

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 2|2013

Pogledi na vodenje

- 3 V učenje usmerjeno vodenje: kako se uresničuje
Peter Earley
- 17 Poglobljanje distribuiranega vodenja: demokratična perspektiva moči, namena in ideje jaza
Philip A. Woods in Glenys J. Woods
- 41 Vloga razvojnega elektronskega listovnika v profesionalnem učenju in razvoju učitelja
Tanja Rupnik Vec in Sašo Stanojev
- 55 Dimenzije učenja pri izobraževanju učencev s posebnimi potrebami
Erna Žgur

Izmenjave

- 71 Učenje učiteljev in vzgojiteljev z metodo vzajemne refleksije
Tatjana Ažman in Sanja Gradišnik
- 93 Spodbujanje učenja o Evropski uniji na šolah
Nada Trunk Širca, Andreja Barle, Jasmina Mohorko, Katja Kolenc in Valerij Dermol
- 107 Motivacija in vodenje starejših osnovnošolskih učiteljev za profesionalno učenje
Lilijana Bele
- 127 Projekti mobilnosti Leonardo da Vinci: priložnost za usposabljanje učiteljev za delo v novih programih
Frančiška Al-Mansour
- 135 Promocija zdravja pri delu na oš Marije Vere
Violeta Vodlan
- 145 **Povzetki | Abstracts**



Obiščite nas na
<http://www.solazaravnatelj.si/zaloznistvo/revija-vodenje>

V učenje usmerjeno vodenje: kako se uresničuje

Peter Earley

Inštitut za izobraževanje Univerze v Londonu

Članek izhaja iz najnovejših raziskav in literature o uspešnem vodenju in posebej v učenje usmerjenemu vodenju. Študije kažejo, da je delo ravnateljev zahtevno, neizprosno, zapleteno in čustveno naporno ter da v učenje usmerjenemu vodenju oziroma pedagoškemu vodenju morda ne dajemo vedno prednosti, ki si jo zasluži. Proučevanje v učenje usmerjenega vodenja pripelje do razmišljanja, kako bi lahko vodenje izvajali tako, da bi vodili z učenjem obogateno šolo, v kateri je enako pomembno učenje učencev kot odraslih. Prispevek se končuje s predvidevanjem, da bomo v prihajajočem desetletju globalno pripisovali tej obliki vodenja čedalje več pomena, ker si bodo šole prizadevale izboljšati rezultate učencev.

Ključne besede: vodenje za učenje, delo ravnateljev, v učenje usmerjeno vodenje

Uvod

V približno zadnjih desetih letih pojem v učenje usmerjenega vodenja oziroma vodenja za učenje vse izraziteje prevladuje nad drugimi pojmovanji vodenja (Earley 2013; Hallinger 2012). Kakšna je narava takega vodenja in kako ga vodje uresničujejo, je predmet tega članka. V večini izobraževalnih sistemov se je vloga vodje šole oziroma ravnatelja v zadnjem desetletju občutno spremenila, saj so šole zdaj veliko bolj avtonomne kot prej, spremenili so se ravni in vzorci odgovornosti pa tudi narava dolžnosti šolskih vodij (Schleicher 2012). To se odraža v rasti svetovnega zanimanja za vodenje in v širšem priznavanju, da ima vodenje pomemben vpliv na izboljšanje šol in rezultate učencev. Vse pogosteje to vodenje vidimo oziroma obravnavamo kot v učenje usmerjeno vodenje ali vodenje za učenje. Na primer, letno poročilo Ofsteda, angleške agencije za šolsko inšpekcijo, omenja, da »učinkoviti šolski vodje – in zlasti dobro vodenje učenja – najmočnejše vplivajo na standarde šole in uspešnost učencev« (Ofsted 2012, 20). Manj pa je znano, kako ravnatelji izkoristijo svoj čas, kaj počnejo iz dneva v dan in kako se to nemara razlikuje med šolami in izobraževalnimi sistemi. Kako porabljajo ta

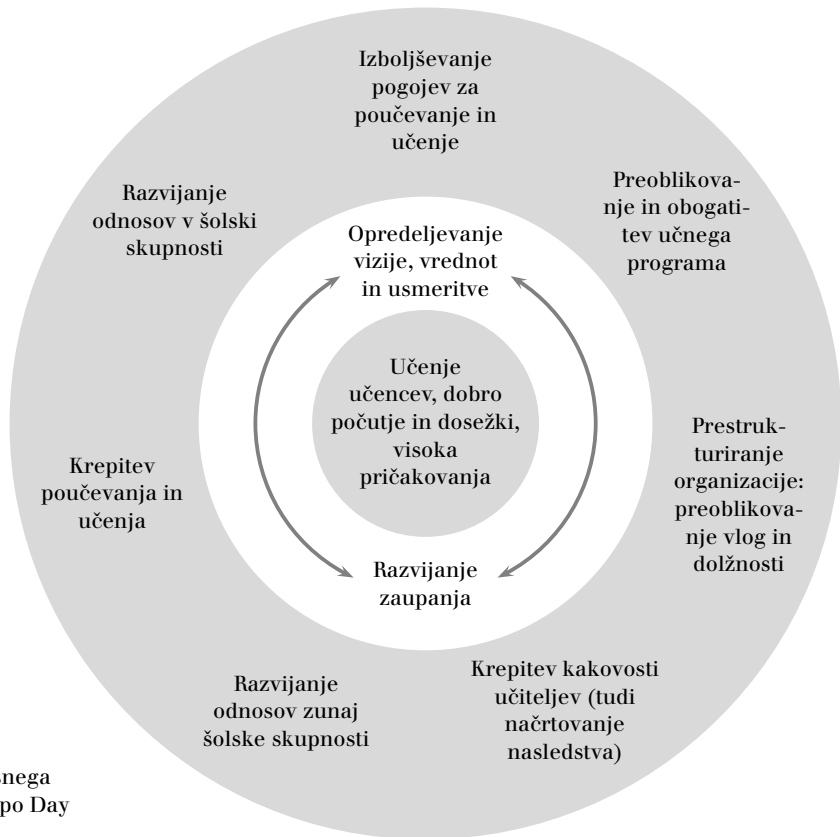
čas za vodenje učečih, je vse bolj v središču zanimanja, vendar je treba na to gledati v širšem okviru vsega, kar soustvarja uspešno vodenje.

Delo uspešnih vodij šol

Nabralo se nam je že precej dokazov o tem, kaj soustvarja uspešno vodenje, njegove ključne dimenzije pa so pred kratkim opisali Day in sodelavci (2009, 2010, 2011). Njihova obširna študija o vplivu vodenja na rezultate učencev navaja ključne razsežnosti uspešnega vodenja, ki jih prikazujemo na sliki 1. Zelo pomenljivo je, da avtorji učenje učencev, njihovo dobro počutje, visoka pričakovanja in dosežke umeščajo v sredino diagrama, medtem ko so jasnost vrednot vodij, njihove vizije, strateške usmeritve in razvijanje zaupanja zbrani ob osrednjem jedru. Zunaj tega jedra najdemo številne medsebojno povezane razsežnosti, med katerimi se jih precej nanaša na poučevanje in učenje, in sicer: krepitev kakovosti učiteljev (skupaj z načrtovanjem nasledstva), izboljševanje pogojev in krepitev kakovosti poučevanja in učenja. Druge razsežnosti se nanašajo na prestrukturiranje šole (preoblikovanje vlog in dolžnosti) ter preoblikovanje in obogatitev učnega načrta. Zadnji dve razsežnosti se nanašata na razvijanje močnih odnosov in sodelovanja tako znotraj kot zunaj šolske skupnosti.

Gre za koristen model razsežnosti uspešnega vodenja, študija pa je zelo pomembna, ker z modelom osvetljuje potrebo po učinkovitem vodenju povsod v organizaciji. S pojmom razpršenega oziroma distribuiranega vodenja (npr. Harris 2008) smo se lažje odmaknili od zanašanja na zamisli enega ali edinega vodje, toda vseeno pogosto vidimo v »junaškem« ali karizmatičnem vodji opredeljevalca »glavne vizije«, vsaj na začetku, in obiskovalci šole, tudi starši, pogosto želijo videti ravnatelja in ne drugih »vodij« šole. Več ko so dobivale šole avtonomije in bolj ko smo jih začeli dojemati kot ključno gonilo izboljševanja, pomembnejša je postala vloga šolskih vodij, predvsem ravnatelja. Ali zahtevamo od tistih v vrhu organizacije preveč? Ali so postale njihove dolžnosti z decentralizacijo tako obširne in raznolike, da se jim izmika posvečanje temu, kar je resnično pomembno, namreč učenju? Kako bi torej lahko šolskim vodjem omogočili, da svoja strokovna prizadevanja bolj usmerijo v vodenje učenja in krepitev kakovosti poučevanja in učenja?

Levin (2013) meni, da »od vodij zahtevamo preveč spretnosti, s čimer se naloga začenja zdeti neizvedljiva za navadne smrtnike«,



SLIKA 1
Razsežnosti uspešnega
vodenja (povzeto po Day
idr. 2010, 4)

in čeprav je veliko spretnosti pomembnih, Levin meni, da »se morajo vodje, da res zaupajo v svoje delo, čutiti sposobne na dveh poglavitnih področjih«; »v vodenju poučevanja in učenja ter v zmožnosti upravljanja političnega okolja v šoli in zunaj nje tako, da vzdržujejo organizacijo in razvijajo podporo skupnosti do nje« (str. 5, ležeči tisk je moj). Vseeno pa raziskave dela šolskih vodij in ravnateljev kažejo, da večino časa porabijo za opravljanje administrativnih in upravnih vidikov svojega dela. Radi so vidni in »besede pretaplajo v dejanja«, poleg tega pa se porabljanje časa za stvari, ki pomenijo največ, in ravnanje, primerno vodjem, ki se najbolj posvečajo učenju, zdita prednosti izjemno dobrih vodij, toda McKinseyjevo poročilo (Barber idr. 2010) pripominja, da angleški ravnatelji porabijo po uradni dolžnosti 14 % časa zunaj šole, 34 % v šoli izven pisarne, in več kot polovico časa (52 %) v pisarni. Te številke so skoraj enake tistim, do katerih so prišli v Angliji z anketi-

ranjem več kot 800 ravnateljev, ki so jih vprašali, kako porabljajo svoj čas (Earley idr. 2012).

V učenje usmerjeno vodenje ali vodenje učenja

Pojem v učenje usmerjenega vodenja oziroma vodenja za učenje je neprekinjeno pridobival prednost pred drugimi pojmovanji vodenja, kot sta transformacijsko in distribuirano. Primerjalni pregled vodenja šol v OECD je videl srž učinkovitega vodenja v osredotočanju na podpiranje, ocenjevanje in razvijanje kakovosti učiteljev (Pont idr. 2008). V novejšem poročilu OECD je omenjeno, da je to vključevalo »usklajevanje učnega načrta in programa poučevanja, spremljanje in ocenjevanje prakse poučevanja, spodbujanje strokovnega razvoja učiteljev in podpiranje sodelovalnih delovnih kultur« (Schleicher 2012, 18). Osredotočanje na poučevanje in učenje je bilo ključno tudi v modelu uspešnega vodenja Daya idr. (glej sliko 1). Levin meni (2013, 5–6, ležeči tisk je moj):

Naše rastoče poznavanje vodenja poučevanja in učenja razkriva šolskim vodjem, da morajo, če želijo to delo opravljati dobro, prepoznati delo vodenja učenja kot ključno odgovornost, ki ji posvečajo precejšen del časa in pozornosti ter ki *ima prednost* pred drugimi konkurenčnimi pritiski.

Mogoče je o dajanju visoke prednosti takemu delu lažje govoriti kot ga uresničevati, če upoštevamo dokaze o tem, kako ravnatelji razporejajo svoj čas – na primer, nedavna študija v Angliji je ugotovila, da skoraj šest ravnateljev med desetimi trdi, da namenja vodenju poučevanja in učenja »premalo časa«, samo štirje od desetih pa so menili, da »približno ravno prav« (Earley idr. 2012).

Toda dokazi o učinkovitem vodenju so dosledni in metaanaliza Robinsona, Hohepe in Lloyda (2009) kaže, da je »spodbujanje učenja in razvoja učiteljev ter sodelovanje v njem« najpomembnejša razsežnost vodenja šol (glej preglednico 1). Iz metaanalize 23 mednarodnih študij so izluščili ključne dejavnike, povezane z učinkovitim vodenjem šole. Za ugotavljanje velikost učinka (vU) petih razsežnosti vodenja na učenje učencev so uporabili statistične podatke. Ugotovitve so bile osupljive, saj je imelo na učence daleč največji vpliv vodenje, povezano z razvojem učiteljev. Bistveno je, da ravnajo kot v učenje usmerjeni vodje, saj avtorji tudi omenjajo, da »bolj ko vodje osredotočajo svoje odnose, delo in učenje na osrednjo dejavnost, poučevanje in učenje, večji je njihov vpliv na rezultate učencev« (Robinson 2011). K učnim rezultatom

PREGLEDNICA 1 Pet razsežnosti učinkovitega vodenja šole

1. Spodbujanje učenja in razvoja učiteljev in sodelovanje v njem (0,84)
2. Opredelitev ciljev in pričakovanj (0,42)
3. Načrtovanje, usklajevanje in ocenjevanje poučevanja in učnih načrtov (0,42)
4. Strateško namenjanje sredstev (0,31)
5. Zagotavljanje urejenosti in spodbudnosti okolja (0,27)

OPOMBE Številke v oklepajih ponazarjajo »velikost učinka«. Velikost učinka se meri v vrednostih 0–1, pri čemer vrednosti pod 0,2 kažejo šibek ali ničel vpliv, vse nad 0,6 pa pomemben vpliv. Povzeto po Robinson, Hohepa in Lloyd (2009).

učencev največ prispeva razvoj učiteljev in delovanje vodij šole, kar je bistveno za ustvarjanje »učnega vzdušja« na šoli tako za učence kot odrasle.

Da bi razumeli, kako lahko šolski vodje dajo večjo prednost dejavnosti, usmerjeni v učenje, je treba na kratko preudariti, kako vodje vplivajo na dogajanje v razredih in šolah. Hallinger in Heck (2010) sta podala uporaben opis pedagoškega vodenja in njegovih ključnih značilnosti, medtem ko Southworth omenja tri ravni vplivanja – neposredno, posredno in obojestransko (2009). Neposredni učinki so vidni, kjer dejanja vodij neposredno vplivajo na šolske rezultate (denimo s poučevanjem v razredu); učinki so posredni, če vodje vplivajo na rezultate posredno z drugimi spremenljivkami; in obojestranski učinki se pojavijo, če vodje vplivajo na učitelje in učitelji vplivajo na vodje, s čimer nastaja vpliv na rezultate. Kot piše Southworth: »učinkoviti šolski vodje se neposredno ukvarjajo s svojim posrednim vplivom« (2009, 102). Day in sodelavci v svoji študiji o učinkovanju vodenja na rezultate učencev pravijo, da šolski vodje izboljšujejo poučevanje in učenje predvsem *posredno* in najmočnejše s svojim vplivom na motivacijo zaposlenih, njihovo predanost in delovne razmere (Day idr. 2009, 1). Kot smo videli, opozarjajo tudi na pomembnost vodenja pri ustvarjanju šolske kulture in vzbujanju zaupanja znotraj organizacije.

Kako se uresničuje

Na kulturo šole in ustvarjanje »vzdušja učenja« za učence in odrasle vpliva to, kako se vodenje izvaja – kot je omenil Schein (1985) pred več desetletji: vodje ustvarjajo kulturo. Vodje so »graditelji kulture«, saj oblikujejo skupne vrednote in prepričanja, ki razvijajo organizacijski okvir, v katerem se vzpostavljajo strukture in se obnašajo ljudje. Schein meni, da je najpomembnejša naloga, ki jo opravljajo vodje v organizacijah, ustvarjanje kulture – oblikovanje

kulture je ena osnovnih nalog vodij. Vsaka organizacija ima lastno kulturo, ki jo sooblikuje mnogo stvari, na primer zgodovina, struktura (npr. oblike odločanja), velikost in faza šole, stavbe in ljudje. Organizacijska kultura prežema vse in vpliva na vse, toda vodenje in upravljanje sta ključna dejavnika; proces je dvosmeren, saj na kulturo vplivata vodenje in uprava, organizacijska kultura pa vodenje in upravo ali zavira ali podpira.

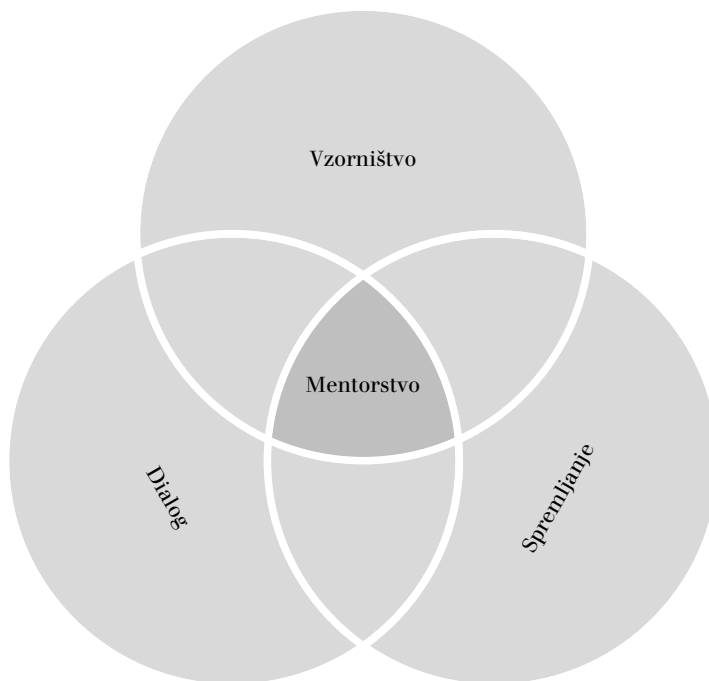
V šolah, v katerih je kultura osredotočena na učenje, se vodje vidijo kot »vodilni učeči« in želijo, da jih drugi vidijo tako, učenje na vse ravneh – med učenci, odraslimi in na ravni organizacije – pa dojemajo kot poglobljeno. Kultura, usmerjena v učenje, je vzpostavljena tam, kjer obstaja spodbudno in sodelovalno okolje, kjer vlada medsebojno zaupanje in se ideje delijo in kjer se zaposlenim omogoča, da prevzamejo osrednjo vlogo v svojem delu in so informacije prosto dostopne ter jih uporabljajo za gnanje napredka. Obstaja zaveza, da učeči delajo skupaj, kjer se tako zaposleni kot učenci dojemajo kot učeči in kjer imajo zaposleni in učenci občutek skupnosti in delajo sodelovalno (Bubb in Earley 2010).

Levinu (2013, 6) se zdi pomembno, da se ustvari šolska kultura, ki:

jasno izraža, da se od vseh na šoli pričakuje udejstvovanje v neprekinjenem učenju o učinkoviti praksi (na primer z organizacijo učinkovitega nenehnega strokovnega razvoja in z učinkovito uporabo podatkov o učencih za vodenje izboljševanja) in to klimo (kulturo) prenaša v konkretne sisteme in procese, ki jo pretvarjajo v pomemben del dela vseh na šoli (na primer z vpeljevanjem razprave o učenju v vsak sestanek zaposlenih, vsako šolsko prireditev, vsak načrt in vsako važnejšo komunikacijo)

Še natančneje po Southworthu (2009) v učenje usmerjeno vodenje deluje z vzorništvom, spremljanjem in dialogom. West-Burnham in Coates (2005) sta predlagala, da bi k tem trem strategijam v učenje usmerjenih vodij dodali še mentorstvo in usmerjanje (glej sliko 2). Kot smo omenili, se učinkoviti vodje šol ukvarjajo s svojim posrednim vplivom, in to počnejo s pazljivim upravljanjem šolskih struktur in sistemov ter se poslužujejo z njimi povezanih strategij vzornišva, spremljanja, dialoga in mentorstva ter usmerjanja.

Pri vzorništvu gre za moč zgleda. Učitelji in vodje močno verjamejo v dajanje zgleda, ker vedo, da vpliva tako na učence kot sodelavce. Spremljanje vključuje skrbno analiziranje napredka učen-



SLIKA 2
Strategije za v učenje
usmerjeno vodenje (povzeto
po Southworth 2009)

cev in podatkov o rezultatih (npr. rezultatov preverjanja in ocenjevanja, podatkov o evalvaciji, trendov uspešnosti, anket o mnenju staršev, prisotnosti učencev in podatkov iz razgovorov z učenci) ter ukrepanje na podlagi teh podatkov. Izvajanje spremljanja zajema tudi obiske šolskih vodij v razredih, opazovanje učiteljev pri delu ter zagotavljanje povratnih informacij učiteljem.

Tretja nit vodenja, usmerjenega v učenje – dialog – se nanaša na ustvarjanje priložnosti med učitelji za pogovor s kolegi in vodjami o učenju in poučevanju. Southworth opozarja, da so »tako razredi kot zbornice prostor, kjer se veliko govori. V šolah v resnici ne primanjkuje govorjenja. Vseeno je včasih premalo pogovora o učenju in poučevanju« (2009, 97). West-Burnham in Coates (2005) sta dodala Southworthovim trem strategijam še mentorstvo in usmerjanje, ker so v takih načinih dela videli steber vsega v šolski skupnosti, del njene kulture učenja. V strategiji mentorstva vidita West-Burnham in Coates »združevalno silo, ki omogoča optimalni izraz drugih treh« (2005, 156), ter tako daje vodjem eno najpomembnejših strategij za podpiranje razvoja sodelavcev. West-Burnham in Coates (2005, 158) namreč trdita, da kombinacija teh štirih strategij tvori močno jedro, ki lahko:

- osebno prilagaja ukvarjanje vodstva s sodelavci,
- oblikuje kot vzor prakso najučinkovitejših odnosov z učenci,
- kaže trdno in nenehno zavezo osrednjemu namenu šole.

Za Southwortha (2009, 101) gre pri vodenju, usmerjenem v učenje, za:

hkratno uporabo teh strategij tako, da se med sabo utrjujejo. Njihov skupni učinek je tisti, ki ustvarja močno učenje za učitelje in vodje in omogoča, da je ravnanje učiteljev v razredu informirano ter vodi do izboljševanja poučevanja in učenja učencev.

Šolski vodje, ki želijo vzpostaviti vztrajno usmerjanje v učenje, lahko: pogosto obiskujejo razrede in se udeležujejo strokovnih učnih dejavnosti z zaposlenimi, se redno seznanjajo s tem področjem in svoje znanje prenašajo drugim, začenjajo in vodijo pogovore o učenju učencev, skrbijo, da je poudarek evalvacije uspešnosti na učenju učencev, predstavljajo poučevanje in učenje kot glavno temo sestankov zaposlenih vse šole, analizirajo podatke o učenju učencev in jih uporabljajo za načrtovanje in delo z drugimi, da zastavljajo cilje za izboljševanje učenja in nato napredek preverjajo glede na te cilje.

Šolski sistemi in strukture v podporov učenje usmerjenega vodenja lahko vključujejo procese načrtovanja – za pouk, enote dela, čas, razrede in skupine učencev in posameznike; določanje ciljev – za posameznike, skupine, razrede, letnike in vso šolo; komunikacijske sisteme – zlasti sestanke; sisteme spremljanja – analiziranje in uporabo podatkov o učenju učencev, opazovanje razredov in zagotavljanje povratnih informacij; vloge in dolžnosti vodij – tudi mentorstvo in usmerjanje; ter politike za učenje, poučevanje, preverjanje in ocenjevanje (Southworth 2009, 102).

Southworth piše, da v prizadevanju za trajnostno vplivanje na dogajanje v razredih v učenje usmerjeni vodje sodelujejo v učenju na različnih ravneh. Omenja šest ravni učenja (2009, 107):

1. učenje učencev – *učenci nam pripovedujejo o sebi kot učečih;*
2. učenje odraslih – *s skupnim delom odrasli učijo drug drugega umetnosti in obrti poučevanja;*
3. vodenje za učenje in razvoj vodenja – *vodje usmerjajo druge in jim omogočajo vodenje;*

4. vsešolsko učenje – *odrasli postajajo vsako leto boljši v podpiranju učenja učencev preprosto zato, ker delajo v tej šoli in mreži;*
5. učenje med šolami – *naše šole se naučijo več, ker se učijo skupaj;*
6. učenje med mrežami – *čutimo pripadnost učnemu poklicu.*

West-Burnham in Coates vidita v učenje usmerjenem vodenju enega najcelovitejših načinov opisovanja ravnanja vodstva, za kakršno je najverjetneje, da šolo preobrazi v učečo se skupnost. Menita, da so za v učenje usmerjene vodje značilni (2005, 155):

- osebnostne vrednote, ki se zavzemajo za učinkovito učenje, uspešnost in dosežke vsakega posameznika;
- celovito in sistematično razumevanje učenja, ki ga upoštevajo v vseh vidikih svojega vodstvenega dela;
- sposobnost udejstvovanja v strukturiranem dialogu za krepitev razumevanja učenja pri drugih;
- zavezanost podpiranju učenja drugih;
- javno izkazovanje lastnega udejstvovanja v učenju;
- veselje nad uspehom, rastjo in dosežki vseh.

Levin meni (2013, 7), da mora biti delovanje za izboljšanje poučevanja in učenja »osrednje v delu vseh« in da obstaja potreba po:

- razvitju močne skupine formalnih in neformalnih vodij na šoli, ki se medsebojno podpirajo in ki spodbujajo in podpirajo trajno učenje zaposlenih;
- zagotavljanju, da drugi procesi, kot sta evalvacija učiteljev in ocenjevanje učencev, podpirajo učenje v organizaciji na vseh ravneh, namesto da jo odvrtačajo od njega (na primer ne kaznujejo ljudi, ki poskušajo nove stvari, čeprav se izkaže, da se ne bodo obnesle);
- zagotavljanju, da vse naštetost usmerjajo najboljši dokazi, ki so na voljo o učinkoviti praksi izobraževanja, tudi z močno kulturo ocenjevanja in evalviranja v šolah.

Take šole so v učenje usmerjene skupnosti, v katerih se vsi dojemajo kot učeči. Razumejo tudi, da se strokovno učenje nadaljuje kot del njihovega dela – delovno mesto je učna delavnica. Učitelji si delo delijo in si prizadevajo razvijati inovativno prakso, ker zaposleni verjamejo, da je to dragocen in ploden način izboljševanja učnih izkušenj učencev. Izkoristijo tudi priložnosti drugod in

dogodke, kot so konference, seminarji in tečaji zunaj šole. Vodje v učenje usmerjene skupnosti spodbujajo močno pripadnost skupni viziji za prihodnost; učenje vodijo tako, da jih je mogoče videti, ko se učijo skupaj z vsemi drugimi; vodenje si delijo in razdeljujejo ter pooblaščajajo zanj druge. Pospešujejo tudi sodelovanje in kolegi- alne načine dela, nenehno izboljševanje pa je vtakano v sam ustroj šole. Po besedah plodne študije Rosenthalove (1989) s konca 80. let 20. stoletja so takšne šole »učno obogatene«, v primerjavi z »učno osiromašenimi«. Prirejeno različico njene tipologije šole prikazu- jemo v nadaljevanju (Bubb in Earley 2007, 18):

1. *»Učno osiromašena«*

- učitelji delajo v izolaciji,
- učitelji tekmujejo drug z drugim,
- primanjkuje pozitivnih povratnih informacij,
- vleče v različne smeri,
- izogiba se tveganjem,
- vlada občutek nemoči,
- k strokovnemu razvoju (SR) je treba siliti,
- dojemanje SR je odklonilno.

2. *»Učno obogatena«*

- obstajata sodelovanje in izmenjava,
- učitelji nenehno razpravljajo o praksi,
- obstaja skupni fokus,
- obstaja občutek učinkovitosti,
- verjame v vseživljenjsko učenje,
- zazira se navzven in navznoter,
- osredotoča se na izboljševanje stvari za učence,
- povratne informacije so dobrodošle,
- varno je tvegati in preizkušati nove stvari,
- učitelji imajo skupne vrednote.

V Angliji poročilo Ofsteda 2012 ugotavlja, da vodenje poučeva- nja in učenja najmočneje vpliva na standarde šole in da »si iz- jemne šole prizadevajo ustvarjati kulturo in etos, v kateri je di- alog o učenju in poučevanju visoko cenjen in vpet v ustroj šole« (2012, 20). Ofsted trdi, da je to podlaga učeče se skupnosti. V uče- nje usmerjeno šolo vodijo v učenje usmerjeni vodje (Bubb in Ear- ley 2010), in pri OECD pravijo, da taki vodje delujejo na štiri glavne načine (OECD 2009, 12):

s spremljanjem in evalviranjem uspešnosti učiteljevega dela; z izvajanjem in urejanjem mentorstva in usmerjanja; z načrtovanjem strokovnega razvoja učiteljev in z organiziranjem timskega dela in sodelovalnega učenja.

Pri Ofstedu so jasni glede tega, ko pripominjajo, da se vodenje v šolah, ki še niso »dobre«, »preveč posvečajo organizacijskemu upravljanju in premalo pedagogiki in vodenju poučevanja« (Ofsted 2012, 6).

Sklep

V učenje usmerjeno vodenje oziroma vodenje za učenje je postalo in se bo najbrž nadaljevalo kot nova paradigma za vodenje šol 21. stoletja (Hallinger 2012, 2). Toda raziskave dosledno kažejo, da ravnatelji polovico delovnega časa preživljajo v pisarnah (kjer ni prav verjetno, da bi vodili učenje – oziroma kvečjemu samo bežno). Sprejemljivo in realistično je pričakovati, da bodo šolski vodje – in ne samo ravnatelji – sprejeli ta model vodenja šole, vendar ga je težko doseči, če je toliko delovnega časa »vezanega na pisarno«. Študije kažejo, da ima delo ravnateljev hiter tempo, stresno je, neprizanesljivo in razdrobljeno ter zajema veliko različnih aktivnosti (»tipičen dan ne obstaja«) in mora biti dovzetno za potrebe drugih na šoli. Delo je obsežno, neprekinjeno, zapleteno in čustveno zahtevno (Earley in Bubb v tisku). Vendar je kakovost dejanj pomembnejša kot čas sam, ki ga različnim dejanjem nameenjamo. Burkhauser idr. (2012, 37) opozarjajo, da »posvečanje časa enemu vprašanju ali področju samo po sebi še ne pelje do uspeha. Ravnatelj se mora odločiti tako, da vlaga čas v prave stvari in porablja tisti čas učinkovito.« Čas vlagajo v stvari, ki so najpomembnejše, in pokazalo se je, da dajejo ravnanju, ki bi ga pričakovali od v učenje usmerjenega vodje, izjemni vodje prednost. Kot je Levin omenil, mora vodenje za učenje dobiti prednost pred drugimi pritiski, ki mu konkurirajo.

Verjetno je, da bomo v prihodnjem desetletju vodje, zlasti ravnatelje, vse bolj cenili kot vodje učenja, da bodo posvečali več časa »vodenju«, tudi v učenje usmerjenemu vodenju, manj pa administrativnim dejavnostim in organizacijskemu upravljanju. Pri OECD (2009) opozarjajo, da vodje igrajo ključno vlogo pri izboljševanju rezultatov šol tako, da vplivajo na motivacijo in zmožnost učiteljev ter na klimo in okolje, v katerem delajo in se učijo. Ali je mogoče zaznati rast pričakovanja, da bodo ravnatelji in drugi šolski vodje vzdrževali ta poudarek – svoja prizadevanja bolj usmerjali v

strokovne in pedagoške zadeve kot v administrativne in upravne skrbi? Zanimivo je, da še ena, novejša publikacija OECD vsebuje poglavje o ocenjevanju šolskih vodij, v katerem je omenjeno »negovanje pedagoškega vodenja v šolah« (OECD 2013, 485). Toda dokazi kažejo, da postaja ohranjanje poudarka na pedagoškem vodenju – vodenju poučevanja in učenja – čedalje težje, saj je v Angliji leta 2012 kar 58 odstotkov ravnateljev poročalo, da posveča tej dejavnosti »premalo časa«, čeprav so štirje med desetimi dejali, da ji posvečajo »približno ravno prav« časa (Earley idr. 2012).

Pri angleški agenciji za inšpekcijo Ofsted menijo, da se uspešne šole od preostalih najbolj razlikujejo po dveh dejavnikih (2012, 24–25):

Prvi je ta, da počnejo stvari dosledno dobro. Drugi pa je, da vodstvo tesno sodeluje v trudu za kar najučinkovitejše poučevanje in učenje. To pomeni, da vodje dajejo zgleda za učinkovito poučevanje, evalvirajo poučevanje in učenje, za katera odgovarjajo upravno, usmerjajo in razvijajo svoje sodelavce in prevzemajo odgovornost za kakovost. Taki vodje niso prikovani za pisalno mizo, proaktivni so in zelo vidni po vsej šoli. Z drugimi besedami, vodenje deluje na strokovnejši ravni, če se posveča učenju zaposlenih in učenju učencev.

Glede na to, da pripisujejo »vodenju učenja« v trenutnem okviru inšpekcije pomembnejši položaj, obstaja lepa verjetnost, da se bo uresničilo (»kar inšpekcija preverja, se stori«), vendar bo uresničevanje zahtevno, saj so ravnatelji delovno obremenjeni in je njihov čas pod čedalje številnejšimi pritiski in zahtevami, ki tekmujejo med sabo. Ravnatelji morajo več časa vlagati v »vodenje«, zlasti v učenje usmerjeno vodenje in manj v administrativna opravila in upravljanje organizacije, kot je bilo ugotovljeno v starejših študijah. Potruditi se morajo, da svoj čas posvečajo stvarim, ki so najbolj pomembne. Povedano drugače, biti morajo v učenje usmerjeni vodje.

Literatura

- Barber, M., F. Wheeler in M. Clark. 2010. »Capturing the Leadership Premium: How the World's Top Systems are Building Leadership Capacity for the Future.« New York, McKinsey Corporation. http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/schoolleadership_final.pdf
- Bubb, S., in P. Earley. 2007. *Leading and Managing Continuing Professional Development*. London: Sage.

- Bubb, S., in P. Earley. 2010. *Helping Staff Develop in Schools*. London: Sage.
- Burkhauser, S., S. Gates, L. Hamilton in G. Ikemoto. 2012. *First Year Principals in Urban School Districts*. New York: Rand.
- Day, C., P. Sammons, D. Hopkins, A. Harris, K. Leithwood, Q. Gu, E. Brown, E. Ahtaridou in A. Kington. 2009. *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes: Final Report*. Nottingham: Department for Education.
- Day, C., P. Sammons, D. Hopkins, A. Harris, K. Leithwood, Q. Gu in E. Brown. 2010. *Ten Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham: NCSL.
- Day, C., P. Sammons, K. Leithwood, D. Hopkins, Q. Gu, E. Brown in E. Ahtaridou. 2011. *Successful School Leadership: Linking with Learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Earley, P. 2013. *Exploring the School Leadership Landscape: Changing Demands, Changing Realities*. London: Bloomsbury.
- Earley, P., in S. Bubb. V tisku. »A Day in the Life of New Headteachers: Learning from Observation.« *Educational Management, Administration and Leadership*.
- Earley, P., R. Higham, R. Allen, T. Allen, J. Howson, R. Nelson, S. Rawar, S. Lynch, L. Morton, P. Mehta in D. Sims. 2012. *Review of the School Leadership Landscape*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Hallinger, P. 2012. »Leadership for 21st Century Schools: From Instructional Leadership to Leadership for Learning.« Predstavitev italijanskemu ministrstvu za šolstvo, december.
- Hallinger, P., in R. Heck. 2010. »Collaborative Leadership and School Improvement: Understanding the Impact on School Capacity and Student Learning.« *School Leadership and Management* 30 (2): 95–110.
- Harris, A. 2008. *Distributed Leadership in Schools: Developing the Leaders of Tomorrow*. London: Routledge.
- Levin, B. 2013. *Confident School Leadership: A Canadian Perspective*. Nottingham: National College for School Leadership.
- OECD. 2009. *Improving School Leadership: The Toolkit*. Pariz: OECD.
- OECD. 2013. *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Pariz: OECD.
- Ofsted. 2012. *The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills 2010/11*. London: Ofsted.
- Pont, B., D. Nusche in H. Moorman. 2008. *Improving School Leadership*. 1. zvezek, *Policy and Practice*. Pariz: OECD.
- Robinson, V. 2011. *Student-Centred Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Robinson, V., M. Hohepa in D. Lloyd. 2009. *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why; Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington: Ministry of Education.

- Rosenthal, S. 1989. *Teachers' Workplace: The Social Organisation of Learning*. New York: Teachers College Press.
- Schein, E. 1985. *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schleicher, A., ur. 2012. *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Pariz: OECD.
- Southworth, G. 2009. »Learning-Centred Leadership.« V *The Essentials of School Leadership*, 2. izdaja, ur. B. Davies, 91–111. London: Sage.
- West-Burnham, J., in M. Coates. 2005. *Personalizing Learning: Transforming Education for Every Child*. Stafford: Network Educational Press.

- Dr. Peter Earley je profesor na Inštitutu za izobraževanje Univerze v Londonu. p.earley@ioe.ac.uk

Poglabljanje distribuiranega vodenja: demokratična perspektiva moči, namena in ideje jaza

Philip A. Woods

Univerza v Hertfordshiru, Velika Britanija

Glenys J. Woods

Univerza v Hertfordshiru, Velika Britanija

Demokratično vodenje (DV) je model, ki je zelo primeren za vodenje izobraževalnih ustanov. Kljub temu je potrebno njegov pomen in potencial natančno in kritično preučiti. Ta članek se osredotoča na način, kako demokratično vodenje, ki izvira iz ideje holistične demokracije, zagotavlja ogrodje za širjenje in poglobljanje poskusov distribucije vodenja. Naše izkušnje pri uporabi in preizkušanju ogrodja kažejo na interes za premik proti praksam vodenja, ki so bolj holistične ter vključujejo več ljudi. Kažejo pa tudi na vrednost poglobljenih prihodnjih raziskav v različnih kontekstih, ki bodo preizkusile model in razširile naše razumevanje načinov, na katere kreativno upravljanje ogrodja lahko izboljša tako vodenje kot učenje.

Ključne besede: razvoj vodenja, spiritualnost, državljanstvo, holistična demokracija, demokratično vodenje

Uvod

Demokratično vodenje (DV) je model, ki je zelo primeren za vodenje izobraževalnih ustanov. Kljub temu je potrebno njegov pomen in potencial natančno in kritično preučiti. V tem članku ločimo med definicijo DV kot analitičnega koncepta (analitično DV) in definicijo DV kot normativne ideje, ki zagovarja tezo, da ima širjenje priložnosti za vodenje znotraj organizacij številne prednosti in ga velja uveljaviti (aplikativno DV). Članek pravi, da je potrebno DV (tako analitično kot aplikativno) poglobiti in oblikovati razumevanje vodenja, ki v celoti podpira cilje razvoja človeka in socialne pravičnosti. Osredotoča se tudi na način, kako demokratično vodenje, ki izvira iz ideje holistične demokracije, zagotavlja ogrodje za širjenje in poglobljanje poskusov porazdelitve vodstva. Holistična demokracija je model demokratične prakse, ki vključuje sodelovanje (inkluzivno vključevanje v dialog in sprejemanje odločitev ter priložnosti za izvajanje kreativnosti in iniciative) in pomen (rast celotnega človeštva v obliki intelektualnega, spiritualnega, etič-

nega, čustvenega, estetskega in fizičnega razvoja) (Woods 2011).

Presoja vodenja v izobraževanju z gledišča holistično demokratičnih idealov je posebej pomembna tam, kjer izobraževanje želi prispevati k razvoju celotne osebnosti in promovirati demokratično državljanstvo – kot v Sloveniji, kjer osnovno šolstvo »promovira dobro koordiniran kognitivni, čustveni, spiritualni in socialni razvoj« in »sposobnost življenja v demokratični družbi«, in 4-letni program gimnazije vključuje zagotavljanje »holističnega pristopa k izobraževanju« (UNESCO 2011, 11–15).

Cilji članka so:

- povzeti teme, ki so se pojavile s pregledom raziskav o DV;
- poudariti pomen kritičnega razmišljanja o DV s presjo v luči vprašanj namena, moči in ideje jaza;
- pojasniti, kako holistična demokracija kot podstat demokratičnega vodenja predstavlja konceptualni odziv na ta vprašanja;
- pokazati, kako se ideja holistične demokracije preko reflektivnega instrumenta (zgoščeno ogrodje »stopnje demokracije«) uporablja za pomoč vodjem v izobraževanju in drugim pri odločanju o obsegu poglobljanja in širjenja DV;
- poročati in razpravljati o uporabi ogrodja skupin uporabnikov, ki vključujejo slovenske ravnatelje.

Distribuirano vodenje

Ideja distribuiranega vodenja (angl. Distributed Leadership) in povezane ideje razslojitve organizacijskih struktur in zmanjševanja hierarhije s ciljem oblikovanja organizacij, ki so bolj inovativne in podjetniške, je v zadnjem desetletju močno pridobila na vplivu (Gronn 2002a; 2009, Raelin 2011; Woods 2013a; Woods idr. 2004). Izvor razumevanja vodenja kot distribuiranega pa je, kot pojasnjuje Gronn (2002b), veliko starejši. Gibb (1968) je na primer zagovarjal razumevanje vodenja kot interakcijskega pojava, ki je rezultat skupinske dinamike in ne nujno dejanj osebe ali oseb, ki so nosilci vodstvene ali voditeljske avtoritete. Gibb demokratično vodenje obravnava kot le enega izmed stilov vodenja, ki jih lahko izbere vodja (Gibb 1968, 259–265), zato DV samo po sebi ni nujno demokratično.

V zadnjih letih je bilo DV intenzivno raziskovano v izobraževanju in drugih sektorjih. Koncept je razumljen na različne načine (Bolden 2011), a kljub temu lahko identificiramo ključne ideje, na katerih so osnovani različni pristopi k videnju vodenja kot distri-

buiranega pojava (Woods idr. 2004). Ideja, ki je v središču DV kot analitičnega koncepta (analitično DV), pravi, da je vodenje razvijajoča se lastnost organizacije ali skupine. Skupna tema, ki povezuje različna razumevanja DV, je ideja, da se vodenje razvija iz kompleksnih in trajnih interakcij znotraj organizacij in skupin. V tem smislu je podobno drugim organizacijskim značilnostim, ki se pojavljajo v smislu, kot ga razumeva teorija kompleksnosti (Stacey 2007). S tem je povezano tudi spoznanje, da vodenje presega tradicionalne meje (npr. med vlogami, organizacijskimi oddelki in med strokovnimi in nestrokovnimi deležniki v organizaciji). Trajne interakcije, iz katerih izhaja vodenje, vključujejo različne ljudi na različnih položajih (npr. višji in nižji ter strokovni in nestrokovni položaji), katerih dejanja na različne načine vplivajo drug na drugega, ter interakcije med ljudmi in institucionalno strukturo, ideje kulture in norme ter organizacijske artefakte (kot so postopki, pravila in procesi odgovornosti) organizacije ali skupine.

Sedaj se obračamo k aplikativnemu DV, ki je osnovano na rezultatih analitičnega koncepta, a hkrati tudi zagovarja načine, na katere bi vodenje moralo potekati. Naslednja osnovna ideja številnih pristopov k razumevanju vodenja kot distribuiranega pojava (Woods idr. 2004) nas pričenja voditi v to normativno področje. Ideja pravi, da bo vodenje organizacije učinkovitejše, če tisti z največ znanja ali največjim potencialom (za katerokoli določeno nalogo ali cilj) izvajajo pobudo ali vpliv in s tem prispevajo k vodenju. Argument pravi, da organizacija pridobi, če vodenje prevzame širša skupina ljudi, ki presega nosilce avtoritete za vodenje. Med primere lahko štejemo učitelje, ki individualno ali v sodelovanju prevzemajo pobude za razvoj in ohranjanje izboljševanja šol (Frost 2012), vključno z učitelji začetniki, ki prav tako lahko učinkovito prevzemajo vodenje in razvojne vloge znotraj šol (Woods in Woods 2012).

Aplikativno DV definiramo kot zagovarjanje ali razvoj naslednjega:

- kulture, ki
 1. vodenje razume kot koncept, ki se razvija iz trajnih tokov interakcij znotraj organizacije in njene hierarhije, ne le dejanj posameznega vodje ali majhne elite;
 2. spoštuje in ceni prispevke k vodenju iz celote organizacije in njene hierarhije;
 3. se zaveda, da se takšno razumevanje vodenja lahko uporabi za izboljšanje učinkovitosti organizacije;

ki jo spremlja

- institucionalna struktura, ki
 1. širi priložnosti za vodenje preko meja formalnih vodstvenih vlog, s čimer omogoča vpliv različnih virov znanja in perspektiv na delo organizacije, razvoj in inovativne spremembe;
 2. spodbuja prilagodljive in sodelovalne delovne odnose, ki presegajo tradicionalne meje in hierarhijo;
 3. spodbuja oblikovanje manj formalnih hierarhij.

Aplikativno DV je običajno tista ideja o DV, ki spodbuja interes članov skupnosti praks in skupnosti, ki oblikujejo politike, in je spodbudila veliko raziskav.

