

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 1|2014

Pogledi na vodenje

- 3 Francoski ravnatelji v sekundarnem izobraževanju:
novi strokovnosti naproti?
Romuald Normand
- 21 Izobraževanje jutrišnjih državljanov: kakšno vlogo lahko igrajo šole?
Avril Keating
- 33 Smernice za obravnavo vrstniškega nasilja v šoli
Doroteja Lešnik Mugnaioni in Ingrid Klemenčič
- 59 Preverjanje doseženega kurikula na osnovi standardov znanja
kot izhodišče za izboljšave
Darko Zupanc

Izmenjave

- 77 Ravnateljeva spremljava izvedbe medpredmetne povezave
Silva Jančan in Majda Vehovec
- 89 Spremljanje vzgojiteljevega dela: uvajanje izboljšav
na področju naravoslovja
Silvija Jelen
- 101 Tudi oblike sodelovanja s starši potrebujejo posodobitve
Saša Čadež
- 117 Hospitacija kot pomoč pri reševanju vzgojne problematike v oddelku
Zlata Rejc
- 129 **Abstracts**



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

Francoski ravnatelji v sekundarnem izobraževanju: novi strokovnosti naproti?

Romuald Normand

Univerza v Strasbourg, Francija

V zadnjih dveh desetletjih so se naloge in dolžnosti francoskih ravnateljev močno spremenile. Pedagoška razsežnost njihovih dejavnosti se je utrdila, medtem ko je njihovo delovanje zajelo več organizacijskih vprašanj in takšno delitev odgovornosti, ki odstopa birokratske vizije. Prehajanje iz uradniške organizacije v avtonomno šolo, ki sodeluje v mrežah, se ujema s težnjami dolgoročnega razvoja v Evropi. Ravnatelji ostajajo razpeti med izvajanjem izobraževalnih in pedagoških obveznosti ob hkratnem upoštevanju državnih standardov in razvijanju lokalne avtonomije, pa tudi med pravnim varovanjem šol in tveganji, ki jih morajo med upravljanjem sprejemati. Nekatere negotovosti so posebej značilne za razvijanje tega poklica, ki mora prevzemati težke naloge in se hkrati zadovoljiti z dokaj nepriljučno plačo. V članku predstavljamo trenutni okvir ravnateljstva v sekundarnem izobraževanju v Franciji in nakazujemo možnosti za nadaljnji razvoj.

Ključne besede: vodenje v izobraževanju, ravnatelji v Franciji, sekundarno izobraževanje, avtonomija, odgovornost

Uvod

Francoski ravnatelji, zgodovinsko pojmovani kot uradniki in predstavniki države, se pri upravljanju človeških virov in vodenju šol spoprijemajo z novimi dolžnostmi. Medtem ko pojem »šefa« v francoski besedni zvezi »chef d'établissement« poudarja moč zapovedovanja in poslušnosti po hierarhiji, ki izhaja iz centralizacijske tradicije, to avtoriteto in poosebljanje oblasti postopno izpodriva bolj uravnovešena vizija delitve odgovornosti.

Toda tudi če se francoskemu ravnatelju priznava pedagoška vloga, ga ne, kot v drugih državah, izvolijo pedagoški delavci iz svojih vrst niti ga ne imenujejo lokalne oblasti. Ravnatelj nima pristojnosti pri zaposlovanju večine zaposlenih, njegove proračunske možnosti ostajajo močno omejene in pri razporejanju ur poučevanja se podreja uradnim predpisom po državnem, standardiziranem učnem načrtu.

Naloge ravnateljev so se sčasoma opredeljevale s kompromi-

som med spoštovanjem državnih pravil in postopnim uveljavljanjem lokalne avtonomije (Derouet 1992; Delahaye in Louis 2006). Od prvih decentralizacijskih zakonov na začetku 80. let se je v organizaciji sekundarnega šolstva zgodilo kar nekaj sprememb. In čeprav danes razvojni načrt šole ostaja poglobitveni sestavni del upravljanja šole, so v središču oblikovanja politik vprašanja evalvacije. Cilj je prestrukturiranje šol v skladu z zakonom o financah, ki v šolstvo uvaja logiko uspešnosti (Cytermann 2006; Simler 2003). Območno upravljanje šol se utrjuje, medtem ko se krepi sodelovanje med primarnim in sekundarnim izobraževanjem (Bouvier 2007). Profesionalna kultura in identiteta ravnateljev se spreminjata hkrati z oddaljevanjem od birokratske tradicije.

Zdi se, da so razmere trenutno naklonjene temu, da postanejo ravnatelji glavno gibalno središče sprememb na ravni šole. Toda ostajajo tudi nekateri izzivi. Kako narediti iz vsake šole ob upoštevanju lokalnega okolja uspešno šolo? Kako učitelje kolektiva bolj angažirati za izboljšanje dosežkov učencev? Kako podpreti pobude in ustvarjalnost med učitelji? Kako spodbujati kulturo dialoga in sodelovanja znotraj skupnosti šole?

S temi izzivi se srečujejo francoski ravnatelji pri upravljanju šol sekundarnega izobraževanja. V sestavku skušamo, ne da bi prezrli izčrpanje, ki so mu ravnatelji izpostavljeni, s primeri opozoriti na nekaj glavnih smernic razvoja poklica in jih opisati z mednarodnega vidika: članek se začneja z zgodovinskim vidikom, potem pa oriše nekaj glavnih teženj, ki jih opažamo tudi v drugih evropskih državah.

Dolgi pohod do decentralizacije in avtonomije

Definicija funkcije francoskega ravnatelja v sekundarnem šolstvu se je razvijala v dolgem procesu institucionaliziranja. Dejansko so bile francoske šole dolgo obravnavane preprosto samo kot izvajalke splošne politike Francoske republike, brez oziranja na njihovo avtonomijo. Šele v 60. letih 20. stoletja se je v skladu s projektom demokratizacije šole pojavil nov organizacijski model. Po decentralizacijskih zakonih na začetku 80. let se je uredil pravni status lokalnih javnih šol, medtem ko je dolžnosti in naloge ravnateljev še naprej opredeljevala država.

Decentralizacija in izoblikovanje statuta lokalnih javnih šol

Definicija ravnateljstva kot poklica je pretežno odvisna od spreminjanja predstave o šolah in njihovem statusu skozi pretekla ob-

dobja. V Franciji si je v zadnjih petdesetih letih sledilo kar nekaj pojmovanj. Prišlo je do neke vrste sedimentacije, ki jo je za razložitev glavnih sodobnih teženj treba opisati natančneje. Posebej odločilna sta bila dva dogodka: konferenca v Amiensu, mestu na severu Francije, marca leta 1968, in vrnitev levice na oblast leta 1981. Konferenca v Amiensu se je osredotočila na pedagoški vidik in med zelo raznoterimi deležniki je bil dosežen dogovor na podlagi dojemanja šole kot skupnosti. Druga vprašanja v 80. letih 20. stoletja so bila bolj neposredno politična. Cilj oblikovalcev politik je bil na lokalni ravni ustvariti šolsko enoto, ki bi omogočala skupinsko delo in okrepila demokratizacijo dostopa do sekundarnega izobraževanja.

*Konferenca v Amiensu in zakon iz leta 1968:
v iskanju dogovora o »skupnosti šole«*

Ob koncu 60. let 20. stoletja se je pojavil nov organizacijski model, po katerem je osrednjo vlogo zavzela šola kot enota. Konferenca v Amiensu, marca 1968, je iskala poti za uresničevanje državnega projekta demokratizacije: z dejavnim pedagoškim delom, mehkejšimi odnosi med učitelji in učenci, prostorom za umetnost in šport.

To je bilo samo eno od gibanj. Obstajali so predlogi za reorganizacijo pouka in šol na podlagi »dokumentacijskih in informacijskih centrov« (CDI). Drugi so se posvečali izboljšanju vključevanja delavskega razreda in priseljskih učencev kot v sistemu skupnega nižjega srednjega šolstva v Veliki Britaniji. V težavnejših šolah so nekateri aktivisti z izkušnjami, ki so jih pridobili v poletnih taborih, ustanavljali društva in druge vrste srečevališč. Te pobude so se postopno organizirale in strukturirale v konceptu »družbeno-izobraževalnih domov« (FSE). To zbliževanje, ki je z današnjega stališča heterogeno, je tlakovalo pot pojmu »skupnosti šole« (fr. *communauté scolaire*).

Po konferenci v Amiensu se je minister Peyrefitte vneto zavzel za uresničitev teh priporočil, toda njegovo pripravljenost so zamajali družbeni protesti maja 1968. Zato pa je naslednji minister, Edgar Faure, črpal iz obstoječega zbira zamisli pri dodelavi novih priporočil. Zakon iz leta 1968 je, z administrativnim odborom, podelil srednjim šolam pravni status in spet prevzel pojem »skupnosti šole«, da je naredil prostor za starše. Hkrati je bil ustanovljen šolski inšpektorat, ki sta mu bila naložena nadzor in obvladovanje novega strokovnega organa »svetovalcev za izobraževanje«.

René Haby, naslednji minister za šolstvo, je s prihodom na oblast (1973) napravil tej politiki konec. Hitro je izoblikoval standardizirani koncept nižjih srednjih šol in vpeljal idejo »skupne šole« (angl. comprehensive school), ki sta jo navdihnili britanska izkušnja in OECD (fr. collège unique).

Od oblikovanja francoske skupne šole do novega statuta šol sekundarnega izobraževanja

Razprava o skupni šoli se je nadaljevala po predsedniških volitvah leta 1981, na katerih je zmagala Socialistična stranka. Poročila so naročili pri nekaj pomembnih mislecih s področja izobraževanja: Louisu Legrandu, Antoinu Prostu, Andréju de Perettiju in nato Pierru Bourdieuju leta 1985. Hitro je obveljalo prepričanje, da pedagoške novosti za »demokratsko nižjo srednjo šolo«, ki jih je spočetka zagovarjal Louis Legrand, formalno ne bi bile sprejete. Medtem ko se je levica zapletala v javno polemiko o položaju zasebnega izobraževanja, je Maurice Vergnaud, takratni vodja šolskega direktorata na ministrstvu, prevzel nekaj naprednih zamisli in vpeljal idejo »avtonomije« šol.

Ta pojem, poskusno vpeljan leta 1982, je po zakonu leta 1989 postal gibalo upravljanja šolskega sistema. Toda še prej sta minister Savary in njegov naslednik Jean-Pierre Chevènement pojem avtonomije omejila s »prednostnimi področji izobraževanja«. Učitelji so morali upoštevati krajevne razmere šol in najti sredstva, s katerimi bi učenci delovnega razreda dosegali državne standarde. Alain Savary je imel tudi pretanjen posluš za razvijanje raznolikosti šol, da bi zadovoljil zahteve staršev. V javnem šolstvu je hotel zagotoviti kakovost, ki bi starše odvrčala od zatekanja k zasebnim šolam. V tistem času je Robert Ballion, sociolog, ki je tesno sodeloval z oblikovalci politik, usmeril pozornost teh oblikovalcev k pojavu potrošnikov šolstva.

Po decentralizacijskih zakonih je bil izdan odlok za oblikovanje pravnega statusa javnih lokalnih šol sekundarnega izobraževanja: šlo je za kompromis med mnogovrstnimi in nekdanjimi usmeritvami.

Od razvojnega načrta šole k pogodbi o ciljih

Razvojni načrt šole je vse od odloka z dne 30. avgusta 1985 okvir za upravljanje šol sekundarnega izobraževanja, saj opredeljuje strategijo posamične šole glede na državne smernice. Z regionalno šolsko oblastjo (fr. académie) se podpiše »pogodba o ciljih«, ki opredeli cilje, katerih izpolnjevanje se nato ocenjuje s kazalniki

(Chudeau 2004). Pri razvojnem načrtu šole gre za kolektivni proces, pri katerem se oblike sodelovanja ne samo upravljajo, ampak tudi ocenjujejo (Bouvier 2009). Pogodba o ciljih, ki v celoti odraža regionalne in državne prednostne naloge, je v skladu s programi uspešnosti, ki jih izvaja ministrstvo in so opredeljeni z normativi in kazalniki, ki jih je treba doseči.

Razvojni načrt šole: avtonomija v okvirih

Od leta 1985 je z različnimi odločbami in predpisi zakonodaja utrdila položaj razvojnega načrta šol v pogodbah med regionalnimi šolskimi oblastmi in šolami sekundarnega izobraževanja. Okrožnice vsako leto pojasnjujejo, kako lahko vsak ravnatelj pridobi nekaj avtonomije z ustreznim razvijanjem načrta in ustreznim organiziranjem izobraževalnih in pedagoških dejavnosti.

Izoblikovanih je bilo tudi nekaj mehanizmov za razgibanje poučevanja in učenja, da bi tej avtonomiji dali večjo veljavo. Ampak dejansko te nove oblike organiziranja niso zmanjšale razlik med uspešnostjo učencev in v resnici niso spremenile pedagoške prakse v razredu.

Pristojnosti, ki jih pravna besedila podeljujejo ravnatelju, ne zadoščajo za utrditev njegove pedagoške vloge, medtem ko prepad med regionalno šolsko upravo in državno politiko kljub nekaterim izboljšavam ostaja prepoznavna značilnost francoskega izobraževalnega sistema (Toulemonde 2006). Nadzor nad poučevanjem ravnateljem popolnoma uhaja iz rok.

In tudi če odmislimo ta institucionalni okvir, izvajanje razvojnega načrta šole še ne zagotavlja učinkovitega presojanja in pedagoškega napredka. Nekateri načrti ostajajo zelo formalni, bolj vezani na zakonske norme in izpolnjevanje predpisanih postopkov kot na kakovost presoje učiteljskih kolektivov.

Za snovanje takšnega razvojnega načrta šole, za sodelovanje med skupinami učiteljev in za opredelitev strategije ali iskanje rešitev ni danega zadosti časa. Avtonomija šol bi morala bolj sloneti na sodelovalnem upravljanju, podprtem s procesom evalvacije, za zagotavljanje ustreznih podatkov in pomoč pri odločanju. To je eden osnovnih pogojev, da skupnost šole razume razvojni načrt šole in ga sprejme.

Izvajanje evalvacije: nekakšen formalni obred

Z uvedbo novih finančnih uredb v francoski javni upravi je postala odgovornost za rezultate neizbežno izhodišče ravnanja javnih uradnikov.

Ta logika uspešnosti je pogosto deležna kritik zaradi: težav pri merjenju, tehnokratskih odmikov, napačne rabe kazalnikov, tekmovanja med sodelujočimi itd. (Emin, Mons in Santana 2009). Kljub vsemu je načelo odgovornosti na področju izobraževanja postopno obveljalo predvsem zaradi operativnih programov (PAP, tj. letnih programov uspešnosti, in BOP, tj. operativnih programskih proračunov), povezanih z namenjanjem sredstev državnega proračuna za »obvezno izobraževanje«.

Z javnim delovanjem, usmerjenim v izboljšanje dosežkov učencev, so povezani razni cilji v obliki kazalnikov uspešnosti. Direktorat za evalvacijo, napovedi in uspešnost (DEPP) je izoblikoval vrsto orodij, da bi postala uporaba kazalnikov del sodobne prakse francoskih ravnateljev. Inšpektorat je tudi spremenil mnenje glede evalvacije (Louis 2010; Etienne in Gauthier 2004). Čeprav ostajajo inšpekcije pri učiteljih in v razredu pomemben del nalog inšpektorjev, se jih za proučitev upravljanja in dela zaposlenih veliko zateka k »navzkrižnim« inšpekcijam in revizijam (Lecointe 1997; Lecointe in Rebinguct 1990). Tudi regionalne šolske oblasti so marsikje razvile poskuse izvajanja zunanje evalvacije, ki naj bi bila v pomoč ravnateljem pri njihovem upravljanju.

V razvijanju notranje evalvacije oziroma samoevalvacije šol vidijo oblikovalci politik in inšpektorat koristen dopolnilni mehanizem (Normand 2012; Gather-Thurler 2002). Sodeč po uradnih smernicah lahko samoevalvacija prispeva k snovanju in upravljanju razvojnega načrta šole in k dialogu s starši, učenci in partnerji šole. Izvajanje samoevalvacije se od revizijskega pristopa razlikuje po tem, da presega okvirje ustaljene diagnostike in priporočil. Hkrati se razlikuje od tradicionalnega nadzora nad zakonitostjo in ustreznostjo delovanja, ki ga je izvajal inšpektorat. Za uvedbo samoevalvacije v šolah v francoskem okviru so bile v oporo zlasti izkušnje Škotske (Grek in Ozga 2011).

Odgovornosti ravnateljev pri upravljanju šole

Odgovornosti ravnateljev so številne in raznolike (Picquenot 2004). Ravnatelj ima administrativno odgovornost pri izpolnjevanju zakonov in predpisov, družbeno in državljansko odgovornost pri pogovorih s člani skupnosti šole, pri organiziranju volitev za predstavnike na šoli in branjenju načel republike ter izobraževalno in pedagoško odgovornost pri vodenju šole.

Med zahtevnejšimi pa je pravna odgovornost. Povezana je s tveganji, s katerimi se srečujejo ravnatelji, saj morajo biti ves čas

pozorni na morebitne luknje v zakonih in pazljivo pretehtati vse morebitne posledice svojih odločitev in postopkov.

Tveganja, s katerimi se ravnatelji srečujejo pri izpolnjevanju dolžnosti

Čeprav ravnanje ravnateljev ozko omejujejo uradni predpisi, imajo ravnatelji pri vodenju zadev skupnosti šole moralno odgovornost. Večina službenih situacij od njih zahteva izbiro med več možnostmi: vrednostno sodbo, pri kateri je treba upoštevati poklicno etiko (Obin 1996). S tega vidika se moralna odgovornost ravnateljev v glavnem razlikuje od pravne odgovornosti. Pogosto morajo obvladovati tudi nekatere krizne situacije.

Pritisk zakonodaje in zakonska negotovost ravnateljev

Prevlada prava v šolah izvira iz sorazmernega pešanja institucij (družine, šole, vojske, cerkve itd.) in slabljenja občutka za družbeno in skupno odgovornost, ki so jo te institucije nekoč lahko utelešale (Dubet 2002; Toulemonde 2009). Ta kriza legitimnosti zadeva tudi javne izobraževalce in z njo se krepijo mehanizmi pripisovanja odgovornosti in sodnih postopkov.

Uradna navodila navadno pripisujejo ravnateljem tri vrste odgovornosti (Mamou 2004). Prva je odgovornost za disciplino, povezana z ravnateljevimi dolžnostmi, ki se nanaša na spoštovanje pravil, ki jih je vzpostavil hierahično pristojni organ, in izvajanje sankcij. Ravnatelji imajo tudi civilno odgovornost do škode, povzročene na ljudeh in dobrinah, pri čemer je opredeljena razlika med osebno krivdo javnega uslužbenca in službeno krivdo, ki se nanaša na odgovornost uradovanja. Zavedati se morajo tudi kazenske odgovornosti v zvezi z nepravilnim ravnanjem, kaznivimi dejanji, zločini in kršitvami (nepremišljenostjo, malomarnostjo ali nepazljivostjo).

Čeprav ostajajo tožbe v zvezi z izobraževalnimi zadevami na administrativnih sodiščih maloštevilne, mediji o sodnih postopkih proti ravnateljem obširno poročajo, zlasti pri šolskih izletih in nesrečah. Danes se tožbe širijo tudi na starševsko spodbijanje odločitev o usmerjanju, učiteljih in preverjanjih znanja.

Pravno negotovost še pogloblja dokajšnja negotovost, ki nastaja zaradi nejasnosti uradnih navodil in kopičenja zakonskih predpisov, kar otežuje ugotavljanje meja pri izvajanju zakonov. Prizadevanje za preprečevanje nasilja je sprožilo plaz okrožnic za diagnostiko varnosti, uvajanje mobilnih enot in poročevalcev šolske

varnosti, medtem ko sta izvajanje nevarnih iger in izsiljevanje deležna poostrene pozornosti (*Les personnels de direction* 2010).

Spori, nasilje, negotovost: upravljanje kriznih situacij

Izkušnje z upravljanjem kriznih situacij na šolah so pokazale, da imajo ravnatelji bistveno vlogo pri zagotavljanju veljave odraslih, pa tudi pri angažiranju skupnosti šole pri pravih etike.

S pedagoškega vidika je za zmanjševanje nasilja in agresije učencev treba vpeljati prakso, ki se bolj posveča učenju in sprotnemu preverjanju, ki krepi priznavanje in izboljšujeta samopodobo, namesto krivdi in kaznovanju, ki sta med francoskimi učitelji običajna prijema za reševanje nesoglasij (Obin 2001; 2003). Dobro delovanje razrednega kolektiva (fr. conseil de classe) je za ravnatelje pomembno sredstvo za izboljšanje šolske klime, s katerim prisluhnejo glasu učencev. Tudi olajševanje interdisciplinarnega in interaktivnega poučevanja pri učencih spodbudno vpliva na pozornost in motivacijo. Podpora v obliki prilagojenega mentorstva manj uspešnim učencem se je prav tako izkazala za pot k uspešnosti. To je precej odvisno od delovanja ravnateljev.

Vključevanje odraslih v skrb za učence, dosledno spremljanje prisotnosti, utrditev preprostih pravil v razredih in gibanju med njimi ter redno opozarjanje na pravila šolskega reda prav tako sodijo med dolžnosti ravnateljev za vzdrževanje trajnostnega miru. Na področju vzgoje imajo ravnatelji pomembno vlogo pri dialogu s skupnostjo šole. Vpeljati je mogoče nekatere mehanizme za zagotavljanje rešitev glede motečih učencev in osipnikov, za vzdrževanje dobrih odnosov s starši in razvijanje partnerstev, kajti to so rešitve, ki zajezujejo spore in nasilje. Vključevanje staršev pa zavira nekatere vrste tveganega vedenja, zlasti med mladostniki, in je tudi dejavnik šolske uspešnosti.

Ravnatelj kot pedagoški upravljevec šole

Pravni statut o avtonomiji šol daje ravnateljem pedagoško vlogo. V okviru večšin so opredeljena področja dejavnosti in večšin, ki so nujne za vodenje šol po pedagoški in izobraževalni strategiji.

V empiričnem pogledu pa je za analizo pedagoške odgovornosti ravnateljev treba ločevati med njihovo zakonsko in legitimno veljavo (Bastrenta, Normand in Nouis 2013). Pedagoško upravljanje v pristojnosti ravnateljev se zakonsko nanaša na organizacijo poučevanja, ne pa na metode in vsebine poučevanja. Ta odgovornost

je sestavni del delitve dela med upravo, zadolženimi za vzgojno-vedenjske zadeve (fr. *vie scolaire*) ter pedagoškimi delavci (učitelji). Poleg tega si mora ravnatelj ustvariti legitimnost pri učiteljih, starših in učencih.

Upravljevec med upravo, vie scolaire in učitelji

Poleg razvojnega načrta šole morajo ravnatelji opredeliti pedagoško strukturo za tekoče šolsko leto, zlasti z uporabo dokumenta o dodelitvi ur (fr. *dotation horaire globale*), skupnega in administrativnega proračuna, ki na šolski ravni določa porazdelitev števila ur poučevanja. Ta pedagoška odgovornost jim daje pristojnost razporejanja sredstev za pouk, oblikovanja učiteljskih timov, organiziranja uradnih sestankov med učitelji in imenovanja razrednikov (De Saint-Do, Henry in Pointereau 2010).

Tako lahko torej ravnatelji vplivajo na pedagoško klimo šole in način, kako so aktivnosti poučevanja med letom strukturirane. Čeprav ravnatelji ne ocenjujejo pedagoške prakse učiteljev, jih imajo pravico obiskati v razredu, vendar tega ne počnejo pogosto. Zato pa se pred inšpekcijo posameznega razreda pogovorijo z inšpektorji, o pouku pa se lahko pozanimajo s pregledom vsebine učnih ur, ki jo učitelji zapisujejo v dnevnik, kot to zahtevajo uradna navodila.

Navsezadnje igrajo ravnatelji tudi vlogo pri urejanju in usklajevanju ocenjevanja učencev, saj predsedujejo konferencam razrednih kolektivov in jih podpirajo. Pri usmerjanju učencev se od njih pričakuje omejevanje ponavljanj in števila osipnikov ter organiziranje dialoga s starši. Na področju *vie scolaire* (vzgoje in vedenja) mora ravnatelj s pomočjo razrednikov poskrbeti, da se upoštevajo pravila in šolski red, in spremljati izostanke učencev, hkrati pa k njegovemu delovanju na tem področju spadajo tudi skrb za varnost in zdravje učencev, vzdrževanje demokratičnega življenja in organiziranje umetniških in kulturnih dejavnosti.

Upravljanje pedagoškega sveta za izboljšanje šole

V ustanovitvi pedagoškega sveta (fr. *conseil pédagogique*) z zakonom z dne 23. aprila 2005 lahko vidimo napredek pri priznavanju pedagoških dolžnosti ravnateljev.

Ta organ, ki ima samo svetovalno vlogo, pretehtava razvojni načrt šole. Oblikovalci politik vidijo v tem organu ustrezen mehanizem za izboljševanje medsebojnega koordiniranja med vsemi učitelji, za olajševanje timskega dela, izboljšanje pomoči učencem

in uskladitev pravil in metod preverjanja znanja (Matringe 2005).

Veliko šol je pedagoški svet izkoristilo kot vzvod za inoviranje. Toda pri oblikovanju dogovora o splošnih načelih in vpeljevanju dinamike sprememb igra odločilno vlogo ravnatelj.

Pedagoški svet ne nadomešča drugih organov (upravnega odbora, razrednega kolektiva itd.) in ne posega v »pedagoško svobodo« učiteljev ter v vlogo in legitimnost inšpektorjev v šolskih zadevah. Gre za instrument oblikovanja razvojnega načrta šole in je nekakšen »laboratorij zamisli« za izboljševanje skupnega in pedagoškega delovanja na šolah za izboljšanje uspešnosti učencev.

Ta svet naj bi bil praviloma nevtralen, ločen od sindikalnih interesov, in naj se ne bi ukvarjal s splošnim upravljanjem šole. Lahko pa bi bil izhodišče za notranjo evalvacijo razvojnega načrta šole in v pomoč pri proučevanju potreb glede usposabljanja in podpore učiteljem. Ampak trenutno še ni tako in v glavnem ostaja v razmišljanjih in razpravah med učitelji pretežno formalen. Dejansko obstaja pri njem veliko neskladje med političnimi namerami in resničnostjo vsakdana na šolah.

Nekatere možnosti za razvoj novih dolžnosti francoskih ravnateljev: mednarodni vidiki

Razpon ravnateljevih vlog in dolžnosti se med evropskimi državami razlikuje. Razlike se izražajo v avtonomiji in upravljanju vzgoje in izobraževanja, delitvi pristojnosti v upravnih odbori, v možnostih za izbiranje učiteljev pri zaposlovanju, v opredeljevanju učnih načrtov, vplivu lokalnih oblasti itd.

Kljub tem razlikam lahko na mednarodni ravni opazimo skupno težnjo (Pont, Nusche in Moorman 2007). Birokratskega administratorja oziroma ravnatelja kot direktorja *primum inter pares* izpodriva strokovnjak z novimi nalogami: s širšo obveznostjo pri nadzorstvu in evalvaciji učiteljev, njihovega strokovnega razvoja in sodelovanja v kolektivu; z novo dejavnostjo odgovornosti; z bolj strateškim upravljanjem človeških in finančnih virov; in z večjo usmerjenostjo v delovanje zunaj šol, zlasti v mrežah.

K novi porazdelitvi vlog in dolžnosti

Podeljevanje čedalje več avtonomije šolam še ne zagotavlja izboljšanja uspeha učencev. Vse je odvisno od tega, kako je organizirana porazdelitev vlog in dolžnosti med vodstvenimi delavci in pedagoškimi delavci.

Uprava mora za učinkovitost delovanja podpirati dinamično preobrazanje in neprestano izboljševanje strokovne prakse. Ravnatelj je glavno gibalno spremembo na šoli. Članom skupnosti šole pomaga vzpostavljati klimo, ugodno za krepitev strokovnega sodelovanja in timskega dela.

Ampak takšen razvoj pogosto zahteva korenito preobrazbo organizacije šole, zlasti z uvedbo posredniških funkcij (položajev), da so v pomoč ravnateljem pri vsakodnevnem upravljanju.

Razvoj posredniških funkcij na šolah

Poleg tega, da uradna navodila urejajo ravnateljevo upravljanje vzgoje in izobraževanja na šoli, nista zanemarljivi tudi vloge pomočnika (fr. adjoint), ki deluje kot posrednik med ravnateljem in skupinami učiteljev, in glavnega svetovalca (fr. conseiller principal d'éducation) (Grellier 2009; Régis, Serazin in Vitali 2000). V francoskih šolah opazimo tudi druge vrste srednjih vodstvenih delavcev: koordinatorje šolskih področij, razrednike in učitelje na čelu določenih nalog ali projektov. Znotraj »področij šolskega udejstvovanja«, ki so nadomestila »prednostna področja izobraževanja«, so uvedli funkcijo koordinatorja, ki usklajuje in ureja inovacije, prilagojene manj uspešnim učencem. Toda ta delitev vlog in dolžnosti se, čeprav jo predpisujejo uradna navodila, od šole do šole zelo razlikuje.

Druge države so se še bolj oddaljile od te delitve dela (Muller in Normand 2013). Vpeljale so pedagoške svetovalce. Nekateri učitelji izvajajo dejavnosti usposabljanja in evalvacije zunaj svojega razreda. Pomagajo mlajšim sodelavcem ali pa so zadolženi za omogočanje in upravljanje inovacij in projektov. Nekateri izvajajo naloge srednjih vodstvenih delavcev v pomoč vodstvu. Zunaj šol nekateri izkušeni učitelji delajo kot svetovalci, izvedenci, izvajalci usposabljanj itd. Seveda takšno prestrukturiranje učiteljske delovne sile vpliva na priznavanje usposobljenosti, pojmovanje poklica, kariero in včasih plačo. Toda šole in zlasti učenci s tem dobijo boljšo podporo, dejavnosti pa postanejo bolj interaktivne in člani skupnosti šole lahko pripravljajo izmenjave in sodelovanja. Takšno »vodenje« se ne omejuje zgolj na države angleškega govornega območja (Normand 2010). Gre za pojem »družnega«, »skupnega«, »porazdeljenega« vodenja, ki zahteva spremembo v organizaciji šol. Od delitve vlog in dolžnosti, opredeljenih glede na posameznika in njegov status ali položaj v hierarhiji, se razlikuje, ker temelji na družbenih odnosih in krepitvi usposobljenosti.

Podpora strokovnemu razvoju učiteljev

Na podlagi te nove delitve vlog in dolžnosti lahko uprava z odkrivanjem novih možnosti preobrazi organizacijo šole.

V dinamičnih šolah pedagoški kolektivi nenehno posodablajo svoje metode, da pomagajo učencem izboljševati uspeh. Ravnatelji imajo bistveno vlogo pri vzpostavljanju klime medsebojnega zaupanja in negovanju sodelovanja, usmerjenega v izboljšanje šole. Vsakemu učitelju se priznavata njegova strokovnost in prispevek k razvojnemu načrtu šole in vsak učitelj lahko žanje korist iz prenosa znanja in izkušenj svojih sodelavcev.

Ti horizontalni odnosi spodbujajo strokovni razvoj učiteljev in krepijo njihovo pripadnost skupnosti šole (Normand in Derouet 2011). Na mednarodni ravni postane strokovni razvoj pomembno sredstvo upravljanja šol. Ravnatelji se čedalje bolj ukvarjajo z urejanjem usposabljanja za svoj učiteljski kolektiv.

S strokovnim razvojem si učitelji pomagajo pri spoprijemanju z raznolikimi izkušnjami in pri sistematičnosti proučevanja svojega poučevanja. Lahko ima obliko delavnic, srečanj s kolegi, mentorstva, pa tudi prebiranja raziskovalnih del in razpravljanja o njih. Gre za dolgoročni proces, ki učitelje vključuje z nenehnim in trajnim pretresanjem njihove strokovne prakse (Paquay, Van Nieuwenhoven in Wouters 2010). Učiteljem je v oporo zunanji strokovnjak, eden ali več, ki jim daje na voljo vire, potrebne za preobrazanje njihove profesionalne kulture (Charlier in Biémar 2012).

Ampak premagati je treba nekatere ovire. Ravnatelji imajo odločilno vlogo: od njih je odvisno, ali bodo dali prednost uradniškemu vodenju, ki bo utrdilo tradicionalne navade, ali pa bodo dopuščali tveganja in dvom o obstoječi strokovni praksi. Profesionalna kultura šol, konzervativna ali inovativna, neizogibno vpliva na ves proces preobrazanja.

Delovanje v mrežah: pojav novih veščin

Delovanje zunaj šol je ena novih veščin, ki jih pričakujemo od ravnateljev. Sodelovanje z drugimi šolami, formaliziranje mrež in medsebojno delitev virov priznavamo kot pomembna sredstva za izboljševanje uspešnosti učencev. So pa tudi način za napredovanje strokovnega razvoja med učitelji.

Temu povezovanju med pobudami in viri med izvajalci in šolami na osnovi skupnih ciljev glede izboljšav v splošnem pravimo »sistemsko vodenje«. Pomeni pa, da se različne transverzalne vloge in usklajevalne strukture opredeljujejo in izvajajo za

izboljšanje učinkovitosti lokalne uprave. In to v nekaterih pogledih vpliva na razvoj večšin ravnateljev. Cilj lokalnih oblasti in oblikovalcev politik je spodbujati vseživljenjsko učenje, bolj povezano z delovnimi situacijami, in posodabljati strokovno znanje z učenjem med kolegi.

Mreže šol in izboljšanje šol

Šole v Franciji se redko vključujejo v mreže, v drugih državah pa je to povezovanje nova oblika lokalnega upravljanja šol. Na lokalni ravni obstaja nekaj institucionalnih mrež, saj ravnatelji usklajujejo svoje delovanje glede na politiko, ki jo je opredelil predstojnik, in izmenjavajo si lahko tudi nekatere informacije za urejanje ukrepov in usmeritev na določenem območju. Ampak francoski ravnatelji se ne nagibajo k uporabi družbenih omrežij za izmenjavo prakse in strokovnega znanja (Pauly 2012).

Kljub temu pa so bile na področjih šolskega udejstvovanja vzpostavljene mreže, kar premika meje upravljanja, ker podaja jasen okvir za razvojni načrt šole in pedagoško inoviranje (Armand 2012). Če odmislimo to sektorsko politiko povezovanja lokalnih oblasti, združenj in drugih partnerjev, se mreža šol ne posveča pretirano pedagogiki in izmenjavi podatkov med učitelji o praksi.

Toda študijska literatura je prinesla dokaze o vplivu mreženja na dosežke učencev. Učinkovita mreža omogoča, ob podpori zunanjih strokovnjakov, priložnosti za izmenjave in odpira tudi možnosti za evalvacijo delovanja in njegovih učinkov. Vendar se mora posvečati izboljševanju šole in podpirati učiteljske kolektive na podlagi nove razporeditve vlog in dolžnosti v šolah.

V takih okvirih lahko ravnatelji razvijajo partnerstva med šolami: s skupnim snovanjem učnih načrtov, skupnimi inovativnimi programi in delom v zvezi z usmerjanjem in vključevanjem učencev ter s transverzalnimi mehanizmi za podporo manj uspešnim učencem. Vsak ravnatelj lahko tako postane tovariš drugega kolega, ki se srečuje z več težavami, in z njim deli svoje znanje in strokovne izkušnje.

Razmišljati globalno, delovati lokalno: novi profesionalni kulturi naproti?

Kot smo že zapisali, igrajo ravnatelji pomembno vlogo pri uspešnosti šol, spodbujanju učiteljskega kolektiva in oblikovanju kulture sodelovanja med učitelji kot pri redni evalvaciji v povezavi z razvojnimi načrtom šole.

Kot uradnik ravnatelj skrbi za upoštevanje predpisov in izpolnjevanje ciljev, ki so jih določile lokalne šolske oblasti. Kot vodja organizira dejavnosti poučevanja in usmerja spremembe delovanja za izboljšanje uspeha učencev. Vse bolj in bolj upošteva šolsko okolje pri razvijanju systemskega pristopa skozi mreže in partnerstva.

To preobražanje poklica zahteva nove veščine (UNESCO 2006). Ravnatelji so: usmerjevalci, ko spodbujajo učitelje k udeleževanju v ustvarjanju razgibanih priložnosti za medsebojno delovanje in izmenjave; povezovalci, ko oblikujejo skupine in iščejo vire zanje; presojevalci, ko za usmerjanje upravljanja zbirajo podatke o svoji šoli; usklajevalci, ko organizirajo poučevanje ali delitev sredstev in prostorov; načrtovalci, ko skušajo uveljaviti vizijo, opredeliti cilje in načrte; posredovalci, ko se sestanejo z učitelji in drugimi udeleženci, da bi rešili težave in nesoglasja; inovatorji, ko spodbujajo ustvarjalnost in izboljšanje šole.

Za boljše upoštevanje resničnih delovnih razmer in hkrati za podporo ravnateljem ves čas njihovega službovanja so potrebni novi pristopi k usposabljanju. Strokovnost ravnateljev je močno odvisna od njihovega strokovnega izpopolnjevanja. Vključevati bi morale ne samo dobro začetno usposabljanje, ampak tudi nenehen strokovni razvoj, temelječ na opazovanju in analizi prakse skozi učenje med kolegi znotraj strokovnih mrež.

Sklep

V zadnjih dveh desetletjih so se naloge in dolžnosti francoskih ravnateljev močno spremenile. Pedagoška razsežnost njihovih dejavnosti se je utrdila, medtem ko je njihovo delovanje zajelo več organizacijskih vprašanj in takšno delitev odgovornosti, ki odstopa od birokratske vizije.

Prehajanje iz uradniške organizacije v avtonomno šolo, ki sodeluje v mrežah, se ujema s težnjami dolgoročnega razvoja v Evropi. Ta preobrazba šol vključuje tudi novo opredeljevanje poklicev v izobraževanju in namenja več prostora posredniškim funkcijam med administracijo in razredom pri podpori in evalvaciji ukrepov, pedagoškem inoviranju in delu v skupinah.

V Franciji ostajajo ravnatelji razpeti med izvajanjem izobraževalnih in pedagoških obveznosti ob hkratnem upoštevanju državnih standardov in razvijanju lokalne avtonomije, pa tudi med pravnim varovanjem šol in tveganji, ki jih morajo med upravljanjem sprejemati. Nekatere negotovosti so posebej značilne za razvijanje

tega poklica, ki mora prevzemati težke naloge in se hkrati zadovoljiti z dokaj neprivlačno plačo.

Toda položaj francoskih ravnateljev in razmere usposabljanja se izboljšujejo. Čeprav se zakonska besedila in uradniške zahteve pretirano kopičijo, z vsakim dnem nastajajo novi strokovni modeli, ki jih je mogoče razvijati in strukturirati glede na standarde in večšine. Ravnatelji so poglavitno gonilo uspešnosti reform in so bistveni za izboljšave šol na lokalni ravni.

