

JUSTINA ERČULJ,  
 IVANA BIZJAK,  
 NATAŠA CENTA,  
 SUZANA DEUTSCH,  
 SILVA JANČAN, MAJA  
 KAUCIČ, MARTA TUŠ,  
 ŠTEFAN ŽUN

## RAZVOJNI POGOVOR ZA SPODBUJANJE UČENJA

### UVOD

**ZDI SE, DA SE JE V ZADNJIH LETIH RAVNATELJEVA VLOGA NAGNILA PREDVSEM V SMER VODENJA ŠOLE KOT PODJETJA (CARR 2000). PODOBNO MENI TUDI KOREN (2007), KI UGOTAVLJA, DA JE »V IZOBRAŽEVANJU [...] VSE VEČ DEJAVNIKOV, KI SPODBUJAJO PODJETNIŠTVO« (STR. 137). ZARADI TEGA SE VLOGA PEDAGOŠKEGA VODENJA POČASI POMIKA V SENCO MENEDŽERSKEGA, KAR PA SKRIVA V SEBI ŠTEVILNE NEVARNOSTI ZA UČITELJE, SAJ JE RAVNATELJ KLJUČNI SPODBUJEVALEC NJIHOVEGA STROKOVNEGA RAZVOJA. ZATO NI NAKLJUČJE, DA SE TAKO V LITERATURI KOT V PRAKSI POJAVLJA VSE VEČ TEŽENJ PO (PONOJNI) »VRNITVI« K BISTVU VODENJA ŠOL, SE PRAVI K VODENJU ZA UČENJE. ČE BOMO NAMREČ NEKRITIČNO SLEDILI VSEM ZAHTEVAM LOKALNEGA IN GLOBALNEGA OKOLJA, NAM GROZI DEPROFESIONALIZACIJA UČITELJEV IN ŠOL (CARR 2000).**

V Šoli za ravnatelje se tega dobro zavedamo, saj se nenehno soočamo s stisko ravnateljev, ki se morajo vse bolj posvečati svoji upravni funkciji. Že več let v okviru vsebin o spremljanju in usmerjanju učiteljevega dela ugotavljamo, da sta obilica nalog in s tem čas glavna ovira za spremljanje pouka, za individualne pogovore in za poglobljen pristop k razvijanju profesionalizma učiteljev. V (še neobjavljeni) raziskavi, ki smo jo opravili pred tremi leti, smo ugotovili, da ravnatelji več kot polovico svojega časa namenjajo administrativnim nalogam, povezanim z delovanjem in poslovanjem šole, se pravi izrazito menedžerskemu vodenju, manj kot deset odstotkov časa namenjajo vodenju za učenje, kamor smo uvrstili hospitacije, pogovore z učitelji o učni problematiki in pogovore z učenci, še manj pa jim ga ostane za lastni strokovni razvoj. Zato smo se odločili zasnovati projekt *Vodenje za učenje*, v katerem ravnatelji v majhnih skupinah mesečno razpravljajo o vodenju za učenje in ga tudi zavestno udeležajo v praksi.

V nadaljevanju članka bomo predstavili teoretična izhodišča razvojnega razgovora za spodbujanje učenja, rezultate ankete o učenju med učitelji, procese, ki so potekali v projektu, na koncu pa izkušnje dveh udeleženk: ene, ki razvojne razgovore v funkciji vodenja za učenje razvija že štiri leta, in druge, ki jih je začela izvajati v okviru projekta.

## VODENJE ZA UČENJE IN RAZVOJNI RAZGOVOR

O USPEŠNEM VODENJU ŠOLE  
LAHKO GOVORIMO TAKRAT,  
KADAR RAVNATELJ DOBRO  
RAZUME PROCESE UČENJA IN  
POUČEVANJA (WALKER IN  
DIMMOCK 2002).

Podobno piše tudi Koren (2007), ki se sklicuje na raziskave Byrka, Rollowa in Pinella (v Koren 2007). Te so pokazale, »da je pri učenju le malo napredka, če ravnatelji zanj niso zavzeti in zavzetosti ne pokažejo vsem na šoli« (str. 102). Drugače povedano, dobri pedagoški vodje se zavzemajo za učenje učencev in prevzemajo zanj odgovornost (Soutworth 2005). Vodenje za učenje je torej bistvo vodenja šol.

Vodja lahko vpliva na učenje predvsem posredno, in sicer s svojim zgledom, s spremljanjem in usmerjanjem učiteljevega dela ter s spodbujanjem strokovnega dialoga (prav tam). Ravnatelji v projektni skupini ga povezujejo z organizacijo delavnic za učitelje, z vključevanjem v projekte, z reševanjem problemov in z organizacijo strokovnih razprav. Njihovo razmišljanje gre torej bolj v smer skupnih strokovnih razprav, kar zagotovo razvija sodelovalno kulturo, manj pa v individualno pomoč in podpora.

