

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 1|2017



VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 1|2017



Letnik 15

Odgovorni urednik Vladimir Korošec, *Šola za ravnatelje*

Glavna urednica Polona Peček, *Šola za ravnatelje*

Uredniški odbor Eva Boštjančič, *Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani*

Mateja Brejc, *Šola za ravnatelje*

Majda Cencič, *Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem*

Justina Erčulj, *Šola za ravnatelje*

Breda Forjanič, *Združenje ravnateljic in ravnateljev
vrtcev Slovenije*

Roman Lavtar, *Ministrstvo za javno upravo*

Vinko Logaj, *Zavod Republike Slovenije za šolstvo*

Stanka Lunder Verlič, *Ministrstvo za izobraževanje,
znanost in šport*

Nives Počkar, *Društvo ravnateljev srednjih šol, višjih šol
in dijaških domov Slovenije – Ravnatelj*

Milan Pol, *Univerza Masaryk, Češka*

Michael Schratz, *Univerza v Innsbrucku, Avstrija*

Tony Townsend, *Univerza Griffith, Avstralija*

John West-Burnham, *St Mary's University College,
Velika Britanija*

Mihaela Zavašnik Arčnik, *Šola za ravnatelje*

Janja Zupančič, *Osnovna šola Louisa Adamiča Grosuplje*

Tajnica revije Eva Valant, *Šola za ravnatelje*

Jezikovni pregled Mateja Dermelj

Prevodi Jana Pungartnik

Tehnični urednik Alen Ježovnik, *Folio*

Tisk Birografika Bori, d. o. o., Ljubljana

Naklada 560 izvodov

Izdaja Šola za ravnatelje, Dunajska 104, 1000 Ljubljana

E revija.vodenje@solazaravnatelj.si

DŠ SI73297216 | TRR 01100-6030715946

Letna naročnina 55,38 EUR

Posamezna številka 12,52 EUR

Prispevke pošljite na naslov izdajatelja, navodila za pisanje najdete na
<http://vodenje.solazaravnatelj.si>

Izid revije je finančno podprla Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz sredstev državnega proračuna iz naslova razpisa za sofinanciranje izdajanja domačih znanstvenih periodičnih publikacij.

UDK 371(497.4) | ISSN 1581-8225

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 1|2017

- 3 Uvodnik: vodenje za sodelovanje

Vladimir Korošec

Pogledi na vodenje

- 9 Od nove javne uprave do privatizacije:
vodenje in reforma šolstva v Angliji

David Hall

- 25 Usposabljanje strokovnih delavcev za vodenje strokovnih aktivov

Tatjana Ažman in Mihaela Zavašnik Arčnik

- 45 Listovnik v profesionalnem razvoju strokovnih delavcev
in vloga ravnatelja pri tem

Justina Erčulj in Jasna Čot

Izmenjave

- 61 Sodelovalni dialog strokovnih delavcev in staršev

Marko Strle, Mateja Petric, Petra Korošec in Sabina Juhart

- 81 Komunikacija z vidika zgodovinskega razvoja jezika, retorike,
argumentacije in konflikta

Jernej Šoštar

- 97 Razvojni načrt vrtca od ideje do uresničitve

Katarina Alič

- 109 Strpnost in sprejemanje drugačnosti

Anita Ambrož, Alenka Ašič in Ivana Leskovar

Intervju

- 125 Intervju z Davidom Harrisom

Janja Zupančič

- 133 Abstracts



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

Uvodnik: vodenje za sodelovanje

Vladimir Korošec
Šola za ravnatelje

Nobenega dvoma ni, da na kakovost dela v vrtcih in šolah, na dosežke otrok, učencev in dijakov vpliva vodenje, ki ni zgolj zagotavljanje materialnih in finančnih pogojev, reševanje pravnih in organizacijskih izzivov, s čimer bi se morala bolj zavzeto ukvarjati država na ravni sistemskih rešitev, temveč je v ospredju ravnateljevo prizadevanje za oblikovanje inovativnega in učenju naklonjenega okolja, za krepitev dobrih odnosov, za uresničevanje kakovosti, usposabljanje učiteljev in vzgojiteljev, oblikovanje skupnih vrednot, v ospredju je vse tisto, kar vzgojo in učenje trajno omogoča in utrjuje. Na podlagi tega je povsem razumljivo sklepanje – kar potrjujejo tako raziskave kot praktične izkušnje –, da izjemno zahtevnih in odgovornih nalog na področju vodenja ne more opravljati zgolj ena oseba, zato vodenja vrtcev in šol vedno pogosteje postaja deljena odgovornost, skupna skrb vseh deležnikov, vključenih v vzgojo in izobraževanje. Zaradi tega je v ospredju zavedanje, da se z izzivi vodenja skupaj z ravnatelji in drugimi vodstvenimi delavci ukvarjajo tudi strokovni delavci, ki so vsak dan v stiku z vodji in vodenjem, na samo v stiku, ampak z zavzetim in odgovornim pedagoškim in strokovnim delom vodenje sooblikujejo, določajo in usmerjajo.

Ko govorimo o vodenju, se pogosto sprašujemo, kako voditi organizacijo, vzgojno-izobraževalni zavod, v katerem kot rezultat dela ne nastajajo materialne dobrine, novi izdelki ali storitve, temveč polnovredni in ustvarjalni odnosi, demokratične vrednote ter jasni in odločni življenjski cilji. Kakšne veščine ali izkušnje, katera znanja in osebnostne lastnosti mora imeti ravnatelj za uspešno vodenje, da se lahko neobremenjeno sooča z vsakodnevnimi odgovornimi nalogami, katerih reševanje ne pomeni zgolj njegovega lastnega uspeha in zadovoljstva zaposlenih, temveč odločilno in trajno zaznamuje življenje udeležencev izobraževanja. Številna znanstvena, strokovna in praktična spoznanja ne dajejo preprostih in enoznačnih odgovorov, saj je vodenje vrtcev in šol tako raznoliko in raznovrstno, kot so v organizacijskem, kadrovskem, programskem in razvojnem smislu raznoliki in raznovrstni vzgojno-izobraževalni zavodi. Med temeljna vodila, ki določajo ravnatelje-

vanje, uvrščamo odgovornost in zaupanje, znanje in razum, vztrajnost in vizijo, predvsem pa potrebo po sodelovanju in povezovanju.

»Navezati stik je začetek, ohraniti stik je napredek, delati skupaj je uspeh,« je nekoč izjavil Henry Ford, ameriški industrialec, ki se je v zgodnjem obdobju industrializacije zaradi drugih, predvsem kapitalskih in poslovnih, manj pa socialnih razlogov globoko zavedal pomena in vloge sodelovanja v procesu dela.

Na letošnjem strokovnem posvetu Vodenje v vzgoji in izobraževanju, ki ga Šola za ravnatelje vsako leto organizira za ravnatelje in strokovne delavce vrtcev in šol, so na okrogli mizi skupaj z mano o vodenju, ki »spreminja in se spreminja«, zavzeto in odgovorno razmišljali ravnateljica osnovne šole, ravnatelj gimnazije, pomočnik ravnatelja osnovne šole, učiteljica osnovne šole in predavateljica Šole za ravnatelje. Čeprav udeleženci okrogle mize izhajajo iz različnih okolij, delajo na različnih ravneh vzgoje in izobraževanja in opravljajo različne naloge, je bilo njihovo skupno sporočilo jasno in nedvoumno: kakovost pedagoškega in vzgojnega dela ni odvisna zgolj od materialnih razmer, razvojnih strategij in ciljev, temveč predvsem od zavzetosti vzgojiteljskih in učiteljskih kolektivov, ki zmorejo sprejemati odgovornost ter učiti in vzgajati za življenje in demokratične vrednote.

Kratek povzetek njihovih razmišljanj kaže, da na področju vodenja v strokovnih krogih ter v šolah in vrtcih kljub številnim razlikam vendarle govorimo isti jezik.

Najprej izoblikujemo navade, potem navade izoblikujejo nas.

John Dryden

Kako z vodenjem preprečiti, da bi poučevanje postalo navada ali rutina? Kakšna so pričakovanja učiteljev na tem področju?

V šoli je veliko priložnosti – ponuja jih tudi izvajanje projektov –, da lahko učitelj izrazi in uveljavi svojo inovativnost in zavzetost, meni Ana Mrgole, učiteljica biologije iz oš Bistrica, Tržič. Učitelji se ne izogibajo novostim in spremembam, tudi ne novim oblikam in metodam poučevanja, saj jih za to vsak dan navdušujejo radovedni učenci in dijaki, vendar jim pretirano storilnostno naravnana programska zgradba onemogoča večjo pedagoško, strokovno in življenjsko fleksibilnost.

Pomembno je, da se nikoli ne nehaš spraševati.

Albert Einstein

Kako pogosto učitelji uporabljajo sodobno informacijsko-komunikacijsko tehnologijo pri pouku in kako jih k temu spodbujajo vodstva šol?

V tehnološko naprednem in zahtevnem okolju se sodobne učne tehnologije vsiljujejo kar same po sebi, vendar ne morejo nadomestiti učitelja, njegovega neposrednega dialoga z učencem in njegove človeške bližine. Pomembna je učiteljeva presoja, kdaj in v katerih primerih uporabiti informacijsko-komunikacijske kanale. Gre za odprto komunikacijo učitelja in učiteljskega kolektiva z učenci in okoljem, je prepričan Mitja Dežela, pomočnik ravnatelja oš Cerčno. Tudi zaradi tega je po njegovem mnenju treba ohraniti podružnične šole, ki na podeželju ohranjajo življenje in krepijo socialne stike.

Kdor hoče, najde pot, kdor noče, najde izgovor.

Neznani avtor

Kako se ravnatelji pri vodenju soočajo in spopadajo z vprašanjem motiviranosti učiteljev za uvajanje sprememb?

Barbara Novak, ravnateljica oš Angela Besednjaka, Maribor, ne dvomi, da je v nekoliko boljšem položaju ravnatelj, ki prevzema ravnateljstvo kot član kolektiva, saj pozna svoje učitelje, njihove potrebe in pričakovanja. Uspeh njegovega ravnateljstva pa se kaže v tem, da je sposoben s sodelavci vzpostaviti profesionalen in hkrati sproščen odnos, ki omogoča odkrito sporočanje prijetnih in tudi manj prijetnih ugotovitev. Spremembe vnašajo v učiteljske kolektive nemir, zato si je primerneje postaviti manj ciljev, ti pa morajo biti jasni in usklajeni.

Zmagovalec lahko postaneš, če si pripravljen stopiti čez rob.

Damon Runyon

Na šoli velikih pričakovanj in visokih dosežkov morajo učitelji in vodstvo pogosto stopiti čez rob. Kako šole usklajujejo velika pričakovanja in odgovornost do dijakov, staršev in družbe?

Učitelji, šolski kolektivi in šole morajo biti vedno korak pred časom, saj delajo z mladimi, ki si v procesu izobraževanja oblikujejo razvojno vizijo in zavzetost za uveljavljanje v globalnem svetu, poudarja mag. Ciril Dominko, direktor bežigradske gimnazije. Šola je bila v 80-letni zgodovini vedno drzna, dijaki in učitelji so hodili po

robu, vendar je danes težje kakor v preteklosti stopiti na drugo stran. Celoten učni in vzgojni proces šole mora biti usmerjen k udeležencem izobraževanja, saj se tako približamo njihovim pričakovanjem ter izostrimo odgovornost šole in učiteljskega kolektiva. Šola mora v vsakem trenutku graditi pozitiven odnos z vsemi deležniki izobraževalnega procesa.

Moja mnenja se mogoče spreminjajo, toda to, da imam prav, se ne spreminja.

Albert Einstein

**Kako razumemo misel Alberta Einsteina v kontekstu delitve vodenja oziroma distribuiranega vodenja v vrtcih in šolah?
Ali ima ravnatelj vedno prav?**

Ravnatelj ima vedno prav, je prepričana mag. Vlasta Poličnik, predavateljica Šole za ravnatelje, vendar je pomembno predvsem dejstvo, kako sprejema odločitve. Ali so te rezultat izključno njegovega dojetanja vodenja in v posameznih skrajnih primerih tudi njegove samovolje ali pa so rezultat demokratičnega dialoga in usklajevanja stališč ter morebiti celo poverjanja nalog in odgovornosti v smislu distribuiranega vodenja.

Vsak mora sam poiskati resnico.

Sokrat

Koliko je vodenje izraz osebnosti, značaja vodje in koliko rezultat pridobljenega znanja in usposabljanja?

Vodja mora pridobiti veliko znanj in veščin za kompetentno opravljanje svoje vloge, predvsem zato, ker so ravnatelji v bistvu strokovni delavci, ki imajo drugačne kompetence, meni dr. Justina Erčulj, predavateljica Šole za ravnatelje. Ker pa vemo, da mora biti vodja tudi inovativen, vztrajen, odločen, sodelovalen in etičen ter pripravljen na nenehno učenje, govorimo o prepletu osebnosti, znanja in veščin.

Odgovornost je temeljno vodilo pedagoškega in strokovnega dela ter vodenja v slovenskih vrtcih in šolah, in sicer odgovornost do udeležencev, sodelavcev, staršev, družbe in do samega sebe. Strokovni delavci, ravnatelji in drugi vodstveni delavci vrtcev in šol se nenehno soočajo s številnimi osebnimi in poklicnimi izживi otrok in njihovih staršev, z vse bolj izraženimi pričakovanji

po najvišjih dosežkih, z velikimi zahtevami družbenega in gospodarskega okolja, z nejasnimi odnosi z lokalno skupnostjo ali državnimi ustanovami ter z nenehnimi težavami pri zagotavljanju ustreznih materialnih, kadrovskih in organizacijskih pogojev za pedagoško delo.

Kljub temu je poučevanje svojevrstna strokovna strast, ki se napaja z uspehi, veseljem, radostjo, mladostjo in neizmerno srčno hvaležnostjo. Ko jo enkrat občutiš, ji za vedno pripadaš, kajti učitelj ne postaneš, učitelj preprosto si.

- Dr. Vladimir Korošec je direktor Šole za ravnatelje in odgovorni urednik revije *Vodenje*. vladimir.korosec@solazaravnatelje.si

Od nove javne uprave do privatizacije: vodenje in reforma šolstva v Angliji

David Hall

Univerza v Manchestru, Velika Britanija

V tem prispevku analiziramo prenavo angleškega šolskega sistema med njegovo preobrazbo iz blaginjskega v poblaginjno naravnanege, v katerem je glavni položaj zavzela privatizacija. Posledice teh reform za izobraževalni sektor proučimo v analizi, v kateri namenjamó posebno pozornost prevladi nove javne uprave in pojmu vodenja. Članek popisuje širjenje neoliberalne in neokonservativne miselnosti o izobraževanju v vseh glavnih političnih strankah v Veliki Britaniji, z začetkom v sedemdesetih letih 20. stoletja, ko je nova desnica »iznašla« krizo izobraževanja, do vznika političnega zблиževanja v zvezi s prenavo šolstva, ki zdaj traja že več kot trideset let. V njem utemeljujemo stališče, da je v šolski reformi to dolgotrajno zблиževanje zdaj privedlo do faze »post-NJU«, v kateri so ostanki blaginjskosti krhki in potisnjeni ob rob in v kateri čedalje bolj prevladujejo zasebni interesi. Izoblikujemo sklep, da so izkušnje izobraževalnih vodij, strokovnjakov in ustanov iz tega obdobja globoko vpete v nasprotja in napetosti, ki so neposredno povezani s samim procesom prenave, kar ustvarja trajno nestabilen sistem, ki hudo omejuje tako učitelje kot mlade.

Ključne besede: nova javna uprava, vodenje, neoliberalizem, privatizacija

Uvod

Že več kot trideset let je preteklo od začetka odločnih prizadevanj za prenavo izobraževanja v Angliji, s katerimi naj bi nadomestili blaginjski šolski sistem, ki so ga sestavili iz povojne rešitve, sprva vzpostavljene v štiridesetih letih 20. stoletja. V središču tega procesa je oblikovanje nove javne uprave (NJU) in vrste s tem povezanih prizadevanj, za katera zatrjujejo, da izboljšujejo izobraževalne ustanove in delo tistih, ki v njih poučujejo in se učijo. Z današnjega vidika je pomembno poudariti, da lahko videz na področju reform NJU vara. Kot sta pred več kot desetletjem opozorila že Hood in Peters (2004), je NJU pojav, ki ni nov in za katerega bi bil izraz »v srednjih letih« zdaj nemara ustrežnejše poimenovanje. Nadaljnje znamenje zorenja šolske reforme v tem kontekstu je, da se nenehno razvija in utrjuje že z vrsto vlad, začeniši z administracijo,

ki jo je v letih 1979–1990 vodila Thatcherjeva, nato s konservativno administracijo v letih 1990–1997, z novo laburistično administracijo v letih 1997–2010, s konservativno/liberalno-demokratsko koalicijo v letih 2010–2015 in nazadnje še s konservativno administracijo, izvoljeno leta 2015. In čeprav so reforme NJU že ves čas usmerjene v javne službe, nenehno vsaj delno deluje kot prenašalka praks, izpeljanih iz zasebnega sektorja (Clarke in Newman 1997). V povezavi s tem se je kot glavna značilnost šolskih reform v Angliji močno izrazila privatizacija šolstva (Ball 2007), in sicer tako zelo, da je izraz po(st)-NJU (Christensen in Lægreid 2011; Dunleavy 2005; Hall in Gunter 2016) zdaj postal točnejši. Zato nas izraz »javen« iz »nove javne uprave« ne sme odvrniti od opazovanja, da se v izobraževalnem prostoru, ki ga je predhodno, čeprav s sedanjega vidika le začasno, zasedalo »javno«, znova uveljavlja »zasebno«. Poleg tega je v sodobnih izobraževalnih ustanovah v Angliji uporaba izraza »vodenje« izpodrinila pojem »upravljanje« (Hall, Gunter in Bragg 2013). Toda v tem primeru uporaba izraza »vodenje« ne sme odvracati pozornosti od nenehnega naraščanja upravljanja in menedžerstva v organizaciji izobraževalnih ustanov (Hall 2013). Poleg tega v članku utemeljujemo, da so trajnost, nepretrganost in gola trdoživost šolskih reform v Angliji protislovno prispevale k precejšnji nestabilnosti za izobraževalne ustanove in vodje.

V šolstvu v Angliji torej ni vse, kot se zdi. V članku predstavljamo zgodbo tako o glavnih kot bolj skritih temah in kompleksnosti teh reform ter o podlagi za napetosti in negotovosti, ki jih povzročajo zavodom, mladim ljudem, vodjem izobraževanja in strokovnim delavcem, ki jih proces prenove najbolj neposredno zadeva.

Pojav trenutnega procesa prenove v Veliki Britaniji

Bistvena za to, da se je v Združenem kraljestvu pojavila NJU,¹ je bila leta 1979 volilna zmaga konservativne stranke pod vodstvom Margaret Thatcher, ki se je do takrat že uveljavila kot ključna vodilna figura nove desnice. Čeprav je bila usmerjenost k splošni blaginji, ki je prevladovala po 2. svetovni vojni, v sedemdesetih letih v Veliki Britaniji pod čedalje večjim pritiskom (Gamble 1988),

¹ V Združenem kraljestvu imajo Severna Irska, Škotska in Wales poverjeno oblast nad lastnim šolstvom, zato pri omenjanju šolske prenove govorimo o Angliji, pri omembah prenove javnih služb nasploh pa o Združenem kraljestvu Velike Britanije in Severne Irske.

se je pod nenehnim udarom znašla šele po oblikovanju vlade pod vodstvom Thatcherjeve. Med letoma 1945 in 1979 je v britanski politiki prevladovala laburistična stranka, naklonjena načelu splošne blaginje, konservativci »enega naroda« (angl. *one-nation conservatism*), ki so zagovarjali gospodarske in socialne posege države za odpravljanje revščine in vzdrževanje skupnosti, pa so imeli premoč pri konservativcih. Konservativci »enega naroda« so širše podpirali povojno soglasje o splošni blaginji in so lahko delovali znotraj njega. Njihova naknadna marginalizacija v konservativni stranki pod vodstvom Margaret Thatcher je zato povzročila radikalno spremembo smeri za Veliko Britanijo.

Za tem poskusom izpodrivanja povojne naravnosti k blaginji v Veliki Britaniji sta stali dve glavni miselni struji nove desnice. Prva je bila pojav neoliberalizma. Čeprav gre za izrazito odstopanje od butskellizma² keynesovsko navdihnjenega povojnega blaginjskega soglasja v petdesetih in šestdesetih letih 20. stoletja, lahko v neoliberalizmu vidimo diskurzivno obuditev globoko zakoreninjenega in ekonomsko liberalnega pristopa k reševanju socialnih in gospodarskih težav v Združenem kraljestvu (Briggs 1961), in to tako, da lahko s sodobnega gledišča, po zdaj že več kot petintridesetih letih neoliberalno navdihnjene diskurzivne prevlade gospodarstva in politike (Harvey 2005), kot tisto obdobje, ki odstopa, vidimo čas pojava države blaginje, in ne časa obuditve liberalne države pod neoliberalizmom. Zato je mogoče na hiter vzpon neoliberalizma v Veliki Britaniji v osemdesetih letih 20. stoletja gledati v javnih zadevah nasploh kot na obuditev predhodno dolge tradicije gospodarskega liberalizma, ki daje, ko zaživi predelan v svojo »neo« obliko, bogato in rodovitno podlago za naglo širjenje v razne vidike britanske politike, družbe, gospodarstva in kulture. In drugič, razmere, kakršne so z volitvami v Veliki Britaniji na oblast pripeljale vlado v duhu nove desnice, so doživljali v vseh t.i. naprednih industrijskih gospodarstvih na zahodu in drugod. Optimizem visokega modernizma, z njim povezane obljube o »razbeljeni tehnološki revoluciji« (Wilson 1964) in zmožnost racionalnega strateškega načrtovanja, ki so bili povezani z državno vodenimi posegi zaradi obetov o hitrem napredku v znanosti in tehnologiji za državljane, je po obdobjih gospodarskih pretresov, npr. v zvezi z naftno krizo OPEC leta 1973, zamenjal zelo drugačen

² Izraz se nanaša na blaginjski konsenz med konservativno in laburistično stranko ter združuje imeni R. A. Butlerja in Hughga Gaitskella; oba sta bila finančna ministra.

diskurz. Ta novi diskurz je poudarjal vidike neučinkovitosti in neuspešnosti vlad in pretirane stroške za vzdrževanje države blaginje ter je bil neposredno povezan z obsežnimi programi javne reforme v vrsti držav, v Evropi med drugim na Nizozemskem, Švedskem in v Veliki Britaniji, drugod pa v Avstraliji, Kanadi, Novi Zelandiji in ZDA (Pollitt in Bouckaert 2000). Ti programi prenove so pozneje dobili skupni opis in oznako nova javna uprava, njihova najbolj prepoznavna značilnost pa so bili poskusi, ki jih zdaj razumemo kot jedro NJU (Clarke in Newman 1997), da s presaditvijo menedžerskih tehnik in poslovnih vrednot iz zasebnega sektorja naredijo vladno dejavnost bolj podobno poslovanju. Pojav neoliberalnih diskurzov znotraj NJU torej ni bil britanska posebnost. Toda vse raznolike značilnosti britanskih razmer skupaj – zlasti politični poraz konservatizma enega naroda znotraj konservativne stranke, z njim povezan vzpon nove desnice, starejši običaji liberalne države in kriza socialne demokracije, ki so jo bolj v splošnem občutili v Združenem kraljestvu, vsaj deloma kot razočaranje nad državnimi posegi po gospodarskih krizah v sedemdesetih letih 20. stoletja – so se prepletle in ustvarile nekaj, v čemer lahko za nazaj prepoznamo splet okoliščin, izredno obetavnih za širjenje ostre in neizprosne oblike neoliberalizma, ki je zelo po meri agresivne različice NJU.

Diskurzivna »kriza« šolstva v Angliji

To širše dogajanje, opisano v prejšnjih odstavkih, je našlo izraz v diskurzivni »krizi«, ki je – glede na prej povedano ne presenettljivo – prav tako vzniknila v sedemdesetih letih 20. stoletja. »Krizo« je slonela na bojznih v zvezi s slabljenjem izobraževalnih standardov v državnih šolah, bojznih, ki jih je razpihovala vrsta »črnih dokumentov« (angl. *black papers*), ki so izšli iz konservativne stranke in so zagovarjali starševski nadzor nad šolami, vavčersko izobraževanje, izbiro staršev in tekmovalnost med šolami (Cox in Dyson 1969; Cox in Boyson 1975). Bojazni, izražene v črnih dokumentih, so se v glavnem vrtele okoli »progresivnih« metod poučevanja, okoli premika k skupnim oziroma splošnim srednjim šolam, ki se je začel konec petdesetih let 20. stoletja, ter okrog vtisa, da imajo učitelji neprimerno veliko avtonomije in da jim primanjkuje odgovornosti. Progresivnost v šolstvu so krivili za pomanjkanje discipline v šolah in celo za študentske nemire na univerzah. Te bojazni so dobile totemski izraz v dogodkih, povezanih s skrajnimi pedagoškimi spremembami na Osnovni šoli Wil-

liama Tyndala v letih 1974–1976, o katerih so na široko poročali (Davis 2002). Seveda so tako črni dokumenti kot primer šole Williama Tyndala vodili do obsežnega polemiziranja in domnev v pretežno desničarskih tiskanih medijih (Wallace 1993), na način, ki je dejavno poskušal širiti paniko in strah glede javnega izobraževanja. Ta diskurzivna kriza je dosegla vrhunec, ko je kvazipravna preiskava dogodkov na šoli Williama Tyndala dala veljavnost pomisleku, da imajo učitelji ne samo preveč avtonomije, ampak da celo stremijo k prevratniškim ciljem (Whitty in Menter 1988). Precej širše se je uveljavila oktobra 1976, ko je takratni laburistični premier James Callaghan v zdaj znamenitem govoru na Ruskinovem kolidžu podprl stališče, ki je izšlo iz krize, o primanjkljaju v zvezi s šolstvom, financiranim iz javnih sredstev, in se spustil še dlje, ko je navidezno slabljenje izobraževalnih standardov povezal z zmanjšanjem britanske mednarodne gospodarske konkurenčnosti (Callaghan 1976). To je nakazovalo nekaj, kar je v Angliji vsaj za naslednjih trideset let postalo prisposoba, ki so jo ustvarjalci elitnih politik ponavljali v neskončnost: prikazovanje neuspešnosti izobraževanja kot neločljivo povezane z gospodarsko neuspešnostjo države.⁵ Torej lahko menimo, da je moč diskurzivne krize, izražena v privlačnosti za vse politične stranke, prinesla precejšen zagon poznejšemu osupljivo trdovratnemu političnemu strinjanju z reformo šolstva, v kateri so v središču pozornosti pozivi k izboljšanju izobraževalnih standardov, izpeljani iz diskurza nove desnice. To diskurzivno pozivanje je postalo stična točka vrste prizadevanj za posodobitev tako pod konservativno kot laburistično in koalicijsko državno administracijo.

Zakon o šolski prenovi iz leta 1988

Leta 1988 so pod takratnim ministrom za šolstvo Kennethom Bakerjem izdali nov Zakon o šolski prenovi. Kot v predhodnih šolskih reformah v osemdesetih letih 20. stoletja tudi v zakonu iz leta 1988 vidimo neposreden odziv na diskurzivno »krizo« v javnem izobraževanju, ki se je začela v sedemdesetih letih 20. stoletja in je večidel izvirala iz nove desnice, vendar pa se je do tega časa, kot smo že omenili, zakoreninila širše, vsaj v smislu podpore tako med konservativci kot laburisti. Glavne odločbe zakona so se nanašale na bojzani, ki so jih izražali črni dokumenti, in so tako močno od-

⁵ V Veliki Britaniji se le redko zgodi nasprotno, in sicer da bi za gospodarsko uspešna obdobja pripisovali elitno ali širše diskurzivno priznanje vzdrževanim (državnim) šolam.

mevale v tiskanih občilih. Prinašal je izjemno široko osnovo za sklop reform, ki so se zapisale v generacije šolarjev in sprožile naknadno »trajno revolucijo« (Pollitt 2007) šolske reforme in posodabljanja izobraževanja. Šlo je za poskus rekultiviranja in prestrukturiranja izobraževalnih ustanov in ljudi, ki delajo v njih, in pozneje v tem poglavju bomo videli, da je bil bistvena podlaga za poznejše valove šolske reforme.

Med ključnimi določbami, ki izhajajo iz zakona iz leta 1988, so bile:

- Centralizacija učnih načrtov in ocenjevanja na šolah z državnim kurikulumom, predvsem na osnovi tradicionalnih akademskih predmetov, ki se ocenjujejo z državnimi preizkusi znanja na štirih točkah med starostjo 6 in 16 let.
- Tržna naravnost šol, zaradi česar so šole začele tekmovati za učence glede na izbiro staršev. Velik del tega tekmovanja je temeljil na lestvicah šolskih rezultatov, sestavljenih iz državnih sklopov podatkov, povezanih z uvrstitvijo po preverjanjih znanja učencev.
- Ustvarjanje šol kot lokalnih poslovnih enot na podlagi finančnega upravljanja na institucionalni ravni ter spodbujanje in utrjevanje elitnega kadra šolskih vodij, ki je iz tega izšlo.
- Podpora zasebnim interesom v šolanju z ustanovitvijo šol, ki niso pod lokalno, demokratično izvoljeno oblastjo, in s finančno podporo zasebnega sponzorstva.

V tem zakonu vidimo utelešenje idej nove desnice o izobraževanju, ki se v mnogo pogledih tesno ujemajo z NJU in razkrivajo napetosti med neoliberalnimi in neokonservativnimi strujami tega gibanja. V poudarku na izbiri, trgih in konkurenci ter v poskusih oblikovanja šol, neodvisnih od državnega sistema, vidimo odraz neoliberalnih prednostnih želja in ambicij reformatorjev, v centralnem nadzoru kurikula in ocenjevanja znanja, zasnovanem zoper naprednost v izobraževanju in za spodbujanje izobraževalnih standardov, pa vidimo bolj neokonservativne zahteve reformatorjev. Skupaj s širšimi reformami javnih služb tistega časa in v skladu z njimi je šlo pri tem zakonu za poskus izpodrivanja blaginjskih pristopov, prevladujočih v povojnem obdobju, z novimi strukturnimi ureditvami, za katere je bilo mišljeno, da bodo imele na šole, učitelje in mlade korenit učinek.

Čeprav so bile na tej stopnji snovanja znotraj konservativne stranke med neoliberalci in neokonservativci napetosti (Whitty in

Menter 1988), ne nazadnje v smislu razpona in obsega državnega kurikula, se je v zvezi z napetostmi v tistem času med tema skupinama glede šolske reforme morda nekoliko pretiravalo. Medtem ko so se neokonservativci zavzemali za ponovno obuditev avtoritarnosti in vzpostavitev družbene discipline namesto permisivnosti, za katero so menili, da se je uveljavila v šestdesetih letih 20. stoletja, in so neoliberalci poudarjali pomen trgov kot glavnega mehanizma, s katerim je moč doseči napredek, so se oboji zavezali, da bodo zožili doseg države na strožje omejen sklop funkcij. V skladu s tem je zakon iz leta 1988 s svojimi neoliberalnimi določbami dal podlago za zelo drugačen izobraževalni sistem, v katerem je bilo mogoče vlogo države močno skržiti.

Za vodje šol, mlade in učitelje je imel zakon iz leta 1988 nato dramatične posledice. Uvedba državnega kurikula in z njim povezanih državnih preizkusov znanja je omogočila preglednejši (Scott 1998) šolski sistem, v katerem so velike količine merjenih podatkov postale na voljo različnim deležnikom. Ti podatki so se pretežno nanašali na uspeh učencev glede na ravni uspešnosti, vzpostavljene v državnem kurikulu. V povezavi s tržno naravnanim sistemom, ki črpa iz konkurence znotraj izobraževalnih ustanov in med njimi, je postal statistična osnova, na kateri so bili omogočeni izobraževalni kvazitrgi, in osnova za zelo odločne in lokalno upravljane menedžerske poskuse povečevanja uspešnosti učencev, učiteljev in šole. V tem novem režimu uspešnosti je bilo učenecem dano vedeti, kakšno raven uspešnosti dosegajo glede na cilje, zastavljene po državnih normah, in na to so jih pogosto opomnili (William, Bartholomew in Reay 2004). Učitelje so po podatkih razredne ravni lokalno upravljali šolski vodje, šole kot ustanove pa so, kljub dobro znanim odnosom med njihovo institucionalno uspešnostjo in relativno družbeno-ekonomsko prednostjo učencev (Ozga 2009; Perryman idr. 2011), sodili po surovih podatkih o uspešnosti, objavljenih v lestvicah šolskih rezultatov. Učitelji so ne samo izgubili precej avtonomije, temveč so, kot so zatrjevali, doživljali tudi oblike ustrahovanja (Ball 2003), ki so se izrazile v tesnobnosti, stresu in samopoškodbenem vedenju. To se je čedalje bolj razkrivalo v naravnosti k rezultatom, povezani z nevarnostjo inšpekcij državnega inšpekcijskega organa (OFSTED), in v upravljanju na podlagi metrik rezultatov uspešnosti, ki je vodilo do bolj omejenih (Evetts 2009) oblik strokovnosti. Učinka, ki so ga te spremembe imele na mlade ljudi, podvržene režimu uspešnosti, ki je vzniknil iz teh reform (Reay in William 1999), verjetno ne bomo popolnoma poznali še več generacij, navsezadnje tudi zato,

ker so bili mladi temu režimu izpostavljeni že v zelo rosni mladosti,⁴ čeprav so zgodnje posledice že evidentirane. Kljub vsemu pa se v Angliji kopičijo dokazi o tesnobnosti, samopoškodbenem vedenju in drugih težavah mladostnikov, ki se nanašajo na duševno zdravje in jih neposredno povezujejo s temi reformami (Gilbert idr. 2009; Simm, Roen in Daiches 2010).

Pospešene reforme

Po osemnajstih letih administracij pod vodstvom konservativcev, ki so se posvečale neoliberalni in neokonservativni šolski reformi, se je široko pričakovalo, da bo izvolitev nove laburistične vlade poskrbela za preklic predhodnih reformnih prizadevanj ali jih zadržala. Toda tako imenovane in zelo razglaševane »tretje poti« nove laburistične preнове na področju šolstva ni bilo vseskozi preprosto razložiti. To pa zato, ker je večji del procesa reform pod novimi laburisti temeljil na vzdrževanju glavnih reformnih načel iz osemdesetih let 20. stoletja. Vseeno pa lahko pri vladah novih laburistov vidimo potrjevanje njihove zavezanosti javno financiranemu šolstvu zaradi vrste naložb, ki so vodile tudi na primer do občutnega povišanja učiteljskih plač in do obširnih programov gradnje šol, s čimer so skušali popraviti zapuščino predhodnih konservativnih vlad, ki so v šolstvo vlagale zelo malo in so izdatke močno omejevale.

Toda njihov prevladujoči pristop je temeljil na zakonu iz leta 1988. To je pomenilo, da so temeljna načela tega zakona, ki so združevala tržno naravnost in centralizacijo kurikula, preverjanja in ocenjevanja znanja, ves čas vlade novih laburistov ne samo ohranjali, ampak so jih celo okrepili in pospešili z vrsto ključnih političnih pobud. Posebej omembe vredna je bila ustanovitev programa akademij skupaj z drugimi poskusi, da bi z obogatitvijo raznolikosti šol in izbire podprli tržno naravnost. Ključni vidik diskurza novih laburistov, ki je ponujal neposredno primerjavo s starejšimi reformami iz osemdesetih let in okrepil občutek kontinuitete z nedavno preteklostjo, je bila v tem obdobju vseskozi izrazita raba diskurza o »standardih izobraževanja«. To je ne samo pričalo o pripravljenosti laburističnih politikov, da nadaljujejo prakso uporabe diskurzov, izhajajočih iz neokonservativne miselnosti, ampak je tudi poudarjalo nezmanjšano moč tiskanih medijev, če upoštevamo silna prizadevanja, ki so jih bili novi la-

⁴ Preverjanja znanja 1. ključne faze so vključevala šest- in sedemletnike.

buristi sposobni pri poskusih izogibanja miselnim povezavam s krizo sedemdesetih let 20. stoletja, ki so jih videli kot zastrupljajoče (Campbell 2011).

Torej lahko pristop novih laburistov k šolski reformi na neki ravni vidimo kot pristop, v katerem se je diskurz o obnovljeni veri v javno šolstvo spet uveljavil tako zaradi precejšnjih vlaganj javnega denarja kot zaradi obsežnih poskusov, da bi z državnimi strategijami, povezanimi z disciplinarnim sklicevanjem na standarde, izboljšali kakovost in učinkovitost šol. Že ta dimenzija programa reforme novih laburistov bi bila sama po sebi podjeten poseg, saj se je pritisk na šole, učitelje in učence še povečal, ko so jih pregovorili k delu znotraj čedalje ožjih parametrov na čedalje višjih ravneh v zvezi rezultati na državnih preverjanjih znanja. Ta izraziti storilnostni obrat v izobraževanju konec devetdesetih let 20. in na začetku 21. stoletja, ki sicer ni bil nova poteza šolske reforme, so pod novimi laburisti vsekakor navili v dotlej neslutene višave, ko so uvedli pristop »dostave rezultatov«, angl. *deliverology* (Barber 2007), skozi šolstvo, bogato s podatki, v katerem so cilji izboljšanja uspešnosti glede na državne ravni rezultatov postali prevladujoča značilnost šolskega življenja na ravni zavoda, razreda in učenca posameznika. Seveda pa je bil ta poskus zviševanja standardov z mehanizmi zagotavljanja storilnosti javnih služb samo eden od vidikov, s katerimi so se novi laburisti lotili šolske reforme. Prav tako so ohranjali vztrajen neoliberalni poudarek na trgih, konkurenci in izbiri v šolstvu, novi laburisti pa so ga še precej razširili z uvedbo akademij kot neodvisnih državnih šol z zasebnimi sponzorji, na katere lokalna skupnost ni imela vpliva.⁵ Poleg tega je poziv vsem srednjim šolam, naj postanejo specializirane ustanove, pomenil nadaljnji in še odločnejši poskus, da bi sistem skupnih oziroma splošnih srednjih šol, ki se je razvijal od konca petdesetih let 20. stoletja, razbili. Predvsem program akademij, na primer, je bil veliko obširnejši kot predhodni program »mestnih tehničnih strokovnih šol« (angl. *city technology colleges*), v okviru katerega so pod konservativnimi upravami ustanovili le petnajst šol. Direktivno, centralizirano in meritveno usmerjeni pristop k »višanju standardov« v šolah so pod vladavino novih laburistov potemtakem dopolnili z nadaljnjo nepretrgano zavezanostjo tržni naravnosti in razvijanju izbire. Tako so novi laburisti navdušeno nadaljevali odmikanje od državljanskega šolstva, temelječega na

⁵ Določbe zakona o šolstvu iz leta 1944 so glavno odgovornost za šole nalagale lokalnim oblastem.

splošni blaginji, odmikanje, ki se je začelo v osemdesetih letih 20. stoletja.

Tudi za konservativno/liberalno-demokratsko koalicijsko vlado v Angliji (2010–2015) je bilo v glavnem značilno ujemanje s prejšnjimi administracijami od leta 1979 naprej. Zanimivo je, da je skoraj štirideset let od pojava »krize« v šolstvu v sedemdesetih letih 20. stoletja v tej fazi prenove vseskozi ostal prevladujoč diskurz o standardih. In res je neokonservativna reforma, povezana z družbeno avtoritarnimi idejami o odobrenem znanju in vrednotah, v tem obdobju znova oživila celo tako, da je minister za šolstvo skušal osebno vplivati na to, katere knjige berejo otroci pri angleški književnosti in zgodovini, in da so – ironija, medtem ko so se zahteve po neodvisnosti Škotske krepile – poskušali učencem, ki so obiskovali šole v Angliji, vcepiti britanske vrednote (Muir 2014). V skladu s tem so se neoliberalne razsežnosti NJU v tem kontekstu tako zelo pospešile, da je v letih 2010–2014 več kot polovica vseh srednjih šol, skoraj tri tisoč, prevzela status akademije. Skupaj z ustanovitvijo tako imenovanih »svobodnih šol« (angl. *free schools*), ki so prav tako ostale zunaj nadzora demokratično izvoljene lokalne oblasti, je to pomenilo, da so javno upravljano šolstvo razbili tako zelo, da NJU ni bila več uporabna oznaka za procese v igri. Torej se je na tej stopnji razločno začelo obdobje post-NJU kot pri drugih delih javnega sektorja v Združenem kraljestvu. Šolstvo je postalo sistem, ki ga sicer še vedno večidel financira država, vendar je pretežno v zasebnem upravljanju in je zmožno hitro prestopiti k zasebnim sredstvom ter širšemu zasebnemu financiranju. Ta proces se je naknadno okrepil z izvolitvijo konservativne administracije leta 2015, saj je že kmalu po začetku mandata predlagala, da bi za vse šole, osnovne in srednje, predpisali, da postanejo akademije.

Razumeti trajno nestabilnost angleškega šolstva

Iz povedanega je moč razbrati, da v Angliji vlada »trajna revolucija« (Pollitt in Bouckaert 2000) šolske reforme, povezana z NJU. Začelo se je, ko se je nova desnica odločila za poskus reorganizirati izobraževalni sektor v okviru vrste širših reform NJU, nato pa je prerasel v zблиževanje pogledov med strankami, kar je vključevalo tudi levosredinsko strujo. Po tridesetih letih reformnih prizadevanj se je gibanje prevesilo v obdobje post-NJU, v katerem zagotavljanje šolanja v javni lasti in upravi hitro prehaja pod zasebne interese. Ta proces reforme teče neprekinjeno in se kljub ne-

katerim razlikam med zaporednimi političnimi administracijami opira na neverjetno podobne politične predpise, ki zagovarjajo poglobljanje, razvijanje in pospeševanje procesov, ki so se začeli v osemdesetih letih 20. stoletja. Toda prenova kljub stičnim točkam v pristopih ni pripeljala do trdnega dogovora o šolstvu; nestabilnost nastalega dogovora doživljajo učitelji in mladi kot reorganizacijo (Pollitt 2007). Delno je nestabilnost mogoče preprosto pojasniti s trajnostjo samega procesa reform, v katerem šole, učitelji in učenci doživljajo nenehne in včasih moteče spremembe. Vendar pa je vire za nestabilnost šolstva v Angliji mogoče najti tudi v globljih napetostih, ki so bile vzrok za reforme kot take. Napetosti med neokonservativnimi in neoliberalnimi pristopi k šolski prenovi v Angliji, ki smo jih omenili v prejšnjih odstavkih prispevka, so eden takih virov.

