

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 3|2017



VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 3|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, Vojkova cesta 63, 1000 Ljubljana

E revija.vodenje@solazaravnatelj.si

DŠ 8173297216 | TRR 01100-6030715946

Letna naročnina 33,58 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 3|2017

- 3 Ravnateljstvo je ustvarjanje vizije

Vladimir Korošec

Pogledi na vodenje

- 7 Vodenje kariere ravnateljev

*Tatjana Ažman, Mihaela Zavašnik Arčnik, Lea Avguštin,
Polona Peček in Miha Lovšin*

- 37 Načrtovanje profesionalnega razvoja strokovnih delavcev
v osnovnih šolah

Justina Erčulj in Branka Vodopivec

- 53 Posodobitev Strategije razvoja vsš šc Kranj kot razvojna naloga

*Lidija Grmek Zupanc, Tomaž Aljaž, Gabrijela Krajnc
in Branka Jarc Kovačič*

Izmenjave

- 67 Notranja revizija financiranja javnega vzgojno-izobraževalnega zavoda

Tatjana Horvat

- 83 Vpliv zakonodaje na vsebinsko ustreznost finančnih načrtov
osnovnih šol

Bernardka Žvorc

- 99 Preoblikovanje razredne učilnice v inkluziven učni prostor

Sanja Prosen in Majda Cencič

Intervju

- 117 Intervju z Justino Erčulj

Polona Peček in Eva Valant

- 123 Abstracts



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

Ravnateljstvo je ustvarjanje vizije

Vladimir Korošec

Šola za ravnatelje

Ravnatelji vzgojno-izobraževalnih zavodov se vsak dan soočajo z različnimi stališči in pogledi na pedagoško delo, organizacijo in vodenje zavodov, v posameznih primerih celo z odkritimi pritiski številnih posameznikov ali skupin iz notranjega in zunanjega okolja. Tovrstnim vplivom se ni mogoče izogniti, saj sta vzgoja in izobraževanje že od nekdaj predmet javnega, strokovnega in tudi političnega zanimanja, v zadnjem obdobju pa vse bolj okrepljenega in zaradi različnih razlogov motiviranega zanimanja staršev. Upravljanje in strokovno dejavnost zavodov obremenjujejo obsežni in zapleteni upravno-administrativni postopki pri urejanju kadrovskih vprašanj in zagotavljanju pogojev za izvajanje programov ter delo zaposlenih. Na ravni vzgojno-izobraževalnih zavodov in njihovih vodstev se pogosto soočijo povsem osebni interesi udeležencev izobraževanja in njihovih staršev, profesionalni interesi zaposlenih, pa tudi pričakovanja strokovne javnosti, gospodarstva in družbe. Zaradi navedenih strokovnih ter predvsem moralnih in etičnih razlogov je delo ravnateljev izjemno obsežno in zahtevno, saj upravljanje zavodov vsak dan povezujejo s profesionalnimi nalogami na področju učenja, poučevanja in vzgoje. Ravnateljstvo je enovit proces vodenja in upravljanja vzgojno-izobraževalnih zavodov, katerega glavni cilj je omogočati in spodbujati učenje v najširšem pomenu besede. Vse vloge ravnateljstva so med seboj povezane in soodvisne ter jih je mogoče razumeti kot vodenje za učenje oziroma kot vodenje, ki je podrejeno učenju.

Žal se zaradi pogosto nerazumljivih sistemskih razlogov krepijo naloge ravnateljev na področju upravljanja zavodov. Težava seveda ni v izključevanju posameznih ravnateljevih vlog, temveč v njihovem nesorazmernem ali celo prevladujočem obsegu. Večina ravnateljev se pretežno del delovnega časa ukvarja z urejanjem materialnih pogojev za pedagoško in strokovno delo ter s pravnimi in ekonomskimi vprašanji, kar jih odmika od pedagoškega vodenja. Zaradi obilice nujnih administrativnih nalog, ki so sistemsko predpisane in obvezne ter skoraj povsem primerljive z zakonskimi obveznostmi gospodarskih družb, se običajno ne mo-

rejo samostojno odločati, katerim nalogam bodo namenili več časa in pozornosti.

Da bi izboljšali kakovost vodenja ter dosežke na področju učenja in poučevanja, je treba ciljno in načrtno krepiti kompetence ravnateljev ter jim omogočiti stalno sistemsko podporo na osebni ravni ali na ravni zavoda, ki ga vodijo. Vodenje vzgojno-izobraževalnih zavodov posredno vpliva na rezultate učenja in dosežke otrok, zato je povsem nesprejemljivo, da bi usposabljanje ravnateljev ter zagotavljanje podpore prepuščali naključju ali nesistematični in izrazito tržno usmerjeni ponudbi bolj ali manj strokovnih ustanov in zavodov.

V Šoli za ravnatelje smo razvili kakovostne programe usposabljanja in vseživljenjskega učenja ravnateljev ter v okviru projektov uveljavili tudi nekaj oblik podpore in svetovanja na pravnem področju. Programe usposabljanja in vse oblike podpore gradimo na resničnih potrebah in pobudah ravnateljev. Pri tem seveda ne gre zgolj za uporabnost in praktično naravnost vsebin, temveč jih vselej dopolnjujemo in nadgrajujemo s teoretičnim konceptom, ki pomeni oblikovanje oziroma razvoj slovenskim razmeram prilagojenih modelov vodenja in upravljanja vrtcev in šol. Ravnatelji tudi ne pričakujejo natančnih navodil in receptov ob vprašanjih in izzivih, ki spremljajo njihovo delo, saj so rešitve zelo kompleksne, odvisne od številnih dejavnikov in specifičnih razmer v posameznem vzgojno-izobraževalnem zavodu.

Evalvacije programov kažejo, da ravnatelji potrebujejo dodatna znanja in stalno podporo na področju vsebin, ki izboljšujejo kakovost pouka, motivirajo zaposlene ter omogočajo snovanje vizije in razvojnih načrtov. Med ključne izzive vodenja uvrščajo razvoj strokovnih delavcev, spremljanje in vrednotenje pedagoškega procesa in dosežkov otrok, razvojno načrtovanje ter različne pristope na področju vodenja, kot so timsko, deljeno ali distribuirano vodenje. Pravna in ekonomska vprašanja, ki po obsegu in zapletenosti pogosto najbolj obremenjujejo ravnateljevanje, niso uvrščena med najpomembnejše izzive, kar kaže na zavedanje ravnateljev o tem, da sta vodenje in upravljanje podrejeni učenju, večji kakovosti pouka in boljšim dosežkom udeležencev izobraževanja.

Poleg sistemskih oblik podpore in usposabljanj, ki jih ponujamo javni zavodi na področju izobraževanja ter znanstvene in strokovne ustanove, so ravnatelji v okviru svojih profesionalnih združenj in skupnosti uspešno uveljavili različne oblike prenosa veščin, znanj in izkušenj oziroma medsebojnega učenja na podlagi lastnih primerov iz prakse. Medsebojno učenje, sodelovanje med

ravnateljji ter izmenjava izkušenj in oblikovanje ustreznih rešitev se kažejo kot nadvse uspešna metoda za izboljšanje kakovosti vodenja. Ta pristop neposredno prispeva k oblikovanju odgovornih profesionalnih skupnosti in povečuje družbeno odgovornost ravnateljev na področju razvoja vodenja vzgojno-izobraževalnih zavodov. Na podlagi tovrstnih dobrih izkušenj ter raziskav in evalvacij programov Šole za ravnatelje smo se odločili v okviru programa Vodenje in upravljanje inovativnih učnih okolij, ki je financiran iz sredstev ESS, preizkusiti model svetovanja ravnateljem s pomočjo »ravnateljev ekspertov«. Namen programa je med drugim uveljaviti nove pristope in oblike podpore ravnateljem ter ob tem pripraviti sistemske rešitve, ki bodo prispevale k še bolj kakovostnemu vodenju slovenskih vrtcev in šol.

Različne oblike podpore ne pomenijo opravljanja nalog namesto ravnateljev ali celo poseganja v njihove pristojnosti. Cilj podpore je namreč bolj usklajeno in strokovno verodostojno reševanje odprtih vprašanj ter spodbujanje sodelovanja med ravnateljji na različnih ravneh, kar utrjuje njihovo kompetentnost in samozavest.

»Človek, ki ni nikoli naredil napake, ni poskusil še ničesar novega,« je zapisal Albert Einstein. Šola je nedvomno okolje, v katerem so napake dovoljene in zaželeni, saj spodbujajo ustvarjalnost, inovativnost in kritično razmišljanje. Zagotovo pa zmote in stranpoti na področju vodenja vrtcev in šol onemogočajo inovativnost in slabijo kakovost učenja in poučevanja. Z odgovornim, strokovno kompetentnim, motiviranim in navdušujočim vodenjem ravnateljji soustvarjajo vizijo šol ter prižigajo svetlobo v mladih očeh.

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

Vodenje kariere ravnateljev

Tatjana Ažman

Šola za ravnatelje

Mihaela Zavašnik Arčnik

Šola za ravnatelje

Lea Avguštin

Šola za ravnatelje

Polona Peček

Šola za ravnatelje

Miha Lovšin

Center RS za poklicno izobraževanje

Pričujoči članek predstavlja temeljno teoretsko izhodišče za opolnomočenje ravnateljev za vodenje kariere v okviru storitev vseživljenjske karijerne orientacije. Izhajamo iz predpostavke, da lahko prav s sistematičnim spodbujanjem kariere ravnateljev največ prispevamo h konkretizaciji koncepta vseživljenjske karijerne orientacije na vseh ravneh. V članku opredelimo ključne pojme, predstavimo pregled nacionalnih in mednarodnih dokumentov ter sistemske ureditve vseživljenjske karijerne orientacije, pregled novejših tujih in domačih raziskav in pregled dosedanjih programov in projektov Šole za ravnatelje, ki se navezujejo na koncept vodenja kariere. Ključne ugotovitve članka so, da v Sloveniji na organizacijski ravni že obstajajo elementi in mehanizmi vodenja kariere ravnateljev, ki pa na sistemski in izvedbeni ravni niso celovito urejeni. Nekateri slovenski dokumenti in obstoječi programi Šole za ravnatelje, ki so predstavljeni v članku, predstavljajo solidno osnovo za sistematično ureditev področja vodenja kariere ravnateljev.

Ključne besede: kariera, vodenje kariere, ravnatelj, vseživljenjska karierna orientacija

Uvod

Ekonomске in tehnološke spremembe v Evropi in v svetu so povzročile korenite premike na področju zaposlovanja, tako na trgu dela kot v delovnih procesih v zavodih in organizacijah.¹ Posa-

¹ Članek predstavlja temeljno teoretsko izhodišče za področje Vodenje kariere ravnateljev (VKR) v projektu Vodenje in upravljanje inovativnih učnih okolij (VIO), 2016–2019, ki ga izvaja Šola za ravnatelje v okviru Evropskih strukturnih skladov.

mezniki se na svoji karierni poti soočajo z različnimi izzivi in doživljajo različna obdobja kariernega razvoja. Trenutno stanje na trgu dela prinaša izzive zaradi visokega odstotka brezposelnih mladih (v Sloveniji blizu 25 %), prekarnih zaposlitev, raznolikih oblik zaposlitev za krajši delovni čas od polnega, za čas projektov itd.

Tovrstne spremembe nakazujejo vse večjo potrebo po načrtnem usposabljanju posameznikov za načrtovanje in vodenje kariere v vseh življenjskih obdobjih. Pred vrtecem in šolo so zato veliki izzivi. Otroka, učenca, dijaka morata danes usposobiti za življenje in delo v jutrišnjem svetu, ki ga še ne poznamo povsem. Ravnatelj oz. direktor (v nadaljevanju ravnatelj) vzgojno-izobraževalnega zavoda (v nadaljevanju zavod) ima pri vodenju kariere strokovnih delavcev pomembno vlogo, saj je odgovoren za ustrezno načrtovanje in vodenje vzgojno-izobraževalnega procesa proti zastavljenim ciljem. Pri tem se sooča z več izzivi. Vrtec oz. šola sta del javnega sektorja, v katerem prevladuje delež zaposlitev za nedoločen čas s predpisanim sistemom napredovanja zaposlenih. Zaradi sistema financiranja, ki je odvisen od občin ali države in tudi od števila vpisanih otrok, učencev, dijakov, je zaposlitev strokovnih delavcev odvisna od števila vpisanih otrok, učencev in dijakov. Ravnatelj ima reelekcijo vsakih pet let, zato je njegova zaposlitev dolgoročno negotova. Da bi ravnatelji lahko učinkovito prepoznali omenjene izzive in se odzvali nanje, morajo najprej sami razumeti pomen načrtovanja kariere in znati načrtovati ter voditi svojo kariero. Usposobljenost za vodenje kariere pomeni, da se ravnatelj zaveda, da se mora dejavno lotiti načrtovanja in vodenja kariere ter da to tudi zmore. Razmišljati mora o sebi in razumeti svoj položaj v določenem okolju, hkrati pa vedeti, da s svojimi dejavnostmi vpliva na spreminjanje sebe in vseh tistih, s katerimi je v izobraževalnem, poklicnem ali delovnem odnosu. Obvladovati mora štiri med seboj prepletene področja: poznati sebe, poznati možnosti v okolju, se znati odločati in obvladovati prehajanje (Ažman in Lovšin 2014).

Na koncept vodenja kariere ravnatelja se neposredno nanaša tudi organizacijsko in sistemsko upravljanje njegove kariere, saj je razvoj ravnateljeve kariere v dinamičnem razmerju z vzgojno-izobraževalnim zavodom, sistemom ter mehanizmi, ki v njem podpirajo ravnateljevo kariero.

V tem članku bomo analizirali potrebe ravnateljev po storitvah vseživljenjske karierni orientacije z vidika njihove usposobljenosti za vodenje lastne kariere in stanje na tem področju. Izhajamo

namreč iz predpostavke, da lahko prav s sistematičnim spodbujanjem kariere ravnateljev in z njihovim ozaveščanjem o tem procesu največ prispevamo h konkretizaciji koncepta vodenja kariere, ki ga je naša država v več dokumentih prepoznala kot pomembnega (Ažman in Rupar 2015; Bandelj idr. 2015). Program podpore ravnateljem pri razvijanju kompetence vodenja kariere bo namenjen predvsem njim, da bodo pri tem uspešnejši. Verjamemo namreč, da bodo s pridobljenimi znanji in spretnostmi lažje razvijali svojo kariero ter posledično z večjim razumevanjem in širšim vedenjem bolje in lažje spodbujali kompetenco vodenja kariere na ravni celotnega zavoda, pri strokovnih delavcih, ter tako posredno vplivali na razvoj te kompetence pri otrocih, učencih in dijakih.

Na osnovi pregleda stanja bomo v nadaljevanju projekta zasnovali in pilotno preverjali pristop, ki bo ravnatelje opolnomočil za samostojno in načrtno vodenje kariere, in to z vključitvijo kontinuiranega razmisleka o lastnih sposobnostih za pedagoško vodenje in poslovanje ter o potrebah po različnih oblikah podpore za kakovostno vodenje zavoda. V programu bomo hkrati opazovali organizacijske in sistemske vidike vodenja kariere ravnateljev, saj lahko le s kakovostno uskladitvijo razvojnih in kariernih pričakovanj med ravnateljem kot posameznikom, zavodom, ki ga ravnatelj vodi, in sistemom največ pridobijo zaposleni in končni uporabniki, tj. otroci, učenci in dijaki. Sistem mora ravnateljem namreč omogočati, da lahko razvijajo in gradijo uspešno kariero, ravnatelj pa mora z razvojem svoje kariere prispevati k razvoju sistema, zavoda, strokovnih delavcev in otrok, učencev, dijakov.

Obravnave stanja na področju vseživljenjske karijerne orientacije ravnateljev smo se lotili z naslednjih vidikov:

1. opredelitev ključnih pojmov;
2. pregled nacionalnih in mednarodnih dokumentov ter sistemske ureditve na področju vseživljenjske karijerne orientacije;
3. pregled novejših tujih in domačih raziskav, ki proučujejo kariero ravnateljev;
4. pregled dosedanjih rezultatov v programih in projektih Šole za ravnatelje, ki se navezujejo na vodenje kariere ravnateljev;
5. vpogled v prakso – intervjuji z ravnatelji;
6. analiza stanja na področju kompetence vodenja kariere ravnateljev, izbranih na razpisu za program v10.

PREGLEDNICA 1 Primerjava sodobnega in tradicionalnega pojmovanja kariere

Sodobno pojmovanje kariere	Tradicionalno pojmovanje kariere
Polna zaposlenost izgublja pomen.	Zagotovljena je polna zaposlenost.
Poklicne poti so neenakomerne, pretrgane in različno intenzivne.	Stabilna in enosmerna poklicna pot.
Razvoj kariere lahko pomeni tudi premik navzdol ali vstran.	Razvoj kariere pomeni premik navzgor.
Na razvoj kariere vplivajo družina in druge življenjske vloge, ki niso povezane z zaposlitvijo.	Razvoj kariere zadeva predvsem poklicno življenje.
Učenje in spremembe se pojavljajo v vseh obdobjih in na vseh stopnjah kariere.	Razvoj kariere je usmerjen predvsem na nove in mlajše zaposlene.

OPOMBE Povzeto po Brečko (2006, 51).

Ključni pojmi: kariera, vseživljenjska karierna orientacija, kompetenca vodenja kariere

Pojmi, ključni za razvoj podpore ravnateljem na področju kariere, so: kariera, vseživljenjska karierna orientacija (VKO) in kompetenca vodenja kariere ravnateljev.

Kariera

Izraz kariera je latinskega izvora (lat. *carrus*) in pomeni vozilo s kolesi. Od 16. stoletja je v rabi beseda francoskega (fr. *carrière*) oz. italijanskega izvora (it. *carriera*), ki je prvotno označevala pot ali dirkališče (glej oxforddictionaries.com). Pri strokovnem opredeljevanju izraza naletimo na številne definicije, ki so se s časom in razvojem družbe precej spreminjale. Nekoč je kariera pomenila predvsem napredovanje v delovni ali poklicni vlogi posameznika, danes pa jo je moč razumeti bolj kot celoten nabor izkušenj, ki usmerjajo posameznika na njegovi življenjski poti, odvisno od sprememb v okolju (Gomboc 2012). Eno ključnih novejših spoznanj je, da ne gre le za vertikalne premike (napredovanje z nižjih na višje položaje), temveč za neenakomerne poklicne poti, ki lahko potekajo tudi navzdol ali vstran. Dejstvo je, da ima posameznik na kateremkoli delovnem mestu kariero, in to ne glede na čas trajanja, naloge, ki jih opravlja, itd. V preglednici 1 so prikazane razlike med tradicionalnim in sodobnim pojmovanjem kariere.

Vseživljenjska karierna orientacija

Pojem *career guidance* opredeljujejo dokumenti OECD, Evropske komisije in Svetovne banke v priročniku *Career Guidance, A Handbook For Policy Makers*, ki je v slovenščino preveden kot *Karierna*

orientacija: priročnik za oblikovalce politik (OECD 2006). Po tem priročniku (str. 14) se karierna orientacija

[...] nanaša na storitve in dejavnosti, ki posameznikom katerikoli starosti in v katerikoli točki v življenju pomagajo, da sprejemajo odločitve o svojem izobraževanju, usposabljanju in zaposlitvi in da vodijo svojo kariero. Takšne storitve lahko najdemo v šolah, na univerzah ali strokovnih šolah, v ustanovah, namenjenih usposabljanju na delovnem mestu, v prostovoljnem sektorju v lokalnih skupnostih in v zasebnem sektorju. Dejavnosti lahko potekajo individualno ali skupinsko ter se lahko izvajajo v osebni stiku ali na daljavo (telefonska pomoč in spletne storitve). Izraz vključuje informacije o poklicih in karierah (v tiskani obliki, v računalniški obliki ali v drugih oblikah), orodja za ocenjevanje in samoocenjevanje, svetovalne intervjuje, programe izobraževanja za poklicno rast (ki pomagajo posamezniku razvijati njegove lastnosti, sposobnosti in interese, zavedanje priložnosti in znanja vodenja kariere), programe preizkušanja poklicev (da preizkusijo možnosti, preden se zanje odločijo), programe iskanja dela in storitev pri prehodu v drugo zaposlitev.

Devetindvajset držav, vključenih v Evropsko mrežo za politike v vseživljenjski karierni orientaciji, je karierno orientacijo opredelilo kot (European Lifelong Guidance Policy Network 2012, 13):

[...] sklop dejavnosti, ki državljanom in državljanke omogočajo, da znajo v vseh starostnih obdobjih in kadarkoli v svojem življenju ugotoviti, kakšne so njihove sposobnosti, kompetence in interesi, da sprejemajo pomembne odločitve na področju izobraževanja, usposabljanja in izbire poklica ter se usmerjajo v izobraževanje ter delovna in druga okolja, kjer lahko te sposobnosti in kompetence pridobijo in/ali jih uporabljajo. Vseživljenjska karierna orientacija se zagotavlja v nizu okolij: pri izobraževanju, usposabljanju, medzaposlitvijo, v skupnosti in zasebnem življenju. Dejavnosti vseživljenjske karierni orientacije vključujejo dajanje informacij in nasvetov, svetovanje, ocenjevanje kompetenc, mentorstvo, zagovorništvo ter učenje kariernega odločanja in veščin vodenja kariere.

V terminološkem slovarčku karierni orientacije je vseživljenjska karierna orientacija opredeljena kot (Kohont idr. 2011, 28):

[...] storitve ali službe karijerne orientacije [...], ki so organizirane tako, da posameznikom v vseh starostnih obdobjih in na katerikoli točki njihovega življenja pomagajo sprejemati odločitve o izobraževanju, usposabljanju in poklicu ter jim omogočajo vodenje njihovih življenjskih poti v učenju, delu in drugih okoljih.

Predstavljene opredelitve so enotne glede tega, da gre za storitve, ki posameznikom pomagajo pri sprejemanju odločitve o svojem izobraževanju, usposabljanju in zaposlitvi. S tem kažejo na jasno povezavo s poklicno orientacijo. Na novo izpostavljajo svetovalno delo, in sicer kot:

- pomoč pri usklajevanju izobraževanja, poklicnega in zasebnega življenja;
- proces, ki poteka v interakciji z okoljem;
- vseživljenjski proces;
- izobraževanje za kariero oz. za vodenje kariere.

Izobraževanje za kariero oz. za vodenje kariere nakazuje, da ne gre več zgolj za odločanje in prehajanje, ki je posledica usklajevanja lastnosti, sposobnosti in interesov posameznika z možnostmi na trgu dela, ampak da gre tudi za učenje o prehajanju in odločanju. Novosti sovpadajo z novimi pogledi na posameznikovo kariero, in sicer: kariera kot oblikovanje življenja, kariera kot interakcija posameznika s skupnostjo in kariera kot izobraževalni proces. V skladu s tem končni cilj vodenja kariere ni več zgolj uspeh na področju izobraževanja in dela, ampak tudi osebno zadovoljstvo, samoizpolnitev in socialna sprejetost (Law 2014).

Kompetenca vodenja kariere

Kompetenco vodenja kariere razumemo, kot je opredeljena v dokumentu *Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje: evropski okvir* (Evropska komisija 2006), in sicer kot kombinacijo znanja, spretnosti in odnosov, ustrežajočih okoliščinam. Kompetenca načrtovanja kariere je bila tedaj opredeljena kot sestavni del dveh ključnih kompetenc, kompetence učenja učenja ter kompetence samoiniciativnosti in podjetnosti. Termin se je v Sloveniji izoblikoval v več projektih in v različnih okvirjih različno. Center za poklicno izobraževanje in Zavod Republike Slovenije sta leta 2003 oblikovala koncept vključevanja ključne kvalifikacije, to je načrtovanje in vodenje kariere, in ga vključila v izobraževalne programe

srednjega poklicnega izobraževanja.² Leta 2005 so v priročniku za srednje šole uporabili termin načrtovanje in vodenje kariere (Ažman idr. 2005). V okviru Andragoškega centra so leta 2012 pripravili priročnik za svetovalce z naslovom *Ugotavljanje, vrednotenje in razvijanje kompetence načrtovanje kariere* (Ažman, Jenko in Sulič 2012), v pripomočku Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje *Karierni kompas* (2012) pa uporabljajo termin vodenje kariere. Četudi različni zavodi uporabljajo različne termine, je razumevanje kompetence skupno vsem. Za potrebe tega projekta smo se odločili, da bomo za njeno poimenovanje uporabljali termin vodenje kariere, ki vključuje tako načrtovanje kot upravljanje (vodenje) kariere in seveda tudi njeno spremljanje in evalvacijo.

Kohont idr. (2011, 27) vodenje kariere (ang. *career management skills*) opredeljujejo kot kompetenco, ki vključuje znanja in spretnosti,

ki posameznikom in skupinam omogočajo, da na strukturirane načine pridobivajo, analizirajo, sintetizirajo in organizirajo informacije o sebi, o izobraževanju in poklicih ter niz veččin za sprejemanje odločitev.

Konec leta 2015 je mreža ELGPN (European Lifelong Guidance Policy Network 2015b, 13) podala nekoliko spremenjeno definicijo:

Veščine vodenja kariere (VVK) se nanašajo na niz kompetenc (znanje, spretnosti, stališča), ki omogočajo državljanom, ne glede na starost ali stopnjo razvoja, da upravljajo svoje življenje na področju izobraževanja in dela. Znanje, spretnosti in stališča se nanašajo na osebni in karierni management ter management učenja.

V nadaljevanju definicija opredeli primere vsakega od treh omenjenih managementov, ki se nanašajo na poznavanje sebe, poznavanje možnosti in omejitev na področju izobraževanja in dela, sprejemanje kariernih odločitev in izvajanje uspešnih prehodov. Definicija prav tako izpostavi, da se znanja, spretnosti in stališča razvijajo vse življenje in so odvisni od posamezne točke na življenjski poti (prav tam). Kompetenca temelji na štirih nalogah, ki naj bi bile v procesu učenja za kariero izpolnjene in ki sta jih

² Koncept vključevanja ključne kvalifikacije načrtovanje in vodenje kariere v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja, glej <http://www.cpi.si/strokovna-podrocja.aspx>.

v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja opredelila Law in Watts (1977). Gre za učenje odločanja (ang. *decision making*), zavedanje o možnostih (ang. *opportunity awareness*), učenje o prehajanju (ang. *transition learning*) in poznavanje sebe (ang. *self-awareness*). Po začetnih črkah posameznih nalog je ta opredelitev znana kot model DOTS (1997 in 2003, glej Ažman 2013, 210–211). Zlasti Law v kasnejših raziskavah namenja bistveno večji poudarek samemu procesu učenja za kariero. Ne glede na to pa večina modelov za učenje kariere temelji prav na modelu DOTS (Law 2009). Na njem temelji tudi kompetenca vodenja kariere, kar sledi iz zgoraj zapisane definicije mreže ELGPN. Gre torej za štiri ključna področja:

- *poznavanje sebe* (poznavanje svojih lastnosti, prepričanj, vrednot, stališč, sposobnosti, znanja, značilnosti svojega učenja, potreb, interesov, želja);
- *poznavanje možnosti v družbi* (pridobivanje, razumevanje in kritično vrednotenje informacij, poznavanje zakonitosti trga dela, gibanj in morebitnih oblik zaposlovanja, poznavanje značilnosti poklicev (naloge, pogoji, plačilo), poznavanje izobraževalnih možnosti in poti, poznavanje ustanov in strokovnjakov za načrtovanje kariere);
- *spretnosti odločanja* (poznavanje procesa odločanja, zaupanje pri odločitvah, strah pred odločanjem, raziskovanje možnosti pred sprejemanjem odločitev, predvidevanje posledic pred sprejemanjem odločitev, prevzemanje odgovornosti za lastno kariero, kakovost sprejetih odločitev, razmišljanje in učenje iz minulih odločitev, intuitivnost odločanja);
- *spretnosti prehajanja* (védenje, kaj delodajalci na zaposlitvenem pogovoru pričakujejo, jasen karierni cilj, doseganje zadanil ciljev, zmožnost premagovanja težav na poti do cilja, znanje pisanja ponudb za zaposlitev, znanje pisanja vlog za pridobitev finančne pomoči, znanje pisanja prijav za vpis v izobraževalni ali študijski program).

Krepitev kompetence za vodenje kariere pomeni proces učenja, ki vključuje omenjena štiri ključna področja. Ravnatelj in direktorja v programu umeščamo med zaposlene odrasle (v nasprotju z drugimi ciljnimi skupinami, npr. odrasli brezposelni, odrasli v tretjem življenjskem obdobju). Za razvoj kompetence pri zaposlenih odraslih v zasebnem sektorju praviloma skrbi kadrovski oddelek, v javnih zavodih pa so ti procesi manj vidni (primerjaj CEDEFOP 2009). Še posebno je to moč trditi za vodje, torej tudi za ravna-

telje in direktorje. Za kariero je po sodobnih teorijah odgovoren predvsem posameznik sam, zato je njegova usposobljenost za obvladovanje kompetence vodenja kariere še kako pomembna. Storitve vseživljenjske karijerne orientacije, med katere umeščamo krepitev kompetence vodenja kariere, predstavljajo izjemno dodano vrednost za zaposlene, delodajalce in odločevalce. Zaposlenim omogočajo predvsem ohranjanje zaposlenosti, pridobivanje boljših kvalifikacij za delo, napredovanje in razvoj pri delu in na osebni ravni, delodajalcem pa bolj usposobljeno in kompetentno osebje, podporo pri odločanju o usposabljanju in izobraževanju ter mogočih poteh zaposlenih, pridobivanje, motiviranje in ohranjanje zaposlenih, s katerimi so zadovoljni. Odločevalcem pomaga pri ekonomski konkurenčnosti, prilagodljivosti in ohranjanju trajnosti delovne sile (European Lifelong Guidance Policy Network 2015b).

Nacionalni in mednarodni dokumenti ter sistemski vidik v KO

Nacionalne in mednarodne študije kažejo potrebo po sistemskem pristopu k vodenju kariere in urejanju tega področja (CEDEFOP 2009; Polak Williams 2011; Niklanovič 2012; Ažman in Rupar 2015; Bandelj idr. 2015). Slovenski strateški dokumenti s področja izobraževanja sledijo smernicam, sprejetim na ravni EU, ki smo jih zasledili v Lizbonski strategiji in strategiji Evropa 2020 (Evropska komisija 2010a), v obeh resolucijah o vseživljenjski karierni orientaciji (Council of the European Union 2004)⁵ v strateškem okviru Izobraževanje in usposabljanje 2020⁴ in v sporočilu iz Bruggeja (Evropska komisija 2010b). Slovenija je te dokumente potrdila s podpisi. Poleg tega je naša država v skladu s priporočili mreže ELGPN leta 2008 ustanovila nacionalno medresorsko skupino za vseživljenjsko karierno orientacijo.⁵ Pregled dokumentov s področja karierne orientacije pokaže, da so jih največ sprejeli na področju svetovalnega dela v okviru zaposlovanja. Zakon o urejanju trga dela⁶ in strokovna izhodišča Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje (2015) uvrščajo vseživljenjsko karierno orientacijo na

⁵ »Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, Meeting within the Council of 21 November 2008 on Better Integrating Lifelong Guidance into Lifelong Learning Strategies.« *Official Journal of the European Union*, 13 December 2008, c 319.

⁴ Glej http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_sl.

⁵ Glej http://www.ess.gov.si/o_zrsz/projekti_zavoda/nkt.

⁶ *Uradni list Republike Slovenije*, št. 80/2010, 40/2012 – ZUJF, 21/2013, 63/2013, 100/2013, 32/2014 – ZPDZC-1, 47/2015 – ZZSDT in 55/2017.

pomembno mesto. Na področju vzgoje in izobraževanja izpostavljamo Smernice za šolsko svetovalno delo, ki podrobneje opredeljujejo poklicno orientacijo v osnovni (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 1999) in srednji šoli (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2008).

Izhodišča za snovanje in preizkušanje dejavnosti, ki sistematično krepijo kompetenco vodenja kariere ravnateljev, so Medresorske smernice kakovosti vseživljenjske karijerne orientacije, ki v pregled organiziranosti vko in med ključne deležnike, odgovorne za izvajanje storitev vko in ciljne skupine v Sloveniji, umeščajo tudi Šolo za ravnatelje (Bandelj idr. 2015). Eden osrednjih namenov medresorskih smernic je namreč zagotoviti, da bodo uporabniki vko razvili kompetenco vodenja kariere v različnih življenjskih in kariernih obdobjih. Ravnatelji za vodenje svoje kariere in kariere strokovnih delavcev (zaposlenih) praviloma niso usposobljeni. Analiza izobraževanih programov za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju je pokazala, da v njihovem dodiplomskem izobraževanju (torej tudi v dodiplomskem izobraževanju ravnateljev) praviloma ni vsebin, ki bi jih usposabljale za kompetenco vodenja kariere, usposabljanja in podpora za vodenje kariere pa so redki (CEDEFOP 2009; Polak Williams 2011; Niklanovič 2012); nekaj jih ponujajo Zavod za zaposlovanje, Center za poklicno izobraževanje in Zavod za šolstvo RS. Mreža ELGPN (European Lifelong Guidance Policy Network 2015a) je zato izdala posebne smernice za krepitev kompetence vodenja kariere, ki med drugim izpostavljajo primere dobre prakse. Pri vzpostavitvi programov je treba posebno pozornost nameniti odraslim zaposlenim kot posebni ciljni skupini, za katero bi morali programi temeljiti predvsem na refleksiji, ocenjevanju in vrednotenju stališč, prepričanj, sposobnosti, prepoznavanju potreb, postavljanju ciljev, izkustvenem učenju, učenju dajanja in sprejemanja povratne informacije, graditi bi morali na obstoječih znanjih in spretnosti vodenja kariere in krepiti kompetenco v skupinskih in individualnih oblikah. V slovenskem prostoru so v knjižici *Moja kariera* na voljo priporočila delodajalcem v zvezi s tem, kako podpreti zaposlene pri vodenju kariere (Ažman in Lovšin 2014, 69).

Na področju izobraževanja in usposabljanja ravnateljev in drugih strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju je tematska delovna skupina programa Izobraževanje in usposabljanje 2020 (Evropska komisija 2010a) pripravila izhodišča in smernice za vseživljenjsko učenje ravnateljev, ki jih je moč povezati tudi z elementi vodenja kariere in vko. Med drugim je izpostavila, da:

- mora biti vseživljenjsko učenje ravnateljev v skladu z razvojnimi potrebami posameznega ravnatelja in vzgojno-izobraževalnega zavoda;
- mora vseživljenjsko učenje temeljiti na kritični (samo)refleksiji o lastnem vodenju, praksi in delovanju vzgojno-izobraževalnega zavoda;
- je vseživljenjsko učenje organizirano na različne načine ali v različnih oblikah in je predmet nenehne evalvacije, pri čemer morajo pristojni organi podpirati in evalvirati rezultate izobraževanj, ki so se jih udeležili ravnatelji;
- morajo nacionalni sistemi, v katerih so vodje periodično ponovno imenovani, vzpostaviti sistem, ki bo kot pogoj za vnovično imenovanje ravnatelja zahteval tudi učenje za vodenje;
- vseživljenjsko učenje terja morebitne nacionalne systemske spremembe glede institucionalnih nosilcev, deležnikov pri oblikovanju, izvajanju in zagotavljanju kakovosti programov vseživljenjskega učenja za vodenje v vzgoji in izobraževanju.

Pont, Nusche in Moorman (2008) izpostavljajo, da ravnatelji v različnih »kariernih obdobjih« (pred ravnateljevanjem, na začetku ravnateljevanja, v kasnejših odbojih ravnateljevanja) potrebujejo različne oblike izobraževanja in usposabljanja. Najnovejši strateški dokument Evropske komisije z naslovom *Shaping Career-Long Perspectives on Teaching* (European Commission 2015) na področju izobraževanja in usposabljanja poudarja potrebo po »prepoznavanju in priznavanju fleksibilnih kariernih poti in raznolikih vlog učiteljev« in »karierno perspektivo učiteljev« (trg dela, profesionalni razvoj, spremljanje in vrednotenje dela, prepoznavanje osebnih ciljev itd.).

Načrtna krepitev kompetence vodenja kariere zadeva tako posameznika kot delodajalca oz. organizacijo, v javnem sektorju pa tudi sistem, v katerega so vzgojno-izobraževalni zavodi vpeti. Če krepitev kompetence vodenja kariere na ravni ravnatelja kot posameznika razumemo kot opolnomočenje posameznika na štirih ključnih področjih vodenja kariere (tj. učenje spretnosti odločanja, prepoznavanje možnosti in priložnosti iz okolja in zavedanje o njih, učenje o prehajanju na trgu dela in zavedanje sebe), lahko načrtno vodenje kariere ravnatelja na ravni zavoda in sistema povežemo tudi z naslednjimi sistemskimi elementi in mehanizmi: zaposlovanjem, odpuščanjem, napredovanjem, ocenjevanjem, spremljanjem, nagrajevanjem, stagniranjem, nazadovanjem, izobraževanjem, usposabljanjem, iskanjem talentov itd.

