

Listovnik v profesionalnem razvoju strokovnih delavcev in vloga ravnatelja pri tem

Justina Erčulj

Šola za ravnatelje

Jasna Čot

Srednja trgovska šola Ljubljana

V letih od 2008 do 2011 je bila Šola za ravnatelje nosilka projekta Evropskega socialnega sklada Sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v letih 2008, 2009, 2010 in 2011. Njegov temeljni namen je bil vzpostaviti koncept usposabljanja zaposlenih v vzgojno-izobraževalnih zavodih za vodenje avtonomnega javnega zavoda. Ena od pomembnih poti za doseganje tega cilja je zasnova in vodenje listovnika. V članku predstavljamo pomen in vlogo listovnika v profesionalnem razvoju strokovnih delavcev ter ravnateljevo vlogo pri tem. V raziskavi, ki smo jo opravili med udeleženci projekta, se je pokazalo, da ti jasno povezujejo listovnik in svoj profesionalni razvoj in da jih spodbuja k refleksiji, vendar pa pri tem potrebujejo ravnateljevo spodbudo in podporo. Tem spoznanjem sledijo priporočila za ravnatelje v zadnjem delu članka.

Ključne besede: profesionalni razvoj, listovnik, refleksija, vloga ravnatelja

Uvod

Po nekaterih ocenah bo kar 65 odstotkov današnjih učencev zaradi hitrega razvoja delalo na povsem novih področjih in v povsem novih poklicih, ki jih danes sploh še ne poznamo. Ob tem v časopisu *Dnevnik* (Petkovšek Štakul 2017) zasledimo mnenje, da bi morali učitelji učence bolj spodbujati k prepoznavanju njihovih interesov in talentov ter k ustvarjalnosti in h kritičnemu mišljenju, kar bi morale veljati tudi za delo z učitelji, ko govorimo o njihovem profesionalnem razvoju oziroma vseživljenjskem učenju.

Na čase, ko so bili učitelji lahko zgolj »prenašalci znanja« (Marentič Požarnik 2000, 33), lahko gledamo le še z nostalgijo. Danes morajo svojo profesionalnost povezovati z lastnim učenjem in oblikovanjem profesionalnega znanja, ob opazovanju sodelavcev, skupnem raziskovanju, strokovnih razpravah in refleksiji (Mac-

Beath in Dampster 2009; Hallinger in Heck 2011; de Vries, van der Grift in Jansen 2013). Svoj profesionalni jaz morajo oblikovati v svojem celotnem poklicnem delovanju, pri čemer ima profesionalna skupnost šole, v kateri delujejo, močno vlogo. Že Fullan (2000) v svoji knjigi *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli* poudarja, da nekateri učitelji lahko postanejo najboljši samo zato, ker delujejo v določeni šoli. Ključna oseba pri tem je ravnatelj, ki s svojim zgledom, z zagotavljanjem in ustvarjanjem ustreznih pogojev spodbuja (ali pa morda zavira) profesionalni razvoj svojih sodelavcev.

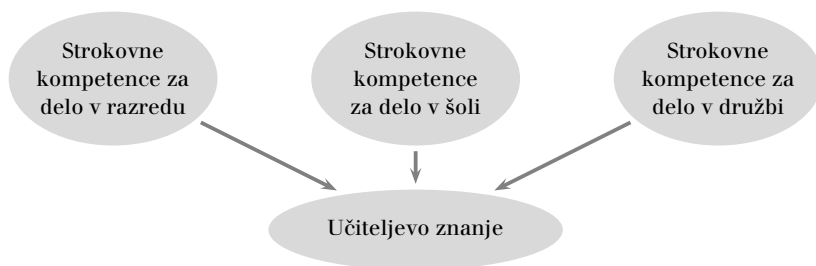
V članku predstavljamo vlogo in pomen listovnika v profesionalnem razvoju učiteljev. V letih 2008–2011 je Šola za ravnatelje v okviru projektov Evropskega socialnega sklada izvajala projekt Sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, katerega cilji so bili:

- vzpostaviti koncept usposabljanja delavcev vzgojno-izobraževalnih zavodov za vodenje avtonomnega zavoda;
- razvijati znanja in spretnosti, ki jih ravnatelji in strokovni delavci potrebujejo za uspešno vodenje profesionalnega razvoja;
- razvijati zmožnost refleksije in poglobljenega razmišljanja o lastnem učenju, poučevanju in razvoju;
- razvijati zmožnost povezovanja lastnega profesionalnega razvoja z razvojem šole.

Eno od orodij za doseganje teh ciljev je listovnik, ki so ga udeleženci zasnovali in vodili v okviru projekta.

Profesionalni razvoj učiteljev in ravnateljeva vloga v njem

Scheicher (2016, 12–16) v OECD-jevi študiji *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from around the World* navaja, da bodo današnji učenci za delo v prihodnosti potrebovali več interdisciplinarnega znanja, kognitivne kompetence, kot sta na primer sposobnost reševanja problemov in kritično razmišljanje, socialne veščine, na primer medkulturno komuniciranje in sodelovanje, metakompetence, kot so samorefleksija, učenje učenja in samoregulacija, pa tudi določene značajске lastnosti, in sicer empatijo, vztrajnost, radovednost in pogum. Seveda pa to pomeni, da bi morali tako usposabljati tudi učitelje. Profesionalni razvoj učiteljev je namreč eden najpomembnejših



SLIKA 1 Sestavine učiteljevega znanja (prirejeno po Schleicher 2016)

dejavnikov pri oblikovanju spodbudnega okolja za učenje učencev. Od učiteljev pričakujemo, tako Schleicher (2016, 17–18), da bodo svoje znanje gradili s prepletanjem strokovnih kompetenc¹ na treh področjih, kot prikazuje slika 1.

