

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 1|2015

Pogledi na vodenje

- 3 Pomembnost vodenja v mednarodnem projektu OECD
o inovativnih učnih okoljih
David Istance
- 25 Z ustreznimi pristopi do preoblikovanja alternativnih pojmovanj
Nataša Dolenc-Orbanić in Claudio Battelli
- 39 Elektronski listovnik učenca v vlogi spodbujanja razvoja kritičnega
mišljenja in ustvarjalnosti: predstavitev mednarodnega projekta EUfolio
Tanja Rupnik Vec in Sašo Stanojev
- 59 Finančno načrtovanje v javnem zavodu
Tatjana Horvat in Bernardka Žvorc
- 79 Profesionalni razvoj ravnateljev v zakonodajnih okvirih
Mihaela Zavašnik Arčnik in Ksenija Mihovar Globokar

Izmenjave

- 101 Šolski dan za učitelje: primer spodbujanja sodelovanja
članov učiteljskega zbora
Janja Zupančič
- 119 Vpeljava programa mednarodne mature v prizadevanju
za bolj kakovostno delo na šoli
Janez Šušteršič

- 131 **Abstracts**



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

Pomembnost vodenja v mednarodnem projektu OECD o inovativnih učnih okoljih

David Istance

Center za raziskave in inovacije v izobraževanju, OECD

Prispevek predstavlja okvir, razvit v projektu Innovative Learning Environments (Inovativna učna okolja). Razprava jasno pokaže, kako pomembno je na tem področju vodenje, zlasti tisto, ki je opisano kot »vodenje učenja«. V članku nato povzemamo ključne točke naknadnega poročila, ki so ga v tem projektu sestavili posebej za učno vodenje in se opira na prizmo vprašalnic zakaj, kaj, kdo, kje, kdaj in kako. Prispevek se sklene z vrsto smernic, ki zaključujejo tudi OECD-jevo poročilo o inovativnih učnih okoljih.

Ključne besede: učna okolja, inoviranje, formativne organizacije, vodenje učenja

Učna okolja, inovativna učna okolja

Projekt Inovativna učna okolja (IUO, angl. ILE) pri OECD je »učna okolja« sprejel za svoj jedrni pojem namesto pojmov »šole« in »razredi«. ¹ Za spremembo temeljnih enot analize sta obstajala dva razloga.

Prvi je ta, da sta »šola« in »razred« institucionalni enoti, ki sami po sebi nista opredeljeni z učenjem. Drugi pa je, da se mladi veliko učijo zunaj šol, v šolah pa pogosto tudi zunaj prostorov, ki jim pravimo »razredi« oziroma »učilnice«, in ta težnja se, zlasti zaradi tehnološkega napredka, vztrajno nadaljuje.

Šole seveda ostajajo zelo pomemben kraj za učenje mladih, in ključni namen dela v projektu IUO je bila pomoč vzgojno-izobraževalnim delavcem in vodjem pri zagotavljanju pogojev, da bi postale šole bolj »posvečene učenju«. Da pa bi to dosegli, smo si prizadevali razviti koncepte in okvire, temelječe na samem učenju.

¹ Ta članek črpa iz okvirov, razvitih v poročilih *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice* (OECD 2010) in *Innovative Learning Environments* (OECD 2013a). V seriji publikacij je tudi *Leadership for 21st Century Learning* (OECD 2013b). Poglavje o inovativnih učnih okoljih je vključeno v nedavno objavljenem *Education Policy Outlook 2015* (OECD 2015), medtem ko bo končno poročilo o strategijah za rast in uresničevanje takih okolij izšlo leta 2015.

»Učna okolja«

Najprej je bilo nujno pojasniti, kaj mislimo z »učnim okoljem« (bodi inovativnim ali ne). V okviru projekta IUO ta pojem opredeljuje neposredni kontekst, v katerem se učenci ukvarjajo z učenjem, in:

- je organska celota;
- zadovoljuje potrebe danih skupin učencev, sčasoma zaporednih skupin učencev;
- vključuje celotno organizirano učenje za te mlade ljudi, ne le posamičnih predmetov ali programov;
- zajema dejavnost in rezultate učenja in ni samo kraj ali prizorišče, kjer se učenje dogaja;
- je deležno skupnega vodenja in ima lastne norme in udeležence.

Širši kontekst neposredno vstopa v učno okolje in ni samo plašč, ki ga obdaja, kakršen je ozračje okoli Zemlje; najbolj očitno je vstopanje konteksta s samimi učenci, saj vsak prinaša s seboj posebne družbene in družinske izkušnje, znanje in pričakovanja ter kulturne vrednote.

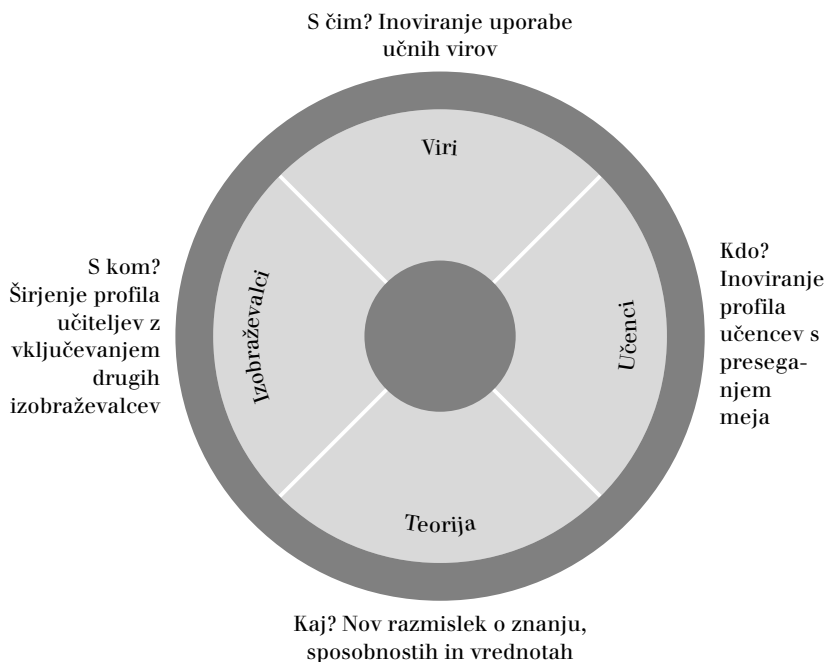
Če smo pozorni, je vodenje že zaradi navedenega bistveno za opredelitev meja učnega okolja.

Okvir IUO – štiri ujemajoče se plasti

Te značilnosti »učnega okolja«, opredeljene s projektom OECD/IUO, še ne ločujejo med okolji, ki so posebej vplivna in inovativna, in vsemi drugimi. Zato v našem okviru predlagamo opredelitev štirih podrobnejših značilnosti učnega okolja, in sicer da:

- inovira prvine in dinamike *pedagoškega jedra*;
- postane *formativna organizacija* na podlagi močnega »vodenja učenja« (angl. learning leadership), izoblikovanih strategij, evalvacije in povratnih informacij;
- se odpira *partnerstvom*, ki omogočajo rast profesionalnega kapitala in vzdrževanje obnavljanja in dinamičnosti;
- uresničuje *učna načela* IUO v vseh delih organizacije, pri njenem oblikovanju in strategijah.

Vsako izmed njih lahko opišemo posebej.



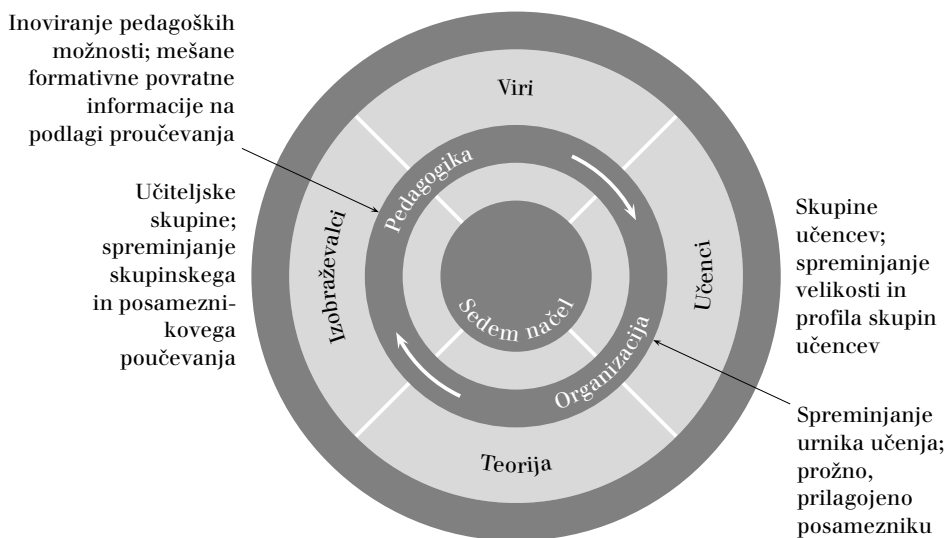
SLIKA 1 Prvine pedagoškega jedra

Inoviranje pedagoškega jedra – ključne prvine in dinamike

Prvine in odnose, ki so v srcu vsakega učnega okolja, smo poimenovali »pedagoško jedro«. Pomembni so oboji – osrednje prvine kot gradniki in načini, na katere se te prvine povezujejo in medsebojno delujejo.

Okvir OECD/IUO prepoznava štiri jedrne prvine: *učence* (kdo), *izobraževalce* (s kom), *vsebine* (kaj) in *vire* (s čim). Ko na novo preudarjamo in inoviramo vsako od teh osrednjih prvin – vsako posebej in zlasti vse štiri skupaj –, se ukvarjamo z najglobljim jedrom slehernega učnega okolja.

Kdo so *učenci*, je pogosto pogojeno z zemljepisno bližino, toda profil učečih se lahko inoviramo na primer tudi tako, da starše ali druge družinske člane povabimo, da postanejo učenci, ali tako, da z uporabo komunikacijskih tehnologij pritegnemo učence od daleč, včasih z vsega sveta. Kdo so *izobraževalci*, je lahko vir inoviranja, če različni strokovnjaki, odrasli, sorodniki ali člani skupnosti in učenci sami sodelujejo z učitelji ali celo združijo moči na večjih razdaljah zaradi skupnega pouka ali projekta. Pristopov, ki jih lahko uberemo za prenavljanje *vsebine*, je veliko, na primer poudarjanje veščin 21. stoletja, tudi družbenega učenja, ubiranje



SLIKA 2 Dinamike in pedagoško jedro

meddisciplinarnih pristopov ter dajanje poudarka posamičnim področjem, kot sta učenje jezika ali skrb za trajnost. *Vire* lahko inoviramo na številne načine, z digitalnimi viri širimo polje učnega okolja ali pa preuredimo infrastrukturo in učne prostore.

Te osnovne sestavine ne delujejo v praznini, temveč so dinamično povezane druga z drugo. Organizacijske dinamike, ki povezujejo te prvine, so šolskemu vsakdanu in kulturam pogosto tako domače, da jih niti ne opazimo, čeprav močno vplivajo na dogajanje v njih.

Poročilo »Inovativna učna okolja« (OECD 2013a) se posveča štirim razsežnostim inoviranja jedrne dinamike:

- raznolikosti prepletanja *pedagoških prijemov*, ki priteguje učence k udejstvovanju in se prilagaja posamezniku – to so pedagoški postopki, ki omogočajo dejavno učenje in poglobljanje razumevanja ter izboljšujejo reševanje problemov in krepijo skupinsko delo ob hkratnem postavljanju izzivov vsakemu izmed učencev;
- raznolikosti načinov, na katere *izobraževalci* kot skupina delajo v dobro teh pedagoških prijemov, včasih sami, pogosto pa sodelovalno z drugimi, in se odmikajo od pretiranega zanašanja na model z enim učiteljem v enem razredu;
- ponovnemu razmisleku o tem, kako *učenci* ob različnih pri-

ložnostih sodelujejo med sabo, ponovnemu presojanju prakse organiziranja razredov po starosti/stopnji in razvrščanju učencev v skupine, da bi optimizirali učenje vseh učencev;

- bolj prilagodljivemu izkoristku *učnega časa*, kar bi na primer omogočilo usvajanje globljega znanja in prilagoditev urnikov posamezniku.

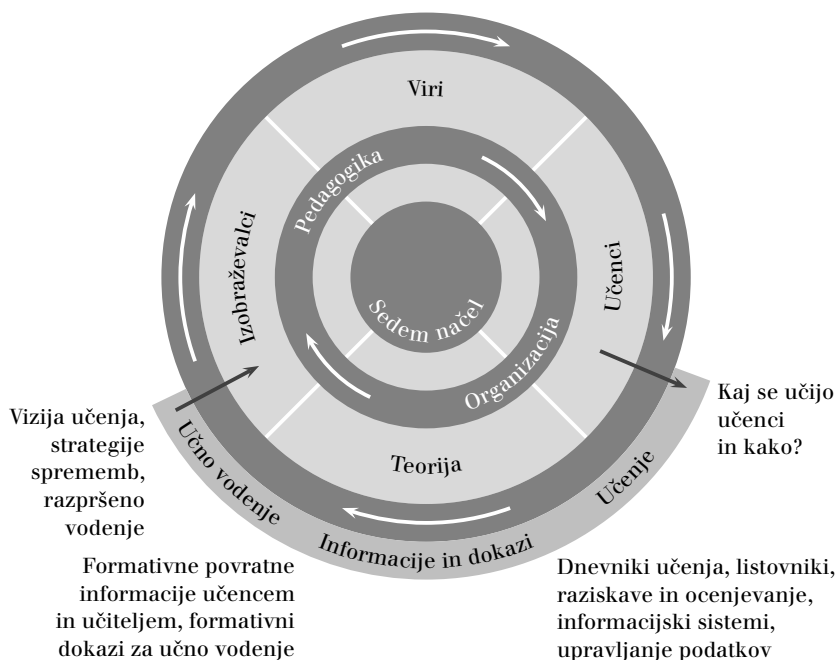
Inovativne šole, ki so jih proučevali v projektu IUO, ne izpodrivajo enega sklopa uveljavljenih postopkov z drugim kar v celoti, temveč uvajajo kompleksnejši preplet postopkov in pedagoških prijemov, ki služijo njihovim podjetnim učnim ciljem. Inovativne možnosti izbire so v tem, kako kombinirati postopke, da ustrezajo učencem, ciljem in okoliščinam, in v zavračanju standardizacije v tolikšnem deležu šolske prakse.

Vodenje učenja in formativni cikel

Vodenje učenja je odločilno za reforme in inoviranje, saj zelo vpliva na dogajanje tako v posamičnih šolah kot v širših sistemih. Ker je učenje osrednja dejavnost izobraževanja, je vodenje, ki se posveča vzpostavljanju in vzdrževanju dobrega učenja, poglavitna oblika vodenja, namreč to, kar smo poimenovali »vodenje učenja«. Gre za snovanje organiziranja in dinamike znotraj učnega okolja, pri čemer mora imeti odločilno vlogo učenje, ki poteka v njem. Kakor naj bi bile formativne (tvorne) povratne informacije sestavni del posamičnih predmetov, naj bi prežemale tudi organizacijo kot celoto; za snovanje in preoblikovanje glavnih strategij pa bi se morale opirati na učne dokaze.

Za sodelovanje v formativnem ciklusu snovanja in preoblikovanja so temeljne jasna vizija in jasne strategije. Vodenje je porazdeljeno med več akterji, tudi ravnateljem, višjimi vodji, učitelji, učenci in včasih zunanjimi deležniki. Navzoči morajo biti močni procesi samoevalviranja in nenehno prizadevanje za medsebojno prenašanje znanja o učenju. Toda »obilje informacij« o učnih strategijah, učencih in učnih rezultatih lahko hitro preraste v preobilje, če ne poskrbimo, da se informacije pretvorijo v smiselno evalvacijsko znanje, in kadar vodje učenja in drugi ne morejo ukrepati na podlagi informacij.

Zavzetost učiteljev in profesionalno učenje sta ključna vidika v procesu oblikovanja in izvedbe. Dandanes v mnogih vplivnih učnih okoljih učenci prevzemajo novo odgovornost za oblikovanje in izvedbo svojega učenja, ne kot nadomestek za učiteljevo strokovnost in vodenje, temveč kot bistveno nadaljevanje obeh.

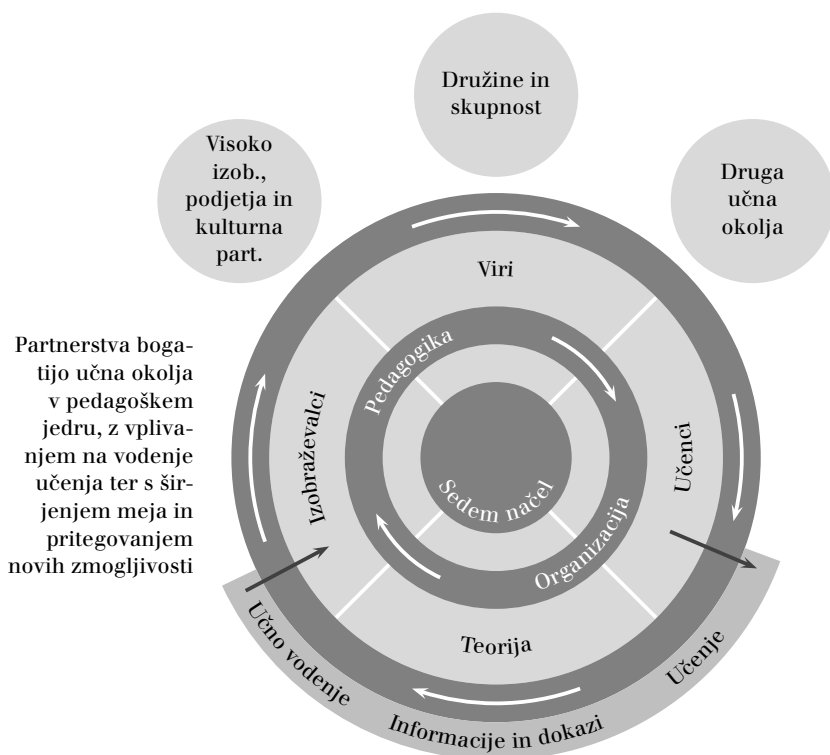


SLIKA 3 Vodenje učenja in formativni cikelus

Partnerstva za širjenje zmožnosti in obzorij

Učno okolje 21. stoletja bi si moralo nenehno prizadevati za oblikovanje vse širših partnerstev, za premagovanje omejitev zaradi osame, za to, da pridobi profesionalno znanje in partnerje v znanju, ter za sinergije, ki vznikajo iz dela v partnerstvu z drugimi. Partnerstva širijo izobraževalno delovno silo, vire in prostor za učenje. To je še odločilnejše, kadar se pričakuje, da bo več narejeno z manj.

Delo s partnerji je oblika »naložbe v kapital« – družbeni, intelektualni in profesionalni, od katerega je učna organizacija, ki uspeva, odvisna (Hargreaves in Fullan 2012). Vključuje starše in sorodnike, pa ne kot pasivne podpornike šole, temveč kot dejavne partnerje, deležnike in delovalce v izobraževalnem procesu. Partnerstva naj bi zajemala organe lokalne skupnosti, lokalne poslovne dejavnosti in kulturne ustanove, med njimi muzeje in knjižnice. Partnerji z višjih ravni izobraževanja so lahko neprecenljivi pri širjenju učnih obzorij tako učencev kot zaposlenih in pri zagotavljanju dodatnega strokovnega znanja v nenehnem razvojnem procesu. Enako pomembna kot katerokoli od teh partnerstev so tista z drugimi šolami v mrežah in pri profesionalnem učenju.



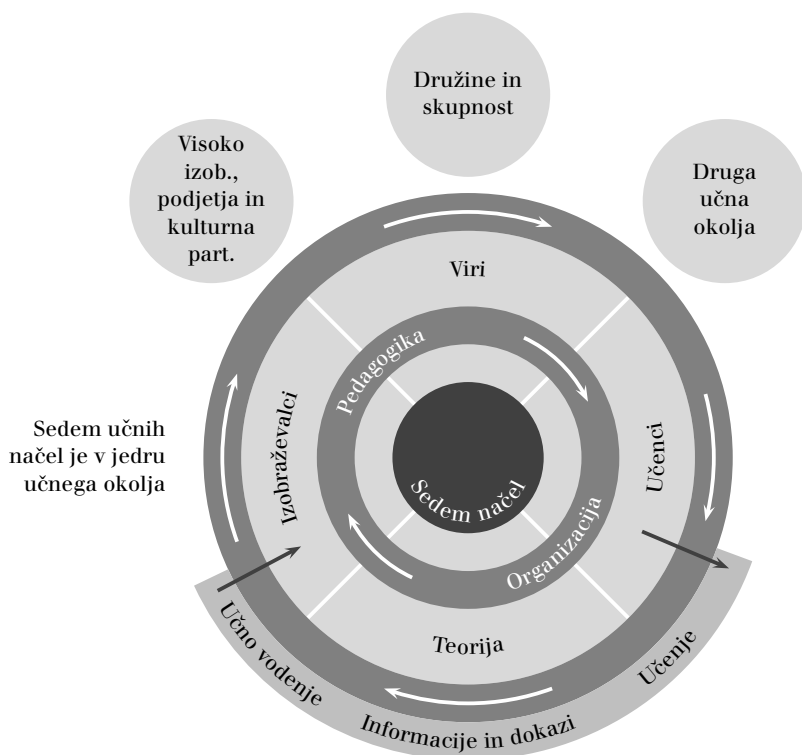
SLIKA 4 Partnerstva, ki bogatijo in širijo učno okolje

Postavljanje učenja v središče – načela IUO

Vzpostavljeni okvir prepredajo učna načela, ki so se izluščila kot ugotovitve v pregledu raziskovanja učenja OECD/IUO (Dumont, Instance in Benevides 2010).

»Učna načela«, ugotovljena v raziskavah, kažejo, da bi morale šole in druga učna okolja, če hočejo biti kar najbolj učinkoviti:

- postaviti učenje v središče, spodbujati zavzetost in biti kraj, kjer se učeči prepoznajo za učeče;
- zagotavljati, da je učenje družabno in pogosto sodelovalno;
- biti zelo uglašeni z vzgibi učencev in pomembnostjo čustev;
- biti zelo dovzetni za razlike med posamezniki, tudi v že usvojenem znanju;
- biti zahtevni do vsakega učenca, vendar brez pretiranega obremenjevanja;
- uporabljati načine ocenjevanja, ki so v skladu s temi cilji, in z močnim poudarkom na formativnih povratnih informacijah;



SLIKA 5 Učna načela naj bi prežemala celotno učno okolje

- spodbujati horizontalno povezanost med učnimi aktivnostmi in predmeti v šoli in zunaj nje.

Uvajanje teh načel, temelječih na raziskavah, pripelje do načrtov za občutne spremembe, kadar je cilj vpeti načela v vsakdanjo prakso, in za še občutnejše, kadar je cilj ta načela uvesti v prakso celotnih učnih okolij, ne le osamljenih »žepov« s posamičnimi učitelji in v določenem času. Še zahtevnejše pa je, da si je treba prizadevati za uresničevanje *vseh* načel, ne samo redkih izbranih.

Okvir IUO kot načrt za učno vodenje

Predpostavili smo, da morajo učna okolja, če hočejo biti vplivna in inovativna:

- inovirati prvine in dinamike svojega *pedagoškega jedra*;
- z močnim vodenjem učenja, ustrezno izoblikovanimi strategijami, ocenjevanjem in s povratnimi informacijami postati *formativne organizacije*;

- odpreti se *partnerstvu*, ki omogočajo rast profesionalnega kapitala ter vzdrževanje obnavljanja in dinamičnosti;
- v vsej svoji organizaciji, zasnovah in strategijah uresničevati učna načela IUO.

Te predpostavke so dejansko več kot samo značilnost inovativnih učnih okolij: pomenijo tudi načrt za vodenje učenja. Močen poudarek vodenja mora biti na inoviranju ureditev v samem jedru, glede poučevanja in učenja; dokazi o učenju morajo nenehno sooblikovati učne strategije; obstoječe vodstvo mora pritegovati nove partnerje, včasih tudi k dejavni udeležbi v sami praksi vodenja; in učna načela dajejo merila ali smernice glede usmeritev, za katere naj bi si vodenje ves čas prizadevalo.

Vodenje učenja – pozornejši pregled

Kot smo videli, je »vodenje učenja« osrednja tema v širši študiji o inovativnih učnih okoljih (IUO). Poleg tega da zaseda viden položaj v okviru, razvitem v inovativnih učnih okoljih (OECD 2013a), smo pri OECD/IUO skupaj z ustanovo Jaume Bofilla iz Katalonije v Španiji podrobneje analizirali in pojasnili to področje. Delo je bilo objavljeno pod naslovom *Leadership for 21st Century Learning* ob koncu leta 2013 (OECD 2013b) in se začne s tehtnim poglavjem, ki sva ga pripravila avtor prispevka in Louise Stoll z Inštituta za izobraževanje v okviru Univerze v Londonu. Poglavje je povzelo vse prispevke z uporabo preprostega, vendar učinkovitega pripomočka – vprašalnic zakaj, kaj, kdo, kje, kdaj in kako. Zajemalo je citate več sodelujočih avtorjev, katerih imena omenjamo v tem članku (vsebina poročila je podrobneje navedena v prilogi članka).

»Zakaj« vodenja učenja

Zakaj takšno zanimanje za vodenje učenja? Prvi razlog je ta, da *vodenje zelo vpliva na usmeritev in rezultate* tako na ravni šole in učnih okolij kot širših sistemov. Ker je vodenje vplivno, in za izobraževanje nujno, je temeljno za vse, ki se ukvarjajo z oblikovanjem prakse in politike.

Drugi razlog je, da *je učenje jedrna dejavnost izobraževanja*. Zato se poglavitna oblika vodenja tako zelo posveča ustvarjanju in ohranjanju okolij, ugodnih za vplivno učenje. Del tega vodenja je razumeti, kaj je »vplivno učenje«, in si nepopustljivo prizadevati zanj. Zajema predvsem »globoko učenje« za razumevanje, manj

pa površinsko znanje, odločilno za uspešno opravljanje preizkusov znanja na določen dan. Gre za učenje tako imenovanih kompetenc in vsebin 21. stoletja.

Potreba po novih usmeritvah narekuje inoviranje. Vodenje učenja torej zadeva tudi spodbujanje, omogočanje, organiziranje inoviranja in usmerjanje prizadevanj zanj.

»Kaj« vodenja učenja

Vodenje učenja dejavno prispeva k snovanju, uresničevanju in vzdrževanju vplivnih, inovativnih učnih okolij. Izvaja se s porazdeljenimi, toda povezanimi dejavnostmi in odnosi. Njegov vpliv ne sega samo do formalnih akterjev, temveč zajema tudi različne partnerje in ga je mogoče izvajati na različnih ravneh učnega sistema kot takega.

Avtorji poročila OECD so ločeno imenovali nekaj splošnih odlik vodij učenja:

- »poznavalstvo« – zmožnost zaznavanja izstopajočega med vso zapletenostjo in hkratnostjo dogajanja v šoli in razredu (MacBeath 2013);
- pustolovstvo (MacBeath 2013);
- zmožnost negovanja lastnih in tujih miselnih navad in veščin, naklonjenih inoviranju (MacBeath 2013);
- »samozavedanje«, ki zajema sposobnost vodij razumeti lastne vrednote, vzgibe in učinkovitost pri vplivanju na druge (Tubin 2013);
- odprtost širšemu svetu in pripravljenost za učenje od drugih (Jolonch, Martinez in Badia 2013);
- pogumna pripravljenost projektirati spremembe (Dimmock, Kwek in Toh 2013).

Take odlike so v sozvočju z močnim poudarkom, ki ga dajemo vodenju kot ustvarjalnemu snovanju, taktiziranju in izvajanju. Bogatijo lahko programe razvijanja vodenja in merila za zaposlovanje. *Vodenje ni solistična, temveč je v osnovi družabna in interaktivna dejavnost ter močno presega vedenje in dejanja posameznikov.* Poročilo OECD/1UO o tej temi se veliko bolj posveča »vodenju« kot dejavnosti kakor odlikam »vodij« kot posameznikov.

Pogosto opozarjamo na razlike med »vodenjem« in »upravljanjem«, pri čemer poudarjamo ustvarjalne vidike vodenja v nasprotju z rutinsko vlogo vzdrževanja pri upravljanju. Toda vodenje učenja se ne uresničuje samo z ustvarjalnim, navdihnjenim

snovanjem, temveč je odvisno od zmožnosti in neupogljivosti pri prenašanju zasnutkov v prakso. Potrebna je sposobnost za vzdrževanje daljnovidne poti skozi neurejeno resničnost upravljanja procesov in ljudi.

Ustreznejše je razlikovanje med dejavnostmi, ki so neposredno povezane z učenjem in poučevanjem, na eni strani in z vodenjem institucije v skladu z zakonodajo, ki se morda samo zelo posredno nanaša na jedrno dejavnost učnih okolij, na drugi. Težave se pojavijo, ko postanejo višji vodje – po svoji izbiri ali zaradi ustaljenih navad – tako prezaposleni z upravljanjem organizacije, da zanemarijo jedrno dejavnost, to je vodenje učenja in poučevanja.

Številne analize se bolj zadržujejo pri vodenju šolskega poslovanja kakor pri bistvenem delu, ki ga šola izvaja. Zato se opisi vodenja in zapovedi zanj le šibko nanašajo na dejansko vzgojno-izobraževalno delo in prizadevanje za njegovo izboljšanje. [Spillane 2013]

Da bi bili učinkoviti, morajo biti učitelji pripravljene deliti to področje odločanja z drugimi; v nekaterih sistemih učitelji neradi sprejemajo izhodišče, da bi morali ravnatelji in višji upravni delavci imeti besedo pri poučevanju in učenju, ki potekata v razredu. Razpršeno vodenje, ki je v primerjavi z enim »junaškim« vodjem postalo široko sprejeto, pomeni, da učitelji odločanje o poučevanju in učenju delijo z ravnatelji in višjimi upravnimi delavci, prav tako pa velja delitev v nasprotni smeri, z drugimi učitelji in deležniki.

Med učitelji opažamo veliko odpora do tega, da bi vodstvo sodelovalo pri učenju, in na šolah ni pretirano uveljavljeno, da bi vodja neposredno vplival na učiteljevo delo. [Christiansen in Tronsmo 2013]

Vodenje učenja je potrebno na različnih ravneh in kontekstih opisanega sistema. Obstaja najširša zasnova struktur, politik in procesov, učnega načrta, upravljanja itd., kar vse zahteva vodenje učenja. Obstaja podrobna zasnova oziroma to, kar Spillane (2013) opisuje kot »prakso vodenja poučevanja«. Obstajajo mreže in skupnosti prakse, ki zahtevajo posebne oblike vodenja, drugačne od tistih v posamičnih šolah, in tudi te mreže prispevajo svoje k vodenju v učnih sistemih – gre za vodenje v mrežah in mreže kot izvajalke vodenja. In vodenje obstaja v neformalnih programih, ki so čedalje pomembnejši del učenja mladih.

Sodelujoči v razpravi o izobraževanju rade volje priznavajo, da se velik del učenja pri mladih danes zgodi zunaj formalnih razre-

dov in da so mreže in skupnosti prakse temeljne za učne sisteme. Vseeno pa v razpravi o vodenju še vedno v glavnem prevladuje znani svet šolanja in pogosto formalne vloge in zadolžitve v šolah. Taka razprava še ni dohitela hitrih sprememb, ki se dogajajo v izobraževalnih sistemih.

»Kdo« vodenja učenja

Izhodišče za delo v inovativnih učnih okoljih sta narava in organizacija učenja, bolj kot institucije, v katerih to poteka. Formalne vloge so pomembne, vendar vodenje ni odvisno samo od pripisanega položaja, kot je npr. ravnatelj šole, temveč ga lahko – in bi ga tudi moral – porazdeljeno oziroma razpršeno izvaja veliko širši nabor vplivnih akterjev. Preprostega ujemanja med hierarhičnim položajem in vodenjem ni, zlasti ne pri »vodenju učenja«. Večja organizacijska zapletenost v inovativnih učnih okoljih, ki se širijo z ambicijami in partnerji, prinaša zapletenejše oblike vodenja.

Izobraževalni sistemi se močno razlikujejo po pričakovanjih, povezanih s položaji posamičnih vlog, tako da se na prvi pogled enako delovno mesto (npr. šolskega ravnatelja) lahko v praksi izkaže za zelo drugačno. Celo v sistemih, ki jih družijo podobne kulture in navade, se lahko nekateri, ki zasedajo določen vodstveni položaj, odločijo za izvajanje vodenja na določen način, drugi pa ga izvajajo zelo drugače ali se nalogi celo izmikajo.

Čeprav poudarjamo pomembnost razpršenega oziroma porazdeljenega vodenja, ga ne na račun *ravnateljev in širšega vodstva šole*. Učinkovitost porazdelitve vodenja je dejansko pogosto odvisna od samozavesti in sposobnosti formalnega vodje oziroma vodij. Sklepanje, da »položaj ni pomemben«, je enako zgrešeno kot predpostavka, da »položaj opredeljuje vse«.

Razpršitev vodenja daje vodjem v šolah, zlasti ravnateljem, še večjo odgovornost za usklajevanje in zagotavljanje ujemanja, doslednosti in smiselnosti vodstvene politike in praks po vsej šoli. Bolj ploske strukture pripeljejo ravnatelje in druge vodje v tesnejše funkcionalne odnose z učitelji v razredih. [Dimmock, Kwek in Toh 2013]

Paradigma »junaškega vodje« je zamajana. [...] Namesto zanjo si zdaj prizadevamo razumeti, kako se odgovornost za vodenje in delo porazdeljuje med številnimi delujočimi. Takšno prepoznavanje, čeprav daje široko pisanje o razpršenem vodenju sklepati drugače, nikakor ne spodkopava pomemb-

nosti vloge ravnatelja v vodenju šole. Empirično delo z vidika razpršenosti (drugače kot teoretiziranje s kavča) dosledno kaže na to, da je vloga ravnatelja odločilna. [Spillane 2013]

James Spillane (2013) z uporabo ugotovitev iz Združenih držav razkriva, koliko šol že sodeluje pri tovrstnem vodenju: »S študijo v več kot sto zemljepisno razpršenih osnovnih šolah so npr. ugotovili, da se odgovornost za vodstvene naloge porazdeljuje med skupinami vodij, navadno gre za tri do sedem ljudi, med drugim ravnatelja, pomočnike ravnatelja in trenerje.« *Učiteljsko vodenje*, bodisi formalno ali neformalno, navadno izvajajo strokovno podkovani učitelji, ki so v ospredju oblikovanja poučevanja in učenja znotraj šole in podpirajo razvoj sodelavcev. Ponekod jih formalno priznavajo kot pobudnike sprememb med učitelji in za učenje.

V učni skupnosti sodelujejo vsi deležniki, ki jo sestavljajo, tudi *učenci*. Za dejavno udeležbo učencev v strategijah za izboljševanje učenja so pomembne motivacija, zavzetost, odgovornost. John MacBeath (2013) trdi, da se v zadnjih nekaj letih v številnih državah vse pogosteje posvečajo »glásu« učencev:

Z nenehnim povečevanjem sodelovanja in predanosti otrok začenjajo otroci zavzemati dejavnejšo vlogo pri ustvarjanju zamisli za prihodnje dejavnosti in so vse samozavestnejši pri prevzemanju vodenja [...] Bolj ko otroci in mladi prevzemajo nadzor nad lastnim učenjem, bolj bo to od učiteljev in vodij učiteljev zahtevalo večji pedagoški pregled in prilagodljivost.

Prevzemanje dejavnejše vloge v vodenju učenja pri mladih še zdaleč ne pomeni krčenja vloge, ki jo imajo »tisti pomembnejši«, temveč to, da imajo taki vodje in izobraževalci pri svojem delu še zahtevnejšo strokovno nalogo in vodstveno odgovornost.

Vodenje učenja ni omejeno na neposredne udeležence šol in učnih okolij. Da bi ustvarili pogoje za uspešno vodenje učenja na kraju samem, je treba vodenje izvajati tudi drugod. Izjemni šoli ali učni skupnosti bi mogoče uspelo »vztrajati sami«, vendar to ni najboljši recept za spodbujanje in vzdrževanje globokih učnih sprememb v širokem okviru. Prispevati morajo tudi drugi partnerji z drugih ravni, najizraziteje (čeprav ne izključno) vodstvo, ki izvira z vrha formalnih izobraževalnih sistemov. Drugi so lahko celo ključni, npr. univerze in fundacije, katerih primere vsebuje poročilo *Leadership for 21st Century Learning* (OECD 2013).

»Kje« vodenja učenja

Prepletanje različnih akterjev, ravni in krajev vodi do zapletenega platenja, ki spreminja tako »kje« kot »kdo« pri vodenju učenja. Poudarili smo, da vodenje učenja poteka v šolah in širše, na različnih ravneh, in v vodoravnih mrežnih povezavah med učnimi okolji. Halbert in Kaser (2013) omenjata vzpostavljanje posebnih polj za odločanje: »Tretji prostori« obstajajo zunaj retorike konflikta, kjer se izobraževalci lahko ukvarjajo s proučevanjem, doživijo novo učenje in preizkusijo nove prakse, ki bodo v prid njihovim učencem.«

Šole med inoviranjem pogosto pritegnejo partnerje in vire znanja zunaj uveljavljenih šolskih meja (OECD 2013a). Nastajajo tudi nešolska učna okolja, ki so za mlade posebno privlačna, včasih v povezavi med šolskimi in nešolskimi okolji. Razumevanje teh kompleksnosti se je v strokovni literaturi, v kateri tako zelo prevladuje »kraj, ki mu pravimo šola«, šele začelo. Pedagoške zahteve rastejo z vključevanjem neformalnih prizorišč in programov, vseeno pa mnogi, ki poučujejo v neformalnih okoliščinah, niso usposobljeni za take zahteve, in vodenje je v rokah tistih, ki neformalne programe upravljajo. In vendar se območje sprememb in inoviranja močno krepi, manj, kadar ostajajo taki programi obrobne dejavnosti za konec tedna ali učenje med počitnicami, in bolj, kadar postajajo vključeni v učne zasnove, ki vsebujejo tudi formalno učenje. Potem močno narastejo izzivi vodenja in upravljanja.

»Kdaj« vodenja učenja

Za vodenje učenja in ustvarjanje inovativnih učnih okolij poseben čas ne obstaja: bili naj bi stalnici, ne izbira. Žagon za inoviranje in pripravljenost za novo vodenje učenja, ki spodbuja inoviranje, se lahko pojavita zlasti ob soočanju s pritiskom, ko se je treba odzvati na nove okoliščine, pa naj gre za pravo krizo ali ne.

Analizirane šole so do spreminjanja prišle po različnih poteh: zaradi trajnega upadanja vpisa, sprememb v značilnostih upravne ekipe in njenem mandatu, zaradi zavedanja, da je podoba šole v soseski vse slabša, zaradi nenehnega slabšanja učnih rezultatov ali nastanka nove šole iz podružnice obstoječe. Ti procesi pripeljejo učno okolje do »prelomne točke« ali točke spremembe v primerjavi s tisto iz prejšnje faze. [Jonhch, Martinez in Badia 2013]

Čeprav bi vodenje učenja moralo biti stalnica, je čas ena njegovih ključnih razsežnosti. Okvir IUO (OECD 2013a) se s svojimi cilji vodenja, snovanja, učenja, evalvacije in povratnih informacij ter preoblikovanja naslanja na minevanje časa in možnost opazna vpliva vodstvenih odločitev na vzorce učenja ter na ustrezno organizacijsko odločanje. Profesionalno učenje zahteva čas. Vzpostavljamo zaupanja in razvoj partnerstev zahtevata čas.

Dimmock, Kwek in Toh (2013) se izrecno posvečajo času. Njihov pristop »vzratnega kartiranja« (angl. backward mapping) se ujema tudi s pristopom Richarda Elmora (1979–1980) in drugih, kot sta Wiggins in McTighe (2005), ki vsi v proces vodenja načrtno uvajajo prihodnje načrtovanje. Zavedajo se, da preobrazba zahteva čas (tudi do deset let) in da so potrebne usmerjene poti, po katerih morajo biti nekatere zadeve opravljene pred drugimi zaradi umeščenosti vizije in njenega uresničevanja, ter da se tudi vizije in strategije same lahko sčasoma spremenijo.

Priznavanje pomembnosti časa ne pomeni, da zanemarjamo nujnost inoviranja in sprememb, vendar pa vplivnih učnih okolij niti z največ volje na svetu ni moč ustvariti čez noč.

»Kako« vodenja učenja

Dorit Tubin (2013) prepoznava vizijo kot enega od štirih pogojev za vodenje učenja: »kot predlog »avtokarte«, ki vodi iz nezadovoljive sedanje učne situacije v obetavnejšo prihodnost. Vizija mora pritegovati partnerje in sledilce, jim vlivati motivacijo ter predlagati metode in zgodbe, ki razlagajo pomen take reforme za inovativno učenje.« Jolonch, Martinez in Badia (2013) omenjajo »projekt«, ki »deluje kot vodilo k temu, kar bo storjeno, z dovolj prožnosti za prilagajanje spreminjajočim se okoliščinam, kadar je treba«.

Dimmock, Kwek in Toh (2013) predstavljajo »model snovanja šole«, ki se opira na »vzratno kartiranje« in se začne z odkrivanjem »glavnih prvin šole, ki so temeljne za njeno preoblikovanje v učno okolje 21. stoletja«; model moramo razumeti v smislu učenja, ki ga je treba doseči, ne samo v smislu potrebnih institucionalnih sprememb.