Leitwood, Jantzi in Steinbach (1998) ravnateljevo vlogo pri spodbujanju učenja povezujejo s skupnim oblikovanjem ciljev in vizije šole, z velikimi pričakovanji, ravnateljevim »vzornim« poučevanjem, s sodelovanjem učiteljev pri odločanju in spodbudno kulturo šole, hkrati pa poudarjajo, kako pomembna je individualna podpora. Razumejo jo kot spoštovanje posameznika, njegovih potreb in čustev, kar mora ravnatelj upoštevati pri načrtovanju profesionalnega razvoja. Poleg tega mora poskrbeti za to, da imajo sodelavci dovolj časa, informacij in priložnosti za svoj strokovni razvoj. Morda ne bo odveč, če ponovno omenimo, da so seminarji zunaj šole le ena od oblik, medtem ko so oblike, ki se razvijajo v šoli (skupne delavnice, sodelovanje v projektih, sodelovanje pri oblikovanju politike šole, Mreže učečih se šol ipd.), učinkovitejše in praviloma bolj vplivajo na razvoj zaposlenih in šole (Hopkins 2007).

Tudi Earley in Bubb (2004) vidita ravnateljevo vlogo pri spodbujanju učenja zlasti v zagotavljanju razmer za razvijanje učiteljevega profesionalizma. Mednje prištevata: čas za refleksijo in strukturirano učenje, priložnosti za učenje iz vsakdanje prakse, npr. skupno načrtovanje ali ocenjevanje, razvijanje sposobnosti odkriti svoje potrebe po učenju in razvoju, samoevalvacijo, opazovanje pouka, kolegialne hospitacije, mentorstvo in svetovanje, povratne informacije in strokovne razprave ter načrtovanje dolgoročne kariere.

Stičnih točk med vodenjem za učenje in razvojnim pogovorom je torej precej, to področje pa smo izbrali s pomočjo rezultatov ankete, ki so jo izvedli ravnatelji v svojih šolah, kar bomo prikazali v naslednjem poglavju. Pred tem bi radi predstavili le še ključna izhodišča, ki so nas vodila pri načrtovanju in izvajanju razvojnih razgovorov.

- Razvojni pogovor smo povezali s pogovorom po hospitaciji. Nismo namreč želeli ustvarjati vtisa »umetne situacije«, saj med njima načeloma ni velike razlike. Hospitacije pa so tudi eden temeljnih vzvodov vodenja za učenje (Southworth 2005, Beers 2007).
- Temeljni namen razvojnih razgovorov je povezovati posameznikove cilje z organizacijskimi. Tako sodelavce vključujemo v oblikovanje politike šole in povečujemo skupno odgovornost za njeno udejanjanje (Liebermann in Miller 1990).
- Pri razvojnem razgovoru razmišljamo o preteklosti, sedanjosti in prihodnosti in tako ustvarjamo priložnost za refleksijo. Kritičen razmislek je namreč »nujni pogoj za kakovostno poučevanje. Ne gre le za razmislek zavoljo razmisleka, ampak za razmislek o tem, da je treba razvijati znanje o lastnem poklicu.« (Hopkins 2007) Ravnatelj, ki vodi za učenje, pa se mora tega zavedati in pri tem učiteljem pomagati.

## OD IZHODIŠČ DO NAČRTOVANJA IN IZVEDBE RAZVOJNIH RAZGOVOROV

Preden smo lahko začeli izvajati konkretne načrte in dejavnosti za razvojne razgovore, smo morali izoblikovati skupno razumevanje vodenja za učenje in ga umestiti v svoje delovanje v šoli.

Razpravljali smo o tem, ***kako ravnatelji zagotavljamo razmere za poučevanje in učenje***. Odprli smo vprašanje odgovornosti učiteljev, ki naj preseže odgovornost za poučevanje »svojega« predmeta. Nesodelovanje in zapiranje v lastne »vrtičke« moramo preseči, smo se strinjali ravnatelji. Opozorili smo še na problem samoizobraževanja: pri učiteljih bo treba bolj spodbujati zavest, da bodo prevzemali večjo odgovornost za lastno izobraževanje in usposabljanje, ravnatelji jih moramo pri tem spodbujati in podpirati.

V nadaljevanju smo se usmerili v aktualne dogodke v šolah in govorili o tem, kako ravnatelji zagotavljamo varno okolje za učenje in poučevanje. Izkušnje so različne, vsem pa je bilo skupno, da je treba probleme reševati sproti in učiteljem, učencem in staršem, omogočati, da o njih spregovorijo. Odprli smo tudi vprašanje doslednosti, ki je dostikrat vzrok številnih problemov, povezanih z disciplino.

V *delavnici smo ravnatelji* odgovarjali na vprašanja:

- Kakšnega učenca si želim, ko bo zapustil našo šolo?
- Kaj kot ravnatelj (še lahko) naredim za to?

