

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 2|2019



VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 2|2019



Letnik 17

Odgovorni urednik Vladimir Korošec, *Šola za ravnatelje*

Glavna urednica Polona Peček, *Šola za ravnatelje*

Uredniški odbor Tatjana Ažman, *Šola za ravnatelje*

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, *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 510 izvodov

Izdaja Šola za ravnatelje, Vojkova cesta 65, 1000 Ljubljana

E revija.vodenje@solazaravnatelj.si

DŠ 5173297216 | TRR 01100-6030715946

Letna naročnina 55,58 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.

ISSN 1581-8225 (tiskana izdaja)

ISSN 2650-421X (spletna izdaja)

UDK 371(497.4)

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 2|2019

Pogledi na vodenje

- 3 Pogled udeležencev Šole za ravnatelje na opravljanje nalog s pravnega področja
Sebastjan Čagran
- 25 Sistematičen pristop k merjenju učinkovitosti izobraževanja zaposlenih: prenos Kirkpatrickovega modela v prakso
Monika Špital in Eva Boštjančič
- 39 Motiviranje učiteljev za sodelovanje v projektih
Maja Skubic Avsec, Karmen Gluhododov in Pavlina Antolič
- 57 Stališča mlajših učencev v zvezi z uvajanjem prvega tujega jezika po pristopu vsebinsko in jezikovno integriranega učenja (CLIL)
Tilen Smajla

Izmenjave

- 73 Fluktuacija kadra in uvajanje zaposlenih v delo na zahtevnem delovnem področju: vloga vodje aktiva
Stjepan Paladin
- 93 Sodelovanje v programu ESHA *Job Shadowing* kot primer mednarodnega komuniciranja za spoznavanje dobrih praks pri vključevanju tujcev
Lidija Grmek Zupanc

Povabilo k oddaji člankov

- 103 1. mednarodna znanstvena konferenca
Vodenje v vzgoji in izobraževanju:
Mreženje kot podpora vodenju
za učenje na različnih ravneh
- 107 Abstracts



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

Pogled udeležencev Šole za ravnatelje na opravljanje nalog s pravnega področja

Sebastjan Čagran

Šola za ravnatelje

Pogosto smo lahko priča stališču, da je izpolnjevanje nalog poslovodnega organa šole ali vrtca za ravnatelje zahtevna naloga, ki terja precej časa. Če se odmaknemo od dileme, ali je takšen način delovanja ravnateljev najustreznejši ali ne, se pojavi vprašanje o njihovi usposobljenosti za samostojno opravljanje tovrstnih nalog. Članek predstavlja pregled stališč udeležencev programa Šole za ravnatelje – to so so številni novoimenovani ravnatelji in pomočniki ravnateljev –, v zvezi z opravljanjem nalog na področju pravnega poslovanja. Rezultati, ki smo jih pridobili na podlagi vprašalnika, so bili osnova za sklepanje o tem, kako usposobljene se udeleženci programa čutijo za opravljanje tovrstnih nalog, kako razumejo pomen pravnega poslovanja in kakšna so njihova stališča do opravljanja tovrstnih nalog oziroma pričakovanja v zvezi s tem. Prispevek ponuja vpogled v stališča in pričakovanja novoimenovanih ravnateljev, pomočnikov ravnateljev in strokovnih delavcev, ki resno razmišljajo o ravnateljevanju, v zvezi z opravljanjem nalog s pravnega področja. Na podlagi tega bomo v sklepu predstavili predlog za eno od mogočih izboljšav v profesionalnem razvoju ravnateljev, in sicer sistemski pristop upravljanja z znanjem.

Ključne besede: pravo, zakonodaja, pravna pravila, vodenje, poslovodni organ, ravnatelj, usposobljenost, stališča, opravljanje nalog s pravnega področja, management znanja, upravljanje z znanjem, znanje

Pravni vidiki ravnateljevanja

Ob razpravah glede tistega dela ravnateljevih nalog in odgovornosti, ki so tesno povezane s pravom, pogosto naletimo na dvom o tem, ali je pravo v vzgoji in izobraževanju sploh potrebno oziroma potrebno v tolikšnem obsegu. V zvezi s tem lahko zasledimo stališča, ki gredo iz ene skrajnosti v drugo: od popolnega zanikanja (pravo naj bi bilo zgolj nepotrebno breme) do poveličevanja oziroma pretiranega naslanjanja na pravo (privrženci ne glede na poglede stroke za vsako ravnanje iščejo neposredno podlago prav v pravnih aktih). Za takšna stališča pa velja ne samo, da so neenot-

na, temveč da nanje pogosto vplivajo trenutne okoliščine. Tako se lahko zgodi, da je v določenih okoliščinah ravnateljem pravo povsem odveč, hkrati pa pri drugem koraku vztrajno iščejo podlago, ki bi opravičevala njihovo ravnanje, prav v zakonih, pravilnikih, uredbah, ustanovitvenih ali notranjih aktih ipd., torej v pravnih aktih.

Brez večjih pomislekov lahko pritrdimo stališču, da sta pravo in pravno urejanje zadev na področju vzgoje in izobraževanja potrebni. Stališče, ki bi zagovarjalo popolno odsotnost prava, bi bilo izredno radikalno in v nasprotju s temeljnim razumevanjem prava. V sodobni državi, kjer so vsa osrednja družbena razmerja pravno urejena (Žagar 1989, 378), je potreba po pravu v vzgoji in izobraževanju zagotovo navzoča. Da bi bolje razumeli vlogo prava, je treba najprej razčistiti, kaj je pravo in kakšna je njegova vloga v družbi. V strokovni literaturi je najti mnogo definicij, med katerimi pa za nobeno ni mogoče trditi, da pravo dokončno opredeli, čeprav praviloma vse omenjajo namen, ki ga skuša pravo doseči. Aristotel je pravo povezoval z naravnim, nepisanim pravom, ki velja za vse ljudi ne glede na prostor in čas, in ga je razumel kot sistem reda, ki je zaradi svoje racionalne narave in neosebne porekla za ljudi zavezujoč (Leyden 1967, 10), hkrati pa je odgovornost za delovanje takšnega sistema pripisal državi. Ta opredelitev nakazuje odnos med naravnim pravom, ki ga razumemo kot večno in nespremenljivo, splošno veljavno, vsebinsko pravilno in nadrejeno pozitivnemu pravu (Pavčnik 2017, 40), in pozitivnim pravom, ki ga razumemo kot pravo, ki dejansko obstaja in je rezultat človekovega ustvarjanja pravil, ki so lahko krajevno, časovno ali osebno omejena. Naloga države je v tem primeru zagotavljati pravna pravila, torej pozitivno pravo, ki poustvarja naravno pravo in nedvomne zahteve moralnosti oziroma si obojemu prizadeva slediti; to Hart (1961, 181) poimenuje pravni pozitivizem.

Kantov pogled na pravo je nekoliko drugačen in je povezan s svobodo posameznika v odnosu do svobode drugih, pravo pa prepoznavna kot celoto pogojev, pod katerimi izbira posameznika lahko soobstaja z izbiro drugih in v skladu s splošnim zakonom svobode (Kant 1967, 32). Ko danes govorimo o pravu, največkrat nalletimo na opredelitev, da gre za sistem pravnih pravil in načel, ki urejajo življenjsko pomembno vedenje in ravnanje ljudi. Bohinjc, Cerar in Rajgelj (2006, 41) tako pravo opredeljujejo kot sklop tistih vrednostno utemeljenih norm (načel in pravil), ki kot celota učinkovito urejajo pretežno družbeno vedenje in ravnanje ljudi, ki je potencialno ali trenutno tako konfliktno in takšno, da ga držav-

na oblast more in mora prisilno urediti in sankcionirati. Izhajajoč iz definicije prava, kot jo podaja Pavčnik (2017, 27) in po kateri je pravo sistem kot celota učinkovitih pravnih pravil in pravnih načel, ki urejajo vedenje in ravnanje posameznikov in njihovih združenj v življenjsko pomembnih družbenih razmerjih, pravna pravila in načela urejajo odnose, ki so za obstoj in delovanje posameznika, skupin, organizacij in celotne družbe ključnega pomena, njihov namen pa je preprečevanje nastanka negotovosti in konfliktnih situacij.

Iz omenjenih definicij lahko, če nekoliko posplošimo, razberemo, da se beseda pravo nanaša na sistem pravnih pravil in pravnih načel, ki urejajo vedenje in ravnanje posameznikov v tistih odnosih, ki so zanje in za druge oziroma za delovanje celotne družbe ključnega pomena. Vloga prava je najti ustrezno razmerje med pravicami in svobodami različnih posameznikov. Naloga prava v družbi je tako poiskati ustrezno ravnovesje med tem, da se lahko posameznik udejstvuje, izpolnjuje, izraža svojo avtonomijo itn., torej uresničuje svojo svobodo, s tem pa ne ogroža svobode drugih. Poenostavljeno bi lahko rekli, da pomen prava prepoznamo pri uresničevanju pravičnosti v družbi. Da je delovanje prava učinkovito, je treba na področju, ki ga ureja, pravnim pravilom določiti pravo mero, mesto, moč in pomen (Žagar 1989, 379).

Iz večine navedenih opredelitev izhaja, da mora pravo urejati tiste odnose, pri katerih zaradi njihove pomembnosti prihaja do tako močnega konflikta med različnimi udeleženci, da so potencialno ali trenutno ogrožene eksistenčne dobrine tako posameznika kot družbe. S pravno institucionalizacijo dosežemo stabilnost in predvidljivost takšnih odnosov, ki so lahko potencialno interesno konfliktni, ter tako zagotovimo večjo varnost in preprečimo samovoljno odločanje posameznikov. Ugotovimo lahko, da na področju vzgoje in izobraževanja potreba po pravu izhaja iz same narave in vloge, ki ju imajo izobraževalne organizacije v družbi. Pomen družbenih odnosov na področju izobraževanja izpostavljajo na primer Mulford idr. (2008, 41), ko ugotavljajo, da se države vedno bolj zavedajo pomena, ki ga ima izobraževanje za prihodnjo blaginjo državljanov, zaradi česar je uravnavanje bistvenih odnosov na področju izobraževanja nujno. Da bi bolje razumeli pomen pravnega urejanja teh odnosov, Cerar (2011b, 27) predlaga pogled v preteklost, saj tako lahko vidimo, da odsotnost prava neizogibno vodi v oblastno samovoljo, pravno neenakost, zatiranje, nepredvidljivost ter ne nazadnje v nesvobodo posameznikov, ki jim niso priznane temeljne in druge pravice. V odnosih na področju vzgoje in

izobraževanja so obravnavane ustavno varovane pravice,¹ kot so pravica do izobraževanja in šolanja, izbire poklica, zagotavljanja enakega varstva pravic in enakosti pred zakonom itn., bistvenega pomena pa so tudi številni drugi odnosi, na primer pri ocenjevanju znanja, zagotavljanju varnosti in reda, izrekanju vzgojnih ukrepov, obdelavi osebnih podatkov, obravnavanju otrok s posebnimi potrebami, sodelovanju s starši ... Pravo namreč pomaga k stabilnosti in predvidljivosti takšnih odnosov, njegov namen pa je preprečiti interesne konflikte in samovoljno odločanje posameznikov, ki imajo v teh odnosih moč. Tako v šolah s pravnega vidika zagotavljajo varne razmere za učenje in poučevanje, saj je zagotovljena pravičnost v smislu enakosti oziroma enakopravnosti, kar pomeni pogoj za blagostanje družbe (Jhering 1877, 287). Razmerja med akterji, ki delujejo ali se srečujejo na področju vzgoje in izobraževanja, torej med ravnatelji, učitelji, otroki, starši, predstavniki lokalnih skupnosti itn., morajo biti urejena tako, da omogočajo uresničevanje šolskega poslanstva ter hkrati ustrezno sporazumevanje in preprečevanje oziroma razreševanje sporov med navedenimi akterji (Cerar 2011b, 23). Gre torej za vprašanje zagotavljanja varnih razmer za opravljanje temeljne dejavnosti šol in vrtcev, torej za učenje in poučevanje. Na sistemski ravni to omogočajo pravna pravila, ki urejajo delovanje posameznikov v teh razmerjih, na ravni šol in vrtcev pa je to predvsem naloga in odgovornost ravnatelja.

Če upoštevaje navedeno na ravnateljevo vlogo pogledamo povsem pragmatično, lahko ugotovimo, da sta pravo in ravnateljevanje med seboj tesno povezani. To izhaja že iz zakona, saj je ravnatelj v njem opredeljen kot pedagoški vodja in poslovodni organ vzgojno-izobraževalnega zavoda. V slovenskem izobraževalnem sistemu so naloge ravnatelja okvirno opredeljene v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (v nadaljevanju ZOFVI),² ki določa, da so poleg opravljanja nalog pedagoškega vodje ravnatelji poslovodni organi, torej organi upravljanja. S tem prevzemajo tako profesionalno odgovornost s področja pedagoškega vodenja kot odgovornost za zagotavljanje varnega in

¹ Ustava Republike Slovenije, *Uradni list Republike Slovenije*, št. 33/91-I, 42/97 – UZS68, 66/00 – UZ80, 24/03 – UZ3a, 47, 68, 69/04 – UZ14, 69/04 – UZ43, 69/04 – UZ50, 68/06 – UZ121, 140, 143, 47/13 – UZ148, 47/13 – UZ90, 97, 99 in 75/16 – UZ70a.

² *Uradni list Republike Slovenije*, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 – popr. in 25/17 – ZVaj.

spodbudnega učnega okolja ter za zakonito delovanje javnega zavoda.

Ravnateljeve naloge poleg ZOFVI opredeljujejo še drugi pravni akti s področja vzgoje in izobraževanja, delovanja javnih zavodov, javnega naročanja, sklepanja in urejanja delovnih razmerij, finančnega poslovanja ... Delovanje šol in vrtcev se namreč pogosto srečuje s številnimi drugimi družbenimi področji, kot so na primer politika, kultura, znanost, religija, ekonomija, finance itn., zato vanj vedno posegajo še dodatne naloge in odgovornosti, ki urejajo ta področja (Cerar 2011b, 25). Ob vsem tem pa se pojavljajo še naloge, ki jih pravo neposredno ne opredeljuje, izhajajo pa iz sodobnih konceptov vodenja in potreb razvoja vzgojno-izobraževalnih zavodov (Brejc in Čagran 2019). Skrb za varno in spodbudno učno okolje ter zakonito delovanje presega tisto, kar največkrat razumemo kot poslovanje, in se kaže v urejenih notranjih aktih, pogodbah o zaposlitvi in drugih pogodbah, naročanju blaga in storitev, računovodskih poročilih ... in sega vse do skrbi za temeljne odnose, ki se z namenom zagotavljanja varnega in spodbudnega okolja vzpostavljajo v procesih učenja in poučevanja, pri čemer so ob osnovnih pogojih za varnost zagotovljene tudi jasnost, pravičnost, enakopravnost in predvidljivost urejanja teh odnosov, torej pravna varnost. Pravna varnost se v tem odnosu kaže v zaupanju posameznikov v pravno urejanje in delo šole ter je odvisna od uresničevanja pravic v praksi, trajanja posameznih postopkov, dostopnosti do pravnih sredstev ter predvidljivosti in stabilnosti pravnih norm.

Razdelitev, kot jo prikazuje slika 1, ravnateljeve naloge in pristojnosti deli na štiri področja, in sicer: vodenje pedagoške dejavnosti, upravljanje, sodelovanje z okoljem ter ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti. Na vseh sta za uspešno vodenje potrebna poznavanje in uporaba pravnih pravil, zaradi česar mora imeti ravnatelj določena znanja in spretnosti tudi s tega področja. Na prvi pogled morda to ni tako očitno, saj gre pri vodenju pedagoške dejavnosti gotovo za področje, ki glede na svojo naravo ne prenese veliko prava (Cerar 2011b, 24), vendar je tudi pedagoško vodenje deloma povezano s pravom. Z vidika potreb po pravnem urejanju področja gre za naloge, ki so celo ključnega pomena, saj je pravo tisti varuh pravičnosti in enakopravnosti v življenjsko pomembnih okoliščinah, ki so povezane z vzgojo in izobraževanjem. Pravo na področju pedagoškega vodenja ureja potencialno konfliktno in življenjsko pomembne okoliščine pedagoških procesov, kot so na primer dostop do različnih oblik vzgoje in izobraževanja,

<p>Je odgovoren za uresničevanje pravic otrok ter pravic in dolžnosti učencev, vajencev, dijakov, študentov višje šole in odraslih, odloča o vzgojnih ukrepih, organizira, načrtuje in vodi delo vrtca oziroma šole, pripravlja predlog LDN in je odgovoren za njegovo izvedbo, zastopa in predstavlja vrtec oziroma šolo in je odgovoren za zakonitost dela, zagotavlja izvrševanje odločb državnih organov, določa sistemizacijo delovnih mest, odloča o sklepanju delovnih razmerij in o disciplinski odgovornosti delavcev, organizira mentorstvo za pripravnike, predlaga napredovanje učiteljev v nazive, odloča o napredovanju delavcev v plačilne razrede.</p>	<p>Spodbuja in spremlja delo skupnosti učencev, vajencev oziroma dijakov ter študentov višje šole, vodi delo vzgojiteljskega, učiteljskega in predavateljskega zbora, spodbuja strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje učiteljev, prisostvuje pri vzgojno-izobraževalnem delu vzgojiteljev oziroma učiteljev, spremlja njihovo delo in jim svetuje, spremlja delo svetovalne službe, oblikuje predlog nadstandardnih programov.</p>
<p>Pripravlja program razvoja vrtca oziroma šole, je odgovoren za zagotavljanje in ugotavljanje kakovosti s samoevalvacijo in pripravo letnega poročila o samoevalvaciji šole oziroma vrtca.</p>	<p>Skrbi za sodelovanje zavoda s starši (roditeljski sestanki, govorilne ure in druge oblike sodelovanja), obvešča starše o delu vrtca oziroma šole in o spremembah pravic in obveznosti učencev, vajencev in dijakov.</p>

SLIKA 1 Opredelitev nalog in pristojnosti ravnatelja po 49. členu ZOFVI

uresničevanje pravic in dolžnosti učencev, zagotavljanje enakih možnosti, izrekanje vzgojnih ukrepov, ocenjevanje znanja, napredovanje učencev in številna druga vprašanja, povezana s pedagoško dejavnostjo. Širec (1999, 9) ugotavlja, da šole brez temeljnega poznavanja, predvsem pa upoštevanja pravnih aktov, ne morejo profesionalno in kakovostno opravljati svojega temeljnega poslanstva. Med vsemi nalogami, ki jih povezujemo z ravnateljevim vodenjem, pa so s poznavanjem in ustrezno uporabo pravnih pravil nedvomno najtesneje povezane tiste s področja upravljanja. Ravnatelj v okviru upravljanja zavoda (Brejc in Čagran 2019, 18):

- vodi pravno poslovanje in zagotavlja zakonitost delovanja;
- upravlja materialne in finančne vire;
- sklepa in ureja delovna razmerja;
- organizira proces dela in zagotavlja varne razmere za učenje in poučevanje.

Naloge s področja *vodenja pravnega poslovanja* in *zagotavljanja*

nja zakonitosti delovanja zavoda ravnatelje postavljajo v položaj, ko postanejo ne samo izvajalci pravil, ki jim jih postavljajo zakoni in podzakonski akti, temveč tudi pripravljavci pravil, ki jih v šolah oblikujejo in sprejemajo kot svoja »šolska pravila«. Tako prevzemajo odgovornost za njihovo izvajanje, kar pomeni tudi, da skrbijo za to, da zaposleni poznajo njihovo vsebino in pri svojem delu upoštevajo tista, ki so povezana z njihovimi nalogami. Uresničevanje pravnih pravil, tako tistih, ki jih postavljajo zakoni in podzakonski akti, kot notranjih šolskih, od ravnateljev zahteva dobro poznavanje področja in redno spremljanje sprememb ter vodenje predpisanih pravno-upravnih postopkov.

Pri *upravljanju materialnih in finančnih virov* ravnatelji prevzemajo odgovornost za finančno poslovanje zavodov, obvladovanje tveganj, ustrezno načrtovanje in poročanje. Pri izvajanju teh nalog sodelujejo s svetom zavoda in ustanoviteljem. Pri zagotavljanju virov pa pogosto sodelujejo tudi z gospodarstvom, izvajajo projekte ali kako drugače skrbijo za zagotavljanje finančnih pogojev za delovanje šole. Da lahko sledijo zakonskim zahtevam v zvezi s finančnim poslovanjem javnih zavodov, ravnatelji praviloma sodelujejo s svojo računovodsko službo, čeprav morajo tudi sami poznati pravni okvir finančnega poslovanja šol in vrtcev, saj priprava kakovostnih finančnih načrtov, letnih poročil, ocen tveganj ... temelji na pravnih pravilih (Horvat 2011, 57), ki jih mora ravnatelj dobro poznati.

Sklepanje in urejanje delovnih razmerij je naloga, ki jo zakon pripisuje ravnateljem in pri opravljanju katere se ti redkeje kot sicer odločajo za sodelovanje in pomoč sodelavcev. Uspešno opravljanje nalog v zvezi s sklepanjem in urejanjem delovnih razmerij od ravnatelja zahteva precej poglobljeno znanje pravnih pravil s področja delovnega prava (Čagran 2012, 39). Brezhibno izvedeni postopki sklepanja in urejanja delovnih razmerij predstavljajo le del celotne zgodbe na področju urejenih delovnih razmerij. Drugi del je skrb za zaposlene, kar lahko neposredno vpliva na rezultate šol in vrtcev, in sicer na ravni financ, uspešnosti in kadrov (Vermeeren idr. 2014). Če izhajamo iz predpostavke, da so urejena delovna razmerja ključna za zavzetost zaposlenih, ki ustvarjajo učinkovito delovno okolje (Anitha 2014), so pred ravnatelji na tem področju številni zahtevni izzivi. Tako npr. pri zaposlovanju novih sodelavcev ni pomembno le to, da je izvedeno zakonito, ampak morajo biti kriteriji jasni in pregledni, upoštevati je treba poslanstvo, vizijo in razvojne cilje zavoda. Uspešno urejanje delovnih razmerij torej obsega tudi vodenje zaposlenih in skrb za-

nje, usmerjeno pa mora biti v prepoznavanje njihovih zmožnosti in podporo njihovem profesionalnemu razvoju (Zavašnik Arčnik in Mihovar Globokar 2015, 79).

Z organizacijo procesov dela in zagotavljanjem varnih razmer za učenje in poučevanje ravnatelji ob zagotavljanju varnosti ustvarjajo priložnosti in razmere za prožno organizacijo dela in učinkovito organizirajo procese poučevanja. Učinkovita organizacija procesov dela z uvajanjem elementov prožnosti (Čagran in Avguštin 2015, 85) lahko skupaj z učinkovitim vodenjem timov (Trent 2003, 50) bistveno pripomore k večji uspešnosti posameznikov in k uspešnosti šole kot celote, saj dobra organizacija delovnih procesov povečuje zadovoljstvo zaposlenih in njihovo pripravljenost narediti več (Lipičnik in Možina 1993, 36). V zvezi z zagotavljanjem varnih razmer za učenje in poučevanje najprej pomislimo na fizično zagotavljanje varnosti (varni prostori, oprema ali učni pripomočki itn.), vendar pa je varnost smiselno obravnavati širše. Varnost v fizičnem, psihičnem, socialnem in čustvenem pomenu predstavlja po Maslowu (1942, 6) eno temeljnih potreb, ki morajo biti izpolnjene, da lahko zadovoljimo druge, višje potrebe. V šolah je zagotavljanje varnosti – poleg zagotavljanja fizične varnosti – povezano na primer še z zagotavljanjem reda, preprečevanjem nasilja, osebno integriteto in dostojanstvom zaposlenih ter učencev, predvidljivostjo odnosov na podlagi vnaprej postavljenih jasnih pravil, možnostjo uveljavljanja pravic, prevzemanjem odgovornosti Gre predvsem za vprašanje zagotavljanja pravne varnosti udeležencev v odnosih, ki se v šolah vzpostavljajo med različnimi deležniki. Zato je v delovanju šol treba obvezno spoštovati ustavnost in zakonitost, ki sta temeljni načeli demokratične države (Tičar 2011, 64). Po načelu ustavnosti je ustava najvišji oziroma najmočnejši pravni akt v hierarhiji pravnih aktov, kar pomeni, da mora biti vsebina vseh drugih pravnih aktov v skladu z njo. Hkrati pa to načelo vzpostavlja obveznost, da je treba z zakoni, podzakonskimi predpisi, sodnimi ali upravnimi odločbami, torej z vsemi nižjimi pravnimi akti, varovati ustavno varovane vrednote. Podobno velja tudi za načelo zakonitosti, saj morajo biti vsi nižji splošni pravni akti, kot so na primer podzakonski predpisi v obliki pravilnikov, odredb in uredb ter ne nazadnje notranji akti šol, v skladu z zakoni (Harašič 2010, 746), prav tako pa morajo biti sprejeti v skladu z zakoni vsi posamični pravni akti, kakršni so v šolski praksi na primer sklepi, odločbe ali pogodbe.

Vse naštetu lahko ustvari vtis, da je za ravnateljstvo potrebno obvladovanje obsežnega nabora nalog s pravnega področja, zato

je moč pogosto zaslediti polemike in stališča ravnateljev o tem, da so pri svojem delu preobremenjeni s pravom, naloge pedagoškega vodenja pa so nekaj, kar bi si želeli opravljati, vendar za to nimajo dovolj časa (Koren 2007, 131). Podobna stališča ravnateljev lahko najdemo tako v strokovni literaturi kot v dnevnih časopisih (Selan in Zupančič 2002; Rogelj 2013; Selan 2008). Omenjajo celo poplavo predpisov, ki neposredno ali posredno urejajo področje šolstva ter ga zaradi količine in vsebine utesnjujejo ali celo dušijo v njegovem temeljnem poslanstvu (Cerar 2011a, 90). Gre torej za resno vprašanje, povezano z razumevanjem zahtevnosti tovrstnih nalog in časovnih obremenitev, ki jih povzročajo ravnateljem. Če smo prej potrdili potrebo po pravni ureditvi družbenih odnosov na področju izobraževanja, se tako lahko pojavlja le še vprašanje prave količine in vloge prava. Pretiran izostanek prava lahko povzroči neželene posledice in omogoča samovoljo na podlagi moči, preveč prava pa omejuje avtonomijo šol in vrtcev in s tem ovira ali onemogoča strokovno svobodo in avtonomijo ter slabi kakovost vzgojno-izobraževalnega delovanja (Cerar 2011a, 88), zato se samo po sebi zastavlja vprašanje, kako doseči ravnovesje med pravom in šolsko avtonomijo. Če pri tem sledimo Sahlbergu in Hargreavesu (2011, 131), bi se morali ravnatelji in učitelji namesto z zagotavljanjem sredstev za delovanje šol in implementacijo vedno novih pravnih reform ukvarjati z razvojem svojega znanja in veščin na področju pedagoškega dela. Z vprašanjem prave mere, mesta in moči prava v vzgoji in izobraževanju se ta prispevek ne ukvarja. Če torej izhajamo s stališča, da sta pravo in izobraževanje nujno soodvisni (Cerar 2011a, 100) in da je pravo varuh pravičnosti, svobode in ne nazadnje tudi avtonomije šolstva, morajo imeti zaposleni v vzgoji in izobraževanju, predvsem pa ravnatelji, spoštljiv in odgovoren odnos do prava. Skrajnih stališč, češ da je opravljanje pravnih nalog nepotrebna pretirana obremenitev ravnateljev in da bi se morali posvetiti izključno pedagoškemu vodenju, česar pa zaradi pomanjkanja časa ne zmorejo, glede na vse navedeno ne gre slepo zagovarjati. Hkrati pa obstaja nevarnost, da bi vztrajanje pri tovrstnih stališčih privedlo do tega, da bi postalo ukvarjanje z vprašanjem na videz nepotrebne in obremenjujočega prava osnovni poudarek ravnateljevanja. Ne glede na to, koliko prava ureja področje šolstva, ga je glede na vse navedeno treba poznati in pri svojem delu udejanjati. Drecker (2014, 4) poudarja, da je ravnatelj v šoli prvi zagovornik prava, s čimer sporoča, da mora ne le poznati predpise, temveč mora skrbeti tudi za to, da jih bodo v obsegu, ki je potreben za njihovo delo, poznali in udejanja-

li vsi učitelji in drugi strokovni delavci šole. Upošteva je navedeno, predvsem pa obstoječo ureditev sistema vzgoje in izobraževanja, se ravnatelji delu nalog s pravnega področja tako ne morejo in ne smejo izogniti. Kako se potem spopasti s pravom, pa je vprašanje, ki ga Mihovar Globokarjeva idr. (2015, 93) izpostavljajo kot temo, s katero se ubada marsikdo, ki načrtuje svojo profesionalno pot, nastopi funkcijo ravnatelja na novo ali se odloča o tem, da bi znova kandidiral in se podal na pot ravnateljevanja. Ob podrobnejšem preučevanju te teme smo prepoznali dodatna vprašanja, ki izvirajo iz odnosa posameznika do prava, časovnih obremenitev, znanja in spretnosti ter pričakovanj, ki jih imajo glede ravnateljevanja tisti, ki začenjajo opravljati to delo, oziroma tisti, ki se z ravnateljevanjem resneje spogledujejo. Zato smo hoteli ugotoviti, kako strokovni delavci, ki resno razmišljajo o tem, da bi postali ravnatelji, ali ki so ravnatelji postali nedavno, razumejo obveznosti na področju prava oziroma opravljanja pravnih nalog. Najprej nas je zanimal njihov pogled na zahtevnost teh nalog in pričakovano časovno obremenitev, nato smo hoteli ugotoviti, koliko znanja imajo na tem področju, kako menijo, da se bodo lotili dela in kje bodo poiskali pomoč in nova znanja. V nadaljevanju bomo predstavili stališča udeležencev programa Šole za ravnatelje, ki predstavlja edino obvezno in formalno določeno obliko profesionalnega razvoja bodočih in novoimenovanih ravnateljev, v zvezi z obravnavanimi vprašanji. V sklepu pa bomo navedli še predlog za morebitne izboljšave, ki temelji na sistemskem pristopu k upravljanju z znanjem.

Zbiranje in obdelava podatkov

Raziskavo smo opravili na podlagi načrta, ki je temeljil na uporabi kvalitativnih metod, s pomočjo katerih smo poskušali pridobiti čim natančnejši odraz stanja na raziskovanem področju (VanderStoep in Johnston 2009, 7). Podatke smo zbrali s pomočjo spletnega vprašalnika, ki nam je na podlagi standardiziranega postopka spraševanja omogočil preučevanje odnosov med spremenljivkami (Corbetta 2003, 117). Zbiranje podatkov je potekalo v šolskih letih 2016/2017, 2017/2018 in 2018/2019. Vprašalnik smo v elektronski obliki posredovali vsem udeležencem programa Šola za ravnatelje, ki omogoča pridobitev ravnateljskega izpita. Ravnateljski izpit je edina obvezna oblika formalnega izobraževanja ravnateljev, saj ga mora vsak ravnatelj opraviti najpozneje v enem letu po začetku mandata. V vzorec smo tako vključili vse udeležence programa,

med katerimi so bili tudi vsi novoimenovani ravnatelji, ki še niso imeli ravnateljskega izpita. Uporabljeni način vzorčenja ne bo omogočal posploševanja rezultatov na celotno populacijo, kar tudi ni bil namen raziskave, saj gre za eksplorativno raziskavo, katere ugotovitve bodo lahko služile za pridobivanje novih vpogledov v temeljne koncepte in pojme obravnavanega področja in njihovo razlago ter pri usmeritvah za nadaljnje raziskave (Mouton in Marais 1988, 43).

Na vprašalnik je odgovorilo 338 udeležencev, od tega 185 strokovnih delavcev, 59 pomočnikov ravnateljev in 72 novoimenovanih ravnateljev. Vsa vprašanja so bila zaprtega tipa. Pri njihovem oblikovanju smo izhajali iz predhodnih ugotovitev v zvezi z izvajanjem projekta Podpora ravnateljem (Ussai idr. 2013) in rezultatov predhodne raziskave o managementu znanja na področju vodenja v izobraževanju (Čagran 2014). Vprašalnik je vseboval trditve, ki so se navezoval na poznavanje prava in izkušnje, povezane z njim, na to, kaj ravnatelji menijo o zahtevnosti in časovnih obremenitvah, na odnos do opravljanja nalog s pravnega področja in na trditve o pridobivanju znanja za opravljanje tovrstnih nalog oziroma pomoči pri tem.

Trditve smo pripravili za izvedbo psihološkega lestvičenja z uporabo sedemstopenjske Likertove lestvice. To lestvico smo uporabili zaradi merjenja posameznikovih stališč s pomočjo ordinalne merske lestvice z vrednostmi od 1 (sploh se ne strinjam) do 7 (popolnoma se strinjam). Ob analizi rezultatov smo med udeleženci prepoznali določena odstopanja glede na to, ali so ravnatelji, pomočniki ravnateljev ali strokovni delavci, zato smo uporabili tudi statistično metodo analize variance Anova. Pri njej gre za analizo oziroma primerjavo variance aritmetičnih sredin večjega števila vzorcev (Field 2013), ki nam pove, ali se tri ali več skupin pri določeni lastnosti med seboj statistično pomembno razlikuje. Ničelna hipoteza analize predvideva statistično enakost vseh aritmetičnih sredin. Poleg tega smo ponekod izvedli še tako imenovani test Turkey *post-hoc*, in ugotovili, katere skupine se med seboj statistično značilno razlikujejo (Field 2013).

Rezultati

Znanje in izkušnje

Udeleženci programa Šola za ravnatelje se med študijem redko srečajo s pravnimi vsebinami. Povprečna vrednost odgovorov je znašala 3,03. Rezultati tako potrjujejo nekatere predhodne ugotov



SLIKA 2 Srednje vrednosti strinjanja s trditvijo »Pri svojem delu se srečujem s pravnimi vprašanji«

vitve (Koren 2005, 5), da v Sloveniji ravnatelji praviloma postanejo strokovni delavci, ki so se med študijem izobraževali za delo z učenci in predhodno niso imeli možnosti za pridobivanje vodstvenih izkušenj, zato se na začetku svoje ravnateljske poti znajdejo v povsem novi vlogi in razen kadar gre za pomočnike ravnateljev, nimajo možnosti za pridobivanje teh izkušenj.