Vizije je treba prevesti v strategije zasnove in te strategije je treba izvesti. Spillane (2013) govori o pomembnosti »performativnosti«, MacBeath (2013) pa vidi v tem izziv za »udejanjanje« idej, sprejetih v teoriji, v učinkovito prakso in smiselno delovanje.

Spreminjanje organizacijskih kultur je bistveno. Kot poudarjajo številni soavtorji poročila, vodenje zajema gojenje pozitivnosti

in razvijanje pripravljenosti za tveganje, ne pa plašnosti in pesimizma. Eno izmed MacBeathovih (2013) petih »načel vodenja za učenje« je, da postavljanje učenja v ospredje predpostavlja kulturo, ki je zmožna negovati učenje za vse in omogočati priložnosti za razmislek o naravi, veščinah in procesih učenja ter zagotavljati fizični in družbeni prostor za njegovo spodbujanje in slavljenje. S Susanne Owen (2013) odkrito omenjata pripravljenost »prikrojivati pravila«, kadar je to v dobro inoviranja učenja nujno.

James Spillane (2013) poudarja pomen vodenja za prepoznavanje stanja in snovanje novosti, za to, da se učenje ohranja v jedru organizacije in ustrezno inovira ter nato uporabi ustrezen repertoar organizacijsko-strukturnih orodij in pripomočkov. Namen namreč ni, da se znebimo organizacijskih rutin, saj so dejansko nepogrešljive. Diagnostično delo vodstva je, da razčisti, kateri rutinski postopki, ki jih imamo v šolah za samoumevne, pogosto blokirajo vplivno učenje, in kako bi jih nadomestili z drugimi, bolj naklonjenimi učenju. Med takimi pozitivnimi praksami so »semen-ske rutine« (angl. kernel routines) (Resnick idr. 2010) ali tiste, ki so podlaga »študiji lekcij« ali »študiji učenja« v Aziji (Cheng in Lo 2013). Vizija, snovanje in strategije so lahko vsi vsebovani v enem pristopu, kakršen je »model zasnove šole«, kot ga priporočajo Dimmock, Kwek in Toh (2013).

Profesionalno učenje

Kako proces snovanja preliti v dejanja? Najširše sprejeta diagnoza v poročilu *Leadership for 21st Century Learning* (OECD 2013b), kako to storiti, se osredotoča na profesionalno učenje učitelja in vodstva, in to se ne dogaja naključno.

Značilnost inovativnih prizorišč, ki jih opisuje Owen (2013) v Južni Avstraliji, je negovanje vodstvenih veščin pri vseh članih teh profesionalnih učečih se timov; to podpira vodja šole z zagotavljanjem časa in/ali sredstev za takšno učenje. Roser Salavert (2013) trdi, da je vodstveni koačing značilnost današnjih najbolj dovršenih organizacij, in predstavlja primer iz mesta New York. Profesionalno učenje, ki ga v avstrijskem primeru organizirajo »Lerndesigners«, ki sami pomagajo odkrivati učne potrebe drugih članov šole in učečih se skupnosti, je omembe vredna sestavina programa s polnim koledarjem tečajev in prireditvev »Lernatelier«. Podpira ga spletno računalniško okolje, ki omogoča komunikacijo in izmenjavo zamisli in inovacij. Državni program vodstvenega usposabljanja in razvoja na Norveškem, vzpostavljen leta 2008 po naci-

onalni reformi leta 2006 in kot odziv na norveški »šok zaradi Pise«, je namenjen vsem na novo zaposlenim ravnateljem na primarni in sekundarni ravni.

Želja po učenju, ki se pojavlja s praksami, pri katerih si vodnje deli večje število akterjev, vzpostavlja okvir za razvijanje zmožnosti, hkrati pa tudi kaže obzorje inoviranja in raziskav, kar je zelo pomembno za širši vzgojno-izobraževalni sistem. [Jolonch, Martinez in Badia 2013]

Dimmock, Kwek in Toh (2013) menijo, da se morajo vodje sami nenehno učiti, da postavljajo poučevanje in učenje v središče svojega vodenja. Imeti morajo znanje, spretnosti in odnos za prevzemanje inovativnih kurikularnih, pedagoških in ocenjevalnih praks ter za gradnjo tesnih strokovnih odnosov in komunikacije s sodelavci. Učenje je nujno tako za ostrenje strateške vizije, katere namen je izboljšanje učenja, kot za ukvarjanje z organizacijskimi postopki za izvedbo preobrazbe.

Proučevanje, samoevalvacija in raziskovanje

Gradnja znanja v učnih okoljih kot kolektivno prizadevanje pomeni razumevanje učnega napredka in prepoznavanje smeri, ki jo je treba ubrati v ciklikih snovanja in preoblikovanja. Elmore (2008) meni, da so strategije znanja v šolah temeljne za sleherni občutni napredek ali inoviranje. MacBeath (2013) ima spodbujanje dialoga za eno od petih »načel učenja za vodenje«: temeljno je za vzpostavljanje in vzdrževanje kulture dejavnega proučevanja med sodelavci, saj zaradi njega vodstvena praksa postane eksplisitna in prenosljiva.

Pri proučevalnem modelu sodelovalnega tima učiteljev, ki so ga vzpostavili v javnih šolah mesta New York, gre za prirojitev modela podprtega pripravništva (angl. scaffolded apprenticeship model, SAM) za izboljševanje šol z razvojem vodstva. [...] Učitelji se naučijo analizirati in kombinirati podatke iz različnih virov, medtem ko si podrobno ogledujejo prakse pouka in njihovo ujemanje s potrebami ciljnih učencev. Skupaj spodbujajo uvajanje strategij, ki se lahko obnesejo posebej pri njihovih učencih, in ocenijo svoj vpliv na doseganje podjetnih učnih ciljev ob koncu leta. Rezultati iz teh timov nato oplajajo poučevalne ali organizacijske prakse šole in tako ustvarjajo ugodne razmere za inoviranje učnega oko-

lja in šolsko kulturo, ki spodbuja dosežke učencev na podlagi dokazov. [Salavert 2013]

Proučevanje je bistveno za program Britanske Kolumbije, ki ga opisujeta Judy Halbert in Linda Kaser (2013) in pri katerem je jedrni pojem »spirala proučevanja«. Izobraževalci v programu »sodelujejo v discipliniranem pristopu k sodelovalnemu proučevanju, zasnovanem za pomoč pri pridobivanju samozavesti, spoznanj in načina razmišljanja, ki so potrebni za oblikovanje novih in vplivnih učnih okolij – za preobrazbo njihovih šol in sistemov«. Vodje prevzamejo odgovornost za to, da vsi učitelji proučujejo in ocenjujejo svojo prakso. Izobraževalci in drugi člani učnega okolja drug drugega seznanjajo z zamislivi in svojim delom, proučujejo nove, izboljšane prakse poučevanja in zbirajo dokaze o njihovem izvajanju. Vodenje poteka s proučevanjem in se ob tem bogati.

Učeče se skupnosti in mreže

Vzpostavitev skupnosti je nepogrešljiva za to, da se v učnih okoljih začnejo pojavljati skupne strategije in vizije ter da se razvija strokovnost z medsebojnimi izmenjavami. Med MacBeathovimi (2013) načeli vodenja za učenje sta tudi vzpostavitev in vzdrževanje skupnosti (»praksa vodenja za učenje zajema deljenje vodenja, v katerem spodbujajo sodelovanje znotraj organizacijske strukture in pogovor o postopkih«). Vodenje učenja se razvija, raste in vzdržuje z udeležbo v strokovnih učnih skupnostih: gre za skupinsko prizadevanje in je odvisno od skrbno načrtovanega sodelovanja, ki omogoča poglobljanje, širjenje in vzdrževanje učenja.

Pomembno gonilo, ki lahko omogoča širše vodenje, so mreže profesionalnih skupnosti. Gre za sredstvo, s pomočjo katerega se vizija, sodelovalno učenje in razpršeno vodenje stekajo skupaj in imajo oporo v vezivu odnosov in medsebojnem zaupanju. Povezujejo izobraževalce, ko črpajo znanje ali razvijajo novo znanje in prakse, in si to delijo v skupnosti ali mreži. Vodenje in koristi se pretakajo v obe smeri – iz širše skupnosti v eno učno okolje in iz različnih učnih okolij navzven, v učni sistem kot celoto.

Dimmock, Kwek in Toh (2013) menijo, da je ena opredeljujočih značilnosti vodenja za spreminjanje šol v učna okolja 21. stoletja ne samo to, da bi moralo biti usmerjeno v učenje in razpršeno, ampak da bi moralo biti tudi »omreženo v skupnosti in tako črpati koristi iz iz virov, kakršni so druge šole in skupnosti«.

Dorit Tubin (2013) trdi, da mora imeti »trajnostna inovativna

učna reforma, ki zajema neko celoto, že v lastni strukturi vpeto učno mrežo, ki jo spodbuja vodenje učenja in ki prinaša podatke o učenju, ki poteka na območjih inoviranja med udeleženci v vsem sistemu«.

Diplomanti programa CIEL v Britanski Kolumbiji (Halbert in Kaser 2013) »[š]e naprej širijo svoje učenje in poglobljajo stike [...] z neprekinjenim sodelovanjem v mrežah poizvedovanja in inoviranja. Slojevito nalaganje učnih priložnosti z mreženjem jim je v pomoč pri ohranjanju in širjenju njihovega vodstvenega vpliva.«

Centralne šolske oblasti lahko igrajo ključno vlogo pri vzdrževanju mrež. Tanja Westfall-Greiter (2013) popisuje, kako avstrijsko šolsko ministrstvo pomaga »Lerndesigners« z državnim sistemom kvalifikacij, s financiranjem in s pripravljenostjo organizirati »Lernateliers«, ki pobudnike sprememb med učitelji iz vse države pripeljejo skupaj. Owen (2013) povzema, da »delo inovativnih šol javnega šolstva v Južni Avstraliji podpira manjša skupina, ki dela v glavni pisarni ministrstva«.

Sklepne usmeritve

Za sklep v tem poglavju navajamo smernice, s katerimi Istance in Stoll zaključujeta svojo pregledno analizo v poročilu *Leadership for 21st Century Learning* (OECD 2013b).

Vodenje učenja je ključno za reforme in inovacije. Pomembno je, ker vodenje zelo močno vpliva na usmeritev šol in rezultate. Učenje je jedrna dejavnost izobraževanja, zato je to poglobljena oblika in dejavnost vodenja – vodenja, ki se posveča ustvarjanju in vzdrževanju okolij, ki spodbujajo dobro učenje. Inoviranje je sestavni del vodenja učenja pri vzpostavljanju novih usmeritev in snovanju učnih okolij.

Pri vodenju učenja gre za ukvarjanje s snovanjem, izvajanjem in trajnostnim vzdrževanjem vplivnih inovativnih učnih okolij. Gre za določanje usmeritve in prevzemanje odgovornosti za njeno uresničitev. Vodenje učenja poteka ob porazdeljenem, povezanem delovanju in odnosih. Zajema različne partnerje in mora potekati na različnih ravneh celotnega učnega sistema. Ker je zavezano vztrajanju za doseganje sprememb, vključuje »upravljanje učenja«.

Vodenje učenja postavlja ustvarjanje razmer za učenje in poučevanje za 21. stoletje v jedro vodstvene prakse. V središču dejavnosti je učenje učencev; temeljno delo je zagotoviti globoko učenje 21. stoletja, ne glede na okolje. Snovanje in razvijanje učnih okolij, ki bi dosegala te podjetne cilje, terjata zelo zahteven repertoar pou-

čevanja, od vseh pa, da se učijo, se odvajajo od naučenega in učijo znova – tako izobraževalci kot učenci.

Vodenje učenja zahteva ustvarjalnost in pogosto pogum. Inoviranje, snovanje, pritegovanje drugih k sodelovanju in preoblikovanje – vse to zahteva ustvarjalnost. Potrebni so globoki premiki v mišljenju in praksi ter zmožnost, da pred očmi ohranimo dolgoročno vizijo. Vodenje je usmerjeno v globoke spremembe prakse, struktur in kultur ter v zagotavljanje, da so vzpostavljeni oporni pogoji – vse to zahteva pogum in tudi ustvarjalnost.

Vodenje učenja je resničen zgled profesionalnosti 21. stoletja in jo neguje. Zaradi profesionalnega učenja, proučevanja in samoevalvacije so vodje učenja tudi sami delavci, za katere je značilna visoka raven znanja. S sodelovanjem v ustreznem profesionalnem učenju in ustvarjanju razmer za to, da lahko drugi delajo enako, kažejo in širijo podobno profesionalnost v širših skupnostih, v katerih delujejo.

Vodenje učenja je družbeno in povezano. Po naravi je v osnovi družbeno; za prakso vodenja je interakcija bistvena. Kot skupinsko prizadevanje je odvisno od skrbno načrtovanega sodelovanja, kar učenje pogloblja, ga širi in ohranja. Vodenje učenja se razvija, raste in ohranja z delovanjem v profesionalnih učečih se skupnostih in mrežah.

Več ko učna okolja inovirajo, bolj bo vodenje učenja dosegalo različne neformalne partnerje in zahtevalo večje posvečanje njihovim vlogam in zmožnosti. Inovativno učenje vse bolj vključuje neformalna prizorišča in pristope, kar postavlja čedalje večje pedagoške in organizacijske zahteve. Vodenje učenja in profesionalne učeče se skupnosti morajo vključiti in doseči pisano množico strokovnjakov, partnerjev in skupnosti.

Transformacijsko vodenje učenja vključuje zapleteno večnivojsko prepletanje. Sistemsko inoviranje in trajnost vplivnih učnih okolij 21. stoletja sta odvisna od vodenja učenja na različnih ravneh. Ne glede na to, od kod izvira prvotna zagnanost za spremembo, je treba za ohranitev tega zagona izvajati vodenje tudi na drugih ravneh in območjih.

Vodenje učenja je potrebno na sistemski ravni, lahko za vzpostavitev prvotne usmeritve in prostora za inoviranje ali pa kot odziv na lokalno spremembo. Ključna vloga politike je ustvariti pogoje za dejavno, mrežno profesionalno učenje. Še eno področje sistemskega vodenja pa je zagotavljanje, da se ureditev upravljanja in dolžnosti ujema s prizadevanjem za vzpostavitev vplivnih, inovativnih učnih okolij oziroma da vsaj ne vleče v nasprotno smer.

Literatura

- Cheng, E. C., in M. L. Lo. 2013. »Learning Study: Its Origins, Operationalisation, and Implications.« OECD Education Working Papers 94, OECD, Pariz.
- Christiansen, L. L., in P. Tronsmo. 2013. »Developing Learning Leadership in Norway.« V *Leadership for 21st Century Learning*, 156–164. Pariz: OECD.
- Dimmock, C., D. Tweek in Y. Toh. 2013. »Leadership 21st Century Learning in Singapore's High-Performing Schools.« V *Leadership for 21st Century Learning*, 107–134. Pariz: OECD.
- Dumont, H., D. Istance in F. Benavides, ur. 2010. *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Pariz: OECD.
- Elmore, R. 2008. »Leadership as the Practice of Improvement«. V *Improving School Leadership*, zvezek 2, *Case Studies on System Leadership*, ur. B. Pont., D. Nusche in D. Hopkins, 57–67. Pariz: OECD.
- Elmore, R. F. 1979–1980. »Backward Mapping: Implementation Research and Policy Decisions.« *Political Science Quarterly* 94 (4): 601–616.
- Halbert, J., in L. Kaser. 2013. »Innovative Learning Environments: Developing Leadership in British Columbia.« V *Leadership for 21st Century Learning*, 146–152. Pariz: OECD.
- Hargreaves, A., in M. Fullan. 2012. *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. London in New York: Teachers College Press.
- Jolonch, A., M. Martinez in J. Badia. 2013. »Promoting Learning Leadership in Catalonia and Beyond.« V *Leadership for 21st Century Learning*, 181–204. Pariz: OECD.
- MacBeath, J. 2013. »Leading Learning in a World of Change.« V *Leadership for 21st Century Learning*, 83–106. Pariz: OECD.
- OECD. 2010. *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Pariz: OECD.
- OECD. 2013a. *Innovative Learning Environments*. Pariz: OECD.
- OECD. 2013b. *Leadership for 21st Century Learning*. Pariz: OECD.
- OECD. 2015. *Education Policy Outlook 2015*. Pariz: OECD.
- Owen, S. 2013. »Learning Leadership in South Australia.« V *Leadership for 21st Century Learning*, 164–170. Pariz: OECD.
- Resnick, L., J. P. Spillane, P. Goldman in E. S. Rangel. 2010. »Implementing Innovation: From Visionary Models to Everyday Practice.« V *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, ur. H. Dumont, D. Istance in F. Benavides, 285–315. Pariz: OECD.
- Salavert, R. 2013. »Developing and Nurturing Leadership for Learning in New York City.« V *Leadership for 21st Century Learning*, 152–156. Pariz: OECD.
- Spillane, J. P. 2013. »The Practice of Leading and Managing Teaching in Educational Organisations.« V *Leadership for 21st Century Learning*, 59–82. Pariz: OECD.

- Tubin, D. 2013. »Learning Leadership for Innovation at the System Level: Israel.« V *Leadership for 21st Century Learning*, 170–176. Pariz: OECD.
- Westfall-Greiter, T. 2013. »A Network of Change Agents: *Lerndesigners* as Teacher Leaders in Austria.« V *Leadership for 21st Century Learning*, 137–146. Pariz: OECD.
- Wiggins, G., in J. McTighe. 2005. *Understanding by Design*. 2. izdaja. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- David Istance je vodilni član OECD-jevega Centra za raziskave in razvoj v izobraževanju (CERI)
david.istance@oecd.org

Z ustreznimi pristopi do preoblikovanja alternativnih pojmovanj

Nataša Dolenc-Orbanić

Univerza na Primorskem, Pedagoška Fakulteta

Claudio Battelli

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Učenje pojmujeemo kot dinamičen proces spreminjanja, rekonstrukcije in oblikovanja pojmov, kar od učitelja zahteva, da ve, kdaj in kako se učenci pojme učijo, saj način poučevanja vpliva na to, kako bodo pojme razumeli, uporabljali ali vključili v svoje obstoječe izkušnje. Pri tem je neizogibno pojavljanje otrokovih t. i. alternativnih pojmovanj, ki so pogosto nepopolna ali celo napačna. Nastajajo najprej spontano, iz različnih osebnih izkušenj, oblikujejo pa se tudi v šoli, zlasti zaradi neustreznih učiteljevih razlag in strokovno nekorektnih ali zavajajočih obrazložitev pojmov v učnem gradivu. Tako nastala pojmovanja so pogosto globoko zasidrana, predstavljajo veliko oviro pri učenju in jih s tradicionalnimi strategijami poučevanja težko preoblikujemo. Z uporabo sodobnih pristopov k poučevanju, ki so naravnani k aktivni konstrukciji znanja, pa učencem omogočamo, da opustijo alternativna pojmovanja in jih nadomestijo z novimi, ki so bližje znanstvenim »resnicam«. Na podlagi omenjene problematike v prispevku predstavljamo nekaj konkretnih primerov, kako in zakaj napačna pojmovanja nastajajo ter s kakšnimi pristopi jih je mogoče preoblikovati, saj je ravno oblikovanje pojmov ena od temeljnih nalog pouka.

Ključne besede: pouk naravoslovja, alternativa pojmovanja, konstruktivistični pristop

Uvod

Pri poučevanju se vseskozi, tako v učnih načrtih kot pri pisanju učnih priprav oziroma pri načrtovanju učnih ur, srečujemo s pojmi. Naj najprej opredelimo, kaj pojmi sploh so: v *Slovarju slovenskega knjižnega jezika* (1994, 889) je pojem definiran kot »mislenska tvorba, določena z bistvenimi lastnostmi, značilnostmi konkretnega ali abstraktnega predmeta, predmetov«. Eggen in Kaučak (2004 v Thompson in Logue 2006, 553) pa sta pojme opredelila kot ideje, predmete ali pojave, ki nam pomagajo razumeti, kako je zgrajen in kako deluje svet okoli nas.

Kot pravi Hans Aebli, je osrednja naloga pouka oblikovanje pojmov (Marentič Požarnik 2000, 50). Z oblikovanjem pojmov v svet občutkov vnašamo red in organizacijo, pomagajo nam prepoznati predmete in pojave okoli nas, pojmi omogočajo uporabo jezika, vnašajo ekonomičnost in zmanjšujejo potrebo po nenehnem novem učenju.

Otroci si o naravnih pojavih in procesih spontano ustvarijo alternativna pojmovanja, ki se pogosto razlikujejo od splošno sprejetih (Tanner in Allen 2005; Hershey 1995). Za neustrezno razumevanje pojmov, ki se razlikuje od splošno sprejetih znanstvenih razlag, uporabljamo različno terminologijo. V tuji literaturi so najpogosteje v rabi izrazi, kot so: *misconceptions*, *alternative conceptions*, *preconceptions* (Martin, Sexton in Gerlovich 2002). Pri nas pa se najbolj uveljavljajo izrazi, kot so: *naivne predstave*, *nepopolne* ali *napačne predstave* oz. *napačna pojmovanja* (Vilhar 2009; Dolenc-Orbanić in Battelli 2011).

Na nastajanje in razvoj otrokovih naivnih, nepopolnih ali celo napačnih pojmovanj vpliva veliko dejavnikov (Hershey 1995). Med prve sodijo različne osebne izkušnje, pridobljene v vsakdanjem življenju, s spontanim odkrivanjem okolja. Pomemben je vpliv domačega okolja, saj starši pogosto ne poznajo ustreznega odgovora na otrokova vprašanja ali pa jim ne posvečajo potrebne pozornosti. Med drugimi dejavniki pa bi omenili nekritično sprejemanje razlag, interakcije s sovrstniki ter neustrezno uporabo znanstvenih izrazov v vsakdanjem življenju in v šoli (Tanner in Allen 2005). V šoli se lahko nepopolna ali celo napačna pojmovanja oblikujejo predvsem zaradi neustreznih učiteljevih razlag in strokovno nekorektnih ali zavajajočih obrazložitev pojmov v učnem gradivu (učbenikih, delovnih zvezkih itd.) (Vilhar 2009). V njih so pogosti primeri pretiranega poenostavljanja in posploševanja, uporaba neustreznega izrazja ter primeri antropomorfnega, antropocentričnega in teleološkega gledanja na svet (Abimbola in Baba 1996; Battelli in Dolenc-Orbanić 2006; 2008; Dolenc-Orbanić in Battelli 2011). Antropomorfizem (gr. *anthrōpos* – človek, *morphō* – oblika) je prenašanje človeških lastnosti ali odnosov na druga bitja, stvari ali pojave zunaj človeka. Nanaša se tudi na posebljanje. Antropocentrizem (gr. *anthrōpos* – človek, *kentron* – središče) je nazor, katerega glavna zamisel je človekova nadrejenost naravi. Človeka klasificira višje na lestvici – kot gospodarja živalstva, rastlinstva in Zemlje nasploh. Zelo pogoste so tudi razlage naravnih pojavov, ki temeljijo na smotrnosti (teleološko gledanje na svet). Teleologija (gr. *télos* – cilj, namen) je nauk, po katerem ima vse dogajanje v

naravi in družbi svoj namen. Do neustreznih razlag naravnih pojavov in procesov pogosto pride tudi zaradi tega, ker evolucija ni vedno ustrezno usvojena. To se dogaja, ker evolucijske procese pogosto obravnavajo fragmentarno, površno in celo dogmatično. Pri razlagi evolucijskih procesov je pogosta Lamarckova razlaga, ker se zdi na prvi pogled zelo razumna in sprejemljiva, kredibilna, saj je bližja otrokovemu teleološkemu in antropocentričnemu pogledu na svet.

Tako gledanje na svet je značilno za otroka, vendar se pojavlja vsesplošno, tudi pri odraslih in posledično v vrtcih in šolah. Glede na to, da na primere antropomorfizmov, antropocentrizmov in teleologizmov v vsakdanjem življenju, na primer v religiji, mitologiji, retoriki in literaturi, pogosto naletimo, se njihova uporaba prenaša tudi na razlago strokovnih vsebin.

Pojmovanja, ki si jih otroci ustvarijo že v zgodnjem otroštvu, so odločilnega pomena, saj vplivajo tudi na kasnejše oblikovanje in razumevanje pojmov. Kljub temu da so razlage v nadaljnjem šolanju metodološko in strokovno ustrezne, se nepopolna ali celo napačna pojmovanja lahko ohranjajo. Pogosto so tako močno zasidrana, da jih je težko preoblikovati. Prihaja do interakcije med obstoječimi in novimi pojmovanji, zato ne pride do konceptualne spremembe in stare pojme le redko nadomestijo novi (Chinn in Brewer 1993; Eggen in Kauchak 2004; Wenning 2008).

Problematika in cilji raziskave

Tradicionalni pouk se začne z oblikovanjem pojmov, ne oziraje se na to, ali so učenci o tem že kaj vedeli in izkusili, zato so učinki takega pouka velikokrat skromni. Moč in vztrajnost zamisli o svetu in naravnih pojavih, ki si jih je ustvaril otrok, sta pogosto podcenjeni. Zato je pomembno, da učitelji sprejmejo in priznajo, da alternativna pojmovanja obstajajo, potem pa izberejo enega od številnih pristopov k poučevanju, ki nepopolna ali napačna pojmovanja pomagajo preoblikovati. Eden od njih je konstruktivistični pristop.

Teorije konstruktivizma, ki gradijo na pomembnem deležu lastne aktivnosti pri oblikovanju pojmov, vodijo k didaktičnim pristopom, ki skušajo naivna ali alternativna pojmovanja najprej odkriti (stopnja elicitacije) in jih nato na stopnji rekonstrukcije preoblikovati v smeri znanstvenih pojmov (Dražumerič idr. 2001). Učelec pri tem premošča vrzeli med lastno in znanstveno razlago. Napačna pojmovanja tako predstavljajo osnovo, na kateri gradimo

pravilnejše znanje, prav zato je pomembno zgodnje spoznavanje in odkrivanje pojmovanj. Pomembno je tudi zgodnje usmerjanje v odkrivanje in nabiranje izkušenj, ki vodijo k oblikovanju ustrežnejših razumevanj.

Na podlagi omenjene problematike v prispevku predstavljamo nekaj konkretnih primerov, kako in zakaj nastajajo nepopolna ali celo napačna pojmovanja ter s kakšnimi pristopi jih je mogoče preoblikovati, saj je ravno oblikovanje pojmov ena od temeljnih nalog pouka.

Z raziskavo smo hoteli: (1) poiskati nekaj konkretnih primerov iz učnega gradiva, ki morda lahko vplivajo na nastanek napačnih pojmovanj, ter jih razložiti, (2) ugotoviti, ali se napačna pojmovanja ohranjajo, in (3) ugotoviti, ali je konstruktivistični pristop učinkovit za ustrezno oblikovanje pojmov.

Metodologija

Opis vzorca

Glede na cilje raziskave smo vanjo vključili učence in študente. Prvo skupino je sestavljalo 76 učencev 5. razreda osnovne šole, drugo pa 44 študentov 2. letnika študijskega programa Razredni pouk (1. stopnja) Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem.

Zbiranje in obdelava podatkov

Raziskavo smo izvedli v treh delih. Najprej smo poiskali nekaj konkretnih primerov iz učnega gradiva, ki morda lahko vplivajo na nastanek napačnih pojmovanj. Pregledali smo učno gradivo za naravoslovna predmeta, ki ju poučujejo na razredni stopnji osnovne šole, za spoznavanje okolja in naravoslovje in tehniko, ter iz njega izpisali nekaj primerov antropomorfizmov, antropocentrizmov in teleologizmov in jih razložili.

V drugem delu smo hoteli ugotoviti, ali se napačna pojmovanja ohranjajo. Poskušali smo ugotoviti, katera alternativna pojmovanja o hrani in prehranjevanju pri rastlinah se pojavljajo pri učencih in študentih ter koliko se ta razlikujejo pri obeh raziskovanih skupinah. Zato smo pripravili anketni vprašalnik s tremi vprašanji odprtega tipa, vezanimi na pojmovanje hrane in prehranjevanje pri rastlinah. Dobljene vprašalnike smo pregledali ter jih analizirali in obdelali tako kvantitativno kot kvalitativno. Pri kvalitativni analizi smo se osredotočili na napačna pojmovanja sodelujočih, pri kvantitativni pa smo pregledali, koliko učencev oziroma študentov je navedlo določen odgovor.

V tretjem delu smo skušali ugotoviti, ali lahko s konstruktivističnim pristopom izboljšamo razumevanje omenjene tematike, zato smo v 5. razredu osnovne šole izvedli pouk s konstruktivističnim pristopom. V ta namen smo s pomočjo vprašalnika ugotavljali, kakšna so bila pojmovanja pri učencih pred obravnavo učne vsebine in po njej.

Rezultati in razprava

1. del raziskave: Prikaz konkretnih primerov iz učnega gradiva, ki morda lahko vplivajo na nastanek napačnih pojmovanj, ter njihova razlaga

Po pregledu učnega gradiva za naravoslovne predmete na razredni stopnji osnovne šole smo ugotovili, da se v njih pojavlja veliko razlag, ki lahko učence zavajajo in jih vodijo k neustreznemu oblikovanju pojmov. V nadaljevanju smo navedli nekaj konkretnih primerov tovrstnih razlag, pri čemer smo opozorili, zakaj je posamezna razlaga lahko zavajajoča, in predlagali, kako bi jo ustrezneje oblikovali.

V učnih gradivih pogosto zasledimo primere teleološkega gledanja na svet ali smotrnosti (finalizem) v naravi. Kot primer navajamo naslednji citat: »Nekateri organizmi, kot so morske vetrnice, so pritrjeni na podlago, da jih vodni tokovi ne odnesejo.« (Brumen idr. 2005, 8) Primer nakazuje pojavljanje določene lastnosti (pritrjevanje na podlago) za doseganje cilja (da jih vodni tokovi ne odnesejo). Živali, v našem primeru morske vetrnice, živijo pritrjene na podlago zato, ker je ta lastnost zapisana v dednem materialu. Zunanji dejavniki, vodni tokovi ali valovi, so le selektivni, to pomeni, da imajo živali, ki te lastnosti nimajo in niso močno pritrjene na podlago, manj možnosti za preživetje, ker jih močni valovi lahko odnesejo. Zaradi te lastnosti imajo živali v danem okolju (kjer prevladujejo močni valovi) več možnosti za preživetje in zato tudi večjo zmožnost za razmnoževanje oz. prenos dednih lastnosti na potomce (*fitness*). Pravilna trditev bi se glasila: »Nekateri organizmi, kot so morske vetrnice, so pritrjeni na podlago, zato imajo manj možnosti, da jih vodni tokovi odnesejo.« Ali pa: »Vodni tokovi ali boljše močni valovi morske vetrnice težje odnesejo, ker so trdno pritrjene na podlago.«

Drugi primer, pri katerem se srečamo s teleološko razlago naravnih pojavov, opisuje spremembo dlake pri živalih v zimskih mesecih: »Živali dobijo gostejšo dlako, nekatere pa celo zamenjajo poletno dlako z belo, da so na snegu manj opazne.« (Krncl idr. 2013, 12) Iz trditve lahko razberemo, da se živalim pozimi barva

dlake spremeni v belo, zato da bi bile na snegu manj opazne. Primer prikazuje pojavljanje določene lastnosti (bela barva dlake) za doseganje cilja (manjša opaznost na snegu). V resnici barva dlake postane bela ne zaradi bele barve snega, ampak zato, ker je lastnost zapisana v dednem materialu. Pojavljanje te lastnosti povzroča zunanji dejavnik, temperatura. Zaradi bele barve plenilci te živali težje opazijo, zato imajo več možnosti za preživetje v danem okolju (v snegu) in s tem tudi večjo zmožnost razmnoževanja. Pravilna trditev bi se torej glasila: »Živali imajo gostejšo dlako, nekatere celo belo, zato so na snegu manj opazne.« Ali pa: »Živali so na snegu manj opazne, ker je njihova dlaka pozimi bela.«

Naslednji primer smotrnosti v naravi, ki učence zavaja v popolnoma napačen način razmišljanja, smo našli v učbeniku za 4. razred in se glasi: »Živali, ki živijo pod zemljo, imajo noge v obliki lopate, da z njimi lahko kopljejo, odrivajo prst in se premikajo pod zemljo.« (Brumen idr. 2004, 53) Na isti strani lahko zasledimo še naslednji zapis: »Živali tečejo zato, da ujamejo plen ali pobegnejo pred nevarnostjo, kot srnjak na sliki.« Med živimi bitji se le človek odloči, da bo tekel, zato da bo ujel plen.

Podobni primeri otroke, in ne samo njih, pogosto usmerjajo v popolnoma neznanstven, napačen način razmišljanja. Do omenjenih napak pri razlagi naravnih pojavov in procesov pride zaradi tega, ker evolucija ni vedno ustrezno usvojena in je, kot smo že omenili, Lamarckova razlaga evolucije bližja otrokovemu pogledu na svet ter zato bolj razumljiva in logična.

Živim bitjem zelo pogosto pripisujemo človeške lastnosti ali pa na svet gledamo z vidika človeka, ki je v središču življenja na Zemlji. V učnih gradivih smo zasledili naslednji primer *antropocentričnega* in *antropomorfnega* gledanja na naravne pojave: »Živali se v bivališčih skrijejo pred slabim vremenom ali sovražniki.« (Brumen idr. 2004, 34) Izraz »sovražniki« je primer pripisovanja človeških lastnosti živalim (v naravi – med živalmi – ni sovraštva). Tako gledanje pogosto pripelje do pojma »dobro« ali »slabo« živo bitje. Ustreznejša oblika zapisa bi bila zato naslednja: »Živali se v bivališča umaknejo pred neustreznimi vremenskimi razmerami ali plenilci.« V enem od učbenikov, ki smo jih pregledali, pa smo zasledili ustrezno razlago, in sicer da »živali ne poznajo sovražnikov, saj ne znajo sovražiti. Če mačka poje miš, tega ne naredi zaradi sovraštva, ampak zato, ker je lačna.« (Skribe Dimec idr. 2003, 60) V naravi ne moremo govoriti o sovražnikih, kajti gre za prehranjevalne odnose med živimi bitji.

Z naslednjim primerom bi radi opozorili na antropocentričen

pogled na naravo: »Sadna drevesa škropijo pred škodljivci.« (Vovk Korže idr. 2002, 10) Uporaba pojma »škodljivci« je zelo pogosta in splošno razširjena, čeprav živali niso samozavestni, moralni osebk, ki lahko prevzamejo odgovornost za presojanje, kaj je slabo in kaj dobro.

2. del raziskave: Primerjanje napačnih pojmovanj o prehranjevanju rastlin pri učencih 5. razreda in pri študentih

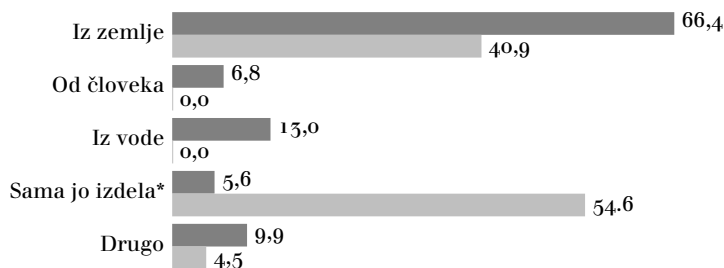
Glede na to, da različne raziskave kažejo, da so napačna pojmovanja zelo trdovratna in da se jih le stežka znebimo, nas je v tem delu raziskave zanimalo, ali se pojmovanja učencev in študentov bistveno razlikujejo. Učencem in študentom smo zastavili tri vprašanja: (a) Od kod dobi rastlina hrano? (b) Kaj rastlina potrebuje za življenje? in (c) Kako bi opredelil/-a hrano? Izbrali smo tematiko hrane in o prehranjevanja rastlin, saj se na tem področju pojavlja veliko napačnih pojmovanj.

V nadaljevanju smo ob vprašanjih najprej predstavili primere napačnih pojmovanj pri posamezni skupini. Zanimalo nas je, kaj si sodelujoči v raziskavi mislijo o tem, od kod rastlina dobi hrano. Pri pregledu in analizi odgovorov smo naleteli na številna napačna pojmovanja. Izpostavili smo le nekaj najpogostejših:

- rastlina dobi hrano iz zemlje (s koreninami črpa hrano iz tal);
- hrana za rastlino je voda;
- hrana za rastlino so gnojila oziroma mineralne snovi;
- rastline dobijo hrano iz zraka.

Temu je sledila kvantitativna obdelava odgovorov. S slike 1 lahko razberemo, da je kar 66,4 % učencev in 40,9 % študentov prepričanih, da rastlina dobi hrano iz zemlje.

6,8 % učencev je bilo mnenja, da rastline dobijo hrano od človeka. Opaziti je, da so se tega antropocentrizma med šolanjem znebili, saj nihče od vprašanih študentov ni navedel takega odgovora (slika 1). Podoben rezultat smo dobili pri odgovoru, da rastline hrano dobijo iz vode. 13 % učencev se je odločilo, da je vir hrane za rastlino voda, študentje pa tega odgovora niso izbrali. Razlike so se pojavile predvsem pri opredelitvi, da si rastline hrano izdelajo same. Le 5,6 % učencev in 54,6 % študentov se je opredelilo tako. Razlika med študenti in učenci je razumljiva, saj so se študentje že večkrat srečali z obravnavo te tematike in bi jim morali biti ti pojmi jasni. Vseeno pa smo pričakovali, da bo delež



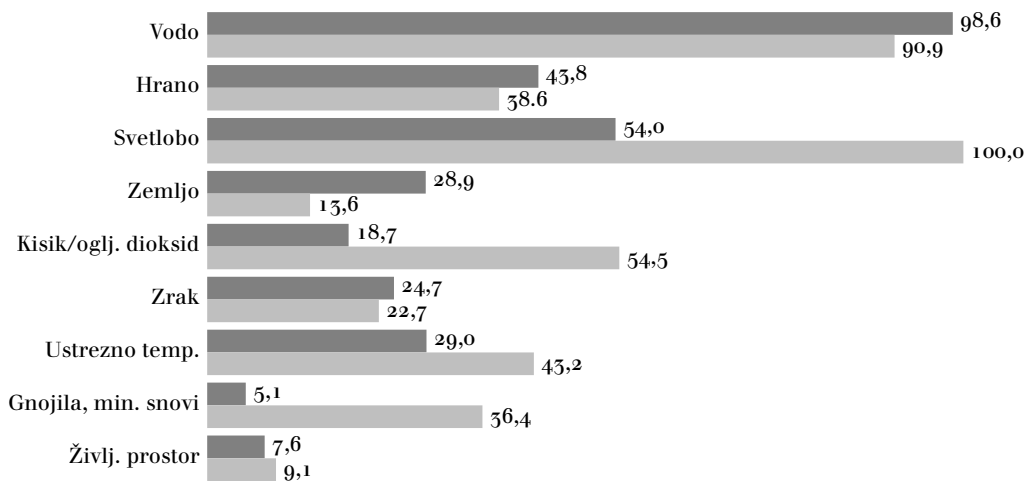
SLIKA 1 Delež odgovorov učencev in študentov na vprašanje »Od kod rastlina dobi hrano?« (temno – učenci, svetlo – študenti; * s fotosintezo)

študentov, bodočih učiteljev, ki vedo, da si rastline hrano izdelajo same, večji. Do podobnih ugotovitev so prišli tudi v raziskavi (Rode 2011), v kateri so ugotavljali razlike v razumevanju procesa prehranjevanja pri rastlinah. Le 29,7 % učencev, 30,6 % študentov in 50,5 % učiteljev je prehranjevanje rastlin opredelilo pravilno.

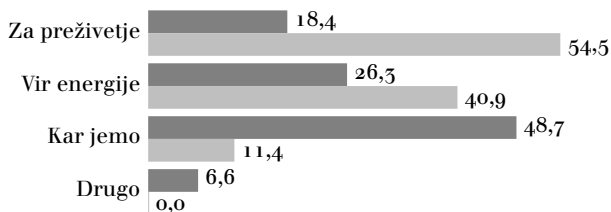
Pri naslednjem vprašanju nas je zanimalo, ali učenci in študentje vedo, kaj rastlina potrebuje za življenje. Iz slike 2 lahko razberemo, da je 98,6 % učencev in 90,9 % študentov prepričanih, da rastlina za življenje potrebuje vodo. Do majhnih odstopanj med skupinama je prišlo tudi pri odgovorih hrana (43,8 % učencev in 38,6 % študentov) in zrak (24,7 % učencev in 22,7 % študentov). Do večjega odstopanja v odgovorih med sodelujočima skupinama je prišlo pri dejavniku svetloba, in sicer so vsi študentje in le nekaj več kot polovica učencev (54 %) svetlobo navedli kot pomemben dejavnik za življenje rastlin. S slike 2 lahko razberemo tudi večje odstopanje pri dejavniku mineralne snovi (pojmujemo jih kot gnojila), saj je ta dejavnik omenilo le 5,1 % učencev in kar 36,4 % študentov. Več učencev kot študentov je prepričanih, da rastline za življenje potrebujejo zemljo (28,9 % učencev in 13,6 % študentov).

Pri tretjem vprašanju nas je zanimalo, kako vprašani pojmujejo hrano. Kot vidimo iz slike 3, so učenci večinoma (48,7 %) prepričani, da je hrana tisto, kar jemo, študentje pa so hrano opredelili kot snov, nujno potrebno za preživetje (54,5 %). Tako učenci kot študentje so hrano opredelili kot vir energije (učenci: 26,3 %, študentje: 40,9 %).