Med strokovne kompetence za delo v razredu poleg vodenja učnega procesa, vodenja razreda in ocenjevanja uvrščamo še poučevanje v multikulturnih razredih, medpredmetno povezovanje in integracijo učencev s posebnimi potrebami. K strokovnim kompetencam za delo v šoli sodijo delo in načrtovanje v timih, sodelovanje pri evalvaciji in načrtovanje izboljšav, uporaba IKT, delo pri projektih in mednarodno sodelovanje ter sodelovanje pri vodenju.

Za delo v družbi Schelicher (2016, 18) kot pomembni strokovni kompetenci izpostavlja zagotavljanje strokovne pomoči staršem in razvijanje partnerstev za učenje v širši skupnosti.

Če na omenjene strokovne kompetence pogledamo z vidika odgovornosti učiteljev za njihov razvoj, bi lahko dejali, da gre, kot je ugotovil že Day (1999), za zmes odgovornosti posameznikov, šole in sistema. Lahko bi rekli, da je za raven dela v razredu najbolj odgovoren učitelj sam, saj so odgovornost za izboljševanje lastne prakse in visoka pričakovanja do sebe pomembne sestavine »sodobnega učiteljevega profesionalizma« (Whitty 2006, 5). Ravnatelj in sistem pa mu morata uresničevanje take odgovornosti omogočiti. Podobno velja za razvoj učiteljevih strokovnih kompetenc za delo v družbi.

Ravnateljstvo najmočnejšo vlogo oziroma vpliv pri profesionalnem razvoju učiteljev vidimo v razvijanju strokovnih kompetenc za delo v šoli. Preprosto povedano, ravnatelj je odgovoren za to, da se v šoli strokovno ne razvijajo le »učitelji predmetov«, ampak tudi

¹ Strokovno kompetenco opredeljujemo kot preplet znanja, spretnosti, stališč in motivacije (Kunter idr. 2013).

»učitelji šole«. To pomeni, da prevzemajo odgovornost za izboljševanje šole, postajajo del distribuiranega vodenja in se povezujejo na različnih ravneh.

Erčuljeva (2011, 29–30) je ravnateljevo vlogo v profesionalnem razvoju učiteljev opredelila na treh ravneh, in sicer z zagotavljanjem pogojev, ustvarjanjem ustreznih razmer in z lastnim vzorom. Med zagotavljanje pogojev uvršča organizacijo časa ter razporejanje in pridobivanje sredstev za profesionalni razvoj. Posebej bi radi poudarili ravnateljevo vlogo pri načrtovanju profesionalnega razvoja. Ustvarjanje ustreznih razmer je povezano z organizacijsko kulturo, in sicer s kulturo učenja in sodelovanja kot temeljnima vrednotama šole. Pomembni dejavniki so še zavzetost za lastno učenje, razumevanje učiteljevega profesionalizma in odnos do profesionalnega razvoja sodelavcev. O'Donoghue in Clarke (2010, 96–97) med pogoje za učenje učiteljev uvrščata še skupno vizijo učenja, oblikovanje skupnega besednjaka o učenju in poučevanju ter klimo zaupanja in soodvisnosti.

Ravnateljeva vloga je torej večplastna: logistična (načrtovani čas, dobro opredeljena strategija komuniciranja), simbolna (oblikovanje vrednot sodelovanja) in strateška (pripravljanje priložnosti, ki omogočajo in spodbujajo različne oblike profesionalnega razvoja, zlasti sodelovanja). V literaturi pogosto zasledimo mnenje, da sta strokovni razvoj učiteljev in razvoj šole tesno povezana. Ravnatelji zato ne smejo in ne morejo pustiti, da bi strokovni razvoj sodelavcev potekal nenačrtno in spontano (Fullan 2003, 5; Hargreaves in Hopkins 2001, 141; Bush in Middlewood 2005, 195).

V projektu Sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, ki ga je Šola za ravnatelje vodila v letih 2008 do 2011, smo eno od pomembnih ravnateljevih vlog pri načrtovanju, spodbujanju in spremljanju profesionalnega razvoja strokovnih delavcev prepoznali v uvajanju listovnika. V članku predstavljamo rezultate raziskave, ki smo jo po končanem projektu opravili med udeleženci in v kateri smo proučevali vlogo listovnika v profesionalnem razvoju učitelja. Zanimalo nas je, kako so udeleženci sprejeli listovnik kot orodje za načrtovanje in spremljanje profesionalnega razvoja in spodbudo k refleksiji o lastnem delu. Posebej nas je zanimala vloga ravnatelja pri tem.

Listovnik v profesionalnem razvoju učitelja

Za besedo listovnik uporabljamo več različnih izrazov: portfelj, portfolio, mapa učnih dosežkov. Campbell in drugi (2006) ome-

njajo naslednje bralce listovnika: sam avtor, drugi učitelji, sodelavci, delodajalci, nadrejeni.