Ob ugotovitvi, da se strokovni delavci med študijem redko srečujejo s pravnimi vsebinami, pa v nadaljevanju ugotavljamo, da se pri opravljanju svojega dela kot učitelji, drugi strokovni delavci, pomočniki ravnatelja ali ravnatelji pogosto srečujejo z vprašanji, ki so povezana s pravom. To jih je potrdila več kot polovica, aritmetična sredina odgovorov pa je znašala 5,92. Pri tej spremenljivki smo predvidevali statistično značilna odstopanja aritmetičnih sredin med skupinami glede na to, ali gre za udeležence, ki so že ravnatelji, za pomočnike ravnateljev ali strokovne delavce. Z izvedbo testa Anova in testov *post-hoch* smo potrdili, da se aritmetične sredine opazovanih skupin med seboj razlikujejo. Glede na navedeno lahko sklepamo, da se učitelji in strokovni delavci pri svojem delu redko srečujejo s pravom, pomočniki ravnateljev, predvsem pa ravnatelji, pa se s pravnimi vprašanji srečujejo pogosteje.

Ob ugotovitvi, da se tako ravnatelji in pomočniki ravnateljev kot strokovni delavci s pravnimi vprašanji srečujejo pogosto, je zanimivo stališče udeležencev, da tega področja ne poznajo dobro. Povprečna vrednost odgovorov na vprašanje, kako dobro poznajo pravno ureditev na področju svojega dela, je namreč znašala 3,69. Primerjava med aritmetičnimi sredinami odgovorov pa med skupinami ni pokazala statistično značilnih razlik. Hkrati so udeleženci potrdili, da je pravni vidik delovanja šol in vrtcev pomemben tudi zaradi dosežkov otrok. Povprečna vrednost odgovorov je znašala 4,65, statistično značilnih razlik med skupinami ni bilo. Slabše poznavanje prava ob upoštevanju ugotovljenih dejstev, da se vsi udeleženci s tovrstnimi nalogami redno srečujejo in da se strinjajo s tem, da sta pravo in opravljanje pravnih nalog za delovanje vrtcev in šol z vidika dosežkov otrok pomembni, še poveča protislovje ugotovljenega. Ugotovimo lahko, da gre za področje, s katerim se udeleženci redno srečujejo in je pomembno za dose-



SLIKA 3 Srednje vrednosti strinjanja s trditvijo »Opravljanje nalog s pravnega področja je zelo zahtevno«

ganje temeljnih ciljev njihovega delovanja, pa ga kljub temu ne poznajo dovolj dobro.

Zahtevnost in časovna obremenitev

V nadaljevanju bomo prikazali rezultate, ki se nanašajo na zahtevnost opravljanja nalog s pravnega področja in na časovne obremenitve, ki jih to prinaša. Udeleženci menijo, da je opravljanje nalog s pravnega področja zahtevno. Slabih 38 odstotkov se jih je v celoti strinjalo s trditvijo, da sta pravo in opravljanje nalog s pravnega področja zelo zahtevni, vsaj deloma pa se je s tem strinjala velika večina oziroma 88 odstotkov udeležencev. Precej visoko stopnjo strinjanja z navedeno trditvijo nakazuje srednja vrednost (5,71) odgovorov. Tudi v obravnavanem primeru nas je zanimalo, ali so med udeleženci odstopanja glede na njihovo delovno mesto, zato smo prav tako izvedli analizo variance.

Ugotovili smo statistično značilne razlike med aritmetičnimi sredinami odgovorov po posameznih skupinah udeležencev. Rezultati testa potrjujejo, da so pri tem, kako zahtevno se zdi udeležencem opravljanje pravnih nalog, med njimi razlike glede na to, ali gre za ravnatelje, pomočnike ravnateljev ali druge strokovne delavce. S slike 2 lahko razberemo, da se ravnateljem in pomočnikom ravnateljev to področje zdi bolj zahtevno, pri strokovnih delavcih pa je to – čeprav je tudi pri njih vrednost aritmetične sredine odgovorov še vedno precej visoka – manj izrazito.

Statistične analize, s katerimi smo preverjali razlike med stališči udeležencev, so potrdile, da obstajajo razlike v tem, kako udeleženci razumejo zahtevnost in časovno obremenitev v zvezi z opravljanjem pravnih nalog, in sicer med tistimi, ki so že ravnatelji, in tistimi, ki nalog ravnatelja še niso opravljali. Rezultati so pokazali, da strokovni delavci v primerjavi z ravnateljmi to področje ocenjujejo kot manj zahtevno in menijo, da bodo tovrstne naloge zmogli opravljati hitreje ter bolj samostojno oziroma z manj pomoči. V zvezi s tem smo določena manjša odstopanja pričakovali, saj lahko udeleženci o zahtevnosti posameznih nalog realno presodijo zgolj, če se z njimi spoprimejo sami, vendar pa so rezultati,

ki smo jih dobili, kljub temu pokazali nekoliko večje odstopanje od pričakovanega in nas spodbudili k razmisleku o tem, s kakšnimi pogledi in pričakovanji o delu ravnatelja se strokovni delavci podajajo na pot ravnateljevanja. Če se njihova pričakovanja in realnost res tako razhajajo, lahko te razlike, ko enkrat postanejo ravnatelji, povzročijo, da nalogam niso kos. V zvezi z zahtevnostjo nalog s pravnega področja in časovnimi obremenitvami, ki jih prinašajo, je bila leta 2014 že izvedena primerljiva raziskava. V njej (Čagran 2014) so sodelovali ravnatelji slovenskih šol in vrtcev, ki so bili vključeni v program Podpora ravnateljem. Vprašalnik je vseboval vprašanja, ki so se navezovala na to, kako udeleženci razumejo zahtevnost in časovno obremenitev pri opravljanju nalog s pravnega področja, ter na to, kje pri opravljanju tovrstnih nalog dobijo podporo ali pomoč. Ravnatelji so zahtevnost opravljanja nalog s pravnega področja ocenjevali na lestvici od 1 (sploh ni zahtevno) do 4 (zelo zahtevno). 61,4 odstotka jih je opravljanje teh nalog ocenilo kot zelo zahtevno, prav nihče pa ni odgovoril, da to ni ali sploh ni zahtevno. Povprašali smo jih o časovni obremenitvi. Rezultati so pokazali, da število ur (podobno kot pri vprašanju o zahtevnosti) od prvega do drugega in tretjega mandata ravnateljevanja narašča, šele nato pa strmo pade. Iz rezultatov obeh raziskav lahko sklepamo, da se udeleženci zavedajo zahtevnosti nalog s pravnega področja in časovnih obremenitev, ki jih prinašajo. Rezultati predhodne raziskave (Čagran 2014) so nakazali celo to, da ravnatelji ne menijo, da je delo na pravnem področju zelo zahtevno in časovno obremenjujoče zgolj na začetku ravnateljevanja, temveč se to mnenje z leti celo krepi.

Potrdilo se je torej, da se udeleženci zavedajo zahtevnosti področja in obsega tovrstnih nalog, zato smo v nadaljevanju preverjali še njihov odnos do tega, kako se bodo ob začetku ravnateljevanja lotili teh zahtevnih in obsežnih nalog, in pričakovanj v zvezi s tem. Precej enotno so potrdili stališče, da so se pripravljene intenzivno posvetiti preučevanju prava s področja delovanja vrtcev in šol. Kar 40,60 odstotka vprašanih se je v celoti strinjalo s to trditvijo, aritmetična sredina odgovorov je znašala 5,84. Ne glede na to, da so izrazili pripravljenost za samostojno pridobivanje znanja o pravni ureditvi delovanja šol in vrtcev, pa so hkrati jasno izrazili stališče, da nalog na tem področju ne bodo zmogli v celoti opravljati sami. Zgolj 2 odstotka udeležencev sta se v celoti strinjala s trditvijo, da bodo naloge s pravnega področja zmogli reševati sami, večina se jih je z njo strinjala le deloma ali pa sploh ne. Srednja vrednost odgovorov je znašala 3,84.

PREGLIEDNICA 1 Kako udeleženci ocenjujejo možnosti za pomoč pri reševanju nalog s pravnega področja

Postavka	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<i>N</i> Veljavni	313	312	313	313	315
Manjkajoči	25	26	25	25	25
Aritmetična sredina	4,69	5,14	5,47	4,72	5,84
Mediana	5,00	5,00	6,00	5,00	4,00
Standardni odkon	1,59	1,71	1,21	1,52	1,55

OPOMBE Naslovi stolpcev: (1) najel bom/bi zunanjo pomoč (odvetnika, družbo za pravno svetovanje), (2) pričakujem, da mi bo pri teh nalogah ključno pomoč zagotovilo pristojno ministrstvo, (3) pri teh nalogah mi bodo pomoč ponudili kolegi ravnatelji, (4) pri teh nalogah mi bodo pomagali javni zavodi s področja viz, (5) kot ravnatelj bom/bi zmoget sam reševati delovne naloge s tega področja.

Viri za pridobivanje novega znanja

Ključno je bilo preveriti vire, ki bi lahko bili udeležencem v pomoč pri opravljanju nalog s pravnega področja. Na splošno lahko ocenimo, da so izrazili velika pričakovanja glede pomoči pri opravljanju tovrstnih nalog – največ je pričakujejo od kolegov ravnateljev. Aritmetična sredina odgovorov je bila namreč pri tej spremenljivki najvišja in je znašala 5,47. Prav tako so se zelo strinjali s trditvijo, da bodo za opravljanje tovrstnih nalog najeli strokovnjaka iz vrst odvetnikov ali pravnih svetovalcev. Aritmetična sredina odgovorov pri tej trditvi je znašala 4,69. Tudi pri vseh preostalih trditvah so bile vrednosti aritmetičnih sredin visoke. Sklepamo lahko, da je takšno stališče udeležencev povezano z navedeno ugotovitvijo, da kot ravnatelji ne bi zmoget sami opravljati nalog s pravnega področja.

Iz preglednice 1 lahko razberemo, da udeleženci veliko pomoči pričakujejo od pristojnega ministrstva, pravnih strokovnjakov in javnih zavodov, predvsem pa od svojih kolegov ravnateljev. Vprašanja, kakšno obliko pomoči pričakujejo, se raziskava ni dotaknila, predpostavljamo pa, da gre za tako pomoč, h kateri sodi posredovanje napotkov, stališč, vzorcev, navodil, usmeritev, protokolov, dobrih praks itn., kar bi lahko umestili v kategorijo prenos znanja.

Kako profesionalni razvoj ravnateljev nadgraditi z uvajanjem sistemskega pristopa k upravljanju z znanjem

Predlog za uvajanje sistemskega upravljanja z znanjem, ki ga ravnatelji potrebujejo za to, da bi uspešno samostojno opravljali naloge s pravnega področja, izhaja iz ugotovitev raziskave, ki je poka-

zala, da se udeleženci pri opravljanju svojega dela pogosto srečujejo s pravnimi nalogami in se zavedajo tako njihove zahtevnosti kot obremenitev, ki jih opravljanje tovrstnih nalog prinaša, in jim zato pripisujejo precejšen pomen pri doseganju temeljnih ciljev v delovanju zavodov, hkrati pa ocenjujejo, da za to nimajo dovolj znanja.

Ob precej močno izraženih pričakovanjih v zvezi s pomočjo pri opravljanju tovrstnih nalog, za katero udeleženci menijo, da jo bodo dobili od strokovnjakov pravnikov, pristojnega ministrstva, strokovnih javnih zavodov in predvsem od kolegov ravnateljev, v prid razmišljanju o smiselnosti predloga za sistemsko upravljanje z znanjem govori predvsem ugotovitev, da so udeleženci pridobivanju novega znanja zelo pripravljene posvetiti veliko časa in truda. Glede na ugotovljeno lahko sklepamo, da so z vidika systemskega pristopa upravljanja z znanjem prepoznali določene ključne zunanje vire znanja, od katerih bi lahko pridobivali novo znanje. Prizadevanja za pridobivanje novega znanja gredo v pravo smer, vendar pa je z vidika systemskega upravljanja z znanjem to le del dejavnosti in strateško usmerjenih procesov, ki bi lahko izboljšali učenje in posledično delovanje ravnateljev ter vzgojno-izobraževalnih zavodov. Če sledimo opredelitvam, po katerih je upravljanje z znanjem celota procesov, namenjenih pridobivanju novega znanja iz notranjih ali zunanjih virov, selekciji znanja, ki v organizaciji že obstaja, pridobivanju novega znanja s povezovanjem informacij ali raziskovanjem, ponotranjanju znanja s hrambo ali distribucijo v organizaciji in izražanju znanja v eksplicitni ali implicitni obliki preko delovanja organizacije (Nonaka in Takeuchi 1995; Davenport in Prusak 1998; Skryme 1999; Holsapple in Jones 2004; 2005; Newel idr. 2009; Hilsop 2013), lahko imamo pridobivanje znanja iz zunanjih virov gotovo za enega sestavnih delov, vendar pa za uspešno upravljanje z znanjem to samo po sebi ni dovolj. Ob pridobivanju znanja iz zunanjih virov imajo pomembno vlogo še procesi selekcije, pridobivanje lastnega znanja, njegovo ponotranjanje in izražanje, vse skupaj pa je močno odvisno od upravljanja teh procesov, torej od vodenja, motivacije, koordinacije, nadzora in merjenja (Asiedu 2015, 2). Zato menimo, da je treba premisliti o morebitnem sistemskem pristopu h krepitvi znanja in veččin ravnateljev na področju pravnega poslovanja. Če na to gledamo kot na del profesionalnega razvoja ravnateljev, lahko potrdimo, da mora biti takšna krepitev znanja in veččin systemsko podprta, stalna ter prilagojena potrebam in okolju, v katerem delujejo vzgojno-izobraževalni zavodi. Za primer, ki bi lahko slu-



SLIKA 4 Model verige znanja (povzeto po Holsapple in Jones 2004; 2005)

žil kot pokazatelj možnosti za uvajanje systemskega upravljanja z znanjem na področju vodenja v vzgoji in izobraževanju, smo izbrali model verige znanja, kot ga predstavljata Holsapple in Jones (2004; 2005). Sestavljen je iz petih primarnih in štirih sekundarnih dejavnosti upravljanja z znanjem, ki celovito povzemajo ključne dejavnike upravljanja z znanjem. Primarne dejavnosti so pridobivanje, selekcija, prilagoditev in uporaba znanja, sekundarne pa merjenje, nadzorovanje, koordinacija in vodenje. Pri podrobnem pregledu teh dejavnosti smo zgolj na podlagi teoretičnih izhodišč in predhodnega poznavanja področja preverjali, ali bi lahko model uporabili tudi za systemsko upravljanje z znanjem na področju pravnega poslovanja ravnateljev. Če upravljanje z znanjem v gospodarstvu poteka na ravni organizacije, ki lahko ima številne enote, je na pri vodenju v vzgoji in izobraževanju smiselno govoriti o takšni izvedbi, ki presega raven ene šole ali vrtca, torej je smiselno razmišljati o upravljanju z znanjem na ravni sistema. Temeljni izziv pri omenjenem modelu je znanje prepoznati, ga organizirati, shraniti, prenašati, ustvarjati novo znanje in ga čim bolj uporabiti.

Pri pregledu primarnih dejavnosti v modelu verige znanja je bilo preprosto poiskati povezavo z vodenjem šol in vrtcev in jih povezati z dejavnostmi ali z določenimi programi izobraževanj in usposabljanj, ki jih javni zavodi na tem področju že izvajajo. *Pridobivanje znanja*, kamor sodi pridobivanje znanj iz zunanjih virov, bi lahko predstavljale dejavnosti, kot so pridobivanje znanj zunaj področja vzgoje in izobraževanja, zunanja usposabljanja, opazovanja uspešnih ali neuspešnih praks, najemanje zunanjih strokovnjakov, pridobivanje podatkov, vzorcev za pisanje protokolov ipd. Kot pri pridobivanju znanja, ki je usmerjeno navzven, pa je tudi pri *selekciji znanja*, za katero je značilno iskanje znanja znotraj organizacije, moč najti več dejavnosti, ki se navezujejo na vodenje šol in vrtcev. Pri selekciji znanja, ki izvira iz kolektivov

ravnatelj, bi lahko omenili naslednje dejavnosti: sodelovanje v strokovnih kolektivih (na lokalni ravni, glede na vrsto zavoda, po stopnji izobrazbe ipd.), mreženje, ustanovitev profesionalnih skupnosti za izmenjavo dobrih praks in združevanje posameznikov z enakimi interesi ali potrebami ipd. *Usvajanje znanja* je definirano kot usvajanje znanja z odkrivanjem novih znanj ali izpeljavo novega znanja na podlagi obstoječega. Sem bi lahko sodile dejavnosti, kot so razvijanje in izboljševanje strategij ali protokolov, priprava novih vzorcev pravnih in administrativnih aktov, priprava zapisov o primerih dobrih praks, vključevanje snovalcev vzgojno-izobraževalne politike v oblikovanje novih pogledov ipd. K *prilagoditvi znanja* sodi stanje virov znanja v določeni organizaciji in hramba ter interna distribucija pridobljenega, selekcioniranega ali usvojenega znanja. Če razmišljamo o upravljanju z znanjem na sistemski ravni, so ravno dejavnosti, ki prispevajo k prilagoditvi znanja, ključne. Ravnatelji v šolah in vrtcih delujejo samostojno in imajo deloma omejene možnosti za stik s kolegi. Tako je ključnega pomena, da s hrambo in prenosom znanja zagotavljamo učinkovit pretok znanja. V obravnavanem primeru bi k prilagoditvi znanja lahko uvrstili vodenje baze podatkov, vzorcev, protokolov in primerov dobrih praks, objave navodil, protokolov, vzorcev pravilnikov ali pogodb, posredovanje zakonodajnih novosti preko elektronske pošte ali kakega drugega elektronskega vira, izdajo internih okrožnic in novic, pošiljanje neformalnih idej in novic po elektronski pošti, neformalno deljenje praktičnega znanja, uvajanje usposabljanja na delu, senčenje, mreženje, izmenjavo primerov dobrih praks, mentorstvo ipd. *Posredovanje znanja* bi lahko predstavljali številni dokumenti in opravila ravnatelj, ki nastanejo pri opravljanju nalog s pravnega področja.

Pri iskanju povezav med primarnimi dejavnostmi modela verige znanja in področjem vzgoje in izobraževanja smo večinoma izhajali iz vsebin programov, ki jih vzgojno-izobraževalni zavodi deloma že izvajajo. Tako lahko sklenemo, da določene dejavnosti managementa znanja na tem področju že potekajo. Da bi se lahko povečal njihov učinek, pa bi bilo treba zagotoviti ustreznejši sistemski pristop in jih obravnavati kot celoto. V povezavi s primarnimi dejavnostmi bi tako bilo treba pozornost nameniti tudi izvajanju sekundarnih dejavnosti. Pregled sekundarnih dejavnosti in določitev njihove vloge v dejavnostih upravljanja z znanjem na področju vodenja v vzgoji in izobraževanju zahtevata več razmisleka. V nasprotju s primarnimi, pri katerih je bilo mogoče najti tiste, ki jih javni vzgojno-izobraževalni zavodi v svojih programih

izobraževanj in usposabljanj deloma že izvajajo, pa pri sekundarnih, kot jih predvideva model verige znanja, teh povezav ni oziroma niso tako očitne. Z gotovostjo pa lahko trdimo, da bi bil učinek vseh že prepoznanih primarnih dejavnosti večji, če bi bile sistemsko vodene, usklajene, nadzorovane in bi jih merili.

Sklep

Ugotovitve raziskave, ki smo jo opravili, potrjujejo, da sta pravo in pravno poslovanje pri vodenju šol in vrtcev zahtevni nalogi, saj se udeleženci zavedajo pomena, ki ga imata pri opravljanju temeljne dejavnosti šol in vrtcev, ter zahtevnosti tovrstnih nalog in časovnih obremenitev, ki jih terjajo. Pri tem ne gre za posamezne občasne naloge, saj se z njimi ravnatelji redno srečujejo; poleg tega so ocenili, da imajo za to premalo znanja, ter kljub temu, da so učenju pripravljene nameniti precej časa, menijo, da teh nalog ne bodo zmogli opravljati sami. V zvezi s tem problemom je mogoče razpravljati o različnih rešitvah, med katerimi bi lahko bili poenostavitve tovrstnih nalog ali zmanjšanje njihovega obsega ali pa bi jih prenesli na druge izvajalce znotraj sistema, vendar pa bi to terjalo korenitejše spremembe celotnega sistema poslovanja šol in vrtcev ter obsežno prilagoditev pravnih aktov, ki urejajo to področje. Če bi ravnatelje razbremenili opravljanja teh nalog, bi to hkrati pomenilo večjo spremembo njihovih pristojnosti, odgovornosti in nalog in ne nazadnje tudi spremembo pri avtonomnosti delovanja šol in vrtcev. Zato tovrstnim rešitvam nismo namenili večje pozornosti, temveč smo se osredotočili na možnost za vzpostavitev sistemskih rešitev, ki bi ravnateljem omogočile lažje in učinkovitejše učenje. Predstavljeni model temelji na ključnih spoznanjih, ki jih je prinesla raziskava, nastal pa je na teoretičnih izhodiščih, zato je to zgolj predlog za morebitno nadgradnjo profesionalnega razvoja ravnateljev z izvajanjem sistemskega pristopa k upravljanju z znanjem. Posamezne elemente sistema bi bilo z nadaljnjim preučevanjem potreb ter morebitnih oblik upravljanja z znanjem na tem področju tako treba podrobneje definirati.

Literatura

- Anitha, J. 2014. »Determinants of Employee Engagement and Their Impact on Employee Performance.« *International Journal of Productivity and Performance Management* 63 (5): 308–323.
- Asiedu, E. 2015. »A Critical Review on the Various Factors that Influence Successful Implementation of Knowledge Management Projects

- within Organizations.« *International Journal of Economics & Management Sciences* 4 (7). <https://doi.org/10.4172/2162-6359.1000267>
- Brejc, M., in S. Čagran. 2019. *Vodenje vrtcev in šol. Kakovost v vrtcih in šolah* 5. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Bohinc, R., M. Cerar in B. Rajgelj. 2006. *Temelji prava in pravne ureditve*. Ljubljana: GV založba.
- Cerar, M. 2011a. »Koliko prava potrebuje šolstvo?« *Uprava* 1 (9): 85–122.
- Cerar, M. 2011b. »Šolstvo med etiko in pravom.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 9 (19): 17–32.
- Corbetta, P. 2005. *Social Research: Theory, Methods and Techniques*. London: Sage.
- Čagran, S. 2012. »Nekaj napotkov za uspešno sklepanje delovnih razmerij.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 10 (2): 39–55.
- Čagran, S. 2014. »Knowledge Management in the Field of Education: How Do Slovenian Principals Acquire Knowledge in the Field of Arranging Legal Matters.« V *Human Capital without Borders: Knowledge and Learning for Quality of Life*, ur. V. Dermol, M. Smrkolj in G. Đaković, 1403–1410. Bangkok, Celje in Lublin: ToKnowPress.
- Čagran, S., in L. Avguštin. 2015. *Zaposlovanje z elementi prožnosti v vzgoji in izobraževanju uvajanje prožnih oblik zaposlovanja na primeru projekta Dvig socialnega in kulturnega kapitala*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Davenport, Thomas H., in Laurence Prusak. 1998. »Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know.« Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Field, A. 2013. *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics: And Sex and Drugs and Rock'n'Roll*. 4. izd. Los Angeles: Sage.
- Harašič, Ž. 2010. »Zakonitost kao pravno načelo i pravni argument.« *Zbornik radova Pravnog fakulteta u Splitu* 47 (3): 745–767.
- Hart, H. L. A. 1994. *The Concept of Law*. 2. izd. Oxford: Clarendon Press.
- Hislop, D. 2013. *Knowledge management in organizations: A critical introduction*. 3. izd. Oxford: Oxford University Press.
- Holsapple, C. W., in K. Jones. 2004. »Exploring Primary Activities of the Knowledge Chain.« *Knowledge and Process Management* 11 (3): 155–174.
- Holsapple, C. W., in K. Jones. 2005. »Exploring Secondary Activities of the Knowledge Chain.« *Knowledge and Process Management* 12 (1): 3–31.
- Horvat, T. 2011. »Prisotnost notranjega nadzora javnih financ v vzgojno-izobraževalnih zavodih.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 9 (2): 57–78.
- Jhering, R. 1877. *Der Zweck im Rech*. Leipzig: Verlag von Breitkopf und Hartel.
- Kant, I. 1967. *Metafizika čudoređa*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Koren, A. 2005. »Ozadje vseživljenjskega izobraževanja ravnateljev.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 3 (3): 5–21.

- Koren, A. 2007. *Ravnateljevanje: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Kranj: Šola za ravnatelje.
- Leyden, W. 1967. »Aristotle and the Concept of Law.« *Philosophy* 42 (159): 1–19.
- Lipičnik, B., and S. Možina. 1993. *Psihologija v podjetjih*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Maslow, A. H. 1943. »A Theory of Human Motivation.« *Psychological Review* 50 (4): 370–396.
- Mihovar Globokar, K., S. Čagran, T. Štritof, B. Kuk Žgajnar in A. Ussai. 2015. »Pravni vidiki vodenja v vzgoji in izobraževanju.« *Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Mouton, J., in H. C. Marais. 1988. *Basic Concepts in the Methodology of the Social Sciences*. HSRG Studies in Research Methodology 4. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Mulford, B., B. Edmunds, L. Kendall, D. Kendall in P. Bishop. 2008. »Successful School Principalship, Evaluation and Accountability.« *Leading & Managing* 14 (2): 19–44.
- Newell, S., M. Robertson, H. Scarbrough in J. A. Swan, ur. 2009. *Managing Knowledge Work and Innovation*. 2nd ed. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Nonaka, I., in H. Takeuchi. 1995. *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Pavčnik, M. 2017. *Teorija prava: prispevek k razumevanju prava*. Ljubljana: GV založba.
- Rogelj, M. 2013. »Odločanje s srcem in glavo.« *Delo*, 22. marec. <http://www.delo.si/mnenja/gostujoce-pero/odlocanje-s-srcem-in-glavo.html>
- Sahlberg, P., in A. Hargreaves. 2011. *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? The Series on School Reform*. New York: Teachers College Press.
- Selan, I. 2008. »Pogled skozi ravnateljevo okno: Nekaj pogledov na problematiko osnovnošolskega sistema.« www.didakta.si/doc/Pogled_skozi_ravnateljivo_okno_Selan.ppt
- Selan, I., in B. Zupancič. 2002. »Čigav človek je ravnatelj?« *Sodobna pedagogika* 53 (1): 184–201.
- Skyrme, D. J. 1999. *Knowledge Networking: Creating the Collaborative Enterprise*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Širec, A. 1999. *Ravnatelj v okovih zakonodaje*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Tičar, B. 2011. *Ignorantia iuris nocet – nepoznavanje prava škoduje: spremljevalec za razumevanje osrednjih pojmov prava in države*. Maribor: Inštitut za lokalno samoupravo in javna naročila.
- Trent, R. J. 2003. »Planning to Use Work Teams Effectively.« *Team Performance Management: An International Journal* 9 (3–4): 50–58.

- Ussai, A., B. Kuk Žgajnar, T. Stritof in J. Ledesma. 2013. *Program Podpora ravnateljem: poročilo o izvedbi (2012–2013)*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- VanderStoep, S. W., in D. D. Johnston. 2009. *Research Methods for Everyday Life: Blending Qualitative and Quantitative Approaches*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Vermeeren, B., B. Steijn, L. Tummers, M. Lankhaar, R.-J. Poerstamper in S. van Beek. 2014. »HRM and Its Effect on Employee, Organizational and Financial Outcomes in Health Care Organizations.« *Human Resources for Health* 12 (1). <https://doi.org/10.1186/1478-4491-12-35>
- Zavašnik Arčnik, M., in K. Mihovar Globokar. 2015. »Profesionalni razvoj ravnateljev v zakonodajnih okvirjih.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 30 (1): 79–100.
- Žagar, M. 1989. Stanje, vloga in perspektive pravnih znanosti na Slovenskem. *Teorija in praksa* 26 (3–4): 377–386.
- **Sebastjan Čagran** je področni sekretar na Šoli za ravnatelje. sebastjan.cagran@solazaravnatelj.si

Sistematičen pristop k merjenju učinkovitosti izobraževanja zaposlenih: prenos Kirkpatrickovega modela v prakso

Monika Špital

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Eva Boštjančič

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Namen raziskave je bil ugotoviti, kako vodje vzgojno-izobraževalnih zavodov merijo učinkovitost izobraževanj, ki se jih udeležijo zaposleni. Izhajali smo iz praktičnih spoznanj, da delodajalci spodbujajo, financirajo in izvajajo izobraževanja zaposlenih, redkeje pa preverjajo njihovo učinkovitost. V raziskavi je sodelovalo 61 vodij različnih vzgojno-izobraževalnih zavodov in organizacij, povezanih z vzgojo in izobraževanjem. Udeleženci so rešili vprašalnik, s katerim smo posredno merili, kako pogosto preverjajo dosežene izobraževalne cilje zaposlenih po Kirkpatrickovem modelu. Rezultati so pokazali, da vodje najpogosteje preverjajo učinkovitost izobraževanj neposredno po izvedenem izobraževanju, in sicer na ravni odzivov udeležencev. V povprečju nekoliko manj pogosto merijo učinkovitost izobraževanj zaposlenih na ravni učenja, sledi raven rezultatov za vzgojno-izobraževalni zavod, najredkeje pa jo preverjajo na ravni vedenja zaposlenih po določenem času. Glede na to, da k zanesljivemu in veljavnemu merjenju učinkovitosti sodi vrednotenje na vseh ravneh, rezultati kažejo, da vodje v praksi tega ne upoštevajo dovolj. Ugotavljamo, da lahko predstavljeni model ponudi ustrezno podporo na vseh ravneh usposabljanja in izobraževanja zaposlenih.

Ključne besede: izobraževanje zaposlenih, Kirkpatrickov model, merjenje učinkovitosti izobraževanj

Uvod

Število različnih izobraževanj in usposabljanj za zaposlene na področju vzgoje in izobraževanja vse bolj narašča. To lahko pripišemo uvajanju t.i. učečih se organizacij (Garvin 1993), ki so sposobne ustvarjati, pridobivati in prenašati znanje ter spreminjati vedenje tako, da to odseva novo znanje in razumevanje stvari ter pojavov. Učeče se organizacije so nastale zaradi naraščajočih potreb po ra-

zvoju družbe znanja, ki sistematično in načrtno spodbuja vseživljenjsko učenje, vseživljenjsko izobraževanje, kontinuirano učenje in permanentno izobraževanje kot procese, ki se ne končajo z zaključkom formalnega izobraževanja, temveč se nadaljujejo v vseh življenjskih obdobjih, tudi med aktivno zaposlitvijo. Tako zaradi potreb trga narašča tudi število ponudnikov, ki ponujajo številna formalna izobraževanja; opredelimo jih lahko kot nameren in načrtovan proces, ki ga posameznik uspešno zaključi z javno priznano listino in ki priča o določeni stopnji formalne izobrazbe. V praksi se zaposleni najpogosteje udeležujejo usposabljanj, organiziranih v obliki predavanj, delavnic, treningov, konferenc, ki so bolj povezana z vsebinami delovnega okolja ter so namenjena učenju konkretnih spretnosti in postopkov. Ob formalnih oblikah izobraževanj vzporedno potekajo neformalne, ki jih Jelenc idr. (1991) definirajo kot vsako organizirano dejavnost zunaj formalnega sistema, ki je namenjena določeni skupini in ima določene učne cilje. Ob tem pa se pojavlja vprašanje, kako izmeriti, katera izobraževanja so učinkovita in katera ne, katera usposabljanja vplivajo na večjo učinkovitost in zavzetost zaposlenih ter katera na razvoj kompetenc, potrebnih za vzgojno-izobraževalni proces. Vprašamo se lahko tudi, ali se časovni, organizacijski ter finančni vložek, tako zaposlenega kot delodajalca, povrne. Zato smo se lotili raziskovanja, katere so v slovenskih vzgojno-izobraževalnih ustanovah najpogostejše prakse pri vrednotenju učinkovitosti izobraževanja. V raziskavi smo preverjali, kako pogosta je uporaba različnih načinov vrednotenja izobraževanj, in sicer na ravni odzivov (zadovoljstvo udeležencev z izobraževanjem neposredno po izvedenem izobraževanju), učenja (pridobljeno znanje in veščine), vedenja (spremembe v vedenju udeleženca po določenem času) in rezultatov (posledice izobraževanja za vzgojno-izobraževalno ustanovo).

Teoretična izhodišča za ugotavljanje učinkovitosti izobraževanj

Učinkovitost izobraževanj merimo s stopnjo pridobljenih veščin in znanja, ki so jih udeleženci pridobili med treningom ter jih znajo uporabiti. Da bi ugotovili, katera izobraževanja so učinkovitejša, je treba narediti načrt za evalvacijo ter ovrednotiti izvedeno izobraževanje. Morrison (2003) meni, da je idealna evalvacijska metoda zanesljiva, veljavna, sprejemljiva in ni draga. Poleg tega mora vsebovati tako subjektivna kot objektivna merila ter kvalitativne in kvantitativne pristope. Abdulghani idr. (2014) ugotavljajo, da

takšne evalvacije pospešijo razvoj ter izboljšajo učinkovitost izobraževanj.

V Sloveniji je bilo izvedenih že nekaj raziskav, ki so preučevale izobraževanje in usposabljanje zaposlenih v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Ena izmed njih je mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS. Prvi izsledki kažejo, da je Slovenija na večini področij po številu izobraževanj ter usposabljanj učiteljev in ravnateljev nad povprečjem OECD (glej <http://talispei.splet.arnes.si>). Glede na to, da so učitelji in ravnatelji deležni precejšnjega števila izobraževanj, je pomembno, da so ta kakovostna. Učitelji sicer menijo, da so dejavnosti, ki gradijo predmetno znanje, zagotavljajo aktiven pouk in omogočajo nadaljevalne dejavnosti, učinkovite. Da bi dobili bolj celostno sliko o učinkovitosti usposabljanj, pa jo moramo meriti na različnih ravneh.

