

VODENJE

LETNIK 6

ŠTEVILKA

v vzgoji in izobraževanju

1/2008

141

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju

14

LETNIK: 6

ŠTEVILKA: 1/2008

GLAVNI IN ODGOVORNI UREDNIK:	ANDREJ KOREN	ŠOLA ZA RAVNATELJE
UREDNIŠKI ODBOR	ANDREJA BARLE LAKOTA LINDA DEVLIN DOROTA EKIERT OLDROYD JUSTINA ERČULJ MILENA IVANUŠA GRMEK OLGA JUKIČ BRANKA KOVAČEK TONČI KUZMANIČ VINKO LOGAJ NIVES POČKAR OTON RAČEČIČ CVETA RAZDEVŠEK PUČKO METOD RESMAN IAN STRONACH NOEL ŠKERJANC NADA TRUNK ŠIRCA SHUNJI TANABE ERIC VERBIEST, BORIS ZUPANČIČ	URAD ZA RAZVOJ ŠOLSTVA, MŠŠ UNIVERSITY OF WOLVERHAMPTON, VB UNIVERSITY OF SILESIA, POLJSKA ŠOLA ZA RAVNATELJE PEDAGOŠKA FAKULTETA, UM MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT R SLOVENIJE SKUPNOST VRTCEV SLOVENIJE FAKULTETA ZA MANAGEMENT KOPER, UP ŠOLA ZA RAVNATELJE DRUŠTVO RAVNATELJ ZDRUŽENJE RAVNATELJEV OSNOVNIH ŠOL SLOVENIJE PEDAGOŠKA FAKULTETA, UL FILOZOFSKA FAKULTETA, UL MANCHESTER METROPOLITAN UNIVERSITY, VB MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT R SLOVENIJE FAKULTETA ZA MANAGEMENT KOPER, UP KANAZAVA UNIVERSITY, JAPONSKA FONTYS UNIVERSITY, NIZOZEMSKA MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT R SLOVENIJE
TAJNIK REVIJE	TOMAS TIŠLER	ŠOLA ZA RAVNATELJE
JEZIKOVNI PREGLED	MATEJA DERMELJ	
PRIPRAVA ZA TISK	ALDA STUDIO	
TISK IN PRIPRAVA	DRAVSKA TISKARNA, MARIBOR	JULIJ 2008
ISSN	1581-8225	

LETNA NAROČNINA ZA 3 ŠTEVILKE JE 33,38 EUR.

CENA POSAMEZNE ŠTEVILKE JE 12,52 EUR.

REVIJO SOFINANCIRA MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT R SLOVENIJE.

NAKLADA: 700 IZVODOV

N A R O Č I L A ŠOLA ZA RAVNATELJE, PREDOSLJE 39, KRANJ
TELEFON 04/595 12 60, FAKS 04/595 12 61,
E-POŠTA: revija.vodenje@solazaravnatelje.si
DAVČNA ŠTEVILKA: SI73297216
TRANSAKCIJSKI RAČUN: 01100-6030715946

P R I S P E V K E ŠOLA ZA RAVNATELJE
POŠLJITE NA NASLOV PREDOSLJE 39
4000 KRANJ

ALI

NA E-POŠTO: revija.vodenje@solazaravnatelje.si
NAVODILA ZA PISANJE PRISPEVKOV NAJDETE
NA WWW.SOLAZARAVNATELJE.SI