V povezavi z raziskavami DV se velja zavedati dveh dejavnikov. Prvič, raziskave, ki so relevantne za razumevanje DV, se ne osredotočajo vedno le na koncept DV, saj številne raziskave vodenja implicitno, če ne eksplicitno prevzemajo distribuirano perspektivo vodenja (Timperley in Robertson 2011, 6). Drugič, paziti velja na dokaze o kakršnihkoli vplivih DV na učenje, saj so povezave kompleksne, raziskave o DV pa zelo raznolike in izhajajo iz različnih položajev in paradigem (Hartley 2010). S tem v mislih lahko sprejmemo, da zbrani podatki iz raziskav kažejo na pozitivne povezave distribuiranih oblik vodenja z učenjem – tako profesionalnim učenjem/razvojem učiteljev kot učenjem učencev. Raziskave predvsem kažejo, da:

- je za razumevanje vodenja ključno, da spoznamo »širok nabor ljudi, ki predstavljajo formalno ali neformalno vodenje v šolah« in izven, ter »mrežo interakcij, ki jo oblikujejo ti viri« (Louis idr. 2010, 13);
- je distribucija vodenja skupaj s povezanimi dejavniki, kot je kultura sodelovanja med učitelji, pomemben del učinkovitega vodenja (Day idr. 2009, 186);
- vodenje s strani učiteljev in sodelovanje v raziskavah promovirata strokovni razvoj in novo znanje, ki prinašata prednosti učenju učiteljev in učencev (Cameron idr. 2011; Frost 2008; Holden 2008);
- vodenje s strani učencev in aktivno sodelovanje sta povezana z razširjenim in poglobljenim učenjem (Frost in Roberts 2011);
- v šolah, ki uveljavljajo demokratične principe – kot sta skupna usmeritev (razvita skozi sodelovanje) in sodelovalni pristop k vodenju – obstaja večja verjetnost spodbujanja stro-

| | |
|-----------------------------------|--|
| Močna koordinacija in načrtovanje | Koordinacija in načrtovanje vlog, pričakovani in načinov sodelovanja sta pomembna, o čemer Leithwood idr. (2006, 61) govorijo kot »načrtovana poravnava« oziroma »trdno uokvirjanje« v povezavi z demokratičnim vodenjem (Woods 2005, 87). |
| Kultura povezanosti | Organizacijska oziroma skupinska kultura mora izražati skupne cilje in vrednote (Louis idr. 2010; Slavin 2010; Woods in Woods 2008) ter zaupanje (Kensler 2008; Day idr. 2009, 189). |
| Osredotočenost na učenje učencev | »Fokus demokratičnega vodenja na osrednje delo organizacije oblikuje močne povezave med vodenjem in učenjem« (Timperley in Robertson 2011, 6). Pri drugi obliki manj hierarhičnih in bolj tekočih odnosov – učečih se skupnostih – je njihov <i>raison d'être</i> odvisen od zmožnosti »izostritve fokusa na izboljševanje ali transformacijo vzajemno dogovorjenih področij učenja učencev« (Stoll 2011, 108; glej tudi Robinson 2006; Robinson idr. 2008). |
| Krepitev zmožnosti | Priložnosti za oblikovanje zmogljivosti, skupinske kulture in primernih struktur so pomembne (Woods 2005), vključno z usposabljanjem za vodenje učencev (Frost in MacBeath 2010); »pred učinkovito distribucijo vodenja je potrebno razviti ljudi« (Day idr. 2009, 142). |

SLIKA 1 Dejavniki, povezani s pozitivnimi učinki distribuiranega vodenja

kovnega izobraževanja in izpopolnjevanja med učitelji (Kensler 2008).

Pojavnost distribucije vodenja v praksi ima lahko različne oblike. Zato opazamo različne konfiguracije DV in hibridne oblike vodenja, ki vključujejo večjo ali manjšo hierarhijo in direktivno vodenje (Day idr. 2009; Gronn 2009). Poleg tega prednosti distribuiranega (ali demokratičnega) vodenja niso samoumevne. Razvoj aplikativnega DV ne ustvarja nujno pozitivnih učinkov; učinki so lahko tudi nevtralni ali negativni (Leithwood in Mascall 2008; Louis idr. 2010, 21). Do sedaj izvedene raziskave kažejo, da so pozitivni učinki aplikativnega DV na učenje povezani s koordinacijo in načrtovanjem, kohezivno kulturo, osredotočenostjo na učenje učencev in krepitvijo zmožnosti (slika 1).

Za nadaljnje razumevanja aplikativnega DV se moramo zavedati pritiskov in omejitev, ki jim je takšen način razumevanja in izvajanja vodenja izpostavljen. Nekatere od njih predstavljamo skozi tri osnovna vprašanja: zakaj se aplikativno DV uporablja (namen); ali lahko predpostavimo, da aplikativno DV oblikuje bolj enakovredne odnose (moč); in na kakšnem razumevanju posameznika je osnovano (jaz).

V smislu namena je aplikativno DV ujeta v rast kulture performativnega vodenja – tj. politične in organizacijske klime, ki je podrejena instrumentalni racionalnosti, v kateri se spodbuja podjetniška kultura in se napredek in dosežki neutrudno primerjajo s

finančnimi in drugimi izračunljivimi cilji (Woods 2011; 2013a). V študiji DV v eni od šol v ZDA sta na primer Maxcy in Nguyen (2006, 182) pokazala, kako je obvezen državni sistem ocenjevanja učencev deloval kot orodje za vodenje, ki je močno omejilo vodenje v šoli, kljub temu da je potekala »pomembna prerazporeditev vodenja«. Kultura performativnega vodenja daje prednost vrednotam tekmovanja, menedžerskim prioritetam in ekonomski vlogi izobraževanja v oblikovanju ljudi, ki ustrezajo potrebam trga. DV se v takšnem okolju pogosto uporablja za doseganje izobraževalnih ciljev, ki jih državne politike omejujejo, ko šolanje usmerjajo »proti standardiziranim praksam in rezultatom, ki jih je preprosto pre-sojati« (Hartley 2010, 282).

Drugo vprašanje zadeva moč. Dokazi kažejo, da v poslovnem svetu podjetja zmanjšujejo strmino svojih hierarhij. Toda, to lahko (paradoksalno) vodi v večji nadzor in sprejemanje odločitev na vrhu, saj je v »izenačenih podjetjih [kažejo] več nadzora in sprejemanja odločitev na vrhu«, saj so direktorji »bližje poslovanju« in bolj povezani z notranjimi operacijami in interakcijami (Wulf 2012, 2). Prav tako je tudi v šolah lahko DV sredstvo za uveljavljanje političnih idej in doseganje prioritet vodstva (kot sta v svoji raziskavi pokazala zgoraj omenjena Maxcy in Nguyen (2006) ter okrepitev nepravilnih neskladij in kulturnih privilegijev. Vodenje s strani učiteljev (oblika DV) se lahko razvije tako, da nadaljuje določena razmerja moči in kulturne predpostavke – npr. favoriziranje moških »arhetipov« znanja, avtoritete in discipline in na-
pram učencem prevzame nadzorni pristop namesto sodelovalnega (Scribner in Bradley-Levine 2010).

Težava s konceptom DV (tako analitičnim kot aplikativnim) je v tem, da sam po sebi ne vključuje izprašujočega se pristopa k moči, osnovanega na želji po širjenju socialne pravičnosti. Zato se lahko uporablja kot tehnika za spodbujanje učencev in učiteljev k intenzivnejšemu delu in večji inovativnosti ter hkratnemu nekritičnemu sprejemanju organizacijskih namenov in vrednot tistih na položajih z višjo avtoriteto. V takšnih okoliščinah je aplikativno DV le način za izvajanje »mehke avtoritete« (Clegg, Courpasson in Phillips 2006, 395).

Tretje vprašanje je koncept jaza, tj. ideje o lastnostih in potencialu v ljudeh in njihovem osebostnem razvoju. Z razširitvijo kulture performativnega vodenja se aplikativno DV navadno osredotoča na omejeno dožemanje osebe, po katerem je osnovni cilj človeške rasti razvoj intelekta, psiholoških virov (kot je čustvena zrelost) in spretnosti za doseganje ciljev in uspeh v tekmovalnih

gospodarstvih (z drugimi besedami razvoj performativnega jaza). To je v neskladju z ideali, ki izobraževanje vidijo kot dobro samo po sebi in usmerjeno v celostni razvoj demokratičnih državljanov (Woods 2013b).

Tu je tudi globlja predpostavka, ki jo analitično in aplikativno dv deli s številnimi drugimi idejami v moderni družbi. Ta predpostavka je tisto, kar Charles Taylor (2007, 539) imenuje imanentni okvir, tj. dominantna moderna predpostavka, da »vse mišljenje, občutja in namen, vse funkcije, ki jih načeloma pripisujemo agentom, morajo biti« v mislih in notranjosti človeka. Po tem mišljenju imajo ljudje notranje psihološke lastnosti (med katere spadajo kognitivne, čustvene in estetske sposobnosti) poleg svoje vloge družbenih agentov. Razumljeni so predvsem kot psihosocialna bitja znotraj omejitev imanentnega okvirja. Posledično interakcijski procesi in zasnova človeka, ki so osnova za analitično dv – kot je na primer pojasnil Gibb (1968) – pogosto na ta način obveljajo kot psihološki in socialni.

Toda obstaja dober razlog za zagovarjanje teze, da bi za osnovo razumevanja vodenja potrebovali veliko bolj celostno podobo osebe. Raziskave so na primer pokazale, da imajo ljudje sposobnost povezanosti, ki daje globok občutek identitete, pomena in namena, ki presega individualni jaz in ljudi vodi k transcendentnim vrednotam in aspiracijam, ki jih ni mogoče zreducirati na preproste socialne konstrukte. Eno od imen za to sposobnost je »relacijska zavest«, ki psihologijo popelje preko meja imanentnega okvirja. Relacijska zavest je razširjena čutna zaznava, ki zmanjša »psihološko distanco« med posameznikom in preostalo realnostjo (drugi ljudje, jaz, narava in domena, ki jo nekateri imenujejo božanska) (Hay in Nye 2006, 18, 113–114). To razširjeno zaznavanje lahko imenujemo tudi spiritualno. Številne raziskave so pokazale, da sta zmožnost spiritualnega zavedanja in relacijske zavesti lastnosti človeka, ter da o spiritualnih izkušnjah poročajo ljudje iz celotne družbe, tako tisti, ki verujejo, kot tisti, ki ne, tudi ravnatelji (Hardy 1991; Hay 1987; 2001, Hay in Hunt 2000; Woods 2007). Spiritualno zavedanje torej ne izvira iz verskih prepričanj ali pripadnosti. Gre za izkušnjo oziroma občutenje, ki je osnova za najgloblje etične in altruistične občutke. Takšno zavedanje sega od mističnih izkušenj ali občutka enosti z naravo do tihih občutkov notranjega znanja, ki dajejo občutek trajne resničnosti ali višje sile znotraj in zunaj sebe, in vključuje zmožnost za nekaj, kar imenujemo »moralna intuicija«, »notranji glas«, »moralno čustvo« in tako naprej, kar predstavlja »življenjsko silo etičnega sprejemanja od-

ločitev« (Fryer 2011, 183). Raziskave spiritualnosti in organizacij so odkrile tudi, da ljudje pri svojem delu doživljajo zavedanje, ki ga »zaznamuje občutek povezanosti z nečim večjim od sebe, z višjo silo, univerzumom, naravo ali človeštvom« (Kinjerski in Skrypnek 2004, 37) – z drugimi besedami: gre za relacijsko zavest.

Pokazatelje potrebe po prepoznavanju globljih oblik zavedanja in odnosov je mogoče najti tudi v nekaterih študijah distribuiranih in skupnih oblik vodenja. Eden od raziskovalcev je na primer opisal forum za usmerjanje vodenja učencev takole: »spodbuja resnično spoštovanje med učenci in odraslimi [in] videti je, da je sprejet kot prostor za spiritualnost in razmišljanje, na kar med drugim kaže ugašanje sveče po 10 do 15 sekundah tihega razmisleka o skupaj preživetem času« (Frost in MacBeath 2010, 27); študija opolnomočenja vodenja je pokazala potrebo po uvajanju koncepta spiritualnosti za zajemanje vodstvenih vedenj, ki so opisana kot etična, ljubeča, skromna in potrpežljiva ter ki predstavljajo temelje za inkluzivno skupnost (Keyes, Hanley-Maxwell in Capper 1999); v eni od šol je študija pokazala, da vodenje učiteljev oblikuje priložnosti za ženski, nežen in ljubeč pristop do učencev – a podrejen bolj neposrednemu pristopu moških učiteljev (Scribner in Bradley-Levine 2010); reference »ljubečega pristopa« (osebja, sodelovanja ipd.) v študijah vodenja (Day idr. 2009; Louis idr. 2010) lahko razumemo tudi kot pokazatelje vrednosti organskih odnosov, ki vzbujajo občutja naklonjenosti in občutljivosti bolj kot tehnično podporo.

Holistična demokracija osnova za demokratično vodenje

Ta vprašanja namena, moči in koncepta jaza kažejo na pomen utemeljitve vodenja na principih sodelovanja in socialne pravičnosti ter poglobljenega razumevanja človeške rasti in vrednot. Model holistične demokracije želi oblikovati takšno sidro z upoštevanjem in natančno opredelitvijo pomena tako sodelovanja kot pomena (osebna rast v polnem pomenu besede). Namenjen je torej podpori razvoja demokratičnega vodenja, definiranega kot vodenje s temelji v holistični demokraciji, ki povečuje zmožnosti za demokratično prakso in izobraževanje celotne osebnosti.

Korenine modela holistične demokracije, ki se je razvijal vrsto let (Woods 2005; 2011; 2013a; Woods in Woods 2012), ležijo v filozofski tradiciji, ki človeškim bitjem pripisuje določene prirojene zmožnosti, ki v kombinaciji ljudem omogočajo napredovanje proti etično dobremu ter sodelovanje in vodenje sebe. Osnovan je

na razvojni ideji demokracije, ki verjame, da imajo ljudje sposobnost odkrivanja in razvijanja »prirojene potencialne odličnosti«, ter da je potrebno oblikovati socialno okolje z ustreznimi pogoji za osebni razvoj (Norton 1996, 62). Demokratično sodelovanje je s tega vidika v osnovi izobraževalni proces in promovira večji izobraževalni namen, osnovan na potencialu ljudi in ne potrebah ekonomskega sistema ali zahtev po izpolnjevanju performativnih ciljev.

Model holistične demokracije prepozna, da obstajajo tako instrumentalni kot notranji vzroki za sodelovanje in deljenje moči (Woods 2005). Bolj demokratično okolje je mogoče ovrednotiti na primer tako, da poveča motivacijo osebja in učencev in vpliva na višje ocene na preizkusih znanja. Najmočnejši argument je, da ima demokratično sodelovanje notranjo vrednost. Pravilno je na primer, da imajo ljudje določen vpliv na odločitve, ki jih zadevajo, da se z njimi ravna s spoštovanjem in se jih ne izloča zaradi predsodkov na podlagi kulturnih in drugih razlik, ter da imajo določeno mero svobode pri izražanju svoje individualnosti. Vizija holistične demokracije je, da kolegialna delitev moči z drugimi (za razliko od izvajanja moči nad drugimi) pomaga spodbujati poln človeški potencial ljudi. Kooperativni pristop k vodenju pomeni, kot pravi Follett (1924, xii, navedeno v Clegg, Courpasson in Phillips 2006, 75), »obogatitev in napredek vseh človeških duš«.

Omogočanje popolnega razvoja vseh zmožnosti človeka in s tem opolnomočenje za opravljanje tistega, »kar posameznik ceni z razlogom« je ključnega pomena za širjenje socialne pravičnosti (Sen 2010, 231). Za pomoč pri doseganju tega cilja je koncept jaza v holistični demokraciji koncept utelešenega jaza – tj. osebe, ki ima holistične zmožnosti (kognitivne, spiritualne, čustvene, fizične, estetske in etične). Izobraževanje vključuje spodbujanje rasti utelešenega jaza. Zato ne zadeva le intelekta, temveč tudi intuitivna občutja, zmožna oblikovanja močnih čustev, ter druge načine spoznanja, ki niso vezani le na intelekt, med njimi tudi zgoraj opisano spiritualno zavedanje in relacijsko zavest, ki ljudem pomagajo najti pomen, usmeritev, moč in ozdravitev (Hay in Nye 2006; Woods 2007).

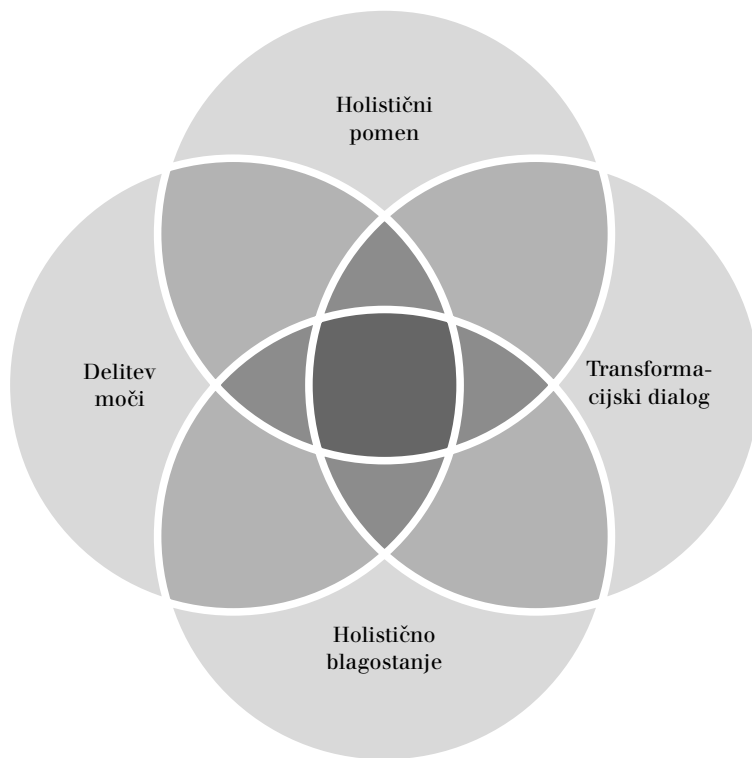
Model holistične demokracije zaznamujeta dve med seboj povezani lastnosti: sodelovanje, ki izboljšuje delitev moči in inkluzivni dialog za spodbujanje medsebojnega razumevanja ter preseganje nesoglasij in različnih interesov; in pomen, ki omogoča celovito osebno rast ljudem, ki želijo razširiti svoje znanje in razumevanje, so povezani spiritualno, družbeno in ekološko, se

učijo skozi skupno ustvarjanje in so sposobni samostojnega mišljenja. Lastnosti sta pojasnjeni natančneje skozi štiri med seboj povezane dimenzije (Woods 2011; Woods in Woods 2012):

- participativne dimenzije:
 1. *delitev moči* (inkluzivno vključevanje in deljena odgovornost za sprejemanje odločitev, oblikovanje priložnosti za skupno vodenje),
 2. *transformacijski dialog* (spoštovanje, svobodno izražanje mnenj, povečevanje medsebojnega razumevanja s preseganjem ozkih individualnih pogledov in interesov, preseganje razlik in sodelovanje celotnih osebnosti z vsemi sposobnostmi in čuti, vključno s spiritualnostjo in spiritualnim zavedanjem);
- dimenzije pomena:
 1. *holistični pomen* (učenje z integracijo vseh človeških zmogljivosti – spiritualnih, intuitivnih in etičnih, kot tudi intelektualnih, čustvenih ipd.; namen vodijo višje vrednote, notranje znanje),
 2. *holistično blagostanje* (občutek opolnomočenosti in zaupanja v svoje sposobnosti kot člana organizacije, z visoko samozavestjo in zmožnostjo lastnega razmišljanja in vključenostjo v okolje, ki daje občutek pripadnosti in spodbuja povezanost – spiritualno in ekološko z naravo).

Najbolj polna in zaokrožena oblika demokracije se pojavi takrat, ko se štiri dimenzije prekrivajo (slika 2).

Poglavje zaključujemo s kratko primerjavo demokratičnega vodenja (s temelji v holistični demokraciji) in DV na osnovi dosežanja razprave. Tako holistična demokracija in analitično DV sta ukoreninjena v idejo pojavnosti, tj. razumevanja sistemov, organizacij in vodenja kot pojavov, ki se pojavljajo iz kompleksnih in trajnih interakcij. Toda način, na katerega je bilo DV (analitično in aplikativno) navadno razumljeno, definira interakcije v psihosocialnem imanentnem okviru razmišljanja, ki vidi svet kot sestavljen iz psiholoških stanj in socialnih odnosov. V demokratičnem vodenju s temelji v holistični demokraciji se interakcijski procesi razumejo kot pojavljajoči se v odprtem okvirju. Razumevanje demokratičnega vodenja, ki ga tu zagovarjamo, torej izhaja iz večje geografije interakcije (Woods in Woods 2010), ki vključuje ne le psihosocialno, temveč tudi zmožnost za relacijsko zavest, ki oblikuje globoka občutja spiritualnega zavedanja, pomena in namena.



SLIKA 2
Dimenzije holistične
demokracije (povzeto
po Woods 2011, 10)

Aplikativno DV, kot se pogosto interpretira v kontekstu modernih politik, se predstavlja kot formalno nevtralnno (kot produkt univerzalno sprejetega objektivnega znanja), a se v praksi pogosto izrablja za doseganje ciljev instrumentalne in marketinške kulture. Zato se pogosto uporablja kot funkcionalen instrument z ozkim fokusom na cilje, testiranje in spretnosti ter vedenje, ki služijo potrebam tekmovalnega gospodarstva in afirmira dominantne strukture moči. (Toda, vodje v izobraževanju in učitelji se ne sprijaznijo nujno s performativnimi pritiski in se na njih pogosto odzovejo ustvarjalno – Woods 2011.)

Na drugi strani pa demokratično vodenje, osnovano na holistični demokraciji, spodbuja vodstvo k eksplicitni normativnosti in zavezanosti substantivnim vrednotam, ki vrednost pripisujejo holistični rasti posebljenega jaza posameznikov. Koncept demokratičnega vodenja je torej sam po sebi nagnjen k izzivanju struktur moči za potrebe širjenja vključevanja in socialne pravičnosti in ceni sodelovanje, skupno identiteto, različnost in neodvisno mišljenje.

Olajševanje refleksije, dialoga in dejanj

Praktično vprašanje za vodje v izobraževanju je, kako daleč želijo iti v širjenju in poglobljanju DV. Za pomoč vodjem pri odločanju smo razvili ogrodje »stopnje demokracije« (DODF, angl. Degrees of Democracy Framework), ki je lahko v pomoč pri refleksiji, dialogu in dejanjih. Ogrodje je bilo razvito na podlagi naših analiz skupin podatkov iz treh različnih tipov šole in našega skupnega in ločenega dela na področju vodenja, demokracije, alternativnega izobraževanja in spiritualnosti (Woods in Woods 2012, 109). Razvili smo dve različici ogrodja, ki ju uporabljamo v času pisanja: polno različico, ki je bila objavljena v Woods in Woods (2012) in zgoščeno različico, ki je predmet tega članka.

Zgoščeno ogrodje (slika 3) je sestavljeno iz štirih premic. Vsaka od strani kaže lastnosti različnega idealno-tipičnega modela. Na desni strani je holistično demokratični model, ki ga zaznamujejo holistični pomen, delitev moči, transformacijski dialog in holistično blagostanje (slika 2). Na levi strani so lastnosti modela performativne hierarhije, ki jo zaznamujejo instrumentalni fokus (pretežno definiranje zmožnosti skozi uspeh na standardiziranih testih), kopičenje moči (koncentracija moči v eni sami avtoriteti na čelu ostre hierarhije), nadzorovana komunikacija (pretežno enosmeren prenos idej, podatkov in navodil) in okolje, ki ljudi spodbuja, da so največ veseli roboti (v katerem so odnosi funkcionalni in se spodbuja zanašanje na avtoriteto).

Premik z leve proti desni pomeni povečevanje distribucije vodenja. Nadaljnje premikanje po premicah proti desni pomeni širjenje in poglobljanje delitve moči v smeri holistične demokracije. Stopnja, do katere jo to mogoče in zaželeno, je v različnih kontekstih in času različna. Zato ne smemo sklepati, da vodenje v vseh okoljih in organizacijah mora ali sme težiti k delovanju v skladu z vsako idealno-tipično lastnostjo (na skrajni desni vsake od premic) holistične demokracije – izravnana hierarhija na primer morda ni smiselna ali zaželjena. V naslednjem poglavju bomo videli, da uporabniki ogrodja v praksi večinoma sporočajo, da želijo izvesti velike premike v smeri holistične demokracije.

DODF se je pričel uporabljati v seminarjih na področju strokovnega razvoja in izobraževanja v letu 2011 s ciljem olajševanja kritične refleksije in približevanja modelu holistične demokracije. Te seminarje je vodil glavni avtor tega članka. DODF smo uporabili v različnih skupinah in različnih državah. Večina udeležencev (približno 80 %) je bila učiteljev ali ravnateljev. Preostali udeleženci

Šole se razlikujejo v stopnji hierarhije in demokracije. V nekaterih je hierarhija zelo stroga, moč pa je skoncentrirana na vrhu. V drugih je vpliv razdeljen in vključuje osebje in učence. Nekatere šole postavljajo rezultate testov in nad vse ostalo, druge na učenje gledajo bolj holistično, na način, ki spodbuja samostojno razmišljanje, celostni razvoj osebnosti in razvoj občutka za pomen in vrednote življenja. Na koncih vsakega premice spodaj so predstavljene lastnosti dveh tipičnih šol. Na levi so predstavljene strogo hierarhične šole, ki definirajo učenje z uspehom v standardiziranem merjenju znanja. Na desni so predstavljene šole, ki imajo lastnosti holistične demokracije. Številne šole delujejo med dvema skrajnima točkama. Kam bi umestili svojo šolo sedaj in kje bi jo želeli videti v prihodnosti? Na vsaki od štirih premic spodaj, prosimo, *obkrožite* točko, ki ustreza trenutnemu stanju, in narišite *trikotnik* okrog točke, kjer bi želeli svojo šolo videti v prihodnosti.

| Performativna hierarhija | Holistična demokracija | Opombe |
|---|---|--------|
| <p><i>Instrumentalni fokus</i> Učenje je namenjeno le opravljanju testov in doseganju performativnih ciljev.</p> | <p><i>Holistični pomen</i> Učenje je namenjeno razvoju celotnega potenciala ljudi in pomenu ter vrednotam, pomembnim za življenje, zato se ljudje razvijajo uravnoteženo – intelektualno, spiritualno, intuitivno, emocionalno ipd.</p> | |
| <p><i>Kopičenje moči</i> Osebje in učenci niso vključeni v sprejemanje odločitev.</p> | <p><i>Deljenje moči</i> Vse osebje in učenci si delijo odgovornost za sprejemanje odločitev.</p> | |
| <p><i>Nadzorovana komunikacija</i> Komunikacija je enosmerna in le v smislu predajanja navodil; kultura spodbuja transakcijsko motivacijo.</p> | <p><i>Transformacijski dialog</i> Vsi si delijo mnenja, spoštujejo razlike in se trudijo, da bi presegli delitve z vsemi svojimi sposobnostmi kot celotne osebe.</p> | |
| <p><i>»Veseli roboti«</i> Odnosi so funkcionalni, ljudje se zanašajo na avtoriteto in nimajo občutka, da so spoštovani ali obravnavani kot posamezniki.</p> | <p><i>Holistično blagostanje</i> Vsi se čutijo spoštovani in obravnavani kot posamezniki, razmišljajo samostojno in imajo občutek enotnosti in harmonije.</p> | |
| Vaša funkcija: | | |
| Tip organizacije: | | |
| Država: | | |

SLIKA 5 Zgoščene stopnje ogrodja demokracije (povzeto po Woods 2011)

so bili ljudje z izkušnjami iz zgodnjega varstva in izobraževanja ali redkeje ljudje iz drugih sektorjev, npr. zdravstva.

Izvedli smo sistematski pregled načina, kako se ogrodje kot instrument, ki je plod raziskav, uporablja in kakšen je njegov vpliv

na udeležence, ki so z njim delali v okviru višjega izobraževanja in strokovnega razvoja (Woods in Woods 2013). Zagovarjamo mnenje, da lahko med vplive štejemo ne le spremembe v praksi, temveč tudi vplive na zavedanje – tj. »strokovno vizijo« (Gherardi 2013) delavcev, ki oblikuje njihovo prakso.

Pregled smo osnovali na podatkih o uporabi DODF, vključno s povratnimi informacijami, ocenami udeležencev in izpolnjenimi ogrodji, ki smo jih sistematično zbirali od leta 2011 na 9 seminarjih, na katerih je glavni avtor sodeloval pri delu z ogrodjem. Na seminarjih so sodelovali učitelji in magistrski študentje na univerzah v Veliki Britaniji (3 seminarji), skupine doktorskih študentov v Veliki Britaniji in ZDA (2 seminarja), dodiplomski študentje pedagoških smeri v VB (1 seminar), osebje osnovne šole v VB (1 seminar), skupina učiteljev in ravnateljev iz različnih evropskih držav (celodnevni seminar) in ravnatelji na nacionalni konferenci (Nadaljevalni program Šole za ravnatelje, januar 2013) v Sloveniji (za katero je bil zgoščeni DODF preveden v slovenščino).

Glede na to, da izsledki pregleda niso rezultat sistematične raziskave, temveč povratnih informacij udeležencev na seminarjih in izpolnjenih DODF, gre za rezultate priložnostne analize povratnih informacij in izdelanih ogrodij. Namen pregleda je bil predvsem identifikacija pojavljajočih se vzorcev in odzivov udeležencev ter vodenje prihodnjih raziskav v razvoj DODF in modela holistične demokracije. V naslednjem poglavju povzemamo izbrane rezultate in predstavljamo vpogled v nekatere od nastajajočih vzorcev in odzivov.

Tipičen seminar se prične z razlago teorije udeležencem, se nadaljuje s časom za študij različice DODF in priložnostmi za skupinsko ali individualno diskusijo in izpolnjevanje ogrodja. Poudarjen je predvsem pomen DODF kot stimulant za dialog in refleksijo in ne le merilnega instrumenta. Spodbujati želimo odprtost – torej odkritosrčne in odprte pristope h kritični refleksiji in kreativnemu delu z ogrodjem. Med načine dela z ogrodjem spada izdelovanje grafov, uporaba fotografij in diskusije, kot tudi ocenjevanje stopnje demokratičnosti po posameznih razsežnostih.

Udeležence prosimo, da na zgoščenem DODF na vsaki od štirih premic označijo štiri dimenzije holistične demokracije:

1. kje se njihova organizacija ali delovno okolje nahaja trenutno in
2. kam želijo, da bi se premaknilo.

Povabimo jih tudi k razpravi o vprašanjih, ki se pojavijo ob iz-

vajanju naloge in komentiranju ogrodja samega. Želeni proces je predvsem poglobljena refleksija in, kjer seminar to omogoča, premislek o tem, kako bi zeleno gibanje lahko prenesli v akcijo. Nekateri udeleženci so ob delu z ogrodjem oblikovali akcijske načrte in se nato lotili uvajanja sprememb v svoji praksi (Woods in Woods 2013).

Ocene zgoščenega ogrodja stopenj demokracije

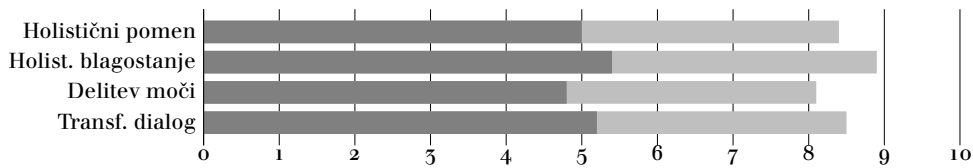
V tem poglavju povzemamo izbrane rezultate pregleda uporabe in učinka uporabe DODF (Woods in Woods 2013). Osredotočamo se na indikacije udeležencev, na štiri premice v zgoščenih DODF, ki kažejo, kje so njihove organizacije oziroma delovna okolja in kje bi jih želeli videti (tj. rangiranja udeležencev, kot jih imenujemo v tem poglavju). Primerjamo tudi rangiranja vseh udeležencev in rangiranja slovenskih udeležencev. Analiza in razprava komentarjev udeležencev in kvalitativni načini dela z ogrodjem in druge povratne informacije so na voljo v Woods in Woods (2013), od koder smo povzeli tudi nekatere izbrane citate, prikazane spodaj.

Skupaj je bilo na 6 od 9 seminarjev izpolnjenih 235 zgoščenih DODF, vključno s 131, ki so jih izpolnili ravnatelji na konferenci v Sloveniji. Številke niso navedene kot raziskovalni podatki iz načrtovanega vzorca strokovnjakov, temveč kot pojasnjevalni vpogled v način uporabe ogrodja na seminarjih za potrebe strokovne in izobraževalne refleksije in kot kazalci potencialnih pojavljajočih se vzorcev, ki kažejo na področja za prihodnje raziskave.

Za potrebe analize so bile točke, ki so jih na premicah izbrali udeleženci, ovrednotene s številko, ki označuje število mest od leve (slika 3). Tako smo na primer šteli krog okrog prvega mesta na levi kot 1, krog okoli drugega kot 2 in tako naprej do zadnjega mesta na desni, ki je bil ovrednoten z 10. Torej, bližje kot je oceni 10, bolj se približuje dimenziji modela holistične demokracije. Ocene smo sešteli in izračunali povprečne vrednosti.

Slika 4 kaže povprečno oceno vseh udeležencev trenutnega stanja njihove šole ali drugega delovnega okolja in vrednosti, za katero želijo, da bi jo dosegala – torej kako blizu sami menijo, da je zelena vrednost za vsako dimenzijo holistične demokracije.

Povprečna vrednost za trenutno situacijo je segala od povprečja 4,8 za delitev moči do 5,4 za holistično blagostanje. Udeleženci so torej ocenili obstoječo stopnjo holistične demokracije na svoji šoli ali drugem delovnem okolju na približno sredino premice, pri čemer so dimenzijo holističnega blagostanja ocenili najbližje ho-



SLIKA 4. Trenutne in ciljne presoje stopnje demokracije: vsi sodelujoči (temno: trenutna vrednost, svetlo: ciljna vrednost; številke, ki zaključujejo vsako od ogrođij, so variirale od 232 do 235)

listično demokratičnemu koncu in dimenzijo delitve moči najdlje stran.

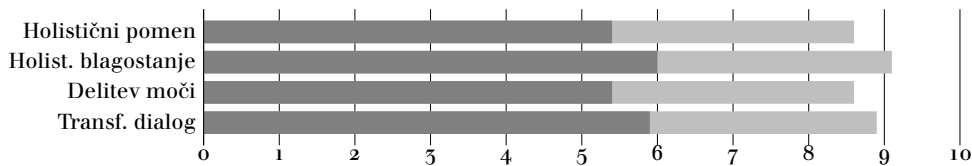
Udeleženci so v povprečju želeli, da bi se njihova šola ali drugo delovno okolje premaknila v »visoko« klasifikacijo v smislu holistične demokracije – tj. k oceni 8 ali več. Enako velja za povprečje udeležencev vseh seminarjev. Najvišje ocene so bile podeljene holističnemu blagostanju s povprečjem 9,0 med vsemi udeleženci. Ena od udeleženk je po seminarju pojasnila, da je začutila dober občutek in da namerava delati na izboljševanju drugih vidikov (Woods in Woods 2013, 31):

Holistično blagostanje je kategorija, v kateri je moja organizacija dosegla največ točk. To mi je povedalo veliko, vedno sem se počutila srečna in zadovoljna v svoji organizaciji in sedaj vem, zakaj. Odlično nam gre delo v pravi tesno povezani skupnosti. Počutim se povezana s številnimi člani organizacije in mišljenje večine ljudi promovira demokratično zavest ... Na nekatere vidike kot podiplomska študentka ne morem vplivati in so izven mojega nadzora. Na nekatere pa lahko. Postala bom bolj aktivna pri identificiranju in sporočanju priložnosti za delitev moči. Iskala bom obstoječe možnosti za sodelovanja in poskusila razširiti spekter sodelovanja pri sebi in mojih kolegih.

Na splošno je bila jasno izražena želja po večji demokraciji s premiki na premicah v smeri holistične demokracije. Povprečno povišanje točk na premicah je znašalo od 3,3 za delitev moči in transformacijski dialog do 3,6 za holistično blagostanje.

Slika 5 kaže povprečno oceno po udeležencih konference za ravnatelje v Sloveniji, najprej trenutno stanje njihove šole ali drugega delovnega okolja in nato vrednosti, za katero želijo, da bi jo dosegala.

Povprečna ocena stanja svoje institucije, ki so jo posredovali slovenski ravnatelji, je bila višja od povprečja vseh udeležencev:



SLIKA 5 Trenutne in ciljne presoje stopnje demokracije: slovenski ravnatelji (temno: trenutna vrednost, svetlo: ciljna vrednost; številke, ki zaključujejo vsako od ogrođij, so varirale od 129 do 131)

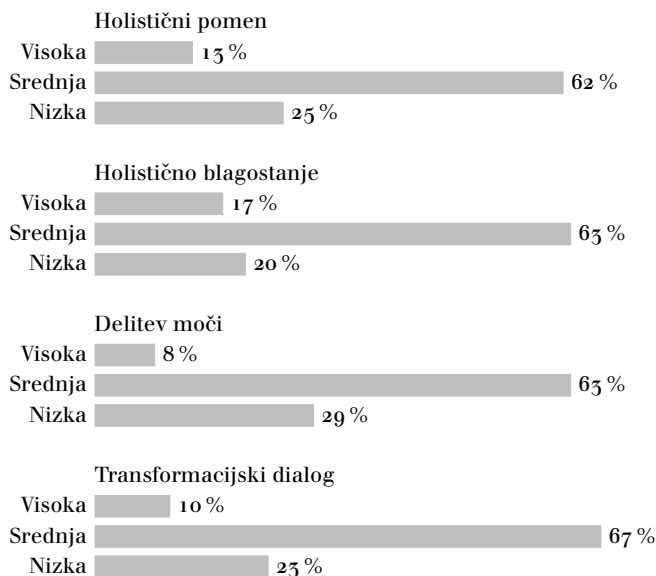
segala je od 5,3 za delitev moči do 6,0 za holistično blagostanje. Slovenski ravnatelji so prikazali podobno povprečno povečanje kot preostali udeleženci – želeli so premik k ocenam 8 in več, s povprečnim povečanjem med 3,0 do 3,3.

Povprečne ocene v grafih na slikah 4 in 5 skrivajo pomembne razlike med posameznimi udeleženci in med 6 seminarji (Woods in Woods 2013, 18). Razlik tu natančneje ne predstavljamo, saj za to ni dovolj prostora, lahko pa predstavimo vpogled v širok obseg zaznanih stopenj demokracije z zbiranjem ocen v tri kategorije: visoko, srednje in nizko (slika 6). Visoko pomeni, da udeleženec meni, da je njihova šola oziroma delovno okolje blizu idealu holistične demokracije. Vse ocene 8 ali višje so bile klasificirane kot visoke. Holistično blagostanje je prejelo največ visokih ocen (17,2%), za njim pa holistični pomen (13,2%).

Ocene od 4 do 7 so bile klasificirane kot srednje. V to kategorijo je padla večina ocen (med 61,7% in 67,0%). Ocene 3 ali nižje so bile klasificirane kot nizke. Nizkih ocen je bilo približno za petino. Največ jih je prejela delitev moči, skoraj trije od petih udeležencev (28,9%) so delitev moči ocenili kot nizko v smislu stopnje holistične demokracije. Eden od udeležencev je na svoj ocenjevalni list napisal (Woods in Woods 2013, 30):

V moji šoli je potrebno preučiti in prediskutirati področje moči in področje komunikacije. Preveč moči je v rokah majhne skupine ljudi in sprejete odločitve niso vedno skomunicirane vsem članom osebja. Včasih se počutim izključenega in demoraliziranega, kot da moje mnenje o življenju v šoli ni nič vredno ...

Druga udeleženka je povedala, da ji je delo z ogrođjem pomagalo pri spopadanju z razliko moči v učilnici in razvijanjem kulture, ki bolje spodbuja kulturo sodelovanja (Woods in Woods 2013, 21):



SLIKA 6 Porazdelitev visoke, srednje in nizke trenutne stopnje demokracije: vsi sodelujoči

Ogrodje sem uporabila kot izhodišče za prilagajanje mojega vodenja v učilnici. Pomagalo mi je pri razmišljanju o svoji praksi, pomagalo pa je tudi otrokom pri razmišljanju o mojem vodenju in oblikovanju želj po našem skupnem razvoju.

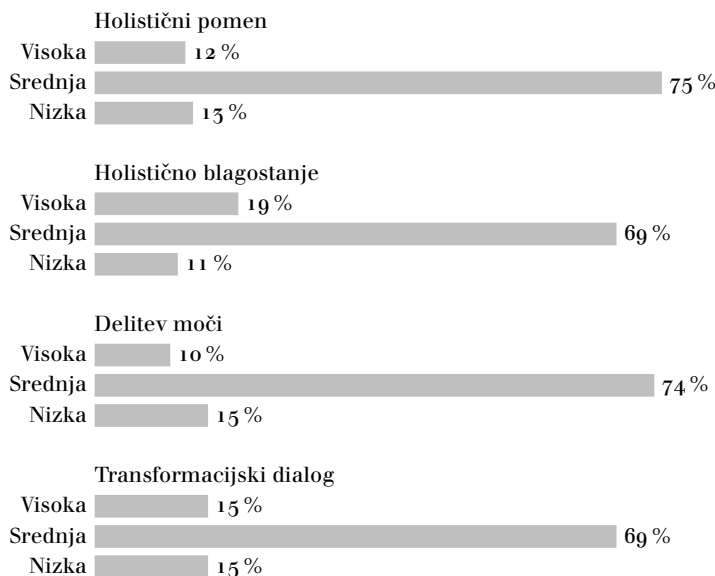
Slovenski ravnatelji so veliko pogosteje ocenili trenutno stanje holistične demokracije v svoji šoli oziroma delovnem okolju kot nizko (slika 7). Delež slovenskih ravnateljev, ki so holistični pomen ocenili nizko, predstavlja na primer skoraj polovico vseh udeležencev (13,0 % v primerjavi z 25,1 %). Skoraj vsak peti udeleženec je holistično blagostanje ocenil kot visoko.

Iz zgornjih vzorcev ocenjevanja lahko izberemo štiri stvari. Prva je, da je bila na splošno izražena želja po povečanju demokracije s premikom proti holistični demokraciji za povprečno 3 do 4 točke na premicah.

Druga je, da je na splošno holistično blagostanje prejelo najvišje ocene za trenutno stanje (17,2 % visokih ocen in povprečje 5,4) in hkrati najvišje povprečno želeno povišanje (3,6 za doseganje ocene 9,0).

Tretja je, da je na splošno delitev moči prejela najnižje ocene (8,2 % visokih ocen, 28,9 % nizkih ocen in povprečje 4,8).

Četrta je, da so ravnatelji v Sloveniji v povprečju bolj pozitivno



SLIKA 7 Porazdelitev visoke, srednje in nizke trenutne stopnje demokracije: slovenski ravnatelji

ocenjevali trenutno stanje svojih institucij v smislu bližine elementom holistične demokracije. Zanimivo bi bilo nadaljevati z raziskovanjem slovenskih šol in stopenj demokracije z drugih vidikov, na primer tistih učiteljev in učencev.

Zaključni komentarji

Paziti moramo, da iz opaženih vzorcev ne sklepamo preveč. Kot smo poudarili zgoraj, so le rezultat priložnostnih analiz povratnih informacij, pridobljenih v pogovorih in razvojnih seminarjih. Vedeti moramo, da je narava seminarjev sama po sebi spodbujala pozitiven pogled na holistično demokracijo. Kljub temu lahko ocene razumemo kot osnovo za optimizem. Osnovani so sicer na le majhnem številu seminarjev, a vendarle kažejo pozitivno željo po premikih v smeri holistične demokracije v vseh vidikih. To je skladno z idejo poglobljanja demokratičnega vodenja kot analitičnega in aplikativnega koncepta. Nikakor pa ne želimo zmanjševati pomena težav in izzivov, ki jih to prinaša, saj so jasno razvidni iz številnih komentarjev in povratnih informacij, ki smo jih prejeli na seminarjih ob delu z ogrodjem (Woods in Woods 2013).

Če želimo doseči pozitivne učinke uvajanje aplikativnega DV to zahteva načrtovanje, kohezivno kulturo in osredotočenost na

učenje učencev in izgrajevanje sposobnosti (slika 1). Poleg tega menimo, da DV, kot je pogosto razumljeno in uporabljeno, zahteva poglobljanje, da postane bolj holistično in demokratično, prične reševati vprašanja namena in moči ter eksplicitno izrazi ideje osebe, ki vodenje in učenje pooseblja. Takšne spremembe zahtevajo čas. Kot je povedal udeleženec iz Slovenije: »Doseganje točke, ko se ljudje počutijo dovolj varno, da lahko izrazijo svoje osebno mnenje, je dolg proces.« Komentariji iz Slovenije so jasno pokazali tudi pozitivno razmišljanje: »Moja pričakovanja so morda nerealistična, toda cilje je potrebno postaviti tako visoko!« »Po letu '91 se stvari hitro izboljšujejo in približujejo holistični demokraciji, še posebej v skupnostih z vodjo (ravnateljem), ki si aktivno prizadeva za to.«

Model holistične demokracije želi podati ogrodje, ki podpira vodenje v izobraževanju pri kritični refleksiji in karseda učinkovito prispeva k izobraževanju, ki razvija celotno osebnost in promovira demokratično državljanstvo. Na podlagi modela ogrodje stopenj demokracije ponuja način širjenja obzorij za spremembe in hkrati ohranja občutljivost za lokalni kontekst ter osebne in strokovne vidike. Naše dosedanje izkušnje z uporabo ogrodja za strokovni razvoj in izobraževalne namene so pokazale interes za premike proti praksam vodenja, ki so bolj holistične in spodbujajo sodelovanje. Verjamemo, da to vzbuja up za prihodnost izobraževanja. Sedaj je potrebno poglobljeno raziskati v različnih kontekstih, ki bi model preizkusili bolj sistematično in razširili razumevanje načinov, na katere lahko kreativno delo izboljša tako vodenje kot učenje.

Zahvala

Zahvaliti se želimo kolegom in sodelavcem za njihove komentarje in povratne informacije o osnutkih članka: Davidu Cameronu, Rayu Chatwinu, Leu Chiversu, Petru Gronnu, Rogerju Levyu, Janet Monahan in anonimnemu recenzentu.

Literatura

- Bolden, R. 2011. »DL in Organizations: A Review of Theory and Research.« *International Journal of Management Reviews* 13 (3): 251–269.
- Cameron, D. H., G. Gauthier, R. Ryerson in J. Kokis. 2011. »Teacher Professional Learning from the »Inside Out«: Studying the Student Experience as Means to Teacher Action and New Knowledge.« <https://www.tcdsb.org/ProgramsServices/SchoolProgramsK12/SEF/SWS/Articles/Documents/Learning%20From%20the%20Inside%20Out%20DHC.pdf>
- Clegg, S. R., D. Courpasson in N. Phillips. 2006. *Power and Organizations*. London: Sage.