Literatura

- Armand, A. 2012. »Education prioritaire et réseau.« *Administration et Education*, št. 136: 59–65.
- Bastrenta, M., R. Normand in A. Nous. 2013. *Les pouvoirs du chef d'établissement: autorité, légitimité, leadership*. Lyon: CRDP de l'académie de Lyon.
- Bouvier, A. 2007. *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Pariz: Presses Universitaires de France.
- Bouvier, A. 2009. *Du projet au contrat d'objectifs*. Poitiers: CRDP de Poitou-Charentes.
- Charlier, E., in S. Biémar, ur. 2012. *Accompagner: un agir professionnel*. Bruxelles: De Boeck.
- Chudeau, R. 2004. »Le pilotage par les objectifs dans le second degré: la contractualisation.« *Administration et éducation*, št. 104: 117–121.
- Cytermann, J. R. 2006. »L'architecture de la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) dans les domaines de l'éducation et de la recherche: choix politiques ou choix techniques?« *Revue française d'administration publique*, št. 217: 85–95.
- Delahaye J.-P., in F. Louis, ur. 2006. »L'EPLE et ses missions: rapport a monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.« Inspection générale de l'Éducation nationale in Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, Pariz.
- De Saint-Do, Y., M.-A. Henry in D. Pointereau. 2010. *Le rôle pédagogique du chef d'établissement: nouvelles missions, nouveaux outils*. Pariz: Berger-Levrault.
- Derouet J.-L. 1992. *Ecole et justice: de l'égalité des chances aux compromis locaux?* Pariz: Métailé.
- Dubet, F. 2002. *Le déclin des institutions*. Pariz: Seuil.
- Emin, J.-C., N. Mons in P. Santana. 2009. *Le pilotage par les résultats: un défi pour demain*. Poitiers: Scérén in CNDP.
- Etienne, J., in R.-F. Gauthier. 2004. »L'évaluation des collèges et des lycées en France: bilan critique et perspectives en 2004.« MEN in IGEN-IGAENR, Pariz.
- Gather-Thurler, M., 2002. »L'autoévaluation de l'établissement scolaire

- comme moteur de changement.« V *Les systèmes scolaires et leurs régulations*, ur. M. Bois, 51–49. Lyon: CRDP de Lyon.
- Grek, S., in J. Ozga. 2011. »L'autoévaluation des établissements scolaires en Ecosse.« *Education et sociétés*, št. 28: 77–91.
- Grellier, Y. 2009. *L'adjoint au chef d'établissement scolaire*. Orleans: CRDP de l'academie d'Orleans-Tours.
- Lecointe, M. 1997. *Les enjeux de l'évaluation*. Pariz: L'Harmattan.
- Lecointe, M., in M. Rebinguct. 1990. *L'audit de l'établissement scolaire*. Pariz: Editions d'Organisation.
- Les personnels de direction*. 2010. 13. izdaja. Orléans: CRDP du Centre.
- Louis, F. 2010. »Promouvoir une culture de l'évaluation et du pilotage dans notre système éducatif.« IGEN, IGAENR in ESEN, Pariz.
- Mamou, G., 2004. »Pour un chef d'établissement, qu'est-ce qu'être responsable?« V *Responsabilités: vers une thématique, vers une problématique*, ur. A. Picquenot, 65–88. Dijon: CRDP de Bourgogne.
- Matringe, G. 2005. »Le conseil pédagogique dans les EPLE.« Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Pariz. ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/rapport/conseil_pedagogique2005.pdf
- Muller, F., in R. Normand. 2013. *La grande transformation de l'école? Les clés du changement*. Pariz: ESF.
- Normand, R., 2010. »Le leadership dans l'établissement scolaire: un nouveau partage des rôles et responsabilités entre chefs d'établissement et enseignants.« *Administration et Education*, št. 125: 188–195.
- Normand, R. 2012. »L'auto-évaluation pour accompagner l'expérimentation et le projet d'établissement? Quelques pistes à partir d'expériences anglo-saxonnes.« *Education & Formations*, št. 81: 67–75.
- Normand, R., in J.-L. Derouet, ur. 2011. »Évaluation des élèves, développement professionnel des enseignants, et transformations de l'organisation scolaire: réflexions autour d'expériences anglo-saxonnes.« *Revue Française de Pédagogie*, št. 174.
- Obin, J.-P. 1996. *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*. Pariz: Hachette.
- Obin, J.-P. 2001. »Recommandations pour un établissement scolaire mobilisé contre la violence.« Rapport pour le Comité national de lutte contre la violence à l'école, Pariz.
- Obin, J.-P., ur. 2005. *L'école contre la violence*. Lyon: CRDP de l'académie de Lyon.
- Paquay, L., C. Van Nieuwenhoven in P. Wouters, ur. 2010. *L'évaluation, levier du développement professionnel? Tensions, dispositifs, perspectives*. Bruxelles: De Boeck.
- Pauly, M.-H. 2012. »Pour des usages professionnels des réseaux par les personnels de direction.« *Administration et Education*, št. 136: 115–120.

- Picquenot, A. 2004. *Responsabilités: vers une thématique, vers une problématique*. Dijon: CRDP de Bourgogne.
- Pont, B., D. Nusche in H. Moorman. 2007. *Améliorer la direction des établissements scolaires*. 2 zv. Pariz: OCDE.
- Régis, R., P. Serazin in C. Vitali. 2000. *Les conseillers principaux d'éducation*. Pariz: Presses Universitaires de France.
- Simler, B., 2003. »LOLF et pilotage par les résultats.« *Administration et Éducation*, št. 98: 129–136.
- Toulemonde, B. 2006. »Le pilotage pédagogique partagé dans l'EPLE.« *V Diriger, animer, piloter un établissement scolaire*, ur. M. Fort in M. Reverchon, 157–160. Dijon: CRDP Bourgogne.
- Toulemonde, B., 2009. »Droit et responsabilité dans l'institution scolaire.« *V Le système éducatif en France*, ur. B. Toulemonde, 20–25. Pariz: La documentation française.
- UNESCO. 2006. *Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire*. Pariz: Groupe inter-agences sur l'enseignement secondaire.
- Dr. Romuald Normand je profesor sociologije na Fakulteti za družbene vede Univerze v Strasbourgu v Franciji.
rnormand@unistra.fr

Izobraževanje jutrišnjih državljanov: kakšno vlogo lahko igrajo šole?

Avril Keating

Pedagoški inštitut, London

Tako državljanstvo kot državljanska vzgoja sta se v preteklih 20 letih korenito spremenila, ker si oblikovalci politik, akademiki in državljani prizadevajo spoprijeti se s posledicami globalizacije, razmahom preseljevanja in novih informacijskih in komunikacijskih tehnologij. Izobraževanje je bistveno za ta odziv in v tem članku orišemo, zakaj so šole tako pomembne pri pripravljanju otrok in mladih na vlogo državljanov. Članek opisuje nekaj trenutnih teženj v Evropi pri poučevanju naslednje generacije o državljanstvu in se sklone z osvetlitvijo nekaterih vprašanj, ki bodo v prihodnjih letih zahtevala vodstvo ravnateljev.

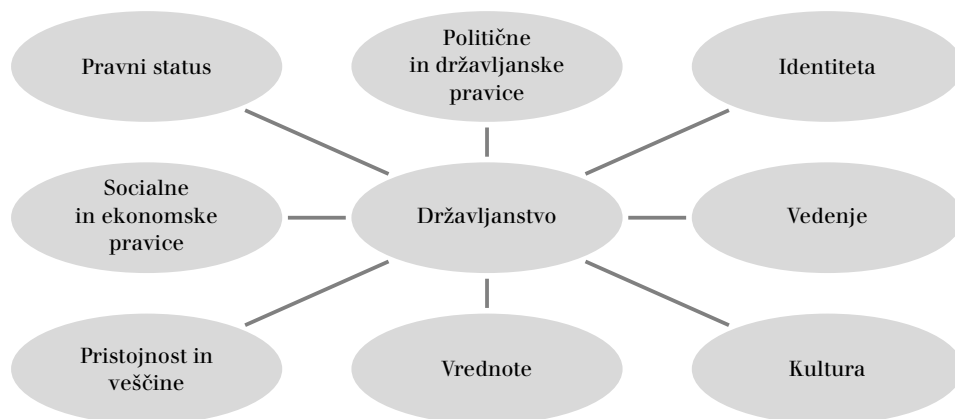
Ključne besede: državljanstvo, državljanska vzgoja, enakopravnost

Uvod

Tako državljanstvo kot državljanska vzgoja sta se v zadnjih 20 letih korenito spremenila. Medtem ko so šole nekoč pripravljale učence za življenje in delo v nacionalni državi, so zdaj globalizacija, združevanje Evrope, nove informacijske in komunikacijske tehnologije (IKT) ter ogromen porast priložnosti za potovanja in preseljevanje zbrisali fizične in izobraževalne meje nacionalnih držav. Ti razvijajoči se pojavi res porajajo mnogo razburljivih novih priložnosti, vendar postavljajo šole tudi pred izzive v prizadevanju pripraviti otroke in mlade ljudi na vlogo državljanov. V tej luči je cilj sestavka dvojen. Prvič, članek predstavlja pregled načinov, na katere šole oblikujejo državljansko vedenje, identitete, veščine in vrednote med mladimi. Drugič, v skladu z ugotovljeno pomembnostjo šol za oblikovanje državljanstva članek opisuje nekatere zadnje politične težnje pri poučevanju mladih ljudi o državljanstvu. Za konec s člankom opozarjamo na nekatera vprašanja, ki bodo v prihajajočih letih zahtevala vodstvo ravnateljev.

Kaj je državljanstvo in kakšno vlogo imajo šole pri oblikovanju državljanstva?

Čeprav zasledimo zametke ideje o državljanstvu že v antični Grčiji (Heater 2004), je pojem državljanstva še vedno težko opre-



SLIKA 1 Miselni vzorec razsežnosti državljanstva

deliti, saj »državljanstvo marsikomu pomeni marsikaj« (Joppke 2007, 37). V jedru si lahko državljanstvo predstavljamo kot »sklop družbenih navad, ki opredeljujejo naravo članstva v družbi« (Turner 1993, 4). Z drugimi besedami, gre za sklop sprejetih konvencij, s katerimi se kaže, kdo sme postati član neke družbeno-politične skupnosti (in zato tudi, komu *ni* dovoljeno). Te družbene navade niso opredeljene samo z zakoni in pravicami (čeprav je to ključna prvina), temveč tudi z razvojem državljanskih norm, političnih identitet in pričakovane vedenjske prakse. Državljanstvo ima torej mnogotere razsežnosti in lahko zajema vse, od pravnega statusa (npr. pravic in/ali potnega lista) do raznih oblik vedenja (npr. glasovanja in/ali prostovoljstva), upravičenosti (npr. socialne podpore) in pričakovanj (npr. občanskih norm o plačilu davkov) (slika 1).

Poudariti je treba, da pravila in konvencije državljanstva niso univerzalni in nespremenljivi. Nasprotno, konvencije, s katerimi se odloča o državljanstvu, se razlikujejo v času, med državami in včasih celo znotraj držav. Poleg tega so vrednote, nazori in vedenje državljanov *priučeni*, ne podedovani, in šole igrajo pomembno vlogo pri obveščanju otrok in mladih o formalnih in neformalnih pravilih državljanstva ter pri njihovem pripravljanju na vlogo odraslih državljanov. Ta državljanska vloga je bila šolam prvič podeljena v 18. in 19. stoletju, ko so novonastale nacionalne države spoznale, da lahko šole izkoristijo za vcepljanje občutka skupne pripadnosti in prihodnosti mlajšim rodovom, hkrati pa za usposabljanje za občansko življenje in ekonomsko produktivnost (Green

1990 in Heater 2004). Odtlej sta državljanstvo in šolanje tesno prepletene in šole dojemamo kot sredstvo za odpravljanje težav, ugotovljenih v lokalni skupnosti ali družbi kot celoti (Gorard 2010).

Vse izobraževanje = pouk o državljanstvu

Doseganje omenjenih ciljev je vsešolski proces in ne nekaj, kar bi lahko pripisali točno določenemu posegu kurikula ali samostojni izobraževalni aktivnosti. Lahko bi dejansko rekli, da vse izobraževanje prispeva k sooblikovanju državljanstva in da igrajo šole temeljno vlogo pri spodbujanju državljanstva že z zagotavljanjem kakovostne izobrazbe učencem. Raziskave vedno znova kažejo, da obstaja močna povezava med izobrazbo in državljanskim udejstvovanjem ter da je za državljane z višjimi stopnjami izobrazbe verjetneje, da bodo glasovali, delali kot prostovoljci in podpirali pomembne občanske vrednote, kot sta strpnost in spoštovanje demokracije. Po teoriji kognitivnega udejstvovanja je temeljni razlog ta, da izobraževalni proces preskrbi otroke in mladostnike s pismenostjo in kognitivnimi veščinami za obdelavo družbenih in političnih informacij, za osveščeno odločanje in učinkovito izvajanje teh odločitev (npr. z odločitvijo za glasovanje ali prostovoljstvo) (Niemi in Junn 2005; Whiteley 2005).

Pomembnost izobraževanja tudi presega njegov vpliv na posamezne državljane in ima širši družbeni učinek. Šole bi vpliv dohodka in drugih družbenih neenakosti lahko pomagale ublažiti z zagotavljanjem zelo kakovostnega izobraževanja vsem in s posvečanjem skrbi, da imajo vsi otroci in mladostniki znanje in veščine, ki jih potrebujejo, da postanejo obveščeni in uspešni državljani. In enako lahko šole (in širše strukture šolstev) tudi *poglobijo* neenakosti, če dajejo nekaterim skupinam prednost pred drugimi in dajejo nekaterim učencem na voljo več izobraževalnih virov kot drugim. Etnografske študije razredov v Veliki Britaniji v 80. in 90. letih 20. stoletja so na primer pokazale, da so bile učencem glede na njihovo raso dane različne izobraževalne priložnosti in da je to razlikovalno ravnanje prispevalo k slabšemu šolskemu uspehu učencev črnskih korenin (Afričanov, s Karibika in mešane rase) (Gilborn 1997). (V zadnjih letih se je pozornost preusmerila k nezadovoljivim dosežkom fantov belskega delavskega razreda v Angliji, za katere obstaja strah, da jih trenutna politika in praksa puščata »zadaj« (Ofsted 2013, 24).) Rečeno drugače: ker izobrazba tako močno napoveduje državljansko udejstvovanje v odraslosti, lahko imajo neenakosti v izobraževanju dosmrtni vpliv na vedenje

in nazore državljanov ter utegnejo podpirati ohranjanje družbenih struktur in razlik.

Učenje državljanstva in kurikul

Šole poleg tega, da s splošnim izobraževanjem zagotavljajo vseživljenske državljanske vire, igrajo tudi neposrednejšo in manj dvoumno vlogo, ko državljanstvo poučujejo kot del učnega programa. Predmetno področje ali področja, ki so najizraziteje povezana z učenjem o državljanstvu, imajo veliko različnih imen, tudi državljanstvo, državljanska vzgoja, spoznavanje družbe in politična vzgoja. Vendar je državljanska vloga lahko vpeta tudi v druge predmete (kot so zgodovina, geografija, verska vzgoja in filozofija) in/ali se razume kot splošna snov kurikula, ne ločen predmet na urniku (Eurydice 2012). Šole lahko s temi različnimi področji kurikula prenašajo informacije in negujejo veščine, ki so bolj nedvoumno povezane z dejavnostmi državljanstva. Na primer, učenci se pri državljanski vzgoji morda učijo o trenutnem volilnem sistemu, medtem ko pri pouku zgodovine nemara spoznavajo, kako je bil politični sistem vzpostavljen. Ne glede na poimenovanje in izvedbo v kurikulu pa ima formalni pouk o državljanstvu dobrodejen vpliv na državljansko učinkovitost, participacijo in znanje (Niemi in Junn 2005; Keating idr. 2010; Kahne, Crow in Lee 2013).

Učenje državljanstva s skritim kurikulumom

Kljub povedanemu ni pomemben samo formalni izobraževalni program, tudi skriti kurikulum je lahko v pomoč pri poučevanju učencev, kakšne državljanske norme, vrednote in načine vedenja pričakujemo od njih. Recimo, pri učencih, ki na šoli doživljajo vzdušje odprtosti, pogosteje poročajo o zaupanju in strpnosti ter kažejo kritično razmišljanje. Odprta, svobodna šolska klima je tista, v kateri imajo učenci občutek, da smejo odkrito proučevati vprašanja in razpravljati o spornih vprašanjih z učitelji in sošolci (Flanagan idr. 2007). Razpravljanje o vprašanjih v varnem in odprtem okolju je učencem lahko v pomoč pri razvijanju ključnih veščin in nagnjenj, ki jih povezujemo z državljanstvom in demokracijo.

Poleg tega so učitelji in šolski vodje vzorniki in vodijo z vzorom ne samo pri poučevanju in predmetni snovi, ampak tudi pri načinih usklajevanja razprav učencev v razredih, in/ali dovoljujejo učencem, da sodelujejo pri odločanju na šoli. Ta dejanja »posredujejo sporočila o družbeni vključenosti, o tem, kdo spada zraven

in čigava mnenja štejejo, in o tem, kako naj bi člani družbe ravnali drug z drugim« (Flanagan 2013, 83). Po drugi strani pa šole dajejo tudi močan poduk o (ne)enakopravnosti in institucionalnem zaupanju, če jim ne uspe izvajati pravil enakopravno ali če so učencevi pogledi prezrti oziroma se pri odločanju na šoli ne upoštevajo.

Pomoč učencem pri uresničevanju državljanstva v praksi

Navsezadnje pa šole dajejo otrokom in mladostnikom nekaj prvih priložnosti za sodelovanje v skupnosti in preizkušanje državljanskih veščin v praksi. Te priložnosti lahko privzemajo mnogo oblik, recimo (Keating, Hinderliter Ortloff in Philippou 2009; Audsley idr. 2013):

- prostovoljne izvenšolske dejavnosti, kot je MUN (Model Združenih narodov),
- zbiranje denarja v dobrodelne namene,
- projekti skupnosti, v katerih učenci rešujejo lokalna vprašanja, ali
- svet učencev in druge priložnosti učencev za sodelovanje pri odločanju na šoli.

Te vrste dejavnosti ponujajo učencem drugo vrsto izkustvenega učenja in priložnost za usvajanje novih veščin in novih družbenih in državljanskih mrež. Še več, praktično učenje je lahko enako pomembno kot formalno učenje v razredu. Hart idr. (2007) so s študijo v Združenih državah ugotovili, da državljansko udejstvovanje v mladostniški dobi dokaj zanesljivo napoveduje sodelovanje v prostovoljstvu in na volitvah v odraslosti ne glede na to, ali je bilo udejstvovanje prostovoljno ali obvezno. (Medtem ko velja razširjeno mnenje, da je izvajanje državljanstva v praksi med odraščanjem dobrodejno, se še vedno razpravlja, ali naj bo udeležba srednješolcev v teh vrstah delovanja obvezna ali prostovoljna.)

Nove politike in prakse v državljanski vzgoji – panevropski vidik

Šole lahko igrajo bistveno vlogo pri pripravljanju naslednjega rodu za državljanstvo. Zavedanje njenega pomena je v zadnjih 20 letih sprožilo razmah zanimanja za poučevanje državljanstva. Medtem ko se oblikovalci politik in akademiki skušajo spoprijemati z družbenimi in političnimi spremembami, ki se godijo po svetu, po vsej Evropi vpeljujejo vrsto novih teorij, politik in

izobraževalnih pobud, veliko je kurikularnih reform, sprememb učbenikov in priložnosti za strokovni razvoj učiteljev. Te politične pobude se ne pojavljajo samo na ravni držav (Eurydice 2012), ampak tudi na evropski ravni. Svet Evrope že dolgo izvaja razvejan program spodbujanja in podpore izobraževanju za demokratično državljanstvo in človekove pravice (EDCHR, glej <http://tinyurl.com/COEresources>). V EU se nedavne pobude politik posvečajo zlasti opredeljevanju odnosa med izobraževanjem in državljanstvom (Council of the European Union 2004), razvijajo merila in kazalnike dejavnega državljanstva in državljske usposobljenosti (Hoskins 2009; Hoskins in Mascherini 2009) ter opredeljujejo osrednje kompetence državljske vzgoje (kot del evropskega okvira ključnih kompetenc; European Parliament and the Council 2006).

Razno akademsko delovanje in dejavnosti politik so nam spremenili nazore o tem, kako naj bi državljanstvo (idealno) poučevali v šolah. Še dokaj nedavno so izobraževalne politike in šolska praksa običajno odsevale model *pouka o državljanstvu*. Pristop je bil navadno vsebinsko natrpan, sloneč na didaktičnih pedagoških metodah in usmerjen v bogatenje znanja o državljanstvu, ne v spodbujanje dejavnega sodelovanja ali večšin politične pismenosti (Kerr 1999). Znanje, za katerega se je od učencev pričakovalo, da ga bodo usvojili, je bilo predvsem povezano z državnimi institucijami, narodnimi miti in junaki (Keating 2014). Nosilci, ki jim je bil osrednji narod, so hkrati spodbujali domoljubje in zvestobo narodu, pogosto na račun državljanov drugih držav (in dejansko tudi manjšin v državi).

Kot plod nedavnih razprav pa so ta model zdaj nadomestili s pojmom *državljske vzgoje*, ki mu v nekaterih krogih pravijo *izobraževanje za demokratično državljanstvo*. Ne gre zgolj za spremembo terminologije; gre za precej drugačen način poučevanja o državljanstvu in razmišljanja, kako mlade državljske pripraviti na življenje občanov. V tem novem modelu izobraževanja je prviloma:

- manj poudarka na učenju na pamet in več na dejavnem učenju in kritičnem razmišljanju,
- več poudarka na dejavni udeležbi posamičnih državljanov (z glasovanjem, prostovoljnimi deli, sodelovanjem pri odločanju na šoli in v lokalni politiki (npr. v svetu šole)) in
- manj poudarka na preverjanju znanja, več na negovanju veščin in kompetenc.

PREGLEDNICA 1 Temeljne razsežnosti sodobnega modela državljske vzgoje – trenutne težnje politike in prakse

Ključne kompetence/veščine	Ključne vrednote
<ul style="list-style-type: none"> • politična pismenost • kritično razmišljanje • nekonfliktno reševanje problemov • javni diskurz in komunikacija • medkulturna komunikacija 	<ul style="list-style-type: none"> • spoštovanje demokracije in človekovih pravic • strpnost in enakopravnost • solidarnost in soodvisnost • prepričanost o pomembnosti sodelovanja v svoji skupnosti oziroma skupnostih

Tudi veščine in sposobnosti, ki jih skuša novejši pristop spodbujati, se opredeljujejo na novo in politike v tem pogledu pogosto svetujejo, da bi se morale šole usmeriti v razvijanje učenčevih kompetenc, kot so politična pismenost, kritično razmišljanje in nekonfliktno reševanje problemov (preglednica 1). Zadnje čase priporočajo tudi, da bi pri učencih morali razvijati veščine finančne pismenosti in digitalnega državljanstva. Ti dodatki v načrtih politike so se pojavili kot odziv na svetovno finančno krizo po letu 2008 in na hitri razvoj informacijskih in komunikacijskih tehnologij. Ker so te ideje nedavna dopolnitev političnega dnevnega reda, jih šele uvajajo v politiko in prakso vseh držav.

Spremenile so se tudi temeljne vrednote. Politike sodobne državljske vzgoje na primer namesto zvestobe nacionalni državi navadno poudarjajo pomembnost vrednot, kot so strpnost, enakopravnost, spoštovanje demokracije in človekovih pravic (Keating 2014). Večidel gre za obče in občanske vrednote, ki presegajo okvire nacionalne države in odsevajo vse bolj svetovno naravo političnih in gospodarskih sistemov ter tudi čedalje večjo etnično, kulturno in versko raznolikost skupnosti.

Navsezadnje, in v zvezi s tem, model državljske vzgoje poudarja, da šole nič več ne ustvarjajo samo *nacionalnih* državljanov, temveč bi morale učence pripravljati tudi na svetovno, regijsko in lokalno državljanstvo ter na državljanstvo v raznolikem svetu. Kot take sodobne politike državljske vzgoje navadno poudarjajo, da imajo državljani mnogotere identitete in da je državljanstvo moč udeležati na lokalni, državni, evropski in svetovni ravni. Različne ravni državljanstva se med sabo ne izključujejo, temveč so ugnedene druga v drugi, se prekrivajo in (idealno) dopolnjujejo druga drugo (slika 2).

To pa ne pomeni, da si sodobne politike ne prizadevajo več negovati občutka narodne pripadnosti med otroci in mladostniki. Dejansko v mnogo pogledih narodno zavest še vedno dojemamo kot pomembno prvino državljske vzgoje. Toda domoljubje in naro-



SLIKA 2 Ugnezdeno državljanstvo

dna pripadnost se opredeljujeta na novo, za svetovno umestitev, in ta pojma sta zdaj bolj vključujoča kot sta bila. Na primer, državljanska vzgoja zdaj spodbuja strpnost, spoštovanje raznolikosti in odprtost do drugih kultur; kot smo že omenili, te vrednote in nagnjenja odražajo sodobne zahteve državljanstva v svetu s čedalje manj jasnimi mejami in vse bolj raznolikimi družbami. Po teh veččinah se povprašuje tudi v novi svetovni ekonomiji, zatoorej prinaša spodbujanje teh veščin in nagnjenj dodatno korist, ker je državam v pomoč pri krepitvi *nacionalnega* gospodarstva. Lahko bi torej trdili, da je to, da postajamo bolj svetovni in/ali evropski, domoljubno dejanje, saj lahko mladi ljudje z razvijanjem takih nagnjenj pomagajo svoji državi konkurirati na svetovnem trgu.

Gre za eno mnogih nasprotij sodobnega državljanstva, akademiki in politiki pa se ga še niso v celoti lotili. Tudi ne želim dajati vtisa, da je nacionalizem popolnoma izginil iz kurikulumov in učbenikov v vseh državah in/ali da so države v celoti sprejele vključujoč model državljanstva in državljanske vzgoje. Idealni model državljanske vzgoje, ki smo ga opisali, je še vedno dokaj nedaven pojav in mnoge države še zmeraj reformirajo svoje politike in poskušajo najti ustrezne načine prilagajanja zahtevam državljanstva in politikam državljanske vzgoje, ki se pojavljajo na novo. In čeprav nacionalne politike po vsej Evropi postajajo bolj odprte za mnogoterost identitet in razne vrste raznolikosti, nacionalne države še vedno najdejo pot za izključevanje nekaterih skupin. Philippou (2009), na primer, nazorno prikaže, kako so se učbeniki Republike Ciper oprijeli evropskega državljanstva in pojem izkoristili za sprejetje mnogoterih državljanstev, hkrati pa za okrepitev družbenega, političnega in kulturnega razhajanja med državljani Republike Ciper in turškimi sosedi.

Sklepne opombe in prihodnji izzivi

V tem članku smo povzeli razvoj nekaterih ključnih vidikov politike v poučevanju državljanstva zadnjih 20 let, toda državljanstvo je pojem, ki ni samo zelo kompleksen, temveč je nekaj, kar se še naprej razvija. Izzivi, s katerimi se srečujejo šole in mladi državljani, se bodo torej nadalje spreminjali, politike in učiteljska praksa pa se bodo morale še naprej prilagajati. V naslednjih nekaj letih bodo najbrž med najbolj neodložljivimi vprašanji v evropskih državah tudi:

- spodbujanje političnega udeleževanja, zlasti glasovanja,
- zagotavljanje enakopravnosti in družbene vključenosti,
- krepitev zavedanja digitalnega državljanstva in varnosti ter
- izboljšanje finančne (in ekonomske) pismenosti.

Prvič, upad glasovanja med mladimi še naprej povzroča zaskrbljenost. Upad ni splošen in v nekaterih krogih je bilo izraženo mnenje, da se mladi namesto tradicionalnih oblik sodelovanja v politiki (kot je glasovanje) udeležujejo alternativnih oblik političnega udejstvovanja (kot je spletno politično delovanje). Vseeno bo v mnogo zahodnih razvitih državah ostalo povečevanje udeležbe mladih prednostna naloga, saj je zdravje demokratičnih in volilnih institucij odvisno od sodelovanja vseh, ki naj bi jih predstavljale, ne samo starejših generacij (Sloam 2014, 12). Izobraževanje o mehanizmi in pomembnosti glasovanja je strategija, ki bi lahko pripomogla k povečanju udeležbe, in državljanstvo vzgojo v šolah čaka pri tem jasna vloga.

Drugič, enakopravnost in družbena vključenost bosta ostali visoko na političnem dnevnem redu po vsej Evropi, predvsem dokler je nezaposlenost tako velika. Šole imajo vitalno vlogo tudi pri tem in zlasti pomembno bo, da šole poskrbijo, da imajo vsi mladi enakopraven dostop do zelo kakovostne izobrazbe (in posebej do državljanske vzgoje) ter s tem mlade ljudi oskrbijo z znanjem in veščinami, ki jih potrebujejo, da se o svojem državljanstvu odločajo osveščeno.

Tretjič, hitri tempo razvoja IKT se bo najbrž pospešeno nadaljeval in z njim se bo povečala pomembnost digitalnega državljanstva in varnosti. Digitalno državljanstvo prinaša nove priložnosti za državljansko in politično udejstvovanje, zlasti z družabnimi mediji in drugo interaktivno tehnologijo. Vendar te nove okoliščine porajajo tudi nova tveganja, predvsem v zasebnosti in varnosti. Otroci in mladi se tehnologijam pogosto privadijo hitreje kot njihovi starši

ali učitelji, toda šole lahko pomagajo učencem kritično presoditi vidike, kot so vprašanja zasebnosti v spletnem svetu ali norme obnašanja v spletnih razpravah in forumih.

In nazadnje, nujnost izboljšanja finančne pismenosti med mladimi bo ostala na evropskem političnem dnevnem redu, vse dokler se države še ukvarjajo s posledicami svetovne bančne krize leta 2008 in naknadne krize evra. Doslej so se nekatere države posvetile osveščanju otrok in mladih o posledicah osebnega dolga in kako upravljati svoj denar. Upati pa je, da se bo področje teh politik razširilo in vključilo izobraževanje o delu finančnih institucij in delovanju gospodarstev in trgov. Razumevanje politične ekonomije je za uspešno državljanstvo enako pomembno kot razumevanje lastnega ekonomskega položaja.

Šole seveda niso edine, od katerih se otroci in mladostniki učijo državljskih vrednot in nazorov – družina, občila in vladne institucije tudi prispevajo svoje. Toda v članku smo skušali pokazati, da sta državljanstvo in šolanje tesno prepletena in da šola s svojimi dejanji vpliva ne samo na posamične učence, ampak tudi na širšo družbo. Brez ustrezne skrbnosti utegne biti učinek bolj negativen kot pozitiven. Da bi se temu izognili, je treba pazljivo pozornost nameniti šolskemu kurikulumu in šolski kulturi, saj je učenje državljanstva vsešolska dejavnost, ne le zadolžitev posameznih učiteljev. Pri tej nalogi je bistvena podpora višjega vodstva, kajti nedavne izkušnje šol v Angliji so pokazale, da bi brez te lahko državljska vzgoja v šolskem kurikulumu in učni izkušnji mladih ljudi postala postranska (Keating idr. 2009). Nasprotno pa ravnatelji z zagotavljanjem vodstva in opore pomagajo poskrbeti, da je učenje državljanstva v osrčju šolske politike in prakse, s tem pa da so učenci primerno pripravljeni za tekoče in prihodnje zahteve državljanstva, kakršnekoli že so.

Literatura

- Audsley, J., C. Chitty, J. O'Connell, D. M. Watson in J. Wills. 2013. *Citizen Schools: Learning to Rebuild Democracy*. London: IPPR.
- Council of the European Union. 2004. »Education and Citizenship: Report on the Broader Role of Education and its Cultural Aspects.« 13452/04. Council of the European Union, Bruselj.
- European Parliament and the Council. 2006. »Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning.« 2006/962/EC. *Official Journal of the European Union*, L 394/10.
- Eurydice. 2012. *Citizenship Education in Europe*. Bruselj: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

- Flanagan, C. A., P. Cumsille, S. Gill in L. S. Gally. 2007. »School and Community Climates and Civic Commitments: Patterns for Ethnic Minority and Majority Students.« *Journal of Educational Psychology* 99 (2): 421–431.
- Flanagan, C. A. 2013. *Teenage Citizens: The Political Theories of the Young*. Cambridge, MA, in London: Harvard University Press.
- Gillborn, D. 1997. »Ethnicity and Educational Performance in the United Kingdom: Racism, Ethnicity, and Variability in Achievement.« *Anthropology & Education Quarterly* 28 (3): 375–393.
- Gorard, S. 2010. »Education Can Compensate for Society – a Bit.« *British Journal of Educational Studies* 58 (1): 47–65.
- Green, A. 1990. *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA*. New York: St. Martin's Press.
- Heater, D. 2004. *Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics and Education*. 3. izd. Manchester in New York: Manchester University Press.
- Hart, D., T. Donnelly., J. Youniss in R. Atkins. 2007. »High School Community Service as a Predictor of Adult Voting and Volunteering.« *American Educational Research Journal* 44 (1): 107–219.
- Hoskins, B. 2009. »Monitoring Active Citizenship in the European Union: The Process, the Results and initial Explanations.« *Cadmo* 17 (1): 47–71.
- Hoskins, B. L., in M. Mascherini. 2009. »Measuring Active Citizenship through the Development of a Composite Indicator.« *Social Indicators Research* 90 (5): 459–488.
- Joppke, C. 2007. »Transformation of Citizenship: Status, Rights, Identity.« *Citizenship Studies* 11 (1): 37–48.
- Kahne, J., D. Crow in N. J. Lee. 2013. »Different Pedagogy, Different Politics: High School Learning Opportunities and Youth Political Engagement.« *Political Psychology* 34 (5): 419–441.
- Keating, A., D. Hinderlitter Ortloff in S. Philippou. 2009. »Citizenship Education Curricula: The Changes and Challenges Presented by Global and European Integration.« *Journal of Curriculum Studies* 41 (2): 145–158.
- Keating, A. 2014. *Education for Citizenship in Europe: European Policies, National Adaptations, and Young People's Attitudes*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Keating, A., D. Kerr, T. Benton, E. Mundy in J. Lopes. 2010. *Citizenship Education in England 2001–2010: Young People's Practices and Prospects for the Future; The Eighth and Final Report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS)*. B. k.: Department for Education.
- Keating, A., D. Kerr, J. Lopes, G. Featherstone in T. Benton. 2009. *Embedding Citizenship Education (CE) in Secondary Schools in England (2002–08): Citizenship Education Longitudinal Study (CELS); Seventh Annual Report*. London: DCSF.

- Kerr, D. 1999. »Citizenship Education: an International Comparison.«
<http://www.nfer.ac.uk/research/centre-for-information-and-reviews/inca/TS%20Citizenship%20Education%20an%20International%20Comparison%201999.pdf>
- Niemi, R. G., in J. Junn. 2005. *Civic Education: What Makes Students Learn?* New Haven, CT: Yale University Press.
- Ofsted. 2013. »2012/13 Ofsted Annual Report.« <http://www.ofsted.gov.uk/about-us/annual-report>
- Philippou, S. 2009. »What Makes Cyprus European? Curricular Responses of Greek-Cypriot Civic Education to »Europe««. *Journal of Curriculum Studies* 41 (2): 199–225.
- Sloam, J. 2014. »New Voice, Less Equal: The Civic and Political Engagement of Young People in the United States and Europe.« *Comparative Political Studies* 47 (5): 665–688.
- Turner, B. S., ur. 1995. *Citizenship and Social Theory*. London: Sage.
- Whiteley, P. 2005. *Citizenship Education Longitudinal Study Second Literature Review: Citizenship Education; The Political Science Perspective*. DfES Research Report 631. London: Department for Education and Skills.
- Dr. Avril Keating je docentka na Pedagoškem inštitutu v Londonu.
a.keating@ioe.ac.uk

Smernice za obravnavo vrstniškega nasilja v šoli

Doroteja Lešnik Mugnaioni

Šola za ravnatelje

Ingrid Klemenčič

oš Simona Jenka Kranj

Vrstniško nasilje je širok pojem, ki vključuje enkratna nasilna dejanja in dejanja afektivne agresivnosti pa tudi dolgotrajno in zlonamerno nasilje vrstnikov, ki ga imenujemo bullying oziroma trpinčenje. Skupni imenovalec teh različnih oblik nasilne komunikacije med vrstniki je zloraba moči, ki je lahko verbalna, fizična, čustveno-psihološka, socialna ali materialna. Predvsem kadar nasilje traja dolgo časa, pride do izrazitega neravnovesja v moči med žrtvijo in povzročiteljem, kar povzroči pri trpinčenem otroku stisko, nemoč, strah in številne druge čustvene, socialne, učne in zdravstvene posledice. Da bi znali vrstniško nasilje strokovno obravnavati, moramo upoštevati načela obravnave nasilja, predvsem temeljno načelo, da je treba žrtvi verjeti. Sledijo takojšnje intervencije, ki so usmerjene v zaščito žrtve in prekinitev nasilja, kasneje pa v šoli (timsko) oblikujemo procesne intervencije, kjer opredelimo (a) specifične vloge učiteljev, vodstva šole in svetovalne službe ter (b) dejavnosti za vse vpletene: žrtev, povzročitelja in opazovalce pa tudi za starše.

Ključne besede: vrstniško nasilje, obravnava v šoli, vloga deležnikov

Uvodne misli

Leta 1996 je Carrie Herbert za mladostnike,¹ ki so imeli travmatično izkušnjo z vrstniškim nasiljem oziroma bullyingom, ustanovila v Angliji Učni center Rdeči balon (Red Balloon Learner Center). V naslednjih letih je bilo v Veliki Britaniji ustanovljenih še več takšnih centrov, v katerih poteka pouk tako kot v običajni šoli, a so hkrati zelo drugačni od šol, saj sta prevladujoča pozornost in strokovno delo usmerjena v varno, spodbudno in spoštljivo učno okolje. Slednje je pravzaprav pogoj, da bi se mladostniki, ki jih je vrstniško nasilje v preteklosti čustveno, socialno in zdravstveno poškodovalo, sploh lahko učili in se vsestransko razvijali. V knjigi

¹ Vsi izrazi, uporabljeni v moški spolni slovnični obliki, so mišljeni kot nevtralni za moške in ženske ter obratno.

Rising About Bullying, From Despair to Recovery (Hayes in Herbert 2011) avtorici opisujeta naporno pedagoško, učno in terapevtsko pot, ki jo strokovnjaki, ki delajo v Rdečem balonu, prehodijo skupaj s travmatiziranimi mladostniki do trenutka, ko ti zmorejo zapustiti center in zaživeti svoje življenje ali pa nadaljevati študij na visokošolskih ustanovah. V knjigi osem nekdanjih učencev Rdečega balona pripoveduje svoje zgodbe o nasilju, ki so ga preživljali v angleških srednjih šolah, kakšne posledice imajo zaradi nasilja in kako so jim strokovnjaki v Rdečem balonu pomagali. V vseh osmih primerih, brez izjeme, *mladostniki povejo, da jim v šolah učitelji, razredniki in ravnatelji niso verjeli, ko so spregovorili o nasilju, niso jih zaščitili in zoper nasilje niso ukrepali. Nasilje vrstnikov se je zato še stopnjevalo, staršem, ki so v šolah iskali pomoč, pa so učitelji in vodstva šol govorili, da je problem v njihovih otrocih in njihovi preobčutljivosti ali iskanju pozornosti. Trdili so, da v njihovih šolah sploh ni tovrstnega nasilja.* Tudi v slovenskih šolah se srečujemo s sivim poljem neprepoznanega trpinčenja učencev in dijakov, čeprav v vzgojno-izobraževalnih zavodih potekajo številni preventivni programi za preprečevanje nasilja. V čem je problem? Ali je na tem področju še vedno premalo znanja in veščin? Gre za pomanjkanje empatije, poguma, pravičnosti? Je vzrok v strahu, nezaupanju v delovanje šole in drugih služb, ki naj bi pomagale pri reševanju takšnih primerov?