Če pogledamo v *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (1994, 282), pod geslom hrana najdemo naslednjo razlago: »hrána -e ž (á) 1. kar sprejema organizem zaradi snovi, potrebnih za rast in obstoj, ali te snovi: dajati hrano otroku; iskati, prebavljati, uživati hrano; nasuti pticam hrane; prijematati hrano z nožicami; dolgo vzdrži brez hrane; živali se hranijo z rastlinsko, živalsko hrano ...;



SLIKA 2 Delež odgovorov učencev in študentov na vprašanje »Kaj rastlina potrebuje za življenje?« (temno – učenci, svetlo – študenti)

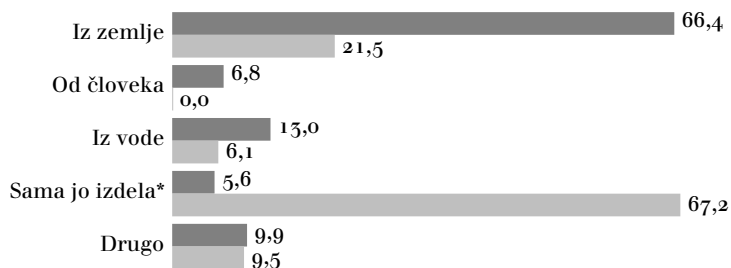


SLIKA 3 Delež odgovorov učencev in študentov na vprašanje »Kako bi opredelil/-a hrano?« (temno – učenci, svetlo – študenti)

biol. rastlinska hrana rudninske snovi, iz katerih rastlina gradi organske snovi; biol., kem. beljakovinska hrana«. Že iz tega lahko vidimo, da je pod istim geslom skritih več pomenov, kar lahko učence zavaja pri razumevanju prehranjevanja rastlin. Hrana je v naravoslovju definirana kot material, sestavljen iz kompleksnih substanc, ki jih živa bitja potrebujejo kot vir energije za svoje življenjske procese in kot vir za izgradnjo biomase (Leeds National Curriculum Science Support Project 1992).

3. del raziskave: Ugotavljanje učinkovitosti konstruktivističnega pristopa

Pred začetkom konstruktivističnega pouka so učenci izpolnili vprašalnik, s katerim smo ugotovili, kakšna so njihova pojmovanja v zvezi s prehranjevanjem rastlin. Ta pojmovanja so pred-



SLIKA 4 Delež odgovorov učencev na vprašanje »Od kod rastlina dobi hrano?« pred konstruktivističnim poukom in po njem (temno – učenci, svetlo – študenti)

stavljala izhodišče za načrtovanje konstruktivističnega pouka o prehranjevanju pri rastlinah. Po izvedbi pouka smo pojmovanja učencev znova preverjali. Osredotočili smo se na vprašanje, od kod rastlina dobi hrano. Primerjali smo pojmovanja učencev pred konstruktivističnim poukom in po njem.

Kot lahko razberemo s slike 4, je več kot polovica (66,4 %) učencev zapisala, da rastlina hrano dobi iz zemlje. Predstave učencev so se po posegu spremenile, in sicer je po njem tako mislilo le še 21,5 % učencev. Vidimo lahko, da je kar 67,2 % učencev zapisalo, da si rastline hrano izdelajo same (slika 4), kar imamo glede na zahtevnost vsebine lahko za spodbuden rezultat.

Zanimivo je, da je bilo pred konstruktivističnim poukom 13 % učencev mnenja, da rastlina dobi hrano iz vode, kasneje se je delež tako mislečih učencev zmanjšal na 6,1 %. Pri nekaterih odgovorih je zaznati številne antropocentrizme, kot na primer, da rastline dobijo hrano od človeka (6,8 % učencev se je opredelilo tako). Pri tem odgovoru so se učenci najverjetneje navezovali na gnojenje, saj jih to pogosto zavede k misli, da gnojila za rastline predstavljajo hrano.

Sklepi

Z raziskavo smo ugotovili, da se v pregledanih učnih gradivih pojavljajo neustrezne, celo napačne razlage pri obravnavi naravnih pojavov in procesov, ki potencialno lahko vplivajo na nastanek napačnih pojmovanj. Največ je bilo primerov antropomorfizmov, antropocentrizmov in teleološkega gledanja na svet. Posebno pozornost bi bilo treba nameniti posledicam neustreznega, zavajajočega ali celo napačnega izražanja, tako v razlagah učiteljev kakor v učnih gradivih. Menimo, da je vloga ravnatelja pri tem ključnega

pomena, saj kot pedagoški vodja usmerja učitelje k izboljšavam v procesu učenja in poučevanja. Ravnatelj lahko znotraj aktivov in v sodelovanju z drugimi sodelavci in strokovnjaki iz drugih institucij spodbuja strokovne razprave o tej tematiki ter tako učiteljem omogoči dostop do novih idej in primerov dobre prakse. Profesionalni razvoj učiteljev naj bi vodil tudi k pridobivanju znanj in kompetenc, s katerimi bi lahko prepoznali nepopolne ali napačne razlage v učnih gradivih. Prav tako bi bilo dobro, če bi ravnatelj pri spremljanju posameznih ur poudarek namenil tudi ustreznosti učiteljevih razlag. Te naj bi bile poenostavljene, jasne, otroku razumljive, vendar strokovno neoporečne, saj so pojmovanja, ki si jih otroci ustvarijo že v zgodnjem otroštvu, odločilnega pomena in vplivajo na njihovo poznejše razumevanje in na njihov odnos do narave.

Kljub temu da so razlage v nadaljnjem šolanju metodološko in strokovno ustrezne, se nepopolna ali celo napačna pojmovanja lahko ohranjajo. Ko pa se utrdijo, jih le s težavo preoblikujemo. To smo dokazali v drugem delu raziskave, pri čemer smo ugotovili, da se pojmovanje prehranjevanja pri rastlinah pri študentih ne razlikuje bistveno od pojmovanja osnovnošolcev. Študentje kljub večkratni obravnavi te tematike med šolanjem ter obsežnejši in natančnejši obravnavi vsebin niso pokazali boljšega znanja.

Za doseganje kvalitetnejšega znanja, znanja z razumevanjem, je treba uporabiti sodobne strategije poučevanja, saj so strokovnjaki s številnimi raziskavami (na primer Yenilmez in Tekkaya 2006; Çibik in Diken 2008) dokazali, da tradicionalni pristopi poučevanja pri odpravljanju napačnih pojmovanj niso učinkoviti. Zelo je pomembno, da učitelji (na vseh stopnjah šolanja) posvetijo večjo pozornost problematiki pojavljanja nepopolnih, napačnih pojmovanj in njihovemu preoblikovanju. Najprej je treba ugotoviti, kakšne so predstave učencev, dijakov ali študentov, in jih, če so te alternativne ali celo napačne, poskušati s primernimi pristopi spremeniti.

Eden od načinov je konstruktivistični pristop, za katerega smo v raziskavi pokazali, da je pri odpravljanju alternativnih pojmovanj učinkovit. Konstruktivistični pristop temelji najprej na odkrivanju zamisli učencev, na aktivnem učenju in na izgradnji lastnega znanja, v sklepni fazi pa na preverjanju pojmovanj po procesu učenja.

Poučevanje v družbi znanja, ki stremi k nenehnim izboljšavam pouka, je tesno povezano s strokovnim razvojem učiteljev, pri čemer ima ravnatelj pomembno vlogo, tako s spodbujanjem sodob-

nejših pristopov k poučevanju in z omogočanjem nenehnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev, pa tudi z zagotavljanjem sredstev in pripomočkov za sodobnejši pouk.

Literatura

- Abimbola, I. O., in S. Baba. 1996. »Misconceptions & Alternative Conceptions in Science Textbooks: The Role of Teacher as Filters.« *The American Biology Teacher* 58 (1): 14–19.
- Battelli, C., in N. Dolenc-Orbanić. 2006. »Zvita kot lisica, nesramna kot kukavica.« V *Zgodnje učenje in poučevanje*, ur. V. Medved Udovič, M. Cotič in D. Felda, 447–454. Koper: Annales.
- Battelli, C., in N. Dolenc-Orbanić. 2008. »Preobrazba žuželk.« V *Sodobne strategije učenja in poučevanja*, ur. V. Medved-Udovič, M. Cotič in M. Cencič, 209–214. Koper: Pedagoška fakulteta.
- Brumen, M., L. Hajdinjak, B. Kruder in T. Pufič. 2004. *Naravoslovje in tehnika 4: učbenik za naravoslovje in tehniko v 4. razredu devetletnega osnovnošolskega izobraževanja*. Ljubljana: TZS.
- Brumen, M., L. Hajdinjak, B. Mencinger Vračko, B. Kruder in T. Pufič. 2005. *Naravoslovje in tehnika 5: učbenik za naravoslovje in tehniko v 5. razredu devetletnega osnovnošolskega izobraževanja*. Ljubljana: TZS.
- Čibik, A. S., in E. H. Diken. 2008. »The Effect of Group Works and Demonstrative Experiments Based on Conceptual Change Approach: Photosynthesis and Respiration.« *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching* 9 (2): 1–22.
- Chinn, C. A., in W. F. Brewer. 1993. »Factors that Influence How People Respond to Anomalous Data.« V *Proceedings of the Fifteenth Annual Conference of the Cognitive Science Society*, 318–323. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dolenc-Orbanić, N., in C. Battelli. 2011. »Napačne predstave v naravoslovju.« V *Razvijanje različnih pismenosti*, ur. M. Cotič, V. Medved Udovič in S. Starc, 275–282. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- Dražumerič, N., S. A. Glažar in D. Krnel. 2001. »Konstruktivizem na Mednarodni osnovni šoli Danile Kumar v Ljubljani.« *Pedagoška obzorja* 16 (1): 71–93.
- Eggen, P., in D. Kauchak. 2004. *Educational Psychology: Windows, Classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Krnel, D., B. Bajt, M. Pečar, J. Ferbar, M. G. Antić in D. Grgičević. 2013. *Okolje in jaz 3: spoznavanje okolja za 3. razred osnovne šole; učbenik*. Ljubljana: Modrijan.
- Leeds National Curriculum Science Support Project. 1992. »Children's Ideas about Nutrition.« http://www.learner.org/courses/essential/life/support/pdf/3_nutrition.pdf
- Marentič Požarnik, B. 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

- Martin, R., C. Sexton in J. Gerlovich. 2002. *Teaching Science for all Children: Methods for Constructing Understanding*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Hershey, D. R. 1995. »Photosynthesis Misconceptions.« *American Biology Teacher* 57 (4): 198.
- Rode, S. 2011. »Pojmovanja fotosinteze.« Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*. 1994. Ljubljana: DZS.
- Tanner, K., in D. Allen. 2005. »Approaches to Biology Teaching and Learning: Understanding the Wrong Answers – Teaching toward Conceptual Change.« *Cell Biology Education* 4: 112–117.
- Skribe Dimec, D., A. Gostinčar-Blagotinšek, F. Florjančič in S. Zajc. 2005. *Raziskujemo, gradimo: učbenik za naravoslovje in tehniko; 5. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: DZS.
- Thompson, F., in S. Logue. 2006. »An Exploration of Common Student Misconceptions in Science.« *International Education Journal* 7 (4): 555–559.
- Vilhar, B. 2009. »Napačne in nepopolne predstave o živih sistemih.« V *Ekosistemi – povezanost živih sistemov: mednarodni posvet biološka znanost in družba*, ur. S. Strgulc Krajšek, M. Vičar in T. Popit, 150–169. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Vovk Korže A., M. Petauer, V. Prevolšek in D. Šalej. 2002. *Odkrivam svoje okolje: učbenik za 3. razred 9-letne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus.
- Yenilmez, A., in C. Tekkaya. 2006. »Enchancing Students' Understanding of Photosynthesis and Respiration in Plant through Conceptual Change Approach.« *Journal of Science Education and Technology* 15 (1): 81–87.
- Wenning, C. J. 2008. »Dealing More Effectively with Alternative Conceptions in Science.« *Journal of Physics Teacher Education Online* 5 (1): 11–19.
- Nataša Dolenc-Orbanić je predavateljica na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem
natasa.dolenc@pef.upr.si
- Claudio Battelli je višji svetovalec za šole z italijanskim učnim jezikom na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo, OE Koper.
claudio.battelli@zrss.si

Elektronski listovnik učenca v vlogi spodbujanja razvoja kritičnega mišljenja in ustvarjalnosti: predstavitev mednarodnega projekta EUfolio

Tanja Rupnik Vec

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Sašo Stanojev

Šolski center Kranj

V prispevku predstavljamo, kako lahko elektronsko učno okolje, natančneje razvojni elektronski listovnik učenca, uporabimo kot sredstvo za spodbujanje kritičnega mišljenja in ustvarjalnosti. Prikazani modeli nastajajo v okviru mednarodnega projekta EUfolio (EU Classroom ePortfolios – EUfolio), v katerem se partnersko povezuje sedem evropskih držav. Slovenijo zastopajo tri institucije, poleg Zavoda RS za šolstvo, ki vodi projekt na petnajstih pilotnih osnovnih in srednjih šolah, še Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport ter Pedagoški inštitut. Krovno raziskovalno vprašanje, s perspektive sodelujočih učiteljev, ki smo ga oblikovali v slovenskem pilotnem projektu in se rahlo razlikuje od krovnega vprašanja v drugih državah, ki v šole uvajajo elektronski listovnik (Irska, Litva in Ciper), se glasi: »Kako naj s pomočjo razvojnega e-listovnika spodbujam načrtovanje, spremljanje in (samo)vrednotenje napredka v znanju in veščinah pri svojih učencih?« V prispevku bi radi podrobneje prikazali cilje in strategijo dela v projektu ter prve evalvacije oz. učinke, ki jih ima sodelovanje v projektu na poučevanje sodelujočih učiteljev.

Ključne besede: e-listovnik, kritično mišljenje, ustvarjalnost, samoregulativno učenje

Uvod

Namen prispevka je predstaviti mednarodni projekt European ePortfolio Classrooms – EUfolio oz. potek in trenutne rezultate projekta v Sloveniji. Slovenija je ena od štirih držav (poleg Irske, Litve in Cipra), v katerih poteka najbolj vitalen del projekta, tj. pilotna izvedba oz. dejansko uvajanje e-listovnika učenca v šole. V članku bi radi predstavili, kako v projektu opredeljujemo e-listovnik, kaj je njegov temeljni namen, kako projekt poteka,

kje so ovire in kateri so trenutni najvidnejši dosežki učiteljev.

V slovenskem pilotnem projektu sodeluje petnajst šol, trinajst osnovnih in dve srednji. Na vsaki so v tej fazi oblikovali projektni tim; ta šteje od štiri do sedem učiteljev, ki uvajajo e-listovnik kot orodje učencev pri raziskovanju in učenju predmeta, ki ga poučujejo (skupno 80 učiteljev). Na vsaki šoli je vključen vsaj en oddelek, na nekaterih zaradi strukture projektnega tima tudi dva, kar pomeni, da je v projektu udeleženih od 350 do 400 učencev.

Temeljni namen projekta je uvajanje formativnega spremljanja učenca s pomočjo e-listovnika na različnih ravneh učenja in razvoja, namreč poglobljenega znanja in razumevanja raznovrstnih vsebin ter izbranih veščin: kritično mišljenje, ustvarjalnost, delo z viri in sodelovanje in komuniciranje. Ključni koncepti, na katerih je utemeljen projekt, so naslednji: formativno spremljanje (Wiliam 2011; 2013), razvojni in reflektivni elektronski listovnik (Giannandrea 2006; Ross in Graham 2006; Rupnik Vec in Stanojev 2011; 2013), izkustveno in samoregulativno učenje (Kolb 1984), temelji pa tudi na veščinah, kot so kritično mišljenje, delo z viri, sodelovanje in komuniciranje ter ustvarjalnost. Projektne dejavnosti in izobraževanja učiteljev temeljijo na podmeni, da uvajamo relevantne vzgojno-izobraževalne koncepte, ki so teoretsko in empirično utemeljeni, iz njih pa izhajajo prakse, ki spodbujajo kakovostno učenje ter kakovostna znanja učencev.

Razvojni e-listovnik učenca: opredelitev

Elektronski listovnik (ali zgolj listovnik), s tujko pa ePortfolio ali portfolio, ima raznolike pomenske odtenke. Najpogosteje pomeni zbiranje dokazil o dosežkih in znanju ter o veščinah (kompetencah) učencev zaradi samopredstavitve (*career ePortfolio* ali *showcase ePortfolio*). Grant poudarja, da se opredelitve e-listovnikov gibljejo od tradicionalnih, ki e-listovnik omenjajo kot zbirko avtentičnih dokazil o napredku, do novejših, ki ga pojmujejo kot popisovanje učenja, kariere, izkušenj in dosežkov osebe in avtorja spodbujajo, da razmišlja o svojem učenju, o njem razpravlja z drugimi ter tako izboljšuje svojo učno pot (Giannandrea 2006).

Barett razlikuje tri temeljne namene e-listovnika v vzgoji in izobraževanju (Lambert 2006). Učni e-listovnik je v temelju formativen in usmerjen v osebni razvoj učenca prek samorefleksije in samoevalvacije. Ocenjevalni e-listovnik predpostavlja učenčevo refleksijo o učnih dejavnostih in veščinah ter selekcijo gradiv, ki te veščine izražajo, namen pa je pridobiti oceno. Tretji namen pa je

predstavitev veščin in drugih lastnosti zaradi iskanja zaposlitve.

V našem projektu smo e-listovnik učenca opredelili kot osebno elektronsko okolje, v katerem učenec načrtuje, spremlja in vrednoti svoje dosežke na različnih ravneh učenja učnih vsebin in razvoja veščin. Pri tem smo izhajali iz opredelitve razvojnega e-listovnika učitelja, ki je nastala v času projekta eŠolstvo (2010–2013), ko smo oblikovali in uspešno izvajali seminar Razvojni e-listovnik učitelja (Rupnik Vec in Stanojev 2011; 2013). Tako smo izpostavili predvsem razvojno-refleksivno vlogo e-listovnika oz. njegov potencial za spodbujanje refleksije in samovrednotenja učencev ter s tem sistematično skrb za lastni razvoj in napredek ter načrtovanje in razumevanje lastne individualne učne poti.

Konceptualna izhodišča

E-listovnik v vlogi formativnega spremljanja učenčevega napredka

Koncept formativnega vrednotenja (*formative assessment*), ki ga pri nas v strokovnih razpravah prevajamo tudi kot spremljanje v podporo učenju, je prvi uporabil M. Schrieven, da bi opisal vlogo, ki jo ima vrednotenje pri izboljševanju kurikularnih procesov (William 2011). Pozneje sta koncept uporabila Paul Black in Dylan William in ga opredelila kot »vse dejavnosti učitelja ali učenca, ki zagotavljajo povratno informacijo, nato uporabimo za prilagajanje dejavnosti poučevanja in učenja« (William 2011, 37). William in sodelavci pojmujejo formativno spremljanje kot niz procesov, katerih skrajni cilj je s pomočjo sprotne in nenehne povratne informacije izboljšati učenje in učne dosežke. Avtor obenem opozarja, da so uveljavljena še druga pojmovanja, ki pa formativno spremljanje opredeljujejo kot orodje. Kahl formativno spremljanje npr. opredeli kot »orodje, ki ga učitelj uporabi, da bi meril učenčevo dojetje učne tematike in veščine, medtem ko poučuje (William 2011, 38). Gre za temeljno orodje, ki ga učitelj uporabi, da bi prepoznal učenčeva zmotna prepričanja in napake med učnim procesom.« Obema skupinama opredelitev pa je skupno, da je naloga vrednotenja izboljšanje učenja. Da bi vrednotenje v tej vlogi doseglo kar najboljši učinek, mora vsebovati naslednje elemente (William 2011, 39): (a) zagotavljanje učinkovite povratne informacije učencem; (b) aktivno vpletenost učencev v lastne procese učenja; (c) prilagajanje poučevanja ob upoštevanju rezultatov sprotne spremljanja in vrednotenja; (d) pripoznanje pomembnosti vpliva vrednotenja na motivacijo in samovrednotenje učencev, dejavnikov, ki imata na učenje odločilen vpliv; (e) potrebo učencev po

tem, da so sposobni samovrednotenja in da razumejo, kako se lahko izboljšajo.

V našem projektu smo opisane procese artikulirali z zaporedjem petih zapisanih premislekov učenca. Da bi zagotovili (tako učencem kot učiteljem) ustrezno strukturo in olajšali proces, smo odprtokodno aplikacijo Mahara, v kateri učenci oblikujejo svoje e-listovnike (več o programu glej spodaj), doprogramirali z zavihkom Moje učenje, ki razmišljanje usmerja v:

- *artikuliranje predznanja* (Kaj že vem o tej temi, vprašanju? Kaj že zmorem pojasniti, storiti? Kako kompetenten/vešč sem v tem trenutku?);
- *ubeseditev ciljev učenja in opredelitev kriterijev uspeha* (Kaj si želim doseči ob obravnavi te tematike? Kaj bom znal, razumel in zmogel storiti po obravnavi te tematike oz. urjenju te veščine? Kaj bodo kriteriji za moj uspeh?);
- *načrtovanje strategije za doseganje ciljev* (Kaj bom storil, da bom uresničil zastavljene cilje?);
- *zbiranje dokazil o učenju in napredovanju* (Kaj bodo konkretni dokazi, da sem cilj dejansko dosegel? Kako bom dokazal, da nekaj razumem, obvladam, zmorem?);
- *samorefleksija in samovrednotenje v različnih fazah učenja oz. razvoja* (Kako sem doživljal dejavnost? Kako sem razmišljal in ravnal? Kako so razmišljali in ravnali kolegi? Kaj je v teh okoliščinah pomembno? Kaj sem spoznal? Kako bom ravnal v prihodnje? Kaj lahko pričakujem v podobnih situacijah? Kaj se še moram naučiti? Kje bi bil rad še boljši? Itd.).

Naj poudarimo, da opisani proces ni linearen, pač pa se učenec s katerega koli koraka lahko vrne in svoja razmišljanja spremeni, seveda ob učiteljevem usmerjanju in ob njegovi podpori. Največ krožnih povezav se zgodi na relaciji strategija oz. posamezna dejavnost, zbiranje dokazil in refleksija o tej dejavnosti ter samovrednotenje, saj kompleksnejše tematike ali veščine v strategiji vključujejo več dejavnosti ali ponavljajoče se dejavnosti. Učenje analize in vrednotenja argumentov npr. predpostavlja vpletenost učenca v več dejavnosti (diskusije, pisanje esejev, analize besedil ali govorov), s pomočjo katerih učenec vadi argumentiranje, po vsaki dejavnosti ovrednoti svoj dosežek, skozi večkratni proces pa spremlja svoj napredek. Učitelj je odgovoren za to, da učni proces načrtuje tako, da učencu dejansko omogoča ponavljajočo se izkušnjo in urjenje izbrane veščine, po vsaki izkušnji pa refleksijo o učinkovitosti in dosežkih, čemur sledi ponovna opredelitev pr-

votnega cilja (praviloma zoženje, saj je polje znanja ali večšine vse širše). Opisani proces pravzaprav zvesto sledi Kolbovim fazam izkustvenega učenja (1984) in je sestavljen iz izkušnje, refleksije o izkušnji, abstraktne konceptualizacije in ponovnega načrtovanja akcije. Podobno v krožnem modelu samoregulacijskega učenja temeljne faze učenja predstavlja Zimmerman (Pečjak in Košir 2002): (a) *predhodno razmišljanje*, za katero so značilni postavljanje ciljev, strateško načrtovanje, prepričanje o lastni učinkovitosti, ciljna usmerjenost in notranja motivacija; (b) *izvedba in zavestna kontrola*, faza, za katero so značilni osredotočenost, samopoučevanje, spreminjanje samega sebe; ter (c) *samorefleksija*, ki obsega samovrednotenje, pripisovanje vzrokov za dosežke, lastne odzive in prilagajanje učenja.

Opisanemu je podoben proces načrtovanja osebnega razvoja (PDP – *personal development planning*), ki so ga razvili v projektu The Individual Support for Learning through ePortfolio (ISLE) (Ross in Graham 2006). Proces je sestavljen iz naslednjih elementov: (a) oblikovanje ciljev in načrtovanje dejavnosti; (b) uresničitev dejavnosti oz. učenje prek izkušnje, delovanje z višjo stopnjo zavedanja; (c) beleženje misli, idej, izkušenj, dokazov učenja; (d) pogled nazaj in spremljanje doseženega (refleksije o dogajanju, osmišljanje); (e) vrednotenje (presojanje lastne dejavnosti in dosežkov ter določanje tega, kaj bi posameznik še moral storiti, da bi napredoval, se izboljšal itd.).

Če naj bi proces načrtovanja osebnega razvoja postal integralni del kurikula, je, kot poudarja konzorcij projekta ISLE (Ross in Graham 2006), ključno, da učiteljski zbor sprejme temeljne koncepte. To pa je mogoče doseči, če proces uvajanja podpira institucionalna strategija usmerjanja poučevanja, učenja, vrednotenja znanja in podpore učencem, pri čemer je treba spodbujati prilagoditev modela v skladu z zahtevami posameznih predmetnih področij. Pomembno je tudi, da je proces poučevanja osredotočen na učenca in podpira vrsto raznolikih učnih stilov oz. osebno, individualizirano učno pot učenca. V konzorciju projekta ISLE vlada prepričanje, da je temeljni rezultat takšnega učnega procesa napredovanje učencev v neodvisnosti, avtonomiji ter samozavedanju.

E-listovnik v vlogi spodbujanja kritičnega mišljenja učencev

Kritično mišljenje ima v strokovni in znanstveni literaturi različne pomene, pestro paleto opredelitev pa lahko razvrstimo v naslednje skupine (Rupnik Vec 2011a, 11–12): (a) kritično mišljenje kot večšina analize, vrednotenja in oblikovanja argumentov; (b) kritično

mišljenje kot celota dispozicij in miselnih veččin posameznika; (c) kritično mišljenje kot uporaba raznovrstnih miselnih procesov ali postopkov; (d) kritično mišljenje kot razvojno najvišja stopnja v mišljenju; (e) kritično mišljenje kot družbeno reflektivna praksa; (f) kritično mišljenje kot samorefleksivna praksa.

V kontekstu projekta smo se odločili, da kritično mišljenje učenca opredelimo kot sposobnost analiziranja, vrednotenja in oblikovanja argumentov ter sposobnost refleksije o lastnem mišljenju. Ali kot pravi Van der Brink Budgen (2001, 7): »Kritično mišljenje obsega argumentacijo oz. načine, na katere skušajo ljudje pokazati, da je njihovo stališče boljše od stališča nekoga drugega.« Osrednji pojem v teh opredelitvah kritičnega mišljenja je argument, ki ga Šuster (1998, 23) označi kot: »skupno ime za naslednjo strukturo: določena trditev je na določen način podprta z razlogi za njeno sprejetje. V argumentih razlogi utemeljujejo sklep, ta podpora pa racionalno osebo prepričuje v sprejetje sklepa.«

Eden izmed ciljev projekta je učence sistematično in eksplicitno učiti analiziranja, vrednotenja in oblikovanja argumentov, v skladu s principi formativnega spremljanja in ob podpori e-listovnika. Argumentiranje torej umestimo v kontekst naslednjih premislov: (a) predznanje (Kako učinkovit sem v argumentiranju? Katere so v tej veččini moje prednosti in katera so področja izzivov?); (b) cilji (Kaj si želim doseči v zvezi z zmožnostjo argumentiranja? Kaj bodo kriteriji uspeha oz. kako bom vedel, da sem učinkovitejši, da bolje argumentiram?); (c) strategija (Kako bom dosegel ta cilj?); (d) dokazila (Kaj bodo dokazi, da sem dosegel ta cilj?); (e) samorefleksija in evalvacija (Kako uspešen sem bil? Kaj mi je predstavljalo težavo? Kaj sem dobro opravil? Itd.).

Učenje argumentiranja poteka eksplicitno in po principu infuzije, kar pomeni, da učitelj (ali več učiteljev timsko) učence najprej vpelje v svet argumentacije in skupaj z njimi ubesedi, napravi razviden cilj, to je »dobro argumentirati oz. podpirati svoje trditve«. V nadaljevanju jim v skladu z modelom učenja argumentiranja v sedmih korakih (Rupnik Vec in Kompare 2013), ob obravnavi različnih učnih tem, omogoča postopno učenje te veččine. Učenec zavestno, ob učiteljevi podpori, vodi in usmerja svoj proces učenja argumentiranja (in učne vsebine!) s pomočjo e-listovnika.

E-listovnik v vlogi spodbujanja ustvarjalnosti učencev

Ustvarjalnost je ena temeljnih veččin, ki naj bi jih učenci oz. dijaki razvijali med vzgojno-izobraževalnim procesom. V strokovni

literaturi je ustvarjalnost opredeljena kot sposobnost redefinicije problema, ustvarjanja in pretočnosti idej, izvirnosti, analize in sinteze. Različni avtorji poudarjajo pomen ustvarjalnosti pri domiselnem, izvirnem mišljenju, reševanju in odpiranju problemov ter preoblikovanju informacij.

V okviru projekta smo se skupaj s sodelujočimi učitelji odločili, da bomo spoznali nekaj tehnik ustvarjalnega mišljenja, ki spodbujajo ustvarjanje idej oz. urijo sposobnost razmišljanja zunaj okvirov. Spoznali smo dva modela pojmovanja ustvarjalnosti, kot ju opisujeta Tina Seelig (2012) in Jason Theodor (2012). Prvi model sposobnost ustvarjanja novih idej razume kot produkt ustvarjalnega motorja, ki je tesno povezan z znanjem, odnosom in domišljijo ter odvisen od virov (v našem primeru so to učitelji), okolja in kulture. Theodor (2012) pa ustvarjalnost opredeljuje kot miselni proces povezovanja idej na nepričakovane načine.

Učitelji so večšino ustvarjalnosti poučevali eksplicitno, kar pomeni, da so učenci poznali namen in cilje izvedbe posameznih tehnik, ki so jih uporabili pri pouku. Spoznali so de Bonove tehnike ustvarjalnega razmišljanja (šest klobukov, UVD, PMI, AMI, SDL, AV in P&N), tehniko prisilnih povezav, asinhronih vprašanj in odgovorov, igre z besedami, seznam atributov, morfološko analizo in Disneyjevo metodo. Skupni cilj vseh teh različnih tehnik in metod je spodbujanje asociacij, prepoznavanje podrobnosti, oblikovanje metafor ter selektivna pozornost.

Pomemben del poučevanja je sinteza vseh treh glavnih ciljev projekta (razvoj veščine, formativnega spremljanja in spoznavanje pomena spremljanja in vrednotenja lastnega strokovnega razvoja) prek spletne storitve e-listovnik. V ta namen so učenci tudi pri uporabi različnih tehnik ustvarjalnega mišljenja svoje delo zapisovali v zavihek *Moje učenje* in tako sistematično razvijali, spremljali in vrednotili svoj napredek v ustvarjalnem razmišljanju (postavljanje ciljev, povezovanje že dobljenih znanj, razvijanje strategij učenja in dokazov o izpolnitvi ciljev prek samovrednotenja dela).

E-listovnik v vlogi spodbujanja profesionalnega razvoja učiteljev

Razvojni e-listovnik ni zgolj orodje za (samo)uravnavanje učenčevega razvoja, pač pa tudi orodje, ki lahko spodbuja strokovni razvoj učitelja. Kakovostno samouravnavanje strokovnega razvoja učitelja sestavljajo naslednji premisleki: (1) o lastnih prednostih v strokovni vlogi (poučevalne in vzgojne veščine) in o področjih iz-

zivov (rasti); (2) o filozofiji strokovnega delovanja oz. o prepričanjih in vrednotah, ki usmerjajo učiteljeve intervencije v razredu; (3) o viziji oz. dolgoročnih ciljih strokovnega delovanja; (4) o kratkoročnih ciljih strokovnega razvoja; (5) o oprijemljivih dokazilih strokovnega razvoja (ki običajno presegajo formalna dokazila o izobraževanju in izpopolnjevanju in obsegajo najraznovrstnejše rezultate učiteljevega dela) (Rupnik Vec 2011b; Rupnik Vec in Stanojev 2015).

Ravnatelj lahko učitelje k oblikovanju razvojnega e-listovnika spodbuja tako, da navedenim dejavnostim odmeri čas v okviru izobraževanj in drugih razvojnih dejavnosti v šoli ter spodbuja refleksijo in dialog med učitelji. Tako lahko, skupaj s članicami in člani razvojnega tima, organizira delavnice, na katerih učitelji razmišljajo o raznovrstnih vidikih strokovnega dela, obenem pa oblikujejo e-listovnik, ki predstavlja beležko njihove razvojne poti.

Vloga ravnatelja pri uvajanju e-listovnika učenca in/ali učitelja

Če naj bi e-listovnik postal pomembno orodje, ki podpira razvoj vseh udeležencev (učenci, učitelji, projektni timi, ravnatelj), ga je smiselno uvajati načrtno in postopno. Prvi korak je uskladitev koncepta e-listovnika na ravni celotnega kolektiva oz. razprava o tem, kakšen je temeljni namen uvedbe e-listovnika v šolo: bo e-listovnik zbirka dokazil o napredku posameznika (učenca, učitelja, ravnatelja), osebni elektronski prostor za načrtovanje, spremljanje in vrednotenje lastnega napredka (razvoja) ali prostor za sodelovalno učenje (tako na ravni učencev kot na ravni učitelja)? Poleg navedenega Ghoneim predlaga (2015) še naslednje premisleke: Kdo bo učencem osmisлил e-listovnik in kdaj? Koliko bo oblikovanje e-listovnika za učence zavezujoče? Bo integrirano v poučevanje ali bo dodatna dejavnost? Kakšen bo vpliv uvajanja e-listovnika na kurikulum? kateri vidiki e-listovnika bodo ocenjevani, če sploh, ter na kateri ravni (predmeta, razreda)? Kdo bo lastnik e-listovnika učenca: učenec sam ali institucija? Kakšna oprema je potrebna? Kdo bo zagotovil tehnično pomoč in podporo? Itd.

Najpreprostejše je uvajanje e-listovnika za zbiranje bolj ali manj formalnih dokazil o napredovanju učenk in učencev ali pri dodatnem strokovnem izpopolnjevanju učiteljev. Ne nazadnje je mogoče tem dejavnostim nameniti katero od razrednih ur, odgovornost za nadaljnje zbiranje dokazil pa se naprti učencu, z občasnimi refleksijami in dialogi o e-listovniku. Kompleksnejše oblike

e-listovnika (razvojni e-listovnik ali učni e-listovnik) pa terjajo kompleksnejše pristope, ki vključujejo tako izobraževanja članic in članov kolektiva kot stalna podporna in reflektivna srečanja, ki podpirajo nove prakse poučevanja (npr. formativno spremljanje, eksplicitno poučevanje veščin).

Mahara kot okolje, ki podpira oblikovanje razvojnega e-listovnika

Posredni cilj vseh dejavnosti pri projektu E Ufolio je tudi razvoj digitalne pismenosti z rabo različnih IK orodij. Spletna storitev Mahara v vlogi vodenja, spremljanja in vrednotenja strokovnega razvoja uporabnika na eni strani ter formativnega spremljanja napredka na drugi omogoča sodelovalno delo učenca in učitelja. E-listovnik je spletno orodje, ki so ga razvili v okviru kurikularne prenove šolskega sistema na Novi Zelandiji, nato pa so ga kot odprtokodno aplikacijo dali v uporabo vsem zainteresiranim uporabnikom. Za potrebe izvedbe projekta E Ufolio smo skupaj z razvijalcem aplikacije razvili še dodatne funkcionalnosti, ki omogočajo formativno spremljanje učenca na področjih razvoja in učenja.

S spletno aplikacijo smo povezali tudi druge storitve in ob izvajanju različnih dejavnosti spoznavali storitve v oblaku (spletno anketiranje, obdelava slikovnega, video- in avdiogradiva, predstavitve, uporaba tabličnih računalnikov).

Cilji in predvideni rezultati projekta

Cilje projekta lahko ubesedimo z različnih vidikov. Z vidika Zavoda RS za šolstvo, ki vodi in usmerja delo učiteljev, je temeljni cilj izobraževanje in spodbujanje sodelujočih učiteljev za uvajanje razvojnega e-listovnika v poučevanje, s čimer bi podprli samoregulativno učenje oz. formativno (samo)spremljanje znanja in poglobljeno razumevanje učnih vsebin ter določenih veščin učencev.

Z vidika sodelujočih učiteljev pa lahko cilj predstavimo z opisom razvojno-raziskovalnega izziva enega od njih: »Kako naj s pomočjo e-listovnika spodbujam in usmerjam učence v načrtovanje, spremljanje in vrednotenje na področjih učenja: na področju oblikovanja poglobljenega razumevanja snovi ter obvladovanja nekaterih veščin (kritično mišljenje, delo z viri, ustvarjalnost in sodelovanje in komuniciranje)?«

Pričakovani rezultat projekta je, poleg tega, da je nastala zbirka primerov dobre prakse zaradi uporabe e-listovnika, formativno spremljanje znanja in veščin učencev pri različnih predmetih,

ubesedenih v sprotne priprave ter gradivih (tako pisnih kot elektronskih), tudi zbirka e-listovnikov učencev, bogatih predvsem v zapisih v zavihku *Moje učenje*, namenjenem spodbujanju samoregulativnega učenja. Trenutne rezultate razvojnega dela učiteljev v projektu (sprotne priprave učiteljev – ideje in gradiva za pouk) si je mogoče ogledati na spletni strani projekta E^Ufolio: eufolio.si.

Vsak učitelj, ki sodeluje v projektu, v šolskem letu načrtuje in izvede štiri cikle formativnega spremljanja znanja in izbrane veščine s pomočjo e-listovnika, kar pomeni, da učence ob obravnavi učnega sklopa vabi in usmerja skozi pet opisanih korakov (predznanje, cilji, strategija, dokazi ter samorefleksija in samovrednotenje), pri čemer usmerja njihovo pozornost tudi k sistematičnemu spremljanju izbrane veščine.

Metodologija dela v projektu

Podpora Zavoda RS za šolstvo šolam pri uvajanju e-listovnika v poučevanje je sestavljena iz različnih dejavnosti, ki jih lahko razvrstimo v dve skupini: izobraževanje učiteljev na centralnih in regijskih srečanjih sodelujočih v projektu ter podpora in reflektivna srečanja projektnega tima posamezne šole s skrbnikom šole (ta srečanja so praviloma na šolah).

Kot pogoj za vstop v projekt so vsi učitelji opravili tritedenski spletni seminar o razvojnem e-listovniku učitelja, na katerem so izoblikovali svoj razvojni elektronski listovnik oz. njegove naslednje elemente: profil z osnovnimi podatki in predstavitev samih sebe, ubeseditev nekaterih načel, ki jih upoštevajo pri poučevanju, analiziranje svojih močnih področij v profesionalni vlogi ter prepoznavanje področij rasti, oblikovanje razvojne vizije ter kratkoročnih razvojnih ciljev, oblikovanje zbirke vidnejših formalnih ali neformalnih dosežkov, subjektivno pomembnih dokazil o napredovanju in učenju na določenem področju (več o razvojnem e-listovniku učitelja v Rupnik Vec in Stanojev 2013). Predpostavka je bila, da bo izkustveno učenje o razvojnem e-listovniku učiteljem olajšalo poglobljeno razumevanje namena in procesov, temeljnih za razvojni e-listovnik, ter tehnično obvladovanje e-okolja (Mahare), s čimer bodo postali bolj suvereni pri uvajanju e-listovnika v poučevanje svojega predmeta.

V nadaljevanju smo učitelje podprli z naslednjim nizom izobraževanj: formativno spremljanje učenčevega znanja in veščin (dve izobraževanji), veščine (kritično mišljenje, delo z viri, sodelovanje in komuniciranje in ustvarjalnost; po dve izobraževanji iz vsake

veščine), uporabna orodja IKT (eno izobraževanje), e-listovnik kot osebno učno okolje za razliko od e-listovnika kot sodelovalnega učnega okolja (eno izobraževanje). Vzporedno z izobraževanji so potekali obiski skrbnikov na šolah, namenjeni pa so bili refleksiji o delu v timu ter reševanju morebitnih zadreg pri uvajanju e-listovnika v vlogah, ki smo jih omenili. Na teh refleksivnih srečanjih smo skrbniki članice in člane projektnih timov podprli pri njihovem raziskovanju s primeri dobre prakse, s samorefleksivnimi vprašanji, s konkretnimi informacijami ter z najpomembnejšim, namreč s konkretno povratno informacijo o načrtovani dejavnosti in izvedbi v razredu.

Rezultati dela v projektu

V tem razdelku bomo prikazali dva primera dobre prakse, in sicer kako z e-listovnikom spodbujati in formativno spremljati razvoj veščine kritičnega mišljenja ter ustvarjalnosti.

Primeri dobre prakse

Spodbujanje veščine argumentiranja s pomočjo e-listovnika

Eksplcitno poučevanje ter formativno spremljanje veščine argumentiranja poteka v več korakih. V prvem koraku učitelj (ali skupina učiteljev oz. eden izmed njih, če gre za sodelovalno poučevanje argumentiranja) učence povabi, da razmišljajo o konceptu ali da ozavestijo svoje trenutno razumevanje le-tega oz. svojo trenutno veščost na tem področju: v terminologiji formativnega spremljanja prepoznajo predznanje. To lahko storijo ob razmišljanju (individualno ali v skupini) o teh ali tem podobnih vprašanjih: Kaj je argumentiranje? Kako veš, da nekdo argumentira? Kako se dobro argumentiranje razlikuje od slabega? Kaj je dober in kaj slab argument? Poznam koga, ki dobro argumentira? V kateri situaciji je nekdo dobro argumentiral? Kako je to počel? Kako vešč sem v argumentiranju? Situacija, v kateri sem dobro argumentiral, je ... Situacija, v kateri nisem dobro argumentiral, je ... itd.

