

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 2|2010

A large, bold, black circle is positioned on the right side of the page. Inside the circle, the number '18' is written in a bright yellow, serif font. The '1' is a simple vertical bar, and the '8' has a classic, rounded shape with a small loop at the top.

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 2|2010



Letnik 8

Odgovorni urednik Andrej Koren, *Šola za ravnateljce*
Glavna urednica Polona Peček, *Šola za ravnateljce*
Uredniški odbor Andreja Barle Lakota, *Urad za razvoj šolstva, MŠŠ*
Mateja Brejc, *Šola za ravnateljce*
Linda Devlin, *University of Wolverhampton, VB*
Justina Erčulj, *Šola za ravnateljce*
Norbert Jaušovec, *Univerza v Mariboru*
Olga Jukič, *Ministrstvo za šolstvo in šport RS*
Branka Kovaček, *Skupnost vrtecev Slovenije*
Vinko Logaj, *Ministrstvo za šolstvo in šport*
Nives Počkar, *Društvo ravnatelj*
Oton Račević, *Združenje ravnateljic in ravnateljev osnovnega in glasbenega šolstva Slovenije*
Cveta Razdevšek Pučko, *Pedagoška fakulteta, UL*
Arthur Shapiro, *University of South Florida*
Ian Stronach, *Liverpool John Moores University, VB*
Shunji Tanabe, *Kanazava University, Japonska*
Tony Townsend, *University of Glasgow*
Nada Trunk Širca, *Univerza na Primorskem*
Eric Verbiest, *Fontys University, Nizozemska*
Mihaela Zavašnik Arčnik, *Šola za ravnateljce*
Boris Zupančič, *Ministrstvo za šolstvo in šport RS*

Tajnik revije Petra Weissbacher, *Šola za ravnateljce*
Jezikovni pregled Mateja Dermelj in Sara Horvat
Prevodi povzetkov Alenka Natek
Tehnična ureditev Alen Ježovnik, *Folio*
Tisk Dravska tiskarna, Maribor
Naklada 700 izvodov

Izdaja Šola za ravnateljce, Predoslje 39, Kranj
T 04 595 1260, F 04 595 1261
E revija.vodenje@solazaravnateljce.si
DŠ SI73297216
TRR 01100-6030715946

Letna naročnina 33,38 EUR
Posamezna številka 12,52 EUR

Prispevke pošljite na naslov izdajatelja, navodila za pisanje najdete na www.solazaravnateljce.si

ISSN 1581-8225
UDK 371(497.4)

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 2|2010

Pogledi na vodenje

- 3 Kazalniki v izobraževanju
Jaap Scheerens
- 21 Učitelj – karierni javni uslužbenec
Darinka Cankar
- 37 Evropsko in nacionalno ogroditve kvalifikacij: mednarodna primerjava te problematike v izbranih državah in Sloveniji
Doris Gomezelj Omerzel in Nada Trunk Širca

Izmenjave

- 51 Motivacija in kako motivirati?
Norbert Jaušovec
- 67 Delovna uspešnost iz naslova povečanega obsega dela za javne uslužbenke v letu 2011 in položajni dodatek
Ksenija Mihovar Globokar
- 77 Popis kot del sistema notranjih kontrol v javnem zavodu
Tatjana Horvat
- 91 Raznolikost: dejavnik tveganja in posledica vrstniškega nasilja?
Doroteja Lešnik Mugnaioni
- 107 Strokovne razprave kot strategija vodenja za učenje
Justina Erčulj, Janja Bukovec, Irena Hlača, Marijana Kolenko, Erna Meglič, Ivanka Oblak, Breda Pinter, Nuša Pohlin Schwartzbartl in Danica Veber

Ravnatelj se predstavi

- 129 Zavezanost kakovosti
Nagy Emese Kovacs
- 135 **Povzetki | Abstracts**

Kazalniki v izobraževanju

Jaap Scheerens

Universiteit Twente, Nizozemska

Uvod: opredelitev kazalnikov

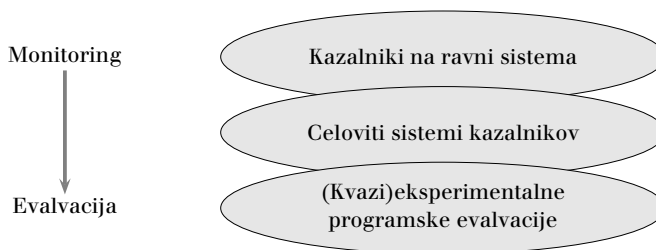
Kazalniki v izobraževanju so statistični podatki, ki omogočajo vrednostne sodbe o ključnih vidikih delovanja izobraževalnih sistemov. Pogosto uporabljamo izraz »kazalniki učinkovitosti«, s čimer poudarjamo njihovo evalvacijsko naravo.

Taka opredelitev kazalnikov zajema:

- stališče, da se ukvarjamo z merljivimi značilnostmi izobraževalnih sistemov;
- težnjo, da bi merili »ključne vidike«, čeprav le zato, da bi namesto poglobljenega opisa dobili »trenutno sliko stanja«;
- zahtevo, da kazalniki odražajo nekaj v kakovosti šolanja, kar pomeni, da so statistični podatki z referenčno točko (ali standardom), v primerjavi s katero je mogoče izdelati vrednostne sodbe.

Kazalniki spadajo med tisto vrsto evalvacije, za katero se pogosto uporablja izraz *monitoring*. Opozoriti moramo na postopno razlikovanje med monitoringom in evalvacijo. Pri prvem zbiramo opisne informacije v različnih stopnjah razvoja delovanja organizacije, v našem primeru šole. Lahko gre tudi le za delni vidik delovanja organizacije, na primer za program ali projekt. Ko opisne informacije primerjamo s predvidenim razvojem dogodkov, jih lahko uporabimo za vrednostne sodbe, s katerimi dobimo grobe ocene o tem, kje so potrebni korektivni ukrepi. Sistemi kazalnikov običajno temeljijo na statistiki na makro ravni, kar v izobraževanju pomeni statistiko delovanja izobraževalnega sistema na nacionalni ravni.

Pri evalvaciji, če jo pojmuje kot programsko evalvacijo, pa želimo doseči še vzročno povezavo. Lahko izide, ki jih merimo, pripisujemo projektu, ali je prišlo do njih zaradi drugih okoliščin? Programska evalvacija zahteva izpopolnjeno metodologijo, pri čemer mislimo na nedvoumno povezavo med izmerjenimi izidi in projektnimi dejavnostmi. Tako lahko na primer nadziramo pristranske razlage izmerjenih izidov (tj. pristranskost izbire) in/ali usmerimo nadzor v lažno »obravnavo« napak pri izvedbi projekta



SLIKA 1 Pregledna predstavitev modelov monitoringa in evalvacije

(glejte literaturo o notranji in zunanji veljavnosti načrtovanja (kvazi) eksperimentov).

Kadar so sistemi kazalnikov bolj določeni, uporabljajmo podatke, ki so določeni z zbiranjem na različnih ravneh (na primer podatke na ravni nacionalnega izobraževalnega sistema, podatke na ravni šole in podatke na ravni posameznih učencev) in so bolj celoviti (na primer, da imamo za isti projekt na voljo kazalnike vložkov, procesov in izidov). Omogočajo nam namreč monitoring, ki se približuje idealu programske evalvacije. Celovitejši sistemi kazalnikov torej lahko nakazujejo, zakaj smo v projektu dosegli cilje oziroma jih nismo, zato so bolj informativni glede korektivnih ukrepov.

To pomeni, da celoviti sistemi kazalnikov v izobraževanju – čeprav niso tako popolni kot skrbno izvedeni terenski eksperimenti – omogočajo povsem zrelo programske evalvacije.

V naslednjem poglavju bomo podrobneje opredelili razliko med »celovitimi« sistemi kazalnikov in tistimi na »makro ravni«. Na sliki 1 so shematično povzete razlike, ki jih navajamo v tem poglavju. Uporabo celovitih sistemov kazalnikov lahko vidimo na »vmesni postaji« na povezavi od (eksperimentalne) programske evalvacije do monitoringa s pomočjo opisnih sistemov kazalnikov na makro ravni.

Zgodovinski razvoj

Kazalniki v izobraževanju izhajajo iz gospodarskih in družbenih kazalnikov. »Družbeni kazalniki izobraževanja« opisujejo izobraževalne vidike prebivalstva, medtem ko izobraževalni opisujejo učinkovitost izobraževalnega sistema. Prva smer v razvoju kazalnikov v izobraževanju je bil prehod od opisne statistike k merjenju učinkov ali splošneje, premik k uporabi statističnih podatkov, ki so pomembni za evalvacijo.

Če pogledamo razvoj kazalnikov v izobraževanju v Nacionalnem središču za statistiko ministrstva za izobraževanje v ZDA, znamo drugo smer. Najprej so ponujali opisno statistiko o stanju izobraževalnega sistema, vključno s podatki o vložkih in virih. Od leta 1982 dalje so pomembnejše mesto zavzeli podatki »izidov« in »okoliščin«, v predloge za preoblikovanje podatkovnega sistema v izobraževanju so vključili tudi »procesne« vidike delovanja izobraževalnih sistemov. To smer lahko označimo kot premik k celovitejšim *sistemom* kazalnikov, saj so tradicionalnejše meritve izidov in virov dopolnili z meritvami izidov in okoliščin, poleg tega pa so veliko več pozornosti namenili »manipulativnim dejavnikom vložkov« in značilnostim procesa.

Tretja smer v razvoju se nekako povezuje z drugo, vsaj kar zadeva zanimanje za procesne značilnosti. Tradicionalni sistemi kazalnikov so se osredotočili na podatke z makro ravni, kot so na primer število nepismenih, delež učencev, ki so opravili zaključni izpit, šole ipd. Če razmišljamo, da se procesni kazalniki nanašajo na postopke in tehnike, ki določajo prehod od vložkov k izidom, nas zanimanje za procesne kazalnike nedvomno pripelje do tega, da nas zanima, kaj se dogaja v šoli. Torej je tretja smer v zasnovi sistemov kazalnikov zato, da merimo in zbiramo podatke na več kot eni ravni (nacionalni sistem, šola, morda celo razred).

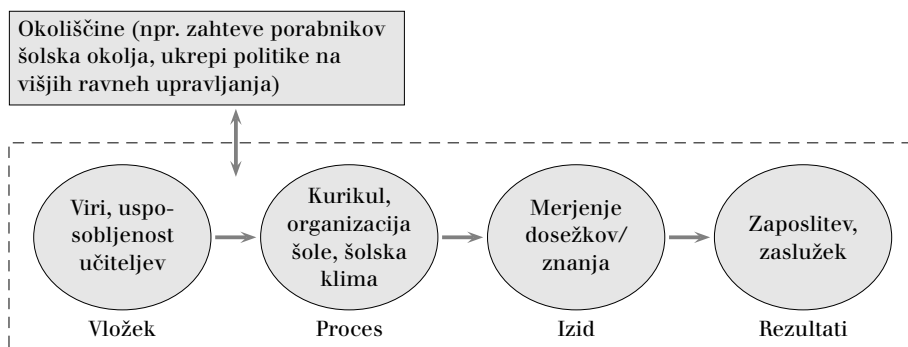
Slednje močno poudarjajo v dobro znani OECD-jevi študiji PISA, s katero vsaka tri leta zbirajo podatke o dosežkih pri branju, matematiki in naravoslovju. Poleg tega študija vsebuje tudi podatke o šolah, tako da lahko vidike učnega okolja primerjamo z dosežki učencev.

Torej bi lahko dejali, da je model okoliščine–vložek–proces–izid (glej sliko 2) najboljša analitična shema za sistematični pogled na kazalnike v izobraževanju.

Čeprav se zdi model »mehanicističen«, ima velike analitične prednosti. Okvir okoliščine–vložek–izid–rezultat in njegov pomen za osnovo sistema kazalnikov lahko predstavimo glede na hevristično vrednost in kot možnost za znanstvene temelje in veljavnost, celovitost, prožnost in prilagodljivost modelom vodenja in upravljanja.

Hevristična vrednost

Zdi se, da je okvir dovolj celovit, da lahko pokrije širok razpon kazalnikov na različnih ravneh izobraževalnega sistema. Z določenimi kombinacijami in medsebojnimi povezavami med katego-



SLIKA 2 Model šolanja okoliščine–vložek–izid–rezultat

rijami kazalnikov lahko dovolj jasno izrazimo osnovno interpretacijo kakovosti, na primer storilnosti, učinkovitosti, prilagodljivosti, uspešnosti in enakosti. Večina obstoječih zbirk kazalnikov lahko umestimo prav v ta okvir ali pa je okvir dejansko temelj za njihovo urejenost. OECD in UNESCO sta že taka primera. Pri odločanju o tem, kakšno povezavo med kazalniki si želimo, je ključno dejstvo, koliko informacij o uspešnosti, enakosti in učinkovitosti sistemi kazalnikov dejansko zagotavljajo, kar tudi pomembno vpliva na oblikovanje teh sistemov.

Možnost za znanstvene temelje in veljavnost

Izbiri kazalnikov okoliščin, vložka in procesov v predstavljenem okviru lahko utemeljimo tudi z rezultati različnih vej v raziskavah o učinkovitost izobraževanja. Čeprav pri tem morda upoštevamo neenotne interpretacije kazalnikov, je še vedno smiselno izbrati tiste kazalnike okoliščin, vložka in procesa, ki so v empiričnih raziskavah dokazano povezani z rezultati. Ta ideja je podrobneje razčlenjena v Scheerensu (1990).

Celovitost

Kadar je okvir umeščen v strukturo več ravni, je zelo celovit, saj zajema izobraževalne spremenljivke in različne vrste povezav med njimi. Zanimiv miselni poskus bi bil zajeti izobraževalne dejavnike, ki jih ne moremo umestiti v okvir (govorimo o drugih zaželenih dejavniki, o katerih pišemo v nadaljevanju, kot je na primer ujemanje z modeli vodenja, in o kritikah, češ da je okvir preveč mehanicističen).

Prožnost in prilagodljivost modelom vodenja in upravljanja

Okvir je sam po sebi prazen, a omogoča vsakovrstno izbiro glede na želene izobraževalne rezultate, izobraževalne sektorje in okolje ter uporabo za različne ravni v sistemu. Kritika, da je okvir mehanicističen in povezan le z ozkimi izobraževalnimi cilji, ne zdrži, saj gre za svobodno izbiro vseh vrst rezultatov, pa tudi zaradi vseh navedenih pomislekov, o katerih smo govorili v zvezi z možnostjo povezovanja različnih kategorij kazalnikov. Plehkim trditvam o mehanicističnemu modelu lahko dodamo tudi strog hierarhičen nadzor. Pravzaprav so kazalniki bolj vezani na interpretacijo »novega managementa«, kjer kot glavno filozofijo usmerjanja mehanizmi evalvacijske povratne informacije nadomeščajo celovito pregledno načrtovanje.

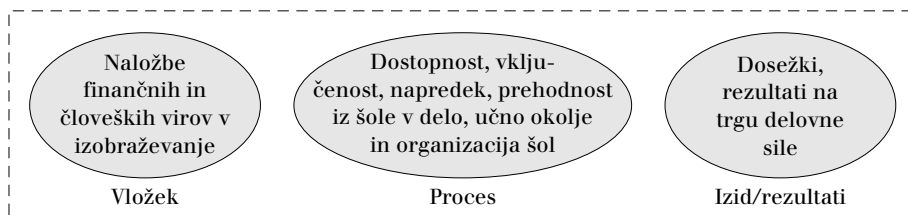
Pri prvem modelu gledamo na evalvacijske mehanizme kot na preverjanje rezultatov, pri čemer puščamo veliko svobode načrtovanju in vodenju procesov, lahko pa jih razumemo tudi kot način organizacijskega učenja avtonomnih organizacij. Edini meta-teoretični model organizacijskega delovanja, ki je odkrito sporen glede bolj očitnih interpretacij modela »vložek–proces–rezultat–okoliščine«, je model samoorganiziranosti in avtonomne organiziranosti (avtopoeze), pri katerem razumemo razvoj kot endogeni proces, ki zanika vse vrste usmerjanja, nadzora, celo ciljne naravnosti. Podrobnejša analiza primerjav umestitve sistemov kazalnikov v različne modele vodenja in upravljanja najdemo pri Scherensu (2004). S soočenjem vidika posameznega učenca, vključno z normativno usmeritvijo in osebnimi preferencami, ter razmišljanja o pomenu sistemov bi lahko prišli do analize življenjske zgodovine in biografskih pripovedi. Čeprav bi morda take informacije lahko rekonstruirali v pomene in (osebne) cilje, pa se zdi, da pristop uhaja iz okvira »vložek–proces–rezultat«. Poleg tega mislimo, da je vprašljivo, ali take informacije lahko uporabimo kot kazalnike, kakor smo jih opredelili zgoraj. Slednji razmislek ne izključuje, da v razvoju kazalnikov ne bi upoštevali odnosa ali presoje udeležencev v sistemu (učencev in učiteljev), na primer njihovega zanimanja in motivacije za matematiko.

V naslednjih poglavjih bomo s pomočjo opisanega modela predstavili sisteme kazalnikov na ravni sistema in sistem kazalnikov na več ravneh.

Sistemi kazalnikov na ravni sistema

OECD-jev projekt Kazalniki v izobraževanju (OECD 1995; 1998; 1999; 2005; 2007; 2010) uporablja naslednjo razvrstitev.

Okoliščine (npr. zahteve porabnikov šolska okolja, ukrepi politike na višjih ravneh upravljanja)



SLIKA 3 Umestitev kazalnikov izobraževanja iz študije OECD-INES v model »vložek–proces–rezultat–okoliščine«

Glavne kategorije so:

- A demografsko, družbeno in ekonomsko okolje izobraževanja (npr. pismenost odraslih)
- B naložbe finančnih in človeških virov v izobraževanje (npr. izdatki za izobraževanje na učenca)
- C dostopnost izobraževanja, vključenost in napredovanje (npr. skupna vključenost v splošno izobraževanje)
- D prehod iz šole v službo (npr. nezaposlenost mladih in zaposlenost glede na stopnjo izobrazbe)
- E učno okolje in organizacija šole (npr. predvidene ure pouka za učence v nižjem poklicnem izobraževanju)
- F dosežki učencev in rezultati izobraževanja v družbi in na trgu delovne sile (npr. dosežki učencev pri matematiki v 4. in 8. razredu, zasluzek in izobrazba)

Teh šest kategorij lahko razvrstimo na različne načine. Lahko jih umestimo v model »vložek–proces–rezultat–okoliščine«, o katerem smo govorili v prejšnjem poglavju. Kategorija A tako spada v področje okoliščin, B se nanaša na vložke, C, D in E pa na različne razlage procesne dimenzije, medtem ko F lahko uvrstimo med izide/rezultate.

Na sliki 3 smo opustili puščice, saj je vzročna povezanost med temi kategorijami precej nejasna. Pravzaprav vsako od njih uporabljamo le opisno, medtem ko odnosi med kazalniki skoraj niso bili analizirani.

OECD-jeve kazalnike lahko pogledamo še na en način, in sicer kot na razliko med kazalniki »na zalogo« in kazalniki »ki se pretakajo«. Kategoriji A in B so značilni kazalniki »na zalogo«, medtem

ko se C, D in do določene mere tudi F nanašajo na kazalnike, »ki se pretakajo«.

A kazalnik »na zalogo« tako opisuje ustrezen vidik izobraževanja v neki časovni točki na kvalitativen in kvantitativen način (npr. število usposobljenih učiteljev v šolskem letu x). A »kazalnik, ki se pretaka« se nanaša na prehajanje enote izobraževanja, npr. učenca ali učitelja, v drug del sistema (npr. število učiteljev, ki so zapustili poklic v šolskem letu y). Poudariti moramo, da z opredelitvijo kazalnikov »prehoda« oziroma »pretoka« kot procesnih kazalnikov dodamo še njihovo tretjo razlago. Dejansko poznamo tri vrste procesnih kazalnikov:

- predpogoji za procese preoblikovanja (glejte model sistemov na sliki 1)
- preverjanje izvajanja programov
- pretok enot skozi izobraževalni sistem

UNESCO uporablja naslednji okvir kazalnikov:

1. Dostopnost izobraževanja

- prava stopnja vpisa in pričakovana doba šolanja
- stopnje prehodnosti – iz osnovne v srednjo šolo

2. Vključenost v izobraževanje

- po ravni (vrtec, osnovna in srednja šola)
- po letih

3. Notranja učinkovitost

- delež tistih, ki ostanejo v izobraževanju, in odstotek ponavljalcev (prva stopnja)
- razmerje med številom učiteljev in učencev
- javni izdatki za izobraževanje; odstotek BDP-ja in kot odstotek izdatkov vlade

4. Nepismenost

- ocena števila nepismenih odraslih

Svetovna banka v svojo »izkaznico rezultatov« vključuje še štiri kazalnike človekovega razvoja:

- delež vpisa v osnovne šole;
- stopnja umrljivosti pred 5. letom;
- razmerje med fanti in dekleti v osnovnih šolah;
- razmerje med fanti in dekleti v srednjih šolah.

Primeri kazalnikov na sistemski ravni

1. Finančni vložki
 - izdatki za izobraževanje glede na bruto domači proizvod po stopnjah izobraževanja
 - izdatki za izobraževanje na učenca po stopnjah izobraževanja
 - relativni deleži javnih in zasebnih vlaganj v izobraževanje
2. Vložki človeških virov
 - odstotek usposobljenih učiteljev na primarni, sekundarni in terciarni ravni (ta kriterij je odvisen od države)
 - odstotek učiteljev po ravneh izobraževanja z manj kot tremi leti delovnih izkušenj
 - razmerje med učenci in strokovnimi delavci po ravneh izobraževanja
3. Procesni kazalniki na ravni sistema
 - število ur poučevanja po predmetih
 - skupno število ur pouka po letnikih za določene razrede v primernem in sekundarnem izobraževanju
 - priložnosti za učenje po oceni strokovnjakov glede prekrivanja preverjanja znanja in kurikula
4. Kazalniki rezultatov
 - število vključenih v primarno, sekundarno in terciarno izobraževanje
 - vključenost odraslih v nadaljnje izobraževanje in usposabljanje
 - šolska izobrazba odraslih
 - število učencev, ki so zaključili primarno, sekundarno in terciarno izobraževanje
 - uspeh pri temeljnih predmetih na koncu primarnega/sekundarnega izobraževanja (najbolje po pristojnih merilih, npr. pri preizkusih znanja)
 - dosežena dodana vrednost pri temeljni predmetih (uspeh glede na prejšnjega ali glede na ustrezne druge značilnosti učenčevega družbenega okolja)
 - obvladovanje »življenjskih spretnosti« in kompetenc (področje, ki ga OECD še razvija)
5. Kazalniki vpliva
 - zaposlenost po stopnji izobrazbe

6. Kazalniki okoliščin

- relativna velikost populacije šoloobveznih otrok
- mesto sprejemanja odločitev v izobraževanju po ravneh izobraževanja (ta kazalnik pokaže, na kateri ravni upravljanja se do določene stopnje avtonomno sprejemajo odločitve v podpodročjih v izobraževanju: kurikulum, vodenje zaposlenih, pouk, viri)
- standardi v izobraževanju po ravneh (npr. cilji, kot so povečanje števila, ki uspešno zaključijo izobraževanje, odstotek učencev s podpovprečnimi ali nadpovprečnimi rezultati)

Celoviti sistemi kazalnikov, vključno s procesnimi kazalniki delovanja šol

Izobraževalni sistemi imajo hierarhično zgradbo, v katero so »vgnezdene« ravni upravljanja. Sistemi kazalnikov jo običajno zamenjajo, s tem ko uporabljajo statistične podatke, ki jih opredelijo na nacionalni ravni, ali upoštevajo formalne značilnosti sistema. Primeri: razmerje med številom učiteljev in učencev, izračunano iz števila vseh učencev in učiteljev v državi ali plače učiteljev, kot jih opredeljujejo nacionalne plačne lestvice.

Tudi, če želimo uporabiti samo kazalnike na nacionalni ravni, poznamo dve prednosti uporabe podatkov, ki jih zbiramo na nižji ravni:

- razvrščeni podatki nam omogočajo pregledovanje razlik med enotami, npr. razlike med šolami pri doseganju rezultatov na izpiti;
- razvrščeni podatki omogočajo boljše prilagajanje in veljavna sklepanja; najboljši primer v izobraževanju je uporaba tako imenovanih kazalnikov »dodane vrednosti«, ki temeljijo na dosežkih pri zunanjih preverjanjih, prilagojenih prejšnjemu učnemu uspehu in/ali drugim pomembnim značilnostim učenčevega družbenega okolja.

Kadar želimo na primer značilnosti organizacije šole primerjati z dosežki učencev, potrebujemo razvrščene podatke na ravni učencev, če želimo opraviti analizo na več ravneh. Še posebej, kadar želimo uporabiti podatke za programsko evalvacijo, so omejene prednosti razvrščenih podatkov pomembne, saj zagotavljajo čvrstejšo osnovo, da lahko odgovorimo na vzročna vprašanja o učinkovitosti programa. Še zadnja prednost takih podatkov pa je,

da se poveča ustreznost sistemskih kazalnikov na nižjih ravneh upravljanja (npr. na ravni šolskih okrožij ali posameznih šol).

Vloga procesnih kazalnikov

V prejšnjih poglavjih smo opozorili na različne razlage procesnih kazalnikov v izobraževanju. V tem delu pa bomo osrednjo pozornost namenili procesnim kazalnikom, ki odsevajo prilagodljive pogoje temeljnih procesov preoblikovanja (glejte sliko 1). Primer takega preoblikovanja so delovanje šole kot organizacije, poučevanja in učenje na ravni razreda.

Na splošno bi lahko rekli, da ti procesni kazalniki nekoliko osvetlijo tisto, kar se dogaja v »črni skrinjici« izobraževanja. Zanimivi so s stališča politike in vodenja, saj se nanašajo na pogoje, ki so dovolj prilagodljivi, da jih z aktivno politiko lahko izboljšamo.

V naslednjem podpoglavju bomo prikazali nekatere vidike raziskav o učinkovitosti šol, ki najpogosteje vplivajo na opredelitev in izbor procesnih kazalnikov. Izbrali bomo tiste, ki nakazujejo pozitivno povezavo z izobraževalnimi izidi in rezultati. V najboljšem primeru bi z njimi lahko predvideli rezultat (kot npr. pri »delovanju izobraževalne produkcije«: orodja v »procesnih« pogojih napovedujejo povečanje rezultatov glede na natančno vlogo). Če bi bilo tako instrumentalno znanje popolno, bi procesne kazalnike lahko upravičeno uporabljali namesto kazalnikov rezultatov. Če pa upoštevamo dejstvo, da je taka vloga izobraževanja vprašljiva in da je znanje o učinkovitosti šol tako rekoč »nepopolno«, tako odločna instrumentalna razlaga ni realna.

Ostaneta še dve možnosti uporabe procesnih kazalnikov:

- kot »dodatek« kazalnikom izida, pri čemer bi prav ob vsaki taki uporabi morali na novo raziskati povezavo med kazalniki procesa in izida, da bi lahko »razložili« razlike v izidih med šolami in izobraževalnimi sistemi;
- kot manj trdno razlago uporabnosti, pri čemer razumemo procesne kazalnike kot primer dobre prakse v izobraževanju, to pa lahko uporabimo kot vrednostne sodbe o kakovosti v izobraževanju celo brez podatkov o izidih.

Raziskave o učinkovitosti v izobraževanju in opredelitev procesnih kazalnikov

Najverjetnejši temelj za izbor procesnih kazalnikov je izbira tistih spremenljivk, ki domnevno napovedujejo šolske rezultate. Razi-

skave o učinkovitosti šol lahko uporabimo kot vir za opredelitev obetavnih procesnih spremenljivk. Cilj teh raziskav je splošno povedano odkrivanje tistih značilnosti šol, ki so pozitivno povezane z rezultati in jih običajno merimo z učnim uspehom učencev. Vnje sodijo različne raziskovalne tradicije, vključno s tistimi, ki se ukvarjajo z (ne)enakostjo v izobraževanju (sociološke), z ekonomiko izobraževanja, z izboljševanjem šol in učinkovitostjo šol ter z uspešnostjo učiteljev in pouka (psihološke). Poleg tega na oblikovanje in izbiro procesnih kazalnikov vplivajo tudi bolj teoretični in analitični prispevki iz organizacijskih ved in mikroekonomije organizacij javnega sektorja. Scheerens (1990) je v svojem enotnem modelu združil rezultate vseh mogočih raziskav s področja učinkovitosti šol, in sicer:

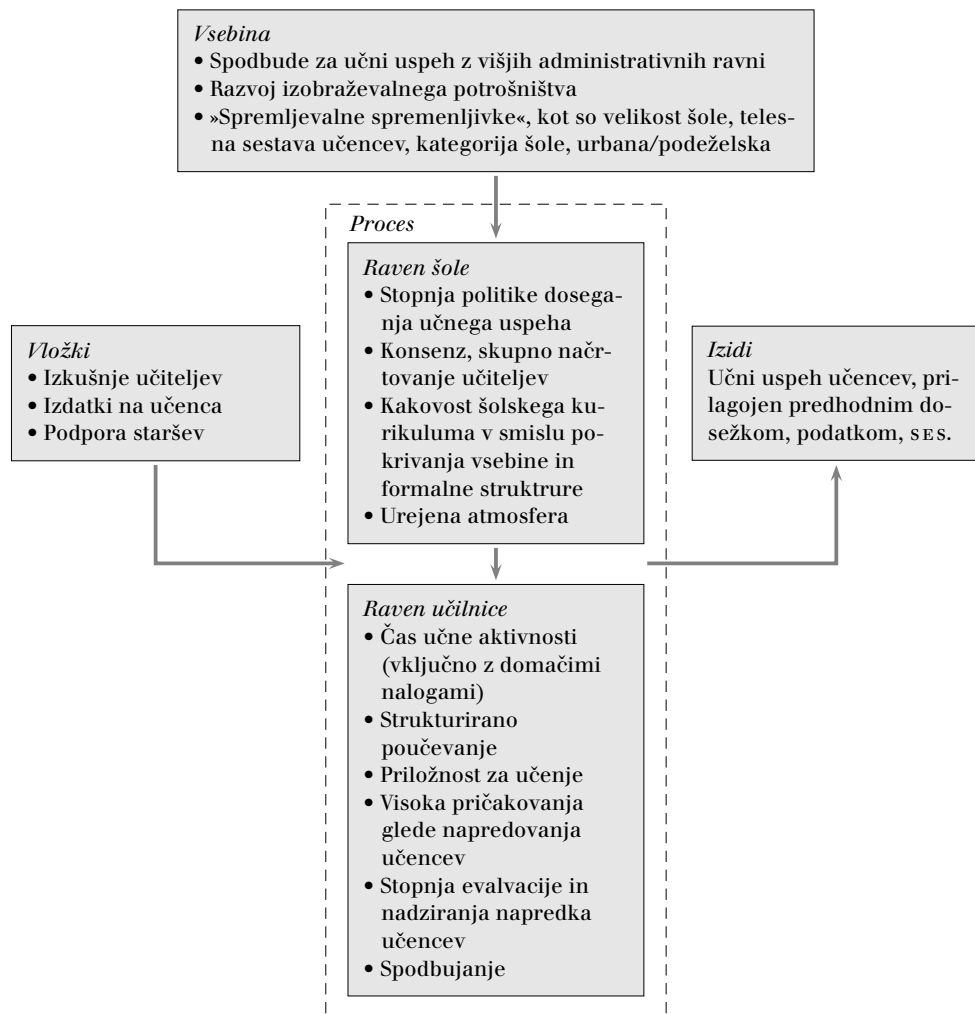
- model analitičnih sistemov, ki prepoznavajo spremenljivke okolja, vložka, procesa in izida;
- okvir več ravni, ki upošteva značilnosti učencev, razreda, šole in okolja;
- vodike medsebojnih razmerij med spremenljivkami na različnih ravneh, med katerimi je najbolj znana situacijska teorija, in organizacijske pogoje, ki omogočajo primerne procese v šolah;
- posamezne ugotovitve iz različnih raziskav o učinkovitosti izobraževanja.

Na sliki 4 je shematičen povzetek tega modela.

Enoten model učinkovitosti šol

V tem poglavju smo predstavili različne razvrstitve kazalnikov. V tem članku bi radi poudarili naslednje točke:

- Od obsega projekta je odvisno, koliko so kazalniki na sistemski ravni primerni za monitoring in evalvacijo izobraževalnih projektov. Če se nanašajo na celoten sektor, je njihova uporaba metodološko upravičena.
- Uporaba podatkov, zbranih na nižjih ravneh, ima določene prednosti, ne glede na to, ali kazalnike upoštevamo kot uporabne na ravni sistema oziroma kot »celovite«; v sistemu se pojavljajo neskladja, poleg tega pa predstavljajo močnejšo podlago za natančno interpretacijo in vzročne hipoteze.
- Procesni kazalniki na ravni šole, ki smo jih opredelili na podlagi raziskav o učinkovitosti šole, imajo dodano vrednost



SLIKA 4 Shematičen povzetek modela

pred procesnimi kazalniki, saj z njimi lahko preverjamo izvedbo projektov. Omogočajo nam namreč vpogled, kako posamezni elementi projekta vplivajo na bolj splošne dejavnike, povezane z učinkovitostjo v izobraževanju.

Primeri

1. Vključenost skupnosti

- stopnja dejanske vključenosti staršev v različne dejavnosti

- šole (proces učenja in poučevanja, interesne dejavnosti in podporne dejavnosti);¹
- odstotek celotnega proračuna šole, ki ga pridobimo do lokalne skupnosti²
 - število pooblastil, ki jih imajo sveti šol pri delovnih pogojih za učitelje [morebitna operacionalizacija v projektu EDUCO – El Salvador]
2. Finančni in človeški viri v šolah
 - povprečno število let delovnih izkušenj učiteljev na šolo
 - razmerje med številom učencev in učiteljev na ravni šole
 - povprečno število učencev v razredu na šolo
 - delež formalno usposobljenih učiteljev na šolo
 - skupni stroški vodenja šole (ekvivalent polnega delovnega časa ravnatelja in pomočnika na 1000 učencev)
 3. Politika učnega uspeha
 - ali ima šola standarde znanja
 - koliko šola spremlja (učno) kariero učencev, potem ko zapustijo šolo
 - ali šola poroča o uspehu/dosežkih lokalnim institucijam
 4. Vodenje šole
 - čas, ki ga ravnatelj porabijo za pedagoško vodenje v primerjavi z upravljanjem in drugimi nalogami
 - ali ravnatelj spremljajo uspešnost učiteljevega dela
 - čas, ki ga posvetijo problemom pouka med pedagoško konferenco
 5. Stalnost in soglasnost med učitelji
 - število menjav med zaposlenimi v določenem obdobju
 - ali delujejo predmetni aktivni
 - pogostost in trajanje formalnih in neformalnih sestankov
 6. Urejeno in varno vzdušje
 - statistika o izostankih in prekrških
 - ocena discipline v šoli, ki jo dajo ravnatelj, učitelji in učenci
 7. Učinkovita raba časa
 - skupno število uro pouka in ur po posameznih predmetih
 - povprečna izguba časa pri pouku (zaradi organizacije, selitve iz razreda v razred, lokacije, motenj)

- odstotek neizvedenih ur na leto
8. Spremljanje napredka učencev
- pogostost preizkusov znanja, ki se nanašajo na kurikulum, v vsakem razredu
 - pogostost standardiziranih preizkusov znanja
 - dejanska učiteljeva uporaba rezultatov preizkusov znanja
9. Ocena kakovosti poučevanja
- kakovost pouka, kot jo ocenjujejo sodelavci (drugi učitelji)
 - kakovost pouka, kot jo ocenjujejo učenci

Zaključek: uporaba in interpretacija kazalnikov v izobraževanju

Temeljni namen sistemov kazalnikov v izobraževanju sta evalvacija in monitoring kakovosti. Zato je njihova interpretacija odvisna od tega, kako opredelimo kakovost. Različne poglede nanjo lahko pojasnimo na osnovi konceptualnega okvira, ki predstavlja izobraževanje. Na ta način izobraževanje najpogosteje opišemo kot proizvodni sistem, v katerem vložki prehajajo v izide, kar se dogaja v naslednjih korakih:

- vključitev dimenzije okolja, ki je vir vložkov in ovir, vendar tudi generira zahtevane izide, ki jih moramo proizvesti;
- razlikovanje rezultatov v neposrednih izidih, dolgoročnih rezultatov in končnih družbenih vplivov;
- prepoznavanje hierarhične narave pogojev in procesov, pri čemer gledamo na javno izobraževanje le še kot a primer »upravljanja na več ravneh«.

Okvir je prikazan kot model, predstavljen na sliki 1.

Ko se ozremo na temeljni okvir, lahko opredelimo kakovost v izobraževanju na vsaj šest načinov, in sicer glede na to, kateri del, vidik ali razmerje poudarimo.

Proizvodni vidik

Pri tem gledamo na uspeh sistemov, kot da so odvisno od doseganja zelenih izidov/rezultatov, na primer kot za zadovoljivo število učencev, ki so dosegli določen učni uspeh ob koncu šolanja (formalno je to zaključno spričevalo), lahko pa tudi kot sprejemljivo raven zaposlitve dijakov določenega programa. Prevladujejo torej kazalniki izida/uspeha/vpliva kot edina vrsta kazalnikov kakovosti, ki jih je treba spremljati.

Vidik uporabne učinkovitosti

Z vidika uporabne učinkovitosti je jasno, da moramo izbrati kazalnike okoliščin, vložka in procesa, saj pričakujemo, da vplivajo na rezultate. Če lahko popolnoma določimo namen učinkovitosti ali produktivnosti, lahko tudi v celoti predvidimo rezultate, torej lahko okoliščine, vložek in proces nadomestijo kazalnike. Vrednost določenih ravni in oblik vložkov in procesov torej določi možnost uporabe. Ta vidik je za politiko bolj oprijemljiv, saj ne upošteva le omejitev, ampak tudi dejavnike, ki so bolj politično prilagodljivi.

Vidik prilagoditve

Ta vidik »prekaša« prejšnjega v tem, da nas ne zanima le, kako bi stvari naredili prav, ampak nas bolj zanima, kako narediti prave stvari. Drugače povedano, z vidika prilagoditve kritično analiziramo izobraževalne *cilje*. Pogoje, ki omogočajo nenehno preverjanje spreminjajočih se pogojev v okolju na področju izobraževanja, obravnavamo kot *sredstvo*, medtem ko rezultate na trgu dela ali »kulturni kapital« lahko razumemo kot *cilje*.

Vidik enakosti

Kadar analiziramo vložke, procese in izide glede na njihovo enako ali »pravično« razporeditev med udeležence izobraževanja z različnimi značilnostmi, je glavni način presoje kakovosti v izobraževanju enakost. Trenutno poteka zanimiva mednarodna primerjav o kazalnikih enakosti, ki temelji na OECD-jevi študiji PISA (glejte na primer OECD 2010).

Vidik učinkovitosti

Lahko ga razumemo kot dodatno zahtevo po storilnosti in uporabni učinkovitosti, saj zahteva najboljše možne rezultate za najmanjše možne stroške.

Vidik nepovezanosti

Pri prejšnjih vidikih kakovosti v izobraževanju so bile v ospredju kombinacije oziroma odnosi med različnimi elementi, ki so prikazani na sliki 1 in predstavljajo poseben pogled nanjo. Namesto tega lahko obravnavamo vsak element »zase« in presojamo, ali predstavlja sprejemljiv način na sprejemljivi ravni. Tako bo nekdo

na primer upošteval raven usposabljanja učiteljev kot minimalno zahtevo, da lahko (p)ostaneš učitelj, velikost razreda bo presojal po tem, ali gre za obvladljivo enoto učiteljev in učencev, strategije poučevanja pa ocenjeval glede na pravila dobre prakse. Tak nepovezan vidik je na papirju najpreprostejši, v evalvacijskem smislu pa morda daje najbolj neomejene možnosti.

Ko razmišljamo, kako se vsi ti različni pogledi na kakovost v izobraževanju kažejo pri sestavljanju in uporabi kazalnikov, se zdi, da prevladuje slednji, se pravi »nepovezani vidik«. Podobno ima priložnostna uporaba vidika enakosti in učinkovitosti značilnosti nepovezanosti. Torej lahko ta vidik zelo dobro povezujemo z eklektično uporabo ostalih vidikov. Lahko bi na primer primerjali vlaganje v posebne programe za učence z učnimi težavami po državah (kazalniki vložka, ki jih uporabimo z vidika enakosti), lahko bi primerjali nacionalno vlaganje v plače učiteljev v državah z bolj ali manj podobno porazdelitvijo rezultatov znanja (kazalniki vložkov z vidika učinkovitosti). Mednarodne primerjalne študije, ki jih vodi IEA, so vzvod za primerjavo ravni uspešnosti, kar sovпада s t.i. proizvodnim vidikom. Čeprav vidik uporabne učinkovitosti le redko uporabljamo kot dopolnilni »vzročni« način, pa igra pomembno vlogo pri opredelitvi in izbiri kazalnikov okoliščin, vložkov in izidov. Ko zberemo vse te kazalnike, jih večinoma uporabljamo po nepovezani metodi.

Razmišljanje o novejšem razvoju na področju mednarodno primerjalnih kazalnikov izobraževanja nam pokažejo, da še vedno poudarjamo analize na sistemski ravni. Trenutno bolj poudarjamo dejavnike, ki so bližji politiki, kot so decentralizacija, izbira šol, politika odgovornosti (glejte na primer OECD 2005; 2007; Woessmann in dr. 2009). Prav tako se vse pri mednarodnih kazalnikih vedno bolj obračamo k vprašanju enakosti (OECD 2010). Nazadnje pa bi radi še omenili, da prav zdaj poteka zanimiv način primerjave kazalnikov učnih dosežkov s kazalniki gospodarske rasti (Hanushek in Woessmann 2009).

Opombe

1. Operacionalizacija je dostopna na OECD/INES.
2. Operacionalizacija je dostopna na Belize School.

Literatura

Hanushek, E. A., in L. Woessmann. 2009. Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. NBER Working Paper 14633.

- OECD. 1995. *Education at a glance 1995*. Pariz: OECD.
- . 1998. *Education at a glance 1998*. Pariz: OECD.
- . 1999. *Education at a glance 1999*. Pariz: OECD.
- . 2005. *Education at a glance 2005*. Pariz: OECD.
- . 2007. *Education at a glance 2007*. Pariz: OECD.
- . 2010. *The high cost of low educational performance: an estimation of the long-run economic impact of improvements in PISA outcomes*. Pariz: OECD.
- Scheerens, J. 1990. Process indicators on school functioning. *School Effectiveness and School Improvement* 1 (1): 61–80.
- . 2004. The formative implications of standards. V *Bildungsstandards: Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform*, ur. Th. Fitzner, 202–220. Bad Boll: Evangelische Akademie.
- Woessmann, L., E. Luedemann, G. Schutz in M. R. West. 2009. *School accountability, autonomy and choice around the world*. Cheltenham: Elgar.