Ko smo primerjali odgovore na obe vprašanji, smo ugotovili, da se med seboj dopolnjujejo in da strategije podpirajo razumevanje učenja.

Dogovorili smo se, da bomo ravnatelji izvedli raziskavo z enakimi vprašanji med sodelavci. Poskusna raziskava nam je pokazala, da so bila vprašanja ustrezna in da smo dobili ustrezna izhodišča za nadaljnje delo.

Učiteljem smo postavili štiri odprta vprašanja:

- Kaj želimo, da učenci znajo, ko zapustijo našo šolo?
- Kaj že naredimo na šoli za učenje učencev?
- Kaj bi lahko še naredili za učenje učencev?
- Kako nam lahko pri tem pomaga ravnatelj/ravnateljica?

Še prej smo natančno predstavili projekt in namen raziskave. Način anketiranja je bil različen: večina ravnateljev je anketo izvedla na delavnicah, en ravnatelj pa jo je učiteljem posredoval po elektronski pošti in odgovore tako tudi prejel. Rezultate ankete povzemamo v naslednjih točkah.

- Učitelji si želijo, da bi učenci pridobljeno znanje znali uporabljati, da bi se znali učiti in pridobivati znanje iz različnih virov (internet, literatura, časopisi ...), da bi bili samostojni, odgovorni, samozavestni, da bi bili pripravljeni na vseživljenjsko izobraževanje, da bi se naučili sodelovanja in timskega dela, da bi bili vljudni in bi spoštovali drug drugega ter da bi znali spore in probleme učinkovito reševati.
- Na šolah v te namene poteka veliko različnih dejavnosti: individualizacija in diferenciacija pouka, različne aktivne oblike in metode dela v razredu – raziskovalno učenje, igre vlog, sodelovalno učenje – aktualizacija pri samem pouku, uporaba IKT, delavnice za učitelje, medpredmetno povezovanje, timsko delo, različni projektni tedni, spoznavanje, prepoznavanje in upoštevanje različnih učnih tipov in nenazadnje tudi vključevanje staršev, zunanjih sodelavcev – strokovnjakov v sam učni proces.
- Učitelji menijo, da bi lahko še bolj diferencirali pouk, se več pogovarjali, povezovali, učence usmerjali, spodbujali medsebojno pomoč; bolj razvijali pozitivno samopodobo učencev in učiteljev, izpostavljali in poudarjali vrednote. Pri tem so posebej poudarili preveč obsežne učne načrte in pomanjkanje časa za te

dejavnosti. Omenjali so tudi preveliko obremenjenost z različnimi dodatnimi dejavnostmi, ker so številne zelo široko zasnovane in zahtevajo veliko angažiranost tako učiteljev kot učencev.

- Mi smo največjo pozornost posvetili zadnjemu vprašanju: ***Kako mi pri tem lahko pomaga ravnatelj/ravnateljica?***

Učitelji so odgovarjali takole:

- pomoč pri reševanju problemov,
- dajanje ustreznih vzpodbud,
- podpora pri odločitvah,
- sodelovanje pri razrednih aktivnostih,
- opremljanje učilnic,
- nasveti in predlogi glede usposabljanja,
- pomoč pri sooblikovanju pravil.

Učitelji torej vidijo vlogo ravnatelja predvsem v ***podpori*** – še zlasti pri uvajanju novosti, iskanju novih idej, iskanju novih rešitev – ter ***svetovanju*** pri reševanju problemov in pri obveščanju. Samo v enem primeru si učitelji želijo boljše materialne razmere (gradnja).

Na podlagi analize anketnih vprašalnikov smo prišli do sklepa, da podporo in svetovanje lahko ponudimo na različne načine. Po našem mnenju je najprimernejši in tudi najbolj racionalen način ***razvojni letni razgovor*** (v nadaljevanju RLR) s posameznim učiteljem, ker je individualen, skrbno načrtovan in pripravljen. Obenem tak pogovor pomeni tudi bolj poglobljeno spoznavanje sodelavca, njegovih lastnosti, potreb in zahtev. Odnosi se tako lahko precej izboljšajo, klima postaja vedno prijetnejša in posledično se v šoli tudi vsi bolje počutimo.

Ravnateljci smo se odločili, da bodo RLR povezani s hospitacijo, se pravi, da bo pogovor po hospitaciji nadgrajen v RLR. Za pripravo na pogovore in lažje vodenje le-teh smo v delavnicah izdelali opomnik, ki vključuje:

- analizo dela v preteklem šolskem letu;
- sedanje naloge;
- cilje za prihodnje obdobje;
- predloge in pobude strokovnega delavca;
- predloge in pobude ravnatelja.

Strokovni delavec izpolni opomnik in ga prinese na pogovor. Zapisi so v pomoč pri vodenju RLP. Predloge in pobude ravnatelja zapišemo ob koncu pogovora in so vodilo in smernice za nadaljnje delo.