Vse odgovore na ta vprašanja učenci zapišejo bodisi neposredno v e-listovnik, v zavihek Moje učenje – predznanje (če gre za Maharo, sicer pa v zato pripravljeno datoteko), ali pa na list, ki ga kasneje poslikajo z mobilnikom, sliko pa odložijo v isti zavihek. Alternativa je, da rešijo test s kratkimi argumenti, ki jih presojujejo z vidika kakovosti. Rezultat je pomemben, saj ga bodo kasneje, čez nekaj mesecev, po tem, ko bodo vadili argumentiranje, primerjali

s takratnim (primer takšnega testa glejte v Rupnik Vec in Kompore 2013). Ob teh razpravah in s samovrednotenjem učenec analizira svoje močne plati in področja izzivov, kar predstavlja osnovo za prehod v naslednji korak, tj. opredelitev cilja učenja.

Še pred skupno opredelitvijo cilja učenja pa učitelj vpelje pojem argumenta in na primerih pojasni, kaj je in kaj ni argument, kaj je dober in kaj slab argument, učence uči analizirati argumente z vidika kakovostne podpore sklepu (vrednotiti argumente) itd.

Samostojnost učencev v tem koraku (opredelitev cilja učenja) je odvisna od starosti otrok. Pri najmlajših učitelj preprosto pove, kakšen je cilj, izziv učencev pa je, da ga v svojem e-listovniku (zavihek *Moje učenje – cilji*) ubesedi po svoje. Predpostavka je, da učenci cilj v tem procesu ponotranjijo. Starejši učenci, sploh dijaki, pa lahko znotraj splošno ubesedenega cilja določijo individualne operativne cilje (npr. učenec učiteljevemu cilju »izboljšati veščino argumentiranja« doda specifičen fokus, npr. »želim si bolj večje prepoznavati implicitne premise v argumentih«). Ta faza se odvija ob vprašanjih: Kaj si želiš doseči? Kaj bo v zvezi z argumentiranjem tvoj cilj? Ključno vprašanje pa je: Kako boš vedel, da si ta cilj dosegel? Kaj bo kriterij za uspeh? Kaj boš zmogel, česar trenutno še ne zmoreš? Ta vprašanja omogočijo razjasnjevanje cilja in vizualizacijo uspeha, kar olajša načrtovanje strategije ter samopremljanje.

V tretjem koraku sledi premislek o tem, kaj je treba storiti, da bi dosegli navedeni cilj. Usmeritve učitelja so tudi v tem koraku odvisne od starosti učencev, v splošnem pa tako mlajši kot starejši učenci razmišljajo o naslednjih vprašanjih: Kako bom dosegel zastavljeni cilj? Kaj moram storiti? Katere dejavnosti moram opraviti? Katere dejavnosti mi bo omogočil učitelj, katere pa lahko načrtujem sam? Pri mlajših učencih učitelj zgolj predstavi niz dejavnosti, ki jih bodo opravili, da bi dosegli cilj (npr. enkrat na mesec bomo o nečem razpravljali, nato pa se bomo pogovarjali o tem, kako dobri so bili argumenti v razpravi, ipd.), starejšim pa pusti več prostora ter jih povabi k avtonomnemu načrtovanju učne poti, sploh za cilje, ki so individualni (npr. če si učenec zada cilj, da bo uril veščino prepoznavanja zmot pri argumentiranju v pisnih besedilih, lahko ta cilj doseže tako, da v poljudnih ali poljudno-strokovnih besedilih, vezanih na obravnavano učno snov, išče zmote v argumentiranju). Omogočanje takšne avtonomije posledično terja povsem drugačen koncept poučevanja, predvsem pa prepuščanje odgovornosti za dejavnost učencem.

Četrti korak, zbiranje evidenc oz. dokazov o učenju in napredo-

SIC Listovnik Iskanje uporabnikov

Tanja Rupnik - Vec |

Nadzorna ploščča Vsebina Listovnik Skupine Skrbništvo

KM-prepoznavanje implicitnih premis

Ključne besede: implicitne premise, KM

V tem šolskem letu želim vaditi prepoznavanje implicitnih premis.

Postavljanje ciljev

V letošnjem letu se bom učil dobro argumentirati, tj. podpreti svoje stališče z dobrimi dokazi.

Še posebej pa bi rad znal prepoznavati implicitne premise v argumentih.

Kriterij uspeha:

- v razpravi nastopam z znanstvenimi dejstvi
- prepoznam skrite premise v argumentih

Predznanje

Argumentiranje je, kadar nekoga v nekaj prepričuješ in navajaš dokaze v svoj prav.

Dobro argumentiraš, kadar imaš dobre dokaze. Dober dokaz pa je prepričljiv. Slab dokaz ni prepričljiv.

Moj prijatelj je vedno zelo prepričljiv. Prepriča s tem, ko kaže, da sam 100% verjame v to, v kar prepričuje. Prepriča tudi z nastopom. In prepriča s tem, ker je duhovit.

Po razpravi o tem, kaj je in kaj ni dober argument:

naučil sem se, da za dober argument potrebuješ dobre dokaze. Najboljši dokaz lahko nudijo strokovnjaki in raziskovalci. Včasih je dober dokaz tudi izkušnja človeka s stvarjo v katero prepričujemo (a ne vedno!).

Naučil sem se tudi, da so v argumentu skrite (implicitne) premise, ki jih je težko ugotoviti

Strategije

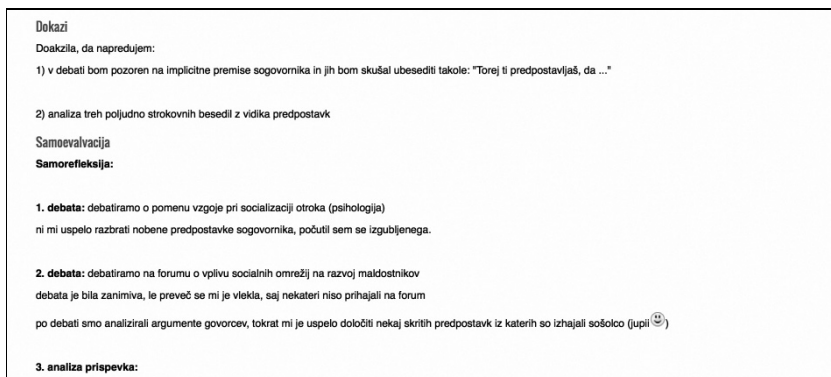
Vključil se bom v debate, v katere me bo povabil učitelj

Analiziral bom prijateljske debate z vidika tega, kaj prijatelj trdi in kako podpirajo svoje trditve 8 vrsta dokazov)

prebral bom 3 članke o temi, ki me zanima in skušal najti implicitne premise v sklepanju avtorja.

SLIKA 1 Zaslonska slika strani v e-listovniku učenca z izpolnjenimi kategorijami v zavihku Moje učenje

vanju v večini argumentiranja (polnjenje zavihka Moje učenje – dokazi), pa poteka vse šolsko leto, obenem pa v tesnem prepletu s petim korakom, samorefleksijo in samovrednotenjem učenca ob vseh izvedenih dejavnostih. Odgovornost učitelja je, da učencem omogoči dejavnosti, ki bodo pomagale pri vadbi večine analiziranja, vrednotenja in oblikovanja argumentov. Smiselno je, da ob obravnavi vsake učne teme vključi dejavnost, ki terja to večino, npr. analiziranje krajšega besedila, ki je argument, lahko dialoga (zapisanega ali posnetega), oblikovanje lastnih argumentov v esejih, v razpravah itd. Po vsaki takšni dejavnosti, ki terja večino analiziranja, vrednotenja ali oblikovanja argumentov, nujno sledita refleksija ter povratna informacija vrstnikov ali učitelja o dosežkih. Učenci samorefleksije in samovrednotenje zapisujejo v zavihku Moje učenje – samorefleksija. Vanj se nenehno vračajo, po vsaki izkušnji argumentiranja. Šele to pa učencu dejansko omogoča, da spremlja svoj napredek v večini analiziranja, vrednotenja in oblikovanja argumentov in se postopoma in zavestno približuje svojemu cilju. Zavestno, načrtno in sistematično učenje ar-



SLIKA 2 Zaslonska slika strani v e-listovniku učenca z izpolnjenima dvema kategorijama v zavihku Moje učenje

gumentiranja med šolskim letom se lahko zaokroži z vnovičnim reševanjem testa analize in ovrednotenja argumentov (omenjeno zgoraj). Če učenec svoj prvotni rezultat primerja z rezultatom po enem letu in je na testu pokazal napredek, je njegov prvotni cilj potrjeno dosežen, učitelj pa poleg individualnega napredka lahko spremlja tudi napredek skupine (razreda).

Spodbujanje ustvarjalnosti s pomočjo e-listovnika

Dejavnost, prek katere so učitelji na usposabljanju in pozneje učenci pri poučevanju razvijali večšino ustvarjalnosti in pri tem spoznavali različna IK orodja, je bila izdelava t. i. digitalne zgodbe. Že samo pripovedovanje zgodb je spretnost z navidezno neomejeno uporabo. Digitalne zgodbe pa učence spodbujajo k ustvarjanju vsebin in ne le k njihovem prebiranju. Izziv zanje je ustvarjalna zmes besed, slik, videa in zvoka. Ob tem pa posredno razvijajo večšine komunikacije, sodelovanja in ustvarjanja. Dobre digitalne zgodbe so večinoma osebne in imajo vse elemente, ki jih zgodba potrebuje, uporabljajo raznolike vire ter vključujejo sodelovanje učencev in učitelja na več ravneh.

Učenci morajo pri izdelavi digitalne zgodbe skupaj s svojimi sošolci povezati proces ustvarjanja same zgodbe (zbiranje, raziskovanje in vrednotenje zamisli, skiciranje, načrtovanje scenarija, zbiranje virov v različnih formatih, sestavljanje, deljenje in kritično vrednotenje izdelanega) ter proces formativnega spremljanja (določanje ciljev, predznanja, strategije, dokazov in načinov evalvacije).

Učitelj je pri tej dejavnosti del skupine in se z njo uči. Spoznavanje različnih tehničnih orodij ni primarni cilj, temveč učenci cilje usvojijo ob sami izdelavi digitalne zgodbe prek poskušanja in sodelovanja s sošolci. Bistveno je, da imajo učenci pri delu svobodo, da jih učitelj spodbuja k razvijanju idej ter učenju iz napak.

Pri izdelavi digitalne zgodbe so si učenci v okviru formativnega spremljanja najprej postavili cilje (npr. spoznati proces izdelave digitalne zgodbe, uporabiti različna spletna orodja, sestaviti zanimivo zgodbo in jo predstaviti sošolcem). Zapisali so jih v posebno poglavje *Moje učenje* v sklopu e-listovnika.

V naslednjem koraku so razmišljali o svojem predznanju z omejenega področja. Spomnili so se zgodb in razmislili o njihovi zgradbi, razmišljali so o znanjih, ki jih že imajo, in o načinih, kako jih uporabiti pri dani nalogi.

Pomemben del pri opravljanju naloge je bilo načrtovanje dela, ki so ga prav tako zapisali v svoje e-listovnike. Ob tem so razmišljali o scenariju zgodbe in vseh virih, ki jih morajo pridobiti (piskati, napisati, posneti). Ta korak je že vseboval tudi seznanjanje s spletnimi orodji za deljenje dokumentov in obdelavo video ter zvočnih posnetkov.

Pred samo izdelavo so učenci določili kazalnike uspeha, prek katerih bodo, potem ko bodo nalogo dokončali, preverili, ali je bila izdelave njihove digitalne zgodbe uspešna. Tu so največkrat zapisali, da si želijo povratno informacijo sošolcev.

Samovrednotenje opravljenega dela in poznejša evalvacija učiteljev sta pokazala, da je ta način dela za učence zanimiv, motivirajoč in da ob njem lažje usvajajo vse potrebne korake, ki jih morajo v okviru formativnega spremljanja znanja usvojiti.

Evalvacije

V projektu spremljajmo in vrednotimo različne vidike dogajanja in napredovanje učiteljev predvsem na dveh ravneh/področjih učenja: večina formativnega spremljanja učenčevega napredka ter večina spodbujanja izbrane večine učencev (kritično mišljenje, ustvarjalnost, delo z viri, sodelovanje in komuniciranje).

Ker je projekt še v teku, bomo v prispevku pokazali zgolj dve začetni evalvaciji: rezultate samovrednotenja učiteljev ob vprašalniku o spodbujanju razvoja veščin kritičnega mišljenja učencev ter ob vprašalniku o spodbujanju ustvarjalnosti učencev. V vsaki od skupin je zgolj peščica učiteljev, zato posplošitve in izračunavanje raznolikih statističnih parametrov niso upravičeni. Za nas

SIC Listovnik Ikarje uporabnikov

Sašo Stanojev

Nadzorna plošča | Vsebina | Listovnik | Skupine | Skrbništvo

Digitalna zgodba

Ključne besede: AFL, <http://url.sio.si/creative>

Postavljanje ciljev

- izdelati digitalno zgodbo
- spoznati proces izdelave DZ
- spoznati nova IKT orodja

Predznanje

Izdeloval sem že kratke video posnetke in fotografiral.

Poznam osnove obdelave slik in videa.

Znam sestaviti predstavitev in vanjo vključiti interaktivne elemente.

Strategije

Sestavi bom scenarij DZ

Pošel in izbral bom videoposnetke in fotografije. V DZ bi rad vključil tudi avdio posnetke.

Prebral bom različne vire s področja praksi izdelave video posnetkov.

Izbral bom najboljše (najenostavnejše) orodje za urejanje medijskih vsebin.

Sestavi bom daljšo in krajšo verzijo DZ in jo v pregled poslal vsaj trem kolegom.

Dokazi

Izdelana DZ

Povratna informacija kolegov

DZ naložena v oblak

Samoevalvacija

Zapis poteka dela in težav na katere sem ob delu naletel

SLIKA 3 Zaslonka strani v e-listovniku učenca z vsemi izpolnjenimi kategorijami v zavihku Moje učenje

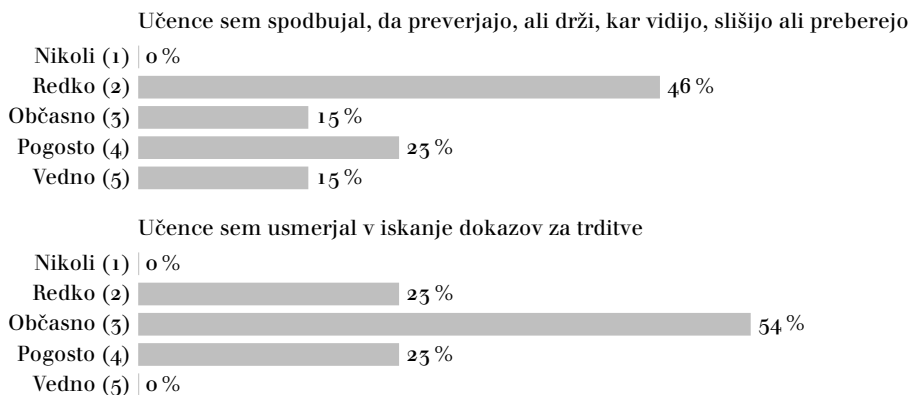
so zanimive zgolj razvrstitve odgovorov na nekaterih postavkah vprašalnika, na katerih pod vplivom razvojnega dela v projektu pričakujemo premik razporeditve v desno oz. proti večji skladnosti z vsebino postavk.

Pri raziskavi so sodelovali učitelji posameznih šol, ki so v svoje poučevanje vključili razvoj veščine kritičnega mišljenja in ustvarjalnosti. V obeh skupinah je bilo po trinajst učiteljev. V nadaljevanju navajamo nekaj izsledkov obeh raziskav.

Začetna evalvacija – kritično mišljenje

Primarni cilj učiteljev, ki so poučevali večino kritičnega mišljenja, je bilo spodbujanje argumentiranja, kar vključuje preverjanje predpostavk in dokazov za trditve. Pri obeh vprašanjih je bil odstotek učiteljev, ki učence spodbujajo k temu dejanju, nepričakovano visok (preverjanje informacij skupaj 40 % na najvišjih postavkah in raziskovanje dokazov 23 % pri možnosti pogosto).

Bolj pričakovan rezultat se je pokazal pri trditvi: »Učence sem usmerjal v raziskovanje lastnih, že obstoječih prepričanj o obrav-



SLIKA 4 Začetna evalvacija pri razvoju večšine kritičnega mišljenja

navani snovi.« Redko oz. občasno je to dejavnost pri učencih spodbujala več kot polovica (53 %) vprašanih.

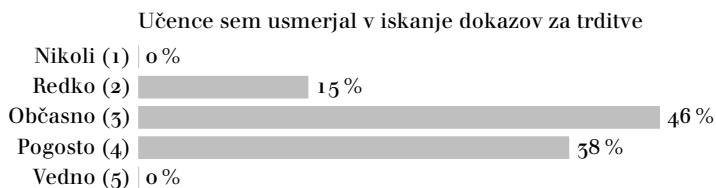
Pri trditvi: »Učenci so pri svojih urah samostojno vrednotili dogodke in pojave po vnaprej opredeljenih kriterijih,« je rezultat prav tako presenetljiv. Pogosto oz. vedno to počne 40 % učiteljev, nikoli ali redko pa prek 54 %. Ta bipolarnost strukture je lahko zavajajoča, kajti na usposabljanjih se je pokazalo, da tudi učitelji redko vnaprej opredelijo kriterije vrednotenja.

Pogostost vrednotenja argumentov oz. vrednotenje lastnega dela v smislu formativnega spremljanja smo preverjali ob trditvi: »Učenci so vrednotili rešitve miselnih problemov.« Tu je rezultat pričakovan, kajti večina učiteljev (62 %) to počne zgolj občasno.

Samorefleksija oz. razmišljanje o lastnem razmišljanju je dejavnost, ki je nikoli ne izvaja ali to počne le redko 46 % učiteljev, občasno pa 31 % učiteljev. Ta dejavnost je pomemben del razvojnega e-listovnika, formativnega vrednotenja in tudi argumentiranja, zato pri njen ob zaključni evalvaciji pričakujemo pomemben napredek.

Poznavanje tehnike argumentiranja smo pri učiteljih preverjali ob trditvi: »Učence sem sistematično učil razlikovati med dobrimi in slabimi argumenti.« 69 % učiteljev tega ne počne oz. to počnejo redko ali občasno, kar navaja k sklepu, da se morajo o tem najprej podučiti sami.

Najbolj pričakovani rezultati so povezani s trditvama: »Učence sem usmerjal k razmišljanju o tem, da mislijo kritično« in »Z učenci sem se pogovarjal o tem, kakšen je kritični mislec.« Velika večina (70 %–80 %) učiteljev tega ne počne in pri teh postavkah pričakujemo največji napredek.



SLIKA 5 Začetna evalvacija pri razvoju veščine ustvarjalnosti

Učitelje smo tudi vprašali, ali v svoje učne načrte vključujejo poučevanje kritičnega mišljenja, in rezultat (54 % nikoli, preostali redko) pove, da je razvoj te veščine v slovenskih šolah podcenjen.

Začetna evalvacija – ustvarjalnost

Učitelje, ki so se v tem šolskem letu vključili v skupino, v kateri so spoznavali tehnike ustvarjalnega razmišljanja, smo najprej vprašali o tem, kako poučujejo ustvarjalnost. Zanimalo nas je, ali jo razumejo kot pomemben del poučevanja in pri tem učencem eksplicitno povedo, kaj je namen posamezne dejavnosti, ki jo izvajajo. Približno polovica učiteljev (46 %) to počne občasno, dobra tretjina (36 %) pa pogosto.

Glavni fokus pri poučevanju ustvarjalnosti smo namenili tehnikam ustvarjalnega razmišljanja s poudarkom na ustvarjanju in povezovanju idej, zato nas je zanimalo, koliko učitelji poznajo de Bona. Rezultati so bili malce nepričakovani, kajti velika večina (77 %) teh tehnik ni poznala. Ta podatek je bil tudi osnova za pripravo delavnic za potrebe usposabljanja.

Spodbujanje učencev pri razvijanju in poglobljanju idej smo preverili ob trditvi: »Pri mojem pouku učenci vrednotijo ideje na temelju različnih kriterijev.« Tudi tu je rezultat pričakovan, kajti večina (54 %) učiteljev to počne zelo redko. Zelo podoben rezultat smo dobili pri učiteljih, ki so odgovarjali na vprašalnik o kritičnem mišljenju, kar lahko pripelje do sklepa, da je ta dejavnost navzoča zelo redko.

Odprtost, drznost pri iskanju idej in spodbujanje ter sledenje intuiciji smo preverili ob trditvi: »Učence sem spodbujal k drznosti – k iskanju neobičajnih odgovorov na vprašanja, ki smo se jih lotevali.« Rezultat je bil popolnoma nepričakovan, kajti 15 % učiteljev to počne vedno in 31 % pogosto. V okviru tega sklopa vprašanj nas je zanimalo tudi, ali učitelji učence spodbujajo k iskanju lastnih rešitev, čeprav so pred tem določen problem rešili že drugi. 46 % učiteljev to počne pogosto in enak delež redko.

Sklepna misel

Projekt je trenutno na polovici poti. Namen prispevka je bil prikazati cilje, strategijo, dva primera dobre prakse in rezultate evalvacij. Najbolj zgovorna v tem trenutku je spletna stran eufolio.si, na kateri zbiramo sprotne priprave na pouk, v katere učitelji zapisujejo svoje zamisli oz. poročila o izvedenih učnih urah, vključno z gradivi (učni listi), ki so neposredno na voljo drugim, za uporabo. Pomembno je tudi, da vključeni učitelji na skupnih srečanjih izmenjujejo zamisli, se tako učijo drug od drugega in postajajo učeča se skupnost.

Dosedanji rezultati tudi opozarjajo, da so učitelji, ki sodelujejo v projektu, precej obremenjeni, hkrati pa pri svojem poučevanju uporabljajo nove pristope, ki kažejo pozitivne rezultate pri motivaciji učencev in tudi pri odzivih njihovih staršev.

Literatura

- Ghoneim, A. 2013. »E-Portfolio Process Specification.« Prispvek na Second eUfolio Project Meeting & Trainers' Workshop, Krems, 21.–24. oktober.
- Giannandrea, L. 2006. »Different Types of ePortfolios to Support Reflection and Learning in Post Degree Courses.« Prispvek na ePortfolio 2006 International Conference, Oxford, 11.–13. oktober.
- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Lambert, S. 2006. »ePortfolio Tool as Change-Agent in Graduate Attribute and Professional Skills Arena: An Australian University implementation.« Prispvek na ePortfolio 2006 International Conference, Oxford, 11.–13. oktober.
- Ross, D. A., in G. Graham. 2006. »Development of a Pedagogical Model for ePortfolios: The Shapes of Things to Come?« Prispvek na ePortfolio 2006 International Conference, Oxford, 11.–13. oktober.
- Pečjak, S., in K. Košir. 2002. *Poglavja iz pedagoške psihologije: izbrane teme*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Rupnik Vec, T. 2011a. *Izzivi poučevanja: spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rupnik Vec, T. 2011b. »ePortfolio (listovnik) učitelja: instrument za načrtovanje, spremljanje, vrednotenje in uravnavanje lastnega strokovnega razvoja.« *Iskanja: vzgoja – pre-vzgoja* 29 (41–42): 50–63.
- Rupnik Vec, T., in S. Stanojev. 2011. »Elektronski listovnik (portfolio) učitelja – rezultati preliminarne študije učinkov seminarja.« Prispvek na 3. znanstveni konferenci z mednarodno udeležbo Management, izobraževanje in turizem: solidarnost za socialni kapital, Portorož, 20.–21. oktober.
- Rupnik Vec, T., in S. Stanojev. 2013. »Vloga razvojnega elektronskega

listovnika v profesionalnem učenju in razvoju učitelja.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (2): 41–54.

Rupnik Vec, T., in A. Kompare. 2013. »Spodbujanje, spremljanje in vrednotenje veščine argumentiranja.« *V Izzivi razvijanja in vrednotenja znanja v gimnazijski praksi: psihologija*, ur. T. Rupnik Vec, 30–58. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Seelig, T. 2012. *InGenius*. New York: HarperCollins.

Šuster, D. 1998. *Moč argumenta: logika in kritično razmišljanje*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Theodor, J. 2012. »The creative method.« <http://www.slideshare.net/jted/the-creative-method-v2>

Van Den Brunk-Budgen, R. 2001. *Critical Thinking for Students*. Oxford: How to Books.

Wiliam, D. 2011. *Embeded formative assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Wiliam, D. 2013. »Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih.« *V O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*, ur. H. Durmont, 123–146. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

■ Tanja Rupnik Vec je višja pedagoška svetovalka za psihologijo na Zavodu Republike Sčpvenije za šolstvo.
tanja.vec@zrss.si

Sašo Stanojev je predavatelj na Višji strokovni šoli Šolskega centra Kranj.
saso.stanojev@guest.arnes.si

Finančno načrtovanje v javnem zavodu

Tatjana Horvat

*Šola za ravnateljce in Fakulteta za management
Univerze na Primorskem*

Bernardka Žvorc

Osnovna šola Šmarje pri Jelšah

Namen prispevka je prikazati zakonska izhodišča o vsebini finančnega načrta javnih zavodov na področju vzgoje in izobraževanja, vsebinsko ustreznost finančnih načrtov pa preveriti z univariatno in bivariatno raziskavo na osnovnih šolah. Finančni načrt je finančno ovrednoten programski načrt oziroma letni delovni načrt vzgojno-izobraževalnega javnega zavoda. Na podlagi zakonodaje, teoretičnih izhodišč in dobre prakse lahko predpostavimo, kakšna je ustrezna vsebina finančnega načrta. Največja težava je, da je kljub znanim podlagam vsebina finančnega načrta v številnih vzgojno-izobraževalnih javnih zavodih pomanjkljiva. V raziskavi smo med računovodji na vzorcu osnovnih šol preverjali hipotezo, po kateri več kot 51 odstotkov osnovnih šol ne pripravi vsebinsko ustreznega finančnega načrta. Hipotezo smo preverjali s hi-preizkusom za enakost deležev in jo potrdili. Analizirali smo še uporabo izhodišč za pripravo finančnih načrtov in ugotovili, da več kot 70 odstotkov šol prejme izhodišča od občine ustanoviteljice, 22,4 odstotka od ministrstva za šolstvo, dobri četrtini šol pa izhodišč ne daje nihče.

Ključne besede: finančni načrt, načrtovanje, javni zavod, šola

Uvod

Pomen finančnega načrtovanja je v predvidevanju prihodkov in drugih prejemkov ter odhodkov in drugih izdatkov za koledarsko leto ter v spremljanju in analiziranju uresničevanja načrtov med letom, da ne trošimo preveč, da najdemo finančne rezerve ali po potrebi popravimo načrt. V obdobju, ko so javnofinančna sredstva vedno bolj omejena, dobiva finančno načrtovanje v javnem sektorju še večji pomen, hkrati pa je tudi zakonsko predpisano. Zaradi naraščajoče gospodarske negotovosti in iz tega izhajajoče večje kompleksnosti pri napovedovanju prihodnjih poslovnih dogodkov smo na področju napovedovanja in načrtovanja dogodkov lahko zasledili velik razvoj že pred več kot dvema desetletjema (Makri-

dakis in Wheelwright 1982, 5). Zaradi trenutne gospodarske negotovosti v Sloveniji je načrtovanje izjemnega pomena. Načrtovanje pa ni pomembno samo zaradi gospodarske krize, prav tako ni namenjeno samemu sebi zaradi izpolnjevanja predpisov.

Gre za pomemben proces, ki omogoča utiranje prepričljivejše poti k uresničevanju cilja. Prihrani nam čas in denar, z načrtovanjem se borimo proti negotovosti. Načrt nas usmerja v uresničevanje naših želja, namer in ciljev, to je ključni element za doseganje uspešnosti in pomemben dejavnik nadzora nad uresničevanjem zelenega (Krapše 2005, 69). Po mnenju Tavčarja (2006, 176–177) organizacija brez načrtovanja nima prihodnosti. Ackoff načrtovanje opredeli kot oblikovanje zaželenih prihodnosti in učinkovitih poti za doseganje le-te (Amara 1979, 2–16). In središče procesa načrtovanja so finance (Atrill 2003, 16).

Stutely (2003) pravi, da je načrtovanje srž dobrega upravljanja, zato je vsako poslovodstvo odgovorno, da se čim bolj izobrazí v umetnosti in znanosti menedžmenta. Meni, da je načrtovanje postopek, katerega gonilo je nek cilj, zasnovan na popolnem razumevanju položaja organizacije, namenjen pa je spodbujanju predanosti ciljem. Ta postopek odločujoče vpliva na izvedbo nalog in komunikacijo tako znotraj same organizacije kot z zunanjim svetom.

V prispevku se bomo navezovali predvsem na osnovne šole, ki so kot javni zavodi in posredni proračunski uporabniki del javnega sektorja. Po Zakonu o javnih financah (ZJF)¹ morajo javni zavodi za koledarsko leto kot rezultat načrtovanja pripraviti poseben dokument; to je finančni načrt, ki je akt proračunskega uporabnika, z njim pa predvidijo prihodke in odhodke ter prejemke in izdatke za določeno koledarsko leto. Da bi osnovne šole kot proračunski uporabniki pridobile denar od države oziroma občine, ki sta dva največja financerja dejavnosti šol, morajo torej pripraviti finančni načrt, podlaga zanj pa je računovodsko predračunavanje.

Finančni načrt javnega zavoda je zelo povezan s programom dela. Program dela določa vsebino (programe, dejavnosti, ukrepe, cilje, rezultate), finančni načrt pa materialni okvir in pogoje za uresničitev programa dela. Program dela vzgojno-izobraževalnega zavoda je pravzaprav letni delovni načrt. Glavna razlika med njima je, da finančni načrt pripravimo za koledarsko leto, letni delovni načrt pa za šolsko leto. Z letnim delovnim načrtom vzgojno-izobraževalni zavod predvidi načine in čas za uresničevanje nalog,

¹ Uradni list Republike Slovenije, št. 11/11 in 14/13 – popr.

ki so zapisane v razvojnem načrtu, predvidi spremljanje njihove realizacije in zagotovi potrebne vire za uresničevanje načrtovanega. V vzgoji in izobraževanju se pojem razvojni načrt uporablja kot sinonim za strateški načrt, letni delovni načrt pa lahko razumemo kot enoletni akcijski načrt razvojnega načrta zavoda (Krapše 2005, 69–72). Letni delovni načrt je predpisan z Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI),² sprejeti pa ga mora svet zavoda najkasneje do konca septembra v vsakem šolskem letu.

Podlaga za načrtovanje je računovodsko predračunavanje, katerega rezultat so predračunski računovodski izkazi, ki so predmet različnih ocen in analiz ter pomenijo na eni strani prihodek za uporabnike, na drugi pa strošek za državo in izdatek za državljanje. To daje predračunom posrednih uporabnikov nujno prizvok javnosti in zahteva ustrezno kakovost. Pojem predračun pogosto enačimo s pojmom načrt, kar pa velja le takrat, ko je predračun sprejet (Kavčič 2006, 16–17). Računovodski izkazi poslovodstvu ne pomagajo razumeti samo preteklosti, ampak so začetna točka za razvijanje finančnega načrta za prihodnost (Brealey in Myers 2003, 367).

Rečemo lahko, da je finančni načrt šole namenjen notranjim in zunanjim uporabnikom. Notranja uporabnika sta predvsem poslovodstvo in računovodstvo šole. Finančni načrt omogoča spremljanje pridobivanja prihodkov tako od ministrstva, pristojnega za šolstvo, iz občinskih proračunov, od staršev in drugih deležnikov, pa tudi spremljanje stroškov. Če pride do odstopanj, to ugotovimo, ko spremljamo realizacijo finančnega načrta, in lahko ukrepamo. Finančni načrt nam torej omogoča spremljanje namenske porabe sredstev.

Zunanja uporabnika sta predvsem svet šole in ustanovitelj, ki imata po zakonu dostop do finančnega načrta, drugi zunanji uporabniki pa se o finančnem načrtu seznanijo predvsem iz letnega poročila. Letno poročilo je namreč javno objavljen dokument o poslovanju javnega zavoda v preteklem letu, sestavljeno pa je iz poslovnega poročila, katerega obvezni del je tudi poročilo o doseženih ciljnih in rezultatih, in iz računovodskega poročila, katerega del so obračunski letni računovodski izkazi.⁵ Vsebino poročila o

² *Uradni list Republike Slovenije*, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF in 57/12 – ZPCP-2D.

⁵ Obračunski računovodski izkazi so računovodski izkazi z računovodskimi podatki o preteklih procesih in stanjih (Turk 2000, 373).

doseženih ciljih in rezultatih posrednega proračunskega uporabnika (kamor sodijo tudi javni zavodi s področja vzgoje in izobraževanja) določa 16. člen Navodil o pripravi zaključnega računa državnega in občinskega proračuna ter metodologije za pripravo poročila o doseženih ciljih in rezultatih neposrednih in posrednih uporabnikov proračuna.⁴ Vsebovati mora naslednje sestavine:

1. zakonske in druge pravne podlage, ki pojasnjujejo delovno področje posrednega uporabnika;
2. dolgoročne cilje posrednega uporabnika, kot izhajajo iz večletnega programa dela in razvoja posrednega uporabnika oziroma področnih strategij in nacionalnih programov;
3. letne cilje posrednega uporabnika, zastavljene v obrazložitvi finančnega načrta posrednega uporabnika ali v njegovem letnem programu dela;
4. oceno uspeha pri doseganju zastavljenih ciljev, upošteva fizične, finančne in opisne kazalnike (indikatorje), določene v obrazložitvi finančnega načrta posrednega uporabnika ali v njegovem letnem programu dela po posameznih področjih dejavnosti;
5. nastanek morebitnih nedopustnih ali nepričakovanih posledic pri izvajanju programa dela;
6. oceno uspeha pri doseganju zastavljenih ciljev v primerjavi z doseženimi cilji iz poročila preteklega leta ali več preteklih let;
7. oceno gospodarnosti in učinkovitosti poslovanja glede na opredeljene standarde in merila, kot jih je predpisalo pristojno ministrstvo oziroma župan, in ukrepe za izboljšanje učinkovitosti ter kakovosti poslovanja posrednega uporabnika;
8. oceno notranjega nadzora javnih financ;
9. pojasnila na področjih, na katerih zastavljeni cilji niso bili doseženi, in navedbo razlogov, zaradi katerih je do tega prišlo;
10. oceno učinkov poslovanja posrednega uporabnika na druga področja, predvsem pa na gospodarstvo, socialo, varstvo okolja, regionalni razvoj in urejanje prostora;
11. druga pojasnila, ki vsebujejo analizo kadrovanja in kadrovske politike in poročilo o investicijskih vlaganjih.

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

Finančni načrt je enoletni dokument, vendar je povezan s strateškim načrtovanjem, ki se nanaša na več let.

Ne glede na to, zakaj se neprofitne organizacije odločajo za strateško načrtovanje, so prednosti tega procesa zanje zelo podobne. Med koristi, ki jih lahko prinese uvedba strateškega načrtovanja, sodijo (Bryson 1995, 7):

- pospešitev strateškega razmišljanja in ravnanja, kar prinaša skrbnejše zbiranje informacij o zunanjem in notranjem okolju organizacije ter interesih pomembnih udeležencev, poveča se pozornost do organizacijskega učenja, organizacijske smernice za prihodnost so jasnejše, iz strateškega načrta pa so razvidne tudi prednostne naloge;
- izboljšanje pri sprejemanju odločitev;
- strateško načrtovanje se osredotoča na ključne zadeve in izzive organizacije, hkrati pa poslovodstvu pomaga ugotoviti, kaj je treba storiti na teh področjih;
- večja hitrost in uspešnost organizacije pri odzivanju na notranje in zunanje pritiske ter boljše izvajanje dejavnosti organizacije;
- veliko lahko pridobijo tudi ljudje, ki sodelujejo pri izvajanju programa organizacije, saj so njihove vloge in zadolžitve bolj opredeljene in zadovoljene, bolj prihajajo do izraza timsko delo ter znanje in izkušnje članov organizacije.

Pravne podlage za sestavo finančnega načrta

Da bi razumeli pravne podlage, moramo vedeti, kaj so osnovne šole kot del javnega sektorja. Zakon o javnih financah opredeljuje neposredne in posredne uporabnike proračuna. Neposredni proračunski uporabniki so tisti, katerih finančni načrti so del državnega oziroma občinskih proračunov, posredni proračunski uporabniki pa vsi tisti, ki se financirajo iz proračuna posredno preko ministrstev ali občin na osnovi pogodbe (Čok idr. 2006, 2).

Posredni uporabniki državnega oziroma občinskega proračuna se iz proračuna države ali občine financirajo posredno preko neposrednih uporabnikov, to je ministrstev ali občin. Šole so javni zavodi in zanje veljajo zakonske določbe, ki veljajo za posredne proračunske uporabnike. Treba je tudi vedeti, da so po 2. členu Pravilnika o enotnem kontnem načrtu⁵ javni zavodi določeni uporabniki enotnega kontnega načrta.

⁵ Uradni list Republike Slovenije, št. 112/09, 58/10, 104/10, 104/11 in 97/12.

Zakon o javnih financah in Zakon o zavodih

Finančni načrt je po Zakonu o javnih financah (ZJF) akt posrednega uporabnika proračuna, v katerem uporabnik predvidi prihodke in druge prejemke ter odhodke in druge izdatke za eno leto (3. člen ZJF). Proračunski uporabniki pripravijo finančni načrt na podlagi izhodišč oziroma navodil.

Za pripravo finančnega načrta osnovne šole so pomembne naslednje določbe iz Zakona o javnih financah:

- finančni načrt posrednega uporabnika sestavljata splošni in posebni del, v katerem je treba prikazati načrt prejemkov in izdatkov za prihodnje leto (10. člen ZJF);
- posredni uporabniki državnega proračuna morajo pripraviti predloge finančnih načrtov ob pripravi in na osnovi izhodišč, ki veljajo za državni proračun (26. člen ZJF);
- posredni uporabniki občinskega proračuna morajo pripraviti predloge finančnih načrtov ob pripravi in na osnovi izhodišč, ki veljajo za občinski proračun (27. člen ZJF).

Javni zavod lahko ustanovi država, občina ali druga oseba javnega prava, včasih tudi v soustanoviteljstvu. Kot izhaja iz 3. člena ZZ, se javni zavodi ustanovijo za opravljanje javnih služb. Po 22. členu Zakona o zavodih (ZZ)⁶ so javne službe z zakonom oziroma odlokom občine ali mesta na podlagi zakona določene dejavnosti, katerih trajno in nemoteno opravljanje zagotavlja v javnem interesu država, občina ali mesto.

Namen opravljanja dejavnosti javnega zavoda ni pridobivanje dobička. Zavod upravlja svet, ki ga sestavljajo predstavniki ustanovitelja, predstavniki delavcev zavoda ter predstavniki uporabnikov oziroma zainteresirane javnosti (29. člen ZZ). Poslovodni organ zavoda je direktor ali drug individualni organ (v primeru osnovne šole ravnatelj), ki organizira in vodi delo ter poslovanje zavoda, predstavlja in zastopa zavod in je odgovoren za zakonito delo v njem.

Zakon o računovodstvu

Zakon o računovodstvu (ZR)⁷ ureja vodenje poslovnih knjig in pripravo letnih poročil tudi za javne zavode kot za proračunske uporabnike, ki morajo voditi poslovne knjige ter pripraviti letna poro-

⁶ Uradni list Republike Slovenije, št. 12/91, 8/96, 36/00 – ZPDZC in 127/06 – ZJZP.

⁷ Uradni list Republike Slovenije, št. 23/99, 30/02 – ZJF-C in 114/06 – ZUE.

čila v skladu z določbami tega zakona in drugimi predpisi, kodeksom računovodskih načel ter slovenskimi računovodskimi standardi. Del letnega poročila so obračunski računovodski izkazi, katerih postavke so primerljive s predračunskimi računovodskimi izkazi, ki so del finančnega načrta.⁸ ZR določa računovodske listine in poslovne knjige, evidentiranje prihodkov in odhodkov, pripravo računovodskih izkazov in ugotavljanje izida poslovanja, hrambo listin, vrednotenje postavk, popis in drugo.

Navodilo o pripravi finančnih načrtov posrednih uporabnikov državnega in občinskih proračunov

Finančni načrti posrednih uporabnikov so podrobneje definirani v Navodilih o pripravi finančnih načrtov posrednih uporabnikov državnega in občinskih proračunov.⁹ Finančni načrt posrednega uporabnika ima splošni del; če je glede na obseg in naravo dejavnosti posrednega uporabnika potrebno, ima finančni načrt tudi posebni del (2. člen omenjenih navodil). V posebnem delu največkrat načrtujemo investicijska vlaganja, investicijsko vzdrževanje, predvidimo načrtovano število učencev, načrtovano število zaposlenih in drugo.

V skladu s 5. členom omenjenih navodil je treba v predlogu finančnega načrta posrednega uporabnika prikazati:

- uresničene prejemke in izdatke preteklega leta, kot so izkazani v sprejetem letnem poročilu, ali oceno uresničenih prejemkov in izdatkov za preteklo leto, če letno poročilo še ni sprejeto;
- oceno uresničenih prejemkov in izdatkov za tekoče leto in
- načrt prejemkov in izdatkov za prihodnje leto.