Učitelj – karierni javni uslužbenec

Darinka Cankar

Ministrstvo za šolstvo in šport

Šolstvo je v Sloveniji zagotovo del javnega sektorja, saj k temu napeljuje ustrezanje večini kriterijem, ki jih različni avtorji navajajo kot tiste, ki opredeljujejo javni sektor. Tako je mogoče brez dvoma ugotoviti, da šolski prostor deluje v javni lastnini,¹ je financiran iz proračunskih sredstev in državno reguliran.² Po Bučarju (1969) je šolstvo ena od »dobrin, ki morajo biti na voljo vsem ljudem« oz. celo »dobrina, ki jo je treba ljudem zaradi javnih koristi vsiliti«. Zadnje država izvaja tudi preko obveznega osnovnošolskega izobraževanja, ki je kot obvezno in brezplačno predpisano z Ustavo Republike Slovenije.

Tako šola spada med organizacije, ki po Bučarju (prav tam) opravljajo javno službo, saj je organ, ki odloča o družbenih koristih, prepustil izvajanje svojih odločitev posebej ustanovljeni organizaciji (šoli), ta odločitev pa je sprožila posebno, stalno strokovno dejavnost, pri kateri gre za neposredno delovanje na določenem strokovnem področju.

Začetno izobraževanje in profesionalno usposabljanje

Dandanes se slovenski učitelji v Sloveniji izobražujejo na treh univerzah. Tisti, ki bodo poučevali v osnovni šoli, imajo možnost študij izbirati na Pedagoški fakulteti, Filozofski fakulteti, Fakulteti za šport, Biotehniški fakulteti, Fakulteti za kemijo in kemijsko tehnologijo, Fakulteti za matematiko in fiziko, Fakulteti za računalništvo in informatiko, Naravoslovnotehniški fakulteti ter Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani, Pedagoški fakulteti in Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru, Pedagoški fakulteti, Fakulteti za humanistične študije Koper ter Fakulteti za matematiko, naravoslovje in informacijske tehnologije Univerze na Primorskem. Učitelji strokovnoteoretičnih predmetov na poklicnih in strokovnih srednjih šolah se izobražujejo tudi na drugih fakultetah, v predvsem tehniških in strokovnih študijskih programih, zahtevana pedagoško-andragoška znanja pa si pridobijo z naknadnim študijskim programom za izpopolnjevanje.

Pedagoški poklic je v Sloveniji reguliran s predpisi. Tako Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja v 92. členu

določa, da morajo imeti strokovni delavci³ ustrezno izobrazbo, opravljen strokovni izpit in morajo obvladati slovenski knjižni jezik.

Do spremembe Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja leta 2007 je kot ustrezno stopnjo izobrazbe za večino učiteljev in drugih strokovnih delavcev zakon določal visokošolsko izobrazbo,⁴ ustreznost izobrazbe pa je opredeljevala tudi študijska smer, določena s pravilniki, ter pridobljena pedagoška, andragoška oziroma specialnopedagoška znanja. Pedagoška, pedagoško-andragoška ter specialnopedagoška znanja⁵ je v Sloveniji mogoče pridobiti na dva načina. V t. i. pedagoških študijskih programih so ta znanja integrirana v sam študijski proces, študent se z njimi seznanja ter jih usvaja skozi vsa leta študija, z diplomom pa pridobi strokovni naslov, katerega sestavni del je naziv »profesor«. Drugi način, na katerega je mogoče pridobiti pedagoško-andragoška oziroma specialnopedagoška znanja, pa je zaporedni način, kar pomeni, da se diplomant nepedagoškega študijskega programa po opravljeni diplomu vključi v študijski program za izpopolnjevanje. Na takšen način se usposablja predvsem učitelji strokovnoteoretičnih predmetov v srednjih šolah, včasih pa tudi diplomanti posameznih strok, ki se za opravljanje poklica v vzgoji in izobraževanju odločajo šele po končanem študiju, npr. univerzitetni diplomirani anglisti, univerzitetni diplomirani geografi in podobno.⁶

Študijski programi, ki jih izvajajo slovenske visokošolske institucije, so bili pred uvedbo bolonjskih študijskih programov precej poenoteni. Vsi so vsebovali temeljna znanja posameznih predmetno-znanstvenih disciplin, ki vodijo k oblikovanju strokovne identitete diplomanta, poleg tega pa so vsebovali tudi temeljne pedagoške predmete, strokovnoteoretične predmete s specialnimi didaktikami ter izbrana poglavja iz filozofije, sociologije vzgoje, teorije vzgoje, razvojne in pedagoške psihologije ter pedagoške metodologije. V študijske programe je bil vključen tudi delež praktičnega usposabljanja; za kolikšen delež naj bi šlo, pa stroka nikoli ni bila enotna.

Mnogo strokovnjakov s področja vzgoje in izobraževanja je dolgo opozarjalo, da je praktičnega usposabljanja premalo, da je organizirano na volonterski način, predvsem pa, da je v študijske programe vključeno prepozno, šele v višjih letnikih, ko je za spremembe študijskih smeri pri posameznih študentih prepozno. Marentič Požarnikova (1990) je že zgodaj začela opozarjati, da je potrebno spremeniti odnos med teorijo in prakso, saj mora biti

praktično profesionalno usposabljanje integralni del znanosti in univerzitetnega študija. V času študija študentje po njenem mnenju ne bi smeli pridobiti le teoretičnih znanj, pač pa tudi osnovo za profesionalno ravnanje v praktičnih situacijah.

Tudi Razdevšek Pučkova (1995) je bila do izobraževanja učiteljev precej kritična, saj so po njenem mnenju študijski programi, ki so izobraževali učitelje, bolj akademski in manj profesionalni. Ni sicer mogoče trditi, da so diplomanti pedagoških študijskih programov po končanem študiju prihajali v razrede povsem nepripravljeni, vsekakor pa so različne raziskave pokazale, da so v prvem letu dela potrebovali zelo veliko pomoči in izkušenj starejših kolegov.

Na podlagi teh izkušenj ter z vizijo prihajajočega bolonjskega procesa, ki je kot svoj osnovni cilj napovedal vzpostavitev skupnega evropskega visokošolskega prostora do leta 2010, so začele fakultete razmišljati o prenovi študijskih programov za izobraževanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Raziskave in primerjave med posameznimi evropskimi državami, ki so potekale predvsem prek mreže Eurydice, so kazale, da v bistvenih točkah nismo zaostajali za drugimi članicami Evropske unije, da pa smo po drugi strani imeli podobne težave. Deleži prakse in izobraževalnih študij so segali od skoraj 0 do preko 50 odstotkov, v večini držav so se učitelji izobraževali na univerzitetni ali vsaj visokošolski stopnji, teorija in praksa sta bili pogosto organizirani na institucionalno različne načine na fakultetah, inštitutih, šolah ali celo posebnih inštitucijah.

Zato so se države Evropske unije dogovorile, da za njihove sisteme vzgoje in izobraževanja velja načelo subsidiarnosti in jih torej ni mogoče harmonizirati, da razumejo Evropo kot bogastvo različnosti, v čemer vidijo pomembno prednost svojega povezovanja (Zgaga 2004).

Vstopni pogoji v učiteljski poklic

Kot je bilo že omenjeno, Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja v 92. členu določa, da morajo imeti učitelji ustrezno izobrazbo, opravljen strokovni izpit za področje vzgoje in izobraževanja in obvladati morajo slovenski knjižni jezik.⁷

Ustreznost izobrazbe je sestavljena iz ustreznosti stopnje izobrazbe, ustreznosti smeri izobrazbe ter usposobljenosti za opravljanje pedagoškega poklica. Stopnja izobrazbe je določena z zakonom, večina učiteljev in drugih strokovnih delavcev mora imeti

izobrazbo druge stopnje.⁸ Smeri izobrazbe so določene s pravilniki, usposobljenost za opravljanje pedagoškega poklica pa predstavljajo pedagoška oziroma pedagoško-andragoška ali specialno-pedagoška znanja.

Strokovni izpit za področje vzgoje in izobraževanja lahko strokovni delavci opravljajo potem, ko si pridobijo vsaj šest mesecev delovnih izkušenj na področju vzgoje in izobraževanja. Te delovne izkušnje si lahko pridobijo na najrazličnejše načine, najpogostejša pa sta opravljanje pripravništva in zaposlitev na prostem delovnem mestu. Zaposlitev na prostem delovnem mestu predstavlja zaposlitev na sistemiziranem delovnem mestu v šoli ali drugem vzgojno-izobraževalnem zavodu, za katerega je bil objavljen javni razpis, v postopku pa začetnik predstavlja najustreznejšega kandidata. V javnem šolstvu se največ začetnikov na prostih delovnih mestih zaposluje za določen čas, v katerem nadomeščajo začasno odsotnega delavca.⁹

Druga možnost zaposlitve v javni šoli pa predstavlja zaposlitev na pripravniškem delovnem mestu. Pripravništvo ureja 110. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, ki pravi, da je pripravnik strokovni delavec, ki v vrtcu oziroma v šoli prvič začne opravljati delo, ustrezno smeri in stopnji njegove strokovne izobrazbe, z namenom, da se usposobi za samostojno opravljanje dela. Pripravništvo traja najmanj šest in ne več kot deset mesecev, pripravnik pa v času pripravništva sodeluje s strokovnimi delavci pri vzgojno-izobraževalnem delu in se pripravlja na strokovni izpit. Pripravnikovo delo vodi, spremlja in ocenjuje mentor, ki ga izmed strokovnih delavcev določi ravnatelj. Mentor mora opravljati delo, za katerega se bo pripravnik usposabljal, in mora imeti naziv svetnik ali svetovalec oziroma vsaj tri leta naziv mentor.¹⁰ Mentor pripravniku pripravi program, ki vključuje metodično, didaktično ter drugo pripravo, potrebno za opravljanje izpita, prav tako izdela poročilo o poteku pripravništva. Od leta 2003 se pripravništvo lahko izvaja tudi kot volontersko pripravništvo. Razpis pripravniških mest dvakrat letno objavi Ministrstvo za šolstvo in šport.¹¹

S pripravnikom vzgojno-izobraževalni zavod sklene pogodbo o zaposlitvi, pripada mu plača v 24. plačnem razredu, obračunajo pa se tudi dodatki, ki jih določajo zakoni in kolektivna pogodba.¹² Tako ima pripravnik pravico do regresa za letni dopust, nadomestila za stroške prehrane med delom, povračila stroškov prevoza na delo in z dela ter stroškov, ki jih ima pri opravljanju del in nalog na službenem potovanju, pravico do letnega dopusta, urejeno ima

zdravstveno in pokojninsko zavarovanje. Volonterski pripravnik z vzgojno-izobraževalnim zavodom sklene pogodbo o opravljanju volonterskega pripravništva, delodajalec pa ga je dolžan zavarovati za primer invalidnosti, telesne okvare ali smrti, ki je posledica poškodbe pri delu ali poklicne bolezni. Pripravnik ima pravico do odmora med delovnim časom, plačilo za delo mu ne pripada, prav tako mu ne pripada nadomestilo plače ali drugi prejemki in povračila stroškov v zvezi z delom. Tako pripravnik s sklenjenim delovnim razmerjem kot volonterski pripravnik nimata samostojne učne obveznosti, ampak se pod vodstvom mentorja vključujeta tudi v neposredno vzgojno-izobraževalno delo. Oba imata enako pravico do mentorja, kateremu delodajalec za opravljeno delo izplačuje dodatek k plači.

Tisti strokovni delavci, ki se prvič v vzgoji in izobraževanju zaposlijo na prostem delovnem mestu, se imenujejo strokovni delavci – začetniki. Ravnatelj strokovnemu delavcu začetniku dodeli mentorja, ki po zakonodaji svoje delo opravlja dva meseca, pogosto pa nad strokovnim delavcem – začetnikom njegovi starejši kolegi bdijo mnogo dlje. Strokovni delavec – začetnik ima v primeru delovnega razmerja za polni delovni čas tudi polno učno obveznost, kar pomeni, da takoj začne opravljati neposredno pedagoško delo. Pripada mu plača v 30. plačnem razredu ter vsi dodatki in nadomestila, ki po zakonu in kolektivni pogodbi izhajajo iz delovnega razmerja.

Strokovni izpit se opravlja ustno in obsega tri dele: (a) ustavna ureditev Republike Slovenije, ureditev institucij Evropske unije in njenega pravnega sistema in predpisi, ki urejajo človekove ter otrokove pravice in temeljne svoboščine, (b) predpisi, ki urejajo področje vzgoje in izobraževanja ter (c) slovenski knjižni jezik oziroma za strokovne delavce vrtcev in šol z italijanskim učnim jezikom italijanski učni jezik, za strokovne delavce dvojezičnih vrtcev in šol pa slovenski in madžarski jezik.¹⁵

Več avtorjev je v raziskavi Partnerstvo fakultet in šol (glej Valenčič Zuljan et al. 2007), ki je bila sofinancirana s sredstvi Evropske unije, ugotovilo, da naša zakonodaja omogoča kakovostno uvajanje pripravnikov v vzgojno-izobraževalno delo, da pa vsi začetniki nimajo enakih pogojev, da bi se postopoma in ob izkušenem mentorju uvajali v prakso, predvsem so to tisti strokovni delavci – začetniki, ki v vrtcu ali šoli prvič začnejo opravljati delo in imajo mentorja le dva meseca. Z raziskavo so avtorji ugotovili, da je bilo 58 % vprašanih pripravnikov zelo zadovoljnih z lastnim profesionalnim razvojem v času pripravništva, 39,1 % jih je bilo srednje

zadovoljnih in le 2,9 % je bilo takšnih, ki s svojim profesionalnim razvojem v času pripravništva niso bili zadovoljni.

Vseživljenjsko učenje, nadaljnje izobraževanje in usposabljanje

V Sloveniji je osnovna podlaga za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljev zagotovljena že v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, ki v 105. členu določa, da se strokovni delavci v vrtcih in šolah strokovno izobražujejo in usposabljujejo, pogoje, način in postopek pa določi minister. Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja v 53. členu določa, da imajo delavci pravico do nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. V ta namen mora šola delavcem na delovnih mestih, za katere se zahteva najmanj srednja izobrazba, omogočiti letno najmanj 5 dni nadaljnega izobraževanja oziroma 15 dni v treh letih, ostalim delavcem¹⁴ pa najmanj 2 dni letno oziroma 6 dni v treh letih. Po kolektivni pogodbi stroške izobraževanja, vključno z nadomestilom plače, plača šola. Delavcu pripada tudi povračilo stroškov, povezanih z nadaljnjim izobraževanjem in usposabljanjem (potni stroški, kotizacija, stroški bivanja).

Podrobneje sistem nadaljnega izobraževanja in usposabljanja opredeljuje Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Le-ta za cilj postavlja zagotavljanje strokovne usposobljenosti za poučevanje določenega predmeta ali predmetnega področja oziroma opravljanje določenega strokovnega dela, podpiranje profesionalnega in strokovnega razvoja vsakega strokovnega delavca, razvoja javnega vrtca in šole ter razvoja celotnega sistema vzgoje in izobraževanja, s tem pa povečanja njegove kvalitete in učinkovitosti.

Smernice razvoja nadaljnega izobraževanja in usposabljanja oblikuje Programski svet za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, ki ima 25 članov in jih za obdobje šestih let imenuje minister. Člani predstavljajo zelo različne institucije, kot na primer vse štiri strokovne svete,¹⁵ Zavod RS za šolstvo, Center RS za poklicno izobraževanje, Andragoški center RS, Šolo za ravnatelje, reprezentativne sindikate ter predstavnike ravnateljev. Programski svet ima sicer izrazito posvetovalno vlogo, saj o vrsti programov za izpopolnjevanje učiteljev, o višini njihovega sofinanciranja in podobnem odloča minister.

Ministrstvo za šolstvo in šport vsako leto objavi Katalog programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev, s katerim želi učiteljem ponuditi programe izobraževanja, s

katerimi bi posodobili in nadgradili svoje kompetence na področju poučevanja ter na področju stroke, ki jo poučujejo. Vsi programi, ki so objavljeni v katalogu, so sofinancirani s strani države, delež sofinanciranja pa je odvisen od ocene Programskega sveta o nujnosti in potrebnosti programa ter samih določil pravilnika, ki ureja nadaljnje izobraževanje in usposabljanje. V koledarskem letu 2009 je država nadaljnje izobraževanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju sofinancirala z 802.887 €. ¹⁶

Napredovanje v plačne razrede in nazive

Strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju napredujejo v plačne razrede v skladu z Zakonom o sistemu plač v javnem sektorju ter z Uredbo o napredovanju javnih uslužbencev v plačne razrede.

Zakon o sistemu plač v javnem sektorju v 16. členu določa, da lahko javni uslužbenci na delovnih mestih, na katerih je mogoče tudi napredovanje v naziv (strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju napredujejo tudi v nazive), v enem nazivu napredujejo za največ pet plačnih razredov. Javni uslužbenci lahko na podlagi tega zakona napredujejo vsaka tri leta za en ali dva plačna razreda, če seveda izpolnjujejo za to potrebne pogoje, ki jih je predstojnik organa dolžan preveriti enkrat letno. V slovenskih šolah je za napredovanja učiteljev v plačne razrede odgovoren ravnatelj šole, ki o napredovanjih v plačne razrede tudi odloča.

Pogoj za napredovanje javnih uslužbencev v plačne razrede je delovna uspešnost, ki se ocenjuje glede na rezultate dela: samostojnost, ustvarjalnost in natančnost pri opravljanju dela; zanesljivost pri opravljanju dela; kvaliteta sodelovanja in organizacija dela; druge sposobnosti v zvezi z opravljanjem dela. Podrobneje postopek in način preverjanja izpolnjevanja pogojev za napredovanje v višji plačni razred določa Uredba o napredovanju javnih uslužbencev v plačne razrede.

V povprečju so bile plače učiteljev v Sloveniji v šolskem letu 2008/09 glede na BDP na prebivalca med 113,4 % in 161,7 % BDP na prebivalca.

Napredovanje v nazive ureja 105. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, ki določa, da strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju napredujejo v nazive mentor, svetovalec in svetnik. Postopek in način napredovanja v nazive določa Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive.

V naziv lahko napredujejo le tisti strokovni delavci, ki izpol-

njujejo vse z zakonom in drugimi predpisi določene pogoje za zasedbo delovnega mesta. To pomeni, da morajo imeti ustrezno izobrazbo, imeti morajo opravljen strokovni izpit in morajo obvladati slovenski knjižni jezik. Drugi pogoji, ki jih morajo izpolnjevati strokovni delavci za napredovanje v posamezni naziv, se nanašajo na zahtevano delovno dobo, delovno uspešnost ter določeno število točk, pridobljenih z uspešno končanimi programi nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter opravljenega dodatnega strokovnega dela.¹⁷

Nazivi, ki jih strokovni delavci pridobijo, so trajni, kar je eden od temeljnih očitkov obstoječemu sistemu napredovanj. Kar nekaj raziskav¹⁸ je namreč pokazalo, da učitelji opravljajo dodatna dela le tako dolgo, da pridobijo ustrezen naziv, potem pa jih takšno delo ne zanima več. Tudi fakultete, ki morajo zagotavljati mentorstvo svojim študentom na praksi, poročajo, da so za mentorstvo zainteresirani predvsem mlajši učitelji brez daljše delovne prakse, verjetno zaradi pridobivanja točk za napredovanje, tisti pa, ki imajo več praktičnih izkušenj, ki bi jih lahko delili s študenti, in imajo tudi višji naziv, pa študentov na prakso ne želijo sprejemati.

Določeni očitki letijo tudi na posamezne inštitucije s področja vzgoje in izobraževanja, ki naj bi svoje raziskovalno in razvojno delo prilagodile sistemu napredovanja strokovnih delavcev, da jim lahko s sodelovanjem omogočijo pridobivanje točk in tako privabljajo dovolj motivirane učitelje.

Horizontalna in vertikalna mobilnost

Kandidati za učitelje se v Sloveniji izobrazijo kot tako imenovani specialisti ali polspecialisti. To pomeni, da so na področju predmetnospecifičnih vsebin usposobljeni za poučevanje enega ali največ dveh predmetov.¹⁹ Usposobljenost za dvopredmetnega učitelja sicer ponuja nekaj mobilnosti po horizontalni ravni, saj učitelj lahko uči dva različna predmeta tudi na starostno različnih ravneh učencev, usposobljenost za enopredmetnega učitelja pa takšne mobilnosti ne ponuja.

Prav zato so po podatkih, ki jih zbira ministrstvo, pristojno za šolstvo, med ravnatelji splošne sekundarne ravni dvopredmetni učitelji bolj primerni in bolj zaželeni na javnih razpisih prostih delovnih mest. Diplomanti nekaterih študijskih smeri so usposobljeni tudi za delo v nižjih razredih osnovne šole, vendar je to prej izjema kot pravilo. Vsi dvopredmetni učitelji so zaposljivi tudi v srednjih strokovnih in poklicnih šolah.²⁰ Samo v gimnazijskih pro-

gramih so na delovnih mestih učiteljev naravoslovnih²¹ predmetov zaposlivi le enopredmetni učitelji z navedenih predmetnospecifičnih področij. To pomeni, da horizontalno mobilnost učiteljev predstavlja bolj ali manj le premike med različnimi starostnimi skupinami učencev oziroma dijakov, ne pa tudi mobilnosti glede na predmet poučevanja.

Svojevrstno horizontalno mobilnost predstavlja tudi možnost zaposlovanja polno usposobljenih učiteljev v Inšpektoratu RS za šolstvo. Inšpektor za področje vzgoje in izobraževanja je namreč lahko vsakdo, kdor ima najmanj visoko izobrazbo in najmanj sedem let delovnih izkušenj na pedagoškem, svetovalnem, razvojno-raziskovalnem ali upravnem področju vzgoje in izobraževanja ter opravljen strokovni izpit za inšpektorja.

Učitelji lahko kariero nadaljujejo tudi v katerem od javnih zavodov, ki jih za opravljanje razvojno-raziskovalnih dejavnosti na področju vzgoje in izobraževanja ustanovi Vlada Republike Slovenije. Vertikalna mobilnost je lahko večplastna. Na eni strani gre za neposredno premikanje po hierarhični lestvici napredovanj v nazive, kar sicer ne predstavlja opravljanja drugačnega dela ali prevzemanja drugačnih, večjih odgovornosti v odnosu do dela in učencev, predstavlja pa višje plačilo za opravljeno delo.

Vertikalno premikanje po lestvici v posamezni šoli pomeni tudi prevzemanje nalog pomočnika ravnatelja, ki ravnatelju pomaga pri opravljanju poslovnih in pedagoških nalog. Pogoji, ki jih mora izpolnjevati pomočnik ravnatelja, so enaki, kot jih mora izpolnjevati ravnatelj, razen ravnateljskega izpita. Pomočnika ravnatelja imenuje ravnatelj in ga za opravljanje dela v njegovi odsotnosti pisno pooblasti.

Seveda napredovanje po hierarhični lestvici predstavlja tudi imenovanje za ravnatelja. Ravnatelje imenuje svet šole, pogoji, ki jih mora učitelj izpolnjevati, pa so: imeti mora najmanj visokošolsko izobrazbo, izpolnjevati pogoje za učitelja na šoli, na kateri bo opravljal delo ravnatelja, najmanj pet let delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju, naziv svetnik ali svetovalec ali najmanj pet let naziv mentor, opravljen pa mora imeti tudi ravnateljski izpit. Če kandidat za ravnatelja nima opravljenega ravnateljskega izpita, ga mora opraviti najkasneje v enem letu od imenovanja. Ravnatelj ima v vzgoji in izobraževanju položaj direktorja javnega zavoda, ki ima vse naloge in odgovornosti, prav tako tudi umestitev v plačne razrede direktorjev javnih zavodov in možnost izplačila dveh plač v primeru ugodne ocene delovne uspešnosti.

Zaključek in primerjava z nekaterimi evropskimi državami²²

Če kot začetek kariere postavimo odločitev za študij, ki bo kandidata usposobil za delo v vzgoji in izobraževanju, kot pravita Arnold in Feldman (1986), lahko ugotovimo, da je Slovenija ena od precej redkih držav, v katerih imajo visokošolski zavodi, ki izobražujejo za področje vzgoje in izobraževanja, popolno avtonomijo tako pri določanju vsebine programov kot tudi pri določanju števila ur (oziroma števila kreditnih točk), namenjenih izobraževanju za poučevanje posameznega predmetnospecifičnega področja ali pedagoškostrokovnih znanj.²³

Vpis na visokošolske zavode, ki izvajajo pedagoške študijske programe, ni posebej omejen, veljajo pa splošne omejitve, ki so veljavne za celotno področje visokega šolstva. Omejitve se pojavi le na študijskih programih, za katere je zanimanje tistih, ki se želijo vpisati, večje od števila prostih študijskih mest. Vpisni kriteriji se osredotočajo na učni uspeh v 3. in 4. letniku srednjega splošnega izobraževanja ter na uspeh pri maturi. Po podatkih Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani se v pedagoške študijske programe, razen za področje predšolske vzgoje in razrednega pouka,²⁴ vpisujejo dijaki, ki so po učnem uspehu povprečni do nekoliko nadpovprečni.

Po študiju izbranih evropskih držav je mogoče ugotoviti, da se države poslužujejo dveh različnih poti do odličnosti diplomantov pedagoških študijskih programov. Prva pot predpostavlja relativno stroge vpisne pogoje v pedagoške študijske programe, ki obvezno vključujejo individualni pogovor s kandidatom za vpis, na podlagi katerega je mogoče kandidata, kljub izpolnjevanju drugih pogojev, zavrniti. Ta pot po končanem študiju ne predvideva posebnih zaključnih izpitov, daljšega preizkusnega obdobja, skratka ne predvideva, da bi odgovorne inštitucije šele po končanem študiju ugotavljale ustreznost kandidata za delo v vzgoji in izobraževanju.

Druga pot pa vpisa v zeleno študijsko smer kandidatom za učitelje ne omejuje, omejeno je le število prostih mest. Omejitve je torej kvantitativna in ne kvalitativna. Vse države s takšno ureditvijo pred vključitvijo v poklic predvidevajo obsežne državne izpite in daljšo preizkusno dobo z uvajanjem v poklic.²⁵ Zanimivo je, da sta obe možnosti precej enakomerno porazdeljeni tako med države, kjer so učitelji del uslužbenskega sistema, kot tudi med tiste, kjer so učitelji zaposleni na podlagi splošne delovne zakonodaje.

Za Slovenijo se zdi, da je sistem vpisa in rekrutiranja novih učiteljev vmesna pot med prej opisanima. Posebnih vpisnih pogojev na visokošolske inštitucije, ki izobražujejo za potrebe vzgoje in

izobraževanja, nimamo, hkrati pa diplomante po končanem študiju čaka od šest do deset mesecev usposabljanja na delu, ki se zaključijo s strokovnim izpitom. Med usposabljanjem na delu pripravniki v Sloveniji nimajo nikakršnih odgovornosti, polovico pripravniške dobe zgolj spremljajo svojega mentorja in ne izvajajo pedagoškega dela. Strokovni izpit je sicer res organiziran na državnem nivoju, vendar po težavnosti ne dosega obsežnih izpitov, kot jih imajo druge evropske države pred certificiranjem učitelja.

Brez dvoma pa lahko ugotovimo, da je plača slovenskega učitelja začetnika, merjena s stališča BDP na prebivalca, visoko nad evropskim povprečjem. Višjo začetno plačo imajo, po podatkih Eurydice²⁶ za 31 evropskih držav za leto 2009, samo v Španiji. Tako je začetna plača s 113,4 % BDP bistveno višja od plače švedskega (73,3 % BDP), približata se ji šele finski (101,3 % BDP) in angleški (109,7 % BDP) začetnik med učitelji. Na drugi strani razpona plač slika ni bistveno drugačna, v višini španske učitelje (187,6 % BDP) v nižjem sekundarnem izobraževanju prekašajo le nizozemski (191,2 % BDP), angleški (186,1 % BDP), nato pa že slovenski (161,7 % BDP) učitelji. Finski učitelji, ki se jim sicer v vseh pogledih želimo približati, s plačo lahko dosežejo komajda 134,2 % BDP.

Primerjava je nadvse zanimiva, saj nam daje kar precej informacij. Najprej je potrebno ugotoviti, da višina plače očitno ni mehanizem za zviševanje ugleda poklica. Merjeno z odstotkom BDP na prebivalca imajo slovenski učitelji visoke plače v primerjavi s svojimi evropskimi kolegi, razpon med najnižjo in najvišjo pa je primerljiv z evropskim povprečjem. Ugotoviti je mogoče, da imajo nordijske države trend manjšega razpona med najnižjo in najvišjo plačo, kar pravzaprav kaže na relativno majhne možnosti vertikalnega napredovanja po plačni lestvici.

Glede nadaljnega izobraževanja in usposabljanja lahko ugotovimo, da imajo slovenski učitelji v primerjavi s svojimi evropskimi kolegi precej dobre možnosti. Že Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja, ki zahteva najmanj pet dni nadaljnega izobraževanja in usposabljanja na leto oziroma najmanj 15 dni v treh letih, je za slovenskega učitelja ugodnejša od večine evropskih držav. Ugodnejša predvsem zaradi zagotovljenosti izobraževanja, čeprav se v nekaterih izbranih evropskih državah v povprečju izobražujejo več, pa to ni opredeljeno kot obveza delodajalca. Za slovenskega učitelja je izobraževanje tudi brezplačno, kar ni ravno pravilo v drugih evropskih državah, kjer pogosto dejstvo, da se učitelji izobražujejo v rednem delovnem času, štejejo kot financiranje izobraževanja. V Sloveniji ne poznamo možnosti iz-

rabe plačanega »sobotnega leta«, vsekakor pa imajo učitelji, kot vsi drugi javni uslužbenci, možnost izrabe neplačanega dopusta v primerih, ko se delodajalec strinja z izobraževanjem.

Nedavna raziskava TALIS, ki jo je med 23 državami izvedel OECD,²⁷ je pokazala, da so se slovenski učitelji v zadnjih 18 mesecih pred anketiranjem udeležili 17 dni izobraževanj, kar je precej več od zakonsko zagotovljenega minimuma. Zanimiv je tudi podatek, da se je v zadnjih 18 mesecih pred anketiranjem nadaljnega izobraževanja in usposabljanja udeležilo 98 % vseh slovenskih učiteljev, kar je Slovenijo uvrstilo na drugo mesto med vsemi sodelujočimi državami.²⁸ Tudi podatek o številu učiteljev, ki bi se želeli udeležiti večjega obsega programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, je za Slovenijo primerjalno ugoden, saj je takšnih učiteljev nekaj več kot 30 %, manj jih je le v Belgiji.

Glede na povedano lahko ugotovimo, da imajo slovenski učitelji dobre pogoje za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, svoje znanje lahko osvežujejo, ga nadgrajujejo in ga hkrati razširjajo med svoje kolege.

Napredovanje za slovenske učitelje predstavlja predvsem poviševanje plače. Kot smo že ugotovili, je razpon med najnižjo in najvišjo plačo primerljiv z razponom drugih evropskih držav – razen nordijskih. Napredovanje v plačne razrede predstavlja neposredno zvišanje plače in je odvisno predvsem od delovnega staža in izkazane uspešnosti pri delu. Napredovanje je tako rekoč zagotovljeno, če le učitelj ostaja znotraj poklica ali vsaj uslužbenškega sistema, variabilna je le hitrost pridobivanja plačnih razredov. V primerih višjih ocen delovne uspešnosti je napredovanje hitrejše, če pa je učitelj ocenjen z nižjimi ocenami, je napredovanje počasnejše. Po drugi strani pa je za napredovanje v nazive potrebno storiti nekaj več od tega, kar od učitelja zahteva delovna ali učna obveznost. Pridobljeni naziv sicer res predstavlja tudi zvišanje osnovne plače (oziroma premik v nov plačni razred) in nove možnosti pridobivanja plačnih razredov, predstavlja pa tudi izhodišča za določene karijerne spremembe. Sodelovanje v nekaterih projektnih ali raziskovalnih skupinah je, vsaj neformalno, odvisno od pridobljenega naziva, naziv v medsebojnih odnosih pomeni tudi status. Za zasedbo delovnega mesta ravnatelja ali pomočnika ravnatelja je nujno potreben naziv svetovalca ali svetnik, da je učitelj lahko mentor pripravniku, pa mora vsaj tri leta imeti naziv mentor.

Podobno napredovanje v pridobivanje nazivov pozna le šolski sistem v Veliki Britaniji, kjer učitelji lahko pridobijo status »Advan-

ced Skilled Teacher«, s katerim lahko kandidirajo na boljše plačana delovna mesta, katerih število pa je omejeno.

Če te ugotovitve postavimo ob bok Scheinovi teoriji kariernih sider (1990) in Superjevemu modelu razvoja kariere skozi posamezna obdobja v posameznikovem življenju (glej Patton in McMahon 2006), bi lahko ugotovili, da se kariera velike večine slovenskih učiteljev v nižjem sekundarnem splošnem izobraževanju polno razvije najkasneje do obdobja »srednje kariere«, saj je plačno izhodišče učitelja začetnika v primerjavi z evropskimi kolegi relativno visoko, naziv svetovalec pa je mogoče pridobiti v prvih desetih letih službovanja. Tisti posamezniki, ki stremijo višje, jih morda zanima opravljanje dela na delovnem mestu ravnatelja ali v strokovnih in svetovalnih službah, ki izvajajo podporo šolski politiki, naziv svetnik pridobijo najkasneje do dvajsetega leta službovanja, kar pa predstavlja šele prvo polovico (ali četrtno v primeru svetovalca) let službovanja, potrebnih za doseg polne upokojitve. Potem ko učitelji dosežejo ta cilj, jih večina ne občuti dovolj motivacije za nadaljevanje nadpovprečnega udejstvovanja. Kaže, da slovenski učitelj začne »izpregati« (prim. Schein 1990) mnogo prezgodaj.

Opombe

1. Velika večina vzgojno-izobraževalnega sistema deluje v obliki javnih šol, le del izobraževalnega sistema za izobraževanje odraslih je organiziran v obliki zasebnih inštitucij, ki pa lahko izvajajo le izobraževalne programe, ki so si po zakonu pridobili javno veljavnost.
2. Država izvaja regulacijo prek določanja, kateri programi pridobijo javno veljavnost, prek vpisa v razvid izvajalcev javnoveljavnih programov, ki je obvezen, prek predpisovanja stopnje in smeri izobrazbe za posamezne učitelje.
3. Na področju vzgoje in izobraževanja se zdi izraz *strokovni delavci* primernejši od bolj splošno uporabljanega izraza *učitelj*, saj v slovenskih šolah poleg učiteljev delo opravljajo še svetovalni delavci, knjižničarji in podobni poklici, ki ne opravljajo neposrednega pedagoškega dela.
4. Izjema so bili le učitelji praktičnega pouka v nižjem in srednjem poklicnem izobraževanju, za katere je bila zahtevana srednješolska izobrazba z določenim številom let delovnih izkušenj na področju, na katerem poučujejo praktični pouk.
5. Razlika med pedagoškimi, pedagoško-andragoškimi in specialnopedagoškimi znanji je predvsem glede na populacijo, s katero posamezni strokovni delavec dela: andragoška znanja so namenjena delu z odraslimi udeleženci izobraževanja,

- specialnopedagoška znanja pa delu z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami.
6. Med strokovnimi delavci v osnovni šoli obstaja nekaj izjem predvsem pri svetovalnih delavcih, pri katerih iz njihovih strokovnih naslovov ni razvidno, da bi obiskovali pedagoške študijske smeri (npr. univerzitetni diplomirani pedagog, univerzitetni diplomirani psiholog . . .), pa jim na podlagi sklepov Strokovnega sveta za visoko šolstvo ni potrebno posebej pridobivati pedagoško-andragoške izobrazbe.
 7. Naslednji, 95. člen, določa, da lahko v primeru, ko na določenem področju ni mogoče pridobiti s tem zakonom določene stopnje izobrazbe, minister določi, da lahko delo opravljajo tudi strokovni delavci, ki nimajo ustrezne strokovne izobrazbe, izkazujejo pa pomembne dosežke v svojem poklicu.
 8. Za delovno mesto laboranta zadostuje srednješolska izobrazba, za delovno mesto učitelja strokovnoteoretičnih predmetov v poklicnem in strokovnem izobraževanju pa izobrazba prve stopnje.
 9. V skladu s 24. členom Zakona o delovnih razmerjih javna objava prostega delovnega mesta ni obvezna v primerih, če gre za zaposlitev za določen čas, ki po svoji naravi traja največ tri mesece v koledarskem letu ali zaposlitev za določen čas za nadomeščanje začasno odsotnega delavca.
 10. Strokovni nazivi se na področju vzgoje in izobraževanja pridobivajo z napredovanjem, ki bo posebej opredeljeno kasneje.
 11. V šolskem letu 2008/09 je Ministrstvo za šolstvo in šport objavilo 135 pripravniških mest s sklenitvijo delovnega razmerja ter 400 volonterskih pripravniških mest.
 12. Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja.
 13. Navedena ureditev je v zadnjem času vzrok za diskusije, saj Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja v 3. odstavku 92. člena določa, da mora strokovni delavec obvladati slovenski knjižni jezik, v 5. odstavku istega člena pa, da se obvladovanje slovenskega knjižnega jezika preverja pri strokovnem izpitu. Hkrati pa 3. člen istega zakona določa, da je učni jezik v vrtcih in šolah na območjih, kjer živijo pripadniki italijanske narodne skupnosti, italijanščina, na področjih, kjer živijo pripadniki madžarske narodne skupnosti, pa sta učna jezika slovenščina in madžarščina. V skladu s 14. členom Zakona o posebnih pravicah italijanske in madžarske narodne skupnosti na področju vzgoje in izobraževanja morajo strokovni delavci obvladati tudi italijanščino in madžarščino kot učni jezik, pri čemer 16. člen istega zakona določa, da morajo strokovni delavci šol in vrtcev z italijanskim učnim jezikom obvladati slovenski knjižni jezik, znanje le-tega pa se ne preverja na strokovnem izpitu. Tako je po mnenju strokovnjakov Zakon o posebnih pravicah italijanske in madžarske narodne skupnosti na področju vzgoje in izobraževanja v neposrednem nasprotju z

- Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Pripravljavci novega Zakona o učiteljih v času priprave tega članka razmišljajo o spremembi zakonskega določila o obvladanju slovenskega knjižnega jezika v obvladanje učnega jezika.
14. S temi delavci je mišljen predvsem tehnični kader, kot so npr. snažilke, kuharji, hišniki in podobno.
 15. Strokovni svet RS za splošno izobraževanje, Strokovni svet RS za poklicno in višje strokovno izobraževanje, Strokovni svet RS za izobraževanje odraslih ter Strokovni svet RS za šport.
 16. Ministrstvo vsako leto objavi tudi razpis za sofinanciranje izrednega študija za pridobitev ustrezne izobrazbe za tiste strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju, ki so že zaposleni. V letu 2009 je bilo za to namenjenih 158.025 €.
 17. Programi nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja so ovrednoteni z 0,5 točke za vsakih osem ur izobraževanja, dodatno strokovno delo pa je ovrednoteno v 20. členu navedenega pravilnika.
 18. Večino je izvedel Zavod RS za šolstvo.
 19. Uveljavljena izraza za obe vrsti pedagoških študijskih programov sta »enopredmetni ali dvopredmetni študijski programi«.
 20. Po mednarodni klasifikaciji gre za raven višjega sekundarnega izobraževanja.
 21. Gre za matematiko, fiziko, biologijo in kemijo.
 22. Velika Britanija, Nemčija, Francija, Švedska, Italija, Finska.
 23. Poleg Slovenije ima takšno ureditev med primerjanimi državami le še Nemčija.
 24. V mednarodnih standardih je to nivo »elementary school«.
 25. Nemčija na primer štiri leta.
 26. Dostopno na http://www.eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf.
 27. V Sloveniji je raziskavo izvedel Pedagoški inštitut.
 28. Pred Slovenijo se je uvrstila le Turčija s podatkom, da so se izobraževanja udeležili vsi učitelji. Podatki so dostopni na http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/TALIS/TALIS2008porocilo.pdf.

Literatura

- Arnold, H. J., in D. C. Feldman. 1986. *Organizational behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Bučar, F. 1969. *Uvod v javno upravo*. Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.
- Marentič Požarnik, B. 1990. Kako izobraževati učitelja za profesionalno avtonomnost? *Vzgoja in izobraževanje* 21 (6): 3–8.
- Patton, W., in M. McMahon. 2006. *Career development and systems theory*. Rotterdam: Sense.

- Pravilnik o nadaljnem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 64/2004, 83/2005, 27/2007, 123/2008, 42/2009.
- Razdevšek Pučko, C. 1995. Smo z izobraževanjem učiteljev že v Evropi? *Vzgoja in izobraževanje* 26 (6): 3–7.
- Schein, E. H. 1990. *Career anchors: discovering your real values*. San Diego, CA: University Associates.
- Uredba o napredovanju javnih uslužbencev v plačne razrede. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 51/2008, 91/2008 in 113/2009.
- Valenčič Zuljan, M., J. Vogrinc, C. Bizjak, Z. Krištof in J. Kalin. 2007. *Izzivi mentorstva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 16/2007 (UPB-5), 36/2008, 58/2009, 64/2009, 65/2009.
- Zakon o posebnih pravicah italijanske in madžarske narodne skupnosti na področju vzgoje in izobraževanja. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 35/2001.
- Zakon o sistemu plač v javnem sektorju (UPB13). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 108/2009.
- Zgaga, P. 2004. Nova priložnost za izobraževanje učiteljev v »Evropskem visokošolskem prostoru«? *Sodobna pedagogika* 55 (posebna številka): 12–32.

Evropsko in nacionalno ogrodje kvalifikacij: mednarodna primerjava te problematike v izbranih državah in Sloveniji

Doris Gomezelj Omerzel in Nada Trunk Širca
Univerza na Primorskem

Uvod

Evropska komisija predvideva, da bodo države članice do leta 2012 oblikovale svoje nacionalne sisteme kvalifikacij in jih povezale z evropskim ogrodjem kvalifikacij (EOK). V slovenskem prostoru nacionalnega ogrodja kvalifikacij še nimamo, vendar smo pomembnejše premike na tej ravni vzpostavili s sprejetjem Klasifikacijskega sistema izobraževanja in usposabljanja KLASIUS¹ (Uredba o uvedbi in uporabi klasifikacijskega sistema izobraževanja in usposabljanja) in z javno razpravo o EOK. Javna razprava je potrdila razlike v razumevanju sistema KLASIUS in nacionalnega ogrodja kvalifikacij (NOK). Hkrati pa se je izkristaliziralo nekaj ključnih vsebinskih poudarkov, ki jih bo pri oblikovanju NOK treba upoštevati. Nacionalno ogrodje kvalifikacij bi moralo slediti konceptu zasnove evropskega ogrodja pri njegovi vsebinski vlogi in opredeliti učni izid kot temeljno kategorijo ravni kvalifikacije. Za to, da bo prišlo do polne uporabnosti in širine NOK, pa bo treba zagotoviti mehanizme priznavanja neformalno pridobljenega znanja in zagotoviti njegovo prenosljivost znotraj sistema pridobivanja ali potrjevanja kvalifikacij. Pri razvijanju nacionalnega ogrodja je ključnega pomena ustvarjanje in krepitev medsebojnega zaupanja v vseh sistemih pridobivanja kvalifikacij, kar pomeni tvorno sodelovanje vseh udeležencev. Zato je smiselno, da je nacionalno ogrodje kvalifikacij kompatibilno z evropskim. Eden najpomembnejših pogojev za uspešno vzpostavitev NOK je sodelovanje vseh partnerjev v visokošolskem prostoru (Poročilo o rezultatih nacionalne razprave o evropskem ogrodju kvalifikacij 2006).

