

# Redna letna delovna uspešnost učiteljev in vzgojiteljev z vidika pravičnosti, odgovornosti in kakovosti

**Mihaela Zavašnik Arčnik**

*Šola za ravnateljce*

**Ksenija Mihovar Globokar**

*Šola za ravnateljce*

V članku odstiramo poglede na sistem letnega individualnega vrednotenja delovne uspešnosti na podlagi ZJU in ZSPS-J, pri čemer poskušamo sistem osvetliti z vidika nekaterih vrednostnih terminov, tj. pravičnosti, učiteljeve odgovornosti in kakovosti učiteljevega dela, ter nakazati nekatere možnosti rešitev za optimalnejšo vzpostavitev in vzdržnost sistema. Distribucija ocen delovne uspešnosti namreč kaže, da je v javnem sektorju od 50 pa tudi do več kot 80 % javnih uslužbencev ocenjenih z nadpovprečno oceno. Članek je sestavljen tako, da uvodoma oriše povezave na relaciji delovna uspešnost, pravičnost, odgovornost in kakovost, v nadaljevanju pa prikaže zakonodajo in prakso slovenskega sistema individualne delovne uspešnosti po ZSPS-J. V zaključku soočamo nekatere dileme oz. izzive, ki bi jih bilo potrebno upoštevati ter poskušamo nakazati nekatere smeri in rešitve za presojanje individualne delovne uspešnosti na šolah.

*Ključne besede:* delovna uspešnost, pravičnost, odgovornost, kakovost, učitelj, vzgojitelj

## Uvod

Med glavne namene vrednotenja<sup>1</sup> delovne uspešnosti zaposlenih najpogosteje uvrščamo povečanje delovne motivacije zaposlenih, izboljšanje kakovosti dela, načrtovanje kariere in profesionalnega razvoja zaposlenih, povratno informacijo, kadrovsko selekcijo, pregled nad doseganjem ciljev ipd. Delovna uspešnost naj bi bila »rezultat«, ki ga v delovnem procesu dosega posamezni zaposleni ali celoten kolektiv, zato tudi pogosto ločujemo t.i. individualno vrednotenje (npr. vrednotenje, ki ga izvaja ravnatelj za posameznega zaposlenega) in kolektivno vrednotenje (npr. samoevalvacija šole). Medtem ko odgovornost (kot posledica vse večje avtonomije šol) postaja vse bolj kolektivna, je individualno vrednotenje v zadnjem desetletju prejšnjega stoletja spet postalo aktualno in šolski sistemi vse pogosteje kolebajo med obema ali kombinirajo

individualno in kolektivno vrednotenje dela (Eurydice 2008). V slovenskem šolskem sistemu sta obe obliki vrednotenja v praksi med seboj praviloma ločeni; šole izvajajo »samoevalvacijo šole« (z namenom izboljšav in ne rangiranja ali medsebojne primerjave), medtem ko individualno vrednotenje večinoma izvaja ravnatelj (npr. spremljava pouka, ocenjevanje delovne uspešnosti).

Zakon o javnih uslužbencih (ZJU), med katere umeščamo tudi učitelje in vzgojitelje,<sup>2</sup> ureja sistem javnih uslužbencev ter posebnosti njihovih delovnih razmerij. V 9. členu ZJU, ki govori o načelu strokovnosti, je navedeno, da »javni uslužbenec izvaja naloge strokovno, vestno in pravočasno« in pri svojem delu »ravna po pravilih stroke«. 13. člen nalaga javnemu uslužbencu odgovornost za »kvalitetno, hitro in učinkovito izvrševanje nalog«. Zakon o sistemu plač v javnem sektorju (ZSPJS), ki prav tako ureja sistem napredovanja javnih uslužbencev, je bil v Sloveniji leta 2008 nadgrajen s t. i. horizontalnim sistemom napredovanja, vezanega na delovno mesto, katerega glavna vloga naj bi bila nagrajevanje uspešnega dela javnih uslužbencev (Mihovar Globokar 2009). Uredba o napredovanju javnih uslužbencev v plačne razrede (v nadaljevanju uredba) je bistveno spremenila staro ureditev, saj nova uredba določa drugačen postopek in način preverjanja izpolnjevanja pogojev za napredovanje v plačne razrede. Gre za individualno vrednotenje delovne uspešnosti, ki jo za vsakega učitelja izvaja ravnatelj sam v skladu s predpisanimi elementi delovne uspešnosti.<sup>3</sup> V času od uresničevanja uredbe pa vse do danes lahko vrednotenje delovne uspešnosti zaradi posledic gospodarske in finančne krize razvrstimo v tri različna obdobja, in sicer ocenjevalna obdobja 2009 in 2010, ko je delovna uspešnost bila ovrednotena in so učitelji lahko napredovali ter je bilo napredovanje tudi finančno nagrajeno, ocenjevalno obdobje za leto 2011, ko je delovna uspešnost bila ovrednotena, a napredovanj (in posledično izplačil) ni bilo, ter ocenjevalno obdobje za leto 2012, ko je delovna uspešnost bila ovrednotena, bila so tudi napredovanja, a ni bilo izplačil. Ker je delovna uspešnost učitelja tudi eden izmed kriterijev za ugotavljanje začasnih in trajnih presežkov učiteljev (po Kolektivni pogodbi za dejavnost vzgoje in izobraževanja v RS), so podatki o »ustreznosti« ocen delovne uspešnosti še toliko bolj pomembni, saj bi lahko zaradi nepravilnih, nestrokovnih in nekakovostnih vrednotenj prihajalo celo do nepravilnega odpuščanja. V zvezi z učinki uredbe obstajata dve analizi (Ministrstvo za pravosodje in javno upravo 2011; 2012). Avtorji analiz ugotavljajo, da se je veljavni model določanja plače za redno delovno uspešnost izkazal

kot zapleten in tudi pomanjkljiv, saj naj ne bi vzpostavljala »jasne zveze med oceno, ki služi za preverjanje pogojev za napredovanje v višji plačni razred in oceno, ki je namenjena ugotavljanju upravičenosti do izplačila plače za redno delovno uspešnost« (Ministrstvo za pravosodje in javno upravo 2011, 75). Distribucija ocen delovne uspešnosti namreč kaže, da je v javnem sektorju od 50 pa tudi do več kot 80 % javnih uslužbencev ocenjenih z nadpovprečno oceno. Novejša raziskava TALIS s področja vzgoje in izobraževanja (Sardoč idr. 2009), v katero je bila vključena tudi Slovenija, je prav tako poskušala pridobiti nekatere informacije o različnih vidikih vrednotenja učiteljev<sup>4</sup> (npr. vrsta in pogostost vrednotenja, pomen in upoštevanje različnih kriterijev za vrednotenje, spremembe, ki so posledica vrednotenja in pomembnost ciljev vrednotenja), vendar je bila izvedena od marca do aprila 2008, pri čemer ne moremo trditi, da je upoštevala izhodišča nove uredbe. Ker širša javnost ne razpolaga s podrobnimi podatki, na podlagi katerih bi lahko ugotavljali, kakšne so ocene delovne uspešnosti v sektorju izobraževanja, se lahko upravičeno sprašujemo, ali novi sistem napredovanja učiteljev v plačne razrede uspešno deluje in dosega svoj namen, pri čemer se je potrebno zavedati, da imajo vsi sistemi vrednotenja delovne uspešnosti inherentne in neizbežne omejitve.

V pričujočem članku odstiramo poglede na sistem letnega individualnega vrednotenja delovne uspešnosti na podlagi ZJU in ZSPSJ, pri čemer poskušamo sistem osvetliti z vidika nekaterih vrednostnih terminov, tj. pravičnosti, učiteljeve odgovornosti in kakovosti učiteljevega dela ter nakazati nekatere možnosti rešitev za optimalnejšo vzpostavitev in vzdržnost sistema. Članek je sestavljen tako, da uvodoma oriše povezave na relaciji delovna uspešnost, pravičnost, odgovornost in kakovost, v nadaljevanju pa prikaže zakonodajo in prakso slovenskega sistema individualne delovne uspešnosti po ZSPSJ. V zaključku soočamo nekatere dileme oz. izzive, ki bi jih bilo potrebno upoštevati ter poskušamo nakazati nekatere smeri in rešitve za presojanje individualne delovne uspešnosti na šolah.

## **Delovna uspešnost učiteljev z vidika pravičnosti, odgovornosti in kakovosti**

### ***Delovna uspešnost in pravičnost***

Sistem delovne uspešnosti mora po mnenju Merkač Skokove (2005) vzdrževati občutek za pravičnost. Pravičnost zagotavlja enakopravnost in poštenost (prim. Rawls 1999), vendar pa sta enako-

pravnost in poštenost pogojeni in povezani z različnimi vrednotami, prepričanji in interesi. Najpogostejši problem predstavlja medsebojna primerjava zaposlenih (Merkač Skok 2005), zato je sistem delovne uspešnosti, ki bi bil pravičen, izjemno težko izdelati. Zupan (2001, 122) meni, da je pri izgradnji sistema delovne uspešnosti potrebno upoštevati t.i. »trikotnik pravičnosti«, ki obsega zunanjo pravičnost (ustrezna višina plač v primerjavi z okoljem), notranjo pravičnost (ustrezna razmerja med plačami v organizaciji) in poslovno pravičnost (povezava z ustreznimi rezultati organizacije).

Kodelja v svojem delu *O pravičnosti v izobraževanju* (2006) posebno poglavje namenja učiteljskim plačam. Z vidika načela formalne pravičnosti je namreč potrebno vzpostaviti sistem enakih plač v primerljivih poklicih; učitelji torej ne bi smeli imeti višjih ali manjših plač od tistih zaposlenih, ki opravljajo približno enako zahtevno in pomembno delo v drugih poklicih. Da mora učiteljska plača izražati »primerjavo z vrednotenjem poklicev, za katere se zahteva enakovredna izobrazba«, je zapisano tudi v priporočilih o statusu učiteljev, sprejetih leta 1966 na posebni medvladni konferenci v organizaciji Unesca in Mednarodne organizacije dela (ILO) (Unesco b.l.). Zakon o sistemu plač v javnem sektorju iz leta 2009 (ZSPJS) je uveljavil načelo enakega plačila za delo na primerljivih, to je na enako zahtevnih delovnih mestih, nazivih in funkcijah. Z vidika nacionalnega sistema lahko v tem oziru govorimo o ustrezni zunanji pravičnosti, a hkrati najnovejša raziskava OECD (2012) prikazuje, da so plače učiteljev v Sloveniji v vseh kariernih obdobjih in na vseh ravneh nižje od povprečja v državah OECD. Poročilo o plačah in dodatkih učiteljev in ravnateljev 2011/2012 (Eurydice 2012) dodatno kaže, da so proračunske omejitve in varčevalni ukrepi najbolj prizadeli učitelje na Irskem, v Grčiji, Španiji, na Portugalskem in v Sloveniji. Zunanja pravičnost z vidika mednarodnega okolja je sicer problematična in zapletena, saj je primerljivost plač odvisna od številnih mikro- in makroekonomskih dejavnikov posamezne države (npr. število učencev v razredu, vlaganje v izobraževanje, produktivnost).