Napetosti pa ne vladajo samo med neoliberalno in neokonservativno miselnostjo; najdemo jih lahko tudi med širšimi napetostmi v diskurzu same NJU. Ker je bil v NJU poudarek na storilnosti javnega sektorja (Pollitt in Bouckaert 2000), je v reformi to vodilo do oblikovanja novih metrik, modelov zbiranja meritev. Te metrike so zasnovali zato, da bi z merjenjem in naknadnim nagrajevanjem ali kaznovanjem tistih, ki so izpolnjevali oziroma kršili predpisana merila uspešnosti, nadzorovali dejavnost javnega sektorja. Hkrati je bilo mišljeno, da bo NJU prinesla nov in inovativen način zagotavljanja preskrbe s storitvami, po katerem naj bi državljani, v svojem novem položaju strank, postali prejemniki izboljšanih ravni storitev.

V prvi različici NJU, opisani kot »trdi« (Ferlie in Geraghty 2005), je diskurzivni poudarek na obvladovanju institucij javne uprave in njihovih uslužbencev v okolju, kjer je zaupanja malo in imajo zaposleni manj avtonomije. V drugi, »mehkejši« različici NJU (Ferlie in Geraghty 2005) je poudarek bolj na omogočanju porajanja sprememb v javnem sektorju, in sicer z ustvarjalnostjo, inoviranjem in podjetnostjo ter hkratnim večjim zaupanjem. NJU je torej vsebovala nasprotujoče si diskurze o velikem in majhnem zaupanju, avtonomiji in nadzoru, ustvarjalnosti in predpisanih. Zanimivo je, da je bila mehkejša različica NJU tista, ki je NJU postavljala najdlje od na novo zastaranega diskurza o javni administraciji in birokraciji, ki ga je skušala nadomestiti, vendar je bila trša različica NJU tista, ki je še naprej gospodovala življenju mladih, učiteljev in staršev.

Pomemben primer načina, kako je v Angliji izražanje teh napetosti podpihovalo trajno nestabilnost, je bilo uveljavljanje »vo-

denja« v angleških šolah. Kot smo v prispevku že razložili, je bil eden od izrazov večjega omejevanja strokovnosti učiteljev v NJU močno povezan z režimi uspešnosti, ki so se na šolah razvili, kot je bilo predpisano s programom prenove (Hall 2013). To je vodilo do novega vala menedžerstva (Gewirtz 2002) v šolah, v katerih so se krepile odrejene spremembe, povezane neposredno z agendo prenove, in v katerih je avtonomija učiteljev slabela. Ta razvoj dogodkov je posprenilo hkratno uveljavljanje diskurza o vodenju v šolah, ki se je najizraziteje pokazal z ustanovitvijo državnega kolegija za vodenje v šoli (National College of School Leadership) pod novimi laburisti (Hall, Gunter in Bragg 2013). Sprva se je ta diskurzivni premik od upravljanja k vodenju posvečal neki vrsti transformacijskega vodenja z ravnateljki kot umišljenimi samotnimi vršilci (Spillane in Diamond 2007) ali samostojnimi vodjami v šolah. Ta diskurzivni premik k vodenju, ki je poudarjal delovanje ljudi, ki so dobili nalogo poskrbeti, da se reforme v šolah kot posamičnih ustanovah izvajajo, se lahko v okoliščinah prizadevanja za prenovo, ki je bilo strogo upravljano, centralno usmerjano in gnano na podlagi meritev, zdi čuden. Čeprav je zaradi zgodovinskega in pravnega položaja ravnateljev, ki so jim v njihovi vlogi podeljene precejšnje pristojnosti, postal model enega samega vodje bolj samoumeven, so bili pritiski, da je treba zagotoviti prenovo na lokalni ravni, tolikšni, da to niso bili idealni časi, da bi se v šolah pojavilo te vrste umišljeno vodenje, ki ga ženejo moralne vrednote (Harris 2003; Leithwood, Jantzi in Steinbach 1999). Če je bil v teh razmerah premik k vodenju nenavaden, je bil še bolj nenavaden poznejši pojav distribuiranega vodenja kot prevladujočega diskurza (Hall, Gunter in Bragg 2013) v šolah. S tem modelom vodenja so čedalje širše skupine ljudi, ki delajo na šolah, vabili, da se vidijo kot vodje, in tako širili protislovja diskurzivnega premika k vodenju na še širšo skupino učiteljev. V tem premiku je trdo, manj prebavljivo različico NJU tanko zakrivala mehkejša in v razmerah neizprosne, centralno usmerjane reforme komaj izvedljiva različica NJU (Hall 2013).

Zatorej je NJU mladim, učiteljem in šolam podelila protislovni sklop reform, ki jih v angleških razmerah trenutno razrešujejo z razdiranjem javnega šolstva v post-NJU in z njegovo zamenjavo z zasebnim izobraževalnim sistemom, v katerem šole srdito tekmujejo na trgu izobraževanja, kjer je namen izobrazbe redukcijsko poenostavljen v rezultate preverjanja znanja. V tem, na novo privatiziranem izobraževalnem sistemu najdemo ustvarjalnost, inovativnost in avtonomijo v novih »svoboščinah«, ki jih uživajo šolski

upravljavci, ki poskušajo svoje ustanove ugodno umestiti na lokaliziranih izobraževalnih trgih in lokalno upravljati omejene vidike finančnih zadev šole. Nadzor in predpisovanje sta predvsem povezana s poučevanjem in učenjem, ki mlade in učitelje podrejata pedagoškemu prisilnemu jopiču rezultatov o uspešnosti. V tem smislu se osvobajajoči učinki neoliberalizma, kot so jih razglašali, v šolskem sektorju v Angliji še naprej izmikajo. Starši lahko te učinke izkusijo, če sploh, v bežnem izvajanju izbire pri odločanju za šole. Vodje šol jih lahko izkusijo kot svobodo pri upravljanju trženja in finančnega menedžmenta svojih zavodov. Za mlade in učitelje v Angliji pa je najverjetneje, da neoliberalno »osvobajanje« izkusijo kot nadzor, omejevanje avtonomije in okleščanje izobraževalnih procesov in izidov na poenostavljene kvantitativne podatke.

Literatura

- Ball, S. J. 2003. »The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity.« *Journal of Education Policy* 18: 215–228.
- Ball, S. J. 2007. *Education PLC: Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education*. London: Routledge.
- Barber, M. 2007. *Instruction to Deliver: Tony Blair, Public Services and the Challenge of Achieving Targets*. London: Politico's.
- Briggs, A. 1961. »The Welfare State in Historical Perspective.« *European Journal of Sociology* 2: 221–258.
- Callaghan, J. 1976. »A Rational Debate Based on the Facts.« Govor na Ruskin College, Oxford, 18. oktober. <http://www.educationengland.org.uk/documents/speeches/1976ruskin.html>
- Campbell, A. 2011. *The Alastair Campbell Diaries Volume One: Prelude to Power 1994–1997*. London: Arrow Books.
- Christensen, T., in P. Lægreid. 2011. »Democracy and Administrative Policy: Contrasting Elements of New Public Management (NPM) and Post-NPM.« *European Political Science Review* 3: 125–146.
- Clarke, J., in J. Newman. 1997. *The Managerial State, Power, Politics and Ideology in the Remaking of Social Welfare*. London: Sage.
- Cox, A., in R. Boyson. 1975. *The Fight for Education: A Black Paper*. London: Dent.
- Cox, A., in C. Dyson. 1999. *Right for Education: A Black Paper*. London: Critical Quarterly Society.
- Davis, J. 2002. »The Inner London Education Authority and the William Tyndale Junior School Affair, 1974–1976.« *Oxford Review of Education* 28 (2): 275–298.
- Dunleavy, P. 2005. »New Public Management Is Dead – Long Live Digital-Era Governance.« *Journal of Public Administration Research and Theory* 16 (3): 467–494.

- Evetts, J. 2009. »New Professionalism and New Public Management: Changes, Continuities and Consequences.« *Comparative Sociology* 8 (2): 247–266.
- Ferlie, E., in J. Geraghty. 2005. »Professionals in Public Service Organisations: Implications for Public Sector Reforming.« V *The Oxford Handbook of Public Management*, ur. E. Ferlie, L. Lynn ml., in C. Pollitt, 422–425. Oxford: Oxford University Press.
- Gamble, A. 1988. »Privatization, Thatcherism, and the British State.« *Journal of Law and Society* 16 (1): 1–20.
- Gewirtz, S. 2002. *The Managerial School: Post-Welfarism and Social Justice in Education*. London: Routledge.
- Gilbert, P., K. McEwan, R. Bellew, A. Mills in C. Gale, 2009. »The Dark Side of Competition: How Competitive Behaviour and Striving to Avoid Inferiority Are Linked to Depression, Anxiety, Stress and Self-Harm.« *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice* 82: 123–136.
- Hall, D. 2013. »Drawing a Veil over Managerialism: Leadership and the Discursive Disguise of the New Public Management.« *Journal of Educational Administration and History* 45 (3): 267–282.
- Hall, D., H. Gunter in J. Bragg. 2013. »The Strange Case of the Emergence of Distributed Leadership in Schools in England.« *Educational Review* 65 (4): 467–487.
- Hall, D., in H. Gunter. 2016. »England: The European Educational NPM Laboratory.« V *New Public Management and the Reform of Education: European Lessons for Policy and Practice*, ur. H. Gunter, E. Grimaldi, D. Hall in R. Serpieri, 21–35. London: Routledge.
- Harris, A. 2003. »Introduction: Challenging the Orthodoxy of School Leadership; Towards Alternative Theoretical Perspectives.« *School Leadership and Management* 23 (2): 125–128.
- Harvey, D. 2005. *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hood, C., in G. Peters. 2004. »The Middle Aging of New Public Management: Into the Age of Paradox?« *Journal of Public Administration Research and Theory* 14: 267–282.
- Leithwood, K., D. Jantzi in R. Steinbach. 1999. *Changing Leadership for Changing Times*. New York in London: Taylor and Francis.
- Muir, H. 2014. »Behold, Michael Gove, the Caesar of the Schooling System.« *The Guardian*, 20. junij.
- Ozga, J. 2009. »Governing Education through Data in England: From Regulation to Self-Evaluation.« *Journal of Education Policy* 24 (2): 149–162.
- Perryman, J., S. Ball, M. Maguire in A. Braun. 2011. »Life in the Pressure Cooker – School League Tables and English and Mathematics Teachers’ Responses to Accountability in a Results-Driven Era.« *British Journal of Educational Studies* 59 (2): 179–195.
- Pollitt, C. 2007. »New Labour’s Re-Disorganization: Hyper-Modernism

- and the Costs of Reform, a Cautionary Tale.« *Public Management Review* 9 (4): 529–543.
- Pollitt, C., in G. Bouckaert. 2000. *Public Management Reform*. Oxford: Oxford University Press.
- Reay, D., in D. William. 1999. »'I'll be a Nothing:' Structure, Agency and the Construction of Identity through Assessment.« *British Educational Research Journal* 25 (3): 343–354.
- Scott, J. 1998. *Seeing Like a State: How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Simm, R., K. Roen in A. Daiches. 2010. »Primary School Children and Self Harm: The Emotional Impact upon Education Professionals, and Their Understanding of Why Children Self-Harm and How This is Managed.« *Oxford Review of Education* 36 (6): 677–692.
- Spillane, J., in J. Diamond. 2007. *Distributed Leadership in Practice*. New York: Teachers College Press.
- Whitty, G. 1989. »The New Right and the National Curriculum: State Control or Market Forces?« *Journal of Education Policy* 4 (4): 329–341.
- Whitty, G., in I. Menter. 1988. »Lessons of Thatcherism: Education Policy in England and Wales 1979–1988.« *Journal of Law and Society* 16 (1): 42–64.
- Wallace, M. 1995. *Discourse of Derision: The Role of Mass Media within the Education Policy Process*. *Journal of Education Policy* 8 (4): 321–337.
- William, D., H. Bartholomew in D. Reay. 2004. »Researching the Socio-Political Dimensions of Mathematics Education.« *Mathematics Education Library* 35: 43–61.
- Wilson, H. 1964. *Purpose in Politics: Selected Speeches*. London: Wiedenfeld and Nicolson.
- David Hall je profesor izobraževalne politike in predstojnik Inštituta za izobraževanje na Univerzi v Manchestru, Velika Britanija. dave.hall@manchester.ac.uk

Usposabljanje strokovnih delavcev za vodenje strokovnih aktivov

Tatjana Ažman
Šola za ravnatelje

Mihaela Zavašnik Arčnik
Šola za ravnatelje

V svetu obstaja vse več raziskovalnih in praktičnih dokazov, da distribuirano vodenje z usposobljenimi vodji aktivov pomembno prispeva k učinkovitemu in uspešnemu vodenju ter ustvarjanju profesionalnih učecih se skupnosti kot temeljev za prihodnost vzgojno-izobraževalnih zavodov. Za vodje aktivov, ki so po svoji prvotni strokovni izobrazbi strokovnjaki za področje učenja in poučevanja, je zato bistvenega pomena, da jih opolnomočimo tudi za vodstveno kompetenco. V prispevku opisujemo evalvacijo pilotnega usposabljanja za vodenje aktiva, ki smo ga v šolskem letu 2014/2015 izvedli v Šoli za ravnatelje. Najprej orišemo teoretična izhodišča programa, v nadaljevanju pa predstavimo namen, cilje, vsebino ter metode in oblike dela. Osrednji del prispevka je namenjen analizi in evalvaciji pilotnega usposabljanja. Ta je pokazala, da je pilotno izvedeni program usposabljanja dosegel začrtane cilje; okrepili smo znanje in spretnosti udeležencev za vodenje sodelavcev, omogočili in spodbudili izmenjavo primerov dobrih praks pri vodenju aktivov, spodbudili refleksijo o praksi vodenja aktivov, da bi jo še izboljšali, ter z dejavnostmi v programu okrepili mreženje vodij aktivov iz različnih zavodov. Prispevek zaključimo z nekaj osnovnimi sklepi in priporočili ravnateljem.

Ključne besede: strokovni aktiv, vodenje aktiva, usposabljanje, distribuirano vodenje, srednje vodenje

Uvod

Med raziskovalci in praktiki je vse več empiričnih dokazov in širšega konsenza, da distribuirano vodenje z usposobljenimi vodji aktivov pomembno prispeva k učinkovitemu in uspešnemu vodenju ter ustvarjanju profesionalnih učecih se skupnosti kot temeljev za prihodnost vzgojno-izobraževalnih zavodov (prim. Harris 2008; Marshall 2012; Fleming 2014; Ng in Chan 2014; Thorpe in Bennett-Powell 2014). Ob bok ravnatelju postavljajo srednje vodje, kar bi v našem prostoru pomenilo vodje strokovnih aktivov, vodje enot, vodje razvojnih in drugih timov, razrednike, pomočnike rav-

nateljev ipd. Pregled različnih virov pokaže, da so le v redkih državah zanje pripravili programe usposabljanja za vodenje, kar je glede na to, da obstaja vsaj šest pomembnih razlogov za oblikovanje tovrstnih programov, pravzaprav presenetljivo (Flückiger idr. 2015):

1. Premajhno zanimanje strokovnih delavcev za prevzemanje vloge vodje strokovnega aktiva.
2. Pomanjkanje programov za usposabljanje srednjih vodij.
3. Konfliktnost vloge srednjega vodenja – razpetost med uspehom šole ali vrta in aktiva, med odgovornostjo ravnatelju in sodelavcem.
4. Nejasnost vloge – sodobna stroka o profesionalizmu strokovnega delavca meni, da je vsak (tudi) vodja.
5. Različni pogledi deležnikov na to, kakšne so naloge srednjih vodij.
6. Različne potrebe srednjih vodij po dodatnih znanjih.

Pri oblikovanju programov je treba upoštevati težave na strani srednjih vodij, ki sporočajo, da se za vodenje sodelavcev ne čutijo dovolj usposobljene in tudi ne dobijo priložnosti, da bi se za to vlogo usposobili, da imajo v zvezi z vlogo drugačna pričakovanja kakor vodstvo, da jo doživljajo kot »gasilsko«, da zanje poleg poučevanja nimajo dovolj časa, da jim nalagajo vedno več administrativnega dela in da so za svoje delo borno nagradjeni (Dinham 2007).

Na potrebe po dodatnih znanjih strokovnih delavcev za vodenje smo se v Šoli za ravnatelje odzvali v šolskem letu 2014/2015 in prvič razpisali enoletni program usposabljanja z naslovom Vodenje strokovnega aktiva. Namenjen je bil vodjem aktivov v vzgojno-izobraževalnih zavodih, ki so želeli razvijati in/ali nadgraditi znanje ter krepiti zmožnosti za vodenje. Pri njegovem oblikovanju smo izhajali iz vlog in nalog vodij aktivov, ki so določene v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI),¹ vendar precej ohlapno; slovenska praksa namreč dokazuje, da vodje aktivov opravljajo veliko bolj kompleksne, mnogotere in raznolike naloge od zapisanih v omenjenem zakonu (npr. Purgaj 2006; Žohar 2016; Pikel in Koželj 2015). V Sloveniji za krepitev znanja in spretnosti, ki se nanašajo na vloge in naloge vodij aktivov, skrbi Zavod Republike Slovenije za šolstvo, in sicer v obliki

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

t.i. študijskih skupin; te se navezujejo bolj na vsebino, stroko ali predmet, ne pa na vodenje. Za vodje aktivov, ki so po svoji prvotni izobrazbi strokovnjaki za področje učenja in poučevanja, je bistvenega pomena, da jih opolnomočimo tudi za vodstveno kompetenco.

Zaradi velikega zanimanja program vse od pilotnega usposabljanja naprej razpisujemo vsako šolsko leto za več skupin. V pričujočem prispevku bomo opisali evalvacijo pilotnega usposabljanja generacije 2014/2015. Najprej bomo orisali teoretična izhodišča, tj. distribuirano vodenje kot organizacijski pogoj za kakovostno delovanje vodij aktivov, v nadaljevanju pa predstavili namen, cilje, vsebino ter metode in oblike dela v programu. Osrednji del prispevka je namenjen analizi in evalvaciji pilotnega usposabljanja, na koncu pa bomo navedli nekaj osnovnih sklepov in priporočil ravnateljem.

Izhodišča za oblikovanje programa

Distribuirano vodenje izhaja iz modela demokratičnega vodenja, temeljčega na ideji holistične demokracije (Woods in Woods 2013), in je povezano z zmanjševanjem hierarhije v organizacijah, ki so zato lahko bolj inovativne in podjetne. Vodenje zavodov je tako učinkovitejše, saj k njemu prispevajo vsi, ki imajo največ znanja ali največji potencial (Woods in Woods 2013). Vloga formalnih vodij je, da načrtno ustvarjajo pogoje za nastanek in razvoj distribuiranega vodenja (Harris 2008). Čeprav je termin distribuirano vodenje leta 1954 prvi uporabil avstralski psiholog Gibb (Harris 2008), so v šolski praksi tak način vodenja začeli intenzivno razvijati v Veliki Britaniji in ZDA šele v začetku 21. stoletja (Bolden 2011; Harris 2008). V Avstraliji so ga prvič uvedli v šolskem letu 2013/2014 (Flückiger idr. 2015). Razlogov za to, da potrebe po širitvi kroga tistih, ki sodelujejo pri vodenju zavoda, rastejo, je več:

- Novi modeli učenja in izobraževanja za 21. stoletje vedno bolj temeljijo na sodelovanju in mreženju (Muijs idr. 2011).
- Zunanji pritiski na šole rastejo. Država širi naloge in odgovornosti vodij vzgojno-izobraževalnih zavodov. Ena oseba v vlogi vodje ne zmora več opraviti vseh vodstvenih nalog. Treba jih je razporediti med učiteljske time, nepedagoške delavce in učence kot vodje (Harris in Spillane 2008).
- Empirično je dokazano, da distribuirano vodenje pozitivno

vpliva na izboljšave v organizacijah in dosežke učencev. Povezano je s spreminjanjem organizacij in njihovim razvojem ter kontinuiranim izboljševanjem učnih in razvojnih dosežkov učencev, saj spodbuja razvoj profesionalnih učečih se skupnosti (Leithwood idr. 2007; Harris 2010).

- Vloga srednjih vodij se spreminja, njihove odgovornosti rastejo, posledično se širi nabor znanj in spretnosti, ki naj bi jih obvladovali (učenje in poučevanje, vodenje ljudi, razumevanje konteksta, poznavanje sistema, poznavanje sebe v vlogi vodje in obvladovanje temeljnih spretnosti vodenja) (Flückiger idr. 2015).

Značilnosti distribuiranega vodenja, ki bo danes in v prihodnosti najbolj služilo šolam in vrtcem, katerih namen je izboljšanje učenja, so po mnenju Gurra in Drysdala (2012) naslednje:

- ravnatelj kot glavni vodja z majhno vodstveno skupino (ožji kolegij);
- številni »srednji vodje«, odgovorni za izboljševanje učenja in poučevanja;
- profesionalne učeče se skupnosti, ki združujejo vse strokovne delavce, njihov namen pa je izboljšanje dela v šolah in vrtcih;
- strokovni delavci, ki dobro poučujejo in imajo učenje za svoj profesionalni cilj.

Na potrebe po izboljšanju šolskih politik vodenja in po distribuciji vodenja v vzgojno-izobraževalnih zavodih opozarja tudi OECD (Pont, Nusche in Moorman 2008). Distribuirano vodenje pripoča v zvezi z ukrepi, ki bodo na novo opredelili odgovornost za vodenje in razvijanje zmožnosti za učinkovito vodenje v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Vse to je mogoče doseči z opolnomočenjem vseh deležnikov za vodenje, z ustvarjanjem kulture vodenja. Pomembne prednosti distribuiranega vodenja so:

- spodbuja skupno odgovornost, trajnost, ustvarjalnost, proaktivnost, skupno učenje, interakcijo;
- ponuja priložnosti, da ljudje prispevajo k skupnemu dobremu, kar lahko izboljšuje učenje in poučevanje ter učinkovitost šole;
- izboljšuje možnosti, da bodo uvedene spremembe postale trajne;
- pomeni boljšo priložnost za kontinuiteto vodenja;

- zmanjšuje ravnateljevo osamo in
- odpira možnosti za profesionalni razvoj strokovnih delavcev (Pol 2015).

Razlaga pojma distribuirano vodenje ni enoznačna. V Sloveniji govorimo in pišemo o distribuiranem distributivnem, porazdeljenem in sodelovalnem, celo prenesenem vodenju, pogovarjamo se o poverjanju nalog itd. V našem primeru razumemo distribuirano vodenje kot obliko vodenja, ki ni vezana na enega nosilca, ki vključuje formalne in neformalne vodje in označuje način razmišljanja v celotnem zavodu in pri vsakem posamezniku (Koren 2007).

Učinkovito distribuirano vodenje ne nastane samo po sebi in ne v vsakih razmerah. Ministrstvo za izobraževanje Nove Zelandije je leta 2012 v prizadevanjih, da bi distribuirano vodenje vključili v smernice za vodje na vseh ravneh v šolah, zapisalo, da je za uspešno vodenje aktivov treba zagotoviti naslednje pogoje (Ministry of Education 2012):

- Podpora in aktivna vključenost vodij aktiva v načrtovanje vizije, politike in prakse šole.
- Pozitivna in inkluzivna organizacijska kultura: kultura timov, sodelovanje, učenje vodenja.
- Vloge in dejavnosti vodij aktivov je treba preudarno načrtovati in natančno določiti opis del in nalog.
- Šola uporablja podatke za spreminjanje prakse tako, da se dosežki učencev izboljšujejo.
- Vodje se morajo odzivati na kontekst.
- Stil vodenja je čim bolj sodelovalen, inovativen in podporen.
- Vodje aktivov so dejavno vključeni v uvajanje sprememb in reševanje problemov.
- Vodje aktivov so vključeni v številna partnerstva in mreže.
- Zaupanje, ki izhaja iz strokovnosti vodij aktivov.
- Priložnosti za vodje aktivov, da se izobražujejo.

Program usposabljanja

Pilotno usposabljanje strokovnih delavcev, vključenih v program Vodenje strokovnih aktivov, je potekalo od januarja do oktobra 2015. Na razpis so se – ob podpori ravnateljev – prijavi strokovni delavci na lastno željo. Že pri prijavi se je pokazalo, da njihovo zanimanje presega našo prvotno zamisel, da bo program namenjen izključno tistim, ki v tekočem šolskem letu vodijo strokovne

aktive. Zato smo vanj sprejeli tudi nekaj strokovnih delavcev, ki jih je ta vloga čakala in je tedaj še niso opravljali, in nekaj vodij drugačnih skupin ali timov (vodje razvojnih timov, vodje enot vrtcev, vodje aktiva razrednikov ipd.). Pilotnega usposabljanje se je udeležilo 61 vodij aktivov iz 18 različnih vzgojno-izobraževalnih zavodov.

Program je obsegal 40 kontaktnih ur. Na kratko predstavljamo njegove cilje, vsebine in organizacijo ter oblike in metode dela, ki smo jih uporabili. Cilji usposabljanja so bili:

- krepiti znanje in spretnosti vodij aktivov za kakovostno vodenje sodelavcev;
- izmenjati primere dobrih praks pri vodenju aktivov;
- spodbuditi refleksijo o praksi vodij aktivov, da bi prišlo do izboljšav;
- krepiti mreženje vodij aktivov.

Vsebine delavnic smo oblikovali na podlagi tujih virov (Adey 2000; Gurr in Drysdale 2012; Marshall 2012; National College for School Leadership 2005; Ng in Chan 2014; Thorpe in Bennett-Powell 2014), vendar dovolj ohlapno, da smo jih lahko sproti prilagajali potrebam skupin in udeležencev ter raziskovanju dejanskih potreb slovenskih vodij aktivov. Temeljne vsebine usposabljanja so bile: vloge, naloge, položaj, vpliv in izzivi pri vodenju aktiva, vodenje sestankov in reševanje težav/konfliktov, uvajanje sprememb in izboljšav, sodelovanje in mreženje, distribuirano vodenje in organizacijsko učenje, profesionalno učenje in osebna kariera vodje aktiva.

Program sta sestavljala dva sklopa, pet delavnic in dve mreženji, poleg tega so udeleženci opravili še nekaj drugih vmesnih dejavnosti. Delavnice so potekale v petih osemurnih enodnevnih sklopih. Vsak udeleženec je v zavodih opravil dva obiska, imenovana mreženje. Glavni namen mreženja je bil udeležencem omogočiti, da pridobijo vpogled v vsakdanjo prakso vodenja aktiva v drugem vzgojno-izobraževalnem zavodu in izmenjajo prakse pri vodenju aktiva. Udeleženci so mreženji organizirali sami in prvo opravili v času od prve do tretje delavnice, drugo pa v času od tretje do pete delavnice. Mreže smo oblikovali na prvi delavnici s pomočjo t. i. malega oglasa. V prvi skupini smo oblikovali dvanajst mrež, v drugi pet. Pri vsakokratnem mreženju je bil gostitelj eden izmed vzgojno-izobraževalnih zavodov (interni dogovor v mreži). Udeleženci so o mreženju obvestili ravnatelje in ob koncu vsa-

kega napisali individualno in skupinsko refleksijo. Pri usposabljanju smo uporabili različne oblike in metode dela, kot so viharjenje možganov, študija primerov, metoda dela z besedilom, refleksija, vprašalnik, analiza dokumentov, učni sprehod, igra vlog, učni zid, strokovna razprava, izmenjava primerov dobre prakse, sodelovalno učenje, frontalno predavanje z razpravo, mreženje, dialog, reševanje delovnih listov, risanje modelov, reševanje problemov, javni nastop, osebna mapa, mali oglas, metode *coachinga*, vizualizacija, socialna igra, časovna kapsula. Posebno pozornost smo namenili izkustvenim metodam učenja, ki jih lahko udeleženci uporabijo pri konkretnem delu s sodelavci in z otroki in učenci v skupini ali oddelku.

Evalvacija pilotnega usposabljanja vodij aktivov

Metodologija

Pilotno usposabljanje smo evalvirali sprti in na koncu. Tako smo ovrednotili učinke usposabljanja udeležencev v programu in ugotavljali, kako ga izboljšati. Evalvacija je obsegala pet ravni po Guskayju (2000; 2002; po Bubb in Earley 2007, 70), in sicer:

- prva raven: zadovoljstvo in odzivi udeležencev;
- druga raven: učenje udeležencev;
- tretja raven: organizacijska podpora in spremembe;
- četrta raven: uporaba novega znanja in spretnosti udeležencev;
- peta raven: vpliv na člane aktivov (sodelavce), dosežke otrok, učencev, dijakov.

Za evalvacijo smo uporabili kvantitativne in kvalitativne metode zbiranja in obdelave podatkov. V preglednici 1 predstavljamo posamezne elemente in orodja za vsako raven evalvacije.

Pridobljeni podatki o elementih evalvacije se zaradi raznolikosti instrumentov in variiranja udeležbe na posameznih delavnicah razlikujejo glede na odzivnost oziroma navzočnost udeležencev; trdimo pa lahko, da je pilotno usposabljanje ovrednotilo vsaj 62 % vseh udeležencev (to je namreč najnižji odstotni delež odziva pri vseh instrumentih, ki smo jih uporabili).

Rezultati evalvacije

V zvezi z zadovoljstvom udeležencev lahko trdimo, da je bil program uspešen in udeleženci zadovoljni. Stališča, ki so jih nave-

PREGLEDNICA 1 Ravni, elementi in instrumenti evalvacije programa

Raven evalvacije	Elementi evalvacije	Instrumenti
Zadovoljstvo in odzivi udeležencev	<ul style="list-style-type: none"> • izpolnitev pričakovanj udeležencev • ustreznost oblik in metod dela • možnosti in priložnosti za sodelovanje in izmenjavo izkušenj • zadovoljstvo s programom • koristnost pridobljenega znanja 	<ul style="list-style-type: none"> • pisne refleksije udeležencev pred začetkom programa • pisne evalvacije udeležencev ob koncu vsake delavnice • pisni odgovori udeležencev ob koncu programa
Učenje udeležencev	<ul style="list-style-type: none"> • pridobljeno znanje in spretnosti • učenje z mreženjem 	<ul style="list-style-type: none"> • kontrolna lista o usposobljenosti udeležencev za izvajanje nalog vodij aktiva pred programom in ob koncu • pisne refleksije z mreženj • pisni odgovori udeležencev ob koncu programa
Organizacijska podpora in spremembe	<ul style="list-style-type: none"> • podpora ravnatelja, sodelavcev, zavoda udeležencu med obiskovanjem programa • seznanjanje ravnatelja z učenjem udeleženca 	<ul style="list-style-type: none"> • pisni odgovori udeležencev ob koncu programa
Uporaba novega znanja in spretnosti udeležencev	<ul style="list-style-type: none"> • uporaba novega znanja • spremembe v praksi vodenja 	<ul style="list-style-type: none"> • pisni odgovori udeležencev ob koncu programa
Vpliv na člane aktiva in dosežke otrok, učencev, dijakov	<ul style="list-style-type: none"> • odziv članov aktiva na »spremenjeno« delovanje udeleženca • izboljšave v aktivu • učinki pri učencih, dijakih 	<ul style="list-style-type: none"> • pisni odgovori udeležencev ob koncu programa

dli o vsebinah in izvedbi programa, so zelo pozitivna, negativnih mnenj tako rekoč ni bilo. Posamezni vodje aktivov imajo zelo različna pričakovanja in potrebe, ki so jih navedli ob vstopu v program. Večina je izrazila željo po razjasnitvi nalog in odgovornosti vodij aktivov, temu je sledila želja po aktivni izvedbi programa in nato želja po profesionalnem razvoju posameznikov ter po znanju iz komunikacije in motivacije. Kljub velikim razlikam v začetnih pričakovanjih so udeleženci ob koncu poročali, da so se jim večinoma uresničila, nekateri so povedali, da so dobili celo več, kot so pričakovali. Pohvalili so predvsem zanimive vsebine, njihovo uporabnost in možnosti za prenos pridobljenega znanja v prakso, aktivne metode učenja, še posebno pa mreženje – medsebojne obiske v zavodih. Možnosti in priložnosti za sodelovanje in izmenjavo izkušenj, ki smo jih ponudili, so bile ustrezne in so presegle njihova pričakovanja.

Udeleženci so najbolj okrepili tisto znanje in spretnosti, katerih vsebinski poudarek je bil v programu največji. Glede pridobljenih

znanj in spretnosti vodenja so povedali, da se je zaradi usposabljanja njihova zmožnost za vodenje aktivov povečala. Pri tem so posebej izpostavili, da so bolje razjasnili svoje cilje in vizijo, izkusili prednosti mreženja, osvetlili svojo vlogo pri uvajanju sprememb, izboljšali večino komuniciranja in pridobili večjo samozavest. To je pomembno tudi z vidika izzivov, s katerimi se srečujejo pri vodenju aktivov, kot npr. pomanjkanje znanja o vodenju, vodenje sodelavcev, ki niso motivirani ali se vedejo težavno, in težave pri sodelovanju z vodjo zavoda oziroma težave zaradi organizacije dela v zavodu. Udeleženci so poročali, da jim je program omogočil, da drugače gledajo na težave in jih znajo bolje reševati. Povečalo se je njihovo znanje, izboljšale so se spretnosti za vodenje, poleg tega pa je program vplival na spremembo stališč in prepričanij pri večini od njih, in sicer so njihova stališča do vodenja aktiva postala bolj pozitivna, postali pa so tudi bolj samozavestni.

Za pridobivanje podatkov o usposobljenosti udeležencev za izvajanje nalog vodij aktiva smo uporabili kontrolno listo z Likertovo lestvico stališč; stališča o usposobljenosti so razvrščali na kontinuumu od 1 do 4, pri čemer je ocena 1 predstavljala slabo/nizko usposobljenost in 4 dobro/visoko usposobljenost. Kontrolna lista je vsebovala nabor nalog, ki jih vodje aktivov v slovenskih vzgojno-izobraževalnih zavodih opravljajo. Nastal je na podlagi zbira nalog, ki so jih udeleženci izvajalkama programa poslali pred začetkom prve delavnice. Nabor nalog v kontrolni listi smo razdelili v pet sklopov: vodenje (npr. imeti vizijo, poznati cilje zavoda, voditi sestanke), organizacija (npr. oblikovati urnik in nadomeščati, usklajevati učne načrte, organizirati dneve dejavnosti), dokumentacija (npr. skrbeti za evidence, za vpis in izpis otrok), sodelovanje in povezovanje (npr. povezovanje z drugimi vodji aktivov, z vodstvom, obveščanje članov aktiva) ter profesionalni razvoj (npr. skrb za svoj profesionalni razvoj in profesionalni razvoj članov aktiva). Udeleženci so kontrolno listo izpolnjevali na začetku in na koncu programa. Pridobljene podatke smo analizirali na deskriptivni ravni povprečnih vrednosti za vsako nalogo in posamezni sklop nalog posebej ter kumulativno. Ker smo postavili tezo, da obstajajo razlike v usposobljenosti med vodji aktivov po ravneh, smo podatke analizirali tudi za posamezno raven vzgoje in izobraževanja (tj. vrtec, oš in sš).

Iz analiziranih podatkov o usposobljenosti (preglednica 2) je razvidno, da so bili udeleženci na začetku programa za vodenje aktivov v povprečju manj usposobljeni (3,10) kot na koncu (3,33). Na začetku programa so menili, da so najmanj usposobljeni za

PREGLEDNICA 2 Povprečne ocene usposobljenosti vseh udeležencev za pet sklopov

Sklopi nalog	Na začetku usposabljanja				Na koncu usposabljanja			
	Vsi	Vrtci	oš	sš	Vsi	Vrtci	oš	sš
Vodenje	3,08	3,08	2,93	3,67	3,37	3,34	3,34	3,28
Organizacija	3,04	3,05	2,80	3,80	3,18	3,06	3,06	2,73
Dokumentacija	3,17	3,15	2,59	3,83	3,13	2,70	2,70	2,61
Povezovanje in sodelovanje	3,21	3,06	3,34	3,61	3,68	3,67	3,67	3,78
Profesionalni razvoj	3,24	3,16	3,33	3,67	3,33	3,13	3,13	3,67
Skupaj	3,10	3,08	2,93	3,70	3,33	3,21	3,21	3,22

sklop nalog v zvezi z organizacijo (3,04), najbolj pa na področju skrbi za profesionalni razvoj (3,24). Na koncu programa so menili, da so najmanj usposobljeni za vodenje dokumentacije (3,13), najbolj pa za povezovanje in sodelovanje (3,68). Analiza pridobljenih podatkov je pokazala, da so bili udeleženci v štirih sklopih nalog (od petih) na koncu programa bolje usposobljeni kot na začetku. Zanimiv je podatek, da so bila stališča udeležencev glede usposobljenosti v sklopu nalog, ki se navezuje na dokumentacijo, v povprečju nižja na koncu kot na začetku, kar verjetno lahko pripišemo njihovi večji kritičnosti. Če primerjamo povprečne vrednosti stališč udeležencev po vertikalni (vrtci, oš in sš), ugotovimo, da so bili na začetku programa najmanj usposobljeni vodje aktivov osnovnih šol, najbolj pa vodje aktivov srednjih šol; na koncu programa so bili vodje aktivov vrtcev in osnovnih šol za vodenje aktivov v povprečju bolje usposobljeni, stališča srednješolskih vodij aktivov pa kažejo, da so bili manj usposobljeni. Srednješolski vodje aktivov so bili v povprečju na koncu programa očitno bolj kritični, saj so svojo usposobljenost na koncu programa v več sklopih ovrednotili nižje kot na začetku. V prihodnje bi radi o tem pridobili več podatkov, da bomo razumeli razloge za ta pojav in program po potrebi dopolnili.

V programu smo vsebinsko krepili predvsem sklope vodenje, povezovanje in sodelovanje ter skrb za profesionalni razvoj. Če primerjalno izločimo sklopa organizacija in dokumentacija, ugotovimo, da se je usposobljenost udeležencev v povprečju povečala bolj, kot če upoštevamo vse sklope nalog. Podobna ugotovitev velja tudi, če primerjamo stališča udeležencev po vertikalni (preglednica 3).

Zanimalo nas je tudi učenje z mreženjem, ki je bilo obvezni del programa. Udeležence smo v mreže povezali glede na ponudbo in povpraševanje, ki so ju navedli v »oglasu« na začetku programa. Mreže je sestavljalo od dva do sedem članov. Analizirali smo re-

PREGLEDNICA 5 Povprečne ocene usposobljenosti vseh udeležencev za tri sklope nalog

Sklopi nalog	Na začetku usposabljanja				Na koncu usposabljanja			
	Vsi	Vrtci	oš	sš	Vsi	Vrtci	oš	sš
Vodenje	3,08	3,08	2,93	3,67	3,37	3,34	3,34	3,28
Povezovanje in sodelovanje	3,21	3,06	3,34	3,61	3,68	3,67	3,67	3,78
Profesionalni razvoj	3,24	3,16	3,33	3,67	3,33	3,13	3,13	3,67
Skupaj	3,11	3,08	3,04	3,66	3,42	3,39	3,39	3,42

fleksije udeležencev, ki so jih napisali po prvem in drugem mreženju. Pokazalo se je, da je to dobro sprejeta in koristna oblika profesionalnega učenja, za katero imajo udeleženci pri svojem vsakodnevem delu premalo priložnosti. Po prvem mreženju so poročilo o vsebini, rezultatih in občutkih zapisali gostitelji. Analiza poročil je pokazala, da so pri vsebini izpostavili ogled zavoda, primerjali so delo, izmenjali informacije, izkušnje in poglede ter primere dobrih praks; med vsebinami so omenili organiziranost, sestavo in način delovanja aktivov, pregled dokumentacije, komunikacijo in vpliv vodstva na klimo. Med rezultati mreženja so našli nove zamisli, nov zagon, ideje za spremembe, potrditev dela, nov pogled na vodenje, ozavestili so dejstvo, da je mreženja premalo. Njihovi občutki po mreženju so bili večinoma pozitivni (ključne besede iz izjav so: zadovoljstvo, sproščenost, zanimivo, koristno, dobra energija, dobra volja). Izrazili so pripravljenost za nadaljnje sodelovanje. Po drugem mreženju so udeleženci prednosti srečanja ovrednotili v skupinskem dialogu, z vidika vsebine, rezultatov in občutkov. Vsebina srečanj se je nanašala na predstavitev zavoda, kolektiva, projektov in ogled prostorov, sledil je pogovor o delovanju aktivov, predstavitev dokumentacije, projektov, delitve dela, oblik sodelovanja s starši itd. Med rezultati so udeleženci našli spoznavanje dela drugih, primere dobrih praks, dobili so informacije, izmenjali dokumente, utrnile so se jim nove zamisli, dobili so potrditev za svoje delo. Izrazili so veselje, navdušenje in pozitivne občutke, veselijo se novih poznanstev in prepričani so, da bodo ohranili prijateljstva. Ena skupina je izpostavila večjo odgovornost gostitelja, ena pa zadrege pri iskanju zavoda, v sodelovanju s katerim bi mreženje potekalo.

K uspešnemu učenju udeležencev je prispevala tudi večinoma javna podpora, ki so je bili v večini primerov deležni v svojih zavodih pri vodstvu in sodelavcih. Odziv članov aktivov na usposabljanje udeležencev za vodenje aktivov je bil v treh četrtinah pozitiven, spodbuden, četrtnina sodelavcev pa se je na usposabljanje kolegov odzivala negativno ali pa sprememb ni opazila.

Povratno informacijo udeležencev o uporabi znanja v praksi smo analizirali z vidika njihovih stališč do uporabe novega znanja v zavodu oziroma do sprememb v praksi vodenja. Odgovore v zvezi s spremembami v praksi vodenja smo kategorizirali. Med njimi so največkrat izpostavili večjo samozavest, drugačen način izvedbe/vodenja aktiva, prenos pridobljenega znanja na sodelavce v aktivu, drugačno vodenje sestankov, uvajanje novih zamisli, boljša priprava na vodenje aktiva, drugačna organizacija dela, boljša komunikacija.

Že med usposabljanjem so udeleženci prepoznali tudi spremembe pri sebi (dvig samozavesti) in v vodenje aktiva oziroma v svoje delo uvedli nekatere spremembe. V ospredju so mnenja, da se je vzdušje v aktivu izboljšalo, kar so opisali z besedami zaupanje, sodelovanje, varnost, zagnanost, sproščenost, komunikacija. Vodje aktivov so poročali, da so pri vodenju aktiva bolj samozavestni, odločni in da so vanj vnesli več aktivnih metod dela, primerov dobre prakse. V vodenje bolj dejavno vključujejo vse člane, delijo naloge. Aktivne vodijo bolj načrtno. Spremenil se je tudi pogled udeležencev na vlogo strokovnega aktiva – pri vodji in pri članih (npr. »Bolje razumemo pomen strokovnega aktiva.«); zaradi sprememb v aktivu člani prej prihajajo do skupnih dogovorov.

Vpliv na dosežke otrok in učencev so udeleženci težko prepoznali. Pri tem vprašanju smo dobili najmanj odgovorov, iz njih pa lahko razberemo, da je učinke pri učencih težko prepoznati. Tisti, ki so jih zaznali, so jih tudi zato, ker bolj sistematično spremljajo posameznike ali izvajajo samoevalvacijo in so zato opazili, da otroci več in bolje sodelujejo med seboj (povezovanje razredov), da so bili bolj dejavni (več dejavnosti, vključevanje otrok v načrtovanje evalvacij) in zadovoljni (ker so strokovni delavci bolj sproščeni, vljudni), omenili pa so tudi zadovoljstvo staršev.