Osnovna ideja EOK in NOK ter osnovni pojmi

Ideja o evropskem ogrodju kvalifikacij (EOK) temelji na Københavnski deklaraciji (november 2002), ki je poudarila potrebo po

»transparentnih, primerljivih, prenosljivih kompetencah in/ali kvalifikacijah med državami in na različnih stopnjah izobraževanja«. Potreba po oblikovanju EOK kot ključnega pogoja za povezovanje evropskega, sektorskih in nacionalnih trgov dela se je izoblikovala leta 2004 po prvem vmesnem poročilu »Education and Training 2010« (European Commission 2004). Kot takšno naj bi ogrodje omogočalo povezavo med različnimi vrstami in stopnjami izobraževanja in usposabljanja in tako povezovalo poklicno in visoko šolstvo ter upoštevalo tudi širši vidik vseživljenjskega učenja. Osrednji del EOK je sestavljen iz niza osmih referenčnih ravni, ki opisujejo, kaj posameznik zna in kaj je sposoben opraviti ne glede na sistem, v katerem je bila določena kvalifikacija pridobljena. Evropska komisija (Evropski okvir kvalifikacij 2006) priporoča, naj referenčne ravni podpirajo boljše prilagajanje izobraževanja in usposabljanja potrebam na trgu dela (tj. znanje, spretnosti in sposobnosti), skušajo olajšati vrednotenje neformalnega in priložnostnega učenja ter omogočajo lažji prenos in uporabo kvalifikacij med različnimi državami ter sistemi izobraževanja in usposabljanja. V ta namen se je večina držav Evropske unije zavezala k oblikovanju nacionalnih ogrodiv kvalifikacij.

Javna razprava in mednarodne izkušnje držav, ki imajo dolgotrajno prakso z implementacijo nacionalnih ogrodiv kvalifikacij, npr. Anglija, Irska, Francija, so pripeljale do ugotovitev, da je za uresničitev ciljev evropskega in nacionalnih ogrodiv kvalifikacij enako pomembno tako samo oblikovanje dokumenta NOK kakor določene sistemske spremembe, kot so:

- enovit in izčrpen sistem poklicnih standardov, ki bo vključeval opise vseh poklicev na vseh zahtevnostnih ravneh in opise vseh značilnih celovitih učnih izidov;
- sistem obnavljanja in posodabljanja poklicnih standardov, ki bo zagotavljal tako posodabljanje obstoječih poklicnih profilov kot opisovanje in standardiziranje novonastalih;
- zagotoviti oblikovanje programov začetnega izobraževanja, preverjanje neformalno in priložnostno pridobljenih znanj za pridobitev kvalifikacij ali nadaljnje izobraževanje in oblikovanje programov vseživljenjskega učenja;
- zagotoviti eksterno preverjanje delovanja sistema iz prejšnje točke (Poročilo o rezultatih nacionalne razprave o evropskem ogrodivu kvalifikacij 2006).

Oblikovanje zgolj samega NOK, brez spremembe sistemskih

ureditev izobraževalnega sistema, lahko zelo hitro privede do t. i. pojava »cesarjevih novih oblačil«. V tem primeru se veliko energije vложи v samo oblikovanje in razvoj NOK, v neposredni praksi pa učinkov implementacije EOK in NOK praktično ni zaznati (Hozjan 2006, 154). Zato je v zvezi s tem potrebno celovito reformiranje izobraževalnega sistema in predvsem vzpostavitev medsebojnega zaupanja med vsemi deležniki (delodajalci, delojemalci, študenti itd.).

Mednarodna primerjava v treh izbranih državah

Da bi bolje razumeli oblikovanje in implementacijo evropskega in nacionalnega ogrodja kvalifikacij, si oglejmo širši kontekst in vloge NOK v izobraževalno-kvalifikacijskem sistemu treh držav Evropske unije, in sicer na Irskem, v Veliki Britaniji, natančneje na Škotskem, in v Franciji. Temeljni značilnosti vseh treh držav so dolgoletne izkušnje z NOK in dominantnost kvalifikacijskega nad izobraževalnim sistemom, kar bistveno olajša vzpostavitev NOK na različnih ravneh. Imena institucij oz svetov, ki se v izbranih tujih državah ukvarjajo s področjem NOK, v nadaljevanju pišemo v izvornem jeziku in jih zaradi večje preglednosti ne prevajamo.

Irška

Na Irskem so leta 1999 z zakonom določili tri institucije, zadolžene za implementacijo ogrodja kvalifikacij, in sicer *National Qualifications Authority* (NQA), *Further Education and Training Awards Council* (FETAC) in *Higher Education and Training Awards Council* (HETAC).

NQA je začela svoje dejavnosti leta 2001, njen namen je bil razviti in implementirati nacionalno ogrodje kvalifikacij, ki naj temelji na znanju, spretnostih in kompetencah. Ista ustanova je tudi postavila kriterije za ogrodje. Njena naslednja pomembna naloga je bila prepoznavanje izobraževalnih programov in standardov, ki jih določeni programi zahtevajo, in določitev značilnosti programov v visokem šolstvu, prepoznavanje ravni izobraževalnih programov in standardov v organizacijah.

NQA tesno sodeluje z ostalimi socialnimi partnerji, kot so druge ustanove, delodajalci, splošne in poklicne šole, in sicer zato, da bi poiskali soglasje in kompatibilnost med njimi, čeprav ima NQA v tem procesu z zakonom določeno odločujočo vlogo. Poleg tega NQA deluje tako na nacionalni kot na mednarodni ravni, in sicer z namenom, da bi poenostavili priznavanje kvalifikacij. *Further*

Education and Training Awards Council (FETAC) je odgovoren za ugotavljanje, vrednotenje in priznavanje kvalifikacij za ravni od 1 do 6. Ta institucija pravzaprav ugotavlja in akreditira (certificira) študijske programe. FETAC je odgovoren še za pripravo izobraževalnih standardov za kvalifikacije na ravneh od 1 do 6. Omenjene standarde določajo posebna delovna telesa, ki jih postavi FETAC in so sestavljena iz komisij. V njih aktivno sodelujejo predstavniki delodajalcev, zato sta zagotovljeni preglednost in integriteta strukture standardov, pa tudi smiselna prehodnost z ene ravni kvalifikacij na drugo. FETAC je odgovoren tudi za kontrolo kakovosti. *Higher Education and Training Awards Council* (HETAC) pa je ustanova, ki podeljuje kvalifikacije na področju visokega šolstva, vendar zunaj sistema univerz.

Na Irskem so se odločili, da bodo na osnovi diskusije in skupnega soglasja izdelali koncept standardov, ki bo temeljil na izobraževalnih dosežkih ter principih poklicnega in visokošolskega izobraževanja. Standardi naj bi bili temelj tako v sistemu visokega šolstva kot poklicnega izobraževanja, le da bodo na različnih stopnjah.

Ustanovili so posebne skupine ali pripravljalne organe, ki so skupaj z *Qualifications Authority of Ireland* odgovorni za pripravo standardov. Na ministrstvu obstaja nadzorno telo, poleg tega pa še organ, ki nadzira pripravo standardov. Kvalifikacijo je mogoče pridobiti s šolanjem v izobraževalni ustanovi ali na delovnem mestu. Zelo si prizadevajo za to, da bi za vsakega posameznika omogočili najprimernejšo pot, pogoje in čas za pridobitev določene kvalifikacije. Najpomembnejši cilji pri razvijanju ogrodja kvalifikacij so dostopnost (čim bolj poenostavljena možnost za pridobitev kvalifikacije), zagotavljanje prehodnosti med študijskimi programi in možnosti za napredovanje vsakogar.

Odgovornost za zagotavljanje kakovosti nosijo *Ireland's Qualifications Authority* in institucije, ki priznavajo kvalifikacije, in sicer v poklicnem in visokošolskem izobraževalnem sistemu. Pri zagotavljanju kakovosti izobraževanja in kakovosti univerzitetnih študijskih programov je vloga *Ireland's Qualifications Authority* omejena, saj je le svetovalna. Najpomembnejša naloga v zvezi z zagotavljanjem kakovosti je priprava standardov, glede na katere se podeljujejo poklicne kvalifikacije in tudi kvalifikacije v visokem šolstvu. *Ireland's Qualifications Authority* je odgovorna tudi za definiranje principov in postopkov zagotavljanja kakovosti, vsaka institucija zase pa je odgovorna za notranji sistem kakovosti. Že leta 2003 je *Ireland's Qualifications Authority* organizirala dogodke in

srečanja različnih skupin strokovnjakov in med njimi opravila ankete, kar je bilo potem osnova za reference pri pripravi navodil in napotkov za sistem zagotavljanja kakovosti. Tudi okvir kvalifikacij že obstaja in je bil vpeljan v skladu z zakonom *National Qualifications (education and training) Act*. Ta zakon določa cilje razvoja standardov za kompetence, znanje in veščine, vzpodbuja tudi kakovost poklicnega in visokošolskega izobraževanja. Sistem omogoča primerljivost dosežkov v izobraževanju, vzpodbuja izbiro kvalifikacij, predvsem pa omogoča prehodnost med eno in drugo ravno kvalifikacij. Še vedno obstaja nekaj nejasnosti v zvezi s tem, kako vse kvalifikacije vrednotiti s kreditnimi točkami. Kakorkoli že, načrtovano je tako, da bi lahko vsaka skupina zainteresiranih imela možnost pripraviti novo kvalifikacijo. Kvalifikacije se ocenjujejo in podeljujejo na institucijah, ki so za to pooblašene. Akreditirani center za usposabljanje in *Ireland's Qualifications Authority* sodelujeta pri ugotavljanju in ocenjevanju kvalifikacij. Izobraževalne ustanove so odgovorne za notranje zagotavljanje kakovosti, določena pa so tudi posebna telesa, ki so odgovorna za zunanjo oceno ustanov in zagotavljanje kakovosti. Celoten postopek je osredotočen na učne rezultate in temelji na standardih. Odgovornost za določitev kvalifikacije si delijo poklicne in visokošolske ustanove, ki morajo pri definiciji kvalifikacije upoštevati načelo dostopnosti programa, prehodnosti med programi in možnost vsakega posameznika, da nadaljuje študijsko pot. Implementacijo teh načel opredeljuje *National Qualifications (education and training) Act* iz leta 1999. Vsakega ponudnika izobraževanja mora akreditirati ena ustanova (od dveh), ki priznava kvalifikacije. To velja tako za poklicno kot za visokošolsko izobraževanje. Nekatere izobraževalne ustanove, kot npr. Irske univerze in Dublinski inštitut za tehnologijo, so bile nagrajene s posebno pravico, da lahko podeljujejo visokošolske kvalifikacije. Kljub vsemu pa *National Qualifications Act* ti dve ustanovi obvezuje, da pri ocenjevanju in podeljevanju kvalifikacij spoštujeta ista načela, in od njiju zahteva, da izpolnjujeta tudi kriterije za zagotavljanje kakovosti, enako kot vse preostale institucije.

Škotska

Na Škotskem je za razvoj nacionalnega ogrodja kvalifikacij pristojna Agencija za zagotavljanje kakovosti. Ogrodje kvalifikacij in kreditnih točk je bilo uvedeno v sodelovanje med Agencijo za kakovost v visokem šolstvu *Quality Assurance Agency for Hi-*

gher Education, Škotskim uradom za kvalifikacije *Scottish Qualifications Authority* (SQA), škotskimi univerzami in z vladno podporo. Omenjeni partnerji so ustanovili posebno posvetovalno telo, kamor so se vključili tudi vsi najpomembnejši udeleženci v sistemu (združenja učiteljev, združenja visokošolskih institucij, sindikati in združenja zaposlovalcev, predstavniki nacionalnih svetov na področju šolstva). To posvetovalno telo se ukvarja z najpomembnejšimi vprašanji, povezanimi z razvojem, implementacijo in ukrepi za ureditev vsega potrebnega za ogrodje kvalifikacij in jih rešuje. Deluje na principu okrogle mize. To pomeni, da lahko vsak član izrazi svoje mnenje ali predlaga rešitve za posamezna vprašanja. Leta 2002 je bila ustanovljena t.i. »skupina za implementacijo«, katere namen je nadzorovati razvijanje in uvajanje kreditnih točk in ogrodja kvalifikacij. Njena naloga je usklajevati praktične primere implementacije in nadzorovati strategijo uvajanja kreditnih točk in *NOK*.

Scottish Qualifications Authority, ki ga financira *Scottish Executive Education Department*, je javna nacionalna institucija, odgovorna za razvoj, akreditacijo in priznavanje vseh kvalifikacij, razen tistih v visokem šolstvu. Njena najpomembnejša naloga je upravljanje s sistemi kvalifikacij na vseh ravneh do visokošolskih in svetovanje ter pomoč študentom.

Vse poklicne kvalifikacije na Škotskem izhajajo s trga dela in standardov, ki veljajo na delovnem mestu. Standardi so sestavljeni iz posameznih enot kompetenc in vsaka enota ima svoje parametre oziroma značilnosti. V njih so opisane kompetence ter zmožnosti in veščine, ki se zahtevajo ob zaključku nekega izobraževanja. Poleg tega so v standardih opisani metode in postopki za ugotavljanje vseh teh značilnosti.

Standardi se dosledno nanašajo na poklicno izobraževanje, ko se dodeljujejo škotske poklicne kvalifikacije (*Scottish vocational qualifications*, *svq*). Del visokošolskega sistema, predvsem razni kolidži, ki so bolj prilagojeni potrebam na trgu dela in podeljujejo visokošolske diplome (*higher national diplomas*, *hnd*) in visokošolske certifikate (*higher national certificates*, *hns*), se prav tako osredotočajo na strokovne standarde, ki niso nujno osnovani na podlagi določenega študijskega programa. Za pripravo standardov so odgovorna združenja delodajalcev, običajno sektorske zbornice *Sector Skills Councils*, ki pripravljajo standarde za celotno Veliko Britanijo. Pri tem je glavno vodilo kvalifikacije čim bolj opisati, z navedbo posameznih znanj, ki so potrebna za opravljanje nalog na določenem delovnem mestu. Standardi odsevajo potrebne

kompetence za posamezno zaposlitev. Sektorske zbornice pripravljajo tudi strukturo kvalifikacij in strategijo podeljevanja le-teh za škotske poklicne kvalifikacije. Prav tako odločajo o tem, s čim je mogoče dokazovati kompetence, in zagotavljajo, da pri podeljevanju kvalifikacij standarde spoštujejo. Obstajajo tudi posebni organi, ki definirajo standarde (The Standard Setting Bodies) in delujejo v soglasju s *Scottish Qualifications Authority*. Skrbijo tudi za kakovost celotnega postopka podeljevanja kvalifikacij. Poleg tega so odgovorni za:

- analizo potreb posameznih poklicnih sektorjev,
- pripravo in ažuriranje poklicnih standardov,
- upoštevanje vseh mnenj delodajalcev,
- definicijo imen, ravni in strukture posameznih poklicnih kvalifikacij,
- definicijo enotnih meril za pridobitev poklicne kvalifikacije.

Ogrodje je pripravljeno v skladu z dvema možnima načinoma klasificiranja izobraževalnih programov in kvalifikacij: prvič – dvanajst ravni kvalifikacij ter drugič – dokazovanje dosežkov izobraževanja, izraženega v kreditnih točkah. Dvanajst ravni uvaja velike zahteve za izobraževalne programe, ki jih lahko definiramo z naslednjimi parametri:

- širina in kompleksnost razumevanja ter znanje;
- razmerja med akademskim in poklicnim izobraževanjem ter izkušnjami iz dela;
- zahtevana raven povezovanja, ustvarjalnosti in neodvisnosti;
- področje in raven kompleksnosti prošnje (in uspešnosti);
- vloga sodelovanja med študenti in ostalimi deležniki.

Opis dvanajstih ravni kvalifikacij je bil pripravljen tako, da omogoča veliko primerljivost med študijskimi programi in rezultati študija. Zelo je primeren za rabo v primerih, ko se določa raven kreditov in kvalifikacije za nek izobraževalni ali študijski program, pri pripravi novih izobraževalnih ali študijskih programov, pri definiranju ravni določenega modula, ki ga je opravil posameznik, ko se priznava predhodna izobrazba ali neformalno znanje in kompetence, pri podajanju informacij in pri konzultacijah o možnostih za nadaljevanje izobraževanja.

Center, ki želi podeljevati kvalifikacije, mora za to akreditirati *Scottish Qualifications Authority*. Prav tako je treba akreditirati posamezne kvalifikacije, ki jih center želi podeljevati. Izpolnjevati

mora tudi določene kriterije glede virov (strokovnjaki, prostori itd.), ki jih določi *Scottish Qualifications Authority*.

Pravico »definirati« nove standarde imajo delodajalci, kljub temu pa mora potreba po uvedbi novih standardov temeljiti na dokazu, da obstaja pomanjkanje standardov in modulov za »definiranje« in pripravo določene kvalifikacije, ali pa se mora izkazati potreba po ažuriranju standardov zaradi spremenjenih potreb na trgu dela. Celoten proces ocenjevanja pri podeljevanju poklicnih kvalifikacij temelji na standardih. Standardi določajo tudi vse metode in pogoje za ocenjevanje kvalifikacije, ki so potrebni za preverjanje pridobljenih kompetenc. *Scottish Qualifications Authority* pooblasti določene akreditirane centre, da ocenjujejo usvojene kompetence in podeljujejo kvalifikacije. Ti centri morajo seveda jamčiti, da so pri podeljevanju kvalifikacije upoštevali vsa načela in kriterije, določene s priznanimi standardi. Posameznik pridobi kvalifikacijo, ko dokaže, da ima vse potrebne kompetence, določene s standardom. *Scottish Qualifications Authority* izvaja ocenjevanje le v primeru maturitetnega izpita, v vseh drugih primerih pa kvalifikacije podeljujejo v za to akreditiranih centrih. Ker sta podeljevanje kvalifikacij in celoten postopek podrejena standardom, je prav, da so tudi vsi deli izobraževanja jasno definirani s standardi.

Francija

V Franciji je prevelika raznolikost v diplomah in kvalifikacijah januarja 2002 pripomogla k reformi nacionalnega sistema kvalifikacij, njen namen pa je bil razviti enotno evropsko ogrodje kvalifikacij. V skladu s tem je bila ustanovljena komisija *Commission Nationale de la Certification Professionnelle* (CNCP), ki v vseh pogledih skrbi za upravljanje s sistemom kvalifikacij in je odgovorna francoskemu predsedniku vlade.

V Franciji se je razvoj kvalifikacijskih standardov začel že v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja in je bil osnovan glede na obstoječa delovna mesta. Pred kratkim je bil izdelan nacionalni register poklicev in delovnih mest (ROME – *Répertoire opérationnel des métiers et des emplois*). Ta register opisuje dva in dvajset poklicev in delovnih mest v dva in dvajsetih panogah. Vsak poklic je opisan glede na določene parametre, kot so splošna definicija poklica ali delovnega mesta, potrebne spretnosti, potrebna kvalifikacija in raven kvalifikacije, potrebne delovne izkušnje, splošne kompetence, specifične spretnosti. Poklicni standardi so osnovani

na podlagi teoretičnih, praktičnih in socialnih kompetenc. Trenutno so vsi kvalifikacijski standardi vključeni v nacionalni register kvalifikacij. Januarja 2006 je bilo v posebej za to pripravljeni register nacionalnih kvalifikacij vključenih že približno tri tisoč opisov kvalifikacij na vseh ravneh (splošna izobrazba, poklicno izobraževanje in visoko šolstvo). Kvalifikacije so razvrščene glede na panoge.

Commission Nationale de la Certification Professionnelle (CNC) je torej pripravila register kvalifikacij, v katerem so standardi za vse tipe kvalifikacij, in sicer za visoko šolstvo, poklicno in splošno izobraževanje. Kvalifikacije so razvrščene glede na panoge in tudi glede na to, kdo je bil pobudnik za posamezno kvalifikacijo (gospodarska zbornica, vlada, različni industrijski sektorji, obrtna zbornica, različna združenja in druge strokovne zbornice itd.). Tisti, ki je pobudnik, take kvalifikacije najverjetneje tudi priznava.

Razvoj in uvedba nove kvalifikacije v Franciji običajno poteka v naslednjih fazah:

1. Analiza potreb: v tej fazi se ugotovi potreba po novi kvalifikaciji in relevantnost njenega razvoja.
2. Razvoj standardov poklicnih spretnosti za to kvalifikacijo.
3. Razvoj meril za overitev neke kvalifikacije: v tej fazi se poklicne in strokovne spretnosti definirajo s pomočjo kompetenc, ki so potrebne za to kvalifikacijo, in v njej mora nujno sodelovati učitelj.
4. Možnosti in regulativa za priznavanje diplome: v tej fazi se opišejo poti in oblike priznavanja kvalifikacije, in sicer je treba opisati celoten proces. Priznavanje spretnosti, veščin in izkušenj je ena od možnosti za pridobitev kvalifikacije; zanj so odgovorni predstavniki ustanov, ki podeljuje diplome. Najprej je treba pripraviti osnutek, ki ga potem pregleda komisija *La commission professionnelle consultative*. Če dá pozitivno mnenje, ga posreduje instituciji, ki je odgovorna za regulativo tega področja. Tu potem vse skupaj počaka, dokler vlada ne izda resolucije (neke vrste uredba) in jo objavi z okrožnico.

Vsaka kvalifikacija je določena in regulirana s standardi; pridobiti jo je mogoče bodisi z rednim študijem, izrednim študijem, in tudi na podlagi strokovnih in osebnih kvalifikacij. Uradni dokument, ki opisuje kvalifikacijo, je sestavljen iz treh delov:

- opis poklica (navaja dejavnosti in naloge, ki jih mora izpol-

njevati imetnik kvalifikacije, in konkretno opisuje delovno mesto);

- merila za priznavanje te kvalifikacije (določa potrebne kompetence za kvalifikacijo);
- postopek pridobivanja te kvalifikacije (določa možnosti za priznavanje kvalifikacije, število izpitov, sodelujoče pri podeljevanju kvalifikacije, odgovorno ustanovo itd).

Kvalifikacije in pridobljene kompetence oceni komisija, ki je sestavljena iz predstavnikov visokošolskega področja, predstavnikov ustanov, ki izvajajo poklicno izobraževanje, in predstavnikov stroke. Možnosti za podelitev kvalifikacije je več. Komisija lahko prizna posamezne enote oziroma dele študija, dokončane dele študijskih programov in tudi osebne kompetence, pridobljene v praksi, z usposabljanjem na delovnem mestu. Tripartitne pogodbe med izobraževalno ustanovo, centrom za poklicno usposabljanje in študentom so zelo pogoste in priljubljene predvsem takrat, ko nekdo pridobiva kvalifikacijo po nekoliko »neklasični« poti. Za oceno kompetenc ustanovijo komisijo, ki je sestavljena iz predstavnikov stroke, iz učiteljev in strokovnjakov iz gospodarstva. Poudariti je treba, da francoski trg dela kvalifikacije, pridobljene na tak način (alternativno usposabljanje, študij in izkušnje), trenutno zelo dobro sprejema. Vse kvalifikacije, ki so registrirane v *Répertoire national de certification professionnel* (RNCP), predstavljajo temelj za Evropsko ogrodje kvalifikacij (EQF). Poleg omenjenih registriranih kvalifikacij pa obstaja v Franciji še veliko drugih kvalifikacij, ki pa ne bodo vključene v sistem Evropskega ogrodja kvalifikacij (EQF).

Nadzor nad sistemom kvalifikacij je, predvsem glede strokovnosti, v vsem podrejen managementu kakovosti (nadzoru so podvrženi proces decentralizacije managementa kvalifikacij, izobraževanje, usposabljanje in tudi struktura študijskih programov). Glede na zastavljene cilje so uvedli nadzor nad namenom in poslanstvom kvalifikacij, pa tudi nadzor na področju prihodnjega povpraševanja po kvalifikacijah (struktura, podeljevanje in financiranje).

Na podlagi opisane ureditve nacionalnih ogrodij kvalifikacij na Irskem, Škotskem in v Franciji je moč izpostaviti dejstvo o ključni vlogi kvalifikacijskega sistema. Natančna profiliranost in strukturiranost kvalifikacij, ki se pojavljajo na trgu dela, sta ključna podlaga za njihovo klasificiranje. Kot je bilo razvidno v vseh treh primerih, so procesi klasificiranja kvalifikacij natančno določeni.

Prav tako so na nacionalnih ravneh določena telesa, ki neposredno skbijo za razvoj NOK in umeščanje klasifikacij vanj. Sočasno pa je primerjava pokazala različno število nacionalnih teles, ki bdijo nad klasifikacijskim sistemom, in predvsem različne pojavne oblike NOK. Razlike se pojavljajo zlasti pri številu stopenj in opisu učnih izidov. Pri določanju le-teh v posameznih okoljih izhajajo predvsem iz tradicije in nacionalnih prioritet v okviru kvalifikacijsko-izobraževalnega sistema.

Namesto zaključka

Ob opisani primerjavi se pojavlja temeljno vprašanje, in sicer: kako se lotiti oblikovanja slovenskega ogrodja kvalifikacij. Namen NOK je oblikovanje sistema ovrednotenja različnih vrst znanja; tak sistem bi omogočal mobilnost in prenosljivost kvalifikacij tako v slovenskem kot v evropskem prostoru in bi moral biti osnovan na učnih izidih. Ker je evropsko ogrodje kvalifikacij pravzaprav mešanica ali sinteza različnih nacionalnih ogrodiv kvalifikacij (Irska, Škotska, Danska, Avstrija itd.), za katera so značilne lestvice z različnim številom ravni, bo treba veliko časa nameniti metodološkim rešitvam, ob vsem pa imeti nenehno pred očmi nacionalne razmere. Nacionalno ogrodje kvalifikacij mora temeljiti na predpostavki, da se bodo s tem instrumentom krepila področja vzajemnega zaupanja med različnimi udeleženci, ki so vključeni v izobraževanje in zaposlovanje ter uresničevanje vseživljenjskega učenja.

Da bo projekt dosegel namen, bo nujno analizirati evropsko prakso na področju implementacije ogrodja kvalifikacij, določiti ravni, učne dosežke in kompetence, se povezati s sistemom za zagotavljanje kakovosti, uveljaviti sistem vrednotenja in potrjevanja neformalnega in priložnostnega učenja ter vzpostaviti medsebojno zaupanje in mehanizme za priznavanje predhodnega učenja, ki zagotavljajo kakovost.

Ob uvajanju sistema kvalifikacij v Slovenijo in oblikovanju nacionalnega ogrodja kvalifikacij ter glede na to, kako so sistem kvalifikacij uvajali v omenjenih državah, navajamo nekaj napotkov, ki so lahko izhodišče za nadaljnjo razpravo:

- Posebno pozornost je treba nameniti razvoju zakonitega ogrodja in vsem regulativam v zvezi z NOK. Dobro bi bilo, da bi vsa pravila, načela ter pooblastila in odgovornosti določenih institucij zagotovili s posebnim ločenim zakonom, recimo z »zakonom o kvalifikacijah«, ki bi moral urejati tudi

ravni kvalifikacij, opredelitve samih kvalifikacij in vse parametre za pripravo in potrditev poklicnih standardov ter postopek za uvedbo in akreditacijo nove kvalifikacije. Prav tako bi moral urejati postopek za akreditacijo institucije, ki bo podeljevala kvalifikacije. V ta namen je mogoče ustanoviti tudi posebne institucije.

- Dobro bi bilo ustanoviti »slovenski urad za kvalifikacije« in tiste institucije, ki bodo zadostile določenim kriterijem, pooblastiti, da postanejo »centri za priznavanje kvalifikacij«. »Slovenski urad za kvalifikacije« bi skrbel za to, da bi lahko posamezni centri delovali usklajeno, pregledno in učinkovito ter da bi celoten sistem kvalifikacij deloval. Šlo bi za nekakšen usklajevalni urad med vsemi udeleženci v sistemu na eni in predstavniki vladnih institucij na drugi strani.
- Pripraviti bi bilo treba nacionalni popis poklicev in v skladu z njim razviti oziroma definirati poklicne standarde. V nadaljevanju bi bilo treba opisati vse kvalifikacije v skladu s poklicnimi standardi. Vse te kvalifikacije in standarde je treba popisati v ustreznem registru, ki bo javno dostopen.
- Oblikovanje novih izobraževalnih in študijskih programov ter razvijanje vsakršnih novih modulov bi moralo temeljiti na poklicnih standardih, ti pa bi morali biti določeni in definirani tako, da bi vključevali posamezne kompetence. Vsak standard bi bil opisan z določenimi parametri; ti bi vsebovali opis kompetenc, spretnosti in veščin, ki jih posameznik usvoji z izobraževanjem v posameznem izobraževalnem ali študijskem programu ali modulu, opis učnih dosežkov, področje izobraževanja ali študija in tudi merila za usvojitev določenih učnih dosežkov. Standardi bi morali vsebovati tudi opis metod in postopkov ocenjevanja in temeljiti na kompetencah. Tako bi se lahko izognili nepotrebnim zaključnim izpitom v poklicnem izobraževanju.
- Za merjenje učnih izidov oziroma rezultatov izobraževanja bi morali uporabljati kreditne točke. Te merijo čas, potreben za vse dejavnosti med izobraževanjem, s katerimi na koncu pridobimo določene veščine.
- Ravni kvalifikacij je treba povezati z učnimi izidi, ne pa s posameznimi študijskimi programi ali celo institucijami. To bi zagotovilo dostopnost študijskih programov, večjo prehodnost med njimi, lažjo prehodnost med ravnmi in raznolikost možnosti za pridobitev kvalifikacije.

- V skladu s temi spremembami bo treba prenoviti diplome in znanstvene nazive.
- Zagotoviti je treba sodelovanje med vsemi udeleženci, tako v fazi razvoja kvalifikacij kot tudi v fazi implementacije celotnega sistema.
- Razviti je treba sistem zagotavljanja notranje in zunanje kakovosti.
- Pripraviti je treba navodila za vse institucije, ki podeljujejo diplome ali kakršnekoli javno veljavne listine.
- V celotnem vodenju sistema se je treba izogniti preveliki administraciji.

Opombe

1. KLASIUS je obvezen nacionalni standard, ki se uporablja pri evidentiranju, zbiranju, obdelovanju, analiziranju, posredovanju in izkazovanju statistično-analitičnih podatkov, pomembnih za spremljanje stanj in gibanj na socialnoekonomskem in demografskem področju v Republiki Sloveniji. Ravno razumevanje KLASUS-a kot statistično-analitičnega instrumenta govori v prid temu, da ga ne moremo razumeti in uporabljati kot nacionalno ogrodje visokošolskih kvalifikacij, saj bi nacionalno ogrodje na ta način okrnili v njegovih bistvenih točkah (na področjih mobilnosti, transparentnosti in priznavanja kvalifikacij).

Literatura

- Hozjan, D. 2007. European qualifications framework influences on a national framework – the case of Slovenia. *European Journal of Vocational Training* 3 (42-43): 143-155.
- European Commission. 2004. Implementation of 'Education and Training 2010' work programme: working group B 'Key Competences;' key competences for lifelong learning, a European reference framework. [Http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf).
- Evropski okvir kvalifikacij: nov način razumevanja kvalifikacij v Evropi. 2006. [Http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/06/1148&format=HTML&aged=1&language=SL&guiLanguage=en](http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/06/1148&format=HTML&aged=1&language=SL&guiLanguage=en).
- National Qualifications (education and training) Act. 1999. [Http://www.irishstatutebook.ie/1999/en/act/pub/0026/print.html](http://www.irishstatutebook.ie/1999/en/act/pub/0026/print.html).
- Poročilo o rezultatih nacionalne razprave o evropskem ogrodju kvalifikacij. 2006 [Http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/results/slovenia_sl.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/results/slovenia_sl.pdf).
- Uredba o uvedbi in uporabi klasifikacijskega sistema izobraževanja in usposabljanja. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 46/2006.

Motivacija in kako motivirati?

Norbert Jaušovec

Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru

Leta 1991 je umrl Walter Hudson. Bil je 47 let star in bil je najtežji človek na svetu. Njegova rekordna teža je znašala 635 kilogramov in okoli pasu je meril več kot 3 metre. Walter je tudi poskušal shujšati, nekoč skoraj za 400 kilogramov, vendar se je potem ponovno zredil na svojo običajno težo.

Kaj privede nekoga, da se zredi, da shujša? Zakaj sem se odločil, da napišem nekaj o motivaciji? Nekatere stvari počnemo, ker nas veselijo. Sam recimo rad hodim v restavracije, ki so zajete v Michelinovem gastronomskem vodiču, ali raziskujem možgane. Spet druge, kot je predavati, izpolnjevati prijave za razpise, počnem, ker mi prinesejo stvari, ki jih imam rad. Nekatere stvari verjetno ne bom nikoli počel, ker niso ne zabavne in mi ne nudijo nobene druge nagrade – recimo »preštihati« gredo.

Potrebi ali želji, da nekaj naredimo, pravimo motiv. Beseda motivacija je latinskega izvora in pomeni premikati. Dejansko se psihologija motivacije ukvarja z vprašanjem, kaj nas privede do tega, da nekaj naredimo ali ne naredimo. Motivacija povzroča in usmerja naša dejanja. Motivacija tudi razloži, zakaj ljudje podobnih sposobnosti dosežejo različno mnogo. Večina naše motivacije je usmerjena k prijetnim stvarem, izogibamo pa se tega, kar nas boli ali je neprijetno.

Teorije motivacije

Zgodnje teorije motivacije so le-to skušale razložiti s povezovanjem vedenja in časa, kdaj se je le-to pojavilo. Novejše teorije so se usmerile bolj v fiziološke meritve in kognicijo. Ko boste prebrali spodnje besedilo, boste verjetno ugotovil, da je v vsaki teoriji nekaj, kar lahko povežete z lastnimi izkušnjami. Večina teh teorij se dopolnjuje in se ne izključujejo. To je razumljivo, saj ima motivacija fiziološke, osebne in spoznavne vidike, ki so med seboj interaktivno povezani.

Nagoni in spodbude

Nagoni so bili na začetku 20. stoletja osnovna razlaga človeškega vedenja. Bistveni vpliv na tak pogled je imela Darwinova razvojna

teorija. Darwin je domneval, da so *instinkti* prirojene in ne naučene oblike vedenja, ki jih povzročijo biološke in socialne potrebe.

Najbolj znana teorija, ki je posameznikovo vedenje skušala v celoti razložiti z instinkti, je psihoanalitska teorija Siegmunda Feruda. Freud je domneval, da zadovoljevanje fizioloških potreb zahteva fizično energijo. Podobna energija je potrebna tudi za usmerjanje mišljenja. Preko instinktov se ti dve energiji izmenjujeta – pride do povezovanja telesnih potreb z željami, ki so plod mišljenja. Po Freudu se instinkti delijo na instinkte življenja (*eros*) in instinkte smrti (*thanatos*). Osnovni instinkt življenja je spolni instinkt. Ta instinkt preko podzavestnega *ida* motivira vso naše vedenje. V bistvu je *id* v stalnem konfliktu z okoljem, saj želi le zadovoljevati svoje sebične želje. Že zgodaj v otroštvu se zato razvije *ego*, ki skuša uskladiti želje *ida* z zahtevami okolja. Razvijejo se različne oblike obrambnih mehanizmov (podzavestne strategije, ki skušajo zmanjšati strah). Neustrezne želje *ida* se lahko potlačijo – *represija*. Nakopičeno energijo moramo usmeriti na kak bolj družbeno sprejemljiv cilj – *sublimacija*. Dijak svojo jezo na učitelja preusmeri v bolj agresivno igro nogometa.

Nagonska teorija Clarka Hulla ima svoje korenine v teorijah učenja. Nagoni so notranja stanja vzbujenja, ki jih povzročajo telesne potrebe. Nagon spodbudi organizem, da izvede dejanje, ki bo potešilo potrebo – homeostatični (ravnotežnostni) princip. Jakost vedenja je neposredno povezana z močjo potrebe. V svoji zadnji verziji je jakost nekega vedenja izražena kot produkt med navado, nagonom in spodbudo. V tej enačbi je navada naučena, medtem ko je spodbuda dodatna nagrada – včasih delamo bolj intenzivno, ker je pričakovana nagrada privlačna.

Hierarhična teorija potreb Abrahama Maslowa izhaja iz humanistične teorije. Ugotavlja, da so potrebe razporejene v hierarhijo in da se potrebe, ki so po hierarhiji višje, javijo takrat, ko so zadovoljene bolj osnovne potrebe. Hierarhijo ponazarja piramida. Osnovne potrebe so fiziološke – potreba po hrani, vodi, spanju, spolnosti itd. Na naslednji stopnji so potrebe po varnosti, ki jim sledi potreba po ljubezni in pripadnosti, nato je potreba po ugledu, na vrhu je samoaktualizacija – potreba po samouresničitvi in razumevanju. Potrebe na nižjem nivoju je imenoval tudi potrebe pomanjkanja, ko so zadovoljene, motivacija izgine. Potrebe na najvišjem nivoju – intelektualni dosežki, estetsko presojanje in samouresničitev – je poimenoval potrebe bivanja, ko so zadovoljene, motivacija ne upada, ampak se poveča. Verjetno nikoli ne bom izgubil motivacije po raziskovanju možgan, saj mi vsaka

nova ugotovitev še poveča željo po raziskovanju, ovirata me le čas in sredstva.

Sodobne motivacijske teorije

Z opisanimi teorijami bi težko razložili vso našo dejavnost, saj je ta prepletena tudi z ocenami naše učinkovitosti, prepričanji o lastni sposobnosti, pričakovanji, interesi in cilji. V zadnjih tridesetih letih so nastale številne teorije, ki se osredotočajo na različne povzročitelje naše dejavnosti. Površno bi jih lahko razdelili v 4 skupine:

1. teorije pričakovanja:
 - teorija samoučinkovitosti,
 - teorije nadzora (kontrole);
2. teorije, usmerjene na vzroke, ki usmerjajo dejavnost:
 - intrinzična motivacija,
 - teorije interesa,
 - teorije usmerjenosti k ciljem;
3. teorije, ki povezujejo pričakovanja z vrednostnimi konstrukti:
 - atribucijska teorija,
 - teorija lastne vrednosti,
 - teorija pričakovanja in vrednosti;
4. teorije, ki motivacijo povezujejo s kognicijo:
 - socialno-kognitivne teorije samoregulacije in motivacije,
 - teorije, ki povezujejo motivacijo s kognicijo,
 - teorije motivacije in volje.

Ta razporeditev teorij se v glavnem nanaša na te, ki izhajajo iz izobraževalnega – šolskega okolja. Nekaj je tudi teorij, ki imajo menedžersko vodstveno ozadje, kot sta dvofaktorska teorija Fredericka Herzberga, ali XY-teorija Douglasa McGregorja. Veliko motivacijskih teorij je integriranih v različne modele vodenja, kot na primer model tekmujočih vrednot Roberta Quinna.

V nadaljevanju bom na kratko opisal posamezne teorije in jih skušal uporabiti pri analizi različnih scenarijev, s katerimi se lahko srečamo.

Teorije, usmerjene v pričakovanja

Teorije, usmerjene v pričakovanja, temeljijo na posameznikovih prepričanjih o lastni kompetentnosti in učinkovitosti; na pričako-

vanjih uspeha ali neuspeha in zaznani kontroli nad izhodom situacije. Temeljijo na vprašanju: »Bom zmogel to nalogo?« Če na vprašanje odgovorimo z »da«, potem smo po navadi uspešnejši in izbiramo zahtevnejše naloge.

Teorija samoučinkovitosti Alberta Bandure temelji na zaznavi lastne učinkovitosti in dejavnosti. Ljudje se učimo, tako da opazujemo druge – modele, jih posnemamo; vidimo posledice različnih dejanj modelov. Gre za interaktivni odnos (recipročni determinizem) med okoljem, osebnimi značilnostmi in vedenjem. Samoučinkovitost je posameznikovo prepričanje v sposobnost, da oblikuje in izvede dejavnosti, ki bodo rešile problem ali nalogo; je multidimenzionalen konstrukt, ki se razlikuje glede jakosti, splošnosti in težavnosti. Zato imajo nekateri močan občutek lastne učinkovitosti, ki zajema številna področja delovanja (šport, službo, družino itd.); drugi zopet imajo šibek občutek lastne učinkovitosti, ki je morda usmerjen le na eno specifično dejavnost (dobro rešujem križanke); nekateri smo prepričani, da obvladamo tudi najtežje naloge, zopet drugi menimo, da zmoremo le enostavne naloge. Odločamo se za dejavnosti, za katere menimo, da smo zanje kompetentni in izogibamo se teh, za katere mislimo, da jim nismo kos (na primer, veliko srednješolcev, ki meni, da imajo težave z matematiko, fiziko, izbira študijske programe, ki teh predmetov ne vsebujejo). Samoučinkovitost nadalje določa, kako dolgo bomo vztrajali pri neki nalogi, kako se bomo odzvali, če se bodo pojavile nepričakovane ovire, kako prožno bomo reagirali na nepričakovane situacije. Posamezniki z nizko podobo lastne učinkovitosti ponavadi ocenjujejo, da so naloge težavnejše kot v resnici so, to je ocena, ki povzroča stres, depresijo in ozek pogled na možne rešitve problema.

Teorija gradi na pričakovanju uspeha, ki je dvojen – pričakovanje izida, prepričanje, da bodo določena dejanja privedla do določenih izidov (prepričanje, da bo vaja izboljšala moje dosežke) in učinkovitostnih pričakovanjih, prepričanju, da zmoremo izvesti dejanja, ki bodo pripeljala do zaželenih ciljev (sem zmožen dovolj trdo trenirati, da bom zmagal v naslednji igri tenisa). Ta slednja sestavina pričakovanja bistveno določa, kakšne cilje si zastavljamo, kakšne aktivnosti izbiramo, koliko smo vztrajni in se pripravljani truditi, da dosežemo cilj.