- Day, C., P. Sammons, D. Hopkins, A. Harris, K. Leithwood, Q. Gu, E. Brown, E. Ahtaridou in A. Kington. 2009. »The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes: Final Report.« Research Report DCSF-RR108, Department for Children, Schools and Families, London.
- Follett, M. P. 1924. *Creative Experience*. New York: Longman in Green.
- Frost, D. 2008. »Teacher Leadership: Values and Voice.« *School Leadership & Management* 28 (4): 337–352.
- Frost, D. 2012. »From Professional Development to System Change: Teacher Leadership and Innovation.« *Professional Development in Education* 38 (2): 205–227.
- Frost, D., in J. MacBeath. 2010. *Learning to Lead: An Evaluation*. Cambridge: University of Cambridge.
- Frost, D., in A. Roberts. 2011. »Student Leadership, Participation and Democracy.« *Leading and Managing* 17 (2): 64–84.
- Fryer, M. 2011. *Ethics and Organizational Leadership: Developing a Normative Model*. Oxford: Oxford University Press.
- Gherardi, S. 2013. »Is Organizational Learning Possible without Participation?« In *Organisation und Partizipation: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*, ur. S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, H. Macha in C. Fahrenwald, 29–43. Berlin: Springer.
- Gibb, C. A. 1968. »Leadership.« In *The Handbook of Social Psychology*; ur. G. Lindzey in E. Aronson, 2. izd., 4. zv., 205–282. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gronn, P. 2002a. »DL.« In *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, ur. K. Leithwood, P. Hallinger, K. Seashore-Louis, G. Furman-Brown, P. Gronn, W. Mulford and K. Riley, 653–696. Dordrecht: Kluwer.
- Gronn, P. 2002b. »DL as a Unit of Analysis.« *Leadership Quarterly* 13 (4): 423–451.
- Gronn, P. 2009. »Leadership Configurations.« *Leadership* 5 (3): 381–394.
- Hartley, D. 2010. »Paradigms: How Far Does Research in DL »Stretch?« *Educational Management Administration & Leadership* 38 (3): 271–285.
- Hardy, A. 1991. *The Spiritual Nature of Man*. Oxford: The Alister Hardy Research Centre.
- Hay, D. 1987. *Exploring Inner Space*. 2. izd. Harmondsworth: Penguin.
- Hay, D. 2001. »The Cultural Context of Stage Models of Religious Experience.« *International Journal for the Psychology of Religion* 11 (4): 235–240.
- Hay, D., in K. Hunt. 2000. *Understanding the Spirituality of People Who Don't Go to Church*. Nottingham: University of Nottingham.
- Hay, D., in R. Nye. 2006. *The Spirit of the Child*. London: Fount.
- Holden, G. 2008. »Knowledge-Building and Networking: The Leadership for Learning case.« *School Leadership & Management* 28 (4): 307–322.
- Kensler, L. A. W. 2008. »The Ecology of Democratic Learning Communities.« Doktorska disertacija, Lehigh University, Bethlehem, PA.

- Keyes, M. W., C. Hanley-Maxwell in C. A. Capper. 1999. »Spirituality? It's the Core of My Leadership«: Empowering Leadership in an Inclusive Elementary School.« *Educational Administration Quarterly* 35 (2): 203–237.
- Kinjerski, V. M., in B. J. Skrypnek. 2004. »Defining Spirit at Work: Finding Common Ground.« *Journal of Organizational Change Management* 17 (1): 26–42.
- Leithwood, K., in B. Mascall. 2008. »Collective Leadership Effects on Student Achievement.« *Educational Administration Quarterly* 44 (4): 529–561.
- Leithwood, K., C. Day, P. Sammons, A. Harris in D. Hopkins. 2006. »Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning.« Research Report RR800, Department for Education and Skills, London.
- Louis, K. S., K. Leithwood, K. L. Wahlstrom in S. E. Anderson. 2010. *Investigating the Links to Improved Student Learning: Final report of Research Findings*. St. Paul, MN: University of Minnesota.
- Maxcy, B. D., in T. S. T. Nguyen. 2006. »The Politics of leadership: Reconsidering Leadership Distribution in Two Texas Elementary Schools.« *Educational Policy* 20 (1): 163–196.
- Norton, D. L. 1996. *Democracy and Moral Development: A Politics of Virtue*. Berkeley in Los Angeles: University of California Press.
- Raelin, J. 2011. »From Leadership-as-Practice to Leaderful Practice.« *Leadership* 7 (2): 195–211.
- Robinson, V. M. J. 2006. »Putting Education Back into Educational Leadership.« *Leading & Managing* 12 (1): 62–75.
- Robinson, V. M. J., C. A. Lloyd in K. J. Rowe. 2008. »The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types.« *Educational Administration Quarterly* 44 (5): 635–674.
- Scribner, S. M. P., in J. Bradley-Levine. 2010. »The Meaning(s) of Teacher Leadership in an Urban High School Reform.« *Educational Administration Quarterly* 46 (4): 491–522.
- Sen, A. 2010. *The Idea of Justice*. London: Allen Lane.
- Slavin, R. E. 2010. »Co-Operative Learning: What Makes Group-Work Work?« In *The Nature of Learning*, ur. H. Dumont, D. Istance in F. Benavides, 161–178. Pariz: OECD.
- Stacey, R. 2007. »The Challenge of Human Interdependence: Consequences for Thinking about the Day to Day Practice of Management in Organizations.« *European Business Review* 119 (4): 292–302.
- Stoll, L. 2011. »Leading Professional Learning Communities.« V *Leadership and Learning*, ur. J. Robertson in H. S. Timperley, 103–117. London: Sage.
- Taylor, C. 2007. *A Secular Age*. Cambridge, MA, in London: Belknap Harvard.

- Timperley, H. S., in R. Robertson. 2011. »Establishing Platforms for Leadership and Learning.« V *Leadership and Learning*, ur. J. Robertson in H. S. Timperley, 3–12. London: Sage.
- UNESCO 2011. *World Data on Education: 2010/11*. Pariz: UNESCO.
- Woods, P. A. 2005. *Democratic Leadership in Education*. London: Sage.
- Woods, G. J. 2007. »The ›Bigger Feeling‹: The Importance of Spiritual Experience in Educational Leadership.« *Educational Management, Administration & Leadership* 35 (1): 135–155.
- Woods, P. A. 2011. *Transforming Education Policy: Shaping a Democratic Future*. Bristol: Policy Press.
- Woods, P. A. 2013a. »Drivers to Holistic Democracy: Signs and Signals of Emergent, Democratic Self-Organising Systems.« V *Organisation und Partizipation: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*, ur. S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, H. Macha in C. Fahrenwald, 343–355. Berlin: Springer.
- Woods, P. A. 2013b. »Sense of Purpose: Reconfiguring Entrepreneurialism in Public Education.« V *Understanding the Principalship: An International Guide to Principal Preparation*, ur. C. L. Slater in S. Nelson, 223–241. Advances in Educational Administration 19. Bingley: Emerald.
- Woods, G. J., in P. A. Woods. 2008. »Democracy and Spiritual Awareness: Interconnections and implications for educational leadership.« *International Journal of Children's Spirituality* 13 (2): 101–116.
- Woods, P. A., in G. J. Woods. 2010. »The Geography of Reflective Leadership: The Inner Life of Democratic Learning Communities.« *Philosophy of Management* 9 (2): 81–97.
- Woods, P. A., in G. J. Woods. 2012. »Degrees of School Democracy: A Holistic Framework.« *Journal of School Leadership* 22 (4): 707–732.
- Woods, G. J., in P. A. Woods. 2013. »Degrees of Democracy Framework: A Review of Its Use and Impact.« Poročilo, pripravljeno za University of Hertfordshire, Hatfield.
- Woods, P. A., N. Bennett, J. A. Harvey in C. Wise. 2004. »Variabilities and Dualities in DL: Findings from a Systematic Literature Review.« *Educational Management Administration and Leadership* 32 (4): 439–457.
- Wulf, J. 2012. »The Flattened Firm – Not as Advertised.« Working Paper 12-087, Harvard Business School, Boston, MA.

■ Philip A. Woods je profesor za izobraževalne politike, demokratičnost in vodenje na Univerzi v Hertfordshiru.
p.a.woods@herts.ac.uk

Dr. Glenys J. Woods je gostujoča raziskovalka na Univerzi v Hertfordshiru.
glenyswoods@aol.com

Vloga razvojnega elektronskega listovnika v profesionalnem učenju in razvoju učitelja

Tanja Rupnik Vec

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Sašo Stanojev

Šolski center Kranj

Temeljni namen prispevka je pokazati vlogo razvojnega elektronskega listovnika učitelja v procesih učenja in strokovnega razvoja. Razvojni e-listovnik je elektronsko okolje, ki predpostavlja nekatere dejavnosti, ki spodbujajo načrtovanje, spremljanje in vrednotenje lastne strokovne poti oz. okolje, v katerem učitelj sistematično vodi in usmerja svoj strokovni razvoj. V prispevku v prvem delu pokažemo in utemeljimo smiselnost posameznih dejavnosti, ki jih vidimo kot osrednjo spodbudo procesom profesionalnega učenja in razvoja učitelja: refleksija o lastni filozofiji poučevanja, analiza močnih in šibkih področij, oblikovanje lastne razvojne vizije in s tem oblikovanje kratkoročnih in dolgoročnih osebnih razvojnih ciljev, razreševanje lastne aktualne profesionalne dileme ob podpori kolegov ter razmislek o tem, kako razvojni e-listovnik uporabiti pri svojem poučevanju. V drugem delu predstavimo rezultate raziskave, ki smo jo izvajali z udeleženci seminarja: njihov odnos do samorefleksije in kritičnega prijateljstva, evalvacijo dejavnosti, ki jih pojmuje kot ključni element razvojnega elektronskega listovnika ter evalvacijo seminarja sploh.

Ključne besede: samouravnavanje, strokovni razvoj, elektronski listovnik učitelja, Mahara

Uvod

Poklicno področje je eno osrednjih področij posameznikovega učenja, razvoja in osebnostne rasti. Spreminjajoče se razmere v družbi, hiter tehnološki razvoj ter napredek na vseh področjih znanosti postavljajo strokovnega delavca pred nenehne izzive. Učitelji so primorani posodabljati svoj pouk na več ravneh: na vsebinski, v smeri seznanjanja učencev in dijakov z novimi izsledki znanosti, na didaktični, v smeri večproblemskega učenja, sodelovalnega dela, samorefleksivnih dejavnosti in vključevanja novih tehnologij in, na odnosni ravni, v smeri nenehnega vzpo-

stavljanja ravnotežja med lastnimi potrebami in pričakovanji ter potrebami in pričakovanji različnih skupin dijakov v vse bolj raznoliki večkulturni skupnosti. V tem procesu se učitelji nenehno spreminjamo in osebnostno ter poklicno rastemo.

Strokovni razvoj učitelja

Strokovni razvoj učitelja obsega tako pridobivanje znanj kot trening najraznovrstnejših veščin, pa tudi vrednot, potrebnih za strokovno, profesionalno opravljanje poklica. Ta razvoj je lahko nključen ali pa strogo sistematičen in načrten, usmerjen k jasno ubesedenim, merljivim ciljem. Spodbujajo ga raznovrstni pristopi, npr. različne oblike supervizije (Kobolt in Žorga 1999), kovčing (Van Kessel 2010), na študijah primerov temelječe učenje (case-based learning; Holen 2000; Basile, Olson in Nathenson-Meija 2003). Skupno tem in podobnim pristopom je, da posameznik raziskuje prepričanja, ki so v temelju njegovih ravnanj, vezanih na konkretne dogodke ali izkušnje v odnosu z drugimi, ta prepričanja prevprašuje ter raziskuje nove možnosti razmišljanja in s tem čustvovanja in ravnanja v podobnih situacijah v prihodnosti. Anagažira se torej v procesu kritične refleksije lastnega razmišljanja, doživljanja in ravnanja. Izhajajoč iz ugotovljenih šibkosti pa načrtuje raznovrstne, kratkoročne in dolgoročne cilje strokovnega razvoja. V novejšem času mu eno takšnih spodbud omogoča tudi elektronsko okolje, ki že s svojo zasnovo nudi raznolike možnosti. Nekaterne aplikacije tudi s svojo notranjo strukturo in prednastavljenimi polji vabijo v določene razmisleke. Tako npr. odprtokodni sistem Mahara, ki je namensko razvit za potrebe vodenja elektronskega listovnika, vsebuje funkcionalnosti, ki uporabnika spodbujajo k procesom samorefleksije, načrtovanja in vrednotenja lastnega strokovnega razvoja.

Samorefleksija izkušnje kot osrednji element strokovnega razvoja

Sistematična, vodena samorefleksija izkušnje predstavlja osrednji impulz posamezniku v smeri spreminjanja lastnih miselnih, čustvenih in vedenjskih strategij. Opredeljujejo jo različni avtorji, npr. Brookfield (1995, 8), ki meni, da je kritična samorefleksija »proces, ki omogoča razkrivanje predpostavk«. Njena osrednja značilnost je poskus videti stvari iz različnih perspektiv. Odvija se v nenehnem notranjem ali realnem dialogu z različnimi vpletenimi: z učenci (npr. razmišljanje o tem, kaj učenci doživljajo ob

učiteljevih intervencijah in kakšne so možne posledice na procese njihovega učenja), s kolegi (npr. razmišljanja in raziskovanja tega, kako v situacijah, ki se dogajajo v šoli, razmišljajo in doživljajo ter se odzivajo kolegi, omogoča primerjavo lastnih odzivov ter učenje novih ravnanj), teoretična literatura (prebiranje znanstvenih konceptov in raziskav s področja izobraževanja, ponuja učitelju kriterije za samoevalvacijo lastne prakse in s tem izhodišče za načrtovanje potrebnih sprememb). Larrivejeva (2000, 300) poudarja, da je odziv strokovnega delavca v situaciji odvisen od »filtrirnega sistema«, skozi katerega prehaja informacija. Ta filter predstavljajo posameznikova prepričanja (pravilna ali – pogosteje, zaradi prehitrih posplošitev in drugih kognitivnih napak – napačna), čustva in razpoloženja, predpostavke in pričakovanja ter pretekle izkušnje. Prav zato je nenehno prevpraševanje sebe ter karakteristik, ki »filtrirajo« in omejujejo, izkrivljajo naš pogled, prvi pogoj za smiselno delovanje v strokovnih situacijah ter tudi za profesionalno učenje, napredek, razvoj. Vlogo filtrov, le z drugačno dikcijo, omenja tudi Argyris (1976; 1995); poimenuje jih akcijske teorije. Sestavljajo jih različne vodilne spremenljivke (naša prepričanja), ki determinirajo tako doživljanje kot ravnanje v strokovni situaciji. Tancigova (1994, 95) pa kritično samorefleksijo opredeljuje kot »aktiven in sistematičen proces eksploracije in odkrivanja, ki se ga je potrebno naučiti«. Z naše perspektive je najpomembnejša značilnost kritične refleksije usmerjenost v raziskovanje lastnega razmišljanja, doživljanja in ravnanja v raznovrstnih strokovnih situacijah z namenom, da učeči se identificira šibkosti in najde bolj funkcionalne alternative, kar mu omogoča učinkovitejše delovanje, kakovostnejše sporazumevanje in bolj funkcionalno vzpostavljanje profesionalnih odnosov v prihodnosti (Rupnik Vec, 2006). Trening samorefleksije pripomore k sposobnosti jasnejšega in bolj natančnega zaznavanja in razumevanja lastnih psihičnih stanj ter k hitrejšemu uvidevanju raznolikih, novih, bolj funkcionalnih možnosti razmišljanja, doživljanja in ravnanja v kompleksnih, strokovno zahtevnih (in drugih, nepoklicnih) situacijah.

Posameznik na poti strokovnega učenja in razvoja prehodi več stopenj (Watkins v Pečjak in Košir 2002, 152). Na prvi stopnji sploh ni nujno, da se učitelj (oz. drug strokovni delavec) zaveda določenega vidika lastne nekompetentnosti, giblje se v območju ti. nezavedne nekompetentnosti (nezavedanje iracionalnosti določenih predpostavk ali neposedovanja notranjih virov moči). Trenutek, ko nekompetentnost ozavešči, je trenutek stiske, negotovosti, od-

porov, ki so rezultat soočenja z lastno pomanjkljivostjo. Ta trenutek je tudi prehod v fazo zavestne nekompetentnosti, ki ji – ob raziskovanju novih možnosti, učenju in vztrajnem treningu – sledi prehod v fazo zavestne kompetentnosti. Ta faza je naporna, saj terja pozornost in vložek energije ter nenehno vračanje s starih na nove poti. Na najvišjem nivoju pa oseba novo znanje ponotranji, s tem pa postane avtomatizirano in oživljeno v ravnanju, ne da bi si strokovni delavec moral za to prizadevati. Kritična samorefleksija predstavlja na poti prehajanja skozi omenjene ravni ključni element uspeha. Obenem predstavlja kritična refleksija mentalnih modelov učitelja eno ključnih dimenzij učenja v organizacijah (Senge 1993).

Razvojni elektronski listovnik kot medij, ki usmerja samorefleksijo

Razvojni elektronski listovnik opredeljujemo v tem prispevku kot okolje, ki spodbuja sistematično samorefleksijo razmišljanja, doživljanja in ravnanja v poklicnih situacijah z namenom, da bi posameznik utrdil svoja močna področja, presešel šibkosti ter deloval in se razvijal v smeri jasno opredeljenih kratkoročnih razvojnih ciljev ter lastne razvojne vizije. V tem procesu nastaja zbirka (elektronskih) zapisov, gradiv in drugih tipov dokazil, ki dokumentirajo posameznikov strokovni razvoj (Rupnik Vec 2011; prim. Briceland in Hamilton 2010; Fiedler, Mullen in Finnegan 2009; McColgan in Blackwood 2009). Poudarek, v katerem se naše pojmovanje razlikuje od drugih, je predvsem v tem, da razvojni elektronski listovnik razumemo hkrati kot okolje oz. medij, v katerem se dogaja proces premišljene refleksije o sebi in svojih ravnanjih v smeri opredeljene razvojne vizije in kratkoročnih ciljev, kot tudi kot okolje, v katerem posameznik jasno beleži in dokumentira svojo razvojno pot ter dosežke in uspehe na tej poti.

Funkcije tako pojmovanega razvojnega elektronskega listovnika so sledeče:

1. vodenje in usmerjanje lastnega učenja oz. načrtno in sistematično uravnavanje lastnega strokovnega razvoja preko a) jasno in natančno oblikovanje razvojnih ciljev ter b) načrtovanja strategije za njeno uresničevanje,
2. načrtno in sistematično premišljevanje o temeljnih predpostavkah, ki nas usmerjajo pri našem delu,
3. sistematična samorefleksija o izkušnjah, ki posameznika po-

- stavljajo pred strokovni izziv, z namenom, da bi našel nove poti razmišljanja, doživljanja in ravnanja v teh situacijah,
4. spremljanje in uravnavanje lastnega napredka v smeri zastavljenih razvojnih ciljev,
 5. razvoj samorefleksivnosti, metakognitivnega mišljenja ter samoregulativnosti,
 6. zbiranje in dokumentiranje poti strokovnega razvoja skozi najraznovrstnejše zapise, gradiva, izdelke, potrdila itd.

Z namenom, da se v slovenskem šolskem prostoru uveljavi razvojni elektronski listovnik kot možnost sistematičnega načrtovanja, spremljanja in uravnavanja lastnega strokovnega razvoja ter dokumentiranja lastne razvojne poti smo v okviru projekta e-šolstvo oblikovali seminar Elektronski listovnik (portfolio) učitelja (Rupnik Vec in Stanojev 2011). Obsega vrsto dejavnosti, v katerih učitelj sistematično reflektira predpostavke, ki ga usmerjajo pri njegovem delu, razmišlja o svojih močnih in šibkih področjih, oblikuje dolgoročno vizijo strokovnega razvoja ter oblikuje kratkoročne poklicne cilje. Kot elektronsko okolje, v katerem se seminar dogaja oz. v katerem učitelj oblikuje nastavke svojega listovnika, smo izbrali odprtokodno spletno aplikacijo Mahara. Le-ta s svojimi vgrajenimi funkcionalnostmi omogoča gradnjo elektronskega listovnika v vseh zgoraj nakazanih elementih, poleg tega pa uporabniki lahko ustvarijo svoje interesne skupine, med katere si delijo skupne dokumente in kritično prijeteljujejo.

Seminar sestavljajo štirje sklopi dejavnosti. V prvem sklopu, poimenovanem Jaz v profesionalni vlogi, se strokovni delavec (učitelj, vzgojitelj) spozna z elektronskim okoljem, izdelava krajšo predstavitev ter izpolni nekatere prednastavljene rubrike, npr. moji interesi, zgodovina izobraževanja, zgodovina zaposlovanja, Europass. V drugi dejavnosti prvega sklopa s soudeleženci raziskuje vprašanja, ki se dotikajo njegove temeljne filozofije strokovnega delovanja (npr. zakaj poučujem, v čem se moje poučevanje odlikuje, kako vzpostavljam odnose z učenci itd.). V tretji dejavnosti pa na temelju vprašalnika o kompetencah razišče svoja močna področja in področja potencialnih izzivov ter napiše refleksijo o ugotovitvah.

Druga skupina dejavnosti, naslovljena Moj strokovni razvoj, obsega načrtovanje lastnega strokovnega razvoja ter izkušnjo vrstniškega učenja. Tako strokovni delavec najprej oblikuje vizijo strokovnega razvoja, v drugi dejavnosti si zastavi kratkoročne cilje, strategijo ter kazalnike njihove uresničitve, v tretji dejavnosti pa,

v interakciji s kolegi, razrešuje lastno aktualno profesionalno dilemo oz. izziv.

Zadnji dve dejavnosti predpostavljata umestitev izbranih dokazil o strokovnem razvoju ter načrtovanje uporabe razvojnega e-listovnika pri svojem delu (npr. pri poučevanju, za vodenje in usmerjanje lastne kariere, v sklopu razredništva, dela z nadarjenimi ali posebnimi skupinami učencev itd.).

Metodologija raziskave

Namen raziskave

Namen raziskave je dvojen:

1. ugotoviti, ali niz dejavnosti, usmerjenih v samorefleksijo in sodelovanje učiteljev, predvidenih s seminarjem Razvojni e-listovnik učitelja, prispeva k uvidu v vrednost kritične samorefleksije ter k uvidu vrednost kritičnega prijateljevanja in sodelovanja s kolegi, v procesih učenja v poklicu in strokovne rasti udeležencev;
2. ugotoviti, kako udeleženci vrednotijo različne vidike seminarja Razvojni e-listovnik učitelja.

S tem v zvezi smo si zastavili naslednja vprašanja:

1. Kako se skozi izkušnjo z nalogami, predvidenimi v procesu izgradnje razvojnega listovnika, spreminja odnos udeležencev seminarja do *kritične refleksije* različnih vidikov profesionalne vloge?
2. Kako se skozi izkušnjo z nalogami izgradnje razvojnega elektronskega listovnika spreminja odnos udeležencev do kritičnega prijateljevanja?
3. Ali udeleženci seminarja vrednotijo dejavnosti, predvidene v procesu oblikovanja razvojnega elektronskega listovnika, kot ustrezen način spodbude njihovi profesionalni rasti?
4. Kakšen je splošen odnos udeležencev do seminarja Elektronski listovnik učitelja?
5. Kako udeleženci seminarja doživljajo tehnični vidik izgradnje elektronskega listovnika?

Hipoteze

HIPOTEZA 1 *Odnos sodelujočih strokovnih delavcev do kritične refleksije različnih vidikov profesionalne vloge bo postal preko*

izkušnje v dejavnostih, predvidenih v procesu oblikovanja razvojnega elektronskega listovnika, bolj pozitiven.

HIPOTEZA 2 *Odnos sodelujočih strokovnih delavcev do kritičnega prijateljevanja kot smiselnega načina sodelovanja s kolegi bo postal preko izkušnje v dejavnostih, predvidenih v procesu oblikovanja razvojnega elektronskega listovnika, bolj pozitiven.*

HIPOTEZA 3 *Udeleženci bodo vrednotili dejavnosti, predvidene v procesu oblikovanja razvojnega e-listovnika kot spodbudne za njihov profesionalni razvoj.*

HIPOTEZA 4 *Odnos udeležencev do seminarja Elektronski listovnik strokovnega delavca bo pozitiven.*

HIPOTEZA 5 *Seminar Elektronski listovnik strokovnega delavca bo za udeležence seminarja tehnično obvladljiv.*

Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 249 učiteljev osnovnih in srednjih šol, ki so se v šolskih letih 2011/12 ter 2012/13 udeležili seminarja Elektronski listovnik učitelja.

Instrumentarij

Za namene raziskave smo oblikovali vprašalnik, sestavljen iz dveh delov. Prvi del vprašalnika, s katerim smo preverjali prvi dve hipotezi raziskave, smo uporabili pred in po izvedbi seminarja, drugi del pa zgolj ob zaključku seminarja.

Vsebinsko je bil vprašalnik sestavljen iz treh podlestvici ter postavk, ki smo jih opazovali samostojno. Podlestvica odnos do kritične samorefleksije je vsebovala osem postavk, podlestvica odnos do kritičnega prijateljevanja je vsebovala devet postavk, podlestvica odnos do razvojnega e-listovnika pa pet postavk. Poleg teh podlestvici smo v celoten niz umestili še nekaj postavk, ki so se nanašale na različne vidike doživljanja seminarja kot celote, tako z vsebinskega kot s tehničnega vidika.

Potek raziskave

Učitelji so rešili vprašalnik dvakrat: pred samim začetkom seminarja in po njem. Vprašalnik so rešili na samem seminarju, na prvem srečanju, ki je potekalo v živo ter po koncu seminarja, ko so bili za reševanje naprošeni po elektronski pošti.

PREGLEDNICA 1 Rezultati *t*-testa na podlestvici odnos do kritične refleksije

| Postavka | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Pred seminarjem | 249 | 32,65 | 4,20 | 0,24 | 404 | 0,44 |
| Po seminarju | 157 | 32,76 | 4,51 | | | |

Rezultati

HIPOTEZA 1 Odnos sodelujočih strokovnih delavcev do kritične refleksije različnih vidikov profesionalne vloge bo postal preko izkušnje v dejavnostih, predvidenih v procesu oblikovanja razvojnega elektronskega listovnika, bolj pozitiven. Podlestvico, ki se je nanašala na to hipotezo, je sestavljalo osem postavk, npr. *rad rešujem različne samoevalvacijske vprašalnike in se spoznavam ali refleksija o tem, kako razmišljam, doživljam in ravnam v razredu, je za mojo strokovno rast zelo pomembna*. V splošnem so udeleženci izkazali na podlestvici kritična samorefleksija pozitiven odnos do te dejavnosti, saj povprečni rezultat ($x = 32,65$) močno presega rezultat, ki bi nakazoval stanje indiferentnosti (min = 8 točk, max = 40 točk, nevtralen odnos = 24 točk). Obenem pa na tej podlestvici razlika v povprečnih dosežkih udeležencev na pred-testu ($x = 32,65$, $SD = 4,20$) in post-testu ($x = 32,76$, $SD = 4,51$) ni bila statistično pomembna ($t = 0,24$, $p > 0,05$; preglednica 1). Iz tega sklepamo, da se odnos do kritične refleksije udeležениh učiteljev tekom trajanja seminarja kljub intenzivnem delu na nalogah, ki so usmerjale v samorefleksijo, ni bistveno spremenil, kar ob dejstvu, da je izhodiščno pozitiven, ni tako pomembno.

HIPOTEZA 2 Odnos sodelujočih strokovnih delavcev do kritičnega prijateljevanja kot smiselnega načina sodelovanja s kolegi bo postal preko izkušnje v dejavnostih, predvidenih v procesu oblikovanja razvojnega elektronskega listovnika, bolj pozitiven. Podlestvica kritično prijateljevanje je vsebovala devet postavk, npr. *rad prisluhnem sodelavcem, kadar analizirajo svoje izkušnje, z namenom, da jim kritično prijateljujem ali če o svoji izkušnji razpravljam s kolegi, se učim in strokovno rastem*. Povprečni dosežek na pred-testu ($x = 36,60$, $SD = 4,72$) statistično ni bil pomembno različnejši od rezultata na post-testu ($x = 36,66$, $SD = 4,24$, $t = 0,13$, $p > 0,05$). Naloge na seminarju, ki so omogočale in spodbujale kritično prijateljevanje, torej niso spodbudile udeležencev v smeri večje naklonjenosti kritičnemu prijateljevanju kot dejavnosti, ki spodbuja sistematično refleksijo ter strokovni razvoj. Kljub vsemu pa lahko zaključimo, da so udeleženci izkazali pozitiven odnos do kritičnega prijateljevanja na tej podlestvici, saj povprečni dosežek močno presega rezultat, ki bi nakazoval indiferentnost (min = 9

PREGLEDNICA 2 Rezultati *t*-testa na podlestvici odnos do kritičnega prijateljevanja

| Postavka | <i>n</i> | M | SD | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|-------|------|----------|-----------|----------|
| Pred seminarjem | 249 | 36,60 | 4,72 | 0,13 | 403 | 0,90 |
| Po seminarju | 156 | 36,66 | 4,24 | | | |

točk, max = 45 točk; nevtralna vrednost = 27 točk). Pod drobnogled smo vzeli tudi rezultate na posameznih postavkah te podlestvice. Izkazalo se je, da ocene pred seminarjem na sedmih podlestvicah statistično pomembno ne odstopajo od ocen udeležencev ob koncu seminarja, na eni izmed postavk pa je ta razlika statistično pomembna, in sicer *koristno se mi zdi, če refleksijo delamo v skupini s kolegi, ki jim zaupam*. Na tej postavki so udeleženci pred seminarjem v povprečju podali višjo oceno ($x = 4,24$, $SD = 0,78$) kot po seminarju ($x = 3,99$, $SD = 0,85$), iz česar sklepamo, da seminarska izkušnja na tej dimenziji ni bila povsem pozitivna.

HIPOTEZA 3 Udeleženci bodo vrednotili dejavnosti, predvidene v procesu oblikovanja razvojnega e-listovnika, kot spodbudne za njihov profesionalni razvoj. To podlestvico je sestavljalo pet postavk, npr. elektronski listovnik mi lahko pomaga pri spremljanju strokovnega napredka. Postavke so bile sestavni del merskega instrumenta v drugem merjenju. Povprečni dosežek udeležencev na tej podlestvici je bil ob koncu seminarja $X = 19,56$ ($SD = 3,01$) točk, kar je, primerjalno z nevtralnimi kriterijem (15 točk), statistično pomembno višji rezultat ($t = 18,99$, $p < 0,001$). To hipotezo torej lahko sprejmemo in sklenemo, da predstavljajo dejavnosti, ki so sestavni del razvojnega elektronskega listovnika, doživljene s strani udeležencev, pozitivna spodbuda njihovem strokovnemu razvoju.

HIPOTEZA 4 Odnos udeležencev do seminarja Elektronski listovnik strokovnega delavca bo pozitiven. To hipotezo smo preverjali z devetimi, vsebinsko precej različnimi postavkami, zato smo jih obravnavali posamično (preglednica 3). Iz preglednice je razvidno, da so ocene udeležencev na posameznih postavkah približujejo oceni 4 na 5-stopenjski lestvici, kar pomeni visoko strinjanje s posamezno trditvijo. Seminar je z vseh preverjanih vidikov visoko ocenjen, najvišje povprečje pa je doseženo na dveh lestvicah: *seminar v pravih meri spodbuja k razmišljanju o sebi* ($x = 4,24$, $SD = 0,78$) ter *seminar omogoča, da se udeleženci učimo drug od drugega* ($x = 4,21$, $SD = 0,80$). Sklepamo torej, da so bili udeleženci s seminarjem zadovoljni.

PREGLEDNICA 5 Prikaz rezultatov po postavkah, ki se nanašajo na odnos udeležencev do različnih vsebinskih vidikov seminarja Razvojni elektronski listovnik učitelja

| Postavka | x | SD |
|--|------|------|
| Seminar mi je bil všeč. | 3,88 | 0,85 |
| Naloge so vsebinsko smiselno oblikovane. | 3,89 | 0,95 |
| Rešene naloge so dober nastavek za uporabo listovnika v prihodnosti. | 3,90 | 0,84 |
| Seminar v pravšnji meri spodbuja k razmišljanju o sebi. | 4,24 | 0,78 |
| Na seminarju sem prišel do določenih vpogledov v svoje načine razmišljanja, doživljanja in ravnanja. | 3,86 | 1,02 |
| Po seminarju je moja motivacija za sistematično načrtovanje, spremljanje in vrednotenje lastnega napredka večja. | 3,68 | 0,88 |
| Seminar omogoča, da se udeleženci učimo drug od drugega. | 4,21 | 0,80 |
| Seminar bom priporočil sodelavcem. | 3,72 | 1,05 |
| Zanima me nadaljnje izobraževanje na temo listovnika. | 3,42 | 1,17 |

PREGLEDNICA 4 Rezultati na postavkah, ki se nanašajo na organizacijsko-tehnične vidike seminarja Razvojni elektronski listovnik učitelja

| Postavka | x | SD |
|--|------|------|
| Seminar je tehnično zahteven. | 3,15 | 1,24 |
| Seminar je tehnično preobsežen. | 3,70 | 1,25 |
| Delo na daljavo mi ustreza. | 4,15 | 0,88 |
| Navodila za tehnično izvedbo seminarja so v redu. | 4,06 | 0,94 |
| Videovodiči so pri izvedbi seminarja potrebni. | 3,94 | 1,18 |
| Odzivnost predavateljev na forumih je bila ustrezna. | 4,48 | 0,79 |
| Prostor in organizacija sta bili ustrezni. | 4,54 | 0,74 |
| Spletno orodje (Mahara) bom uporabljal tudi v prihodnosti. | 3,72 | 0,95 |

HIPOTEZA 5 Seminar Elektronski listovnik strokovnega delavca bo za udeležence seminarja tehnično obvladljiv. V ta sklop smo umestili osem postavk, ki se nanašajo na različne organizacijsko-tehnične vidike seminarja (preglednica 5). Iz rezultatov je razvidno, da v povprečju seminar dejansko ni tehnično zahteven ($x = 3,15$), je pa razpršenost odgovorov pri tej postavki precej visoka ($SD = 1,24$), iz česar sklepamo, da je delu udeležencev ta vidik predstavljal problem. Je pa seminar tehnično obsežen (spoznavanje velikega števila funkcij aplikacije Mahara, v kateri se odvija seminar), saj se povprečni rezultat približuje oceni 4 ($x = 3,70$), obenem z veliko razpršenostjo odgovorov ($SD = 1,25$).

Razprava

Namen raziskave je bil preveriti nekaj hipotez. Prve tri se nanašajo splošno na odnos udeležencev raziskave do nekaterih proce-

sov, ključnih za profesionalni razvoj: kritične samorefleksije, kritičnega prijateljevanja ter dejavnosti, predvidenih v procesu izdelave razvojnega elektronskega listovnika, dve hipotezi pa se nanašata na odnos udeležencev do seminarja Elektronski listovnik učitelja. Predvideli smo, da se bo tekom seminarja odnos udeležencev do obeh procesov, ki sta v temelju profesionalnega razvoja, namreč kritične samorefleksije ter kritičnega prijateljevanja ter učenja drug od drugega, spremenil, da bo postal bolj pozitiven. Prav tako smo predvideli, da bodo udeleženci procese razvojnega e-listovnika vrednotili kot spodbudo lastnemu profesionalnemu razvoju, seminar Razvojni e-listovnik pa bodo ocenili kot pozitivno, tehnično ne preveč zahtevno izkušnjo.

Prvi dve hipotezi, nanašajoči se na spreminjanje odnosa do kritične samorefleksije in kritičnega prijateljevanja preko izjemno intenzivne izkušnje z obema procesoma, nista potrjeni. Čeprav je seminar izjemno močna in časovno zgoščena samorefleksivna izkušnja, v polovici dejavnosti pa predpostavlja kritično prijateljevanje ter učenje udeležencev drug od drugega, se odnos udeležencev raziskave do teh procesov ni spremenil. Tri tedne je torej prekratko obdobje za vidnejšo spremembo, ne glede na intenzivnost le-te. Odprto ostaja vprašanje, ali bi se sprememba zgodila v daljšem časovnem obdobju. Bi daljše sistematično delo na sebi ter vzajemna podpora in skupna refleksija prinesla spremembo v smeri, da bi ti procesi postali posameznikova potreba, zaznani kot ključni element njegove profesionalne poti? Ob tem vprašanju se velja pomuditi še ob postavki znotraj lestvice kritično prijateljevanje, na kateri smo zaznali statistično pomembno razliko v ocenah udeležencev pred seminarjem in po njem, vendar v obratni, neželeni smeri. To je bila postavka: koristno se mi zdi, če refleksijo delam v skupini s kolegi, ki jim zaupam. Dejavnosti, ki so jih izkusili in kasneje vrednotili udeleženci, so predpostavljale različne načine sodelovanja, od oblikovanja kritične povratne informacije do vzajemnega podpiranja pri analizi, ovrednotenju in iskanju rešitev za aktualno profesionalno dilemo. Odpirata se vprašanja, ali je elektronsko okolje z omejitvami kljub vsemu manj primerno za razpravljanja o zelo občutljivih vprašanjih, v katere je posameznik močno čustveno vpleten oz. kakšne pogoje je potrebno vzpostaviti, da bi relevantne razprave, nanašajoče se na ključne izzive posameznikovega profesionalnega življenja, (npr. na vprašanja, kot so: Kako ravnati v določenih situacijah? Kako se odzvati? Katera prepričanja so razumna? Katere predpostavke so prave?) lahko bogatile posameznika tudi v razpravah preko elektronskih medijev?

Hipotezo o tem, da predstavlja razvojni e-listovnik z vsemi predvidenimi dejavnostmi, kot so refleksija o temeljni filozofiji poučevanja, analiza močnih in šibkih področij, načrtovanje vizije strokovnega razvoja, načrtovanje kratkoročnih razvojnih ciljev, spremljanje in dokumentiranje napredka ter sistematična analiza profesionalnih izzivov ob podpori sodelavcev pozitivno spodbudo učiteljevemu strokovnemu razvoju, pa smo v raziskavi potrdili. Razvojni e-listovnik torej lahko obravnavamo kot spodbudo, ki učitelja požene na njegovi strokovni poti naprej. Predstavlja dober argument za razmislek o morebitni sistemski rešitvi v tej smeri, bodisi na ravni posamezne šole, kjer je pobuda za vpeljavo takšnih aktivnosti v rokah ravnateljev ali morebiti na širši sistemski ravni.

Poslednji dve hipotezi sta se nanašali na splošno doživljanje seminarja Razvojni e-listovnik učitelja, na katerem udeleženci spoznajo koncept razvojnega elektronskega listovnika, izkusijo dejavnosti, ki so njegov temeljni del ter oblikujejo nastavke lastnega razvojnega listovnika, ki naj bi ga oblikovali ter dopolnjevali tekom vsega svojega profesionalnega obdobja. Razvojni e-listovnik je okolje, v katerem posameznik nenehno uravnava svoje učenje in s tem strokovni razvoj. Seminar je bil v splošnem pozitivno sprejet, tako vsebinsko kot tehnično. Udeleženci so potrdili, da jih spodbuja k razmišljanju o njihovem strokovnem ravnanju ter da so tekom seminarja dobili uvid v nekatere vidike svojega strokovnega delovanja. Ovrednotili so ga kot tehnično zmerno zahtevnega, obenem pa tehnično preobsežnega, kar terja razmislek o morebitni poenostavitvi e-okolja, v katerem se seminar odvija, ali o časovni prilagoditvi seminarske izkušnje, kar bi verjetno zmanjšalo občutke o preobsežnosti. Ostali vidiki, kot je delo na daljavo v e-okolju, odzivnost moderatorjev, opremljenost e-okolja z videovodilci, so bili pozitivno ocenjeni, kar utemeljuje potrebnost tehnične podpore, vsaj v začetni fazi spoznavanja in navajanja na novo elektronsko okolje.

Sklep

V raziskavi smo raziskovali tako splošen odnos udeležencev do temeljnih procesov profesionalnega učenja in razvoja, kritične samorefleksije in kritičnega prijateljevanja, kot njihovo vrednotenje seminarja Razvojni elektronski listovnik učitelja, na katerem udeleženec doživi intenzivno izkušnjo obojega. Ugotovili smo, da je odnos udeležencev do samorefleksije kot tudi do kritičnega prijateljevanja pozitiven, da pa se s seminarsko izkušnjo kljub inten-

zivni vpletenosti v te procese v tako kratkem času ne spremeni. Dejavnosti, ki jih obravnavamo kot osrednji agens profesionalne rasti strokovnih delavcev in smo jih z udeleženci preizkušali na seminarju Razvojni elektronski listovnik, dejansko predstavljajo pozitivno spodbudo profesionalnemu učenju in razvoju učitelja (domnevno pa tudi drugih strokovnih delavcev). Seminarska izkušnja udeležencev je, tako vsebinsko kot tehnično (e-okolje), pozitivna.

Rezultate raziskave zato obravnavamo kot močno podporo v prid premisleku o morebitnem sistematičnem sistemskem uvajanju razvojnega elektronskega listovnika učitelja ob bok drugih sistemskih rešitev, ki zaposlene v VIZ spodbujajo in podpirajo v njihovem profesionalnem učenju in raziskovanju in s tem v razvoju in vsestranskem (tudi formalnem) napredovanju.

Logični naslednji korak bi (lahko) bil sistematično tovrstno izobraževanje ravnateljev. V okviru projekta e-Šolstvo so bili zanje oblikovani štirje izobraževalni moduli, usmerjeni v oblikovanje različnih e-kompetenc. Naloge, podobne nalogam, ki so jih reševali učitelji na seminarju Razvojni e-listovnik učitelja, so bile umeščene v tretji in četrti izobraževalni modul in dobro sprejete, vendar ta ocena ni rezultat sistematičnega spremljanja, pač pa vtis avtorjev, ki sva seminar za ravnatelje nekajkrat izvedla. Na teh izobraževanjih je v zaključni refleksiji seminarja kar nekaj ravnateljev videlo v razvojnem e-listovniku učitelja orodje, ki bi jim lahko bilo v pomoč pri pedagoškem vodenju šole, pri spodbujanju učiteljev k njihovi strokovni rasti ter pri letnih razgovorih z zaposlenimi. Učitelj, ki bi bil usmerjan v vodenje lastnega razvojnega e-listovnika, bi ta način razmišljanja in dela verjetno bolj suvereno prenesel tudi v svoje poučevanje, z namenom, da pri svojih učencih spodbuja sistematično skrb za lastno učenje, načrtovanje ciljev, raziskovanje poti za njihovo uresničevanje ter spremljanje lastnega napredka.

Literatura

- Argyris, C. 1976. »Leadership, Learning and Changing the Status Quo.« *Organisational Dynamics* 4 (3): 29–43.
- Argyris, C. 1995. »Action Science and organisational Learning.« *Journal of Managerial Psychology* 10 (6): 20–26.
- Basile, C., F. Olson, in N. Nathenson-Meija. 2003. »Problem-Based Learning: Reflective Coaching for Teacher Educators.« *Reflective Practice* 4 (3): 291–302.
- Briceland, L. L., in R. A. Hamilton. 2010. »Electronic Reflective Student Portfolios to Demonstrate Achievement of Ability-Based During

- Advanced Pharmacy Practice Exercise.« *American Journal of Pharmaceutical Education* 74 (5): 1–4.
- Brookfield, S. 1995. *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fiedler, R. L., L. Mullen in M. Finnegan. 2009. »Portfolios in Context: A Comparative Study in Two Preservice Teacher Education Programs.« *Journal of Research in Technology in Education* 42 (2): 99–122.
- McColgan, K., in B. Blackwood. 2009. »A Systematic Review Protocol on the Use of Teaching Portfolios for Educators in Further and Higher Education.« *Journal of Advanced Nursing* 65 (12): 2500–2507.
- Holen, A. 2000. »The PBL Group: Self-Reflection and Feedback for Improved Learning and Growth.« *Medical Teacher* 22 (5): 485–488.
- Kobolt, A., in S. Žorga. 1999. *Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Larrivee, B. 2000. »Transforming Teaching Practice: Becoming the Critically Refelctive Teacher.« *Reflective Practice* 1 (3): 293–307.
- Pečjak, S., in K. Košir. 2002. *Poglavja iz pedagoške psihologije: izbrane teme*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Rupnik Vec, T. 2006. »Vloga šolskega razvojnega tima v procesih zagotavljanja kakovosti v šoli, uvajanja sprememb in profesionalne rasti posameznega učitelja.« V *Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja v vrtcu, osnovni in srednji šoli s pomočjo razvojnega načrtovanja: gradivo za razvojno načrtovanje; program Phare 2003 – vseživljenjsko učenje*, ur. M. Zorman, 62–123. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rupnik Vec, T. 2011. »(e)Portfolio (listovnik) učitelja – instrument za načrtovanje, spremljanje, vrednotenje in uravnavanje lastnega strokovnega razvoja.« *Iskanja* 29 (41–42): 50–63.
- Rupnik Vec, T., in S. Stanojev. 2011. »Elektronski listovnik učitelja, program seminarja v projektu e-Šolstvo (2010–2013).« <http://skupnost.sio.si/course/view.php?id=7395>
- Senge, P. M. 1993. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of Learning Organisation*. London: Century.
- Tancig, S. 1994. »Reflection on Reflective Learning.« *School Field* 5 (1–2): 93–106.
- Van Kessel, L. 2010. »Koučing, področje dela poklicnih supervizorjev?« V *Supervizija in koučing*, ur. A. Kobolt, 7–58. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

■ Dr. Tanja Rupnik Vec je pedagoška svetovalka na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo.
tanja.vec@zrss.si

Sašo Stanojev, spec. manag., je učitelj na Šolskem centru Kranj.
saso.stanojev@gmail.com

Dimenzije učenja pri izobraževanju učencev s posebnimi potrebami

Erna Žgur

Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje
Vipava

V prispevku so predstavljeni ključni razvojnonevrološki in specialnopedagoški pristopi, ki vplivajo na izobraževanje učencev s posebnimi potrebami. Učenčev osnovni primanjkljaj, ki je obravnavan kot primanjkljaj na področju usvajanja raznih akademskih vsebin, pogosto ni omejen le na eno področje. Širi se še na nevrološka, senzorična, motorična področja. V programih pomoči, ki jih izvajajo pedagoški, terapevtski in drugi strokovnjaki, naj bo procesno strukturirana pomoč usmerjena v razvoj vseh učenčevih, ne le učnih sposobnosti, do stopnje, ki mu omogoča čim večjo samostojnost pri šolskem delu ter širšem socialnem vključevanju. Kadar je učenčev primanjkljaj izrazitejši oziroma v takšnem obsegu, da se popolne samostojnosti v procesu učenja tudi v prihodnosti ne pričakuje, je najpomembnejše, da je učencu dana takojšnja pomoč ter v zadostnem obsegu. Za uspešnejše napredovanje v šolskih programih učenci s posebnimi potrebami potrebujejo pravočasno strokovno usmerjanje na vseh ravneh izobraževanja ter vključitev v vodeno specialnopedagoško obravnavo.