Sklepi in priporočila ravnateljem

V procesu učenja udeležencev smo pridobili podatke o različnih vidikih vodenja aktivov, na podlagi katerih je moč oblikovati nekaj sklepov in priporočil za vodenje zavodov, tako da bi bila uresničevanje in krepitev distribuiranega vodenja v vzgojno-izobraževalnih zavodih ustrežnejša.

Imenovanje vodij aktivov

Iz pisnih refleksij udeležencev smo razbrali, kdo je sodeloval pri njihovem imenovanju za vodenje aktivov. Na njihovo imenovanje

je pri nekaterih vplival samo en deležnik, pri drugih več. Analiza refleksij je pokazala, da je največ vodij aktivov imenovanih zaradi odločitve vodstva (»Torej, vodja aktiva sem zadnjih nekaj let, ker me je določila ravnateljica.«) ali utečene organizacije dela (»Vodja aktiva sem, ker ta naloga v določenem časovnem obdobju doleti vsakega člana aktiva.«). Nekatere udeležence so k vodenju aktiva spodbudili sodelavci (npr. »Za vodjo aktiva so me izbrale kolegice na predlog vodstvenih delavcev.«). Nekaterim je vodenje aktiva predstavljalo profesionalni izziv (npr. »Vodja aktiva sem postal, ker sem hotel nov izziv, da si pridobim izkušnje na področju vodenja skupin.«), nekateri so izrazili pozitivno prepričanje ali mnenje o tem, da so sposobni opravljati to vlogo (»Vodja sem zaradi tematike (ker jo dobro poznam), ker sem že dlje časa del tega tima in zaradi svojih organizacijskih sposobnosti.«). Hkrati so poročali, da so za vodenje aktiva imenovani za eno, dve ali celo tri leta. Iz izjav je razvidna raznolikost načinov pri imenovanju vodij aktivov, ki so odvisni od stila vodenja, velikosti in ravni zavoda, ciljev, organizacije dela ipd. V pogovoru ob uvajanju sprememb so udeleženci ugotovili, da bi bilo z vidika razvojnih nalog najbolje, da bi bilo vodenje aktiva strokovnemu delavcu dodeljeno za tri leta.

Sklep 1. Iz pridobljenih podatkov o praksi vodenja aktivov lahko ugotovimo, da so vodje pogosto imenovani rutinsko ali mehanicistično in velikokrat brez temeljitega premisleka o kandidatovi usposobljenosti za vodenje. Mandat vodje aktiva pogosto traja le eno leto. Vodje aktivov imajo za svoje naloge poleg drugega dela večinoma premalo časa. Po mnenju udeležencev ravnatelj od vodij aktivov večinoma pričakujejo le rutinske naloge. V praksi se torej zavodi glede vodenja aktivov med seboj precej razlikujejo, tako v pristopih k imenovanju kot v trajanju mandata. Sklep lahko povežemo z nekaterimi sicer redkimi raziskavami o vodjih aktivov v Sloveniji (npr. Purgaj 2006; Širec, Blagotinšek in Pikel 2012; Pohlin Schwarzbartl 2005; Pikel in Koželj 2015).

Priporočilo 1. Predlagamo, da poskušajo ravnatelj pri imenovanju vodij aktivov oblikovati enotno načelo o mandatu (najmanj) treh let. Čeravno Pravilnik o napredovanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju nagraduje vodje aktiva za opravljeno delo v višini 1 točke za enoletno vodenje aktiva, menimo, da je z vidika razvojnih nalog zavoda bolje, da je vodja aktiva imenovan za daljše obdobje. Kadar je mandat vodenja aktiva daljši, lahko vodja temeljiteje, bolj poglobljeno, ciljno usmerjeno, manj rutinsko in mehanicistično vodi sodelavce k doseganju skupnih ciljev. Daljši

mandat vodjem omogoča, da prevzamejo več odgovornosti za vodenje in več prispevajo k razvoju celotnega zavoda, poleg tega pa je lažje realno ovrednotiti učinke dela (vodje) aktiva.

Vloga in naloge vodij aktivov ter vloga ravnateljev pri vodenju aktiva

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja v 64. členu ureja naloge vodje aktiva. Strokovni aktivni v vrtcu obravnavajo vzgojno delo, dajejo vzgojiteljskemu zboru predloge za izboljšanje vzgojnega dela, obravnavajo pripombe staršev ter opravljajo druge strokovne naloge, določene v letnem načrtu. Strokovni aktiv šole obravnava problematiko predmeta oziroma predmetnega področja, usklajuje merila za ocenjevanje, daje učiteljskemu zboru predloge za izboljšanje vzgojno-izobraževalnega oziroma študijskega dela, obravnava pripombe staršev, učencev, vajencev, dijakov in študentov višjih šol ter opravlja druge strokovne naloge, določene z letnim delovnim načrtom. Analiza in evalvacija dejavnosti ter usposabljanja sta pokazali, da imajo vodje aktivov zelo različno vlogo in opravljajo široko paleto nalog, ki se od zavoda do zavoda razlikujejo, odvisno od njegove ravni, vrste, velikosti, kulture, zgodovine in stila vodenja. Posamezni udeleženci so omenili, da opravljajo (le) tri naloge, nekateri so jih našteali več kot dvajset. Potrebo po razjasnitvi nalog potrjujejo njihove refleksije, saj so v njih omenili, da od učenja v usposabljanju pričakujejo predvsem razjasnitev svoje vloge in nalog, na podlagi česar sklepamo, da te na ravni zavodov niso dovolj natančno opredeljene. Ta sklep lahko potrdimo tudi na podlagi drugih dejavnosti med delavnicami (npr. refleksije o pogovorih udeležencev z ravnatelji, analize delovnih listov udeležencev o vrednotah, ki jim sledijo, analize delovnih listov o usmerjenosti delovanja vodij aktivov). Pričakovanja ravnateljev in vodij aktivov so se deloma/mestoma razlikovala. Ravnatelji so v ospredje postavili aktivno in odgovorno vodenje aktiva ter izpostavili njegovo umestitev v zavod (sodelovanje na vseh ravneh, profesionalna rast, organizacija, usmerjenost v izboljšave ter skrb za dokumentacijo in dobro vzdušje). Posebej so opozorili na številne osebne lastnosti, ki bi jih morali imeti vodje aktivov. Na prvem srečanju so udeleženci povedali, kaj jih kot vodje aktivov vodi, katerim vrednotam sledijo. Analiza je pokazala, da so v ospredju vrednote iz kategorij ljudje/odnosi (npr. sodelovanje, pomoč, iskrenost, spoštovanje, dobro vzdušje, različnost, druženje, pozitivnost) in osebne lastnosti (npr. potrpe-

žljivost, prožnost, izziv, helikopterski pogled, osebna rast), manj pa komunikacija (npr. izmenjava mnenj in izkušenj, dogovarjanje, poslušati in slišati) in naloge oziroma doseganje ciljev (npr. skupni cilj, delo v dobro otroka, dvig kakovosti, posredovanje informacij).

Iz analize tega, kam je delovanje vodij aktiva usmerjeno, lahko razberemo, da so v povprečju bolj usmerjeni k ljudem/sodelavcem kot k doseganju ciljev in bolj k sodelavcem kot k ravnatelju. Hkrati je analiza pokazala, da v povprečju uravnoteženo delujejo na kontinuumu predmet/področje in zavod ter izvedba dogovorov in razvoj predmeta/področja. Da je smer delovanja vodij zelo raznolika, pove podatek, da so ocene udeležencev razpršene na kontinuumu vse od -5 do $+5$.

Vloga ravnateljev pri spremljanju delovanja aktivov oziroma njihova podpora vodjem aktiva je različna; nekateri se udeležujejo vseh srečanj aktivov in se posebej sestajajo tudi z vodji, drugi aktiv prepustijo vodji aktiva in jih zanimajo samo rezultati, izpolnjene naloge. Ravnatelji so na skupnem srečanju vodjem aktivov priporočili, naj prevzamejo odgovornost za vodenje aktiva, zaupajo sebi in sodelavcem, odprto komunicirajo, pa tudi, naj nadgrajujejo znanje za vodenje, naj bodo odprti za spremembe itd. Vodje aktivov pa so ravnateljem priporočili, naj delegirajo naloge vsem strokovnim delavcem enako, naj jim omogočajo izbiro in naj proces podpirajo, vsebine pa naj prepustijo aktivom. Dodali so še naslednje predloge: »Omilite avtoritativni stil.« »Pohvalite.« »Ni treba, da je vse perfektno.« Od ravnateljev si želijo dobivati jasna in enoznačna navodila, poleg tega bi morala biti srečanja aktivov redna.

Sklep 2. V Sloveniji je vloga vodij aktivov že dolgo uzakonjena, kljub temu pa njihova vloga in naloge niso povsem natančno opredeljene. Ugotovimo lahko, da vodje aktivov kljub zakonski ureditvi ocenjujejo, da se njihovi vloga in naloge ter delovanje od zavoda do zavoda zelo razlikujejo in da je zavodom dopuščene precej avtonomije. Podobno potrjujejo udeleženci v programu Vodenje za učenje Šole za ravnatelje, ki so poimenovali raznolike »značaje« delovanja aktivov, in sicer: polžji aktivni, birokratski aktivni, anarhični aktivni, dizelski aktivni in ustvarjalno koristni aktivni (Širec, Blagotinšek in Pikel 2012). Prav tako ugotavljamo, da so pričakovanja vodij aktivov in ravnateljev v zvezi z vlogo in nalogami vodje aktiva različna, tudi vloga ravnateljev pri vodenju aktivov je od zavoda do zavoda drugačna. Sklep lahko vsebinsko povežemo z raziskavama Pohlin Schwarzbartlove (2005) ter Piklove in Koželja (2015).

Priporočilo 2. Vlogo in naloge vodij aktivov bi bilo treba bolj raziskati in ugotoviti, koliko je moč razlike pripisati bolj ali manj hierarhičnemu vodenju zavodov in koliko njihovi specifični (npr. velikost, organiziranost, vrtec ali šola). Priporočamo, da ravnatelji ob obstoječi zakonski ureditvi na ravni zavoda razjasnijo svoja pričakovanja in pričakovanja vodij aktivov, temelj za to pa predstavlja krepitev obojestranskega zaupanja. Vlogo ravnatelja pri vodenju aktivov je treba sproti prilagajati, saj se ravnatelji v praksi srečujejo z zelo raznolikim delovanjem aktivov. Ravnatelj v praksi prepozna, ali mora posegati v delovanje aktivov ali zadostuje le, da njihovo delovanje »spremlja« od strani.

Mreženje

Obvezno mreženje vodij aktivov v usposabljanju se je pokazalo kot dobro sprejeta in koristna oblika učenja, za katero imajo udeleženci pri svojem vsakodnevnem delu premalo priložnosti. Analiza poročil o mreženjih je razkrila, da so se vodje aktivov na njih ukvarjali z različnimi vsebinami, npr. z načrtovanjem, vodenjem sestankov, pisanjem zapisnikov, sistemom delovanja oziroma organizacijo aktivov, pomenom aktivov pri spremljanju in vrednotenju učnih dosežkov. Pogosto so si izmenjali dokumentacijo, npr. načrte, publikacije, glasila. V večini primerov je mreženje vsebinsko presegló delovanje aktivov, saj so si udeleženci npr. ogledali zavod, predstavili so jim projekte zavoda.

Z vidika rezultatov so vodje aktivov na mreženju izmenjali izkušnje in primere dobrih praks, dobili nove zamisli in drugačen vpogled, si izrekli medsebojno podporo in se dogovorili za nadaljnje sodelovanje. Na mreženjih so se počutili dobro, sproščeno, prijetno, pozitivno in so jih prepoznali celo kot največjo pridobitev usposabljanja.

Sklep 3. Ugotavljamo, da v zavodih pri vodenju aktivov obstajajo dobre prakse, ki bi jih veljalo spoznavati in širiti v drugih zavodih, hkrati pa ugotavljamo, da je mreženje kot oblika profesionalnega razvoja vodij aktivov učinkovita in dobrodošla ter pomembno prispeva k učenju vodenja.

Priporočilo 3. Priporočamo, da ravnatelji spodbujajo mreženje vodij aktivov v zavodu in med zavodi (npr. neformalna srečanja, senčenja, medsebojne hospitacije) in da poleg tega krepijo organizirano sodelovanje med vodji aktivov v zavodu, npr. z uvedbo kolegija vodij aktivov, tako da vodjem aktivov omogočijo, da postanejo člani ožjega ali širšega strokovnega kolegija. Prav tako naj javni

zavodi, ki skrbijo za usposabljanje vodij aktivov (Šola za ravnatelje, Zavod Republike Slovenije za šolstvo), v usposabljanja vključujejo aktivno mreženje vodij aktivov znotraj zavoda in med njimi.

Izzivi vodenja aktivov in potrebe po usposabljanju

Med usposabljanjem so udeleženci opisali izzive, s katerimi se srečujejo pri vodenju aktivov. Zapise sta oddali dve tretjini udeležencev. Izzive smo kategorizirali na slabše obvladovanje kompetence vodenja aktiva, na delo s težavnimi sodelavci, na nemotiviranost sodelavcev za delo v aktivu, na sodelovanje z vodjem zavoda in organizacijo dela aktivov v zavodu ter na težave pri porazdelitvi nalog in odgovornosti v aktivu. V programu smo se dotaknili skoraj vseh navedenih izzivov, udeleženci pa so izpostavili, da bi potrebovali še več znanja za reševanje konfliktov in medosebno komunikacijo, zato pričakujejo nadaljevanje oziroma nadgradnjo programa.

Sklep 4. Izzivi, ki so jih izpostavili vodje aktivov, kažejo, da je načrtno in sistematično usposabljanje za vodenje aktiva potrebno.

Priporočilo 4. Predlagamo, da ravnatelji poskrbijo, da bodo vodje aktivov usposobljeni za vodstvene naloge (in ne le za vsebinsko, predmetno oziroma strokovno področje). Tradicionalna vloga je vodenje aktiva omejevala na raven predmeta/področja, rutinsko administracijo in avtomatično kroženje mandata med strokovnimi delavci. Vodje aktivov so se znašli v vmesnem položaju med ravnateljem in člani aktiva, tako da so opravljali predvsem od zgoraj navzdol posredovane in sprotne naloge ter se osredotočali zlasti na predmet, področje. Sodobni pogled na vlogo srednjih vodij pa pomeni, da so precej bolj vpeti v vodenje zavoda, zato se morajo usposobiti za sistemski in celovit pogled na delo v njem – obvladovati morajo odnose med raznolikimi deležniki ter aktivno sodelovati pri razvoju predmeta, področja in šole. Izvajalci usposabljanj za vodje aktivov naj poskrbijo, da bodo ta kakovostno krepila tudi vodstveno kompetenco. Šola za ravnatelje naj razmisli o možnostih za nadaljevanje oziroma nadgradnjo programa za udeležence, ki so uspešno končali pričujoči program.

Zaključek

Na podlagi evalvacije ocenjujemo, da je pilotni program usposabljanja Vodenje strokovnega aktiva dosegel načrtane cilje. Trdimo lahko, da smo okrepili znanje in spretnosti udeležencev za ka-

kovostno vodenje sodelavcev, omogočili in spodbudili izmenjavo primerov dobrih praks pri vodenju aktivov, spodbudili refleksijo o praksi vodenja aktivov, katere namen so nove izboljšave, ter z dejavnostmi v programu okrepili mreženje vodij aktivov iz različnih zavodov. Program usposabljanja kot profesionalna oblika razvoja vodij aktivov je dosegel svoj namen. V času od pilotnega usposabljanja smo program z manjšimi vsebinskimi in izvedbenimi popravki pripravili še za nekaj skupin. Na podlagi evalvacij ugotavljamo, da vsebin in izvedbe ni treba bistveno spreminjati, je pa treba razmisliti:

- o želji po nadaljevanju oziroma nadgradnji programa, ki so jo izrazili udeleženci;
- o možnostih za pogostejše in bolj kakovostno povezovanje med vodji aktivov znotraj zavoda in med zavodi, s čimer bi okrepili in uresničevali distribuirano vodenje v zavodih ter izmenjavo praks med njimi;
- o aktivnem vključevanju ravnateljev v izvedbo programa;
- o longitudinalnem spremljanju učinkov programa na prakso vodenja v zavodih.

Ocenjujemo, da bodo v prihodnje potrebne spremembe na sistemski ravni, zato v posamezne izvedbe vključujemo tudi razmišljanja o tem, kako spremeniti sistemsko ureditev za vodje aktiva, še posebej imamo v mislih razjasnitev dolžnosti in odgovornosti vodij aktiva, ki pa jih mora spremljati tudi ustrezno nagrajevanje. Na podlagi razmišljanj in pripomb bomo v prihodnje pripravili predlog sistemskih sprememb.

Literatura

- Adey, K. 2000. »Professional Development Priorities: The Views of Middle Managers in Secondary Schools.« *Educational Management, Administration & Leadership* 28 (4): 419–451.
- Bolden, R. 2011. »Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research.« *International Journal Of Management Reviews* 13: 251–269.
- Bubb, S., in P. Earley. 2007. *Leading and Managing Continuing Professional Development*. 2. izd. London: Sage.
- Dinham, S. 2007. »The Secondary Head of Department and the Achievement of Exceptional Student Outcomes.« *Journal of Educational Administration* 45 (1): 62–79.
- Fleming, P. 2014. *Successful Middle Leadership in Secondary Schools*. New York: Routledge.

- Flückiger, B., S. Lovett, N. Dempster in S. Brown. 2015. »Middle Leaders: Career Pathways and Professional Learning Needs.« *Leading & Managing* 21 (2): 60–74.
- Gurr, D., in L. Drysdale. 2013. »Middle-Level Secondary School Leaders: Potential, Constraints and Implications for Leadership Preparation and Development.« *Journal of Educational Administration* 51 (1): 55–71.
- Guskey T. 2000. *Evaluating Professional Development*. New York: Corwin.
- Guskey, T. 2002. »Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development.« *Educational Leadership* 59 (6): 45–51.
- Harris, A. 2008. *Distributed School Leadership: Developing Tomorrow's Leaders*. London in New York: Routledge.
- Harris, A. 2010. »Distributed Leadership: What We Know?« V *Distributed Leadership: Different Perspectives*, ur. A. Harris, 11–24. London: Springer.
- Harris, A., in J. Spillane. 2008. »Distributed Leadership through the Looking Glass.« *British Educational Leadership, Management & Administration Society* 22 (1): 31–34.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Leithwood, K., B. Mascal, T. Strauss, R. Sacks, N. Memon in A. Yashkina. 2007. »Distributing Leadership to Make Schools Smarter: Taking the Ego Out of the System.« *Leadership and Policy in Schools* 6 (1): 57–67.
- Marshall, S. G. 2012. »Educational Middle Change Leadership in New Zealand: The Meat in the Sandwich.« *International Journal of Educational Management* 26 (6): 502–528.
- Ministry of Education. 2012. *Leading from the Middle: Educational Leadership for Middle and Senior Leaders*. Wellington: Learning Media Limited.
- Muijs, D., M. Ainscow, C. Chapman in M. West. 2011. *Collaboration and Networking in Education*. New York: Springer.
- National College for School Leadership. 2003. »The Role and Purpose of Middle Leaders in Schools: Full Report.« National College for School Leadership, Nottingham.
- Ng, S., in T. K. Chan. 2014. »Continuing Professional Development for Middle Leaders in Primary Schools in Hong Kong.« *Journal of Educational Administration* 52 (6): 869–886.
- Pikl, M., in M. Koželj. 2015. »Aktualna izhodišča za delovanje strokovnih aktivov v vzgojno-izobraževalnih zavodih.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 32 (3): 53–68.
- Pohlin Schwarzbartl, N. 2005. »Vodje in vodeni sodelavci strokovnega aktiva.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 3 (3): 118–131.
- Pol, M. 2015. »Distribuirano vodenje: izziv in priložnost za ravnatelje.« Plenarno predavanje na Nadaljevalnem programu Šole za ravnatelje, Portorož, 20.–21. januar.

- Pont, B., D. Nusche in H. Moorman. 2008. *Improving School Leadership*. 1. zv., *Policy And Practice*. Pariz: OECD.
- Purgaj, S. 2006. »Vloga strokovnih aktivov pri izboljšanju kakovosti šole.« Magistrsko delo, Manchester Metropolitan University, Manchester.
- Širec, A., Z. Blagotinšek in M. Pikl. 2012. »Delo strokovnih aktivov, zasnovanih po vertikalni, v vrtcih in osnovnih šolah.« Gradivo za Nadaljevalni program Šole za ravnatelje v okviru programa Vseživljenjsko učenje – usposabljanje za vodenje šol in vrtcev, Šola za ravnatelje, Kranj.
- Thorpe, A., in G. Bennett-Powell. 2014. »The Perceptions of Secondary School Middle Leaders Regarding Their Needs Following a Middle Leadership Development Programme.« *Management in Education* 28 (2): 52–57.
- Woods, P. A., in G. J. Woods. 2015. »Poglobljanje distribuiranega vodenja: demokratična perspektiva moči, namena in ideje jaza.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (2): 17–39.
- Žohar, M. 2016. »Strokovni aktivni – kako do večje strokovnosti in boljše kakovosti pri delu.« <http://web.sc-celje.si/simpozij/wp-content/uploads/2015/10/Zohar-Martina-Strokovni-arhiv-kako-do-vecje-strokovnosti-in-boljse....pdf>
- dr. Tatjana Ažman je višja predavateljica v Šoli za ravnatelje. tatjana.azman@solazaravnatelje.si
- dr. Mihaela Zavašnik Arčnik je področna sekretarka v Šoli za ravnatelje. mihaela.zavasnik@solazaravnatelje.si

Listovnik v profesionalnem razvoju strokovnih delavcev in vloga ravnatelja pri tem

Justina Erčulj

Šola za ravnatelje

Jasna Čot

Srednja trgovska šola Ljubljana

V letih od 2008 do 2011 je bila Šola za ravnatelje nosilka projekta Evropskega socialnega sklada Sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v letih 2008, 2009, 2010 in 2011. Njegov temeljni namen je bil vzpostaviti koncept usposabljanja zaposlenih v vzgojno-izobraževalnih zavodih za vodenje avtonomnega javnega zavoda. Ena od pomembnih poti za doseganje tega cilja je zasnova in vodenje listovnika. V članku predstavljamo pomen in vlogo listovnika v profesionalnem razvoju strokovnih delavcev ter ravnateljevo vlogo pri tem. V raziskavi, ki smo jo opravili med udeleženci projekta, se je pokazalo, da ti jasno povezujejo listovnik in svoj profesionalni razvoj in da jih spodbuja k refleksiji, vendar pa pri tem potrebujejo ravnateljevo spodbudo in podporo. Tem spoznanjem sledijo priporočila za ravnatelje v zadnjem delu članka.

Ključne besede: profesionalni razvoj, listovnik, refleksija, vloga ravnatelja

Uvod

Po nekaterih ocenah bo kar 65 odstotkov današnjih učencev zaradi hitrega razvoja delalo na povsem novih področjih in v povsem novih poklicih, ki jih danes sploh še ne poznamo. Ob tem v časopisu *Dnevnik* (Petkovšek Štakul 2017) zasledimo mnenje, da bi morali učitelji učence bolj spodbujati k prepoznavanju njihovih interesov in talentov ter k ustvarjalnosti in h kritičnemu mišljenju, kar bi morale veljati tudi za delo z učitelji, ko govorimo o njihovem profesionalnem razvoju oziroma vseživljenjskem učenju.

Na čase, ko so bili učitelji lahko zgolj »prenašalci znanja« (Marentič Požarnik 2000, 33), lahko gledamo le še z nostalgijo. Danes morajo svojo profesionalnost povezovati z lastnim učenjem in oblikovanjem profesionalnega znanja, ob opazovanju sodelavcev, skupnem raziskovanju, strokovnih razpravah in refleksiji (Mac-

Beath in Dampster 2009; Hallinger in Heck 2011; de Vries, van der Grift in Jansen 2013). Svoj profesionalni jaz morajo oblikovati v svojem celotnem poklicnem delovanju, pri čemer ima profesionalna skupnost šole, v kateri delujejo, močno vlogo. Že Fullan (2000) v svoji knjigi *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli* poudarja, da nekateri učitelji lahko postanejo najboljši samo zato, ker delujejo v določeni šoli. Ključna oseba pri tem je ravnatelj, ki s svojim zgledom, z zagotavljanjem in ustvarjanjem ustreznih pogojev spodbuja (ali pa morda zavira) profesionalni razvoj svojih sodelavcev.

V članku predstavljamo vlogo in pomen listovnika v profesionalnem razvoju učiteljev. V letih 2008–2011 je Šola za ravnatelje v okviru projektov Evropskega socialnega sklada izvajala projekt Sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, katerega cilji so bili:

- vzpostaviti koncept usposabljanja delavcev vzgojno-izobraževalnih zavodov za vodenje avtonomnega zavoda;
- razvijati znanja in spretnosti, ki jih ravnatelji in strokovni delavci potrebujejo za uspešno vodenje profesionalnega razvoja;
- razvijati zmožnost refleksije in poglobljenega razmišljanja o lastnem učenju, poučevanju in razvoju;
- razvijati zmožnost povezovanja lastnega profesionalnega razvoja z razvojem šole.

Eno od orodij za doseganje teh ciljev je listovnik, ki so ga udeleženci zasnovali in vodili v okviru projekta.

Profesionalni razvoj učiteljev in ravnateljeva vloga v njem

Scheicher (2016, 12–16) v OECD-jevi študiji *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from around the World* navaja, da bodo današnji učenci za delo v prihodnosti potrebovali več interdisciplinarnega znanja, kognitivne kompetence, kot sta na primer sposobnost reševanja problemov in kritično razmišljanje, socialne veščine, na primer medkulturno komuniciranje in sodelovanje, metakompetence, kot so samorefleksija, učenje učenja in samoregulacija, pa tudi določene značajске lastnosti, in sicer empatijo, vztrajnost, radovednost in pogum. Seveda pa to pomeni, da bi morali tako usposabljati tudi učitelje. Profesionalni razvoj učiteljev je namreč eden najpomembnejših



SLIKA 1 Sestavine učiteljevega znanja (prirejeno po Schleicher 2016)

dejavnikov pri oblikovanju spodbudnega okolja za učenje učencev. Od učiteljev pričakujemo, tako Schleicher (2016, 17–18), da bodo svoje znanje gradili s prepletanjem strokovnih kompetenc¹ na treh področjih, kot prikazuje slika 1.

Med strokovne kompetence za delo v razredu poleg vodenja učnega procesa, vodenja razreda in ocenjevanja uvrščamo še poučevanje v multikulturnih razredih, medpredmetno povezovanje in integracijo učencev s posebnimi potrebami. K strokovnim kompetencam za delo v šoli sodijo delo in načrtovanje v timih, sodelovanje pri evalvaciji in načrtovanje izboljšav, uporaba IKT, delo pri projektih in mednarodno sodelovanje ter sodelovanje pri vodenju.

Za delo v družbi Schelicher (2016, 18) kot pomembni strokovni kompetenci izpostavlja zagotavljanje strokovne pomoči staršem in razvijanje partnerstev za učenje v širši skupnosti.

Če na omenjene strokovne kompetence pogledamo z vidika odgovornosti učiteljev za njihov razvoj, bi lahko dejali, da gre, kot je ugotovil že Day (1999), za zmes odgovornosti posameznikov, šole in sistema. Lahko bi rekli, da je za raven dela v razredu najbolj odgovoren učitelj sam, saj so odgovornost za izboljševanje lastne prakse in visoka pričakovanja do sebe pomembne sestavine »sodobnega učiteljevega profesionalizma« (Whitty 2006, 5). Ravnatelj in sistem pa mu morata uresničevanje take odgovornosti omogočiti. Podobno velja za razvoj učiteljevih strokovnih kompetenc za delo v družbi.

Ravnateljstvo najmočnejšo vlogo oziroma vpliv pri profesionalnem razvoju učiteljev vidimo v razvijanju strokovnih kompetenc za delo v šoli. Preprosto povedano, ravnatelj je odgovoren za to, da se v šoli strokovno ne razvijajo le »učitelji predmetov«, ampak tudi

¹ Strokovno kompetenco opredeljujemo kot preplet znanja, spretnosti, stališč in motivacije (Kunter idr. 2013).

»učitelji šole«. To pomeni, da prevzemajo odgovornost za izboljševanje šole, postajajo del distribuiranega vodenja in se povezujejo na različnih ravneh.

Erčuljeva (2011, 29–30) je ravnateljevo vlogo v profesionalnem razvoju učiteljev opredelila na treh ravneh, in sicer z zagotavljanjem pogojev, ustvarjanjem ustreznih razmer in z lastnim vzorom. Med zagotavljanje pogojev uvršča organizacijo časa ter razporejanje in pridobivanje sredstev za profesionalni razvoj. Posebej bi radi poudarili ravnateljevo vlogo pri načrtovanju profesionalnega razvoja. Ustvarjanje ustreznih razmer je povezano z organizacijsko kulturo, in sicer s kulturo učenja in sodelovanja kot temeljnima vrednotama šole. Pomembni dejavniki so še zavzetost za lastno učenje, razumevanje učiteljevega profesionalizma in odnos do profesionalnega razvoja sodelavcev. O'Donoghue in Clarke (2010, 96–97) med pogoje za učenje učiteljev uvrščata še skupno vizijo učenja, oblikovanje skupnega besednjaka o učenju in poučevanju ter klimo zaupanja in soodvisnosti.

Ravnateljeva vloga je torej večplastna: logistična (načrtovani čas, dobro opredeljena strategija komuniciranja), simbolna (oblikovanje vrednot sodelovanja) in strateška (pripravljanje priložnosti, ki omogočajo in spodbujajo različne oblike profesionalnega razvoja, zlasti sodelovanja). V literaturi pogosto zasledimo mnenje, da sta strokovni razvoj učiteljev in razvoj šole tesno povezana. Ravnatelji zato ne smejo in ne morejo pustiti, da bi strokovni razvoj sodelavcev potekal nenačrtno in spontano (Fullan 2003, 5; Hargreaves in Hopkins 2001, 141; Bush in Middlewood 2005, 195).

V projektu Sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, ki ga je Šola za ravnatelje vodila v letih 2008 do 2011, smo eno od pomembnih ravnateljevih vlog pri načrtovanju, spodbujanju in spremljanju profesionalnega razvoja strokovnih delavcev prepoznali v uvajanju listovnika. V članku predstavljamo rezultate raziskave, ki smo jo po končanem projektu opravili med udeleženci in v kateri smo proučevali vlogo listovnika v profesionalnem razvoju učitelja. Zanimalo nas je, kako so udeleženci sprejeli listovnik kot orodje za načrtovanje in spremljanje profesionalnega razvoja in spodbudo k refleksiji o lastnem delu. Posebej nas je zanimala vloga ravnatelja pri tem.

Listovnik v profesionalnem razvoju učitelja

Za besedo listovnik uporabljamo več različnih izrazov: portfelj, portfolio, mapa učnih dosežkov. Campbell in drugi (2006) ome-

njajo naslednje bralce listovnika: sam avtor, drugi učitelji, sodelavci, delodajalci, nadrejeni.

Listovnik se vse bolj uveljavlja tudi v naših šolah. Avtorji Costantino, De Lorenzo in Tirrell-Corbin (2009), Campbel idr. (2006), Forde, McMahon in Reeves (2009), Razdevšek Pučko (1999) ga obravnavajo predvsem kot orodje za spremljanje lastnega profesionalnega razvoja na področju izobraževanja. Večinoma se uporablja kot orodje za ocenjevanje učiteljev pri zaposlovanju, v procesu samoevalvacije in kot dopolnilo običajnim načinom vrednotenja učiteljevega dela. Glavna naloga listovnika je spodbujanje in spremljanje učiteljevega profesionalnega in kariernega razvoja. Brown, Earlam in Race (2001, 68) učiteljem svetujejo, naj si kot način lastne promocije izdelajo predstavitevno mapo.

Vodenje listovnika mora biti umeščeno v referenčni okvir, ki ga sestavljajo vizija in poslanstvo šole ter njen razvojni načrt in ki opredeljuje tudi učiteljev strokovni razvoj. Znotraj tega si učitelj zastavi svojo vizijo in svoj razvojni načrt ter opredeli področja, ki jih bo izboljševal. Listovnik spodbuja k nenehnemu samopreverjanju, pridobivanju povratnih informacij in samoregulaciji (Sentočnik 2005, 20). Tako ustvarja prostor, v katerem lahko posameznik načrtuje in reflektira o svojih izkušnjah, išče identiteto, svoja močna in šibka področja ter pot, kako se razvijati (Forde, McMahon in Reeves 2009).

Costantino, De Lorenzo in Tirrell-Corbin (2009), Forde idr. (2006) ter Rupnik Vec (2011, 55) obravnavajo listovnik predvsem z vidika njegove vloge v profesionalnem razvoju učitelja. Pri tem so temeljni cilji vodenja listovnika naslednji: razviti zmožnost refleksije, razviti motivacijo in sposobnost za vseživljenjsko učenje, razviti različne kompetence, prevzemati odgovornost za lasten profesionalni razvoj, razviti zmožnost za usklajevanje in povezovanje lastnega profesionalnega razvoja z razvojem šole, razviti zmožnost za ugotavljanje in prikaz vrednosti svojega dela, razviti in krepiti boljše sodelovanje med učiteljem in ravnateljem ter med učitelji samimi pri načrtovanju, razvijanju in spodbujanju profesionalnega razvoja. Med najpomembnejšimi vlogami listovnika Rupnik Vec (2011, 56) navaja, da predstavlja zakladnico učiteljevih izdelkov, ga spodbuja k načrtnemu in sistematičnemu uravnavanju profesionalnega razvoja, prispeva k razvoju samorefleksivnosti, metakognitivnega mišljenja, samokritičnosti in samovrednotenja, poleg tega pa omogoča izražanje ustvarjalnosti.

Tudi Forde, McMahon in Reeves (2009) navajajo veliko vzrokov za ustvarjanje listovnika, med njimi obveznost oziroma zahtevo

vodstva šole in drugih ustanov, da bi listovnik postal del učnega procesa in profesionalnega razvoja. Z njim je namreč mogoče prikazati dosežke, razvoj razmišljanja in prakse, zbirati evidenco in razmišljanja ob refleksiji ter ukrepih, ki so ji sledili. Zapisovanje refleksij učitelju omogoča, da globlje razume učni proces in ga izboljšuje (Day in Sachs 2004). Učitelj z vodenjem listovnika prevzema odgovornost za lastni strokovni razvoj in za izboljševanje svojega dela (Erčulj 2011, 30), zato je to »namenska zbirka informacij« o njegovih prizadevanjih za profesionalni razvoj in njegovih dosežkih (Paulson, Paulson in Meyer 1991, 66–67).

Tako je listovnik lahko podlaga za ugotavljanje dobre pedagoške prakse in omogoča, da zapise o njej objavimo in razširjamo, predvsem pa gre za osebno refleksijo v konkretnih okoliščinah, saj lahko izkušnje, ki so prenosljive, učitelj uporabi takoj. Razumemo ga tudi kot osebni načrt profesionalnega razvoja (Plevnik 2006, 15). Listovnik profesionalnega razvoja ne prikazuje le, česa se je posameznik v procesu formalnega oziroma neformalnega učenja naučil, ampak tudi to, kako je prišel do določenih spoznanj, kako vidi svojo karierno pot in kakšen je njegov odnos do lastnega profesionalnega razvoja. Zato se listovnik kot rezultat posameznikovega izkustvenega in poglobljenega učenja nenehno razvija, kar pomeni, da je njegov glavni namen predvsem ozaveščanje o posameznikovem učenju in razvoju, poleg tega pa ponuja možnost za to, da svoja spoznanja delimo z drugimi.

Refleksija predstavlja pomemben sestavni del listovnika, zato bomo v nadaljevanju spregovorili o listovniku kot spodbudi zanjo.

Listovnik kot spodbuda k refleksiji

V okviru učiteljevega poklicnega delovanja je refleksija pomemben dejavnik poklicne rasti. Gre za proces izkustvenega učenja na podlagi poglobljene analize (lastne) prakse in spoznanj, ki usmerjajo posameznikovo razmišljanje in delovanje (metakognitivni proces). Refleksija lahko poteka individualno, ko se učitelj za trenutek ali dalj časa ustavi, da bi osvetlil dogajanje v razredu, ali pa gre za interaktivni proces, ko učitelj ob pomoči drugega (kritičnega prijatelja) razjasnjuje dileme, postavlja vprašanja in si pridobi globlji vpogled v svoje delo in spoznanja, ki usmerjajo njegovo ravnanje (Forde, McMahon in Reeves 2009; Javornik Krečič 2008; Pollard 2007). Tako se v nepredvidljivih okoliščinah ne odzove intuitivno, ampak sprejme odločitve, ki so plod teoretičnega znanja in njegovih izkušenj, ki jih je reflektiral in osmislil

Smyth (Sentočnik 2005, 20). Refleksijo podpirajo tudi Hargreaves (2000), Erčulj (2002), Hopkins (2007) in drugi. »Znati se učiti iz svojih izkušenj in izkušenj drugih je sposobnost osrednjega pomena za profesionalno rast učitelja,« meni Žorga (2002, 22). Tudi Forde idr. (2006) pišejo podobno: »Če je profesionalno delo spreminjanje, razvoj in zavestno delo, je umetnost refleksije prvi pogoj zanj.«

Oprli smo se na stališča različnih avtorjev, ki refleksijo opredeljujejo kot ciklični ali spiralen proces, v katerem učitelj pregleduje, analizira, vrednoti in razvija svojo učiteljsko prakso (Sentočnik 2004; Javornik Krečič 2008; Pollard 2003). Glavni pomen refleksije je razvijanje izkušnje v obliki, ki najbolj ustreza lastnemu mišljenju in delovanju. Z refleksijo učitelj svoje učne izkušnje osmisli in dokumentira. Zbirnik teh dokumentov dobi značilnosti listovnika, ki je lahko pomembno orodje za spremljanje lastnega dela. Sama refleksija še ne pomeni spreminjanja, pač pa ji morajo nujno slediti načrtovanje akcije, izvedba načrtovanega, opazovanje, analiza po izvedbi, evalvacija in ponovna refleksija. Pomembno je, da se zavedamo, da je sprememba proces in ne dogodek, zato je zanjo značilna procesna pot. Razvoj lahko bistveno pospešimo z vodenjem listovnika. Z zapisovanjem vanj prečistimo dogajanje v poučevanju in učenju, razmišljanje o težavah in potrebnih spremembah. Sentočnikova opozarja, da je učitelj pri delu samozavestnejši, saj lahko z listovnikom preverja svoje delo ter primerja različne učne situacije in tudi za nazaj presoja, ali so bili ukrepi ustrezni (2005, 20).

Številni avtorji (Cencič 2000; Ivanuš Grmek 2007; Erčulj 2010; Forde idr. 2006; Korthagen 2009; Sentočnik 2005) poudarjajo pomen refleksije za kakovostno spreminjanje lastnega dela, hkrati pa opozarjajo, da se veliko učiteljev v praksi ne odloča za refleksijo o svojem delu. Za uresničenje sprememb bo potrebnega več načrtnega dela v vseh fazah poučevanja od priprav do evalvacije in ponovne refleksije, kar spodbujamo z vodenjem listovnika. Z njim učiteljevo tiho znanje postane dokumentirano, jasno in zato bolj cenjeno (Plevnik 2006, 15). Vodenje listovnika spodbuja tudi Razdevšek Pučko (1999), ki vidi njegovo pozitivno vlogo v povezovanju učenja, poučevanja in ocenjevanja.

Raziskava

V raziskavi, ki smo jo izvedli z udeleženci projekta Sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izo-

braževanju, nas je zanimalo, koliko učitelji in vzgojitelji tudi po končanem projektu vodijo listovnike, ki jih spodbujajo k refleksiji o lastnem delu, s katero ugotavljajo svoja močna in šibka področja, ter koliko na tej osnovi načrtujejo svoj nadaljnji profesionalni razvoj. Proučevali smo tudi njihov uvid v povezanost med učenjem, kariernim razvojem in listovnikom in ugotavljali, kakšna je vloga ravnatelja pri uvajanju listovnika in refleksiji ter kako učitelji, ki so deležni spodbud, ocenjujejo svoj profesionalni razvoj.

Izbrali smo metodo poizvedovanja, pregledne raziskave (angleško *survey*), ki je po Tratnikovi (2002, 23–33) pogosta metoda poizvedovanja v menedžmentu. Uporabili smo dve za pregledno raziskavo značilni tehniki zbiranja podatkov, in sicer tehniko anketiranja ter tehniko polstrukturiranega vodenega intervjuja.

Za anketiranje smo uporabili brezplačno odprtokodno orodje za izvajanje spletnih anket LimeSurvey, ki zagotavlja ustrezno oblikovanje anketnih vprašanj. Poleg opisne statistike smo uporabili še faktorsko analizo, s pomočjo katere smo zmanjšali število spremenljivk in oblikovali nove spremenljivke: profesionalni razvoj, karierni razvoj, razmišljanje ob vodenju listovnika, odnos vodstva in vodenje listovnika. Hipoteze smo preverjali s *t*-testom za en vzorec, *t*-testom za neodvisna vzorca, uporabili smo tudi Pearsonov korelacijski koeficient.

Vzorec raziskave je bil namenski, saj smo tako dosegli najboljšo obveščenost o uvajanju listovnika kot orodja za profesionalni razvoj učiteljev. K sodelovanju smo po elektronski pošti povabili vse strokovne delavce v projektu Sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Zbrane podatke smo uredili in obdelali s statističnim programom SPSS.

Z raziskavo smo preverjali naslednje hipoteze:

- H1 *Učitelji, ki uporabljajo listovnik, skrbijo za svoj profesionalni razvoj.*
- H2 *Pri učiteljih, ki vodijo listovnik, sta profesionalni in karierni razvoj povezana.*
- H3 *Učitelji, ki vodijo listovnik, razmišljajo o sebi in svojem delu.*
- H4 *Učitelji, ki so deležni spodbud vodstva šole, bolje ocenjujejo svoj profesionalni razvoj kot učitelji, ki spodbud vodstva niso deležni.*

Anketni vprašalnik smo sestavili za potrebe raziskave in je vseboval dvanajst vsebinskih sklopov vprašanj zaprtega tipa. Prvih pet vprašanj je zajemalo splošne podatke in udeleženci so ozna-

čili pravilni odgovor (dejstvo). Drugi sklop je zajemal vprašanja v zvezi z mnenji udeležencev o vodenju listovnika. Udeleženci raziskave so na štiristopenjski lestvici označili, koliko se strinjajo z navedenimi trditvami (Likertova lestvica).

Pri predzadnjem vprašanju nas je zanimalo, kdo jih je spodbudil k vodenju listovnika. Trditve (dodiplomsko izobraževanje, usposabljanje šr, druga usposabljanja, ravnatelj, sodelavec, lastna motivacija) so razvrščali po pomembnosti, pri zadnjem vprašanju pa so označili, kako dolgo vodijo listovnik.

