

# VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 1|2019



# VODENJE

v vzgoji in izobraževanju | 2019



Letnik 17

**Odgovorni urednik** Vladimir Korošec, *Šola za ravnateljce*

**Glavna urednica** Polona Peček, *Šola za ravnateljce*

**Uredniški odbor** Tatjana Ažman, *Šola za ravnateljce*

Eva Boštjančič, *Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani*

Mateja Brejc, *Šola za ravnateljce*

Majda Cencič, *Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem*

Justina Erčulj, *Šola za ravnateljce*

Breda Forjanič, *Združenje ravnateljic in ravnateljev  
vrtcev Slovenije*

Roman Lavtar, *Ministrstvo za javno upravo*

Vinko Logaj, *Zavod Republike Slovenije za šolstvo*

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

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

Milan Pol, *Univerza Masaryk, Češka*

Michael Schratz, *Univerza v Innsbrucku, Avstrija*

Tony Townsend, *Univerza Griffith, Avstralija*

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

Mihaela Zavašnik, *Šola za ravnateljce*

Janja Zupančič, *Osnovna šola Louisa Adamiča Grosuplje*

**Tajnica revije** Eva Valant, *Šola za ravnateljce*

**Jezikovni pregled** Mateja Dermelj

**Prevodi** Jana Pungartnik

**Tehnični urednik** Alen Ježovnik, *Folio*

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

**Naklada** 510 izvodov

**Izdaja** Šola za ravnateljce, Vojkova cesta 65, 1000 Ljubljana

E revija.vodenje@solazaravnateljce.si

DŠ SI173297216 | TRR 01100-6030715946

**Letna naročnina** 55,58 EUR

**Posamezna številka** 12,52 EUR

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

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

ISSN 1581-8225 (tiskana izdaja)

ISSN 2650-421X (spletna izdaja)

UDK 371(497.4)

# VODENJE

## v vzgoji in izobraževanju 1|2019

- 3 Uvodnik: posveti Šole za ravnatelje za izboljšanje prakse vodenja v vrtcih in šolah  
*Vladimir Korošec*

### **Pogledi na vodenje**

- 9 Pomen gibanja za učno uspešnost otrok  
*Gregor Starc*
- 27 Dejavniki, ki vplivajo na vsebinsko ustreznost računovodskih poročil slovenskih osnovnih šol  
*Tatjana Horvat in Sonja Bračko*
- 41 Računovodsko poročanje v letnih poročilih osnovnih šol  
*Tatjana Horvat in Sonja Bračko*
- 57 Z mednarodnimi dejavnostmi (ne)zavedno do sodelovanja in odprte šole  
*Urška Šraj*
- 71 Ustvarjalnost in inovativnost kot ključni sestavini izzivov 21. stoletja  
*Blanka Nerad in Borut Likar*

### **Izmenjave**

- 89 Uvedba modela distribuiranega vodenja v Vrteu Bled  
*Barbara Falle in Helena Ule*

### **Poročila**

- 103 Vrtci in izobraževanje na Islandiji  
*Tatjana Ažman, Marijanca Kolar in Meta Potočnik*
- 111 Pedagoške iskrice iz Irske  
*Tatjana Ažman in Nives Ček*
- 119 Abstracts



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

# Uvodnik: posveti Šole za ravnatelje za izboljšanje prakse vodenja v vrtcih in šolah

Vladimir Korošec

*Šola za ravnatelje*

V Šoli za ravnatelje v prvi polovici leta tradicionalno organiziramo tri posvete za ravnatelje, pomočnike ravnateljev in druge strokovne delavce, ki sodelujejo pri vodenju vrtcev in šol. Skupaj se jih udeleži od 500 do 600 ravnateljev in drugih strokovnih delavcev, na njih pa obravnavamo različne aktualne teme s področja vodenja vzgojno-izobraževalnih zavodov ter se soočamo s pomembnimi razvojnimi vprašanji in izzivi. Udeleženci dobro sprejemajo izvirne pobude priznanih strokovnjakov iz gospodarstva, znanosti ali kulture, ki na svojstven način obogatijo vsakdanje šolsko okolje in širijo obzorja vedenja in razmišljanja, pa tudi strokovne razprave ter predstavitve dobrih praks vodenja, učenja in poučevanja.

Na letošnjem januarskem posvetu za ravnatelje smo se ukvarjali z zdravjem na delovnem mestu. Naslovili smo ga »Pomen zdravja za vodenje v 21. stoletju«, saj smo si želeli v slovenskem šolskem prostoru okrepiti zavedanje, da je organizirana skrb za zdravje – pri čemer seveda ne mislimo zgolj na telesno zdravje posameznika, temveč na zdravje vzgojno-izobraževalnih zavodov v najširšem pomenu besede, pomenu, ki ga razumemo tudi kot prizadevanje za zdrave medsebojne odnose – pogoj za uspešno in ustvarjalno pedagoško delo ter nenadomestljiv dejavnik celostnega družbenega razvoja. O zdravju se ne moremo zgolj pogovarjati ali se učiti, temveč moramo zdrav življenjski slog ponotranjiti, ga vzdrževati in ohranjati, vsak dan nadgrajevati in živeti, da ga bomo lahko kot svojo izkušnjo in z lastnim zgledom prenašali na mlade oziroma v svoje delovno okolje.

Čeprav se ravnatelji vrtcev in šol tako kot večina vodij drugih organizacij in zavodov z zdravjem na delovnem mestu soočamo posredno, to ne pomeni, da se ne zavedamo pomena zdravja za učinkovito in uspešno delovanje organizacije. Zdravje posameznika, organizacije in družbe so preveč resne teme, da bi jih obravnavali zgolj naključno, brez jasno izraženih ciljev in usmeritev, ali celo enostransko, z vidika liberalno-kapitalskih zahtev po večji

delovni učinkovitosti. Zdravje je zagotovo najpomembnejša vrednota, česar se žal zavemo šele takrat, ko je ogroženo. Predvsem gre za naše lastno zdravje, za zdravje vodje, še bolj pa za zdravje zaposlenih, v vrtcih in šolah za zdravje otrok, učencev in dijakov. Največ, kar na tem področju lahko vodje oziroma ravnateljji naredimo, je naše prizadevanje za ustvarjalne odnose med zaposlenimi, za pozitivno klimo v kolektivu, za odprto in pošteno sodelovanje na temeljih enakopravnosti, spoštovanja in partnerstva.

V današnjem socialno in moralno razdvojenem svetu je treba vedno znova utrjevati nekatere temeljne civilizacijske vrednote, kot so strpnost, medsebojno spoštovanje, varnost, sožitje, razumevanje, enakopravnost najšibkejših članov družbe, skratka vrednote, ki so pridobitve demokratičnega zgodovinskega razvoja, vendar so zaradi različnih političnih in ekonomskih interesov ranljive in resno ogrožene.

Ko govorimo o gospodarskem in družbenem razvoju, so pogosto v ospredju ekonomski kazalniki, vse premalo pa smo v ospredju posamezniki s svojimi osebnimi cilji, potrebami in pričakovanji, ki nas osrečujejo in določajo našo izvirnost in ustvarjalnost.

Skrb za zdravje je nedvomno odgovornost posameznika, ki najbolj natančno pozna svoje sposobnosti, potrebe in cilje, zato je na mestu vprašanje, *kaj za svoje zdravje zmoremo in znamo narediti sami.*

Pripraviti kakovosten in izviren program za pomočnike ravnateljev je sodelavcem Šole za ravnatelje vedno velik izziv, saj se pomočniki vsakoletnih portoroških srečanj z velikimi pričakovanji udeležujejo tudi zato, ker nimajo veliko priložnosti za organizirano izobraževanje in usposabljanje. Pomočniki ravnateljev so v vsakem vrtcu ali šoli nenadomestljivi sooblikovalci pedagoške in vzgojne dejavnosti, saj z zavzetim in odgovornim delom pomembno prispevajo k razvoju zavodov in k visokim dosežkom otrok. Tudi zaradi tega smo se odločili, da jih na letošnjem portoroškem srečanju spodbudimo k iskanju odgovorov na izzive vzgojno-izobraževalnih zavodov v spreminjajočem se okolju.

Enaindvajseto stoletje je obdobje hitrih in vseobsegajočih tehnoloških sprememb, ki na novo oblikujejo družbene odnose ter določajo posameznikov položaj v skupnosti. Bistvo sprememb se kaže tudi v nepredvidljivi prihodnosti, ki ima neomejene in povsem nepredstavljive razsežnosti, saj se napoveduje uresničevanje in udejanjanje še tako nemogočih, le v domišljijem svetu mogočih zamisli.

Šola je in bo vedno odsev časa, družbe in gospodarskega oko-

lja, v katerem deluje. Če hočemo, da se načela sodobne, inovativne in k visokim dosežkom usmerjene družbe uveljavijo v šolskem procesu, moramo tehnološke, družbene in kulturne spremembe spremljati, jih razumeti in celostno ponotranjiti. Sodobna šola presega pričakovanja, saj sprememb ne spremlja pasivno, temveč jih celo spodbuja in omogoča.

Za razumevanje, sprejemanje in uresničevanje sprememb pa je treba v šolskem okolju uveljaviti inovativnost, kritično razmišljanje, intelektualno drznost in predvsem domišljijo. »Brez igranja z domišljijo se ni rodilo še nobeno delo. Iгри domišljije dolgujemo neizmerno veliko,« pravi psihoterapevt Carl Jung. Podobno meni Albert Einstein: »Domišljija je vse. To je predogled velikih stvari, ki jih prinaša življenje. Domišljija je pomembnejša od znanja.«

Domišljija je nenadomestljiv dejavnik človekove inovativnosti v znanosti, umetnosti, tehnologiji in v vsakdanjem življenju, saj pomeni sposobnost domišljanja novih predstav, idej in vrednot na podlagi védenja in predhodnih izkušenj o ljudeh, družbi in okolju.

Sodobna šola mora postati svobodno okolje za ustvarjalnost človeškega duha, socialno povezovanje, strpnost in raznolikost. Zaradi negovanja temeljnih civilizacijskih vrednot bodo v tehnološko naprednem in zahtevnem okolju, v katerem se sodobne učne tehnologije vsiljujejo kar same po sebi, vedno pomembnejši vloga vzgojitelja in učitelja, njuna človeška bližina ter njun neposredni dialog z udeleženci izobraževanja in učenjem.

Odločitev, da je tematika letošnjega osmega znanstvenega psveta Vodenje v vzgoji in izobraževanju namenjena raziskovanju prakse vodenja, učenja in poučevanja, temelji na spoznanju, da je tovrstno raziskovanje neposredna in najučinkovitejša pot do izboljšav, predvsem pa na tem, da je raziskovanje lastnega dela posameznih strokovnih delavcev, ravnateljev ali celotnih pedagoških kolektivov treba sistematično spremljati in usmerjati ter jim občasno ponuditi priložnosti za izmenjavo spoznanj in novosti. V tem se kaže naša skupna odgovornost do mladih udeležencev vzgoje in izobraževanja, ki na poti odraščanja, pridobivanja življenjskih, socialnih in poklicnih kompetenc potrebujejo dobre razmere za delo, najboljše učne in vzgojne pristope, predvsem pa inovativne, motivirane in srčne vzgojitelje, učitelje in tudi ravnatelje. Prepričan sem, da je v slovenskem šolskem prostoru zelo malo strokovnih delavcev in prav nobene šole in ne ravnatelja, ki si ne bi zastavljali vprašanja, kako izboljšati vodenje, učenje in poučevanje.

Raziskovanje lastne prakse na področju izobraževanja ni nič manj pomembna oblika raziskovanja, kot je akademsko razisko-

vanje, ki omogoča posploševanje in uporabo teoretičnih spoznanj v praksi. Raziskovanje lastne prakse vedno poteka v živem okolju, v živahni interakciji med vsemi deležniki v vzgoji in izobraževanju, iz prakse za prakso, in je vir motivacije in navdiha za sodelavce, saj je namenjeno spoznavanju dosežkov in uresničevanju sprememb.

Preučevanje lastne prakse je nadvse odkrit in objektiven pogled vase, v svoje delo in dosežke, njegov namen pa je izboljšati sebe in tako potem izboljšati pedagoško delo v vrtcih in šolah. Še bolj plemenito, navdihujoče in nesebično je pridobljena spoznanja zaupati javnosti, jih deliti s sodelavci ali celo, kot je to v našem primeru, s celotno slovensko šolsko skupnostjo, saj tako hkrati pridobimo potrditev, da delamo dobro in da smo na pravi poti.

Mreženje in povezovanje, izmenjava dosežkov, izkušenj in spoznanj so v današnjem svetu, tudi na področju izobraževanja, med najučinkovitejšimi metodami za to, da dosežemo poklicno, organizacijsko in vodstveno odličnost. Mreženje in povezovanje v profesionalnem okolju nista zgolj pot – za koga morebiti bližnjica – do novih znanj in spretnosti, temveč nenadomestljiva priložnost za osebno rast, za oblikovanje ali utrjevanje posameznikove samopodobe, predvsem pa je to neprecenljiva priložnost za krepitev solidarnosti, družbene odgovornosti in humanosti, vseh tistih vrednot, ki nas odlikujejo kot srčne in prepričljive, pedagoškemu poklicu ter mladi generaciji predane in razmišljajoče posameznike.

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

Raziskovalci vzgoje in izobraževanja, pa tudi izkušeni praktiki dokazujejo, da ravnatelji najučinkoviteje vplivajo na višjo kakovost pouka in poučevanja z rednim spremljanjem učiteljevega dela, s spodbujanjem profesionalnega razvoja učiteljev, z oblikovanjem profesionalnih skupnosti in predvsem z lastnim zgledom. Številni avtorji trdijo, da se morajo vsi, ki so odgovorni za učenje učencev, tudi sami nenehno učiti. Skratka, učenje v središču, učenje kot način sprejemanja izzivov, priložnosti in sprememb.

Programi usposabljanja, ki jih izvajamo v Šoli za ravnatelje, jezenski in spomladanski posveti, pa tudi programi drugih javnih zavodov so neprecenljive priložnosti za skupno učenje, za izmenjavo



znanj, veščin in informacij, s katerimi izboljšujemo profesionalno odličnost ravnateljev in strokovnih delavcev ter s tem kakovost v vzgoji in izobraževanju.

- Dr. Vladimir Korošec je direktor Šole za ravnatelje in odgovorni urednik revije *Vodenje*. [vladimir.korosec@solazaravnatelje.si](mailto:vladimir.korosec@solazaravnatelje.si)



# Pomen gibanja za učno uspešnost otrok

Gregor Starc

*Univerza v Ljubljani*

Sedeči način življenja, v katerega otroka silijo tako delo v šoli kot prostočasne dejavnosti, povezane z zasloni, predstavlja izziv sodobni družbi. Kljub zanesljivim znanstvenim dokazom o neposredni povezanosti telesne dejavnosti z razvojem in delovanjem možganov se šolski sistemi na to odzivajo prepočasi ali pa sploh ne.

Podaljševanje časa sedečega učenja v šoli, ki se v obliki domačih nalog in šolskega dela doma zajeda v prosti čas otrok, krni njihove učne zmožnosti. Otroški možgani med učenjem žal ne delujejo po ekonomskem načelu, da je več dejansko več, ampak pogosto po načelu manj je več. Dokazi namreč kažejo, da krajšanje časa za sedeče učenje in celo zmanjševanje obsega snovi ob hkratnem povečevanju obsega telesne dejavnosti pripelje do boljše učne uspešnosti. V prispevku bomo na podlagi znanstvenih dokazov kritično ovrednotili nekatere ustaljene šolske prakse, kot so domače naloge, in predlagali mogoče rešitve, ki bi pripeljale k večji učinkovitosti dela v šoli in razbremenitvi prostega časa otrok.

*Ključne besede:* gibanje, telesna dejavnost, učna uspešnost, razvoj možganov

## Uvod

Najbolj bi bil zadovoljen, če bi lahko vse stvari, ki bi jih rad povedal, povedal naenkrat. Ampak žal človeško telo ne premore te sposobnosti. Zato bom, preden se lotim teme in kritike, začel takole: slovenske šole so med najboljšimi na svetu. V to trdno verjamem. Vsi smo lahko veseli, da imamo tako kakovosten sistem javnega šolstva, in tisti ekonomisti, gospodarstveniki in politiki, ki si prizadevajo zmanjšati proračun javnega sistema, da bi se več denarja steklo v zasebne žepe, so živi dokaz za to, da je ta sistem tudi otrokom z nižjimi kognitivnimi sposobnostmi omogočil nekam prilesti. Hkrati pa sem prepričan še o eni stvari: naše šole bi lahko bile boljše, lahko jih še izboljšamo in to moramo narediti, ker nismo Kitajci in je naših otrok malo. To, da bodo naši otroci iz naših šol prišli kot najbolje izobraženi, samostojni, zdravi in sposobni ljudje, je naša edina konkurenčna prednost pred velikimi, zaradi česar prav vsak otrok šteje. Poudarek je na *vsak*, ne

samo otroci s posebnimi potrebami, kamor prištevam obe razvojni skrajnosti – tiste z razvojnim primanjkljajem in nadarjene. Takole, uvodno misel sem vrgel s svojih pleč, zdaj pa se lotimo problema, kako bi lahko slovenske šole otrokom omogočile, da bi se razvijali še bolje, in to na najcenejši način – s povečanjem telesne dejavnosti.

Pred leti sem se srečal s prvim učnim programom Marie Montessori iz leta 1907 in v njem sem na svoje veliko presenečenje opazil, da je ta genialna pedagoginja že v času, ko otroci doma niso imeli televizije, računalnika, tablice in pametnega telefona, ko so bili avtomobili na cestah redkost in ko so otroci večji del svojega prostočasnega življenja prebili zunaj, v učnem načrtu opredelila ne eno, ampak kar dve uri gibanja na dan! Ta ženska je očitno že takrat vedela, česar sodobni ustvarjalci šolskih kurikulov ne vedo ali pa nočejo vedeti: da je telesna dejavnost nujni pogoj za otrokov normalni kognitivni razvoj. Verjetno sem takrat začel razmišljati o povezanosti med gibanjem in učenjem, vsekakor pa sem od tistega trenutka postal pozoren na izsledke nevroznanosti, ki so dajali tudi odgovore na vprašanje, zakaj je gibanje nujno za ustrezen razvoj in delovanje možganov ter posledično za učno uspešnost otrok.

### Iskanje povezav med mišicami in možgani

Še preden sem se lotil zbiranja nevrofizioloških dokazov o povezanosti med telesno dejavnostjo in razvojem možganov, sta se zgodili dve stvari. Najprej je moja radovednost spodbudila epizoda oddaje *Superhumans* programa Discovery Channel, ki je prikazovala možakarja Scotta Flansburga z neverjetnimi sposobnostmi hitrega in natančnega računanja velike količine števil. Ko so ga poslali v trgovino z vozičkom, v katerega je nametal na stotine drobnih predmetov, pri čemer si je zapomnil ceno vsakega od njih, je pri blagajni izstrelil znesek, ki ga je izračunal, vendar se ni ujemal z zneskom blagajničarke. Gospa je namreč pozabila obračunati en popust. Nato so Scotta poslali na dvoboj z vrhunskim matematikom, pri čemer sta oba dobila enako matematično nalogo, med reševanjem katere so senzorji na njihovih glavah beležili elektromagnetno dejavnost njihovih možganov. Scott je nalogo sicer izračunal hitreje kot njegov sotekmovalec, vendar so, kljub temu da je bila rešitev enaka, opazili veliko razliko v delovanju njihovih možganov. Pri matematiku so bili med računanjem dejavni možganski centri v čelnem režnju, s katerimi so nas naučili računati v šoli, Scott pa

je nalogo rešil s pomočjo gibalnih centrov. Ob tem, da so ti centri v naših možganih najhitrejši, saj skrbijo za koordinirano gibanje, imajo še eno vrlino: gibalni spomin je praktično neuničljiv. Ko se naučimo hoditi, plavati ali voziti se s kolesom, tega ne bomo nikoli več pozabili. Pa razmislimo, kaj bi za poučevanje v šoli pomenilo, če bi znali pri otrocih spodbujati razvoj takšnih možganskih povezav, kot jih ima Scott Flansburg. Otroci bi vse, česar bi se naučili, znali hitro uporabljati v vsakdanjem življenju in ne bi ničesar pozabili, učenje pa bi bilo bistveno hitrejše in učinkovitejše. Ali ni to osnovni cilj vseh izobraževalnih sistemov in skrita želja vseh pedagogov? Seveda se mi je začelo postavljati vprašanje, kako to praktično doseči.

Zanimanje za alternativne pedagoške pristope me je pripeljalo do druge stvari, ki mi je nakazala, kakšne so mogoče praktične rešitve, da med procesom učenja spodbujamo gibalne centre in možgane urimo, da oblikujejo povezave, ki jih med mirnim sedenjem ne morejo. Osnovno šolo, ki poučuje po načelih pedagogike Montessori, sem namreč zaprosil, ali lahko en dan preživim tam in opazujem, kako poteka pouk. Prijazno so ugodili moji prošnji pod pogojem, da ne bom motil pouka. Dobil sem svoj stol v kotu učilnice in se delal nevidnega, hkrati pa sem natančno opazoval, kako se otroci dejansko učijo. Ne bom vas dolgočasil z vsemi podrobnostmi, ki so me med opazovanjem fascinirale, navdušilo me je temeljno načelo oziroma enostavno pravilo, s katerim so učitelji dosegli, da so se otroci med učenjem gibali. Vsak otrok si je namreč izbral mizo, ob kateri se je učil, in svoje učno gradivo je moral ves čas imeti na njej. Seveda pa je za rešitev nalog potreboval tudi informacije – učbenike in knjige z različnih področij, ki so bili v obliki kotičkov razporejeni po celotni šoli. V enem nadstropju je bil kotiček za astronomijo, v drugem tisti za jezike, družbo mu je delal kotiček za zgodovino in tako naprej. Pravilo v teh kotičkih je bilo enako pravilu glede učnega gradiva – knjig iz kotičkov ni bilo dovoljeno prenašati na mizo, ampak je moral otrok najprej vstati od nje, se sprehoditi do ustreznega kotička, poiskati knjigo, jo odpreti, najti informacijo, ki si jo je moral zapomniti, se sprehoditi ali steči nazaj do mize ter jo zapisati. Če si informacije ni zapomnil, ga je še enkrat čakala ista pot. Šlo je torej za nenehen proces gibanja, pomnjenja in osredotočenosti na vsebino. V hipu mi je postalo jasno, zakaj so v zgodovini vse stare univerze obkrožali urejeni parki, polni sprehajalnih poti – zaradi tega, ker so véliki umi do svojih odkritij nekdanj prihajali med sprehodi, ne pa za mizami v kabinetih. Če je Newton resnično dojel zakon o gra-

vitaciji po tem, ko mu je na glavo padlo jabolko, se je to gotovo zgodilo na prostem.

Maria Montessori je torej vedela, da je gibanje pomembno, čeprav nevrofizioloških procesov, ki se odvijajo, medtem ko se gibljemo, še ni poznala tako dobro, kot jih poznamo danes. Očitno je zaradi svojih bogatih izkušenj pri poučevanju otrok s posebnimi potrebami, s katerimi je prvotno delala, opazila, da se tudi otroci, ki se težko učijo, stvari lažje naučijo, če so pri učenju telesno dejavni.

### **Prekletstvo sedenja in domačih na(d)log**

Žal pa industrijski način poučevanja, ki je prevladujoča oblika vseh izobraževalnih sistemov po svetu, vključno z našim, privilegira sedenje. Veliko sedenja. Več ur sedenja, med katerim naj bi otroci mirno in pozorno spremljali pouk ter si pri tem celo kaj zapomnili. Med ljudmi nekako še vedno prevladuje prepričanje, da se otrok, ki pridno in mirno sedi, snovi bolje nauči. Figo. Otroci iz leta v leto več sedijo, učitelji pa tarnajo, da iz leta v leto manj znajo. Nekaj torej ni v redu, in odgovor se skriva v največjemu zaviralcu otrokovega učenja v šoli – stolu. Ta kos pohištva je seveda nujno zlo, saj je treba v šoli tudi pisati, kar je v gibanju težko, pa vendarle bi vsi učitelji morali začeti razmišljati o tem, ali je pri vseh urah celotnih 45 minut res nujno sedeti. Nekateri učitelji v Sloveniji so o tem že razmislili, in sam sem imel priložnost opazovati eno od izjemnih učiteljic naravoslovja, pri kateri je večina ur kemije videti kot mravljišče. Učenci so ves čas na nogah, med poskusi se premikajo od svoje mize, kjer imajo delovni zvezek ali učne liste, do mest, kjer izvajajo poskuse, navkljub gibanju pa je komunikacija med učiteljico in otroki učinkovita in prijetna. Ko so se učili o destilaciji, so to na primer naredili tako, da so na šolskem dvorišču izdelali destilator in izpeljali celoten postopek destilacije alkohola. Nikomur se ni bilo treba iz učbenika napiflati definicije destilacije, ker jim je jasna in povsem razumejo, kako pridobivamo alkohol, parfume in naftne derivate. Verjetno ni treba razlagati, da so ti otroci pri učenju zelo uspešni in razumejo snov, radi hodijo k uram in uživajo med učenjem, disciplinskih težav pa učiteljica nima. Ima le več dela s pripravo takšnih ur. Nič nenavadnega torej ni, da je kemija na tej šoli najbolj priljubljen predmet.

Ko je sedenja v šoli konec, se otroci odpravijo domov, doma pa ... še več sedenja. Najprej jih na stole prikuje stvar, za katero

menim, da bi jo bilo treba z zakonom prepovedati, imenuje pa se domača naloga. Ta prisilna dejavnost, ki se zajeda v otrokov prosti čas, je postala tako samoumevna, da se večina ljudi sploh ne sprašuje o njeni smiselnosti, koristnosti ali upravičenosti, dejansko pa ne gre za nič drugega kot za prenašanje šolskega dela na družino in otrokov prosti čas, kar je nedopustno.

Prvič je domača naloga nedopustna zaradi tega, ker je pouk v šoli namenjen podajanju nove snovi, utrjevanju in preverjanju. Dejansko pa pri veliki večini predmetov prihaja le do podajanja nove snovi in preverjanja, utrjevanje pa se v obliki domačih nalog in učenja za preverjanje znanja prenese na dom. Verjetno ne bom dosti zgrešil, če bom zapisal, da je eden redkih predmetov, pri katerem je utrjevanje še vedno sestavni del pouka v šoli, športna vzgoja. Prosim, ne vihajte nosu. Vem, da se predmet v osnovni šoli dejansko imenuje šport, ampak to ponesrečeno preimenovanje je ena večjih nerodnosti, ki jo je Zavodu za šolstvo uspelo izpeljati, zaradi česar bom še naprej uporabljal poimenovanje športna vzgoja. Torej, pri športni vzgoji otroci nenehno utrjujejo snov, ob tem pa jim učitelji sploh ne dajo domače naloge, ker ni potrebna. Zakaj? Zato, ker je slovenski učni načrt za športno vzgojo eden najboljših in najbolj realnih učnih načrtov na svetu, hkrati pa pri športni vzgoji ni učbenikov. Priznam, da učnih načrtov drugih predmetov ne poznam do podrobnosti, vendar se mi zdi, da ti niso vzrok pomanjkanja časa za utrjevanje. Vzrok so katastrofalni učbeniki, ki jih učitelji v slovenskih šolah danes uporabljajo in v katerih je nakopičena tolikšna količina snovi, ki bistveno presega učne načrte, učiteljem pa res zmanjka časa za utrjevanje, če učbeniku slepo sledijo. Rešitev, ki bi sprostil nekaj časa v šoli in zmanjšala pritisk snovi na učitelje in otroke, je torej enostavna: učitelji naj opustijo učbenike s pripadajočimi delovnimi zvezki in otrokom snov predstavijo na svoj način ali pa naj obdržijo učbenike, a naj dobro prefiltrirajo tisto, kar bodo otrokom povedali, in izpustijo nepotrebni balast, ki zgolj krade čas in otroke namesto k razumevanju, sili k piflanju in dodatnemu sedenju. Še en negativen stranski učinek uporabe učbenikov pa je, da tudi preverjanje znanja zahteva natančno reprodukcijo zapisov in klasifikacij iz učbenikov. To namreč ubija otrokovo kritičnost in razumevanje, saj od njega ne zahteva, da razume, temveč da s papagajsko natančnostjo navede vse potrebne alineje, po možnosti še v pravilnem vrstnem redu. Tako šola ne »proizvaja« samostojnih, kritičnih in ustvarjalnih posameznikov, temveč nekritične ovce, ki kot odrasli verjamejo vsaki laži, če je le dovoljkrat ponovljena, in ki svoje de-

lo opravijo le, če jim to kdo naroči in jim da natančna navodila. Kot drugič je domača naloga nedopustna zaradi tega, ker je ne-učinkovita. Po petih ali šestih urah sedenja v šoli namreč otroka pogosto pribije na stol še za dodatno uro ali dve, s čimer ga oropa časa za igro, pri kateri lahko spočije svoje možgane. In ta počitek je ključen. V športu je najpogostejša napaka trenerjev, da športnikom med treningi ne dajo dovolj časa za počitek in ti vsak dan trenirajo na polno, na tekmi pa potem pogorijo. Povsem enak mehanizem običajne ljudi pripelje do izgorelosti na delovnem mestu, kadar jim šefi naložijo preveč dela, zaposlenim pa ga ne uspe narediti v službi, temveč ga nosijo še domov ali pa se doma obremenjujejo s tem, ali jim bo naslednji dan v službi uspelo vse narediti do konca. Težko je razumeti, da nihče, niti starši niti učitelji, ne do- jame, da tudi otrok potrebuje počitek od šole in da sledenje pouku še zdaleč ni preprosto. To so dokazali učitelji na eni izmed sloven- skih osnovnih šol, so se dogovorili, da bodo izvedli dan učenca. Na dan, ko otrok ni bilo v šoli, so prevzeli njihove vloge. Izpelja- li so celoten šolski dan, pri čemer so predmetni učitelji poučevali predmete, ki so bili na urniku, drugi učitelji pa so sedeli v klopeh in se učili. Tako so se, tudi prek ure športne vzgoje, ki je za ne- katere pomenila hud izziv, prebili do zadnje ure, na koncu katere je učiteljica hotela kolegom dati še domačo nalogo, oni pa so ji dali jasno vedeti, da verjetno ni pri zdravi pameti, če misli, da so po šestih urah sedenja, sledenja razlagi in učenja sposobni nare- diti še domačo nalogo. Potem ko so pouk izkusili na lastni koži, so se učitelji strinjali, da otrokom ne bodo več dajali domačih na- log, posledica te odločitve pa je bila, da so se odnosi med njimi in otroki zelo izboljšali, da otroci radi hodijo v šolo, zelo pa se je, na presenečenje učiteljev, izboljšala tudi učna uspešnost otrok. A to ni nepričakovan pojav. Pred leti so finski otroci na mednarodnih primerjavah dosegali zelo slabe učne rezultate, ki so bili posledica njihove preobremenjenosti s šolo. Finska je zaradi tega ukinila do- mače naloge, finski otroci pa so postali eni izmed učno najuspeš- nejših na svetu – otroci, ki imajo največ prostega časa. Še posebej trden dokaz so v zvezi s tem priskrbeli raziskovalci, ki so na iz- jemno velikem vzorcu otrok iz treh držav in v odlično zastavljeni raziskavi preverili, kateri izmed treh dejavnikov (delanje doma- čih nalog, učenje doma za test in samoučinkovitost, ki jo razvije učitelj pri pouku) je najbolj prispeval k uspešnosti pri preverjanju matematične pismenosti v mednarodni raziskavi PISA (Xin 2010). Rezultati raziskave so pokazali, da je bila uspešnost otrok na te- stu močno pozitivno povezana s kakovostnim delom učitelja v šoli,

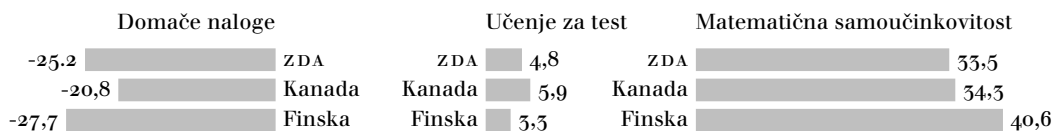


zaradi česar so otroci snov dobro razumeli, neznatno je k uspehu prispevalo domače učenje za test, domače naloge pri matematiki pa so bile celo negativno povezane z uspešnostjo na testu, kar je pomenilo, da so bili tisti otroci, ki so imeli več domačih nalog in so zanje porabili več časa, dejansko manj uspešni (slika 1). Več naloge torej ne pomeni boljšega uspeha, temveč ravno nasprotno.

Kot tretjič je domača naloga nedopustna zaradi tega, ker učitelji v resnici sploh ne obvladajo dajanja domačih nalog. Kadar si lahko privoščim in na kateri izmed šol izvedem predavanje za starše in učitelje, jih skoraj vedno vprašam, pri katerem predmetu med študijem so se naučili dajati domače naloge. Običajen odziv je, da se učitelji začudeno spogledajo, skomignejo z rameni in dojamejo, da jih tega ni nikoli nihče naučil in da zgolj ohranjajo prakso, ki so je bili kot otroci deležni pri svojih učiteljih. Nekateri celo mislijo, da domačo nalogo morajo dati, ker se to za dobrega učitelja spodobi, saj starši le tako vidijo, da v šoli dejansko delajo. Stvar pa dokazuje ravno nasprotno – kaže, da tisto, česar ti ne uspe narediti v šoli, potem narediš doma ob pomoči staršev. In v tem je še dodatna težava. Zelo pogosto, še posebej v prvem in drugem triletju, je domača naloga takšna, da je otroci samostojno sploh ne zmorejo narediti, zaradi česar so starši prisiljeni sedeti z otroki in skupaj z njimi ali celo namesto njih delati domačo nalogo. Res odličen način za spodbujanje samostojnega dela otrok. Ta praksa pa otroke na zelo subtilen način uči še nečesa, kar ima strahotno negativne posledice za kakovost njihovega življenja v odrasli dobi, namreč, da delavnik ni dolg samo osem ur, da je povsem normalno delo iz službe nositi domov in da prosti čas ni namenjen počitku in počenjanju stvari, ki jih radi počnemo, kadar ne delamo. Tako že v šoli začnemo teptati osnovno delavsko pravico, za katero so se od 1. maja 1886, ko je ameriško Združenje obrtniških in delavskih sindikatov razglasilo, da je zakoniti delavnik dolg samo osem ur, s krvjo in modricami borili pradedki in prababice današnjih otrok sveta. Tudi šola tako sodeluje v procesu devolucije, v katerem *Homo sapiens* iz pokončnega in hodečega bitja nazaduje v sedečo zloženko.

### **Kraja otroškega okolja**

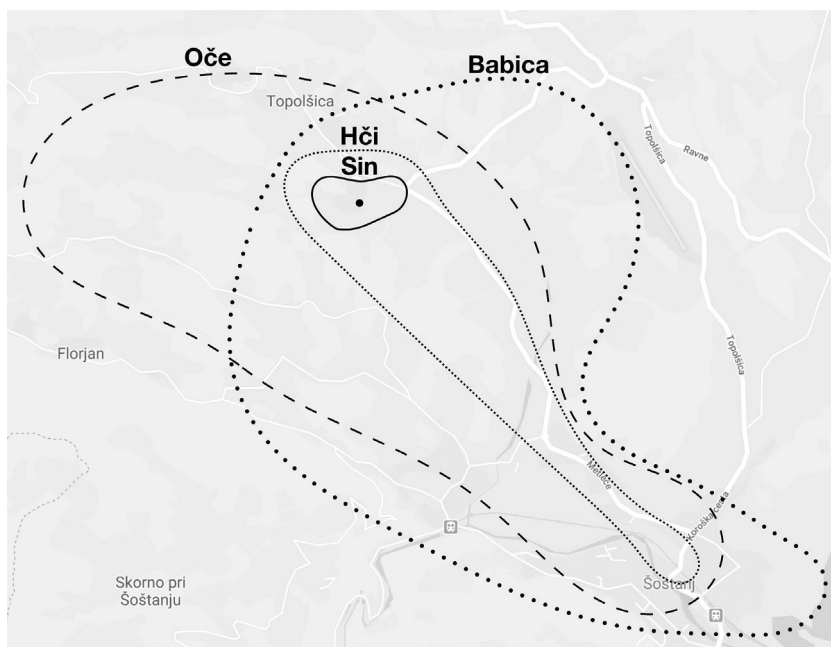
Za to devolucijo pa seveda ni odgovorna le šola, ampak tudi starši, saj smo mi tisti, ki lahko dodatno sedenje otrok doma omejimo in jih, če je treba, naženemo igrati se na prosto. Tu pa seveda naletimo na težave, ki smo jih spet zakuhali odrasli, ne otroci. Prva težava



SLIKA 1 Povezanost med uspehom na mednarodnem testu matematične pismenosti in domačo nalogo, učenjem za test in matematično samoučinkovitostjo (prirejeno po Xin 2010)

je, da smo ulice otrokom ukradli in jih dali avtomobilom. Dvorišča smo spremenili v parkirišča, in zdaj se otroke pravzaprav bojimo pustiti ven, da jih ne bi zbil avto ali da ne bi sosedov avto zaradi žoge našega mulca dobil buške. Pri svojem predmetu *antropološki vidiki športa in športne vzgoje* bi rad bodoče učitelje športne vzgoje opozoril na to, kako se je otrokovo okolje danes spremenilo, zato je njihova izpitna naloga namenjena temu, da preučijo eno družino in preživljanje prostega časa njenih različnih generacij. Vsak študent mora poiskati družino, ki ima vsaj tri, po možnosti pa štiri generacije, in se z njimi pogovoriti o tem, kakšen je bil radius samostojnega gibanja vsakega izmed njih do starosti enajst let. Samostojno gibanje opisuje, kako daleč od doma so šli sami ali s prijatelji brez nadzora staršev. Tako smo zbrali podatke že o nekaj sto družinah, vsi primeri pa pripovedujejo enako zgodbo: življenjski prostor otrok se je danes skrčil na absurdno majhno površino. Na sliki 2 lahko tako opazimo različno velika območja samostojnega gibanja babice, očeta, hčerke in sina. Vidimo lahko še, da sta babica in oče samostojno obvladovala precej podoben prostor, hčerin je še obsegal vsaj pot v šolo, njen deset let mlajši bratec pa danes niti v šolo ne sme več sam in je radius njegovega gibanja omejen na nekaj sto metrov okoli hiše. Starši imamo, zaradi pogosto neutemeljenih strahov, otroke raje na varnem doma, da pa iz dolgočasja v hiši ne počenjajo neumnosti, jim omogočimo nepremično večurno buljenje v zaslone.