Pravilnik o sestavljanju letnih poročil za proračun, proračunske uporabnike in druge osebe javnega prava

Pravilnik o sestavljanju letnih poročil za proračun, proračunske uporabnike in druge osebe javnega prava¹⁰ določa, da morajo po-

⁸ Zakon o javnih financah v 99. in 62. členu določa, da morajo posredni uporabniki občinskega proračuna predložiti letno poročilo za preteklo leto, skupaj z obrazložitvami, in poročilo o doseženih ciljih in rezultatih. Iz tega sledi, da je treba letne cilje načrtovati, da bomo lahko poročali o tem, ali smo jih uresničili.

⁹ Uradni list Republike Slovenije, št. 91/00 in 122/00.

¹⁰ Uradni list Republike Slovenije, št. 115/02, 21/03, 134/03, 126/04, 120/07, 124/08, 58/10, 60/10 – popr., 104/10 in 104/11.

sredni uporabniki, kamor sodijo šole, finančni načrt pripraviti ob upoštevanju računovodskih izkazov, ki so omenjeni v tem pravilniku.

Predračunski računovodski izkazi prikazujejo finančni vidik predvidenih dejavnosti (Atrill 2003, 17).

Določeni uporabniki enotnega kontnega načrta, med katerimi so tudi šole, morajo pripraviti naslednje predračunske računovodske izkaze (13. člen omenjenega pravilnika):

- izkaz prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov,
- izkaz prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov po vrstah dejavnosti,
- izkaz prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov po načelu denarnega toka.

Vsebina finančnega načrta

Navodila o pripravi finančnih načrtov posrednih uporabnikov državnega in občinskih proračunov v 2. členu določajo le, da ima finančni načrt splošni in posebni del in da finančni načrti vključujejo računovodske izkaze, ki jih določa Pravilnik o sestavljanju letnih poročil za proračun, proračunske uporabnike in druge osebe javnega prava.

Kot izhaja iz predpisov, finančni načrt vsebuje naslednje tri glavne vsebinske sklope: splošni del, posebni del in obrazložitev finančnega načrta.

Splošni del vsebuje prikaz prihodkov in odhodkov za preteklo in tekoče koledarsko leto ter načrt prihodkov in odhodkov za prihodnje koledarsko leto. Računovodski izkazi so naslednji:

- izkaz prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov,
- izkaz prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov po vrstah dejavnosti,
- izkaz prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov po denarnem toku.

Posebni del vsebuje prihodke in odhodke po posameznih postavkah, oblikovanih glede na programe, podprograme, ukrepe ali dejavnosti. K posebnemu delu bi tako lahko sodil izkaz prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov po obračunskih kontih in stroškovnih mestih ali stroškovnih nosilcih. Vseboval bi lahko tudi podatke o načrtovanih investicijah in investicijskem vzdrževanju, pri osnovnih šolah morda podatke o učencih, o izobraževanju, o

število zaposlenih, njihovi izobrazbeni strukturi, o projektih, v katere je šola vključena, in morda še o čem (Žvorc 2013, 50).

Obrazložitev finančnega načrta bi morala vsebovati osnovne podatke o zavodu, prikaz letnih ciljev in kazalnike, s katerimi jih merimo, zakonske in druge osnove, osnovna izhodišča za finančno načrtovanje in pojasnila k načrtovanim finančnim kategorijam iz računovodskih izkazov (Žvorc 2013, 50–51).

Predračunski računovodski izkazi

Navodilo o pripravi finančnih načrtov posrednih uporabnikov državnega in občinskih proračunov v 3. členu določa, da morajo posredni uporabniki pripraviti finančni načrt, ki vključuje računovodske izkaze, določene v Pravilniku o sestavljanju letnih poročil za proračun, proračunske uporabnike in druge osebe javnega prava; ta določa, da določeni uporabniki enotnega kontnega načrta, torej tudi šole, v finančni načrt vključijo tri temeljne predračunske računovodske izkaze, in sicer izkaz prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov enotnega kontnega načrta, izkaz računa finančnih terjatev in naložb določenih uporabnikov in izkaz računa financiranja določenih uporabnikov.

Trije temeljni predračunski računovodski izkazi prihodkov in odhodkov so naslednji:

- predračunski izkaz prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov,
- predračunski izkaz prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov po denarnem toku,
- predračunski izkaz prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov po vrstah dejavnosti.

Predračunski izkaz računa finančnih terjatev in naložb določenih uporabnikov in predračunski izkaz računa financiranja določenih uporabnikov določeni uporabnik enotnega kontnega načrta pripravi po potrebi.

V nadaljevanju predstavljamo tri temeljne predračunske izkaze prihodkov in odhodkov.

Predračunski izkaz prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov vsebuje prikaz načrtovanih prihodkov in odhodkov določenega uporabnika za prihodnje, tekoče in preteklo obračunsko leto. Prihodki pomenijo povečanje gospodarskih koristi v obračunskem obdobju v obliki povečanja sredstev ali zmanjšanja dolgov, odhodki obračunskega obdobja pa so stroški, ki nastanejo v posa-

meznem obračunskem obdobju, razen kadar se stroški v skladu s sprejetimi računovodskimi pravili všttevajo v odhodke v času, ki sledi obračunskemu obdobju (govorimo o razmejevanju stroškov prek kontov usredstvenja, zalog gotovih proizvodov ali nedokončane proizvodnje in aktivnih časovnih razmejitev). Tako prihodke kot odhodke razčlenjujemo na poslovne, finančne in druge (Čižman 2011, 32–35).

Predračunski izkaz prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov po denarnem toku je evidenčni izkaz. Vsebuje prikaz načrtovanih prihodkov in odhodkov, pri čemer je upoštevano načelo denarnega toka – plačane realizacije. V tem izkazu so prikazani vsi načrtovani prihodki in odhodki, ki bodo vplačani oz. izplačani na račun oz. z računa zavoda v obdobju od 1. 1. do 31. 12. prihodnjega leta, tekočega leta in enako za preteklo leto. Zaradi spremljanja gibanja javnofinančnih prihodkov in odhodkov na ravni države in občin morajo namreč določeni uporabniki ugotavljati in razčlenjevati prihodke in odhodke tudi na način, ki je določen za druge uporabnike enotnega kontnega načrta. Izkaz vsebuje ločene podatke o prihodkih in odhodkih za izvajanje javne službe ter ločeno podatke o prihodkih in odhodkih od tržne dejavnosti. Kadar ni predpisanih ustreznih sodil za razporejanje odhodkov na odhodke za izvajanje javne službe in odhodke, ki se nanašajo na tržno dejavnost, lahko določeni uporabniki, če ni ustrežnejših sodil, kot sodilo uporabljajo razmerje med prihodki od poslovanja, doseženimi pri opravljanju javne službe in pri tržni dejavnosti iz izkaza oziroma predračunskega izkaza prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov po vrstah dejavnosti (Čižman 2011, 43–46). Predračunski izkaz prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov po denarnem toku mora biti v tistem delu, ki se nanaša na določenega uporabnika, usklajen s finančnim načrtom ustanovitelja. Prihodek določenega uporabnika pomeni odhodek ustanovitelja.

Predračunski izkaz prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov po vrstah dejavnosti je po vsebini enak predračunskemu izkazu prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov, le da so v njem podatki po vrstah prihodkov in odhodkov razdeljeni na podatke za dejavnost javne službe in podatke za tržno dejavnost. V predračunskem izkazu so prav tako kot v drugih dveh izkazih podatki iz načrta za prihodnje leto, podatki za tekoče leto in tisti iz preteklega leta. Za razmejitev odhodkov, ki se nanašajo na dejavnost javne službe oziroma na tržno dejavnost, velja enako, kot smo zapisali pri predračunskem izkazu prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov po denarnem toku (Čižman 2011, 42–43).

Če zahtevam zakonodaje pridružimo še dobro prakso in različne vire za pripravo finančnih načrtov, konkretno v osnovnih šolah, so ustrezne vsebine oziroma značilnosti finančnih načrtov osnovnih šol naslednje:

- predračunski izkaz – IPO določenih uporabnikov;
- predračunski izkaz – IPO določenih uporabnikov po denarnem toku;
- osnovni podatki o zavodu s povzetkom ciljev in strategij;
- letni cilji;
- zakonske in druge podlage;
- osnovna izhodišča za načrtovanje;
- obrazložitve načrtovanih finančnih kategorij;
- vsi prihodki in odhodki;
- načrt investicij in investicijskega vzdrževanja;
- kadrovski načrt;
- načrt izobraževanj;
- predračunski izkazi vsebujejo podatke za preteklo, tekoče in prihodnje leto;
- predračunski izkazi so pripravljene po ekonomski klasifikaciji kontov.

Roki za sestavo in sprejem finančnega načrta

Javni zavodi kot posredni uporabniki proračuna, kamor uvrščamo tudi šole, se financirajo iz proračuna prek ustreznih ministrstev oziroma občin. Tako ministrstva kot občine morajo, preden predložijo svoje zahteve do proračuna, poznati zahteve svojih posrednih uporabnikov (Žvorc 2013, 52).

Priprava finančnega načrta, denimo v osnovnih šolah, je povezana s finančnim načrtom tako ministrstva, pristojnega za šolstvo, kot občine ustanoviteljice. Oba sta neposredna proračunska uporabnika. Roki za sestavo in sprejem finančnega načrta so določeni v 26. in 27. členu ZJF.

Ministrstvo, pristojno za šolstvo, ki je neposredni uporabnik državnega proračuna, mora predlog finančnega načrta v skladu z 31. členom Uredbe o dokumentih razvojnega načrtovanja in postopkih za pripravo predloga državnega proračuna in proračunov samoupravnih lokalnih skupnosti¹¹ pripraviti do 30. julija tekočega

¹¹ Uradni list Republike Slovenije, št. 44/07 in 54/10.

leta, če vlada ne določi drugega roka. Državni zbor mora sprejeti proračun v roku, ki omogoča njegovo uveljavitev s 1. januarjem leta, za katero se proračun sprejema (29. člen ZJF).

Če kot primer vzamemo osnovne šole: ministrstvo, pristojno za šolstvo, šole običajno že aprila pozove, da posredujejo podatke za načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela za naslednje šolsko leto. Posebnost načrtovanja v šolstvu je v tem, da sta v finančnem načrtu vedno dve šolski leti, načrtuje pa se za koledarsko leto.

Podatki, ki jih šole sporočajo pristojnemu ministrstvu za šolstvo zaradi finančnega načrtovanja, so naslednji:

- predvideno število učencev,
- predvideno število oddelkov,
- predvideno število oddelkov podaljšanega bivanja in
- predvideno število učencev tujcev, ki potrebujejo dodatno strokovno pomoč za učence tujce.

Šole se financirajo na osnovi Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZO FVI) in Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole.¹² Na tej podlagi pripravljajo finančne načrte tako na ministrstvu kot na osnovni šoli.

Občine, ki so ustanoviteljice osnovnih šol, morajo svoje proračune pripraviti in sprejeti najkasneje do 1. januarja (29. člen ZJF) v letu, za katero se sprejema proračun. Župan predloži občinski proračun ministrstvu, pristojnemu za finance, v tridesetih dneh po njegovem sprejetju na občinskem svetu.

Šole, ki jih financirajo tudi občine, morajo na način in v roku, kot ju predpiše župan, poslati podatke, potrebne za pripravo finančnih načrtov neposrednih uporabnikov. Župan lahko od posrednih uporabnikov zahteva podatke, ki se nanašajo na financiranje posrednih uporabnikov in so potrebni za pripravo predloga občinskega proračuna. Šola posreduje finančne podatke in obrazložitve za tisti del stroškov, ki se financirajo iz lokalne skupnosti. To so stroški za uporabo prostora in opreme, za investicijsko vzdrževanje nepremičnin in opreme, za investicije in drugo (Žvorc 2013, 53).

V osnovnih šolah, ki so posredni uporabniki tako državnega kot občinskega proračuna, finančni načrt sprejme pristojni organ po postopku, določenem v posebnem predpisu ali v aktu o ustanovitvi posrednega uporabnika. Pristojni organ v osnovnih šolah je

¹² Uradni list Republike Slovenije, št. 57/07, 65/08 in 99/10.

svet zavoda. Posredni uporabniki proračuna sprejmejo finančne načrte v šestdesetih dneh (26. člen ZJF)¹³ po sprejetju državnega oziroma v tridesetih dneh (27. člen ZJF)¹⁴ po sprejetju občinskega proračuna. V zvezi s 26. in 27. členom ZJF se pojavlja dilema, kdaj so finančne načrte dolžne sprejeti osnovne šole, ki se financirajo iz občinskega in državnega proračuna. Menimo, da bi finančne načrte osnovnih šol morali sveti zavodov sprejeti v šestdesetih dneh po sprejetju državnega proračuna, če upoštevamo, da se šole financirajo pretežno iz proračunskih sredstev državnega proračuna (Žvorc 2013, 54).

Kot izhaja iz 9. člena Navodil o pripravi finančnih načrtov posrednih uporabnikov državnega in občinskih proračunov, morajo posredni uporabniki posredovati sprejete finančne načrte v petnajstih dneh po sprejemu oziroma izdaji soglasja ustanovitelja pristojnemu ministrstvu oziroma pristojnemu organu občine. V skladu s tem navodilom sprejete in usklajene finančne načrte osnovne šole posredujejo občini ustanoviteljici. Glede na to, da so osnovne šole večinoma financirane iz državnega proračuna, nekatere od njih svoje finančne načrte posredujejo tudi pristojnemu ministrstvu.

Raziskava

Raziskava o finančnih načrtih je namenjena pregledu ustreznosti vsebine finančnih načrtov v osnovnih šolah v Sloveniji. Na podlagi izkušenj iz prakse pri večletnem delu z osnovnimi šolami namreč ugotavljamo, da vsebina finančnih načrtov osnovnih šol ne ustreza zahtevam zakonodaje in dobre prakse.

Cilji raziskave

Preverili bi radi hipotezo, da *večina slovenskih šol ne pripravi vsebinsko ustreznega finančnega načrta*. Ugotavljali bomo, ali so

¹³ ZJF namreč v 26. členu določa, da finančne načrte posrednih uporabnikov državnega proračuna sprejme pristojni organ po postopku, določenem v posebnem zakonu, drugem predpisu ali v aktu o ustanovitvi posrednega uporabnika. Če se posredni uporabnik financira pretežno iz proračunskih sredstev, se njegov finančni načrt sprejme v šestdesetih dneh po sprejetju državnega proračuna.

¹⁴ ZJF namreč v 27. členu določa, da finančne načrte posrednih uporabnikov občinskega proračuna sprejme pristojni organ po postopku, določenem v posebnem predpisu ali v aktu o ustanovitvi posrednega uporabnika. Če se pravna oseba financira pretežno iz proračunskih sredstev, se njen finančni načrt sprejme v tridesetih dneh po sprejetju občinskega proračuna.

osnovne šole v svoje finančne načrte v šolskem letu 2010/2011 vključile vsebine, ki jih predvidevata naša zakonodaja in dobra praksa. Določili bomo, katere so te vsebine, in ugotavljali, ali so navzoče v finančnih načrtih; več ko bo navzočih vsebin, vsebinsko ustrežnejši bo finančni načrt. Te vsebine in značilnosti so: predračunski računovodski izkazi, osnovni podatki o zavodu s povzetkom ciljev in strategij, letni cilji, zakonske in druge podlage, osnovna izhodišča za načrtovanje, obrazložitve načrtovanih finančnih kategorij, podatki o vseh prihodkih in odhodkih (iz vseh proračunskih virov, lastni prihodki, odhodki), načrt investicij in investicijskega vzdrževanja, kadrovski načrt, načrt izobraževanj, predračunski izkazi, ki morajo vsebovati podatke za prihodnje in preteklo leto, predračunski izkazi, ki morajo biti pripravljene po ekonomski klasifikaciji kontov. Več kot 51 odstotkov osnovnih šol v Sloveniji bo pomenilo večino. Hipotezo smo oblikovali izkustveno, saj iz prakse, to je predvsem s seminarjev, s konzultacij z revizorji, pa tudi iz poročil Računskega sodišča, vemo, da v osnovnih šolah finančnih načrtov ne pripravijo v skladu s predpisi. Preverili jo bomo z lastno raziskavo.

Finančne načrte v osnovnih šolah bomo analizirali s pomočjo anketnega vprašalnika. Anketa je posebna metoda zbiranja podatkov, s pomočjo katere smo prišli do podatkov o stališčih in mnenjih anketirancev, in sodi med metode, ki jih v družbenih vedah najpogosteje uporabljamo. Teoretična izhodišča o vsebini finančnega načrta, ki smo jih poiskali v literaturi, bomo preverili v specifičnem okolju, v našem primeru na populaciji 451 osnovnih šol oziroma na vzorcu, o čemer več pišemo v nadaljevanju.

V raziskavi bomo poleg preverjanja hipoteze analizirali podatke o tem, katere vsebine osnovne šole vključujejo v finančne načrte in katerih ne, ter preverili, kdo jim daje navodila oziroma izhodišča za pripravo finančnih načrtov.

Metode raziskovanja

Značilnosti vzorca bomo opisali z deskriptivno statistiko. Za preverjanje hipoteze bomo uporabili bivariatno analizo podatkov.

Hipotezo bomo preverili s hi-preizkusom za enakost deležev. Domnevamo, da je vsaj 51 odstotkov ali več šol, ki bodo dobile vrednost 0. Vrednost 0 bo dobila tista šola, ki ji manjka vsaj ena vsebina, vrednost 1 pa tiste šole, katerih, finančni načrt vključuje vse vsebine. Za preverjanje hipoteze smo opredelili ničelno H_0 in alternativno hipotezo H_1 .

Če se delež šol, ki ji manjka vsaj ena vsebina, razlikuje od 50 odstotkov pri stopnji značilnosti 0,05, je hipoteza potrjena.

Za raziskavo vsebin in navodil oziroma izhodišč bomo uporabili univariatno analizo podatkov (distribucijo frekvenc).

Zbiranje podatkov in vzorčenje

Po podatkih ministrstva, pristojnega za šolstvo, je bilo v Sloveniji v šolskem letu 2010/2011 451 osnovnih šol, skupaj s podružnicami jih je bilo 786. V raziskavo smo vključili celotno populacijo, to je 451 osnovnih šol, saj imajo šole skupno računovodstvo za centralno šolo in podružnice. Spletno anketo smo po elektronski pošti poslali na vseh 451 naslovov, in sicer 5. junija 2012, rezultate pa smo zbirali do 20. junija 2012. Anketa je bila sestavljena iz dvajsetih večinoma kratkih in jedrnatih vprašanj. Uporabili smo zaprti in polodprti tip vprašanj. Po elektronski pošti smo poslali povezavo na spletno anketo in spremni dopis, v katerem smo pojasnili tematiko in poudarili, da je anketa popolnoma anonimna in da bomo rezultate uporabili izključno v raziskovalne namene. Finančne načrte v praksi največkrat pripravljajo računovodje, zato smo ankete naslovlili nanje (Žvorc 2013, 67–68).

Opis vzorca

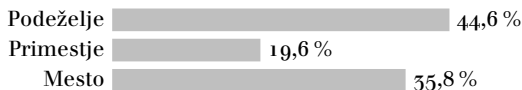
Anketni vprašalnik je od 451 v celoti izpolnilo 148 osnovnih šol, 185 pa jih je kliknilo le na nagovor ali pa na začetek izpolnjevanja ankete. Stopnja odzivnosti, ki vključuje popolno izpolnjene ankete, je bila tako 32,82 odstotka. Z analizo populacije osnovnih šol smo ugotovili, da je ta normalno porazdeljena glede na spremenljivko »število učencev v šoli«. Glede na to, da smo zajeli skoraj tretjino vse populacije osnovnih šol, menimo, da je vzorec primeren za nadaljnjo obravnavo. To lahko podkrepimo še z analizo zajetega vzorca osnovnih šol, za katerega ugotavljamo, da glede na spremenljivko »število učencev« kaže normalno porazdelitev.

Kot je razvidno iz slike 1, ima največ šol, ki so odgovorile na anketo, od 251 do 400 učencev, kar je 31,8 %, sledijo šole z do 250 učenci, kar je 27 %, 25 % šol obiskuje od 401 do 600 učencev, 24 šol, kar je 16,2 %, pa ima več kot 601 učenca.

Na sliki 2 je razvidno, da je glede na demografsko okolje osnovnih šol na anketni vprašalnik odgovorilo 66 šol s podeželja, kar pomeni 44,6 %, 29 šol iz primestja, kar je 19,6 %, in 53 (oziroma 35,8 %) osnovnih šol iz mesta.



SLIKA 1 Število učencev (povzeto po Žvorc 2013, 68)



SLIKA 2 Demografsko okolje (povzeto po Žvorc 2013, 69)



SLIKA 3 Delovno mesto (povzeto po Žvorc 2013, 69)

Na 93,2 % osnovnih šol so anketo izpolnili računovodje, na 7,8 % osnovnih šol pa drugi zaposleni (slika 3).

Največ anketirancev je starih med 41 in 50 let (teh je 42,6 %), 27,7 % jih je starih 51 let in več, 25 % anketirancev je starih od 31 do 40 let, 4,1 % jih je mlajših od 30 let, 0,7 % pa jih na to vprašanje ni hotelo odgovoriti. Med anketiranci je več kot 70 % starejših od 41 let.

Rezultati raziskave

V teoretičnem delu prispevka smo ugotovili, katere vsebine bi moral vsebovati finančni načrt. Pred preverjanjem hipoteze smo anketirance povprašali o vključenosti posameznih sestavin oziroma značilnosti finančnega načrta, ki smo jih predvideli v teoretičnem delu prispevka. Odgovore anketirancev prikazujemo v preglednici 1.

Kot je razvidno iz podatkov v preglednici 1, niti ena vsebinska postavka finančnega načrta ni prisotna pri vseh osnovnih šolah, na katerih so izpolnili anketo. Predračunskega izkaza prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov ne pripravlja 27 % osnovnih šol, predračunskega izkaza prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov po denarnem toku pa vanj ne vključi skoraj 36 % vseh osnovnih šol. Predračunskega izkaza prihodkov in odhodkov po vrsti dejavnosti nismo vključili v analizo. Postavki prihodkov in odhodkov po virih ter načrt investicij in investicijskega vzdrže-

PREGLEDNICA 1 Vsebinska ustreznost finančnih načrtov

Vsebine finančnega načrta	Frekvenca		Delež (%)	
	Da	Ne	Da	Ne
Predračunski izkaz – IPO določenih uporabnikov	108	40	72,97	27,03
Predračunski izkaz – IPO določenih uporabnikov po denarnem toku	95	53	64,19	35,81
Osnovni podatki o zavodu s povzetkom ciljev in strategij	131	17	88,51	11,49
Letni cilji	129	19	87,16	12,84
Zakonske in druge podlage	123	25	83,11	16,89
Osnovna izhodišča za načrtovanje	129	19	87,16	12,84
Obrazložitve načrtovanih finančnih kategorij	125	23	84,46	15,54
Vsi prihodki in odhodki	140	8	94,59	5,41
Načrt investicij in investicijskega vzdrževanja	140	8	94,59	5,41
Kadrovski načrt	75	73	50,68	49,32
Načrt izobraževanj	63	85	42,57	57,43
Predrač. izkazi vsebujejo podatke za preteklo, tekoče in prih. leto	110	38	74,32	25,68
Predračunski izkazi so pripravljani po ekonomski klasifikaciji kontov	119	29	80,41	19,59

OPOMBE Povzeto po Žvorc 2013, 73.

PREGLEDNICA 2 Število v finančni načrt vključenih vsebin

Vključene vsebine	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Skupaj
Frekvenca	1	1	1	3	6	8	13	27	20	20	20	28	148
Delež (%)	0,7	0,7	0,7	2,0	4,1	5,4	8,8	18,2	13,5	13,5	13,5	18,9	100

OPOMBE Povzeto po Žvorc 2013, 74

vanja vključuje v finančni načrt več kot 90 % osnovnih šol. Od 80- do 90-odstotno vključenost dosegajo osnovni podatki o zavodu s povzetkom ciljev in strategij, letni cilji, zakonske in druge osnove, osnovna izhodišča za načrtovanje, obrazložitve načrtovanih finančnih kategorij ter predračunski izkazi po ekonomski klasifikaciji kontov. Kljub enotni zakonodaji, ki jo je pri pripravi finančnih načrtov treba upoštevati, podatki kažejo na neenotne odgovore v osnovnih šolah.

Iz preglednice 2 je razvidno, da je le 18,9 % šol navedlo vse vsebine, ki bi jih moral vsebovati finančni načrt; 40,5 % je takšnih, ki jim manjkajo ena, dve ali tri vsebine, 27 % osnovnih šol manjkajo štiri vsebine. 8,2 % jih ima zelo pomanjkljiv finančni načrt, saj so vanj vključile le do pet vsebin. Podatki kažejo tudi to, da je 52 % (ali 77) osnovnih šol v finančni načrt vključilo tako predračunski računovodski izkaz prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov kot predračunski računovodski izkaz prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov po denarnem toku.

V nadaljevanju bomo prikazali rezultate preverjanja hipoteze.

PREGLEDNICA 3 Vsebinska ustreznost finančnih načrtov

Finančni načrt	Izmerjena		Pričakovana		χ^2	g	p
	Vrednost	Delež (%)	Vrednost	Delež (%)			
Nepopoln	120	81,1	74	50,0	57,189	1	0,000
Popoln	28	18,9	74	50,0			
Skupaj	148	100,0	148	100,0			

OPOMBE Povzeto po Žvorc 2013, 74.

Iz preglednice 3 lahko razberemo, da v Sloveniji le 18,9 % šol pripravi vsebinsko ustrezen finančni načrt, kar pomeni, da so vanj vključile vse vsebine; to je statistično značilno nižje od hipotetičnih 50 % ($\chi^2 = 57,189$, $p = 0,0001$). Oblikovali smo ničelno in alternativno hipotezo. Domnevali smo, da je več kot 50 % šol, ki jim manjka vsaj ena vsebina.

$$H_0 \quad M \leq 50.$$

$$H_1 \quad M > 50.$$

Hipotezo smo potrdili, saj se delež šol, ki jim manjka vsaj ena vsebina, razlikuje od 50 % pri stopnji značilnosti 0,0001.

Analizirali smo tudi odgovore na vprašanje, kdo osnovnim šolam daje izhodišča oziroma navodila za pripravo finančnih načrtov (odgovarjali so večinoma računovodje). Vprašanje se je glasilo: Kdo vam daje navodila za pripravo finančnega načrta? Možni odgovori so bili štirje: »ustanovitelj (občina)«, »ministrstvo (pristojno za šolstvo)«, »nihče« in »drugo«. Anketiranci so lahko označili enega ali več odgovorov. Analiza je pokazala, da 70,1 % šol navodila daje občina ustanoviteljica, 22,4 % ministrstvo, pristojno za šolstvo, 26,5 % šol pa navodil ne daje nihče. 12,9 % anketirancev je izbralo odgovor »drugo«. Ti so zapisali, da si navodila poiščejo sami, da podatke pridobijo na Ministrstvu za finance, Umarju, pomagajo si z najrazličnejšo literaturo, izobraževanju, z zakoni ter pravilniki, sodelujejo z revizorji, navodila v zvezi z vzdrževanjem jim daje ravnatelj v sodelovanju z občino, in sicer glede na finančne zmožnosti; eden od anketirancev je v odgovor navedel, da oktobra naredijo okvirni skupni finančni načrt za prihodnje leto po navodilih ustanovitelja, po zaključnem računu pa oblikujejo še natančnejši finančni načrt, razdelan po posameznih virih financiranja. Ena izmed trditev v anketi je bila tudi naslednja: »Finančni načrt pripravimo v obliki, prilagojeni za naše potrebe.« Pri tej trditvi je bilo mogočih pet odgovorov, in sicer jim je bilo treba pripisati ocene od 1 do 5, pri čemer je ocena 1 pomenila, da trditev ne velja, ocena 5 pa, da izbrana trditev popolnoma velja. Povprečna ocena

te trditve je bila 3,93 (SD = 1,02), kar kaže na dokaj visoko stopnjo strinjanja. Uporabnost posameznih predračunskih izkazov v finančnem načrtu je po mnenju anketiranih računovodij večja za predračunski izkaz prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov (PV = 4,09, SD = 1,04) kot za predračunski izkaz prihodkov in odhodkov po denarnem toku (PV = 2,78, SD = 1,26). Trditvi smo izmerili na 5-stopenjski lestvici (Žvorc 2013, 75).

Zaključek

Predstavili smo pojme, povezane s finančnim načrtovanjem in finančnim načrtom, ter na podlagi zakonodaje in prakse naredili model vsebin finančnega načrta, ki smo ga preverili z raziskavo na primeru osnovnih šol. Ugotovili smo, da v osnovnih šolah v Sloveniji ni enotnega finančnega načrta, šole pa za pripravo finančnih načrtov uporabljajo različna izhodišča. Večina jih navodila dobi od občine ustanoviteljice, nekatere od ministrstva, pristojnega za šolstvo, spet druge pa za izhodišča uporabljajo druge vire. Vsebine, ki jih vključujejo v finančne načrte, se med osnovnimi šolami razlikujejo, kljub temu da imamo v Sloveniji enotno zakonodajo. Le 18,9 odstotka vseh osnovnih šol v Sloveniji pripravlja finančni načrt, ki vključuje vse vsebine. Potrdili smo hipotezo, da več kot 51 odstotkov osnovnih šol pripravlja finančni načrt, ki ne vključuje vseh predpisanih vsebin. Menimo, da pregled teoretičnih izhodišč za pripravo finančnih načrtov osnovnih šol in rezultati raziskave vsebinske ustreznosti finančnih načrtov osnovnih šol lahko ravnatelje osnovnih šol spodbudijo k temu, da bodo pripravljali bolj kakovostne vsebine tovrstnih dokumentov.

Literatura

- Amara, R. 1979. »Strategic Planning in a Changing Corporate Environment.« *Long Range Planning* 12 (1): 2–108.
- Atrill, P. 2003. *Financial Management for Non-Specialists*. Harlow: Pearson Education.
- Brealey, R. A., in S. C. Myers. 2003. *Financing and Risk Management*. New York: McGraw-Hill.
- Bryson, J. M. 1995. *Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations: A Guide to Strengthening and Sustaining Organizational Achievement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Čižman, M. 2011. »Sestavljanje računovodskih izkazov določenih uporabnikov enotnega kontnega načrta.« *Iks* 38 (3): 32–51.
- Čok, M., V. Prevolnik Rupel, T. Stanovnik, A. Cirman in M. Mrak. 2006. *Javne finance v Sloveniji*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta Ljubljana.

- Kavčič, S. 2006. »Predračunavanje in priprava finančnih načrtov v javnih zavodih.« V *Računovodske šole Zveze: 7, šola poglobljenega knjigovodska določenih uporabnikov enotnega kontnega načrta*, ur. S. Koželj, 23–24. Ljubljana: Zveza računovodij, finančnikov in revizorjev Slovenije.
- Krapše, T. 2005. »Taktično (letno) planiranje v šoli.« V *Planiranje v neprofitnem javnem sektorju*, ur. D. Pučko, 69–82. Nova Gorica: Educa.
- Makridakis, S., in S. C. Wheelwright. 1982. *The Handbook of Forecasting*. New York: Wiley.
- Stutely, R. 2003. *Uspešen poslovni načrt*. Ljubljana: Primath.
- Tavčar, M. I. 2006. *Management in organizacija: sinteza konceptov organizacije kot instrumenta in kot skupnosti interesov*. Koper: Fakulteta za management.
- Turk, I. 2000. *Pojmovnik računovodstva, financ in revizije*. Ljubljana: Slovenski inštitut za revizijo.
- Žvorc, B. 2013. »Analiza finančnih načrtov v slovenskih osnovnih šolah.« Magistrsko delo, fakulteta za management, Koper.

- Tatjana Horvat je predavateljica v Šoli za ravnatelje in na Fakulteti za management Univerze na Primorskem.
tatjana.horvat@fm-kp.si

Bernardka Žvorc je vodja računovodstva v Osnovni šoli Šmarje pri Jelšah.
bernarda.zvorc@gmail.com

Profesionalni razvoj ravnateljev v zakonodajnih okvirih

Mihaela Zavašnik Arčnik

Šola za ravnatelje

Ksenija Mihovar Globokar

Šola za ravnatelje

Čprav empirične raziskave praviloma ne dokazujejo neposrednega vpliva profesionalnega razvoja ravnateljev na dosežke učencev, obstajajo empirični dokazi in širok konsenz med raziskovalci, praktiki in snovalci šolske politike, da profesionalni razvoj vpliva na izboljšanje znanja in spretnosti ravnateljev, kar posredno prispeva k boljšemu in učinkovitejšemu vodenju strokovnih delavcev ter v logičnem sosledju vpliva na poučevanje in učenje v razredu ter dosežke učencev. Profesionalni razvoj ravnateljev ima več vlog oz. namenov, pri čemer mora biti njihovo osnovno izhodišče učinek profesionalnega razvoja ravnatelja, ki se kaže v kazalcih kakovostnega vodenja in vidnem razvoju vzgojno-izobraževalnega zavoda. Prispevek predstavlja prerez profesionalnega razvoja ravnateljev z vidika slovenske pravne ureditve in ob pregledu zakonodaje ter vsebinski diskusiji išče odgovore na vprašanja o vlogah in obdobjih profesionalnega razvoja ravnateljev. V diskusiji in zaključku so nakazani nekateri izzivi, ki se jih bodo morali ministrstvo, javni zavodi s področja šolstva, združenja, sindikati in ravnatelji s skupnimi prizadevanji v prihodnosti lotiti.

Ključne besede: ravnatelj, profesionalni razvoj, zakonodaja, ravnateljstvo, vodenje

Uvod

Vodenje je eden tistih najpomembnejših šolskih dejavnikov, ki določajo, kaj se učenci učijo in kako uspešno. Kakovost vodenja usmerja motivacijo strokovnih delavcev kot tudi kakovost njihovega vzgojno-izobraževalnega dela. Posredno tako ravnatelji vplivajo tudi na dosežke učencev (Scheerens 2012; Hattie 2012; Mulford 2003; Bubb in Earley 2004). Eden temeljnih prepoznanih vzvodov za izboljšanje vodenja je profesionalni razvoj ravnateljev. Številni novejši dokumenti Evropske komisije in OECD (European Commission 2012a; European Commission 2012b; Schleicher 2012; OECD 2013a) izpostavljajo vse večji pomen ravnateljev in strokovnih delavcev ter njihovega profesionalnega razvoja

kot osrednjih strateških vrednosti za družbeno-ekonomsko rast Evropske unije. V Sloveniji vodenje vzgojno-izobraževalnih zavodov ni omenjeno v nobenem izmed strateških nacionalnih dokumentov s področja vzgoje in izobraževanja, tematike se ni dotaknila niti *Bela knjiga* iz leta 2011 (Krek in Metljak 2011).

Profesionalni razvoj razumemo kot vseživljenjsko učenje ter krepitev znanja, spretnosti in lastnosti (bodočih) ravnateljev za učinkovito vodenje in menedžment vzgojno-izobraževalnih zavodov s težiščem na vodenju za učenje (primerjaj npr. Bubb 2013; Pont, Nusche in Moorman 2008). Ima več vlog oz. namenov: potrditev »licence«, nadaljnje učenje in razvoj, (ponovno) imenovanje, ohranjanje zanimanja v poklicu, napredovanje, nagrajevanje itd. Osnovno izhodišče vseh teh vlog mora biti učinek ravnateljevega profesionalnega razvoja, ki se kaže v kazalcih kakovostnega vodenja in vidnem razvoju vzgojno-izobraževalnega zavoda.

Koren (2005) navaja, da v Sloveniji ravnatelj praviloma postane strokovni delavec, ki so se med svojim študijem izobraževali za delo z učenci in predhodno praviloma niso imeli možnosti za pridobivanje vodstvenih izkušenj (z izjemo nekaterih manj zahtevnih formalnih in neformalnih funkcij, npr. pomočnik ravnatelja, vodja aktiva, vodja projekta, sindikalni zaupnik), zato se na začetku svoje poti znajdejo v zelo težki vlogi. Njihovo opolnomočenje za vodenje je tako ključnega pomena na začetku karijerne poti. Prav tako nekatere raziskave (glej npr. Bush 2008) kažejo, da ravnatelj, ki skrbi za profesionalni razvoj strokovnih delavcev, zelo malo naredijo za svoj profesionalni razvoj. Obenem je vodenje vse bolj kompleksno in zahteva nova ter širša znanja, ki jih je treba nenehno dopolnjevati in dograjevati. Iz omenjenih razlogov je pomembno, da je profesionalni razvoj ravnateljev stalen oz. nenehen in prilagojen potrebam, ki sodijo v različna obdobja ravnateljevega razvoja. V idealnih okoliščinah naj bi se ravnatelj profesionalni razvoj začel na ravni strokovnega delavca, nadaljeval s pripravo na ravnateljstvo, uvajanjem oz. mentorstvom v začetnem obdobju ravnateljstva ter nadgrajeval v obdobjih ravnateljstva v poznejših letih (prim. Pont, Nusche in H. Moorman 2008; Forde, McMahon in Dickson 2011).

Osrednje vprašanje profesionalnega razvoja ravnateljev danes ni, ali je ravnatelj treba opolnomočiti, temveč predvsem *kako*. Odgovore v tej smeri je mogoče iskati z vsebinskega (tj. s kakšnimi »vsebinami« je treba opremiti ravnatelj za uspešno vodenje) in zakonodajnega vidika (tj. kako pravna ureditev podpira in/ali celo ovira profesionalni razvoj ravnateljev). Vidika sta med seboj pove-

zana, saj zakonodaja z opredelitvijo vlog in nalog ravnatelja posredno vsebinsko usmerja tudi ravnateljev profesionalni razvoj. Profesionalni razvoj ravnateljev mora zato biti sistemsko podprt in vzpostavljen, torej del širše nacionalne šolske politike, ustrezno vgrajen v zakonodajo in prilagojen šolskemu sistemu in okolju, v katerem delujejo slovenski vzgojno-izobraževalni zavodi.

Pričujoči prispevek se ukvarja s profesionalnim razvojem ravnateljev z vidika slovenske pravne ureditve in ob pregledu zakonodaje in diskusiji išče odgovore o funkcijah in obdobjih profesionalnega razvoja ravnateljev. Strukturiran je tako, da se na začetku dotika terminologije področja, nadaljuje s pregledom zakonodaje ter z vsebinsko diskusijo poskuša nakazati prednosti in slabosti obstoječe zakonodaje, konča pa se z nekaterimi izzivi v prihodnosti.

Terminološka zmeda

Na tem mestu je treba opozoriti, da je ob pregledu zakonodaje, ki ureja profesionalni razvoj ravnateljev, moč trditi, da v zakonih in podzakonskih predpisih obstaja vsaj delna jezikovna nedoslednost v zvezi z dvema pojmom, in sicer »strokovni delavec« ter »profesionalni razvoj«. V skladu z uslužbenko zakonodajo je ravnatelj »javni uslužbenec« (Zakon o javnih uslužbencih;¹ Zakon o sistemu plač v javnem sektorju²). Področna zakonodaja (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja;³ Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive;⁴ Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju⁵), ki ne uporablja pojma »javni uslužbenec«, ampak »delavec«, in v okviru tega loči med »strokovnimi in drugimi delavci«, »ravnatelja« kot poslovodni organ praviloma ločuje od »strokovnega delavca«.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (v nadaljevanju ZOFVI) in Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive obravnavata »strokovne delavce« in »ravnatelja« ločeno, Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in

¹ Uradni list Republike Slovenije, št. 63/07 – uradno prečiščeno besedilo, 65/08, 69/08 – ZTFI-A, 69/08 – ZZAVAR-E in 40/12 – ZUJF.

² Uradni list Republike Slovenije, št. 108/09 – uradno prečiščeno besedilo, 15/10, 59/10, 85/10, 107/10, 35/11 – ORZSPJS49a, 27/12 – odl. US, 40/12 – ZUJF, 46/13, 25/14 – ZFU in 50/14.

³ Uradni list Republike Slovenije, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF in 57/12 – ZPCP-2D.

⁴ Uradni list Republike Slovenije, št. 54/02, 123/08, 44/09 in 18/10.

⁵ Uradni list Republike Slovenije, št. 64/04, 83/05, 27/07, 123/08 in 42/09.

usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju pa ravnatelje z vidika pravic in obveznosti obravnava enako kot strokovne delavce. Če torej navedeni pravilnik določa enake pravice in obveznosti za strokovne delavce in ravnatelje, se v nadaljevanju postavi vprašanje, ali Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (KPVIŽ),⁶ ki navaja strokovne delavce, ravnateljev pa posebej ne omenja, velja tudi za ravnatelje. Izpostavljenost uporabe termina strokovni delavec v pravilniku je pomembna zaradi dejstva, da se v KPVIŽ pojavljajo določbe oz. določila, ki se navezujejo na profesionalni razvoj strokovnih delavcev, in zaradi jezikovne nedoslednosti odpirajo dodatna vprašanja (npr. ali določilo o številu dni profesionalnega razvoja strokovnih delavcev velja tudi za ravnatelje). Problem se navezuje predvsem na delovnopравни položaj ravnatelja v slovenskem javnem sektorju in s tem povezane pravice in obveznosti, kar bomo pojasnili v naslednjem poglavju.