PREGLEDNICA 2 Organizacijski in sistemski elementi vodenja kariere ravnatelja

Zaposlovanje in odpuščanje	Mandat ravnatelja traja pet let. Ravnatelja imenuje svet zavoda (delodajalec). Ravnateljski izpit ni pogoj za imenovanje, vendar si ga mora ravnatelj pridobiti v enem letu od začetka mandata. Če ravnatelj izpita v tem času ne opravi, mu mandat preneha, svet zavoda pa začne postopek za imenovanje novega ravnatelja. Predpisi delodajalcu ne nalagajo obveznosti, da ravnatelja napoti na opravljanje ravnateljskega izpita (če ga ob imenovanju nima) in ga tudi ni dolžan financirati (izobraževanje v lastnem interesu). Število imenovanj ravnatelja je neomejeno. Izobraževanje in usposabljanje nista kriterija za ponovno imenovanje ravnatelja oz. kriteriji ob reelekciji ostanejo enaki kot ob prvem imenovanju.
Napredovanje	Ravnatelj lahko v skladu s 105. členom ZOFV napreduje v naziv (svetovalec, svetnik). Napredovanje ravnateljev v nazive podrobneje opredeljuje Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive. Ravnatelj v nasprotju s strokovnimi delavci ob napredovanju v naziv ne napreduje tudi v plačnem razredu, vendar pa se mu sprememba plačnega razreda upošteva ob morebitni vrtnitvi med strokovne delavce.
Ocenjevanje in nagrajevanje	Za ocenjevanje delovne uspešnosti in nagrajevanje ravnatelja je odgovoren svet zavoda (ravnatelj delodajalec). Merila za ocenjevanje delovne uspešnosti določa Pravilnik o merilih za ugotavljanje delovne uspešnosti direktorjev s področja šolstva. Izobraževanje in usposabljanje nista kriterij za ocenjevanje delovne uspešnosti ravnatelja.
Izobraževanje in usposabljanje	Ravnatelj ima pravico in dolžnost izobraževati in usposabljanje se. Ravnatelj ima pravico do izobraževanja in usposabljanja v obsegu, določenem s kolektivno pogodbo o zaposlitvi ali posebno pogodbo o izobraževanju v skladu s 170. členom ZDR-1. Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju določa pogoje, način, postopek itd. nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ravnateljev. Ravnateljski izpit je edina oblika usposabljanja bodočih oz. novoimenovanih ravnateljev, ki je obvezna. Izpit ni pogoj za imenovanje ravnatelja, vendar si ga mora ravnatelj pridobiti v enem letu od začetka mandata.

OPOMBE Povzeto po Mihalič (2011), Ažman in Lovšin (2014) ter Zavašnik Arčnik in Mihovar Globokar (2015).

Ravnateljevemu delodajalcu in sistemu mora biti v interesu, da ravnatelji vzgojno-izobraževalnih zavodov ustvarjajo kariero v skladu s svojimi potrebami, željami in cilji ter cilji zavoda in vzgojno-izobraževalnega sistema. Delodajalec in sistem morata ravnatelju omogočati, da lahko razvija in gradi uspešno kariero, ravnatelj pa mora s svojo rastjo prispevati k razvoju zavoda, zaposlenih v njem, otrok, učencev, dijakov in šolskega sistema kot celote (prim. Ažman in Lovšin 2014).

Novejše tuje in domače raziskave, ki proučujejo kariero in elemente kompetence vodenja kariere ravnateljev

Kratek pregled novejše domače in tuje raziskovalne literature kaže, da so znanstveni prispevki, ki obravnavajo kariero ravnate-

ljev, redki, s področja kompetence vodenja kariere ravnateljev pa raziskovalnih prispevkov tako rekoč ni. Domnevamo, da je tako predvsem zato, ker so razumevanje, pojmovanje in krepitev ravnateljeve kariere in kompetenca vodenja kariere razmeroma nova tema in lahko poglobljeno raziskovanje področja šele pričakujemo.

Earley in Weindling (2004) navajata, da je v karieri ravnatelja mogoče prepoznati šest kariernih obdobij (vstopna faza, prevzemanje ravnateljstva, preoblikovanje, izpopolnitev, utrditev, doseganje vrhunca), v katerih je mogoče pričakovati različne potrebe in zato temu prilagojene pristope k vodenju ter ustrezno prilagojene pristope k oblikovanju izobraževanja in podpori ravnatelju. Posebno pozornost namenita pogodbam za nedoločen čas, za katere menita, da ravnateljem ne omogočajo proaktivnosti; raziskave namreč kažejo, da je sprememba ali zamenjava ravnatelja za zavod koristna. Hkrati na podlagi raziskave posebnih obdobij ugotavljata, da je potrebnih najmanj pet let ravnateljstva, da se ravnatelj »prebije« skozi začetno obdobje in začne v zavodu uvažati izboljšave. Earley in Weindling (2004) izpostavljata, da je še posebno pomembno, da se ustrezna podpora nameni novoimеноvanim ravnateljem oz. ravnateljem začetnikom, ki se srečujejo s posebnimi težavami, kot je npr. šibka zunanja podpora, drugi avtorji pa med težavami omenjajo občutek osamljenosti (National College for School Leadership 2003), veliko administracije (Roney 2000), dediščino predhodnega ravnatelja (National College for School Leadership 2003) in osredotočenost na poslovanje (Oplatka 2004). Stevenson (2006) v svoji raziskavi ugotavlja, da je treba razviti boljše razumevanje odnosa med ravnateljevo poklicno identiteto in njegovo karierno smerjo. To razumevanje je še posebno pomembno za anglosaksonski svet, kjer se soočajo s pomanjkanjem ravnateljev. Avtor izpostavlja, da bo treba več pozornosti posvetiti razumevanju dejavnikov, ki oblikujejo ravnateljevo karierno smer, oziroma poglobljeno raziskovati, kaj vpliva na učitelja, da se (ne) odloči za ravnateljstvo. Med novejšimi tujimi raziskavami lahko izpostavimo še raziskavo o profesionalnih karierah čeških osnovnošolskih ravnateljev (Sedlaček idr. 2009). Avtorji so prišli do sklepa, da se ravnateljeve potrebe bistveno spremenijo, ko njegova kariera prehaja iz enega obdobja ravnateljstva v drugo. Hkrati ugotavljajo, da so te potrebe podobne, tudi če jih primerjamo s tistimi, do katerih so prišli z drugimi raziskovalnimi modeli kariernih obdobij ravnatelja.

Slovenske raziskovalne literature na področju razvoja ravnate-

ljeve kariere in/ali kompetence vodenja kariere ni veliko; precej močnejše je zastopano proučevanje kariere učiteljev (npr. Javrh 2007; Rižnar 2008) ali vloge ravnatelja pri razvoju kariere učitelja (npr. Javrh 2011; Udovč 2012; Erčulj 2014). Večina raziskav se osredotoča na ravnateljev profesionalni, ne pa tudi na njegov karierni razvoj. Med novejšimi velja izpostaviti raziskovalni prispevek M. Zavašnik Arčnik in K. Mihovar Globokar (2015) o profesionalnem razvoju ravnateljev v zakonodajnih okvirih; nanaša se tudi na karierno prehajanje in odločanje. Avtorici ugotavljata:

- Ravnatelj ima pravico in dolžnost, da se profesionalno razvija.
- Ravnatelj ima pravico do profesionalnega razvoja v obsegu, določenem s pogodbo o zaposlitvi ali posebno pogodbo o izobraževanju v skladu s 170. členom ZDR-1.
- Za izvajane profesionalnega razvoja ravnateljev so ustanovljeni javni zavodi.
- Ravnateljski izpit je edina »oblika« profesionalnega razvoja bodočih oz. novoimenovanih ravnateljev, ki je obvezna.
- Ravnateljski izpit ni pogoj za imenovanje ravnatelja, vendar si ga mora ravnatelj pridobiti v enem letu od začetka mandata.
- Program izobraževanja in usposabljanja za ravnateljski izpit in njegovo vsebino določi minister na predlog Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje.
- Ravnatelj lahko napreduje v naziv (svetovalec, svetnik).
- Profesionalni razvoj kot samostojna kategorija ni kriterij za ponovno imenovanje ravnatelja.
- Profesionalni razvoj kot samostojna kategorija ni kriterij za ocenjevanje ravnateljve delovne uspešnosti.

Programi in projekti Šole za ravnatelje, ki se neposredno navezujejo na kompetenco vodenja kariere ravnateljev

Slovenski ravnatelji se za vodenje kariere med dodiplomskim študijem praviloma ne usposabljaajo. Šola za ravnatelje, ki v Sloveniji kot osrednja ustanova skrbi za izobraževanje in usposabljanje ravnateljev, je v preteklih letih v programe in projekte že vključevala elemente, ki jih je moč umestiti v kompetenco vodenja kariere, in jih tudi preizkušala. V tem članku izpostavljamo nekatere najpomembnejše programe in projekte.

V projektu Vseživljenjsko učenje ravnateljev – usposabljanje ravnateljev za vodenje šol in vrtcev II (VŽU II) je Šola za ravnatelje oblikovala in pilotno izvedla program *Ravnateljski certifikat*. Njegov namen je bil spodbujati profesionalni razvoj ravnateljev za izboljšanje vodenja vzgojno-izobraževalnih zavodov. Glede na to je bil omejen torej zgolj na področje profesionalnega razvoja, ni pa zajel drugih področij, ki so del kompetence vodenja kariere. Udeleženci so pridobivali naslednja znanja in spretnosti (Šola za ravnatelje 2015):

- poznavanje razvojnih smernic na področju vodenja in profesionalnega razvoja ravnateljev;
- razumevanje pomena profesionalnega razvoja ravnateljev za vodenje šol, vrtcev;
- razumevanje različnih oblik profesionalnega razvoja in sodelovanja v njih;
- sposobnost kritično presojati svoje vodenje;
- sposobnost načrtovati in spremljati svoj profesionalni razvoj;
- sposobnost izboljšati svoj profesionalni razvoj in prakso vodenja;
- razumeti pomen delovanja v profesionalni skupnosti.

V projektu Vseživljenjsko učenje ravnateljev – usposabljanje ravnateljev za vodenje šol in vrtcev II (VŽU II) je Šola za ravnatelje pripravila program *Usposabljanje za mentorje novoimenovanim ravnateljem*. V njem se ravnatelji z najmanj enim zaključnim mandatom ravnateljevanja usposabljujejo za mentorje novoimenovanim ravnateljem; cilji usposabljanja so naslednji (glej <http://www.solazaravnatelje.si>):

- razvijanja skupnega pogleda na vlogo ravnatelja in vseživljenjsko učenje ravnateljev;
- opredeliti vlogo in odgovornosti mentorjev in novoimenovanih ravnateljev;
- ozaveščanje in usposabljanje mentorja za spodbujanje refleksije pri novoimenovanih ravnateljih;
- razvijanja sposobnosti aktivnega poslušanja in reševanja problemov.

Program Razvoj ravnateljevanja traja eno šolsko leto in obsega 60 ur učenja za izboljševanje vodenja, katerega namen je izboljševanje učenja in poučevanja. Vzajemno svetovanje omogoča izmenjavo primerov dobre prakse in izkušenj o aktualnih izzivih, cilj

projektne delo pa je izboljšati prakso na izbranem ožjem področju. V program se praviloma vključujejo izkušeni ravnatelji, in to prostovoljno.

V projektu Vseživljenjsko učenje ravnateljev – usposabljanje za vodenje šol in vrtecev IV (VŽU IV) smo oblikovali osnutek programa z naslovom »Vodenje kariernega razvoja ravnateljev v podporo vseživljenjski karierni orientaciji (VKO)« (Zavašnik Arčnik in Ažman 2015). Njegov glavni namen je bil »usposobiti ravnatelje in druge vodstvene delavce za vodenje svojega kariernega razvoja, s čimer bi podprli celovit pristop in strateško umeščanje VKO za učence in zaposlene v obstoječe strateške in izvedbene dokumente na ravni zavoda«. Cilji, ki smo jih opredelili v programu, so naslednji:

- usposobiti ravnatelje in druge vodstvene delavce za načrtovanje in vodenje svoje kariere (raven ravnatelja in drugih vodstvenih delavcev);
- ozavestiti zaposlene v vzgoji in izobraževanju o tem, kako pomembna je krepitev VKO zanje in za učence (raven zaposlenih);
- usposobiti ravnatelje in druge vodstvene delavce, da VKO (zase, za učence in zaposlene) umestijo v obstoječe strateške in izvedbene dokumente na ravni zavoda, in to glede na priporočila politik in smernice kakovosti VKO (raven zavoda);
- v sodelovanju z različnimi deležniki oblikovati predloge za karierno napredovanje ravnateljev in drugih vodstvenih delavcev (raven sistema);
- krepiti mreženje med ravnatelji in drugimi vodstvenimi delavci (tudi s pomočjo IKT);
- krepiti distribuirano vodenje kot obliko/način vodenja v 21. stoletju.

Na podlagi evalvacije delavnice, ki smo jo z ravnatelji izvedli v okviru projekta in katere namen je bil pridobiti informacije o možnostih za izvedbo takšnega programa, smo ugotovili, da ga bo v praksi treba preoblikovati in zaradi določenih omejitev zožiti samo na krepitev kompetence vodenja kariere ravnatelja; temu v programu Vodenje inovativnih javnih zavodov (VIO) že sledimo.

V času od projekta VŽU IV je Šola za ravnatelje uspešno pridobila evropska sredstva za projekt *LeadCareer (Leadership Capacity Building for Career Development of Educational Staff)*, ki se je v obdobju 2015–2017 financiral v okviru programa Erasmus+.

PREGLEDNICA 5 Pregled izjav intervjuvanih ravnateljv po kategorijah odgovorov

Kategorija	Ravnateljica vrtca	Ravnateljica osnovne šole	Direktorica srednje šole	Ravnatelj srednje šole
Imenovanje	Tedanji ravnatelj jo je povabil, ko se je upokojil, prej ni razmišljala o tem, da bi bila ravnateljica, ni si zaupala, da zmore; podprla jo je pomočnica – skrbelo jo je, kaj bo, če pride na ta položaj kdo od zunaj.	Odločila se je na predlog te danje ravnateljice, podprli so jo sodelavci; poslala je več prijav na več šol, imela je vse pogoje (naziv); sprva pa ni hotela biti ravnateljica.	Ravnatelj je nastavljal pomočnico in nekako je bilo samoumevno, da je predlagal mene, ker sem že prej vodila toliko dejavnosti. Za ravnateljstvo na drugi šoli sem dobila povabilo. Ko sem potem kandidirala na sedanje delovno mesto, sem dobila tudi spodbude kolegic od zunaj. Motivacijsko so me dvigovali. To je bila neformalna mreža, a mi je veliko pomenila.	Dogajala se je reorganizacija šole v šolski center in vsaka šola je potrebovala ravnatelja, šc pa direktorja. Iz kolektiva sem dobil namig, naj kandidiram.
Odločitev za vodenje	Je zadovoljna.	Lasten premislek o razlogih, plača ne sme biti motiv.	Vprašala sem se (samorefleksija), ali to še hočem delati, ali je to to, ali je to še izziv, nenehno ubadanjem z enimi in istimi zadevami, tako da sem si rekla, da grem na šolo, ki ima te pogoje (prostorske) že urejene in stabilno situacijo. Vpis je bil velik, šlo je za center, to me je potegnilo.	Star sem bil trideset let in pravzaprav sploh nisem vedel, za kaj gre. Vedno sem bil organizator. Ravnateljska funkcija se mi je zdela takrat organizatorska – ravnatelj organizira delo na šoli. Služba je bila v mojem kraju, zato sem se prijavil.

Nadaljevanje na naslednji strani

Projektna skupina Šole za ravnatelje se je odločila, da bo težišče pri krepitvi razvoja kariere v tem projektu osredotočila na strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju, tj. na učitelje, vzgojitelje in druge strokovne delavce. Glavni projektni cilj je pripraviti petdnevni program usposabljanja za karierni razvoj strokovnih delavcev, ki ga bodo lahko ravnatelji uporabljali pri podpori strokovnim delavcem ali pa strokovni delavci sami pri razvoju kariere. Izhodišče za usposabljanje (analiza stanja) predstavljajo znanja in sposobnosti učiteljev in vzgojiteljev.

Vpogled v prakso: intervjuji z ravnateljmi

Da bi dopolnili pregled stanja, smo se odločili pridobiti vpogled v trenutno prakso ravnateljv, zato smo s štirimi 23. avgusta 2016

PREGLEDNICA 3 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Kategorija	Ravnateljica vrtca	Ravnateljica osnovne šole	Direktorica srednje šole	Ravnatelj srednje šole
Motivacija	Rada dela z ljudmi, kolektiv je bil željan sprememb, sodelavci so jo sprejeli.	Uspešno uvažanje sprememb, družinski razlogi, zadovoljni otroci in starši; kot vodja lahko vpliva na ozaveščanje o ciljnih šole.	Nekaj prispevaš, vneseš novosti v kolektiv, vplivaš na klimo v njem, prineseš nove projekte, s katerimi so zadovoljni tako dijaki kot starši, saj ne gre zgolj za goli pouk; vnašaš novosti, da so dijaki na koncu uspešni, da naredijo maturo, da so uspešni na svoji karierni poti, in ko pridejo nazaj povedat, kaj jim je uspelo, je to velika motivacija.	Uspeh. Zame je največje plačilo uspeh učiteljev na njihovem strokovnem področju in še večji uspeh dijakov, ko povedo ali pokažejo, kaj so dosegli. Zdi se mi, da je ravnatelj tam zato, da služi ljudem. Nobena plača ni tako visoka, kot je pomembna pohvala, konkretno nazadnje neke mame, ki se mi je zahvalila za vsa štiri leta, ko je bil sin na naši šoli.
Močna področja	Izkušnje z vodenjem enote vrtca, dobri rezultati, pridobila je samozavest, v spremembe vključuje vse sodelavce, z vsemi opravi letne pogovore, vsakemu julija napiše pisno povratno informacijo, starše obvešča z dopisi, ki jih priložijo položnicam.	Komunikacija s strokovnimi delavci, ima ideje, ki ji jih uspe uveljaviti, tudi med učenci.	Spopadla sem se z vsemi izzivi, ker sem očitno tak človek. Dokler čutim podporo, da me ljudje sprejmejo, da si zaupamo med sabo, mi to daje energijo, da vztrajam. Zberem informacije od zunaj, a poslušam sebe. Celica, varno domače okolje – da se to ohrani, je bilo zame bistvenega pomena, saj tako lahko neobremenjeno hodim v službo in se soočam z izzivi, za katere vem, da se bodo pojavljali, saj biti ravnatelj ni lahko. In tako je še zdaj.	Mislím, da je moja močna točka, da znam ljudi postaviti na pravo mesto, da nekaj izpeljejo.

Nadaljevanje na naslednji strani

v Ljubljani opravili nestrukturirane intervjuje, in sicer z ravnateljico vrtca, ravnateljico osnovne šole, ravnateljem srednje poklicne in strokovne šole ter gimnazije in direktorico šolskega centra. Z vprašanji smo se osredotočili na njihove potrebe na področju vodenja in kariere. Ugotavljali smo, kakšna sta obseg in vrsta dela, ki ga opravljajo, kako razumejo pretekle karierné odločitve, kakšni so njihovi karierni izzivi in načrti za prihodnost, kako so zadovoljni s kariero ipd. Posnete intervjuje smo prepisali in naredili pregled izjav po kategorijah: imenovanje, odločitev za vode-

PREGLEDNICA 3 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Kategorija	Ravnateljica vrtca	Ravnateljica osnovne šole	Direktorica srednje šole	Ravnatelj srednje šole
Izobraževanje	Željna je znanja, veliko samoizobraževanja, dodaten študij.	Seminarji, samoizobraževanje, različne vsebine.	Svojo kariero sem gradila bolj individualno in malo načrtno.	Program Razvoj ravnateljstva in usposabljanje za zunanjo evalvacijo, Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem – sem mentor. Pogosteje kot drugi ravnatelji sš se udeležujem usposabljanj, ki jih pripravljajo v šr.
Izzivi	Premalo časa za povratne informacije, kako nagraditi, pohvaliti sodelavce, kako usmerjati njihov karierni razvoj (z nekaterimi ne gre); osamljenost na tem položaju; rada bi napisala strokovni članek; želi si biti še boljši vodja, izzive ima rada.	Po imenovanju za ravnateljico, se je odnos sodelavcev do nje spremenil; najtežje je bilo odpustiti sodelavko iz krivdnega razloga; včasih ji je žal, da je ravnateljica.	Velika odgovornost do sebe, prav tako velika odgovornost z vidika kakovostnega vodenja sš in privabljanja dijakov k vpisu, saj smo na trgu in so od tega odvisne naše službe ... Če ni dovolj velikega vpisa, je treba potem tudi odpuščati. Problem je, če si nekaj časa ravnatelj in ne puščaš odprtega delovnega mesta zase. Ko si ravnatelj, se moraš kar prilagoditi razvojnim smernicam v šolskem prostoru.	Delo z ljudmi, reševanje konfliktov, komunikacija z mediji. Najtežje izkušnje so z mediji, ker iščejo senzacije in jih dejstva sploh ne zanimajo. Velik obseg po raznovrstnosti (ne po količini) dela, ki ga mora ravnatelj opraviti, od kadrovske funkcije naprej.

Nadaljevanje na naslednji strani

nje, motivacija, močna področja, izobraževanje, izzivi, potrebe po karierni podpori in pogled na sistem (preglednica 3).

Iz odgovorov smo izluščili izzive, ki se pojavljajo na karierni poti ravnateljev (preglednica 4); soočili smo jih z modelom DOTS in ugotovili, da se jih največ nanaša na procesa odločanja in prehajanja na karierni poti (odločitev za vodenje), pri tem pa se ravnatelji soočajo s potrebami po individualni podpori in podpori njim pomembnih oseb (sodelavci, drugi ravnatelji, domači). Poznajo svoja močna področja, obenem pa sporočajo, da se včasih znajdejo v okoliščinah, ko bi pri raznolikih izzivih vodenja potrebovali pomoč (osama ravnateljica). Zavedajo se ustaljenih možnosti v družbi glede kariernih izbir ravnateljev, manj pa razmišljajo o prihodnosti in bolj ohlapno načrtujejo svoje izobraževanje na karierni poti (nadaljevanje kariere). Sistem reelekcije jih vsakih pet let sili k

PREGLEDNICA 3 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Kategorija	Ravnateljica vrtca	Ravnateljica osnovne šole	Direktorica srednje šole	Ravnatelj srednje šole
Potrebe po karierni podpori	Računovodstvo, zakonodaja; sprava sodelavci niso razumeli njihovih sporočil; kako motivirati sodelavce; želi si mreženja z drugimi ravnateljji, izmenjave izkušenj.	Pravna pomoč, pogovor z drugimi ravnateljji, več informacij o šoli pred odločitvijo, senčenje R, povratne informacije.	Takrat, po dvanajstih letih dela na isti šoli, sem se znašla v rutini, vprašala sem se, ali tukaj še vidim kakšen izziv. Zadržila sem, da potrebujem nekaj drugega, ampak »v rit me je potem brnil« moj mož. Potem sem spet analizirala, kaj naj zdaj. Ampak že takrat sem vedela, da tam ne bom ostala, da tega nočem. Takrat bi potrebovala podporo, da bi se nekdo pogovoril z mano, da bi mi takrat, ko si v zelo stresni situaciji, mogoče kdo malo namignil, da ni vse tako črno, da lahko še kako drugače vidiš stvari, razmišljaš drugače. Če bi bila skupina za to, ja, lahko je to Šola za ravnateljje, če bi imela podporni tim, kriterio skupino, na katero bi se lahko obrnila, bi mi takrat veliko pomenilo.	Delo z ljudmi, še vedno; po šestnajstih letih se mi zdi, da imam premalo znanja za delo z ljudmi, za vodenje ljudi. Vse, kar vem, vem iz izkušenj, nikoli se tega nisem učil. Torej proces dela z ljudmi. Pa reševanje konfliktov – komunikacija z mediji. Kadar je treba, pokličem kolege in kolegice, pa tudi na ministrstvo. Pri delu v kolektivu ne morem reči, da sem osamljen, osamljenega se pa počutim, kadar moram odločati. Pri komunikaciji z drugimi ravnateljji nisem osamljen, tam smo sami prepričani, hitro razumemo drug drugega.

Nadaljevanje na naslednji strani

novemu razmisleku. Iz odgovorov sklepamo, da možnosti za kariero zunaj področja vzgoje in izobraževanja niso raziskovali.

Analiza usposobljenosti ravnateljev za kompetenco vodenja kariere

Analizo usposobljenosti ravnateljev za kompetenco vodenja kariere smo opravili pri tistih ravnateljji, izbranih na razpisu za projekt Vodenje in upravljanje inovativnih učnih okolij (VIO), ki so se odločili za področje Vodenje kariere ravnateljev. V raziskavi je sodelovalo šestnajst ravnateljev, od tega štirje iz vrtca, sedem iz osnovne in pet iz srednje šole. Odgovarjali so na vprašalnik v elektronski obliki. Oblikovali smo ga v skladu s štirimi področji modela

PREGLEDNICA 5 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Kategorija	Ravnateljica vrtca	Ravnateljica osnovne šole	Direktorica srednje šole	Ravnatelj srednje šole
Nadaljevanje kariere	Zaposleni jo podpirajo pri odločitvi za tretji mandat, tudi družina, občina, morda nazaj v skupino.	Ne ve še, poraja se ji nekaj idej.	Načrtujem, da bom drugo leto, ko imam reelekcijo, kandidirala naprej. Še se vidim v tem izzivu. Potem pa bom blizu 60 in takrat že malo gledaš, koliko si star, čisto odvisno od zdravstvenega stanja, ali še naprej vidiš izzive, ali si še toliko fit in slediš vsem spremembam, ki se dogajajo, ker jih je ogromno.	Pravzaprav ne vem. Ne razmišljam o tem, ko pa sem med debato razmišljal o tem, sem prišel do sklepa, da se mi dogaja, kar si želim. Saj pravzaprav v šolstvu višje kot do ravnatelja ne gre, razen ministrstva, minister je moj neposredni šef. In to, kar ravnokar počnem; vesel sem, da sem v tej skupini. Čeprav imam samo praktična znanja, se mi zdi, da vseeno lahko kaj povem, in delavnice so za to dobra priložnost – to rad počnem.
Pogled na sistem		Omogoča precej avtonomije, izbire, informira.	Kot ravnatelj si res sam. Na ministrstvo se ne moreš vedno obrniti.	Sistemska podpora – Zavod za šolstvo, CPT, ŠR so velika sistemska podpora. Po drugi strani pa ne vem, kaj naj počnem z avtonomijo. Kaj si lahko privoščimo v smislu organizacije pouka, izbirnih vsebin, kaj novega lahko pripeljem, da bo sistem še »prežvečil«? Moj kraj je majhen, imam tudi podporo lokalne skupnosti; smo namreč edina sš in lažje najdemo pot do sodelovanja z lokalno skupnostjo, s knjižnico, oš, kulturnimi, športnimi društvi in sam to dojemam kot podporo.

DOTS: poznavanje sebe, poznavanje možnosti v družbi, spretnosti odločanja, spretnosti prehajanja. V skladu z novejšimi spoznanji smo dodali še peto, proaktivnost. Vsako od področij smo preverjali s programskim stavkom Compute z izračunom povprečne vrednosti (Likertove 5-stopenjske lestvice). Vsa področja smo merili na letvici od 1 (najmanj) do 5 (največ).

PREGLEDNICA 4 Izzivi na karierni poti intervjuvanih ravnateljev

Izzivi	Ravnateljica vrta	Ravnateljica oš	Ravnatelj sš	Direktorica šc
Odločitev za vodenje	×	×		×
Raznovrstnost ravnateljevega dela po obsegu			×	
Osama ravnatelja	×	×		×
Pomoč, kadar je v stiski		×		
Pomoč pri odpuščanju		×		
Iskanje informacij				×
Različne oblike mreženja med ravnatelji		×		
Nadaljevanje kariere	×	×		
Pomoč pri načrtovanju kariere v prihodnje		×		
Potreba po podpori v času prehodov				×
Poznavanje sebe				×
Reelekcija ravnateljev				×
Potreba po novih izzivih				×
Poudarek na samoizobraževanju	×			
Izobraževanje – bolj priložnostno kot načrtno				×
Nadgraditev praktičnega znanja s teoretičnim			×	
Veščine komunikacije	×			
Več povratnih informacij		×		
Reševanje konfliktov			×	
Komunikacija z mediji			×	
Delo z ljudmi, kadrovske pogovori, vodenje ljudi			×	
Motiviranje sodelavcev				×

Področje poznavanje sebe smo merili z osmimi kazalniki: znanje umeščanja področja dela med prednostne življenjske naloge; pozitivno sprejemanje sprememb; poznavanje svojih lastnosti, sposobnosti in spretnosti; ali verjamejo v doseganje svojih ciljev; ali se zavedajo, kaj jih pri delu motivira; koliko poznajo svoje življenjske vrednote; veselje do učenja, izobraževanja in dodatnega usposabljanja; kako visoko uvrščajo delo na vrednostni lestvici.

Na področju možnosti v okolju smo merili osem kazalnikov: védenje, kje je mogoče pridobiti finančno pomoč za izobraževanje, usposabljanje, samozaposlitev; spremljanje dogajanja na trgu dela; razmišljanje o tem, kako spremembe v okolju vplivajo na karierno pot; védenje, kje se je mogoče zaposliti z doseženo izobrazbo in delovnimi izkušnjami; spremljanje tistih novosti na področju vzgoje in izobraževanja, ki lahko vplivajo na posameznikovo zaposljivost; védenje, kako družbene spremembe vplivajo na razumevanje kariere; poznavanje možnosti za dodatno izobraževa-

nje in usposabljanje; poznavanje poklicev, ki jih lahko posameznik opravlja s svojo izobrazbo in delovnimi izkušnjami.

Na področju spretnosti odločanja smo merili osem kazalnikov: ali se ravnatelji sprašujejo o svojih prihodnjih kariernih odločitvah; ali predvidevajo posledice, preden sprejmejo odločitve; ali čutijo strah pred odločanjem na področju kariere; kako so zadovoljni z dosedanjimi kariernimi odločitvami; ali razmišljajo o preteklih odločitvah in kaj so se naučili iz njih; ali pri kariernih odločitvah zaupajo vase; kje in kako pred sprejemanjem odločitev iščejo informacije, ki ji potrebujejo; ali pred sprejemanjem odločitev raziščejo različne možnosti.

Na področju spretnosti prehajanja nas je zanimalo naslednjih osem kazalnikov: refleksija o zadovoljstvu s svojim delom (zaposlitvijo); znanje o oblikovanju sodobne ponudbe za zaposlitev; jasnost kariernega cilja; ustrezna posodobitev življenjepisa; učinkovito premagovanje težav na poti do cilja; znanje o uporabi različnih virov za iskanje informacij; znanje o razlikovanju med pomembnimi in nepomembnimi ter bolj in manj verodostojnimi informacijami; doseganje zadanih ciljev.

Na področju proaktivnosti nas je zanimalo naslednjih osem kazalnikov: pridobivanje povratnih informacij od drugih glede tega, kakšno delo mi ustreza; pridobivanje povratnih informacij o svojih močnih in šibkih področjih; načrtna gradnja socialne karierni mreže; načrtno povezovanje novih znanj z razvojem kariere; znanje o usklajevanju poklicnega in zasebnega življenja; refleksija o tem, katero znanje in spretnosti bi bili lahko pomembni za nadaljnjo kariero; prevzemanje odgovornosti za svoj karierni razvoj.

Frekvenčna porazdelitev povprečnih ocen pokaže, da so ravnatelji najboljše usposobljeni za poznavanje sebe, najmanj pa za proaktivnost. Aritmetična sredina kumulativne spremenljivke spretnosti vodenja kariere je 4,12, kar glede na velikost razredov pomeni, da je kompetenca vodenja kariere pri vprašanih v celoti gledano zelo razvita (preglednica 4).

Enosmerna analiza variance ANOVA je pokazala, da v aritmetičnih sredinah posameznih področij vodenja kariere glede na vrsto zavoda, iz katerega prihaja ravnatelj, ni statistično pomembnih razlik. Kljub temu lahko ugotovimo, da imajo ravnatelji osnovnih šol kompetenco vodenja kariere malce bolj razvito kot tisti iz vrtcev in srednjih šol.

Izmed vseh kazalnikov je bila najnižja aritmetična sredina pri *pridobivanju povratnih informacij od drugih glede tega, kakšno delo mi ustreza* (3,15) (področje proaktivnosti) ter pri *védenju, kje*

PREGLJEDNICA 5 Frekvenčna porazdelitev povprečnih ocen po posameznih področjih kompetence vodenja kariere

Kategorija	Aritmetična sredina
Proaktivnost	3,75
Zavedanje o možnostih v okolju	3,96
Spretnost prehajanja	4,01
Spretnost odločanja	4,31
Zavedanje sebe	4,55
Veščine vodenja kariere	4,12

OPOMBE 1 – najmanj, 5 – največ.

je mogoče pridobiti finančno pomoč za izobraževanje (3,37) (poznavanje možnosti v družbi). Najvišjo vrednost med vsemi pa sta dosegla kazalnika *veselje do učenja, izobraževanja in dodatnega usposabljanja* (4,81) ter *uvrščanje dela na vrednostni lestvici* (4,85) (poznavanje sebe).

Zaključek

Na podlagi proučitve stanja, ki smo jo opravili s pomočjo pregleda literature, vpogleda v prakso (intervjuji z ravnateljji) in z analizo kompetence vodenja kariere šestnajstih ravnateljev, smo prišli do naslednjih dejstev:

1. Nekateri ključni pojmi, povezani s proučevanim področjem, so v Sloveniji že opredeljeni; izšel je terminološki slovarček s področja karierne orientacije. V programu VIO smo se odločili, da bomo uporabljali pojem kompetenca vodenja kariere.
2. Trdimo lahko, da na evropski ravni obstajajo dokumenti, izhodišča in smernice, ki jih je moč povezati z ravnateljevim vodenjem kariere in vseživljenjsko karierno orientacijo (VKO). V Sloveniji je VKO na ravni politik sistemsko umeščena, prevedene imamo različne evropske dokumente, nastale so Medresorske smernice kakovosti VKO.
3. Šola za ravnatelje je v dokumentu Medresorske smernice kakovosti VKO navedena kot eden od deležnikov in izvajalcev VKO. Šola za ravnatelje je tudi članica nacionalne strokovne skupine za VKO.
4. V Sloveniji na organizacijski in sistemski ravni že obstajajo elementi in mehanizmi za vodenje kariere ravnatelja, vendar na izvedbeni ravni niso celovito urejeni. Šola za ravnatelje, ki skrbi za izobraževanje in usposabljanje ravnateljev,

mora proučiti organizacijske in sistemske mehanizme izobraževanja in usposabljanja ravnateljev kot del načrtnega sistemskega vodenja kariere ravnateljev in pripraviti morebitne spremembe oz. jih nadgraditi.

5. V slovenskem prostoru se doslej nismo celostno in sistematično lotevali vodenja kariere ravnateljev. Trenutno ni (do-diplomskega) programa, ki bi se posvečal vodenju kariere ravnateljev ali strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, usposabljanja in podpora za vodenje kariere pa so redki.
6. Tuja raziskovalna literatura na področju razvoja ravnateljeve kariere in/ali kompetence vodenja kariere ni obsežna, za slovensko ocenjujemo, da te teme tako rekoč ne obravnava.
7. Šola za ravnatelje izvaja programe in projekte ter skrbi za izobraževanje in usposabljanje ravnateljev, programa, ki bi se nanašal na karierni razvoj ravnatelja, pa doslej ni načrtno izvajala.
8. Pogled v prakso ravnateljev kaže, da se z izzivi soočajo predvsem pri prehajanju na karierni poti, pri odločanju se počutijo osamljene. O možnostih in priložnostih v družbi so manj ozaveščeni, kot smo pričakovali.
9. Analiza stanja razvitosti kompetence vodenja kariere ravnateljev kaže, da je pri izbranih ravnateljih ta kompetenca zelo razvita, izziv pa ostaja, kako razvitost posameznih področij kompetence kljub temu še povečati, še zlasti proaktivnost, poznavanje možnosti v družbi in spretnosti prehajanja.

Za zagotavljanje kakovostne razvojne podpore ravnateljem pri krepitvi kompetence vodenja kariere v okviru programa VIO je moč izhajati iz splošnih kriterijev OECD (2006) in *Medresorskih smernic kakovosti vseživljenjske karijerne orientacije* (Bandelj idr. 2015). Ob tem je treba upoštevati različne ravni, in sicer raven posameznika, stroke ter širše družbe in politik. Medresorske smernice kakovosti vseživljenjske karijerne orientacije (Bandelj idr. 2015) obsegajo petnajst smernic, ki so ustrezne za vse storitve VKO Sloveniji, ne glede na to, katera ustanova in kateri svetovalec jih izvajata, torej to velja tudi za Šolo za ravnatelje in izvajalce programa VKR. V skladu z omenjenimi smernicami bomo:

- pomagali udeležencem, da razvijejo kompetenco vodenja kariere in tako postanejo bolj ozaveščeni o pomenu vodenja kariere in storitvah VKO na ravni vzgojno-izobraževalnega zavedanja (za strokovne delavce in otroke, učence, dijake);

- za ravnatelje kot ključno ciljno skupino zagotavljali takšne storitve vko, ki so zanje vsebinsko in metodološko ustrezne;
- z raznolikimi metodami in tehnikami zagotavljali ravnovesje med skupinskimi in individualnimi potrebami izbranih ravnateljev v programu (npr. individualizirani *coaching*);
- zagotavljali brezplačno, časovno, psihološko in lokacijsko dostopnost učenja kompetence vodenja kariere;
- zagotovili partnerski pristop oz. v sodelovanje v programu vključevali različne partnerje/deležnike;
- zagotovili ustrezne vire in pogoje za kakovostno izvajanje programa;
- intenzivirali prepoznavanje vko kot procesa znotraj vzgojno-izobraževalnih organizacij;
- proučili, kako nadgraditi karierni razvoj ravnateljev v zakonodaji in ustreznih politikah;
- skušali povezati smernice kakovosti vko z obstoječimi mehanizmi in sistemi zagotavljanja kakovosti na področju ravnateljstva;
- določili, kako smernice vko vpeljati v prakso na področju dela Šole za ravnatelje, ki izvaja storitve vko;
- zagotavljali, da bomo izvajalci strokovno usposobljeni za izvajanje programa;
- ugotavljali učinke programa;
- upoštevali etične standarde vko.