Teorija lokusa kontrole je še ena od teorij pričakovanja. Domneva se, da je verjetnost uspeha odvisna od tega, v kolikšni meri smo prepričani, da nadzorujemo izid nekega dejanja (imamo notranji lokus kontrole). Lahko imamo tudi »neznano kontrolo«, kar

pomeni, da ne vemo natanko, kdo nadzoruje izid naših dejanj (lokus, ki ga imajo majhni otroci), kar ponavadi zmanjša motivacijo za dejavnost. Našo zaznavo kontrole je mogoče povezati z osnovnimi potrebami, kot so: kompetentnost, avtonomnost in pripadnost. Posamezniki, ki so prepričani, da nadzorujejo izide svojih dejanj, se počutijo bolj kompetentne. Ta odnos je odvisen od družinskega in šolskega okolja ter vrstnikov, ki naj nudijo avtonomnost in občutek pripadnosti. Če so te potrebe zadovoljene, potem bodo ti posamezniki mnogo bolj angažirani v dejavnostih, kot če te potrebe niso zadovoljene.

Teorije, usmerjene na vzroke

Teorije, usmerjene na vzroke posameznikovega udejstvovanja v dejavnosti, predvsem odgovarjajo na vprašanje: »Zakaj nekaj počnemo?« Čeprav smo prepričani, da bi neko nalogo lahko izpeljali, je ne. Nimamo nobenega tehtnega vzroka, da bi jo.

Teorija intrinzične motivacije loči med notranjo motivacijo (ljudje počnejo stvari, ker jih veselijo in zanimajo) in zunanjo motivacijo (ljudje vztrajajo v aktivnosti, zato ker jih okolje zanjo nagradi). Nekateri avtorji celo domnevajo, da nagrajevanje zelenega vedenja lahko zmanjša ali povsem izniči notranjo motivacijo, kar ilustrira spodnja anekdota:

Starejšo žensko je zelo motilo vpitje otrok, ki so se vsak dan igrali pred oknom njenega stanovanja. Nekega dne jih je poklicala k sebi in jim dejala, da jo zelo veseli, če se igrajo pred njenim oknom, ker če jih ni, ji je dolgčas. Prosila jih je, da bi to pogosteje počeli. Dejala je, da bo vsakemu dala mesečno 5 € za to prijaznost. Naslednji mesec jim je dala obljubljeni denar, vendar jim je povedala, da ima majhno pokojnino in jim bo naslednji mesec lahko dala le 1 €. Otroci niso bili zadovoljni, vendar so se strinjali, da se bodo še naprej igrali pred oknom. Ko jim je starka nato povedala, da jim za igranje lahko v bodoče plača le 20 centov mesečno, so rekli, da se za tako malo denarja ne bodo več igrali pred njenim oknom in so se odšli igrat drugam.

Vse zunanje nagrade nimajo negativnega učinka na notranjo motivacijo. Trije faktorji odločajo o tem, kakšen je ta odnos. Zunanja motivacija bo ovirala notranjo, če posameznik pričakuje, da bo dobil nagrado zmerom, ko bo opravil določeno nalogo (v našem primeru mesečna nagrada za igranje pred oknom). Nagrada mora biti za posameznika pomembna (v našem primeru 5 €) in oprijemljiva (denar). Če pričakujemo bolj neoprijemljive nagrade, kot

so pohvala ali smeh, te nimajo negativnega učinka na notranjo motivacijo.

Zanimivo je, zakaj smo intrinzično motivirani. Nekateri avtorji zastopajo mnenje, da zaradi bazičnih potreb – samouresničitve, razumevanja pojavov okoli nas, osnovne potrebe po kompetentnosti (v bistvu potrebe bivanja v hierarhični teoriji potreb Abrahama Maslowa) in ohranjanja neke optimalne stopnje aktivacije, stimulacije.

Spet drugi menijo, da je vzrok notranje motivacije v lastni izkušnji, ko opravljamo neko dejavnost: celosten občutek, da smo del naloge, naloga nas zanese. Zanos opredeljujejo različne komponente: (a) sozvočje dejavnosti in zaznave, da smo del naloge; (b) pozornost je usmerjena na ozko dejavnost; (c) občutek, da nadzorujemo dejavnost; (d) izguba samozavedanja; (e) zlitje med dejavnostjo in zavedanjem. Zanos je možen le, če ocenimo, da so priložnosti za akcijo v sozvočju z našimi zmožnostmi, da obvladamo izziv. Ta je lahko konkreten, kot na primer doseči vrh hriba, ali bolj abstrakten, napisati zgodbo ali rešiti problem.

Na prvi pogled se zdi, da je nezdružljivo vzrok notranje motivacije iskati v bazičnih potrebah in v osebnih izkušnjah. Vendar je razlika le navidezna, saj gre za dva elementa – nek dolgoročni vzrok (preživetje) in trenutni vzrok (zadovoljstvo). Intrinzična motivacija je lahko usmerjena k oddaljenim ciljem, čeprav uživamo zgolj v trenutni dejavnosti. Primer je raziskovanje ali igrivost, obe dejavnosti povečata našo kompetentnost, čeprav jih izvajamo, ker so zabavne, razburljive, nas navdušujejo.

Teorije interesa ločijo med individualnim in situacijskim interesom. Individualni interes je dokaj stabilna usmerjenost k nekim dejavnostim, medtem ko je situacijski interes bolj spontan, nastane na osnovi značilnosti neke naloge, ki nas pritegnejo. Na oblikovanje naših interesov vplivata dve komponenti – čustva in vrednosti. Čustva, ki jih občutimo pri neki dejavnosti ali do nekega objekta – čustva kot angažiranost, stimulacija ali zanos. Vrednostna komponenta se nanaša na to, koliko pomena pripisujemo nekemu objektu ali dejavnosti. Raziskave kažejo, da ima interes večji vpliv na bolj poglobljeno učenje kot na površinsko učenje.

Teorije usmerjenosti k ciljem skušajo povezati cilje, ki si jih zastavljamo (predvsem kakšen dosežek želimo), z našim vedenjem. Zelo znana je delitev ciljev na ego cilje in cilje, usmerjene v naloge. Posamezniki z ego cilji se predvsem ubadajo z vprašanji: »Bom videti cool?« in »Kaj moram narediti, da bom uspešnejši od drugih?« Posamezniki, katerih cilji so usmerjeni v naloge, pro-

PREGLEDNICA 1 Atribucijska teorija – primeri za različne kombinacije dimenzij

Dimenzija			Razlog za uspeh/neuspeh
Lokus	Stabilnost	Kontrola	
Notranji	+	-	Nizke sposobnosti
Notranji	-	+	Za ta izpit se ni učil
Notranji	-	-	Bolna na dan izpita
Notranji	+	+	Nikoli se ne uči
Zunanji	+	-	Šola je zelo zahtevna
Zunanji	-	+	Časovno omejen primanjkljaj denarja za šolsko prehrano
Zunanji	-	-	Smola, recesija
Zunanji	+	+	Predsodki učencev do drugačnih učencev

bleme, se sprašujejo: »Kako naj rešim ta problem?« in »Kaj se bom naučil?« Raziskave so pokazale, da prva skupina izbira naloge, za katere je gotova, da jih bo obvladala, medtem ko druga skupina izbira probleme, ki pomenijo izziv. Druga razdelitev je med cilji, ki so usmerjeni k dosežku in temi, ki se dosežku izogibajo. Slednji pomenijo, da se izogibamo neki dejavnosti, da ne bi izpadli neumni.

Teorije, ki povezujejo pričakovanja z vrednostnimi konstrukti

Teorija atribucije Bernharda Weinerja je že trideset let ena vodilnih teorij motivacije. Vprašanje »Zakaj sem uspel ... na izpitu, pri osvajanju, pisanju eseja?« je srž atribucijske teorije. Uspeh si lahko razlagamo na različne načine, glede na to, ali vzroke iščemo zunaj sebe (lokus), jih lahko kontroliramo (kontrola), so stabilni, se ne spreminjajo. Če rečem »Izpit sem naredil, ker sem pameten«, potem je lokus v meni, vzrok je stabilen (razen, če mi na glavo pade zidak) in ga ne morem kontrolirati (kar mi je dala mati narava, se le težko spremeni). Preglednica daje še dodatno razlago atribucijske teorije in posamezne primere za različne kombinacije dimenzij. Morda z nekaterimi ne boste soglašali, zavedati se morate, da so zmerom plod našega videnja in manj dejanskih danosti. Pri dimenziji kontrol se tudi zastavlja vprašanje, na koga se nanaša: Kontroliram jaz ali kontrolira kdorkoli?

Atribucija na zunanji ali notranji lokus je najtesneje povezana s samospoštovanjem. Če uspeh ali neuspeh povežemo z notranjimi dejavniki, bo uspeh vodil do ponosa in povečane motivacije, neuspeh pa bo znižal samospoštovanje. Če neuspeh povežemo z zunanjimi dejavniki, kot na primer s pristranskim učiteljem, smo jezni

nanj, z druge strani povezuje uspeha s prijaznim učiteljem izzove občutke hvaležnosti. Če neuspeh povežemo z notranjimi, lokusom kot trud, imamo občutek krivde. Povsem drugačna je situacija, ko naš neuspeh atribuirajo drugi. Če ga povežejo z notranjim dejavnikom, ki je stabilen in nad njim nimamo kontrole (na primer s sposobnostjo ali s handicapom), bodo sočustvovali z nami; če ga povežejo z nestabilnim in kontroliranim vzrokom, kot je trud, bodo jezni na nas in nas bodo kaznovali (Nisi se učil, ne smeš na zabavo.).

Stabilnost je tesno povezana s prihodnostjo. Če učenec pripiše neuspeh težavnosti predmeta, šole, potem je malo verjetno, da bo v prihodnosti uspešen, če jih pripiše nestabilnim dejavnikom, sreči, razpoloženju učitelja, potem lahko v prihodnosti pričakuje, da bo uspešen.

Najboljši način, da ohranimo motivacijo za neko opravilo, je optimistični stil atribucije (imenovana tudi pristranska atribucija), kar pomeni, da uspehe pripisujemo lastnim sposobnostim, neuspehe pa okolju. Če smo za kontrolno nalogo dobili odlično oceno, je to zato, ker smo sposobni, če smo dobili negativno, ker nismo imeli sreče, zaradi neumnega učitelja, ki nas ne mara. Vsekakor smo dovolj sposobni, da bomo naslednjič uspeli. Temu nasproten je pesimistični stil atribucije, ki uspehe pripisuje okolju, neuspehe pa samemu sebi.

Teorija pričakovanja in vrednosti povezuje posameznikovo usmerjenost k dosežku, vztrajnost in izbiro ciljev neposredno s posameznikovimi pričakovanji in prepričanji o vrednosti cilja in naloge. Teorija ima tri komponente. Če se srečamo z neko situacijo, si o njej ustvarimo prepričanje. Če prepričanje že obstaja, ga bo nova informacija spremenila, dopolnila. Nato temu prepričanju damo neko vrednost. Na osnovi te vrednosti in prepričanja si ustvarimo pričakovanje. Na primer: Študent ugotovi, da za profesorja velja, da je zabaven, ima smisel za humor. Humorju študent pripiše pozitivno vrednost, zato pričakuje, da se bo na predavanjih dobro počutil. Naše izbore, trud in dosežke oblikujejo naša prepričanja o tem, kako uspešni smo pri posamezni nalogi in vrednosti, ki jo pripišemo posamezni nalogi. Pričakovanje je opredeljeno z verjetnostjo, da bo neki dejavnosti sledil uspeh ali neuspeh. Študent se bo trudil za visoko oceno, če oceni, da je to mogoče doseči in mu bo višji povpreček pripomogel pri nadaljnjem študiju (npr. vpisu v drug študij).

Pričakovanja gradijo na naših prepričanjih o lastni kompetentnosti, učinkovitosti, samopodobi, pričakovanju uspeha ali neu-

speha in občutku kontrole nad izidom situacije. Kako uspešni bomo pri naslednji nalogi ali dolgoročno.

Vrednostna komponenta temelji na posameznikovih spodbudah, motivacijah in vzrokih sodelovanja pri dejavnosti. Pomemben element je cena za sodelovanje. Se vložen trud obrestuje, koliko strahov (pred neuspehom) in naporov je povezanih s sodelovanjem in vztrajanjem pri nalogi, je cilj tega vreden?

Prevedeno za pisca tega prispevka – prepričan sem, da sem dovolj kompetenten in uspešen pri pisanju člankov; bolj specifično – mnogo vem o motivaciji; vrednost – motivira me denarna nagrada, afirmacija, cena; denar – zadovoljstvo pri pisanju odtehta vložen napor.

Izraženo z enačbo: *Motivacija* = ocenjena verjetnost upeha (*pričakovanje*) × povezanosti uspeha in nagrade (*instrumentalnost*) × vrednosti doseženega cilja (*vrednost, valentnost*).

Glede na to, da je motivacija odvisna od produkta treh komponent, morajo vse tri biti visoke, da smo motivirani. Pisec prispevka bo motiviran, če ocenjuje, da je pri pisanju uspešen, vidi povezanost med pisanjem in svojim uspehom, ceni uspeh pri delu.

Teorija lastne vrednosti v ospredje postavlja težnjo organizma, da ohrani in vzpostavi pozitivno samopodobo ali samovrednost. Nekateri raziskave so pokazale, da pri neuspehu posamezniki spremenijo področje, ki ga ocenjujejo kot pomembnega, da ohranijo pozitivno samopodobo, akademske cilje zamenjajo za športne.

Teorije, ki motivacijo povezujejo s kognicijo

Teorije, ki motivacijo povezujejo s kognicijo, se ukvarjajo z vprašanjem povezanosti kognicije in motivacije. Velik del raziskovanja je usmerjen v to, kako posamezniki usmerjajo svoje vedenje, da dosežejo svoje učne cilje, druge zanima povezanost med kognitivnimi strategijami in motivacijo ter med motivacijo in voljo. Zanima jih, kako motivacija vpliva na vedenje in kako sta kognicija in motivacija povezani.

Socialnokognitivne teorije samoregulacije in motivacije izhajajo iz ugotovitve, da so samoregulativni posamezniki metakognitivno, vedenjsko in motivacijsko aktivni v svojem učnem procesu. Za samoregulativno učenje je značilno, da si učenci zastavljajo različne cilje, verjamejo, da so učinkoviti in uporabljajo različne samoregulativne strategije. Pri tem spremljajo svojo dejavnost, ocenjujejo, v kolikšni meri je njihov napredek v skladu s standardi ali

dosežki drugih in reagirajo na dosežke. Tudi pri neuspehu nadaljujejo z delom, saj ustrezno vrednotijo vzroke neuspeha in jih skušajo korigirati.

Teorije, ki povezujejo motivacijo s kognicijo, se ukvarjajo z vprašanjem, kako motivacija in kognicija sovpadata v samoregulacijskem učenju. Pri tem so izpostavili poznavanje samega sebe (kaj hočem, različne vloge in samopodobo); področno znanje, strateško znanje in osebna motivacijska stanja (atribucijska prepričanja, samoučinkovitost in notranjo motivacijo).

Teorije, ki povezujejo motivacijo z voljo, izpostavljajo moč volje, da končamo nalogo, in vztrajnost zasledovanja nekega cilja. Nekatere teorije motivacije so zanemarile vlogo volje in so gradile samo na motivaciji kot zadostnem elementu, da dosežemo nek zaželeni cilj. Za nekatere teoretike je motivacija le sprožitelj dejavnosti, v sami akciji in dejavnosti doseganja cilja je v ospredju moč volje in vztrajnost. Izpostavljajo se različne strategije, ki nam omogočajo, da smo vseskozi osredotočeni na cilj, se izogibamo distraktorjem in optimiramo odločanje. Pri tem ima pomembno vlogo kontrola čustev, ki preprečuje pojavljanje strahu pred neuspehom.

Analiza primerov

Kurt Lewin je baje dejal, da ni nič bolj praktičnega kot dobra teorija. Zgornji pregled jih je nanizal veliko in zastavlja se vprašanje, kako dobro lahko z njimi razložimo vsakodnevna dejanja posameznikov. Ne glede na vso naše vedenje o motivaciji raziskave kažejo, da se pri otrocih/učencih zmanjšuje interes, zanos in intrinzična motivacija z napredovanjem v šolskem sistemu izobraževanja (od vrtca do fakultete), z največjimi izgubami pri prehodih med izobraževalnimi stopnjami. Motivacijska erozija je predvsem izrazita pri dečkih in učencih iz nižjih socialnoekonomskih razmer, manjšinah in priseljencih.

V nadaljevanju bom podal nekaj primerov in jih skušal analizirati s pomočjo opisanih motivacijskih teorij.

Scenarij košarkarska tekma

Je zadnja tekma prvenstva. Tekma med moštvoma Amit in Tima bo odločila o letošnjem prvaku. Tima 10 sekund pred koncem tekme vodi za eno točko. Trener Amita je zaprosil za minuto odmora. Po odmoru odlična podaja Marka do Janeza pod koš ... skok Janeza, met iz obrata in koš. Amit je novi prvak.

Po tekmi smo zbrali naslednje izjave igralcev in trenerjev:

- Marko, ki je tako enkratno podal, je izjavil: »Janez je bil naš najboljši igralec vso sezono, zmerom smo računali nanj in tudi danes nam je prinesel zmago.«
- Janez: »V timeoutu sem rekel trenerju, naj mi da to prekleto žogo in bomo zmagali, kar se je tudi zgodilo s tem zadnjim metom. Ta igra mi omogoča, da pokažem, kaj zmorem.«
- Trener: »Janezov met je bil odličen. Janez je velik igralec, na katerega se lahko zanesem. Prav tako kot Marko, ki je res fantastično podal Janezu.«
- Peter, eden ključnih igralcev zmagovalne ekipe: »Bila je velika tekma. Ljubim ta šport. Enkratno je igrati v nabito polni dvorani, to vzdušje, to je to, to moraš ljubiti.«
- Ulični prodajalec Pepe, ki je pred dvorano prodajal majice z napisom *AMIT PRVAK 2010* z navzgor obrnjenimi palci: »To je enkratno, navijači bodo pokupili vse ...« Na parkirišču smo opazili še en zaboj majic z napisom *TIMA PRVAK 2010*.
- Martin, ki je za poraženo ekipo dosegel največ točk: »Dal sem vse, samo kaj moreš ... če bi naredil samo en met več, eno napako manj ... to je težko, če veš, da moštvo računa nate, sploh na tako veliki tekmi ... še trše moram delati preko poletnega odmora, da bom naslednjo sezono najboljši igralec.«

Analiza

Ali lahko iz teh fragmentarnih izjav sklepamo, kaj motivira posameznike?

1. *Marko*: Zanj bi lahko rekli, da je notranje motiviran, njegovi cilji so usmerjeni v igro (nima ego ciljev). Potreba – samouresničitev. Iz izjave je razvidno, da ga ne zanimajo zunanje nagrade ali kako drugi vidijo njegov doprinos zmagi.
2. *Janez*: Njegova atribucija ima notranji lokus, sposobnost igrati košarko. Ima ego cilje pokazati svoje zmožnosti drugim. Ima zelo močno izraženo samoučinkovitost, prepričan je, da obvladuje težavne naloge. Iz izjave bi težko sklepali, koliko je le specifično usmerjena v igro košarke ali bolj splošna. Nadalje lahko le ugibamo, da je motivacija bolj zunanja in jo poganja potreba po moči.
3. *Trener*: Izjava je podobna izjavi Marka, kar kaže na podobno motivacijsko strukturo, ne izpostavlja lastnega doprinosa k zmagi.
4. *Peter*: Izjava kaže na visoko notranjo motivacijo – zanesenost v sami situaciji igre in okolja. Ima velik interes za igranje košarke, predvsem zaradi čustvenega naboja, manj zaradi vre-

dnosti zmage. Izjava nadalje kaže, da si ne zastavlja visokih ciljev, niti nima visokega nivoja samoučinkovitosti. Verjetno gre za potrebo po samouresničitvi.

5. *Pepe*: Zanj bi lahko rekli, da je samo zunanje motiviran in ga ne košarka ne zmagovalec ne zanimata. Z vidika potreb bi lahko govorili o zagotovitvi finančne varnosti.
6. *Martin*: Je notranje motiviran, z internalno atribucijo, visoko stopnjo samoučinkovitosti. Zmaga mu je pomembna in pripravljen je vložiti dodaten napor, da jo doseže naslednje leto. Prepričan je, da mu bo z dodatnim delom to uspelo. Je usmerjen v problem in manj v ego cilje. Domnevamo lahko, da gre za samouresničitveno potrebo, ki usmerja njegova dejanja.

Motivacijske teorije, ki izhajajo iz principov vodenja

Izpostavil bom le dve teoriji – dvofaktorsko teorijo Fredericka Herzberga in XY-teorijo Douglasa McGregorja. Obe dvofaktorski teoriji v bistvu ločita med intrinzično in ekstrinzično motivacijo, ki le to povezuje z delovnim okoljem in vodstvenim stilom. Frederik Hezberg govori o motivatorjih (notranja motivacija) in higienikih (zunanja motivacija). Do te delitve je prišel na osnovi pogovorov s številnimi zaposlenimi, ki jim je zastavil dve preprosti vprašanji:

- Opišite dogodek, ko ste se na delovnem mestu počutili izjemno dobro.
- Opišite dogodek, ko ste se na delovnem mestu počutili izjemno neprijetno.

Izkazalo se je, da so zaposleni pri prvem vprašanju opisali dogodke, ki so motivatorji, pri drugem pa higienike. Motivatorji so ponavadi: uspešnost pri delu, večja odgovornost, priznanje, možnost napredovanja, delo, ki pomeni izziv in omogoča osebno rast. Z druge strani so higieniki: nagrada za delo (plača), administrativni ukrepi, pogoji dela in klima na delovnem mestu. Izboljšanje slednjih ne privede do večjega zadovoljstva na delovnem mestu, ampak samo zmanjša nezadovoljstvo.

XY-teorija Douglasa McGregorja izhaja iz menedžerjevega vidika, ki za sodelavce misli, da so notranje (Y-vodja) ali zunanje motivirani (X-vodja).

X – avtorski vodstveni stil, ki ljudi ocenjuje kot:

- večina ljudi se skuša izogniti delu, je lena;

- zato moramo večino ljudi z grožnjami in kaznijo prisiliti k delu, da dosežajo cilje organizacije;
- povprečni posameznik si želi, da ga vodimo, se izogiba odgovornosti, je neambiciozen in ljubi varnost in stalnost.

Y – sodelovalni stil vodenja:

- zavzetost pri delu je naravna poteza, podobno kot je delo samo in igra;
- ljudje bodo usmerjeni k ciljem organizacije, ne da bi jim bilo treba groziti ali jih kako drugače siliti k delu;
- predanost ciljem je vsebovana v sistemu nagrade, ki jo prinese dosežek (npr. potreba bivanja po Maslowu);
- ustvarjalne sposobnosti, ki služijo za doseganje ciljev organizacije, so široko in ne ozko porazdeljene med ljudmi.

Značilnosti X-vodje:

- ne glede na okoliščine usmerjen k čarovnicam in ciljem;
- ni toleranten, je aroganten, elitističen, kriči, je nagle jeze;
- posreduje navodila in ukaze, zahteva, nikoli ne prosi;
- grozi, da doseže svoje.

Delati za X-šefa je težavno. Osnovni strategiji sta (a) izogibati se konfrontaciji in (b) pokazati/dosegati rezultate. V diskusiji izpostavite rezultate, kdaj jih boste dosegli. Rezultati naj bodo merljivi, da jih lahko grafično/tabelarično predstavite. Zmerom uresničite svoje obljube, ne izgublajte besed o moralnih in človeških faktorjih ali ovirah. Če vam šef predpiše načine dela in vam ne ustrezajo, ne diskutirajte o njih, preverite le, kakšni so končni cilji in kdaj pričakuje rezultate.

Če bi to prevedli v Maslowa, potem X-stil determinira usmerjenost v potrebe, ki so nižje v hierarhiji – potrebe pomanjkanja, ekstrinzična motivacija; Y-stil pa te, ki so višje (bivanjske), intrinzična motivacija.

Še enostavneje – dve vprašanji:

- Vas to, kar počnete, veseli? Stvari delam, ker me veselijo (intrinzična motivacija).
- Lahko pustite svoje delo (v smislu odpovedi)? Delam, da si zagotovim dobro življenje, standard ali zgolj preživetje (ekstrinzična motivacija).

Obstaja tudi tako imenovana *delovna past*, čeprav smo v preteklosti delali, ker nas je to veselilo, so nas v nekem trenutku preamile nagrade. Se pravi zunanja nagrada nadomesti notranje zadovoljstvo. Temu se lahko izognemo, če nismo pretirano vezani na dobrine, ki jih z nagrado lahko kupimo (hiša, avto), se pravi na drugo vprašanje odgovorimo z *da*.

Kako motivirati?

Enoznačnega odgovora na to vprašanje ni. Verjetno je prvi korak, da se sami zavedamo, zakaj kaj počnemo ali ne počnemo, kaj je vzrok naših dejanj. Če vemo, kaj nas motivira, lahko začnemo sklepati o tem, kaj motivira naše sodelavce. Kje so vzroki, da nam nekateri sodelavci vedno povzročajo težave, se nekateri izmikajo delu, delajo povsem nekaj drugega kot smo se dogovorili, medtem ko nekateri dobro in zavzeto delajo in se nanje skoraj zmerom lahko zanesemo.

Nekaj splošnih napotkov:

1. potrebe podrejenih, naj postanejo sestavni del nalog tima in organizacije,
2. nagradite ustrezno vedenje,
3. bodite primer na vseh področjih,
4. razvijajte moralo in timski duh,
5. sodelavci naj bodo sestavni del načrtovanja in procesa izvedbe,
6. skrbeti morate za svoj tim – dihati morate s timom:
 - morajo biti informirani,
 - komunikacija naj bo iskrena in dvosmerna,
 - naloge morajo biti zanimive – izziv za tim, videti morajo smisel dejavnosti,
 - dajte jim čutiti, da so posamezniki,
 - svetujte, pogovorite se z ljudmi, za tiste, ki delujejo proti ciljem organizacije, izvedite korektivno svetovanje.

Scenarij delovna organizacija Elektro

Jolanda je administratorica in je zaposlena v veliki trgovini z elektronskim materialom – Elektro. Organizacija uporablja standardiziran postopek za evalvacijo zaposlenih. Jolandin šef Franc se pripravlja za evalvacijo. Ima občutek, da Jolanda kaže slabe rezultate na treh področjih:

- Ko Jolanda naroča material iz skladišča po elektronskem sistemu, se naročila večkrat ne izvršijo zaradi nepravilno izpoljenih obrazcev. Gre v glavnem za administrativne napake.
- Jolanda ima težave s svojim sodelavcem Karlom, za katerega meni, da se prilizuje Francu.
- Jolandin odnos do firme je v zadnjem času dokaj negativen, kar kaže s sarkastičnimi pripombami na račun Elektre.

Jolanda je nedavno morala zavrni nagradno plačano potovanje, ki ga je organiziral Elektro za delavce, ker ni mogla najti varstva za svojo predšolsko hčerko. Elektro ji ni mogel ponuditi nadomestnega termina.

Preden nadaljujete z branjem, skušajte odgovoriti na naslednje vprašanje: Katera motivacijska teorija najbolje opisuje odnos med Jolando in Francem?

Na osnovi te teorije skušajte predlagati nekaj sprememb, ki bi jih Franc lahko izvedel, da bi se stvari izboljšale.

Nekaj sugestij

Herzbergerjeva teorija je osredotočena na higienske in motivacijske faktorje in se da dokaj ustrezno uporabiti na zgornjem primeru.

Nekateri postopki, ki bi bili v skladu s to teorijo:

1. izvesti vprašalnik s sodelavci in ugotoviti, kakšno je stanje;
2. spremeniti nekatere delovne pogoje;
3. glede slabih rezultatov pri administraciji razjasniti:
 - ugotoviti, ali je sistem ustrezen,
 - se pojavljajo podobne napake pri drugih,
 - je Jolandino znanje ustrezno,
 - je potreben dodaten trening;
4. razjasniti slab odnos do dela in do celotne firme;
5. izvesti svetovalni pogovor, na primer z metodo »petkrat zakaj«;
6. določiti, na kaj imamo vpliv, na primer na delovne pogoje, in na kaj ne, na Jolandino situacijo doma;
7. kako lahko pomagamo;
8. kaj lahko stori Jolanda.

Vsi ti ukrepi so bolj ali manj usmerjeni v higienike, ki bodo zmanjšali nezadovoljstvo na delovnem mestu, ne bodo pa vplivali na zadovoljstvo in delovni zanos – niso motivatorji.

Razmislek na koncu

Besedilo je pokazalo, da je motivacija sestavljen pojav, ki ga določajo dednost, biologija, naši instinkti in potrebe, z druge strani pa tudi naša razmišljanja, kognicija, to kar smo se naučili s posnemanjem in vpogledom. Ne glede na to, ali na delovnem mestu ali doma, si je dobro zmerom zastaviti vprašanje, zakaj je nekdo (mi sami, hčerka, sodelavec ali ravnatelj, direktor) izvedel neko dejavnost. Tak empatičen pristop nam bo pomagal razumeti in tudi usmerjati, motivirati.

Delovna uspešnost iz naslova povečanega obsega dela za javne uslužbence v letu 2011 in položajni dodatek

Ksenija Mihovar Globokar

Urad Vlade Republike Slovenije za zakonodajo

Interventni ukrepi, ki jih je dogovorila vlada s sindikati javnega sektorja na področju plač v javnem sektorju in so bili realizirani s podpisom Dogovora o ukrepih na področju plač in drugih prejemkov v javnem sektorju za leti 2011 in 2012 in Aneksa št. 4 h Kolektivni pogodbi za javni sektor ter sprejemom Zakona o interventnih ukrepih, se nanašajo na naslednja področja:

1. napredovanje v višji plačni razred ali v višji naziv v letu 2011,
2. redna delovna uspešnost za obdobje do novembra 2012,
3. delovna uspešnost iz naslova povečanega obsega dela do novembra 2012,
4. regres za letni dopust v letu 2011 in 2012,
5. splošna uskladitev plač v letu 2011 in 2012,
6. odprava nesorazmerij,
7. zmanjševanje števila zaposlenih v javnem sektorju,
8. usklajevanja o odpravi pomanjkljivosti.

Že spomladi leta 2010 pa je bilo spremenjeno zakonsko besedilo prvega odstavka 24. člena Zakona o sistemu plač v javnem sektorju, ki določa pogoje, pod katerimi je mogoče javnim uslužbencem dodeliti položajni dodatek. Kot posledica tega je bila sprejeta tudi nova Uredba o kriterijih za določitev višine položajnega dodatka za javne uslužbenke.

V nadaljevanju bosta podrobneje predstavljena dva ukrepa, in sicer delovna uspešnost iz naslova povečanega obsega dela do novembra 2012 in pogoji za dodelitev položajnega dodatka.

Delovna uspešnost iz naslova povečanega obsega

Plačilo povečanega obsega dela je institut, ki se je razvil iz ideje, da bi s tem uporabnike proračuna stimulirali za pripravo programa racionalizacije, saj naj bi s selektivno politiko zaposlovanja, nagrajevanja in napredovanja prihranili sredstva za nove zaposlitve

in del teh sredstev namenili za nagrajevanje javnih uslužbencev, ki so pripravljene v okviru rednega delovnega časa opraviti delo, ki sicer ne sodi v njihov redni delokrog. Zakonska določba se je v letih od sprejetja zakona do njegove popolne implementacije večkrat spremenila, do končne vsebine, ki ne opredeljuje več povečanega dela zgolj v povezavi z racionalizacijo zaposlovanja, pač pa tudi v povezavi z dodatnimi viri, ki jih proračunski uporabnik pridobi za opravljanje dodatnih nalog.

Pogoji in merila za dodelitev povečanega obsega dela

22. e člen ZSPJS določa, da se javnemu uslužbencu lahko izplača del plače za delovno uspešnost iz naslova povečanega obsega dela za opravljeno delo, ki presega pričakovane rezultate dela v posameznem mesecu, če je na ta način mogoče zagotoviti racionalnejše izvajanje nalog uporabnika proračuna.

Pisno odločitev o povečanem obsegu dela in plačilu delovne uspešnosti iz naslova povečanega obsega dela sprejme predstojnik oziroma direktor uporabnika proračuna (na področju vzgoje in izobraževanja je to ravnatelj oziroma direktor, ko gre za zavode z organizacijskimi enotami) za posamezni mesec na podlagi pisnega dogovora med javnim uslužbencem in predstojnikom oziroma direktorjem ali javnim uslužbencem, pooblaščenim za organizacijo dela (pomočnik ravnatelja, vodja podružnice, enote ...), ki ga lahko skleneta za daljše obdobje.

Kaj je mogoče šteti za povečan obseg dela je, kot je razvidno iz povzete zakonske določbe, zelo splošno opredeljeno. Tudi Uredba o delovni uspešnosti iz naslova povečanega obsega dela za javne uslužbence ne daje konkretnjših opredelitev. Določba je izjemno široka in je naravnana predvsem na to, da so lahko to naloge, ki sodijo v redni delokrog uporabnika proračuna, torej so to naloge, ki izhajajo iz zakonskih pooblastil oziroma pooblastil drugih predpisov, ki določajo obseg javne službe oziroma javnih pooblastil, ki jih izvaja posamezen zavod. Lahko pa so to tudi posebne naloge – projekti, za katere se zagotovi posebna sredstva. Za plačilo dodatnih obveznosti, ki izhajajo iz tako imenovane tržne dejavnosti, ki jo lahko subjekti javnega prava opravljajo kot dodatno dejavnost, zakon določa posebno obliko delovne uspešnosti iz naslova prodaje blaga in storitev na trgu, ki mora imeti svoj neproračunski vir, ki se posebej izkazuje.

Pri opravljanju rednih delovnih nalog gre torej lahko za delo, ki ga javni uslužbenec opravlja tudi sicer, a ga je v določenem

obdobju treba opraviti v večjem obsegu. Gre za primer nadomeščanja odsotnih javnih uslužbencev ali za delo, ki ga je treba opraviti po prerazporeditvi nalog nezasedenih delovnih mest. Občasno lahko pri uporabnikih proračuna prihaja do različnih organizacijskih ali vsebinskih prenov, ki se uvajajo prek posebnih projektov, načrtovanih na ravni uporabnika proračuna. Za to so predvidena posebna sredstva, načrtovana s finančnim načrtom uporabnika in pridobljena iz različnih virov, ponavadi gre za presežek prihodka nad odhodki, ki se s finančnimi načrti nameni za posamezen projekt zavoda, lahko pa so tudi za določen namen zbrani neproračunski viri (donacije, darila ipd.). V ta okvir so uvrščeni tudi projekti, ki jih posamezni proračunski uporabniki pridobivajo prek razpisov pristojnih ministrstev, skladov itd. in se financirajo iz evropskih sredstev (projekti ESS), ki pa so strogo namenska, usmerjena v razvoj kakovosti dejavnosti na posameznem področju, izvajajo pa jih predvsem javni uslužbenci, ki neposredno sodelujejo v procesih izvajanja dejavnosti.

Druga možnost so naloge, ki jih javni uslužbenec opravi v okviru sodelovanja pri izvajanju posebnega projekta, ki ga določi Vlada Republike Slovenije s svojim aktom in za katerega so zagotovljena dodatna proračunska sredstva. Običajno so to aktivnosti, ki se sicer po vsebini vežejo na naloge in delokrog ter usposobljenost javnih uslužbencev, so pa po vsebini in obsegu vezane na določen čas ter ciljno naravnane. Npr. takšna projekta sta bila odprava sodnih zaostankov in odprava čakalnih vrst.

Bistven pogoj za plačilo delovne uspešnosti iz naslova povečanega obsega dela je, da za isto delo predstojnik ne odredi dela prek polnega delovnega časa. Omejitev ima dva pomena. Po eni strani preprečuje zlorabe, da bi z namenom povečevanja plač delodajalec javnega uslužbenca za isto delo plačeval iz dveh naslovov in s tem zaobšel omejitev, ki jih določa zakonodaja pri plačilu dodatnega dela, ne samo po obsegu, tudi po višini plačila. Po drugi strani pomeni tudi zaščito javnega uslužbenca. Povečan obseg dela je lahko javnemu uslužbencu odrejen le z njegovim soglasjem, »nadurno delo« pa je dolžan opraviti tudi v primeru, da mu je naloženo mimo njegovega soglasja.

Pristojni organ lahko z internim aktom podrobneje določi merila in postopek za določitev dela plače za delovno uspešnost iz naslova povečanega obsega dela, ni pa to obvezen akt. Sprejme se po postopku, ki je predviden za sprejemanje splošnih aktov delodajalca (8. člen Zakona o delovnih razmerjih), zato pa si je treba pridobiti mnenje sindikata.

Viri sredstev

Sredstva, ki jih proračunski uporabnik lahko nameni za izplačilo delovne uspešnosti iz naslova povečanega obsega, so logična posledica izhodišča, da naj bi to z vidika javnih sredstev pomenilo, da se delo opravi z istim obsegom sredstev, ko gre za opravljanje rednih delovnih nalog. Vir so v tem primeru sredstva, ki so bila že namenjena za plače in neporabljena zaradi odsotnosti javnih uslužbencev z dela ali nezasedenih delovnih mest. Ko gre za delo na projektih, mora sredstva načrtovati in zagotoviti tisti, ki projekt oblikuje.

Če gre za pristojnost proračunskega uporabnika samega, zado-
stuje, da ga načrtuje v okviru lastnega finančnega načrta. Če gre za posebne projekte, ki jih določi vlada, morajo biti sredstva zagotovljena na posebnih postavkah proračuna, če gre za projekte, ki bi se financirali iz drugih virov, npr. zdravstvene zavarovalnice, pa v njihovem finančnem načrtu.

Višina dela plače

Del plače za delovno uspešnost iz naslova povečanega obsega dela znaša največ 20 odstotkov osnovne plače javnega uslužbenca. Če se javnemu uslužbencu izplačuje del plače za povečan obseg dela iz naslova posebnih projektov, ki jih določi vlada, lahko del plače za povečan obseg dela znaša skupno (iz obeh naslovov) največ 30 odstotkov osnovne plače (uredba v 3. členu sicer določa 50 odstotkov, je pa ta delež za leto 2011 z Zakonom o interventnih ukrepih znižan). Poleg tega je v letu 2011 omejen tudi skupni obseg sredstev. Za ta namen se lahko porabi le 60 odstotkov privarčevanih sredstev in seveda tista sredstva, ki so vezana na projekte. Za direktorje znaša del plače za delovno uspešnost iz naslova povečanega obsega dela največ 10 odstotkov. Najpogostejše vprašanje, povezano z izplačilom dela plače za delovno uspešnost iz naslova povečanega obsega dela, je, kako in kdaj se obračuna javnemu uslužbencu dogovorjeni delež za povečan obseg dela. Pri opredelitvi do tega vprašanja je treba upoštevati predvsem naslednje predpostavke:

- povečan obseg dela so dodatne naloge, ki jih mora opraviti javni uslužbenec,
- o vsebini, obsegu nalog in roku za izvedbo se delodajalec in javni uslužbenec vnaprej pisno dogovorita,
- dogovorjen je tudi obseg sredstev, ki jih bo prejel za opra-

vljene naloge: osnova za obračun je odstotek od osnovne plače v dogovorjenem obdobju.

Delodajalec je dolžan spremljati izpolnjevanje dogovorjenih nalog in, če javni uslužbenec v roku izpolni vse naloge, mu je dolžan plačati dogovorjeni znesek. Uredba veže znesek delovne uspešnosti na delež od osnovne plače javnega uslužbenca, izplačane v mesecu obračuna povečanega obsega dela.

Odločanje o dodelitvi sredstev

Za pravilno razumevanje določbe 5. člena uredbe, ki ureja postopek dodeljevanja sredstev, je treba izhajati iz 22. e člena ZSPJS, ki določa: »Pisno odločitev o povečanem obsegu dela in plačilu delovne uspešnosti iz naslova povečanega obsega dela sprejme predstojnik oziroma direktor uporabnika proračuna za posamezni mesec na podlagi pisnega dogovora med javnim uslužbencem in predstojnikom oziroma direktorjem ali javnim uslužbencem, pooblaščenim za organizacijo dela, ki ga lahko skleneta za daljše obdobje.« Prvi odstavek 5. člena uredbe je treba razumeti v kontekstu zakonske določbe le kot konkretizacijo dogovora za posamezno obračunsko obdobje. Dogovor je lahko sklenjen za daljše obdobje od enega meseca in v tem primeru bo moral predstojnik odločiti o višini delovne uspešnosti, ki javnemu uslužbencu pripada mesečno, v obliki sklepa. Ni pa mogoče določbe razumeti, da gre lahko za enostransko odločitev predstojnika oziroma direktorja, brez poprejšnjega dogovora z javnim uslužbencem.

Še nekoliko bolj problematična je določba drugega odstavka, ki v zakonu nima neposredne podlage in dejansko predstavlja rešitev, ki zapolnjuje pravno praznino na tem področju z uporabo analogije odločanja v primerih, ko gre za določanje plače direktorjev. Da odloči o delu plače za delovno uspešnost iz naslova povečanega obsega dela za direktorje s sklepom organ, pristojen za njihovo imenovanje, ni sporno. Za del določbe, ki določa soglasje ustanovitelja oziroma ustanovitelja in financerja, pa v zakonu ne najdemo trdne podlage. Je pa določbo treba spoštovati in si pridobiti potrebna soglasja.

Posebnost ureditve na področju vzgoje in izobraževanja

Obravnavane uredbe se ne uporabljajo za plačilo dodatne tedenske učne obveznosti na ravni primarnega in sekundarnega izobraževanja oziroma obsega dodatne tedenske pedagoške obveznosti na

terciarnem izobraževanju, ki je v ZSPJS sicer opredeljena kot del delovne obveznosti, ki se vrednoti kot delovna uspešnost iz naslova povečanega obsega dela, pri čemer se obseg dodatne tedenske učne obveznosti oziroma obseg dodatne tedenske pedagoške obveznosti določi le v obsegu in pod pogoji, določenimi z zakoni, ki urejajo organizacijo ter financiranje vzgoje in izobraževanja oziroma visokošolskega izobraževanja. Kot posledica takšne posebne ureditve je tudi vrednotenje teh ur urejeno drugače. Sistem vrednotenja dodatne tedenske učne obveznosti oziroma obseg dodatne pedagoške obveznosti je v skladu z zadnjim odstavkom 22. e člena vezan na enak obračun kot redna učna oziroma pedagoška obveznost. Na podlagi dogovora ob podpisu Aneksa h Kolektivni pogodbi za dejavnost vzgoje in izobraževanja v RS, ki sta ga podpisali pogajalska skupina Vlade Republike Slovenije za pogajanja za sklenitev Aneksa h Kolektivni pogodbi za dejavnost vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji in pogajalska skupina sindikatov javnega sektorja za sklenitev Aneksa h Kolektivni pogodbi za dejavnost vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji, je način določanja vrednosti povečanega obsega dela iz tega naslova določen v uredbi, ki ureja metodologijo za obračun plač. Navedena uredba je povsem tehnična in povzema le konkretno ureditev sistemskih predpisov in kolektivnih pogodb. Pričakujemo lahko, da bo obravnavano vprašanje sistemsko urejeno na ustrezni normativni ravni, saj gre le za prehodno rešitev, pogojeno z uvedbo novega plačnega sistema.