Ena izmed najbolj uveljavljenih in najpogostejših metod za merjenje učinkovitosti izobraževanj je merjenje s pomočjo Kirkpatrickovega modela. Gre za metodo, ki se pojavlja v marsikateri raziskavi o učinkovitosti izobraževanj (Arthur idr. 2003). Ker je priljubljena, jo večkrat zasledimo tudi v metaanalizah, v katerih raziskovalci preverjajo, kako učinkovita so specifična izobraževanja na različnih ravneh modela. Kirkpatrickov model se uporablja kot metoda za vrednotenje učinkovitosti na različnih področjih, kot je npr. zdravstvo (Yardley in Dornan 2012), izobraževanje (Love idr. 2016), vodenje (Lacerenza idr. 2017) in še na številnih drugih.

Donald Kirkpatrick navaja štiri ravni merjenja učinkovitosti izobraževanj: raven odzivov, raven učenja, raven vedenja in raven rezultatov (Petroni 2017). Kirkpatrick in Kirkpatrick (2007) menita, da je treba pri evalvaciji začeti na ravni odzivov, nato pa nadaljevati do ravni rezultatov. Nekateri avtorji ugotavljajo, da vrstni red ni tako pomemben kakor to, da izobraževanje vrednotimo na različnih ravneh. Če želimo doseči kar največjo veljavnost in zanesljivost merjenja, moramo izobraževanje ovrednotiti na vseh ravneh.

Metode, ki jih uporabljamo na posamezni ravni, morajo biti raznolike. Zagotoviti morajo tako kvalitativne kot kvantitativne podatke. V proces vrednotenja je dobro vključiti izvajalca, udeležence izobraževanja, druge zaposlene in vodje, da je ocenjevanje učinkovitosti čim bolj veljavno in objektivno. O merjenju učinkovitosti je treba razmišljati že pred izobraževanjem, ko analiziramo potrebe vzgojno-izobraževalnega zavoda in določamo cilje izobraževanja. S pomočjo ustrezne metode dobimo vpogled v to, kakšno

se je udeležencem zdelo izobraževanje (odzivi), kaj vse so se naučili (učenje/znanje), kako se to znanje kaže v njihovem vedenju na delovnem mestu (vedenje) ter kakšno vrednost ima to izobraževanje za vzgojno-izobraževalni zavod (rezultati).

Glede na razširjenost in pogosto uporabo lahko sklepamo, da je Kirkpatrickov model koristen in uporaben, kljub temu pa je mogoče zaslediti tudi nekatere kritike. Alliger in Janak (1989 v Miglič 2005) nista potrdila vzročne povezanosti med ravnmi modela, ki jo predpostavlja Kirkpatrick. Avtorja raziskave ugotavljata, da tako dober kakor slab odziv enako dobro napovedujeta učenje in vedenjske spremembe, kar je v nasprotju s predpostavkami modela. Njuni rezultati namreč kažejo, da v vedenju ali rezultatih udeležencev ni bilo pozitivnih sprememb, četudi so ti izobraževanje pozitivno ovrednotili in so pokazali določeno stopnjo na novo pridobljenega znanja. Poleg tega nista našla povezav med učenjem in vedenjem ter med vedenjem in rezultati na ravni organizacije.

Jim Kirkpatrick in Wendy Kirkpatrick sta razvila nov model vrednotenja učinkovitosti izobraževanj, ki temelji na prvotnem Kirkpatrickovem modelu, a za zdaj kljub temu pogosteje uporabljajo prvotni model (glej www.kirkpatrickpartners.com). V novejših raziskavah lahko poleg omenjenega modela zasledimo še uporabo drugih metod za merjenje učinkovitosti izobraževanj. Novejše raziskave opozarjajo, da sta razumevanje in vrednotenje učinkovitosti izobraževanj na ravni vedenja in rezultatov pomembni, čeprav to v praksi ni tako pogosto kakor vrednotenje na prvi in drugi ravni (Kennedy idr. 2014).

Kirkpatrickov model merjenja učinkovitosti izobraževanj

S pomočjo Kirkpatrickovega modela je mogoče na različne načine meriti učinkovitost izobraževanj. Uporabimo ga, kadar izobraževanje izvedemo sami ali kadar bi radi preverili učinkovitost izobraževanja, ki ga nekdo drug pripravi za nas. S pomočjo te metode lahko sistematično ugotavljamo, ali smo dosegli cilje izobraževanja na različnih ravneh. Preverimo lahko zadovoljstvo, znanje, spremembe v vedenju udeležencev izobraževanja in vplive, ki jih ima izobraževanje na podjetje ali vzgojno-izobraževalni zavod. Kirkpatrick (1998) poudarja, da je izobraževanja smiselno vrednotiti, saj tako upravičimo, zakaj so pomembna za doseganje ciljav vzgojno-izobraževalnega zavoda. S pomočjo vrednotenja se lažje odločimo, ali bomo takšna izobraževanja izvajali tudi v prihodnje, in jih po potrebi prilagodimo. Evalvacija omogoča tudi laž-

je spremljanje izobraževanj. Model lahko uporabimo za evalvacijo kakršnih koli izobraževanj, saj je zelo fleksibilen. Uporabljajo ga lahko tako vodje v vzgojno-izobraževalnih zavodih kot izvajalci izobraževanj, kadar hočejo preveriti njihovo učinkovitost. Uporabljajo ga tudi raziskovalci, ko ugotavljajo, katera izobraževanja so za posamezno populacijo in doseganje ciljev najprimernejša.

Za merjenje učinkovitosti izobraževanja je ključno, da najprej analiziramo potrebe v vzgojno-izobraževalnem zavodu. Tako izvedemo, katera znanja in veščine bodo zaposlenim pomagala do večje učinkovitosti in produktivnosti. Za tem, ko analiziramo potrebe, določimo cilje izobraževanja. Ko določimo potek in organizacijo izobraževanja, določimo tudi metode in pripravimo načrt, kako bomo izobraževanje ovrednotili. Vrednotenje s pomočjo Kirkpatrickovega modela se začne takoj po končanem izobraževanju, priprave in meritve predhodnega stanja pa potekajo že prej (Kirkpatrick in Kirkpatrick 2007).

Z modelom vrednotimo izobraževanje na štirih ravneh:

- Na prvi ravni (*raven odzivov*) se osredotočamo na to, kako so izobraževanje sprejeli udeleženci. Neposredno po izobraževanju s pomočjo vprašalnikov merimo njihovo zadovoljstvo in preverimo, kakšno se jim je zdelo izobraževanje.
- Na drugi ravni (*raven učenja/znanja*) merimo znanje in veščine, ki so jih udeleženci pridobili med izobraževanjem. Ocenevalci lahko to preverijo s pomočjo testov na papirju ali spletnih testov, s katerimi merijo znanje ali pridobljene kognitivne veščine. Znanje in veščine udeležencev lahko izmerimo pred izobraževanjem in po njem ter primerjamo rezultate udeležencev in kontrolne skupine. Znanje lahko preverimo tudi s pomočjo opazovanja.
- Nekaj mesecev po izobraževanju na tretji ravni (*raven vedenja*) preverjamo, koliko lahko udeleženci pridobljeno znanje in veščine uporabljajo na delovnem mestu. Gre za pozitivne spremembe v njihovem vedenju in učinkovitosti pri delu. Preverjamo jih z opazovanjem, intervjuji, metodo 360° in vprašalniki (Kirkpatrick in Kirkpatrick 2007).
- Četrta raven (*raven rezultatov*) je za vzgojno-izobraževalni zavod najpomembnejša, saj meri izid izvedenih izobraževanj. Na tej ravni upoštevamo rezultate večje produktivnosti zaposlenih, ki so se udeležili izobraževanja (Abdulghani idr. 2014). To lahko preverjamo s pomočjo meril, ki jih vzgojno-izobraževalni zavod uporablja za merjenje učinkovitosti za-

poslenih, če ta merila vključujejo veščine ali znanja, pridobljene na izobraževanju (Kirkpatrick in Kirkpatrick 2007).

Kirkpatrick predpostavlja, da si ravni sledijo zaporedoma – od ravni odzivov do ravni rezultatov. Meni, da je evalvacija izobraževanj bolj veljavna, če izobraževanje presojava na vseh ravneh, predvsem pa na ravni rezultatov (Newstrom 1978).

Uporaba Kirkpatrickovega modela v praksi

Kljub razširjenosti Kirkpatrickovega modela v tujini pa ga v Sloveniji niso velikokrat uporabili. Med raziskavo smo opravili tudi pilotne polstrukturirane intervjuje z izvajalci izobraževanj v Sloveniji. V njih so poročali, da v praksi zelo redko uporabljajo modele za merjenje učinkovitosti. Večinoma svoja izobraževanja evalvirajo zgolj na ravni odzivov, čeprav bi si želeli, da bi jih lahko ovrednotili bolj poglobljeno. Vzroka za to sta bodisi nezainteresiranost naročnikov bodisi pomanjkanje sredstev ali časa.

Eden od razlogov za ne ravno pogosto rabo te metode je torej prepričanje o njeni neekonomičnosti, četudi nam ponuja vpogled v pomembne informacije o učinkovitosti izobraževanja. Glede na to, da vzgojno-izobraževalni zavodi v izobraževanja vlagajo vedno več denarja, je merjenje učinkovitosti zelo smiselno. Po končanem izobraževanju lahko tako preverijo, kako je to vplivalo na vedenje zaposlenih na delovnem mestu, ter kakšne so koristi, ki jih izobraževanje prinaša vzgojno-izobraževalnemu zavodu.

Menimo, da je ena od omejitev tudi splošnost modela, saj morajo uporabniki samostojno izbrati metode, s katerimi bodo ocenjevali izobraževanja na posameznih ravneh. Izvajalec merjenja učinkovitosti mora poznati načine, ki učinkovitost merijo zanesljivo in veljavno, zato metoda ni primerna za vse. Če priprava ni ustrezna, lahko pride do napak pri merjenju in pristranskih rezultatov. Včasih je učinke izobraževanj težko oddvojiti od drugih dejavnikov, ki vplivajo na spreminjanje vedenja zaposlenih, ter rezultatov vzgojno-izobraževalnega zavoda. Merjenje učinkovitosti zahteva veliko priprav, časa in sredstev, kar je prav tako omejitev, ki vpliva na uporabo Kirkpatrickovega modela.

Raziskovalna metoda in merski pripomočki

V spletni raziskavi je sodelovalo 61 vodij vzgojno-izobraževalnih zavodov ali organizacij, ki so povezane z vzgojo in izobraževanjem. Uporabili smo anketni vprašalnik, ki je zajemal podatke

o vzgojno-izobraževalnem zavodu in številu izobraževanj, ki so se jih v zadnjem letu udeležili zaposleni. Vprašanja so upoštevala različne ravni merjenja učinkovitosti izobraževanj po Kirkpatrickovem modelu.

Sodelujoči v raziskavi so odgovarjali, kako pogosto po izvedenem izobraževanju preverjajo naslednje:

1. Kako so bili udeleženci zadovoljni z vsebino izobraževanja? (raven odzivov)
2. Kako so bili udeleženci zadovoljni z organizacijo izobraževanja? (raven odzivov)
3. Katera znanja so udeleženci pridobili na izobraževanju? (raven učenja)
4. Katere spretnosti so udeleženci zaradi izobraževanja izboljšali? (raven učenja)
5. Ali zaposlene in sodelavce povprašajo, katere spremembe v vedenju udeležencev izobraževanj zaznajo več mesecev po izobraževanju? (raven vedenja)
6. Ali nekaj mesecev po izobraževanju preverjajo, kako se je spremenilo vedenje udeležencev izobraževanj? (raven vedenja)
7. Kakšne spremembe v kakovosti dela vzgojno-izobraževalnega zavoda je prineslo izobraževanje zaposlenih? (raven rezultatov)
8. Kako je izobraževanje vplivalo na produktivnost vzgojno-izobraževalnega zavoda? (raven rezultatov)

Odgovore so sodelujoči v raziskavi podali na Likertovi 5-stopenjski lestvici, na kateri so pogostost posameznega vedenja označili z možnostmi *nikoli* (vrednost 1), *redko* (vrednost 2), *včasih* (vrednost 3), *pogosto* (vrednost 4) in *vedno* (vrednost 5). Zadnje vprašanje odprtega tipa jim je omogočalo, da navedejo prakse vrednotenja učinkovitosti izobraževanj, ki jih uporabljajo v vzgojno-izobraževalnem zavodu.

Rezultate smo obdelali in analizirali s programom Excel, v katerem smo izračunali aritmetične sredine in standardne odklone posameznih postavk ter skupne rezultate postavk, ki pripadajo posamezni ravni merjenja učinkovitosti izobraževanj po Kirkpatrickovem modelu. Odgovore na odprto vprašanje smo pregledali in preverili, na katero raven vrednotenja učinkovitosti se navezuje posamezni odgovor.

Rezultati in interpretacija

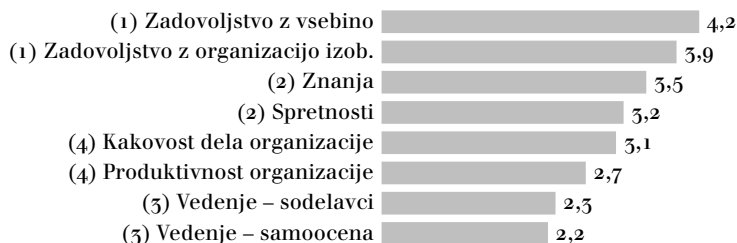
Pričakovali smo, da bodo vodje učinkovitost izobraževanj najpogosteje merili na ravni odzivov, redkeje pa se bodo odločali za merjenje učinkovitosti na drugih ravneh. To kažejo tudi rezultati raziskave, predstavljeni na sliki 1.

V nadaljevanju smo kratico M uporabljali za označevanje aritmetične sredine, SD pa za okrajšavo standardnega odklona. Po izobraževanju vodje največkrat preverjajo, kako zadovoljni so bili udeleženci z njegovo vsebino ($M = 4,2$, $SD = 0,92$) in organizacijo ($M = 3,9$, $SD = 1,1$). Omenjeni kategoriji sodita na raven odzivov po Kirkpatrickovem modelu. Na tej ravni učinkovitost ovrednotimo takoj po koncu izobraževanja. Raziskave kažejo (Miglič 2005), da je raven odzivov najmanj povezana z dejansko učinkovitostjo izobraževanj. To je lahko problematično, saj vodje v praksi največkrat preverjajo zgolj raven odzivov, kar je razvidno tudi iz odgovorov na vprašanje odprtega tipa. Sodelujoči v raziskavi je tako zapisal: »Največkrat sodelavci sami povedo ob poročanju, kaj je bilo uporabno in kaj lahko uporabijo pri svojem delu. Lahko tudi na letnem pogovoru oz. preko spremljanja učne prakse posameznika.« Iz tega je razvidno, da merjenje učinkovitosti navadno ni strukturirano, kot priporočata Kirkpatrick in Kirkpatrick (2007). Vodje so omenili tudi uporabo anket, s katerimi preverjajo zadovoljstvo z izobraževanjem, in diskusije, ki pa večinoma prav tako preverjajo raven odzivov.

Rezultati kažejo, da vodje poleg ravni odzivov najpogosteje preverjajo učinkovitost izobraževanj na ravni znanja. Nekoliko pogosteje kot pridobljene spretnosti ($M = 3,2$, $SD = 1,1$) preverjajo pridobljena znanja ($M = 3,5$, $SD = 1,0$). Kot je povedal sodelujoči v raziskavi, raven znanja v praksi preverjajo predvsem s pomočjo predstavitev izobraževanja sodelavcem: »Glede na vsebino izobraževanja povabim zaposlenega, da izobraževanje predstavi sodelavcem znotraj strokovnega aktiva ali pa na pedagoški konferenci celotnemu učiteljskemu zboru.« Drugi je podal zanimivo idejo, kako lahko zaposleni, ki so bili deležni izobraževanja, pridobljeno znanje delijo z drugimi: »Organizirali bomo tržnico znanja, na kateri bodo udeleženci posameznih izobraževanj delili nova spoznanja z drugimi zaposlenimi. Še vedno pa nam manjka preverjanje učinkovitosti v samem procesu in prispevka izobraževanja v celoti.« Nihče od sodelujočih ni poročal o uporabi vprašalnikov, spletnih ali pisnih testov, s katerimi bi preverjali znanje zaposlenih po izobraževanju. Vprašalniki, s katerimi neposredno po izobraževanju



SLIKA 1 Aritmetične sredine odgovorov vodij o tem, kako pogosto vrednotijo učinkovitost izobraževanja na posameznih ravneh po Kirkpatrickovem modelu



SLIKA 2 Aritmetične sredine odgovorov pri posameznih postavkah (številka v oklepaju kaže raven merjenja učinkovitosti po Kirkpatrickovem modelu)

preverjamo vsebine in znanja, ki so jih udeleženci pridobili, so lahko namenjeni tudi ozaveščanju o tem, kakšna znanja so udeleženci usvojili. Če bi zaposleni pred izobraževanjem rešili test, s katerim bi preverjali določena znanja, ki jih bodo obravnavali na izobraževanju, in bi podoben test rešili po njem, bi lahko na dokaj preprost kvantitativni način preverili, ali so pridobili koristna znanja (Kirkpatrick in Kirkpatrick 2007).

Nekoliko manj pogosto vodje preverjajo učinkovitost izobraževanja na četrti ravni, torej na ravni rezultatov. Analize kažejo, da v povprečju *včasih* preverjajo, kakšne spremembe v kakovosti dela vzgojno-izobraževalnega zavoda je prineslo izobraževanje zaposlenih ($M = 3,1$, $SD = 0,9$). Še redkeje preverjajo, kako je izobraževanje vplivalo na produktivnost vzgojno-izobraževalnega zavoda ($M = 2,7$, $SD = 1,2$). Produktivnost vzgojno-izobraževalnih zavodov je včasih težko meriti, kljub temu pa obstajajo merila, s katerimi jo lahko preverjamo. Vodje vzgojno-izobraževalnih zavodov se lahko oprejo na letni delovni načrt, uspeh učencev in druge kriterije, ki nakazujejo, da vzgojno-izobraževalni zavod sledi zadanim ciljem. Če se zaposleni udeleži izobraževanja, to še ne pomeni, da je bilo to učinkovito in koristno tako zanj kot za vzgojno-izobraževalni zavod. Ena od sodelujočih v raziskavi je poročala: »zaposleni [se] največkrat lahko udeležijo izobraževanj s tematiko, ki je neposredno

vezana na izvajanje naših prednostnih nalog, zato me tudi zanima, kako in koliko bodo lahko vsebino oz. nova znanja/spretnosti uporabili v praksi«. Glede na to, da so prednostne naloge in cilji v vzgoji in izobraževanju navadno dobro definirani, menimo, da bi vodje s sistematičnim načinom vrednotenja izobraževanj lažje ugotovili, kako so uresničili cilje, ki so si jih zadali.

Sodelujoči v raziskavi najredkeje vrednotijo učinkovitost izobraževanja glede na spremembe v vedenju zaposlenega po določenem času, npr. po nekaj mesecih. Rezultati kažejo, da vodje v povprečju *redko* preverjajo spremembe v vedenju udeležencev nekaj mesecev po izobraževanju ($M = 2,3$, $SD = 1,1$) in to, kakšne spremembe v vedenju udeležencev izobraževanj zaznavajo njihovi sodelavci ($M = 2,2$, $SD = 1,2$). Poročajo, da je v merjenje učinkovitosti izobraževanja po navadi vključen zgolj zaposleni, ki se je izobraževanja udeležil. Da bi bilo merjenje bolj objektivno, moramo v proces vrednotenja učinkovitosti izobraževanj vključiti še druge, npr. sodelavce, ki lahko povedo, kakšne spremembe so opazili v vedenju zaposlenega po izobraževanju (Abdulghani idr. 2014). Predlagamo, da vodje o mnenju glede sprememb v vedenju povprašajo tudi učence, ki so pogosto v stiku z učiteljem. Pomembno je še, da je v proces merjenja učinkovitosti, če je to mogoče, vključen tudi izvajalec izobraževanja. Vodje bodo tako lažje opredelili cilje, ki jih želijo doseči z izobraževanjem, izvajalci pa bodo vedeli, katera znanja so za udeležence ključna, in bodo izobraževanje prilagodili ciljem vzgojno-izobraževalnega zavoda. Na podlagi ocene učinkovitosti izobraževanja lahko vodja pove izvajalcu, kakšne spremembe in prilagoditve izobraževanja bi si želel v prihodnje (Kirkpatrick in Kirkpatrick 2007).

S preverjanjem učinkovitosti izobraževanja po določenem času zaposlenega spomnimo na izobraževanje, kar lahko pripomore k njegovemu trajnejšemu učinku (Kirkpatrick in Kirkpatrick 2007). Poleg tega preverimo, kakšne spremembe je v vedenje zaposlenega prineslo izobraževanje po določenem času. V praksi pri zaposlenem največkrat opazimo spremembe nekaj dni ali tednov po izobraževanju, redkeje pa smo pozorni na dolgoročne spremembe vedenja. Če vodja z merjenjem učinkovitosti ugotovi, da izobraževanja nimajo dolgoročnega učinka, lahko razmisli o drugačnem izobraževanju ali pa zaposlene po določenem času sam spomni na znanja, ki so jih pridobili med izobraževanjem. Kot poročajo sodelujoči v raziskavi, so kratke predstavitve sodelavcem precej pogost način preverjanja učinkovitosti izobraževanj. Po drugi strani formalne ali neformalne predstavitve organizirajo kmalu po izobra-

ževanjih, pozneje pa zaposleni na vsebine izobraževanj velikokrat pozabijo. Morda bi bilo smiselno narediti plakate ali miselne vzorce, jih izobesiti na vidno mesto in zaposlene večkrat spomniti na vsebine izobraževanja. Tako bi upočasnili proces pozabljanja informacij, ki so jih zaposleni pridobili na izobraževanjih.

Včasih je težko ločiti učinke izobraževanja od drugih dejavnikov, ki vplivajo na spremembe v vedenju zaposlenih, in jih posledično izmeriti (Newstrom 1978). Tudi pri merjenju učinkovitosti izobraževanja na drugih ravneh Kirkpatrickovega modela moramo biti pozorni, da so testi in metode, ki jih uporabimo, čim bolj zanesljivi, veljavni in objektivni. Če uporabljamo kombinacijo več metod in načinov merjenja (opazovanje, pisni testi, intervju, ankete itd.), bomo dobili bolj celostno sliko o učinkovitosti posameznega izobraževanja.

Zaključki in prenos spoznanj v prakso

Del vsakega izobraževalnega procesa je preverjanje njegove učinkovitosti, za kar v vzgojno-izobraževalnih zavodih uporabljamo opisne ali številčne ocene. Glede na to, da je učinke izobraževanja težko izmeriti in jih ločiti od drugih dejavnikov, priporočamo, da vodje uporabljajo raznolike metode ocenjevanja učinkovitosti. Pri izobraževanjih, delavnicah, tečajih, ki so bolj usmerjeni v spretnosti in vedenje, povezano z nalogami delovnega mesta, pa lahko za vrednotenje njihove učinkovitosti uporabimo Kirkpatrickov model. Če ga prenesemo v prasko, lahko z njim merimo štiri ravni, in sicer raven odzivov, raven učenja, raven vedenja in raven rezultatov. Naša raziskava je pokazala, da vodje v praksi redkeje vrednotijo učinkovitost na ravni spremenjenega vedenja udeležencev izobraževanj ter rezultate na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda.

Interpretacijo rezultatov omejuje manjši vzorec, ki ni reprezentativno zajel vseh vzgojno-izobraževalnih ustanov v Sloveniji. Glede na to, da so sodelujoči v raziskavi o praksah merjenja učinkovitosti izobraževanj poročali sami, so njihovi odgovori morda nekoliko pristranski zaradi težnje po podajanju socialno zaželenih odgovorov. V prihodnjih raziskavah bo smiselno preveriti, ali so načini za merjenje posamezne ravni po Kirkpatrickovem modelu ustrezni. V praksi pa priporočamo predstavitev obravnavane metode oziroma sistema vrednotenja usposabljanj in izobraževanj vsem zaposlenim v vzgojno-izobraževalni ustanovi. Gre za meta-kognitivno in kognitivno raven, ki pri zaposlenih vzpostavi zaveda-

nje o pomembnosti, vlogi ter uporabnosti znanj, ki jih pridobivajo z različnimi oblikami usposabljanj in izobraževanj.

Načrtovanje izobraževanja se pravzaprav začne na organizacijski ravni, na ravni rezultatov, ko vodstvo opredeli, kakšne cilje, dosežke naj bi zaposleni kot skupina v določenem obdobju dosegali. Glede na to potem oblikujejo programe za razvoj zaposlenih, ki med drugim vključujejo številna izobraževanja in usposabljanja. Na individualni ravni pa je načrtovanje izobraževalnih vsebin seveda odvisno tako od ciljev organizacije (kot del poslovne vizije in strategije) kakor tudi od nalog, ki jih posameznik opravlja, od znanj, ki jih je pred tem že usvojil, in izkušenj ter ne nazadnje tudi od pripravljenosti oziroma motivacije za učenje, ki se kaže kot želja po sprejemanju novih vsebin. Zdi se nam pomembno, da vodstvo vzgojno-izobraževalnega zavoda pri pripravi izobraževalnega načrta že vnaprej opredeli cilje določenega izobraževanja in takoj ob koncu, nato pa še po določenem času preveri, ali so izpolnjeni.

Tako lahko danes vsaka delovna organizacija v Sloveniji prejme naziv učeča se organizacija. Vodenje v takšnih organizacijah zahteva popolno podporo vodstva. Poleg tega je vodja tisti, ki skrbi za ustvarjanje ugodne organizacijske klime za učenje, prenos znanja v konkretno delo, spodbuja zaposlene k aktivaciji delovnih zmožnosti ter si prizadeva za odličnost celotnega kolektiva. Spoznanja naše raziskave pa lahko ta proces, predvsem z evalvacijskega vidika, le še obogatijo.

Literatura

- Abdulghani, H. M., S. A. Shaik, N. Khamis, A. A. Al-Drees, M. Irshad, M. S. Khalil ... in A. Isnani. 2014. »Research Methodology Workshops Evaluation Using the Kirkpatrick's Model: Translating Theory into Practice.« *Medical Teacher* 36 (1): 24–29.
- Alliger, G. M., in E. A. Janak, 1989. »Kirkpatrick's Levels of Training Criteria: Thirty Years Later.« *Personnel Psychology* 42 (2): 331–342.
- Arthur, W., Jr., W. Bennett, Jr., P. S. Edens in S. T. Bell. 2003. »Effectiveness of Training in Organizations: A Meta-Analysis of Design and Evaluation Features.« *Journal of Applied Psychology* 88 (2): 234–245.
- Garvin, D. A. 1993. »Building a Learning Organization.« *Harvard Business Review* 71 (4): 78–91.
- Jelenc, Z., ur. 1991. *Terminologija izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
- Kennedy, P. E., S. Y. Chyung, D. J., Winiacki in R. O. Brinkerhoff. 2014. »Training Professionals' Usage and Understanding of Kirkpatrick's

- Level 3 and Level 4 Evaluations.« *International Journal of Training and Development* 18 (1): 1–21.
- Kirkpatrick, D. L. 1998. *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. 2nd Edition. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Kirkpatrick, D., in J. Kirkpatrick. 2007. *Implementing the Four Levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Lacerenza, C. N., D. L. Reyes, S. L. Marlow, D. L. Joseph in E. Salas. 2017. »Leadership Training Design, Delivery, and Implementation: A Meta-Analysis.« *Journal of Applied Psychology* 102 (12): 1686–1718.
- Love, J. N., L. M. Yarris, S. A. Santen, G. J. Kuhn, L. D. Gruppen, W. C. Coates ... in S. E. Farrell. 2016. »A Novel Specialty-Specific, Collaborative Faculty Development Opportunity in Education Research: Program Evaluation at Five Years.« *Academic Medicine* 91 (4): 548–555.
- Miglič, G. 2005. *Načrtovanje izobraževanja v državni upravi: analiza potreb po izobraževanju in evalvaciji učinkov izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo za notranje zadeve.
- Morrison, J. 2003. »ABC of Learning and Teaching in Medicine: Evaluation.« *British Medicine Journal* 326: 301–317.
- Newstrom, J. W. 1978. »Catch-22: The Problems of Incomplete Evaluation of Training.« *Training & Development Journal* 32 (11): 22–24.
- Petrone, P. 2017. »The Best Way to Use the Kirkpatrick Model.« *LinkedIn*, 26. maj. <https://learning.linkedin.com/blog/learning-thought-leadership/the-best-way-to-use-the-kirkpatrick-model-the-most-common-way-t>
- Yardley, S., in T. Dornan. 2012. »Kirkpatrick's Levels and Education 'Evidence.'« *Medical Education* 46 (1): 97–106.

■ **Monika Špital** je študentka magistrskega študija psihologije na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.
monikaspital1@gmail.com

Dr. Eva Boštjančič je izredna profesorica na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. *eva.bostjancic@ff.uni-lj.si*

Motiviranje učiteljev za sodelovanje v projektih

Maja Skubic Avsec

Srednja šola za gostinstvo in turizem Novo mesto

Karmen Gluhododov

Osnovna šola Majde Vrhovnik, Ljubljana

Pavlina Antolič

Osnovna šola Šmarje - Sap

Namen prispevka je bil raziskati, kako vodja doseže motivacijo učiteljev, članov projektnega tima (PT), za sodelovanje v projektu, in pripraviti smernice za vodje. S pomočjo strokovne literature bomo v nadaljevanju predstavile dejavnike, ki vplivajo na motivacijo članov PT. Sledile bodo razlage pojmov motivacija in projekt ter navedba njunih značilnosti. Izpostavile bomo vlogo vodje v celotnem procesu in njegov odnos s člani PT. Nato bomo analizirale rezultate spletnega anketnega vprašalnika, ki so ga izpolnili na treh šolah. Sklepna ugotovitev je, da je vloga vodje pri motivaciji članov PT posredna. Vodja namreč ustvarja ustrezne razmere, ki člane motivirajo za projektno delo.

Ključne besede: projekt, vodja, motivacija, usmeritve za vodje

Uvod

Minili so časi, ko so učitelji poučevali *ex cathedra*. Delo z učenci in dijaki zahteva učečega se, ustvarjalnega, dinamičnega, inovativnega in sodelovalnega pedagoga, digitalna transformacija družbe pa nove načine dela, zato je treba temu prilagoditi način komunikacije, delovne razmere, izobraževanje in razvoj osebnih kompetenc. Projektno delo je v sodobnih organizacijah zato razvojna usmeritev. Projekti na zaposlene delujejo motivacijsko, saj so pogoji zanje natančno določeni, cilji so jasni (Gällstedt 2003), povezano pa je z določenimi lastnostmi, ki jih mora posameznik imeti ali razviti, če hoče uspešno izpeljati delo, ki je sicer odvisno od več članov.

Strokovni delavci, zaposleni v šolstvu, poleg vzgojno-izobraževalnega dela opravljamo še kopico drugih nalog. Ena izmed dodatnih oblik dela je sodelovanje v projektih. Šole se med seboj razlikujejo tudi po tem, kako se lotevajo projektne dela. Na nekaterih šolah so zaposleni vključeni v veliko raznolikih projektov, po-

nekod je tega manj. Nekateri z veseljem sprejmejo dodaten izziv, drugi pa le s težavo sodelujejo pri nalogah, ki zahtevajo čas, energijo, inovativnost in vizijo, da projekt šoli prinese dodano vrednost. Tako imajo učenci in dijaki ponekod na voljo obilo dodatnih dejavnosti, drugod pa je tega manj in so prikrajšani za nadgradnjo znanja in širitev obzorij. Pa vendar šole kakovost svojega dela rade pokažejo tudi s številom, obsegom in vrsto uspešno zaključenih projektov. Kje so temeljni razlogi za razlike med šolami?

To vprašanje nas je spodbudilo, da smo v prispevku z naslovom *Motiviranje učiteljev za sodelovanje v projektih* poskušale najti odgovor na raziskovalno vprašanje: *Kako vodja motivira člane za projektno delo?* Pri tem smo se oprle na strokovno literaturo in interpretacijo anketnega vprašalnika in na podlagi tega pripravile usmeritve, kako naj vodje motivirajo člane projektnega tima za sodelovanje v projektu.

Opredelitev pojmov projekt, motivacija, vodja

Projekt je širša dejavnost med seboj povezanih zaposlenih, sredstev in dejavnosti, za katero so značilni neponovljivost projektne procesa, enkratnost proizvoda ali storitve, zato je dejavnost časovno omejena, vanjo pa so vključeni različni sodelavci in sredstva (Rozman in Stare 2008, 7).

Že glede na samo naravo naj projekt ne bi bil del tekočega poslovanja podjetja, plod njegovega uresničevanja pa naj bi bil edinstven izdelek ali storitev (Baker in Baker 2000, 4, v Pene in Meško Štok 2014, 62).

Vsak projekt zahteva spreminjanje in uvajanje novosti, ki izhajajo iz potreb sedanosti (Rozman in Stare 2008, 14), zato ima torej svoj življenjski cikel – začetek in konec. Različni avtorji večinoma podobno omenjajo več faz projekta: začetek (ideja, obdelava ideje, izbira koncepta), razvijanje, organiziranje, izvedba in nadziranje kakovosti, zaključek. Razumevanje življenjskega cikla projekta pomembno vpliva na njegovo upravljanje (stroški, časovni potek, izbor sodelavcev ...). Potek projekta je izhodišče, na temelju katerega določimo njegove dejavnosti (Rozman in Stare 2008, 21–24).

Strokovni delavci, zaposleni v šolstvu, poleg učenja in poučevanja, ki sta naši primarni dejavnosti, opravljamo še vrsto drugih nalog. Sodelujemo v različnih skupinah oziroma timih, zadolženih za izvedbo določene naloge, tj. v projektih (npr. občinska proslava ob državnem prazniku, izvedba mednarodne izmenjave, proslava

ob obletnici šole ...). Vsaka taka naloga zahteva poseben procesni pristop, saj je vsak tak dogodek enkraten in neponovljiv.

