudi način doživljanja pohvale in graje. Nagrado doživljamo kot povratno informacijo, ki spodbuja k ponavljanju dejavnosti, ki je v očeh drugih zaželena. Kazen pa doživljamo kot povratno informacijo, da določena dejavnost ni zaželena in bi jo kazalo opustiti ali ustaviti. Pri tem so raziskovalci ugotovili, da manj sposobni in manj samozavestni ljudje potrebujejo več pohvale kot graje, zelo sposobnim več pomeni konstruktivna graja, eno ali drugo pa je bolje kakor neodzivnost. Najslabše se počutimo, če nas niti ne pohvalijo in niti ne grajajo – kot da nas ni. Pogosto pa pozabljamo osnovno zakonitost: nagrajevanje zaželenega vedenja je veliko bolj učinkovito kot kaznovanje nezaželenega. S kaznovanjem samo obračamo pozornost k slabemu vedenju in ga tako nehote utrjujemo. Sodelavec na primer dobro opravi štiri faze dela, pri peti pa ga polomi in navadno ga zgolj kritiziramo zaradi zadnje, namesto da bi ga pohvalili za prejšnje in spodbudili k temu, da bi tudi zadnjo fazo bolje opravil (Račnik 2010).

Pohvala naj bo torej tudi v vzgojno-izobraževalnih zavodih čim pogostejša, če je le mogoče, naj bo javna, kritika pa konstruktivna, utemeljena in izrečena na samem. Pri tem uporabljamo »jaz« sporočila (zelo sem prizadet, hudo mi je ...). Pohvaliti ali kritizirati mora ravnatelj, in to čim prej po opravljeni nalogi. Če kazen ali nagrada ne sledi takoj po vedenju, ne more delovati kot povratna informacija, saj sodelavci vedenje, ki je okolico očaralo ali razjezilo,



že pozabijo ali ga celo spremenijo. Za ocenjevanje dela sodelavcev si moramo vzeti čas, tega ne smemo narediti kar tako, mimogrede. Pohvalimo ali grajamo dejanje, ne pa človeka (ni neroda, ampak je nekaj naredil nerodno). Zlasti pomembno je to pri graji, saj ljudje prej ali slej upravičijo naša pričakovanja – na primer postanejo nerode. Po drugi strani pa pohvala poveča njihovo samozaupanje, ki je osnova za aktiviranje lastnih sposobnosti, teh pa imamo vsi veliko. Za pohvalo mora biti pika. Pričakovanja prihranimo za drugo priložnost (Markič 2009).

S pohvalo ustvarjamo ustrezno vzdušje in usmerjamo delovanje v vzgojno-izobraževalnem zavodu. Izjave dobrih strokovnih delavk, da nočejo biti pohvaljene pred kolektivom, ker jih potem slabši gledajo postrani, niso izraz njihove skromnosti, ampak znak za preplah. Ob tem bi se morali vprašati, kaj je pri nas cenjeno, povprečnost ali dobro delo.

Človekovo ravnanje usmerja cela vrsta vzgibov, enako velja za delo. Najpogostejši motivi za delo so:

- delo je zanimivo – uživamo, ko delamo, delo nas veseli;
- dobri odnosi med sodelavci, pa tudi z ravnateljem, spoštovanje in pomoč;
- koristnost dela – vedeti moramo, zakaj nekaj delamo, kakšen smisel ima delo;
- poznavanje cilja dela – cilji, ki smo jih izbrali skupaj, nas najmočneje motivirajo;
- poznavanje rezultatov svojega dela – koliko in kako nekaj naredimo;
- možnost napredovanja;
- delovne razmere: pogoji za delo in socialni stiki (medsebojni odnosi);
- pohvala in graja – zaželeno vedenje pohvalimo;
- jasna navodila za delo – vsi morajo poznati najboljši način za opravljanje dela;
- tekmovanje;
- sodelovanje;
- plača oziroma primerna nagrada, odvisna od kakovosti in količine opravljenega dela (Lipičnik 1998).

## Vodenje in motiviranje

Motiviranje sodelavcev lahko poteka z močjo ali z zgledom. Hargreaves in Fullan (2012) odpirata dilemo, kako vplivati na sodelavce, jih siliti, priganjati

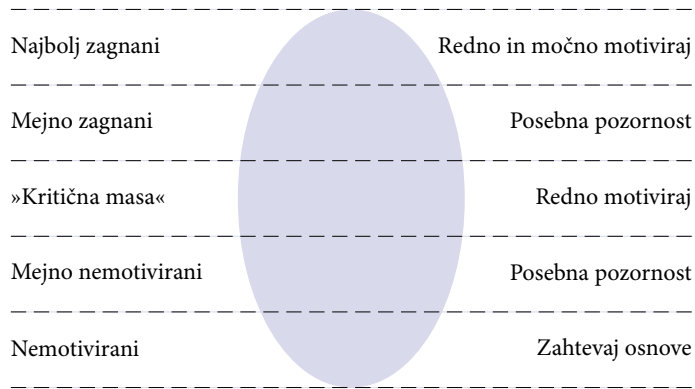
ali navduševati, potiskati ali vleči, narediti delo obvezno ali privlačno, uporabljati zunanjo ali notranjo motivacijo. Ugotavljata, da deluje samo zgled ali boljše moč zгледа. Potiskanje ali vlečenje lahko ponazorimo z vrvico. Že avstro-ogrske častnike so učili, da vrvico lažje vlečemo za sabo, potiskati jo je mogoče le kratek čas, saj vrvica ne bo preveč dolgo ubogala. Vodenje z zgledom je zato najbolj učinkovito.

Spoštovanje je osnovni pogoj za spremembo vedenja. V vzgojno-izobraževalnem zavodu je treba ustvariti možnosti za kolegialno sodelovanje med strokovnimi delavci, ki naj temelji na medsebojnem spoštovanju. Ravnatelj jih najustrezneje motivira z lastno zavzetostjo in pripravljenostjo za boljše delo v dobro učencev. Temelj za dobro delo je zaupanje. Kolektivi, v katerih vlada zaupanje, delujejo veliko bolje kakor drugi. Zaupanje pa gradimo počasi. Potrebno je tako zaupanje v proces medsebojnega sodelovanja kot v ljudi. Zlasti v večjih kolektivih začnemo ustvarjati zaupanje pri ključnih sodelavcih in ti ga potem širijo naprej. Samo tako povečamo zmogljivost organizacije in sposobnost za reševanje problemov. Izboljša se komunikacija, zavedanje o odgovornosti za napredek učencev, povezovanje z zunanjim okoljem in pojavijo se številne izboljšave pri delu (Hargreaves in Fullan 2012).

Hargreaves razpravlja o dilemi, s kom se ravnatelju »splača« ukvarjati, z vlečnimi konji, s kritično maso ali s težavnimi sodelavci, in opozori še na mejni skupini med njimi. Za vlečnimi konji je skupina strokovnih delavcev, ki se jim priključi pri projektih, ki so zanje privlačni. Druga mejna skupina pa je med kritično maso in težavnimi sodelavci, tudi ta se kritični masi priključi ob nalogah, ki se ji zdijo privlačne. Ti dve skupini sta najbolj dovzetni za spremembe položaja. Ravnatelj ima velik vpliv na to, kam se bodo vključili posamezniki iz mejnih skupin. Glavni problem vzgojno-izobraževalnega zavoda je, če so razlike med ekstremnima skupinama velike. Ravnatelj se z nobeno od ekstremnih skupin ne bi smel pretirano ukvarjati. Najboljša rešitev je namreč ukvarjanje z vsemi zaposlenimi, saj se le tako lahko izboljša delo v vzgojno-izobraževalnem zavodu. Dober ravnatelj ceni in nagraduje dobro delo zagnanih strokovnih delavcev, nemotivirane pa kaznuje ali se jih skuša znebiti (Hargreaves 2012).

V Šoli za ravnatelje smo v preteklih letih v več skupinah udeležencev seminarjev, namenjenih motiviranosti za samoevalvacijo, opravili razprave o tej temi. Pokazalo se je, da je v večini kolektivov v vzgojno-izobraževalnih zavodih razmerje naslednje: 5–10 % je nemotiviranih, 5 % mejno nemotiviranih, 5 % mejno zagnanih, 10 % zagnanih, preostali pa tvorijo kritično maso (Markič, Brejc in Gradišnik 2012). Grafično lahko značilno sestavo kolektivov predstavimo s sliko 2.

Ravnatelj mora vsako skupino motivirati drugače. Najbolj zagnane, vedno

**Slika 2**

Tipična sestava kolektivov (povzeto po Markič, Brejc in Gradišnik 2012, 16)

pripravljene je treba motivirati redno in močno. Opaziti in ceniti mora njihovo delo in jih dajati za zgled. Paziti mora, da se ne iztrošijo in ne izgorejo. Pridne je treba podpirati.

Prav tako ne sme pozabiti na mejno zagnane, pozoren naj bo nanje in opazi naj njihovo pripravljenost, da potegnejo voz pri projektih, ki jih zanimajo, in se takrat priključijo zagnanim. Največ se ukvarja s kritično maso, to je z večino zaposlenih, ki dobro opravljajo svoje osnovno poslanstvo, nadstandarne storitve pa jih zanimajo samo včasih, saj največkrat opravijo svoje in gredo domov. Ravnatelj mora pozornost nameniti mejnim in težavnim med njimi. Mejno zagnane mora priključiti zagnanim, mejno težavnim pa ne sme dopustiti, da bi se priključili težavnim. Opaziti mora njihovo zanimanje za dobro delo.

Težavni dodatno delo pogosto opravijo slabo ali prepozno, saj bi se mu na ta način radi izognili. Tega ravnatelji ne smejo dopustiti, kar pomeni, da ne smejo sprejeti slabo opravljenih in nedokončanih nalog, nedokončanih nalog ne smejo niti dokončati namesto njih. Vztrajati morajo, da opravijo svoje obveznosti, in jim dajo vedeti, kdaj z njimi niso zadovoljni. Če se preveč ukvarjajo z njimi, nezasluženo postanejo središče pozornosti, o njih se največ govori. Vsaj polovica jih neha biti težavnih, če niso več v središču pozornosti. Situacija postane kritična, če večina ugotovi, kako udobno je biti »težaven«, in jim sledi. Pretirano ukvarjanje z »nepremičninami« pa ni produktivno.

Tako strukturo so potrdili tudi udeleženci delavnic za pomočnike ravnateljev v Portorožu, podobne ugotovitve pa najdemo tudi v literaturi. McClelland govori o 10 % močno motiviranih (McClelland 1985 v Everard in Morris 1996, 52). Mulford (2007) pravi: »Pokazalo se je, da 80 % učiteljev sprejema skupno delo in da ima praviloma 20 % učiteljev odpor do pritiskov za skupinsko delo. Vedno obstaja manjšina, ki je proti sodelovanju na ravni organizacije.« Ob razlaganju teh deležev v različnih skupinah udeležencev na delavnicah v Šoli za

ravnatelje so bili razveseljivi protesti nekaterih med njimi, češ da je navedeni delež težavnih prevelik, večina pa je vseeno ugotovila, da gre 5 % sodelavcev vedno mimo sistema, ne glede na to, kakšen je.

Zanimivo razmišljanje podajata Jančan in Kern (2012, 115–125), ki ločujeta med težavnimi in problematičnimi sodelavci. Težavni so, kot navajata, neprilagojeni okolju, ne prepoznajo svoje vloge, sami sebi se zdijo izkoriščani in manipulirani, so napadalni in konfliktni, žrtve, nergači, pasivneži, perfekcionisti ali vsevedneži. Komunikacija z njimi je težavna, ignoriranje se ne obnese. Zanje si moramo vzeti čas. Problematični pa so po njunem mnenju sposobni, a neučinkoviti. Delajo na meji pričakovanega. Težko jih trajno motiviramo, saj jih začetno navdušenje hitro mine. Največ škode naredijo s tem, ko sprožajo in širijo nezadovoljstvo v kolektivu, zato je pri njih nujen osebni pristop.

V razpravah o motivaciji je na delavnicah v Šoli za ravnatelje nastala zanimiva primerjava med vzgojno-izobraževalnim zavodom in ladjo. Na ladji kapitan skrbi za pravo smer. Zagnani pridno veslajo in iščejo nove tokove in priložnosti. Težavni so v zadnjem delu, bolj za obtežitev – intelektualni balast. Večina pa hodi sem ter tja po ladji, poprime za delo, ki jim je všeč ali jim ga pokaže kapitan ali drugi častnik. Manjša skupina z enim očesom opazuje rešilne čolne in čaka, da se bodo spustili. Nekateri z obale spremljajo plovbo in včasih malo pomahajo v pozdrav. Ob ladji plavajo morski psi in predstavljajo grožnje nenehnih sprememb. Kaj dela kapitan? Skrbi, da je vedno kdo v košari na jamboru in opazuje dogajanje, išče poti in priložnosti. Dobro hrani pridne veslače in poskrbi za to, da jih pravočasno zamenja z mejnimi, da ne bi izgoreli. Opazuje gibanje večine in gleda, kdo lahko še poprime za delo. Spremembe potekajo z majhnimi koraki, saj lahko veliki skoki ogrozijo stabilnost ladje. Tistim, ki trenutno ne veslajo, svetuje, naj vesla vzamejo iz vode, da ne bi ovirali veslačev. Občasno jih opozori, naj jih kljub vsemu malo namočijo, sicer se jim bodo zasušila. Od težavnih zahteva, da, medtem ko sedijo, vsaj ne namakajo nog v vodo in s tem ne ovirajo krmarjenja. Zatre tudi njihovo nerganje, da se ga ne navzame večina. Pomočnik mu pri tem pomaga. Ladja vsake toliko pristane in pobere spremljevalce. Položaj na njej je odvisen od tudi vremena, počutja potujočih in njihove starosti.

Udeleženci delavnic so se spomnili še zanimive slike, ki vzgojno-izobraževalni zavod prikazuje kot pevski zbor. Večina pevcev stoji v skupini, ki pod dirigentovim vodstvom ubrano poje. Nekateri samo odpirajo usta, drugi so le bolj ali manj kritični opazovalci ob strani. Sodelovanje strokovnih delavcev je odvisno tudi od repertoarja – vključijo se pri pesmih, ki so jim všeč. Vsak program pa je sestavljen iz različnih pesmi, le malo je takih, ki pritegnejo vse. Vendar za vsakogar obstaja prava pesem. Zanimivo je, da so take slike slušatelji

ene od skupin letošnje generacije v Šoli za ravnatelje opremili s svojimi podpisi in jih podarili predavateljem.

Ravnatelji in pomočniki morajo nujno sodelovati pri motiviranju sodelavcev. Samo skupna prizadevanja, ki gredo v isto smer, lahko obrodijo sadove. Vsakdo opravlja to nalogo v skladu s svojo osebnostjo, na sebi lasten način. Pomembno je, da se pri tem dopolnjujejo. Skupno prizadevanje kažejo tudi izjave ravnateljev. Razmišljali so o tem, s katero skupino v vzgojno-izobraževalnem zavodu se spleča ukvarjati. Da je včasih kako početje brezupno, meni ena od pomočnic: »Pet let sva se (z ravnateljico, op. ur.) ukvarjali samo s problematičnimi, učinka pa ni bilo.« Uspešen primer kaže izkušnja ene od udeleženk, ki je povedala: »Sodelavko sem »ujela«, ko sem ugotovila, da je njeno veselje glasba. Zdaj skrbi za program na vseh proslavah, z veseljem pa se vključi tudi v druge projekte, ker smo našli njeno močno področje.«

Pa še dve zanimivi izjavi ravnateljev ob tem: »Vsi so bili na moji strani, pa se je čoln potopil.« In: »Želim si, da bi bila ladja gusarska, saj so gusarji imeli možnost, da so kakšnega vrgli čez krov.« Eden od izkušenih ravnateljev je povedal: »Skrbi za dobre odnose in vzdušje v kolektivu, spoštuj prave vrednote, pa se bo večina stvari uredila.« Podobno je razmišljala ravnateljica, ki se dobro zaveda problema in je menila takole: »Nekateri niso pripravljene delati. V šoli moraš ustvariti okolje, ki ceni in nagraduje dobro delo. V takem okolju težavni ne morejo dihati. Lahko se vključijo ali pa odidejo. Žal je zadnja možnost največkrat utopija.«

Rdeča nit našega razmišljanja je pomembnost motivacije. Samo motivirani sodelavci dobro opravljajo svoje delo. Motiviranje je ena od nalog ravnatelja, ki je ne more poveriti drugim, pri tem ni bližnjic in receptov. Seveda pa se mora vse začeti pri njem samem. Običajno zadoščajo pozorno spremljanje, empatija in zdravo razmišljanje. Osnovni pristop ravnatelja mora biti pravičnost. Enakost do vseh je lahko najbolj nepravična. Če nagradimo vse enako, s tem naredimo krivico dobrim, ti pa so običajno manj glasni in nam delajo manj težav kot slabši. Ravnatelj pogosto ubere ta pristop, ker noče nemira, ki ga v kolektivu ustvarjajo slabši. S tem pa dela krivico boljšim, ki so praviloma manj glasni, in ustvarja prepričanje, da je slabo ali povprečno delo dovolj dobro. To pa se hitro zaleze tudi povsod tja, kamor si ne želimo (Markič 2013).

## Literatura

- Bečaj, J. 2000. »Vodenje v organizacijah«. Seminarско gradivo, Dedalus, Ljubljana.
- Everard, B., in G. Morris. 1996. *Uspešno vodenje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Frankl, V. E. 1994. *Zdravnik in duša*. Celje: Mohorjeva družba.

- Fromm, E. 2013. *Imeti ali biti?* Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Glasser, W. 1998. *Teorija izbire: nova psihologija osebne svobode*. Radovljica: TOP regionalni izobraževalni center.
- Hargreaves, A. 2012. Predavanje na 25th ICSEI Congress, Malmö, 5.–8. januar.
- Hargreaves, A., in M. Fullan. 2012. *Professional Capital*. London: Routledge.
- Jančan, S., in A. N. Kern. 2012. »Kaj naj z njim/njo?« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 2 (10): 115–124.
- Kompare, A., M. Stražišar, T. Vec, I. Dogša, N. Jauševc, J. Curk, J. 2001. *Psihologija*. Ljubljana: D Z S.
- Lipičnik, B. 1998. *Ravnanje z ljudmi pri delu*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Markič, P. 2009. *Poslovno sporazumevanje in vodenje: učbenik*. Bled: Višja strokovna šola za gostinstvo in turizem.
- Markič, P. 2013. »Motiviranje učiteljev in kaj ima pomočnik ravnatelja s tem.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (3): 97–110.
- Markič, P., M. Brejc in S. Gradišnik. 2012. *Motiviranje strokovnih delavcev za uvajanje izboljšav in samoevalvacijo*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Maslow, A. H. 1970. *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- McClelland, D. C. 1985. *Human Motivation*. Glenview, IL: Scott in Foresman.
- Možina, S., R. Rozman, M. I. Tavčar, D. Pučko, Š. Ivanko, B. Lipičnik, J. Gričar, M. Glas, J. Kralj, M. Tekavčič, V. Dimovski in B. Kovač. 2002. *Management: nova znanja za uspeh*. Radovljica: Didakta.
- Mulford, B. 2007. »Building Social Capital in Professional Learning Communities: Importance, Challenges and a Way Forward.« V *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*, ur. L. Stoll in K. Seashore Louis, 166–180. London: Open University Press and McGraw Hill.
- Pink, D. H. 2011. *Zagon*. Maribor: Videotop.
- Račnik, M. 2010. *Postani najboljši vodja*. Štore: Samozaložba.
- Rogers, C., R. 1961. *On Becoming a Person: A Therapists view of Psychotherapy*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Seligman, M. E. P. 2003. *Authentic Happiness*. London: FreePress.
- Seligman, M. E. P. 2009. *Naučimo se optimizma*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Tavčar, M. I. 1996. *Razsežnosti managementa*. Ljubljana: Tangram.
- Trstenjak, A. 1974. *Človek in sreča*. Celje: Mohorjeva družba.
- Zaplotnik, N. 2009. *Pot*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

# Komuniciranje v vzgojno-izobraževalnem zavodu

**Tatjana Ažman**

## Uvod

Ljudje smo socialna bitja. Za naš obstoj je značilno povezovanje med posamezniki in med skupinami, saj je vsak posameznik po svojem bistvu nepopoln in dosega cilje v sodelovanju z drugimi. Za vsako človeško delovanje je značilna določena oblika komuniciranja in se nanaša na izmenjavo materialnih in simbolnih dobrin, občutkov in misli. Za sodelovanje je potrebno nenehno medosebno usklajevanje, prilagajanje in dopolnjevanje, pri čemer ima ključno vlogo stalno izmenjevanje informacij, zamisli, dejavnosti, izkušenj in čustev. Komuniciranju se ne moremo odpovedati, ker je vgrajeno v človekovo naravo samo, nas oblikuje in učloveči. V srčiki komuniciranja je želja po tem, da bi kljub razlikam drug drugega razumeli in ustvarili skupno podlago za pogovor. Gre za edinstveno človeško, zavestno in ustvarjalno delovanje, s katerim vplivamo nase in na druge, zato je komuniciranje po svoji naravi neločljivo povezano z vodenjem ljudi.

Pojem *communicare* v latinščini pomeni (po)deliti, sporočiti, narediti nekaj skupaj (za skupno dobro) (Ule 2009). Komuniciranje lahko vidimo kot odgovor organizma na dražljaj, kot prizadevanje za smisel, kot orientacijo v okolju zaradi zadovoljitve potreb, za osmišljanje zunanjega sveta in deljenje smisla z drugimi ali kot prenos informacij, idej, čustev, spretnosti z uporabo simbolov. Izbrali smo naslednjo opredelitev:

Komuniciranje je »proces, s pomočjo katerega ljudje skupno ustvarjamo in upravljamo socialno stvarnost« (Trenholm in Jensen 2005 v Ule 2009, 17).

Komuniciranje razumemo kot proces, komunikacijo pa kot sredstvo, ki omogoča izmenjavo informacij (*Slovar slovenskega knjižnega jezika* 2000). Kako pomembna je komunikacija, kažejo podatki, da človek komunicira okoli 70 odstotkov časa, ko je buden, od tega kar 45 odstotkov časa posluša, 30 odstotkov časa govori, 16 odstotkov časa bere in 9 odstotkov časa piše (Adler in Rodman 2006 v Sanchez 2011, 9).

Komuniciranje poteka na različnih ravneh: v posamezniku kot notranji monolog, med dvema osebama, v skupini, v organizaciji, javno, množično in med kulturami (West in Turner 2004 v Ule 2009, 21). Pri vodenju sodelavcev so v ospredju medosebno komuniciranje ter komuniciranje v skupini in organizaciji, seveda pa ravnatelj komunicira tudi na drugih ravneh.

### Medosebna komunikacija

Medosebna komunikacija je nepogrešljiv sestavni del poklicne vloge ravnatelja, strokovnega delavca in drugih zaposlenih. Razumevanje medosebne komunikacije se je skozi zgodovino od enosmerne komunikacije razvijalo k dvo-smerni, vse do razumevanja komunikacije kot kompleksnega pojava.

Shannon in Weaver sta leta 1949 s pomočjo transmissijskega modela (matematični, mehanicistični, linearni) komunikacijo opisala kot enosmerni prenos informacij, v katerem nastopata dve osebi – prva informacijo (ki je kodirana) odda, druga jo sprejme (in dekodira). Vmes pogosto nastajajo pojavi, ki proces komuniciranja motijo, tako imenovani šumi.

Shramm (1954) je ta model dopolnil s povratno zanko, z interakcijo med osebama – druga oseba pošlje svoje sporočilo prvi kot odgovor na njeno sporočilo. Gre torej za dvosmerni proces. Opozoril je, da ima sporočilo na sogovornika želene in neželene učinke ter da gre za njuno medsebojno interakcijo, v kateri sodelujeta kot celoviti osebi; pomembni so njuni poreklo, izkušnje, kultura – od tod ime – interakcijski model.

Barnlund je leta 1970 (Barnlund 2008) prispeval uvid, da gre pri komunikaciji za hkratno, obojestransko vplivanje sogovornikov – pošiljatelja in prejemnika sporočila (transakcijski model). Oba informacijo simultano pošiljata in sprejemata. Sogovornika govorita in poslušata hkrati ter drug na drugega vplivata z besedami in telesno govorico.

Prenosni modeli komuniciranja so postali manj prepričljivi, ko so raziskovalci opozorili na spoznanja o pomenu socialnega konteksta in značilnostih jezika. Jezik nima le kognitivne dimenzije (dejstva), temveč so pomembni elementi tudi domišljija, čustva, kontekst, občutki, prepričanja, sodbe (Finnegan 2002 v Ule 2009, 82).

Sistemska teorija dodaja k razumevanju komunikacije spoznanje, da na komuniciranje sočasno vplivajo oba sogovornika in kontekst ter da ima vsako sporočilo vsebinski in odnosni vidik, pri čemer je odnosni pomembnejši (Watzlawick, Beavin in Jackson 1967). Komuniciranje je spreminjajoč se proces. Posamezne stavke, besede in kretnje razumemo samo kot del situacije, dogodka, zgodbe. Uvedli so pojem metakomunikacija, ki označuje komuni-



kacijo o komunikaciji. Za vodenje je pomembno spoznanje, da ni moč ne komunicirati in zato tudi ni mogoče ne vplivati na druge. Po transakcijski teoriji so komuniciranje in odnosi tako prepleteni, da jih praktično ni moč razlikovati.

»Komuniciranje je socialni proces, v katerem se dogaja nenehen medsebojni vpliv komunikacijskih partnerjev.« (Miller 2002 v Ule 2009, 259)

Medosebno komuniciranje dandanes razumemo kot kompleksen pojav z raznoterimi vidiki. Udeleženci so usmerjeni drug na drugega, in ker gre za kontinuiran proces izmenjave, pride do neposrednega medsebojnega vpliva. Komuniciranje je več kot le pogovor in prenos sporočil, znakov ali informacij, med udeleženci se razvijajo občutki medosebne privlačnosti in/ali odbojnosti (Ule 2009, 23).

Komuniciranje je torej vsebinsko in odnosno, pri čemer je lahko vsebina resnična ali neresnična, odnos dober ali slab ter skladen ali neskladen z vsebino in govorcem (Brajša 1993). Vsebina je lahko raznovrstna, vse od neformalnega klepeta do reševanja problemov in sprejemanja odločitev. Odnosni vidik sporočila zajema trenutno delovanje sporočila na naše občutke in čustva in ima tudi daljnoročne učinke na odnose med vsemi vpletenimi ter vpliva na motiviranje sodelavcev. Odnos vzpostavlja komunikacijsko vzdušje: zaupanje ali odpor. Napetosti na odnosni ravni so bolj ogrožajoče kot vsebinske (Ule 2013). Komuniciranje je lahko bolj ali manj formalno, osebno ali neosebno, neposredno (medosebno) in posredno. Poteka prek pisane ali govornje besede, simbolne govornice, vidnih podob in kot multimedijsko sporočanje (Možina idr. 2011, 91).

Komunikacija je lahko besedna ali nebesedna, sicer pa človek komunicira enovito, obenem besedno in nebesedno, in šele celota obeh načinov sporočila celovito zaobjame. Besedno sporočilo naj bo razumljivo, razumljivo pa bo, če bo preprosto, pregledno, jedrnato in zanimivo (Schulz von Thun 1984 v Brajša 1994, 67). Nebesedno sporočilo bolje posreduje občutja, odnose in razmerja, odzivi so takojšnji in bolj spontani, ni se mu moč izogniti niti ga povsem zavestno nadzorovati. Njegov pomen je tudi bolj univerzalen. Slabost je, da je po navadi večpomensko in ga je težko enoznačno razložiti. Nebesedno sporočilo sestavljajo način govornje, barva glasu, telesna govornica, mimika, očesni stik, kretnje, postavitve prostora in oseb v njem, dotiki, način oblačenja, zgodovina odnosov med udeleženci in čustveno ozračje, v katerem poteka komunikacijski proces (več o tem v Brajša 1994; Ule 2009; Možina idr. 2011). Zanimivo je, da človek svoje mnenje pogosto oblikuje na podlagi nebesednega dela sporočila (Argyle 1998 v Ule 2009, 173) oziroma da lahko nebesednemu delu pripišemo od 60 do 65 odstotkov pomena v komuniciranju (Burgoon in Hoobler 2002 v

Ule 2009, 176). Nebesedna komunikacija ima lahko v vsakdanjih obredih, kakršni so npr. pozdravljanje in odzdravljanje, vzpostavljanje stika in izražanje čustev, povsem samostojno vlogo (Ule 2009, 205).