UVODNIK

INOVATIVNOST IN
USTVARJALNOST

PEDAGOŠKO DELO JE V BISTVU SPRAŠEVANJE O TEM, KAJ NAJ BO DEDIŠČINA IN HKRATI POPOTNICA MLAJŠIM GENERACIJAM. ODGOVORI NA TO VPRAŠANJE SO NEPOSREDNO POVEZANI Z VIDENJEM SODOBNE IN PRIHODNJIH DRUŽB. SODOBNA TEHNOLOGIJA NAM ŽE DANES OMOGOČA, DA ŽIVIMO V SVETU VZPOREDNIH SVETOV. DINAMIKA IN KOMPLEKSNOST SVETA, V KATEREM ŽIVIMO, DAJE OBČUTEK, DA JE ČAS IZGUBIL TRAJANJE IN DA SE JE DOŽIVLJANJE PROSTORA IN ČASA ZARADI HITROSTI ZLILO – PROSTOR JE POSTAL ČASEN IN ČAS JE POSTAL PROSTOREN. KOT DA BI ŽIVELI V NENEHNI SEDANJOSTI, KI JO JE SPLOŠČILA HITROST. ŽIVIMO TOREJ V ČASU, KI POVSEM REKONCEPTUALIZIRA RAZUMEVANJE TEMELJNIH BIVANJSKIH KATEGORIJ – PROSTORA IN ČASA. KAKO V TAKO SPREMENJENEM DOJEMANJU NAŠEGA BIVANJA IN OB ŠE VEČJI KOMPLEKSNOSTI PRIHODNJEGA SVETA PREMIŠLJATI O TEM, KAJ NAJ BO DEDIŠČINA IN POPOTNICA MLAJŠIM GENERACIJAM? KAKO V TEM SVETU RAZUMETI POSLANSTVO PEDAGOŠKEGA DELA?

SODOBNA DRUŽBA JE POVZDIGNILA POMEN ZNANJA. GOVORIMO CELO O DRUŽBI ZNANJA, ZNANJE JE TISTO, KI ZAGOTAVLJA DRUŽBENI RAZVOJ IN POMEMBNO VPLIVA NA POLOŽAJ POSAMEZNIKA. NA NJEGOVO ZMOŽNOST, DA JE SUBJEKT DRUŽBENEGA DELOVANJA V SICER KOMPLEKSNEM SVETU. PRAV ZATO SE ZDI NARAVNO, DA IMA ŠOLA, KI JE BILA USTANOVLJENA ZA POSREDOVANJE ZNANJA, V SODOBNI DRUŽBI POSEBEN POLOŽAJ. POSEBNOST NJENEGA POLOŽAJA SE KAŽE V TEM, DA JE V VEČINI DRŽAV OBVEZNA ZA DOLOČEN DEL POPULACIJE, IN TO CELO VSE DALJŠI ČAS. PO DRUGI STRANI SE ŠOLA ŠE NIKOLI NI SOOČALA Z ŽGOČIMI VPRAŠANJI ODSOTNOSTI OD POUKA, ŠOLSKO NEUSPEŠNOSTJO, NEMOTIVIRANOSTJO UČENCEV ZA UČENJE, UPADANJEM RADOVEDNOSTI, ŽELJE PO NOVEM ZNANJU.

TUDI IZOBRAŽEVALNE POLITIKE SO POSTAVLJENE PRED ŠTEVILNE IZZIVE IN POGOSTO NASPROTUJOČE SI ZAHTEVE. KAKO ZAGOTOVITI ENAKE MOŽNOSTI IN HKRATI ODLIČNOST – KAKOVOST IZOBRAŽEVANJA, KAKO ZAGOTOVITI ŠOLANJE, KI BO UPOŠTEVALO ENKRATNOST IN NEPONOVLJIVOST POSAMEZNIKA IN HKRATI OBLIKOVALO TEMELJE ZA »ŽIVLJENJE SKUPAJ«, ZA USTVARJANJE NOVE DRUŽBENOSTI?

KJE SE JE TOREJ ZAPLETLO?