Z vključitvijo v skupino oziroma tim strokovni delavec prevzame določeno vlogo, da bo cilj kar najustrezneje dosežen. Člani dobijo zadolžitve, prevzeti morajo odgovornost, sprejeti avtoriteto in dogovorjeni način komuniciranja. Med seboj vzajemno sodelujejo, se prilagajajo drug drugemu in delo usklajujejo ali pa to opravi vodja projekta. Kot pravita Rozman in Stare, je vodenje dejavnost, ki nam pomaga, da s komuniciranjem in motiviranjem vplivamo na druge, da sledijo vodji oziroma da dosežemo cilj (Rozman in Stare 2008, 26–27). Vodenje (ali ravnateljstvo) vključuje več procesov: usklajevanje razdeljenega dela, načrtovanje, uveljavljanje, nadzor in odločanje (Rozman in Stare 2008, 30–31). Ker je projekt enkratna dejavnost, v kateri sodelujejo različni strokovnjaki, vodje pogosto ne poznajo vseh podrobnosti, zato članom ne svetujejo oziroma jim ne ukazujejo, kaj naj naredijo. Pomembno je, da jih navdušujejo za delo, poskrbijo za to, da so pri delu samostojni in da bodo dosegli zelene rezultate, ter jih usmerjajo, da se usklajujejo med seboj in povezujejo dejavnosti, ki jih opravljajo (Rozman in Stare 2008, 189). Člani, ki jih izberemo glede na usposobljenost in osebnostne lastnosti, sodelujejo pri načrtovanju in nadzorovanju dejavnosti, ki jih izvajajo. Pri projektu poleg članov PT lahko sodeluje tudi drugo osebje (Rozman in Stare 2008, 153–154).

Rozman in Stare navajata, da so za učinkovito izvedbo projektov pomembne skupne vrednote (skupna kultura) članov projektnega tima: usmerjenost v rezultate, ekipno delo, poistovetenje s projektom, ustrezno soočanje s konflikti, prevzemanje tveganja, vodje podpirajo projektno delo, poudarjajo pomen znanja in učenja, samostojnost, prožnost, podpirajo spremembe, usmerjenost k uporabnikom itn. (Rozman in Stare 2008, 171–173).

Če želimo, da je projekt kar najbolj uspešen in delo opravljeno po načrtih, morajo biti člani projektnega tima čim bolj navdušeni in motivirani za izvajanje projektne dejavnosti.

Slovar slovenskega knjižnega jezika (2000) zavzetost razloži kot veliko stopnjo duševne pripravljenosti, volje, zanimanja za ukvarjanje s čim ter uresničitev česa, glagol motivirati pa – podobno – z besedama spodbuditi, navdušiti.

Če to umestimo v šolski prostor, mora dober vodja znati pri vodenju projekta v sodelavcih priklicati na dan njihove največje sposobnosti, pozitivno naravnost do dela in zavedanje, da je njihov prispevek k uresnitvi skupnega cilja zelo pomemben, če ne vsaj enakovreden prispevkom drugih.

Mihalič (2010, 3–6) pojasnjuje, da je motiviranje nujno in da brez stimuliranja sodelavcev ni uspešnega vodenja. Poudarja, da je najpogostejši vzrok za nemotiviranost zaposlenih ta, da vodja ne ve, da je on tisti, ki mora sodelavce motivirati. Pričakovati, da bodo ljudje motivirani kar sami po sebi, je nerealno. Vodja mora spodbuditi notranje in zagotoviti zunanje elemente motivacije. Sodobno motiviranje je zahtevnejše, kot je bilo v preteklosti. Zaposleni so bolj obveščeni, bolj ozaveščeni, bolj neodvisni, bolj kritični, po drugi strani pa je več precenjevanja lastnih sposobnosti in manj strpnosti. Tu bi dodale še naše opažanje, in sicer da sta se razumevanje pojma avtoritete in spoštovanje nadrejenega zelo spremenili.

Mihalič (2010 11, 12) med učinkovitejše načine motiviranja zaposlenih uvršča:

- nedenarne nagrade za delo, uspehe in možnost pridobiti novo znanje;
- izpostavljanje uspehov in uspešnih sodelavcev;
- motivacijske govore zaposlenim;
- podporo sodelavcem pri delu, uveljavljanju in rasti;
- priznanja za uspehe, dobre rezultate in sposobnosti zaposlenih;
- usmerjanje k doseganju ciljev in načrtov;
- izpostavljanje preteklih dosežkov sodelavcev;
- prenos lastnih znanj in izkušenj na sodelavce;
- spodbujanje, opogumljanje in navdihovanje;
- zagotavljanje pozitivnega zgleda sodelavcem;
- zanimanje za delo, razvoj in počutje sodelavcev;
- izkazovanje zaupanja v sposobnosti zaposlenih;
- prenos nekaterih odgovornosti na sodelavce;
- poudarjanje, da so uspehi posameznika pomembni za skupni uspeh;
- prirejanje slovesnosti in srečanj ob večjih dosežkih;
- zanimanje za želje, ambicije in zadovoljstvo sodelavcev;
- etična in enakopravna obravnava vseh sodelavcev;
- omogočanje odprtega in demokratičnega dialoga;
- zagotavljanje ustreznih razmer za delo in delovnih sredstev.

Pene in Štok (2014, 61) kot ključni temelj projektnega vodenja navajata učinkovito izrabo človeških in materialnih virov ter

optimalno povezovanje različnih projektnih dejavnosti in njihovo usklajevanje zaradi doseganja zastavljenih ciljev. Kompleksnost projektnega vodenja povezujeta s klasičnim managementom, ki vodi nalaga štiri ključne naloge: načrtovanje, organiziranje, vodenje in nadzorovanje. Zato mora vodja stremeti k odličnosti, prizadevati si mora biti boljši ter opozarjati na slabo opravljeno delo.

Seveda je za vse to treba učinkovito spodbujati posameznike pri uresničevanju projekta. Hauc (2007, 40–42) navaja, da je projekt uspešen, če ustvarimo želeno zamisel in dosežemo namen, in to učinkovito, kar pomeni v načrtovanih rokih, s predvidenimi stroški in ob predvideni kakovosti.

Pirš (2015, 91–103) govori o zanosu pri delu. Navaja, da je zanos psihološki pojem, zanj pa je značilna močna vpletenost v dejavnost, v katero se tako zatopimo, da pozabimo na okolico. Omenja nov pojem, povezan z zanosom, in sicer skupinski zanos. To pomeni, da se zanos prenese na celotno delovno skupino oziroma tim. Gre torej za prenos z individualnega dela v obliko, pri kateri si člani skupine prizadevajo za skupni cilj. O skupinskem zanosu govorimo, kadar se skupina tako poveže, da je sodelovanje med člani avtomatsko in naravno.

Sawyer (2008, 39–59) izpostavi več pogojev, ki morajo biti izpolnjeni, da lahko govorimo o skupinskem zanosu. To so:

- skupinski cilj mora biti jasen;
- vsi člani predstavijo svojo idejo za uresničitev cilja, drugi jih natančno poslušajo;
- popolna koncentracija – odstraniti je treba vse dejavnike, ki bi pot do skupinskega cilja utegnili motiti ali ovirati;
- nadzor – vsi člani tima morajo imeti občutek, da nadzorujejo okoliščine, hkrati pa morajo biti pripravljeni poslušati druge in se jim prilagajati;
- mešanje egov – ne glede na različnost je treba ideje posameznikov v skupini nadgrajevati;
- poznavanje drug drugega – za člane tima, ki se že dlje časa poznajo, velja tacitno znanje; med njimi se razvijeta skupni jezik in skupno prepričanje, zato so bolj učinkoviti;
- komunikacija – med člani skupine mora potekati nenehna izmenjava povratnih informacij;
- pomikanje naprej – vodja mora člane nenehno spodbujati k reševanju težav in jih opozarjati, da se je treba vseskozi približevati cilju;

- možnost za neuspeh – pomembno je vzpostaviti ustvarjalno vzdušje, okolje, v katerem je sprejemljivo podati ideje, ki so morda neuspešne.

Gällstedt (2003, 449–455) spregovori o nepričakovanih in neprijetnih dogodkih, ki zavirajo potek projektnega dela ter zavzetost članov zanj. Naj navedemo nekatere:

- izraba finančnih virov;
- preobremenjenost posameznega člana z drugimi rednimi obveznostmi;
- stres na delovnem mestu;
- spremembe potreb naročnika projekta;
- odsotnosti članov tima;
- potreba nekaterih članov po večji pomoči in usmerjanju;
- neiskreni odnosi.

Z navedenim je tesno povezan vodja, ki mora imeti posebne sposobnosti, da zazna, ali je projekt ustrezen, člane navduši za delo, jim predstavi prednosti projekta, zna izbrati člane PT, jim razdeliti naloge, načrtovati posamezne etape pri delu; člane PT mora motivirati in spodbujati tudi v kritičnih trenutkih in ustrezno nagraditi tiste, ki so uresničili zastavljeni cilj in s tem prispevali k izboljšavam pri delu, večji prepoznavnosti organizacije v širšem družbenem prostoru in naredili korak naprej v osebni in strokovni rasti.

Pri vsakem delu, v vsaki skupini se formalno ali neformalno pojavi vodja. Vodje so si med seboj zelo različni, tako kot smo različni ljudje. Jakopec (2007) raziskuje različne modele vodenja in ugotavlja, da je v vseh kot nujna omenjena najpreprostejša stvar – biti človek, torej sposobnost biti human. Med različnimi modeli vodenja navaja koncept skrbi za ljudi na eni in koncept skrbi za naloge na drugi strani. Delovanje vodje po konceptu skrbi za ljudi je usmerjeno v poudarjanje položaja zaposlenih, delovne razmere in medsebojno sodelovanje. Tak vodja skoraj ne uporablja prisile ali legitimne moči, kajti za njegovo vodenje so značilni pohvala, realna pričakovanja v zvezi z delom zaposlenih, poleg tega je občutljiv za osebne težave delavca, dostopen, v delovnem okolju ustvarja prijetno vzdušje. Tak koncept skrbi za blaginjo zaposlenih in v ospredje postavlja človeka kot najpomembnejšega v organizaciji, zaradi tega pa se lahko pojavi nevarnost, da bodo zanemarili natančno izvajanje delovnih nalog. Jakopec ugotavlja, da so najboljši tisti vodje, ki vzdržujejo dobre odnose z zaposlenimi in jih

hkrati spodbujajo k načrtovanju ter doseganju čim boljših delovnih dosežkov.

Za uspešno izvajanje katere koli dejavnosti je nujno dobro poznavanje področja, iz česar izhaja, da je za vodjo nujno dobro poznavanje zaposlenih. Pogačnik (1997) analizira delovno motivacijo zaposlenih v podjetju, raziskuje, za kaj si ljudje v delovni situaciji prizadevajo, in razvija pripomočke za spoznavanje posameznika in skupin. Kot motive, ki najbolje označijo sedanje delo strokovnih delavcev, navaja zanimivo delo, dobre odnose s sodelavci, stalno zaposlitev, ustvarjalno delo in svobodo pri delu. To so elementi, ki vplivajo na motivacijo in ki smo jih raziskali v naši projektni nalogi.

Ferjan (1996) raziskuje procese, ki pripeljejo do učinkovitega opravljanja nalog. Ugotavlja, da odločanje v delovnem procesu, ki je usmerjeno k jasnemu cilju, v glavnem prevzame vodja. K vodenju dela sodi predstavitev vsebine, posebnih zahtev, rokov in namena delovnih nalog. Ferjan meni, da je za uspešno vodenje nujno zagotoviti sodelovanje zaposlenih pri odločanju. Glede na to, koliko vodja zaposlenim dopušča sodelovanje pri sprejemanju odločitev, obstajajo trije osnovni stili vodenja (1996, 122):

- avtoritarni (vodja je nalogodajalec, ki predstavi problem in ideje za rešitve);
- demokratični (vodja predstavi problem in alternativne rešitve, sprejema predloge za rešitve, določi le nujne pogoje za rešitev problema);
- liberalni (popolna avtonomnost delovanja podrejenih).

V današnjem času, ki ga zaznamuje izrazit individualizem, je aktualno t.i. transformacijsko vodenje. Gre za »tip vodenja, ki združuje vodjo in zaposlene s skupno vizijo, ki jo vodja vzdržuje s svojo karizmo. Moč transformacijskih vodij prihaja iz njihove sposobnosti stimulacije in inspiracije drugih, da izvrstno opravijo delo (Burns, 2010). [...] To je stil vodenja, pri katerem vodja predstavlja vzornika, ki navdihuje, navdušuje in spodbuja k prevzemanju večje odgovornosti za delo« (glej https://sl.wikipedia.org/wiki/Transformacijsko_vodenje). Naloga vodje je torej poznavanje in razumevanje močnih in šibkih strani udeležencev v projektu. To mu omogoča, da naloge kar najbolje porazdeli med sodelavce in zagotovi, da je prispevek vsakega posameznika kar najustreznejši.

O pomenu medsebojnih odnosov West-Burnham in Harris (2016) v svojem delu ob predstavitev različnih pristopov k vodenju izpostavi, da je za uspešno vodenje treba veliko medsebojnega

zaupanja, ki ga je mogoče vzpostaviti le z učinkovito komunikacijo. Ob tem šola kot skupnost raste, pri čemer način organiziranosti določene dejavnosti močno vpliva na učinkovitost, odnose ter sposobnost za izboljšave in razvoj. Avtorja jasno poudarita, da je vodenje šole kolektivna dejavnost, pri kateri sodelujejo vsi in ne more biti le v rokah ravnatelja. Sodobna spoznanja nas vodijo v prepričanje, da je na šole treba gledati kot na učeče se skupnosti, ki vključujejo vse zaposlene in učence ter temeljijo na soodvisnih in sodelovalnih odnosih (West-Burnham in Harris 2016, 95).

Poročilo britanske organizacije OFSTED (Office for Standards in Education 2012) izpostavlja ključne korake ravnateljev šol, ki so pri svojem delu dosegle vidne izboljšave, in navaja, da sta za uspešno uvedbo spremembe v šoli ključna odločnost in zgled ravnateljev. Uspešni ravnatelji, ki v središče svojega dela postavljajo poučevanje in učenje, šole vodijo po poti učeče se skupnosti z lastnim zgledom, tako da sami predstavljajo tak model vodenja, kot ga pričakujejo od podrejenih.

Podobno velja za vodje projektov. Uspešnost projekta je močno odvisna od sposobnosti vodje, da zna najprej učinkovito upravljati samega sebe in razvijati strategije za uspešno vodenje sodelavcev. Za uspešne organizacije je značilno, da so zmožne uresničiti projekte, ki so si jih zastavile, kar jim zagotavlja prihodnost. To pa je zagotovo v interesu vseh dobrih vodij.

Znana ameriška strokovnjakinja za oblikovanje kariere in zaposlovanja Alison Doyle (2019) je poudarila, da mora imeti vsak dober vodja, tudi projektni, široko paleto t. i. mehkih veščin. Mednje sodijo:

- sposobnost jasne in natančne komunikacije ter obvladovanje različnih oblik in načinov komuniciranja (eden na enega, skupinska, telefonska, elektronska komunikacija, družbena omrežja ...), pri čemer je pomembna tudi sposobnost poslušanja;
- navdihovanje in motiviranje sodelavcev;
- delegiranje nalog na podlagi dobrega poznavanja močnih področij sodelavcev;
- pozitivna naravnost tudi v težkih obdobjih delovnega procesa;
- osebna integriteta;
- sposobnost ustvarjalnega, nekonvencionalnega reševanja problemov;

- sprotno posredovanje povratnih informacij o poteku projektnega dela;
- odgovoren pristop k nalogam, odgovornost;
- zavzetost;
- fleksibilnost.

Vodja lahko – oziroma bi moral vplivati – tako s profesionalnim delovanjem kot svojimi osebnostnimi značilnostmi pomembno vpliva na motivacijo vseh članov projektnega tima, prek njih pa na izvedbo projekta.

Motiviranje članov PT za sodelovanje v projektih

Praksa v šolah kaže, da je motiviranje članov PT za sodelovanje v projektu odvisno od več dejavnikov.

Na podlagi opazovanja ugotavljamo, da so najpogostejši dejavniki, ki vplivajo na vključevanje v projekte:

- napredovanje v naziv ali plačni razred,
- izpopolnjevanje na strokovnem področju,
- osebna rast,
- sodelovanje, delo v timu,
- ustvarjalnost,
- inovativno doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev,
- prepoznavnost šole.

Praksa kaže, da v šolah zaposlene za sodelovanje v projektih spodbujajo na podoben način, in sicer:

- Ravnatelj sam določi delovne skupine (time) za izvedbo projekta na podlagi učiteljevega predmetnega področja (npr. bralna pismenost – učitelji jezikov) ali izkušenj strokovnega delavca na določenem področju ali pa zato, da enakomerno obremeni zaposlene.
- Ravnatelj sam poišče projekt in kolektivu predstavi argumente, zakaj je za šolo zanimiv, smiseln ali nujen, učitelje k sodelovanju pritegne z argumenti.
- Posamezni zaposleni se v projekt vključijo prostovoljno, še posebno če načrtujejo napredovanje v naziv ali plačni razred, saj tako pridobijo potrebne točke ali pa jih za uspešno izvedeni projekt finančno nagradijo zunanje ustanove (npr. zlato priznanje za raziskovalno nalogo ...).

Pri tem je treba poudariti posebnost vzgojno-izobraževalnega dela, saj sodelovanje v projektih večinoma ni dodatno finančno nagrajeno (oziroma ni del delovne obveznosti). Zaposleni prejme plačo ne glede na to, ali sodeluje v dodatnih projektih ali ne, zato je zaposlene v vzgojno-izobraževalnih zavodih za dodatna dela še teže motivirati kot v drugih organizacijah.

Ugotavljamo, da je uspešnost projekta oziroma izvedbe odvisna tudi od časa, ko ga uvedejo. Velike projekte moramo v šolah zato načrtovati v začetku šolskega leta, vnaprej morajo biti natančno napovedani, pojasniti je treba pomen in uporabnost projekta za šolo. V šoli najboljše zaživijo projekti, ki imajo možnost individualizacije. To pomeni, da vsi vpleteni poznajo rdečo nit projekta in vedo, kakšen bo končni rezultat, vendar pa ima vsak učitelj možnost konkretizirati svojo ustvarjalnost v času, ki mu najbolj ustreza (vse ne sme biti določeno že vnaprej, učitelji niso le izvajalci navodil).

Spletni anketni vprašalnik

Da bi analizirali dejavnike, ki motivirajo člane PT za sodelovanje v projektih, smo pripravile empirično raziskavo v obliki spletnega anketnega vprašalnika, ki smo ga posredovale vsem strokovnim delavcem na treh šolah (dveh osnovnih in eni srednji), ne glede na starost, spol, delovno dobo, naziv ... Z njim smo želele raziskati motivacijske dejavnike, ki zaposlene pritegnejo k sodelovanju pri projektne delu, ugotoviti, kaj jim projektne delo pomeni, kako pogosto se vključujejo v projekte in koliko so pri tem samoiniciativni, katere so ovire za uspešno izvajanje projektne delo in kdo zaposlene uvaja v projekte. Vrednost raziskave je vpogled v trenutno stanje na področju motiviranja zaposlenih za sodelovanje v projektih. Kljub majhnemu vzorcu – anketni vprašalnik je izpolnilo 65 učiteljev – raziskava ponuja izhodišče za oblikovanje usmeritev, ki bodo vodjem pomagale pri motiviranju članov PT za projektne delo.

Reševanje anketnega vprašalnika je bilo anonimno. Anketiranci so odgovorili na šest vprašanj, od katerih sta bili zadnji dve (5. in 6.) odprtega tipa, pri 4. pa so lahko označili več ponujenih odgovorov.

Vprašanja:

1. Kako pogosto ste vključeni v projekt?
2. Kaj vas pritegne, da zavzeto sodelujete v projektu?

3. Ali sami spremljate in iščete možnosti za vključevanje v projekte?
4. Kdo naj bi v šoli uvajal projekte?
5. Kaj vam pomeni sodelovanje v projektu?
6. Kaj za vas predstavlja/je predstavljalo ovire za uspešno timsko delo pri uresničevanju projekta?

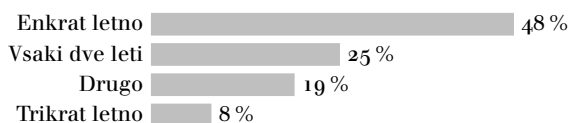
Rezultati in interpretacija ankete

Anketo je izpolnilo 65 strokovnih delavcev. Pri vprašanju »Kako pogosto ste vključeni v projekt?« smo anketirancem ponudile naslednje možnosti: enkrat letno, vsaki dve leti, trikrat letno, drugo. Največ, to je 48 %, jih je odgovorilo, da se v projekt vključujejo enkrat letno, na drugem mestu je s 25 % odgovor, da se za projekt odločijo vsaki dve leti. Najmanj anketirancev, to je 8 %, je odgovorilo, da projekt izvajajo trikrat letno, 19 % pa je navedlo druge možnosti, ki so bile nezdružljive s katero koli od kategorij (slika 1).

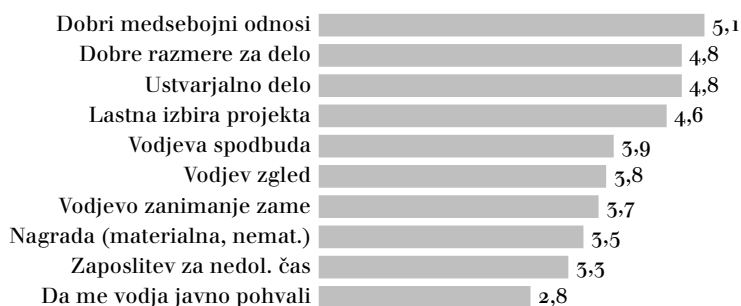
Ugotavljamo, da se več kot polovica delavcev med letom vsaj enkrat letno vključi v projekt, v daljšem obdobju pa v projektih sodeluje vsaj 3/4 učiteljev. Glede na to, da je projekt dodatno učiteljevo delo, ki praviloma ni posebej ovrednoteno, ocenjujemo, da je sodelovanje v projektih veliko.

Na vprašanje »Kaj vas pritegne, da zavzeto sodelujete v projektu?« smo anketirancem ponudile nabor trditve; za vsako od njih so označili stopnjo zavzetosti na lestvici od 1 do 6 (1 je pomenilo najmanj pomembno, 6 pa najbolj pomembno). Izbirali so lahko med naslednjimi trditvami:

- dobri medsebojni odnosi – med sodelavci in vodjo;
- ustrezne razmere za delo;
- ustvarjalno delo;
- projekt lahko izberem sam;
- vodjeva spodbuda;
- vodjev zgled;
- vodjevo zanimanje za sodelujočega;



SLIKA 1 Kako pogosto ste vključeni v projekt?



SLIKA 2 K projektu me pritegne



SLIKA 3 Ali sami spremljate in iščete možnosti za vključevanje v projekte?

- nagrada – materialna, nematerialna, privilegij;
- zaposlitev za nedoločen čas;
- vodjeva javna pohvala.

Z najvišjo povprečno vrednostjo (5,1) so anketiranci označili trditev, da jih k projektu pritegnejo dobri medsebojni odnosi, sledijo ustrezne razmere za delo (4,8), to, da je učitelj pri delu lahko ustvarjalen (4,8) in da ima možnost sam izbrati projekt (4,6). To pomeni, da so dobri medsebojni odnosi med sodelavci ter med zaposlenimi in vodjo ključnega pomena za zavzeto opravljanje nalog v okviru projekta (slika 2).

Trditve, da učitelje pritegnejo vodjeva spodbuda, njegov zgled in zanimanje, nagrada, zaposlitev za nedoločen čas, vodjeva pohvala, so dosegle nižje povprečne vrednosti (3,9–2,8), kar pomeni, da jih k sodelovanju bolj pritegnejo notranji kot zunanji dejavniki.

Na vprašanje »Ali sami spremljate in iščete možnosti za vključevanje v projekte?« je kar 76 % vprašanih odgovorilo pritrdilno, nekaj več kot 24 % pa nikalno (slika 3). Iz podatkov lahko razberemo, da so učitelji motivirani za projektno delo in da vključenost v projekt večinoma ni odvisna od vodjeve pobude, temveč sledijo lastnim interesom, in da si poleg vzgojno-izobraževalnega dela želijo sodelovati v projektih dejavnostih. Ravnatelj kot vodja pri odločitvi za sodelovanje v določenem projektu torej nima ključne vloge.

Pri vprašanju »Kdo naj bi v šoli uvajal projekte?« smo anketirancem ponudili več možnih odgovorov: strokovni tim, učitelj sam,



SLIKA 4 Kdo naj bi v šoli uvajal projekte (možnih je več odgovorov)?

ravnatelj. Kar 68 % vprašanih je odgovorilo, da naj bi bil za to pri-stojen strokovni tim, 37 %, da je za to odgovoren učitelj sam, 33 % anketirancev pa je ocenilo, da je za to odgovoren ravnatelj (sli-ka 4).

Iz odgovorov anketirancev lahko razberemo, da velik delež učiteljev meni, da naj bi v šoli oblikovali poseben tim, ki bi se osredotočil na uvajanje projektov in podporo pri njihovi izvedbi ter specializiral zanj. Izvedba projekta je namreč naloga, ki zahteva zavzete posameznike, povezane v strokovni tim. Tak rezultat nam pove še, da strokovni delavci ravnatelju ne pripisujejo velike vloge pri uvajanju projektov.

Glede na analizo rezultatov pri drugem vprašanju, da so dobri odnosi med sodelavci (ter delavci in vodjo) ključnega pomena za zavzeto opravljanje nalog v zvezi s projektom, in na podlagi rezultatov pri četrtem vprašanju, da je za uvedbo projekta odgovoren strokovni tim, lahko sklepamo, da se dobri odnosi navezujejo na sodelavce v strokovnem timu.

Odgovore na vprašanje odprtega tipa »Kaj vam pomeni sodelo-vanje v projektu?« smo razvrstile v naslednjih pet kategorij:

1. pridobivanje novih znanj in izkušenj ter strokovno napredo-vanje,
2. timsko delo,
3. osebna rast,
4. ustvarjalnost,
5. uvajanje izboljšav.

Anketiranci so kot razlog za sodelovanje v projektu največkrat (44-krat) navedli oceno, da s sodelovanjem v projektu pridobijo nova znanja in izkušnje ter tako strokovno napredujejo. Gre za osebno željo po (strokovnem) napredovanju, ki ni odvisna od rav-nateljevih navodil in usmeritev.

Po pogostosti sledi navedba, da učiteljem sodelovanje v projek-tu pomeni timsko delo (30-krat). Tudi če je ravnatelj vključen v ta (glede na odgovore pri četrtem vprašanju lahko sklepamo, da gre za strokovni tim) strokovni tim, v skupino, katere člani se pri

izvedbi del med seboj podpirajo, v njej nima vloge vodje ali odločevalca.

Anketiranci so pri tem vprašanju dvajsetkrat navedli osebno rast, ki kot pojem zajema kompleksno izkušnjo v projektu sodelujočega posameznika. Znova je to kategorija, ki ni odvisna od ravnateljevih navodil ali usmeritev.

Strokovni delavci so dvanajstkrat navedli, da sodelovanje v projektu krepi njihovo ustvarjalnost oziroma tako vlagajo vanjo. Krepitev lastne ustvarjalnosti poteka izrazito individualno, zato ravnatelj nanjo nima odločilnega vpliva.

Da sodelovanje v projektu učitelju pomeni uvajanje izboljšav, so anketiranci navedli desetkrat. Učitelji lahko s pomočjo projekta v svoje delo neposredno vpeljejo novosti in so pri tem neodvisni od ravnatelja.

Vseh pet izraženih kategorij se navezuje na posameznika in njegovo notranjo motivacijo za delo oziroma sodelovanje v projektu. Rezultati kažejo, da anketiranci velik pomen pripisujejo osebno-stnemu razvoju in rasti, uresničitvi ustvarjalnih potencialov posameznika ter raziskovanje možnosti za uvajanje izboljšav na delovnem mestu. Tovrstni odgovori vodjem (ravnateljem) kažejo, da so strokovnim delavcem najpomembnejši notranji dejavniki, ki vplivajo na njihovo zavzeto vključevanje v projekt in sodelovanje v njem, in da je pomembno ustvarjati take razmere za delo, ki jih bodo pritegnile k sodelovanju – dobri medsebojni odnosi, možnost za ustvarjalno svobodo in za to, da sami izberejo projekt, v katerem bodo sodelovali. Tako se odgovori na to vprašanje povežejo in usklajujejo s trditvami, kot so razvrščene pri vprašanju, kaj učitelje pritegne, da zavzeto sodelujejo v projektu (torej notranji dejavniki).

Pri vprašanju »Kaj vam predstavlja ovire za uspešno timsko delo pri uresničevanju projekta?« so anketiranci sami zapisovali odgovore, ki smo jih razvrstili v naslednje štiri kategorije:

1. slabi medosebni odnosi;
2. pomanjkanje časa, težko časovno usklajevanje med udeleženci projekta;
3. neenakovreden vložek posameznih udeležencev projekta pri opravljenem delu;
4. slabe razmere za delo.

Pri izjavah anketirancev prevladujejo odgovori, v katerih so kot oviro za sodelovanje pri projektu navajali slabe medsebojne od-

nose (30-krat). Če navedbo povežemo z analizo odgovorov pri nasprotnih vprašanjih (Kaj vas pritegne, da zavzeto sodelujete v projektu? in Kaj vam pomeni sodelovanje v projektu?), lahko zanesljivo ugotovimo, da dobri ali slabi odnosi pomembno vplivajo na izpeljavo projekta. Nesporno je, da so za uspešno izveden projekt nujni zavzeti učitelji, ki naloge v zvezi s projektom opravljajo samoiniciativno in odgovorno. Za tak način dela dajejo učiteljem pollet dobri medsebojni odnosi.

Analiza navedb o ovirah pri sodelovanju v projektu nas je opozorila še na en pomemben dejavnik – čas. Anketirance pri uresničevanju projekta ovira pomanjkanje časa in/ali težavno medsebojno časovno usklajevanje, kar so navedli 28-krat. To pomeni, da je treba projektne dejavnosti ustrezno časovno načrtovati pred izvedbo projekta in med njo in jih čim bolj enakomerno porazdeliti, za kar je odgovoren tako vodja kot vsak sodelujoči, pomembne so tudi njihove sposobnosti upravljanja s časom. Nedvomno pa lahko vodstvena vloga ravnatelja te težave omili.

Anketiranci so pri uresničevanju projekta naleteli še na naslednje ovire: nekateri delajo bistveno več kot drugi, nekateri ne upoštevajo dogovorov v skupini ali pa so pri delu togi in neprilagodljivi. Odgovore, ki sodijo v ta sklop, so navedli 23-krat.

Po številu odgovorov izstopajo še navedbe, da je projektno delo povezano s slabimi razmerami za delo (finančnimi in prostorskimi) in obilico dokumentacije (navedeno 14-krat). Gre za izrazito zunanje ovire, kar pomeni, da niti sodelujoči učitelji niti ravnatelj na to ne morejo vplivati.

Na nekatere ovire pri sodelovanju v projektih, ki so jih omenili sodelujoči v anketi, lahko ravnatelj kot vodja delno vpliva. Pri tem mora biti pozoren, da s svojimi posegi v organizacijo izvedbe projekta ne okrne osebne zavzetosti učitelja, ki je, kot je pokazala naša raziskava, najpomembnejši dejavnik pri uspešnem projektne delu.

Zaključek

Namen prispevka je bil glede na rezultate raziskovalnega dela in izhajajoč iz strokovne literature oblikovati praktične usmeritve za projektne vodje.

Iz analize odgovorov anketirancev in na temelju teoretičnih izhodišč lahko navedemo naslednje usmeritve, s pomočjo katerih je mogoče spodbujati in vzdrževati delovni zanos in motivacijo pri projektne delu.

Učitelji bodo zavzeto sodelovali v projektu, če

1. bodo v šoli vladali dobri medsebojni odnosi, zato naj vodja z vsemi sredstvi skrbi za dobro šolsko klimo (in kulturo), torej za sodelovalne odnose v kolektivu po vertikali in horizontali;
2. bodo v njem lahko ustvarjalni, avtonomni ter bodo preko projekta izražali individualni interes; vodja naj skrbi za dobre razmere za delo (čas in sredstva) in za ustvarjanje priložnosti, da bo učitelj lahko izživel svojo ustvarjalno svobodo in imel možnost samostojno izbirati projekte, v katerih bo sodeloval;
3. pri tem ne bodo prepuščeni samim sebi; ravnatelj naj oblikuje strokovni tim, ki je zadolžen za implementacijo projektov in zagotavljanje koordinacijske podpore v zavodu in zunaj njega;
4. bodo za to imeli organiziran (skupni) čas in voljo za usklajevanje, zato naj jih vodja ob uvedbi projekta usmerja z načrtovanim dodeljevanjem nalog in naj pripravi kratkoročni načrt.

Na podlagi rezultatov raziskave lahko povzamemo, da projekt- ni vodja skrbi za pozitivno šolsko klimo in za oblikovanje sode- lovalne kulture, za dobre razmere za delo, usmerja k timskemu delu, omogoča in dopušča ustvarjalno svobodo članov in njihovo vključevanje v razvoj, poleg tega projektno delo primerno časovno načrtuje.

Raziskava je med drugim pokazala, da je motivacija za sodelo- vanje v projektu najbolj odvisna od medsebojnih odnosov v timu in da vodjeva vloga pri izvedbi projekta ni med najvidnejšimi, je pa vodja pomemben pri ustvarjanju razmer, ki omogočajo zavzeto sodelovanje v projektu. Na motivacijo članov PT za izvedbo torej lahko vpliva posredno.

Navedene ugotovitve naše raziskave pa imajo pomembno ome- jitev: zaradi majhnega vzorca (65 anonimno izpolnjenih anket) je težko posploševati na razmere pri motiviranju učiteljev za sode- lovanje v projektih v slovenskem šolstvu. Vsekakor pa študija pri- mera ponuja izhodišče za razpravo in poglobljeno preučevanje iz- brane tematike.

Literatura

Baker, S., in K. Baker. 2000. *The Complete Idiot's Guide to Project Management*. Indianapolis: Alpha Books.