Njihove mišice tako mirujejo in vrsta fizioloških procesov, ki bi se morali odvijati v telesu otrok, miruje. Mišice namreč niso zgolj masa mesa, ki omogoča premikanje naših sklepov, ampak pri svojem delu porabljajo energijo. Gorivo mišic se imenuje adenozin trifosfat, in ko ga mišica pri svojem delu porablja, ta snov razpade na tri fosfate in adenozin, ta pa je odgovoren za to, da zvečer postanemo prijetno zaspani, hitro zaspimo, trdno spimo in se zjutraj zbudimo spočiti, saj so se med spanjem iz možganov izločile vse strupene snovi, ki nam jih je čez dan uspelo nakopičiti v njih. Težava seveda nastane, ko adenzina ni dovolj (Porkka-Heiskanen



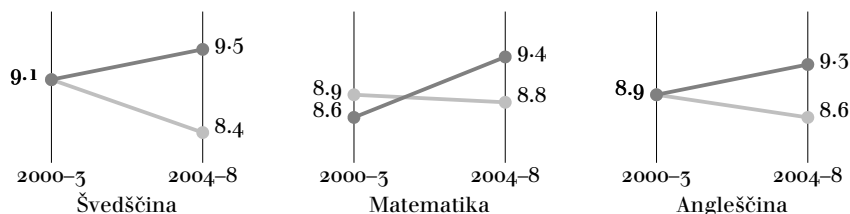
SLIKA 2 Prostor samostojnega gibanja članov družine (iz okolice Šoštanja) v starosti do enajst let (uporabljen je Google zemljevid, <https://www.google.com/maps>)

idr. 2002; Liu in Gao 2007; Dworak idr. 2008). Otroci so lahko namreč zvečer utrujeni mišično zaradi tega, ker so bile njihove mišice ves dan v pogonu, ali pa so utrujeni živčno, ker so njihov centralni živčni sistem med sedenjem ves dan bombardirale informacije z zaslonov. V drugem primeru se počutijo utrujene, a ker zaradi mirovanja mišic adenoizina ni dovolj, ne morejo zaspiti, ko pa že zaspijo, spijo nemirno, se zbudijo, se zjutraj zbudijo utrujeni in tudi v šoli ne morejo slediti pouku. Da je stvar še hujša, so starši v marsikatero otroško sobo namestili televizijski zaslon in računalnik, ki pogosto na skrivaj brlita še pozno v noč, ko starši že sladko spijo. Tako nam je ob uničenem ciklu regeneracije možganov uspelo uničiti tudi zanimanje otrok za kar koli. Dosedanje raziskave o vplivu rabe računalnika na otroke so namreč pokazale na vrsto negativnih učinkov, ki so verjetni, in enega, ki je neizpodbitno dokazan. Verjetni negativni učinki so asocializacija, ker otroci zaradi sedenja ob zaslonih izgubljajo osebni stik z vrstniki, krajanje in motnje spanja zaradi nočnega bedenja in živčne utrujenosti, kažejo se prvi dokazi o povišanem tveganju za Alzheimer-

jevo bolezen, ob tem pa še o povišanem tveganju za motnjo v razvoju možganov (Lieury, Lorant, Trosseille, Champault in Vourc'h 2014; LeBourgeois, Hale, Chang, Akacem, Montgomery-Downs in Buxton 2017). Zanesljivo dokazan negativni učinek pa se imenuje anhedonija (Lau idr. 2018), ki pomeni psihološko stanje okrnjene hedonistične funkcije. Otroci dobesedno izgubijo sposobnost uživanja v čemer koli, kar ni povezano z zaslonom, to pa se kaže v popolnem nezanimanju in nemotiviranosti za kar koli. Zveni znano? Ko starši od otroka slišijo, da mu je dolgčas, je to pravzaprav prvi znak anhedonije in njegov poskus, da bi se dokopal vsaj do njihovega pametnega telefona, ob katerem bi ta dolgčas izginil.

### **Telesno dejavna šola, na pomoč!**

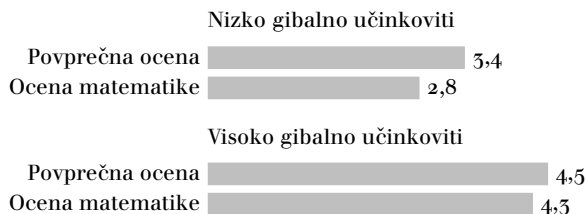
Tako smo prispeli do bistvene ugotovitve, da starši otrokom niso več sposobni sami zagotoviti dovolj telesne dejavnosti, s pomočjo katere bi se njihovi možgani in vse z njimi povezane funkcije ustrezno razvili. To pa seveda lahko doseže zgolj ena institucija, ki se imenuje slovenska šola, a pod pogojem, da se izboljša. V šolo namreč hodijo vsi otroci in tam lahko za vse enakovredno poskrbimo. Celó za njihovo telesno dejavnost. In tega za vse države ne moremo trditi. Le v Sloveniji imamo namreč tako dobro izobražene učitelje športne vzgoje, tako dobro razvito šolsko športno infrastrukturo, tako razvejan program občolskih športnih dejavnosti in tako dobre sisteme za spremljanje telesnega in gibalnega razvoja, kot je SLOfit – Športnovzgojni karton, ki omogoča, da svoje delo najprej dobro načrtujemo, potem pa spremljamo njegove učinke in ga ustrezno prilagajamo. Kakovost torej nesporno imamo, zmanjka pa nam nekaj količine. Otroci imajo namreč v prvem in drugem triletju tri ure obvezne športne vzgoje, v zadnjem le še dve, do dokazljivo pozitivnih učinkov športne vzgoje na otrokov kognitivni razvoj pa pride šele, če ima otrok vsak šolski dan eno uro športne vzgoje. Švedski raziskovalci (Käll, Nilsson in Lindén 2014) so s pomočjo izjemno dobro zastavljene raziskave namreč dokazali, da je mogoče z dvema dodatnima urama športne vzgoje, ki sta vodeni na strokovno visoki ravni, bistveno izboljšati učni uspeh otrok. Ena skupina otrok je delala po običajnem kurikulumu s tremi urami športne vzgoje na teden, druga pa je v naslednjih štirih letih imela dve dodatni uri športne vzgoje tudi na račun zmanjšanja obsega drugih predmetov. Učinek so dokazovali s pomočjo testov nacionalnega preverjanja znanja, ki so pokazali, da so otroci z dodatnima dvema urama športne vzgoje in skrajšanim časom za



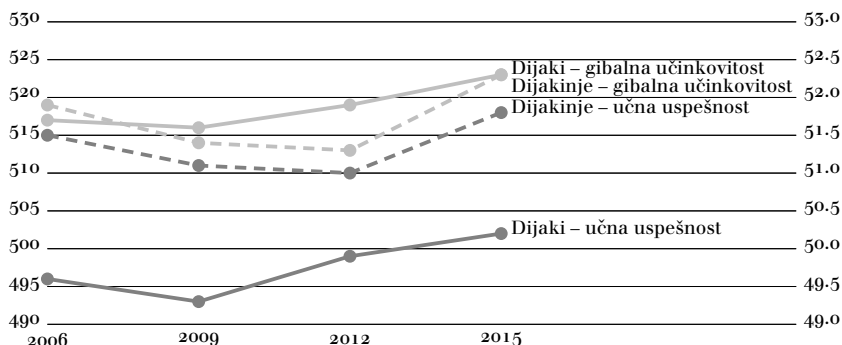
SLIKA 3 Primerjava uspešnosti nacionalnega preverjanja znanja švedskih otrok z dvema dodatnima urama športne vzgoje (temno) in tistih brez njiju (svetlo; v odstotkih; prirjeno po Käll, Nilsson in Lindén 2014)

druge predmete dejansko dosegli bistveno boljše rezultate kakor njihovi vrstniki, in to tako pri maternem jeziku in matematiki kot pri angleščini (slika 3). Trendi učne uspešnosti otrok, ki so imeli več ur sedečih predmetov, so bili celo negativni.

Za dokazovanje povezanosti med gibalno učinkovitostjo in učno uspešnostjo pa nam ni treba na hladni sever, saj lahko to stvar na svoji šoli preveri vsak slovenski ravnatelj ali ravnateljica. Zaradi zanimanja učiteljev smo na primer na eni izmed šol izvedli analizo podatkov meritev za SLOfit – Športnovzgojni karton in prepoznali 50 gibalno najmanj in 50 gibalno najbolj učinkovitih učencev in učenk, potem pa preverili, kakšna je bila njihova povprečna ocena in ocena pri matematiki (Starc, Gril in Černilec 2017). Zelo jasno se je pokazalo, da so se tudi po učni uspešnosti otroci razvrstili v dve skupini (slika 4) in da so imeli tisti, ki so bili manj gibalno učinkoviti, celo za oceno nižjo povprečno oceno, njihova ocena pri matematiki pa je bila nižja za oceno in pol. Gibalna učinkovitost je seveda posledica telesne dejavnosti, in povsem jasno je, da so gibalno učinkoviti otroci tisti, ki se več ukvarjajo s športom, se več igrajo na prostem in manj sedijo ob zaslonih. Ker sem hotel tovrstno povezanost preveriti še na bolj obsežni ravni, sem se spomnil, da slovenski dijaki sodelujejo v mednarodni raziskavi PISA in da so na spletnih straneh Pedagoškega inštituta na voljo vsi rezultati (Štraus, Repež in Štigl 2007; Štraus 2009; Štraus, Šterman Ivančič in Štigl 2013; Štraus, Šterman Ivančič in Štigl 2015). Tako sem poiskal ocene slovenskih dijakov in dijakinj v bralni, naravoslovni in matematični pismenosti v vseh izvedenih krogih raziskave ter izračunal povprečno oceno, ki jo je posamezna generacija dosegla, potem pa sem na podlagi podatkov SLOfit – Športnovzgojni karton, analiziral gibalno učinkovitost istih generacij. Zanimalo me je namreč, ali bi lahko izjemno veliko uspešnost slovenskih dijakov v raziskavi PISA povezal z njihovo gibalno učinkovitostjo, kar se je



SLIKA 4 Učna uspešnost gibalno učinkovitih in gibalno neučinkovitih otrok (Povzeto po Starc, Gril in Černilec 2017)



SLIKA 5 Trendi uspešnosti slovenskih dijakov (polna črta) in dijakinj (črtkano) v mednarodni primerjalni raziskavi PISA (temno, lestvica na levi) in trendi sprememb pri njihovi gibalni učinkovitosti (svetlo, lestvica na desni)

dejansko pokazalo. Iz slike 4 je namreč razvidno, da so trendi učne uspešnosti dijakov, še posebej pa dijakinj, povsem sledili trendom njihove gibalne učinkovitosti in da so tiste generacije slovenskih dijakov in dijakinj, ki so bile gibalno najbolj učinkovite, dosegale tudi najboljše rezultate v raziskavi PISA. Opazovalni dokazi o pozitivni povezanosti med telesno dejavnostjo in posledično telesno sposobnostjo in učno uspešnostjo so torej nedvoumni, vseeno pa je za morebitne skeptike treba povedati še, kaj o učinkih telesne dejavnosti na nevrološki razvoj pravijo eksperimentalni dokazi.

### Moč možganov in pamet mišic

Ob telesni dejavnosti se v telesih otrok odvijajo intenzivni fiziološki procesi, katerih končni učinek sta tako nevrogeneza kot amniogeneza, se pravi tako rast in regeneracija živčnih povezav v možganih kot ožiljenja možganov in posledično boljša oskrba s kisikom in hranilnimi snovmi. V človeškem telesu vse stvari delujejo po načelu »uporabi ali izgubi«, kar pomeni, da stvari, ki jih ne upo-

rabljamo, izgubimo. Najlažje tak proces opazimo takrat, ko nam dajo roko v mavec, po nekaj tednih, ko ga snamemo, pa mišice na roki, ki je mirovala, izgubijo velik del svoje mase in moči. Podobno je z možgani, ki začenjajo, če jih ne uporabljamo, izgublja-ti tako svojo funkcijo kot maso. Pri otrocih živčni dražljaji, ki jih sprožamo z gibanjem, močno zaposlijo možgane, v katerih začne zaradi tega prihajati do povečanih zahtev po analitični moči, energiji in tudi po kisiku. Možgani na ta izziv odgovorijo s pospešenim razvojem živčnih povezav in s pospešenim razvojem svojega kapilarnega sistema. Ključna snov, ki uravnava proces nevrogeneze, je beljakovina, imenovana možganski nevrotopski dejavnik. Ta snov na eni strani zagotavlja preživetje obstoječim nevronom, na drugi spodbuja rast novih nevronov in živčnih sinaps, bistveno pa je, da se koncentracija te snovi v možganih zelo močno poveča ob telesni dejavnosti (Delezie in Handschin 2018; Szuhany, Bugatti in Otto 2015). Telesna dejavnost prek možganskega nevrotopskega dejavnika tako neposredno spodbuja rast nevronov, sinaps in spomina, pomembno pa je, da so njegovi učinki vidni tudi pri akutni in ne le kronični vadbi, torej se že takoj po telesni dejavnosti to pokaže na možganski funkciji. Če si otrokov spomin predstavljamo kot skodelico, lahko med poukom vanjo vlijemo le toliko informacij, kolikor jih lahko sprejme. Ko zmogljivost zapolnimo, začnejo informacije teči čez rob, če pa ta proces prekinemo s telesno dejavnostjo, se skodelica poveča in vanjo spet lahko vlivamo nove informacije.

Ob telesni dejavnosti se izločajo tudi endorfini, ki izboljšajo človekovo počutje in sprožajo občutke euforije, še posebej pa se njihovo izločanje poveča pri zelo intenzivni telesni dejavnosti, kakršno lahko dosežemo pri urah športne vzgoje (Harber in Sutton 1984). Zaradi tega ni nenavadno, da je poučevanje otrok po uri športne vzgoje bistveno učinkovitejše, ker so ti dobro razpoloženi in veseli, zlasti zaradi tega, ker se ob endorfinih med telesno dejavnostjo poveča koncentracija anandamida, ki je endokanabinoid, torej različica THC, ki ga proizvaja telo samo (Tantimonaco idr. 2014). Učna učinkovitost pa se poveča tudi zaradi ketonov, ki jih jetra izločajo med intenzivno telesno dejavnostjo in še po tem, ko je je konec (Koeslag, Noakes in Sloan 1980). Ketoni so namreč najučinkovitejše gorivo za možgane, saj izgorevajo neposredno in zaradi tega hitreje kot glukoza, ki se mora najprej prek glikolize sploh pretvoriti v gorivo (Bak, Schousboe in Waagepetersen 2006), ob tem pa sproščajo tudi več energije na enoto kisika kot glukoza (LaManna idr. 2009). Po intenzivni uri špor-

tne vzgoje torej otroške možgane namesto 90- poganja 100-oktansko gorivo.

Seznama pa še ni konec. Mišice med telesno dejavnostjo izločajo irisin, ki ščiti nevrone in dolgoročni spomin, zmanjšuje tveganje za Alzheimerjevo bolezen, zapovrh pa belo maščobo spreminja v zaščitno rjavo maščobo in znižuje krvni tlak (Wrann 2015). Redna vsakodnevna telesna dejavnost v šoli je hkrati zagotovilo, da bodo otroci tudi zunaj nje bolj telesno dejavni. Med telesno dejavnostjo se v telesu namreč poveča koncentracija dopamina, hormona, ki povzroča odvisnost od gibanja (Bauman idr. 2012), zmanjševanje telesne dejavnosti s staranjem pa vse bolj pripisujejo prav zmanjševanju števila receptorjev za dopamin in dejansko »popušcanje« te družbeno koristne odvisnosti. Pomanjkanje receptorjev za dopamin hkrati postaja vse bolj dokazljiv vzrok za nastanek otroške debelosti in tako nakazuje, da je zanjo krivo pomanjkanje telesne dejavnosti, ne pa preobilica hrane (Beeler idr. 2015).

Ob dopaminu se pospešeno izloča tudi epinefrin, ki sodeluje pri priklicu spomina in ima še eno posebnost, in sicer da spomin povezuje s čustvi (Tully in Bolshakov 2010). Če nam torej med športno vzgojo v šoli uspe povečati ravni endorfinov, anandamida in dopamina, zaradi česar se otroci potem počutijo vesele in potešene, lahko to v kombinaciji z epinefrinom privede do učinkovitejšega pomnjenja, povezanega z ugodnim čustvenim stanjem otrok. Če se v šoli srečujemo z naraščajočim številom anksioznih in depresivnih otrok, je tudi v tem primeru najcenejše in najboljše zdravilo telesna dejavnost, od katere je odvisna raven serotonina v krvi (Alghadir, Gabr in Al-Eisa 2016), saj ta hormon preprečuje depresijo in anksioznost, ob tem pa izboljšuje tudi kognitivne funkcije.

### **Kako naprej?**

Lahko bi rekli, da je presenetljivo, neverjetno, žalostno, tragično – in še kak drug izraz bi lahko uporabili – dejstvo, da strokovnjaki in politiki na področju šolstva kljub vsem dokazom o povezanosti med telesno dejavnostjo in delovanjem ter razvojem možganov, ki jih je znanost nakopičila v preteklih desetletjih, tega niso znali uspešno pretopiti v prakso. Dejansko doslej niso niti poskusili resno sistemsko urediti stvari. Lahko bi celo rekli, da je pravzaprav navdušujoče opaziti šole, ki so vzele stvari v svoje roke in so uvedle nadstandardno športno vzgojo, tako da so povečale število ur športne vzgoje ali uvedle skupno poučevanje učiteljev športne vzgoje in razrednih učiteljev ter otrokom dale priložnost, da so bolj



telesno dejavni in tudi učno uspešnejši. Ko sem učitelja športne vzgoje pred kratkim spraševal, kako mu že vrsto let uspeva starše vseh drugošolcev prepričati, da prispevajo sredstva, ki zagotavljajo, da športno vzgojo poučuje skupaj z razrednimi učiteljicami, mi je odgovoril: »Vprašal sem jih, ali so se pripravljene vsak mesec odreči eni škatlici cigaret.« Toliko namreč znaša strošek za njegovo delo pri enem otroku.

Največja ovira za povečan obseg telesne dejavnosti v šoli in izkoriščanje njenih potencialov pa niso starši, temveč sami učitelji. S težkim srcem opazujem tiste med njimi, ki v športni vzgoji vidijo drugorazredni predmet, saj s tem dokazujejo, da o razvoju otrok resnično nimajo nobenega pojma, pa vseeno poučujejo. Še hujši so tisti, ki nikakor ne bi pristali na to, da bi otroci dobili še kakšno dodatno uro športne vzgoje, najhujši pa so tisti, ki otroke v prvi in drugi triadi še vedno kaznujejo s tem, da jim odpade športna vzgoja. Na ta način jim namreč sporočajo, da je pouk športne vzgoje tako nepomemben, da se mu z lahkoto odrečemo.

Če si našo šolo resnično želimo narediti boljše, potem je egoizme in občutke večvrednosti, zbornično hierarhijo in podcenjevanje predmetov, ki koristim otroka odrekajo prvo mesto, treba dati na stran in dojeti, da je zagotavljanje telesne dejavnosti predpogoj za učno uspešnost in da športna vzgoja ni niti najpomembnejši niti najmanj pomemben predmet, temveč poseben predmet, ki edini skrbi za razvoj otrokove učne infrastrukture, torej za njegovo telo. Odreči se je namreč treba Descartesovi zablodi o dvojnosti duha in telesa in o otroku začeti razmišljati kot o telesu, ki ima ob vrsti drugih sposobnosti tudi sposobnost mišljenja, učenja, verovanja, čustvovanja, in ne o telesu, ki je zgolj posoda duha.

Če bi torej hotel zapisati manifest, ki bi v nekaj točkah povzel »rešitev« telesne dejavnosti v šoli in zagotavljal uspešno delo učiteljev vseh predmetov, bi se ta glasil:

Zagotoviti moramo, da bodo otroci v šoli lahko v polnosti izkoristili svoje učne zmožnosti, zato mora šola poskrbeti za (še) bolj kakovostno športno vzgojo, povečati obseg telesne dejavnosti in kakovost poučevanja drugih predmetov. Kakovost športne vzgoje mora povečati tako, da bodo športni pedagogi poučevali učence od 1. razreda osnovne šole dalje, z rednim zagotavljanjem možnosti za njihovo strokovno izpopolnjevanje in z večjo izrabo naravnega okolja. Količino telesne dejavnosti morajo šole povečati z uvedbo ene ure športne vzgoje vsak dan med celotnim šolanjem, z vsakodnevnim dejavnim odmorom in gibalnimi premori pri vseh predmetih, ko se za to pokaže potreba, kakovost poučevanja dru-

gih predmetov pa morajo zagotoviti z uvedbo telesno dejavnega poučevanja, medpredmetnim povezovanjem in strokovnim izpopolnjevanjem razrednih in predmetnih učiteljev v te namene.

## Literatura

- Alghadir, A. H., S. A. Gabr in E. Al-Eisa. 2016. »Effects of Physical Activity on Trace Elements and Depression Related Biomarkers in Children and Adolescents.« *Biological Trace Element Research* 172 (2): 299–306.
- Bak, L. K., A. Schousboe in H. S. Waagepetersen. 2006. »The Glutamate/GABA-Glutamine Cycle: Aspects of Transport, Neurotransmitter Homeostasis and Ammonia Transfer.« *Journal of Neurochemistry* 98 (3): 641–653.
- Bauman, A. E., R. S. Reis, J. F. Sallis, J. C. Wells, R. J. Loos, B. W. Martin in Lancet Physical Activity Series Working Group. 2012. »Correlates of Physical Activity: Why Are Some People Physically Active and Others Not?« *The Lancet* 380 (9838): 258–271.
- Beeler, J. A., R. P. Faust, S. Turkson, H. Ye in X. Zhuang. 2016. »Low Dopamine D<sub>2</sub> Receptor Increases Vulnerability to Obesity via Reduced Physical Activity, Not Increased Appetitive Motivation.« *Biological Psychiatry* 79 (11), 887–897.
- Delezie, J., in C. Handschin. 2018. »Endocrine Crosstalk between Skeletal Muscle and the Brain.« *Frontiers in Neurology* 9: 698. <https://www.doi.org/10.3389/fneur.2018.00698>
- Dworak, M., A. Wiater, D. Alfer, E. Stephan, W. Hollmann in H. K. Strüder. 2008. »Increased Slow Wave Sleep and Reduced Stage 2 Sleep in Children Depending on Exercise Intensity.« *Sleep Medicine* 9 (3): 266–272.
- Harber, V. J., in J. R. Sutton. 1984. »Endorphins and Exercise.« *Sports Medicine* 1 (2): 154–171.
- Käll, L. B., M. Nilsson in T. Lindén. 2014. »The Impact of a Physical Activity Intervention Program on Academic Achievement in a Swedish Elementary School Setting.« *Journal of School Health* 84 (8): 473–480.
- Koeslag, J. H., T. D. Noakes in A. W. Sloan. 1980. »Post-Exercise Ketosis.« *The Journal of Physiology* 301 (1): 79–90.
- LaManna, J. C., N. Salem, M. Puchowicz, B. Erokwu, S. Koppaka, C. Flask in Z. Lee. 2009. »Ketones Suppress Brain Glucose Consumption.« *Advances in Experimental Medicine and Biology* 645: 301–306.
- Lau, C., S. Stewart, C. Sarmiento, D. Saklofske in P. Tremblay. 2018. »Who Is at Risk for Problematic Video Gaming? Risk Factors in Problematic Video Gaming in Clinically Referred Canadian Children and Adolescents.« *Multimodal Technologies and Interaction* 2 (2): 19. <https://www.doi.org/10.3390/mti2020019>
- LeBourgeois, M. K., L. Hale, A. M. Chang, L. D. Akacem, H. E. Montgomery-Downs in O. M. Buxton. 2017. »Digital Media and Sleep in Childhood and Adolescence.« *Pediatrics* 140 (S2): S92–S96.

- Lieury, A., S. Lorant, B. Trosseille, F. Champault in R. Vourc'h. 2016. »Video Games vs. Reading and School/Cognitive Performances: A Study on 27000 Middle School Teenagers.« *Educational Psychology* 36 (9): 1560–1595.
- Liu, Z. W., in X. B. Gao. 2007. »Adenosine Inhibits Activity of Hypocretin/Orexin Neurons by the A<sub>1</sub> Receptor in the Lateral Hypothalamus: A Possible Sleep-Promoting Effect.« *Journal of Neurophysiology* 97 (1): 837–848.
- Porkka-Heiskanen, T., L. Alanko, A. Kalinchuk in D. Stenberg. 2002. »Adenosine and Sleep.« *Sleep Medicine Reviews* 6 (4): 321–332.
- Štraus, M. 2009. »OECD PISA 2009: Prvi rezultati.« [https://www.pei.si/wp-content/uploads/2018/12/PISA\\_2009\\_TK\\_7\\_dec\\_-2010\\_1\\_del.pdf](https://www.pei.si/wp-content/uploads/2018/12/PISA_2009_TK_7_dec_-2010_1_del.pdf)
- Starc, G., M. Gril in P. Černilec. 2017. »Academic Performance of the Most and Least Physically Efficient Children.« *Sodobna pedagogika* 68 (2): 130–144.
- Štraus, M., M. Repež in S. Štigl. 2007. *Nacionalno poročilo PISA 2006: naravoslovni, bralni in matematični dosežki slovenskih učencev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Štraus, M., M. Šterman Ivančič in S. Štigl. 2013. *PISA 2012: Program mednarodne primerjave dosežkov učencev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Štraus, M., M. Šterman Ivančič in S. Štigl. 2015. *PISA 2015: Naravoslovni, matematični in bralni dosežki slovenskih učenk in učencev v mednarodni primerjavi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Szuhany K. L., M. Bugatti in M. W. Otto. 2015. »A Meta-Analytic Review of the Effects of Exercise on Brain-Derived Neurotrophic Factor.« *Journal of Psychiatric Research* 60: 56–64.
- Tantimonaco, M., R. Ceci, S. Sabatini, M. V. Catani, A. Rossi, V. Gasperi in M. Maccarrone. 2014. »Physical Activity and the Endocannabinoid System: An Overview.« *Cellular and Molecular Life Sciences* 71 (14): 2681–2698.
- Tully, K., in V. Y. Bolshakov. 2010. »Emotional Enhancement of Memory: How Norepinephrine Enables Synaptic Plasticity.« *Molecular Brain* 3 (1): 15. <https://www.doi.org/10.1186/1756-6606-3-15>
- Wrann, C. D. 2015. »FNDC5/Irisin: Their Role in the Nervous System and as a Mediator for Beneficial Effects of Exercise on the Brain.« *Brain Plasticity* 1 (1): 55–61.
- Xin, L. 2010. »Assessment Use, Self-Efficacy and Mathematics Achievement: Comparative Analysis of PISA 2003 Data of Finland, Canada and the USA.« *Evaluation & Research in Education* 23 (3): 215–229.

■ **Dr. Gregor Starc** je izredni profesor na Fakulteti za šport Univerze v Ljubljani.  
[gregor.starc@fsp.uni-lj.si](mailto:gregor.starc@fsp.uni-lj.si)



# Dejavniki, ki vplivajo na vsebinsko ustreznost računovodskih poročil slovenskih osnovnih šol

**Tatjana Horvat**  
*Šola za ravnatelje*

**Sonja Bračko**  
*Fakulteta za komercialne in poslovne vede*

Računovodsko poročilo osnovne šole kot javnega zavoda je del letnega poročila o poslovanju šole, ki ga morajo obvezno, po predpisih, pripraviti vse javne šole. V računovodskem poročilu so med drugim najpomembnejše vsebine računovodski izkazi, ki kažejo poslovni izid šole (presežek ali primanjkljaj) in njen finančni položaj, vse skupaj pa je pomembno za financiranje dejavnosti šole. Kljub predpisom, ki določajo vsebino računovodskih poročil, smo na podlagi teorije in prakse predpostavili, da obstajajo določeni dejavniki, ki vplivajo na ustreznost vsebine računovodskih poročil, kot jo določajo predpisi. Analiza dejavnikov, ki vplivajo na vsebinsko ustreznost računovodskih poročil, je pokazala, da večina tistih, ki smo jih preučevali, ne vpliva na vsebinsko ustreznost računovodskega poročila in da mednje sodijo: spol računovodij, starost računovodij, njihove delovne izkušnje na obstoječem ali podobnem delovnem mestu, stopnja izobrazbe, ki so jo računovodje dosegli, smer njihove izobrazbe, ravnateljev odnos do spoštovanja zakonov in drugih predpisov, njegov odnos do računovodstva, komunikacija med ravnateljem in računovodjem, razumljivost zakonov, pravilnikov, navodil in drugih predpisov, ki določajo vsebino letnih poročil, in čas, ki ga porabijo za pripravo letnega poročila. Edini dejavnik, ki vpliva na vsebinsko ustreznost računovodskih poročil, je izobraževanje računovodij, in sicer je pomembno, kako pogosto se ti izobražujejo.

*Ključne besede:* ravnatelj, računovodsko poročilo, računovodja, osnovna šola

## Uvod

V prispevku bi radi ugotovili, kako različni dejavniki vplivajo na vsebinsko ustreznost računovodskih poročil, ki so del letnih poročil osnovnih šol. Za to smo se odločili zaradi trenutnih gospodarskih izzivov, ki se kažejo v pomanjkanju proračunskih/občinskih sredstev (višje povprečnine, pa tudi višje plače in višji materialni

stroški) in v zmanjševanju obsega sredstev, ki jih občine namenajo financiranju dejavnosti javnih osnovnih šol. Vse to od ravnateljev javnih osnovnih šol in občin, ki so njihove ustanoviteljice ter financirajo njihovo dejavnost, zahteva, da sprejemajo poslovne odločitve, ki zagotavljajo racionalno in gospodarno porabo proračunskih sredstev. Da bi ravnatelji javnih osnovnih šol in občine zastavljeni cilj lahko dosegli, potrebujejo ustrezne računovodske informacije, ki jim pomagajo sprejemati poslovne odločitve ter vodijo k doseganju zastavljenih ciljev.

### **Teoretična izhodišča**

Evropska komisija je leta 2013 objavila tematsko študijo z naslovom *Funding of Education in Europe 2000–2012: The Impact of the Economic Crisis* (European Commission/EACEA/Eurydice 2013); v njej je analizirala razvojne smernice na področju izobraževanja, od predšolske do terciarne ravni, v enaintridesetih evropskih izobraževalnih sistemih med letoma 2000 in 2012 ter vpliv finančne in gospodarske krize na proračune za izobraževanje v Evropi. Navajamo nekaj pomembnih ugotovitev:

*Kako je kriza vplivala na proračune izobraževanja?* Finančna kriza je vplivala na proračune za izobraževanje v številnih državah (Irska, Grčija, Španija, Francija, Ciper, Litva, Poljska, Portugalska, Romunija, Slovenija, Slovaška, Združeno kraljestvo, Islandija in Slovenija), ki so v letih 2010 in 2011 izkazovale proračunski primanjkljaj. Izjema je bil Ciper, ki je leta 2011 proračun za izobraževanje povečal za 2 odstotka. Leta 2012 je bila izjema Romunija, ki je proračun za izobraževanje povečala za 3,5 odstotka, vendar pa ga je pred tem, leta 2011, znatno zmanjšala.

*Kakšen je bil vpliv krize na človeške vire v izobraževanju?* Po letu 2010 se je število učiteljev približno v tretjini držav zmanjšalo. Glavna vzroka za to sta bila zmanjšanje števila otrok/učencev/dijakov/študentov in zmanjšanje javnih sredstev za izobraževanje. V nekaterih državah ali regijah, tudi v Sloveniji, se je število učiteljev v zadnjih letih povečalo zaradi reform, ki vodijo k vključitvi učencev/dijakov/študentov s posebnimi potrebami v redno izobraževanje (Belgija, Grčija, Slovenija, Hrvaška), ali zaradi večjega števila podpornega osebja (Malta, Združeno kraljestvo (Anglija)). Plače, vključno z dodatki, so se zmanjšale ali so bile zamrznjene v približno polovici držav. Vpliv gospodarske krize je bil še posebej izrazit od sredine leta 2010, zaradi česar so številne države v javnem sektorju znižale plače (Irska, Španija in Romunija v šolskem

letu 2010/2011, Slovenija v šolskem letu 2011/2012, Grčija, Irska in Portugalska v obeh šolskih letih), v osmih državah (Estonija, Latvija, Litva, Bolgarija, Italija, Madžarska, Slovaška, Hrvaška) pa so bile v letih 2011 in 2012 zamrznjene.

*Ali je gospodarska kriza vplivala na sredstva za izobraževanje, infrastrukturo in financiranje posebnih izobraževalnih programov?* Zaradi finančne in gospodarske krize je med letoma 2010 in 2012 četrtnina držav, tudi Slovenija, morala zmanjšati ali odložiti prenovo ali vzdrževanje izobraževalnih objektov (Irska, Poljska, Romunija, Slovenija, Slovaška, Združeno kraljestvo (Anglija in Severna Irska) in Islandija). Čeprav ti izdatki predstavljajo majhen delež celotnega proračuna za izobraževanje, pa lahko vplivajo na slabšanje infrastrukture in s tem na kakovost izobraževanja. V preostalih državah so investicijski izdatki za predšolske ustanove in šole na splošno ostali stabilni. V dveh državah (Belgija in Švedska) so se izdatki povečali zaradi posodabljanja in prilagajanja šolskih stavb večjemu številu študentov. Sedem držav (Bolgarija, Češka, Irska, Ciper, Slovaška, Združeno kraljestvo (Anglija) in Islandija) je moralo znižati javna sredstva za gradnjo, vzdrževanje in prenovo visokošolskih zavodov. V nasprotju z njimi so tri države (Grčija, Poljska in Slovenija) v letih 2011 in 2012 povečale kapitalske izdatke za visoko šolstvo.

*Kakšne so bile proračunske prioritete za izobraževanje leta 2013?* Za leto 2013 so bili na področju izobraževanja postavljeni naslednji prednostni cilji, ki so vplivali na proračune za izobraževanje (European Commission/EACEA/Eurydice 2013):

- za Slovenijo racionalizacija mreže šol, da se zagotovi učinkovita uporaba sredstev in odpravijo administrativne ovire;
- za Avstrijo povečati učinkovitosti izobraževalne uprave, vključno s krepitvijo odgovornosti šol;
- za Združeno kraljestvo (Severna Irska) odpraviti nepotrebno birokracijo in podvajanje, da bi zagotovili učinkovito rabo sredstev in odpravili administrativne ovire;
- za Bolgarijo, Češko republiko in Združeno kraljestvo (Škotska) izboljšati organizacijo uprave.

Horngren, Datar in Rajan v knjigi z naslovom *Cost Accounting: A Managerial Emphasis* (2012) v poglavju *Decision Making and Relevant Information* opozarjajo, da so informacije pomembne z dveh vidikov, z vidika kvalitativnih in kvantitativnih dejavnikov, pri čemer so kvantitativni dejavniki rezultati, ki se merijo v številčnem

smislu, kvalitativni dejavniki pa rezultati, ki jih je v številčnem smislu težko natančno izmeriti. Kvantitativne dejavnike delijo na finančne, ki jih je mogoče izmeriti v denarju, in na nefinančne, ki jih je mogoče meriti numerično, vendar niso izraženi v denarju. Pri navedeni delitvi avtorji opozarjajo predvsem na kvalitativne in kvantitativne nefinančne dejavnike, ki jih ni mogoče meriti v finančnem smislu in izraziti v denarju, kar pa ne pomeni, da so nepomembni (Horngren, Datar in Rajan 2012, 416).

Po naših izkušnjah iz prakse so dejavniki, ki vplivajo na vsebinsko ustreznost računovodskih poročil, vključenih v letna poročila slovenskih javnih osnovnih šol, naslednji: spol, starost, delovne izkušnje na obstoječem ali podobnem delovnem mestu, dosežena stopnja izobrazbe, smer izobrazbe, izobraževanje o letnih poročilih ali računovodskem informiranju, ravnateljev odnos do spoštovanja zakonov in drugih predpisov, ravnateljev odnos do računovodstva, komunikacija med ravnateljem in računovodjem, razumljivost zakonov, pravilnikov, navodil in drugih predpisov, ki določajo vsebino letnih poročil, ter čas, povprečno porabljen za pripravo letnega poročila. Hipoteze, ki smo jih preverjali, bomo predstavili v nadaljevanju.

Populacijo, ki smo jo vključili v empirični del raziskave, predstavljajo vse osnovne šole v Sloveniji, ki so bile po podatkih z dne 17. 1. 2015 registrirane kot javni zavodi in jih je Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport vodilo v evidenci zavodov in programov na seznamu osnovnih šol, hkrati pa so bile po podatkih Agencije Republike Slovenije za javnopravne evidence in storitve (v nadaljevanju *AJPES*) istega dne v Poslovni register Slovenije (v nadaljevanju *e-PRS*) vpisane kot javni zavodi za opravljanje dejavnosti osnovnošolskega izobraževanja (*SKD 85.200 – Osnovnošolsko izobraževanje*). Po podatkih Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport je bilo 17. 1. 2015 v evidenci zavodov in programov na seznamu 478 osnovnih šol.

### **Hipoteze, metode dela in rezultati raziskave**

Analizo dejavnikov, ki vplivajo na vsebinsko ustreznost računovodskih poročil slovenskih javnih osnovnih šol, smo opravili v povezavi s preverjanjem hipotez, ki jih predstavljamo v nadaljevanju. Odgovore o vplivu izbranih dejavnikov na vsebinsko ustreznost računovodskih poročil smo zbrali z anketnim vprašalnikom. Za potrebe analize dejavnikov, ki vplivajo na vsebinsko ustreznost računovodskih poročil, smo pri ugotavljanju deleža osnovnih šol



PREGLEDNICA 1 Merila za ocenjevanje vsebinske ustreznosti računovodskih poročil pri preverjanju hipotez

Delež vsebin	Število doseženih točk
0 % do 50 %	0 do 25
51 % do 75 %	26 do 37
76 % do 99 %	38 do 49
100 %	50

PREGLEDNICA 2 Opisna statistika vsebinske ustreznosti računovodskih poročil glede na spol računovodij

Spol	<i>N</i>	Povprečje	Standardna napaka	Napaka povprečja
Moški	2	47,00	4,24	3,00
Ženski	86	41,62	6,80	0,73

in pri ocenjevanju vsebinske ustreznosti računovodskih poročil računovodske informacije združili v en sklop, pri čemer je največje število zbranih točk z odgovoroma »da« ter »ni uporabno« znašalo 50.