Literatura

- Ažman, T. 2013. »Vprašalnik za ugotavljanje in vrednotenje kompetence načrtovanja kariere.« V *Ugotavljanje, vrednotenje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja odraslih*, ur. T. Vilič Klenovšek in U. Pavlič, 208–219. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Ažman, T., M. Beltram, Z. Gačnik, V. Frančeškin, A. Petrovič, G. Rostohar in B. Rupar. 2005. *Načrtovanje in vodenje kariere: priročnik za poklicno orientacijo v srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ažman, T., G. Jenko, in T. Sulič. 2012. »Ugotavljanje, vrednotenje in razvijanje kompetence načrtovanja kariere.« Andragoški center Slovenije, Ljubljana. http://arhiv.acs.si/prirocniki/Ugotavljanje_vrednotenje_in_razvijanje_kompetence_nacrtovanje_kariere.pdf
- Ažman, T., in M. Lovšin, ur. 2014. *Moja kariera*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

- Ažman, T., in B. Rupar, ur. 2015. *Politike na področju vodenja kariere s priporočili*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Bandelj, A., S. Bučar Markič, B. Gogala, T. Lasič, S. Niklanovič, A. Pezdirc Tandler, A. Rupar, M. Savič, M. Simšič, Ž. Toličič Drobež in D. Verša Paić. 2015. *Medresorske smernice kakovosti vseživljenjske karijerne orientacije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje.
- Brečko, D. 2006. *Načrtovanje kariere kot dialog med organizacijo in posameznikom*. Ljubljana: Planet GV.
- CEDEFOP. 2009. *Professionalising Career Guidance: Practitioner Competences and Qualification Routes in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Earley, P., in D. Weindling. 2004. »Do School Leaders Have a Shelf Life? Career Stages and Headteachers Performance.« *Educational Management Administration and Leadership* 35 (1): 73–88.
- European Lifelong Guidance Policy Network. 2012. *European Lifelong Guidance Policies: Progress Report 2011–12; A Report on the Work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2011–12*. Jyväskylä: European Lifelong Guidance Policy Network.
- European Lifelong Guidance Policy Network. 2015a. *Designing and Implementing Policies Related to Career Management Skills (CMS)*. ELGPN Tools 4. Jyväskylä: European Lifelong Guidance Policy Network.
- European Lifelong Guidance Policy Network. 2015b. *The Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance: A Reference Framework for the EU and for the Commission*. ELGPN Tools 6. Jyväskylä: European Lifelong Guidance Policy Network.
- Erčulj, J. 2014. »Vodenje za učenje: ravnateljeva vloga v profesionalnem razvoju strokovnih delavcev.« *Sodobna pedagogika* 65 (4): 82–101.
- European Commission. 2015. *Shaping Career-Long Perspectives on Teaching: A Guide on Policies to Improve Initial Teacher Education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Evropska komisija. 2006. *Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje: evropski okvir*. Luxembourg: Urad za uradne publikacije Evropskih skupnosti.
- Evropska komisija. 2010a. »Evropa 2020: Strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast.« COM(2010) 2020 konč., Evropska komisija, Bruselj.
- Evropska komisija. 2010b. »Sporočilo iz Bruggeja o okrepljenem evropskem sodelovanju na področju poklicnega izobraževanja in usposabljanja za obdobje 2011–2020.« http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_sl.pdf
- Gomboc, S. 2012. *Kariera se ustvari, ne zgodi*. Ljubljana: Zavod RS za zaposlovanje.
- Javrh, P. 2011. *Razvoj učiteljeve poklicne poti: učno gradivo 3; vzdržno načrtovanje kariere*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

- Javrh, P. 2007. »Fazni model razvoja kariere slovenskih učiteljev.« *Sodobna pedagogika* 58 (5): 68–86.
- Kohont, A., B. Tacer, D. Hrovatič, K. Urbanc, T. Vidmar, Ž. Toličič Drobež, S. Jelenc Krašovec, S. Pečjak, M. Juriševič, S. Niklanovič, in S. Bučar Markič. 2011. *Terminološki slovarček: karierne orientacije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje.
- Law, B. 2009. »Community-Interaction and its Importance for Contemporary Careers-Work.« <http://www.hihohiho.com/memory/cafcit.pdf>
- Law, B. 2014. »Which Way is Forward? Change, Politics and Education.« <http://www.hihohiho.com/newthinking/edctnmngrph34.pdf>
- Law, B., in A. G. Watts. 1977. *Schools, Careers, and Community: A Study of Some Approaches to Careers Education in Schools*. London: CIO.
- Mihalič, R. 2011. *Kako razvijam kariero: 30 minut za vodenje*. Škofja Loka: Mihalič in partner.
- Niklanovič, S. 2012. »Analiza sistemov zagotavljanja kakovosti storitev na področju vko.« Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje, Ljubljana. http://www.ess.gov.si/_files/4253/ANALIZA_ZAGOTAVLJANJA_KAKOVOSTI_oblikovana.pdf
- National College for School Leadership. 2005. »Issues of Early Headship: Problems and Support Strategies.« Report, National College for School Leadership, Nottingham.
- OECD. 2006. *Karierna orientacija: Priročnik za oblikovalce politik*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje.
- Oplatka, I. 2004. »The Principal's Career Stage: An Absent Element in Leadership Perspectives.« *International Journal of Leadership in Education* 7 (1): 43–55.
- Polak Williams, M. 2011. »Pregled dosedanjega izobraževanja za karierno orientacijo.« Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje, Ljubljana. https://www.ess.gov.si/_files/3595/pregled_dosedanjega_izobrazevanja_za_karierno%20orientacijo_Mojca_Polak_Williams.pdf
- Pont, B., D. Nusche in H. Moorman. 2008. *Improving School Leadership*, 1. zv., *Policy and Practice*. Pariz: OECD.
- Rižnar, P. 2008. »Dejavniki razvoja kariere učitelja v osnovni šoli.« Magistrsko delo, Fakulteta za management Univerze na Primorskem, Koper.
- Rooney, J. 2000. »Survival Skills for the New Principal.« *Educational Leadership* 58 (1): 77–78.
- Sedlaček, M., L. Hlouškova, P. Pol in P. Novotny. 2010. »Life and Professional Careers of Czech School Headteachers: From the Stage of Professional Certainty to New Challenges.« Prispevek na konferenci ECER 2010, Helsinki, 25–27 avgust.
- Stevenson, H. 2006. »Moving towards, into and through Principalship: Developing a Framework for Researching the Career Trajectories of School Leaders.« *Journal of Educational Administration* 44 (4): 408–420.

- Šola za ravnatelje. 2015. »Program za pridobitev ravnateljskega certifikata.« Elaborat, Šola za ravnatelje, Kranj.
- Udovč, G. 2012. »Vloga ravnatelja pri razvoju kariere osnovnošolskega učitelja.« Magistrsko delo, Fakulteta z družbene vede Univerze v Ljubljani, Ljubljana.
- Zavašnik Arčnik, M., in T. Ažman. 2015. »Vodenje kariernega razvoja ravnateljev v podporo vseživljenjski karierni orientaciji (vko) učencev in zaposlenih: osnutek programa.« Interno gradivo, Šola za ravnatelje, Ljubljana.
- Zavašnik Arčnik, M., in K. Mihovar Globokar. 2015. »Profesionalni razvoj ravnateljev v zakonodajnih okvirih.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 13 (1): 79–100.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 1999. *Programske smernice: svetovalna služba v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2008. *Programske smernice: svetovalna služba v srednji šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje. 2012. *Karierni kompas: orodje za karierne svetovalce/pripomoček za samostojno vodenje kariere*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje.
- Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje. 2015. »Strokovna izhodišča za leto 2015.« http://www2.ess.gov.si/_files/6551/strokovna_izhodišca_za_leto_2015.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

Lea Avguštin je predavateljica in koordinatorka področij v Šoli za ravnatelje. lea.avgustin@solazaravnatelje.si

Mag. Polona Peček je višja predavateljica v Šoli za ravnatelje. polona.pecek@solazaravnatelje.si

Miha Lovšin je višji svetovalec v Centru RS za poklicno izobraževanje. miha.lovsin@cpi.si

Načrtovanje profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v osnovnih šolah

Justina Erčulj

Šola za ravnatelje

Branka Vodopivec

Osnovna šola Predoslje Kranj

V članku predstavljamo načrtovanje profesionalnega razvoja strokovnih delavcev na osnovnih šolah. Proučili in raziskali smo prakso načrtovanja in ravnateljevo vlogo pri načrtovanju razvoja strokovnih delavcev. V raziskavo smo zajeli vse ravnatelje slovenskih osnovnih šol. Pokazala je, da je praksa načrtovanja profesionalnega razvoja različna. Ravnatelji se zavedajo pomembnosti povezanosti med profesionalnim razvojem strokovnih delavcev in razvojem šole in kot osnovo za načrtovanje profesionalnega razvoja izvajajo nekatere oblike evalvacije. Pomanjkljivosti pri načrtovanju, ki sta se nakazali z našo raziskavo, sta pomanjkanje znanj in veščin ravnateljev na področju načinov, kako profesionalni razvoj strokovnih delavcev povezati in uskladiti s potrebami šole kot celote, ter nesistematično spremljanje učinkov profesionalnega razvoja na delo z učenci.

Ključne besede: profesionalni razvoj, osnovna šola, načrtovanje, ravnatelji, učitelji

Uvod

Večina novejših dokumentov in študij s področja vzgoje in izobraževanja, npr. o šolah za učence 21. stoletja (Scheicher 2015), vodenju za učenje v 21. stoletju (OECD 2013a), inovativnih učnih okoljih (OECD 2013b), o naravi učenja (Dumont, Istance in Benavides 2013), in številni znanstveni ter strokovni članki nas usmerjajo v razmišljanje o novih kompetencah, ki jih bodo potrebovali učenci v prihodnje, s tem pa tudi o novi vlogi izobraževanja, učiteljev ter njihovih kompetenc (Erčulj in Čot 2017). Hargreaves (2000) tak čas imenuje »postprofesionalna doba«, zanjo pa so značilni prožnost, raznovrstno, široko znanje in inkluzivnost. Učenci bodo torej morali znati delovati v družbi, v kateri sta potrebna prilagodljivost in nenehno učenje. Vse to narekuje vnovičen premislek o učiteljevem profesionalizmu in profesionalnem razvoju za nove vloge in pristope, saj bodo šole le tako lahko kos resnim družbenim in tehnološkim spremembam.

Profesionalni razvoj je odvisen tako od učiteljev samih kot od politike šole na tem področju. Pri tem poudarjamo ravnateljevo vlogo, ki je večplastna, saj sega od preproste organizacijske do kompleksne, ki se kaže v odnosu do profesionalnega razvoja in ustvarjanja pogojev zanj (Erčulj 2011, 22). Med pomembnejše ravnateljeve dejavnosti v okviru vodenja profesionalnega razvoja sodi načrtovanje, pri katerem mora nenehno usklajevati potrebe posameznika in potrebe šole.

V članku predstavljamo ugotovitve iz raziskave o načrtovanju profesionalnega razvoja učiteljev, s poudarkom na povezovanju profesionalnega razvoja s cilji šole. Zanimalo nas je, kako ravnatelji razumejo profesionalni razvoj, kako ga načrtujejo, uresničujejo in spremljajo. Pridobljene podatke smo analizirali in soočili s teoretičnimi izhodišči ter na tej osnovi oblikovali nekaj priporočil za še boljšo prakso na tem področju ravnateljevega dela.

Učiteljevo znanje in profesionalni razvoj

Schleicher (2016) v pregledni raziskavi o učiteljskem poklicu poudarja pozitiven vpliv učiteljevega znanja na dosežke učencev. Pri tem navaja predmetno oziroma vsebinsko znanje, pedagoško znanje in t. i. novo znanje, ki »nastaja v raziskavah in profesionalnih skupnostih« (Scheicher 2016, 23). Zanimivo se zdi, da raziskave ne kažejo velike povezave med vsebinskim znanjem učiteljev in ravno njihove izobrazbe ter dosežki učencev. Obstaja sicer določen prag učiteljevega vsebinskega znanja, ki je nujen za dobro poučevanje, vendar več učiteljevega znanja ni neposredno povezanega z znanjem učencev. Raven pedagoškega znanja, s katerim učitelji zagotavljajo ugodno učno okolje za vse učence, ima po raziskavah močnejši vpliv na dosežke učencev, vendar je njegove neposredne učinke težko dokazovati. Nanaša se namreč na številna področja, kot so pedagoška psihologija, sociologija, ocenjevanje, vodenje razreda, načrtovanje in še nekatera druga. Rezultati raziskave PISA 2012 na primer kažejo, da imajo poleg ustreznih učnih strategij velik vpliv na dosežke učencev še dobri odnosi med učitelji in učenci. »Novo znanje«, kot ga imenuje Scheicher (2016), zajema najnovejša spoznanja o učenju, ki omogočajo globoko učenje in upoštevajo zmožnosti vsakega učenca.

Zanimiv je tudi okvir stalnega profesionalnega razvoja, ki ga je objavil Britanski svet (British Council 2015) in je namenjen samoevalvaciji in ugotavljanju potreb po profesionalnem razvoju. Učiteljeve »profesionalne prakse« zajemajo: načrtovanje učne ure,

razumevanje učencev, vodenje učne ure, poznavanje predmeta, upravljanje z viri, spremljanje in ocenjevanje znanja, vključevanje IKT, prevzemanje odgovornosti za profesionalni razvoj, inkluzijo, uporabo večjezičnosti, spodbujanje veščin 21. stoletja in razumevanje izobraževalne politike.

Navedli smo sicer zgolj dva novejša vira, ki se nanašata na opredelitev učiteljevega znanja in veščin, bi pa ob tem dodali, da prav vse raziskave o učiteljih kažejo na to, da se potrebe po njihovem strokovnem znanju spreminjajo, zagotovo širijo in zato je zaveza k nenehnemu profesionalnemu razvoju nujen, nedeljiv del učiteljskega poklica. Omenjajo ga tudi vse opredelitve profesionalizma.

Profesionalni razvoj je del učiteljeve profesionalne odgovornosti, zato se mora z njim aktivno ukvarjati vsak učitelj sam. Svoje znanje mora nenehno obnavljati, nadgrajevati in se pri tem povezovati s sodelavci (Erčulj 2011). Kljub močni osebni profesionalni odgovornosti pa mora imeti ustrezne pogoje in podporo organizacije oziroma vodje. Učinkovit profesionalni razvoj mora biti namreč načrtovan proces, v katerem se potrebe posameznika usklajujejo s potrebami organizacije, in ta povezava je v šolah za izboljševanje učenja temeljnega pomena. Gre namreč za dvosmeren proces, v katerem organizacija socializira posameznika, hkrati pa posameznik spreminja organizacijo, ker vanjo vnaša potrebne spremembe (Cvetko 2002).

Ravnateljavo vlogo v profesionalnem razvoju lahko opredelimo na treh ravneh (Erčulj 2011):

- zagotavljanje pogojev, kamor uvrščamo čas in sredstva, ki jih ravnatelj namenja načrtovanju in uresničevanju profesionalnega razvoja;
- ustvarjanje pogojev oziroma zmožnosti za učenje z oblikovanjem organizacijske kulture, ki kot osrednjo vrednoto postavlja učenje učencev in sodelovanje kot način razvijanja in oblikovanja novega znanja;
- vodja kot vzor učenja, ki pričakuje učenje vseh in se tudi sam nenehno uči.

Načrtovanje profesionalnega razvoja

Profesionalni razvoj se ne dogaja sam od sebe, treba ga je učinkovito voditi in usmerjati, saj le tako lahko doseže pozitivne rezultate glede na vloženo (Bubb 2013, 16). Načrtovanje profesionalnega razvoja je torej načrtna in organizirana dejavnost, ki je odvisna od

osebnih ambicij in potreb v organizaciji, zato je treba to dvoje nenehno usklajevati. Posameznik mora svoje vnaprej zastavljene cilje prilagajati ciljem organizacije in s svojim delovanjem vplivati nanje, naloga vodje pa je, da ga spodbuja k razvoju njegovih sposobnosti, sprejemanju ustreznih odločitev in prevzemanju odgovornosti za delovanje (Merkač Skok 2005). Day (1999) dodaja še, da mora načrtovanje profesionalnega razvoja v šolah temeljiti na dolgoročnem načrtovanju, za katero so odgovorni šola in učitelji. Če torej povzamemo, je pri načrtovanju profesionalnega razvoja ključno usklajevanje potreb posameznikov s cilji šole.

Pomemben, a pogosto zanemarjen element načrtovanja profesionalnega razvoja je spremljanje vpliva profesionalnega razvoja na učiteljevo delo. Bubbova (2013) celo trdi, da je vpliv profesionalnega razvoja šibkejši zaradi tega, ker ga mnoge šole ne spremljajo. Ne gre pa le za spremljanje prenosa pridobljenih kompetenc v prakso, ampak tudi za globlje razumevanje učenja, spremembe v pedagoški samozavesti, večjo prožnost pri delu, jasnejše temelje za delo v razredu, več refleksije in večjo motivacijo za delo. Spremljanje vpliva ni le pomemben, ampak tudi nujen sestavni del načrtovanja profesionalnega razvoja, zato ju posebej poudarjamo v nadaljevanju ob raziskavi.

Profesionalni razvoj lahko spremljamo in načrtujemo s pomočjo nekaterih orodij (Peček 2008; Erčulj 2011), kot so listovnik, letni pogovor, pogovor po hospitacijah, medsebojne hospitacije, individualni načrt razvoja zaposlenih. V šolah jih uporabljajo različno pogosto, še najverjetneje letni pogovor in pogovor po ravnateljevih hospitacijah, vse pogostejše so medsebojne hospitacije, listovnik in individualni načrt razvoja pa sta redkejša.

Ker je profesionalni razvoj pri razvoju kakovosti učiteljevega dela tako pomemben dejavnik, načrtovanje pa najpomembnejši element učinkovitega vodenja profesionalnega razvoja, smo se v raziskavi, ki jo predstavljamo, usmerili na ravnateljevo vlogo pri tem.

Raziskava

Pri raziskavi sta nas vodili naslednji raziskovalni vprašanji:

- Kako ravnatelji načrtujejo profesionalni razvoj strokovnih delavcev?
- Kako profesionalni razvoj strokovnih delavcev povezujejo in usklajujejo s potrebami šole?

Kot raziskovalno metodo smo izbrali pregledno študijo. Podatke smo zbrali z anketnim vprašalnikom za ravnatelje vseh osnovnih šol, delno strukturiranim intervjujem s petimi ravnatelji osnovnih šol iz različnih regij in z analizo letnih delovnih načrtov teh šol. Z analizo in interpretacijo podatkov smo dobili poglobljeno sliko o ravnateljevi vlogi pri načrtovanju profesionalnega razvoja učiteljev ter osnovo za priporočila in predloge za nadaljnje delo in usposabljanje ravnateljev, posledično pa za izboljšanje profesionalnega razvoja učiteljev in kakovosti šole kot celote.

Anketni vprašalnik smo poslali vsem 450 ravnateljem osnovnih šol v Sloveniji. Odziv je bil dober, saj ga je izpolnilo 160 ravnateljev, kar je 35,6 % celotne populacije naše raziskave. Na vsa vprašanja je skupno odgovorilo 139 anketirancev, torej 31 % celotne populacije. Odločili smo se, da bomo namenski vzorec ravnateljev povabili k sodelovanju v intervjuju in obenem analizirali dokumente, saj smo potrebovali tiste, ki so nam o proučevanem problemu lahko dali kar največ podatkov.

Analiza in interpretacija podatkov, zbranih z anketnim vprašalnikom

Na podlagi šestih neodvisnih spremenljivk (prvi del anketnega vprašalnika) lahko opišemo raziskovalni vzorec našega anketnega vprašalnika. V raziskavo je bilo zajetih 56 (35 %) ravnateljev in 104 (65 %) ravnateljice. Velika večina (78,8 %) jih ima končano visokošolsko ali univerzitetno izobrazbo, 21,2 % pa tudi podiplomsko izobraževanje, specializacijo ali magisterij. Večina v raziskavo vključenih ravnateljev je svetovalcev – skoraj 70 % (111 ravnateljev). 27,5 % jih ima naziv svetnik, 4 mentor (skupno le 2,5 %), eden ni navedel naziva. Največ ravnateljev, ki so sodelovali v raziskavi, opravlja prvi mandat ravnateljevanja. Kar 60 sodelujočih ravnateljev (37,5 %) ima manj kot pet let izkušenj z ravnateljevanjem, za naslednjih 48 (30 %) je to drugi mandat, preostalih 52 pa ima za seboj tri mandate ali več.

Drugi del anketnega vprašalnika se je nanašal na *vlogo ravnatelja pri načrtovanju profesionalnega razvoja strokovnih delavcev*. Nanizali smo dvanajst trditvev, pri katerih so respondenti označevali stopnjo strinjanja na 4-stopenjski lestvici. Kar 49 % vseh anketiranih ravnateljev zase ocenjuje, da profesionalni razvoj strokovnih delavcev načrtujejo glede na prednostne naloge šole, kar potrjujeta tudi visoka povprečna vrednost (3,4) in nizek standardni odklon (0,67) pri tej trditvi. 45 ravnateljev oziroma 42 % se jih po-

polnoma strinja s trditvama, da za profesionalni razvoj strokovnih delavcev zagotavljajo ustrezen čas in sredstva – aritmetični sredini pri teh trditvah sta 3,33 in 3,25, standardna odklona pa 0,68 oziroma 0,77. Ravnatelji v veliki večini (tj. 44 % se jih popolnoma strinja) prav tako trdijo, da načrtujejo priložnosti za razvoj strokovnih delavcev v šoli – med drugim z medsebojnimi hospitacijami (aritmetična sredina pri tej trditvi je 3,34, standardni odklon pa 0,76). Visoke povprečne vrednosti (3,34; 3,32; 3,25 in 3,19) ter nizki standardni odkloni (0,75; 0,67; 0,74 in 0,75) potrjujejo tudi strinjane z naslednjimi trditvami: da ravnatelji spodbujajo samoevalvacijo strokovnih delavcev (42 % se jih s tem popolnoma strinja); da izobraževalne potrebe strokovnih delavcev ugotavljajo vsako leto (42 %); da strokovni razvoj delavcev načrtujejo skupaj z njimi (40 %) ter da so individualni načrti razvoja usklajeni z drugimi dejavnostmi v letnem delovnem načrtu (32 %). Prav tako jih večina meni, da svojim delavcem dajejo kakovostne povratne informacije o njihovem delu. Nekoliko manjši delež strinjanja so pokazali le pri trditvah o evalvaciji profesionalnega razvoja in spremljanju njegovega učinka na delo strokovnih delavcev z učenci. Kar 30 % se jih namreč le delno strinja s trditvama, da profesionalni razvoj strokovnih delavcev redno evalvirajo ter da spremljajo učinke profesionalnega razvoja strokovnih delavcev na njihovo delo z učenci. A vseeno je delež tistih, ki se večinoma ali popolnoma strinjajo s tema trditvama, velik (tj. 69 % oziroma 70 %).

Tretji del anketnega vprašalnika sta sestavljala dva sklopa vprašanj, in sicer so anketiranci najprej s štiristopenjsko lestvico označevali strinjanje z desetimi trditvami, s pomočjo katerih smo ugotavljali, *katera znanja in veščine glede načrtovanja profesionalnega razvoja strokovnih delavcev imajo ravnatelji* in kje so njihove še neizkoriščene priložnosti oziroma na katerih področjih bi lahko prakso načrtovanja izboljšali. Pri drugem sklopu pa smo jih vprašali, *ali menijo, da imajo dovolj znanj in spretnosti s področja načrtovanja profesionalnega razvoja za vzpostavitev sistematičnega razvoja strokovnih delavcev*.

Iz pridobljenih podatkov je razvidno, da ravnatelji ocenjujejo, da imajo ustrezna znanja in veščine, potrebne za načrtovanje profesionalnega razvoja strokovnih delavcev, saj se v veliki meri večinoma ali popolnoma strinjajo z vsemi naštetimi trditvami, na kar kažejo visoke povprečne vrednosti (od 2,9 do 3,64) in nizki standardni odkloni (od 0,54 do 0,75). Kar 66 oziroma 64 % (če upoštevamo le zadnjo vrednost na lestvici strinjanja, torej popolnoma se strinjam) vseh anketiranih ravnateljev zase ocenjuje oziroma

meni, da se zavedajo povezanosti med lastnim učenjem in učenjem drugih ter da se povezujejo z drugimi ravnatelji, kar potrjujejo tudi visoki povprečni vrednosti (3,64 in 3,59) ter nizka standardna odklona (0,54 in 0,6) pri teh dveh trditvah. Prav tako se večinoma popolnoma strinjajo še z naslednjimi trditvami: da s svojim znanjem spodbujajo strokovne delavce k izobraževanju in osebni ter profesionalni rasti (aritmetična sredina 3,48; standardni odklon 0,6); da prepoznajo priložnosti za lasten razvoj (aritmetična sredina 3,4; standardni odklon 0,59); da pridobljena znanja in spretnosti uporabljajo za izboljševanje načrtovanja šole (aritmetična sredina 3,4; standardni odklon 0,64) ter da načrtujejo svoj profesionalni razvoj in evalvirajo svoje delo (aritmetična sredina 3,37; standardna odklona 0,62 oziroma 0,67).

Nekoliko manj so se strinjali le z dvema trditvama, in sicer se jih 25 (oziroma 26 %) le delno strinja in 3 (oziroma 2 %) ne strinjajo s trditvama, da imajo dovolj možnosti za izpopolnjevanje znanj in spretnosti za sistematično načrtovanje profesionalnega razvoja ter da se redno izobražujejo in pridobivajo kompetence s tega področja. Visoki aritmetični sredini (2,9 in 2,97) ter razmeroma nizka standardna odklona (0,75) vseeno dokazujejo veliko strinjanje tudi s tema trditvama.

Ravnatelje smo vprašali še, ali menijo, da imajo dovolj znanj in spretnosti s področja načrtovanja profesionalnega razvoja za vzpostavitev sistematičnega razvoja strokovnih delavcev. Rezultati so pokazali, da jih le 27 % meni, da imajo dovolj znanj in spretnosti, 65 % jih je ocenilo, da jih imajo le deloma dovolj, 8 % pa, da znanj in spretnosti s tega področja nimajo dovolj.

Četrty del anketnega vprašalnika so sestavljali štirje sklopi vprašanj. Najprej smo ravnatelje prosili, naj izmed osmih vnaprej naštetih različnih *praks načrtovanja profesionalnega razvoja* strokovnih delavcev izberejo tri načine, ki jih na šoli najpogosteje uporabljajo, dodali pa smo še možnost, da zapišejo svojega.

Na podlagi pridobljenih podatkov lahko sklepamo o načinu načrtovanja profesionalnega razvoja strokovnih delavcev. Anketirani ravnatelji se najpogosteje odločajo za naslednjo prakso načrtovanja profesionalnega razvoja strokovnih delavcev:

- 103 anketirani ravnatelji (72 % vseh anketirancev) politiko profesionalnega razvoja šole oblikujejo skupaj s strokovnimi delavci;
- v 40 % načrtovanje profesionalnega razvoja temelji na dolgoročnem načrtovanju;

- z 38 % sledita odgovora, da je načrtovanje profesionalnega razvoja prepuščeno strokovnim delavcem glede na ponudbo ali pa ravnatelji na podlagi evidence letnih pogovorov skupaj s strokovnimi delavci načrtujejo profesionalni razvoj delavcev;
- 33 % jih trdi, da na podlagi zbranih in analiziranih podatkov o delu oblikujejo strategije profesionalnega razvoja;
- 32 % oziroma 31 % anketiranih trdi, da so individualni načrti vir za načrtovanje in organiziranje profesionalnega razvoja strokovnih delavcev oziroma da je načrt učiteljevega profesionalnega razvoja rezultat pogovora po hospitacijah.

Samo v 8 % ravnatelji profesionalni razvoj strokovnih delavcev načrtujejo sami, strokovni delavci pa imajo možnost izbirati med ponujenim. Trije ravnatelji so omenili drugačen način načrtovanja profesionalnega razvoja strokovnih delavcev: navedli so, da glede na želje zaposlenih organizirajo skupinska izobraževanja in da je marsikaj odvisno od finančnih sredstev.

Pri drugem sklopu vprašanj so ravnatelji označevali, kako pogosto se pri vzpostavitvi sistematičnega razvoja strokovnih delavcev na šoli odločajo za šest naštetih orodij.

Glede na pridobljene podatke lahko sklepamo, da se pri vzpostavitvi sistematičnega razvoja strokovnih delavcev na šoli ravnatelji najpogosteje odločajo za naslednja orodja:

- pogovor po hospitacijah (aritmetična sredina 4,53; standardni odklon 0,64);
- razvojni načrt šole (aritmetična sredina 4,11; standardni odklon 0,95);
- letni pogovor s strokovnim delavcem (aritmetična sredina je 4,10; standardni odklon 0,93).

Prav vsi anketirani ravnatelji vsaj včasih opravljajo pogovore po hospitacijah, kar 61 % pa jih je pri tem orodju na petstopenjski lestvici označilo možnost *vedno*. 39 oziroma 38 % anketiranih ravnateljev za vzpostavitev sistematičnega razvoja vedno uporablja letne pogovore in razvojni načrt šole. Po drugi strani pa izstopata predvsem podatka o neizkoriščeni možnosti uporabe listovnika (portfolia) pri načrtovanju profesionalnega razvoja strokovnih delavcev, saj ga 29 % v anketi zajetih ravnateljev nikoli ne uporablja – aritmetična sredina je pri tem orodju nizka (1e 2,23), standardni odklon pa visok (1,11). Tudi medsebojne hospitacije (aritmetična sredina 3,11; standardni odklon 1,05) pri večini an-

ketiranih ravnateljev še niso stalnica, saj jih izvajajo le včasih (v 37 %).

Sledili sta dve odprti vprašanji. Najprej smo ravnateljem ponudili možnost, da sami naštejejo do tri ovire, s katerimi se srečujejo pri načrtovanju profesionalnega razvoja strokovnih delavcev. Ugotovili smo, da večino notranjih ovir za profesionalni razvoj pripisujejo strokovnim delavcem, bodisi posameznikom bodisi kolektivu. Tako sta bili najpogostejše (številka v oklepaju zraven navedene ovire pomeni pogostost naštete ovire) navedeni notranji oviri ravno nemotiviranost (22) in nezainteresiranost posameznih strokovnih delavcev (15). Tudi pri organizacijskih ovirah so med prvimi izpostavili nadomeščanje odsotnih strokovnih delavcev (17), sledi pa mu odpor zaposlenih (15). Med pogostimi ovirami so navedli še miselnost strokovnih delavcev, da se ne bo nič spremenilo (10), velikost zavoda (10), usklajevanje individualnih potreb s potrebami šole (7) in nezainteresiranost za medsebojne hospitacije (6).

Med zunanjimi ovirami, s katerimi se ravnatelji srečujejo pri načrtovanju profesionalnega razvoja strokovnih delavcev, so najpogostejše navedli:

- finance: denar, materialni pogoji, omejena sredstva ministrstva (92);
- čas: programi potekajo med poukom, pomanjkanje časa, usklajevanje časa, terminska neusklajenost, časovno neustrezna razporeditev izobraževanj (37);
- ponudba izobraževanj: neustrezni programi, premalo kakovostni predavatelji, predavanja, ki izkušenim delavcem ne ponujajo novosti, slaba, neažurna ponudba, slaba kakovost, neustrezna ponudba, preveč teorije, preveč ponudbe, veliko izzivov/novosti na področju učenja, dobre ponudbe pridejo med letom (29);
- geografska oddaljenost (7);
- zamrznitev/onemogočanje napredovanj (3);
- odpoved izobraževanja zaradi premalo prijav;
- togost sistema.

Povzamemo lahko, da ravnatelji ovire pri profesionalnem razvoju v glavnem pripisujejo zunanjim dejavnikom in učiteljem, ne pa sebi, kar je v skladu z visokimi vrednostmi strinjanja, ki se jih da razbrati iz drugih podatkov, zbranih z anketnim vprašalnikom. Na podlagi vsega naštetega lahko trdimo, da je načrtovanje profe-

sionalnega razvoja kljub številnim oviram, ki so jih ravnatelji sami izpostavili, sistematična dejavnost. Pridobljeni rezultati kažejo še, da ravnatelji pripisujejo velik pomen skupnemu načrtovanju profesionalnega razvoja in da je ta večinoma usklajen s prednostnimi nalogami šole. Kljub temu moramo izpostaviti, da je kar 38 % anketiranih kot prakso načrtovanja profesionalnega razvoja strokovnih delavcev označilo trditev, da je načrtovanje profesionalnega razvoja prepuščeno strokovnim delavcem glede na ponudbo.

Analiza in interpretacija podatkov, zbranih z intervjuji

V vzorec intervjuvancev smo zajeli pet ravnateljev osnovnih šol iz petih različnih slovenskih regij, po enega iz Gorenjske, Goriške, Dolenjske, Podravske in iz osrednje Slovenije. Intervjuvani ravnatelji se med seboj razlikujejo tudi glede na spol (tri ženske in dva moška), starost (trije so stari med 40 in 50 letom, dva nad 50 let), izobrazbo (študentka 3. letnika doktorskega študija, trije s končanim podiplomskim študijem – dva s specializacijo, eden z magistriranjem, vsi so diplomirani profesorji različnih profilov: razredni pouk, zgodovina in sociologija, tehnika in fizika, geografija in sociologija ter matematika in fizika), pridobljeni naziv (trije svetovalci in dva svetnika) ter dobo ravnateljevanja (ena s prvim, dva s tretjim in dva s četrtem mandatom).

Podatke, zbrane na podlagi petih individualnih delno strukturiranih intervjujev z ravnatelji, smo s pomočjo prepisov analizirali tako, da smo združili podobne odgovore in jih oblikovali v naslednjih šest kategorij, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

Osnova za načrtovanje profesionalnega razvoja

Intervjuvani ravnatelji uporabljajo različne osnove za načrtovanje profesionalnega razvoja strokovnih delavcev, vsi pa izhajajo iz skupnega načrtovanja in skupnih prednostnih nalog zavoda. Osnova za načrtovanje profesionalnega razvoja na teh šolah je torej medsebojni dialog, na podlagi katerega ravnatelji skupaj s strokovnimi delavci oblikujejo prednostno nalogo šole, ki je tudi temelj za skupno načrtovanje.

Način načrtovanja profesionalnega razvoja in povezovanje s prednostnimi nalogami šole

Vsi intervjuvani ravnatelji načrtujejo profesionalni razvoj strokovnih delavcev skupaj z njimi, pri čemer sledijo skupnim prednost-

nim ciljem, hkrati pa upoštevajo individualne želje. Iz njihovih odgovorov je razvidno, da sta profesionalni razvoj organizacije in individualni razvoj strokovnih delavcev na teh šolah tesno povezana. S pomočjo medsebojnih pogovorov in drugih analiz stanja ugotavljajo pričakovanja, potrebe in želje strokovnih delavcev glede njihovega nadaljnjega razvoja.

Ugotavljanje potreb po profesionalnem razvoju

Intervjuvani ravnatelji večinoma sami – na letnih pogovorih s strokovnimi delavci – ugotavljajo potrebe po profesionalnem razvoju strokovnih delavcev, uporabljajo pa še druge metode (evalvacijska poročila in drugi individualni obrazci). Nekatere so razvili sami, druge pa so povzeli iz različnih virov in jih prilagodili lastnim potrebam. Iz odgovorov intervjuvancev je razvidno, da se ravnatelji načrtovanja profesionalnega razvoja lotevajo sistematično – načrtno, pri čemer je osnova za načrtovanje letni pogovor s strokovnim delavcem, potrebe pa ugotavljajo tudi skupno – po aktivih, na pedagoških konferencah ali s pomočjo individualnih načrtov strokovnih delavcev; upoštevajo novosti, ki jih predpisuje zakonodaja ali ministrstvo, ter tako usklajujejo individualne potrebe s potrebami organizacije.

Spremljanje profesionalnega razvoja

Vsi intervjuvani ravnatelji spremljajo profesionalni razvoj strokovnih delavcev, največkrat s pomočjo hospitacij ali pa kako drugače prisostvujejo pouku, z rednimi letnimi pogovori in drugimi formalnimi pogovori s strokovnimi delavci, v te namene pa pripravljajo tudi različna poročila o izobraževanjih, evalvacije in listovnike oziroma personalne mape. S pomočjo hospitacij prisostvujejo učiteljevemu delu, pri tem pa v glavnem spremljajo zgolj oblike dela, zato ne moremo govoriti o sistematičnem spremljanju profesionalnega razvoja, ki bi bilo med drugim namenjeno ugotavljanju, ali so učitelji znanje, na novo usvojeno oziroma pridobljeno v okviru profesionalnega razvoja, uvedli v delo z učenci. Na učiteljevo delo poleg usposabljanj vpliva še veliko drugih dejavnikov, zato neposredno opazovanje ni dovolj.

Uvajanje različnih oblik profesionalnega razvoja

Na vseh omenjenih šolah izvajajo hospitacije, na nekaterih tudi medsebojne, in redne letne pogovore, razvijajo pa še druge oblike

profesionalnega razvoja strokovnih delavcev. Izvajajo različne oblike profesionalnega razvoja, največji pomen pa pripisujejo izmenjavi in prenosu znanj znotraj šole – izkoristijo notranje potencialne. Veliko priložnost za profesionalni razvoj posameznika in šole kot celote vidijo v medsebojnih hospitacijah, ki pa jih še niso sistematično uvedli.