Evalvacija uspešnosti RLR bo potekala na dveh ravneh: RLP bodo ravnatelji evalvirali sami, učinke RLR pa koordinatorica skupine – intervju z nekaterimi strokovnimi delavci.

Po prvih izvedbah smo si predstavili izkušnje z vodenjem RLR in ugotovili naslednje:

- Refleksija je učiteljem tuja, nekateri jo jemljejo celo kot nezaupanje. Večina učiteljev nima občutka, da za boljše delo v razredu lahko kaj naredijo sami.
- Učitelji se premalo zavedajo svoje vloge učitelja, se pravi, da niso le strokovnjaki za matematiko, biologijo ..., ampak da so predvsem učitelji. Ta vloga se vsekakor pogloblja, širi in spreminja, zato je mnogi ne zmorejo opraviti tako kakovostno, kot bi želeli.
- Pogovarjali smo se tudi o pomenu medsebojnih hospitacij in kritičnega prijatelja in pri tem predstavili dansko izkušnjo, kjer ravnatelj sam sploh ne hospitira. Njegova naloga je organizirati fokusne skupine (kako bo te skupine organiziral, je njegova avtonomna odločitev), ki se pogovarjajo o učenju in poučevanju. Zagotoviti pa mora čas in prostor ter izvedeti, za katere izboljšave so se dogovorili.

Ravnatelji ugotavljamo, da ima velik pomen za uspešno voden RLR pravilna izbira časa in prostora.

Ugotavljamo, da so RLP, usmerjeni v vodenje za učenje, zelo koristni, ne pa enostavni – niti za učitelja niti za ravnatelja. Zato bomo z njimi nadaljevali. Pomembno je tudi, da jih povezujemo s hospitacijami.

Ravnatelji smo se strinjali, da nasveti niso vzvod za učiteljevo učenje in refleksijo, ker:

- je opazovanje subjektivno;
- mora učitelj sam s pomočjo ravnateljevih refleksivnih vprašanj analizirati svojo prakso;
- do spremembe vedenja pride šele, ko se učitelj zave, da mora spremeniti svoj način dela oziroma vedenja.

Ravnateljji vse več pozornosti namenjamo vodenju za učenje, motivaciji zaposlenih, razvoju človeškega in intelektualnega kapitala, saj prav ti dejavniki odločilno prispevajo h kakovosti v vzgoji in izobraževanju. Letni razgovori omogočajo poglobljen pogovor med ravnateljem in učiteljem, pri katerem se poglobi njun odnos, ravnatelj svoje sodelavce bolje spozna, ker ugotovi njihova pričakovanja, želje in poglede. Sodelavcem lahko posreduje informacije, ki jim pomagajo, da razvijajo svoje sposobnosti in samostojnost. Učitelj se čuti priznanega, bolje spozna svojo vlogo, ve, kaj od nje pričakujejo, in ve, kaj lahko v tem delovnem okolju v prihodnje pričakuje sam. Zanesljivejše rezultate o uspešnosti RLR bomo dobili, ko bomo evalvirali njihovo enoletno izvajanje.

Predstavljamo še dve izkušnji z vodenjem RLR. Prvo je zapisala Maja Kaučič, ki je z RLP šele začela, drugo pa Silva Jančan, ki ima od vseh največ izkušenj, iz katerih smo se vsi maričesa naučili.

## VSAK ZAČETEK JE TEŽAK

V kolektivu, ki ga vodim, sem že štirinajst let od petnajstih, kar šola deluje, prav tako večina mojih kolegov in kolegic. Med nami obstajajo zelo pozitivni, topli in odkriti odnosi. Ker torej izhajam iz kolektiva in vse kolege in kolegice precej dobro poznam, sem se rednim letnim razgovorom, kljub predhodnemu izobraževanju v Šoli za ravnatelje, močno izogibala.

Postavljena pred dejstvo, da to moram opraviti, sem se torej znašla pred odločitvijo, koga izbrati, kdaj in zakaj. Morda novince ali pa tiste, s katerimi delam že od začetka, in sem se iz njihove asistentke spremenila v ravnateljico, torej nadrejeno.

INTUITIVNO SEM SE ODLOČILA ZA KOLEGICO, KI JI STOODSTOTNO ZAUPAM, KI ME NADOMEŠČA V MOJI OD-SOTNOSTI IN S KATERO SVA SI PISARNO DELILI ŠEST LET.

Na uvodni seji učiteljskega zbora v mesecu avgustu sem kolegom in kolegicam po kratkem teoretičnem uvodu povedala, da name-ravam v prihajajočem letu izvesti štiri redne letne razgovore, ki jih bom združila s pogovori po hospitaciji, in da me zanima, ali se je kdo pripravljen javiti, saj bi mi s tem pomagal prebiti led. Po pričakovanjih se je javila kolegica, ki sem jo tudi sama želela izbrati.