O večji jezikovni nedoslednosti lahko govorimo tudi v zvezi s pojmom »profesionalni razvoj«. Pregled zakonodaje pokaže, da se pojem pojavi zgolj v Pravilniku o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, in sicer kot »vrsta programa« (tj. programi za profesionalni razvoj), druga pravna besedila pa pojem profesionalni razvoj izmenično nadomeščajo z več različnimi pojmi in jih ponekod niti ne razložijo dovolj (glej preglednico 1).

Terminološki labirint v zakonodaji dokazuje, da je uporaba pojma profesionalni razvoj z vidika tistega, ki določa pravno normo, morda nedosledna in deloma tudi okorela, saj strokovna in znanstvena literatura ter praksa na področju vodenja vzgojno-izobraževalnih zavodov že leta uporabljata pojma (profesionalnega, kariernega, poklicnega) razvoja⁷ ali (vseživljenjskega, profesionalnega) učenja.⁸ Ocenjujemo, da problematika izvira iz paradigmatičnih pristopov k opolnomočenju ravnateljev, ki so se zgo-

⁶ Uradni list Republike Slovenije, št. 52/94, 49/95, 34/96, 45/96 – popr., 51/98, 28/99, 39/99 – ZMPUPR, 39/00, 56/01, 64/01, 78/01 – popr., 56/02, 43/06 – ZKOLP, 60/08, 79/11, 40/12 in 46/13.

⁷ Pojem razvoj je vsebovan tudi v novejših naslovih publikacij s področja ravnateljstva (npr. Schleicher 2013; Bush 2008; Huber 2004; Bolden 2005; European Commission 2013). Skoraj ni mogoče več najti prispevka ali knjige, ki bi še omenjala »usposabljanje« (angl. *training*) ali »izobraževanje« (angl. *education*).

⁸ Pojem »vseživljenjsko učenje« ravnateljstva uporablja npr. Šola za ravnatelje, pojem »profesionalno učenje« npr. ministrstvo za šolstvo države Viktorije v Avstraliji (Victoria Department of Education and Early Childhood Development 2009).

PREGLEDNICA 1 Pregled uporabljenih pojmov, ki se pojavljajo in »nadomeščajo« pojem profesionalnega razvoja v zakonodaji

Zakonodajni predpis	Uporabljeni termin
Zakon o javnih uslužbencih	Strokovno izpopolnjevanje in usposabljanje, izobraževanje
Zakon o delovnih razmerjih	(Stalno) izobraževanje, usposabljanje, izpopolnjevanje
Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja	Nadaljnje izobraževanje, (strokovno) izobraževanje, (strokovno) usposabljanje
Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja v RS	Strokovno izpopolnjevanje, izobraževanje
Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev	Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, strokovni in profesionalni razvoj, profesionalno usposabljanje
Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive	Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje

dovinsko spreminjali. Tako je v preteklosti prevladovala paradigma primanjkljaja v znanju (iz te paradigme tudi pojma usposabljanje in izpopolnjevanje), danes pa paradigma rasti, razvoja, učenja in opolnomočenja (prim. Matthews, Moorman in Nusche 2007; Jelenc 2007; Newmann 2000). Paradigmatski razcep je sicer mogoč (zakonodaja dokazuje ravno to, saj uporablja različne pojme), a se na ravni konkretne prakse zamegli in zaplete.

Pregled pravne ureditve

Da bi našli odgovore na zastavljena vprašanja v zvezi s profesionalnim razvojem ravnateljev, smo pregledali:⁹

- Zakon o javnih uslužbencih;
- Zakon o delovnih razmerjih;
- Zakon o sistemu plač v javnem sektorju;
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja;
- Kolektivno pogodbo za dejavnost vzgoje in izobraževanja v RS;
- Podzakonske predpise:

⁹ Izbor zakonodajnih predpisov temelji na tistih osnovnih krovnih zakonih in podzakonskih predpisih, za katere smo predpostavljali, da so za iskanje odgovorov na zastavljena vprašanja najbolj relevantni in reprezentativni. S tem, ko smo opravili izbor, se zavedamo vseh omejitev analize in morebitnih dodatnih dilem, ki se ob tem odpirajo oz. zastavljajo. V diskusiji se zaradi lažje ponazoritve in boljšega razumevanja navezujemo tudi na druge zakone in podzakonske predpise.

- Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive;
- Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju;
- Pravilnik o merilih za ugotavljanje delovne uspešnosti direktorjev s področja šolstva.

V analizi smo v navedenih aktih iskali elemente, ki se nanašajo na:

- naloge profesionalnega razvoja ravnateljev (npr. za napredovanje, nagrajevanje, za pridobitev »licence«, za nadaljnje učenje in razvoj);
- različna obdobja ravnateljevega delovanja (npr. pred nastopom mandata, na začetku mandata, po več mandatih).

Ravnatelj se v skladu s 7. členom Zakona o sistemu plač v javnem sektorju (v nadaljevanju ZSPSJ) pravno umešča v plačno skupino B (Poslovodni organi pri uporabnikih proračuna) in hkrati podskupino B₁ (Ravnatelji, direktorji in tajniki). Nedvomno torej je »javni uslužbenec«, saj je iz 1. člena Zakona o javnih uslužbencih (v nadaljevanju ZJU) razvidno, da je to vsak posameznik, ki sklene delovno razmerje v javnem sektorju, pri čemer javni sektor sestavljajo tudi javni zavodi, zato so direktorji javnih zavodov (torej tudi ravnatelji), ki imajo z zavodom sklenjeno delovno razmerje, javni uslužbenci. Kot takšen ravnatelj v skladu z 9. členom ZJU (načelo strokovnosti) »pri svojem delu ravna po pravilih stroke in se v ta namen stalno usposablja in izpopolnjuje«. 13. poglavje ZJU, ki sicer podrobneje določa izobraževanje, usposabljanje in izpolnjevanje, za ravnatelje ne velja, saj se člani od 22. naprej nanašajo le na javne uslužbence v državnih organih in upravah lokalnih skupnosti, kar pa ravnatelji niso.

Se pa tudi za javne uslužbence, za katere ne veljajo določbe ZJU v celoti, uporablja Zakon o delovnih razmerjih.¹⁰ Ravnatelj je v skladu z opredelitvijo v 5. členu »delavec« (kot vsaka fizična oseba, ki je v delovnem razmerju na podlagi sklenjene pogodbe o zaposlitvi), a hkrati je »poslovodna oseba«, ki opravlja delo v okviru svoje funkcije, za katero je bila imenovana. Pri ravnatelju gre torej za dvojno pravno razmerje, in sicer ravnatelj v funkciji poslovodnega organa, ki je določena s posebnimi zakoni, in ravnatelj

¹⁰ Uradni list Republike Slovenije, št. 21/13 in 78/13 – popr.

kot delavec, kar urejajo delovnopравни predpisi. Z vidika delovnopravne zakonodaje se položaj poslovodne osebe razlikuje od položaja delavca, saj za poslovodne osebe veljajo možnosti odmika od delovnopravnih standardov, ki morajo biti zapisane in urejene v pogodbi o zaposlitvi; delodajalec se tako lahko s poslovodno osebo dogovori posebej in drugače kot z drugimi delavci (9. člen), vendar le v zvezi z določenimi elementi (73. člen), ki pa ne omenjajo izobraževanja. Ne glede na to je treba ugotoviti, da ZJU v 3. odstavku 16. člena določa, da delodajalec javnemu uslužbencu ne sme zagotavljati pravic v večjem obsegu, kot je to določeno z zakonom, podzakonskim predpisom ali s kolektivno pogodbo, če bi s tem obremenil javna sredstva. Kar pomeni, da lahko ravnatelju iz delovnega razmerja pripoznamo le pravice in obveznosti, ki izhajajo iz navedenih aktov.

Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja v RS (KPVIZ), ki se uporablja kot splošni akt v smislu ZDR-1, v 17. poglavju, 53. člen, podrobneje določa pravico do števila dni strokovnega izpopolnjevanja in navaja, da imajo »delavci pravico do stalnega strokovnega izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja. V ta namen mora zavod delavcem na delovnih mestih, za katera se zahteva najmanj srednja izobrazba, omogočiti letno najmanj 5 dni strokovnega izobraževanja oziroma 15 dni na vsaka 3 leta, ostalim delavcem pa najmanj 2 dni letno oziroma 6 dni na vsaka tri leta.« 57. člen KPVIZ določa, da imajo delavci »pravico in dolžnost, da se izobražujejo pri ustreznih izobraževalnih zavodih v Sloveniji«. Ravnatelja v KPVIZ z vidika njegove funkcije (torej poslovodnega organa) ni mogoče tolmačiti kot delavca, zato zanj omenjena določila ne veljajo, razen če v njihovi pogodbi o zaposlitvi ni določeno drugače.¹¹ Ravnatelji imajo svoj reprezentativni sindikat (Sindikat direktorjev in ravnateljev Slovenije – SINDIR), ki je podpisnik Kolektivne pogodbe za javni sektor,¹² vendar so kot poslovodne osebe v skladu z ZSPSJ in Uredbo o plačah direktorjev v javnem sektorju¹³ umeščeni v plačno skupino B in podskupino

¹¹ Vzorec pogodbe o zaposlitvi za ravnatelja, ki ga je objavilo Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 19. marca 2013 (http://www.mizs.gov.si/si/javne_objave_in_razpisi/okroznice/okroznice_za_vrtce/), navaja, da ima ravnatelj v zvezi z izobraževanjem pravico do izobraževanja v skladu s KPVIZ.

¹² *Uradni list Republike Slovenije*, št. 57/08, 23/09, 91/09, 89/10, 89/10, 40/12 in 46/13.

¹³ *Uradni list Republike Slovenije*, št. 73/05, 103/05, 12/06, 36/06, 46/06, 77/06, 128/06, 37/07, 95/07, 112/07, 104/08, 123/08, 21/09, 61/09, 91/09, 3/10, 27/10, 45/10, 62/10, 88/10, 94/10 – ZIU, 10/11, 43/11, 53/11, 86/11, 26/12, 41/12, 90/12, 24/13, 75/13, 79/13, 108/13, 15/14 in 43/14.

B 1, katerih delovna mesta niso uvrščena v KPVI1Z. In ta kolektivna pogodba zanje ne velja, če v njihovi pogodbi o zaposlitvi ni to izrecno določeno. Lahko pa se v skladu s 170. členom ZDR-1 trajanje in potek izobraževanja ter pravice pogodbenih strank med izobraževanjem in po njem določijo tudi s pogodbo o izobraževanju.

Elementi profesionalnega razvoja ravnateljev se pojavljajo tudi v področni zakonodaji, in sicer v ZO FVI, natančneje v 28. členu (javni zavodi), 53. členu (imenovanje ravnatelja) ter v 105. členu (izobraževanje in napredovanje) in 106. členu (ravnateljski izpit) v 15. poglavju (izobraževanje in napredovanje strokovnih delavcev in ravnateljev).

- 28. člen določa, da se za namen izvajanja različnih nalog, med drugim tudi naloge »organiziranja nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev in ravnateljev«, ustanovijo javni zavodi.
- 53. člen določa pogoje za ravnatelja, za katerega so, poleg formalne izobrazbe, potrebne tudi delovne izkušnje v vzgoji in izobraževanju (primarni, sekundarni oziroma terciarni), ustrezen naziv in »opravljen ravnateljski izpit«. Za ravnatelja je lahko imenovan tudi kandidat, ki »nima ravnateljskega izpita, mora pa si ga pridobiti v enem letu po začetku mandata. Če ravnatelj ravnateljskega izpita ne opravi v roku, mu preneha mandat po zakonu.«
- 105. člen določa, da »v nazive napredujejo tudi ravnatelji, direktor in pomočnik ravnatelja ter predavatelji višjih šol«, pri čemer »pogoje, način in postopek strokovnega izobraževanja in usposabljanja ter napredovanje v nazive določi minister«.
- V skladu s 106. členom »program za izobraževanje in usposabljanje za ravnateljski izpit in vsebino ravnateljskega izpita določi minister na predlog Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje. Za ravnateljski izpit se lahko prizna tudi opravljen podiplomski študijski program, za katerega Strokovni svet RS za splošno izobraževanje ugotovi, da zagotavlja znanja, določena za ravnateljski izpit. Javni zavod, ki je pooblaščen za izvajanje programa za izobraževanje in usposabljanje za ravnateljski izpit, enkrat letno objavi razpis za vpis in določi roke za opravljanje ravnateljskega izpita«.

Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju

- V 1. členu določa »pogoje, način in postopek, s katerim se

strokovnim delavcem in ravnateljem v javnih vrtcih in šolah omogoča nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, pristojnosti in sestavo organov, ki vodijo postopke za naročanje oziroma zbiranje programov za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, pravila za financiranje programov, točkovanje programov za namen napredovanja strokovnih delavcev v nazive, načine priznavanja točk za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, opravljeno izven okvira objavljenih programov, ter vsebino, obliko in način vodenja dokumentacije o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju».

- V 2. členu določa cilj nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, ki je »zagotavljanje strokovne usposobljenosti za poučevanje določenega predmeta ali predmetnega področja oziroma opravljanje določenega strokovnega dela, podpiranje strokovnega in profesionalnega razvoja vsakega strokovnega delavca, razvoja javnega vrtca in šole ter celotnega sistema vzgoje in izobraževanja in s tem povečanja njegove kvalitete in učinkovitosti«.
- V 10. členu določa, da program šole za ravnatelje sodi v skupino programov za izpopolnjevanje izobrazbe.
- V členih od 11. do 18. določa različne sklope programov profesionalnega usposabljanja.
- V 18. členu, ki se nanaša na »programe za profesionalni razvoj«, določa, da so le-ti namenjeni »spodbujanju profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v vseh fazah poklicne kariere«.

Na podlagi 105. člena ZOFVI, ki določa, da ravnatelji napredujejo v nazive, in na podlagi Pravilnika o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, ki določa pogoje, način in postopek, s katerim se strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju omogoča nadaljnje izobraževanje in usposabljanje ter tudi točkovanje programov za namen napredovanja strokovnih delavcev v nazive, Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive (v nadaljnjem besedilu pravilnik) podrobneje opredeljuje napredovanje ravnateljev v nazive:

- V skladu s 4. členom pravilnika »napredovanje ravnatelja oziroma direktorja v naziv predlaga svet šole, vrtca oziroma zavoda v soglasju z ravnateljem oziroma direktorjem«.

- Mnenje o predlogu za napredovanje ravnatelja v skladu z 18. členom pravilnika »oblikuje pristojna organizacijska enota zavoda, ki je na podlagi prvega odstavka 28. člena ZO FVI pristojen za posamezno področje«.
- Pravilnik določa tudi posebne pogoje za napredovanje v nazive v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Ravnatelji lahko napredujejo v nazive pod enakimi pogoji kot strokovni delavci na podlagi določene dolžine delovne dobe, uspešnosti pri svojem delu, uspešnosti zaključenih programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja (pridobitev dodatnih funkcionalnih znanj) in opravljenih različnih strokovnih del (ovrednotenih z določenim številom točk), ki jih določa pravilnik.

Normodajalec v pravilniku z vrednotenjem opravljenih različnih strokovnih del (nizanjem natančno določenih opravljenih aktivnosti in določenega števila točk) določa, katere so tiste strokovne aktivnosti, ki omogočajo napredovanje v nazive.

Izhajajoč iz nalog profesionalnega razvoja, ki med drugim omeenjajo tudi pomen profesionalnega razvoja v funkciji nagrajevanja, smo pregledali tudi Pravilnik o merilih za ugotavljanje delovne uspešnosti direktorjev s področja šolstva,¹⁴ saj smo sodili, da morda navaja elemente ravnateljevega profesionalnega razvoja kot del kriterijev za presojanje ravnateljeve delovne uspešnosti. Vendar pravilnik profesionalnega razvoja ravnateljev kot samostojne kategorije ne navaja oz. ne omenja.

Diskusija

Pri pregledu zakonodaje smo ugotovili naslednje:

- Ravnatelj ima pravico in dolžnost do profesionalnega razvoja.
- Ravnatelj ima pravico do profesionalnega razvoja v obsegu, določenim s pogodbo o zaposlitvi ali posebno pogodbo o izobraževanju v skladu s 170. členom ZDR-1.
- Za izvajane profesionalnega razvoja ravnateljev so ustanovljeni javni zavodi.
- Ravnateljski izpit je edina »oblika« profesionalnega razvoja bodočih oz. novoimenovanih ravnateljev, ki je obvezna.
- Ravnateljski izpit ni pogoj za imenovanje ravnatelja, vendar

¹⁴ Uradni list Republike Slovenije, št. 81/06, 22/08, 39/08 – popr., 104/09, 4/10 in 6/12.

si ga mora ravnatelj pridobiti v enem letu od začetka mandata.

- Program za izobraževanje in usposabljanje za ravnateljski izpit in vsebino ravnateljskega izpita določi minister na predlog Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje.
- Ravnatelj lahko napreduje v naziv (svetovalec, svetnik).
- Profesionalni razvoj kot samostojna kategorija ni kriterij za ponovno imenovanje ravnatelja.
- Profesionalni razvoj kot samostojna kategorija ni kriterij za ocenjevanje delovne uspešnosti ravnatelja.

V skladu z izhodišči prispevka se v nadaljevanju v diskusiji navezujemo na posamezne naloge profesionalnega razvoja potencialnih kandidatov za ravnatelje in ravnateljev ter znotraj njih iščemo tudi odgovore na vprašanje v zvezi z obdobji. Z vidika nalog profesionalnega razvoja je v slovenski področni zakonodaji profesionalni razvoj kandidatov za ravnatelje in ravnateljev obravnavan neposredno z vidika pridobitve »licence« za opravljanje vodenja (tj. ravnateljski izpit), nadaljnjega učenja in razvoja ter napredovanja v nazive, zato se najprej navezujemo na le-te, v nadaljevanju pa tudi na druge posredne naloge.

Pri pridobitvi »licence« za opravljanje vodenja je ravnateljski izpit edina »oblika« profesionalnega razvoja, ki je obvezna in določena s slovensko področno zakonodajo. Ravnatelj ga mora opraviti najkasneje v enem letu od začetka svojega mandata, če ga ni opravil že pred tem. Javni zavod, pooblaščen za izvajanje programa za ravnateljski izpit (Šola za ravnatelje), enkrat letno objavi razpis za vpis in določi roke za opravljanje ravnateljskega izpita. Vključijo se lahko udeleženci, ki izpolnjujejo z zakonom določene pogoje za ravnatelja. V primeru omejitve vpisa imajo prednost kandidati, ki so že imenovani za ravnatelje. Udeleženci programa si lahko ravnateljski izpit pridobijo na tri načine, in sicer:

- z obiskovanjem programa javnega zavoda, pooblaščenega za izvajanje programa (Šola za ravnatelje), in opravljenimi obveznostmi po programu;
- z opravljanjem izpita zunaj programa;
- s priznavanjem posameznih vsebin opravljenega podiplomskega študijskega programa, za katere Strokovni svet RS za splošno izobraževanje ugotovi, da zagotavljajo znanje, določeno za ravnateljski izpit (106. člen ZOFVI).

106. člen ZOFVI določa, da program in vsebino ravnateljskega izpita določi minister na predlog Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje. Predmetnik programa in vsebina ravnateljskega izpita sta bila določena z Odredbo o določitvi programa šole za ravnatelje in o določitvi vsebin ravnateljskega izpita iz leta 1997.¹⁵ Šola za ravnatelje kot javni zavod, pooblaščen za izvajanje programa šola za ravnatelje, vsako leto izvaja redno letno evalvacijo programa, ki zajema zadovoljstvo udeležencev z različnimi vidiki programa, oceno kakovosti izvedbe programa glede na doseganje temeljnih ciljev programa in uporabnost pridobljenih vsebin; namen evalvacije je še izboljšati program. Program se evalvira s standardiziranimi evalvacijskimi vprašalniki po vsakem modulu in ob zaključku programa. Rezultati evalvacije (interna evalvacijska poročila, Poročilo o realizaciji LDN 2013) kažejo, da izvedba dosega temeljne cilje programa. Udeleženci ocenjujejo uporabnost vsebin z zelo visokimi ocenami. Dejstvo, da se v zadnjih letih v program vpisuje več strokovnih delavcev kot novoimenovanih ravnateljev in njihove visoke ocene uporabnosti pridobljenega znanja je velika spodbuda za vzpostavitev in razvoj sodelovalnega in distribuiranega vodenja v vzgojno-izobraževalnih zavodih, ki ravnatelju kot formalnemu vodji olajšata delo ter omogočata lažje uvajanje sprememb in izboljšav. Odstopanje od zelo visokih ocen (vendar še vedno visoko) predstavljajo zakonodaja v vzgoji in izobraževanju ter javne finance in finančno poslovanje, vendar moramo izpostaviti, da so navedene vsebine za strokovne delavce sicer morda manj uporabne, a jih potrebujejo za vodenje. Primerjave odgovorov evalvacije med ravnatelji in strokovnimi delavci potrjujejo omenjene domneve. Del evalvacije, ki se nanaša tudi na spremembe pri delu udeležencev v njihovih zavodih kot posledica pridobljenega znanja v programu, prav tako kaže na krepitev sodelovalnega vodenja. S tega vidika bi lahko trdili, da program za pridobitev ravnateljskega izpita presega profesionalni razvoj v vlogi pridobitve »licence« za novoimenovanega ravnatelja kot individualnega vodjo in z opolnomočenjem kandidatov za ravnateljski izpit krepi skupinsko vodenje (kar je v skladu s sodobnimi razvojnimi smernicami na področju vodenja v vzgoji in izobraževanju).

Profesionalni razvoj ravnateljev je v slovenski področni zakonodaji obravnavan tudi v vlogi napredovanja. Ravnatelj lahko napreduje v nazive in tako lahko govorimo o spodbujanju nejegovega profesionalnega razvoja, a se v zvezi z njegovim napredovanjem

¹⁵ Uradni list Republike Slovenije, št. 26/97.

v nazive pojavita vsaj dva izziva. Prvi se nanaša na pogoje napredovanja, še posebej v segmentu opravljenih različnih strokovnih del (ovrednotenih z določenim številom točk), ki jih določa Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive. Ocenjujemo namreč, da se navedena strokovna dela navezujejo skoraj izključno na dejavnosti strokovnega delavca, ne pa dejavnosti ravnatelja.

S tega vidika bi lahko trdili, da zakonodajalec posredno konceptualno usmerja ravnateljev profesionalni razvoj in da je napredovanje v nazive za ravnatelje diskriminacijsko, saj ne upošteva narave njihove strokovnega dela in tako posredno onemogoča napredovanje ravnateljem pod enakimi pogoji, kot to velja za strokovne delavce. Po drugi strani je zakonodajalec vidik mogoče razumeti tudi kot spodbudo ravnateljem, da v določenem obsegu ur še vedno poučujejo¹⁶ in ohranjajo stik s poučevanjem v primeru, da niso ponovno izvoljeni za ravnatelja, a vseeno napredujejo v naziv in se jim le-ta ob morebitni kasnejši vrnitvi na delovno mesto strokovnega delavca tudi upošteva.

Drugi izziv je povezan s plačilom, saj je napredovanje v nazive povezano z napredovanjem v plačne razrede. Strokovni delavci ob napredovanju v naziv napredujejo tudi v plačnem razredu, ravnatelji pa ne. Uredba o plačah direktorjev v javnem sektorju, ki določa plačne razrede in podrobnejše kriterije za uvrstitev delovnih mest ravnateljev v plačne razrede, uvršča delovno mesto ravnatelja glede na kriterije, povezane s tipom oseb javnega prava. Izhajajoč iz priloge uredbe so za ravnatelja osnovne šole pomembni npr. kriteriji, ki se navezujejo na število učencev, število oddelkov, število podružnic in število programov. Uvrstitev delovnih mest na podlagi tovrstne metodologije je po šolah, vrtcih, šolskih centrih itd. razvidna iz Pravilnika o uvrstitvi delovnih mest direktorjev s področja šolstva in športa v plačne razrede znotraj razponov plačnih razredov.¹⁷ V praksi to pomeni, da v primeru, da ravnatelj sicer napreduje v višji naziv, ne spremenijo pa se kriteriji, povezani s tipom oseb javnega prava (npr. število učencev na šoli, število podružnic), ravnateljeva plača ostane enaka. V skladu z uredbo to določilo velja za celotno obdobje ravnateljevega mandata. Izhajajoč iz omenjenega bi lahko trdili, da profesionalni razvoj v okvirih napredovanja odigra svojo vlogo pri strokovnih delavcih

¹⁶ Npr. na Finskem in v Nemčiji mora ravnatelj v določenem obsegu ur tudi poučevati.

¹⁷ *Uradni list Republike Slovenije*, št. 106/05, 20/06, 49/06, 55/07, 109/07, 23/08, 61/09, 57/10, 11/11, 27/11, 4/12, 3/13, 24/13 in 41/14.

(deluje motivacijsko), pri ravnateljih pa ne. Po drugi strani je zakonodajalec vidik bolj pravičen, saj je zakonodajalec ocenil, da je vodenje vzgojno-izobraževalnega zavoda in z njim povezana plača ravnateljev odvisna od velikosti vzgojno-izobraževalnega zavoda.¹⁸ Prav tako delovno mesto ravnatelja ni poklicno, ampak gre za (poslovodni) organ, ki je vezan na mandat (ki ni trajen), zato napredovanje, kakršno je mogoče pri strokovnih delavcih, pri ravnateljih ni potrebno; pri ravnateljih v takšnih primerih odigrajo pomembnejšo vlogo dejavniki ponovnega imenovanja ali nagrajevanja. Kljub temu se nam zastavlja vprašanje, ali bi bilo ravnateljevo delovanje kakovostnejše in učinkovitejše, če bi vzpostavili vzporeden sistem kariernega napredovanja ravnateljev (podobno kot pri strokovnih delavcih), pri čemer bi profesionalni razvoj odigral pomembno vlogo tudi pri ponovnem imenovanju ravnateljev (povezanost funkcij).

V zvezi z napredovanjem v nazive je treba izpostaviti še dodaten problem, ki je nastal s t. i. »zamrznitvijo« napredovanj v nazive zaradi interventnih ukrepov. Če bi bila »zamrznitev« napredovanj dolgotrajnejša, bi to lahko pomenilo ožjenje nabora kandidatov za ravnateljski izpit in omejevanje mlajše generacije pri kandidiranju za ravnateljevanje v prihodnje. Glede na to bi lahko trdili, da država omejuje profesionalni razvoj strokovnih delavcev, da bi ohranjala zanimanje za poklic oz. položaj ravnatelja (kar je že nekaj časa sicer problem nekaterih drugih evropskih držav, vendar iz povsem drugih razlogov).

Priznavanje programov za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje ravnateljev v skladu s Pravilnikom o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, ustanovitev javnih zavodov za izvajanje naloge organiziranja nadaljnega izobraževanja in usposabljanja za ravnatelje (28. člen ZOFVI) dokazujeta, da država spodbuja in krepi profesionalni razvoj ravnateljev, katerega namen je nadaljnje učenje in razvoj v kasnejših obdobjih vodenja. To dokazuje tudi s financiranjem raznovrstnih programov za profesionalni razvoj ravnateljev iz proračunskih in evropskih sredstev. Šola za ravnatelje kot osrednji javni zavod, ki skrbi za profesionalni razvoj ravnateljev, ima vzpostavljen t. i. »sistem vseživljenjskega učenja ravnateljev« (Šola za ravnatelje 2013), ki ravnateljem omogoča profesionalni razvoj v različnih oblikah in v različnih obdobjih njegovega vodenja, in sicer:

¹⁸ Podobno tudi v osmih drugih evropskih državah (glej European Commission 2013).

- Program šole za ravnatelje in ravnateljski izpit – enoletni program pred imenovanjem ali v prvem letu po nje;.
- Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem – enoletni program v prvem letu ravnateljevanja;
- Program za pridobitev ravnateljskega certifikata – enoletni program po petih letih ravnateljevanja;
- Razvoj ravnateljevanja – dveletni program po desetih letih ravnateljevanja.

Šola za ravnatelje t.i. »sistem vseživljenjskega učenja ravnateljev« dopolnjuje še z drugimi oblikami, ki se jih ravnatelji lahko udeležijo kadar koli, ne glede na obdobje, in sicer:

- letna strokovna in znanstvena srečanja ter posveti;
- program Vodenje za učenje;
- podpora in svetovanje ravnateljem;
- krajše, enodnevne tematske delavnice s področja vodenja v vzgoji in izobraževanju.

Najnovejša interna analiza Šole za ravnatelje je v zvezi z udeležbo ravnateljev v različnih oblikah »vseživljenjskega učenja ravnateljev« pokazala, da se je kar 87 % slovenskih ravnateljev v zadnjih dveh letih vsaj oz. najmanj enkrat udeležilo ene izmed oblik profesionalnega razvoja, ki jih omogoča Šola za ravnatelje. Tudi iz prakse vemo, da slovenski ravnatelji po pridobitvi ravnateljskega izpita dopolnjujejo in nadgrajujejo svoje znanje in prav tako posamezne tuje raziskave (European Commission 2013) dokazujejo, da slovenski ravnatelji vsaj nekaj časa posvetijo dejavnostim, ki so povezane z njihovim profesionalnim razvojem. Po mnenju Korena (2007) siceršnja pravna ureditev, ki ravnatelja ne zavezuje oz. obvezuje k profesionalnemu razvoju, lahko predstavlja tveganje in dolgoročno negativne in/ali škodljive učinke, predvsem zaradi zatiranje slovenskih ravnateljev, da so preobremenjeni z menedžerskimi nalogami, kar bi posledično lahko vodilo v dejstvo in razmišljanje, da nimajo dovolj časa za vodenje, ki je ključno za izboljšanje delovanja vzgojno-izobraževalnih zavodov in tudi zmanjševanje razlik med dosežki učencev.

Profesionalni razvoj ravnateljev pa lahko odigra pomembno vlogo tudi pri (ponovnem) imenovanju oz. mandatu ravnatelja. Nekatere države namreč ob ravnateljevem ponovnem imenovanju zahtevajo tudi opravljena dodatna izobraževanja ali usposabljanja. Mandat slovenskega ravnatelja traja pet let (53. člen ZO-FVI). Slovenski ravnatelj lahko ima neomejeno število imenovanj

oz. mandatov, pri čemer pri njegovem vsakokratnem ponovnem imenovanju zakonodaja ne določa drugačnih kriterijev kot pri prvem imenovanju. Profesionalni razvoj za ponovno imenovanje v Sloveniji ni prepoznan, kar ocenjujemo kot sistemsko slabost, saj bi državi moralo biti v interesu, da za ponovno imenovanje ravnateljev vzpostavi kriterije (in profesionalni razvoj kot enega med njimi), ki bodo dobre ravnatelje obdržali v sistemu, slabe pa izločili.

S tem je povezano tudi nagrajevanje, ki je v slovenskem prostoru prepoznano v ocenjevanju delovne uspešnosti ravnatelja. Svet vzgojno-izobraževalnega zavoda ugotavlja delovno uspešnost ravnatelja na podlagi meril, ki jih določa Pravilnik o merilih za ugotavljanje delovne uspešnosti direktorjev s področja šolstva. Višina dela ravnateljeve plače je odvisna od dveh meril, in sicer izpolnitve letnega programa vzgojno-izobraževalnega zavoda in zagotavljanjem dodatnih materialnih sredstev za delo zavoda. Obe merili se ovrednotita v skladu s štirimi kriteriji: realizacijo obsega programa, kakovostjo izvedbe programa, razvojno naravnostjo programa in zagotavljanju materialnih pogojev. Kriteriji niso podrobneje razdelani. Izhajajoč iz sodobnega koncepta vodenja in profesionalizma v šolstvu strokovno predpostavljamo, da člani sveta vzgojno-izobraževalnega zavoda pri odločanju o delovni uspešnosti ravnatelja pri razvojni naravnosti programa upoštevajo tudi ravnateljev profesionalni razvoj (prim. Zavašnik Arčnik in Mihovar Globokar 2013).

Še več, okrožnica MIZŠ vrtcem iz leta 2012 (Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport 2012) podaja (neobvezna) priporočila, ki v kriteriju razvojne naravnosti programa poleg programa razvoja vrtca, hospitacij in posvetovalnih razgovorov ter uveljavljanja vrtca v širšem okolju navajajo tudi nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev, posebno pozornost pa namenijo ravnateljevemu profesionalnemu razvoju: »Ravnatelj načrtuje svoj profesionalni razvoj, na osnovi evalvacije svojega dela izboljšuje svojo prakso vodenja oziroma kompetence in ugotavlja uspešnost sprememb.« To je edini pisni vir, ki dokazuje, da država prepoznava pomen profesionalnega razvoja ravnateljev v okviru ocenjevanja delovne uspešnosti oz. nagrajevanja. Poleg tega je priporočilo s strokovnega vidika konceptualno izjemno sodobno naravnano, saj v središče postavlja profesionalni razvoj ravnateljev, katerega namen je izboljšati vodenja in spremembe na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda. Logično se namreč zdi, da naj bi ravnatelj, če mora načrtovati profesionalni razvoj strokov-

nih delavcev, načrtoval tudi svojega (in bil na ta način hkrati pomemben zgled zaposlenim). Žal priporočil s podobno vsebino kasneje nismo več zasledili. In čeravno sprejeti interventni ukrepi zaradi gospodarske krize trenutno določajo, da ravnateljem ne pripada del plače za delovno uspešnost, to še ne pomeni, da v prihodnje ne velja razmišljati o umestitvi in/ali upoštevanju profesionalnega razvoja kot kriterija ocenjevanja ter potencialnega upoštevanja le-tega pri ponovnem imenovanju (medsebojna povezanost funkcij), saj morajo v ospredje stopiti učinki ravnateljevega delovanja in z njim povezanega profesionalnega razvoja, ki se kažejo v izboljšanju vodenja (in posledično dela strokovnih delavcev ter dosežkov učencev).

Funkcije nagrajevanja tako ne gre razumeti le v finančnem smislu in izkazovanju zunanje odgovornosti (sumativni namen nagrajevanja), ampak tudi z vidika izboljšanja lastnega delovanja ravnatelja ter prepoznavanja slabosti in usmerjanja lastnega ravnateljevega profesionalnega razvoja v »pravo smer« (formativni namen nagrajevanja),¹⁹ pri čemer je treba zagotoviti kakovostno povratno informacijo, saj v nasprotnem primeru ni mogoče doseči pravega učinka (prim. OECD 2013b).

Zaključek

Prispevek obravnava profesionalni razvoj ravnateljev v danih zakonodajnih okvirih; ta je na posameznih segmentih dovolj odprt za pridobivanje znanja in spretnosti, ki jih od slovenskih ravnateljev terja čas, ko iščemo dogovore na vprašanja v zvezi s funkcijami in obdobji profesionalnega razvoja ravnateljev. Povzamemo lahko, da je v slovenski zakonodaji profesionalni razvoj ravnateljev obravnavan z vidika različnih funkcij, v katerih se zrcalijo tako nekatere odlike kot posamezne slabosti. Prav tako v zakonodaji najdemo elemente, ki kažejo na obstoj različnih obdobji profesionalnega razvoja ravnateljev, čeprav je z zakonodajnega vidika obvezen le ravnateljski izpit, ki ga umeščamo v obdobje priprave na vodenje.

Sistemsko gledano je zakonodajalec uredil vse funkcije profesionalnega razvoja. Menimo, da pretirano normiranje ne more izboljšati vodenja ter da je rešitve za izboljšanje vodenja treba iskati predvsem v krepitvi profesionalizma in profesionalne odgovornosti deležnikov, ki imajo možnost vpliva na strokovno in profesio-

¹⁹ Več o tem v poglavju »The Appraisal of School Leaders« v OECD 2013b.

nalno razumevanje profesionalnega razvoja in so vpleteni v ureničenje funkcij profesionalnega razvoja. Kljub temu sodimo, da bi veljalo temeljito premisliti, ali profesionalni razvoj ravnateljev umestiti v zakonodajni okvir na način, ki bi bil »zavezujoč« za ravnatelje in bi jim hkrati omogočal kakovostnejši karierni razvoj, predvsem pa krepil izboljšanje vodenja z namenom izboljševanja vzgojno-izobraževalnih zavodov in dosežkov učencev.

Sistema profesionalnega razvoja ravnateljev (vključno z zakonodajnim okvirom) zaradi različnih družbenih, zgodovinskih, kulturnih in gospodarskih okoliščin ni mogoče oblikovati s prenosom modelov iz tujine, ampak ga je treba prilagoditi šolskemu sistemu in okolju, v katerem delujejo slovenski ravnatelji in slovenski vzgojno-izobraževalni zavodi.

Fullan (2010) je prepričan, da je šolski sistem posamezne države moč izgrajevati in izboljševati le na temelju individualnih in kolektivnih strategij, ki so med seboj povezane in integrirane. Če sta vodenje ter profesionalni razvoj ravnateljev področji, za kateri smo prepričani, da odločilno vplivata na delo vzgojno-izobraževalnih zavodov, učenje, dosežke učencev in izboljšanje sistema kot celote, potem morajo vsi deležniki v sistemu odigrati svojo vlogo. Dodatno se je treba posvetiti tudi kolektivnemu opolnomočenju za izboljšanje dela zavodov in dosežkov učencev, kar je mogoče doseči le s kolektivnimi prizadevanji. V kontekstu vodenja to pomeni razumevanje, da vodenje v idealnih razmerah ni več stvar posameznika (tj. ravnatelja), ampak celotnega kolektiva; z vidika profesionalne odgovornosti zavoda ne vodi zgolj ravnatelj, ampak so praktično vsi zaposleni odgovorni vodje; ko govorimo o vodenju zavoda, zato ne mislimo več zgolj na ravnatelje in ravnateljstvo, ampak tudi na razvojne in projektne time, pomočnike ravnateljev, vodje aktivov in skupin, strokovne delavce kot vodje, razrednike. Še več, za celovito izboljšanje dela zavodov z vidika profesionalne in družbene odgovornosti niso odgovorni le ravnatelj in učiteljski/vzgojiteljski zbor, marveč tudi svet zavoda, svet staršev, lokalna skupnost, skupnost učencev.

Ocenjujemo, da je najprej treba razmisliti (in vse to načrtovati) o okrepitvi zavedanja, opolnomočenju in profesionalizaciji posameznih skupin, ki imajo z vidika zakonodaje vpliv, da bodo ob izpolnjevanju dodeljenih nalog znale strokovno odgovorno in transparentno presojati o imenovanju in delovanju ravnateljev, pri čemer bodo upoštevale tudi profesionalni razvoj ravnateljev (v smislu njegovega vpliva), predvsem pa njihovo ustrezno razvojno usmerjenost in delovanje (pozitivne učinke vodenja z mi-

slijo na končnega uporabnika, tj. učenca).²⁰ Ali, kot pravi Hopkins (2007), »potreben je prehod iz dobe predpisov v obdobje strokovnosti«.

Literatura

- Bolden, R. 2005. »What Is Leadership Development? Purpose and Practice.« Leadership South West Research Report 2, University of Exeter, Centre for Leadership Studies, Exeter.
- Bubb, S. 2013. »Vodenje profesionalnega razvoja.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 26 (5): 15–30.
- Bubb, S., in P. Earley. 2004. *Leading and Managing Continuing Professional Development: Developing People, Developing Schools*. London: Sage.
- Bush, T. 2008. *Leadership and Management Development*. London: Sage.
- European Commission. 2012a. »Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes.« SWD(2012)374 final, European Commission, Strasbourg.
- European Commission. 2012b. »Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes.« COM(2012)669 final, European Commission, Strasbourg.
- European Commission. 2013. *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Forde, C., M. McMahon in B. Dickson. 2011. »Leadership Development in Scotland: After Donaldson.« *Scottish Educational Review* 43 (2): 55–69.
- Fullan, M. 2010. *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*. London: Sage.
- Hattie, J. 2012. *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.
- Hopkins, D. 2007. *Vsaka šola odlična šola: Razumeti možnosti sistemskega vodenja*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Huber, S. G. 2004. *Preparing School Leaders for the 21st Century: An International Comparison of Development Programs in 15 Countries*. London: Taylor and Francis.
- Jelenc, Z., ur. 2007. *Strategija vseživljenjskega učenja v Sloveniji*. Ljubljana: MŠŠ in Pedagoški inštitut.
- Koren, A. 2005. »Ozadje vseživljenjskega izobraževanja ravnateljev.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 3 (3): 5–20.

²⁰ Na Švedskem in v Kanadi (Ontario) potekajo posebna izobraževanja za člane svetov zavodov (OECD 2013b), v Angliji so članom svetov zavodov na razpolago posebna navodila/priporočila ob rekrutiranju in imenovanju ravnateljev (National College for School Leadership 2012), strategija razvoja vzgoje in izobraževanja v Mestni občini Ljubljana za obdobje 2009–2019 (Mestna občina Ljubljana 2008) posebno pozornost namenja profesionalnemu razvoju strokovnih delavcev in ravnateljev.