Izkušnje in nasveti pri načrtovanju profesionalnega razvoja

Intervjuvani ravnatelji menijo, da so jim pri načrtovanju profesionalnega razvoja v veliko pomoč ravno izkušnje z ravnateljevanjem, tako lastne kot izmenjava medsebojnih mnenj in izkušenj z drugimi ravnatelji. Z leti so pridobili različne izkušnje z načrtovanjem profesionalnega razvoja in tako kot so si značajske različni, se razlikujejo tudi njihovi načini načrtovanja in spremljanja profesionalnega razvoja strokovnih delavcev. Vseeno pa se vsi strinjajo s tem, da ga je treba nenehno spodbujati, usmerjati in izvajati.

Analiza in interpretacija podatkov, zbranih z analizo dokumentov

Poleg letnih delovnih načrtov izbranih petih šol smo pregledali poročila o realizaciji letnih delovnih načrtov ter tista samoevalvacijska poročila, ki so bila prosto dostopna na spletnih straneh omenjenih osnovnih šol ali pa so nam jih posredovali ravnatelji. Analizo smo opravili s pomočjo štirih kriterijev, povezanih s cilji raziskave.

Zapis prednostnih nalog šole

Analiza izbranih dokumentov šol je pokazala, da so prednostne naloge v večini teh sicer zapisane in da vsebujejo individualne ter kolektivne načrte za strokovna izpopolnjevanja – večinoma kot priloge, ki pa niso prosto dostopne.

Načrtovanje profesionalnega razvoja strokovnih delavcev

Na vseh šolah so individualni načrti izobraževanja in/ali drugega strokovnega izpopolnjevanja strokovnih delavcev sestavni deli LDN-jev. Poleg individualnih načrtov, ki so na treh šolah priloge LDN-jev, na dveh pa je načrt izobraževanja strokovnih delavcev javno dostopen, so v njem zapisani tudi načrti za kolektivna izobraževanja.

Povezovanje med razvojem šole in razvojem strokovnih delavcev šole

V nobenem izmed pregledanih LDN-jev šol ni posebej omenjeno povezovanje med razvojem šole in razvojem strokovnih delavcev, je pa to posredno opaziti prek načrtov izobraževanj za celotne kolektive. Vse šole organizirajo in spodbujajo skupno izobraževanje za celotne kolektive, kar izhaja iz zastavljenih prednostnih ciljev šole, hkrati pa izbirajo individualnih izobraževanj večinoma prepuščajo strokovnim delavcem v sklopu organizacijskih možnosti (denarna sredstva in čas). Kljub temu pa v analiziranih dokumentih teh šol ni neposredno razvidna usklajenost med individualnimi načrti in razvojem šole kot celote.

Načrt spremljanja profesionalnega razvoja strokovnih delavcev

Večina poročil o realizaciji LDN-jev vsebuje kratke odstavke o uresničevanju načrtovanih dejavnosti za preteklo leto in o izvedbi posameznih izobraževanj strokovnih delavcev in celotnega aktiva. Del LDN-jev treh šol so tudi posebna poglavja z načrti hospitacij. Poleg hospitacij so v posameznih LDN-jih v vlogi spremljanja omenjeni še samoevalvacijska poročila in akcijski načrti strokovnih delavcev in aktivov, v katerih strokovni delavci opisujejo uresničevanje načrtovanih dejavnosti za tekoče leto. Spremljanja profesionalnega razvoja v smislu vpliva na spremembe pri delu učiteljev nismo zaznali.

Ugotovitve in usmeritve za prakso načrtovanja profesionalnega razvoja

Ravnatelji slovenskih šol se zavedajo, kako pomembna je povezanost med profesionalnim razvojem strokovnih delavcev in razvojem šole, zato izvajajo nekatere oblike evalvacije kot osnovo za načrtovanje profesionalnega razvoja – npr. hospitacije, letni pogovori. Rezultati raziskave kažejo, da je praksa načrtovanja profesionalnega razvoja strokovnih delavcev na osnovnih šolah po Sloveniji različna. Ravnatelji si pri tem pomagajo z različnimi metodami oziroma načini – to so nam povedali tudi tisti, ki smo jih intervjuvali –, pri čemer izhajajo iz skupnega načrtovanja in skupnih prednostnih nalog zavoda. Kljub temu pa so v internih dokumentih šol večinoma predstavljeni le oblike in časovni okvirji izobraževanj in drugih usposabljanj, povsem pa je zanemarjena evalvacija profesionalnega razvoja. Iz tega lahko sklepamo, da se ravnatelji sicer

zavedajo pomena načrtovanja in izvajajo nekatere dejavnosti, povezane z načrtovanjem profesionalnega razvoja, njegovo spremljanje pa ni sistematično.

Pri načrtovanju profesionalnega razvoja strokovnih delavcev, predvsem pri ugotavljanju izobraževalnih potreb, si ravnatelji pomagajo z različnimi orodji, ki omogočajo vzpostavljanje sistematičnega razvoja. Rezultati raziskave so pokazali, da se ravnatelji v te namene najpogosteje odločijo za letni pogovor, pogovor po hospitacijah ter razvojni načrt šole. Prav tako so vir za načrtovanje in organiziranje profesionalnega razvoja strokovnih delavcev individualni načrti strokovnih delavcev, če jih šole seveda imajo. Žal pa listovnik (portfolio) strokovnih delavcev ter medsebojne hospitacije še vedno ostajajo neizkoriščene možnosti. Iz odgovorov intervjuvanih ravnateljev je razvidno, da je spremljanje osredotočeno zgolj na oblike dela, manj pa na samo evalvacijo in učinke profesionalnega razvoja na delo z učenci, kar znova kaže, da je spremljanje nesistematično.

Ena izmed pomanjkljivosti pri načrtovanju profesionalnega razvoja, ki se je pokazala v naši raziskavi, je pomanjkanje znanj in veščin ravnateljev s tega področja, predvsem na področju načinov, kako profesionalni razvoj strokovnih delavcev povezati in uskladiti s potrebami šole kot celote ter kako sistematično spremljati njegove učinke na delo z učenci. Ravnatelji, ki so sodelovali v raziskavi, sicer večinoma potrjujejo, da profesionalni razvoj strokovnih delavcev načrtujejo glede na prednostne naloge šole in da so individualni načrti razvoja strokovnih delavcev usklajeni z drugimi dejavnostmi v letnem delovnem načrtu, torej tudi s prednostnimi nalogami šole, prav tako profesionalni razvoj načrtujejo skupaj s strokovnimi delavci in največkrat je ta rezultat posnetkov in analiz stanj (pogovorov, pedagoških konferenc, poročil). Tako na primer vse šole organizirajo in spodbujajo skupno izobraževanje za celotne kolektive, kar izhaja iz zastavljenih prednostnih ciljev šole, hkrati pa strokovnim delavcem večinoma prepuščajo izbiro individualnih izobraževanj v sklopu organizacijskih možnosti (denarna sredstva in čas).

Kljub temu pridobljeni podatki kažejo na to, da profesionalni razvoj strokovnih delavcev še vedno ni povsem usklajen z razvojem šole kot celote, saj njegovo načrtovanje prepogosto ostaja v domeni posameznikovih interesov. Poleg tega se ravnatelji pri spremljanju učiteljevega dela osredotočajo bolj na oblike profesionalnega razvoja kot na spremljanje njegovih učinkov neposredno na delo z učenci. Tako tudi v nobenem izmed pregledanih internih dokumentov šol ni posebej omenjena evalvacija profesio-

onalnega razvoja oziroma spremljanje njegovega učinka v praksi, kar je po mnenju strokovnjakov (npr. Day 1999; Erčulj 2011) ena izmed pomembnih podmen pri načrtovanju profesionalnega razvoja, saj učenje vedno poteka v kontekstu.

Raziskava o načrtovanju profesionalnega razvoja v slovenskih osnovnih šolah je pokazala, da do pozitivnih premikov na tem področju sicer prihaja, o čemer pričajo primeri dobrih praks s posameznih šol, vendar ravnatelji kljub temu še vedno niso poptotranjili svoje odgovornosti pri sistematičnem razvijanju profesionalnega razvoja posameznikov, saj večino ovir zanj še vedno pripisujejo strokovnim delavcem. Tako sta bili najpogosteje navedeni notranji oviri ravno nemotiviranost in nezainteresiranost posameznih strokovnih delavcev, pa čeprav strokovnjaki (Erčulj 2014; Stoll, Fink in Earl 2003; Koren 2007; Bubb in Earley 2007) med najpomembnejše vplive na profesionalni razvoj strokovnih delavcev uvrščajo prav ravnateljev zgled in njegova prepričanja o tem, kaj je na šoli pomembno. Na šolah, kjer ravnatelji s svojim zgledom jasno sporočajo, da je profesionalno učenje pomembno, profesionalni razvoj ni nekaj, v kar je treba strokovne delavce prisiliti (Erčulj 2014, 86).

In čeprav ravnatelji v raziskavi menijo, da imajo dovolj možnosti za izpopolnjevanje znanj in spretnosti za sistematično načrtovanje profesionalnega razvoja ter da se redno izobražujejo in pridobivajo kompetence s tega področja, se nam odpirajo vprašanja o nujnosti dodatnega usposabljanju ravnateljev na tem področju, kajti praksa načrtovanja profesionalnega razvoja je pokazala nekatere vrzeli, zlasti ko govorimo o evalvaciji in spremljanju učinkov na delo učiteljev. Ravnateljem priporočamo, naj na podlagi pogovorov in načrtov strokovnega usposabljanja posameznih učiteljev pripravijo program profesionalnega razvoja na ravni zavoda. Pri tem naj navedejo tudi kriterije za spremljanje uspešnosti, ki naj ne obsegajo le števila usposabljanj in finančnega dela, ampak predvsem dejavnike, ki jih navaja Bubbova (2013) in smo jih opredelili v teoretičnem delu prispevka.

Verjetno pa je ob vsem še najpomembnejše, da ravnatelji učenje nenehno omenjajo kot izhodišče in smer svojega vodenja (Zavašnik Arčnik 2015), tako z jasnimi sporočili kot z lastnim zgledom.

Literatura

- British Council. 2015. »Continuing Professional Development (CPD) Framework for Teachers«. http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/CPD%20framework%20for%20teachers_WEB.PDF

- Bubb, S. 2013. »Vodenje profesionalnega razvoja.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (5): 15–30.
- Bubb, S., in P. Earley. 2007. *Leading and Managing Continuing Professional Development*. London: Sage.
- Cvetko, R. 2002. *Razvijanje delovne kariere*. Koper: Annales.
- Day, C. 1999. *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Farmer.
- Dumont, H., D. Istance in F. Benavides. 2013. *O naravi učenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Erčulj, J. 2011. »Profesionalni razvoj kot profesionalna odgovornost.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 9 (2): 15–36.
- Erčulj, J. 2014. »Vodenje za učenje: ravnateljeva vloga v profesionalnem razvoju.« *Sodobna pedagogika* 65 (131): 82–100.
- Erčulj, J., in J. Čot. 2017. »Listovnik v profesionalnem razvoju strokovnih delavcev in vloga ravnatelja pri tem.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 15 (1): 45–60.
- Hargreaves, A. 2000. »Four Ages of Professionalism and Professional Learning.« *Teachers and Teaching* 6 (2): 151–182.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljevanje: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Merkač Skok, M. 2005. *Osnove managementa zaposlenih*. Koper: Fakulteta za management.
- OECD. 2013a. *Innovative Learning Environments*. Pariz: OECD.
- OECD. 2013b. *Leadership for 21st Century Learning*. Pariz: OECD.
- Peček, P., ur. 2008. *Razvoj kazalnikov profesionalnega razvoja zaposlenih*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Schleicher, A. 2015. *Schools for 21st Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*. Pariz: OECD.
- Schleicher, A. 2016. *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform*. Pariz: OECD.
- Stoll, L., D. Fink in L. M. Earl. 2003. *It's About Learning. And It's About Time*. London: Routledge Falmer.
- Zavašnik Arčnik, M. 2015. »Vodenje za učenje.« V *Izbrana poglavja iz vodenje v vzgoji in izobraževanju*, ur. M. Zavašnik Arčnik in J. Erčulj, 5–27. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Dr. Justina Erčulj je področna sekretarka na Šoli za ravnatelje.
justina.erculj@solazaravnatelje.si
mag. Branka Vodopivec je učiteljica slovenščine na Osnovni šoli
Predoslje Kranj. vodopivecbranka@gmail.com

Posodobitev Strategije razvoja v ŠŠ ŠC Kranj kot razvojna naloga

Lidija Grmek Zupanc

Šolski center Kranj, Višja strokovna šola

Tomaž Aljaž

Šolski center Kranj, Višja strokovna šola

Gabrijela Krajnc

Šolski center Kranj, Višja strokovna šola

Branka Jarc Kovačič

Šolski center Kranj, Višja strokovna šola

Šolski center Kranj (šc Kranj) je nastal z združitvijo Tehniškega šolskega centra Kranj in Ekonomsko-storitvenega izobraževalnega centra Kranj (brez ekonomske gimnazije). Znotraj centra deluje pet organizacijskih enot, med katerimi pomembno vlogo igra Višja strokovna šola (vsš), saj po številu udeležencev izobraževanja sodi med največje višje šole v Sloveniji. Združitev je zahtevala številne spremembe, predvsem pa se je pokazala potreba po analizi trenutnega stanja in iz tega nujno potrebnih strateških usmeritev. Že leta 2013 je bila ustanovljena delovna skupina za strateške usmeritve, ki je pripravila strategijo razvoja in jo leta 2014 formalizirala. Kasneje je prišlo do številnih sprememb, zato je bilo treba strategijo razvoja posodobiti. Namen prispevka je prikazati postopek nadgradnje strateškega dokumenta, tako s stališča pridobivanja ustreznih podatkov za oblikovanje strateških ciljev in vizije kot tudi način usklajevanja med internimi deležniki šc Kranj, cilj pa je pravzaprav globlji in tehtnejši razmislek o pripravi strateških dokumentov na šoli.

Ključne besede: strategija razvoja, višja strokovna šola, teorija omejitev, strateški cilji, analiza konkurence

Uvod

Za uvod najprej pogledjmo oz. preverimo, kaj glede programa razvoja vrtca ali šole določa Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOVFI),¹ ki pokriva tudi višje strokovno izobraževanje. Med nalogami, ki opredeljujejo pristojnosti sveta

¹ *Uradni list Republike Slovenije*, št. 16/2007 – uradno prečiščeno besedilo, 36/2008, 58/2009, 64/2009 – popr., 65/2009 – popr., 20/2011, 40/2012 – ZUJF, 57/2012 – ZPCP-2D, 47/2015, 46/2016, 49/2016 – popr., 25/2017 – ZVaj.

javnega vrtca ali šole, je zapisano, da »sprejme program razvoja vrtca oz. šole« (48. člen), ravnatelj pa »pripravlja program razvoja vrtca oz. šole« (49. člen).

Zakon o višjem strokovnem izobraževanju (ZVSI)² skupaj z Zakonom o spremembah in dopolnitvah Zakona o višjem strokovnem izobraževanju (ZVSI-A)³ določa, da »direktor in ravnatelj oz. ravnatelj organizacijske enote pripravlja dolgoročni razvojni program šole« (11. člen), »predavateljski zbor daje mnenje k dolgoročnemu razvojnemu programu šole« (12. člen), »strateški svet pa sprejme dolgoročni razvojni program šole« (10. člen).

Izrazi oziroma besedne zveze program razvoja, dolgoročni razvojni program, strategija razvoja so pravzaprav sopomenke, povezane s strateškim načrtovanjem. Tak program razvoja naj bi običajno veljal za naslednjih pet let (Bowman 1994, 12).

Višje strokovne šole naj bi bile usmerjene h kakovosti ali celo odličnosti, tudi ob podpori strategije razvoja. Philip Kotler (1996, 62–90) za poslovni svet meni, da odlično podjetje ali organizacijo naredita dve stvari: kot prvo navaja, da si zaposleni prizadevajo za zadovoljne kupce, kot drugo pa dejstvo, da se znajo odlična podjetja ali organizacije prilagoditi spreminjajočemu se trgu. To dvoje velja tudi za šole, kot »zadovoljne kupce« pa tu razumemo zadovoljne učence in študente. Načrtovanje je ravno zaradi spreminjajočih se okoliščin zahtevna naloga in tega opravila se je treba lotiti premišljeno. Kot navaja Tavčar (2008, 381–490), »načrtovanje in snovanje za bolj ali manj neznano prihodnost zadeva na kompleksnost, ki je za nekaj velikostnih razredov večja kot v sprotnem delovanju. Zato zmoremo načrtovati le za kratko obdobje naprej. Kvantitativno, podrobno načrtovanje za daljše obdobje presega zmogljivosti človeškega uma; v razmerah spremenljivosti, negotovosti in kompleksnosti zmoremo le bolj tvegano, kvalitativno snovanje.« Kot smo ugotovili v uvodu, je dolgoročni razvojni program za višjo strokovno šolo zakonodajna dolžnost oziroma obveznost, ni pa zapisano, kaj naj konkretno vsebuje in kako ga je treba pripraviti.

Zunanje spremembe (reorganizacija, zunanje evalvacije) kot vzrok za strateško načrtovanje

Vlada Republike Slovenije je 12. 12. 2012 sprejela Sklep o ustanovitvi javnega vzgojno-izobraževalnega zavoda Šolski center Kranj (v

² Uradni list Republike Slovenije, št. 86/2004.

³ Uradni list Republike Slovenije, št. 100/2013.

nadaljevanju šc Kranj). Novi pravni subjekt je nastal z združitvijo Tehniškega šolskega centra Kranj ali TŠC Kranj in Ekonomsko-storitvenega izobraževalnega centra Kranj ali ESIC Kranj (brez ekonomske gimnazije). Reorganizacija se je napovedovala že prej in dlje časa, kajti vsi smo poznali številke oz. upadajočo krivuljo, ki je naznanjala generacijski upad osnovnošolskih otrok na Gorenjskem in v Sloveniji. Glede na to, da šc Kranj sestavljajo tri srednje in ena višja strokovna šola, lahko zapišemo, da sta največje spremembe pri tem doživeli tisti dve enoti, v katerih je prišlo do združevanja programov ali šol, torej ena izmed srednješolskih enot in višja strokovna šola. Ker bomo v nadaljevanju govorili o Višji strokovni šoli šc Kranj (v nadaljevanju vsš šc Kranj) po reorganizaciji, moramo pojasniti, da so z Višje strokovne šole nekdanjega TŠC Kranj prišli programi mehatronika, informatika in elektroenergetika, z Višje strokovne šole nekdanjega ESIC Kranj pa programi ekonomist, poslovni sekretar in organizator socialne mreže. Ob združitvi smo na podlagi predhodno izdelanega elaborata za program varovanje pridobili še ta program.

Združitev je zahtevala številne spremembe v organizaciji, predvsem pa se je na različnih ravneh pokazala potreba po vzpostavitvi ravnovesja tako med upravljanjem strateških sprememb in operativnim, dnevnim opravljanjem poslovnih procesov, pa tudi ravnovesja med določanjem strategij in njihovim uresničevanjem. Vse zato, da bi zadovoljili potrebe in pričakovanja vseh deležnikov, študentov, zaposlenih, delodajalcev, ter ob tem obdržali oziroma povečali konkurenčno prednost. Marca 2013 smo kot podpora vodstvu šole pri strateškem načrtovanju in vpeljevanju sprememb ustanovili skupino za strateško načrtovanje. Njen namen je bil odgovoriti na naslednja vprašanja: Kaj spremeniti? In v kaj? Kako spremembe, ki presegajo ustaljene poti delovanja šole, vpeljati v prakso? Skupina za strateške usmeritve si je zadala nalogo s pomočjo orodij in aplikacij »teorije omejitev« (ang. *Theory of Constraints – TOC*) prepoznati nekaj ključnih pomanjkljivosti, ki vsš ovirajo pri doseganju boljših rezultatov, in poiskati razloge zanje; predlagati metodologijo dela in načrt, kako jo vpeljati v okolje vsš (Aljaž idr. 2014, 2–9). V primerjavi z drugimi metodologijami smo se odločili za orodja in aplikacije TOC, ker ta najprej analizira notranje vzroke za pomanjkljivosti in pripravi načrt dejavnosti, s katerimi bi jih bilo mogoče odpraviti – gre za orodja, ki omogočajo odkrivanje najšibkejših členov v procesih organizacije in ustrezne ukrepe, s katerimi jih je mogoče odpraviti, kar v končni fazi pripelje do izboljšanja splošne učinkovitosti sistema. Teorijo da-

nes uspešno uporabljajo tudi na drugih področjih, npr. v industriji, pri razvoju programske opreme, projektne vodenju itd., na področju izobraževanja v slovenskem prostoru pa gre za novo usmeritev.

Rezultat te analize so bila tri področja, ki jih je zaznala:

1. Vsebine izvajanja izobraževalnih programov ne sledijo potrebam in razvoju gospodarstva.
2. Ni načrtnega razvoja vrednot in organizacijske kulture (profesionalnost, sodelovanje, komuniciranje).
3. Slaba prehodnost študentov in malo diplomantov rednega študija.

Pri oblikovanju strategije in ukrepov vsš šc Kranj smo v letih od 2013 do 2015 uporabili tudi druge analize, podatke oziroma načela. Med njimi je bila t. i. analiza zunanjega in notranjega okolja (Kotler 1996, 79–83), v poslovanju znana kot SWOT. Pri analizi dejavnikov natančno pregledamo štiri vidike. Pri analizi notranjega okolja so to prednosti (ang. *strengths*) in slabosti (ang. *weaknesses*), pri analizi zunanjega okolja pa priložnosti (ang. *opportunities*) in nevarnosti (ang. *threats*). Začetnice teh dejavnikov sestavljajo angleško kratico SWOT. Bistveno je, da se zavedamo, da na zunanje dejavnike nimamo vpliva, na notranje pa lahko vplivamo tako, da kaj spremenimo, prilagodimo, skratka ukrepamo. Analizo SWOT so za posamezni izobraževalni program v naši šoli pripravili strokovni aktivni, nato pa smo pripravili še skupni prikaz, v katerem smo upoštevali vse predloge.

Poleg zaključkov, pridobljenih na podlagi teorije omejitev, smo izhajali iz spoznanj, do katerih smo prišli v analizi SWOT, s katero smo analizirali naše programe, ter iz smernic za pripravo razvojnega načrta vsš po načelih modela odličnosti EFQM 2013. Upoštevali smo še dolgoročne usmeritve zavoda šc Kranj in analizo konkurence, ki smo jo prav tako pripravili.

Strateški svet je prvo različico Strategije razvoja vsš šc Kranj po reorganizaciji na podlagi pridobljenega pozitivnega mnenja predavateljskega zbora potrdil v začetku julija 2014.

Sledili sta dve zunanji evalvaciji, in sicer obvezna zunanja evalvacija NAKVIS-a jeseni 2014 in prostovoljno zunanje ocenjevanje za poslovno odličnost šc Kranj na začetku leta 2015. Prva zunanja evalvacija je predlagala spremembo vizije vsš, končno poročilo prijavitelju za poslovno odličnost po modelu EFQM pa poenotenje strateških ciljev posameznih enot znotraj šc Kranj. Poteka obeh sprememb si bomo v nadaljevanju pogledali podrobneje, zapisati

pa je treba, da sta ti spremembi seveda klicali k posodobitvi že sprejete Strategije razvoja vsš šc Kranj. Pobudo za spremembo je na seji dal predsednik strateškega sveta in pojasnil, da je bila Strategija razvoja vsš šc Kranj pripravljena za namene NAKVIS-a, zato je bila tudi imenovana delovna skupina, ki je dokument pripravila. Čeprav je bila skupina strokovnjakov iz NAKVIS-a z dokumentom zadovoljna, je predsednik menil, da ga je treba vrniti v revizijo in ga dopolniti. Predlagal je, da t. i. skupina za strateške usmeritve Strategijo razvoja vsš šc Kranj znova pregleda, jo ustrezno popravi in brez večjih časovnih pritiskov natančno dopolni.

Sprememba strateških ciljev šc Kranj

Kot smo že omenili, smo imeli januarja 2015 zunanje ocenjevanje za t. i. PRSPO – »priznanje Republike Slovenije za poslovno odličnost kot najvišje državno priznanje v okviru nacionalnega programa kakovosti RS za dosežke na področju kakovosti proizvodov in storitev ter kakovosti poslovanja kot rezultata razvoja znanja in inovativnosti«, kot je zapisano na spletni strani Ministrstva za gospodarski razvoj in tehnologijo RS, Urada RS za meroslovje. Strateške cilje šc Kranj smo spremenili v začetku študijskega leta 2015/2016, in sicer na podlagi predloga iz Končnega poročila prijavitelju PRSPO 2014, ki smo ga prejeli maja 2015. Predsednica komisije za kakovost šc Kranj in hkrati predsednica komisije za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti vsš šc Kranj je za člane kolegija in komisij pripravila posebno izobraževanje, da smo razumeli, kako poteka strateško načrtovanje in na kaj moramo biti še posebno pozorni. Priprava strateških ciljev je nato potekala znotraj kolegija šc Kranj. Ko smo si zastavili pet novih strateških ciljev in se o njih dogovorili, so jih prevzele vse enote. To je za vsš konkretno pomenilo, da mora za vsak posamezen strateški cilj postaviti ustrezne merljive kazalnike, ki jih je treba letno spremljati in beležiti, kot je razvidno iz pedagoških poročil in letnih delovnih načrtov.

Cilj 1: Krepitev razvojne usmerjenosti vsš

Izvedbene naloge:

- krepiti vključenost v razvojne projekte in dejavnosti, povezane z gospodarstvom oz. ustanovami, in s tem posledično doseči, da bodo vsebine izvajanja izobraževalnih programov oz. dejavnosti sledile potrebam in razvoju gospodarstva;

- povečevanje aktivnosti zaposlenih na področju razvoja in inoviranja;
- vključevanje študentov v razvojne projekte in dejavnosti.

Cilj 2: Usmerjenost v razvoj odličnosti pri delovanju vsŠ

Izvedbene naloge:

- usmerjenost v realizacijo izboljšav;
- izvajanje presoj in samoevalvacij ter posledično izvajanje ukrepov za povečevanje kakovosti;
- študente na različne načine (karierni dan, predavanja ...) obveščati o možnostih za nadaljnji karierni razvoj;
- usmerjenost v uspešnost in učinkovitost izobraževanja, od 100-odstotne realizacije izobraževalnih programov do zavedanja o pomenu prehodnosti; razvoj tutorstva in pomoč študentom s posebnimi potrebami in pravicami, spremljanje števila diplomantov, njihove zaposljivosti itd.

Cilj 3: Krepitev delovanja vsŠ v lokalnem in globalnem okolju

Izvedbene naloge:

- ohranjati sodelovanje z dosedanjimi delodajalci in širiti mrežo z novimi;
- povezovanje s sorodnimi šolami in podjetji v mednarodnem prostoru;
- ohranjati sodelovanje z dosedanjimi nacionalnimi partnerji in širiti mrežo z novimi;
- predstavitev vseh dobrih praks naše šole na različnih prireditvah in z objavami v medijih, referati na nacionalnih in mednarodnih posvetih in konferencah ter s prepoznavnimi članki v uglednih strokovnih revijah.

Cilj 4: Rast konkurenčnosti in poslovne uspešnosti vsŠ

Izvedbene naloge:

- povečevati vpis študentov v redne in izredne programe in temu ustrezna kadrovska zasedba.

Cilj 5: Razvoj kadrovskega potenciala vsŠ

Izvedbene naloge:

- uvajanje nove sodobne učne tehnologije;
- pripravljane in izdelovanje didaktične opreme in učil za laboratorije strokovnih predmetov;
- spodbujanje osebnega in profesionalnega razvoja zaposlenih na različnih ravneh, tudi na letnih pogovorih;
- spremljanje razvojnih dosežkov na področju stroke, individualno ter prek strokovnega aktiva (poudarek na timskem sodelovanju).

Posodobitev vizije vsš šc Kranj

Ključni elementi strateškega načrtovanja v neprofitnih organizacijah so vrednote, poslanstvo in vizija (Musek Lešnik 2003, 103). Zaradi opozorila NAKVIS-a, da naša vizija ni ustrezno usmerjena v prihodnost, je bilo dotedanjo vizijo treba spremeniti. Ob razmisleku, kako priti do nove vizije, smo pravzaprav upoštevali naslednje: »Vizija pomaga organizaciji, da se nenehno uči in izboljšuje. Vizija daje organizaciji skupno usmeritev. Vizija ima simbolni pomen, posreduje podobo organizacije, ki privlači sposobne ljudi; vizija ima vzgojne lastnosti: olajšuje pozicioniranje sodelavcev, povezovanje, usklajevanje, vizija sprošča energije, ker spodbuja ustvarjalno podjetniško vedenje.« (Tavčar 2008, 151) Zavedanje, da je v oblikovanje nove vizije treba vključiti vse deležnike, je bilo zelo močno, prav tako pa tudi zavedanje o pomenu vizije, s katero se bodo zaposleni povsem poistovetili. »Vizija naj bo najbolj dolgoročna in trajna usmeritev organizacije, ki jo v uspešni organizaciji usvoji pretežen del udeležencev, zlasti sodelavcev organizacije.« (str. 152)

V oblikovanje vizije smo tako vključili vse – zaposlene, študente in delodajalce. Zaposleni, za katerimi sta bili dve zunanji evalvaciji, opravljene nedavno, so na pobudo ravnateljice kot članice skupine za strateški razvoj začeli znotraj strokovnih aktivov zbirati predloge za novo vizijo. Vodje posameznih aktivov so predloge zbrali in o njih razmislili. Na dveh sestankih – prvi je bil spomladi in drugi jeseni – so predstavili vse predloge, razmišljali pa smo o tem, kako pogosto se posamezne ideje v njih pojavljajo. Želja, da bi se nova ideja oblikovala na osnovi slogana »za poklice prihodnosti«, ki je bil že prej vključen v eno izmed vizij šolskih centrov, je bila izjemno močna. Podprli so jo predavatelji z obeh nekdanjih šolskih centrov, zato je bilo smiselno, da izhajamo iz nje. Dogovarjanja in argumentiranja so nam vzela veliko časa, pa vendar smo končno prišli do skupne vizije predavateljev.

Glede na to, da smo ena največjih višjih strokovnih šol v Sloveniji in študente obveščamo o novostih prek foruma v spletni učilnici, prav tako pa pri vseh predmetih učinkovito uporabljamo učilnice Moodle, se je skupina odločila, da za študente pripravi poseben vprašalnik v e-obliki, ki jih je vodil po poti razmišljanja in oblikovanja vizije. (Zastavili smo jim naslednja vprašanja: Kakšen zavod/višjo strokovno šolo si želite? Kakšni odnosi med študenti in predavatelji ter med študenti samimi naj bi v takšni višji strokovni šoli prevladovali? Kakšen odnos do znanja bi morali imeti v šoli študenti in kakšnega predavatelji? Kaj bi morali storiti, da bi se študenti v višji strokovni šoli počutili bolje in bi pridobili več znanja? Zapišite kratko misel o tem, kakšno višjo strokovno šolo si želite – kakšni naj bodo razmere v šoli, odnos do znanja, medsebojni odnosi.) Na forumu smo nato objavili besedilo, da prenavljamo vizijo naše višje šole in si želimo, da bi bila kratka, jedrnata in udarna. Poudarili smo, da je pogled študentov še zlasti izjemno dragocen, zato smo jih prosili za sodelovanje, pri tem pa jih bodo, zato da jim bo lažje, vodila usmerjena vprašanja. Vprašalnik o viziji je bil na voljo oktobra 2016 na naslovu <http://www.sckr.si/tsc/vss/vizija>. V obvestilu smo poudarili, da predloge vizij sprejemamo tudi v tiskani obliki. Nekateri predavatelji smo študente k oddaji predlogov za vizijo šole nagovorili osebno, na predavanjih ali vajah.

Skupina za strateško načrtovanje je nato pregledala vse predloge, predlagala več možnih vizij, v katere so bili ti predlogi zajeti, potem pa smo organizatorji praktičnega izobraževanja k sodelovanju pozvali še delodajalce, pri katerih naši študenti kar deset tednov v vsakem letniku opravljajo praktično izobraževanje. Sodelovanje z njimi traja že vrsto let, poznajo nas preko študentov, organizatorjev praktičnega izobraževanja, so somentorji pri diplomskih nalogah in člani strateškega sveta.

Delodajalci, ki so se odzvali, so podprli predvsem tiste predloge vizij, ki so bili usmerjeni v odličnost; celo več, tudi tiste vizije, pri katerih pojem odličnosti ni bil eksplicitno zajet, so dopolnili s predlogi, usmerjenimi k odličnosti. Omeniti moramo, da je pogled tretjega velikega deležnika, delodajalcev, zelo pomemben, vendar po drugi strani vendarle specifičen. Naši delodajalci so predstavniki večinoma t. i. profitnih organizacij, katerih cilji so drugačni kot npr. v javni šoli.

Na koncu smo v skupini za strateško načrtovanje po načelu odstranjevanja manj primernih predlogov prišli do tiste vizije, ki je bila pravzaprav krovna, dobesedno takšna, ki je pokrila vsa prič-

kovanja in oddane predloge; povzamemo jo lahko takole: postati odlična šola za poklice in družbo prihodnosti.

Poslanstva in vrednot šole, ki smo jih ob združitvi v Šolski center Kranj opredelili v širokem konsenzu, pri posodabljanju nismo spreminjali, ker to glede na poročilo NAKVIS-a niti zaradi presoje skupine za strateške usmeritve ni bilo potrebno.

Analiza konkurence

Pomemben del oblikovanja posodobljene strategije in ukrepov vsš šc Kranj je predstavljala analiza konkurence. Z zbranimi informacijami iz zunanjega okolja, v katerem šola deluje, smo želeli ugotoviti, kakšen je njen vpliv na sedanje in predvsem na prihodnje delovanje šole. Zavedali smo se namreč, da mora biti delovanje šole usklajeno z zunanjim okoljem, če hoče, da bo dolgoročno uspešna. Bolj ko je zunanje okolje kompleksno in spremenljivo, večje težave ima vodstvo pri oblikovanju dolgoročnih strategij (Hunger in Wheelen 1996, 82–85).

Za analizo ožjega zunanjega okolja oz. stopnje konkurence v svojem okolju smo uporabili Porterjev model petih silnic. Zanj smo se odločili, ker velja za orodje, s katerim lahko podjetje pripravi celovito analizo panoge, ki mu služi za vzpostavitev konkurenčnega položaja na trgu. Model temelji na prepoznavanju ključnih strukturnih značilnosti panoge. Te določajo moč konkurence in s tem dobičkonosnost panoge. Cilj tega analitičnega orodja je poiskati položaj v panogi, s katerega se podjetje lahko najbolje brani pred konkurenco in hkrati vpliva nanjo (Ješovnik in Tibljaš 2001, 97–98). Za panogo – višješolsko strokovno izobraževanje – smo opredelili naslednje silnice (Porter 1980, 4): 1. tekmovalnost med obstoječimi višjimi strokovnimi šolami (panožna konkurenca); 2. nevarnost zaradi pojava novih višjih strokovnih šol (potencialna konkurenca); 3. pogajalska moč potencialnih kandidatov za vpis/šolence; 4. pogajalska moč izvajalcev veljavnih višješolskih študijskih programov in 5. grožnje substitutov.

Analiza konkurenčnosti panoge, to je višješolskega strokovnega izobraževanja, je pokazala, da je obstoječa konkurenca znotraj panoge velika. Iz razvida izvajalcev javno veljavnih višješolskih študijskih programov⁴ izhaja, da ima koncesijo za izvajanje teh programov 54 izvajalcev (panožna konkurenca), med katerimi je 30

⁴ Glej http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Razvid/Visje_strokovne/Razvid_Visje_19_6_2017_3_doc.

javnih in 23 zasebnih višjih šol. V analizi smo se osredotočili na tiste višje šole, ki izvajajo enake študijske programe kot šc Kranj vsš. To so ekonomist, elektroenergetika, informatika, mehatronika, organizator socialne mreže, poslovni sekretar in varovanje. Izkazalo se je, da med javnimi višjimi šolami v našem neposrednem okolju (gorenjska statistična regija) nimamo konkurence. To pa nam pri programih ekonomist, poslovni sekretar in varovanje predstavljata dve zasebni višji šoli, ki imata sedež v Kranju. Za vse višje šole, ki izvajajo enake študijske programe kot naša, smo proučili trende prvega vpisa (število prvič vpisanih študentov) v posamezen študijski program, ločeno za redni in izredni študij, in to za zadnja tri študijska leta (2014/2015, 2015/2016 in 2016/2017).

Če upoštevamo druge višješolske tehniške programe, menimo, da predstavlja neposredno konkurenco programu mehatronika prav gotovo program strojništvo, ki ga izvaja šc Škofja Loka. Vpis v redni študij je v obeh programih v zadnjih treh letih primerljiv, vpis v izredni študij pa je bil izrazito na strani programa strojništvo. Ob upoštevanju napovednika delodajalcev, da bodo v prvi polovici leta 2017 med poklici, za katere bodo najpogosteje iskali delavce, tudi inženirji strojništva (na 18. mestu po pogostosti), podatki ne presenečajo (Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje 2016, 4). Analiza zunanjega okolja pa je pokazala še, da konkurence šc Kranj vsš ne predstavljajo le višje strokovne šole, ki izvajajo enake študijske programe, saj se dijaki, ki so uspešno zaključili eno od srednjih šol, lahko vpišejo tudi v druge višje šole, ki delujejo v okviru šolskih centrov, visokošolske zavode, ki ponujajo višjo stopnjo izobrazbe, ali pa na nekatere ljudske univerze, ki delujejo kot informacijska središča za zasebne izobraževalne centre.