Besedno sporočilo je lahko govorno ali pisno. Prednosti govornega sporočanja so, da je hitro, omogoča sočasno komuniciranje več ljudi in običajno obsega tudi povratno informacijo, poleg tega nas bolje informira in nam daje napotke za ravnanje. Slabost se pokaže pri podajanju sporočila v vrsti oseb, zaradi česar se vsebina lahko izgubi in spremeni. Pisno komuniciranje poteka prek sporočil, zapisanih z besedami, simboli, risbami, barvami itd., in to prek pisem, časopisov, oglasnih desk, elektronskih medijev ipd. Njegove prednosti so trajnost, jasnost in nazornost sporočila, ki ga je pozneje moč preverjati, navadno tudi večja logičnost. Za pisna sporočila potrebujemo več časa, največkrat tudi ne prejmemo takojšnje povratne informacije, s katero bi preverili, ali je bilo sporočilo pravilno razumljeno (Možina idr. 2011).

Medsebojna sporočila so lahko poslana in istopomensko sprejeta, poslana, vendar ne tudi sprejeta, ali pa poslana, vendar drugače (napačno) sprejeta (Černetič 1997, 114). K boljšemu sporazumevanju lahko veliko prispeva povratna zanka oziroma povratna informacija. Schein (1999, 130) jo opredeli kot »informacijo, ki nam sporoča o našem napredku v smeri nekega določenega cilja, ki ga skušamo doseči«. Povratna informacija naj bo pravočasna, konkretna, jasna, razumljiva, objektivna, iskrena, popolna, dobronamerna, konstruktivna, prilagojena itd. (Brajša 1994, 111). Sogovornikoma mora biti jasen namen oziroma cilj komuniciranja. Kadar povratno informacijo sporoča vodja podrejenim, gre za pristop od zgoraj navzdol, kadar jo podrejeni sporočajo vodji, gre za pristop od spodaj navzgor, v primeru, da poteka med sodelavci, gre za horizontalno raven. Kadar povratna informacija kroži na vseh ravneh, gre za celosten pristop h komuniciranju. Da bi povratno informacijo sporočali in slišali, je pomembno ustvariti ustrezen odnos med sogovorniki in ustrezno vzdušje v organizaciji. Povratna informacija je lahko pozitivna in kot taka predvsem spodbuja dobro delo in vodenje, lahko je negativna (kritična), sporočena zato, da bi določeno ravnanje korigirali in izboljšali. Cushman (1998) je pohvalno povratno informacijo opredelil kot toplo, kritično povratno informacijo, ki izraža skrb ali izziva, pa kot trdo; poleg teh dveh prepozna še hladno povratno informacijo, ki sporoča alternativne predloge ali govornik z njo sprašuje. Povratna informacija je lahko bolj ali manj formalna. Vsebinsko naj bo osredotočena na dejanje, ravnanje in ne na posameznikovo osebnost ali njegove lastnosti (Dweck 2000). Sprotno in korektno izmenjavanje povratnih informacij v organizaciji zmanjšuje možnost za šume in nerazumevanje v komuniciranju.

Vzgojno-izobraževalne zavode lahko glede na kakovost povratne informacije delimo na tiste z boljšo povratno informacijo in druge s slabšo (Brajša 1994). Za slabšo kakovost povratnih informacij je značilno, da so izražene pretežno nebesedno, so negativne, neprilagojene sogovorniku, posplošene, nejasne, indirektno, slabo razumljive, zapoznele, neiskrene in sporočene prek posrednikov. Namen govornika je drugega spreminjati, ne obveščati, zato deluje destruktivno. Značilnosti bolj kakovostnih povratnih informacij so ravno nasprotno naštetim. Ker se sodelavci pogovarjajo odprto in upoštevajo drug drugega itd., so sporočila dobronamerna in delujejo konstruktivno.

Motnje v komuniciranju lahko nastanejo na vsebinski in odnosni ravni, in sicer pri posamezniku (slab sluh, vid, močna čustva, predsodki, slabe izkušnje ali pomanjkanje izkušenj, nezainteresiranost, pomanjkljivo znanje ali poznavanje teme, nevede izražanje itd.), zaradi vsebinskih nesporazumov (neznanje jezika, kulturne razlike, dvoumno sporočilo, preveč vsebine, površnost), v odnosu med sogovornikoma ali sogovorniki (slab odnos, ni empatije), v odnosu sogovornikov do teme pogovora (nestrinjanje, nerazumevanje), v okoliščinah (hrup, pomanjkanje časa) ali na komunikacijski poti (slaba telekomunikacijska povezava, izgubljeno pismo, preveč posrednikov) (več v Brajša 1993; Možina idr. 2011). Motnjam se lahko izognemo ali jih zmanjšamo, če se na pogovor vnaprej pripravimo: sogovornika se seznanita z vsebino, se na pogovor notranje pripravita, sta pozitivno naravnana in jima je namen pogovora jasen; pobudnik pogovora poskrbi za primerno okolje, časovni okvir in obveščenost. Med pogovorom sogovornika preverjata, ali je razumevanje govornih informacij ustrezno, in skrbita za primerno vzdušje, ob koncu pogovora dogovore preverita.

Za ravnatelja je pomembno, da razume, da so izidi komunikacije odvisni od raznoterih dejavnikov, predvsem od odnosa med njim in sogovornikom ali sogovorniki. Sogovorniki bodo njegovo sporočilo slišali in ravnali v skladu z njim, če se bodo z vsebino sporočila strinjali, če bo njihov odnos z ravnateljem dober, njihovo komuniciranje demokratično, odprto in jasno ter obojestransko in bo temeljilo na dobrih izkušnjah in zaupanju.

### **Pomen komuniciranja v vzgojno-izobraževalnem zavodu**

Vzgojno-izobraževalni zavod lahko opravlja svojo nalogo, če dejavno sodeluje z vsemi deležniki, povezanimi z delom znotraj in zunaj njega. V komuniciranju se gradi ali razgrajuje podoba vzgojno-izobraževalnega zavoda in zaupanje vanj, prepričanje, da učni proces ni zgolj sredstvo za doseganje različnih individualnih ciljev, temveč je tudi sam po sebi privlačen in življenjsko po-

memben. Kakovostno komuniciranje vseh deležnikov je osnova za ohranjanje »pedagoškega erosa« pri strokovnih delavcih, pozitivne motivacije za učenje pri učencih in naklonjenosti staršev ter za ohranjanje suverenosti v dialogu s politikami (Ule 2013).

Komuniciranje v organizaciji lahko razdelimo na notranje (interno) in zunanje (eksterno). Komuniciranje v zavodu je osrednjega pomena, saj določa organizacijsko kulturo, omogoča identifikacijo zaposlenih z vzgojno-izobraževalnim zavodom in njihovo socializacijo, obveščanje in izobraževanje, prepričevanje in animiranje zaposlenih, doseganje pripadnosti in motivacije pri zaposlenih ter razvijanje pozitivnih medosebnih odnosov (Možina idr. 2011, 23). Vzgojno-izobraževalni zavod komunicira tudi z okoljem. Skrb za odnose z javnostmi pripomore k ugledu zavoda, z njimi se ukvarja predvsem ravnatelj. Krizno komuniciranje je potrebno v nenačrtovanih okoliščinah, ki so časovno omejene in negativno vplivajo na zaposlene ali organizacijo, zato mora vodstvo navadno hitro ukrepati. Kriza je nevarna, lahko pa prinaša tudi priložnost za novosti (Možina idr. 2011, 29).

Komuniciranje v vzgojno-izobraževalnem zavodu je uspešno, če je usmerjeno k doseganju zastavljenih ciljev in omogoča, da jih v kar največji meri dosežemo (prirejeno po Možina, Bernik in Svetic 2004, 19). Na kratko povedano je komuniciranje uspešno, če so doseženi cilji zavoda in posameznikov, predvsem z vidika učencev.

### **Usposobljenost za komunikacijo**

Za ravnatelja je pomembno, da se zaveda, da se je treba komunikacije učiti in jo nenehno izpopolnjevati, da se na tem področju sam izpopolnjuje (je pri tem za zgled), hkrati pa to omogoča sodelavcem. Poglejmo, kako dobro sporočanje in poslušanje pripomoreta k uspešni komunikaciji, kaj bi bilo dobro v zvezi s tem vedeti in znati narediti.

K uspešnemu sporočanju pripomore poznavanje teme, vsebine sporočila; poznavanje sebe, svojih komunikacijskih spretnosti, čustvenih odzivov, odnosa do vsebine in sogovornikov; poznavanje sogovornika (ali sogovornikov), njegovih potreb, motivacije, vrednot, prepričanj, kulture, komunikacijskih spretnosti, čustvenih odzivov, odnosa do vsebine; poznavanje odnosov med sogovorniki, okoliščin, v katerih se odvija komunikacija, in poti komunikacije (Brajša 1993).

Spoštovati moramo etiko komuniciranja. Poslovno komuniciranje naj temelji na zaupanju, poštenju, verodostojnosti in zanesljivosti (Možina idr. 2011, 388). Govoriti moramo resnico, ne smemo škoditi sogovorniku oziroma so-

govornikom, biti moramo korektni in spoštljivi, spoštovati moramo zaupnost (govorimo z ljudmi in ne z drugimi o njih) in z drugimi ravnati kot s sebi enakimi (Montgomery, Wiesman in DeCaro 2001 v Hargie 2011, 475). Izogibati se je treba kritiziranju, obsojanju, sumničenju, klepetanju, ovajanju, sramotenju, obtoževanju, zbadanju, grožnjam, izzivanju, posmehovanju, ironiziranju, oponašanju, nerganju, ignoriranju, zbujanju občutka krivde, pridiganju, zasliševanju (Brajša 1994; Gordon 1997). Uspešno komunikacijo zagotavljajo pozitivna naravnost, človeška toplina, ki vzbuja zaupanje in občutek varnosti pri sogovorniku, taktnost; skladnost besednega sporočila s čustvenim dogajanjem; iskrenost do sebe in sogovornika; »jaz sporočila«; stvarnost in konsistentnost pogovora; izogibanje vrednotenju drugega; podpirajoče nebesedno komuniciranje; strpno in potrpežljivo poslušanje.

Pozorno poslušanje bistveno pripomore k uspešni izmenjavi sporočil. Ob tem je treba povedati, da ljudje navadno nismo dobri poslušalci: pri delu poslušamo premalo zbrano in si zapomnimo le 25 odstotkov informacij – preostale izpustimo, pozabimo, izkrivimo ali razumemo narobe (Možina idr. 2011, 164). Ena od ameriških raziskav je pokazala, da je v poslovnem svetu napačno razumljenih približno 60 odstotkov govornih informacij in le 1 odstotek pisnih (Plut Pregelj 2012, 33). Poslušati je namreč več kot slišati. Z ušesi slišimo, z razumom, očmi in čustvi sporočilo razumemo in dojamemo – poslušamo s štirimi »ušesi« (Schulz von Thun 1984 v Brajša 1994, 116). Poslušamo torej z vsemi čutili, da bi razumeli, kdo nam govori, o čem sporoča, kakšen je njegov odnos do nas in kakšen je morebiten vpliv sporočila. Za ravnatelja, ki vodi demokratično, distribuirano, ki sodelavce vključuje v vodenje, je pomembno, da več poslušaja in manj govori. To pravilo velja celo v tržno naravnanih podjetjih, za katera je ameriška raziskava iz leta 2001 pokazala, da vodilni managerji 55 odstotkov časa poslušajo in 23 odstotkov časa govorijo (Plut Pregelj 2012, 32). Učinkovito je dejavno poslušanje. Zanj je značilno, da si sporočilo želimo slišati, da poslušamo pozorno, da pomen sporočila preverjamo, ga razčlenimo in gorvca sprašujemo – iščemo dodatna pojasnila (Bormann in Bormann 1988 v Brajša 1994, 117). Vedeti je treba, da poslušanje zahteva čas in je naporno, saj moramo »vstopiti« v svet druge osebe. Ker uspešno poslušanje prinaša zadovoljstvo vsem sogovornikom in preprečuje konflikte oziroma jih pomaga razreševati, mu je treba posvetiti dovolj pozornosti.

### **Komuniciranje in konflikti**

Kljub naštetim prednostim, ki jih prinaša komuniciranje, to ni vedno usmerjeno k harmoniziranju odnosov med ljudmi, k njihovemu povezovanju, tem-

več lahko spodbuja celo konflikte in sovraštvo (Ule 2009). Konflikt je medsebojno nasprotovanje različnih potreb, želja, interesov, čustev in ravnanja (Fischaleck 1977 v Brajša 1994, 251). Nastane lahko v posamezniku, med posamezniki, med delovnimi skupinami, med skupino in vzgojno-izobraževalnim zavodom, med skupino in posameznikom, med vzgojno-izobraževalnim zavodom in okoljem. Ravnatelj mora vedeti, da so konflikti sestavni del življenja v organizacijah. Sposobnost reševanja konfliktov je zato ena od ključnih spretnosti vodij, tudi ravnateljev (Everard in Morris 1990).

Konflikte največkrat doživljamo kot neprijetne, boleče, škodljive in zato kot nekaj nezaželenega, česar nas je strah (Iršič 2004, 9). Lahko so razdiralni, še posebno če jih ne razrešujemo pravočasno in uspešno. Posledice nerazrešenih konfliktov so upad komunikacije, poslabšanje ali celo prekinitve odnosa, razpad skupine, nazadovanje sistema, nasilje in zatiranje, izobčenje, duševne motnje ali psihosomatske bolezni (Iršič 2004, 103).

Na konflikte lahko gledamo tudi drugače in v njih vidimo določene prednosti. Opozorijo nas na probleme in nas spodbujajo, da jih rešujemo, zbujajo našo radovednost, vodijo nas do novih spoznanj in sprememb (prim. Lamovec 1991). Naj spomnimo, da kar 90 odstotkov novih idej nastane zaradi nujnosti (Lipičnik 1998, 265). Vedeti moramo, da uspešno razrešeni konflikti spodbujajo osebno rast in utrjujejo skupino (Brajša 1994, 255; Iršič 2004, 100).

Vzroki za konflikte so lahko zelo različni. Posameznik se lahko npr. sooča z notranjimi, nasprotujočimi si motivi. Ker je komunikacija vedno delno nezavedna, iracionalna – govorimo o skritem delu »ledene gore« –, je nepoznavanje lastnih in sogovornikovih nezavednih plati osebnosti lahko vzrok za nerazumevanje in konflikte med ljudmi. Vzrok za nastanek medosebnih konfliktov je lahko v neiskreni (nekongruentni) komunikaciji, ki nastane tedaj, če vsebina in odnosi ter besede in nebesedna sporočila niso skladni, usklajeni ali uglašeni, poleg tega na pojav konfliktov lahko vplivajo še nenadzorovana močna čustva, popačena prepričanja, napačna presoja okoliščin, na katero morda vplivajo pretekle izkušnje, slabo obvladovanje veččin komunikacije, zamenjava komunikacijskih ravni, in, ne nazadnje, pomanjkanje humorja (prim. Brajša 1994). Konflikt lahko nastane, če imajo posamezniki ali skupine različne cilje, če poti do ciljev vidijo različno ali so odnosi med njimi problematični (prirejeno po Možina idr. 1994, 656). Z vidika vodenja ne gre prezreti dejstva, da konfliktne situacije ustvarja upravljanje ljudi oziroma manipuliranje z njimi (Črnetič 1997, 211). Če izhajamo iz temeljnih človeških vrednot, kot so človekova svoboda, pravičnost in skrb za razvoj, potem sprejemamo dejstvo, da so konflikti sestavni del življenja, razrešujemo pa jih tako, da odkrivamo njihove prave izvore.

Marsikateri konflikti so nepotrebni in se jim lahko izognemo. Nepotrebne konflikte preprečujemo tako, da poudarjamo skupne cilje vzgojno-izobraževalnega zavoda, načrtujemo skupne dejavnosti in projekte, omogočamo soodločanje, vzdržujemo odprto komunikacijo, dejavno poslušamo. Konfliktov, ki smo jih zaznali, ne dušimo, temveč se čim prej lotimo njihovega razreševanja po korakih, z asertivno komunikacijo, z usmeritvijo *zmagam – zmagaš* ipd., raziščemo vzroke zanje in poiščemo ustrezno rešitev (več o tem v Brajša 1994; Everard in Morris 1990; Gordon 1989; Lipičnik 1996; 1998; Možina idr. 1994).

### Asertivna komunikacija

Latinski izraz *asserere* pomeni trditi, biti asertiven pomeni jasno izreči, kar mislimo, biti samozavesten, nepopustljiv (Račnik 2010, 102). Asertivno vedenje in komuniciranje posamezniku omogoča, da se ne pusti podcenjevati in vleči za nos, hkrati pa ne škodi drugim (Chalvin 2004, 8), in je dolgoročno gledano najboljša in najbolj profesionalna strategija reševanja težav in konfliktov (Elliot in Gramljing 1990 v Bertoncej 2011, 40). Spodbuja enakost v odnosih, omogoča nam, da ravnamo v skladu s svojimi interesi in se postavimo zase ter da svoja čustva izražamo brez skrbi in strahu ter pri tem spoštujemo svoje pravice in pravice drugih.

Asertivna komunikacija ni pasivna (zadrževanje sporočil v sebi) in ni agresivna (vsiljevanje sporočil drugim), ampak temelji na odgovornosti in spoštovanju pravic drugih ljudi. Pomeni, da si upamo vzeti, prositi, govoriti, narediti, zavrniti, sprejeti, biti ustvarjalen, oditi, počivati, delati, molčati, oceniti, povedati kaj neprijetnega, reči *ne* itd., ne da bi bili odvisni od mnenja drugih (Chalvin 2004). Ravnatelj z odločno, odkrito in neposredno komunikacijo ter vedenjem vpliva na sodelavce. Močni in dejavni ljudje tako komunikacijo cenijo, plahi se čutijo razumljene in sprejete, zato so do ravnatelja odprti in spoštljivi. Takšno vedenje zbuja zaupanje in zmanjšuje poskuse manipulacije (Račnik 2010, 103).

Račnik (2010, 75) pravi, da je komunikacija spretnost vplivanja in sporazumevanja in da je kakovost našega življenja odvisna od kakovosti naše komunikacije. V življenju dobivamo le to, kar se dogovorimo, in nič več. Naše delovno mesto, naša plača, odnos drugih do nas so stvari, o katerih smo se tako ali drugače dogovorili. Tudi, če se česa nismo dogovorili, je to naša odgovornost.

Izziv za ravnatelje je naučiti se sprejemati sebe in druge ljudi, razumeti sebe in druge, spoštovati sebe in različnost drugih, se zavedati pomena komunikacije za vodenje, prevzemati odgovornost za kakovostno komuniciranje ter se zavestno odločiti, da bomo o svoji komunikaciji načrtno razmišljali in jo iz-

boljševali. Ravnatelj se mora zavedati treh vidikov komuniciranja: prvič, da je skrb za jasno, dobronamerno in enoznačno komuniciranje nikoli dokončano delo; drugič, da je načrtno razvijanje dobre komunikacije obenem skrb za dobre odnose – kulturo in vzdušje v zavodu; in tretjič, da je kakovostno in učinkovito komuniciranje hkrati pot za doseganje načrtovanih ciljev in cilj sam po sebi.


## Literatura

- Adler, R., in G. Rodman. 2006. *Understanding Human Communication*. 9. izdaja. Oxford: Oxford University Press.
- Argyle, M. 1998. *Bodily Communication*. London: Routledge.
- Barnlund, D. C. 2008. »A Transactional Model of Communication.« V *Communication Theory*, ur. C. D. Mortensen, 2. izd., 47–57. New Brunswick, NJ: Transaction.
- Bertoncelj, F. 2011. »Profesionalnost = strokovnost + ustrezen odnos do sebe in drugih.« *HRM*, št. 43: 37–41.
- Bormann, E. G., in N. C. Bormann. 1988. *Effective Small Group Communication*. Edina, MN: Burgess.
- Brajša, P. 1993. *Pedagoška komunikologija*. Zagreb: Školske novine.
- Brajša, P. 1994. *Managerska komunikologija: komuniciranje, problemi in konflikti v podjetju*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Burgoon, J. K., in G. D. Hoobler. 2002. »Nonverbal Signals.« V *Handbook of Interpersonal Communication*, ur. M. L. Knapp in J. A. Daly, 240–299. London: Sage.
- Chalvin, M.-J. 2004. *Kako preprečiti konflikte*. Radovljica: Didakta.
- Cushman, K. 1998. »How Friends Can Be Critical As Schools Make Essential Changes.« *Horace* 14 (5): 1–20.
- Črnetič, M. 1997. *Poglavja iz sociologije organizacij*. Kranj: Moderna organizacija.
- Dweck, C. 2000. *Self Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Elliot, T. R., in S. E. Gramling. 1990. »Personal Assertiveness and the Effect of Social Support Among College Students.« *Journal Of Counselling Psychology* 37 (4): 427–436.
- Everard, K. B., in G. Morris. 1996. *Uspešno vodenje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Finnegan, R. 2002. *Communicating: The Multiple Modes of Human Interconnection*. Ondon, NY: Routledge.
- Fischaleck, F. 1977. *Faires Streiten in der Ehe*. Freiburg: Herder.



- Gordon, T. 1989. *Družinski pogovori: reševanje konfliktov med otroki in starši*. Priredila A. Uranjek. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Gordon, T. 1997. *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Hargie, O. 2011. *Skilled Interpersonal Communication: Research, Theory And Practice*. 5. izd. London in New York: Routledge.
- Iršič, M. 2004. *Umetnost obvladovanja konfliktov*. Ljubljana: RAKMO.
- Kobolt, A. 2002. »Je možno supervizijsko delo v večji skupini?« V *Metode in tehnike supervizije*, ur. S. Žorga, 77–101. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lamovec, T. 1991. *Spretnosti v medosebnih odnosih*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za produktivnost dela.
- Lipičnik, B. 1996. *Reševanje problemov namesto reševanja konfliktov*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Lipičnik, B. 1998. *Ravnanje z ljudmi pri delu*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Miller, K. 2002. *Communication Theory*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Montgomery, D., D. Wiesman in P. DeCaro. 2001. »Towards a Code of Ethics for Organisational Communication Professional: A Working Proposal.« *American Communication Journal* 5 (1). <http://ac-journal.org/journal/vol5/iss1/special/montgomery.pdf>
- Možina S., J. Bernik in A. Svetic. 2004. *Osnove managementa*. Piran: Visoka šola za podjetništvo.
- Možina, S., B. Kavčič, M. I. Tavčar, D. Pučko, Š. Ivanko, B. Lipičnik, J. Gričar, L. Repovž, A. Vizjak, A. Vahčič, V. Rus in R. Bohinc. 1994. *Management*. Radovljica: Didakta.
- Možina, S., M. Tavčar, N. Zupan in A. N. Knežević. 2011. *Poslovno komuniciranje: evropske razsežnosti*. 2. dop. izd. Maribor: Pivec.
- Plut Pregelj, L. 2012. *Poslušanje: način življenja in vir znanja*. Ljubljana: D z s.
- Račnik, M. 2010. *Postani najboljši vodja*. Štore: samozaložba.
- Sanchez, K. E. 2011. »Učinkovito poslušanje – večšina, naravni talent ali odločitev?« *HRM*, št. 43: 30–36.
- Schein, E. H. 1999. *Process Consultation Revisited: Building The Helping Relationship*. Reading, MA: Addison-Wesley-Longman.
- Schulz von Thun, F. 1984. *Miteinander Reden 1*. Reinbek: Rowohlt.
- Shannon, C. E., in W. Weaver. 1949. *The Mathematical Theory Of Communication*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Shramm, W. 1954. *The Process And Effects of Communication*, Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Digitalna izd. 2000. Ljubljana: Založba ZRC. <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>

- Trenholm, S., in A. Jensen. 2000. *Interpersonal Communication*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Ule, M. 2009. *Psihologija komuniciranja in medosebnih odnosov*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Ule, M. 2013. »Vloga odnosnega vidika komuniciranja v vzgojno-izobraževalnemu procesu.« Gradivo za udeležence nadaljevalnega programa Šole za ravnatelje, Šola za ravnatelje, Kranj.
- Watzlawick, P., J. Beavin Bavelas in D. D. Jackson. 1967. *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes*. New York: Norton.
- West, R., in R. H. Turner. 2004. *Introducing Communication Theory: Analysis and Application*. Boston, MA: McGraw-Hill.



# Razsežnosti sodelovanja med vzgojno-izobraževalnimi zavodi in družinami

**Tatjana Ažman**

## Uvod

Sodelovanje med vzgojno-izobraževalnimi zavodi in družinami ima veliko razsežnosti, ki se v vsakdanjem življenju otrok, učencev in dijakov prepletajo ter vedno znova terjajo svež premislek. Z vidika vodenja vzgojno-izobraževalnih zavodov je treba odgovoriti na nekaj temeljnih vprašanj: kaj vse vpliva na sodelovanje med vzgojno-izobraževalnim zavodom in družino, kako razumemo partnersko sodelovanje in kako ga gradimo, kakšne koristi prinaša različnim deležnikom, predvsem pa, kje so meje in kako vemo, da zastavljene cilje dosegamo. S sodelavci, starši in otroki se je treba redno pogovarjati o tem, kakšno sodelovanje si želijo, ga skupaj z njimi soustvarjati in se pogovarjati tudi o tem, kaj nas in njih pri sodelovanju moti in/ali kaj počnemo narobe ter kako to izboljšati. Odgovornost za dobro sodelovanje si namreč delimo.

V prispevku se bomo dotaknili razsežnosti sodelovanja, povezanih z različnimi dejavniki, opredelili bomo partnersko sodelovanje in predstavili temeljna načela, izpostavili nekaj podatkov, ki kažejo, kako pomembno je dobro sodelovanje za razvoj in učenje otrok, izpostavili bomo problem razmejevanja vlog in nalog ter načrtali nekaj izhodišč za spremljanje kakovosti na tem področju.

## Dejavniki sodelovanja

Na sodelovanje med vzgojno-izobraževalnim zavodom in družino vplivajo različni objektivni in subjektivni dejavniki. Objektivni so poleg družbeno-zgodovinskih okoliščin še konsenz družbe o poslanstvu vzgojno-izobraževalnega zavoda oziroma o tem, kdo je temeljni nosilec socializacije otrok, zakonodaja, tradicija in kultura, socialno-ekonomski status šolskega okolja, razumevanje vloge šole in družine v otrokovem razvoju ter vrsta vzgojno-izobraževalnega zavoda (Resman 1992; 2009; Ličen 2003; Barle 2009; Cankar 2009).

V zgodovini se je pogled družbe na odnos med vzgojno-izobraževalnim

**Preglednica 1** Obdobja, modeli in vloga staršev

Obdobja	Model odnosov	Vloga staršev
<i>Organizacija in sistemizacija šole</i> : organizacija mreže javnih šol.	<i>Model ekspertov, zaščitniški model</i> : podrejen odnos staršev.	Otrokom dovolijo šolanje in jih k šolanju spodbujajo, a ostajajo naj zunaj šole.
<i>Država blaginje</i> : vsi imajo enake pravice in možnosti, šola je javno dobro, sistem je kompleksen, značilna je birokracija.	<i>Model prenosa znanja</i> : podrejen odnos staršev.	Podpirajo šolanje otroka in šolo, izpolnjujejo navodila in šoli zaupajo, a se v njeno delo ne vtikajo.
<i>Tržna logika</i> vdira v šole, država se umika, v ospredju je učenec kot posameznik (potrošnik).	<i>Obogatitev kurikula, model potrošnika</i> : nadrejen odnos staršev.	Starši šoli koristijo, so zastopniki svojih otrok in na trgu izobraževalnih storitev izbirajo, kaj je zanje najbolje, neposredno posegajo v šolo glede vpisnih pogojev, znanja in vsebin.
<i>Evalvativna država</i> : nenehno vrednotenje, dokazovanje kakovosti; šola izgublja pomen institucije, ki poseduje znanje.	<i>Partnerski model</i> : enakopraven odnos.	Prevzemajo (so)odgovornost za vzgojo in izobraževanje otrok, se vključujejo v delo šole.

Prirejeno po Barle (2009), Cunningham in Davis (1991 po Ličen 2003) ter Hornby (2000) v Resman (2009).

zavodom in družino spreminjal. Spreminjalo se je videnje, kdo od partnerjev vzgaja in kdo izobražuje oziroma kdo je za kaj odgovoren. Razmerja si bomo pogledali z vidika teoretskih modelov, ki spodbujajo premislek o tem, koliko so dandanes prisotna v našem, vašem vzgojno-izobraževalnem zavodu. V preglednici 1 predstavljamo štiri obdobja, za katera so bila značilna določena razmerja med državo in šolo. Za vsako od njih smo poimenovali model odnosov med šolo in starši ter opisali vlogo staršev.