Listovnik se vse bolj uveljavlja tudi v naših šolah. Avtorji Costantino, De Lorenzo in Tirrell-Corbin (2009), Campbel idr. (2006), Forde, McMahon in Reeves (2009), Razdevšek Pučko (1999) ga obravnavajo predvsem kot orodje za spremljanje lastnega profesionalnega razvoja na področju izobraževanja. Večinoma se uporablja kot orodje za ocenjevanje učiteljev pri zaposlovanju, v procesu samoevalvacije in kot dopolnilo običajnim načinom vrednotenja učiteljevega dela. Glavna naloga listovnika je spodbujanje in spremljanje učiteljevega profesionalnega in kariernega razvoja. Brown, Earlam in Race (2001, 68) učiteljem svetujejo, naj si kot način lastne promocije izdelajo predstavitevno mapo.

Vodenje listovnika mora biti umeščeno v referenčni okvir, ki ga sestavljajo vizija in poslanstvo šole ter njen razvojni načrt in ki opredeljuje tudi učiteljev strokovni razvoj. Znotraj tega si učitelj zastavi svojo vizijo in svoj razvojni načrt ter opredeli področja, ki jih bo izboljševal. Listovnik spodbuja k nenehnemu samopreverjanju, pridobivanju povratnih informacij in samoregulaciji (Sentočnik 2005, 20). Tako ustvarja prostor, v katerem lahko posameznik načrtuje in reflektira o svojih izkušnjah, išče identiteto, svoja močna in šibka področja ter pot, kako se razvijati (Forde, McMahon in Reeves 2009).

Costantino, De Lorenzo in Tirrell-Corbin (2009), Forde idr. (2006) ter Rupnik Vec (2011, 55) obravnavajo listovnik predvsem z vidika njegove vloge v profesionalnem razvoju učitelja. Pri tem so temeljni cilji vodenja listovnika naslednji: razviti zmožnost refleksije, razviti motivacijo in sposobnost za vseživljenjsko učenje, razviti različne kompetence, prevzemati odgovornost za lasten profesionalni razvoj, razviti zmožnost za usklajevanje in povezovanje lastnega profesionalnega razvoja z razvojem šole, razviti zmožnost za ugotavljanje in prikaz vrednosti svojega dela, razviti in krepiti boljše sodelovanje med učiteljem in ravnateljem ter med učitelji samimi pri načrtovanju, razvijanju in spodbujanju profesionalnega razvoja. Med najpomembnejšimi vlogami listovnika Rupnik Vec (2011, 56) navaja, da predstavlja zakladnico učiteljevih izdelkov, ga spodbuja k načrtnemu in sistematičnemu uravnavanju profesionalnega razvoja, prispeva k razvoju samorefleksivnosti, metakognitivnega mišljenja, samokritičnosti in samovrednotenja, poleg tega pa omogoča izražanje ustvarjalnosti.

Tudi Forde, McMahon in Reeves (2009) navajajo veliko vzrokov za ustvarjanje listovnika, med njimi obveznost oziroma zahtevo

vodstva šole in drugih ustanov, da bi listovnik postal del učnega procesa in profesionalnega razvoja. Z njim je namreč mogoče prikazati dosežke, razvoj razmišljanja in prakse, zbirati evidenco in razmišljanja ob refleksiji ter ukrepih, ki so ji sledili. Zapisovanje refleksij učitelju omogoča, da globlje razume učni proces in ga izboljšuje (Day in Sachs 2004). Učitelj z vodenjem listovnika prevzema odgovornost za lastni strokovni razvoj in za izboljševanje svojega dela (Erčulj 2011, 30), zato je to »namenska zbirka informacij« o njegovih prizadevanjih za profesionalni razvoj in njegovih dosežkih (Paulson, Paulson in Meyer 1991, 66–67).

Tako je listovnik lahko podlaga za ugotavljanje dobre pedagoške prakse in omogoča, da zapise o njej objavimo in razširjamo, predvsem pa gre za osebno refleksijo v konkretnih okoliščinah, saj lahko izkušnje, ki so prenosljive, učitelj uporabi takoj. Razumemo ga tudi kot osebni načrt profesionalnega razvoja (Plevnik 2006, 15). Listovnik profesionalnega razvoja ne prikazuje le, česa se je posameznik v procesu formalnega oziroma neformalnega učenja naučil, ampak tudi to, kako je prišel do določenih spoznanj, kako vidi svojo karierno pot in kakšen je njegov odnos do lastnega profesionalnega razvoja. Zato se listovnik kot rezultat posameznikovega izkustvenega in poglobljenega učenja nenehno razvija, kar pomeni, da je njegov glavni namen predvsem ozaveščanje o posameznikovem učenju in razvoju, poleg tega pa ponuja možnost za to, da svoja spoznanja delimo z drugimi.

Refleksija predstavlja pomemben sestavni del listovnika, zato bomo v nadaljevanju spregovorili o listovniku kot spodbudi zanj.