Ključne besede: izobraževanje učencev s posebnimi potrebami, primanjkljaji, senzorično-motorični procesi, strokovno usmerjanje

Uvod

Izhodiščna razmišljanja v prispevku so tako procesi kot sami postopki učenja, poučevanja ter strategije dela pri izobraževanju in usposabljanju učencev s posebnimi potrebami. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP) predvideva usmerjanje učenca glede na prevladujoči primanjkljaj. Vendarle znotraj različnih skupin otrok s posebnimi potrebami ne glede na primarno usmeritev najdemo veliko učencev, pri katerih so opazni ne samo posamezni in izolirani primanjkljaji z enega samega področja, temveč številnejši, medsebojno povezujoči in s posledičnim vplivanjem na več področij hkrati. Tudi ni redkost, da čeprav je učenec pravilno usmerjen glede na prevladujoči primanjkljaj, pri njem zaradi delovanja različnih nevrološkomotoričnih in senzoričnomotoričnih receptivnih procesov prihaja do izraza generali-

ziran primanjkljaj, tega pa nikakor ne moremo zajeti le v osnovno delitev na posamezne primanjkljaje, ki jih predvideva predpisana zakonodaja s področja usmerjanja otrok s posebnimi potrebami. S takšnimi učenci, pri katerih se primarni primanjkljaj z enega področja širi ter povezuje z drugimi, medsebojno učinkujočimi, se različni strokovnjaki srečujemo že v predšolskem in kasneje v šolskem obdobju. V nadaljevanju tega prispevka je zato podrobneje predstavljena učna, terapevtska ter širša šolska problematika učencev, ki je posledica vrste primanjkljajev s kognitivnega, konativnega, motoričnega, emocionalnega, socialnega, govorno-jezikovnega ter senzoričnega področja. Sovpetost več področij skupaj se nujno odraža tudi na njihovem polju šolske/akademske in socialne učinkovitosti. Za takšne učence je nujno, da so pravočasno vključeni v zgodnjo obravnavo primanjkljajev, ki vključuje tudi ustrezno svetovanje staršem.

Tako kot je vsak otrok edinstven in poseben, so individualne ter posebne tudi številne raznotere potrebe ter zakonitosti učencev z več primanjkljaji. Te njihove »individualnosti«, da ne govorim o »drugačnosti«, so posledice številnih sprememb ter pojavov, ki so se pri njih razvojno pojavile, razvojno obstale in se na žalost premalo nadomestile (Doherty in Bailey 2003, 25). Ob nastopu izrazitejšega razvojnega zaostanka največkrat prihaja do pojava zmernega ali zelo izrazitega, pogosto trajnega primanjkljaja. Nastali razvojno delujoči mehanizem nastanka primanjkljaja povzroča nastanek ter prevlado pojava »težav in ovir« na najrazličnejših področjih otrokovega celostnega razvoja.

Pomoč in vloga strokovnjakov v procesu odpravljanja primanjkljajev

Učenec s posebnimi potrebami ne glede na vrsto, obseg in kompleksnost primanjkljajev potrebuje v vseh obdobjih izobraževanja (tudi na predšolski stopnji) strokovno pomoč, ki mu jo lahko nudi učitelj ali vzgojitelj, specialni pedagog in terapevt. Tako imenovana pomoč je usmerjena v vodenje in pravočasno svetovanje, v namen odpravljanja primanjkljajev. Pomoč s svetovanjem ter vodenjem ni omejena le na učenca kot posameznika v vzgojno-izobraževalnem procesu, ampak nujno vključuje vse vpletene, vse sodelujoče, torej tudi vzgojitelje, učitelje, vodstvo šol, predvsem pa otrokove starše. Poznavanje učenčevih primanjkljajev pomeni tudi poznavanje njegovih osnovnih in nujnih potreb, ključnih fiziološkonevroloških značilnosti, ki narekujejo oblikovanje šolske

politike, prostora ter šolskega procesa v takšnem obsegu in s takšnimi prilagoditvami, da bo vključen učenec uspešen, učinkovit ter primerno motiviran. Ustrezna in strokovno vodena pomoč ter svetovanje ne posegata samo na področje temeljnega osnovnošolskega izobraževanja, ki so ju deležni v šoli, pač pa povezuje tudi številna širša in kompleksnejša terapevtskorehabilitacijska področja (Keil, Miller in Cobb 2006).

Da lahko učencu z več primanjkljaji ustrezno pomagamo pri odpravljanju primanjkljajev, je v prvi vrsti potrebno poznati in spoznati raznotere razvojne in pozneje utirjene primanjkljaje, pogosto komplementarno soodvisne ter razpršene med kognitivnim, konativnim, senzoričnoperceptivnim in rehabilitacijskim področjem. Cilj vsake celostne strokovne obravnave, kakor tudi ustrezne in učinkovite učne pomoči, je primarno osnovan na prvem in nujnem kakovostnem uvidu ter spoznanju manjkajočih učenčevih razvojnih dimenzij, njegovih dovršenih ali manj dovršenih procesih s področja kognitivnega in konativnega razvoja sposobnosti ter spretnosti. V učnih/šolskih, terapevtskih ali drugih interesnih programih učencev s posebnimi potrebami je strokovna pomoč procesno usmerjena v razvoj, spodbujanje in pomnjenje učenčevih akademskih sposobnosti ter veščin do stopnje, ki bi mu omogočala relativno samostojnost pri šolskem delu. Izrazitejši kot je učenčev razvojni primanjkljaj, pri čemer ni tako pomembno, za kakšno razvojno funkcijo gre (gibalno, govornojezikovno, spominsko ...), in glede na časovni okvir nastanka razvojnega primanjkljaja, tem pomembnejši je pričetek ustrezne pomoči. Vstop v šolsko področje je za vrsto razvojnih primanjkljajev preprosto že prepozno. To pomeni, da šele s prvim zaznavanjem primanjkljaja v šoli ne moremo biti tako uspešni pri odpravljanju nezadostno razvitih sposobnosti, kot bi bili, če bi otrokov primanjkljaj prej opazili oz. zaznali. V času učenčevega osnovnošolskega izobraževanja je strokovna pomoč prvotno usmerjena v iskanje novih, nadomestnih poti, ustreznih strategij poučevanja in učenja, dodatnih metod ter tehnik dela, ki jih potrebuje za uspešno napredovanje v šoli.

Senzibilnost učiteljev je sicer dobrodošla ter nujno potrebna na vseh stopnjah izobraževanja, vendar ta ne more omogočiti enakovrednosti odpravljanja primanjkljaja kot če bi slednjega pričeli izvajati bolj zgodaj, v predšolskem obdobju. Zato je zgodnost in pravočasnost strokovne obravnave pri učencih z več primanjkljaji nujna, potrebna in edina pravilna. To dosežemo predvsem s pravočasno, subtilno zaznavo odstopanja predvidenega razvoja.

Vloga pravočasne, strokovno usmerjene, vodene specialpedagoške zaznave primanjkljaja, kasneje pa obravnave, je zato tako pomembna in strokovno utemeljena. Zakaj otrok potrebuje ravno v tem ranem obdobju specialpedagoško obravnavo? Iz preprostega dejstva, da je specialni in rehabilitacijski pedagog (specialni pedagog, defektolog) ustrezen in primeren strokovnjak, ki se je izobraževal, usposabljal ter pridobil nujno potrebne strokovne kompetence, ki mu omogočijo razumevanje pojava razvojnih primanjkljajev, njihovo zadrževanje ter pojav patoloških, manj zrelo-stno dovršenih funkcionalnih zmožnosti. Poleg tega je specialni in rehabilitacijski pedagog opremljen z znanjem, s katerim zna posredovati. Ustrezno vodene, spodbujene in trajne oblike, strategije učenja in izobraževanja, pri nekaterih pa tudi usposabljanja, prilagodi primerno otrokovi starosti, tako njegovim primanjkljajem kot tudi močnim področjem. Zato je specialpedagoška obravnavava v predšolskem in osnovnošolskem področju nujna, potrebna ter ustrezna oblika rehabilitacijske in celostne oblike pomoči, v sledenju osnovnega cilja – spodbujanje in sledenje učenčevemu razvoju, kjer gre za harmonično spodbujanje vseh, ne le nekaterih učenčevih sposobnosti in spretnosti.

Hierarhična struktura razvojnih vidikov in njihova dinamika

V otrokovem normalno potekajočem razvoju se morajo najprej vzpostaviti hierarhično najnižji nivoji, pri čemer je mišljena pomembna vloga vrste razvojnih refleksov. Pojavljanje razvojnih refleksov ter njihova zrelost igra pomembno vlogo že pred rojstvom, v času nosečnosti. Pravi razrast ter vzbrstitev vloge številnih refleksov je močno izražena takoj po rojstvu ter v prvih mesecih otrokovega življenja in je odraz novorojenčkove zrelosti. Pojav razvojnih refleksov, njihova zrelost s postopnim ugašanjem ter vključevanjem refleksov v zrelejše gibalne in druge razvojne funkcije je predvsem odraz »pričakovane normalnosti«, skladnosti in zrelosti razvoja. Šele z rastjo in zorenjem otrokovega organizma so dani pogoji za skladen razvoj hierarhično višjih, bolj kompleksnih in zahtevnejših funkcionalnonevroloških ter motoričnih struktur. Tako se skladnost v normalnem otrokovem razvoju lepo odraža v njegovem postopnem napredku ter zorenju organizma, ki otroku omogoči zadovoljivo vzdrževanje pokončne drže ter stoje. Šele ko otrok zadovoljivo dovrši primarne motorične razvojne funkcije, lahko prične intenzivneje razvijati svoje širše komunikacijske (govornojezikovne) sposobnosti (Grooth in Chusid 1990). V ra-

zvojnem sledenju sta tako motorika (npr. pokončna in samostojna hoja) kot tudi govor (širša verbalna komunikacija, ki otroku omogoča sporazumevanje) dva različna vidika pojmovanja iste motorike in hkrati dve različni razvojni funkciji.

V normalnem razvoju prav tako ni poznano preskakovanje posameznih razvojnih funkcij, ampak razvojni procesi zahtevajo, da se najprej vzpostavijo hierarhično nižji nivoji, in ko se ti zadovoljivo vzpostavijo ter dovršijo, slednji omogočijo pojav novih, zahtevnejših. Zato se bodo v otrokovem razvoju najprej razvile razvojne funkcije na nižji ravni, temu sledijo razvojne funkcije, ki posegajo na višje hierarhične ravni. Samo v normalnem razvoju je prisotna ta stalna prisotnost hierarhične zakonitosti, za razliko od pojava primanjkljaja oziroma drugačnega razvoja, kjer pa dejansko prihaja do izrazitega preskakovanja pojavljanja posameznih razvojnih funkcij. Samo v tako drugačnem razvoju (ne »normalnem« razvoju) je preskakovanje pojava posameznih razvojnih funkcij odraz neharmoničnosti razvoja, ki kasneje vodi v pojav primanjkljajev.

Zrelost organizma omogoči, da razvojno višje nevrološke in motorične strukture predstavljajo nadgradnjo funkcionalnega sistema. Če se v razvoju pojavi določen zaostanek (kar se lahko odraža v motoriki, kogniciji, govoru ...), se ta primarni zaostanek ne bo nadoknadil ali izzvenel brez zadovoljive vzpostavitve hierarhično ustrezne refleksne ravni delovanja (Magill 1998, 43). Če se razvojno ne vzpostavi primerno visok funkcionalni sistem, ne prihaja do normalnega proženja impulzov po nevronskih poteh.

Šele ko z ustrezno specialpedagoško ali terapevtsko obliko pomoči zadovoljivo vzpostavimo delujoče nižje refleksne ravni, ustvarimo potrebno osnovo, na kateri lahko nadaljujemo z učenjem na višjem, bolj strukturiranem ter kompleksnem področju. Pri odpravljanju primanjkljajev smo najbolj učinkoviti takrat, ko delujemo na več zaznavnih kanalov hkrati. Součinkovanje na zaznavne proste kanale je možno doseči s hkratno, čeprav z različnimi tehnikami in cilji usmerjeno obravnavo različnih strokovnjakov (npr. istočasna obravnava specialnega in rehabilitacijskega pedagoga in terapevta ustrezne specialnosti, kot npr. fizioterapevta, delovnega terapevta, logopeda).

Pravočasnost strokovnih obravnav

Tudi na področju izobraževanja ter rehabilitacije učencev z več primanjkljaji se je potrebno zavedati dejstva, da se slabše deter-

minirana razvojna funkcija ali manjkajoča razvojna funkcija sama od sebe, torej spontano in brez zunanje pomoči, ne bo zadovoljivo vzpostavila, pojavila oz. se razvila do potankosti. S takšnim pričakovanjem o spontani dovrstitvi manjkajočih razvojnih procesov se ne tako redko srečujemo strokovnjaki različnih, ne samo šolskih, ampak tudi terapevtskih področij. Pogosto je to pričakovanje opazno ter prisotno pri delu s starši. Pričakovanje, bolje rečeno upanje, da se bodo sami od sebe zadovoljivo vzpostavili potrebni in nujni razvojni mehanizmi, je pogosto neutemeljeno, zavajajoče ter iluzorno. To obdobje »čakanja« in »upanja«, da bo z otrokom ali učencem vse v redu, je najpogosteje povezano z izgubljanjem optimalnega časa ter starostno primerne obdobja, ko bi otroku ali učencu lahko najbolj učinkovito sistemsko ter trajno pomagali. V takšnih primerih, ko določen strokovnjak ve, da je potrebno z določenim programom pomoči pričeti takoj, je zato primerno ter potrebno predvsem pridobiti starše, da jih seznanimo s pomenom primerne strokovne obravnave ter tako pridobimo njihovo zaupanje. Naloga vsakega strokovnjaka je torej ne samo da dobro deluje na odpravljanju otrokovega primanjkljaja, ampak da zna in zmore pridobiti starše.

Vloga razvojnega obdobja, ko na otrokov primanjkljaj lahko učinkovito ter trajno delujemo, je izredno pomembna. Če je to obdobje zaradi katerega koli vzroka zamujeno, je učinkovitost raznih programov pomoči kljub dobro zastavljenim ciljem, s katerimi učinkujemo na primanjkljaj, manj uspešna, trajna odprava primanjkljaja pa zamujena. Sistematično učinkovanje na razno-tere razvojne funkcije je potrebno zato izvesti v obdobju zgodnje obravnave, ko je otrok še manjši. V tem zgodnjem obdobju hitre rasti ter zorenja nastajajoči ter vse pogosteje dominirajoči »patološki vzorci« še niso dovolj utirjeni in trajno vkomponirani v otrokovo prevladujočo nevrološko, motorično in kognitivno strukturo (Keil, Miller in Cobb 2006, 58). V tem zgodnjem razvojnem obdobju so razvojne funkcije vezane na mielinizacijske procese (plastičnosti) centralnega živčnega sistema (cžs), ki se dovrši že okrog 3. leta otrokove starosti. Popolna dovršenost ter zrelost cžs se dovrši čez čas, po desetem letu otrokove starosti. Ta razvojna plastičnost odpravljanja primanjkljajev je vezana na mielinizacijske procese, torej zmožnost cžs, da učinkovito sodeluje v spodbujanju nadomestnega ali izpadlega nevrološkega sistema. Tudi zaradi zmožnosti večje plastičnosti cžs je prav predšolsko obdobje tisto optimalno obdobje otrokovega razvoja, ko smo najbolj učinkoviti na področju odpravljanja razvojnih primanjkljajev. Iz razvojnone-

vrološkega vidika zorenja je čas učinkovite strokovne pomoči podaljšan še v osnovnošolsko obdobje, vendar je njegova optimalna učinkovitost omejena na prvo, v določenih primerih tudi na drugo vzgojno-izobraževalno obdobje. Pozneje je sicer strokovna pomoč ustrezna, vendar ne more biti več naravnana na odpravljanje razvojnih primanjkljajev in zato v procese rehabilitacijske pomoči, temveč le v sprotno pomoč, usmerjeno v nadomestne strategije, ki učencu omogočijo zadovoljivo sledenje zahtevnosti šolskega sistema.

Vloga primarnih centrov v celostnem razvoju

Zakovitost normalnega razvoja se kaže tudi v vlogi in pomenu delovanja primarnega centra posamezne razvojne funkcije. Če otrok v razvoju ne razvije zadovoljivo določene sposobnosti (razvojne funkcije) na primarni ravni, tega tudi pozneje v razvojnem procesu ne zmore uspešno nadoknaditi oziroma zadovoljivo nadomestiti. Pri razvoju govora je pomembna vloga primarnega centra (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006, 10), ki se nahaja v možganih (Wernickovo in Brocovo polje). Če zaradi bolezenskih ali drugih vzrokov, npr. poškodbe, tumorjev itd., pride do okvare primarnega govornega centra, poznejše ponovne vzpostavitve slednjega niso več možne. Razvojna danost nakazuje, da v primeru izostanka ali izpada primarnega centra nastopi vloga kompenzacijskih, to je nadomestnih mehanizmov. Slednji omogočajo na drugi ravni vzpostavitev nadomestne funkcije, tako da se izpadle govorne funkcije razvijajo preko preostalih, razpoložljivih centrov.

Tako v specialnopedagoškem kot tudi v terapevtskem procesu je pomembna v terapiji dosežena nadomestna funkcija, ki omogoči, da se na novo preoblikujejo razvojne funkcije (kot posledica nerazvitosti ali okvare primarnega centra). Pojav kompenzacijskih mehanizmov je sicer pozitiven in nujen, saj omogoča relativno »funkcionalno« delovanje številnih razvojnih funkcij, z vidika »normalnosti procesov« pa je vedno le približek (Žgur 2007, 142).

Razvojni primanjkljaj (s katerega koli področja) je za učenca zelo pomemben, saj oblikuje njegovo osnovno delovanje, sčasoma postaja trajen in sooblikuje osebnostno strukturo. Primanjkljaji večinoma nastanejo v času otrokovega burnega razvoja, v obdobju rasti in zorenja organizma in s svojo kvalitativno nepopolnostjo povzročajo odstopanja od pričakovanega ter zelenega normalnega razvoja. Razvojni primanjkljaj sproži mehanizem oblikovanja zaoznanja, ki se odraža na različnih, medsebojno odvisnih ali povsem

izoliranih področjih kot pomembno odstopanje od pričakovanih razvojnih norm v določenem starostnem obdobju. Uravnoveženost vseh razvojnih dimenzij pa je izredno pomembna pri učenčevem uspešnem šolskem in širšem socialnem napredovanju.

Nujne vsebine programov pomoči za otroke z več primanjkljaji v šolskem sistemu

Učencem s posebnimi potrebami, zlasti tistim, kjer gre za primanjkljaje na več področjih (tako šolske, kot tudi funkcionalno socialne ter terapevtske učinkovitosti hkrati), je potrebno omogočiti takšen program, v katerem bodo deležni pomoči in vodenja, ki ga potrebujejo. Le z razvojno naravnostjo, ki sledi celostnemu pristopu učenčevih primanjkljajev, je možno pričakovati, da bo dosegel primerno napredovanje na več manjkajočih področjih hkrati. Kako bi to učencu zagotovili? Predvsem z vključevanjem ključnih razvojnih specialnopedagoških ali terapevtskih vidikov obravnav pomoči, s katerimi začasno in z zadostnim številom ponavljanja trajno opremimo učenca s podpornimi strategijami za spodbujanje in vzpostavitev preostalih razvojnih funkcij ali okrepitev tistih, ki so sicer pomanjkljivo razvite, vendar prisotne. S takim usmerjenim in celostnim delovanjem v programih pomoči lahko delno ali povsem zadovoljujoče omilimo primarne primanjkljaje razvojnih funkcij. Programi pomoči so usmerjeni v poudarjanje in krepitev prisotnih močnih področij, torej krepitev tistih razvojnih funkcij, katere so pri učencu močne, zanesljive ter bodo v prihodnosti omogočile prenos posredovanih novih strategij. Vanje nadalje vključujemo elemente učenja novih, dodatnih ali dodatno okrepljenih strategij igranja (če gre za mlajšega učenca), kasneje pa strukturirano vodenega postopka učenja, zapomnitve ter spočetja ustreznega reševanja miselnih ali gibalnih nalog. Učinkovitost in uspešnost programov pomoči na področju razvojnih funkcij se lahko zagotovi le z zadostnim ponavljanjem v za to primernem starostnem obdobju ter s postopnim prenosom naučenih, novih funkcij v vsakodnevne šolske ali širše socialne dejavnosti (predvidena šolska znanja, dnevne aktivnosti, samourejanje, osebna higiena, okupacija, zaposlitev, aktivno preživljanje prostega časa, izbor ustrezne športne aktivnosti ...). Preko strukturirano vodenega, v primanjkljaj in njegovo odpravo osredotočenega specialnopedagoškega procesa, je realno pričakovati, da se slabše razvita razvojna funkcija razvije, okrepi ali na novo vzpostavi njen optimalni približek. Z izvajanjem ustreznega, pravočasnega in dalj

časa trajajočega vodenega postopka učenja, navajanja na uporabnost in rabo novih strategij pomoči itd. dosežemo stanje, ko učenec z več primanjkljaji primerno razvije, zadovoljivo utrdi in v končni fazi tudi optimalno ponotranji manjkajočo ali slabše razvito razvojno funkcijo. Tako na novo vzpostavljena razvojna funkcija postane njemu in njegovemu lastnemu načinu individualna oblika funkcioniranja, torej njemu lastna in funkcionalno uporabna veščina oziroma spretnost (Haskell in Barrett 1995). Slednjbo bo zmožgal ter znal uporabiti v vsaki še tako raznoliki situaciji. Cilj dovršenosti teh nadomestnih procesov seveda je, da učenec s ponotranjenjem nadomestne funkcije pridobi sposobnost, s katero bo uspešen tudi v spontani, ne le nadzorovani ter vodeni učni ali terapevtski aktivnosti. Tako uporabljena ter usmerjena specialnopedagoška aktivnost lahko posega v vse šolske segmente usvajanja potrebnih znanj in veščin, ki učencu omogočajo zadovoljivo in stalno kognitivno rast, kar se bo odražalo tudi v uspešnem napredovanju skozi šolski sistem. Ciljna specialnopedagoška dejavnost bo na drugi strani omogočala tudi kakovostno napredovanje na področju usvajanja tudi splošnih aktivnosti s področja specialnih terapevtskih segmentov, usmerjenih v razvoj ter združevanje vrste potrebnih dnevnih aktivnosti (od elementarnejših: hranjenje, vertikalizacija, lokomocija, samourejanje, oblačenje, zadovoljevanje osnovnih socialnih potreb, finomotorika ... do zahtevnejših, širših socialnokomunikacijskih sposobnosti).

Ključni poudarki specialnopedagoškega dela

Pri delu z učenci z več primanjkljaji je tako za specialnega in rehabilitacijskega pedagoga kot tudi za terapevta različne specialnosti potrebno načrtno opazovanje učenca ter načrtovanje obravnave, kar lahko vključimo v individualizirani program. Program pomoči mora vsebovati tiste ključne elemente tako specialnopedagoških kot tudi terapevtskih vsebin, ki so potrebne za učenčev celostni in seveda tudi parcialni napredek s posameznega področja. Kot prvo – potrebno je predvsem dobro, strokovno, sistematično in kontinuirano opazovanje učenca s strani specialnega in rehabilitacijskega pedagoga. Njegova pozornost je usmerjena na opazovanje ter sledenje učenčevemu spontanemu gibanju, igranju, vedenju, učenju, zapomnitvi, branju, pisanju, »izdelanosti«
grafomotorike ter finomotorike ... Tu pa se opazovanje ne konča, temveč se nujno razširi še na socialno dimenzijo učenčevih zmožnosti vključevanja med druge vrstnike ter odrasle. Opazovanje naj sloni na

vseh ključnih vidikih otrokovega šolskega življenja (Zrimšek 2003, 20), doživljanja ter delovanja, v katere lahko imamo kot strokovnjaki zadosten vpogled. Če gre za mlajšega učenca, je pomembno v opazovanje vključiti vse tiste odločujoče informacije, ki kažejo na njegov prevladujoči način delovanja pri hranjenju ter vseh drugih dejavnosti, dnevnih aktivnosti vsakodnevnega življenja, ki so zanj pomembne. Sem sodi tudi opazovanje učenčevih zmožnosti pri opravljanju higienskih in širših kulturnih ter socialnih navad, do njegove spontane in vodene igre, njegove širše okupacije, osebnostnega stila obnašanja, reagiranja, izražanja čustev, zahtev, zaposlitve ... Opazovanje zaključimo z generalizacijo vseh ključnih primanjkljajev, ki oblikujejo učenčevo delovanje.

Opazovanje je usmerjeno v iskanje prisotnih pozitivnih ter močnih učenčevih področji, čim več jih pri opazovanju opazimo ter zaznamo, tem bolje je, saj bomo v prihodnosti na njih gradili številne dopolnilne učne programe. Specialni in rehabilitacijski pedagog se usmeri na identifikacijo učenčevih močnih področij, podpodročij, ki dosegajo najvišjo raven razvitosti funkcij različnih področij, ne samo šolskih, ampak tudi širše socializacijskih, motoričnih, senzoričnih, komunikacijskih. Zaznavanje in prepoznanje učenčevih pozitivnih področij (»otokov znanja«) je nujno, saj bo slednja omogočila zajetost močnih področij v vse nadaljnje obravnave. Specialni in rehabilitacijski pedagog bo zmožel ter znal povezati učenčev primanjkljaj, njegove manj razvite funkcije z močnimi področji, ki jih učenec ima. Pozorno opazovanje pri šolskem delu, sledenje razvoju pri različnih razvojnih funkcijah s kognitivnega področja ter poznavanja njegovih močnih in podpornih šolskih področij bodo omogočila pridobivanje potrebnih informacij za nastanek programa specialnopedagoške pomoči. Ta bo zajel nabor vseh primarnih primanjkljajev, zajeta bodo tudi vsa močna učenčeva področja, temu pa sledi priprava na oblikovanje in organizacijsko izvedbo programa. Tudi specialnopedagoški program pomoči je uspešnejši, če so vanj vključena tudi širša učenčeva področja, kjer se priložnostno vključujejo vsebine tudi izven šolskega prostora. V tak program je enakomerno potrebno vnesti tudi tiste vsebine, ki jih učenec zadovoljivo obvlada. Takšen način izvajanja strokovne pomoči je morda za izvajalca ter šolo napornejši, saj zahteva dodobra poznavanje širših dimenzij učenčevega delovanja, z vidika njegovega napredka pa je učinkovitejši. Specialnopedagoški program naj zajema vse učenčeve posebnosti (tako pozitivne kot tudi manj pozitivne), vsako njegovo razvojno individualno danost z več/različnih področij. Včasih se obravnava učencev

z več primanjkljaji preneha (pre)zgodaj, predčasno, ko se morda največje težave sicer omilijo, vendar se te nikakor ne odstranijo trajno. Za bolj skladen razvoj učencev z več primanjkljaji je želeno ter strokovno utemeljeno, da specialnopedagoško sledenje z obravnavo traja daljše časovno obdobje in vključuje tudi predvidevanje o učenčevi prihodnosti. Učinkovit specialnopedagoški program pomoči mora vsebovati tudi sprotno evalvacijo učenčevega doseženega napredka na vseh segmentih razvoja (ne samo akademskega napredovanja), pri tem naj se upošteva tudi morebitna pomanjkljivost programa ter nedoseganje pričakovanih ali zastavljenih ciljev. Če takšni učenci kljub učinkoviti ter strokovno utemeljeni specialnopedagoški obravnavi, drugemu podpornemu delovanju s strani šole ali drugih institucij (svetovalnih centrov, mobilne službe, zdravstvenih domov ...) ter družine ne napredujejo, je utemeljen razmislek o vključitvi v lažji in zato ustrežnejši program. Negativnemu »nastrotjenju« staršev do preusmeritve učenca v lažji program bi se bilo možno izogniti, če bi se staršem v vseh fazah pomoči, katere je deležen učenec, sprotno predstavilo njegove realne dosežke in odstopanja od vrstnikov ter njegove predvidene zmožnosti doseganja rezultatov.

Motorika in njena povezovalna vloga z učenjem

V zgodnjem otrokovem razvoju je zelo pomembna razvitost motorike, ko si pridobiva nujno potrebne informacije o lastnih gibalnih zmožnostih oziroma nezmožnostih. »Mali otrok« tako pridobiva razumevanje nujnih relacijskih odnosov med raznimi deli telesa, osnovnimi telesnimi proporci, odnosi telesa do prostora, zavedanja telesne sheme, kar vse sooblikuje otrokovo sposobnost dojemanja sveta, odnosov, ki v tem svetu veljajo, in pojmovanje sebe (sebstva) v njem. V osnovno otrokovo motorično komponento razvoja se skladno vključujejo še druge dimenzije, višje in strukturalno zahtevnejše, s področja emocij, kognicije ... Tudi pri učencu z več primanjkljaji je v prvem razvojnem obdobju prav motorika tista, ki najbolj odraža stanje njegove razvitosti. Upočasnjenost pojavljanja motoričnih razvojnih funkcij ali odsotnost letih vodi v razvojni primanjkljaj in s tem lahko tudi v trajni zaostanek. Zato je nujno potrebno poznavanje relacijskih povezav med motoriko in drugimi višjimi razvojnimi procesi pri izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Zakaj? Tudi pri njih se poleg prvega, arhetipskega, kot drugostopenjsko vedno vzpostavi motorično učenje. Slednje je, kot vsako, predvsem transformacijski

proces. Razvojna značilnost motoričnega učenja se kaže v tem, da se je potrebno določene naloge učiti preko lastnih izkušenj in preko lastnega sistema zaznave. Za uspešno učenje se mora preizkusiti vsak učenec sam, na osnovi lastne zaznave, ponotranjenja ter osebnega doživetja. Zaostanki na motoričnem področju se odražajo tudi na kakovosti in zadostnosti postopkov učenja (Gordon in Vos 2001, 125). Zato je potrebno v specialnopedagoške programe pomoči vedno vključiti tudi motorične vidike razvoja. Transformacijski proces je pogosto pri učencih z več primanjkljaji manjši ali nepopoln, predvsem zaradi pomanjkljivih ali nezadostnih refleksnih poti in nevronskih povezav. Zanje je pogosto značilno, da imajo tudi manj senzoričnomotoričnih informacij, ki so potrebne za pridobitev ustrezno zadovoljivih izkušenj. Ustrezna specialnopedagoška ali terapevtska obravnava olajša vzpostavitev ustrezne transformacije po nevronskih poteh in s tem transformacije kratkoročnega v dolgoročno zapomnitev. Brez zadovoljivo dovršene transformacije tudi ni učinkovitega učenja in ne trajne zapomnitve naučenega, pri čemer gre lahko za učenje visoko strukturiranih akademskih veščin, zajetih v šolskih programih, kot tudi povsem motoričnih veščin ter sposobnosti.

Vsako učenje (kognitivno, motorično ...) je zato aktivnost, ki jo mora otrok pridobiti, naučiti, zapomniti, ponotranjiti (Reid 2005, 39) in jo ustrezno razviti. To velja tako za zdravega, polnočutno razvitega učenca kot tudi za učenca z več primanjkljaji. Le učenec z več primanjkljaji potrebuje od vsega začetka več ponavljanja in utrjevanja strukturiranih didaktičnih ter rehabilitacijskih postopkov, ki ga pripeljejo do uporabe in zapomnitve ustreznih strategij učenja. Slednje bo ponotranjil in uporabljal v različnih življenjskih, ne samo šolsko vodenih situacijah. Če je pričetek sistematičnega specialnopedagoškega pristopa pravočasen, omogoča učencu z več primanjkljaji lažje odpravljanje pomanjkljivosti. Sama obravnava pa je tem učinkovitejša ter trajnejša, ker primanjkljaj še ni utirjen oziroma vkomponiran v zrelo nevrološko strukturo.

Tudi samo učenje je transformacijski proces, ki je odvisen od posameznikove energetske opremljenosti, vendar postopki učenja za učenca z več primanjkljaji in polnočutnega učenca niso povsem enaki. Transfer učenja je mehanizem (Miller in Bachard 2006), ki tudi učencu z več primanjkljaji omogoča hitrejše napredovanje v postopkih učenja določenih oziroma podobnih učnih vsebin. Ta transfer je tem večji, če je bil pridobljen skozi pozitivne izkušnje, ob pozitivni motivaciji. Če pa se v procesu učenja

pojavi negativni transfer, ta preprečuje učenčevo uspešnejše napredovanje, saj se vsebine medsebojno izključujejo in zato ne privedejo do zapomnitve. Učenec z več primanjkljaji se zato mora učenja naučiti na njemu ustrezen in prilagojen način, pri čemer upoštevamo še posredovanje informacij preko različnih zaznavnih kanalov, učinek je tako bistveno večji, predvsem pa trajnejši. Proces učenja je pri učencih z več primanjkljaji še toliko bolj pomemben, še več, je ključen in uspešnejši, če se odvija dovolj zgodaj, v ustreznem starostnem obdobju, na način, ki upošteva zakonitosti specialpedagoškega dela. V procesu izobraževanja učencev z več primanjkljaji je pomembno tudi razvojno dejstvo, da več kot ima učenec hkrati prisotnih primanjkljajev z različnih področij, tem bolj potrebuje strukturirano voden specialpedagoški proces. Slednji je primarno naravnano na razvojni primanjkljaj, pri čemer pa upošteva preostale prisotne sposobnosti ter spretnosti.

Vloga razvojno nevroloških (terapevtskih) mehanizmov v procesu učenja

Zdrav dojenček v prvem letu starosti najbolj razvija in preizkuša svojo motoriko, torej razvija gibalne sposobnosti preko (p)lazenja, kotaljenja, obračanja ... Področje razvoja govornojezikovnih sposobnosti v tem času miruje ter se pripravlja na kasnejši razvoj, ko se bo zadovoljivo vzpostavila motorika. Nato se razvojno pojavijo impulzi za nadgradnjo primarne motorike, katerim sledi razvoj zahtevnejših motoričnih sposobnosti ter spretnosti. Šele ko bo motorika zadovoljivo vzpostavljena, sledi ponovni zagon razvoja govornojezikovnih vsebin. Tako v zaporednem pojavljanju posameznih razvojnih vidikov pridemo do sklenjenega kroga učinkovanja ter pojavljanja vseh razvojnih dimenzij – do primerne zrelosti, ki naj bi jo učenec imel ob vstopu v šolo. Učenčev pričakovani motorični razvoj vsebuje razvoj tako sposobnosti kot tudi spretnosti. Gre za razvoj spodbujanja spontane ter hotene, aktivne motorike, za spodbujanje kakovostnih vzravnalnih, ravnotežnostnih in podpornih reakcij, s ciljem popolne dovršitve vseh motoričnih funkcij in to v vseh položajih (Gallahue in Ozmun 1998, 195). Cilj motoričnega razvoja je samostojnost pri vseh funkcionalnomotoričnih sposobnostih, najsi gre za samostojno hojo, tek, sedenje ... vse do pojava nujnih motoričnih približkov (delna samostojnost z uporabo ortopedskih pripomočkov ter pomagala, delna samostojnost ob opori, uporaba raznih ortoz). Pozneje se pri

odraščajočem otroku vodeni nevrotérapevski programi (Bobath 1980, 22; Bobath in Bobath 1981, 101) vse bolj usmerjajo v zadrževanje v terapiji dosežnega optimalnega motoričnega stanja, s pravočasnim preprečevanjem nastajajočih skrajšav mišičnega ali kostnega tkiva, z usmerjanjem v predvidene operativne kirurške posege, s katerimi želimo zadržati relativno zadovoljivo funkcionalno telesno stanje. Nevrotérapevsko (nevrofiziotérapevska in delovno thérapevska ter logopedska rehabilitacija) motorično učenje je zlasti v zgodnjem obdobju rasti ter razvoja usmerjeno v učenje in privajanje ustreznega rokovanja (handlinga) z otrokom. Gre za elemente spodbujanja primernih thérapevskih postopkov ter prijemov, glede na otrokov primarni motorični ali prisotni primanjkljaj z več področij. Ključnega pomena v pojavu oziroma nastanku primanjkljaja je tudi sama stopnja motorične razvitosti primarne ravni. Obravnava je usmerjena v vrsto ter stopnjo primanjkljaja ter razvitost primarnega motoričnega centra. Zato se tudi različne razvojne funkcije (npr. kontrola glave, vzravnava telesa, grafomotorika, govor, pomnjenje) pojavljajo in razvijajo v medsebojno povezovalnem procesu. Posamezna razvojna funkcija se ne pojavi ali razvija sama od sebe in sama zase, ločeno od drugih razvojnih procesov, ampak gre za povezovalni proces, ki vključuje več razvojnih vidikov med seboj, več dimenzij otrokovega celostnega procesa zorenja. Od tega, kako so razvojni primanjkljaji medsebojno povezani, kdaj so nastali, v kakšnem obsegu se širijo oz. pojavljajo, kako ter kdaj so se pričeli rehabilitacijski procesi opravljanja primanjkljajev, je v večini primerov odvisen uspeh obravnav. Zato strategija thérapevskorehabilitacijskega, kot tudi specialnopedagoškega dela pri učencih z več primanjkljaji upošteva povezavo tako duševne kot tudi telesne dimenzije razvoja. V obe razvojni dimenziji se povezujejo še elementi razvoja čustvovanja in širših socialnih oblik interakcij. Tako razvoj otrokovega čustvovanja vključuje tudi njegovo osebno naravnost, doživljanje jaza in razvoja pojmovanja sebe, razumevanja in sprejemanja vrstnikov ter odraslih.

In kaj nam je storiti?

Pedagoški delavci kot tudi samo vodstvo šol se vse bolj zaveda pomena sodelovalnega, timskega dela pri uspešnem poučevanju učencev z več primanjkljaji. Zato mora biti poznana in prepoznana vloga timskega dela v vzgojno-izobraževalnem procesu (Polak 2007, 107). Pomoč in svetovanje učiteljem in šolam naj vklju-

čuje nujno povezovanje ter izmenjavo informacij s strokovnjaki, ki prihajajo z rehabilitacijskega področja. Vse prepogosto se dogaja, da se svetovanje konča le pri posameznem učitelju ali učiteljih, ki učenca poučujejo. Pred samo vključitvijo učenca z več primanjkljaji v program bi bilo primarno potrebno ustrezno svetovati predvsem vodstvu vzgojno-izobraževalnega zavoda, kajti šola je tista, ki naj zagotovi dobre pogoje in potrebna sredstva za uspešno izobraževanje. Čeprav je avtonomija šolskega prostora uveljavljena ter priznana, je potrebno na področju izobraževanja otrok s posebnimi potrebami vključiti nujne in za njegov razvoj potrebne ključne informacije tudi z drugih področij.

Zaključek

Procesi učenja, usvajanja predpisanih učnih vsebin in zapomnitve so pri učencih z več primanjkljaji drugačni, njihovo učenje je počasnejše in usvajanje novih vsebin manj dovršeno. Za uspešnejše šolsko napredovanje zato potrebujejo več podpornih elementov in več postopnosti s področja hkratnega posredovanja nujnih učnih vsebin, enostavnosti ter kompleksnosti sporočil, konkretnosti, vključevanja več zaznavnih poti, prostih senzoričnomotoričnih kanalov. Ob upoštevanju vseh prisotnih učenčevih močnih področij gradimo nadaljnjo obravnavo, jo širimo ter postopno večamo obseg posredovanih novih vsebin s postopnim učinkovanjem na primarni primanjkljaj. Zato je istočasna prepletenost znanega (močna področja) in neznanega (učni primanjkljaj) nujna, saj močna področja predstavljajo tiste potrebne oporne točke, torej zadovoljiva znanja s potrebnimi konstrukcijskimi opornimi elementi, s katerimi in preko katerih bomo učinkovali in gradili ter na novo vzpostavili nevrološke poti. Vse naštetu bo pripeljalo do delne ali trajne zapomnitve nove vsebine. Pri strukturiranju izobraževanja učencev z več primanjkljaji je potrebno upoštevati, da je pri njih zaradi učinkovanja tudi drugih nevrofizioloških dimenzij prisoten izrazitejši proces pozabljanja že posredovanih, žal pa ne dovolj utirjenih učnih vsebin. Zato ti učenci potrebujejo stalno, skozi daljše časovno obdobje (nekateri pa celo življenje) vodeno utrjevanje ter ponavljanje z več strukturiranega specialpedagoškega dela. Učenje učenca z več primanjkljaji je zato učeča se aktivnost, ki si jo mora učenec pridobiti v zato najbolj učinkovitejšem obdobju, z učenjem mora pričeti dovolj zgodaj, pravočasno in s sistematično strategijo dela, ki je naravnana njegovim primarnim zmožnostim.

Literatura

- Bobath, K. 1980. *A Neurophysiological Basis for the Treatment of Cerebral Palsy*. Oxford: Scientific Publications.
- Bobath, B., in K. Bobath. 1981. *Motor development in the Different Types of cerebral Palsy*. London: Heinemann.
- Doherty, J., in R. Bailey. 2003. *Supporting Physical Development and Physical Education in the Early Years*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Gallahue, D. L., in J. C. Ozmun. 1998. *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Gordon, D., in J. Vos. 2001. *Revolucija učenja: spremenimo način učenja*. Ljubljana: Educy.
- Grooth, J., in J. G. Chusid. 1990. *Korelativna neuroanatomija in funkcionalna neurologija*. Beograd: Savremena administracija.
- Haskell, S., in E. Barrett. 1995. *The Education of Children with Physical and Neurological Disabilities*. London: Chapman & Hall.
- Keil, S., O. Miller in R. Cobb. 2006. »Special Educational Needs and Disability.« *British Journal of Special Education* 33 (4): 58–60.
- Magill, R. A. 1998. *Motor Learning: Concept and Applications*. Boston, MA: WCB McGraw-Hill.
- Marjanovič Umek, L., S. Kranjc in U. Fekonja. 2006. *Otroški govor: razvoj in učenje*. Domžale: Izolit.
- Miller, F., in S. J. Bachard. 2006. *Cerebral Palsy: A Complete Guide for Caregiving*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Polak, A. 2007. *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.
- Reid, G. 2005. »Specific Learning Difficulties: The Spectrum.« V *Developing School Provision for Children with Dyspraksia*, ur. N. Jones, 8–15. London: Chapman.
- »Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP).« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro2/predpis_ZAKO2062.html
- Zrimšek, N. 2003. *Začetno opismenjevanje: pismenost v predšolski dobi in prvem razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Žgur, E. 2007. »Motorika učencev s cerebralno paralizo v osnovni šoli.« Doktorska disertacija, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Dr. Erna Žgur je ravnateljica na Centru za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Vipava.
erna.zgur@cirius-vipava.si

Učenje učiteljev in vzgojiteljev z metodo vzajemne refleksije

Tatjana Ažman

Šola za ravnatelje

Sanja Gradišnik

Šola za ravnatelje

V prispevku je opisana vzajemna refleksija kot metoda profesionalnega učenja učiteljev in drugih strokovnjakov, ki delajo skupaj in se drug od drugega učijo. Avtorici sva metodo zasnovali na podlagi izkušenj in nekaterih teoretskih izhodišč. Glavni namen uporabe te metode je osvetliti in izboljšati skupno delo dveh učiteljev, ki poučujeta timsko oz. v paru, pa tudi delo vsakega izmed njiju. V prispevku metodo opredeljujemo s pomočjo značilnosti refleksije, kritičnega prijateljstva in dajanja povratne informacije. Glavne ugotovitve so, da je treba pri izvedbi vzajemne refleksije upoštevati štiri korake: na refleksijo se je treba dobro pripraviti, reflektirati delo sproti, ob izvedbi naloge, opraviti pogovor po končnem delu o izvedbi naloge in poteku vzajemne refleksije ter nato uporabiti znanje v novi izkušnji. Predstavljamo primer dobre prakse in ugotavljamo, kdaj je metodo primerno uporabiti, nakažemo smernice in temeljna načela, kako jo uporabiti, ter opozorimo na pogoje, ki jih je treba izpolniti, da bi bila vzajemna refleksija uspešna.

Ključne besede: vzajemna refleksija, kritično prijateljstvo, povratna informacija, profesionalni razvoj učitelja, šola

Uvod

Vzajemna refleksija je metoda profesionalnega učenja učiteljev, vzgojiteljev, predavateljev, ravnateljev in pomočnikov ravnateljev ter drugih strokovnih delavcev, ki skupaj delajo in se drug od drugega učijo. Glavni namen uporabe metode vzajemne refleksije je osvetliti in izboljšati skupno delo dveh učiteljev, ki poučujeta timsko oz. v paru, pa tudi delo vsakega izmed njiju. Večja kakovost dela parov pa izboljšuje tudi skupno prakso šole oz. vrtca.

V Šoli za ravnatelje izvajamo različne programe, namenjene profesionalnemu razvoju ravnateljev, razvojnih timov šol in vrtcev ter celotnih učiteljskih in vzgojiteljskih zborov. Programe pogosto izvajamo tako, da delamo v parih. Učitelji se razlikujejo po starosti, izkušnjah, izobrazbi, spolu, poznavanju drug drugega in stilu dela, zato se je pokazalo, da je treba predavanje v paru skrbno

načrtovati, delo usklajevati med izvedbo programa in se po njej o izkušnji pogovoriti. Potreba po vzajemni refleksiji je še večja tedaj, kadar program izvajamo prvič, kajti gre bodisi za nov program ali novo kombinacijo izvajalcev. Vsako izvedbo programa je treba spremljati, jo sproti prilagajati in po zaključku ovrednotiti.

Z izrazoma vzajemna refleksija sva poimenovali metodo, ki temelji na značilnostih refleksije, kritičnega prijateljstva in dajanja povratne informacije, ima pa tudi nekaj posebnosti, ki jih bova opisali ob soočenju vzajemne refleksije z vsakim od treh izhodišč.

Refleksija in vzajemna refleksija

Prva poznana opredelitev refleksije je stara osemdeset let. Dewey poudarja, da je refleksija ključni proces globokega učenja: »Refleksija je [...] proces kritičnega ocenjevanja vsebine, procesa naših naporov in/ali predpostavk o njih, da bi razložili in dali pomen izkušnji« (Mezirow 1991, 78–79).

Refleksija se začne, kadar se načrtno ustavimo, da bi premislili o tem, kaj, kako in zakaj delamo. Izhaja iz razumevanja učitelja kot celovite osebnosti. Vključuje premislek in oceno tega, kar učitelj zaznava, misli, presoja, čuti ter počne, pa tudi premislek o zavedanju ter oceni vzrokov za to (Mezirow 1991, 106). Kolb (1984, 38) piše o izkustvenem učenju, ki ga vidi kot proces, ki spreminja posameznika, ta pa spreminja stvarnost okoli sebe. Refleksija je po njegovem eden od štirih korakov v procesu izkustvenega učenja.

Dewey refleksijo opredeli glede na štiri dejavnike, opisane v nadaljevanju.

1. Refleksija je učenje z osmišljanjem, ki premakne učenca iz ene izkušnje v drugo s pomočjo globljega razumevanja odnosov in povezav z drugimi izkušnjami in idejami. Je rdeča nit, ki omogoča kontinuirano učenje in zagotavlja intelektualni, moralni in čustveni napredek posameznika in družbe. Izkušnja namreč v prvi vrsti ni kognitivna. Šele čas in razmislek o izkušnji omogočata, da se od slednje oddaljimo in pogledamo nanjo z novih zornih kotov, da bi si ustvarili »večjo« sliko. Od zaznav in občutij se »preselimo« v razum (Rodgers 2002, 845).