Za *model ekspertov* in *zaščitniški model* je značilno, da ima učitelj mesto eksperta, ki odloča, starši so iz dogajanja v šolah izločeni. Učitelji staršem »naročijo«, kaj naj počnejo, in nimajo vpogleda v družine. Odnos je hierarhičen, starši so podrejeni.

Pri *modelu prenosa znanja* je učitelj še vedno ekspert, toda staršem priznava, da otroka poznajo bolje kakor on. Starše uči, vendar sam izbira, kaj in kako. Priznava jim kompetentnost, vendar kot podaljšano roko učitelja. Odgovornost je bolj porazdeljena, vendar je na strani učitelja še vedno večja. Hierarhično razmerje prinaša dve nevarnosti: šola skuša vse starše obravnavati enako in ni občutljiva za raznolikost. Učitelj od staršev pričakuje preveč in jih zato preveč obremenjuje.

V modelu *potrošnika* starši nadzirajo odločanje. Učitelji staršem predstavijo vse informacije in jim pri odločanju pomagajo.

Za *partnerski model oziroma model uporabnika* je značilno, da vidi starše kot uporabnike storitev, ki imajo pravico odločati in izbirati sebi primerne storitve. Pri odločitvah so starši in učitelji enakopravni. Odnos je linearen, ne hierarhičen. Šola mora zagotavljati dobro ponudbo, informacije so dvosmerne. Epstein in Sanders (1998 v Marinšek 2006a) menita, da je partnerstvo odvisno od tega, kako dobre programe, po mnenju staršev, pripravi šola. Po drugi strani pa Cullingford (1985 v Marinšek 2006b) opozarja, da je namen države, ki daje staršem odgovornost in moč, ta, da bi prek njih nadzorovala delo šole. Zato meni, da resnično partnerstvo med šolo in domom ni mogoče.

V današnjem vzgojno-izobraževalnem zavodu je moč zaznati soobstoj preteklih in sedanjih pogledov na omenjeno razmerje (tako pri strokovnih delavcih kot pri starših in učencih), zato jih je z vidika vodenja dobro ozavestiti in premisliti, koliko sodelovanja v naših šolah, vrtcih potrebujemo in zakaj, koliko si ga res želimo in koliko sodelovanja je ravno prav. Vsakdanja praksa v različnih državah namreč kaže, da je v večjem delu šolstva še vedno navzoč bolj tradicionalen pogled na sodelovanje s starši, to pomeni, da vzgojno-izobraževalni zavodi starše vidijo predvsem kot svoje pomočnike. Poleg tega se, kljub zastopanosti staršev v nekaterih organih vzgojno-izobraževalnih zavodov, kaže, da ti ne vplivajo kaj dosti na življenje in delo vzgojno-izobraževalnih zavodov (Marinšek 2006b; Zaman 2009).

Na razmerja med državo in vzgojno-izobraževalnim zavodom je moč pogledati tudi z vidika odgovornosti. Epstein (2001 v Cankar 2009, 9) prepoznava ločeno, deljeno in zaporedno odgovornost. Ločena odgovornost pomeni, da vzgojno-izobraževalni zavod in družina uresničujeta svoje cilje neodvisno drug od drugega, deljena odgovornost poudarja komplementarnost ciljev vzgojno-izobraževalnega zavoda in doma ter sodelovanje in komunikacijo med njima, zaporedna odgovornost pa izpostavlja pomembnost temeljnih obdobj otrokovega razvoja, v katerih najprej družina, nato vrtec in za njim šola prevzamejo odgovornost za njegovo izobraževanje. Problem lahko nastane, če vzgojno-izobraževalni zavod prevzame vlogo in naloge družine, ali nasprotno, če družina opravlja vlogo in naloge vzgojno-izobraževalnega zavoda. V praksi si odgovornost za dobro sodelovanje med vzgojno-izobraževalnim zavodom in družino v različnih razmerjih delijo vsi udeleženci: starši, strokovni delavci, ravnatelji zavodov, s starostjo otrok pa raste odgovornost otrok samih za učenje in razvoj.

Med subjektivne dejavnike, ki vplivajo na sodelovanje med vzgojno-izobraževalnimi zavodi in družinami, sodijo stališča, prepričanja, pričakovanja, vrednote, motivacija, kultura, osebnostne značilnosti, prevladujoče razpolože-

nje, tradicija, izkušnje, ambicije/cilji in odnos (bolj pozitiven ali bolj negativen) strokovnih delavcev do družine oziroma nasprotno, pa tudi socialno-ekonomski status družine (Resman 2009, 11). Prepričanja in stališča pomembno vplivajo na interakcijo med otrokom in pomembnimi odraslimi. Stališča strokovnih delavcev o starših smo spoznavali zadnja tri leta s pomočjo udeležencev v programih Mreže ter Šola za ravnateljce in ravnateljski izpit. Ugotovili smo dvoje: da so stališča raznolika in pogosteje bolj kritična kakor pozitivna. Udeleženci so npr. menili, da so današnji starši starejši, preza-posleni, zahtevni, prestrašeni, vzvišeni, zmedeni, pokroviteljski, brezbrizni, da nimajo časa, so (ne)spoštljivi, čustveno stabilni in nestabilni, (ne)kritični, zaščitniški, zavedajo se predvsem svojih pravic, manj pa dolžnosti, da so nezreli, nemočni, egoistični, tekmovalni, imajo velika pričakovanja, veliko je ločenih, srečujejo tudi razširjene in istospolne družine – vse naštetu jim predstavlja velik izziv. Po drugi strani so omenili pozitivne lastnosti staršev kot npr., da so ambiciozni, izobraženi, ljubeči, razumevajoči, odgovorni, skrbni, željni informacij, aktivni, odprti, da želijo otroku le najboljše, da se očetje bolj vključujejo v vzgojo in da so starši med seboj povezani. Končna ugotovitev vseh sodelujočih je bila, da so starši zelo *raznoliki* in je zato treba z njimi sodelovati na različne načine, najprej pa je treba ozavestiti lastna stališča in sprejeti, da vsi starši želijo svojim otrokom najboljše. Otroci prinašajo izkušnje iz družine v vzgojno-izobraževalni zavod, zato vodi pot do razumevanja otroka prek poznavanja njegove družine in sodelovanja z njo. Da bi strokovni delavci dovolj dobro spoznali družino, bi morali vedeti, ali so v finančni stiski (revne družine, družbeni razred, socialno-ekonomski status); poznati družinsko etnično, raso, kulturno ozadje, vero; strukturo družine (tradicionalna, enostarševska, dopolnjena, starost staršev); individualne posebnosti (stopnja funkcionalnosti, vzgojni stil, otroci s posebnimi potrebami, bolezen staršev, zaposlenost, izkušnje ...) (Olsen in Fuller 2012).

Poleg osebnih in družinskih dejavnikov sodijo med subjektivne dejavnike še vodenje in organizacija vzgojno-izobraževalnega zavoda, kultura in klima v njem ter usposobljenost strokovnih delavcev (Cankar 2009; Ličen 2003; Resman 2009).

### **Partnersko sodelovanje: kaj je in kako ga gradimo**

Partnerski odnos med družino in vzgojno-izobraževalnim zavodom je enakovrsten in staršem priznava, da so najprej oni odgovorni za otrokovo zdravje, izobraževanje in osebni razvoj, vloga vzgojno-izobraževalnega zavoda pa je, da jih redno obvešča o otrokovem napredku, jih izobražuje in jim sve-

tuje (Kalin idr. 2009; Resman 2009; Meden 2012). Dobro sodelovanje med vzgojno-izobraževalnim zavodom in domom ni nekaj, kar načrtujemo enkrat za vselej – partnersko sodelovanje morajo vsi sodelujoči deležniki v vsakem vzgojno-izobraževalnem zavodu vsakič znova (vsako leto) natančno opredeliti. Pri tem se lahko naslonijo na naslednja tri načela (Božjak in Novak 2003; Kalin 2003; Hornby 2000 v Resman 2009; Vec 2009):

- *razvijanje in udejanjanje kulture sobivanja*: demokratični, sodelovalni odnosi, varnost in zaupanje, vzajemna podpora, medsebojno spoštovanje, upoštevanje individualnih razlik, interesov in potreb;
- *komunikacija*: načrtno spodbujanje, ohranjanje in vzdrževanje polja dvosmerne komunikacije;
- *aktivno vključevanje in sodelovanje*: soustvarjanje učenja, spodbujanje učenja, opolnomočenje učenca/otroka, skupno odločanje, enotno delovanje.

Zavedati se je treba, da imamo v praksi tako strokovni delavci kot starši problematične, celo nasprotujoče si predstave o partnerstvu. Gibljejo se v skrajnostih med pretirano zaščito otrok pred (nevarnimi) izkušnjami in željo, da bi se otroci osamosvojili ter prek eksperimentiranja postali samostojni; med filozofijo, da gre v vzgojno-izobraževalnem zavodu predvsem za učenje, in filozofijo, da je to prostor za življenje, tudi igro, socializacijo in druženje; in ne nazadnje, odrasli ravnamo z otroki, kot da so neobgljena in ranljiva bitja, po drugi strani pa pogosto računamo, da bodo prav oni rešili svet pred uničenjem (Kroflič 2015). Od tod anomalije, kot so komunikacija s starši prek e-redovalnic, prepoved kepanja na šolskem dvorišču, starši v vlogi odvetnikov otrok ipd. Pri vzpostavljanju partnerskega odnosa in sodelovanja med vzgojno-izobraževalnim zavodom in družino je treba razreševati dileme, kakršne so npr.: Ali so strokovni delavci in starši enakovredni? Kako preseči odnos podrejenosti med profesionalcem in laikom? Kdo je komu za kaj odgovoren? Kdo ima večjo moč? Kako uskladiti pričakovanja? (Resman 1992; Vincent 1996 v Marinšek 2003; 2006a; 2006b) Predvsem je pomembno, ali in koliko je današnji vzgojno-izobraževalni zavod pripravljen starše in otroke sprejeti kot partnerje v vzgojno-izobraževalnem procesu. Da si evropski starši partnerstva želijo, je moč razumeti iz listine o pravicah in dolžnostih staršev v Evropi (European Parents' Association 2008); v njej so med drugim zapisali, da so dolžni partnersko sodelovati z vzgojno-izobraževalnim zavodom, ki ga obiskujejo njihovi otroci.

Pri vzpostavljanju partnerskega sodelovanja so nam lahko v pomoč smernice ameriške Nacionalne zveze za vključevanje staršev v izobraževanje, kakr-

šne so na primer: ni recepta, kako ustvariti partnerstvo – pot je treba odkrivati skupaj z družinami; cilji naj bodo jasni in merljivi; obveščanje naj bo raznovrstno; uporabiti je treba jezik otrok in staršev; možnosti za dejavno vključevanje naj bodo raznovrstne; standardi znanja naj bodo jasni; prepoznati je treba vpliv lokalne skupnosti na družine in sodelovati z njo; redno je treba posredovati pozitivna sporočila o otroku; na skupnih sestankih je treba soustvarjati rešitve problemov; starše je treba vključevati v delo vzgojno-izobraževalnega zavoda; treba jih je usposablјati; sodelovanje je treba ovrednotiti (Vec 2009, 67).

V šolskem letu 2013/2014 so strokovni delavci, udeleženci programa Mreže šol in vrtcev, pridobili stališča otrok v zvezi s sodelovanjem med vzgojno-izobraževalnim zavodom in starši. Otroci so nam sporočili, da si sodelovanja na splošno želijo, vendar različnih oblik – odvisno od starosti; otroci vse do 12. leta si želijo s starši v vrtcu in šoli skupaj početi kaj ustvarjalnega, pred starši bi se radi pokazali v dobri luči in bili pohvaljeni; sprejemajo pomoč staršev pri učenju; predvsem pa bi morale biti vsako sodelovanje *dobra izkušnja*, ob kateri bi doživljali veselje.

Predstavniki Zveze aktivov staršev Slovenije so v šolskem letu 2012/2013 skupaj z udeleženci programa Mreže opredelili vsebinska področja, na katerih je sodelovanje med družinami in vzgojno-izobraževalnimi zavodi potrebno. Povedali so, da je treba usklajevati pričakovanja in izmenjavati informacije o otrokovem napredku, znanju, razvoju, učenju, sodelovanju v skupini; skupni so skrb za varnost in zdravje otrok, navajanje otrok na samostojnost, oblikovanje pozitivnega odnosa do dela, zaznavanje težav pri otroku in v oddelku in njihovo sprotno reševanje; potrebno je oblikovanje nadstandardnega programa in interesnih dejavnosti in zbiranje sredstev.

Za vzpostavljanje partnerstva družine z vzgojno-izobraževalnim zavodom so odgovorni najprej strokovnjaki, ki so tam zaposleni – vodstvo in strokovni delavci. Ravnatelj ima pri tem pomembno vlogo. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI)<sup>1</sup> določa, da skrbi za sodelovanje zavoda s starši (roditeljski sestanki, govorilne ure in druge oblike sodelovanja), jih obvešča o delu vzgojno-izobraževalnega zavoda, o spremembah pravic in obveznosti učencev, vajencev in dijakov (49. člen) in skliče prvi svet staršev (66. člen).

V raziskavi (Kalin idr. 2009) je kar 91 odstotkov strokovnih delavcev in 95 odstotkov staršev menilo, da so strokovni delavci dokaj dobro ali odlično

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



usposobljeni za vodenje roditeljskih sestankov, govorilnih ur in za sodelovanje s starši. To je razveseljiv podatek. Vendar tretjina strokovnih delavcev kljub temu meni, da imajo v komunikaciji težave, četrtna pa, da potrebujejo dodatna znanja za vodenje roditeljskih sestankov in govorilnih ur. Dodatno bi se jih želelo za sodelovanje s starši usposabljeni od 53 (strokovni delavci s šestnajstimi do petindvajsetimi leti prakse) do 77 odstotkov (strokovni delavci z do petimi leti prakse), in sicer za reševanje težav in konfliktov (52 %), za pripravo delavnic (28 %), za vodenje roditeljskih sestankov (15 %) in govorilnih ur (9 %). Strokovni delavec naj bi imel za sodelovanje z družinami razvite naslednje spretnosti in sposobnosti: sodelovalne (vodenje skupin, medosebne spretnosti, strpnost, odprtost, toplina), komunikacijske (poslušanje, asertivnost, svetovanje) in organizacijske (stiki s starši, vključevanje staršev v dejavnosti vzgojno-izobraževalnega zavoda) (Hornby 2000 v Resman 2009). Podatki kažejo, da je treba strokovne delavce za sodelovanje s starši redno dopolnilno usposabljeti, iz prakse pa lahko povemo, da si želijo predvsem izkustvenega načina izobraževanja.

### **Prednosti sodelovanja med vzgojno-izobraževalnim zavodom in družino**

Za dobro, partnersko sodelovanje si je treba prizadevati, saj je vpliv vzgojno-izobraževalnega zavoda na dosežke učencev le od 10- do 20-odstoten, drugo prispevajo družina, otrokove zmožnosti in okolje. Šola ima, kot meni Marzano (2000 v Koren 2007), le 20-odstotni vpliv na dosežke učencev. Največji vpliv v šoli imajo strokovni delavci, 14-odstoten, vplivu vodenja pripisujejo 5-odstotni delež (Silins in Mulford 2002; Moreno, Mulford in Hargreaves 2007 v West-Burnham 2011, 4). Hattie (2012) je v nasprotju s temi trditvami s pomočjo metaanalize več kot 800 študij ugotovil, da je povprečen vpliv staršev na učenje otrok na razponu količnika med 0,00 in 1,00 podpovprečen (0,31) in je nižji, kot so vpliv strokovnih delavcev (0,47), kurikula (0,45), poučevanja (0,43) in učenca samega (0,39).

Da je sodelovanje med vzgojno-izobraževalnimi zavodi in starši potrebno in koristno, je leta 2009 menilo 92 odstotkov staršev in 99 odstotkov strokovnih delavcev, hkrati je bilo 17 odstotkov staršev in 18 odstotkov strokovnih delavcev prepričanih, da ga je treba izboljšati. Partnersko sodelovanje prinaša koristi vsem deležnikom, otrokom/učencem, staršem, strokovnim delavcem, vzgojno-izobraževalnim zavodom in družbi (Kalin idr. 2009). Omenili bomo le koristi za otroke in učence. Ti se ob dobrem sodelovanju med družino in vzgojno-izobraževalnim zavodom počutijo bolj varne, imajo večje samospoštovanje, višja pričakovanja, bolje sprejemajo odrasle kot avtoritete, pa tudi

njihov odnos do vzgojno-izobraževalnega zavoda je bolj pozitiven (Zemljarič idr. 2003). Učenci si želijo in zmorejo več, so bolj samozavestni in motivirani za učenje, imajo višje cilje in boljšo samopodobo ter boljše ocene, pouk obiskujejo bolj redno in so pri njem bolj pozorni, bolj redno tudi delajo domače naloge (Cankar 2009; Resman 2009; Vec 2009).

Na strani družin na šolske dosežke otrok vplivajo predvsem trije najpomembnejši dejavniki: stopnja, do katere je družina sposobna spodbujati otrokovo učenje, realnost pričakovanj staršev v zvezi z otrokovimi dosežki in vključevanje staršev v šolanje (Henderson in Berla 1994 v Resman 2009, 12). Čeprav so strokovnjaki socialno-ekonomskemu statusu družine včasih pripisovali večji vpliv, se je izkazalo, da je za otrokov uspeh pomembnejše, da se starši v šolanje otrok vključujejo in so do izobraževanja pozitivno naravnani (Sciarrà 2004 v Resman 2009). V medsebojnih odnosih med starši in vzgojno-izobraževalnim zavodom je pomembno, da staršem priznamo, da so dobri starši; da jih v njihovih bojaznih, stiskah in željah, povezanih z otroki, razumemo; da jih poslušamo in si zanje vzamemo čas; da čutijo, da je njihov otrok sprejet, ljubljen ter da jih ne krivimo za težave otrok (Marjanovič Umek idr. 2002).

Naj poglavje sklenemo z naslednjo mislijo. Vzgojno-izobraževalni zavodi morajo storiti vse, kar je v njihovi moči, da bodo starši vanje prihajali. Uvideti morajo medsebojno odvisnost, si prizadevati za enakopravne odnose in presegati podrejenost staršev, značilno za tradicionalni vzgojno-izobraževalni zavod (Resman 2009, 30).

### **Meje sodelovanja in skrb za kakovost**

Starše in otroke je treba vključevati v vse faze delovanja vzgojno-izobraževalnega zavoda, v načrtovanje, izvedbo in spremljanje, vključno z evalvacijo dela, vedno pa se pojavlja vprašanje, kako in koliko. Na vprašanje, kako, v vrtcih in osnovnih šolah, manj pa, razumljivo, v srednjih odgovarjajo z izredno raznolikim naborom manj formalnih in neformalnih oblik sodelovanja, vsi pa se sprašujejo, kje so prave meje. Vrtci so izoblikovali tri kazalnike za sodelovanje z družino: formalne oblike sodelovanja (govorilne ure, roditeljski sestanki, pisna gradiva, oglasne deske, svet staršev, predavanja in prireditve); neformalne oblike sodelovanja (komunikacija ob prihodu in odhodu otrok iz vrtca, nenačrtovani pogovori, pikniki, izleti, delavnice . . .); dejavno vključevanje staršev v kurikulum (načrtovanje, izvedba, reševanje problemov) (Marjanovič Umek idr. 2002, 46). O ustreznih mejah sodelovanja se poleg strokovnih delavcev sprašujejo tudi starši v več evropskih državah. Na konferenci European Parents

Association (<http://euparents.eu>), ki je bila leta 2015 v Pragi, so predstavniki iz nacionalnih organizacij staršev na to vprašanje odgovarjali pričakovano različno, odvisno od nacionalnih strategij in kulturno-zgodovinskih izkušenj. Slišali smo o paleti odnosov, od zelo tradicionalnih, ko starši ostajajo pred ograjami vzgojno-izobraževalnih zavodov (npr. Francija, Italija, Avstrija), vse do primerov njihovega rednega in aktivnega vključevanja v delo šol (Danska, Finska, Škotska, projekt v Latviji in Češki). Razprave so se vrtele okoli vprašanj, do kod naj vzgojno-izobraževalni zavodi starše »spustijo« v ustanovo in razred, ter nasprotno, do kod naj družine strokovne delavce spustijo v svoj dom. Na vprašanje, kje je prava meja oziroma mera, lahko ustrezno odgovorijo le konkretni deležniki v konkretnih okoliščinah, ko usklajujejo cilje, pričakovanja, izmenjujejo informacije in aktivno sodelujejo pri doseganju ciljev.

Evalvacija naj bo sestavni del načrtovanja in skrbi za kakovost partnerskega sodelovanja. Kot kazalnike lahko vzamemo vodila, kakršna vzgojno-izobraževalnim zavodom v zvezi s tem, kako naj družine vključujejo v svoje programe, predlaga Epstein (1987 v Epstein in Dauber 2009):

- šole izobražujejo starše za opravljanje njihove vloge (delavnice, obiski na domu, seminarji ...);
- šole komunicirajo z družinami o programu in napredku otrok (obvestila, telefonski klici, sestanki ...);
- šole vključujejo starše v šolske dejavnosti (pouk, interesne dejavnosti, šport, kultura ...);
- šole starše obveščajo o tem, kaj morajo otroci znati, in jim svetujejo, kako otroku pomagati pri učenju;
- šole starše vključujejo v odločanje (svet šole, svet staršev ...) in jih usposabljaajo zanj;
- šole se povezujejo z organizacijami, ustanovami, zavodi itd., ki za zagotavljajo pomoč in podporo družinam.

Omenjeni kazalniki so lahko vodilo vzgojno-izobraževalnemu zavodu pri presoji partnerskega sodelovanja s starši. V nadaljevanju predstavljamo še kazalnike, s katerimi je moč presoditi sodelovanje vzgojno-izobraževalnega zavoda s starši. V Ontariu (Ontario Ministry of Education 2013) so oblikovali naslednje štiri kazalnike:

1. Svet šole ima pomembno vlogo pri učenju učencev, njihovi dobrobiti in dosežkih.
2. Učenci, starši in člani skupnosti so v šolo vključeni in v njej dobrodošli kot spoštovani in cenjeni partnerji učenja učencev.

3. Šola in skupnost gradijo partnerstva, da bi izboljšali učne priložnosti in dobrobit učencev.
4. Priložnosti za učenje, viri in podpora zagotavljajo pomoč staršem pri podpori učenju učencev in plodno komunikacijo med starši, učiteljem in učencem.

Vsak kazalnik so opisali na ravni šole, oddelka in posameznega učenca. V slovenskem prostoru je šolam za oblikovanje merskih pripomočkov na voljo zbirnik anketnih vprašalnikov *Modro oko* (2001, 116).

Prispevek bomo sklenili z mislimi o koristnosti in potrebnosti sodelovanja, kot jih je leta 2013 izrazilo osemindvajset udeležencev izbirne vsebine v programu Šola za ravnatelje in ravnateljski izpit. O sodelovanju s starši ravnatelji menijo, da:

- je zelo pomembno za otroke, starše in strokovnega delavca, zato da bi dosegli cilje vzgojno-izobraževalnega zavoda, otroka;
- so starši pomemben partner strokovnega delavca pri učenju, vzgoji;
- naj nas sodelovanje vodi k skupnemu cilju;
- mora biti sodelovanje obojestransko, pozitivno, v korist in dobro učencev;
- je sodelovanje odgovorno in zahtevno, zahteva resno pripravo;
- je sodelovanja premalo oziroma je vedno težje in je zato vedno večji izziv;
- je tudi staršem treba postaviti mejo;
- je sodelovanje nujno, pa če je prijetno ali ne («V svoji službi se mu ne morem izogniti, zato ga sprejemam s pozitivnim predznakom.»);
- je sodelovanje vedno nedokončan proces – potrebne je veliko strokovnosti, strpnosti, odkritosti in potrpežljivosti.

Ker je sodelovanje med vzgojno-izobraževalnim zavodom in družino vedno nedokončan proces, se je treba o njem pogovarjati z vsemi deležniki in soustvarjati kar najboljše rešitve za vse v vsaki konkretni situaciji. Dobro sodelovanje namreč vključuje konkretne družine in vzgojno-izobraževalne zavode, v posebnih okoliščinah, ki so vedno kompleksne, tako kot so kompleksni vsi odnosi med ljudmi.

### Literatura

Barle, A. 2009. »Izguba subjekta v izobraževanju.« V *Šola kot stičišče partnerjev: sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju*


- otrok, ur. F. Cankar in T. Deutsch, 20–43. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Božjak, L., in M. Novak. 2003. »Sodelovanje staršev in vzgojiteljev – potreba otrok.« V *Sodelovanje s starši da, toda kako? Zbornik: 4. posvet Menedžment v izobraževanju*, ur. A. Trnavčević, 53–63. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Cankar, F. 2009. »Sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja – priložnost za izboljšanje uspešnosti otrok.« V *Šola kot stičišče partnerjev: sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok*, ur. F. Cankar in T. Deutsch, 8–18. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Cullingford, C. 1985. *Parents, Teachers and Schools*. London: Robert Royce.
- Cunningham, C., in H. Davies. 1991. *Working with Parents: Frameworks for Collaboration*. Philadelphia: Open University Press.
- European Parents' Association. 2008. »Charter of the Rights and Responsibilities of Parents in Europe.« European Parents' Association, Bruselj. <http://www.fapel.net/charter-rights-and-responsibilities-parents-europe>
- Epstein, J. L. 1987. »Toward a Theory of Family-School Connections: Teacher Practices and Parent Involvement Across the School Years.« V *Social Intervention: Potential and Constraints*, ur. K. Hurrelmann, Franz-Xaver Kaufmann in Friedrich Losel, 121–136. Berlin: De Gruyter.
- Epstein, L. J. 2001. *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview.
- Epstein, J. L., in S. L. Dauber. 2009. »Programi in praksa šol pri vključevanju staršev.« V *Šola kot stičišče partnerjev: sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok*, ur. F. Cankar in T. Deutsch, 137–160. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Epstein, J. L., in M. G. Sanders. 1998. »What We Learn from International Studies of School Family Community Partnerships.« *Childhood Education* 74 (6): 392–394.
- Hattie, J. 2012. *Visible Learning for Teachers: Maximising Impact on Learning*. London in New York: Routledge.
- Henderson, A. T., in N. Berla, ur. 1994. *A New Generation of Evidence*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.
- Hornby, G. 2000. *Improving Parental Involvement*. London in New York: Casell.
- Kalin, J. 2003. »Različnost pričakovanj, možnosti in izzivi pri sodelovanju razrednika s starši.« V *Sodelovanje s starši da, toda kako? Zbornik: 4. posvet Menedžment v izobraževanju*, ur. A. Trnavčević, 135–149. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Kalin, J., M. Resman, B. Šteh, P. Mrvar, M. Govekar-Okoliš in J. Mažgon. 2009. *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Kroflič, R. 2015. »Kje se v partnerstvu med vrtcem/šolo in družino znajde otrok/mladostnik?« Predstavljeno na posvetu Sodelovanje s starši pri reševanju vzgojnih in učnih izzivov, Ljubljana, 6. marec.
- Ličen, N. 2003. »Šola uči o družini, družina o šoli ... obe učita o življenju.« V *Sodelovanje s starši da, toda kako? Zbornik: 4. posvet Menedžment v izobraževanju*, ur. A. Trnavčević, 11–23. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Marinšek, S. 2003. »Učitelji in starši – na istem ali na nasprotnem bregu?« V *Sodelovanje s starši da, toda kako? Zbornik: 4. posvet Menedžment v izobraževanju*, ur. A. Trnavčević, 27–38. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Marinšek, S. 2006a. »Učitelji in starši: kako uresničiti medsebojna pričakovanja.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 4 (2): 19–28.
- Marinšek, S. 2006b. »Učitelji in starši – na istem ali na nasprotnem bregu?« V *Usposabljanje ravnateljev za spremljanje in usmerjanje sodelovanja med učitelji in starši*, ur. S. Marinšek, F. Prosnik, B. Fefer, S. Ileršič Kovšca in M. Mušič, 9–49. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Marjanovič Umek, L., U. Fekonja, T. Kavčič in A. Poljanšek, ur. 2002. *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marzano, R. J. 2000. *A New Era of School Reform: Going Where the Research Takes Us*. Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning.
- Meden, A. 2012. »Kaj lahko povezovanje staršev prinese slovenskemu šolstvu.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 10 (3): 53–60.
- Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj. 2001. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Moreno, M., B. Mulford in A. Hargreaves. 2007. *Trusting Leadership: From Standards to Social Capital*. Nottingham: NCSL.
- Mulford, B., in H. Silins. 2001. »Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes.« *Research Matters*, št. 15: 1–8.
- Olsen, G., in M. L. Fuller. 2012. *Home and School Relations: Teachers and Parents Working Together*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Ontario Ministry of Education. 2013. *School Effectiveness Framework: A Support for School Improvement and Student Success; K-12*. Toronto: Ontario Ministry of Education. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/SEF2013.pdf>
- Resman, M. 1992. »Partnerstvo med šolo in domom.« *Sodobna pedagogika* 43 (3–4): 135–223.
- Resman, M. 2009. »Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja s starši.« V *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*, ur. J. Kalin, M. Resman, B. Šteh, P. Mrvar, M. Govekar-Okoliš, in J. Mažgon, 8–46. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

- Sciarra, D. T. 2004. *School Counselling*. Belmont, CA: Brooks in Cole.
- Silins, H. in B. Mulford. 2002. »Leadership and School Results.« V *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, ur. K. Leithwood in P. Hallinger, 561–612. Dordrecht: Kluwer.
- Šteh, B. 2009. »Vloga učiteljev pri zagotavljanju kakovostnega sodelovanja s starši.« V *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*, ur. J. Kalin, M. Resman, B. Šteh, P. Mrvar, M. Govekar-Okoliš, in J. Mažgon, 47–68. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Vec, T. 2009. »Partnerstvo med šolo in starši – enoznačni cilji in različnost poti.« V *Šola kot stičišče partnerjev: sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok*, ur. F. Cankar in T. Deutsch, 63–83. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Vincent, C. 1996. *Parents and Teachers: Power and Participation*. London in Washington, DC: Falmer.
- West-Burnham, J. 2011. »Kje so meje? Izobraževanje, šola in skupnost.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 9 (2): 3–15.
- Zaman, A. 2009. »Možnosti participacije staršev v slovenskem osnovnošolskem sistemu – realnost ali utopija.« V *Šola kot stičišče partnerjev: sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok*, ur. F. Cankar in T. Deutsch, 254–277. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Zemljarič, V., idr. 2003. »Partnerstvo med starši in vrtcem v luči novega kurikula.« V *Sodelovanje s starši da, toda kako? Zbornik: 4. posvet Menedžment v izobraževanju*, ur. A. Trnavčević, 116–123. Ljubljana: Šola za ravnatelje.