Listovnik kot spodbuda k refleksiji

V okviru učiteljevega poklicnega delovanja je refleksija pomemben dejavnik poklicne rasti. Gre za proces izkustvenega učenja na podlagi poglobljene analize (lastne) prakse in spoznanj, ki usmerjajo posameznikovo razmišljanje in delovanje (metakognitivni proces). Refleksija lahko poteka individualno, ko se učitelj za trenutek ali dalj časa ustavi, da bi osvetlil dogajanje v razredu, ali pa gre za interaktivni proces, ko učitelj ob pomoči drugega (kritičnega prijatelja) razjasnjuje dileme, postavlja vprašanja in si pridobi globlji vpogled v svoje delo in spoznanja, ki usmerjajo njegovo ravnanje (Forde, McMahon in Reeves 2009; Javornik Krečič 2008; Pollard 2007). Tako se v nepredvidljivih okoliščinah ne odzove intuitivno, ampak sprejme odločitve, ki so plod teoretičnega znanja in njegovih izkušenj, ki jih je reflektiral in osmislil

Smyth (Sentočnik 2005, 20). Refleksijo podpirajo tudi Hargreaves (2000), Erčulj (2002), Hopkins (2007) in drugi. »Znati se učiti iz svojih izkušenj in izkušenj drugih je sposobnost osrednjega pomena za profesionalno rast učitelja,« meni Žorga (2002, 22). Tudi Forde idr. (2006) pišejo podobno: »Če je profesionalno delo spreminjanje, razvoj in zavestno delo, je umetnost refleksije prvi pogoj zanj.«

Oprli smo se na stališča različnih avtorjev, ki refleksijo opredeljujejo kot ciklični ali spiralen proces, v katerem učitelj pregleduje, analizira, vrednoti in razvija svojo učiteljsko prakso (Sentočnik 2004; Javornik Krečič 2008; Pollard 2003). Glavni pomen refleksije je razvijanje izkušnje v obliki, ki najbolj ustreza lastnemu mišljenju in delovanju. Z refleksijo učitelj svoje učne izkušnje osmisli in dokumentira. Zbirnik teh dokumentov dobi značilnosti listovnika, ki je lahko pomembno orodje za spremljanje lastnega dela. Sama refleksija še ne pomeni spreminjanja, pač pa ji morajo nujno slediti načrtovanje akcije, izvedba načrtovanega, opazovanje, analiza po izvedbi, evalvacija in ponovna refleksija. Pomembno je, da se zavedamo, da je sprememba proces in ne dogodek, zato je zanjo značilna procesna pot. Razvoj lahko bistveno pospešimo z vodenjem listovnika. Z zapisovanjem vanj prečistimo dogajanje v poučevanju in učenju, razmišljanje o težavah in potrebnih spremembah. Sentočnikova opozarja, da je učitelj pri delu samozavestnejši, saj lahko z listovnikom preverja svoje delo ter primerja različne učne situacije in tudi za nazaj presoja, ali so bili ukrepi ustrezni (2005, 20).

Številni avtorji (Cencič 2000; Ivanuš Grmek 2007; Erčulj 2010; Forde idr. 2006; Korthagen 2009; Sentočnik 2005) poudarjajo pomen refleksije za kakovostno spreminjanje lastnega dela, hkrati pa opozarjajo, da se veliko učiteljev v praksi ne odloča za refleksijo o svojem delu. Za uresničenje sprememb bo potrebnega več načrtnega dela v vseh fazah poučevanja od priprav do evalvacije in ponovne refleksije, kar spodbujamo z vodenjem listovnika. Z njim učiteljevo tiho znanje postane dokumentirano, jasno in zato bolj cenjeno (Plevnik 2006, 15). Vodenje listovnika spodbuja tudi Razdevšek Pučko (1999), ki vidi njegovo pozitivno vlogo v povezovanju učenja, poučevanja in ocenjevanja.

Raziskava

V raziskavi, ki smo jo izvedli z udeleženci projekta Sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izo-

braževanju, nas je zanimalo, koliko učitelji in vzgojitelji tudi po končanem projektu vodijo listovnike, ki jih spodbujajo k refleksiji o lastnem delu, s katero ugotavljajo svoja močna in šibka področja, ter koliko na tej osnovi načrtujejo svoj nadaljnji profesionalni razvoj. Proučevali smo tudi njihov uvid v povezanost med učenjem, kariernim razvojem in listovnikom in ugotavljali, kakšna je vloga ravnatelja pri uvajanju listovnika in refleksiji ter kako učitelji, ki so deležni spodbud, ocenjujejo svoj profesionalni razvoj.

Izbrali smo metodo poizvedovanja, pregledne raziskave (angleško *survey*), ki je po Tratnikovi (2002, 23–33) pogosta metoda poizvedovanja v menedžmentu. Uporabili smo dve za pregledno raziskavo značilni tehniki zbiranja podatkov, in sicer tehniko anketiranja ter tehniko polstrukturiranega vodenega intervjuja.

Za anketiranje smo uporabili brezplačno odprtokodno orodje za izvajanje spletnih anket LimeSurvey, ki zagotavlja ustrezno oblikovanje anketnih vprašanj. Poleg opisne statistike smo uporabili še faktorsko analizo, s pomočjo katere smo zmanjšali število spremenljivk in oblikovali nove spremenljivke: profesionalni razvoj, karierni razvoj, razmišljanje ob vodenju listovnika, odnos vodstva in vodenje listovnika. Hipoteze smo preverjali s *t*-testom za en vzorec, *t*-testom za neodvisna vzorca, uporabili smo tudi Pearsonov korelacijski koeficient.