Zadnja od višjih strokovnih šol, ki je vstopila v panogo (program mehatronika je začela izvajati v študijskem letu 2015/2016), je Višja strokovna šola, ki deluje v okviru šc Ljubljana. To za našo šolo pomeni konkurenco, zaradi katere lahko v prihodnosti izgubi pomemben delež potencialnih študentov iz osrednjeslovenske regije, zlasti tistih, ki so zaključili program na eni od srednjih šol v Ljubljani. Oddaljenost kraja šolanja je namreč pri odločanju za vpis pomembna, saj to neposredno vpliva na stroške šolanja (Feran 1998, 399).

Z vse večjo koncentracijo višjih strokovnih šol in visokošolskih zavodov ter drugih izobraževalnih ustanov v slovenskem prostoru se bistveno spreminjajo pogajalska izhodišča potencialnih kandidatov za vpis, pa tudi že vpisanih študentov. Ti lahko zahtevajo

večjo kakovost in boljšo izvedbo študija (predavatelji iz realnih delovnih okolij, sodobno opremljene predavalnice in laboratoriji, možnost sodelovanja v projektih itd.), dodatne storitve (brezplačni seminarji, strokovne ekskurzije, športne dejavnosti), pri izrednem študiju pa se lahko pojavijo zahteve po znižanju šolnine.

V okviru pogajalske moči izvajalcev veljavnih višješolskih študijskih programov velja izpostaviti izvajalce družboslovnih programov, saj se je ob analizi izkazalo, da imajo večjo moč zasebne višje šole, zlasti tiste s tradicijo, ki poizkušajo sistematično in načrtno vplivati na odločitve posameznikov. Oblikujejo svoj marketinški splet, katerega osnovni elementi so (Ferjan 1998, 399): imidž šole, lokacija šole, predstavitev šole, stroški šolanja. Potencialnim kandidatom ponujajo dodatno obveščanje in svetovanje pri vpisu (poleg običajnih informativnih dni), tudi prek spleta ali osebno svetovanje v živo, po telefonu ali e-pošti, pošiljajo jim dodatna gradiva s predstavitvami programov, mnenja študentov in diplomantov o študiju objavljajo na svojih spletnih straneh, angažirajo študente ambasadorje itd., zato lahko brez večjih posledic spremenjajo (nižajo) cene šolnin ali kakovost svojih storitev, kar nedvomno vpliva na vpis v javne višje šole.

V zadnjih letih se mora šola soočiti tudi s pojavom substitutov, katerih vpliv se kaže predvsem pri vpisu v izredni študij. To so novoustanovljeni kompetenčni centri (KOC), v katere se s pomočjo evropskih sredstev povezujejo slovenska podjetja, delujoča v posamezni gospodarski panogi. Ti centri podjetjem, vključenim vanje, oziroma njihovim zaposlenim ponujajo možnosti, da se usposabljujejo glede na konkretne potrebe v podjetju – zanje se, upoštevajoč model kompetenc, pripravi načrt usposabljanj glede na največje primanjkljaje, ki so jih ugotovili (glej <http://www.sklad-kadri.si>).

Zaključek

Druga različica Strategije razvoja vsš šc Kranj je bila po predhodnem pozitivnem mnenju predavateljskega zbora potrjena na strateškem svetu junija 2017 in skupina za strateške usmeritve je svoje delo tako za nekaj časa končala. Čeprav smo že v uvodu poudarili, da je strateško načrtovanje z zakonom obvezno, pa za šole nikjer niso določeni načini, kako načrtovati in s katerimi vrstami analiz priti do podatkov za strateško načrtovanje. Na splošno se od šole pričakuje, da postavi nekaj strateških ciljev, iz katerih izhajajo merljivi kazalniki.

Podatke za načrtovanje prinašata življenje in delo samo. Gre za zunanje spremembe, na katere šola ne more vplivati (reorganizacije, ustanavljanje novih višjih šol, demografski trendi, gospodarske potrebe okolja), mora pa se znati nanje pripraviti in sprejeti ustrezne ukrepe. Koristni podatki so tudi v poročilih po opravljenih zunanjih evalvacijah, v samoevalvacijskih poročilih, poročilih o opravljenih notranjih presoajah, v analizah anket, včasih so to informacije s sestankov kolegija, informacije s sestankov s predstavniki ministrstva, strateške usmeritve občine, v kateri je šola, ipd.

V prispevku smo želeli izpostaviti, da smo pri načrtovanju uporabili več vrst analiz, poudarek pri posodabljanju je bil namenjen spremembi strateških ciljev našega centra, vizije vsš in analizi konkurence, namenoma pa nismo (konkurenca!) predstavili strateških ukrepov, ki smo jih pripravili na tej podlagi in ki jih bomo konkretizirali v letnih delovnih načrtih. Na temelju teh procesov načrtovanja dela strokovnih aktivov bodo sodelavci glede na strateške cilje in ukrepe usmeritve konkretno usvajali in uresničevali.

Tavčar (2005) navaja, da načrt za prihodnost ni veliko papirja, temveč usmeritev in obveznost, ki jo poleg menedžmenta usvoji kar največ sodelavcev, in da je proces načrtovanja lahko dragocenejši od samega rezultata (str. 136–137). Proces strateškega načrtovanja se tako kaže kot pravzaprav nikoli končana razvojna naloga.

Literatura

- Aljaž T., L. Grmek Zupanc, B. Jarc Kovačič, G. Krajnc in M. Demšar. 2014. »Teorija omejitev kot izhodišče za pripravo razvojnega načrta in strateških ciljev«. Predstavljeno na 33. Mednarodni konferenci o razvoju organizacijskih znanosti, Portorož, 19.–21. marec.
- Bowman, C. 1994. *Bistvo strateškega managementa*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Ferjan, M. 1998. »Poleg zanimanja za stroko in delavnosti so za uspeh potrebne tudi spodbude«. *Organizacija* 31 (7): 398–407.
- Hunger, D. J., in L. T. Wheelen. 1996. *Strategic Management*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ješovnik P., in A. Tibljaš. 2001. »Uporaba Porterjevega modela za analiziranje slovenskega tržišča kave.« V *Management, kakovost, razvoj: zbornik 2. strokovnega posveta Visoke šole za management v Kopru*, 97–116. Koper: Visoka šola za management.
- Kotler P. 1996. *Marketing management – Trženjsko upravljanje: analiza, načrtovanje, izvajanje in nadzor*. Ljubljana: Slovenska knjiga.
- Musek, L. K. 2003. *Od poslanstva do vizije zavoda in neprofitne organizacije*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

- Porter, E. M. 1980. *Competitive Strategy: Techniques for Analyzing Industries and Competitors*. New York: Free Press.
- Tavčar M. I. 2005. *Strateški management nepridobitnih organizacij*. Koper: Fakulteta za management.
- Tavčar, M. I. 2008. *Management in organizacija: celostno snovanje politike organizacije*. Koper: Fakulteta za management.
- Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje. 2016. »Napovednik zaposlovanja 2016/11.« https://www.ess.gov.si/_files/9382/NAP-ZAP_2016_II.pdf
- mag. Lidija Grmek Zupanc je ravnateljica Višje strokovne šole, Šolski center Kranj. lidija.grmek@sckr.si
- Tomaž Aljaž je zunanji predavatelj na Višji strokovni šoli, Šolski center Kranj. tomaz.aljaz@gmail.com
- Gabrijela Krajnc je predavateljica na Višji strokovni šoli, Šolski center Kranj. gabrijela.krajnc@sckr.si
- Branka Jarc Kovačič je predavateljica in organizatorica praktičnega izobraževanja na Višji strokovni šoli, Šolski center Kranj. branka.jarc.kovacic@sckr.si

Notranja revizija financiranja javnega vzgojno-izobraževalnega zavoda

Tatjana Horvat

Šola za ravnatelje

Osredotočili smo se na študijo enega primera notranje revizije financiranja javnega vzgojno-izobraževalnega zavoda, v našem primeru vrtca. Študija primera bo potekala v skladu z revizijskimi metodami po korakih notranje revizije, in sicer: načrtovanje revizije, izvedba revizije, priprava priporočil poslovodstvu in spremljanje izvedbe priporočil notranje revizije pri poslovodstvu. Predmet notranje revizije je financiranje dejavnosti javnega vrtca v tistem delu, ki se nanaša na usklajenost financiranja dejavnosti z zunanjimi pravnimi in notranjimi poslovno-organizacijskimi predpisi v določenem proračunskem letu. Ugotovitve študije primera bodo ravnatelju javnega vzgojno-izobraževalnega zavoda in notranjemu revizorju v pomoč pri spoznavanju in razumevanju delovanja celotnega javnega vzgojno-izobraževalnega zavoda v kontekstu dejavnosti, ki potekajo v posameznih fazah financiranja.

Ključne besede: notranja revizija, proces financiranja, denarna sredstva

Teoretična izhodišča

Medtem ko se podjetja ukvarjajo s proizvodi in storitvami, ki jih ob pričakovanju dobička na trgu v skladu s tržnimi zakonitostmi prodajajo uporabnikom, se javni zavodi načeloma ukvarjajo predvsem s storitvami, ki sodijo med javne dobrine in do uporabnikov ne prehajajo na enak način (Turk 2010, 107). Kot še dodaja Turk (2010, 112), s financiranjem zavodov zadovoljujemo neposredne potrebe njihovih uporabnikov, poslovni prihodki zavoda pa so prodajna vrednost opravljenih storitev (str. 117), ki jo odmerja občinski proračun. Finančni prihodki so pri zavodu praviloma omejeni na primer le na prejete obresti, ki lahko izhajajo iz terjatev zaradi nepravočasno plačane prodajne vrednosti njihovih storitev. Ker zavodi praviloma nimajo nedokončane proizvodnje in zalog izdelkov, je pri njih stroške načeloma že mogoče istovetiti z odhodki. Če poslovne odhodke zavoda običajno pojasnjujemo s skupinami različnih vrst stroškov in ne le z njihovo namembnostjo, pridemo do naslednje razčlenbe stroškov: stroški materiala, stroški tujih storitev, stroški amortizacije, stroški dela, stroški dajatev

(str. 117–118). Pri financiranju dejavnosti je treba upoštevati eno glavnih proračunskih načel, to je načelo namembnosti uporabe prihodkov in odhodkov.

Kako lahko teoretično opredelimo proces financiranja? Obstaja precej definicij, osredotočili smo se na eno izmed njih, ki se v literaturi najpogosteje pojavlja. Financiranje v podjetju obsega naslednje faze (Rebernik in Repovž 2000, 67–68):

- *priskrba* sredstev (financiranje) pomeni vsak denarni pritok sredstev, ki ni posledica preoblikovanja materialnih ali drugih oblik sredstev; tu gre lahko za denar iz zunanjih virov ali za denar iz poslovanja podjetja;
- *uporaba* (investiranje) pridobljenih denarnih sredstev je preoblikovanje denarnih sredstev v nedelarne oblike;
- *gospodarjenje* s sredstvi pomeni smotrno oziroma premišljeno uporabo pridobljenih sredstev, da bi dosegli čim boljši učinek, bodisi kot dobiček ali denarni tok, ter da bi podjetje poslovalo čim bolj neovirano – gre za zagotavljanje njegove likvidnosti in plačilne sposobnosti;
- *vračanje* prejetih sredstev (pri kreditu – glavnic z obrestmi), kar je zaključek krožnega gibanja sredstev in ena temeljnih nalog finančne funkcije;
- *razporejanje* finančnih izidov: gre za razporejanje izida poslovanja, izraženega v denarju, na posamezne udeležence (lastniki, zaposleni, država ...).

Iz omenjene definicije izhaja temeljni pomen financiranja, ki se kaže v tem, da je treba pravočasno zagotoviti potrebna denarna sredstva in da jih je treba kar najustrezneje namensko uporabiti.

Pri notranji reviziji financiranja javnega vzgojno-izobraževalnega zavoda moramo upoštevati kar nekaj zakonov, podzakonskih aktov, navodil, notranjih pravilnikov in podobno. Financiranje dejavnosti javnega vzgojno-izobraževalnega zavoda urejajo najmanj naslednji zakoni in povezani podzakonski predpisi in drugi akti:

- Odlok o ustanovitvi javnega vzgojno-izobraževalnega zavoda – vrtca;
- Pravila vrtca (sprejme jih svet zavoda);
- Pravilnik o računovodstvu vrtca (sprejme ga ravnatelj, če je tako določeno v odloku);
- Navodila o popisu sredstev in obveznosti do virov sredstev (sprejme jih ravnatelj, če je tako določeno v odloku);

- Pravilnik o sistematizaciji delovnih mest;
- Pravilnik o gibanju knjigovodskih listin (sprejme ga ravnatelj, če je tako določeno v odloku);
- Zakon o računovodstvu (ZR);¹
- Pravilnik o enotnem kontnem načrtu za proračun, proračunske uporabnike in druge osebe javnega prava;²
- Pravilnik o razčlenjevanju in merjenju prihodkov in odhodkov pravnih oseb javnega prava;³
- Pravilnik o sestavljanju letnih poročil za proračun, proračunske uporabnike in druge osebe javnega prava;⁴
- Pravilnik o načinu in stopnjah odpisa neopredmetenih dolgoročnih sredstev in opredmetenih osnovnih sredstev;⁵
- Pravilnik o načinu in rokih usklajevanja terjatev in obveznosti po 37. členu Zakona o računovodstvu ter kapitalskih naložbah;⁶
- Navodilo o pripravi zaključnega računa državnega in občinskega proračuna ter metodologije za pripravo poročila o doseženih ciljih in rezultatih neposrednih in posrednih uporabnikov proračuna;⁷
- Slovenski računovodski standardi;⁸
- Zakon o davku od dohodkov pravnih oseb;⁹
- Pravilnik o opredelitvi pridobitne in nepridobitne dejavnosti;¹⁰
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOVFI);¹¹

¹ Uradni list Republike Slovenije, št. 23/2009, 30/2002 – ZJF-C in 114/2006 – ZUE.

² Uradni list Republike Slovenije, št. 112/2009, 58/2010, 104/2010, 104/2011, 97/2012.

³ Uradni list Republike Slovenije, št. 134/2003, 34/2004, 13/2005, 114/2006-ZUE, 138/2006, 120/2007, 112/2009, 58/2010, 97/2012.

⁴ Uradni list Republike Slovenije, št. 115/2002, 21/2003, 134/2003, 126/2004, 120/2007, 124/2008, 58/2010, 60/2010 – popr., 104/2010 in 104/2011.

⁵ Uradni list Republike Slovenije, št. 45/2005, 138/2006, 120/2007, 48/2009, 112/2009, 58/2010, 108/2013 in 100/2015.

⁶ Uradni list Republike Slovenije, 117/2002, 134/2003 in 108/2013.

⁷ Uradni list Republike Slovenije, 12/2001, 10/2006, 8/2007 in 102/2010.

⁸ Uradni list Republike Slovenije, 118/2005, 10/2006 – popr., 58/2006, 112/2006 – popr., 112/2006 – popr., 3/2007, 12/2008, 119/2008, 1/2010, 90/2010 – popr., 80/2011, 2/2012, 64/2012, 94/2014, 2/2015 – popr., 95/2015 in 98/2015.

⁹ Uradni list Republike Slovenije, 117/2006, 56/2008, 76/2008, 5/2009, 96/2009, 110/2009 – ZDAVP-2B, 43/2010, 59/2011, 24/2012, 30/2012, 94/2012, 81/2013, 50/2014, 23/2015, 82/2015 in 68/2016.

¹⁰ Uradni list Republike Slovenije, 109/2007 in 68/2009.

¹¹ Uradni list Republike Slovenije, št. 16/2007 – uradno prečiščeno besedilo, 36/2008,

- Pravilnik o zbiranju in varstvu osebnih podatkov na področju osnovnošolskega izobraževanja;¹²
- Zakon o vrtcih.¹⁵

Podlaga za notranje kontrole in notranjo revizijo pa so najmanj naslednji zakoni in povezani akti:

- Zakon o javnih financah;¹⁴
- Pravilnik o usmeritvah za usklajeno delovanje sistema notranjega nadzora javnih financ;¹⁵
- Navodilo o pripravi zaključnega računa državnega in občinskega proračuna ter metodologije za pripravo poročila o doseženih ciljih in rezultatih neposrednih in posrednih uporabnikov proračuna;
- Usmeritve za notranje kontrole (Urad Republike Slovenije za nadzor proračuna 2004);
- Usmeritve za državno notranje revidiranje (Urad Republike Slovenije za nadzor proračuna 2017);
- Standardi notranjega revidiranja (The Institute of Internal Auditors 2012).

V nadaljevanju bomo predstavili raziskovalni vprašnji in metodo dela ter naloge notranjega revizorja pri revidiranju javnega vzgojno-izobraževalnega zavoda, to je vrtca.

Raziskovalno vprašanje in metoda dela

Osredotočili se bomo na študijo posameznega primera notranje revizije financiranja družbene enote, to je javnega vzgojno-izobraževalnega zavoda, vrtca. Študija primera je potekala v skladu z revizijskimi metodami po korakih notranje revizije, in sicer: načrtovanje revizije, izvedba revizije, priprava priporočil poslovodstvu in spremljanje izvedbe priporočil notranje revizije pri poslovodstvu. Glede na metodologijo raziskave rezultatov študije primera ni mogoče posploševati, lahko pa so ravnatelju javnega

58/2009, 64/2009 – popr., 65/2009 – popr., 20/2011, 40/2012 – ZUJF, 57/2012 – ZPCP-2D, 47/2015, 46/2016, 49/2016 – popr., 25/2017 – ZVaj.

¹² Uradni list Republike Slovenije, 80/2004 in 76/2008.

¹³ Uradni list Republike Slovenije, 100/2005 – uradno prečiščeno besedilo, 25/2008, 98/2009 – ZIUZGK, 36/2010, 62/2010 – ZUPJS, 94/2010 – ZIU, 40/2012 – ZUJF, 14/2015 – ZUUJFO in 55/2017.

¹⁴ Uradni list Republike Slovenije, št. 11/2011 in 14/2015 – popr.

¹⁵ Uradni list Republike Slovenije, št. 72/2002.

vzgojno-izobraževalnega zavoda in notranjemu revizorju v pomoč pri spoznavanju in razumevanju delovanja celote, to je družbene enote v kontekstu njenega financiranja. Kot kaže ena izmed raziskav, poslovodstvo organizacije najraje deluje tako, da zagotavlja predvidljive vires financiranja (Graham, Harvey in Rajgopal 2005, 3), zato bi radi natančno prikazali proces financiranja javnega vzgojno-izobraževalnega zavoda.

Postavili smo si naslednji raziskovalni vprašanja:

1. Katere so faze financiranja javnega vzgojno-izobraževalnega zavoda – vrtca?
2. Katere dejavnosti potekajo v posameznih fazah financiranja javnega vzgojno-izobraževalnega zavoda – vrtca?

Raziskava je bila kvalitativne narave. Študija primera je glede na vrsto empiričnega gradiva kombinirana. Na podlagi analize sekundarnih pisnih dokumentov in na podlagi opazovanja in spraševanja se bomo poglobili v faze financiranja vrtca ter tako pridobili primarno gradivo. Radi bi namreč dobili širši vpogled v proučevani pojav, saj kombinacija več metod, virov podatkov, teoretičnih predpostavk v eni raziskavi zagotavlja boljše razumevanje proučevanega problema; gre torej za strategijo, ki poveča širino, globino, kompleksnost spoznanj vsake raziskave (Flick 1998 ter Denzin in Lincoln 2005 v Vogrinc 2008, 114). Vrtec je sestavljena struktura, ki je diferencirana horizontalno in vertikalno, tako je bila v ospredju naše študije sestavljena enota. Glede na naše poznavanje teorije in prakse takšne študije primera v Sloveniji še ni bilo.

Študija primera notranjega revidiranja na področju financiranja javnega vzgojno-izobraževalnega zavoda

Študija primera bo potekala z vidika notranjega revizorja in v skladu z revizijskimi metodami po korakih notranje revizije; začeli bomo z načrtovanjem revizije, nadaljevali z njeno izvedbo ter zaključili s pripravo priporočil poslovodstvu in spremljanjem, kako poslovodstvo priporočila notranje revizije izvaja. Kot primer smo izbrali javni vrtec v Sloveniji.

Načrtovanje notranje revizije

Pri načrtovanju notranje revizije zbiramo informacije o financiranju vzgojno-izobraževalnega zavoda – vrtca, zato da prepoznamo, na kaj se moramo – poleg spoštovanja zakonskih in povezanih predpisov – pri revidiranju financiranja še osredotočiti.

Pri notranjem revidiranju finančne dejavnosti sledimo naslednjim ciljem: presojamo ustreznost in uspešnost notranjih kontrol v procesih priskrbe (financiranja in dezinvestiranja) in uporabe (investiranja in definanciranja) denarnih sredstev. Pridobiti skušamo neodvisno in nepristransko revizorjevo mnenje o tem, ali so vsi oziroma delni procesi financiranja v skladu s strokovnimi in zakonskimi pravili ter notranjimi poslovno-organizacijskimi predpisi in cilji zavoda (Koletnik 2007, 256). Kot kažejo raziskave, notranji revizorji počasi izgubljajo neodvisnost (Roussy 2015, 237), vendar kredibilnost neodvisnega in nepristranskega revizorjevega mnenja zagotavlja prav njegova neodvisnost (Habib 2012, 214). V ta namen bi notranji revizor moral preveriti, ali so politike financiranja in druge finančne dejavnosti (Dobija 2013, 124) primerne, ter podrobno poznati dejavnosti, ki se nanašajo na zakonito financiranje. Proces financiranja obravnavamo ločeno od procesa nabave, prodaje na trgu in drugih poslovnih procesov.

Kot notranji revizor informacije pridobimo in prepoznamo s preverjanjem obstoja, pridobivanjem in proučevanjem dokumentacije, povezane s financiranjem dejavnosti vrtca. Gre za naslednjo dokumentacijo, ki obstaja v standardizirani obliki in sodi med notranje informacije:

- kodeks etičnega ravnanja v vrtcu,
- pogodbe o zaposlitvi,
- akt o sistematizaciji delovnih mest,
- finančni načrt,
- letni delovni načrt,
- letno poročilo,
- dokumenti o nadomeščanju zaposlenih in bolniški odsotnosti,
- poročila o delu v šolskem letu,
- razvojni načrt,
- vzgojni načrt,
- zapisniki,
- register tveganj,
- medletna poročila,
- opomini,
- pravilnik o računovodstvu,
- pravilnik o kroženju knjigovodskih listin,
- računovodske evidence
- in drugo.

Da bi pridobili informacije, ki iz dokumentacije niso razvidne, revizorji uporabljamo naslednje revizijske postopke za prepoznavanje notranjih informacij o financiranju vrtca:

- vprašalnik;
- nestrukturiran ustni intervju z ravnateljem, pomočnikom ravnatelja, računovodjo, knjigovodjo in poslovnim sekretarjem; ti intervjuji so namenjeni spoznavanju poslovanja vrtca in potrjevanju že zbranih informacij;
- pogovor z vodjo revidirane enote (ravnatelj);
- izračunavanje, katerega namen je preverjanje računске točnosti različnih števil;
- nestatistično vzorčenje;
- opazovanje kontrolnih postopkov;
- lasten naris poteka procesa, ki daje jasnejši vpogled v financiranje in v delovne naloge ter odgovornosti posameznikov, ki sodelujejo v njem.

S pomočjo izjav zaposlenih preverimo, kako dobro poznajo proces financiranja dejavnosti vrtca, ali obstajajo notranje kontrole, kakšna je njihova vloga v tem procesu in kakšen njihov odnos do revidiranega področja. Pri tem uporabimo metode intervjuja, pogovora in vprašalnika.

Vse faze financiranja vzgojno-izobraževalnega zavoda iz teoretične definicije tega procesa bomo na primeru financiranja poslovanja javnega zavoda ustrezno preverili. Po predhodno pripravljenem načrtu potrebnih virov financiranja (finančni načrt javnega zavoda) je treba vire, kot izhaja iz teoretičnih izhodišč, najprej prikskrbeti. Pri *priskrbi* denarnih sredstev se omejimo na zunanje vire financiranja vrtca; to so občinski proračun, državni proračun in plačila staršev. Priskrbljena sredstva je treba uporabiti v skladu s finančnim načrtom. *Uporaba* denarnih sredstev pomeni namensko uporabo sredstev oziroma namensko preoblikovanje pridobljenih denarnih sredstev v nedendarne oblike. Pri *gospodarjenju* s sredstvi se bomo osredotočili na gospodarjenje z denarnimi sredstvi, pri *razporejanju* finančnih izidov oziroma razporejanju izida poslovanja pa na presežek prihodkov nad odhodki.

V nadaljevanju bomo več pozornosti namenili definiranju prikskrbe in gospodarjenja z denarnimi sredstvi vrtca.

Pri *priskrbi* denarnih sredstev izhajamo iz tega, da se dejavnosti vzgoje in izobraževanja financirajo iz naslednjih virov (78. člen ZOFVI):

- javna sredstva,
- sredstva ustanovitelja,
- prispevki gospodarskih združenj in zbornic,
- prispevki učencev,
- plačilo staršev za storitve v predšolski vzgoji,
- sredstva od prodaje storitev in izdelkov,
- donacije, prispevki sponzorjev in
- drugi viri.

Kot izhaja iz 25. člena Zakona o vrtcih, se programi predšolske vzgoje financirajo iz:

- javnih sredstev,
- sredstev ustanovitelja,
- plačil staršev ter
- donacij in drugih virov.

Kolikšni so zneski za financiranje programov predšolske vzgoje, določata vsakoletni letni delovni načrt in finančni načrt vrtca. Vrtec z letnim delovnim načrtom določi organizacijo in podrobno vsebino življenja in dela v zavodu; sprejme ga svet vrtca. Kot določa 21. člen Zakona o vrtcih, z letnim delovnim načrtom določijo organizacijo in obratovalni čas vrtca, programe vrtca, vzgojo in varstvo otrok v vzgojno-varstvenih družinah, razporeditev otrok v oddelke, delo strokovnih in drugih delavcev v vrtcu, sodelovanje s starši, sodelovanje z vzgojno-izobraževalnimi, zdravstvenimi in drugimi organizacijami, mentorstvo pripravnikom, dejavnosti za vključevanje vrtca v okolje, sodelovanje s šolami, ki izobražujejo delavce za potrebe vzgoje predšolskih otrok, program strokovnega izpopolnjevanja delavcev vrtca, program dela strokovnih organov vrtca ter kadrovske, materialne in druge pogoje, potrebne za uredništvev vzgojnega procesa.

Zakon o vrtcih v 21. členu še dodaja, da mora vrtec pred sprejemom letnega delovnega načrta z občinsko upravo občine ustanoviteljice uskladiti vse tiste elemente, ki imajo finančne posledice za zagotavljanje sredstev občine ustanoviteljice.

Programi predšolske vzgoje imajo določeno ceno, ki jo financirajo občinski in državni proračun, starši otrok ter drugi deležniki. Cene programov na predlog vrtca določi ustanoviteljica (občina). Metodologijo za oblikovanje cen programov v vrtcih, ki opravljajo javno službo, določi minister, pristojen za predšolsko vzgojo (31. člen Zakona o vrtcih).

Vrtec z občino podpiše pogodbo o financiranju dejavnosti predšolskih otrok. Občina mu na podlagi letnega finančnega načrta med drugim zagotavlja denarna sredstva za:

- plače in prejemke ter davke za zaposlene v vrtcu in za materialne stroške v skladu z normativi in standardi, vendar le za razliko med ceno programov in plačilom staršev, ki imajo stalno ali začasno prebivališče v občini;
- investicijsko vzdrževanje in sredstva za investicije v nepremičnine in opremo vrtca;
- obnovo obrabljene opreme, pohištva in delovnih priprav oziroma amortizacijo opreme ali nakup opreme in vzgojnih pripomočkov;
- pokrivanje stroškov iz naslova dejavnosti in nalog, potrebnih za izvajanje programa za predšolske otroke, ki niso všteti v ceno programa;
- sredstva za nadomeščanje vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev v primeru nezmožnosti dela delavca zaradi bolezni ali poškodbe do 30 dni;
- sredstva v višini programa brez živil za število otrok, ki predstavlja razliko med dejanskim številom otrok v oddelku in normativnim številom;
- dodatne stroške za otroka s posebnimi potrebami, vključnega v redni oddelek vrtca, ki so določeni na podlagi odločbe o usmeritvi.

Za izračun pripadajočih sredstev iz občinskega in državnega proračuna je treba izpostaviti tudi uporabo normativov in standardov, metodologija za izračunavanje namenskih sredstev pa je odvisna od dejavnosti, ki jih zavod opravlja. Za vrtec in vse druge javne vzgojno-izobraževalne zavode ureja te pogoje Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, ki natančno določa sredstva, ki jih zavodu namenijo iz državnega proračuna in proračuna lokalne skupnosti. Financiranje iz državnega proračuna poteka preko resornega ministrstva, to je ministrstva, pristojnega za šolstvo.

Za dobro *gospodarjenje* z denarnimi sredstvi je treba obvezno pripraviti načrt denarnih tokov, ki daje organizaciji vpogled v končno stanje denarja. Pri tem bi radi izpostavili, da je velikost terjatev izredno pomembna tako za obvladovanje denarnih tokov kot posledično likvidnosti in plačilne sposobnosti. Velikost terjatev ocenjujemo glede na njihov delež v sredstvih in kot delež v

PREGLEDNICA 1 Dejavnosti v začetni fazi financiranja vrtca: načrtovanje in priprava podlag

Dejavnost
Priprava razvojnega načrta.
Priprava letnega delovnega načrta.
Obravnava in sprejem letnega delovnega načrta (LDN).
Priprava finančnega načrta za leto.
Priprava in sprejem sistematizacije delovnih mest.
Soglasje ustanovitelja in ministrstva k finančnemu načrtu za leto.
Obravnava in sprejem finančnega načrta.
Podpis pogodbe o financiranju dejavnosti predšolske vzgoje in varstva otrok (večletna) med vrtcem in občino.
Podpis pogodbe o zagotavljanju sredstev za investicijsko vzdrževanje, opremo in vzgojne pripomočke za določeno leto med vrtcem in občino.
Izdelava izračuna cene programa vrtca.
Pošiljanje odločb o višini subvencioniranja oskrbnin staršem (občina, ministrstvo).
Priprava in sprejem pravilnika o računovodstvu vrtca in drugih notranjih pravilnikov.

prodaji (prihodkih). Zapadle in neplačane terjatve je treba skrbno spremljati, saj se lahko hitro spremenijo v nikoli plačane. Terjatve denimo skrbno razvrščamo in v našem primeru ugotavljamo vzroke za neplačila; razvrščamo jih lahko v naslednje skupine: kupec (starši) lahko izkorišča svoj položaj na trgu in ne plača v dogovorjenem roku, kupec je trenutno plačilno nesposoben, vendar bo obveznost poravnal kasneje, kupec je plačilno nesposoben in obveznosti ne bo poravnal. Za obvladovanje terjatev uporabljamo navodila o ravnanju s terjatvami.

Prihodki in odhodki vrtca se priznavajo po načelu nastanka poslovnega dogodka, to je fakturirane realizacije. Vodijo se po analitičnih kontih glavne knjige v skladu s Pravilnikom o enotnem kontnem načrtu za proračun, proračunske uporabnike in druge osebe javnega prava.

Izvedba notranje revizije

Na podlagi proučitve literature o financiranju, zakonskih in drugih podlag o financiranju vrtca, različnih dokumentov vrtca ter informacij, ki smo jih pridobili od revidiranja, bomo v nadaljevanju podrobneje predstavili informacije, ki jih preverjamo z notranjo revizijo procesa financiranja. Zanimalo nas bo, ali vrtec ustrezno izvaja vse dejavnosti in kje obstajajo tveganja. Te informa-

PREGLEDNICA 2 Dejavnosti v fazi priskrbe denarnih sredstev

Podproces	Dejavnost
Občina kot vir financiranja dejavnosti	Upoštevanje finančnega načrta vrtca.
	Obračun zahtevkov za občino.
	Posredovanje mesečnih zahtevkov za plačilo občini za varstvo in vzgojo otrok.
	Posredovanje zahtevkov občini za investicijsko vzdrževanje, opremo in vzgojne pripomočke.
	Spremljanje nakazil iz naslova zahtevkov.
	Evidentiranje zahtevkov na konte terjatev in prihodkov.
Ministrstvo kot vir financiranja dejavnosti	Upoštevanje finančnega načrta vrtca.
	Obračun zahtevkov za ministrstvo, pristojno za šolstvo.
	Posredovanje zahtevka za sofinanciranje plačil staršev ministrstvu, pristojnemu za šolstvo, za vrtec.
	Spremljanje nakazil iz naslova zahtevkov.
	Evidentiranje zahtevkov na konte terjatev in prihodkov.
Starši kot vir financiranja dejavnosti (oskrbnine)	Upoštevanje finančnega načrta vrtca.
	Obračun oskrbnin.
	Izpis in pošiljanje položnic za plačilo oskrbnin staršem.
	Spremljanje nakazil iz naslova plačil staršev.
	Evidentiranje oskrbnin.
	Izterjava zapadlih neplačanih terjatev iz naslova oskrbnin.
	Evidentiranje zapadlih terjatev iz naslova oskrbnin.

cije bomo predstavili v nadaljevanju. Proces financiranja dejavnosti vrtca smo proučili ob preverjanju petih faz, ki smo jih določili na podlagi teoretičnih izhodišč in izkustveno, in sicer:

- začetna faza (načrtovanje in priprava podlag),
- faza priskrbe denarnih sredstev,
- faza gospodarjenja z denarnimi sredstvi,
- faza uporabe denarnih sredstev,
- zaključna faza (poročanje).

Ključne dejavnosti, ki so potrebne v *začetni fazi* procesa financiranja, prikazujemo v preglednici 1. Z izvedbo notranje revizije preverimo, ali vrtec v tej fazi izvaja vse prikazane dejavnosti financiranja in kje obstajajo tveganja.

Fazo *priskrbe* denarnih sredstev razdelimo na več podprocesov, in sicer glede na vire financiranja dejavnosti (to so občina, ministrstvo, starši). Dejavnosti v omenjenih podprocesih prikazujemo v preglednici 2. Z notranjo revizijo preverimo, ali vrtec izvaja vse prikazane dejavnosti in kje obstajajo tveganja.

K fazi *gospodarjenja* z denarnimi sredstvi sodi dejavnost, na-

 PREGLEDNICA 5 Dejavnosti v fazi gospodarjenja z denarnimi sredstvi

Dejavnost

 Spremljanje plačilne sposobnosti in potreb dejavnosti.

vedena v preglednici 3. V tej fazi se zbirajo denarna sredstva iz vseh virov financiranja (prihodki), v fazi uporabe denarnih sredstev pa jih porabijo v treh podprocesih (odhodki oziroma stroški). Pri tem mora vrtec slediti namenski porabi priskrbljenih sredstev, tako prihodki kot odhodki/stroški morajo biti poslovno upravičeni, kar pomeni, da morajo letne postavke prihodkov in odhodkov/stroškov v bruto bilanci ustrezati tem letnim postavkam v finančnem načrtu (namesto letnih postavk lahko primerjamo dvanajstine teh postavk). Za namensko porabo denarnih sredstev je odgovoren ravnatelj. Z notranjo revizijo preverimo, ali vrtec izvaja vse v preglednici 3 prikazane dejavnosti in kje obstajajo tveganja.

Fazo *uporabe* denarnih sredstev razdelimo na tri glavne podprocese, in sicer:

- uporaba denarnih sredstev, namenjenih za plače;
- uporaba denarnih sredstev, namenjenih za material, drobni inventar in storitve;
- uporaba denarnih sredstev, namenjenih za investicije in investicijsko vzdrževanje.

Za vse tri podprocese je značilna namenska uporaba denarnih sredstev. Dejavnosti v tej fazi in vseh treh podprocesih prikazujemo v preglednici 4. Z notranjo revizijo preverimo, ali vrtec izvaja vse prikazane dejavnosti in kje obstajajo tveganja.

Proces financiranja dejavnosti se konča z *zaključno fazo*, za katero je značilno poročanje in spremljanje poslovnih rezultatov. Dejavnosti v tej fazi predstavljamo v preglednici 5. Z notranjo revizijo preverimo, ali vrtec izvaja vse prikazane dejavnosti v zadnji fazi financiranja in kje obstajajo tveganja.

Poročanje o izsledkih notranje revizije

O ugotovitvah notranje revizije notranji revizor ravnatelju in računovodji poroča sproti in ob koncu revizije. Namen sprotnega poročanja je seznaniti revidiranca o problematičnih ugotovitvah notranje revizije, tako da lahko ta napake sproti odpravi. Ob zaključku notranje revizije pripravimo osnutek revizijskega poročila in ga damo na vpogled ravnatelju vrtca. K osnutku poročila priložimo dopis, v katerem revidiranca povabimo na usklajevalni sestanek,

PREGLEDNICA 4 Dejavnosti v fazi uporabe denarnih sredstev

Podproces	Dejavnost
Uporaba denarnih sredstev, namenjenih za plače	Priprava in potrditev popolne evidence o zaposlenih. Priprava mesečnega obračuna plač ter drugih prejemkov: vnos podatkov v program za obračun plač. Izplačilo in prenos plač za evidentiranje v glavno knjigo.
Uporaba denarnih sredstev, namenjenih za material, drobn inventar in storitve	Zbiranje potreb in naročanje materiala, drobnega inventarja in storitev za opravljanje javne službe. Prejem računov dobaviteljev za plačilo materialnih stroškov, drobnega inventarja in storitev ter dobavo. Plačilo računov dobaviteljev za plačilo materialnih stroškov in storitev. Evidentiranje prejetih računov dobaviteljev. Evidentiranje plačanih računov. Vodenje evidence o razdeljevanju materiala in drobnega inventarja ter opravljenih storitev.
Uporaba denarnih sredstev, namenjenih za investicije in inv. vzdrževanje	Zbiranje potreb, postopek izbire izvajalca, sklenitev pogodb in naročanje. Prejem računov izvajalcev investicij in investicijskega vzdrževanja. Plačilo računov izvajalcem investicij in investicijskega vzdrževanja. Evidentiranje prejetih računov. Evidentiranje plačanih računov.