Položajni dodatek

Položajni dodatek, ki je bil v letu 2008 uveden za vse javne uslužbenke v javnem sektorju, nadomešča dodatek, ki je v večjem delu javnega sektorja obstajal tudi v prejšnjem plačnem sistemu. Večinoma se je imenoval funkcijski dodatek. Novo poimenovanje dodatka pa je sledilo opredelitvi pojma »položaj«, kot ga opredeljuje Zakon o javnih uslužbencih v prvem odstavku 80. člena: »Položaj je uradniško delovno mesto, na katerem se izvršujejo pooblastila v zvezi z vodenjem, usklajevanjem in organizacijo dela v organu.« V skladu s takšno opredelitvijo položaja so določeni tudi kriteriji za njegovo določanje v Zakonu o sistemu plač v javnem sektorju. Položajni dodatek se lahko dodeli javnim uslužbencem, ne pripada funkcionarjem, razen sodnikom, državnim tožilcem in državnim pravobranilcem.

24. člen Zakona o sistemu plač v javnem sektorju določa, da

je položajni dodatek del plače, ki pripada javnemu uslužbencu, ki izvršuje pooblastila v zvezi z vodenjem, usklajevanjem in izvajanjem dela kot vodja notranje organizacijske enote, vrednote nje teh nalog pa ni vključeno v osnovno plačo delovnega mesta, naziva ali funkcije. Gre torej za tista delovna mesta, ki so lahko z notranjimi akti opredeljena kot vodstvena delovna mesta in ne za delovna mesta, ki so kot vodstvena delovna mesta uvrščena z uredbo vlade in s kolektivnimi pogodbami dejavnosti oziroma poklicev v konkreten plačni razred (npr. ravnatelj, direktor, pomočnik ravnatelja, različni organizatorji procesov/praktičnega usposabljanja, izobraževanja odraslih, prehrane itd.).

Uredba ob tej splošni zakonski ureditvi natančneje določa kriterije za določitev položajnega dodatka (določbe so bolj ali manj pojasnjevalne narave):

- položajni dodatek pod navedenimi zakonskimi pogoji pripada javnim uslužbencem v plačnih skupinah C, D, E, F, G, H, I, J in K,
- do položajnega dodatka je upravičen tudi pomočnik oziroma namestnik vodje notranje organizacijske enote ali drug javni uslužbenec za čas, ko izvršuje pooblastila v zvezi z vodenjem, usklajevanjem ali izvajanjem dela notranje organizacijske enote v primeru celodnevne odsotnosti ali zadržanosti vodje notranje organizacijske enote,
- javnemu uslužbencu pripada položajni dodatek v primeru, ko je v posamezni notranji organizacijski enoti na sistemiziranih delovnih mestih zaposlenih najmanj pet javnih uslužbencev, vključno z javnim uslužbencem, ki izvršuje pooblastila v zvezi z vodenjem, usklajevanjem in izvajanjem dela v notranji organizacijski enoti,
- položajni dodatek pripada tudi, če je v notranji organizacijski enoti na sistemiziranih delovnih mestih zaposlenih manj kot pet javnih uslužbencev, vendar ne manj kot trije javni uslužbenci, vključno z javnim uslužbencem, ki izvršuje pooblastila v zvezi z vodenjem, usklajevanjem in izvajanjem dela v notranji organizacijski enoti v primerih, ko gre za delovna mesta v plačni skupini J (izjema je določena tudi za nekatera delovna mesta v slovenski vojski, policiji in varnostnoobveščevalni službi).

Za korektno uporabo uredbe je treba posebej opozoriti na drugi odstavek 3. člena, ki določa: »Za potrebe te uredbe se kot notranja

organizacijska enota šteje enota, ki je kot taka določena z zakonom, podzakonskim aktom ali s splošnim ali drugim aktom delodajalca, v kateri se izvršuje naloge v zaključenem procesu dela oziroma na zaključenem delovnem področju. Kot notranja organizacijska enota se šteje tudi izmena, kadar je za vodenje izmene določen vodja.«

Po posameznih področjih javnega sektorja, predvsem ko gre za področje javnih zavodov, so kot notranje organizacijske enote opredeljeni predvsem deli zavodov, ki opravljajo osnovno dejavnost. Na področju vzgoje in izobraževanja so to šole, vrtci, dijaški domovi, kot organizacijske enote, ki jih vodijo ravnatelji kot pedagoški vodje, podružnične šole, enote vrtcev, ki jih lahko vodijo pomočniki ravnateljev, ki jim položajni dodatek ne pripada, ker je vodenje ovrednoteno že v osnovni plači delovnega mesta. Če pa v skladu z 57. členom ZOFVI enoto javnega vrtca oziroma podružnico javne šole vodi vodja enote oziroma podružnice, ki ni pomočnik ravnatelja, pripada položajni dodatek po obravnavani uredbi. Pri tem se posebej izpostavi vprašanje tako imenovanih skupnih služb (računovodstvo, vzdrževanje, prehrane), ki običajno z Akti o ustanovitvi niso opredeljene kot posebne organizacijske enote. V skladu z obravnavano uredbo se lahko tudi te enote štejejo za enote, v katerih se izvršuje naloge v zaključenem procesu dela oziroma na zaključenem delovnem področju. Glede na to, da je notranja organizacija in sistemizacija tovrstnih del na področju vzgoje in izobraževanja v pristojnosti javnih zavodov in mora temeljiti na pravilnikih o normativih in standardih za izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov, ki jih sprejme minister, pristojen za vzgojo in izobraževanje, je mogoče dodeliti položajni dodatek v skladu z obravnavano uredbo, če so izpolnjeni pogoji iz teh pravilnikov, in sicer:

- da so na podlagi normativov za administrativna, računovodska ali tehnična delovna mesta sistemizirana najmanj tri enakovrstna delovna mesta in se na teh delovnih mestih tudi zaposlijo delavci,
- če se na podlagi normativov sistemizira manj kot tri delovna mesta oziroma zaposli manj kot tri delavce, zavod pa v aktu o organizaciji in sistemizaciji sistemizira dodatna enakovrstna delovna mesta oziroma sklene pogodbo o zaposlitvi za takšna delovna mesta in ima za njih zagotovljena finančna sredstva iz drugih virov, mora iz istega vira zagotoviti tudi sredstva za položajni dodatek za delavca, kateremu je s po-

godbo o zaposlitvi določena dolžnost vodenja, koordiniranja in organiziranja ostalih delavcev.

V navedenih primerih lahko ravnatelj določi naloge vodenja delavcu, ki je razporejen na delovno mesto, ki je uvrščeno v najvišjo tarifno skupino oziroma, ki ima najvišji izhodiščni plačni razred delovnega mesta. Dolžnost vodenja, koordiniranja in organiziranja ter višina položajnega dodatka se določi v pogodbi o zaposlitvi.

Ko so izpolnjeni zgoraj navedeni osnovni pogoji za dodelitev položajnega dodatka, je njegova višina odvisna od dejanskega števila zaposlenih na sistemiziranih delovnih mestih. Izobrazbena struktura, ki je bila v dosedanji uredbi dodatni element za določitev višine položajnega dodatka, je v veljavni uredbi izpuščena.

Edini kriterij, ki po veljavni uredbi določa višino položajnega dodatka, je število zaposlenih. Glede na število zaposlenih v organizacijski enoti se javnemu uslužbencu dodelijo sredstva v razponu:

- od 5 do 10 odstotkov, katerega izhodišče je osnovni kriterij treh zaposlenih v enotah, v katerih vodje izvršujejo pooblastila v zvezi z vodenjem, usklajevanjem in izvajanjem dela v notranji organizacijski enoti v primerih, ko gre za delovna mesta v plačni skupini J (izjema je določena tudi za nekatera delovna mesta v slovenski vojski, policiji in varnostnoobveščevalni službi), oziroma pet zaposlenih, ko gre za druge notranje organizacijske enote,
- pri 11 do 30 zaposlenih v višini 8 odstotkov osnovne plače,
- pri 31 do 40 zaposlenih v višini 10 odstotkov osnovne plače in
- pri 41 ali več zaposlenih v višini 12 odstotkov osnovne plače.

Položajni dodatek se ob morebitnih spremembah okoliščin za izračun njegove višine upošteva pri izračunu višine položajnega dodatka s prvim dnevom naslednjega meseca.

V prehodnih določbah uredba posebej določa položajni dodatek vodij služb iz plačne skupine J, ki jim je do uveljavitve uredbe pripadal položajni dodatek na podlagi tretjega odstavka 3. člena Uredbe o kriterijih za določitev višine položajnega dodatka za javne uslužbenke (iz leta 2008), ki je določal: »Ne glede na določbi prvega in drugega odstavka tega člena pripada javnim uslužbencom položajni dodatek v višini 5 odstotkov osnovne plače, če poleg svojega dela vodijo, usklajujejo in nadzirajo delo najmanj treh javnih uslužbencev ali drugih oseb, ki opravljajo delo po drugih pravnih podlagah. Položajni dodatek jim pripada, če je iz akta de-

lodajalca razvidno, da opravlja navedene naloge, vrednotenje teh nalog pa ni vključeno v osnovno plačo delovnega mesta ali naziva.«

Tem javnim uslužbencem je pripadal položajni dodatek še za mesec november.

Literatura

Aneks h Kolektivni pogodbi za dejavnost vzgoje in izobraževanja v RS.

Uradni list Republike Slovenije, št. 61/2008.

Aneks št. 4 h Kolektivni pogodbi za javni sektor. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 89/2010.

Dogovor o ukrepih na področju plač in drugih prejemkov v javnem sektorju za leti 2011 in 2012. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 89/2010.

Uredba o delovni uspešnosti iz naslova povečanega obsega dela za javne uslužbence *Uradni list Republike Slovenije*, št. 53/2008, 89/2008.

Uredba o kriterijih za določitev višine položajnega dodatka za javne uslužbence. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 57/2008, 85/2010.

Zakon o delovnih razmerjih. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 42/2002, 103/2007.

Zakon o interventnih ukrepih. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 94/2010.

Zakon o javnih uslužbencih. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 63/2007 – uradno prečiščeno besedilo, 65/2008.

Zakon o sistemu plač v javnem sektorju. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 108/2009 – uradno prečiščeno besedilo, 98/2009 – ZIUZGK, 13/2010 in 59/2010 – ZSPJS.

Popis kot del sistema notranjih kontrol v javnem zavodu

Tatjana Horvat

Šola za ravnatelje

Uvod

Računovodski izkazi so podlaga za odločanje o poslovanju in morajo biti resničen prikaz stanja, zato morajo biti pripravljene tako, da se nanje lahko zanesemo. To pomeni, da smo pri sestavljanju računovodskih poročil, katerih del so računovodski izkazi, natančni in pri merjenju sredstev in obveznosti do virov sredstev, pripoznavanju prihodkov in odhodkov upoštevamo določena pravila ter sprejete dogovore. Poseben pomen imajo notranje kontrole, ki naj bi zagotavljale stalno preverjanje dela proračunskega uporabnika, pri čemer ima pomembno vlogo pravilno izveden popis (inventura).

Popis (inventura) in notranje kontrole

Proračunski uporabniki, med katerimi so tudi šole in vrtci, si morajo prizadevati za čim bolj učinkovito, gospodarno in uspešno ter pravilno poslovanje z javnimi sredstvi. Glede na določila Zakona o javnih financah in Zakona o zavodih ima v poslovanju javnih zavodov glavno odgovornost ravnatelj oziroma direktor zavoda, ki mora skrbeti za ustrezno finančno poslovanje, katerega del je tudi nadzor v obliki notranjih kontrol. Krovni zakon, ki ureja evidentiranje poslovnih dogodkov in vodenje poslovnih knjig javnih zavodov je Zakon o računovodstvu, na področjih, ki jih ta zakon podrobneje ne ureja, pa Slovenski računovodski standardi (Slovenski inštitut za revizijo 2006). Posebnost računovodstva v javnem sektorju je vodenje računovodstva tako po fakturirani kot po plačani realizaciji. Tu je zakonodaja poenotena z mednarodnimi računovodskimi standardi za javni sektor, kjer je med področji, ki jih urejajo mednarodni računovodski standardi za javni sektor navedeno, da se sestavljajo različna računovodska poročila po namenu, glede na zaračunano realizacijo, ali po sistemu denarnega toka – plačana realizacija (Zafred 2005, 6).

Podlaga za pripravo računovodskih izkazov so poslovne knjige. Zaradi različnih razlogov je lahko knjigovodsko stanje sredstev

in obveznosti do njihovih virov, ki je izkazano v poslovnih knjigah, drugačno od dejanskega stanja. Razlike ugotavljamo s popisom. Torej je popis podlaga, da sestavimo pravilne računovodske izkaze, ki so med drugim del računovodskega in s tem letnega poročila. Računovodski izkazi so torej del letnega poročila in predstavljajo zapis dogodkov, ki so se zgodili v preteklosti. Računovodske in druge informacije, ki jih zagotavljajo letna poročila, morajo biti uporabnikom razumljive ter bistvene, zanesljive in primerljive (Holmes, Sugden in Gee 2005, 5). Popis je tudi ukrep za preverjanje zanesljivosti podatkov o vseh sredstvih in obveznosti do njihovih virov.

Po Zakonu o računovodstvu je obvezen. Popis izvajajo nepristranske popisne komisije, s čimer zagotovimo del notranje kontrole v javnih zavodih. Zakonska podlaga za notranji nadzor javnih financ pri neposrednih in posrednih uporabnikih proračuna je v 100. in 101. členu Zakona o javnih financah ter 10. členu Pravilnika o usmeritvah za usklajeno delovanje sistema notranjega nadzora v javnih financah. Glavni cilj notranjega nadzora je, da se zagotovi učinkovito in uspešno delovanje notranjih kontrol in finančnega poslovanja v celotnem poslovanju javnih zavodov in ostalih proračunskih uporabnikov. Uspešen ustroj notranjih kontrol mora omogočati urejeno načrtovanje in izvrševanje proračuna, pri tem pa je poraba javnih sredstev smotrna in pravilna. Popis stanja sredstev in obveznosti je vsebinski postopek ugotavljanja gospodarjenja z javnimi sredstvi. Lahko rečemo tudi, da je popis ena od vrst fizičnih kontrol, s katerimi se pridobi zagotovilo, da sredstva obstajajo, so na pravi lokaciji in se uporabljajo za predvideni namen. Osnovna sredstva morajo biti evidentirana v knjigi osnovnih sredstev, kjer naj bo navedena tudi lokacija sredstva in oseba, ki odgovarja za sredstvo in njegovo uporabo. Podatki o novo pridobljenem osnovnem sredstvu morajo biti evidentirani ob prejemu. Priporočljivo je, da se knjiga/register osnovnih sredstev vodi centralno, pri čemer morajo obstajati kontrole vseh vpisov in izbrisov podatkov v zvezi s posameznim sredstvom (Ministrstvo za finance 2004, 20).

Proračunski uporabniki morajo razviti postopke za sprotno vpisovanje podatkov o novih sredstvih v knjigo/register osnovnih sredstev ter vzpostaviti notranje kontrole in postopke za odobritev izbrisa sredstev iz knjige/registra. Pri vsaki odobritvi izbrisa je treba navesti tudi razloge zanj. Posebno pozornost je treba namenjati sredstvom, ki se odpišejo zaradi izgube, kraje ali zlorabe. V teh primerih je potrebno ugotoviti in odpraviti pomanjkljivo-

sti notranjih kontrol, zaradi katerih je do takega dogodka prišlo (Ministrstvo za finance 2004, 20).

Izvedba popisa

S popisom ugotovimo dejansko stanje in uskladimo računovodske podatke, s čimer nastane podlaga za sestavitev pravih računovodskih izkazov. Računovodja lahko zahteva vse podatke, na podlagi katerih lahko primerja knjigovodsko stanje s popisnim stanjem. V nasprotnem primeru ne more pred revizijskimi, davčnimi in drugimi organi zagovarjati pravilnosti sestavitve računovodskih izkazov in računovodskih poročil, očita pa se mu lahko tudi, da pri vodenju poslovnih knjig ni upošteval načel, povezanih z urejenim vodenjem poslovnih knjig. To pomeni, da brez pravilno opravljenega popisa ni mogoče ugotoviti pravih bilančnih podatkov (in davčne osnove ter pravih obračunov DDV, če smo k temu zavezani). Na podlagi predloženih inventurnih popisov lahko v računovodstvu primerjajo dejansko stanje s knjižnim ter v poslovnih knjigah opravijo ustrezne uskladitve (vključno s knjiženjem inventurnih viškov in mankov ter obračunom ustreznega DDV, če je potrebno).

Kot določa 39. člen Zakona o računovodstvu, so uporabniki enotnega kontnega načrta¹ dolžni opraviti popis po stanju na dan 31. december. Med letom opravljeni popis ga ne more nadomestiti. Vseh popisov običajno fizično ni mogoče opraviti na dan 31. decembra, zato se opravljajo nekaj dni prej ali kasneje. Ker pa mora zavod poznati stanje sredstev na dan, določen za popis, mora pozneje na podlagi verodostojnih knjigovodskih temeljnic vpisati v popisne liste vse spremembe od dneva popisa do dneva, po katerega stanju se opravi popis (Zupančič in Čižman 2010, 67).

Ob statusnih spremembah in prenehanju, ko se na primer ustanovitelj zavoda odloči,

- da se zavod pripoji drugemu zavodu, da se dvoje ali več zavodov spoji v en zavod ali da se zavod razdeli na dvoje ali več zavodov,
- da se organizacijska enota zavoda izloči in pripoji drugemu zavodu ali organizira kot samostojen zavod ali pa
- da se zavod ali njegova organizacijska enota organizira kot podjetje,

se morajo opraviti tudi izredni popisi, da se zagotovi uskladitev dejanskega in knjižnega stanja pred statusno spremembo in po njej

(Zupančič in Čižman 2010, 65). Izredni popis uničenih in manjka-
jočih sredstev izvedemo na primer tudi ob elementarnih nesrečah,
na primer ob poplavih. Popisna komisija, ki je ustanovljena za tak
popis, naj fotografira videno stanje.

Za popis je običajno odgovoren predstojnik (oziroma ravnatelj
šole ali vrtca). Ravnatelj določi vodjo popisa. Vodja popisa ne more
biti knjigovodja, ker je sestavni del popisa preverjanje njegovega
dela (Čižman in Zupančič 2010, 68). Pred izvedbo popisa ravnatelj
ali pooblaščen organ zavoda s sklepom določi poimensko člane
popisne komisije. Ravnatelj ali pooblaščen organ zavoda za iz-
vedbo popisa torej izda sklep o izvedbi rednega letnega popisa, v
katerem določi datum, na katerega se bo izvajal popis, predmet
popisa, čas popisa, popisno komisijo ali več popisnih komisij, rok
za pripravo popisnega poročila, rok, v katerem mora organ upra-
vljanja odločiti o poročilu o popisu, in rok za oddajo poročila knji-
govodstvu. S sklepom se torej določi tudi časovna izvedba popisnih
del oziroma obdobje popisa, ki naj zajema čas od začetka popisnih
opravil do oddaje popisnega poročila. Pri tem sodeluje tudi raču-
novodja, ki pripravi potrebno dokumentacijo za samo izvedbo po-
pisa ter po potrebi usmerja popisno komisijo. Sklep o popisu lahko
potrdi ravnatelj, ali morda drugi organ, na primer svet zavoda, če
je tako določeno v internih aktih zavoda. Člani popisnih komisij so
odgovorni za:

- resničnost s popisom ugotovljenega dejanskega stanja sred-
stev in njihovih virov,
- natančno in pravilno sestavljanje in izpolnjevanje popisnih
listov,
- pravočasno izvršitev nalog popisa,
- pravočasno in pravilno sestavo poročila o popisu.

Pred popisom je treba opraviti vse vpise (knjiženja) v poslovne
knjige na podlagi verodostojnih knjigovodskih listin po načelih
verodostojnosti in ažurnosti, uskladiti promete in stanja glavne
knjige z dnevnikom ter stanja pomožnih knjig z glavno knjigo.
Urediti je treba tudi analitične kontrole. Narediti je treba kvali-
teten izpis popisnih listov. Za to poskrbi računovodja. Oblika in
vsebina popisnih listov za katerakoli sredstva in vire sredstev ni-
sta določeni s predpisom. Popisni listi morajo imeti osnovne se-
stavine, ki so potrebne za usklajevanje knjigovodskega stanja z
dejanskim. Število popisnih komisij je stvar odločitve ravnatelja.
Odvisno je od obsega dela, ki ga mora popisna komisija opraviti,

pri čemer mora biti delo opravljeno kvalitetno in v rokih. Paziti je treba, da delavec ne izvaja popisa sredstev, za katere je sam odgovoren, npr. blagajnik ne more biti član popisne komisije za popis gotovine v blagajni, lahko pa je član popisne komisije za popis osnovnih sredstev.

Po Zakonu o računovodstvu moramo sestaviti Pravilnik o popisu, po navadi tudi navodila za popis. Pravila popisovanja so lahko zapisana tudi v temeljnem računovodskem aktu, to je v Pravilniku o računovodstvu.

Naloga popisne komisije je, da preveri ustreznost izkazanih stanj v vseh postavkah računovodskih izkazov z dejanskim stanjem sredstev in obveznosti do virov sredstev, ki ga pri izvedbi letnega popisa ugotovi.

Popis izvaja popisna komisija, ki naj bi vključno s predsednikom imela vsaj tri člane. Večji zavodi lahko imenujejo tudi več popisnih komisij. Vsi člani komisij morajo pravočasno prejeti sklep o imenovanju v popisno komisijo. Problem pri sestavi popisnih komisij nastopi pri majhnih zavodih, in sicer zaradi majhnega števila zaposlenih, saj je imenovanje komisij znotraj takšnega zavoda skoraj nemogoče. Slovenski računovodski standard (SRS) 28 govori o *načelu ločenosti izvajanja nalog*, s čimer zahteva, da poslovne sme evidentirati oseba, ki jih opravlja (Slovenski inštitut za revizijo 2006). To pomeni, da smo pri manjšem številu zaposlenih pri imenovanju popisne komisije skoraj primorani iskati zunanje člane.

Popisna komisija med popisom opravlja predvsem naslednje naloge:

- ugotavljanje, merjenje, preštovanje, natančnejše opisovanje sredstev ter vpisovanje podatkov v popisne liste,
- vpisovanje sprememb, nastalih med dnevom popisa in določenim datumom, pod katerim se popis opravlja,
- vpisovanje dejanskega stanja v popisne liste,
- ugotavljanje razlik med stanjem, ugotovljenim s popisom, in knjigovodskih stanjem,
- o presežkih in primanjkljajih pridobi pojasnila odgovornih oseb,
- priprava predlogov za izboljšanje stanja,
- podpisovanje popisnih listin.

Kot izhaja tudi iz Pravilnika o popisu, so predmet popisa (Horvat 2009):

- popis opredmetenih osnovnih sredstev in neopredmetenih dolgoročnih sredstev,
- popis zalog surovin in materiala, gotovih izdelkov ter drobnega inventarja,
- popis denarnih sredstev in kratkoročnih časovnih razmejitev,
- popis terjatev in obveznosti,
- drugo.

Kot opredmetena osnovna sredstva v uporabi popisujemo:

1. zemljišča: na podlagi dokumentacije o nabavi zemljišča, v kateri so verodostojni podatki o izmerjenih površinah;
2. gradbeni objekti: preveriti je treba tudi stanje objekta (dotrajanost, škoda in podobno) ter morebitne spremembe (adaptacije), ki so vplivale na velikost in namen prostorov ali objekta v celoti;
3. oprema: preveriti je treba, ali so stvari opreme pravilno razporejene med osnovna sredstva ali bi morda sodile med obratna sredstva, ali so predpisano označene z inventarnimi številkami, v kakšnem stanju so, ali se uporabljajo namensko, ali se je na opremi kaj spremenilo (adaptacije, rekonstrukcije) ipd.; enako popisujemo tudi drobni inventar, ki po določenih Pravilnika o računovodstvu sodi med opredmetena osnovna sredstva;
4. druga sredstva.

Neopredmetena dolgoročna sredstva se popisujejo po posameznih vrstah na podlagi dejanskega stanja in knjigovodskih listin, na podlagi katerih so opravljena knjiženja.

Knjige, filme, fotografije, arhivsko gradivo, predmete muzejske vrednosti, likovne umetnine in predmete, ki so posebej zaščiteni, zavod praviloma popisuje vsakih pet let. Ravnatelj zavoda lahko s posebnim sklepom ali s sklepom o imenovanju popisnih komisij odloči, da se popis izvede tudi v krajšem časovnem obdobju.

Popis materiala, drobnega inventarja in gotovih izdelkov na zalogi se opravi s štetjem, tehtanjem ali drugim merjenjem materiala, drobnega inventarja in gotovih izdelkov po posameznih vrstah. Če so material in izdelki še v originalni embalaži, lahko podatke o količini prepisemo z embalaže. Posebej se popiše material ali gotovi izdelki, ki so poškodovani ali so izgubili kakovost. Komisija mora ugotoviti vzroke za tako stanje. Drobni inventar na zalogi v skladišču se popisuje enako kot surovine in material. Drobni in-

ventar v uporabi se popisuje na delovnem mestu zaposlenih, ki ga uporabljajo oziroma v priročnih skladiščih.

Kot denarna sredstva in kratkoročne časovne razmejitve se popišejo:

1. denar v blagajni: posebej se popisujejo denarna sredstva v domači in tuji valuti; tuja plačilna sredstva se popišejo po valutah s štetjem in obračunajo po srednjem tečaju Banke Slovenije na dan 31. decembra;
2. boni, znamke in druge vrednotnice ter vrednostni papirji: s štetjem se popiše vsaka vrsta bonov, znamk vrednotnic in vrednostnih papirjev posebej;
3. knjižni denar: denar na računih pri bankah in drugih finančni ustanovah, ki se uporablja za plačevanje, se popisuje na podlagi izpiskov o stanju sredstev na teh računih;
4. denarni ustrezniki: kratkoročni depoziti, vloge v bankah in podobne naložbe, dolžniški vrednostni papirji in drugi denarni ustrezniki, ki imajo denarno vrednost;
5. kratkoročne časovne razmejitve: popisujejo se na podlagi knjigovodskih listin, ki so bile podlaga za knjiženje; biti morajo utemeljene glede na realnost obračuna v naslednjem obdobju.

Tekoči blagajniški dnevnik in denarna sredstva na dan popisa v blagajni pripravi po navadi tajništvo šole ali vrtca. Sredstva v blagajni se preštejejo na dan popisa, na podlagi dokumentacije pa se preveri in zabeleži stanje na dan 31. decembra.

Terjatve in obveznosti se popisujejo po stanju v knjigah na dan 31. decembra, ko so opravljena vsa knjiženja v poslovnem letu in po uskladitvi. Terjatev se šteje za usklajeno, če je v skladu s pravili, opredeljenimi v Pravilniku o računovodstvu zavoda.

Zavod mora vse terjatve in obveznosti tudi uskladiti s proračunskimi viri (občina, ministrstva, zavod za zaposlovanje in podobno). Terjatve in obveznosti se popišejo po stanju v knjigovodstvu, pri čemer mora popisna komisija ugotoviti resničnost izkazanih zneskov in razloge za njihovo nepravočasno izterjavo oziroma plačilo. Terjatve in obveznosti se popišejo po posameznih knjigovodskih skupinah. V popis se zajamejo vse terjatve in obveznosti, tudi tiste do zaposlenih.

Popisna komisija preveri in na podlagi dokumentacije v poročilu ugotovi,

- ali obstaja pravna podlaga za vsako terjatev (obveznost);

- ali je višina izkazane terjatve oziroma obveznosti točno in pravilno ugotovljena;
- zakaj terjatve ali obveznosti, ki so zapadle, niso bile plačane v roku in ali je sprožen postopek za plačilo;
- ali so obresti za nepravočasno poravnane terjatve oziroma obveznosti obračunane pravočasno in v skladu s pogodbo;
- ali je analitična evidenca terjatev in obveznosti usklajena s sintetično evidenco v glavni knjigi in podobno.

Računovodja je dolžan popisni komisiji priložiti potrjene obrazce usklajevanja terjatev in obveznosti po stanju 31. oktobra (izpiske odprtih postavk – IOP), ki zajema naslednje podatke:

- naziv in šifro kupca,
- stanje odprtih terjatev in obveznosti po posameznih dokumentih z datumom zapadlosti v plačilo,
- konto,
- potrjene odprte postavke (vrnjeni obrazci IOP),
- neuskrajene odprte postavke,
- plačila do datuma popisa.

Popisna komisija razvrsti popisane terjatve na (Čižman in Zupančič 2010, 83):

- nesporne (odprte in še nezapadle ter zapadle in zavarovane terjatve),
- sporne in dvomljive (zapadle in nezavarovane ter take, za kakršne so izdani opomini in vložene tožbe),
- sporne in dvomljive, ki se deloma ali v celoti predlagajo za odpis zaradi nezmožnosti plačila (priložijo se listine, ki dokazujejo neuspešne poskuse izterjave) ter
- neizterljive in zastarane, ki se deloma ali v celoti predlagajo za odpis zaradi nezmožnosti plačila (priložijo se listine, ki dokazujejo neuspešne poskuse izterjave).

Ko popisna komisija opravi svoje delo, sestavi elaborat o popisu oziroma poročilo o popisu sredstev in obveznosti do virov sredstev na zadnji dan izbranega obdobja (31. 12.). Poročilo o popisu naj vsebuje:

- podatke o poteku fizičnega popisa, vključno z informacijami o problemih, ki so pri tem nastali,

- mnenje komisije o vzrokih za nastanek ugotovljenih pomanjkljavev in presežkov, podatke o vrsti in vrednosti enih in drugih (glejte primer poročila/zapisnika/elaborata o popisu).

Vodja popisa ali predsednik centralne popisne komisije podpisano poročilo dostavi odgovorni osebi za popis.

Organ upravljanja (ravnatelj, ali morda drugi organ, na primer svet zavoda, še posebej v primeru večjih nepravilnosti in nespoštovanju predpisov) mora obravnavati poročilo o popisu in s sklepi odločiti o odpravi popisnih razlik, uničenju neuporabnih osnovnih sredstev in drobnega inventarja, uničenju neuporabnih oziroma nekurantnih zalog, odpisu neplačanih in zastaranih terjatev in drugih povezanih zadevah. Sklep mora biti pregleden, tako da so lahko na njegovi podlagi nedvoumno izvedene spremembe v poslovnih knjigah.

Skupaj s sklepom mora biti računovodstvu dostavljeno celovito poročilo o popisu. Naloga računovodstva je uskladiti knjižna stanja sredstev in obveznosti v poslovnih knjigah v skladu s sklepom in odpraviti s popisom ugotovljene pomanjkljivosti.

Nepravilnosti, ki nastajajo pri popisu

V nadaljevanju bom prikazala primere možnih nepravilnosti, ki nastajajo pri popisu nekaterih proračunskih uporabnikov, zbranih na podlagi izkušenj, mnenj Računskega sodišča Republike Slovenije in ugotovitev interne revizije. Te so naslednje:

- popis opreme in drugih opredmetenih osnovnih sredstev se izvaja relativno ustrezno, pomanjkljivo oz. neustrezno pa se izvaja predvsem popis terjatev, obveznosti, finančnih naložb in nepremičnin;
- neuskkljenost podatkov, ki so ugotovljeni s popisom o stanjih gotovine ter drugih vrednotnic na računih ter v blagajnah, s tistimi podatki, ki so dejansko v poslovnih knjigah zabeleženi;
- terjatve in obveznosti niso pisno usklajene z upniki in dolžniki;
- sredstva v upravljanju po vrstah in količini niso usklajena, usklajujejo se samo vrednostno na podlagi uskladitvenih obrazcev;
- zaposleni z določili navodila oz. drugih notranjih predpisov (internih aktov) v zvezi s popisom niso seznanjeni;

- sklepi o popisu so pomanjkljivi, na primer ne določajo roka dokončanja popisa, odgovornih oseb pri pripravi za popis ipd.;
- knjižni podatki niso pripravljene na popis: na primer niso usklajeni z analitičnimi evidencami (primer analitične evidence je register opredmetenih osnovnih sredstev);
- nepremičnine niso popisane;
- finančne obveznosti in druge dolgoročne obveznosti niso popisane;
- neupoštevanje določil akta o ustanovitvi oz. drugih notranjih predpisov zavoda;
- imenovanje popisnih komisij ni skladno z veljavnimi notranjimi predpisi (sestava in število komisij);
- število popisnih komisij ni ustrezno glede na obseg dela pri izvajanju popisa, kar ne zagotavlja pogojev za kvalitetno in pravočasno izvedbo popisa;
- neustreznost pravilnika/navodil o popisu glede na velikost in organiziranost posameznega zavoda;
- poročila popisnih komisij so nepregledna in ugotovitve niso vrednostno prikazane;
- popisno poročilo s sklepi odgovorne osebe ni pravočasno dostavljeno računovodski službi;
- priprave na popis so izvedene pomanjkljivo (popisni listi niso pripravljene, evidence niso usklajene, priprava in pregled sredstev in obveznosti do virov sredstev ni opravljena, dokumentacija ni pridobljena);
- dokumentacija je popisni komisiji posredovana relativno pozno;
- ugotavljanje dejanskega stanja se ne izvaja za vsa sredstva in obveznosti do virov sredstev, ampak popisna komisija v poročilo navede knjigovodske podatke iz analitičnih evidenc računovodstva;
- iz določenih popisnih listov ni razvidno, da bi bili dejanski podatki, ugotovljeni s popisom, primerljani z evidencami;
- razvidne so pomanjkljivosti pri evidencah sredstev v upravljanju;
- v predlogu za odpis poškodovanih, uničenih, dotrajanih, zastarelih in neuporabnih sredstev ni predlagan način/postopek njihove likvidacije (uničenje ali prodaja);

- popisna komisija ni ugotavljala razlogov za nepravčasne izterjave oz. plačila že zapadlih terjatev in obveznosti;
- poročilo o popisu ni pripravljeno na način, določen v notranjem aktu;
- poročilo ni popolno in vsebuje pomanjkljive in nepodpisane popisne liste ter druge dokumente;
- poročila o popisu ni obravnaval pristojni organ pravne osebe;
- poročilo o popisu ni bilo pripravljeno v predpisanem roku;
- računovodstvo je spremembe na sredstvih in obveznostih do virov sredstev evidentiralo na podlagi nepotrjenih predlogov popisne komisije, saj je pristojni organ odločitve sprejel na primer šele v mesecu marcu;
- zavod ni opravil popisa opredmetenih osnovnih sredstev v skladu z 36. in 38. členom Zakona o računovodstvu, kjer je v 38. členu opredeljeno, da bi moral biti opravljen popis knjig in muzejskih predmetov vsaj na vsakih pet let, vsa ostala osnovna sredstva pa bi morala biti popisana vsako leto (36. člen Zakona o računovodstvu).

Zakonski okvirji v zvezi z izvedbo popisa

Zakonski okvir za izvedbo popisa v javnem zavodu predstavljajo Zakon o računovodstvu, Slovenski računovodski standardi (Slovenski inštitut za revizijo 2006), Zakon o stvarnem premoženju države, pokrajin in občin ter Uredba o stvarnem premoženju države, pokrajin in občin.

Zakon o računovodstvu

Računovodski izkazi morajo prikazovati resnično in pošteno stanje sredstev in obveznosti do virov sredstev, prihodkov, odhodkov ter presežek oziroma primanjkljaj. Računovodska izkaza sta bilanca stanja in izkaz prihodkov in odhodkov (20. člen Zakona o računovodstvu). Pravne osebe sestavljajo letno poročilo. Letno poročilo je sestavljeno iz bilance stanja, izkaza prihodkov in odhodkov, pojasnil k izkazom in poslovnega poročila (21. člen Zakona o računovodstvu). Bilanca stanja vsebuje podatke o stanju sredstev ter obveznosti do virov sredstev pravne osebe ob koncu obračunskega obdobja. Podatki v bilanci stanja so podlaga za izdelavo premoženjske bilance države (29. člen Zakona o računovodstvu). Pravne osebe ob koncu leta obvezno usklajujejo stanje sredstev in obveznosti do virov sredstev z dejanskim stanjem, ugotovljenim s po-

pisom (inventuro) (36. člen Zakona o računovodstvu). Ob koncu poslovnega leta je potrebno posebej uskladiti obveznosti in terjatve proračunov in pravnih oseb, ki financirajo programe oziroma storitve drugih oseb javnega prava, s prejemniki sredstev iz javnih financ – Pravidnik o načinu in rokih usklajevanja terjatev in obveznosti. Po 40. členu Zakona o računovodstvu podrobnejša navodila za popis predpiše odgovorna oseba pravne osebe. Poročilo o popisu mora obravnavati pristojni organ pravne osebe ter odločiti o načinu odpisa primanjkljajev, knjiženju presežkov, odpisu neplačanih in zastaranih terjatev ter o morebitnem odpisu sredstev v skladu z aktom o ustanovitvi.

Slovenski računovodski standardi

Med ukrepi za preverjanje zanesljivosti obračunskih podatkov je tudi popis (inventura) sredstev in dolgov, s katerimi je treba uskladiti podatke, da bi ustrezali dejanskemu stanju. Tako pravijo Slovenski računovodski standardi, natančneje SRS 28.23 (Slovenski inštitut za revizijo 2006). Promet v glavni knjigi in dnevniku ter stanje v glavni knjigi in pomožnih poslovnih knjigah se uskladi pred sestavitvijo letnih obračunov in popisom. Stanje sredstev in dolgov po poslovnih knjigah se najmanj enkrat na leto uskladi z dejanskim stanjem, ugotovljenem pri popisu. Podjetje praviloma popiše sredstva in dolgove na koncu ali čim bližje koncu poslovnega leta. Lahko sklene, da se knjige, filmi, fotografije, arhivsko gradivo, kulturni spomeniki, predmeti muzejske vrednosti, likovne umetnine ter predmeti, ki so posebej zavarovani kot naravne in druge znamenitosti, ne popisujejo vsako leto, vendar obdobje med zaporednima popisoma ne sme biti daljše od petih let. Podjetje lahko določi, katera sredstva se popisujejo tudi med letom.

Zakon o stvarnem premoženju države, pokrajin in občin ter Uredba o stvarnem premoženju države, pokrajin in občin

4. odstavek 35. člena omenjenega zakona pravi, da samoupravne lokalne skupnosti vzpostavijo evidenco nepremičnega premoženja v lasti samoupravnih lokalnih skupnosti in oseb javnega prava, katerih ustanoviteljice so samoupravne lokalne skupnosti. Iz omenjene uredbe izhaja, da samoupravne lokalne skupnosti vzpostavijo in vodijo evidenco nepremičnega premoženja v lasti samoupravnih lokalnih skupnosti in oseb javnega prava, katerih ustanoviteljice so samoupravne lokalne skupnosti (70. člen, 2. odstavek).

Zaključek

Redni letni popis ureja kar nekaj zakonskih okvirjev in je pomemben del sistema notranjih kontrol ter pomemben del poročanja o stanju notranjega nadzora javnih financ. Urejamo ga tudi z notranjimi akti, ki jih sami pripravimo. Pravilnost postopkov popisovanja ureja notranji revizor. Za popis je po navadi odgovoren ravnatelj, popis organizira računovodska služba.

Opombe

1. Šole in vrtci so določeni uporabniki enotnega kontnega načrta in so pravne osebe javnega prava iz četrtega odstavka 15. člena Zakona o računovodstvu. Pridobivajo prihodke iz proračunskih virov in tudi iz prodaje blaga in storitev ter iz drugih neproračunskih virov. Med slednje uvrščamo javne zavode in agencije, ki so jih ustanovile država oziroma občine.

Literatura

- Holmes, G., A. Sugden in P. Gee. 2005. *Interpretacija poslovnih poročil in računovodskih izkazov*. Ljubljana: GV založba.
- Horvat, T. 2009. Nekateri interni akti in pogodbe za javne zavode (šole in vrtce) s področja računovodstva in financ. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 7 (2): 47–98.
- Ministrstvo za finance. 2004. Usmeritve za notranje kontrole. Ministrstvo za finance, Ljubljana.
- Pravilnik o usmeritvah za usklajeno delovanje sistema notranjega nadzora v javnih financah. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 72/2002.
- Slovenski inštitut za revizijo. 2006. *Slovenski računovodski standardi*. Ljubljana: Slovenski inštitut za revizijo.
- Uredba o stvarnem premoženju države, pokrajin in občin. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 84/2007.
- Zafred, J. I. 2005. *Mednarodni računovodski standardi za javni sektor*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Zakon o javnih financah. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 79/1999, 124/2000, 79/2001, 30/2002, 109/2008, 107/2010.
- Zakon o računovodstvu. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 23/1999, 30/2002.
- Zakon o stvarnem premoženju države, pokrajin in občin. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 14/2007.
- Zakon o zavodih. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 12/1991.
- Zupančič, V., in M. Čižman. 2010. Popis sredstev in obveznosti do njihovih virov pri pravnih osebah, ki vodijo poslovne knjige po zakonu o računovodstvu. *Iks*, št. 10: 63–122.

Raznolikost: dejavnik tveganja in posledica vrstniškega nasilja?

Doroteja Lešnik Mugnaioni
Šola za ravnatelje

Uvod

V prispevku¹ bomo razmišljali o odnosu med vrstniškim nasiljem in raznolikostjo učencev² ter dijakov v šoli. Zanimali nas bosta dve obliki tega odnosa, in sicer:

- kadar raznolikost otrok in mladostnikov, razumljena kot »raznovernost ali mnogovernost« (Slovar Slovenskega knjižnega jezika 1994, 1128) otrok, predstavlja dejavnik tveganja za pojav vrstniškega nasilja, saj se v primežu nasilja v šoli pogosto znajdejo prav »izstopajoči, drugačni«, in
- kadar je mnogovernost (raznolikost) otrok in mladostnikov lahko tudi posledica izkušenj z nasiljem, še posebno če gre za dolgotrajne in sistematične nasilne medvrstniške odnose; le-ti otroke poškodujejo, čustveno ter socialno spreminjajo in povečujejo psihološko-socialne razdalje med njimi.

Nasilje

Nasilje vedno definiramo v odvisnosti od vsakokratnega družbenega in kulturnega konteksta. Muršič pravi, da »vedenj, ki bi bila sama po sebi nasilna, sploh ni. Iskanje definicije nasilja torej ni bistveno spoznavni problem, temveč je predvsem vrednostno-normativni (in izrazito politični!) proces, v katerem ljudje glede na odbrane vrednote in norme vedno znova odločamo oz. določamo, kaj je in kaj ni nasilje.« (Muršič 2008, 15.)