Merila, ki smo jih upoštevali pri ocenjevanju vsebinske ustreznosti računovodskih poročil pri preverjanju hipotez, so prikazana v preglednici 1.

**HIPOTEZA 1** *Spol računovodij ne vpliva na vsebinsko ustreznost računovodskih poročil, ki so del letnih poročil slovenskih osnovnih šol.*

Zanimalo nas je, ali spol računovodij vpliva na vsebinsko ustreznost računovodskih poročil, zaradi česar smo pri preverjanju hipoteze 1 ugotavljali, ali obstajajo razlike v povprečju vsebinske ustreznosti računovodskih poročil glede na spol računovodij.

Na vzorcu 88 osnovnih šol je bila v dveh osnovnih šolah, v katerih je računovodja moškega spola, povprečna ustreznost računovodskih poročil 47, v 86 osnovnih šolah, v katerih je računovodja ženskega spola, pa je bila povprečna ustreznost računovodskih poročil 41,62. Standardna napaka pri porazdelitvi vzorčnih aritmetičnih sredin je bila pri moškem spolu 3,0 in pri ženskem 0,73.

Iz Levenovega testa za enakost varianc ( $p = 0,58$ ;  $p > 0,05$ ) sklepamo, da je variabilnost pri obeh populacijah enaka. Predpostavka o enakosti varianc je izpolnjena, zato upoštevamo rezultate *t*-testa za enakost povprečij, ki kaže, da je  $p > 0,05$  ( $p = 0,27$ ), zato razlike med aritmetičnima sredinama obeh skupin niso statistično pomembne. Hipotezo lahko potrdimo.

PREGLEDNICA 3 *t*-test za preverjanje razlik med spoloma in povprečjem vsebinske ustreznosti računovodskih poročil

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
(a)	0,78	0,38	1,11	86,00	0,27	5,38	4,85	-4,25	15,02
(b)			1,74	1,12	0,31	5,38	3,09	-25,05	35,80

OPOMBE Naslovi stolpcev: (1) Levenov test za enakost varianc –  $F$ , (2) Levenov test za enakost varianc –  $p$ -vrednost, (3),  $t$ , (4) stopnje prostosti, (5) asimp.  $p$ -vrednost (2-stranska), (6) razlika v povprečjih, (7) napaka razlike v povprečjih, (8) 95-odstotni interval zaupanja – nizki, (9) 95-odstotni interval zaupanja – visoki. Naslovi vrstic: (a) predpostavljene so enake variance, (b) enake variance niso predpostavljene.

PREGLEDNICA 4 Levenov test homogenosti varianc pri hipotezi 2

Levenova stat.	SP 1	SP 2	Asimp. $p$ -vrednost
0,881	2,000	85,000	0,418

PREGLEDNICA 5 Test enosmerne analize variance (Anova) pri hipotezi 2

Povprečje kvadratov	$F$	Asimp. $p$ -vrednost
73,359	1,617	0,205

**HIPOTEZA 2** *Starost računovodij ne vpliva ne vsebinsko ustreznost računovodskih poročil, ki so del letnih poročil slovenskih osnovnih šol.*

Zanimalo nas je, ali starost računovodij vpliva na vsebinsko ustreznost računovodskih poročil, zato smo ugotavljali, ali se starostne skupine glede ustreznosti računovodskih poročil med seboj pomembno razlikujejo. Hipotezo smo preverjali z metodo Anova, zato smo predhodno preverili Levenov test homogenosti varianc.

Statistična pomembnost Levenovega testa homogenosti varianc ( $p$ ) znaša 0,418 ( $p > 0,05$ ) in pomeni, da med variancami skupin ni statistično pomembnih razlik, iz česar izhaja, da so variance homogene, zato smo hipotezo preverili z metodo Anova.

Statistična pomembnost enosmerne analize variance Anova znaša 0,205 ( $p > 0,05$ ) in pomeni, da se starostne skupine med seboj statistično pomembno ne razlikujejo, iz česar izhaja, da starost računovodij ne vpliva na vsebinsko ustreznost računovodskih poročil, zato lahko hipotezo potrdimo.

**HIPOTEZA 3** *Delovne izkušnje računovodij na obstoječem ali podobnem delovnem mestu vplivajo na vsebinsko ustreznost računovodskih poročil, ki so del letnih poročil slovenskih osnovnih šol.*

Zanimalo nas je, ali delovne izkušnje računovodij na obstoje-

PREGLEDNICA 6 Levenov test homogenosti varianc pri hipotezi 5

Levenova stat.	SP 1	SP 2	Asimp. $p$ -vrednost
3,211	3,000	84,000	0,027

PREGLEDNICA 7 Test Brown-Forsythe pri hipotezi 5

Brown-Forsythe	SP 1	SP 2	Asimp. $p$ -vrednost
1,254	3,000	30,952	0,307

PREGLEDNICA 8 Levenov test homogenosti varianc pri hipotezi 4

Levenova stat.	SP 1	SP 2	Asimp. $p$ -vrednost
1,182	3,000	83,000	0,322

čem ali podobnem delovnem mestu vplivajo na vsebinsko ustreznost računovodskih poročil, zato smo ugotavljali, ali se delovne skupine glede ustreznosti računovodskih poročil med seboj pomembno razlikujejo. Homogenost varianc smo preverjali z Levenovim testom homogenosti.

Statistična pomembnost Levenovega testa homogenosti varianc znaša 0,027 ( $p < 0,05$ ) in pomeni, da variance skupin niso homogene in da med njimi obstajajo statistično pomembne razlike, zato smo za preverjanje hipoteze namesto testa Anova uporabili test Brown-Forsythe.

Statistična pomembnost znaša 0,307 ( $p > 0,05$ ) in pomeni, da se delovne skupine med seboj statistično pomembno ne razlikujejo. Ker statistična pomembnost ( $p$ -vrednost) ni manjša od 0,05, ne moremo trditi, da se delovne skupine glede ustreznosti računovodskih poročil pomembno razlikujejo, iz česar izhaja, da delovne izkušnje računovodij na obstoječem ali podobnem delovnem mestu ne vplivajo na vsebinsko ustreznost računovodskih poročil, zato hipotezo zavrnamo.

*HIPOTEZA 4 Dosežena stopnja izobrazbe računovodij vpliva na vsebinsko ustreznost računovodskih poročil, ki so del letnih poročil slovenskih osnovnih šol.*

Zanimalo nas je, ali dosežena stopnja izobrazbe računovodij vpliva na vsebinsko ustreznost računovodskih poročil, zaradi česar smo ugotavljali razlike v povprečju vsebinske ustreznosti računovodskih poročil. Hipotezo smo preverjali s testom Anova, pri čemer smo z Levenovim testom predhodno preverili homogenost varianc.

Statistična pomembnost Levenovega testa homogenosti varianc znaša 0,322 ( $p > 0,05$ ) in pomeni, da so variance skupin homogene

PREGLEDNICA 9 Test enosmerne analize variance (Anova) pri hipotezi 4

Povprečje kvadratov	$F$	Asimp. $p$ -vrednost
23,971	0,509	0,729

PREGLEDNICA 10 Levenov test homogenosti varianc pri hipotezi 5

Levenova stat.	SP 1	SP 2	Asimp. $p$ -vrednost
1,417	2,000	81,000	0,248

PREGLEDNICA 11 Test enosmerne analize variance (Anova) pri hipotezi 5

Povprečje kvadratov	$F$	Asimp. $p$ -vrednost
28,285	0,598	0,751

in da med njimi ne obstajajo statistično pomembne razlike, zato smo za preverjanje hipoteze uporabili test Anova.

Statistična pomembnost ( $p$ ) znaša 0,729 ( $p > 0,05$ ) in pomeni, da se delovne skupine po stopnji izobrazbe med seboj statistično pomembno ne razlikujejo. Ker statistična pomembnost ni manjša od 0,05, ne moremo trditi, da dosežena stopnja izobrazbe vpliva na razlike v povprečjih vsebinske ustreznosti računovodskih poročil, zato hipotezo zavrnamo.

*HIPOTEZA 5 Smer izobrazbe računovodij vpliva na vsebinsko ustreznost računovodskih poročil, ki so del letnih poročil slovenskih osnovnih šol.*

Zanimalo nas je, ali smer izobrazbe računovodij vpliva na razlike v povprečjih vsebinske ustreznosti računovodskih poročil. Hipotezo smo preverjali s testom Anova, pri čemer smo z Levenovim testom predhodno preverili homogenost varianc.

Statistična pomembnost Levenovega testa homogenosti varianc znaša 0,248 ( $p > 0,05$ ) in pomeni, da so variance skupin homogene in da med njimi ni statistično pomembnih razlik, zato smo za preverjanje hipoteze uporabili test Anova.

Statistična pomembnost znaša 0,751 ( $p > 0,05$ ) in pomeni, da se delovne skupine po stopnji izobrazbe med seboj statistično pomembno ne razlikujejo. Ker statistična pomembnost ( $p$ -vrednost) ni manjša od 0,05, ne moremo trditi, da smer izobrazbe vpliva na razlike v povprečjih vsebinske ustreznosti računovodskih poročil, zato hipotezo zavrnamo.

*HIPOTEZA 6 Pogosta izobraževanja računovodij vplivajo na vsebinsko ustreznost računovodskih poročil, ki so del letnih poročil slovenskih osnovnih šol.*

PREGLEDNICA 12 Levenov test homogenosti varianc pri hipotezi 6

Levenova stat.	SP 1	SP 2	Asimp. $p$ -vrednost
3,004	4,000	83,000	0,023

PREGLEDNICA 13 Test Brown-Forsythe pri hipotezi 6

Brown-Forsythe	SP 1	SP 2	Asimp. $p$ -vrednost
4,539	4,000	68,501	0,003

Zanimalo nas je, ali pogostost izobraževanj računovodij vpliva na razlike v povprečjih vsebinske ustreznosti računovodskih poročil. Hipotezo smo preverjali s testom Anova, pri čemer smo z Levenovim testom predhodno preverili homogenost varianc.

Statistična pomembnost Levenovega testa homogenosti varianc znaša 0,023 ( $p < 0,05$ ) in pomeni, da variance skupin niso homogene in da med njimi obstajajo statistično pomembne razlike, zato smo za preverjanje hipoteze namesto testa Anova uporabili test Brown-Forsythe.

Statistična pomembnost znaša 0,003 in je manjša od 0,05 ( $p < 0,05$ ), zato lahko trdimo, da pogostost izobraževanj računovodij vpliva na razlike v povprečjih vsebinske ustreznosti računovodskih poročil, in hipotezo lahko potrdimo.

*HIPOTEZA 7 Odnos ravnatelja do spoštovanja zakonov in drugih predpisov vpliva na vsebinsko ustreznost računovodskih poročil, ki so del letnih poročil.*

Zanimalo nas je, ali se z boljším odnosom ravnatelja do spoštovanja zakonov in drugih predpisov izboljšuje tudi vsebinska ustreznost računovodskih poročil, torej ali med ravnateljevim odnosom do spoštovanja zakonov in drugih predpisov ter vsebinsko ustreznostjo računovodskih poročil obstaja pozitivna povezanost. Ker je porazdelitev podatkov normalna in so spremenljivke na intervalni oziroma razmernostni ravni, smo hipotezo preverjali s Pearsonovim koeficientom korelacije, s katerim smo ugotavljali povezanost med spremenljivkama.

Pearsonov koeficient korelacije znaša  $-0,074$  in nam pove, kakšna je moč povezanosti med obema spremenljivkama. Vrednost koeficienta izraža moč povezanosti, ki je neznatna, in pomeni, da je Pearsonov koeficient korelacije  $-0,074$  statistično neznačilen. Negativna vrednost koeficienta pomeni, da boljši kot je odnos ravnatelja do spoštovanja zakonov, slabša je vsebinska ustreznost računovodskih poročil. Statistična pomembnost znaša 0,495 in je višja od 0,05 ( $p > 0,05$ ) ter pomeni, da med ravnateljevim odnosom

PREGLEDNICA 14 Pearsonov koeficient korelacije in njegova stopnja značilnosti pri hipotezi 7

		(1)	(2)
(1) Vsebinska ustreznost	(a)	1,000	-0,074
	(b)		0,495
	(c)	88,000	88,000
(2) Odnos ravnatelja do spoštovanja zakonov	(a)	-0,074	1,000
	(b)	0,495	
	(c)	88,000	88,000

OPOMBE Naslovi vrstic: (a) Pearsonov koeficient korelacije, (b) asimp.  $p$ -vrednost (2-stranska), (c) število veljavnih enot ( $N$ ).

PREGLEDNICA 15 Pearsonov koeficient korelacije in njegova stopnja značilnosti pri hipotezi 8

		(1)	(2)
(1) Vsebinska ustreznost	(a)	1,000	-0,106
	(b)		0,327
	(c)	88,000	88,000
(2) Odnos ravnatelja do računovodstva	(a)	-0,106	1,000
	(b)	0,327	
	(c)	88,000	88,000

OPOMBE Naslovi vrstic: (a) Pearsonov koeficient korelacije, (b) asimp.  $p$ -vrednost (2-stranska), (c) število veljavnih enot ( $N$ ).

do spoštovanja zakonov in vsebinsko ustreznostjo računovodskih poročil ni povezanosti, zaradi česar hipotezo zavrnamo.

*HIPOTEZA 8 Odnos ravnatelja do računovodstva vpliva na vsebinsko ustreznost računovodskih poročil, ki so del letnih poročil slovenskih osnovnih šol.*

Zanimalo nas je, ali se z boljšim ravnateljevim odnosom do računovodstva izboljšuje vsebinska ustreznost računovodskih poročil, torej ali med ravnateljevim odnosom do računovodstva in vsebinsko ustreznostjo računovodskih poročil obstaja pozitivna povezanost. Ker je porazdelitev podatkov normalna in so spremenljivke na intervalni oziroma razmernostni ravni, smo hipotezo preverjali s Pearsonovim koeficientom korelacije, pri čemer smo ugotavljali povezanost med spremenljivkama.

Pearsonov koeficient korelacije znaša  $-0,106$  in nam pove, kakšna je moč povezanosti med obema spremenljivkama. Vrednost koeficienta izraža moč povezanosti, ki je neznatna, in pomeni, da je Pearsonov koeficient korelacije  $-0,106$  statistično neznačilen. Negativna vrednost koeficienta pomeni, da boljši kot je odnos

PREGLEDNICA 16 Pearsonov koeficient korelacije in njegova stopnja značilnosti pri hipotezi 9

		(1)	(2)
(1) Vsebinska ustreznost	(a)	1,000	0,039
	(b)		0,717
	(c)	88,000	88,000
(2) Komunik. med ravnateljem in računovodstvom	(a)	0,039	1,000
	(b)	0,717	
	(c)	88,000	88,000

OPOMBE Naslovi vrstic: (a) Pearsonov koeficient korelacije, (b) asimp.  $p$ -vrednost (2-stranska), (c) število veljavnih enot ( $N$ ).

ravnatelja do računovodstva, slabša je vsebinska ustreznost računovodskih poročil. Statistična pomembnost znaša 0,327 in je višja od 0,05 ( $p > 0,05$ ), zato ne moremo govoriti o tem, da med ravnateljevim odnosom do računovodstva in vsebinsko ustreznostjo računovodskih poročil obstaja povezanost. Iz navedenega izhaja, da hipoteze ne moremo potrditi.

*HIPOTEZA 9 Komunikacija med ravnateljem in računovodjem vpliva na vsebinsko ustreznost računovodskih poročil, ki so del letnih poročil slovenskih osnovnih šol.*

Zanimalo nas je, ali se zaradi boljše komunikacije med ravnateljem in računovodjem izboljšuje vsebinska ustreznost računovodskih poročil, torej ali med ravnateljevo komunikacijo z računovodjem ter vsebinsko ustreznostjo računovodskih poročil obstaja pozitivna povezanost. Ker je porazdelitev podatkov normalna in so spremenljivke na intervalni oziroma razmernostni ravni, smo hipotezo preverjali s Pearsonovim koeficientom korelacije, pri čemer smo ugotavljali povezanost med spremenljivkama.

Pearsonov koeficient korelacije znaša 0,039. Njegova pozitivna vrednost pomeni, da boljša kot je komunikacija med ravnateljem in računovodjem, boljša je vsebinska ustreznost računovodskih poročil. Vrednost koeficienta 0,039 izraža moč povezanosti med obema spremenljivkama in pomeni, da je povezanost komunikacije med ravnateljem in računovodjem z vsebinsko ustreznostjo računovodskega poročila neznatna ter da je Pearsonov koeficient korelacije 0,039 statistično neznačilen. Statistična pomembnost ( $p$ ) znaša 0,717 in je višja od 0,05 ( $p > 0,05$ ), kar pomeni, da komunikacija med ravnateljem in računovodjem ni povezana z vsebinsko ustreznostjo letnih poročil, zato hipoteze ne moremo potrditi.

PREGLEDNICA 17 Levenov test homogenosti varianc pri hipotezi 10

Levenova stat.	SP 1	SP 2	Asimp. $p$ -vrednost
1,510	3,000	84,000	0,218

PREGLEDNICA 18 Test enosmerne analize variance (Anova) pri hipotezi 10

Povprečje kvadratov	$F$	Asimp. $p$ -vrednost
27,060	0,580	0,630

**HIPOTEZA 10** Čas, porabljen za pripravo letnega poročila, ne vpliva na vsebinsko ustreznost računovodskih poročil, ki so del letnih poročil slovenskih osnovnih šol.

Zanimalo nas je, ali čas, porabljen za pripravo letnega poročila, vpliva na vsebinsko ustreznost računovodskih poročil, ki so del letnih poročil slovenskih osnovnih šol. V ta namen smo preverili, ali med posameznimi skupinami spremenljivk obstajajo razlike v povprečjih vsebinske ustreznosti računovodskih poročil. Hipotezo smo preverjali s testom Anova, pri čemer smo predhodno z Levenovim testom preverili homogenost varianc.

Statistična pomembnost Levenovega testa homogenosti varianc ( $p$ ) znaša 0,218 in je višja od 0,05 ( $p > 0,05$ ), kar pomeni, da so variance skupin homogene in da med njimi ni statistično pomembnih razlik, zato smo v nadaljevanju hipotezo preverili s testom Anova.

Statistična pomembnost ( $p$ ) znaša 0,630 in je višja od 0,05 ( $p > 0,05$ ), kar pomeni, da med skupinami ni statistično pomembnih razlik. Ker statistična pomembnost ( $p$ -vrednost) ni manjša od 0,05, ne moremo trditi, da čas, porabljen za pripravo letnega poročila, vpliva na razlike v povprečjih vsebinske ustreznosti računovodskih poročil, zato hipotezo potrdimo.

## Sklep

Analiza dejavnikov, ki vplivajo na vsebinsko ustreznost računovodskih poročil, je pokazala, da je od dvanajstih dejavnikov, ki smo jih preučevali, eden takšen, da vpliva na vsebinsko ustreznost računovodskega poročila, preostalih enajst pa nanjo ne vpliva.

Med dejavnike, ki ne vplivajo na vsebinsko ustreznost računovodskih poročil, sodijo: spol računovodij, njihova starost, njihove delovne izkušnje na obstoječem ali podobnem delovnem mestu, dosežena stopnja in smer izobrazbe računovodij, ravnateljev odnos do spoštovanja zakonov in drugih predpisov, njegov odnos do računovodstva, komunikacija med ravnateljem in računovodjem, razumljivost zakonov, pravilnikov, navodil in drugih predpisov, ki



določajo vsebino letnih poročil, pogostost opravljanja notranje revizije in čas, porabljen za pripravo letnega poročila.

Edini dejavnik, ki smo ga preučevali in ki vpliva na vsebinsko ustreznost računovodskih poročil, je izobraževanje računovodij in kako pogosto se izobražujejo.

V povezavi s pripravo računovodskega poročila, ki je sestavni del letnega poročila, je izobraževanje ravnateljev in računovodij smiselno usmeriti v informacije, ki so pomembne za popolnejšo predstavitev poslovanja in premoženjskega stanja javne osnovne šole, predvsem pa je pomembno, kako te informacije prepoznati, kako jih objektivno, smiselno in razumljivo pojasniti ter jih pretvoriti v problemsko usmerjene informacije, da bodo primerljive s konkurenco in bodo imele povratni vpliv na finančno-računovodsko vlogo javne osnovne šole. Izobraževanje ravnateljev in računovodij je treba usmeriti v vsebino in kakovost računovodskega poročila, hkrati pa je treba opozoriti na pomen njegove oblike. Horvat (2007) poudarja dve značilnosti finančnega upravljanja v šolah. Prva je ta, da je po slovenskih predpisih odgovornost ravnateljev za finančno upravljanje šol zelo velika in da se ravnatelji te odgovornosti šele začenjajo zavedati, druga pa je, da šole nimajo internih pravil za načrtovanje in poročanje, kot to zahtevajo slovenski predpisi. Kot glavni razlog za takšno stanje Horvat (2007) navaja pomanjkljivo znanje ravnateljev na področju finančnega vodenja šol.

Čeprav ima vsebina prednost pred obliko, pa je pri računovodskem poročilu zelo pomembna tudi oblika, saj lahko neprimerna oblika računovodskega poročila ogrozi preglednost, urejenost in razumljivost letnega poročila in s tem tudi njegovo vsebino in kakovost. Da bi lahko računovodske informacije primerjali s tistimi, ki jih predstavi konkurenca, bi bilo treba kriterije in merila pomembnosti in s tem pomembne računovodske informacije, vključene v računovodsko poročilo, ki je sestavni del letnega poročila, v javnih osnovnih šolah opredeliti najprej na ravni resornega ministrstva, nato pa stališča in usmeritve, ki bi jih to podalo, upoštevati še v javni osnovni šoli in v občini ustanoviteljici ter jih glede na to zapisati v pravilniku o računovodstvu. Tako določeni kriteriji in merila pomembnosti ter njihovo upoštevanje v računovodskih poročilih, ki so sestavni del letnih poročil in so javno objavljena na spletni strani *AJPES*, bi javnim osnovnim šolam zagotavljali primerljivost s konkurenco, pri čemer bi trg javnim osnovnim šolam dajal spodbude za zniževanje stroškov in učinkovitejšo porabo sredstev, javne osnovne šole pa bi se srečale s tržnimi spodbudami.

Hkrati bi na ravni občine ali države uvedli kontrolni mehanizem za obvladovanje stroškov in finančni razvoj dejavnosti ter nadzor nad gospodarnim ravnanjem s sredstvi.

### Literatura

- European Commission/EACEA/Eurydice. (2013). *Funding of Education in Europe 2000–2012: The Impact of the Economic Crisis*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Horgren, C. T., S. M. Datar in M. V. Rajan. 2012. *Cost Accounting: A Managerial Emphasis*. 14th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.
- Horvat, T. (2007). Leader Accountability for School Financial Management. V *Professional Challenges for School Effectiveness and Improvement in the Era of Accountability: Proceedings of the 20th Annual World ICSEI Congress, 3–6 January 2007, Portorož, Slovenia*, ur. M Brejc, 153–168. Ljubljana: National School for Leadership in Education; Koper: Faculty of Management.
- **Dr. Tatjana Horvat** je predavateljica v Šoli za ravnatelje in državna notranja revizorka. [tatjana.horvat@solazaravnatelj.si](mailto:tatjana.horvat@solazaravnatelj.si)
- Sonja Bračko** je magistrantka Fakultete za komercialne in poslovne vede. [bracko301@gmail.com](mailto:bracko301@gmail.com)

# Računovodsko poročanje v letnih poročilih osnovnih šol

**Tatjana Horvat**

*Šola za ravnatelje*

**Sonja Bračko**

*Fakulteta za komercialne in poslovne vede*

Namen raziskave je bil ugotoviti, ali so računovodska poročila (obvezno letno računovodsko poročanje) kot del letnih poročil slovenskih javnih osnovnih šol vsebinsko ustrezna. Vsebinsko ustreznost računovodskih poročil smo analizirali s pomočjo anketnega vprašalnika, opisne statistike in Pearsonovega koeficienta. Analiza je pokazala, da je več kot 76 odstotkov osnovnih šol v računovodsko poročilo za leto 2014 vključilo večino računovodskih informacij, ki so v predpisih navedene kot obvezne sestavine letnega poročila. To pomeni, da so računovodska poročila zanesljiv dokument za vodenje osnovnih šol.

*Ključne besede:* računovodsko poročilo, letno poročilo, ravnatelj, poslovodstvo, računovodja

## Uvod

Letno poročilo je celosten dokument o poslovanju, ki ga morajo pripraviti tako gospodarske družbe kot posredni proračunski uporabniki, njegov pomembni del pa je računovodsko poročanje v računovodskem poročilu kot delu letnega poročila. Za njegovo vsebino je odgovorno poslovodstvo gospodarske družbe oziroma proračunskega uporabnika (Horvat in Martinčič 2016). Poslovodstvu organizacije so pri odkrivanju nepravilnosti v računovodskih izkazih v pomoč notranji revizorji (Horvat in Lipičnik 2016). Osnovne šole v Sloveniji so posredni proračunski uporabniki, natančneje javni zavodi, zato se vsebina njihovih letnih poročil od tistih gospodarskih družb razlikuje predvsem zaradi vira financiranja, saj osnovne šole večino prihodkov pridobijo iz državnega oziroma občinskega proračuna, gospodarske družbe pa na trgu.

Letna poročila so eden izmed ključnih instrumentov za izvajanje finančne odgovornosti poslovodstva in mehanizem, s katerim javni sektor predstavi odgovorno in gospodarno uporabo javnih sredstev (Odainkey in Simpson 2013, 4), zato je ključnega pomena, da so vsebinsko ustrezna.

Kot kaže ena izmed raziskav, v zadnjih letih narašča potreba po tem, da porabo finančnih sredstev organizacije predstavijo čim bolj pregledno. Širša javnost oziroma mediji pričakujejo vsebinske in računovodske podatke o stroškovni učinkovitosti in učinkih javnih projektov (International Child Development Initiative 2012).

V prispevku se bomo osredotočili na vsebino letnih poročil osnovnih šol. Določajo jo različni predpisi, ki jih bomo prav tako predstavili.

### **Teoretična izhodišča, na katerih temelji vsebina letnih poročil**

Zakon o računovodstvu (ZR)<sup>1</sup> v 21. členu in Pravilnik o sestavljanju letnih poročil (PSLP)<sup>2</sup> v 4. členu določata, da je letno poročilo sestavljeno iz poslovnega in računovodskega poročila. Pojma letno in poslovno poročilo bomo predstavili v naslednjih dveh odstavkih tega poglavja, o računovodskem poročilu, ki je sestavni del letnega poročila, pa bomo podrobneje spregovorili v nadaljevanju.

Letno poročilo je treba pristojnim organom javne osnovne šole predložiti najpozneje v dveh mesecih po preteku poslovnega leta, to je do 28. februarja tekočega leta za preteklo leto. Pristojni organ osnovne šole oziroma pristojni organ ustanovitelja letno poročilo potrdi, če je z zakonom ali aktom o ustanovitvi javne osnovne šole tako določeno. Podpiše ga za to pooblaščen oseba (26.–27. člen ZR), v javnih osnovnih šolah je to ravnatelj kot poslovodni organ.

V poslovnem poročilu so navedene informacije o poslovanju, ki jih kot poslovodni organ pripravi ravnatelj javne osnovne šole, pri čemer podatke o njenem finančnem poslovanju pridobi v računovodski službi. V poslovnem poročilu ravnatelj predstavi poročilo o doseženih ciljih in rezultatih, ki vključuje podatke iz finančnega načrta in njegove realizacije. Poročilo o doseženih ciljih in rezultatih ravnatelj šole pripravi glede na svoje pristojnosti in v skladu z enotno metodologijo, ki je v veljavi za pripravo poročil o doseženih ciljih in rezultatih in ki jo predpiše minister za finance (2. člen PSLP; 62. člen Zakona o javnih financah (ZJF)<sup>3</sup>). Enotno metodologijo za pripravo poročila o doseženih ciljih in rezultatih je minister za finance predpisal z Navodilom o pripravi zaključnega računa državnega in občinskega proračuna ter metodologije za

<sup>1</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 25/99, 50/02 – ZJF-C in 114/06 – ZUE.

<sup>2</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 115/02, 21/03, 154/03, 126/04, 120/07, 124/08, 58/10, 60/10 – popr., 104/10, 104/11 in 86/16.

<sup>3</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 11/11 – uradno prečiščeno besedilo, 14/13 – popr., 101/13, 55/15 – ZFISP, 96/15 – ZIPRS 1617 in 13/18.

pripravo poročila o doseženih ciljih in rezultatih neposrednih in posrednih uporabnikov proračuna (NPZR).<sup>4</sup> Ravnatelj pripravi poročilo o doseženih ciljih in rezultatih javne osnovne šole, ki je posredni uporabnik občinskega proračuna, do 28. februarja tekočega leta za preteklo leto. Ustanoviteljica javne osnovne šole je občina, vendar poročila o doseženih ciljih in rezultatih ni treba posredovati občinskemu svetu, razen če občina kot ustanoviteljica to uredi drugače (62. člen ZJF), kar je določeno v statutu javne osnovne šole. Vsebino poslovnega poročila določi osnovna šola, torej ravnatelj kot njen poslovodni organ, v njem pa opozori na težave in dosežke pri poslovanju v obravnavanem obdobju. Vsebina poslovnega poročila mora biti prilagojena področju poslovanja (11. člen PSLP).

V poročilu o doseženih ciljih in rezultatih je treba pojasniti naslednje vsebine (62. člen ZJF):

1. zakonske in druge pravne podlage, ki pojasnjujejo delovno področje posrednega uporabnika;
2. dolgoročne cilje posrednega uporabnika, kot izhajajo iz večletnega programa dela in razvoja oziroma področnih strategij ter nacionalnih programov;
3. letne cilje posrednega uporabnika, zastavljene v obrazložitvi finančnega načrta ali v njegovem letnem programu dela;
4. oceno uspeha pri doseganju zastavljenih ciljev, upošteva fizične, finančne in opisne kazalce po posameznih dejavnostih;
5. nastanek morebitnih nedopustnih in nepričakovanih posledic pri izvajanju programa;
6. oceno uspeha pri doseganju zastavljenih ciljev v primerjavi z doseženimi cilji iz poročila za preteklo leto ali več preteklih let;
7. oceno gospodarnosti in učinkovitosti poslovanja glede na opredeljene standarde in merila, kot jih je predpisalo pristojno ministrstvo, ter ukrepe za izboljšanje učinkovitosti in kakovosti poslovanja;
8. oceno delovanja sistema notranjega finančnega nadzora;
9. pojasnila po področjih, na katerih zastavljenih ciljev niso dosegli, in razloge za to;

<sup>4</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 12/01, 10/06, 8/07 in 102/10.

10. oceno učinkov poslovanja na gospodarstvo, socialne razmere, varstvo okolja, regionalni razvoj ipd.;
11. druga pojasnila, ki vsebujejo analizo kadrovanja in investicijskih vlaganj.

Računovodski izkazi poslovodstvu ne pomagajo razumeti samo preteklosti, ampak so tudi začetna točka, ki omogoča razvijanje finančnega načrta za prihodnost (Brealey in Myers 2003, 367).

Poleg tega je treba, kot sledi iz prakse, opisati programe, projekte, dejavnosti in drugo na področju delovanja javnega zavoda (Horvat in Martinčič 2015).

Računovodsko poročilo obsega bilanco stanja, izkaz prihodkov in odhodkov ter pojasnila k bilanci stanja in izkazu prihodkov in odhodkov. Pripravi ga pooblaščen računovodja oziroma oseba, odgovorna za področje računovodstva (2.–6. člen PSLP).

Bilanca stanja prikazuje stanje sredstev in obveznosti do njihovih virov ob koncu obračunskega obdobja, to je na dan 31. decembra. Sredstva in obveznosti do virov sredstev morajo biti razčlenjeni glede na vrsto in ročnost. Obrazec bilance stanja je enoten za vse uporabnike enotnega kontnega načrta, tako za druge uporabnike, med katere sodijo npr. občine, kot za določene uporabnike, med katere sodijo tudi javne osnovne šole (25. in 28. člen ZR; 2.–6. člen PSLP).

Izkaz prihodkov in odhodkov prikazuje prihodke, odhodke ter presežek ali primanjkljaj, ki ga javne osnovne šole dosežejo v obračunskem obdobju, to je v obdobju od 1. januarja do 31. decembra. Obrazca za izkaz prihodkov in odhodkov za določene in druge uporabnike enotnega kontnega načrta sta različna (24. člen ZR; 2.–6. člen PSLP). Prihodki iz sredstev javnih financ ter prihodki, pridobljeni z opravljanjem javne službe, morajo biti izkazani posebej. Odhodki morajo biti razčlenjeni tako, da omogočajo vpogled v strukturo stroškov po njihovih vrstah, kot jih opredeljujejo predpisi oziroma računovodski standardi (28. člen ZR).

Bilanco stanja ter izkaz prihodkov in odhodkov v skladu z 20. členom ZR imenujemo računovodska izkaza. Računovodska izkaza morata prikazovati resnično in pošteno stanje sredstev in obveznosti do virov sredstev, prihodkov in odhodkov ter presežek oziroma primanjkljaj. Računovodski izkazi vsebujejo podatke za tekoče in preteklo obračunsko obdobje (20. in 25. člen ZR).

Računovodski izkazi morajo imeti tudi pojasnila. Pojasnila k računovodskim izkazom so dopolnilni računovodski izkazi, in sicer priloge k bilanci stanja ter izkazu prihodkov in odhodkov. Do-

polnilni računovodski izkazi dodatno razčlenjujejo ali pojasnjujejo posamezne vrste podatkov o sredstvih in obveznostih do virov sredstev v bilanci stanja ter prihodkih in odhodkih v izkazu prihodkov in odhodkov. Poleg dopolnilnih računovodskih izkazov so pojasnila k računovodskim izkazom še druge računovodske informacije, kot jih določa 2. člen člena PSLP, in računovodske informacije, ki jih javne osnovne šole kot uporabnice enotnega kontnega načrta določijo same.

Podrobnejšo vsebino, členitev in obliko bilance stanja, izkaza prihodkov in odhodkov ter pojasnil k bilanci stanja in izkazu prihodkov in odhodkov je za uporabnike enotnega kontnega načrta na osnovi 28. člena ZR določil minister za finance v PSLP.

PSLP določa, da morajo pojasnila k računovodskim izkazom javnih osnovnih šol obsegati:

1. priloge k bilanci stanja (7. člen):
  - pregled stanja in gibanja neopredmetenih sredstev in opredmetenih osnovnih sredstev (priloga 1/A),
  - pregled stanja in gibanja dolgoročnih finančnih naložb in posojil (priloga 1/B);
2. priloge k izkazu prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov (13. člen):
  - izkaz prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov po načelu denarnega toka (priloga 3/A),
  - izkaz računa finančnih terjatev in naložb določenih uporabnikov (priloga 3/A1),
  - izkaz računa financiranja določenih uporabnikov (priloga 3/A2),
  - izkaz prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov po vrstah dejavnosti (priloga 3/B);
3. druge računovodske informacije v pisni obliki, ki se nanašajo na razkrivanje podatkov, izkazanih v bilanci stanja, izkazu prihodkov in odhodkov ter prilogah k računovodskim izkazom; v računovodskih informacijah je treba razkriti (26. člen):
  - sodila za razmejevanje prihodkov in odhodkov na dejavnost javne službe ter dejavnost prodaje blaga in storitev na trgu,
  - namene, za katere so oblikovane dolgoročne rezervacije, ter oblikovanje in porabo dolgoročnih rezervacij po namelih,

- vzroke za izkazovanje presežka odhodkov nad prihodki v bilanci stanja ter izkazu prihodkov in odhodkov,
- podatke o stanju neporavnanih terjatev ter ukrepah za njihovo poravnavo oziroma o razlogih za neplačila,
- podatke o obveznostih, ki so do konca poslovnega leta zapadle v plačilo, ter o vzrokih za neplačila,
- vire sredstev, ki so bila uporabljena za vlaganje v opredmetena osnovna sredstva, neopredmetena sredstva ter dolgoročne finančne naložbe (kapitalske naložbe in posojila),
- naložbe prostih denarnih sredstev,
- razloge za pomembnejše spremembe stalnih sredstev,
- vrste postavk, ki so zajete v znesku, izkazanem na kontih za bilančne evidence,
- podatke o pomembnejših neopredmetenih in opredmetenih osnovnih sredstvih, ki so že v celoti odpisana, pa se za opravljanje dejavnosti še vedno uporabljajo,
- drugo, kar je pomembno za popolnejšo predstavitev poslovanja in premoženjskega stanja javne osnovne šole.

Javne osnovne šole v skladu z Navodilom o predložitvi letnih poročil pravnih oseb javnega prava (NPLP)<sup>5</sup> predložijo računovodske izkaze z neposrednim vnosom podatkov v spletno aplikacijo, pojasnila k izkazu in poslovno poročilo pa v PDF-datoteki, ki jo uvozijo prek spletnega portala AJPEŠ. Na spletni strani AJPEŠ so tako javno objavljeni oba računovodska izkaza, to je bilanca stanja in izkaz prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov, ter priloga k izkazu prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov, to je izkaz prihodkov in odhodkov po vrstah dejavnosti (druge priloge k računovodskim izkazom na spletni strani AJPEŠ niso javno objavljene, razen če so vključene v pojasnila k računovodskim izkazom, navedena v PDF-datoteki). Poleg obeh računovodskih izkazov ter izkaza prihodkov in odhodkov po vrstah dejavnosti je treba na spletni strani AJPEŠ objaviti še poslovno poročilo s pojasnili, in sicer v PDF-datoteki. Zaradi takih navodil javne osnovne šole na spletni strani AJPEŠ v PDF-datoteki objavljajo letna poročila, ki vključujejo poslovno poročilo in pojasnila k računovodskim izkazom, ne pa računovodskih izkazov, to je bilance stanja ter izkaza prihodkov in odhodkov. Tak način oddaje letnega poročila vpliva na to, da so

<sup>5</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 109/10 in 86/16.



računovodska poročila javnih osnovnih šol, ki so javno objavljena v PDF-datoteki na spletni strani [AJPEŠ](#), manj kakovostna. Ker v računovodsko poročilo nista vključena bilanca stanja in izkaz prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov, so ta slabše berljiva, manj pregledna in razumljiva, pa tudi pojasnila, ki so podana k računovodskim izkazom javnih osnovnih šol, so manj razumljiva.