- Burns, J. M. (2010). *Leadership*. New York: HarperPerennial.
- Doyle, A. 2019. »Important Leadership Skills for Workplace Success.« *The Balance Careers*, 15. avgust. <https://www.thebalancecareers.com/top-leadership-skills-2063782>
- Ferjan, M. 1996. *Skrivnosti vodenja šole*. Radovljica: Didakta.
- Gällstedt, M. 2005. »Working Conditions in Projects: Perceptions of Stress and Motivation among Project Team Members and Project Managers.« *International Journal of Project Management* 21 (6): 449–455.
- Hauc, A. 2007. *Projektne management*. Ljubljana: G v založba.
- Jakopec, F. 2007. *Vplivi na vodenje in delovno zadovoljstvo zaposlenih v šoli*. Radovljica: Didakta.
- Mihalič, R. 2010. *Kako motiviram sodelavce: 30 minut za vodenje*. Škofja Loka: Mihalič in partner.
- Office for Standards in Education. 2012. »Getting to Good: How Headteachers Achieve Success.« <https://www.gov.uk/government/publications/getting-to-good-how-headteachers-achieve-success>
- Pene, D., in Z. Meško Štok. 2014. »Učinkovito in uspešno vodenje projekta.« *Management* 9 (1): 61–76.
- Pirš, K. 2015. »Skupinski zanos.« V *Organizacijska psihologija danes in jutri*, ur. E. Boštjančič, 91–103. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Pogačnik, V. 1997. *Lestvice delovne motivacije*. Ljubljana: Produktivnost.
- Rozman, R., in A. Stare. 2008. *Projektne management ali ravnateljstvo projekta*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Sawyer, K. 2008. *Group Genius: The Creative Power of Collaboration*. New York: Basic Books.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*. 2000. Ljubljana: Založba ZRC. <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>
- West-Burnham, J., in D. Harris. 2016. *Komunikacija – ključ do uspeha*. Ljubljana: Rokus Klett.

■ **Maja Skubic Avsec** je učiteljica na Srednji šola za gostinstvo in turizem, Grm Novo mesto – center biotehnike in turizma. maja.skubic-avsec@guest.arnes.si

Karmen Gluhodedov je pomočnica ravnateljice na Osnovni šoli Majde Vrhovnik, Ljubljana. karmen.gluhodedov@guest.arnes.si

Pavlina Antolič je ravnateljica na Osnovni šoli Šmarje - Sap. pavlina.antolic@oss.si

Stališča mlajših učencev v zvezi z uvajanjem prvega tujega jezika po pristopu vsebinsko in jezikovno integriranega učenja (CLIL)

Tilen Smajla

*Osnovna šola Pier Paolo Vergerio il Vecchio Koper
in Gimnazija Antonio Sema Piran*

V prispevku predstavljamo rezultate raziskave, v kateri smo preverjali stališča mlajših učencev do uvajanja prvega tujega jezika (v nadaljevanju TJ 1) po pristopu vsebinsko in jezikovno integriranega učenja (CLIL) v drugi razred prve tretjine slovenskih osnovnih šol. Zanimalo nas je, ali obstajajo statistično značilne razlike v stališčih učencev do uvajanja TJ 1 glede na spol, starost in šolo, kjer TJ 1 poučujejo. Rezultati nakazujejo, da lahko skoraj povsem potrdimo hipotezo 3, samo delno lahko potrdimo hipotezo 2, hipotezo 1 pa lahko povsem potrdimo. Pri hipotezi 3 je rezultat preizkusa Bonferroni *post-hoc* prikazal razlike med oš Antona Ukmarja Koper na eni ter oš Dragotina Ketteja Ilirska Bistrica, oš Solkan in oš Voličina na drugi strani. V vseh omenjenih šolah učitelji namreč pri pouku TJ 1 uporabljajo vsebinsko in jezikovno integrirani pristop poučevanja CLIL ali temu podobne pristope, kar je vzrok za omenjene razlike v stališčih. Prispevek pomembno pripomore k razumevanju stališč vodstvenih delavcev in učiteljev tujega jezika, kar lahko v procesu uvajanja prvega tujega jezika izraziteje vpliva na spremembo stališč in na kakovostno delo učiteljev pri pouku.

Ključne besede: mlajši učenci, osnovna šola, prvi tuji jezik, spol, starost, stališča ravnateljev, stališča učiteljev, zgodnje obdobje

Uvod

Poučevanju tujega jezika (v nadaljevanju TJ) je bilo v preteklosti namenjeno veliko časa in pozornosti, predvsem zaradi oblikovanja stališč do učenja v zvezi s tem. S stališči do učenja tujega jezika so se začeli ukvarjati v poznih šestdesetih in sedemdesetih letih minulega stoletja (Rivers 1965; Jakobovits 1970; Lambert 1972), v zadnjem času pa se temu posveča tudi Pinter (2006; 2011). Cameron (2001, 1) trdi, da se poučevanje tujega jezika v zgodnjem obdobju, se pravi v otroštvu, bistveno razlikuje od poučevanja odraslih ali srednješolcev. Mlajši učenci so namreč bolj navdušeni in živahnejši od starejših, pogosteje se bodo preizkusili v različ-

nih dejavnostih, čeravno jim niso popolnoma jasni cilji vaje, bolj si prizadevajo biti všečni učitelju. Poleg tega imajo mlajši učenci v primerjavi s starejšimi manj virov, na katere se lahko naslonijo, in so manj sposobni uporabljati abstraktne jezikovne analize (Pinter 2006, 17). Zato mlajši učenci še niso usposobljeni za prosto preigravanje jezikovnih prvin v drugem jeziku, česar so starejši učeči se že vešči (Pinter 2006, 18).

Poučevanje TJ v zgodnjem obdobju je kompleksen pedagoško-psihološki pojav, saj pri njem pridejo do izraza dejavniki, ki so pomembni za pozitiven učni rezultat, kot na primer učenčeva motivacija za učenje (Brumen, Kolbl Ivanjšič in Pšunder 2015, 29). Jazbec, Čagran in Lipavac Oštir (2016, 126) celo trdijo, da je motivacija tisti dejavnik, ki zelo vpliva na vse oblike učenja. Drugi enako pomemben dejavnik je bogata, raznovrstna in pogosta izpostavljenost jezikovnim prvinam (Muñoz 2016). To je še posebno pomembno v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (v nadaljevanju 1. VI), saj je do pred kratkim veljalo prepričanje, da pridejo mlajši otroci v šolo kot neke vrste *tabula rasa*. Poleg tega imajo naravno zmožnost, ki jim pomaga pri učenju na splošno ter izboljša proces učenja TJ 1, do katerega so še pred vstopom v šolo oblikovali neko stališče (Moon 2005, 1–15). MacIntyre idr. (2002, v Mihaljević Djigunović 2012, 57) so v zvezi s tem prepričani, da je motivacija pri mlajših učencih lahko precej nestabilna, prav tako njihova pozitivna naravnost, kar je močno odvisno do prisotnosti ali odsotnosti učnih težav.

Za mlajše učence osnovnih šol je namreč značilno, da so naklonjeni učenju TJ in da so sposobni dosežati dobre učne rezultate, kadar učenje poteka v primerno intenzivnem tujejezikovnem okolju. Že od malih nog živijo v raznojezičnih okoljih in v bližini vrstnikov, ki mogoče ne prihajajo iz istega jezikovnega ali kulturnega okolja, poleg tega so mlajši učenci v vsakdanjem življenju izpostavljeni pogostim tuje- oziroma raznojezičnim impulzom v različnih medijih (Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport 2012).

V nadaljevanju navajamo dva dejavnika, ki ju moramo pri zgodnjem učenju TJ upoštevati, in sicer gre za družbeno-politično dimenzijo in usposobljenost učitelja (Enever 2016, 355). Glede na navedeno se lahko poučevalni pristopi spreminjajo, zaradi česar so rezultati povsem različni. V okoljih, v katerih je angleščina medij poučevanja (angl. EMI – *English as Medium of Instruction*), je izpostavljenost jezikovnim prvinam zelo intenzivna v celotnem učnem načrtu, kar je v bistvu podobno pristopom različnih jezikov-

nih kopeli (angl. *immersions*), in sicer to opazamo še zlasti v nekdanjih britanskih in francoskih kolonijah (Enever 2016, 353). Poleg omenjenega razloga je postal angleški jezik, kot pravi Graddol (2006, 88–91), tako razširjen zaradi dejstva, da »angleščina ni le izobraževalni, temveč vse bolj tudi politični in ekonomski projekt«. To pa pomeni, da si vlade v državah, v katerih angleščina ni pogovorni ali uradni jezik, prizadevajo jezikovno tako opremiti prebivalstvo, da bo lahko konkurenčno na svetovnem trgu. Richards in Rodgers omenjata še nekaj drugih pomembnih komponent, in sicer gre za tako imenovane individualne dejavnike (Richards in Rodgers 2014, 28), h katerim sodijo priljubljeni učni stili, afektivne dejavnike, motivacijo in učne strategije (Richards in Rodgers 2014, 28).

Omeniti moramo še stališča drugih dveh skupin pomembnih deležnikov v procesu oblikovanja mnenj učencev, in sicer vodstva, tj. ravnateljev,¹ in učiteljev² tujega jezika. Ravnatelji na oblikovanje stališč učencev in učiteljev težko neposredno vplivajo, čeprav veliko avtorjev na področju vodenja v vzgoji in izobraževanju (Erčulj 2013; Erčulj in Koren 2003; Erčulj in Širec 2004; MacBeath in Dempster 2009; Male in Palaiologou 2012) govori o posrednem vplivu, saj ravnatelj vpliva predvsem na motiviranje učiteljev in na ustvarjanje ustreznih razmer za njihovo profesionalno rast in razvoj. Velikokrat o smeri, v katero se bo razvijalo učenje strokovnih delavcev in v katero bo naravnana šola, ter na to, kako bo poskrbljeno za kakovostno rast strokovnih delavcev, odločajo stališča ravnateljev. Njihova stališča do novosti na področju vzgoje in izobraževanja lahko močno vplivajo na to, katera izobraževanja strokovnih delavcev bodo spodbujali in za katero didaktično novost se bodo v šoli odločili. Na raziskovanje stališč ravnateljev so se v preteklosti osredinjali različni avtorji; tako je na primer Erčulj (2004, 85) trdila, da je ravnateljeva vloga pomembna in pri spodbujanju zaposlenih k izobraževanju včasih celo odločilna. Do podobnih ugotovitev so prišli tudi nekateri drugi strokovnjaki za kakovost v vzgoji in izobraževanju. Cencič in Erčulj (2014, 6), Emese Kovacs (2010, 129–130), Koren (2006), Krüger, Witziers in Slegers (2007), Stronach (2000) in Trnavčevič (2000) so poudarjali, da ima na kakovost organizacije največji vpliv vodilni.

¹ Izraz »ravnatelj« označuje tako ravnatelja oziroma pomočnika ravnatelja kot vodje podružničnih šol in druge zaposlene, ki opravljajo to dolžnost (vršilce dolžnosti, pooblaščenca), in je uporabljen spolno nevtralen.

² Izraz »učitelj« označuje tako učitelje v osnovni kot profesorje v srednji šoli, pa tudi vzgojitelje v vrtcih in dijaških domovih ter je uporabljen spolno nevtralen.

Tudi stališča in prepričanja strokovnih delavcev so pomemben dejavnik, saj močno vplivajo na njihovo ravnanje (Zavašnik Arčnik 2015, 12). Zavašnik Arčnikova (2015) ugotavlja, da so stališča globoko zasidrana v preteklih izkušnjah ter vzgojnih in učnih modelih. So implicitna, zato strokovni delavci potrebujejo jezik in prostor, da jih ubesedijo, ter predvsem podporo, da bodo njihova implicitna vedenja postala eksplicitna, kar v praksi pomeni ustvarjanje okoliščin za soočenje potencialno neustreznih implicitnih stališč in prepričanj z novimi. Za ravnatelje vzgojno-izobraževalnih zavodov je pri spreminjanju stališč in prepričanj strokovnih delavcev pomembno, da strokovnim delavcem ne le ponudijo podporo, ustvarijo zaupanje in učno okolje, v katerem je mogoče soočiti in primerjati različna stališča in prepričanja, temveč da obvladujejo medgeneracijske razlike, kar pomeni tudi poznavanje značilnosti različnih generacij in njihovih motivov za učenje (Zavašnik Arčnik 2015).

Tudi delo učiteljev postaja v današnjem času globalizacije vse zahtevnejše, saj morajo upoštevati spremenjen odnos učencev do informacij, kulture in znanja (Slivar 2009, 415, v Žerak in Boštjančič 2018, 38). Učitelji morajo v delo z učenci in pri oblikovanju odnosov vložiti veliko časa in pozornosti (Skaalvik in Skaalvik 2011 v Žerak in Boštjančič 2018, 38). To lahko vodi v oblikovanje stališč o učenju in poučevanju, ki učenčevemu napredku morda niso naklonjena, kar dolgoročno ni ustrezno. V nadaljevanju prispevka bomo opisali raziskovalni problem.

Raziskovalni problem

V šolskem letu 2014/2015 so prvi tuji jezik (TJ 1) začeli uvajati v drugi razred prve tretjine slovenskih javnih osnovnih šol. Poskusno uvajanje je trajalo do šolskega leta 2016/2017, do takrat naj bi ga uvedli v vse slovenske javne osnovne šole. Učitelji TJ 1 naj bi pri pouku uporabljali pristop CLIL, ki pa je v učnem načrtu omenjen kot didaktično priporočilo in ne kot obvezen pristop k učenju (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2012). Pri pristopu CLIL se kot učni jezik uporablja tuji jezik, čeprav zaradi ustavnih določil v Sloveniji (Ustava Republike Slovenije,⁵ člen 11) pouk v javnih šolah ne sme potekati v tujem jeziku (razen na območjih, kjer živita italijanska in madžarska avtohtona manjšina in se pouk v javnih šolah odvija v italijanščini in madžarščini). Doslej ni bi-

⁵ Uradni list Republike Slovenije, št. 33/91.

la o stališčih mlajših učencev do uvajanja TJ 1 opravljena nobena empirična raziskava, kar nas je spodbudilo, da smo se odločili temeljito raziskati problem. Zanimal nas je predvsem pogled učencev na učenje TJ 1. Mladost učencev je pri tem predstavljala še poseben izziv, čeprav imajo tako raziskovalci kot praktiki na voljo veliko motivacijskih orodij. Enever (2011) je v zvezi s tem ugotavljala, da se mlajši učenci tujejezičnemu pouku ne priključijo popolnoma brez izoblikovanih stališč do tujega jezika. Značilnost stališč pa je ravno v tem, da jih je težko spreminjati (Ule 1997, 115; Ule 2005; Wesely 2012).

Namen in raziskovalne hipoteze

Da bi preverili hipoteze, smo raziskavo osredinili na osem javnih osnovnih šol iz različnih regij Republike Slovenije. Postavili smo tri raziskovalne hipoteze, in sicer nas je zanimalo, ali obstajajo statistično značilne razlike v stališčih mlajših učencev do uvajanja TJ 1 glede na spol, starost in šolo, kjer poučujejo TJ 1.

Metoda

Raziskovalna paradigma

Raziskavo smo izpeljali v skladu z deskriptivno in kavzalno, neeksperimentalno kvantitativno paradigmo pedagoškega raziskovanja. Rezultate bomo predstavili v preglednicah.

Raziskovalni vzorec in zbiranje podatkov

K raziskavi smo povabili 61 slovenskih javnih osnovnih šol, ki so bile v skladu z zahtevami Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport izbrane za prvi krog uvajanja TJ 1 v drugi razred (Pravilnik o postopnem uvajanju prvega tujega jezika v 2. razred osnovne šole⁴). S šolami smo vzpostavili stik po elektronski pošti. Izkazalo se je, da je od predvidenih 61 osnovnih šol 59 ali 96,75 % imelo namen uvajati TJ 1 v 1. v10. Osem osnovnih šol (ali 13,5 %) je v nadaljevanju privolilo v sodelovanje v naši raziskavi. Na šole smo nato poslali natisnjene anketne vprašalnike in obrazce o privolitvi za sodelovanje, ki so jih podpisali starši anketirancev. Anketne vprašalnike smo poslali v obdobju januar/februar 2015 in znova junija 2015. V prvem terminu anketiranja se je odzvalo 257 anketirancev, v drugem pa 230.

⁴ Uradni list Republike Slovenije, št. 20/14.

Merski instrument

Kot merski instrument smo uporabili poslovenjeni ter našim razmeram prilagojeni $AMTB - Attitude/Motivation Test Battery$ (Gardner 2004) (slov. lestvica merjenja stališč/motivacije). Izvirni instrument je že standardiziran, preveden je bil v številne jezike in so ga uporabili v Romuniji, Španiji, Braziliji, na Hrvaškem, Japonskem in Poljskem. V izvirniku so ga sestavljale 104 trditve na 7-stopenjski Likertovi lestvici stališč. Vprašanec izrazi svoje stališče tako, da na njej obkroži odgovor, s katerim se bodisi strinja ali pa ne, pri čemer vrednost 1 pomeni *nikakor se ne strinjam*, vrednost 7 pa *popolnoma se strinjam*. V različici, ki smo jo za potrebe naše raziskave priredili in prilagodili našim razmeram, smo v slovenščino prevedli tisti del, ki je bil najprimernejši za ugotavljanje stališč vprašancev, 7-letnikov v 2. razredu oš. Tako smo instrument oblikovali iz enajstih trditev. S Cronbachovim koeficientom alfa smo preverili zanesljivost merjenja, ki je za prvi termin anketiranja $\alpha = 0,767$, za drugi pa $\alpha = 0,778$, kar je v skladu s tem, kar meni Field (2005, 640), ugoden rezultat.

Postopki obdelave podatkov

Podatke smo statistično obdelali z opisno statistično analizo (frekvenčne distribucije in predstavitev), določili smo srednje vrednosti in mere razpršenosti podatkov. Pri analizah smo uporabili program $SPSS IBM$ (program za statistične obdelave in interpretacije ameriške družbe IBM), različici 22 in 23. Dve spremenljivki, starost in spol, smo upoštevali kot numerični spremenljivki ter ju tako tudi obdelali. Preverili smo še porazdelitev posameznih spremenljivk in njihovih kazalnikov (koeficient asimetrije in sploščenosti). Hipoteze smo preverjali z bivariatno (t -preizkus) in večvariantno statistično analizo (analiza variance ter preizkus *post-hoc* pri spremenljivki šola).

Rezultati in razprava

Pri analizi smo upoštevali enajst trditev. Na začetku empiričnega dela raziskave predstavljamo rezultate izračuna opisne statistike. Iz preglednic 1 in 2 je mogoče zaznati, da imajo vsi anketiranci do učenja $TJ 1$ v povprečju pozitivno stališče. Nato smo pregledali vrednosti aritmetičnih sredin in ugotovili, da so se v prvem terminu anketiranci najbolj strinjali s trditvijo »Dobro je, da se učim angleško« ($\bar{x} = 6,33$). Zelo so se strinjali tudi s trditvijo »Tujega

PREGLEDNICA 1 Opisna statistika kazalnikov, s katerimi smo preverjali stališča učencev do uvajanja prvega tujega jezika v drugi razred osnovne šole v prvem terminu

Trditev	\bar{x}	s	KA	KS	N
Tujega jezika se učim zato, da se lahko pogovarjam z ljudmi, ki ta jezik govorijo.	6,31	1,43	5,21	-2,39	257
Kdor govori angleško, se mi zdi zanimiv.	5,59	1,76	0,70	-1,25	257
Angleščina je zanimiva.	6,07	1,65	2,98	-1,95	257
Želim si učiti se angleščine.	5,97	1,76	2,19	-1,80	257
Učenje angleščine se mi zdi zanimivo.	6,01	1,54	3,17	-1,88	257
Pri pouku angleščine se veliko naučim.	6,11	1,55	3,18	-1,97	257
Dobro je, da se učim angleško.	6,33	1,55	5,25	-2,51	257
Zunaj razreda se ne bojim govoriti angleško.	4,78	2,53	-1,45	-0,53	256
Pouk angleščine je zanimiv.	5,90	1,81	1,83	-1,73	257
V razredu se ne bojim govoriti angleško.	5,28	2,36	-0,84	-0,92	257
Starši so veseli, da se učim govoriti angleško.	5,57	2,20	0,05	-1,29	256

PREGLEDNICA 2 Opisna statistika kazalnikov, s katerimi smo preverjali stališča učencev do uvajanja prvega tujega jezika v drugi razred osnovne šole v drugem terminu

Trditev	\bar{x}	s	KA	KS	N
Tujega jezika se učim zato, da se lahko pogovarjam z ljudmi, ki ta jezik govorijo.	6,16	1,46	4,08	-2,10	230
Kdor govori angleško, se mi zdi zanimiv.	5,58	1,91	0,46	-1,28	230
Angleščina je zanimiva.	5,74	1,79	1,15	-1,46	230
Želim si učiti se angleščine.	5,74	1,78	1,10	-1,44	230
Učenje angleščine se mi zdi zanimivo.	5,79	1,78	1,04	-1,47	230
Pri pouku angleščine se veliko naučim.	6,37	1,21	4,37	-2,16	230
Dobro je, da se učim angleško.	6,47	1,26	7,17	-2,73	230
Zunaj razreda se ne bojim govoriti angleško.	5,00	2,33	-1,10	-0,70	230
Pouk angleščine je zanimiv.	5,56	2,03	0,30	-1,31	230
V razredu se ne bojim govoriti angleško.	5,46	2,31	-0,46	-1,12	229
Starši so veseli, da se učim govoriti angleško.	5,39	2,22	-0,29	-1,14	230

jezika se učim zato, da se lahko pogovarjam z ljudmi, ki ta jezik govorijo« ($\bar{x} = 6,31$). Anketiranci so se zelo strinjali tudi s trditvijo »Pri pouku angleščine se veliko naučim« ($\bar{x} = 6,11$). Pri drugih trditvah smo prav tako zaznali visoke aritmetične sredine (višje od 5,2 do 5,9), kar kaže na precej pozitivno stališče do učenja TJ 1. Izjema je trditev »V razredu se ne bojim govoriti angleško« ($\bar{x} = 4,78$), ki nakazuje, da se določen delež učencev v razredu boji govoriti v tujem jeziku. V drugem terminu so bile aritmetične sredine pri večini trditvev, torej pri sedmih od enajstih, nekoliko nižje, izjema so štiri trditve (»Pri pouku angleščine se veliko naučim«,

»Dobro je, da se učim angleško«, »Zunaj razreda se ne bojim govoriti angleško« ter »V razredu se ne bojim govoriti angleško«), pri katerih so se aritmetične sredine nekoliko povečale, kar kaže na večjo naklonjenost učenju tujega jezika.

Nadaljujemo predstavitev pregleda koeficientov sploščenosti in asimetrije. Preveriti smo namreč želeli, kateri kazalniki izkazujejo normalno razporeditev in kateri odstopajo oziroma je njihova vrednost višja od |2|. Takšnih kazalnikov pri nadaljnji obravnavi trditve ne moremo upoštevati in smo jih izločili. Pri vzorcu 257 učencev smo ugotovili, da odstopa pet trditvev, pri katerih so vrednosti koeficienta asimetrije in sploščenosti bistveno večje od |2|. Gre za trditve »Tujega jezika se učim zato, da se lahko pogovarjam z ljudmi, ki ta jezik govorijo« (koeficient asimetrije ima vrednost 5,21, koeficient sploščenosti pa -2,39), »Angleščina je zanimiva« (koeficient asimetrije ima vrednost 2,98), »Učenje angleščine se mi zdi zanimivo« (koeficient asimetrije ima vrednost 3,17), »Pri pouku angleščine se veliko naučim« (koeficient asimetrije ima vrednost 3,18) ter »Dobro je, da se učim angleško« (vrednost koeficienta asimetrije je 5,24, koeficienta sploščenosti pa -2,51). Odločili smo se, da teh kazalnikov v nadaljevanju ne bomo vključili v analize. Pri vzorcu 230 učencev smo ugotovili, da odstopajo le trije kazalniki, ki jih zato nismo vključili v analize, in sicer gre za trditve »Tujega jezika se učim, da se lahko pogovarjam z ljudmi, ki ta jezik govorijo« (pri kateri je vrednost koeficienta asimetrije 4,08, vrednost koeficienta sploščenosti pa -2,10), »Pri pouku angleščine se veliko naučim« (pri kateri je vrednost koeficienta asimetrije 4,37, vrednost koeficienta sploščenosti pa -2,16) ter »Dobro je, da se učim angleško« (vrednost koeficienta asimetrije je 7,17, sploščenosti pa -2,73). Te kazalnike smo iz nadaljnje statistične analize izločili.

V nadaljevanju predstavljamo rezultate, ki smo jih dobili z analizo stališč mlajših učencev do uvajanja T1 1. Preverili smo, ali obstajajo statistično značilne razlike v stališčih učencev slovenskih javnih osnovnih šol do uvajanja prvega tujega jezika v drugi razred glede na njihov spol. Za preverjanje raziskovalnih hipotez smo uporabili *t*-test za neodvisne vzorce. Rezultate analize *t*-preizkusa za prvi termin predstavljamo v preglednici 3.

Iz rezultatov v preglednici 3 je razvidno, da obstaja le ena statistično značilna razlika v stališčih anketirancev do uvajanja prvega tujega jezika glede na spol v prvem terminu, in sicer smo statistično značilno razliko s stopnjo, nižjo od 0,05 %, ugotovili pri trditvi »Pouk angleščine je zanimiv« ($p = 0,01$). Sicer je trditvev, da je pouk

PREGLEDNICA 5 Razlike v stališčih mlajših učencev do uvajanja prvega tujega jezika glede na spol anketirancev v prvem terminu

Trditve		\bar{x}	F	p	t	p
Kdor govori angleško, se mi zdi zanimiv.	Deklice	5,75	1,72	0,29	-1,25	0,21
	Dečki	5,47				
Dobro je, da se učim angleško.	Deklice	6,49	4,18	0,04	0,97	0,33
	Dečki	6,21				
Zunaj razreda se ne bojim govoriti angleško.	Deklice	4,60	1,54	0,24	0,97	0,33
	Dečki	4,91				
Pouk angleščine je zanimiv.	Deklice	6,21	13,02	<0,01	-2,31	<0,01
	Dečki	5,68				
V razredu se ne bojim govoriti angleško.	Deklice	5,22	0,88	0,34	0,38	0,70
	Dečki	5,33				
Starši so veseli, da se učim govoriti angleško.	Deklice	5,53	<0,01	0,95	0,22	0,79
	Dečki	5,60				

PREGLEDNICA 4 Razlike v stališčih mlajših učencev do uvajanja prvega tujega jezika glede na spol anketirancev v drugem terminu

Trditve		\bar{x}	F	p	t	p
Kdor govori angleško, se mi zdi zanimiv.	Deklice	5,98	17,17	<0,01	-2,56	<0,01
	Dečki	5,33				
Angleščina je zanimiva.	Deklice	6,06	10,46	<0,01	-2,17	0,02
	Dečki	5,54				
Želim si učiti se angleščine.	Deklice	6,05	5,14	0,02	-2,13	0,03
	Dečki	5,55				
Učenje angleščine se mi zdi zanimivo.	Deklice	6,12	10,12	<0,01	-2,37	0,01
	Dečki	5,58				
Pouk angleščine je zanimiv.	Deklice	5,94	12,06	<0,01	2,35	0,01
	Dečki	5,33				
V razredu se ne bojim govoriti angleško.	Deklice	5,10	5,42	0,02	1,83	0,06
	Dečki	5,68				
Starši so veseli, da se učim govoriti angleško.	Deklice	5,48	2,38	0,12	-0,52	0,60
	Dečki	5,33				

angleščine zanimiv, višje ocenilo več deklic kot dečkov. Predvidevamo torej, da so bile pri pouku TJ 1 uporabljene takšne metode in učne strategije, ki so bolj poskrbele za večjo učno motivacijo pri deklicah kot pri dečkih.

Iz preglednice 4 so razvidni naslednji rezultati: v drugem terminu anketiranja smo ugotovili pet statistično značilnih razlik pri stališčih učencev do uvajanja TJ 1 glede na spol, in sicer pri trdi-

PREGLEDNICA 5 Razlike v stališčih mlajših učencev do uvajanja prvega tujega jezika glede na starost anketirancev v prvem terminu

Trditev		<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>g</i>	<i>p</i>
Tujega jezika se učim zato, da se lahko pogovarjam z ljudmi, ki ta jezik govorijo.	(1)	0,158	0,69	-0,356	255	0,72
	(2)			-0,360	166	0,72
Kdor govori angleško, se mi zdi zanimiv.	(1)	0,075	0,785	-0,901	255	0,36
	(2)			-0,891	156	0,37
Angleščina je zanimiva.	(1)	0,380	0,538	-0,285	255	0,77
	(2)					
Želim si učiti se angleščine.	(1)	0,184	0,668	-0,525	255	0,60
	(2)			-0,526	162	0,60
Učenje angleščine se mi zdi zanimivo.	(1)	3,873	0,050	0,804	255	0,42
	(2)			0,739	132	0,46
Pri pouku angleščine se veliko naučim.	(1)	0,881	0,349	0,288	255	0,77
	(2)			0,280	150	0,78
Dobro je, da se učim angleško.	(1)	0,530	0,467	0,295	255	0,76
	(2)			0,286	150	0,77
Zunaj razreda se ne bojim govoriti angleško.	(1)	4,169	0,042	-2,076	254	0,03
	(2)			-2,131	172	0,03
Pouk angleščine je zanimiv.	(1)	0,454	0,501	0,384	255	0,70
	(2)			0,375	151	0,70
V razredu se ne bojim govoriti angleško.	(1)	0,013	0,909	0,051	255	0,96
	(2)			0,050	158	0,96
Starši so veseli, da se učim govoriti angleško.	(1)	0,267	0,606	0,060	254	0,95
	(2)			0,058	152	0,95

OPOMBE Naslovi vrstic: (1) enakost variance, (2) neenakost variance.

tvah »Kdor govori angleško, se mi zdi zanimiv« ($p < 0,01$), »Angleščina je zanimiva« ($p = 0,02$), »Želim si učiti se angleščine« ($p = 0,03$), »Učenje angleščine se mi zdi zanimivo« ($p = 0,01$) ter »Pouk angleščine je zanimiv« ($p = 0,01$). Ob primerjavi terminov anketiranja smo tako ugotovili, da imajo pri vseh trditvah deklice bolj pozitivna stališča do tujega jezika in do pouka tujega jezika kakor dečki. Zato lahko pri omenjenih petih trditvah hipotezo 1 potrdimo.

V nadaljevanju smo preverjali stališče učencev do uvajanja TJ 1 glede na starost. Rezultate predstavljamo v preglednicah 5 in 6.

Rezultat *t*-preizkusa za oba termina anketiranja prikazuje le eno statistično značilno razliko pri stališčih mlajših učencev do uvajanja TJ 1 glede na spol, in sicer gre za trditev »Zunaj razreda se ne bojim govoriti angleško« ($p = 0,03$) v prvem terminu anketiranja. Tudi v drugem terminu anketiranja smo zaznali eno statis-

PREGLEDNICA 6 Razlike v stališčih mlajših učencev do uvajanja prvega tujega jezika glede na starost anketirancev v drugem terminu

Trditev		<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>g</i>	<i>p</i>
Tujega jezika se učim zato, da se lahko pogovarjam z ljudmi, ki ta jezik govorijo.	(1)	3,579	0,06	1,855	228	0,06
	(2)			1,874	226	0,06
Kdor govori angleško, se mi zdi zanimiv.	(1)	3,398	0,06	1,071	228	0,28
	(2)			1,080	227	0,28
Angleščina je zanimiva.	(1)	10,874	0,00	2,147	228	0,05
	(2)			2,180	220	0,05
Želim si učiti se angleščine.	(1)	5,360	0,02	1,071	228	0,28
	(2)			1,080	227	0,28
Učenje angleščine se mi zdi zanimivo.	(1)	4,107	0,04	0,943	228	0,54
	(2)			0,951	227	0,54
Pri pouku angleščine se veliko naučim.	(1)	0,517	0,47	-0,409	228	0,68
	(2)			-0,408	223	0,68
Dobro je, da se učim angleško.	(1)	0,169	0,68	0,086	228	0,93
	(2)	0,037	0,84	-0,172	228	0,86
Zunaj razreda se ne bojim govoriti angleško.	(1)	0,169	0,68	0,086	228	0,93
	(2)			0,086	226	0,93
Pouk angleščine je zanimiv.	(1)	3,680	0,05	0,672	228	0,50
	(2)			0,678	227	0,49
V razredu se ne bojim govoriti angleško.	(1)	0,895	0,34	-0,941	227	0,34
	(2)			-0,939	223	0,34
Starši so veseli, da se učim govoriti angleško.	(1)	5,779	0,01	0,851	228	0,39
	(2)			0,857	228	0,39

OPOMBE Naslovi vrstic: (1) enakost variance, (2) neenakost variance.

tično značilno razliko v stališčih učencev, in sicer pri trditvi »Angleščina je zanimiva« ($p = 0,05$). Zato lahko hipotezo 2 potrdimo le pri teh dveh trditvah.

V nadaljevanju predstavljamo rezultate, ki smo jih dobili z analizo stališč mlajših učencev do uvajanja T_J 1 glede na šolo, kjer T_J 1 poučujejo. Rezultat analize variance za oba termina anketiranja predstavljamo v preglednici 7.