Na anketo je v celoti odgovorilo 183 udeležencev projekta, kar pomeni 45,3-odstotno odzivnost. Rezultate anketnih vprašalnikov smo v interpretaciji dopolnili s pomočjo skupinskih intervjujev. Intervjuvali smo dve skupini – eno iz osnovne šole in eno iz vrtca. V projekt je bilo vključenih le nekaj srednjih šol, zato se za intervju s člani teh skupin nismo odločili. Pri intervjuju v osnovni šoli je sodelovalo šest članov skupine, iz vrtca pa sta zaradi službenih obveznosti lahko sodelovali le dve članici skupine od petih. V obeh skupinah sta sodelovali svetovalni delavki. V prvi skupini so bili drugi člani strokovnjaki z različnih predmetnih področij, v drugi pa je sodelovala vzgojiteljica. Člani obeh skupin so se razlikovali glede na delovne izkušnje. Postavili smo pet vprašanj odprtega tipa, da so lahko respondenti širše obrazložili svoja mnenja. Tako smo želeli predvsem dodatno osvetliti rezultate iz anketnih vprašalnikov. Zanimalo nas je, kakšne izkušnje imajo z listovnikom po končanem projektu in kako so v vodenje listovnika vključeni njihovi sodelavci. Jih je je listovnik spodbudil k učenju zato, ker na osnovi tega pričakujejo tudi svoj karierni razvoj? Ali jih je spodbudil k temu, da svoje znanje delijo z drugimi? Kakšno vlogo ima pri uvajanju listovnika in refleksij na šoli ravnatelj?

Povzetek ugotovitev

Čeprav je listovnik kot orodje za spremljanje profesionalnega razvoja v izobraževanju navzoč že dalj časa, je ugotovitev, da več kot polovica anketirancev oziroma 51,9 % vodi listovnik šele od dve do pet let, presenetljiva. Prvo leto ga vodi kar 38,3 % vprašanih, 3,8 % vprašanih od šest do deset let, nad deset let pa le 6,0 % vprašanih.

Iz navedenega je razvidno, da je večina anketirancev začela voditi listovnik šele z vključitvijo v projekt, zato je tudi jasno, da ima največji vpliv na to prav šola za ravnatelje oziroma vključenost v projekt. Pomembno vlogo pri vodenju listovnika ima tudi lastna motivacija.

Temeljna teza raziskave je bila, da listovnik pripomore k načrtovanju in spremljanju kariere oziroma je pomembno orodje zanj. Tezo smo potrdili, saj smo pri iskanju dejavnikov, ciljev, namenov in uporabnosti listovnika izpostavili ravno vodenje listovnika kot način za spremljanje lastnih dosežkov v karieri. Anketiranci so navedli, da se v povprečju najbolj strinjajo s trditvijo, da je vodenje listovnika uporabno pri kariernem razvoju ($M = 3,5$, $SD = 0,7$). Potrdili so tudi, da listovnik vpliva na njihov profesionalni razvoj.

Pri analizi ankete smo prišli še do nekaterih ugotovitev. Pri ugotavljanju, kakšna je vloga listovnika za učitelje, se je pokazalo, da sta najvišji povprečni vrednosti ($M = 3,3$) pri trditvah »Zaradi uporabe listovnika spremljam svoj napredek« in »Z vodenjem listovnika skrbim za svoj profesionalni razvoj«.

Ugotavljali smo, kako uporaba listovnika vpliva na profesionalni razvoj učiteljev. Anketiranci so se najbolj strinjali s trditvijo »Z listovnikom spremljam lastne dosežke v karieri« ($M = 3,5$, $SD = 0,7$), najmanj pa s trditvijo »Z listovnikom načrtujem strategije kariernega razvoja« ($M = 2,9$, $SD = 0,8$).

Najmanj so se anketiranci strinjali s trditvijo, da pri vodenju listovnika razmišljajo o prednostih in napakah drugih učiteljev ($M = 2,2$, $SD = 0,8$), najbolj pa s trditvijo, da razmišljajo o svojih prednostih in napakah ($M = 3,1$, $SD = 0,7$).

Odgovori so bili najbolj razpršeni pri trditvi, da vodstvo listovnik vključuje v letni pogovor. Tu smo predvidevali, da vodstvo listovnikov še ne vključuje v letni pogovor ali pa letnih pogovorov sploh ne izvaja. Enako razpršenost smo opazili pri trditvi, da vodstvo predlaga napredovanje na osnovi listovnika ($M = 2,4$, $SD = 1,1$).

Največje nestrinjanje so anketiranci izrazili pri trditvah »Okvirna vsebina listovnika bi morala biti enotno določena« in »Vodenje listovnika bi moralo biti obvezno« ($M = 2,5$, $SD = 1,0$).

Prvo hipotezo, in sicer, da učitelji, ki uporabljajo listovnik, skrbijo za svoj profesionalni razvoj, smo potrdili. Tudi v intervjuju so udeleženci potrdili, da listovnik uporabljajo za osebni in profesionalni razvoj. Listovnik pripomore k temu, da načrtujejo svoje cilje ter spremljajo svoj napredek. Eden od intervjuvancev je povedal, da listovnika za karierni razvoj namensko ne vodi, da pa je primerno orodje, kako to urediti. »[Listovnik] pomeni urejenost na karierni poti, obvezo, da cilje uresničuješ. Spomni te, da narediš nekaj za napredek. Je primerno orodje, da se izkazuješ drugim in sebi. Sodelavke postajajo še bolj samozavestne in bolj opremljene, to so prednosti listovnika. Pomaga sebe primerjati s seboj, gledati napredek za nazaj in načrtovati.«

Preverjali in potrdili smo tudi drugo hipotezo, in sicer, da sta pri učiteljih, ki vodijo listovnik, profesionalni in karierni razvoj povezana. S skupinskim intervjujem smo udeležence spraševali glede učenja, ki vpliva na profesionalni razvoj, in glede tega, kako svoja spoznanja delijo z drugimi, kar je povezano s kariernim razvojem. V intervjuju so poudarjali, da je nenehno učenje pri delu z učenci nujno in da ima pomembno vlogo notranja motivacija za učenje. Eden od intervjuvancev je povedal: »Kar bi se rad naučil, izvira iz zahtev učencev. Učim se tisto, kar potrebujem pri delu z njimi. Spoznavam, odkrivam, preizkušam, v praksi obdržim, kar je dobro, slabo zavrzem.«

Pri deljenju lastnih spoznanj z drugimi imajo udeleženci intervjuja zelo različne izkušnje. Vsi so poudarili, da znanje delijo, pri delu največkrat sodelujejo in izmenjujejo izkušnje. Razlika je opazna zlasti pri predstavitvah listovnika in refleksij. V zavodu, kjer skupine delujejo tudi po projektu in razvijajo listovnik, si mnenja in refleksije, kot pravi intervjuvanec, delijo: »Vedno manj zadržkov imamo pri deljenju izkušenj. Prostovoljno si podelimo izkušnje, vsak pa lahko zadrži, kar želi. Pomembno je močno zaupanje. Ostajajo seveda zadržki, da se hvališ, da zveni bahavo, in ta strah deloma ostaja. Vendar se v skupinah tudi o tem pogovarjamo in se učimo spregovoriti o svoji vrednosti oziroma močnih področjih.«

S tretjo hipotezo smo preverjali, ali učitelji, ki vodijo listovnik, razmišljajo o sebi in svojem delu, in tudi to smo potrdili. Udeleženci intervjuja so prav tako potrdili, da listovnik pripomore k večji kritičnosti do lastnega dela in jih bolj zavezuje k uresničitvi zastavljenih ciljev. Dejavnosti skrbneje načrtujejo in spremljajo napredek. Eden od intervjuvancev je potrdil, da mu je listovnik pomagal jasneje prepoznati, katera znanja še potrebuje pri delu, zato poišče primerno literaturo, seminarje.

Prav tako smo potrdili četrto hipotezo, saj drži, da učitelji, ki so deležni spodbud vodstva šole pri vodenju listovnika, bolje ocenjujejo svoj profesionalni razvoj kot tisti, ki takih spodbud in podpore niso bili deležni. S skupinskim intervjujem smo želeli še dodatno osvetliti poglede na vlogo vodstva. Udeleženci so potrdili, da je njegova vloga zelo velika in da je vodenje listovnika močno odvisno tudi od spodbud ravnatelja. Ena od intervjuvank je na primer poudarila: »Ravnateljica ima zelo veliko vlogo že s tem, ko vključi zavod v projekt, je pobudnica in spodbuja učenje, ko se neformalno družijo s sodelavci. Pomembno je povezovanje, sodelovalno učenje, sodelavci se lahko ravnateljici pokažejo v drugačni luči.«

Priporočila ravnateljem

Udeleženci projekta Sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v VIZ so v raziskavi torej potrdili pozitivne učinke vodenja listovnika pri profesionalnem razvoju tako z vidika razvijanja kompetenc, načrtovanja in spremljanja lastnih dosežkov, pri uveljavljanju neformalno pridobljenega znanja kot tudi glede vpliva na razmišljanje o svojem poslanstvu ter osebnostnih lastnostih, ki pripomorejo k večji profesionalnosti. Na osnovi te ugotovitve bi bilo listovnik torej smiselno uporabljati v vseh vzgojno-izobraževalnih zavodih.

Vodenje listovnika kaže pozitivne učinke pri profesionalnem razvoju posameznika, s tem pa vpliva tudi na razvoj šole. Avtorji (Gordon 2004; Day in Gu 2010) omenjajo študije, ki dokazujejo neposredno povezanost med usposobljenostjo učiteljev in kakovostjo njihovega dela, posledično pa tudi boljše priložnosti za učenje učencev.

V raziskavi smo ugotovili, da se udeleženci zavedajo pomembnosti učenja, vendar ga premalo povezujejo z uporabo listovnika. Proces učenja bi posamezniki morali bolj osmisliti in ga ob pomoči listovnika načrtno razvijati. Učitelj, ki je ozavestil svoje učenje, je bolj motiviran za vse oblike izobraževanja. Zaveda se, da z znanjem lažje rešuje težave v razredu, se bolj uveljavlja v strokovnih skupnostih in napreduje. Kako pomembno je, da se učitelj zaveda pomena učenja, je pisal tudi Day (1999, 2); meni namreč, da učitelja ni mogoče razvijati, razvija se sam. Prav zato bo potrebnega še več ozaveščanja in usposabljanja za učenje ob pomoči listovnika.

Pomembno je spoznanje, da listovniki spodbujajo k refleksiji, zato bi v šolah vzporedno z uvajanjem listovnikov priporočili še usposabljanje za pisanje refleksij, saj brez tega ne moremo pričakovati bistvenih sprememb v razmišljanju in praksi učiteljev. V raziskavi se s kakovostjo pisanja refleksij sicer nismo ukvarjali, kar pa ne pomeni, da to ni pomembno.

Raziskava je pokazala, da lahko ravnatelj s pomočjo listovnika spozna učiteljev napredek in spremlja njegove dejavnosti. Skupaj lahko načrtujeta nadaljnji profesionalni razvoj, ki je v korist tako učitelju kot šoli. Ravnatelj pozitivno vpliva na vodenje listovnikov, če ga spodbuja, če spremlja posameznikov profesionalni razvoj in evalvira načrt strokovnega razvoja ter na osnovi listovnika, ki ga vključuje v letni pogovor, predlaga napredovanje. Dokler bo vodenje listovnika ostalo na ravni prostovoljnega in nesistematičnega uvajanja v kolektive, ne bo imelo širšega systemskega učinka na

profesionalni razvoj učiteljev. Uporabljati bi ga morali čim širše, ne le učitelji za delo v razredu, temveč tudi ravnatelj pri ocenjevanju in usmerjanju učiteljev, pri sprejemanju novih delavcev, poleg tega bi se sami z njim lahko predstavili pri imenovanju. Namesto zbiranja točk v nazive bi morda dosegli več, če bi učiteljem in ravnateljem priporočili ali celo naložili, da morajo spremljati, kako profesionalni razvoj vpliva na kakovost dela z učenci. Sistematično spremljanje učinkov pa bi lahko zagotavljali prav z listovnikom (Erčulj 2011, 31), seveda ob izdatni podpori vodstva. Da pa bi to lahko dosegli, bi ga morali uporabljati tudi ravnatelj. Dokler namreč sami premalo poznajo listovnik, njegovo vlogo in pomen, ga težko priporočajo drugim zaposlenim ali ga od njih celo zahtevajo. Ravnatelj lahko le s svojim zgledom in enakovrednim prispevkom v skupini spodbuja strokovni napredek ter svoje zaposlene pri profesionalnem razvoju.

Literatura

- Brown, S., C. Earlam in P. Race. 2001. *500 nasvetov za učitelje: priručnik za učitelje*. Ljubljana: Educy.
- Bush, T., in D. Middlewood. 2005. *Leading and Managing People in Education*. London: Sage.
- Campbell, D. M., P. Bondi Cignetti, B. J. Melenzyer, D. H. Nettles in R. M. Wyman. 2006. *How to Develop Professional Portfolio: A Manual for Teachers*. Boston, MA: Pearson Education.
- Cencič, M. 2000. »Nekatere strategije reflektivnega poučevanja.« V *Didaktični in metodični vidiki nadaljnjega razvoja izobraževanja*, ur. M. Kramar in M. Duh, 63–71. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Costantino, P. M., M. N. De Lorenzo in C. Tirrell-Corbin. 2009. *Developing a Professional Teaching Portfolio: A Guide for Success*. Boston, MA: Pearson Education.
- Day, C. 1999. *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer.
- Day, C., in Q. Gu. 2010. *The New Lives of Teachers*. London: Routledge.
- Day, C., in J. Sachs. 2004. »Professionalism, Performativity and Empowerment: Discourses in the Politics, Policies and Purposes of Continuing Professional Development.« V *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, ur. Christopher Day in Judyth Sachs, 3–32. Maidenhead: Open University Press.
- De Vries, S., J. C. M. van de Grift in E. P. W. A. Jansen. 2013. »How Teachers' Beliefs about Learning and Teaching Relate to their Continuing Professional Development.« *Teacher and Teaching: Theory and Practice* 20 (3): 338–357.
- Erčulj, J. 2002. »Vodenje za učenje, da o ravnateljevi vlogi ne govorimo.« *Vzgoja in izobraževanje* 33 (1): 4–8.

- Erčulj, J. 2010. »Avtoriteta, opolnomočenje, profesionalizem: srečanje konceptov v šolah.« V *Avtoriteta in vodenje: avtoriteta v vodenju*, ur. Anita Trnavčević, 105–128. Koper: Fakulteta za management.
- Erčulj, J. 2011. »Profesionalni razvoj kot profesionalna odgovornost.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 9 (2): 15–36.
- Forde, C., M. McMahon, A. D. McPhee in F. Patrick. 2006. *Professional Development, Reflection and Enquiry*. London: Paul Chapman.
- Forde, C., M. McMahon in J. Reeves. 2009. *Putting Together Professional Portfolios*. London: Sage.
- Fullan, M., in A. Hargreaves. 2000. *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Fullan, M. 2003. *Change Forces with Vengeance*. London: Routledge.
- Gordon, S. P. 2004. *Professional Development for School Improvement: Empowering Learning Communities*. Boston, MA: Pearson Education.
- Hargreaves, A. 2000. *Changing Teachers, Changing Teams: Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Continuum.
- Hallinger, P., in R. H. Heck. 2011. »Collaborative Leadership and School Improvement: Understanding the Impact on School Capacity and Student Learning.« V *International Handbook of Leadership for Learning*, ur. T. Townsend in J. MacNeath, 469–485. Dodrecht: Springer.
- Hargreaves, D. H., in D. Hopkins. 2001. *Šola zmore več: management in praksa razvojnega načrtovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Hopkins, D. 2007. *Vsaka šola odlična šola: razumeti možnosti systemskega vodenja*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Ivanuš Grmek, M. 2007. »Profesionalni razvoj ravnateljev in vodenje šole.« *Šolsko polje* 18 (3–4): 165–173.
- Javornik Krečič, M. 2008. »Reflektivno poučevanje – značilnosti, modeli in pristopi.« *Pedagoška obzorja – Didactica Slovenica* 23 (1): 3–18.
- Korthagen, F. 2009. »Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju.« *Vzgoja in izobraževanje* 40 (4): 4–14.
- Kunter, M., U. Klusmann, J. Baumert in A. Hachfeld. 2013. »Professional Competence of Teachers: Effects of Instructional Quality and Student Development.« *Journal of Educational Psychology* 105 (3): 805–820.
- MacBeath, J., in N. Dampster. 2009. *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice*. London: Routledge.
- Marentič Požarnik, B. 2000. »Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove.« *Vzgoja in izobraževanje* 31 (4): 4–11.
- O'Donoghue, T., in S. Clarke. 2010. *Leading Learning*. London: Routledge.
- Paulson, F. L., P. R. Paulson in C. A. Meyer. 1991. »What Makes a Portfolio a Portfolio?« *Educational Leadership* 48 (5): 60–63.
- Petkovšek Štakul, J. 2017. »Talentov ne znamo zadržati, niti jih privabiti.« *Dnevnik*, 21. januar.

- Plevnik, T. 2006. *Razvoj sistema za priznavanje neformalno in informalno pridobljenega znanja učiteljev v poklicnem izobraževanju*. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
- Pollard, A. 2003. *Reflective Teaching: Effective and Evidence-Informed Professional Practice*. London: Continuum.
- Razdevšek Pučko, C. 1999. »Portfolijo – mapa za spremljanje procesa učenja.« V *Izobraževanje učiteljev za prenovljeno solo*, ur. J. Hytonen, C. Razdevšek Pučko in G. Smyth, 121–126. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Rupnik Vec, T. 2011. »(E)portfolio (listovnik) učitelja – instrument za načrtovanje, spremljanje, vrednotenje in uravnavanje lastnega strokovnega razvoja.« *Iskanja* 29 (41–42): 50–63.
- Schleicher, A. 2016. *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from around the World*. Pariz: OECD.
- Sentočnik, S. 2004. »Kritična Refleksija: Predpogoj za učiteljevo avtonomijo in spodbuda kakovostnemu učenju.« V *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje v povezavi s konstruktivističnim pristopom*, ur. Barica Marentič Požarnik, 583–596. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Sentočnik, S. 2005. »Podpora šolam pri uvajanju sprememb.« *Vzgoja in izobraževanje* 36 (4–5): 18–31.
- Tratnik, M. 2002. *Osnove raziskovanja v managementu*. Koper: Visoka šola za management.
- Whitty, G. 2006. »Teacher Professionals in a New Era.« Referat na 1. sklicu General Teaching Council za Severno Irsko, Belfast, marec.
- Žorga, S. 2002. »Modeli in oblike supervizije.« V *Metode in oblike supervizije*, ur. Sonja Žorga, 9–48. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- dr. Justina Erčulj je področna sekretarka v Šoli za ravnatelje.
justina.erculj@solazaravnatelje.si
- mag. Jasna Čot je učiteljica v Srednji trgovski šoli Ljubljana.
jasna.cot@sts-ljubljana.si

Sodelovalni dialog strokovnih delavcev in staršev

Marko Strle

Center za komunikacijo, sluh in govor Portorož

Mateja Petric

Posvetovalnica za učence in starše Novo mesto

Petra Korošec

Osnovna šola Venclja Perka Domžale

Sabina Juhart

Osnovna šola Bogojina

Prispevek predstavlja plod skupinskega projektne dela štirih ravnateljcev, ki smo se združili v programu Razvoj ravnateljstva pod okriljem Šole za ravnatelje. Med enoletnim vzajemnim svetovanjem smo si delili izkušnje s področja lastne prakse vodenja ter raziskovali izbrano področje oziroma načrtno razmišljali o sodelovanju s starši in proučevali različne oblike komunikacije z njimi. V raziskovalnem delu smo, da bi poglobili projektne vsebine, pripravili anketni vprašalnik ter ga analizirali. Končni rezultat enoletnega dela je tudi priročna zloženska za strokovne delavce in starše, v kateri predstavljamo smernice za uspešen dialog. Predpogoj zanj in za sodelovanje s starši je dober odnos, ki pa je lahko uspešen le zaradi komunikacije oziroma spretnosti in veščin sporočanja in poslušanja. Večji del odgovornosti za vzpostavitev uspešnega sodelovanja in dobrega odnosa s sogovorniki, starši, nosimo v šolskem prostoru strokovni delavci, zato moramo vseskozi ohraniti profesionalen odnos in odločen način komunikacije. Medsebojni dialog, ki temelji na varnosti, sprejetosti in razumevanju, ima pri reševanju nenehnih in sprotnih izzivov, s katerimi se prav vsi vsak dan srečujemo, največji pomen.

Ključne besede: sodelovanje, komunikacija, strokovni delavci, starši

Uvod

Odločitev, da se ravnatelji v okviru skupinskega projektne dela lotimo razmišljanja o sodelovanju s starši in proučimo različne oblike komunikacije z njimi, ni bila težka. S tematiko smo se vsi strinjali, saj smo vsak dan vpleteni v različne oblike komunikacije s starši. Ta je včasih prijetna, zanimiva, lepa, in kadar je tako – uspešna. Velikokrat pa ni tako. Zaplete se, kadar so situacije kri-

zne, sporočila neljuba, komunikacija pa neuspešna. Prav tovrstna komunikacija (t. i. krizna komunikacija) nam je postala največji izziv. Namesto naslova, ki smo ga izbrali najprej (in se nam je porodil kot prva asociacija) – »Posebna/občutljiva komunikacija s posebno občutljivimi starši posebnih otrok s posebnimi potrebami«, smo se odločili za novega – »Sodelovalni dialog strokovnih delavcev in staršev«.

Vsak otrok je edinstven, drugačen, unikatni, svojstveni, poseben, vsak s svojimi potrebami, značilnostmi in celostnim vedenjem, ki se včasih zrcali tudi na nesprejemljiv način. Prav take otroke nam vsak dan zaupajo starši. Zavedati se moramo, da nam pošiljajo najboljše otroke, kar jih premorejo. Raznolikost otrok in raznolikost njihovih staršev nas vselej postavljata pred nove izzive in odločitve glede tega, kakšno vedenje v odnosu do njih izbrati. Mavrično paletu otrok spremlja mavrična paleta staršev, z njimi pa se srečuje mavrična paleta strokovnih delavcev. Na področju sodelovanja in soustvarjanja v šoli in doma nikoli ne zmanjka izzivov in učenje veščin komuniciranja in spretnosti v razvijanju in negovanju odnosov se nikoli ne konča.

Komunikacija je proces, ki ga nenehno uporabljamo in za katerega smo prepričani, da ga obvladamo, četudi se ga večina ljudi nikoli ni zavestno učila. Kadar ugotovimo, da nas drugi ne razumejo, ne slišijo, se ne strinjajo z nami in da se na naša sporočila ne odzivajo tako, kot si želimo in pričakujemo, se zavemo, da je sporazumevanje spretnost, ki jo pogosto pomanjkljivo obvladujemo. Pravzaprav gre za veščine, ki jih moramo nenehno razvijati, zanje skrbeti in jih negovati. Komunikacije se lahko naučimo, jo izboljšamo ali spremenimo.

Komunikacija je pravzaprav za vsakega človeka neke vrste »delovno orodje«. Kako spretno znamo to »orodje« uporabljati, se zrcali v našem zadovoljstvu, delovnem uspehu in odnosu z ljudmi. Komunikacija je edini način, edina pot, da si lahko sporočimo svoje misli, doživetja, občutke.

Izhodišče za ustrezno komuniciranje je spoštovanje osebe, s katero govorimo, ne glede na to, kdo je in koliko je stara. Vsebina sporočila naj bo iskrena. Moč in kakovost ustrezne komunikacije se pokaže zlasti pri reševanju problemov in konfliktov. Vrline krizne komunikacije so »orodje« za uspešno reševanje kriznih situacij v najrazličnejših odnosih.

Podlaga ali temelj za ustrezno komunikacijo je pozitiven in odgovoren odnos do sogovornika. *Sporazumevati se* namreč pomeni *govoriti in poslušati*.

Namen in cilji projekta

V delovni skupini smo družno razmišljali o nekaterih vsakodnevnih pomislekih, vprašanjih in izzivih v odnosih s starši. Zato smo se odločili, da v svojem soustvarjalnem odnosu poiščemo odgovore na nekatera vprašanja, kot so:

- Kaj je pomembno za uspešno sodelovanje s starši?
- Kaj so značilnosti dobrega odnosa in uspešne komunikacije?
- Kakšna so pričakovanja staršev in kakšna učiteljev/strokovnih delavcev?
- Kako si priti naproti, poiskati skupni »breg« in na njem ostati?
- Katere in kakšne so oblike uspešnega medsebojnega sodelovanja (izmenjava izkušenj in primerov dobre prakse)?
- Kako načrtovati nove prilagojene posodobljene oblike sodelovanja s starši?

Pri svojem delu se vsak dan srečujemo z otroki, ki imajo čustvene, socialne, vedenjske in/ali učne težave. Včasih jih poimenujejo kot »težavne«, drugačne, sicer pa so to otroci s posebnimi potrebami, ki potrebujejo poseben pristop, odnos in posebno sodelovanje. Zanje in za njihove starše moramo tudi strokovnjaki biti »posebni«. Obvladati moramo »posebno« komunikacijo v posebnih okoliščinah (zlasti kriznih).

Komunikacija je osnova vsakega uspešnega in dobrega sodelovanja in soustvarjanja. Starši in otroci, ki se znajdejo v stiskah in težavah, so na področju komunikacije in sodelovanja še posebno občutljivi. Okrnjen je njihov občutek varnosti, njihova samopodoba, samospoštovanje in samozaupanje so zaradi različnih življenjskih izkušenj velikokrat ranjeni. Starši otrok, ki imajo različne posebne potrebe, potrebujejo še več informacij kot starši drugih otrok. V lastni čustveni (pre)obremenjenosti pogosto ne (z)morejo razmišljati trezno in se posledično tudi ne ustrezno, odločno odzvati.

Ovira za ustrezno komunikacijo so pogubne navade (Glasser 2000), kot so kritiziranje, pritoževanje, nerganje, grožnje, sodbe, nesprejemanje ipd., ki jih pogosto izberemo. Za uspešno komunikacijo in vzpostavljanje ustreznega medsebojnega odnosa pa so potrebne sodelovalnost in povezovalne navade, kot so sprejemanje, pohvala, razumevanje, spodbujanje (Glasser 2000). Povezovanje, sodelovanje in soustvarjanje s starši otrok (tistih s posebnimi potrebami pa še toliko bolj) je nadvse pomembno. Vendar moramo spoštovati odločitev staršev, kako bodo sodelovali, odkrito in v ce-

loti ali pa (sprva) zadržano in negotovo, morda agresivno, napadalno, obrambno ...

Za projektni del smo torej izbrali *sodelovanje s starši* in naslov »Sodelovalni dialog strokovnih delavcev in staršev«. Poseben izziv nam je bilo reševanje kriznih situacij v odnosu strokovni delavec – starši. Temeljno izhodišče za naše razmišljanje in ustvarjanje v zvezi s temo, to je sodelovalnim dialogom, je bilo: Kako podati informacijo, ki je sogovornik (v našem primeru starši) noče niti slišati niti razumeti in ne sprejeti?

Če kateri koli odnos zapolnjujejo kritika, nespoštovanje, nezaupanje in moraliziranje, smo v nevarnosti, da se odtujenost in odpor sogovornika krepi, hkrati pa mu ne damo priložnosti, da do sebe in okolice razvije pozitiven, sodelovalen odnos z dobršno mero odgovornosti. Za otrokovo celostno delovanje doma in v šoli so nadvse pomembni konstruktivni, sodelovalni in soustvarjalni odnosi med otroki, strokovnimi delavci in starši. Strokovnjak (v našem primeru učitelj) je za dialog s starši, ki nastaja in se razvija v šolskem prostoru, bolj odgovoren. Vanj mora vnesti naslednje vrednote: enakovrednost, spoštovanje, odprtost, zaupanje, strpnost, odgovornost ...

Strokovni delavci smo in moramo ostati strokovnjaki in moramo v šolskem okolju skrbeti za strokoven in profesionalen odnos in vedenje. Starši so naši »obiskovalci«.

Tematiko za projektno delo smo izbrali zato, da bi bili v odnosu in komunikaciji s starši v težavnih/kriznih situacijah uspešni. Spraševali smo se:

- Kako staršem sporočiti informacijo, ki je ne želijo slišati?
- Kako razložiti in utemeljiti svoje sporočilo, namenjeno staršem otrok s posebnimi potrebami?
- Kako preveriti, ali so starši razumeli naša sporočila?
- Kako spremljati skupne dogovore in jim slediti?

V okviru projektnega dela smo si zadali (po našem mnenju realne in dosegljive – nikoli pa povsem obvladljive) naslednje cilje:

- Izmenjati izkušnje in primere lastne prakse uspešnega sodelovanja s starši.
- Naučiti se pravil, strategij in načinov dobre komunikacije.
- Izogibati se pastem slabega sodelovanja in (ne)komuniciranja s starši.
- Zaznati (in zbrati) potrebe, predloge in zamisli staršev za soustvarjanje in sodelovanje s strokovnimi delavci.

- Priti do spoznanj, kako pridobiti ciljno skupino zahtevnih staršev in kako z njimi uspešno razvijati ustrezno komunikacijo.
- Oblikovati smernice za uspešno vodenje pogovora s starši.
- Načrtovati sklop tematskih srečanj s starši (npr. v obliki šole za starše).

Teoretična izhodišča

Kaj hitro se lahko strinjamo s trditvijo, da je sodelovanje s starši nujen pogoj za uspešno dopolnjevanje družinske vzgoje in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev. Medsebojna podpora in zaupanje sta za napredek otroka bistvena. Soodločanje staršev je mogoče do meja strokovnosti, ki so v domeni strokovnega osebja in drugih strokovnjakov s področja vzgoje.

Enako velja tudi za razmišljanje, da je temelj sodelovanja med strokovnim osebjem in starši dobra komunikacija in sodelovanje na različnih področjih, ob upoštevanju avtonomije vzgojno-izobraževalne ustanove.

Strokovni delavci izvajamo take oblike sodelovanja s starši, da z njimi zadovoljimo zahtevam zakonodaje in tistim pričakovanjem staršev, za katera menimo, da so navzoča. Na ravnanje strokovnih delavcev vplivajo tudi informacije, ki jih dobijo o učencu in starših. Starši imajo dostikrat nerealna pričakovanja do svojih otrok, zato je obveščanje o težavah neprijetno in občutljivo. Lažje je sporočiti dobre stvari. Vemo tudi, da se otroci v šoli vedejo drugače kot doma, in starši niso pripravljeni prisluhni sporočilom ali pa otroka neprimerno kaznujejo (Pušnik 2002).

Komunikacija je krožni proces sprejemanja in oddajanja sporočil. Učinkovita komunikacija med dvema je tista, pri kateri si prejemnik razlaga sporočilo pošiljatelja tako, kot je ta želel, da bi si ga. Učinkovita komunikacija je torej odvisna od učinkovitega sprejemanja sporočil, zaradi česar spretnost komunikacije uvrščamo na področje socialnih spretnosti (Johnson in Johnson 1997).

Medosebna komunikacija je nepogrešljiv sestavni del poklicne vloge ravnatelja, strokovnega delavca in drugih zaposlenih v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Razumevanje medosebne komunikacije se je skozi zgodovino razvijalo od enosmerne k dvosmerni, vse do razumevanja komunikacije kot kompleksnega pojava, kot jo pojmuje danes (Ažman 2015).

Pogosto nastajajo pojavi, ki proces komuniciranja motijo; to so tako imenovani šumi in/ali ovire, ki so pri procesu zaznavanja in

razbiranja sporočila povezani s psihološkimi ovirami, saj se sam proces razbiranja dogaja v mišljenju. Pri tem so temeljnega pomena predpostavke, vnaprejšnje domneve, ki jih imamo o drugih ljudeh (Dimbleby in Burton 1995).

Komunikacijo otežujejo ali jo onemogočajo mehanične ovire ali fizični dejavniki. Mednje sodijo npr. ropot, ki prihaja iz okolice, zračnost prostora, temperatura, osvetljenost, dnevni čas itd.

Semantične ovire se nanašajo na nepremišljeno uporabo besed. Če besed ne uporabljamo v ustreznem kontekstu in pomensko ustrezno, je velika verjetnost, da nas ne bodo pravilno razumeli.

Psihološke ovire so povezane predvsem s stališči, prepričanji in vrednotami in so najpogostejši izvor težav v medosebni komunikaciji. Med psihološke ovire bi lahko uvrstili t.i. jezik nesprejemanja, kot ga imenuje Gordon (1989) in kamor sodijo ukazovanje, opozarjanje, grožnje, moraliziranje, ocenjevanje, kritiziranje, sramotenje, etiketiranje, interpretiranje, spraševanje, navzkrižno zasliševanje, če naštejemo le nekatere.

Zavedati se moramo, da je nemogoče ne komunicirati, in to ozavestiti. Nemogoče je, da ljudje, ki se medsebojno zaznavajo, med seboj ne bi tudi komunicirali. Vse, kar nekdo govori ali počne, za nas pomeni določeno informacijo, in vsemu, kar zaznamo mi sami, dajemo določen pomen.

V vsakdanjem življenju smo ljudje najpogosteje nesrečni in nezadovoljni zato, ker drugi ne ravnaajo, ne čutijo in ne mislijo tako, kot bi mi hoteli. Druge pogosto prosimo, prepričujemo ali celo silimo v to, da bi se strinjali z našim razmišljanjem, hkrati pa nas jezi, kadar drugi od nas pričakujejo in zahtevajo, da bi mi ravnali, čutili in mislili tako, kot si ne želimo.

Če in kadar se hočemo kakovostno pogovoriti, se moramo znati poslušati, razmišljati, sporočiti, sprejemati, spoštovati in biti pozitivni, iskreni in pošteni do sebe in sogovornikov.

V komunikaciji in pri sodelovanju s starši otrok s posebnimi potrebami pogosto naletimo na nekatere ovire, ki pa se jih moramo naučiti prepoznavati in jih zaznavati.

V katerih najpogostejših oblikah komunikacije sodelujemo, razvijamo odnos v naših štirih ustanovah?

Pregled prakse kaže, da je različnih oblik sodelovanja veliko in da so si pogosto podobne. Lahko jih opredelimo glede na različne posebnosti, kot so formalne in manj formalne oblike, individualne in skupinske ali celo načrtovane in nenačrtovane. Predstavljamo jih v preglednici 1.

Življenjske zgodbe otrok, mladostnikov, staršev, učiteljev, s ka-

PREGLEDNICA 1 Pregled obstoječih in delujočih oblik sodelovanja s starši v štirih ustanovah

Oblike sodelovanja s starši	Ustanova				Posebnosti oblik sodelovanja					
	(a)	(b)	(c)	(d)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Govorilne ure	×	×		×	×		×			×
Roditeljski sestanki (skupni za vse starše ali razredni)	×	×		×	×			×		×
Izobraževanja za starše, predavanja za starše, šola za starše (predavanja za starše, delavnice)	×	×	×	×	×			×		×
Prireditve na šoli	×	×		×	×	×		×		×
Prireditve v okolju, na katerih nastopajo naši učenci	×	×	×	×	×	×		×		×
Športne sobote, tek, druženje		×				×		×		×
Vsakodnevna individualna srečanja (pogovori, obravnave, svetovanja ...) z otroki in starši v stiski, s težavami	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
Klici v stiski, e-pošta ...	×	×	×	×	×	×	×			×
Strokovne skupine za reševanje posameznih izzivov	×	×	×	×	×			×	×	×
Strokovne skupine za individualizirani program (IP)	×	×	×	×	×			×		×
Svet staršev	×	×		×	×			×		×
Svet zavoda	×	×	×	×	×			×		×

OPOMBE Naslovi stolpcev: (a) Osnovna šola Bogojina, (b) Osnovna šola Venclja Perka Domžale, (c) Posvetovalnica za učence in starše Novo mesto, (d) Center za korekcijo govora in sluha Porto-rož, (1) formalna, (2) neformalna, (3) individualna, (4) skupinska, (5) načrtovana, (6) nenačrtovana.

terimi se srečujemo, so različne in prav vsaka je posebna. Druži nas osnovno načelo, da se z vso pozornostjo, s strokovnim pristopom in odnosom posvetimo vsakemu posebej. To je načelno stališče, ki ga morebiti ne izpolnimo vedno, a nam je pri našem strokovnem delu vedno vodilo.

Starši pogosto postavljajo vprašanja o tistih področjih otrokovega/mladostnikovega odzivanja in vedenja, ki je zanje moteče, nesprejemljivo in si ga ne znajo razložiti. Zato iščejo različne razlage in nasvete glede možnosti spreminjanja otrokovega oziroma mladostnikovega ravnanja in v zvezi s tem, kako bi spremenili svoje lastno vzgojno ravnanje. Starši potrebujejo pomoč zlasti pri reševanju lastnih težav, saj se ob težavah v družini pogosto počutijo nemočne in premalo »usposobljene« za reševanje večjih zadreg.

V projektni skupini si delimo izkušnje, saj se pogosto srečujemo s starši, ki pridejo k nam z jasnim namenom, z velikimi pričakovanji v zvezi z rešitvami ter čustveno obremenjeni, napeti, razdra-

ženi, obupani, žalostni ... Razumevanje staršev je eno temeljnih vodil pri našem strokovnem delu.

Pomembna dejavnost na področju sodelovanja s starši je organiziranje in vodenje različnih izobraževalnih programov za starše otrok in mladostnikov. Mednje sodijo predavanja za starše, na katerih jih ozaveščamo o aktualnih, ključnih in najpogostejših vprašanjih v zvezi z odraščanjem, vzgojo, šolanjem, socializacijo in prevzemanjem družbenih vlog. Vsebine izobraževalnih programov, ki jih ponujamo, bogatijo znanje udeležencev in jim omogočajo samouresničevanje ter osebno rast. Pri večini tematskih predavanj so navadno navzoči strokovni delavci, pri nekaterih pa tudi učenci (na primer, kadar so tema učne navade in učenje ter komunikacija v družini).

Da bi starši svoje poslanstvo kar najustrezneje obvladali in ga zmogli najbolje opravljati, jim ponudimo možnost nenehnega učenja in pridobivanja novih spoznanj. Ena izmed oblik kontinuiranega (do)izobraževanja za starše so t. i. šole za starše. Namenjene so tistim, ki si želijo potrditev za opravljanje starševskega poslanstva, in vsem tistim, ki si želijo poiskati nove poti v vzgoji, še zlasti kadar jim utečene vzgojne metode in pristopi ne prinašajo zadovoljstva.

Osnovni namen šole za starše je zmanjševanje strahu pred težavami, poleg tega starše opogumlja to, da lahko o njih spregovorijo, se začnejo z njimi spopadati in skupaj z nekom iščejo rešitve. Namen sodelovanja s starši je podpreti jih v njihovi starševski vlogi pri vzgoji otrok, jih spodbuditi k medsebojni komunikaciji v družini, s šolo, prispevati k dobremu, odgovornemu in uspešnemu starševstvu. Vzajemno delovanje staršev in učiteljev lahko torej pomembno vpliva na otrokov razvoj, predvsem če njihovo sodelovanje temelji na partnerskem odnosu, ki se zavzema za sodelovanje in dopolnjevanje med obema stranema.

Metodologija

Za raziskovalni del smo člani projektne skupine oblikovali anketni vprašalnik, ki je najprikladnejša oblika za to, da se poskušamo poenoteno poglobiti v raziskovanje problemskega področja ter odgovoriti na vsaj dve izhodiščni raziskovalni vprašanji, in sicer kaj je pomembno za uspešno sodelovanje s starši in kaj so značilnosti dobrega odnosa in uspešne komunikacije.

Anketni vprašalnik smo vsebinsko prilagodili potrebam in ciljni skupini anketirancev, tako v Posvetovalnici za otroke in starše

PREGLEDNICA 2 Anketni vprašalnik za starše – P (uporabljen za potrebe Posvetovalnice za otroke in starše Novo mesto)

Trditev	(1)	(2)	(3)
1. Obiski v Posvetovalnici so ustrezno načrtovani, vnaprej dogovorjeni in usklajeni z našimi možnostmi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Obiski v Posvetovalnici so dovolj pogosti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Moj otrok naj bo prisoten in aktivno udeležen ob povratnih informacijah (v zvezi z njim), namenjenih staršem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Moj (starševski) odnos s strokovno delavko v Posvetovalnici je partnerski (temelji na enakopravnem, sodelovalnem odnosu in odprtem pogovoru).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Moj (starševski) odnos s strokovno delavko v Posvetovalnici temelji na zaupanju in varnosti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Pri iskanju rešitev za izzive, težave, stiske smo soustvarjalni (starši, otrok, strokovna delavka Posvetovalnice).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Med reševanjem težav, zaradi katerih smo obiskali Posvetovalnico, ocenjujemo težavo in posledično vedenje, ne pa osebe (otroka, staršev).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Po nekajkratnih srečanjih in pogovorih s strokovnim delavcem so se težave, stiske in izzivi, s katerimi se srečujemo, zmanjšali.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Strokovna delavka posluša in upošteva moje (starševsko) mnenje, razmišljanje in doživljanje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Katere oblike sodelovanja s Posvetovalnico se vam zdijo najbolj koristne (neposredni obiski in pogovori, korekcijske vaje, preventivne dejavnosti (delavnice), telefonski/elektronski stiki in drugo ...)?			
11. Zakaj?			
12. Kakšen odnos in delovanje v Posvetovalnici predlagate za skupno sodelovanje in soustvarjanje v prihodnosti?			

OPOMBE Možni odgovori: (1) se sploh ne strinjam, (2) se delno strinjam, (3) se povsem strinjam.

Novo mesto (Anketni vprašalnik za starše – P) kot v drugih treh ustanovah/šolah (Anketni vprašalnik za starše – Š). Zato smo se odločili, da vprašalnika, ki ga uporabljajo v Posvetovalnici za otroke in starše Novo mesto, ne bomo spreminjali, drugi vprašalnik pa smo prilagodili potrebam drugih treh ustanov ter ga ustrezno spremenili. Na začetku vseh anketnih vprašalnikov je bilo povabilo k sodelovanju in navodilo za izpolnjevanje.

Anketni vprašalnik za starše – P je vseboval devet trditev, ki so jih anketiranci ovrednotili na tristopenjski lestvici. Ob vsaki od njih so morali izbrati, ali se z njo sploh ne strinjajo, se strinjajo delno ali povsem. Odgovoriti so morali še na tri odprta vprašanja, tako da so zapisali utemeljitev odgovora.