Meniva, da je glavna značilnost vzajemne refleksije ta, da program in refleksijo izvaja par učiteljev, ki izkušnjo osvetlita z izmenjavo povratne informacije. Refleksija izkušnje in izboljševanje dela potekajo na ravni vsakega od učiteljev, ki izvaja program, na ravni para, pa tudi na ravni delovanja celotne šole.

Namen vzajemne refleksije je osvetliti in izboljšati:

- izvedbo skupne naloge para;
- izvedbo naloge vsakega od posameznikov v paru;
- oblikovanje kolegialnega, sodelovalnega odnosa med učiteljema v paru, temelječega na zaupanju in
- širjenje uporabe metode vzajemne refleksije med sodelavci.

K osmišljanju in poglobljanju razumevanja izkušnje lahko par spodbudimo s smernicami za pogovor, ki jih v obliki vprašanj navajamo na koncu opisa vsakega koraka vzajemne refleksije.

Vzajemna refleksija je po najinem mnenju zavesten in načrten miselni napor dveh učiteljev, namenjen osvetlitvi in višji kakovosti izvedbe skupne naloge, pa tudi osvetlitvi medsebojnega sodelovanja para in njegovega profesionalnega razvoja. Vzajemno refleksijo je smiselno opraviti ob novi izkušnji (ob novem programu), pa tudi ob že utečeni in na videz rutinski (v okviru obstoječega programa). Sodelavca v paru se morata v dobro udeležencev v vseh programih in pri vsaki izvedbi posebej nenehno spraševati, kaj lahko izboljšata.

Učenje s pomočjo refleksije ne more temeljiti na izkušnjah, ki niso *etične*, opozarja Dewey (Rodgers 2002, 847), torej takšne, ki omogočajo intelektualni, moralni in čustveni napredek posameznika in družbe. Meniva, da smo temu pogoju zadostili, saj smo metodo vzajemne refleksije v naši organizaciji preskušali v izobraževalnih programih, usmerjenih v učenje, rast in razvoj udeležencev, torej ravnateljev, učiteljev in drugih strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. V vse programe implicitno ali eksplicitno vključujemo pomen etičnega vodenja v smeri napredka posameznika in družbe.

Ves proces vzajemne refleksije mora voditi k spremembam in je dosežen, kadar učitelja, ki gresta skozi ta proces, ob naslednji priložnosti ravnata skladno z novimi spoznanji in, še več, skupaj in vsak zase prispevata k razvoju šole in širše skupnosti. S tem bi se najbrž strinjal tudi

Kolb (1984), ki je refleksijo umestil v drugega od štirih korakov cikličnega učenja: za konkretno izkušnjo in pred abstraktno konceptualizacijo ter pred aktivno eksperimentiranje. Avtor tako poudarja uporabo naučenega v praksi, v novi situaciji.

2. Refleksija je sistematičen, dosleden in discipliniran način mišljenja, ki korenini v znanstvenem spraševanju oz. raziskovanju. Izkušnja sama po sebi namreč še ne zagotavlja profesionalne rasti posameznika. Vsakdanja rutina in opravila, ki jih izvaja av-

tomatično in ob pomanjkanju zavedanja, ne omogočajo rasti. Po Deweyju se nam izkušnje zgodijo, refleksija pa je zavesten in načrten miselni napor, s katerim jih osmislimo (Rodgers 2002).

Sistematičnost in doslednost učenja z vzajemno refleksijo omogoča učiteljem v naši šoli zapis smernic, o katerih smo vsi učitelji dvakrat skupaj razpravljali ter jih izboljševali. Šola v vseh programih, ki jih izvaja, spodbuja način mišljenja kot reflektiranje izkušenj, in reflektiranje izkušenj v vzajemni refleksiji je samo ena od oblik profesionalnega razvoja učiteljev.

Vzajemna refleksija je prostovoljna, zato se učitelja sama dogovorita, ali jo bosta uporabila in če da, kako pogosto, pri čemer na sistematičnost njene rabe vplivajo tudi razne objektivne okoliščine, npr. organizacija dela. Pari so pri izvedbi nekega programa včasih isti, včasih pa različni. Zgodi se tudi, da se nek program (npr. delavnica) izpelje samo enkrat, zato par učiteljev morda sodeluje le enkrat. Zgodi se tudi, da pari ostajajo isti, menjajo pa se programi. Organizacija dela tako vpliva na možnosti izvajanja vzajemne refleksije pa tudi njen potek je odvisen od tega, kako dobro se par učiteljev pozna, obvladuje nalogo in potek vzajemne refleksije, kakšne so potrebe posameznikov v paru in njuna pričakovanja, ali je naloga enkratna oz. se ponavlja ipd.

Za učenje iz izkušnje je potreben ustrezen časovni razmik med izkušnjo, spontano razlago izkušnje in ponovno dejavnostjo, meni Dewey (Rodgers 2002, 851) in dodaja, da je treba za ta razmik poskrbeti.

Strinjava se, da je vzajemni refleksiji treba nameniti dovolj časa. Costa in Kallick (1995) na primer priporočata, da izmenjavi povratnih informacij namenimo 20 minut. Dewey (Rodgers 2002) poudarja, da je še posebej pomembno refleksiji nameniti več časa pri učitelju začetniku. Po drugi strani pa je vzajemna refleksija učitelja strokovnjaka običajno globlja, hkrati pa zanjo potrebuje manj časa, morda le trenutek. Najine izkušnje kažejo, da končni pogovor traja od 10 do 30 minut, pri čemer je optimalen čas odvisen od cilja, izkušenj učiteljev, izpeljanega programa (zahtevnost, trajanje, število udeležencev, utečenost programa), pogojev za izvedbo refleksije itd.

3. Refleksija se dogaja v skupnosti, v interakciji z drugimi. V profesionalni skupnosti, kjer učitelji delajo skupaj v različnih programih in v raznolikih parih in vlogah, je interakcija ob skupnem delu nenehna, meni Dewey (Rodgers 2002).

Pri vzajemni refleksiji poteka interakcija med dvema učiteljema pri pripravi na izvedbo programa in med njo, pa tudi po kon-

čanem programu. Značilnost vzajemne refleksije je, da si učitelja pred, med in po opravljenem delu načrtno izmenjujeta povratno informacijo o skupni nalogi in o tem, kako je njuna medsebojna interakcija potekala.

4. Osebna in intelektualna rast posameznika in drugih mora biti temeljna vrednota. Po Deweyju je to predpogoj za učinkovito refleksijo (Rodgers 2002).

V izobraževalni organizaciji je razvoj vsakega posameznika v samem središču njenega delovanja in hkrati pomembna vrednota. Verjamemo torej, da vsi zaposleni v njej že po naravi svojega dela cenijo učenje in razvoj vsakega posameznika, zato bi bilo odveč poudarjati, da tudi učitelja, ki se na lastno željo odločita izboljšati svoje delo z vzajemno refleksijo, delujeta skladno s to vrednoto.

Vsak učitelj razmišlja o svojem delu in ga reflektira, možno pa je, da na načrtno, sistematično in dosledno refleksijo ni vedno pripravljen, zanj nima časa ali meni, da je za svoj profesionalni razvoj v danem trenutku ne potrebuje. Kvalitetne refleksije se je mogoče naučiti. Da bi bila refleksija uspešna, mora biti učitelj na refleksijo pripravljen tako, da je predan poklicu, da se zaveda sebe, je odprtega duha in odgovoren, je radoveden in se je pripravljen učiti, meni Dewey (Rodgers 2002). MacBeath (1999, 9) trdi, da je v poučevanju in v mnogih drugih poklicih zavezanost kritičnemu in sistematičnemu razmisleku o praksi v sami srčiki pomena izraza »biti profesionalen«. Učitelj je v prvi vrsti sam odgovoren za svoj profesionalni razvoj, zato naj praviloma metodo vzajemne refleksije uporabi po lastni presoji, prostovoljno, in kadar čuti, da jo potrebuje. Če pa se ravnatelj in učitelji odločijo, da bo ta metoda del njihove redne prakse, potem se načelo prostovoljnosti umakne skupnemu dogovoru.

Vsak, ki želi vzajemno refleksijo učinkovito uporabiti, mora dobro poznati osnovne značilnosti te metode. Pri tem se lahko opre na značilnosti kritičnega prijateljstva.

Kritično prijateljstvo in vzajemna refleksija

Vzajemno refleksijo sva osnovali na treh dejavnikih kritičnega prijateljstva: izbira partnerjev, opredelitev ciljev in opredelitev dejavnikov.

Izbira partnerjev

Pri vzajemni refleksiji sta učitelja, ki delata skupaj, drug drugemu kritična prijatelja. Kritični prijatelj ni vsak sodelavec, s katerim

sodelujemo, ampak le tisti, s katerim se tako dogovorimo (Costa in Kallick 1993, 50):

Kritični prijatelj je zaupanja vredna oseba, ki sprašuje izzi-valno, proučuje podatke od zunaj in ponuja kritični pogled na delo druge osebe. Vzame si čas, da v celoti razume kontekst dela in rezultate, ki jih želi oseba ali skupina doseči. Je zagovornik uspeha tega početja.

Kritično prijateljstvo poteka med različnimi partnerji, katerih vloge so, hierarhično gledano, lahko enake oz. na isti ravni (učenec učencu, učitelj učitelju) ali različne (učitelj učencu, ravnatelj učitelju), vzpostavi ga lahko dva ali več udeležencev (tim timu, strokovnjak šoli) (Costa in Kallick 1993, 51). Pri vzajemni refleksiji sta po najinem mnenju učitelja običajno sodelavca, ki skupaj izvajata nek program, torej gre za par hierarhično enakovrednih strokovnih delavcev. Kar zadeva partnerja, je razlika med kritičnim prijateljstvom in vzajemno refleksijo ta, da pri slednji v vlogi kritičnega prijatelja ob skupni nalogi hkrati nastopata oba učitelja.

Cilji

Partnerji se za kritično prijateljstvo dogovorijo glede na različne potrebe: profesionalni razvoj (pomoč učitelju začetniku), izboljšave dela v šoli (pomoč pri samoevalvaciji), učna pomoč (učne skupine, tutorstvo), reševanje problemov, raziskovanje, učeče se skupnosti: mreže šol, internetne mreže ipd.

Meniva, da je glavni cilj vzajemne refleksije profesionalni razvoj dveh učiteljev. Kritična prijatelja v vzajemni refleksiji drug drugemu hkrati omogočata pot do novih uvidov v skupno delo in v delo vsakega od njiju. Učenje parov učiteljev pa pripomore k izgradnji kulture celotne šole v smeri učeče se skupnosti (Baron 2007). In še več. Raziskave Leeja in Smitha kažejo, da kritično prijateljstvo, mreženje in učenje drug od drugega ne vplivajo le na delo učiteljev, temveč tudi na višje dosežke učencev (Cushman 1998). Končni cilj učenja z vzajemno refleksijo je učiteljema omogočiti boljše opravljanje skupne naloge in ob tem zagotoviti njun profesionalni razvoj, posledično pa prek čim boljše izvedbe izobraževalnih programov strokovne delavce, udeležence teh programov, usposobiti za čim boljše delo z učenci, da bi dosegali učne in razvojne cilje.

Dejavniki

Na uspeh kritičnega prijateljstva kot tudi na uspeh vzajemne refleksije vplivajo trije dejavniki: kontekst izkušnje, osebnost vsakega od učiteljev in njun odnos (Swaffield 2004, 8–9). V odnosu je najpomembnejša raven medsebojnega zaupanja, ki temelji na skupnih vrednotah in enakem razumevanju namena (Swaffield 2007, 4). Odnos med učiteljema, ki skupaj izvajata program, je v prvi vrsti »prijateljski«, saj sta drug drugemu v oporo, ker izvajata skupno nalogo. Če pa želita delovno izkušnjo uporabiti še za svoj profesionalni razvoj in se odločita za metodo vzajemne refleksije, postaneta kritična prijatelja. Kritično prijateljstvo v vzajemni refleksiji obsega tako podporo kot izziv, ki ju en učitelj nudi drugemu in obratno, pri tem pa je odločilna prava mera obojega, ki sega od »popolnega prijatelja« do »popolnega kritika« (Swaffield 2002, 3).

Povratna informacija in vzajemna refleksija

Poleg že omenjenih treh dejavnikov na uspeh vzajemne refleksije vpliva tudi obvladovanje komunikacijskih veščin obeh učiteljev v paru, ki morata obvladati profesionalni dialog, si podati povratno informacijo, ki naj vključuje tudi konstruktivno kritiko, uporabljati pri tem govorne spodbude in znati drug drugemu postaviti ustrezna vprašanja (Swaffield 2008).

Pomembno je, da učitelja poznata značilnosti dobre komunikacije in se zavedata tudi možnih napak, da se jim lahko v pogovoru izogneta. Učitelja naj v dialogu (Cushman 1998):

- opisujeta samo to, kar vidita;
- ne hitita k iskanju rešitev;
- spodbujata analizo različnih izkušenj in pogledov;
- raziskujeta razlike med pogledi in s tem analizo poglobljata;
- poslušata drug drugega;
- sprašujeta, če ne razumeta;
- spodbujata preverjanje predpostavk s podatki;
- podpirata ponujene rešitve in dvomita vanje;

Prav tako naj (MacBeath 2006):

- ne izrekata sodb;
- ne priporočata rešitev;
- ne poročata nadrejenim;

- ne zamenjujeta moči argumentov z argumenti moči in
- nista pristranska.

V nasprotju z omenjenimi priporočili sva opazili, da se ob vzajemni refleksiji pojavljajo nekatere napake učiteljev, in sicer:

- javno kritiziranje drugega učitelja (neposredno in posredno);
- eden izmed učiteljev drugega premalo vključuje v vodenje;
- kršenje pravila zaupnosti;
- par ne spoštuje dogovora glede časa izvedbe vzajemne refleksije;
- povratna informacija je izražena »pretrdo«.

Pomembno je, da znata učitelja drug drugemu povratno informacijo pravilno dajati in jo sprejemati. Pri tem so jima lahko v pomoč naslednje smernice (Kobolt 2002, 89):

- povratno informacijo povej le takrat, ko te drugi sliši;
- povej jo izčrpno in konkretno;
- zaznave sporoči kot zaznave;
- čustva sporoči kot čustva;
- ne analiziraj drugega;
- ne usmeri se le na negativno;
- bodi pripravljen sprejeti odgovor;
- upoštevaj količino informacij, ki jo lahko drugi sprejme;
- govori le o konkretnem vedenju;
- upoštevaj, da jo bo sogovornik sprejel le, če tako želi in če je pripravljen na izmenjavo s teboj.

Povratna informacija je lahko *topla* (pohvalne trditve), *hladna* (alternative, vprašanja) ali *trda* (izziva, izraža skrb), pravi Cushman (1998). Učitelja v vlogi kritičnih prijateljev morata empatično ugotoviti, kdaj in kako uporabiti katerega izmed teh načinov. Vedno je treba paziti, da je povratna informacija konkretna, odkrita, povedana z občutkom in empatijo, ustrezna in dovolj kritična, ob tem pa ne izraža sodb. Od načina podajanja povratne informacije je, med drugim, odvisno tudi to, kako bo ta sprejeta. Učitelj v vlogi poslušalca se na sprejem lahko tudi pripravi, in sicer tako, da razmisli o načelih sprejemanja povratne informacije:

- bodi odprt, ne razmišljaj o obrambi in protinapadu;
- prisluhni sogovorniku, ne segaj mu v besedo;
- poslušaj in sprašuj in

- preverjaj, če si povratno informacijo pravilno razumel.

Učiteljema izmenjava povratne informacije omogoča skupno učenje, pravočasno prilagajanje načina dela in sprotno preverjanje počutja obeh, kar dviguje kakovost njunega osebnega in skupnega dela.

Pri vodenju pogovora jima lahko pomagajo naslednje govorne spodbude in vprašanja (Jones in Hennessy-Jones 2003):

- Res mi je bilo všeč ... in (ne toda) ...
- Skupaj raziščiva ...
- Ali lahko ponazoriš s primerom ...?
- Mi lahko kaj več poveš o ...?
- Kaj naju ovira ...?
- Kako je to na naju vplivalo?
- Kako sva se pri tem počutila?
- Kaj sva ob tem občutila?
- Ali bi to kaj spremenilo?
- Torej se strinjava, da ...?
- Dogovorila sva se torej ...

Dobre komunikacije, dialoga, dajanja povratne informacije, konstruktivne kritike, govornih spodbud in postavljanja vprašanj se učitelja učita v različnih situacijah, tudi v vzajemni refleksiji. Komunikacijo lahko izboljšata s pomočjo pogovora ob vprašanjih, namenjenih osvetlitvi pogovora samega, ki so predstavljena v tretjem koraku.

Štirje koraki poteka vzajemne refleksije

Štiri korake poteka vzajemne refleksije sva opredelili na podlagi pregleda korakov drugih pristopov: refleksije, izkustvenega učenja in kritičnega prijateljstva (preglednica 1).

Primerjava korakov pokaže, da se učitelj pri vzajemni refleksiji načrtno loti priprave na vzajemno refleksijo, pri kritičnem prijateljstvu je pozoren na vzpostavitev zaupanja med kritičnima prijateljema, pri refleksiji in izkustvenem učenju pa je ta korak »skrit« v naslednjem.

Vsi štirje pristopi vključujejo izkušnjo (pri kritičnem prijateljstvu je vključena v opis izkušnje), iz katere se je moč učiti. Med štirimi pristopi samo vzajemna refleksija ob izkušnji poudarja sprotno refleksijo in izmenjavo povratne informacije, saj so

PREGLEDNICA 1 Pregled korakov poteka vzajemne refleksije v primerjavi z refleksijo, izkustvenim učenjem in kritičnim prijateljstvom

| Koraki | Vzajemna refleksija | Refleksija ¹ | Izkustveno učenje ² | Kritično prijateljstvo ³ |
|----------|--|--|---|--|
| 1. korak | Priprava: načrtovanje vzajemne refleksije | | | Vzpostavitev zaupanja |
| 2. korak | Izkušnja – izvedba programa in sprotna vzajemna refleksija | Izkušnja | Konkretna izkušnja | |
| 3. korak | Končna vzajemna refleksija: ovrednotenje izvedbe programa, ovrednotenje poteka vzajemne refleksije in zaključek vzajemne refleksije – dogovori za naprej | Spontana razlaga izkušnje | Razmišljajoče opazovanje in analiza izkušnje | Učenec opiše izkušnjo |
| | | Poimenovanje problema ali vprašanja, ki izhaja iz izkušnje | Abstraktna konceptualizacija oz. Njena vključitev v model pojmov | Kritični prijatelj sprašuje |
| | | Posploševanje možnih razlag izbranega problema ali vprašanja | | Učenec določi izide srečanja |
| | | Oblikovanje hipoteze | | Kritični prijatelj pove povratno informacijo, izpostavi vprašanja in kritiko |
| | | | | Oba udeleženca zapišeta razmislek |
| 4. korak | Uporaba naučenega v novi izkušnji | Preskušanje hipoteze | Aktivno eksperimentiranje oz. Preverjanje naučenega v dejanski novi situaciji | |

OPOMBE ¹ Dewey (Rodgers 2002, 851), ² Kolb (1984), ³ Costa in Kallick (1993, 50).

drugi pristopi osredotočeni na posameznika in vidijo zato refleksijo kot poseben korak, ki izkušnji sledi.

Vsi štirje pristopi se najbolj intenzivno ukvarjajo z refleksijo izkušnje. V vzajemni refleksiji sva avtorici opredelili tri elemente, Dewey naniza štiri (Rodgers 2002), Kolb (1984) prepozna dva, Costa in Kallick (1993) pa pet. Vsi koraki podpirajo učitelja pri poglobljeni refleksiji, ki naj bi vodila do novega znanja in uporabe tega v novi izkušnji. Vzajemna refleksija vključuje elemente vseh drugih pristopov in edina dodaja ovrednotenje refleksije, ki pa je ključnega pomena za izboljševanje izvedbe naslednje refleksije. Dodaja tudi zaključek z dogovori za naprej.

Četrty korak prvi trije pristopi opredelijo kot uporabo naučnega v novi izkušnji (preskušanje hipoteze ali aktivno eksperimentiranje), kritično prijateljstvo pa tega koraka eksplicitno ne omejuje.

Meniva, da navedeni koraki v vzajemni refleksiji boljše opredelijo potek učenja kot drugi trije pristopi in tako v večji meri spodbujajo učenje. Ni pa nujno, da ti koraki potekajo vedno na enak način, od prvega k četrtemu. Strinjava se z ugotovitvami Kolba (1984), ki opozarja, da zaporedje korakov ni nujno vedno enako, saj se posamezniki med seboj razlikujemo tudi glede na izhodišče učenja. Pomembno je le, da si koraki sledijo tako, da učenje spodbujajo.

Poglejmo posamezne korake bolj podrobno.

Prvi korak: priprava – načrtovanje vzajemne refleksije

Priprava na vzajemno refleksijo vključuje učiteljevo lastno odločitev za izvedbo vzajemne refleksije, izbiro partnerja, vzpostavitev odnosa zaupanja, poznavanje načel in metode ter načrt izvedbe.

Učitelj, ki se odloči za vzajemno refleksijo, mora najprej sam začutiti, da si tega želi in nagovoriti za sodelovanje drugega učitelja ob neki skupni nalogi.

Praviloma se učitelji za vzajemno refleksijo ob skupni nalogi dogovorijo sami. Kadar organizacija dela narekuje, da so pari učiteljev vnaprej določeni, kritičnih prijateljev ni moč izbirati po lastni želji, skupna odločitev za vzajemno refleksijo pa naj bo vseeno prostovoljna. Priporočava, da učitelji pri izbiri partnerjev za vzajemno refleksijo upoštevajo naslednje smernice: oba učitelja naj bosta strokovnjaka s področja, ki ga želita izboljšati; na vzajemno refleksijo naj bosta pripravljena; biti morata v enakovrednem odnosu in si medsebojno zaupati; pripravljena naj bosta podpirati lastni in partnerjev osebni in profesionalni razvoj; razumeti morata kompleksnost procesa spreminjanja in si prizadevati doseči jasno izražen skupen cilj; biti pripravljena drug drugemu omogočati globlji in širši vpogled v svoje delo; znati uravnovežiti prijateljstvo in kritičnost s podporo, kritiko in profesionalnim izzivom in skrbeti, da vzajemna refleksija doseže svoj namen (Swaffield 2004, 4–5).

Za vzpostavitev zaupanja so pomembna osnovna načela, ki jih morata učitelja poznati in jih spoštovati. Ta načela so: *prostovoljnost, odnos zaupanja, vključenost in predanost obeh, poznavanje drug drugega in skupnega delovnega konteksta ter zaupnost podatkov* (Swaffield 2007; Pečjak, Košir in Zabukovec 2005).

Ko se učitelja za vzajemno refleksijo odločita, morata njeno izvedbo pravočasno skupaj načrtovati. Pred izvedbo skupne naloge se dogovorita o njenem namenu in konkretnih ciljih, pa tudi o tem, kdaj, kje in kako bosta opravila sprotno refleksijo med izvedbo programa in vzajemno refleksijo po koncu programa. Ti cilji se lahko nanašajo na pripravo, izvedbo ali vsebino programa in medsebojno delitev nalog, na vključevanje udeležencev in komuniciranje z njimi (očesni stik, glasnost govora, govoricca »jaz/ti/midva«, postavitve v prostoru ipd.), motiviranje udeležencev, upoštevanje vrednot in načel organizacije, upoštevanje urnika, prepoznavanje potreb udeležencev in odzivanje nanje, skrb za dobro počutje udeležencev itd. Koristno je, če si v ta namen zagotovita ustrezen čas kmalu po opravljenem delu (npr. v treh dneh) in miren prostor. Zapis dogovorov o tem, zakaj, kdaj, kdo, kaj, kako itd. lahko okrepi občutek varnosti med učiteljema, skrajša čas refleksije in poveča njeno kakovost.

Pri načrtovanju vzajemne refleksije se lahko učitelja opreta na naslednja vprašanja:

- Zakaj se odločava za vzajemno refleksijo?
- Kakšne so najine potrebe in pričakovanja?
- Kakšni so najini cilji?
- O čem želi posameznik v paru dobiti povratno informacijo?
- Ali znava in zmoreva vzajemno refleksijo opraviti v skladu s temeljnimi načeli?
- V kakšnem primeru in kako bo potekala sprotna izmenjava povratne informacije?
- Kdaj, kje in kako bova izpeljala vzajemno refleksijo?

Navedena vprašanja so le smernice za oblikovanje skupnega dogovora. Vsebina dogovora je vsakokrat odvisna od osebnosti in izkušenj vsakega od učiteljev, konteksta, naloge itd. O načrtu vzajemne refleksije se učitelja bolj izčrpno dogovorita, kadar vzajemno refleksijo izpeljujeta prvič ali ko je vsaj za enega izmed njiju metoda nova, pa tudi v primerih, ko se še ne poznata dovolj dobro.

Drugi korak: izkušnja – izvedba programa in sprotna vzajemna refleksija

Med izvajanjem programa učitelja ves čas sproti usklajujeta svoja stališča, poglede in mnenja o poteku dela, vodenju in časovnih vidikih izvedbe ter se tako sproti prilagajata udeležencem, kontekstu in drug drugemu. Komunikacija med njima poteka besedno

in nebesedno. Poleg tega pa skupno delo in delo vsakega od posameznikov tudi sproti opazujeta in reflektirata, opažanja pa izmenjujeta s pomočjo sprotne izmenjave povratne informacije. Pogoj za sprotno vzajemno refleksijo je, da znata učitelja svoje delo opazovati in da imata za to čas. Opazovati delo drug drugega je lažje, če se učitelja pri izvajanju programa izmenjujeta. Povratno informacijo je partnerju smiselno posredovati sproti le v primeru, da s tem povzročimo takojšnje izboljšanje njegovega in skupnega dela in če pogoji dela to dopuščajo (odmor ali predah, ko udeleženci delajo sami), sicer z njo počakamo do konca programa. Primer: če bi učitelj želel povratno informacijo o glasnosti svojega govorjenja, ga lahko partner na to, da govori pretiho, že ob izvedbi diskretno opozori, po koncu programa pa lahko o tem spregovorita bolj obširno.

Vprašanja, primerna za sprotno refleksijo med izvedbo programa, so:

- Kako uspešno izvaja program?
- Kako spretno se usklajujeva pri podajanju vsebine?
- Ali slediva ciljem in urniku?
- Kako komunicirava z udeleženci?
- Ali jih uspešno motivirava?
- Kako uspešno jih vključujeva v dejavnosti?
- Kako uspešno se prilagajava skupini, okoliščinam in drug drugemu?
- Ali spoštujeva osebni prostor, prednosti in omejitve drug drugega?
- Kako se počutiva?

Ta vprašanja so samo primeri možnih vprašanj, ki spodbujajo sprotno refleksijo izkušnje. Učitelja, začetnika v vzajemni refleksiji, jim bosta morda sledila v celoti, izkušeni pari pa bodo uporabili le del vprašanj ali oblikovali svoja vprašanja.

Tretji korak: končna vzajemna refleksija – ovrednotenje izvedbe programa in poteka vzajemne refleksije ter zaključek

Skladno z načrtom vzajemne refleksije učitelja po končani izvedbi programa izpeljeta končno vzajemno refleksijo o izvedbi programa in o poteku vzajemne refleksije ter vzajemno refleksijo zaključita.

Predmet refleksije o izvedbi programa naj bodo cilji, ki sta si jih učitelja zadala v pripravi na izvedbo. V skladu s cilji naj bodo tudi vprašanja, na katera želita odgovoriti.

Primeri vprašanj, primerni za izvedbo vzajemne refleksije po koncu programa, so:

- Kako sva se na nalogo (delavnico, seminar) vsebinsko pripravila in kako sva vsebino podajala?
- Kako sva se pripravila na vodenje delavnice in jo vodila?
- Kako sva sledila zastavljenim ciljem?
- Kako dobro sva sodelovala?
- Sva dosledno upoštevala urnik?
- Kako uspešno sva v komunikacijo in dejavnosti vključevala udeležence in kakšen je bil njihov odziv?
- Kako uspešno sva motivirala udeležence?
- V kolikšni meri sva upoštevala vrednote in načela naše organizacije?
- Kako uspešno sva se prilagajala skupini, okoliščinam in drug drugemu?
- Ali sva spoštovala osebni prostor, prednosti in omejitve drug drugega?
- Kako sva se počutila pred delavnico, med njo in ob koncu?
- Kaj bova pri naslednji izvedbi programa vsak zase in skupaj naredila drugače?

Manj izkušena učitelja si bosta zastavila v prvi izvedbi vzajemne refleksije ožje cilje in morda odgovorila na eno ali dve vprašanji izmed predlaganih, bolj izkušena pa bosta najbrž zmožna opazovati več ciljev hkrati in si zato postaviti več, tudi povsem svojih vprašanj.

Na koncu se učitelja dogovorita še za prilagoditve morebitnega nadaljnega sodelovanja pri izvedbi programa.

Nato učitelja ovrednotita še potek vzajemne refleksije. Bolj poglobljeno ovrednotenje je posebej priporočljivo tedaj, kadar se učitelja ne poznata dobro, če sta prvič izvajala program skupaj ali pa sta vzajemno refleksijo izpeljala prvič.

Ovrednotenje procesa vzajemne refleksije spodbujajo naslednja vprašanja:

- Kako dobro sva opredelila cilje vzajemne refleksije?
- Ali sva jih uresničila?
- Ali so se nama pričakovanja uresničila?

- Ali sva drug drugemu izkazala pravo mero podpore in kritike ter poglobila pogled v skupno delo?
- Kako dobro znava opazovati skupno delo in si sporočati povratno informacijo?
- Ali sva bila v komunikaciji odkrita, odprta in sva si zaupala?
- Ali sva bila enako predana skupnemu učenju?
- Ali je vzajemna refleksija potekala v skladu z načrtom?
- Koliko in kako sva spoštovala temeljna načela?
- Česa sva se o pripravi in izvedbi vzajemne refleksije naučila?
- Ali bova skrbela za zaupnost izmenjanih podatkov?
- Ali bova prihodnjič vzajemno refleksijo znova izvedla?

Tudi tukaj velja upoštevati načelo realnosti. Učitelja, začetnika v vzajemni refleksiji, naj si ob prvih izkušnjah izbereta le eno ali dve vprašanji, ko bosta imela več izkušenj, pa se bo najbrž pokazalo, da bosta zmoгла obravnavati več vprašanj hkrati, ali pa ju bodo zanimala neka druga vprašanja.

Povratna informacija obeh učiteljev je lahko ustna ali pisna, a tudi če se odločita za slednjo, je dobro, da se o njej še pogovorita in izmenjata povratne informacije o percepciji opravljenega dela z vidika para (midva) in posameznika (jaz in ti).

S tem se vzajemna refleksija učiteljev konča (z zahvalo in pozdravom), lahko pa se dogovorita, da bosta vzajemno refleksijo še kdaj opravila. V tem primeru se koraki poteka vzajemne refleksije ponovijo, učitelja pa jih sproti prilagajata svojim ciljem in izkušnjam ter nalogi.

Najine izkušnje so pokazale, da se z večkrat izvedeno vzajemno refleksijo poveča pozornost učiteljev na lastno delo oz. sprotne refleksije lastnega dela. Ko v istem paru opravimo več vzajemnih refleksij, poglobimo razumevanje svojega dela, za refleksijo porabimo manj časa in besed in povečamo zmožnost usmerjanja svoje pozornosti na več vidikov izvedbe programa. Ko izboljšamo eno področje, se odpre drugo. Od bolj »tople« povratne informacije se lahko pogosteje »preselimo« v smer »trše«.

Četrty korak: uporaba naučenega v novi izkušnji

Vzajemna refleksija skupne izkušnje prinese obema učiteljema nova spoznanja o skupnem delu in o delovanju para ter vsakega od učiteljev v paru. Nova spoznanja pa za izboljšanje prakse sama po sebi niso dovolj. Namen vzajemne refleksije je dosežen šele

z udejanjanjem sprememb v naslednji izkušnji, tako da se spremeni delovanje para učiteljev ali delovanje vsakega od učiteljev v novem paru v smeri višje kakovosti opravljenega dela. Tudi pri udejanjanju novih spoznanj je dobro, da učitelj svoje delo načrtno reflektira, če pa delata dva učitelja skupaj, pa lahko izpeljeta novo vzajemno refleksijo s ciljem presoje uvedene izboljšave.

Vloga ravnatelja pri spodbujanju vzajemne refleksije

Glavna pedagoška naloga ravnatelja je spodbujanje učenja v šoli na vseh ravneh, v središču pa so učenci in njihovi dosežki. Za kakovostno delo šole je pomembno, da ravnatelj skupaj z učitelji ustvarja pogoje za razvoj »učee se skupnosti« in je v njej »vodilni učenec«. Značilnost take skupnosti je, da so vodja in strokovni delavci svojemu delu predani in si prizadevajo, da ga nenehno izboljšujejo. Ena od bolj pomembnih strategij za izboljševanje lastne prakse je nenehno in načrtno reflektiranje le-te. Day (2000, 118) meni, da gre pri vodenju za pet vrst refleksije: holistično s poudarkom na viziji in izgradnji kulture, pedagoško, osredotočeno na poučevanje in učenje, medosebno, osredotočeno na spoznavanje zaposlenih, otrok, staršev ter skrb zanje, strateško, usmerjeno na prihodnost šole in znotrajosebno, osredotočeno na poznavanje sebe in vseživljenjsko učenje. Spodbujanje rabe metode vzajemne refleksije med učitelji uvrščamo v pedagoško refleksijo, ker omogoča učiteljem izboljševanje poučevanja.

Vloga ravnatelja pri spodbujanju vzajemne refleksije v šoli nama predstavlja nov izziv, o katerem razmišljava v zaključku prispevka.

Izkušnja učenja z metodo vzajemne refleksije

Mlajša učiteljica bo izkušnjo opravljene vzajemne refleksije opisala v štirih korakih, kot so opisani v uvodnem besedilu.

Priprava – načrtovanje vzajemne refleksije

V šoli za ravnatelje sem najmlajša učiteljica, tako po starosti kot po letih izkušenj dela v predavalnici. Kadarkoli je le bilo mogoče, sem poskušala dobiti povratno informacijo o mojem delu od starejših in bolj izkušenih sodelavcev. Vsako njihovo mnenje o mojem delu je bilo zame dobrodošlo, vseeno pa sem pogrešala sistematično in usmerjeno povratno informacijo, ki bi mi pri profesionalnem razvoju koristila. To kaže na mojo pripravljenost za učenje s po-

močjo vzajemne refleksije, kar je pogoj za njen uspeh (prim. Rodgers 2002).

Opisala bom prvo vzajemno refleksijo, izvedeno pri izvedbi delavnice marca 2012, v okviru programa Samoevalvacija, s katero želim predstaviti protokol celotne izvedbe vzajemne refleksije in uporabnost le-te. Za vzajemno refleksijo sem se odločila iz dveh razlogov, ker sem želela izboljšati svoje delo in zaradi boljše usklajenosti dela v paru. Najprej je bilo potrebno izbrati partnerja, s katerim bi lahko izvedla vzajemno refleksijo. Pri izbiri sem upoštevala organizacijo dela, svoje potrebe, vzpostavljen odnos zaupanja in večino smernic, ki jih priporočajo strokovnjaki (prim. Costa in Kallick 1993; Swaffield 2004). V Šoli za ravnatelje učitelji praviloma izvajamo delavnice v paru, zato z organizacijo dela v paru ni bilo težav. Z izbrano učiteljico sva skupaj že večkrat predavali. Sodelavka je starejša od mene in ima več izkušenj (tudi iz supervizije), zato sem vedela, da je za refleksijo dobro usposobljena. Za vzajemno refleksijo sva se odločili prostovoljno, obe sva predani delu, tudi najino delovno okolje je skupno, zaupali sva si in verjeli, da bova povratno informacijo obdržali zase, s čimer sva sledili osnovnim načelom kritičnega prijateljstva (glej Swaffield 2007; Pečjak, Košir in Zabukovec 2005).

Pred izvedbo delavnice sva se obe učiteljici dogovorili, kaj želiva spremljati. Pri tem sva si pomagali z vprašanji, primernimi za pripravo na vzajemno refleksijo (poglavje 5.1). Osredotočili sva se na spremljavo naslednjih elementov:

- medsebojno sodelovanje obeh učiteljic (usklajenost ipd.);
- podajanje informacij udeležencem (razumljivost, jasnost, retorika);
- komunikacija z udeleženci (besedna in nebesedna);
- prilagajanje dela skupini;
- drugo (karkoli, poleg že dogovorjenih elementov, še opaziva).

Načrtovali sva tudi, kdaj bova vzajemno refleksijo izpeljali.

Izkušnja – izvedba delavnice in sprotna vzajemna refleksija

Učiteljici sva delavnico izvedli v skladu z načrtovanim urnikom. Ves čas sva svoje delo vsaka zase reflektirali. Med delavnico sva vzajemno refleksijo izvajali sproti. Med nama je potekala besedna in nebesedna komunikacija, s katero sva usklajevali svoja stališča, poglede in mnenja o podajanju vsebine, sledenje urniku in odzivanje na potrebe udeležencev. V času, namenjenem skupinskemu

delu udeležencev, sva si izmenjali sprotno besedno povratno informacijo (npr. pred seboj imava udeležence šol in vrtcev, zato na izraze vrtec, vzgojitelj, vzgojiteljski zbor ne smeva pozabiti ipd.), z namenom takojšnje izboljšave in kvalitetne izvedbe delavnice. Frontalno razpravo z udeleženci sva vodili izmenično, v skladu s predhodnim dogovorom, kdaj bo katera pri vodenju razprave vodilna. Med nama je bila ves čas izvedbe prisotna nebesedna komunikacija z očesnim stikom, s čimer sva ustvarili mehkejše izmenično vključevanje obeh v razpravo. Takšen način vodenja nama je omogočal/zagotavljal enakovreden prostor. V času, ko je ena govorila in druga poslušala, je slednja lažje in bolj pozorno spremljala odzivanje udeležencev.

Končna vzajemna refleksija – ovrednotenje izvedbe programa in poteka vzajemne refleksije ter zaključek

V tem primeru je ovrednotenje izvedbe programa in poteka vzajemne refleksije sledilo takoj po opravljeni delavnici, kar se je izkazalo kot dobro, ker sva se zlahka spomnili vseh podrobnosti. V kolikor bi se odločili, da bova pogovor opravili kasneje (čez dva, tri ali štiri dni), bi lahko kakšen pomemben element spremljave nehote izpustili.

Po končani delavnici sva si učiteljici ustno izmenjali povratno informacijo o opravljenem delu, pri tem pa sva upoštevali smernice dajanja povratne informacije (glej Kobolt 2002; Cushman 1998). Najprej je prva podala povratno informacijo drugi, druga pa je v tem času pozorno poslušala in spraševala po dodatni razlagi. Nato sva vlogi zamenjali. Pri podajanju povratne informacije sva upoštevali že prej navedena načela. Najprej sva se osredotočili na najina močna področja in pri tem izpostavili, v čem sva dobri ter se pogovorili o tem, kaj to pomeni za delo z udeleženci in kaj za delo v paru. Bila sem zelo presenečena, da je kritična prijateljica izpostavila toliko dobrih lastnosti mojega vodenja delavnice (temeljita priprava, raba knjižnega jezika, spoštljiv odnos do udeležencev, odzivanje na potrebe udeležencev ipd.). Na marsikatero prej sama nisem nikoli pomislila, ker je del mene in je nisem ozavestila. V nadaljevanju sva izpostavili še šibke točke vodenja delavnice, oziroma kaj bi še lahko vsaka od naju in obe skupaj izboljšali. Večino svojih šibkih točk sem že poznala, med njimi pa so bile izpostavljene tudi takšne, ki sem jih slišala prvič. Skupaj sva iskali vzroke šibkih plati in rešitve, kako lahko pomanjkljivosti odpraviva.

Uporaba naučenega v novi izkušnji

Najpomembnejši in hkrati najzahtevnejši korak vzajemne refleksije je sledil po opravljenem razgovoru s sodelavko. Tudi po končani vzajemni refleksiji sem še razmišljala o svojih močnih in šibkih točkah ter o izboljševanju slednjih. Dodana vrednost vzajemne refleksije se je odražala pri uporabi naučenega v novi izkušnji, tj. koliko sem slišano dejansko uspela ponotranjiti in to pri novi izvedbi dosledno upoštevati. Z vzajemno refleksijo sem se naučila bolj pozorno opazovati, bolje dajati oz. sporočati povratno informacijo, bolj aktivno poslušati in bolj odprto sprejemati povratno informacijo s strani kritičnega prijatelja. S pomočjo spoznanj iz vzajemne refleksije sem izboljšala sodelovanje z drugim učiteljem, s katerim sva predavala v paru. Bolje sem komunicirala z udeleženci, npr. postavljala sem vprašanja bolj naravnana na ciljno publiko (vrtci, osnovne, srednje šole). Izboljšave, vezane na ujemanje para učiteljev, so bile v tem primeru hitro vidne.

V nadaljevanju bom večjo pozornost namenila izboljšavam, ki se bolj nanašajo name kot posameznico in manj na par učiteljev. Ugotovila sem, da bom morala izboljšati svoje retorične spretnosti. Za uresničitev takšne izboljšave pa potrebujem več časa. Zavedam se, da je pot do tega, da izboljšavo povsem avtomatiziraš, dolga in zahtevna. A vendar nekje je potrebno začeti in kot pravi znani rek: »Majhni koraki skrivajo v sebi veliko modrost. Z njimi shodimo.«

Zaključki

Pri uporabi metode vzajemne refleksije v šoli ali vrtcu ima pomembno vlogo ravnatelj, ki lahko v okviru osredotočenosti na učne učiteljev oz. vzgojiteljic na tak način spodbuja njihov profesionalni razvoj. Izkušenj z uvajanjem vzajemne refleksije v prakso šol in vrtcev nimava. Na podlagi lastnih izkušenj meniva, da metoda vzajemne refleksije prinaša dovolj prednosti, da se bodo ravnatelji tega izziva morda v svojem kolektivu lotili.

Najina izkušnja je razkrila naslednje prednosti uporabe te metode: večji uvid v skupno delo para in delo vsake izmed učiteljic; nova spoznanja v enako ali drugače sestavljenem paru obogatijo naslednjo izvedbo programa; boljše medsebojno poznavanje in boljše sodelovanje para učiteljev; večja pripadnost skupnim ciljem; višja raven pozornosti učitelja na lastno delo oziroma njegova sprotne refleksija dela. Ko isti par učiteljev opravi več vzajemnih refleksij, zanje porabita manj časa in besed, besedna sporočila in govorico telesa bolj razumeta, predmet njune pozor-

nosti in cilj pa se spreminjata: ko izboljšata en dejavnik, se usmerita na drugega. Izmenjana povratna informacija je sčasoma lahko bolj odkrita, manj »topla«, bolj kritična, tudi »trda«, kar jima omogoča večjo globino uvida. Če organizacija dela omogoča večkratno izvedbo vzajemne refleksije z istim kritičnim prijateljem, se izboljša skupno delo para in kakovost medsebojnega sodelovanja. Posledično je vsaka naslednja izvedba vzajemne refleksije časovno krajša in manj zahtevna. V kolikor lahko vzajemno refleksijo izvedemo z različnimi kritičnimi prijatelji, se pokažejo druge prednosti, kot je npr. odkrivanje novih spoznanj o svojem delu. Različni kritični prijatelji namreč opazijo različne stvari, kar je z vidika profesionalne rasti posameznika izjemno pomembno.

Ravnatelji, ki bodo spodbujali profesionalni razvoj učiteljev z vzajemno refleksijo, bodo pri tem bolj prepričljivi, če jo bodo najprej tudi sami preskusili in uporabljali za svojo profesionalno rast. Preskusijo jo morda lahko pri tistih nalogah, ki jih opravljajo skupaj s pomočniki ravnateljev ali z drugimi strokovnimi delavci.

Ravnatelj, ki bo spodbujal vzajemno refleksijo med učitelji v šoli oz. med vzgojiteljicami v vrtcu, bo moral biti skupaj z učitelji pozoren na nekatere pogoje, ki jo omogočajo, kot npr. na organizacijo dela (naloge, pari, čas, prostor), raven zaupanja, poznavanje metode, obvladovanje komunikacije itd. Verjameva, da bodo vsem, ki se bodo odločili za vzajemno refleksijo, v veliko pomoč vprašanja, ki sva jih predstavili v prvih treh korakih.

Zavedava se, da je prvi opis značilnosti metode vzajemne refleksije v tem prispevku šele prva stopnica in da pomeni šele začetek njenega razvoja. Upava, da bo najina izkušnja spodbudila učitelje, da jo bodo uporabljali in prilagajali svojim potrebam. Verjameva, da bodo ravnatelji v svojih kolektivih spodbujali vzajemno refleksijo. Želiva si, da bi našle posluh v praksi tudi druge ideje o rabi vzajemne refleksije. Meniva, da jo je moč prilagoditi za skupno reflektiranje delovanja skupine ali tima več učiteljev, ki skupaj izvajajo nek projekt ali program. Razmišljava o tem, da bi jo bilo mogoče preskusiti tudi kot metodo učenja učencev, dijakov in študentov, npr. pri projektne delu, pisanju seminarske ali raziskovalne naloge v paru ipd. Veseli bova dopolnitev, predlogov in povratne informacije vseh, ki bodo metodo preskusili.