Po opravljenem prvem koraku sem se lotila izbire cilja: kaj bi z rednimi letnimi razgovori sploh rada dosegla, kaj izvedela? Želela sem, da vsak strokovni delavec oceni svoje preteklo in sedanje delo in načrtuje naprej. Sam naj ugotovi, kaj mu ustreza, v čem je dober, kje je napredoval in kaj bi rad izboljšal. Poleg tega sem si glede na problematiko šole določila še dva cilja:

1. spoznati razmišljanje posameznikov o razvoju šole,
2. spoznati, kje se vsak posameznik v tem razvoju vidi in kaj je na temelju svojih močnih področij pripravljen za razvoj šole narediti.

Tako zbrani podatki, so se mi zdeli dovolj močna osnova za oblikovanje razvojnega načrta šole.

Po definiranju ciljev sem začela oblikovati protokol, torej vprašanja, ki bodo dala odgovore, ustrezne zastavljenim ciljem. Vprašanja sem razdelila v tri sklope: prvi sklop se je nanašal na posameznikovo preteklost v šoli, drugi na posameznikovo sedanjost, tretji pa na posameznikovo prihodnost.

Po večkratnem preoblikovanju vprašanj in prebiranju številne literature sem se čutila dovolj »močno«, da prvi redni letni razgovor tudi izvedem. S kolegico sva se dogovorili za kraj in čas pogovora, dala pa sem ji tudi vprašanja, da se je lahko nanj pripravila. Prav tako sem ji znova razložila, kaj od rednega letnega pogovora pričakujem in želim.

Na samem rednem letnem razgovoru sem ugotovila, da sem zaradi preobremenjenosti z vsebino popolnoma zanemarila pomembnost kraja in časa za pogovor, saj sem si izbrala svojo pisarno, kjer, kljub temu da sem tajnici naročila, naj ne veže telefonskih klicev, nisem mogla zagotoviti, da naju ne bi motili. Prav to pa je izredno pomembno, saj je pri pogovoru potrebne kar nekaj spretnosti in energije, da se vzpostavi takšna zaupnost, da pogovor lahko gladko steče. Ko sva se preselili v drug prostor, je bilo, potem ko je bila tema na obeh straneh premagana, lažje. Prav tako sem ugotovila, da je za pogovor bolje, da poteka v nevtralnem prostoru, kar pa ravnateljeva pisarna zagotovo ni.

Pogovor je nato potekal tekoče in sproščeno. Dobila sem odgovore na svoja vprašanja, nekaj vprašanj pa sem za kasnejše pogovore preoblikovala, saj so se mi zdela preveč sugestivna.

Za naslednji razgovor, pa sem kljub prvotnim načrtom, da bom izbrala dolgoletno sodelavko, namene spremenila in se odločila, da povabim učiteljico, za katero sem čutila, da se v letošnjem letu ne najde v timu, v katerem dela, vendar noče govoriti o svojih težavah. Prav tako sem imela občutek, da težave močno ovirajo njeno sicer občudovanja vredno kreativnost. Drugi razlog, zakaj sem za pogovor izbrala njo, pa je ta, da edina v kolektivu čuti strah pred mano, kar prav tako ovira pozitivno sodelovanje. Pogovor se mi je zdel priložnost, da prebijeva led in postaviva temelje za kreativnejše sodelovanje.



Odločila sem se tudi, da bom v drugo skušala manj govoriti in le usmerjati učiteljico, da bo resnično izrazila svoje občutke, kar mi ni vedno uspelo. Izredno težko je ne vsiljevati svojih sodb in pri sodelavcu doseči, da svoje odločitve in svoja dejanja presoja sam.

Pogovori vzamejo ogromno energije in časa, vendar so, če so dobro zastavljeni in pripravljene, lahko izredno pomemben prispevek k izboljšanju šolske klime, okrepijo povezavo med cilji zaposlenih in cilji šole ter pripomorejo k občutku posameznika, da sta njegovo delo in njegov prispevek nepogrešljiv kamenček v celotnem mozaiku šole.

## PO VEČLETNIH IZKUŠNJAH

Na šoli sem zaposlena že trideset let, zadnjih štirinajst na delovnem mestu ravnateljice. Na začetku ravnateljske kariere so me zaposlovali predvsem menedžerski problemi, v mojem drugem ravnateljskem mandatu se je razmerje med menedžerskimi in pedagoškimi nalogami obrnilo v prid pedagoškemu vodenju. Eno izmed orodij za izboljšanje učenja na vseh ravneh pedagoškega dela (na ravni šole, razreda, s starši) je zagotovo razvojni letni razgovor.

Začetki uvajanja razvojnih letnih razgovorov (RLR) v naši šoli segajo v šolsko leto 2002/03. Razlogi, zaradi katerih sem se odločila za izvajanje RLR, so bili:

- izboljšati sem želela delo v organizaciji;
- želela sem si pridobiti informacije o potrebah po izobraževanju strokovnih delavcev;
- zanimali so me pogledi sodelavcev na vodenje in odnose v organizaciji.