Namen prispevka je razbliniti katero od naštetih težav, dilem. Zato poskušava najprej opredeliti vrstniško nasilje in prepričati šole, da morajo verjeti in ukrepati, ko zaznajo nasilje, nato pa predstavlja še predlog smernic za njegovo strokovno in učinkovito obravnavo. Čeprav se zavedava izjemnega pomena preventivnega dela na tem področju, se v prispevku namenoma ukvarjava le z obravnavo vrstniškega nasilja, saj praksa v šolah² kaže, da so na tem področju praviloma šibkejše in manj uspešne. Ker pogosto še nimajo izdelanih ustreznih dogovorov ali postopkov za ukrepanje ob zaznavi vrstniškega nasilja, se dogaja, da se šole na nasilje ne odzivajo ali pa se odzivajo stihijsko in brez sistematičnega pristopa. Pri tem naju vodi načelo, da je hitra, strokovna in pravična obravnava nasilja najboljša oblika preventive. Veliko pozornosti

² V Šoli za ravnatelje je v času do 2005 do 2013 potekala Mreža učečih se šol 2: Strategije za preprečevanja nasilja, v katero se je vključilo 88 vzgojno-izobraževalnih zavodov. Posnetki stanja, ki so jih vrtci in šole tekom dela v programu naredili, so pokazali, da so v 13 najšibkejši pri ukrepanju zoper nasilje in pri oblikovanju ter izvedbi ustreznih intervencij.

v članku namenjava tudi definiranju vrstniškega nasilja oziroma bullyinga, saj je od njegove opredelitve odvisno, kako bomo načrtovali njegovo obravnavo v šolah. Najino razmišljanje zato pričenjava z vprašanjem: Kaj sploh je vrstniško nasilje?

Definiranje vrstniškega nasilja

Enotne definicije nasilja ni in s tem tudi ne definicije vrstniškega nasilja v šoli. Na opredelitev katere koli vrste nasilja namreč vplivajo vrednote, norme, ideologija in kultura subjekta, ki nasilje opazuje, ga raziskuje, se do njega opredeljuje, ga poskuša definirati. »Nasilje« kot pojem se vseskozi spreminja v času in prostoru in je predvsem kulturna kategorija, vedno ima normativno in družbeno sprejemljivo ozadje (Radford 2012; Lešnik Mugnai-*oni* 2012). Hkrati pa je razumevanje nekega vedenja kot nasilnega tudi izrazito individualno, tj. subjektivno, saj vsaka oseba drugače doživlja in pojmuje nasilje ter se do njega opredeljuje (Rigby 2008, 21). Po tej plati pa je definiranje nasilja tudi izrazito osebna kategorija. V zadnjih desetletjih se je v polju pojmovanja »nasilnega v medosebnih odnosih« veliko spremenilo, saj so številna dejanja, ki so bila v preteklosti sprejemljiva, postala nedopustna in inkriminirana, tako v družini kot v šoli. Hkrati je definiranje nasilja postalo vse bolj široko in »inkluzivno«, saj poleg fizične in spolne zlorabe ter grožnje s tovrstnim nasiljem (tradicionalno razumevanje nasilja) avtorji obravnavajo tudi psihološko-čustveno, socialno, verbalno, materialno zlorabo moči v medosebnih odnosih. Tako je za Muršiča nasilje nelegitimna raba moči v medosebnih odnosih, ki soočloveku krati ali ogroža katero od človekovih pravic in svobodščin (Muršič 2008, 20). V nizozemski kampanji proti nasilju v šoli pa so nasilje na primer definirali kot prestop črte med DA in NE. Svobodni smo pri izbiri lastnih dejanj, dokler ta ne motijo, ogrožajo, poškodujejo drugih. Brez dovoljenja je prestop meje med DA in NE nasilno dejanje (Bongers, Prior in Walraven 2003).

Čeprav nekateri avtorji, na primer Burgess-Jackson (Muršič 2008) ali Smith (2003), vztrajajo, da o nasilju lahko govorimo le, ko gre za uporabo fizične sile ali grožnje z njo, pa je med strokovnjaki veliko bolj pogosto »inkluzivno« definiranje nasilja v medosebnih interakcijah, ki vključuje vse oblike zlorabe. Temu razumevanju nasilja bova sledili tudi avtorici v nadaljevanju članka, saj izhajava iz načela, da nasilje definira zloraba moči in ne vrsta zlorabljenosti. »Nasilna je vsaka interakcija, kjer eden od subjektov zlorabi fizično, spolno, čustveno, materialno, socialno ali druge vrste

moč za doseg nekega cilja ali interesa in s tem drugega poškoduje oziroma nedovoljeno posega v njegove človekove pravice in dostojanstvo« (Lešnik Mugnaioni 2012, 149). Moč in njena zloraba sta torej ključni kategoriji opredelitve nasilja v medosebnih odnosih in s to ugotovitvijo se bomo v nadaljevanju posvetili nasilju med vrstniki v šoli.

Bullying – ustrahovanje in trpinčenje vrstnikov

V številnih vsakodnevnih stikih, odnosih in komunikacijah med subjekti v šoli prihaja do različnih ravni in oblik sodelovanja, a tudi do konfliktov ali celo nasilnih dejanj. Prevladujoča oblika nasilnih interakcij v šoli je nasilje med učenci oziroma dijaki. Zanj se je v mednarodnem prostoru že v 70-ih letih 20. st. uveljavil termin *bullying*, saj so nasilje med vrstniki najprej pričeli raziskovati v Skandinaviji (npr. Olweus), Veliki Britaniji in ZDA. V Sloveniji so raziskovalci »bullying« različno prevajali, in sicer kot medvrstniško in vrstniško nasilje, ustrahovanje, trpinčenje, zlorabljanje, šikaniranje, maltretiranje, tiraniziranje, nagajanje (Osterman 2002, 158; Zabukovec Kerin 2002, 105). Našteti izrazi se po pomenu zelo razlikujejo: od nevtralnih, kot je (med)vrstniško nasilje, ki sporoča le, da se neko nasilje dogaja med enako starimi učenci, do zelo pomenskih, kot so ustrahovanje, tiraniziranje, trpinčenje idr., ki izražajo vrsto in težo nasilnih dejanj med vrstniki. Najbolj se je uveljavil termin vrstniško nasilje, ki zelo široko vključuje najrazličnejše oblike nasilja med vrstniki; od zasmehovanja ter dajanja vzdevkov do trpinčenja in poškodovanja vrstnikov. Nujno je torej, da bolj natančno opredelimo, kaj je *bullying* in o kakšnem nasilju govorimo, ko uporabljamo termin vrstniško nasilje. Za *bullying* bova avtorici v nadaljevanju uporabljali termin trpinčenje.

Avtorji *bullying* (trpinčenje) definirajo kot *dolgotrajnejšo in ponavljajočo se zlorabo moči nad šibkejšim vrstnikom, kar vodi v njegovo vse večjo ustrahovanost, podrejenost, ponižanost ter poškodbe. Sistematično nasilje v žrtvi krepí strah, nemoč, obupanost in krivdo, kajti nasilju se sama ne zmore zoperstaviti. Zloraba moči je lahko fizična, verbalna, čustveno-psihološka ali socialna s strani enega vrstnika ali pa skupine vrstnikov* (Lešnik Mugnaioni idr. 2009, 59; Cowie 2011, 34; Pušnik 1999, 34). Hayes in Herbert pa govorita o *bullyingu* kot »travmatičnem mučenju in sistematičnem uničevanju samospoštovanja in samozaupanja mlade osebe« (2011, 16).

V zadnjem desetletju se vse več pozornosti v tujini namenja preučevanju psihološkega in socialnega trpinčenja vrstnikov, kot so na primer socialna osamitev vrstnika, izdaja zaupnih informacij drugim, širjenje škodljivih in lažnih govoric o vrstniku, poniževanje vrstnika. Ugotovilo se je namreč, da so posledice za otroke, ki so tarče takšnih dejanj vrstnikov, lahko hujše in trajnejše kot je to pri verbalnem ali fizičnem nasilju (Rigby 2008, 48). Žal je razvoj internetne in telekomunikacijske tehnologije omogočil še bolj prefinjene in učinkovite zlorabe vrstnikov, ki jih je še težje odkriti in preprečevati.

Specifike internetnega nadlegovanja (cyber bullying), ki še povečujejo destruktivnost in škodljivost nasilja v primerjavi s klasičnim bullyingom oziroma trpinčenjem, so (Pušnik 2012, 119; Dimc 2013):

- anonimnost povzročitelja;
- skoraj neskončno občinstvo, sploh, če gre za uporabo spleta;
- spremenjeno razmerje moči (v anonimnosti ali v znanju o uporabi spleta ter elektronskih naprav);
- izrazito pomanjkanje nadzora in poznavanja dejanskega stanja na strani odraslih in institucij;
- izognitev kazni je zaradi pomanjkanja nadzora lažja kot pri klasičnem trpinčenju;
- prostor in čas nista omejena, saj sovražna sporočila lahko dosežejo žrtev kadar koli vklopi telefon, odpre e-pošto, klepetalnico, blog, svojo spletno stran ipd.;
- povzročitelj ne more opazovati žrtvinega takojšnjega odziva.

Nekateri tuji avtorji poleg cyber bullyinga identificirajo in proučujejo tudi različne druge podvrste bullyinga/trpinčenja: homofobno trpinčenje; nasilje, ki je usmerjeno zoper otroke s posebnimi potrebami; nasilje med mladimi nasilniškimi skupinami v lokalnih skupnostih; seksistično trpinčenje; rasistično trpinčenje; socialni trpinčenje in fazaniranje kot institucionalno obliko trpinčenja vrstnikov (Barter in Berridge 2011, 9; Rigby 2008, 26), kar kaže na veliko kompleksnost tega pojava in pa da so v določenih okoljih nekatere oblike trpinčenja vrstnikov bolj prisotne in pereče.

V literaturi zasledimo tudi ločevanje med malignim in nemalignim bullyingom. Rigby (2008, 23) meni, da se otrok ali mladostnik včasih ne zaveda, kako lahko nekatera njegova dejanja prizadejejo vrstnika. V takšnih primerih naj bi šlo za nemaligno nasilje. Največkrat se to zgodi, ko otrok deluje v afektu, nepremišljeno,

impulzivno. Ko ga soočimo s škodljivostjo njegovega vedenja, običajno z njim preneha. Povsem drugače naj bi bilo pri malignem trpinčenju, kjer učenec ali dijak zavestno in namerno škoduje, prizadene, ustrahuje vrstnika. Elementi, ki opredeljujejo maligno trpinčenje vrstnika, so naslednji (Rigby 2008):

- Posameznik ali skupina želi prizadeti nekoga oziroma nad njim izvaja pritisk.
- Same okoliščine odnosa so takšne, da povzročitelja vzpostavljajo močnejšega nasproti tarči njegove agresivnosti.
- Povzročanje bolečine ali grožnje so namerni.
- To nasilno dejanje ni izzvano in v nobenem smislu opravičljivo.
- Nasilna dejanja se ponavljajo.
- Trpinčeni in ustrahovani vrstnik se ne zmore ali noče zoperstaviti nasilju.
- Povzročitelji uživajo v občutenju nadzora, dominacije.

Tudi Pušnik (2012, 117) in Zabukovec Kerin (2002) zelo podobno definirata trpinčenje oziroma sistematično in dolgotrajno vrstniško nasilje:

- med žrtvijo in povzročiteljem je neravnotežje v moči,
- nasilje traja dlje časa,
- nasilje je lahko verbalno, psihološko, fizično ali ekonomsko,
- nasilje je usmerjeno večinoma v istega otroka,
- žrtev je nemočna, ne zmore se ubraniti nasilja, občuti strah.

Številni avtorji (Pušnik 2012, 134; Muršič 2012, 26; Barter in Berridge 2012, 34; Rigby 2008, 29) ugotavljajo, da vloge povzročiteljev, žrtev in opazovalcev nasilja pogosto niso fiksne, saj se razlike in neravnovesja v moči med vrstniki spreminjajo. Raziskave so pokazale, da je nemajhna skupina vpletenih v nasilje med vrstniki bila že v vseh naštetih vlogah. Pušnik (2012, 135) navaja, da imajo nosilci obeh vlog (povzročiteljev in žrtev) največ težav s prilagajanjem in funkcioniranjem v šoli ter so najmanj priljubljeni med vrstniki. Od skupine povzročiteljev se razlikujejo po čustvih, samopodobi in odnosu do šole (tu so bolj podobni žrtvam), od skupine žrtev pa se razlikujejo v agresivnosti in v družinskih razmerah (to jim je skupno s povzročitelji).

Trpinčenje oziroma bullying je praviloma proces, v katerem se nasilje dogaja dolgo časa in pogosto, redko pa se zgodi, da tudi posamezno hujše dejanje vrstniškega nasilja povzroči zelo podobno

travmo pri žrtvi kot je sicer značilna za izkušnjo z dolgotrajnim in sistematičnim nasiljem. Enkratno dejanje hujše zlorabe moči je prav tako trpinčenje (Rigby 2008, 24). Rigby poudarja, da ni vsako agresivno vedenje maligno in škodljivo, zato *pojmov agresivnosti in trpinčenja (bullyinga) ne bi smeli zamenjevati*. Agresivnost je namreč lahko tudi konstruktivna, neškodljiva, asertivna, t. i. »zdrava« agresivnost, trpinčenje pa je maligna, uničujoča agresivnost (str. 25).

Podobno razmišlja tudi Kristančič (2002, 98–99), ki k zdravi agresivnosti šteje samopotrjevalno agresijo in igrivo ali naga-jivo (športno) agresijo. Prav tako sta pozitivni obliki agresivnosti obrambna agresija (težnja, da bi odpravili nevarnost, zato cilj ni uničevanje, temveč ohranjanje in zaščita življenja) ter biološko adaptivna agresija (odgovor na ogroženost vitalnih človekovih interesov). Maligno agresivnost pa Kristančič (2002, 98–99) opredeli kot okrutno in uničujočo. Ne gre za obrambo pred ogroženostjo, ampak uničevanje drugega, ob čemer povzročitelj občuti užitek. Zgolj to obliko agresije avtorica definira kot nasilje.

Konflikt in nasilje

V strokovni literaturi najdemo enotno stališče, da gre pri trpinčenju za neravnovesje v moči med vpletenimi in za zlorabo moči nad šibkejšim vrstnikom ali vrstnico (Lešnik Mugnaioni idr. 2009, 59). V tem ključnem elementu definicije bullyinga/trpinčenja se nasilje razlikuje od konflikta med vrstniki. Pri konfliktu ne pride do neravnovesja v moči, saj sta obe ali več vpletenih strani približno enakovredni in enako močni v izražanju (lahko tudi agresivnem) svojih stališč, interesov, pozicij, identitet. Prav tako pri konfliktu v dinamiki njegovega razvoja vpleteni ne uporabijo nasilja za razrešitev konflikta, čeprav jih v zaostrovanje konflikta praviloma žene psihološka potreba po moči. Nasprotovanje drug drugemu stopnjujejo na neogrožajoč način. Tako je v konfliktu komunikacija med vpletenimi običajno sicer ovirana in neučinkovita, ena stran poudarja pomanjkljivosti druge strani, neprijetna in boleča čustva se intenzivirajo, zaupanje med vpletenimi se zmanjšuje (Prgič 2010, 26), a vendarle ne pride do izrazite zlorabe moči. To je temeljna razlika med konfliktom in nasiljem, ki pa jo v praksi šolskega vsakdana težje prepoznamo in zato pogosto vse pojave neželenega vedenja mečemo v isti koš ali jih celo enako obravnavamo.

Rigby (2008, 25) celo pretep dveh enako močnih dečkov, ki pre-

izkušata lastne moči in veščine, ne šteje k bullyingu niti k nasilju, saj ima zanj tak dogodek vse značilnosti konflikta, pri katerem ni neravnovesja v moči ali storjene krivice. Gre sicer za neželjeno vedenje, ki ga je treba ustavljati, a obravnavali ga bomo drugače kot zlorabo moči med vrstniki. Konflikte vrstniki sami ali s pomočjo odraslih konstruktivno rešujejo s sodelovanjem, kompromisom, pogajanjem, mediacijo, arbitražo (Prgič 2010, 31), pri trpinčenju pa se različnosti (konfliktnosti) v stališčih, videzu, identiteti, sposobnostih, interesih, potrebah ... med vrstniki, povzročitelji zavestno lotevajo s pestmi, žaljenjem, poniževanjem, ustrahovanjem, uničevanjem lastnine, grožnjami, trpinčenjem. *Čeprav sta v medosebni komunikaciji pogosto zelo povezana, gre pri konfliktu in nasilju torej za različna pojava, ki imata različne dinamike, zakonitosti, vlogo vpletenih subjektov ter posledice, kar pa nujno vodi tudi v raznolikost pristopov pri reševanju konfliktov na eni strani in obravnavi nasilja na drugi strani.* V tem kontekstu želiva opozoriti na neprimernost (vrstniške) mediacije, sicer odlične metode za reševanje konfliktov, v primerih nasilja, ustrahovanja in trpinčenja vrstnikov. Zaradi porušenega ravnovesja v moči med žrtvijo in povzročitelji ter posledic, ki jih je utrpela žrtev, bi ji v procesu mediacije še dodatno škodovali, jo sekundarno viktimizirali (Rigby 2008, 192).

Temu pritrjuje tudi strokovnjak za vrstniško mediacijo Prgič: »Učenci, ki so žrtve, niso najboljši zagovorniki svojih pravic, zato jih nasilneži tudi najraje izbirajo kot tarčo. Obenem pa imajo nasilneži v večini primerov težave s sprejemanjem odgovornosti za svoje vedenje, prav tako pa imajo težave s tem, da bi se vživeli v žrtev, da bi sočustvovali z njo, da bi bili empatični. Neustrezno je spodbujati pogovor, dokler je razmerje moči tako porušeno ... Zato je v tovrstnih primerih smiselno najprej nagovoriti nasilneža z vso avtoriteto, ki jo šolski strokovni delavci in ravnatelj imajo, temu pa lahko sledi mediacija, vendar le, če žrtev resnično želi govoriti z nasilnežem« (2010, 47).

Ko govorimo o bullyingu, govorimo torej o agresivnosti, ki je »maligna« in *hoče* škodovati, prizadeti, uničevati. Gre torej za ustrahovanje, trpinčenje, tiraniziranje. Vrstniki, ki želijo na tak način uveljaviti svojo moč v skupini, razredu, šoli, si zato za tarčo svoje agresivnosti izbirajo šibkejša posameznike. Sistematično fizično, čustveno, socialno, verbalno ali materialno nasilje vrstnika povzroči v odnosu med žrtvijo in povzročitelji specifično dinamiko, v kateri žrtev z vsakim novim nasilnim dejanjem izgublja samozaupanje in moč in zato ne zmore ukrepati. Čustva poni-

žanosti, strahu, žalosti, sramu, krivde se pri trpinčenem otroku tekom preživljanja nasilja krepijo in ga v odnosu do povzročiteljev delajo še bolj ranljivega, nemočnega. Zaključimo lahko, da so ključni elementi bullyinga – trpinčenja vrstnikov:

1. dolgotrajnost nasilja,
2. zlonamernost in sistematičnost nasilja,
3. zloraba moči, ki vodi v vse večje neravnovesje v moči med žrtvijo in povzročitelji,
4. raznolike in destruktivne posledice za vse vpletene, posebno za žrtev.

Razlikovanje med bullyingom in vrstniškim nasiljem

Kaj pa vrstniško nasilje? Vsekakor ni sinonim za bullying/trpinčenje, saj vključuje tudi druge vrste agresivnega vedenja in zlorabe moči, ki pa nimajo značaja sistematičnega trpinčenja vrstnikov. Vrstniško nasilje bi lahko definirali kot vsak nedovoljen vstop v prostor telesne, čustvene, socialne, spolne, duhovne nedotakljivosti vrstnika. Ti nedovoljeni »prestopi« so lahko zelo različni – po trajanju, vsebini, namenu, posledicah, a vsem je skupno, da nelegitimno, na silo posegajo v otrokovo nedotakljivost in dostojanstvo. Sem na primer spadajo tudi posamezna nasilna dejanja, afektivna ter »nemaligna« agresivnost vrstnikov, o kateri smo že govorili.

Ne štejemo pa k nasilju med vrstniki različna druga vedenja, ki so lahko tudi neželena, a ni prišlo do zlorabe moči nad vrstnikom, na primer zafrkavanje ali nagajanje. Med zafrkavanjem in dajanjem vzdevkov ter zasmehovanjem ni enostavno potegniti ločnice. A B. Coloroso je dobro opredelila razliko med zafrkavanjem in zasmehovanjem: zafrkavamo se, ko se zabavamo s prijatelji, zasmehujemo pa osebe, ki jih ne odobravamo, ki jih ne maramo in jih ne spoštujemo (Rigby 2008, 172). Zafrkavanje je zato neškodljivo vedenje, zasmehovanje ali sramotenje pa je nedvomno nasilno vedenje.

Pomembno je, da se zavedamo, da se je na neželena dejanja v šoli sicer treba odzvati, a nikakor nimajo enake teže in posledic in zato sta nujno tudi naš odziv ter obravnava dejanj drugačna. Ni vse, kar nas moti ali nam ni všeč, zaradi česar smo nezadovoljni, nam vzbuja stres ... nasilje. Med številnimi neprijetnimi ali neželenimi vedenji ter nasiljem obstaja ključna razlika – pri nasilju pride do zlorabe moči. V nadaljevanju prispevka se bova zato osre-

dotočili nanjo, naj si bo, da gre za posamezna dejanja nasilja ali pa za sistematično trpinčenje vrstnikov.

Posledice vrstniškega nasilja

Posledice vrstniškega nasilja, še posebno, če je le-to dolgotrajno in se celo stopnjuje, so mnogovrstne – za vse vpletene. Najbolj destruktivne so seveda za otroka ali mladostnika, ki je tarča nasilja, torej za žrtev.

Znaki in vedenja, ki jih opazimo pri otroku, ki preživlja vrstniško nasilje

Otroci običajno ne zmorejo povedati, da preživljajo nasilje v šoli, tudi, če gre za hude oblike trpinčenja, saj jih je strah, ne zaupajo odraslim, da jih bodo zaščitili, bojijo se, da jim ne bi verjeli ali maščevanja povzročiteljev ... Včasih učitelji ali starši posumijo, da gre za nasilje, a pogosto žrtve zanikajo, ne priznajo, da je sum upravičen. Zato je treba poznati znake, ki nam sporočajo, da se z otrokom nekaj negativnega dogaja, da je v stiski in v primežu nasilja. Znaki in vedenja, ki se pokažejo pri otroku, ki preživlja vrstniško nasilje, so v veliki meri podobni znakom, ki jih opazimo, ko otrok preživlja kako drugo vrsto nasilja v šoli ali pa v družini, drugih institucijah, soseski. Vseh posledic ni mogoče opredeliti, ker je odziv na nasilje vedno tudi individualen, zato se bomo omejili na najbolj pogoste in tipične (Pušnik 2012; Zabukovec Kerin 2002, 110; Rigby 2008; Hayes in Herbert 2011).

Poškodbe in drugi fizični znaki pri otroku, žrtvi vrstniškega nasilja:

- ima modrice, odrgnine, vreznine ali druge poškodbe, ki jih ni mogoče pojasniti drugače kot da so posledica nasilja;
- ima poškodovano šolsko opremo ali je celo nima, oblačila so raztrgana, popisana, domov pride brez oblačil, obutve;
- je lačen po odmoru za malico oz. kosilo, saj so mu malico ali denar zanj vzeli.

Spremenjen odnos do šole, sprememba vedenja v šoli:

- boji se prihajati v šolo ali odhajati iz nje, spremeni svojo običajno pot, zato zamuja ali pa prihaja v šolo zelo zgodaj;
- na šolskih izletih je vedno v bližini učiteljice ali učitelja in se od njiju noče oddaljiti;

- ne želi se udeležiti taborov, šole v naravi, ekskurzij, saj je tam manj nadzora učiteljev in je bolj izpostavljen nasilju;
- starše prepriča, da ga spremljajo v šolo in čakajo ob koncu pouka;
- učni uspeh mu postopno upada – vse manj zanimanja kaže za učenje in delo;
- vse pogosteje izostaja od pouka zaradi slabega počutja;
- začne neopravičeno izostajati od pouka;
- preneha hoditi v šolo.

Spremembe v komunikaciji in odnosih:

- v šoli je pogosto sam, tudi med odmori, nima prijateljev;
- izoliran je od vrstnikov, pri skupinskih igrah je izbran zadnji, ne družī se s sošolci, ne vabijo ga na rojstne dneve in tudi sam nikogar ne povabi;
- starši poročajo, da je nenadoma postal zadirčen in grob;
- zapre se vase, manj komunicira;
- odklanja pogovor ali si izmisli neverjetno zgodbo, da bi ga pustili pri miru;
- staršem laže o dogajanju v šoli;
- sam začne uporabljati nasilje nad manjšimi otroci, svojimi mlajšimi brati in/ali sestrami;
- na zahtevo povzročiteljev začne krasti drugim otrokom.

Slabše počutje, motnje, poslabšanje zdravja:

- deluje vznemirjeno in nervozno;
- zjutraj mu je slabo, nemirno spi, boli ga trebuh;
- pogosto ima glavobol, vneto grlo, prebavne motnje;
- preneha jesti, ne pridobiva na teži;
- pojavijo se motnje hranjenja;
- poslabšajo ali pojavijo se motnje govora, tiki;
- prične močiti posteljo;
- nespečnost, nočne more;
- starši opazijo, da joka ob večerih v postelji;
- poslabša se mu koncentracija;
- deluje brez energije, utrujen in apatičen;
- je vse bolj depresiven, anksiozen, tesnoben;
- samopoškodovanje;
- govori o samomoru ali ga celo poskuša narediti.

Spremenjeno čustvovanje:

- deluje nesrečen in prestrašen;
- žalost je vse bolj izrazita (predvsem pri deklicah);
- pojavijo se izbruhi jeze (predvsem pri dečkih);
- vse bolj se počuti ogroženega, nemočnega;
- občuti sram in krivdo zaradi lastne nemoči in ker se nasilju ne zmore zoperstaviti.

Raziskava Inštituta za kriminologijo v osnovnih šolah (Muršič in Brvar 2010, 23) je pokazala, da so čustva učencev, ki so doživeli vrstniško nasilje, predvsem razočaranost, ponižanost, nesprejetost, pa tudi žalost, sovraštvo in strah. Največ neprijetnih in bolečih čustev doživljajo učenci, ki imajo izkušnjo nadlegovanja po telefonu ali internetu, spolnega nadlegovanja, zasledovanja ali zalezovanja, nasilnega zadržanja ali so bili zaprti, izsiljevanja za denar in snemanja s telefonom, kar kaže, da gre za zelo problematične oblike viktimiziranosti s hujšimi čustvenimi posledicami. Sklepamo lahko, da je tako zato, ker gre pri teh oblikah nasilja za izrazito izgubo nadzora in moči na strani žrtve.

Posledice vrstniškega nasilja za povzročitelje

Nasilje »poškoduje« tudi povzročitelje, saj utrjuje agresivnost, nekonstruktivne načine reševanja konfliktov in spoprijemanja s problemi, kar jim kasneje v življenju v interakcijah povzroča le še dodatne težave. Mladostniki, ki trpinčijo vrstnike, so pogosteje udeleženi v pretepih zunaj šole in so tudi sami poškodovani, imajo slabši učni uspeh, kasneje so pogosteje obravnavani zaradi kriminalnih dejanj (Pušnik 2012, 121), odvisnosti od alkohola in prepovedanih drog, nasilja v partnerskem odnosu in družini ter na delovnem mestu. Nekatero raziskavo so pokazale, da so povzročitelji pravzaprav osebno šibki, z izrazitimi čustvenimi primanjkljaji, nagnjeni k depresivnosti in celo samomorilnosti (Rigby 2008, 49). Omenjena raziskava Inštituta za kriminologijo je identificirala tudi čustva učencev, ki se vedejo nasilno. Ta so: dolgčas, prezir, privošljivost, kljubovanje, jeza, sovraštvo, nezadovoljstvo, zavist in ljubosumje. Zanje je značilen tudi primanjkljaj sočutja, spoštovanja, vedoželjnosti pa tudi zaupanja, sramu in zaskrbljenosti (Muršič in Brvar 2010, 24). Gre za pomembne primanjkljaje, ki onemogočajo, da bi ti otroci ali mladostniki lahko vzpostavljali konstruktivne odnose ter bili deležni sprejetosti in spoštovanja in bili učno uspešni. S tem se jim zapirajo poti iz nasilnega vedenja. Načrtno (svetovalno) delo z njimi je v šoli zato nujno.

Posledice vrstniškega nasilja za opazovalce

Nasilje vpliva tudi na opazovalce nasilja, saj ustvarja ozračje strahu, zaostruje konflikte in poslabšuje odnose, vpliva pa tudi na zadovoljstvo s šolo ter učni uspeh (Pušnik 2012, 121). Dejstvo je, da opazovalci pogosto ne zaščitijo žrtev in ne storijo ničesar, da bi se nasilje ustavilo, čeprav so večinoma prisotni, ko se trpinčenje vrstnika dogaja in to celo v 85 % (Rigby 2008, 78). Tu strokovnjaki vidijo največji potencial za preprečevanje trpinčenja, saj bi bolj aktivna in pozitivna vloga opazovalcev lahko preprečila velik delež primerov nasilja.

V avstralski raziskavi bullyinga (Rigby 2008, 82) je dobrih 40 % osnovnošolcev menilo, da bi podprli žrtev, če bi bili priča trpinčenju, 25 % bi jih nasilje ignoriralo, tretjina pa bi jih povedala učitelju, pri srednješolcih (približno od 11 do 16 let) pa bi jih več kot 40 % ignoriralo nasilje, tretjina bi podprla žrtev, več kot 10 % pa bi podprlo nasilnega vrstnika. Prav toliko bi jih povedalo učitelju. Podatki nam povejo, da je pri starejših otrocih problematika težja in da so trpinčeni praviloma sami s »svojim problemom«. Opazovalci ne posredujejo v korist žrtve zaradi različnih razlogov: zdi se jim, da to ni njihov problem, bojijo se posledic vmešavanja, menijo, da je žrtev sama kriva za nasilje ali pa da bi vmešavanje stvari še poslabšalo oziroma ne bi imelo nobenega pozitivnega učinka (Rigby 2008, 86; Zabukovec Kerin 2002, 113).

Na drugi strani pa so v isti avstralski raziskavi otroci in mladostniki, ki so posredovali v korist žrtve, povedali, da so to storili: ker je bilo tako prav; ker so takšne osebe, ki pomagajo drugim; ker so se jim trpinčeni smilili; ker ne prenesejo nasilja; ker so se identificirali z žrtvijo; ker gre za daj-dam in drugič bo ona pomagala njim; ker je šlo za prijatelja ali ker so želeli biti heroji v razredu (Rigby 2008, 85). Ti odgovori opazovalcev kažejo na možnosti, ki jih imamo v šolah pri vplivanju na opazovalce, da se aktivneje vključujejo v preprečevanja trpinčenja, in sicer tako, da krepimo vrednote solidarnosti, pomoči drugim, pravičnosti, poguma, krepimo emocionalno pismenost (empatijo) in asertivnost ter odgovornost do drugih in skupnosti.

Obravnava vrstniškega nasilja*Načela obravnave nasilja v medosebnih odnosih*

Ko se lotevamo načrtovanja pristopov k obravnavi vrstniškega nasilja, moramo najprej opredeliti načela, po katerih bomo obravnavali nasilna dejanja. Načela, ki temeljijo na ničelni toleranci do nasilja in so se uveljavila pri obravnavi vseh vrst nasilja nad otroki

in drugimi žrtvami nasilja (Vanček 2002, 156; Horvat 2002, 108; Klemenčič 2015), so naslednje.

Žrtvi verjamemo. Gre za najbolj pomembno načelo, s katerim upravičimo zaupanje, ki nam ga je izkazala žrtev s tem, ko nam je povedala, kaj se ji je zgodilo. Brez upoštevanja tega načela obravnava ni mogoča. Kaj verjamemo? To, kar je bilo povedano in zaupano. Ne gre nujno za celovito resnico nekega dogajanja, še posebno, če je trajalo dolgo časa, če je bilo veliko dogodkov in če je vpleteno večje število oseb. Morda celotne resnice sploh ne bomo nikoli izvedeli. Nujno pa je, da poznamo resnico žrtve, saj bomo brez nje zgrešili bistvo problema in žrtvi povzročili dodatno krivico in stisko. Nasilni dogodek v izhodišču definira žrtev, vse ostalo je pojasnitev širšega konteksta in vzrokov dogajanja.

Individualno doživljanje nasilja: ne sodimo nasilja po lastnih čustvih in izkušnjah. Ko smo omenili že poprej, vsaka oseba individualno doživi, občuti in razume nasilno dejanje in posledice. Do tega ima vso pravico in nihče je ne sme prepričevati o nasprotnem. Vsa čustva, občutki in zaznave so normalni in legitimni. Naloga strokovnih delavcev pa je, da žrtvi pomagajo in jo usmerjajo v iskanju poti iz nasilja in kaj bo s svojimi čustvi in spoznanji naredila zase in za svojo zaščito.

Nasilno vedenje je izbira. Za nasilje je odgovoren povzročitelj. Za svoja vedenja smo odgovorni sami! Celotna čustva, ki so podlaga našim nasilnim reakcijam in vedenjem, izbiramo sami in so v tem smislu nasilni čustveni odziv na nek dražljaj ali situacijo (Muršič in Pušnik 2010, 13). Čeprav gre za otroke, je potrebno vztrajati na odgovornosti (ne nujno kazni) za njihova dejanja, kajti naučiti jih želimo, da bi znali naslednjič izbrati drugo obliko vedenja, ko se bodo ponovno soočili s čustvi jeze, ljubosumnosti, zavisti, žalosti, razočaranja ... Odgovornosti za izbiro nekega nasilnega vedenja zato ne smemo pripisovati žrtvi, saj bi jo to ponovno viktimiziralo in jo čustveno poškodovalo.

Ne minimaliziramo nasilja. Ker je doživljanje nasilja individualno, hkrati pa smo odrasli pogosto v situaciji, da ne poznamo vseh dejstev, ni prav, da nasilje vrednotimo, minimaliziramo, primerjamo z našimi preteklimi izkušnjami. Vsak ima pravico do svoje izkušnje in njenega občutenja.

Ne obljublamo. Ko se pogovarjamo z otrokom, ki je doživel nasilje, smo pogosto v skušnjavi, da bi mu obljubili, da se to ne bo več zgodilo in da ga bomo zaščitili ter preprečili, da bi še naprej trpel. Ker pa je ustavitev nasilja in ponovna vzpostavitev konstruktivnih odnosov med vrstniki odvisna od številnih dejavnikov, na katere

nimamo odločilnega vpliva, bi bila obljuba nepremišljena in zava-jajoča. Razočaranje, ki bi sledilo nezmožnosti izpolnitve obljube, bi v otroku zmanjšalo zaupanje v nas in v šolo kot institucijo. Obljubimo le tisto, kar bomo sami zanj zagotovo storili.

Podpiramo pri iskanju izhoda iz nasilne situacije. Ko se pogo-varjamo z otrokom, ki je doživel nasilje, si zanj vzamemo dovolj časa, mirno in zbrano ga poslušamo, dajemo mu občutek varno-sti in sprejetosti. S tem gradimo zaupni odnos z otrokom. Pri tem poudarimo, da ni kriv za nasilje, da je nasilje nesprejemljivo in da mu želimo pomagati pri izhodu iz stiske in nasilja. Povemo mu, da je pogumen, da je spregovoril o nasilju in da ima veliko moči, saj je preživel različne oblike trpinčenja. Tako otroka opolnomočimo za skupno iskanje rešitev.

Upoštevamo moč vpletenih subjektov. Zelo pomembno načelo, saj gre pri nasilju za zlorabo moči, a je to dejstvo nemalokrat pri-krito. Povzročiteljem namreč lahko uspe interpretirati dogajanje tako, da je krivda porazdeljena na vse vpletene ali pa nimamo in-formacij za uvid v to, kar se je zgodilo in površno ocenjujemo, da gre za konflikt ali neškodljivo zafrkavanje. Vedno je treba posku-šati dobiti več informacij, da lahko bolje raziščemo razmerja moči med vpletenimi oziroma morebitno zlorabo moči.

Ne soočamo žrtve in povzročitelja. Soočanje žrtve in povzroči-telja, zlasti, če je nasilje trajalo dolgo časa in ima žrtev zaradi tega čustveno-psihološke posledice, trpinčenega sekundarno vik-timizira. Praviloma namreč povzroči dodatno škodo temu, ki je že sicer oškodovan, ranjen, ponižan, ustrahovan, saj ne upa in ne zmore povedati, kaj se je zgodilo v prisotnosti povzročitelja. Soo-čenje (nehote) žrtvi in povzročitelju daje tudi sporočilo, da sta oba enako odgovorna za storjeno nasilje in za iskanje rešitev oziroma popravo storjenega. To je škodljivo sporočilo tudi za opazovalce in starše, saj posredno relativizira nasilje in odgovornost zanj. Z otroki ali mladostniki, ki so bili vpleteni v nasilje, se je torej treba pogovoriti ločeno: žrtev podpreti in ji pomagati, od povzročitelja pa z avtoriteto odraslega zahtevati odgovornost.

Ne prelagajmo odgovornosti za ukrepanje na druge. Odrasli: učitelji, svetovalni delavci, vodstva šol ali starši moramo ukrepati, ko zaznamo vrstniško nasilje v skladu s svojimi vlogami, kompetencami ter pooblastili. Prelaganje odgovornosti na druge običajno pelje le v »pometanje problema pod preprogo«, kar pomeni, da se le-ta še razraste in je škoda naposled še veliko večja. Sprejeti mo-ramo, da je vrstniško nasilje problem vseh deležnikov v šoli, ne le neposredno vpletenih učencev, staršev ali razrednikov. Hkrati

pa je tudi resen problem šole kot institucije, saj vpliva na šolsko klimo, odnose, zadovoljstvo in uspešnost.

Vloge in naloge posameznih deležnikov v šoli

Če želimo, da smo pri obravnavi nasilja učinkoviti, strokovni ter pravični, moramo v šoli dogovoriti korake ukrepanja, vlogo posameznih strokovnih delavcev in oblike intervencij. Predlagava naslednje vloge deležnikov v šoli (Lešnik Mugnaioni, Klemenčič in Čagran 2013, 10):

1. Vodstvo:

- se vedno seznanjeni z dogodkom in je seznanjeno z vsemi nadaljnjimi postopki znotraj šole,
- po potrebi (pogosto) opravi razgovor z žrtvijo in učencem, ki trpinči,
- formalno obvešča ustrezne institucije, sodeluje z zunanjimi inštitucijami, če je to potrebno (policija, CSD), prav tako z mediji,
- strokovnim delavcem, če izkažejo to potrebo, omogoči strokovno podporo,
- se pogovori s starši,
- skrbi, da je šola za otroka varovalni dejavnik,
- sodeluje pri načrtovanju preventive (imenuje skupino).

2. Svetovalna služba:

- vodi tim v šoli,
- z otrokom (z žrtvijo in učencem, ki trpinči) vodi svetovalne razgovore,
- skrbi, da je šola za otroka varovalni dejavnik,
- sodeluje z ravnateljem (ga obvešča, sodeluje pri načrtovanju nadaljnjih postopkov),
- sodeluje z učitelji/vzgojitelji/tehničnimi delavci,
- sodeluje s starši,
- načrtuje (tudi educira učitelje) preventivo,
- dela s skupino/oddelčno skupnostjo,
- sodeluje z zunanjimi inštitucijami v dogovoru z ravnateljem.