Če navedeno ugotovitev pogledamo v praksi na primeru letnih poročil javnih osnovnih šol v Mariboru za leto 2015, vidimo, da 63 odstotkov javnih osnovnih šol (malo manj kot dve tretjini) v računovodsko poročilo ni vključilo nobenega računovodskega izkaza, pa tudi ne izkaza prihodkov in odhodkov po načelu denarnega toka ter izkaza prihodkov in odhodkov po vrstah dejavnosti. Od 79 do 95 odstotkov javnih osnovnih šol v Mariboru pa v letno poročilo za leto 2015 prav tako ni vključilo prilog k bilanci stanja (pregleda stanja in gibanja neopredmetenih in opredmetenih osnovnih sredstev ter pregleda stanja in gibanja dolgoročnih finančnih naložb) in prilog k izkazu prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov (izkaza računa finančnih terjatev in naložb določenih uporabnikov ter izkaza računa financiranja določenih uporabnikov).

Pri pripravi računovodskega poročila je treba posebno pozornost nameniti drugim računovodskim informacijam, ki so pomembne za popolnejšo predstavitev poslovanja in premoženjskega stanja javne osnovne šole. To so računovodske informacije, ki jih javne osnovne šole v skladu s PSLP določijo same. Izbira in vključevanje tovrstnih informacij v računovodsko poročilo je tako v domeni računovodje, ki je odgovoren za izvajanje računovodske funkcije, za računovodsko informiranje ter pripravo računovodskega poročila kot sestavnega dela letnega poročila, in ravnatelja, ki je poslovodni organ javne osnovne šole in kot pooblaščenca oseba podpisuje letno poročilo in njegove sestavne dele. Računovodja in ravnatelj morata biti pri izbiri oziroma določanju računovodskih informacij, ki so pomembne za popolno predstavitev poslovanja in premoženjskega stanja javne osnovne šole, pozorna predvsem na to, da so te razumljive, ustrezne, zanesljive in primerljive, da se nanašajo na pomembne podatke in da vplivajo tudi nazaj na knjigovodstvo, računovodsko predračunavanje in računovodsko analiziranje. To lahko dosežeta s kar najbolj doslednim upoštevanjem računovodskih načel, na primer tako, da so računovodske informacije problemsko usmerjene in da je mogoče na njihovi podlagi sprejemati poslovne odločitve (so na primer osnova za finančni načrt prihodnjega obdobja), da gospodarske kategorije, ki so izražene v denarni merski enoti, smiselno dopolnijo z naravno

mersko enoto, da je izkazovanje gospodarskih kategorij zasnovano na poenoteni vsebini, tako da sta zagotovljeni objektivnost informacij in njihova primerljivost z drugimi javnimi osnovnimi šolami, bodisi na območju občine, regije ali celotne Slovenije, da računovodske informacije prispevajo k smotrnemu poslovanju, ohranjanju in povečevanju premoženja, da je računovodsko poročilo – in računovodske informacije v njem – primerno urejeno, strnjeno in usklajeno in tako uporabnikom čim bolj razumljivo.

Letno poročilo je poleg finančnega načrta najpomembnejši element finančnega upravljanja šol, pri čemer k finančnemu upravljanju šol sodijo: načrtovanje in izvajanje finančnega načrta, računovodstvo, poročanje ter varovanje premoženja pred izgubami, poškodbami in goljufijami. Po slovenskih predpisih je odgovornost ravnateljev za finančno upravljanje šol zelo velika, česar so se ravnatelji začeli zavedati, po drugi strani pa šole nimajo internih pravil za načrtovanje in poročanje, kot to zahtevajo slovenski predpisi. Ker strokovno znanje ravnateljev večinoma ne izhaja iz gospodarstva in financ, računovodstva in revidiranja, so strokovna pomoč, dodatno izobraževanje ter smernice v zvezi s finančnim vodenjem šol zanje še pomembnejši. Največja težava pri poročanju in načrtovanju so obseg in preglednost informacij ter neskladnost z zakonodajo. Šole so javne ustanove in posredni uporabniki proračuna, zato so ravnatelji dolžni njihovo delovanje in finančno upravljanje organizirati tako, da bodo zagotovljeni zakonitost, upravičenost in namenska uporaba sredstev ter popolno in pravočasno črpanje prihodkov in drugih prejemkov iz proračuna v skladu z njihovo pristojnostjo (Horvat 2007, 153–168).

### **Podrobnejše pravne podlage za računovodsko poročilo**

Računovodsko poročilo za zunanje uporabnike računovodskih informacij, ki je del letnega poročila, v slovenskih javnih osnovnih šolah določajo naslednji predpisi:

1. Zakon o javnih financah (ZJF):
  - Posredni uporabniki občinskega proračuna, kamor sodijo javne osnovne šole, morajo po 9. členu ZJF pripraviti letno poročilo v skladu z ZR.
2. Zakon o računovodstvu (ZR):
  - ZR ureja vodenje poslovnih knjig in pripravo letnih poročil za proračun in proračunske uporabnike ter za pravne osebe javnega prava in pravne osebe zasebnega prava, ki ne

vodijo poslovnih knjig na podlagi Zakona o gospodarskih družbah (ZGD-1),<sup>6</sup> Zakona o gospodarskih javnih službah (ZGJS)<sup>7</sup> in Zakona o društvih (ZDru-1)<sup>8</sup> (1. člen ZR).

- Po 2. členu ZR morajo javne osnovne šole letna poročila pripraviti v skladu z ZR in drugimi predpisi, Kodeksom računovodskih načel ter Slovenskimi računovodskimi standardi, ki jih izdaja Slovenski inštitut za revizijo, ustanovljen na podlagi Zakona o revidiranju (ZREV-2).<sup>9</sup>
  - Uporaba Slovenskih računovodskih standardov (SRS) pri pripravi letnega poročila se nanaša na vrednotenje postavk v računovodskih izkazih (31. člen ZR). Pri vrednotenju računovodskih postavk od 1. januarja 2016 dalje uporabljamo Slovenske računovodske standarde 2016<sup>10</sup> od SRS 1 do SRS 17, če ZR ne določa drugače.
3. Pravilnik o sestavljanju letnih poročil (PSLP):
- Določa vsebino, členitev in obliko sestavnih delov letnega poročila za proračun, proračunske uporabnike in druge osebe javnega prava, ki so po ZR uporabniki enotnega kontnega načrta (1. člen).
4. Navodilo o pripravi zaključnega računa državnega in občinskega proračuna (NPZR):
- Navodilo o pripravi zaključnega računa določa metodologijo in postopek priprave poročila o doseženih ciljih in rezultatih posrednih uporabnikov občinskih proračunov, pri čemer je javna osnovna šola posredni uporabnik občinskega proračuna, poročilo o doseženih ciljih in rezultatih pa je sestavni del njenega letnega poročila (1. člen NPZR).
5. Navodilo o predložitvi letnih poročil pravnih oseb javnega prava (NPLP):
- NPLP določa rok in način predložitve letnih poročil pravnih oseb javnega prava Agenciji Republike Slovenije za javnopravne evidence in storitve. Navodilo določa, da so

<sup>6</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 65/09 – uradno prečiščeno besedilo, 35/11, 91/11, 32/12, 57/12, 44/13 – odl. US, 82/13, 55/15, 15/17 in 22/19 – ZPOSS.

<sup>7</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 32/93, 30/98 – ZZLPP0, 127/06 – ZJZP, 38/10 – ZUKN in 57/11 – ORZGJS40.

<sup>8</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 64/11 – uradno prečiščeno besedilo in 21/18 – ZNORG.

<sup>9</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 65/08, 65/13 – ZS-K in 84/18

<sup>10</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 95/2015.

pravne osebe javnega prava proračun, proračunski uporabniki in druge osebe javnega prava, ki so uporabniki enotnega kontnega načrta po 13. členu ZR, torej tudi javne osnovne šole. Pravne osebe javnega prava predložijo letna poročila, zato da zagotovijo javnost podatkov in za državno statistiko prek spletnega portala AJPEŠ (<http://www.ajpes.si>), za uporabo spletne aplikacije pa se morajo prej brezplačno registrirati oziroma vnesti svoje uporabniško ime in geslo. Računovodske izkaze predložijo z neposrednim vnosom podatkov v spletno aplikacijo, pojasnila k izkazom in poslovno poročilo pa predložijo v PDF-datoteki, ki jo uvozijo prek spletnega portala AJPEŠ. Javne osnovne šole, kot posredni proračunski uporabniki, izpolnijo tudi Izjavo o oceni notranjega nadzora javnih financ, ki je del spletne aplikacije za vnos podatkov računovodskih izkazov (1.–3. člen).

### Raziskovalni vprašanji in metoda dela

Raziskavo smo leta 2016 opravili s pomočjo anketnega vprašalnika za 446 javnih osnovnih šol, ki so predstavljale vzorec. Anketni vprašalnik smo poslali računovodjem, in prejeli odgovore z 88 osnovnih šol, kar predstavlja 20 odstotkov celotnega vzorca, vključenega v raziskavo.

Namen raziskave je bil preveriti, ali je vsebina računovodskega poročila kot dela letnega poročila, ki je obvezen letni dokument o poslovanju in delovanju osnovne šole v koledarskem letu, ustrezna. Ustreznost smo preverjali tako, da smo pregledali vsebine, ki so obvezne po vseh navedenih predpisih, in sicer so po PSLP to:

- obrazec »Bilanca stanja«;
- obrazec »Izkaz prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov«;
- obrazec »Pregled stanja in gibanja neopredmetenih sredstev in opredmetenih osnovnih sredstev«;
- obrazec »Pregled stanja in gibanja dolgoročnih finančnih naložb in posojil«;
- obrazec »Izkaz prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov po vrstah dejavnosti«;
- obrazec »Izkaz prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov po načelu denarnega toka«;

- obrazec »Izkaz računa finančnih terjatev in naložb določenih uporabnikov«;
- obrazec »Izkaz računa financiranja določenih uporabnikov«;
- sodila za razmejevanje prihodkov in odhodkov na dejavnost javne službe ter dejavnost prodaje blaga in storitev na trgu;
- nameni, za katere so oblikovane dolgoročne rezervacije, ter oblikovanje in poraba dolgoročnih rezervacij po namenih;
- vzroki za izkazovanje presežka odhodkov nad prihodki v bilanci stanja ter izkazu prihodkov in odhodkov;
- podatki o stanju neporavnanih terjatev ter ukrepih za njihovo poravnavo oziroma razlogih za neplačila;
- podatki o obveznostih, ki so do konca poslovnega leta zapadle v plačilo, ter o vzrokih za neplačila;
- viri sredstev, ki so jih uporabili za vlaganje v opredmetena osnovna sredstva, neopredmetena sredstva ter dolgoročne finančne naložbe (kapitalske naložbe in posojila);
- naložbe prostih denarnih sredstev;
- razlogi za pomembnejše spremembe stalnih sredstev;
- vrste postavk, ki so zajete v znesku, izkazanem na kontih za bilančne evidence;
- podatki o pomembnejših neopredmetenih in opredmetenih osnovnih sredstvih, ki so že v celoti odpisana, pa jih za opravljanje dejavnosti še vedno uporabljajo;
- poročilo o doseženih prihodkih in odhodkih določenih uporabnikov, pripravljeno po načelu nastanka poslovnega dogodka, v primerjavi z načrtovanimi kategorijami in prikazano ločeno po dejavnostih (osnovnošolsko izobraževanje, predšolska vzgoja) ter skupaj za zavod kot celoto;
- poročilo o doseženih prihodkih in odhodkih določenih uporabnikov, pripravljeno po načelu denarnega toka, v primerjavi z načrtovanimi kategorijami in prikazano ločeno po dejavnostih (osnovnošolsko izobraževanje, predšolska vzgoja) ter skupaj za zavod kot celoto;
- izkaz računa finančnih terjatev in naložb določenih uporabnikov v primerjavi z načrtovanimi;
- izkaz računa financiranja določenih uporabnikov v primerjavi z načrtovanimi.

Vsebinsko ustreznost računovodskih poročil slovenskih javnih osnovnih šol smo preverjali z dvema raziskovalnima vprašanjema.

Prvo se je glasilo: *Ali je večina slovenskih osnovnih šol v računovodsko poročilo za leto 2014 vključila večino računovodskih informacij, ki so v zakonih in podzakonskih aktih opredeljene kot obvezne sestavine letnega poročila?* Domnevali smo, da bo vsaj 76 odstotkov slovenskih osnovnih šol v računovodsko poročilo, ki je del letnega poročila za leto 2014, vključilo vsaj 76 odstotkov računovodskih informacij, ki so v zakonih in podzakonskih aktih opredeljene kot obvezne sestavine letnega poročila.

V anketnem vprašalniku, s katerim smo preverjali to hipotezo, smo računovodje vprašali, ali so računovodske informacije vključene v njihovo letno poročilo za leto 2014. Odgovarjali so z »da«, če so bile računovodske informacije vključene v letno poročilo, z »ne«, če vanj niso bile vključene, in z »ni uporabno«, če računovodske informacije za osnovno šolo niso uporabne. Odgovor »da« in odgovor »ni uporabno« smo ovrednotili z vrednostjo 1, odgovor »ne« pa z vrednostjo 0.

Merila, ki smo jih upoštevali pri ugotavljanju deleža osnovnih šol, so bila naslednja:

- 0–50 % pomeni polovico osnovnih šol;
- 51–75 % pomeni več kot polovico osnovnih šol;
- 76–99 % pomeni večino osnovnih šol;
- 100 % pomeni vse osnovne šole.

Drugo raziskovalno vprašanje se je glasilo: *Ali razumljivost zakonov, pravilnikov, navodil in drugih predpisov, ki določajo vsebino letnih poročil, vpliva na vsebinsko ustreznost računovodskih poročil, ki so del letnih poročil slovenskih osnovnih šol?*

S pomočjo anketnega vprašanja smo ugotavljali, ali obstaja povezava med razumljivostjo zakonov, pravilnikov, navodil in drugih predpisov, ki določajo vsebino letnih poročil, in vsebinsko ustreznostjo računovodskih poročil. Vprašanje se je glasilo: »Kako ocenjujete razumljivost zakonov, pravilnikov, navodil in drugih predpisov, ki določajo vsebino letnih poročil?« Mogoči so bili naslednji odgovori: 1 – nerazumljivi, 2 – manj razumljivi, 3 – razumljivi, 4 – zelo razumljivi.

Domnevali smo, da razumljivost zakonov, pravilnikov, navodil in drugih predpisov, ki določajo vsebino letnih poročil, vpliva na vsebinsko ustreznost računovodskega poročila oziroma da je vsebinska ustreznost računovodskih poročil odvisna od razumljivosti zakonov, pravilnikov, navodil in drugih predpisov, ki določajo vsebino letnih poročil, kar pomeni, da bolj kot so zakoni, pravilniki in

drugi predpisi, ki določajo vsebino letnih poročil, razumljivi, vsebinsko ustrežnejša so računovodska poročila osnovnih šol. Vprašanje smo statistično preverjali s Pearsonovim koeficientom.

## Raziskava

Zanimalo nas je, ali večina slovenskih osnovnih šol v računovodska poročila, ki so del letnih poročil, vključuje računovodske informacije, ki so v predpisih opredeljene kot obvezne sestavine letnega poročila. Predpostavljali smo, da bo najmanj 76 odstotkov slovenskih osnovnih šol v letno poročilo vključilo vsaj 76 odstotkov vsebin, ki so s predpisi opredeljene kot obvezne (našteli smo jih v prejšnjem poglavju). Za odgovor na vprašanje smo uporabili opisno statistiko.

Analiza je pokazala, da je 19 osnovnih šol od 88 oziroma 21,59 odstotka v računovodsko poročilo vključilo manj kot 76 odstotkov računovodskih informacij, ki so s predpisi opredeljene kot obvezne; 69 osnovnih šol ali 78,41 odstotka je v računovodsko poročilo vključilo vsaj 76 odstotkov računovodskih informacij, ki so zakonsko obvezne. Od tega je 26 osnovnih šol (29,55 odstotka vseh) vanj vključilo vse računovodske informacije, ki so kot obvezne določene s predpisi. Iz navedenega sledi, da lahko hipotezo potrdimo.

Zanimalo nas je še, ali se zaradi boljše razumljivosti zakonov, pravilnikov, navodil in drugih predpisov izboljša vsebinska ustreznost računovodskih poročil, torej ali med razumljivostjo zakonov, pravilnikov, navodil in drugih predpisov, ki določajo vsebino letnih poročil, ter vsebinsko ustreznostjo računovodskih poročil obstaja pozitivna povezanost. Ker je bila porazdelitev podatkov normalna in so bile spremenljivke na intervalnem oziroma razmernostnem nivoju, smo hipotezo preverjali s Pearsonovim koeficientom korelacije, pri čemer smo ugotavljali povezanost med spremenljivkama.

Pearsonov koeficient korelacije znaša 0,158. Njegova pozitivna vrednost pomeni, da bolj kot so zakoni, pravilniki, navodila in drugi predpisi razumljivi, bolj so računovodska poročila vsebinsko ustrezna. Vrednost koeficienta 0,158 izraža moč povezanosti med obema spremenljivkama in pomeni, da je povezanost med razumljivostjo zakonov, pravilnikov, navodil in drugih predpisov in vsebinsko ustreznostjo računovodskega poročila neznatna ter da je Pearsonov koeficient korelacije 0,158 statistično neznačilen. Statistična pomembnost ( $p$ ) znaša 0,141 in je višja od 0,05 ( $p > 0,05$ ), kar pomeni, da razumljivost zakonov, pravilnikov, navodil

PREGLEDNICA 1 Pearsonov koeficient korelacije in njegova stopnja značilnosti

		(1)	(2)
(1) Sklop 1 + 2	(a)	1,000	0,158
	(b)		0,141
	(c)	88,000	88,000
(2) Razumljivost zakonov, pravilnikov, navodil	(a)	0,158	1,000
	(b)	0,141	
	(c)	88,000	88,000

OPOMBE Naslovi vrstic: (a) Pearsonov koeficient korelacije, (b) asim.  $p$ -vrednost (2-stranska), (c) število veljavnih enot ( $N$ ).

in drugih predpisov ni povezana z vsebinsko ustreznostjo letnih poročil, zato hipoteze iz drugega raziskovalnega vprašanja ne moremo potrditi.

## Sklep

Raziskava računovodskih poročil, ki smo jo opravili med računovodji javnih osnovnih šol v Sloveniji, je pokazala, da je večina šol, ki so sodelovale v anketi (78,41 odstotka) v računovodsko poročilo, ki je del letnega poročila za leto 2014, vključila večino računovodskih informacij, ki so v predpisih opredeljene kot obvezne sestavine letnega poročila, razumljivost zakonov, pravilnikov, navodil in drugih predpisov pa ni povezana z vsebinsko ustreznostjo letnih poročil. Raziskava je bila omejena zaradi pomanjkanja literature na področju računovodskega poročanja in letnih poročil osnovnih šol, zato smo si v teoretičnem delu prispevka pomagali z literaturo, ki je v veljavi za letna poročila podjetij, in z zakonskimi predpisi proračunskih uporabnikov.

Rezultati raziskave so spodbuda zakonodajalcem, ustanoviteljem in financerjem osnovnih šol pa tudi raziskovalcem in strokovnjakom, da se lahko zanesejo na zakonsko ustreznost in s tem na pravilnost vsebine letnih poročil osnovnih šol.

## Literatura

- Brealey, R. A., in S. C. Myers. 2003. *Principles of Corporate Finance*. 7. izd. New York: McGraw-Hill.
- Horvat, T. 2007. Leader Accountability for School Financial Management. V *Professional Challenges for School Effectiveness and Improvement in the Era of Accountability: Proceedings of the 20th Annual World ICSEI Congress, 3–6 January 2007, Portorož, Slovenia*, ur. M. Brejc, 153–168. Ljubljana: National School for Leadership in Education; Koper: Faculty of Management.



- Horvat, T., in M. Lipičnik. 2016. »Internal Audits of Frauds in Accounting Statements of a Construction Company.« *Strategic Management* 21 (4): 29–36.
- Horvat, T., in S. Martinčič. 2015. Sestavitev letnega poročila splošne knjižnice. V *Znanje in poslovni izzivi globalizacije v letu 2015: zbornik referatov; 6. mednarodna znanstvena konferenca*, ur. M Merkač Skok in M. Cingula, 287–296. Celje: Fakulteta za komercialne in poslovne vede.
- Horvat, T., in S. Martinčič. 2016. The Influence of Management on Quality of the Annual Report of Public Institution. V *Managing Global Changes: Proceedings of the Joint International Conference*, ur. S. Laporšek in D. Gomezelj Omerzel, 347–361. Koper: University of Primorska Press.
- International Child Development Initiative. 2012. *Action Speak Louder Than Numbers*. Leiden: International Child Development Initiative.
- Odainkey, N. H., in N. Y. Simpson. 2013. »Ensuring Accountability in State-Owned Enterprises: Examining the Role of Annual Reports from a Middle Income Country's Perspective.« *The Journal of Institute of Public Enterprise* 36 (1–2): 1–20.
- **Dr. Tatjana Horvat** je predavateljica v Šoli za ravnateljice in državna notranja revizorka. [tatjana.horvat@solazaravnateljice.si](mailto:tatjana.horvat@solazaravnateljice.si)
- Sonja Bračko** je magistrantka Fakultete za komercialne in poslovne vede. [bracko301@gmail.com](mailto:bracko301@gmail.com)



## Z mednarodnimi dejavnostmi (ne)zavedno do sodelovanja in odprte šole

Urška Šraj

CMEPIUS

Šola, ki se hoče od take, ki uči, premakniti k učeči se organizaciji, mora spremeniti organizacijsko kulturo, in sicer s spreminjanjem temeljnih predpostavk, norm in vrednot ter načinov dela in s povezovanjem. Skupaj s spreminjajočo se kulturo se spreminja tudi klima, ki jo določajo predvsem medsebojni odnosi in je povezana s šolo kot učečo se skupnostjo. Temelj učeče se šole so učeči se člani (Muršak idr. 2011). Vedoželjnost, veselje do učenja, želja pridobiti nova znanja so temeljne lastnosti učečega se učitelja. Pomembna dejavnika, ki motivirata učitelje za učenje in delo, sta podpora ravnatelja in sodelavcev, njihova naklonjenost spremembam in izboljšavam (Zavašnik Arčnik 2015). Ključne strategije in ravnateljeve dejavnosti, ki pripomorejo k vodenju za učenje, so postavljanje učenja v središče, spremljanje in vrednotenje dela strokovnih delavcev za učenje, pogovor o učenju in za učenje, skupna odgovornost za učenje ter sodelovanje in mreženje za učenje. Študije, ki so preučevale učinek mednarodnega sodelovanja na delo učiteljev (Sentočnik 2015; Klemenčič 2017; Lenc idr. 2016) ter izkušnje z delom in spremljanjem projektov, so pokazale, da imajo lahko mednarodne dejavnosti pomembno vlogo predvsem pri razvoju šole in njene odprtosti za spremembe in do drugih pomembnih deležnikov. Veliko vlogo pri tem ima seveda vodstvo šole, ki s sodelovanjem pri projektu, podporo učiteljem, predanostjo skupnim ciljem, predvsem pa z umeščanjem mednarodnega sodelovanja v strateške cilje šole, pomembno prispeva k zagotavljanju trajnih učinkov. Pri merjenju vplivov na šolo se je pokazalo, da so najmočnejši in najbolj trajni ravno tisti, ki prispevajo k izgradnji učeče se, odprte skupnosti. Izmed vplivov na delo in kompetence učiteljev so bili najvišje ocenjeni tisti elementi, ki prispevajo k odprtosti učiteljev za novosti; to so poznavanje in razumevanje sistemov izobraževanja in usposabljanja v partnerskih državah, sodelovanje in usklajevanje med učitelji in izvajanje medpredmetnih povezav (Sentočnik 2013).

*Ključne besede:* mednarodno sodelovanje, šolska kultura in klima, učeča se šola, učeči se učitelj, učinek

### Uvod

Po definiciji Evropskega centra za razvoj poklicnega usposabljanja (CEDEFOP) učeča se organizacija spodbuja učenje in posa-

mezniku omogoča, da se uči in razvija, kar koristi tako njemu kot sodelavcem in obenem pozitivno vpliva na celotno organizacijo. CEDEFOP v opredelitvah razlikuje med učečo se organizacijo in skupnostjo; slednjo opredelimo kot tisto, v kateri z oblikovanjem učinkovitih lokalnih partnerstev ustvarjamo kulturo učenja, ki posameznike in organizacijo motivira in spodbuja k učenju. Šola si v današnjem času prizadeva za razvoj tako učeče se organizacije kot skupnosti. OECD – Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (Kools in Stoll 2016) je, da bi poenotili koncept šole kot učeče se organizacije in skupnosti, razvila model, ki obsega sedem značilnosti:

1. razvoj in delitev vizije, ki se osredotoča na učenje vseh učencev;
2. neprekinjeno odpiranje in podpiranje priložnosti za učenje za vse zaposlene;
3. spodbujanje timskega učenja in sodelovanja med zaposlenimi;
4. negovanje kulture, ki spodbuja raziskovanje, inovacije in preučevanje;
5. vzpostavitev ugnезdenih sistemov za zbiranje in izmenjavo znanja in učenja;
6. učenje z zunanjim okoljem ter večjimi izobraževalnimi sistemi in iz njih;
7. modeliranje/usposabljanje in vzgoja vodstvenih kadrov v izobraževanju.

Za prehod v učečo se organizacijo in skupnost je treba uvajati spremembe, zanje pa se organizacije odločajo predvsem zato, da bi postale boljše, pri čemer gre za proces, ki ni nikoli končan. Bistvo prehoda v učečo se organizacijo oziroma vpeljevanja sprememb (Rupnik Vec idr. 2007) je »spiralni razvoj, kjer je poudarek na procesu, ne le na produktih. Razvoj ne poteka linearno, ampak postopno, razširjajoč se navzgor in navzven.« Ravnoesje se vedno znova podre, čemur sledi vzpostavitev novega, ki je še ustrežnejše od predhodnega. Enak proces pri uvajanju sprememb poteka tako na ravni ustanove kot posameznika. Za spreminjanje šolske prakse poučevanja in učenja (Sentočnik idr. 2006) je značilno, da spodbuja profesionalno rast in avtonomijo učiteljev; razvijanje učeče se organizacije; razvijanje odprtega, kritičnega odnosa do profesionalnega dela in uvidevanje sebe kot nenehnega učenca; kolegično šolsko kulturo, interaktivnost, skupno načrtovanje; zavestno

prevzemanje iniciative in tveganja v smislu delovanja na nove načine; mreže interesnih skupin med šolami; reflektivno medsebojno učenje; toleriranje negotovosti; odprtost profesionalne diskusije in izmenjave idej; razvijanje učiteljev kot raziskovalcev lastne prakse skozi akcijsko raziskovanje in dinamični učni koncept za učitelje. V šoli je treba določiti razvojni (Rupnik Vec idr. 2007) oziroma učni tim, katerega naloga je slediti procesu uvajanja sprememb, izbirati, pripravljati in razvijati gradiva ter zagotavljati izmenjavo znanja med člani. Skrbeti mora za širjenje in uporabo novo pridobljenega znanja v celotnem kolektivu. Člani tima morajo biti odprti za spremembe, pripravljani morajo biti učiti se ter k temu spodbujati druge, prispevati morajo k ustvarjanju dobre klime in vzdušja tako na ravni tima kot celotnega kolektiva.

Če torej želi šola postati učeča se skupnost oziroma organizacija, mora znova premisliti o svojih temeljnih značilnostih, predpostavkah, vrednotah, normah, načinih dela in povezovanja in jih predrugačiti. Obenem so to tudi temeljni elementi organizacijske kulture, kot jih prepoznavajo Schein (2004) in drugi avtorji, ki se ukvarjajo s tem področjem. Poleg tega v šoli kot učeči se skupnosti imajo pomembno vlogo medosebni odnosi, ki kažejo, kakšna je klima v organizaciji (Stringer 2002).

### Organizacijska kultura

Skoraj toliko, kolikor je raziskovalcev organizacijske kulture in klime, je različnih definicij. Ena pogosteje uporabljenih razlag, ki jo je izoblikoval Schein (2004), pravi, da organizacijska kultura predstavlja vzorec tistih rešitev, za katere se je v daljšem časovnem obdobju pokazalo, da so uspešne oziroma učinkovite (članom ne prinašajo nelagodja oziroma strahu), in jih skupina sčasoma privzame kot samoumevne in nesporne, s tem pa postanejo temeljne predpostavke. Vzorec, za katerega se izkaže, da je dovolj dober, člani organizacije sprejmejo, nove člane pa učijo, da se s težavami spopadajo s pomočjo tega vzorca. Gre torej za globljo raven temeljnih predpostavk in prepričanj, ki delujejo na nezavedni ravni in so članom organizacije skupna, in za samoumevni način dožemanja samega sebe. Najpomembnejši elementi, ki opredeljujejo organizacijsko kulturo, so vedenje članov, njihovo dožemanje in zaznavanje stvarnosti, časa in prostora, vrednote, prepričanja, izdelki ali storitve, arhitektura, komunikacija, vzorniki, običaji in obredi ter uporaba jezikovnih posebnosti. Schein (2004) navaja tri povezane in soodvisne ravni organizacijske kulture:

1. *Artefakti*. Vidni elementi organizacijske kulture, kot so arhitektura zgradb, opremljenost pisarn, način oblačenja zaposlenih, njihov žargon, izdelki oziroma storitve, ki jih organizacija proizvaja, miti, zgodbe, rituali ter odnosi med ljudmi (naslavljanje nadrejenih, posebne bonitete nadrejenih, ali so pisarne odprtega tipa, način izražanja kritike v podjetju ipd.).
2. *Vrednote in prepričanja*. V organizaciji se izoblikujejo ob reševanju problemov. Predlagana rešitev je sprva samo vrednota posameznika, nato pa se, če se v praksi pokaže, da je uspešna, preoblikuje v vrednoto skupine.
3. *Temeljne predpostavke*. Predstavljajo najglobljo raven organizacije, so nezavedne in določajo način mišljenja članov skupine. Ko neka rešitev za določen problem deluje večkrat, začnejo člani skupine to rešitev jemati kot samoumevno, kot nekaj, o čemer ni smiselno razpravljati. To nakazuje, da so temeljne predpostavke močnejše od vrednot. Organizacijsko kulturo je težko opaziti in razpoznati in jo je zahtevno meriti, pogosto pa jo tudi izrabljajo kot predmet manipulacije. Spreminjanje kulture je nadvse težaven in dolgotrajen proces. Različne teorije organizacij pripisujejo kulturi osrednje mesto v življenju le-teh, hkrati pa priznavajo, da jo je težko odkrivati in razumeti (Zupanc Grom in Erčulj 2009). Novodobna raziskovalca šolske kulture in klime Schoen in Teddlie (2008) menita, da gre pri šolski kulturi za skupek temeljnih, nezavednih prepričanj in vrednot, ki so vključene v profesionalno usmeritev šole, za njeno organizacijsko strukturo, značilnosti šolskega okolja, usmerjenost učiteljev in drugih ključnih deležnikov na učence. Tako se v posamezni šoli oblikujejo in določajo norme, tradicija in procesi. Avtorja menita, da je kulturo šole mogoče izboljševati z vplivanjem na naslednje elemente: na *profesionalno naravnost*, ki govori o tem, kako močno so v šoli navzoči in cenjeni profesionalni odnosi in strokovnost; na *organizacijsko strukturo šole*, ki govori o načinu vodenja, komunikaciji v organizaciji, načinu doseganja ciljev; na *značilnosti učnega okolja šole*, ki razkriva naravnost šole k učenju in spodbujanju načinov učenja, s pomočjo katerih bodo učenci in učitelji dosegali uspehe; na *učence usmerjeno poučevanje in sodelovanje*, ki kažeta stopnjo sodelovanja in občutek, da so učitelji, učenci in starši vključeni.

Pri grajenju organizacijske kulture gre za proces, »soroden ti-

stemu pri oblikovanju posameznikove identitete (osebnosti). Povezan je z ustvarjanjem skupnih obrazcev mišljenja, prepričanja in vrednot, ki izhajajo iz skupnega izkustva in učenja in so rezultat uspešnega premagovanja skupnih problemov članov organizacije« (Mesner-Andolšek 1995). Šole pa se morajo podati na pot spreminjanja kulture, zlasti če hočejo biti v teh hitro spreminjajočih se okoliščinah uspešne. Gre za »bistveno večji poseg v delovanje šole kot le deklarativno sporočanje in vpeljevanje sprememb, ki ostajajo zgolj na ravni organiziranosti in strukture« (Logaj idr. 2006).

Beaudoin in Taylor (2004, v Logaj idr. 2006) menita, da je za spremembo kulture v šoli treba odpraviti opravljanje in čenče o zaposlenih, klike, deljenje na »nas« in »vas«, nezadovoljstvo, preziranje skupnosti, neustrezen odnos do občutljivosti, sočutja in občutek, da zaposlenim primanjkuje časa, poudarjanje hierarhije in tekmovalnosti. Našteti elementni namreč zaposlene odvrčajo od njihovega temeljnega poslanstva, to je vzgoje in izobraževanja učencev. Kot navajajo Logaj idr. (2006), ima ravnatelj

Z izvajanjem dejavnosti in usmerjanjem učiteljevega dela v oblikovanje marketinške kulture [...] priložnost povečati identifikacijo učiteljev in učencev s šolo, okrepiti položaj šole v okolju, ustvariti pozitivno podobo šole in povečati usmerjenost učiteljev v zadovoljevanje pričakovanj, potreb in želja učencev, staršev in drugih zainteresiranih javnosti. Pri tem pa bo učiteljem hkrati tudi omogočeno, da bodo bolje zadovoljevali svoje potrebe in potrebe šole, v kateri so zaposleni. Našteti problemov ni mogoče reševati necelovito, saj so med seboj prepleteni, se dopolnjujejo in se dotikajo vseh področij ravnateljevega dela.

### **Organizacijska klima**

V literaturi, ki obravnava področje organizacijske kulture in klime, naletimo na avtorje, ki pojava ločujejo, drugi pa ju obravnavajo skoraj kot sinonima, vendar za naš članek to ni tako zelo pomembno. Stringer (2002), eden izmed bolj uveljavljenih avtorjev s področja raziskovanja klime, meni, da je organizacijska kultura precej raziskan pojav, vendar je za vodstvene delavce preobširen in preveč zapleten, da bi ugotovitve lahko s pridom uporabili. Bečaj (2000) navaja zelo uporabno primerjavo med kulturo in klimo, pri čemer kulturo organizacije primerja s človekovo osebnostjo, klimo pa s človekovim razpoloženjem. Kultura predstavlja sprejete in ponotranjene vrednote skupine, zasidrane globoko v

nezavednem delu, in je zato stabilna, klima pa je površinski, lahko opazen pojav, zaradi česar jo je lažje raziskovati in spreminjati kot kulturo. Stringer (2002) meni, da sta najpomembnejši orodji za spreminjanje klime in vodenje motiviranje in zadovoljevanje potreb zaposlenih, kar je odločilni dejavnik, ki pripomore k spremembam.

Stringer (2002) je razvil teoretični model organizacijske klime s šestimi elementi:

1. *Strukturiranost* daje zaposlenim občutek dobre organiziranosti, vloge in odgovornosti posameznikov so jasne. Pri ustrezni strukturiranosti zaposleni čutijo, da so njihove naloge jasno opredeljene, pri slabi pa ne vedo, kaj kdo dela in kdo odloča.
2. *Standardi* so lahko visoki, kar pomeni, da so zahteve do zaposlenih velike ali pa so zahteve oziroma pričakovanja majhni. Pri visokih standardih zaposleni iščejo možnosti, kako bi svoje delo še izboljšali, in so ponosni na dobro opravljeno delo. Obenem pa lahko čutijo izredno velik pritisk.
3. *Odgovornost* zaposleni čutijo, kadar jim je pri delu dopuščena ustrezna svoboda in kadar je nadzor le zmeren. Občutek odgovornosti je obratno sorazmeren z nadzorom.
4. *Priznanje in kritika* morata biti uravnotežena. Klima je boljša tam, kjer zaposleni čutijo, da je njihovo delo dobro sprejeto, oziroma kadar so deležni priznanja za dobro opravljeno delo.
5. *Podpora in medsebojno zaupanje* znatno pripomoreta k boljši klimi. Podpora je velika, kadar zaposleni čutijo, da so delo dobro delujočega tima in da lahko od sodelavcev ter še posebej od vodilnih dobijo pomoč, kadar koli jo potrebujejo.
6. *Predanost* zaposlenih organizaciji in delu nastopi takrat, ko so zaposleni ponosni na organizacijo, v kateri delajo, in predani doseganju skupnih ciljev. O majhni predanosti delu govorimo takrat, kadar so zaposleni apatični in nezainteresirani za to, da bi dosegli zastavljene cilje.

Več raziskovalcev klime se strinja, da je vodenje oziroma stil vodenja najpomembnejši dejavnik pri oblikovanju organizacijske klime in na dolgi rok tudi kulture. Poleg tega na klimo vplivamo še z izbiro zaposlenih ter oblikovanjem strategije organizacije. Klimo v organizaciji lahko izboljšajo le vodstveni delavci, če jim je to seveda v interesu.