Pogovor sem napovedala nekaj dni vnaprej, hkrati s hospitacijo, delavcu sem izročila vprašalnik in ga poprosila, naj se na pogovor pripravi. RLR je sledil pogovoru po hospitaciji, kar se mi je zdelo časovno primerno, in pogovor je zato lažje stekel.

PRVE RAZGOVORE SEM OPRAVILA S SODELAVCI, ZA KATERE SEM PRIČAKOVALA, DA BODO MOJ POSKUS DOBRO SPREJELI, IN TO SE JE TUDI ZGODILO.

Nadaljevala sem še s preostalimi. Odzivi na prve pogovore so bili različni, tako kot so še danes. Večina kolegov jih je sprejela kot obliko sodelovanja z ravnateljem. Skupaj smo ugotovili, da se mora ravnatelj pogovarjati o skupnih stvareh z vsemi strokovnimi delavci. Že prvo leto sem začutila, da so se nekatere zadeve premaknile, predvsem na ravni šole. Zato sem RLR nadaljevala vse do danes brez prekinitve.

O predlogih učiteljev, ki sem jih dobila na RLR, sem v reviji *Vodenje* (Jančan 2005) že pisala. Vse njihove predloge sem obravnavala in jih obravnavam resno, z vso odgovornostjo, zaradi česar se je v teh letih na šoli veliko spremenilo. Na predlog kolegov smo začeli spreminjati organizacijo dežurstev, spremenili smo oblike dela na konferencah, željam zaposlenih smo prilagodili čas sestankov strokovnih aktivov, uvedli smo odmor za kosilo, vključili smo se v več projektov, na strokovnih aktivih potekajo vsebinske debate o izboljšanju pouka, organiziramo izobraževanja iz IKT za skupine delavcev, glede na njihove potrebe nabavljamo didaktične pripomočke ...

Vprašalnik, s katerim sem se pripravljala na razgovore in ki sem ga izdelala na začetku, sem uporabljala vse do letos.

Anketa o učenju, ki smo jo maja 2007 izvedli v okviru projekta *Vodenje za učenje* med strokovnimi delavci na naši šoli, je pokazala, da bi se bilo na šoli treba bolj povezati med seboj, izmenjati bi bilo treba primere dobre prakse o uporabi različnih oblik in metod dela, učitelje zanimajo različne strategije učenja. Izražena so bila pričakovanja o izboljšanju znanja učencev, tako da bo večina dosegla oziroma preseгла minimalne standarde znanj, pri pouku bi morali več praktično delati in ga popestriti s primeri iz življenja otrok. Vse to so teme s področja učenja in poučevanja, zato sem si v okviru RLR v šolskem letu 2007/08 zadala nalogo, bo moja prednostna naloga spodbujati izboljšati delo v razredu.

Poleg tega pa bi z RLR še vedno rada izboljšala delo v organizaciji kot celoti, pridobila informacije o potrebah po izobraževanju strokovnih delavcev, se seznanila s pogledi na vodenje in odnose v organizaciji, motivirati si želim strokovne delavce za pisanje refleksij o lastnem delu.

V preteklem letu sem v okviru projekta *Partnerstva fakultet in šol – Model III* (koordinator projekta je bila PF Koper) pridobila nekaj novih izkušenj z mentorstvom strokovnim delavcem. Cilj projekta je bil izboljšati profesionalni razvoj strokovnih delavcev. Na šoli je bila v projekt vključena skoraj tretjina strokovnih delavcev. Izkazalo se je, da se kakovost učenja in poučevanja izboljša, če z učitelji poteka načrtno delo na izboljševanju prakse v razredu in če si učitelji po vsaki opazovani uri zapišejo svoja razmišljanja. Izkušnje, ki sem jih v vlogi mentorice kolegom pridobila tudi sama, so mi pomagale, da v okviru projekta *Vodenje za učenje* izboljšujem tudi razvojni razgovor.

Vprašalnik (protokol) za pripravo na RLR sem letos zaradi izkušenj, pridobljenih v preteklem letu, in na podlagi novih spoznanj o učenju preoblikovala. Učitelje uvodoma povprašam po njihovem prispevku k uresničevanju ciljev šole v preteklem obdobju in o njihovem poslanstvu, nato sledijo vprašanja o poučevanju v preteklem letu, za tem jih povprašam o njihovem trenutnem delu v oddelku in na koncu še o ciljih za izboljšanje učenja in poučevanja v prihodnje.

RLR s sodelavcem opravi po pogovoru o izvedbi opazovane učne ure. Vsakega strokovnega delavca poprosim, naj mi pove, kako se je počutil, ko je pisal refleksijo o delu v preteklem obdobju. Večina jih pove, da je to najtežji del naloge, saj o tem doslej niso razmišljali in zapisovanja lastnih razmišljanj niso vajeni.