Vzorec raziskave je bil namenski, saj smo tako dosegli najboljšo obveščenost o uvajanju listovnika kot orodja za profesionalni razvoj učiteljev. K sodelovanju smo po elektronski pošti povabili vse strokovne delavce v projektu Sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Zbrane podatke smo uredili in obdelali s statističnim programom SPSS.

Z raziskavo smo preverjali naslednje hipoteze:

- H1 *Učitelji, ki uporabljajo listovnik, skrbijo za svoj profesionalni razvoj.*
- H2 *Pri učiteljih, ki vodijo listovnik, sta profesionalni in karierni razvoj povezana.*
- H3 *Učitelji, ki vodijo listovnik, razmišljajo o sebi in svojem delu.*
- H4 *Učitelji, ki so deležni spodbud vodstva šole, bolje ocenjujejo svoj profesionalni razvoj kot učitelji, ki spodbud vodstva niso deležni.*

Anketni vprašalnik smo sestavili za potrebe raziskave in je vseboval dvanajst vsebinskih sklopov vprašanj zaprtega tipa. Prvih pet vprašanj je zajemalo splošne podatke in udeleženci so ozna-

čili pravilni odgovor (dejstvo). Drugi sklop je zajemal vprašanja v zvezi z mnenji udeležencev o vodenju listovnika. Udeleženci raziskave so na štiristopenjski lestvici označili, koliko se strinjajo z navedenimi trditvami (Likertova lestvica).

Pri predzadnjem vprašanju nas je zanimalo, kdo jih je spodbudil k vodenju listovnika. Trditve (dodiplomsko izobraževanje, usposabljanje šr, druga usposabljanja, ravnatelj, sodelavec, lastna motivacija) so razvrščali po pomembnosti, pri zadnjem vprašanju pa so označili, kako dolgo vodijo listovnik.

Na anketo je v celoti odgovorilo 183 udeležencev projekta, kar pomeni 45,3-odstotno odzivnost. Rezultate anketnih vprašalnikov smo v interpretaciji dopolnili s pomočjo skupinskih intervjujev. Intervjuvali smo dve skupini – eno iz osnovne šole in eno iz vrtca. V projekt je bilo vključenih le nekaj srednjih šol, zato se za intervju s člani teh skupin nismo odločili. Pri intervjuju v osnovni šoli je sodelovalo šest članov skupine, iz vrtca pa sta zaradi službenih obveznosti lahko sodelovali le dve članici skupine od petih. V obeh skupinah sta sodelovali svetovalni delavki. V prvi skupini so bili drugi člani strokovnjaki z različnih predmetnih področij, v drugi pa je sodelovala vzgojiteljica. Člani obeh skupin so se razlikovali glede na delovne izkušnje. Postavili smo pet vprašanj odprtega tipa, da so lahko respondenti širše obrazložili svoja mnenja. Tako smo želeli predvsem dodatno osvetliti rezultate iz anketnih vprašalnikov. Zanimalo nas je, kakšne izkušnje imajo z listovnikom po končanem projektu in kako so v vodenje listovnika vključeni njihovi sodelavci. Jih je je listovnik spodbudil k učenju zato, ker na osnovi tega pričakujejo tudi svoj karierni razvoj? Ali jih je spodbudil k temu, da svoje znanje delijo z drugimi? Kakšno vlogo ima pri uvajanju listovnika in refleksij na šoli ravnatelj?

Povzetek ugotovitev

Čeprav je listovnik kot orodje za spremljanje profesionalnega razvoja v izobraževanju navzoč že dalj časa, je ugotovitev, da več kot polovica anketirancev oziroma 51,9 % vodi listovnik šele od dve do pet let, presenetljiva. Prvo leto ga vodi kar 38,3 % vprašanih, 3,8 % vprašanih od šest do deset let, nad deset let pa le 6,0 % vprašanih.

Iz navedenega je razvidno, da je večina anketirancev začela voditi listovnik šele z vključitvijo v projekt, zato je tudi jasno, da ima največji vpliv na to prav šola za ravnatelje oziroma vključenost v projekt. Pomembno vlogo pri vodenju listovnika ima tudi lastna motivacija.

Temeljna teza raziskave je bila, da listovnik pripomore k načrtovanju in spremljanju kariere oziroma je pomembno orodje zanj. Tezo smo potrdili, saj smo pri iskanju dejavnikov, ciljev, namenov in uporabnosti listovnika izpostavili ravno vodenje listovnika kot način za spremljanje lastnih dosežkov v karieri. Anketiranci so navedli, da se v povprečju najbolj strinjajo s trditvijo, da je vodenje listovnika uporabno pri kariernem razvoju ($M = 3,5$, $SD = 0,7$). Potrdili so tudi, da listovnik vpliva na njihov profesionalni razvoj.

Pri analizi ankete smo prišli še do nekaterih ugotovitev. Pri ugotavljanju, kakšna je vloga listovnika za učitelje, se je pokazalo, da sta najvišji povprečni vrednosti ($M = 3,3$) pri trditvah »Zaradi uporabe listovnika spremljam svoj napredek« in »Z vodenjem listovnika skrbim za svoj profesionalni razvoj«.

Ugotavljali smo, kako uporaba listovnika vpliva na profesionalni razvoj učiteljev. Anketiranci so se najbolj strinjali s trditvijo »Z listovnikom spremljam lastne dosežke v karieri« ($M = 3,5$, $SD = 0,7$), najmanj pa s trditvijo »Z listovnikom načrtujem strategije kariernega razvoja« ($M = 2,9$, $SD = 0,8$).