PREGLEDNICA 5 Dejavnosti v zaključni fazi financiranja dejavnosti vrtca: poročanje

Dejavnost
Priprava letnega poročila, izdelava analiz, medletno spremljanje poslovanja Obravnava in sprejem letnega poročila na svetu zavoda Razporejanje presežka prihodkov nad odhodki

na katerem obravnavamo njegove morebitne pripombe in pripravili dopolnitve k osnutku poročila.

Na usklajevalnem sestanku so prisotni ravnatelj, računovodja, pomočnik ravnatelja in notranji revizor, katerega namen je poročati o cilju revidiranja, o opažanjih, ugotovitvah, o možnostih za izboljšave, o priporočilih in načrtih za ukrepe. Revidiranec lahko na sestanku predloži še dodatna dokazila o financiranju vrtca.

Po prejemu potrjenega zapisnika pripravimo končno revizijsko poročilo, pri čemer pri poročanju o ugotovitvah notranje revizije spoštujemo pravila iz Standarda notranjega revidiranja (2400 – Poročanje o izsledkih). V njem zapišemo priporočila in ugotovitve ter jih ovrednotimo, kot je prikazano v preglednici 6. Ugotovitve notranje revizije iz študije primera vrtca so naslednje:

- v vrtcu ni vzpostavljeno redno poročanje o stanju na področju upravljanja s tveganji;

PREGLEDNICA 6 Opis ovrednotenja ugotovitev

Razvrstitev/rang	Opis razvrstitve
Huda pomanjkljivost	Kršitev zakonskih in/ali strokovnih pravil je povzročena naklepno ali iz malomarnosti. Kršitev notranjih poslovno-organizacijskih predpisov je povzročena naklepno ali iz malomarnosti. Sistemska napaka s pričakovanimi velikimi posledicami. Posamezne ugotovitve s pričakovanimi težkimi posledicami.
Manjša pomanjkljivost, napaka	Kršitev zakonskih in/ali strokovnih pravil je povzročena nenaklepno ali z zadostno skrbnostjo. Kršitev notranjih poslovno-organizacijskih predpisov je povzročena nenaklepno ali z zadostno skrbnostjo. Sistemska napaka s pričakovanimi neznatnimi posledicami. Posamezne ugotovitve s pričakovanimi hudimi posledicami.
Priporočilo	Notranja revizija je prepoznala možnosti za izboljšavo.

OPOMBE Prirejeno po Committee of Sponsoring Organizations of the Treadway Commission (2004).

- v vrtcu ni vzpostavljeno redno spremljanje doseganja ciljev iz finančnega načrta in
- v vrtcu ni vzpostavljeno sistematično upravljanje s terjatvami.

Vse tri ugotovitve lahko kot notranji revizor ovrednotimo z rangom C, kar pomeni, da smo prepoznali možnosti za izboljšave pri nekaterih dejavnostih v procesu financiranja vrtca.

Spremljanje ukrepov posloводства

Namen notranjega revizorja pri spremljanju priporočil je zagotoviti, da v zavodu na podlagi priporočil iz revizijskega poročila uresničijo popravljalne ukrepe. Pravilnik o usmeritvah za usklajeno delovanje sistema notranjega nadzora javnih financ v 17. členu proračunske uporabnike, med katerimi je tudi vrtec, zavezuje, da so na podlagi pisnih poročil, predlogov in priporočil notranje revizijske službe v roku, ki ni daljši od 90 dni, dolžni sprejeti načrt ukrepov za odpravljanje ugotovljenih nepravilnosti v poslovanju oziroma pomanjkljivosti in slabosti pri delovanju notranjih kontrol ter o tem z odzivnim poročilom obvestiti notranjega revizorja. Za izvedbo priporočil je odgovoren ravnatelj.

Če kot notranji revizor ugotovimo, da določeni ukrepi in priporočila zaradi različnih vzrokov niso bili izvedeni in tako pomanjkljivosti niso bile odpravljene, sklepamo, da vrtec oziroma ravnatelj sprejema tveganje, ki ga ne obvladuje. V tem primeru lahko

notranji revizor o tem obvesti nadzorni organ vrtca, to je svet zavoda.

Sklep

Želeli smo ugotoviti, katere so faze financiranja javnega vzgojno-izobraževalnega zavoda – vrtca in katere dejavnosti potekajo v fazah financiranja tega javnega vzgojno-izobraževalnega zavoda. S pomočjo teoretičnih izhodišč in študije enega primera ter revizijskih metod od načrtovanja notranje revizije, njene izvedbe ter priprave priporočil ravnatelju vzgojno-izobraževalnega zavoda smo v procesu financiranja definirali pet faz in dejavnosti znotraj njih. Ugotovitve notranje revizije iz študije primera vrtca so bile, da niso vzpostavljena redno poročanje o stanju na področju upravljanja s tveganji, redno spremljanje doseganja ciljev iz finančnega načrta in sistematično upravljanje s terjatvami. Vse tri ugotovitve smo ovrednotili kot možnosti za izboljšave v dejavnostih znotraj procesa financiranja vrtca.

Natančen prikaz procesa financiranja je lasten prikaz avtorice prispevka in je lahko ravnatelju javnega vzgojno-izobraževalnega zavoda in notranjemu revizorju v pomoč pri spoznavanju in razumevanju delovanja javnega vzgojno-izobraževalnega zavoda kot celote, v kontekstu dejavnosti, ki potekajo v posameznih fazah financiranja.

Literatura

- Committee of Sponsoring Organizations of the Treadway Commission. 2004. *Enterprise Risk Management: Integrated Framework*. Jersey City, NJ: Committee of Sponsoring Organizations of the Treadway Commission.
- Dobija, D. »Exploring Audit Committee Practices: Oversight of Financial Reporting and External Auditors in Poland.« *Journal of Management & Governance* 19:113–43.
- Denzin, N. K., in Y. S. Lincoln. 2005. *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Flick, U. 1998. *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage.
- Graham, J. R., C. R. Harvey in S. Rajgopal. 2005. »The Economic Implications of Corporate Financial Reporting.« *Journal of Accounting and Economics* 40 (1–3): 3–73.
- Habib, A. 2012. »Non-Audit Service Fees and Financial Reporting Quality: A Meta-Analysis.« *Journal of Accounting, Finance and Business Studies* 48 (2): 214–248.
- Koletnik, F. 2007. *Notranje revidiranje*. Ljubljana: Slovenski inštitut za revizijo.

- Rebernik, M., in L. Repovž. 2000. *Od ideje do denarja*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Roussy M. 2015. »Welcome to the Day-to-Day of Internal Auditors: How Do They Cope with Conflicts?« *Auditing: A Journal of Practice & Theory* 34 (2): 237–64.
- The Institute of Internal Auditors. 2012. »International Standards for the Professional Practice of Internal Auditing (Standards).« <https://na.theiia.org/standards-guidance/Public%20Documents/IPPF%202013%20English.pdf>
- Turk, I. 2010. *Ekonomске in finančne kategorije na mikro in makro ravni*. Ljubljana: Zveza ekonomistov in Zveza računovodij, finančnikov in revizorjev Slovenije.
- Urad Republike Slovenije za nadzor proračuna. 2017. »Usmeritve za državno notranje revidiranje.« http://www.unp.gov.si/fileadmin/unp.gov.si/pageuploads/notranji_nadzor/USMERITVE_ZA_DNR_POSODOBITEV_september_2017_27092017.pdf
- Urad Republike Slovenije za nadzor proračuna. 2004. »Usmeritve za notranje kontrole.« http://www.unp.gov.si/fileadmin/unp.gov.si/pageuploads/notranji_nadzor/usmeritve_notr_kontr.pdf
- Vogrinc, K. 2008. »Pomen triangulacije za zagotavljanje kakovosti znanstvenih spoznanj kvalitativnega raziskovanja.« *Sodobna pedagogika* 2008 (5): 108–122.
- Dr. Tatjana Horvat je državna notranja revizorka in višja predavateljica na Šoli za ravnatelje.
tatjana.horvat@solazaravnatelje.si

Vpliv zakonodaje na vsebinsko ustreznost finančnih načrtov osnovnih šol

Bernardka Žvorc

Osnovna šola Šmarje pri Jelšah

Finančni načrt je akt osnovne šole, v katerem finančno ovrednotijo cilje in naloge za naslednje leto. Pripravi ga računovodja skupaj z ravnateljem. Raziskovalni problem je v naši raziskovalni in izkustveni ugotovitvi, da osnovne šole kot javni vzgojno-izobraževalni zavodi ne pripravljajo vsebinsko ustreznih finančnih načrtov. Na vsebino finančnega načrta najbolj vplivajo določbe različnih predpisov, kot so zakoni, pravilniki in navodila. Zato smo z raziskavo želeli ugotoviti, ali so zakoni, pravilniki in navodila, ki opredeljujejo finančne načrte, dovolj razumljivi. Vanjo smo vključili vse osnovne šole v Sloveniji; izvedli smo jo z anketo, ki smo jo poslali računovodjem vseh osnovnih šol. Na anketo so odgovorili na okoli tretjini osnovnih šol, in to je bil vzorec naše raziskave. Kot metodo raziskovanja smo uporabili *t*-preizkus za neodvisna vzorca. Ugotovili smo šibko pozitivno povezanost med oceno o razumljivosti zakonov, pravilnikov in navodil ter vsebinsko ustreznostjo finančnih načrtov. Naše priporočilo je, da bi bilo treba navodila za vsebino finančnih načrtov za osnovne šole pripraviti na sistemski ravni.

Ključne besede: finančni načrt, zakonodaja, osnovna šola

Uvod

Rezultat načrtovanja je finančni načrt, ki je akt proračunskega uporabnika in ima vse večji pomen. Pritiski javnosti na čim manjše trošenje denarja v javnem sektorju zahtevajo, da mora proračunski uporabnik vsak korak, ki pomeni porabo proračunskega denarja, natančno načrtovati in zagovarjati. Finančni načrt mora biti natančen in utemeljen (Žvorc 2013). Tudi Harris (2000, 855) pripisuje načrtovanju zaradi pritiskov okolja vse večji pomen. Vsebina finančnega načrta je določena z različnimi zakoni, pravilniki in navodili. V prejšnjih raziskavah smo ugotovili, da niti ena vsebinska postavka finančnega načrta ni bila prisotna v vseh osnovnih šolah, in to kljub enotni zakonodaji, ki jo je pri pripravi finančnih načrtov treba upoštevati; podatki namreč kažejo na neenotne odgovore v osnovnih šolah (Horvat in Žvorc 2015). Ena naših raziskav je pokazala, da ima v vzorcu osnovnih šol (ki je predstavljal

tretjino vseh slovenskih osnovnih šol) le slaba petina vsebinsko ustrezen finančni načrt (Horvat in Žvorc 2015), torej vse vsebinske postavke, ki jih zahtevajo zakoni, pravilniki in navodila.

Načrtovanje in finančni načrt

Načrtovanje in poročanje sta pri nas vse bolj pomembni tudi zaradi spletne aplikacije ERAR,¹ ki splošni javnosti, medijem, stroki in državnim organom omogoča vpogled v izdatke javnih institucij, ki se nanašajo na blago in storitve. Delno njihove storitve financirajo učenci oziroma starši in podjetja, zato morajo izdati račun (Horvat in Likar 2016, 404). Javna osvetlitev toka denarja med javnim in zasebnim povečuje odgovornost nosilcev javnih funkcij za smotrno in učinkovito porabo javnih sredstev, omogoča argumentirano razpravo o sprejetih in načrtovanih investicijah ter zmanjšuje tveganja za slabo upravljanje, zlorabo oblasti, predvsem pa omejuje sistemsko korupcijo, nepošteno konkurenco in klientelizem (Žvorc 2013).

Na osnovi finančnega načrta, ki ga pripravi računovodja skupaj z ravnateljem in ki mora biti potrjen in sprejet, zavodi, kamor sodijo tudi osnovne šole, prejmejo finančna sredstva. Vodstvo z dobrim gospodarjenjem in načrtovanjem prispeva k racionalni porabi proračunskih sredstev. Organizacije so za svoje poslovanje odgovorne različnim interesnim skupinam, kot so zaposleni, starši, dobavitelji, poslovni partnerji, lokalne skupnosti, nepridobitne organizacije, javni sektor in širša družba (Horvat 2015, 339). Vodstvo organizacije mora vzpostaviti interne kontrole za zaščito pred prevarami računovodskih izkazov (Horvat in Lipičnik 2016, 35). Ena od njih je finančni načrt.

Pri načrtovanju si sledijo trije koraki (Robnik 2000, 883):

- najprej pripravimo načrt,
- načrt vpeljemo v prakso in
- na koncu primerjamo dejanske rezultate z načrtovanimi.

Osnovna šola mora kot uporabnica javnih sredstev vsako leto pripraviti dva med seboj usklajena planska dokumenta. To sta letni delovni načrt, ki je vsebinski dokument, ter finančni načrt, ki je ovrednoten letni delovni načrt.

V finančnem načrtu finančno ovrednotimo cilje in naloge za naslednje leto. Predračuni, ki so podlaga za načrt, so predmet različ-

¹ Glej <https://erar.si>.

nih ocen in analiz ter pomenijo na eni strani prihodek za uporabnike, na drugi pa strošek za državo in izdatek za državljane. To daje predračunom posrednih uporabnikov nujno prizvok javnosti in zahteva primerno kakovost. Pojem predračun pogosto enačimo s pojmom načrt, kar pa velja le takrat, ko je predračun tudi sprejet (Kavčič 2006, 16–17).

Finančne načrte sestavljamo za notranje potrebe računovodstva, za potrebe drugih notranjih uporabnikov v poslovni celoti ter za potrebe zunanjih uporabnikov. Potrebe zunanjih uporabnikov so določene s predpisi, dogovori ali običaji, potrebe za poslovno odločanje pa s splošnim aktom (Žvorc 2013).

Finančni načrt ni namenjen samemu sebi in ni pripravljen le zato, ker tako določajo predpisi. Bistvenega pomena je spremljanje in analiziranje njegovega uresničevanja med letom. Finančni načrt v osnovni šoli predvsem notranjim uporabnikom omogoča spremljanje pridobivanja prihodkov tako od MIZŠ, iz občinskih proračunov, od staršev in drugih, pa tudi spremljanje stroškov. Pri odstopanjih lahko pravočasno ukrepamo. Šola, ki ima natančen finančni načrt, lahko v primeru neuskklajenosti med prihodki in odhodki ali kadar je sredstev premalo, ustanovitelja ali pristojno ministrstvo pravočasno opozori na morebitne motnje pri poslovanju in s tem na neizpolnjevanje ciljev. Finančni načrt nam omogoča spremljanje namenske porabe sredstev. Ker šole poleg javne službe običajno opravljajo tudi tržno in se vključujejo v različne projekte, jim finančni načrt in seveda njegovo spremljanje omogočata ugotavljanje, kako uspešni so pri vseh dejavnostih. Finančni načrt je osnova za sproten nadzor nad vrednostnim spremljanjem poslovanja šole kot celote (Žvorc 2013).

Zunanji uporabniki se z uresničitvijo finančnega načrta seznanijo ob predložitvi letnega poročila o doseženih ciljih in rezultatih na letni ravni. Poročilo o doseženih ciljih in rezultatih posrednega proračunskega uporabnika opredeljuje 16. člen Navodil o pripravi zaključnega računa državnega in občinskega proračuna² in mora vsebovati:

- zakonske in druge pravne podlage, ki pojasnjujejo delovno področje posrednega uporabnika;
- dolgoročne cilje posrednega uporabnika, kot izhajajo iz večletnega programa dela in razvoja posrednega uporabnika oziroma področnih strategij in nacionalnih programov;

² Uradni list Republike Slovenije, št. 12/2001, 10/2006, 8/2007, 102/2010.

- letne cilje posrednega uporabnika, zastavljene v obrazložitvi finančnega načrta posrednega uporabnika ali v njegovem letnem programu dela;
- oceno uspeha pri doseganju zastavljenih ciljev, upošteva fizične, finančne in opisne kazalce (indikatorje), določene v obrazložitvi finančnega načrta posrednega uporabnika ali v njegovem letnem programu dela po posameznih področjih dejavnosti;
- nastanek morebitnih nedopustnih ali nepričakovanih posledic pri izvajanju programa dela;
- oceno uspešnosti pri doseganju zastavljenih ciljev v primerjavi z doseženimi cilji iz poročila za preteklo leto ali leta;
- oceno gospodarnosti in učinkovitosti poslovanja glede na opredeljene standarde in merila, kot jih je predpisalo pristojno ministrstvo oziroma župan, in ukrepe za izboljšanje učinkovitosti ter kakovosti poslovanja posrednega uporabnika;
- oceno delovanja sistema notranjega finančnega nadzora posrednega uporabnika;
- pojasnila na področjih, kjer zastavljeni cilji niso bili doseženi, in razloge, zaradi katerih je do tega prišlo; pojasnila morajo vsebovati seznam ukrepov in terminski načrt za doseganje zastavljenih ciljev ter predloge za nove cilje ali ukrepe, če zastavljeni niso izvedljivi;
- oceno učinkov poslovanja posrednega uporabnika na druga področja, predvsem na gospodarstvo, socialo, varstvo okolja, regionalni razvoj in urejanje prostora;
- druga pojasnila, ki vsebujejo analizo kadrovanja in kadrovske politike, in poročilo o investicijskih vlaganjih.

Da bi lahko poročali o ciljih in rezultatih, moramo vse to vključiti v finančni načrt, sicer nimamo podlage za primerjavo. Z dobro pripravljenim finančnim načrtom in njegovim spremljanjem lahko pripomoremo k temu, da ne trošimo več, kot so naše zmožnosti, prav tako pa lahko vidimo, kje so rezerve. Dogaja se namreč, da šole trošijo toliko denarja, kolikor ga prejmejo iz proračuna, čeprav poraba ni vedno upravičena. Da bi bilo finančno vodenje osnovnih šol uspešno, poraba proračunskih sredstev pa čim bolj smotrna, je nadzor nad poslovanjem in porabo sredstev bistvenega pomena, to pa brez ustreznega finančnega načrta seveda ni mogoče (Žvorc 2013).

Pravne podlage za sestavo finančnega načrta

Preden predstavimo pravne podlage za finančni načrt v osnovni šoli, moramo omeniti, da osnovne šole uvrščamo med javne zavode. Statusna vprašanja zavodov rešuje Zakon o zavodih (ZZ),³ ki določa, da so zavodi organizacije, ustanovljene za opravljanje dejavnosti vzgoje in izobraževanja, znanosti, kulture, športa, zdravstva, socialnega varstva, otroškega varstva, invalidskega varstva, socialnega zavarovanja in drugih dejavnosti, če cilj opravljanja dejavnosti ni pridobivanje dobička. Javni zavodi opravljajo javne službe.

Javni zavodi sodijo med posredne uporabnike državnega oziroma občinskega proračuna, kar pomeni, da se financirajo iz proračuna države ali občine posredno preko neposrednih uporabnikov, to je ministrstev ali občine. Za javne zavode tako veljajo zakonske določbe, ki veljajo za posredne uporabnike. Pravilnik o enotnem kontnem načrtu⁴ v 2. členu javne zavode uvršča med določene uporabnike enotnega kontnega načrta.

Zakon o javnih financah (ZJF)⁵ je krovni zakon, ki s finančnega in poslovnega vidika določa delovanje javnih zavodov. V 10. členu tako določa, da morajo vsi posredni uporabniki proračunov pripraviti in predložiti finančni načrt.

Finančni načrt urejajo Zakon o računovodstvu (ZR),⁶ Navodilo o pripravi finančnih načrtov posrednih uporabnikov državnega in občinskih proračunov⁷ in Pravilnik o sestavljanju letnih poročil za proračun, proračunske uporabnike in druge osebe javnega prava.⁸ Več o razumljivosti zakonov, pravilnikov in navodil je mogoče prebrati v Horvat in Žvorc (2015).

Računovodsko predračunavanje

Računovodstvo je celota štirih, med seboj povezanih sestavin: računovodskega predračunavanja, računovodskega obračunavanja ali knjigovodstva, računovodskega nadziranja in računovodskega analiziranja (Melavc in Novak 2007, 47). V najširšem pomenu je

³ Uradni list Republike Slovenije, št. 12/1991, 8/1996, 36/2000 – ZPDZC in 127/2006 – ZIZP.

⁴ Uradni list Republike Slovenije, št. 112/2009, 58/2010, 104/2010, 104/2011, 97/2012.

⁵ Uradni list Republike Slovenije, št. 11/2011 in 14/2013 – popr.

⁶ Uradni list Republike Slovenije, št. 23/1999, 30/2002 – ZJF-C in 114/2006 – ZUE.

⁷ Uradni list Republike Slovenije, št. 91/2000 in 122/2000.

⁸ Uradni list Republike Slovenije, št. 115/2002, 21/2003, 134/2003, 126/2004, 120/2007, 124/2008, 58/2010, 60/2010 – popr., 104/2010 in 104/2011.

predračunavanje vsako vrednotenje prihodnjih poslovnih dogodkov.

Predračunavanje je pomembno za vsa podjetja, še posebej za tista, pri katerih so podlaga za pridobivanje prihodka predračuni. Poleg tega, da jim predračuni zagotavljajo prihodke, imajo precej koristnih stranskih učinkov. V literaturi lahko izvemo, da je s predračuni mogoče doseči tudi stranske cilje, ki izboljšujejo celotno poslovanje javnih ustanov. Ti cilji so (Jones in Pendelbury 2000, 58):

- določitev prihodnjih prihodkov in stroškov;
- odločanje o politiki in načrtovanje;
- podpora pri načrtovanju stroškov;
- ustvarjanje podlag za nadzor nad prihodki in stroški;
- ustvarjanje podlag za merjenje in ocenjevanje doseženega;
- motiviranje ravnateljstva in zaposlenih;
- lažje usklajevanje in boljša komunikacija pri izvajanju dejavnosti.

Kavčičeva (2006, 14) poudarja, da se računovodsko predračunavanje v Sloveniji ni pojavilo šele s Slovenskimi računovodskimi standardi (SRS). Da računovodstvo še zdaleč ni samo knjigovodstvo, temveč obsega še druge dejavnosti, čeprav si marsikatero od njih pogosto prisvajajo druge službe v podjetju, so slovenski računovodski teoretiki spoznali že zelo zgodaj. Za pravilno obravnavanje računovodske vloge je bilo prelomno že leto 1965, ko je računovodsko predračunavanje (oziroma računovodsko načrtovanje, kot se je takrat imenovalo) postalo ena bistvenih sestavin računovodske vloge.

Kot za vse računovodske naloge je tudi za računovodsko predračunavanje značilno, da zajema vse tiste podatke in informacije, ki so pomembni za ugotavljanje, kako bo organizacija finančno in gospodarsko uspešna. Čeprav računovodski strokovnjaki že dolgo ločijo računovodske in finančne podatke, so uradno jasno ločnico potegnili Slovenski računovodski standardi. Zanje je značilno, da zelo natančno ločijo računovodske informacije od finančnih (Kavčič 2006, 14).

Turk (2002, 529) opredeljuje predračunavanje kot zbiranje, urejevanje in obdelovanje podatkov, ki se nanašajo na načrtovanje gospodarskih kategorij v prihodnjem obdobju, ter njihovo prikazovanje v predračunih, ki podrobneje opredeljujejo načrte.

Tej opredelitvi sledijo tudi »Pravila skrbnega računovodenja«

(Slovenski inštitut za revizijo 2016), ki so dopolnitev Slovenskih računovodskih standardov⁹ in določajo, da je računovodsko predračunavanje obdelovanje v denarni in naravni (nedenarni) merski enoti izraženih podatkov o načrtovanih gospodarskih kategorijah poslovnih procesov in stanj. Usmerjeno je k sestavljanju računovodskih predračunov, ki zajemajo denarno in v naravnih merskih enotah izražene podatke o načrtovanih sredstvih, obveznostih do njihovih virov, prihodkih, odhodkih, stroških ter prejemkih in izdatkih. Računovodsko predračunavanje je pomembno pri sestavljanju računovodskih predračunov tako za notranje kot za zunanje uporabnike.

Namen načrtovanja, tudi računovodskega, je v vnaprejšnjem preprečevanju morebitnih težav in njihovem razreševanju. Dobro predračunavanje, ki omogoča ocenjevanje prihodnjih stroškov, prihodkov, nadziranje uresničenega in ugotavljanje dosežkov, je osnova za načrte. Predračuni postanejo načrti pod pogojem, da so sprejeti (Žvorc 2013).

Računovodsko predračunavanje v osnovnih šolah v veliki meri temelji na finančnih načrtih pristojnega ministrstva in na proračunu občine ustanoviteljice, šole same nimajo veliko manevrskega prostora. Ministrstvo namreč določa normative, standarde, cenike za materialne stroške in drugo, občina ustanoviteljica pa v svojem proračunu določi, koliko sredstev bo namenila posamezni osnovni šoli za plačila stroškov za uporabo prostora in opreme, za investicijsko vzdrževanje nepremičnin in opreme, za dodatne dejavnosti in investicije. Šola mora občini svoje potrebe utemeljiti pred sprejetjem občinskega proračuna (Žvorc 2013).

Veliko držav išče načine, kako učinkoviteje porabiti omejena proračunska sredstva za doseganje ciljev in uresničevanje prednostnih nalog. Prehod na k ciljem in rezultatom usmerjen proračunski proces ali ciljno usmerjenemu proračunskemu procesu – CUP – je ena od poti, ki jo je izbrala tudi Slovenija.

Države članice OECD po letu 2000 pospešeno prehajajo od tradicionalnega proračuna na k rezultatom usmerjenemu. Programsko načrtovanje in usmerjenost k ciljem in rezultatom delovanja države sta se v Sloveniji začela z reformo leta 2001 in pomenita temelj za novi način vodenja in izvajanja funkcij javne uprave, saj usmerjata njeno delovanje (Zemljič 2000, 110):

- od vložkov (*input*)

⁹ Uradni list Republike Slovenije, št. 95/2015, 74/2016 – popr. in 23/2017)

- preko postopkov
- k rezultatom (*output*) in
- k učinkom (*outcome*).

Namen k ciljem in rezultatom usmerjenega proračuna je učinkovito programsko upravljanje, ki omogoča tudi dobro upravljanje z javnimi sredstvi in poslovanje v skladu s splošnimi načeli dobrega upravljanja, torej z načeli proračunske uspešnosti, učinkovitosti in gospodarnosti.

Pojem k ciljem in rezultatom usmerjeni proračunski proces se osredotoča na oblikovanje programov in proračuna okrog niza ciljev in želenih rezultatov, ki morajo biti opredeljeni v začetku proračunskega procesa. Finančni načrt je pri ciljno usmerjenem proračunskem procesu vsebinsko pripravljen in ovrednoten na temelju razvojnih izhodišč in strateških usmeritev, ki vsebujejo cilje, pričakovane rezultate in učinke programskega delovanja na posameznem področju in ne na osnovi povečevanja sredstev dejanskega proračuna, glede na doseženo porabo v preteklih obdobjih (odstotkovno povečanje stroškov) ali samo produkcijo dobrin in storitev (Računsko sodišče b.l., 12–13).

Uveljavljanje k rezultatom usmerjenega proračuna v praksi predstavlja enega od načinov uresničevanja *Kodeksa dobrih praks na področju transparentnosti javnih financ*, ki ga je Mednarodni denarni sklad sprejel leta 1998 (International Monetary Fund 1998). Kodeks temelji na štirih splošnih načelih, in sicer na načelu jasnosti vlog in odgovornosti, načelu javne dostopnosti informacij, načelu javnega pripravljanja, izvajanja proračuna in poročanja o njem ter na načelu neodvisnega zagotavljanja pravilnosti oziroma resničnosti proračunskih informacij, ki morajo biti predmet javne in neodvisne presoje. Transparentnost javnih financ je ključnega pomena za doseganje makroekonomske stabilnosti vsake države in njen nadaljnji razvoj (Bitenc 2004, 60).

K rezultatom usmerjeno načrtovanje proračuna je zato več kot proračun v finančnem pomenu; načrt proračuna ne vsebuje le podatkov o tem, koliko sredstev bo država porabila za posamezen program oziroma dejavnost, temveč tudi o tem, kolikšen bo obseg in/ali kakšna bo kakovost opravljenih storitev ter kakšni bodo vplivi na družbeno skupnost oziroma koristi zanjo (Logar 2006, 84).

Tudi slovensko šolstvo bi si moralo prizadevati za učinkovitejšo porabo omejenih proračunskih sredstev za doseganje ciljev in uresničevanje prednostnih nalog, kar bi omogočilo boljše uprav-

ljanje z javnimi sredstvi in ustreznije poslovanje, ob upoštevanju načel proračunske uspešnosti, učinkovitosti in gospodarnosti.

Zakoni v Sloveniji in EU vzpostavljajo sistem, procese in z njimi povezana pravila, ki morajo biti med seboj usklajeni, kar pomeni, da se zakonska določila med seboj podpirajo in si niso v nasprotju. Poznamo več vrst računovodskih metodologij. IFAC določa dve temeljni referenčni točki (denarni tok in nastanek dogodka) in dve modifikaciji (modificiran denarni tok in modificirano načelo nastanka dogodka).

Računovodsko poročanje javnega sektorja zajema širok spekter različnih kombinacij med plačano in zaračunano realizacijo. Različne vlade po svetu prirojijo sebi ustrezno obliko poročanja, ki vsebuje elemente tako ene kot druge metodologije. Izbira določenega načela je odvisna od ciljev poročanja, predvsem pa je posledica zgodovinskega razvoja in razpoložljivih virov. Seveda je poročanje odvisno tudi od vrste naročnika. Za notranje uporabnike, ki so hkrati odločevalci, so ta poročila strogo specializirana in so pripravljena tako, da zadovoljijo njihove potrebe (International Federation of Accountants 2000, 21–27).

Računovodski sistemi, ki temeljijo na denarnem toku, priznavajo transakcije in dogodke takrat, ko se denar prejme ali pa ko se izvede plačilo. Sistem po načelu nastanka poslovnega dogodka pa priznava transakcije ali dogodke v trenutku, ko se ustvari ekonomska vrednost, se ta vrednostno preoblikuje, izmenja, prenese ali pa razširi, ter takrat, ko so zapisani vsi ekonomski tokovi in ne zgolj gotovinski (Maher 2011, 5).

V poslovnem računovodstvu je najpogosteje uporabljeno načelo zaračunane realizacije (*accrual*), ki zajema prihodke takrat, ko so zasluženi, in odhodke takrat, ko je blago dobavljeno ali storitve opravljene. Z nastalimi, še nezapadlimi obveznostmi (*accruing liabilities*) spremljajo podjetja blago in storitve, dobavljene ali prejete od drugih v času pred plačilom. Kadarkoli je mogoče izračunati neto vrednost podjetij kot vsoto stanja vseh nastalih odprtih terjatev, inventarja, fiksnih kapitalskih aktiv, zemlje, nematerialnih aktiv, gotovine in depozitov, finančnih aktiv in dolgov. Zaračunane obveznosti so nepogrešljive tudi pri stroškovnih kalkulacijah, ki jih računa podjetje za določitev svojih cen, po katerih lahko proizvaja (Premchand 1989, 409–410).

Tradicionalna podlaga za vladne račune so bila od nekdaj plačila (*cash*). V takšnem sistemu se prejemki in izdatki zajemajo v času, ko so plačila prejeta ali opravljena (Premchand 1989, 387).

Pri nas izkazovanje in merjenje prihodkov in drugih prejemkov

ter odhodkov in drugih izdatkov pravnih oseb javnega prava opredeljujeta Zakon o računovodstvu (ZR)¹⁰ in Pravilnik o razčlenjevanju in merjenju prihodkov in odhodkov pravnih oseb javnega prava.¹¹ Izkazovanje prihodkov in odhodkov je različno glede na to, ali gre za pravne osebe javnega prava ali za pravne osebe zasebnega prava.

Pravne osebe javnega prava razčlenjujejo prihodke in druge prejemke ter odhodke in druge izdatke v skladu s Pravilnikom o enotnem kontnem načrtu za proračun, proračunske uporabnike in druge osebe javnega prava, ki ga je izdal minister za finance. Pravne osebe zasebnega prava pa pri izkazovanju prihodkov in odhodkov upoštevajo Enotni kontni okvir za gospodarske družbe, samostojne podjetnike posameznike, zadrage, nepridobitne organizacije – pravne osebe zasebnega prava ter društva in invalidske organizacije¹² ter Slovenski računovodski standard 34 – Računovodske rešitve v nepridobitnih organizacijah – pravnih osebah zasebnega prava. V osnovi SRS 34 ne velja za osebe javnega prava, a se ZR v nekaterih členih sklicuje nanj in dovoljuje njegovo uporabo tudi zanje.

Drugi uporabniki enotnega kontnega načrta pri izkazovanju prihodkov in drugih prejemkov ter odhodkov in drugih izdatkov upoštevajo računovodsko načelo denarnega toka – plačane realizacije. Po Pravilniku o razčlenjevanju in merjenju prihodkov in odhodkov oseb javnega prava so drugi uporabniki enotnega kontnega načrta državni in občinski proračuni, državni in občinski organi in organizacije, ožji deli lokalnih skupnosti, Zavod za zdravstveno zavarovanje Slovenije, Zavod za pokojninsko in invalidsko zavarovanje Slovenije in javni skladi.

Določeni uporabniki enotnega kontnega načrta pa priznavajo prihodke in odhodke po načelu nastanka poslovnega dogodka – fakturirane realizacije. Za določene uporabnike enotnega kontnega načrta, ki so vključeni v seznam neposrednih in posrednih uporabnikov državnega in občinskih proračunov, je zaradi zagotovitve podatkov o vseh javnofinančnih prihodkih in odhodkih predpisano tudi evidenčno izkazovanje prihodkov in drugih prejemkov ter odhodkov in drugih izdatkov po načelu denarnega toka – plačane realizacije. Določeni uporabniki enotnega kontnega načrta so javni

¹⁰ Uradni list Republike Slovenije, št. 23/1999, 30/2002 – ZJF-C in 114/2006 – ZUE.

¹¹ Uradni list Republike Slovenije, št. 134/2003, 34/2004, 13/2005, 114/2006-ZUE, 138/2006, 120/2007, 112/2009, 58/2010, 97/2012.

¹² Uradni list Republike Slovenije, št. 107/2015 in 1/2016.

zavodi, javne agencije in drugi posredni proračunski uporabniki, razen ZZZS in ZPIZ, ter druge osebe javnega prava, ki niso posredni ali neposredni proračunski uporabniki in upoštevajo določbe Zakona o računovodstvu.

Osnovne šole uvrščamo med določene uporabnike enotnega kontnega načrta, kar pomeni, da vodijo računovodstvo tako po načelu poslovnega dogodka kot po načelu denarnega toka.

Razumljivost zakonov, pravilnikov in navodil

Glagol *razumeti* po *Slovarju slovenskega knjižnega jezika* (2008) pomeni, da se nekaj da razumeti, vključiti, sprejeti v zavest in ugotoviti vzorčne, logične povezave, ugotoviti vsebino, smisel, razumljivost pa je lastnost, značilnost razumljivega.

Računovodje se pri razlaganju naših zakonov in podzakonskih aktov v praksi večkrat srečujemo s težavami. Sprašujemo se, zakaj zakoni niso bolj jasno napisani in zakaj se nenehno spreminjajo, kar povzroča še dodatne težave. V praksi bi bilo manj napak, če bi vsi uporabniki zakone razumeli tako, kot si je zamislil zakonodajalec. Računovodje smo ciljno usmerjeni k spoštovanju računovodskih predpisov in zakonodaje, kar pa nam večkrat otežujejo dvoumno napisani oziroma nejasni zakoni, zato se pojavljajo dileme, kako nekaj razumeti, da bo pravilno oziroma v skladu z zakonodajo. Ko se soočimo s težavo, velikokrat iščemo informacije pri svetovalcih, revizorjih, pojasnila poskušamo dobiti na spletni strani DURS-a, največkrat pa na seminarjih in v krogih računovodij. Žal pa se velikokrat zgodi, da celo svetovalci zakone razlagajo različno. Zaradi te problematike služijo razne založbe, ki ponujajo strokovno literaturo s tega področja, prav tako podjetja, ki organizirajo seminarje in izobraževanja. Tudi na različnih ministrstvih zakone včasih razlagajo različno. V praksi so zato potrebna usklajevanja med ministrstvi in znotraj njih. ZUJF, ki je začel veljati 1. junija 2012, je bil eden takšnih zakonov, pri katerih razlage posameznih členov niso bile usklajene. Nerazumevanje zakonov posledično pomeni večje stroške in preveliko porabo časa za iskanje informacij. Jasno napisani zakoni bi pomenili prihranek časa in denarja, prispevali bi k doslednejši izpolnitvi zakonskih zahtev, manj bi bilo napak, poslovanje pa bi bilo pravilnejše oziroma bolj v skladu z zakonodajo. V naši raziskavi smo računovodje povprašali po razumljivosti zakonov, pravilnikov in navodil, ki opredeljujejo finančne načrte. Zakoni in pravilniki so tudi sicer sopotniki računovodij in temelj pri njihovih vsakodnevni opraviilih.