Literatura

- Baron, D. 2007. »Critical Friendship: Leading from the Inside Out.«
Principal Leadership 7 (9): 56–58.
- Costa, A. L. in B. Kallick. 1993. »Through the Lens of a Critical Friend.«

- Educational Leadership* 51 (2): 49–51. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct93/vol51/num02/Through-the-Lens-of-a-Critical-Friend.aspx>
- Cushman, K. 1998. »How Friends Can Be Critical As Schools Make Essential Changes.« <http://www.essentialschools.org/resources/45>
- Day, C. 2000. »Effective Leadership and Reflective Practice.« *Reflective Practice* 1 (1): 113–127.
- Jones, J., in M. Hennessy-Jones. 2003. »Practitioner Critical Friendship: A Major Contribution to School Capacity Building.« Predstavljeno na 16th International Congress for School Effectiveness and Improvement, Sydney, 5.–8. januar.
- Kobolt, A. 2002. »Je možno supervizijsko delo v večji skupini?« V *Metode in tehnike supervizije*, ur. S. Žorga, 77–101. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- MacBeath, J. 1999. *Schools Must Speak for Themselves*. London: Routledge.
- MacBeath, J. 2006. *School Inspection and Self-Evaluation*. London: Routledge.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pečjak, S., K. Košir in V. Zabukovec. 2005. *Šolsko psihološko svetovanje*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Rodgers, C. 2002. »Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking.« *Teachers College Record* 4 (104): 842–866.
- Swaffield, S. 2002. »Contextualising The Work of Critical Friends.« Predstavljeno na 15th International Congress for School Effectiveness and Improvement, København, 3.–7. januar.
- Swaffield, S. 2004. »Exploring Critical Friendship Through Leadership for Learning.« Predstavljeno na 17th International Congress for School Effectiveness and Improvement, Rotterdam, 6.–7. januar.
- Swaffield, S. 2007. »Light Touch Critical Friendship.« *Improving Schools* 10 (3): 205–219.
- Swaffield, S. 2008. »Critical Friendship, Dialogue and Learning in the Context of Leadership for Learning.« *School Leadership And Management* 28 (4): 323–336.
- Dr. Tatjana Ažman je višja predavateljica na Šoli za ravnatelje. tatjana.azman@solazaravnatelje.si
- Sanja Gradišnik je predavateljica na Šoli za ravnatelje. sanja.gradisnik@solazaravnatelje.si

Spodbujanje učenja o Evropski uniji na šolah

Nada Trunk Širca

Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije

Andreja Barle

Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije

Jasmina Mohorko

Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije

Katja Kolenc

Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije

Valerij Dermol

Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije

Izobraževanje je od začetka moderne države in vzpostavitve množičnega šolstva pomemben dejavnik, ki prispeva h krepitvi vezi med političnimi institucijami in državljani. Vlogo izobraževanja krepi prepričanje, da pomanjkanje državljanskih kompetenc vodi k apatičnosti državljanov, nizki angažiranosti ter celo k nezaupanju v delovanje demokratičnih institucij. Pomanjkanje državljanskih kompetenc je ovira za angažirano udejstvovanje posameznikov oziroma celo držav v okviru mednarodnih organizacij. Jasno je, da samo izobraževanje ne more reševati vseh vprašanj, povezanih z vlogo aktivnega demokratičnega državljana, lahko pa prispeva pomemben del. Pričujoč članek opisuje umeščenost domovinske in državljanske vzgoje ter v okviru tega učenje o evropski razsežnosti državljanstva v slovenskih šolah.

Ključne besede: evropsko državljanstvo, državljanska vzgoja v Evropi, evropska razsežnost poučevanja, ključne kompetence, vseživljenjsko učenje

Državljanstvo v novi dobi

Kompleksnost in spremenljivost sodobnega sveta zahteva vedno nove premisleke o svetu, v katerem živimo, o položaju posameznika, družbenih skupinah in o družbenih procesih. Terja celo nenehne premisleke o konceptih, ki so se zdeli trdni in nespremenljivi. Med njimi je zagotovo tudi koncept državljanstva in identitete. To velja še posebej v globaliziranem in multikulturnem svetu, kjer se vse bolj jasno zarisuje os lokalno – nacionalno – globalno (Pikalo 2011).

Oblikovanje identitete postaja vse bolj zapleten proces. Spreminjajoči svet zahteva, da se posameznik nenehno spreminja in pri tem ohranja samega sebe. Oblikovanje identitet temelji na percepciji znanja in izkustva. Konstitutivne dimenzije sebe – čas in prostor, bolezen in zdravje, spol in leta, rojstvo in smrt, spolnost in ljubezen – tako niso več datumi, temveč problem, kako odgovoriti nanje, kako jih predstaviti (Melucci 1996). Prav zato ni čudno, da hkrati ob spreminjanju nenehno išče trdna oprijemališča.

Med pomembna oprijemališča je sodila nacionalna identiteta. Toda tudi nacionalna identiteta kot najpomembnejša oblika teritorialne solidarnosti, temelječe na ideji enotne nacionalne države, izkustev in občutkov patriotizma ter skupne kulturne dediščine ni več nespremenljiv označevalec, ki vodi državljane (Torres 1998, 187). Procesi globalizacije in vključevanja nacionalne države v širše mednarodne integracije vprašanje oblikovanja nacionalne identitete še zaostrujejo.

Tesna povezanost med nacionalno državo in državljanstvom je bila v preteklosti samoumevna. Razvoj državljanstva je bil proces, ki je tekel hkrati z oblikovanjem nacionalne skupnosti. Prav zato je bila vzgoja državljana ena od osrednjih nalog nacionalne države (Turner 2006, 225). Izobraževanje je v tem procesu odigralo ključno vlogo (Ramirez in Bolli 2007). Procesi uvajanja množičnega in obveznega šolanja so bili neločljivo povezani z oblikovanjem nacionalne države. Pomembna naloga množičnega in obveznega šolanja je bila oblikovanje državljanske identitete in nacionalne zavesti, ki posameznika poveže z državo in oblikuje nacionalno skupnost (Green 1997, 134).

Podlaga za oblikovanje kurikulov, ki naj bi zagotovili oblikovanje nacionalne zavesti in državljanske identitete, je bila etnocentristična, pri čemer je bila osrednja pozornost usmerjena na razlikovanje »nas« od vseh drugih (Green 1997). Utrjevanje nacionalne zavesti in državljanske identitete v procesu množičnega in obveznega šolanja v Evropi ima celo nekatere skupne značilnosti, in sicer: poudarjanje patriotizma, povečevanje kulture in zgodovine naroda in mitologiziranje nacionalnih herojev in dogodkov (Keating 2011, 244).

S procesi globalizacije in vključevanja nacionalnih držav v širše mednarodne integracije se je pojavilo vprašanje, ali je koncept državljanstva neločljivo povezan z nacionalno državo in ali je potrebno koncept državljanstva na novo premisliti (Turner 2006; Keating 2011). S krepitvijo Evropske unije in povečano mobilnostjo ljudi, z večjimi migracijskimi tokovi vprašanja nacionalne iden-

PREGLEDNICA 1 Razlikovanja med nacionalnim in postnacionalnim modelom

| Razsežnosti državljanske vzgoje | Nacionalni model | Postnacionalni model |
|---|--|--|
| Osredotočenost predmetnika na geografijo in nacionalno pripadnost | Patriotski | Osredotočenost na regijo/svet, na regionalne, mednarodne organizacije |
| Državljanstvo | Pripadnik naroda | Državljan regije, sveta (pri čemer ostaja pripadnik naroda) |
| Človekove pravice | Pravice in dolžnosti temeljijo na nacionalni pripadnosti | Temeljijo na globalnih definicijah pripadnosti, nacionalna pripadnost je še vedno prisotna |
| Vrednote | Vrednote, ki jih propagira nacionalna država in nacionalna kultura | Univerzalne državljanske vrednote |
| Veščine | Participacija v nacionalnih institucijah | Sodelovanje, zavedanje o družbeni konstrukciji znanja, kritično mišljenje |

titete in državljanstva niso bila zgolj akademska, temveč povsem konkretna vprašanja. Konkretna rešitve za navedena vprašanja je bilo potrebno poiskati na številnih področjih nacionalnih politik, zagotovo pa tudi na področju izobraževanja, ki je bilo tradicionalno povezano z razvojem nacionalne države.

Ponovna konceptualizacija državljanstva vključuje različne definicije. Nekatere so povsem splošne, kot npr., da gre za nove oblike državljanstva, ki je ne definira izključno nacionalna država (Delanty 2000). Druge skušajo pojasnjevati razmerje med identitetami in novimi oblikami državljanstva, pri čemer poudarjajo, da identitete niso več nujno vir pravic in privilegijev, kar je pripomoglo k razločitvi nacionalne identitete in nacionalnega državljanstva in omogočilo soobstoj obeh (Soysal 1994). Keatingova (2011) v grobem razlikuje dva različna pristopa, ki sta se uveljavila v državljanski vzgoji v šolah, in sicer model, ki izhaja iz nacionalne države in t. i. postnacionalni model. Razlikovanja so povzeta v preglednici 1.1 (Keating v Pikalo, Ilc in Banjac 2011, 245–246).

Shematski prikazi so pogosto preveč poenostavljeni. Naveden shematski prikaz pa se zdi, kljub pogostemu navajanju (Keating 2011), preveč splošen in premalo poglobljen, da bi služil za nadaljnjo obravnavo. Zagotovo tudi ne more biti v oporo pri analizi umeščenosti učenja o evropski razsežnosti državljanstva, saj že zaradi specifičnosti integracije, kot je EU, prenos dosedanjih modelov in strategij poučevanja o državljanstvu preprosto niso mogoči. Naveden shematski prikaz tudi ne omogoča razprave o kompleksnosti

in povezanosti razumevanja državljanstva v novi dobi, to je državljanstva v razmerju do nacionalne države ter do evropskega državljanstva ter s tem povezane državljanske vzgoje.

Učenje o evropski razsežnosti državljanstva je postalo za Slovenijo posebno pomembno od devetdesetih let naprej – torej od obdobja, ko je postala samostojna nacionalna država. Prav zato bo v nadaljevanju analiza posvečena pristopom, ki so se razvili od leta 1990 najprej v mednarodni skupnosti in nato v Sloveniji.

Učenje o evropski razsežnosti državljanstva od devetdesetih let do danes

Na razumevanje koncepta državljanstva je v obdobju po letu 1990 pomembno vplivala uveljavitev formalnega državljanstva Evropske unije s podpisom Pogodbe o Evropski uniji v Maastrichtu 1992 in širitev držav članic. Evropska identiteta preprosto ni bila več omejena na zahodnoevropske države, »bivše komunistične države je bilo treba vključiti ne le v evropske integracije, temveč tudi v evropski imaginarij« (Keating v Pikalo, Ilc in Banjac 2011, 257).

Uveljavljanje aktivnega demokratičnega državljanstva je zato postalo pomemben cilj izobraževalnih politik vseh vključenih držav. Tako na ravni Evropske unije kot tudi na ravni Sveta Evrope je bila sprejeta vrsta dokumentov in konkretnih projektov, s katerimi naj bi se zagotovila prisotnost učenja za aktivno demokratično državljanstvo v kurikulih. Tako je bil izveden projekt Education for Democratic Citizenship, izvedena je bila tudi študija izobraževanje Education and Active Citizenship in the European Union, DGXXII 1998, Svet ministrov za izobraževanje in Evropski parlament pa sta 2006 sprejela Key Competencies for Lifelong Learning. V okviru seznama ključnih kompetenc, ki naj bi jih posamezniki pridobili v procesu izobraževanja, so posebej izpostavljene socialne in državljanske kompetence.

Konceptualni premik v razumevanju državljanstva je več kot očiten. Državljske identitete niso bile več neločljivo povezane z narodi. Več poudarka je danega državljanu kot pripadniku politične in državljanske skupnosti kot pripadniku etnične, kulturne ali zgodovinske skupnosti (Keating 2011, 258). Na osnovi tega premika je moč opaziti tudi spremembe v umeščenosti državljanske vzgoje v kurikulih evropskih šol. Kurikuli so bolj usmerjeni v učenje o človekovih pravicah, participaciji. Državljanstvo je ločeno od družbeno-kulturnih identitet in posameznih teritorijev, kar dopušča družbeno-kulturno raznolikost in se hkrati zavzema za pove-

zavo raznolikih skupin v imenu skupnega poslanstva, kar naj bi bila izgradnja Evrope, združene v znanju, demokraciji in participaciji (Keating 2011, 263).

Navajanje različnih teoretskih definicij kaže na vso kompleksnost problema, kar pa ne zmanjšuje nujnosti vključevanja državljske vzgoje v proces izobraževanja. Cilj državljske vzgoje v šolah je krepitev državljskih kompetenc, ki vključujejo tako znanje, veščine kot tudi zmožnost aktivne participacije.

Četudi je bilo uvajanje predmetov državljska vzgoja v številnih državah pospremljeno z nelagodjem, ki je izviralo iz bojazni, da gre za ideologizacijo, je nujnost posredovanja znanja, pomembnega za državljsko vzgojo, mogoče utemeljiti s tem, da to znanje (Galston 2004):

- podpira demokratične vrednote,
- podpira politično udejstvovanje,
- pomaga razumeti tako svoje lastne interese kot tudi interese drugih skupin,
- državljske pouči o državljskih zadevah,
- zmanjšuje nezaupanje in strah pred udejstvovanjem v javnem življenju,
- omogoča dejavno sodelovanje v javnem življenju, udejstvovanje pri odločanju v javnih zadevah.

Učenje o evropski razsežnosti državljanstva pomeni pridobivanje formalne vednosti in večjega razumevanja niza družbenih in političnih vprašanj. Evropska razsežnost je bila v večini držav še pred nekaj leti omenjena le v splošnih kurikulumih, kjer je šlo za obravnavo in spodbujanje občutka pripadnosti Evropi, veliko bolj prisotna pa je bila na ravni sekundarnega izobraževanja. Poročilo Evropske komisije, objavljeno 31. maja 2012, kaže znatno napredovanje vključevanja državljske vzgoje v šolske učne načrte na različne načine (Evropska komisija 2012). Poročilo z naslovom Državljska vzgoja v Evropi, ki zajema podatke za referenčno šolsko leto 2010/2011, med drugim izpostavlja, »da so šole v vseh evropskih državah uvedle pravila in priporočila za spodbujanje demokratičnih praks in udeležbe, na primer z izvolitvijo predstavnikov razreda, dijaških svetov in predstavnikov dijakov v organih upravljanja šol« (Evropska komisija 2012, 1). Še več, vse države članice EU so na primarni in sekundarni stopnji izobraževanja vključile svoje učence in dijake v vodenje šol.

Med drugim pa poročilo, kamor je bilo zajetih vseh 27 držav

članic EU, Islandija, Norveška, Hrvaška in Turčija, izpostavlja problem oz. izziv pomanjkanja osnovnega usposabljanja za učitelje. Samo Anglija in Slovaška namreč zagotavljata bodočim učiteljem, specializiranim za državljansko vzgojo, izboljšanje znanj in spretnosti (Evropska komisija 2012). Ob tem se učitelji dostikrat znajdejo v dilemi, kako prenašati znanje o EU svojim učencem oz. kako podati dobro strukturirano predavanje, ki bi bilo uspešno in učinkovito.

Večina držav v Evropi omogoča strokovno usposabljanje zaposlenih učiteljev v zvezi z evropsko razsežnostjo, učitelji pa se v okviru evropskih programov udeležujejo tudi izmenjav in študijskih obiskov v tujini in prav te priložnosti izjemno prispevajo k izboljšanju poznavanja o vsebinah evropske dimenzije. Pri poučevanju imajo učitelji na voljo razna informacijska gradiva in učne pripomočke o EU, ki so hkrati namenjeni tudi širši javnosti.

K razvoju evropskega državljanstva pomembno prispevajo razne občolske dejavnosti, kot je npr. mobilnost v okviru različnih programov vseživljenjskega učenja znotraj EU. Možnost pridobivanja praktičnih izkušenj pa je učencem omogočena tudi s ponudbo projektov, med katerimi so najbolj razširjeni in priljubljeni študijski obiski, izmenjave, pobratenje šol. V nekaterih evropskih državah poteka tudi letno tekmovanje Evropa v šoli, ki se osredotoča predvsem na umetniško in literarno področje. Prav tako je že postala navada, da šole praznujejo pomembne datume nastajanja Evrope (npr. 9. maj) (Euydice 2005, 66).

Ob vsem navedenem kljub vsemu ostaja vrsta dilem in tudi zagat. Velik izziv za izobraževalne politike je vsakokratno vzpostavljanje razmerja med nacionalnim in globalnim, med konceptom državljanstva in patriotizma.

Učenje o evropski razsežnosti državljanstva v Sloveniji

Umeščenost državljanske vzgoje v izobraževalnem sistemu v Sloveniji je za vse načrtovalce izobraževalne politike predstavljala velik izziv. Slovenija je ena tistih držav, kjer je bilo obvezno šolanje uvedeno med prvimi v Evropi. Hkrati je bilo šolanje vedno tesno povezano z oblikovanjem in ohranjanjem nacionalne identitete. Tesna povezanost izobraževanja z nacionalno identiteto je pomembno vplivala tudi na oblikovanje izobraževalnega sistema v samostojni državi. Programski dokumenti, ki so bili podlaga za oblikovanje šolskega sistema v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, so vključevali jasno opredelitev pomena državljanske vzgoje in

nacionalne države (Krek 1995). Vključevanje državljske vzgoje v kurikule šol zato ni bilo vprašljivo. Z mnogo več dilemami pa se je izobraževalna politika soočala ob konceptualnih vprašanjih, kot so: kako razumeti državljsko vzgojo, na katerih vsebinskih sklopih (znanju) naj bo zasnovana, kako naj se vzpostavlja razmerje do nacionalne identitete, do patriotizma. Vsa navedena vprašanja so bila še posebej občutljiva v devetdesetih letih prejšnjega stoletja.

Državljska vzgoja je v kurikule šol v Sloveniji sedaj vključena na več načinov, in sicer:

- kot predmet,
- kot vsebinski sklop v več različnih predmetih,
- kot kroskurikularna tema,
- v okviru različnih drugih dejavnosti v kurikulumu (obvezne izbirne vsebine, razširjen del programa) in potekajo na ravni šole kot celote.

Če je za devetdeseta leta značilna vezanost na koncept nacionalnega državljanstva, se je predvsem s procesi, ki so se začeli pred vključevanjem Slovenije v EU, koncept vse bolj začel širiti s temami t. i. postnacionalnega modela. Prav zato so bile razprave o tem, kaj to pomeni v razmerju do nacionalne države, toliko bolj žgoče (Barle in Rustja 2006).

Prvič se je tema o evropskih integracijah v slovenskem učnem načrtu pojavila leta 2011, dve leti prej pa je izbirni del učnega načrta vključeval vsebinski sklop Združena Evropa – starajoča se Evropa, ki sicer ni opredeljeval delovanja EU. Le-ta se je pojavila v novem učnem načrtu v okviru obveznih vsebin za učence 7. in 8. razreda; Evropska unija: njen nastanek in širitev ter Republika Slovenija, članica EU. Izsledki analize pokrivanja vsebin tega novega učnega načrta in evropskega modula raziskave ICCS kažejo relativno dobro znanje naših učencev o EU (Šimenc 2012, 103–144). Morda je razlog tudi v tem, da tovrstne vsebine, ki v učnem načrtu leta 1999 še niso bile vključene, jih je pa predvideval učni načrt iz leta 2011, kar kaže tudi primerjava pokritosti dveh učnih načrtov iz leta 1999 in 2011 glede na vprašalnik ICCS 2009. Nov učni načrt za 8. razred namreč tudi predvideva, da učenci na konkretnih primerih spoznajo vpliv članstva Slovenije v EU na njihovo vsakodnevno življenje ter delovanje EU (Šimenc 2012, 133). Srednješolsko izobraževanje ponuja dijakom logično bolj obsežen sklop znanj in kompetenc o EU.

Leta, ko je Slovenija vstopila v EU, je Zavod Republike Slove-

nije za šolstvo objavil programsko prilagoditev gimnazijskih oddelkov v t. i. evropske oddelke. Kot so narekovale potrebe takratnega aktualnega dogajanja in prihodnjih priložnosti za Slovenijo, so z uvajanjem novih vsebinskih elementov (ki sicer niso neposredno spremenile strukture prejšnjih programov) poudarili in izrazili evropsko dimenzijo. Danes v Sloveniji učne načrte evropskih oddelkov izvaja 14 srednjih šol.

Potreba po poznavanju Evrope je v šolskem kurikulumu zadoščena s široko pahljačo različnih dejavnosti, čeprav se evropske države v splošnem strinjajo, da je državljansko vzgojo treba vključiti v formalni šolski učni načrt. V Sloveniji je nastal prvi priročnik za poučevanje o vsebinah EU, EU v šoli, ki ga je izdal Urad vlade za komuniciranje in Predstavništvo Evropske komisije v Sloveniji s strokovno pomočjo Zavoda Republike Slovenije. Prejeli so ga vse učiteljice in učitelji osnovnih in srednjih šol v Sloveniji.

Krepitev zavedanja o evropskih dimenzijah – projekt EU-PIKA

V zadnjem desetletju se v Sloveniji soočamo z različnimi oblikami izobraževanja, katerih cilj je dvigniti zavedanje o evropskih dimenzijah državljanstva. Veliko teh oblik se odvija tudi v okviru neformalnega izobraževanja.

Eden takšnih je program Jean Monnet, ki je v obdobju 2007–2013 del programa Vseživljenjsko učenje, ustanovljen leta 1989 in posvečen v spomin na Jeana Monneta, enega od ustanovnih očetov EU. Namenjen je spodbujanju poučevanja, raziskovanja in razmišljanja na področju študij evropskih integracij na ravni visokošolskih institucij tako znotraj kot zunaj Evropske skupnosti (glej http://eacea.ec.europa.eu/llp/jean_monnet/jean_monnet_en.php).

Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije (MFDPŠ) je sodelovala na razpisu programa Vseživljenjsko učenje ter bila izbrana za sofinanciranje projekta v letu 2012 v okviru akcije »Learning Europe at School«, katere splošni cilj je, da bi delovanje EU približali evropskim državljanom in še posebej mladi populaciji (glej http://eacea.ec.europa.eu/llp/funding/2012/call_jean_monnet_action_ka1_2012_en.php). Skupno je bilo sofinanciranje v letu 2011 izbranih 46 projektov in še 17 v letu 2012.

Projekt EU-PIKA (akronim pomeni Politike, Institucije, Koooperacija, Akcije ali v angleščini Policies, Institutions, Cooperation, Actions) je bil enoletni projekt, katerega cilj je bil posredovati vsebine o delovanju EU širši javnosti, študentom, dijakom in učen-

cem. V okviru projekta je potekalo osem različnih dogodkov; okrogle mize, tridnevni tabor za srednješolce, delavnice za osnovnošolce, izobraževanje za učitelje, tematske delavnice za študente.

Ena od teh oblik je bil tudi EU KAMP II. za srednješolce, ki je potekal med 12. in 14. oktobrom 2012. Tridnevne delavnice, ki so potekale tudi v okviru izbirnih predmetov za srednje šole, so združile 45 dijakinj in dijakov iz celotne Slovenije. Dogodek je potekal na MFDPŠ in v Centru za šolske in občolske dejavnosti na Gorenju pri Zrečah. Udeleženci so se ob druženju z vrstniki na inovativen način učili o zgodovini evropskih integracij, institucijah in politikah EU, o katerih so jim predavali različni priznani slovenski in tuji predavatelji.

Med udeleženci je bila izvedena tudi manjša raziskava, ki se je nanašala na naslednje cilje:

1. pridobiti od udeležencev njihovo mnenje o lastnem znanju na izbranih področjih o zgodovini, politikah in institucijah EU,
2. oceniti dejansko znanje o najbolj splošnih dejstvih EU in
3. pridobiti mnenje dijakov o pomenu znanja o EU in koliko teh znanj pridobijo v šolah.

Skupaj je vprašalnik (anonimno) izpolnjevalo 33 udeležencev (oz. 73 % vseh udeležencev) – dijakov 3. in 4. letnikov iz 12 slovenskih srednjih šol (udeleženci so bili dijaki poklicnega in tehničnega srednješolskega izobraževanja ter dijaki gimnazij, med njimi tudi dijaki evropskih oddelkov: Šolski center Rogaška Slatina, Srednja ekonomska šola Celje, Šolski center Velenje, Gimnazija Jurija Vege Idrija, Gimnazija Bežigrad, Poslovno-komercialna šola Celje, Srednja šola za gostinstvo in turizem Maribor, Šolski center Celje, Šolski center Ptuj, Gimnazija Novo mesto in Gimnazija Piran). Vprašalnik je sestavljen iz treh različnih sklopov:

1. V prvem sklopu »Kako ocenjujem svoje znanje?« je navedenih 12 različnih področij EU iz tematskih sklopov zgodovine, politike in institucij, obravnavanih na tridnevni delavnici. Anketiranci so morali oceniti svoje znanje na 5-stopenjski lestvici (5 pomeni odlično, 1 pomeni ne vem nič).
2. Drugi sklop »Preizkusi svoje znanje« je obsegal 10 trditve o splošnih dejstvih o EU. Anketiranci so trditve ocenjevali »pravilna/ni pravilna«.
3. Tretji sklop vprašalnika »Kaj menimo« je obsegal 3 vprašanja odprtega tipa, kjer so lahko udeleženci podali svoje mnenje

o pomembnosti poznavanju vsebin EU, obravnavanja tematik EU v šolah. Zadnje vprašanje je spraševalo po mnenju udeleženca glede lastnega prispevka k učinkovitejšemu poznavanju vsebin EU.

Rezultati prvega dela vprašalnika kažejo, da so udeleženci s področja zgodovine EU najbolj ocenili svoje znanje v zvezi z začetkom sodelovanja in širitvijo, nato z ustanovno pogodbo in šele nato pomembne osebe iz zgodovine ustanavljanja EU. Bolje kot zgodovino poznajo politike EU. Najbolje tiste, ki so povezane s skupno evropsko valuto in zaposlitvami, zanimivo pa so slabše ocenili svoje poznavanje Europassa. V primerjavi s prej navedenimi področji so slabše ocenjevali svoje znanje v zvezi z institucijami EU.

V drugem sklopu so morali anketiranci preizkusiti svoje znanje in se opredeliti do 10 trditev o splošnih dejstvih o EU. Vsi anketiranci so menili, da so pravilne naslednje trditve, in sicer: EU je edinstven političen projekt in hkrati pravna organizacija, je bila ustanovljena z Maastrichtsko pogodbo, da smo državljani RS 1. januarja 2004 postali tudi državljani EU, da dan Evrope praznujemo 9. maja in da v EU nimamo 27 uradnih jezikov. Najmanj anketirancev pa je menilo, da je točna trditev: Skupni trg je eden izmed temeljev EU, ki temelji na 4 svoboščinah – prostemu pretoku blaga, storitev, kapitala in potovanja.

Bolj kot hiter pregled preizkušanja znanja (samoocena ter trditve) so pomembni odgovori, kjer so anketiranci odgovarjali na 3 vprašanja odprtega tipa in podali svoje mnenje o pomembnosti poznavanja vsebin EU, obravnavanja tematik EU v šolah. Zadnje vprašanje je spraševalo po mnenju glede lastnega prispevka k učinkovitejšem poznavanju vsebin EU.

Na vprašanje »Zakaj in koliko se ti zdi poznavanje vsebin EU pomembno za tebe osebno oz. za dijake nasploh?« so nekateri anketiranci odgovorili, da je pomembno, da se zavedamo svojih možnosti v EU. Izpostavili so, da je tovrstno poznavanje pomembno, saj živijo v EU in je dobro, da tudi sami vedo, kaj se dogaja, saj ne nazadnje to vpliva na njihovo prihodnost. Zanje je pomembno poznati institucije, ki posredno ali direktno vplivajo na njihovo življenje. Anketiranec/-ka je poudarila, da »kot se spodobi poznati Slovenijo, katere državljani smo, se spodobi poznati tudi EU, saj smo sedaj tudi njeni državljani« (anketni vprašalnik, oktober 2012). Anketiranci so prav tako izpostavili, da je znanje o tem potrebno, da mladi vedo v kakšnem političnem in družbenem sistemu živijo ter da so seznanjeni z možnostmi zaposlitve. Prav tako za-

radi identitete in pripadnosti celotni skupnosti. Zanimiva je izjava anketiranca/-ke po izvedbi delavnic: »Zelo pomembna, ker svet stoji na mladih in treba se je učiti o prednostih in slabostih določenih organizacij.«

Odgovori na vprašanji »Koliko o vsebinah EU izveste v šoli in katera področja obravnavate? Imaš kakšen predlog, kako naj se učenje o EU v šolah dopolni?« so si bili precej podobni. Večina je odgovorila, da v šoli o vsebinah EU izvedo zelo malo, le splošne stvari ali celo nič. Če že obravnavajo kakšne vsebine o EU, potem so le-te v sklopu drugih predmetov, kot so geografija in zgodovina. Le nekateri udeleženci so bili srednješolci evropskega oddelka. Ti so verjetno tisti, ki so odgovorili, da imajo v 3. letniku predmet Evropske študije, kjer obravnavajo EU nasploh, njene institucije in politike na splošno. Njihovi predlogi so bili, da bi lahko imeli izbirni predmet na tematiko EU, prav tako so predlagali, da bi lahko svoje znanje dopolnjevali s seminarskimi nalogami o EU. Drugi predlogi so bili še razna izobraževanja, dodatna predavanja, izvedba taborov, Evropske študije kot predmet.

Mnenje anketirancev o tem, kako bi lahko sami prispevali k bolj učinkovitemu poznavanju vsebin o EU, je večina odgovorila, da je to odvisno od vsakega posameznika. Menijo, da nikogar ne morejo prisiliti za zanimanje o EU, poudarjajo pa, da bi se morala tistim, ki želijo sodelovati, podati možnosti za to. Njihovi predlogi so bili podobni kot v prejšnjem vprašanju; s sodelovanjem, organizacijo tovrstnih predavanj in delavnic, debatni krožki na temo EU, dodatne šolske vsebine, po delavnicah pa so v vprašalnik dopisali še predavanja v šolah, praksa, obiski raznih institucij in simulacije.

Zaključek

Kompleksnost in povezanost sodobnega sveta prinaša ponoven premislek o nekaterih kategorijah našega bivanja, ki so se zdele do sedaj nevprašljive, kot je npr. koncept državljanstva. Za Slovenijo je bil koncept državljanstva tesno povezan z razvojem nacionalne države in ohranjanjem nacionalne identitete. Vključevanje Slovenije v mednarodne integracije, še posebej pa EU, je spodbudilo razprave o razmerju med nacionalnim, globalnim; o razmerju med državljanstvom in patriotizmom. Nesporno ima izobraževanje pomembno vlogo pri oblikovanju teh razmerij ter pri krepitvi socialnih in državljanskih kompetenc. Prav zato ni vseeno, kakšne so izobraževalne politike na tem področju. Pri tem je posebej pomembno, da se občutljivo razmerje, ki se vzpostavlja na tem pod-

ročju, krepiti z izmenjavo izkušenj dobrih praks, predvsem pa, da so ukrepi na področju formalnega izobraževanja podprti z različnimi oblikami na področju neformalnega izobraževanja. Zdi se, da lahko samo iskanje sinergij med različnimi oblikami formalnega in neformalnega izobraževanja prispeva k učinkovitem umeščanju državljske vzgoje v sistem izobraževanja.

Področje poučevanja vsebin EU (v šolah) podaja široke možnosti za nadaljnje dejavnosti. Kot so pokazali rezultati analize in kakor ugotavljamo tudi sami, je pomembno, da se zavemo svojih možnosti in priložnosti, ki nam jih ponuja EU. Vsakršno zanimanje za kakršnokoli tematiko je odvisno od posameznikovega vrednotenja. Ker težje vplivamo na spreminjanje človeških vrednot, veliko lažje pa na potrebe ljudi, ugotavljamo, da je potreba po ozaveščenosti pomena in vpliva evropske razsežnosti vedno večja. Zato v nadalje velja premisliti in najti dodatne poti do posameznikovega vedenja o tem, kakšne so koristi in prednosti, ki nam jih EU prinaša, ter kako je prav to povezano z našim vsakdanjikom.

Literatura

- Barle, A., in E. Rustja. 2006. *Državljska in domovinska vzgoja*. Ljubljana: Beja.
- Delanty, G. 2000. *Citizenship in a Global Age: Society, Culture and Politics*. Buckingham: Open Univesity Press.
- Evropska komisija. 2012. »Državljska vzgoja v vseh evropskih šolah, a premalo usposabljanj za učitelje.« http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-514_sl.pdf
- Galston, W. 2004. »Civic Education and Political Participation.« *Political Science and Politics* 37 (2): 263–266.
- Green, A. 1997. *Education, Globalisation and the Nation State*. Basingstoke in New York: Macmillan.
- Keating, A. 2011. »Vzgoja državljanov Evrope.« V *Državljanstvo in globalizacija*, ur. J. Pikalo, 239–268. Ljubljana: Sophia.
- Krek, J. (ur.) 1995. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Melucci, A. 1996. *The Playing Self: Person and Meaning in the Planetary Society*. Cambridge: Cambridge Univesity Press.
- Pikalo, J. 2011. *Državljanstvo in globalizacija*. Ljubljana: Sophia.
- Pikalo, J., B. Ilc in M. Banjac. 2011. *Meje globaliziranega sveta*. Ljubljana: Sophia.
- Ramirez, F. O., in J. Bolli. 2007. »The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization.« V *Sociology of Education: A Critical Reader*, ur. A. Sadovnik, 2–17. New York: Routledge.

- Soysal, Y. 1994. *Limits of Citizenship: Migrants and Postnational Membership in Europe*. Chicago: Chicago University Press.
- Šimenc, M., ur. 2012. *Razvoj državljsanske vzgoje v Republiki Sloveniji: Konceptualni okvir in razvoj kurikulumov*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/Dissertationes_22_ISBN_978-961-270-146-8_PDF/DK_CC%202.5_Dissertationes_22_ISBN_978-961-270-146-8.pdf
- Torres, C. A. 1998. »Democracy, Education and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in a Global World.« *Comparative Education Review* 42 (4): 421–447.
- Turner, B. 2006. »Citizenship, Nationalism and Nation-Building.« V *Sage Handbook of Nations and nationalism and Social Theory*, ur. G. Delanty in K. Kumar, 225–236. London: Sage.

■ Dr. Nada Trunk Širca je visokošolska učiteljica na Mednarodni fakulteti za družbene in poslovne študije.
trunk.nada@gmail.com

Dr. Andreja Barle je visokošolska učiteljica na Mednarodni fakulteti za družbene in poslovne študije.
andreja.barle-lakota@mfdps.si

Jasmina Mohorko je projektna asistentka na Mednarodni fakulteti za družbene in poslovne študije.
jasmina.mohorko@mfdps.si

Katja Kolenc je projektna asistentka na Mednarodni fakulteti za družbene in poslovne študije.
katja.kolenc@mfdps.si

Dr. Valerij Dermol je visokošolski učitelj na Mednarodni fakulteti za družbene in poslovne študije.
valerij.dermol@mfdps.si

Motivacija in vodenje starejših osnovnošolskih učiteljev za profesionalno učenje

Lilijana Bele

oš *Frana Kocbeka Gornji Grad*

V članku želim predstaviti moj pristop k preusmerjanju prepričanj starejših učiteljev na šoli, ki so v ključni karierni fazi in v času uvajanja nekaterih sprememb v šolski sistem postali manj zainteresirani za strokovno izpopolnjevanje. Posebej sem si želela preseči dejavnike na naši šoli, ki so bili glavni razlog za to stanje – to je starost in delovna doba učiteljev ter uvrstitve v najvišje plačne razrede oz. nazive. Poglobljeno sem se seznanila s teorijo o učenju, motivaciji, razvoju kariere in fazah le-te ter o kompetencah, ki jih sodobna družba pričakuje oz. zahteva od aktualnih aktivnih učiteljev v osnovnih šolah. Izvedla sem kratko interno anketo in opravila individualne razgovore z zaposlenimi, pri čemer sem si izoblikovala sliko stanja na šoli. Brez posebne najave sem izobraževanje za naslednja tri leta načrtovala tako, da sem zajela vsebine, s katerimi bi se dalo popraviti stanje, zlasti zbuditi motivacijo, približati izvedbo izobraževanj in omogočati ugodnosti vsem, ki so dobro skrbeli za svoj profesionalni razvoj (podpora in nagrajevanje). Po petih letih ugotavljam, da so se zgodili evidentni pozitivni premiki pri večini v kolektivu, ostajajo pa trije (še starejši) učitelji, ki se niso dali zapeljati z večino in (še bolj) zagrenjeni čedalje težje čakajo na upokojitvev.

Ključne besede: motivacija, izobraževanje in učenje, starejši osnovnošolski učitelji, kariera

Uvod

Nabor gradiv domačih in tujih teoretikov – raziskovalcev stanja profesionalne ravni in kompetenc pri učiteljih – ponuja pestro paleto podatkov, pogledov, analiz in opisov stanj v trenutni šolski praksi. Razhajanja med potrebami in rezultati dodiplomskega izobraževanja bodočih učiteljev so se prenesla na segment aktivnih učiteljev, saj nenehne spremembe v šolskem sistemu terjajo izjemno široko usposobljene učitelje.

Nabor učiteljevih kompetenc (Eurydice 2005), aktualne usmeritve *Bele knjige* (2011), postavitev temeljnega izobraževanja na osnove »štirih stebrov« (Delors 1996, 77–78) in nenehne spremembe v šolskem sistemu prinašajo nujnost vseživljenjskega pro-

fesionalnega razvijanja znanj in veščin učiteljev ter posebno skrb za kvalitetno vzgojno-izobraževalno delo ter razvijanje osebne kariere.

Dejstvo je, da nekateri osnovnošolski učitelji v določenem obdobju poklicne kariere nekako ustavijo svojo profesionalno rast, postanejo kritični do vsebin in strukture šolskega sistema ter se ne odzivajo na uvajanje sprememb in novitet v vzgojno-izobraževalno delo. S tem lahko evidentno upade kakovost strokovnega dela, to se odraža pri delu z učenci, nenazadnje pa lahko negativno vpliva tudi na ves učiteljski kolektiv.

Zato je bilo potrebno preveriti nekaj prijemov, ki bi omilili, če ne že onemogočili pojav upadanja kvalitete dela in prinašali ustrezne učne rezultate na naši šoli.

Splošno o motivaciji, motivacijske teorije

Osnovna delitev motivacije je pri skoraj vseh teoretikih delitev na zunanjo in notranjo motivacijo, pri čemer je zunanja vse, kar nas iz okolja spodbuja in poganja k dejanjem, notranja pa izhaja z individualnih stališč posameznika, je podkrepljena sama v sebi in odraža osebno doživljanje.

Kot navajata Musek in Pečjak (2001, 56–57) sta temeljni funkciji motivacije dve: spodbujanje in usmerjanje ravnanj. Motivacija je vse, kar nam daje zagon, nas vodi in usmerja k določenemu cilju. Nadalje navajata še, da razlikujemo več vrst motivacije glede na stanje zavesti:

- *zavedna ali socialna motivacija* (z njo obvladujemo nagon in zadovoljujemo potrebe na sprejemljiv način, upoštevamo logiko in stvarnost sveta),
- *nezavedna ali biološka (nagonska) motivacija* (je primarna, zahteva brezpogojno zadovoljenost potreb in impulzov; potlačene potrebe povzročajo težave),
- *duhovna ali samorazvojni motivacija* (usmerjajo jo duhovni, verski, statusni motivi, ki jih posameznik ceni in jim sledi),
- *delovna ali storilnostna motivacija* (osnovno vodilo je želja po uspehu in strah pred neuspehom, kar je podprto še z vrednostjo dosežka in verjetnostjo uresničitve).

Najosnovnejša in največkrat potrjena ter uporabljena motivacijska teorija, ki temelji na osnovnih človekovih potrebah, je petstopenjska hierarhija potreb po Maslowu. Ko je zadovoljena potreba nižje stopnje, se pojavi potreba višje stopnje. Potrebe si sle-

dijo od osnovnih bioloških (fizioloških) do potrebe po varnosti in zaščiti, socialnih potreb (po pripadnosti, ljubezni, prijateljstvu), potrebe po samospoštovanju, samopotrditvi in ugledu ter potrebe po samopotrjevanju (kreativnost, razvoj sposobnosti).

McGregorjeva teorija poudarja, da je motivacija zaposlenih ključnega pomena za uspešnost organizacije in pri tem deli ljudi na dva osnovna tipa:

- tip X – so ljudje, ki ne delajo radi, nimajo ambicij, k delu (izobraževanju) jih je treba prisiliti, jih nadzorovati in nagrajevati oz. sankcionirati;
- tip Y – so ljudje, ki so delavni, disciplinirani, sposobni dosežati lastne cilje, zato jih je pri delu (izobraževanju) treba le usmerjati in jim svetovati, da sproščajo svojo ustvarjalnost.

V organizaciji, kakršna je šola, so zaželeni ljudje tipa Y, ki kot taki tudi lažje kreirajo svoj profesionalni razvoj. Skladno s tipskimi lastnostmi jih delo ne obremenjuje, zmožni so samomotivacije, avtonomnih odločitev in rastejo v kvaliteti, če le nimajo posebnih institucionalnih ovir. Seveda so prisotni tudi predstavniki tipa X, ki v skladu z značilnostmi iz leta v leto stagnirajo, prihajajo v konflikt z okolico in sami s seboj; verjetnost je, da se njihova karierna pot izteka v smer nezadovoljstva, izgorelosti in zagrenjenega izpreganja.

Teorija značilnosti dela – Hackman-Oldhamov model (Lipičnik 1996, 160) pravi, da so ljudje precej bolj motivirani za neko dejavnost (delo), kadar:

- sprejemajo svoje delo kot smiselno (če je opravilo videti zanimivo in se spleča),
- imajo odgovornost za rezultate dela (če je kvaliteta bolj odvisna od osebnega dela kot od zunanjih dejavnikov, torej so osebno odgovorni za delo),
- dobijo povratno informacijo o izvedbi (so redno obveščeni o vrednosti in uspešnosti opravljenega dela).

Delo učitelja je poslanstvo tiste vrste, pri katerem je dejansko jasna namembnost in smiselnost, delo je pestro, razgibano in ovrednoteno. Prav tako je izvedba odvisna od osebnega prizadevanja in dokazovanja ter odgovornosti za rezultate, zagotovljene pa so tudi povratne informacije od nadrejenih, sodelavcev ter staršev in učencev. Gledano s tega zornega kota bi lahko bili učitelji v vseh kariernih fazah ustrezno motivirani za profesionalno delo in učenje (izobraževanje).

Motiviranje odraslih za izobraževanje in učenje

Izobraževanje je dragocen proces pridobivanja znanja, učinkovito znanje pa vrednota, po kateri hrepeni današnja družba. Zato je motivacija za pridobivanje uporabnega znanja (torej za izobraževanje in učenje) osnovno gonilo razvoja.

Krajnc (1982, 9) poudarja, da »pridobivanje znanja postaja iz dneva v dan bolj usodno povezano z motivacijo, kajti samo sposobnosti niso dovolj in prisila ne zaleže« ter da si »brez ustrezne motivacije za izobraževanje ni mogoče zamišljati uspešnega razvijanja permanentnega izobraževanja«, kajti »danes potrebe po znanju presegajo vse meje in učiti se je treba na vsakem koraku«.

O motiviranju za izobraževanje navaja Ferjan (2005, 209) principe in odgovornost vseh deležnikov izobraževanja: udeležencev in izvajalcev izobraževanja, znotraj tega pa še motiviranje samega sebe: »Motivacija je psihološka spodbuda za delo in razlike med ljudmi se kažejo ravno v motiviranosti za delo.« Zato je temeljna sestavina managementa v izobraževanju prav fenomen motivacije in metode motiviranja.

Pred časom je bilo aktualno vprašanje: Ali se odrasli sploh (še) lahko učijo? Aktualno vprašanje tega stoletja pa je: Kako se odrasli učijo?

Thorndike ugotavlja, da ni razlik v zmožnostih učenja pri odraslih do 45. leta, razen v tem, da se starejši včasih učijo počasneje (Ličen 2009, 47–51). Dejansko je upad sposobnosti za učenje opazen po 60. letu starosti ali celo kasneje. S starostjo se sicer slabšata vid in sluh, povečuje se odzivni čas, a to ni nepremagljiva ovira.

Se pa učenje odraslih razlikuje od učenja otrok, kar utemeljuje tudi andragoška znanost. Knowles to razliko utemeljuje s petimi spoznanji (Brečko 1998, 133–134):

1. samokoncept odraslih je drugačen kot samokoncept otrok,
2. odrasli imajo bogato zalogo izkušenj, ki jo lahko prenesejo v učno situacijo in so pomemben vir za novo učenje,
3. odrasli so se bolj pripravljeni učiti,
4. odrasli se učenja lotevajo problemsko, otroci pa zelo subjektivno,
5. odrasli so bolj notranje kot zunanje motivirani za učenje.

Po Knowlesu imajo izkušnje »nenadomestljivo vrednost in posameznik se čuti ogroženega, če novega znanja ne more povezati s prejšnjimi izkušnjami« (Brečko 1998, 58). To pomeni zahtevo po spremembi identitete in prav iz tega izvira priljubljeni izgovor od-

raslih, da se z leti vse težje učijo. Zaradi tega mora biti učna praksa za poučevanje odraslih povsem drugačna, še zlasti pri formalnem (institucionalnem) učenju. Pri učenju v polformalnem okolju si učne strategije prilagaja posameznik sam. Ko pa gre za neformalno učenje, se učna aktivnost dogaja izven izobraževalnega sistema.

Doseženi uspeh odraslih v izobraževanju je odvisen zlasti od treh dejavnikov (Krajnc 1982, 255): *motivacije, sposobnosti in učnih tehnik oz. navad*. Najpogosteje gre pri odraslih za princip notranje motivacije in samomotivacije, še posebej, če je odrasla oseba v svoji zaključni karierni fazi in nima navzven več kaj pridobiti.

Motiviranje učiteljev za izobraževanje in učenje

Ferjan (1996, 101–107) govori konkretno o motivaciji in motiviranju učiteljev, pri čemer izhaja iz predpostavke, da imajo le-ti že zadovoljeni osnovni dve stopnji potreb po Maslowu (biološke oz. fiziološke potrebe in potrebe po varnosti) in da je bolj kot drugje pri učiteljih treba upoštevati dejstvo zadovoljstva oz. nezadovoljstva na delovnem mestu ter vpetosti v organizacijo (šolo). Tako se lahko pričakuje pozitiven vpliv nadaljnjih potreb po Maslowu (socialne potrebe, ugled in samopotrjevanje), ki so bolj kot ne lastne in potrebne intelektualcem.

Ferjan (1996, 104) še navaja: »Učitelji izhajajo iz vrst intelektualcev, imajo relativno visoko stopnjo formalne izobrazbe ter odprte možnosti za socialno afirmacijo v svojem okolju, zato bi bilo pričakovati, da so (bili) visoko motivirani za delo (študij).«

Na delovno motivacijo učiteljev vplivajo tudi (Jurman 1981, 52) motivacijski dejavniki dveh vrst: *materialni* – osebni dohodek ter denarne in blagovne nagrade in *nematerialni* – zanimivo in pomembno delo, primerno delovno okolje, razporeditev delovnega časa, možnost strokovnega usposabljanja in izobraževanja, možnost napredovanja, medsebojni odnosi s sodelavci, možnost polnega uveljavljanja delovnih sposobnosti, soodločanje o delu in gospodarjenju, ustne in pisne pohvale in priznanja za dobro opravljeno delo.