Na naš odnos do nasilja vplivata torej družba in kultura pa tudi socialno-psihološke in čustvene razsežnosti osebnosti posameznikov. Vendarle pa je vpliv kulture in družbenega konteksta večji. Dandanes je splošno sprejeto stališče in vrednota, da se otrok v družini ne pretepa.

Še pred tridesetimi leti je bilo drugače – tako v socialnem delu kot tudi v psihiatriji in zakonodaji. Z načrtovano spremembo družinskega zakonika bo vsakršno fizično nasilje nad otrokom s strani staršev inkriminirano. Ta normativna novost v naslednjih letih

sicer še ne bo preprečila same pojavnosti fizičnega nasilja nad otroki v družini, bo pa začela takoj po uveljavitvi spreminjati naš odnos do tovrstnega nasilja. Posledično, čez desetletje, pa bo že tudi preventivno vplivala na naša vedenja v intimnih prostorih družinskih odnosov, torej na sam pojav nasilja nad otroki v družini. V tem smislu je tudi normativna ureditev vedno ključen dejavnik našega razumevanja in definiranja družbenih pojavov in problemov.

Pri opredelitvi nasilja ima pomembno vlogo naša vrednostna orientacija, zato pravzaprav govorimo o odnosu do nasilja. Nanj vplivajo osebne izkušnje, vedenjski vzorci strpnosti, komunikacije ter reševanja konfliktov, psihološka struktura osebnosti, čustvena pismenost in drugo. Predvsem neogrožajoče oblike posameznih neželenih dejanj (besedno, psihično nasilje) pogosto razumemo in doživljamo različno. Ali to pomeni, da nasilje vsakdo od nas definira po svoje? Delno je res tako, saj gre za individualno psihološko in čustveno odzivanje na določene situacije, interakcije, dražljaje iz okolja. Poskušajmo odgovoriti na vprašanje, ali so pogosti vzdevki »debeluh«, »peder«, »čefur« v medvrstniški komunikaciji nasilje in ali vse otroke prizadenejo oziroma poškodujejo v enaki meri.

Odgovor na prvo vprašanje je pritrdilen, še posebno če gre za namerno uporabo vzdevkov in če otrok pozna njihov pomen. Pri takšnih vzdevkih gre za žaljiv poseg v identiteto otroka ali mladostnika; hoče mu prizadejati bolečino, ga osramotiti in ponižati. Standardi demokratične kulture ter zaščite človekovih (otrokovih) pravic takšnih dejanj ne dovoljujejo. Pri »pedru« in »čefurju« gre tudi za homofobni in rasistični sovražni govor, ki je nedopusten, pa čeprav ga uporabljajo mladoletne osebe.

Odgovor na drugo vprašanje pa je nikalen, saj otroci niso enako ranljivi ali enako vzgojeni in nimajo enakih psihološko-čustvenih struktur osebnosti. V tem vidiku je opredelitev nasilja vedno individualna, saj posamezna dejanja čustveno različno intenzivno doživljamo.

Milivojević (2009) meni, da se je mogoče priučiti drugačnega emocionalnega odzivanja na zafrkavanje, podcenjevanje, žalitve, vzdevke ipd., in tako postati manj ranljiv. S tem ko posamezne dražljaje v grobi in žaljivi (medvrstniški) komunikaciji doživljamo manj čustveno intenzivno, pa jih ne razumemo več kot nasilje – na silo nam nekaj delajo proti naši volji –, ampak le še kot neželjeno dejanje, ki ga zmoremo ignorirati, prezreti.

Na spreminjanje osebnega odnosa do nasilja vplivajo tudi ak-

tualni družbeni procesi, ki (re)definirajo pojav nasilja v družbi v smeri vse bolj obsežne (inkluzivne) definicije nasilja:

- individualizacija ter povečana občutljivost subjektov do lastnih pravic, potreb in želja;
- redefiniranje koncepta človekovih in otrokovih pravic, ki ga vse bolj uveljavljamo tudi v zasebnih prostorih in v medosebnih odnosih na račun klasičnega razumevanja (temeljnih človekovih) pravic posameznika v odnosu do države. Posledice so vidne v definiranju npr. medvrstniškega nasilja ali nasilja v partnerskih in družinskih odnosih – nekateri strokovnjaki tovrstno nasilje opredeljujejo kot kršitev temeljnih človekovih pravic, človekovih pravic žensk ali otrok;
- vse večji pomen medosebnega (subjektivnega) nasilja na račun zanemarjanja strukturnega (objektivnega) nasilja v družbi (Žižek 2007), kar je zelo prepoznavno v medijskem poročanju pa tudi v raziskovalnem in znanstvenem delu; gre za veliko prevlado tem s področja nasilja v medosebnih odnosih: medvrstniškega nasilja, spolnih zlorab otrok, nasilja v partnerskih odnosih in v družini, trpinčenja (mobinga) na delovnem mestu itd.; teme o strukturnem nasilju nad šibkejšimi družbenimi skupinami, o družbeni neenakosti, revščini, neenakosti v družbeni moči med spoloma, diskriminaciji Romov, azilantov, istospolno usmerjenih ... so veliko manj navzoče, potisnjene so na obrobje;
- na potrebe mladih imajo vse manj vpliva »konkretne« avtoritete (starši, učitelji, umetniki, uspešni posamezniki ...), vse večji pa je vpliv virtualnih svetov z njihovimi vrednotami in ideologijami, predvsem neoliberalizmom; novodobna globalna medijska in spletna kultura posegata v njihov intimni, čustveni svet; gledalcem resničnostnega šova (*reality show*) ali uporabnikom spletne klepetalnice je omogočen privid, da prek televizijskega zaslona ali računalnika sodelujejo pri reševanju osebnih travm, nasilja in stisk ljudi, ne da bi se od njih v resnici pričakovalo karkoli v zvezi z reševanjem teh problemov; gre za privid osebne (izpredzaslonske) angažiranosti, v resnici pa za pasivizacijo subjektov in zmanjševanje njihove družbene kritičnosti.

Rezultat vseh različnih dejavnikov je nenehno spreminjanje našega odnosa do nasilja, posledično pa tudi njegovo definiranje.

Vrstniško nasilje

Vrstniško nasilje je oblika medosebnih odnosov med vrstniki, ki žrtve nasilja čustveno, socialno ali fizično poškoduje ali pa materialno oškoduje. Kaj je škodljivo in kaj je sprejemljivo v medosebnih vrstniških odnosih, pa strokovnjaki razumejo in definirajo različno. Nekateri zagovarjajo tezo, da gre zgolj pri uporabi sile, tj. fizične moči in groženj z njo, za nasilje (npr. Milivojević 2009), drugi k (vrstniškemu) nasilju štejejo tudi besedno, psihološko, ekonomsko in socialno nasilje (npr. Pušnik 1999; Rigby 2008). Ulrike Popp k nasilju v šoli prišteva: 1.) fizično nasilje, grožnje s fizičnim nasiljem in vandalizem, 2.) psihično, verbalno, socialno nasilje in mobing, 3.) šolsko deviantnost, kamor šteje kršenje šolskih pravil (Popp 2003, 28). Mobing med učenci razume kot trpinčenje učenca s strani skupine ter njegovo socialno izolacijo v razredu.³ Večina avtorjev posebej opozarja na t.i. socialno-psihološko medvrstniško nasilje, kjer gre za socialno izoliranost, izključevanje, marginalizacijo učenca s strani skupine ali večine v razredu (Lešnik Mugnaioni et al. 2009).

Nekateri k vrstniškemu nasilju prištevajo še spolno nasilje med vrstniki (npr. Bučar-Ručman 2004). Drugi, npr. Zabukovec Kerin (2002), temu nasprotujejo zaradi specifičnosti spolnega nasilja med vrstniki (vloga družbenih spolov pri spolnem nasilju, specifična socializacija spolov, družbeno »dovoljenje« za spolno nasilje med vrstniki, češ da gre za sestavni del odraščanja ...) in menijo, da ga moramo vedno obravnavati ločeno od drugih oblik medvrstniškega nasilja. V zadnjem času je vse bolj navzoč tudi t.i. *cyber bullying* (grožnje in izsiljevanje po svetovnem spletu, nadlegovanje preko sporočil sms, nedovoljeno snemanje sošolcev, neresnične oznake sošolcev ter ponižujoča in sramotilna sporočila o sošolcih na spletu ...), ki spada v posebno skupino nasilnih dejanj, saj jih težko odkrijemo, še težje pa preprečujemo. Psihološke posledice so za žrtve lahko zelo destruktivne, saj nimajo možnosti nadzora nad tem, kar se v zvezi z njimi znajde na spletu, niti ne nad tem, kdo vse ta sporočila bere, si jih ogleduje, prenesnema.

Nekateri strokovnjaki se torej zavzemajo za ožje pojmovanje vrstniškega nasilja (ko gre za resnejšo ogroženost), drugi, ki so v večini, pa za njegovo »inkluzivno« definiranje (vključene so tudi neposredno neogrožajoče oblike vedenj: zbadljivke, vzdeвки, zasmehovanje, poškodovanje osebnih stvari, socialno zavračanje, izoliranje otroka v skupini, spletno nasilje ...).

Večina strokovnjakov razume vrstniško nasilje kot odnos med

žrtvijo, povzročiteljem in opazovalci. Takšne so predvsem »psihološki« definicije nasilja. Krall je do njih kritičen, saj naj bi celotno dinamiko dogajanja reducirale na odnos storilec – žrtev – opazovalci, zanemarjale pa naj bi strukturne in sociokulturne pogoje za nasilno ravnanje, kot so npr. družbeno razmerje moči med spoloma, družbena neenakost, diskriminacija šibkejših družbenih skupin, homofobija, rasizem itd. (Krall 2003, 12). Tako Ulrike Popp v predstavitvi nemških raziskav medvrstniškega nasilja ugotavlja, da moški in ženske različno doživljajo in povzročajo nasilje. Fantje prednjačijo pri fizičnem nasilju, izsiljevanju, spolnem nadlegovanju in poškodovanju osebnih stvari, dekleta pa v večjem obsegu uporabljajo žalitve in kletvice ter prikrito psihično nasilje (Popp 2003, 30). Spolno različna socializacija vpliva torej tudi na pojavnost vrstniškega nasilja pri dekletih in fantih.

Zelo pomembno je razumevanje vrstniškega nasilja kot zlorabe moči med vrstniki (angl. *bullying*) – kot neravnovesje v moči med povzročiteljem in žrtvijo. *Bullying* razumemo kot zlorabo moči, prevlado močnejših nad šibkejšimi, ustrahovanje in trpinčenje (Rigby 2008, 22). Šlo naj bi za instrumentalno agresivnost, kajti otroci in mladostniki uporabljajo tovrstno nasilje kot sredstvo za doseganje svojih ciljev. Največkrat hočejo z ustrahovanjem in trpinčenjem disciplinirati vrstnike, vzpostaviti nadzor in dominacijo v skupini. Kadar gre za dolgotrajna trpinčenja otrok, tega ne moremo pojasnjevati s frustracijsko agresivnostjo, ko otroka stiska (frustracija) potisne v agresivno reakcijo, nasilno dejanje (Lešnik Mugnaioni 2004). Rigby ločuje med malignim in nemalignim vrstniškim nasiljem (Rigby 2008, 24). Pri nemalignem nasilju med vrstniki gre za nasilje, ki vrstnika ali vrstnice noče namerno prizadeti ali poškodovati, povzročitelj ponavadi preneha z agresivnostjo, ko vidi njen destruktivni čustveni učinek pri žrtvi. O malignem nasilju oziroma *bullyingu* pa govorimo, kadar povzročitelj sistematično in namerno povzroča bolečino, strah in škodo vrstniku. Ta dejanja utrujejo njegovo premoč nad žrtvijo, v dominaciji uživa. Žrtev se nasilja ne zmore ubraniti, zato se *bullying* ponavlja in lahko traja dolgo časa.

Kljub različnim poudarkom vse več avtorjev vrstniško nasilje razume:

- »inkluzivno«, in sicer kot nasilje, ki vključuje vse oblike destruktivnega vedenja, ki otroke in mlade fizično, psihološko, čustveno, socialno ali materialno poškodujejo, in kot
- zlorabo moči močnejših vrstnikov nad psihološko, fizično,

družbeno in socialno šibkejšimi vrstniki, do katere pride zaradi neravnovesja v moči med vrstniki;

- gre za dolgotrajno in pogosto sistematično nasilje, torej ne za posamezna nasilna dejanja;
- žrtev je nemočna, ne zmore se ubraniti nasilja, občuti strah (Pušnik 1999, 34; Lešnik Mugnaioni et al. 2009).

Dejavniki tveganja za vrstniško nasilje

Pušnikova (1999, 11) dejavnike tveganja, ki vplivajo na pojavnost vrstniškega nasilja, deli na (a) biološke, ki so predispozicija za pojav osebnostnih motenj (dednost, temperament, vloga spola, (b) psihološke (odnos med otrokom in starši, vzgoja, preostre kazni, posnemanje agresivnega vedenja staršev ...) in (c) socialne (norme in klima v družbi, vpliv vrstnikov, kontrakultura). K zadnji skupini šteje še šolske ogrožajoče dejavnike: neustrezna šolska (razredna) klima, nejasna šolska pravila, učni neuspeh, nasilje med vrstniki. Gre za psihološki pogled na nasilje, ki ključne dejavnike tveganja za vrstniško nasilje vidi v kompleksnem prepletu čustvenih, bioloških in psihosocialnih vidikov otrokove osebnosti.

Tomorijeva (v Kalin 2003, 45) poudarja, da sta neuspešnost v šoli in težave pri vključevanju v proces izobraževanja dejavnika tveganja za nasilje in prestopniško vedenje pri mladih.

Muršič in Brvar na podlagi raziskave,⁴ ki jo je izvedel Inštitut za kriminologijo, ugotavljata, da na povzročanje nasilja vpliva tudi emocionalna pismenost učencev (Muršič in Brvar 2010, 24). Značilna čustva učencev, ki se vedejo nasilno, so dolgčas, prezir, privoščljivost, kljubovanje, jeza, sovraštvo, nezadovoljstvo, zavist, ljubosumje.

Po drugi strani pa je zanje značilen primanjkljaj sočutja, spoštovanja, vedoželjnosti, pa tudi zaupanja, sramu in zaskrbljenosti. Ti učenci imajo naslednje »izkrivljene« predstave o čustvih: »Ko čutim močno jezo, bes do nekoga, ga moram na nek način napasti« ali »Ko doživljamo močna čustva, ne moremo več razmišljati«. Ne strinjajo se na primer s trditvijo »Nobenega čustva ne smem izraziti z nasiljem«. Navedeno kaže na vpliv čustvene pismenosti učencev na njihova vedenja in medosebne odnose.

Vanček v prispevku »Nasilje in otroci s posebnimi potrebami« (Vanček 2002, 88) ugotavlja, da so otroci s posebnimi potrebami pogosteje žrtve vrstniškega nasilja, tako psihičnega kot fizičnega. Posebne potrebe so lahko dejavnik tveganja za preživljanje nasilja s strani vrstnikov.

Dekleva (v Lešnik Mugnaioni et al. 2009, 67) k dejavnikom tveganja prišteva:

- biološke dejavnike (spol, navzven usmerjena agresivnost, nagnjenost k tveganjem);
- družinske/vzgojne dejavnike (slaba družinska klima, fizično nasilje nad otrokom ali mladostnikom, nasilje v partnerskem odnosu, nedoslednost vzgoje);
- vedenjske znake in socialni položaj (slabša integracija v razredu, slabša splošna uveljavljenost, konfliktna naravnost vrstniške skupine, izogibalna strategija zaščite pred nasiljem, uporaba orožja kot zaščite);
- stališča, vrednote (bolj pozitivna stališča do nasilja, odklonske vrstniške vrednote, tradicionalno pojmovanje moškosti – seksizem);
- veščine, spretnosti (slabša empatičnost, manj razvite veščine nenasilnega reševanja konfliktov).

Razpotnik (v Lešnik Mugnaioni et al. 2009, 67) dejavnikom tveganja za nasilje med mladimi (raziskovala je mlade, ki so otroci priseljencev) dodaja še nasilno družbeno strukturo, ki onemogoča uresničevanje teženj mladih in jih v primerjavi z drugimi postavlja v slabši položaj. Najbolj izpostavlja njihovo slabše socialno-ekonomsko in izobrazbeno izhodišče, kot neposredna dejavnika tveganja pa opisuje a) dejstvo, da so ti mladi »kulturne dvoživke«, ki nikomur popolnoma ne pripadajo, in b) tradicionalno pojmovanje moškosti, ki moškemu članu v priseljenjskih skupnostih dovoljuje uporabo nasilja za urejanje in ohranjanje njihovega družbenega položaja.

Katja Filipčič je pokazala tudi na povezavo med nasiljem nad otrokom v družini in njegovo udeleženo v vrstniškem nasilju. Otroci, ki imajo izkušnjo z nasiljem v družini, so dvakrat pogosteje udeleženi v vrstniškem nasilju. Viktimiziranost otroka v družini za kar 53% poveča mladoletniško kriminaliteto, kasneje v življenju pa povzroča tudi nasilje do lastnih otrok in partnerjev (30%) (Filipčič 2010). Nasilje nad otroki v družini torej povečuje tveganje za njihovo vpletenost v vrstniško nasilje – kot povzročiteljev ali kot žrtev.

V raziskavi »Vsakdanje življenje istospolno usmerjenih mladih v Sloveniji«⁵ je bilo ugotovljeno, da več kot desetina istospolno usmerjenih dijakin in dijakov v šoli pogosto doživlja nasilje zaradi svoje spolne usmerjenosti. 35% jih je imelo vsaj eno izkušnjo z na-

siljem v šoli zaradi svoje spolne usmerjenosti (Maljevac in Magić 2009, 95). Tudi spolna usmerjenost je torej lahko dejavnik tveganja za vrstniško nasilje, predvsem v srednjih šolah.

Olweus (v Pušnik 1999, 84) med značilnosti žrtev trpinčenja v šoli uvršča tudi zunanje ali identitetne posebnosti, na primer: debelost, drugačno barvo kože ali las, to, da nosijo očala, pripadajo drugi narodnosti ali so tujci, da se ne oblačijo po zadnji modi.

Na pojavnost vrstniškega nasilja vplivajo še socialnosituacijske komponente: frustracija, grožnje, stres, socialna dinamika in pa institucionalne razmere v šoli: preobremenjenost, slaba klima v šoli, šikaniranje med učitelji na delovnem mestu ... (Krall 2005, 15).

Tako imenovanim šolskim dejavnikom tveganja za pojav nasilja v šoli, tudi vrstniškega, bi lahko dodali še številne druge, o katerih govorijo različni strokovnjaki:

- prevelika pričakovanja (predvsem staršev);
- nepravilnost in avtoritarnost učiteljev;
- nejasna pravila v šoli;
- nedoslednost učiteljev pri obravnavi nasilnih dejanj;
- neustrezno sankcioniranje, kolektivno kaznovanje;
- normalizacija nasilja, ko se žrtve na posamezne oblike nasilja (na primer na verbalno nasilje) v šoli navadijo in se nanje ne odzivajo več;
- preveliko poseganje staršev v odločitve šole, starši nekritično ščitijo otroke, kadar ti povzročajo nasilna dejanja;
- ravnatelji ne zastopajo načela ničelne tolerance do nasilja in ne podpirajo hitrih in odločnih obravnav nasilnih dejanj; s tem prikrivajo nasilna dejanja in v javnosti ohranjajo ugled šole kot »neproblematične« itd.

Na pojavnost vrstniškega nasilja torej vpliva cela paleta dejavnikov, ki so tako osebni kot institucionalni (šolski) ter družbenostrukturni. Zato ni presenetljivo, da smo pri preprečevanju vrstniškega nasilja v slovenskih šolah le delno uspešni. Nobena, še tako dosledna šolska strategija ne more »ukrotiti« večine naštetih (strukturnih) dejavnikov tveganja.

Raznolikost med učenci – dejavnik tveganja za vrstniško nasilje?

Raznolikost je nevtralen pojem, ki nima niti pozitivnega niti negativnega predznaka. Šele v psihološko-socialnem kontekstu dinamike odnosov med posamezniki postane (zanje) nekaj prijetnega

ali neprijetnega. Raznolikost torej sama po sebi ni ne ogrožajoč ne varovalen dejavnik za medosebne odnose in dinamiko v skupini vrstnikov. Povedano drugače: raznolikost je priložnost in tveganje hkrati. Ali bo predvsem eno ali drugo, pa je odvisno od tega, kako se z raznolikostjo ukvarjamo.

Raziskovalci vrstniškega nasilja raznolikosti kot samostojnega dejavnika tveganja niso proučevali, saj raznolikost med vrstniki dobi posebno težo in pomen šele v kontekstu šolske (razredne) dinamike, klime in kulture šole, družbenih strukturnih razmerij. V prejšnjem poglavju smo govorili o dejavnikih tveganja, med katerimi so bili tudi številni, ki povzročajo različnost med subjekti in ki jih strokovnjaki razumejo kot dejavnike tveganja za pojav nasilja med otroki in mladimi; gre za:

- prirojene biološke različnosti;
- psihološke raznolikosti, ki jih otroci večinoma prinesejo v šolo in so posledica vzgoje, izkušenj z nasiljem in zlorabami v družini; čustvena pismenost, samopodoba ...;
- socialne raznolikosti, ki se kažejo predvsem v različnem funkcioniranju v skupini, sprejetosti, priljubljenosti v skupini ...;
- pripadnost moškemu ali ženskemu spolu;
- pripadnost šibkejšim in marginalnim družbenim skupinam;
- istospolno usmerjenost;
- izkušnje z nasiljem v družini;
- različne vrednote, ki jih imajo vrstniki;
- različno socialno-ekonomsko, etnično in kulturno poreklo;
- neenake možnosti (predvsem otrok priseljencev) pri dostopnosti izobraževanja;
- razlike v šolskem uspehu, to, kako učence sprejemajo učitelji, kako uspešni so na drugih področjih, kakšna je njihova motivacija itd.

Če pogledamo na raznolikost s stališča naštetih in opisanih dejavnikov, potem lahko ugotovimo, da obstajajo različne vrste raznolikosti, ki se v kontekstu slovenske družbe, šole in razreda lahko različno rizično »obnašajo«. Nekatere raznolikosti se zdijo manj problematične (nekatero prirojene biološke lastnosti, pripadnost spolu, temperament ...), druge bolj tvegane (različni vzgojni vzorci, socialne veščine, vrednote, šolska uspešnost ...), tretje pa so lahko zelo rizične (različna socialno-ekonomska, etnična, kulturna pripadnost, spolna usmerjenost, nekatere posebne potrebe

otrok ...) in pogosto vodijo v nestrpnosti, konflikte ter nasilje med učenci in dijaki. Posamezen učenec ali dijak je različno strpen do drugačnih od sebe. Nekateri drugačnosti ga ne motijo, se mu zdijo »kul«, druge morda zmore tolerirati, do tretjih pa je lahko nestrpen, celo sovražen. Bolj kot je razdalja med njim in sovrstnikom kulturno, ideološko in normativno podprta (dopuščena), večja možnost je, da bo tudi sam podlegel predsodkom, stereotipom in stigmatizaciji nekaterih drugačnosti. Zelo tvegan je na primer položaj istospolno usmerjenih dijakov, saj nasilnost nad njimi tiho podpirajo tudi prevladujoča heteronormativna kultura, sovražni govor v politiki, toleranca do nasilja nad homoseksualci v družbi, molk o homofobiji v šoli itd. Napade na geje v srednjih šolah moramo razumeti kot napade na točno določeno raznolikost med vrstniki, ki pa je tudi prevladujoča slovenska heteronormativna kultura ne ceni, jo ignorira ali jo celo zaničuje. S kulturno zaznamovanimi raznolikostmi se v slovenskih šolah veliko premalo ukvarjamo in zaradi tega predstavljajo resne dejavnike tveganja za vrstniško nasilje.

Poskušajmo na odnos do raznolikosti v šolah pogledati še drugače, in sicer preko analize razlogov, zaradi katerih je nek učenec ali dijak nasilen do vrstnika. Zanima nas, ali je med razlogi za nasilje do vrstnikov tudi njihova drugačnost, različnost.

V raziskavi Inštituta za kriminologijo⁶ so učenci štirih osnovnih šol na vprašanje »Zakaj se vedeš nasilno do vrstnikov?« v največjem deležu odgovorili: »Ker mi gredo tisti na živce, zoprni so mi«. Avtorja sta ta odgovor pojasnila z nestrpnostjo, netoleranco (Muršič in Brvar 2010, 24). Za ponazoritev pogledjmo, med kakšnimi odgovori so lahko izbirali učenci (navedeni so od najbolj do najmanj zastopanih):

- Ker mi tisti gredo na živce, zoprni so mi.
- Ker tudi drugi z mano grdo ravnajo.
- Tako se maščujem.
- Ker se zelo hitro razjezim.
- Ne vem, kako naj drugače ravnam.
- Ne vem, zakaj tako ravnam.
- Ker se zaradi tega bolje počutim.
- Ker sem besen na vse okoli sebe.
- Ker se tako zabavam, kratkočasim.
- Ker to počnejo moji prijatelji.
- Hočem, da se me drugi bojijo.

V anketi o pojavnosti vrstniškega nasilja na eni od osnovnih šol so učenci na vprašanje »Zakaj si to (vrstniško nasilje) počel/-a?« prav tako v največjem deležu odgovorili, da zato, ker mi je »s svojim vedenjem šel na živce«. Na šoli so to interpretirali z nestrpnostjo do drugih, drugačnih. Najpogostejše oblike nasilja, ki so jih zaznali z anketo, so bile: zafrkavanje, dajanje vzdevkov, pretepanje (Babič 2007).

V *Mreži učecih se šol: Strategije za preprečevanje nasilja* vključene šole in vrtci v prvem koraku uvajanja izboljšave naredijo posnetek stanja. Ponavadi izvedejo ankete, opravijo pogovore, opazujejo dinamiko odnosov itd. Rezultati anket v zadnjih letih vztrajno kažejo, da učenci kot poglavitni razlog za povzročanje nasilnih dejanj vrstnikom navedejo »zato, ker mi je šel na živce«.7

V analizi raziskave *Nasilje med dijaki prvih letnikov srednjih šol 2003/04* (Pušnik 2004) je v preglednici 2 (Zakaj so nasilneži nasilni do vrstnikov?) med vsemi odgovori na prvem mestu znova odgovor »S svojim vedenjem mi je šel na živce«. Tako so odgovorili 203 (35%) od skupno 579 dijakov, ki so priznali, da so bili nasilni do vrstnikov. Pol manj dijakov je izbralo naslednja najbolj zastopana odgovora: »Bilo nas je več, vsi smo to počeli« (s 15,5%) in »Hitro se razjezim« (s 13,8%). Tudi v druge vprašalnike o vrstniškem nasilju je Pušnikova (npr. 1999, 69; 2004) kot enega od možnih odgovorov na vprašanje »Zakaj si to počel?« uvrstila odgovor »S svojim vedenjem mi je šel na živce«.

Ti rezultati vzbujajo nelagodje, saj gre pri »na živce mi je šel« ali »s svojim vedenjem mi je šel na živce« za dokaj neoprijemljiva odgovora, ki skorajda nič ne povesta o odnosu med vpletenimi v nasilje, njihovih čustvih, preteklih medosebnih izkušnjah, situacijskih momentih, okoliščinah nasilnega dejanja. Pri trditvi »S svojim vedenjem mi je šel na živce« to vedenje ni natančneje določeno kot destruktivno ali nasilno. Lahko je torej kakršnokoli vedenje, ki učenca, dijaka moti in mu gre na živce, in to tako zelo, da v njem spodbudi nasilni čustveni odziv. Lahko sklepamo, da gre učencem ali dijakom »nekdo na živce« enostavno zato, ker je osebnostno in identitetno drugačen? Takšna nestrpnost pa je še bolj poudarjeno agresivna takrat, kadar neko obliko nestrpnosti tolerirajo tudi šola, družba, mediji, prevladujoča kultura in politika, kot je to na primer pri nasilju nad istospolno usmerjenimi dijaki ali kadar gre za spolno nadlegovanje med vrstniki ali pa za nasilje med mladimi, ki pripadajo drugim jezikovnim in etničnim družbenim skupinam. Ali kot pravi Takàcz: »Takšno nasilje postane sistemsko, če institucionalizirane družbene prakse spodbujajo, tolerirajo ali

omogočajo zagrešitve nasilja proti članom določenih skupin – saj se kulturni imperializem prepleta z nasiljem.« (Takàcz 2009, 51)

Prav nejasno definirana nestrpnost (na živce mi gre, zoprni mi je) je lahko ugodno gojišče za vpliv strukturno pogojene nestrpnosti na osebno šibko strpnost do drugačnosti pri učencih in dijakih. »Na živce mi je šel« je pogost izgovor povzročiteljev nasilja, ki mu posvečamo premalo pozornosti in ga neupravičeno razumemo kot »mladostniško folkloro«. Češ, »saj ne vejo, kaj hočejo, vse jih moti, nimajo jasne predstave o sebi in o svoji identiteti, to govorijo kar tako, brez premisleka ...« Bi nas ta »folklorna nestrpnost, ki očitno vznemirja živce« številnih mladih, morala skrbeti?

Raznolikost kot posledica vrstniškega nasilja

Po drugi strani pa je raznolikost lahko tudi posledica nasilja. Otroci, ki dlje časa preživljajodoživljajo nasilje (tako v družini kot v šoli), sčasoma postanejo »drugačni«. Zaradi nasilja imajo različne posledice, ki jih v čustvovanju, vedenju, komunikaciji, socialnem vključevanju, reševanju konfliktov, nemalokrat pa tudi v učnem uspehu, vse bolj oddaljujejo od drugih učencev. Pogosto postanejo tako ali drugače moteči: preobčutljivi ali agresivni, slabše socialno vključeni, nezainteresirani, nezaupljivi, nemotivirani za delo, kronično neuspešni, neodgovorni ..., skratka »problematični«.

Pušnikova pri posledicah trpinčenja v šoli, ki traja več let, navaja: strah pred nasilnežem in pred novimi situacijami, izogibanje stikom z vrstniki, manjše samozaupanje. Trpinčenje po njenem mnenju pušča dolgotrajne posledice v duševnem razvoju otrok (Pušnik 1999, 44).

Zabukovec Kerin (v Lešnik Mugnaioni et al. 2009, 61) našteva različne znake, ki se lahko pokažejo v vedenju otroka, ki je žrtev vrstniškega nasilja, med drugim tudi: zapre se vase, začne jecljati, ima slabšo samopodobo, postane agresiven, grob, zjutraj mu je slabo, nemirno spi, boli ga glava, noče iti v šolo, ker se boji, govori o samomoru ali ga celo poskuša narediti ...

Raziskava Inštituta za kriminologijo, ki smo jo že omenili (Muršič in Brvar 2010, 23), je pokazala, da obstaja nedvoumna povezava med nasiljem in čustvovanjem vpletenih: nasilno dejanje je načeloma spodbujeno in prežeto s specifičnimi čustvi; določena zaželeni čustva pri nasilnem dejanju načeloma manjkajo; medosebno nasilje ima za vpletene čustvene posledice. Zanima nas predvsem slednje. Tisti, ki so doživeli vrstniško nasilje, v večjem

deležu poročajo o neprijetnih čustvih, kot to velja za njihove vrstnike, ki nasilja niso doživeli. Pogosto doživljajo: strah (dobrih 50%), dolgčas (50%), kljubovanje (45%), sovraštvo do nekaterih (43%), zaskrbljenost (33%), tesnoba (31%), krivdo (26%), žalost (26%), razočaranje (25%), jezo (24%). Analiza različnih spremenljivk je pokazala, da so neprijetna čustva najmočnejša pri učencih, ki so doživeli naslednje oblike vrstniškega nasilja: spolno nadlegovanje, nadlegovanje prek spleta, zasledovanje, zalezovanje, nasilno zadrževanje v zaprtem prostoru, izsiljevanje za denar, snemanje nasilja z mobilnim telefonom, siljenje, da učenec zaužije drogo. Gre za oblike nasilja, pri katerih sta zloraba moči ter nadzor močnejših nad šibkejšimi učenci zelo izrazita.

Raziskovalci homofobnega nasilja ugotavljajo, da imajo istospolno usmerjeni dijaki zaradi posledic izolacije in izključenosti psihosocialne težave, v primerjavi s sovrstniki pogosteje razmišljajo o samomoru, se srečujejo z depresijo ali zlorabo drog in alkohola. Podobno so ugotavljali tudi v drugih državah, na primer v Kanadi, kjer je štirinajstkrat večja verjetnost, da bodo samomor naredili istospolno usmerjeni kot heteroseksualni vrstniki (Maljevac in Magić 2009, 93). Pri raziskovanju homofobnega nasilja nad mladimi v evropskih državah (vključena je bila tudi Slovenija) se je pokazalo, da so imeli istospolno usmerjeni mladi zaradi etiketiranja, nadlegovanja in marginalizacije posledice pri samoizražanju, bili so zaprti vase in socialno osamljeni, počutili so se ogrožene in zlorabljene, in zaradi naštetega so imeli tudi manjše možnosti, da končajo izobraževanje. Večinoma tudi niso upali odkriti svoje istospolne identitete, saj so se bali nasilja, in so se odločili za prikrivanje svoje spolne usmerjenosti (Takáč 2009, 64).

Otroci s posebnimi potrebami, ki so žrtve nasilja s strani vrstnikov zaradi svoje drugačnosti, imajo vedenjske in čustvene posledice, težave pri kognitivnem funkcioniranju in pri razvijanju odnosov. Zanje so značilni na primer: povečana anksioznost, strah, zmanjšana samozavest, depresivnost, jeza, bes, pomanjkanje kontrole in sočutja, sram, nezaupanje, agresivnost (Vanček 2002, 88).

Posledice nasilja med vrstniki so izrazitejšje, kadar nasilje traja dlje časa, je intenzivno in sistematično in kadar gre za izrazito zlorabo moči. V takih primerih je žrtev nasilja nenehno pod stresom, počuti se ogroženo, veliko energije in moči vlaga v strategije preživetja (skrivanje in beg pred povzročitelji, iskanje pomoči pri drugih, zaslomba pri učiteljih, umik v bolezen, izostajanje od pouka...). Krepijo se neprijetna čustva jeze, sovraštva, sramu, krivde ter nezaupanje v odrasle in avtoritete. Samopodoba in samospo-

štovanje se poslabšata. Včasih takšni otroci ali mladi udarijo nazaj, v obupu, besu, s sovražnostjo. Vse težje obvladujejo lastna neprijetna čustva in jezo, postajajo vse bolj agresivni. Različne raziskave so pokazale, da je nemajhen delež učencev in dijakov istočasno v vlogi žrtve in povzročitelja. Kot posledica nasilja se lahko pojavi tudi avtodestruktivnost – kot odgovor na izkušnje ponižanosti, nemoči, izgube nadzora, strahu, nesprejetosti, zaničevanosti. Otroci in mladi, ki so dolgo časa trpinčeni, lahko razvijejo motnje hranjenja, se samopoškodujejo, postanejo depresivni ali samomorilni. Nemalokrat začnejo funkcionirati kot »kronične žrtve«.

Njihovih bolečin in ranljivosti v šolah praviloma ne znamo in ne zmoremo ozdraviti, še posebno če hkrati preživljajo nasilje tudi v družini. Običajni svetovalni in pedagoški pristopi v šolah niso uspešni, zunanje svetovalne institucije pa nimajo dovolj zmogljivosti za pomoč vsem mladim žrtvam nasilja, ki bi jo potrebovale. Prav zato se razdalja med otroki in mladimi, ki imajo dolgotrajne izkušnje z nasiljem, in drugimi vrstniki, ki jih nimajo, vse bolj povečuje. Četudi nasilje preneha, učenec pa ni dobil ustrezne strokovne pomoči za predelavo travmatične izkušnje, bo psihološko-čustveni in socialni prepad med njim in preostalim svetom ostal. V tem smislu izkušnje z dolgotrajnim in sistematičnim nasiljem pri otrocih in mladih v šoli povečujejo raznolikost med njimi. Tovrstne raznolikosti v nobenem pogledu ne moremo razumeti v pozitivnem pomenu, saj destruktivno vpliva na žrtev, povzročitelja in na šolsko skupnost, ki ji pripadata. To vrsto različnosti, drugačnosti lahko zmanjšujemo le s pravočasnim odkrivanjem nasilja v šoli (in v družini) in z njegovo dosledno obravnavo.

Kaj storiti z raznolikostjo v šolah?

1. Najprej jo moramo prenehati opevati kot apriorno pozitivno kategorijo. Kot taka ovira reševanje vrstniškega nasilja in zavra resno spopadanje družbe z destruktivnimi vidiki raznolikosti, tj. s strukturnim nasiljem: družbeno neenakostjo, diskriminacijo, sovražnim govorom, homofobijo, seksizmom, rasizmom ...
2. O raznolikosti moramo vedno govoriti znotraj nekega konteksta; šele tako jo lahko jasno vidimo, analiziramo in se do nje opredelimo.
3. Z zaznano raznolikostjo v šoli se moramo nenehno ukvarjati, sicer je ne bomo zmogli obvladovati. Ni dovolj, da od učencev in dijakov pričakujemo, da so abstraktno strpni. Takšne strpnosti v šolah ne potrebujemo, saj je od nje do indiferen-

tnosti, ignoriranja ter neempatičnosti za stiske drugih le korak. Zanima nas strpnost, ki je aktivna, družbenokritična in ki se zaveda problemov, ki jih v razredno ali šolsko skupnost pripelje različnost učencev in dijakov.

4. Poskušajmo se o tem v šoli čim več in čim bolj resno pogovarjati, ne bojmo se izpostaviti tako močnih kot tudi šibkih strani raznolikosti. Dopuslimo tudi različna čustva, ki jih sprožijo takšni pogovori. Presenečeni bomo, kako zelo otroci in mladi potrebujejo odkrito besedo o svoji drugačnosti.

Opombe

1. Prispevek temelji na predavanju, ki ga je avtorica z istim naslovom imela na XIV. strokovnem posvetu Vodenje v vzgoji in izobraževanju »Izzivi vodenja za raznolikost«, Portorož, 29.–31. marec 2010.
2. Uporabljeni izrazi, zapisani v moški slovnični obliki, so uporabljeni kot nevtralni za ženske in moške.
3. Mobing je delno poslovenjeni ang. termin *mobbing*, ki po H. Leymannu označuje sovražno komunikacijo skupine zaposlenih do sodelavca, njegovo socialno izolacijo, oviranje kariernega razvoja ter odstranitve z delovnega mesta. V anglosaksonskem svetu z *mobbingom* definirajo vse podobne procese med vrstniki, v mladostniških skupinah in v šoli. V drugih državah, tudi v Sloveniji, mobing razumemo kot zelo destruktivno obliko nasilja na delovnem mestu, v zakonodaji ga prevajamo s trpinčenjem in šikaniranjem. Izraza za vrstniško nasilje praviloma ne uporabljamo.
4. Raziskava je bila izvedena v okviru projekta Upoštevanje čustev pri prepoznavanju, obravnavanju in preprečevanju nasilnega ravnanja v šoli 2008–2010. Raziskavo sta sofinancirala Evropski socialni sklad in Ministrstvo za šolstvo in šport.
5. Raziskavo Vsakdanje življenje istospolno usmerjenih mladih v Sloveniji je izvedlo Društvo informacijski center Legebitra v letu 2008.
6. Raziskava je bila izvedena v okviru projekta Upoštevanje čustev pri prepoznavanju, obravnavanju in preprečevanju nasilnega ravnanja v šoli 2008–2010. Sofinancirala sta jo Evropski socialni sklad in Ministrstvo za šolstvo in šport.
7. Mreža učečih se šol: Strategije za preprečevanje nasilja poteka v Šoli za ravnatelje od leta 2002. Metodologija dela poteka v treh korakih: 1.) vključene šole in vrtci najprej naredijo posnetek stanja, 2.) na tej podlagi oblikujejo akcijski načrt in nato 3.) sledi izvedba akcijskega načrta. Ob koncu (pa tudi že med procesom) se naredi še evalvacija doseženega. Cilj je trajna sprememba neke prakse v zaznavi, obravnavi in preprečevanju nasilja v šoli ali vrtcu.

Literatura

- Babič, N. 2007. Strategije za preprečevanje nasilja na oš Martina Konšaka Maribor. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 5 (3): 81–92.
- Bučar-Ručman, A., ur. 2004. *Nasilje in mladi*. Novo mesto: Klub mladinski center.
- Filipčič, K. 2010. Krog nasilja: od nasilja v družini k nasilju v šoli. Predstavljeno na strokovnem posvetu Upoštevanje čustev pri soočanju z nasiljem v šoli, Ljubljana.
- Kalin, J. 2003. Pouk, ki spodbuja sodelovalno klimo in nenasilje. *Sodobna pedagogika* 54 (2): 42–58.
- Krall, H. 2003. Mladina in nasilje: teoretične koncepcije in perspektive pedagoškega ravnanja. *Sodobna pedagogika* 54 (2): 10–25.
- Lešnik Mugnaioni, D. 2004. Vrstniško nasilje in strategija ničelne tolerance do nasilja v šoli. *Informativni bilten za poučevanje državljanske vzgoje*, št. 2: 5–10.
- Lešnik Mugnaioni, D., A. Koren, V. Logaj in M. Brejc. 2009. *Nasilje v šoli: opredelitev, prepoznavanje, preprečevanje in obravnava*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Maljevac, S., in J. Magić. 2009. Pedri raus! Homofobično nasilje v šolah. *Sodobna pedagogika* 60 (4): 90–104.
- Milivojevič, Z. 2009. Emocionalna analiza nasilja v šoli. Predavanje na Inštitutu za kriminologijo pri Pravni fakulteti, Ljubljana.
- Muršič, M. 2008. Strukturne kontingence emocionalne fenomenologije medosebne nasilnosti. Doktorska disertacija, Pravna fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Muršič, M., in B. Brvar. 2010. Izbor (s čustvi povezanih) ugotovitev naše raziskave. V *Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli*, ur. M. Muršič, 21–26. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri pravni fakulteti v Ljubljani.
- Pušnik, M. 1999. *Vrstniško nasilje v šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- . 2004. *Nasilje med dijaki prvih letnikov srednjih šol: šolsko leto 2003/2004; analiza*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Popp, U. 2003. Nasilje v šoli in koncepti preprečevanja nasilja. *Sodobna pedagogika* 54 (2): 26–41.
- Rigby, K. 2008. *Children and bullying: how parents and educators can reduce bullying at school*. Oxford: Blackwell.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*. 1994. Ljubljana: DZS.
- Takàcz, J. 2009. Mlade LGBT-osebe v šoli: žrtve heteronormativnega zatiranja. *Sodobna pedagogika* 60 (4): 48–67.
- Vanček, N. 2002. Nasilje in otroci s posebnimi potrebami. V *Nasilje – nenasilje*, ur. D. Lešnik Mugnaioni, 77–101. Ljubljana: i2.
- Zabukovec Kerin, K. 2002. Vrstniško nasilje v šoli. V *Nasilje – nenasilje*, ur. Lešnik Mugnaioni, 103–121. Ljubljana: i2.
- Žižek, S. 2007. *Nasilje*. Ljubljana: Analecta.