## Šolska klima

Odkar klimo in kulturo šole povezujemo z njeno učinkovitostjo in učnimi uspehi učencev, sta postali element raziskovanja tudi v šolskem prostoru. Pomemben element šolske klime so učitelji in drugi zaposleni, ki klimo ne samo zaznavajo, ampak jo z načinom komunikacije, timskim delom, s sodelovanjem pri odločitvah in drugimi praksami, s katerimi jo je mogoče spreminjati (Shadur, Kienzle in Rodwell 1999), tudi sooblikujejo. Ob predpostavki, da ne moremo govoriti o idealni, dobri ali slabi klimi (Zupanc Grom in Erčulj 2009), je bolj smiselno govoriti o učinku, ki ga ima klima na vse vpete v šolski prostor. Za spodbudno klimo so značilne vrednote, kot so harmonija, odprtost, prijateljstvo, sodelovanje, opogumljanje, osebna svoboda in zaupanje. Zelo verjetno je, da bo takšna podporna šolska klima spodbudila timsko delo in komunikacijo v sodelovalnem in odprtem okolju – tako pri zaposlenih kot pri učencih (Shadur, Kienzle in Rodwell 1999).

## Prispevek mednarodnih dejavnosti k sodelovanju in odprtosti šole

V Centru Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja smo s pomočjo zunanjih sodelavcev izvedli dve večji študiji (Sentočnik 2013; Klemenčič 2016), povezani z učinki programov Vseživljenjsko učenje in Erasmus+. Program Vseživljenjsko učenje je EU financirala med letoma 2007 in 2013, program Erasmus+ pa traja od leta 2014 in se bo končal leta 2020. V obeh študijah smo merili vplive na sodelujoče šole, učitelje in vodstvo. Poleg tega smo sami opravili še manjšo raziskavo (Lenc idr. 2016), v kateri je bila glavni predmet raziskovanja pobuda eTwinning (ki je namenjena zaposlenim v vrtcih in osnovnih ter srednjih šolah, njen cilj je vključevanje v mednarodne virtualne projekte). V študiji iz leta 2013, ki je vključevala tako anketne vprašalnike kot fokusne skupine, je sodelovalo 97 ravnateljev in 170 učiteljev/kordinatorjev za osnovne ali srednje šole. Vprašalnika za raziskavo, objavljeno leta 2013, so poslali zgolj šolam, ki so sodelovale v programu Vseživljenjsko učenje. Študija učinkov, ki je nastala leta 2017 kot evalvacija programa Erasmus+ na polovici izvajanja, je vključevala anketni vprašalnik, ki so ga poslali v vse vrtce, osnovne in srednje šole v Sloveniji, ne glede na to, ali so že kdaj sodelovali v mednarodnih projektih ali ne. V analizo je bilo zajetih 237 vprašalnikov (od tega 169 iz osnovnih in 68 iz srednjih šol). V članku bomo izpostavili zgolj rezultate, ki smo jih dobili od

predstavnikov osnovnih in srednjih šol. Za kvalitativni del raziskave smo opravili polstrukturirane intervjuje ter imenovali posvetovalno skupino, ki so jo sestavljali predstavniki strokovnih zavodov VIZ in strokovnih sodelavcev MIZŠ. Zaradi preučevanja učinkov programa eTwinning na šolsko izobraževanje v Sloveniji (Lenc idr. 2016) smo vprašalnik poslali na 667 elektronskih naslovov učiteljev ali drugih pedagoških delavcev, ki so sodelovali v vsaj enem projektu eTwinning. Prejeli smo 109 izpolnjenih vprašalnikov, kar predstavlja 16-odstotno odzivnost. Uporabili smo vprašalnik, ki je bil zasnovan za raziskavo učinkov programa Vseživljenjsko učenje in ki ga je CMEPIUS v sodelovanju z dr. Sonjo Sentočnik izdal leta 2013. V vseh treh študijah pri rezultatih, povezanih s klimo in kulturo na šoli (sodelovanje med zaposlenimi, sodelovanje zaposlenih z vodstvom, sodelovanje učiteljev z učenci, odprtost za nove prakse poučevanja ...), ni bilo večjih odstopanj, zato bomo podatke večinoma črpali iz študije, opravljene leta 2013.

Za namen tega članka smo izbrali tiste elemente in izjave, ki vplivajo na tri najpomembnejša področja, s katerimi gradimo učecho se organizacijo in skupnost: sodelovanje, povezovanje in odprtost šole. Anketiranci so v raziskavah iz let 2013 in 2016 na petstopenski vrednostni lestvici (-2 večji dolgoročni negativni vpliv, +2 večji dolgoročni pozitivni vpliv) ocenjevali, kakšen je vpliv dejavnosti. V nadaljevanju bomo uporabljali termin mednarodni projekt, ki vključuje sodelovanje v okviru program Erasmus+, Vseživljenjsko učenje in eTwinning.

Študije so pokazale, da ravnatelji menijo, da mednarodno sodelovanje najintenzivneje vpliva na delovanje šole, vpliv na delo učiteljev je na drugem mestu. Učitelji koordinatorji pa so ocenili, da sodelovanje v mednarodnih projektih najintenzivneje vpliva na njihove učence, sledi vpliv na šolo, vpliv na delo učiteljev pa so postavili na zadnje mesto (Sentočnik 2013).

V preglednicah 1 in 2 so prikazane ocene, ki so jih glede vplivov izvedenih projektov na delo šole in na delo učiteljev v povezavi z ustvarjanjem šolske klime, ki gradi odprtost in sodelovanje, navedli ravnatelji in učitelji, ter razlike med njihovimi odgovori.

Pri tem, kako ocenjujejo vpliv projektov na delo šole, prihaja med ravnatelji in učitelji do največje razlike pri kriteriju sodelovanje med učitelji in ravnateljem, saj je povprečje pri ravnateljih precej višje kot pri učiteljih. Ravnatelji so prav tako opazno bolj ocenili vpliv projektov na sodelovanje z drugimi slovenskimi šolami. Obe izpostavljeni razliki med povprečji sta statistično značilni. Glavni namen preglednic ni iskanje razlik v odgovorih med rav-

PREGLEDNICA 1 Vpliv na delo v šoli

Postavka	Ravnatelji			Učitelji			t-test	
	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Občutek pripadnosti zaposlenih skupnim ciljem	97	1,40	0,799	170	1,29	0,735	1,118	0,265
Kolegialnost med zaposlenimi	97	1,40	0,773	170	1,32	0,781	0,793	0,429
Stiki učiteljev s tujimi učitelji	97	1,63	0,565	170	1,69	0,544	-0,929	0,354
Sodelovanje med učitelji in ravnateljem	97	1,64	0,632	170	1,35	0,717	3,387	0,001
Ravnateljeva podpora učiteljem	97	1,68	0,587	170	1,58	0,711	1,153	0,250
Seznanjenost ravnatelja z delom učiteljev	97	1,51	0,647	170	1,46	0,645	0,492	0,623
Prepoznavnost šole v okolju	97	1,58	0,659	170	1,58	0,552	0,011	0,991
Pripravljenost kolektiva za sodelovanje v novih projektih	97	1,30	0,806	170	1,22	0,825	0,781	0,455
Odprtost šole do lokalnega okolja in širše	97	1,49	0,738	170	1,39	0,716	1,094	0,275
Sodelovanje s starši učencev/dijakov	97	1,16	0,702	170	1,12	0,707	0,462	0,645
Sodelovanje z drugimi slovenskimi šolami	97	0,72	0,760	170	0,50	0,715	2,380	0,018
Pripravljenost kolektiva na navezovanje stikov s šolami v tujini	97	1,39	0,686	170	1,32	0,700	0,838	0,403
Dialog med zaposlenimi	97	1,26	0,754	170	1,18	0,774	0,772	0,441
Delovanje in usklajevanje med učitelji (projektno delo, medpredmetno povezovanje)	97	1,47	0,631	170	1,45	0,635	0,264	0,792

OPOMBE Naslovi stolpcev: (1) število odgovorov, (2) povprečje, (3) standardni odklon, (4) *t*, (5) stopnja značilnosti. Povzeto po Sentočnik (2013).

natelji in učitelji in opozarjanje nanje, temveč pokazati, da eni in drugi visoko vrednotijo elemente, ki prispevajo k izgradnji učeče se šole (sprememba kulture in klime), šole, ki je odprta za novosti in sodelovanje z vsemi ključnimi deležniki. Med vplivi na šolo najbolj izstopajo dolgoročno pozitivni vplivi na ravnateljevo podporo učiteljem, na sodelovanje med učitelji in ravnateljem, na stike učiteljev s tujimi učitelji, na izmenjave učencev in njihove stike s tujimi učenci. Znatni so še dolgoročno pozitiven vpliv na odprtost šole do lokalnega okolja, občutek pripadnosti zaposlenih skupnim ciljem in na kolegialnost med zaposlenimi.

Ravnateljica srednje šole je navedeno podprla z naslednjo izjavo (Sentočnik 2013):

Pred šolo sta dve temeljni nalogi, ena je kakovosten pouk, druga pa dodatna ponudba šole – to dvojje se mora povezo-

PREGLEDNICA 2 Vpliv na delo učiteljev

Postavka	Ravnatelji			Učitelji			<i>t</i> -test	
	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Izvajanje medpredmetnega povezovanja	97	1,53	0,579	170	1,37	0,651	1,948	0,052
Sodelovanje in usklajevanje med učitelji (projektno delo, medpredmetno povezovanje)	97	1,52	0,614	170	1,35	0,673	2,029	0,043
Socialne kompetence učiteljev	97	1,41	0,673	170	1,38	0,671	0,351	0,726
Odnos učiteljev z učenci/dijaki	97	1,46	0,646	170	1,41	0,717	0,659	0,511
Ozaveščenost učiteljev o skupni evropski dediščini	97	1,35	0,662	170	1,44	0,696	-1,042	0,299
Ozaveščenost o evropskih kulturnih in moralnih vrednotah	97	1,35	0,662	170	1,47	0,663	-1,424	0,156
Spoštovanje različnih kultur	97	1,64	0,562	170	1,74	0,481	-1,414	0,159
Poznavanje in razumevanje izobraževalnih sistemov v državah partnericah	97	1,53	0,694	170	1,58	0,563	-0,650	0,517
Poznavanje tujih didaktičnih okolij	97	1,36	0,710	170	1,42	0,641	-0,739	0,461
Motiviranost učiteljev za uvajanje sprememb in novosti v poučevanje	97	1,27	0,670	170	1,24	0,655	0,390	0,697
Prizadevanje učiteljev za demokratičen dialog z učenci/dijaki	97	1,16	0,702	170	1,11	0,773	0,559	0,577

OPOMBE Naslovi stolpcev: (1) število odgovorov, (2) povprečje, (3) standardni odklon, (4) *t*, (5) stopnja značilnosti. Povzeto po Sentočnik (2013).

vati in se medsebojno podpirati. Ni dovolj, da se učitelj sam pripravlja na pouk in ga izvaja [...], ampak morajo učitelji sodelovati in zraven vključevati še dodatne stvari [...] z vidika družbenih ciljev, povezovanja različnih kultur, sodelovanja na širšem področju [...]. Zato je pomembno, kakšne možnosti ima šola. Mi smo povprečna šola, močno nam je upadel vpis v ekonomske programe [...]. In zdaj, ko smo v vseh šolah financirani po številu dijakov, finančno nimamo dodatnih možnosti, zato so ti projekti, ki so v celoti financirani ali sofinancirani, za nas tako pomembni [...] in tega se vsi zavedamo. Da prinesejo v pouk ta kulturno-socialni dinamični vidik [...]. Te intenzitete in raznovrstnosti ni moč doseči s projekti na nacionalni ravni.

Pri merjenju vpliva na delo učiteljev so bili najvišje ocenjeni kriteriji, ki prispevajo k odprtosti učiteljev za novosti, in sicer poznavanje in razumevanje izobraževalnih sistemov v državah partnericah, sodelovanje, usklajevanje med učitelji in izvajanje medpred-

metnih povezav. Učitelji in ravnatelji menijo, da ima mednarodno sodelovanje dolgoročno večji pozitiven vpliv na delo učiteljev na naslednjih področjih:

- spoštovanje različnih kultur (72,7 %);
- poznavanje in razumevanje izobraževalnih sistemov v državah partnericah (61,4 %);
- bogatitev vsebin pri predmetu (59,6 %);
- organizacijske veščine učiteljev (59,2 %);
- odnos učiteljev z učenci (53,9 %);
- ozaveščenost o evropskih kulturah in moralnih vrednotah (52,4 %).

Nadvse pomembni sta vloga učiteljev, ki v šoli koordinirajo mednarodne projekte, in »njihova zmožnost, da k sodelovanju pritegnejo sodelavce ter zagotovijo, da s projekti »diha« celotna šola, namesto da se bi z njimi ukvarjala le peščica ljudi« (Sentočnik 2013). Trditev podkrepi izjava ene izmed osnovnošolskih učiteljic (Sentočnik 2013):

Mi imamo na šoli pravilo, da če se gremo projekt, se ga gremo vsi. Pa tudi, da projekt ni za zraven, dodatno delo, ampak vse lepo med poukom izpelješ. Na konferencah razglabljammo, kakšen bo program [za obisk šol iz tujine v šolskem partnerstvu]. V zbornici imamo obešen načrt dejavnosti, sprotne rezultate. In to učitelji skupaj načrtujemo in vključujemo v pouk, učenci pripravljajo. Se tudi medpredmetno povežujemo [...].

Naloge razvojnih oziroma učnih timov na šoli so glede na omejeno torej zelo podobne tistim, ki jih imajo timi, zadolženi za mednarodne projekte. Vendar nismo nikoli sistematično raziskovali, ali gre za presečno množico učiteljev, in če ne, kako pogosto – in če sploh – obstaja interakcija med enim in drugim timom.

Mednarodni projekti vplivajo ne samo na odnose med zaposlenimi in vodstvom, ampak tudi na njihove odnose z učenci, kar je lepo povzela koordinatorica mednarodnih projektov na eni izmed osnovnih šol (Sentočnik 2013):

Glejte, kadar pride do teh mobilnosti, smo kot ena mala družina. Ko smo bili z otroki na Sardiniji, na primer, letalo ni prišlo, ker je bila huda nevihta ... In tistih nekaj ur na letališču ... smo se pogovarjali, nekaj reševali ... Hočem reči, neka taka turobna situacija nas je še bolj povezala. In prav

zdaj, pred nekaj dnevi, sem srečala tri izmed teh, ki so bili tam, zdaj so že končali 1. letnik srednje šole ... »Učitelj'ca, kako ste?« pa tako. Čisto drug odnos. Ker vedo, da jim tam ne bomo »težili« z nekimi ocenami [...], da jim bomo priskočili na pomoč, če bo treba, da oni morda nam lahko pomagajo s čim, in je ta povezanost zelo človeška, zelo humana, zelo – bom rekla – nenarejena.

Po mnenju Sentočnikove (2013)

Na intenzivnost in trajnost pozitivnih učinkov, ki jih prinaša sodelovanje v EU projektih, vplivajo predvsem dejavniki na ravni posamezne šole, njenega vodenja in izvajanja izobraževalnega programa. Predpogoj za trajnost in intenzivnost učinkov mednarodnih projektov pa je ravnatelj in njegova zmožnost smotrne umestitve projektov v vsakdanje delo in življenje šole, sodelovanja pri projektih in grajenju klime, ki temelji na sodelovanju, ter podpira medsebojno profesionalno kolegialnost in predanost skupnim ciljem.

Če ravnatelj mednarodnega sodelovanja ne podpre tako, da ga umesti med strateške dokumente in cilje ter v vizijo šole, posamezni učitelji pogosto dvomijo o tem, ali je sodelovanje v mednarodnih projektih smotno. Učitelji v takih primerih pogosto dvomijo o dodani vrednosti tovrstnega sodelovanja in prednostih, ki jih to prinese šoli, učiteljem in učencem. Delo svojih kolegov v projektih včasih razvrednotijo z izjavami, češ da zgolj trošijo denar in izostajajo od pouka, od česar ni nobene koristi, in tako širijo slabo klimo (Sentočnik 2013). S tem potrjujemo dejstvo, na katero smo v članku že večkrat opozorili, in sicer kako težko je spreminjati organizacijsko kulturo, ki jo krojijo vrednote in prepričanja posameznikov.

V širšem kolektivu se zato lahko dejansko porajajo dvomi o tem, ali je uvajanje novosti, ki jih omogoča in podpira sodelovanje v mednarodnih projektih, ustrezno, nezainteresirani pa pogosto najdejo različne izgovore za ohranjanje obstoječega stanja. Zato je pomembno, da ravnatelj mednarodne dejavnosti ob pravem času in na pravi način umesti v delovanje šole in tako prepreči tovrstno govoričenje in negativne učinke. Sodelovanje v mednarodnih programih je torej lahko orodje, ki ravnateljem in vodstvu pomaga pri mehkem uvajanju drugačnega načina dela in sodelovanja na šoli ter pri vključevanju tistih, ki spremembam niso naklonjeni.

## Namesto zaključka

Izvedene študije so pokazale, da mednarodno sodelovanje pozitivno vpliva na slovenske šole. Prispeva lahko k uvajanju sprememb tako na ravni ustanove kot pri delu učiteljev z učenci, pod pogojem, da je ustrezno podprto in umeščeno v delovni načrt ter da je zagotovljeno kontinuirano (ali vsaj dolgotrajno) financiranje. Enako kot velja za prehod v učečo se organizacijo oziroma za uvajanje sprememb v njej, velja za sodelovanje v mednarodnih projektih, poudarek pa je na procesu in spiralnem razvoju. Ob prvih korakih v mednarodnih projektih je sodelovanje lahko namenjeno predvsem izvajanju mobilnosti in opazovanju dela v tujini, postopoma pa mora prerasti v orodje, ki bo kar najbolje služilo doseganju razvojnih ciljev organizacije.

Na podlagi teorije o učeči se organizaciji in skupnosti lahko sodelovanje v mednarodnih projektih, kadar so cilji in namen jasni, ter ob ustrezni podpori vodstva prepoznamo kot eno izmed orodij, ki pomagajo pri razvoju šole kot učeče se skupnosti in organizacije. Osnovnošolska učiteljica je lepo povzela bistvo mednarodnih projektov, saj se omenja spreminjanje najglobljih ravni posameznika (Sentočnik 2013):

Mi smo pridobili to, da ne zapiramo vrat za seboj [...], da ostajajo vrata odprta, da lahko pride v učilnico kdor koli, kadar koli [...], da te ni sram, recimo, ali pa da se ne bojiš, da bo kdo kaj videl, in tako naprej ...

Vedno znova nas preseneča dejstvo, da sodelovanje v mednarodnih projektih največ prispeva k odnosom v šoli in sodelovanju z lokalnim okoljem in ne k sodelovanju s tujimi učitelji in šolami. Sklenemo lahko, da mednarodni projekti pripomorejo k sodelovanju, odprtosti šole in odnosom v njej, pa če se tega zavedajo/-mo ali ne. Zatorej je odgovornost ravnatelja oziroma vodstva, da ga smotrno uporabi za več kot le pridobivanje mednarodnih izkušenj in izmenjavo učiteljev in učencev.

## Literatura

- Beaudoin, M. N., in M. Taylor. 2004. *Creating a Positive School Culture: How Principals and Teachers Can Solve Problems Together*. London: Corwin.
- Bečaj, J. 2000. »Šolska kultura – temeljne dimenzije.« *Šolsko svetovalno delo* 5 (1): 5–18.
- Klemenčič, E. 2017. »Vmesno nacionalno poročilo o implementaciji in učinkih programa Erasmus+ (Slovenija).« <http://www.mizs.gov.si/>

- fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/SMEU/E\_\_nacionalno\_porocilo\_izobrazevanje.pdf
- Kools, M., in L. Stoll. 2016. »What Makes a School a Learning Organisation?« Education Working Papers 137, OECD, Pariz.
- Lenc, A., M. Žagar Pečjak, U. Šraj in M. Abramič. 2016. *Študija učinkov programa eTwinning na šolsko izobraževanje v Sloveniji*. Ljubljana: CMEPIUS.
- Logaj, V., A. Trnavčević, B. Snoj, R. Biloslavo in M. Kamšek. 2006. *Spreminjanje šolske kulture za povečanje identifikacije učiteljev in učencev s šolo*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Mesner-Andolšek, D. 1995. *Organizacijska kultura*. Ljubljana: GV založba.
- Muršak, J., P. Javrh in J. Kalin. 2011. *Poklicni razvoj učiteljev*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Rupnik Vec, T., B. Žarkovič Adlešič, Z. Rutar Ilc, C. Bizjak in R. Schollaert. 2007. *Vpeljevanje sprememb v šole: priručnik za šolske razvojne tim*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Schein, E. H. 2004. *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schoen, L. T., in C. Teddlie. 2008. »A New Model of School Culture: A Response to a Call for Conceptual Clarity.« *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice* 19 (2): 129–155.
- Sentočnik, S. 2015. *Študija učinkov programa Vseživljenjsko učenje na osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje z vidika nacionalnih priorit*. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.
- Sentočnik, S., R. Schollaert, J. Jones, S. Coffey, C. Bizjak, T. Rupnik Vec, B. Rupa, Z. Rutar Ilc in M. Pušnik. 2006. *Vpeljevanje sprememb v šole: konceptualni vidiki*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Shadur, M. A., R. Kienzle in J. J. Rodwell. 1999. »The Relationship between Organizational Climate and Employee Perceptions of Involvement: The Importance of Support.« *Group & Organization Management* 24 (4): 479–505.
- Stringer, R. 2002. *Leadership and Organizational Climate*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Zavašnik Arčnik, M. 2015. »Vodenje za učenje.« V *Vodenje za učenje: izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju*, ur. M. Zavašnik Arčnik in J. Erčulj, 5–23. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Zupanc Grom, R., in J. Erčulj. 2009. »Organizacijska kultura in klima.« V »Teorije organizacij in vodenje,« ur. A. Koren, 21–24. Študijsko gradivo, Šola za ravnatelje, Kranj.

- **Urška Šraj** je nosilka področja šolskega izobraževanja v Centru Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja. [urska.sraj@cmepius.si](mailto:urska.sraj@cmepius.si)



## Ustvarjalnost in inovativnost kot ključni sestavini izzivov 21. stoletja

**Blanka Nerad**

*Osnovna šola Frana Kocbeka Gonji Grad*

**Borut Likar**

*Univerza na Primorskem*

V članku smo analizirali pregled literature s področja ustvarjalnosti učiteljev in učencev ter s področja stalnega izobraževanja učiteljev. Sam članek bo prispeval k razumevanju najboljših metod in oblik poučevanja v posameznih učnih okoljih, s pomočjo katerih bi dosegli kritično mišljenje, ustvarjalnost in inovativnost, ter k prepoznavanju ovir, ki ustvarjalnost preprečujejo ali omejujejo. Odrasli namreč mlade s svojim delom pripravljamo na izzive 21. stoletja, v katerem smo priča številnim spremembam in izginjanju poklicev. Z inovativnostjo in podjetnostjo bi radi razvijali ključne osebne lastnosti, kritično mišljenje ter komunikacijske in sodelovalne spretnosti. V samem pedagoškem procesu lahko to dosežemo z ustreznim sodelovanjem, vsebinskim in vključevanjem dejavnosti, ki vsebujejo širši spekter veščin, hkrati pa pomagajo pri razvoju posameznikov, ki imajo spretnosti in pogum za spopadanje s številnimi izzivi. Najpomembnejši prispevek članka je temeljna ugotovitev o pomembni vlogi dejavnikov, kot so usposabljanje učiteljev, ustvarjalnost, inovativnost ter učna in podporna okolja, ki zaradi svoje kompleksnosti pomembno vplivajo na ustvarjalne učinke v izobraževanju.

*Ključne besede:* ustvarjalno mišljenje, učne sposobnosti, kompetence, učna okolja, izobraževanje

### Uvod in teoretična izhodišča

V današnjem izjemno turbulentnem času smo priča številnim spremembam in izginjanju različnih poklicev, zaradi česar se pojavlja trend večkratnega menjavanja delovnih mest. To bodo občutili predvsem naši otroci, ki so zdaj vključeni v izobraževanje ali vanj šele vstopajo, zato je pomembno, da znajo mladi dokazati, kakšne so njihove vrednote in kompetence. Šola je pomemben dejavnik za razvoj kompetenc med mladimi, na katere neposredno vplivajo učitelji kot izobraževalci v programih, hkrati pa gre za učinkovit proces, ki mora biti široko zasnovan, integrativen, pragmatičen in racionalen (Vidic 2012), saj sta znanje in intelektualni

kapital po navedbah Kunca in Likarja (2014) najpomembnejša dejavnika za uspešno delo. Zhuravlyova in Zhuravlyov (2015) v svojem delu poudarjata, da je vsakdo med nami edinstven, zato osredotočenost v samoizobraževanje sproža potrebe po uresničevanju lastnih potencialov, talentov in svobode, s katerimi izkoristimo možnosti, ki nam jih ponuja življenje, in dosežemo občutek izpolnjenosti. Zato ni nič čudnega, da Tok (2012) ter Hondzel in Hansen (2015) v svojih delih ustvarjalnost označujejo kot edinstveno človeško značilnost, zaradi katere smo se ljudje sposobni prilagajati številnim spremembam in sprejemati ideje, ki se nam na prvi pogled zdijo še tako nepomembne.

V posameznih zgodovinskih obdobjih sta glede na zapise Newtona in Newtona (2014) ter Kuoa idr. (2017) ustvarjalna dejavnost in reševanje problemov predstavljala eno najpomembnejših značilnosti človeške vrste, saj sta vplivala na socialno, kulturno in gospodarsko področje. To ugotovitev lahko podkrepimo s številnimi statističnimi podatki, ki opozarjajo na močno povečanje populacije v zadnjih petdesetih letih, kar je povzročilo ne samo brezposelnost in gospodarska neskladja, temveč tudi spremembe vrednot in želja. Poleg naštetega je po mnenju Ghosha (2014) omenjena rast prebivalstva odprla in spodbudila številne izzive ter pomisleke načrtovalcev politik, ki zahtevajo tako spremembe življenjskega sloga kot razmišljanja. Hkrati pa po navedbah Opere idr. (2012) ne opažamo samo velikega razkoraka med bogatimi in revnimi, temveč smo vse bolj priča zmanjševanju razlik med kulturami. Zato se po mnenju Newtona in Newtona (2014) pred nas postavljajo zahteve po odprtosti različnim kulturnim perspektivam na področju izobraževalnih praks in ustvarjalnosti, po spodbujanju kulturne identitete in socialne kohezije, po mnenju Lepičnik-Vodopivčeve (2012) pa tudi po prizadevanjih za usmerjanje človekove ustvarjalnosti v inovacije, konkurenčnost, gospodarski razvoj in izobraževanje. Biti inovativen zato pomeni premik iz območja udobja, hkrati pa gre za vprašanje, zakaj se izpostaviti glede na to, da nam lahko uspe ali pa tudi ne, kar pomeni, da moramo upoštevati omejitve, pravila in razumne odločitve. Zato je izredno pomembno, da učitelji pridobijo širok spekter različnih strokovnih znanj, ki jim bodo skupaj s konstruktivnimi pedagoškimi pristopi omogočala spodbujati ustvarjalnost.

## **Inovativnost**

Inoviranje je v procesu prilagajanja hitrim spremembam v svetovnem gospodarstvu ključna dejavnost ter kritična tema vsakdanje-

ga življenja. Za vsak razvoj podjetij ali organizacij so nujne inovacije, zaradi katerih lahko sledijo spremembam na trgu. Vključevanje inovativnosti, ustvarjalnosti v izobraževanje je po mnenju Keinanena, Ursina in Nissinena (2018) ter Browna in Kuratka (2015) nujno, saj je naslednje generacije tako mogoče pripraviti na dinamičen, konkurenčen in spreminjajoči se svet. Ljudje, ki bodo sposobni ustvarjalno in kritično razmišljati in ki bodo imeli komunikacijske in sodelovalne spretnosti, bodo lahko po Wagnerjevih (2012) navedbah v prihodnosti soustvarjali ali ustvarjali uspešna podjetja in zato tudi uspešno inovirali ter posegali na ekonomsko področje. To bodo dosegali z učinkovitim pridobivanjem podjetniških kompetenc v okviru večplastnega izobraževanja, ki temelji na osebnostnih predispozicijah, predvsem na inteligenci, ustvarjalnosti, socialnih odnosih, razvoju umetniških sposobnosti, hkrati pa na željah po dosežkih, uspehu, spremljanju pričakovanj in željah po znanju, podkrepjenih s stimulativnim kreativnim okoljem (Vidic 2012). Po trditvah Fleminga idr. (2016) bo vodilo za prihodnost popolnoma delujoči trikotnik znanja, in sicer kot partnerstvo med podjetji, izobraževalnim in raziskovalnim sektorjem, kar bo pripomoglo k boljšim kompetencam, ki jih zahteva trg dela.

### **Inovativnost v šoli**

Pomembno je, da inovacije v sam pedagoški proces prinašajo nove cilje, vsebine, tehnike in metode ter oblike izobraževanja in usposabljanja, da vplivajo na spremembo organizacijskih in vodstvenih odnosov ter ukrepov, ki bodo poseben pomen pripisovali ustvarjalnosti (Karzhaubayeva in Koksheeva 2014; Yanga idr. 2018). Vse to lahko dosežemo z dobrim sodelovanjem, vsebinskim in socialnim vključevanjem v dejavnosti na različnih ravneh – individualni, predmetni in šolski – ter v spodbudnem družbenem okolju (Vidic 2012). Kakovostno znanje posamezniku omogoča, da bolje izrabi svoje umske sposobnosti in hkrati stopi na pot proti družbi znanja (Zlobko 2015).

Šole ne smejo dopustiti, da se »genialnost« inovativnih učencev izniči ali spremeni v podrejenost, neustvarjalnost in da je samozaupanje učencev majhno (Kunc in Likar 2014). Učitelj mora poznati in razumeti družbene kontekste in kulturo, saj se bo le tako lahko odločal za obsežne spremembe vrednot, stališč in odnosov, gradil ustrezno učno kulturo, hkrati pa prispeval k vzajemnosti in sprejemanju znanja. Tako se nam na področju osebnostnega razvoja ponuja nekakšno opolnomočenje, ki lahko ljudem pomaga najti zadovoljstvo, vendar je to, kot trdita Newtonova in Newton (2014),

odvisno od poizvedovanja, ocenjevanja, idej, domišljije, inovacij in reševanja problemov. Vsaka pozitivna izkušnja ponuja učitelju in učencu več možnosti za spopadanje z negativnimi zadevami, torej psihološko predanost kot pot k trajnostnim spremembam. Pomembno vlogo ima svoboda, ki nastaja hkrati z inovacijami in zaupanjem. Vse to bo mogoče doseči le s kakovostnim izobraževanjem (Mani idr. 2014). Po navedbah Hajrunenove (2012) pa lahko to dosežemo le, če šole poučujejo, zato da bi ustvarjale znanje, informacije in inovacije, ne pa da zgolj urejajo in organizirajo proces učenja, kajti učilnice so kompleksni in dinamični sistemi, v katerih prehajamo v red, na rob kaosa in v kaos.

Podatki mednarodnih raziskav (TALIS, TIMS, PISA), ki jih je zbral Musek Lešnik (2011), kažejo, da slovenski šolarji od svojih vrstnikov v razvitih državah izrazito odstopajo na področju razmišljanja in kritičnega vrednotenja ter v spretnostih pri reševanju težav. Prav tako se slovenski učitelji pri poučevanju premalo odločajo za zahtevnejše dejavnosti, ki od učencev terjajo kritično mišljenje in samostojno delo. Zhuravlyova in Zhuravlyov (2015) sta na temelju podatkov iz Eurostata, Eurobarometra, OECD in GEM ugotovila, da je učiteljem namenjenih premalo izobraževanj na področju kritičnega mišljenja pri delu z otroki, zato priporočata, da bi izobraževanje učiteljev usmerjali tudi k podjetnosti in na področja, na katerih pri učencih razvijamo sposobnosti, veščine, aktivno državljanstvo, socialno vključenost in zaposljivost ter nazadnje posegamo tudi na področja življenja in družbe. Zato ni čudno, da Musek Lešnik (2011) izpostavlja, da slovenski nacionalni Program za mlade za obdobje 2013–2022 in Zakon o osnovni šoli podjetništvo vključujeta kot enega izmed ključnih elementov, ki bi jih bilo treba uvesti v šolske učne načrte.

Čeprav šolski kurikulum ne zahteva učenja inovativnosti, pa je v smernicah za razvoj podjetniške naravnosti in spretnosti v OECD (2017) poudarjena potreba po vključevanju inovativnosti v učne programe vseh vrst in na vseh stopnjah izobraževanja, kar dopolnjuje zapisano v *Beli knjigi* (1995), in sicer da morajo vsi državljani dobiti kakovostno splošno izobrazbo in razviti sposobnosti za vseživljenjsko izobraževanje, namen česar je naložba v prihodnost in korist tako za posameznika kot za družbo.

Ustrezno razumevanje pojmov inovativnosti in podjetništva je zelo pomembno, saj v šolah nočemo ustvarjati podjetnikov ali novih podjetij, temveč hočemo razvijati ključne osebnostne lastnosti (izkušnje, neodvisnost, radovednost, čustveno občutljivost, divergentno mišljenje, domišljijo, intuicijo, samozavest, ustvarjalno sa-

mozadostnost, igrivost, vztrajnost, tveganje, samospoznavanje ...); z njimi pripomoremo k razvoju močnega značaja, vztrajnosti, sposobnosti za soočanje z neuspehi in za vnovičen začetek kljub neuspehu, k ustvarjanju idej; zaradi naštetega Cankar, Deutsch in Setnikar Cankarjeva (2013) inovacije omenjajo kot ključne za ustvarjanje novih znanj, poleg tega pa so potrebne zaradi uspešnega prilagajanja spremembam. Vendar se šola, če hoče spodbujati razvoj inovativnosti in podjetništva, nikakor ne sme oddaljiti od lokalne skupnosti in proizvodnih procesov (Likar, Cankar in Zupan 2015), saj v povezavi z njimi ustvarjamo različne vidike šolskega življenja in kurikula ter ne nazadnje tudi vplivamo na življenje učencev, staršev in širše skupnosti.

### Ustvarjalnost

Za razliko od inovativnosti kreativnost po navedbah Orsolyja Bereczkega (2016) vključuje številne kognitivne procese, zato moramo v izobraževanju več pozornosti nameniti ustvarjalnemu procesu.

Mullet idr. (2016) v raziskavi ugotavljajo, da učitelji cenijo ustvarjalnost, vendar premalo poznajo teorijo, zato se čutijo nepripravljene tako za spodbujanje kot prepoznavanje ustvarjalnosti. Njihovo mnenje se kaže tako v napačnem povezovanju družbeno zaželenih osebnostnih značilnosti s kreativnostjo kot v različnih mnenjih glede tega, da se lahko ustvarjalnost razvije v vseh ali da so prav vsi lahko ustvarjalni. Prepričani so namreč, da se ustvarjalnost kaže v nadarjenosti, ki je velikokrat povezana z umetnostjo, domišljijo, neodvisnostjo, radovednostjo in iskanjem izvirnih, inovativnih in drugačnih poti, hkrati pa je tesno povezana s samopodobo, ki vpliva na ustvarjalne sposobnosti, pedagogiko, kurikulum in učne prakse. Zato ni čudno, da po mnenju Abdulla in Cramondove (2017) učitelje poznavanje definicij, pogledov in merjenja ustvarjalnosti vodi k prepoznavanju ustvarjalnosti pri posameznikih in njihovih potreb, kar je eden najpomembnejših vidikov intelektualnih sposobnosti. Dejavniki, ki vplivajo na mnenja učiteljev, po mnenju Bereczkega in Karpatove (2018) še vedno niso bili raziskani.

Odgovor na vprašanje, kaj je ustvarjalnost, so znanstveniki glede na trditve Abdulla in Cramondove (2017) v zadnjih desetletjih utemeljili predvsem na dveh opredelitvah divergentnega razmišljanja in reševanja problemov ter uvedli razlikovanje med divergentnim in konvergentnim razmišljanjem. Yang idr. (2018) menijo, da se ustvarjalnega razmišljanja lahko naučimo, prav tako ga

lahko tudi poučujemo, še zlasti takrat, kadar obstajajo možnosti za raziskovanje in samostojno delo, ter predvsem takrat, če je izvirnost podprta in ustrezno ovrednotena. Izzivi namreč negujejo ustvarjalno mišljenje, kar v svojem delu ugotavljata Newtonova in Newton (2014), ter navajata, da je učencem pomembno pomagati pri ustvarjanju in pripravi ter uporabi idej iz različnih virov. Samo učenje po navedbah Hondzlove in Hansna (2015) namreč delimo na dve vrsti: prvo ali kognitivno, ki se nanaša na dejstva in informacije, ter izkustveno, ki vključuje uporabo različnih informacij, virov, preizkušanj, napak in čustvenih izkušenj, saj kritika ne koristi samo tistemu, ki ga ocenjujemo, temveč tudi tistemu, ki jo posreduje. Zato moramo na različnih ravneh izobraževanja uvažati različne, skrbno strukturirane cilje in pristope učiteljev, kar pripomore h krepitvi samozavesti in vzpostavljanju kompetenc. Po mnenju Bereczkega in Karpátove (2018) mora biti učiteljevo vodilo predvsem poučevanje za ustvarjalnost in zagotavljanje zanimivih in učinkovitih priložnosti za kreativno učenje, na drugi strani pa bi po mnenju Richardsonove in Mishrove (2018) morali mladim omogočiti sodelovanje tako pri formalnih oblikah učenja kot pri priložnostnem učenju, ki omogoča nastanek kolektivnega znanja in med katerim se hkrati krepi ustvarjalnost in sodelovalno učenje. Baker in Baker (2012) poudarjata, naj delo v razredu vsebuje prepoznavanje problemov, zbiranje podatkov, oblikovanje vprašanj in odgovorov – s pomočjo česar lahko znanje predstavimo na več načinov –, igro vlog in domišljijo, torej učenje z izkušnjami. Gre torej za zmožnost sprememb učenja in reševanja problemov z ustvarjalnim procesom, ki predstavlja način za spodbujanje konstruktivističnega učenja. Beghetto (2010) meni, da tega prav gotovo ne moremo doseči s postavljanjem vprašanj in ocenjevanjem odgovorov, saj to predstavlja »intelektualno skrivališče«, ki od učenca preprosto zahteva iskanje pravih odgovorov, kakršne pričakuje učitelj. Hkrati se zaveda, da ne obstaja samo en pravi odgovor, ena ideja ali en pravi postopek, temveč lahko najdemo drugačne logične rešitve, s katerimi premagujemo težave, na katere naletimo. Po mnenju Halilovićeve in Likarja (2013) učitelji rednega pouka bolj cenijo poslušnost, podredljivost, disciplino ter vzpostavitev neugodne razredne klime. Zato ni čudno, da Thompsonova, Windschtil in Braatenova (2013) poudarjajo, da morajo učitelji razvoj učencev spremljati z uporabo različnih neformalnih in formalnih sredstev, s čimer tudi zagotovijo kasnejše povratne informacije tako na področju osebnostnega kot učnega razvoja. Watson (2018) pa meni, da se bodo posamezniki še ve-

dno odločali za tradicionalne oblike, saj v prid temu vselej najdejo prepričljive razlage, poleg tega pa zamisli učencev še vedno vrednotijo z opredelitvijo *prav* ali *narobe*.