Kalin pa ugotavlja, da »učenje in s tem nadaljnje izobraževanje učiteljev največkrat zavirajo nizka predstava o sebi in učenju, nizka pričakovanja in pomanjkanje učinkov, nizka toleranca nepredvidljivih težav, bojazen pred delanjem napak, strah in izogibanje tveganju. Takšna osebna prepričanja imajo lahko negativni

pojav na učne rezultate« (Marentič idr. 2003, 127). Ferjan (2005, 206) navaja, da je potrebno razumeti in upoštevati motiviranje tudi z vidika managementa v izobraževanju. Učitelji se nahajajo v položaju, ko morajo znati uspešno motivirati sebe, sodelavce in učence – udeležence njihovega delovnega procesa. Kajti pogoj za uspešno in kvalitetno delo je motiviranost vseh navedenih oz. sodelujočih. Učitelji so namreč vedno v interakciji z nekom, ki sooblikuje njihovo delo ter vpliva na rezultate.

Ravnatelj kot motivator zaposlenih učiteljev

Kot izjemno pomemben subjekt za motiviranje učiteljev se v literaturi (Ferjan 2005; Everard in Morris 1996; Jakopec 2007) pojavlja vloga vodstva šole, konkretno ravnatelja v osnovni šoli.

Vloga ravnatelja kot motivatorja je večplastna, predvsem pa se poudarja zgled, odnos do delavcev, materialna in moralna podpora, zagotavljanje delovnih pogojev, spodbude pri inovativnih idejah ali na kratko »v učitelja usmerjeno vodenje«. Ravnatelj prevzema pomembno odgovornost že z vizijo, s katero skuša povezovati vse deležnike »pedagoškega trikotnika«. Sledi kadrovanje učiteljev, motiviranje za kvalitetno delo, spremljanje in usmerjanje pedagoškega procesa, obenem pa stalna skrb za zadovoljevanje potreb zaposlenih, učencev, njihovih staršev ter širšega lokalnega okolja. V prvi vrsti je ravnatelj pedagoški vodja, kar v ospredje postavlja nujno naravnost k učenju, napredku in rasti, podpori in priznanju ter vrednotenju učnih rezultatov tako zaposlenih (učiteljev) kot učencev.

To od ravnateljev zahteva mnoga znanja in značilnosti managerja, hkrati pa je kljub željam po učinkovitosti vse prevečkrat omejen v svojem vplivanju (finančna sredstva za izobraževanje in delovno okolje, predpisi, lokalne značilnosti, osebne lastnosti, klima in kultura v šoli, pripadnost – poklicna identiteta posameznikov ipd.).

Ferjan (2005, 189–193) razčlenjuje dolgoročno in akcijsko zasnovanost managerskega planiranja v izobraževanju, s katerim se predvideva organizacija izobraževanj, ukrepi motiviranja za izobraževanje, kontroliranja in zagotavljanja kakovosti, planiranje kadrovske dejavnosti, razvoja informatike in razvoja (lastne) kariere.

Kot navaja Trnavčević (2000, 89–90) pa je ena prednostnih nalog vodstva šole usmerjanje v vseživljenjsko izobraževanje in učnje zaposlenih ter razvijanje prepričanja, da je vsak posamezen

učitelj odgovoren za to, da ugotovi svoje potrebe po izobraževanju in poišče ustrezne učne priložnosti, s tem pa poveča svojo lastno kakovost.

Starejši osnovnošolski učitelji in njihov karierni razvoj

Po »enostavni« karierni lestvici so starejši učitelji tisti, ki so v pozni oz. zreli karieri, stari od 45 do 65 let in imajo več kot 25 let delovne dobe.

Besedna zveza »starejši učitelji« opredeljuje učitelje, ki so že prešli prve tri karierne faze po Hubermanu (Javrh 2007):

1. začetno odkrivanje in zaznavanje značilnosti poklica (1. do 3. leto službovanja),
2. stabilizacija in začetek razvijanja kompetenc (4. do 6. leto),
3. poklicna aktivnost – eksperimentiranje in samoocenjevanje, dokazovanje in napredovanje ter pojav dvoma (7. do 18. leto),
4. umirjenost zrele kariere, samozaupanje, učinkovitost poučevanja in distanciranje do šolskih reform (19. do 30. leto),
5. odmikanje in izpreganje: umirjeno ali zagrenjeno (do upokojitve).

V razvoju učiteljeve profesionalnosti so se sicer skozi čas zvrstila štiri značilna obdobja, skozi katera smo prišli do današnjega »nezavidljivega« položaja starejših učiteljev v osnovni šoli:

- predprofesionalno obdobje – učitelj kot posredovalec in prenašalec točno določenih znanj, metodično okorel in omejen;
- avtonomni profesionalizem – učitelj univerzitetno izobražen, pridobiva profesionalno avtonomijo, razvija »v učence usmerjen pouk«, a je premalo samozavesten;
- kolegialni profesionalizem – pojav sodelovalne kulture, timsko delo, učenje učenja, individualizirani pouk, šola – učeča se skupnost;
- postprofesionalno obdobje, kot odziv globalizacije – tekmovalnost, tržne zakonitosti in primerjave znanja; zaradi tega sledi centralizirano predpisani kurikulum, standardi znanja, zunanje preverjanje in napredovanje/ocenjevanje učiteljev s točkami.

Stanje v slovenski šolski praksi danes je komaj kaj nad obdobjem avtonomnega profesionalizma. Za procese zadnjih dveh obdobj so potrebna znanja in kompetence, ki jih med starejšimi učitelji ni v zadovoljivi meri – kdor jih želi pridobiti, mora imeti za to

PREGLEDNICA 1 Opredelitev kariere

| Starost | Obdobje kariere |
|-----------|---------------------|
| Do 30 let | Predkariera |
| 15–30 let | Zgodnja kariera |
| 30–45 let | Srednja kariera |
| 45–65 let | Pozna/zrela kariera |

veliko osebne motivacije in zavednosti, pogosto tudi finančne sposobnosti, da lahko stopi na pot tovrstnega (samo)izobraževanja.

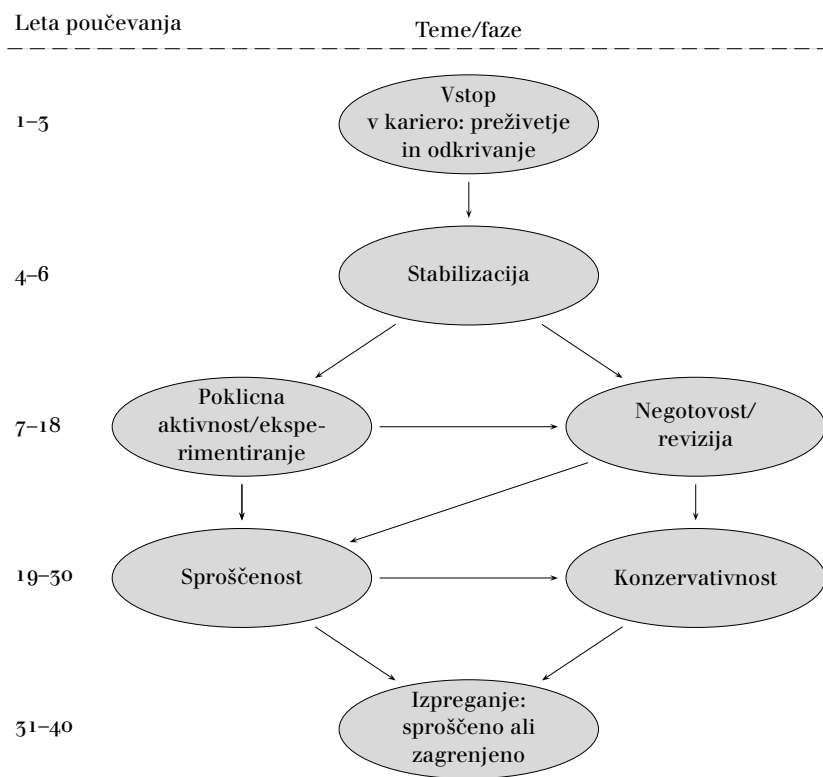
Skozi čas je nastajal in zorela tudi t.i. poklicna identiteta, ki je: »konglomerat lastnih izkušenj in izkušenj vseh, ki so ta poklic opravljali pred njim in ga opravljajo hkrati z njim ter pridobljenih modrosti o tem, kako opravljati delo. Zato ni čudna ugotovitev, da se učitelji trudijo ohraniti obstoječe stanje kolikor je mogoče dolgo. Spremembe namreč pretijo, da bodo razveljavile te izkušnje in jih s tem oropale pridobljenih spretnosti ter jih zmedle glede namena, s tem pa porušile prefinjene racionalizacije in kompenzacije, s pomočjo katerih jim je uspelo uskladiti različne vidike svojega položaja« (Marentič Požarnik idr. 2005).

Poklicna pot in kariera učitelja je zaradi posebnosti delovnega mesta in vpliva na generacije mladih še kako potrebna analize. Dosedanja opredelitev kariere je prikazana v preglednici 1.

Sočasno s kariero se izgrajuje tudi poklicni razvoj, saj se s pridobljenimi delovnimi izkušnjami oblikujejo pomembne subjektivne izkušnje učiteljev, ki mu postanejo vodilo za pedagoška ravnanja v neposredni praksi. Po Ryanu se učiteljev poklicni razvoj deli na štiri obdobja (Devjak in Polak 2000, 71–74):

1. obdobje idealnih predstav (fantasy stage), ki se prične že v času odločanja za učiteljski poklic in dodiplomskega izobraževanja;
2. obdobje preživetja (survival stage), od prvega do tretjega leta poučevanja, ko posameznik spozna dejansko stanje, odstopanja od svojih idealov, je preobremenjen z delom in obvladovanjem procesa pouka, začne dvomiti vase in pogreša oz. išče podporo med sodelavci;
3. obdobje izkušenosti (mastery stage) nastopi postopoma, ko učitelj pridobi nadzor nad delom, oblikuje določene rutine poučevanja in realno kritično sprejema napotke in pomoč.

Ker pa se v tem času pojavlja tudi strah pred novostmi in ponovnim tveganjem, ki ga prinese uvajanje novosti in se že izoblikuje tudi kritičnost do šolskega sistema, programov in do premajhne



SLIKA 1 Hubermanov model razvoja kariere učiteljev (povzeto po Javrh 2007)

podpore pri uvajanju novosti, je Hermans s sodelavci tem trem obdobjem dodal še četrto obdobje:

4. obdobje ponovne dovzetnosti za vplivanje (impact stage), ko učitelji začnejo ponovno reflektirati svoje delo in prispevek k napredku učencev. Zgodi se, da se ob tem nenadoma počutijo osamljene, delo jih prične izčrpavati, rutina jih utruja in iščejo spet nove metode dela, pri čemer se odločajo tudi za nadaljnji študij ali pospešeno izobraževanje.

Hubermanov fazni model kariere podrobneje opredeljuje čas in vsebinske značilnosti posameznih kariernih faz, pri čemer loči v dveh fazah t.i. harmonično (pozitivno) in problematično (negativno) pot razvoja učiteljeve kariere, iz katerih se že lahko predvidi »izid« ob upokojitvi (Javrh 2007).

Z vidika osnovne teme se podrobneje ozrimo na fazo »sproščenosti« ter »konzervativnosti«, ki sovpadata z laičnim terminom

»starejših učiteljev«. Ti dve fazi zajemata obdobje med 43. in 54. letom starosti in sta že prvi del pozne kariere. Drugi teoretiki pa to obdobje imenujejo tudi »pozna zreła kariera« oz. obdobje »vzdrževanja«, kateremu sledi zadnja faza – »upad«.

V fazi sproščenosti »učitelj postopno upadanje energije in entuziasma kompenzira z večjim občutkom zaupanja in sprejemanja samega sebe«. Ta faza je zaznamovana z umikanjem iz obdobja aktivizma v večjo mirnost, zaznamujejo pa jo tri poglobitve teme (Javrh 2007, 79–80):

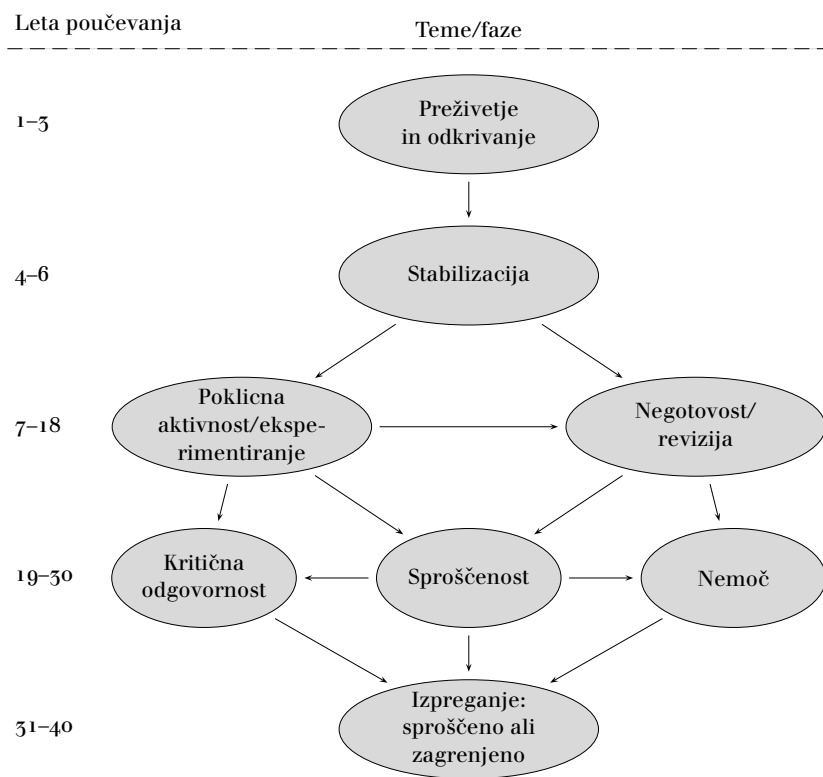
- zmanjševanje profesionalnega vlaganja (učitelji so bolj mirni, sproščeni, manj angažirani, manj entuziasti, manj energični),
- povečanje učinkovitosti poučevanja, hkrati pa odmik iz profesionalnega cikla v družino in prosti čas,
- prisoten je občutek večje sprejetosti samega sebe v smislu »vzemite me, kakršen sem«.

V sočasno možni fazi konservativizma pa se učitelji te starosti opisujejo kot preudarnejši in veliko bolj skeptični do šolskih reform. Iz tega stanja se lahko razvije najslabši scenarij zaključka učiteljeve kariere, to je, da se umaknejo v grenkobo in zagrenjenost in se globoko nezadovoljni povsem umaknejo iz možnih aktivnosti zadnjega kariernega obdobja.

V fazi izpreganja (umika), ki se prične oblikovati po 30. letu delovne dobe, se zelo zazna predhodna karierna faza sproščenosti oz. faza konservativizma. Po Hubermanu je umik iz konservativizma očitno viden kot »funkcionalna marginalizacija na nivoju šole ali na nivoju šolskega sistema, saj se učitelj pogosto ne strinja s prevladujočo politiko oz. šolsko prakso« (Javrh 2007, 83–84).

Huberman opredeljuje tri poglobitve načine izpreganja (Javrh 2007, 83–84):

1. miren umik, ki pomeni preusmeritev energije od dela v šoli k drugim področjem ali v razredu k skromnejšim, bolj specializiranim oblikam;
2. zagrenjeni umik, ki ima zasnove že v prejšnji fazi in se izraža skozi nezadovoljstvo z učenci, starši, vodstvom in šolsko politiko;
3. »izdani« pa so posebna skupina, ki je veliko sebe vložila v aktualne spremembe šolskega sistema, a se razočarani v tem obdobju umaknejo na »nujni minimum«, se izrazito »deinvestirajo«, prakticirajo delovni »strateški minimum«.



SLIKA 2 S-model razvoja kariere učiteljev, ki upošteva slovenske posebnosti (povzeto po Javrh 2007)

Z željo, da bi preverili veljavnost prej omenjene teorije na slovenskih tleh, je nastala kvalitativna raziskava o poklicnih poteh učiteljev v Sloveniji (Javrh 2007, 72). Vodilne teme so bile učiteljeva kariera (kaj je, kaj pomeni), delovne izkušnje (in zaposlitve) posameznika in načrti za prihodnost ter vpliv stalnega strokovnega izpopolnjevanja in izobraževanja na razvoj kariere. Priložnostni vzorec je bil sestavljen podobno kot švicarski in upoštevajoč podobnosti obeh šolskih sistemov je bilo pričakovati, da bodo rezultati identični. Vendar je v t. i. S-modelu razvidnih nekaj posebnosti, ki so značilne (samo) pri nas.

Modificirani model omogoča primerjavo s Hubermanovim in vidimo lahko specifično, ki se v Sloveniji pojavi v predzadnji fazi, fazi zrele kariere, med 19. in 30. letom delovne dobe (starost 40 do 55 let).

V obdobju preživetja in odkrivanja so pomemben dejavnik obli-

kovanja nadaljnjega učiteljevega profila delovne izkušnje na samem začetku službovanja ter osnovni razlog, zaradi katerega so se odločili za učiteljski poklic. Vedno se bolje obnesejo kandidati, ki so že na samem začetku našli stik z učenci in jim je bila učiteljevanje prva izbira poklica in so imeli dobrega mentorja v času pripravništva.

V fazi stabilizacije se slovenski učitelji znajdejo na dveh pozicijah: zaposlitev in nadaljevanje na izbranem delovnem področju ter razmišljanje o alternativah (izstop iz poklica). Tisti, ki ostajajo, že začutijo samozavest in suverenost, pri čemer se nekateri umaknejo v intimo svoje učilnice, drugi pa ambiciozno prehajajo v fazo poklicne dejavnosti/eksperimentiranja. Prav tukaj se zazna »prehitevanje« pri prehodu med fazami v primerjavi s Hubermanovim modelom.

Vzemimo, da je to v vrstah slovenskih učiteljev posledica (pre)-pogostih sistemskih sprememb, uvajanja novih učnih vsebin, drugačnih praks poučevanja, hitrega razvoja in uvajanja informacijsko-komunikacijske tehnologije v pouk, splošnih družbenih sprememb ter ukrepov večjega javnega nadzora nad delom učitelja in odvzema nekaterih pravic (napredovanja, nagrajevanja delovne uspešnosti).

V fazi eksperimentiranja se pri nas mnogi učitelji ukvarjajo z vprašanjem nadaljevanja študija, postanejo prepoznavni, suvereni, občasno oportunisti vodstvu šole ter najdejo svoje mesto tudi navzven. Taki skoraj zagotovo napredujejo po pozitivni strani kariernega modela in ta čas opisujejo kot najlepša leta poučevanja. Ambiciozni učitelji so v tem obdobju že lahko dosegli vse formalne stopnje napredovanja (nazivi, plačilni oz. plačni razredi) ali napredovali do pomočnika oz. ravnatelja. Nekaj pa jih v tej fazi doživi zlom, ki so ga povzročile situacije nemoči: konflikti z učenci/starši, ravnateljem, sodelavci ter neprimerni odziv okolja, ko (če) je učitelj storil napako. Posledice takega stanja so neugodne, tudi usodne za nadaljevanje pozitivne kariere. Iz njih se rodijo zagrenjeni in odmaknjeni individualisti, katerih poklicna samopodoba se začne razkrajati. Še bolj kot sicer so pri teh učiteljih vidne značilnosti »izgorevanja« in čustvene preobremenjenosti. Zaradi teh negativnih občutij, splošnega nezadovoljstva strahu pred rutino in odmiranjem v stroki se začne drsenje v negotovost/revizijo in naprej v nemoč ter zagrenjeno izpreganje.

Razočarani in »zlomljeni« učitelji v tem obdobju zdrsnejo *v fazo nemoči*, soočajo se z dilemami in obtoževanjem samega sebe, izdajo ga živci in za ceno vzdržnosti na delovnem mestu postaja po-

puštljiv preko vseh meja. Doživijo osebno krizo, ki je intenzivnejša kot pri švicarskem modelu. Glavni razlog za to stanje je občutek osebne ogroženosti in nespoštovanja njega samega, kar razume skozi odzivanja učencev, s katerimi nima stika. Nemoč se razvije v izgorelost, pojavi se socialna izoliranost in želja po umiku.

Faza kritične odgovornosti je naša posebnost, ki se je razkrila v tej raziskavi. Oblikuje se pri učiteljih, ki so se aktivno razvijali in potrjevali skozi fazo eksperimentiranja do te mere, da so avtonomni, suvereni in razumno kritični do šolske stvarnosti in položaja učitelja nasploh. Tak učitelj je ob dobrem poznavanju stroke razvil uspešno učno prakso, dosega uspehe in se potrjuje, zato se loteva inovacij, polemik o zaznanih nepravilnostih ali načrtovanih spremembah ter se ne vdaja političnim ali ekonomskim interesom. Ugotovljene pomanjkljivosti ali pomanjkanje vizije mu postane izziv, ne bojijo se neugodnih reakcij okolja in kot taki lahko postanejo tudi opozicija vodstvu šole.

Postopno izpreganje kot zadnja faza kariernega razvoja učitelja se tudi pri nas razvija v dve smeri: sproščeno izpreganje in zagrenjeno izpreganje. »Odhajajoči« sproščeni in zagrenjeni učitelji navajajo nekaj tipičnih zdravstvenih težav z glasilkami, splošno utrujenost in znake poklicne izgorelosti. Pri zagrenjenih je prisotno bistveno poslabšanje splošne kondicije, ki vpliva na opravljanje delovnih obveznosti doma ali pa v službi. Pri sproščeni se še ohranja želja po eksperimentiranju in pestrosti poučevanja, stik z učenci je še živ in odnos z vodstvom šole ne poraja novih konfliktov, kar se z zagrenjenimi sicer pogosto dogaja. Pomembna razlika je v obvladovanju disciplinskih težav, kjer zagrenjeni učitelji ne najdejo več učinkovite prakse, počutijo se prezrte in nespoštovane, a za to krivijo druge. Nekateri za opravljanje delovnih obveznosti namenjajo čedalje več časa in energije, da bi nadomestili upadajoče moči in usihanje sposobnosti, sproščeni pa zavzamejo »status starega učitelja«, ki omogoča izolacijo in dezinvestiranje. Sproščeni in v dobri kondiciji še ne bi šli v pokoj, nekateri celo razmišljajo o novih možnosti razvijanja kariere na drugih (političnih) področjih.

Ob tem so zanimiva konkretna mnenja učiteljev naše šole, ki so jih zaupali v interni anketi. Na vprašanje o njihovem doživljanju zadnjih nekaj let v službi so napisali naslednje:

Kljub vse večjim pritiskom laične javnosti, delodajalcev in slabši delovni klimi ... imam svoje delo rada in bom vztrajala!

Naše delo bi bilo lažje in uspešnejše, če bi bila šolska politika boljša! Žal mi je, da moramo zaradi stroškov (pomanjkanja denarja) omejevati izobraževanja!

Moti me, da se v kolektivu delimo na »stare in mlade« – stari delamo vsaj enako ali celo več kot ta mladi. Menim, da so včasih starejše učiteljice bolj cenili in upoštevali, kot jih danes.

Učiteljem naj pustijo več časa za poučevanje in manj birokracije, pa bomo rajši in dobro delali.

Učitelji smo bili vedno tiho in smo vse naredili, pa nismo nazadnje nič vredni! Po toliko letih dela, kot jih imam jaz, že komaj čakam, da odidem ...

Treba je vedeti, da se vsak človek enkrat izčrpa – tudi učitelji! Zato mi izobraževanje za delo ni več prioriteta.

Stari učitelji nismo več zanimivi v razredu – šolska oblast naj razmisli o razbremenjevanju, ne pa podaljševanju delovne dobe v šolstvu!

Možnosti za napredovanje učiteljev – horizontalna in vertikalna kariera

Učitelj v osnovni šoli ima na svoji poklicni poti dokaj skromne možnosti za »stopnjevanje« kariere v smislu kvalitativnega napredovanja na delovnem mestu:

- horizontalna kariera – stopnjevanje zahtevnosti dela na istem delovnem mestu;
- vertikalna kariera – napredovanje od učitelja do pomočnika ravnatelja oz. ravnatelja.

Možna so še formalna napredovanja:

- v strokovne nazive mentor, svetovalec in svetnik,
- v plačne razrede v skladu z uspešnostjo, ki se letno ocenjuje.

Formalno napredovanje učiteljev sta omogočala Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive ter Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vrtcih in šolah v plačilne razrede. Slednjega je leta 2008 zamenjala Uredba o napredovanju javnih uslužbencev v plačne razrede, ki prav tako določa način in postopek preverjanja izpolnjevanja pogojev za napredovanje, postopek točkovanja in časovno razporeditev napredovanja.

Omenjeni pravilniki in s tem možnost napredovanja zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v plačilne razrede trenutno ne veljajo več. Uveljavitev Zakona o javnih uslužbencih in novega plačnega sistema v javnem sektorju je ukinila obstoječe možnosti napredovanj in prinesla napredovanja v plačne razrede pod drugačnimi pogoji.

Dejstvo je, da je osnovnošolski učitelj doslej lahko razmeroma kmalu dosegel svojo najvišjo realno dosegljivo raven: učitelj svetovalec, 5. plačilni razred. Z dobrim delom, aktivnim doizobraževanjem, s podporo kolektiva in ob razumevajočem vodstvu šole oz. dobrem sindikalnem zaupniku, se je napredovanje zgodilo znotraj možnega – teoretično gledano v največ dvanajstih letih. Najvišji naziv – svetnik – je za povprečnega osnovnošolskega učitelja teže dosegljiv, saj predvideva dejavnosti in naloge, ki jih ne more realizirati zgolj na svojem delovnem mestu.

Enako velja za plačilne/plačne razrede, ki so sicer v zadnjih letih doživeli bistvene spremembe, prav tako pa so že na samem začetku uvrščanja v takratne plačilne razrede prinesli razdor in nemir v učiteljske vrste. A ob prej navedenih pogojih se je uvrščanje v te razrede vzporedno z napredovanjem v nazive lahko zgodilo v desetletju in pol.

Precej pomemben dejavnik, ki je leta 1999 v učiteljske vrste vnesel precejšen nemir, pa je priznavanje razlike v doseženi stopnji izobrazbe (nekdanja VI. in VII. stopnja). Za nekatere učitelje je to bil izziv in če so univerze razpisovale programe za doizobraževanje, so se celo vpisali in se izobraževali ob delu. Za mnoge pa niti ni bilo razpisov in torej nobene možnosti za študij. Ostala pa je razlika v plačilu za »isto delo« in neprijazen občutek nekakšne »poklicne degradacije«, ki je nekatere učitelje zelo prizadel ali vsaj demotiviral za nadaljnja udejstvovanja in razvoj poklicne kariere.

Izhodišča za spremembe v našem kolektivu

V šolskem letu 2007/2008 sem ob ugotovitvah o stanju v kolektivu naredila »poseben« načrt nadaljnjega izobraževanja in strokovnega usposabljanja učiteljev. Izhajala sem iz naslednjih dejstev:

1. starost zaposlenih,
2. delovna doba zaposlenih,
3. stopnja izobrazbe zaposlenih,
4. doseženi plačni razredi in nazivi zaposlenih.

Želela sem preseči navedene dejavnike v tem smislu, da ne bi bili oz. ne bi postali »demotivatorji« v procesu strokovnega izpopolnjevanja in profesionalne rasti starejših učiteljev.

Nadalje sem izhajala iz ugotovitev:

- da imamo zelo veliko število učiteljev v obdobju zrele kariere, ki se že preveša v pozno in kaže prve znake razhajanj med dobrimi in »slabimi« ali ambicioznimi in »utrujenimi« učitelji;
- da nimamo skoraj nobenih vzvodov zunanje motivacije, s katerimi bi navduševali starejše učitelje za stalno strokovno spopolnjevanje, uvajanje sprememb in skrb za lastni profesionalni razvoj;
- da je realno možna kariera (napredovanja) večine učiteljev že udejanjena;
- da učitelji nimajo možnosti formalnega izobraževanja za dvig stopnje izobrazbe;
- da je pri nekaterih učiteljih že prisotna »faza nemoči« (pogosteje se pojavljajo težave pri reševanju disciplinskih prekrškov, težko je motivirati nekatere za dodatna dela na šoli, pojavil se je primer zlorabe alkohola, socialna izoliranost in psihosomatske zdravstvene težave);
- da pa se dogaja toliko sprememb, novosti in posegov v strokovno delo, da je nujno slediti, upoštevati usmeritve ter zagotavljati kvalitetno izvajanje učno-vzgojnega procesa na šoli. In za to seveda takoj nekaj storiti.

Načrt konkretnih sprememb

Najprej sem sprejela odločitev, da približam strokovna izobraževanja kolektivu, izbiram teme, ki so aktualne, več poudarka dam pozitivni klimi in kulturi, da razvijam pripadnost in vpetost posameznikov v skupno delo in skušam navduševati tudi za opravljanje manj prijetnih in »manj nujnih« delovnih obveznosti.

Izkazovala sem javno podporo vsem, ki so karkoli pozitivnega storili za lastni profesionalni in karierni razvoj in pri hospitacijskih razgovorih individualno navduševala za permanentno izobraževanje.

Po vzoru oz. managerskih napotilih sem svojo osebno kariero tudi sama nadgrajevala z udejstvovanjem na lokalnem nivoju in širše ter nadaljevanjem študija (ob delu).

V naslednjih štirih letih (do leta 2012) smo na šoli izvedli naslednje pomembne aktivnosti:

- večino izobraževanj smo organizirali na šoli, za celoten kolektiv skupaj, in najpomembnejše vsebine so bile:
 1. Mreže 1 – 2008 in 2009,
 2. Glasserjeva teorija dobre šole – 2009 in 2010,
 3. Mediacija, EFT metoda in skrb za lastno zdravje (učiteljev) – 2010 in 2011,
 4. Vzgojni načrt – 2009 in naprej (še traja),
 5. Posodobitve pouka – metode poučevanja in uporaba IKT – 2009 in naprej (še traja),
 6. Učenje učenja (2012 – se še izvaja);
- udeleženci študijskih skupin so nas na mesečnih konferencah obveščali o aktualnih vsebinah s teh srečanj, enako tudi ostali kolegi, ki so šli individualno na izobraževanje;
- ob uvedbi evidentiranja delovnega časa smo se dogovorili za posebnost priznavanja dejavnosti, s katerimi se je šola predstavila širše (razpisi, natečaji, raziskovalne naloge, tekmovanja);
- skrbno smo preverili možnosti napredovanj za učitelje, ki so še lahko uveljavljali to pravico;
- poskrbeli smo za več javne promocije in predstavitev šole navzven, »zasidrili« dve tradicionalni prireditvi šole in sodelovanje z društvi in ustanovami v okolici;
- izvajali smo interne šolske razpise, počitniške delavnice, srečanja za nadarjene učence ali interesne skupine (krožke, učence izbirnih predmetov), uvedli smo nagradni izlet za učence;
- učiteljem, ki so se odločili za dodatno izobraževanje (študij ob delu) smo kolektivno pomagali;
- v vse procese sem se vključevala kot ravnateljica tudi sama, izvajala enake zadolžitve, sodelovala pri šolskih akcijah, spodbujala in (kolikor sem lahko) nagrajevala.

Primerjalno stanje (po petih letih)

V preglednicah 2–6 so razvidne spremembe izhodiščnega stanja od šolskega leta 2007/2008 do šolskega leta 2012/2013.

PREGLEDNICA 2 Starost zaposlenih

| Starost | 2008 | 2013 |
|-----------|------|------|
| Do 30 let | 2 | 0 |
| Do 35 let | 4 | 3 |
| Do 40 let | 1 | 3 |
| Do 45 let | 6 | 3 |
| Do 50 let | 12 | 5 |
| Do 55 let | 2 | 11 |
| Do 60 let | 0 | 2 |

»Kritična« starost zaposlenih je (po Hubermanu) med 43 in 54 let in dlje; v letu 2008 je bil delež zaposlenih te starosti pri nas 74 % (20 od 27 učiteljev), v letu 2013 pa je delež narasel na 77,7 % (21 od 27 učiteljev).

PREGLEDNICA 3 Delovna doba zaposlenih

| Delovna doba | 2008 | 2013 |
|--------------|------|------|
| 0 do 4 leta | 1 | 0 |
| 5 do 9 let | 4 | 5 |
| 10 do 14 let | 3 | 3 |
| 15 do 19 let | 2 | 1 |
| 20 do 24 let | 0 | 1 |
| 25 do 29 let | 8 | 3 |
| 30 do 34 let | 9 | 12 |
| 35 do 39 let | 1 | 2 |

»Kritična« leta v karieri (po Hubermanu) so med 19. in 30. letom delovne dobe; v letu 2008 je bilo v tej fazi kar 18 od 27 učiteljev (66,7 %), pri čemer je imelo nad 30 let delovne dobe 10 učiteljev (37 %); v letu 2013 imamo enako število učiteljev z delovno dobo med 19 in 30 let, narasel pa je delež tistih nad 30 let – sedaj jih je 14 (51,8 %).

PREGLEDNICA 4 Stopnja izobrazbe

| Stopnja izobrazbe | 2008 | 2013 |
|-------------------|------|------|
| VII | 9 | 9 |
| VII | 4 | 5 |
| VI | 12 | 12 |
| V | 1 | 1 |
| Drugo | 1 | 0 |

Razmerje med VI. in VII. stopnjo izobrazbe je 13 : 14 ali 48 % : 52 % v prid VII. stopnje. Od leta 2008 do sedaj je ena delavka s študijem ob delu pridobila VII. stopnjo, ena s VI. stopnjo pa se je upokojila.

PREGLEDNICA 5 Uvrstitev v plačne razrede

| Plačni razred | 2008 | 2013 |
|---------------|------|------|
| Ni uvrstitve | 2 | 1 |
| 1. | 0 | 2 |
| 2. | 3 | 2 |
| 3. | 2 | 2 |
| 4. | 2 | 1 |
| 5. | 19 | 19 |

Kar 19 od 27 učiteljev (70,3 %) je že uvrščenih v najvišji plačilni razred, kar pomeni, da nimajo več nobene možnosti za napredovanje. Leta 2008 je imelo možnost napredovanja 9 učiteljev, v letu 2013 pa ima to možnost samo še 7 učiteljev.

PREGLEDNICA 6 Doseženi nazivi zaposlenih

| Naziv | 2008 | 2013 |
|---------|------|------|
| Brez | 3 | 1 |
| Mentor | 5 | 7 |
| Svetov | 19 | 17 |
| Svetnik | 0 | 2 |

V letu 2008 je kar 19 od 27 učiteljev (70,3 %) že imelo naziv svetovalec, ki je realno možno dosegljiv za osnovnošolske učitelje. Dve učiteljici sta do leta 2013 napredovali v naziv svetnik, dva pa v naziv mentor. Tako ostaja samo še 8 učiteljev, ki bi lahko napredovali do naziva svetovalec.

Zaključne ugotovitve

V zadnjih petih letih je bilo na šoli vendarle opaziti pozitivne premike pri spodbujanju, usmerjanju in razvijanju kvalitete strokovnega dela naših zaposlenih. Kljub temu, da se je do danes kro-

nološko stanje še »poslabšalo«, je v vmesnem času evidentno napredovanje zaposlenih posameznikov v plačne razrede, nazive in pridobitev višje stopnje formalne izobrazbe (študij ob delu).

Menim, da so bile moje odločitve glede izvedbe izobraževanj, posredovanja novih znanj kolegom, priznavanje ur za doprinos, izvajanje novih dejavnosti in akcij z učenci ter podpora pri napredovanjih in študijskih obveznostih posameznikov smiselne, uspešne in spodbudne. Pokazatelji tega so tudi več sodelovanja pri dejavnostih v šolski okolici, sodelovanja na natečajih in razpisih, redna udeležba in dobri dosežki ekip na raziskovalnih področjih in tekmovanjih, dobra klima in sodelovalna kultura v kolektivu in splošno dobro počutje ter pozitivna naravnost zaposlenih.

Glede na zakonitosti in trenutne značilnosti našega kolektiva, glede na ukrepe pokojninske reforme, uvajanje sprememb ministrstva in glede na vse uveljavitve iz ZUJF-a pa menim, da bodo tovrstna prizadevanja v našem kolektivu iz dneva v dan večja nuja, potreba in pogoj, pri čemer pa bo še tako izjemna dobra volja in želja vodstva šole (ravnatelja) odločno premalo.

Staranje aktivnega prebivalstva, podaljševanja delovne dobe in posebnosti, ki jih pri svojem delu doživljamo starejši, so tako nujna tema nadaljnjih raziskav in iskanj dobre prakse, ki bo presegla negativne pojave in manj prijetne značilnosti delovne kariere v poznih zrelih letih oz. letih izpreganja.

Literatura

- Marentič Požarnik, B., J. Kalin, B. Šteh in M. Valenčič Zuljan. 2003. *Strokovna avtonomija in odgovornost pedagoških delavcev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Brečko, D. 1998. *Kako se odrasli spreminjamo*. Radovljica: Didakta.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. 2011. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf
- Delors, J. 1996. *Učenje, skriti zaklad: poročilo mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Devjak, T., in A. Polak. 2000. *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Eurydice. 2005. *Pomembne teme v izobraževanju: v Sloveniji Prenavljanje pedagoškega študija, v Evropi Učiteljski poklic v Evropi; zbornik besedil o izobraževanju učitelje*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Everard, B., in G. Morris. 1996. *Uspešno vodenje*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

- Ferjan, M. 1996. *Skrivnosti vodenja šole, k znanju, uspehu in ugledu*. Radovljica: Didakta.
- Ferjan, M. 2005. *Management izobraževalnih procesov*. Kranj: Moderna organizacija.
- Jakopec, F. 2007. *Vplivi na vodenje in delovno zadovoljstvo zaposlenih v šoli*. Radovljica: Didakta.
- Javrh, P. 2007. »Fazni model razvoja kariere slovenskih učiteljev.« *Sodobna pedagogika* 58 (5): 68–87.
- Jurman, B. 1981. *Človek in delo*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Krajnc, A. 1982. *Motivacija za izobraževanje*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Ličen, N. 2009. *Uvod v izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Lipičnik, B. 1996. *Človeški viri in ravnanje z njimi*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Musek, J., in V. Pečjak. 2001. *Psihologija*. Ljubljana: Educy.
- »Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vrtcih in šolah v plačilne razrede.« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro4/predpis_PRAV2204.html
- »Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive.« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro2/predpis_PRAV4272.html
- Trnavčevič, A. 2000. *Raznolikost kakovosti*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- »Uredba o napredovanju javnih uslužbencev v plačne razrede.« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro7/predpis_URED4797.html

■ Lilijana Bele je ravnateljica na oš Frana Kocbeka Gornji Grad.
lilijana.bele@gmail.com

Projekti mobilnosti Leonardo da Vinci: priložnost za usposabljanje učiteljev za delo v novih programih

Frančiška Al-Mansour

Srednja poklicna in strokovna šola Bežigrad – Ljubljana

Novi programi v poklicnem in strokovnem izobraževanju zahtevajo tudi drugačen način dela učiteljev, na njihovih pristopih sloni kvaliteta uvajanja in izvajanja novih vsebin. Z uvajanjem novih programov smo morali prevzeti dejavno vlogo pri izvajanju sprememb. Zato so učitelji, ki so poučevali v novih programih, utemeljeno izpostavili potrebo in željo po dodatnem strokovnem usposabljanju. In prav iz teh realnih potreb učiteljskega kadra se je rodila ideja za njihovo usposabljanje v okviru projektov mobilnosti – Leonardo da Vinci, ki ga predstavljamo v prispevku. Učitelji (in dijaki) že vrsto let na partnerskih šolah Finske, Nemčije, Italije, Francije in Španije pridobivajo uporabna znanja za opravljanje njihovega dela. Mednarodne povezave so dajale in še dajejo učiteljem možnost za širitev njihovih pogledov na učenje in poučevanje, ideje za drugačno poučevanje, razkrivajo jim moderne didaktične pristope ter vzpostavljajo projektno sodelovanje med učitelji in institucijami. Njihovo delo temelji tudi na konkretnih izkušnjah. Ugotavljamo, da so učitelji dobro izkoristili priložnosti, ki jih ponujajo projekti mobilnosti in izkušnje uporabili za kvalitetno delo v novih programih poklicnega in strokovnega izobraževanja.

Ključne besede: mobilnost, novi programi, usposabljanje učiteljev, profesionalni razvoj in ustvarjalnost učiteljev, mednarodno povezovanje in sodelovanje

Uvod

Različni poklici in mladi, ki so prihajali iz različnih okolij in sredin ter se družili med seboj, so dajali naši šoli in izobraževanju na njej svojevrsten pečat. Pomemben pečat so pustili in prispevali tudi učitelji, o čemer bi lahko pričale različne generacije, saj danes obiskujejo šolo hčere in sinovi, pa tudi že vnuki prvih vajencev. Zato lahko nekoč in danes zaposleni na šoli s ponosom gledajo na prehojeno pot. V tem času so se spremenili tako poklici, materiali in načini, kot tudi pogoji dela. Poklici določenih profilov so se preselili na druge šole ali izumrli, ostali so se morali posodobiti in prilagoditi novim razmeram, kar je in še terja od učiteljev ne-

nehno dodatno izobraževanje, tako v stroki, kot tudi na področju novih učnih metod.

S kvalitetnim delom in sodobnim poučevanjem želimo, da dijaki naše šole pri nas razvijejo svojo ustvarjalnost, oblikujejo svojo osebnost in pridobijo potrebna poklicna znanja in veščine. Zato se povezujemo s podjetji in servisi, da dobimo informacije, kakšen kader potrebujejo, hkrati pa nas seznanjajo z novostmi, ki jih posredujemo dijakom. Tako skušamo s skupnimi močmi izobraziti sodoben kader, kakršnega potrebuje trg.

S spremembo poklicnih standardov ter posledično tudi s spremembo programov izobraževanja se je naša poklicna in strokovna šola med prvimi v Sloveniji znašla pred zahtevno nalogo uvajanja in izvajanja novih programov. Prvi program, ki smo ga izvajali po novih smernicah, je bil uvajalni program avtoserviser in smo ga poskusno izvajali štirje zavodi.

Za sam začetek k pristopu in oblikovanju izvedbenega kurikula sem oblikovala programski učiteljski zbor, v katerem so bili vsi učitelji, ki sem jim namenila pomembno vlogo pri izvajanju novega programa. Pred tem sem opravila razgovore z zaposlenimi (imam srečo, da sem zaradi velikega števila zaposlenih imela možnost izbire) in imenovala tiste, za katere sem menila, da bodo zadane naloge opravili strokovno in kvalitetno.

Potrebno je bilo opustiti individualno naravnost dela učiteljev, saj so novi programi poudarjali sodelovanje vseh učiteljev v povezovanju splošnih znanj, strokovnih vsebin in praktičnega dela. Učitelji so se morali med seboj povezovati, dogovarjati in aktivno sodelovati pri prepletanju in izvajanju novih učnih vsebin ter poiskati načine za:

- interaktivnost in dogovarjanje,
- ustvarjalnost in skupno reševanje problemov,
- opredeljevanje aktivnosti in vloge posameznika,
- fleksibilnost in
- podporo iniciativnosti posameznika.

Prav poseben izziv je bilo dogovarjanje z delodajalci glede odprtega dela kurikula. Potrebno pa je bilo tudi organizacijsko opredeliti delo programskih učiteljskih zborov, ki so morali načrtovati, usklajevati in pripravljati vsebine splošnoizobraževalnih predmetov ter strokovnih modulov.

Ob tem pa smo se zavedali, da ne »izumljamo tople vode«, saj bomo delali po že utečenem skandinavskem modelu izobraževa-

nja, ki smo ga spoznali v projektu mobilnosti in smo ga lahko uporabili pri oblikovanju novih izobraževalnih programov.

V tistem obdobju smo namreč na posvetu CMEPIUS-a (Slovenska nacionalna agencija za izvajanje programa Vseživljenjsko učenje, v nadaljevanju NA), spoznali njihove projekte. V predstavitvi je bila poudarjena mobilnost učiteljev in dijakov v okviru projektov Leonardo da Vinci. Na podlagi tega razgovora (in morda predvsem zaradi njega) je bila na šoli imenovana projektna skupina, ki je sledila razpisom NA ter prijavila prvi projekt Strokovno usposabljanje učiteljev za poučevanje v novem izobraževalnem programu avtoserviser.

Projekt mobilnost učiteljev

Namen našega prvega projekta je bilo enotedensko usposabljanje učiteljev naše šole na Finskem, kjer smo se povezali z učitelji partnerskih institucij, ki imajo znanja ter izkušnje s poučevanjem v programih avtoremontne stroke, ter tako doseči izmenjavo znanj, spretnosti, izkušenj, metod in praks na področju poklicnega izobraževanja. Izbira gostujoče države in njihovih partnerjev je temeljila na strokovni odločitvi, saj je Finska država, ki je v evropskem izobraževalnem programu oblikovala strokovno-poklicne temelje in kompetence za izvajanje izobraževalnega programa avtoserviser.

Prvi projekt mobilnosti učiteljev je potekal od 1. 6. 2005 do 30. 11. 2006 na finskih šolah v mestih Mikkeli in Tampere. Usposabljanja se je udeležilo 20 naših učiteljev, od tega 14 učiteljev stroke in 6 učiteljev splošnih predmetov.

Načrt mobilnosti in sama izvedba usposabljanja učiteljev v okviru projekta Leonardo da Vinci je vključevala:

- iskanje partnerskih šol,
- oblikovanje dveh skupin učiteljev (naloga ravnateljice), ki se bodo udeležili usposabljanja,
- priprave na potovanje (organizacija potovanj in nastanitev, predstavitev Slovenije in šole, priložnostna darila),
- strokovne, kulturne, zgodovinske in jezikovne priprave učiteljev (srečanja učiteljev, kjer se je razpravljalo o strokovnih izhodiščih programa, o državi gostiteljici s predstavitvijo šol in podjetij ter o finskem šolskem sistemu),
- usposabljanje učiteljev na partnerskih šolah in pri njihovih delodajalcih,

- refleksije učiteljev na osebni ravni in oblikovanje skupnih mnenj,
- predstavitev pridobljenih izkušenj ostalim na šoli in
- prenos novih znanj v naš šolski prostor.

Naše prve izkušnje

Prvega usposabljanja na šoli v Mikkeli se nas je jeseni 2005 udeležilo deset učiteljev, od tega sedem učiteljev stroke in trije učitelji splošnih predmetov. Vsi smo na Finsko potovali prvič, nekateri pa sploh prvič z letalom. Iz Brnika smo preko Frankfurta potovali do Helsinkov, kjer smo najeli dva avtomobila in krenili proti severu do 200 km oddaljenega mesta Mikkelä. Imeli smo srečo z vremenom, saj so s soncem obsijana finska jezera, v katerih so se kakor v ogledalu odsevala okoliška drevesa, resnično čudovita. Vse nas je prevzemalo pričakovanje neznanega, zato smo zvečer ob prihodu v hotel še dolgo razpravljali.