Anketni vprašalnik za starše – Š pa je vseboval osem trditev, ki so jih anketiranci ovrednotili na štiristopenjski lestvici. Ob vsaki so morali izbrati, ali se z njo sploh ne strinjajo, se strinjajo malo, zelo ali popolnoma. Odgovoriti so morali še na eno odprto vprašanje,

PREGLJEDNICA 5 Anketni vprašalnik za starše – Š (uporabljen za potrebe oš Bogojina, oš Venclja Perka Domžale, Centra za korekcijo sluha in govora Portorož)

Trditev	(1)	(2)	(3)	(4)
1. Starši imamo dovolj možnosti (govorilne ure, roditeljski sestanki, dnevi odprtih vrat, prireditve ...), da pridemo v stik z učiteljem ter da se pogovorimo o učno-vzgojnem delu svojega otroka.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Učitelj me posluša in upošteva moje mnenje ter želje glede vzgoje in poučevanja mojega otroka.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Starši lahko sodelujemo pri načrtovanju dela in življenja na šoli (ne le zanimanje za učno-vzgojno delo mojega otroka, ampak tudi seznanjanje s programom šole, možnost za dejavno vključevanje v razpravo o programu ter možnost, da se s predlogi vključujem v dogajanje na šoli).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Moj otrok naj bo aktivno udeležen na govorilnih urah.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Moj odnos z učiteljem na govorilnih urah je partnerski (temelji na enakopravnem, sodelovalnem odnosu, odprtem pogovoru, partnerja se drug od drugega učita, si med seboj pomagata, delita si pravice in dolžnosti, si svetujeta, skupno rešujeta učno-vzgojne težave učenca).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Moj odnos z učiteljem temelji na zaupanju. (Učitelj je odprt, sprejema moje misli, čustva, odzive ter težave, zagotavlja mi podporo in sodelovanje.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Učitelj me posluša z zanimanjem, z zbrano in s spodbudno nebesedno govorico (z obrazno mimiko, s kretnjami rok ...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Učitelj mi ponuja možnost, da pridem v stik z njim tudi zunaj govorilnih ur (individualno dogovorjeni pogovori, roditeljski sestanki, dnevi odprtih vrat, prireditve ...) in se tako lahko pogovoriva o učno-vzgojnem področju mojega otroka.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Katere oblike sodelovanja se vam zdijo najbolj koristne in zakaj?				

OPOMBE Možni odgovori: (1) se sploh ne strinjam, (2) se malo strinjam, (3) se zelo strinjam, (4) se povsem strinjam.

tako da so zapisali utemeljitev odgovora. V nadaljevanju predstavljamo oba vprašalnika.

Podatke smo zbirali tako, da je vsak član projektne skupine poskrbel za razmnoževanje anketnih vprašalnikov, jih razdelil vsem staršem učencev od prvega do devetega razreda, s katerimi sodeluje, ter določil čas za reševanje in rok, do katerega jih morajo vrniti; ta je bil za vse štiri ustanove različen, in sicer od enega do treh tednov. Pri tem smo upoštevali raznolikost delovanja posamezne ustanove in njene posebnosti. Člani projektne skupine smo se strinjali, da bomo razdelili poljubno število vprašalnikov, in predvideli, da bomo v analizo vključili vsaj trideset izpolnjenih vprašalnikov iz posamezne ustanove.

V Posvetovalnici za otroke in starše Novo mesto so k sodelovanju povabili naključnih 42 staršev, ki so s svojimi otroki prihajali tja; delež izpolnjenih in vrnjenih vprašalnikov je bil stoodstoten.

V oš Bogojina so razdelili 153 vprašalnikov, vrnjenih je bilo 125.

V oš Vencija Perka Domžale so vprašalnik objavili na šolski spletni strani in je bil tako dostopen vsem staršem vseh učencev. V enem tednu so prejeli 66 izpolnjenih vprašalnikov, ki so jih vključili v nadaljnjo analizo. V Centru za korekcijo sluha in govora Portorož so vprašalnike razdelili staršem vseh 62 učencev; po dveh tednih so jih prejeli 32, ki so jih vključili v nadaljnjo analizo.

Raziskava je potekala prostovoljno in anonimno. Marca in aprila 2016 smo oblikovali vprašalnike, razdelitev vprašalnikov smo predvideli maja, z zbiranjem vrnjenih ter izpolnjenih vprašalnikov pa smo počakali do začetka junija. Maja smo opravili analizo po posameznih ustanovah ter si kasneje izmenjali rezultate za pripravo skupnega prispevka.

Pri analizi anketnih vprašalnikov smo upoštevali in predstavili posamezne poudarke, ki so se članu projektne skupine zdeli najpomembnejši. Povzetke analize smo posredovali vsem staršem v sodelujočih ustanovah, in sicer po klasični pošti ali pa smo dobljene podatke javno objavili. Predvideli smo, da bomo ugotovitve predstavili tudi v pričujočem prispevku.

Analiza in ugotovitve rezultatov

Analiza anketnega vprašalnika v Posvetovalnici za učence in starše Novo mesto

V Posvetovalnici za učence in starše Novo mesto smo anketni vprašalnik ponudili 42 staršem in jih povabili k sodelovanju. Odgovori tistih, ki poiščejo pomoč in moč v naši Posvetovalnici, so nekakšno »zrcalo« sodelovanja in odnosa staršev z nami, strokovnimi delavkami posvetovalnice. Želeli smo si pridobiti povratno informacijo oziroma njihovo mnenje o delovanju, sodelovanju in soustvarjanju z nami, kar bo za nas morebiti dodatna, spodbudna smernica pri opravljanju našega nadaljnjega poslanstva.

Nihče od staršev, ki smo jih povabili k izpolnjevanju ankete, ni odklonil sodelovanja. Njihovi odgovori so bili večinoma v skladu z našimi pričakovanji, doživljanji in občutenji, ki slonijo na preteklih izkušnjah.

Starši menijo, da so obiski v posvetovalnici ustrezno vnaprej načrtovani, dogovorjeni in usklajeni z našimi možnostmi in da so (v večini primerov – 73,8 odstotka) dovolj pogosti. Izrazili so mnenje, da njihov odnos s strokovno delavko (100 odstotkov) temelji na enakopravnem, sodelovalnem in odprtem pogovoru in partnerskem odnosu, za katerega sta značilna zaupanje in varnost (97,6 odstotka). Pri reševanju njihovih težav in stisk smo soustvarjalni in

odnos gradimo (97,6 odstotka). Vsakega svetovanca, ki nas obišče, obravnavamo celostno in izhajamo iz njega samega kot celovite osebnosti in ne le iz njegovega vedenja ali trenutne težave, ki je ne obvladuje (95,2 odstotka). Starši se ob obiskih počutijo sprejete, slišane in razumljene (100 odstotkov). Že po nekaj obiskih (večinoma) občutijo, da se težave, stiske, zaradi katerih so nas poiskali, zmanjšujejo (78,6 odstotka).

Navedli so nekaj najbolj koristnih oblik sodelovanja s strokovnimi delavkami v posvetovalnici. Med njimi je na prvem mestu stik, neposredni obisk, pogovor, na osnovi katerega ustvarimo zupanje in zasujemo skupni načrt za iskanje rešitev. Navedli pa so tudi potrebo po delavnicah, predavanjih, elektronskem »stiku« kot možnosti za sodelovanje z nami.

Vse navedene oblike sodelovanja in povezovanja starši poznajo, saj v našem medsebojnem in vzajemnem odnosu že živijo in delujejo. Sporočili so nam, da posebni primeri zahtevajo posebne obravnave in rešitve, te pa so mogoče ob individualnem pristopu in neposrednem stiku. To omogoča občutek varnosti in neposredne sprejetosti, enakovredno komunikacijo, vzajemno soustvarjanje rešitev iz težav in ponuja takojšnjo povratno informacijo (drug drugemu).

Nekoliko izstopajoč je bil le odgovor staršev, naj njihov otrok ne bo navzoč ob povratnih informacijah (v zvezi z njim – 54,7 odstotka jih je odgovorilo tako). Odgovor ni tako zelo presenetljiv, saj starši velikokrat izrazijo željo in potrebo, da z nami spregovorijo sami (ne v navzočnosti otroka). To je velikokrat dobrodošlo in dobronamerno, saj pri predstavitvi težave, stiske, vzroka, zaradi katerega nas obiščejo, težko obvladujejo čustva, razmišljanje in doživljanje ob lastnih neljubih, neželenih in nepredvidenih vzgojnih in družinskih situacijah. S svojimi izjavami bi prizadeli otrokovo samopodobo, ki je že tako ali tako okrnjena. Njihov odnos z otrokom/mladostnikom bi bil lahko, če bi bil navzoč tudi on, še bolj (kot je že sicer ob njihovem prihodu) ogrožen.

Kot namig za sodelovanje s svetovanci v prihodnje so nam ponudili razmišljanje, da na svoji spletni strani odpremo blog s koristnimi vzgojnimi namigi, nasveti, možnostjo odprtih vprašanj ... Predlagali so, da bi (še) večkrat obiskali vrtce in šole in se s strokovnimi predavanji, delavnicami neposredno vključili v obravnavanje in reševanje različnih težav, zadreg in zablod. Večinoma pa so nam starši, ki smo jih vključili v anketo, v povratni informaciji sporočili, naj ohranimo primere dobre prakse, ki v naši posvetovalnici že »živijo« in delujejo.

Analiza in ugotovitve anketnega vprašalnika na Osnovni šoli Bogojina

Ugotovitve analize kažejo, da so obiski v šoli ustrezno načrtovani in usklajeni z možnostmi staršev, prav tako so dovolj pogosti. Navzočnost otrok na govorilnih urah ni v navadi, staršem pa se zdi smiselno, da bi jo z naslednjim šolskim letom uvedli kot stalno prakso.

Odnos staršev z učitelji in drugimi strokovnimi delavci je partnerski in temelji na zaupanju in starši imajo občutek varnosti. Pri iskanju rešitev, težav in premagovanju stisk dobro sodelujejo. Kar starši v sodelovanju z učitelji in drugimi strokovnimi delavci rešujejo težave, ocenjujejo težavo in vedenje, ne pa osebe. Po nekajkratnih srečanjih in pogovorih se težave zmanjšujejo. Učitelji in drugi strokovni delavci mnenje staršev poslušajo in ga upoštevajo.

Starši menijo, da so najbolj koristne oblike sodelovanja govorilne ure, ker gre za osebni stik, diskretnost, odkrit pogovor o otroku, na njih dobijo konkretne informacije, ki jih zanimajo, pogovor o otroku je oseben in poglobljen, deležni so besedne in nebesedne komunikacije, težave lahko tako rešujejo sproti, odnos z učiteljem je pristen. Tudi roditeljski sestanki se jim zdijo koristni, nato sledi komunikacija preko E-asistenta, telefona in elektronske pošte. Izobraževanja za starše se jim zdi manj koristna oblika sodelovanja (le 6,4 odstotka jih meni, da so koristna), 0,8 odstotka staršev pa pogoša neformalna druženja.

Vprašani so za sodelovanje v prihodnosti predlagali več druženja v šoli: športne igre za starše, učence, učitelje; delavnice za starše in učence v zimskem času. Delež vseh vprašanih, ki niso napisali nobenih predlogov, je bil 13,6 odstotka.

Starše smo povprašali tudi, kaj bi nam še radi sporočili. Zapisali so, da so zadovoljni z delom šole, zadovoljni so, ker spodbujamo otroke k različnim dejavnostim, posamezniki pa si želijo več športnih in interesnih dejavnosti. Nekateri so nezadovoljni s prehrano za diabetike in hrano nasploh, nekateri imajo pripombe tudi glede urnikov za prevoz otrok z avtobusi. Nekaj posameznikov je učiteljice poimensko pohvalilo.

Analiza in ugotovitve anketnega vprašalnika na Osnovi šoli Venclja Perka Domžale

Najbolje ocenjene trditve (povprečna vrednost 3,3 od 4) so bile tiste, ki se nanašajo na to, ali imajo starši dovolj možnosti, da pridejo

v stik z učiteljem in da je odnos na govornih urah partnerski, kar pomeni, da je pogovor odprt in da težave rešujejo skupaj. Trditve, da je odnos staršev z učiteljem na govornih urah partnerski in da temelji na enakopravnosti, sodelovanju, so ocenili s povprečno vrednostjo 3,2 od 4. Enako so ocenili še trditve, da učitelj starše posluša z zanimanjem, zbrano in s spodbudno nebesedno govorico ter da jim ponudi možnost, da pridejo v stik z njim tudi zunaj govornih ur. Sledile so trditve (povprečna vrednost 3,1 od 4) o tem, da učitelj posluša in upošteva mnenje staršev, da odnos temelji na zaupanju.

Naslednja trditev (Moj odnos z učiteljem na govornih urah je partnerski: partnerja se drug od drugega uči, si medsebojno pomagata, delita si pravice in dolžnosti, si svetujeta.) je bila ocenjena s povprečno vrednostjo 3,0 od 4. Najslabše so starši ocenili trditev, da imajo dovolj možnosti za lastno dejavno participacijo na ravni šole, in sicer s povprečno vrednostjo 2,8 od 4. Na vprašanje, katere oblike sodelovanja se jim zdijo najbolj koristne in zakaj, so najpogosteje odgovorili, da so to govorne ure ali individualni pristop.

Starši so v 85 odstotkih izrazili mnenje, da imajo dovolj možnosti priti v stik z učiteljem ter se pogovoriti o učno-vzgojnem delu svojega otroka. Le 3 odstotki anketirancev se s to trditvijo niso strinjali. Pri drugem vprašanju se je 39 odstotkov anketirancev popolnoma strinjalo s trditvijo, da jih učitelj posluša in upošteva njihovo mnenje ter želje glede vzgoje in poučevanja otroka, 33 odstotkov se jih je z njo zelo strinjalo, 21 malo, 6 odstotkov pa se z njo ni strinjalo. 60 odstotkov staršev je izrazilo mnenje, da imajo dovolj možnosti za to, da so na ravni šole tudi sami dejavni.

Vprašanjem, ki so bila vezana na odnos med učiteljem in starši na govornih urah, so v povprečju namenili 3,2 točke (od možnih 4). To pomeni, da je prevladovalo mnenje, da so z odnosom med učiteljem in starši zadovoljni.

Slabih 70 odstotkov staršev je menilo, da imajo poleg govornih ur dovolj možnosti za pridobivanje informacij o svojem otroku, nekateri (5 odstotkov) pa so zatrjili, da je drugačnih oblik sodelovanja premalo. Vsekakor pa se jim zdijo najpomembnejša oblika sodelovanja govorne ure in individualni pogovori.

Analiza anketnega vprašalnika v Centru za korekcijo sluha in govora Portorož

Najbolje ocenjene trditve (povprečna vrednost 3,6 od 4) so bile tiste, s pomočjo katerih smo ugotavljali, ali učitelj staršem ponudi

možnost, da pridejo v stik z njim tudi zunaj govorilnih ur in se tako pogovorijo o učno-vzgojnem področju otroka, ali imajo starši dovolj možnosti, da pridejo v stik z učiteljem ter da se pogovorijo o delu svojega otroka, ter ali jih učitelj posluša in upošteva njihovo mnenje in želje glede vzgoje in poučevanja otroka.

Naslednje tri trditve so dobile enake povprečne vrednosti, in sicer 3,5 (od 4). Nanašale so se na opredelitev odnosa med starši in učiteljem, ki temelji na zaupanju, odnosa z učiteljem, ki je partnerski, in na njihovo razumevanje učitelja, ki posluša z zanimanjem, z zbranostjo in s spodbudno nebesedno govorico.

Trditve, da starši lahko sodelujejo pri načrtovanju dela in življenja na šoli, so anketiranci ovrednotili z oceno 3,2, možnost, da bi bil otrok dejavno udeležen na govorilnih urah, pa z najnižjo oceno, in sicer 2,6.

Na vprašanje, katere oblike sodelovanja se zdijo staršem najbolj koristne in zakaj, so odgovorili izčrpno, zato navajamo njihove odgovore in ključne besede in besedne zveze, ki povzemajo njihove odgovore.

- Adventne delavnice, ko imaš možnost sodelovati s starši in otroki.
- Medsebojno sodelovanje med učiteljem in starši. Malo sem pogrešala to v zadnjih dveh letih, ker nas je v prvem razredu razredničarka sproti obveščala o snovi in učenju.
- Zaupanje v učiteljevo delo. Dosegljivost učitelja tudi zunaj govorilnih ur.
- Da učitelj pomaga otroku tudi takrat, ko je bolan in odsoten od pouka.
- Moj odnos z učiteljem temelji na zaupanju.
- Učiteljice razumejo angleški jezik.
- Osebna komunikacija, komunikacija preko esemesov in mailov.
- Komunikacija preko telefona, esemesov, mailov in govorilne ure. Prva je koristna v nujnih primerih, govorilne ure pa so namenjene daljšim pogovorom in razreševanju težav.
- Najbolj koristno se nam zdi, da je učiteljica dostopna po telefonu, kadar smo v skrbeh zaradi otrokovega počutja in prehranjevanja. Tudi pisna oblika komuniciranja se nam zdi v redu, saj nam učiteljica da jasna navodila za domače naloge, izlete in podobno.
- Pogovor, svetovanje, skupno iskanje rešitev. Na ta način

lahko pridemo do uspeha in do rezultatov (napredovanje otroka).

- Stalna možnost povezave z učiteljem, tako lahko hitro in dosledno rešujemo težave.
- Zagotovo je pogovor na štiri oči najboljši, ker pa ni vedno mogoč, je elektronska pošta najbolj koristna.
- Sprotno reševanje morebitnih težav.
- Sodelovanje med učiteljem, starši in otrokom, saj tako najprej rešimo težave.
- Moja lastna izkušnja.
- Pogrešam več vsakodnevnih informacij o poteku dneva v šoli (glede na to, da moj otrok težko opiše celoten potek in povzame dogajanje).
- Poleg govorilnih ur so koristni roditeljski sestanki, da starši spoznajo načrt šolskega leta, šole v naravi.
- Govorilne ure, roditeljski sestanki, seznanitev z dejanskim stanjem učenca.
- Dober odnos učitelja do učenca, učenca do učitelja. Učitelj zna prisluhnuti učencu.
- Najboljša je komunikacija med učiteljem in starši. Le tako lahko delamo, kar je najboljše za otroka.
- Učitelj mi daje možnost, da pridem v stik z njim zunaj govorilnih ur. Ker s sodelovanjem lahko rešujemo učno-vzgojne težave otroka.
- Individualne govorilne ure, možnost sodelovanja staršev pri usmerjanju otroka, pomoč pri doseganju učnih ciljev, izboljšanje vedenja, usmerjanje otroka skupaj z učiteljem k ciljem, ki smo si jih med šolskim letom zastavili, roditeljski sestanki in težave, s katerimi se srečujemo v okviru posameznega razreda, možnost pogovora in reševanja morebitnih težav, sodelovanje med učitelji in starši – seznanjanje s pristopom in metodami, ki bodo vplivali na zastavljene učne in vedenjske cilje otroka.
- Sodelovanje je odlično.

Sklep

Iz naših izkušenj in empiričnega dela (poglobljanje v vsebino naše projektne skupine) povzemamo sklepne misli, ki so lahko naše vodilo pri delu s starši tudi v prihodnje. Z gotovostjo trdimo, da je

predpogoj za dober dialog in sodelovanje s starši dober odnos, ki pa je lahko »živ« in uspešen le, kadar je komunikacija ustrezna oziroma kadar si pomagamo s spretnostmi in veščinami sporočanja in poslušanja. Izpostavili bi zlasti pomen poslušanja in tega, da drug drugega slišimo. Vedno znova moramo preverjati, kako se slišimo in kako se razumemo. Dialog mora biti enakopraven, kar pomeni, da sta v njem udeležena oba partnerja: starši in strokovni delavci.

Zavedati pa se moramo, da večji del odgovornosti za vzpostavitev uspešnega sodelovanja in dobrega odnosa z našimi sogovorniki, starši, v šolskem prostoru vendarle nosimo strokovni delavci, zato moramo vseskozi in ob vseh raznolikih priložnostih ohranjati profesionalen odnos in odločen način komunikacije. Predvsem je treba izboljšati poslušanje, saj strokovni delavci pogosto »verjamemo« v to, da moramo nenehno pomagati reševati težave in izzive drugih ter vselej in vsakomur ponuditi nasvet. Zato je naloga in obveznost ravnatelja, da kolektivu omogoča stalno izobraževanje in ozaveščanje na področju komunikacijskih vrlin in spretnosti, s poudarkom na poslušanju. Razvijanje dobrih medsebojnih odnosov in spretnega komuniciranja v šolah ni nikoli dokončano, treba ga je nenehno krepiti in potrjevati. Sporočanje in poslušanje vključujeta vrsto vrednot, kot so strpnost, razumevanje, sprejemanje različnosti, vztrajnost, pozornost ... Verjeti moramo v dober namen vseh deležnikov in si prizadevati k istemu cilju, ki nam vsem odpira skupne poti za reševanje neljubih, nepredvidenih, neželenih in/ali konfliktnih situacij.

Projektno delo nas je povežalo in prepletlo naše razmišljanje, izkušnje in delovanje. Ob obiskih v različnih šolah, zavodih smo spoznali svojskost in posebnosti vsakega od njih in poiskali stvari, ki jih lahko primerjamo z lastnim zavodom ali pa jih, kadar smo prepoznali koristnost, pomen ali vrednosti določene vsebine, uvedemo v svoje okolje.

Oblikovali smo skupno mnenje, ki izraža veliko potrebo po stalnih in sprotnih refleksijah in supervizijah, ki jih ravnatelji, direktorji zelo potrebujemo in jih pri vodenju močno pogrešamo.

Medsebojni dialog, »živ« odnos oziroma stik, ki temelji na varnosti, sprejetosti in razumevanju, je pri reševanju nenehnih in sprotnih izzivov, s katerimi se prav vsi vsak dan srečujemo, najpomembnejši.

Povratne informacije, ki smo jih dobili z vprašalnikom, so zelo spodbudne in kažejo na izjemno dobro sodelovanje med strokovnimi delavci in starši. Rezultate bomo predstavili v posameznih

kolektivih in svetom staršev oziroma svetom zavodov ter v priložnostni zloženki, v kateri bomo spregovorili o ključnih smernicah za uspešen dialog.

Namesto zaključka

V svetovalnem procesu ali povsem običajni komunikaciji je mnogokrat (vsaj na začetku) bolj pomembno, kako zbiramo podatke ali podajamo informacije, kakor pa to, katere podatke zbiramo in kakšne informacije si želimo podeliti s starši. Prvi stik je nadvse pomemben. Starši in otroci ne potrebujejo le povratne informacije, začutiti morajo našo podporo, imeti morajo občutek varnosti in zaupanja. Starši ne smejo misliti, da jih zaslišujemo, ampak da se zanimamo zanje, da jih slišimo, razumemo in da smo pripravljeni ostati »z njimi«. Potrebujejo potrditev, razumevanje in varnost.

Velika umetnost je izbrati način in pot, kako staršem sporočiti neželjeno novico. Sporočanje neželene novice mora biti vsekakor osebno in ne preko elektronske pošte, navadne pošte, telefona ali koga »tretjega«. Navedemo zgolj svoje strokovne ugotovitve in dejstva, nikoli ne dajemo sodb. Sporočamo jih na dostopen, sprejemljiv in razumljiv način. Izjemno pomembno je, da znamo pridobljene podatke tudi varovati. Svojih strokovnih ugotovitev, spoznanj, rezultatov nikoli ne prikrivamo. Strokovnjak mora staršem svoje strokovne ugotovitve in mnenje povedati v razumljivem jeziku. Povratno informacijo, ki jo podamo staršem, je treba vselej preveriti. Vedno moramo tudi preveriti, kako so nas starši »slišali« oziroma kako so nas razumeli.

Zavedamo se, da takrat, kadar človeka bremeni stiska, kadar nad razumom prevladajo čustva, razum ne more delovati tako, kakor sicer more in zmore. Čustva so močnejša in težko jih je premagovati in obvladovati.

Starši potrebujejo predvsem občutek varnosti, sprejetosti in razumevanja. Potrebujejo potrditev, da niso slabi starši in da so rešitve vedno mogoče. Za to pa so potrebni dobri medsebojni odnosi in odločna komunikacija. Kot strokovni delavci smo dolžni poskrbeti za uspešno, strpno in razumljivo komunikacijo ter zagotoviti pogoje za uspešno reševanje težav, konfliktov, stisk. Odgovornost za uspešen razplet dogodkov je vendarle na naši strani (na strani stroke). Staršem sporočiti, da nimajo prav, da se motijo v svojih odločitvah, da so dogodki, situacije, doživljanja ... lahko tudi drugačni, kot jih vidijo oni, je velika umetnost. Sporočiti nekaj, česar sogovornik noče slišati, in to tako, da nas bo slišal in razumel, je

največja umetnost. Zavedati se moramo človekovega celostnega odziva, zato moramo bdeti nad lastnimi in sogovornikovimi čustvi, odzivi in razmišljanji. Naš namen in cilj je staršem olajšati razmišljanje, doživljanje in jih spodbuditi k iskanju rešitev, ki so sprejemljive, razumske in nasploh mogoče. Pot pri tovrstnem iskanju rešitev je pogosto strma, dolga in naporna, zadovoljstvo na koncu poti, na »cilju«, pa toliko večje.

Ugotovili smo, da so oblike sodelovanja s starši, ki jih v posameznih ustanovah poznamo, negujemo in vzdržujemo, različne, cilji pa ostajajo enaki.

Literatura

- Ažman, T. 2015. »Komuniciranje v vzgojno-izobraževalnem zavodu.«
V *Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju*, ur. M. Zavašnik Arčnik in J. Erčulj, 67–78. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Dimbleby, R., in G. Burton. 1995. *More Than Words: An Introduction to Communication*. London: Routledge.
- Glasser, W. 2000. *Counseling with Choice Theory: The New Reality Therapy*. New York: HarperCollins.
- Gordon, T. 1989. *Družinski pogovori: razreševanje konfliktov med otroki in starši*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Johnson, D. W., in R. Johnson. 1997. *Learning to Lead Teams: Developing Leadership Skills*. Edina, MN: Interaction.
- Pušnik, M. 2002. *Razrednik v osnovni in srednji šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marko Strle je ravnatelj Centra za komunikacijo, sluh in govor Portorož. marko.strle@guest.arnes.si
- Mateja Petric je direktorica Posvetovalnice za učence in starše Novo mesto. mateja.petric2@guest.arnes.si
- Petra Korošec je ravnateljica Osnovne šole Venclja Perka Domžale. petra.korosec@guest.arnes.si
- Sabina Juhart je ravnateljica Osnovne šole Bogojina. sabina.juhart@guest.arnes.si

Komunikacija z vidika zgodovinskega razvoja jezika, retorike, argumentacije in konflikta

Jernej Šoštar

Osnovna šola Nove Fužine

Ključna vrлина uspešnega človeka je dobra komunikacija. Ta je namreč vedno dvosmeren proces, saj je povezana s sočasno medsebojno zaznavo in hkratno medsebojno izmenjavo sporočil. Komunikacijsko shemo (pošiljatelj – sporočilo – prejemnik) lahko razumemo zgolj simbolično, saj je pošiljatelj v istem trenutku tudi prejemnik in sočasno, ko pri njem poteka notranji proces kodiranja, že poteka tudi proces dekodiranja. Ker pri medosebni komunikaciji ne gre zgolj za preprosto izmenjavo sporočil, temveč je njeno bistvo predvsem v ustvarjanju in izmenjavi pomenov, je moj namen predstaviti tisti način komunikacije, ki preprečuje morebitne nesporazume. Cilj, ki temelji na prepričanju, da vse, kar nekdo izreče in izraža z nebesednim vedenjem, lahko drugi interpretira na številne, njemu lastne načine – in prav od tod izvira največ nesporazumov, katerih razlog je v večini primerov neveščča komunikacija –, je na podlagi proučitve zgodovinskega razvoja prikazati »pravilen« način komunikacije. V prispevku tako začnem s predstavitvijo jezika, ki je temelj družbenega razvoja, nadaljujem z opisom retorike in argumentacije, saj sta to ključni veščini, ki ju moramo za uspešno komunikacijo obvladati. Sledila bosta definicija in predstavitev konflikta, ki predstavlja srž posameznikovih težav, ter zaključek s predstavitvijo tehnik razreševalne komunikacije.

Ključne besede: komunikacija, jezik, retorika, argumentacija, konflikt

Uvod

Komunikacija ima pri odzivanju na konflikte, ki so njeni nepogrešljivi spremljevalci, edinstven potencial. Njena največja vrednost ni le iskanje rešitve med ljudmi, ampak tudi spreminjanje ljudi na bolje, in to ravno sredi samega konflikta med njimi. Ljudje se v procesu razreševalne komunikacije spreminjajo, ker odkrijejo poti, na katerih se jim ne bo treba ukloniti najbolj destruktivnim pritiskom konflikta: ravnati iz šibkosti namesto iz moči in razčlovečiti sogovornika, namesto da bi mu priznali njegove vrline. K premagovanju teh pritiskov sodi sprejemanje težkih moralnih odločitev, ki ljudi spremenijo na bolje. Tako ljudje znotraj

sebe odkrijejo sposobnosti za dobro, česar pred tem niso poznali. Ob tem se še naučijo, kako naj te pozitivne sposobnosti uporabijo pri soočanju z življenjskimi težavami in povezovanju drug z drugim, hkrati pa z načinom komunikacije lahko spremenijo tudi svoje družinske, poslovne, sosedske in institucionalne interakcije. Iz tega sledi, da se učinki dobre komunikacije razširijo preko posameznih rešitev nesporazumov in skupaj učinkujejo na širša socialna področja, kjer v naši družbi običajno potekajo vsakodnevne interakcije (Bush in Folger 2010, 13).

Komunikacijo bom poskusil osvetliti in opredeliti skozi oči sociologa. Posvetil se bom njenim temeljem, kot so jezik, retorika in argumentacija, ter v nadaljevanju predstavil dobro komunikacijo, konflikt in primere dobre razreševalne komunikacije.

Jezik

»Jezik je simbolični znak,« je zapisal Charles Sanders Peirce. Simboli so tisti znaki, pri katerih je odnos med označevalcem in označencem poljuben. Jezik je med vsemi znakovnimi sistemi tisti, pri katerem je arbitrarnost najbolj očitna (Grgič 2007, 34), hkrati pa je, kot navaja Barthes (Barthes 1990, 142), družbena institucija in sistem vrednot. Individuum ne more sam ustvarjati in spreminjati jezika, saj je jezik predvsem kolektivni dogovor, ki se mu mora individuum scela podrediti, če hoče komunicirati. V nasprotju z jezikom, ki je institucija in sistem, je govor predvsem individualno dejanje izbire in aktualizacije. Govor sestavljajo kombinacije, s pomočjo katerih govoreči subjekt kodeks jezika lahko uporablja za to, da izrazi osebno misel, in psiho-fizični mehanizmi, ki govorcu omogočajo, da te kombinacije izrazi (str. 143).

Jezik in govor je mogoče v polnosti definirati šele v dialektičnem procesu, ki povezuje drugega z drugim, saj ni jezika brez govorice in ni govorice brez jezika. Jezik je proizvod in orodje govora. Tukaj pa igra pomembno vlogo komunikacijski kontekst, saj je jezikovna raba vedno postavljena v kompleksno ozadje, s katerim je na različne načine povezana. Verschueren (2000, 116) navaja, da je Malinovski leta 1923 skoval izraz »kontekst situacije«: »Natanko tako kot je v realnosti govornjenih ali pisnih jezikov beseda brez jezikovnega konteksta zgolj izmišljija in ne predstavlja ničesar razen same sebe, v realnosti govornjenega živega govora izjava nima nobenega pomena, če ni izražena v kontekstu situacije.«

Verschueren v nadaljevanju navaja, da so v izolaciji skoraj vse

izjave zelo nedoločene zaradi številnih kontekstualnih konstelacij, v katere se lahko prilegajo. Meni, da nikakor ne povzročamo nejasnosti, če v jezikovno analizo vključimo kontekst, ampak je prav to prvi pogoj za natančnost, in še, da ne smemo narediti napake, da bi kontekst popredmetili ali ga razumeli kot nekaj togega, saj kontekst prispeva k jasnosti, ker se lahko o njem dogovarjamo, ga razumemo ali zavrnamo, sprejmemo razumevanje oziroma se o njem znova dogovarjamo. Ta proces se imenuje kontekstualizacija in je ena od najpomembnejših sestavin besednega tvorjenja pomena. Ker so kontekstualne interpretacije dejavno signalizirane in/ali uporabljene, so v jezikovni analizi izredno uporabne, saj jih lahko spremljamo. Do signaliziranja lahko pride v trenutku izjavitve in interpretacije, ki ju uporabimo in o katerih se domenimo pozneje v interakciji in ki lahko izključita dvoumnost iz prejšnjih odlomkov diskurza (Verschueren 2000, 164).

Spoznali smo torej, da je jezik osnova retorike, ki jo bom predstavil v naslednjem poglavju.

Retorika

Grabnar navaja, da ima vsaka družba in vsak narod svoj govor. Meni, da družina poskrbi, da se otrok nauči govornice in jezika že v prvih letih življenja, saj brez tega ni mogoče živeti. Posameznik lahko ureja odnose s soljudmi in okoljem samo z jezikom in govornico. Jezik je poglavitno in edino sredstvo, s katerim posameznik razume svet okrog sebe ter pridobiva in ohranja znanje. Vsaka družba na podlagi navedenega razvija svoje posebne dejavnosti, proizvodnjo in razdelitev dobrin, svojevrstno obredje ter določene utrjene simbolične dejavnosti, ki so običajno religioznega porekla. Del obredja in različnih družbenih dejavnosti je govorni nastop, ki zahteva nekoliko več znanja in spretnosti (Grabnar 1999, 3).

Takrat pa že govorimo o retoriki. Kaj je retorika? Po Ogrizku (2006, 934) je retorika teorija in praksa javnega govorjenja, ki je hkrati tudi moralno in estetsko. Retorika je torej veščina govorništvu, ki se je je treba posebej naučiti.

Grabner (1999, 3) meni, da je retorika primarno znanje, ki ga razvija vsaka družba in ga kot tako vsaka po svoje tudi razume, in navaja, da je retorika vedno povezana z vzgojo, šolstvom, filozofijo in religijo.

Če na kratko pogledamo razvoj pisave in retorike, ne moremo mimo kitajske kulture, ki je s svojo pisavo najstarejša na svetu. Zgodovina kitajske kulture se začneja že pred 5000 leti. Tedaj so

razvili svoj vzgojni in šolski sistem, ki je vključeval predvsem večščino govorenja in pisanja. Prvobitna kitajska retorika je zahtevala natančno ponavljanje svetih besedil – učenec je moral vse znati na pamet. Primarna naloga kitajskega govornika je bila vzdrževanje tradicije in izročil starih avtoritativnih prednikov. Na začetku znanja govorništva niso razumeli kot ustvarjalno ali izvorno improvizacijo in prepričanje, ampak kot vzdrževanje starega reda in vrednot (Grabnar 1999, 5–8).

Ob kitajski kulturi imamo še hebrejsko vzgojo, ki tvori nekakšen prehod med orientalsko in zahodnjaško vzgojo. Orientalske kulture, njihovi vzgojni sistemi in razumevanje retorike imajo skupno značilnost, saj smisel in cilj njihove vzgoje ni svoboden, močan in prepričljiv govornik, ki bi se ukvarjal z lastno miselno izvirnostjo, ampak posameznik, ki naj se s svojim govorenjem in delovanjem uspešno in v skladu z njegovimi zakonitostmi uvaja v obstoječi sistem (Grabnar 1999, 12–16).

Dva velika epa oznanjata začetek retorike pri Grkih; to sta Homerjevi *Iliada* in *Odiseja*, ki hkrati predstavljata začetek evropske kulture in literature. V obeh je veliko govorov, govorniških nastopov in dramatičnih dialogov. Raziskovalci občudujejo strukturo in dikcijo teh govorov, saj so vsi sestavljeni po določenih pravilih, ki so jih teoretiki retorike sestavili in zapisali šele nekaj stoletij pozneje. Homer je živel okrog leta 1000 pr. n. št., retorična znanost pa se je razvila šele v 5. stol. pr. n. št., ko so začele delovati retorične šole (Grabnar 1999, 23–30).

Torej, retorično znanje in spretnost sta za vsako družbo in demokracijo nepogrešljiva. Pri starih Grkih so bile za njun razvoj ključne ugodne družbene razmere, ki jih pri orientalskih narodih in državah ni bilo. Grki niso nikoli ustanovili velike države, ki bi jih združevala in organizirala v enoten sistem na podlagi skupne religije ali avtoritete. Zaradi razčlenjenosti so se razvila posamezna mesta, polisi. Polisi so bili skupnosti, v katerih se je morala razvijati vladavina ljudstva – demokracija. Ljudje so se neprenehoma srečevali na ulicah in trgih, se pogovarjali in zborovali ter sprejemali pomembne odločitve. Vse našteto je pripomoglo k razvoju retorike kot posebne znanosti in spretnosti. Grki so v tistih časih menili, da so jezik, govorica in retorična spretnost darilo bogov. Prepir je na primer pomenil zlo, ki mu je kos samo dober in ugleden retor. Pomiriti prepirljivce in s pravično razsodbo ustvariti soglasje in enodušnost je bila sposobnost, ki jo je imel samo tisti, ki so mu ta dar naklonili bogovi. Prepir je kaotično dogajanje, ki ne vodi k razumnemu cilju. Pri vojskovanju z besedami je

prav tako kot pri vojskovanju z meči, in sicer pri obračanju besed vedno zmaguje močnejši, glasnejši in spretnejši, ne pa pravičnejši in modrejši (Grabnar 1999, 30–35).

Za očeta retorike kot znanosti velja filozof Empedokles iz Akraganta na Siciliji (495–435 pr.n.št.), saj je prvi ustanovil šolo govornišтва. Imel je veliko učencev, ki so nadaljevali njegov nauk. Sistematični pouk retorike se je začel na Siciliji, v Sirakuzah, v 5. stol. pr. n. št., po padcu tiranije, ko je tam nastala demokracija.

Barthes navaja, da se je retorika (kot metagovorica) rodila iz latinskega pravdanja. Okoli leta 485 pred Kristusom sta sicilska tirana Gelon in Hieron zapovedala deportacije, preselitve prebivalstva in njegovo razlastitev, da bi poselila Sirakuzo in nagradila najemne vojake. Potem ko ju je demokratična vstaja vrgla z oblasti in so hoteli obnoviti *status quo ante*, je prišlo do številnih pravnih, saj lastninske pravice niso bile več razvidne. Barthes nadalje navaja, da so bile to pravde nove vrste, saj so v njih odločale velike ljudske porote, ki jih je bilo mogoče prepričati le z zgovornostjo (Barthes 1990, 18). Zato je zgovornost, ki je tako črpala moč hkrati iz demokracije in iz demagogije, s sodnega in s političnega področja, kmalu postala predmet pouka. Metagovorica (diskurz o diskurzu) je vključevala več praktik, ki so glede na obdobje sestavljale retoriko, in sicer (Barthes 1990, 13):

1. Tehnika, to je *ars*, umetnost v klasičnem pomenu izraza:
 - umetnost prepričevanja, množica pravil, navodil, katerih raba omogoča, da poslušalca govora prepričamo, tudi če je tisto, o čemer naj bi ga prepričali, neresnično.
2. Pouk:
 - retorična umetnost, ki so jo sprva prenašali osebno (retor in njegovi učenci, klienti), se je kmalu vključila v učne ustanove. V šolah je postala bistveni del tistega, čemur bi danes rekli višji del srednje šole in visoko šolstvo. Postala je snov za preizkušanje znanja (vaje, lekcije, preizkusi).
3. Znanost:
 - je avtonomno polje proučevanja nekaterih homogenih pojavov;
 - razvrstitev teh pojavov (njen najslovičnejši prežetek je seznam retoričnih figur);
 - metagovorica, množica retoričnih razprav, katerih snov oziroma predmet je govorica (argumentativna in figurirana govorica).

4. Morala:

- ker je retorika sistem pravil, jo skozi in skozi prežema dvoumnost te besede;
- je hkrati priročna zbirka napotkov, ki jih navdihuje praktična smotrnost, a tudi kodeks predpisov, ki naj nadzorujejo odmike govornice strasti.

5. Družbena praksa:

- retorika je privilegirana tehnika, s katero si vladajoči razredi zagotavljajo lastnino nad besedo. Govornica je moč, zato so vpeljali selektivna pravila, ki urejajo dostop do te moči, iz dostopa pa naredili psevdoznanost, zaprto za tiste, ki »ne znajo govoriti«, in je del drage iniciacije.

6. Ludična praksa:

- vse te prakse so sestavljale mogočen institucionalen sistem, zato je samo po sebi umevno, da se je moralo razviti posmehovanje retoriki, nekakšna »črna« retorika.

Med pomembne može, ki so vplivali na nastanek retorike, spada tudi Izokrat, ki se je uprl moralni neodgovornosti takratne retorike. Menil je, da ni dovolj, če se učimo samo retorike, kajti za umetnost govornjenja je potreben *logos*, s čimer je imel v mislih razum in ne samo domiselnost in besedne iznajdljivosti. Bil je mnenja, da naj študij umetnosti govornjenja spodbuja k moralnosti. Posameznik, ki hoče dobro govoriti, mora biti hkrati pošten in kreposten. Govornik mora biti dober človek, in vsi, ki ga poslušajo, morajo biti o njegovi kreposti prepričani vnaprej. Platon pa je bil drugačnega mnenja. V sistemu Platonove filozofije zgovornost in modrost nista enakovredni vrlini, za kar se je z vsemi silami zavzemal Izokrat, ampak je modrost zanj pomembnejša. Govornik mora čim več pozornosti posvetiti filozofiji, drugače ne bo mogel povedati nič pametnega. Menil je, da je znanje največja krepost in da mora biti ves duhovni napor usmerjen k takšnemu spoznanju resnice. Usmerjen mora biti k dialektični metodi (k sogovorništvu) in ne le h govorništvu. Skratka, po Platonu je retorika, ki ni podrejena dialektiki, brez vrednosti.

Platonov učenec Aristotel je okrog leta 330 pr. n. št. napisal *Veščino retorike* (Grabnar 1999, 38). Raziskoval je naravo človeškega govornjenja, naravo retorike in dialektike, besede, jezika, dokazovanja in prepričanja, učinkovanja in čustvovanja. Retorika in dialektika sta v naravi človeške družbe; vsi smo v njiju enako udeleženi, saj si vsi ljudje nenehno prizadevamo, da bi neko misel čim

bolje pretresli, podprli ali jo zavrgli. Če povem drugače, prizadevamo si, da bi misel, ki izraža naše stališče, argumentirali.

Argumentacija

Po Žagarju je argumentiranje dejavnost, s katero je prežeto vse naše življenje (Verschuieren 2000, 427). Argumentacija je racionalna, jezikovna in družbena dejavnost, katere namen je narediti določeno stališče za poslušalca ali bralca bolj ali manj sprejemljivo oziroma bolj ali manj nesprejemljivo. To, da je argumentacija racionalna, lahko razumemo v kontekstu ločevanja retorike in argumentacije. Žagar navaja, da retoriko kot spretnost prepričevanja vse pogosteje razumemo kot argumentacijo samo, medtem ko se argumentacija dandanes retorike otepa. Meni, da je argumentacija prepričevanje, ki je nastalo in izšlo iz polja retorike, ni pa vsako prepričevanje tudi argumentacija. Poleg racionalnega elementa – *logosa* pozna retorika še dva nadracionalna prepričevalna postopka, *etos* in *pathos*, in oba sta *logosu* v kontekstu retorike funkcionalno enakovredna (str. 430).