Obenem načelo formalne pravičnosti ne omogoča določiti pravične plače znotraj nekega poklica, saj ne upošteva vseh pomembnih razlik med posamezniki. Ko začnemo govoriti o razlikah med posamezniki, odgovor o pravični plači ni več tako preprost. Če izhajamo iz učiteljskega poklica, je na podlagi »primerjalnih študij o plačah učiteljev v evropskih državah mogoče reči, da na razlike v njihovih plačah vpliva delovna doba, poleg nje pa še nekateri drugi

dejavniki, še posebej delovna uspešnost, nadurno delo, dodatne dolžnosti in odgovornosti ipd.« (Kodelja 2006, 190). Če so torej neenake plače posledica omenjenih dejavnikov, so torej pravične. A največje vprašanje z vidika pravičnosti je v resnici to, kako pravično ovrednotiti dejavnik delovne uspešnosti. Če izhajamo iz »rezultatov«, ki jih v delovnem procesu dosega učitelj, potem se je potrebno vprašati, kaj »rezultati« so. So to dosežki učencev, ki jih lahko merimo na zunanjih preverjanjih znanja, ali pa npr. ocene in splošni uspeh, ki jih določajo oz. dodeljujejo učitelji? Z vidika pravičnosti verjetno ne v celoti, saj dosežki na zunanjih preverjanjih, ocene in splošni uspeh niso vedno odvisni samo od učiteljevih prizadevanj, ampak so dejavniki mnogoteri. Raziskovalci (npr. Wang, Haertel in Walberg 1993a; 1993b; Hattie 2003) so ugotovili, da na uspešnost učencev vplivajo tako bližnji oz. neposredni dejavniki (značilnosti učencev, dogajanje v razredu, domače razmere) kot tudi oddaljeni in posredni (kurikularno načrtovanje in izvajanje pouka, dejavniki s strani šole, šolska politika), pri čemer imajo neposredni višji vpliv kot posredni.<sup>5</sup> Podoben problem se nam pojavi pri t. i. poslovni pravičnosti, s katero Zupan (2001) označuje povezanost z ustreznimi rezultati organizacije, v našem primeru torej šole kot organizacije. Verjetno si vsi deležniki, ki vstopajo v proces šolanja (učenci, učitelji, starši, delodajalci itd.) želijo, da učenec nima le dobrih ocen in uspeha ter da je uspešen na zunanjih preverjanjih, ampak da je njegovo znanje uporabno, da se je naučil in prevzel vrednote, ki jih cenimo, da se v šoli dobro počuti ipd. Vse to so namreč rezultati šole, zato je pri vrednotenju delovne uspešnosti potrebno upoštevati več dejavnikov.

In kakšna so mnenja učiteljev in ravnateljev v zvezi s pravičnostjo vrednotenja njihovega dela? V okviru raziskave TALIS (Sardoč idr. 2009) so ravnatelji šol ocenjevali 17 različnih kriterijev, ki so jih upoštevali pri vrednotenju učiteljevega dela (predvidevamo, da še pred novo uredbo). Po izsledkih mednarodne raziskave slovenski ravnatelji menijo, da na njihovo oceno pri vrednotenju učiteljevega dela najbolj vplivajo odnosi med učitelji in učenci ter učiteljevo znanje in razumevanje učnih postopkov, kot najmanj pa delež učencev, ki so napredovali v višji razred, in delež tistih, ki niso napredovali, ter poučevanje v večkulturnem oddelku. Tuji ravnatelji za razliko od slovenskih pogosteje upoštevajo rezultate preverjanj znanja učencev ter povratno informacijo učencev o poučevanju. V taisti raziskavi so učitelji morali ovrednotiti še doje-manje pravičnosti povratne informacije in ocene, ki so jo pridobili na podlagi omenjenih kriterijev. Iz podatkov je razvidno, da s

pravičnostjo prejete ocene v večini sodelujočih držav soglaša visok delež učiteljev. V Sloveniji delež tako mislečih znaša 81,8 %, kar je dobre 3 % več kot povprečje TALIS. Na podlagi raziskave bi lahko trdili, da načelo pravičnosti glede delovne uspešnosti z vidika dojemanja pravičnosti vrednotenja v Sloveniji zdrži, vendar ne vemo, v kakšni povezavi je dojemanje pravičnosti ocene (ki je morda visoko prav zaradi podatka o inflatornosti ocen v javnem sektorju, ki povzroča zadovoljstvo med učitelji) z njeno dejansko objektivnostjo, kakovostjo in strokovnostjo.

### ***Delovna uspešnost in profesionalna odgovornost učitelja***

V zadnjih dveh desetletjih je moč opaziti povečano odgovornost učiteljev v večini evropskih držav. Učiteljem je dodeljenih vse več nalog, tudi takšnih, ki jim morda niso kos v zadostni meri (primerjaj Eurydice 2008). Vse večja odgovornost učiteljev je posledica povečane avtonomije oz. decentralizacije sistemov. S povečano avtonomijo in decentralizacijo naj bi učitelji (poleg npr. izbire metod in tehnik dela z učenci, izbire učbenikov) postali bolj aktivni pri delovanju šole, sooblikovanju kurikulov ipd. V zameno za to naj bi njihovo delo postalo bolj transparentno, kakovostno, inovativno in kreativno. Po podatkih Eurydice (2008, 61) ima ugotavljanje odgovornosti učiteljev v Evropi 4 glavne značilnosti, in sicer:

1. pojavlja se v mnogih oblikah;
2. opisom in opazovanju učiteljevega ravnanja se je pridružila analiza rezultatov zunanjega preverjanja;
3. pojavilo se je kolebanje med individualnim in kolektivnim vrednotenjem (razširila se je šolska avtonomija, povečala se je kolektivna odgovornost šolskega pedagoškega osebja, avtonomija pa ni vplivala na ravnanje posameznikov; v tem desetletju se krepijo mehanizmi za ugotavljanja individualne odgovornosti) in
4. s širitvijo odgovornosti učiteljev in razvojem ukrepov za ugotavljanje odgovornosti v večini držav niso bile vpeljane ustrezne spodbude.

Kodeks izobraževalne internacionale o poklicni etiki (2002) zelo na splošno opredeljuje individualno in kolektivno poklicno odgovornost učiteljev in drugih zaposlenih v izobraževanju, pri čemer gre za upoštevanje etičnih standardov, ki izhajajo iz opravljanja učiteljskega poklica in se nanašajo na: odgovornost do poklica, odnos in odgovornost do učencev, odnos in odgovornost do

kolegov, odnos in odgovornost do vodstva, odnos in odgovornost do staršev, odnos in odgovornost države do učitelja. V zadnjih dvajsetih letih je pojem učiteljeve odgovornosti začel presegati svoj tradicionalni pomen, ki se je v preteklosti v večji meri navezoval na učiteljevo »moralno odgovornost«. V *Slovarju slovenskega knjižnega jezika* (2000) ima pojem odgovornosti pet različnih »pomenov«, in sicer:

1. dolžnost sprejeti sankcije, dati opravičilo;
2. lastnost, značilnost človeka, ki si prizadeva zadovoljevati norme, izpolnjevati zahteve, dolžnosti;
3. naloga, obveznost;
4. odnos, pri katerem mora kdo dajati pojasnilo, utemeljitev za svoje delo, ravnanje in
5. lastnost, značilnost tega, kar zaradi pomembnosti, posledic zahteva veliko znanje, skrbnost.

V nasprotju s slovenskim jezikom v angleškem jeziku ločujemo med dvema različnima pojmom odgovornosti, in sicer med »responsibility« in »accountability«. V slovenski jezik bi prvega lahko prevedli kot notranja, moralna učiteljeva odgovornost, torej bolj kot dolžnost in obveznost, medtem ko drugega kot zunanjo, družbeno odgovornost, ki jo lahko označimo bolj kot transparentnost, razvidnost, upravičljivost in razložljivost. Englund in Solbrekke (2011) ocenjujeta, da prva temelji na zaupanju, morali in etiki ter je oblikovana na podlagi profesije, medtem ko druga temelji na nadzoru in kontroli, ekonomiji in pravu ter je oblikovana na podlagi političnih ciljev. Iz zapisanega bi lahko trdili, da slovenski pojem odgovornosti zajema tako eno kot drugo angleško različico. Problem najpogosteje nastane, ko začnemo v šolah slikati črno-belo projekcijo, torej iščemo skrajnosti enega in drugega pomena (jih izključujemo), namesto da bi iskali priložnost v združljivosti pomena obeh (dopolnjevanju). Podobno se dogaja z drugimi pojmi šolskega polja, kjer se poskuša slikati nasprotujoče si silnice, npr. učenje vs poučevanje, izboljšave vs učinkovitost, objektivizem vs konstruktivizem, vodenje za učenje vs vodenje za rezultate. Cilj je priznavanje kombinacije obeh, vendar je v praksi takšne sisteme težko vzpostaviti. T.i. »novi, razširjeni profesionalizem« (Erčulj 2010; Niemi in Kohonen 1995; Kalin 2002) vidi učiteljevo odgovornost v povezovanju, sodelovanju, refleksiji, širini, teoriji in praksi, širšem socialnem kontekstu izobraževanju, strokovni dejavnosti in raziskovanju v šoli in izven nje itd. Potrebno je

preseči »omejeni profesionalizem«, da učitelj postane »katalizator družbe, kar pomeni razviti sposobnost spreminjanja in tveganja, spodbuditi zaupanje v proces in poučevati drugače, kot so poučevali njega« (Erčulj 2010, 114). Poglavitne ideje pojmovanja novega profesionalizma so štiri (Niemi in Kohonen 1995; Kalin 2002):

1. profesionalna zavezanost rasti in učenju (zaupanje vase in v učence, občutljivost, spoštljivost, odprta komunikacija, refleksija, tveganje, toleriranje nepredvidljivosti, učenje iz porazov in uspehov skozi kritično samorefleksijo itd.),
2. profesionalna avtonomija (etičnost, zaupanje v svoje intuitivno mišljenje, učitelj kot gibalno sprememb, profesionalna rast je proces kontinuiranega učenja, vidi sebe kot spodbujevalca izobraževanju itd.),
3. dinamično pojmovanje učenja (učitelj podpira odgovorno učenje in deluje v smeri spodbujanja učenčeve soodgovornosti, različnost sprejema kot izziv, učitelj je aktiven in refleksiven učenec itd.) in
4. sodelovanje in povezovanje (pripravljen je stopiti iz osame v aktivno sodelovanje v šoli in izven nje, se uči z drugimi skozi sodelovalno akcijsko raziskovanje in razvojno delo, deluje v timih itd.).

Rezultati ene redkih slovenskih raziskav, ki je proučevala odgovornost učiteljev za učni uspeh (Lesar, Čuk in Peček 2005), govorijo o bolj ali manj nizki lastni odgovornosti učiteljev za učni uspeh učencev, ki je tudi skoraj neodvisna od izobrazbe, naziva, delovnega mesta in delovne dobe. Predvsem učitelji mentorji (po nazivu) pripisujejo veliko odgovornosti za učni uspeh učencem samim, zelo malo pa sebi, medtem ko učitelji z najdaljšo delovno dobo več odgovornosti sebi kot učencem.

Na odgovornost z vidika delovne uspešnosti je potrebno gledati z dveh zornih kotov. Z vidika učitelja so elementi uspešnega poučevanja še vedno v večji meri implicitni, vendar pa, kot meni Møller (2007), »avtonomija ni dodeljena posameznemu učitelju in njegovi osebni/individualni odgovornosti, ampak profesiji oz. širšemu učiteljskemu poklicu«. Učiteljevo delo v šoli ni več samo njemu lastno oz. učitelj ni več v položaju, da o svojem poučevanju in delovanju v šoli v celoti presoja sam. Hkrati mu prav elementi razširjenega profesionalizma, kot na primer kritična refleksija in sodelovalnost, omogočajo, da se »zavaruje« pred lastno arbitrarnostjo oz. neobjektivnostjo in včasih tudi nemočnostjo. Z vidika vodij



šol pa se tudi ni odgovorno zanašati zgolj in le na notranjo presojo učiteljev, saj presoja ni več mogoča le na podlagi učiteljeve subjektivnosti in njegovih lastnih občutenj, ampak mora biti tudi drugotne, bolj objektivne narave, na podatkih temelječa in v kritično sodelovalnem duhu (do)sojena. Vrednotenje delovne uspešnosti mora tako postati kombinacija notranje in zunanje oz. subjektivne in objektivne odgovornosti ter temeljiti hkrati na zaupanju in nadzoru/kontroli. Potrebno je »vpeljati sistem, ki bo predvsem odraz uspešnega dela posameznika na delovnem mestu in manj posledica dodatnih dejavnosti učitelja, ki niso nujno povezane z njegovim delom oz. ki ne prinašajo nujno profesionalne rasti« (Mihovar Globokar 2009, 74).