Najmanj so se anketiranci strinjali s trditvijo, da pri vodenju listovnika razmišljajo o prednostih in napakah drugih učiteljev ($M = 2,2$, $SD = 0,8$), najbolj pa s trditvijo, da razmišljajo o svojih prednostih in napakah ($M = 3,1$, $SD = 0,7$).

Odgovori so bili najbolj razpršeni pri trditvi, da vodstvo listovnik vključuje v letni pogovor. Tu smo predvidevali, da vodstvo listovnikov še ne vključuje v letni pogovor ali pa letnih pogovorov sploh ne izvaja. Enako razpršenost smo opazili pri trditvi, da vodstvo predlaga napredovanje na osnovi listovnika ($M = 2,4$, $SD = 1,1$).

Največje nestrinjanje so anketiranci izrazili pri trditvah »Okvirna vsebina listovnika bi morala biti enotno določena« in »Vodenje listovnika bi moralo biti obvezno« ($M = 2,5$, $SD = 1,0$).

Prvo hipotezo, in sicer, da učitelji, ki uporabljajo listovnik, skrbijo za svoj profesionalni razvoj, smo potrdili. Tudi v intervjuju so udeleženci potrdili, da listovnik uporabljajo za osebni in profesionalni razvoj. Listovnik pripomore k temu, da načrtujejo svoje cilje ter spremljajo svoj napredek. Eden od intervjuvancev je povedal, da listovnika za karierni razvoj namensko ne vodi, da pa je primerno orodje, kako to urediti. »[Listovnik] pomeni urejenost na karierni poti, obvezo, da cilje uresničuješ. Spomni te, da narediš nekaj za napredek. Je primerno orodje, da se izkazuješ drugim in sebi. Sodelavke postajajo še bolj samozavestne in bolj opremljene, to so prednosti listovnika. Pomaga sebe primerjati s seboj, gledati napredek za nazaj in načrtovati.«

Preverjali in potrdili smo tudi drugo hipotezo, in sicer, da sta pri učiteljih, ki vodijo listovnik, profesionalni in karierni razvoj povezana. S skupinskim intervjujem smo udeležence spraševali glede učenja, ki vpliva na profesionalni razvoj, in glede tega, kako svoja spoznanja delijo z drugimi, kar je povezano s kariernim razvojem. V intervjuju so poudarjali, da je nenehno učenje pri delu z učenci nujno in da ima pomembno vlogo notranja motivacija za učenje. Eden od intervjuvancev je povedal: »Kar bi se rad naučil, izvira iz zahtev učencev. Učim se tisto, kar potrebujem pri delu z njimi. Spoznavam, odkrivam, preizkušam, v praksi obdržim, kar je dobro, slabo zavrzem.«

Pri deljenju lastnih spoznanj z drugimi imajo udeleženci intervjuja zelo različne izkušnje. Vsi so poudarili, da znanje delijo, pri delu največkrat sodelujejo in izmenjujejo izkušnje. Razlika je opazna zlasti pri predstavitvah listovnika in refleksij. V zavodu, kjer skupine delujejo tudi po projektu in razvijajo listovnik, si mnenja in refleksije, kot pravi intervjuvanec, delijo: »Vedno manj zadržkov imamo pri deljenju izkušenj. Prostovoljno si podelimo izkušnje, vsak pa lahko zadrži, kar želi. Pomembno je močno zaupanje. Ostajajo seveda zadržki, da se hvališ, da zveni bahavo, in ta strah deloma ostaja. Vendar se v skupinah tudi o tem pogovarjamo in se učimo spregovoriti o svoji vrednosti oziroma močnih področjih.«

S tretjo hipotezo smo preverjali, ali učitelji, ki vodijo listovnik, razmišljajo o sebi in svojem delu, in tudi to smo potrdili. Udeleženci intervjuja so prav tako potrdili, da listovnik pripomore k večji kritičnosti do lastnega dela in jih bolj zavezuje k uresničitvi zastavljenih ciljev. Dejavnosti skrbneje načrtujejo in spremljajo napredek. Eden od intervjuvancev je potrdil, da mu je listovnik pomagal jasneje prepoznati, katera znanja še potrebuje pri delu, zato poišče primerno literaturo, seminarje.

Prav tako smo potrdili četrto hipotezo, saj drži, da učitelji, ki so deležni spodbud vodstva šole pri vodenju listovnika, bolje ocenjujejo svoj profesionalni razvoj kot tisti, ki takih spodbud in podpore niso bili deležni. S skupinskim intervjujem smo želeli še dodatno osvetliti poglede na vlogo vodstva. Udeleženci so potrdili, da je njegova vloga zelo velika in da je vodenje listovnika močno odvisno tudi od spodbud ravnatelja. Ena od intervjuvank je na primer poudarila: »Ravnateljica ima zelo veliko vlogo že s tem, ko vključi zavod v projekt, je pobudnica in spodbuja učenje, ko se neformalno družijo s sodelavci. Pomembno je povezovanje, sodelovalno učenje, sodelavci se lahko ravnateljici pokažejo v drugačni luči.«

Priporočila ravnateljem

Udeleženci projekta Sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v VIZ so v raziskavi torej potrdili pozitivne učinke vodenja listovnika pri profesionalnem razvoju tako z vidika razvijanja kompetenc, načrtovanja in spremljanja lastnih dosežkov, pri uveljavljanju neformalno pridobljenega znanja kot tudi glede vpliva na razmišljanje o svojem poslanstvu ter osebnostnih lastnostih, ki pripomorejo k večji profesionalnosti. Na osnovi te ugotovitve bi bilo listovnik torej smiselno uporabljati v vseh vzgojno-izobraževalnih zavodih.