Žagar nadalje opisuje, da je *etos* samopodoba, kakršno kažemo poslušalcem in ni (nujno) naša prava podoba, temveč podoba, za katero si želimo, da bi jo poslušalci videli. Ta je prilagojena cilju, ki bi ga radi dosegli. *Pathos* pa je nekakšna druga stran *etosa* in je z njim včasih neločljivo povezan. *Pathos* je skupna oznaka za vse tiste dejavnosti, s katerimi govorec namerno vpliva na čustva poslušalcev. V argumentaciji pa taki postopki niso dovoljeni, saj mora argumentacija vedno upoštevati enaka osnovna pravila, ne glede na občinstvo in ne glede na to, kdo argumentira (Verschuieren 2000, 431).

Pri argumentaciji potrebujemo eksplicitne sklepe in nedvoumne argumente, ki te sklepe podpirajo, kajti če sklepi niso eksplicitni, potem ne moremo poiskati argumentov, ki naj bi jih podpirali. Enako velja za argumente, kajti če argumenti niso jasni in eksplicitni, potem je iz njih težko izpeljati veljaven sklep. Skratka, pogoj za sleherno argumentacijo v besedilu ali govoru je torej prepoznavanje sklepov in argumentov, ki te sklepe podpirajo.

Prav tako se argumentacija po navadi ne omejuje na konkretna, posamezna dejstva, ampak ima širšo, splošnejšo veljavo. Trditev, ki jo utemeljujemo z drugo trditvijo, ne velja le v tej konkretni situaciji, ampak v večini podobnih situacij – je splošnejša. S pojasnilom določeno situacijo, ki se je zgodila, po Žagarju razložimo, z argumentacijo pa nasploh utemeljimo, kaj in zakaj se dogaja v po-

dobnih situacijah, ne da bi imeli s tako situacijo nujno neposredno opraviti (Verschueren 2000, 435).

Zanimiv pogled na pojem argumentacije je podal tudi Perelman, ki pravi, da argumentacija skuša predvsem učinkovati na poslušalstvo, spremeniti njegovo prepričanje ali razpoloženje in doseči soglasje s pogovorom, ne pa vsiliti svoje volje s prisilo. Nadalje meni, da se mora govornik prilagoditi svojemu poslušalstvu, če želi, da bo njegov govor učinkovit. S prilagoditvijo je imel Perelman v mislih predvsem to, da govornik gradi svoj govor le na tezah, ki jih sprejemajo tudi tisti, na katere ga naslavlja. Če hoče govornik uspešno opraviti svoje poslanstvo, mora izhajati samo iz tistih premis, ki so deležne ustreznega soglasja (Perelman 1993, 33).

Torej je pri argumentaciji priporočljivo, da se govornik najprej prepriča, ali je poslušalstvo sprejelo njegove premise. Glede na to, da noben argument ni obvezen, toda vsak prispeva h krepitvi argumentacije v celoti, Perelman meni, da je učinkovitost govora odvisna od števila argumentov. Nadalje lahko argument, ki ni prilagojen občinstvu, izzove negativen odziv. Ko sproži takšne ugovore, ki znajo odbiti poslušalstvo, je to znak, da gre za šibek argument. Zaradi te šibkosti se lahko podoba govornika spremeni, saj se poslušalstvu utegne zazdeti nepošten, nevreden zaupanja, in to samo zato, ker ne premore boljših argumentov v prid tezi, ki jo zagovarja (Perelman 1993, 135).

Perelman meni, da se mora govornik, ker je število argumentov neomejeno, zateči k moči le-teh; sestavljena je iz učinkovitosti in veljavnosti argumenta. Moč nekaterih argumentov je namreč mogoče povečati ali zmanjšati, in sicer tako, da jih umestimo v kontekst, ki ga določa govornikova oseba. Tako med drugim znan, predvidljiv in banalen argument, ki učinkuje predvsem vsakdanje, zagotovo ne premore toliko moči kot izviren, nov in stvaren argument (Perelman 1993, 141).

Retoriki navajajo tri vrste zaporedja glede na moč argumentov (Perelman 1993, 142):

1. *Zaporedje naraščajoče moči* – začne se z najšibkejšimi argumenti. Slabost tega zaporedja je v tem, da nemudoma ozlovolji poslušalstvo, umaže podobo govornika, škodi njegovemu ugledu in ga prikrajša za pozornost.
2. *Zaporedje upadajoče moči* – konča se z najšibkejšimi argumenti. Pri poslušalstvu zapustijo slab vtis, pogosto edini, ki jim ostane v spominu.

3. *Nestorsko zaporedje* – predpostavljamo, da je moč argumentov nekaj konstantnega. Toda to ne drži, saj je odvisna od načina, kako jih poslušalstvo sprejme. Če je nasprotnikova argumentacija naredila vtis, je v govornikovem interesu, da jo že na začetku zavrne, in sicer tako, da pripravi ustrezen teren za to, še preden predstavi svoje lastne argumente.

Pri argumentaciji se mora govornik zavedati, da se poslušalstvo, če je govor učinkovit, spreminja vzporedno z njegovim razvojem. Argumenti imajo namreč različno težo, ki je odvisna od tega, ali poslušalci poznajo nekatera dejstva ali ne, in od njihove interpretacije (Perelman 1993, 143).

To temo bom sklenil s citatom L. Šumič Rihe, ki pravi, »da je argumentacija govor, ki za svoje merilo in smoter priznava um« (Perelman 1993, 157), in nadaljeval z obravnavo komunikacije, v katero smo tako ali drugače vključeni vsi.

Komunikacija

Poznamo različne definicije komunikacije. Eno izmed njih navajata Hogg in Vaughan, ki menita, da je komunikacija prenos pomenskih informacij od ene osebe k drugi (Hogg in Vaughan 1998, 524), drugo pa Johnsonova, ki pravita, da je medosebna komunikacija proces, v katerem vsi udeleženci sprejemajo, pošiljajo in interpretirajo sporočila oziroma simbole, ki so povezani z določenimi pomeni (Johnson in Johnson 1997, 140).

Komunikacija je vedno dvosmeren proces, saj je povezana s sočasno medsebojno zaznavo in hkratno medsebojno izmenjavo sporočil (Hartley 1993, 9). Komunikacijsko shemo (pošiljatelj – sporočilo – prejemnik) lahko razumemo zgolj simbolično, saj je pošiljatelj v istem trenutku tudi prejemnik in sočasno, ko pri njem poteka notranji proces kodiranja, poteka že tudi proces dekodiranja. Johnsonova menita, da komunikacija vključuje sedem temeljnih elementov (Johnson in Johnson 1997, 142):

- namene, misli in čustva pošiljatelja in način pošiljanja sporočila, za katerega se ta je odločil;
- pošiljatelj sporočilo s pretvorbo svojih misli, čustev in namenov kodira v sporočilo, primerno za pošiljanje;
- pošiljatelj pošlje sporočilo prejemniku;
- sporočilo je poslano po kanalu, pri čemer kanal pomeni sredstvo, način prenašanja sporočila (valovanje glasu, pisano besedilo itd.);

- prejemnik dekodira sporočilo z interpretiranjem njegovega pomena – prejemnikova interpretacija je odvisna od tega, kako dobro je razumel vsebino sporočila in pošiljateljev namen;
- prejemnik se notranje odzove na to interpretacijo sporočila;
- šum je vsak element, ki ovira proces komunikacije – znotraj komunikacije so šumi stališča, referenčni okvir in ustreznost jezika ali drugih načinov izražanja; v prejemniku so šumi lahko stališča, izvor, izkušnje, ki vplivajo na proces dekodiranja, v kanalu pa so šumi lahko povezani z zvoki iz okolja, jezikovne težave itd.; v linearnih modelih komunikacije so se pri obravnavi šumov omejili predvsem na šume v kanalu.

Hartley meni, da medosebna komunikacija ni preprosta izmenjava sporočil, temveč je njeno bistvo v ustvarjanju in izmenjavi pomenov (Hartley 1993, 9). Vse, kar nekdo izreče in izraža z nebesednim vedenjem, lahko drugi interpretira na številne, sebi lastne načine – in prav od tod izvira največ nesporazumov, meni Vec (2005, 16).

Dimbleby in Burton navajata štiri kategorije komunikacije (Dimbleby in Burton 1995, 5):

1. *Notranja komunikacija (intrapersonalna)* – poteka, ko razmišljamo oziroma komuniciramo sami s seboj. Npr. včasih se v mislih pogovarjamo sami s sabo, kot bi govorili s kako drugo osebo, drugič si dajemo navodila itd.
2. *Medosebna komunikacija (interpersonalna)* – ali komunikacija znotraj manjše skupine se običajno nanaša na neposredno komuniciranje dveh ali več ljudi.
3. *Skupinska komunikacija* – poteka med različnimi skupinami. Pri majhnih skupinah (skupinica prijateljev, družina itd.) obstaja neposredna komunikacija, večje skupine pa se vedejo drugače, saj do njihovega združevanja pride iz drugačnih razlogov (npr. na koncertih).
4. *Množična komunikacija* – se nanaša na zelo veliko prejemnikov ali uporabnikov (npr. poštni ali telefonski sistemi).
5. *Komunikacija med živalmi* (npr. primati) in komunikacija med človekom in živalmi.

Dejstvo je, da je človek v svojem razvoju najprej uporabljal nebesedno komuniciranje, šele nato je začel za sporazumevanje z drugimi postopoma uporabljati glasove in čedalje bolj izpopolnjena besedna sporočila. Dunbar meni, da je moral človek v svoji

zgodovini zaradi večanja skupin (večja možnost samega preživetja ter bolj kakovostnega oziroma lažjega življenja) in ohranjanja le-teh iznajti učinkovito sredstvo, ki bi ga v skupini negovali – to sredstvo je jezik. Navaja še, da v komunikaciji približno 60 odstotkov časa porabimo za klepetanje o odnosih in osebnih izkušnjah, skratka za nekakšno jezikovno medsebojno negovanje (Dunbar 1993, 681).

Pri komunikaciji se lahko pojavijo posamezne ovire, ki jih opisujeta Dimbleby in Burton (Dimbleby in Burton 1995, 64–75):

- *Ovire pri procesu zaznavanja in filtriranja* so povezane s psihološkimi ovirami, saj se filtriranje dogaja v mišljenju. Pri filtriranju so temeljnega pomena predpostavke, vnaprejšnje domneve, ki jih imamo o drugih ljudeh.
- *Mehanične ovire* oziroma fizični dejavniki otežujejo ali onemogočajo komuniciranje. Sem prištevamo ropot, ki prihaja z ulice, zračnost prostora, temperaturo, osvetljenost, dnevni čas itd.
- *Semantične ovire* se nanašajo na nepremišljeno uporabo besed. Če besed ne uporabljamo ustrezno in z ustreznim pomenom, je velika verjetnost, da nas ne bodo pravilno razumeli. Pri tem je pomembno zavedanje, da pomen besed obstaja v mislih, ne v besedah samih. Pomen besed znotraj posameznih skupin je namreč dogovorjen. Takrat, ko besede npr. uporabljamo pomensko drugače od ustaljene rabe, se verjetnost, da bo prejemnik našim besedam pripisal svoj pomen (verjetno bližje ustaljenemu), poveča.
- *Psihološke ovire* so povezane s stališči, prepričanji in vrednotami in pomenijo najbolj običajen izvor težav v medsebojni komunikaciji. V tem okviru so zlasti močni predsodki in stereotipi o ljudeh, ki vplivajo na procesa kodiranja in dekodiranja.

Navedene ovire lahko predstavljajo tudi povod za konflikt, ki ga bom predstavil v nadaljevanju.

Konflikt

Konflikt je spopad nezdržljivih tendenc in učinkov v posamezniku, skupini in narodu ali med posamezniki, skupinami in narodi v situacijah, ki so bodisi konkurenčne ali sodelovalne. Kot navaja Deutsch (1973), lahko razlikujemo intrapersonalne in inter-

personalne konflikte, konflikte v skupinah, konflikte med skupinami in intranacionalne in internacionalne konflikte.

Kristančič in Ostrman (1999, 74) menita, da je konflikt neizogiben že na začetku medosebnih odnosov, če:

- izhajajo osebe iz različnih socialnih, ekonomskih in kulturnih okolij;
- imajo osebe različna pričakovanja, kar zadeva spolne vloge;
- so osebe pretirano zaskrbljene zgolj zase;
- se osebe razlikujejo po tem, kako prenašajo stres;
- se osebe razlikujejo v okusih in nagnjenjih;
- se osebe razlikujejo v verovanjih in vrednotah;
- se osebe razlikujejo v interesih;
- se osebe razlikujejo v zmožnostih spreminjanja in osebne rasti;
- imajo osebe različno družbeno in socialno okolje.

Menita tudi, da se konflikti v medosebnih odnosih porajajo na različnih življenjskih področjih, in sicer (Kristančič in Ostrman 1999, 74–75):

1. *na področju partnerstva (zakon in družina)*: kronični konflikti, nezaupanje med partnerjema, seksualno življenje, finančna odvisnost od partnerja, ločitev in razveza, rojstvo otroka, finančne težave, smrt ali bolezen v družini, homoseksualnost, odnosi s sorodniki;
2. *na področju dela*: sprememba dela, reorganizacija v službi, stečaj podjetja, nezaposlenost, slab odnos z nadrejenimi, nenehni prepiri v službi, nezmožnost napredovanja, pretiravanje z delom, upokojitev, neuspeh v šoli, težave pri javnem nastopanju;
3. *na področju socialnih razmer*: revščina, izguba socialne podpore okolja, diskriminacija, begunstvo;
4. *na področju telesnega stanja*: zloraba alkohola in drog, posilstvo, fizična zloraba s strani drugih oseb, resna bolezen, telesna prizadetost po nesreči, življenje na vojnem območju;
5. *na področju interpersonalnosti – intrapersonalnosti*: občutek, da je življenje brez smisla, pretirani občutki krivde, pretirana zaskrbljenost, pomanjkanje samozaščitnega mišljenja, pogosta depresivna stanja, psihotične tendence.

Negativni učinki konfliktov uničujejo medosebne odnose, kar povzroča psihično bolečino in prekinitev odnosa. Kljub temu pa

avtorja menita, da ima lahko konflikt tudi pozitivne učinke, in sicer (Kristančič in Ostrman 1999, 76):

- *večje zaupanje*: konflikt lahko gradi vzajemno zaupanje; tisti, ki problem rešujejo skupaj, imajo lahko občutek, da je njihov odnos manj krhek, kot to velja za tiste, ki teh izkušenj nimajo;
- *večja intimnost*: težave lahko vidimo kot krepitev intimnosti; eden od pomembnih vidikov intimnosti je sposobnost dajanja in sprejemanja spoštljivih povratnih informacij; to pomeni, da problema ne skušamo potlačiti, ampak ga vzajemno rešujemo;
- *ustvarjalne rešitve*: ustvarjalen konflikt je vzajemno reševanje problemov; ustvarjalnim rešitvam, ki zaščitijo interese obeh strani, pravimo rešitve (izidi), v katerih sta obe strani zmagovalca in ne poraženca.

Načini, s katerimi lahko rešimo nastale konflikte med posamezniki ali skupinami, so različni. V nadaljevanju bom navedel tiste, za katere menim, da smo jih sposobni uporabljati vsi (Kociper 2011a):

- aktivno poslušanje,
- spraševanje – postavljanje vprašanj,
- preokvirjanje (*reframing*),
- prepoznavanje težave – *peeling the onion* (lupljenje čebule),
- iskanje skupnih interesov (*mutualizing*),
- obvladovanje čustev,
- možganska nevihta (*brainstorming*) – ustvarjanje opcij,
- normaliziranje (*normalizing*),
- deljenje na posamezne dele (*partilizing*),
- povratna informacija (*feed back*),
- povzemanje,
- preverjanje resničnosti,
- ločena srečanja kot tehnika itd.

Nekatere izmed navedenih načinov, na katere s pomočjo komunikacije razrešujemo konflikt, je treba podrobneje predstaviti. Eden od njih je na primer spraševanje.

S spraševanjem vodimo in nadziramo ter usmerjamo postopek komunikacije. Pri tej tehniki uporabljamo več vrst vprašanj, od odprtih/zaprtyh, krožnih, do vprašanj za izvajanje tehnike *peeling the onion* (npr. Zakaj se vam zdi to tako pomembno? Zakaj se

vam zdi to dobra odločitev? ipd.) in vprašanj na točki *turning-over* (Ali so znana vsa dejstva? Ali sprejmete nasprotno stranko kot pogajalca? ipd.). Za vsa vprašanja je bolj smotrno, da jih postavljamo v pogojniku (Ali bi mi lahko povedali, opisali ...?) in ne kot da zaslišujemo. V mediacijskem postopku tudi nikoli ne zastavljamo sugestivnih vprašanj, torej takih, ki sugerirajo odgovor, in ne kapioznih, torej vprašanj, ki že vsebujejo odgovor (Kociper 2011b).

Ob spraševanju je preokvirjanje (*reframing*) še en način, ki ga ne smemo izpustiti. Gre za tehniko, pri kateri destruktivno ali provokativno retoriko ene osebe »prevedemo« v izjavo, ki jo druga oseba lahko sprejme, ne da bi se razjezila ali zavzela obrambno taktiko. Takšno prevajanje pa ne sme zavajati. Gre torej za »prevod« v jezik nevtralnosti.

Reframing je tehnika, ki nam pomaga ravnati s konfliktom kot celostnim pojavom, tako da osebam v konfliktu pomagamo, da konflikt vidijo, ga dojamejo v odprti, široki perspektivi, da vidijo upanje za rešitev in da opis konflikta vsebuje možnost za rešitev. To je proces spreminjanja načina mišljenja oziroma percepcije – videnja konflikta tako, da je mogoče nadaljevati postopek. *Reframing* je bistvo komunikacije, ki zamenja oziroma odstrani obtožbe in načelne trditve, stališča pa zamenja z interesi. Ideja *reframinga* je spremeniti konceptualni ali čustveni način gledanja (Gerardi 2004, 184–190).

Izjemno pomembno je prepoznavanje problema; do tega lahko pridemo s tehniko lupljenja čebule (*peeling the onion*). Prepoznavanje problema je ena od komunikacijskih tehnik, čeprav dejansko ne gre za tehniko, ampak za cilj, ki ga je treba v procesu razreševanja konflikta doseči, če hočemo potovati k rešitvi. Ugotoviti je treba bistvo problema, interese sogovornikov; dejansko gre za iskanje takšne definicije, oznake, izraza problema, ki jo je mogoče podati v enem stavku, v katerem je zajeto vse tisto, kar je obema sodelujočima v komunikaciji skupno. Ko je interes vseh strani izražen v enem stavku, definiciji, problem postane skupen, kar pa je že pol rešitve. Po tem lahko začnemo iskati možne rešitve, opcije (Betetto 2002, 25–26).

Najlažje pa rešitve poiščemo s pomočjo tehnike možganska nevihta (*brainstorming*). Gre za tehniko, ki omogoča ustvarjanje opcij, torej možnih rešitev. Ustvarjalnost se začne, ko so znani interesi (ustvarjalnost predpostavlja spontanost, optimizem, zaupanje, igrivost ...). Namen te tehnike je pridobiti čim več opcij, morebitnih rešitev, torej kvantiteta in ne kvaliteta.

Zaključek

V sodobnem času se izrazito povečujeta individualizem in nezmožnost družbene komunikacije. Kapitalistična ureditev in gonja za materialnimi dobrinami povzročata vse več konfliktnih situacij, in človek postaja žrtev svojih iluzornih materialnih želja, katerih uresničitev pa ga, ironično, ne zadovolji. Althusser s svojo teorijo šolskega ideološkega državnega aparata, ki je ključen za ohranjanje vodilne kapitalistične ideologije, lepo prikazuje, kako je šolski sistem ali izobraževanje kot tako pomembno pri »produciranju« družbeno zaželenih posameznikov. Ključno vlogo pri tem ima vodja – ravnatelj. Šolski sistem mu namreč podeljuje kompetenco, da razmeroma avtonomno vodi proces vzgoje in izobraževanja na posamezni šoli.

Zaradi že omenjenih in predstavljenih družbenih okvirjev je večšina komunikacije vodje ključnega pomena. Poleg poznavanja jezika, posedovanja veščin retorike in argumentacije predstavlja komunikacija eno od pomembnejših lastnosti, ki opredeljujejo odličnega vodjo. Vodjo, ki zna konflikte in z njimi povezane disfunkcionalne odnose vedno spremeniti v razvojno naravnane in konstruktivne. Znanje, ki ga ima vodja na področju dobre razreševalne komunikacije, v takšnih razmerah ponuja rešitev iz na prvi pogled brezizhodnega položaja. Ponuja način komunikacije, možnost biti slišan in možnost ustvarjanja rešitve spora ali konflikta po svoji meri. Ponuja možnost, da najdemo rešitev, ki je sprejemljiva za kakršen koli nemoten in uspešen odnos med sprtima subjektoma ter omogoča pozitivno naravnani razvoj organizacije, kar je cilj vsakega vodje. Ob tem omogoča še osebno rast zaposlenih in uvid v stanje, čustva, težave drugega, zato sta vrlina dobre komunikacije in odlični vodja, ki to vrlino ima, kot medla, v daljavi svetleča se luč, ki posamezniku v današnji kruti kapitalistični družbi daje veljavo in pomembnost pri soodločanju o lastnem obstoju ter ga vzgaja v duhu egalitarne in spravljive družbe, ki članom omogoča medsebojno komunikacijo.

Literatura

- Barthes, R. 1990. *Retorika Starih: elementi semiologije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Betetto, N. 2002. »Metode in tehnike mediacije v pravnem postopku.« *Pravna praksa* 21 (1–2): 23–27.
- Bush, R. A. B., in J. P. Folger. 2010. *Obljuba mediacije: odzivanje na konflikt z opolnomočenjem in priznanjem*. Ljubljana: Rakmo.
- Deutsch, M. 1973. *Konfliktregelung*. München: Reinhardt.

- Dimbleby, R., in G. Burton 1995. *More than Words: An Introduction to Communication*. London: Routledge.
- Dunbar, R. I. M. 1995. *Coevolution of Neocortical Size, Group Size and Language in Humans*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gerardi, D. 2004. »RN, MPH, JD, Using Mediation Techniques to Manage Conflict and Create Healthy Work Environments.« *AACN Clinical Issues* 15 (2): 182–195.
- Grabnar, B. 1999. *Zgodovina retorike*. Ljubljana: Šola retorike.
- Grgič, M. 2007. *Logos, simbol in mit: vprašanje semiotike in filozofije jezika*. Maribor: Litera.
- Hartley, P. 1995. *Interpersonal Communication*. London and New York: Routledge.
- Hogg, M. A., in G. M. Vaughan. 1998. *Social Psychonogy*. London: Prentice Hall.
- Johnson, D. W., in F. P. Johnson. 1997. *Joining Together: Group Theory in Group Skills*. Boston: Allyn&Bacon.
- Kociper, M. 2011a. »Interno gradivo Službe za alternativno reševanje sporov (SARS).« Okrožno sodišče v Ljubljani, Ljubljana.
- Kociper, M. 2011b. »Izobraževalni seminar Alternative Dispute Resolution (ADR) pri Okrožnem sodišču.« Okrožno sodišče v Ljubljani, Ljubljana.
- Kristančič, A., in A. Ostrman. 1999. *Individualna in skupinska komunikacija*. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije.
- Ogrizek, M., ur. 2006. *Leksikon Sova*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Perelman, C. 1995. *Kraljestvo retorike*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Vec, T. 2005. *Komunikacija: umevanje sporazuma*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Verschueren, J. 2000. *Razumeti pragmatiko*. Ljubljana: *cf.
- Jernej Šoštar je šolski svetovalni delavec v Osnovni šoli Nove Fužine. jernej.sostar@guest.arnes.si

Razvojni načrt vrtca od ideje do uresničitve

Katarina Alič

Vrtec Zelena jama

V članku je opisan praktični prikaz razvojnega načrtovanja od ideje do oblikovanja razvojnega načrta vrtca. Pomemben poudarek avtorica namenja skupnemu odločanju in načrtovanju, ki posameznika vključuje, mu določa večjo profesionalno odgovornost in hkrati pomeni večjo pripadnost ideji in kolektivu. Ravnatelj je tisti, ki bdi nad vrtcem kot celoto, usmerja in uravnava vzgojno-izobraževalni proces. Razvojno načrtovanje je usmerjeno v raziskovanje vrtca, iskanje prednosti in slabosti, oblikovanje dolgoročnih ciljev in vizije, vse zato, da bi zagotovili kakovostno izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela. Razvojni načrt omogoča izvrstno preglednost, vrednotenje dela, možnost postopnega prehajanja med področji in subtilno vključevanje sprememb. Dodana vrednost pri uresničevanju razvojnega načrta je tudi spremljanje dela po celotni vertikali ter povezovanje aktivnosti profesionalnega razvoja z izvedbo in načrtovanjem kurikula za vrtce.

Ključne besede: razvojni načrt, vodenje, načrtovanje, ravnatelj

Uvod

Noben vodja si ne more dovoliti, da bi bila organizacija odvisna zgolj ali predvsem od ključij, tudi ravnatelj vzgojno-izobraževalnega zavoda ne. Čeprav je mogoče najti prav toliko kritikov načrtovanja, kolikor je njegovih zagovornikov, je ena od osnovnih ravnateljevih nalog skrbeti, da bo vzgojno-izobraževalni zavod dosegel temeljne cilje, ki jih ni mogoče povsem prepustiti ali prilagajati naključjem v okolju, v katerem zavod deluje. Načrtovanje lahko prinaša prednost tistim zavodom, ki pravočasno predvidijo spremembe in se jim dovolj zgodaj prilagodijo. Z razvojnim načrtom se »borimo« proti negotovosti, z njim usmerjamo delovanje zavoda.

V strokovni literaturi (npr. Bohinc idr. 2005; Tavčar 2005; Hargreaves in Hopkins 2001; Mbugua in Rarieya 2013; Davies 2006) je na voljo veliko teorije o razvojnem oziroma strateškem načrtovanju, manj prostora pa je namenjenega dejanskemu procesu. Ravnatelj na začetku svoje poti praviloma ne ve, kako se razvojnega načrtovanja lotiti v praksi. Še poseben izziv je, če novoimenovani

ravnatelj pride od zunaj, saj vstopa v neznano okolje, a to je hkrati lahko prednost. Tega prispevka sem se lotila predvsem z namenom, da pomagam novoimenovanim ravnateljem oziroma tistim, ki se prvič lotevajo oblikovanja razvojnega načrta, zato je napisan v jeziku ravnatelja, njegovega doživljanja procesa.

Članek je razdeljen na tri vsebinska poglavja. V prvem kronološko po letih opisujem, kako sem s prihodom v vrtec spoznala kulturo organizacije in skupaj z vsemi deležniki oblikovala razvojni načrt vrtca od ideje do uresničevanja. Uresničevanje razvojnega načrta je tema drugega poglavja, v zaključnem pa spregovorim o pomenu in vrednosti razvojnega načrtovanja v vrtcu. V prilogi je opisan primer dobre prakse.

Priprava na oblikovanje razvojnega načrta

Vedno sem zagovarjala mnenje, da mora imeti vsak zaposleni možnost izraziti se, da je treba zaposlene obravnavati enakovredno in sprejemati njihovo različnost, in v tem čutila veliko vrednost. Tako kot v vsaki organizaciji se mi je zdelo pomembno, da ravnatelj v vrtcu skupaj z zaposlenimi oblikuje pravila, se s službami dogovori o protokolih sodelovanja, oblikuje skupne vrednote, zaposlene vključuje v načrtovanje in vodenje ter poskrbi za avtonomijo zavoda. Za začetek uspešnega sodelovanja se mi je zdelo nujno zagotoviti skupni jezik, s katerim se bomo sporazumevali. Želela sem si, da bi s kolektivom skupaj ustvarjali, razmišljali, da bi bil vsak zaposleni znotraj skupnega delovanja in soustvarjanja avtonomen. Soudeležba zaposlenih pri načrtovanju je torej bila moj »dejavnik« učinkovitega razvojnega načrtovanja. Pozneje sem ob prebiranju strokovne literature ugotovila, da smo na pravi poti.

Prvo leto

V prvem letu vodenja sem se osredotočila na spoznavanje kolektiva, organizacije in področij dela. Želela sem se predstaviti tudi sama, zato sem najprej predstavila »skupni jezik«, ki ga cenim in mi je blizu, ter zaposlene povabila, da bi vsi komunicirali v tem jeziku. Skupni jezik, ki sem ga izbrala, je asertivna komunikacija. Da bi jo bolje razumeli, sem predstavila teoretični koncept, v nadaljevanju pa smo delali v skupinah in razdelali vsebino. Na strokovnih srečanjih smo z zaposlenimi poiskali tista področja komunikacije, ki so se nam zdeli pomembna. Razčlenili smo jih na besedno in nebesedno komunikacijo ter odnosni vidik (ravnanje)

do druge osebe v obliki kazalnikov, s pomočjo katerih smo v naslednjih dveh letih spremljali komunikacijo zaposlenih med seboj in z otroki v oddelkih. Letne pogovore s strokovnimi delavci sem opravila v drugi polovici šolskega leta, in pogovarjali smo se o pričakovanjih, predlogih, o tem, kje se kdo čuti močnega in na katerem področju bi v vrtcu največ lahko prispeval. Povabila sem jih, naj povedo, koliko časa delajo v vrtcu, kaj so delali pred tem, kaj jih v življenju veseli. Letni pogovori so bili namenjeni vzpostavitvi stika med zaposlenim in vodjo.

Druge usmeritve smo sproti načrtovali, določali na kolegiju, ki predstavlja vodstvo vrtca (pomočnici ravnateljice, vodja enote, svetovalni delavki in ravnateljica vrtca) in ki se je sestajal najmanj enkrat tedensko. Skupaj s strokovnimi delavci smo pregledali projekte, ki jih izvajamo po enotah in na ravni vrtca, področja, na katerih smo gradili. Zanimalo nas je, koliko od načrtovanega smo uresničili in kje smo zdaj. Spraševali smo se, ali lahko področja nadgradimo ali bi bilo smiselno graditi na drugih področjih. Ugotavljali smo, v čem smo dobri in kje so naše pomanjkljivosti. Iskali smo pot, kako skupaj s kolektivom oblikovati razvojne smernice vrtca.

Drugo leto

V drugem letu ravnateljovanja sem se zaradi različnih interesov članic odločila za spremembo v sestavi kolegija in zamenjala eno od pomočnic ravnateljice. S članicami na novo oblikovanega kolegija smo ugotovile, da se dopolnjujemo in smo lahko zelo dober, učinkovit tim, če bomo svoje delo sproti vrednotile. Kolegij je usmerjal delo na strokovnih srečanjih zaposlenih.

V obeh letih smo na strokovnih srečanjih pregledovali rutino v oddelkih in iskali primere dobrih praks (kultura hranjenja, priprava na počitek, sprejem in oddaja otroka ...). V tem obdobju smo na strokovnih srečanjih s strokovnimi delavci razpravljali o njihovih pričakovanjih glede vodij enot in o sodelovanju v tandemu. Teh dveh področij smo se lotili, ker smo si od strokovnih delavcev želeli povratne informacije v zvezi z načinom vodenja ter nadgrajevati delo v tandemih. Lotili smo se razdelitve vlog v tandemu, odgovornosti in sodelovanja, od načrtovanja in izvedbe do spremljanja dela v oddelku. Zaradi slabše povezanosti med strokovnimi službami (svetovalna služba, mobilna služba, strokovni delavci v oddelkih, vodje enot, zunanji sodelavci) smo skupaj oblikovali protokol medsebojnega sodelovanja. Aktivnosti

profesionalnega razvoja smo ponudili vsem zaposlenim, vendar nekaterih to ni pritegnilo. Spoznavali smo različne metodologije, vzgojne pristope in jih vključevali v načrtovanje in izvajanje kurikula za vrtce. Oblikovali smo šolski koledar, ki nam je služil kot okvir za vsa strokovna srečanja, dejavnosti in projekte, ki jih bomo v naslednjem letu uresničili.

Zaposleni smo pogrešali rdečo nit, sistematično in strukturirano obliko razvojnih namer za daljše obdobje, jasne cilje, ki bi jih oblikovali v sodelovanju z vsemi deležniki, upoštevajoč okolje, družbene smernice in stroko. S tem smo si želeli izboljšati preglednost, jasnost in natančneje opredeliti usmerjenost vrtca.

Ugotavljali smo, da bi morali narediti več na področju povezanosti med zaposlenimi in za izboljšanje klime v vrtcu, več pozornosti bi morali posvetiti stroki, ki ji je pomembno slediti na ravni celotnega vrtca in ne le po enotah. Seveda je prav, da zaposleni ohranijo avtonomnost, prav tako vsaka enota vrtca »diha po svoje«, vendar skupne razvojne poti v duhu ni bilo čutiti. Prav tako smo si želeli najti orodje, ki bi nam pomagalo kolektiv povezati, okrepiti občutek odgovornosti in pripadnosti ter izboljšati kakovost dela in počutje v vrtcu kot celoti. Zato smo se odločili, da se bomo lotili oblikovanja razvojnega načrta vrtca za obdobje treh let.

Tretje leto

V tretjem letu ravnateljavanja smo se na strokovnih srečanjih (po enotah, v obliki delavnic) pogovarjali o tem, kdo smo, kaj vpliva na nas, s čim se soočamo, kaj delamo, kaj znamo in zmoremo in v kaj verjamemo. V tem šolskem letu smo si želeli oblikovati normativno raven razvojnega načrta, torej vrednote, poslanstvo in vizijo. Pri oblikovanju poslanstva smo si na strokovnih srečanjih, kjer smo delali po skupinah, pomagali z vprašanjem, kaj in zakaj to počnemo, pri oblikovanju vrednot z vprašanjem, kako to počnemo, pri oblikovanju vizije pa z vprašanjem, kam si želimo priti. Oblikovali smo enaindvajsetčlansko strokovno skupino za razvoj. Razdelila sem jo na pet podskupin za pripravo vprašanj z različnih področij:

- socialno okolje, urbano okolje, okolje z vidika trajnostnega razvoja ustanov, s katerimi se vrtec povezuje;
- demografski podatki SURS, migranti, družinska politika;
- materialne možnosti za urejanje prostorov vrtca – investicije, vzdrževanje;

- materialne možnosti na področju didaktičnih sredstev, učil, IKT kot didaktičnega sredstva; materialne možnosti v procesu poslovanja;
- človeški viri: starostna, izobrazbena struktura, karierni načrt zaposlenih, indeks odsotnosti po starostni strukturi.

Vprašalnike sem združila v enoten vprašalnik za zaposlene. V strokovni skupini je sodeloval tudi kolegij. V proces pridobivanja podatkov smo vključili tudi otroke in starše. Otroci so v pogovorih s strokovnimi delavci o tem, kakšen vrtec bi si želeli, spregovorili o svojih željah in pričakovanjih. Za starše sem pripravila anketni vprašalnik, s pomočjo katerega smo skušali pridobiti informacije o njihovih pogledih in razmišljanjih v zvezi s kakovostjo vrtca, predlogi, pomanjkljivostmi, njihovimi vrednotami, pričakovanji. Izluščili smo vrednote, ki so se vsem deležnikom zdele pomembne: spoštovanje in empatija, varnost in zaupanje, igrivost in pedagoški optimizem ter strokovnost in vseživljenjsko učenje. Uspelo nam je oblikovati poslanstvo vrtca:

Za otroški smeh skrbimo z ustvarjanjem varnega in spodbudnega učnega okolja, tako da ob upoštevanju in spoštovanju različnega negujemo tople medčloveške odnose.

Težave smo imeli pri oblikovanju vizije. Nekaj je manjkalo. Kasneje smo ugotovili, kaj.

V tem letu smo organizirali strokovno ekskurzijo, na kateri smo skušali strokovne delavce povezati v skupnem delovanju, razmišljanju, načrtovanju. S tovrstnimi oblikami profesionalnega razvoja za zaposlene smo nadaljevali tudi naslednja leta. Obiskali smo več vrtcev po Sloveniji, vsako leto enega, in spoznali njihovo delovanje, različne metodologije dela in vzgojne pristope.

Opravila sem tudi letne pogovore s tehnično-administrativnim kadrom, da bi mi predstavili svoj pogled na delo, doživljanje, spregovorili o tem, kako se počutijo, in predlagali spremembe, ki bi delo izboljšale. Bili so zadovoljni, saj nekateri v tridesetih letih niso bili nikoli povabljeni k ravnateljici na letni pogovor. Zdelo se mi je pomembno slišati jih in jim dati priložnost, da se izrazijo.

Četrto leto

Da bi dopolnili analizo stanja v enotah in vrtcu, smo v četrtem letu izvedli posnetek stanja vrtca. Vključili smo vse podatke, ki smo jih pridobili iz pogovorov z zaposlenimi in starši in anketnih vprašalnikov. Pri pregledu specifik vrtca smo med drugim ugotovili, da

imamo med zaposlenimi večji delež starejših od 40 let, in temu pripisovali šibkost, težave (manjša fleksibilnost, naveličanost, nemotiviranost). Naknadno smo s strokovnimi delavci skupaj iskali prednosti in slabosti starejših in mlajših strokovnih delavcev. Prišli smo do sklepa, da je težava notranja motivacija posameznikov, ne pa starost. Iz tega primera smo se naučili, da ne smemo izhajati zgolj iz števil (podatkov), pač pa je treba rezultate vsebinsko obdelati, se pogovarjati med seboj. Ob tem smo se naučili, da včasih kakšnemu dejavniku pripisujemo drugačen pomen, kot bi ga v resnici morali.

Vizija ni mogla nastati med nastajanjem razvojnega načrta, pač pa po njem. Določiti smo jo hoteli, še preden smo dodobra opredelili strateške cilje, vendar nam ni uspelo, da bi jo zaokrožili in bi bili z njeno sporočilnostjo zadovoljni. Med nastajanjem razvojnega načrta smo ugotovili, da je bilo treba najprej dokončno oblikovati razvojni načrt, potem pa je vizija dobila pravo vsebinsko strukturo. Potrebovali smo jasno opredeljene cilje ter razvojno usmeritev vrtca. Zaposleni smo vizijo sprejeli kot svojo, ker je zaobjela vse, kar smo si zastavili za obdobje realizacije razvojnega načrta, in našo identiteto. Vizija vrtca:

Verjamemo v modro in verjamemo v zeleno.

Modro kot modrost izkušenj in znanja vseh, ki soustvarjamo življenjsko okolje vrtca in otrok, ki so naša skrb. Modro kot konstruktivni dialog zamisli in vizij, kako biti vsak dan za kanček boljši v vsem, kar počnemo.

Zeleno kot radoživost pomladi, ki prebuja vse zmožnosti malih nadobudnežev in vseh nas, ki jih skozi igro varno vodimo po poti razvoja in sproščenega odraščanja. Zeleno kot ekološko in odgovorno do okolja za sončen jutri.

Dosežke preteklih let, smernice vrtca, letne analize, pričakovanja vseh deležnikov v vrtcu ter izsledke analize stanja v enotah in celotnem vrtcu smo, vključujoč smernice nacionalnega dokumenta *Kurikulum za vrtce* (Bahovec 2016), povezali v izhodišča za oblikovanje razvojnega načrta vrtca. Pri tem smo se držali pripočil L. Marjanovič Umek idr. (2002):

- na strukturalni, posredni in procesni ravni smo določili področja, ki bi jih glede na razvojne cilje radi razvijali;
- oblikovali smo dejavnosti, s katerimi bomo dosegli cilje;
- opredelili smo pričakovane rezultate;
- konkretizirali smo kazalnike za merjenje kakovosti;

- izpostavili smo nosilce ter udeležence pri načrtovanju, izvedbi in spremljanju rezultatov dela.

Osnutek razvojnega načrta sem najprej pripravila sama in ga predstavila kolegiju, kasneje še strokovni skupini za razvoj. Na podlagi vseh predlogov sem oblikovala razvojni načrt in ga na vzgojiteljskem zboru zelo strukturirano predstavila vsem drugim strokovnim delavcem. Pri oblikovanju razvojnega načrta sem bila pozorna na spremljanje kakovosti na vseh ravneh (zaposleni, vodje enot, ravnatelj, predstavniki zunanjih ustanov). Poudarila sem tudi pomen osebnostne in strokovne rasti kolektiva. Področja in cilje sem povezala s profesionalnim razvojem zaposlenih na ravni vrtca.

Uresničevanje razvojnega načrta

Peto in šesto leto

predstavljata prvi dve leti uresničevanja razvojnega načrta vrtca. Razvojni načrt obsega na različnih ravneh več področij in razvojnih ciljev, ki smo si jih zadali za obdobje od leta 2015 do 2018. Tako kot ravni so tudi področja med seboj prepletena. Določili smo prednostne naloge glede na potrebe, ki so se pokazale v vrtcu in okolju. Pri oblikovanju letnega delovnega načrta (LDN) smo bile članice kolegija pozorne tudi na mehak prehod iz preteklega procesa dela na predvidenega, posebej pri prvem LDN. Med uresničevanjem LDN se je pokazala pot, kako lahko v nadaljevanju pipe njamo vsebine in povezujemo področja. Prav tako smo področjem dodajali metodologije (Korak za korakom, pedagogika Montesori) in različne pristope (NTC-učenje, Reggio Emilia), da bi obogatili vzgojno-izobraževalni proces.

V tem obdobju sem s strokovnimi delavci opravila letne pogovore o zadovoljstvu pri delu. Želela sem si pridobiti podrobnejši vpogled v naslednja področja: odnos do kakovosti, motivacija in zavzetost, osebnostna rast, odnosi, komunikacija z nadrejenimi, organizacija dela in razmere zanj. Pokazalo se je, da so zaposleni z delom, načinom vodenja in klimo večinoma zadovoljni. Zanimalo me je tudi, kako sprejemajo delo po smernicah, opredeljenih v razvojnem načrtu vrtca. Iz pogovorov sem, presenetljivo, dobila v glavnem pozitivne odzive zaposlenih, izražali so navdušenje. Ugotavljali so, da z razvojnim načrtom delamo za skupne cilje in da vemo, kam gremo. Pokazalo se je, da so skupne oblike profesionalnega razvoja dobrodošle, saj vsebino na strokovnih srečanjih

skupaj predelamo in jo skušamo čim bolj vklopiti v vrtčevski koncept dela. Vseeno so si zaposleni želeli možnosti profesionalnega razvoja po lastni izbiri. Zato smo se na kolegiju odločili, da jim bomo v prihodnje ponudili tudi to, pri čemer bo moral zaposleni oddati prošnjo, v kateri bo utemeljil potrebo in namen svoje udeležbe pri določeni aktivnosti profesionalnega razvoja, poročilo o opravljeni dejavnosti, s katero je pridobil dodatna znanja, kolegiju oddal v pisni obliki in v dogovorjenem času.