### ***Delovna uspešnost in kakovost učitelja***

Pojem »kakovostnega učitelja« je vrednostno obremenjen, zato se značilnosti kakovostnega učitelja med seboj razlikujejo glede na to, s katerega vidika na značilnosti gledamo in kdo je zainteresirana javnost/deležnik, ki jih želi opredeliti. Strong (2011) po pregledu strokovne in znanstvene literature ugotavlja, da je kakovost učitelja mogoče opredeliti/določiti glede na:

- učiteljeve kvalifikacije za poučevanje (npr. pridobljena stopnja izobrazbe; kakovost pedagoške ustanove, v kateri se je učitelj izobraževal; rezultati testov in izpitov med in ob koncu študija; raven profesionalnega razvoja učitelja; izkušnje; pedagoško vsebinsko znanje);
- osebnostne in psihološke lastnosti učitelja (npr. skrb za učence, poštenost, pravičnost, empatija);
- pedagoške standarde, ki jih učitelj izkazuje (npr. uporaba učnih strategij; spretnosti vodenja razreda; vzpostavljanje pozitivne razredne klime) in
- uspešno in učinkovito poučevanje, ki se kaže v rezultatih učiteljevega delovanja, tj. dosežkih učencev na zunanjih preverjanjih.

Strong (prav tam) navaja, da se učiteljeva kakovost v praksi v svetu najpogosteje presoja na podlagi zadnjih dveh alinej. Avtorji raziskav uporabljajo sicer različne merske instrumente, tako subjektivne kot tudi objektivne, npr. opazovanje, ravnateljevo vrednotenje, listovnike učiteljev, artefakte učiteljev, samoevalvacijska poročila učiteljev, učenčevo vrednotenje učiteljevega dela, modele dodatne vrednosti ipd., vendar pa se šibkost Strongovega

pregleda kaže v tem, da večina opravljenih raziskav temelji na iskanju povezav z dosežki učencev. Dosežki učencev se v tovrstnih primerih praviloma navezujejo izključno na dosežke učencev, pridobljene na zunanjih preverjanjih znanja, ki pa zajemajo le določene predmete in preverjajo doseganje le »merljivih« kognitivnih ciljev (ne pa seveda nekognitivnih). Ob tem je pomembno poudariti tudi, da nekatere druge raziskave, ki govorijo o virih vpliva na dosežke zunanjega preverjanja učencev (npr. Hattie 2003), kažejo, da največji vir vpliva predstavljajo prav učenci sami (pribl. 50 %) s svojimi predispozicijami, motivacijo ipd., medtem ko je učiteljev »izmerjeni« vpliv velik (le) približno 30 %. In še slovenska raziskava, ki je ugotavljala povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja (NPZ)<sup>6</sup> s socialno-kulturnim okoljem učencev (Žakelj in Ivanuš Grmek 2010) je ugotovila, da obstaja pozitivna statistična povezanost tudi med kazalnikom socialno-kulturnega okolja in dosežki na NPZ. Učenci, ki izhajajo iz socialno-kulturno ugodnejšega okolja, tako dosegajo boljše rezultate na NPZ. Učitelji so drugi največji vir vpliva na dosežke učencev, a jih zaradi tega ne moremo in ne smemo imeti za glavne ter ene in edine »krivce« (ne)uspeha učencev pri zunanjem preverjanju znanja. Fenstermacher in Richardson (2000) zato razlikujeta med dvema pristopoma k vrednotenju kakovosti učitelja, in sicer pristopom »uspešnega« poučevanja, ki se osredotoča le na končni uspeh oz. rezultat, in pristopom »dobrega« poučevanja, ki je usmerjen h kakovosti zagotavljanja priložnosti za učenje učencev, tj. procesu. Prepričana sta, da je le kombinacija obojega rešitev vzpostavljanja uspešnega sistema vrednotenja učiteljevega dela.

Nekateri slovenski projekti, npr. Ogljedalo, Modro oko, Vodenje avtonomnega javnega zavoda, in raziskave, npr. Erčulj idr. (2006) in Oblak (2008), so poskušali vzpostaviti različne instrumente vrednotenja učiteljevega dela, vendar so premiki počasni in parcialni. V zvezi z ravnateljevimi hospitacijami, ki so ena najpogostejših oblik vrednotenja učiteljeva dela, je raziskava (Erčulj idr. 2006) pokazala, da učitelji, zajeti v raziskavo, menijo, da je spremljava dela učitelja pomembna za uspešno delo šole. Po mnenju anketiranih učiteljev je glavni namen spremljave v tem, da bi se izboljšala kakovost pouka, spremljavo na šoli pa izvede ravnatelj pri približno 50–75 % zaposlenih. Zanimivo je spoznanje, da si učitelji želijo, da bi bilo njihovo delo večkrat spremljano, glavna ovira pri tem pa se jim zdi dejstvo, da je ravnatelj zaseden z drugimi dejavnostmi; hkrati hospitacije sprejemajo z odporom. S spremembami Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja iz

leta 2008 pa lahko zasledimo novo »obliko« vrednotenja kakovosti dela, in sicer s samoevalvacijo. 49. člen ZOFVI med ravnateljevimi nalogami navaja tudi letno poročilo o samoevalvaciji. Pojem samoevalvacije v slovenskih šolah nikakor ni nov; v slovenskem prostoru je mogoče zaslediti različne pristope k samoevalvaciji, med katerimi se je v zadnjem času uveljavil predvsem model Šole za ravnatelje (Koren in Brejc 2011), ki izpostavlja samoevalvacijo kot vsešolski pristop, njen cilj pa je zagotavljanje kakovosti v šoli z usmerjenostjo v cilje, ki so specifični posamezni šoli in kjer naj bi šola sama iskala lastne odgovore na odpravljane šibkih točk oz. rešitve, ki bodo vodile k izboljšavam. Model izpostavlja samoevalvacijo kot temeljito refleksijo vsakega posameznika v šoli in njegov prispevek k izboljšavam na ravni šole. Izhajajoč iz slednjega je samoevalvacijo moč uporabiti tudi kot element presojanja delovne uspešnosti posameznika.

Na kakovost učiteljevega dela pa naj ne bi vplivali nazivi in plačni razredi. Edina slovenska raziskava, ki je proučevala povezanost med ocenami zunanjega preverjanja in nazivi ter plačnimi razredi učiteljev (Zupanc 1999),<sup>7</sup> je namreč ovrgla tezo o povezanosti. Drugih raziskav v Sloveniji ni, se pa večja vpliv zunanjega preverjanja, tudi s sprejetjem Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (zosn-H), v katerem je zapisano zunanje preverjanje znanja v 3., 6., 8. in 9. razredu, ki bi lahko kazal na to, da Slovenija vse bolj poskuša pridobivati podatke o dosežkih učencev in tudi o učiteljevem delu v odnosu do dosežkov učencev, saj instrumenti in razčlenjenost podatkov omogočajo, da šole pridobijo podatke ne le za vsakega posameznega učenca, ampak tudi za vsakega posameznega učitelja (Urank in Zupanc 2007). A dejstvo ostaja, da vodje šol pogosteje spremljajo učiteljevo delo s številnimi drugimi oblikami (Anžel, Frangež in Pajnič Kirn 2012), s pomočjo katerih pridobijo številne podatke in informacije, ki jih lahko koristno uporabijo pri presojanju letne delovne uspešnosti.

S številnimi različnimi nameni in funkcijami, kot npr. akreditacijo študijskih programov za učitelje, procesov samoevalvacije, spremljanja in spodbujanja profesionalnega razvoja posameznikov in vrednotenja delovne uspešnosti (primerjaj Marentič Požarnik 2007), so se v zadnjih dvajsetih letih začeli krepiti različni modeli in/ali sezname učiteljevih »kompetenc« oz. »standardov«. Številne (ne)evropske države in/ali učiteljska združenja imajo izdelane sezname kompetenc/standardov, npr. Anglija (Teachers's Standards 2007), Avstralija (Australian Professional Standards for Teachers 2010), Nizozemska (The Dutch Teacher Competences

and Requirements 2004), mednarodno združenje ISSA<sup>8</sup> (Vonta 2007). Tako ima na primer Nizozemska na seznamu 7 različnih kategorij učiteljevih kompetenc s sestavinami in konkretnimi kazalniki,<sup>9</sup> mednarodni pedagoški standardi, ki so nastali v okviru mednarodnega združenja ISSA pa so klasificirani v 7 standardov.<sup>10</sup>

Nekatere slovenske raziskave (glej npr. Razdevšek Pučko in Rugelj 2006; Peklaj in Puklek Levpušček 2006; Trnavčevič idr. 2008) so poskušale oblikovati izhodišča seznamov in sezname kompetenc, značilne za slovenske učitelje oz. vzgojo in izobraževanje v Sloveniji, vendar je poenotenje sprva bilo neuspešno (glej polemike v *Šolskih razgledih*: Cvetek 2009a; 2009b; 2010a; 2010b). Raziskava Trnavčevičeve in ostalih (2008),<sup>11</sup> ki je poskušala oblikovati »kazalnike zadovoljstva s šolo«, je oblikovala 7 kategorij zadovoljstva s podkategorijami, pri čemer je razvidno, da sta temeljni kategoriji zadovoljstva znanje in vzgoja (podkategorije: dobri učni rezultati, izvedba kurikula, dobro poučevanje) in lik učitelja (podkategorije: osebnost in strokovnost). Leta 2011 je vendarle nastal seznam »splošnih kompetenc«, ki naj bi jih diplomanti študijskih programov za izobraževanje učiteljev pridobili. Seznam kompetenc predstavlja temelj Meril za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev iz leta 2011 in obsega štiri kategorije kompetenc, in sicer: učinkovito poučevanje in vzgajanje, sodelovanje z delovnim in družbenim okoljem (z družbo in v družbi), usposobljenost za profesionalni razvoj ter organizacijske in vodstvene sposobnosti. Vsaka kategorija obsega več elementov, prva sedemnajst,<sup>12</sup> druga tri,<sup>13</sup> tretja tri<sup>14</sup> in zadnja pet.<sup>15</sup>

Obširni sezname dejavnikov, kompetenc, standardov, kriterijev/kazalnikov zadovoljstva ipd. kažejo, da zaradi novega in razširjenega profesionalizma ter krepitve notranje in zunanje odgovornosti učitelja na učiteljevo vlogo z vidika kakovosti ni mogoče gledati več le z vidika učiteljeve osnovne strokovne naloge, tj. ravnanja v razredu, ampak precej širše. Takšni širše opredeljeni sezname dobrega, kakovostnega učitelja predstavljajo osnovo za (pre)oblikovanje elementov, kriterijev in kazalnikov vrednotenja delovne uspešnosti. Ugotovimo lahko, da imamo nastavke in izhodišča za oblikovanje »kakovosti« in »strokovnosti« učiteljevega dela, iz katerih bi lahko izhajali tudi pri kriterijih vrednotenja delovne uspešnosti, vendar se jih ne poslužujemo v zadostni meri. Tudi učitelji sami ugotavljajo, da obstajajo možnosti za določanje primernih kriterijev za vrednotenje njihovega dela (Likon 2004). Se bojimo oz. nas je strah »pasti« seznamu, ki bi lahko postal sredstvo birokratskega nadzora, če ga ne bi uporabljali na »celovit,

mehak način, z razvidnimi in širše dogovorjenimi kriteriji» (Marentič Požarnik 2007, 49)?

### **Povezanost pravičnosti, odgovornosti in kakovosti z elementi in kriteriji delovne uspešnosti uredbe o napredovanju javnih uslužbencev v plačne razrede**

Odgovorna oseba za vrednotenje delovne uspešnosti v šoli je ravnatelj in v zavodih z organizacijskimi enotami direktor. Obdobje, v katerem ravnatelj oz. direktor oceni učitelja, je opredeljeno kot obdobje od 1. januarja do 31. decembra. Letno oceno mora ravnatelj na podlagi elementov izoblikovati vsako leto do 15. marca za preteklo leto. Ravnatelj oz. direktor mora ovrednotiti učitelja na petstopenjski lestvici, od nezadovoljivo (1) do odlično (5). V preglednici 1 je prikazana podrobnejša opredelitev kriterijev in podkriterijev po elementih delovne uspešnosti (glede na uredbo), na podlagi katerih ravnatelj ovrednotijo delovno uspešnost učiteljev. Podkriteriji niso izključujoči, ampak predstavljajo okvir, v katerem se ravnatelj giblje, ko oblikuje oceno učitelja, pri čemer lahko uporabi različne metode in postopke oblikovanja končne ocene.