- Koren, A., ur. 2007. »Improving School Leadership: Country Background Report for Slovenia.« OECD, Pariz.
- Krek, J., in M. Metljak, ur. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS 2011*. Ljubljana: MŠŠ.
- Matthews, P., H. Moorman in D. Nusche. 2007. »School Leadership Development Strategies: Building Leadership Capacity in Victoria Australia; A Case Study Report for the OECD Activity Improving School Leadership.« <http://www.oecd.org/edu/school/39883476.pdf>
- Mestna občina Ljubljana. 2008. »Izziv za povečanje kakovosti vzgoje in izobraževanja otrok, mladine in odraslih: strategija razvoja vzgoje in izobraževanja v Mestni občini Ljubljana za obdobje 2009–2019.« <http://www.ljubljana.si/file/4385/mol-strategija---izobraevanja-in-predolske-vzgoje---intenet.pdf>
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport. 2012. »Ugotavljanje delovne uspešnosti direktorjev in ravnateljev – pojasnila.« Okrožnica MIZŠ št. 602-6/2012. Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, Ljubljana.
- Mulford, B. 2003. *School Leaders: Changing Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness*. Pariz: OECD.
- National College for School Leadership. 2012. »A Guide to Recruiting and Selecting a New Headteacher.« <http://www.nga.org.uk/getattachment/Resources/Useful-Documents/A-Guide-to-Recruiting-and-Selecting-a-New-Headteac/PB1045-a-guide-to-selecting-new-heads-FINAL-200812.pdf.aspx>
- Newmann, F. M. 2000. »Professional Development that Addresses School Capacity: Lessons from Urban Elementary Schools.« *American Journal of Education* 108: 259–299.
- OECD. 2013a. *Educational Research and Innovation: Leadership for 21st Century Learning*. Pariz: OECD.
- OECD. 2013b. *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Pariz: OECD.
- Pont, D., D. Nusche in H. Moorman, ur. 2008. *Improving School Leadership*. 1. zv., *Policy and Practice*. Pariz: OECD.
- Scheerens, J., ur. 2012. *School Leadership Effects Revisited: Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*. Dordrecht: Springer.
- Schleicher, A., ur. 2013. *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Pariz: OECD.
- Šola za ravnatelje. 2013. »Letni delovni in finančni načrt javnega zavoda Šola za ravnatelje za leto 2013 z obrazložitvami.« http://www.solazaravnatelje.si/wp-content/uploads/2013/04/LDN_SR_2013.pdf
- Victoria Department of Education and Early Childhood Development. 2009. »Learning to Lead Effective Schools: Professional Learning for Current and Aspirant Leaders.« <http://marynabadenhorst-netbookreflection.wikispaces.com/file/view/Learning%2520to%2520Lead%2520Effective%2520Schools%2520Booklet%25202009.pdf>

Zavašnik Arčnik, M., in K. Mihovar Globokar. 2015. »Redna letna delovna uspešnost učiteljev in vzgojiteljev z vidika pravičnosti, odgovornosti in kakovosti.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (1): 31–62.

- Mihaela Zavašnik Arčnik je področna sekretarka v Šoli za ravnatelje.

mihaela.zavasnik@solazaravnatelj.si

Ksenija Mihovar Globokar je predavateljica v Šoli za ravnatelje.

ksenija.globokar@solazaravnatelj.si

Šolski dan za učitelje: primer spodbujanja sodelovanja članov učiteljskega zbora

Janja Zupančič

Osnovna šola Louisa Adamiča Grosuplje

Stalno strokovno usposabljanje učiteljev in drugih strokovnih delavcev šol je bolj kot zakonska zahteva potreba, ki si podaja roko s profesionalno odgovornostjo. Vsebine in oblike izobraževanj se razlikujejo glede na posebnosti posamezne šole. Vloga vodstva pri razvijanju strokovnosti ustanove je zato večplastna – strateška, vizionarska, motivacijska, organizacijska, povezovalna – in ne more slediti enotnemu modelu. V prispevku predstavljamo primer izobraževanja strokovnih delavcev osnovne šole, ki je temeljil na simulaciji običajnega šolskega dneva. Vsebine so podpirale prednostne cilje šole in aktualno tematiko. Program so izvedli učitelji za svoje sodelavce. Model internega izobraževanja bomo opisali v vseh fazah, od načrtovanja, organizacije in izvedbe do evalvacije. Predstavili bomo zorne kote tako »učencev« kot »učiteljev«, nakazali smernice za vzdrževanje sprememb in trajnega razvoja.

Ključne besede: interno izobraževanje, samoevalvacija, prednostni cilji, sodelovanje, spodbujanje

Iščite priložnosti, ne varnosti.

Čoln je v zalivu varen, a mu sčasoma zgnije dno.

H. Jackson Brown ml.

Profesionalni razvoj posameznika kot dejavnik rasti pedagoškega kapitala kolektiva

Vsakodnevni dogodki in spremembe na različnih ravneh družbe zadevajo tudi področje vzgoje in izobraževanja, ki je zaradi svoje tradicionalne vloge in organiziranosti eden trdnejših sistemov, kar pa ne pomeni, da je odporen na spremembe. Ravno nasprotno, snovalci šolskih politik, vodstva šol in učitelji se vedno bolj zavedajo pomena načrtnega spremljanja procesov, vrednotenja dosežkov in nujnosti uvajanja izboljšav. Dejavnosti, ki na šolah običajno potekajo pod skupnim imenovalcem samoevalvacije, so usmerjene v učenje in napredek vseh deležnikov. Znanje je danes sicer dosegljivo na vsakem koraku, kljub temu pa je učiteljeva vloga nenadomestljiva, zato je treba posebno skrb namenjati tudi uče-

nju učiteljev. V strokovnem razvoju učiteljskega zbora posamezne šole se morajo prepletati posebnosti posameznega člana s skupnimi usmeritvami in vizijo zavoda, saj lahko tako kolektiv dosega rezultate, ki so bistveno boljši od vsote uspehov posameznikov. Usmerjanje procesov za doseganje višje kakovosti zahteva od vodstva dobro poznavanje zaposlenih in učencev, strateško načrtovanje, sistematično delovanje in vztrajanje ob ustreznem prilagajanju.

Okrepitev dejavnosti, usmerjenih v učenje učiteljev, se bo pokazala v večji kakovosti poučevanja in posredno v boljših dosežkih učencev, kar je eden ključnih ciljev vzgoje in izobraževanja. Hanuschek in Rivkin sta ugotovila, da so dosežki učencev, ki jih poučujejo zelo učinkoviti učitelji, po treh letih kar za 53 odstotkov višji od dosežkov tistih, ki so jih poučevali manj učinkoviti učitelji (Svedberg 2014). Če hočemo doseči čim višjo kakovost poučevanja, naj bo torej glavna skrb usmerjena v osebni in profesionalni razvoj vsakega posameznega strokovnega delavca. Vključiti velja pristop, ki omogoča življenje učitelja v vlogo učenca ali, kot navajata Zavašnik Arčnikova in Gradišnikova (Zavašnik Arčnik in Gradišnik 2011, 50), »učitelji morajo postati učenci, na svoje poučevanje morajo gledati skozi oči učenca in učenčevega pogleda na njihovo poučevanje«.

Vloga ravnatelja pri spodbujanju profesionalnega razvoja je zelo pomembna. Sara Bubb (2013, 17) preprosto meni, da morajo vodje šol zagotoviti, da se profesionalni razvoj dogaja. Poteka naj v spodbudni klimi, podprt z ustreznimi viri, treba ga je načrtovati in voditi ter spremljati. V šolah, kjer zaposleni sami čutijo potrebo in željo po usposabljanju, je pomemben del poti že opravljen. Drugje je treba pridobiti argumente »za« in na njih graditi razumevanje potrebe po razvoju oz. uvajanju izboljšav. V velikih ustanovah, kjer se program izvaja na več lokacijah in člani kolektiva zaradi narave dela redno sodelujejo le z manjšo skupino sodelavcev, je strokovne delavce pomembno povezati, okrepiti občutek pripadnosti in prikazati možnost, da lahko z lastnim prispevkom še izboljšajo kakovostno prakso celotnega kolektiva.

Odlična podjetja ne verjamejo v odličnost – le v stalne izboljšave in nenehne spremembe.

T. Peters

Procesi v učeči se skupnosti

Ugotovitev, da je v organizacijah kljub velikemu obsegu različnih znanj premalo uporabnega znanja in da je lastno znanje slabo iz-

koriščeno (Černelič 2006, 74–75), niso tuje niti na področju vzgoje in izobraževanja. Kako oblikovati skupine in kulturo, v kateri bo uspevalo medsebojno, spontano učenje, je organizacijski izziv (Hargreaves 2003, 17). Zatorej je ena od nalog vodstva, da učiteljem omogoči dovolj prostora, da se bodo počutili varne in bodo pripravljeni soustvarjati razgibano učečo se skupnost. Ravnatelj in razvojni tim imata zahtevno nalogo združiti na prvi pogled nezdržljivo: statičnost, ki zagotavlja varnost, in dinamičnost, ki zagotavlja razvoj.

Občutek varnosti se krepi v že znanih situacijah, v predvidljivem okolju, ko so spremembe dogovorjene in usklajene, procesi pregledni in občutek zaupanja velik. Vendar je v hitro spreminjajočem se svetu pomembno razvijati tudi prilagodljivost, odzivnost in inovativnost.

Dinamična učeča se organizacija je tista, ki spodbuja in omogoča učenje vseh posameznikov, da se izboljšujejo in spreminjajo (Zavašnik Arčnik in Gradišnik 2011, 50), v njej potekajo procesi pridobivanja, prenašanja, uporabljanja, shranjevanja, merjenja in vrednotenja znanja (Možina in Kovač 2006, 5). Procesni vidik se od organizacije do organizacije razlikuje, vendar lahko okvir, značilen za uspešne skupnosti, strnemo v nekaj temeljnih korakov in umestimo v spiralo akcijskega načrtovanja.

Pridobivanje znanja

Učenje učiteljev je bistven del kulture inteligentne šole (MacBeath 2011, 100) in naloga ravnatelja je, da v skladu z 49. členom Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI),¹ spodbuja strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje strokovnih delavcev. Po drugi strani je dolžnost učiteljev, da se v okviru drugega dela (119. člen) organizirano strokovno izobražujejo in izpopolnjujejo. Zakonski okvir tako omogoča dovolj širok prostor, da se vsaka šola na svoj način dogovori in organizira ter zadovolji potrebe po novih znanjih. Organizirano usposabljanje pa pomembno dopolnjujejo znanja in veščine, ki so jih zaposleni pridobili tudi z neformalnim učenjem.

Prenos znanja

Znotraj posamezne ustanove je treba negovati različne oblike prenosa znanja med zaposlenimi. V kolektivu sodelavci izmenjujejo

¹ Uradni list Republike Slovenije, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF in 57/12 – ZPCP-2D.

znanje v strokovnih aktivih, z medsebojnimi hospitacijami, medpredmetnim povezovanjem, s skupnim delom pri izvedbi projektov, na dnevih dejavnosti in podobno. Vidno vlogo pri izmenjavi znanja imajo tudi neformalne situacije in priložnosti. Pogosto je sprožilec kar težava, ki se pojavi in spodbudi sodelavce, da med iskanjem rešitve izmenjajo primere dobrih praks, si pomagajo z nasveti in gradivi. Prav tako so lahko odlična izhodišča za pretok znanja uspehi učencev.

Uporaba znanja

Če sta pridobivanje in prenos znanj med učitelji vsakodnevna procesa, je sistematično spremljanje uporabe znanja v praksi manj pogosto. Dostop do znanja še ne zagotavlja, da bo to tudi uporabljeno. Za učinkovito uporabo znanja je prav, da so viri različni in da so stiki med ljudmi pogosti, saj to omogoča pogled na problem z različnih zornih kotov in reševanje na različne načine (Černelič 2006, 89).

Krepitev zavedanja o potrebnosti uporabe pridobljenih znanj v praksi in uvajanje raznolikih dejavnosti, ki omogočajo načrtno spremljanje uporabe novih znanj v pedagoškem procesu, so spodbudili tudi projekti Usposabljanje za samoevalvacijo, Učenje učenja in Sodobni pristopi k učenju. Šole, ki so se vključile vanje, še posebej tiste z močno podporo vodstva in razvojnega tima, so razvile načine za sistematično prenašanje obstoječih in novo pridobljenih znanj znotraj kolektiva. Pri oblikovanju dejavnosti so upoštevale posebnosti zavoda, kot na primer trenutno stanje pedagoške prakse, potrebe po prenosu znanj, obstoječo kulturo sodelovanja, število učiteljev, število podružnic, razmerje med mlajšimi in starejšimi učitelji, obseg razpoložljivih finančnih virov ipd.

Shranjevanje znanja

Strokovni delavci v šolah, kljub poplavi gradiv na trgu, največkrat sami pripravljajo gradiva za učence, ki jih poučujejo. Učitelji si jih tudi izmenjujejo in primerjajo. Nekateri oblikujejo lastne zbirke, drugi učne priprave nadgrajujejo z opombami, tretji se odločajo za urejanje pedagoškega listovnika. Žal le redki namenjajo pozornost načrtnemu spremljanju uspešnih in manj uspešnih pedagoških praks, refleksiji in samovrednotenju.

Obetavne rešitve se ponujajo s pomočjo uporabe informacijsko-komunikacijskih tehnologij. Tako na primer odprtokodni e-listov-

nik Mahara² omogoča uporabne rešitve za beleženje in spremljanje lastnega profesionalnega razvoja, za shranjevanje in izmenjavo gradiv, za povezovanje z drugimi uporabniki.

Na več šolah vodstva spodbujajo učitelje ali strokovne aktivne k oblikovanju spletnih učilnic, v katerih zbirajo in objavljajo učna gradiva. Na prvi pogled se mogoče zdi, da tovrstne zbirke ne prispevajo k profesionalnemu razvoju posameznika, vendar ob povezovanju članov strokovnega aktiva, ob sodelovanju pri pripravi zbirk neizogibno potekajo tudi strokovne razprave o uporabnosti gradiv za doseganje določenih učnih ciljev.

Merjenje znanja

Prevladujoč občutek, da je merjenje znanja zahteven proces, potrjuje tudi MacBeath (MacBeath 2011, 98), saj ugotavlja, da bolj ko je kakšen element pomemben za učenje in izboljšavo, manj preprosto ga bo meriti.

Vendar pri ugotavljanju kakovosti znanja ne smemo izhajati le iz kvantitativnih podatkov, kot so na primer rezultati zunanjih preverjanj, učni uspeh, število priznanj na tekmovanjih, število projektov, v katere so učenci vključeni, in podobno. Za jasnejši pogled ni zgolj dopolnilnega pomena, temveč zelo pomembno zbiranje kvalitativnih podatkov z anketami, intervjuji, z opazovanjem in drugimi načini. Nekatere šole zbirajo veliko različnih vrst podatkov, druge se odločijo za manjši obseg, a kot navaja Zupanc (Zupanc 2011, 273), »moč podatkov ni le v številkah, ampak v razpravah, ki jih dobljeni podatki sprožajo med strokovnjaki«.

Na vprašanje, kako izmeriti (novo) znanje učiteljev po udeležbi na strokovnem usposabljanju, je prav tako izredno zahtevno odgovoriti.

Vrednotenje znanja

Pridobljene podatke je treba na šoli ovrednotiti in načrtovati izboljšave. Vrednotenje je lahko sprotno (na rednih srečanjih kolektiva, strokovnih aktivov, oddelčnih učiteljskih zborov) ali končno (ob koncu šolskega leta, projekta, dejavnosti).

V trenutno nezavidljivih javnofinančnih razmerah se krepi zavedanje, da je preverjanje doseganja ciljev pomemben korak pri dokazovanju upravičenosti investicij v vzgojo in izobraževanje. Tu nastopi najprej vsaka šola sama, saj bo znala pridobljene podatke

² Glej <http://listovnik.sio.si>

najbolje razložiti in načrtovati nadaljnje izboljšave. Vsi zavodi v sistemu bodo tako prispevali k dvigu kakovosti celotnega sektorja in širše družbe. V sistematično razmišljanje, inovativno načrtovanje in odgovorno ravnanje nas usmerja tudi strateški dokument Evropa 2020 (Evropska komisija 2010, 26), ki napoveduje, da bodo potrebne obsežne strukturne reforme na področju izobraževalnih sistemov in da bo treba razmere izkoristiti kot priložnost za povečanje učinkovitosti in kakovosti storitev.

Resnična pot odkritij ni v iskanju novih pokrajin, temveč v videnju stvari z novimi očmi.

M. Proust

Primer iz prakse: Šolski dan za učitelje

Temelji ideje

Zavedanje o pomembnosti sodelovanja in prispevka vsakega zaposlenega k doseganju boljših učnih dosežkov učencev se je začelo izrazito krepiti, ko se je učiteljski zbor vključil v usposabljanje za uvedbo sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij – UKVIZ (Brejc, Savarin in Koren 2013). Razumevanje skupne prakse je nazorno opisala učiteljica razrednega pouka pri nadomestni aktivnosti:

Po pogovorih s sodelavkami, ki so se udeležile četrte delavnice, in na delavnicah na temo samoevalvacije, ki sem jih že opravila, pa sem spoznala, da ne gre le »zame«. S pomočjo samoevalvacije ne »evalviram« le tistega, kar se dogaja meni in v meni, temveč spoznavam in opazujem tudi učinke, ki jih moje delo in bivanje v določeni skupnosti povzroča. Če dosledno spremljam spremembe, ki se dogajajo, na primer, v razredu ali pri posameznem učencu, in se odzivam nanje, sodelujem pri razvoju odnosov in znanja. Odzivi pa morajo biti preiščani in načrtovani, da dosežejo pozitivne učinke. Pa ne le v razredu, temveč tudi v kolektivu, strokovnem aktivu ... Že samo to spoznanje prinese koristi meni in vsej moji okolici. Torej tudi učencem, sodelavcem, šoli. V trenutku, ko začnem razmišljati o tem, kaj lahko naredim, da izboljšam določen odnos, ali kako lahko pomagam učencu do naslednje stopničke na stopnišču znanja, se stvari premaknejo s točke nič. Sledi izdelava načrta in realizacija, učinek pa je seveda odvisen tudi od drugih deležnikov.

Učiteljica v zapisu poudarja še en pomemben element, ki povezuje skupna prizadevanja, to je razvijanje odnosa. Potrebo po usposabljanju za boljše medsebojne odnose so sodelavci izpostavljali na prav vsaki evalvaciji skupnih izobraževanj, zato je tim za samoevalvacijo delavnice organiziral tako, da je oblikoval skupine, ki so jih sestavljali strokovni delavci različnih (predmetnih) področij in različnih enot oz. podružnic. V evalvacijah omenjenih srečanj so udeleženci kot največji prednosti usposabljanja izpostavili spoznavanje sodelavcev in njihovega dela, posledično so pridobili vpogled v prakso drugih članov kolektiva, saj so imeli priložnost izmenjavati izkušnje in skupaj razmišljati o pedagoški praksi na šoli. Sodelovalna klima se je tako razvila, da so prispevali uporabne predloge v zvezi s tem, kako nadaljevati izobraževanja. Veliko sodelavcev je menilo, da je v kolektivu ogromno znanja, zato so predlagali, da namesto zunanjih predavateljev izkoristimo notranji potencial in organiziramo izmenjavo primerov dobre prakse.

Aktivno razmišljanje in iskanje inovativne ideje, kako oblikovati izobraževanje, ki bo povezovalo vsebine, pomembne za celoten kolektiv, in bi jih organizacijsko lahko izvedli za skupino skoraj sto tridesetih strokovnih delavcev, nas je privedlo do rešitve: izvedli bomo šolski dan za učitelje.

Vsebinski del

Prvotno smo načrtovali izvedbo pouka s šestimi učnimi urami. Pri izbiri vsebin smo izhajali iz prednostnih nalog šole in iz zaznavanja aktualne pedagoške problematike.

Učna ura o pisanju vabil in zapisnikov roditeljskih sestankov je podpirala prednostno nalogo šole na področju učenja, to je razvijanje funkcionalne pismenosti, in je pomenila nadaljevanje dejavnega prispevka strokovnega aktiva učiteljev slovenščine, ki je med šolskim letom za sodelavce že izvedel krajše, zelo pozitivno sprejete delavnice o pravopisu. Izhajali smo iz gledišča, da je treba vse strokovne delavce opolnomočiti, da se bodo lahko samozavestneje lotevali realizacije akcijskih načrtov in učinkoviteje prispevali k doseganju prednostnih ciljev šole. Pred začetkom novega šolskega leta je bila vsebina zelo aktualna. Izvajala jo je učiteljica slovenščine.

Specialna pedagoginja je predlagala, da bi pripravila učno uro, v kateri bi sodelavcem predstavila vaje za koncentracijo, in tako podprla tudi drugo prednostno nalogo šole: spodbujanje učnih in

delovnih navad učencev. Opažamo, da ima vedno več učencev težave s pozornostjo in osredotočanjem, da so pri delu površni, da ne morejo poslušati ali prebrati navodil v celoti in hitijo z odgovarjanjem, da težko počakajo, da bodo prišli na vrsto, da ne zmorejo sami poskrbeti za svoje učne pripomočke in pogosto izgubljajo stvari, pozabljajo naloge, težko vztrajajo pri opravljanju naloge in podobno. Prav vsak učitelj se v pedagoškem procesu srečuje z opisanimi težavami, išče rešitve oz. odgovore, zato je bila pomoč sodelavke, ki se vsak dan sooča s to problematiko in lahko predstavi številne primere iz prakse, zelo dobrodošla.

V okviru vzgojnega dela se na šoli od leta 2010 ukvarjamo tudi z mediacijo. Učiteljica razrednega pouka, ki je usposobljena mediatorica, vsako leto izobražuje učence za medvrstniške mediatorje in usposablja zainteresirane učitelje. V ozaveščanje o načinih reševanja konfliktov vključujemo starše in ocenjujemo, da sta sistematično delovanje na tem področju in seznanjanje različnih deležnikov z mediacijo pomembno prispevali k uspešnemu vzgojnemu delu, preprečevanju sporov in učinkovitemu reševanju konfliktnih situacij. Ob koncu šolskega leta 2012/2013 so učiteljice, ki so uspešno opravile usposabljanje za mediatorke, učiteljskemu zboru predstavile svoje delo v obliki zaigrane situacije in med sodelavci požele ogromno navdušenja. Tako smo se odločili, da bomo delček mediacijskih veščin prenesli na celoten kolektiv, saj si številni zaposleni ne morejo vzeti časa, da bi se udeležili celoletnega usposabljanja za mediatorje.

Vsi strokovni delavci se pri svojem delu srečujejo s pisanjem poročil o učencih v postopku usmerjanja, a se neredko zgodi, da svetovalne delavke, ki poročilo dokončno uredijo, naletijo na nedoslednosti in nepopolne zapise, zato morajo sodelavce večkrat opozarjati na napake. Da bi osvežili in poenotili ključne elemente postopka o usmerjanju in učitelje vodili pri strokovnem zapisu poročila o otroku, je svetovalna delavka pripravila učno uro in jim predstavila teoretični in praktični vidik postopka.

Ocenjevanje je ena zahtevnejših učiteljevih nalog, zato ji na šoli ves čas posvečamo veliko pozornosti. V šolskem letu 2012/2013 so se vsi strokovni delavci udeležili izobraževanja o pisnem in ustnem ocenjevanju. Strokovni aktivisti so izkoristili svetovanje o ocenjevanju na Zavodu RS za šolstvo. To temo so pogosto obravnavali tudi na srečanjih študijskih skupin. V okviru šolskega akcijskega načrta izboljšav učitelji enkrat letno oddajo ovrednoten izvod pisnega ocenjevanja, ravnateljica nato pripravi analizo dokumentov in poročilo z opažanji ter usmeritvami za nadaljnji raz-

mislek. Učno uro, ki je povezovala zakonodajne zahteve s področja preverjanja in ocenjevanja s teoretičnimi izhodišči in praktično delo s testi, je izvedla ravnateljica.

Prvotni načrt je vseboval tudi šesto učno uro, ki bi obravnavala grafomotoriko. Izhajali smo iz opažanj, da ima vedno več učencev, ne le na začetku, temveč tudi ob koncu osnovnošolskega šolanja, težave z orientacijo in urejanjem zapisa v zvezkih, z držanjem pisala, s čitljivostjo zapisa. Učno uro s praktičnimi nasveti za pomoč učiteljem pri delu z učenci bi izvedla specialna pedagoginja.

Organizacijski del

Člane kolektiva smo po abecedi priimkov razdelili v pet oddelkov od 10. a do 10. e. V posameznem oddelku je bilo od 22 do 23 »učencev«. Prva dva na seznamu sta opravljala naloge reditelja, kot je to običajno za učence. Pouk je potekal kot na predmetni stopnji v učilnicah, ki so bile v različnih traktih šolske stavbe. Vsak oddelek je imel pet učnih ur z enakimi vsebinami. Urnik zvonjenja je bil tak kot na običajen šolski dan, začeni s prvo uro ob 8.30, odmorom za malico in koncem pouka ob 12.50. Šolsko malico smo organizirali v jedilnici in je bila razporejena po oddelkih. Pred začetkom pouka smo v avli izobesili sezname »učencev« po oddelkih in urnike. Šolsko dokumentacijo večinoma vodimo elektronsko, tokrat pa smo zaradi praktičnosti uporabili bolj tradicionalen pristop. »Učiteljica«, ki je vodila prvo učno uro, je prevzela mapo s seznamom »učencev« in preglednico prisotnosti ter urnik oddelka. Za prenos map so skrbeli reditelji. Zadnjo učno uro so dokumentacijo prevzeli »učitelji«.

Odnosni in motivacijski del

Dva meseca pred izvedbo so se strokovne delavke, ki so prevzele vlogo izvajalk učnih ur, sešle na sestanku. Ravnateljica je predstavila izhodišča in namen izobraževalnega dneva, predlagala je načrt za organizacijo in izrazila željo, naj bodo dejavnosti usmerjene v udeležence in naj jih spodbujajo k aktivnemu sodelovanju. Vsaka izvajalka je nato predstavila svojo temo in osnutek poteka učne ure. Pomemben del sestanka je bil namenjen iskrenemu izražanju različnih dvomov, skrbi in medsebojne podpore. Strokovne delavke so se strinjale z mislijo, da je izvedba učnih ur s sodelavci zelo zahtevna, čeprav so bile vse izvajalke pri obvladovanju vsebine in metodike suverene. Sklenile so tudi dogovor, da bodo

udeležence ob koncu zadnje učne ure povabile k pisni refleksiji, in o skupinski refleksiji izvajalk po zaključenem dnevu.

Strokovne delavce smo s potekom, vsebino in namenom izobraževanja seznanili na uvodni pedagoški konferenci. Zamisel o šolskem dnevu za učitelje so sprejeli z odobravanjem in pozitivnim pričakovanjem.

Izvedbeni del

Zjutraj so se člani učiteljskega zbora pravočasno zbrali v avli in se organizirali po oddelkih. Iskreno so se razveselili svojih »sošolcev« in dodeljenih nalog. »Pouk« smo začeli točno ob zvonjenju in ga v celoti izvedli po načrtu.

Udeleženci so se vživeli v vlogo učencev in jo podoživeli: od jutranjega navdušenja, popolne zbranosti prvi dve učni uri, živahnih prehodov med učilnicami v odmorih, hitre izmenjave mnenj in vtisov na hodnikih, glasnega vrveža v glavnem odmoru, do padca koncentracije proti koncu dneva.

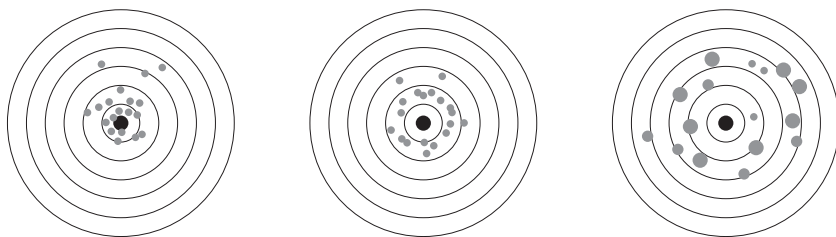
Evalvacija in refleksija

Učitelji so zagnani praktiki, ki pa si pogosto ne vzamejo dovolj časa za refleksijo, saj jih čaka še ogromno dela, ki ga morajo opraviti (Schollaert 2006, 25), zato je naloga vodstva oz. razvojnega tima, da ustvari ugodne okoliščine za vrednotenje in kritičen razmislek.

Refleksijo smo izvedli na več ravneh, saj smo si želeli spremljati povratne informacije o izvedbi, poglobiti doživljanje učne situacije, spodbuditi razmislek udeležencev o osebni učni izkušnji, okrepiti kritičen pogled na lastno prakso poučevanja in učenja in ne nazadnje sprožiti iskanje poti za izboljšave.

Ob koncu vsake učne ure o ocenjevanju smo evalvacijo izvedli z metodo tarče, tako da so udeleženci ob izhodu iz učilnice na tarči ocenili doživeto. Bolj kot so bili zadovoljni, bližje centru so zarisali piko.

Ugotovili smo, da je bil odziv najbolj pozitiven po prvih dveh učnih urah, ko je bila večina pik zbranih okoli centra. Po glavnem odmoru, to je po tretji učni uri, se je pokazal rahel odmik navzven. Zadnji dve uri so bili odzivi razpršeni že do četrtega kroga. Rezultati so potrdili doživljanje udeležencev, ki so ga izrazili v pisnih refleksijah, saj so omenjali, da so zadnji dve uri težko ohranjali zbranost in je naraščala utrujenost. Podobno doživljanje so opisovale tudi izvajalke. Iz opaženega lahko povzamemo, da je učinkovitost močno odvisna od ure dneva, ko dejavnost poteka, od odmorov



SLIKA 1 Evalvacijske tarče po prvi, tretji in peti učni uri

in spočitosti. Praviloma je dopoldanski čas za učenje in delo najprimernejši, zato ga je treba čim bolj izkoristiti in ga nameniti dejavnostim, ki zahtevajo večje kognitivne napore.

Ob koncu dneva, po peti šolski uri, so udeleženci nazorno povzeli svoje doživljanje:

Zanimivo se je bilo postaviti v vlogo učenca. Uživala sem v srečevanju ljudi na hodnikih med odmori. Zdelo se mi je zelo naporno, težko bi sedaj šla domov in še pisala domače naloge. Vse predavateljice so bile odlične. Teme aktualne in zanimive.

Ideja o šolskem dnevu za učitelje se mi zdi super. Tudi lažje vzdržujem koncentracijo, saj se teme menjajo in če je kakšna »dolgočasna«, jo lažje preživiš. Vsebine so bile uporabne, praktične in v veselje mi bo takšne dneve preživeti tudi v prihodnosti (namesto celodnevnih seminarjev).

Ure so bile vse po vrsti izredno zanimive in hitro so minile, a sem kljub temu zelo utrujena, boli me glava in lačna sem. Težko si predstavljam, da morajo resnični učenci popoldan še h kakšni dejavnosti, narediti domače naloge ter se učiti za šest predmetov naslednjega dne. Vam, predavateljice, pa kapo dol in vse pohvale.

Danes smo bili prisotni na precej razgibanih in aktivnih učnih urah. To mi je bilo zelo všeč, mislim pa, da naši učenci nimajo vedno te »sreče«, da bi se jim med poukom toliko »dogajalo«. Teme so bile različne in ravno zato mi je današnji dan zelo hitro minil. Tako izobraževanje je vsekakor dobrodošlo. Pohvala vsem predavateljicam oz. vodjem delavnic!

Spet sem utrujena! Drugače je bilo nekaj ur zanimivih in poučnih, druge malo manj. V osnovi pa imam veliko drugega dela, ker smo dva dni pred začetkom pouka.

Današnji dan je bil priložnost stopiti v čevlje učencev. Ideja

je super. Ugotavljam, da so zanimive in aktivne ure dobro zdravilo proti utrujenosti, ko se šolski dan bliža koncu. V razmislek ponuja tudi ravnanja učencev, ko npr. zamudijo k pouku, kdaj klepetajo, slabo poslušajo navodila ipd. Vsega tega smo bili »krivi« tudi mi. Teme so bile zanimive, nekatera predavanja nekoliko bolj »suha«. Na splošno bi dan ocenila s 4. Hvala.

V tako šolo bi pa hodila!

Iz zapisov je razvidno, da so se učitelji močno vživeli v vlogo učencev. Zanimiva so bila številna mnenja o zahtevnosti ohranjanja zbranosti proti koncu delovnega dneva. Nekateri so razmišljali tudi o dodatnih obveznostih, ki jih morajo opravljati učenci v popoldanskem času, pisanju domačih nalog, učenju, obiskovanju interesnih dejavnosti, glasbene šole, športnih treningov, in naporih, ki jih to prinaša. Izkušnja je učitelje vodila v razmišljanje o tem, kako pomembna je pestrost pri pouku, o nujnosti vključevanja strategij aktivnega in sodelovalnega učenja, da bi učenci čas, ki ga preživijo v šoli, kar najbolj učinkovito izrabili. Udeleženci so izrazili zadovoljstvo nad izvedbo in zaskrbljenost ob tem, da učenci pogosto niso deležni ustreznega dinamičnega pouka. Nadalje so razmišljali o pomenu in učinku povratnih informacij na motivacijo za učenje in sodelovanje. Spet drugi so izpostavili povezanost učiteljevega pristopa in učenčevega odziva. Postavljeno ogledalo je ponudilo toliko odsevov, kolikor je bilo udeležencev, a pomembno je, da je izkušnjo prav vsak od njih intenzivno doživel. Živahna izmenjava mnenj in opazanj je potekala tako med učnimi urami, med odmori in po končanem izobraževanju ter še ves prihodnji dan, nato pa je počasi izzvenela.

Evalvacijo so izvajalke opravile po končanem »pouku« in izrazile veliko zadovoljstvo. Od sodelavcev so prejele številne potrditve in so izkušnjo povzele kot pozitivno. Zanimivo je, da so velik pomen pripisovale odzivu najbolj kritičnih sodelavcev. Vloženi trud, od načrtovanja do izvedbe, je bil v celoti poplačan s pozitivnimi odzivi že na samem dnevu, pa tudi ob prebiranju zapisanih refleksij. Prišlo je do neverjetnega napredka pri krepitvi dobrih medsebojnih odnosov in oživljanju profesionalnega spoštovanja med sodelavci. Zaznave izvajalk učnih ur obsegajo širok spekter, od skrbi do navdušenja in pripravljenosti na nove izzive:

Pet zaporednih delavnic je bilo zelo težko izvesti. Čeprav se je vsaka obrnila malo drugače in se je moja izvedba na začetku izboljševala, sem v zadnjih dveh delavnicah kaj izpustila, ker

sem mislila, da sem to že povedala. Tudi »učencem« se je proti koncu že poznalo, da so utrujeni, a so se potrudili in zdržali do konca.

Izkušnjo bi še kdaj ponovila, čeprav mislim, da se treme ob nastopanju pred kolegi nikoli ne bom popolnoma otresla.

Bila sem zelo vznemirjena, ker nisem mogla predvideti, kako se bodo sodelavci odzvali glede na to, da je bila tema precej suhoparna. Predvsem pa je najtežje nastopati pred svojimi sodelavci.

Izvedbo petih učnih ur ocenjujem zelo pozitivno. Bilo je naporno, a sodelavci so bili zelo zbrani, aktivno so sodelovali, veliko spraševali, pripravljeni so bili dopolniti svoje znanje, znali so se pošaliti in tako sprostiti mojo napetost. Prvi dve uri sta bili po mojem mnenju najbolj izvedeni, najtežja je bila peta. Pojavila se je utrujenost, v tej skupini je bilo največ slovenistov, kar je bil zame še dodaten pritisk. Strokovni delavci, učitelji na predmetni oz. razredni stopnji, so pričakovali druge vrste informacij o isti temi.

Bojazen, da bom svojim sodelavcem »solila pamet«, se je razblinila. Bili so zelo hvaležni za posredovano, kar mi je v največje zadovoljstvo.

Izkušnja je bila dragocena, saj sem spoznala, da se lahko ogromno naučimo drug od drugega.

Ljudje se ne upirajo spremembam. Oni samo nočejo biti »spreminjani«, ampak si želijo biti vpleteni in imeti vpliv.

R. Schollaert

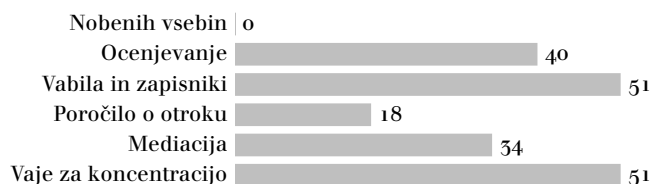
Trajnostni vidik – šest mesecev pozneje

V spremembe usmerjena prizadevanja, ki ne vodijo k trajnostnim izboljšavam, so izguba časa (Schollaert 2006, 26), ta pa nam je v šolah natančno odmerjen, zato smo se odločili, da bomo uporabo (novo) pridobljenih znanj v praksi načrtno spremljali in ustvarili pogoje za strokovne razprave, izpostavljali bomo izboljšave. Primerne dobre prakse in dosežke bomo javno predstavili in pohvalili.

V e-zbornici smo po izobraževanju objavili gradiva s šolskega dneva za učitelje in v prvih šestih mesecih zabeležili 197 vpogledov, kar potrjuje uporabnost gradiv, pa tudi to, da je bila izbira tematike za »učne ure« ustrezna.



SLIKA 2 Vsebine, ki so jih strokovni delavci dodatno vključili v svoje delo pred izobraževanjem



SLIKA 3 Vsebine, ki so jih strokovni delavci dodatno vključili v svoje delo po izobraževanju

Učinek izobraževanja se je najhitreje pokazal pri pisanju vabil, saj so vodje strokovnih aktivov za sklicevanje sestankov uporabili novo pridobljene napotke in pripravili vzorna vabila. Tudi vabila na roditeljske sestanke so bila vsebinsko in oblikovno urejena ter pravočasno posredovana. Pisanje zapisnikov je potekalo skoraj neopazno, brez običajnih pripomb o zahtevnosti opravila. Učitelji so osveženo znanje prenesli tudi v druge okoliščine, na primer: v postopku izrednega inšpekcijskega nadzora je vpleteni strokovni aktiv pri pripravi zapisov uporabljal gradiva, ki so jih prejeli na delavnici o pravopisu in učni uri o pisanju zapisnikov.

Januarja in februarja 2014 smo izvedli spletno anketo, s katero smo hoteli preveriti trajnost pridobljenih znanj v praksi, prenosljivost v različne situacije in zanimanje za nadaljnje izobraževanje ter izmenjavo znanj. Anketo je izpolnilo 71 strokovnih delavcev.

Na vprašanji, katere vsebine so v svoje delo vključevali pred avgustovskim izobraževanjem in katere po njem, so odgovorili zelo podobno. Spodbuden je podatek, da prav vsi anketiranci pri svojem delu uporabljajo nova znanja.

Odzivi potrjujejo opažanja, da je bilo izobraževanje učinkovito, da so udeleženci vsebine prenesli v prakso. Usvojeno znanje uporabljajo pri pouku (46 % anketirancev), za pripravo roditeljskih sestankov (22 %), pri vodenju razrednih ur (15 %) in pri drugih dejavnostih (17 %), kot na primer pri delu z učenci v oddelkih podaljšanega bivanja, pri individualnem delu z učenci, v komunikaciji s sodelavci, za potrebe lastnega izobraževanja.

Pri navajanju primerov dobre prakse z uporabo novo pridobljenih znanj so anketiranci pokazali res veliko strokovne ustvarjalnosti. Številni med njimi so že ustaljeno prakso podkrepili z novimi pristopi in poročajo o lažjem doseganju učnih ciljev, o učinkovitejšem reševanju sporov med učenci, o poglobljenem sodelovanju v strokovnem aktivu pri načrtovanju in izvedbi ocenjevanj, o bolj sproščenem pristopu v komunikaciji s starši, o manj stresnem oblikovanju različnih zapisov. Učitelji namenjajo več pozornosti oblikovanju nalog višjih taksonomskih ravni. Pri sestavljanju pisnih ocenjevanj si vedno pogosteje pripravijo tudi mrežne diagrame, saj so se prepričali o tem, da so zelo uporabni.

V želji, da bi preverili zanimanje za nadaljnje izobraževanje, smo strokovne delavce vprašali, iz katerih vsebin, ki so jih obravnavali na »šolskem dnevu za učitelje«, bi se radi še dodatno izobraževali. Pokazalo se je, da je največ zanimanja za poglobljanje znanja s področja koncentracije (42 %), vsak četrti bi si želel okrepiti vsebine o ocenjevanju, desetina o mediaciji, redki bi radi nadaljevali izobraževanje o pisanju vabil, zapisnikov in poročil o otroku.

Hoteli smo preveriti zanimanje za izmenjavo znanj v kolektivu in strokovnim delavcem ponuditi priložnost, da bi svoja znanja in veščine v prihodnje tudi sami posredovali sodelavcem. V odgovorih so navedli širok spekter različnih vsebin, ki so jih pripravljene posredovati, na primer: uporaba interaktivne table (i-table), terensko delo, pravopis, delo z besedili, ročne spretnosti, izdelava didaktičnih pripomočkov pri matematiki ter tehniki in tehnologiji, socialne igre, pripovedovanje pravljic, učenje z ustvarjalnim gibom, eksperimentalno delo, grafika, bralno-učne strategije.

S prijatelji in z znanjem radovedno v življenje.

Vizija Osnovne šole Louisa Adamiča Grosuplje

Namesto zaključka

Dokazali smo, da je bil izbrani način izobraževanja dovolj inovativen, da je šolo usmeril na pot večje učinkovitosti. Nemudoma so se izboljšali medsebojni odnosi, zelo hitro smo opazili napredek na področju komunikacije, učitelji poročajo o številnih uspešnih primerih uporabe novih znanj pri delu z učenci. V primerjavi s preteklima dvema letoma so se izboljšali tudi učni dosežki učencev. Učitelji pri opravljanju določenih nalog zaznavajo manj stresa, vedo, kje bodo našli pomoč, ko se bodo znašli v strokovni stiski, iskreno so pripravljene pomagati, bolj razumejo lastno vlogo in

odgovornost za razvoj skupnosti, okrepili so občutek pripadnosti in lastne vrednosti. Ne nepomembno je tudi dejstvo, da je bila finančna investicija v »šolski dan za učitelje« zanemarljiva.