## Pravni vidiki vodenja v vzgoji in izobraževanju

**Ksenija Mihovar Globokar**

**Sebastjan Čagran**

**Timotej Štritof**

**Barbara Kuk Žgajnar**

**Anja Ussai**

### Uvod

Tako kot na vrsti drugih področij imamo tudi na področju vzgoje in izobraževanja številna pravila, ki se jim pri razmerju vzgojno-izobraževalnih zavodov do države, lokalne skupnosti – ti se na različnih področjih pojavljata kot normodajalki, ustanoviteljici in financerki – pri odnosu do zaposlenih, še manj pa pri odnosu do uporabnikov storitev ne moremo izogniti. *Ignorantia iuris nocet*. (Nepoznavanje prava škoduje.) *Ignorantia legis neminem excusat*. (Nepoznavanje zakona nikogar ne opravičuje.) *Imperitia culpa adnumeratur*. (Neizkušenosť se prišteva k malomarnosti.) To je le nekaj latinskih izrekov, ki nas spremljajo tako v zasebnem kot profesionalnem življenju.

Zdi se, kot da je vse tisto, kar je v šolstvu nujno, pa nihče ne obvladuje, najenostavneje pripisati med dolžnosti ravnateljev. Za slabosti, ki izhajajo iz prevelikih obvez, so potem vedno krivi ravnatelji, nikoli okolje.

Zgornja misel, ki jo je Andrej Koren (1999) zapisal v knjigi *Ravnatelj med osamo in sodelovanjem*, se prav gotovo porodi marsikomu, ki načrtuje svojo profesionalno pot, nastopi funkcijo ravnatelja na novo ali ko se odloča o tem, da bi znova kandidiral in se podal na pot ravnateljstva. Kako se spopasti s pravom? To je vprašanje, ki si ga ravnatelji, strokovni delavci pa tudi udeleženci izobraževanja pogosto zastavijo. Morda kaže nekaj časa posvetiti povsem teoretičnim izhodiščem in razmišljanju o pravu, da bomo norme lažje razumeli in oblikovali, ko se bomo znašli pred to nalogo, saj nedvomno tudi s tem dokazujemo profesionalnost in avtonomnost in tako zagotavljamo zelo kakovostno storitev. Zavedati se je treba, da o nalogah s področja pravnega in finančnega poslovanja pri vodenju v vzgoji in izobraževanju pogosto naletimo na mne-

nje, da so preobsežne (Cerar 2011, 90) in težko obvladljive (Selan in Zupančič 2002; Rogelj 2013; Selan 2008), ravnatelji pa jih dojemajo kot zelo zahtevne in časovno obsežne (Čagran 2014, 1407). Zato morajo ravnatelji pri opravljanju dela obravnavanemu področju posvetiti posebno pozornost.

V pravnih vedah obstajajo številne opredelitve prava in pravne ureditve, na tem mestu pa bomo strnjeno predstavili le nekatere splošne in temeljne vidike, ki bodo bralcem ponudili osnovna izhodišča za razumevanje pravne ureditve na področju vzgoje in izobraževanja. Namen prispevka je predstaviti temeljne vidike pravne ureditve na področju vzgoje in izobraževanja s ključnimi zakonskimi predpisi, ki urejajo to področje, predstavitevijo pravne narave podzakonskimi predpisi in priporočil za sprejem notranjih aktov.

### **Pravno urejanje področja vzgoje in izobraževanja**

Ko se sprašujemo, zakaj pravila določajo naša ravnanja in zakaj jih je treba upoštevati, nas razmišljanje privede do dveh pojmov, države in prava. Ljudje smo družbena bitja, zato že naša narava predvideva sobivanje in sodelovanje posameznikov z drugimi v določeni skupnosti. Pri odnosih znotraj takih skupnosti pa lahko prihaja do nasprotij interesov. Zaradi tega obstaja potreba po vzpostavitvi določene organizacije, ki zagotavlja red in mir, preprečuje nasilje in nasprotja v družbi (Kuzma 2011, 3). Takšna družbena organizacija je tudi *država*. Že iz prevladujočih pomenov besede država lahko vidimo, da se izraz navezuje predvsem na pojme, kot so stanje, posedovanje, organizacija in oblast. Upošteva vse to Bohinc, Cerar in Rajgelj (2006, 52) državo opredeljujejo kot posebno (specifično) organizacijo družbene oblasti, ki se razteza nad določenim prebivalstvom na določenem ozemlju. Njena oblastna funkcija se kaže v monopolnem razpolaganju s fizičnim prisiljevanjem, kar pomeni, da ima država sredstva, s katerimi je mogoče nadzorovati ravnanje ljudi in jih prisiljevati k določenemu ravnanju. Poleg represivne, ki je najbolj očitna, ima država še druge funkcije, na primer socialne, humanitarne, ekonomske, okoljevarstvene, kulturne, izobraževalne ipd. Pri njihovem uresničevanju se pokaže povezanost države s pravom, ki predstavlja bistveno prvino države. Teorija ne more podati popolne definicije pojma prava, za namene tega prispevka pa se lahko naslonimo na definicijo, kot jo podajajo Bohinc, Cerar in Rajgelj (2006, 41):

Pravo je sklop tistih vrednostno utemeljenih norm (načel in pravil), ki kot celota učinkovito urejajo pretežno zunanje vedenje in ravnanje ljudi, ki je potencialno ali aktualno tako konfliktno ter takšne narave, da ga državna oblast more in mora prisilno urediti in sankcionirati.

Ob pravu obstajajo v družbi še druge vrste družbenih pravil, katerih kršitve ne predvidevajo sankcij države. Tako poznamo še moralna, verska, vedenjska in druga pravila ter običaje. Ob običajih, ki se danes v obliki uzanc še vedno uporabljajo na področju trgovskega poslovanja, so s pravom najbolj povezana moralna pravila. Pri tem lahko ugotovimo, da se moralna pravila, če jih opredelimo kot skupek vrednot, ki so del individualne in družbene zavesti, vrednot, ki opredeljujejo, kaj je za človeka dobro in kaj slabo, kaj humano in kaj nehumano (Pavčnik 2007, 334), delno prekrivajo s pravnimi pravili. Bistvena značilnost morale je v tem, da je oziroma mora biti del posameznikove zavesti in jo posameznik ponotranji, zato so prevelika razhajanja med moralno in pravom družbeno škodljiva in nesprejemljiva, saj lahko država v takih primerih učinkovitost prava dosega le s prisilo. Pravo mora biti zato med posamezniki splošno sprejemljivo, kar je mogoče doseči tako, da na eni strani zagotavlja učinkovito delovanje države, na drugi pa relativno svobodo in enakopravnost posameznikov (Pavčnik, Cerar in Novak 2006, 334).

Če navedeno opredelitev prava vzamemo pod drobnogled, lahko iz njenih sestavin razberemo sedem meril pravnosti:

1. *Normativnost* predstavlja norme (načela, pravila, merila, vodila ipd.) kot eno izmed osrednjih eksistenčnih prvin prava, ki določajo pravice in obveznosti pravnih subjektov. Pravna pravila delimo na splošna in abstraktna, posamična in konkretna. Splošna pravna pravila veljajo za vse, praviloma jih vsebujejo ustava, zakoni, pravilniki, uredbe ipd., posamična pravna pravila pa veljajo le za konkretne osebe in so vsebovana v aktih, kot so pogodbe, sodbe, odločbe, sklepi ipd.
2. *Učinkovitost* se kaže v delovanju sistema pravnih norm kot celote, saj v nasprotnem primeru pravne norme postanejo le črke na papirju. Učinkovitost prava je močno povezana z merili vrednotenja (pravičnost, pravna varnost, zakonitost in mir) v družbi. Tako na eni strani tudi v vzgojno-izobraževalnih zavodih praviloma dopuščamo veliko neodkritih in nekaznovanih kršitev hišnega reda (pravočasen prihod učencev v šolo, čakanje otrok na učitelja pred učilnico, puščanje oblačil, dežnikov in čevljev v omarici ipd.) oziroma zaradi njih ožjemu področju šolskega reda še ne priznavamo nujno zadostne učinkovitosti in še manj narave prava, po drugi strani pa večje število neodkritih in nekaznovanih hujših kršitev (uporaba mobilnih telefonov, pretepi, povzročitve telesnih poškodb, vandalizem ipd.) pripelje do resnih dvomov o učinkovitosti in celo obstoju prava na tem področju.
3. *Konfliktnost* kot merilo določa, da pravne norme urejajo le tista druž-

beni razmerja, ki so potencialno ali aktualno konfliktna, saj je ena izmed nalog prava ravno preprečevanje ali odprava konfliktov in zagotavljanje pravne varnosti. Pravna varnost je namreč ena temeljnih pravnih vrednot, njena osnovna vsebina pa je zagotavljanje predvidljivosti in s tem zanesljivosti prava.

4. *Možnost in nujnost pravnega urejanja* predvideva, da vsa razmerja, četudi so konfliktna, niso takšne narave, da bi jih bilo treba pravno urejati. Merilo možnosti pravnega urejanja se opredeljuje do ravnanj in vedenj ljudi, ki jih pravne norme z vidika morebitne kontrole in usmerjanja sploh lahko urejajo. Merilo nujnosti pa se nanaša na uporabo prava le takrat, kadar je poseg prava nujen. Tako na primer navajanje neresnične starosti v družbi ali v zbornici lahko povzroči napetosti ali konflikte med posamezniki, vendar to še ni razlog, da bi takšne ravnanje sankcionirali s pravom. Na drugi strani pa bi v primeru pogovora za službo enaka kršitev (neresnično navajanje starosti, saj starost več kot petdeset let prinaša dodatne dneve dopusta) opravičevala nujnost uporabe prava.
5. *Usmerjenost v zunanje vedenje posameznikov* kot kriterij predpostavlja usmeritev pravnih norm v zunanje vedenje in ravnanje pravnih subjektov (fizičnih in pravnih oseb) kot nosilcev pravic in obveznosti. Pravo ne more posegati (prepovedovati ali zapovedovati) v posameznikov notranji oziroma intimni svet (v njegovo razmišljanje, čustva ipd.); v človekov notranji svet lahko posega le v primerih, ko je to potrebno zaradi pravičnega obravnavanja subjektov (ugotavljanje dejanske volje pogodbenih strank, nagiba storilca kaznivega dejanja, prištevnosti ipd.).
6. *Prisilnost in sankcija*. Pravne norme so prisilne narave, kar pomeni, da njihovo uresničevanje, če je to potrebno, zagotavlja država s sredstvi prisile (tudi v vzgojno-izobraževalnem zavodu). Pravne norme vsebujejo določeno prepoved ali zapoved in so praviloma podprte z ustreznimi sankcijami, ki je dopolnitev prisilnosti takšne zapovedi ali prepovedi.
7. *Vrednote*. Pravne norme so (morajo biti) močno prežete z v družbi obstoječimi vrednotami. Pri nekaterih normah je to vidno že na prvi pogled (prepoved nasilja, svoboda izražanja, enakost pred zakonom ipd.), druge pa lahko delujejo vrednostno nevtralne, vendar lahko tudi pri njih opazimo vrednostne prvine, ki utemeljujejo obstoj prava.

Pravna pravila (splošna in abstraktna ali posamična in konkretna) so zapisana v pravnih aktih. Te delimo na splošne in posamične. Pravni akt v širšem smislu pomeni vsako zavestno in voljno človekovo ravnanje oziroma dejanje,

ki ustvarja pravne posledice oziroma učinke (Bohinc, Cerar in Rajgelj 2006, 88). V tem pogledu teorija ločuje med:

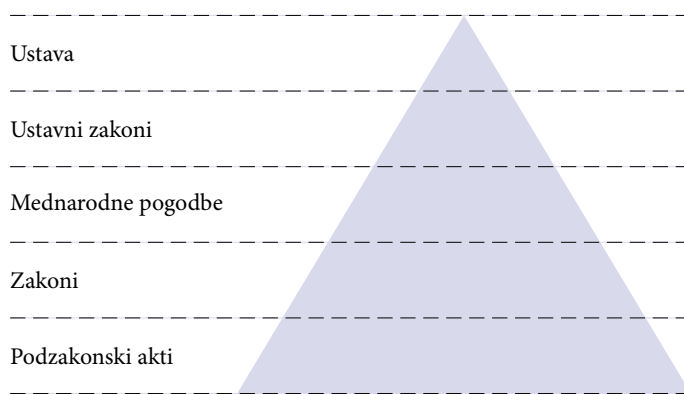
- *normativnimi pravnimi akti*, ki predstavljajo dejanja državnih organov, posameznikov in drugih pravnih subjektov, s katerimi se ustvarjajo, spreminjajo ali odpravljajo pravne norme; te akte delimo v dve skupini: splošni pravni akti (zakon, ustava, pravilnik, statut, odlok ipd.) oblikujejo splošna in abstraktna pravila, posamični pravni akti (pogodba, sodba, odločba, sklep ipd.) pa oblikujejo konkretna pravna pravila in morajo vedno temeljiti na splošnem in abstraktnem pravnem aktu;
- *materialnimi pravnimi akti*, ki predstavljajo dejanska fizična ravnanja pravnih subjektov in pomenijo izvrševanje normativnih pravnih aktov;
- *predlagalnimi pravnimi akti* so vsa tista dejanja državnih organov, posameznikov in drugih subjektov, s katerimi ti sprožajo določene pravne postopke (vložitev tožbe, zakonodajni predlog, referendumsko pobuda ipd.).

Ključnega pomena za delovanje prava so splošni pravni akti, med katerimi ima posebno mesto ustava kot pravni vir z najvišjo veljavo. Ustava Republike Slovenije (URS)<sup>1</sup> je hierarhično nadrejena vsem zakonskim in podzakonskim pravnim aktom. Ustavni zakon je splošni pravni vir ustavnopravne narave, ki se sprejema po posebej določenem ustavodajnem postopku. V Sloveniji poznamo na primer Ustavni zakon za izvedbo temeljne ustavne listine o samostojnosti in neodvisnosti Republike Slovenije (UZITUL),<sup>2</sup> Ustavni zakon za izvedbo Ustave Republike Slovenije (UZIU)<sup>3</sup> in ustavni zakon, ki spreminja navedena izvedbena ustavna zakona. Med ustavne zakone pa sodijo tudi zakoni za spremembo ustave. Zakoni so v pravnem sistemu osrednji splošni pravni akti. Čeprav so podrejeni ustavi in ustavnim zakonom, predstavljajo ključni pravni vir, saj v okviru ustave konkretnije urejajo določeno področje. Za določena vprašanja že ustava vsebuje napotila o tem, kako in v kakšnem obsegu sme in mora področje urejati zakon. Kadar pa takšnih neposrednih napotil ni, ustava splošno napotuje na zakonsko urejanje, vendar mora biti zakon v teh primerih usklajen z ustavo. V Sloveniji je uveljavljen enoten koncept zakona, saj ne poznamo več različnih vrst (zvezni, državni, federalni ipd.) zakonov.

<sup>1</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 33/91-I, 42/97 – UZS 68, 66/00 – UZ 80, 24/03 – UZ 3a, 47, 68, 69/04 – UZ 14, 69/04 – UZ 43, 69/04 – UZ 50, 68/06 – UZ 121, 140, 143, 47/13 – UZ 148 in 47/13 – UZ 90, 97, 99.

<sup>2</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 1/91-I, 45/94-I in 11/14 – popr.

<sup>3</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 33/91-I in 21/94.



**Slika 1**  
Hierarhija  
pravnih aktov

Praksa pozna še poseben primer, to je zakonik, za katerega je značilno, da v celoti, sistematično ureja določeno vsebinsko zaokroženo pravno relevantno področje družbenega življenja (na primer Obligacijski zakonik, Kazenski zakonik ipd.). Najnižje v hierarhiji so podzakonski pravni akti, ki morajo biti v skladu z ustavo in zakoni. Podzakonski akti podrobneje urejajo zakonsko področje in jih je več vrst. V izvršilni veji oblasti je v veljavi uredba, ki podrobneje izpeljuje določbe zakonov, ne sme pa ustanavljati ali ukinjati pravic in obveznosti. Slovenski pravni sistem pozna posebno vrsto uredbe, to je uredba z zakonsko močjo, ki jo lahko v izrednih razmerah sprejme predsednik republike. Drugi v skupini podzakonskih pravnih aktov so pravilniki. Izdajajo jih ministri, njihov namen pa je konkretizacija izvrševanja zakonov, predpisov in aktov vlade ter predpisov Evropske unije. Minister lahko izdaja tudi druge akte, kot so navodila in odredbe. Ob tem je treba omeniti še poslovnike, ki jih za urejanje svojega dela sprejmejo kolektivni organi (državni zbor, državni svet, vlada, ustavno sodišče ipd.), in druge avtonomne pravne akte.

Glede na navedena pravila normiranja se postavi vprašanje, v kolikšni meri področje vzgoje in izobraževanja potrebuje pravno regulacijo. Potreba po (splošni) pravni regulaciji bistvenih odnosov v družbi izvira iz same narave teh odnosov, saj posamezniki z njimi urejajo eksistenčno pomembna vprašanja. S pravno institucionalizacijo dosežemo stabilnost in predvidljivost odnosov, ki so lahko potencialno interesno konfliktni (Igličar 2007, 41), varnost in preprečevanje samovoljnega odločanja posameznikov. Na področju vzgoje in izobraževanja potreba po pravni regulaciji bistvenih odnosov izhaja iz same narave in vloge, ki jo imajo ti odnosi v družbi. Gre za ustavno varovane pravice, kot so pravica do izobraževanja, izbire poklica, zagotavljanja enakopravnosti, bistvene pa so tudi pravice in obveznosti, ki zagotavljajo doseganje ustavno varovanih pravic, se pa normirajo na ravni zakonskih, pod-

zakonskih aktov in celo v notranjih aktih (področje vpisa, ocenjevanje znanja, izrekanje vzgojnih ukrepov ipd.). Namen pravne regulacije je doseči stabilnost in predvidljivost ravnanj udeležencev v vzgojno-izobraževalnem procesu ter preprečiti interesne konflikte in samovoljno odločanje posameznikov. Z vnaprejšnjo določitvijo pravic in obveznosti v odnosih dosežemo ustrezno raven pravne varnosti na področju vzgoje in izobraževanja. Pravna urejenost zagotavlja varne razmere za vzgojo, učenje in poučevanje; raziskave jih uvrščajo med pomembne dejavnike, ki vplivajo na dosežke otrok, učencev, dijakov, študentov in udeležencev izobraževanja odraslih. Ker se zavedamo potrebe po pravni regulaciji družbenih odnosov na področju vzgoje in izobraževanja na eni in številnih kritik o preobremenjenosti ravnateljev z zakonodajo ter o poseganju prava v avtonomijo šol na drugi strani, se postavi vprašanje, kakšna sta ustrezna količina in način pravnega urejanja na tem področju.

Ravnatelji osnovnih šol v skladu z 49. členom Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZO F V I),<sup>4</sup> ki določa, da je ravnatelj pedagoški vodja ter hkrati poslovodni organ javnega vzgojno-izobraževalnega zavoda, opravljajo dve vrsti nalog. Ob nalogi pedagoškega vodje so tudi poslovodni organ, s čimer prevzemajo odgovornost za zagotavljanje zakonitega poslovanja javnega zavoda.

V zvezi s tem ravnatelji pogosto izražajo mnenje, da so pri svojem delu preobremenjeni z zakonodajo, naloge pedagoškega vodenja pa so nekaj, kar bi si želeli opravljati, vendar za to nimajo dovolj časa (Koren 2007, 131). Številne prispevke, v katerih ravnatelji sami pišejo o obravnavani dilemi, lahko najdemo tako v strokovni literaturi kot v dnevnikih časopisih (Selan in Zupančič 2002; Rogelj 2013; Selan 2008). Obravnavana besedila povzemajo oceno, da so ravnatelji pri svojem delu preobremenjeni z opravljanjem nalog poslovodnega organa zavoda, kot jih nalaga veljavna zakonodaja, in kažejo potrebo po manjši pravni regulaciji področja izobraževanja. Kadar lahko pretiran izostanek pravnih predpisov povzroči neželene posledice in pretirana normiranost posega v šolsko avtonomijo, s tem pa ovira ali onemogoča strokovno svobodo in avtonomijo strokovnih delavcev ter vodstev zavodov in tako slabi kakovost vzgojnega in izobraževalnega delovanja (Cerar 2011, 88), se samo po sebi zastavlja vprašanje, kako doseči ravnovesje med pravno in šolsko avtonomijo. Gre za to, kako doseči pravo mero, ki po Cerarjevem mnenju ne sme pomeniti splošne enakovrednosti ali simetrije, saj na nekaterih šolskih področjih ustrezna mera zahteva več avtonomnega prostora za šolstvo, na drugih pa več

<sup>4</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – Z U J F, 57/12 – Z P C P - 2 D in 47/15.

za pravo (2011, 87). Nekateri odnosi že po svoji naravi ne potrebujejo in niti ne prenesejo več pravnega urejanja, pravna regulacija nekaterih drugih pa je nujna.

### **Zakonodaja na področju vzgoje in izobraževanja**

Kot smo pojasnili že v prejšnjem poglavju, so zakoni poleg ustave najpomembnejši pravni vir in s tem osrednji splošni pravni akti, saj urejajo pravice in obveznosti, ki izhajajo iz najpomembnejših družbenih razmerij. Zaradi pomembnosti vsebine, ki jo urejajo, zakone sprejema državni zbor kot demokratično izvoljen zakonodajni in predstavniški organ, kar jim daje razmeroma visoko stopnjo legitimnosti. Zakon je pravni akt, ki mora s prilagajanjem vsebine pravočasno in ustrezno slediti družbenim spremembam in tako zagotavljati pravno varnost v družbi. Družbene spremembe so zaradi današnjega tempa življenja vse hitreje, zato naj bi jim tudi zakonodajalec hitreje in predvsem ustrezneje sledil s sprejemanjem in spreminjanjem zakonodaje. Pomembno je zlasti, da so spremembe potrebne in utemeljene, saj prehitro in zaradi tega večkrat neustrezno spreminjanje zakonodaje ali celo sprejemanje nove lahko vodi v pravno negotovost ali celo nevarnost. Namen zakonodaje na področju vzgoje in izobraževanja je predvsem zavarovanje koristi otrok/učencev in ravno zato je ustrezno sledenje družbenim spremembam na tem področju še toliko pomembnejše.

Ravnatelji pri pripravi oziroma spremembi t. i. »šolske zakonodaje« pogrešajo upoštevanje konkretnih težav oziroma razmer, s katerimi se pri svojem delu vsak dan srečujejo.

V nadaljevanju predstavljamo zakone na področju vzgoje in izobraževanja na preduniverzitetni ravni.

### **Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja**

Na področju vzgoje in izobraževanja je zagotovo eden izmed pomembnejših zakonov Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI), ki ureja pogoje za opravljanje nalog ter določa način upravljanja in financiranja vzgoje in izobraževanja na področjih predšolske vzgoje, osnovnošolskega izobraževanja, vzgoje in izobraževanja otrok, mladoletnikov in mlajših polnoletnih oseb s posebnimi potrebami, osnovnega glasbenega izobraževanja, nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja, srednjega strokovnega in tehniškega izobraževanja, srednjega splošnega izobraževanja, višjega strokovnega izobraževanja, vzgoje in izobraževanja v domovih za učence in v dijaških domovih ter izobraževanja odraslih. ZOFVI torej preči vsa področja vzgoje in



izobraževanja, in vprašanj, ki so urejena v njem, področna zakonodaja praviloma ne ureja. Odstopanje od navedenega pravila najdemo le na področju predšolske vzgoje, višjega strokovnega izobraževanja in izobraževanja odraslih. Gre za področja, ki so nekoliko specifična in terjajo posebno ureditev nekaterih vprašanj s področja organizacije in financiranja.

### **Zakon o vrtcih**

Zakon o vrtcih (z v rt)<sup>5</sup> ureja predšolsko vzgojo, ki jo izvajajo javni in zasebni vrtci. Natančneje ureja organizacijo in vsebino predšolske vzgoje v vrtcih, občasno varovanje otrok na domu, financiranje programa predšolske vzgoje, izobrazbene pogoje in obveznosti zaposlenih v vrtcu in posebnosti glede zbiranja in varstva osebnih podatkov v vrtcu.

### **Zakon o osnovni šoli**

Zakon o osnovni šoli (z o sn)<sup>6</sup> ureja osnovnošolsko izobraževanje, ki ga izvajajo javne in zasebne osnovne šole ali ki se izvaja kot izobraževanje na domu. Zakon natančneje določa program in organizacijo dela v osnovni šoli, vpis otrok vanjo, pravice in dolžnosti učencev v osnovni šoli, odločanje o pravicah in dolžnostih učencev, vzgojno delovanje šole, preverjanje, ocenjevanje in napredovanje učencev, izdajo spričeval, izobraževanje na domu, izobraževanje odraslih in posebnosti glede zbiranja in varstva osebnih podatkov v osnovni šoli.

### **Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami**

Z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (z u o p p-1)<sup>7</sup> se ureja usmerjanje otrok, mladoletnikov in polnoletnih oseb s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami ter določajo načini in oblike izvajanja vzgoje in izobraževanja. Zakon natančneje določa programe in izvajanje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, postopek usmerjanja v programe vzgoje in izobraževanja in zbiranje in varstvo osebnih podatkov, ki jih v zvezi z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami zbirata in vodita Za-

<sup>5</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 100/05 – uradno prečiščeno besedilo, 25/08, 98/09 – ZIUZGK, 36/10, 62/10 – ZUPJS, 94/10 – ZIU, 40/12 – ZUJF in 14/15 – ZUUJFO.

<sup>6</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF in 63/13.

<sup>7</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 58/11, 40/12 – ZUJF in 90/12.

vod Republike Slovenije za šolstvo in Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.

### **Zakon o glasbenih šolah**

Zakon o glasbenih šolah (ZGla)<sup>8</sup> ureja osnovno glasbeno ter plesno vzgojo in izobraževanje v javnih in zasebnih glasbenih šolah. Natančneje ureja program in organizacijo dela v osnovnem glasbenem ter plesnem izobraževanju, vpis v glasbeno šolo, pravice in dolžnosti učencev v glasbeni šoli, preverjanje in ocenjevanje znanja ter napredovanje učencev, nadzor nad zakonitostjo delovanja glasbenih šol in nadzor nad izvajanjem programa osnovnega glasbenega in plesnega izobraževanja ter posebnosti glede zbiranja in varstva osebnih podatkov v glasbeni šoli.