Ob odgovorih na vprašanje o sedanjem delu se pogovarjamo o oblikah in metodah dela, izpostavimo problematiko oddelkov, napredek posameznih učencev, učitelji bi radi slišali moje mnenje o svojem delu, nekateri od mene pričakujejo kakšen nasvet.

V zadnjem delu se pogovorimo o njihovih ciljih, o ciljih šole, učitelji nakažejo potrebe po stalnem strokovnem izpopolnjevanju in izrazijo pričakovanja do vodstva. Nekateri že nakažejo možnosti za lasten razvoj, drugi pričakujejo, da bodo dobili ustrezna znanja od kolegov, tretji pa so s svojimi znanji zadovoljni. Te spodbujam, naj se vključijo v kakšen projekt, jim svetujem, katero literaturo naj uporabijo pri iskanju odgovorov na zastavljena vprašanja, ali jim ponudim pomoč.

V tem šolskem letu sem spremenila tudi način napovedovanja hospitacij in RLR. Zaradi racionalnejše izrabe časa in zaradi navajanja učiteljev na delo z računalnikom pošljem učiteljem po elektronski pošti napoved hospitacije in RLR ter priložim protokol. Za datum in uro hospitacije ter RLR se dogovorimo ali po elektronski pošti ali ustno. Prizadevam si, da se dogovora držim in si vzamem dovolj časa za oboje. Na vsak pogovor se vnaprej pripravim tako, da pregledam, katere dogovore iz prejšnjega RLR smo uresničili. Razmislim, o čem se je treba z delavcem pogovoriti (na primer: izobraževanja, konflikti z učenci, sodelovanje s starši, pohvale za opravljeno delo, inovacije pri pouku ...). Delavec že ve, da bova uvodoma najprej pregledala, ali so dogovori iz prejšnjega RLR uresničeni, zato nekateri celo prinesejo s sabo fotokopijo prejšnjega zapisa RLR.

Pogovor po hospitaciji in RLR skupaj trajata povprečno eno uro. Prizadevam si, da bi razogovor potekala brez zunanjih dražljajev (telefonski pogovori, obiski in drugo) in skušam ustvariti prijazne razmere za sproščen pogovor.

V tem šolskem letu sem si zastavila tudi naslednje cilje:

- motivirati učitelje za izboljšanje lastne prakse v razredu,
- vzpostaviti odkrito komunikacijo z učitelji,
- spodbuditi pripravljenost za sprejemanje drugačnih idej,
- naučiti se kaj od sodelavcev.

Mesečno zapisujem razmišljanja o opravljenih RLR in vodim evidenco o realizaciji zastavljenih ciljev. V pomoč pri preverjanju uresničitve prvega cilja so mi zapisniki hospitacij pri posameznem učitelju iz prejšnjih let. Ali je komunikacija odkrita in zaupna, začutim iz pogovora s strokovnim delavcem. Ker spremljam delo posameznega delavca več let, lahko ugotovim, katere nove, drugačne ideje je kdo uporabil pri svojem delu. Učitelji imajo različne pristope in poglede na delo v razredu in šoli, nekateri so vredni posnemanja, drugi so drzni in so zato njihovi uspehi nepredvidljivi, tretjim je treba priskočiti na pomoč. Vsaka hospitacija in pogovor po njej ter RLR so zato zame izziv.

Na začetku pogovora s sodelavcem se pojavita določeno nezaupanje in strah, ki sčasoma izgineta. Ker skušam biti do sodelavca poštena, strpna do drugačnih pogledov, motivirana za njegove uspehe, se držim dogovorov in zaupnih dogovorov ne prenašam med druge, zato mi sodelavci marsikaj zaupajo. Učitelji so večinoma pripravljeni na odkrit pogovor in na sprejemanje mojih pobud in nasvetov, pa tudi sami vedno prispevajo kaj zanimivega.

V odnosu s sodelavcem sta pomembni empatija in odprta komunikacija. Učitelj ne sme začutiti nadvlade ravnatelja. Le tako se bosta o strokovnih vprašanjih lahko pogovarjala odprto in bo pogovor učitelja spodbudil k razmišljanju o lastni praksi. Prav zaradi tega je pomembno, da ravnatelj najde čas za redni letni razgovor z vsakim.

Po petletnih izkušnjah z RLR ugotavljam, da se je zaupanje med sodelavci in mano poglobilo, izboljšali so se odnosi s sodelavci, več je zavestnega načrtovanja lastnega profesionalnega razvoja (učitelji si prizadevajo za napredovanje v nazive, se odločajo za nadaljevanje študija, izbirajo zahtevnejše projekte), učitelji izražajo potrebo po medpredmetnem načrtovanju na predmetni stopnji, strokovna srečanja v manjših skupinah (strokovni timi, načrtovanje dnevov dejavnosti, analiza rezultatov v raziskavah) so postala stalna oblika našega dela.