Naslednje jutro so nas gostitelji prišli iskat v hotel ter nas peljali najprej na matično šolo, kjer se izvaja splošni del njihovih programov in kjer nas je čakal ravnatelj z njihovo projektno ekipo. Predstavili so nam šolo, njihove izobraževalne programe ter njihov način dela pri izvajanju vsebin splošnih predmetov in strokovnih modulov. Popeljali so nas skozi nekatere učilnice ter nam predstavili način dela z manj uspešnimi dijaki in odraslimi udeleženci izobraževanja.

Vse naslednje dni smo dopoldneve preživeli na šoli, v njihovih delavnicah ali pri delodajalcih, ob popoldnevih so nam razkazovali znamenitosti njihovih mest, večeri pa so bili namenjeni refleksiji na dnevne dogodke (predvsem kaj smo spoznali in videli, kaj bi prenesli v naš šolski prostor ter kaj nam ni bilo všeč).

Naši učitelji so na finskih šolah, kjer izvajajo sorodne programe, spoznali njihov način dela, povezovanje teoretičnih znanj in praktičnega dela pri pouku, medpredmetno povezovanje in delo v skupinah. Spoznali so pomembnost individualnega dela z dijaki ter medsebojnih odnosov. Ugotovili so tudi pomembnost IKT za poučevanje ter uporabo učil in gradiv, ki jih (lahko) pripravi učitelj sam.

Prek partnerskih srednjih šol smo spoznali tudi del njihove mreže socialnih partnerjev in podjetij, kjer dijaki opravljajo delovno prakso oziroma usposabljanje. Pri tem smo sledili nacionalnim prioritetam po usposabljanju mentorjev v ustreznih podjetjih.

S primerjavo strokovnoteoretičnih in praktičnih izkušenj in do-

sežkov finskega izobraževanja na eni strani in lastnih izkušenj in potreb slovenskega trga dela na drugi strani so naši učitelji kasneje doma pri svojem delu bistveno uspešneje oblikovali cilje in temelje za izvajanje tega programa za lokalne, regionalne, sektorske in nacionalne potrebe v Sloveniji.

V okviru mobilnosti so učitelji spoznali tudi specifične didaktične in pedagoške pristope in metode ter oblike dela z dijaki. Posebno pozornost so namenili tudi izmenjavi izkušenj s finskimi učitelji na področju dela z dijaki s posebnimi potrebami. Zelo pomembno pa je, da so naši učitelji v okviru mobilnosti lahko:

- našli odgovore na individualna, specifična vprašanja v zvezi z njihovim pedagoškim in strokovnim delom;
- spoznali možnost za vključevanje odraslih udeležencev izobraževanja v pouk in delo z rednimi dijaki;
- krepili znanja pogovornega tujega jezika (tečaje angleškega in nemškega jezika smo organizirali na šoli);
- spoznali pristope za evalvacijo kvalitativnih izboljšav pouka in prakse dijakov;
- po vrnitvi domov v svoje delo uvajali moderne didaktične pristope poučevanja, uporabe IKT ter nove metode dela;
- obogatili svoje strokovno znanje, veščine in kompetence;
- vzpostavili medsebojno projektno sodelovanje in sodelovanje z učitelji iz institucij, ki so jih spoznali ter
- širili mrežo mednarodnega sodelovanja.

V okviru projektov mobilnosti je bilo v nadaljevanju organiziranih še sedem obiskov. Različne skupine učiteljev so preko projektov obiskale tudi druge šole na Finskem (Lahti, Tampere in Jyväskylä), v Nemčiji, Italiji, Franciji, Angliji, Irski, Portugalski in Španiji.

Rezultati/učinki za udeležence

Realizacija ciljev projekta predstavlja dodano vrednost pri usposobljenosti učiteljev v smislu obogatitve transfera znanja in izkušenj, ki ga oblikujejo učitelji z mednarodnimi izmenjavami v tem projektu. S projektom smo dosegli želeno aplikacijo mednarodnih izkušenj in novega znanja učiteljev v slovenski šolski prostor ter tako povečali poklicno in strokovno usposobljenost vključenih učiteljev.

S projektom »mobilnost učiteljev« smo dosegli tudi naslednje, splošnejše učinke:

- učitelji so pridobivali nove izkušnje in sposobnosti, ki jih je narekovalo inovativno uvajanje novega programa v slovenski šolski prostor;
- učitelji so usvajali kompetence in veščine za vzpostavljanje in krepitev mednarodne izmenjave znanj, spretnosti, izkušenj, metod in praks na področju poklicnega izobraževanja v kontekstu potreb, ki jih določa razvoj evropskega trga delovne sile;
- učiteljem je bil omogočen dostop do stalnega poklicnega izobraževanja in vseživljenjskega izobraževanja in usposabljanja z namenom razvijanja in povečanja kakovosti njihove poklicne in strokovne prilagodljivosti pri organizacijskih in pedagoško-didaktičnih spremembah v povezavi z novimi izobraževalnimi programi;
- vzpostavilo se je projektno mednarodno sodelovanje med učitelji in institucijami;
- pospešilo se je mednarodno sodelovanje med učitelji vseh sodelujočih šol in v nadaljevanju tudi med šolami, ki smo jih vključili v nove projekte mobilnosti za izobraževanje za nove poklice (avtokaroserist, mehatronik operater, logistični tehnik, ustvarjalca modnih oblačil, izdelovalca oblačil).

Šolski projektni tim za mednarodne projekte si je skupaj z vodstvom šole zastavil tudi ključni cilj, kako preko projektov mobilnosti motivirati učitelje za sprejemanje številnih novosti v procesu posodabljanja in prilagajanja slovenskega šolskega sistema evropskim prioritetam in razvoju evropskega trga delovne sile. V fazi izvajanja projektov in tudi po njihovem zaključku ugotavljamo, da je bil to eden izmed zelo pomembnih ciljev. Učitelji so mobilnost sprejeli tudi kot obliko nagrade za njihovo požrtvovalno izobraževalno delo, kar je pozitivno vplivalo na njihovo pripravljenost in motiviranost za sodelovanje pri najrazličnejših oblikah projektnega dela in dejavnosti na šoli.

Drugi učinki projektov mobilnosti v programu Leonardo da Vinci

Omeniti velja, da so bili v času izvajanja in tudi po končanju posameznih projektov doseženi tudi številni drugi cilji in rezultati. Izpostavila bi sledeče:

- učitelji permanentno vključujejo z mobilnostjo pridobljene izkušnje, spretnosti in metode ter oblike dela v svoje redno izobraževalno delo, znajo dijakom predstaviti most med delom v šoli in v podjetju ter znajo svoje strokovno delo potrjevati tudi s primerjavo s finskimi in drugimi primerljivimi programi, ki so jih spoznali v okviru mobilnosti;
- projektne dosežke in rezultate iz projektov mobilnosti uspešno uporabljajo pri sodelovanju kot partnerji v projektih Leonardo da Vinci – prenos inovacij (PLIME, SIMPL);
- z zadovoljstvom ugotavljamo, da smo koordinatorsko delo projektov mobilnosti v programu Leonardo da Vinci nadgradili s partnerskim sodelovanjem v projektih prenosa inovacij s številnimi sodelujočimi evropskimi državami;
- mobilnost učiteljev smo razširili še na mobilnost dijakov vseh naših programov in tako še dodatno poglobili sodelovanje s partnerskimi šolami (tudi oni nam že pošiljajo dijake na usposabljanje na našo šolo in v podjetja, s katerimi naša šola sodeluje);
- izkušnje projektov Leonardo da Vinci smo na nivoju bilateralnega projektne sodelovanja prenesli na sorodne šole v Srbiji (Kragujevac), Makedoniji (ASUC, Skopje) in na Hrvaškem (Osijek);
- uspeli smo oblikovati številne ideje za nove izobraževalne vsebine, prakse, veščine in kompetence ter za nove oblike organizacije našega dela.

Zaključek

S projekti v okviru programa »Leonardo da Vinci – mobilnost učiteljev« se je začela mednarodna in nacionalna projektne »prenova« na šoli, saj se število projektov iz leta v leto povečuje. Povečali sta se tudi ugled in prepoznavnost šole tako v slovenskem kot tudi v evropskem prostoru.

Večletno vztrajno in zavzeto delo članov šolskega projektne tima je bilo v šolskem letu 2007/08 prepoznano zaradi odlične projektne vizije in želje po realizaciji potreb in idej učiteljev in dijakov šole, ki jih narekujejo aktualne razmere v šolskem, gospodarskem in socialnem okolju ter na trgu delovne sile. Zagnano delo šolskega projektne tima za mednarodne projekte je bilo nagrajeno z najuglednejšo nacionalno in mednarodno nagrado na področju mednarodnih projektov:

- z nacionalno nagrado Jabolko kakovosti za projekt v okviru programa Leonardo da Vinci – mobilnost učiteljev z naslovom »Usposabljanje učiteljev v programu avtoserviser«, ki smo jo prejeli v mesecu novembru 2007 ter
- z Evropsko nagrado kakovosti projekta v programu Leonardo da Vinci – mobilnost učiteljev z naslovom »Evropsko primerljivi pristopi poučevanja v novem izobraževalnem programu mehatronik operater«, ki smo jo prejeli junija 2008.

Danes sodelujemo s 23 šolami iz držav EU (Finska, Estonija, Nemčija, Francija, Italija, Španija in Nizozemska) ter izven nje (Hrvaška, Srbija, Makedonija in Bosna in Hercegovina), kontaktne povezave za morebitne nove projekte pa imamo še s štirimi drugimi državami in njihovimi šolami (Slovaška, Romunija, Turčija in Madžarska).

Mednarodno povezovanje in sodelovanje tako učiteljev kot dijakov v okviru različnih projektov daje šoli svojevrsten pečat ter pozitivno vpliva na profesionalni razvoj vsakega posameznika, na njegovo ustvarjalnost in razvoj njegovih poklicnih in strokovnih kompetenc.

Zato s ponosom gledamo na prehojeno pot in nadaljujemo z usposabljanjem učiteljev v okviru projektov mobilnosti ter skupaj z našimi partnerskimi šolami v okviru mednarodnih projektov oblikujemo vizijo našega dela.

Opomba

Naše delo in skupni projekti so dokumentirani in navedeni na spletnih straneh CMEPIUS (<http://www.cmepius.si/vzu/leonardo.aspx>), v letnem delovnem načrtu Srednje poklicne in strokovne šole Bežigrad (http://www.s-spssb.lj.edus.si/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=23&Itemid=17) ter v Načrtovanju dela partnerskih šol (ASUC, Makedonija in Politehniške šole Kragujevac, Srbija).

- Frančiška Al-Mansour je ravnateljica na Srednji poklicni in strokovni šoli Bežigrad-Ljubljana.
fani.al-mansour@guest.arnes.si

Promocija zdravja pri delu na Oš Marije Vere

Violeta Vodlan

oš Marije Vere, Kamnik

Delovno okolje ima na posameznike številne pozitivne učinke, lahko pa delo in delovno okolje negativno vplivata na človeka in njegovo zdravje. Obenem se na delovnem mestu lahko naučimo večščin za zdrav življenjski slog in aktivno sodelujemo v izboljševanju razmer za zdravo in varno delo. Glavni cilj promocije pri zdravju je boljše zdravje in s tem posledično večja kakovost življenja in dela.

V članku je predstavljen program promocije zdravja delavcev Osnovne šole Marije Vere. Za izboljšanje zdravja zaposlenih bo osnovno marsikaj spremeniti v delovnem okolju, pri učencih in njihovih starših. Veliko pa bodo morali storiti sami zaposleni. Zavedamo se, da so zaposleni naša prioriteta in da moramo storiti vse za njihovo zdravje, varnost in dobro počutje v delovnem okolju, saj je zdrav in zadovoljen učitelj lahko uspešno opravlja delo z učenci.

Ključne besede: bolniški stalež, absentizem, promocija zdravja pri delu, delovno okolje, šole, učitelji

Uvod

Danes se vse spreminja z neverjetno hitrostjo in posamezniki se v življenju srečujemo z novimi izzivi in obveznostmi. Za razvoj vsake organizacije so najbolj pomembni zaposleni, ki se morajo na delovnem mestu počutiti varno in seveda biti zdravi. Danes se delovne obveznosti in prilagajanje spremembam ne more primerjati s preteklostjo. V času elektronske pošte in mobilnih telefonov se pogosto pričakuje, da smo zaposleni na razpolago našim strankam tudi izven poslovnega časa.

Promocija zdravja pomeni oglaševanje zdravega načina življenja oz. predstavitev in širjenje ideje o sodobnem načinu življenja s poudarkom na skrbi za telo, um in duha. Zdravje danes pomeni veliko več kot zgolj odsotnost bolezni ali poškodb. Promocija zdravja na delovnem mestu ni samo vrsta ukrepov, ki jih sprejme delodajalec, da zaščiti delavce pred poškodbami. Je dodana vrednost k razvoju zaposlenih na delovnem mestu. Zaposlenim so na podlagi njihovih potreb ponujene možnosti za bolj zdravo življenje na delovnem mestu. Z vključevanjem zaposlenih v načrtovanje in izvajanje ukrepov se sodelovanje zaposlenih

veča in s tem posledično lastna odgovornost za zdravje na delu.

Upravljanje zdravja na delovnem mestu obsega optimizacijo organizacije dela in okolja, promocijo dejavnega sodelovanja vseh vpletenih in podporo za razvoj osebja. Usmerjeno je tako v zdravo oblikovanje poteka dela kot v spodbude za z zdravjem povezano odgovorno vedenje delavcev. Na ta način se okrepi vse možnosti za zdravje v ustanovi in promovira ustvarjalne možnosti in obvezo zaposlenih.

Učinki promocije zdravja se najbolj odražajo na zaposlenih. Manj je bolniške odsotnosti, ljudje so zadovoljni na delovnem mestu, bolj motivirani za delo in kakovost dela v organizaciji se veča. Ali si želimo še kaj več?

Strokovna podlaga in zakonodajni vidik

Začasna zadržanost od dela zaradi zdravstvenih razlogov, nege družinskega člana in nekaterih drugih vzrokov, ki jih opredeljuje Zakon o zdravstvenem varstvu in zdravstvenem zavarovanju (zdvz, 13. člen), je ena izmed pravic, ki jo delavcem zagotavlja obvezno zdravstveno zavarovanje. Delavec ima v času te odsotnosti z dela pravico do denarnega nadomestila, ki ga mora zagotoviti njegov delodajalec, deloma pa Zavod za zdravstveno zavarovanje Slovenije (zdds).

Zdravstveni absentizem (začasna zadržanost od dela zaradi bolniške odsotnosti) predstavlja v Sloveniji resen problem, ki ima negativne učinke tako na delavce (nižji dohodek) kot na delodajalce (zmanjšana realizacija) (Izobraževalno raziskovalni inštitut Ljubljana 2012, 4–5).

Mednarodne primerjave zdravstveni absentizem v Sloveniji uvrščajo zelo visoko v deležu odsotnih delavcev (med 31 državami na 7. mestu), kot po številu povprečnega trajanja odsotnosti delavcev v staležu (na 3. mestu). Slovenija ima v povprečju na zaposlenega med državami EU27 največ dni odsotnosti iz zdravstvenih razlogov, 8,6 dni na zaposlenega, več jih ima le še sosednja država Hrvaška.

V Sloveniji letno evidentiramo od 10 do 11 milijonov izgubljenih delovnih dni, kar pomeni, da dnevno izostane od dela okoli 39.000 ljudi. V letu 2009 je bilo zaradi bolniškega staleža izgubljenih 10.313.315 delovnih dni, od tega v breme delodajalcev 5.626.424, v breme zdds pa 4.686.891 delovnih dni. Skupni letni stroški delodajalcev in zdds zaradi zdravstvenega absentizma so ocenjeni na 750 do 800 milijonov evrov (Vučković 2010, 10–20).

Ena od strategij zmanjševanja absentizma je promocija zdravja

na delovnem mestu, katere cilj je dolgoročno vplivanje na zmanjševanje bolniških odsotnosti zaradi bolezni in poškodb. (Dodič Fikfak idr. 2006, 5) Promocija zdravja je strategija posredovanja med ljudmi in njihovim okoljem za zdravje. Je proces, ki omogoča, da ljudje oz. skupnosti povečajo nadzor nad dejavniki, ki vplivajo na determinante zdravja, in na tej osnovi svoje zdravje izboljšajo. Promocija zdravja je celovit pristop k zdravju, ki s pomočjo usklajenih socialnih in političnih dejavnosti ustvarja trdne temelje za izboljšanje in ohranjanje zdravja posameznikov in skupnosti.

Svetovna zdravstvena organizacija je promocijo zdravja utemeljila kot enega od temeljnih pristopov na 1. mednarodni konferenci v Ottawi leta 1986. Takrat je bila izdana Ottawska listina za promocijo zdravja (Stergar in Urdih Lazar 2006, 28), ki predstavlja temeljno vodilo za načrtovanje politik varovanja zdravja prebivalstva. Leta 1996 so zdravstvene organizacije in podjetja s področja varnosti pri delu ustanovile Evropsko mrežo za promocijo zdravja pri delu (European Network for Workplace Health Promotion – ENWHP). Mrežo sestavlja 31 članic, ki so se s sprejemom Luksemburške deklaracije zavezale k spodbujanju promocije zdravja pri delu. V Sloveniji je bil v letu 2011 sprejet nov Zakon o varnosti in zdravju pri delu, ki pravi, da mora delodajalec načrtovati in izvajati promocijo zdravja na delovnem mestu (ZVDZ-1, 6. člen). Delodajalec mora z delavci in promotorji zdravja načrtovati in izvajati ukrepe, »potrebne za zagotovitev varnosti in zdravja delavcev ter drugih oseb, ki so navzoče v delovnem procesu, vključno s preprečevanjem, odpravljanjem in obvladovanjem nevarnosti pri delu, obveščanjem in usposabljanjem delavcev, z ustrezno organiziranostjo in potrebnimi materialnimi sredstvi« (ZVDZ, 5. člen).

Ustanove na področju šolstva imamo v večini primerov pooblaščenca podjetja, ki za nas opravljajo strokovne naloge iz varstva pri delu, požarnega varstva in varovanja okolja. Slovenska vlada je v letu 2003 sprejela Resolucijo o nacionalnem programu varnosti in zdravja pri delu (RENPVZD), ki pa do sedaj še ni bila revidirana, navkljub novemu Zakonu o varnosti in zdravju pri delu iz leta 2011 (ZVDZ-1). Zato so v pooblaščenih podjetjih za varnost pri delu pripravili usmeritve, ki so bile nam ravnateljem zelo dobrodošle pri izdelavi programa promocije zdravja pri delu.

Z novo zakonodajo smo se prvič srečali s programom promocije zdravja na delovnem mestu. In če je zdravje vrednota in je vrednote potrebno živeti, potem ni dopustno napisati zgolj dokumenta in ga vložiti v omaro. S Kliničnega inštituta za medicino dela, prometa in športa v Ljubljani je prišlo obvestilo o izobraževanju za svetovalce za promocijo zdravja v programu Čili za delo.

In če je ravnatelj prvi med enakimi, potem je bila odločitev za izobraževanje kot na dlani. Inštitut izvaja omenjeno izobraževanje od leta 2007 dalje. Izobraževalni program obsega osem modulov v skupnem trajanju sto pedagoških ur. Izobraževanje se zaključí s preverjanjem znanja. V okviru usposabljanja sem pridobila znanja o varnem delu in ukrepih za promocijo zdravja na delovnem mestu ter se usposobila za samostojno izvajanje programa (Besednjak in Draksler 2012, 12–13).

Program promocije zdravja pri delu na oš Marije Vere

oš Marije Vere je vključena v Slovensko mrežo zdravih šol (glej <http://www.ivz.si>), v katerih še posebej spodbujamo zdrav življenjski slog. Otroci se pri učenju zgledujejo po učitelju in zgledi so tisti, ki vlečejo. Nikogar ne moremo prepričevati o nečem, v kar ne verjamemo sami in če ne živimo tako kot razlagamo.

Skozi celo leto sledimo rdeči niti Zdravih šol, ki se glasi »Zdrav človek v zdravem okolju – vrednota za vse čase«. Naše poslanstvo je, da zdravi in zadovoljni učitelji posredujejo znanje učencem s sodobnim, kakovostnim in inovativnim pristopom in jih vzgajamo za življenje. Z različnimi aktivnostmi razvijamo učence v samostojne, uspešne, kritične in zadovoljne osebnosti. Spodbujamo potrebo po telesni aktivnosti in zdravem življenju.

Zdravstveni absentizem predstavlja tudi na oš Marije Vere velik problem. V primeru odsotnosti učitelja je potrebno poiskati nadomestnega učitelja, ki pogosto nima ustrezne smeri izobrazbe. Poleg tega lahko na razredni stopnji nadomeščajo samo učitelji, ki poučujejo v popoldanskem podaljšanem bivanju in to predstavlja za zaposlenega lahko tudi do 10 ur poučevanja dnevno. Na predmetni stopnji nadomeščajo učitelji, ki imajo v urniku proste ure ali pouk učencem odpade. Če pa so z dela odsotni drugi zaposleni, npr. svetovalna delavka, knjižničarka ali specialna pedagoginja, jih ne more nihče nadomestiti, dokler ne mine 30 delovnih dni, ko dobimo od MIZŠ soglasje za objavo prostega delovnega mesta. Namesto odsotnih delavcev nujno delo razdelimo med druge zaposlene, večino dela pa morajo delavci sami opraviti za nazaj, ko se vrnejo z bolniškega staleža.

Analiza bolniškega staleža delavcev oš Marije Vere v obdobju od 2006 do 2010

Analiza bolniškega staleža je pomembno izhodišče za poglobljeno analizo zdravstvenega stanja zaposlenih in uvajanje ukrepov, ki

PREGLEDNICA 1 Delež bolniškega staleža po MKB skupinah najpogostejših boleznih v dejavnosti osnovnošolskega izobraževanja v Sloveniji v obdobju od 2006 do 2010 (v odstotkih)

| Skupine MKB | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
|---|------|------|------|------|------|
| Bolezni mišično-kostnega sistema in veznega tkiva | 0,42 | 0,53 | 0,60 | 0,56 | 0,60 |
| Nosečnost, porod in poporodno obdobje | 0,43 | 0,51 | 0,52 | 0,40 | 0,40 |
| Bolezni dihal | 0,35 | 0,43 | 0,40 | 0,50 | 0,41 |

OPOMBE Po podatkih Inštituta za varovanje zdravja Republike Slovenije, <http://www.ivz.si>.

PREGLEDNICA 2 Delež bolniškega staleža po MKB skupinah najpogostejših boleznih v oš Marije Vere v obdobju od 2006 do 2010 (v odstotkih)

| Skupine MKB | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
|--|------|------|------|------|------|
| Bolezni dihal | 0,45 | 0,52 | 1,14 | 0,95 | 0,25 |
| Poškodbe in zastrupitve na delovnem mestu | 0,05 | 0,07 | 0,05 | — | — |
| Dejavniki, ki vplivajo na zdravstveno stanje in na stik z zdravstveno službo | — | 0,04 | 0,04 | 0,04 | 1,60 |

OPOMBE Po podatkih Inštituta za varovanje zdravja Republike Slovenije, <http://www.ivz.si>.

naj bi stanje izboljšali. Podatki o bolniškem staležu nastajajo pri izvajalcu osnovne zdravstvene dejavnosti. Te podatke pošiljajo ambulate mesečno na območni Zavod za zdravstveno varstvo, kjer jih obdelajo za finančno zavarovalniške in socialno medicinske analize. Mesečno pošiljajo podatke na Inštitut za varovanje zdravja ter z zzs. Podatki so anonimni, niso vezani na osebo, enota opazovanja je zaključen primer bolniškega staleža. Pri analizi bolniškega staleža po skupinah boleznih in drugih zdravstvenih vzrokih, ki povzročajo odsotnost z dela, se uporablja Mednarodna klasifikacija boleznih (MKB, glej (http://www.ivz.si/podatki_klasifikacije_sifranti)).

Za izdelavo programa promocije zdravja pri delu sem na podlagi pridobljenih podatkov o bolniškem staležu zaposlenih naredila analizo bolniškega staleža delavcev oš Marije Vere v obdobju od 2006 do 2010. V njej sem predstavila najpogostejše bolezni v osnovnih šolah v Sloveniji v primerjavi z našo šolo.

V osnovnošolskem izobraževanju v Sloveniji je bilo največ primerov bolniškega staleža v obdobju od 2006 do 2010 zaradi boleznih mišično-kostnega sistema in vezivnega tkiva. Ker so v osnovnošolskem izobraževanju zaposlene večinoma ženske, je na drugem mestu odstotek bolniškega staleža zaradi nosečnosti in na tretjem mestu sledijo bolezni dihal.

Iz preglednice 2 je razvidno, da je visok odstotek bolniškega staleža v oš Marije Vere v vseh letih zaradi boleznih dihal, sledijo poškodbe na delovnem mestu in bolezni, ki spadajo med dejavnike,

PREGLEDNICA 5 Primerjava boleznih dihal delavcev oš Marije Vere z oš izobraževanjem v RS 2010 (v odstotkih)

| Postavka | 2006 | | 2007 | | 2008 | | 2009 | | 2010 | |
|------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | (1) | (2) | (1) | (2) | (1) | (2) | (1) | (2) | (1) | (2) |
| Indeks onesposabljanja | 1,6 | 1,3 | 1,9 | 1,6 | 4,2 | 1,5 | 3,5 | 1,8 | 0,9 | 1,5 |
| Indeks frekvence | 17,9 | 19,4 | 25 | 25,8 | 37,3 | 22,6 | 32,3 | 26,5 | 22,1 | 22,2 |
| Resnost | 9,1 | 6,6 | 7,5 | 6,1 | 11,1 | 6,4 | 10,8 | 7 | 4,2 | 6,7 |

OPOMBE Naslovi stolpcev: (1) oš Marije Vere, (2) oš izobraževanje v RS. Po podatkih Inštituta za varovanje zdravja Republike Slovenije, <http://www.ivz.si>.

ki vplivajo na zdravstveno stanje in na stik z zdravstveno službo. Bolezni dihal so edina skupina boleznih v obdobju od 2006 do 2010, zaradi katerih so bili naši delavci kontinuirano odsotni z dela.

V analizi sem naredila tudi primerjavo boleznih dihal zaposlenih na oš v Sloveniji in na naši šoli.

Indeks onesposabljanja. Pri delavcih oš Marije Vere je bilo na zaposlenega izgubljenih več dni zaradi boleznih dihal kot je slovensko povprečje od 2006 do 2009. Največ izgubljenih dni na zaposlenega je bilo v letu 2009, medtem ko je bil indeks onesposabljanja delavcev oš Marije Vere v letu 2010 pod povprečjem.

Indeks frekvence. Po pogostosti odhajanja v bolniški stalež pri delavcih oš Marije Vere zaradi boleznih dihal smo bili v letu 2008 in 2009 visoko nad slovenskim povprečjem, ostala tri leta pod povprečjem.

Resnost. Delavci oš Marije Vere so od 2006 do 2009 ostajali doma zaradi boleznih dihal več dni kot je slovensko povprečje v osnovnošolskem izobraževanju (8,54 dni na leto). V letu 2010 je bila odsotnost z dela zaradi boleznih dihal prvič pod slovenskih povprečjem v zadnjih petih letih.

Analiza anketnega vprašalnika

V aprilu 2012 sem 61 zaposlenim na oš Marije Vere (devet delavcev je bilo odsotnih z dela) razdelila anketne vprašalnike o zdravju pri delu. Od 61 razdeljenih vprašalnikov jih je bilo 58 vrnjenih, kar je 95,1 %. Od 58 zaposlenih je 16 kadilcev. Največ kadilcev je v starostni skupini od 40 do 49 let. Devet zaposlenih je v času dela na naši šoli prenehalo s kajenjem.

Anketiranci so na vprašanje, kako pogosto se v enem šolskem letu srečujete s katero od naštetih težav odgovorili, da se zelo pogosto srečujejo z boleznimi dihal (hrupavost, izguba glasu, pre-

hlad, viroze) in utrujenostjo. Strokovni delavci so v zadnjem času zelo obremenjeni s številnimi spremembami in prenovami v šolstvu. Učitelji imajo neenakomeren delovni čas in morajo v času pouka opraviti še doprinos ur, ki jih koristijo v času šolskih počitnic. Pogostokrat je njihova delovna obveznost podaljšana v večerni čas.

Anketiranci so na vprašanje, kaj jih v delovnem okolju moti, odgovorili, da jih zelo moti hrup in morajo govoriti glasneje kot sicer.

Struktura vzrokov, pogostost in dolžina bolniškega staleža naših zaposlenih se razlikujejo, vendar so vodilni vzrok absentizma bolezni dihal. Po naših podatkih ima vsako leto 15 % strokovnih delavcev težave s hripavostjo ali izgubo glasu. Pri boleznih dihal prevladujejo prehladi in viroze, sledijo bronhitis, astme in pljučnice. Ker je bil odstotek bolniškega staleža v oš Marije Vere v zadnjih letih zaradi boleznih dihal nad slovenskim povprečjem, bodo ukrepi programa promocije zdravja na tem področju prednostni. Pogosto se zaposleni nalezajo prehlada od svojih učencev, ki prihajajo v šolo bolni. Zaradi ogrevanja s centralno kurjavo imamo posledično v prostorih šole bolj suh zrak. Učenci od 1. do 5. razreda so ves čas pouka v istih učilnicah, ki so premalo prezračene. Strokovni delavci pogostokrat zaradi hrupa govorijo bolj glasno in imajo težave z glasilkami. Na šoli je samo učilnica za glasbeno vzgojo zvočno izolirana.

Zavedamo se, da so naši zaposleni naš najpomembnejši kapital. Absentizem je zaradi boleznih dihal v našem delovnem okolju največji. Ker je učiteljev govor zelo pomembno orodje pri poučevanju, je zmanjšanje boleznih dihal naših zaposlenih prednostno področje promocije zdravja pri delu. Glede na rezultate analize zdravja delavcev oš Marije Vere bo prvi cilj promocije zdravja izboljšanje zdravja zaposlenih in zmanjšanje odsotnosti z dela zaradi boleznih dihal za 10 % v obdobju enega leta. Za izboljšanje zdravja zaposlenih bomo zmanjšali tveganja za boleznih dihal na delovnem mestu in spodbujali zaposlene k vsakodnevni telesni vadbi. Telesna aktivnost je varovalni dejavnik proti prehladam.

Prepričani smo, da delovno okolje povečuje tveganje za boleznih dihal. Vsakodnevno glasno govorjenje v učilnicah in telovadnici ter stiki z bolnimi otroki zagotovo vplivajo na zdravstveno stanje naših zaposlenih. Poleg slabega zraka v učilnicah in nezvočnih prostorih je dejavnik tveganja za boleznih dihal tudi pogosta uporaba krede pri pisanju na šolske table. Nekateri zaposleni kadijo, kar še povečuje tveganje za boleznih dihal.

Z nekaterimi ukrepi v delovnem okolju, programom promocije zdravja in večjo angažiranostjo zaposlenih želimo zmanjšati absenzizem zaradi bolezni dihal na naši šoli.

Ukrepi v delovnem okolju

V delovnem okolju je potrebno najprej poskrbeti za redno prezračevanje učilnic. Za to so zadolženi učenci reditelji, ki morajo vsak odmor prezračiti učilnice. Učiteljem je potrebno priskrbeti, da imajo na razpolago vodo za pitje v učilnici, kabinetu oz. zbornici. Športni pedagogi demonstrirajo vaje za aktivni odmor posebej za učitelje, zaposlene v pisarni oz. tehnične delavce. Za strokovne delavce organiziramo izobraževanje o pravilni tehniki govora. Za vsako učilnico priskrbimo papirnate robčke in skupaj z medicinsko sestro pripravimo navodila za starše bolnih otrok. Ob začetku šolskega leta na roditeljskih sestankih povemo, zakaj se ne sme bolnih otrok pošiljati v šolo. Na pedagoški konferenci predstavimo poučevanje s prenosnim mikrofonom. Za zainteresirane učitelje kupimo prenosne mikrofone. Strokovni sodelavec za varstvo pri delu opravi meritve mikroklima in hrupa na šoli. Zaposlene obvestimo o rezultatih meritev. Skupina za evalvacijo vzgojnega načrta pripravi strategijo ničelne tolerance do hrupa na šoli.

Promocija zdravja

Za izboljšanje odpornosti spodbujamo zaposlene k vsakodnevni telesni aktivnosti. Uvedemo dnevnik spremljanja in poiščemo sponzorje za nagrade. Da bi dosegli čim boljše izvajanje promocije zdravja, je potrebno oblikovati delovno skupino, odgovorno za načrtovanje in izvedbo promocije zdravja. Delavce je potrebno najprej seznaniti z rezultati anketnih vprašalnikov o zdravju, analizo zdravja delavcev naše šole in promocijo zdravja. Na zboru delavcev se imenuje delovna skupina, v kateri bosta predstavnik učiteljev razredne in predmetne stopnje, vodja aktiva športnih učiteljev, predstavnik administrativnih in tehničnih delavcev, delavski zaupnik za varnost in zdravje pri delu in vodstvo šole. K sodelovanju bomo povabili strokovnega delavca za varnost in zdravje pri delu ter pooblaščenega zdravnika za medicino dela. Skupina je odgovorna za razvoj modela, njegovo izvajanje in spremljanje. Vsak član delovne skupine ima svoje naloge in obveznosti. Skupna obveza je izvajanje programa promocije zdravja in iskanje rešitev za doseganje zastavljenih ciljev tako v delovnem okolju kot prostem času zaposlenih. Ves čas je potrebno skrbeti za sprotno in aktualno

promocijo na vseh sestankih, oglasnih deskah, kotičku za zdravje in spletni strani.

Izobraževanje in usposabljanje zaposlenih

Najprej je potrebno usposobiti vse zaposlene za izvajanje aktivnega odmora. Učitelji športne vzgoje naj vaje demonstrirajo posebej administrativno-tehničnim delavcem, ki so na delovnem mestu po 8 ur in posebej učiteljem, ki so manj časa na delovnem mestu in vaje lahko izvajajo skupaj z učenci v času pouka (minuta za zdravje). Zaposlene je potrebno ozavestiti o pomenu vsakodnevnih telesnih vadbe. Učitelji športne vzgoje naj predstavijo različne rekreativne športne dejavnosti in individualno svetujejo posameznikom, katera vadba je za njih najbolj primerna. Za zaposlene, ki bodo vodili dnevnik telesne vadbe z dokazili, npr. o doseženih planinskih vrhovih, sodelovanju na maratonih ali različnih športnih tečajih, bomo nagradili s praktičnimi darili.

Učiteljev poklic je odvisen od govora, zato bi morali bodoči učitelji že na fakulteti poslušati predmet Tehnika govora in diha. Z izobraževanjem in delavnicami za zaposlene bomo strokovne delavce naučili boljše izgovorjave, jih pripeljali do večje govorne kondicije in jih skozi vaje usposobili za obvladovanje govornega aparata ter avtomatiziranje preponskega diha, kar omogoča lažje govorjenje in zmanjšanje obremenitev glasilk ter uporabo prepone za govor. Zaposlene bomo ozaveščali o pomenu zračenja prostorov, zmanjševanja hrupa in pitja vode.

Sodelovanje s pooblaščenim zdravnikom in strokovnim delavcem za varnost in zdravje pri delu

Pooblaščen zdravnik in strokovni delavec za varstvo in zdravje bosta člana naše delovne skupine. S strokovnim delavcem za varstvo in zdravje pri delu bomo bolj intenzivno sodelovali pri merjenju mikroklimatskih razmer (hrup in vlaga) v šoli ter izboljšanju zvočnosti v prostorih. S pooblaščenim zdravnikom bomo v letošnjem letu izpeljali preventivni zdravstveni pregled vseh delavcev, ki so starejši od 40 let.

Zaključek

Promocija zdravja pri delu je dolgotrajen proces, ki prinaša zaposlenim večjo varnost, zdravje in dobro počutje v delovnem okolju. V šolah imamo dvojno vlogo: skrbimo za promocijo zdravja

pri delu naših zaposlenih in smo zgled varnega in zdravega delovnega okolja našim učencem in njihovim staršem. Kako se zaposlene prepriča, da so telesno aktivni in zdravo živijo? Zagotovo jim mora biti ravnatelj kot vodja šole vzgled pri tem. Ne da samo prepričuje zaposlene, kako naj se zdravo živi, temveč da s svojim ravnanjem pokaže, kako se to dela.

V letošnjem letu sem nastopila nov petletni mandat ravnateljice. Preden sem se prijavila, sem kritično ovrednotila delo za nazaj in ugotovila, da sem se preveč posvečala rezultatom dela in premalo zaposlenim. V naslednjem mandatu želim delati tako, da bodo zaposleni vedeli, da mi ni vseeno zanje. In promocija zdravja pri delu je prvi korak.

Ljudje sledijo vodilnim, ki jih poznajo,
vodilnim, ki jim je mar.

John C. Maxwell

Literatura

- Besednjak, K., in K. Draksler. 2012. »Kako poteka širjenje programa Čili za delo v podjetja«. *Čili za delo* 3 (1): 12–13.
- Dodič-Fikfak, M., A. Franko, T. M. Gazvoda, M. Kožuh, M. Molan, B. Pelhan, A. Sabadin, E. Stergar in T. Urdih Lazar. 2006. *Zdravi delavci v zdravih organizacijah*. Ljubljana: Univerzitetni klinični center.
- Izobraževalno raziskovalni inštitut Ljubljana. 2012. »Absentizem: brošura za delodajalce.« Ljubljana: Izobraževalno raziskovalni inštitut Ljubljana. <http://www.iri-lj.si/images/stories/dokumenti/absentizem-delodajalci.pdf>
- Stergar, E. in T. Urdih Lazar. 2006. *Priročnik za svetovalce za promocijo zdravja pri delu*. Ljubljana: Klinični center Ljubljana.
- »Resolucija o nacionalnem programu varnosti in zdravja pri delu (RENPVZD).« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro6/predpis_RESO26.html
- Vučkovič, R. 2010. »Obvladovanje zdravstvenega absentizma: izziv za družbo.« V *Zdravstveni absentizem v Sloveniji: zbornik primerov iz prakse 14 slovenskih podjetij*, ur. D. Kos, 10–20. Zavod za zdravstveno zavarovanje Slovenije, Ljubljana.
- »Zakon o varnosti in zdravju pri delu (ZVZD-1).« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro7/predpis_ZAKO5537.html
- »Zakon o zdravstvenem varstvu in zdravstvenem zavarovanju (ZZVZZ).« http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro3/predpis_ZAKO213.html

■ Violeta Vodlan je ravnateljica na oš Marije Vere
ravnateljica@os-marijevere.si

Peter Earley **Learning-Centred Leadership: Making It Happen**

This paper draws upon recent research and literature to discuss what is known about successful leadership and learning-centred leadership in particular. Studies show the work of headteachers is demanding, relentless, complex and emotionally-demanding and learning-centred or pedagogic leadership may not always be given the priority it deserves. The examination of learning-centred leadership leads to a consideration of how headship can be conducted with a view to leading a learning-enriched school where the learning of both pupils and adults is given primacy. Finally, it is suggested that this form of leadership will be given greater importance globally over the next decade or so as schools strive to enhance pupil outcomes.

Keywords: leadership for learning, headteachers' work, learning-centred leadership

VODENJE 2|2013: 3–16

Philip A. Woods and
Glenys J. Woods **Deepening Distributed Leadership: A Democratic Perspective on Power, Purpose and the Concept of the Self**

DL is a model of leadership that has much relevance to leadership of educational institutions. Its meaning and potential need to be carefully and critically considered, however. The focus of this article is on how democratic leadership, based in the concept of holistic democracy, provides a framework to extend and deepen attempts to distribute leadership. Our experience in using and testing the framework indicates interest in moving towards leadership practices that are more holistic and participative and indicates the value of in-depth future research in diverse contexts that will test the model further and advance understanding of how creative engagement with the framework can enhance both leadership and learning.

Keywords: leadership development, spirituality, citizenship, holistic democracy, democratic leadership

VODENJE 2|2013: 17–39

Tanja Rupnik Vec
and Sašo Stanojev **Role of Developmental Electronic Portfolio in the Professional Learning and Development of Teachers**

The main purpose of this article is to demonstrate the role of a teacher's developmental electronic portfolio in the processes of learning and professional development. The developmental e-portfolio is an electronic environment that presupposes certain activities that promote planning, monitoring and evaluation of a one's own professional path or an environment where teacher systematically manages and

directs his or her professional development. The first part of the article explains and substantiates the reason behind individual activities that we see as the central incentive for processes of professional learning and teacher development: reflection on one's own teaching philosophy, analysis of strengths and weaknesses, shaping of a vision of personal development and defining of short and long term goals of personal development, resolution of current personal professional dilemmas with the support of colleagues and deliberation on how to apply the e-portfolio in one's own teaching. The second part presents results of the study conducted with seminar participants: their attitude to self-reflexion and critical friendship, evaluation of activities we consider to be the key elements of the development e-portfolio and general evaluation of the seminar.

Keywords: self-regulation, professional development, teacher electronic portfolio, Mahara

VODENJE 2|2013: 41–54

Erna Žgur **Dimensions of Learning in the Education of Students with Special Needs**

The article presents key neuro-developmental and special pedagogical approaches that influence the education of students with special needs. The main deficiency of a student, which is treated as a deficiency in the field of learning various academical content, is often not limited to a single area. It tends to spread to neurological, sensory and motor areas. The structured aid in programmes carried out by pedagogical, therapeutic and other personnel, should be directed towards the development of all capabilities of the student, not merely those related to learning, to a degree that enables maximum independence in school work and wider social inclusion. When the deficiency of a student is more severe or extensive to such a degree that complete independence is not expected in the process of learning or in fact in the future, it is very important that such students receive all the aid they require as soon as possible. In order to successfully advance in schooling programmes, students with special needs require timely expert guidance at all levels of education and inclusion into guided special pedagogical treatment.

Keywords: education, special needs education, deficiency, sensory-motor processes, expert guidance

VODENJE 2|2013: 55–70

Tatjana Ažman and
Sanja Gradišnik

Training Teachers and Educators with the Method of Mutual Reflexion

The article describes peer reflection as a method of professional training of teachers and other professionals working together and learning from one another. The authors designed the method on the basis of experience and certain theoretical premises. The main objective of the method is to shed light upon and improve the work of two teachers that work together in a pair, but also the work of each individual. In the article the method is defined through characteristics of reflection, critical friendship and provision of feedback. Four main steps must be observed in the performance of peer reflection: the method requires thorough advance preparation, work must be reflected upon constantly, upon execution of tasks, the experience must be discussed through the prism of mutual reflexion and the gathered knowledge can then be applied in new experiences. We describe an example of best practice and find out when the method can be used, provide guidelines and key principles of use, describe when it is best used and bring attention to certain conditions that must be met for peer reflection to be successful.

Keywords: peer reflection, critical friendship, feedback, professional development of teachers, school

VODENJE 2|2013: 71–91

Nada Trunk Širca,
Andreja Barle,
Jasmina Mohorko,
Katja Kolenc, and
Valerij Dermol

Promotion of Learning about the European Union in Schools

From the very beginning of modern state and establishment of mass schooling, education has been an important contributing factor in strengthening the link between political institutions and citizens. The role of education is further strengthened by the preconception that a lack of citizen competences leads to apathy among citizens, low involvement and even mistrust in the operation of democratic institutions. A lack of citizen competences is a hindrance for engaged involvement of individuals and even countries in international organizations. It is clear that education by itself cannot solve all the issues related to the role of an active democratic citizen, but it can make a very important contribution. The present article describes the organization of homeland and citizenship education and learning about the European aspect of citizenship in Slovenian schools.

Keywords: European citizenship, citizenship education in Europe, European aspect of teaching, key competences, life long learning

VODENJE 2|2013: 93–105

Lilijana Bele **Motivation and Leadership of Older Primary School Teachers for Professional Learning**

The article presents my approach to redirecting the beliefs of older teachers who have at a key stage in their careers and at a time of introduction of certain changes in the education system become less interested in professional training. I focused my efforts predominantly on attempting to tackle certain factors at our school that were the primary reasons behind the state of affairs – namely age and length of service and placement in the highest pay grades or titles. An in-depth research was made in the theory of learning, motivation, career development and its phases and the competences that modern society expects or demands from active primary school teachers. A short internal poll was carried out along with individual discussions with employees to create an accurate image of the state of affairs in our school. Without any particular announcement I planned the education process for the coming three years in such a way as to include content that could aid in remedying the situation, particularly incite motivation, bring closer the execution of education and provide benefits to those who cared for their professional development (support and rewarding). After five years I have established that evident positive shifts have occurred with most teachers in the school. There however remain three (even older) teachers who did not join in with the majority and remain (even more) bitterly waiting for their retirement.

Keywords: motivation, training and learning, older primary school teachers, career

VODENJE 2|2013: 107–126

Frančiška Al-Mansour **Leonardo da Vinci Mobility Projects: Opportunity for Training Teachers for Work in New Programmes**

New programs in professional training and education demand a different way of work from teachers and the quality of introduction and implementation of new content relies on their approaches. The introduction of new programmes has required us to adopt an active role in the implementation of changes. Teachers involved in teaching new programmes rightfully voiced a need and wish for additional professional training. These very real needs of the teaching staff gave rise to the idea for their training within the framework of the Leonardo Da Vinci mobility projects, which are presented in the article. Teachers (and students) have for a number of years now gained useful knowledge for the performance of their work at partner schools in Finland, Germany, Italy, France and Spain. International connections have given and continue to give teachers opportunities for expanding their views on teaching and learning, provide ideas for different practices, reveal

modern didactic approaches and establish project cooperation among teachers and institutions. Their work is also based on actual experience. We have seen that teachers took advantage of the opportunities offered to them by mobility projects and applied their experience to quality work in new programmes of professional education and training.

Keywords: mobility, new programs, teacher training, professional development and creativity of teachers, international cooperation

VODENJE 2|2013: 127-134

Violeta Vodlan

Promotion of Health at Work at the Marija Vera Primary School

The work environment has many positive effects on individuals, but work and the work environment may also have a negative influence on workers and their health. At the same time the workplace can be used as a place for learning the skills of healthy living and taking an active part in the improvement of conditions for healthy and safe work. The main goal of promoting health is to improve health, thereby also improving the quality of life and work. The article presents the programme of promotion of health among workers of the Marija Vera primary school. Many changes need to be implemented in the work environment, by students and their parents to improve the health of employees. Yet even more needs to be done by the employees themselves. We are aware of the fact that employees are our priority and no expenses can be spared in the care of their health, safety and well-being at the workplace. After all, only a healthy and content teacher can successfully work with students.

Keywords: school, teachers, sick leave, absenteeism, promotion of health at work, work environment

VODENJE 2|2013: 135-144