Prav tako je po mnenju Alberta idr. (2018) pomembno, da učitelji verjamejo v svoje sposobnosti in ustvarjalnost, saj pri izkušeni učiteljih, ki menijo, da vse pedagoške prakse in učne dejavnosti spodbujajo ustvarjalno razmišljanje, pogosto ugotavljamo, da v učnih situacijah velikokrat zanemarjajo ustvarjalnost. Harjunenova (2017) zato v svoji raziskavi poudarja pomen učenčeve »svobode« med učenjem v razredu, kar za učitelja hkrati predstavlja izziv, saj ustvarjalno učenje velikokrat omejujejo kurikulum in ocene, to pa učitelja neprenehoma sili v iskanje ravnotežja med svobodo in cilji ter prepričanjem, da bo izgubil nadzor nad razredom. Učitelj lahko s svojo osebnostjo pomembno spodbuja ustvarjalnost in je lahko učencu pozitiven ali negativen model (Štemberger 2013).

Zato mora imeti učitelj veliko, obsežno znanje, saj bo šele tako prišlo do uspešne in neločljive povezanosti med njim in učencem.

### Učna okolja

Učitelji morajo pri poučevanju ustvarjati ustrezno šolsko okolje, ki bo omogočalo reševanje problemov v realnih in avtentičnih situacijah ter hkrati porajalo nove ideje, vzbujalo radovednost in inovativni duh (Likar, Cankar in Zupan 2015). Učencem morajo zagotoviti varno okolje, v katerem je dovoljeno tvegati, v katerem se bodo počutili nagrajene, v katerem bodo dejavno vključeni v učne procese in imeli velika pričakovanja, v katerem bodo imeli občutek lastništva, občutek, da lahko uresničujejo svoje interese in da upoštevajo njihovo predhodno znanje, ter v katerem si bodo upali razpravljati o svojih težavah ali napakah, ne da bi pri tem naleteli na negativen odziv. Hondzel in Hansen (2015) omenjata še vlogo vzajemnega delovanja razpoloženj in čustev, ki se lahko pojavljajo v različnih situacijah ali stanjih, saj imamo ljudje naravni nagon, s katerim pridobivamo znanja, in to ne le v izobraževalnih, ampak tudi v vseh drugih okoljih, ki spodbujajo čustveno in intelektualno rast. Tega znanja ne smemo spreminjati z institucionalno standardizacijo ali s preštevilnimi družbenimi normami. Richardsonova in Mishrinova (2018) pojasnujeta, da obstajajo posebni načini za spodbujanje ustvarjalnosti v ustreznem fizičnem okolju, ki lahko s prožnim, odprtim prostorom, z materiali, ki so na voljo, uporabo senzoričnih lastnosti in izobraževanjem na prostem k temu močno pripomore; kulturne in druge ustanove namreč predstavljajo

alternativno učno okolje, s katerim podpiramo rast idej. Abdulla in Cramond (2017) trdita, da je za stimuliranje ustvarjalnosti fizično okolje manj pomembno kot psihološko. Za razliko od njiju Davies (2013) meni, da na prožnost fizičnega in pedagoškega okolja vplivajo prilagodljiva uporaba časa, dober odnos med učencem in učiteljem ter ustvarjalnim učnim okoljem, ki ga ustvarja učitelj ob upoštevanju potreb učencev in z vključevanjem načrtovanega lastnega učenja in sodelovanja učencev pri načrtovanju učnih ur in ki prispeva tako k čustvenemu razvoju otrok kot razvoju socialnih veščin, ko čutijo, da so svobodni, ko jih spodbujamo, ko jih ne oviramo, hkrati pa učiteljem omogočamo razvoj lastnih kompetenc od zgoraj navzdol. Vsekakor pa to po trditvah Davisa (2013) zahteva sodelovanje med zaposlenimi, starši in člani skupnosti, ki morajo upoštevati konsenz in raznolikost, saj vsi vedno ne potrebujemo enakih rešitev. Zato je, kot poudarjata Gonzálezova in Deal (2017), pomembno, da učitelj pri načrtovanju preuči številne možnosti in ideje za oblikovanje nalog in obravnavo določenih tem v povezavi z drugimi temami ter da sodeluje s kolegi, se z njimi posvetuje, skupaj z njimi načrtuje in deli konstruktivne kritike, s katerimi preverjajo, ali je njihovo znanje ustrezno. S tem sprožijo tudi medsebojno učenje učiteljev, reševanje problemov ter doseganje višje uporabne vrednosti znanja pri učencih.

Po pregledu navedb v delu Reynolds, Stevensa in Westa (2013) lahko vidimo, da so izobraževalne ustanove in učitelji velik potencial, ki pripomore k razvoju posameznikov na področju sprejemanja odločitev in napredka, če v svojih pedagoških pristopih dopuščajo priložnosti za ustvarjalnost in višje kognitivne sposobnosti, hkrati pa skrbijo za svojo profesionalno rast. Da lahko inovativna učna okolja, kot jih v svojem delu opredelita Dierkingova in Fox (2013), delujejo, morajo v njih poučevati zelo dobri učitelji z novimi znanji, ki jih preizkušajo v učilnicah, in tako ustvarjajo koristna in smiselna mnenja, poleg tega pa taka okolja učiteljem zagotavljajo možnost izbire, kaj bodo delali in kako bodo to počeli.

## Usposabljanje učiteljev

Uspeh izobraževalnih programov je, kot menijo Likar, Cankar in Zupan (2015), odvisen od stališč, zavzetosti in podpore učiteljev ter njihovega usposabljanja za inovativne pedagoške prakse in odgovorno poslanstvo. Watson (2018) poudarja pomen profesionalne identitete, ki podoba posameznika vidi kot večplasten pojav, ki se oblikuje tako skozi življenje kot med poklicnim razvojem, pogo-



jen pa je z osebnostnimi lastnostmi, vrednotami, interesi, družbo, kulturo, gospodarstvom in zgodovino. Ugotovitve številnih raziskav kažejo, da je treba izobraževanje učiteljev usmerjati v podporo učiteljem, s katero bodo konceptualizirali, prepoznali ter znali oceniti ustvarjalnost na vseh ravneh izobraževanja (Bereczki in Karpati 2018).

### **Kompetence učiteljev**

West (2014) v svojem delu strokovno znanje opredeli kot dinamično in progresivno sposobnost pridobivanja novih spretnosti in znanj, na katere vplivajo ozaveščanje in razumevanje težav, motivacija za reševanje zahtevnih problemov ter sposobnost pridobivanja novih kompetenc. Po mnenju Vidica (2012) moramo upoštevati, da so danes informacije lahko dosegljive, in se zavedati prednosti komunikacijskih tehnologij, s katerimi lahko te informacije združujemo in hkrati ustvarjamo novo znanje in veščine. Skratka, pri vsem tem ne moremo mimo dejstva, da je izboljšanje ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti povezano s kompleksnimi kompetencami učiteljev, ki jih ni preprosto pridobiti. Keinänen, Ursinb in Nissinen (2018) zato poudarjajo, da so za kompetentnost potrebne številne sposobnosti; te se oblikujejo na osnovi spretnosti, ki jih potrebujemo za zahtevnejše profesionalne dosežke oziroma za uporabo inovacijskih kompetenc v delovnem življenju. Zato ni čudno, da so prej omenjeni avtorji (Keinänen, Ursinb in Nissinen 2018) izpostavili pomen številnih osnovnih kompetenc učiteljev za inovativno poučevanje; med njimi so osebnostne, socialne in učne kompetence, kompetence informacijske in komunikacijske tehnologije ter vseživljenjsko učenje.

Naši otroci v tehnologiji ne vidijo tehnologije, saj je ta zanje nekaj povsem naravnega, tako kot za nas zrak. Mladi se nenehno ukvarjajo z digitalnim svetom, zato se moramo zavedati, da ta danes spreminja izobraževanje in učenje (Robinson 2017). To pomeni, da tako osebna kot profesionalna rast predstavljata imperativ življenja, ki postaja pustolovščina nenehnega učenja, presenečenj, odkritij, hkrati pa pot tveganj in spodrseljavev (Ovsenik 2013). Zavedati se moramo, da veliko učiteljev še vedno nima strokovnega znanja in veščin, potrebnih za prehod iz primarnih na digitalna učna gradiva, kar pomeni integracijo tehnoloških orodij, to pa pripomore h kritičnemu mišljenju, ki ga obravnavamo kot metakognitivni proces in ki vključuje sposobnost analize, sintezo informacij in samo regulativno kognitivno presojo, hkrati pa omogoča

krepitev učiteljevih digitalnih kompetenc, nov način razmišljanja in dela ter nove načine učenja in dostopa do znanja. Učitelj mora upoštevati profesionalne in etične standarde, svojo vlogo, timsko delo, odprtost šole in izkoristiti nove notranje vire motivacij. Tako bomo ustvarjali skupno učenje in sodelovanje, ki zahtevata veliko socialnih, čustvenih in kognitivnih komponent, kar potrjujejo tudi raziskave, ki kažejo, da je uspeh razvoja učiteljev, ki v svoje delo vključujejo tehnologijo, odvisen od družbeno-kulturnih dejavnikov, tega, kako to razumejo uporabniki, delovnih pogojev in kurikula (Xie idr. 2017; Hepp, Hernandez in Garcia 2015; Jamil 2018; Avidov Ungar in Forkosh-Baruch 2018).

Zato bi bilo treba učitelje spodbuditi k takšnemu načinu, učnim metodam in oblikam dela, ki vključujejo tehnologijo, ustvarjalne mreže, samostojno in vzajemno učenje, reševanje problemov v resničnem svetu in reflektivno učenje in ki se lahko, kot še dodajata Gonzalezova in Deal (2017), iz učilnice razširijo v lokalno skupnost. Nove učne kompetence pomenijo uporabo inovativnih zamisli pri poučevanju, inovativno poučevanje vsebin, uporabo inovativnih učnih metod ter inovativno uporabo sredstev in vrednotenja. Vse te kompetence nam niso prirojene, temveč jih lahko razvijemo, saj ima vsakdo izmed nas zmožnosti za to (Davies 2013).

## Motivacija

Fidan in Oztürk (2015) v svojem delu trdita, da si posamezniki prizadevajo za razvoj lastnih sposobnosti in odkrivanje novih stvari. Njihovi notranji motivatorji so sprožilci idej, negativni povratni podatki o učinkih pa motivacijo zmanjšujejo. Po mnenju Borovinškove (2018) je motivacija psihični proces, ki nas spremlja na vseh poteh našega življenja in vpliva na posameznikovo vedenje v njegovih prizadevanjih za to, da bi dosegel cilje, hkrati pa omogoča njegovo neponovljivost. Brez motivacije zelene dejavnosti težko opravimo ali pa jih sploh ne moremo. Vse to pa vpliva na raven znanja, ki ga motivira notranja želja ali potreba kot gonilo lastnega razvoja ali znanja. Poznamo notranjo motivacijo, ki prihaja iz posameznika kot izziv za spoznanja ali želja po novem. Vendar je za odrasle značilno, da ta pod vplivom različnih dejavnikov nenehno niha. Dejavniki, ki jo spodbujajo, so želja po znanju, izboljšanje obstoječega znanja, uspeh, razvoj osebnosti, karierni dejavniki ter zunanja motivacija, ki pogosto ne traja dlje časa in je odvisna od zunanjih podkrepitev, kot so vodstvo, zaslužek, napredovanje, ugled, napotitev delodajalca in brezplačna izobraževanja.

## Podporna okolja

Kljub vsemu so učitelji kos številnim izzivom družbe, vendar zaradi pomanjkanja znanja, veščin, razumevanja ter zaradi načina razumevanja sveta nujno potrebujejo podporo. Že v sami resoluciji Evropske unije je zapisano, da je uspeh izobraževanja na vseh ravneh odvisen od dobro usposobljenih učiteljev in njihovega nenehnega poklicnega usposabljanja, s katerim zagotavljamo uspešne izobraževalne strategije (European Parliament 2012). Po mnenju Halilovićeve in Likarja (2015) morajo vse življenje graditi znanje ter ustvarjalne in inovacijsko-podjetniške kompetence, saj tako vplivajo na svoje delovanje. Zato pri svojem delu nujno potrebujejo podporo in spodbudo.

## Vodstvo

Vloge in naloge ravnateljev so danes zelo kompleksne, zahtevne in pomembne. Hkrati je od njih odvisno uvajanje sprememb, saj lahko odigrajo vlogo spodbujevalca ali zaviralca, graditelja učeeče se organizacije, v kateri zaposleni nenehno skrbijo za svoj razvoj. Fidan in Oztürk (2015) pri doseganju uspešno zastavljenih ciljev pripisujeta veliko vlogo ravnatelju in drugim vodstvenim kadrom, ki bi po njunem mnenju morali s svojim stilom vodenja, z načinom spodbud, odprtostjo do sprememb in idej ter s sodelovanjem in vodstvenimi veščinami prispevati k inovativnim spremembam. Torej mora biti v filozofiji vodstva jasno izražena predanost vrednotam ustvarjalnosti in inovativnosti (Kunc in Likar 2014). Gundry, Ofsteinova in Monllor (2016) ugotavljajo, da morajo vodje ustvarjalnih organizacij zaposlene usmerjati tako, da se sprostijo njihovi ustvarjalni potenciali, kajti le tako bodo pri svojem delu uživali, dosegli boljše rezultate, vzpostavljali boljše medsebojne odnose, manj izgorevali in težke okoliščine doživljali manj stresno, hkrati pa bodo znali ustrezno reševati konflikte. S tem bi jim omogočili tako osebno kot profesionalno rast, ki predstavlja imperativ življenja ter hkrati ustvarjalno perspektivo in intelektualni naboj (Ovsenik 2013). Premalo sodelovanja, zaupanja in ne vključevanje v razvojne usmeritve predstavlja težave na poti k inovativnosti (Kunc in Likar 2014). Po mnenju Borovinškove (2018) morajo vodje sprejemati take ukrepe, s katerimi bodo v zaposlenih spodbudili motivacijo za izobraževanje.

Po navedbah Ghosha (2014) številne inovativne podjetniške družbe s tem namenom spodbujajo vseživljenjsko učenje svojih zaposlenih tudi na področjih, ki niso neposredno povezana z nji-

hovim delom. Eno takšnih je timsko delo, ki v kolektivu omogoča nastajanje novih idej, saj tovrstno sodelovanje prinaša osebne koristi, spodbuja osebni poklicni razvoj, omogoča spremembe pri posameznikih v skupini in jim zagotavlja, da lahko razširijo svoje zmogljivosti, oblikujejo nove vzorce razmišljanja, na težave pogledajo z različnih vidikov ter presegajo lastne predsodke o svoji praksi. Ghosh (2014) še poudarja, da lahko takšni načini dela prinesejo tiho znanje zaposlenih z velikim ustvarjalnim potencialom, ki v organizaciji nato postane ključno. To pa hkrati vodi k napredku celotne ustanove in zavezištvu na podlagi medsebojne podpore kolegov. Hadar in Brody (2013) menita, da socialni kontekst sproža spoznanja in medsebojne vplive, ki oblikujejo tako skupno delo, kot vplivajo na poklicno napredovanje. Individualne izkušnje, pridobljene v skupnostih, ustvarjajo tudi priložnosti za izmenjavo mnenj, idej, vrednotenje in kritiko ter preučevanje kurikula in učenja. Avtorja poleg tega ugotavljata, da so interakcije z učenci zelo intenzivne, medsebojno sodelovanje ali izmenjave med učitelji pa so izredno redki. Hadar in Brody (2013) poudarjata, da je potrebna integracija dela in učenja, če hočemo doseči spremembe. Le tako lahko organizacija gradi skupno vizijo in skupne poti, s čimer se strinjajo tudi Zhu idr. (2013), ki trdijo, da podporni odnosi med kolegi in vodstvom omogočajo inovativno poučevanje.

## Institucije

Hadar in Brody (2018) izpostavljata, da se učitelji učijo in svoje izkušnje pridobivajo predvsem z individualno prakso na nestrukturiran način brez sistematičnega koncepta, zato najprej predlagata medinstitucionalno sodelovanje tako z Zavodom za šolstvo, Šolo za ravnatelje in fakultetami, saj to omogoča tako rast in sodelovanje s kolegi, ki imajo podobne učne interese, kot usmerjanje k širšim učnim skupnostim z vključevanjem širše družbe in zato ustvarjanje okolij, primernih za ustvarjalnost in doseganje ciljev posameznika na področju poklicnih in družbenih potreb.

Na tem mestu moramo izpostaviti navedbe Tomasa idr. (2013), saj v svojem delu poudarjajo pomen fakultet pri vključevanju oblikovanja idej v učne načrte, ki morajo obsegati temeljna znanja in vsebine, kakršni sta pedagogika in tehnologija. S tem bodo vodstva in učitelji učinkovito poučevali s pomočjo tehnologij v različnih in raznolikih okoljih. Poudariti je treba sodelovanje med univerzami in šolami, ki bo omogočilo poučevanje v skladu z novimi standardi in razvoj novih učnih modelov, podkrepljenih z izkušnjami na

terenu (Hadar in Brody 2018). Vendar se Tomas idr. (2013) zavedajo, da nove metode zahtevajo veliko časa in prizadevanj, dokler v resnici ne pride do sprememb. Pri tem moramo upoštevati še najboljše metode, s pomočjo katerih učitelje motiviramo za spremembe in spodbujamo k avtonomiji. Podobnega mnenja je tudi Watson (2018), ki se v svojem delu prav tako osredotoča na vlogo fakultet pri določanju pričakovanih znanj in spretnosti, ki bi jih moral imeti novi učitelj, da bo ustvarjal, da bo znal in zmožel podpirati ideje, da bo lahko ustvarjalno poučeval in se kljub tveganjem razvijal in kritično ocenjeval svojo učno prakso. Za razliko od prej omenjenih avtorjev pa Hadar in Brody (2018) v svojem delu poudarjata pomen začetnega izobraževanja učiteljev: oblikovalci politik se morajo zavedati, da gre za dinamičen proces, zato morajo razvijati novo delovno kulturo in nove prakse poučevanja in tako spreminjati miselnost bodočih učiteljev.

Zato nas ne čudijo ugotovitve Dierkingove in Foxa (2012), ki menita, da morajo današnji učitelji upoštevati več omejitev, pravil in smernic, standardov in normativov kot v katerem koli drugem zgodovinskem obdobju, saj so vključeni v makrookolja, v katera spadajo ministrstva in vladna politika, kar je ključni dokaz za to, da potrebujemo vrhunsko usposobljene učitelje. Samozavest, ki jo prinaša znanje, je pri tem temeljnega pomena. Na ravni države je potrebna ustrezna inovacijska politika, ki bo s svojimi ukrepi spodbujala inovativnost v šolstvu (Likar 2006). Zato bi po navedbah Bereczkega in Karpatove (2018), Avidov-Ungarja in Forkosh-Barucha (2018), Girvana, Conneelyjeve in Tangneyja (2016) morali posamezni zakoni, kurikularni dokumenti in učni načrti vključevati ustvarjalnost in inovativnost, s katerima bi pri učiteljih poglobili razumevanje, kako pomembni sta, ter pridobili več časa, namenjenega ustvarjalnosti.

## Zaključek

Na podlagi pregledane literature se je pokazalo, da je za oblikovanje prihodnosti bistvenega pomena izobraževanje na vseh področjih, kar vključuje širši spekter znanja, hkrati pa razvija posameznike, ki so obdarjeni s spretnostmi in pogumom za krmarjenje med številnimi izzivi (Mani idr. 2014). Najpomembnejši znanstveni prispevek članka je temeljna ugotovitev o vlogi naslednjih dejavnikov: usposabljanje učiteljev, ustvarjalnost, inovativnost ter učna in podporna okolja; ti zaradi razsežnosti in kompleksnosti pomembno vplivajo na ustvarjalne učinke v izobraževanju.

Usposobljen učitelj je pomemben element podpornega okolja v mreži inovativne odličnosti mladih, zato moramo podpirati ustvarjalne in zavzete sodelavce (Halilović in Likar 2015), kar lahko dosežemo z ustreznimi delovnimi in učnimi okolji. Učitelji morajo razmišljati tako o svoji sedanji kot prihodnji pedagoški praksi, skrbeti za svoj poklicni razvoj ter vseživljenjsko učenje in se pri tem spopadati s številnimi izzivi ter izzivi digitalne dobe. Z usposabljanji za ustvarjalnost in inovativnost bodo pridobili ključne kompetence, ki jih potrebujejo za razvoj inovativnega duha, pretvarjanje idej v delovanje, sposobnost prepoznavanja in ocenjevanja ustvarjalnih potencialov, za pripravo in izvedbo inovativnih učnih programov, razvijanje in načrtovanje ustvarjalnosti. Tako bodo učencem omogočali najti poti, s katerih bo na življenje moč gledati z različnih perspektiv, se odzivati na spremembe in razviti empatijo in družbeno odgovornost. Učitelji se morajo zavedati skrivnosti svojega dela ter izkoristiti številne priložnosti, kajti celoten učni proces mora temeljiti na aktivnih metodah in oblikah dela.

Uspeh izobraževalnih programov je, kot menijo Likar, Cankar in Zupan (2015), odvisen od stališč, zavzetosti, podpore učiteljev, njihovega usposabljanja za inovativne pedagoške prakse in odgovorno poslanstvo. Same šole in učitelji namreč niso brez zamisli, vendar potrebujejo številne spodbude, spremembe učnih načrtov, kurikulov ter vključevanje podjetništva. Namen tega je učenje za življenje, pomembni so financiranje izobraževanja, podpora vodstva kot spodbujevalca ter ustrezna začetna izobraževanja na fakultetah.

Uvajanje inovativnosti in podjetnosti v šole je že in bo še prednostna naloga današnjih držav, saj omogoča prožnost in bolj raznolik pristop k učenju, prilagajanje potrebam mladih, ne glede na to, kje živijo, kar zagotavlja proaktivnost in uspeh v njihovem življenju in pri delu. Kakovost izobraževalnega sistema je namreč močno povezana s kasnejšo inovacijsko uspešnostjo v gospodarstvu.

Vključevanje raziskav nam bo omogočilo razumeti tako kratkoročne kot dolgoročne rezultate programov strokovnega razvoja ustvarjalnosti, zato predlagamo izvedbo kvalitativnih študij, zlasti akcijskega raziskovanja, katerega namen bo praktičen in ki bo učinkovalo v okoljih, v katerih bo potekalo. Tako bomo dobili bolj poglobljene študije o učinkih učiteljevih socialnih, izobraževalnih in tehnoloških kompetenc, dejavnikih podpornih okolij ter vlogah vodij. Hkrati bomo omogočili razvoj močnih, produktivnih odnosov, poživali svoje delo, dosegali boljše rezultate, učenci pa bodo

navdušeni nad znanjem. Zavedati se moramo namreč, da se inovacijski procesi vselej začenjajo pri posameznikih.

### Literatura

- Abdulla, A. M., in B. Cramond. 2017. »After Six Decades of Systematic Study of Creativity: What Do Teachers Need to Know about What It Is and How It Is Measured?« *Roeper Review* 39 (1): 9–25.
- Albert, C., M. A. Davia in N. Legazpe. 2018. »Job Satisfaction amongst Academics: The Role of Research Productivity.« *Studies in Higher Education* 43 (8): 1362–1377.
- Avidov-Ungar, O., in A. Forkosh-Baruch. 2018. »Professional Identity of Teacher Educators in the Digital Era in Light of Demands of Pedagogical Innovation.« *Teaching and Teacher Education* 73: 185–191.
- Baker, D. F., in S. J. Baker. 2012. »To 'Catch the Sparkling Glow:' A Canvas for Creativity in the Management Classroom.« *Academy of Management Learning & Education* 11 (4): 704–721.
- Beghetto, R. A. 2010. »Creativity in the Classroom.« V *The Cambridge Handbook of Creativity*, ur. J. C. Kaufman in R. J. Sternberg, 447–463. New York: Cambridge University Press.
- Bela knjiga v vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. 1995. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bereczki, E. O. 2016. »Mapping Creativity in the Hungarian National Core Curriculum: A Content Analysis of the Overall Statements of Intent, Curricular Areas and Education Levels.« *The Curriculum Journal* 27 (3): 330–367.
- Bereczki, E. O., in A. Karpati. 2018. »Teachers' Beliefs about Creativity and its Nurture.« *Educational Research Review* 23: 25–56.
- Borovinšek, A. 2018. »Model motivacijskih dejavnikov za izobraževanje otrok in odraslih.« *Revija za univerzalno odličnost* 7 (2): 144–152.
- Brown, T. J., in D. F. Kuratko. 2015. »The Impact of Design and Innovation on the Future of Education.« *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 9 (2), 147–151.
- Cankar, F., T. Deutsch in S. S. Cankar. 2013. »Introducing Schools to Innovation.« *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 84: 378–382.
- Davis, J. M. 2013. »Supporting Creativity, Inclusion and Collaborative Multi-Professional Learning.« *Improving Schools* 16 (1): 5–20.
- Davies, T. 2013. »Incorporating Creativity into Teachers Practice and Self-Concept of Professional Identity.« *Journal of Educational Change* 14 (1): 51–71.
- Dierking, R. C., in R. F. Fox. 2013. »Changing the Way I Teach: Building Teacher Knowledge, Confidence, and Autonomy.« *Journal of Teacher Education* 64 (2): 129–144.
- European Parliament. 2012. »Education, Training and Europe 2020.« *Official Journal of the European Union* C 353 E/56–65.

- Fidan, T., in I. Oztürk. 2015. »The Relationship of the Creativity of Public and Private School Teachers to Their Intrinsic Motivation and the School Climate for Innovation.« *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 195: 905–914.
- Fleming, J., R. Gibson, M. Anderson, A. J. Martin in D. Sudmalis. 2016. »Cultivating Imaginative Thinking: Teacher Strategies Used in High-Performing Arts Education Classrooms.« *Cambridge Journal of Education* 46 (4): 435–453.
- Ghosh, K. 2014. »Creativity in Business Schools: Towards a Need Based Developmental Approach.« *Global Journal of Flexible Systems Management* 15 (2): 169–178.
- Girvan, C., C. Conneely in B. Tangney. 2016. »Extending Experiential Learning in Teacher Professional Development.« *Teaching and Teacher Education* 58: 129–139.
- González, G., in J. T. Deal. 2017. »Using a Creativity Framework to Promote Teacher Learning in Lesson Study.« *Thinking Skills and Creativity* 32: 114–128.
- Gundry, L. K., L. F. Ofstein in J. Monllor. 2016. »Entrepreneurial Team Creativity: Driving Innovation from Ideation to Implementation.« *Journal of Enterprising Culture* 24 (1): 55–77.
- Hadar, L. L., in D. L. Brody. 2013. »The Interaction between Group Processes and Personal Professional Trajectories in a Professional Development Community for Teacher Educators.« *Journal of Teacher Education* 64 (2): 145–161.
- Hadar, L. L., in D. L. Brody. 2018. »Individual Growth and Institutional Advancement: The in-House Model for Teacher Educators' Professional Learning.« *Teaching and Teacher Education* 75: 105–115.
- Halilović, P., in B. Likar. 2013. »Razvoj kompetenc ustvarjalnosti v osnovni šoli.« *Management* 8 (4): 345–358.
- Harjunen, E. 2012. »Patterns of Control over the Teaching-Studying-Learning Process and Classrooms as Complex Dynamic Environments: A Theoretical Framework.« *European Journal of Teacher Education* 35 (2): 139–161.
- Hepp, P., M. À. P. Fernández in J. H. García. 2015. »Teacher Training: Technology Helping to Develop an Innovative and Reflective Professional Profile.« *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 12 (2): 30–45.
- Hondzel, C. D., in R. Hansen. 2015. »Associating Creativity, Context, and Experiential Learning.« *Education Inquiry* 6 (2). <https://www.doi.org/10.3402/edui.v6.23403>
- Jamil, M. G. 2018. »Technology-Enhanced Teacher Development in Rural Bangladesh: A Critical Realist Evaluation of the Context.« *Evaluation and Program Planning* 69: 1–9.
- Karzhabayeva, O. Z., in Z. T. Koksheeva. 2013. »Technology of Teacher and Student Portfolio in Primary School as Educational Innovation.« *Universitatii Maritime Constanta Analele* 14 (19): 305–308.



- Keinänen, M., J. Ursin. in K. Nissinen. 2018. »How to Measure Students' Innovation Competences in Higher Education: Evaluation of an Assessment Tool in Authentic Learning Environments.« *Studies in Educational Evaluation* 58: 30–36.
- Kunc, P., in B. Likar. 2014. »Inovativnost v srednjem šolstvu – grožnja ali recept za preživetje.« *Pedagoška obzorja* 29 (2): 32–45.
- Kuo, H. C., P. Burnard, R. McLellan, Y. Y. Cheng in J. J. Wu. 2017. »The Development of Indicators for Creativity Education and a Questionnaire to Evaluate its Delivery and Practice.« *Thinking Skills and Creativity* 24: 186–198.
- Lepičnik-Vodopivec, J. 2012. *Teorija in praksa sodelovanja s starši*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Musek Lešnik, K. 2011. *Siva knjiga o osnovni šoli v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: IPSOS.
- Likar, B. (2006). »Odločitev za inovativnost je v rokah vodstva: inovativnost pomeni novost, ki prinaša korist.« *IRT 3000* 2 (1): 54–56.
- Likar, B., F. Cankar in B. Zupan. 2015. »Educational Model for Promoting Creativity and Innovation in Primary Schools.« *Systems Research and Behavioral Science* 32 (2): 205–213.
- Mani, R., S. Elworthy, M. Gopinath, J. Houston in M. Schwartz. 2014. »Whole Mind Education for the Emerging Future.« *Prospects* 44 (4): 591–606.
- Mullet, D. R., A. Willerson, K. N. Lamb in T. Kettler. 2016. »Examining Teacher Perceptions of Creativity: A Systematic Review of the Literature.« *Thinking Skills and Creativity* 21: 9–30.
- Newton, L. D., in D. P. Newton. 2014. »Creativity in 21st-Century Education.« *Prospects* 44 (4): 575–589.
- OECD. 2017. *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Pariz: OECD.
- Opara, B., V. Kiswarday, M. Kukanja Gabrijelčič in S. Rutar. 2012. »Terminološka vprašanja in dileme na področju zagotavljanja socialne kohezivnosti v vzgoji in izobraževanju.« V *Social Cohesion in Education*, ur. B. Borota, 47–63. Horlivka: Horlivka State Pedagogical Institute for Foreign Languages.
- Ovsenik, M. 2013. »Ustvarjalnost kot izziv časa.« V *Sproščanje človekovih ustvarjalnih potencialov pri uveljavljanju univerzalne odličnosti in mojstrstva*, ur. F. Bracar, 67–78. Novo mesto: Fakulteta za organizacijske študije.
- Reynolds, C., D. D. Stevens in E. West. 2013. »I'm in a Professional School! Why Are You Making Me Do This?« A Cross-Disciplinary Study of the Use of Creative Classroom Projects on Student Learning. *College Teaching* 61 (2): 51–59.
- Robinson, C. (2017). »Technology Tools for a Paperless Classroom.« *Science Scope* 41 (3): 18–21.
- Richardson, C., in P. Mishra. 2018. »Learning Environments That Support Student Creativity: Developing the Scale.« *Thinking Skills and Creativity* 27: 45–54.

- Štemberger, T. 2015. »Stališča bodočih vzgojiteljic do ustvarjalnosti.« *Revija za elementarno izobraževanje* 6 (2-3): 101-113.
- Thomas, T., M. Herring, P. Redmond in S. Smaldino. 2015. »Leading Change and Innovation in Teacher Preparation: A Blueprint for Developing TRPACK Ready Teacher Candidates.« *TechTrends* 57 (5): 55-63.
- Thompson, J., M. Windschitl in M. Braaten. 2015. »Developing a Theory of Ambitious Early-Career Teacher Practice.« *American Educational Research Journal* 50 (3): 574-615.
- Tok, E. 2012. »The Opinions of Preschool Teacher Candidates about Creative Thinking.« *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 47: 1523-1528.
- Vidic, F. 2012. »Vzpodbujanje podjetnosti, ustvarjalnosti in inovativnosti med mladimi.« Maribor: Doba.
- Wagner, T. 2012. »Calling all Innovators.« *Educational Leadership* 69 (7): 66-69.
- Watson, J. 2018. »Deferred Creativity: Exploring the Impact of an Undergraduate Learning Experience on Professional Practice.« *Teaching and Teacher Education* 71: 206-213.
- West, R. E. 2014. »Communities of Innovation: Individual, Group, and Organizational Characteristics Leading to Greater Potential for Innovation.« *TechTrends* 58 (5): 53-61.
- Xie, K., M. K. Kim, S. L. Cheng in N. C. Luthy. 2017. »Teacher Professional Development through Digital Content Evaluation.« *Educational Technology Research and Development* 65 (4): 1067-1103.
- Yang, Z., Y. Zhou, J. W. Chung, Q. Tang, L. Jiang in T. K. Wong. 2018. »Challenge Based Learning Nurtures Creative Thinking: An Evaluative Study.« *Nurse Education Today* 71: 40-47.
- Zhu, C., D. Wang, Y. Cai in N. Engels. 2015. »What Core Competencies are Related to Teachers' Innovative Teaching?« *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 4,1 (1): 9-27.
- Zhuravlyova, I., in S. Zhuravlyov. 2015. »Humanistic Sense of Creativity in Professional University Education: The Role of Creativity in Forming Innovation Model and Modernization of University Training.« *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 206: 445-454.
- Zlobko, S. 2015. »Predšolsko izobraževanje na poti do odličnosti.« *Revija za univerzalno odličnost* 4 (4): 236-244.

■ **Blanka Nerad** je ravnateljica Osnovne šole Frana Kocbeka Gonji Grad. [blankanerad@gmail.com](mailto:blankanerad@gmail.com)

**Dr. Borut Likar** je redni profesor na Univerzi na Primorskem. [borut.likar@fm-kp.si](mailto:borut.likar@fm-kp.si)

## Uvedba modela distribuiranega vodenja v Vrtec Bled

**Barbara Falle**

*Vrtec Bled*

**Helena Ule**

*Vrtec Bled*

Prispevek govori o tem, kako način vodenja vpliva na zadovoljstvo na delovnem mestu, kar je izredno pomembno in vpliva tudi na zdravje zaposlenih. Pogledali bomo nekaj stilov vodenja, pri katerih bomo prepoznali možnosti za vpliv na zdravje. V nadaljevanju bomo predstavili model distribuiranega vodenja, ki ga uvajamo v Vrtec Bled, rezultate kratke ankete, s katero smo zaposlene povprašali o zadovoljstvu na delovnem mestu in ali so seznanjeni z načinom vodenja. Rezultati nam bodo vodilo pri nadaljnjem delu in razvijanju distribuiranega vodenja. Na tem področju si bomo zadali nove izzive in se z njimi soočili.

*Ključne besede:* stili vodenja, zadovoljstvo zaposlenih in skrb zanje, odgovornost, prevzemanje odgovornosti, distribuirano vodenje, (duševno) zdravje

### Uvod

Skrb za strokovno rast zaposlenih, še zlasti na področju vzgoje in izobraževanja, je navzoča že vrsto let. K temu nas zavezujejo zakonodaja in potrebe časa. Nedvomno poleg nujne strokovne, profesionalne rasti ne smemo zanemariti druge plati, in sicer tega, kaj lahko naredimo za zaposlene na področju njihovega zdravja in kako. Zdravje je ena naših največjih vrednot, zdravi prebivalci pa so naš največji kapital. To je temelj za dobro in uspešno življenje in delo – tako posameznika kot organizacije, v našem primeru vrtca.

Menimo, da je za dobro delovanje vsake organizacije treba poskrbeti za zadovoljstvo na delovnem mestu, kar je zagotovo povezano z načinom vodenja. Odnos vodstva do zaposlenih močno vpliva na njihovo zadovoljstvo, o tem ni dvoma. Pri vodenju moramo torej poiskati načine, oblike, poti, ki bodo vplivali na krepitev zadovoljstva in posledično prispevali k boljšemu (duševnemu) zdravju zaposlenih in k bolj kakovostnemu delu.

Svetovna zdravstvena organizacija (szo) duševno zdravje opredeljuje kot blaginjo, ki posamezniku omogoča, da pokaže svoje

sposobnosti, se sooča z običajnimi stresnimi razmerami, produktivno in plodno opravlja delo in prispeva svoj delež k skupnosti (Ministrstvo za zdravje 2014). Omenjeno je torej to, kar od sodelavcev, zaposlenih v naših kolektivih, vsi želimo in pričakujemo.

Skrb za ohranjanje in izboljševanje zdravja zaposlenih je smiselna, saj so zdravi in zadovoljni delavci, ki delajo v varnem in spodbudnem delovnem okolju, bolj produktivni in ustvarjalni, redkeje zbolijo in redkeje odhajajo na bolniški dopust ter ostajajo zvesti organizaciji. Delodajalec, ki zagotavlja dobro in stimulatívno delovno okolje, lažje zaposli boljši kader in v javnosti pridobi ugled (Ministrstvo za zdravje 2014).

Vrtci smo na osnovi Zakona o varnosti in zdravju pri delu zavezani k promociji zdravja med zaposlenimi; k temu zagotovo sodi tudi skrb za duševno zdravje, ki posredno izhaja iz zadovoljstva na delovnem mestu.