3. Učitelj/vzgojitelj:

- skrbi, da je šola za otroka varovalni dejavnik,

- če mu otrok zaupa oz. ga izbere za zaupno osebo, ohrani »status« zaupne osebe,
- načrtuje delo z oddelčnim učiteljskim zborom, otroku nudi ustrezne podporne mehanizme,
- če je pri otroku zaradi stisk učni uspeh slabši, mu zagotovi ustrezno učno pomoč,
- načrtuje delo in dela z oddelčno skupnostjo.

Intervencije ob zaznanem vrstniškem nasilju

Ko v šolskem prostoru zaznamo vrstniško nasilje, vidimo spremembe v vedenju posameznika, ali dobimo informacijo o nasilju od nekoga tretjega, je naša naloga, da ukrepamo oziroma interveniramo. Že sama beseda »intervencija – intervenirati« (lat. posredovanje, poseg ali pomoč), narekuje naše delovanje, ukrepanje.

Ko se soočimo z nasiljem med vrstniki, je prvi in najbolj pomemben korak, da takoj ustavimo nasilje in zaščitimo žrtve. Prav na slednje pogosto pozabimo in zaščito žrtve »preložimo« na pozneje, ko bomo »imeli več informacij in bomo slišali tako eno kot drugo vpleteno stran«. S tem pa tvegamo, da prav žrtev izpostavimo ponovnemu nasilju s strani povzročitelja, morebiti celo še bolj intenzivnemu in ogrožajočemu. Hkrati pa kršimo načela, ki so pri obravnavi nasilja med vrstniki izjemnega pomena.

Takojšnja intervencija, torej ustavitve nasilja in zaščito žrtve, je dolžan izvesti vsak zaposleni v vzgojno-izobraževalnem zavodu, ne glede na naloge, ki jih v šoli opravlja, oziroma ne glede na njegove kompetence. Prav zato je prav, da pri oblikovanju dogovorov o ravnanju ob zaznavi vrstniškega nasilja, sodelujejo vsi zaposleni; vodstvo, svetovalna služba, učitelji, vzgojitelji in podporno osebje.

Ko ustavimo nasilje in poskrbimo za žrtev, ne smemo zaključiti z delom. Pravzaprav je to šele začetek dela v šoli. Nadaljnje delo mora biti dobro načrtovano, tako delo z žrtvijo in povzročiteljem kot tudi z razredom/vrstniško skupino. Predlagava, da ga poimenujemo *procesna intervencija*. V tej fazi ima pomembno vlogo svetovalna služba, ki načrtuje, včasih pa tudi vodi in evalvira procesno delo s posameznikom ali razredom.

O pogovoru z otrokom (žrtvijo, povzročiteljem ali opazovalcem) sva razmišljali že v prejšnjem poglavju. Pri pogovoru z otrokom veljajo v veliki meri enaka pravila kot za pogovor z odraslo osebo; pogovor ima svoje faze in elemente, zahteva upoštevanje enakih splošnih načel svetovanja, enaki napotki veljajo za njegov začetek in zaključek. Je pa svetovalni pogovor z otrokom potrebno pri-

lagoditi njegovi starosti, sposobnostim razumevanja in izražanja (Klemenčič 2013, 30).

Ko se ukvarjamo z vrstniškim nasiljem, pomislimo tudi na možnost, da je povzročitelj lahko žrtev nasilja v družini. Tuje empirične raziskave so namreč pokazale, da so otroci, ki so neposredne žrtve nasilja v družini (ali odraščajo v družini, kjer eden od staršev izvaja nasilje nad drugim), pogosteje nasilni nad vrstniki, prav tako so pogosteje žrtve vrstniškega nasilja. Če zaznamo sum, da gre za nasilje v družini, moramo v skladu z Zakonom o preprečevanju nasilja v družini narediti zapis zaznave ter o sumu obvestiti pristojni Center za socialno delo (Filipčič in Klemenčič 2011).

Procesna intervencija zahteva tudi delo z razredom. Tu je sodelovanje svetovalnega delavca in učitelja nujno, torej timsko. Delo v okviru oddelčne skupnosti naj bo dobro načrtovano in vrednoteno. V strokovnih knjižnicah je moč poiskati mnogo literature, kjer najdemo različne oblike in načine dela s skupino v okviru razrednih ur. Če bomo v šolskem prostoru zavzeli ničelno toleranco do nasilja med vrstniki in usklajeno (dogovorjeno) reagirali na tovrstno nasilje, ga v največji možni meri preprečevali (dežurstvo na hodnikih, pozornost do »skritih« kotičkov v šoli ...), bomo za otroke najbolj učinkovit zgled in prepričljiv »model«.

Če so posledice vrstniškega nasilja poškodbe ali če je šlo za spolno ali internetno nadlegovanje, uničevanje opreme ali izsiljevanje za denar, elektronske naprave ipd., je potrebno vključiti tudi zunanje inštitucije, predvsem policijo, ki bo opravila ustrezne pogovore s povzročiteljem in njegovimi starši. Četudi otroci do 14 let nimajo nikakršne kazenske odgovornosti, je prav, da o dejanjih, ki so sicer kazniva dejanja, obvestimo policijo pa tudi center za socialno delo.

Da bo delo v šoli potekalo čim bolj usklajeno in bo znano vsem v šoli, predlagava naslednjo shemo, v kateri so prikazani koraki ravnanja šole ob zaznavi vrstniškega nasilja:

1. Takojšnja intervencija:

- takojšnja ustavitev nasilja in zaščita žrtve nasilja (vsak zaposleni).

2. Procesna intervencija:

- delo (pogovor) z žrtvijo (glede na kompetence strokovnega delavca),
- delo z učencem, ki trpinči,
- delo z razredom,

PREGLEDNICA 1 Predlog obravnave – uničevanje potrebščin, izsiljevanje, grožnje

Čas ukrepanja	Ravnatelj	šss	Učitelj/razrednik
Takoj			Pogovori se z žrtvijo in jo zaščiti. Obvesti šss. Pogovor s povzročiteljem (povzročitelju prepove takšno vedenje, predlaga vzgojni opomin ali vzgojni ukrep).
Kasneje (procesno)		Svetovalno delo z žrtvijo (psihosocialna podpora). Delo s starši. Preverjata odnose in dinamiko v razredu, počutje učenca, ki je bil žrtev (timski pristop). Spremljanje napredka v skladu z individualiziranim vzgojnim načrtom za žrtev in povzročitelja.	Obvesti starše vseh vpletenih. Obvesti ravnatelja.

Povzeto po Lešnik Mugnaioni, Klemenčič in Čagran (2013).

- delo s starši,
 - vključitev drugih inštitucij (policija, CSD).
3. Delo v timu (ravnatelj, svetovalni delavec, razrednik, otrokova zaupna oseba, po potrebi pa tudi drugi strokovni delavci).

Predlogi obravnave različnih vrst vrstniškega nasilja v šoli

V zadnjem delu članka predstavlja opis konkretnih primerov vrstniškega nasilja iz šolskega prostora ter predlagava smernice dela (takojšnje intervencije in procesne intervencije), kjer upošteva kompetence in znanja posameznih strokovnih delavcev.

Vrstniško nasilje – uničevanje potrebščin, izsiljevanje, grožnje

Tine obiskuje 7. razred osnovne šole. Do sedaj je bil učno uspešen učenec, prav tako priljubljen med vrstniki. V sedmem razredu pa je Tinetu učni uspeh padel, v šolo ne hodi več rad. Učiteljica je povabila mamo na pogovorne ure. Mama je razredničarki povedala, da v zadnjem letu Tine pogosto izgublja šolske potrebščine, večkrat so tudi polomljene in uničene. Domov prihaja lačen. Tudi za denar prosi pogosteje. V popoldanskem času se več zadržuje doma. Na pogovor povabita tudi učenca Tineta, ki vse zanika. Je pa vidno prestrašen.

PREGLEDNICA 2 Predlog obravnave – fizično nasilje s telesno poškodbo

Čas ukrepanja	Ravnatelj	šss	Učitelj/razrednik
Takoj			Poskrbi za zdravniško pomoč (pokliče nujno medicinsko pomoč) in za varnost ostalih učencev. Obvesti ravnatelja in šss.
	Obvesti policijo.	Obvesti starše.	Spremlja učenca v zdravstveni dom.
Kasneje (procesno)	Pogovor s povzročiteljem. Pogovor z žrtvijo. Po potrebi drugi ukrepi za zaščito žrtve (premestitev povzročitelja v drug oddelek, dodaten nadzor v oddelku v času odmorov).	Pogovor z žrtvijo. Delo s starši. Delo z razredom, skupaj z razrednikom, tim. Spremljanje napredka v skladu z individualiziranim vzgojnim načrtom za žrtev in povzročitelja.	Naredi zapisnik dogodka. Predlaga vzgojni ukrep ali vzgojni opomin.

Povzeto po Lešnik Mugnaioni, Klemenčič in Čagran (2015).

S pogovorom nadaljuje mama doma. Po daljšem prigovarjanju Tine le pove, da se boji novega sošolca Nejca. Tega ni želel povedati doma ali v šoli, ker se je bal, da bo potem še slabše. Po daljšem pogovoru mama izve, da mora Tine skoraj vsak dan dati svojo malico Nejcu. Grozi mu, da ga bo po pouku počakal in ga pretepel, če mu ne da malice, ne prinese denarja, ali če komu o tem pove. Svojo namero potrdi z uničevanjem Tinetovih šolskih potrebščin; najbolj pogosto jih vrže v smeti, čez okno, ali pa enostavno vzame. Puščico meče po razredu, drugi sošolci jo lovijo in se mu smejejo. Večkrat mu skrije očala, predvsem ko se pripravljajo na športno vzgojo. Tudi pred kratkim, ko je prinesel domov polomljena očala, ki naj bi jih zlomil sam, jih je v resnici zlomil Nejc. Zabičal mu je, da tega doma ne sme povedati, sicer bo hudo. Mislil je, da če ne bo naredil nič, mu bo dal Nejc sčasoma mir. Tudi drugi sošolci se Nejca bojijo. Mama sporoči učiteljici, kaj je izvedela.

Vrstniško nasilje – fizično nasilje s telesno poškodbo

Na uri oddelčne skupnosti v 9. a razredu je razredničarka spregovorila o pritožbah učiteljev, ki poučujejo v oddelku. Pritožbe

PREGLEDNICA 5 Predlog obravnave – psihično nasilje, zasmehovanje, dajanje vzdevkov

Čas ukrepanja	Ravnatelj	šss	Učitelj/razrednik
Takoj			Pogovori se z žrtvijo in učenko, ki je povedala za nasilje. Zaščiti obe učenki (tudi učenko, ki je povedala za dogajanje doma). Obvesti šss.
		Obvesti ravnatelja. Pogovor s starši.	Naredi zapis dogodka.
Kasneje (procesno)	Pogovor z razredom.	Pogovor z žrtvijo. Pogovor s povzročiteljico. Pogovor z razredom. Sistematično, načrtno delo z razredom (tematske razredne ure, razredni projekt ...).	Pogovor z razredom. Sistematično, načrtno delo z razredom (tematske razredne ure, razredni projekt ...). Delo s starši (roditeljski sestanek ...).

Povzeto po Lešnik Mugnaioni, Klemenčič in Čagran (2015).

so predvsem zaradi klepetanja in s tem onemogočanja podajanja učne snovi. Učence je pozvala, da povedo svoje mnenje. Primož se je opogumil in povedal, da pouk največkrat moti Blaž, ki upada učitelju v besedo in neprestano nekaj komentira. Razredničarka Blažu pove, da s tem vedenjem ne bo uspešno zaključil razreda (Blaž ima slabši učni uspeh) in da si bo prislužil tudi vzgojni ukrep ali vzgojni opomin.

Po končani uri je Blaž na hodniku prestregel Primoža. Porinil ga je ob steno, ga zmerjal, da je izdajalec in ga s pestjo večkrat močno boksnil v trebuh (Blaž trenira boks). Nekaj sošolcev je burno reakcijo Blaža spodbujalo, drugi so se odstranili. Ko se je Primož poskusil braniti, ga je močno udaril s pestjo v obraz in mu zbil prednji zob. Še več poškodb je preprečil učitelj, ki je prišel po hodniku. Primož je potreboval takojšnjo zobozdravniško pomoč. Vendar pa učitelj Blaža ni uspel pomiriti, zato je zahteval od ostalih učencev, da gredo v razred oziroma v zbornico po pomoč.

Vrstniško nasilje – psihično nasilje, zasmehovanje, dajanje vzdevkov

Metka je od prvega do petega razreda obiskovala manjšo podružnično šolo. Doma imajo večjo kmetijo. Učiteljice so Metko opisovale kot prijetno, veselo in preprosto deklico, ki je vedno pri-

pravljena pomagati sošolcem. Je bolj močne postave. V šestem razredu je Metka začela obiskovati Centralno šolo v mestnem okolju. Nove sošolke so bile večinoma iz mesta. Ena izmed učenk, Monika (Monika ima v razredu pomemben status), je kmalu začela zmerjati Metko; »kmečka butara«, »obleke dobivaš na Rdečem križu«, »poglej se, si bolj široka kot dolga« in podobno. Na svojo stran je pridobila večjo skupino sošolcev, ki so Metko zmerjali ob vsaki priložnosti. Zatiskali so si nos, ko je Metka prišla mimo, si šepetali in jo sistematično izločali iz skupine. Metka je bila v razredu vedno bolj sama, odklanjala je hrano, pogosto so se pojavljale psihosomatske motnje, zaradi katerih je ostajala doma. Izogibala se je športnih dni in drugih aktivnosti šole. Ker ni želela na šolski tabor, je razredničarka poklicala starše, ki so od Metke zahtevali, da se tabora udeleži. Pred odhodom je hudo zbolela.

Kaj se dogaja v razredu, je doma povedala sošolka Lara. In čeprav se ji je Metka smilila, ni storila nič, saj se je bala, da bodo tudi njo sošolke izločile iz razreda. Larina mama je o povedanem obvestila razredničarko.

Vrstniško nasilje – internetno nadlegovanje

Vita je učenka 8. č razreda. Zaradi specifičnih učnih težav branja in zapisovanja je učenka s posebnimi potrebami. Ima odločbo, ki ji omogoča napovedano preverjanje in ocenjevanje znanja. Ima tudi eno uro pomoči specialne pedagoginje in eno individualno uro z razredničarko, s katero imata dober odnos. V razredu ima malo prijateljev.

Vita je na individualni uri razredničarki razburjena povedala, da so po vseh grdih komentarjih na Facebooku sedaj sošolke ustvarile še lažen profil z njenim imenom, na katerem so zapisale, da je zaljubljena v Bineta iz sosednjega razreda. V njenem imenu so na lažnem profilu pisale ljubezenske izjave. Povedala je še, da se ji sedaj posmehuje cela šola. Razredničarka jo je poskušala najprej pomiriti in se bolj natančno ter usmerjeno pogovoriti z njo. Vita ji je povedala, kakšne komentarje so sošolke zapisovale na njen profil, kako so jo žalile in k temu spodbujale še ostale na Facebooku. Ker je želela, da so njene prijateljice, jim je zaupala svoje geslo, posledično so imela dekleta dostop do njene strani. Doma si ne upa povedati, ker je oče proti družbenim omrežjem, zato z mamico pred njim skrivata, da je na Facebooku. Najbolj jo skrbi, kaj vse bodo še zapisali sošolci, kdo vse bo to prebral in

PREGLEDNICA 4 Predlog obravnave – internetno nadlegovanje

Čas ukrepanja	Ravnatelj	šss	Učitelj/razrednik
Takoj		Opravi ločene pogovore z žrtvijo in povzročiteljicami. Obvesti starše o dogodku (lahko skupaj z razrednikom).	Obvesti ravnatelja in šss. Naredi zapisnik.
	O dogodku obvesti policijo.		
Kasneje (procesno)	Po potrebi drugi ukrepi (premestitev povzročiteljic v drug oddelek ali pa žrtve, če sama tako želi ...).	Pogovori z žrtvijo (nadaljnje delo, podpora). Delo z razredom (delavnice o varni rabi interneta, razvijanje ustrezne klime v razredu ...) – timsko delo. Spremljanje napredka v skladu z individualiziranim vzgojnim načrtom za učenca. Delo s starši – predavanje o varni rabi interneta ...	Vzgojni opomin ali vzgojni ukrep za povzročiteljice.

Povzeto po Lešnik Mugnaioni, Klemenčič in Čagran (2015).

pa, da jo bodo v šoli še bolj zmerjali; veliko opazk namreč sliši že zaradi statusa učenke s posebnimi potrebami.

Sklepne misli

Predstavljeni primeri obravnave različnih oblik vrstniškega nasilja v šoli so predlogi, ki naj šolam pomagajo pri oblikovanju njihovih dogovorov. Ne gre za »recepte«, ampak za smernice, ki jih bodo šole prilagodile svojim specifikam in kulturi reševanja problemov. A ne pozabimo: nobena posebnost oziroma drugačnost šole ne more in ne sme »preglasiti« temeljnih strokovnih načel obravnave nasilja ter etične in pedagoške zaveze šole, da aktivno preprečuje nasilje in zagotavlja varnost učencem in drugim deležnikom v šoli.

Upava, da sva uspeli v članku prepričati šole, da je potrebno tako preventivo kot tudi intervencije na področju (vrstniškega) nasilja načrtovati sistematično, saj je le tako več možnosti, da bomo ravnali strokovno in pravično. S tem pa tudi zagotovili ustrezen preventivni učinek na učence, starše ter učitelje.

Literatura

- Barter, C., in D. Barridge. 2011. »Introduction.« *V Children Behaving Badly? Peer Violence Between Children and Young People*, ur. C. Barter in D. Barridge, 1–18. Oxford: Wiley.
- Bongers, C., F. Prior in G. Walraven. 2003. »From Combating Bullying and Violence to Fostering Prosocial Behaviour.« *V Violence in Schools: The Response in Europe*, ur. P. K. Smith, 265–281. London: RoutledgeFalmer.
- Cowie, H. 2011. »Understanding Why Children and Young People Engage in Bullying at School.« *V Children Behaving Badly? Peer Violence Between Children and Young People*, ur. C. Barter C. in D. Barridge, 33–45. Oxford: Wiley.
- Dimc, M. 2013. »Spletno nadlegovanje.« Predavanje v programu Mreže učecil se šol in vrtcev, Kranj, 14. marec.
- Hayes, R., in C. Herbert. 2011. *Rising About Bullying: From Despair to Recovery*. London in Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Horvat D. 2002. »Telefonski svetovalni pogovor z žrtvijo nasilja.« *V Psihosocialna pomoč ženskam in otrokom, ki preživljajo nasilje*, ur. D. Horvat, D. Lešnik Mugnaioni in M. Plaz, 108–125. Ljubljana: Društvo sos telefon.
- Filipčič, K., in I. Klemenčič. 2011. *Obravnavanje nasilja v družini: priročnik za zaposlene v vzgojno-izobraževalnih zavodih*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Klemenčič, I. 2013. »Nasilje v družini – kaj še lahko naredimo svetovalni delavci?« *V Šolsko svetovalno delo*, 17 (1–2): 27–33.
- Kristančič, A. 2002. *Socializacija agresije*. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije.
- Lešnik Mugnaioni, D. 2012. »Kako celostno preprečevati nasilje v šoli.« *V (O)krog nasilja v družini in šoli*, ur. M. Muršič, 145–171. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Lešnik Mugnaioni, D., I. Klemenčič in S. Čagran. 2013. »Oblikovanje usmeritev za poenoteno obravnavo nasilnih dejanj v šoli.« Gradivo za udeležence tematske delavnice, Šola za ravnatelje, Kranj.
- Lešnik Mugnaioni, D., A. Koren, V. Logaj in M. Brejc. 2009. *Nasilje v šoli: opredelitev, prepoznavanje, preprečevanja in obravnavo*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Muršič, M. 2008. »Strukturne kontingence emocionalne fenomenologije medosebne nasilnosti.« Doktorska disertacija, Pravna fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Muršič, M. 2012. »Prekiniti krog nasilja: za varnejše družine in vzgojno-izobraževalne zavode.« *V (O)krog nasilja v družini in šoli*, ur. M. Muršič, 7–42. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Muršič, M., in B. Brvar. 2010. »Izbor (s čustvi povezanih) ugotovitev naše raziskave.« *V Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli*, ur. M. Muršič, 21–26. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.

- Muršič, M., in M. Pušnik. 2010. »Kontekstualno razumevanje čustvenosti nasilja.« V *Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli*, ur. M. Muršič, 15–16. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Osterman, A. 2002. »Medvrstniško nasilje.« V *Socializacija agresije*, ur. A. Kristančič, 137–162. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije.
- Pušnik, M. 2013. »Nasilje v šoli v krogu nasilja.« V *(O)krog nasilja v družini in šoli*, ur. M. Muršič, 107–143. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Pušnik, M. 1999. *Vrstniško nasilje v šolah: modeli delovanja; spodbudno vzgojno-učno okolje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Prgič, J. 2010. *Šolska in vrstniška mediacija: vse, kar morate vedeti o mediaciji v šoli*. Griže: Svetovalno-izobraževalni center M1.
- Radford, L. 2012. *Rethinking Children, Violence and Safeguarding*. London in New York: Continuum.
- Rigby, K. 2008. *Children and Bullying: How parents and Educators Can Reduce Bullying at School*. Oxford: Blackwell.
- Smith, P. K. 2003. »Violence in Schools: An Overview.« V *Violence in Schools: The Response in Europe*, ur. P. K. Smith, 1–13. London: RoutledgeFalmer.
- Vanček, N. 2002. »Spolno nasilje.« V *Nasilje – nenasilje*, ur. D. Lešnik Mugnaioni, 149–174. Ljubljana: i2.
- Zabukovec Kerin, K. 2002. »Vrstniško nasilje v šoli.« V *Nasilje – nenasilje*, ur. D. Lešnik Mugnaioni, 103–122. Ljubljana: i2.

■ Doroteja Lešnik Mugnaioni je predavateljica na Šoli za ravnatelje.
doroteja.lesnik@siol.net

Ingrid Klemenčič je svetovalna delavka in pomočnica ravnatelja
na oš Simona Jenka Kranj.
ingrid.klemencic@osjenka.si

Preverjanje doseženega kurikula na osnovi standardov znanja kot izhodišče za izboljšave

Darko Zupanc

Državni izpitni center

Prispevek poudarja pomen učinkovitega kurikularnega pristopa v šolstvu in konceptualno razdelitev kurikula na tri ravni in s tem priznavanjem dejstva, da se ravni kurikula med seboj razlikujejo. Prispevek je kritičen do različnih razumevanj temeljnih pojmov med strokovnjaki (izvedbeni kurikul, cilji poučevanja, učni dosežki/izidi, pričakovani dosežki/rezultati, vsebinski standardi in standardi dosežka), kar med praktiki v šolah v Sloveniji povzroča zmedo in predstavlja oviro za izboljšave v šolstvu, utemeljene na teoretičnih okvirih. Vsaka sprememba, posodobitev in prenova v šolah še ni izboljšava. Za izboljšave v šolah je najpomembnejše poučevanje in učenje v razredih ter analiziranje doseženega, kar predstavlja kriterij, če so posamezne predlagane spremembe in novi pristopi v resnici izboljšave. Z izboljšavami v razredih in pri vodenju šol na osnovi doseženega kurikula in standardov znanja je potrebno biti zmeren.

Ključne besede: izvedbeni kurikul, cilji poučevanja, učni dosežki/izidi, standardi dosežka, PDCA krog

Uvod

V svetovni zgodovini izobraževanja je znano obdobje, ko je Sovjetska zveza leta 1957 uspešno poslala v orbito okoli Zemlje prvi umetni satelit Sputnik. V ZDA so ob tem velikem znanstvenem in tehničnem podvigu ugotovili, da je ogrožen njihov primat svetovne velesile in da jih velika politična tekunica, Sovjetska zveza, prehitava (Bybee 1998). Državne politike so usmerile pogled tudi v vzgojo in izobraževanje, najprej v ZDA, kasneje pa tudi v drugih državah razvitega sveta. Prizadevanja pri reformah v izobraževanju so šla v smeri sprememb v upravljanju šol, kurikulu, poučevanju, preverjanju znanja, pedagogiki, različnih praksah poučevanja, diferenciaciji in managementu (Smith 2008). V primerjavah doseženega znanja med državami je bil največji poudarek dan branju in pisanju, matematiki in naravoslovnim znanostim, še posebej z mednarodnimi raziskavami TIMSS, PISA, PIRLS.

V zgodovini izobraževanja v Evropi je bil pred več kot dese-

timi leti (2000) odmeven t.i. »PISA šok« v Nemčiji. Strokovnjaki v Nemčiji so se problemov zavedali že po rezultatih TIMSS leta 1995; politiki pa po objavi rezultatov PISA 2000 problemov niso mogli več pomesti pod preprogo (OECD 2011). Dosežki nemških dijakov so bili pod povprečjem testiranih držav pri PISA 2000, tako pri bralni, matematični in naravoslovni pismenosti. Imeli so zelo veliko skupino dijakov z nizkimi dosežki ter velik vpliv socialno-ekonomskega (SES) in imigrantskega statusa na dosežke (Steinert 2012). Usmeritve za izboljšanje so šle v smeri skupnih standardov, preverjanja znanja na osnovi standardov (Bishop 1998), sodelovanja v mednarodnih primerjalnih preverjanjih znanja, vzpostavitvi sistemov spremljanja – monitoringa razvoja standardov in preverjanja le-teh ter permanentnem poročanju o kazalnikih na osnovi podatkov in problemsko-usmerjenem preverjanju (OECD 2010, 211). V Nemčiji se po več kot desetih letih uvajanja sprememb v šolskem sistemu lahko zazna stabilen trend izboljšav; dosežke zvišujejo tako pri bralni, matematični kot pri naravoslovni pismenosti in zmanjšujejo vpliv SES na dosežke učencev (OECD 2013).

Slovenija ni niti svetovna niti evropska ekonomska velesila; v preteklosti tudi ni doživela izrazito nizkih dosežkov v znanju glede na primerljive države. Za Slovence pa je vseeno pomembno, morda še pomembnejše kot za druge države z veliko gospodarsko močjo, kako visoko v znanju svojih učencev, dijakov in študentov se uvrščamo v mednarodnih okvirih in kakšni so nacionalni trendi. Izkušnje drugih držav pri razmišljanju, kako izboljšati sistem vzgoje in izobraževanja tako na nacionalnem nivoju kot na nivoju šole in razreda, so dobrodošle.

Prispevek bo osvetlil nekatere odprte probleme in nakazal usmeritve za prihodnost na omenjenih področjih potencialnih sprememb, na katerih so se v preteklosti soočili in še delujejo tako v ZDA, Nemčiji in v mnogih drugih državah. Gre za razumevanje trodelnega kurikula, učnocijnega koncepta, standardov znanja (Medveš 2010, 66), poučevanja in preverjanja znanja na osnovi standardov ter uporabe s podatki podprtega sistema povratnih informacij za odločanje o spremembah in izboljšavah pri poučevanju v razredih, vodenju šol in upravljanju šolskega sistema v celoti. Namen prispevka je opozoriti in pojasniti, da v Sloveniji konceptualni prehod iz učnovsebinskega načrtovanja do učnocijnega kurikula (Širec 1984) v praksi še vedno ni dosežen. Najbrž zaradi nerazčiščenih temeljnih pojmov med strokovnjaki prihaja do (drugačnega) nerazumevanja standardov znanja in pomena

doseženega kurikula. Namen prispevka je osvetliti te dileme, da bi odpravili ovire, ki imajo svoj izvor v nerazjasnjenih konceptualnih dilemah in bi bila s tem boljše utrjena pot za izboljšave, ki jih potrebujemo tudi v slovenskem šolstvu.

Kurikul, cilji poučevanja in učni dosežki/izidi

V šolstvu stalno tečejo razprave o tem, kaj naj se učenci učijo, kako naj se poučuje in o odgovornosti šol za doseganje zastavljenih ciljev. Snovalca kurikula v vzgoji in izobraževanju sta Tyler (1949) in že pred njim Bobbitt (1918). Sedanje preverjanje in standardi znanja so »pravniki« Tylerjevih temeljnih konceptov kurikula. Osnovne zahteve kurikularnega pristopa so racionalnost, eksaktnost in preverljivost, ki naj temeljijo na učnociljnih in ne na učnovsebinskih učnih načrtih. Iz zapisa učnega cilja (angl. learning objective) se mora razbrati učenčevo dejanje in vsebino, ki ga z dejanjem izkaže, je zapisal Tyler (1949). Tudi sodobni avtorji (Kennedy, Hyland in Ryan 2006) o učnih dosežkih/izidih (angl. learning outcomes) pišejo podobno: učni dosežki/izidi so opisi tega, kar naj bi bil učenec vprašan ali mu bo naročeno, da naredi; učni cilji opisujejo zaznavne dogodke, ki naj pokažejo, če se je učenec naučil, usvojil zaželeno znanje oz. veščino. Tyler (1949) navaja, da je najuporabnejša taka oblika za zapis učnega cilja, da se iz nje razbere učenčevo dejanje in vsebino, ki ga z dejanjem izkaže. Anderson in sodelavci (2001) poudarjajo, da je v zapisu učnega cilja glagol, s katerim se običajno opiše kognitivni proces, in samostalnik, s katerim se opiše znanje, ki naj bi ga učenec izkazal. Učnociljni načrti omogočajo tudi neposredno *kriterijsko* ugotavljanje učnih dosežkov/izidov. Šele s tem se lahko, po mnenju Širca (1984), odrečemo Gaussovi učnostorilnostni ocenjevalni delitvi. Po mnenju Linna in Gronlunda (2000) so izhodišče za izboljšave v edukaciji jasni učni dosežki/izidi (angl. learning outcomes), kaj se od učencev pričakuje, da se (na)učijo.

V osemdesetih letih prejšnjega stoletja se je v slovenski pedagoški stroki prvič pisalo o kurikulu (Kroflič 2002) in o prehodu iz učnovsebinskega načrtovanja pouka k učnociljnemu (Širec 1984). Strokovni svet za vzgojo in izobraževanje je ob takratni razpravi o izsledkih evalvacijskih raziskav sklenil, da je treba od dozdajšnjega pretežno učnosnovnega načrtovanja hitreje preiti k učnociljnemu načrtovanju. Širec (1984) je rešitev problema prenatrpanosti učnih načrtov videl edino v učnociljnem, ne pa v učnosnovnem načrtovanju. Z nacionalnim učnociljnim načrtom so

sicer opredeljeni učni cilji, učitelj pa ostaja svoboden pri izbiri učne snovi, učnih oblik, učnih metod in tehnik, učne organizacije, učnih sredstev, kakor tudi pri ugotavljanju učne storilnosti na didaktično-analitični ravni. Učnociljni načrti omogočajo v nasprotju z učnosnovnimi načrti tudi optimalno veljavno (validno), nepristransko (objektivno) in zanesljivo ugotavljanje izidov – se pravi *ravni med načrtovanim in doseženim*.

Kurikul že v konceptu pomeni nekaj drugega kot učni načrt, lahko bi rekli, da presega zgolj načrtovanje poučevanja in učenja (Zupanc 2005c). Tako kot za vsak sistem tudi pri vzgoji in izobraževanju velja, da so med načrtovanjem, izvedbo in rezultati (dosežki) razlike. O kurikulu se govori na treh ravneh (Mullis idr. 2004; Štraus 2005) oz. ločevanju (Vos in Bos 2001):

- načrtovanega kurikula in
- izvedbenega kurikula od
- doseženega kurikula.

Pri načrtovanem kurikulu gre za (učne) načrte, kaj naj se uči in kako naj se poučuje, da se bodo učenci (na)učili in kako naj se organizira vzgojno-izobraževalni sistem, da bi se to doseglo. Pri izvedbenem kurikulu gre za izvedbo v praksi; kaj in koliko se v resnici poučuje v šoli, kdo poučuje, kako se v razredih poučuje in kaj, koliko in kako se učenci v resnici učijo. Pri tem gre za izvedbo načrtovanega kurikula v praksi. Končni cilj pa so dosežki oz. izidi (angl. *outcomes*), zato je pri doseženem kurikulu pomembno, kaj se učenci naučijo – kolikšen je učinek šolanja. Že poimenovanje treh različnih ravni kurikula povedo, da načrtovane vsebine in ciljev poučevanja pri določenem predmetu v praksi še ne pomenijo, da se vse to pri poučevanju tudi izvaja. Kaj od načrtovanega in s strani učitelja izvedenega se učenci naučijo in dosežejo, pa se brez preverjanja znanja in spretnosti ne more ugotoviti (Zupanc 2005b).

Izvedbeni kurikul

V Sloveniji smo, predvsem v poklicnem in strokovnem izobraževanju, z zakonodajo vpeljali pojem odprtega kurikula, tako da del izobraževalnega programa določijo šole skupaj s socialnimi partnerji (»Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju 1996–2006«). Tudi del izobraževalnega programa, ki ga šola določi v sodelovanju s socialnimi partnerji – t. i. odprti kurikul, mora šola v skladu s tem zakonom (68. člen) zapisati v letni delovni načrt. S

tem se je odgovornost z države deloma prenesla na lokalno skupnost, šolo in učitelja. Ali je ta odločitev dobra ali ne, v pričujočem prispevku ne bomo razpravljali; je pa konceptualno konsistentna – del načrtovanja kurikula se je s tem iz nacionalne ravni prenesel niže na šole, socialne partnerje in učitelje v posameznih šolah.

Konceptualno zmedo pa lahko povzročajo nekatere opredelitve v operativnih dokumentih (*Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega ter srednjega strokovnega izobraževanja 2001*; Pevec Grm idr. 2006). Na »ravni« načrtovanja kurikula, le preneseni z nacionalnega na šolsko/učiteljsko raven, se za *načrtovanje* odprtega kurikula brez pomislov uporabi celo drug pojem oz. »raven« *izvedbenega* kurikula. V metodološkem priročniku za šole so npr. usmeritve, kako »umestiti *izvedbeni* kurikulum med ravni *načrtovanja*« in da moramo »*izvedbeni* kurikulum razumeti kot eno izmed ravni *načrtovanja*, ki sestavljajo celoten proces načrtovanja vzgojno-izobraževalnega procesa, od nacionalnega kurikula do učne priprave učitelja« (Pevec Grm idr. 2006, 52). Med naštevanjem poznavanja ravni *načrtovanja* in umestitve *izvedbenega* kurikula se v dokumentih navaja: »*načrtovanje* dela z vsemi subjekti izobraževalnega procesa; *načrtovanje* strukture in organizacije izobraževalnega procesa; opredelitve temeljnih strategij in metod vzgojno-izobraževalnega dela; priprave *načrta* svetovanja in strokovne podpore dijakom; v *izvedbeni* kurikulum se vključi *načrt* ocenjevanja in priporoča se graditev sistema samoevalvacije« (prav tam).

Vsebinsko gre pri vsem tem nesporno za načrtovanje in raven *načrtovanega* kurikula, za kar v odprtem delu postopke vodi na šoli, zato uporaba pojma *izvedbeni* kurikulum za te namene ni primerna. Za konceptualno razumevanje kurikula na treh ravneh, od *načrtovanega*, preko konkretne *izvedbe* v praksi in na koncu preverjanja *doseženega*, opisana uporaba termina »*izvedbenega*« kurikula v poklicnem in strokovnem šolstvu v Sloveniji ni ustrezna. Ključni poudarek pri *izvedbenem* kurikulumu je, da ga je potrebno obravnavati ločeno od *načrtovanega*. Še tako dobra in dosledna *izvedba* v praksi se ne more idealno prekriti s še tako dobrim *načrtovanjem*; četudi *načrtovanje* in *izvedba* potekata na lokalni oz. šolski ravni ali je oboje celo potisnjeno v pristojnost posameznega učitelja. Bistvo razdelitev kurikula na tri ravni je priznavanje dejstva, da se ravni kurikula med seboj razlikujejo. Pri tem gre za ugotavljanje odstopanj med ravnmi; odstopanje *izvedbe* v praksi od *načrtovanja* in soočenje z neenakostjo *doseženega* pri učenju (naučenega) od *izvedenega* poučevanja oz. posledično od *načrto-*

vanih ciljev poučevanja (standardov znanja) – to je bistvo razumevanja in uporabe koncepta kurikula na treh ravneh.

Evolucija izrazoslovja v izobraževanju je šla v zadnjih desetletjih v tuji strokovni literaturi na tem področju od operativnih ciljev poučevanja (angl. instructional objectives) iz 60. in 70. let (Mager 1984), kjer so predlagali zelo specifične zapise o zaznavnih dosežkih (izidih) v očeh učiteljev, do učnih dosežkov/izidov (angl. learning outcomes), kjer je poudarek na opisih, kaj naj bi učenec znal, razumel ali bil sposoben narediti po zaključku učnega procesa (Kennedy, Hyland in Ryan 2006). Bistvo te spremembe je v prenosu osredotočenosti iz učitelja na učenca. Slovenci za dve pomensko različni aktivnosti, z dvema različnima akterjema: »učitelj uči« (angl. instructions) in »učenec se uči« (angl. learning), uporabljamo isto besedo »učenje«. Zato morda v slovenskih prevodih premik s »ciljev poučevanja« (angl. instructional objectives) in osredotočenosti z učitelja na »učne dosežke/izide« (angl. learning outcomes) in s tem osredotočenosti na učenca, ni tako opazen. Zmeda v slovenski strokovni literaturi je bila še večja zaradi slabega in zavajajočega prevoda pojma »instructional objectives«, npr. »učni cilji« ali »cilji učenja«.

V Sloveniji se je v nekaterih učnih načrtih cilje neposredno povezovalo s standardi (Velikonja 2000, 19). V neposodobljenih učnih načrtih za gimnazije so t.i. standardi znanja še vedno opredeljeni z operativnimi cilji in vsebinami (»Učni načrti za gimnazije« 2011). Učne dosežke oz. izide (angl. learning outcomes) tuji viri (Adam 2006) povežejo oz. enačijo z vsebinskimi »standardi znanja«.

Standardi znanja v izobraževanju

Ko je bil uveljavljen še učnovsebinski pristop načrtovanja vzgoje in izobraževanja, so bili v večini držav centralne in vzhodne Evrope zapisani t.i. izobraževalni standardi; šlo je za naslove in podnaslove vsebinskih področij in število ur, ko naj bi to obravnavali, redko pa je bilo napisano, kakšne dosežke naj bi učenci dosegli (West in Crighton 1999). V današnjem času se razumevanje standarda kot »potrebne« števila ur pouka pri šolskem predmetu še vedno razbere v maturitetnih dokumentih, ko se govori o »maturitetnem standardu« pri določenem predmetu (Bahovec 2012, 20). Pri tem ne gre za standarde znanja, ki so določeni s cilji gimnazijskega programa za posamezni predmet, ampak za število ur pouka pri pripravi na maturo. V Maturitetnem katalogu je še vedno zapisano (prav tam), da se »z nerazporejenimi urami

okrepijo ure obveznih predmetov, izbirnim predmetom pa se doda toliko ur, da je dosežen maturitetni standard«. V Sloveniji se je besedna zveza »standard znanja« tudi sicer uporabljala zelo različno (Zupanc 2005a).