V nadaljevanju bomo poskušali povezati in preveriti usklajenost elementov in kriterijev vrednotenja delovne uspešnosti po uredbi s koncepti pravičnosti, odgovornosti in kakovosti, o katerih smo govorili v predhodnih poglavjih. V zvezi s pravičnostjo lahko ugotovimo, da so z vidika zagotavljanja »trikotnika pravičnosti« pri delovni uspešnosti učiteljske plače v Sloveniji zakonsko usklajene s primerljivimi poklici (»zunanja pravičnost«). Prav tako stroka (Kodelja 2006) ugotavlja, da so neenake plače med učitelji zaradi dejavnikov, kot npr. delovna uspešnost, nadurno delo ipd., na podlagi ustreznih kriterijev pravične (»notranja pravičnost«). Zatakne se nam pri kriterijih delovne uspešnosti kot dela notranje pravičnosti in pri t. i. »poslovni pravičnosti«, ki uravnava plače in obravnava šole ter njene zaposlene glede na rezultate organizacije.

Prvi element vrednotenja delovne uspešnosti po uredbi je »rezultati dela«, katerega kriteriji so »strokovnost«, »obseg dela« in »pravočasnost«. Obstoječi podkriteriji ne razkrivajo rezultatov dela, ki bi nakazovali na neposredne izide, temveč navajajo (le) »skladnost dela z obstoječimi standardi in pravili stroke«. Lahko bi dejali, da ima Slovenija na nacionalni ravni standarde oz. usklajene kompetence za učitelje in vzgojitelje (Merila za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev). Merila dosežkov učencev kot rezultat dela ne opredeljujejo, saj gre za merila, ki

PREGLEDNICA 1 Kriteriji in podkriteriji po elementih delovne uspešnosti

Element	Kriterij	Izvajanje nalog zlasti v skladu z/glede na ...
Rezultati dela	Strokovnost	... veljavnimi standardi oziroma s pravili stroke
	Obseg dela	... količino opravljenega dela ... dodatno delo
	Pravočasnost	... predvidenimi roki in veljavnimi standardi oziroma s pravili stroke
Samostojnost, ustvarjalnost in natančnost pri opravljanju dela	Samostojnost	... dajanju natančnih navodil ... po nadzorovanju
	Ustvarjalnost	... razvijanje novih, uporabnih idej ... dajanje koristnih pobud in predlogov
	Natančnost	... pogostost napak ... kvaliteto dela
Zanesljivost pri opravljanju dela	Zanesljivost	... izpolnjevanje dogovorjenih obveznosti ... popolnega in točnega prenosa informacij
Kakovost sodelovanja in organizacija dela	Sodelovanje	... medsebojnega sodelovanja in skupinskega dela ... odnosa do sodelavcev ... prenosa znanja in mentorstva
	Organizacija dela	... organiziranega in načrtovanega izkoriščanja delovnega časa glede na vsebino nalog in postavljene roke ... prilagoditve nepredvidenim situacijam
Druge sposobnosti v zvezi z opravljanjem dela	Interdisciplinarnost	... povezovanje znanja z različnih delovnih področij ... pregleda nad svojim delovnim področjem
	Odnos do uporabnikov storitev	... sodelovanja in servisiranja uporabnikov storitev
	Komuniciranje	... pisno in ustno izražanje ... ustvarjanje notranjega in zunanjega socialnega omrežja
	Drugo	... posebnosti, značilne za posamezno dejavnost oz. stroko v javnem sektorju

so namenjena akreditaciji študijskih programov za izobraževanje učiteljev, ne pa vrednotenju delovne uspešnosti. Čeprav so šola in njihni zaposleni družbeno odgovorni za rezultate svojega delovanja, izključno rezultatov v smislu dosežkov učencev na zunanjih preverjanjih tudi ni mogoče obravnavati kot pravične, saj le-ti niso odvisni le od učiteljev in drugih zaposlenih v šoli, temveč so posledica tudi drugih številnih vplivov (npr. socialno-ekonomskih). In četudi so dosežki na zunanjih preverjanjih v večji meri pridobljeni na objektivni način, iz navedenega vidika niso pravični, zato tudi ne morejo in ne smejo biti edini kriterij vrednotenja delovne uspešnosti učitelja. Ker na zunanjih preverjanjih znanja tudi ne preverjamo vseh predmetov, pridobljenih podatkov ne moremo uporabiti za vrednotenje delovne uspešnosti vseh učiteljev, zato tudi s tega vidika njihova uporaba ne bi bila pravična. Objek-

tivnost sama po sebi torej še ne zagotavlja pravičnosti. Nekateri šolski sistemi (npr. angleški, ameriški), katerih prevladujoče razmišljanje in delovanje (tudi vrednotenje delovne uspešnosti) je usmerjeno v rezultate oz. dosežke (torej učinkovitost), premalo pa v procese, ki vodijo k rezultatom oz. dosežkom (torej izboljšavam), se sicer sklicujejo na dvig standardov in kakovosti, vendar je osredinjenost na tovrstno »hiper družbeno oz. zunanjo odgovornost morda dobra za statistike, ne pa za učence, učitelje, starše, univerze ali celo delovna mesta in službe, saj se kakovost v večji meri ni izboljšala« (Mansell 2007, 3). Raziskava TALIS (Sardoč idr. 2009), v kateri je sodelovala tudi Slovenija, je sicer pokazala, da slovenski ravnatelji pri vrednotenju učiteljevega dela upoštevajo tudi rezultate zunanjih preverjanj znanja, vendar v manjši meri kot je povprečje TALIS, kar bi lahko ocenili kot pravično, saj so ravnatelji hkrati upoštevali številne druge kriterije za vrednotenje učiteljevega dela (npr. odnose z učenci, znanje in razumevanje učnih pristopov na učiteljevem glavnem predmetnem področju, neposredno oceno učiteljevega poučevanja pri pouku, vodenje razreda, sodelovanje z ravnateljem in drugimi sodelavci). In tudi če bi dosežke učencev na zunanjih preverjanjih kot edini dejavnik delovne uspešnosti želeli upoštevati pri vrednotenju delovne uspešnosti, bi jih morali pogledati v kontekstu dodane vrednosti, ki se podrobneje ukvarja z napredkom učencev oz. razliko med napovedanim dosežkom in dejanskim dosežkom učenca ter različnimi kontekstualnimi spremenljivkami. Nekaj raziskav, ki se navezujejo na modele dodane vrednosti, je bilo sicer opravljenih tudi že v Sloveniji (glej npr. Cankar 2011; Zupanc in Bren 2010), v kratkem pa naj bi bilo na voljo tudi orodje, s katerim bodo šole lahko ugotavljale, kako uspešni so njihovi dijaki pri določenih nalogah v primerjavi z drugimi, in še bolj zanimivo, uspeh maturantov bo mogoče po načelu dodane vrednosti primerjati glede na uspešnost pri NPZ v devetem razredu oš, pred vstopom v srednjo šolo (Zupanc 2011).

Strokovnost (z vidika delovne uspešnosti), ki se vrednoti kot »skladnost z veljavnimi standardi in pravili stroke« je tako potrebno iskati v seznamih kompetenc, standardov, kazalnikov zadovoljstva ipd., ki so obravnavane kot del odgovornosti in kakovosti učitelja. Potrebno je poiskati podkriterije, ki odražajo strokovnost učitelja, četudi na nacionalni ravni (še) ne obstajajo, saj drugače tvegamo, da smo še bolj nepravični kot bi sicer bili. Tako bi lahko v podkriterije »strokovnost« glede na obstoječe slovenske poskuse seznamov kompetenc, kazalnikov ipd. umestili predvsem:

- *kakovost poučevanja*, ki se navezuje na vodenje razreda/skupine (npr. motiviranje učencev, dobra razlaga, uporaba IKT, uporaba raznolikih metod),
- *kakovost izvedbe kurikuluma* (npr. prilagajanje dela učencem s posebnimi potrebami, priprava in izvedba dnevov dejavnosti, tekmovanj),
- *osebne lastnosti učitelja* (npr. vzornik, korekten, dosleden, dostopen, empatičen, etičen),
- *rezultate oz. dosežke učencev* (npr. rezultate zunanjega preverjanja, splošni uspeh učencev, ocene učencev, primerljivost s tujino, dosežki glede na vstopno znanje),
- *rezultate samoevalvacije na ravni učitelja*, ki izhajajo iz postopka samoevalvacije kot mehanizma/orodja ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na ravni šole (njene usmerjenosti v izboljšave in razvoj ter učiteljevega prispevka k rezultatom na ravni šole) in
- *kakovost učiteljevega profesionalnega razvoja* (npr. prenos pridobljenega znanja na usposabljanjih in izobraževanjih v vsakdanjo prakso poučevanja ter njegov vpliv na učence, sposobnost vključenosti in izvajanja samoevalvacije).

Z večino podatkov omenjenega v šolah že razpolagamo, saj ravnatelj redno (in skladno z zakonodajo) spremlja pouk/poučevanje in imajo na voljo (iz LDN, podatkov RIC-a, spremljave pouka, šolske dokumentacije idr.) ostale podatke. Če nekaterih podatkov nimajo na voljo (npr. osebne lastnosti učitelja) je potrebno razmisliti o aktivni vključenosti učencev in (drugih) učiteljev v pridobivanje tovrstnih informacij ter na ta način omogočiti triangulacijo (in s tem tudi verodostojnost) pridobljenih podatkov. S tem bi okvirno zadostili kriteriju »strokovnosti« v okviru elementa »rezultati dela«, vendar pa nam ostaneta še »obseg dela« in »pravočasnost«. V kriteriju obsega dela je pomembna ravnateljeva ozaveščenost, da je obseg dela v večji meri odvisen od njegovega poverjanja nalog učiteljem. Ravnatelj mora voditi na način, ki spodbuja in omogoča ustrezno in enakomerno porazdelitev nalog, in ne na način, ki že v naprej napoveduje, da bo pri vrednotenju delovne uspešnosti prišlo do neustreznega vrednotenja (npr. v primeru, da bo ravnatelj neenakomerno porazdelil naloge, tj. enim učiteljem precej več kot drugim, in jim s tem omogočil višjo oceno pri delovni uspešnosti). Obsega dela tudi ne vrednotimo (le) po številu opravljenih ur poučevanja (delovanja v razredu), saj jih v večji meri določa zakonodaja, vendar pa bi lahko zaradi pogoste odso-



tnosti učitelja (npr. prepogostega udeleževanja na profesionalnih usposabljanjih ali bolniške odsotnosti) prišlo do občutnega manjšega števila opravljenih ur, zato bi bilo pri tem kriteriju smiselno upoštevati tudi količino opravljenega dela pri drugih dejavnostih (npr. dnevih dejavnosti, ekskurzijah, tekmovanjih, prireditvah, izbirnih predmetov, interesnih dejavnostih), a ne na račun ur v razredu. V zvezi s pravočasnostjo bi lahko kot podkriterije upoštevali dosledno upoštevanje zakonodaje glede pravočasnosti popravljajna preizkusov znanja, napovedovanja ocenjevanja, seznanjanja z oceno, zaključevanja ocen ter interne časovne dogovore, npr. oddaja priprav, poročil ipd. Skratka, ugotovimo lahko, da bi lahko element delovne uspešnosti, ki ga slovenska zakonodaja poimenuje kot »rezultate dela«, ustrezno razdelali in na ta način pridobili jasnejše podkriterije za vrednotenje delovne uspešnosti učitelja.