EDEN OD MOGOČIH ODGOVOROV JE, DA MLADI PREPROSTO NE PRISTAJAJO VEČ NA OPISE SEDANJOSTI (SVETA), KOT JO PRIKAZUJEMO STAREJŠI. ŠOLA NAJ BI V PRETEKLOSTI MNOGO LAŽE NAČRTOVALA, KAKŠNO IN KATERO ZNANJE UČENCI POTREBUJEJO. USVOJENO ZNANJE SO UČENCI RAVNO ZATO LAHKO UPORABLJALI KOT ORODJE. USVAJANJE ZNANJA JE BILLO JASNO DOLOČENO IN SISTEMATIČNO NADGRAJEVANO. KONCEPTI, KI SO OBLIKOVALI ŠOLO, SO IZHAJALI IZ DOBRO ZNANEGA SOCIALNEGA, ETIČNEGA, EKONOMSKEGA IN POLITIČNEGA OKVIRA, SAJ SO TEMELJNE BIVANJSKE KATEGORIJE V BISTVU STOLETJA OSTAJALE NEDOTAKNJENE. DANES, KO SE MAJEJO TEMELJNE BIVANJSKE KATEGORIJE, ODGOVORI NISO ENOZNAČNI. ŽDAJ, KO ŽIVIMO V SVETU, KI PRINAŠA REVOLUCIJO POMENOV, SOGLASJA O TEM, KAJ UČENCI POTREBUJEJO, NI VEČ. ŽE POGLED NA INTERNETNO STRAN DOKAZUJE, DA JE VSTOPOV V DOLOČENO ZNANJE LAHKO VEČ.

ZARADI VSEGA NAVEDENEGA SO OČITNO POTREBNI VNOVIČNI PREMISLEKI O KONCEPTIH USVAJANJA IN POSREDOVANJA ZNANJA TER NAČINIH NJEGOVEGA VREDNOTENJA. ODGOVOROV NA VSE VEČJE IZZIVE NI VEČ MOGOČE ISKATI V OKVIRU ISTIH PARADIGEM, KONCEPTOV IN NA ENAK NAČIN KOT V PRETEKLOSTI.

SODOBNA ŠOLA JE DEDIČ PRINCIPOV ORGANIZIRANJA IN VODENJA PEDAGOŠKEGA PROCESA, KI SE JE IZOBLIKOVAL KOT UČINKOVIT ODGOVOR NA ZAHTEVE PO MNOŽIČNEM ŠOLANJU. MORDA JE PEDAGOŠKI PROCES RAVNO ZARADI TEŽJE ZAHTEV PO MNOŽIČNOSTI POSTAJAL VSE BOLJ INSTRUMENTALIZIRAN IN JE IZGUBLJAL UTOPIČNO RAZSEŽNOST. SVET BREZ UTOPIJE PA JE SAMO REALIZEM, MRTVILO, KI TE UMORI. TO ZAGOTOVO ŠE POSEBEJ VELJA ZA PEDAGOŠKI PROCES. PRENOS ZNANJA NIKOLI NI SAMO PRENOS OBSTOJEČEGA, TEMVEČ TUDI ODPIRANJE NOVIH OBZORIJ.

Z INSTRUMENTALNIM RAZUMEVANJEM VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA POSTOPNO SPREMINJAMO VLOGO UČITELJA IN UČENCA. ZANEMARJAMO BISTVO VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA, KI JE V TEM, DA UČITELJ

IN UČENEC PROCES UČENJA SOOBLIKUJETA. VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE BI NAMREČ MORALA USTVARJATI PROSTOR, V KATEREM JE URESNIČEVANJE POSAMEZNIKA KOT SUBJEKTA OMOGOČENO IN V KATEREM SO PEDAGOŠKI DELAVCI SOODGOVORNI ZA TO, DA UČENCEM OMOGOČIJO URESNIČEVANJE V PLURALNEM IN HITRO SPREMINJAJOČEM SE SVETU.