V učnih načrtih za osnovno šolo zapisi o standardih znanja in tudi šolski predpisi po spremembi Zakona o osnovni šoli (2006–2013) ponovno govorijo o njih. V učnih načrtih za predmete v gimnaziji so bili zapisi o standardih znanja, med različnimi predmeti pa je bilo očitno razumevanje le-tega zelo različno, celo znotraj posameznega predmeta je bila uporaba tega termina nekonsistentna (Zupanc 2005a). Sedaj standardov znanja v učnih načrtih za gimnazijske predmete ni, pojavlja se terminologija o pričakovanih rezultatih oz. dosežkih. V neposodobljenih učnih načrtih za nekatere strokovne predmete v gimnazijah pa pričakovanih dosežkov ni in so še vedno napisani standardi znanja (»Učni načrti za gimnazije« 2011). V (predmetnih) katalogih znanja (učnih načrtih) za nižje in srednje poklicno izobraževanje, za srednje strokovno izobraževanje in za poklicno-tehniško izobraževanje se pri splošnoizobraževalnih predmetih omenjajo standardi znanja, pri strokovnih modulih pa se ne omenja niti standardov znanja niti pričakovanih dosežkov. Če se je v preteklih letih standard znanja v kurikularnih dokumentih pojavljal, je razen v redkih izjemah nadomeščal ali se je celo podvajal s terminom »učni cilj« (Zupanc 2005a); danes bi rekli z učnim dosežkom/izidom (angl. learning outcome).

Tako kot je v zgodovini znanosti, tehnike in nenazadnje trgovine in gospodarstva za pretok blaga, ljudi in idej pomembno, da se pojme in količine z merskimi enotami natančno definira in prevaja, je to pomembno tudi med izobraževalnimi sistemi. Poimenovanje določenega izraza samo po sebi lahko ni pomembno, pomembno pa je, da je razumevanje (vsaj med strokovnjaki) enako (Zupanc 2005a). Če različni strokovnjaki določen temeljni pojem razumejo in interpretirajo različno, je to slabo, in še posebej med praktiki povzroča nejasnosti. Tako različna uporaba osnovnih pojmov v kurikularnih dokumentih slovenski pedagoški stroki in šolski politiki ne more biti v ponos.

Pričakovani dosežki/rezultati namesto standardov znanja?

V Sloveniji so poskusili v preteklih letih izriniti cilje poučevanja in standarde iz kurikularnih dokumentov (Kovač Šebart 2014). V zakonodajo in učne načrte se je poskušalo vpeljati nov pojem

»pričakovani dosežek/rezultat« (»Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli« 2007). Pričakovane dosežke se najprej zasledi v kurikularnih dokumentih za odrasle, ko naj bi izobraževalni program »določil mogoče ali pričakovane dosežke udeležencev. Te cilje lahko posamezni udeleženci dosežejo v različnem obsegu in različni kakovosti« (Velikonja 2000, 19). Kasneje je v posodobljenih učnih načrtih za gimnazije »pričakovane dosežke/rezultate« sprejel Strokovni svet za splošno izobraževanje in so (še) objavljeni in veljavni (»Učni načrti za gimnazije« 2011). Morda je šlo za neposrečen poskus nadomeščanja uveljavljenega pojma »učnih dosežkov/izidov« (angl. learning outcomes) z drugačnim prevodom »pričakovani dosežki/rezultati« (Borstner 2008), morda pa je bil v ozadju mišljen drugačen koncept individualizacije »pričakovanih rezultatov« v nacionalnih učnih načrtih. Z besedami »o razvojno-procesnem načrtovanju kurikuluma« (Dobrovoljc idr. 2002) se zapisane cilje – pričakovane dosežke v izobraževalnih programih za odrasle razume tako, da so »standardi v celoti individualizirani«.

Nacionalni kurikulum, sprejet za vse udeležence izobraževanja v državi, ne more poskušati opredeliti cilje poučevanj, dosežke, izide – standarde znanja, ki bi bili različni in prilagojeni posameznemu učencu. Šlo bi za logično protislovje oz. logični nesmisel; standardi ne morejo biti individualizirani; če poskušajo biti prilagojeni za vsakega posameznika, to ne more biti standard. Če učni dosežki – standardi znanja v učnih načrtih niso nacionalno opredeljeni, če se preko »pričakovanih rezultatov« skrijejo pod »avtonomijo« posameznih učiteljev in »glede na zanimanje in zmožnosti« učencev in si vsak »učenec sam oblikuje svoj osebni cilj«, je *kriterijska* interpretacija dosežkov že na ravni razreda, šole, regije in na ravni države onemogočena. *Kriterijska* interpretacija kategega koli preverjanja znanja mora upoštevati enake kriterije glede na učne dosežke/izide – standarde, opredeljene v učnih načrtih, ki so sprejeti za vse udeležence izobraževalnega programa. To je pomemben razlog za zavrnitev koncepta individualizacije »pričakovanih rezultatov« v nacionalnih učnih načrtih. S tem bi bil onemogočen prehod oz. dopolnitev *normativne* interpretacije dosežkov znanja s *kriterijsko* interpretacijo pri vsaki vrsti ocenjevanja znanja v slovenskem šolstvu.

Če bi se učitelje z učnimi načrti pooblastilo, kaj bodo vključili v pouk in katere cilje bodo zasledovali, če bi bila izbira ciljev pri pouku odvisna od »zanimanja in zmožnosti« učencev, se lahko večino učencev oceni z visokimi, odličnimi ocenami. Ob ta-

kem konceptu so ocene znanja že v svoji osnovi, med učenci, razredi in šolami neprimerljive. Vsekakor na ta način *kriterijsko* ne moremo primerjati doseženega znanja dveh učencev in to izraziti s primerljivo oceno. Dva učenca z enako oceno lahko dosežeta povsem različne ravni znanja in spretnosti, nasprotno pa dva učenca z različno številčno oceno lahko znata približno enako. Za Kodeljo (2000) je ocenjevanje pravično, če je v skladu z retributivnim načelom pravičnosti, ki se glasi: za enako izkazano znanje enaka ocena. Če se ga krši, je nepravilno. Pri tem je vseeno, ali je ocena previsoka ali prenizka. V obeh primerih je krivična. S konceptom individualizacije »pričakovanih rezultatov« v nacionalnih učnih načrtih bi se poskušalo »strokovno« pokriti eno anomalijo v slovenskem šolstvu – in sicer izjemno povečevanje deleža visokih šolskih ocen – inflacijo ocen pri šolskem ocenjevanju (Zupanc in Bren 2010).

Z izrivanjem »standardov znanja«, ki se morajo določiti na nacionalnem nivoju in uvajanjem novega pojma »pričakovanih rezultatov«, še posebej, ko bi bila pričakovanja za vsakega (učitelja, učenca, starša ...) (lahko) različna, bi se poglobljalo uvajanje slabo definiranih in neoprijemljivih pojmov v slovensko šolstvo. Konceptualno je za vsak sistem nesporno (tudi za šolskega), da velika fleksibilnost, izbirnost in avtonomija v sistemu na eni strani potrebuje protiutež z nacionalno opredeljenimi standardi znanja in preverjanje doseganja le-teh.

Za šolski sistem je ključnega pomena usklajenost kurikula, standardov znanja in preverjanja z ocenjevanjem. Looney (2009) govori o sistemu, kjer preverjanje in ocenjevanje temelji na standardih znanja (angl. standards-based assessment system). Če so v izobraževalnem sistemu slabe povezave med kurikulumom, standardi znanja in preverjanjem ter ocenjevanjem doseženega, učitelji v šolah ne morejo pridobiti veljavnih ugotovitev o dosežkih svojih učencev in posledično prilagoditi poučevanja, da bi se približali potrebam učencev pri doseganju učnih ciljev, kar je osrednji cilj izobraževalnega sistema, ki temelji na preverjanju doseženih standardov (Linn 2001; 2005; Haertel in Herman 2005).

Vsebinski standardi (še) niso standardi dosežkov

V literaturi (Cresswell 2000), predvsem ameriški (Linn in Gronlund 2000), je jasna ločnica med *vsebinskimi standardi* in *standardi dosežkov* (Maxwell 2009). Z *vsebinskimi standardi* se opiše kurikularne cilje, specifične cilje poučevanja, učne izide. Kasnejše

preverjanje znanja oz. testiranje učencev se zastavi tako, da se dosežke pri tem interpretira na osnovi opisanih *vsebinskih standardov*. Šele s preverjanjem znanja v referenčni skupini govorimo o *standardih dosežka* (Cizek in Bunch 2007, 14). *Standardi dosežkov* imajo namen definirati potrebna znanja in veščine za različne kategorije znanja ali sposobnosti (American Educational Research Association 1999).

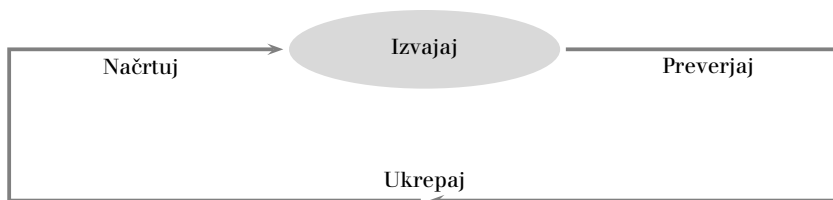
Učinkoviti standardi morajo biti postavljeni tako, da opredelijo dvoje (Zupanc 2005b):

- kaj se mora učenec (na)učiti oz. kaj se bo preverjalo in
- določiti, kdaj je standard dosežen oz. raven dosežkov; umerjen s tistim, ki je potreben za vsako oceno pri primerljivih izpitih.

Vsebinski standardi določajo »kaj«, medtem ko *standardi dosežkov* določajo »kako dobro je dovolj dobro«. *Vsebinski standardi* so javne navedbe, ki določajo, kaj naj bi učenec znal in bil sposoben narediti pri določeni vsebini ali šolskem predmetnem področju na določeni stopnji izobraževanja in usposabljanja.

Klenowski in Wyatt-Smith (2010) navajata štiri ključne pogoje za učinkovito uporabo standardov pri izboljšavah in podpori učiteljem in učencem pri učenju: jasni pojmi o namenu in funkciji standardov znanja, kaj standardi znanja predstavljajo, podpora praktikom, šolam in učiteljem ter organizirana skupnost v sistemu preverjanja znanja na osnovi standardov.

V Sloveniji sicer govorimo o izobraževanju na osnovi standardov, o kurikulu s standardi znanja in o poučevanju na osnovi standardov (Tomlinson 2000), ne povemo pa, da imamo v sistemu (še to v različnih programih nedosledno) samo *vsebinske standarde*, ki so v resnici načrtovani kurikularni cilji, zapisi specifičnih ciljev poučevanja ali opisi učnih dosežkov/izidov. Iz navedenega je očitno, da v slovenskem šolskem sistemu do postavitve standardov dosežkov (Cizek in Bunch 2007) ne pridemo. Razlog je najbrž tudi v tem, da se stroke s področja izobraževanja in šolska politika ne poenoti oz. niti ne želi poenotiti. To je za razvoj vzgoje in izobraževanja v Sloveniji slabo; zaradi nerazčiščenih pojmov in nedokončanih konceptualnih strategij se med učitelji praktiki in vodstvi šol upravičeno pojavljajo kritike. Udeleženci – praktiki so na raznih organiziranih oblikah izobraževanja in usposabljanja pogosto soočeni z zelo različnimi, tudi diametralno nasprotnimi usmeritvami in za svoje vsakdanje delo težko zaznajo skupno rdečo nit in enoten konsistenten sistemski koncept.



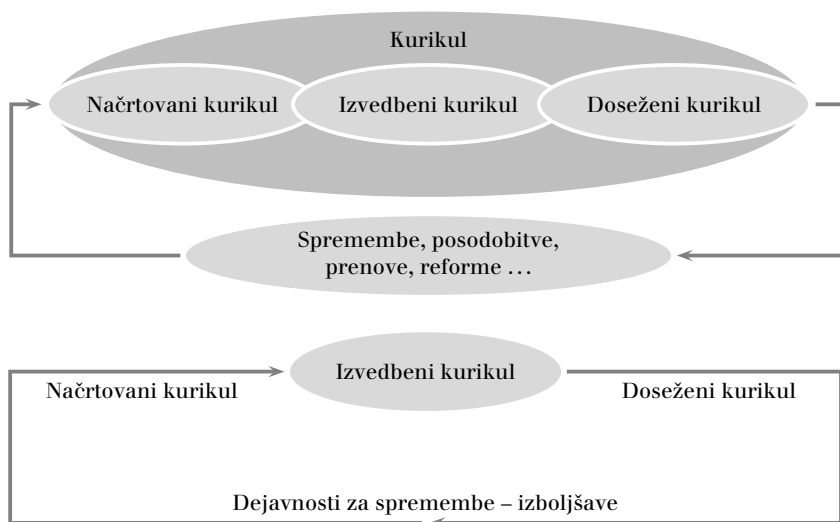
SLIKA 1 Shewhartova oziroma Demingova krožna zanka: načrtuj, izvajaj, preveri, ukrepij in ponovno načrtuj – PDCA – »Plan Do Check Act« (povzeto po Deming 1982)

Še najbližje postavitvi standardov dosežkov v Sloveniji so nacionalna preverjanja znanja (NPZ) v osnovnih šolah z opisi dosežkov pri posameznem predmetu preverjanja na celotni letni populaciji ali pri izbirnih predmetih na vzorcu učencev. Poleg tega v okviru Državnega izpitnega centra poteka umestitev nacionalnih izpitov iz angleščine v skupni evropski jezikovni okvir (SEJO). Ko bodo izpiti iz angleščine na različnih stopnjah šolanja (pri NPZ v 6. in 9. razredu osnovne šole, pri splošni maturi na osnovni in višji ravni zahtevnosti, pri poklicni maturi ter izpitih za odrasle) umeščeni v SEJO, se bo lahko posamezne dosežke kandidatov pri teh izpitih razvrščalo glede na opredeljene standarde dosežkov (Letno poročilo Državnega izpitnega centra za leto 2012 2013, 38).

Preverjanje doseženega kurikula ob podpori Demingovega kroga PDCA

Deming (1982) je uvajanje stalnega izboljševanja kakovosti v organizacijo opisal v 14 točkah. Deming je bil sodelavec in varovavec Walterja Shewharta. Iz tega časa je pojem nikoli končanega procesa izboljševanja, ki je v teoriji znan pod imenom Shewhartova oziroma Demingova krožna zanka: načrtuj, izvajaj, preverjaj, ukrepij in ponovno načrtuj – PDCA (angl. Plan Do Check Act). To je princip preproste povratne zanke, ki je znana v teoriji procesov (slika 1). Deming (1982) je trdil, da organizacija ne more kupiti kakovosti, kakovost je mogoče doseči le z učinkovitim vodenjem s strani vodij. Za izboljšanje kakovosti je potrebno opazovati in meriti ter voditi evidenco o dosežkih, da vemo, če organizacija napreduje, nazaduje ali ostaja pri isti stopnji kakovosti (Marolt in Gomišček 2005).

Veliko podobnosti v Demingovem krogu kakovosti se lahko razbere tudi za izobraževanje. Kurikul se lahko načrtuje (angl. intended curriculum) na nacionalni ravni, vsekakor pa tudi na šolski in

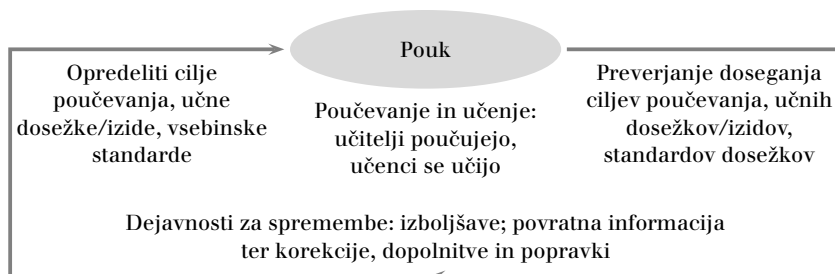


SLIKA 2 Krožna kurikularna zanka kakovosti v edukaciji na nacionalni, šolski in razredni ravni

vsak učitelj prav tako načrtuje letno pripravo in vsakodnevno poučevanje na ravni oddelka. Osrednje mesto v kurikularnem procesu imajo aktivnosti pri izvedbi v praksi (angl. implemented curriculum). Pomembno je, kakšno začetno znanje, motivacijo in pričakovanja imajo učenci in učitelji, kaj se v resnici v šolah in oddelkih poučuje, kako učitelji učijo (angl. teach) oz. poučujejo (angl. introduction), kako in koliko se učenci učijo (angl. learn), kakšne možnosti imajo za poučevanje in učenje. V procesih je potrebno ciklično preverjati dosežke, t. i. doseženi kurikulum (angl. attained – achieved curriculum) (Mullis idr. 2004).

Analize doseženega so lahko oz. morajo biti povratna informacija, ki se jih nadgradi s korekcijami, dopolnitvami, popravki oz. dejavnostmi za spremembe – izboljšave. To je osnova za spremljanje izobraževalnih procesov in izidov ter za izboljšave pri vodenju (slika 2). Spremembe, posodobitve, preнове in/ali reforme v načrtovanem in izvedbenem kurikulumu morajo izvirati iz ugotovitev in analiz doseženega kurikula (slika 3).

Preverjanje znanja daje informacije, do katere mere so bili standardi znanja doseženi, medtem ko naj bi analize dale povratno informacijo učiteljem in učencem, da si z njo pomagajo pri odločitvah za spremembe, popravke in za izboljšave, za premostitev vrzeli med trenutnim doseženim znanjem in tistim, ki ga določajo cilji poučevanja in standardi znanja.



SLIKA 5 Povratna zanka pri poučevanju in učenju v šoli in v razredih

Rezultati raziskave PISA kažejo na višje stopnje socialno-ekonomske pravičnosti v šolskih sistemih, ki podatke o dosežkih učencev uporabljajo za sprejemanje odločitev oz. izboljšav o poučevanju in tudi za spremljanje in analiziranje rezultatov o dosežkih skozi daljše časovno obdobje (OECD 2010, 47). Kochan ugotavlja (Townsend 2007), da rezultati dela v šoli niso dobri, če ni analiz znotraj posamezne šole, ki bi podrobneje osvetlile zbrane podatke, ker bi interpretacije lahko pomagale neposrednim akterjem sprememb: ravnateljem, učiteljem in učencem.

Zaključek

Looney (2009) poudarja, da je za vodenje in upravljanje izboljšav v šolah potreben sistem spremljanja povratnih informacij o dosežkih. To je pogoj za posodabljanje izobraževanja na osnovi standardov. Poudarek je na spremljanju in vrednotenju dosežkov učencev, ne na predpisovanju in uniformiranju šolskih procesov, ki so v skladu z načeli avtonomije šol in učiteljev od šole do šole in od učitelja do učitelja lahko različni. Z analiziranjem doseženega znanja se zagovarja načela avtonomije učiteljev in šol na eni strani, in podobno kot v tujih šolskih sistemih spremljanje, vrednotenje doseženega znanja z odgovornostjo za dosežke (Broadfoot 1996; Fullan in Watson 2000; Goldstein 2001; Gurria 2007; Zupanc 2007; Zupanc 2008) tako učencev, učiteljev, ravnateljev, predmetnih strokovnjakov in šolske politike.

Za slovenske šolnike, učitelje in ravnatelje bi bilo koristno, če bi se šolska stroka in politika v kurikularnih dokumentih poenotila in enoznačno poimenovala, razumela in interpretirala cilje poučevanja, učne dosežke/izide, opredelila namen in funkcijo standardov znanja, tudi standardov dosežkov, in kako bodo standardi znanja učitelju v pomoč (Klenowski in Wyatt-Smith 2010).

Preseči bi morali stanje, da stalno ukvarjanje, spreminjanje in posodabljanje vhodnih determinant (načrtovanje) samo od sebe ne vodi do kakovostnih in boljših izidov (dosežkov). Kurikul na treh ravneh v svojem temelju prinaša drugačno razumevanje konceptov. Kot dejstvo moramo sprejeti, da vsaka izvedba (izvedbeni kurikul) odstopa od še tako dobrega načrtovanja kurikula in doseženi kurikul nikoli ne bo idealen, tak kot je bil načrtovan. To ne pomeni vdanosti v usodo in sprijaznjenost s slabostmi pri načrtovanju kurikulov, ampak preusmeritev pozornosti in aktivnosti na izvedbeni kurikul, preverjanje doseženega in izvajanje izboljšav v povratni zanki. Zgodovina slovenskega šolstva zadnjih dvajset let je prežeta z ukvarjanjem strokovnjakov z vedno novimi in posodobljenimi učnimi načrti, katalogi znanj, izpitnimi katalogi ...; vrhunska šolska stroka (razen učiteljev in ravnateljev) pa se malo ukvarja z izvajanjem načrtovanih zamisli v praksi in s konkretnimi dosežki učencev in dijakov, ki pogosto niso taki kot so teoretiki načrtovali. Vsaka sprememba, posodobitev in prenova še ni izboljšava. Prav temeljno razumevanje koncepta kurikula na treh ravneh, poudarek na izvajanju poučevanja in učenja ter analiziranje doseženega je lahko merilo in kriterij, če so posamezne predlagane spremembe, dopolnitve, poskusi, posodobitve, prenove ali reforme v resnici izboljšave.

Ko bomo vsi skupaj govorili o dosegljivih in ne predvsem o idealiziranih načrtovanih ciljih, ko bo poudarek pri izobraževanju, usposabljanju in izpopolnjevanju učiteljev na aktivnostih pri poučevanju in učenju v šolskih razredih, ko bo neposredno pedagoško delo učiteljev z učenci pridobilo nazaj ključno pozornost, se bomo lahko tudi odkrito soočili z realnimi dosežki naših učencev in dijakov ter na tej osnovi v povratni zanki spreminjali in izboljševali poučevanje v razredih, vodenje šol in, upajmo, upravljanje šolskega sistema v celoti. Pomembno je preverjanje doseženega (kurikula) in delovanje v povratnih zankah na osnovi podatkov. Izboljševanje brez prestanka, vedno boljše in boljše, ni mogoče. Če se objektivno ugotovi, da so dosežki in procesi v organizaciji ali pri posameznem učitelju dobri, je velik dosežek, če se zadrži in vzdržuje dosežena visoka raven. Ni potrebno, da so vsi učitelji in ravnatelji frustrirani s stalnim izboljševanjem kakovosti.

Ne glede na to, ali gre za učenje posameznega učenca, poučevanje učitelja, vodenje šole s strani ravnatelja in pomočnikov ali za upravljanje šolskega sistema na nacionalni ravni, je osnovno načelo ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, da je pri samoevalvaciji – pri ugotavljanju doseženega potrebno biti pozoren na ve-

lika odstopanja – variabilnosti pri doseženem. Odstopanje je lahko pozitivno, tako da pri analiziranju vzrokov pridemo do odličnih zgledov – dobrih praks, ki jih še dodatno promoviramo. Pri preverjanju doseženega pa se moramo v delu sistema, na katerega lahko vplivamo in smo zanj odgovorni, spoprijeti tudi z velikimi variabilnostmi v negativni smeri. Če analiziramo vzroke za takšna odstopanja ter predlagamo in izvedemo spremembe za odpravo vzrokov na ravni, za katero smo odgovorni, smo naredili zelo veliko.

Pomembno je enoznačno razumevanje temeljnih pojmov med strokovnjaki, teoretični koncepti, ki vzdržijo tudi v praksi, prioriteta vseh aktivnosti pri poučevanju v razredih in učenju posameznika, upoštevanje in vrednotenje podatkov ter objektivno priznavanje dosežene kakovosti in pravičnosti. Nujno je tudi soočanje z realnimi problemi in dosledno izvajanje potrebnih izboljšav, ki je v dolgoročno korist učencem/dijakom, staršem in tudi šolnikom.

Literatura

- Adam, S. 2006. »An Introduction to Learning Outcomes: Introducing Bologna Objectives and Tools.« http://www.bologna.msmt.cz/files/Adam_IH_LP.pdf
- Anderson, L. W., D. R. Krathwohl, P. W. Airasian, K. A. Cruikshank, R. E. Mayer, P. R. Pintrich, J. Raths in M. C. Wittrock. 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Bahovec, I., ur. 2012. *Maturitetni izpitni katalog za splošno maturo 2014*. Ljubljana: Državna komisija za splošno maturo in Državni izpitni center.
- Bishop, J. 1998. »The Effect of Curriculum-Based External Exit Exams on Student Achievement.« *Journal of Economic Education* 29 (2): 171–182.
- Bobbitt, J. F. 1918. *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Borstner, M. 2008. »Pričakovani rezultati.« http://www.zrss.si/projektiess/skladisce/usposabljanje_za_ucne_nacerte/smernice%20za%20posodabljanje/pri%C4%8Dakovani_mag.%20borstner.doc
- Broadfoot, P. M. 1996. *Education, Assessment and Society*. New York: Open University Press.
- Bybee, R. W. 1998. »The Sputnik Era: Why is This Educational Reform Different from All Other Eforms?« <http://www.aps.org/units/fed/newsletters/apr98/sput.cfm>
- Cizek, G. J., in M. B. Bunch. 2007. *Standard Setting: A Guide to Establishing and Evaluating Performance Standards on Tests*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cresswell, M. 2000. »The Role of Public Examinations in Defining and

- Monitoring Standards.« V *Educational Standards*, ur. H. Goldstein in A. Heath, 69–104. London: The British Academy.
- Deming, W. E. 1982. *Out of the Crises*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study.
- Dobrovoljc, A., V. Hlebec, S. Klemenčič, L. Knaflič, R. Močnik, P. Nadrag in A. Istenič Starčič, ur. 2002. *Evalvacija socialnointegracijske vloge programa projektno učenje za mlajše odrasle*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Fullan, M., in N. Watson. 2000. »School-Based Management: Reconceptualizing to Improve Learning Outcomes.« *School Effectiveness and School Improvement* 11 (4): 455–475.
- Goldstein, H. 2001. »Using Pupil Performance Data for Judging School and Teachers: Scope and Limitations.« <http://www.mlwin.com/hgpersonal/Using%20pupil%20performance%20data%20for%20judging%20schools%20and%20teachers.pdf>
- Gurria, A. 2007. »Launch of PISA 2006.« Speech by OECD Secretary-General, Press Club, Tokio. http://www.oecd.org/document/35/0,3343,en_2649_34487_39722787_1_1_1_1,00.html
- Haertel, E., in J. Herman. 2005. *A Historical Perspective on Validity Arguments for Accountability Testing*. Los Angeles: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega ter srednjega strokovnega izobraževanja*. 2001. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Kennedy, D., A. Hyland in N. Ryan. 2006. »Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide. <http://www.bologna.msmt.cz/files/learning-outcomes.pdf>
- Klenowski, V., in C. Wyatt-Smith. 2010. »Standards, Teacher Judgement and Moderation in Contexts of National Curriculum and Assessment Reform.« *Assessment Matters* 2: 107–131.
- Kodelja, Z. 2000. *Pravičnost in ocenjevanje: problemi ocenjevanja znanja in devetletna osnovna šola*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani in Zavod RS za šolstvo.
- Kovač Šebart, M. 2014. »Čas zamujenih javnih razprav, desetletje devetletke.« *Dnevnikov objektiv*, 22. februar.
- Kroflič, R. 2002. *Izbrani pedagoški spisi: vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- »Letno poročilo Državnega izpitnega centra za leto 2012.« 2013. <http://www.ric.si/mma/LETNO%20in%20FINANCNO%20POROCILO%202012%20sprejeto%20na%20Svetu%2028022013/2013101110315054/>
- Linn, R. L. 2001. *The Design and Evaluation of Educational Assessment and Accountability Systems*. Los Angeles: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).

- Linn, R. L. 2005. *Issues in the Design of Accountability Systems*. Los Angeles: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Linn, R. L., in N. E. Gronlund. 2000. *Measurement and Assessment in Teaching*. 8. izd. Upper Saddle River, NY: Prentice Hall.
- Looney, J. 2009. »Assessment and Innovation in Education.« OECD Education Working Papers 24. OECD, Pariz.
- Mager, R. F. 1984. *Preparing Instructional Objectives*. 2. izd. Belmont, CA: Pitman.
- Marolt, J., in B. Gomišček. 2005. *Management kakovosti*. Kranj: Moderna organizacija.
- Maxwell, G. S. 2009. »Defining Standards for the 21st Century.« V *Educational Assessment in the 21st Century*, uredila C. M. Wyatt-Smith in J. J. Cumming, 265–286. Dordrecht: Kluwer.
- Medveš, Z. 2010. »Obča, splošna in poklicna izobrazba.« *Sodobna pedagogika* 61 (4): 52–96.
- Mullis, I. V. S., M. O. Martin, E. J. Gonzales, in S. J. Chrostowski. 2004. *TIMSS 2003 International Mathematics Report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- OECD. 2010. *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices*. 4. zv. Pariz: OECD.
- OECD. 2011. *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Pariz: OECD.
- OECD. 2013. *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. 1. zv. Pariz: PISA.
- Pevec Grm, S., K. S. Ermenc, D. Mali, P. Hvala Kamenšček, B. Slivar, Š. Pogačnik, M. Kovač, in S. Kerkoš. 2006. *Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju: metodološki priložnik*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Smith, L. W. 2008. »Using Formative Assessment Results to Predict Student Achievement on High Stakes Tests.« Doktorska disertacija, Liberty University.
- American Educational Research Association. 1999. *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Steinert, B. 2012. »PISA 2009 Results in Germany: Background and Interpretations.« Predstavljeno na Slovenskem šolskem forumu, Ljubljana, 25. oktober.
- Širec, J. 1984. »Učnosnovna ali učnociljna šola?« *Prosvetni delavec* 35 (14): 3.
- Štraus, M. 2005. »Izvedbeni in doseženi kurikulum za matematiko v višjih razredih osnovne šole med 1995 in 2003.« *Šolsko polje* 16 (3–4): 19–40.
- Tomlinson, C. A. 2000. »Reconcilable Differences? Standards-Based Teaching and Differentiation.« *Educational Leadership* 58 (1): 6–11.
- Tyler, R. W. 1949. »Basic Principles of Curriculum and Instruction.« Chicago: University of Chicago Press.

- Townsend, T., ur. 2007. *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer.
- »Učni načrti za gimnazije.« [2011]. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/gimnazija/ucni_nacrti.htm
- Velikonja, M., ur. 2000. *Projektno učenje za mlajše odrasle: izobraževalni programi; izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Vos, P., in K. Bos. 2001. »Comparing Three Curricular Levels of TIMSS-95 and TIMSS-99 Mathematics Results in the Netherlands with Belgian (Flemish) Data.« Predstavljeno na ECER 2001, Lille, 5.–8. september.
- »Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI).« 1996–2006. *Uradni list RS*, št. 12/96, 44/00, 86/04 – ZVSI in 79/06 – ZPSI-1.
- »Zakon o osnovni šoli (ZOSN).« 2006–2013. *Uradni list RS*, št. 81/06 – UPB, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF in (63/13).
- »Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOSN-G).« 2007. *Uradni list RS*, št. 102/07.
- Zupanc, D. 2005a. »Standardi znanja v slovenski šoli.« *Sodobna pedagogika* 56 (1): 124–147.
- Zupanc, D. 2005b. »Standardi znanja v edukaciji.« *Psihološka obzorja* 14 (5): 69–88.
- Zupanc, D. 2005c. »Ravni znanja pri (inter)nacionalnih preverjanjih.« *Šolsko polje* 16 (5–6): 161–195.
- Zupanc, D. 2007. »Postavljanje standardov dosežka.« *Preverjanje in ocenjevanje* 4 (1–2): 89–104.
- Zupanc, D. 2008. »Permanentno analiziranje šolskega in eksternega ocenjevanja v funkciji izboljšav v izobraževanju.« V *Vrednotenje in ocenjevanje v vzgoji in izobraževanju: zbornik prispevkov*, ur. T. Vidmar, 105–110. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Zupanc, D., in M. Bren. 2010. »Inflacija pri internem ocenjevanju v Sloveniji.« *Sodobna pedagogika* 61 (3): 208–228.
- West, R., in J. Crighton. 1999. »Examination Reform in Central and Eastern Europe: issues and trends.« *Assessment in Education* 6 (2): 271–289.
- Dr. Darko Zupanc je direktor Državnega izpitnega centra.
darko.zupanc@guest.arnes.si

Ravnateljeva spremljava izvedbe medpredmetne povezave

Silva Jančan

oš Belokranjskega odreda Semič

Majda Vehovec

oš Šenčur

Sodoben pouk zahteva od vseh izvajalcev uporabo metod, ki zagotavljajo razvoj kompetenc in trajnejše znanje pri učencih. Medpredmetno povezovanje pomeni celostno obravnavo učnih vsebin z različnih predmetnih področij. Izvedba pouka na način medpredmetnega povezovanja zahteva od vseh udeležencev veliko načrtovanja, usklajevanja, timskega dela in dogovorov, predvsem kadar je v izvedbo vključenih več izvajalcev. Ravnateljeva vloga pri spodbujanju izvedbe medpredmetnih povezav na šoli je zelo pomembna, tako s področja motivacije kot tudi organizacijsko. V prispevku je zapisanih nekaj konkretnih napotkov za uspešno spodbujanje in izvajanje medpredmetnih povezav, poudarjen je pomen načrtovanja in vključitve take oblike dela v letni delovni načrt šole, predvsem pa pomen samoevalvacije kot procesa, ki nam pomaga izboljšati šolsko prakso.

Ključne besede: medpredmetne povezave, načrtovanje, samoevalvacija

Uvod

Nagel tehnološki napredek in hitre družbene spremembe vplivajo na proces dela v šoli in na učne vsebine v učnih načrtih. Učitelji smo vpeti v spreminjajoče se okolje, se zato na spremembe odzivamo, pri tem smo zavezani k izpolnjevanju usmeritev evropskega referenčnega okvira ključnih kompetenc in k izpolnjevanju učnih načrtov. Ključne kompetence nas vodijo k usposabljanju mladih, da se bodo znali prilagajati v spreminjajočih se situacijah, da bodo razumeli vseživljenjsko učenje kot vrednoto, da bodo fleksibilni na trgu dela, pripravljeni na dejavno državljanstvo in da se bodo zavedali izgrajevanja dobrih medosebnih odnosov. Kompetence, ki naj bi jih učenci/dijaki pridobili v šoli, bi jim morale dajati osnovo za njihovo kasnejšo zaposljivost in osebno izpolnitev. Zato smo odgovorni za izvajanje učnih dejavnosti, s katerimi bomo spodbujali razvijanje spretnosti, znanj in odnosov. Na šolah moramo omogočiti fleksibilnejšo organizacijo dela, bogato učno okolje in zagoto-

viti učiteljem prostor in čas za timsko načrtovanje in povezovanje, da ne bodo imeli ovir pri snovanju inovativnih poti do kakovostnejšega pouka.

Spoznanja uglednih pedagogov (Marentič Požarnik, Peklaj in Magajna 1995) o izgrajevanju uporabnega znanja narekujejo, da je potrebno napraviti kakovostnejši premik tudi na področju medpredmetnega povezovanja, s katerim pomagamo učencem zgraditi trdno, uporabno in trajnejše znanje.

V zadnjem desetletju vključujejo posodobljeni učni načrti metode za razvijanje ključnih kompetenc 21. stoletja, opozarjajo na pomembnost razvijanja kritičnega mišljenja, laterarnega mišljenja, intuicije, ustvarjalnosti, vrednot in stališč do družbe in napredka. Vse prej omenjene veščine in spretnosti pripomorejo k izgradnji uporabnega in trajnejšega znanja.

Prihodnost je za mlade nepredvidljiva, zato se od šole pričakuje, da bodo znali učenci iz mnovega števila informacij izluščiti pomembne in jih smiselno povezati v novo znanje ter iz razdrobljenega znanja med predmeti izgraditi celovito znanje o neki stvari. Pridobljena znanja naj bi učenci znali uporabiti v novih učnih situacijah pri razreševanju kompleksnejših problemov. Učenci naj bi obvladali spretnosti in veščine sodelovalnega učenja, dajali poudarek in sprejemali odločitve, naučili naj bi se delovati v timu.

Prizadevanja za spremembe v šoli težijo k izvedbi pouka v bogatem učnem okolju, h kakovostnemu, poglobljenemu učenju. Kako pa naj poteka pouk, da bodo pridobljena znanja kakovostna in uporabna za razreševanje vsakodnevnih problemov sodobnega časa? Eden od možnih odgovorov je, naj učitelji učimo učence samostojnega in skupinskega aktivnega pridobivanja učnih izkušenj znotraj določenega predmeta ali znotraj medpredmetno povezanih vsebin.

Časovni okvir ene šolske ure postaja preozek za aktivne oblike dela, kjer so učenci dejavni bodisi v razredu, laboratoriju ali na terenu. Strinjamo se z dr. Srmčnikom, ki je zapisal: »Vsak učni predmet ima sistemski značaj in je kot tak le del celostnega sistema učnih predmetov. Temeljiti mora na načelni predpostavki, da je šola veliko več kot le vsota učnih predmetov, da morajo tudi ti biti v funkciji med- in nadpredmetnih skupnih namenov, ki jih ni mogoče utemeljevati, a tudi ne uresničevati le na ravni posameznih učnih predmetov.« (Strmčnik 2001, 217).

S timskim načrtovanjem pri medpredmetnem povezovanju učitelji poenotijo razumevanje zapsanega v učnih načrtih in so bolj pozorni na ključne poudarke iz učnih načrtov. Izpostavljamo povezovanje učnih vsebin s svetom, ki nas obdaja in s katerim imajo

učenci izkušnje, kar je možno doseči na primer pri povezovanju v medpredmetno načrtovanih projektih. Za uvajanje sprememb in novosti je potreben pogum in podpora učitelju, k čemur lahko pomembno prispevajo s spodbudami sodelavci in ravnatelj.

Medpredmetno povezovanje in posodobljeni učni načrti

Didaktična priporočila iz posodobljenih učnih načrtov za osnovno šolo¹ usmerjajo učitelje k medpredmetnim povezavam, navajajo celo, zakaj so povezave potrebne in s katerimi predmeti ali predmetnimi področji so možne.

V nadaljevanju navajamo usmeritve le iz nekaterih učnih načrtov za osnovno šolo. V posodobljenem učnem načrtu za družbo preberemo, da je z medpredmetnim povezovanjem možen prenos različnih znanj in spretnosti, strategij in ravnanj ter pojmov, zakonitosti, spoznavnih postopkov, miselnih spretnosti, komunikacije idr. Učni načrt za fiziko poudarja potrebo po medpredmetnem povezovanju zaradi večje prenosljivosti znanja, boljšega razumevanja, zaradi večje uporabnosti znanja. V učnem načrtu za biologijo je zapisano, da so medpredmetne povezave potrebne zaradi tega, ker je biologija integrativna veda, ki razlaga celostno zgradbo in delovanje živih sistemov. Učni načrt za kemijo med drugim poudarja, da z medpredmetnim povezovanjem spodbujamo učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, matematične in digitalne kompetence in učencem razvijamo procesna znanja.

Učni načrti nalagajo ne le učiteljem, ampak tudi ravnateljem zagotavljanje pogojev za izvedbo medpredmetnih povezav in dolžnost, da spremljamo delo učiteljev na področju tovrstnega povezovanja. Če slednjega ne izvajamo, ne izpolnjuje šola osnovne naloge, to je, da izvaja pouk v skladu z Zakonom o osnovni šoli (2006–2013).

Pomembno je, da vsi, ki sodelujemo v vzgojno-izobraževalnem procesu, ozavestimo pomen medpredmetnega povezovanja in na različne načine iščemo možnosti za izvedbo pouka s celostno obravnavo vsebin z različnih predmetnih področij.