Izhajajoč iz predpostavk novega in razširjenega profesionalizma lahko ugotovimo, da je moč povezati tudi nadaljnje elemente vrednotenja delovne uspešnosti. Med najbolj pogostimi izstopa kriterij »sodelovanja«, ki ga uredba umešča med element »kakovosti sodelovanja in organizacije dela«. Novi profesionalizem učiteljev (Niemi in Kohonen 1995; Kalin 2002) med štirimi poglobljenimi komponentami navaja sodelovanje in povezovanje (interakcijo), kar naj bi razumeli kot učiteljevo pripravljenost izstopiti iz individualnega, osamljenega okolja (učilnice) v aktivno sodelovanje v šolski skupnosti in družbi, povezovanju z drugimi deležniki (starši, delodajalci, lokalno skupnostjo), novimi partnerji (fakultetami, zavodi). Učitelj bi moral biti sposoben sodelovati v različnih timih, skupinah, delovati z, pomagati, svetovati svojim kolegom, še posebej mlajšim (npr. mentorstvo pripravnikom, študentom na praksi). Podobno je zapisano v Kodeksu izobraževalne internacionale o poklicni etiki (2002). T.i. razširjeni profesionalizem (npr. Erčulj 2010) navaja, da je sodelovanje najpomembnejša vrednota, da se metode in oblike dela presojujejo v sodelovanju s kolegi, o njih se poroča in razpravlja, učitelji se poleg poučevanja veliko vključujejo v druge strokovne dejavnosti ter raziskave v šoli in izven nje. In ne nazadnje tudi slovenski učitelji sami menijo, da naj bi učitelj profesionallec med drugim deloval v timih in drugih oblikah sodelovanja ter znal vzpostavljati konstruktivne odnose s sodelavci, učenci in vodstvom (Erčulj 2005). Kriterij »sodelovanja« lahko torej razumemo kot upravičen kriterij vrednotenja delovne uspešnosti. V isto skupino elementov po uredbi spada tudi kriterij »organizacija dela«, ki ga sicer težko neposredno povežemo z vsebinami odgovornosti in kakovosti v prejšnjih poglavjih,

vendar ga lahko razumemo kot organizirano, smiselno in usklajeno načrtovanje pouka in drugih šolskih dejavnosti (prostorsko, vsebinsko in časovno), uspešno načrtovanje in upravljanje časa, smiselno načrtovanje in izkoriščanje lastnega profesionalnega razvoja (glede na ostale naloge in postavljene roke), organiziranost in načrtovanje učiteljevega delovanja v povezavi s cilji in politiko šole, obvladovanje administracije v zvezi z načrtovanjem, spremljanjem, izvajanjem in vrednotenjem učnega procesa ipd.

Jasnejše povezave uredbe s pojmi profesionalizma, odgovornosti in kakovosti so vidne tudi v elementu »druge sposobnosti v zvezi z opravljanjem dela«. Kriterij »interdisciplinarnosti« lahko razumemo kot učiteljevo preseganje dogodkov v razredu, »deprivatizacijo« učiteljevega poučevanja (npr. hospitacije kolegov, študentov, timsko poučevanje, izmenjava mnenj, izkušenj, primerov dobrih praks), povezovanje vsebine predmetov (medpredmetno in kroskurikularno povezovanje), profesionalni razvoj učiteljev tudi na področjih, ki niso neposredno predmet njegovega poučevanja, mreženje s kolegi drugih šol/ustanov/držav, povezanost teorije in prakse ipd. Omenjeni kriterij se v kontekstu profesionalizma in odgovornosti pogosto omenja v smislu odprte komunikacije in (samo)refleksije. »Komunikacija« je v uredbi celo poseben kriterij elementa in je usmerjena na izvajanje nalog zlasti v skladu s pisnim in ustnim izražanjem ter ustvarjanjem notranjega in zunanjega socialnega omrežja. V šolski praksi bi lahko ta kriterij razumeli kot odprto sodelovanje in komuniciranje z vsemi deležniki, ki vstopajo v šolski prostor, bonton in kulturo komunikacije, jezik komunikacije oz. strokovnega razpravljanja, mreženje v lokalnem, regionalnem, nacionalnem in supranacionalnem prostoru ipd. Marentič Požarnikova (2007) navaja še izkazovanje in razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku pri učencih in razvoj učenčevih socialnih veščin. Zadnji kriterij v tem elementu uredbe je »odnos do uporabnikov storitev«. Glavni uporabnik storitev v šoli je učenec. Odnos učiteljev do učencev je nesporno del učiteljevega profesionalnega odnosa in odgovornosti. Učitelj mora v skladu s Kodeksom izobraževalne internacionale o poklicni etiki (2002) spoštovati pravice učencev, varovati in zastopati interese in blaginjo učencev, ravnati v skladu z načeli zaupnosti, spoštovati enkratnost, individualnost in posebne potrebe posameznega učenca, biti pravičen itd. Ravnati etično, postati zgled učencem ter biti pošten so po mnenju slovenskih učiteljev (Erčulj 2005) tudi dejavniki učiteljevega profesionalizma. Zdi se, da lik učitelja oz. njegova osebnost pomembno vplivajo na učence, njihovo delova-

nje in dosežke, zato je odnos do njih še kako pomemben kriterij, ki ga je potrebno upoštevati pri vrednotenju delovne uspešnosti, vendar bi ga bilo smiselno (podobno kot druge elemente in kriterije) vrednotiti na podlagi več gledišč, ne le ravnateljevega, ki učiteljev pouk spremlja le enkrat ali dvakrat letno, temveč tudi na podlagi mnenja učencev in učiteljev.

Če se ustavimo še pri »samostojnosti«, »ustvarjalnosti«, »natančnosti« in »zanesljivosti« pri opravljanju dela učitelja kot kriterijih uredbe, lahko ugotovimo, da niso posebej izpostavljeni v dejavnih profesionalizma ali odgovornosti učitelja. Slovenski učitelji (Erčulj 2005) sicer navajajo »doslednost«, ki bi jo lahko razumeli kot zanesljivost izpolnjevanja dogovorjenih nalog ter jasnega in točnega prenosa informacij, ali pa v smislu izvajanja navodil vodstva kot navaja Kodeks izobraževalne internacionale o poklicni etiki (2002). Prav tako tudi neposredne omembe »natančnosti« v pojmovanju novega in razširjenega profesionalizma ni moč zaslediti, je pa »natančnost« kot je opredeljena v podkriteriju uredbe, tj. »pogostost napak«, moč povezati s t. i. (ne)učočim se vedenjem oz. obnašanjem, ki ga v povezavi z delovno uspešnostjo omenjata Bush in Middlewood (2005). Menita namreč, da je učeče se vedenje v šoli »učiti se iz napak« (kot protistava »ponavljati napake«) in »priznati napake/pomanjkljivosti« (kot protistava »kričiti druge/dogodke«). V tem kontekstu je napake moč povezovati tudi s komponento profesionalne zavezanosti rasti in učenju novega profesionalizma (Niemi in Kohonen 1995; Kalin 2002, 155), ki se nanaša na učiteljev »pogum, da se sprašuje o svojem razmišljanju in praksi, prevzema tveganje in tolerira nepredvidljivosti. Sposoben se je učiti iz svojih porazov in uspehov skozi kritično samorefleksijo«. Podobno Bush in Middlewood (2005) ugotavljata za »ustvarjalnost«, ki je del učečega se vedenja oz. obnašanja, in se nanaša na predlaganje idej ter iskanje alternativ, torej podobno kot sta opredeljena podkriterija v uredbi. Veliko vlogo pri tem odigra ravnatelj, ki ustvarja pogoje, da lahko do idej, pobud, tveganj in eksperimentiranja ter njihovega upoštevanja v šoli sploh prihaja. In le na takšen način lahko pričakujemo, da bo učitelj kot katalizator družbe razvil sposobnost spreminjanja in tveganja (Erčulj 2005).

Za zaključek poglavja je potrebno omeniti še en pomemben dejavnik vrednotenja delovne uspešnosti, ki se sicer navezuje tudi na vsebino elementov vrednotenja. Študija svetovne raziskovalne hiše Gallup je pokazala, da so sistemi delovne uspešnosti, ki temeljijo na metodi absolutnih ocen (1–5) neustrezni (Gruban 2006).

Problemi naj bi se pojavljali zato, ker so »standardi« delovne uspešnosti bodisi prenizki ali pa so ocene vodij nekritične (previsoke, inflatorne). V Sloveniji je inflacija ocen delovne uspešnosti med javnimi uslužbenci prav tako vidna (Ministrstvo za pravosodje in javno upravo 2011). Je torej sistem delovne uspešnosti neustrezen? Ali se morda pri vrednotenju v šolah kaže tudi vpliv številčne lestvice ocen delovne uspešnosti, ki je enaka ocenam v šolah in bi odgovor morebiti lahko iskali v povezavi z vsesplošnim pojavom inflacije ocen pri internem ocenjevanju v šolah v Sloveniji? Raziskave namreč kažejo, da obstajajo velike razlike v porazdelitvah ocen splošnega uspeha v osnovnih šolah v Sloveniji in visoko ocenjenimi notranjimi deli izpitov pri splošni maturi od leta 1995 do 2008 (Zupanc in Bren 2010) ter velike razlike med zaključnimi ocenami v osnovni šoli (ki jih dodeljujejo učitelji) in dosežki pri istem predmetu na nacionalnem preverjanju znanja (Semen 2010). Slovenija je po statističnih podatkih v šolskih letih pred ukinitvijo šolskega uspeha zabeležila celo več kot 60 % osnovnošolcev, ki so bili »odlični« po uspehu. Zupanc (2009) zaključuje, da v šolah »dobro preprosto ni več dobro«. Je podobno pri vrednotenju delovne uspešnosti učiteljev? Ali ravnatelji niso dovolj kritični? Ali z višjimi ocenami delovne uspešnosti učiteljem dajemo lažne nagrade oz. lažno plačilo za delo? S čim oz. s katerimi podatki lahko ravnatelji podkrepijo, da so njihovi učitelji res tako dobri?

### **V iskanju izboljšav vrednotenja letne delovne uspešnosti**

Zdi se, da je z vidika sistema vzpostavljanja delovne uspešnosti država vzorno opravila svojo nalogo, saj je za vrednotenje delovne uspešnosti postavila okvir elementov, ki jih lahko apliciramo na področje šolstva znotraj javnega sektorja. Ugotovimo namreč lahko, da je nanizane elemente v uredbi moč poiskati in povezati s koncepti kakovosti, pravičnosti, odgovornosti in profesionalizma v šolstvu. Prav tako tudi podkriteriji v uredbi niso izključujoči, ampak predstavljajo okvir, v katerem se ravnatelj giblje, ko oblikuje oceno učitelja. Hkrati lahko ravnatelj uporabi različne metode in postopke oblikovanja končne ocene, saj le-ti z uredbo niso predpisani. Uredba v zadnjem elementu »druge sposobnosti v zvezi z opravljanjem dela« uvaja dodatno še kriterij »drugo«, v okviru katerega je moč še dodatno vrednotiti naloge, ki so »posebne, značilne za posamezno dejavnost oz. stroko v javnem sektorju«. V tem segmentu bi bilo moč iskati tudi podkriterije, ki se nanašajo na druge strokovne delavce, ki delujejo v šolstvu oz. šoli,

in jih mora ravnatelj prav tako ovrednotiti (npr. knjižničarje, računalnikarje, organizatorje prehrane, pedagoge, psihologe, defektologe). V luči navedenega je moč povzeti, da se je država odločila za model delovne uspešnosti, ki je sicer usmerjen »od zgoraj navzdol«, a pri tem ohranja srednjo mero »nadzora, kontrole«, saj postavlja le okvir in nabor elementov ter kriterijev, ki so vsebinsko blizu šolstvu (kot delu javnega sektorja) in katerih podkriterije je moč prilagoditi, preoblikovati in nadgraditi za uporabo v šoli (prim. Middlewood 2005). Država je torej svoj del odgovornosti prevzela, kaj pa odgovornost ravnateljev in učiteljev za vrednotenje delovne uspešnosti? Kako uspešno je dejansko uresničevanje uredbe v vsakdanji šolski praksi? Odgovora na to žal ne poznamo, saj pisnih virov, ki bi odkrito govorili in/ali bili empirično podprti, praktično ni. Razpolagamo le s statističnimi podatki, ki kažejo, da je večina učiteljev ocenjenih nadpovprečno. Pa je temu v praksi res tako? Da bi zagotovili temeljitejši vpogled, bi morali v prvi vrsti opraviti raziskavo o vrednotenju delovne uspešnosti v učiteljskem poklicu v Sloveniji, ki bi pojasnila, katere podkriterije ravnatelji v šolah uporabljajo, in s kakšnimi metodami in postopki do ocen prihajajo. S pridobljenimi podatki bi lahko z večjo gotovostjo potrdili ali ovrgli dvome o »nekritičnosti« visokih oz. inflatornih ocen delovne uspešnosti učiteljev.