To tematiko omenja Listina Evropske unije o temeljnih človekovih pravicah, saj med državljanskimi pravicami navaja pravico do dobre uprave, ki pa lahko deluje le, če temelji na pregledni zakonodaji, ki je državljanom razumljiva. Evropsko listino, ki jo je pripravila konvencija, v okviru katere so se z evropskimi institucijami povezali predstavniki nacionalnih parlamentov, pravniki, akademiki in predstavniki civilne družbe, je kot priporočilo in referenčno besedilo sprejel Evropski svet v Nici decembra 2000. To besedilo dopolnjuje Evropsko konvencijo o varstvu človekovih pravic in svoboščin, ki je nastala na pobudo Sveta Evrope. Listina o temeljnih pravicah ni vključena v Lizbonsko pogodbo, ampak ji je le priložena kot izjava. Njen cilj je zgolj zaščititi temeljne pravice posameznikov v zvezi z akti, ki jih sprejmejo ustanove Evropske unije in države članice na osnovi pogodb Unije. Z Listino o temeljnih pravicah Evropske unije so prvič v zgodovini Evropske unije v enem samem besedilu povzete vse državljanske, politične, gospodarske in socialne pravice evropskih državljanov in vseh oseb, ki živijo na njenem ozemlju. Namen listine je zgolj zaščititi temeljne pravice posameznikov v zvezi z akti, ki jih sprejmejo ustanove EU in države članice pri uporabi pogodb Unije. Z Lizbonsko pogodbo je bila Listini o temeljnih pravicah dodeljena zavezujoča pravna veljava za petindvajset držav članic, Veliki Britaniji in Poljski pa je glede njene uporabe odobreno odstopanje.¹⁵

Hipoteza, metode dela in raziskava

Z raziskavo, opravljeno na osnovnih šolah v Sloveniji, bi radi preverili naslednjo hipotezo: *Razumljivost zakonov, pravilnikov in navodil vpliva na vsebinsko ustreznost finančnega načrta.*

Vsem računovodjem osnovnih šol smo leta 2014 poslali vprašanje, ali so zakoni, pravilniki in navodila, ki opredeljujejo finančne načrte, dovolj razumljivi. Finančni načrti namreč niso javno objavljeni, zato smo se pri zbiranju podatkov odločili za anketni vprašalnik. Prejeli smo 148 odgovorov, kar je bil vzorec raziskave. Anketiranci so trditev »Zakoni, pravilniki in navodila, ki opredeljujejo finančne načrte, so dovolj razumljivi« ocenjevali z ocenami od 1 do 5, pri čemer je 1 pomenilo, da trditev sploh ne drži, in 5, da trditev popolnoma drži. Tako smo ugotavljali, ali razumljivost zakonov, pravilnikov in navodil vpliva na vsebinsko ustreznost finančnega

¹⁵ Glej <http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/sl/ood2ba579f/Listina-EU-o-temeljnih-pravicah.html>.

PREGLEDNICA 1 Rezultati t -preizkusa za neodvisna vzorca glede razumljivosti zakonov, pravilnikov in navodil

Postavka	Kategorija	(1)	(2)	(3)
Zakoni, pravilniki in navodila, ki opredeljujejo finančne načrte, so dovolj razumljivi.	Nepopoln finančni načrt	120	2,91	0,81
	Popoln finančni načrt	28	3,14	0,525

OPOMBE Naslovi stolpcev: (1) število, (2) aritmetična sredina, (3) standardni odklon.

PREGLEDNICA 2 Povezava med razumljivostjo zakonov, pravilnikov, navodil in vsebinsko ustreznostjo finančnega načrta

Postavka		(1)	(2)
(1) Zakoni, pravilniki in navodila, ki opredeljujejo finančne načrte, so dovolj razumljivi.	r	1	0,196
	p		0,017
	N	148	148
(2) Vsota vsebine finančnih načrtov	r	0,196	1
	p	0,017	
	N	148	148

načrta. Bolj ko so zakoni, pravilniki in navodila razumljivi, vsebinsko ustrežnejši naj bi bil finančni načrt.

Metoda dela je bila tako anketiranje, instrument raziskave pa anketni vprašalnik. Anketa o finančnih načrtih je bila namenjena proučevanju finančnih načrtov v osnovnih šolah v Sloveniji. Po podatkih ministrstva za šolstvo je bilo v Sloveniji v šolskem letu 2010/2011 451 osnovnih šol, s podružnicami 786. Podružnice so vključene v finančni načrt šole, ki ji pripadajo. V raziskavo smo vključili celotno število, to je 451 osnovnih šol, odzivnost je bila 32,82-odstotna (dobili smo 148 odgovorov).

S statističnim t -preizkusom za neodvisna vzorca smo preverili, ali se povprečja stopnje razumljivosti zakonov, pravilnikov in navodil razlikujejo med tistimi računovodji, ki so pripravili vse vsebine finančnega načrta, in tistimi, ki jih niso. Če bodo razlike med povprečji pri stopnji značilnosti 0,05 različne, bomo hipotezo potrdili. Rezultati preizkusa so v preglednicah 1 in 2.

Na šolah, na katerih so pripravili popoln finančni načrt, razumljivost zakonov, pravilnikov in navodil, ki opredeljujejo finančne načrte, ocenjujejo nekoliko višje kot na tistih, katerih finančni načrti so vsebinsko nepopolni. Kot namreč izhaja iz preglednice 1 (Žvorc 2013), je povprečna ocena pri šolah s popolnim finančnim načrtom 3,14, pri tistih z nepopolnim pa 2,91; razlika je vseeno premajhna, da bi to lahko statistično potrdili ($t = -1,461$, $p = 0,146$).

Hipotezo smo preverili še s korelacijsko analizo (Žvorc 2013), pri kateri so podatki pokazali, da je med oceno razumljivosti za-

konov, pravilnikov in navodil in vsebinsko ustreznostjo finančnih načrtov šibka pozitivna povezanost ($r = 0,196$, $p = 0,017$). Bolj ko so zakoni razumljivi, večja je vsebinska ustreznost finančnih načrtov (vsota vsebine finančnih načrtov). Hipotezo lahko zaradi šibke povezanosti potrdimo z zadržkom.

Zaključek

Predpostavljali smo, da je vsebinska ustreznost finančnega načrta odvisna tudi od razumevanja zakonov, pravilnikov in navodil. Med oceno razumljivosti zakonov, pravilnikov in navodil in vsebinsko ustreznostjo finančnih načrtov se je pokazala šibka pozitivna povezanost, zato smo hipotezo z določenim zadržkom potrdili. Naše priporočilo je, da se na sistemski ravni pripravijo navodila za vsebino finančnih načrtov osnovnih šol, zaradi česar bi bili ti vsebinsko ustrežnejši in bolj poenoteni.

Možnosti za nadaljnje raziskovanje vidimo predvsem v tem, da bi v raziskavo vključili ravnatelje osnovnih šol, prav tako občine in ministrstvo. Omejitve naše raziskave je, da nismo naleteli na raziskave, ki bi se nanašale neposredno na načrtovanje oziroma finančne načrte osnovnih šol. Njena naslednja omejitev je, da se osredotoča na pogled računovodij, mnenj drugih udeležencev, predvsem ravnateljev, pa vanjo nismo vključili. S prispevkom smo želeli prispevati k razumevanju načrtovanja in finančnih načrtov v slovenskih osnovnih šolah in k razširjenemu vpogledu na to področje.

Literatura

- Bitenc, M. 2004. »Revidiranje učinkovitosti in uspešnosti delovanja proračunskih uporabnikov.« V *Zbornik referatov 6. seminarja o javnih financah in državnem revidiranju*, 59–75. Ljubljana: Zveza ekonomistov Slovenije.
- Harris, L. C. 2000. »Getting Professionals to Plan: Pressures, Obstacles and Tactical Responses.« *Long Range Planning* 33 (6): 849–877.
- Horvat, T. 2015. »Corporate Social Responsibility Depending on the Size of Business Entity.« V *Managing Sustainable Growth*, ur. D. Gomezelj Omerzel in S. Laporšek, 339–353. Koper: Faculty of Management.
- Horvat, T., in M. Likar. 2016. »Recovery of Overdue Claims in Higher Education Institutions with Electronic Enforcement: Slovenian Case.« V *European Union Future Perspectives: Innovation Entrepreneurship and Economic Policy*, ur. D. Rabar, K. Černe in R. Zenzerović, 403–417. Pula: Juraj Dobrila University of Pula.
- Horvat, T., in M. Lipičnik. 2016. »Internal Audits of Frauds in Accounting

- Statements of a Construction Company.« *Strategic Management* 21 (4): 29–36.
- Horvat, T., in B. Žvorc. 2015. »Finančno načrtovanje v javnem zavodu.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 13 (1): 59–78.
- International Federation of Accountants. 2000. *Government Financial Reporting*. New York: International Federation of Accountants.
- International Monetary Fund. 1998. *Code of good practices on fiscal transparency*. Washington, DC: International Monetary Fund.
- Jones, R., in M. Pendelbury. 2000. *Public Sector Accounting*. 5. izd. London: Pitman.
- Kavčič, S. 2006. *Predračunavanje in priprava finančnih načrtov v javnih zavodih*. Ljubljana: Zveza računovodij, finančnikov in revizorjev Slovenije.
- Logar, R. 2006. »Računovodstvo države: iluzija nastanka poslovnega dogodka ali stvarnost denarnih tokov.« V *Zbornik 38. simpozija o sodobnih metodah v računovodstvu, financah in reviziji*, 79–95. Ljubljana: Zveza ekonomistov Slovenije.
- Maher, N. 2011. *Računovodstvo oseb javnega prava*. Ljubljana: Zavod IRC. http://www.impletum.zavod-irc.si/docs/Skriti_dokumenti/Racunovodstvo_oseb_javnega_prava-Maher.pdf
- Melavc, D., in A. Novak. 2007. *Controlling*. Kranj: Moderna organizacija.
- Premchand, A. 1989. *Government Budgeting and Expenditure Controls: Theory and Practice*. Washington: International Monetary Fund.
- Računsko sodišče Republike Slovenije. B. I. »Revizijski priročnik: k ciljem in rezultatom usmerjeni proračunski proces.« [http://www.rs-rs.si/rsrs/rsrs.nsf/V/K718005CCB2108E77C1257789005689A8/\\$file/Prirocnik_RBB.pdf](http://www.rs-rs.si/rsrs/rsrs.nsf/V/K718005CCB2108E77C1257789005689A8/$file/Prirocnik_RBB.pdf)
- Robnik, L. 2000. »Finančno načrtovanje, analiziranje in informiranje – poti do uspešnega vodenja podjetja.« V *Management v novem tisočletju*, ur. G. Vukovič, 880–889. Kranj: Moderna organizacija.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*. 2000. Ljubljana: ZRC. [Http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html](http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html)
- Slovenski inštitut za revizijo. 2016. »Pravila skrbnega računovodenja.« <http://www.si-revizija.si/sites/default/files/standardi/psr-2016.pdf>
- Turk, I. 2002. *Pojmovnik računovodstva, financ in revizije*. Ljubljana: Slovenski inštitut za revizijo.
- Zemljič, P. 2000. »Razmerje med neposrednimi in posrednimi uporabniki državnega in občinskih proračunov po zakonu o javnih financah.« V *Zbornik referatov 2. seminarja o javnih financah in državnem revidiranju*, 101–120. Ljubljana: Zveza ekonomistov Slovenije.
- Žvorc, B. 2013. »Analiza finančnih načrtov v slovenskih osnovnih šolah.« Magistrska naloga, Fakulteta za management Univerze na Primorskem, Koper.

- Bernardka Žvorc je vodja računovodstva na Osnovni šoli Šmarje pri Jelšah. bernarda.zvorc@gmail.com

Preoblikovanje razredne učilnice v inkluziven učni prostor

Sanja Prosen

Razvoj in vzdrževanje programske opreme, Miha Filej s. p.

Majda Cencič

Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem

Fizični ali grajeni učni prostor je eden izmed elementov učnega okolja, ki ima pomemben vpliv na delo učiteljev in učencev, pa tudi na njihovo počutje, zdravje, motivacijo in učne rezultate. Ker imamo v razredih različne skupine učencev z raznolikimi potrebami in pričakovanji, mora biti, glede na inkluzivno pedagoško paradigmo, tudi fizično ali grajeno učno okolje prilagojeno raznolikim potrebam in pričakovanjem uporabnikov. Pri tem izpostavljamo nekaj načel za oblikovanje inkluzivnega fizičnega prostora matične učilnice, in to so: spodbujanje neodvisnosti in samostojnosti, raznolikost in stimulativnost, veččutnost, interesna prepletenost, fleksibilnost, interaktivnost, personalizacija, predvidljivost, varnost ter trajnostna in ekološka naravnost. Predstavljamo tudi nekatere predloge za oblikovanje učilnice, prilagojene za določene skupine učencev, npr. za gibalno ovirane, za učence z okvaro vida, za gluhe in naglušne, za učence z motnjami pozornosti in hiperaktivnostjo, za učence z motnjami avtističnega spektra ter za učence iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij.

Ključne besede: učno okolje, fizični ali grajeni učni prostor, inkluzivna učilnica

Uvod

V razredih imamo učence, ki se med seboj zelo razlikujejo, npr. glede na posebne potrebe, prihajajo iz drugega jezikovnega in kulturnega okolja, deprivilegiranih družin, imajo različne stile zaznavanja ipd. V besedilu izhajamo iz opredelitve učnega okolja (OECD 2013), ki navaja, da je fizični ali grajeni učni prostor pomemben element pouka (poleg pedagoških delavcev, učencev, učne snovi in sodobne tehnologije). Fizični ali grajeni učni prostor ni le prostor, ki je »didaktično prilagojen za izvajanje pouka« (Ivanuš Grmek 2003, 322), ampak tudi sam prostor »vzgaja« (Ivanič 2009), deluje kot tretji učitelj (Mlinar 2011; Nicholson 2005), tihi učitelj in »nemi pouk« (Day in Midbjer 2007), pa tudi kot prikriti kurikulum (Bregar Golobič 2012; Taylor 2009) ali trirazsežnostni (tridi-

menzionalni) učbenik (Taylor 2009). V literaturi lahko preberemo, da fizično učno okolje vključuje tudi »sporočila prostora« (Eaton in Stepheer 1998 v Dolar Bahovec in Bregar Golobič 2004, 126), saj vsi prostori in zgradbe učijo (Day in Midbjer 2007), in nebesedno sporoča, kako se učenci v njih učijo, kaj se učijo, kaj jih učimo (Nicholson 2005, 45) in tudi kako jih učimo. Ugotovitve različnih raziskav kažejo, da učni prostor vpliva na zdravje, počutje, učenje, motivacijo in učne rezultate učencev (glej npr. Barrett in Zhang 2009; *Green School Primer* 2009; Taylor 2009; Woolner 2010). Nekateri strokovnjaki (npr. Hertzberger 2009) menijo, da učni prostor vpliva na socialno kohezivnost. Povzamemo lahko, da poleg učitelja »poučuje« in na učence vpliva tudi fizično ali grajeno učno okolje, tako notranje kot zunanje.

Glede na v sedanjem času prevladujočo inkluzivno pedagoško paradigmo (npr. Hozjan in Strle 2012; Lesar 2013; Medveš 2003; Opara 2003) mora biti sam fizični ali grajeni učni prostor prilagojen različnim potrebam deležnikov vzgojno-izobraževalnega procesa.

V besedilu, ki je nastalo na osnovi strokovne literature, intervjujev z razredno učiteljico, ravnateljico in socialno pedagoginjo, na temelju slik učencev 4. razreda, ki so naslikali, kakšno učilnico bi si želeli, intervjujev z nekaterimi učenci s posebnimi potrebami (s slabovidno učenko, z učenko s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, z učencem z motnjami avtističnega spektra in ADHD, z gibalno ovirano učenko in z učencem, ki ima govorno-jezikovne motnje) in načrta rekonstrukcije konkretne matične učilnice 4. razreda ene izmed osnovnih šol v Sloveniji (Prosen 2017), predstavljamo nekaj priporočil za preoblikovanje katere koli učilnice v inkluzivno. Inkluzivna učilnica naj bi zadostila potrebam nekaterih skupin učencev (npr. gibalno oviranih, učencev z okvaro vida, gluhih in naglušnih učencev, tistih z motnjami pozornosti, hiperaktivnostjo in učencev z motnjami avtističnega spektra ter učencev iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij).

Najprej pa naj znova opredelimo učno okolje ter učni prostor in izpostavimo njun pomen.

Pomembnost inkluzivnega učnega okolja

Silva Bratož (2017, 7) glede na poročilo projekta Innovative Learning Environments (OECD 2013) povzema opredelitev učnega okolja, in sicer gre za »organski, holistični pojem – ekosistem, ki vključuje tako dejavnost učenja kot rezultate učenja« in ki ga »za-

znamuje pestrost poučevalnih pristopov, dinamičnost učnega procesa in fleksibilnost vlog glavnih akterjev ter raba sodobne tehnologije«. Ob upoštevanju inkluzivne paradigme pa govorimo tudi o inkluzivnem učnem okolju.

Hkrati s pojmom inkluzivno učno okolje mislimo na prostor šole ali vrtca, ki je namenjen in prilagojen potrebam vseh uporabnikov, tako učencev kot učiteljev in drugih strokovnih delavcev šole ali vrtca ter drugih uporabnikov, npr. krajanov, in omogoča ne le pouk, pač pa tudi sprostitev, počitek, druženje in igro. Zato je pomembna njegova fleksibilnost in raznolikost ter možnost prilagoditve. To velja za učilnice, hodnike, knjižnice in druge notranje ter zunanje prostore, če se omejimo le na fizični ali grajeni učni prostor (npr. Sigurðardóttir in Hjartarson 2011). Inkluziven učni prostor upošteva potrebe vseh, ki se v njem srečujejo, ne glede na njihovo različnost. Vsem omogoča neomejeno gibanje, je enostavno dostopen, po potrebi je v njem mogoče opraviti funkcionalne spremembe, zagotoviti individualizacijo in diferenciacijo pouka, prostor upošteva starost, spol, kulturne in psihološke značilnosti različnih učencev, ponuja varnost pri učenju in igri ter omogoča raznoliko uporabo, sobivanje različnih uporabnikov, spodbuja sodelovanje in različne zaznavne izkušnje (Tomšič Čerkez in Zupančič 2011).

Koristno je, da pri načrtovanju prenove učilnice sodeluje več akterjev. Poleg poznavanja teorije o ustreznem učnem okolju je dobro vključiti znanje in izkušnje arhitektov ter hkrati upoštevati želje tistih, ki učilnico dejansko uporabljajo, torej učencev in učiteljev. Preden začnemo načrtovati učilnico, si lahko zastavimo vprašanje, kaj je najboljše za učence in učitelje (Taylor 2009). Potem lahko oblikujemo prijetno, udobno, funkcionalno in fleksibilno fizično učno okolje.

Med načrtovanjem prenove učilnice se seveda lahko srečamo z različnimi težavami ali omejitvami. Če želimo npr. upoštevati mnenja učencev, moramo vedeti, da so ta zelo raznolika. Kljub temu navadno lahko izpostavimo nekatere ideje, ki se pojavljajo pogosteje in za katere menimo, da so izvedljive ter bi resnično pripomogle k boljšemu počutju učencev v učilnici. Po Waldnovem (2015) mnenju namreč sodelovanje pri oblikovanju učilnice daje učencem priložnost za neposreden stik z okoljem, kar pozitivno vpliva na njihovo počutje v šoli in posledično spodbuja njihovo motivacijo za učenje.

Podobno se razlikujejo mnenja pedagoškega osebja, npr. učiteljev, ravnateljev in drugih strokovnih delavcev, navadno pa nas

omejuje tudi sama učilnica, njena velikost, oblika in lega. Veliko prednost imamo, če učilnico načrtujemo na novo, preden jo dejansko zgradijo. V članku bi radi predstavili, da je inkluzivno fizično učno okolje, z večjimi ali manjšimi posegi, mogoče zasnovati v že obstoječih šolskih razrednih učilnicah.

Načela za oblikovanje inkluzivne učilnice

Koncept inkluzivnosti šolskega fizičnega učnega prostora temelji na zakonitostih otrokovega razvoja s predpostavko, da je vsak otrok unikatni posameznik. Gre za univerzalno oblikovanje, kar pomeni ustvarjanje prostora, ki ga lahko uporabljajo vsi, brez izjeme. Če govorimo o fizičnem ali grajenem okolju, je treba odstraniti vse fizične ovire, ki bi uporabnikom onemogočale njegovo uporabo. Okolje je tisto, ki mora biti prilagojeno posamezniku, in ne nasprotno (Stoecklin 1999).

Inkluziven šolski fizični prostor mora biti prilagojen vsem, tako učiteljem, učencem in drugim delavcem šole kot staršem. Še bolje je, če ga lahko uporabljajo tudi drugi, recimo krajani. Tako šolski prostor ni le učni, ampak tudi prostor za sprostitev, druženje, igro ipd. Vsem, ki se v njem srečujejo, mora omogočati prosto in samostojno gibanje, po potrebi funkcionalne spremembe, biti mora enostavno dostopen. Strokovnjaki menijo (npr. Tomšič Čerkez in Zupančič 2011), da mora prostor upoštevati individualnost učencev, njihovo starost, spol, kulturno raznolikost in psihološke značilnosti, kar poudarja tudi Stoecklin (1999). Nekaj teh elementov seveda poskušajo pri oblikovanju prostora vselej upoštevati, čeprav popolna individualizacija učnega prostora, v katerem je prisotno večje število učencev, verjetno ni mogoča, predvsem pri upoštevanju raznolikih psiholoških značilnosti posameznikov.

Fizični prostor učilnice predstavlja veliko več kot samo štiri stene, strop in tla. Prostor in razmere v njem, med katere sodijo barve, osvetljenost, temperatura, prezračevanje, akustika, vonj in oprema, pomembno vplivajo na počutje ljudi.

Stoecklin (1999) poudarja, da otroci potrebujejo letom in razvojni stopnji primerno fizično učno okolje, ki spodbuja ter omogoča samostojno igro in učenje. Otrok potrebuje fizično učno okolje, ki prav tako spodbuja gibanje in mu omogoča, da se po prostoru prosto giblje ter preizkuša svoje meje in sposobnosti. Gibanje je pomembno tudi za otrokov intelektualni razvoj (Volmut idr. 2011).

Omejen fizični prostor otrokom onemogoča priložnosti za uče-

nje, zato jim postane nelagodno. Kadar torej učenci preveč časa sedijo na istem mestu, se začne njihova pozornost zmanjševati (Rui Olds 2011), pozneje pa se iz tega lahko razvijejo vedenjske in učne težave (*Pre-K Spaces* 2012).

Otrok potrebuje tako fizično okolje, v katerem se bo udobno počutil (Rui Olds 2011). Fizično učno okolje ne sme biti niti premalo niti preveč raznoliko, prav tako ne preveč niti premalo stimulativno. Otroci se v njem ne smejo dolgočasiti.

Predstavljamo nekaj načel za načrtovanje kakovostnega šolskega fizičnega učnega okolja, ki zagotavljajo boljše počutje in rezultate vseh udeležencev učnega procesa.

Spodbujanje neodvisnosti in samostojnosti

Eden izmed razvojnih ciljev otroštva je premik od popolne odvisnosti od odraslih do bolj zrele neodvisne faze. Vsako fizično učno okolje, v katerem se veliko časa zadržujejo otroci, bi zato moralo omogočati in spodbujati njihovo neodvisnost in samostojnost. Omogočati mora samostojno izvajanje raznolikih dejavnosti ne glede na sposobnosti učencev. Slaba zasnova prostora namreč povzroča otrokovo odvisnost od drugih, hkrati pa je lahko tako za otroka kot za učitelja celo nevarna (Stoecklin 1999). Pomembno je, da lahko učenci dejavnosti znotraj učilnice opravljajo samostojno, brez pomoči učitelja, kar pomeni, da si lahko na primer samostojno umijejo roke, sami odprejo omare in predale, dosežejo šolske pripomočke, ki jih potrebujejo, sami prižgejo ali ugašajo luč ... Neustrezno je na primer, če vzgojno-izobraževalna ustanova nima dvigala, obiskuje pa jo gibalno oviran otrok. Hoja po stopnicah je nevarna zanj, pa tudi za učitelja, če ga mora nositi ali podpirati pri hoji. Podobno je, če so vrata v učilnico preozka in vanjo ni mogoče priti z vozičkom ali če v učilnici ni prilagojene mize za gibalno oviranega učenca, če so tla drseča ipd.

Raznolikost in stimulativnost

Bishop (2000) meni, da bi moralo biti spodbudno šolsko fizično učno okolje razgibano in polno različnih spodbud. Človeški možgani se namreč odzivajo na spreminjajoče se in ne na konstantne čutne dražljaje. Novosti in spremembe v okolju zato spodbudijo otrokovo zanimanje in pritegnejo njegovo pozornost. Bogaštvo različnih spodbud in raznolikost prostora je mogoče doseči z različnimi barvami, teksturami, svetlobo in vonjem, pri čemer pa je treba paziti, da različnih dražljajev ni preveč. Še posebej je to

pomembno, kadar je v razredu učenec, ki ima težave pri procesiranju čutnih informacij, saj je zanj lahko to zelo moteče.

Veččutnost

Komensky je v svoji znani knjigi *Velika didaktika* že leta 1632 zapisal: »Znanje moramo pridobivati s čutnim zaznavanjem, in sicer z vidom, sluhom, tipom, vonjem in okusom. Dobro je, če stvari hkrati zaznavamo z več čutili.« (Komensky 1993, 124)

Otroci se rodijo z naravno željo po raziskovanju sveta okoli sebe, in spoznavajo ga na osnovi različnih čutov. Okolje, ki je senzorično revno, je za otroke nestimulativno in zato so njihove percepcije sveta okrnjene (Nicholson 2005). Šolsko fizično okolje je torej treba zasnovati tako, da bo negovalo in spodbujalo razvoj različnih čutov (Goldstein 1991). To lahko storimo z uporabo različnih materialov, ki bodo zagotavljali različne občutke. Mehkejši materiali (preproge, blazine, zavese) so primernejši za sprostitvev in umirjene dejavnosti, trdni materiali (ploščice, les, beton) pa za glasnejše in živahnejše dejavnosti.

Interesna prepletenost

Otroci imajo različne interese. Šolsko fizično okolje je zato treba oblikovati tako, da bo učitelju omogočalo izvajanje raznolikih individualnih dejavnosti, prilagojenih interesom učencev. Interesni kotički so lahko oblikovani kot majhni prostori znotraj učilnice, lahko pa je tak kotiček tudi majhna miza, polica ali kakršen koli prostor, ki otroku omogoča, da razvija svoj interes (Goldstein 1991).

Fleksibilnost

Šolsko grajeno učno okolje mora biti čim bolj fleksibilno, saj ga tako lahko prilagodimo različnim uporabnikom. Omogočalo naj bi izvajanje pouka na različnih ravneh in v različnih skupinah, v skladu z interesi in zmogljivostmi učencev (Ministrstvo za šolstvo in šport 2007). Prilagodljivo mora biti za različno velike skupine uporabnikov, različne učne stile, različne potrebe in ideje učencev. Premično in nastavljivo pohištvo, premične in zložljive stene ter zavese so le nekatere izmed možnosti, s katerimi lahko pripomoremo k fleksibilnosti prostora (Sigurðardóttir in Hjartarson 2011).

Šola čedalje bolj postaja prostor druženja zunaj rednega pouka. V njenih prostorih poteka veliko popoldanskih dejavnosti, zato jih je treba prilagoditi novemu načinu socialnega življenja. Oblikovati je treba več fleksibilnih prostorov, katerih namembnost je mogoče hitro in enostavno spremeniti, ter prostore, ki bodo namenjeni druženju (Kuhar 2009).

Interaktivnost

Slunjski (2015) poudarja, da je interaktivnost eden izmed najpomembnejših kriterijev kakovosti fizičnega učnega prostora. Urejenost in organizacija učnega prostora morata spodbujati komunikacijo ter interakcijo med vsemi udeleženci učnega procesa. Šolski fizični učni prostor je spodbuden, kadar ponuja veliko priložnosti za interakcijo med učitelji in učenci, omogočati pa mora tudi interakcijo z različnimi predmeti v njem. Pomembno je še, da ponuja možnosti za interakcijo z ljudmi, ki niso neposredni udeleženci učnega procesa, torej s prebivalci kraja in različnimi obiskovalci.

Personalizacija

Ideja personalizacije v vzgoji in izobraževanju sledi prepričanju, da mora biti način, na katerega učitelji podajajo učno snov, usklajen z interesi, željami in potrebami vsakega posameznega učenca (Izmestiev 2012). Bray in McClaskey (2016) menita, da morajo imeti učenci v šoli možnost izbire, kar pomeni, da lahko sami izberejo način, kako se bodo učili.

V personaliziranem učnem okolju učitelj natančno ve, kako se posamezen učenec najbolj učinkovito uči in kako najlažje prikaže pridobljeno znanje. Učitelj na primer še vedno predstavi neko zgodbo, vendar da učencem možnost, da izberejo, kako jo bodo poslušali, brali in na kakšen način se bodo odzvali. Da bi bilo to izvedljivo, mora biti učilnica urejena tako, da omogoča personalizirano učenje – biti mora na primer dovolj fleksibilna. To pomeni, da lahko učenci v njej oblikujejo posamezne prostore, ki bodo omogočali delo v izbranih skupinah ali povsem individualno delo. Kotičke v učilnici lahko vsako šolsko leto oblikujemo glede na interese učencev in jih med šolskim letom prilagajamo učencem (Bray in McClaskey 2016).

Posledica personalizacije učnega prostora bo večja motiviranost učencev za učenje in raziskovanje okolja. Učenci bodo dobili občutek, da je tudi njihovo mnenje pomembno in da upoštevamo

njihove interese in želje. To jih bo tesneje povežalo s samo šolo, hkrati pa šolo z njihovimi interesi (Bray in McClaskey 2016).

Predvidljivost

Otroci radi raziskujejo in odkrivajo nove stvari, vendar se zanašajo tudi na določeno stopnjo predvidljivosti. Fizično okolje, v katerem so, imajo radi pod nadzorom. To pomeni, da vedo, kaj se trenutno dogaja in kaj se bo zgodilo kasneje (*Pre-K Spaces* 2012). Goldstein (1991) pravi, da v takšnem okolju otroci najboljše funkcionirajo. Vsi kotički, police in predali morajo biti pospravljene in organizirane tako, da so stvari vedno na istem mestu. Treba jih je označiti, da učenci vedo, kaj je v njih, postavljeni morajo biti na taki višini, da jih lahko dosežejo. Tako jim omogočimo enostaven dostop do pripomočkov, s čimer razvijamo njihovo samostojnost in neodvisnost.

Predvidljivost okolja lahko dosežemo z okni in vrati, skozi katera otroci vidijo in s tem spremljajo, kaj se okoli njih dogaja, z nizkimi in premičnimi ovirami, z dobro osvetlavo ipd. Otrokom je v učilnici treba zagotoviti tudi prostor, kamor se lahko umaknejo, kadar bi radi bili sami (Rui Olds 2011).

Varnost

Šolsko grajeno učno okolje mora spodbujati radovednost, dejavno raziskovanje in tveganje, ne da bi bilo za otroke nevarno. Oprema v njem mora biti oblikovana tako, da kar najbolj zmanjša možnost za nevarnosti in napake (Stoecklin 1999).

Varnost mora biti zagotovljena tako za otroke kot druge zaposlene na šoli. Goldstein (1991) navaja nekatere najpomembnejše varnostne ukrepe:

- iz učilnice je treba odstraniti vse toksične in nevarne predmete;
- zadostiti je treba vsem pravilom požarne in druge varnosti v šoli;
- vsa okna morajo biti varna;
- vtičnice morajo biti zaščitene;
- tla morajo biti nedrseča;
- pregledati je treba vso opremo in igrače v učilnici;
- odstraniti je treba vse strupene rastline;
- izvajati je treba vaje za varno evakuacijo.

Trajnost in ekološka naravnost

Trajnostno oblikovanje po mnenju Rui Olds (2001) pomeni tako zasnovano fizičnega okolja, ki ustreza potrebam njegovih uporabnikov v sedanosti in dopušča možnosti za spremembe, ki bodo ustrezale potrebam prihodnjih generacij. Obstajajo številni standardi trajnostne gradnje, katerih koncept temelji na fizičnih prostorih, ki so fleksibilni, uporabljajo čim več naravne svetlobe, naravnega prezračevanja, poraba energije in vode v njih je majhna, imajo dobro akustiko in so grajeni iz trajnih gradbenih materialov (Sigurðardóttir in Hjartarson 2011). Okolje mora biti čim bolj zdravo, saj so otroci veliko bolj dovzetni za absorpcijo strupenih snovi (Rui Olds 2001).

Izbira materialov ne sme biti odvisna samo od kriterijev, kot so zmogljivost, vzdržljivost, videz in cena, ampak tudi od okoljskih dejavnikov, kot so:

- poraba energije, ki je potrebna za samo proizvodnjo določenega materiala in njegovo namestitev ter uporabo;
- prispevek k onesnaženosti zraka (koliko CO₂ in drugih nevarnih izpustov je nastalo pri proizvodnji in uporabi določenega materiala);
- vpliv materiala na kakovost zraka v prostoru;
- vpliv na popolno izčrpanje določenega vira, iz katerega je material izdelan (Rui Olds 2001).

Kuharjeva (2009) pri trajnostni gradnji zagovarja uporabo obnovljivih virov energije in energetske varčnih sistemov ogrevanja ter hlajenja. Pravi, da mora arhitekt pri snovanju stavb upoštevati naslednje:

- spoštovati neposredno okolico stavbe in jo povezati s sosesko;
- izkoristiti naravno senčenje in osončenje stavbe;
- stavba mora biti čim bolj funkcionalna;
- stavba mora biti oblikovana v sožitju z naravno in kulturno dediščino;
- smiselno in inovativno mora vključevati tako tradicionalne kot avtohtone elemente;
- zgrajena mora biti iz materialov, ki zagotavljajo varno in dolgo uporabo.

Za trajnostno gradnjo so ustrezni predvsem ekološki materiali, ki so energijsko varčni, vzdržljivi, trajni in jih je enostavno popravljati. Mogoče jih je reciklirati in znova uporabiti, hkrati pa je

njihov negativni vpliv na okolje zelo majhen. Za otroke je zelo dobro, da večino časa preživijo v ekološko varčnem okolju, saj se tako naučijo do okolja prijaznega načina življenja (Rui Olds 2001).

Navedena načela morajo snovalci prostora pri načrtovanju kakovostnega šolskega fizičnega ali grajenega okolja čim bolj upoštevati, da bi oblikovali šolski prostor, ki bo ustrezal vsem, tako učiteljem kot učencem, pa tudi vsem drugim, ki ga bodo uporabljali. Predvsem morajo poskrbeti, da bo šolsko fizično okolje inkluzivno, kar pomeni, da bo omogočalo učenje vseh učencev ne glede na njihove potrebe in sposobnosti.

Navajamo še nekaj predlogov za inkluziven šolski prostor, namenjen nekaterim izpostavljenim skupinam učencev.

Predlogi prilagoditev za nekatere skupine učencev

Poleg predlogov za nekatere potrebe učencev navajamo nekaj zamisli za prilagoditve, ki jih lahko izvede tudi učitelj sam glede na potrebe učencev posamezne generacije in jih vsako šolsko leto spreminja ali dopolnjuje.

Nekatere prilagoditve učilnice za gibalno ovirane učence

Vrata v učilnico morajo biti široka vsaj 90 centimetrov, da je prostor dostopen invalidom. Tudi prag naj bi bil visok manj kot 2 centimetra. Tla v učilnici morajo biti neдрseča, npr. iz neдрseče gume.

Koristno je, da sta notranji in zunanji prostor povezana in da ima učilnica neposreden izhod v zunanji prostor šole, npr. na šolsko dvorišče. Zato mora biti urejena klančina, ki učencem na invalidskem vozičku in drugim gibalno oviranim dopušča nemoten izhod na dvorišče. Če imajo otroci težave s hojo, je ob stopnicah poleg klančine koristna tudi ograja.

Dobro je, da so mize v učilnici nastavljive po višini, kar pomeni, da lahko podnje zapeljemo invalidski voziček. Gibalno ovirani učenci potrebujejo posebno mizo s polkrožnim izrezom. Vsi predali, omare in umivalnik naj bodo na taki višini, da jih dosežejo vsi učenci.

Učilnica mora biti dobro urejena in ustrezno pospravljena. Na tleh ne sme biti torb in drugih predmetov, ki bi ovirali gibanje učencev po prostoru, zato morajo imeti vse mize obešalnik in spodaj predal, kamor lahko učenci pospravijo vse svoje stvari.

Kadar razred obiskuje učenec na invalidskem vozičku, je treba mize razporediti tako, da se bo med njimi lahko gibal povsem samostojno.

Prilagoditve za učence z okvaro vida

Slabovidni se pri orientaciji najbolj opirajo na vizualne informacije, ki morajo biti dobro vidne in kontrastne glede na okolico (Albreht idr. 2010). Vhod v učilnico (okvir vrat) naj bo označen z živo barvo, npr. oranžno, rumeno ipd., da lahko slabovidni učenci vrata takoj opazijo. Z živo barvo naj bo označeno tudi, kje je kljuka, da lahko vrata sami odprejo. Na vrata lahko namestimo večji napis, na katerem je označeno, za kateri razred gre, in ki naj bo prav tako v kontrastni barvi, da ga učenci lažje opazijo.

Kadar je v skupini slep učenec, lahko učitelj pred vrata na steno nalepi napis v Braillovi pisavi, da bo tak učenec ob pomoči taktilne zaznave natančno vedel, kje je njegova učilnica.

Ker je dobra osvetlitev prostora eden izmed dejavnikov, ki slabovidnim omogočajo lažje gibanje, morata biti osvetlitev učilnice pa tudi hodnika, na katerega učenci stopajo iz učilnice, ustrezna.

Pozorni moramo biti na izbiro barv. Izogibamo se beli in materialom z bleščečo površino, saj to lahko precej zmanjša učinkovitost zaznavanja slabovidnih učencev.