Namen medpredmetnega povezovanja

Namen medpredmetnega povezovanja je povezovanje znanj in izobraževalnih ciljev znotraj posameznega predmeta in med raz-

¹ http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/osnovno_solstvo/ucni_nacrti/posodobljeni_ucni_nacrti_za_obvezne_predmete/

ličnimi predmeti. Medpredmetno povezovanje je uspešno, če je prilagojeno načinu mišljenja učencev, saj učne vsebine učenci pri takem načinu dela dojemajo bolj celostno, imajo možnost spoznati različna vsebinska področja predmeta, omogočeno jim je kompleksno razumevanje snovi in bolj poglobljeno znanje.

Medpredmetno povezovanje stremi k povezovanju znanj različnih predmetov z vsebinami iz učenčevega izkustvenega sveta, je sodoben način poučevanja in omogoča učencem, da predznanje povežejo z novim znanjem na način, ki najbolj ustreza njihovemu učnemu stilu. Medpredmetne povezave so lahko zelo raznolike:

- enopredmetne povezave (interdisciplinarna, monodisciplinarna povezava) obstajajo znotraj predmeta, pomeni pa integracijo vsebinskih in procesnih znanj, spretnosti, veščin, stališč in vrednot. Tak način dela temelji na sistematičnem uveljavljanju didaktičnih pristopov in poenoteni načinov dela na ravni šole kot celote. Terja veliko skupnega načrtovanja, dobro vertikalno in horizontalno povezavo strokovnih aktivov, poenotene kriterije ocenjevanja, timsko poučevanje, doslednost strokovnih delavcev, načrtovano refleksijo in samoevalvacijo na ravni posameznika in celotne organizacije;
- večpredmetna povezava (multidisciplinarna ali interdisciplinarna večpredmetna povezava) je integrativen učni proces, ki je usmerjen v učenca in spodbuja njegovo aktivnost. Omogoča pridobivanje znanja na taksonomsko višjih učnih ciljih, razvija kritično mišljenje in problemsko obravnavo snovi.

Vse to zahteva od učitelja poleg akademskega znanja »svojega predmeta« še znanja o didaktičnih postopkih, sposobnost sodelovanja v timih, prilagodljivost, pronicljivost, inovativnost, poznavanje učnih načrtov drugih predmetov, veliko mero kreativnosti, prilagajanja ...

Vloga ravnatelja pri medpredmetnem povezovanju

Ravnatelji smo odgovorni, da zavodi v skladu z Zakonom o financiranju vzgoje in izobraževanja (2007–2012) vsako leto izvedejo samoevalvacijo. Namen samoevalvacije je v pridobivanju informacij o delovanju šole na različnih področjih. Na podlagi samoevalvacije šole pridobijo s pomočjo analize zastavljenih ciljev povratne informacije na področjih, ki bi jih bilo treba spremeniti. Najpomembnejše pa je, da na osnovi ugotovitev načrtujejo ukrepe, jih opredelijo v letnem delovnem načrtu in tudi udejanjijo.

Navajamo primer, kako izboljšujemo prakso medpredmetnega povezovanja kot posledico ugotovitev samoevalvacije. Evalvacija NPZ-jev v 6. in 9. razredu in bralnih testov v 3., 5. in 7. razredu je pokazala, da imajo učenci težave z razumevanjem prebranega in težave s pristopi k učenju. Poleg tega se je izkazalo, da učenci ne dojemajo določenih učnih vsebin celostno, pač pa popredmetno. Tako se na primer dogaja, da se učenci pri slovenščini učijo pisati poročilo, pri drugih predmetih pa pravil za pisanje poročila ne uporabijo. Zaznali smo tudi težave pri razumevanju navodil pri eksperimentalnem delu pri fiziki in kemiji, pri matematiki, športu ... Zato smo na strokovnih aktivih izbrali dve prioritetni dejavnosti, ki ju razvijamo že drugo šolsko leto: izboljšanje reševanja besedilnih in problemskih nalog in učenje z uporabo bralnih učnih strategij.

Glede na pozitivne izkušnje o kakovosti znanja zaradi medpredmetnega povezovanja v preteklih letih smo v letni delovni načrt zapisali načrt medpredmetnih povezav, s katerimi želimo izboljšati razumevanje prebranega.

Učitelji v 2. triletju skupno načrtujejo uporabo bralnih različnih učnih strategij, da se ista učna strategija ne ponovi v istem obdobju pri več predmetih. V drugem primeru učitelji načrtujejo medpredmetne povezave glede na teme, ki jih je možno v določenem razredu glede na učni načrt obravnavati. Primer take povezave je izpis ključnih besed za opis instrumenta pri glasbeni umetnosti in opis predmeta pri slovenščini. Z uporabo določene učne strategije iz teksta o določenem predmetu učenci izpišejo ključne besede, s ključnimi besedami pri glasbeni umetnosti opišejo instrument.

Učitelji v 3. triletju načrtujejo povezave med predmeti in izbirajo besedilne naloge za določen predmet v povezavi z vsebino drugega predmeta (na primer pri matematiki s področja kemije ali pri kemiji s področja fizike, športa ...).

Pri medpredmetnem povezovanju se ne moremo zadovoljiti zgolj s povezovanjem v okviru dveh predmetov, ki ju poučuje en učitelj, čeprav gre morda za močne vsebinske povezave učne snovi. Z vidika izgrajevanja ključnih kompetenc se moramo zavzemati za horizontalno in vertikalno povezovanje ciljev znotraj določenega tematskega sklopa ali projekta, ki se obravnava pri več predmetih.

Ravnatelji lahko vplivamo na učenje učencev posredno z motiviranjem sodelavcev in zagotavljanjem spodbudnega učnega okolja. Moč našega vpliva se še poveča, če smo optimistično naravnani, fleksibilni, vztrajni, odprti za pobude, ideje, spremembe, če

smo empatični do sodelavcev in če gojimo visoka pričakovanja do sodelavcev. Izkazalo se je, da se zaradi načrtovanja medpredmetnih povezav na začetku šolskega leta, spremljavo med letom in z vpletenostjo ravnatelja v medpredmetno povezovanje poveča verjetnost, da se bodo povezave izpeljale.

Spremljava medpredmetne povezave

Ravnatelji se zavedamo pomena kvalitetnega pouka, predvsem pouka, ki je usmerjen v učence, spodbuja njihovo aktivnost in jim nudi kompleksen pristop k razumevanju in trajnemu znanju. V okviru programa Vodenje za kakovost, ki ga v okviru projekta Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja ter zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (KVIZ) izvaja v letih 2008–2014 Šola za ravnatelje (kot nosilka projekta), smo si v manjši skupini izbrali kot področje delovanja medpredmetno povezovanje v osnovni in srednji šoli. V program Vodenje za kakovost smo bili vključeni ravnatelji šol in vrtcev 1. in 2. cikla Usposabljanja za samoevalvacijo v okviru projekta Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja ter zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (KVIZ) z namenom, da se seznanimo z vlogo ravnatelja za uspešno samoevalvacijo in uvajanje izboljšav.

V manjši skupini smo kot področje delovanja izbrali medpredmetno povezovanje v osnovni in srednji šoli. Na začetku smo si zastavili naslednje cilje:

- spodbuditi smo želeli izvajanje medpredmetnih povezav,
- prikazati primere dobre prakse in tako spodbuditi izmenjavo izkušenj med sodelavci in učitelji nasploh,
- spremljati izvedbo medpredmetne povezave na šoli (količinsko in vsebinsko).

Želimo spodbujati trajnejše in bolj poglobljeno znanje, razvijati spretnosti in veščine pri učencih, jih motivirati na drugačen način, spodbujati njihovo aktivnost in kompetentnost na vseh področjih.

Načrtovanje spremljave

Spremljavo medpredmetnih povezav smo načrtovali ob izboru vsebin in dejavnosti pred začetkom šolskega leta. Načrtovali smo naslednje načine spremljave:

- sprotne spremljave s strani učiteljev, ki so pri načrtovanju in izvedbi povezave sodelovali,

PREGLEDNICA 1 Primer obrazca za načrtovanje medpredmetnega povezovanja: dogovor na timskem sestanku učiteljev

Postavka	Predmet 1	Predmet 2	Predmet 3	Predmet 4
Pričakovani rezultati				
Dokazila				
Cilji				
Dejavnosti pri pouku (za pouk)				
Zaporedje dejavnosti				

Povzeto po Kendrl, Lesničar in Lilek (2011).

PREGLEDNICA 2 Primer obrazca za načrtovanje medpredmetnega povezovanja: priprava za medpredmetno povezovanje

Postavka	Predmet 1	Predmet 2	Predmet 3	Predmet 4
Razred				
Tema				
Učitelji				
Trajanje povezave				
Cilji/standardi (ni nujno)				
Skupni prič. rez./cilji povezave				
Skupne dejavnosti				
Zaporedje dejavnosti (ni nujno)				

Povzeto po Kendrl, Lesničar in Lilek (2011).

- evalvacija medpredmetnih povezav s strokovnimi razpravami ob polletju in na koncu leta na strokovnih aktivih,
- z načrtnim spremljanjem na medsebojnih hospitacijah, pri katerih bo prisoten tudi ravnatelj z nalogo vodenja strokovne razprave po opravljeni hospitaciji,
- ob koncu leta iz poročil strokovnih aktivov izdelati skupno poročilo o medpredmetnih povezavah.

PREGLEDNICA 3 Obrazec za spremljanje medpredmetnih povezav

Nosilni predmet	Predmet v povezavi	Vrsta povezave glede na vrsto znanj*	Cilji medpredmetne povezave	Čas izvedbe	Evalvacija spremljave	Predlogi za naslednje leto
KEM	TIT	Kovine	Avtentična naloga	...	December	Izvedeno/ni izvedeno (kaj je bilo dobro, kje so bile pomanjkljivosti, razlogi)

*Vsebinska ali/in procesna znanja.

Dogovorili smo se, da bomo spremljali:

- katere medpredmetne povezave so bile dogovorjene (vsebinske ali povezave na področju dejavnosti učencev) in ali so izvedene,
- kaj so učenci konkretno s povezavo pridobili (npr. ponovili, utrdili, nadgradili, smiselno povezali, poglobili ...),
- pri katerih predmetih oziroma področjih so učenci sistematično in načrtno uporabljali bralne učne strategije.

Za spremljanje bomo uporabili obrazec (Bevc b.l.), ki je v preglednici 3.

Izvedbeni del je temeljil na letnem delovnem načrtu, v katerem smo na različne načine predvideli izvedbo medpredmetnih povezav. Vsebina in dejavnosti so bile pri vseh udeležencih podobne:

- načrtovali smo krovno temo in jo v obliki različnih dejavnosti izvedli v vseh razredih (zdrav zajtrk, čebele, ekološki dan, zrak, svetloba ...),
- načrtovali smo naravoslovne, tehnične, kulturne dneve z opredeljenimi medpredmetnimi povezavami,
- načrtovali smo dneve medpredmetnih povezav – za različne razrede s prilagoditvami urnika, kroženjem in timskim delom učiteljev, ki jih izvajajo preko celega leta. Nekaj primerov medpredmetnih povezav:
 1. povezava glasbena umetnost in slovenščina – pesem in skladba,
 2. povezava likovna umetnost, zgodovina, tehnika in tehnologija, naravoslovje – papir,

3. povezava slovenščina in zgodovina – srednjeveški rokopis in ljudsko slovstvo,
 4. povezava predmetov multimedija, naravoslovje in slovenščina – izdelava predstavitve s pomočjo IKT,
 5. povezava biologije in športa – skeletne mišice, delovanje srca,
 6. povezava naravoslovja in fizike – odboj in lom svetlobe,
 7. povezava biologije in fizike – nastanek slike v očesu,
 8. povezava fizike, kemije in matematike – topnost,
 9. povezava zgodovine, športa, likovne umetnosti in slovenščine – olimpijske igre,
- izpeljava projektnega tedna medpredmetnih povezav,
 - načrtovanje in organizacija medsebojnih hospitacij,
 - predstavitev uspešnih izvedb na pedagoški konferenci,
 - evalvacija izvedenih vsebin s predlogi za izboljšanje (na podlagi samoevalvacije učitelja),
 - vključitev izboljšav v načrtovanje za novo šolsko leto.

Vsi strokovni delavci so bili seznanjeni s pomenom in izvedbo medpredmetnih povezav, saj smo načrtovali tudi medsebojne hospitacije pri takih oblikah dela in tako širili primere dobre prakse (v okviru aktiva, med razredno in predmetno stopnjo, med šolami ...).

Ugotovitve:

- Na razredni stopnji medpredmetne povezave že zelo dobro potekajo, so načrtovane v okviru aktivov in v letnem delovnem načrtu učiteljev. Prav tako so načrtovane medsebojne hospitacije med učitelji v aktivu. Pri načrtovanju in izvedbi medpredmetne povezave na razredni stopnji ne zaznavamo težav, saj si učitelji sami razporejajo časovni okvir posameznih predmetov in niso odvisni od dolžine učne ure.
- Na predmetni stopnji in na srednji šoli pa je za izvedbo medpredmetne povezave potrebno veliko skupnega načrtovanja in evalvacije. Veliko težav je pri usklajevanju organizacije pouka in urnika, potrebna je fleksibilna organizacija dela ali vsaj usklajevanje urnikov, zamenjava učiteljev, učilnic ...

Težave nastajajo tudi pri določanju vodilnih tem medpredmetne povezave, na predmetni stopnji učitelji ne poznajo dovolj podrobno učnih načrtov pri drugih predmetih, zato je težko izbrati vsebine (prav tu vidimo velik pomen izmenjave dobre prakse, ki

jo lahko izboljšamo z medsebojnimi hospitacijami). Pojavljajo se tudi strokovni konflikti med učitelji, potrebno pa je izpostaviti odgovornost učiteljev za realizacijo vseh načrtovanih ur in vsebin.

Vloga ravnatelja pri spodbujanju in uvajanju medpredmetnih povezav je zelo raznolika in pomembna.

Vključevanje medpredmetnih povezav v letni delovni načrt je ena najpomembnejših nalog ravnatelja. Pomembno je, da strokovni delavci v okviru aktiva načrtujejo izvedbo, ki jo opredelijo v letnem delovnem načrtu učitelja, aktiva in v letnem delovnem načrtu šole. V načrtovanje morajo biti vključeni vsi strokovni delavci, predvsem v primeru, ko se šola odloči za izvedbo projektnega tedna ali tematskega sklopa, ki ga obdelajo v več razredih.

Odgovornost ravnatelja je tudi zagotavljanje pogojev za izvedbo medpredmetnih povezav – od koordinacije načrtovanja, zagotavljanje prostora za načrtovanje, časovnega okvira, do konkretizacije izvedbe z učenci – sprememba urnika, urejanje nadomeščanja, zagotavljanje materialnih pogojev za izvedbo.

Izjemno pomembno je tudi načrtovanje evalvacije izvedenih aktivnosti in sprotna spremljava izvedbe, saj na ta način lahko zagotovimo, da bodo učitelji pri načrtovanju za naslednje šolsko leto odpravili pomanjkljivosti in v načrtovanje vključili nove ideje. Ob uvajanju medpredmetnih povezav priporočamo sprotno evalvacijo, udeleženci imajo tako priložnost izraziti svoje mnenje in slišati tudi mnenja drugih udeležencev. Evalvacija naj bo v pisni obliki, vsebuje naj vse podatke, ki jih lahko uporabimo pri načrtovanju dejavnosti za naslednje šolsko leto.

Ravnatelj mora svoje sodelavce motivirati za izvajanje medpredmetnih povezav, pomembno je, da strokovni delavci začutijo pomen vključevanja medpredmetnih povezav v poučevanje. Sodelavce lahko motiviramo z organizacijo izobraževanja s tako tematiko, na letnem pogovoru, na razgovoru po hospitaciji, v obliki strokovnih pogovorov, z organizacijo medsebojnih hospitacij ... Pri tem ne gre zanemariti, da je potrebno gojiti kulturo medsebojnega sodelovanja – nadomeščanje, zamenjave, dopolnjevanja, skupno načrtovanje, spodbujanje timskega dela, občutek pripadnosti skupini.

Ravnatelj mora vzpostaviti vzdušje medsebojnega zaupanja in primerne (strokovne) komunikacije, aktivno se mora vključiti v reševanje strokovnih konfliktov (medsebojne hospitacije, vertikalni aktivi ...).

Prav tako je pomembno, da pri oblikovanju vsebine letnega delovnega načrta ravnatelj predlaga teme, ki so »obvezne« za vse učitelje.

telje, npr. tradicionalni slovenski zajtrk ali tema šolskega projekta.

Ravnatelj spodbuja učitelje, da predlagajo medpredmetne povezave in jih motivira, da predlagano tudi realizirajo. Izkušnje kažejo, da imajo učitelji veliko idej, zaradi različnih razlogov pa ne pride vedno do realizacije medpredmetne povezave. Pogosti izgovor je pomanjkanje časa, s čimer se ne moremo strinjati. Čas za načrtovanje in izvedbo povezave je potrebno najti, pri tem lahko odigra pomembno vlogo ravnatelj z dobro organizacijo dela.

Priporočila ravnateljem:

- pravočasno načrtovanje (že ob evalvaciji oziroma pred koncem šolskega leta za naslednje šolsko leto),
- vključitev medpredmetnih povezav v LDN,
- predstavitev primerov dobre prakse (v obliki poročil o uspešno izvedenih medpredmetnih povezavah na pedagoških konferencah, v obliki medsebojnih hospitacij in razgovora po hospitaciji, v obliki medšolskih hospitacij s poudarkom na medpredmetni povezavi ...),
- spodbujanje učiteljev za objavo člankov s primeri dobre prakse (tako lahko primeri dobre prakse dosežejo tudi širšo javnost),
- omogočiti izobraževanje učiteljem na tem področju,
- aktivna udeležba pri načrtovanju, organizaciji, izvedbi in evalvaciji.

Literatura

- Bevc, V. B. I. »Fleksibilni predmetnik in medpredmetno načrtovanje.«
http://www.o-4os.ce.edus.si/dokumenti/2008/medpredmetno_nacrtovanje.ppt
- Kendrl, M., B. Lesničar in D. Lilek. 2011. Načrtovanje in izvedba medpredmetnega ocenjevanja »Jaz in moj kraj«. Predstavljeno na na posvetu o uvajanju fleksibilnega predmetnika, Podčetrtek, 29.–30. november.
- Marentič Požarnik, B., C. Peklaj in L. Magajna. 1995. *Izziv raznolikosti: stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Nova Gorica: Educa.
- Strmčnik, F. 2001. *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- »Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOVFI).«
 2007–2012. *Uradni list RS*, št. 16/07 – UPB, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF in 57/12 – ZPCP-2D.
- »Zakon o osnovni šoli (ZOSN).« 2006–2013. *Uradni list RS*, št. 81/06 – UPB, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF in (63/13)).

- Silva Jančan je ravnateljica na oš Belokranjskega odreda Semič.
silva.jancan@guest.arnes.si
- Majda Vehovec je ravnateljica na oš Šenčur.
majda.vehovec@guest.arnes.si

Spremljanje vzgojiteljevega dela: uvajanje izboljšav na področju naravoslovja

Silvija Jelen

Vrtec Mavrica Brežice

V prispevku govorimo o uvajanju sprememb v vrtcu na področju izvajanja naravoslovnih dejavnosti. Glede na to, da vse več raziskovalnih dokazov potrjuje, da je kakovostno učenje tisto, ki učenca celostno, miselno in čustveno aktivira, je torej uspešnejše, če poteka s samostojnim iskanjem in razmišljanjem, s smiselnim dialogom v skupini, s postavljanjem in preizkušanjem hipotez. Že v predšolskem obdobju postavljamo temelje za učenje in razumevanje naravoslovja v prihodnosti, zato smo želeli z uvajanjem sprememb na tem področju dejavnosti ozavestiti vlogo odraslega. Predšolski otrok je po naravi radoveden, zato vloga odraslega v predšolski vzgoji ni v vzbujanju otrokovega čudenja nad svetom, pač pa je smiselno izkoristiti to razvojno fazo in uporabiti otrokovo radovednost kot naravno notranjo motivacijo pri spodbujanju otroka k učenju in razumevanju, kako svet deluje. Sprememb smo se lotili na ravni vrta v okviru hospitacij na področju naravoslovja. Ker je uvajanje sprememb (in s tem izboljšav) tesno povezano z motivacijo sodelavcev, se v prispevku dotaknemo tudi tega področja.

Ključne besede: naravoslovje, hospitacije, izboljšave, motivacija

Uvod

V vzgojno-izobraževalnih organizacijah se srečujemo s spremembami in izboljšavami tako na organizacijskem kot na pedagoškem področju. Vemo, da so spremembe nujne, pa vendar ima večina pred njimi predsodke, saj se počutimo varne v nekem rutinskem okviru, medtem ko nam vsaka novost zatrese varna tla pod nogami. A ker se je uvajanju sprememb nemogoče izogniti, je potrebno iskati pristope, ki med sodelavci spodbudijo kar najmanj neprijetnih občutkov in s tem tudi najmanj odpora. V praksi se je pokazalo, da spremembe lažje uvajamo v vzgojno-izobraževalno organizacijo, če jih uvajajo sami strokovni delavci, največkrat po metodi akcijskega raziskovanja, ki omogoča praktiku poglobljen pristop k problemu in skozi spiralo raziskovanja ob akcijskih korakih sproti odgovarja na faze uvajanja spremembe (Kje smo in kam želimo? Kje bomo začeli? Kako bomo začeli? Kako napredujemo?

Kaj smo storili?). Kurikulum za vrtce (Bahovec, Bregar-Golobič in Kranjc 1999, 15) zavezuje z načelom uravnoveženosti strokovne delavce v predšolski vzgoji med drugim tudi k zagotavljanju aktivnosti z vseh področij dejavnosti. Ob polletni evalvaciji letnih delovnih načrtov oddelkov smo ugotovili, da naravoslovje v našem vrtcu ni enakovredno zastopano pri vsakdanjem delu, zato smo se odločili, da v naslednjem šolskem letu to področje izpostavimo pri pregledu dela, kar je pomenilo, da bo naravoslovje tudi tema hospitacij 2012/13. Želeli smo izboljšati kakovost strokovnega dela na tem področju.

Pomen primerne motivacije pri uvajanju sprememb v vrtcu

Tako za kakovostno delo kot za uvajanje sprememb in izboljšav morajo biti sodelavci primerno motivirani. Na osnovi teoretične analize strokovne literature pa tudi na podlagi izkušenj ugotavljamo, da se vsaka sprememba hitreje in predvsem lažje zgodi, če jo izpeljejo delavci v kolektivu sami v okviru delovnih skupin ali timov. To velja za vse vrste sprememb, ne nujno le za inoviranje pedagoške prakse, za kar pa je potrebna primerna motivacija, še posebej v časih, ki vzgojiteljskemu poklicu niso najbolj naklonjeni.

Ker je motivacija tesno povezana s psihološkimi potrebami, jih bomo v nadaljevanju obravnavali bolj podrobno.

Maslow je človeške potrebe umestil v piramido človeških potreb, pri čemer naj bi zadovoljitev nižjih potreb omogočala pojav višjih. Na najnižji stopnji piramide so osnovne potrebe preživetja, fiziološke potrebe človeka, na drugem mestu je varnost, na tretjem je potreba po pripadnosti, na četrtem so potrebe jaza in na najvišjem, petem mestu so potrebe po samouresničitvi. Maslow govori o petih ravneh potreb ljudi, pri čemer ugotavlja, da ko nekdo zadovolji eno raven, je motiviran in se trudi, da zadovolji naslednjo (Brajša 1995).

Polak (2007, 22) poleg Maslowa omenja še Bella in poveže osnovne vire motivacije za timsko delo s psihološkimi potrebami, ki jih posameznik zadovoljuje znotraj tima: *potrebe po varnosti, potrebe po sprejetosti, potrebe po potrditvi in priznanju, potreba po samoaktualizaciji*.

Alderfer, ki deli človekove potrebe v tri skupine (eksistencialne, odnosne in potrebe po rasti), je Maslowovo teorijo nadgradil z ugotovitvijo, da je človek nezadovoljen, če v doglednem času ne zadovolji potreb višje stopnje. Ta teorija upošteva individu-

alne razlike med ljudmi in dejstvo, da vpliva na prioriteto zadovoljevanja potreb tudi različno kulturno okolje, izobrazba posameznika in njegove družinske vezi (Brajša 1995; Treven 2001; Stare 2010).

Herzberg loči dve skupini potreb: higienske faktorje (angl. »dis-satisfiers«) in motivatorje (angl. »satisfiers«) (Brajša 1995, 64). Med prve prištevamo dohodke, medsebojne odnose, tehnologijo vodenja, politiko organizacije, delovne pogoje, osebno varnost, položaj. Neuresničitev teh potreb se kaže v nemotiviranosti za delo in frustriranosti pri delu, posledica zadovoljevanja teh potreb pa je kratkoročno zadovoljstvo pri delu. K drugi skupini pa sodijo motivatorji, kamor uvrščamo uspešnost dela, priznavanje dela, samo delo, odgovornost, napredovanje pri delu in možnost razvoja, smiselno doživljanje dela ipd.; uresničitev teh potreb vodi do zadovoljstva, do motivacije za delo. Realizacija teh potreb je dolgoročno zadovoljstvo z delom in pri delu, to so notranji pogoji, vsebina dela (Brajša 1995, 64).

Na tem mestu bi bilo smiselno omeniti, da trenutno stanje, ki vlada v sistemu (ne)nagrajevanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju ne pripomore k njihovi motiviranosti. Lahko bi celo rekli, da na nek način negira teorijo pravičnosti, ki jo je utemeljil Stacey Adams (Treven 2001, 138) in poudarja pomen pravičnosti pri delovni motivaciji v organizaciji, ko zaposleni primerjajo svoje vložke v delovni proces in prejemke z vložki in prejemki drugih, ki so zaposleni v isti ali kateri drugi organizaciji. Če posameznik ugotovi, da je razmerje njegovih vložkov in prejemkov enako razmerju drugih, s katerimi se primerja, potem je s primerjavo zadovoljen in meni, da je stanje pravično. Ko pa ugotovi, da razmerje ni enako, dojema stanje kot nepravično. Pri takšnih ukrepih, kot jih narekuje ZUJF (»Zakon o uravnoteženju javnih financ« 2012), so vsi strokovni delavci »vrženi v isti koš«, saj je v duhu ZUJF nemogoče urejati »razmerje vložkov in prejemkov« posameznega delavca.

Morda je ravno zaradi takšnih ukrepov, ki logično zavirajo motiviranost delavcev in s tem tudi želje po uvajanju novosti in sprememb (saj to prinaša delavcu dodatno delo brez plačila), toliko bolj pomembno ozaveščati širše poglede na različne motivacijske sisteme. Treven (2001, 124) podaja zanimiv pogled na kulturno raznolikost v motivacijskih sistemih različnih držav in poudarja, da je glede na globalizacijo organizacij potrebno te sisteme oblikovati tako, da ustrezajo vrednotam delavcev in prednostim, ki so značilne za njihov sistem vrednot.

Vloga ravnatelja pri motiviranju sodelavcev

Da bi ravnatelj uspešno motiviral sodelavce za kakovostno delovno vzgojno-izobraževalno organizacijo, mora torej razviti različne kompetence in spretnosti.

Treven (2001, 142) meni, da je od vodje v veliki meri odvisna delovna klima v organizaciji, politika plač, delovni pogoji in način upravljanja, potrebe po doseganju vrhunskih rezultatov, samostojnost zaposlenih pri delu, priznanja, občutek pripadnosti, samospoštovanje, stalni razvoj in ustvarjalnost. Če navedeno povežemo z Maslowovo teorijo potreb, lahko ugotovimo, da je ravnatelj odgovoren za vrste potreb, ki so po Maslowu uvrščene v najvišje ravni njegove piramide. Ravnatelj, ki prepozna potrebe sodelavcev in jih želi čim bolj izpolniti, mora v vedenju do sodelavcev upoštevati, da si vsak posameznik zasluži posebno pozornost in spoštovanje, da je treba odkrito pokazati zanimanje za ljudi, da mora imeti vsak zaposleni občutek enake pomembnosti. Ravnatelj mora pokazati, da spremlja tok opravljanja nalog, saj zaposleni pričakujejo komentar oz. potrditev o izvedbi svojega dela. Ravnatelj mora zaznati, kdo potrebuje pomoč pri profesionalnem razvoju in znati usmerjati sodelavce na ustrezna izobraževanja. Ravnatelj mora podpirati podjetnost zaposlenih, pozorno preučiti vsak njihov predlog, jih pogosto vprašati za njihovo mnenje in jim dopustiti soodločati. Preučiti mora motive vsakega posameznega sodelavca, da bi ustrezno razdelil naloge, uspeh pa praznovati in nagraditi s pohvalo, spodbudo, obveščanjem javnosti.

Srića izpostavi še pomen karizme, ki jo razloži kot »težko opisljivo moč očaranja, pridobivanja in prepričevanja ljudi, motiviranja, spodbujanja in vodenja« in meni, da karizmatično osebo odlikuje sposobnost nedvoumnega, enostavnega in prijetnega komuniciranja s svojimi podrejenimi, ima pa tudi instinkt, da osvoji in pridobi sodelavce za svoje zamisli, kar lahko razumemo tudi kot sposobnost za uspešno uvajanje novosti in sprememb (Treven 2001, 150). Srića tudi poudarja, da je za zaposlene kot skupnost s strani vodje najboljše poskrbljeno takrat, ko se pri svojem delu zanaša predvsem na možnosti svojih sodelavcev (str. 155). Na ta način bo v vzgojno-izobraževalni organizaciji prisotna sinergija, ki je eden pomembnejših motivacijskih dejavnikov, zato ravnatelj z namenom, da doseže učinek sinergije, vsakodnevno opravlja naslednje dejavnosti:

- ocenjuje značilnosti, nagnjenja, znanje in sposobnosti posameznih sodelavcev,

- vsakomur zagotavlja priložnost, da uporabi svoja znanja,
- pomaga pri oblikovanju vsakega posameznega delovnega mesta,
- strokovno spremlja, nadzira in pomaga pri izvedbi posameznih nalog,
- vzpostavlja pogoje za dobro komunikacijo znotraj organizacije,
- razvija timsko kohezijo,
- prizadeva si prehiteti neželene konflikte,
- omogoča trajno strokovno izpopolnjevanje vsakega posameznega sodelavca,
- ustvarja pogoje za trajno izboljševanje dela in procesov,
- obvešča zaposlene,
- podpira vzdušje zaveznitva, zaupanja in razumevanja,
- preučuje mehanizme motivacije in motivira sodelavce,
- podpira svobodno prikazovanje idej, problemov in občutkov,
- zagotavlja spoštovanje skupnih norm, standardov in predpisov.

Ravnatelj mora torej razviti takšne kompetence in spretnosti, da zna na organizacijo in njeno delovanje gledati širše, izven ožjega okvira nalog posameznika in njegove učinkovitosti. Sposoben mora biti empatičnega vživljanja v sodelavce in vnaprej predvidevati možne konflikte ter ustvarjanja pogojev za ustvarjalno delo, kar pa lahko doseže le s kontinuiranim spremljanjem dela strokovnih delavcev v vrtcu.

Ravnateljevo spremljanje dela strokovnih delavcev kot sestavni del pri uvajanju sprememb

Spremljanje učiteljevega (ali vzgojiteljevega) dela je sestavni del zagotavljanja kakovosti poučevanja in učenja (Erčulj 2007, 28). Ravnatelj mora povezovati razvoj zaposlenih in razvoj šole (ali vrtca), zato je s tega vidika še toliko bolj pomembna njegova pomoč pri njihovem profesionalnem razvoju (Erčulj 2007, 28; Pajer Šemrl 2005, 75). Učinkovitost zaposlenih je odvisna od njihove usposobljenosti, motivacije in zaupanja v svoje znanje in sposobnosti. Kot menita Everard in Morris, je spremljanje in vrednotenje zaposlenih tudi priložnost za srečanje posameznika z ravnateljem, kar pa lahko pomeni tudi močno motivacijo (Pajer Šemrl

2005, 75). Ravnatelj spremlja kakovost pedagoškega dela vzgojno-izobraževalne organizacije s hospitacijami.

Erčulj opisuje hospitacije kot obliko vodenja za učenje in poučarja, da jih v mnogo državah od ravnatelja zahtevajo tudi predpisi, zato jih smatra za zelo pomembne. (Koren 2007, 109) Avtorica razlaga, da so hospitacije oblika izboljšav z dolgo tradicijo, ki so se uveljavile ob samih začetkih formalnega šolstva in so povezane z nalogo države, da preko ravnateljev zagotovi vsem učencem dobro poučevanje in možnost problemskega učenja, kar pa je odvisno ravno od ravnateljeve prisotnosti v učilnici.

Erčulj in Širec poudarjata s stališča vodenja za učenje več razlogov za hospitacije (Koren 2007, 109):

- razvojno naravnane hospitacije zajemajo predvsem ugotavljanje dejanskega stanja v razredu (igralnici) in svetovanje strokovnim delavcem, ki naj strokovnemu delavcu pomaga ugotoviti njegova »šibka« in »močna« področja poučevanja ter oblikovati zdravo samopodobo,
- hospitacije pomenijo tudi nadzor nad delom strokovnih delavcev,
- opozarjajo na odgovornost za vzgojno-izobraževalno delo in rezultate (tako ravnatelja kot tudi strokovnega delavca),
- omogočajo presojo kakovosti pedagoškega dela,
- ugotovitve hospitacij lahko ravnatelj neposredno uporabi za vodenje in usmerjanje vzgojiteljskega zbora (prav tam).

Ravnatelj bo veliko lažje uspešno povezal opazovan proces z uvajanjem sprememb v delo strokovnega delavca, ki bodo izboljšale kakovost njegovega dela, s tem, da bo poskušal razviti ustvarjalen način vodenja.

Iz Mayerjeve (1994, 137–138) definicije ustvarjalnega vodenja, da je »ustvarjalno vodenje ustvarjanje takih delovnih pogojev, medsebojnih odnosov, medosebne komunikacije, motivacije in uporaba takih vedenjskih vzorcev vodenja, ki spodbujajo in navdušujejo rojevanje izvirnih zamisli v sebi in pri sodelavcih ter sproža proces spreminjanja idej v novo kakovost in vrednost«, lahko povzamemo, da je ustvarjalnost ena pomembnejših lastnosti uspešnega vodje.

Marentič Požarnik (2003, 90) opredeli ustvarjalno osebo kot osebo, ki prispeva nove, originalne in po možnosti tudi širše družbeno pomembne izdelke, dosežke, ideje, iznajdbe, patente. Musek (1993, 205) opredeli ustvarjalnost kot sposobnost učinkovitega re-

ševanja problemov na nov, izviren način. Vse navedene teoretične opredelitve pojma ustvarjalnosti lahko povežemo z značilnostmi, ki po Možini (1996) označujejo ustvarjalnega vodjo:

- odprtost za novo,
- sistemsko mišljenje,
- ustvarjalnost,
- osebna učinkovitost,
- empatija.

Ustvarjalno vodenje spodbuja nove, originalne dosežke, ideje, ki se ob takšnem načinu vodenja porajajo, tako vodena organizacija pa spreminja kakovost in vrednost.

Uvajanje sprememb v praksi

Že v uvodu smo omenili, da spremembe lažje uvajamo, če jih uvajajo sami delavci v vzgojno-izobraževalni organizaciji v okviru delovnih skupin ali manjših timov. Spremembe pa lahko uvajamo tudi po metodi akcijskega raziskovanja, saj v okviru akcijskih korakov ocenimo začetno stanje (Kje smo in kam želimo?), na vprašanja, kot so kje bomo začeli, kako bomo začeli, kako napredujemo, kaj smo storili), pa v bistvu odgovarjamo skozi celotno spiralo akcijskega raziskovanja na podlagi akcijskega načrta.

Akcijski model raziskovanja je torej praktiku bližji, saj tako prevzame odgovornost za odločanje o poteku ukrepov, ki naj pripeljejo do izboljšav, ter oceno rezultatov preizkušenih strategij. Prav tako ne gre le za izboljšavo prakse, temveč tudi za poglobljeno razumevanje prakse in pogojev, v katerih ta poteka.

Iz vsega navedenega sledi, da je lastna aktivnost predpogoj, da se katere koli novosti pri svojem delu sploh lotimo.

Ob polletni evalvaciji smo torej ugotovili, da v našem vrtcu pri pedagoškem delu izvajamo premalo naravoslovnih dejavnosti, še posebej na področju kemije; morda zato, ker to ni ravno splošno najbolj priljubljeno področje ali pa preprosto zato, ker se temu premalo posvečamo in ne razmišljamo o tem, kaj vse lahko eksperimentiramo s predšolskim otrokom. Za lažji začetek smo v vodstvenem timu za strokovne delavce pripravili nekaj opornih točk in kratek seznam spletnih strani, kjer so na enostaven način razloženi postopki za izvajanje naravoslovnih eksperimentov z naborem strokovne literature. Strokovne delavke so nato pripravile dejavnost z otroki, ki je zajemala vse sestavine, ki smo jih določili v napotkih za eksperimentalno delo pri naravoslovju. V tem delu

procesa so strokovne delavke ob raziskovanju virov na to temo in upoštevanju svoje avtonomnosti pri strokovnem delu razvijale najvišje stopnje ustvarjalnega dela. Njihove raznolike pristope k dejavnosti smo imeli možnost videti na hospitacijah.

Eksperimentalno delo pri naravoslovju smo spremljali ob opazovalnem obrazcu, ki je zajemal pregled dokumentov, učnega okolja in praktične izvedbe:

1. Pisna priprava na eksperimentalno delo v naravoslovju.
2. Priprava prostora in sredstev za eksperimentalno delo v naravoslovju.
3. Potek dejavnosti (motivacija, izvedba, participacija otrok).
4. Kako je razdeljeno delo – usklajenost tandema?
5. Na kakšen način otroci samoevalvirajo svojo aktivnost?
6. Simbolno okolje kot spodbuda za razvoj kompetence učenje učenja pri naravoslovju (kotički, slikovni material, primerna otroška in druga naravoslovna literatura) ...

Po vsaki hospitaciji je sledil razgovor s strokovnimi delavci, kjer so imeli možnost komentirati in evalvirati nov način dela (nov je bil predvsem zapis priprave za eksperimentalno delo).

V izboljšavo na področju naravoslovja smo vključili tudi starše in lokalno skupnost (Terme Čatež), saj so bili naravoslovni eksperimenti tudi tema naše (vsakoletne) zaključne prireditve, ki poteka na prostem v obliki različnih delavnic (centrov). Tako smo v vrtcu v sodelovanju s starši in Termami Čatež pripravili »Mavrični hokus pokus«, kjer so otroci s svojimi družinami lahko izbirali med osmimi različnimi eksperimenti za najmlajše in tiste malo starejše v sedmih centrih, v katerih smo raziskovali različna naravoslovna področja: elektrostatiko, plovnost, tlak, raziskovanje lastnosti mivke in različne kemijske reakcije.

Ob končni evalvaciji celotnega procesa uvajanja sprememb na področju naravoslovja lahko izpostavimo:

- Strokovne delavke so bile ob koncu hospitacij zadovoljne z novim načinom dela.
- Na razgovoru so bile največkrat omenjene težave pri pisanju priprave za naravoslovni eksperiment, problem je bil predvsem v daljšem času kot običajno.
- Ugotavljale so, da so se otroci pri eksperimentalnem delu celostno in aktivno učili, ob tem pa so bile dejavnosti zelo zabavne.