Zanimiva je ugotovitev, da ponovitev tovrstne oblike izobraževanja na enak način ni smiselna, temveč je treba razmišljati o nadgradnji zastavljene poti. Učitelji kažejo zanimanje za učenje različnih vsebin, oblikujejo se v manjše skupine in se izpopolnjujejo na teh področjih. Vedno pogosteje se sami dogovarjajo o tem, katere vsebine bodo obravnavali s sodelavci, in dogodke tudi samostojno izvedejo. Zgleden primer je izvedba delavnice o grafičnih tehnikah, ki jo je vodila učiteljica likovne umetnosti za učiteljice razrednega pouka in v okviru katere je nastalo gradivo, zdaj objavljeno v šolski e-zbornici. Posamezni strokovni aktivni samostojno ali v povezavi z zunanjimi strokovnjaki organizirajo tematska srečanja in rešujejo aktualne dileme. Tematiko, ki zadeva večino strokovnih delavcev, naslavljamo na celoten učiteljski zbor, na primer izobraževanje za delo z učenci avtističnega spektra.

Da bi vzdrževali trajnostni razvoj pedagoške prakse, uporabljamo različne načine sidranja. Dejavnosti, ki jih izvajamo, so naslednje: razprave na srečanjih strokovnih aktivov; obravnava tematik na delovnih sestankih; poročanje na pedagoških konferencah; izvajanje tematskih srečanj; povezovanje ugotovitev in izboljšav v okviru analiz nacionalnega preverjanja znanja; pogovori s strokovnimi delavci ob spremljanju pouka; načrtno samoopazovanje lastne pedagoške prakse ob pomoči skupnega instrumentarija; zapisi poročil z refleksijo in predlogi za izboljšave ob koncu posameznega ocenjevalnega obdobja; zapisi vodenega samoevalvacijskega poročila strokovnega delavca ob koncu šolskega leta; povezovanje ugotovitev in predlogov pri načrtovanju dela strokovnega delavca in strokovnega aktiva v posameznem šolskem letu; spremljanje dejavnosti, ki podpirajo prednostna cilja šole; pripravo gradiv in njihovo objavo v e-zbornici ipd.

Ob opisanem primeru izobraževanja smo spoznali, da je mogoče tradicionalno in novo povezovati na inovativen način. V celoti smo podprli skupne vrednote, združene v viziji šole: dobre medsebojne odnose, znanje, radovednost in vseživljenjsko učenje. Najdragocenejša dodana vrednost, ki prinaša upanje, da bo nadaljnji razvoj uspešen, pa je obujena profesionalna živost kolektiva. Hkrati se v vodstvu šole zavedamo, da bo treba pri zastavljenem vztrajati, zato obogateni s pozitivno izkušnjo in številnimi zamilimi sodelavcev že snujemo načrte za interna izobraževanja v novem šolskem letu.

Literatura

- Brejc, M., A. Savarin in A. Koren. 2013. »Končno poročilo o izvedbi projekta Usposabljanje za uvedbo sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (vrtcev in šol) – UKVIZ.« Interno gradivo, Šola za ravnatelje, Kranj.
- Bubb, S. 2013. »Vodenje profesionalnega razvoja.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (3): 15–30.
- Černelič, M. 2006. »Procesi pridobivanja, uporabe, prenosa in hranjenja znanja v podjetju.« V *Menedžment znanja: znanje kot temelj razvoja; na poti k učečemu se podjetju*, ur. S. Možina in J. Kovač, 71–95. Maribor: Založba Pivec.
- Evropska komisija. 2010. »Evropa 2020: strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast.« Sporočilo komisije COM(2010) 2020 konč., Evropska komisija, Bruselj. http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_SL_ACT_part1_v1.pdf
- Hargreaves, A. 2003. *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers College Press.
- MacBeath, J. 2011. »Samoevalvacija za izboljšanje šol.« V *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti: teorija in praksa uvajanja samoevalvacije v šole in vrtce*, ur. M. Brejc, A. Koren in M. Zavašnik Arčnik, 91–106. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Možina, S., in J. Kovač, ur. 2006. *Menedžment znanja: znanje kot temelj razvoja; na poti k učečemu se podjetju*. Maribor: Založba Pivec.
- Schollaert, R. 2006. »The Meaning of Educational Change According to Basics.« V *Spirals of Change*, ur. R. Schollaert in P. Leenheer, 17–26. Leuven: Lannoo.
- Svedberg, L. 2014. »Vodenje učenja kot systemska zmožnost.« Gradivo za udeležence Nadaljevalnega programa šole za ravnatelje Področje vodenja šol in vrtcev, Portorož, 1.-2. april.
- Zavašnik Arčnik, M., in S. Gradišnik. 2011. »Dejavniki šolske kulture izboljšav s samoevalvacijo skozi prizmo poskusnih šol.« V *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti: teorija in praksa uvajanja samoevalvacije v šole in vrtce*, ur. M. Brejc, A. Koren in M. Zavašnik Arčnik, 45–65. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Zupanc, D. 2011. »Analiziranje izkazanega znanja kot orodje pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti.« V *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*, ur. Ž. Kos Kecojević in S. Gaber, 257–286. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Janja Zupančič je ravnateljica Osnovne šole Louisa Adamiča Grosuplje.
janja.zupancic2@guest.arnes.si

Vpeljava programa mednarodne mature v prizadevanju za bolj kakovostno delo na šoli

Janez Šušteršič

Gimnazija Bežigrad

Včasih je za kvaliteten premik v procesu pouka in poučevanja morda dovolj že to, da poskrbimo za vključitev v skupnost šol, ki v svetu izvajajo uveljavljen in kakovosten vzgojno-izobraževalni program. Po spletu dobrih okoliščin in zaradi pogumne vodstvene odločitve v pravem trenutku je to pred četrto stoletja uspelo dvema slovenskima šolama. Sprejeti sta bili v družino šol, ki v svetu izvajajo program mednarodne mature. Program predstavlja vzorčni primer kakovostne izvedbe eksternega preverjanja znanja. Poudarimo še, da je osnovni namen eksternih izpitov doseči kolikor se da objektivni način ocenjevanja učencev, čim manj odvisen od učiteljeve subjektivne ocene in čim manj podvržen zunanjim pritiskom na višino ocene, ki se nemalokrat kažejo v »trgovanju« za oceno tako pri učencih kot pri njihovih starših. Hkrati dajejo pomembno informacijo, na osnovi katere lahko v povezavi z drugimi kriteriji sprejemamo pomembne odločitve pri oblikovanju pogojev za prehod na višjo raven izobraževanja (iz osnovne šole v srednjo in iz srednje na univerzo), pogojev za sprejemanje posameznikov v službo, pogojev za dodeljevanje štipendij idr.

Ključne besede: mednarodna matura, eksterno preverjanje znanja, kakovost pouka in poučevanja, višja in osnovna raven zahtevnosti

Uvod

Že daleč v preteklosti, če merim čas s časovnimi enotami, ki jih določa človekovo življenje, sem na svojem poklicnem popotovanju po poti vzgoje in izobraževanja dospel do križišča, na katerem sem se usmeril na pot vodenja. Bil sem popolnoma neveden, opremljen le z bolj ali manj dobrim občutkom za delo z ljudmi in poln radovednosti. Kmalu sem se srečal z vprašanjem, kako učinkovito izboljšati kakovost pouka in poučevanja na šoli. To je bilo, je in bo eno od ključnih prizadevanj vseh, ki se na strokovnem področju ukvarjamo s tem. Bil sem na čelu mladega kolektiva, saj je ravno v tistem času povsem po naključju prišlo do velike pomladitve učiteljskega zbora. Tako sem bil obdan s kolegicami in kolegi, ki so bili polni mladostne energije in se niso bali novih izzivov pri iska-

nju kvalitetnih pristopov v procesu pouka in poučevanja. V naših prizadevanjih, kako doseči, da se bo začel nov zagon kvalitetnega razvoja šole, nas je vodilo sporočilo, ki so ga v Unescovi publikaciji *Učiti se biti*, izdani že leta 1972 in nato ponatisnjeni še v letih 1974, 1975 in 1982, zapisali Edgar Faure idr. (1972, 69): »Učiti se za življenje, naučiti se, kako vse življenje vsrkavati novo znanje; učiti se, kako misliti svobodno in kritično; učiti se, kako ljubiti svet in prispevati k temu, da bi se več ljudi naučilo razvijati se z ustvarjalnim delom.«

Čutili smo, tistega daljnega leta 1988, da naš šolski sistem potrebuje prevetritev in nove pristope. Zastavili smo si preprosto vprašanje, kako to doseči. Preprostega odgovora, ki nam bi nakazal rešitev, pa ni bilo, saj se je šolska stroka takrat še vedno ukvarjala s težavami usmerjenega izobraževanja in le v medlih obrisih so v določenih strokovnih krogih začeli razmišljati o ponovni vzpostavitvi gimnazije. Po srečnem naključju sta v tistem času dve slovenski šoli (II. gimnazija Maribor – takratna Srednja naravoslovna šola Miloša Zidanška v Mariboru in Gimnazija Bežigrad – takratna Srednja naravoslovna šola v Ljubljani) tesno sodelovali z mednarodno šolo v Devinu (United World College of Adriatic), ki jo je vodil ravnatelj David Sutcliffe. Program mednarodne mature, ki ga je kolidž izvajal, se je skoraj v celoti prekrival s Faurovim sporočilom.

Prišli smo na idejo, da bi mimo vseh strokovno-teoretičnih reformnih načrtovanj splošnega izobraževanja najučinkoviteje in najhitreje vnesli kvalitetne spremembe v delo obeh šol, če bi se preprosto pridružili veliki družini šol, ki po svetu izvajajo program mednarodne mature.

Število šol, ki izvajajo program mednarodne mature (preglednica 1), se močno povečuje.

Kratek zgodovinski vpogled v uvedbo eksternih izpitov in mednarodne mature

Odkritje eksternih testov pripisujemo starim Kitajcem (Desforges 1989). Pomagali naj bi jim pri izbiri primernih kandidatov, ki bi bili sposobni opravljati državno službo, in to izmed zelo velikega števila tistih, ki so za ta mesta konkurirali. Izpiti naj bi bili pošteni in namenjeni posameznikom iz vseh socialnih slojev. Da bi lahko vsem zagotovili enake razmere, so vsi kandidati istočasno dobili enake teste in pod enakimi pogoji.

Zamisel o eksternih izpitih je v Veliko Britanijo prodrla sredi

PREGLEDNICA 1 Število šol IB po številu prijavljenih kandidatov

Število prijavljenih kandidatov	2008	2009	2010	2011	2012	2013
1–10 kandidatov	162	167	200	264	264	291
11–30 kandidatov	397	459	506	559	619	631
31–50 kandidatov	268	309	338	380	407	402
51–80 kandidatov	251	256	272	274	298	325
81–120 kandidatov	164	179	198	217	230	249
121–200 kandidatov	131	145	155	161	165	175
Več kot 200 kandidatov	59	67	71	71	81	85
Skupaj	1432	1582	1740	1926	2064	2156

OPOMBE Pripravljeno na podlagi podatkov IBO (<http://www.ibo.org/en/about-the-ib/facts-and-figures/statistical-bulleting/diploma-programme-statistical-bulleting/>).

devetnajstega stoletja, ko sta univerzi Oxford in Cambridge začeli uvajati sprejemne izpite za vstop na univerzo (Desforges 1989). Z izpiti so hoteli doseči tudi pozitiven vpliv na predhodni srednješolski učni načrt, ki naj bi postal vsebinsko bogatejši, pestrejši in v izvedbi bolj kakovosten. Pozneje so se testi hitro razširili in predvsem v šolah postali obvezna, skoraj vsakodnevna sestavina dela.

Mednarodno maturo so v mednarodni prostor vpeljali ob koncu šestdesetih let prejšnjega stoletja. Namen uvedbe je bil v tem, da se dijakom v starosti med 16. in 19. letom omogoči opravljati zrelostni izpit, ki predstavlja zaključek dveletnega učnega procesa, zasnovanega na mednarodno postavljenih vsebinah dela, neodvisnih od jezikovnih, kulturnih, ideoloških in verskih ozadij v posameznih deželah. Izpit lahko opravljajo dijaki v šolah, kjer ves program poteka po zahtevah IBO (International Baccalaureate Organisation), ali pa dijaki tistih šol, ki poleg rednega programa izvajajo tudi pripravo dijakov na mednarodno maturo (International Baccalaureate – IB). Mednarodno maturo (<http://www.ibo.org/>) priznajo praktično vse svetovne univerze. Program poteka v angleškem, francoskem ali španskem jeziku. Izpiti center je v Cardiffu v Walesu (Cymru), vodstvo mednarodne organizacije (IBO), ki bdi nad celotno izvedbo programa po svetu, pa ima sedež v Ženevi. Dijaki lahko opravljajo celoten zaključni izpit, za kar dobijo diplomu (ki jo izda mednarodna organizacija IBO), ali pa samo del zaključnega izpita, za kar dobijo potrdilo o opravljenem delu zaključnega izpita (certifikat).

V zgoščenih obrisih si oglejmo zgradbo (okvirni predmetnik) mednarodne mature:

1. Časovna opredelitev v dveh letih:

- na višji zahtevnostni ravni (VR) najmanj 240 ur (1 ura = 60 minut);
 - na osnovni zahtevnostni ravni (OR) najmanj 150 ur (1 ura = 60 minut).
2. Predmetnik (dijak glede na lasten interes izbere šest predmetov, po enega iz vsake skupine, od tega najmanj tri in največ štiri na višji zahtevnostni ravni):
- Skupina 1 – jezik A, VR ali OR
 - Skupina 2 – jezik B, VR ali OR
 - Skupina 3 – družboslovno področje in humanistika:
 - zgodovina, VR ali OR
 - geografija, VR ali OR
 - ekonomija, VR ali OR
 - filozofija, VR ali OR
 - psihologija, VR ali OR
 - socialna in kulturna antropologija, VR ali OR
 - informatika v globalni družbi, VR ali OR
 - svetovna religija, samo OR
 - biznis in menedžment, VR ali OR
 - Skupina 4 – naravoslovno področje:
 - biologija, VR ali OR
 - kemija, VR ali OR
 - fizika, VR ali OR
 - računalništvo, VR ali OR
 - tehnologija (design technology), VR ali OR
 - šport, vadba in zdravje, samo OR
 - Skupina 5 – matematika:
 - matematika, VR ali OR
 - matematika II (studies), samo OR
 - intenzivna matematika, samo VR
 - Skupina 6 – umetnost:
 - likovno oblikovanje, VR ali OR
 - glasba, VR ali OR
 - film, VR ali OR
 - gledališče, VR ali OR
 - ples, VR ali OR

Namesto predmeta iz skupine 6 lahko dijak izbira še med možnostmi:

- tretji jezik,

- drugi predmet iz družboslovne skupine in humanistike,
- drugi predmet iz naravoslovne skupine.

Vsak kandidat mora dokazati, da je uporabnost pridobljenega znanja in veščin sposoben pokazati tudi v raziskovalni nalogi, tako da uspešno napiše razširjeni esej. Rezultat je obvezni sestavni del zaključnega spričevala. Pokazati mora še, da je sposoben kritičnega razmišljanja in v ta namen opraviti 100-urni program predmeta »teorija spoznavanja«. Veščino kritičnega razmišljanja mora dijak pokazati v daljšem eseju (1600 besed), s čimer zaključi obveznosti pri tem predmetu.

Število točk, ki jih lahko dijak doseže na maturi, je vsota ocen, ki jih dobi za posamezne predmete. Za posamezen predmet na višji in osnovni ravni dobi dijak oceno med 1 (najnižja ocena) in 7 (najvišja ocena). Za tečaj teorije spoznavanja (ТОК – Theory of Knowledge) in razširjeni esej pa dobi ocene med E (najnižja) in A (najvišja ocena), ki se po posebej določeni kombinaciji obeh ocen pretvorijo v točke od 0 do 3. Tako lahko dijak na maturi doseže največ 45 točk (6×7 točk za posamezne predmete in 3 točke za ТОК in razširjeni esej).

Za uspešno opravljeno maturo mora dijak doseči 24 in več točk, če zadosti pogojem, po posebej opredeljenih kriterijih, ki se nanašajo na višino pridobljene ocene za vsak predmet posebej. Ocen 2 in 3 sta samo pogojno pozitivni.

Za obe zahtevnostni ravni pri posameznih predmetih dobi dijak enako oceno, s čimer je posebej poudarjeno, da sta obe ravni enako pomembni, hkrati pa je namen dijaka spodbuditi, da tudi pri predmetih na nižji zahtevnostni ravni da od sebe kar največ.

Kandidat se mora, če hoče uspešno opraviti maturo, v dveh letih obvezno udeleževati tudi v interesnih dejavnostih: kreativnosti, športu in delu, koristnem za širšo skupnost.

Naša izkušnja z uvajanjem programa mednarodne mature

Vreči se v za slovenske razmere povsem neznanе vode programa mednarodne mature in začeti plavati je bilo za obe slovenski šoli velik izziv in hkrati veliko tveganje. Vodstvo mednarodne organizacije za mednarodno maturo (IBO) je ob priporočilu D. Sutcliffe pokazalo pripravljenost, da obema slovenskima šolama da priložnost za včlanjenje v to mednarodno združenje. Označili so nas kot prvi šoli, ki naj bi se v organizacijo po takratni delitvi Evrope vključili iz njenega tako imenovanega nerazvitega vzhodnega in osrednjega dela. Pri vstopnih pogajanjih smo imeli še nekaj težav,



SLIKA 1 Spričevalo o avtorizaciji izvajanja programa mednarodne mature na Gimnaziji Bežigrad

da smo vodilne v mednarodni organizaciji prepričali, da si želimo program v celoti izvajati s slovenskimi učitelji. Nismo namreč hoteli, da bi šoli postali le dve novi lokaciji, kjer bi zaposlitev dobili tuji učitelji, temveč je bil naš izvorni namen, da so bili domači učitelji obeh šol postavljeni v položaj, ko bodo z usposabljanjem za izvajanje tega programa in s poznejšim aktivnim sodelovanjem pri njegovem oblikovanju lahko neposredno udeleženi omenjeno potrebo in željo po kakovostnem razvoju šole. S podporo tistih predstavnikov v mednarodni organizaciji, ki so poznali dobro delo in rezultate obeh šol, nam je to uspelo! S prvimi rezultati (iz leta 1992), ki so naši gimnaziji uvrstili v sam vrh vseh šol, ki so v svetu izvajale program mednarodne mature, smo v mednarodni organizaciji razblinili vse dvome o naši pravilni odločitvi. Še več, postali smo prvi na svetu, ki smo program mednarodne mature začeli zelo uspešno izvajati s svojimi učitelji.

Priprave smo začeli leta 1989, avtorizacijo za izvajanje programa mednarodne mature nam je mednarodna organizacija IBO podelila leta 1990, leta 1992 pa smo dobili prve maturante.

Rezultati uspešnosti v mednarodni maturi na Gimnaziji Bežigrad

Predstavljal bom uspešnost izvedbe programa mednarodne mature za Gimnazijo Bežigrad. Program mednarodne mature od leta 1990



SLIKA 2 Prva generacija maturantov mednarodne mature na Gimnaziji Bežigrad na sprejemu pri predsedniku Republike Slovenije Milanu Kučanu, 1992

izvajata II. gimnazija Maribor in Gimnazija Bežigrad, od leta 2010 pa še Gimnazija Kranj. Podatke o povprečno doseženem številu točk na maturi in številu zlatih maturantov vsako leto objavlja Državni izpitni center, podrobnejši rezultati (število prijavljenih kandidatov, število podeljenih diplom, odstotek uspešnosti in povprečna dosežena ocena) pa so mi dosegljivi samo za Gimnazijo Bežigrad, zato se pri njihovi predstavitvi (preglednici 2 in 3) osredotočam zgolj nanjo. Na osnovi objavljenih podatkov Državnega izpitnega centra pa lahko utemeljeno sklepam, da so tudi rezultati, ki jih dosegajo dijaki na preostalih dveh šolah, primerljivi s temi, ki jih predstavljam.

Število kandidatov, ki so opravljali mednarodno maturo na Gimnaziji Bežigrad, predstavlja v šolskih letih od 2005/2006 do 2011/2012 v povprečju 0,08 % vseh, ki so opravljali maturo na svetu.

Povprečne točke in povprečna ocena

Povprečna ocena na sedemstopenjski ocenjevalni lestvici v programu mednarodne mature je bila v letih od 2004/2005 do 2011/2012 na svetu 4,69, na Gimnaziji Bežigrad pa 5,74. To pomeni, da je šola svetovno povprečje presegala za 22,28 %.

V preglednici 3 predstavljamo še dosežene povprečne točke in dosežene povprečne ocene na Gimnaziji Bežigrad v primerjavi s svetovnim povprečjem.

Že od vsega začetka smo nameravali udejanjiti takšno izvajanje

PREGLEDNICA 2 Število kandidatov, ki so opravljali mednarodno matura

Šolsko leto	Število kandidatov		Delež uspešnih kandidatov*		Število podeljenih diplom	
	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)
2005/2006	31.853	36	80,35	83,33	25.601	30
2006/2007	35.610	37	78,78	94,59	28.078	35
2007/2008	39.514	27	79,02	92,59	31.285	25
2008/2009	44.699	36	78,71	97,22	35.181	35
2009/2010	48.522	33	78,06	96,97	37.920	32
2010/2011	53.168	37	77,99	91,89	41.507	34
2011/2012	57.101	39	78,48	100,00	44.858	39
2012/2013	61.519	31	79,06	96,77	48.637	30

OPOMBE *V odstotkih. Naslovi stolpcev: (1) svet, (2) Gimnazija Bežigrad.

PREGLEDNICA 3 Povprečno število doseženih točk in povprečne ocene

Šolsko leto	Točke		Ocene	
	(1)	(2)	(1)	(2)
2004/2005	37,30	30,09	5,70	4,78
2005/2006	38,68	29,89	5,89	4,74
2006/2007	39,90	29,56	5,69	4,68
2007/2008	38,20	29,57	5,89	4,69
2008/2009	38,40	29,51	5,79	4,66
2009/2010	36,60	29,55	5,73	4,65
2010/2011	36,00	29,61	5,57	4,66
2011/2012	38,31	29,77	5,54	4,67
2012/2013	38,00	29,90	5,84	4,70

OPOMBE Naslovi stolpcev: (1) svet, (2) Gimnazija Bežigrad.

programa mednarodne mature, ki se bo dotaknilo kar največjega števila učiteljev na šoli. Zato je vsak učitelj, ki je učil v programu mednarodne mature, hkrati učil tudi v nacionalnem programu. S tem smo mu omogočili, da je lahko dobro prakso iz programa mednarodne mature prenašal v nacionalni program in se z dobro prakso v nacionalnem programu hkrati potrdil v programu mednarodne mature. Vsak učitelj pa je bil odgovoren tudi za to, da tam, kjer je bilo le mogoče, dobro prakso in izkušnje iz poučevanja v programu mednarodne mature prenaša v širši slovenski prostor! Kar nekaj tega vpliva se je v slovenskem prostoru v vseh teh letih v resnici prijelo. Še vedno pa nas čakajo vsebinske spremembe splošnega izobraževanja in tu bodo izkušnje s poučevanjem v programu mednarodne mature, če bomo le hoteli, zelo dragocene.

Omenim naj še, da izvajanje programa mednarodne mature

vsakih pet let ovrednoti mednarodna organizacija, od česar je odvisna licenca, ki jo šola dobi za izvajanje. Vsi učitelji vsako leto pripravijo pisno refleksijo o izvajanju programa, podajajo pripombe in navedejo predloge za spremembe, nekateri so vključeni v posamezne predmetne komisije, kjer te predloge in spremembe proučijo in predlagajo morebitne izvedbene in vsebinske spremembe, vsi pa so nato vsaki dve leti obvezno vpeti v usposabljanje, na katerem se seznanijo s predvidenim vsebinskim razvojem programa.

Naj na kratko poudarim bistvene razlike, s katerimi smo se srečevali pri izvajanju programa mednarodne mature v primerjavi z izvajanjem splošnega izobraževalnega programa v slovenskem prostoru.

Program mednarodne mature je zasnovan predvsem na izbirnosti, saj vsak udeleženec izbere šest predmetov iz nabora tistih, ki jih ponuja posamezna šola. Izbira pa je omejena s pogojem, da mora pokriti vsa predmetna področja, poleg materinščine tako še predmete jezikovnega področja, matematike, družboslovja, humanistike in naravoslovja. Trije predmeti, vendar ne več kot štirje, morajo potekati na višji zahtevnostni ravni, kar pomeni poglobljeno delo na določenem področju in pridobivanje tudi tistega znanja, ki sloni na povezovanju najrazličnejših dejstev, pridobljenih s »pravo« količino enciklopedičnega znanja, na sposobnosti uporabe naučenega in pridobitvi veščin, kako se učiti. Ta izbirnost je vgrajena tudi v vsebino samega zaključnega izpita po dveletni pripravi. Sestavljen je tako, da lahko kandidat izbira med ponujenimi možnostmi in bolj ali manj dobro pokaže tisto znanje, ki ga je pridobil v predhodnih dveletnih pripravah.

Zaključek

Povzamem lahko, da smo z uvedbo programa mednarodne mature v teh petindvajsetih letih v Sloveniji pridobili že kar nekaj dobrih izkušenj. Uspešno smo povzeli logistiko izvedbe gimnazijske mature, že kar nekaj vsebinskih in izvedbenih (metodično-didaktičnih) oblik prenesli na nekatera predmetna področja, hkrati pa imamo v tem kontekstu na zalogi še obilico materiala, ki bi nam lahko bila, kot smo enkrat že omenili, vodilo pri vse nujnejših vsebinskih dopolnitvah in reformnih posegih v gimnazijski maturi.

Še vedno mislim, da bi morali doseči, da bi dijaki maturo prihajali opravljati z občutkom, da so se v gimnaziji dovolj naučili in da na končnem izpitu le preverjajo raven pridobljenega znanja. Sklenem lahko, da je prav, da je šola zahtevna, vendar pa jo lahko, kar

smo dokazali z uspešno uvedbo programa mednarodne mature, naredimo manj stresno in zato prijaznejšo.

Mednarodna matura je tipičen primer končnega pristopa v oblikovanju vzgojno-izobraževalnega programa. Končni eksterni izpit in predhodna priprava sta vzročno povezana. Če hočemo, da bodo rezultati, ki jih dijaki dosežejo na izpitu, dobili pravo veljavo, ki jo glede na kakovost programa po mojem mnenju nedvomno zaslužijo, moramo biti pozorni tudi na naslednjo zakonitost vsakega zunanega ocenjevanja, na katero nas je že leta 1989 opozarjal Desforges (1989, 7–8): »Starši, pa tudi učitelji in šolski svetovalni delavci so močno zainteresirani za razvoj svojih otrok in seveda tudi za njihove šole. To gotovo pomeni, da se posebej zanimajo za pravilno razumevanje rezultatov različnih izpitov in testov, ki jih morajo otroci opraviti v času šolanja. Če si hočejo skupaj z delodajalci pravilno razlagati rezultate ocenjevanja in preverjanja znanja in če hočejo na tej osnovi sprejemati pravilne odločitve, potem je pomembno, da natančno razumejo, kako sistem ocenjevanja deluje in kaj pomenijo njegovi rezultati.«

Tudi zato je pomembno, da skušamo javnost vedno znova seznanjati s filozofijo in strukturo programa mednarodne mature!

Ko iz današnjega zornega kota ocenjujem skrb za kakovostno delo, ki smo jo izkazovali pred četrto stoletja, lahko ugotovim, da nam je takrat pogumna in hkrati tvegana odločitev, da se vključimo v družino šol, ki izvajajo mednarodno matura, ob trdem delu prinesla marsikatero spremembo. Intenzivneje smo začeli sodelovati z II. gimnazijo Maribor in se hkrati z njo odprli v svet. Prvič smo se v praksi srečali z eksternim preverjanjem znanja in se soočili s tako imenovanim končnim pristopom pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega programa, v katerem sta končno eksterne preverjanje znanja in samo izvajanje pouka in poučevanja vzročno povezani in neposredno vplivata drugo na drugo. Učitelji so se pri vseh predmetih srečali z diferenciacijo poučevanja na dveh zahtevnostnih ravneh. Dijaki so dobili možnost, da med dveletno pripravo na opravljanje eksterne mature po določenih pravilih in na različnih zahtevnostnih ravneh izbirajo tiste predmete, ki jim bolj ležijo in jim bolj koristijo pri nadaljnjem izobraževanju. Za uspešno pridobitev diplome pa so se morali s pozitivnimi rezultati izkazati še na področjih kritičnega pristopa k uporabi znanja (teorija spoznavanja) in raziskovalnega dela (razširjeni esej) ter se aktivno udeleževati interesnih dejavnosti na področju umetnosti, športa in socialnega dela. Soočili smo se z dejstvom, da so rezultati vseh teh sestavin pri izvajanju programa mednarodne mature

neposredno vključeni v spričevalo o mednarodni maturi, saj to povečuje resnost pristopa v procesu pouka in poučevanja tako pri dijakih kot pri učiteljih. Učitelji so v resnici postavljeni v vlogo mentorjev, ki dijake usmerjajo, da po različnih poteh pridejo do globokega učenja (Dewey 1933), da so torej sposobni samostojno in kritično iskati vire informacij, da znajo uporabiti pridobljeno znanje, povezovati spoznanja različnih predmetnih področij in vse to ovrednotiti. Sam končni izpit je pripravljen tako, da je dijaku to omogočeno, saj se išče znanje in ne vrzeli v njem. Za dijake je takšno preverjanje znanja gotovo precej manj stresno od tistega, ki je značilno za slovenski šolski sistem.

Pri tem moram poudariti, da je bil za del uspeha v opisanem poskusu pomemben tudi pravi vodstveni pristop. Vodilo pri tem nam je bilo mnenje, ki ga najlepše ponazarja Hartley (2006), ko pravi, da je birokratsko vodenje treba nadomestiti z ustvarjalnim, predanim vodenjem, za katero so značilni jasna vizija, jasno poslanstvo, nenehna refleksija, navdih, predanost delu in celo določena strast pri opravljanju dela. Od odločitve, da si želimo pridobiti licenco za izvajanje programa mednarodne mature, sprejete v letu 1988, sta nam za pripravo na izvajanje preostali le slabi dve leti. Vodstvu obeh slovenskih šol sta morali najprej pridobiti sponzorska sredstva za izvedbo poskusa, poiskati šolo v tujini, ki je program mednarodne mature že izvajala in je bila pripravljena prevzeti mentorsko vlogo pri strokovnem usposabljanju naših učiteljev (St. Claire's v Oxfordu), omogočiti dodatno usposabljanje v angleškem jeziku, zagotoviti vso strokovno literaturo, potrebno za izvajanje programa, prepričati slovensko strokovno in politično javnost, da je poskus uvedbe programa mednarodne mature v Sloveniji ustrezen, ter zadostiti vsem zahtevam, ki jih je pred šoli v pripravljalnem obdobju postavljala mednarodna organizacija. Pomembno je bilo, da so se tudi člani vodstev obeh šol sami neposredno vključili v priprave in tako vse učitelje dodatno motivirali za delo.

Hkrati smo se vseskozi skušali zavedati dejstva, da si intelektualno dozorel posameznik prizadeva za oblikovanje pojmov o svetu in samem sebi po poti, ključno pogojeni s strategijami, načini in postopki, ki vodijo k spoznanju. Pri tem ni, kot pravi Piaget, le odkrivajoči raziskovalec, temveč je predvsem družbeno in kulturno pogojeno bitje, ki je vseskozi celostno odvisno tudi od medčloveških, družbenih in kulturnih okvirov (Vygotsky 1978). In tu je vloga učitelja nepogrešljiva. Nalaga mu odgovornost, da se pri učečem to tudi v resnici zgodi, in pokazalo se je, da ima v programu mednarodne mature za to gotovo več možnosti! Morda to še najboljše

nakazujeta kar sama vizija in poslanstvo, ki si ju je zastavila mednarodna organizacija IBO:

Mednarodna matura si prizadeva za razvoj vedoželjnih, izobraženih in čutečih mladih ljudi, ki z medkulturnim razumevanjem in spoštovanjem pomagajo sooblikovati boljši in mirnejši svet. S tem namenom organizacija za mednarodno maturo sodeluje s šolami, vladami in mednarodnimi organizacijami, da bi ustvarila zahteven mednarodni program izobraževanja, ki ga odlikujejo visoko zastavljeni cilji. Programi IBO spodbujajo dijake po vsem svetu, da postanejo dejavni in sočutni državljani, ki se zavedajo pomena vseživljenjskega učenja ter razumejo in sprejemajo tudi drugačna stališča od svojih.

Po vsej doslej prehojeni poklicni poti ugotavljam, da sem svojo nevednost le malo izboljšal, še vedno obdržal dober občutek za delo z ljudmi in, kar je najpomembneje, še vedno ostal poln želje po odkrivanju neznanega. Življenje nasploh je prelepo, človekovo življenje pa hkrati prekratko, da ga ne bi, gnani s pravo mero radovednosti, v polni meri užili, pustili, da se nam tu in tam zgodi. Tudi na naši poklicni poti.

Ne morem si kaj, da ne bi tega pisanja sklenil s spoznanjem, s katerim se pri poučevanju srečujemo učitelji, ko si prizadevamo, da bi učence kaj naučili. Znanja ni mogoče vlit v otroške glave, lahko le poskrbimo, da bodo otroci dovolj motivirani za odkrivanje novega, da bodo torej ostali dovolj radovedni – in učenje se bo zgodilo. Tudi z glavami nas odraslih je velikokrat tako.

Literatura

- Desforges, C. 1989. *Testing and Assessment*. London: Cassells.
- Dewey, J. D. 1933. *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. New York: Heath.
- Faure, E., F. Herrera, A. R. Kaddoura, H. Lopes., A. V. Petrovsky., M. Rahnama in F. C. Ward. 1972. *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Pariz: Unesco.
- Hartley, D. 2006. »The Instrumentalization of the Expressive.« V *Education v Schooling, Society and Curriculum*, ur. A. Moore, 60–70. London: Routledge.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind and Society: The Development of Higher Mental Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Janez Šušteršič je direktor Gimnazije Bežigrad.
janez.sustersic@gimb.org

David Istance **The Prominence of Leadership in the International OECD Project 'Innovating Learning Environments'**

This paper presents the framework developed in the Innovative Learning Environments project (ILE) and published in 2013. This discussion makes clear just how important is leadership within this framework especially that which is described as 'learning leadership.' The paper then goes on to summarise the key points made in a follow-up report produced by the ILE project specifically on learning leadership, which uses the prism of the interrogatives – Why? What? Who? Where? When? How? The paper concludes with a set of orientations which also concluded the second OECD/ILE report on leadership for 21st century learning.

Keywords: learning environments, innovation, formative organisations, learning leadership

VODENJE 1|2015: 3–24

Nataša Dolenc-Orbanić and Claudio Battelli **Using Appropriate Approaches for Reshaping Alternative Conceptualisations**

Learning is viewed as a dynamic process of changing, reconstructing and forming notions and concepts, which requires the teacher to know when and how students learn concepts, since it is the way they are taught that influences the way the students will understand, use and incorporate these concepts into their existing experience. It is inevitable that children often form the so-called alternative notions and concepts that are incomplete or even incorrect. At first, these emerge spontaneously from different personal experiences, but they also take shape in schools, especially due to inadequate explanations as provided by the teacher, and the professionally incorrect or misleading clarifications of concepts as they appear in study materials. Thusly formed conceptualisations are often deeply rooted, they present a great obstacle for learning, and frequently prove difficult to reshape by means of traditional teaching strategies. Conversely, by using modern teaching approaches aimed at active knowledge construction, students are provided with opportunities to abandon their alternative understandings and replace them with new ones that are closer to scientific truths. In regard to the issue under discussion, this article presents some specific cases of how and why such incorrect conceptualisations emerge and through what approaches they can be reshaped, since the concept shaping is one of the fundamental tasks of instruction.

Keywords: natural science classes, alternative understandings, constructivist approach

VODENJE 1|2015: 25–37

Tanja Rupnik
Vec and
Sašo Stanojev

Student's Electronic Portfolio in the Role of Promoting the Development of Critical Thinking and Creativity – The Presentation of the International EUfolio Project

This paper outlines how the e-learning environment, more specifically a student's developmental e-portfolio, can be used as a tool for encouraging critical thinking and creativity. The presented models are taking shape within the framework of the international EUfolio project (EU Classroom ePortfolios – EUfolio) where seven European countries collaborate as partners. Slovenia is represented by three institutions which, in addition to the National Education Institute that has been heading the project in fifteen pilot elementary and secondary schools, also include the Ministry of Education, Science and Sport, and the Educational Research Institute. Our umbrella research question, as seen from the perspective of participating teachers and formed within the Slovene pilot project, differs slightly from the umbrella question in other countries (Ireland, Lithuania, Cyprus) that are also introducing the e-portfolio in their schools, and reads as follows: 'How can I use the developmental e-portfolio to encourage the planning, monitoring and (self-)evaluation of knowledge and skills with my students?' This article seeks to show in greater detail the goals and working strategy of the project as well as the first evaluations or effects that the participation in this project has had on the teaching practice of participant teachers.

Keywords: e-portfolio, critical thinking, creativity, self-regulated learning

VODENJE 1|2015: 39–58

Tatjana Horvat
and Bernardka
Žvorc

Financial Planning in a Public Institute

The aim of this article is to present the legal frameworks that regulate the content of financial plans in public institutes in the field of education, and to investigate the content adequacy of financial plans by means of univariate and bivariate analyses in elementary schools. A financial plan is a financially weighted programme plan, or annual work plan, of a given public school. Drawing on legal frameworks, theoretical principles and good practice, it can be supposed what content could be considered adequate in such financial plans. The biggest problem is that, despite these frameworks being known, the content of financial plans still lacks in several schools. We carried out a study among the accountants of our elementary school sample in order to test our hypothesis that more than 51 per cent of elementary schools fail at creating a content-adequate financial plan. The hypothesis was tested with a chi-square test for the equality of proportions, and confirmed. Furthermore, the use of frameworks for drafting financial plans was analysed, and it was consequently determined that more

than 70 per cent of schools receive such guidelines from their founding municipalities, 22.4 per cent from the Ministry of Education, while more than one quarter of schools are not provided with guidelines from anyone.

Keywords: financial plan, planning, public institute, school

VODENJE 1|2015: 59–78

Mihaela
Zavašnik Arčnik
and Ksenija
Mihovar
Globokar

Headteachers' Professional Development in the Framework of Regulation

Even though empirical research has regularly failed to prove a direct impact that the professional development of headteachers may have on student achievements, there is empirical evidence together with a wide consensus among researchers, practitioners and the designers of school policies that this professional development fosters the improvement of knowledge and skills among headteachers, which then indirectly contributes to a better and more efficient leadership of the faculty and, as a logical consequence, to teaching and learning in classrooms and student achievement. Headteachers' professional development serves several functions or purposes, the essence being the effect of the professional development that shows in the indicators of quality leadership and is visible in the development of the school. This paper outlines the profile of the professional development for headteachers from the perspective of Slovene regulation while, based on the examination of the legislation and on-topic discussion, it keeps looking for answers regarding the functions and periods of the professional development for headteachers. The discussion and conclusion already suggest certain challenges, which will have to be tackled in the future through joint efforts by the ministry, public institutions in the field of education, associations, unions and headteachers.

Keywords: headteacher, professional development, legislation, headship, leadership

VODENJE 1|2015: 79–99

Janja Zupančič

School Day for Teachers: A Case of Promoting Collaboration Among Teaching Faculty Members

Rather than being just a legal requirement, the continuing professional training of teachers and other education staff poses a need which goes hand in hand with professional responsibility. Training topics and forms differ based on the specifics of each individual school. The role of its leadership staff in developing the professionalism of its institution is therefore multilayered-strategic, visionary, motivational, organisational and interrelating-and cannot follow a uniform model.

Our paper presents a case of elementary school faculty training, which was designed as a simulation of a regular school day. Its topics corresponded with the school's priority goals and the current matter of interest. Classes were carried out by teachers for their co-workers. The model of this in-house training will be described in all its phases, from planning to organisation, implementation and evaluation. In addition, the views of both 'students' and 'teachers' will be recounted, and some recommendations for sustainable changes and long-term development will be put forth.

Keywords: in-house training, self-evaluation, priority goals, promoting collaboration

VODENJE 1|2015: 101–117

Janez Šušteršič

Introduction of the International Baccalaureate Programme as Part of Quality Improvement Efforts in a School

For a qualitative shift in the instruction process, it sometimes perhaps suffices for a school to join a worldwide community of schools that exercise a renown high-quality programme of education. Thanks to the favourable set of conditions and a brave decision made by the leadership at the right moment, two schools in Slovenia succeeded in doing just that a quarter of a century ago. They were admitted into the family of schools that have been carrying out the programme of International Baccalaureate. This programme represents a model of exercising high-quality external knowledge assessment. It should also be noted that the main goal of external testing lies in achieving an unbiased way of assessing students' knowledge that is as independent of teachers' subjective assessment as possible and less susceptible to external pressures for a higher grade, which often present themselves in the form of 'grade bargaining' by students or their parents. At the same time it provides important information on the basis of which, in connection with other criteria, essential decisions can be made when formulating requirements for accessing higher levels of education (from elementary school to high school or from high school to university), requirements for job applications, conditions for scholarship eligibility etc. In addition, I will briefly outline some areas where the implementation of the International Baccalaureate Programme has already influenced the general education curriculum in Slovenia either in terms of implementation or contents, and where opportunities for further improvements lie.

Keywords: International Baccalaureate, external examination, quality of learning and teaching, higher and standard levels

VODENJE 1|2015: 119–130