Strokovne razprave kot strategija vodenja za učenje

Justina Erčulj, *Šola za ravnatelje*

Janja Bukovec, oš *Prežihovega Voranca Maribor*

Irena Hlača, oš *Šmihel*

Marijana Kolenko, oš *Lava*

Erna Meglič, oš *Križe*

Ivanka Oblak, *Šola za ravnatelje*

Breda Pinter, oš *Minke Namestnik Sonje*

Nuša Pohlin Schwartzbartl, oš *Jurija Vege Moravče*

Danica Veber, oš *Antona Ingoliča Spodnja Polskava*

Šole, kjer so učitelji zadovoljni s svojim načinom poučevanja in za neuspeh krivijo starše, učence in zunanje dejavnike, so obsojene na stagnacijo in nazadovanje.

Carl D. Glickman (2002, 103)

Vodenje za učenje in učenje učiteljev

Pomen kakovostnega izobraževanja za vse je zadnje desetletje postal vodilo izobraževalne politike v slovenskem in mednarodnem prostoru. Gotovo pa ni naključje, da je Evropska komisija v svoji strategiji razvoja izobraževanja do leta 2016 na najpomembnejše mesto uvrstila vodenje šol (Holdsworth 2010), podobno kot že nekaj let prej študija OECD (Pont, Nusche in Moorman 2008). Zanimivo je, da se prav v vseh programih, pa tudi standardih in/ali kompetencah za ravnatelje v središče postavlja vodenje učenja in poučevanja, kar bi lahko imeli tudi za paradigmatski premik od vodenja kot upravljanja k vodenju za učenje (glej tudi Southworth 2003).

Številne raziskave o kakovosti šol so namreč jasno pokazale, da je vodenje najpomembnejši dejavnik, čeprav je njegov vpliv na dosežke učencev še vedno predmet številnih razprav (glej npr. Leithwood in Day 2007; Robinson, Lloyd in Rowe 2008). Večina tovrstnih raziskav namreč kaže na sicer šibko in le delno neposredno povezavo, vendar se strokovnjaki strinjajo, da je posredni ravnateljev vpliv na kakovost učenja učencev pomemben in zelo

močan. Govorimo o ravnateljevem vplivu na profesionalno učenje (Knapp, Copland in Talbert 2002), ki pomeni ustvarjanje priložnosti za medsebojno izmenjavo idej, konstruktivno kritiko in moralno podporo. Pri tem učitelji dobijo še drug pogled na svoje delo in iščejo nove poti za ustvarjanje učnih priložnosti za svoje učence. Navajajo pet področij delovanja:

- poudarjanje učenja oziroma učenje v središču;
- oblikovanje skupnosti učečih se strokovnjakov, ki cenijo učenje;
- vključevanje dejavnikov iz zunanjega okolja, ki vplivajo na učenje;
- strateško usmeritev vodenja in skupno vodenje (iskanje različnih in raznolikih poti do učenja);
- povezovanje učenja na različnih ravneh (učenje učencev, profesionalno in sistemsko učenje) z jasnimi učnimi cilji.

Zelo jasno torej poudarjajo ravnateljevo aktivno, a hkrati posredno vlogo v procesu učenja učencev.

MacBeath in Dempster (2009) v svojem modelu »poročne torte« učenje učiteljev prav tako predstavljata kot profesionalno učenje, ki je najtesneje povezano z učenjem učencev, šole in sistema. Gre torej za model, ki temelji na medsebojni odvisnosti različnih ravni učenja, najpomembnejše pa je, da je pri vodenju v središču učenje. Tako vodenje za učenje povezujeta z jasnim dialogom, učenjem v središču, s pogoji za učenje ter s skupnim in odgovornim vodenjem. Drugače povedano – vodja mora povedati in dokazati, da ceni učenje, pripravljati številne priložnosti za profesionalno učenje učiteljev in zagotavljati trajnost učenja na vseh ravneh, se pravi od učencev do sistema. Pri tem Southworth (2003) poziva celo k preobrazbi šol, tako da bi v njih prevladovala kultura usmerjenosti v učenje učencev. To pomeni, da bi morali učitelji znanje o tem, kako se učijo učenci, izrabiti za razvijanje poučevanja. Vlogo vodje je strnil v tri »taktike«: vodenje z zgledom, spremljanje učenja in strokovne razprave.

Aktivno ravnateljevo vlogo pri izboljševanju kakovosti poučevanja Robinson in Timplerley (2007) prepoznavata predvsem kot zagotavljanje jasne usmeritve v učenje, strateško povezovanje dejavnosti na vseh ravneh, oblikovanje skupnosti strokovnjakov, ki se učijo, kako izboljšati proces učenja pri učencih, vključevanje v konstruktivne strokovne razprave o učenju ter zagotavljanje »pametnih orodij«, ki učitelju lahko pomagajo pri razvijanju kakovosti

sti učenja učencev. V kasnejšem delu je Timperleyjeva (2008, 22) vlogo »aktivnega vodenja za učenje« strnila v tri strategije:

- razvijanje realistične vizije boljših dosežkov učencev, bolj smiselnih vsebin kurikula in drugačne pedagoške prakse;
- vključevanje učiteljev v načrtovanje profesionalnega razvoja, pomoč pri prenašanju novega znanja v prakso in vključevanje zunanjih strokovnjakov, kadar je to potrebno;
- sodelovanje vodij v profesionalnem razvoju učiteljev, tako da bolje razumejo okoliščine, v katerih se učitelji najlažje učijo.

V konceptu ravnateljevega vodenja za učenje je torej najpomembnejše, da je učenje v središču delovanja šole oziroma strateške usmeritve. Poudarjeno je sodelovanje učiteljev in s tem oblikovanje učeče se skupnosti, pri čemer mora ravnatelj zagotoviti pogoje za njihovo učenje (čas in strukture, ki omogočajo timsko delo) in spremljati, kako se izboljšave, ki jih razvijajo v strokovnih razpravah, uresničujejo pri njihovem delu v razredu. Pri tem pa se nam zdi posebej pomembno vključevanje vodij v različne oblike lastnega profesionalnega razvoja in sodelovanje z učitelji v tem procesu.

V programu *Vodenje za učenje* smo tudi v šolskem letu 2009/2010 združili več dejavnikov. Že sam program je zasnovan tako, da v središče postavimo učenje učencev in pri tem iščemo strategije, s katerimi bi še bolj okrepili ravnateljevo vlogo vodje za učenje. Procesi potekajo v strokovnih skupnostih: v programu gre za skupnost ravnateljev, v šolah pa se povezujejo učitelji, ravnatelj in drugi deležniki, kadar tema zahteva njihovo vključevanje. Tokrat smo v skupini desetih ravnateljic za osrednjo vsebino izbrale strokovne razprave, s katerimi bi okrepile profesionalizem učiteljev. V anketah, ki so jih ravnateljice izvedle v svojih šolah, se je namreč pokazalo, da si učitelji želijo več razpravljati o problemih učenja, pa ne le na konferencah, in okrepiti vlogo strokovnih aktivov.

Vodenje za učenje in strokovne razprave

Kot lahko razberemo iz opredelitev koncepta vodenja za učenje, imajo strokovne razprave pri tem pomembno vlogo. Jonesova (2002) na primer trdi, da bi morali vodje za učenje ustvarjati številne priložnosti za pogovor učiteljev o njihovem delu in za iskanje novih, izvirnih rešitev, ki bi spodbujale učenja učencev. Podobno menijo tudi Harrisova in drugi (2002), ki strokovne razprave razumejo kot ključ do spodbujanja učiteljevega profesionalizma, kajti

v tem procesu razvijamo in povečujemo sposobnost učiteljev – in s tem šole – za spreminjanje. Napredka namreč ne moremo pričakovati, če učitelji ne bodo odpri »vrat zasebnosti učilnice« (Glickman 2002, 95), če ne bodo sprejeli konstruktivne kritike in skupaj s sodelavci ne bodo poiskali boljše rešitve.

Upamo si trditi, da je strokovnih razprav o poučevanju in učenju povsod premalo, kljub temu da se zavedamo njihovih prednosti. Ob tem mislimo na načrtovane, vodene dejavnosti, za katere iz raziskav (Timperley 2008), pa tudi iz izkušenj dolgoletnega dela v *Mrežah učečih se šol*, lahko trdimo, da so bistvena sestavina učenja učiteljev in pozitivno vplivajo na delo z učenci. Včasih se v teh razpravah morda le potrdi, da je ustaljena praksa ustrezna, česar prav tako ne gre zanemariti, dostikrat pa lahko tako rešimo zapletene probleme svoje pedagoške prakse, kar nenazadnje dokazujejo številni primeri dobre prakse v programu *Mreže* in v *Vodenju za učenje*. Skrito znanje postane javno, opisovanje spodbudi analizo, vprašanja pa kritično presojo.

Southworth (2003) opozarja na pet procesov oziroma dejavnikov, ki jih v strokovnih razpravah zaznavamo sočasno:

1. Vodja s spodbujanjem pogovorov o učenju in sodelovanjem v njih sporoča, kaj je v šoli pomembno. S tem dá jasno vedeti, kaj je zanj temeljni proces in čemu je treba v procesu nenehnega izboljševanja nameniti osrednjo pozornost.
2. Strokovne razprave so pomemben dejavnik spodbude in podpore učiteljem, vendar se mora vodja zavedati, da se ne zgodijo same od sebe in da je učitelje treba zanje usposobiti. Le tako lahko poteka proces medsebojnega učenja – vodja od učiteljev in učitelji od vodje.
3. Strokovne razprave ne smejo zajemati zgolj opisovanja stanja, ampak se morajo usmeriti tudi v analiziranje. Da lahko nekemu razložiš, kaj delaš oziroma kaj si naredil, je treba organizirati misli, izbrati prave besede in racionalizirati svoja dejanja, torej napraviti opisno analizo. To je pomembna spretnost in ključni korak k refleksiji.
4. Eden pomembnih dejavnikov je tudi sposobnost ubesedenja svojih zamisli in dejanj. Svoje znanje, ki je dostikrat neizrečeno ali celo neodkrito, moramo namreč deliti z drugimi, in to pričakujemo tudi od drugih udeležencev strokovnih razprav. Tako v bistvu zagotavljamo, da naše znanje in izkušnje postanejo pomemben učni vir za sodelavce (in obratno), s čimer pa krepimo tudi sposobnost šole kot organizacije za učenje.

5. Medtem ko v strokovnih razpravah opisujemo, analiziramo, reflektiramo, ubesedujemo, se hkrati razvija tudi vzajemno svetovanje. Gre za posebno vrsto konstruktivističnega učenja, v katerem učitelji lahko osmislijo svoje dotedanje izkušnje, jih primerjajo z drugimi in skupaj s sodelavci razvijajo novo znanje o delu z učenci.

Vodenje strokovnih razprav in sodelovanje v njih torej ni povsem preprosto in samoumevno, če želimo z njimi izboljševati učenje, zato se je treba zanje usposobiti. Še pomembneje pa je, da dobijo svoje mesto v ravnateljevem vodenju sodelavcev in da znanje, ki se pri tem ustvarja, postane del organizacijskega znanja šole.

Strokovne razprave v programu *Vodenje za učenje*

Ko smo se ravnateljice v programu odločile, da bomo v svojih šolah razvijale strokovne razprave, smo se soočile z dvema izzivoma: kakšne teme izbrati, da bodo učitelje pritegnile in da bodo prispevale k izboljševanju dela šole, ter kako učitelje usposobiti za te naloge. Temeljni namen je bil namreč usposobiti ravnatelje in učitelje za vodenje strokovnih razprav. Postavile smo si naslednje cilje:

- pridobiti teoretično znanje o tem, kaj je strokovna razprava in kakšen pomen ima;
- razviti spretnosti vodenja, usmerjanja, povzemanja in sprejemanja konstruktivne kritike;
- osnovati ožji tim, ki bo sodeloval z ravnateljico;
- pregledati trenutno stanje na področju vodenja razprav;
- uvesti izboljšavo;
- evalvirati učinke izboljšave.

Razpravljale smo tudi o tem, kako naj ravnateljice izberejo ožji tim. Najbolj smiselno se je zdelo delati z vodji aktivov, ker imajo vlogo vodje, poleg tega pa bi tako dosegli tudi mreženje med različnimi aktivimi.

V akcijske načrte so ravnateljice vnesle:

- ugotavljanje stanja;
- vsaj eno usposabljanje za izbrano skupino;
- vsaj eno izvedbo strokovne razprave;
- evalvacijo v šoli;
- obveščanje sodelavcev o poteku in rezultatih projekta.

To so le smernice, ki jih je vsaka udeleženka prilagodila stanju na svoji šoli, vsekakor pa so morale zagotoviti, da so bile strokovne razprave kar najbolj povezane s siceršnjimi dejavnostmi šole.

Oblikovale smo tudi skupna izhodišča, ki so se jim zdela pomembna za vodenje razprave na šoli. To so:

- opredelitev namena in ciljev razprave;
- časovni okvir (razprava v celoti in posamezni prispevki);
- prostor;
- vabilo;
- zagotoviti aktivnost vseh udeležencev;
- vodja kot moderator in spodbujevalec razprave (pomen postavljanja vprašanj);
- argumentiranost razprave (zlasti ko gre za kritiko, je treba ponuditi predlog za rešitev);
- povzetki, zaključki.

V šolah so tako obravnavali različne teme, ki so jih določili glede na prednostne naloge: kako spodbujati kritično mišljenje pri učencih, osebni in profesionalni prispevek vodje aktivov, ocenjevanje znanja, spodbujanje samostojnosti pri učencih, aktivnost učencev pri pouku, uresničevanje vzgojnega načrta, analiza uspeha učencev, učinkoviti pogovori z učenci in analiza učnega uspeha skupaj s starši.

V nadaljevanju članka bomo predstavile še komunikacijski vidik strokovnih razprav, nekaj primerov dobre prakse, evalvacijo dela v nekaterih šolah ter predloge in priporočila za delo v šolah na tem področju.

Komunikacijski vidik strokovnih razprav

Za kakovostno strokovno razpravo, ki je usmerjena v določeno strokovno temo, dilemo ali nerešeno vprašanje, na katero lahko naleti učitelj ali ravnatelj, je pomembno zagotoviti številne komunikacijske vidike. V skupini smo bile enotnega mnenja, da se v šolah zadnja leta redko odločamo za strokovne razprave, ki bi se tematsko nanašale na učenje, poučevanje, izboljševanje učnega okolja, saj se vsebine pogosto osredotočajo na organizacijska vprašanja in reševanje organizacijskih težav. Tudi v strokovnih aktivih, kjer obstaja največ možnosti za izmenjavo strokovnih mnenj, spoznanj, izkušenj ter primerov dobrih praks o poučevanju in učenju, te vsebine redko uvrstijo na dnevni red. Na šolah še ugotavljamo,

da smo za vodenje strokovnih razprav tako učitelji kot ravnatelji premalo usposobljeni in da le redko lahko govorimo o dobrih strokovnih razpravah, ki naj bi bile ciljno načrtovane, vodene dejavnosti. Strinjale smo se z ugotovitvami, ki smo jim na svojih šolah tudi same pogosto priča, in sicer, da v strokovnih aktivih zamenjujejo profesionalni – strokovni in osebni – domačni odnos, ki ne vodi k strokovnim rešitvam. Na osnovi teh ugotovitev smo si v izhodišču postavile cilj, da bo vsaka na svoji šoli izpeljala strokovno razpravo. Možnosti, kdo naj bi na šoli vodil razpravo, smo pustile odprte, ostale elemente razprave pa smo jasno opredelile. Na nekaterih šolah so razpravo vodile ravnateljice same, ponekod vodje strokovnih aktivov, ponekod članice tima.

Izhajale smo iz *jasno opredeljenega namena in ciljev razprave* – zakaj in kje bomo razpravo uvajale kot dobro metodo za izboljševanje načina strokovnega pogovora in dobre komunikacije. Naslednji pomembni komunikacijski vidik je *časovni okvir* – od pravočasnega vabila, opredeljene tematike – vsebine, da se lahko posamezni strokovni delavci na razpravo dobro pripravijo, do predvidene aktivne vloge posameznika, ki pa mora biti časovno prav tako omejena. *Vodja kot moderator in spodbujevalec* razprave mora pripraviti dobro oblikovana vprašanja oziroma vsebinske sklope, da lahko odprto in kakovostno postavlja vprašanja ter vodi argumentirano razpravo, še posebej v primerih, kadar gre za kritiko ali zahtevno strokovno vprašanje. Zato se mora na vodenje zelo dobro pripraviti, predvideti mora tudi nepredvidene situacije, saj samo tako lahko dela povzetke, zaključke, usmerja posameznike ter nadzoruje časovni potek razprave. Izjemno pomembno je tudi, da *vodja* na koncu razprave *povzame zaključke in jih v strnjeni obliki zapiše*. V zapisu dogovorov morajo biti navedeni vsebina, izvajalec, odgovoren za realizacijo sklepov, časovni okvir realizacije ter način spremljanja oziroma evalvacije. Brez teh osnovnih komunikacijskih dejavnikov v šolski praksi ne moremo govoriti o kakovostni strokovni razpravi.

Glede na dolgoletno prakso ukvarjanja s komunikacijo naj dodamo še nekaj drugih komunikacijskih vidikov. Za kakovostno vodeno strokovno razpravo je temeljnega pomena *odprta komunikacija med vodjo in udeleženci razprave*. Razpravo lahko vodijo učitelji, vodje strokovnih aktivov, člani aktivov, ravnatelji, v oddelku pa v prilagojeni obliki tudi učenci. Ne glede na to, kdo je vodja strokovne razprave, je pomembno, da je *vsebina dobro izbrana*, dobro pripravljena ter da se vodja zaveda pomena pozitivne naravnosti. V tem delu naj tudi poudarimo, da je izjemno pomembna *ne-*

verbalna govorica, ki se kaže s pozitivno mimiko obraza, odprto držo rok, jasnim pogledom, primerno držo telesa – vodja razprave naj bo sklonjen malce naprej, da pri udeležencih vzbuja zaupanje. Prav prijazna mimika obraza spodbuja udeležence k razmišljanju, k odprtemu sodelovanju, izrekanju argumentov, protiarargumentov, kritike, k iskanju rešitev, brez zadržkov in strahu, da bodo preslišani ali zavrženi. Pomembno je tudi, *da se vsak udeleženec počuti enakovrednega ter da dobi priložnost za aktivno sodelovanje*. Odprta komunikacija omogoča sprejemanje pozitivne argumentirane kritike ter zagotavlja, da se nihče nikomur ne posmehuje ali ne norčuje iz posameznih razpravljavcev. Pomembno je tudi, da ima sodelujoči v razpravi priložnost dobiti besedo, izraziti svoje mnenje, izkušnje, poznavanje tematike. Odprta komunikacija mora potekati v vseh smereh: od vodje k članom skupine, od članov do vodje razprave ter med člani samimi. Poudariti velja, da mora med vsemi udeleženci vedno vladati spoštljiv odnos, ki zagotavlja *medsebojno zaupanje*, to pa je tudi pogoj za kakovostno izpeljano strokovno razpravo. Brez medsebojnega zaupanja kakovostna komunikacija namreč ne more potekati, še najmanj pa reševanje strokovnih dilem.

Poudariti moramo, da med strokovno razpravo ne sme biti prostora za domačnost, kljub temu pa mora biti vzdušje prijazno, sproščeno in ustvarjalno. Na koncu naj poudarimo še, da ima vodja strokovne razprave izjemno odgovorno in pomembno nalogo, da zagotavlja pozitivno vzdušje, odprt odnos, da spodbuja udeležence razprave, usmerja razpravo, jasno izraža misli, jedrnatno oblikuje zaključke ter zagotavlja spoštovanje časovnega okvira. Kadar se zavedamo vseh teh komunikacijskih elementov, lahko pričakujemo kakovostno izvedbo razprav, rezultat katerih bo sproščeno, ustvarjalno učno okolje, ki bo omogočalo razmišljanje, preizkušanje in uvajanje novih učnih praks za izboljševanje učenja v šolah. Pravilo, da imamo v šolah, kjer se veliko pogovarjamo o učenju, tudi veliko priložnosti, da bomo izboljšali obstoječo prakso, resnično drži. Ravnatelji imamo pri tem izjemno pomembno vlogo in tudi odgovornost.

Primeri iz prakse

Strokovna razprava pri pouku v OŠ Šmihel

V okviru projekta *Vodenje za učenje* smo v šolskem letu 2009/2010 v akcijski načrt Osnovne šole Šmihel uvrstili strokovno razpravo v aktivu za matematiko in pri pouku slovenščine, in sicer v 3. učni

skupini 8. razreda. Zavedali smo se, da je dobro začeti tam, kjer lahko pričakujemo dober odziv, seveda po temeljiti pripravi. Učiteljica slovenščine se je udeležila izobraževanja članov strokovnih timov pri dr. Mayerju in bila opazovalka strokovne razprave v aktivu matematike. Povabilo za izvedbo strokovne razprave je sprejela kot izziv in neke vrste nadgradnjo debate, ki jo je vodila v preteklih letih. Tema strokovne razprave je bilo umetnostno besedilo Ivana Tavčarja *Tržačan*, ki so ga učenci pred tem prebrali. To besedilo je za začetne korake uvajanja strokovne razprave primerno, saj ponuja veliko vprašanj, razmišljanj o ravnanju književnih oseb in primerjavo odnosov med njimi z resničnim življenjem nekoč in danes.

Eno uro pred razpravo so učenci spoznali pomen in korake strokovne razprave. Prostor so opremili s številnimi članki o različnih vrstah nasilja nad otroki, o posvojitvah, rejništvu in podobno in mize postavili v krog. Cilj razprave je bil, da učenci ovrednotijo ravnanje književnih oseb, razvijejo kritičen odnos do njihovega ravnanja in ga primerjajo z ravnanjem v resničnem življenju. Učenci so najprej povedali, kaj so doživeli ob branju *Tržačana* in katera misel se je po branju najbolj zarisala vanje.

Med naslednjim korakom so razpravljali o ravnanju književnih oseb. Njihova mnenja so bila zanimiva, različna, med seboj so se dopolnjevali in prihajali do spoznanja, da je bilo ravnanje nekaterih nehumano in nečloveško, na drugi strani pa je žrtev otrok, ki hudo trpi. V nadaljevanju so takratne razmere primerjali z današnjim časom in navedli primere podobnih težkih kršitev otrokovih pravic.

Po posredovanju konkretnih primerov o nasilju, rejništvu, posvojitvi so spoznanja iz književnega sveta prenesli v razmišljanje o resničnem življenju. Učenci so bili do nasilja izredno netolerantni, navajali so konkretne primere, kako bi morali takšne težave reševati, kdo je za to pristojen in kakšna je vloga vsakogar pri odpravljanju vseh vrst nasilja. Učenci so spoznanja in razmišljanja iz razprave uporabili v domači nalogi, in sicer so se vživeli v vlogo socialne delavke in napisali poročilo o dogodkih v družini in predlog, kako ukrepati. Pri ukrepih so upoštevali svoje znanje o človekovih in otrokovih pravicah.

Uro strokovne razprave so spremljali člani projektnega tima z ravnateljico in člani aktiva za slovenščino. Razprava je vse navdušila, učenci pa so v evalvaciji poudarili presenečenje nad tem, kako so se poslušali, se v razpravljanju navezovali drug na drugega, in izrazili željo po taki obliki dela tudi v prihodnje.

Strokovna razprava z učenci šolske skupnosti na oš Križe

Na oš Križe smo se z učitelji odločili, da izvedemo razpravo z učenci šolske skupnosti. Mentorica je z učenci pripravila razpravo, sama pa sem bila v vlogi kritičnega prijatelja. Tema razprave je bila *Nasilje na naši šoli* v tem šolskem letu je bila obravnava nasilja tudi naša prednostna naloga. Namen razprave je bil odgovoriti na naslednja vprašanja:

- Ali opazite, da je na šoli prisotno nasilje?
- Za kakšne vrste nasilja gre?
- Kje in kdaj se najpogosteje pojavlja?
- Kako se učenci odzovejo na nasilje? Kako naj bi se odzvali?

Učenci so prišli do skupnih sklepov, ki jih je učiteljica skrbno povzemala. Njihove besede je večkrat ponovila in s tem postavila učencem ogledalo njihovega razmišljanja. Marsikdo od njih je svoje razmišljanje zato nadgradil.

Sklepi razprave

Na šoli je navzoče predvsem psihično nasilje v obliki izoliranja posameznika. Skoraj v vsakem razredu je učenec ali učenka, ki ga/jo skupina izloča. Fizično nasilje je manj navzoče, učitelji ga hitro opazijo in se nanj odzovejo. Psihično nasilje poteka prek celega dneva, tudi med poukom v razredu. Večkrat se nadaljuje z neprijaznimi telefonskimi ali msn sporočili. Učenci so prišli do sklepa, da se v nasilje večkrat ne vmešavajo, ker se bojijo, da jih bodo sošolci zasmehovali in sovražili. Sklenili pa so, da bodo o nasilju odslej obvestili učitelje.

Bili smo v učilnici. Sedeli smo v klopeh, tako kot pri pouku. Učiteljica se je za razpravo dobro pripravila. Opredelila je njen namen in cilj. Vsak učenec je lahko izrazil svoje mnenje in za to je imel dovolj časa. Nekaj učencev je bilo zelo dejavnih, tako da jih je morala učiteljica ustaviti in včasih tudi preusmeriti, ker so se oddaljili od osnovne teme. Razpravo je spodbujala z dodatnimi vprašanji, včasih pa tudi z razlago. Vsako kritiko je takoj ustavila in opozorila na to, da učenec lahko pove svoje mnenje, in če se z ostalimi ne strinja, mora razložiti svoja stališča, ne pa kritizirati drugih. Ob koncu so navzoči sprejeli sklepe, ki so jih tudi zabeležili v zapisnik, za pisanje katerega je bila zadolžena ena od učenk.

Kot kritični prijatelj sem imela med razpravo možnost videti in slišati zelo razgret pogovor med učenci, vendar ga je učiteljica korektno vodila. Škoda je bilo le, da nismo sedeli v krogu, ker bi

potem vsakdo lahko videl vsakogar, tako pa smo se morali h govorniku obračati. Vendar pa to, kot se je izkazalo pozneje med razpravo, vseeno ni bil pretirano moteč dejavnik.

Strokovne razprave na OŠ Minke Namestnik – Sonje

Na šoli delujejo štirje aktivni:

- šola,
- posebni program,
- dom,
- mobilna služba.

V prvem krogu smo izvedli tri strokovne razprave in na njih obravnavali različne teme.

Šola in posebni program: Upoštevanje zmožnosti otrok

Aktiva smo združili, ker je to običajna praksa, saj v obeh delajo isti ljudje.

Temo smo izbrali zato, ker smo se že večkrat pogovarjali o tem, da nekateri zaposleni naredijo preveč namesto otrok, ki naj bi jih sicer navajali k samostojnosti. Razpravo je vodila samo ena vodja aktiva, kar je bilo dobro, druga pa jo je opozarjala na aktivnost udeležencev, beležila odzive, pazila na upoštevanje vrstnega reda razpravljavcev ...

Udeleženci so skupaj z vabili dobili članek iz strokovne revije, ki o tej temi govori na osnovi praktičnega primera. Pred začetkom strokovne razprave je vodja navzoče seznanila s pravili:

- vsak naj se oglasi vsaj dvakrat;
- tisti, ki izrazi kritiko, naj predlaga tudi rešitev;
- upoštevati je treba vrstni red govorcev.

Vodji sta strokovno razpravo začeli s predstavitvijo v programu Power point. Veliko gradiva sta povzeli po knjigi *In mulc si bo pomagal* Perryja Gooda (1996). Na razpravi je sodelovalo trinajst razpravljavcev, ki so se k besedi priglasili različno pogosto, od dva- do šestnajstkrat.

Pri refleksiji se je izkazalo, da:

- sta vodji pozitivno presenečeni nad tem, da je razprava tekla po pravilih, ki sta jih postavili;
- ni bilo take dominantnosti, kot jo je bilo pričakovati;

- sodelujoči drug drugemu niso segali v besedo;
- je dobro delati v paru.

Tudi kritični prijatelji (vodje ostalih aktivov) so se s tem strinjali.

Kot zelo dobro se je izkazalo to, da so vsi vodje spremljali strokovne razprave drugih aktivov.

Sama sem se udeležila vseh treh strokovnih razprav. Med samo razpravo se nisem oglašala, sem se pa na koncu. Povedala sem, zakaj smo izbrali obravnavano temo in kako sem videla razpravo.

Mobilna služba: listovnik

Vodja razprave je pred začetkom postavila pravila:

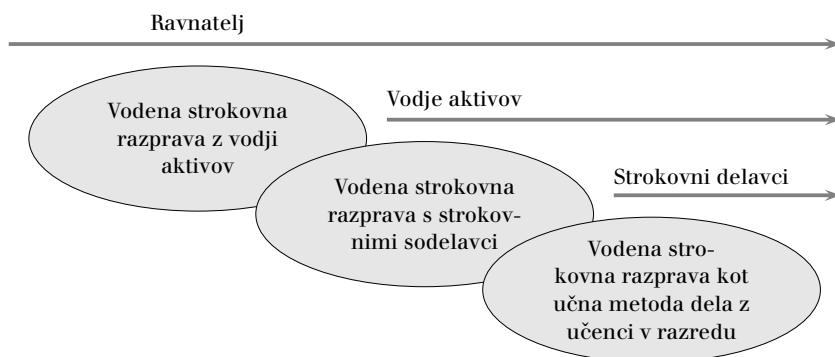
- sodelujejo naj vse udeleženke;
- vsaka naj se oglasi vsaj petkrat;
- kdor izreče kritiko, naj predlaga še rešitev.

Udeleženih je bilo pet razpravljavk. Ena od njih je predstavila listovnik, ki naj bi ga zaposleni v prihodnosti vodili. Vodja razprave je udeleženke k razpravi spodbujala z vprašanji, ki so bila premišljena in usmerjena predvsem k razmišljanju o smiselnosti uvedbe listovnika, o njegovi uporabnosti ...

Udeleženke so se oglašale precej enakomerno (od šest- do dvanajstkrat). Proti koncu razprave pa jim je tema ušla iz nadzora. Vodja je v refleksiji povedala, da je vprašanja sproti prilagajala poteku razprave, vendar je glede na to, da teme ni mogla več nadzorovati, menila, da bi morala razpravo voditi bolj odločno.

Dom: tradicija in komercializacija praznikov

Udeleženih je bilo osem razpravljavcev. Vodja aktiva je imela pripravljeno teoretično izhodišče v programu Power point. Po uvodu je udeležence povabila k razpravi o odnosu do praznikov, o pomenu obdarovanja. Udeleženci so v razpravi sodelovali dokaj enakomerno, povprečno pet- do šestkrat. Izrazili so zelo različna stališča glede praznikov, praznovanj, simbolov, tudi verskih (jaslice), obdarovanj. V refleksiji smo ugotovili, da je bil prvi del predolg, čeprav smo vodji namenili vso pohvalo za tako temeljito predstavitev. Sicer so vsi udeleženci lahko izrazili svoje mnenje in vse smo poslušali. Na koncu sem povedala, da tema ni bila izbrana po naključju. Izbrala jo je vodja sama, in sicer zato, ker se midve nisva mogli sporazumeti glede obdarovanja.



SLIKA 1 Shematski prikaz organizacije dela

Povzetek spoznanj

1. Vse tri razprave so dosegle svoj namen.
2. Udeleženci so razprave v vprašalniku v glavnem ocenili z najvišjimi ocenami.
3. Udeleženci so v glavnem izrazili zadovoljstvo tako z vsebinami kot s potekom strokovnih razprav.
4. Vabilo je razen v enem primeru prispelo pravočasno (več kot tri dni pred razpravo).
5. Prostor za vse tri razprave je bil primerno urejen.
6. Udeleženci so izražali zadovoljstvo nad tem, da so bili upoštevani, slišani.
7. S sklepi so se udeleženci v glavnem v celoti strinjali.

V drugem krogu smo v vseh aktivih izvedli strokovne razprave z istim naslovom, in sicer *Vloga defektologa*. Dinamika in zaključki so bili zelo podobni kot v prvem krogu strokovnih razprav.

Evalvacija dela v šoli

V eni od šol, v katerih so v letnem delovnem načrtu zapisali, da bodo izboljševali znanje o strokovnih razpravah in jih umeščali v profesionalni razvoj strokovnih delavcev, je dejavnost potekala sistematično in kontinuirano. Ravnateljica je v prvem koraku motivirala in vključila vodje aktivov, ki so bili dobro seznanjeni s cilji in načrtom dela v šolskem letu na tem področju.

Vsak udeleženec je obnovil znanje o vodenju sestankov in strokovni razpravi s pomočjo gradiva o izvajanju sestankov. Prejeli so članek z naslovom *Izvajanje sestankov* iz knjige Staneta Možine in soavtorjev *Poslovno komuniciranje*, ki je bila izdana leta 2004,

in priporočljivo delo Barice Marentič Požarnik in Leopoldine Plut-Pregelj *Moč učnega pogovora*, ki je bilo izdano leta 2009 in v katerem so predstavljena izhodišča strokovne razprave.

Za začetek smo organizirali sestanek aktiva; sodelujoče smo dobro seznanili z vsebino razprave in napovedali njen dnevni red, s posebno opombo, da bo vsak posameznik pripravil mnenja in jih na sestanku predstavil. Do sestanka so učitelji pripravili svoja razmišljanja o tem, kaj si predstavljajo pod tem pojmom in kakšni so izzivi za vodenje strokovnih razprav ali za njihove udeležence. Predstavljamo povzetek anketnih vprašalnikov s štirimi vprašanji o tem, kaj strokovni delavci menijo o strokovnih razpravah. Anonimno je nanje odgovarjalo devet vodij aktivov oziroma članov aktiva za kakovost.

1. *Katere so za vas ključne značilnosti strokovne razprave?* Enoznačno določena tema – 3 ×; jasno določen cilj – 4 ×; uspešno (spretno, podprto z argumenti) vodenje – 4 ×; spretnost komuniciranja (ne preveč tujk, razumljiv govor, brez olepševanja, spoštovanje sogovornika) – 4 ×; pripravljenost udeležencev in vodje (na razpravo, na sprejemanje sporočil) – 3 ×; konstruktivne kritike – 2 ×; časovna ustreznost – 3 ×; sodelovanje vseh – 3 ×.
2. *Kje ste pri vodenju razprave na sestankih doslej naleteli na težave?* Udeleženci ne povedo bistva – 4 ×; nezainteresiranost – 6 ×; nepripravljenost – 2 ×; slabo komuniciranje, nestrpnost – 3 ×; slabo sprejemanje kritik – 2 ×.
3. *Glede na prejšnji dve vprašanji izberite tri področja, za katera bi se posebej želeli usposobiti.* Sposobnost javnega nastopanja, retorika, izražanje – 2 ×; vodenje razprav (komuniciranje z udeleženci, usmerjanje razprav) – 3 ×; uporaba IKT, motiviranje nezainteresiranih, obvladovanje čustev, pomembna bi bila evalvacija razprav ter povzemanje in sprejemanje konstruktivne kritike v razredu.
4. *Kje boste te spretnosti in znanje lahko uporabili v praksi?* Vodenje strokovnega aktiva – 6 ×; roditeljski sestanki – 5 ×; učiteljski zbor in študijske skupine – 4 ×; sodelovanje z učenci – 4 ×; na seminarjih in izobraževanju – 2 ×; projektno delo.

Na prvem sestanku je bil navzoč tudi opazovalec, ki je spremljal proces, vodjo in udeležence z vidika aktivnosti in vsebine. Ta oblika dela je bila posebej evalvirana. Vsi udeleženci so z zadovoljstvom ugotavljali, da so imeli možnost aktivno sodelovati.

PREGLEDNICA 1 Zadovoljstvo strokovnih delavcev zaradi novih veščin (frekvenca odgovorov)

Trditev	1	2	3	4	5
1 Bolje poznam značilnosti strokovne razprave.		2	11	11	5
2 Bolje znam voditi strokovno razpravo.		5	16	8	1
3 Pridobljeno znanje je uporabno.			6	14	9
4 Kot udeleženec sem v strokovnih razpravah bolj dejaven.	1	8	13		7
5 Bolje poznam temo, o kateri smo strokovno razpravljali.			9	15	5
6 Razvili smo boljšo kulturo medsebojne komunikacije.			6	14	9
7 Na izbranem področju so nastale nove rešitve.			8	19	2
8 Na izbranem področju so nastale skupne rešitve.		7	16		6
9 Rešitve oziroma sklepe razprave smo tudi uresničili.			7	20	2
10 Izmenjali smo poglede na izbrano temo.			4	11	14
11 Moj prispevek je pomembno oblikoval skupno rešitev.	1	11	16		1
12 Počutim se bolj strokovno usposobljenega.			9	19	1
13 Počutim se bolj strokovno samozavestnega.	1	9	17		2

1 pomeni najmanjšo, 5 pa najvišjo stopnjo strinjanja.

Predpogoj za uspešno sodelovanje pa so osebne priprave na sestanek, tako da sodelujoči že pred njim oblikujejo mnenja in stališča ali predstavijo nove predloge.

Vodje aktivov so na naslednjem sestanku aktiva sami predstavili pogoje, ki so temelj za dobro strokovno razpravo. Prav tako so dobili dobro povratno informacijo o tem, kaj sodelujočim pomeni aktivna udeležba v razpravi. Nekateri učitelji, predvsem tisti v višjih razredih, so ta spoznanja uporabili tudi v učnem procesu v razredu in bili so navdušeni nad aktivno obliko dela učencev. Seveda bo to ena od metod, ki jo bodo v svoje delo umestili večkrat kot doslej, saj so se lahko sami prepričali o počutju in zadovoljstvu v dobro pripravljenih razmerah za strokovno razpravo.

V evalvacijah in razpravah so sodelujoči večkrat omenili, da so te metode dela zelo priporočljive in dobrodošle pri delu z učenci v razredu, s strokovnimi sodelavci ali starši, v šolski zbornici ali v drugih okoljih. Ob koncu šolskega leta smo opravili evalvacijo v zvezi s tem, kako smo izboljšali strokovne razprave. Z anketnim vprašalnikom so strokovni delavci sporočili svoje zadovoljstvo zaradi novih veščin, ki so jih usvojili. Odgovorilo je 29 učiteljev ene osnovne šole. Rezultate predstavljamo v preglednici.

Najvišjo stopnjo strinjanja smo zaznali pri trditvi, da so sodelujoči v razpravi izmenjali poglede na izbrano temo, kar bi lahko pomenilo, da so v njej sodelovali vsi. Visoko oceno je dobila trditev, da so sklepe uresničili. Učitelji so zelo odgovorno izpolnili

dogovorjeno, ker so sooblikovali cilje in dogovore. Veščina vodenja razprav je dolgotrajen proces, zato sta dve tretjini učiteljev v zvezi z vodenjem razprav še premalo samozavestni.

Po dobrem letu aktivnosti v učiteljskem kolektivu je iz evalvacijskih vprašalnikov razvidno, da so prav vsi vključeni intenzivno izboljševali prakso in prispevali k profesionalnemu razvoju. Vložena energija in prizadevanje za izboljšave sta bila ustrezno izkoriščena, saj se je v kolektivu na skupnih srečanjih izboljšala komunikacija na že prej omenjenih ravneh in v različnih skupinah. Posamezniki, ki so bili vodje strokovnih razprav, so tudi kot razpravljavci pokazali svoje znanje, da so bili sestanki z razpravami bolj učinkoviti, zanimivi in bolje organizirani. Največjo vrednost pa smo v šoli dosegli s tem, da so posamezni učitelji nova spoznanja umestili v metode dela v razredu. Učitelji so se izkazali kot aktivni udeleženci, saj so svoja spoznanja udeležali kot vodje razprav ali kot razpravljavci.

Refleksiji dveh udeleženk o doživljanju dela v projektu

Ravnateljica 1

Vključitev v program šR *Vodenje za učenje* mi je osebno predstavljala ponoven izziv, saj menim, da je ravnatelj tisti, ki z lastnim zgledom in zavzemanjem za učenje vpliva na strokovno rast kolektiva, s tem pa tudi šole kot celote, in jo spodbuja.

Na prvem delovnem srečanju, marca 2009, se nas je zbrala pisana družina ravnateljic. Kmalu smo ugotovile, da so nas k odločitvi, da se vključimo v program, vodili podobni interesi, želje in cilji, morda tudi skrbi. Kljub obilici strategij, ki jih izvajamo na šolah in katerih namen je povezovati zaposlene, je spoznanje, da tudi sodelujoče kolegice niso povsem zadovoljne s trenutnim stanjem na tem področju, pomenilo veliko olajšanje. Zakaj? Ob vsej pestrosti dela ravnateljice nam večkrat ostaja občutek, da delo, ki ga opravljamo, ne zadosti potrebam vseh udeležencev. Spoznanje, da podobni občutki prevevajo tudi druge, me je navdalo z olajšanjem, pa tudi z optimizmom in mi potrdilo, da je bila odločitev za vključitev v program pravilna.

Iz srečanja v srečanje so se porajale nove zamisli, krepili so se odnosi v sproščenem, a ustvarjalnem vzdušju. Analizirale smo stanje na področjih projektne dela na šolah, hospitacij, dela strokovnih aktivov, lastnega dela itd., se poglobljale v strokovno literaturo. Anketiranje sodelavcev je spodbudilo njihovo zanimanje za vsebino programa, še posebej po oblikovanju razvojnega tima,

predstavitvi akcijskega načrta na pedagoški konferenci in izvedenem izobraževanju za razvojni tim.

Večini se je zdelo, da je vodenje strokovne razprave področje, ki ga poznajo, ko pa smo v timu in kolektivu razpravljali o razvoju tako ravnateljevih kot učiteljevih kompetenc za vodenje strokovne razprave, se je pokazalo, da smo izbrali pravo temo projekta. Na sedmem srečanju, decembra 2009, smo udeleženke izbrale področja vodenja strokovnih razprav, tematsko zelo različna, saj smo izhajale iz specifik in potreb posamezne šole.