- Iz razgovorov lahko razberemo, da so odrasli v oddelkih ugotavljali, da sta tako kemija kot kemijski eksperiment pri naravoslovju v predšolskem obdobju odličen način izkustvenega učenja, kar je bil tudi eden ključnih ciljev uvajanja te izboljšave.
- V poročilih o realizaciji letnih delovnih načrtov oddelkov so nekatere strokovne delavke izpostavile, da so skozi uvajanje sprememb v načinu pristopa k naravoslovju v predšolskem obdobju ugotovile, da je naravoslovje njihovo »močno« področje, čeprav se tega do izvajanja teh dejavnosti na nov, izboljššan način sploh niso zavedale.

Zaključek

Iz vsega navedenega lahko povzamemo, da k ravnateljevi odgovornosti poleg ostalih nalog spada tudi spremljanje pedagoškega procesa ter sodobnih trendov in skrb za uvajanje sprememb v organizacijo. Pri tem je nujno najprej dobro poznati organizacijo, ki jo vodimo, z njenimi dobrimi in utečenimi procesi, ki dajejo dobre rezultate, kot tudi s tistimi, kjer so potrebne izboljšave. V opisanem primeru je šlo za izboljšanje na področju naravoslovja v predšolski institucionalni vzgoji, ki smo ga dosegli z uvajanjem sprememb – izboljšav. Kljub temu, da sem spremembam naklonjena, pa menim, da je k uvajanju sprememb v organizacijo potrebno pristopati preudarno in načrtno in ne za vsako ceno, k načrtovanju, uvajanju in evalviranju sprememb pa je vsekakor nujno potrebno vključiti vse sodelavce, ki jih le-te zadevajo. Spremembe, ki jih uvajamo, je potrebno tudi spremljati, kar pa lahko ravnatelj izvede v okviru rednih hospitacij v oddelkih.

Vlogo ravnatelja vidim v ustvarjanju optimalnih pogojev za tovrstno uvajanje sprememb v vzgojno-izobraževalno organizacijo, predvsem pa v zgledu, ki naj predstavlja ravnatelja kot sodelovalno naravnanege vseživljenjskega učenca.

Literatura

- Bahovec, E., K. Bregar-Golobič in S. Kranjc. 1999. *Kurikulum za vrtce*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
- Brajša, P. 1995. *Sedem skrivnosti uspešne šole*. Maribor: Doba.
- Erčulj, J. 2007. »Spremljanje in opazovanje pouka.« V *Ravnatelj kot pedagoški vodja*, ur. M. Brejc, J. Erčulj in V. Logaj, 28–38. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih*

odgovorov. Koper: Fakulteta za menagement; Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Marentič Požarnik, B. 2003. *Psihologija učenja in pouka.* Ljubljana: DZS.

Mayer, J. 1994. *Vizija ustvarjalnega podjetja.* Ljubljana: Dedalus in Ikra.

Možina, S. 1996. »Teamsko vodenje podjetja«. V *Človeku prijazno in uspešno vodenje*, ur. I. Adizes, S. Možina, Z. Miliivojevič, I. Svetlik in M. Terpin, strani: 73–121. Ljubljana: Panta Rhei – Sineza.

Musek, J. 1993. *Osebnost pod drobnogledom.* Maribor: Obzorja.

Pajer Šemrl, M. 2005. »Pogledi učiteljev na hospitacije.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 3 (1): 75–81.

Polak, A. 2007. *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju.* Ljubljana: Modrijan.

Stare, A. 2010. »Vodenje ali management projekta.« <http://projektni-management.si/2010/09/30/vodenje-ali-management-projekta/>

Treven, S. 2001. *Mednarodno organizacijsko vodenje.* Ljubljana: GV Založba.

»Zakon o uravnoteženju javnih financ (ZUJF).« 2012–2013. *Uradni list RS*, št. 40/12, 96/12 – ZPIZ-2, 104/12 – ZIPRS1314, 105/12, 25/13 – odl. US, 46/13 – ZIPRS1314-A, 56/13 – ZŠtip-1, 63/13 – ZOSN-1, 63/13 – ZJAKRS-A, 99/13 – ZUPJS-C, 99/13 – ZSVARPE-C, 101/13 – ZIPRS1415 in 101/13 – ZDAVNepf)

Priloga 1: Gradivo za strokovne delavce pred hospitacijami

Kako načrtujemo naravoslovni eksperiment v vrtcu?

Načrt eksperimentalnega dela naj ima podobno obliko in opisane sestavine kot kakšen recept za pripravo peciva, tako da lahko kadar koli posežete po njem in si tako prihranite čas s ponovnim načrtovanjem in razmišljanjem o potrebnih sredstvih. Na ta način lahko nastane v našem vrtcu nabor različnih naravoslovnih poskusov, ki jih lahko nato združimo v nek skupni interni priročnik in lahko vsaka strokovna delavka po takšnih načrtih izvaja poskuse z otroki. Del kemijskega eksperimenta je naveden le kot možen primer, veliko uporabne literature je v vrtčevski knjižnici, na spletu pa lahko pogledate naslednje povezave (ali pa najdete še kakšno drugo):

- <http://www.sciencekids.co.nz/experiments.html>
- http://www.kids-science-experiments.com/cat_reaction.html
- http://www.prebold.com/sola/index.php?option=com_content&view=article&id=387:vi&catid=55:mr&Itemid=193

Priprava na eksperiment naj vsebuje naslednja poglavja:

1. *Teoretična izhodišča.* Prav je, da strokovni delavec, ki bo z otroki opravljal kemijski poskus, najprej ponovi teoretične osnove, ki jih bo z eksperimentom preučeval (npr.: zakaj se voda in olje ne mešata – kemijska teorija), saj bo le tako lahko primerno odgovarjal na morebitna vprašanja otrok. Na kratko zapišite osnovne teoretične značilnosti.

Primer zapisa aktivnosti

Aktivnost št. 1: poskus mešanja olja z vodo

- a) Otroke razdelim v 4 skupine (4×6 otrok), pri vsaki mizi je ena skupina.
- b) Pripravimo liste papirja formata A5 (za vsakega otroka štiri) in barvice ter steklene palčke.
- c) V čašo damo 300 ml vode in jo postavimo na sredino mize.
- d) Otrokom povemo, kaj bomo naredili: v vodo bomo nalili 100 ml olja.
- e) Otroke spodbudimo k predvidevanju, kaj se bo zgodilo. Prosimo jih, naj svoje predvidevanje narišejo.
- f) V čašo z vodo nalijemo 100 ml olja. Z vprašanji spodbujamo otroke k opisovanju rezultata poskusa.
- g) Emulzijo premešamo s stekleno palčko in spet opazujemo in opisujemo rezultat.
- h) Počakamo, da se olja in voda spet ločita v dve plasti in prosimo otroke, naj narišejo rezultat.

Preglednica: poskus mešanja olja z vodo

V pripravi načrtujte in zapišite tudi predvidena vprašanja, ki jih boste zastavljali otrokom ob izvajanju poskusa:

- Kaj se bo zgodilo, če vodi dodamo olje? (Nariši, povej, kar predvidevaš, da se bo zgodilo.)
- Kaj se zgodi, ko olje in vodo premešamo? Se olje zmeša z vodo?
- Kje v čaši je olje?
- Nariši, povej, kaj se je zgodilo (po končanem eksperimentu).

2. *Namen poskusa.* Pri načrtovanju eksperimenta zapišite tudi namen eksperimenta (kaj želite z eksperimentom doseči?).
3. *Potek dela po stopnjah*
 - Analiza stanja pred izvajanjem poskusa: v analizo npr. zapišemo, katere pojme otroci že poznajo, kaj, v zvezi s poskusom, ki ga boste izvajali, že vedo itd.
 - Zaščita: navedemo zaščitna oblačila (če so potrebna).
 - Potrebščine: navedemo seznam vseh potrebnih sredstev, pribora in kemikalij (natančno opredelite količino, laboratorijski pribor pravilno poimenujte).
 - Aktivnosti: opredelite cilje (ki jim boste sledili), pojme (ki jih boste spoznavali) in dejavnosti (ki jih boste izvajali).
4. *Opažanja in sklepi.* Ob koncu eksperimenta skupaj z otroki zabeležite opažanja in sklepe, ki so posledica eksperimentalnega dela.
5. *Evalvacija.* Na tej stopnji skozi pogovor ob kakšni slikanici ali kakovostnem animiranem filmu na temo poskusa testiramo, v kolikšni meri otroci poznajo na novo naučene pojme po izvedenih aktivnostih. Ugotovitve skupaj z otroki zabeležimo (preglednica, plakat, fotografije, posnetki ...).

Naj bo srečanje z naravoslovjem in eksperimentom (ob upoštevanju

pravil, ki zagotavljajo varnost) kljub zahtevnim vsebinam zabavna in pozitivna izkušnja.

**Priloga 2: Opazovalni obrazec za spremljanje
vzgojno-izobraževalnega dela**

Spremljanje eksperimentalnega dela na področju naravoslovja

Strokovni delavki: _____

Oddelek (starost otrok): _____

Pregled dokumentacije: LDN oddelka, priprave in portfolio otrok.

Elementi, ki jih opazujemo:

1. Pisna priprava na eksperimentalno delo v naravoslovju

2. Priprava prostora in sredstev za eksperimentalno delo v naravoslovju

3. Potek dejavnosti (motivacija, izvedba, participacija otrok)

4. Kako je razdeljeno delo – usklajenost tandema?
Enakovredno razdeljeno (obe sodelujeta pri izvajanju) DA NE
5. Na kakšen način otroci samoevalvirajo svojo aktivnost?

6. Simbolno okolje kot spodbuda za razvoj kompetence učenje učenja pri naravoslovju (kotički, slikovni material, primerna otroška in druga naravoslovna literatura) ...

Komentar opazovalke: _____

Komentar izvajalke 1: _____

Komentar izvajalke 2: _____

Podpis strokovne delavke: _____

Podpis strokovne delavke: _____

Podpis ravnateljice: _____

- Silvija Jelen je pomočnica ravnateljice v Vrtcu Mavrica Brežice.
silvijajelen74@gmail.com

Tudi oblike sodelovanja s starši potrebujejo posodobitve

Saša Čadež

oš Škofja Loka-Mesto

V procesu demokratizacije družbe so se praktično čez noč spremenili odnosi. Starši se v poplavi različnih sodobnih vzgojnih teorij težko znajdejo in se celo bojijo, da bi ravnali narobe, zato raje ne ukrepajo, kot bi ravnali narobe. Potrebujejo konkretno in individualno pomoč, da se v novih pogojih usposobijo za sodelovanje s šolo. Kot zdravnik strokovno skrbi za otrokovo zdravje, za vzgojo in izobraževanje šolarja skrbi učitelj. Starši potrebujejo učiteljevo strokovno podporo, konkretne nasvete pri reševanju težav, usmerjanje in vodenje pri otrokovi vzgoji in izobraževanju. Sodelovanje med šolo in starši še vedno poteka na formalnih in neformalnih srečanjih z učitelji, vse bolj pa se v praksi uveljavlja uporaba sodobne informacijske tehnologije: telefoni, elektronska sporočila, spletne učilnice, videokonference, tematske spletne strani, klepetalnice, blogi ... V prispevku predstavljam, kako sodelujem s starši na srečanjih, imenovanih Sodelovalnice, preko spletne strani in bloga.

Ključne besede: sodobne oblike sodelovanja s starši, spletna stran, Sodelovalnica, blog

Uvod

Živimo v učeči se družbi, ki se stalno spreminja. Nenehne spremembe zahtevajo stalno učenje, hitro in učinkovito prilagajanje. Znanja in spretnosti, pridobljene med študijem, ki so na začetku moje pedagoške poti ustrezale za kakovostno poučevanje in sodelovanje s starši, danes ne zadoščajo več.

Osebnostno menim, da se je v 20-letnem obdobju, z izjemo uvajanja IKT v izobraževalni proces (informatizacijo šolstva), *največja sprememba pri poučevanju zgodila prav na področju odnosov* med deležniki v šolskem prostoru. Odprt odnos in medsebojno sodelovanje z vsemi deležniki, torej stalna komunikacija s starši in njihovo aktivno vključevanje v vzgojo in izobraževanje otrok postaja vse bolj pomemben del učiteljevega dela.

Kadar starši poiščejo pomoč pri učitelju, je to dober znak, saj kaže na to, da se zavedajo težav. Tako je vzpostavljen kakovosten odnos in zaupanje v učiteljevo strokovno znanje, s čimer pridobimo vsi: starši, učitelji in predvsem otroci/učenci. Dobra komu-

nikacija in sodelovanje nam omogočata usklajeno delo v šolskem in domačem okolju, kar zagotavlja optimalne rezultate. *Takega sodelovanja med šolo in domom (še) nismo vajeni, starši in učitelji se ga preprosto moramo naučiti.*

V prispevku predstavljam, kako sem se lotila razvijanja novih za učenje ključnih kompetenc in sodelovanja s starši z namenom, da v usposabljanje za drugačne odnose vključim več staršev, kot je bilo to mogoče z že uveljavljenimi formalnimi oblikami sodelovanja s starši.

Teoretične osnove za moje delo

Dejstvo je, da zunanji nadzor v sodobni družbi ne deluje. *Pozicijska avtoriteta je izgubila svojo moč, kar ne pomeni, da avtoritete ni več, spremenila se je njena pojavna oblika.* Avtoriteta se spreminja tudi v vzgoji in izobraževanju in ne izginja, kot bi lahko zmotno pomislili. Dr. Kroflič, redni profesor na Oddelku za pedagogiko in andragogiko na Filozofski fakulteti v Ljubljani, ki se ukvarja s teorijo avtoritete in njenim znanstvenim raziskovanjem, je sistematično analiziral njene pojavne oblike skozi čas in jih predstavil v svojem delu *Avtoriteta v vzgoji*. Njegova analiza različnih modelov avtoritete v vzgojni teoriji in praksi skozi čas nas vodi do pomembnih ugotovitev. »Avtoritete ni mogoče ukiniti, kajti če to storimo, tvegamo, da bomo učinke avtoritete zgolj potlačili in jih s tem naredili še močnejše in škodljive. Upravičeni in hkrati dolžni smo iskati tisto obliko avtoritete, ki v vzgoji omogoča največjo stopnjo svobode in hkrati nemoten razvoj posameznikove individualnosti in avtonomne morale.« (Kroflič 1997, 288)

V današnji šoli avtoriteta učitelju ni več dana z naslova njegove pozicije, kot je bilo to samoumevno v preteklosti, zdaj jo moramo učitelji znati vzpostaviti sami. Pedagogi moramo zato za izvajanje svojega poklica pridobiti in razviti nova znanja ter spretnosti (kompetence), da najdemo ustrezno obliko. »Slabitev avtoritete, vezane na družbeno vlogo, lahko pravzaprav opazujemo že nekaj časa, toda šele v zadnjih desetih letih se je začela pedagogika teoretično in praktično ukvarjati z vprašanjem, kako lahko razvijamo osebno avtoriteto in odnosno kompetenco. Z najinega vidika mora imeti profesionalni vzgojitelj in učitelj, če hoče hoditi v korak z izzivi današnjega časa, kompetence predvsem na treh področjih: pri navezovanju odnosov, dajanju smernic in refleksiji.« (Jensen 2011, 9)

Pri razgovorih s starši ugotavljam, da je vse več takih, ki obu-

pano priznavajo, da so pri vzgoji in vodenju svojih otrok nemočni, zato iščejo kakršno koli in ne le strokovno pomoč. Povedo, da »jih otrok ne upošteva«, »ga ne obvladajo« in »mu nič ne morejo« ... Prične se že s prvošolci, pri starejših učencih se pogostost takih izjav še povečuje. Ko sem se pred leti prvič srečala s takim priznanjem, me je resnično presenetilo, ker preprosto nisem mogla verjeti, da starši ne vedo, kako naj ravnajo z lastnim otrokom. Dolgo sem bila prepričana, da vsak starš vendarle ve, kako ukrepati, in zna delati s svojim otrokom, če le hoče.

Zdaj že zmorem priznati, da predolgo enostavno nisem bila pripravljena sprejeti, da starši nimajo avtoritete pri svojih otrocih, ker sem verjela, da je starševska avtoriteta še vedno samoumevna. Šele ob vztrajnem razvijanju lastnih komunikacijskih in odnosnih kompetenc ter študiju strokovne literature sem to svoje zmotno mnenje lahko spremenila.

Spremembe v družbi, predvsem tiste v odnosih, so razlog, da niti starševska avtoriteta ni več dana s starševstvom. Zato zdaj vnaprej ne predvidevam, kaj starši vedo in znajo, imajo avtoriteto ali je nimajo. V pogovoru z njimi preprosto preverim, kako oz. če obvladujejo svoje otroke, in jim svetujem, če to želijo in potrebujejo. Ugotavljam, da starši radi sprejmejo učiteljevo strokovno podporo in nasvete, če mu zaupajo. Potrebujejo zelo konkretna navodila in pomoč pri reševanju težav ter vodenju otroka skozi učno-vzgojni proces. *Tako kot individualiziramo in diferenciramo pouk učencu, je za kakovostno sodelovanje s starši potrebno prilagajati obliko sodelovanja posameznim staršem in njihovim potrebam.*

Učitelji se moramo zavedati, da starši pogosto ne ukrepajo, vendar ne zato, ker nočejo, ampak ne vedo, kako. Starši so danes bolj informirani in vse bolj osveščeni o tem, kako pomembno je spodbudno okolje za otrokov napredek. Vedo tudi, da je kaznovanje stvar preteklosti in je celo z zakonom prepovedano. Ob poplavi naspotujočih si sodobnih vzgojnih teorij, informacij o najbolj pravi, najsodobnejši in popolni vzgoji, poleg nasvetov za popolne starše in še popolnejše odnose, s katerimi smo dnevno bombardirani v potrošniški družbi, žal ne zmorejo izluščiti zanje uporabnih informacij, ne najdejo tistega, kar je primerno zanje in njihove otroke, zato so zmedeni in celo prestrašeni. Potrebujejo pomoč tistih, ki se profesionalno ukvarjamo z vzgojo in izobraževanjem, da jim pri tem svetujemo in jih usmerjamo.

Dialog med starši in učitelji (vzgojitelji) je dialog med strokovnjakom in laikom, hkrati pa tudi odnos med odraslimi, zato učitelj ne nosi celotne odgovornosti za kakovost odnosa. V dialog

je dolžan vnesti potrebne vrednote. Elsebeth in Helle Jensen za pomembnejši vidik pedagogike izpostavljata sposobnost učiteljev (vzgojiteljev), da vstopajo v konstruktivne odnose z drugimi, in podarjata, da mora učitelj poleg strokovnega pedagoškega znanja razvijati odnosno kompetenco. »V sodelovanju med učitelji, vzgojitelji in starši imajo pedagogi glavno odgovornost za njegovo kakovost. V prvi vrsti zagotavljajo, da ima sodelovanje vse tiste elemente in vrednote, ki jih je določila njihova pedagoška institucija. V tem kontekstu ponavadi omenjamo vrednote, kot so enakovrednost, spoštovanje, zaupanje in odprtost. Toda ne glede na to, da imajo učitelji oziroma vzgojitelji glavno odgovornost, pa nosijo svoj del odgovornosti tudi starši. Če hočemo ustvariti enakovreden odnos, morajo biti odprtost, spoštovanje in zaupanje vzajemni.« (Jensen in Jensen 2011, 166)

Pri iskanju zame uporabnih strategij in novih poti sem med brskanjem po različnih strokovnih virih ugotovila, da mi je najbližja teorija izbire in realitetna terapija dr. Williama Glasserja. V svoje razmišljanje in ravnanja sem zato vključila aksiome teorije izbire (Glasser 2007), predvsem naslednje:

- Edina oseba, katere vedenje lahko nadzorujemo, smo mi sami. Nadzoruješ lahko zgolj svoje življenje.
- Vse, kar lahko ljudem damo ali od njih dobimo, je informacija. Kaj bomo ali bodo počeli s to informacijo, je naša oziroma njihova izbira.
- Kar se je zgodilo v preteklosti in je bilo boleče, ima močno zvezo s tem, kakšni smo danes, vendar pa lahko obujanje boleče preteklosti kaj malo ali nič prispeva k temu, kar bi radi izvedeli – zatorej izboljšajte pomembne, sedanje odnose.
- Žene nas pet genetskih potreb: preživetje, ljubezen in pripadnost, moč, svoboda in zabava. Te potrebe morajo biti zadovoljene. Lahko jih odlagamo, ne moremo jih zanikati. In le mi lahko določimo, kdaj so zadovoljene.
- Te potrebe lahko zadovoljimo zgolj z uresničevanjem slike ali več slik iz svojega sveta kakovosti.

Navedeni aksiomi so bili dobra osnova za spreminjanje mojih neučinkovitih ravnanj in razvijanje sodelovalnih spretnosti, pomembnih pogojev za ustvarjanje kakovostnih odnosov. Po kratkem preverjanju učinkovitosti teorije na sebi in v varnem zavetju družine sem pričela teorijo vzgoje brez zadržkov uporabljati tudi pri svojem delu. Ob upoštevanju sedmih navad (Glasser 1999),

ki spodbujajo dobre odnose (sprejemanje, poslušanje, spodbujanje, spoštovanje, podpiranje, dogovarjanje, zaupanje), in ob zavestnem opuščanju sedmih slabih navad, ki dobre odnose zavirajo (obtoževanje, pritoževanje, grožnje, nerganje, podkupovanje, kritiziranje in kaznovanje), sem postala s svojim življenjem in delom bolj zadovoljna, kar je brez dvoma pozitivno vplivalo tudi na njuno kakovost.

V veliko pomoč pri spreminjanju lastne prakse so mi bila tudi osnovna znanja sodelovalnega učenja, timskega dela in mediacije, s katerimi sem se seznanjala v okviru stalnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev. Šolska in vrstniška mediacija se ukvarjata prav z odnosi in alternativnimi ukrepi, ki so uporabni v spremenjenih družbenih razmerah. Alternativni vzgojni ukrepi oz. pristopi pa v slovenskem prostoru niso nekaj povsem novega. »Popularizacija« alternativnih vzgojnih ukrepov, preventivnih dejavnosti, načinov poravnave, restitucije itd. v šolah nekako sovпада z novostmi, ki so se zgodile pri obravnavanju mladoletnih prestopnikov v Sloveniji. Leta 1995 je začel namreč veljati kazenski zakonik, ki je prinesel nekaj novih ukrepov; bistveni vzgojni faktorji, ki so se pri tem poudarjali, pa so (Dekleva 1996):

- odnosi (zanesljivost, pripadnost, odgovornost, zaupanje, varnost, iniciativa, samostojnost),
- skupinske izkušnje, sodelovanje, socialna potrditev, solidarnost,
- vzgoja in učenje,
- materialne okoliščine.

Zgoraj naštetе vzgojne faktorje izpolnjujeta ravno šolska in vrstniška mediacija. Mediacija je namreč proces spoznavanja, razvijanja sposobnosti aktivnega poslušanja, utrjevanje sodelovanja, razvijanje kulture novih odnosov, graditve zaupanja, iskanja rešitve, razvijanje spoštovanja in poglobljanja razumevanja (Prgič 2010, 11–12).

Vsi ti ukrepi in spretnosti so univerzalno uporabni in delujejo v vseh družbenih okoljih, ne zgolj pri prestopnikih, zato jih lahko s pridom uporabljamo v vsakdanjem javnem in zasebnem življenju. Stereotipna prepričanja, da so konflikti praviloma negativni dejavniki za dobre odnose, sem s pomočjo usvojenih znanj uspešno odpravila. Poznavanje virov konfliktov in strategij odzivanja nanje pa je pripomoglo k njihovu konstruktivnemu reševanju. Pridobljene komunikacijske spretnosti, ki jih zahteva mediacijski

proces (aktivno poslušanje in vodenje razgovorov, ob katerih se zavedam, da ne morem rešiti problema namesto udeležencev konflikta, ampak jim le pomagam, da sami spoznajo svoj vir težav ter najdejo zadovoljivo rešitev), mi omogoča grajenje dobrih odnosov tako v poklicnem kot tudi osebnem življenju. Z aktivnim poslušanjem (spremljanje, povzemanje, preokvirjanje, razjasnjevanje) in jaz stavki lahko zdaj hitreje in predvsem bolj uspešno vzpostavljam odnose, ki omogočajo dobro izmenjavo informacij in kakovostno sodelovanje. Nova znanja so mi omogočila, da sem se skoraj v celoti otresla nekdanj stalno prisotnih, večinoma lastnih, nerealnih pričakovanj in občutkov nemoči ali celo krivde, ker nisem (z)mogla najti in ponuditi rešitev za tuje konfliktna situacije, s katerimi sem se srečevala in verjela, da bi jih morala rešiti jaz kot odrasla, učiteljica, strokovnjak ...

Dr. Majda Pšunder opozarja, da je od uspešnosti družine v vzgojnem delovanju medsebojne komunikacije in sodelovanja s šolo in drugimi dejavniki vzgoje odvisen ustrezen razvoj otrok in mladostnikov, in izpostavlja, kako so pomembni kakovostni odnosi med učitelji in starši. »Vzajemno delovanje staršev in učiteljev pa lahko prerase tudi v svetovanje in izobraževanje staršev pa tudi učiteljev, ko dobijo dopolnjeno predstavo o učencu. Z vzgojo v družini in s sodelovanjem s starši lahko postane učitelj bogatejši, učinkovitejši in popolnejši.« (Pšunder 1998, 77)

Glavni cilj usposabljanja staršev je seveda pomoč. Dr. Pšunderova opredeljuje tri tematske sklope pomoči: za vzpostavitev pozitivnih odnosov med starši in otroki, pomoč neuspešnim staršem in usmerjanje staršev k drugim strokovnjakom. Kot pomemben del izobraževanja staršev izpostavlja pomoč staršem pri soočanju z neprimernim vedenjem otrok. Že uveljavljen način razvijanja vzgojnih kompetenc so predavanja za starše, kjer pa so starši zgolj pasivni poslušalci. Taka tematska predavanja so vsekakor boljše kot nikakršno izobraževanje, vendar imajo lahko neželen stranski učinek, da pri starših vzbujajo nezaupanje v njihove starševske sposobnosti. Starši se zaradi slišane lahko počutijo ogrožene in se jim zdi, da predavatelj ali šola, ki ga je povabila, želi razvrednotiti njihovo delo in jim očitati nesposobnosti. Ni dvoma, da bo izobraževanje staršev mnogo bolj učinkovito, če bodo starši v njem aktivni in bodo dopolnjevali svoje znanje ter prepoznavali svoje starševske sposobnosti.

V to, kako pomembno je kakovostno sodelovanje vseh udeležencev v vzgojno-izobraževalnem procesu, nisem nikoli dvomila, kako tako sodelovanje v realnih okoliščinah doseči, pa je postal

moj glavni izziv. Začela sem iskati poti za vzpostavitev kakovostnega in zaupnega odnosa z učenci in s starši, za kar se samoizobraževanju navkljub vrsto let nisem počutila usposobljena.

Najpomembnejša spoznanja in izhodišča za moje delo – od teorije k praksi

1. S pomočjo teorije izbire sem ugotovila, da starši želijo in potrebujejo informacije tudi o dogajanju v šoli, ker so se pač spremenili odnosi in naše vloge v družbi in ne zato, ker bi bilo z mojim delom kaj narobe, zato se ne počutim ogroženo, če želijo vedeti kaj več od ocen in splošnih dogodkov.
2. Spoznala sem, da starši kljub svoji starševski vlogi praviloma nimajo dovolj znanj, da bi lahko vzpostavili konstruktivne odnose z otrokom oz. učiteljem, da sem kot strokovnjak dolžna ustvariti pogoje za kakovostno sodelovanje in jih preprosto (na)učiti, kako lahko sodelujejo z otrokom in s šolo, zato jih spodbujam k aktivnemu sodelovanju.
3. Zavedala sem se, da lahko svoje strokovno znanje posredujem staršem tudi drugače kot na roditeljskih sestankih in govorilnih urah ter jih na tak način usposabljam za sodelovanje s šolo in jim pomagam pri razvijanju njihovih odnosnih kompetenc, zato jih vabim k neformalnim oblikam sodelovanja.
4. Kot učiteljica se poklicno ukvarjam z vzgojo in izobraževanjem, zato imam občutno več znanj o vzgoji, odnosih ter sodelovanju od večine staršev, zato jim lahko pomagam pri delu z otroki tudi na področju vzgoje in odnosov. Tudi starši se med seboj lahko veliko naučijo, prav tako se z vsako interakcijo tudi jaz učim od njih.
5. Moje znanje in izkušnje lahko koristijo tudi mojim (mlajšim) kolegom, zato je prav, da jim pokažem, kako in kaj delam.

Skladno s teorijo izbire sem se odločila, da bom staršem in tudi učiteljem posredovala čim več informacij, vendar jim ne bom ničesar vsiljevala.

Za učitelje in učiteljske zборе pišem in predstavljam prispevke iz prakse za prakso, pripravljam različne delavnice in predavanja o formativnem spremljanju učenčevega napredka, drugačnem sodelovanju s starši in o njihovem vključevanju v učno-vzgojni proces.

Staršem poleg formalnih oblik sodelovanja omogočam tudi neformalne in jim na tak način skušam pomagati pri učenju in raz-

vijanju odnosnih kompetenc ter reševanju učno-vzgojnih zadreg. Zanje pripravljam srečanja, ki sem jih poimenovala Sodelovalnice, kasneje je nastala še spletna stran sos, ki tudi s svojim imenom ponazarja svoj temeljni namen – na pomoč. Gre za kratico, ki je nastala iz povedi Sodelovanje Obrodi Sadove). Spletna stran je prosto dostopna na spletu na <http://scadez.weebly.com/> in se od nastanka ves čas posodablja in vsebinsko bogati.

Posodobljene oblike sodelovanja s starši

Poleg formalnih oblik sodelovanja s starši sodelujem tudi preko elektronske pošte, dodatnih srečanj – Sodelovalnic oz. šole za starše in spletne strani z blogom.

V šolskem letu 2011/2012 sem se odločila, da za starše učencev, ki sem jih poučevala matematiko, pripravim predavanja in delavnice, kjer bi jim po svojih izkušnjah posredovala zanje pomembne vsebine, ki bi pripomogle k bolj kakovostnemu sodelovanju med njimi in učitelji, ter na tak način omogočila, da se o učno-vzgojnih temah odprto pogovarjamo. Osnovna ideja Sodelovalnic je bila, da se imajo zainteresirani starši priložnost srečati ter se med seboj in z učitelji pogovarjati o konkretnih učno-vzgojnih zadregah, s katerimi se srečujejo, za kar na formalnih oblikah srečanj praviloma ni časa. Načrtovana srečanja sem poimenovala Sodelovalnice z željo, da bi že njihovo ime sporočalo njihov namen – sodelovanje med učitelji (šolo) in starši.

Sodelovalnice

Pri oblikovanju Sodelovalnic in pripravljanju vsebine sem upoštevala naslednje:

- vsebina mora biti za starše zanimiva in praktično uporabna;
- podajanje teoretičnih vsebin mora biti strokovno neoporečno, vendar razumljivo tudi tistim staršem, ki niso zelo izobraženi;
- smiselno je, da se vsebine dopolnjujejo, hkrati pa mora biti vsaka Sodelovalnica celota, da lahko starši, ki niso bili prisotni na predhodni, nemoteno sodelujejo.

Sodelovalnice so bile organizirane v popoldanskem oz. večernem času na šoli, brezplačne in popolnoma neobvezne. Pripravila in izvedla sem tri Sodelovalnice, ki so se jih udeležili zainteresirani starši in nekaj mojih sodelavcev, česar sem bila še posebej vesela.

V prvi Sodelovalnici z naslovom *Naši svetovi* (vzgoja in učenje s primesjo teorije izbire) sem staršem predstavila osnovne principe teorije izbire, Glasserjevih sedem navad za dobre odnose in pomen dobre komunikacije in sodelovanja za razumevanje razlik med našimi »svetovi«: svetom učiteljev, staršev in otrok.

Na drugem srečanju z naslovom *Kako se učimo?* smo spoznali osnovne učne tipe, njihove značilnosti, ugotavljali, na kakšen način se najlažje učimo mi in naši otroci. Pogovarjali smo se o pomenu doslednosti in rutine pri dnevni obveznostih, o pomenu urnikov, pripravi primernega učnega okolja in ostalih dejavnikih uspešnega učenja. Predstavila sem učenje s pomočjo sodelovalnih kart in učnih kartotek ter pokazala primere za različna predmetna področja.

Na zadnji, tretji Sodelovalnici z naslovom *Učenje s pomočjo miselnih vzorcev* smo si ogledali značilnosti posameznih temperamentov in spoznavali v šolah pogosto rabljeno učno strategijo – učenje s pomočjo miselnih vzorcev. Po teoretičnem delu smo se v oblikovanju miselnih vzorcev tudi preizkusili.

Na prvem srečanju so bili starši še precej zadržani in se niso vključevali v moje predavanje, na anketah, s pomočjo katerih sem želela od njih dobiti povratno informacijo, pa so bili odzivi zelo spodbudni, kar mi je dalo motivacijo za pripravo naslednje Sodelovalnice. Vsi starši so na anketnem vprašalniku označili, da jim je bila vsebina všeč, da je to to in da ne bi želeli zamuditi te Sodelovalnice. Večina je označila, da so izvedeli veliko novega, da je slišano uporabno zanje in bodo precej od tega, kar so slišali, uporabili pri vzgoji. Nihče ni izbral možnosti: ni mi bilo všeč, neuporabno, nič novega, to ni to, da ne bodo mogli uporabiti ničesar ali da jim ni bilo všeč.

Na drugem srečanju so se starši že aktivneje vključevali v moje posredovanje. Pogumnejši so zastavljali vprašanja in predstavili svoja mnenja oz. dileme. Na zaključku se je razvila debata, ki je potrdila, da se starši počutijo dovolj varno, da si med seboj izmenjajo osebna mnenja in lastne izkušnje. Odzivi na Sodelovalnico so bili ponovno zelo spodbudni. Najbolj sem se razveselila, da so starši sami predlagali temo za tretjo Sodelovalnico.

Tretja Sodelovalnica je na pobudo staršev vsebovala drobec teorije na temo temperamentov in učenja s pomočjo miselnih vzorcev. Večina srečanja je potekala v obliki delavnice, v kateri so nastajali miselni vzorci. Razvila se je debata, preko katere smo izmenjevali izkušnje o tem, kako se učimo sami in kakšne pristope uporabljajo starši pri delu z otroki.

Spoštovani starši!

Iskreno upam, da vam ni žal, ker ste se udeležili današnjega srečanja. Prosim vas za kratko povratno informacijo o našem srečanju. Ta mi bo v pomoč pri pripravi naslednje sodelovalnice. Obkrožite trditev, ki najbolje opiše vaše občutke po našem srečanju.

Vsebina mi je bila všeč še kar ni mi bilo všeč

Uporabnost uporabno delno uporabno neuporabno

Poznavanje veliko novega malo novega nič novega

Skladnost s pričakovanji To je to! No, ja ... To ni to!

Koliko slišanege boste lahko uporabili večino precej nekaj zelo malo nič

Izvedba/način posredovanja mi je všeč znosno ni mi všeč

Trajanje primerno predolgo prekratko

Ura srečanja primerna prezgodaj prepozno

Vaša udeležba na sodelovalnicah v bodoče ne bi želeli zamuditi če bo ravno čas
imam pametnejše delo

Če pa bi mi želeli sporočiti še kaj več, vas prosim, da to zapišete na zadnjo stran te mini ankete.
Hvala!

SLIKA 1 Anketni vprašalnik za starše

Zadnja Sodelovalnica je bila tako glede na osnovni namen srečanj najbolj uspešna in je potrdila, da mora učitelj pri starših najprej pridobiti zaupanje, vzpostaviti se mora tudi medsebojni zaupljiv odnos v skupini, saj so starši pričeli aktivno sodelovati šele, ko so se počutili varne. Sodelovalnice je obiskalo od 12 do 18 staršev, od tega je bilo 8 stalnih, ostali pa so se izmenjevali.

Spletna stran za sodelovanje s starši – SOS

Starši so že po prvi Sodelovalnici izrazili željo, da bi bila gradiva in literatura, ki sem jih predstavljala, nekje dosegljiva, zato sem iskala v ta namen uporabno rešitev. Odkrila sem program za oblikovanje spletnih strani Weebly, ki omogoča brezplačno postavljanje spletnih strani in hkrati ne zahteva posebnega znanja s področja računalniškega programiranja, kar je bilo točno to, kar sem potrebovala. Tako je nastala spletna stran sos – *Sodelovanje Obrodi Sadove*, spletna stran za sodelovanje s starši, ki se je v času izvajanja prvih Sodelovalnic pričela oblikovati in se še zdaj dopolnjuje.

Spletna stran je prosto dostopna na <http://scadez.weebly.com>, povezava nanjo pa je tudi na spletni strani oš Škofja Loka-Mesto na <http://www.os-sl-mesto.si/>.



SLIKA 2 Prva stran spletne strani sos

Spletna stran je sestavljena iz devetih strani – zavihkov, kjer sistematično zbiram vse, za kar menim, da bi v praksi koristilo staršem pri njihovem delu z otroki in pri sodelovanju z učitelji.

S klikom na zavihek izberete želeno stran. Izbirate lahko med devetimi zavihki, in sicer:

- prva stran,
- starši s podstranjo Sodelovalnice,
- povezave,
- eGradiva,
- uporabno branje,
- blog,
- ankete,
- arhiv.

Prva stran je vstopna stran, na kateri predstavljam namen spletne strani in nagovarjam vse starše, ne le starše učencev oš Škofja Loka-Mesto, k aktivnemu sodelovanju, branju in h komentiranju. S klikom na povezavi (dogodki in podpis avtorice strani) obiskovalci lahko najdejo tudi koledar dejavnosti za našo šolo in mojo kratko predstavitev. Prva stran izpostavlja tudi termine srečanj med starši in šolo: čas popoldanskih govorilnih ur in predavanj šole za starše oz. Sodelovalnic.

Druga stran – starši predstavlja formalne in neformalne oblike sodelovanja staršev s šolo, poleg tega pa opiše velik pomen do-

brega sodelovanja in pogoje za njegovo kakovost. Podstran druge strani – *Sodelovalnice* – opisuje to neformalno obliko sodelovanja s starši. Naniza naslove – teme pripravljenih Sodelovalnic in posamezne dele gradiv, ki so bila oz. še bodo uporabljena na srečanjih.

Na tretji in četrti strani – povezave in eGradiva – sem pripravila nabor uporabnih spletnih povezav za starše in učence. Povezave, zbrane na tretji strani, usmerjajo obiskovalca na spletne strani, ki so uporabne za pridobivanje različnih uporabnih splošnih informacij. Na četrti strani eGradiva so zbrane povezave na specializirane spletne strani, kjer so pripravljena kakovostna prosto dostopna e-gradiva z različnih predmetnih področij, s pomočjo katerih se lahko učenci preko računalnika učijo učne vsebine.

Na peti strani – uporabno branje – nizam naslove različne literature, od zelo strokovne do preproste, lahko berljive in poljudne, za katero verjamem, da bo staršem v pomoč pri učno-vzgojnih zadregah. Na njej so tudi povezave na aktualne članke in posnetke s področja vzgoje in učenja učenja.


Blog je šesta stran, na kateri zapisujem svoja razmišljanja, predloge, ideje in dileme, s katerimi se srečujem in jih želim deliti s starši ter jih na tak način seznanjati s teorijo in prakso pri učenju ter vzgoji. Nadomestil je forum, ki žal ni zaživel, zato sem se odločila, da ga nadomestim z blogom. Tudi blog je tako kot forum oblika spletnega zapisa, ki omogoča sodelovanje in komentiranje, ne zahteva pa posebnega članstva, kot je to pri forumu, za kar sem ugotovila, da je lahko precej velika ovira za sodelovanje. Starši se praviloma ne želijo izpostavljati.