Po mnenju Znanstvenoraziskovalnega centra lahko v Evropi 10 odstotkov dolgotrajnih zdravstvenih težav in invalidnosti pripišemo duševnim in čustvenim težavam (Zorjan in Šprah 2015).

Duševne motnje pomenijo veliko izgubo in obremenitev za gospodarske in negospodarske sisteme. Ni zdravja brez duševnega zdravja! Duševno zdravje sodi med najpomembnejše javnozdravstvene naloge, saj postaja pomen izboljševanja duševnega zdravja in preprečevanja duševnih bolezni v delovnem okolju vedno večji. Če se tega zavedamo in poznamo podatke szo in Smernice za promocijo zdravja na delovnem mestu, je prav, da v organizacijah, tudi vrtcih, razmišljamo o takih postopkih in načinih vodenja sodelavcev, ki bodo prispevali k zadovoljstvu na delovnem mestu, s čimer bomo krepili duševno zdravje in zdravje zaposlenih nasploh.

V nadaljevanju bomo obravnavali različne stile vodenja, se seznanili s tem, kako smo se v našem vrtcu lotili distribuiranega vodenja, kakšne rezultate zaznavamo prvo leto po tem, ko smo ga uvedli, ob koncu pa bomo opredelili nove cilje in se vprašali, kakšni izzivi so še pred nami.

## Stili vodenja

Skozi zgodovino se je razvilo več stilov vodenja oziroma pristopov k vodenju (način, na kakršnega vodja uveljavlja moč, kako se vede do članov skupine). Koren (2007) piše, da so najpogostejši *avtokratski* (vodja uporablja moč, nagrajuje in kaznuje), *demokratični* stil (kamor uvrščamo poverjanje, timsko, sodelovalno, distribuira-

no in še nekatere načine) ter vodenje po načelu *laissez-faire*, vodenje po načelu »bo, kar bo«, pri katerem vodja le opazuje, ali vse poteka, kot je treba (Koren 2007).

Vodstveni stili so usmerjeni bodisi k nalogam ali k ljudem. Prvi so naravnani k doseganju rezultatov, drugi v medsebojne odnose, k dobremu počutju zaposlenih. V skrajno avtokratskem stilu moč pripada vodji, avtoriteta glede odločitev, razsojanja, nadzora, nagrad ali kazni je v njegovi pristojnosti. Pri demokratičnem stilu si to moč in odgovornost tako ali drugače delijo zaposleni. Prevladuje mnenje, da so zaposleni učinkovitejši pri demokratičnem stilu vodenja (Koren 2007).

Pri avtokratskem vodenju ravnatelj sam sprejme odločitve in z njimi seznanjeni sodelavci; za ta način je značilno, da ima ravnatelj nadzor nad notranjo organizacijo, vodenjem in disciplino šole. Demokratične organizacije si prizadevajo za prosti pretok idej, temeljijo na prepričanju, da je vsak posameznik dragocen in da sta pomembna sodelovanje in razprava. Moč je porazdeljena in uporaba tega stila se zdi najprimernejša, kar potrjuje tudi večina sodobnih teorij vodenja.

Hitre spremembe v svetu nas vedno znova usmerjajo k potrebi po znanju, ki nam omogoča primerno (ustrezno) odzivanje v novih razmerah. Tu je pomembno tudi odločanje, odgovorno vodenje (odzivanje na spremembe), kar še dodatno napeljuje k misli, da en sam človek ne more voditi; da bi bile odločitve kar najboljše, je potrebnih čim več človeških virov, veščin, znanja, izkušenj.

Nadvse pomembno je, da imamo v vrtnu, organizaciji sodelavce, ki so se sami pripravljene razvijati in prispevati k razvoju. Nema-lokrat slišimo in preberemo, da so največji strošek ljudje (ko gledamo posamični strošek poslovanja), po drugi strani pa je to največje premoženje vsake organizacije. Sodelavci so temeljni pogoj za obstoj in delovanje vsake organizacije. Le dobro usposobljeni zaposleni bodo lahko zagotavljali uspešno in učinkovito delo. Človeške zmožnosti se največkrat nanašajo na sposobnosti, znanje in motivacijo. Ker zaposleni v vrtnu odločilno vplivajo na razvoj zavoda, medsebojne odnose in delovni proces, je torej zelo pomembno, kako zadovoljni so pri svojem delu ter da se zavedajo, da prav vsakdo med njimi lahko odgovorno prispeva svoj del k skupnemu razvoju. To lahko pomeni, da mora ravnatelj z (ožjimi) sodelavci oblikovati tak sistem vodenja, da bo zaposlene motiviral in pri njih spodbujal odgovornost za prevzemanje novih nalog, tudi zahtevnejših. K ljudem usmerjeni ravnatelji dajejo prednost dobremu počutju zaposlenih, ustreznim razmeram za delo, manj pa rezul-

tatom (v šolah je to uspeh, učinkovitost). V vrtcih je to težje meriti (ni učnega uspeha), upamo pa si trditi, da je uspeh mogoče meriti z dejavnostmi otrok, njihovim zadovoljstvom, odzivi, posredno ga lahko preverimo preko staršev. Prepričani smo tudi, da velja krog medsebojnega vplivanja: zadovoljstvo zaposlenih in njihovo dobro počutje vplivata na kakovostno delo z otroki, to vpliva na zadovoljstvo (dejavnost) otrok, nato posredno še na zadovoljstvo staršev (z načinom dela v vrtcu), kar pa ni nujno povezano z zadovoljstvom zaradi rezultatov dela (več dodatnih programov, predstav, predavanj, daljši delovni čas ...). Ravno tu (pri kvantiteti) smo večkrat v precepu: ali ponuditi zmernost (in poglobljati kakovost) in tako povečevati zadovoljstvo pri vseh deležnikih (otroci, zaposleni, starši) ali se odločiti za številnejše dejavnosti.

Ker vemo, da so okoliščine v organizacijah mnogokrat nepredvidljive, pojavljajo se na novo in v novih, dotlej še nepreizkušenih oblikah, v drugačni zasedbi, se nam v takšnih primerih pojavlja zamisel, da je mogoče stile vodenja tudi menjavati. O tem, kakšnega vodjo bi potrebovali v določeni situaciji ali kaj naj bi vodje v danih okoliščinah počeli, govorijo teorije *situacijskega pristopa* (Koren 2007). V organizacijah se zaradi povečevanja števila zaposlenih srečuje tudi več osebnostnih lastnosti, značajev, in enak stil vodenja ne ustreza vsem. Nekateri učitelji (strokovni delavci vrtca) si želijo več prožnosti, po drugi strani pa si nekateri nad svojim delom želijo več nadzora. Zaradi raznolikih okoliščin se stili vodenja večkrat prepletajo, pomembno je pravilno izbirati in ustvarjati pravo (organizaciji primerno) ravnovesje med njimi.

Kot obliko vodenja, primerno za sodobne organizacije, strokovnjaki omenjajo *sodelovalno vodenje* oziroma *voditeljstvo*. Pri sodelovalnem voditeljstvu ne govorimo samo o enem vodji, ampak je vodij več, pri posameznih nalogah se med seboj izmenjujejo. Delujejo kot tim, znajo sodelovati, saj med njimi vladata usklajenost in zaupanje (Klopčič 2015). Za sodelovalno voditeljstvo, kot ga omenja Klopčičeva, morajo biti ljudje odgovorni in osebnostno zreli. Navzoč je tudi formalni vodja, ki sodelavcem nastavlja ogledalo in jim posreduje povratne informacije, kar jim omogoča učenje, rast in razvoj. To pa so že elementi, ki povečujejo zadovoljstvo na delovnem mestu.

Vse omenjeno še zlasti velja na vzgojno-izobraževalnem področju, kadar skušamo rešiti določeno (pedagoško) težavo. Tu bo vsak od pedagoških delavcev (lahko) zavzel vodstveni »prostor« in bo tako vključen v prakso vodenja. Harris (2011) govori o tem, da praksa vodenja, tudi razporejenega (distribuiranega), ni omeje-

na na določen vzorec in je ni mogoče vnaprej predpisati, temveč v organizaciji nastaja zaradi reševanja določenih težav ali izvrševanja ukrepov. V zvezi s tem omenja *razporejeno vodenje*, kar pa ne pomeni, da formalnih struktur vodenja v organizaciji ni ali da so postale odveč, temveč med vertikalnimi in stranskimi procesi vodenja obstajajo močne povezave. Tisti na formalnih položajih v šolah (kolektivih) bodisi odpirajo vrata praksi razporejenega vodenja ali pa jih zapirajo.

Nemalokrat je vodenje opredeljeno kot vplivanje na druge, da bi dosegli skupni cilj. In če se strinjamo s to definicijo, potem ne moremo mimo vprašanja, kakšno naj bo to vplivanje. Ker ima vodja običajno več moči kot zaposleni, je odgovoren za to, kako njegovo vodenje vpliva na življenje zaposlenih, in zavezan temu, da upošteva osnove etičnega ravnanja (humanost, spoštovanje). Jakopec (2007) prav to izpostavi kot pomemben osebnostni dejavnik vodstva in zaposlenih – da bi bili vodje uspešni in učinkoviti, morajo biti humani. Uspešen vodja si mora resnično želei, da bi vsi zaposleni osebnostno rasli.

### **Vpliv na zadovoljstvo zaposlenih kot element (duševnega) zdravja**

Ko govorimo o tem, kako so zaposleni zadovoljni z načinom vodenja, ne moremo mimo dejstva, da so za (ne)zadovoljstvo vedno pomembni odnosi. Gre za dvostranski odnos oziroma vplivanje tako vodje na zaposlene kot nasprotno. Vsak odnos lahko kaj hitro povežemo s sodelovanjem. Kakšne odnose ustvarjamo, je odvisno od naših izkušenj (preteklost – prejšnje zaposlitve, osebna doživljanja; znanja in veščine, pridobljene zaradi krepitve medsebojnih odnosov, vrednostni sistem, osebnostne lastnosti).

V našem vrtnu cenimo medsebojno spoštovanje in sodelovanje in se zavzemamo zanj. Vrednoti izhajata že iz same narave našega dela, in ker sta izredno pomembni, si ju vodstvo prizadeva prenašati med vse zaposlene. Menimo, da je sodelavce treba opremiti z ustreznimi znanji in veščinami v zvezi s tem, kako sprejemati novosti, spremembe (včasih tudi nagle), kako poskrbeti za zdravje. Odpravljanje in zmanjševanje tveganj se začeta pri uvajanju organizacijskih sprememb in sprememb na področju delovanja vodstva, kar uvrščamo na primarno raven preventive. Veliko pa je odvisno tudi od tega, kako bodo spremembe sprejeli zaposleni (Bajt, Jeriček Klanšček in Britovšek 2015).

Ker je vodstvu – in predpostavljamo, da tudi zaposlenim – zado-

voljstvo na delovnem mestu pomembno – med drugim je to tudi pokazatelj duševnega zdravja zaposlenih –, smo skušali oblikovati tak način vodenja, ki bo to upošteval, v katerem bodo torej ljudje/zaposleni pomembni deležniki. Še toliko bolj nas k razmisleku o načinu vodenja usmerjajo podatki, da v evropskem prostoru napovedujejo naraščanje boleznih, ki jih povzroča stres, depresij, kar je posledica slabega duševnega zdravja. Tementova (2017) piše, da v zadnjih letih vse več zaposlenih poroča o izgorelosti pri delu; pri učiteljih je to največkrat povezano z vedno več birokracije pri njihovem delu, z vedenjskimi težavami učencev, njihovim nespoštljivim odnosom, z zahtevnimi interakcijami s starši in togo šolsko politiko. Na nastanek izgorelosti vplivajo nefunkcionalne osebne lastnosti, možnosti, da bo do nje prišlo, pa zmanjšujejo osebni viri, kamor sodijo osebnostne lastnosti, ki omogočajo uspešno prilagajanje okolju (npr. spremenjen odnos do dela). Osebni viri zaposlenim omogočajo lažje soočanje z delovnimi zahtevami in neustreznimi delovnimi okoliščinami. Med varovalne dejavnike v primeru izgorelosti poleg osebnih virov Tementova (2017) uvršča še podporo sodelavcev in nadrejenih, njihovo povratno informacijo in svobodno odločanje pri delu. Tudi Jakopec (2007) ugotavlja, da je za zadovoljstvo pri delu pomembno poznati različnost v kolektivu, dajati povratne informacije, ugotoviti, kaj ljudi motivira, skrbeti za njihovo profesionalno rast in za pozitivno, samozavestno razpoloženje.

Vsa ta dejstva v nas krepijo spoznanja o pomenu novih, drugačnih načinov vodenja, saj si želimo, da bi zaposleni začutili, da lahko prevzamejo določene naloge. Prizadevamo si ustvarjati takšna delovna okolja, v katerih se jim bodo odpirale priložnosti in ki jim bodo ponudila možnosti za povezovanje. Maylett in Warner (2014) govorita o tem, da mora organizacija vzpostaviti primerno okolje, v katerem se bodo zaposleni hoteli povezovati. Povezovanje imata za enega od petih ključev do zavzetosti zaposlenih.

### **Distribuirano vodenje (DV) – razpršenost vodstvenih funkcij, deljenje odgovornosti (uvredba modela)**

Model distribuiranega vodenja smo začeli uvajati, ko smo se vključili v program Šole za ravnatelje z naslovom »Vodenje in upravljanje inovativnih učnih okolij – distribuirano vodenje«, katerega namen je oblikovati model celovite podpore ravnateljem pri pedagoškem vodenju in poslovanju ter tako razvijati njihovo zmožnost za kritično razmišljanje, problemsko učenje, inovativnost,



refleksijo in sodelovalno učenje. *Distribuirano vodenje* namreč v mednarodnem prostoru predstavlja enega najučinkovitejših načinov vodenja vzgojno-izobraževalnih zavodov v 21. stoletju. Ključno pri tem je oblikovanje nove vloge ravnatelja, ki med zaposlenimi spodbuja spremembe, zagotavlja primerno okolje in sodelavcem ponudi možnosti za vključevanje v vodenje ter omogoči razvijanje njihovih potencialov za vodenje.<sup>1</sup>

Zaradi dosedanjih bolj tradicionalnih načinov vodenja je bilo med zaposlenimi v vrtnu že dlje časa čutiti manjšo motiviranost in nezadovoljstvo pri delu. Zaradi menjave vodstva in pripravljenosti nove ravnateljice za uvajanje sprememb ter zaradi prizadevanj za bolj kakovostno delovanje zavoda je bila vključitev v projekt na mestu in zelo dobrodošla.

Ob začetku izobraževanja smo bili polni pričakovanj, ali bodo nova spoznanja kakor koli spremenila delovni proces v zavodu ter izboljšala delovno vneto in zadovoljstvo zaposlenih, kar je bil seveda naš cilj.

Pri uvajanju distribuiranega vodenja imamo torej ves čas pred sabo cilj, kako oblikovati delovni proces, da bodo zaposleni pri delu nenehno motivirani, učinkovitejši in bolj zadovoljni, kar bo pozitivno vplivalo na delo z otroki in starši. Seveda je zadovoljstvo odvisno še od drugih dejavnikov: plače, delovnih razmer, medsebojnih odnosov, izobraženosti kadra, varne službe, nadzora ipd., pa tudi od tega, koliko znajo zaposleni razmejiti osebno življenje od delovnega okolja. Kljub vsemu naj bi vsaka organizacija ali zavod po najboljših močeh in v skladu z vso veljavno zakonodajo poskrbela za kakovosten delovni proces in ustrezne delovne razmere. Na delovnem mestu namreč preživimo dobršen del življenja, zato ni vseeno, kako se tam počutimo.

### **Nove vloge in odgovornosti**

Uvajanje distribuiranega vodenja v organizaciji je torej močno odvisno od osebnosti, znanja, prepričanja, usposobljenosti in zavestne odločitve ravnatelja. Pokazati mora veliko zaupanje v zaposlene, videti njihove potenciale in imeti vizijo njihove strokovne rasti.

Ravnateljica vrtna je sestavila tim sodelavcev, ki glede na svoja delovna področja pokrivajo delo z vsemi uporabniki: otroki, star-

<sup>1</sup> Glej <http://solazaravnateljce.si/index.php/dejavnosti/projekti/projekti-evropskega-socialnega-sklada/vodenje-in-upravljanje-inovativnih-ucnih-okolij/distribuirano-vodenje>.

ši, zaposlenimi. Organizacijo in vodenje smo tako razdelili na več področij, katerih vodje so člani tima, in sicer: ravnateljstvo (ravnateljica), organizacijsko vodenje in delo s strokovnim kadrom (pomočnica ravnateljice), poslovno vodenje (poslovna sekretarka), vodenje strokovnih aktivov (vodita ju strokovni delavki za vsako starostno obdobje posebej), socialno/svetovalno delo in delo s starši (svetovalna delavka), delo s tehničnim kadrom, kamor sodi celotno področje prehrane in zdravstveno-higienskega režima (organizatorica prehrane in ZHR). Vsi člani so tako soodgovorni za to, kako bodo uresničevali vodenje v organizaciji.

Poleg naštetih pa pri skrbi za dobro klimo v vrtcu sodelujejo še strokovne delavke – varuhinje etike in vrednot.

Glede na potrebe in pobude (tudi glede na razpise, natečaje, projekte ...) ima vsak zaposleni možnost sodelovati pri vodenju. Priložnostno se zaposleni zato združujejo v različne time (npr. tim za prehrano, za informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, za kulturo, za spletno stran, pripravo prireditev ...), ki prevzemajo različne naloge in s tem odgovornosti. Timu je treba vsakokrat zapupati, da bo odgovorno izpeljal zadane naloge.

Člani tima smo, vsak na svojem področju, prevzeli določene naloge in pripadajoče odgovornosti. Zavedamo se, kako pomembno je ustrezno delovno okolje, in tudi tega, da je njegovo spreminjanje dolgoročen proces. Zato smo začeli opravljati več dejavnosti po načelu distribuiranega vodenja.

Za prvo nalogo načrtnega uvajanja modela distribuiranega vodenja smo si izbrali oblikovanje razvojnega načrta vrtca, oblikovanje oziroma preoblikovanje njegove vizije ter ozaveščanje vseh deležnikov (zaposlenih, staršev, otrok) o »odgovornosti« kot vrednoti oziroma si prizadevamo okrepiti njen pomen, saj se je v vsakdanji praksi pokazala potreba po tem, da bi se vsak posameznik svoje odgovornosti bolj zavedal, in to v življenju in delu vrtca uresničeval.

Člani tima smo pripravili načrt udejanjanja distribuiranega vodenja na omenjenih področjih; v njem so navedene dejavnosti, ki jih bomo izpeljali, načini, kako bomo to naredili (z izobraževanji, na delavnicah, sestankih aktivov in različnih timov, s predavanji, delovnimi akcijami ...), določili smo akterje, vodje posameznih skupin deležnikov in roke, do katerih je treba načrtovano uresničiti.

Vrtec nismo le otroci in zaposleni, vanj namreč vsak dan prihajajo tudi starši, zato smo jih kot pomembne deležnike seznanili s projektom, z njihovimi možnostmi in odgovornostmi, najprej tiste

v svetu staršev, preko predstavnikov pa še vse druge; projekt smo predstavili tudi na spletni strani vrtna in z aplikacijo »web vrtec«.

Prvo delavnico za oblikovanja razvojnega načrta in vizije vrtna ter odgovornosti na delovnem mestu pripravili člani tima, ki smo ga razširili še s predstavnico pomočnic vzgojiteljic. Na delavnici smo ugotavljali, na katerih področjih organizacije in dela smo dobri, kje se čutimo močne in kje so naša šibka področja, na katerih moramo še napredovati, pregledali smo vizijo vrtna in pripravili predloge za njeno redefinicijo in preoblikovanje, ob tem pa smo nanizali vrednote, ki se nam zdijo pomembne. Med njimi smo izpostavili »odgovornost« in ugotavljali, kako lahko vsak zaposleni na svojem delovnem področju odgovorno prispeva k delovanju vrtna.

Če mora vodja (ravnatelj) poznati temeljne veščine vodenja, organizacijska načela, vrednote organizacije, zavoda, ki ga vodi, je še pomembnejše dejstvo, da morajo te vrednote in razvojne cilje poznati tudi zaposleni. In najboljše jih bodo spoznali, če bodo sami dejavno prispevali k njihovem ustvarjanju oziroma prepoznavanju.

Predpostavljali smo, da se bo z delavnico in drugimi dejavnostmi za udejanjanje načrta vodenja, na podlagi katerega člani tima ali razširjenega tima vsakokrat prevzamejo nalogo in s tem odgovornost, krepilo naše zavedanje, da smo soodgovorni za delovanje in uspešnost vrtna, za kakovost medsebojnih odnosov, s tem pa se bo povečalo zadovoljstvo posameznika ter okrepljen občutek smiselnosti dela.

### **Kako so zaposleni zadovoljni z distribucijo vodenja (uvedba ankete)**

Kako distribuirano vodenje občutijo zaposleni in kako to vpliva na njihovo zadovoljstvo na delovnem mestu, kar je osnovna in gonilna sila na poti uresničevanja ciljev vrtna in profesionalnega razvoja, smo poleg sprotne opazovanja odziva zaposlenih in njihovih mnenj (naključna mnenja, izjave v zbornici, na strokovnih aktivih ...) skušali izvedeti tudi s pomočjo ankete, v kateri so zaposleni na vprašanja odgovarjali s 5-stopenjsko lestvico strinjanja (1 – ne velja; 5 – vedno velja). V nadaljevanju navajamo nekaj bistvenih rezultatov in ugotovitev (v oklepaju je zapisana povprečna ocena).

Izkazalo se je, da zaposlenim delo, ki ga opravljamo, veliko pomeni (4,7), prav tako se počutimo soodgovorne za uspešnost vrtna (4,5) ter se zavedamo, da smo za dobre medsebojne odnose od-

govorni vsi, pa tudi, da je pomembno skrbeti za dobro počutje vseh zaposlenih (4,7). V vrtcu je sodelovanje med zaposlenimi pomembna vrednota (4,4) ter vsakdanja praksa (4,0), zaposleni skupaj določamo vizijo in cilje (4,0). Zaposleni se prav tako zavedamo, da v vodenje vrtca ni vključena le ravnateljica, temveč celoten vodstveni tim (4,1), da pri vodenju sodelujejo formalno določeni strokovni delavci (pomočnica ravnateljice, vodje aktivov ...) (4,0), in verjamemo, da lahko ob močnem sodelovanju vseh postane vodenje učinkovitejše (4,1). Strokovni delavci, ki imajo vodstvene naloge, zanje prevzemajo odgovornost (4,2). Malo slabše, vendar še vedno dovolj dobro smo zaposleni ocenili, da ravnateljica ustvarja vodstvene priložnosti za strokovne delavce (3,8).

Iz dobljenih odgovorov oziroma rezultatov lahko vidimo, da se zaposleni dobro zavedamo distribucije vodenja in to pri svojem delu tudi občutimo. V primerjavi s preteklimi leti je v vrtcu vedno več možnosti za prevzemanje različnih vodstvenih nalog; da se delavci tega zavedajo, kažejo odgovori iz prvega dela ankete.

Odgovori v nadaljevanju imajo nekoliko nižje povprečne vrednosti, vendar se še vedno gibljejo med vrednostma »3 – srednje velja« in »4 – večinoma velja« npr.: delovanje vodstvenega tima pozitivno vpliva na druge strokovne delavce in doseganje ciljev zavoda (3,6); zaradi priložnosti za sodelovanje pri vodenju smo strokovni delavci bolj zavzeti in bolje opravimo svoje naloge (3,6); zadovoljni smo z načinom vodenja v vrtcu (3,5); strokovni delavci imamo možnost sodelovati pri odločanju o skupnih zadevah v zavodu (3,2); v vrtcu lahko dajemo ideje in pobude za izboljšanje dela (3,8).

Rezultati drugega dela ankete potrjujejo, da gre, kljub dokaj dobremu zavedanju zaposlenih o spremenjenem načinu vodenja, predvsem za postopno spreminjanje organizacijske kulture in da bodo realni rezultati vidni šele v nekaj letih. Trenutno sta najpomembnejši pozitivna naravnost zaposlenih (večja udeležba na strokovnih srečanjih, dajanje pobud, pripravljenost prevzemati naloge ...) in zavest o skupni odgovornosti ter medsebojnem sodelovanju, kar je ustrezno izhodišče za uresničevanje poslanstva vrtca, za profesionalni razvoj posameznikov ter ne nazadnje za zadovoljstvo na delovnem mestu.

## Zaključek in smernice

V procesu uvajanja distribuiranega vodenja v vrtcu gre ves čas za spreminjanje organizacijske kulture, torej odnosov, našega na-

čina dela, dojemanja novih načinov vodenja, spreminjanje naših prepričanj, vodenja zaposlenih, vrednot in norm, pravil in stališč ipd., zato je spreminjanje dolgotrajno, poteka počasi, vseskozi pa v skladu s poslanstvom in vizijo zavoda; pri tem je treba biti potrpežljiv.

Če je bilo pred nekaj leti v našem vrtnu bolj v ospredju tradicionalno vodenje, pri katerem je ravnatelj večinoma odločal sam, zaradi formalnega položaja vodje je imel poseben status, zaposlene je usmerjal pri učenju in poučevanju ipd., je danes mogoče prepoznati značilnosti distribuiranega vodenja: ravnatelj članom tima dopušča, da sodelujejo pri odločanju na več področjih, spodbuja sodelovanje in timsko delo, komuniciranje med člani tima, razvija večjo soodvisnost, povezanost med člani tima, da bi ti prevzeli še več odgovornosti, z drugimi zaposlenimi deli vpliv na učenje in poučevanje.

Kljub dokaj kratkemu obdobju vključenosti v projekt so v našem vrtnu že opazne spremembe. Za večino področij ugotavljamo, da je na njih vodenje dokaj distribuirano, saj so naloge razdeljene in se hkrati zelo prepletajo. Vodstveni tim je sestavljen tako, da praktično pokriva delovanje celotnega vrtna. To daje občutek, da bomo oziroma smo slišani in da bo oziroma je odgovornost na vseh.

Težko z gotovostjo govorimo o ogromnem napredku, to je šele začetek, že zdaj pa nas razveseljujejo koraki, ki smo jih naredili, in rezultati, ki smo jih tako dosegli, in sicer večja povezanost med zaposlenimi in pripravljenost za prevzemanje vodstvenih nalog in z njimi povezane odgovornosti, večji občutek pripadnosti organizaciji, več izmenjave mnenj in predlogov ter večja motivacija in zaupanje med zaposlenimi.

Delavce smo seznanili z rezultati ankete, jih ozaveščali o pomenu ugotovitev, do katerih so se opredelili, o tem, da imajo možnosti in odgovornosti, da na stopnjo zadovoljstva močno vpliva tudi to, kako razumemo (sprejemamo) način vodenja, kako se odzivamo na spremembe in kako pomembna je pri tem dobra opremljenost z znanjem, ki nas bogati in krepi strokovno moč.

Menimo, da usmerjenost vodstva (tako ravnatelja kot članov tima) k uvedbi drugačnega načina vodenja močno prispeva k večjemu zadovoljstvu zaposlenih in s tem k njihovem zdravju nasploh. Člani vodstvenega tima in priložnostni vodje (za različne naloge, projekte ...) z vodenjem in prevzemanjem odgovornosti, s svojim prispevkom ter s sposobnostmi pomembno prispevajo k delovanju zavoda in uresničevanju njegovega poslanstva.

Ravnatelj kot formalni vodja se mora v tem procesu ves čas urediti, da stvari, kot pravi MacBeath (2004), »spusti iz rok«, da s člani tima in drugimi zaposlenimi nenehoma išče soglasje in se z njimi posvetuje, zato je nujno, da delovanje vodstvenega tima, ki je ravnatelju v veliko oporo, temelji na zaupanju, odprti, spoštljivi in iskreni komunikaciji.

Kot so pokazale raziskave, distribuirano vodenje prav tako pozitivno vpliva na sodelovanje in predanost strokovnih delavcev, na njihovo etično držo in učinkovitost, razvoj šole, vrtca, na trajnost izboljšav, dosežke šole, vrtca kot organizacije ter dosežke učencev (Harris 2008), zato pričakujemo, da bo pozitivno vplivalo tudi na delo v našem vrtcu, saj si prizadevamo za enake cilje.

Med izzivi, ki nas še čakajo, je vprašanje, ali bi lahko kdo distribuirano vodenje razumel kot priložnost za to, da bi vodstveni »prostor« prevzemali le nekateri, morda vedno isti ljudje, odgovornost pa bi bila »naložena vsem«. Ali se lahko kdo skrije za drugimi in odigra pasivno vlogo? Ali se ob tem res vsi počutijo dobro? Menimo, da ključno vlogo pri tem odigramo z ozaveščanjem zaposlenih.

Postavljamo si tudi vprašanje, ali v našem vrtcu distribuirano vodenje postaja nekakšna organizacijska kultura. V ta namen nameravamo pripraviti obsežnejši vprašalnik za zaposlene, s katerim bomo ugotavljali, kako je s tem. Zanima nas, kaj so še drugi »tihi učinki« distribuiranega vodenja in njegovega vpliva na povečevanje zadovoljstva med zaposlenimi.

Ker razmišljamo o načinu vodenja in se zavedamo, da stil vodenja vpliva na (duševno) zdravje zaposlenih, menimo, da je naša odločitev, da s povezovalnim, sodelovalnim, razpršenim – distribuiranim načinom vodenje našega vrtca vključujemo vedno več sodelavcev, pravilna in da smo na pravi poti.

Naj končamo z enim od učinkov uvedbe modela distribuiranega vodenja, to je z nastankom nove vizije vrtca:

V Vrtcu Bled iz korenin raste nov rod,  
saj z nasmehom in igrivostjo  
odgovorno stopamo na pot.

## Literatura

- Bajt, M., H. Jeriček Klanšček in K. Britovšek 2015. *Duševno zdravje na delovnem mestu*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje. [https://www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/dz\\_na\\_delovnem\\_mestu.pdf](https://www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/dz_na_delovnem_mestu.pdf)

- Harris, A. 2008. *Distributed Leadership in Schools*. London: Routledge.
- Harris, A. 2011. Razporejeno vodenje: glede na dokaze. *Vzgoja in izobraževanje* 42 (5): 10–20.
- Jakopec, F. 2007. *Vplivi na vodenje in delovno zadovoljstvo zaposlenih v šoli*. Radovljica: Didakta.
- Klopčič, S. 2015. *Voditeljstvo: vodenje in sodelovanje, moč in odgovornost*. Zagorje ob Savi: Samozaložba.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Kranj: Šola za ravnatelje.
- MacBeath, J., ur. 2003. *Democratic Learning: The Challenge to School Effectiveness*. London: RoutledgeFalmer.
- Maylett, T., in P. Warner. 2014. *Magic: Five Keys to Unlock the Power of Employee Engagement*. Austin, TX: Greenleaf.
- Ministrstvo za zdravje. 2015. »Smernice za promocijo zdravja na delovnem mestu.« Ljubljana, Ministrstvo za zdravje. [http://www.mz.gov.si/fileadmin/mz.gov.si/pageuploads/javno\\_zdravje\\_2015/zdr\\_na\\_del\\_mestu/Smernice\\_promocija\\_zdravja\\_na\\_delovnem\\_mestu-marec\\_2015\\_-vsebinski\\_del.pdf](http://www.mz.gov.si/fileadmin/mz.gov.si/pageuploads/javno_zdravje_2015/zdr_na_del_mestu/Smernice_promocija_zdravja_na_delovnem_mestu-marec_2015_-vsebinski_del.pdf)
- Tement, S. 2017. Izgorelost učiteljev in drugih strokovnih delavcev v šoli in vrtcu. V *Kako se avtonomno odzivati na socialno in čustveno neprilagojenost učencev in ohraniti notranje ravnovesje*, ur. T. Bušinoski. CD-ROM. Črenšovci: oš Franceta Prešerna.
- Zorjan, S., in L. Šprah. 2015. »Skrb za zdravje zaposlenih skozi usmerjeno obvladovanje psihosocialnih obremenitev.« [https://dmi.zrc-sazu.si/sites/default/files/zorjan\\_promocija\\_zdravja\\_zzzsposvet\\_27.11.2015\\_predavanje\\_o.pdf](https://dmi.zrc-sazu.si/sites/default/files/zorjan_promocija_zdravja_zzzsposvet_27.11.2015_predavanje_o.pdf)
- **Barbara Falle** je svetovalna delavka v Vrtcu Bled.  
*svetovalna.delavka@vrtec-bled.si*
- Helena Ule** je ravnateljica Vrtca Bled.  
*ravnateljica@vrtec-bled.si*





## Vrtci in izobraževanje na Islandiji

**Tatjana Ažman**

*Šola za ravnatelje*

**Marijanca Kolar**

*Otroški vrtec Metlika*

**Meta Potočnik**

*Vrtec Pedenjped Novo mesto*

Šola za ravnatelje je v okviru mednarodnega sodelovanja skupaj s Cmepiusom izpeljala študijski obisk ravnateljev na Islandiji od 17. do 21. junija 2018. K prijavi so bili povabljeni ravnatelji vrtcev, ki so v preteklih letih sodelovali v programu Razvoj ravnateljstva. Obiska se je udeležilo osem ravnateljic, predavateljica Šole za ravnatelje in predstavnica Cmepiusa ter dve predstavnici Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport. V treh dneh smo se srečali s predstavniki Ministrstva za izobraževanje in z učitelji s Pedagoške fakultete Univerze na Islandiji, ki izobražuje ravnatelje in učitelje. Prijazno so nas sprejeli tudi v občini Kopavogur blizu Reykjavika in nam organizirali obisk vrtcev.

### Izobraževanje ravnateljev

Ravnatelji na Islandiji imajo trajen mandat. V neposredni bližini središča Reykjavika smo obiskali Islandsko univerzo (*The University of Iceland*), ki je ena od dveh univerz v državi. Na novo imenovani ravnatelji so se pred letom 1988 usposabljali za vodenje le na tečajih in seminarjih. Leta 1998 pa so ustanovili Pedagoško fakulteto (*School of Education*), ki se je leta 2008 združila z Islandsko univerzo. V sklopu univerze je pet fakultet, ki jih je leta 2016 obiskovalo približno 13.500 študentov. Sprejela sta nas dr. Börkur Hansen in dr. Arna H. Jónsdóttir, profesorja na tej fakulteti, in nam predstavila sistem izobraževanja ravnateljev. Pedagoška fakulteta ima od leta 1998 štiri študijske programe, Izobraževanje predmetnih učiteljev, Zdravje, šport in prosti čas, Izobraževanje in raznolikost in Izobraževanje in pedagogika (*Subject Teacher Education; Health, Promotion, Sport and Leisure Studies; Education and Diversity; Education and Pedagogy*). Na njej od leta 1998

izvajajo tudi dodiplomske in podiplomske programe za vodenje šol. Ravnatelji morajo zdaj zaključiti poseben diplomski in magistrski program vodenja, ki obsega 180 kreditnih točk – Vodenje in upravljanje v izobraževanju (*Educational Leadership and Administration*). Pogoji za vpis na podiplomski program je ocena 7,25 na dodiplomskem študiju in dve leti izkušenj s poučevanjem. Obvezni predmeti so: Vodenje in upravljanje v izobraževanju (*Educational Management and Leadership*), 10 ECTS; Teorija organizacij (*Theories of Organizations*), 10 ECTS; Vodenje razvoja v izobraževanju (*Development in Educational Institutions*), 10 ECTS; Evalvacija v izobraževanju (*Educational Evaluation – Self-Evaluation and Development*), 10 ECTS, izbirni pa: Vloga srednjih vodij v šolah (*Role of Middle Managers in Schools*), 10 ECTS; Vodenje v inkluzivnih šolah in multikulturni družbi (*Leadership in Inclusive Schools in Multicultural Society*), 10 ECTS; Izbrane teme v upravljanju na področju izobraževanja (*Special Topics in Educational Management*), 10 ECTS; Izbrane teme vodenja v predšolskem izobraževanju (*Special Topics in Early Childhood Educational Management*), 10 ECTS; Upravljanje šol: finance, organizacija in kadrovanje (*School Management: Finances, Operations and Staffing*), 10 ECTS; Šolska administracija: izkušnja iz prakse (*School Administration: Field Experience*, 5 ECTS. Poleg tega lahko študent nekaj predmetov izbere izmed vseh ponujenih na fakulteti. Poudarek v programu je na praksi in raziskovanju prakse. Izobraževanje poteka na srečanjih na fakulteti (štiri dni), s samostojnim učenjem in učenjem na daljavo.

### **Predšolska vzgoja**

Začetki predšolske vzgoje na Islandiji segajo v leto 1946, ko je Katoliška cerkev organizirano dveletno izobraževanje za dekleta. Leta 1973 je izobraževanje predšolskih delavcev prevzela država in začela je delovati triletna šola za predšolsko vzgojo. Leta 1998 so ustanovili program prve bolonjske stopnje, prvi študenti so magistrirali leta 2014 (petletno izobraževanje). Naslovi predmetov na dodiplomskem študiju so npr. jezik, kreativno mišljenje, okolje, igra, gibanje, gledališko izražanje, umetnost, znanost, otroška literatura, dokumentiranje, razvojna psihologija, inkluzivni vrtec, glasba, prehod iz vrtca v osnovno šolo, komunikacija, sodelovanje in vodenje, kurikulum, enakost in zaključno delo. Študenti vsako leto opravijo od tri do štiri tedne prakse. Izobraževanje na magistrski stopnji je zato namenjeno potrebam trga dela. Poteka aktivno, z

reševanjem zastavljenih problemov neposredno na delovnem mestu. Potrebe po bolj izobraženih vzgojiteljih so velike, saj je bilo leta 2016 kar 52 odstotkov zaposlenih v vrtcih brez izobrazbe, 32 odstotkov jih je imelo ustrezno izobrazbo, 16 odstotkov pa jih je diplomiralo na drugih študijskih programih. Gospodarska kriza je leta 2008 močno vplivala tudi na financiranje izobraževalnega sistema in na plače v vzgoji in izobraževanju, zato se srečujejo z veliko kadrovsko podhranjenostjo. Na Ministrstvu za izobraževanje so nas seznanili z nekaterimi podatki. Porodniški dopust mater traja devet mesecev. Organizirana predšolska vzgoja je namenjena otrokom od drugega do šestega leta starosti. V vmesnem času, od otrokovega devetega meseca do drugega leta starosti, si morajo starši varstvo za otroke zagotoviti sami. Decembra 2016 je 87 odstotkov vseh 19.000 predšolskih otrok obiskovalo predšolsko vzgojo. Delež strokovnih delavcev moškega spola je znašal 5,7 odstotka. V vrtce so vključeni tudi otroci s posebnimi potrebami, njihov delež leta 2016 je bil 9,7 odstotka. Delež otrok, katerih materni jezik ni islandščina, je bil leta 2015 12,6-odstoten, 1206 otrok je imelo tuje državljanstvo (v osnovnih šolah je bil njihov delež 6,3-odstoten). Predšolsko vzgojo in osnovno šolstvo financirajo občine.