Rezultat analize variance pri stališčih mlajših učencev do uvajanja T_J 1 glede na šolo, kjer T_J 1 poučujejo, v obeh terminih anketiranja prikazuje razlike pri trditvi 8 (»Ne bojim se govoriti angleško zunaj razreda«), pri trditvi 9 (»Pouk angleščine je zanimiv«), pri trditvi 10 (»V razredu se ne bojim govoriti angleško«) ter pri trditvi 11 (»Starši so veseli, da se učim govoriti angleško«). Statistično značilne razlike v stališčih smo zaznali pri trditvi »Zunaj razreda se ne bojim govoriti angleško«. Trditve 1, 3, 4, 5, 6, in 7 ni-

PREGLEDNICA 7 Rezultat analize variance stališč mlajših učencev do uvajanja T_J 1 glede na šolo, kjer poučujejo T_J 1

Trditve	Prvi termin		Drugi termin	
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Tujega jezika se učim zato, da se lahko pogovarjam z ljudmi, ki ta jezik govorijo.	1,865	0,07	4,895	0,000
Kdor govori angleško, se mi zdi zanimiv.	1,694	0,11	1,526	0,170
Angleščina je zanimiva.	1,475	0,17	1,452	0,205
Želim si učiti se angleščine.	1,586	0,14	2,582	0,019
Učenje angleščine se mi zdi zanimivo.	0,979	0,44	1,456	0,194
Pri pouku angleščine se veliko naučim.	1,895	0,07	2,600	0,019
Dobro je, da se učim angleško.	0,656	0,72	2,025	0,064
Zunaj razreda se ne bojim govoriti angleško.	2,911	0,00	1,992	0,068
Pouk angleščine je zanimiv.	0,642	0,72	2,556	0,021
V razredu se ne bojim govoriti angleško.	2,990	0,00	2,276	0,058
Starši so veseli, da se učim govoriti angleško.	4,406	<0,01	2,902	0,010

smo vključili v analize, saj so bile vrednosti njihovih koeficientov sploščenosti in asimetrije previsoke. V Bonferronijevih popravkih smo nadalje prišli do naslednjih ugotovitev: v prvem terminu anketiranja izstopajo trije rezultati s statistično značilno razliko, višjo od stopnje 0,05 %, in sicer trditev 8 (»Ne bojim se govoriti angleško zunaj razreda«) (oš Solkan v primerjavi z oš Antona Ukmarja Koper – $p = 0,00$), trditev 10 (»V razredu se ne bojim govoriti angleško«) (oš Solkan v primerjavi z oš Antona Ukmarja Koper – $p = 0,00$) in trditev 11 (»Starši so veseli, da se učim govoriti angleško«) (oš Antona Ukmarja Koper v primerjavi z oš Solkan – $p = 0,00$ in oš Voličina v primerjavi z oš Solkan – $p = 0,00$). Bonferronijevi popravki so pri drugem terminu anketiranja zaznali statistično značilne razlike pri nekaterih drugih trditvah, vendar znova tudi pri že omenjenih 8 in 10. Zato lahko hipotezo 3 delno potrdimo le pri trditvah 8, 10 in 11.

Zaključki in sklepne misli

Namen naše raziskave je bil preveriti stališča mlajših učencev do uvajanja T_J 1 v drugi razred osnovne šole in razlike v stališčih do T_J 1 glede na spol in starost učencev ter šolo, kjer T_J 1 poučujejo. Rezultati statističnih analiz nakazujejo, da imajo stališča v procesu učenja pomembno vlogo. Ule (1997) navaja, da na oblikovanje stališč nikoli ne moremo gledati kot na pojav, izvzet iz konteksta. Avtorica trdi, da v procesu oblikovanja stališč ljudje nenehno primerjamo njihovo resničnost, naše motive in čustva do drugih ljudi

(Ule 1997). Ule (2005, 116) še izpostavlja, da so stališča pomemben psihološki pojav zaradi dejstva, ker so sestavni del kompleksnih povezav med človekovo psiho in njegovim družbenim vedenjem. Gardner in Lambert (1972) ugotavljata, da je raziskovanje stališč do tujih jezikov dandanes bistven dejavnik, ki pomaga pri uspešnem poučevanju. Omenjena avtorja poudarjata še pomembno povezavo med tvornimi jezikovnimi vlogami na eni in pozitivnim stališčem ter motivacijo na drugi strani (Gardner in Lambert 1972).

Ugotavljali smo razlike v stališčih mlajših učencev do uvajanja TJ 1 glede na njihov spol, kar so naše analize potrdile. Spol učencev je pri oblikovanju stališč pomemben dejavnik, še zlasti je to prišlo do izraza pri deklicah, ki so imele v primerjavi z dečki bolj pozitivna stališča do TJ 1. Zato bodo morali učitelji TJ 1 pri pouku uporabljati še bolj pestre učne metode, saj je iz analiz očitno, da dotlej uporabljene metode in strategije učencev niso dovolj motivirale za učenje tujega jezika. Po drugi strani pa rezultati raziskave niso bili presenetljivi glede na starost učencev. Nekateri so v drugem razredu dopolnili osem let, kar pa ni imelo večjega vpliva na njihova stališča do uvajanja TJ 1. Pomembnejši vpliv na oblikovanje stališč do TJ 1 ima šola, kjer se učenci TJ 1 učijo, kar kaže na dejstvo, da je šola kot celostno učno okolje pomemben dejavnik pri oblikovanju stališč mlajših učencev do učenja TJ 1, pri tem pa še posebno pomembno vlogo igrajo učitelji. Učitelj se mora zavedati tega, da morajo učenci prevzemati odgovornost za svoje učenje (Kalin 2004, 27). Stališče učiteljev je na tem mestu seveda prav tako pomembno, saj so za kakovosten vzgojno-izobraževalni proces še vedno ključni (Cencič 2018, 29). Tako učitelj podpira odgovorno učenje, spodbuja soodgovornost učencev pri učenju (str. 28). V tem procesu se mora osvoboditi zavor, ki mu jih prinašajo predstave o samem sebi in učenju, saj lahko osebna prepričanja in stališča negativno vplivajo na učne rezultate (str. 29). Ravnateljeva vloga je v zadnjem desetletju postala vse kompleksnejša, saj so ravnatelji pogosto razpeti med upravljanje in pedagoško vodenje, povečuje se pa tudi družbeni pritisk zaradi posredne odgovornosti za dosežke učenčev (Žerak in Boštjančič 2018, 37). Zaradi spremenjene paradigme poučevanja tujega jezika, ki jo je pri pouku TJ 1 prinesel pristop CLIL, je ravnateljeva naloga pri zagotavljanju pogojev za ustrezno strokovno izobraževanje učiteljev znova stopila v ospredje (Brodar, Klemenc, Smrekar in Laco 2016, 52).

Rezultate naše raziskave lahko uporabimo pri nadaljnjem raziskovanju stališč mlajših učencev, pa tudi pri oblikovanju smernic za delo učiteljev tujih jezikov, ki poučujejo v zgodnjem obdobju.

Učitelje bi ob tem radi spomnili, da so sami odgovorni za lastno opolnomočenje na področjih, na katerih so potrebe za krepitev kompetenc še vedno velike, prav tako kot za krepitev strategij, ki omogočajo boljše učenje in poučevanje. Pridobivanje učiteljevih kompetenc, potrebnih za boljše učenje in poučevanje, bi radi znova postavili v središče razvoja šole. Ravnateljeva vloga je pri tem pomembna, saj se od klasičnega odločanja o vsem usmerja proti zagotavljanju ustreznih struktur, kot sta čas in prostor za vzpostavljanje medsebojnega zaupanja in kolegialnosti v kolektivu, in kar je še pomembneje, v podporo pri iskanju smisla in razumevanju tistih, ki uvajajo spremembe (Sentočnik 2018, 52). Ravno pristop CLIL pomeni pomembno paradigmatsko spremembo pri delu učiteljev in ravnateljev, zato je koristno, če tako prvi kakor drugi ozaveštujejo dejstvo, da oboji delujejo kot vzor ali model, ki ga učenci namerno ali nenamerno posnemajo (Cencič 2018, 29). Učne strategije in pristopi so pomemben dejavnik pri uspešno izpeljanem pouku tujega jezika, saj lahko napačne metode in neprimerni pristopi pri učencih izzovejo odpor do učenja in ne poskrbijo za njihove potrebe. Želimo si, da bi mlajši učenci pri pouku TJ čutili, da jih upoštevajo in bi bili izpolnjeni, da bi tujejezikovne zmožnosti pridobivali v učnem okolju, ki bo varno in spodbudno. Ne nazadnje pa bi radi še poudarili, da je koristno, če se učitelji tujega jezika zavedajo osebnostnih lastnosti mlajših učencev in jih pri načrtovanju dejavnosti za pouk upoštevajo. Tako bodo možnosti za vnos tujejezičnih vsebin bistveno boljše izkoriščene, boljši izkoristek bo tudi pri vrednotenju, prav tako je večja možnost, da bodo učenci bolj samostojni in samozavestni uporabniki TJ.

Literatura

- Brodar, Š., A. Klemenc, B. Smrekar in J. Laco. 2016. »Z gibanjem do drugačnega pouka.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 14 (1): 49–69.
- Brumen, M., P. Kolbl Ivanjšič in M. Pšunder. 2015. »Pedagoški vidiki poučevanja nejezikovnih predmetov v tujem jeziku.« *Revija za elementarno izobraževanje* 8 (1–2): 27–42.
- Cameron, L. 2001. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cencič, M. 2018. »Izpostavljeni elementi inovativnih učnih okolij.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 16 (2): 25–37.
- Cencič, M., in J. Erčulj. 2014. »Izzivi vodenja vzgojno-izobraževanih zavodov.« *Sodobna pedagogika* 65 (4): 6–10.
- Emese Kovacs, N. 2010. »Zavezanost kakovosti.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 8 (2): 70–88.
- Enever, J. 2016. »Primary ELT: Issues and Trends.« V *The Routledge*

- Handbook of English Language Teaching*, ur. H. Graham, 353–364. New York: Routledge Handbooks.
- Enever, J., ur. 2011. *ELLIE: Early Language Learning in Europe*. London: The British Council.
- Erčulj, J. 2004. »Organizacijska kultura – neodkriti skriti kurikulum?« *Sodobna pedagogika* 55 (2): 70–88.
- Erčulj, J. 2013. »Ravnateljevo spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (3): 47–69.
- Erčulj, J., in A. Koren. 2003. »O vodenju vzgojno-izobraževalnih organizacij.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 1 (1): 7–16.
- Erčulj, J., in A. Širec. 2004. »Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela: (zamujena) priložnost ravnateljev za izboljšanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 3: 5–24.
- Field, A. 2005. *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage.
- Gardner, R. C. 2004. »The Attitude/Motivation Test Battery.« <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf>
- Gardner, R. C., in W. E. Lambert. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House.
- Graddol, D. 2006. *English Next*. London: British Council.
- Jakovovits, Leon A. 1969. *Measuring Foreign Language Aptitude and Attitude*. Honolulu, HI: University of Hawaii.
- Jazbec, S., B. Čagran in A. Lipavic Oštir. 2016. »Early Foreign Language Learning from the Children's Perspective.« *The New Educational Review* 45 (5): 124–136.
- Kalin, J. 2004. »Učitelj profesionalni razvoj in kultura učeče se organizacije.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 2 (3): 25–36.
- Koren, A. 2006. *Avtonomija in decentralizacija v izobraževanju*. Ljubljana: Šola za ravnatelje; Koper: Fakulteta za management.
- Krüger, M. L., B. Witziers in P. Sleegers. 2007. »The Impact of School Leadership on School level Factors.« *Policy and Practice* 18 (1): 1–20.
- Lambert, W. E. 1972. *Language, Psychology, and Culture*. 5. zv. Stanford, CA: Stanford University Press.
- MacBeath, J., in N. Dempster, ur. 2009. *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice*. London in New York: Routledge.
- Male, T., in I. Palaiologou. 2012. »Learning-Centred Leadership or Pedagogical Leadership? An Alternative Approach to Leadership in Education Contexts.« *International Journal of Leadership in Education* 15 (1): 107–118.
- MacIntyre, P. D., S. C. Baker, R. Clément in L. A. Donovan 3 2002. »Sex and Age Effects on Willingness to Communicate, Anxiety, Perceived Competence, and L2 Motivation Among Junior High School French Immersion Students.« *Language Learning* 52 (3): 537–564.
- Mihaljević Djigunović, J. 2012. »Odnos in motiviranost mlajših učencev do učenja tujega jezika.« *CEPS Journal* 2 (3): 56–72.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. 2012. *Program osnovna šola: Tuji jezik v 2. in 3. razredu; Učni načrt*. <http://www.mizs.gov>

- .si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/Tuji_jeziji_v_prvem_VI_obdobju.pdf
- Moon, J. 2005. *Children Learning English: A Guidebook for English Language Teachers*. Oxford: Macmillan.
- Muñoz, C. 2016. »What is the Best Age to Learn a Second/Foreign Language?« *Canadian Modern Language Review*.
<http://www.utpjournals.press/journals/cmlr/Munoz>
- Pinter, A. 2006. *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Pinter, A. 2011. *Children Learning Second Languages*. London: Palgrave Macmillan.
- Richards, J. S., in T. S. Rodgers, ur. 2014. »The Nature of Approaches and Methods in Language Teaching.« V *Approaches and Methods in Language Teaching*, ur. J. C. Richards in T. S. Rodgers, 28–44. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sentočnik, S. 2018. »Distribuirano vodenje: podpora izgrajevanju učee se skupnosti.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 16 (3): 47–61.
- Skaalvik, E. M., in S. Skaalvik. 2011. »Teacher Job Satisfaction and Motivation to Leave the Teaching Profession: Relations with School Context, Feeling of Belonging, and Emotional Exhaustion.« *Teaching and Teacher Education* 27 (6): 1029–1038.
- Silvar, B. 2009. »Raziskava o poklicnem stresu pri slovenskih vzgojiteljicah, učiteljicah in učiteljih.« https://www.svz.si/datot/poklicnistres_jun2009.pdf
- Stronach, I. 2000. »Quality is the Key. But is Education the Lock? Turning Education around through Quality Procedures.« V *Ways towards Quality in Education*, ur. I. Stronach, N. Trunk Širca in N. Dimec, 139–199. Ljubljana: Open Society Institut; Ljubljana: National Leadership School; Koper: College of Management in Koper.
- Trnavčević, A., ur. 2000. *Raznolikost kakovosti*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Ule, M. 1997. *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Ule, M. 2005. *Socialna psihologija*. Ljubljana: Fakulteta z družbene vede.
- Wesely, P. M. 2012. »Learner Attitudes, Perceptions, and Beliefs in Language Learning.« *Foreign Language Annals* 45: 98–117.
- Zavašnik Arčnik, M. 2015. »Vodenje za učenje.« V *Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju*, ur. M. Zavašnik Arčnik in J. Erčulj, 5–27. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Žerak, U., in E. Boštjančič. 2018. »Vloga ravnateljev pri opolnomočenju učiteljev.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 16 (2): 37–47.
- **dr. Tilen Smajla** je predmetni učitelj angleščine na Osnovni šoli Pier Paolo Vergerio il Vecchio Koper in profesor nemščine na Gimnaziji Antonio Sema Piran. tilen.smajla@guest.arnes.si

Fluktuacija kadra in uvajanje zaposlenih v delo na zahtevnem delovnem področju: vloga vodje aktiva

Stjepan Paladin

Vzgojni zavod Planina

Prispevek govori o pomenu kakovostnega vodenja organizacij in odgovornosti zanj in različnih vodstvenih veščinah, ki so vodjem v pomoč pri boljšem in učinkovitejšem delu z ljudmi, predvsem v času velike fluktuacije. V prispevku bomo razložili pojem fluktuacije in na primerih iz prakse pojasnili vzroke zanjo, saj gre za delo na zahtevnem delovnem področju z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami. Prispevek govori tudi o distribuiranem vodenju, ki se v različnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah vse pogosteje pojavlja, in o vlogi vodje aktiva znotraj takega sistema. Glavni namen prispevka je predstaviti vlogo vodje aktiva kot ključne osebe pri uvajanju novih ljudi v organizacijo, saj imamo kakovostno in pravilno usmerjeno ter nadzirano uvajanje novincev v poskusni dobi za enega najpomembnejših dejavnikov, ki lahko vplivajo na zmanjšano fluktuacijo zaposlenih.

Ključne besede: vodenje aktiva, distribuirano vodenje, fluktuacija, otroci in mladostniki s posebnimi potrebami, poskusno obdobje

Uvod

Vodenje predstavlja resno in odgovorno nalogo, vodenje ljudi v času nenehnih sprememb pa dodaten izziv, ki od vodje terja še več energije in iznajdljivost, večjo čustveno trdnost, boljše komunikacijske spretnosti, učinkovitejši nadzor, več empatije itd., kar pride še posebno do izraza, kadar je osnovna naloga zaposlenih delo z zahtevnejšo in občutljivejšo ciljno skupino, kakršno je vzgojno in izobraževalno delo z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami.

Poseben izziv predstavljajo okoliščine, v katerih fluktuacije in spremembe v delovnem timu neposredno vplivajo na potek dela. O fluktuaciji bomo več pisali v nadaljevanju prispevka. Na primer, ko vodja pripravi razpored dela za določeno obdobje in se hkrati zaveda, da bodo zaradi (ne)načrtovanih odhodov kadra potrebne spremembe že utečenega razporeda dela. Hkrati pa to pomeni vnovično iskanje novega kandidata, ki ga bo treba uvajati v delo.

Ob tem bodo obstoječi zaposleni delali več in bodo zato dodatno obremenjeni. Pri delu z občutljivimi populacijami, kot so otroci in mladostniki s posebnimi potrebami, sta vpliv fluktuacije in vsak odhod izkušenega, že vpeljanega delavca še bolj opazna, še bolj vplivata na dinamiko in tudi na kakovost dela.

Pred vodjo na zahtevnem delovnem področju v času velike fluktuacije kadra, kar je v zadnjem obdobju na številnih, še posebej zahtevnejših področjih iz različnih razlogov postalo stalnica, je izziv, kako kljub nenehnim spremembam vzpostaviti in ohranjati ustrezno strukturo in kakovost dela. Vodja se mora prilagoditi okoliščinam in delovati »tukaj in zdaj«, *ad hoc* usklajevati rešitve z letnim načrtom, vizijo organizacije in že uveljavljenimi pravili. Potrebni so hitri odzivi, časa za razmišljanje o ljudeh, ki so odšli, ni, treba se je posvetiti tistim, ki so prišli na novo.

Na tem mestu se odpira nov izziv, ki ga prinaša večja fluktuacija kadra na zahtevnih delovnih področjih (če je prvi izziv to, da fluktuacija sicer začasno, ampak nedvomno, spreminja dinamiko in kakovost dela), to je, kako obdržati nov kader. Še posebej tiste delavce, za katere se pokaže, da so primerni. Pri tem vodja aktiva odigra pomembno vlogo. Odgovoren je za tisti del, ki se nanaša na uvajanje novozaposlenih, in za mentorstvo, manj pa za osebno strukturo in življenjske vrednote kandidatov, saj nanje nima vpliva. Obe komponenti sta za uspešno uvajanje ključni, še posebno pri vzgoji in izobraževanju otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Gre za zahtevno delovno področje, na katerem so poleg formalne izobrazbe ključne osebne lastnosti ljudi, ki vsakodnevno delajo s to populacijo, za dejavnike, ki so pomembni v vsaki organizaciji, praksa pa kaže, da je poleg strokovne usposobljenosti in ustreznih formalnih kompetenc to področje pri delu z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami bistveno, saj lahko vedenje vzgojitelja pomembno vpliva na vedenje otroka ali mladostnika in ga sooblikuje. Pomembni sta izrazita naklonjenost do dela z otroki in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, težavami na področju duševnega zdravja (duševne bolezni) in usposobljenost za delo s tovrstno populacijo. Nekateri novozaposleni so za to v osnovi bolj, drugi manj usposobljeni. Primanjkljaj na tem področju je lažje odpraviti kakor pa vplivati na dejavnike, ki niso odvisni od usposabljanj, za katera lahko poskrbimo v organizaciji (mentorstvo, redna interna in zunanja izobraževanja, obvezna in priporočena literatura itd.). Od novozaposlenih pa je odvisno, koliko časa in energije bodo vložili v samoizobraževanje in delo na sebi.

O samem vodenju je veliko napisanega, na voljo je ogromno domače in tuje strokovne in znanstvene literature. Namen prispevka ni opisovati organizacijsko-načrtovalnih nalog, ki jih vodja aktiva vsak dan opravlja, o slogih in drugih vidikih vodenja, najpogostejših napakah vodij, temveč predstaviti pogled na vodenje in ponuditi nekatere načine soočanja z nenehnimi spremembami na kadrovskem področju – fluktuacijo zaposlenih, kar bo vodji aktiva pomagalo v praksi. To je zelo pomembno na področjih, ki zahtevajo, da zaposlenega, ki organizacijo zapusti, v čim krajšem času nadomestimo, ob tem pa je nujno tudi kakovostno uvajanje, da bi novozaposleni lahko samostojno, uspešno in učinkovito opravljal svoje delo. V nadaljevanju prispevka bom pisal o izzivih in vlogah vodje aktiva, ki dobi v tim novega zaposlenega (izbranega na podlagi formalne izobrazbe in pogovora za službo) in ga poskuša s svojim timom ustrezno usposobiti in spodbuditi k temu, da bi v organizaciji ostal in se razvijal. Seveda so za to odgovorni vsi, vodja aktiva, delovni kolektiv, ki se mu novozaposleni priključi, ter od zaposleni sam. Tudi najbolj kakovostno uvajanje je lahko uspešno le, če je novozaposleni pri delu zavzet in si prizadeva, da bi se čim bolje umestil v strukturo oziroma kar najbolje opravljal vlogo, ki jo od njega pričakujemo. Pomembno je, da vodja aktiva svoj del pristojnosti opravi kar se da korektno in profesionalno, poskrbi za ustrezno uvajalno okolje in novozaposlenemu ponudi pomoč in oporo.

Vodenje kot pomembna večšina

Vodenje ljudi je večšina, ki od posameznika zahteva veliko kompetentnost, ustrezne kvalifikacije in etičnost. Pri tem so pomembne tudi ustrezne osebnostne lastnosti, stališča in prepričanja. Poleg tega so nepogrešljive ustrezne komunikacijske sposobnosti (besedne in nebesedne), s pomočjo katerih vodja gradi zaupljiv odnos s sodelavci, tako nadrejenimi kot podrejenimi.

Schein (2004, 25–37) različna stališča in prepričanja povezuje s kulturo, saj meni, da je kulturo mogoče analizirati na več različnih ravneh. Te segajo od zelo otipljivih, odkritih manifestacij, ki jih lahko vidimo in občutimo, do globoko vpetih, nezavednih, osnovnih predpostavk, ki jih opredeljujemo kot bistvo kulture. Schein (2004) na primeru piramide razloži, da so na dnu temeljne predpostavke (angl. *underlying assumptions*) – nezavedna prepričanja, zaznave, misli in občutki (končni vir vrednot in ukrepov), ki se navzven kažejo v vrednotah in ravnanju. Na sredi piramide so naj-

bolj izpostavljene vrednote (angl. *espoused beliefs and values*) – strategije, cilji, vizija, ki se kažejo v vedenju. Na vrhu so vidne organizacijske strukture – zunanja podoba (*artifacts*) –, ki se kažejo v komunikaciji in moči in jih je težko razvozlati. Navedene lastnosti predstavljajo temelj in osnovno izhodišče, na podlagi katerih vodja razvija svoje vodstvene sposobnosti. Zelo pomembno je, da se jih zaveda.

V praksi si vsak vodja izoblikuje svoj slog in način vodenja, ki ga z leti razvija in je prav tako povezan z njegovimi osebnostnimi lastnostmi in preteklimi življenjskimi in delovnimi izkušnjami. Prve kažejo življenjske vrednote, etiko, moralo, vest in izkušnje (nekakšno »življenjsko kilometrin«), druge pa raven znanja, usposobljenosti in vizije z različnih delovnih področij. Pomembno je, da vodja pričakuje oziroma zahteva visoke etične in moralne vrednote ter odgovorno ravnanje in poštenost, tako od sebe kot od podrejenih. Okolje, v katerem so zahteve in standardi ravnanja jasno postavljeni, posameznika, ki bistveno odstopa, lahko pravočasno in nepristransko izloči ali pa posameznik iz sistema izstopi sam. Pri delu z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami posameznika, ki teh lastnosti nima, so pa jasno zahtevane, prepoznajo tudi otroci in mladostniki.

Poudarek mora biti na odprti in spoštljivi komunikaciji s sodelavci. Levine in Crom (2000, 28–29) kot zelo pomembno večino izpostavljata uspešno sporazumevanje oziroma izmenjavo informacij in menita, da si je med delovnim dnevom vedno treba najti čas za komunikacijo s sodelavci. Priporočljiva so vprašanja odprtega tipa, sodelavce je treba poslušati in jih povzemati. Vodja naj se izogiba nasvetom, krepi naj osebno odgovornost in s sodelavci išče skupni cilj. Gre za kakovostne in nenehne povratne informacije, ne nujno v sejnih sobah, saj najboljša izmenjava informacij poteka neformalno. Izkušnje iz prakse temu pritrjujejo, saj vodje največ informacij od sodelavcev dobijo v neformalnih, spontanah pogovorih in ne med formalnimi razgovori. Pri tem gre lahko za izmenjavo informacij o počutju na delovnem mestu, za oceno, ali je zaposleni v določeni situaciji ravnal pravilno, zaposleni lahko omeni, da razmišlja o morebitnem odhodu iz organizacije, pogovoriti se je mogoče o načrtih za prihodnost itd.

Visoka ali ustrezna raven komunikacije je vodji v pomoč pri razvijanju spoštljivega in zaupljivega odnosa do sodelavcev in posledično pri krepitvi vodstvenih spretnosti. Račnik (2016, 81) navaja, da lahko vsak vodja izboljša svoje sposobnosti vodenja s spoštljivo komunikacijo, povratnimi informacijami in spodbujanjem zapo-

slenih. V mislih imamo tako besedno kot nebesedno komunikacijo, ki ji pogosto namenjamemo premalo pozornosti. Ustrezna uporaba nebesedne komunikacije je zelo pomembna, saj nebesedna sporočila, oddana prek različnih kanalov, delujejo skupaj, da bi realizirala neko nalogo (Paladin 2011). Besedna in nebesedna komunikacija morata biti usklajeni, če nista, ljudje prej verjamejo nebesednemu delu sporočila, ker ga je težje nadzorovati. Če je komunikacija ustrezna, vodja lažje pridobi zaupanje sodelavcev; brez zaupanja zaposlenih vodje izgubijo verodostojnost.

Poleg ustreznih vodstvenih in komunikacijsko-motivacijskih spretnosti je pomemben dejavnik strokovnost (poznavanje sistema in področja delovanja), kar je eden od ključnih elementov vodenja (Račnik 2016, 12). Pomembna sta še dober stik in empatija – sposobnost poistovetenja z drugo osebo, z njenim stanjem in občutki. Za dobro (so)delovanje med zaposlenimi je zelo pomemben občutek varnosti. Vodja mora biti vedno pripravljen na reševanje izzivov, pozitivno naravnani in odprti. Poleg tega je pomembna večšina čustvena trdnost (predvsem v kriznih situacijah), vodja mora biti notranje uravnotežen, saj gre pri vodenju za vzdrževanje ravnotežja med izpolnjevanjem skupnih ciljev in potrebami posameznikov oziroma skupin. Vloga vodij današnjega časa je usmerjanje in motiviranje zaposlenih (Račnik 2016, 25). Zelo pomembna lastnost vodje je tudi to, da se zna odločati (in je seveda odprt za predloge in mnenja drugih).

Vodja aktiva kot člen vodstvene verige

V zadnjih letih v povezavi z vodenjem vse pogosteje slišimo besedno zvezo distribuirano vodenje. V praksi gre za deljeno ali porazdeljeno vodenje, ki predstavlja katero koli obliko vodenja, ki ni vezana na enega nosilca, torej gre za skupinsko obliko vodenja. Gre za način razmišljanja in ne za tehniko, slog ali model vodenja. Ravnatelj kot pedagoški vodja in manager sam težko v celoti opravi vse zadolžitve. Ravno zato ravnatelji razporedijo naloge in odgovornosti na svoje formalne ali neformalne »pomočnike«, na primer med vodje strokovnih aktivov. Pomembno je, da v organizaciji deljeno vodenje spodbujajo, da je kultura organizacije sodelovalna, podporna in inovativna. Praksa namreč kaže, da distribuirano vodenje pozitivno vpliva na uspešno in učinkovito delo ter na izpolnjevanje ciljev organizacije. Vodja aktiva si deli en del vodenja z ravnateljem, tako se zmanjšuje izpostavljenost in obremenjenost zgolj ene osebe. V praksi se vodje strokovnih aktivov

pogosto znajdejo v – občasno nehvaležnem – vmesnem položaju med zahtevami vodij in zahtevami sodelavcev, ki so lahko med seboj konfliktne. Pogosto se dogaja, da se vodje aktivov bolj istovetijo s sodelavci kot z nadrejenim, saj so bili nekoč (ali pa so deloma še vedno) tudi sami del katerega od vzgojnih timov.

Vodja aktiva mora imeti širšo sliko o dogajanju v organizaciji, osnovni dejavnosti in dinamiki tako na ravni kolektiva kot v odnosu uporabniki-zaposleni (v našem primeru otroci in mladostniki ter vzgojno-izobraževalni delavci). Gre za to, da ima na neki način helikopterski pogled. Hkrati mora poskrbeti, da so s širšo sliko seznanjeni tudi sodelavci, in za to, da na ravni posameznika presežejo omejitve posameznega področja in stroke ter iščejo povezave in možnosti za uspešnejše in učinkovitejše delovanje.

Vodja aktiva se mora zavedati, da je treba slediti nalogam, ciljem, rezultatom in jih uresničevati, in to skupaj s sodelavci (za kar so pomembni ustrezni odnosi in komunikacija), ter k temu dejavno prispevati. Pri tem je pomembno povezovanje v obe smeri, z ravnateljem in sodelavci. Prevzeti in obvladovati mora vlogo blažilca napetosti in posrednika med (nasprotujočimi si) zahtevami vodij in zaposlenih. Poleg tega je zaželeno in pričakovano, da vodje aktivov promovirajo in zagovarjajo svoj aktiv.

Vodja aktiva mora biti na eni strani usmerjen v sprotno izpolnjevanje nalog, na drugi pa k razvoju stroke. Izostanek katerega izmed teh področij vodi v stagnacijo na enem ali drugem področju. Zavedati se mora konkretne situacije, ki lahko odstopa od vsega, kar je predvidel dotlej, nanjo se mora ustrezno odzvati in težave urediti. Nujna je prilagodljivost, upoštevanje dogovorjenih pravil in iskanje najboljših rešitev glede na konkretne okoliščine. V povezavi s tem se mora vodja aktiva dejavno vključiti v uvajanje sprememb in reševanje sprotnih delovnih, (deloma) kadrovskih in (deloma) organizacijskih težav.

Navedeno zahteva veliko angažiranosti vodje aktiva, poleg tega je časovno intenzivno, kar je lahko ob preveliki vpetosti v osnovne naloge zelo obremenjujoče, predvsem v okoljih, ki so z vidika uporabnikov ali dogajanj na ravni organizacije (prestrukturiranje, velika fluktuacija idr.) delovno zahtevna.

Posebnosti vodenja aktiva na zahtevnem delovnem področju

Izhajajoč iz prakse, izkušenj in stroke ugotavljamo, da so opisane smernice pomembne za delovanje vseh vodij strokovnih aktivov. V naši organizaciji pa pri vodenju aktiva obstajajo še dolo-

čene posebnosti, saj je samo delo atipično. Že urnik vzgojiteljev je v primerjavi z urnikom v osnovnih in srednjih šolah, kjer učni proces poteka večinoma dopoldan, drugačen. Vzgojitelji skoraj vse dni v tednu delajo v popoldanskem ali večernem času ter ob koncih tedna. Za vodjo aktiva je izjemno pomembno, da dobro pozna podrejene in njihov način dela, kar pomeni, da mora izvajati hospitacije tudi popoldan in zvečer, da dobi celosten vpogled v delovanje zaposlenega. Še posebno mora biti pozoren pri novozaaposlenih. Poleg urnika oziroma delovnega časa je posebnost dela zahtevnost populacije, s katero delamo. Gre za otroke in mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, z lažjo motnjo v duševnem razvoju v kombinaciji z motnjo vedenja in čustvovanja, za otroke in mladostnike z boleznimi odvisnosti (alkohol, droga, hrana) ter z duševnimi boleznimi različnih razsežnosti. Večina otrok in mladostnikov ima tudi zmanjšane intelektualne sposobnosti in obiskujejo šolski program z nižjim izobrazbenim standardom ali programe nižjega poklicanega izobraževanja (dijaki).

Poudariti je treba, da je delo ne le zelo stresno, temveč da značilnosti populacije vplivajo na motiviranost zaposlenih, saj pri vzgojnem delu ni številčnih ocen, kot jih poznajo učitelji v šolah, kjer zaposleni svoje delo pogosto, namerno ali nenamerno, ocenjujejo skozi prizmo uspešnosti oziroma neuspešnosti otrok in mladostnikov, predvsem na učnem področju tudi z ocenami. V naši organizaciji je napredek otrok in mladostnikov počasnejši, kriteriji za ocenjevanje napredka na vzgojnem področju pa manj določljivi, saj zajemajo celostno obravnavo na več področjih delovanja, npr. socialne veščine, odnos do sovrstnikov, odnos do avtoritete itd. Vzgojitelji v večini primerov prevzemajo starševske vloge, saj struktura dela temelji na družinski obliki vzgoje z učenjem in privzganjem vrednot. Vse to vpliva na motivacijo zaposlenih in vodja aktiva se mora tega zavedati. Še bolj kot drugod je pomembno, da je vodja aktiva za zaposlene dostopen, pozoren mora biti na dinamiko in dogajanje v kolektivu ter odprt za konstruktivne predloge. Glede na zahtevnost in kompleksnost dela je nujno, da vodja aktiva vzgojiteljev dnevno sodeluje z vodjami drugih sektorjev (šola, zdravstvo, svetovalna služba) ter se redno udeležuje sestankov, saj je delovanje celotne organizacije le tako lahko uspešno.

Fluktuacija kadra

Kakovostno vodenje zaposlenih ni preprosta naloga niti takrat, ko vse teče gladko in brez zapletov, ko so zaposleni motivirani, za-

dovoljni, sproščeni, učinkoviti in polni energije. Tedaj je izziv to stanje vzdrževati in si kljub dobrim razmeram postavljati vedno višje cilje in stremeti k napredovanju. Kadar se organizacija sooča z večjimi izzivi (npr. nepredvideno povečanje obsega dela, večje pomanjkanje kadra idr.), pa lahko to negativno vpliva na delovno klimo, pojavljajo se negotovost, strah, dodatne obremenitve za zaposlene (posledično lahko pride do izostajanja z dela in pogostejše bolniške odsotnosti), prihaja do slabše povezanosti med zaposlenimi in slabih odnosov med njimi. Potencialno negativen vpliv se lahko pokaže pri zaupanju med zaposlenimi samimi in do nadrejenih itd. Skratka, v organizaciji lahko, če je fluktuacija (pre)velika, pride do upada kakovosti oziroma učinkovitosti dela in na to je treba biti pozoren.