Tokrat smo organizirali strokovno ekskurzijo v tujino in si ogledali tri vrtce. Vse strokovne ekskurzije, ki smo jih pripravili v zadnjih letih, so zaposleni lepo sprejeli. Navdušeni so bili nad novimi spoznanji in v družbi gostiteljev so se dobro počutili. Mreženje med vrtci in učenje učenja je za razvoj vrtca izjemno pomembno, ravnateljeva naloga pa je, da zaposlenim to omogoča.

Pred koncem šolskega leta smo na kolegiju pripravili LDN s smernicami za naslednje šolsko leto in ga predstavili strokovnim delavcem. Določena področja smo zamenjali, na določenih pa poglobljeno delovali naprej.

Kaj smo v procesu razvojnega načrtovanja pridobili?

Z razvojnim načrtom se je pokazala izredna prednost načrtovanja skupnih predavanj za vse strokovne delavce, v nekaterih primerih tudi za vse zaposlene v vrtcu (delo na sebi, prizadevanje za boljšo klimo v vrtcu). Skupna tema poveže zaposlene v skupna razmišljanja, izražanja želja, da se preizkusijo v novem, se pokažejo tudi pred drugimi. Skupne teme povezujejo zaposlene med oddelki. Prav tako so se ravno zaradi tega pristopa okrepili povezovanje v strokovnih aktivih, skupno načrtovanje (ista starost), izvedba nalog ob povezovanju zaposlenih med seboj in z zunanjimi deležniki (npr. starši). Usmeritve razvojnega načrta, projekte in druge pobude spretno povezujemo in vzporedno nastajajo vedno nove zamisli, zgodbe, dejavnosti ...

Zdaj, ko je za nami že več kot eno leto uresničevanja razvojnega načrta, lahko rečemo, da je okvir primeren, ker je dovolj ohlapen, da dopušča avtonomnost posameznikov. Vsem omogoča osebno in strokovno rast, povezovanje z drugimi, sodelovanje, vodenje in spremljanje vzgojnega procesa.

Razvojni načrt omogoča usmerjeno raziskovanje, oblikovanje dolgoročne vizije, zahteva sodelovanje vseh, ki ga uresničujejo, in omogoča evalvacijo. Vsak posameznik se čuti kot del celote, vsi doživljamo skupni uspeh, vemo, kje smo in kam gremo. Vrtec se

na ravni vseh enot strokovno razvija. Učinkovitost zaposlenih je večja.

Razvojni načrt je orodje za uvajanje sprememb, načrtno spreminjanje vrtca in posameznikov, proces izboljšav je dejavnik kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa in omogoča lažjo evalvacijo opravljenega dela.

Na tem mestu moram poudariti, da vloga ravnatelja ni zgolj oblikovanje razvojnega načrta in da se je ta proces odvijal vzporedno z drugimi procesi dela na različnih področjih. Kot ravnateljica sem v tem času skupaj z zaposlenimi uredila tudi vsa druga področja dela v vrtcu. Oblikovanje razvojnega načrta mi je predstavljalo večji izziv, saj sem se hotela na strokovnem področju še posebno izkazati pred zaposlenimi in pridobiti njihovo zaupanje. Proces od ideje do uresničitve razvojnega načrta je trajal štiri leta. Pri oblikovanju idejnega osnutka mi je pomagala dr. Mihaela Zavašnik Arčnik, predavateljica Šole za ravnatelje. Vse nadaljnje postopke in zamisli sem oblikovala sama in jih dopolnjevala s člani kolegija, dodatne predloge pa sem sprejemala tudi od strokovne skupine za razvoj ter strokovnih delavcev in drugih deležnikov. Ko smo začeli uresničevati razvojni načrt, so mi članice kolegija izrazile spoštovanje. Sama sem pridobila občutek, da zmorem; da znam poiskati pomoč, kadar jo potrebujem; da znam voditi proces in pripravljati vsebino za delo; da znam prisluhniti drugim; da popravim napako, jo priznam; da si želim raziskovati in graditi naprej. Na svojem delovnem mestu se čutim avtonomno in z veseljem hodim v službo. Imam vizijo, razvojni načrt mi omogoča dober vpogled v delovanje vrtca in pregled nad njim.

Zaključek

Namesto da bi prispevek začela s teorijo, ga z njo končujem, saj sem v procesu razvojnega načrtovanja ugotovila, da sem zadostila tudi vsem teoretičnim izhodiščem. V začetku prispevka sem izpostavila, da sta me pri razvojnem načrtovanju vodili stališče in prepričanje, da je soudeležba zaposlenih pri načrtovanju dejavnik, ki zagotavlja njegovo učinkovitost, kar lahko izkustveno potrdim in teoretično podkrepim. Z vidika teorije se namreč soudeležba zaposlenih pri načrtovanju zrcali v štirih elementih (Davies 2006):

1. strateški pogovori, s katerimi z zaposlenimi vzpostavimo skupni jezik delovanja, ki ga potrebujemo za sklepanje konsenzov in krepitev refleksije;
2. strateško sodelovanje oziroma vključenost, s čimer gradimo

- zaveznitvo in krepimo zmožnosti, da se lahko spreminjamo in izboljšujemo;
3. strateško motiviranje, s katerim ustvarjamo zaupanje, osmišljamo namen, dajemo občutek, da so zaposleni cenjeni, da je njihov prispevek pomemben in lahko pomeni dodano vrednost;
 4. strateška možnost, s katero krepimo videnje situacije v širšem kontekstu in lažje napovedujemo, kar daje večji občutek varnosti ob hkratnem spreminjanju oziroma izboljševanju.

V zaključku bi se rada osebno zahvalila dr. Mihaeli Zavašnik Arčnik (Šola za ravnateljce), ki me je spodbudila k pisanju članka in mi pomagala pri njegovem nastajanju. Druži naju skupni cilj: pomagati ravnateljem in jih spodbuditi k oblikovanju razvojnih načrtov.

Priloga: Primer načrtovanja področja »gibanje«

Faza pred oblikovanim razvojnim načrtom

Na kolegiju smo ugotovljale, da zaposleni v vrtcu še vedno premalo pozornosti posvečajo gibanju, zato smo se odločile, da ga bodo vodje spremljali vse leto: jutranje razgibavanje, vodena gibalna dejavnost, prosta igra. Na hospitacije so se strokovni delavci dobro pripravili, vendar gibanje še vedno ni bilo vsak dan navzoče v vseh oddelkih. Zato smo si zadali cilj, da bomo to področje spremljali tudi v naslednjih letih.

V šolskem letu 2013/2014 je svetovalna delavka obiskovala tridnevni seminar NTC-učenje – spodbujanje učnih potencialov v predšolskem obdobju. Kolegij in strokovne delavce je seznanjala s tem pristopom – zapiski s seminarja, portfolio svetovalne delavke o NTC-učenju. V sodelovanju z nekaterimi vzgojiteljicami je preizkušala izvedbo elementov NTC-učenja v oddelkih vrtca. Junija 2014 je strokovnim delavcem vrtca na vzgojiteljskem zboru predstavila vsebino seminarja Pristop NTC-učenje: spodbujanje učnih potencialov v predšolskem obdobju in svoje izdelke po ravneh NTC-učenja. V šolskem letu 2014/2015 je na podlagi te predstavitve osemnajst strokovnih delavcev, med njimi tudi pomočnica ravnateljica, organizacijski vodja enote in druga svetovalna delavka, obiskovalo izobraževanja v treh delih. Te strokovne delavke so se že povezovale med seboj, v oddelkih so pripravile dejavnosti z elementi NTC-učenja in oddale evalvacijo izvedenih dejavnosti z rezultati. Pri oblikovanju razvojnega načrta vrtca je svetovalna delavka v sodelovanju z njimi pripravila vsebine za področje načrtovanja in izvajanja kurikula v okviru spodbujanja učnih zmožnosti otrok, strokovne delavke so predlagale, da bi pripravili zbornik NTC-iger.

Usmeritve razvojnega načrta za obdobje 2015–2018

Na strukturni ravni smo si v razvojnem načrtu zastavili cilj: ustvarjanje varnega in spodbudnega učnega okolja in se odločili za nakup pripomočkov za gibalni razvoj, ki bi ponudili več spodbud in možnosti za igro, gibanje in raziskovanje.

Na posredni ravni smo opredelili ozaveščanje staršev o prepoznavanju dejavnosti, ki spodbujajo ali zavirajo otrokov razvoj.

Na procesni ravni smo si na področju načrtovanja in izvajanja kurikula zastavili dva cilja, ozaveščanje in vzgoja zaposlenih in otrok za trajnostni razvoj, pri katerem smo posebej opredelili tudi področje gibanja, ter dodatni razvoj in aktivnost možganskih povezav pri otrocih (doseganje biološkega potenciala otrok).

Cilje bi dosegli s pomočjo naslednjih dejavnosti: gibanje v prostoru in na prostem ter v okolici vrtca ter dejavnosti in igre, ki dobro vplivajo na nastajanje in utrjevanje možganskih povezav. Pričakovani rezultati, ki smo jih zapisali, so: več načrtovanih dejavnosti na prostem (poligoni, sprehodi, gibalno-rajalne igre), izmenjava izkušenj in predstavitev novih iger strokovnim delavcem na aktivnih, vpliv na izboljšanje koordinacije gibov in motorike, vpliv na boljšo osredotočenost otrok. K spremljanju gibanja, ki so ga izvajali vodje enot, smo dodali pristop NTC-učenja.

Usmeritve in izvedba LDN za leto 2015/2016 na področju gibanja

Za zaposlene smo pripravili izobraževanje o NTC-učenju, katerega vsebino smo umestili na področje gibanja. Strokovni delavci so na strokovnih aktivih vse leto izmenjevali primere dobre prakse, pri načrtovanju in izvedbi dejavnosti oblikovali cilje, ki so vezani na razvoj in starost otrok. Vodje enot so spremljali področje gibanja preko pristopa NTC-učenje. Dejavnosti, ki so jih strokovni delavci izvedli in zapisali, smo povezali v zbornik in jih posredovali v pregled dr. Ranku Rajoviću. Zbornik smo objavili na intranetni strani, da bi zaposleni lahko črpali zamisli vseh strokovnih delavcev vrtca. S pomočjo dr. Rajovića smo pripravili navodila, naloge, meritve za raziskavo, ki jo bomo izvedli v naslednjem šolskem letu.

Usmeritve in izvedba LDN za leto 2016/2017 na področju gibanja

Nadaljnji korak, s katerim smo nameravali poglobiti področje gibanja z NTC-učenjem, je bila izvedba raziskave Vpliv pristopa NTC-učenje na gibalne sposobnosti otrok.

1. *Cilj raziskave:* ugotavljanje vpliva NTC-učenja na gibalne sposobnosti otrok.
2. *Čas izvedbe:* od oktobra 2016 do aprila 2017.
3. *Potek raziskovanja:*
 - Primerjava gibalnih sposobnosti otrok v eksperimentalnih (testnih) in kontrolnih skupinah. Eksperimentalne in kontrolne skupine smo določili v začetku šolskega leta 2016/2017

(razmerje 1 : 1). V eksperimentalnih skupinah bomo v predvidenem spremljevalnem obdobju redno izvajali posebne gibalne dejavnosti po pristopu NTC-učenje, v kontrolnih skupinah pa ne.

- Uporabljeni pripomočki: kontrolni listi (za testno in kontrolno skupino) z motoričnimi testi glede na starost otrok, navodila za izvedbo motoričnih testov, ocenjevalni lestvici za 3- do 5-letne in 5- do 6-letne otroke: 2–3 leta, 3–5 let in 5–6 let.

Motorični testi vključujejo področja fine motorike, ravnotežja in koordinacije gibov. Otroke v oddelkih od 2. leta naprej bodo strokovni delavci testirali ob začetku izvajanja (17.–21. oktober 2016) in ob koncu raziskave (10.–14. april 2017).

4. Obdelava rezultatov in interpretacija.

Za šolsko leto 2017/2018 načrtujemo, da bomo še naprej spremljali področje gibanja. Pogovarjamo se o izražanju z gibom. Tako se bomo počasi usmerili še na področje umetnosti.

NTC-učenje bomo povezali z naslednjima ciljema razvojnega načrta: z lastnim zgledom razvijamo komunikacijske veščine v obdobju porajajoče se pismenosti ter razvoj funkcionalnega oziroma paralelnega mišljenja.

Literatura

- Bahovec, E. D. 2016. *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bohinc, F., U. Cetinski, D. Harlander, T. Ilijaš, Š. Krapše, T. Krapše, B. Lipičnik, I. Ograjenšek, D. Pučko in N. Zajc. 2005. *Planiranje v neprofitnem javnem sektorju: priročnik za managerje*. Nova Gorica: Educa.
- Davies, B. 2006. »Processes Not Plans Are the Key to Strategic Development.« *Management in Education* 20 (2): 11–15.
- Hargreaves, D. H., in D. Hopkins. 2001. *Šola zmore več: management in praksa razvojnega načrtovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marjanovič Umek, L., U. Fekonja Peklaj, T. Kavčič, A. Podlesek, M. Zupančič in M. Klas. 2002. *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Mbugua, F., in J. F. A. Rarieya. 2014. »Collaborative Strategic Planning: Myth Or Reality?« *Educational Management Administration & Leadership* 42 (1): 99–111.
- Tavčar, M. I. 2005. *Strateški management nepridobitnih organizacij*. Koper: Fakulteta za management.

- Katarina Alič je ravnateljica Vrta Zelena jama.
katarina.alic3@guest.arnes.si

Strpnost in sprejemanje drugačnosti

Anita Ambrož

Osnovna šola Muta

Alenka Ašič

Osnovna šola Ivana Skvarče Zagorje ob Savi

Ivana Leskovar

Vrtec Otona Župančiča Slovenska Bistrica

Prihod priseljencev v Evropo in tudi v Slovenijo povzroča v šolah nestrpnost in predsodke do tujcev in drugačnih. Strah pred tujimi priseljenci, drugačne kulturne navade in prilagodljivost oziroma neprilagodljivost tujcev so bile iztočnice, ki so nas spodbudile, da smo v članku razmišljale, kako lahko v šolah in vrtcih prispevamo k navajanju otrok in učencev na strpen odnos do tujcev in sprejemanje njihove drugačnosti. Predsodke, ki jih otroci prinesejo v šolo in izhajajo iz družinskega okolja, je zelo težko odpravljati, a vendar smo vzgojitelji in učitelji v šoli odgovorni, da se soočimo z njimi in jim jih pomagamo zmanjšati ali odpraviti. Odgovornost družbe je, da priseljenca sprejme kot človeka. S tematskimi delavnicami za strokovne delavce smo želele doseči, da bi udeleženci razmislili o lastnih predsodkih, spodbujanju strpnosti in ohranjanju različnosti. Najprej moramo poznati sebe, šele nato lahko opazujemo sebe v odnosu do drugih. Po izvedenih delavnicah, ki so senzibilizirale strokovne delavce za strpnost in sprejemanje drugačnosti, smo ugotovile, da je treba medsebojnim odnosom pri pouku nameniti več poudarka, in to pri vseh predmetih. Različnost v razredu oziroma oddelkih mora biti priložnost, da se učimo drug od drugega, medkulturnost pa mora postati del šolskega vsakdana. Menimo, da je treba v kurikulum vrtca in učne načrte šol pri vseh predmetih vnesti ustrezne vsebine, vezane na medsebojne odnose, strpnost in drugačnost. Z zapisom v te dokumente bi omenjene vrednote načrtno vzgajali že v predšolskem obdobju, sprejemanje drugačnosti pa naj bi postalo tudi rdeča nit sodelovanja s starši.

Ključne besede: predsodki, sprejemanje drugačnosti, strpnost, priseljenci, medsebojni odnosi

Uvod

Ravnateljice dveh osnovnih šol in enega vrtca smo se v šolskem letu 2015/2016 s projektnim delom osredotočile na strpnost in sprejemanje drugačnih. Pri pogovoru in izmenjavi izkušenj smo ugotovile, da ob vsakodnevnem prihodu beguncev v Slovenijo tudi

v kolektivih opazamo naraščanje nestrpnosti do tujcev. Strah pred priseljenci, drugačne kulturne navade in prilagodljivost oziroma neprilagodljivost tujcev so bile iztočnice, ki so nas spodbudile, da smo razmišljale o vprašanju: »Ali smo v šolah in vrtcih lahko strpni in ali lahko v vzgojno-izobraževalnem procesu naučimo učence oziroma otroke sprejemati drugačnost?«

Da bi lahko konkretnije opredelile dejavnosti in ukrepe za vključevanje in sprejemanje drugačnih, smo pregledale stanje in si izmenjale izkušnje, ki jih ravnateljice in naši zavodi na tem področju že imamo.

Ugotovile smo, da se šoli in vrtec med seboj tudi razlikujejo. Tako je npr. na Osnovni šoli Muta od novembra 2014 do avgusta 2015 v partnerstvu trinajstih osnovnih šol in inštituta ISA potekal projekt z naslovom »Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja. Izboljšanje usposobljenosti strokovnih delavcev za uspešnejše vključevanje učencev in dijakov priseljencev v vzgojo in izobraževanje«. Strokovni delavci na šoli so s projektom pridobili veliko didaktičnega gradiva, ki jim je pri delu v razredu zelo koristilo. V nadaljevanju bomo priročnik o uspešnem vključevanju otrok priseljencev predstavile tudi kot primer prakse na izbranem področju.

Na Osnovni šoli Ivana Skvarče v šolskem letu 2015/2016 sicer ni bilo učencev tujcev, v preteklosti pa smo že imeli posamezne učence, ki so se skupaj s starši preselili iz sosednjih držav. Težav z vključenostjo takrat nismo zaznavali, saj so si družine pred prihodom v Slovenijo poiskale pomoč pri sorodnikih ali znancih, ki že več let živijo pri nas. Po potrebi smo učence vključili k dodatnim uram, ki so jim pomagale pri razumevanje/učenju slovenskega jezika in smo jih izvajali v okviru ur ISP in individualnih govorilnih ur. Učnih ur po pouku, ki jih je zanje izvajala delavka preko programa javnih del – učna pomoč, pa se učenci praviloma niso udeleževali.

V Vrtcu Slovenska Bistrica že od leta 2004 posebej poudarjamo sodelovanje s starši. Prav takrat smo namreč zaznali potrebo po drugačnem pristopu do staršev, ki prihajajo iz drugih kulturnih in jezikovnih okolij. V okviru sredstev strukturnih skladov 2004–2006 – Evropskih socialnih skladov nas je Zavod za šolstvo povabil k sodelovanju za pridobitev licence multiplikatorja ZRSŠ v projektu multiplikatorjev. Z znanjem, ki smo ga pridobili, smo izpeljali že številna izobraževanja za strokovne delavce po osnovnih šolah in vrtcih, katerih namen je krepitev kompetenc učiteljev in vzgojiteljev za delo z različnimi starši. V projektu Dvig social-

nega in kulturnega kapitala v lokalnih skupnostih za razvoj enakih možnosti in spodbujanje socialne vključenosti smo v mreži z dvema osnovnima in eno srednjo šolo iz svojega okolja ugotovili največji primanjkljaj prav na področju dela s starši, ki izhajajo iz nižjega socialnega okolja. V Slovenski Bistrici pod okriljem vrtca deluje tudi center, ki ponuja podporo različnim deležnikom, največji odziv pa je pri starših migrantov (intenzivni tečaj slovenščine za mamice, skrb za malčke, ko so mame na izobraževanju, prevajanje ne le v okviru vrtca ...). Vanj prihajajo nosečnice in mamice z majhnimi otroki (v sodelovanju z zdravstvenim domom) in drugi ljudje, ki imajo na voljo različne usluge (božično kosilo za brezdomce in družine, ki si ne morejo privoščiti prazničnega kosila, darila za otroke in starše, izmenjava oblačil, tako da tisti, ki jih potrebuje, ni izpostavljen; vse dejavnosti potekajo v sodelovanju s centrom za socialno delo).

Na osnovi pogovorov s sodelavci smo ugotovile, da nimamo večjih težav s sprejemanjem, pa tudi, da so predsodki zelo živi, vendar jih lahko samo s spoznavanjem drug drugega spremenimo v priložnosti.

Vse, ki se srečujejo v šolskem okolju (učenci, otroci, starši, delavci šole oziroma vrtca), je zato treba pripraviti na prihod tujcev in s tem na sprejemanje drugačnosti. Strokovne delavce je treba usposobiti za sprejemanje in vključevanje otrok in staršev tuje narodnosti v naše okolje.

In kaj pri tem lahko stori ravnatelj, kakšna je lahko oziroma mora biti njegova vloga? Kot temeljni namen skupnega projektnega dela smo si tako v prvem koraku zastavile senzibilizacijo zaposlenih za sprejemanje otrok in učencev tujih narodnosti. V skladu s tem namenom smo opredelile naslednje cilje:

- Pripraviti in izpeljati tematsko konferenco za strokovne delavce zaradi ozaveščanja o potrebi po prepoznavanju in spoštovanju prvin kulture porekla in življenjskega okolja vseh otrok v vzgojno-izobraževalnem procesu (slovenskih in otrok priseljencev) ter med cilji in vsebinami v učnih načrtih izbrati tiste, ki vabijo k medkulturni interakciji.
- Poiskati in pripraviti nabor obstoječe in dostopne literature, ki obravnava spoznavanje drugačnosti in strpnost do drugačnih in bo v pomoč strokovnim delavcem v vrtcu in šoli.
- Strokovnim delavcem predstaviti različne možnosti in modele za vključevanje otrok in učencev priseljencev ter jih spodbuditi k njihovi uporabi.

V nadaljevanju prispevka bomo najprej predstavile kratek teoretični pregled in nato dejavnosti, ki smo jih izvedli v šolah in vrtcu (zasnova in izvedba tematske konference ter načini oziroma metode aktivnega vključevanja otrok in učencev skupaj z oceno strokovnih delavcev o njihovi dejanski uporabi in uporabnosti). V zaključku pa bomo, izhajajoč iz spremljanja omenjenih dejavnosti in svojih lastnih izkušenj, navedle priporočila ravnateljem.

Teoretični uvod

Strah, nestrpnost in nesprejemanje drugačnih, ne samo tujcev, ampak tudi učencev s posebnimi potrebami, so v nas zakoreninjeni zaradi predsodkov. Predsodki se izražajo v nespoštljivem, prezirljivem odnosu do drugih. Kažemo jih do drugih kultur, ras, narodov, religij ...

Značilnosti predsodkov (Ule 2005; Svetina 2005):

- negativen, podcenjujoč odnos;
- predsodki temeljijo na neresničnih informacijah;
- intenzivno čustvovanje (negativna čustva gnus, jeza, strah ...);
- odpor proti spremembam.

Predsodki se največkrat oblikujejo znotraj družine in jih je prav zaradi tega težko odpravljati. Kljub temu pa smo vzgojitelji in učitelji v otrokovem življenju pomembni in obenem odgovorni za to, da se z njegovimi predsodki soočimo, mu jih pomagamo zmanjševati ter odpravljati.

Predsodke bomo težko zmanjševali in odpravljali le z razumom. Treba je poiskati nove, konkretne življenjske situacije ter predsodke ob lastni izkušnji doživljati in zmanjševati (Motik in Veljić 2007, 15).

Sodobni vrtec in šola morata upoštevati dejstvo, da bodo priseljenci ostali v naši državi in bodo, če bodo imeli možnost, enakovredno prispevali k njeni blaginji. Četudi zaposlovalci vidijo le roke, ki bodo delale, je odgovornost družbe, da sprejme priseljenca kot človeka, kot celostno bitje, ki ima družino. Pogosto so družine priseljencev močno povezane s tradicijo države, od koder prihajajo, s tamkajšnjo kulturo, veroizpovedjo in navadami. Kot je nam pomembno zavetje družinskega okolja, je pomembno tudi priseljencem. Morda še bolj. Ne smemo ostajati zgolj pri prepoznavanju priseljencev, ampak jih moramo v resnici spoznavati.

Razlog, zaradi katerega je priseljenec prišel, je drugotnega pomena. Če ga sprejmemo kot človeka, ki se v življenju veseli po-

dobnih stvari kakor mi, ki joče, kadar je žalosten, kot to počnemo mi, ki ga boli, kadar se udari ipd., smo na poti premagovanja predsodkov.

Vrtec in šola sta okolji, kjer je različnost v razredih oziroma oddelkih dobrodošla, saj imamo dragoceno priložnost, da se učimo drug od drugega. Če to sprejmemo kot izziv, pridobimo vsi. Znotraj družin imajo otroci malo možnosti za srečevanje z drugačnostjo (kultura, veroizpoved, svetovni nazor ...), čeprav s tem otrokom širimo polje razumevanja samega sebe in sebe v odnosu do drugih. Tukaj ni treba umetno ustvarjati pogojev za osebno rast in graditev osebnosti. To, kar otroci pridobijo na izkustveni ravni, ostane pomembna popotnica v življenje.

V procesu šolskega učenja naj bi imel otrok možnost pridobiti prvine kulturne, jezikovne in socialne skupine porekla ter skupine življenjskega okolja in jih ozavestiti. Vsak naj bi se izrazil in doživel kot osebnost in svoje zmožnosti samoaktualiziral. Prepoznaven in sprejet naj bo s prvinami svoje kulture in kulture življenjskega okolja (Motik in Veljić 2007, 10).

Da bi vzgojitelje in učitelje lahko senzibilizirali za delo z otroki in učenci tujih narodnosti, morajo najprej spoznati sebe. Zato smo ravnateljice pripravile tematsko konferenco, na kateri smo obravnavali tudi predsodke in stereotipe. Predstavile jo bomo v nadaljevanju.

Kako smo senzibilizirale strokovne delavce v vrtcu in šolah?

Tematska konferenca: Strpnost ni dovolj, samo enakost

Ravnateljice smo po izmenjavi izkušenj v zvezi s trenutnim stanjem v naših zavodih in po pregledu teorije izhajale iz predpostavke, da tudi strokovni delavci vrtcev in šol prihajamo v vzgojno-izobraževalni proces z »nahrbtnikom predsodkov«. Zavedamo se, da imamo vsi ljudje predsodke, vendar smo na poti k temu, da jih premagamo, šele ko se jih zavedamo. S tem namenom smo pripravile tematsko konferenco.

Cilja tematske konference Strpnost ni dovolj, samo enakost:

- refleksija o lastnem zaznavanju vrednot in ravnanj v svetu raznoterosti;
- spoznavanje raznoterosti in spodbujanje strpnosti ter ohranjanje različnosti.

S tematsko konferenco smo želele pri vzgojiteljih in učiteljih ozaveščati potrebo po prepoznavanju in spoštovanju prvin

kulture porekla in življenjskega okolja vseh otrok v vzgojno-izobraževalnem procesu (slovenskih in otrok priseljencev, migrantov in drugih) ter med cilji in vsebinami v učnih načrtih izbrati tiste, ki vabijo k medkulturni interakciji.

Vsak udeleženec je bil osebno nagovorjen z različnimi vlogami in položaji, pri čemer je lahko – izhajajoč iz lastne izkušnje – doživljal predsodke. Pristop na delavnici smo zastavile z namenom, da bi se udeleženci seznanili z naborom raznolikih dejavnosti, ki jih lahko – prilagojene ali ne – prenesejo v prakso oziroma v delo z otroki in učenci. Po vsaki delavnici smo skupaj poiskali načine, kako bi otrokom in učencem nazorno približali življenjske situacije, ki – izhajajoč iz lastne izkušnje – prispevajo k zmanjševanju predsodkov. Ob koncu vsake tematske konference so udeleženci strnili vtise in se s predstavitvijo vsebine, ki jih je najbolj nagovorila, zavezali, da bodo to, kar so slišali in izkusili, uporabili pri delu z otroki in učenci.

Kako so strokovni delavci ozaveščali otroke in učence o drugačnosti in kaj so pri svojem delu spremenili?

Ob koncu projektnega dela nas je zanimalo, katero metodo (dejavnost), ki smo jo predstavili oziroma izvajali na tematski konferenci, so strokovni delavci uporabili pri pouku za ozaveščanje učencev v šoli ali otrok v vrtcu o drugačnosti. Za strokovne delavce smo pripravile anketo (glej prilogo), v kateri nas je zanimalo, katero metodo (dejavnost) so z otroki in učenci izvedli ter kakšna je njihova izkušnja z njo oziroma mnenje o njej. Hkrati nas je zanimalo, kaj so strokovni delavci v zvezi s tematiko sprejemanja in vključevanja drugačnih pri svojem delu spremenili.

Tematske konference so se udeležili učitelji in vzgojitelji, in sicer:

- na Osnovni šoli Muta 45 strokovnih delavcev; anketo je oddalo 39 udeležencev;
- na Osnovni šoli Ivana Skvarče 43 strokovnih delavcev; anketo je oddalo 37 udeležencev;
- v Vrtcu Slovenska Bistrica 61 vzgojiteljic; anketo je oddalo 20 udeleženk.

Na elektronski povezavi smo pripravile anketo, ki so jo strokovni delavci izpolnili do navedenega roka.

Skupaj je to storilo 96 strokovnih delavcev iz vseh treh zavodov, in sicer 64 učiteljev v šoli in 32 vzgojiteljev v vrtcu. Med učitelji

PREGLEDNICA 1 Uporaba socialnih iger pri delu z otroki in učenci

Metoda (dejavnost)	Število odgovorov
Moje ime (Kaj pomeni? Kako sem ga dobil?)	25
Zgodba o drugačnosti	22
Mostovi	12
Družinsko drevo	8
Vrata	7
Drugo (fotografije različnih ljudi ...)	6
Ogled filma	5
Igra zeleni krokodil	5
Ogledalo	3
Roke	2
Obris človeka	2
Čoln	2
Stol na moji levi je prazen	2
Še nobene	2
Skupaj	101

OPOMBE Število odgovorov je večje od 96, saj so nekateri anketiranci navedli dve metodi, ki so ju uporabili v razredu ali v skupini.

je anketo izpolnilo 13 razrednih učiteljev, 4 učitelji osnovne šole s prilagojenim programom in 47 učiteljev predmetnih področij v drugi in tretji triadi.

Uporaba socialnih iger pri pouku oziroma v skupini

Najprej nas je zanimalo, katero socialno igro (metodo, dejavnost), ki smo jo uporabili oziroma o njej govorili na tematski konferenci, so strokovni delavci izvedli pri pouku oziroma v skupini (preglednica 1). Iz rezultatov lahko vidimo, da se je največ strokovnih delavcev odločalo za dve metodi, in sicer za razlago imen in pogovor o imenih učencev, otrok in o tem, kaj posamezno ime pomeni oziroma kdo ga je učencu, otroku izbral (25), ter za uporabo zgodbe o drugačnosti (22).

Pri dejavnosti *Moje ime* so učenci iskali pomen in razlago svojega imena (Motik in Veljić 2007, 103). Namen razlage imena je bil spodbuditi učence k razmisleku o tem, kdo so, kdo jim je dal ime, kaj njihovo ime pomeni, ali jih določa in kako jih zaznamuje, ali jim je njihovo ime glede na razlago všeč ali bi ga radi spremenili. Strokovni delavci so zapisali še, da so ob dejavnosti o imenih učencev pogovor navezali tudi na njihovo družino in na kulturne značilnosti in navade okolja, iz katerega prihajajo.

Naslednja dejavnost, za katero so se sodelujoči najpogosteje od-

PREGLEDNICA 2 Mnenja o dejavnostih, ki so jo izvedli z učenci

Mnenje	Število odgovorov
Odlično, navdušeni, zadovoljni učenci, otrokom je bila dejavnost všeč	25
Učenci so bili zelo aktivni in motivirani	14
Zelo zanimivo	12
Učenci so dejavnost razumeli in jo sprejeli z empatijo	11

ločili, je bila obravnava izbrane zgodbe o drugačnosti (22). Na tematski konferenci smo udeležencem prebrale zgodbo o drugačnosti in jo potem skupaj z njimi interpretirale (kaj nam pove vsebina, kako se počuti »drugačen« v zgodbi, kaj je njeno sporočilo, ali je vsak izmed nas odgovoren za to, kako sprejema drugačnost ...). Na vseh treh tematskih konferencah smo prebrale zgodbo Kathryn Cave in Chrisa Riddela z naslovom *Drugačen* (2001), predstavile pa smo tudi nabor literature, ki obravnava to temo.

Anketiranci so navedli naslednje naslove knjig, ki so jih obravnavali z učenci: *Luka je med nami*, *Drugačen*, *Mami, kje si?*, *Se vid'va*, *Simon*, *On je poseben*, *Pikasta sreča*, *Bela kot galeb*, *O dečku, ki se je bal vode*, *Gospod Vesel in gospa Mrak*, *Lisjak Luka potrebuje očala*, *Žan je drugačen*, *Imam disleksijo*, *Fant in pes*, *Pika*, *Čudo*, *Jaz sem medvedek*, *kdo si pa ti*, *Mali mucek* in druge.

Naslednja dejavnost, ki so jo udeleženci pogosto izbrali, so bili Mostovi (12). Vsak učenec si izbere fotografijo mostu, ki mu je najbolj všeč, in nato pove, zakaj je izbral ravno ta most. Pogovor se od opisa in doživljanja izbranega mostu nato usmeri v gradnjo mostov v odnosih med ljudmi, v pričakovanja posameznika v odnosih in na to, kaj lahko naredimo za to, da bi izboljšali odnose z drugimi.

V anketi smo strokovne delavce poprosile tudi, naj zapišejo svoje mnenje o dejavnosti, ki so jo izvedli z učenci. Vprašanje je bilo odprtega tipa, najpogostejši odgovori pa so prikazani v preglednici 2.

Strokovni delavci so še zapisali, da je dejavnost, ki so jo izvedli, zelo uporabna, da so bili učenci presenečeni nad razlago in pomenom svojega imena in da so strpnost in predsodki zelo aktualna tema. Menili so tudi, da je prav, da najprej spoznamo sebe, šele potem lahko opazujemo sebe v odnosu do drugih.

Prav vsi odgovori so bili pozitivno naravnani in pohvalni. Največ (23) jih je izražalo navdušenje, zadovoljstvo učencev in učiteljev nad dejavnostjo, ki so jo izvedli pri pouku ali v skupini v vrtcu. Strokovni delavci so npr. zapisali:

Dejavnost je bila zanimiva, zanimivi so bili začudeni, preseženi in zadovoljni obrazi otrok, ko smo jim prebrali pomen njihovega imena. To bi bilo dobro izvajati vedno, kadar nastanejo nove skupine, saj ima vse skupaj nekoliko globlji pomen, otrok bolj spozna samega sebe in obenem tudi druge otroke, ki pripadajo skupini.

Kot so navedli strokovni delavci, so bili učenci in otroci zelo dejavni in motivirani:

Otroci so aktivno sodelovali, igra jim je bila všeč, v pomoč jim je bil medvedek, ob igri so odpravljali tremo pred nastopom in spoznavali imena.

Tudi odgovor, da je bila izvedena dejavnost zelo zanimiva, zaozstaja po pogostosti odgovora le za dve mnenji, kar pomeni, da ga je zapisalo 12 strokovnih delavcev:

Učenci so se poglobili vase in iskali zanimivosti o sebi, ki jih drugi ne vidijo.

V enajstih odgovorih so sodelujoči zapisali, da so učenci dejavnost razumeli in se vanjo lepo vživeli:

Kadar z učenci spregovorim o drugačnosti, se v pogovor dejavno vključijo, pokažejo zelo veliko empatije in razumevanja, čeprav potem v vsakdanji praksi večkrat ni tako. Na naši šoli sicer nimamo prepoznanega nobenega učenca z avtizmom, imamo pa veliko otrok s posebnimi potrebami, zato je bil tudi cilj omenjene ure usmerjen v sprejemanje drugačnosti (v tem razredu je učenec z disleksijo).

Učenci so bili pri svojem delu zelo ustvarjalni, domiselni. Spoznali so, da imamo kljub navidezni drugačnosti vsi ljudje enake potrebe in pravice in da moramo biti strpni do drugih. Bila sem zadovoljna z izvedbo, saj menim, da smo cilj dosegli.

In še en daljši zapis učiteljice:

Če si želimo razumeti drug drugega, moramo najprej poznati sebe. Učenci so najprej na list odgovorili na vprašanje: »Kdo sem?« (Zapisovali so različne vloge, ki jih imajo v življenju, npr. učenec, sošolec, sin, vnuk, brat, sestra, nečak . . .) Nato so zapisali nekaj svojih značajskih in telesnih lastnosti. Potem so odgovorili na vprašanja: »Kaj rad delaš in kako se ob tem

počutiš? Česa ne delaš rad in kako se ob tem počutiš?» Zadnje vprašanje je bilo: »V čem sem drugačen od drugih?« Učenci niso imeli težav pri odgovorih, česa ne delajo radi (neradi se učijo, pospravljajo, brišejo prah, berejo ...), razen dveh izjem. Odgovori na vprašanje, kaj radi delajo, so bili pričakovani (delo z računalnikom, igranje igrice, druženje s prijatelji, so na Facebooku ...). Težave so bile pri opisovanju počutja, saj so bili odgovori skromni (dolgočasno, brez veze, fajn, zanimivo ...). Za zadnje vprašanje (»V čem sem drugačen od drugih?«) so potrebovali več časa, saj so morali razmisliti o svojih lastnostih, se zavedeti svojih čustev, ravnanj; opozorila sem jih namreč, naj o drugačnosti odgovarjajo predvsem v smislu značaja, sposobnosti, vedenja, dejanj ...

Ura oddelčne skupnosti je bila zastavljena ciljno. Želela sem si, da bi učenci razmišljali o sebi, da bi spoznavali sebe, kajti to je nujno, da lahko razumejo in ocenjujejo svoje sošolce. Razmišljali so tudi o vlogah, ki jih imajo v šoli, v družini ... Vsaka vloga pa zahteva drugačne naloge in se ob njej počutimo drugače.

Z vidika ozaveščenosti je pomembno, da strokovni delavci ustrezno izvajajo različne dejavnosti, zato nas je zanimalo, kaj so ali še bodo spremenili pri svojem delu. Zadnje anketno vprašanje je bilo zato »Kaj boš (si) pri sebi oziroma pri svojem delu spremenil?«

Ugotovitve

Vsi odgovori so tudi pri tem vprašanju pozitivno naravnani in izražajo zadovoljstvo učiteljev nad izvedbo tematske konference. Zastavile smo vprašanje odprtega tipa, ker smo si želele, da bi udeleženci zapisali svoje mnenje glede uporabnosti dejavnosti, ki smo jih izvedle na tematski delavnici. Kljub različnosti smo odgovore lahko združile v naslednje skupine.

Največ odgovorov (17 anketirancev) je bilo: »Vsebine bom uporabljala naprej.« Podoben je bil odgovor 14 anketirancev: »Izvajala bom dejavnosti za sprejemanje drugačnosti.« Nekaj odgovorov navajamo v celoti:

Še več intenzivnega dela na področju strpnosti, saj je časa, ne glede na to, koliko ga je temu namenjenega, vedno premalo, da bi se dotaknila vseh učencev. Pomen učiteljevega – človekovega zgleda, ne le besed.

Učencem se lahko približamo tudi na drugačen način, in izkušnja, s katero sem se srečala pri izvedbi TK Strpnost ni dovolj, le enakost, je potrdila, da so tudi dvanajst- in štirinajstletniki lahko pri omenjeni temi zreli in odgovorni sogovorniki. Pri svojem delu bom zagotovo več pozornosti namenjala tovrstnim temam, izvedla pa bom tudi še kako izmed ponujenih dejavnosti, pri eni od naslednjih ur oddelčnih skupnosti bomo namreč raziskovali svoje korenine.

Predvsem bom v učne ure vključeval več pogovora z učenci ter jih seznanjal s kulturno komunikacijo, kar je prav tako del strpnosti.

Pri svojem delu bom še naprej veliko pozornosti namenila prepoznavanju otrokovih močnih področij in njihovem ozaveščanju o drugačnosti, o tem, da drugačnost ni nekaj, česar se moramo bati, ampak nekaj, kar dela naš svet zanimivejši.

Ob delavnicah in pogovorih sem dobila tudi nekaj potrditev, da sem na pravi poti; pri pouku bom še naprej spodbujala pridobivanje socialnih veščin otrok, jih še naprej usmerjala v pozitivno vrednotenje sebe in drugih ter sprejemanje drugačnosti. Sama pa bi se malo bolj ozrla v svoje družinsko drevo in upoštevala nasvete za spremljanje in napredovanje pri osebni rasti.

Iz številnih odgovorov je bilo mogoče razbrati, da bodo strokovni delavci v prihodnje več poudarka namenili medsebojnemu odnosu in razvijanju pozitivnega odnosa do vsega (11 anketirancev). Navajamo zapise nekaterih učiteljev:

Pomembno je graditi na sebi, spoznati sebe, se v vsakdanjem življenju naučiti sobivati z različnimi osebami, ki jih srečujemo. Premalo se zavedamo, da moramo na sebi graditi že od otroštva, zato se bom potrudila, da bom otroke vzgajala tako, da bodo najprej spoznali sebe, svoje potrebe, svoje želje, da se bodo sprejeli takšne, kot so – enaki, a obenem zelo drugačni. Tako se bodo naučili sprejemati tudi druge.

Pri svojem delu bom upoštevala, da je do vsakega otroka, sodelavca, prijatelja mogoče zgraditi most z zavedanjem, da je vsak most drugačen, a kljub temu lahko vsak trden in močan.

Drugačnost je treba mladim predstaviti kot izziv. Pomembno je, da se jo naučijo sprejemati in da so strpni. Vsak je na svoj način drugačen.

Pri delu v šoli so poleg strokovnega dela najpomembnejši odnosi. Odnosi do učencev, sodelavcev. Pri tem pa je pomembno, da dobro poznamo samega sebe in da dobre in slabe lastnosti svoje osebnosti. Da smo pozorni na odzive, ki jih povzročajo naša dejanja, besede, saj lahko le tako ugotovimo, kje smo v odnosu šibki, da lahko to popravimo. Vse to delam pri sebi in skušam naučiti tudi svoje učence.

Seminar me je znova opomnil na to, kako je vsak človek nekaj posebnega in da je treba vedno v odprtosti sprejemati drug drugega ter na to še bolj navajati tudi učence.

Pregled prakse na izbranem področju – predstavitev priročnika *Uspešno vključevanje otrok priseljencev*

V priročniku za izvajanje programa Uspešno vključevanje otrok priseljencev so objavljeni strokovni prispevki, ki so nastali med projektom. Poleg tega ponuja različne dejavnosti, ki jih lahko učitelji izvajajo pri delu z učenci priseljenci in njihovimi starši (Jelen Madruša 2015, 5). Vsebuje besedila, didaktične igre in obsežen seznam literature, ki bodo učiteljem pomagali k boljšemu socialnemu in jezikovnemu vključevanju učencev priseljencev v slovenski šolski sistem.

V priročniku je opisan model, ki smo ga med projektom preizkusili in vključevanje razdeli na dve obdobji, in sicer *uvajalnico* (pred začetkom šolskega leta) in *nadaljevalnico* (med šolskim letom) (Jelen Madruša 2015, 6).

Uvajalnica (20-urni program) naj bi se začela teden pred začetkom pouka. Učenci in starši bi v tem času spoznali šolske prostore, delavce šole, družili bi se z vrstniki, iskali podobnosti in razlike med državami in kulturami. Organiziramo jo lahko na eni izmed šol v regiji in nanjo povabimo vse učence s sosednjih šol (Jelen Madruša 2015, 6).