### **Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju**

Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1)<sup>9</sup> ureja izobraževanje za pridobitev nižje in srednje poklicne ter srednje strokovne izobrazbe ter izpopolnjevanje po pridobljeni izobrazbi in usposabljanje, ki ni urejeno s predpisi s področja nacionalnih poklicnih kvalifikacij. Podrobneje ureja izobraževalne programe za pridobitev poklicne oziroma strokovne izobrazbe, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela, pristojnosti socialnih partnerjev, ki v sodelovanju s pristojnimi ministrstvi izvajajo naloge v zvezi s poklicnim in strokovnim izobraževanjem, pogoje za vključitev v poklicno oziroma strokovno izobraževanje, povezovanje izobraževanja in dela v poklicnem in strokovnem izobraževanju, status dijaka v poklicnem in strokovnem izobraževanju, redno in izredno izobraževanje, izobraževalno delo, mojstrski, delovodski in poslovodski izpit, postopek uresničevanja in varstva pravic dijakov, inšpekcijski nadzor ter zbiranje in varstvo osebnih podatkov v šolah, ki izvajajo poklicno in strokovno izobraževanje.

### **Zakon o gimnazijah**

Zakon o gimnazijah (ZGim)<sup>10</sup> ureja izobraževanje v splošnih in strokovnih gimnazijah, ki po opravljeni maturi omogoča nadaljevanje izobraževanja v visokem šolstvu. Natančneje ureja organizacijo izobraževalnega dela v gimna-

<sup>8</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo.

<sup>9</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 79/06.

<sup>10</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 1/07 – uradno prečiščeno besedilo.

zijah, postopek uresničevanja in varstva pravic dijakov ter zbiranje in varstvo dijakovih osebnih podatkov.

### **Zakon o višjem strokovnem izobraževanju**

Zakon o višjem strokovnem izobraževanju (ZVSI)<sup>11</sup> ureja izobraževanje za pridobitev in izpopolnjevanje javnoveljavne višje strokovne izobrazbe in organizacijo višjih strokovnih šol. Natančneje ureja status in organe višje strokovne šole, študijske programe in pridobitev javnoveljavne izobrazbe, akreditacijo študijskih programov in vpis v razvid, vpis v višješolski študij, pogoje za strokovne delavce, status študentov višjih šol, organizacijo študijskega dela, prilaganje izobraževanja za izredne študente ter zbiranje in varstvo osebnih podatkov študentov.

### **Zakon o izobraževanju odraslih**

Zakon o izobraževanju odraslih (ZIO)<sup>12</sup> ureja izobraževanje, izpopolnjevanje, usposabljanje in učenje oseb, ki so izpolnile osnovnošolsko obveznost in si želijo pridobiti, posodobiti, razširiti in poglobiti znanje, pa pri tem izobraževanju nimajo statusa učenca, dijaka ali študenta. Natančneje ureja status udeležencev izobraževanja odraslih, izobraževalne programe izobraževanja odraslih, pogoje za opravljanje izobraževanja odraslih, ustanovitev javne organizacije za izobraževanje odraslih, sprejem in vsebino nacionalnega programa za izobraževanje odraslih, izvajanje letnega programa in financiranje izobraževanja odraslih, sklade za financiranje izobraževanja odraslih, organizacijo izobraževanja, pristojnosti izpitnega centra in vodenje evidence in dokumentacije ter varstvo osebnih podatkov odraslih, ki se šolajo.

### **Sistem podzakonskih aktov**

S podzakonskimi pravnimi akti podrobneje urejamo vsebino hierarhično višjih pravnih aktov. Podzakonski pravni akt sprejme državni organ, organ lokalne skupnosti ali nosilec javnega pooblastila (npr. javni zavod, javna agencija ...). Za sprejetje podzakonskega akta je načeloma potrebno izrecno zakonsko pooblastilo. Izjemoma je podzakonski akt mogoče sprejeti brez izrecnega pooblastila, če pristojni minister oceni, da je za izvrševanje zakona to treba

<sup>11</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 86/04 in 100/13.

<sup>12</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 110/06 – uradno prečiščeno besedilo.

storiti. Podzakonski pravni akti morajo biti v skladu z ustavo in zakoni. Ustavnost oziroma zakonitost presoja ustavno sodišče.

V skladu s 154. členom Ustave Republike Slovenije morajo biti tudi podzakonski akti objavljeni, preden začno veljati. Podzakonski akti in drugi državni predpisi morajo biti objavljeni v državnem uradnem listu in začno veljati petnajsti dan po objavi, če v njih ni določeno drugače.

Področje vzgoje in izobraževanja je na podzakonski ravni večinoma urejeno s pravilniki, ki jih sprejme minister, pristojen za izobraževanje. Z vladno uredbo je urejeno le področje meril za oblikovanje javne mreže osnovnih in glasbenih šol, posamezna vprašanja na področju ocenjevanja, vzgojnih ukrepov, notranje organizacije, sistemizacije delovnih mest in poslovanja organov pa urejajo notranji akti vzgojno-izobraževalnih zavodov.

### **Uredba**

Uredba kot osrednji podzakonski pravni akt podrobneje izpeljuje določbe zakonov, ni pa namenjena ustanavljanju ali odpravljanju pravic in dolžnosti ter z njo hkrati ni mogoče ožiti ali širiti pravic ali dolžnosti, urejenih z zakoni. Podrobneje ureja področje, ki se v družbi hitreje spreminja in zato zahteva večjo oziroma hitrejšo odzivnost pravnega sistema. Uredbe sprejema izvršilna veja oblasti, torej vlada, ki jo 21. člen Zakona o vladi<sup>13</sup> pooblašča, da lahko z njimi »podrobneje ureja in razčlenjuje v zakonu ali drugem aktu Državnega zbora RS določena razmerja v skladu z namenom in s kriteriji zakona oziroma drugega predpisa«. Nadalje navedeni zakon določa, da lahko vlada uredbo, s katero se uresničujejo pravice in obveznosti državljanov in drugih oseb, izda le na podlagi izrecnega pooblastila v zakonu – uredba o merilih za oblikovanje javne mreže osnovnih in glasbenih šol je bila npr. sprejeta na podlagi desetega odstavka 11. člena Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, ki določa, da »merila za postavitev javne mreže določi Vlada Republike Slovenije«.

### **Pravilnik**

Izraz pravilnik se pogosto splošno uporablja v zvezi s poimenovanjem (vseh) notranjih aktov posameznega javnega zavoda, pomembno pa je ločevati med uporabo tega izraza za takšne oziroma podobne namene od pravilnikov kot

<sup>13</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 24/05 – uradno prečiščeno besedilo, 109/08, 38/10 – ZUKN, 8/12, 21/13, 47/13 – ZDU-1G in 65/14.

podzakonskih aktov, ki jih izda ministrstvo oziroma minister, pristojen za področje, na katero se vsebina pravilnika nanaša. Ministrski pravilniki kot podzakonski akti, odredbe in navodila so namenjeni izvrševanju zakonov ter drugih predpisov, ki jih sprejmeta Državni zbor Republike Slovenije in vlada, ter predpisov Evropske unije. V nekaterih primerih, ko vsebina določenega pravilnika sodi na delovno področje več ministrstev, izda pravilnik več ministrstev oziroma ministrov skupaj. Pravilnik, odredba ali navodilo se izda, če tako določa zakon ali uredba, izdana za izvrševanje zakona, ali če minister oceni, da je to za izvrševanje zakona ali predpisa Evropske unije potrebno. V skladu s 74. členom Zakona o državni upravi (ZDU-1)<sup>14</sup> se s pravilnikom podrobneje razčlenijo posamezne določbe zakona ali drugega predpisa, z odredbo se določijo ukrepi, ki imajo splošen pomen, z navodilom pa se predpiše način ravnanja.

### **Kolektivne pogodbe**

Kolektivne pogodbe se z vidika hierarhije pravnih aktov postavljajo ob bok zakonom, uredbam in pravilnikom ter dopolnjujejo pravni sistem kot tak. Kolektivne pogodbe se na predpise oziroma pravne akte nekako »pripenjajo«, nastanejo pa kot rezultat pogajanj med pogodbenimi partnerji, delavci in delodajalci; zaradi pogodbene narave tega akta je za sklenitev kolektivne pogodbe seveda vedno treba doseči soglasje volj obeh strank. Za razliko od pogodbe o zaposlitvi, ki jo skleneta delavec in delodajalec, namreč 2. člen Zakona o kolektivnih pogodbah (ZKOP)<sup>15</sup> določa, da »kolektivne pogodbe sklepajo sindikati oziroma združenja sindikatov kot stranka na strani delavk in delavcev ter delodajalke in delodajalci oziroma združenja delodajalcev kot stranka na strani delodajalcev. Vlada Republike Slovenije ali ministrstvo, ki ga pooblasti, oziroma drug z zakonom pooblaščen organ kot stranka na strani delodajalca sklepa kolektivne pogodbe, ki se sklepajo za zaposlene v državnih organih Republike Slovenije, upravah samoupravnih lokalnih skupnosti, javnih agencijah, javnih skladih, javnih zavodih, javnih gospodarskih zavodih in drugih osebah javnega prava, če so posredni uporabniki državnega proračuna ali proračuna samoupravnih lokalnih skupnosti, združenja sindikatov in delodajalcev pa lahko sklepajo kolektivne pogodbe v skladu s svojim statutom ali drugim ustreznim aktom.«

S kolektivno pogodbo se urejajo le pravice in obveznosti tistih strank, ki so pogodbo sklenile, in nimajo splošne veljave. Kolektivna pogodba mora biti

<sup>14</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 113/05 – uradno prečiščeno besedilo, 89/07 – odl. US, 126/07 – ZUP-E, 48/09, 8/10 – ZUP-G, 8/12 – ZVRS-F, 21/12, 47/13, 12/14 in 90/14.

<sup>15</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 43/06 in 45/08 – ZArbit.

uskklajena s predpisi oziroma pravnimi akti obstoječe pravne ureditve, v skladu s četrtim členom Zakona o kolektivnih pogodbah pa »kolektivna pogodba lahko vsebuje le določbe, ki so za delavce ugodnejše od določb, vsebovanih v zakonih, razen v primeru, ko zakon, ki ureja delovna razmerja, določa drugače«. V razmerju med delavcem in delodajalcem namreč delavec nastopa kot šibkejša stranka.

### **Notranji akti**

Če je bilo mogoče leta 1991, ko so se organizacije na področju vzgoje in izobraževanja preoblikovale v javne zavode, in še bolj leta 1996, ko je bila izvedena celotna reforma izobraževalnega sistema, ugotoviti, da se normativna dejavnost centralizira, da minister v svoje roke prevzema pristojnost in odgovornost za vzpostavitev pravnih pravil delovanja vzgojno-izobraževalnega zavoda, smo bili oziroma smo v poznejšem obdobju in še posebej ob zadnjih spremembah zakonov priča prenosu pristojnosti in nalog normativnega urejanja neposrednih odnosov med strokovnimi delavci, udeleženci izobraževanja in starši na raven vzgojno-izobraževalnih zavodov. Ali so se oblikovalci sistema močno zmotili na začetku ali se motijo zdaj, sta vprašanji, ki se porodita marsikomu, ko se prebija skozi labirint sprememb in dopolnitev šolskega sistema. Med izvajalci je slišati pohvale in graje uveljavljenega sistema; na srečanjih v Šoli za ravnatelje smo se z marsičim strinjali ali poskušali argumentirano ugovarjati očitkom, da predpisana pravila krnijo avtoriteto vzgojno-izobraževalnega zavoda, da strokovni delavci izgubljajo ugled in zaradi tega v odnosu do udeležencev izobraževanja, staršev in širšega okolja postajajo nemočni. Večina teh očitkov je letela na račun pravilnikov s področja ocenjevanja znanja, pravic in obveznosti učencev, dijakov. Ravno na tem področju se je vrsta pristojnosti normativnega urejanja posameznih vprašanj preselila v vzgojno-izobraževalne zavode in s tem so ti postali ne samo izvajalci pravil, ki jih postavljajo zakoni in podzakonski akti, temveč tudi pripravljalci pravil, ki jih v vzgojno-izobraževalnih zavodih oblikujejo in sprejemajo kot svoje notranje akte, in so torej tudi odgovorni za njihovo pripravo in izvajanje.

Na področju vzgoje in izobraževanja se srečuje mnogo pravnih področij – poleg predpisov, ki urejajo vzgojo in izobraževanje v ožjem pomenu besede, se ravnatelji ne morejo izogniti izvajanju predpisov s področja delovnih razmerij, varstva pri delu, računovodstva, varstva osebnih podatkov, informacij javnega značaja itn. V praksi se zaradi velikega števila predpisov, ki posamezno področje urejajo, poleg tega pa predvidevajo še sprejem notranjih aktov, pri njihovi pripravi in sprejemanju pojavlja nemalo težav. V tem delu prispevka

bomo poskušali razrešiti nekaj temeljnih dilem, s katerimi se srečujejo ravnatelj pri sprejemanju odločitev v zvezi z notranjimi akti.

Besedno zvezo notranji akti v pogovornem jeziku uporabljamo vedno, kadar govorimo o splošnih aktih delodajalca, ki jih ta izdaja, zato da bi določil organizacijo dela ali obveznosti, ki jih morajo delavci poznati zaradi izpolnjevanja pogodbenih in drugih obveznosti, kakor splošne akte delodajalca definira 10. člen Zakona o delovnih razmerjih (ZDR-1).<sup>16</sup> Omenjena definicija notranjih aktov je pravzaprav tudi edina, saj noben drug predpis ne določa splošnih značilnosti notranjega akta. Kljub temu pa predpisi, predvsem zakoni in pravilniki, ki jih izdajajo ministrstva, posameznim subjektom nalagajo sprejem dokaj velikega števila notranjih aktov.

Ali je sprejem posameznega notranjega akta obvezen, je zagotovo tisto vprašanje, na katero bi ravnatelj, preden ga sprejme, moral poznati odgovor. Pri pogovoru z ravnateljki prepogosto nastane vtis, da je odločitev o sprejemu akta vezana na naključne informacije, pridobljene iz različnih, bolj ali manj preverjenih virov. Vendar pa sprejem obveznega notranjega akta vedno izhaja iz predpisa – zakona, uredbe, ministrskega pravilnika ali morda iz akta o ustanovitvi posameznega javnega zavoda. Če kateri od navedenih predpisov nalaga sprejem notranjega akta, je ravnatelj tak akt dolžan sprejeti. V večini primerov za obvezne notranje akte predpis, ki sprejem akta nalaga, določa tudi vsaj minimalno vsebino, ki jo je v notranjem aktu treba zajeti.

V drugačnem položaju pa se znajde ravnatelj, kadar sprejetja določenega notranjega akta ne nalaga noben predpis. V takšnem primeru je namreč v njegovi pristojnosti, da ugotovi, ali je notranji akt treba sprejeti. Pri odločanju o tem, ali bo tak notranji akt sprejel, mora namreč upoštevati kar nekaj dejstev. Vsebina katerega koli notranjega akta ne sme nasprotovati veljavnim predpisom, torej zakonom, uredbam, ministrskim pravilnikom itn., in ne sme posegati v vsebino, ki jo ti predpisi že urejajo, saj bi bil tak notranji akt nezakonit. Ravnatelj mora tako ugotoviti, ali sploh obstaja vsebina, ki bi jo z notranjim aktom lahko uredil. V praksi velik del vsebine neobveznih notranjih aktov prepogosto predstavljajo prepisane določbe zakonov, ministrskih pravilnikov in aktov o ustanovitvi posameznega zavoda. Ravnatelj se mora zavedati, da na tak način vsebina, ki jo je dejansko hotel urediti, ostane »skrita« v prepisanem besedilu, hkrati pa ni jasno, kdo bi zapisano vsebino pravzaprav moral urejati. Zaradi prepisovanja vsebine veljavnih predpisov prihaja tudi do napačnih prepisov ali poenostavitev (Mihovar Globokar 2004, 44), pri spreminjanju predpisov pa do nujnega usklajevanja določb notranjega akta z določbami pred-

<sup>16</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 21/13, 78/13 – popr. in 47/15 – ZZSDT.

pisov. Pri sprejemanju notranjih aktov, ki jih zakonodaja sicer ne predvideva, bi moral ravnatelj torej predvsem ugotoviti, katero vsebino hoče urediti in ali to vsebino že urejajo posamezni predpisi, kar mu onemogoča, da jo uredi po svoje.

Potem ko ugotovi, da je določen notranji akt treba sprejeti, se ravnatelj sreča z vprašanjem, po kakšnem postopku mora to storiti. Na področju delovnih razmerij splošni postopek za sprejem notranjega akta določa ZDR-1, ki v 10. členu opredeljuje, da mora delodajalec akt pred sprejemom posredovati v mnenje sindikatu pri delodajalcu. Sindikat lahko poda mnenje v roku osmih dni, delodajalec pa ga mora obravnavati in se do njega opredeliti, ni pa vsebinsko vezan na podano mnenje. Če sindikat pri posameznem delodajalcu ni organiziran, mora delodajalec pred sprejemom splošnega akta delavce o vsebini le-tega obvestiti na običajen način, hkrati pa Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji<sup>17</sup> v 17. členu določa, da je treba delavce o vseh zadevah, ki vplivajo na njihove pravice in obveznosti iz delovnega razmerja, obvestiti najpozneje osem dni pred sprejemom odločitve ravnatelja ali sveta zavoda. Ravno tako je poseben postopek določen za notranje akte s področja šolskih predpisov (npr. člen 60.e Zakona o osnovni šoli: »Pravila šolskega reda sprejme svet šole na predlog ravnatelja, ki si predhodno pridobi mnenje učiteljskega zbora in sveta staršev.«).

Prav tako se moramo zavedati, da se notranji akti spreminjajo po enakem postopku, kot se sprejemajo. Pri razveljavljanju notranjih aktov v primeru, ko starejši notranji akt nadomeščamo z novejšim, se morebitnim težavam pri ugotavljanju, kateri notranji akt dejansko velja, najlažje izognemo tako, da v novem izrecno navedemo notranji akt ali več aktov, ki smo jih z njegovim sprejetjem hoteli nadomestiti oziroma razveljaviti. V primeru razveljavljanja notranjih aktov, ko določenega področja nočemo več urejati z notranjim aktom, je pri razveljavljanju treba smiselno upoštevati postopek sprejemanja notranjega akta. Poenostavljeno to pomeni, da notranji akt lahko razveljavi le tisti organ, ki ga je sprejel, in to s sodelovanjem vseh drugih organov, ki jih za sprejem notranjega akta predvidevajo predpisi.

Opozorimo naj še na dejstvo, da poimenovanje notranjega akta ni bistvene pomena za sam akt in tudi ni posebej predpisano. V praksi se kot notranji akti večinoma pojavljajo pravilniki, najdemo pa tudi navodila, pravila, akte, poslovnike ipd. Če razumemo, da gre v vseh primerih za notranje akte z enako veljavnostjo, ki med seboj niso v razmerju nadrejenosti in podrejenosti,

<sup>17</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 52/94, 49/95, 34/96, 45/96 – popr., 51/98, 28/99, 39/99 – ZM-PUPR, 39/00, 56/01, 64/01, 78/01 – popr., 56/02, 43/06 – ZKOLP, 60/08, 79/11, 40/12 in 46/13.



različno poimenovanje ne bi smelo povzročati nejasnosti. Sicer pa ima ravnatelj v sodelovanju s svetom zavoda možnost, da poimenovanje notranjih aktov v svojem zavodu poenoti.

V sklepu bi radi opozorili še na nekatera dejstva, ki smo jih pravniki Šole za ravnatelje ugotovili na posvetovalnih obiskih, katerih namen je bil pregledati stanje na področju notranjih aktov v vzgojno-izobraževalnih zavodih. V nasprotju s prepričanjem ravnateljev, da imajo notranjih aktov premalo, smo ugotavljali, da je izredno malo zavodov, ki jim kateri od obveznih notranjih aktov manjka. V praksi je dejansko opaziti nasprotno – posamezni zavodi imajo izredno veliko notranjih aktov, ki so običajno dokaj obsežni. Vse skupaj zato ravnateljem pogosto daje občutek, da gre za težko obvladljivo področje, katerega urejanja se zato neradi lotevajo. Poudarjamo, da število in obseg aktov nista premo sorazmerna z uspešnostjo delovanja posameznega zavoda, zato ravnateljem svetujemo, da pred sprejemom notranjih aktov, ki jih zakonodaja ne predpisuje kot obveznih, razmislijo o tem, ali je za reševanje določenih vprašanj nujna ureditev v obliki notranjega akta, hkrati pa pazijo tudi na to, da uredijo le vsebino, ki jo je treba urediti. Poleg tega jim svetujemo, da se izogibajo sprejemanju splošnih vzorcev, ki sicer v primeru, ko je posamezen akt določen kot obvezen notranji akt, zadostijo zahtevam predpisa, ki sprejem notranjega akta nalaga, vendar niso prilagojeni posameznemu zavodu in zato ne rešujejo težav, za reševanje katerih so bili pravzaprav sprejeti.

Namen notranjih aktov je, da rešujejo morebitne zaplete. Ravnatelju naj bi torej pomagali pri reševanju težavnih zadev, nikakor pa ni njihov namen, da bi težavne primere dodatno zapletali. Pri obveznih notranjih aktih zavod sicer nima možnosti, da bi se sam odločal, ali je določen notranji akt smiseln ali ne, saj sta zakonodajalec ali ministrstvo presodila, da je na določenem področju potrebna dodatna ureditev, ki je nihče od teh organov ne more enotno predpisati za vse zavode. Zavod ima torej v takšnem primeru možnost, da področje uredi tako, kot mu najbolj ustreza. Pri sprejemanju neobveznih notranjih aktov pa je zavodova avtonomija še večja, saj, seveda v okviru predpisov, sam odloča o tem, kateri notranji akt je nujno sprejeti.

## Sklep

Če trditev iz uvoda – »nepoznavanje prava škoduje« – obrnemo v trditev »poznavanje prava koristi«, lahko sklenemo, da nam pravo marsikatero zadevo, ki bi lahko bila potencialno konfliktna, pomaga rešiti nekonfliktno; delo nam zato olajša, omogoča nam večjo kreativnost, uveljavimo lahko svojo pedagoško stroko, ki jo pravo v okviru zapovedane strokovne avtonomije posebej va-

ruje, saj nam – predvsem zavedanje o njegovem pomenu in spoštovanje prava – zagotavlja pravno varnost in s tem pogoje za kakovostno delo.

### Literatura

- Bohinc, R., M. Cerar in B. Rajgelj. 2006. *Temelji prava in pravne ureditve*. Ljubljana: G v založba.
- Cerar, M. 2011. »Koliko prava potrebuje šolstvo.« *Uprava* 9 (1): 85–102.
- Čagran, S. 2014. »Knowledge Management in the Field of Education: How Do Slovenian Principals Acquire Knowledge in the Field of Arranging Legal Matters.« V *Human Capital without Borders: Knowledge and Learning for Quality of Life*, ur. V. Dermol, M. Smrkolj in G. Đaković, 1403–1410. Bangkok, Celje in Lublin: ToKnowPress. <http://www.toknowpress.net/ISBN/978-961-6914-09-3/papers/ML14-767.pdf>
- Igličar, A. 2007. »Pomen in domet zakonskega urejanja pokrajini.« *Lex Localis* 5 (4): 41–56.
- Koren, A. 1999. *Ravnatelj med osamo in sodelovanjem*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Kranj: Šola za ravnatelje.
- Kuzma, B. 2011. *Temelji pravne kulture*. Ljubljana: G z s. [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/Gradiva\\_ESS/UNISVET/UNISVET\\_56ET\\_Temelji\\_Kuzma.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/Gradiva_ESS/UNISVET/UNISVET_56ET_Temelji_Kuzma.pdf)
- Mihovar Globokar, K. 2004. »Akti vzgojno-izobraževalnih zavodov.« *Vodenje v izobraževanju* 2 (2): 43–52.
- Pavčnik, M. 2007. *Teorija prava: prispevek k razumevanju prava*. Ljubljana: G v založba.
- Pavčnik, M., M. Cerar in A. Novak. 2006. *Uvod v pravoznanstvo*. Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.
- Rogelj, M. 2013. »Odločanje s srcem in glavo.« *Delo*, 22. marec 2013. <http://www.delo.si/mnenja/gostujoce-pero/odlocanje-s-srcem-in-glavo.html>
- Selan, I. 2008. »Pogled skozi ravnateljstvo: nekaj pogledov na problematiko osnovno šolskega sistema.« [http://www.didakta.si/doc/Pogled\\_skozi\\_ravnateljstvo\\_Selan.ppt](http://www.didakta.si/doc/Pogled_skozi_ravnateljstvo_Selan.ppt)
- Selan, I., in B. Zupančič. 2002. »Čigav človek je ravnatelj?« *Sodobna pedagogika* (53), 184–201.

# Finančni vidiki vodenja v vzgoji in izobraževanju

**Tatjana Horvat**

## Uvod

Dejavnost vzgoje in izobraževanja je financirana z denarjem iz različnih virov. Finančni vidiki vodenja v vzgoji in izobraževanju se nanašajo na finančno poslovanje, ki ga definirajo državne strategije javnih financ, kot so načrtovanje in izvrševanje proračunov in finančnih načrtov, računovodenje in poročanje ter varovanje sredstev pred izgubo, oškodovanji in goljufijami. V ta namen mora ravnatelj kot najvišji poslovodni organ vzgojno-izobraževalnega zavoda poznati temelje in glavna pravila finančnih vidikov vodenja v vzgoji in izobraževanju. Zato bomo v tem poglavju predstavili osnovne pravne podlage javnih financ, ki določajo financiranje in računovodenje vzgojno-izobraževalnega zavoda, najpomembnejše finančno-računovodske dokumente, proces financiranja dejavnosti, osebe, ki so v njem ključne, in nadzor finančnega poslovanja vzgojno-izobraževalnega zavoda.

## Osnovne pravne podlage javnih financ

Vzgojno-izobraževalni zavod kot javni zavod in posredni proračunski uporabnik opravlja občutljivo dejavnost, zato je potreben primeren in strokoven nadzor na področju njenega financiranja. Učinkovit in temeljit nadzor lahko prepreči številne nepravilnosti, ščiti uporabnike (učence) in financiranje te dejavnosti (Horvat 2014, 5).

Javni zavod lahko ustanovi država, občina ali druga oseba javnega prava, včasih tudi v soustanoviteljstvu. Kot izhaja iz 3. člena Zakona o zavodih (ZZ),<sup>1</sup> se javni zavodi ustanovijo za opravljanje javnih služb. Javne službe so dejavnosti posebnega družbenega pomena, njihovo trajno in nemoteno delovanje je v javnem interesu, zato jih na podlagi zakona ali odloka zagotavlja država, občina ali mesto.

<sup>1</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 12/91, 8/96, 36/00 – ZPDZC in 127/06 – ZJZP.

Statusna vprašanja zavodov v Sloveniji ureja Zakon o zavodih. Kot izhaja iz njega, je zavod organizacija, ki se ustanovi za opravljanje dejavnosti vzgoje in izobraževanja, znanosti, kulture, športa, zdravstva, socialnega varstva, otroškega varstva, invalidskega varstva, socialnega zavarovanja ali drugih dejavnosti, če namen opravljanja dejavnosti ni pridobivanje dobička. Zavodi so ustanovljeni, da bi zagotavljali storitve splošnega in skupnega pomena. Za razliko od gospodarskih družb je osnovni namen zavodov uresničevanje poslanstva in ne pridobivanje dobička.

Zavod upravlja svet, ki ga sestavljajo predstavniki ustanovitelja, predstavniki delavcev zavoda ter predstavniki uporabnikov oziroma zainteresirane javnosti (29. člen Zakona o zavodih). Poslovodni organ zavoda je direktor ali drug individualni organ (v primeru vzgojno-izobraževalnega zavoda ravnatelj), ki organizira in vodi delo ter poslovanje zavoda, ga predstavlja in zastopa in je odgovoren za zakonitost dela v njem (Horvat 2014, 5).