Vodenje listovnika kaže pozitivne učinke pri profesionalnem razvoju posameznika, s tem pa vpliva tudi na razvoj šole. Avtorji (Gordon 2004; Day in Gu 2010) omenjajo študije, ki dokazujejo neposredno povezanost med usposobljenostjo učiteljev in kakovostjo njihovega dela, posledično pa tudi boljše priložnosti za učenje učencev.

V raziskavi smo ugotovili, da se udeleženci zavedajo pomembnosti učenja, vendar ga premalo povezujejo z uporabo listovnika. Proces učenja bi posamezniki morali bolj osmisliti in ga ob pomoči listovnika načrtno razvijati. Učitelj, ki je ozavestil svoje učenje, je bolj motiviran za vse oblike izobraževanja. Zaveda se, da z znanjem lažje rešuje težave v razredu, se bolj uveljavlja v strokovnih skupnostih in napreduje. Kako pomembno je, da se učitelj zaveda pomena učenja, je pisal tudi Day (1999, 2); meni namreč, da učitelja ni mogoče razvijati, razvija se sam. Prav zato bo potrebnega še več ozaveščanja in usposabljanja za učenje ob pomoči listovnika.

Pomembno je spoznanje, da listovniki spodbujajo k refleksiji, zato bi v šolah vzporedno z uvajanjem listovnikov priporočili še usposabljanje za pisanje refleksij, saj brez tega ne moremo pričakovati bistvenih sprememb v razmišljanju in praksi učiteljev. V raziskavi se s kakovostjo pisanja refleksij sicer nismo ukvarjali, kar pa ne pomeni, da to ni pomembno.

Raziskava je pokazala, da lahko ravnatelj s pomočjo listovnika spozna učiteljev napredek in spremlja njegove dejavnosti. Skupaj lahko načrtujeta nadaljnji profesionalni razvoj, ki je v korist tako učitelju kot šoli. Ravnatelj pozitivno vpliva na vodenje listovnikov, če ga spodbuja, če spremlja posameznikov profesionalni razvoj in evalvira načrt strokovnega razvoja ter na osnovi listovnika, ki ga vključuje v letni pogovor, predlaga napredovanje. Dokler bo vodenje listovnika ostalo na ravni prostovoljnega in nesistematičnega uvajanja v kolektive, ne bo imelo širšega systemskega učinka na

profesionalni razvoj učiteljev. Uporabljati bi ga morali čim širše, ne le učitelji za delo v razredu, temveč tudi ravnatelji pri ocenjevanju in usmerjanju učiteljev, pri sprejemanju novih delavcev, poleg tega bi se sami z njim lahko predstavili pri imenovanju. Namesto zbiranja točk v nazive bi morda dosegli več, če bi učiteljem in ravnateljem priporočili ali celo naložili, da morajo spremljati, kako profesionalni razvoj vpliva na kakovost dela z učenci. Sistematično spremljanje učinkov pa bi lahko zagotavljali prav z listovnikom (Erčulj 2011, 31), seveda ob izdatni podpori vodstva. Da pa bi to lahko dosegli, bi ga morali uporabljati tudi ravnatelji. Dokler namreč sami premalo poznajo listovnik, njegovo vlogo in pomen, ga težko priporočajo drugim zaposlenim ali ga od njih celo zahtevajo. Ravnatelj lahko le s svojim zgledom in enakovrednim prispevkom v skupini spodbuja strokovni napredek ter svoje zaposlene pri profesionalnem razvoju.

Literatura

- Brown, S., C. Earlam in P. Race. 2001. *500 nasvetov za učitelje: priručnik za učitelje*. Ljubljana: Educy.
- Bush, T., in D. Middlewood. 2005. *Leading and Managing People in Education*. London: Sage.
- Campbell, D. M., P. Bondi Cignetti, B. J. Melenzyer, D. H. Nettles in R. M. Wyman. 2006. *How to Develop Professional Portfolio: A Manual for Teachers*. Boston, MA: Pearson Education.
- Cencič, M. 2000. »Nekatere strategije reflektivnega poučevanja.« V *Didaktični in metodični vidiki nadaljnjega razvoja izobraževanja*, ur. M. Kramar in M. Duh, 63–71. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Costantino, P. M., M. N. De Lorenzo in C. Tirrell-Corbin. 2009. *Developing a Professional Teaching Portfolio: A Guide for Success*. Boston, MA: Pearson Education.
- Day, C. 1999. *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer.
- Day, C., in Q. Gu. 2010. *The New Lives of Teachers*. London: Routledge.
- Day, C., in J. Sachs. 2004. »Professionalism, Performativity and Empowerment: Discourses in the Politics, Policies and Purposes of Continuing Professional Development.« V *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, ur. Christopher Day in Judyth Sachs, 3–32. Maidenhead: Open University Press.
- De Vries, S., J. C. M. van de Grift in E. P. W. A. Jansen. 2013. »How Teachers' Beliefs about Learning and Teaching Relate to their Continuing Professional Development.« *Teacher and Teaching: Theory and Practice* 20 (3): 338–357.
- Erčulj, J. 2002. »Vodenje za učenje, da o ravnateljevi vlogi ne govorimo.« *Vzgoja in izobraževanje* 33 (1): 4–8.