Za razliko od ostalih delov spletne strani sos z blogom starše nagovarjam bolj osebno. Ob tem zavestno razgaljam sebe ne le na strokovnem, ampak tudi na osebnem področju z namenom, da pridobim njihovo zaupanje in vzpostavim takšen odnos, ki omogoča kakovostno sodelovanje. Pišem o aktualnih učno-vzgojnih vsebinah, o katerih se dnevno govori v šoli, doma in v družbi, pogosto pa ni pravega prostora in časa, da bi se na skupnih srečanjih o tem res pogovorili.

Zaenkrat v blogu za razvrščanje zapisov zadošča sedem tematskih sklopov:

- Bi veljalo razmisliti?
- O odnosih
- Otroci morajo vedeti
- O učenju
- O željah in pričakovanjih

Prva stran
Starši
Povezave
eGradiva
Uporabno branje
Blog
Ankete
Arhiv



Skupaj gradimo spletno stran SOS

Kako ste "našili" spletno stran SOS? *

Naključno med brskanjem po spletu.
 Priporočili so mi jo.
 Preko povezave na Učiteljska.net.
 Preko povezave na spletni strani šole.
 Predstavila jo je avtorica.

Prepričana sem, da je kakšen del spletne strani še posebej zanimiv - uporaben za vas. Prosim, zapišite, kateri del strani je to *

Prva stran.
 Starši
 Povezave
 eGradiva
 Uporabno branje.
 Blog

Kaj bi želeli najti/brati na spletni strani SOS pa tega ne najdete? Prosim, predlagajte ...

SLIKA 3 Spletna anketa

- Priročnik za teženje
- Vplivi medijev

Dopuščam možnost, da se kasneje odpre še kakšna tema.

Kljub temu da je komentarjev na zapise malo, prve mesece pa jih sploh ni bilo, vem, da starši zapise berejo. Število obiskov spletne strani se je od uvedbe bloga znatno povečalo. V blok sem dodala tudi možnost RSS Feed, ki omogoča naročanje na vir novic, v tem primeru na novo objavo na blogu. Naročnik na svoj e-naslov prejme sporočilo, da je na blogu nov zapis, kar zainteresiranega uporabnika spodbudi in nevsiljivo povabi k ogledu in branju. Za lažje in natančnejše spremljanje števila bralcev sem na ta zavihek dodala dodaten števec, ki beleži obisk in dokazuje, da je zavihek pogosteje obiskovan od prve strani. V spletni anketi, kjer preverjam aktualnost posameznih vsebin za starše, je zavihek blog najpogosteje naveden. V času, ko pišem prispevek, števec obiska na prvi strani kaže številko 2103, na zavihku blog pa 2905.

Na sedmi strani – ankete – je prostor za priložnostne kratke ankete, s pomočjo katerih zbiram povratne informacije o strani ali mnenja staršev o posameznih temah.

Arhiv pa hrani novice s prve strani, ki niso več aktualne.

Zaključek

Učitelji se iz leta v leto bolj zavedamo pomena kakovostnega sodelovanja s starši za uspešno učno-vzgojno delo. Starši pričakujejo več, predvsem pa drugačne informacije kot nekoč, ko je zadoščalo, da jim je učitelj naštel pridobljene ocene in povedal, kako se otrok vede pri pouku. Ob kakovostnem sodelovanju si odrasli vzajemno izmenjujemo znanja in izkušnje, se med seboj dopolnjujemo in podpiramo ter tako drug drugemu gradimo odnosne kompetence in krepimo avtoriteto. Vse to nam omogoča, da uspešneje vodimo svoje učence/otroke.

Učitelji moramo razumeti, da starši pogosto ne ukrepajo, vendar ne zato, ker nočejo, ampak ker ne vedo, kako. Potrebujejo pomoč strokovnjaka za vzgojo in izobraževanje, kar moramo biti učitelji. V izobraževanje in usposabljanje učiteljev je zato nujno uvesti vsebine, s pomočjo katerih bomo učitelji razvijali svoje medosebne, medkulturne in družbene kompetence, ki nam omogočajo, da znamo vzpostavljati stike z drugimi ter s tem vse življenje prepoznavamo različne situacije, ki jih uporabljamo za učenje. Z razvitimi sposobnostmi medosebnih kompetenc lažje delujemo kot posameznik v skupini, vodimo in usmerjamo druge ter potek dela. Učitelji, ki nis(m)o digitalni domorodci, se pospešeno urimo tudi v uporabi sodobne komunikacijske tehnologije in razvijamo svojo IKT-kompetenco, da bomo lahko kar se da uspešno sledili napredku.

Sama bom nadaljevala z začetim delom in dopolnjevala že pripravljena predavanja in delavnice ter jih nadgrajevala z aktualnimi temami, zanimivimi vsebinami in novimi pristopi. Veliko še neveljavljenih možnosti pa vidim tudi v oblikah komunikacije, ki jih omogoča sodobna komunikacijska tehnologija: elektronska pošta, kratka sporočila, spletne učilnice, socialna družbena omrežja, Skype, videokonference ..., ki omogočajo kakovostno izmenjavo informacij in prihranijo čas.

Literatura

Dekleva, B. 1996. *Nove vrste vzgojnih ukrepov za mladoletnike (predvsem poravnavanje z oškodovancem, opravljanje koristnega dela za*

skupnost ter programi socialnih treningov). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.

Glasser, W. 1999. *Teorija izbire*. Radovljica: TOP.

Glasser, W. 2007. *Nova psihologija osebne svobode: teorija izbire*.

Ljubljana: Luisa.

Jensen, E., in H. Jensen. 2011. *Dialog s starši*. Ljubljana: Inštitut za sodobno družino.

Kroflič, R. 1997. *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Prgić, J. 2010. *Šolska in vrstniška mediacija: vse, kar morate vedeti o mediaciji v šoli*. Griže: Svetovalno-izobraževalni center M1.

Pšunder, M. 1998. *Kaj bi učitelji in starši še lahko vedeli?* Ljubljana: ZRSŠ.

- Saša Čadež je pomočnica ravnateljice in učiteljica matematike na oš Škofja Loka-Mesto.
sasa.cadez@ossklm.si

Hospitacija kot pomoč pri reševanju vzgojne problematike v oddelku

Zlata Rejc

Osnovna šola A. T. Linhartaradovljica

Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela je eno izmed pomembnejših področij ravnateljevega dela. Najpogosteje ga povezujemo s hospitacijami. Ustrezno načrtovane in izpeljane hospitacije so pomemben element razvoja učiteljev in šole. V članku sem opisala hospitacije, ki sem jih opravila v oddelku s hujšo disciplinsko problematiko. Po opravljeni analizi smo izvedli individualne razgovore s starši in učenci skupaj z razrednikom in svetovalno delavko. V tem primeru smo problem osvetlili tako s strani učencev, staršev in tudi učiteljev. Šele z razumevanjem in širšim pogledom vseh udeležencev na probleme se je disciplina v oddelku precej izboljšala. Hospitacije so v tem primeru pomagale pri rešitvi problema.

Ključne besede: hospitacije, vzgojna problematika, razvoj učiteljev in šole

Uvod

Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela je za delovanje šole izrednega pomena in ne pomeni le izpolnjevanje z zakonom določenih ravnateljevih nalog. Predstavlja torej enega najpomembnejših področij ravnateljevega dela. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2007–2012) v 49. členu ravnatelju nalaga prisostvovanje pri vzgojno-izobraževalnem delu učiteljev, spremljanje njihovega dela, svetovanje ter spodbujanje strokovnega izobraževanja in izpopolnjevanja strokovnih delavcev.

Ravnatelj lahko spremlja tudi delo razrednikov in sorazrednikov. V literaturi nisem zasledila primera, ki ga obravnavam v članku. Gre za reševanje kompleksnega problema hujše vedenjske problematike v oddelku. Ravnatelj se lahko seznani s situacijo v oddelku tudi tako, da hospitira, pri čemer je pozoren na odnose med učenci ter med učenci in učitelji. Opazanja in spoznanja pomagajo pri reševanju problema.

Spremljanje in opazovanje pouka – hospitacije

Pouk je pedagoško in sistematično urejen proces, ki vpliva na spremembe v znanju, sposobnostih in osebnostnih lastnostih po-

sameznika. Posameznik doživlja spremembe pod vplivom pouka, ki je po naravi socialno dogajanje in nudi učencem številne vzgojne izkušnje (učenec razvija samopodobo, sistem vrednot, stališča, navade, čut za odgovornost), zato ga moramo pojmovati kot izobraževalno-vzgojni proces. Ta proces zajema tri dejavnike: učitelja, učenca in učno vsebino. Ti dejavniki so med seboj povezani in soodvisni. Zaradi tega, ker je to temeljna dejavnost šole, mora imeti ravnatelj vpogled v njegovo kakovost (Majhen 2004, 31).

V Sloveniji nimamo zunanjih presojevalcev, ki bi spremljali kakovost pouka, zato ostaja skrb zanjo ravnateljeva profesionalna odgovornost. Za obiske v razredu se ravnatelj odloči tedaj, ko z drugimi posrednimi načini in tehnikami ne more dobiti informacije o kakovosti dela posameznih učiteljev, razredov in celotne šole. Z njo spoznamo razredno klimo, medosebne odnose in funkcioniranje učencev v razredu, česar ni mogoče spoznati na noben drug način. Poleg tega je bistvenega pomena za razvoj zaposlenih, saj omogoča izmenjavo izkušenj, mnenj in idej. Ravnatelj s hospitacijami pridobi boljši vpogled v delo učiteljev in učencev, omogočajo pa tudi presojo kakovosti poučevanja (Erčulj in Širec 2004).

Med cilji, ki jih želimo doseči s spremljanjem in opazovanjem pouka, je tudi pomoč strokovnim delavcem pri odkrivanju načinov pridobivanja novih znanj in spretnosti ter izboljševanja njihovih dosežkov in ne nazadnje izboljšanje samopodobe strokovnih delavcev. Poglavitni namen hospitacij je zaznati pedagoške probleme šole tako, da bi jih pozneje lahko opredelili, odbrali in načrtovali ukrepe za njihovo reševanje. Izidi hospitacij pa ravnatelju rabijo za izdelavo poročila o stanju in problemih šole, na kateri deluje (Bevc, Fošnarič in Sentočnik 2002, 6).

Kaj vse lahko ravnatelj spremlja:

- zaposlitveni razgovor, pripravištvo ali spremljanje začetnika, hospitacije, opravljene letne in delovne obveznosti, letni razgovor;
- ocenjevanje delovne uspešnosti, napredovanje v nazive, motiviranost za strokovno izobraževanje, pripravljenost sprejemanja nalog;
- sposobnost timskega dela, strokovno izobraževanje, razporejanje dela (pouk, razredništvo), evidenca pohval in pritožb na delo učitelja, spremljanje dela razrednikov in sorazrednikov, sposobnost vključevanja otrok s posebnimi potrebami, sposobnost vključevanja v projekte, sposobnost vodenja nalog in projektov, večšina uporabe IKT;

- pregled letnih in dnevnih priprav;
- pregled primerov izdelkov učencev.

Ustrezno načrtovane in izpeljane hospitacije – tako ravnateljave kot kolegialne – izkoristimo kot element profesionalnega razvoja učiteljev ter za razvoj kolektiva in šole. Vse to pa ima pomemben vpliv na kakovost poučevanja in učenja učencev. Opazovanje pouka ali hospitacija je namreč tudi element učenja strokovnih delavcev. Ravnatelj lahko ugotovitve koristno uporabi za vodenje in usmerjanje celotnega učiteljskega zbora in povezuje razvoj zaposlenih in šole (Oder Grabner 2009, 605).

Da bi premagali morebitni odpor učiteljev do hospitacij, je nujno, da tudi učitelj začuti, kako pomembne so hospitacije za njegovo pedagoško rast in zadovoljstvo. Dajale naj bi mu povratno informacijo o njegovem ravnanju, pomagajo naj mu, da lahko načrtno izboljšuje svoje delo, da dobi nov vpogled v pomembne didaktične strategije in vzorce ravnanja za obvladovanje funkcij in analog pouka (Tomić 2002, 17). Otičeva (2005) je v svoji raziskavi o spremljanju in opazovanju pouka ugotovila, da večina učiteljev misli, da je spremljanje potrebno in da vidijo v tem večjo kakovost pouka, potrditvev svojega dela, podporo in vzpodbudo.

Pri načrtovanju hospitacij je najpomembnejše, a tudi najbolj zahtevno določiti njihove cilje in namene. Ravnateljevi obiski v razredu imajo različne cilje: so informativni, svetovalni, nadzorni, ocenjevalni ali pa imajo razvojno-inovacijski namen.

V okviru hospitacije lahko razumemo opazovanje kot dejavnost, ki jo vodijo opazovalčevi nameni in cilji med opazovanjem in po njem. Opazovanje je lahko: naključno opazovanje pedagoških pojavov, sistematično opazovanje, posredno in neposredno opazovanje (Tomić 2002, 11).

Pri hospitaciji se lahko usmerimo na (Tomić 1990, 55):

- manifestacije ravnanja in odzive udeležencev (učitelja in učencev),
- uporabo oblik, postopkov in sredstev učnega dela (proces) in
- učinke, ki se z njimi dosežejo (učni rezultati).

Po zunanjih manifestacijah lahko sklepamo na odnos učencev do pouka in učenja, motivaciji, o obsegu učenčeve udeležbe pri pouku. Zunanje manifestacije in odzivi učencev so lahko telesni, verbalni, etični.

Telesne manifestacije se kažejo z različnimi gibi telesa in mimiko obraza. Po gibih in mimiki učencev lahko sklepamo, kdaj učenci izražajo navdušenost, navdušenje ali zanimanje za delo.

Manifestacije veselja, žalosti, slabe volje in drugo nam kažejo odnos učencev do učne vsebine, učitelja in sploh ozračje v razredu.

Po načinu govornega izražanja učencev (tudi učitelja) lahko opredelimo ozračje v razredu. Prav tako tudi etične manifestacije in odzivi, ki se izražajo v besedah in postopkih učencev, nam kažejo stopnjo sodelovanja, samokritičnost, samostojnost pri presojanju napak, težnjo po moralnem spopolnjevanju (Tomić 1990, 57–58).

Opazovanje zunanjih manifestacij

Zunanje manifestacije in odzivi učencev so pogosto predmet opazovanja pri pouku. Po njih lahko sklepamo o odnosu učencev do pouka in učenja, o motivaciji, o obsegu učenčeve udeležbe pri pouku. Zunanje manifestacije in odzivi učencev so lahko telesni, verbalni, etični ali manualni.

Telesne (neverbalne) manifestacije in odzivi učencev pri pouku se kažejo z različnimi gibi telesa in z mimiko obraza. Sistematično opazovanje in zapisovanje manifestacij in odzivov lahko uporabimo za utemeljevanje številnih situacij in položajev ter odnosov pri pouku.

Primer: po gibih in mimiki učencev lahko sklepamo, kdaj učenci izražajo naveličanost, navdušenje ali zanimanje za delo. Po določenem ritmu gibov telesa lahko ugotavljamo marljivost, natančnost in vztrajnost pri delu. Manifestacije veselja, žalosti, slabe volje in drugo nam kažejo odnos učencev do učne vsebine, učitelja in sploh ozračje v razredu. Po številu učencev, ki so se tako izražali na različnih stopnjah učnega procesa, lahko sklepamo na pozornost in zbranost učencev pri pouku in na druge prvine učnega dela.

Opazujemo verbalne manifestacije in odzive učencev glede na obseg, vsebino in način govornega izražanja. Glede na obseg lahko opazujemo stopnjo besednega sodelovanja učencev pri pouku. Z zapisovanjem teh sporočil dobimo sliko o komunikaciji v razredu.

Po načinu govornega izražanja učencev (tudi učitelja) lahko opazujemo govorne oblike, ki jih uporabljajo učenci. Po tem lahko opredelimo ozračje v razredu, ugotavljamo stopnjo sproščenosti, napetosti in strahu.

Tudi etične manifestacije in odzivi, ki se izražajo v besedah in postopkih učencev, nam lahko kažejo stopnjo sodelovanja, samokritičnost, samostojnost pri presojanju napak, težnjo po moralnem spopolnjevanju (Tomić 2002, 15).

Hospitacije in učiteljevo vodenje razreda

Razred je raznolika sestavljanka posameznikov, ki se razlikujejo po številnih lastnostih oz. sposobnostih, znanju, starosti, spolu, etnični pripadnosti in osebnostni strukturi. Medosebni odnosi učencev določajo v veliki meri učne in vedenjske značilnosti razreda. Učenci se včasih težko navadijo eden na drugega. Včasih se zgodi, da odsotnost enega ali več učencev

popolnoma spremeni dinamiko razreda. V redkih primerih, ko je razredna problematika nesprejemljiva, utrjena, je potrebno razrede razpustiti.

Učitelj je organizator in usmerjevalec učnega procesa, zato je od njega v veliki meri odvisno, kakšno bo psihološko ozračje pri pouku. Zato Erčuljeva in Širec (2006, 19–21) med pomembne razsežnosti učiteljevega dela v razredu uvrščata vzdrževanje reda, ki ga opredeljujejo naslednji dejavniki:

- uvajanje postopkov, ki pripomorejo k vzdrževanju reda;
- oblikovanje okvirnih pravil in postopkov;
- spoštovanje pravil in postopkov;
- zaznavanje problemov in soočenje z njimi;
- oblikovanje lastnih pravil z upoštevanjem vloge učencev, vključevanje motečih učencev z upoštevanjem različnosti;
- uspešno obvladovanje reda v razredu na podlagi sprejetih pravil in postopkov;
- doseganje reda na podlagi skrbnih analiz, sprejetih pravil in postopkov;
- doseganje reda na podlagi skrbnih analiz, oblikovanje programa za moteče učence;
- doseganje reda z delom.

Na razredno dinamiko vplivajo tudi (Ayers in Gray 2002):

- fizično okolje ali okoliščine, v katerih se je razred oblikoval, ter način oblikovanja in strukturiranja skupin (npr. če učenci sami oblikujejo skupine, ki ovirajo učni proces);
- ločevanje boljših in slabših učencev;
- stališča in pričakovanja učiteljev (pozitivna ali negativna in učenci jih prepoznajo in ponotranjijo in se vedejo v skladu z njimi);
- starši – posredno toliko, kolikor so vpleteni v podporo ali v šolanje otrok. Do šole in učiteljev sovražno naravnani starši lahko otroku vzpodbujajo negativen odnos do šole, kar ima

negativne učinke tudi na razred. Pomembno je, da starši sodelujejo pri razvijanju pozitivnih vedenjskih vzorcev in dobrih učnih navad.

V študiji primera v *Vodenju razreda* (Ayers in Gray 2002) so splošni vzroki, ki povzročajo, pospešujejo in ohranjajo problematično vedenje:

1. Predispozicijski:
 - nekonsistentnost strategij učiteljev,
 - premajhna določenost razrednih pravil,
 - pomanjkanje uspehov,
 - neorganiziranost razreda.
2. Vzpodbujevalni:
 - negativne opazke učiteljev,
 - učiteljevo zamujanje v razred,
 - nezainteresiranost za delo,
 - nejasna razporeditev snovi,
 - dolgovezne razlage,
 - slab oz. prepozen zaključek učne ure.
3. Ohranjevalni:
 - pomanjkanje pozitivnega ojačevanja zaželenih vedenj,
 - pozitivno ojačevanje nezaželenih vedenj,
 - premalo nagrajevanja,
 - ponavljajoča uporaba neuspešnih strategij.

Opis situacije

V primeru na šoli so predispozicijski (nekonsistentnost strategij učiteljev, premajhna določenost razrednih pravil, pomanjkanje uspehov), vzpodbujevalni (negativne opazke učiteljev, nezainteresiranost za delo, dolgovezne razlage) in ohranjevalni (pomanjkanje pozitivnega ojačevanja zaželenih vedenj, pozitivno ojačevanje nezaželenih vedenj, premalo nagrajevanja, ponavljajoča uporaba neuspešnih strategij) dejavniki pripeljali do stanja, ki je bilo zelo problematično. Teoretična izhodišča za reševanje problema so se izkazala za dobro osnovo, ki pa jo je bilo potrebno prilagoditi specifični učencev, učiteljev in staršev.

Zaradi vzgojnih težav, ki so se pojavile v oddelku 8. razreda, sem s hospitacijami spremljala delo, odnose, komunikacijo razrednika in učiteljev, ki so poučevali v oddelku, do učencev in obratno. Z neposrednim opazovanjem sem pridobila nekaj pomemb-

nih informacij, ki so nam pomagale pri reševanju problema. V teoretičnem delu sem opisala pomen in vlogo hospitacij, prav tako pa tudi vlogo učiteljev in razrednika in razredno dinamiko. Problem je kompleksen, zato ga je potrebno pogledati z več strani.

V šolskem letu 2011/2012 se je izkazalo, da je delo v 8. a oddelku izredno težko zaradi številnih vzgojnih problemov, tako med poukom kot tudi izven pouka. Učenci so onemogočali normalno izvedbo pouka. Z različnimi dejanji so motili sošolce in učitelje ter povzročali številne težave med odmori. V oddelku je precej uspešnih učencev, ki so uspeli razrušiti pedagoški proces, tako da so oni vodili uro in ne učitelj, ki je bil zaposlen z urejanjem nereda. Učenci so se že pred uro dogovorili, kako bodo pri posameznem predmetu zrušili uro (izjema je bila pri treh učiteljih). Težave so postajale vse bolj nevzdržne za skoraj vse izvajalce vzgojno-izobraževalnega procesa. Razrednik je skušal težave urediti s starši teh motečih učencev, vendar smo ob zaključku prvega ocenjevalnega obdobja ugotovili, da težave niso več obvladljive, učenci pa vse bolj predrzni v svojih dejanjih. Zapisi učencev v dnevnik so se vrstili, kazni pa niso imele nobenega učinka.

Na ocenjevalni konferenci smo spregovorili o problemu in o možnih rešitvah. Ugotovili smo, da izrekanje vzgojnih opominov ni imelo velikega učinka na vedenje učencev. Zaradi problematike v omenjenem oddelku smo v tednu po ocenjevalni konferenci sklicali razredni učiteljski zbor. Sprejeli smo nekaj sklepov.

Strinjali smo se, da je potrebno spremeniti odnos do dela. Ugotovili smo, da skupnega roditeljskega sestanka ne bomo sklicali, saj bi bil za starše učencev, ki ne motijo pouka, brezpredmeten. Identificirali smo deset najbolj motečih učencev.

Sklepi

Ravnateljica bo opravila v oddelku hospitacije pri večini predmetov in pridobila informacije o učencih in njihovem odnosu do dela in do posameznih učiteljev ter medosebnih odnosih v oddelku. Po opravljenih hospitacijah bomo v šolo na razgovor poklicali starše najbolj problematičnih učencev. Razgovor bo potekal skupaj s starši, učencem, razrednikom, svetovalno službo in ravnateljico. Na razgovoru s starši in učenci bomo skupaj poskušali reševati nastalo situacijo za vsakega učenca posebej.

Hospitacije

V februarju 2012 sem opravila hospitacije v 8. a oddelku pri predmetih: glasbeni pouk, matematika, fizika, angleščina, geografija,

slovenščina, likovna vzgoja, kemija, zgodovina in biologija. Pri tem sem opazovala zunanje manifestacije (verbalno in neverbalno komunikacijo) med učenci in učiteljem in tudi med učenci.

Opazovanje učitelja in njegovega dela je bilo pri tem drugega pomena. Iz izkušenj vemo, da se z vstopom druge osebe v oddelek (ravnatelja) ravnanja spremenijo. Kljub temu sem med spremljanjem ugotovila, da so določena vedenja samo prikrita, popolnoma skriti se jih ne da. Te odnose (verbalno in neverbalno komunikacijo) med samimi učenci in posameznim učiteljem sem povsem dobro zaznala (učitelji so me na to opozorili). Zanimalo me je tudi, zakaj trije učitelji nimajo težav s tem oddelkom. Pri prvih hospitacijah so bili učenci previdni, več opazovanj sem opravila, bolj so bili učenci sproščeni, bolj so mi postajala jasna razmerja tako med učenci, kot tudi med učenci in posameznim učiteljem.

Ugotovila sem, da so učenci, ki smo jih »določili« kot najbolj problematične in predrzne v vedenju, res tisti, ki motijo pouk in delo drugih učencev. Med njimi so bili odlični učenci kot tudi učno zelo šibki učenci, ki so sledili uspešnejšim, tako so si na ta način pridobivali priljubljenost. Razrednik je starše sicer obveščal o vedenju njihovih otrok, vendar se postavljata dve vprašanji: ali je razrednik starše res korektno obveščal o prekrških njihovih otrok in ali so starši verjeli razredniku ali bolj otrokom in »njihovi« resnici.

Opazovanja vedenja učencev in odnosov so bila kasneje zelo pomembna pri razgovorih s starši in učenci. Z opravljenimi hospitacijami in ugotovitvami učenci staršem niso zanimali svojih dejanj.

Spremljava pouka je bila dobra tudi za učitelje, ki poučujejo v tem oddelku in jim je služila kot povratna informacija. Samo trije učitelji niso imeli težav v omenjenem oddelku. Ugotovila sem, da so to učitelji, ki imajo pouk strukturiran, so strogi, dosledni, uporabljajo IKT, so suvereni na svojem področju. En del odgovornosti za vzgojne težave je torej tudi na naši strani. Z vsemi učitelji sem se pogovorila in jim povedala, kaj morajo pri delu izboljšati. Večinoma so se strinjali, saj so do teh spoznanj prišli že sami.

Analiza hospitacij nam je pomagala pri reševanju problema, ki pa je precej kompleksen in ne enoznačen.

Razgovori s starši in učenci

Po opravljenih hospitacijah je svetovalna delavka skupaj z razrednikom pisno pozvala starše na razgovor.

Razgovor je potekal v prisotnosti ravnateljice, svetovalne de-

lavke, razrednika, obeh staršev in učenca oziroma učenke. Za vsakega učenca smo predvideli polurni razgovor.

Vsi starši in učenci so se napovedanega razgovora udeležili.

V razgovoru je najprej razrednik pojasnil vzrok sestanka, naštel vse prekrške učenca/-ke, ki so bili zabeleženi. V nadaljevanju sem izpostavila odnos dotičnega učenca/-ke do sošolcev in do učitelja pri posameznih urah, ki sem ga zabeležila na hospitacijah. Učenci so bili soočeni z dejstvi, ki jih staršem niso mogli zanikati oziroma olepšati. V nekaj primerih starši situacije niso zaznali kot kritične, saj so kljub razrednikovim sporočilom verjeli interpretacijam svojih otrok, ki so dejanja spretno prikrili in krivdo zvrnili na druge. Izpostavili smo predvsem nestrpen in nesramen odnos do učiteljev ter tudi do drugih sošolcev in posledično neprimeren odnos do šolskega dela.

Ob koncu razgovora je svetovalna delavka svetovala staršem in učencem, na kakšen način lahko vedenje in odnose popravijo. V vseh primerih smo se dogovorili za tesno sodelovanje med šolo in domom (tedenske razgovore z razrednikom po telefonu). Določeni starši so se potem tedensko do konca šolskega leta zanimali za delo in vedenje v šoli. Nekateri so imeli še dodatne razgovore s svetovalno delavko. Gre za vidik dobrega sodelovanja staršev s šolo in reševanje nastalih problemov, saj vemo, da težave lahko obvladujemo le ob dobrem sodelovanju staršev.

Hospitacije so v tem primeru pomagale, da so starši dobili še dodatno potrditev o vedenju njihovih otrok, saj kot sem omenila niso preveč verjeli razredniku in njegovim sporočilom. S hospitacijami sem pridobila pomembne informacije, ki so prispevale k reševanju problema, ki pa je bil večplasten.

Ugotovitve

Oddelek je vzgojno zelo zahteven in potrebuje dosledno, strukturirano vodenje, še zlasti učencev, katerih starše smo poklicali na razgovor. Starši so zagotovili sodelovanje s šolo, dobro komunikacijo z razrednikom, če bo potrebno pa tudi s svetovalno delavko.

Stanje se je do konca šolskega leta zelo popravilo.

Učenci

S takim načinom hospitacij ravnatelj dobi vpogled v delo posameznega oddelka. To so odnosi med učenci in razrednikom, učenci in učitelji, ki poučujejo v oddelku. Ravnatelj pridobi vpogled tudi

v medosebne odnose v oddelku med posameznimi učenci. Ne nazadnje pa tudi lahko spozna odnose med otrokom in starši in posledično razume učenčevo vedenje. V razgovoru s starši smo spoznali prevladujoč način vzgoje v posameznih družinah (dosledna vzgoja, popustljiva vzgoja). Šele po vseh teh korakih lahko pride do svetovanja, kako in na kakšen način izboljšati določeno vedenje. Seveda je potrebno starše pridobiti za sodelovanje s šolo.

Starši, s katerimi smo sodelovali, so bili zadovoljni s takim načinom reševanja problemov.

V teoretičnem delu sem izpostavila pomen opazovanja manifestacij in odzivov učencev kot eno od možnosti opazovanja pouka. V tem primeru so bila ta opazovanja temelj, na katerem smo se pogovarjali s starši in učenci in v primeru neprimernih ravnanj poskušali vplivati na drugačen odnos.

Učitelj

Hospitacije in odkrit razgovor po hospitacijah z učitelji je pomagal odkriti tudi slabosti na strani učiteljev. Zelo pomembno je učiteljevo ravnanje (strategija) pri učni uri, oblike spodbujanja učencev in podobno. Koristno je, da se pri opazovanju pouka odmaknemo od vsebin, pozornost pa usmerimo na splošno didaktične in pedagoško-psihološke vidike (Tomić 1990, 55).

V tem primeru se je izkazalo, da je za neprimerne odnose v oddelku delno odgovoren tudi posamezen učitelj. V razgovorih so učitelji sami priznali, da bi z drugačnim vodenjem (doslednost, pravičnost, spodbujanje učencev ...) lahko že sami prispevali k izboljšanju dela v oddelku.

Razrednik

Kakšna je dejanska odgovornost razrednika lahko le posredno ugotavljam. Več informacij bi pridobila, če bi opazovanje izvedla tudi na govorilnih urah. Mogoče je to še ena od možnosti, ki jih ravnatelj lahko izkoristi ob reševanju takih problemov. Del odgovornosti nosi tudi razrednik, saj je probleme reševal prepočasi in površno. V komunikaciji s starši je probleme predstavil kot manjše in obvladljive. Svoje pa so potem dodali še učenci, ki so menili, da problem niso oni, pač pa so to drugi. Vsi ti dejavniki so v bistvu pripeljali do zapletenosti primera. Prav tako bi problem morali začeti reševati mnogo prej, ker bi bile težave lažje obvladljive.

Bizjakova (Pušnik, Žarkovič in Bizjak 2000, 327) je v svojem prispevku Reševanje problemov opredelila, da je reševanje učinkovi-

tejše, če pri tem usklajeno sodeluje čim več vpletenih. Probleme je potrebno najprej prepoznati, jih definirati, iskati rešitve, oceniti možne rešitve, načrtovati strategije za rešitev problema.

Pri skupnem reševanju iz več različnih zornih kotov pridemo do boljšega razumevanja problema ter do več različnih idej za rešitev in sinergijo pri iskanju idej v skupini.

Literatura

- Ayers, H., in F. Gray. 2002. *Vodenje razreda*. Ljubljana: Educy.
- Bevc, V., A. Fošnarič in S. Sentočnik. 2002. *Spremljanje in vrednotenje pedagoškega dela strokovnih delavcev*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Erčulj, J., in A. Širec. 2006. *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, J., in A. Širec. 2004. »Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela – (zamujena) priložnost ravnateljev za izboljšanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 2 (5): 5–24.
- Majhen, D. 2004. »Hospitacije, ne hvala.« *Didakta* 14 (80): 31–33.
- Oder Grabner, A. 2009. »Hospitacije: nujno zlo ali dobrodošla pomoč.« V *Znanje: teorija in praksa; zbornik 6. študentske konference Fakultete za management Koper*, 603–609. Koper: Fakulteta za management.
- Otič, M. 2005. »Sistem spremljanja dela učiteljev na šoli.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 3 (5): 100–112.
- Pušnik, M., B. Žarkovič in C. Bizjak. 2000. *Razrednik v osnovni in srednji šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Tomić, A. 1990. *Teorija in praksa spremljanja pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Tomić, A. 2002. *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- »Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOVFI).« 2007–2012. *Uradni list RS*, št. 16/07 – UPB, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF in 57/12 – ZPCP-2D.
- Zlata Rejc je ravnateljica na Osnovni Šoli Antona Tomaža Linhartaradovljica.
zlata.rejc@guest.arnes.si

Romuald
Normand **French Principals in Secondary Education:
Towards a New Professionalism?**

During the last two decades, the missions and functions of French principals have changed dramatically. The pedagogical dimension of their activities has been re-affirmed while their actions now include a greater number of organizational issues and delegation beyond the bureaucratic vision. The shift from an administrative organisation to an autonomous school involved in networks corresponds to long-term development trends in Europe. The tensions remain for principals in carrying out their educational and pedagogical responsibilities while respecting national standards and the development of local autonomy, but also between the legal certainty of their schools and some risks they have to undertake in management. There are specific uncertainties that characterise the evolution of this profession, which has to take on difficult tasks while having to make do with a less than attractive pay. This article depicts the current framework of headship in secondary education in France and indicates opportunities for further development.

Keywords: leadership in education, principals in France, secondary education, autonomy, accountability

VODENJE 1|2014: 3-19

Avril Keating **Educating Tomorrow's Citizens: What Role Can Schools Play?**

Both citizenship and citizenship education have been transformed over the past 20 years as policymakers, academics and citizens have sought to grapple with the implications of globalisation, increased migration, new information and communication technologies. As education has been central to this response, this article outlines why schools play such an important role in preparing children and young people for citizenship. The article then describes some of the latest trends in Europe towards teaching the next generation about citizenship, and concludes by highlighting some of the issues that will require leadership from head teachers in the coming years.

Keywords: citizenship, citizenship education, equality

VODENJE 1|2014: 21-32

Doroteja Lešnik
Mugnaioni
and Ingrid
Klemenčič **Guidelines for Dealing With Peer-to-Peer Violence in Schools**

Peer violence is a broad concept which may cover cases of single violent acts as well as acts of affective aggression, or the long-term and malicious type of violence called bullying. The common denominator of such different forms of violent communication between peers

is the abuse of power, which can be verbal, physical, emotional-psychological, social or material. Especially when violence lasts for a prolonged period of time, such situation can lead to a dramatic imbalance in power between the victim and the perpetrators, causing distress, powerlessness, fear and other emotional, social, educational and health-related consequences in the victim. In order to respond to cases of peer violence professionally, we have to follow the established principles of dealing with violence, in particular the fundamental criterion of believing the victim. In order to stop the violence and protect the victim, immediate intervention has to be carried out; later we can (within the school team) agree upon the long-term strategy and procedures of intervention, where: (a) specific roles of teachers, school leadership and counsellors have to be identified and (b) activities for everyone involved have to be designed: for the victim, the perpetrator and bystanders, as well as for the parents.

Keywords: peer violence, in-school response, stakeholders' role

VODENJE 1|2014: 33–57

Darko Zupanc **Evaluation of Curriculum Implementation, by Means of Performance Standards, as Foundation for Improving Leadership**

This paper emphasizes the importance of learning goals in the educational curriculum and the concept of dividing the curriculum into three levels, thus the recognition of the fact that the levels of curriculum differ. The article is critical of various understandings of fundamental concepts among educational experts (implemented curriculum, instructional objectives, learning outcomes, expected results, content and performance standards), which leads to confusion among practitioners in schools in Slovenia and is an obstacle for a theory driven approach for educational improvement in Slovenia. Each educational change, modernisation and reform as such does not automatically mean improvement. Teaching and learning in class and the analysis of achievements are the most important targets of school improvement. They represent a criterion that indicates whether particular proposed changes and new approaches are actually improvements. With regard to improvements in classrooms and in school leadership based on analysing the achieved curriculum on the basis of performance standards, we should strive for moderation.

Keywords: implemented curriculum, instructional objectives, learning outcomes, performance standards, PDCA cycle

VODENJE 1|2014: 59–76

Silva Jančan
and Majda
Vehovec

Principal's Management of Cross-Curricular Teaching

Modern teaching requires all educators to use methods that ensure the development of students' competencies and their long-term knowledge retention. Cross-curricular integration implies a comprehensive processing of content from different subject fields. Carrying out lessons through the cross-curricular approach requires a lot of planning, coordination, team work and agreements from all participants, especially where the implementation involves several educators. The principal's role in encouraging cross-curricular connections in teaching is very important both in terms of motivation as well as organisation. This article provides some specific directions for successfully encouraging and implementing cross-curricular integration, it emphasises the significance of planning and incorporating this way of working into the school's annual work plan, but especially the importance of self-evaluation as a process which helps improve school performance.

Keywords: cross-curricular integration, planning, self-evaluation

VODENJE 1|2014: 77–88

Silvija Jelen

Observing Pre-School Educator Practice: Introducing Improvements in Science Activities

In this article, we discuss introducing changes in preschool activities by implementing experimental science activities. Given that more and more research evidence confirms it is the quality of learning that coincides with pupils' comprehensive, mental and emotional activation, learning is therefore more effective if carried out by independent exploration and reflection with a meaningful dialogue within the group, building and testing hypotheses. Pre-school age lays foundations for learning science and its understanding in the future, so we want to raise awareness of an adult role in early childhood education with the introduction of changes in this field. Preschooler is curious by nature, therefore, the role of the adult in early childhood education does not induce a child's wonder of the world, but it makes sense to take advantage of this development phase and use children's natural curiosity and intrinsic motivation in encouraging children to learn and understand how the world works. Change was undertaken at the level of the kindergarten class observation in the context of science. Since the introduction of changes (and improvements) is closely related to the motivation of employees, the article also touches on this area.

Keywords: science, class observation, improvement, motivation

VODENJE 1|2014: 89–100

Saša Čadež Forms of Collaboration with Parents Also Require Updating

The process of democratisation in society led to a great change in relationships practically overnight. Parents find it difficult to wade through a flood of modern theories of education and are even afraid of doing wrong, so they prefer not to act rather than acting wrong. They need practical and individual assistance to begin collaborating with the school in these new conditions. Just as a doctor takes professional care of the health of a child, the teacher cares for education. Parents need the professional support of a teacher, practical advice for solving problems and guidance in the education of their children. Collaboration between the school and parents continues to take place at formal or informal meetings with teachers, yet modern information technology is also gaining ground in practice: telephones, electronic messages, online classrooms, videoconferences, themed websites, chat-rooms, blogs ... This article presents our cooperation with parents at meetings we named Collaboratives, via our website and blog.

Keywords: parents, collaboration, modern forms, website, collaboratives, blog

VODENJE 1|2014: 101–115

Zlata Rejc Observation as Support in Solving Disciplinary Issues in a Classroom

Managing teacher performance is one of the most important areas of a headteacher's work. It is most often linked with observations. When planned and implemented appropriately, they can be an important element in the development of teachers and school. The article presents a case of observations in a classroom with severe disciplinary issues. Following analysis, individual discussions were carried out with parents and students, class teacher and counsellor. In this case, the issue was examined from the viewpoints of students, parents and teachers. Classroom discipline improved considerably after a detailed understanding of the issue and the collection of all viewpoints were gained. In this case, observations greatly contributed to solving the issue.

Keywords: observations, disciplinary issues, development of teachers and schools

VODENJE 1|2014: 117–127