### Vloga občin

Občine se dejavno vključujejo v proces izboljševanja predšolskega in osnovnošolskega sistema. Naša skupina je obiskala občinsko lokalno skupnost v Kópavagurju. Kópavogur je drugo največje mesto na Islandiji. Ima 36.000 prebivalcev, leži na jugozahodni obali otoka v zalivu Faxaflói in skupaj s sosednjim mestom Hafnarfjörðurjem tvori južno predmestje Reykjavika. Na občini so nam predstavili svojo vizijo in naloge. Prizadevajo si za vzajemno sodelovanje triindvajsetih vrtcev, devetih osnovnih in srednjih šol ter staršev. V oddelku za predšolsko vzgojo so zaposleni različni uradniki: vodja predšolskega oddelka, 1,5 svetovalnega delavca za vrtce, vodja za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, strokovnjak za otroke s posebnimi potrebami, predstavnik za dnevno varstvo, 1,5 psihologa in 0,8 logopeda.

V kurikulumu je poudarek na enakosti in enakopravnosti, varovanju okolja in nenasilju. Vsebine in drugi poudarki so naslednji: ustvarjalnost, glasba, okolje, komunikacija – materni jezik, matematika, avtonomija, komunikacija – prijateljstvo, gibanje, zdravje in dobrobit (angl. *wellbeing*) vseh. Posebno pozornost posvečajo

zdravi prehrani otrok. Normativi so ugodnejši kot pri nas, saj pri njih za enako število otrok skrbi več strokovnih delavcev. Oddelki štejejo od 12 do 24 otrok, število strokovnih delavcev pa je določeno glede na starost otrok: pri eno do dve leti starih otrocih je razmerje štirje otroci na vzgojitelja, pri triletnikih pride na vzgojitelja šest otrok, pri petletnikih pa je razmerje deset otrok na vzgojitelja. Pedagoška izhodišča so zelo raznolika. Temeljijo na spoznanjih, ki so jih prispevali Dewey, Piaget, Montessori, Fröbel, Vygotsky, Reggio Emilia, Kamii/DeVries, High Scope. Otrok je lahko v vrtcu od štiri do devet ur dnevno. Celotno vzgojno-izobraževalno delo v njih temelji na igri, še posebej igri na prostem, ki je vsak dan obvezna za vse starosti ne glede na vremenske razmere. Sami pravijo, da so ne nazadnje Islandci, potomci Vikingov, in da je njihovo življenje vedno teklo v neposrednem stiku z naravo.

Do 20 odstotkov stroškov za varstvo in prehrano v vrtcu plačujejo starši, ostalo plača občina. Cene pri plačilu za starše oblikujejo tudi glede na število ur, ki jih otrok na dan prebije v vrtcu, glede na število obrokov v vrtcu, glede na socialne značilnosti (npr. enostarševske družine). Posebnost te občine je obiskovanje dveh termalnih olimpijskih bazenov, ki sta vse leto na voljo otrokom, družinam in obiskovalcem mesta.

## V vrtcih

Obiskali smo vrtec ali po islandsko Leikskóli v Reykjavíku, kjer smo doživeli izjemno prijetno in sproščeno vzdušje. Ob prihodu smo opazili nizko leseno ograjo in si najprej ogledali igrišče, ki je opremljeno naravno, s sivo mivko v peskovnikih. Poslopje vrtca je preprosto in nizko, s premišljeno umeščenimi igralnicami, v katerih so individualni kotički in prostori za počitek otrok. Posebno zanimivo je bilo videti otroke, ki so bos, brez copat, tekali po vrtcu, copatki pa so ostajali v garderobah. Drugi vrtec je bil nekoč bolnišnični, zdaj pa je javni. Na železni ograji smo najprej opazili pisane barve blaga, zavezanega kot pentlje. Otrok nismo fotografirali (ker to tudi na Islandiji ni dovoljeno), opazili pa smo, da so v garderobah in igralnicah fotografije otrok, da ti lažje najdejo svojo obleko ali s fotografijo določijo mesec, ko praznujejo rojstni dan. Starši imajo dostop do fotografij otrok pri igri preko omrežja Facebook, ki ga ureja vzgojiteljica.

Pravijo, da je današnji Reykjavík mesto z ljudmi iz vsaj stotih držav. Ta raznolikost je bila opazna tudi pri otrocih, ki obiskujejo vrtec Kópavogur. Vanj prihajajo otroci iz dvajsetih različnih govor-

nih okolij, obiskuje ga tudi otrok slovenskih staršev. Osebe nas je prijazno sprejelo, čutiti je bilo sproščenost in spontanost. Nizka stavba z izredno razgibanim otroškim dvoriščem je umeščena tik ob morsko obalo. Vrtec je razgiban, razdeljen na več manjših prostorov, ki so bolj skromno opremljeni. Velika okna zbujejo prijeten občutek. V igralnici ima vsak otrok svojega »medvedka«, s katerim se lahko potolaži. V vrtcu si prizadevajo predvsem za samostojnost otrok. Primer: otrok je sam prestavil svojo fotografijo na mesto, s katerim je na steni označil, v katerem prostoru se bo igral. Ravnateljica je povedala, da spodbujajo spoštovanje do vseh in solidarnost s šibkimi. Poudarili so, kako pomembno je, da so pedagoški delavci odprti, saj se na področju vzgoje in izobraževanja srečujejo z drugačnostjo in raznolikostjo. Prebivalci Islandije imajo posebno spoštljiv odnos do jezika. Na Islandiji je uradni jezik islandski iz nordijske skupine germanskih jezikov; razvil se je iz jezika norveških naseljencev iz 9. in 10. stoletja in je do danes ostal skoraj nespremenjen. Povedali pa so nam, da je slovnica zelo zahtevna. Zaradi velikega priseljevanja v državo se vzgojitelji srečujejo z različnimi jezikovnimi ovirami. Želijo si, da bi imeli v vrtcu zaposlene asistente z znanjem maternega jezika vsakega od otrok priseljencev. Poudarili so, kako pomembno je, da otroke razumejo in imajo z njimi možnost vzpostaviti interakcijo. Preseñeni smo spoznali pomočnico vzgojiteljice Radmilo iz Like, ki nas je pozdravila v hrvaščini.

Presenetilo nas je tudi dvorišče, na katerem je večji breg, »posejan« z vulkanskimi kamni, med katerimi so otroci prosto hodili in vadili plezanje. Poleg stavbe je še manjše travnato igrišče, zavarovano z višjo zaščitno ograjo, ki pa ne ovira pogleda na morje. Naš obisk je potekal med svetovnim nogometnim prvenstvom. Ker so Islandci zelo predani nogometu in svoji ekipi, ta šport spodbujajo tudi v vrtcu. Ogledali smo si kratek film, ki so ga posneli na igrišču in v katerem dva vzgojitelja igrata nogomet z otroki, ki vsi navdušeno sodelujejo. Čutiti je bilo njihovo pripadnost državi in moč skupnih vrednot. Od težav so omenili, da jim primanjkuje ustrezno izobraženega kadra. Ko smo odhajali, so zaposleni izvedeli, da sta naši ravnateljici tistega dne praznovali rojstni dan, in otroci so jima na igrišču v islandščini zapeli pesmico. Bil je ganljivo.

Podobno usmerjenost v igro na prostem smo opazili tudi v drugem vrtcu, ki smo si ga ogledali. Učiteljica športne vzgoje je povedala, da otroke pogosto pelje v gozd, kjer ni ograj. Otroci se smejo igrati tako daleč, da jo vedno vidijo, in tega se vsi držijo. V gozdu včasih zakurijo taborni ogenj. Navdušili so nas z oblačili (pajaci,

škornji), ki so v garderobah čakala na vsakega otroka in seveda tudi na vzgojitelja. Zanke hlačnic so že objemale škornje, tako da so lahko otroci hitro smuknili v topla oblačila in se odpravili v mrzel dan.

Naj strnemo utrinke iz islandskih vrtcev: otroška svoboda, sproščenost, igra med kamni, igra mora biti zabavna za vzgojiteljice in otroke, zbuja naj iskrice v očeh, več vzgoje v naravi, brez umetnih materialov in igrač, graditi samozavest otrok (napake so dovoljene), okrepiti državljsko vzgojo, izhajati iz otrokovih potreb, okrepiti sodelovanje vrtca in osnovne šole pri prehodu otrok v šolo (vzgojiteljica je prvi dan z otroki v šoli, prej jo skupaj nekajkrat obišejo), delo s starši, vpliv različnih kultur, zaupanje, dopušcanje svobode, umirjenost, možnost izbire, odprtost, svoboda duha, zdravje, strpnost, spontanost, manj pravil, poenostavljanje, ne iščejo napak, ampak rešitve, brez stresa, državljska vzgoja. Za konec še misel: »Vzgojiteljica se ukvarja z otroki in ne s papirji.«

### Osnovni podatki o Islandiji

Imele smo si priložnost ogledati delček te izjemne dežele, ki jo je okoli leta 870 poimenoval Viking Floki Vilgerdsson. Ime je prevzeto iz islandske besede *Ísland*, ki je zložena iz besed *ís*, kar pomeni led, in *land*, kar pomeni dežela. Država, ki leži na stičišču Severnega Atlantika in Severnega ledenega morja, je s 101.826 km<sup>2</sup> po velikosti drugi največji otok v Evropi. Razdeljena je na osem regij in šest volilnih enot. Naseljena je od 8. stoletja dalje, danes je prebivalcev malo manj kot 340.000. 91 odstotkov je Islandcev, med priseljenci pa je največ Poljakov, kar je bilo opaziti na vsakem koraku. Poseljena je petina otoka, 94 odstotkov prebivalcev živi v mestih. Pismenost na Islandiji je 99-odstotna.

Površje je v glavnem položno, vendar izredno barvno slikovito. Poseganje v živalski in rastlinski svet je strogo prepovedano. Na razmeroma majhnem območju je moč videti vulkane, gejzirje, brbotajoče blato, številne slapove in jezera. Očarali so nas ekstremni naravni kontrasti oziroma veliko med seboj zelo različnih območij najrazličnejših barv, ki jih ustvarjajo žveplova voda in plini. Občudovale smo tudi geotermalno območje gejzirjev, si ogledale Veliki gejzir ter gejzir Strokkur, ki vsakih pet do deset minut bruhne vročo vodo z izrazitim vonjem po gnilih jajcih. Na Islandiji se ogrevajo z vročo geotermalno vodo, in ko je pritekla iz pip v hotelu, je bilo to vodo z vonjem po žveplu moč tudi zavohati. Za otok so značilni

številni slapovi; mi smo si ogledali veličastni Gullfoss (Zlati slap), ki v treh stopnjah pada 32 metrov globoko v sotesko.

Prst je na posameznih mestih obarvana zeleno, rumeno in rdeče. Večji del pokrajine sicer prekrivajo ledeniki in stara lava, je neporaščen, deloma prekrit z gruščem in kamenjem. Ob obali so območja rodovitne zemlje, pokrita predvsem s travo in nizkim grmičevjem. Zelo redko je bilo videti nekaj brezovega gozda. V dneh našega obiska se je vreme nenehno spreminjalo, saj smo doživeli vse od dežja, vetra do sonca. Za nas je bilo mogoče najbolj nenavadno to, da je sonce zašlo samo za tri do štiri ure.

Glavna gospodarska panoga je ribištvo, posebej poleti pa državi pomemben dohodek prinaša turizem. Promet poteka po cestah, železnice ni, mednarodni promet pa omogoča šest letališč.

Opazile smo, da je Islandija gospodarsko in politično stabilna država. Ljudje so sproščeni, nikjer ni videti policije. Razložili so nam, da policisti ne nosijo orožja in da morajo, če ga hočejo uporabiti, za posebno dovoljenje zaprositi nadrejenega. Islandija je znana kot najstarejša demokratična država; sprehodili smo se celo med skalami okamnele lave ter po simboličnem lesenem mostu na stičišču severnoameriške in evrazijske tektonske plošče, kjer je bil na Þingvellirju ustanovljen islandski parlament, med letoma 930 in 1271 najvišji zakonodajni in sodni organ Islandije. Islandija je od leta 1944 neodvisna republika.

Reykjavik je nastal v 18. stoletju. Danes ima vse značilnosti moderne evropskega mesta in zanimivo staro jedro. Leta 1801 je postal glavno mesto Islandije. Zaradi svoje mladosti in hitrega razvoja je mesto sicer drugačno kot druge skandinavske prestolnice. Skoraj vse znamenitosti smo si lahko ogledali peš in spoznali, da je Reykjavik kljub majhnosti živahno mesto. V središču smo si ogledali znamenito cerkev Hallgrímskirkja in koncertno dvorano Harpo, ki pod svojo streho združuje islandski simfonični orkester in opero. Sprehodili smo se po barvitih ulicah in občudovali stare lesene kulturne in zgodovinske znamenitosti ter moderne zgradbe in široke ceste.

■ **Tatjana Ažman** je višja predavateljica v Šoli za ravnatelje.  
*tatjana.azman@solazaravnatelje.si*

**Marijanca Kolar** je ravnateljica Otroškega vrtca Metlika.  
*marijanca.kolar@guest.arnes.si*

**Meta Potočnik** je ravnateljica Vrtca Pedenjped Novo mesto.  
*meta.potocnik@pedenjpednm.si*





## Pedagoške iskrice iz Irske

**Tatjana Ažman**

*Šola za ravnatelje*

**Nives Cek**

*Osnovna šola Komen*

V zadnjih dveh letih smo v Šoli za ravnatelje okrepili mednarodno sodelovanje z vidika mobilnosti ravnateljev. Zahvala za usposabljanje na Irskem gre Cmepiusu in še posebej Mihaeli Zavašnik, Lei Avguštin ter Valerie Lewis, ker so dogodek organizirale in izvedle.

Tik pred jesenskimi počitnicami 2018 nas je v okviru projekta ERASMUS+ (Mobilnost ravnateljev 1) štirinajst ravnateljic iz slovenskih vrtcev, osnovnih in srednjih šol s spremljevalko iz Šole za ravnatelje obiskalo Irsko. Obisk je bil namenjen spoznavanju značilnosti njihovega izobraževalnega sistema. Ogledali smo si različne javne zavode s področja izobraževanja, dve šoli in vrtec.

Irska je ena najlepših držav na svetu, s prijaznimi prebivalci in enim najboljših izobraževalnih sistemov. Država je znana kot zeleni otok z ogromnimi travnatimi površinami. Ima bogato zgodovino in temu primerno raznoliko kulturo. Na otoku živi nekaj več kot 4.700.000 prebivalcev, od tega v glavnem mestu Dublin več kot 1.100.000. Nacionalni jezik je irščina, vendar prevladuje angleščina, kar se kaže tudi v njihovem javnem življenju. Večina javnih storitev in publikacij je dostopnih v angleščini.

### Irski šolski sistem

Irska namenja približno 7 odstotkov bruto družbenega proizvoda za izobraževanje (Slovenija slabih 5). Šolski sistem na Irskem je podoben tistemu v Angliji. Krščanstvo je prevladujoča vera, Katoliška cerkev pa močno zaznamuje irski šolski sistem, saj ima pod svojim okriljem kar 90 odstotkov od 3246 osnovnih šol. Pomembno vlogo pri odločanju (tudi o imenovanju ravnatelja) ima cerkveni dostojanstvenik. Zanimivo je, da se v te šole šele letos lahko vpisujejo tudi učenci, ki nimajo opravljenih katoliških obredov. Izziv na tej stopnji so majhne osnovne šole, ki imajo lahko tudi samo enega učitelja in nekaj učencev. Vlada želi male šole združiti z večjimi, a ji občine nasprotujejo. Na enega strokovnega

delavca pride petnajst učencev. Na vseh stopnjah šolanja poteka izobraževanje v irščini in angleščini. Pri tem se srečujejo z dvema izzivoma: irščina je zahteven jezik, zato ga večina učencev obvlada šele po več letih, še posebej je to problematično za priseljence ali Nove Irce, kot jih imenujejo, poleg tega učiteljev irščine ni dovolj, da bi pokrili vse potrebe šol.

Otroci lahko vstopajo v organizirano varstvo pri treh ali štirih letih in se vključijo v vrtec (*pre primary school*). Na Irskem je tako okoli 40 odstotkov štiriletnikov in približno 95 odstotkov petletnikov že vključenih v šolo. Štiri- in petletnim učencem je namenjen kurikulum za vrtec ali kurikulum AISTEAR (po izbiri učitelja), katerega namen je pomagati vsakemu otroku, da se razvija kot kompetenten in samozavesten učenec. Varstvo in vzgoja v zgodnjem otroštvu se posvečata štirim področjem:

- dobremu počutju,
- identiteti in pripadnosti,
- raziskovanju in razmišljanju,
- komuniciranju.

Tako zelo dobro povezujejo varstvo in izobraževanje v zgodnjih letih in zagotavljajo uresničitev otrokove pravice do varnega, stimulativnega, negovalnega in igralnega okolja.

Otroci postanejo šoloobvezni s šestim letom, ko vstopijo v vrtec. Ta zajema otroke od četrtega ali petega pa do dvanajstega ali trinajstega leta starosti. Sekundarno izobraževanje (*post primary education*) se deli na t. i. nižji – *junior* (12–15-letni učenci) in višji ciklus – *senior cycle* (15–18-letni učenci). V nižjem ciklu imajo učenci navadno od devet do enajst predmetov. Pouk poteka v angleščini in irščini, predmeti pa so angleščina, irščina, matematika, umetnost, glasba, šport, drama, humanistika in naravoslovje. Na koncu osnovne šole je nacionalni izpit (*junior certificate*), ki je za učence, nevajene ocen, zelo stresen.

Višji ciklus se začne s t. i. prehodnim letom (*transition year*), ki je namenjeno premostitvi razlik med splošnim predmetnikom nižjega cikla in ožje izbranim predmetnikom, ki ga imajo učenci zadnji dve leti, ko se zelo intenzivno pripravljajo na zaključni izpit, ki je pogoj za vpis na univerzo. Iz obveznega sistema lahko izstopijo s sedemnajstim letom, dejansko pa traja obvezno šolanje od šestega do osemnajstega leta starosti.

Šolsko leto traja od zadnjega tedna avgusta do zadnjega tedna maja in je razdeljeno na tri trimesre:

- jesenski (avgust–december),
- spomladanski (januar–marec),
- poletni (april–maj).

Med šolskim letom imajo učenci dvotedenske božične in veliko-nočne počitnice, poletne počitnice pa trajajo od junija do avgusta. Šolski dan se začne med 8.30 in 9.00 ter traja do 15.30.

### Obisk izobraževalnih ustanov

Naš prvi delovni obisk je potekal v Naasu, mestecu, ki leži okoli 50 kilometrov jugozahodno od Dublina. Obiskali smo leta 2013 ustanovljeni zavod ETBI (*Education and training boards Ireland*), ki je odgovoren za vzpostavljanje in upravljanje šol na različnih ravneh, tudi izobraževalnih centrov za učenje odraslih. Predstavili so nam delovanje Šole za ravnatelje, ki so jo ustanovili leta 2015. Tri predavateljice sooblikujejo programe za 3300 ravnateljev osnovnih in 700 ravnateljev srednjih šol, vrtci pa so večinoma zasebni, zato so zunaj njihovega sistema. Ravnatelji imajo trajen mandat. V osnovnih šolah kar 60 odstotkov ravnateljev tudi poučuje, ker so šole tako majhne. Leta 2016 so v tej ustanovi oblikovali standarde vodenja.

Izvajajo tri programe:

- Mentorstvo. Letno potrebujejo od 200 do 300 mentorjev za oš in 150 za sš. Mentorstvo je dveletno, prvo leto poteka ena na ena, srečanja so enkrat mesečno po dve uri, praviloma v živo, dvakrat na mesec pa zaradi oddaljenosti obeh ravnateljev po telefonu ali skypu. Drugo leto se skupine ravnateljev oblikujejo po regijah, v vsaki je pet ali šest oseb, srečajo se tri- do štirikrat letno. Mentorstvo je prostovoljno. Pogoji za mentorja je pet let prakse. Mentorji se prvo leto usposabljujejo štiri dneve, nato vsako leto še tri dni. Srečujejo se v skupinah po osem, eden je organizator. Ravnatelji začetniki imajo uvodni seminar o pomenu mentorstva (pričakovanja, proces, pravila srečevanj, zaupnost). Kulturo mentorstva šele razvijajo, saj so na tako vrsto pomoči v preteklosti gledali slabšalno. Izziv je najti mentorje, oblikovati prave pare, problem so razdalje; število potreb je težko usklajevati s številom mentorjev, ker nihče v državi ne vodi statistike o potrebah po mentorjih. V šolskem letu 2018/2019 so vzpostavili 320 parov.
- *Coaching* za ravnatelje so uvedli leta 2017. Ravnatelji imajo na voljo 40 *coachev* iz organizacij zunaj šolstva. V tem šol-

skem letu je v proces *coachinga* vključenih 152 ravnateljev (okoli 10 odstotkov), doslej pa jih je to možnost izkoristilo 472. Stroške krije Ministrstvo za šolstvo (*Department of Education and Skills*). Vsebina srečanj je zaupna. Na prvem preveritvi »kemijo« med *coachem* in ravnateljem, sledi še sedem srečanj. Najpogostejše teme *coachinga* so: ravnovesje med delom in drugimi ravnateljevimi vlogami, vodenje ljudi in uravnavanje časa, sledijo učenje in poučevanje in ohranjanje motivacije za delo (nova energija). Vsak ravnatelj, ki je v stiski, se lahko za pomoč obrne na psihologa, in sicer lahko to stori kadar koli, ne glede na uro dneva ali dan v tednu. Novost s strani države je zavarovanje ravnatelja za odvetniške storitve za 150.000 evrov v primeru, da ga tožijo sodelavec ali starši.

- Predavanja/posveti za ravnatelje.

Poleg tega pripravljajo model profesionalnega učenja za vodenje.

V Maynoothu smo obiskali sedež Učiteljske zbornice (*Teaching Council*), ki je bila ustanovljena leta 2006. Njeni prijazni člani so nam predstavili področja delovanja. Posebno pozornost je pritegnilo dejstvo, da morajo biti vsi irski učitelji člani tega združenja. Na Irskem imajo zgledno urejen sistem usposabljanja učiteljev. Izobražujejo se štiri leta za delo v osnovni šoli (*primary school*) oziroma nadaljnje peto leto, ki ga opravijo ob delu navadno v dveh letih, za poučevanje na srednji šoli (*post primary education, junior cycle*), za učence od 6. do 9. razreda. Učiteljska zbornica zagotavlja učiteljem začetnikom in njihovim mentorjem močno podporo.

V javni osnovni šoli Pipers Hill Naas Community National School so nas zelo prijazno sprejeli. Oglledali smo si prostore in se pogovorili z ravnateljem. Vse učilnice so imele odprta vrata, na stenah so bili izdelki učencev. Učenje je bilo izkušensko in življenjsko naravnano.

V tej šoli so učenci obeh spolov, kar v javnih šolah šele v zadnjem času postaja običajna praksa, saj so bile šole prej (in so še) ločene po spolu. Učenci nosijo uniforme. Preverjanje in ocenjevanje znanja je formativno, ob koncu šolskega leta dobijo učenci individualizirano opisno oceno.

Nekaj ravnateljic je obiskalo bližnji vrtec, ki je zelo drugačen od naših. Javnih vrtcev je na Irskem malo, zasebno varstvo pa lahko stane tudi 1000 evrov na mesec. Mati ima šest mesecev porodniškega dopusta, nato pa se vsaka družina znajde po svoje. Predšol-

sko varstvo je včasih potekalo pod okriljem zdravstvenega sektorja, danes pa ni več tako. Potrebe družin narekujejo spremembe in na univerzi že izobražujejo vzgojiteljice, njihov Zavod za šolstvo pa je pripravil kurikulum za vrtce.

Iz Naasa smo odpotovale v Dublin in tam obiskale organizacijo WorldWise Global Schools, ki vabi šole k prijavam projektov, katerih del so vsebine globalnega učenja. Šola lahko kandidira za projekt in v podporo za izvedbo ciljev prejme do 2000 evrov, mreža šol pa do 8000 evrov. Ministrstvo za zunanje zadeve šolam za te programe letno nameni 600.000 evrov.

V Nacionalnem svetu za kurikulum in ocenjevanje, oddelek za izobraževanje (*National Council for Curriculum and Assessment, Department of Education*), smo izvedele, da lahko vsak učitelj in ravnatelj v času svoje kariere do pet let dela zunaj šole (lahko na izobraževalnem zavodu, ministrstvu ali si vzame čas zase – sobotno leto), delovno mesto v šoli pa ga počaka. To imenujejo sekundarij. Pogodba jim namreč v tem času miruje, kar s pridom izkoriščajo učitelji, ki se zdaj množično zaposlujejo v Dubaju in se nato finančno okrepljeni vračajo domov. Običajno si tako prislužijo sredstva za lastno nepremičnino, vendar ima to za sam šolski sistem negativne posledice, saj v državi primanjkuje učiteljev zlasti za naravoslovno-matematične predmete.

Učiteljem podporo pri opravljanju poklica zagotavljajo trije sindikati, ravnatelji pa so povezani v dve združenji. Pomembno vlogo ima šolska inšpekcija, deluje pa bolj svetovalno kot normativno. Inšpekcije so navadno nenapovedane, v času napovedanih pa inšpektorji zelo natančno pregledajo delo učiteljev – hospitirajo, opravijo intervjuje z učenci in s starši. Inšpekcijski nadzor je dolgotrajen (traja tri tedne) in mučen. V poročilu javno objavijo rezultate inšpekcijskega nadzora, tudi za posamezne učitelje (sicer brez imen, a z omembo predmeta in šole). Če rezultati niso dobri, nadzor ponovijo.

Na Irskem je 715 srednjih šol, v njih pa poučuje okoli 29.500 učiteljev. V Dublinu smo obiskale Larkin Community College, šolo, na kateri je odstotek otrok iz družin z nizkim ekonomskim statusom velik. Pred šolo je bil ves čas parkiran policijski avtomobil, ker je ta okoliš včasih nevaren. V šoli je okoli 400 učencev in 57 predanih učiteljev, ki s srčnim pristopom pri učencih dosegajo velike uspehe. Veselijo se vsakega napredka, proslavljajo uspehe, slišale pa smo tudi pozitivni jezik nenehnih pohval. V razredih je po 32 učencev. Povabili so nas tudi k pouku, kar je bilo res dragoceno. Prvo uro so imeli učenci tutorstvo in so v dvojicah ali skupinah

pomagali drug drugemu pri učenju. Po dveh urah pouka je sledil desetminutni odmor za malico, ki jo učenci prinesejo od doma. Po nadaljnjih dveh urah pouka je sledil dvajsetminutni odmor za kosilo. Učenci so ga lahko izkoristili zunaj ali v šolski kantini (kjer so imeli na voljo pripravljene sendviče, juho ali riž s karijem – eno od jedi si morajo izbrati vnaprej). Na tej šoli so učenci v času kosila lahko tudi v t. i. tihi sobi, kjer uživajo obrok ob meditativni glasbi. Po kosilu so še dve ali tri ure pouka, razen ob sredah, ko imajo prosto za zunajšolske dejavnosti.

Ob koncu obiska nas je očarala mestna univerza Drumcondra (*Drumcondra City University*) v Dublinu. Ponaša se z več stavbami; najstarejša je stara sto petdeset let, v najnovejši pa domujejo prostrana sodobna knjižnica, predavalnice itd. Pojasnili so nam, kako poteka izobraževanje učiteljev. Dijaki, ki bi radi postali učitelji, morajo na zaključnem izpitu zbrati veliko točk (najboljših 8 odstotkov). Na Dublinski mestni univerzi Drumcondra imajo za 430 mest po 3000 prijav! Status učiteljskega poklica je zelo visok. V sistemu izobraževanja za bodoče učitelje je kar 30 tednov – ali četrtnina – programa namenjenega praksi v šolah: v prvem letniku imajo štiri tedne prakse, v drugem šest, v tretjem osem in v četrtem deset. Pripravnništvo je sistemsko urejeno. Vsak študent za stroške študija prispeva okoli 3000 evrov letno. V Dublinu je najem sobic zelo drag, zato se študentje pogosto na predavanja vsak dan vozijo tudi od daleč. Naj omenimo še težavo, s katero se spopadajo – primanjkuje jim namreč učiteljev irščine, tujih jezikov, naravoslovja, matematike. Eden od razlogov je, da mladi učitelji več zaslužijo v tujini, zato odhajajo na delo tja, na primer v Dubaj. Drugi razlog je, da je v Dublinu težko dobiti učitelje, ker je življenje v mestu dražje, po drugi strani pa jih je prav tako težko privabiti v oddaljene kraje.

### Irske posebnosti na področju vzgoje in izobraževanja

Ravnatelj:

- trajen mandat;
- trije programi Šole za ravnatelje – mentorstvo, *coaching*, srečanja;
- veliko majhnih osnovnih šol, učna obveznost ravnateljev.

Učitelji:

- Učiteljski poklic je cenjen in razmeroma dobro plačan.

- Vsi učitelji morajo biti člani učiteljske zbornice.
- Učitelji lahko za dobo petih let izstopijo iz sistema, brez bojazni, da bodo izgubili službo.
- Učiteljeva učna obveznost je 25 ur v osnovni (*primary school*) in 22 v srednji šoli (*post primary*).
- Učitelji velik poudarek namenjajo vseživljenjskemu učenju ter razmišljanju o svojem delu (razmišljajoči praktik).
- Sindikat učiteljev je zelo močan, skrbi pa za njihove pravice in profesionalnost.
- Na Irskem imajo strogo inšpekcijsko službo.

#### Učenci:

- V šolah, ki smo jih obiskali, učenci nosijo uniforme. Motivacija za učenje z leti šolanja raste, saj je izobrazba na Irskem vrednota in pogoj, da se bodo lahko vpisali na izbrane fakultete in bodo, ko bodo odrasli, opravljali dobro plačana dela.
- V šolskem kurikulumu pri vsebinah vsa leta poudarek namenjaajo razvoju učenčeve odgovornosti do lastnega napredka in dejanj.
- Športne vzgoje imajo manj kot pri nas (dve uri na teden).

#### Starši:

- Vloga staršev se na Irskem precej razlikuje od tiste pri nas. Šoli zaupajo in se ne vtikajo v učiteljevo delo. Na pogovor o otroku lahko pridejo enkrat do dvakrat letno, sicer jim je vstop v šolo zelo omejen. Pri imenovanju ravnatelja nimajo nobene vloge. Njihova glavna odgovornost se nanaša na skrb za redno in točno prihajanje otrok v šolo, veliko vlogo pa imajo pri odločanju o tem, ali bodo šole na manj poseljenih območjih ohranili ali zaprli.

In še: javnih vrtcev je zelo malo.

■ **Tatjana Ažman** je višja predavateljica v Šoli za ravnatelje.  
*tatjana.azman@solazaravnatelje.si*

**Nives Cek** je ravnateljica v Osnovni šoli Komen.  
*nives.cek@guest.arnes.si*





Gregor Starc **The Importance of Physical Activity for Children's Academic Performance**

The sedentary lifestyle, which is imposed on children by their schoolwork and screen-related leisure time activities, represents a challenge to the modern society. Despite substantial scientific evidence pointing to a direct link between physical activity and brain development and functioning, school systems have been slow to respond to these findings or have failed to react altogether. The prolongation of sedentary learning time, which then eats away at children's free time in the form of homework and schoolwork performed at home, hampers children's learning capabilities. Unfortunately, a child's brain does not follow the economic principle of more is more, but often the principle of less is more instead. The evidence demonstrates that cutting back on sedentary learning time or even reducing the study load while simultaneously increasing the amount of physical activity, lead to improved academic success and performance. Based on scientific evidence, the article will critically evaluate certain common school practices, such as homework, and propose potential solutions leading to a greater work efficiency at school and freeing up children's spare time.

*Keywords:* motion, physical activity, academic success and performance, brain development

VODENJE 1|2019: 9-25

Tatjana Horvat  
and Sonja Bračko

**Factors Affecting the Relevance of Accounting Reports in Slovenian Elementary Schools**

An accounting or financial report of an elementary school as a public institution is part of the school's annual management report, the preparation of which is, pursuant to regulations, mandatory for all public schools. One of the most important sections of the accounting report are the financial statements revealing the economic outturn of the school (surplus or deficit) and its financial situation, all of which is crucial for financing school operations. Despite regulations determining the content of these financial reports, based on theory and practice we presumed that there are certain factors that affect the relevance of the content of accounting reports as stipulated by the regulations. The analysis of the factors influencing this relevance of accounting reports has indicated that most of those that we examined do not affect the content relevance of an accounting report. Among the examined factors were: accountants' gender and age, their work experience at the existing or similar job position; accountants' educational attainment, their field of education; headteachers' attitudes towards compliance with laws and regulations, their view of the accounting; communication between the headteacher and the accountant; the comprehensiveness of laws, regulations, instructions and other regulations

that determine the content of annual reports, and the time spent on the preparation of the annual report. The only factor pertinent to the content relevance of accounting reports is the accountants' education, specifically the frequency of their training.

*Keywords:* headteachers, accounting report, accountant, elementary school

VODENJE 1|2019: 27–40

Tatjana Horvat  
and Sonja Bračko

### **The Relevance of Accounting Reports in Elementary School's Annual Reporting**

The aim of the study was to determine whether the financial accounting reports (mandatory yearly accounting summaries) as part of annual reports issued by Slovenian public elementary schools are actually relevant in terms of content. The relevance of accounting reports has been analysed with the help of a survey questionnaire, descriptive statistics and the Pearson correlation coefficient. The analysis has established that, in their accounting reports for 2014, more than 76 percent of elementary schools included the majority of accounting information required by the regulations as the mandatory components of the annual report. This means that these financial reports represent reliable documents for managing elementary schools.

*Keywords:* financial accounting report, annual report, headteacher, management, accountant

VODENJE 1|2019: 41–55

Urška Šraj

### **Through International Activities (Un)Consciously to Collaboration and Open School**

If a school seeks to evolve from a teaching organisation into a learning one, it must change its organisational culture by transforming its fundamental assumptions, norms, values and working methods, and by fostering connectedness. Along with the shift in culture, the climate also changes, defined by human relations and associated with the school as a learning community. The cornerstone of a learning school are its learning members (Muršak idr. 2011). Inquisitiveness, the joy for learning, and eagerness for new knowledge, constitute the essential attributes of a learning teacher. Two of the chief factors that motivate teachers for learning and work are the support of headteachers and colleagues, and their openness to change and improvements (Zavašnik Arčnik 2015). The key strategies and heateacher activities that promote leadership for learning include placing learning at the centre, monitoring and evaluating the work of teaching staff, discussing learning and discussions for learning, accepting joint accountability for learning, collaboration and networking for learning. Different

studies exploring the impact of international collaboration on teachers' work (Sentočnik 2015; Klemenčič 2017; Lenc et al. 2016), together with experience from project work and following projects, have shown that international activities can play a major role particularly in the development of schools and their openness towards other important stakeholders. A crucial role here is of course assumed by the school leadership, which, by participating in the project, supporting teachers, committing to common goals and especially incorporating international collaboration in the strategic goals of the school, significantly contributes to ensuring continual effects. In measuring influences on schools it has become evident that it is the elements fostering an open, learning community that are the strongest and the most lasting. Among the effects on teachers' work and competencies, it was those elements that encourage the openness of teachers for innovation that were rated the highest; these include the knowledge and understanding of the systems of education and training in partner countries, co-operation and coordination among teachers, and the implementation of cross-curricular integration (Sentočnik 2013).

*Keywords:* international collaboration, school culture and climate, learning school, learning teacher, impact

VODENJE 1|2019: 57–70

Blanka Nerad  
and Borut Likar

### **Creativity and Innovation as Key Elements of 21st Century Challenges**

The article analyses the review of literature in the fields of teacher and student creativity as well as continuing education for teachers. The article itself will represent a contribution to understanding the best methods and forms of teaching for individual learning environments, instrumental for attaining critical thinking, creativity and innovation, and for recognising the obstacles that preclude or restrict creativity. Through our work, the adults prepare the young for the challenges of the 21st century, witnessing a multitude of changes and the disappearance of professions. By means of innovation and enterprise we hope to develop key personal characteristics, critical thinking, collaborative and communication skills. In the teaching process as such, this can be achieved through proper collaboration, content integration and the inclusion of activities that involve a wider range of skills and at the same time promote the emergence and development of individuals with abilities, skills and courage for facing many challenges. The central contribution of the article is its principal acknowledgement regarding the importance of the role of factors such as teacher training, creativity, innovation, as well as supportive and learning environments, which, due to their complexity, have a significant impact on the creative effects in education.

*Keywords:* creative thinking, learning skills and abilities, competencies, learning environments, education

VODENJE 1|2019: 71–88

Barbara Falle  
and Helena Ule

**Introducing a Model of Distributed Leadership  
in Kindergarten Bled**

This article discusses the impact of leadership approaches on workplace satisfaction, an extremely important factor that also has a bearing on employee health. A number of leadership styles will be reviewed in order to identify their potential health effects. Furthermore, the paper will outline the model of distributed leadership that we have been implementing at Kindergarten Bled, present the results of a short survey into workplace satisfaction among the staff and their level of familiarity with the leadership style. These results will serve us as guidance in our future work and for developing distributed leadership. We will take on new challenges in this field and face them.

*Keywords:* leadership styles, employee satisfaction and care, accountability, assuming responsibility, distributed leadership, (mental) health

VODENJE 1|2019: 89–101

# VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 1|2019



Letnik 17

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

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

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

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

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

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



šR

ISSN 1581-8225



9 771581 822503