V učilnico je treba namestiti luči, pri katerih je mogoče jakost svetlobe uravnavati, kar pomeni, da je svetlobo mogoče prilagajati potrebam učencev. Kadar učenec potrebuje dodatno osvetlitev delovne površine, mu lahko namestimo namizno svetilko.

Vse vtičnice in stikala v učilnici naj bi bili označeni v kontrastni barvi, da jih slabovidni učenci hitro opazijo. Iz enakih razlogov naj bodo v kontrastnih barvah tudi ročaji na omarah. Če so stikala v učilnici bela in ročaji nekontrastni, pa jih lahko preprosto označimo s kontrastnim lepilnim trakom ali z barvo.

Vsaka učilnica ima umivalnik. Nanj namestimo pipo, ki je označena s kontrastno barvo, da jo lahko slabovidni učenci hitro opazijo in si brez pomoči drugih umijejo roke. V kontrastnih barvah je treba označiti tudi posodo za milo, držalo za brisače in koš za smeti.

Poskrbeti je treba, da je učilnica urejena. Pri tem nam pomagajo obešalniki ob straneh miz, kamor učenci obesijo torbe, da ne ležijo po tleh. Vse omare in predale v učilnici postavimo tako, da se učenci vanje ne morejo zaleteti. Stena z omarami lahko za slepe predstavlja vodilo, s pomočjo katerega se v učilnici orientirajo in se po njej gibljejo. Če je treba, lahko robove miz označimo s kontrastnim lepilnim trakom ali barvo. Na tla lahko nalepimo kontrastne stopinje, ki slabovidne učence vodijo do njihove mize. Kontrastne stopinje so lahko tudi drugačne strukture kakor tla, da

jih slepi in slabovidni pri hoji zaznavajo. Vrata, ki iz učilnice vodijo na dvorišče, označimo s kontrastno barvo, prav tako kljuko, da je dobro vidna. S kontrastno barvo označimo tudi robove stopnic in klančino na dvorišče. Po priporočilu Zveze društev slepih in slabovidnih Slovenije (2006) mora biti kontrastna oznaka široka vsaj 6 centimetrov. Dobro je, da je drugačne strukture kot podlaga, vsekakor pa mora biti neдрseča. Stopnice je treba označiti z zgornje in stranske strani, da jih učenci dobro vidijo, kadar po njih hodijo navzgor in navzdol.

Ob stopnicah in klančini morajo biti za slepe in slabovidne nameščena držala, tudi v kontrastni barvi, ki jih vodijo. Ograja naj bi se zaradi varnosti tako na dnu kot na vrhu stopnic in klančine nadaljevala še kakšnih 45 centimetrov (Zveza društev slepih in slabovidnih Slovenije 2006).

Prilagoditev učilnice za gluhe in naglušne učence

Akustika v učilnicah bi morala biti dobra in vanje ne bi smel prihajati hrup s hodnika. Za kar najboljšo akustiko prostora, ki je za učence z okvaro sluha izredno pomembna, je treba opraviti meritve, s pomočjo katerih je mogoče natančno določiti, kaj vse je treba narediti, da bi bila akustika v učilnici optimalna.

Včasih lahko k boljši akustiki pripomore ustrezen strop. Če imamo možnost obnoviti strop, lahko nanj namestimo akustične plošče, ki zagotavljajo bolj kakovosten zvok v učilnici. Pomembna so tudi tla, npr. iz posebnih plošč iz naravne gume, ki dušijo zvok v prostoru. Tako zagotovimo dobre akustične razmere, ki učencem z okvaro sluha omogočijo lažje delo pri pouku.

Če bi bila akustika kljub ukrepom še vedno premalo kakovostna, lahko v učilnico namestimo posebne akustične zavese in preproge. Koristno je, da so vrata v učilnico zvočno izolirana, saj tako omejimo zvoke, ki vanjo prihajajo s hodnika.

Naglušnemu učencu lahko priskrbimo različne pripomočke, ki mu olajšajo poslušanje. Eden od njih je naprava, ki se imenuje sistem FM in omogoča neposredno brezžično povezavo med izvorom zvoka, torej učiteljem, in poslušalcem oziroma učencem. Iz brezžičnega mikrofona z oddajnikom, ki ga nosi govornik ali pa je priključen na drug vir zvoka, je signal preko radijskih valov posredovan neposredno v miniaturni FM-sprejemnik, ki ga nosi poslušalec. Tako pride zvok do poslušalca, v tem primeru učenca, brez motečih šumov in piskov (Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije 2013).

V učilnici je mogoče oblikovati tako imenovano slušno ali indukcijsko zanko; to je elektromagnetni komunikacijski sistem, ki naglušnim s pomočjo magneta pomaga sprejemati zvočne signale preko električne žice. Ta je napeljana po prostoru, v katerem je poslušalec. Nanjo je priključen vir zvoka, na primer televizija, računalnik ali radio. Ojačevalnik zvoka nato omogoči, da naglušni poslušalec s pomočjo slušnega aparata, ki ima posebno T-stikalo, jasno sliši (Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije 2013).

Prilagoditve za učence z motnjami pozornosti in hiperaktivnostjo ter učence z motnjami avtističnega spektra

Za učence z motnjami pozornosti in hiperaktivnostjo ter z motnjami avtističnega spektra mora biti v učilnici čim manj motečih dejavnikov (npr. slike, barve, vzorci), ki bi preusmerjali njihovo pozornost. Zato so za učilnice primerne nevtralne in enobarvne stene, strop in tla. Prostor, kjer so razstavljeni izdelki učencev, naj bo iz podobnih razlogov raje v zadnjem delu učilnice. Tako zagotovimo, da so izdelki med poukom za hrbti učencev, torej jih ne vidijo in zato ne preusmerjajo njihove pozornosti. Bolje je, da niso razstavljeni po celotni učilnici, ampak da zanje zagotovimo le eno mesto.

Otroci z motnjami avtističnega spektra so občutljivi na številne dražljaje iz fizičnega okolja, zato jih poskušamo čim bolj omejiti. Vsa okna v učilnici naj imajo žaluzije, da je svetlobo, ki prihaja od zunaj, mogoče prilagajati njihovim potrebam, luči pa naj bodo take, da je mogoče jakost svetlobe prilagajati. Vsa oprema naj bo narejena iz naravnih materialov (les, pluta, naravna guma), ki so na otip prijetni.

Vse pripomočke in gradiva je treba pospraviti v omare in predalnike. Tako je učilnica vedno urejena. Predalniki naj bodo narejeni tako, da je mogoče označiti, kaj je v njih. Dobro urejena in organizirana učilnica je namreč pomembna za nemoteno učenje vseh učencev, še posebej tistih z motnjami pozornosti in avtističnega spektra.

Kot pravi Abend (2011), otroci z motnjami pozornosti v učilnici potrebujejo prostor, kamor se lahko umaknejo in nemoteno opravijo različne naloge in dejavnosti. Enako velja za učence z motnjami avtističnega spektra. Koristno je, da je v učilnici prostor, ki je namenjen individualnemu delu. Učitelj ga lahko po potrebi oblikuje s posebnim zvočno izolativnim premičnim panelom, ki

ga z magneti pritrdi na steno. V individualnem kotičku se lahko učenci samostojno in nemoteno učijo oziroma opravljajo druge šolske dejavnosti. Če je treba, lahko prostor za individualno delo oblikujemo kot kotiček za sprostitev in vanj namestimo blazine.

Ker je priporočljivo, da otroci z motnjami pozornosti občasno sedijo na terapevtski žogi, lahko imamo v učilnici tudi kakšno terapevtsko žogo, na stolah pa so lahko posebne gibljive in mehke blazine, ki omogočajo podoben občutek kot sedenje na žogi. Šola lahko učencem z motnjo pozornosti in hiperaktivnostjo ter motnjami avtističnega spektra priskrbi še številne druge pripomočke, ki jim olajšajo ohranjanje pozornosti in sledenje pouku.

Prilagoditev za učence iz drugih jezikovnih in kulturnih območij

V slovenskih osnovnih šolah je vsako leto več otrok, ki prihajajo iz različnih drugačnih kulturnih in jezikovnih območij in se morajo vključiti v okolje, ki je zanje povsem novo in neznano. Da bi se v šolah počutili prijetno in varno, je šolsko fizično okolje, v našem primeru govorimo o učilnici, treba prilagoditi tudi njim.

Pri prilagoditvah učilnice ima največjo vlogo učitelj. Poskrbi lahko, da se bo otrok v novo okolje vključil kar se da hitro. Na steno učilnice lahko skupaj z učenci na primer prilepi zemljevid države, iz katere učenec prihaja, ali kakšno fotografijo iz njegovega domačega kraja, na tablo lahko napiše spodbudne besede v jeziku države, od koder je učenec, ipd. Tako bo že ob vstopu v učilnico zagledal nekaj, kar pozna, in se bo počutil dobrodošlega.

Predlagamo, da se učitelj na sestanku s starši, že pred samim sprejemom otroka v šolo, pozanima, kaj ima učenec rad, kaj počne v prostem času, kakšni so njegovi interesi ipd., in nato poskuša učilnico ustrezno prilagoditi.

Zaključek

Navedli smo le nekatera načela in prilagoditve, ki jih je treba pri načrtovanju šolskega fizičnega učnega okolja upoštevati za nekatere skupine otrok. Manjše prilagoditve učilnice lahko izvedemo vsako šolsko leto posebej, glede na konkretne potrebe učencev.

Potrebe različnih skupin učencev je treba poznati, da lahko večje ustrezne posege opravimo pri obnovitvah šolskih prostorov ali pri načrtovanju novega učnega prostora. Menimo, da je treba prilagoditi celotno šolsko zgradbo in ne le ene učilnice, seveda pa

je bolje na šoli imeti vsaj eno prilagojeno učilnico kot nobene. Ne-katere predlagane prilagoditve, npr. širša vrata, nedrseč tlak, nižji prag, ki so posebno pomembne za gibalno ovirane učence, so dobrodošle tudi za vse druge učence, ki nimajo izrazitih posebnih potreb, saj menimo, da s prilagoditvami pridobijo vsi, ne le tisti s posebnimi potrebami.

Menimo tudi, da pri gradnji šol in vrtcev še premalo upoštevamo različne potrebe učencev in otrok in prepogosto gradimo nove vzgojno-izobraževalne ustanove, ki so neprilagojene njihovim potrebam. Morda nas pri tem ovira pomanjkanje finančnih sredstev in izberemo cenejšo rešitev, ki pa na dolgi rok ni najboljše, ali pa je prisotnega premalo znanja, sodelovanja in konsenzualnega načrtovanja (Day in Parnell 2003) učnega prostora. Vse vzgojno-izobraževalne ustanove bi bilo treba načrtovati tako, da bi bile prilagojene različnim potrebam vključenih v vzgojno-izobraževalni proces.

Pri manjših in cenejših posegih, ki zadevajo en učni prostor, učilnico ali igralnico, priporočamo, da ravnatelj in učitelj ali vzgojitelj pri načrtovanju prilagoditev sodelujeta s starši, saj ti zelo dobro poznajo svoje otroke in vedo, v kakšnem okolju se počutijo domače in prijetno. Tako lahko z manjšimi vsakoletnimi prilagoditvami močno vplivamo na dobro počutje učencev in učitelja, pa tudi staršev, saj jim damo občutek, da njihovo mnenje šteje in da jih sprejemamo.

Veliko zamisli imajo učenci sami, zato je dobro, da jih povprašamo, kaj bi si želeli. Svoje ideje lahko napišejo ali pa narišejo. Vseh seveda ni mogoče upoštevati, dobro pa je, da jih imamo na voljo čim več in da lahko med njimi, glede na možnosti in potrebe, izbiramo.

Literatura

- Abend, A. C. 2001. »Planning and Designing for Students with Disabilities.« https://www.tn.gov/assets/entities/education/attachments/save_act_plan_design_for_disabilities.pdf
- Albreht, A., A. Bera, P. Krištof, A. Pučnik in F. Žiberna. 2010. *Prostor za vse: priročnik za načrtovanje brez ovir v zunanjem javnem prostoru*. Maribor: Mestna občina Maribor.
- Barrett, P., in Y. Zhang. 2009. »Optimal Learning Spaces: Design Implication for Primary Schools.« SCRI Research Report 2, University of Salford, Salford. <http://www.oecd.org/dataoecd/38/47/43834191.pdf>
- Bishop, K. 2000. »Designing Learning Environments for all Children: Variety and Richness.« <http://www.ebility.com/articles/play.php>

- Bratož, S. 2017. »Uvod.« V *Razsežnosti sodobnih učnih okolij*, ur. S. Bratož, 7–8. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Bray, B., in K. McClaskey. 2016. »Creative Personalized Learning: Combining voice, choice, and Common Core.« http://creativeeducator.tech4learning.com/2012/articles/Creative_Personalized_Learning
- Bregar Golobič, K. 2012. »Kakšno šolo hočemo? Prostor kot element (prikritega) kurikula.« *Sodobna pedagogika* 63 (1): 52–72.
- Day, C., in A. Midbjer. 2007. *Environment and Children: Passive Lessons from the Everyday Environment*. Amsterdam: Elsevier.
- Day, C., in R. Parnell. 2003. *Consensus Design: Socially Inclusive Process*. Oxford: Architectural Press.
- Dolar Bahovec, E., in K. Bregar Golobič. 2004. *Šola in vrtec skozi ogledalo*. Ljubljana: DZS.
- Goldstein, D. 1991. »Physical Environment: Planning a Supportive Environment.« Technical Assistance Paper 4, Kentucky State Department of Education, Frankfort. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED379102.pdf>
- Green School Primer: Lessons in Sustainability*. 2009. Mulgrave: The Images Publishing Group.
- Eaton, J., in W. Stepheard. 1998. *Early Childhood Environments*. Watson: Australian Early Childhood Association.
- Hertzberger, H. 2009. »Space and Learning: Sustainable School Building: From Concept to Reality.« Prispevek na konferenci Sustainable School Buildings: From Concept to Reality, Ljubljana, 1.–2. oktober.
- Hozjan, D., in M. Strle, ur. 2012. *Inkluzija v sodobni šoli*. Koper: Annales.
- Ivanič, M. 2009. »Šola vzgaja.« Prispevek na konferenci Sustainable School Buildings: From Concept to Reality, Ljubljana, 1.–2. oktober.
- Ivanuš Grmek, M. 2003. »Učni prostor.« V *Didaktika*, uredili M. Blažič, M. Ivanuš Grmek, M. Kramar in F. Strmčnik, 322–8. Novo mesto: Visokošolsko središče.
- Izmetiev, D. 2012. »Personalized Learning: A New ICT-Enabled Education Approach.« IITE Policy Brief, Marec. <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214716.pdf>
- Lesar, I. 2013. »Ideja inkluzije – med različnimi koncepti pravičnosti in etičnimi teorijami.« *Sodobna pedagogika* 64 (2): 76–95.
- Komenský, J. A. 1995. *Velika didaktika*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Kuhar, Š. 2009. »Šola vzgaja.« Prispevek na mednarodni konferenci Šola in trajnostna arhitektura, Ljubljana, 1.–2. oktober. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ANG/OECD_Conference/Gradivo_Sola_vzgaja.pdf
- Medveš, Z. 2003. »Šola zate in zame.« V *Integracija, inkluzija v vrucu, osnovni in srednji šoli: teorija in praksa*, ur. M. Resman, 84–102. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 2007. »Navodila za graditev osnovnih šol v Republiki Sloveniji.« Razpisno gradivo, Ministrstvo za šolstvo in šport,

- Ljubljana. http://www.zaps.si/img/admin/file/WWW%20ZAPS/ARH%203_2/3_2_1_%20Navodila%20za%20graditev%20osnovnih%20sol%20v%20Republiki%20Sloveniji%201-del.pdf
- Mlinar, A. 2011. »Arhitektura v učnem procesu – tretji učitelj?« *Vzgoja in izobraževanje* 42 (3): 5–14.
- Nicholson, E. 2005. »The School Building as Third Teacher.« V *Children's Space*, ur. M. Dudek, 44–65. New York: Routledge.
- Novak, N. 2014. »Varna šola ali geto?« *Primorske novice*, 12. september.
- OECD. 2013. *Innovative Learning Environments*. Pariz: OECD.
- Opara, B. 2003. »Otroci s posebnimi potrebami so del celostnega sistema vzgoje in izobraževanja.« *Sodobna pedagogika* 54 (posebna izdaja): 56–51.
- Pre-K Spaces: Design for a Quality Classroom*. 2012. <https://www.communityplaythings.com/~media/files/cpus/library/training-resources/booklets/prek-spaces-for-web.pdf>
- Prosen, S. 2017. »Načrtovanje prenove razredne učilnice v inkluzivni učni prostor.« Magistrsko delo, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem, Koper.
- Rui Olds, A. 2001. *Child Care Design Guide*. New York: McGraw-Hill.
- Sigurdardóttir, A. K., in T. Hjartarson. 2011. »School Buildings for the 21st Century – Some Features of New School Buildings in Iceland.« *CEPS Journal* 1 (2): 25–43.
- Slunjski, E. 2015. »Multidisciplinary Approach to Designing Space of Early Childhood Education Institutions as a Condition for High-Quality Education Process.« *Croatian Journal of Education* 17 (1): 253–64.
- Stoecklin, V. L. 1999. Designing for all Children. <https://www.whitehutchinson.com/children/articles/designforall.shtml>
- Sudec, K. 2012. »Kam naj se usedem? Učenje v ustvarjanju šolske arhitekture.« *Sodobna pedagogika* 63 (1): 140–54.
- Taylor, A. 2009. *Linking Architecture and education*. Albuquerque, NM: University of New Mexico Press.
- Tomšič Čerkez, B., in D. Zupančič. 2011. »Physical Space and the Process of Education.« *CEPS Journal* 1 (2): 5–9.
- Volmut, T., G. Jelovčan, B. Šimunič in R. Pišot. 2011. »Vloga gibalnih kompetenc v zgodnjem razvojnem obdobju otroka.« V *Razvijanje različnih pismenosti*, ur. M. Cotič, V. Medved-Udovič in S. Starc, 386–91. Koper: Annales.
- Walden, R. 2015. »The School of the Future: Conditions and Processes – Contributions of Architectural Psychology.« V *Schools for the Future: Design Proposals from Architectural Psychology*, ur. R. Walden, 89–148. Wiesbaden: Springer.
- Woolner, P. 2010. *The Design of Learning Spaces: Future Schools*. London: Continuum.
- Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije. 2013. »Poslušanje s pomočjo sistema FM.« <http://www.zveza-gns.si/novice/slovenija/poslusanje-s-pomocjo-sistema-fm/>

Zveza društev slepih in slabovidnih Slovenije. 2006. *Nekaj nasvetov za stike s slabovidnimi osebami*. Ljubljana: Zveza društev slepih in slabovidnih Slovenije.

- Sanja Prosen magistrica profesorica inkluzivne pedagogike in profesorica razrednega pouka, zaposlena je v podjetju Razvoj in vzdrževanje programske opreme, Miha Filej s. p.
sanjaproosen@yahoo.com

Dr. Majda Cencič je redna profesorica na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem. *majda.cencic@guest.arnes.si*

Intervju z Justino Erčulj, dobitnico nagrade za izjemne dosežke na področju izobraževanja odraslih

Polona Peček
Šola za ravnatelje

Eva Valant
Šola za ravnatelje



Diplomirano slavistko in anglistko najbolj zaznamujejo dosežki v Šoli za ravnatelje, kjer je njeno vodilo prepričanje, da je strokovni razvoj ključ do kakovostnega dela in da je treba odpirati vrata zavodov za povezovanje in mreženje. Dala je pobude, razvila in vodila številne programe usposabljanja za ravnatelje s trdnim prepričanjem, da je ugled ravnateljev in strokovnih delavcev mogoče ohraniti in krepiti z etičnim ravnanjem.

Čestitke za prejeto priznanje! Kaj vam ta nagrada pomeni na osebni in profesionalni ravni?

Na osebni ravni mi pomeni potrditev za vse dneve, ure, ki sem jih namenila službi, pa seveda tudi to, da so moje delo vendarle opazili. Lahko bi rekla, da je »balzam za dušo« in nekaj, kar se ti ne

zgodí ravno vsak dan. Ker pa gre vendarle za priznanje na profesionalni ravni, ga jemljem kot potrditev preteklega uspešnega dela in kot spodbudo za prihodnje razvojno delo, čeprav se moja poklicna pot počasi končuje. Vseeno menim, da imam še kaj povedati in dati na področju profesionalnega razvoja ravnateljev in strokovnih delavcev, nagrada mi bo dala še malo vetra v jadra. Navsezadnje sem jo dobila za izjemne dosežke, ne za življenjsko delo, če se malce pošalim.

Če se ozrete na prehojeno pot, katere so tiste stvari, ki bi jih pri svojem delu izpostavili? Na kaj ste najbolj ponosni?

Že pri snemanju spota, ki se je vrtel ob podelitvi nagrad, so mi namenili podobno vprašanje, zato bom tudi podobno odgovorila. Ena od stvari, na katere sem ponosna, je moje inovativno delo. Zdi se mi, da sem bila mogoče res ob pravem času na pravem mestu. To pomeni, da sem zaznala, kaj je v nekem času trend v svetu in hkrati tisto, kar bi potrebovali pri nas. Se pravi, da sem znala spremembe in novosti združiti s slovensko izobraževalno kulturo. Novosti namreč nikoli nisem nekritično prenašala v slovenski prostor, saj je že to, da smo svoj podiplomski študij zaključili v Veliki Britaniji, odpiralo dovolj veliko polje pomislekov. Sem pa znala iskati prostor za programe, kot sta Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem ali Mreže učech se šol in vrtcev, če omenim dva, ki sta se obdržala najdlje.

Drugo moje močno področje je mreženje. V vseh teh letih sem spletla – in kar je še pomembnejše, tudi ohranila – mnoge profesionalne vezi tako z nekdanjimi sodelavci kot z ravnatelji in številnimi sodelavci v različnih projektih. Včasih se pošalim, da imam tako kot naš nekdanji zunanji minister v imeniku veliko pomembnih števil, zlasti ko gre za povabilo strokovnjakom na katerega od naših dogodkov ali za sodelovanje v projektih. Te profesionalne mreže so me obogatile na različne načine. Spoznala sem tuje izobraževalne sisteme in poti usposabljanja ravnateljev, dobila vpogled v vodenje zunaj izobraževalnega sveta in dostop do znanja, ki ga pri usposabljanju ravnateljev še kako potrebujemo. Nekatere od teh vezi so prerasle v prijateljstva, kar pa največ šteje, kajne?

Kaj pa obžalovanje, je kakšno?

Moja profesionalna bolečina je že mnoga leta pomanjkanje izvirnih raziskav s področja vodenja v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji. Žal nisem znala najti časa in prostora za ta del svoje dejavnosti. Ko sem delala manjše raziskave za potrebe svojih programov,

sem vedno znova ugotavljala, koliko podatkov, spoznanj se skriva v šolah, vrtcih, pa jih ne prepoznamo, ker ne delujemo raziskovalno. Premalo sem izkoristila čas, ko sem predavala na Fakulteti za management, kjer sem bila mentorica pri več kot dvajsetih magistrskih nalogah. Mnoge od njih so imele velik potencial, da bi prerasle v večje raziskave, a je ostalo zgolj pri objavi nekaj člankov. Morda mi bo v naslednjih letih še uspelo iztiskati toliko energije, da se bom vključila v raziskavo, ki bi na primer dala empirične podatke o tem, kaj pomeni uspešno ravnateljstvo v Sloveniji in kaj ravnatelji potrebujejo za to, da bi bili uspešni. Da bi po vzoru raziskave v anglosaškem svetu naredila nekaj podobnega kot »deset trditev o uspešnem ravnateljstvu v Sloveniji«.

Kam gremo kot družba na področju izobraževanja?

Predvsem se mi zdi, da se moramo zavedati, da izobražujemo za prihodnost, in da torej ne vemo, kakšno znanje bodo naši učenci takrat potrebovali. Zato jim moramo dajati široko znanje in jim omogočiti razvoj kritičnega mišljenja, spodbujati radovednost in veselje do učenja. Spremeniti bi morali vzorce tradicionalnega pouka in odpirati prostor inovativnosti, ustvarjalnosti, omogočiti, da se na napakah učimo, ne da jih kaznujemo. Zato pa potrebujemo pogum, predvsem ga pogrešam pri ustvarjalcih izobraževalne politike. Dosedanje velike reforme so se prevečkrat pokazale kot kozmetični popravki, ki učiteljeve vloge in učenja učencev niso bistveno spremenili.

Kakšno bi moralo biti po vašem mnenju vodenje vzgojno-izobraževalnih zavodov v prihodnosti?

Mislim, da naši ravnatelji večinoma delajo dobro. Pogrešam pa nekoliko več poguma, da bi si upali stopiti na neznane poti. Saj vem, zakonodaja pa inšpekcija pa podobne ovire, bodo rekli. Ampak ni čisto tako. Ravnatelji imajo precej prostora, ki ga lahko napolnijo s svojimi idejami. Bolj drzno bi ga morali izkoristiti in v vodenje morda tudi nekoliko bolj vključevati svoje sodelavce. Mislim še, da postaja vodenje vse bolj etična kategorija, zato ne bodo v ospredju večine, ampak ravnanja, ki temeljijo na trdnih vrednotah.

Kaj je tisto, kar bi priporočili ravnateljem pri njihovem delu?

Težko vprašanje in kar drzno je dajati nasvete, priporočila »iz naslonjača«. Vsekakor se nagibam k temu, da bi morali še bolj odpirati prostor za dialog, za različne poglede in tako sprejemati ne-

koliko pogumnejše odločitve; da bi torej postali še bolj dejavni soustvarjalci sprememb, ki naj ne ostanejo le v njihovih zavodih, ampak naj jih predstavljajo širše in k temu pozovejo tudi tiste, ki snujejo izobraževalno politiko. Ne smejo pozabiti, da so skupaj močnejši, zato jih pozivam k oblikovanju strokovnih mrež, v katerih bi se kovale inovativne rešitve na področju vodenja.

Lahko izpostavite kakšno področje v vzgoji in izobraževanju, za katero menite, da bi ga bilo res treba spremeniti?

Res? Mogoče malo manj normiranosti in da bi se ravnatelji lahko bolj posvečali pedagoškemu vodenju. To poslušam od ravnateljev že leta, pa imam skupaj z njimi občutek, da se administrativni del malo preveč kopiči. Ali pa imamo zgolj ta občutek? Ampak tudi to ni dobro ali je celo še trši oreh. Zanimati nas mora, zakaj imajo ta občutek in kako ga preseči. Pa več bi se morali ukvarjati z odnosi, kar nam ne nazadnje sporoča tudi TALIS-ova raziskava. Želela bi si, da bi vsi učenci radi hodili v šolo in da bi vsi učitelji in ravnatelji takoj, ko začnejo opravljati ta poklic, sprejeli dejstvo, da je vseživljenjsko učenje sestavni del njihove profesionalne poti.

Kaj ste se sami naučili pri svojem delu v vzgoji in izobraževanju?

Premalo je prostora, da bi naštela vse, kar mi je dalo moje delo. Ko sem učila na Srednji šoli za gostinstvo in turizem Bled, sem se morala najprej naučiti, da moram upoštevati okolje, od koder prihajajo dijaki. Slovenščino sem učila v razredih, kjer je zgolj petina dijakov govorila slovensko. Velik izziv! Pa še eno pomembno spoznanje bi rada delila z bralci. V razredu so sedeli »pridni« dijaki in seveda tudi taki, ki jim za šolo ni bilo kaj dosti mar, in verjetno sem komu kdaj rekla, da bo težko uspešen v poklicu, če se v šoli ne bo učil. Kakšna zmota! Mnogi od teh učno ne tako uspešnih dijakov so postali vrhunski mojstri svojega poklica, ker jih odlikujejo druge lastnosti, ki jim danes učeno rečemo »transverzalne veščine«. To svojo izkušnjo še danes večkrat delim z udeleženci usposabljanj.

Delo v Šoli za ravnatelje mi je na široko odprlo možnosti za inovativnost, ustvarjanje programov, sodelovanje v nacionalnih in mednarodnih projektih, vse to pa so bile tudi odlične učne priložnosti, za kar sem danes hvaležna, sama nase pa ponosna, da sem jih znala izkoristiti.

Hobiji so sestavni del vašega življenja, še posebej druženje z naravo. Kako vam je to pomagalo pri vašem delu?

Pred približno tridesetimi leti sem odkrila hribe, pred desetimi pa še pohajkovanje po dolgih veznih poteh. Verjetno bi bila danes videti in bi delala drugače, če jih ne bi. Hoja po zahtevnih zavarovanih ali celo nezavarovanih poteh te opomni, da je narava še močnejša od tebe, da torej nisi vsemogočen, in če se ji hočeš približati, moraš biti vztrajen, pogumen in malo ponižen. Na dolgih pešpoteh moraš vztrajati kljub dežju in kakšnemu žulju, če hočeš priti na cilj v približno načrtovanem času. Spomnim se nekega intervjuja z znanim alpinistom Vikijem Grošljem, ki je dejal, da tudi sam kdaj trpi zaradi višine ali bolečin. Za razliko od mnogih drugih pa zaradi tega ne tarna, ampak vztraja. No, nekaj tega je tudi v meni.

Sem kaj pozabila vprašati, pa sami kot nekdanja urednica revije veste, da bi bilo treba povedati našim bralcem?

Absolutno. Kot strokovnjakinja za karierno pot me niste vprašali, kje se vidim čez pet let. Poetično bi rekla: hodim in hodim, opazujem čudesa narave in se predajam sončnim žarkom. Upam, da čim več tega, kajti takrat bom že v t. i. tretjem življenjskem obdobju, kar koli si že kdo pod tem predstavlja. Pa še kaj bom napisala za revijo, če boste hoteli objaviti.

Tatjana Ažman,
Mihaela Zavašnik
Arčnik,
Lea Avguštin,
Polona Peček,
and Miha
Lovšin

Managing Headteachers' Careers

The article discusses the underlying theoretical basis for the empowerment of headteachers regarding career guidance within the framework of lifelong career orientation services. It builds on the premise that it is the systematic encouragement of headteachers' career that can contribute most significantly to the actualisation of the concept of lifelong career guidance at all levels. The article defines key concepts, presents an overview of documents and systemic regulation in relation to lifelong career guidance, a review of the most recent foreign and domestic studies and a review of programmes and projects of the National School for Leadership in Education up until now and relating to the concept of career management. The key conclusions of the article establish that there are elements and mechanisms dealing with headteachers' career guidance already in place in Slovenia; however, they are not fully regulated at the level of the system and implementation. Certain Slovene documents and existing programs within the National School for Leadership in Education, discussed in the article, represent a solid foundation for a systematic regulation of the field of headteachers' career management.

Keywords: career, career management, headteacher, lifelong career guidance

VODENJE 3|2017: 7–35

Justina Erčulj
and Branka
Vodopivec

Professional Development Planning for Teaching Staff in Elementary Schools

This article describes the planning of the professional development of elementary school teaching staff. We have examined and studied the practice of planning and the headteacher's role in planning the professional development of teaching staff. Our study covered all elementary school heads in Slovenia. It revealed they differ considerably in their practice of professional development planning. The heads realise the importance of the interconnectedness between the professional development of teaching staff and school development, and therefore perform certain forms of evaluation as a basis for professional development planning. The two weaknesses in planning, as indicated by our study, are the headteachers' lack of knowledge and skills in relation to the ways of interrelating and coordinating the professional development of teaching staff with the needs of the school as a whole, as well as the unsystematic monitoring of the effects of professional development on working with students.

Keywords: professional development, elementary school, planning, headteachers, teachers

VODENJE 3|2017: 37–52

Lidija Grmek
Zupanc,
Tomaž Aljaž,
Gabrijela
Krajnc, and
Branka Jarc
Kovačič

Development Task of Updating the Development Strategy of the Vocational College, Kranj School Centre

Kranj School Centre (Kranj SC) was established through the merging of Kranj School Centre for Technical Sciences and the Education Centre of Economics and Services (with the exception of its school of economics, now Gimnazija France Prešeren). Operating within the centre, there are five organisational units, of which the Vocational College plays an important role, since it is one of the biggest colleges in Slovenia in terms of the number of education participants. The merging required numerous changes and, above all, the need to analyse the current situation and necessary strategic directions emerged. As early as 2013, a working group for strategic orientation was set up and produced a development strategy that was then formalised in 2014. Later, a number of changes took place, which necessitated the updating of the development strategy. The aim of this paper is to explain the process of amending the strategic document from the point of view of obtaining relevant data for the shaping of strategic goals and vision, as well as in terms of coordination among the internal stakeholders of Kranj SC, while the actual goal lies in a deeper and more thorough reflection on the preparation of strategic documents at school.

Keywords: development strategy, vocational college, theory of constraints, strategic goals, competition analysis

VODENJE 3|2017: 53–65

Tatjana Horvat

Internal Audit of the Financing of a Public Educational Institution

This article focuses on a singular study of one internal audit case of funding in a public educational institution, Kindergarten X. The case study will be conducted in accordance with the audit methods following the internal audit steps, which include: audit planning, audit execution, the preparation of recommendations to the management and the monitoring of the management's implementation of internal audit recommendations. The subject of internal audit is the financing of public Kindergarten X activities in the part that refers to the harmonisation of financing activities with external legal and internal accounting and organizational regulations in a given financial year. The findings of the case study should help headteachers in public educational institutions and their internal auditors to get to know and understand the functioning of the entire educational institution in the context of the activities taking place at individual financing stages.

Keywords: internal audit, financing process, funds

VODENJE 3|2017: 67–82

Bernardka
Žvorc

The Impact of Legislation on the Content Relevance of Financial Plans in Elementary Schools

A school's financial plan is a document in which the school financially evaluates the goals and tasks for the following year. It is drawn up by the accountant in cooperation with the headteacher. Our research problem comes from our experiential and research finding that elementary schools, as public educational institutions, tend to fail in setting up financial plans that are content relevant. The content of each financial plan is the most heavily reliant on the provisions of different regulations, such as laws, regulations and instructions. Therefore, our study sought to establish whether the laws, regulations and instructions regulating financial plans are sufficiently comprehensible. It included all primary schools in Slovenia and was carried out through a survey that was sent to the accountants of all elementary schools. About one third of schools responded to our survey, constituting our study sample. As the method of research, the t-test was used for two independent samples. We have determined that there is a weak positive correlation between the assessment of the comprehensibility of acts, regulations and instructions, and the content relevance of financial plans. It is our recommendation that instructions regarding the content of elementary school financial plans be composed at the systemic level.

Keywords: financial plan, legislation, elementary schools

VODENJE 3|2017: 83–97

Sanja Prosen
and Majda
Cencič

Transforming the Physical Classroom into an Inclusive Learning Space

The physical or built learning space is one of the elements of learning environment that has a significant influence on the work of teachers and students, as well as their well-being, health, motivation and learning outcomes. As classrooms bring together different groups of students with a variety of needs and expectations, it is necessary that, following the inclusivity paradigm in teaching, the physical or built learning environment be adapted to various user needs and expectations. In regard to this, the article points out several principles for creating an inclusive physical space out of the primary classroom, which include: promoting independence and autonomy, diversity and stimulation, multisensory experience, the interweaving of interests, flexibility, interactivity, personalisation, predictability, safety, sustainability and ecological orientation. Certain suggestions are also presented for constructing a classroom suited to different student groups, e.g. for the physically impaired, students with visual impairment, the deaf or hard-of-hearing, students with attention disorders or hyperactivity, the

students of autism spectrum disorders, and those from other linguistic or cultural backgrounds.

Keywords: learning environment, physical or built learning space, inclusive classroom

VODENJE 3|2017: 99–116

Nadaljevalni program šole za ravnatelje 2018:

inovativnost in ustvarjalnost v vodenju

16.–17. januar 2018, Kongresni center Portus, Portorož

Letos smo se odločili za temo, ki povezuje vodenje z inovativnostjo in ustvarjalnostjo, saj je v današnji družbi za vse vzgojno-izobraževalne zavode vedno aktualnejša in glede na vse, kar se dogaja na področju vzgoje in izobraževanj, vedno pomembnejša. Vse bolj se namreč zavedamo, kako nujni sta inovativnost in ustvarjalnost, saj se v šolah in vrtcih vsak dan srečujemo s tem izzivom in ga bolj ali manj uspešno premagujemo. Pri tem je vodenje izjemno pomembno, če ne celo odločilno. Kako, s kom bomo sodelovali, kako vodili sebe in zaposlene, da bomo inovativni in ustvarjalni, ter kako bomo to prenašali na naše končne uporabnike, je danes nedvomno tema številka ena. Zavedamo se, da je veliko tega odvisno od okolja in načina vodenja, pa tudi, da to na vseh ravneh postaja vedno večja nujnost in že dolgo ni več samo izbira posameznega vodje.

Letošnji nadaljevalni program smo naravnali tako, da bomo lahko čim bolj učinkovito in profesionalno poglobili in nadgradili znanja in veščine, pomembne za inovativnost in ustvarjalnost v vodenju. K sodelovanju smo povabili priznane slovenske in tuje predavatelje, tako s področja izobraževanja, gospodarstva, nevrologije kot s področja marketinga in drugih dejavnosti, saj bomo tako še dodatno osvetlili izzive vodenja, hkrati pa vam bomo ponudili prostor, kjer bomo izmenjali mnenja in kjer bo potekala profesionalna razprava. V skupinah bomo poglobljeno razpravljali o temah, ki jih bomo predstavili na plenarnih predavanjih, z njimi povezanih strategijah vodenja in o predstavljenih primerih dobre prakse ter tudi sami izkusili inovativnost in ustvarjalnost. Obenem pa nismo opustili našega in vašega železnega repertoarja: novosti s področja zakonodaje in finančnega poslovanja.

<http://solazaravnatelje.si>



šR

ISSN 1581-8225



9 771581 822503