V okviru programa je nadaljevanje dela potekalo na dveh ravneh: prva se je odvijala v šolah, kjer smo pripravljali in izvajali strokovne razprave. Na drugi ravni smo se udeleženke pripravljale na predstavitev in izvedbo predavanja in delavnic v nadaljevalnem programu šR, na delovnem srečanju ravnateljev v Portorožu, januarja 2010. Ta naloga je vsem predstavljala velik izziv, saj nastopiti pred kolegi le ni mačji kašelj. Dogovorile smo se o tematiki, ki jo bo posamezna udeleženka predstavila, sledili so priprava vsebine, drsnic, usklajevanje in aktivno sodelovanje. Kljub temu da smo bile dobro teoretično podkovane in smo imele že nekaj izkušenj z vodenjem strokovnih razprav v kolektivih, smo čutile vznemirjenost pred začetkom in zadovoljstvo tako z izvedbo kot z odzivi kolegov ob koncu delavnic. Program smo uspešno predstavile in med prisotnimi vzbudile zanimanje za vodenje strokovnih razprav na različnih ravneh.

Na desetem srečanju, junija 2010, smo ugotovile, da se cilj, ki smo si ga zastavile, to je usposobiti strokovne delavce za vodenje strokovnih razprav, postopno uresničuje. Hkrati opažamo, da se v kolektivih krepi spoznanje o pomenu timskega dela, ki je vse pre pogosto še vedno naša šibka točka.

Program *Vodenje za učenje 2009/2010* se je uradno sicer končal. Pričakovanja, s katerimi sem vstopila vanj, so se v celoti uresničila, saj sem pridobila znanja in izkušnje tako na profesionalnem kot na osebnem področju. Sodelovanje med vsemi v skupini je bilo izjemno korektno, krepilo se je iz srečanja v srečanje. Prepričana sem, da bomo dogovor o nadaljnjem sodelovanju in nadgrajevanju pridobljenih spoznanj tudi dejansko uresničile.

Ravnateljica 2

Sodelovanje v programu *Vodenje za učenje* je bilo zame poseben izziv. Jagodni izbor skupine ravnateljic, »strokovne razprave« – to se mi je sprva zdel cilj, ki se mu nisem in nisem mogla predati.

Nadvse si prizadevam, da na naši šoli ni dejavnosti, namenjenih samim sebi, pač pa da so projekti smiselno naravnani k viziji in prednostni nalogi šole. V minulem šolskem letu smo zelo temeljito sodelovali pri samoevalvaciji, in naloge, ki smo jih reševali, so zahtevale izmenjavo mnenj, argumentiranje, veliko komunikacije in sodelovanja med učitelji in po razmisleku se je izkazalo, da je metoda strokovne razprave prava za načrtovanje dejavnosti, ki bi pripomogla npr. k razvoju funkcionalne pismenosti, spoštovanju in samostojnosti. Tim učiteljev, ki smo ga imenovali za vodenje strokovnih razprav, je bil sestavljen tako, da je predstavljal štiri interesna strokovna področja, ki so delovala na šoli, hkrati pa je vsak od učiteljev v njem samostojno sodeloval pri projektu, ki se je navezoval na uporabo strokovnih razprav v praksi, ali ga vodil.

Krog je bil sklenjen, kar je zadevalo učitelje, toda kako pred učence? Z izbrano temo smo jih povabili v mavrično klepetalnico, v obliko sodelovanja med učenci v odmorih, ki smo jo načrtovali že z vzgojnim načrtom in je navadno potekala po korakih strokovne razprave. Še več, kot organizatorji občinskega in področnega šolskega parlamenta smo strukturo srečanj za mlade spremenili v strokovno razpravo in jih povabili k razpravljanju o temah, ki jih je določal parlament. Bila sem nadvse presenečena nad pozitivnim odzivom in spremembami v strukturi otroških parlamentov! To je bilo zame sporočilo, da je metoda strokovne razprave primerna tudi za najstnike.

Kaj je vključitev v projekt vodenja za učenje pomenila zame? Sprva navdušenje ob dejstvu, da se bom končno usmerjeno posvečala učenju kot temeljnemu gibalnemu poslanstvu šole.

Ne torej kot učiteljica, neposredno povezana z učenjem, pač pa kot ravnateljica, ki sem za učenje posredno odgovorna zaradi svojega poslanstva ter pedagoškega vodenja in z ustvarjanjem okolščin, ki pripomorejo k učenju. Občutek, da se razraščajo odpor, nezaupanje in prikrita skrb sodelavcev, kam nas bo ravnanje in ukvarjanje s strokovnimi razpravami sploh privedlo. Občutek, da so strokovni delavci »porinjeni« v neko izkušnjo, ki ji ne zaupajo povsem. Prepričanje, da to vsi znamo, da ne potrebujemo dodatnega znanja, strukture, kako voditi pogovor, izmenjavo mnenj, soočenje ob neki pedagoški točki, čeprav sem kot ravnateljica opazala, da v pogovorih učiteljev ne moremo ostati na ravni občutij.

Se še kadi? Ja, pri oblikovanju lastnega koncepta odprtega učnega okolja bomo kolektiv z njim seznanili prav na strokovni razpravi, na katero se tim učiteljev, ki koncept oblikuje, že pripravlja.

Vodenje za učenje se torej zelo počasi, a vztrajno poraja in udejavnja.

Priporočila za prakso

Na koncu dela v programu smo glede na izkušnje, ki smo jih pridobile ob uvajanju strokovnih razprav v svojih šolah, in ob teoretičnih spoznanjih oblikovale nekaj priporočil za prakso.

Temeljni namen našega projekta je bil:

- razvijati ravnateljeve in učiteljeve kompetence za vodenje strokovne razprave;
- pridobljeno znanje, veščine širiti in vključevati v delo z učenci in starši.

Z uvajanjem strokovnih razprav v šoli naj začne ravnatelj/-ica. Najprej je treba izdelati akcijski načrt za izobraževanje, uvajanje, potek in evalvacijo strokovnih razprav.

Opredelitev namena in ciljev

Praksa je pokazala, da je za uspešno strokovno razpravo pomembno, da vodja izbere temo in določi cilje strokovne razprave in z njimi v vabilih seznanjeni sodelujoče.

Med razpravo poskušajo sodelujoči najti skupne značilnosti, večinsko mnenje, kar je treba oblikovati v ugotovitve, sklepe, kritiko, ki bi naj služili kot smernice, napotki, dogovori za nadaljnje delo in sodelovanje.

Člani in časovni okvir strokovnih razprav

Razprave začnemo s skupinah, ki jih poznamo in so manj zahtevne; v predvidljivih situacijah se učimo za nepredvidljive. Skupina naj bo številčno obvladljiva (od osem do največ petnajst udeležencev).

Čas trajanja strokovne razprave je odvisen od teme in naj ne bo daljši od 90 do največ 120 minut.

Prostor

Izbira prostora in kraja vplivata na počutje udeležencev razprave. Praksa je pokazala, da je za sodelovanje vseh udeleženi v strokovni razpravi najprimernejše postaviti mize v obliki podkve, polkroga ...

Vabilo

Tudi vabilu je treba posvetiti posebno pozornost. Vsebuje naj vse zahtevane točke: datum, uro, kraj sestanka, dnevni red, obravnavane teme in čas, ki ga bomo porabili zanje, seznam vabljenih, začetek in predvideno trajanje sestanka, gradivo. Udeležencem ga moramo posredovati pravočasno.

Zagotovitev dejavnosti vseh udeležencev

Pri poteku razprave je treba upoštevati pravila dialoga in diskusije, znati argumentirano predstaviti dejstva, zakonitosti in stališča ter slišati soudeležence v razpravi. Tako lahko vsak član aktivno sodeluje, razširja in dopolnjuje svoje znanje in izkušnje, išče rešitve ter bogati sebe in druge. Kadar pa gre za kritiko, je zelo pomembna obrazložitev in predlog rešitev.

Vodja – moderator in spodbujevalec razprave

Vodja razprave je moderator, njen oblikovalec in usmerjevalec, zato mora razpravo načrtno usmerjati, odpirati nove vidike ... Razpravi daje primeren ritem in spodbuja aktivno sodelovanje vseh udeležencev. V sklepnem delu povzame ključne odločitve, oblikuje sklepe in se zahvali za sodelovanje.

Evalvacija strokovne razprave

Evalvacija razprave je pomemben del celotnega dogodka. Zanj lahko določimo kritičnega prijatelja, lahko uporabimo različne metode (vprašalnike, ankete ...).

Za uspešno uvajanje strokovnih razprav na šole je najpomembnejše, da ravnatelj/-ica verjame v njihov pomen in jih umesti v svoje vodenje za učenje.

Še mnenje vodje aktiva družboslovja po opravljeni strokovni razpravi: »Zelo sem bila zadovoljna, prav tako kot so bile zadovoljne tudi ostale članice aktiva, saj smo lahko predstavile in primerjale svoje izkušnje. Ker več glav več ve, je lahko vsaka izmed nas kaj novega, drugačnega odnesla v svoj svet, v svoj razred, v svoje poučevanje in delo z učenci. Ničesar ne bi spremenila. Bilo je res dobro.«

Zaključek

Ob koncu programa lahko z veseljem ugotovimo, da smo izbrale pravo temo. Izkazalo se je, da je še kako aktualna in da so zato

ravnateljice dosegle cilje, ki smo si jih zastavile. Kot vodji oziroma moderatorki skupine se mi zdi pomembno spoznanje, da pogosto menimo, da so nekateri procesi in dejavnosti v šoli samoumevni, a se kasneje izkaže, da ni tako. Zato ni nikoli odveč, če vedno znova odpiramo pomembne teme, jih pogledamo v drugi luči in jim dodamo še nekaj žlahtnosti.

Ob strokovnih razpravah se je pokazalo, da so izjemno pomembna sestavina vodenja za učenje in da prinašajo v šole nov zagon za strokovno delo. Obogatile so delo aktivov, učitelje pa smo opolnomočili za področje dela, s katerim se srečujejo zelo pogosto, pa se zanj večinoma posebej ne usposablajo.

Nenazadnje pa se pokazalo, kako pomembno je ustvarjati nove mreže ravnateljev in jim omogočiti, da lahko strokovno razpravljajo o svojem najpomembnejšem poslanstvu, to je o vodenju za učenje. To pa je tisto, kar v takih programih največ šteje.

Literatura

- Glickman, C. D. 2002. *Leadership for learning*. Alexandria, VA: ACSD.
- Good, E. P. 1996. *In mulc si bo pomagal*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Harris, A., C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves in C. Chapman, ur. 2002. *Effective leadership for school improvement*. London: Routledge.
- Holdsworth, P. 2010. The EU agenda for improving teacher education. Referat na 35. letni konferenci ATEE, Budimpešta.
- Jones, C. 2002. *Leading learning*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Knapp, M. S., M. A. Copland, J. E. Talbert. 2003. *Leading for learning: reflective tools for school and district leaders*. Washington, DC: University of Washington, Centre for the Study of Teaching and Policy.
- Leithwood, K., in C. Day. 2007. Starting with what we know. V *Successful principal leadership in times of change*, ur. K. Ketihwood in C. Day, 1–17. Dordrecht: Springer.
- MacBeath, J., in N. Dempster. 2009. *Connecting leadership and learning: principles for practice*. London in New York: Routledge.
- Marentič Požarnik, B., in L. Plut-Pregelj. 2009. *Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.
- Možina, S., M. I. Tavčar, N. Zupan in A. N. Kneževič. 2004. *Poslovno komuniciranje: evropske razsežnosti*. Maribor: Obzorja.
- Pont, B., D. Nusche in H. Moorman. 2008. *Improving school leadership*. 1. zv., *Policy and practice*. Pariz: OECD.
- Robinson, V., C. Lloyd in K. Rowe. 2008. The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the different effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly* 44 (5): 635–674.

- Robinson, V., in H. Timperley. 2007. The leadership of the improvement of teaching and learning: lessons from initiatives with positive outcomes for students. *Australian Journal of Education* 51 (5): 247–262.
- Southworth, G. 2003. Learning centred leadership: the only way to go. APC Monographs. [Http://research.acer.edu.au/apc_monographs/11](http://research.acer.edu.au/apc_monographs/11).
- Timperley, H. 2008. *Teacher professional learning and development*. Bruselj: International Academy of Education.

Zavezanost kakovosti

Nagy Emese Kovacs

iv. Béla Körzeti Általános Iskola és Napközi Otthonos Óvoda

Osnovna in srednja šola Hejőkeresztúr se nahaja na severovzhodu Madžarske, 160 km od glavnega mesta Budimpešte. Obiskuje jo 260 otrok, starih od 6 do 15 let. Med njimi postopoma narašča število romskih učencev. Leta 1990 so romski otroci predstavljali 27 %, danes pa že 52 % učencev. Šola se trudi prilagoditi tem spreminjenim razmeram.

Eno izmed najpomembnejših vprašanj, s katerimi se srečujem kot ravnateljica, je, kako organizirati naše vsakdanje delo. Kateri elementi so ključni za mojo uspešnost v vlogi ravnateljice? Kako lahko vplivam na samozavest zaposlenih, potrebno za izpolnitev te težke naloge? Menim, da odgovor leži v profesionalnosti, predanosti in zavednosti. Če imam te značilnosti, imam podlago za sodelovanje in timsko delo. Skupni cilji in skupna odgovornost za delo, usmerjeno v doseganje teh ciljev, se bodo odražali v uspešnosti šole.

Delo naše šole temelji na globokem osebnem strokovnem prepričanju v kakovost. Odgovorna sem za kakovost izobraževanja na naši šoli, pri čemer se zavedam, da se lahko pomen kakovosti razlikuje od situacije do situacije. Ni lahko identificirati dejanskega problema in poiskati rešitve zanj. Ljudje pogosto najdejo veliko izgovorov, da bi se izognili reševanju neprijetne situacije. Naše delo temelji na problemu učinkovitega učenja učencev s šibkim družbeno-kulturnim ozadjem. Ker ena sama rešitev za tovrstne probleme ne obstaja, sem morala identificirati naše specifične probleme in poiskati rešitev zanje. Razumevanje možnosti za učinkovito poučevanje v heterogeni skupini je prava priložnost za vsakogar. Stalni strokovni razvoj in zunanja strokovna podpora sta prav tako pomembna elementa za uspeh. Morala sem se zavedeti, da se lahko rešitev nekaterih težav razlikuje med različnimi organizacijami. Specifični so tudi moja osebnost in pripravljenost, spretnosti učiteljev in metode za njihovo motivacijo.

Upoštevati moram bistvene elemente svoje osebne učinkovitosti. Prepričana sem, da moram biti obenem *komunikatorka*, sposobna poslušanja, empatije in povezovanja; *pedagoginja* s poglobljenim znanjem; oseba, ki zna motivirati intelektualno rast; *vizi-onarka*, usmerjena v vizijo šole; oseba, ki ustvarja pogoje, da se

določena stvar ali proces lahko zgodi in katere glavna naloga je graditev trdnih odnosov; *mojstrica sprememb*, ki je prilagodljiva, futuristična, realistična in sposobna upravljati spremembe; *ustvarjalna kultura*, ki je sposobna komunicirati in predstavljati močno, izvedljivo vizijo; *aktivatorka* z ogromno motivacije, energije in navdušenja; *proizvajalka*, sposobna graditi intelektualni razvoj in akademsko uspešnost; *oblikovalka značaja*, katere vrednote so zanesljivost, spoštovanje in integriteta; ter oseba, katere glavna naloga je prispevati k uspehu drugih in razumeti, kaj je dobro poučevanje.

Zavezanost in neomajna želja po uspehu

Kot ravnateljica želim zbrati pozitivne značilnosti, po katerih se razlikujemo od večine madžarskih šol, in povečati našo uspešnost. Dokaj težko je dati en sam dokončen odgovor. Da bi dosegli cilje naše šole, potrebujem učitelje, ki so v najboljšem stanju duha, so ustvarjalni in imajo pozitiven odnos. Toda, kako lahko to dosežem, glede na to da je učiteljski poklic najmanj cenjen med sodobnimi intelektualnimi poklici in to dejstvo vpliva na dosežke učiteljev?

Kot ravnateljica moram zagotoviti najboljše ideje, ki so koristne za delo naše šole, naloga mojih kolegov pa je, da te ideje uresničijo na najvišji možni ravni. Naš uspeh je v timske delu. Zastavili smo si dolgoročne cilje in imamo dovolj moči, zaupanja in znanja za njihovo doseganje. Pri delu si zaupamo in se prilagajamo drug drugemu, kar sta osnovni značilnosti uspešnega sodelovanja. Vendar pa stalna komunikacija in sodelovanje ne pomenita, da morajo posamezniki opustiti svojo neodvisnost. Menimo, da sta nesebičnost in individualna ambicioznost združljivi ter da je treba za uspeh cilje celotnega osebja uskladiti s cilji posameznikov.

Potrebujemo tim

Nismo le člani osebja, ne razmišljamo le o svojih individualnih specializacijah, predmetih in razredih, temveč se združujemo in skupaj osredotočamo na določeno nalogo oziroma problem v danem trenutku. Naš moto je, da nihče ni tako učinkovit sam, kot smo skupaj. Verjamemo, da lahko posamezniki z različnimi znanji skupaj dosežejo več, kot bi dosegli, če bi delovali individualno, zato se nam ni težko soočati z novimi izzivi in nalogami. Zaposleni se med seboj dopolnjujejo. Vsak izmed njih ima pristojnost in specializacijo na določenem področju. Med nami so učitelji, ki so v ospredju zaradi svojih vodstvenih sposobnosti in sposobnosti razdeljevanja nalog, medtem ko drugi raje ostajajo v ozadju in

uresničujejo te naloge. Ponosni smo na to, da je lahko vsakdo svoja lastna osebnost, ki jo spoštujejo vsi zaposleni. Pri vsakdanjem delu in programih si delimo skupne izkušnje, zaradi česar lahko skupaj delamo bolj učinkovito.

Zanesemo se na medsebojno zaupanje in sprejemanje drug drugega. Prevzemamo odgovornost drug za drugega in si med seboj pomagamo. Veselimo se uspehov drugega, lahko pa izkusimo tudi njihove težave in neuspehe. Seveda to ne pomeni, da se vedno strinjamo. Naše osebje je dokaj barvita in dinamične družbena enota, ki se nenehno spreminja. Spremembe se navadno začnejo z eno osebo oziroma manjšo skupino kolegov in se nato prenesejo na druge zaposlene. Običajno se pogovorimo o posameznih idejah in inovacijah ter nato skupaj odločimo o predlogih. Odpri smo za druge, s kolegi ravnamo pošteno, prisluhnemo mnenjem drug drugega in skupaj sprejemamo odločitve.

Delamo za šolo in otroke. Če je nekdo v danem trenutku manj učinkovit, neuspešen oziroma naredi napako, ga ne razrešimo, temveč mu skušamo pomagati. Po drugi strani pa posameznika, ki se postavlja nad druge, skušamo postaviti nazaj na realna tla. Drug z drugim ne delimo le strokovnega znanja in idej, temveč tudi svoje misli in čustva. Naše osebje je skupnost, velika družina, katere člani se drug pred drugim obnašajo naravno.

Želim si biti kar se da dobra ravnateljica

Imam jasno zastavljene vrednote in pristnosti pripisujem velik pomen. Pri svojem vsakdanjem delu se trudim delati le tisto, kar ima smisel. Ločim pomembne informacije od nepomembnih in ne zapravljam energije za nepomembne stvari. Točno vem, kaj in kdaj storiti. Ko trdno verjamem v nekaj, to delim z drugimi, da bi le-ti razumeli procese, ki jim sledimo. Tudi v najslabši situaciji poskušam najti najboljšo rešitev. Ker zaupam svojim kolegom, lahko z njimi delim naloge. Naše vsakodnevno delo je zahtevno, vendar to ne pomeni, da ga ni mogoče izvesti. Včasih svojemu timu naložim preveč nalog; v tem primeru malo upočasnim. Vem, s čim se moji kolegi ukvarjajo vsak dan. Spremljam naloge, ki sem jim jih razdelila; vem, kdo, kaj in kdaj počnejo ter kdaj bodo zaključili nalogo, in jih pustim delati. Dajem jim občutek, da je njihovo delo pomembno, in jim pomagam, če se jim kje zatakne. Ne maram sedeti za zaprtimi vrati svoje pisarne, vseč so mi neformalni pogovori. Po svojih najboljših močeh se trudim spoznati svoje kolege. Ker jih poznam, opazim, kadar ima kdo izmed njih problem. Zame je največji strokovni izziv zagotoviti, da imajo moji kolegi, kar po-

trebujejo, in ne, kar si želijo. Sposobna sem opravljati in posvečati svojo pozornost več stvarim hkrati, se močno osredotočiti in hitro odločati. Moj namen je živeti in delati na miren način, zato se trudim okoli sebe ustvarjati umirjenost. Cenim dobro opravljeno delo in mi je všeč, če drugi cenijo moje delo. Sem človeška in vedno na voljo. Včasih se pokažem ranljiva in občasno se odločim pokazati nekaj šibkih točk. Upam, da bo to ustvarilo ozračje zaupanja. Mislim, da sta moje življenje in delo vzor drugim.

Motivacija

Ljudi lahko motiviraš z denarjem, človečnostjo, vendar po mojem mnenju obstaja le ena dobra rešitev, to je personalizirana motivacija. Da lahko motiviram na tak način, moram vedeti, kaj si želijo moji kolegi. Ker želim ustvariti pozitivno delovno vzdušje, zastavljam cilje, katerih rezultat sta uspeh in zadovoljstvo. Pri tem sta zelo pomembni dve stvari. Prvič, zastavljam cilje, ki so realni in zaželeni s strani mojih kolegov. Drugič – podobno kot pri otrocih – dajem poudarek uspešnosti in ne neuspehu. Ni skrivnost, da želim vplivati na čustva. Zavedam se dejstva, da več čustev kot lahko ustvarim v smeri zastavljenih ciljev, bolj mi bodo kolegi pripravljeni slediti.

Zakaj so otroci angeli?

Jasno je, da otroci niso angeli, vendar v naši šoli delamo tako učinkovito, da nimamo vedenjskih težav. Za to obstaja več razlogov, in sicer upravljanje, znanje učiteljev, timsko delo, uporabljene metode in sodelovanje s starši. Učitelji so tim in celotna šola je tim. Če so motivirani zaposleni, so motivirani tudi otroci. Če tako učitelji kot učenci uživajo v učenju, so zadovoljni tudi starši.

Za našo šolo je značilen pristop k poučevanju, ki učiteljem omogoča uporabo sodelovalnega skupinskega dela pri poučevanju na visoki ravni v akademsko raznolikih razredih. Cilj takega poučevanja je zagotoviti akademski dostop in uspeh vseh učencev v heterogenih razredih.

Sodelovalno učenje je učinkovita strategija poučevanja akademsko, jezikovno in kulturno raznolikih razredov. Učitelji znotraj majhnih skupin vzpostavijo enakovredno interakcijo med sicer različnimi statusi.

Tradicionalne naloge v razredu zahtevajo ozek spekter intelektualnih sposobnosti. Ko jih vprašamo po njihovih izkušnjah učenja pri naravoslovju, večina učencev omenja poslušanje pred-

vanj, branje učbenikov, označevanje ključnih odlomkov in povedi ter pomnjenje podatkov. Učitelji se morajo zavedati, da pri delu v skupinah neposredno poučevanje ni praktično. Ko poučevanje preide na manjše skupine, se namreč tako učitelji kot učenci obnašajo drugače kot pri tradicionalnem pouku celotnega razreda. Učitelji prenesejo avtoriteto na učence, tako da le-ti prevzamejo odgovornost za svoje vedenje in učenje.

V zadnjih desetletjih delu pripisujemo veliko pozornosti. Vsak državljan sodobnih družb mora razviti osnovne veščine in široko izobrazbo, potrebno za izpolnjevanje njihovih obveznosti tako na trgu dela kot v zasebnem življenju. Glavni cilj naših programov je razvoj teh osnovnih spretnosti in sposobnosti. Zdrava usmeritev v uspeh in občutek smisla, ki ne preideta v karierizem, otrokom omogočata toleriranje neuspehov, utrditev na negativnih izkušnjah in jih spodbujata k doseganju novih rezultatov.

Čeprav jih ne pripravimo na nova delovna mesta, v naši šoli izobrazimo posameznike, ki so se sposobni razvijati in prilagajati hitro spreminjajočemu se svetu.

Uporabljamo metode poučevanja in delamo znanje privlačno. Prikrajšanim otrokom želimo zagotoviti ustrezno izobrazbo, znanje in spretnosti ter jih motivirati za učenje.

Da bi vzpostavili učinkovit zavod, kjer so razmere v skladu s potrebami, dajemo poudarek organizaciji učenja in ne centralizaciji učenja. Učinkovitost pomeni ustvarjanje sodelovalnih sposobnosti in spretnosti, ki vključujejo razvoj prilagodljivosti, delitev dela, namenjanje pozornosti drug drugemu, ustvarjanje odgovornosti, oblikovanje spretnosti razpravljanja, reševanje konfliktov ter poznavanje sebe in vrstnikov.

Namesto povzetka

Junija se je pripetil naslednji dogodek. Majhna približno 9-letna deklita in 12-letni deček sta me pričakala pred mojo pisarno in bila sem prepričana, da ju nisem še nikoli videla. Izkazalo se je, da sta prišla iz druge vasi, ker sta slišala, da je naša šola drugačna od drugih. Prosila sta me za dovoljenje, da se udeležita nekaj učnih ur, in kasneje, da jima dovolim postati učenca naše šole. Bila sem presenečena in sem imela slabo vest zaradi druge šole, a sem bila hkrati zadovoljna in ponosna. To je le en primer pozitivne povratne informacije, zaradi katerih se je vredno maksimalno truditi vsak dan.

Jaap Scheerens Kazalniki v izobraževanju

V članku navajamo opredelitev kazalnikov v izobraževanju. V uvodu na kratko povzemamo zgodovino njihovega razvoja. Osrednji del besedila se nanaša na dve vrsti sistema kazalnikov: na eni stran na sisteme kazalnikov na makro ravni, na drugi strani pa na več ravneh. Navajamo konkretne primere obeh vrst kazalnikov. Zadnji del članka prikazuje različne rabe in razlage sistemov kazalnikov, vsak od njih se nanaša na določen pogled na kakovost v izobraževanju.

Ključne besede: kazalniki izobraževanja, sistem kazalnikov

Educational Indicators

The paper defines educational indicators. The introductory chapter gives a brief overview of the history of the development of educational indicators. The main text refers to two types of indicator systems, i. e. those at the macro level and those at various levels, and gives concrete examples of both. The last chapter describes and explains various uses of indicator systems, where all the systems are associated with certain views of the quality of education.

Keywords: educational indicators, indicator system

VODENJE 2|2010: 3–19

Darinka Cankar **Učitelj – karierni javni uslužbenec**

Pedagoški poklic v Sloveniji je reguliran s predpisi. Po zakonu morajo imeti strokovni delavci na področju vzgoje in izobraževanja ustrezno izobrazbo, opravljen strokovni izpit in morajo obvladati slovenski knjižni jezik. Pridobiti morajo tudi pedagoška, pedagoško-andragoška ter specialnopedagoška znanja. Strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju napredujejo v plačne razrede in nazive (mentor, svetovalec in svetnik). Če primerjamo slovenskega učitelja z učitelji iz nekaterih drugih evropskih držav, ugotovimo, da je pri nas bistveno lažje postati učitelj, da imajo učitelji zagotovljeno brezplačno nadaljnje izobraževanje in usposabljanje ter tudi napredovanje in da so plače začetnikov visoko nad evropskim povprečjem.

Ključne besede: učitelj, javni uslužbenec, pripravništvo, začetno usposabljanje, strokovni izpit, napredovanje, nadaljnje izobraževanje in usposabljanje

Teacher – Career Civil Servant

Teaching profession in Slovenia is regulated with legislation, in accordance with which education professionals are required to have appropriate education, pass the professional examination and have a good command of Slovene literary language. They must also acquire pedagogical, pedagogical/andragogical and special pedagogical knowledge and skills. Education professionals progress through salary grades and titles (mentor, adviser and counsellor). A comparison of the teaching profession in Slovenia to those in other European countries shows that in Slovenia it is much easier to become a teacher, teachers are provided with the opportunities for promotion as well as free further education and training, and beginners' salaries are much higher than the European average.

Keywords: teacher, civil servant, internship, initial training, professional examination, promotion, further education and training

VODENJE 2|2010: 21–36

Doris Gomezelj
Omerzel,
Nada Trunk
Širca

Evropsko in nacionalno ogrodje kvalifikacij: mednarodna primerjava te problematike v izbranih državah in Sloveniji

V članku bomo bralce seznanili s stanjem na področju vzpostavljanja nacionalnega ogrodja kvalifikacij v povezavi z evropskim (Evropska unija) in v Sloveniji. Slovenska javnost to področje pozna razmeroma slabo. V članku bomo predstavili osnovne pojme iz ogrodja kvalifikacij, povzeli mednarodno primerjavo v treh izbranih državah in prikazali stanje v Sloveniji. V okviru raziskave na Fakulteti za management Koper je bilo ugotovljeno, da je na tem področju ključnega pomena ustvarjanje in krepitev medsebojnega zaupanja v vseh sistemih pridobivanja kvalifikacij ali njihovih posameznih komponent, kar pomeni tvorno sodelovanje vseh udeležencev. Še posebno v visokem šolstvu intenzivno raste potreba po novih priložnostih za povečevanje mobilnosti znotraj držav in med njimi, med izobraževalnimi sistemi in sistemi za usposabljanje, med formalnim in neformalnim učenjem, zato je ključnega pomena iskanje odgovora na vprašanje, kako oblikovati nacionalno ogrodje kvalifikacij, ki bo zadostilo praktičnim potrebam v visokem šolstvu, kot jih navaja Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva Republike Slovenije 2007–2010.

Ključne besede: visoko šolstvo, vseživljenjsko učenje, nacionalno ogrodje kvalifikacij, evropsko ogrodje kvalifikacij

European and National Qualifications Framework: An International Comparison of Selected Countries and Slovenia

The paper offers an insight into the setting up of a national qualifications framework (NQF) in relation to the European Qualifications Framework (EQF) and in Slovenia. The knowledge of Slovene public of this issue is relatively poor. The paper presents the basic qualifications framework concepts, summarises an international comparison of three selected countries and describes the situation in Slovenia. The study conducted at the Faculty of Management Koper found that it is crucial to establish and enhance mutual trust in all systems of acquiring qualifications or their individual components, which requires active participation and cooperation of all involved. Especially in higher education, we have witnessed an increasing need for new opportunities to enhance the mobility within and between countries, between educational and training systems, and between formal and informal learning. Therefore, it is essential to find the answer to the question of how to design the NQF that would meet the practical needs of higher education, as indicated by the Resolution on the National Programme of Higher Education of the Republic of Slovenia 2007–2010.

Keywords: higher education, lifelong learning, national qualifications framework, European Qualifications Framework

Norbert
Jaušovec

Motivacija in kako motivirati?

Ljudje nekatere stvari počnemo, ker nas veselijo, spet druge, ker nam prinesejo stvari, ki jih imamo radi. Potrebi ali želji, da nekaj naredimo, pravimo motiv. Motivacija je sestavljen pojav, ki ga določa dednost, biologija, naši instinkti in potrebe, z druge strani pa naša razmišljanja, kognicija, to, kar smo se naučili s posnemanjem in vpogledom. Psihologija motivacije se ukvarja z vprašanjem, kaj nas privede do tega, da nekaj naredimo ali ne naredimo. Zgodnje teorije motivacije so le-to skušale razložiti s povezovanjem vedenja in časa, kdaj se je le-to pojavilo. Novejše teorije so se usmerile bolj v fiziološke meritve in kognicijo. Če želimo motivirati sodelavce, je prvi korak, da se sami zavedamo, zakaj kaj počnemo ali ne počnemo, kaj je vzrok naših dejanj. Če vemo, kaj nas motivira, lahko začnemo sklepati o tem, kaj motivira naše sodelavce, zato jih bomo posledično tudi znali usmerjati, motivirati. Dobro je, da smo vzgled na vseh področjih, da nagradimo ustrezno vedenje, da razvijamo moralo in timski duh, da se zavedamo potreb podrejenih, ki želijo postati sestavni del nalog tima in organizacije ipd.

Ključne besede: motivacija, teorije motivacije, nagoni in spodbude, potrebe, cilji, samouresničitev, samoučinkovitost, samopodoba, analiza primerov

Motivation and How to Motivate?

People do certain things because they make us happy and others because they bring us things we like. The need or desire to do something is called a motive. Motivation is a complex phenomenon determined by our genetics, biology, drives and needs, as well as by our thinking, cognition, and what we have learned by imitation and insight. The psychology of motivation deals with the question of what makes us do or not do something. Early theories of motivation tried to explain this by associating behaviour with the time when it occurred. More recent theories have focused more on physiological measurements and cognition. If we want to motivate our colleagues, the first step we must take is to become aware of why we do or don't do things, what is the cause of our actions. If we know what motivates us, we can begin to assume what motivates our colleagues, which means we will consequently be able to guide and motivate them. It is important to set an example in all areas, reward desired behaviour, develop morale and team spirit, as well as be aware of the needs of our colleagues who want to become part of the assignments of the team and organisation, etc.

Keywords: motivation, theories of motivation, drives and incentives, needs, goals, self-fulfilment, self-efficacy, self-esteem, case studies

VODENJE 2|2010: 51–66

Ksenija Mihovar
Globokar

Delovna uspešnost iz naslova povečanega obsega dela za javne uslužbence v letu 2011 in položajni dodatek

Kljub zakonsko določenim interventnim ukrepom je v javnem sektorju mogoče uslužbence dodatno plačati za delovno uspešnost iz povečanega obsega dela ali jim dodeliti položajni dodatek. Plačilo povečanega obsega dela je namenjeno javnim uslužbencem, ki so pripravljene v okviru rednega delovnega časa opraviti delo, ki sicer ne sodi v njihov delokrog. S tem naj bi prihranili sredstva za nove zaposlitve. V ta okvir so uvrščeni tudi projekti, ki jih posamezni proračunski uporabniki pridobivajo prek razpisov pristojnih ministrstev in se financirajo iz evropskih sredstev (projekti ESS). Bistven pogoj za plačilo delovne uspešnosti iz naslova povečanega obsega dela je, da za isto delo predstojnik ne odredi dela prek polnega delovnega časa. Položajni dodatek je del plače, ki pripada javnemu uslužbencu, ki izvršuje pooblastila v zvezi z vodenjem, usklajevanjem in izvajanjem dela kot vodja notranje organizacijske enote, vrednotenje teh nalog pa ni vključeno v osnovno plačo delovnega mesta, naziva ali funkcije.

Ključne besede: javni uslužbenci, delovna uspešnost, položajni dodatek, povečan obseg dela, interventni ukrepi

Extra Pay for the Work Performance of Civil Servants under an Increased Workload in 2011 and Grade-Related Allowances

Despite the statutory intervention measures, public sector employees can receive extra pay for their work performance under an increased workload, or grade-related allowances. The extra pay for an increased workload is given to civil servants who are willing to carry out work that does not fall within their responsibilities during their normal working hours. This enables the organisation to save the resources needed for hiring a new employee. This includes projects acquired by individual budget users through public calls of various ministries and financed by the European funds (ESF projects). The key condition for the financial compensation for work performance under an increased workload is that the head does not order more work for it than what is considered a full-time job. Grade-related allowances are part of the salary of civil servants who exercise the powers related to the management, coordination and implementation of work as heads of internal organisational units, where the financial compensation for these tasks is not included in the basic salary of the post, title or function.

Keywords: civil servants, work performance, grade-related allowances, increased workload, intervention measures

VODENJE 2|2010: 67–76

Tatjana Horvat **Popis kot del sistema notranjih kontrol v javnem zavodu**

Pomen nadziranja porabe javnih sredstev se v zadnjih letih povečuje. Država zagotavlja javne dobrine, zato med drugim ustanovi javne zavode, ki so nepridobitne organizacije in jih država v celoti ali deloma tudi financira. Med javnimi zavodi so tudi šole in vrtci. Poslovanje vsakega proračunskega porabnika mora biti organizirano tako, da si prizadeva čim bolj učinkovito, uspešno in gospodarno, hkrati pa pravilno, poslovati z javnimi sredstvi. Javni zavodi poročajo javnosti o svojem delu z letnimi poročili. Računovodski izkazi so sestavni del letnih poročil in so zapis dogodkov, ki so se zgodili v preteklosti. Računovodske in druge informacije, ki jih zagotavljajo letna poročila, morajo biti predvsem resnične in poštene. To med drugim zagotavlja javni zavod s popisom. Popis izvajajo nepristranske popisne komisije, s čimer zagotovimo del notranje kontrole v javnih zavodih. Popis ureja kar nekaj pravnih okvirjev. Pri popisu se dogajajo tudi nepravilnosti, ki jih prav tako predstavljamo v prispevku.

Ključne besede: popis, inventura, poročanje, računovodstvo, poslovno poročilo, računovodski izkazi

Inventory as Part of the System of Internal Control in a Public Institution

The importance of overseeing public spending has increased in recent years. The state provides public goods, which is why it establishes public institutions, i. e. non-profit organisations fully or partly funded by the state. Public institutions include schools and kindergartens. All public institutions should strive to spend public funds in the most efficient, effective, economical and, at the same time, right way. They inform the public about their activities through annual reports. Financial statements are an integral part of annual reports and a record of the events that happened in the past. Accounting and other information provided in annual reports must be first and foremost true and honest. This is ensured through an inventory carried out by an impartial inventory commission, which provides a part of internal control in public institutions. Inventory is regulated by quite a few legal frameworks. The paper also describes irregularities that may occur during an inventory.

Keywords: inventory, reporting, accounting, business report, financial statements

VODENJE 2|2010: 77–89

Doroteja Lešnik
Mugnaioni

Raznolikost: dejavnik tveganja in posledica vrstniškega nasilja?

Prispevek prinaša razmišljanje o odnosu med vrstniškimi nasiljem in raznolikostjo učencev ter dijakov v šoli. Vrstniško nasilje je oblika medsebojnih odnosov med vrstniki, ki žrtve nasilja čustveno, socialno ali fizično poškoduje ali pa materialno oškoduje. Kaj je škodljivo in kaj sprejemljivo v medsebojnih vrstniških odnosih, pa strokovnjaki razumejo in definirajo različno. Večina strokovnjakov razume vrstniško nasilje kot odnos med žrtvijo, povzročiteljem in opazovalci. Obstaja tudi povezava med nasiljem v družini in udeleženo v vrstniškem nasilju. Otroci, ki imajo izkušnjo z nasiljem v družini, so dvakrat pogostejše udeleženi v vrstniškem nasilju. Odgovorni za dejavnike tveganja nasilja v šoli so tudi učitelji, ravnatelji in starši. Raznolikost je lahko dejavnik tveganja ali posledica vrstniškega nasilja. Različne raziskave so pokazale, da je nemajhen delež učencev in dijakov istočasno v vlogi žrtve in povzročitelja. Otroci in mladi, ki so dolgo časa trpinčeni, lahko razvijejo motnje hranjenja, se samopoškodujejo, postanejo depresivni ali samomorilni. Njihovih bolečin in ranljivosti v šolah praviloma ne znamo in ne zmoremo ozdraviti, še posebno, če hkrati preživljajo nasilje tudi v družini.

Ključne besede: nasilje, vrstniško nasilje, dejavniki tveganja, raznolikost med učenci, žrtev, ustrahovanje, trpinčenje, strokovna pomoč

Diversity: A Risk Factor and Consequence of Bullying?

The paper reflects on the relationship between bullying and diversity among pupils. Bullying is a form of interpersonal relations among peers who cause emotional, social or physical harm, or material damages to a victim. The understanding and definition of what is harmful and acceptable in peer relationships differs among professionals. Most of them understand bullying as a relationship between the victim, bully and observers. There is also a link between domestic violence and the participation in bullying. Children who have experienced domestic violence are twice as likely to participate in bullying. Teachers, head teachers and parents are among the responsible for risk factors of violence in schools. Diversity can be a risk factor or a consequence of bullying. Various studies have shown that quite a sizeable share of pupils is at the same time in the role of a victim and a bully. Children and young people who have been bullied for a long time can develop eating disorders, hurt themselves, and become depressed or suicidal. Schools usually do not know how to and cannot heal their pain and vulnerability, especially if they are at the same time also experiencing domestic violence.

Keywords: violence, bullying, risk factors, diversity among pupils, victim, intimidation, harassment, professional help

VODENJE 2|2010: 91–106

Justina Erčulj,
 Janja Bukovec,
 Irena Hlača,
 Marijana
 Kolenko,
 Erna Meglič,
 Ivanka Oblak,
 Breda Pinter,
 Nuša Pohlin
 Schwartzbartl,
 Danica Veber

Strokovne razprave kot strategija vodenja za učenje

Pomen kakovostnega izobraževanja je zadnje desetletje vodilo izobraževalne politike v slovenskem in mednarodnem prostoru. V središče se postavlja vodenje učenja in poučevanja, kar bi lahko bil premik v smeri vodenja za učenje. Številne raziskave so pokazale, da je vodenje najpomembnejši dejavnik, ki vpliva na dosežke učencev in zato lahko govorimo tudi o ravnateljevem vplivu na profesionalno učenje. V programu Vodenje za učenje smo v šolskem letu 2009/2010 v skupini desetih ravnateljic za osrednjo vsebino izbrale strokovne razprave, s katerimi smo okrepile profesionalizem učiteljev, kajti v tem procesu razvijamo in povečujemo sposobnost učiteljev – in s tem šole – za spreminjanje. Strokovne razprave so obogatile delo aktivov, učitelje pa smo opolnomočili za področje dela, s katerim se srečujejo zelo pogosto, pa se zanj večinoma posebej ne usposabljujejo. Nenazadnje pa se je pokazalo, kako pomembno je ustvarjati nove mreže ravnateljev in jim omogočiti, da lahko strokovno razpravljajo o svojem najpomembnejšem poslanstvu, to je o vodenju za učenje.

Ključne besede: vodenje za učenje, učenje učiteljev, strokovne razprave, listkovnik, evalvacija, šola, priporočila za prakso, primeri iz prakse

Expert Discussions as a Strategy of Leadership for Learning

In the past decade, the importance of quality education has shaped educational policies in Slovenia and internationally. The focus on the leadership of teaching and learning could represent a shift towards leadership for learning. Since various studies have shown that leadership is the most important factor affecting the performance of pupils, we can talk about the influence of head teachers on professional learning. In 2009/2010, a group of ten head teachers in the frames of the programme Leadership for Learning focused on expert discussions which increased teachers' professionalism, and developed and enhanced their ability – and the ability of schools – to change. Expert discussions enriched the work of teachers and better equipped them for the area of work which they deal with very often but are usually not specifically trained for. Last but not least, the discussions have shown how important it is to create new networks of school heads and enable them to discuss their most important mission, i. e. leadership for learning.

Keywords: leadership for learning, teacher learning, expert discussions, portfolio, evaluation, school, recommendations for practice, case studies

VODENJE 2|2010: 107–128

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 2|2010



Letnik 8

Razpisi Šole za ravnatelje v aprilu 2011:

- program Šola za ravnatelje
- program Mreže učečih se šol 1
- program Mreže učečih se šol 2

*Razpisi bodo objavljeni konec aprila 2011
na spletni strani www.solazaravnatelje.si*



SR

ISSN 1581-8225



9 771581 822503