Zakon o financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI)<sup>2</sup> kot področni predpis v 10. členu definira javno službo na področju vzgoje in izobraževanja, ki obsega programe za predšolske otroke, vzgojne programe domov za učence in dijaških domov, vzgojni in posebni program vzgoje in izobraževanja za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami, ki jih sprejme pristojni strokovni svet, in izobraževalne programe, ki jih sprejme pristojni minister, ter dejavnosti in naloge, potrebne za izvajanje dejavnosti vzgoje in izobraževanja. Omenjene programe opravljajo javni vrtci in šole, javni domovi za učence in dijaški domovi, javni zavodi za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami in javne organizacije za izobraževanje odraslih, na podlagi koncesije pa tudi zasebni vrtci in šole oziroma domovi za učence in dijaški domovi, zavodi za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami in zasebne organizacije za izobraževanje odraslih ter zasebniki, če je tako določeno z zakonom (ZOFVI, 10. člen).

Krovni zakon za financiranje vzgojno-izobraževalnih zavodov je Zakon o javnih financah (ZJF),<sup>3</sup> ki ureja sestavo, pripravo in izvrševanje proračuna RS in proračunov lokalnih samoupravnih skupnosti (občinskih proračunov), upravljanje s premoženjem države in občin, zadolževanje in poročstva države oziroma občin, upravljanje njihovih dolgov, računovodstvo in proračunski nadzor. Proračun je opredeljen kot akt države oziroma občine, s katerim so predvideni vsi prihodki in drugi prejemki ter odhodki in drugi izdatki države oziroma občine za eno ali dve leti (Cvikl in Zemljič 2005, 19).

<sup>2</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D in 47/15.

<sup>3</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 11/11 – uradno prečiščeno besedilo, 14/13 – popr., 101/13 in 55/15 – ZFISp.

Proračunske uporabnike glede na način financiranja delimo v dve skupini, in sicer govorimo o neposrednih in posrednih proračunskih uporabnikih. Določa jih pravilnik, izdan na podlagi drugega odstavka 3. člena ZJF.

Med posredne uporabnike državnega ali občinskega proračuna ne sodi pravna oseba, ki je organizirana kot delniška družba, družba z omejeno odgovornostjo, javni gospodarski zavod ali ki nastopa v drugi pravnoorganizacijski obliki, čeprav ima v nazivu besedo zavod, sklad ali agencija.

Za posredne uporabnike državnega (proračun RS) oziroma občinskih proračunov velja, da se iz proračunov financirajo posredno prek neposrednih uporabnikov – resornih ministrstev ali občinskih uprav. Običajno je za tovrstno financiranje treba skleniti posebno pogodbo. Srednje šole se denimo financirajo prek ministrstva, pristojnega za šolstvo, to je iz državnega proračuna RS, osnovne šole in vrtci pa tudi iz občinskih proračunov.

Posredni proračunski uporabniki torej črpajo sredstva prek neposrednih proračunskih uporabnikov, zato morajo, oziroma so dolžni, pravočasno pripraviti in posredovati finančne načrte posameznim ministrstvom ali občinam. Tako 26. člen Zakona o javnih financah predpisuje, da finančne načrte posrednih uporabnikov državnega proračuna sprejme pristojni organ po postopku, določenem v posebnem zakonu ali drugem predpisu ali aktu o ustanovitvi posrednega uporabnika. Na primer: ustanovitelj vrtca je občina, zato mora vrtec svoj finančni načrt posredovati njej. Občina posrednim proračunskim uporabnikom, ki so vključeni v občinski proračun, posreduje navodilo za pripravo finančnega načrta in časovni načrt za pripravo občinskega proračuna. Če vrtec svojega finančnega načrta ne posreduje občini, ga ta ne more vključiti v svoj proračun in v zahteve do državnega proračuna.

Vzgojno-izobraževalni zavodi kot javni zavodi se lahko financirajo iz javnih in zasebnih sredstev. V skladu z Zakonom o zavodih sredstva za svoje delo pridobivajo:

- od ustanovitelja,
- s plačili storitev (v večini javnih zavodov del storitev plačajo uporabniki sami, na primer prehrana učencev v šoli, oskrbnina v vrtcu),
- s prodajo blaga in storitev na trgu (vrsta in obseg sta določena v ustanovnem aktu, na primer v vzgojno-izobraževalnih zavodih gre za oddajanje prostorov v najem in pripravo malic za zaposlene),
- iz drugih virov.

Krovni zakon za računovodenje in računovodstvo je Zakon o računovodstvu (ZR),<sup>4</sup> ki ureja vodenje poslovnih knjig ter pripravo letnih poročil za pro-

<sup>4</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 23/99, 30/02 – ZJF-C in 114/06 – ZUE.

račun in proračunske uporabnike ter za pravne osebe javnega in zasebnega prava, ki ne vodijo poslovnih knjig na podlagi Zakona o gospodarskih družbah (ZGD-1),<sup>5</sup> Zakona o gospodarskih javnih službah (ZGJS)<sup>6</sup> in Zakona o društvih (ZDru-1).<sup>7</sup> Zakon podrobneje opredeljuje:

- knjigovodske listine in poslovne knjige,
- prihodke in odhodke,
- ugotavljanje izida poslovanja,
- računovodske izkaze in letno poročilo,
- hranjenje knjigovodskih listin in poslovnih knjig,
- vrednotenje postavk v računovodskih izkazih,
- popis sredstev in obveznosti do virov sredstev,
- odpisovanje neopredmetenih dolgoročnih sredstev in opredmetenih osnovnih sredstev,
- revaloriziranje sredstev,
- finančno poslovanje in plačilni promet,
- predlaganje in pošiljanje letnih poročil,
- naloge in organizacijo računovodstva, pravice in odgovornosti pooblaščenih oseb,
- računovodsko kontrolo in notranje revidiranje,
- kazenske določbe.

Ta zakon je uveljavil (Čižman 2001, 1):

- naslonitev na računovodske rešitve po SRS;
- spremljanje prihodkov in odhodkov v skladu z računovodskim načelom plačane realizacije (načelo denarnega toka);
- spremljanje prihodkov in odhodkov v skladu z računovodskimi standardi po načelu zaračunane realizacije (načelo nastanka poslovnega dogodka);
- ločeno izkazovanje prihodkov in odhodkov iz sredstev, pridobljenih iz javnih financ za opravljanje javne službe, od sredstev, pridobljenih z opravljanjem dejavnosti na trgu;

<sup>5</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 65/09 – uradno prečiščeno besedilo, 33/11, 91/11, 32/12, 57/12, 44/13 – odl. US, 82/13 in 55/15.

<sup>6</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 32/93, 30/98 – ZZLPP, 127/06 – ZJZP, 38/10 – ZUKN in 57/11 – ORZGJS 40.

<sup>7</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 64/11 – uradno prečiščeno besedilo.

- spremljanje stroškov po različnih kriterijih, predvsem po tistih, ki so potrebni pri uporabi sodobnih metod za razporejanje stroškov po dejavnostih;
- uveljavljanje notranjega revidiranja oziroma vzpostavitve notranjih revizijskih služb v javnih zavodih.

Zakon o računovodstvu v 13. členu določa, da proračun, proračunski uporabniki in pravne osebe javnega prava pri vodenju poslovnih knjig upoštevajo enotni kontni načrt, ki ga predpiše minister za finance. Pravilnik o enotnem kontnem načrtu za proračun, proračunske uporabnike in druge osebe javnega prava<sup>8</sup> določa način evidentiranja in izkazovanja javnofinančnih prihodkov in drugih prejemkov, odhodkov in drugih izdatkov, sredstev in obveznosti do virov sredstev.

Uporabnike enotnega kontnega načrta (v nadaljevanju EKN) delimo v dve skupini: drugi uporabniki EKN in določeni uporabniki EKN. Pravilnik o razčlenjevanju in merjenju prihodkov in odhodkov pravnih oseb javnega prava<sup>9</sup> določa, da so:

- drugi uporabniki EKN državni in občinski proračuni, državni in občinski organi in organizacije, ožji deli lokalnih skupnosti, Zavod za zdravstveno zavarovanje Slovenije, Zavod za pokojninsko in invalidsko zavarovanje Slovenije in javni skladi;
- določeni uporabniki EKN javni zavodi, javne agencije in drugi posredni proračunski uporabniki ter druge osebe javnega prava, ki upoštevajo določbe Zakona o računovodstvu.

Iz navedenih osnovnih pravnih podlag izhaja, da so vzgojno-izobraževalni zavodi javni zavodi, ki vodijo poslovne knjige v skladu z Zakonom o računovodstvu, da so uvrščeni med posredne proračunske uporabnike in da spadajo med določene uporabnike enotnega kontnega načrta.

### **Pomembnejši finančno-računovodski dokumenti za vodenje v vzgoji in izobraževanju**

V nadaljevanju bomo predstavili pomembnejše dokumente s področja finančnega poslovanja vzgojno-izobraževalnega zavoda, kot so letno poročilo, finančni načrt, polletno poročilo, knjigovodske listine, poročilo o popisu,

<sup>8</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 112/09, 58/10, 104/10, 104/11, 97/12, 108/13 in 94/14.

<sup>9</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 134/03, 34/04, 13/05, 114/06 – ZUE, 138/06, 120/07, 112/09, 58/10 in 97/12.

davčni obračun in register tveganj, ter tri obvezne interne akte, in sicer pravilnik o računovodstvu, pravilnik o gibanju knjigovodskih listin in navodilo o popisu.

### ***Letno poročilo (z letnimi računovodskimi izkazi)***

Letno poročilo moramo pripraviti za koledarsko leto prejšnjega leta in ga oddati Agenciji za javnopravne evidence in storitve (AJPEŠ) do 28. februarja tekočega leta. Sestavljata ga poslovno in računovodsko poročilo.

Določbe, kaj mora vsebovati poslovno poročilo proračunskega uporabnika, najdemo v navodilu o pripravi zaključnega računa in metodologiji za pripravo poročila o doseženih ciljih in rezultatih ter pravilniku o sestavljanju letnih poročil. V poslovnem poročilu posredni uporabnik poroča o uresničitvi ciljev, določenih v finančnem načrtu ali programu dela za preteklo leto, in izidih svojega poslovanja ter pri tem oceni svojo gospodarnost, učinkovitost in uspešnost (Čižman 2010, 9).

Računovodsko poročilo sestavljajo računovodski izkazi in pojasnila k izkazu. Računovodski izkazi so:

- bilanca stanja,
- izkaz prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov,
- izkaz prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov po vrstah dejavnosti in
- izkaz prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov po denarnem toku.

K računovodskim izkazom je treba pripraviti naslednja pojasnila:

- stanje in gibanje neopredmetenih dolgoročnih sredstev in opredmetenih osnovnih sredstev,
- stanje in gibanje dolgoročnih kapitalskih naložb in posojil,
- izkaz računa finančnih terjatev in naložb določenih uporabnikov,
- izkaz računa financiranja določenih uporabnikov.

Poleg tega spadajo med pojasnila še pisne računovodske informacije oziroma razkritja, ki se nanašajo na pojasnila v zvezi s podatki, izkazanimi v računovodskih izkazih.

Pomembno je vedeti, da izkaz prihodkov in odhodkov po vrstah dejavnosti posebej prikazuje tako imenovane prihodke in odhodke iz tržne dejavnosti. Po 9. členu Zakona o računovodstvu je namreč treba zagotoviti ločeno spremljanje prihodkov in odhodkov iz tržne dejavnosti od prihodkov in odhodkov



iz dejavnosti javne službe. Odhodkom je v tem primeru treba nameniti več pozornosti, zaradi razmejevanja odhodkov med javno službo in tržno dejavnostjo, zato je treba skrbno uporabiti sodila.

### **Polletno poročilo**

Prvič se je zahteva po polletnem poročilu pojavila decembra 2012, in sicer v 51. členu Zakona o izvrševanju proračunov Republike Slovenije za leti 2013 in 2014 (Z I P R S 1314).<sup>10</sup> Od takrat morajo proračunski uporabniki najpozneje do 15. avgusta tekočega leta pristojnemu ministrstvu oziroma županu posredovati polletno poročilo. V praksi je poudarek na tem, da javni zavod, kakršen je tudi vzgojno-izobraževalni, ki je posredni proračunski uporabnik, pripravi polletno poročilo v obliki tabele, ki je tako imenovani izkaz prihodkov in odhodkov po denarnem toku. Vanj so vključeni predvsem podatki, ki prikazujejo realizacijo finančnega načrta v prvi polovici tekočega leta. Natančneje to pomeni, da so to podatki za obdobje od 1. 1. do 30. 6. tekočega leta in podatki, načrtovani za obdobje 1. 1. do 31. 12. tekočega leta, številčne podatke pa je treba tudi vsebinsko razložiti. Če iz realizacije finančnega načrta izhaja, da bo (ali bi lahko) posredni proračunski uporabnik ob koncu leta imel presežek odhodkov nad prihodki po denarnem toku (v praksi temu rečemo primanjkljaj) in če nima presežkov iz preteklih let, s katerimi bi ta primanjkljaj pokrtil, mora pripraviti sanacijski načrt.

### **Finančni načrt**

Javni zavod mora kot uporabnik javnih sredstev vsako leto pripraviti dva dokumenta, povezana z načrtovanjem, ki morata biti med seboj usklajena. To sta letni delovni načrt, ki je vsebinski in se nanaša na šolsko leto, ter finančni načrt, ki je finančno ovrednoten letni delovni načrt. O uresničevanju finančnega načrta je treba tudi poročati, in to v že omenjenem letnem poročilu. Kot izhaja iz Zakona o javnih financah, je finančni načrt akt posrednega uporabnika proračuna, s katerim so predvideni njegovi prihodki in drugi prejemki ter odhodki in drugi izdatki za eno leto. Izhodišča za finančni in investicijski načrt zavod dobi od občine oziroma ministrstva, pristojnega za šolstvo, soglasje za izvajanje omenjenega načrta pa pridobi od ustanovitelja oziroma ministrstva, pristojnega za šolstvo. Finančno načrtovanje je pomembno zaradi predvidevanja prihodkov in drugih prejemkov ter odhodkov in drugih izdatkov za ko-

<sup>10</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 104/12, 46/13, 56/13 – Zštip-1, 61/13, 82/13, 101/13 – Z I P R S 1415, 101/13 – Z D A V N E P r in 111/13 – Z O P S P U - A.

ledarsko leto ter zaradi spremljanja in analiziranja uresničevanja načrtov med letom.

Finančni načrt je osnova za sproten notranji nadzor s strani javnega zavoda nad vrednostnim spremljanjem poslovanja zavoda kot celote. Finančni načrt ni namenjen samemu sebi in ga ne pripravljamo le zato, ker tako določajo predpisi. Bistvenega pomena je spremljanje uresničevanja finančnega načrta med letom in analiziranje ugotovitev. Finančni načrt notranjim uporabnikom omogoča, da spremljajo pridobivanje prihodkov tako od ministrstva, pristojnega za šolstvo, od občinskih proračunov, staršev in drugih, prav tako lahko spremljajo stroške, in morajo, kadar pride do odstopanja od realizacije načrtov, pravočasno ukrepati. Javni zavod, ki ima natančen finančni načrt, lahko v primeru neuskklajenosti prihodkov in odhodkov ali nezadostnih denarnih sredstev pravočasno opozori ustanovitelja ali pristojno ministrstvo na morebitne motnje pri poslovanju in s tem na neizpolnjevanje ciljev. Finančni načrt omogoča tudi spremljanje namenske porabe sredstev (Horvat 2014, 9).

Financiranje dejavnosti v finančnem načrtu obravnava svet zavoda. Po zakonu morata k finančnemu načrtu javnega zavoda dati soglasje občina, kot ustanoviteljica, oziroma ministrstvo, pristojno za šolstvo.

### ***Poročilo o popisu in Navodilo o popisu***

Popis oziroma inventura sta pomembna predvsem zato, da sestavimo pravilne računovodske izkaze, ki so med drugim del letnega poročila. Knjigovodsko stanje sredstev in obveznosti do njihovih virov, ki je izkazano v poslovnih knjigah, namreč zaradi različnih vzrokov ni enako dejanskemu stanju. Nastale razlike ugotavljamo s popisom. Popis sredstev in virov je po Zakonu o računovodstvu obvezen. Z njim ugotovimo dejansko stanje in uskladimo računovodske podatke, s čimer nastane podlaga za sestavitev pravih računovodskih izkazov. Za izvedbo popisa je odgovorno poslovodstvo pravne osebe, v vzgojno-izobraževalnih zavodih je to ravnatelj (Horvat 2010, 78).

Pred izvedbo popisa ravnatelj ali pooblaščen organ zavoda s sklepom poimensko določi člane popisne komisije. Ravnatelj ali pooblaščen organ zavoda za izvedbo popisa izda sklep o izvedbi rednega letnega popisa, v katerem določi datum, ko bo popis potekal, predmet popisa, čas popisa, popisno komisijo (ali več popisnih komisij), rok za pripravo popisnega poročila, rok, v katerem mora organ upravljanja odločiti o poročilu o popisu, in rok za oddajo poročila knjigovodstvu.

Popis izvajajo nepristranske popisne komisije, s čimer v javnih zavodih zagotovimo del notranje kontrole. Popis stanja sredstev in obveznosti je vsebin-

ski postopek ugotavljanja gospodarjenja z javnimi sredstvi. Paziti je treba, da član popisne komisije ne izvaja popisa sredstev, za katera je sam odgovoren, npr. blagajnik ne sme biti član popisne komisije za popis gotovine v blagajni, lahko pa je član popisne komisije za popis osnovnih sredstev. Po Zakonu o računovodstvu mora zavod obvezno imeti interni akt, Navodila za popis.

Popisna komisija med popisom opravlja predvsem naslednje naloge (Horvat 2010, 81):

- ugotavljanje, merjenje, preštevanje, natančnejše opisovanje sredstev ter vpisovanje podatkov v popisne liste;
- vpisovanje sprememb, nastalih med dnevom popisa in določenim datumom, ko se popis opravlja;
- vpisovanje dejanskega stanja v popisne liste;
- ugotavljanje razlik med stanjem, ugotovljenim s popisom, in knjigovodskim stanjem;
- o presežkih in primanjkljajih pridobi pojasnila odgovornih oseb;
- pripravi predloge za izboljšanje stanja;
- podpisuje popisne listine.

Predmet popisa so na primer:

- opredmetena osnovna in neopredmetena dolgoročna sredstva,
- zaloge surovin in materiala, gotovih izdelkov ter drobnega inventarja,
- denarna sredstva in kratkoročne časovne razmejitev,
- terjatve in obveznosti.

Popisna komisija mora pripraviti poročilo o popisu. Organ upravljanja (ravnatelj ali morda kak drug organ, na primer svet zavoda, še posebej v primeru večjih razlik, nepravilnosti ali pri nespoštovanju predpisov) mora poročilo o popisu obravnavati in s sklepi odločiti o odpravi popisnih razlik, uničenju neuporabnih osnovnih sredstev in drobnega inventarja, uničenju neuporabnih oziroma nekurantnih zalog, odpisu neplačanih in zastaranih terjatev in o drugih povezanih zadevah. Sklepi morajo biti pregledni, tako da je mogoče na podlagi poročila nedvoumno izvesti spremembe v poslovnih knjigah.

### **Pravilnik o računovodstvu**

Pravilnik o računovodstvu je temeljni interni akt, ki opredeljuje in usmerja delo v računovodstvu zavoda. To je interni akt, ki ga mora zavod po Zakonu

o računovodstvu obvezno imeti. Ne gre za predpis, ki bi ga predpisala država, temveč je odločitev o tem, kako in kdo bo ravnal v posameznih primerih v računovodski in povezanih funkcijah, v pristojnosti zavoda, seveda v okviru dovoljenega z zakoni in računovodskimi standardi. Vsebina pravilnika podrobneje ureja delovanje zavoda in konkretizira zakonska določila, postopke in pravila, po katerih se ravna zavod.

Javni zavod nima nobenega vpliva na zakon in podzakonske akte, mora jih dosledno uporabljati in upoštevati, ima pa velik vpliv na pravila računovodstva, ki si jih izbere in določi sam, in sicer v svojem temeljnem internem aktu, to je v pravilniku o računovodstvu. Priprava pravilnika o računovodstvu je zelo pomembna in ga je treba pri poslovanju dosledno uporabljati (Horvat 2011, 436).

Pravilnik o računovodstvu na primer opredeljuje organiziranost in delovanje računovodstva, poslovne knjige in knjigovodske listine ter njihovo hrambo, izkazovanje in vrednotenje postavk v računovodskih izkazih, računovodske izkaze in drugo.

### ***Knjigovodske listine in Pravilnik o gibanju knjigovodskih listin***

Kot izhaja iz Slovenskega računovodskega standarda 21,<sup>11</sup> so knjigovodske listine praviloma v posebni obliki sestavljeni zapisi o poslovnih dogodkih, ki spreminjajo sredstva, obveznosti do virov sredstev, prihodke in odhodke. Lahko so v tiskani obliki ali v obliki elektronskih zapisov. Kot izhaja iz SRS 21 in iz različne literature, poznamo izvirne in izpeljane knjigovodske listine. Če knjigovodska listina nastane na kraju in v času poslovnega dogodka, gre za izvirno knjigovodsko listino. Če knjigovodska listina nastane v knjigovodstvu na podlagi izvirnih knjigovodskih listin ali v zvezi s preknjižbami v poslovnih knjigah, se imenuje izpeljana knjigovodska listina. Knjigovodske listine lahko opredelimo tudi glede na kraj, kjer so bile sestavljene, in tako ločimo zunanje in notranje listine. Kot izhaja iz SRS 21, nastajajo zunanje knjigovodske listine v okolju organizacije, notranje pa v računovodskih službah.

Vse knjigovodske listine morajo imeti predpisano vsebino. Pravna oseba v svojem internem aktu opredeli vsebino vsake vrste knjigovodskih listin. SRS 21 predpisuje, kaj bi morala vsebovati vsaka knjigovodska listina, in sicer:

- podatke o organizaciji, pri kateri nastajajo poslovni dogodki, in o odgovornih osebah;
- podatke o poslovnem dogodku;

<sup>11</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 80/11.

- v denarju izražen obseg sprememb poslovnega dogodka;
- podatke o kraju in datumu izdaje knjigovodske listine (pri notranjih knjigovodskih listinah podatki o kraju niso nujni);
- opredelitev pooblaščenih oseb (ime, priimek in funkcija) za podpisovanje takih knjigovodskih listin.

Na podlagi 4. člena Zakona o računovodstvu ter Slovenskega računovodskega standarda 21, je vsaka organizacija, ki vodi svoje poslovne knjige, dolžna z notranjimi predpisi podrobneje urediti način sestavljanja knjigovodskih listin, vrste knjigovodskih listin, opredeliti odgovornost za sestavo, gibanje in kontrolo knjigovodskih listin ter njihovo hranjenje. Tako mora zavod z internim aktom, ki ga imenujemo Pravilnik o gibanju oziroma kroženju knjigovodskih listin, določiti delovna mesta, ki so odgovorna za zakonitost in pravilnost nastanka poslovne spremembe in plačevanja, urediti gibanje oziroma kroženje knjigovodskih listin od vstopa knjigovodske listine v zavod, formalne in vsebinske likvidacije (pregled in podpis) knjigovodskih listin do odredbe za plačilo, knjiženja in hrambe.

Knjigovodske listine so na primer: prejeti računi, prejeti predračuni, naročilnice, dobavnice, pogodbe o financiranju dejavnosti, opomini, zahtevki za plačilo, položnice, potni nalogi in podobno.

### **Davčni obračun**

Pravne osebe, ki so ustanovljene za opravljanje nepridobitne dejavnosti (torej tudi vzgojno-izobraževalni zavodi), so lahko davčni zavezanci, vendar davka od nepridobitne dejavnosti ne plačajo. Morajo pa, če opravljajo pridobitno dejavnost, sestaviti davčni obračun. Pravne podlage za obračun davka od dohodkov pravnih oseb najdemo v Zakonu o davku od dohodkov pravnih oseb (ZDDPO-2).<sup>12</sup> Kaj je z davčnega vidika opredeljeno kot pridobitna in kaj kot nepridobitna dejavnost, določa podzakonski akt, Pravilnik o opredelitvi pridobitne in nepridobitne dejavnosti,<sup>13</sup> v katerem so od leta 2009 navedene določbe za obračun davka od dohodkov pravnih oseb. Dohodki iz nepridobitne dejavnosti so na primer sredstva za izvajanje javne službe, sredstva, prejeta iz javnofinančnih virov, namenska javna sredstva in donacije.

Dohodki iz pridobitne dejavnosti pa so na primer:

<sup>12</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 117/06, 56/08, 76/08, 5/09, 96/09, 110/09 – ZDAVP-2B, 43/10, 59/11, 24/12, 30/12, 94/12, 81/13, 50/14 in 23/15.

<sup>13</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 109/07 in 68/09.

- sredstva za izvajanje javne službe, ki niso sredstva iz javnofinančnih virov (npr. doplačila uporabnikov);
- bančne obresti, razen obresti na transakcijskih računih in obrestih za vezane vloge pod 1.000 EUR letno;
- dividende in drugi dohodki iz naložb;
- dohodki od prodaje blaga in storitev;
- najemnine in druga plačila iz oddajanja prostorov zavezanca, drugih zmogljivosti zavezanca ali opreme drugim osebam;
- dohodki, doseženi z odsvojitvijo osnovnih sredstev.

Med dohodki iz pridobitne dejavnosti izpostavljamo dohodke od prodaje blaga in storitev, ki so v računovodskem smislu tako imenovani prihodki iz tržne dejavnosti (gre za prihodke od oddajanja prostorov v najem, v določenih primerih tudi za kuhanje kosil in izobraževanje odraslih v obliki šolnin idr.). Med dohodke iz pridobitne dejavnosti sodijo doplačila uporabnikov (na primer plačila staršev za oskrbnine v vrtcu in plačila malic v šoli idr.), ki v računovodsko-finančnem smislu niso tržna dejavnost, temveč prihodki iz naslova javne službe, v davčnem smislu pa so pridobitna dejavnost.

### **Register tveganj**

Upravljanje s tveganji je sestavni del finančnega poslovanja vzgojno-izobraževalnega zavoda. Vsaka organizacija se srečuje z različnimi tveganji in ta je treba oceniti. Kot izhaja iz različne literature, upravljanje s tveganji pomeni obvladovanje tveganj in njihovo omejevanje na sprejemljivo raven, zato da bi dosegli cilje. Tveganja moramo zato oceniti, kar najprej pomeni prepoznavanje pomembnih tveganj, ki lahko nastanejo pri doseganju ciljev. Za vsako tveganje moramo opredeliti, kako veliko in pomembno je, ter prednostne naloge in ukrepe, s katerimi jih bomo zmanjšali. Pri tem si lahko pomagamo z urejanjem tveganj v dokumentu, ki ga pripravimo sami in ga imenujemo register tveganj. Pomembno je vedeti, da register tveganj ni dokument, ki ga pripravimo in pozabimo, ampak ga je treba vsako leto posodabljati. Zahteva po registru tveganj izhaja iz naslednjih predpisov, ki jih je izdala država: Zakon o javnih financah, Pravilnik o usmeritvah za usklajeno delovanje sistema notranjega nadzora javnih financ,<sup>14</sup> Usmeritve za notranje kontrole (Ministrstvo za finance 2004) in Strategije razvoja notranjega nadzora javnih financ v Republiki Sloveniji za obdobje od 2011 do 2015 (Vlada Republike Slovenije 2011). Pri pripravi registra tveganj so priporočljivi naslednji koraki (Horvat 2011, 438):

<sup>14</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 72/02.

- opredeliti in pregledati poslovne cilje organizacije;
- prepoznati tveganja, ki bi lahko ogrozila doseganje ciljev;
- oceniti tveganja z vidika verjetnosti, posledic, pomembnosti in opredeliti prednostna tveganja;
- prepoznati ukrepe za izboljšanje;
- določiti odgovorne osebe in čas za izvajanja ukrepov;
- spremljati, ali se tveganja spreminjajo in ali je za upravljanje z njimi treba uvesti dodatne ukrepe;
- nastaviti upravitelja registra tveganj, sprejeti pravila glede upravljanja in posodobitev registra tveganj.