Da bi sistem lahko v praksi dejansko pomenil ustrežnejšo raven vrednotenja delovne uspešnosti in se ne bi spremenil v svoje nasprotje, je na ravni šole še kako pomembno in potrebno vpeljati sistem vrednotenja uspešnosti, ki bo »ponudil kazalnike za primerjavo na individualni ravni« (Mihovar Globokar 2009). Strokovnjaki v okviru Evropskega združenja za izobraževanje učiteljev (ATEE) so leta 2006 oblikovali dokument, v katerem so strnili priporočila, ki se nanašajo na razvoj, kriterije in uporabo kazalnikov z namenom prizadevanj in krepitve kakovosti šolstva, spremljanja in usmerjanja učenja učiteljev, kot instrument politike človeških virov šole, spreminjanja učenja in poučevanja ter drugotnega delovanja učiteljev v smislu novega profesionalizma, tudi delovne uspešnosti. Priporočila lahko predstavljajo jasno izhodišče za oblikovanje kriterijev delovne uspešnosti na ravni šole, pri čemer poudarjajo 6 točk, ki bi jih bilo potrebno upoštevati (ATEE 2006, 5), in sicer:

1. potreba po jasnosti konceptov (tj. razjasnitev namenov opredelitve kriterijev),
2. potreba po tem, da jih učitelji doživljajo kot svoje (tj. vklju-

- čevanje in lastniški odnos učiteljev v oblikovanje kriterijev),
3. potreba po vključevanju različnih pogledov (tj. zagotavljanje vključevanja različnih perspektiv/deležnikov),
  4. potreba po uravnoteženem pogledu (tj. uporaba različnih virov za določanje kriterijev, ne le vključevanje merljivih kriterijev, saj vsega ni mogoče izmeriti, ampak vključevati refleksivno razmišljanje, osebne presoje, akcijsko raziskovanje, opazovanje, listovnik, samoevalvacija ipd.),
  5. potreba po upoštevanju raznolikosti profilov (tj. dopuščanje in upoštevanje fleksibilnosti različnih poklicnih profilov znotraj učiteljskega poklica),
  6. potreba po dosledni uporabi (tj. v skladu z načeli, elementi, brez odstopanj).

V zvezi s potrebo po jasnosti konceptov je na ravni sistema in šole potrebno jasno izpostaviti namen/-e delovne uspešnosti. Posamezniku, ki ga ocena delovne uspešnosti najbolj zadeva, tj. učitelju, mora biti povsem razumljeno, s kakšnimi cilji se sistem in ravnatelj lotevata vrednotenja delovne uspešnosti, saj drugače v naprej tvegamo in povzročamo nezadovoljstvo. Ravnateljeva naloga je, da učiteljskemu zboru že na začetku šolskega leta (in ne tik pred vrednotenjem) pojasni, zakaj, kako in na kakšen način bo vrednotenje delovne uspešnosti potekalo. Ob tem mora seveda svoje odločitve znati ustrezno utemeljiti in odgovoriti na morebitna vprašanja učiteljev.

Prav tako kot učence spodbujamo k odgovornosti za njihovo uspešnost in jih vključujemo v zastavljanje njihovih ciljev, moramo učitelje spodbujati k vključevanju in sodelovanju pri oblikovanju podkriterijev delovne uspešnosti učiteljskega poklica (tudi na posamezni šoli, ki deluje v specifičnem kontekstu). Če izhajamo iz predpostavke, da so tako učenci kot učitelji (kot glavni mediatorji učenja v šoli) odgovorni za prizadevanja za dosežke in dosežke same, potem lahko predpostavljamo, da so oboji odgovorni za svojo delovno uspešnost in morajo svoj del odgovornosti tudi prevzeti. Naloga šole je, da upošteva elemente in kriterije uredbe poskuša jasneje opredeliti in razviti podkriterije, navedene v uredbi (takšne, ki se nanašajo na učiteljski poklic). V ta namen je ravnateljeva naloga na šolski ravni vzpostaviti sistem vrednotenja delovne uspešnosti, ki bo v opredeljevanje podkriterijev predhodno pozval vse učitelje<sup>16</sup> (npr. izvedel delavnico z učiteljskim zborom, katere rezultat bodo podrobneje razdelani podkriteriji posameznih elementov in kriterijev, ki izhajajo iz uredbe). Za takšno

ravnateljstvo delovanje je potrebna ustrežna šolska klima in kultura, še posebej sodelovalna in vključujoča, ki spodbuja t.i. »lastniški odnos« in učitelje »opolnomoči«, ravnatelju pa (v pozitivnem smislu) »odvzame« možnost subjektivnosti in spremeni razmerja moči, vendar zagotavlja večjo demokratičnost vzpostavljanja procesa in sistema. Ravnatelj na ta način priznava moč učiteljev in hkrati krepi njihovo avtoriteto. S tem zagotovimo tudi potrebi po vključevanju različnih perspektiv/pogledov, šola pa z lastnim opolnomočenjem da delovni uspešnosti in njenim podkriterijem jasen šolski pečat in skupno odgovornost za podkriterije. Šola na ta način ustvari tudi »skupni jezik komuniciranja o delovni uspešnosti«.

Hkrati je na ravni šole pri vrednotenju delovne uspešnosti pomembno zagotoviti potrebo po uravnoteženem pogledu. Ko imamo na šoli enkrat razvite jasne podkriterije delovne uspešnosti, je potrebno opraviti razmislek o kombinaciji metod, ki jih bomo uporabljali za vrednotenje. Potrebno je uporabiti različne vire, ki bodo delovno uspešnost ovrednotili iz različnih zornih kotov. Ker je učiteljski poklic zapleten, značilnosti delovne uspešnosti pa se navezujejo tudi na dejavnike, ki jih je težko določiti in meriti, je delovno uspešnost nemogoče »izmeriti« s pomočjo standardiziranih preizkusov. V ta namen je potrebna kombinacija subjektivnega in objektivnega vrednotenja. Predlagamo, da ravnatelj za uspešno vrednotenje delovne uspešnosti vpelje metode, ki odražajo sodobnost učiteljskega poklica, tj. reflektivno mišljenje, akcijsko raziskovanje, in še posebej samoevalvacijo ipd.<sup>17</sup> Uravnotežen pogled in končna ravnateljeva ocena delovne uspešnosti naj bosta tako pridobljena in zagotovljena s kombiniranjem ravnateljeve presoje, ki bo sestavljena iz:

- informacij, pridobljenih s spremljavo pouka in letnimi razgovori (npr. ravnateljevih in kolegialnih hospitacij ter napredek pri delovanju v učilnici glede na povratno informacijo hospitacij);
- informacij o učiteljevem delovanju izven učilnice (npr. udeležba na stalnem strokovnem usposabljanju in prenos pridobljenega znanja v pedagoško prakso; vodenje projektov in njihov vpliv na učenje in dosežke učencev);
- zunanje pridobljenih podatkov o dosežkih učencev posameznega učitelja (npr. pri nacionalnih preverjanjih znanja in predmetih, kjer je to mogoče);
- notranje pridobljenih podatkov o dosežkih učencev posame-

znega učitelja (npr. uspeh, ocene, napredek posameznega učenca);

- učiteljeve samopresoje njegovega delovanja (v okviru ciljev izboljšav na področju samoevalvacije šole in ostalih področjih vrednotenja delovne uspešnosti) in
- informacij o delu učitelja, pridobljenih s strani drugih vpletenih v učni proces, ki poznajo oz. so v pogostem stiku z učiteljem (npr. učenci, vodje aktivov, vodje podružnic).

Ravnatelj lahko spodbuja učitelje, da za presojo in samooceno svojega delovanja uporabljajo npr. listovnik, v katerem je zbir informacij, s pomočjo katerih bodo lahko utemeljevali svojo presojo. Ravnatelj in učitelj lahko na primer uporabljata enako (samo)ocenjevalno lestvico, s pomočjo katere bosta lahko informacije medsebojno primerjala, usklajevala, utemeljevala. V kolikor je mogoče in je takšen tudi dogovor z učiteljskim zborom, se lahko v oceno delovne uspešnosti vključuje tudi mnenje učencev oz. njihova ocena zadovoljstva, mnenje kolegov učiteljev, mnenje delodajalcev in tudi mnenje staršev pri posameznem podkriteriju, ki se eksplicitno nanaša na določeno vrsto deležnikov. Ravnatelj sam ima namreč omejen domet vpogleda v delo vsakega posameznega učitelja (še posebej v večjih šolah); večinoma ima temeljit pregled na ravni šole kot organizacije, manj pa na mezo in mikro ravni, zato se zdi smiselno v vrednotenje delovne uspešnosti vključiti druge deležnike (npr. učence, vodje aktivov/skupin), ki učitelja poznajo bolj temeljito in lahko ravnatelju podajo več informacij o kakovosti njegovega dela. Na ta način se zagotovi večja objektivnost ocene.

Čeprav v šoli delujejo večinoma učitelji, učiteljski poklic v šoli vseeno ni izolirani poklic. V šoli so zaposleni tudi drugi strokovni delavci, ki pomembno sodelujejo z učitelji in učenci ter odigrajo pomembno vlogo pri procesu učenja in poučevanja ter delovanja šole, npr. knjižničarji, organizatorji prehrane, psihologi, pedagogi, defektologi, računalnikarji ipd. Prav zato pri oblikovanju sistema delovne uspešnosti v šoli ne smemo pozabiti na te različne profile. Podkriteriji, ki jih oblikuje učiteljski zbor, se morajo nanašati tudi na omenjene poklicne profile in sodelovanje z njimi. Sistem mora tako biti dovolj fleksibilen.

Za konec naj omenimo še pomen dosledne uporabe elementov, kriterijev in podkriterijev vrednotenja delovne uspešnosti. V kolikor želimo, da sistem delovne uspešnosti dejansko živi in dosega svoj namen/-e, mora biti njegov način uresničevanja skladen



s predpisanim (elementi, kriteriji) in dogovorjenim (podkriteriji) ter brez odstopanj. Le na takšen način bo ravnateljstvo vrednotenje delovne uspešnosti verodostojno, odgovorno, profesionalno in tudi bolj pravično.