- Erčulj, J. 2010. »Avtoriteta, opolnomočenje, profesionalizem: srečanje konceptov v šolah.« V *Avtoriteta in vodenje: avtoriteta v vodenju*, ur. Anita Trnavčević, 105–128. Koper: Fakulteta za management.
- Erčulj, J. 2011. »Profesionalni razvoj kot profesionalna odgovornost.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 9 (2): 15–36.
- Forde, C., M. McMahon, A. D. McPhee in F. Patrick. 2006. *Professional Development, Reflection and Enquiry*. London: Paul Chapman.
- Forde, C., M. McMahon in J. Reeves. 2009. *Putting Together Professional Portfolios*. London: Sage.
- Fullan, M., in A. Hargreaves. 2000. *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Fullan, M. 2003. *Change Forces with Vengeance*. London: Routledge.
- Gordon, S. P. 2004. *Professional Development for School Improvement: Empowering Learning Communities*. Boston, MA: Pearson Education.
- Hargreaves, A. 2000. *Changing Teachers, Changing Teams: Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Continuum.
- Hallinger, P., in R. H. Heck. 2011. »Collaborative Leadership and School Improvement: Understanding the Impact on School Capacity and Student Learning.« V *International Handbook of Leadership for Learning*, ur. T. Townsend in J. MacNeath, 469–485. Dodrecht: Springer.
- Hargreaves, D. H., in D. Hopkins. 2001. *Šola zmore več: management in praksa razvojnega načrtovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Hopkins, D. 2007. *Vsaka šola odlična šola: razumeti možnosti systemskega vodenja*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Ivanuš Grmek, M. 2007. »Profesionalni razvoj ravnateljev in vodenje šole.« *Šolsko polje* 18 (3–4): 165–173.
- Javornik Krečič, M. 2008. »Reflektivno poučevanje – značilnosti, modeli in pristopi.« *Pedagoška obzorja – Didactica Slovenica* 23 (1): 3–18.
- Korthagen, F. 2009. »Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju.« *Vzgoja in izobraževanje* 40 (4): 4–14.
- Kunter, M., U. Klusmann, J. Baumert in A. Hachfeld. 2013. »Professional Competence of Teachers: Effects of Instructional Quality and Student Development.« *Journal of Educational Psychology* 105 (3): 805–820.
- MacBeath, J., in N. Dampster. 2009. *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice*. London: Routledge.
- Marentič Požarnik, B. 2000. »Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove.« *Vzgoja in izobraževanje* 31 (4): 4–11.
- O'Donoghue, T., in S. Clarke. 2010. *Leading Learning*. London: Routledge.
- Paulson, F. L., P. R. Paulson in C. A. Meyer. 1991. »What Makes a Portfolio a Portfolio?« *Educational Leadership* 48 (5): 60–63.
- Petkovšek Štakul, J. 2017. »Talentov ne znamo zadržati, niti jih privabiti.« *Dnevnik*, 21. januar.

- Plevnik, T. 2006. *Razvoj sistema za priznavanje neformalno in informalno pridobljenega znanja učiteljev v poklicnem izobraževanju*. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
- Pollard, A. 2003. *Reflective Teaching: Effective and Evidence-Informed Professional Practice*. London: Continuum.
- Razdevšek Pučko, C. 1999. »Portfolijo – mapa za spremljanje procesa učenja.« V *Izobraževanje učiteljev za prenovljeno solo*, ur. J. Hytonen, C. Razdevšek Pučko in G. Smyth, 121–126. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Rupnik Vec, T. 2011. »(E)portfolio (listovnik) učitelja – instrument za načrtovanje, spremljanje, vrednotenje in uravnavanje lastnega strokovnega razvoja.« *Iskanja* 29 (41–42): 50–63.
- Schleicher, A. 2016. *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from around the World*. Pariz: OECD.
- Sentočnik, S. 2004. »Kritična Refleksija: Predpogoj za učiteljevo avtonomijo in spodbuda kakovostnemu učenju.« V *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje v povezavi s konstruktivističnim pristopom*, ur. Barica Marentič Požarnik, 583–596. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Sentočnik, S. 2005. »Podpora šolam pri uvajanju sprememb.« *Vzgoja in izobraževanje* 36 (4–5): 18–31.
- Tratnik, M. 2002. *Osnove raziskovanja v managementu*. Koper: Visoka šola za management.
- Whitty, G. 2006. »Teacher Professionals in a New Era.« Referat na 1. sklicu General Teaching Council za Severno Irsko, Belfast, marec.
- Žorga, S. 2002. »Modeli in oblike supervizije.« V *Metode in oblike supervizije*, ur. Sonja Žorga, 9–48. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- dr. Justina Erčulj je področna sekretarka v Šoli za ravnatelje.
justina.erculj@solazaravnatelje.si
- mag. Jasna Čot je učiteljica v Srednji trgovski šoli Ljubljana.
jasna.cot@sts-ljubljana.si