### Proces financiranja

Da bi ustrezneje razumeli proces financiranja dejavnosti vzgojno-izobraževalnega zavoda, navajamo nekaj teoretičnih izhodišč iz gospodarstva in negospodarstva. Podjetja se ukvarjajo z izdelki in storitvami, ki jih ob pričakovanju dobička na trgu prek tamkajšnjih zakonitosti prodajajo uporabnikom, zavodi pa se načeloma ukvarjajo predvsem s storitvami, ki so javne dobrine in do uporabnikov ne prehajajo na enak način (Turk 2010, 107). Kot še dodaja Turk (2010, 112), s financiranjem zavodov zadovoljujemo neposredne potrebe njihovih uporabnikov, poslovni prihodki zavoda pa so prodajna vrednost opravljenih storitev (Turk 2010, 117), ki jo odmerja državni oziroma občinski proračun. Finančni prihodki so pri zavodu praviloma omejeni na primer le na prejete obresti, ki lahko izhajajo iz terjatev zaradi nepravočasno plačane prodajne vrednosti njihovih storitev. Ker zavodi praviloma nimajo nedokončane proizvodnje in zalog izdelkov, je pri njih stroške v načelu že mogoče istovetiti z odhodki. Ker poslovne odhodke zavoda običajno pojasnjujemo s skupinami različnih vrst stroškov in ne le z njihovo namembnostjo, pridemo do naslednje razčlenbe stroškov: stroški materiala, stroški tujih storitev, stroški amortizacije, stroški dela, stroški dajatev (Turk 2010, 117–118).

Kako lahko teoretično opredelimo proces financiranja? Obstaja precej definicij; osredotočili smo se na eno izmed njih, ki se sicer nanaša na podjetje in je ena najpogosteje uporabljenih v literaturi, zato je procesu financiranja vzgojno-izobraževalnega zavoda tudi najbliže. Financiranje v podjetju se nanaša na naslednje faze (Rebernik in Repovž 2000, 67–68):

- priskrba sredstev, kar pomeni vsak denarni pritek sredstev v podjetje, ki ni posledica preoblikovanja materialnih ali drugih oblik sredstev; tu gre lahko za denar iz zunanjih virov ali za denar iz poslovanja podjetja;
- uporaba (investiranje) pridobljenih denarnih sredstev;

- gospodarjenje s sredstvi, kar pomeni smotrno oziroma preišljeno uporabo pridobljenih sredstev, da bi dosegli čim boljši učinek skozi dobiček ali skozi denarni tok ter da bi podjetje čim bolj neovirano poslovalo – tj. zagotavljanje likvidnosti in plačilne sposobnosti podjetja;
- vračanje prejetih sredstev (pri kreditu – glavnica z obrestmi), kar je zaključek krožnega gibanja sredstev in je ena temeljnih nalog finančne funkcije;
- razporejanje finančnih izidov, kar pomeni razporejanje izida poslovanja, izraženega v denarju, na posamezne udeležence (lastniki, zaposleni, država ...).

Iz omenjene definicije izhaja temeljni pomen financiranja, ki se kaže v tem, da je treba pravočasno zagotoviti potrebna denarna sredstva in da jih je treba kar najbolje namensko uporabljati. Pri financiranju dejavnosti vzgojno-izobraževalnega zavoda je namreč treba upoštevati eno glavnih proračunskih načel, to je načelo namembnosti uporabe prihodkov in odhodkov.

Vse faze iz teoretične definicije procesa financiranja podjetja lahko ustrezno uporabimo na primeru financiranja poslovanja javnega zavoda. Po predhodno pripravljem načrtu glede potrebnih virov financiranja (finančni načrt javnega zavoda) je treba vire najprej priskrbeti. Pri priskrbi denarnih sredstev bomo omenili le zunanje vire financiranja vzgojno-izobraževalnega zavoda, ki so državni proračun, občinski proračun, plačila staršev, donacije in drugo. Priskrbljena sredstva zavod uporabi v skladu s finančnim načrtom. Uporaba denarnih sredstev pomeni namensko uporabo sredstev oziroma namensko preoblikovanje pridobljenih denarnih sredstev v nederarne oblike. Pri gospodarjenju s sredstvi se osredotočimo na gospodarjenje z denarnimi sredstvi, pri razporejanju finančnih izidov oziroma razporejanju izida poslovanja pa se lahko osredotočimo na presežek prihodkov nad odhodki (Horvat 2014, 28–29).

Proces financiranja je urejen z zakonskimi in drugimi predpisi ter internimi akti javnega zavoda, ki smo jih omenjali v prejšnjih podpoglavjih, proces financiranja vzgojno-izobraževalnega zavoda pa določajo različni dokumenti, ki smo jih omenjali v prejšnjem podpoglavju, in sicer knjigovodske listine, finančni načrt, letno poročilo, polletno poročilo, register tveganj in davčni obračun.

### **Vloga zaposlenih v procesu financiranja**

V procesu financiranja vzgojno-izobraževalnega zavoda sodelujejo predvsem predstojnik zavoda, ko gre za vzgojno-izobraževalni zavod, je to ravnatelj,



v primeru večjih centrov direktor, pomočnik ravnatelja (če obstaja), računovodja in poslovna sekretarka, pa tudi drugi strokovni delavci vzgojno-izobraževalnega zavoda.

V nadaljevanju bomo na podlagi različnih virov in prakse predstavili glavne naloge in vlogo posameznih zaposlenih v procesu financiranja dejavnosti vzgojno-izobraževalnega zavoda.

Ravnatelj kot najvišji poslovodni organ je vključen v širše okolje procesa financiranja in v povezavi s financiranjem vzgojno-izobraževalnega zavoda med drugim opravlja naslednje vloge oziroma naloge:

- je odgovoren za zakonitost financiranja zavoda;
- je odredbodajalec;
- je odgovoren za namensko porabo denarnih sredstev;
- pripravlja razvojni, finančni, investicijski načrt, letni delovni načrt ter druge programe zavoda, pri čemer v razvojnem načrtu opredeli med drugim strategijo in strateške cilje zavoda, v finančnem načrtu med drugim kratkoročne cilje in načrt priskrbe denarnih sredstev oziroma virov financiranja, v investicijskem načrtu priskrbo in uporabo denarnih sredstev oziroma virov financiranja za investicije v zavodu; omenjene načrte obravnava svet zavoda;
- v skladu z aktom o ustanovitvi poskrbi za pripravo internih aktov zavoda, ki so povezani s financiranjem zavoda (pravilnik o računovodstvu, pravilnik o gibanju knjigovodskih listin, akt o sistemizaciji delovnih mest, pravilnik o popisu);
- določa sistemizacijo delovnih mest zavoda v soglasju z ustanoviteljem in letno usklajuje število delovnih mest glede na obseg dela in veljavne normative na podlagi kadrovskega načrta za posamezno šolsko leto, kar vpliva na višino stroškov dela;
- predlaga in izvršuje sklepe sveta zavoda, kot je na primer sklep o uporabi presežka prihodkov nad odhodki;
- pripravi poslovno poročilo zavoda, ki je del letnega poročila; v njem med drugim poroča o priskrbi denarnih sredstev oziroma virov financiranja za tekoče leto, gospodarjenju z njimi in uporabi teh sredstev, o uresničevanju doseženih ciljev in o notranjem nadzoru;
- opravlja drugo delo na področju finančnega poslovanja po veljavnih predpisih, internih aktih zavoda, po nalogu sveta zavoda, ustanovitelja in ministrstva, pristojnega za šolstvo.

Pomočnik ravnatelja pozna osnovne dejavnosti na področju financiranja

zavoda in kontrole tega procesa; med drugim opravlja denimo naslednje vloge oziroma naloge:

- sodeluje pri kontroliranju prejetih računov in povezane dokumentacije;
- sodeluje pri odločanju o namenski uporabi denarnih sredstev;
- pomaga ravnatelju in sodeluje z njim pri pripravi letnega delovnega načrta;
- sodeluje pri pripravi finančnega načrta in spremlja njegovo uresničevanje;
- spremlja in usmerja razvojne projekte;
- pomaga pri pripravi internih aktov zavoda in sodeluje pri tem;
- zbira podatke o potrebah zavoda in naroča material ter storitve za opravljanje javne službe;
- vodi evidence o razdeljevanju materiala, drobnega inventarja in osnovnih sredstev pri opravljanju javne službe;
- opravlja drugo delo na področju finančnega poslovanja po veljavnih predpisih in internih aktih zavoda, po nalogu sveta zavoda, ustanovitelja in ministrstva, pristojnega za šolstvo.

Računovodja pozna osnovne informacije, ki spadajo v širše okolje procesa financiranja dejavnosti zavoda, in zelo dobro pozna operativno delo v vseh fazah financiranja zavoda, prav tako računalniški program, ki ga v zavodu pri tem uporabljajo. To je pomembna oseba, odgovorna za to, da proces financiranja poteka pravočasno in pravilno, na primer da se mesečni zahtevki oziroma položnice pravočasno pošljejo občini, ministrstvu oziroma staršem. Prav tako skrbi za pravočasna plačila stroškov in materiala, obračun plač in drugih stroškov zaposlenim ter za druga plačila. Pomaga ravnatelju pri pripravi finančnega in investicijskega načrta, pri obračunu oskrbnin in izterjavi terjatev, načrtovanju in spremljanju likvidnosti ter plačilne sposobnosti. Poleg tega na primer:

- redno spremlja zakonodajo na finančno-računovodskem področju in jo uporablja pri financiranju dejavnosti zavoda;
- načrtuje vire financiranja investicij;
- načrtuje vire financiranja dejavnosti;
- z vodstvom pripravlja predlog finančnega načrta zavoda;
- analizira finančne rezultate poslovanja zavoda;
- z vodstvom pripravi letno poročilo ter v tem okviru bilanco stanja, izkaza prihodkov in odhodkov ter pojasnila k izkazom;

- izvaja finančno poslovanje in evidentira porabo finančnih sredstev;
- izdeluje/pripravi obračun davka na dodano vrednost;
- s pristojnimi institucijami in organizacijami na lokalni in državni ravni (Oddelkom za družbene dejavnosti, Upravo Republike Slovenije za javna plačila, Davčno upravo Republike Slovenije, pristojnim ministrstvom, itd. ) sodeluje pri zadevah, povezanih s financiranjem dejavnosti, in jih ureja;
- pripravlja notranje knjigovodske listine;
- knjiži poslovne dogodke v poslovne knjige;
- vodi glavno in pomožno knjigo;
- arhivira dokumente s področja dela in nalog financiranja dejavnosti glede na predpisane roke;
- opravlja druga dela na področju finančnega poslovanja po navodilu vodstva zavoda in po veljavnih predpisih, internih aktih zavoda, po nalogu sveta zavoda, ustanovitelja in ministrstva, pristojnega za šolstvo.

Poslovna sekretarka pozna posamične dejavnosti tako iz širšega okolja procesa financiranja dejavnosti kot iz samega procesa financiranja. Njene naloge na tem področju so na primer:

- urejanje sklepanja pogodb o zaposlitvi, avtorskih pogodb in drugih pogodb v skladu z naročilom vodstva zavoda;
- skrb za naročilnice in potne naloge;
- naročanje in izdaja pisarniškega materiala;
- skrb za vhodno likvidacijo prejetih računov;
- opravljanje drugih del finančnega poslovanja po navodilu vodstva zavoda, v skladu z zakoni in predpisi ter internimi akti zavoda.

Drugi zaposleni, kot so organizator prehrane, svetovalec ipd., sodelujejo na področju finančnega poslovanja, na primer pri popisu, pobiranju gotovine, preveritvi pravilnosti plačne liste, pripravi naročil za material, učne pripomočke in drugem.

### **Nadzor finančnega poslovanja**

Lahko rečemo, da je nadzor financiranja vzgojno-izobraževalne dejavnosti neformalen in formalen. Eden od načinov neformalnega zunanjega nadzora je denimo spletna storitev Supervisor, ki splošni javnosti, medijem, stroki in državnim organom omogoča vpogled v tiste izdatke javnih ustanov, ki se nanašajo na blago in storitve (Horvat 2014, 7).

Drugi način neformalnega zunanjega nadzora je denimo javna dostopnost letnega poročila, saj ga lahko preberejo vsi zunanji deležniki. Letno poročilo je namreč kot dokument javno dostopno registriranim uporabnikom prek spletnih strani AJPEŠ-a.

Tako imenovani formalni zunanji nadzor nad proračunskimi sredstvi po sedanji ureditvi javnih financ v Sloveniji izvaja Urad za nadzor proračuna, ki deluje v sestavi Ministrstva za finance Republike Slovenije. Urad v okviru proračunske inšpekcije izvaja naknadno kontrolo uporabe proračunskih sredstev pri proračunskih uporabnikih in v primeru nepravilnosti izdaja odločbe. Zunanji nadzor izvajajo še Računsko sodišče Republike Slovenije, lokalne skupnosti in pristojna ministrstva.

Tako imenovani formalni notranji nadzor finančnega poslovanja temelji na notranji reviziji. Proračunski uporabniki, katerih letni proračun presega 2.086.463,03 evrov, so notranje revidiranje dolžni zagotoviti najmanj enkrat letno, preostali proračunski uporabniki pa najmanj enkrat v obdobju treh let. Pravne podlage za izvajanje notranje revizije javnega zavoda je mogoče najti v:

- Zakonu o javnih financah (100. člen),
- Pravilniku o usmeritvah za usklajeno delovanje sistema notranjega nadzora javnih financ (2. člen),
- Usmeritvah za državno notranje revidiranje (Ministrstvo za finance 2003),
- notranjem pravilniku proračunskega uporabnika.

Notranje revidiranje zagotavlja neodvisno preverjanje sistemov finančnega poslovanja (menedžmenta) in kontrol ter svetovanje poslovodstvu pri izboljšanju njihove učinkovitosti (100. člen Zakona o javnih financah). Usmeritve za državno notranje revidiranje opredeljujejo notranje revidiranje kot pripomoček, s katerim predstojnik oziroma poslovodni organ proračunskega uporabnika ter višje vodstvo iz neodvisnega vira dobi zagotovilo, da notranje kontrole izpolnjujejo cilje notranjega kontroliranja in da se tveganja obvladujejo na še sprejemljivi ravni. Predmet notranjega revidiranja so lahko vsi sistemi, postopki, dogodki in dejavnosti proračunskega uporabnika (Ministrstvo za finance 2003).

Notranji nadzor finančnega poslovanja lahko zagotovi zavod s kontrolnimi dejavnostmi. Kontrolne dejavnosti so orodja, ki pomagajo preprečiti tveganja, ki ogrožajo doseganje ciljev in poslanstvo organizacije, vodstvo pa je odgovorno, da v okviru procesov vzpostavi kontrole in jih izvaja, kadar je to potrebno (Urad za nadzor proračuna 2004). Iz literature in prakse poznamo v

organizaciji več vrst kontrol, med katerimi je mogoče najti naslednje (Horvat 2011, 437):

- *Organizacijske kontrole.* Imeti je treba načrt organizacije, ki definira in dodeljuje odgovornosti, definira potek poročanja in jasno opredeljuje delegiranje pooblastil in odgovornosti.
- *Razmejitev dolžnosti.* Nobena oseba ne sme biti odgovorna za obdelavo in evidentiranje celotnega poslovnega dogodka. Z vključevanjem večjega števila ljudi zmanjšujemo tveganje, da bo prišlo do namerne manipulacije ali naključne napake, in povečujemo možnost za preverjanje opravljenega dela. Priporočljivo je ločiti naslednje funkcije: odobravanje, izvajanje, varovanje, evidentiranje in v primeru računalniško podprtega računovodskega sistema razvoj sistema in dnevno procesiranje podatkov.
- *Fizične kontrole* se nanašajo na fizično varovanje sredstev in evidenc. Gre za postopke, ki so oblikovani zato, da bi onemogočili dostop nepooblaščenim osebam.
- *Pooblaščenje in odobravanje.* Vse poslovne dogodke mora odobriti odgovorna oseba. Če pri pooblastilih obstajajo omejitve, morajo biti podrobno opredeljene.
- *Matematična pravilnost in računovodenje.* Gre za kontrole v procesu evidentiranja, s katerimi preverjamo, ali so obdelani in evidentirani podatki odobreni, vsi vključeni, pravilno evidentirani in natančno obdelani. Takšne kontrole vključujejo preverjanje matematične pravilnosti evidenc, vzdrževanje in preverjanje seštevkov, uskladitev kontrolnih kontov in bruto bilanc ter odgovornost za dokumente.
- *Osebj.* Obstajati morajo postopki, ki zagotavljajo, da dodeljene naloge in opravila izvajajo kompetentni ljudje. K merilom, da bomo to dosegli, sodijo primerni postopki kadrovanja, napredovanja, usposabljanja in nagrajevanja.
- *Nadziranje.* Odgovornost za nadziranje mora biti jasno opredeljena in oseba, ki jo nadzorujejo, mora biti o tem obveščena.
- *Poslovske kontrole izvaja poslovodstvo poleg vsakodnevnih rutinskih postopkov v sistemu.* Gre za celovit nadzor, pregledovanje poročil za notranje potrebe, primerjave z načrti in druge posebne postopke pregledovanja.

Kot obliko notranjega nadzora je treba omeniti še tako imenovano Izjavo o notranjem nadzoru javnih financ, ki jo je treba tako kot letno poročilo oddati

na AJPEŠ do 28. februarja vsako leto. Z njo predstojnik zavoda izjavlja, da se zaveda odgovornosti za vzpostavitev in nenehno izboljševanje sistema finančnega poslovanja in notranjih kontrol ter notranjega revidiranja v skladu s 100. členom Zakona o javnih financah, vse to z namenom, da bo obvladoval tveganja in zagotavljal doseganje ciljev poslovanja in uresničevanje proračuna.

### Literatura

- Cvikl, M. M., in P. Zemljič. 2005. *Zakon o javnih financah (ZJF): s komentarjem*. Ljubljana: Bonex.
- Čižman, M. 2001. *Posebnosti računovodstva javnih zavodov v povezavi z razporejanjem posrednih stroškov na dejavnosti*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta Ljubljana.
- Čižman, M. 2010. »Letna poročila določenih uporabnikov enotnega kontnega načrta.« *IKS, revija za računovodstvo in finance* 37 (3): 7–9.
- Horvat, T. 2010. »Popis kot del sistema notranjih kontrol v javnem zavodu.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 8 (2): 77–89.
- Horvat, T. 2011. »Transferring Internal Control Knowledge from Legislation to School Management: The Case of Slovenia.« *V Knowledge as Business Opportunity*, ur. V. Dermal, 435–444. Celje: International School for Social and Business Studies.
- Horvat, T. 2014. *Notranja revizija zakonitosti financiranja dejavnosti vzgojno-izobraževalnega zavoda*. Ljubljana: Slovenski inštitut za revizijo.
- Ministrstvo za finance. 2003. »Usmeritve za državno notranje revidiranje.« Ministrstvo za finance, Ljubljana.
- Ministrstvo za finance. 2004. »Usmeritve za notranje kontrole.« Ministrstvo za finance, Ljubljana.
- Rebernik, M., in L. Repovž. 2000. *Od ideje do denarja*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Turk, I. 2010. *Ekonomске in finančne kategorije na mikro in makro ravni*. Ljubljana: Zveza ekonomistov in Zveza računovodij, finančnikov in revizorjev Slovenije.
- Urad za nadzor proračuna. 2004. »Upravljanje s tveganji in analiza tveganj.« 2004. Urad za nadzor proračuna, Ljubljana. [http://www.unp.gov.si/fileadmin/unp.gov.si/pageuploads/notranji\\_nadzor/Notranje\\_kontrole.pdf](http://www.unp.gov.si/fileadmin/unp.gov.si/pageuploads/notranji_nadzor/Notranje_kontrole.pdf)
- Vlada Republike Slovenije. 2011. »Strategija razvoja notranjega nadzora javnih financ v Republiki Sloveniji za obdobje od 2011 do 2015.« Vlada Republike Slovenije, Ljubljana.



## Uvajanje sprememb

**Polona Peček**

### Uvod

Čeprav, vsaj za enkrat, ni mogoče predvideti prihodnosti, je bil v naši zgodovini čas, ko so ljudje živeli v iluziji o določeni stabilnosti, značilni za njihov vsakdanjik. Danes pa živimo v svetu, ki se nenehno spreminja, in stalnice niso več naš vsakdan, vprašanje pa je tudi, ali je to sploh zaželeno. Danes tako rekoč živimo spremembe. Tisti, ki se tako ali drugače ukvarjamo z izobraževanjem, ne moremo več skrivati glave v pesek in si misliti – tudi to bo šlo mimo. Pred nami je vedno odločitev, ali počakati, da bo pobudo za spremembo dal nekdo od zgoraj, ali pa spremembe, ki nam jih naše izobraževalno okolje prinaša, zgrabiti z obema rokama in tako vplivati na življenje naših vzgojno-izobraževalnih zavodov v prihodnosti (Stoll, Fink in Earl 2003). Prvi korak je učenje o socialnih silnicah našega življenja, ki določajo smeri vsakdanjih dogodkov, drugi je učenje o procesu učenja, nato pa še o tem, kako nadgrajevati sposobnosti za učenje pri sebi in drugih (Sentočnik 2006).

Vrtljak globalnih sprememb se je začel okoli leta 1989, od tedaj naprej pa postaja vedno bolj vznemirljiv, hkrati pa tudi vedno bolj izzivalen in včasih na neki način tudi zastrašujoč. Globalizacija je tema in dejstvo, ki se mu ne moremo in nočemo več izogniti. Če vse drugo pustimo ob strani, nam je globalizacija z vedno hitrejšim razvojem tehnologij omogočila, da kot človeštvo zmagujemo nad omejitvami časa in prostora. Pa res zmagujemo?

Zgodovina izobraževalnih reform in inovacij je polna dobrih zamisli ali političnih strategij, ki niso bile uspešno uvedene v prakso: ali niso bile uspešne ali pa so bile uspešne samo ponekod. Iz analize različnih praks ugotavljamo, da te spremembe ponavadi ne uspejo zaradi pomanjkanja tako imenovanega »znanja o spreminjanju«. To samo po sebi sicer ne zagotavlja uspeha, je pa res, da odsotnost »znanja o spreminjanju« gotovo pomeni neuspeh. »Znanje za spreminjanje« torej pomeni razumevanje procesa uvajanja sprememb in vpogled vanj ter poznavanje glavnih elementov, ki pripomorejo k uspešnim spremembam v praksi. Kot smo že zapisali, to seveda ne zagotavlja uspeha, je

pa odsotnost vsega omenjenega pravzaprav recept za neuspeh (Fullan 2009). Organizacije, tudi vzgojno-izobraževalni zavodi, morajo torej imeti, če hočejo biti pri uvajanju sprememb uspešne, ustrezno znanje in morajo poznati značilnosti sprememb in procese, ki omogočajo njihovo uvajanje.

## Splošno o uvajanju sprememb

Povsod po svetu se vzgojno-izobraževalni zavodi in družba soočajo z najbolj monumentalnimi in globalnimi spremembami doslej. Pravzaprav je vse, kar smo doslej poznali, podvrženo spremembam, saj bivamo v svetu visoke tehnologije, fleksibilne delovne sile, kulturno raznolike šolske populacije, zmanjševanja javnega sektorja, premikov v gospodarstvu in pomanjkanja nekaterih pomembnih virov za preživetje (Stoll, Fink in Earl 2003).

Vzgojno-izobraževalni zavodi so, tako kot druge organizacije, izpostavljeni spremembam, ki jih povzročajo notranji in zunanji dejavniki. Zavedati se moramo, da je spreminjanje dolgotrajen in težaven proces. Zaposleni so hkrati izziv in potencial, ki ustvarja konkurenčne prednosti, zato jih je treba nenehno izobraževati, usposablјati in izpopolnjevati. Z učenjem se povečuje intelektualni kapital organizacije, ki je ključni dejavnik tudi pri uvajanju sprememb. Uspešen vzgojno-izobraževalni zavod zagotavlja zaposlenim ustrezne razmere za nenehno učenje, kar je eden od izzivov, s katerim se moramo spopasti, če si želimo kakovostno uvajati spremembe (Šček Prebil 2013).

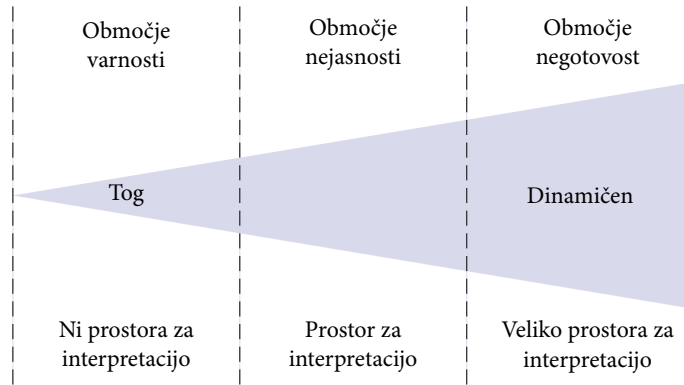
## Pristopi, modeli in faze uvajanja sprememb

### *Model fleksibilnosti in rigidnosti*

Model fleksibilnosti in rigidnosti so razvili Schratz idr. (2013) za potrebe raziskovanja kompetenc ravnateljev v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Kljub temu, ali pa prav zato, ga lahko uporabljamo tudi pri uvajanju sprememb, bodisi za »merjenje« kompetenc strokovnih delavcev ali za presojanje, kje smo v določenem trenutku pri uvajanju sprememb in kam želimo iti. Model ponuja veliko prostora za interpretacijo in rezultati se bodo seveda od zavoda do zavoda razlikovali. Prav tako bo rezultat umeščanja vzgojno-izobraževalnega zavoda odvisen od številnih zunanjih in notranjih dejavnikov, ki jih moramo pri uvajanju sprememb upoštevati. Model lahko uporabimo, ko se pripravljamo na uvajanje sprememb, ali pa takrat, ko uvajanje spremembe spremljamo, evalviramo.

Model nam tudi grafično zelo jasno prikaže, kje smo v določenem trenutku procesa spreminjanja. Vsaka organizacija, ki se hoče spreminjati na bolje, si



**Slika 1**

Model fleksibilnosti in rigidnosti (povzeto po Schratz idr. 2013)

verjetno želi, da bi se iz območja togosti premaknila v območje dinamičnosti, kjer je veliko prostora za interpretacijo, torej za uvajanje smiselnih sprememb. Resda pri tem zaidemo v območje negotovosti, torej stopimo iz območja ugodja, toda to je pri uvajanju kompleksnih in učinkovitih sprememb normalen proces. Res pa je tudi, da smo v območju togosti dokaj varni, zato se pravi vprašanji torej glasita: do kdaj in za kakšno ceno ostajati v območju togosti in ali imamo dovolj »znanja za spreminjanje«, da se premaknemo v območje dinamičnosti. V vsakem vzgojno-izobraževalnem zavodu si morajo na ti vprašanji odgovoriti sami, jasno pa je, v katerem območju prihaja do napredka in razvoja.

### Model treh i-jev

Razumeti moramo kompleksnost sprememb. V glavnem govorimo o treh fazah uvajanja sprememb: iniciaciji, implementaciji in institucionalizaciji (Stoll, Fink in Earl 2003; Fullan 1991). Model treh i-jev je v praksi uporaben in uporabljaj; gre za tri faze vpeljevanja sprememb, in sicer:

1. iniciacija ali spodbuda za spremembo;
2. implementacija ali uresničitev spremembe;
3. institucionalizacija spremembe.

*Iniciacija* je sestavljena iz treh elementov: pomembnosti, pripravljenosti in razpoložljivosti virov. Seveda na to začetno fazo vpliva še množica drugih dejavnikov. Pomembno je, ali sploh imamo določeno inovacijo, ki bi jo radi spravili v življenje, ali imamo na voljo dovolj virov in ali smo kot vzgojno-izobraževalni zavod usmerjeni k reševanju problemov.

*Implementacija* zajema zgodnje obdobje uveljavljanja spremembe in njeno uvajanje v prakso. Pomembni elementi tu so značaj in narava spremembe, tip vzgojno-izobraževalnega zavoda in zunanje okolje ali dejavniki, ki so značilni za zunanje okolje. Pomembno je, da imamo v vzgojno-izobraževalnem zavodu jasno predstavo o tem, kdo je odgovoren za kaj, deljeno odgovornost, mešanico podpore in pritiska, konsistenten proces profesionalnega razvoja in ustrezne nagrade za strokovne delavce.

Tretja faza, *institucionalizacija*, odloča o tem, ali bomo drugo fazo nadgradili in jo uvedli v prakso ali ne. Pomagamo si z mobilizacijo široke podpore; pri tem so pomembne ravnateljeva predanost spremembi, umeščenost spremembe v prakso v razredu, veščine in predanost vsaj večine strokovnih delavcev in drugih zaposlenih. Potem je potrebna še podpora pri uvajanju spremembe, še posebno pri novih članih vzgojno-izobraževalnega zavoda. Evalvacija mora biti sprotna in normalen del procesa. Nazadnje moramo omeniti še podporo in mreženje v kolektivu, seveda pa je na koncu pomemben rezultat.