Temeljni namen uvajalnice je usposabljanje učencev priseljencev za nadaljnje učenje kulturnega in govornega ter pisnega sporazumevanja v različnih okoliščinah (Jelen Madruša 2015, 9). V tem času ponudimo staršem intenzivni tečaj slovenščine.

Nadaljevalnica se začne na začetku šolskega leta in traja dve šolski leti. V tem času je učenec deležen dodatne podpore pri vključevanju v naš šolski sistem. Za učenca skupaj z njim, njegovimi starši in oddelčnim učiteljskim zborom pripravimo individualni program – IP. V njem so vse vsebine, ki so pomembne za spremljanje učenčevega napredka. V IP sproti vnašamo dopol-

nitve, opažanja in tako vrednotimo učenčeve dosežke ter spremljamo njegov napredek. Pomembno je, da pri nastajanju in vrednotenju IP-ja učenca sodelujejo vsi učitelji, ki ga učijo, in ne le razrednik ter učitelj slovenščine (Jelen Madruša 2015, 6).

V IP zapišemo vse dejavnosti, pri katerih bo učenec sodeloval, in sicer zato, da bi se čim prej jezikovno in socialno vključil v novo okolje. Te dejavnosti so (Jelen Madruša 2015, 7):

- intenzivni tečaj slovenščine kot drugega jezika,
- učna pomoč,
- dopolnilni pouk,
- jutranje varstvo in podaljšano bivanje,
- interesne in druge dejavnosti, ki jih izvaja šola.

Poleg naštetih dejavnosti lahko šola pripravi različne delavnice za razvijanje medkulturnosti, delavnice za razvijanje socialno-čustvenih kompetenc in empatije do priseljencev, in to tako za starše, učence kot za strokovne delavce. Zanje je namreč zelo pomembno, da imajo ustrezna znanja s področja poučevanja učencev priseljencev. Dolžnost vodstvenih delavcev v šoli in vrtcu pa je poskrbeti, da je v šolskem prostoru medkulturnost del šolskega vsakdana.

Z omenjenimi delavnicami lahko pomembno vplivamo na razvoj pozitivne samopodobe vseh učencev na šoli in na medsebojne odnose. Kakovost medsebojnih odnosov na šoli pomembno vpliva na učenčev socialni razvoj.

Učenci lahko s pomočjo različnih socialnih iger, ki so predstavljene v priročniku, razvijejo veščine medsebojnega sporazumevanja, sodelovanja, spoštovanja individualnosti, sprejemanja drugačnega mnenja, reševanja nesporazumov in samozavestnega vedenja (Jelen Madruša 2015, 128).

V priročniku je mogoče najti tudi delavnice za učence in starše z naslovom Krepimo družine. Opisane so štiri delavnice, ki učencem, staršem in zaposlenim pomagajo pri razumevanju in sprejemanju medkulturnosti.

Predlogi, priporočila ravnateljem

Po izvedenih delavnicah so se strokovni delavci v zavodih s predšolskimi in šolskimi otroki pogovarjali o težavah in vzrokih za nestrpnost ter možnih načinih sprejemanja drugačnosti. Zaznali so spremembe, ki pa niso bile vidne pri vseh in jih niso vsi takoj ponotranjili. Postopoma in z nenehnimi pogovori pa bodo otroci

postali strpnejši in bolj razumevajoči. Pri vseh je potreben čas in treba je izkoristiti priložnosti, ki nam jih ponujajo vsakodnevne okoliščine v vrtcih in šolah. Ne le v ure oddelčne skupnosti, tudi v učne načrte je treba vnesti ustrezne vsebine. Odgovori strokovnih delavcev so pokazali, da je mogoče vsebine s tematske konference uporabiti pri vseh predmetih v osnovni šoli in pri uresničevanju kurikula v vrtcu.

Na osnovi zapisanega priporočamo izvedbo delavnic v celotnem kolektivu. Menimo, da ni dovolj, če potrebo po obravnavi drugačnosti ozaveštvijo le ravnatelj, ampak je treba vedenje in znanje o sprejemanju drugačnosti prenesti tudi med zaposlene. Predlagamo, da sprva le med strokovne delavce, pozneje pa še med tehnično in administrativno osebje, saj se tudi to srečuje z učenci, ki prihajajo iz drugačnega okolja ali pa so po svojem vedenju zelo drugačni.

Menimo, da vsebine tematske konference nevsiljivo popeljejo udeležence v drugačno vrednotenje dejanj in prepričanj ter posledično do spoznanja, da je sprejemanje drugačnosti vrednota. Strokovni delavci nato te vrednote na delavnicah v razredu ali skupini v vrtcu načrtno vzgajajo pri učencih oziroma otrocih že v predšolskem obdobju.

Z delavnicami je treba začeti zelo zgodaj, v vrtcu. Pomembno je, da se delo ne prekine, da postane naša stalnica, da nadaljujemo z novimi primeri, tudi kadar se nam zdi samo po sebi umevno. Literature o tej temi je zelo veliko (glej prilogo); mlajšim jo lahko bremenimo, z njo seznanjamo starejše otroke, jim svetujemo, kaj naj berejo, katere oddaje naj spremljajo, gledajo ... Pomembno je predvsem, da se veliko pogovarjamo. Kot zelo učinkovito se je pokazalo tudi, kadar starejši učenci berejo mlajšim na razredni stopnji ali pa otrokom v vrtcu.

Tu lahko omenimo primer dobre prakse na Osnovi šoli Muta, kjer učence, ki se vedejo neprimerno, pripravimo in napotimo na bralno urico (starejši učenci so bralci) k mlajšim učencem ali v vrtec. Ta ukrep izboljša vedenje in samopodobo učenca, ki se neprimerno vede.

Sprejemanje drugačnosti pa naj postane tudi rdeča nit sodelovanja s starši na roditeljskih sestankih. Mnogokrat starši ne zaznajo posebnosti svojih otrok in jih ne sprejmejo, zato se nam zdi nujno, da jih ozaveščamo o strpnosti in sprejemanju drugačnosti. Dejavnosti s tematske konference so primerne za izobraževanje staršev v manjših skupinah ali za individualni pogovor z njimi o konkretnih težavah njihovih otrok.

Priloga

Z učenci pri uos obravnavamo tematiko in jim v branje priporočamo literaturo, ki je na voljo v šolski knjižnici na temo drugačnosti:

- Arold, M. 2001. *Sandra ljubi Meike*. Ljubljana: Grlica. – Istospolnost, odraščanje, mladostniki, ljubezen, lezbištvo ...
- Bondoux, A. L. 2014. *Čas čudežev*. Ljubljana: Mladinska knjiga. – Otroci, begunci, Francija, Kavkaz, vojna, preživetje ...
- Bosco, H. 1984. *Deček in reka*. Ljubljana: Mladinska knjiga. – Doživljaji dečkov, otroštvo, reka, cigani, prijateljstvo ...
- Božič, D. 1970. *Ko se prikaže rdeči konj*. Ljubljana: Mladinska knjiga. – Vojne, begunci, otroštvo ...
- Březinová, I. 2013. *Začarani razred*. Ljubljana: Sanje. – Čaranje, sošolci, Romi ...
- Cave, K., in C. Riddel. 2001. *Drugačen*. Ljubljana: Educy. – Slikanica; drugačnost, sprejemanje ...
- Garden, N. 1966. *Pismo za Annie*. Ljubljana: Mladinska knjiga. – Drugačnost, ljubezen, homoseksualnost, lezbištvo ...
- Geda, F. 2012. *V morju so krokodili: resnična zgodba Enajatolaha Akbarija*. Ljubljana: Mladinska knjiga. – Imigranti, begunci, prebežniki, vojna, Italija, Afganistan ...
- Gibbons, A. 2007. *Temna globina*. Ljubljana: Grlica. – Begunci, ustrahovanje, nasilje, odraščanje, drugačnost, šola ...
- Gleeson, L. 2009. *Mahtabina zgodba*. Dob pri Domžalah: Miš. – Begunci, strah, muslimani, Afganistan, Avstralija ...
- Gundisch, K. 2006. *Cosmin: o dečku, ki je odšel, da bi se naučil življenja*. Ljubljana: Grlica. – Romi, drugačnost, revščina, preživetje, šola ...
- Homes, A. M. 2011. *Jack*. Izola: Grlica. – Najstniki, družina, starši, drugačnost, homoseksualnost ...
- Kerkoš, S. 2008. *Jagoda*. Krško: Društvo zaveznikov mehkega pristanka; Ljubljana: Amnesty International Slovenije. – Slikanica; Romi, drugačnost, romski jezik ...
- Kesič Dimić, K. 2010. *Skrivnost × 4*. Ljubljana: Alba 2000. – Mladostniki, medosebni odnosi, imigranti, disleksija, invalidni otroci ...
- Kobald, I. 2014. *Moji odeji*. Hoče: Skrivnost. – Slikanica; deklice, selitev, imigranti, večkulturnost, domotožje ...
- Lainšček, F. 2002. *Namesto koga roža cveti*. Murska Sobota: Franc-Franc. – Roman; Romi, prijateljstvo, glasba ...
- Mal, V. 2006. *Žardna in četrtek*. Ljubljana: Karantanija. – Begunci, pustolovščine, doživljaji dečkov, Bled ...
- McKay, S. E. 2012. *Nevihla nad Kandaharjem*. Ljubljana: Alica. – Vojna, Afganistan, nasilje, dekleta, šol, beg, begunci ...
- Naidoo, B. 2008. *Druga stran resnice*. Ljubljana: Grlica. – Apartheid, nasilje, begunci, strah, Južnoafriška republika ...
- Queneau, R. 1994. *Cica v metroju*. Ljubljana: Mladinska knjiga. – Homoseksualnost, spolnost, drugačnost, Pariz ...

- Richardson, J. 2010. *In s Tango smo trije*. Ljubljana: Modrijan. – Slikanica; živali v domišljiji, strpnost, ljubezen, istospolna partnerska skupnost, drugačnost ...
- Stevenson, R. H. 2009. *Ne brez boja*. Dob pri Domžalah: Miš. – Najstniki, družina, internet, istospolna ljubezen, negativna samopodoba ...
- Unenge, J. 2011. *Moje vzporedno življenje*. Dob pri Domžalah: Miš. – Mladostniki, fantje, begunci, drugačnost, vrednote, ksenofobija ...
- Vidmar, J. 2005. *Fantje iz gline*. Ljubljana: Mladinska knjiga. – Drugačnost, homoseksualnost, samomor, ljubezen ...
- Vidmar, J. 2013. *Kebarie*. Dob pri Domžalah: Miš. – Romi, družina, drugačnost, šola, deklice ...
- Yoshimoto, B. 1997. *Kuhinja*. Ljubljana: Cankarjeva založba. – Transvestiti, ljubezen, homoseksualnost ...

Vprašalnik: Strpnost ni dovolj, samo enakost

1. Ime in priimek učitelja:
2. Razred ali starost otrok, učencev:
3. Predmet:
4. Katero socialno metodo ste uporabili pri pouku (v skupini)?
5. Vaše mnenje o izvedeni dejavnosti:
6. Kaj boste pri sebi oziroma svojem delu spremenili?

Literatura

- Jelen Madruša, M. 2015. *Priročnik za izvajanje programa Uspešno vključevanje otrok priseljencev*. Ljubljana: ISA-institut.
- Motik, D., in I. Veljič. 2007. *Spoznavam sebe, tebe, nas*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Svetina, M. 2005. »Stališča, predsodki, stereotipi: podoba tujega v slovenski književnosti.« V *Podoba Slovenije in Slovencev v tuji književnost: imagološko berilo*, ur. T. Smolej, 30–37. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Ule, M. 2005. *Psihologija komuniciranja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede,

- Anita Ambrož je ravnateljica Osnovne šola Muta.
anita.ambroz@guest.arnes.si
- Alenka Ašič je ravnateljica Osnovne šole Ivana Skvarče Zagorje ob Savi.
ravnateljica.iskvarce@guest.arnes.si
- Ivana Leskovar je ravnateljica Vrtca Otona Župančiča Slovenska Bistrica.
ivana.leskovar@guest.arnes.si

Intervju z Davidom Harrisom

Janja Zupančič

Osnovna šola Luisa Adamiča Grosuplje

Dave Harris je diplomiral iz naravoslovja in magistriral iz mednarodnega izobraževanja. Leta 2000 je pridobil certifikat British headship certificate. Dvanajst let je bil ravnatelj treh različnih šol in ima več kot dvajsetletne izkušnje na področju vodenja. Ustanovil in vodil je prvo britansko šolo za učence in dijake, stare od tri do osemnajst let.

Dave je poslovni direktor združenja Independent Thinking, obenem pa vodi svoje podjetje Harris Education Ltd. Je priznan govornik na mnogih mednarodnih dogodkih na področju izobraževanja in vodenja šole. Med obiski šol spremlja proces učenja in poučevanja ter se pogovori z ravnateljem, učenci in osebjem. Vodstvu šole in ekipam za vodenje šole svetuje, kako uvesti spremembe in izpeljati želene izboljšave. Je avtor petih knjig, ena je prevedena tudi v slovenščino. V svoje delo vedno vnaša strast, navdušenje in domišljijo.

Zdi se, da je pogum vaša prepoznavna značilnost. Ena izmed knjig, ki ste jo napisali, ima naslov Brave Heads (Pogumni ravnatelji) (2013). In podnaslov je še bolj razorožujoč: How to Lead a School Without Selling Your Soul (Kako voditi šolo, ne da bi prodali svojo dušo). Namiguje, da je biti ravnatelj šole nekaj faustovskega.

Naslov je bil zelo premišljen. Pogum je pri vseh velikih vodjah ključen in nekaj, kar sem vedno poskušal dosežati. Ravnatelj ima resnično edinstveno vlogo – loviti mora ravnovesje med potrebami zaposlenih, učencev in lokalne skupnosti, hkrati pa izpolnjevati najnovejše državne zahteve. Neizogibno je, da državne prednostne naloge niso vedno enake lokalnim, in to je področje, na katerem je treba biti pogumen. Včasih je že to, da ne verjameš slepo nečemu, čemur očitno verjamejo vsi drugi, nemara tisto, kar vaša šola in otroci potrebujejo. Poznam ravnatelje, ki jih ima državna vlada za uspešne, za sabo pri delu pa puščajo razočarane in nezadovoljne zaposlene in učence. V mojih očeh niso ravno dobri.

Bi moral biti uspešen ravnatelj pogumen? Kako zelo je pri vodenju šole potreben pogum?

Robert Anthony je dejal: »Nasprotje poguma ni strahopetnost, temveč konformnost.« To je ključno. Noben ravnatelj ne more biti uspešen, če voljno dela tako, kot se je delalo vedno. Svet se spreminja s tempom, kakršnega še nismo doživeli, in če smo iskreni, je verjeti, da potrebujejo naši otroci enako izobrazbo, kot so jo pred tridesetimi leti (čeprav starši in uradniki včasih to nemara zahtevajo), blazno. Zato ne verjamem, da bi lahko za prihodnost učencev delal najboljše, če nisi pogumen.

Lahko nakažete, kakšen bi bil idealen zbir ključnih sposobnosti, ki naj bi jih imel ravnatelj šole?

Menim, da gre za zapleten preplet. Vedno imam občutek, da vsak seznam sposobnosti ravnateljev nekaj izpušča – tiho predpostavlja, da obstaja sklop sposobnosti, ki jih lahko »odkljukaš«, pa si kot po čarovniji ravnatelj. Dva človeka lahko uporabita čisto enake sestavine, pa vendar lahko eden iz njih naredi čudovito torto, drugi pa odvratno packarijo. Po mojem odlični vodje premorejo skoraj čarobno mešanico zavzetosti, razumevanja, sočutja, odločnosti, modrosti, iznajdljivosti, duhovitosti in seveda poguma.

V študiji Improving School Leadership (Pont, Nusche in Moorman 2008; Pont, Nusche in Hopkins 2008) je bilo poudarjeno, da so izzivi in pritiski, s katerimi se ravnatelji šol spopadajo v vseh državah OECD, neznanski. Zanimivo je, da vodenje šole radi primerjate z deskanjem na velikih valovih. Povleči je mogoče kar nekaj vzporednic, kajne?

Vsekakor. Ko se ljudje znajdejo pred velikanskim valom (npr. svetovnimi spremembami, tehnologijo, migracijami, deindustrializacija itd.), jih predvsem prevzame velikost vala in njegova sposobnost, da pomete z vsemi na svoji poti. Sijajen deskar (ali ravnatelj) pa vidi v valu izredno priložnost in skuša uživati v deskanju na njem. Čeprav je lahko to pogosto zahtevno in zastrašujoče, je marsikdaj tudi navdušujoče. Namenjanje pozornosti poti in ne težavi je za vodje vedno uspešnejši pristop.

Pri OECD trdijo tudi, da bi morali za razbremenitev šolskih ravnateljev sprejeti širše pojmovanje vodenja, odgovornosti bi morale biti porazdeljene in usposabljanje za vodenje bi morale zajeti tudi vodstvene time in srednji menedžment. Z drugimi besedami, šole bi morale sploščiti svojo organizacijsko hierarhijo. Kaj menite, kateri vzorec organiziranosti je za učenje učencev najspodbudnejši?

Mislim, da bi naredili napako, če bi rešitev iskali v strukturi oziroma pomanjkanju strukture. Menim, da bi strukturo šole morali videti kot okostje, na katerem zgradimo značaj šole – dve enaki okostji lahko dasta zelo različne rezultate. V splošnem se strinjam, da bi se morali izogibati pretirani hierarhičnosti šole in da bi vodenje morali porazdeliti tako široko, kot je le mogoče. Toda konkretno metodo razpršitve pristojnosti je treba izbrati glede na dane okoliščine v šoli in na položaj na poti. Ista šola bo mogoče čez dve leti potrebovala zelo drugačno obliko vodenja, kot jo potrebuje zdaj. Nikar ne mislite, da so uspešni vodstveni stili in strukture končni. Biti bi morali spremenljivi in vedno bi morali izpolnjevati potrebe učencev in skupnosti v danem času.

Ste ustanovitelj šole, ki združuje osnovno in srednje izobraževanje, učence od tretjega do osemnajstega leta v eni ustanovi. Za vas kot ravnatelja mora biti resen izziv, kako si zagotoviti natančno in podrobno poznavanje kakovosti izobraževanja na vseh stopnjah in kako na vseh ravneh vzpostaviti podobno visoka merila in pričakovanja.

To, da je učenje v učilnici odlično, lahko začitite, tudi če ne poznate podrobno vsega v zvezi s starostno stopnjo. Učitelju ne dajete podpore z zapovedovanjem, kako vse početi, temveč s spraševanjem in izmenjavo znanja. Včasih je vrlina usmerjati učitelja tako, da rečeš: »Vi ste večji strokovnjak za to starostno obdobje kot jaz, ampak meni se je zdelo ... Kaj pravite vi?« Pogosto je za razvoj učiteljevega dela najbolje, če podriš pred učiteljem ogledalo njegove prakse. Ob redkih priložnostih se pojavljajo zapletenejše zadeve in ob njih je za drugo mnenje še vedno mogoče povprašati »izvedenca«, toda to je bilo redko. Če se posvečate oblikovanju zavzetih in zadovoljnih učencev, je bolj ali manj enako, naj so stari tri leta ali osemnajst. Med obiskovanjem šol v Sloveniji mi je uspelo pokazati, da je to prenosljivo med državami – ko lahko že ob poslušanju skozi vrata zaznam, da je ura sijajna!

Katere korake ste ubirali, da se ustvarili vzdušje, naklonjeno spremembam? Na kakšne ovire ste naleteli? Kako ste opravili s trenutki dvoma?

Vodenje ni vodenje, če za ljudi, ki jim služite, ničesar dejansko ne spremenite. Vodenje se vrta okoli spreminjanja. Človeška bitja pa se rada upiramo spremembam. Zato je umetnost vodenja pogosto v tem, da ljudem pomagamo, da spremembe vsi ne zgolj razumejo,

temveč jih hočejo sprejeti. Vse je v motivaciji – v stopnjevanju občutka pričakovanja – da v spremembi vidimo priložnost, ne grožnje.

Kaj je bilo ključno za vaš uspeh? Kdo vam je bil v strokovno oporo?

Kaj je uspeh? Uživam v trenutku, nimam vrste ciljev. Če bi umrl nocoj, bi bil zadovoljen s svojim deležem. (In vi bi imeli moje poslednje besede, torej bi mogoče bile nekaj vredne!) Ponosen sem na posameznike, ki sem jim pomagal – pogosto sem najponosnejši na uspehe, za katere požanjejo zasluge drugi, v srcu pa vem, da sem jih pomagal uresničiti. Moja žena in hčerki me vedno ohranjajo na trdnih tleh in me spominjajo, da je življenje v tem, da ga živiš.

Kakšen nasvet bi dali ravnatelju, ki razmišlja, da bi uvedel spremembo, inovacijo?

Postavil bi nekaj preprostih vprašanj:

Vam intuicija pravi, da je ta sprememba potrebna?

Mislite, da bo izboljšala učenje učencev?

Če lahko na prejšnji vprašanji odgovorite z »da«, zakaj še odgovarjate na moja vprašanja? Zavihajte rokave in jo izpeljite.

Trenutno imate položaj poslovnega direktorja organizacije Independent Thinking, kar vam omogoča, da obiskujete mnogo šol po vsej Evropi. Lahko orišete, kaj opredeljuje šolo kot uspešno? Kaj je ključni dokaz, ob katerem si, ko ga opazite, rečete: »Ja, res delajo sijajno!«

Zadovoljni in navdušeni učenci in zaposleni. To je enako vsepovsod po svetu. Uspeh začutiš že, ko stopaš proti vhodu šole. Učenje in znanje vam lijeta naproti skozi vhodna vrata. Sijajna šola se dotakne vašega srca.

Učitelji igrajo pomembno vlogo pri ustvarjanju učinkovitosti šole. Velja prepričanje, da so njihove delovne razmere tesno povezane z razmerami za učenje učencev. Kam bi lahko glede na delovne razmere učiteljev umestili slovenske šole?

Iz svojih skromnih izkušenj s slovenskimi šolami sem si ustvaril ugoden vtis. Vedno si zastavim vprašanje, ali bi si želel poučevati tu. In za obe šoli, na katerih sem bil, je moj odgovor »da«. Zdi se mi, da učenci spoštujejo učitelje in da je vzdušje pozitivno. Seveda

so učitelji, če si jih povprašal, rekli: »Preveč delovne obveznosti imam.« Ampak ta pesem je enaka v vsaki državi, ki jo obiščem. Za učitelje so največje prednosti tiste, ki jih pridobijo ob delu z zadovoljnimi in zvedavimi otroki – za Slovenijo se zdi, da jih ima v izobilju.

Kaj pri ogledu šole opazite v zvezi z vodstvenim slogom? Kateri priori, ki se jih spomnite, so vam najljubši?

Vse je odraz vodstva. Vse organizacije so po naravi fraktalne (z majhnimi ponavljajočimi se enotami). Ti fraktali so opazni v vsakem delu šole. Gre za to, kako se reči izvajajo na »način (vstavi ime šole)«. Gre za to, kako sprejemno osebje sprejme učence (in obiskovalce), kako se obravnavajo napake in kako so okrašene stene, gre za smeh na hodnikih. S svojih številnih obiskov na šolah imam mnogo ljubih spominov, ampak v vseh je pogled na oči otrok, ki jih družijo ponos na njihovo šolo. Vsak otrok si zasluži, da verjame, da obiskuje najboljšo šolo na svetu.

Kaj bi predlagali slovenskim ravnateljem? Kako naj spodbujajo in razvijajo svoje šole? Ste opazili kakšne »skrite vire«?

Bodite ponosni; imate čudovito državo in močne ljudi čistega srca. Ni se vam treba ravnati po drugih državah. Ne zapletajte se v igro zagledanosti v visoke rezultate na lestvicah PISE, le droben vidik izobraževanja so. Odločite se, kaj je pomembno vaši državi, in slavite svoj uspeh pri tem. Ni vam treba plesati, kot žvižgajo drugi.

V Sloveniji se na široko razpravlja o tem, da bi ravnatelji postali trajno zaposleni kot ravnatelji. Mnogi verjamejo, da lahko šolam to prinese več avtonomije in trdnosti, da se bodo lažje posvečale učenju. Stališče zagovarjajo tudi s trditvijo, da zahteva razvijanje učinkovitega in uspešnega ravnatelja kar nekaj javnih sredstev in drugih virov, kar se po končanem mandatu ne bi smelo izgubiti. Vi ste bili ravnatelj dvanajst let. Kakšno je vaše mnenje o tem, da je nekdo ravnatelj »za vse življenje«?

Ravnatelj sem bil na dveh zelo različnih šolah, približno polovico časa na vsaki. Mislim, da je okoli 6–9 let ravnateljevanja na neki šoli pogosto zdravo obdobje – ampak skrb mi zbuja vse, kar je zelo predpisano. Menim, da je pogodba za nedoločen čas koristna. Ob nekaterih priložnostih je to, da se ravnatelj na šoli zadrži dolga leta, zanjo najbolje. Zelo težko razumem države, kjer se mora ravnatelj »posloviti« samo zato, ker mu je potekel odrejeni čas. Ta od-

ločitev ne bi smela nikoli biti stvar pravil, temveč vedno tega, kar je najboljše za otroke.

Skupaj s profesorjem Johnom Westom Burnhamom ste napisali knjigo Komunikacija – ključ do uspeha (2016) v kateri poudarjate pomen strukturiranih pogovorov v šoli in širše kot koristne strategije za napredovanje šole iz operativne v razvojno. Knjiga prinaša gradivo, ki naj bi ravnatelju šole pomagalo porazdeliti vodenje in poveriti odgovornost. Katere teme naj bi ravnatelji šole delili s svojimi vodstvenimi timi, o njih razpravljali in jih skupaj razvijali? Naj ravnatelji ostajajo pri vodenju učenja ali pa bi jim predlagali, naj z zaposlenimi delijo tudi odločitve v zvezi z upravljanjem?

Zakaj naj bi delili samo nekatere vidike vodenja? Vodenje je odnos – odnos pa ne more biti zdrav, če pred drugimi skrivate nekatere vidike življenja. Še prelahko začnejo po zbornici odmevati šušljanja o »nas in njih« ter se krepiti občutek, da je vodstveni tim nekako drugačen in ločen od učiteljev. Pri zahtevnem delu, kot je izobraževanje mladih, bodo vedno težave – bolj ko boste z zaposlenimi odkrito razpravljali o praktičnih vprašanjih, bolj ko se boste pogovarjali o dilemah in omejitvah, bolje bo. Zaposleni hočejo, da vodje vodijo, hkrati pa hočejo tudi razumeti, *zakaj* se nekaj počne. V praktičnih zadevah, kot je sprememba časa za šolsko kosilo, lahko zaposleni vidijo nekaj, »kar so jim naredili«, lahko pa je to nekaj, pri čemer v celoti sodelujejo in popolnoma razumejo logiko.

V Komunikaciji trdite, da je uspešnost tima v neposredni povezavi s kakovostjo njegovih odnosov. Toda večino skupin sestavljajo sodelovalno naravnani posamezniki, med katerimi pa je pogosto kdo neprijeten, ki preostali skupini povzroča more. Ali v knjigi obstaja »recept«, ki lahko ravnateljem in šolskim timom pomaga pri delu s takim sodelavcem?

Vaša izbira besede »neprijeten« je nenavadna. Mogoče mislite »težaven« – npr. ker se ne strinja zlahka s potjo, po kateri gredo vsi drugi. Ključno je, da ugotovimo, *zakaj*. Je za skupino dejansko prednost, da je v njej vsaj nekdo, ki izziva? Skupina enako mislečih ljudi je marsikdaj manj produktivna kot skupina zelo različnih posameznikov. Poskusite najti način, da »težavnemu sodelavcu« podelite resnično odgovornost, mu daste prostor, da se izrazi, odkrijte, *zakaj* je tak, kot je. Vse, kar počnete, usmerite v dobro za učence – če sodelavcev ne žene to, ne bi smeli opravljati tega dela!

Individualizirano učenje, formativno spremljanje znanja, igrifikacija, obrnjeno učenje itd. so le nekatere trenutne razvojne smernice v izobraževanju. Ravnatelj pogosto zamika, da bi šolo pehali od enega projekta do drugega, da bi se ravnala po trendu, ki je trenutno priljubljen. Dejansko se je včasih dokaj težko zadržati, da ne bi skočili na najglasnejši vlak, ki pelje mimo. Kakšno je vaše mnenje o razvojnih smernicah v izobraževanju in njihovem posnemanju? Kaj naj bi šolski tim upošteval, preden se odloči, katerim projektom se bo šola pridružila in katere smernice bo posnemala?

Res opažam, da nekatere šole zaradi inoviranja »izgorevajo« – v šolah je pogosto zelo razburljivo – ampak mnogi zaposleni postanejo zmedeni glede tega, »kaj« počnejo in »zakaj«. Brez odgovora na »kaj« in »zakaj« je inoviranje nesmiselno. Dolgoročni strateški načrti so bistveni le, če jih ima šola res za svoje. Z drugimi besedami, kot tim se morate odločiti, kaj bo šola (skupaj z učenci) v naslednjih treh letih dosegla, in nato v okviru tega vse preverjati. Vsako novost premotrite in se vprašajte:

Nam bo pomagala doseči naše cilje?

Kaj lahko opustimo, da jo izkoristimo?

Bo učencem in zaposlenim povzročila več stresa?

Če je res tako dobra, zakaj je nismo imeli v triletnem načrtu?

Kateri bodo po vašem mnenju največji izzivi, s katerimi se bodo šole in šolski vodje spopadali v prihodnosti?

Izobraževanje je v osnovi moralna dejavnost in zato morajo biti naše šole moralen prostor. V svetu, ki se zdi vse bolj razdeljen in zagledan v številke in dobičke, se mora šola postaviti za izobrazbo »prave vrste«. Šolam se ni treba odzivati na agende politikov, ampak morajo poskrbeti, da služijo lokalni skupnosti in predvsem mladim v tej skupnosti. Vzpostavljanje agende za to, kaj je dobra izobrazba, je nekaj, o čemer moramo vsi vzklikati glasneje – ne dopuščajte, da jo vzpostavljajo drugi – ponosni bodite na to, kar vsi počnemo tako dobro, slavite to. Slavite razliko, ki jo povzročamo v življenju otrok. Pridružite se vzkliku: »Izobrazba je pomembnejša od golega opravljanja izpitov!«

Kakšno strategijo predlagate za spopadanje s prihodnjimi izzivi? Naj se izobraževalci držijo vaše najljubše izjave: »Razmišljajte drugače, razmišljate onkraj svojega dosega, in če se vam to, kar počnete, zdi narobe, tega ne počnite!«

»Nagonski občutek« je zdaj prepoznano nevrološko dejstvo. Če za nekaj »čutite«, da ni prav, najbrž to čutite zato, ker ni! Če storite nekaj, za kar čutite, da za vaše učence in zaposlene ni najboljše, najbrž ni! Na smrtni postelji se ne boste ozirali na svoje življenje in občudovali trenutkov, ko ste ravnali, kot vam je bilo rečeno. Slavili boste trenutke, ko ste ravnali pogumno. Če vam pogumna dejanja spodletijo, se nasmehnite in vedite, da ste ravnali iz pravega vzgiba in poskusili nekaj novega.

Številnim sijajnim slovenskim ravnateljem, ki sem jih spoznal – pošiljam vam svoje globoko spoštovanje in vam želim zadovoljstva, zavzetosti in neskončnih virov poguma!

Literatura

- Harris, D. 2015. *Brave Heads: How to Lead a School Without Selling Your Soul*. Carmarthen: Independent Thinking Press.
- Pont, B., D. Nusche in D. Hopkins, ur. 2008. *Improving School Leadership*. 2. zv. Pariz: OECD.
- Pont, B., D. Nusche in H. Moorman, ur. 2008. *Improving School Leadership*. 1. zv. Pariz: OECD.
- West-Burnham, J., in D. Harris. 2016. *Komunikacija – ključ do uspeha: sodobni pristopi k vodenju v izobraževalnih ustanovah*. Ljubljana: Rokus Klett.

David Hall **From New Public Management to Privatisation:
Leadership and the Reform of Education in England**

This article analyses the reform of the English education system as it has been transformed from a welfarist to a post-welfarist mode in which privatisation has come to occupy a position of central importance. The implications of these reforms for the education sector are considered in an analysis that pays particular attention to the ascendance of the New Public Management and the notion of leadership. Beginning with the manufacturing by the New Right of an educational crisis during the 1970s, the article charts the spread of neo-liberal and neo-conservative thinking about education across the mainstream political parties to create a political convergence in relation to educational reform that has now endured for over thirty years. It is argued that this protracted convergence has now led to a new 'post-NPM' phase of educational reform where the remnants of welfarism are fragile and marginalised and in which private interests increasingly dominate. It concludes that the experiences of educational leaders, professionals and institutions during this era can be located within deep contradictions and tensions directly linked to the reform process itself resulting in a permanently unstable system that severely restricts both teachers and young people.

Keywords: new public management, leadership, neo-liberal, privatisation

VODENJE 1|2017: 9–23

Tatjana Ažman
and Mihaela
Zavašnik Arčnik

**Training Teaching Professionals for Managing
Teacher Working Groups**

There is increasing research and practical evidence worldwide showing that a distributed leadership with trained workgroup leaders significantly contributes to the efficacy and success in the establishment and management of professional learning communities, which serve as the foundation for future educational institutions. It is therefore essential that the leaders of teacher workgroups, whose underlying education makes them professionals in the field of learning and teaching, become additionally empowered in terms of leadership competencies. This article describes the evaluation of a pilot training for workgroup management that was carried out by the National School of Leadership in Education in the academic year 2014/2015. First it outlines the theoretical groundwork of the programme, then lays out the objective, goals, content, as well as the methods and forms of work. The central part of the article is dedicated to the analysis and evaluation of pilot training. This examination has shown that the application of the pilot programme reached its designated goals; we built up the knowledge

and skills of participants for colleague management, enabled and promoted the exchange of good practices in workgroup management, encouraged reflection on the practice of workgroup management in order to further improve it, and enhanced the networking of workgroup leaders from different institutions by means of various activities within the programme. The paper concludes with a few basic conclusions and recommendations to head teachers.

Keywords: teaching working groups, workgroup management, vocational training, distributed leadership, middle management

VODENJE 1|2017: 25-44

Justina Erčulj
and Jasna Čot

Portfolio as Part of Educators' Professional Development and the Head Teacher's Role in This

In the years 2008 to 2011, the National School of Leadership in Education was carrying out the European Social Fund project of Co-Financing Practitioners' Professional Development in Education in the Years 2008, 2009, 2010, and 2011. Its principal objective was to apply the concept of employee training within educational institutions for managing autonomous public institutions. One of the important ways of achieving this objective is to design and compile a portfolio. This article highlights the importance and role of such a portfolio for the professional development of teaching staff, and the role the head teacher plays in this. The study conducted among the participants of the project showed that, while the participants clearly associate the portfolio with their professional development and while for them it has proven conducive to reflection, they do need the encouragement and support of their head teacher in this. These findings are followed by the recommendations for head teachers in the last part of the article.

Keywords: professional development, portfolio, reflection, head teacher's role

VODENJE 1|2017: 45-59

Marko Strle,
Mateja Petric,
Petra Korošec,
and Sabina
Juhart

Collaborative Dialogue between Teachers and Parents

This article is the result of collective project work among four head teachers who joined forces within the programme of Developing Leadership under the auspices of the National School of Leadership in Education. During our one year mutual consultation, we shared with each other the experience gained in our own practice and explored the chosen field, systematically reflecting on collaboration with parents and analysing the various forms of teacher communication with them. Within the framework of research section, a questionnaire

was developed, applied, and analysed, in order to delve deeper into the project content. One of the achievements of our year-long work was a practical leaflet for teaching staff and parents, which presents guidelines for a successful dialogue. The prerequisite for this dialogue and collaboration with parents lies in a quality relationship which, in turn, can only be successful through communication, the abilities and skills of listening and delivery. The major part of responsibility for establishing successful cooperation and good relations with our interlocutors, pupils' parents within the school setting, lies with the teaching staff who must constantly maintain a professional attitude and firm communication style. A mutual dialogue based on safety, acceptance and understanding is key for solving continuous and current issues which we all encounter on a daily basis.

Keywords: collaboration, communication, teaching staff, parents

VODENJE 1|2017: 61–79

Jernej Šoštar

Communication from the Perspective of the Historical Development of Language, Rhetoric, Argumentation, and Conflict

A key quality of a successful person is good communication. It is always a two-way process, because it involves a simultaneous interpersonal receiving and mutual exchange of messages. The communication schema (sender – message – receiver) can be largely viewed symbolically, as the sender can at the same time act as the receiver, and the inner coding process can occur within the person while the decoding process is already taking place. Since interpersonal communication is not just a simple exchange of messages, since its essence lies in the creation and exchange of meanings, my goal is to present the type of communication that precludes possible misunderstandings. The goal, which builds on a firm belief that everything anyone can ever deliver verbally or non-verbally can be interpreted by the receiver in numerous own ways – and this is where most misunderstandings stem from, being caused by unskilled communication in the majority of cases – is to outline the 'correct' way of communicating, as established by the analysis of historical development. This is why this article begins with an introduction to language as the basis of social development. It continues with the depiction of rhetoric and argumentation as the key skills that need to be mastered for successful communication. This is then followed by a definition and characterisation of conflict, which is at the core of individual's issues, and concluded with a presentation of the various techniques of problem solving communication.

Keywords: communication, language, rhetoric, argumentation, conflict

VODENJE 1|2017: 81–96

Katarina Alič **Kindergarten Development Planning, from the Idea to Reality**

The following article describes a practical demonstration of development planning from the initial idea to designing a kindergarten's development plan. The author places strong emphasis on collective decision-making and planning which engage individuals, assign them with a greater professional responsibility, and at the same time bring about a deeper affiliation to the idea as well as to the team of educators. It is the principal who oversees the kindergarten as a whole, directs and coordinates the educational process. Development planning focuses on exploring the kindergarten, looking for its strengths and weaknesses, outlining its long-term goals and vision, all with the aim of ensuring a quality implementation of educational work. A development plan allows for excellent transparency, the evaluation of work, the option of gradual transition among the fields and a subtle integration of changes. The added value in the implementation of the development plan is also in the monitoring of work along the entire organisational vertical, and the integration of professional development activities with the curriculum planning and realisation for preschool.

Keywords: development plan, leadership, planning, head teacher

VODENJE 1|2017: 97–108

Anita Ambrož,
Alenka Ašič, and
Ivana Leskovar

Tolerance and the Acceptance of Diversity

The arrival of immigrants to Europe and also to Slovenia engenders intolerance and prejudice in schools against foreigners and people who are different. The fear of foreign immigrants, different customs, and the adaptability or inflexibility of foreigners were those cues that prompted us to contemplate in this article how schools and preschool can contribute to getting children and pupils accustomed to a tolerant attitude towards foreigners and to accepting their difference. The prejudice that children bring to school and which arises from their family environments is very hard to suppress; and yet it is our responsibility as educators and teachers in schools to confront this prejudice and help the children reduce it or part with it altogether. It is the responsibility of society to receive immigrants as humans. Through a series of thematic workshops intended for teaching professionals we wanted to reach out to the participants to reflect on their own prejudices, tolerance promotion and maintaining diversity. First we have to get to know ourselves, only then we can observe ourselves in our relations with others. Following the implementation of our workshops that sensitised teaching professionals to tolerance and the acceptance of diversity, we find it essential that interpersonal relations receive more emphasis during lessons, across all subjects. Within year groups or classrooms, diversity should act as an opportunity to learn from each other, while multiculturalism must become part of everyday

school life. We believe that suitable topics relating to interpersonal relations, tolerance, and diversity, should get entered into kindergarten curriculum and school programmes for all subjects. Their inclusion in these documents would ensure that the aforementioned values are getting instilled already at the preschool age, while the acceptance of diversity would also become the common thread of collaboration with parents.

Keywords: prejudice, acceptance of diversity, tolerance, immigrants, interpersonal relationships

VODENJE 1|2017: 109–124

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 1|2017



Letnik 15

Revija *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* je namenjena vodjem vzgojno-izobraževalnih organizacij in vsem ostalim, ki se pri delu v teh organizacijah srečujejo z nalogami, povezanimi z vodenjem. Osnovni namen revije je seznanjati to ciljno skupino s teoretičnimi pogledi na vodenje v izobraževanju, a hkrati odpreti prostor za praktične, strokovne članke, ki laho vodjem vzgojno-izobraževalnih organizacij neposredno pomagajo pri vsakdanjem delu. Revija ima tri vsebinske sklope:

- *Pogledi na vodenje*, kjer objavljamo teoretične prispevke o vodenju vzgojno-izobraževalnih organizacij. Prispevki v tej rubriki so klasificirani kot izvirni znanstveni prispevki ali pregledni znanstveni prispevki.
- *Izmenjave*, kjer so v prispevkih predstavljene novosti (spremembe) v organizaciji in financiranju v vzgoji in izobraževanju, projekti in primeri dobre prakse.
- *Zanimivosti*, kjer predstavljamo knjige in revije s področja vodenja v izobraževanju, zanimive osebnosti v vodenju v izobraževanju, vlogo in naloge ravnateljev v drugih državah in poročila s posvetov in konferenc.

Revija *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* je vključena v Cabell's Directories of Publishing Opportunities in v Index Copernicus. V reviji objavljeni članki se upoštevajo pri vrednotenju raziskovalne uspešnosti v Sicrisu. Z oddajo prispevka v postopek za objavo v reviji *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* avtor zagotavlja, da besedilo še ni bilo objavljeno in da ni v postopku za objavo pri drugi reviji. Vse prispevke pred objavo pregledata dva neodvisna recenzenta, recenzije so slepe. Navodila avtorjem so na voljo na <http://vodenje.solazaravnatelj.si>

The journal Leadership in Education is aimed at leaders and other professionals in educational organizations whose work includes leadership on different levels. The journal is published in Slovene with abstracts in English, special issues are published in English. The fundamental purpose of the journal is to inform the target groups about theoretical implications of leadership in education, and to provide a forum for disseminating practical, directly applicable leadership issues and practical professional contributions. The journal covers three sections:

- Perspectives on Leadership – *includes different theoretical and research aspects of leadership in educational organizations (original research papers and research overview papers).*
- Practitioner Exchange – *includes thematically arranged articles on newly introduced legislation acts, on changes in organization and finance in public education, on projects and best practice.*
- Miscellanea – *brings book reviews in the field of educational management, school leaders' stories, foreign school leaders' roles and responsibilities, and reports from congresses and conferences.*

The journal Leadership in Education is listed in the Cabell's Directories of Publishing Opportunities and Index Copernicus. By submitting a manuscript authors certify that their manuscripts are their original work, that the manuscript has not previously been published elsewhere, and that the manuscript is not currently being considered for publication elsewhere. All manuscripts are double-blind peer reviewed. Information for authors is available at <http://en.solazaravnatelj.si/publishing/leadership>



šR

ISSN 1581-8225



9 771581 822503