V kolektivu so tudi nesamozavestni učitelji ali pa nekateri med njimi dajejo vtis nezainteresiranosti. Z načrtovanimi RLR mi jih je uspelo spodbuditi, da razmišljajo o svojih močnih področjih, zato se izboljšujeta njihova strokovnost in samopodoba. Nedavno sem bila navzoča pri učni uri, ki jo je izpeljala nesamozavestna učiteljica. Pri uri je izhajala iz učencev, začutila je njihove probleme in jih uporabila kot izziv pri obravnavi tematike o odvisnostih. Na podlagi zapisanih dejstev sva se odkrito pogovorili o metodah dela. Po pogovoru o učni uri sva opravili še RLR. Učiteljica je po uri pogovora iz moje pisarne odšla vidno zadovoljna. Res je, da letni razgovori vzamejo precej časa, toda zaradi vrednosti, ki jo imajo, zame ta čas ni izgubljen. Z dobro načrtovanim delom mi uspe v enem letu opraviti RLR s približno (kakšno leto več, kakšno manj) polovico strokovnih delavcev.

Z vidika kakovosti dela na šoli kot celoti je zato pomembno, da ravnatelj spoznavamo delo in zmožnosti vsakega delavca, kar pa lahko dosežemo na primer z opazovanjem dela v razredu, prisostvovanjem na aktivih in pogovorom z vsakim sodelavcem. Če ravnatelj učiteljem priznava strokovne kompetence, jim dopušča strokovno avtonomijo, kar lahko učitelja spravlja v negotovost ali pa mu omogoča izbiro metod in oblik dela, s katerimi dosega največje uspehe. Ravnatelj bi moral začutiti, kdaj učitelji potrebujejo nasvete, pomoč, usmeritve za delo in kdaj je učiteljem boljše dopustiti popolno samostojnost in odgovornost. Individualizirani ravnateljev pristop do učitelja daje možnost vsakemu posameznemu učitelju za strokovni razvoj, to pa je pogoj za dobro delo z učenci. Z načrtnim izvajanjem RLR vodja spodbuja sodelavce za stalno učenje, hkrati pa se uči tudi sam. Ta vzajemnost je največja vrednost, ki jo vidim pri uvedbi RLR na šoli.

**Literatura:**

Beers, B (2007). Šole učenja. Praktični priročnik za učitelje in ravnatelje. Ljubljana: Državni izpitni center.

Hopkins, D. (2007). Vsaka šola odlična šola. Razumeti možnosti systemskega vodenja. Ljubljana: Državni izpitni center.

Walker, A. in Dimmock, C. (2002). The Societal Cultural Context of Educational Administration and Leadership. V Walker, A. in Dimmock, C. (ured.). School Leadership and Administration. New York in London: RoutledgeFalmer, 1–13.

Leithwood, K., Jantzi, D. in Steinbach, R. (1998). Leadership and other Conditions which Foster Organizational Learning in Schools. V Leithwood, K. in Louis, K. S. (ured.). Organizational Learning in Schools. Lisse: Swets & Zeitlinger, 67–93.

Carr, D. (2000). Professionalism and Ethics in Teaching. London in New York: Routledge.

Liebermann, A. in Miller, L. (1990). Teacher development in professional practice schools. Teacher college record, Vol. 92, No. 1, fall 1990, 105–122.

Earley, P. in Bubb, S. (2004). Leading and managing continuing professional development. London: Paul Chapman.

Jančan, S. (2005). Redni letni razgovori: nove možnosti za motivacijo sodelavcev. Vodenje v vzgoji in izobraževanju, št. 2., str. 91–100.

Koren, A. (2007). Ravnateljjevanje. Vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov. Koper: Fakulteta za management, Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Southworth, G. (2005). Learning-centred leadership. V Davies, B. (ured.). The Essentials of School Leadership. London: Paul Chapman, 102–143.

---

Justina Erčulj je predavateljica v Šoli za ravnatelje.

E-naslov: justina.erculj@solazaravnateljje.si

Ivana Bizjak je ravnateljica Osnovne šole Vodice.

E-naslov: ivana.bizjak@guest.arnes.si

Nataša Centa je ravnateljica Osnovne šole Bežigrad.

E-naslov: natasa.centa@guest.arnes.si

Suzana Deutsch je ravnateljica Osnovne šole Fokovci.

E-naslov: suzana@o-fokovci.ms.edus.si

Silva Jančan je ravnateljica Osnovne šole Belokranjskega odreda Semič.

E-naslov: silva.jancan@guest.arnes.si

Maja Kaučič je ravnateljica Osnovne šole Livada Ljubljana.

E-naslov: maja.kaucic1@guest.arnes.si

Marta Tuš je ravnateljica Osnovne šole dr. Franja Žgeča Dornava.

E-naslov: marta.tus@guest.arnes.si

Štefan Žun je ravnatelj Osnovne šole Bistrica Trzič.

E-naslov: stefan.zun@guest.arnes.si