## Zaključek

Za dobro uresničevanje vrednotenja delovne uspešnosti je na ravni sistema, ravni šole in posameznika potrebno krepiti kulturo uspešnosti. Merilo uspešnosti so dosežki učencev in prizadevanja učiteljev za doseganje čim boljših dosežkov učencev, pri čemer je potrebno dosežke razumeti v širšem naboru znanj, spretnosti, vrednot in odnosov učencev in učiteljev, in ne le v smislu učinkovitosti, saj je povsem mogoče, da šola učinkovito uresničuje napačne stvari. Glede na trenutno uredbo bi lahko trdili, da je sistem delovne uspešnosti na ravni države z vidika kriterijev vrednotenja ustrezno zasnovan, da vzpostavlja kombinacijo notranje in zunanje odgovornosti, saj zastavlja le okvir, ki ga lahko šole tudi sooblikujejo in nadgrajujejo. Kljub temu se zdi, da morebiti primanjkuje opolnomočenja za vrednotenje delovne uspešnosti na ravni šole oz. ravnatelja, saj so ocene delovne uspešnosti (glede na dostopnost podatkov) visoke in zato morebiti tudi nerealne. Sistemsko bi bilo potrebno poskrbeti, da se ravnatelje usposobi za ustrezno vrednotenje delovne uspešnosti; najbolje s pomočjo javnih zavodov, ki skrbijo za njihov profesionalni razvoj. Poleg tega je na sistemski ravni potrebno poskrbeti, da se bodo ravnatelji lahko osredotočili na bistvene (pedagoške) naloge vodenja, ki bodo ponudile temeljitejši vpogled v kakovost učenja in poučevanja na šolah, in tako posledično tudi na vrednotenje delovne uspešnosti učiteljev. Ravnatelj mora več pozornosti nameniti sodelovalnemu razvijanju podkriterijev delovne uspešnosti in dati poudarek uravnoteženosti različnih metod pridobivanja informacij za utemeljeno vrednotenje delovne uspešnosti. Prav tako je več časa in teže potrebno nameniti spremljavi pouka in izmenjavi primerov dobrih praks vrednotenja delovne uspešnosti. Primeri dobrih praks šolam omogočajo vzpostavitev jasnejšega sistema delovne uspešnosti učiteljskega poklica tudi na nacionalni ravni. Zagotavljanje širšega zornega kota z vključevanjem učencev in učiteljev kolegov, vključevanje samoevalvacije, raznolikost metod, jasnost podkriterijev, krepitev sposobnosti dajanja in sprejemanja kritike ter razvoj kulture kritičnega vrednotenja naj bodo osnovno vodilo pri spremembah vrednotenja delovne uspešnosti,

ki se je bodo lotevali ravnatelji v prihodnjem šolskem letu. Resman (2002) je prepričan, da »če ne bomo s spremembami začeli sami, bodo drugi neusmiljeno spreminjali nas, kar bo imelo za posledico, da se bomo počutili manj varne, manj gotove, bolj izgubljene in dezorientirane«. Ne glede na to, kaj se bo zgodilo s sistemom napredovanja in s tem povezanim vrednotenjem delovne uspešnosti, avtorici meniva, da ne kaže opustiti individualnega ocenjevanja kot elementa vrednotenja posameznika in šole kot celote.

### Opombe

1. Avtorici v članku dosledno uporabljata pojem »vrednotenje« (delovne uspešnosti), saj menita, da je težišče vsakega presojanja delovne uspešnosti na procesu njenega ugotavljanja, tj. vsebini presoje in načinih presoje, in ne na »oceni«, ki je rezultat procesa.
2. V članku uporabljamo poimenovanje učitelj in šola, pri čemer s poimenovanjem »učitelj« označujemo vzgojitelje v vrtcih in učitelje v osnovnih in srednjih šolah, in s poimenovanjem »šola« pa vrtce ter osnovne in srednje šole.
3. O delovni uspešnosti govorita tudi 22. e člen ZSPSJ (delovna uspešnost iz naslova povečanega obsega dela) in 22. i člen (delovna uspešnost iz naslova prodaje blaga in storitev na trgu), ki pa nista obravnavana v pričujočem članku, čeprav je iz analiz (Ministrstvo za pravosodje in javno upravo 2012) razvidno, da se je zaradi zamrznitve izplačil redne delovne uspešnosti povečal obseg izplačil za povečan obseg dela ter prodaje blaga in storitev. Delež izplačil zaradi povečanega obsega dela se je največ povečal prav pri učiteljih in profesorjih, in sicer za 35 %.
4. V raziskavi je bilo vrednotenje opredeljeno kot ocenjevanje učiteljev s strani ravnatelja, zunanjega inšpektorja ali njegovih kolegov/sodelavcev. To vrednotenje je lahko bilo izvedeno na različne načine, od bolj formalnega, objektivnega pristopa (npr. kot del sistema upravljanja, ki vključuje določene postopke in kriterije), do bolj neformalnega, subjektivnega pristopa (npr. s pomočjo neformalnih pogovorov z učiteljem) (Sardoč idr. 2009).
5. Ena izmed slovenskih raziskav (Cankar idr. 2011) je ugotovila, da obstaja povezava tudi med regionalnim razvojem in dosežki učencev.
6. V raziskavi so bili uporabljeni dosežki na NPZ pri slovenščini in matematiki.
7. Pomembno je sicer upoštevati, da je raziskava bila izvedena pred novo uredbo leta 2008 in na zelo majhnem vzorcu.
8. International Step by Step Association.
9. Medosebna kompetentnost, pedagoška kompetentnost, poznavanje vsebine predmeta in učnih metod, organizacijska kompetentnost,

- kompetentnost v sodelovanju s kolegi, kompetentnost v sodelovanju s svojim delovnim okoljem in kompetentnost v spodbujanju lastnega profesionalnega razvoja.
10. Individualizacija, spodbudno učno okolje, sodelovanje z družinami, strategije aktivnega smiselnega učenja, načrtovanje in evalviranje, profesionalni razvoj in socialna inkluzija.
  11. Podatki v raziskavi so bili pridobljeni s polstrukturiranimi skupinskimi intervjuji treh ciljnih skupin šole, tj. učencev, staršev in učiteljev. Raziskava je izluščila 7 glavnih kategorij kazalnikov zadovoljstva s šolo s podkategorijami: znanje in vzgoja (dobri učni rezultati, izvedba kurikula, dobro poučevanje), lik učitelja (osebnost, strokovnost), odnosi v šoli (vodenje, medosebni odnosi), ocenjevanje, sodelovanje šole s starši in okoljem (sodelovanje šole s starši, sodelovanje šole z okoljem), delovne razmere (normativne delovne razmere, notranje delovne razmere) in vrednote. Vsaka podkategorija ima podrobneje razdelane kazalnike. Tako se npr. v podkategorijo *strokovnost* umeščajo naslednji kazalniki: didaktična usposobljenost, avtoriteta učitelja, je vodja učencev, je povezovalec predmetov, strokovna usposobljenost, je mentor otrokom/usmerjevalec, pomaga otrokom iz kritičnih situacij, skrbi za učence, je pripravljen uvajati novosti.
  12. Obvladovanje temeljnih načel in postopkov načrtovanja, izvajanja in vrednotenja učnega procesa; upoštevanje razvojnih značilnosti ter individualnih razlik učencev pri spodbujanju uspešnega učenja; učinkovito izvajanje individualizacije in diferenciacije v iz dela; vzpostavljanje optimalnega učnega okolja z uporabo različnih učnih metod in strategij, ki spodbujajo miselno aktivnost učencev in temu ustrezno načrtovanje ciljev, preverjanje in ocenjevanje; razvijanje sposobnosti učencev za vseživljenjsko učenje z razvijanjem strategij samostojnega učenja; uporaba IKT pri pouku in razvijanje informacijske pismenosti pri učencih; prepoznavanje učencev s posebnimi potrebami ter v sodelovanju z drugimi učitelji in strokovnjaki prilagajanje dela njihovim posebnostim; ustrezno uporabljanje različnih načinov spremljanja in preverjanja napredka učencev v skladu s cilji ter dajanje konstruktivne povratne informacije; učinkovito komuniciranje z otroki, učenci in dijaki in drugimi udeleženci izobraževanja, razvijanje pozitivnega skupinskega ozračja ter dobrih odnosov z učenci in med njimi samimi; razvijanje jezikovnih sporazumevalnih zmožnosti učencev; razvijanje socialnih veščin učencev; oblikovanje varnega in spodbudnega učnega okolja, v katerem se učenci počutijo sprejete, v katerem se spoštuje različnost in spodbuja samostojnost in odgovornost; oblikovanje jasnih pravil, povezanih s potekom pouka in izvajanjem učnega procesa ter organizacijo dela v razredu in za razred; oblikovanje jasnih pravil vedenja in discipline v razredu, ki temeljijo na spoštovanju vseh udeležencev; uspešno soočanje z

neprimernim vedenjem, agresivnostjo, konflikti ter uporabljanje ustreznih strategij za njihovo reševanje; izkazovanje pozitivnega odnosa do učencev ob razumevanju in spoštovanju učenčevega socialnega, kulturnega, jezikovnega in religioznega porekla ter drugih osebnih okoliščin; zavedanje etičnih razsežnosti svojega delovanja ter njihovo upoštevanje.

13. Z drugimi delavci na šoli, drugimi šolami in inštitucijami ter strokovnjaki na viz področju; s starši in drugimi osebami, odgovornimi za učence; vzpostavljanje partnerskih odnosov in sodelovanje z drugimi šolami, inštitucijami v šolskem okolju ter strokovnjaki na viz področju na lokalni, regionalni, nacionalni, evropski in širši globalni ravni.
14. Sposobnost samokritičnega premisleka o lastnem delu in njegovega vrednotenja; izboljšanje kakovosti svojega dela s samoevalvacijo in nadaljnjim izobraževanjem in usposabljanjem; usposobljenost za tvorno sodelovanje v razvojno-raziskovalnih projektih, namenjenih izboljšanju kakovosti viz dela.
15. Dobro poznavanje svojega poklica in predpisov, ki urejajo delovanje šole; uspešno načrtovanje in upravljanje časa; obvladovanje organizacijskih in administrativnih nalog v zvezi z načrtovanjem, izvajanjem, spremljanjem in vrednotenjem učnega procesa; učinkovito vodenje učencev, oddelčne skupnosti učencev in koordiniranje oddelčnega učiteljskega zbora; sposobnost za timsko delo in učinkovito reševanje problemov.
16. Raziskave (npr. Avalos in Assael 2006) kažejo, da učitelji lažje sprejmejo vrednotenje in kriterije vrednotenja, če so vključeni v proces oblikovanja le-teh.
17. Znan je, na primer, poskus vrednotenja delovne uspešnosti, ki so ga izvedli v MET projektu v ZDA (<http://www.metproject.org/>), kjer so kombinirali več različnih vrst metod in podatkov (dosežke učencev na zunanjih preverjanjih, hospitacije, refleksije učiteljev, test učiteljevega vsebinskega pedagoškega znanja, percepcije učencev o poučevanju, percepcije učiteljev o pogojih dela in podpori v šoli).

## Literatura

- Anžel, V., S. Frangež in M. Pajnič Kirn. 2012. »Spremljanje učiteljevega dela.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 10 (21): 113–123.
- ATEE. 2006. »The Quality of Teachers: Recommendations on the Development of Indicators to Identify Teacher Quality.« Policy Paper, Association for Teacher Education in Europe, oktober.
- »Australian Professional Standards for Teachers.« 2010. <http://www.teacherstandards.aitsl.edu.au/Standards/AllStandards>
- Avalos, B., in J. Assael. 2006. »Moving from Resistance to Agreement: The Case of the Chilean Teacher Performance Evaluation.« *International Journal of Educational Research* 45 (4–5): 254–266.