Odhajanju delavcev iz organizacije pravimo fluktuacija (angl. *employee turnover*). Sam izraz izvira iz latinske besede *fluctuatio* in pomeni spreminjanje, gibanje česa, naraščanje in upadanje količine česa na določenem področju v določenem obdobju – npr. cen, članstva, števila zaposlenih itd. (Tavzes in Adlešič 2006, 352). Gre za pojav, ki je značilen za vsako organizacijo, saj je proces menjave kadrov nekaj normalnega. Obstaja več vrst opredelitev fluktuacije. Obsežnejšo fluktuacijo dobro definira Jurman (1981 v Vovko 2012, 34): opredeli jo kot nenehno prihajanje kadra v delovno organizacijo in odhajanje iz nje v določenem časovnem obdobju. V praksi fluktuacija pomeni dinamično gibanje delovne sile, ki se kaže v odlivu ali odhodu delavcev iz podjetja in jo je zaradi velikega števila spremenljivk, ki jo pogojujejo, skoraj nemogoče natančno predvideti (Perez idr. 2018).

Običajno ima beseda fluktuacija v povezavi z zaposlenimi in organizacijo negativen prizvok. Velika fluktuacija se pogosto kaže v manj kakovostnem delu, saj je povezana z organizacijsko učinkovitostjo. To je še izrazitejše, kadar odhajajo izkušeni in dobro usposobljeni zaposleni, saj jih je težko nadomestiti. Obstajajo pa tudi pozitivne plati fluktuacije, ki so manj očitne in težje merljive. Tu bi izpostavili predvsem organizacijski vidik, ki pomeni odstranitev slabih delavcev in posledično dotok novega znanja, idej, inovacij, energije. Nekateri avtorji, kot npr. Croucher idr. (2012), menijo, da tako majhna kot velika fluktuacija negativno vplivata na učinkovitost organizacije.

Ker gre za širok pojem, bomo v nadaljevanju pojasnili različne oblike fluktuacije, vzroke zanjo in posledice ter jih ponazorili s primeri iz prakse.

Fluktuacijo glede na njen obseg zelo dobro orišeta Franca in

Lobnikar (2008 v Hergula in Lokar 2015), ki menita, da je do 5-odstotna fluktuacija na letni ravni potrebna, do 7-odstotno definirata kot normalno, do 10-odstotno pa kot zaskrbljujočo. Odstotki pojasnjujejo razmerje med številom tistih, ki so odšli, in skupnim številom zaposlenih na začetku ali koncu obdobja. Najbolj značilen pojav normalne fluktuacije so odhodi delavcev v pokoj. Pri nas v zadnjih treh letih primerov upokojitve v organizaciji nismo imeli, se pa obetajo že naslednje leto.

Vsaka organizacija se s prostovoljno in neprostovoljno obliko fluktuacije sooča v različnem obsegu. Na zahtevnih delovnih področjih in v razmeroma ugodnih razmerah na trgu dela je možnost za prostovoljno fluktuacijo večja. To pomeni, da se zaposleni iz različnih razlogov sam odloči, da bo organizacijo zapustil. Če odhaja dobro usposobljen in kakovosten kader, je to za vodjo in njegov tim vsekakor pomemben znak, da se mora aktivneje lotiti dela z zaposlenimi, in sicer mora ugotoviti razloge za odhode in jih odpraviti ali vsaj obvladovati (delovnega področja npr. ni mogoče spremeniti). Prostovoljna fluktuacija v bistvu ni nujno negativna, saj gre na neki način za samoregulacijo kadra. Če iz organizacije prostovoljno odhaja premalo usposobljen, neustrezen, premalo motiviran, skratka za delovno področje manj primeren kader, je tudi prostovoljna fluktuacija pozitivna. Težave nastanejo, če odhaja izkušen in dober kader, ki bi ga delodajalec rad zadržal. Na drugi strani neprostovoljna fluktuacija pomeni, da se delodajalec odloči za prekinitev pogodbe zaradi zakonskih določb ali pa zaposlenemu ob izteku pogodbe za določen čas te ne podaljšajo.

Druga zanimiva delitev fluktuacije je na potencialno in dejansko. Potencialna fluktuacija pomeni, da zaposleni razmišlja o možnostih, da bi organizacijo zapustil, če bo našel ali dobil boljšo priložnost drugje. Tako kaže, da je nezadovoljen s položajem in situacijo, v kateri deluje (Stare 2012). Pomembno je, da je vodja, kolikor je le mogoče, seznanjen s takimi namerami zaposlenih, da jih lahko sproti preverja in morebiti dobi še kako informacijo, da ob njihovem morebitnem odhodu ne bo presenečen. Tovrstne informacije je sicer mogoče dobiti na formalnih pogovorih. A pogosto se pokaže, da so te možnosti nepraktične (časovna komponenta načrtovanega pogovora in delavčeva pripravljenost, da bo zaupal svoje pomisleke o prezaposlitvi, ne sovpadata vedno), premalo fleksibilne in prepozne. Praksa kaže, da zaposleni največ informacij o tem posredujejo v neformalnih pogovorih, ker so bolj sproščeni. Slabost neformalnega pristopa pa je v tem, da je informacija pogosto prepozna, in sicer jo delavec posreduje, ko se je že

dokončno odločil, da bo odšel, ali ko je tik pred tem, da bo sprejel novo zaposlitev. Zato je pomembno, da se zaposleni v timih o tem redno pogovarjajo. Vovko (2012) navaja, da se pri zaposlenem, ki razmišlja o odhodu, motivacija in delovna uspešnost zmanjšata, kar slabo vpliva na delovanje timov, zato je tudi kakovost dela z otroki in mladostniki slabša.

Fluktuacija iz potencialne (ko vodja lahko še kaj naredi in prepreči odhod) preide v dejansko, ko se delavec odloči za dokončen odhod iz organizacije ali celo odda odpoved pogodbe o zaposlitvi (vodja takrat ne more storiti veliko, da bi njegovo odločitev spremenil). Na tej točki lahko vodja opravi le še intervju ob odhodu, v katerem skuša od delavca pridobiti informacije o konkretnih vzrokih za odhod. Z vsakim zaposlenim, ki poda prostovoljno odpoved, bi se bilo smiselno pogovoriti o vzrokih za to.

Zelo pomembno je razlikovanje med pozitivno in negativno fluktuacijo. Pozitivna fluktuacija je v vsaki organizaciji dobrodošla, saj ima od nje korist. Gre za odhajanje zaposlenih, ki so z vidika zahtev in razvoja dela neustrezni. V praksi se pozitivna fluktuacija kaže v odhajanju zaposlenih, ki se ne morejo poistovetiti z vrednotami in cilji organizacije, torej tistih, ki so v organizaciji nezadovoljni in nimajo več interesa za poklicni razvoj. Rauh (2010) meni, da odhod takih delavcev lahko vodi v večjo produktivnost in učinkovitost dela. Pri delu z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami in odhodih neustreznega kadra iz organizacije (prostovoljnega ali ne) gre za pomemben dejavnik in pozitivno fluktuacijo, ki posredno pozitivno vpliva na strokovnost dela, saj ima lahko vsako odstopanje od stroke negativen učinek.

O negativni fluktuaciji govorimo takrat, ko iz organizacije odhajajo usposobljeni in izkušeni zaposleni ali ključni posamezniki na posameznih delovnih področjih. Taka fluktuacija nikakor ni dobrodošla, saj organizaciji povzroči določene stroške, povezane z iskanjem in usposabljanjem novega kadra, posledice zaradi preobremenitev obstoječega kadra idr.

Fluktuacija se nanaša tudi na notranje prerazporeditve, na primer premeščanje zaposlenih z enega delovnega mesta ali organizacijske enote v drugo. Gre za tako imenovano notranjo fluktuacijo, kakršna je na primer premestitev dnevnega vzgojitelja na mesto nočnega, premestitev vzgojitelja iz matične v dislocirano enoto itd. V teh primerih zaposleni organizacije ni zapustil, vendar ga je vseeno treba nadomestiti, kar pravzaprav ni niti pozitivno niti negativno. Pomembno pa je, kako vpliva na enoto, iz katere kader odhaja. Če odhaja izkušen kader in to zamaje stabilnost preostale-

ga tima ter oslabi kakovost njegovega dela, vsekakor govorimo o potencialno negativni notranji fluktuaciji. Če teh učinkov ni oziroma če se zaradi odhoda izkušenega kadra delovanje drugega dela organizacije izboljša, ne da bi v timu, iz katerega zaposleni odhaja, prišlo do velikega negativnega učinka, pa gre za pozitiven vidik notranje fluktuacije.

Vzroki za fluktuacijo

Vzroki, da nekdo zapusti delovno mesto, so različni. Običajno jih je več hkrati, vendar iz prakse lahko povemo, da pogosto obstaja vsaj en vzrok, ki zaposlenemu med odločanjem za odhod predstavlja bistveni omejitveni dejavnik. Poznavanje vzrokov fluktuacije je pomembno. Manjši del dejavnikov, ki vplivajo na fluktuacijo, je mogoče predvideti, večjega pa je mogoče prepoznati le, če spremljamo razmere ter poznamo in analiziramo morebitne vzroke. V literaturi vzroke za fluktuacijo delijo na individualne (spol, starost, izobrazba, delovna doba in občutek pripadnosti organizaciji) in organizacijske (plača, možnosti za napredovanje, delovne razmere in odnosi med zaposlenimi, slabe možnosti za izobraževanje). Praksa kaže, da je pri mlajših delavcih fluktuacija do dvakrat večja kot pri starejših. Z navedenim sovpada tudi ugotovitev stroke, da je v starostni skupini do 35 let fluktuacija največja, nato pa začne močno upadati (Jerovšek 1982 v Rauh 2010).

Boles, Lawrence in Johnson (1995) dejavnike, povezane s fluktuacijo, razvršča med zunanje (vodstvo, sodelavci, premestitve itd.), dejavnike, povezane z delom (stres, urnik oziroma razpored dela, strah pred agresijo, delo ob koncih tedna in praznikih itd.), in notranje, ki temeljijo na osebnostnih lastnostih zaposlenih (neprilagodljivost, neodgovornost, težave pri samonadzoru, konfliktnost, prikrivanje informacij itd.). Branham (2001 v Rauh 2010) ugotavlja, da je pri odhodih iz podjetja zelo pomemben odnos vodje do zaposlenih, in pravi, da ti odidejo, kadar »ne morejo več tolerirati žaljivega odnosa neposredne vodje«. Za večino zaposlenih je kakovost odnosa z vodjo aktiva zelo pomembna.

Glede na prakso ugotavljamo, da so vzroki za fluktuacijo zaposlenih zelo različni: odhodi zaradi zaposlitve v drugi organizaciji (npr. v svoji stroki), odhodi zaradi prevelike zahtevnosti delovnega mesta (stres, strah, urnik), odhodi zaradi premestitve na drugo delovno mesto znotraj organizacije (npr. v dislocirane enote), odhodi zaradi neustrezne osebnostne strukture in neprimerne odnosa do otrok in mladostnikov ali sodelavcev itd. Povezava med naklo-

njenostjo do delovnega področja in zahtevnostjo dela ter obsegom fluktuacije je v praksi jasna. Poleg tega praksa kaže, da je najbolj občutljivo in najpomembnejše obdobje dela z novozaposlenimi v prvih dveh letih od zaposlitve, ko spoznavajo delovno področje, se seznanjajo z zahtevnostjo dela, kolektivom in potrebo po ustreznih izkušnjah. Največ odhodov iz organizacije je povprečno v prvem letu (oziroma v prvih dveh letih), pozneje jih je, kar kaže na to, kako pomembni sta poskusno obdobje in spremljanje dela zaposlenih.

Poskusno obdobje kot priložnost vodje aktiva za (delno) obvladovanje fluktuacije

Za vsako delovno mesto sta predpisani stopnja in smer formalne izobrazbe, kar je po zakonodaji pri zaposlovanju treba upoštevati, vendar samo po sebi ne predstavlja nikakršnega zagotovila, da bo delavec svoje delo opravljal dobro. Vsako delovno mesto ima namreč svoje značilnosti in posebnosti. Pri delu z ranljivo skupino otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi motnjami so poleg formalne izobrazbe izrazito pomembne osebne lastnosti pedagoških delavcev (najpogosteje vzgojiteljev), ki delajo z njimi.

Gre za delo, pri katerem se, kadar smo v službi, pogosto ne zavedamo, da smo v službi, saj z otroki in mladostniki živimo. Gre za »živi organizem«, saj se stvari nenehno spreminjajo in je včasih vse zelo težko predvideti. Če govorimo o vzgojiteljih, ti z otroki in mladostniki delajo v popoldanskem in večernem času ter ob nedeljah in praznikih. Delujemo vse dni v letu, delovni čas ni najbolj ugoden, od njih pričakujemo fleksibilnost, učinkovitost, pogum, ustrezno sodelovanje s starši oziroma skrbniki otrok in mladostnikov ... Vse to vpliva na zahtevnost dela, čeprav na prvi pogled mogoče ni videti tako. Poleg tega zahtevnost dela povečuje stres. Zato so tehnike obvladovanja stresa in delo na sebi nujni.

Narava dela na takem področju in z omenjeno ciljno skupino otrok in mladostnikov zahteva, da v kar najkrajšem času nadomestimo zaposlene, ki so organizacijo zapustili, med drugim tudi zato, da bi se izognili preobremenitvam obstoječih zaposlenih in negativnemu vplivu odhodov na kakovost dela timov. Na razpise za prosta delovna mesta se prijavljajo različni kandidati, pogosto tudi taki, ki imajo za razpisano delovno mesto ustrezno izobrazbo, izkušnje z delom na podobnih delovnih mestih ter opravljen strokovni izpit za področje vzgoje in izobraževanja. Seveda so taki kandidati bolj zanimivi in hitreje pritegnejo pozornost vodstva, da

jih povabi na pogovor za službo. Kljub pričakovanju, da bo imel kandidat ustrezno znanje, ki ga je pridobil na fakulteti ali na dodatnih izpopolnjevanjih, pa to ni zagotovilo, da bo primeren za delo z omenjeno ciljno skupino otrok in mladostnikov. Praksa namreč kaže, da vtis, ki ga pusti kandidat na pogovoru za službo, ni zagotovilo za to, da bo v organizaciji tudi ostal, saj se pogosto šele takrat, ko začne delati, z neposrednim delom izkaže, ali je bila izbira pravilna ali ne. V eni uri, kolikor traja pogovor s kandidatom, namreč ni moč razbrati, ali ima vse, kar iščemo.

Cilj vsake organizacije je imeti izobražen in strokovno usposobljen kader, ki se je sposoben kosati z izzivi, ki ga čakajo. Seveda organizacije takega »idealnega kadra« ne pridobivajo le na trgu dela, ampak ga poskušajo vzgojiti same med procesom uvajanja in organizacijsko socializacijo, kar je prvi pomembni korak. Sledi še drugi, prav tako pomemben, in sicer kako kader, za katerega se je pokazalo, da je kakovosten, obdržati.

Prvi korak in priložnost za »vzgajanje kadra« predstavlja poskusna doba. Gre za najpomembnejši način za vrednotenje dela, opravljenega v organizaciji. Pri poskusnem delu gre za uvajanje novega kandidata, ki ga je treba ustrezno strukturirati in spremljati. Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja (24. in 25. člen) določa, da je delavec lahko določen čas po sklenitvi delovnega razmerja na poskusnem delu, hkrati pa določa tudi trajanje poskusnega dela. Po zakonu poskusno delo za delovno mesto vzgojitelja traja tri mesece. Namen poskusnega dela je spremljati sposobnosti kandidata, nadzirati njegovo delo in mu pomagati. Delavca na poskusnem delu spremlja tričlanska komisija, ki jo imenuje ravnatelj. Člani morajo imeti najmanj takšno stopnjo strokovne izobrazbe, kot se zahteva za delovno mesto, na katero je razporejen delavec na poskusnem delu. Komisija spremlja delo kandidata in poleg človeških lastnosti, ključnih za določeno delovno mesto, ocenjuje tudi njegovo osebno interakcijo s sodelavci. Posebno pozornost mora nameniti preverjanju, ali delavec ustrezno izpolnjuje posebne pogoje dela. Za pomoč delavcu posebej zadolžijo predsednika komisije; to nalogo največkrat prevzame vodja aktiva in je zelo pomembna. Komisija lahko med poskusno dobo po svoji presoji in na lastno pobudo z delavcem sklicuje sestanke, na katerih ga člani opozorijo na morebitne težave in mu svetujejo, kadar ocenijo, da za to obstajajo utemeljeni razlogi. Komisija lahko ravnatelju med poskusnim delom predlaga, da z delavcem takoj prekine delovno razmerje, če za tak ukrep obstajajo utemeljeni razlogi.

Tempo in dinamika uvajanja pri novozaposlenih sta različna in odvisna od posameznika. Vendar se v obdobju do treh mesecev običajno pokaže, ali je človek primeren za delo z otroki in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ali ne. Ne gre le za neposredno delo z otroki in mladostniki, temveč tudi za druge pomembne lastnosti, ki vplivajo na kakovost dela (npr. sposobnost timskega dela, fleksibilnost, zanesljivost, komunikativnost, samo-iniciativnost, ustrezno sodelovanje z drugimi službami v organizaciji, ustrezen odnos do ljudi in zavodske lastnine itd.). Nekateri ljudje se hitreje učijo in so bolj dojemljivi, spet drugi potrebujejo več časa.

Na temelju izkušenj, pridobljenih pri sodelovanju v komisijah za spremljanje poskusnega dela, se je pokazalo, da je zelo koristen sestanek kandidata in komisije, na primer po enem mesecu od začetka dela. Namen sestanka je samoevalvacija novozaposlenega (v pisni obliki), pogovor o različnih temah, povezanih z delom, delo novozaposlenega ovrednotijo tudi člani komisije. Povratne informacije, ki jih članom komisije posredujejo novozaposleni, so zelo pomembne.

Poskusna doba treh mesecev je izjemno pomembno obdobje tako za novozaposlenega kot za vodjo aktiva, saj predstavlja temelj za nadaljnje delo. Seveda ni zagotovilo, da bo novozaposleni ob uspešnem poskusnem obdobju v organizaciji ostal, obstaja pa večja možnost, da bo tako, saj deloma lahko vpliva na morebiten odhod (razmišljanje o prostovoljni zamenjavi službe) ali pa ga vsaj zamakne. Seveda je treba upoštevati še vidik, ki ni odvisen od vodje (osebne lastnosti posameznega zaposlenega). Vodja aktiva je v poskusnem obdobju torej ključen, saj ga novozaposleni zaradi statusa doživlja drugače kot druge, in sicer kot človeka, ki vsaj deloma predstavlja organizacijo oziroma enega od njenih delov (npr. vzgojitelje); pogosto si preko njegovega odnosa ustvarja mnenje o sami organizaciji. Vodja aktiva je na neki način zgled tako sodelavcem kot otrokom in mladostnikom, in tega se mora nujno zavedati. V poskusnem obdobju je zato pomembno, da je vodja aktiva umirjen in da ima do novozaposlenih profesionalen odnos.

Zelo pomemben je dober komunikacijski stik z ljudmi, ki so prišli na novo. Vodja aktiva v stiku z novimi zaposlenimi ne sme delovati togo ali vzvišeno, temveč sproščeno in dostopno, naravn naj bo pozitivno in spodbudno. Tu se pokaže tudi empatija vodje aktiva, ki se mora zavedati, da je pred njim nekdo, ki je prišel v manj znano okolje (prvič po intervjuju za službo), med tuje ljudi in v nove prostore. Najverjetneje doživlja določeno stisko, še zlasti

na zahtevnem delovnem področju. Vloga vodje aktiva je, da skuša to stisko zmanjšati, ne pa je poglobljati. Pravi občutek ob prvem stiku z novozaposlenim je bistvenega pomena. Nato sledi ustvarjanje odnosov z novozaposlenimi s pomočjo komunikacijskih veščin vodje aktiva. Praksa opozarja, da se dober stik pokaže tudi v na videz banalnih zadevah, kot je to, da si vodja aktiva zapomni imena in zaposlene pogosto naslavlja po imenu. Ko navaja Levy (2005, 7), je v poslovnem svetu ključno, da si zapolnimo imena, kar je učinkovito v poslovnih odnosih.

Praksa kaže, da naslavljanje ljudi po imenih pomeni prvi korak k razvijanju dobrega stika, nagovorjeni se namreč bolje odziva tistemu, ki se nanj obrača tako. To je še posebno pomembno v poskusnem obdobju, saj novozaposlenemu tako pokažemo, da je za nas pomemben. Poleg tega je pri vodji aktiva pri podajanju različnih informacij bistvena usklajenost med besedami in tonom ter mimiko in telesno govorico. Prav tako je pomemben njegov način komuniciranja, predvsem to, kako novozaposlenemu posreduje konstruktivno kritiko in kako pohvali ustrezno vedenje in upoštevanje usmeritev in navodil. Vidik oziroma moč pohvale je izjemnega pomena, saj izboljšuje odnos med tistim, ki pohvalo daje, in tistim, ki jo prejema (Račnik 2016, 110).

V poskusnem obdobju od novozaposlenih pričakujemo predvsem upoštevanje navodil in usmeritev vodje aktiva in drugih članov komisije za spremljanje poskusnega dela ter vzpostavljanje odnosa z otroki in mladostniki. Seveda vodja aktiva novozaposlenim omogoča – oziroma je to celo zaželeno –, da predstavijo in pokažejo svoja znanja, nove poglede, inovativne metode itd., glede same implementacije pa se dogovorijo s timom. Vodja aktiva se mora zavedati, da imajo novozaposleni pogosto potencial in ideje, ki bi si jih želeli pokazati, in dobro je, da jim pri tem pride naproti ter jim to omogoči. Tako se pri njih krepi občutek sprejetosti in povečuje motivacija ter ustvarjalno-kreativni moment.

Nove zamisli so v vsaki organizaciji dobrodošle, še posebej tiste, ki povečujejo kakovost in učinkovitost dela. Vodja aktiva kot strokovnjak na delovnem področju kljub vsemu ni »vseved« in se mora tega zavedati. Pomembna vloga vodje aktiva je postavljanje konstruktivnih vprašanj in pridobivanje povratnih informacij od novincev.

Poleg jasnih navodil in usmeritev novozaposlenim mora vodja aktiva v poskusnem obdobju nadzorovati njihovo delo (običajno v obliki hospitacij). Nadzor vodje aktiva ni zgolj osredotočanje na napake zaposlenih in njihovo iskanje. Pomembno pa je, da vod-

ja aktiva, kadar zazna napako, ukrepa ustrezno in pravočasno in zaposlenega opozori na nepravilnost. Bistvo ni v iskanju napak, temveč v učenju novih ljudi za to, da bodo kakovostno opravljali zahtevno delo. Od posameznika pa je odvisno, koliko bo navodila upošteval in ali bo pozoren, da enakih napak ne bo več ponavljal.

Vloga vodje aktiva je tudi v tem, da zna vprašati in aktivno poslušati, povzemati ter se konstruktivno pogovarjati, saj ustrezen pogovor z ljudmi pomeni raziskovanje, artikuliranje in oblikovanje strategij. Poslušati pomeni namenjati pozornost (Peterson 2018, 249). Poleg tega mora znati »brati med vrsticami« in se izogibati posplošenim kritikam ter dajanju najrazličnejših sodb ali opazk brez konkretnih primerov.

Vse omenjeno pripomore k ustvarjanju odnosa, ki temelji na zaupanju. Zaupanje vzpostavljamo na preteklih izkušnjah in pripravljenosti verjeti drugim in temelji v odnosih; gre za počasen proces, ki ga začnemo graditi v poskusnem obdobju.

Na koncu bomo omenili še zadnjo pomembno vlogo vodje aktiva, in sicer gre za moč odločanja oziroma sprejemanja odločitev, saj brez odločanja ni vodenja. Vodja aktiva mora biti odprt za mnenja, pobude, predloge sodelavcev, tudi novih. Ob tem se mora zavedati, da je na koncu on tisti, ki se odloči in je za odločitev odgovoren. Koristno je, da vodja aktiva po potrebi sprejema odločitve s soglasjem – konsenzom (Račnik 2016, 39). Ne nazadnje gre za prevzemanje odgovornosti. Vodja aktiva se mora v vsakem trenutku zavedati, da s pravilno izbiro sodelavcev vpliva na kakovost delovanja tako timov kot celotne organizacije. Poleg tega je nujno, da razmišlja dolgoročno in predvideva stvari, ima vizijo.

Seveda je pri ustreznem vodenju med poskusnim delom pomembnih več dejavnikov, vendar praksa kaže, da imajo ti, ki smo jih navedli, posebno težo. Vloga vodje aktiva je v »človeškem« ravnanju in dostopnosti in ne v izkoriščanju položaja v odnosu do drugih zaposlenih, predvsem novozaposlenih. Strinjamo se z Račnikom (2016, 48), ki pravi, da je treba biti najprej človek in šele nato vodja. Ali bo vodja aktiva znal pravilno vplivati na novozaposlene, je odvisno od njega in njegovega vodstvenega sloga in občutka (kulture vodenja). Vsekakor je poskusna doba dobra osnova in priložnost za to, da »ustvarimo in usposobimo« kader, kakršnega si želimo, zato jo je treba čim bolj izkoristiti. V nadaljevanju pa je treba zaposlene, ki izpolnjujejo naše kriterije, motivirati in zadržati, saj se organizacije vse pogosteje soočajo s tem, da ustrezne kadre težko zadržijo (Paladin 2019).

Zaključek

V prispevku smo predstavili pomen vodenja na splošno, nekatere vodstvene veščine, ki se nam za kakovostno opravljanje dela zdijo ključne, ter izpostavili pomen distribuiranega vodenja, ki se v različnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah vse pogosteje pojavlja. Opisali smo različne vloge vodje aktiva in njegov položaj v organizaciji. Del prispevka smo namenili razlagi fluktuacije in vzrokov zanjo ter opozorili na pomen poskusnega obdobja za kakovostno uvajanje novih ljudi v delo na zahtevnem delovnem mestu.

Glavni poudarek v prispevku je namenjen poskusnemu obdobju, ki predstavlja ključni vidik uvajanja novozaposlenih, eno od možnih rešitev za zmanjšanje fluktuacije, predvsem potencialne, na katero je deloma še mogoče vplivati. Kadar znake potencialne fluktuacije prepoznamo prepozno (ali jim v neformalnih pogovorih morda ne namenimo dovolj pozornosti) in zaposleni dejansko odide iz organizacije, možnosti za spremembo ni več. Preostane nam le sklepni intervju. V nekaterih organizacijah ga sicer ne izvajajo, vendar menimo, da je koristen, saj nam lahko pomaga odkriti resnične razloge za prostovoljni odhod zaposlenega. Hkrati nam ti intervjuji pomagajo pridobiti informacije, ki so nam v pomoč pri odkrivanju težav v organizaciji in pri njihovem odpravljanju.

Vloga vodje aktiva je zelo pomembna predvsem v poskusnem obdobju, saj pod njegovim mentorstvom in vodstvom novozaposleni vstopa v organizacijo in se prvič srečuje s sistemom, se umešča vanj in spoznava kulturo organizacije. Seveda obstajajo tudi drugi dejavniki, ki lahko vplivajo na njegovo delo, vendar v poskusnem obdobju ne igrajo tako pomembne vloge kot morda v poznejšem (plača, možnost napredovanja, spori s sodelavci, slabše delovne razmere itd.). Ugotovili smo, da se odgovornost za uspeh na relaciji vodja–novozaposleni porazdeli med njiju, saj vsak vpliva na svoj del. Če torej uvajanja ni ali se novozaposlenemu ne uspe prilagoditi zahtevam, katerih uresničevanje od njega pričakujejo, se sodelovanje konča. Praksa kaže, da so možnosti za uspešno sodelovanje tudi v prihodnje večje, kadar vodja aktiva in njegovi sodelavci dobro opravijo uvajanje novozaposlenih in kadar je protokol uvajanja v poskusnem obdobju vnaprej določen, samo uvajanje pa vodi izkušen strokovni kader.

Seveda je tudi po uspešno končanem poskusnem obdobju nujno skrbeti za nove zaposlene in za njihovo izpopolnjevanje. Težave s pridobivanjem ustreznega kadra na številnih področjih so namreč vse pogostejše. Organizacija, ki si prizadeva za dobro, uspešno in

učinkovito delovanje, se bo vsekakor kontinuirano zavzemala za to, da bi zadržala kakovosten kader.

Literatura

- Boles, J., R. Lawrence in J. Johnson. 1995. »Reducing Employee Turnover Through the Use of Preemployment Application Demographics: An Exploratory Study.« *Hospitality Research Journal* 19 (2): 19–30.
- Branham, L. 2001. *Keeping the People Who Keep You in Business: 24 Ways to Hang on to Your Most Valuable Talent*. New York: Amacom.
- Croucher, R., G. Wood, C. Brewster in M. Brookes. 2012. »Employee Turnover, HRM and Institutional Contexts.« *Economic and Industrial Democracy* 33 (4): 605–620.
- Franca, V. in Lobnikar, B. 2008. »Nagrajevanje delovne uspešnosti: način za zmanjševanje absenzizma in fluktuacije.« *HRM* 6 (24): 49–53.
- Hergula M., in M. Lokar. 2013. »Izbrani vprašalniki za uporabo na področju psihologije dela in organizacije.« <https://psihologijadela.files.wordpress.com/2014/03/organizacijska-kultura1.pdf>
- Jerovšek, J. 1982. *Mobilnost kadrov in gospodarstvo*. Ljubljana: Manager.
- Jurman, B. 1981. *Človek in delo*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Levine, S., in M. Crom. 2000. *Kako uspešno vodimo ljudi*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Levy, B. 2005. *Zapomnite si vsako ime*. Ljubljana: Orbis.
- Paladin, M. 2011. »Vpliv neverbalne (ne)aktivnosti na prepričljivost: neverbalna komunikacija kot dejavnik izobraževalnega procesa.« *HRM* 9 (39): 80–83.
- Paladin, M. 2019. »Kaj spodbudi (dober) kader k odhodu iz podjetja takoj, ko dobi drugo (boljšo) ponudbo, in kako to preprečiti.« <https://www.hrm-revija.si/kaj-spodbudi-dober-kader-k-odhodu-iz-pojetja-takoj-ko-dobi-drugo-boljso-ponudbo-in-kako-to-preprečiti>
- Pérez-Campdesuñer, R., M. De-Miguel-Guzmán, A. Sánchez-Rodríguez, G. García-Vidal in R. Martínez-Vivar. 2018. »Exploring Neural Networks in the Analysis of Variables That Affect the Employee Turnover in the Organization.« *International Journal of Engineering Business Management* 10: 1–11.
- Peterson, J. 2018. *12 pravila za život*. Split: Verbum.
- Račnik, M. 2016. *Postani najboljši vodja*. Štore: Vodja si, treningi vodstvenih veščin.
- Rauh, M. 2010. »Vzroki in posledice fluktuacije zaposlenih v dejavnosti varovanje.« Magistrsko delo, Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Schein, E. 2004. *Organizational Culture and Leadership*. 3. izd. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stare, J. 2012. »Fluktuacija zaposlenih.« <http://www.szs-alternativa.si/files/Projekt%20INODEL/Dr%20Janez%20Stare%20oclanek%20fluktuacija.pdf>

Tavzes, M., in G. Adlešič. 2006. *Veliki slovar tujk*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Vovko, G. 2012. »Povezanost stresa in izgorelosti z absentizmom in fluktuacijo zaposlenih.« Diplomsko delo, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

■ **Stjepan Paladin** je vzgojitelj v Vzgojnem zavodu Planina.
stjepan.paladin@sc-planina.si

Sodelovanje v programu ESHA *Job Shadowing* kot primer mednarodnega komuniciranja za spoznavanje dobrih praks pri vključevanju tujcev

Lidija Grmek Zupanc
Šolski center Kranj

S pomočjo programa *Job Shadowing* sem imela možnost obiskati Årstad Videregående skole v Bergnu na Norveškem – šolski center, ki združuje več različnih šol, imajo pa tudi tri uvajalne razrede, t. i. *introduction classes*. Gre za enoletno uvajanje mladoletnih tujcev in migrantov, s katerimi delajo na poseben način. Teme, o katerih veliko komunicirajo z njimi, so vezane na njihovo identiteto, težave z novim jezikom in težave s prijatelji. Zaradi dobrih rezultatov so znani po vsej državi. V prispevku sem uporabila podatke, ki sem jih od pedagoške vodje uvajalnih oddelkov Marie pridobila z globinskim intervjujem, z opazovanjem, pa tudi s pomočjo javno objavljenega načrta za delo v uvajalnih razredih.

Ključne besede: uvajanje mladoletnih tujcev s končano osnovno šolo v norveške srednješolske programe, uvajalni razred, načrt dela v uvajalnem razredu, pristopi učiteljev v uvajalnem razredu

Uvod

Ker sem ravnateljica že dolgo časa, mi raziskovanje lastne prakse pomeni poseben izziv in priložnost, da se čim bolj izognem rutini, hkrati pa svoje delo s pomočjo ozaveščanja in refleksije o tem, kaj počnem in zakaj, rada primerjam z dobrimi praksami drugih. Ko nam je predsednica Društva ravnateljev srednjih šol, višjih šol in dijaških domov Slovenije poslala vabilo k sodelovanju v programu ESHA *Job Shadowing*, sem takoj pomislila, da je to končno prava priložnost zame. Akademija ESHA ponuja različne programe za opolnomočenje vodstev šol z mednarodnim učenjem in izmenjavo. Eden izmed njih je bil *Job Shadowing*, t. i. »senčenje«.

Gre preprosto za to, da slediš strokovnjaku in ga spremljaš na delovnem mestu. Brez dvoma je to odličen način za mlade, ki pravo zaposlitev zase še iščejo, hkrati pa je izkušnja vsekakor zanimiva tudi za starejše, zlasti če gre za senčenje v tujini, saj to pomeni veliko več kot zgolj opazovanje vsakodnevnega dela, pomeni spoznavanje drugačnega kulturnega okolja, zakonodaje, navad, pri-

stopov k delu, posledično pa tudi drugačnega razmišljanja. Pogovor seveda teče v tujem jeziku, kar je še dodatna piložnost za izpopolnjevanje. Neprecenljivo je, da imaš možnost postavljati vprašanja že čez dan, med delom, ali ob koncu dneva. Hvaležna sem svoji gostiteljici Kari iz Norveške, da mi je to omogočila.

Vprašanja in odgovore Kari in njenih sodelavcev sem si zapisovala. Senčenje smo v našem primeru pripravili in izvedli kot del formalnega programa ESHA, neobvezno.