Omeniti moramo še, kaj odloča o tem, ali bo uvedena sprememba uspešna:

- Ni samo ene resnice o tem, kaj naj bi sprememba bila. O tem se je treba pogovoriti, priti na »skupni imenovalec« in zamisel razvijati naprej.
- Ljudje morajo spremembo razumeti in jo skozi prakso ponotranjiti, jo sprejeti kot svojo.
- Sprememba je osebna izkušnja. Treba je biti pozoren na potrebe in skrbi posameznika. Stres in nervoza sta vsaj na začetku uvajanja spremembe dejavnika, na katera moramo biti pozorni.
- Vsak vzgojno-izobraževalni zavod se uvajanja sprememb loteva na svoj način.
- Konflikti in nerazumevanje so pri uvajanju sprememb neizogibni. Če gre vse zelo gladko, potem je veliko možnosti, da je nekaj narobe.
- Potrebna je zdrava mešanica med pritiskom in podporo. Kadar gre za spreminjanje, ljudje potrebujejo pomoč in spodbudo. Še posebno je pomembno, da imamo na voljo ustrezno podporo, izobraževanje za pridobivanje novih veščin in pomoč tudi po končanem uvajanju spremembe.
- Če prihaja spodbuda za spremembo od spodaj ali od zgoraj, je veliko več možnosti, da bo uspela, kot pa če se samo prepustimo ali pa jo avtokratsko uvajamo.
- Spremembe so malokrat zgolj skupek posameznih inovacij. Ponavadi se v eno zlije veliko različnih zamisli naenkrat in treba jih je znati usmerjati in pravilno »zmešati«.

- Učinkovita sprememba zahteva svoj čas, zato je pri uvajanju sprememb potrebno veliko vztrajnosti. To lahko pomeni tudi od tri do pet let, preden se lahko pohvalimo, da nam je uspelo. Če gre za zelo kompleksne organizacijske spremembe, pa lahko to obdobje traja še dlje.
- Sprememb ne moremo uvajati nenehno, treba jim je dati čas. Tako majhne kot velike spremembe preprosto zahtevajo določeno obdobje, da se institucionalizirajo. Čas, ki ga za to potrebujemo, je odvisen od številnih dejavnikov, ki jih omenjamo v tem poglavju, in je od organizacije do organizacije različen, tudi če gre za uvajanje systemske spremembe. Eno od ključnih vlog tu igra predvsem organizacijska kultura organizacije, vzgojno-izobraževalnega zavoda.
- Zavedati se moramo, da ni samo načelen odpor do uvajanja sprememb tisti, ki nas ovira, ampak obstaja še mnogo drugih tehtnih razlogov, ki ta proces otežujejo.
- Ni realno pričakovati, da se bodo spremenili vsi ljudje.
- Nobena količina znanja ne more zagotoviti, da bomo ubrali pravo smer. Razvoj je evolutiven. Pomembno pa je, da začnemo in z nenehnim spremljanjem procesa prilagajamo načrtovanje in vodenje spremembe. Vendar je pomembno, da ljudje temu procesu zaupajo.
- Tisto, kar je pri vsem zelo pomembno, je, da spreminjamo kulturo organizacije, vzgojno-izobraževalnega zavoda in s tem zagotavljamo razvoj, ne pa da implementiramo samo eno od inovacij.
- Spremembe so odvisne od tega, kje so vzgojno-izobraževalni zavodi v določenem trenutku uvajanja sprememb, kaj so v preteklosti na področju uvajanja sprememb že dosegli, kakšna sta vzdušje in kultura v njih, kakšna je pripravljenost za sodelovanje pri uvajanju sprememb pri strokovnih delavcih in drugih zaposlenih, seveda pa je treba upoštevati tudi predhodne izkušnje pri uvajanju sprememb.

Smisel procesa vpeljevanja sprememb po tem modelu je usposobiti vzgojno-izobraževalne zavode za preudarno soočanje s spremembami, predvsem pa za to, da bodo sposobni samoorganizacije pri vpeljevanju izbrane spremembe, sprotne evalvacije in samoregulacije.

### Proces uvajanja sprememb

Smith (2008) pravi, da spremembe v vzgojno-izobraževalnem zavodu nikoli niso racionalne, neprekinjene in linearne. Uvajanje sprememb in spreminjanje samo je namreč proces in ne samo dogodek v življenju vzgojno-

izobraževalnega zavoda. Gre za zapleten in nepredvidljiv proces. To je pravzaprav potovanje, na katerem velikokrat zaidemo, se vračamo na izhodiščno točko, obenem pa doživljamo vzpone in padce. Tako je premik od točke A (izhodišče) do točke B (kamor hočemo priti) velik podvig, še posebno če je sprememba, ki jo uvajamo, zelo kompleksna. Osredotočiti se moramo na točki A in B ter na sam proces uvajanja spremembe in na njegovo spremljanje. Kako bomo prišli do točke B, je na prvi pogled zelo preprosta naloga, pa vendarle ni povsem tako. Osredotočiti se moramo na tri stvari:

1. Kje smo zdaj (točka A)?
2. Kam bi radi prišli (točka B)?
3. Kako bomo prišli tja (proces)?

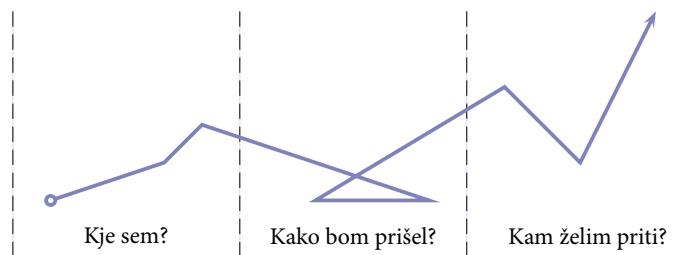
Vsak vzgojno-izobraževalni zavod je na začetku uvajanja sprememb v točki A (torej kje smo zdaj), kar pomeni, da je treba opraviti pregled stanja. Pri tem moramo biti pozorni na naslednje (Smith 2008):

- kako učitelji učijo;
- kako se učenci učijo;
- katere metode in učna gradiva uporabljamo;
- ali so učenci dejavno vključeni v proces učenja;
- kako izkoriščamo vse vire, ki jih imamo na voljo (strokovni delavci, drugi zaposleni, čas, denar, prostor);
- kako sprejemamo odločitve;
- kakšen je način vodenja;
- kakšna je razporeditev moči v vzgojno-izobraževalnem zavodu;
- kako vzgojno-izobraževalni zavod opredeljuje in meri svoje dosežke;
- kakšna je kultura vzgojno-izobraževalnega zavoda;
- kakšni so vrednote in prepričanja vzgojno-izobraževalnega zavoda.

Pomembno je, da vemo, kje smo glede na omenjene postavke. V praksi ravnatelj, strokovnih delavcev, učencev in staršev ne sprašujemo prav pogosto, kje se nahajajo, ali pa se nam to ne zdi potrebno, morda za to nimamo moči in veščin ali pa ustreznega znanja, da bi to nalogo izpeljali. Torej se nam takoj postavi vprašanje, kako naj pridemo do točke B, kljub temu da ne vemo, kje smo. Pri tem je zelo zanimivo, da veliko stvari v osebнем življenju zelo natančno načrtujemo (potovanja, nakupi ...) in zelo podrobno vemo, na kateri točki smo. Zakaj tega ne delamo tudi v vzgojno-izobraževalnih zavodih? Včasih se v njih vedejo po inerciji, ravnajo, kakor so pač delali doslej, ne zavedajoč se, da so še druge, boljše, bolj učinkovite poti do cilja.

**Slika 2**

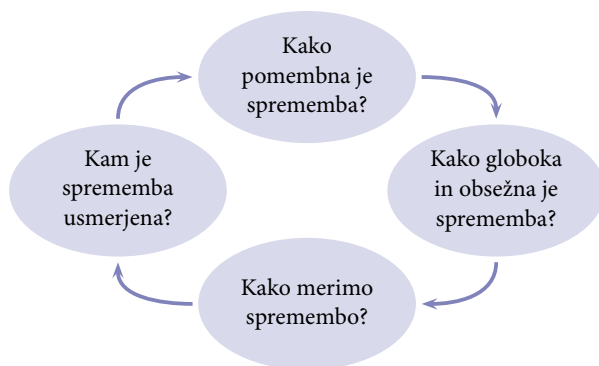
Proces spreminjanja šole (povzeto po Smith 2008)



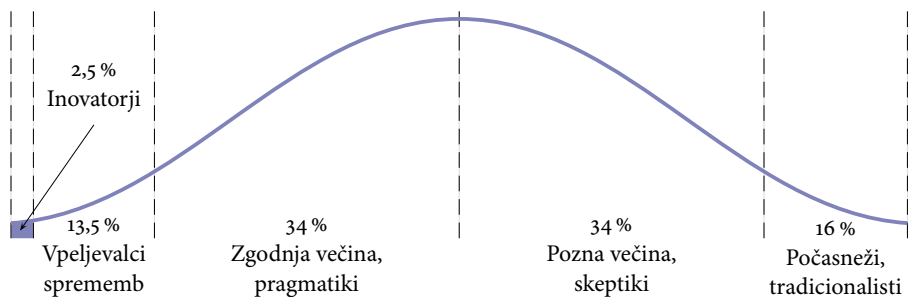
Slika 2 nam kaže »potovanje«, proces spreminjanja šole pri uvajanju sprememb, ki ni tako linearen in preprost, kot se včasih zdi na prvi pogled. Seveda je treba, kot smo že omenili, vedeti, kje smo, in predvsem tudi, kam si želimo priti. Potovanje do zelenega cilja pa lahko spodbudijo ali omejujejo različni zunanji in notranji dejavniki. Na poti uvajanja sprememb se lahko pojavi veliko kritičnih točk (vozlišča), za katere je dobro, da jih vnaprej predvidimo in smo nanje ob podrobnem spremljanju pripravljeni. Kakor nam kaže slika, je proces spreminjanja vzgojno-izobraževalnega zavoda mešanica vzponov in padcev, mešanica pritiskov in spodbud, na koncu pa je pomembno dvoje: da pridemo na cilj in da se iz te poti kaj naučimo. Prav tako pa ne smemo pozabiti na to, koliko virov imamo v vzgojno-izobraževalnem zavodu na voljo, kakšna je organizacijska kultura, koliko volje za spreminjaje je v njem in, seveda, kako pomembna je sprememba, ki jo uvajamo.

Vse omenjeno lahko grafično ponazorimo s sliko, ki prikazuje dimenzije uvajanja sprememb (slika 3). Različne dimenzije uvajanja sprememb se med seboj prepletajo.

Spremembe v vzgojno-izobraževalnem zavodu naj bodo usmerjene v učenje in poučevanje, kar velja tako za učence kakor za odrasle uporabnike šolskega znanja. Če je sprememba omejena le na nekaj »učilnic«, potem to

**Slika 3**

Dimenzije uvajanja sprememb (povzeto po Smith 2008)



**Slika 4** Dinamika vključevanja ljudi v vzgojno-izobraževalnem zavodu v določeno spremembo (povzeto po Rogers 2003)

ni sprememba, ki bi bila vseobsegajoča in bi globoko posegla v vzgojno-izobraževalni zavod. Prav tako je pomembno, da spremembe nenehno spremljamo in vrednotimo ter merimo, bodisi kvantitativno ali kvalitativno, še najbolje pa je, da se odločimo za oba načina merjenja učinkov. Brez tega bomo proces uvajanja sprememb težko spremljali in težko bomo ugotovili, ali smo prišli do točke B, torej do cilja, ki smo si ga pri uvajanju sprememb zastavili.

### Odpori do sprememb

Praksa pri vpeljevanju sprememb kaže, da večina strokovnih delavcev in drugih zaposlenih nad uvajanjem sprememb ni preveč navdušena, kljub temu da ne vedo, kaj jim bodo lahko prinesle. Kadar uvajamo spremembe, je iluzorno pričakovati, da ne bomo naleteli na odpor. Ravno zaradi tega je pomembno, da odporov ne prezremo, ampak jih prepoznamo in hkrati spoštujemo (Smith 2008). Ravnatelji, ki hočejo uspešno uvesti določeno spremembo, morajo vedeti, kaj motivira tiste, ki so proti njej, ter kako lahko zberejo čim več informacij o teh odporih. Prav tako je pomembno, da vedo, kaj bodo z zbranimi podatki naredili in kako jih bodo uporabili. Pri uvajanju sprememb je najbolj problematična tista skupina strokovnih delavcev, ki ni niti za spremembe niti proti njim. Če vodenje ni dobro, se lahko opredelijo bodisi za eno ali drugo stran. Zato je treba premisliti, kaj strokovne delavce motivira, kako jih nagraditi, da jih obdržimo na svoji strani oziroma da bodo uvajanje spremembe podprli. Vemo, da jih sprememba sicer zanima, ne bi pa sodelovali v procesu ali se sami spreminjali. Zato je na mestu vprašanje, kako jim pokazati, da je sprememba v njihovem interesu. Ugotoviti moramo, česa jih je strah in kaj lahko kot ravnatelji naredimo, da bomo njihove strahove in previdnost presegli.

Najpomembnejše vprašanje pri odporih torej je, zakaj ljudje kljub opozori-

lom vztrajajo pri svojih pozicijah in stališčih. Smith (2008) meni, da je glavni razlog za odpor proti spremembam, da iniciacija sprememb poteka na racionalni in iracionalni ravni, prav tako bo na obeh ravneh, racionalni in iracionalni, prišlo tudi do odzivov na uvajanje sprememb. Razlogi za odpor do sprememb so naslednji: strokovni delavci ne zaupajo načrtovanim spremembam ali tistim, ki bi jih ravnatelji radi uvedli. Prepričani so, da so spremembe nepotrebne oziroma nezdružljive s tistim, kar že delajo. Upirajo se »vmešavanju« v njihov vsakdanji tok, v našem primeru v profesionalno življenje. Upoštevati je treba še, da sta pri uvajanju sprememb navzoča tudi strah pred neuspehom in pred tem, da bo sprememba ogrozila dotedanje veljavne vrednote in ideale. Pravzaprav gre za to, da morajo ljudje zapustiti svoje območje ugodja, in popolnoma normalno je, da se bodo temu uprli.

### **Vloga ravnatelja pri uvajanju in trajnosti sprememb**

Ravnatelj je tisti, ki vodi oziroma od njega pričakujemo, da bo spremembe uvajal ter skrbel zanje. Kljub temu moramo opozoriti, da je uvajanje sprememb le ena od nalog, ki jih izvaja ravnatelj in največkrat ni ena od najbolj privlačnih. Pa četudi je ta naloga privlačna, je včasih težko najti čas in energijo, da bi zagotovili uspešnost sprememb v celoti. Ravnatelj se ponavadi znajde v sredini med strokovnimi delavci, zunanji idejami in drugimi deležniki.

Tradicionalno smo spremembe sprejemali kot racionalen in linearen proces, ki teče brez posebnih ovir. Ob koncu osemdesetih in devetdesetih let minulega stoletja pa so se razmišljanja začela spreminjati. Burke (2002) je poudaril, da ravnatelji, ki uvajajo spremembe, te res načrtujejo kot nekakšen linearen proces, ki se bo odvijal brez ovir in stranpoti, pozneje pa ugotovijo, da je uvajanje sprememb daleč od tega. Načrtovanje uvajanja sprememb je tudi za ravnatelja zapleteno, saj proces pogosto ne poteka tako, kot smo načrtovali, strokovni delavci delajo po svoje, na način, ki se ne ujema vedno z načrtom »akcije«, nekateri se upirajo uvajanju določene spremembe ali ga včasih celo sabotirajo.

Poznavanje sebe, posameznikov in vseh sodelujočih v procesu uvajanja sprememb, predvsem pa vodenja pri njihovem uvajanju, je zelo pomembno. Spremembe bodo uspele, če bo ravnatelj poznal ravnanje in lastnosti strokovnih delavcev ter vseh ostalih zaposlenih (in svoje), če bo z njimi dobro sodeloval in ustrezno uporabljal formalno in neformalno avtoriteto. Le tako bodo spremembe uspele.

Ravnatelji lahko vplivajo na učenje in poučevanje, tako da spremljajo in usmerjajo delo strokovnih delavcev, spodbujajo učenje ter zagotavljajo ustre-

zne razmere za razvijanje njihovega profesionalizma (Šček Prebil 2013). To je tudi eden od predpogojev za uspešno uvajanje sprememb.

Kakor se je izkazalo v različnih raziskavah, opravljenih po svetu, je trajnost uvedene spremembe eden od najpomembnejših elementov pri procesu njihovega uvajanja, pravzaprav je v središču vseh dilem. Ne gre samo za to, kako po implementaciji nadaljevati dobre programe, prav tako ne gre za to, kako nadaljevati v enakomernem ritmu. Ne gre niti za to, kako vzdrževati potrebno energijo, gre za mnogo več. Fullan (2005) meni, da gre za zmogljivost sistema ter za to, da je sposoben vstopati v kompleksnost procesa nenehnega izboljševanja, ki je usklajen z vrednotami. Hargreaves in Fink (2005) pa pravita, da trajnost ne pomeni samo tega, da bo nekaj trajalo, ampak je pomembno tudi to, kako se bodo posamezne pobude razvijale, ne da bi ogrožale razvoj drugih pobud v določenem okolju, tako v sedanosti kot v prihodnje. Pri številnih programih Šole za ravnatelje se je prav pri dejavniku trajnosti izkazalo, da sta vloga in podpora ravnatelja tu ključni. Če te podpore na kateri koli ravni ni, je sprememba največkrat obsojena na propad.

Ena od največjih težav pri uvajanju sprememb je torej zagotavljanja trajnosti. Prav zaradi teh ugotovitev je treba temu iz leta v leto namenjati vse večjo pozornost in podporo.

Vsi, ki se ukvarjamo z vzgojo in izobraževanjem, se pogosto sprašujemo, kako izboljšati delo z učenci, kako jih pripeljati do boljšega znanja, kako jih usposobiti za reševanje problemov, na kakšen način poučevati, da bo znanje, ki ga bodo učenci pridobili, dober temelj za njihovo nadaljnje izobraževanje (Peklaj idr. 2001). Menim, da si podobno vprašanje lahko zastavimo tudi, ko razmišljamo o še boljšem delu strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.

### Osem vzvodov spreminjanja

Vsako spremembo lahko presojamo tudi preko vzvodov spreminjanja. Na temelju dvajsetletnih analiz neuspešnih in uspešnih sprememb se je izoblikovalo osem vzvodov, ključnih za uspešno uvedeno spremembo (Fullan 2009). Prav ti nam omogočijo, da vidimo celostno sliko, kako se spremembe odvijajo in na kaj moramo biti pri tem še posebno pozorni. Ti vzvodi so:

1. *Moralni namen.* Prvi vzvod je védenje o spremembah ter dvigovanje »le-tvice« pri znanju učencev. Hkrati gre za proces vključevanja izobraževalcev, občinskih »mož« ter družbe kot celote pri moralni podpori spremembam.
2. *Povečevanje zmožnosti.* Je kolektiven pojav in vključuje različne politike, strategije, vire in druge dejavnosti, ki aktivirajo vse ljudi, da pre-



mikajo sistem naprej na vzgojno-izobraževalni, lokalni in državni ravni. Sem sodi razvoj novega znanja, veščin in kompetenc, pomembni so tudi čas, ideje in viri. Prav tako je pomembna skupna identiteta in motivacija za spreminjanje. K organizacijski zmožnosti sodi izboljševanje infrastrukture. Na lokalni, regionalni in državni ravni potrebujemo agencije, ki v sistem »dovajajo« nove zmožnosti (npr.: trening, svetovanje in druge oblike podpore). Ravno ta vzvod pri uvajanju sprememb velikokrat umanjka, čeprav se vsi deležniki strinjajo, da je pomemben, in so odločeni, da bodo nekaj spremenili. Vzgojno-izobraževalni zavodi, okolje in celoten sistem morajo povečevati svoje zmožnosti, če hočemo kaj spremeniti, je pa to zelo težko, saj od vseh zahteva, da sodelujejo med seboj na povsem nove načine.

3. *Razumevanje procesa spreminjanja.* Ta vzvod povezuje vse druge vzvode in je tudi zato izjemno pomemben, čeprav ga je včasih zelo težko kompleksno zaobjeti, saj obsega veliko dejavnikov, tudi takih, s katerimi se včasih najraje ne bi soočali. Da se neka sprememba zgodi, je potrebno veliko energije, idej, predanosti in občutek, da smo spremembo ponotranjili. Ker so spremembe včasih nujne in hitre, se zgodi, da nimamo časa, da bi se ta občutek lahko razvil, saj se razvija zlagoma, v kakovostno vodenem procesu spreminjanja. Proces uvajanja sprememb je pravzaprav vzpostavljanje razmer za nenehno izboljševanje, saj lahko le tako premagamo ovire, ki se nam bodo prej ali slej postavile na pot.
4. *Razvijanje učecil se kultur.* Razvijanje kulture učenja pomeni ustvarjati pogoje za uspeh. Pomeni, da se ljudje učijo drug od drugega in tako postajajo bolj zavezani spremembi, pomeni pa tudi učenje med uvajanjem sprememb. Eden najpomembnejših elementov je učenje od kolegov, posebno od tistih, ki so na področju, kjer sprememba poteka, že nekaj naredili. Tukaj naletimo na termin »lateralno povečevanje zmožnosti«, kar pomeni, da se vzgojno-izobraževalni zavodi in skupnosti učijo drug od drugega. Tovrstno učenje pomeni širjenje bazena idej in ponovno krepitev občutka, da smo spremembo ponotranjili. Gre torej za razvijanje kulture, ki od nas zahteva, da se drug od drugega učimo na različnih ravneh, tako horizontalno kot vertikalno ter prečno, ter da to učenje prenašamo v prakso, kar je odločilnega pomena. Spreminjaje informacije v dejansko učenje je socialni proces in zato izjemno pomemben. Dobre zamisli se obnesejo v kulturah učenja in nikakor ne v kulturah, ki spodbujajo izolacijo.

5. *Razvijanje kulture evalvacije gre z roko v roki z razvijanjem kulture učenja.* Ena od najnovejših strategij je ocenjevanje za učenje. Sem lahko štejemo tudi samoevalvacijo. Podatki, ki jih tako pridobimo, nam služijo za povečevanje zunanje in notranje odgovornosti ter za akcijsko načrtovanje.
6. *Osredotočanje na vodenje za spreminjanje.* Pomembno je vedeti, kakšno vodenje nam bo prineslo uspešno uvedeno spremembo. Na prvi pogled so za to delo pravi karizmatični vodje, čeprav se v resnici vse preveč »vrti« okoli njih. Morda je še najbolj pomembno to, da se v teh procesih ustvarjajo novi vodje, ki lahko spremembe ponesejo naprej, torej zagotavljajo njihovo trajnost. Prav tako je pomembno, da znajo pravi vodje spodbujati in podpirati razvoj kompetence odločanja pri drugih strokovnih delavcih, ki so vpleteni v spremembo. Na koncu pa to pomeni, da potrebujemo vodje, ki premorejo inovativnost. Prizadevati si moramo, da bi bilo vodij, ki imajo to še kako potrebno znanje za spreminjanje, čim več. To je najpomembnejši vzvod, kadar hočemo zagotoviti trajnost spremembe, ki smo jo uvedli.
7. *Povezovanje.* Včasih se nam zgodi, da pri uvajanju sprememb pride do preobremenjenosti ali razdrobljenosti. V kompleksnih sistemih je to deloma normalen proces. Za reševanje takih primerov je potrebno znanje, ki nam omogoča, da znamo povezati kritične točke in jasno sporočiti, kakšna bi morala biti »velika slika«.
8. *»Negovanje« razvoja spremembe.* Zavedati se moramo, da govorimo o sistemskem preoblikovanju na treh ravneh, ne samo o spreminjanju posameznika, ampak tudi o spreminjanju celotnega sistema. Gre za tako imenovani tristopenjski razvojni model. Odgovoriti si moramo na tri vprašanja: kaj se mora zgoditi na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda in skupnosti, kaj se mora zgoditi na lokalni ravni in kaj se mora zgoditi na ravni države. Spreminjati moramo posameznike, hkrati pa moramo znati spreminjati tudi kontekst, v katerem ti delajo. Temu v zadnjem času rečemo »razmišljajoči praktiki v akciji«.

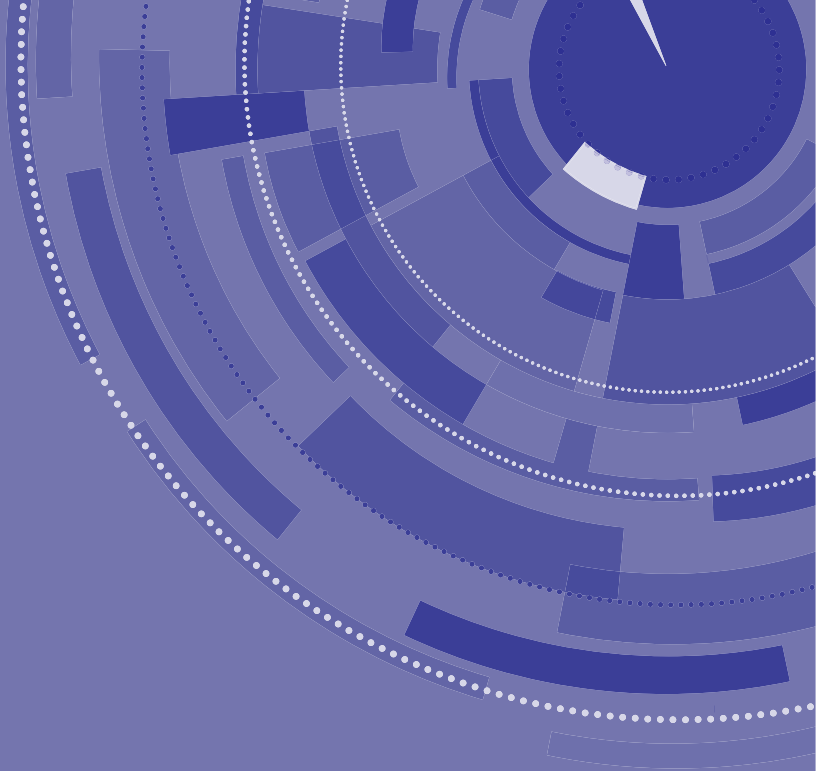
Pav nobene potrebe ni, da bi stvari spreminjali na silo, zato, ker to delajo vsi in je trenutno moderno. Ni treba spreminjati vsega, zlasti ne stvari, ki delujejo odlično ali malo manj odlično! Ljudje se ne upirajo spremembam, nočejo pa biti »spreminjani, ampak si želijo biti vpleteni v uresničevanje sprememb in imeti vpliv« (Schollaert 2006).

In čisto na koncu: srečno pri uvajanju sprememb, saj včasih potrebujemo tudi srečo!

## Literatura

- Burke, W. 2002. *Organization Change: Theory and Practice*. London: Sage.
- Fullan, M. G. 1991. *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press; London: Cassell.
- Fullan, M. 2005. *Leadership and Sustainability*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. 2009. *The Challenge of Change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hargreaves, A., in D. Fink. 2005. *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pekljaj, C. idr. 2001. *Sodelovalno učenje – ali več glav več ve*. Ljubljana: D Z S.
- Rogers, E. M. 2003. *Diffusion of Innovations*. 5. izd. New York: Free Press.
- Sentočnik, S. 2006. »Vpeljevanje sprememb v šole – izziv za spodbujevalce sprememb.« V *Vpeljevanje sprememb v šole: konceptualni vidiki*, ur. S. Sentočnik, 37–56. Ljubljana: Zavod za šolstvo Republike Slovenije.
- Schollaert, R. 2006. »The Meaning of Educational Change According to Basics.« V *Spiritual of Change*, ur. R. Schollaert in P. Leenheer, 17–26. Leuven: Lannoo.
- Smith, L. 2008. *Schools that Change: Evidence-Based Improvement and Effective Change Leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Schratz, M., A. Laiminger, F. K. P. MacKay, E. Křížková, G. A. Kirkham, T. Baráth, G. Cseh, T. Kígyós, M. Chrappán, E. Kovács, N. Révai, A. Hašková, V. Laščák, M. Bitterová, J. Erčulj, P. Peček, K. Malmberg in T. Söderberg 2013. *The Art and Science of Leading a School*. Budimpešta: Tempus.
- Stoll, L., D. Fink in L. Earl. 2003. *Its About Learning (And its About Time)*. London in New York: Routledge Falmer.
- Šček Prebil, T. 2013. »Vodenje za učenje in uvajanje sprememb.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (1): 75–83.







Šola za ravnatelje



## ZBRANA POGlavJA IZ VODENJA V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

uredili:  
Mihaela Zavašnik Arčnik,  
Justina Erčulj



Ljubljana, oktober, 2015