- Bush, T., in D. Middlewood. 2005. *Leading and Managing People in Education*. London: Sage.
- Cankar, G. 2011. »Opredelitev dodane vrednosti znanja: izhodišča, primeri in dileme.« V *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*, ur. Ž. Kos Keckojević in S. Gaber, 287–314. Ljubljana: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Cankar, F., T. Deutsch, S. Setnikar Cankar, A. Barle Lakota. 2011. »Povezanost regionalnega razvoja in učnih dosežkov učencev.« *Pedagoška obzorja* 26 (3): 115–132.
- Cvetek, S. 2009a. »Amputirane učiteljske kompetence: razlika med seznamoma zahteva pojasnilo.« *Šolski razgledi* 60 (15): 10.
- Cvetek, S. 2009b. »Naj zapiha in pove: amputirane učiteljske kompetence ponovno pod lupo.« *Šolski razgledi* 60 (19): 6.
- Cvetek, S. 2010a. »Kraja v trgovini s pedagoškim porcelanom: amputirane učiteljske kompetence – komuniciranje in odnosi pod didaktično lupo.« *Šolski razgledi* 61 (1): 6.
- Cvetek, S. 2010b. »Ko ugasnejo luči: »amputirane« učiteljske kompetence pod lupo – zadnji del in konec.« *Šolski razgledi* 61 (4): 5.
- Englund, T., in T. Drydal Solbrekke. 2011. »Professional Responsibility Under Pressure?« V *Professional Responsibility*, ur. C. Sugrue in T. Dyrdal Solbrekke, 57–71. London in New York: Routledge.
- Erčulj, J. 2005. »Učiteljev profesionalizem.« V *Mreže učecilih se šol 2: v učence usmerjeno poučevanje*, ur. J. Erčulj, 13–25. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, J. 2010. »Avtoriteta, opolnomočenje, profesionalizem: srečanje konceptov v šolah.« V *Avtoriteta in vodenje: avtoriteta v vodenju?* Ur. A. Trnavčević, 105–128. Koper: Fakulteta za management.
- Erčulj, J., I. Lorenčič, B. Kutnjak, M. Otič, R. Wutej, A. Cuder, B. Ščap, A. Žitnik, B. Sušnik. 2006. *Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Eurydice. 2008. *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*. Bruselj: Eurydice.
- Eurydice. 2012. *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2011/2012*. Bruselj: Eurydice.
- Fenstermacher, G. D., in V. Richardson. 2000. »On Making Determinations of Quality in Teaching: A Paper Prepared at the Request of the Board on International Comparative Studies in Education of the National Academy of Sciences.« <http://www-personal.umich.edu/~gfenster/teaqual14ss.PDF>
- Gruban, B. 2006. »Relativna in normativna metoda ocenjevanja delovne uspešnosti.« HRM, oktober.
- Hattie, J. 2005. »Teachers Make a Difference: What is the Research Evidence?« [http://www.visionschools.co.nz/assets/documents/john\\_hattie.PDF](http://www.visionschools.co.nz/assets/documents/john_hattie.PDF)
- Kalin, J. 2002. »Ravnatelj in razrednik pred ogledalom novega profesionalizma.« *Sodobna pedagogika* 53 (1): 150–166.

- »Kodeks izobraževalne internacionale o poklicni etiki.« 2002. [http://www.pfmb.uni-mb.si/files/stud\\_gradivo\\_oddelek/8990\\_Kodeks\\_izobra%C5%BEevalne\\_internacionale\\_o\\_poklicni\\_etiki.pdf](http://www.pfmb.uni-mb.si/files/stud_gradivo_oddelek/8990_Kodeks_izobra%C5%BEevalne_internacionale_o_poklicni_etiki.pdf).
- Kodelja, D. 2006. *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina.
- »Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja.« [http://zakonodaja.gov.si/rpsi/rog/predpis\\_KOLP19.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/rog/predpis_KOLP19.html)
- Koren, A., in M. Brejc. 2011. »Vloga države, šol, učiteljev in učencev pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti.« V *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*, ur. Ž. Kos Kecojević in S. Gaber, 316–346. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lesar, I., I. Čuk in M. Peček. 2005. »Mnenja osnovnošolskih učiteljev o njihovi odgovornosti za učni uspeh.« *Sodobna pedagogika* 56 (1): 90–107.
- Likon, B. 2004. »Vpliv ravnanja z učitelji na kakovost njihovega dela na srednjih ekonomskih šolah.« Magistrsko delo, Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Mansell, W. 2007. *Education by Numbers: The Tyranny of Testing*. London: Politico's.
- Marentič Požarnik, B. 2007. »Čemu potrebujemo širši dogovor o temeljnih učiteljevih zmožnostih/kompetencah.« *Vzgoja in izobraževanje* 38 (5): 44–53.
- »Merila za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev.« [http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro1/predpis\\_MER141.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro1/predpis_MER141.html)
- Merkač Skok, M. 2005. *Osnove managementa zaposlenih*. Koper: Fakulteta za management.
- Middlewood, D. 2005. »The Future of Managing Teacher Performance and its Appraisal.« V *Leading and Managing People in Education*, ur. T. Bush in D. Middlewood, 180–195. London: Sage.
- Mihovar Globokar, K. 2009. »Sistem napredovanja javnih uslužbencev v plačne razrede.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 7 (2): 37–46.
- Ministrstvo za pravosodje in javno upravo. 2011. »Analiza učinkov in ugotovljene pomanjkljivosti plačnega sistema v javnem sektorju.« [http://www.mpju.gov.si/fileadmin/mpju.gov.si/.../Analiza\\_23062011.DOC](http://www.mpju.gov.si/fileadmin/mpju.gov.si/.../Analiza_23062011.DOC)
- Ministrstvo za pravosodje in javno upravo. 2012. »Analiza izplačanih plač za delovno uspešnost pri pravnih osebah javnega sektorja za katere velja zakon, ki ureja sistem plač, v letih 2011 in 2012.« [http://www.mpju.gov.si/fileadmin/mpju.gov.si/.../analiza\\_du\\_01.DOC](http://www.mpju.gov.si/fileadmin/mpju.gov.si/.../analiza_du_01.DOC)
- Møller, J. 2007. »School Leadership and Accountability: Moving Beyond Standardization of Practice.« V *Professional Challenges for School Effectiveness and Improvement in the era of Accountability: Proceedings of the 20th Annual World ICSEI Congress*, ur. M. Brejc, 1–8. Ljubljana: Šola za ravnatelje; Koper: Fakulteta za management.
- Niemi, H., in V. Kohonen. 1995. *Towards New Professionalism and Active Learning in a Teacher Development: Empirical Findings on Teacher Education and Induction*. Tampere: University of Tampere.

- Oblak, I. 2008. »Ocenjevanje delovne uspešnosti učiteljev v osnovni šoli.« *Organizacija* 41 (1): 47–56.
- OECD. 2012. *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. Pariz: OECD. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/oecd-eag-2012-en.pdf>
- Peklaj, C., in M. Puklek Levpušček. 2006. »Pridobljene in zelene učiteljske kompetence diplomantov in študentov Filozofske fakultete.« V *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*, ur. C. Peklaj, 29–43. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Razdevšek Pučko, C., in J. Rugelj. 2006. »Kompetence v izobraževanju učiteljev.« V *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*, ur. S. Tancig in T. Devjak, 30–44. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Rawls, J. 1999. *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Resman, M. 2002. »Vzvodi šolskega razvoja.« *Sodobna pedagogika* 53 (1): 1–17.
- Sardoč, M., L. Klepac, M. Rožman, T. Vršnik Perše in B. Brečko. 2009. *Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS: nacionalno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Semen, E. 2010. »Objektivnost meril za izbiro kandidatov pri omejitvi vpisa v programe srednješolskega izobraževanja.« *Sodobna pedagogika* 61 (2): 164–179.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*. 2000. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti. <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>
- Strong, M. 2011. *The Highly Qualified Teacher: What is Teacher Quality and How do We Measure it?* New York in London: Teachers College Press.
- »Teachers' Standards.« 2007. <http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/t/teachers%2ostandards%2oinformation.pdf>.
- »The Dutch Teacher Competences and Requirements.« 2004. [http://www.teacherqualitytoolbox.eu/mini\\_version\\_tq\\_the\\_netherlands.doc](http://www.teacherqualitytoolbox.eu/mini_version_tq_the_netherlands.doc)
- Trnavčević, A., J. Vogrinc, B. Snoj, V. Logaj, R. Vogrinc in B. Kodrič. 2008. *Evalvacija zadovoljstva s šolo: metodološki in vsebinski izzivi*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Unesco. B.I. »The ILO/UNESCO Recommendation Concerning the Status of Teachers.« <http://uc.fmf.uni-lj.si/mi/httpdoc/unesco/splosno.pdf>
- Urank, M., in D. Zupanc. 2007. »Orodje za analize izkazanega znanja ob zaključku srednje šole.« Verzija 1.1.1. Ljubljana: Državni izpitni center.
- »Uredba o napredovanju javnih uslužbencev v plačne razrede.« [http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro7/predpis\\_URED4797.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro7/predpis_URED4797.html)
- Vonta, T. 2007. »Mednarodni pedagoški standardi v funkciji formativne evalvacije, profesionalnega razvoja in zagotavljanja kakovosti.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 5 (2): 65–74.
- Wang, M. C., G. D. Haertel in H. J. Walberg. 1993a. »What Helps Students Learn?« *Educational Leadership* 51 (4): 74–79.

- Wang, M. C., G. D. Haertel in H. J. Walberg. 1993b. »Towards a Knowledge Base for School Learning.« *Review of Educational Research* 63 (5): 249–294.
- »Zakon o javnih uslužbencih (ZJU).«  
[http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro7/predpis\\_ZAKO3177.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro7/predpis_ZAKO3177.html)
- »Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI).«  
[http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro5/predpis\\_ZAKO445.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro5/predpis_ZAKO445.html)
- »Zakon o sistemu plač v javnem sektorju (ZSPJS)«  
[http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro8/predpis\\_ZAKO3328.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro8/predpis_ZAKO3328.html)
- »Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (zosn-H).«  
[http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro7/predpis\\_PRAV7727.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro7/predpis_PRAV7727.html)
- »Zakon za uravnoteženje javnih financ (ZUJF).«  
[http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro8/predpis\\_ZAKO6388.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro8/predpis_ZAKO6388.html)
- Zupan, N. 2001. *Nagradite uspešne: spodbujanje uspešnosti in sistemi nagrajevanja v slovenskih podjetjih*. Ljubljana: GV založba.
- Zupanc, D. 1999. »Kako rezultati učencev pri eksternem preverjanju znanja, kot kazalec kvalitete, vplivajo na napredovanje in nagrajevanje učiteljev?« V *Uvajanje sprememb: 3. strokovni posvet menedžment v izobraževanju*, ur. S. Marinšek, 115–126, Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Zupanc, D. 2009. »Intervju: mag. Darko Zupanc.« *Ona*, 20. november.
- 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.
- Zupanc, D., in M. Bren. 2010. »Inflacija pri internem ocenjevanju v Sloveniji.« *Sodobna pedagogika* 61 (3): 208–228.
- Žakelj, A., in M. Ivanuš Grmek. 2010. *Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno-kulturnim okoljem učencev, poukom in domačimi nalogami*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Mihaela Zavašnik Arčnik je višja predavateljica na Šoli za ravnatelje.  
[mihaela.zavasnik@solazaravnatelje.si](mailto:mihaela.zavasnik@solazaravnatelje.si)
- Ksenija Mihovar Globokar je višja predavateljica na Šoli za ravnatelje.  
[ksenija.globokar@solazaravnatelje.si](mailto:ksenija.globokar@solazaravnatelje.si)



Claire  
Shewbridge

### **From Compliancy to Quality: Approaches to School Evaluation in OECD Countries**

The paper presents the analysis on school evaluation policies based on major international study of evaluation and assessment policies in school systems: the OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. 24 countries participated, Slovenia was one of them. The OECD Review examined to what extent countries conceptualise their approaches to evaluation and assessment in school systems as part of an overall framework for evaluation and assessment. Often these different policies have developed over time in different areas or 'components.' The OECD Review identifies major components of the overall evaluation and assessment framework as: student assessment, teacher appraisal, school evaluation, school leader appraisal and system evaluation. The OECD Review has revealed great variation among countries in different components of evaluation and assessment in primary and secondary education. The paper highlights some OECD recommendations taking into account also Slovenia.

*Keywords:* Keywords: assessment, evaluation, school system, school, OECD

VODENJE 1|2013: 3-30

Mihaela  
Zavašnik Arčnik  
and Ksenija  
Mihovar  
Globokar

### **Regular Annual Work Performance Evaluation of Teachers in View of Equity, Accountability and Quality**

The article presents views on the system of individual annual performance evaluation based on the Civil Servants Act (ZJU) and the Public Sector Salary System Act (ZSPSJ). The aim is to shed light on the system regarding some value terms, i.e. equity, teacher accountability and quality of teachers' work as well as indicate some possible solutions for optimal establishment and sustainability of the system. The distribution of work performance evaluation results namely shows that in the public sector 50 up to more than 80% of civil servants are rated above average. The Article is structured in a way that it first outlines the relations between work performance, equity, accountability and quality, and furthermore continues to present legislation and practice of the Slovene system of individual work performance according to the Public Sector Salary System Act. In conclusion certain dilemmas or challenges are confronted that should be taken into account while some directions and solutions for reviewing individual work performance in schools are indicated.

*Keywords:* work performance, equity, accountability, quality, teacher

VODENJE 1|2013: 31-62