Najprej smo morali kandidati napisati prijavo in predstaviti šolo, iz katere prihajamo, ter njene ključne prednosti, ki bi jih radi delili s partnerji v izmenjavi. Na voljo smo imeli štiri države. Kot prvo možnost sem izbrala Norveško. V prijavi je bilo treba odgovoriti tudi na vprašanje, kaj bi med študijskim obiskom radi raziskovali. Napisala sem, da me zanima, kako učencem zagotoviti enake možnosti, pa tudi, kako šola sodeluje z okoljem. Napisati je bilo treba, ali si želimo bivati v hotelu ali pri svoji »senci«¹ doma. Izbrala sem drugo možnost, da bi bolje spoznala tamkajšnji način življenja. Tudi sama sem bila pripravljena udeleženca, ki bo prišel k meni na senčenje, gostiti pri sebi doma.

V projektne pisarni ESHA mi je prijazna svetovalka, gospa Monique Westland, poiskala vlogo, ki je bila moji najbolj podobna oziroma je ustrezala »moji senci«. Predlagala mi je sodelovanje z gospo, ki je pedagoški vodja ene izmed šol iz velikega šolskega centra, sestavljenega iz različnih šol – Årstad Videregående skole v Bergnu na Norveškem. Ker sva se obe z gospo Kari strinjali s predlogom projektne pisarne ESHA, sva si začeli dopisovati prek e-pošte in se dogovorili o datumih izmenjav, prav tako sva predhodno pripravili program.

Kari je odprla možnost za pripravo najinih programov v skupnih dokumentih. Določili sva si datume izmenjav, in sicer je norveška gostja prišla v Kranj 9. maja 2018 in ostala do 15. maja 2018, jaz pa sem ji v Bergnu vrnila obisk med 30. majem in 4. junijem 2018.

Kari je torej prišla v Slovenijo maja 2018 in bila nastanjena pri meni doma. Vsak dan je z menoj prihajala v službo, skupaj z direktorjem sva ji razkazala Šolski center Kranj, pogovore je opravila z ravnateljicama SEŠGŠ in SG, študent Dejan ji je predstavil projekt RISE, o formativnem preverjanju se je pogovarjala tudi s svetovalko z Zavoda za šolstvo.

Sama sem v Bergen odšla 30. maja 2018, stanovala sem pri Kari doma in se z njo vsak dan vozila v šolo, kjer so si tako ona kot njeni sodelavci vzeli čas in mi prijazno razkazali posamezne enote in delo v njih. Stike sem navezala s profesorji iz tehničnega oddel-

ka, pa tudi s sodelavci iz drugih enot. Za naše predavatelje seveda obstajajo možnosti izmenjav v okviru projekta *ERASMUS+* za gostujoče predavatelje, prav tako za sodelovanje v projektih.

Šele ko sem prispela, sem izvedela, da imajo tri oddelke za uvažanje tujcev in da so po dobri praksi na tem področju znani po vsej Norveški, ne samo v Bergnu.

Članek o najini izmenjavi je bil objavljen v oktobrski številki *ESHA Magazine* leta 2018 (Grmek Zupanc in Danielsen Salomonson 2018).

Metode

Prispevek sem pripravila na osnovi opazovanja in doživljanja v programu *Job Shadowing*. Gre za metodo opazovanja z udeležbo. Njena prednost je vsekakor v tem, da raziskovalec v času, ko raziskuje, živi in dela s svojo »senco« in njeno skupino. To pomeni, da sem se v šoli družila s Karijinimi sodelavci v zbornici – z nekaterimi od njih sem opravila intervjuje –, doma pa s člani njene družine. Slabost pa je seveda bila, da je to trajalo manj kot teden dni.

V članku bom v nadaljevanju obravnavala vključevanje tujcev v Årstad Videregående skole v Bergnu s pomočjo treh uvajalnih razredov, uporabila pa bom podatke, ki sem jih pridobila v poglobljenem tematskem intervjuju z Mario, vodjo uvajalnih razredov.

Prihod v šolo

Zaradi slabega vremena sem imela na poti v Bergen težave, eden izmed vmesnih letov je bil celo odpovedan, zato tja nisem prispela zvečer, pač pa šele okoli poldneva naslednjega dne. Gostiteljica Kari je imela takrat napovedan sestanek učiteljskega zbora, zato ni mogla priti pome na letališče, kot sva bili dogovorjeni. Predlagala mi je, naj, če je mogoče, vzamem »Bybane«, ona pa bo do mojega prihoda že opravila najpomembnejše. Pot do šole je bila preprosta – skratka, v šolo sem prišla brez težav (s kovčkom) in tam me je pričakala nova kolegica Kari.

Takoj potem, ko sem stopila v šolo, je k meni pristopil temnolas fant in se ponudil, da mi nese kovček. Odnesel ga je do Karijine pisarne in mi nato vljudno zaželel, naj se imam na Norveškem lepo. Izvedela sem, da obiskuje *introduction class*, enoletno pripravljalnico za manjšinske jezikovne skupine, namenjeno temu, da se dijaki naučijo čim več norveščine in se seznanijo z norveškim načinom življenja in vključijo vanj. Šele naslednje leto se začnejo

redno šolati. Imajo tri takšne razrede, v katere je vključenih sedemdeset dijakov iz različnih delov sveta (prišleki iz Poljske, Srbije, Tajske, Sirije, Somalije ...). V Bergnu in na Norveškem so znani po tem, da z njimi delajo zelo dobro in da jih uspešno vključujejo v družbo.

Gostiteljica mi je razkazala prostore šole, v kateri je pedagoški vodja, in mi povedala, da bom druge enote spoznala v naslednjih dneh. Profesorji občasno ostanejo v šoli tudi popoldne, kadar imajo kakšno izobraževanje. Tako je bilo tudi tisto popoldne, ko naj bi znani norveški psiholog predaval o razumevanju in vključevanju tujcev in migrantov v njihov šolski sistem.

Kari me je peljala v jedilnico in mi predstavila omizje svojih sodelavcev. Vsi so bili zelo prijazni, pogovor se je vrtel okrog njihovih šolskih obveznosti. Že prvi dan so imeli popoldanske obveznosti in sem se jim seveda priključila. V dvorani so se zbrali učitelji iz vseh šol oziroma enot, kmalu je prišel še predavatelj. Predavanje je bilo sicer v norveščini, nekatere dele pa je razložil tudi v angleščini. »Njihov predavatelj je bil Patrick O'Loughlin, znani psiholog. Govoril je o travmatičnih izkušnjah v otroštvu, ki pustijo resne posledice in vplivajo na učenčevo življenje in izobraževanje.« (Grmek Zupanc in Danielsen Salamonsen 2018, 55)

Med predavanjem nam je pokazal desetminutni film Ahmeda Imamovića z naslovom *10 minut*; dogaja se v Sarajevu, torej Bosni, ter v Rimu v Italiji. Vzporedno potekata dve zgodbi, ena v miru, druga v vojni. V Italiji je leta 1994 mir, azijski turist čaka na fotografije, ki naj bi bile razvite v desetih minutah, istočasno pa v Bosni divja vojna; deček gre po vodo in kruh, kot mu je naročila mama, vendar se zanj v naslednjih desetih minutah vse spremeni, saj ostane brez družine. Film sem kasneje našla na povezavi <https://www.youtube.com/watch?v=W9qmqm-Vbhglc>.

Gre za prikaz tega, kaj čas desetih minut lahko pomeni na različnih delih sveta. Psiholog je govoril o dvojnem življenju, ki ga živimo na naši Zemlji, pa tudi o tem, da osebe, ki so doživele hude travme, to dvojno življenje še naprej nosijo v sebi.

V naslednjih dneh sem spoznala še vodje drugih enot, ki so mi pokazali prostore svojih šol. Še posebno lepo opremljena je dvorana za frizerstvo. Ob ogledu prostorov sem večkrat naletela na prizore, kakršnih doslej nisem poznala. Npr. v šoli za oblikovanje so delali tudi v prostoru s šivalnimi stroji. V spominu mi je ostalo predvsem tole: na eni strani je sedelo svetlolaso in svetlopolto dekle, oblečeno takratnim razmeram primerno – v svetli majici s tankimi naramnicami in v kavbojkah. Na drugi strani šivalnih

strojev so sedela tri dekleta, oblečena v posebna svilena oblačila. Videti je bilo samo njihove obraze, vse drugo, od vrha glave do tal, je bilo prekrito s posebno obleko. Domnevala sem, da prihajajo iz Afrike.

Delo v uvajalnem razredu, kot ga je predstavila vodja

Uvajanje tujcev v uvajalnih razredih in pedagoško delo z njimi je pri meni vzbudilo izjemno zanimanje, zato sem se poglobila v njihove pedagoške pristope. Z vodjo uvajalnih razredov sem opravila poglavljen intervju. Na Norveškem je študirala zgodovino in arabščino, v okviru študija pa je leto in pol živela v Damasku v Siriji. Na Årstad Videregående skole v Bergnu se ukvarja z dijaki, pripadniki manjšin, ki jih je v šoli ena tretjina. Povedala je, da so na Norveško prišli bodisi sami ali skupaj s starši (iz Poljske, Srbije, Tajske, Sirije, Somalije itd.). Ker dijaki prihajajo iz zelo različnih okolij in je njihovo znanje norveščine pomanjkljivo ali pa celo nikakršno, je eno leto namenjeno uvajanju. To je pravzaprav priprava na poznejše šolanje. V uvajalnem razredu pridobijo znanja, ki jim omogočajo, da se pozneje brez večjih težav vključijo v šolanje. Učiteljica Maria v razredih v glavnem načenja tri vrste tem:

1. identiteta,
2. težave z jezikom,
3. težave s prijatelji.

Pri vprašanju identitete poudarja svobodo in izbiro. V razredu se z učenci pogovarja o tem, ali lahko starši zavrnejo prijatelje, ki so si jih izbrali, še zlasti so pogosta nasprotovanja staršev dekletom ali fantom njihovih otrok. Dijake/-inje spodbuja, da o tem prosto razpravljajo, stališča argumentirajo in tako ugotovijo, da gre za njihovo izbiro. Zelo pomembno je, da o tem govorijo, da teh dilem ne zadržujejo v sebi.

Učiteljica Maria mi je povedala, da fantje oziroma dijaki nimajo nobenih težav pri vključevanju v tamkajšnje okolje, da praktično niso imeli niti enega primera, ko bi prišlo do kakšnih težav. Po drugi strani pa imajo dekleta velike težave. Povedala mi je za deklico, ki je prišla v Bergen, stara štirinajst let, in je doživela hud kulturni šok. Dekleta njenih let se v Bergnu pogovarjajo o marsičem, seveda tudi o fantih in pitju alkohola. Tega ni mogla sprejeti, doživela je globok notranji pretres, tako da nekaj časa ni mogla niti govoriti. Učiteljica Maria je imela z njo redne sestanke, pogovore, veliko sta se ukvarjali z njeno samopodobo in samozavestjo. Skrat-

ka, učiteljica Maria se pri delu zelo pogosto odloči za individualni pristop. Tudi sicer povsod poudarjajo individualnost učencev.

Z njimi se veliko pogovarja o tem, kakšne težave imajo z jezikom, kako bi lahko svoje komuniciranje izboljšali. Pri tem so lahko učinki zelo dobri, če si učenci med seboj pomagajo ali pa v učenje vključijo dijake iz različnih programov njihove šole. Z dijaki v uvajalnih razredih se je treba veliko pogovarjati tudi o tem, ali imajo prijatelje, na primer vsaj enega. Učiteljica se zaveda, kako je to pomembno, o tem govorijo v razredu, prizadeva si, da bi dijaki o tem spregovorili, z njimi pa se o tem pogovarja tudi na individualni ravni.

Doslej sem omenila teme, ki jih morajo v uvajalnem razredu nujno obravnavati z dijaki, po drugi strani pa morajo biti izjemno pozorni še na tri druge zadeve:

1. pretiran nadzor, omejevanje svobode,
2. preprečevanje prezgodnjih porok ter
3. preprečevanje obrezovanja pri dekletih (žensko genitalno pohabljenje).

Učiteljica Maria mi je razložila, da si zelo prizadeva, da starši dijakom, ki so vpisani v uvajalni razred, ne bi preveč omejevali svobode. Meni, da so pogovori zelo pomembni. Dijak se mora počutiti svobodnega, da se lahko dejansko vključi v družbo in postane njen član. V skrajnih primerih je treba dijaka odvzeti iz družine. Socialna služba takim dijakom omogoči, da gredo nekako do 18. leta oziroma dokler ne končajo srednje šole živeti v stanovanjsko skupino. Potem socialna služba zanje poskrbi tako, da jim zagotovi kar največjo samostojnost – če kandidat za to, da bi zaživel na svoje, ne zmore poskrbeti sam, mu poiščejo ustrezno delo.

Podobno ukrepajo tam, kjer je nevarnost, da bi družinski člani dijakinjo poskušali prehitro poročiti, to je pred 18. letom. Takih primerov je veliko, zato se je treba o tem pogovarjati. Ko dekle poroči, namreč preneha obiskovati uvajalni razred oziroma se preneha šolati.

Tretja nevarnost pa je največkrat povezana s šolskimi počitnicami. Takrat se dijaki in dijakinje večinoma vračajo domov, v državo, od koder so se priselili. Velikokrat se zgodi, da je učiteljica pred počitnicami z njimi že vzpostavila zelo dober odnos, ko pa se vrnejo s počitnic – najpogosteje to velja za dijakinje –, se zdi, kot da gre za druge osebe, saj so pogosto povsem spremenjeni. Sorodniki namreč na mladostnike lahko zelo močno vplivajo.

Učiteljica je opazila, da velika nevarnost obrezovanja grozi dekletom v nekaterih afriških državah, predvsem v Somaliji. Če se

zgori kaj takega, je škoda nepopravljiva, saj niti ona niti kdo drug ne more več kakor koli vplivati. Žal je, kot je povedala Maria, obrezovanje mladih deklet v Somaliji zelo pogosto.

Načrt za delo v uvajalnih razredih

Vsi učitelji, s katerimi sem govorila, so poudarjali, da je pomembna individualnost njihovih učencev, socialno-kulturni pogled na učenje. Zavedajo se, da učenje vedno poteka v družbenem kontekstu in da je sodelovanje zelo pomembno.

Lokalni učni načrt za uvajalni razred v regiji Hordaland z napotki in obrazcem za oceno je objavljen na spletni strani šole (Hordaland Fylkeskommune 2015). Pripravili so ga v regiji Hordaland, katere glavno mesto je Bergen. Norvežani imajo sicer devetnajst regij.

Že na prvi strani je zapisano, kakšno znanje norveščine je potrebno za stopnje B2, B1, A1, A2, C1 in C2. Okrajni direktor za šolstvo v regiji Hordaland je v uvodu napisal, da norveški zakon o izobraževanju daje vsem učencem, ki končajo norveško obvezno osnovno šolo ali enakovredno izobraževanje, pravico, da lahko nadaljujejo šolanje. Za tiste, ki norveščine ne znajo dovolj, da bi šolanje nadaljevali, je okrajni svet regije Hordaland določil načrt za uvajalne oddelke. Gre za t.i. letnik o. Namen uvajalnega oddelka je, da učenci dobijo dobre osnove za nadaljnje šolanje. Omenjeni načrt je del splošnih prizadevanj na področju kakovosti, učencem in staršem pa želijo z njim zagotoviti, da se seznanijo z vsebino in učnimi cilji uvajalnega oddelka.

Učne načrte je pripravila za to imenovana strokovna skupina, in sicer obsegajo šest predmetov/področij: norveščina, družboslovje, angleščina, matematika, naravoslovje in športna vzgoja.

Lokalni učni načrt temelji na elementih iz učnih načrtov za osnovno in srednjo šolo. V šolskem letu 2014/2015 so ga uvedli poskusno, nato so ga v skladu s predlogi za izboljšanje na podlagi izkušenj vse leto revidirali. Od šolskega leta 2015/2016 načrt velja za poučevanje v vseh uvajalnih razredih v regiji Hordaland.

V Hordalandu so učni načrt za uvajalni razred pripravili že v zgodnjih osemdesetih letih minulega stoletja. Sedanji se osredotoča na krepitev petih osnov oziroma spretnosti – govorjenje, branje, pisanje, računanje in digitalne spretnosti. Učenci v uvajalnih razredih imajo, kot sem že omenila, šest predmetov. Lokalni učni načrt je zgrajen okoli modela z dvostopenjskimi kompetenčnimi cilji, ki omogoča, da poučevanje primerno prilagodijo posameznikom, da vsakomur zagotovijo priložnosti. Cilj morata biti učenje in razvoj,

zato je udeležencem treba nenehno dajati povratno informacijo. Vedeti morajo, kaj že obvladajo in kaj morajo še narediti, da bi svoje znanje izboljšali.

Bistveni namen končne ocene (brez številčne) je dati dijaku in bodoči srednji šoli informacije, ki lahko pomagajo pri prehodu od uvajalnega razreda do običajnega srednješolskega izobraževanja, da bi bil prehod čim lažji in uspešnejši. Sistematična prizadevanja za krepitev znanja norveščine pri učencih bi morala biti skupna in splošni cilj pri vseh predmetih. V učnem načrtu priporočajo naslednje teme in razporeditev časa: norveščina – 10 ur, družbene študije – 6 ur, angleščina – 4 ure, matematika – 4 ure, naravoslovje – 4 ure, športna vzgoja – 2 uri, skupaj je to 30 ur tedensko.

V nadaljevanju sledijo učni načrti za posamezne predmete; predstavila bom učni načrt za norveščino. Pri norveščini je tako osnovni namen, da udeleženci pridobijo temeljno znanje, da razvijajo besedišče, se urijo v izgovarjavi, da razumejo slovnična pravila in jih uporabljajo. Razvijati morajo sposobnost govora, pisanja, branja in poslušanja ter razumevanje vsebine besedila, ki ga preberejo ali slišijo. Cilj je, da je udeleženec sposoben doseči kompetence na ravni 1 (A1/A2) ter kompetence na ravni 2 (A2/B1). V učnem načrtu je navedeno, katere cilje mora učenec usvojiti in kako (sprejema sporočila, izrazi svoje misli in občutke, poskusi oblikovati svoje mnenje, sodeluje v različnih vrstah pogovorov ipd.). Podobno velja za znanje slovnice, pravopisa, poznati mora besedne vrste in jih pravilno uporabljati. Cilj je, da je učenec sposoben tudi na tem področju pridobiti kompetence na ravni 1 (A1/A2) ter na ravni 2 (A2/B1). Učenci naj bi primerjali norveške jezikovne foneme, besede in izraze z materinščino. Tudi pri preostalih predmetih gre za usvajanje znanja na dveh ravneh.

Po analizah OECD (2015, 2) je učinkovitost dosežkov migrantov v šolah zelo povezana z jezikovnimi ovirami, pa tudi z značilnostmi šolskega sistema v državi gostiteljici. Pomembno je predvsem to, ali gre za vključujoče izobraževanje, pri katerem ne delajo razlik med učenci, pač pa si prizadevajo za vključevanje in uspeh vsakogar med njimi.

Zaključek

»Učenec ali študent, ki je dobro učno in družbeno vključen v izobraževalni sistem, ima večjo možnost, da doseže svoj potencial. Učenci iz migrantskih okolij pa se srečujejo s številnimi izzivi, ki lahko vplivajo na njihovo učenje in razvoj. V strokovni literaturi

tako ločimo tri vrste izzivov: 1. tiste, ki so povezani z migracijskim procesom (npr. odhod iz matične države, učenje novega jezika, prilagajanje novim pravilom in rutinam); 2. tiste, ki so povezani s splošnimi socialno-ekonomskim in političnim okvirom, razpoložljivostjo virov za izobraževalne sisteme in šole, ki spodbujajo vključevanje, kar vzpostavlja enakost, ter 3. tiste, ki so povezani z udeležbo študentov v izobraževanju, vključno z omejenim številom obsega začetnih ocenjevanj« (European Commission, EACEA in Eurydice 2019, 9).

Omejeno število ocenjevanj pravzaprav pomeni, da so v ospredju socialna, čustvena in zdravstvena vprašanja in da učenci na teh področjih dobijo dovolj veliko podporo. Uvajalni razred v Bergnu je lep primer teh usmeritev v praksi. Če se dotaknemo najprej tretje točke, lahko zapišemo, da učencem tam zagotavljajo veliko čustveno oporo. Pogovarjajo se z njimi o njihovih čustvih, odnosu do prijateljev in prvih ljubeznih. Pri tem jim dajejo močno socialno podporo in občutek svobode. Kadar starši občutek svobode zatirajo, učencu v uvajalnem programu omogočijo, da gre živet drugam, v drugačno okolje. Veliko pozornosti namenjajo tudi učenju norveščine, odnosom med ljudmi in seznanjanju z norveškimi kulturnimi navadami.

V omejenem času, ki sem ga preživela v norveški šoli in pri norveški družini, sem opazila, da ravnajo tako, da nikogar ne izključujejo, in v tem duhu tudi vzgajajo. Učitelji so poleg tega pogosto dejavni kot prostovoljci.

Pomembno je, da dijakom tujcem po koncu izobraževanja zagotovijo bivališče in delo. Prava osamosvojitvev je mogoča le ob sodelovanju šole, socialnih služb, podjetij. Te povezave v dobro družbe so nenavadno močne. Gre za prizadevanja, da je treba stopiti skupaj za družbeno dobro, v pomoč ljudem. Zaznala sem, da si na različne načine prizadevajo premagovati egoizem.

To se kaže tudi v njihovem jeziku. Beseda *prosim* v norveščini sicer obstaja, vendar jo uporabljajo izjemno redko. Moja gostiteljica Kari je poudarila, da norveščina ni jezik vljudnosti, da gre za to, da moramo biti vljudni v ravnanju, kot ljudje.

Literatura

European Commission, EACEA in Eurydice, 2019. *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures; Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Grmek Zupanc, L., in K. Danielsen Salomonsen. 2018. »Sharing

Knowledge and Experience.« *ESHA Magazine*, oktober, 48–59.
<http://www.esha.org/eshamagazine/>

Hordaland Fylkeskommune. 2015. *Lokal læreplan for innføringsklassene i Hordaland*. <https://www.hordaland.no/globalassets/for-skulane/arstad-vgs/filer/lareplan-for-innforingsklassane.pdf>

OECD. 2015. *Helping immigrant students to succeed at school – and beyond*. <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>

- **Lidija Grmek Zupanc** je je ravnateljica Višje strokovne šole, Šolski center Kranj. lidija.grmek@sckr.si

1. mednarodna znanstvena konferenca

Vodenje v vzgoji in izobraževanju: Mreženje kot podpora vodenju za učenje na različnih ravneh

7.–8. april 2020, Hotel Slovenija, Portorož

Šola za ravnatelje aprila 2020 organizira *prvo mednarodno znanstveno konferenco Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, kjer v središče postavljamo *mreženje znotraj vzgojno-izobraževalnih zavodov* in iščemo odgovore na vprašanje, kako lahko z vodenjem spodbujamo nastajanje in širjenje mrež za izboljševanje učenja. Središče raziskovanja premikamo od raziskovanja različnih oblik sodelovanja med posameznimi udeleženci in raziskovanja skupnosti učenja *k raziskovanju mrež, ki nastajajo s povezovanjem med udeleženci znotraj organizacije*. To so lahko mreže posameznih udeležencev ali skupin na različnih nivojih, kot na primer: strokovni sodelavci, učenci v razredu, strokovni organi, ki se povezujejo med seboj, in podobno. Na mreženje znotraj organizacij vpliva tudi mreženje med organizacijami. Prispevki o takšnem mreženju naj bodo usmerjeni na predstavitev njegovih učinkov na procese vzpostavljanja povezav med udeleženci znotraj vzgojno-izobraževalnega zavoda. Tudi mreže za izboljševanje učenja na različnih nivojih znotraj organizacije so lahko medsebojno povezane. Tako mreženje strokovnih sodelavcev lahko vpliva na sodelovanje učencev in njihovo mreženje.

S temo konference spodbujamo predstavitve raziskav, usmerjenih k osnovnim raziskovalnim vprašanjem:

- *Kako vodenje vpliva na vzpostavljanje mrež?*
- *Kako vodenje prispeva k širjenju mrež?*

Ob tem spodbujamo razpravo o različnih oblikah povezovanja, ki presegajo izmenjavo informacij ali izmenjavo idej in predstavljajo *povezovanje za skupno raziskovanje, eksperimentiranje, inovacije in razvoj vodenja za učenje*. Prispevki naj jasno predstavljajo povezave med udeleženci mrež, in sicer z opisom *vsebine, zaradi katere se povezujejo*. To je lahko na primer večja aktivnost pri pouku ali večja motiviranost za učenje in raziskovanje, razvijanje ustvarjalnosti, kritičnega mišljenja, timskega dela ali pa učinkovito učenje. Poleg povezovanja udeležencev mrež naj prispevki

predstavljajo *tudi oblike dela*, ki so usmerjene v preizkušanje načinov učenja, razpravo in posledično izboljševanje procesa učenja in poučevanja. Vodenje vzgojno-izobraževalnih zavodov je vse bolj usmerjeno v izboljševanje procesa učenja in sooblikovanje kulture organizacije, ki spodbuja sodelovanje. Različne *formalne in neformalne mreže*, ki se v vzgojno-izobraževalni organizaciji vzpostavljajo in širijo, pa lahko predstavljajo podporo vodenju za učenje na različnih ravneh.

Predstavite lahko:

- *Mreženje otrok, učencev, dijakov, študentov, varovancev in drugih*, ki z učenjem iz različnih virov razvijajo prečne veščine ali specifične kompetence. Predstavite lahko npr. tutorstvo, povezovanje učencev različnih ali enakih starosti in podobno.
- *Mreže strokovnih delavcev* za izboljšanje procesa učenja in poučevanja kot vzpostavljanje povezav med njimi v različnih oblikah, na primer: medsebojne (kolegialne) hospitacije, medpredmetne ure ali sklope, mentorstva učiteljem začetnikom, učne sprehode, senčenja strokovnih sodelavcev, povezovanje strokovnih delavcev različnih strok (na primer: razrednih učiteljev z logopedi, s socialnimi pedagogi ali posameznimi učitelji strokovnih predmetov). Sem uvrščamo tudi vpliv mednarodnega sodelovanja učiteljev v različnih aktivnostih (mobilnost, strateška partnerstva) na vzpostavljanje povezav med udeleženci znotraj vzgojno-izobraževalne institucije.
- *Mreže, v katerih se vzpostavljajo povezave med različnimi timi*, na primer: povezave med aktivni, oddelčnimi učiteljskimi zbori, povezovanje timov z različnimi nalogami (za kakovost, šolskih razvojnih timov, timov za zdrav življenjski slog ...) med seboj ali z drugimi aktivni, timi in oddelčnimi učiteljskimi zbori.
- *Različne oblike mreženja, prek katerih se vodstvo šole povezuje s strokovnimi organi šole, svetom šole ali svetom staršev* in ki so usmerjene v izboljšave, evalvacijo in zagotavljanje kakovosti procesa učenja in poučevanja. Pri tem lahko predstavite tako vsebino povezovanja kot oblike dela.
- *Vpliv na oblikovanje in širjenje mrež različnih udeležencev znotraj vzgojno-izobraževalnih zavodov*, ki ga imata povezovanje in sodelovanje z zunanji strokovnjaki oz. institucijami, ki s svojim delovanjem sooblikujejo prostor vzgoje in izo-

braževanja (npr. predstavniki MIZŠ, ŠR, ZRSŠ, Pedagoškega inštituta, CSD, fakultet in drugih).

- *Vpliv na oblikovanje in širjenje mrež različnih udeležencev znotraj vzgojno-izobraževalnih zavodov, ki ga ima povezovanje s podjetji ali z drugimi institucijami s področja gospodarstva in širšega družbenega okolja.*

mag. Branka Likon, programska vodja

dr. Vladimir Korošec, direktor

Sebastjan
Čagran

The Views of Participants at the National School for Leadership in Education on Performing Duties in the Legal Field

The view that, in schools and kindergartens, carrying out the responsibilities of the management body represents a demanding and time-consuming assignment for headteachers, can often be encountered. Moving away from the dilemma of whether or not this type of work is ideally suited to principals, the concern about their competence to independently perform such tasks arises. This article presents an overview of the opinions of participants in the National School for Leadership in Education programme – a number of newly appointed headteachers and assistant headteachers – regarding the performance of tasks in the field of legal management. The results obtained through the questionnaire served as a basis for determining how qualified the programme participants felt for performing this kind of tasks, what their understanding of the meaning of legal operation and their stance on performing such duties or related expectations were. The article opens a window into the attitudes and expectations of newly appointed headteachers, assistant headteachers and those among teaching staff who are seriously considering headship, regarding the performance of responsibilities in the legal field. Based on this, the conclusion proposes a suggestion for one of the potential improvements in headteachers' professional development, namely a systematic approach to knowledge management.

Keywords: law, legislation, regulations, leadership, management body, headteacher, professional competence, views, performing legal tasks, knowledge management, knowledge administration, knowledge

VODENJE 2|2019: 3–24

Monika Špital
and Eva
Boštjančič

Systematic Approach to Measuring the Effectiveness of Employee Training: Applying the Kirkpatrick Model in Practice

The objective of our study was to determine how the heads of educational institutions measure the effectiveness of the trainings attended by the staff. We built on the practical realisation that, while the employers encouraged, financed and organised employee trainings, they rarely evaluated their effectiveness. The study saw the participation of 61 heads from various educational institutions and organisations related to education. The participants completed a questionnaire devised to measure indirectly how often they evaluated the attainment of employees' educational goals according to the Kirkpatrick model. The results have shown that, most often, leaders will evaluate the effectiveness of trainings immediately after the completion of the training, at the level of participant responses specifically. On average, the effectiveness of trainings at the level of learning is measured a little

less often, followed by the level of results for each educational institution, while the evaluation at the level of employee behaviour after a certain period is the least conducted. Considering that a reliable and valid measurement of performance hinges on evaluations at all levels, the results show that, in practice, the heads fail to take this sufficiently into account. We find that the model presented can provide relevant support at all levels of staff training and education.

Keywords: employee training, Kirkpatrick model, measuring training effectiveness

VODENJE 2|2019: 25–37

Maja Skubic
Avsec, Karmen
Gluhodedov,
and Pavlina
Antolič

Motivating Teachers for Project Participation

The aim of the article is to examine how leaders achieve motivation among teachers, i.e. project team (PT) members, for project participation and to design guidelines for leaders. With the help of literature review, the factors that influence the motivation of PT members will be outlined. This will be followed by an explanation of the notions of motivation and project, and by a summary of their characteristics. The role of the leader throughout the entire process and the leader's interaction with PT members will be highlighted. In addition, the results of an online survey questionnaire completed at three schools will be analysed. In conclusion, the leader's role in motivating PT members is indirect, as the leader shapes the kind of conditions that are conducive to motivating members for project work.

Keywords: project, leader, motivation, guidelines for leaders

VODENJE 2|2019: 39–55

Tilen Smajla

Younger Pupils' Attitudes to the Introduction of the First Foreign Language Using the Content and Language Integrated Learning Approach (CLIL)

The article presents the results of our study that examined the views of younger pupils on the introduction of the first foreign language (hereinafter FL1), using the content and language integrated learning approach (CLIL), into the second grade of the first third of Slovenian elementary schools. We wondered whether statistically significant differences in pupil attitudes toward the introduction of FL1 existed by (Hypothesis 1) gender, (Hypothesis 2) age, and (Hypothesis 3) the school where FL1 was taught. The results indicate that Hypothesis 3 can be confirmed almost entirely, Hypothesis 2 only in part, and Hypothesis 1 completely. For Hypothesis 3, the results of the Bonferroni post-hoc test revealed considerable differences between Anton Ukmar Koper Elementary School on the one side, and Dragotin Kette Ilirska

Bistrica, Solkan, and Voličina elementary schools on the other. In all of these schools, teachers use the content and language integrated learning approach to FL1 teaching or approaches similar to CLIL, which is the source of said differences in attitudes. This article significantly contributes to understanding the attitudes among school leadership members and foreign language teachers, which is something that, in the process of introducing FL1, can have a more marked effect on the change of attitudes and the quality of teacher work in class.

Keywords: younger pupils, elementary school, first foreign language, gender, age, headteacher attitudes, teacher attitudes, early age

VODENJE 2|2019: 57–72

Stjepan Paladin

Staff Turnover and Employee Orientation for a Demanding Work Field: The Role of the Subject Group Head

The article discusses the importance and responsibility of quality leadership of organizations and various leadership skills that help leaders to work better and more effectively with people, especially during times of high employee turnover. The article explains the concept of employee turnover and explains the causes of turnover in practice, as it involves working in a challenging work area with children and adolescents with special needs. The article also discusses distributed leadership, which is increasingly appearing in various educational institutions and the role of asset manager within such a system. The main purpose of the article is to present the role of the asset manager as a key person in introducing new people to the organization, since we consider qualitative and properly oriented introduction in the trial period as one of the potential aspects of reducing employee turnover.

Keywords: asset manager, distributed leadership, employee turnover, children and adolescents with special needs, trial period

VODENJE 2|2019: 73–91

Lidija Grmek
Zupanc

Participation in ESHA Job Shadowing as an Example of International Communication for Exploring Good Practices in the Integration of Foreigners (Årstad Videregående Skole, Bergen, Norway)

The ESHA Job Shadowing Programme provided me with the opportunity to visit Årstad Videregående Skole in Bergen, Norway – a school centre comprising several different schools and offering three integration classes, called introduction classes. This is a yearlong integration programme for foreign minors and underage migrants ('newly arrived students'), for whom the work is adapted. The core topics of class interchanges relate to these students' identity, their difficulties with new

language and friends. These classes are renowned throughout the country for their good results. In this article, I use the information acquired through an in-depth interview with the teaching head of introduction classes, Marie, observation, and the publicly issued work plan for introduction classes.

Keywords: introducing foreign minors with completed elementary school into Norwegian secondary school programmes, introduction class, introduction class work plan, teacher approaches to introduction class

VODENJE 2|2019: 93–102

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 2|2019



Letnik 17

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

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

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

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

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

The journal Leadership in Education is listed in Erih Plus. By submitting a manuscript authors certify that their manuscripts are their original work, that the manuscript has not previously been published elsewhere, and that the manuscript is not currently being considered for publication elsewhere. All manuscripts are double-blind peer reviewed. Information for authors is available at <http://vodenje.solazaravnatelj.si>



šR

ISSN 1581-8225



9 771581 822503