OB TEM SE VZPOSTAVLJA KOMPLEKSNO VPRAŠANJE ODGOVORNOSTI PEDAGOŠKEGA DELAVCA, KI JE VSE PREPOGOSTO RAZUMLJENA PREVEČ POENOSTAVLJENO. PROCESU UČENJA JE NAMREČ IMANENTNO, DA VKLJUČUJE TVEGANJE IN DA JE UČENJE VSAJ DELOMA USVAJANJE NEČESA ZUNANJEGA. TVEGANJE V ZVEZI S TEM JE, DA SE NE BOŠ NAUČIL, KAR SI ŽELIŠ, KAR BI SE MORAL, DA SE BOŠ NAUČIL NEČESA, KAR TE NE ZANIMA IN ČESAR NE BOŠ POTREBOVAL ALI ČESAR SI CELO NE ŽELIŠ (NPR. KAJ O SEBI). POLEG TEGA JE VSAKO UČENJE VSAJ DELNO USVAJANJE NEČESA ZUNANJEGA, NEČESA, KAR JE OBSTAJALO PRED UČENCEM, KAR JE REZULTAT UČENJA IN ŠELE POSTAJA LAST UČENCA. UČENJE JE ZATO LAHKO TUDI NEKAJ MOTEČEGA, NEKAJ, KAR NAS VZNEMIRJA. UČENJE NAMREČ NI LE USVAJANJE ZNANJA, TEMVEČ ZADEVA UČENČEVO OSEBNOST, NJEGOVO ODPIRANJE V SVET IN VSTOPANJE VANJ. V PROCESU USVAJANJA ZNANJA UČITELJ ZATO POGOSTO NE MORE PREDVIDETI VSEGA, NE MORE PREDVIDETI VSEH POSLEDIC, VSEH IZIDOV PROCESA UČENJA.

UČITELJ TAKO V PEDAGOŠKEM PROCESU NOSI ODGOVORNOST DO NEČESA, KAR NI VNAPREJ ZNANO, DOLOČENO, BREZ VÉDENJA, KAKŠEN BO REZULTAT. PRAV ZATO JE TOLIKO POMEMBNEJŠE VPRAŠANJE, KAKO VZPOSTAVLJATI DEMOKRATIČNE, SODELOVALNE ODNOSE MED UČITELJEM IN UČENCEM, KO UČITELJ NI VEČ NOSILEC MOČI, KI JO PODELJUJE PO LASTNEM PREMISLEKU, TEMVEČ JE SOUSTVARJALEC OPOLNOMOČENJA UČENCA. UČITELJ JE NAMREČ TISTI, KI USTVARJA POGOJE ZA OBLIKOVANJE ETIČNEGA PROSTORA, ZA OPOLNOMOČENJE UČENCA, DA TA DELUJE KOT SUBJEKT, DA SE LAHKO URESNIČUJE.

POSAMEZNIK SE URESNIČUJE KOT EDINSTVENO BITJE LE, ČE JE AVTONOMEN. AVTONOMNOST PA SE POVEZUJE S POTREBO PO TEM, DA BI ZNAL IN SMEL SKRIBETI ZASE, DA IMA NADZOR NAD SVOJIM RAVNANJEM, DA OBVLADUJE DOGAJANJA OKOLI SEBE, SE SEBE ZAVEDA IN, KAR JE ŠE ZLASTI ZANIMIVO, DA MU JE DOVOLJENO SKRIBETI ZA DRUGE. PRAV ZADNJA OD NAVEDENIH POTREB DOKAZUJE DRUŽBENOST POSAMEZNIKA, POTREBO, DA JE VPET V SOCIALNE MREŽE, DA JE SICER AVTONOMEN, VENDAR HKRATI PRIPADAJOČ. MORDA ZATO NI NENAVADNO, DA SO VAROVALNI DEJAVNIKI, KI

UČENCU ZAGOTAVLJAJO, DA JE USPEŠEN, TISTI, KI MU OMOGOČAJO, DA SE URESNIČUJE KOT SUBJEKT PEDAGOŠKEGA PROCESA, KAR VKLJUČUJE SPREJETOST, SPOŠTOVANJE, SOČUTJE, ZANIMANJE ZANJ, ZAUPANJE VANJ IN PREDVSEM RAZVIJANJE RAZUMEVANJA CILJEV TER NAMENA PROCESA UČENJA IN ODPIRANJE NOVIH PERSPEKTIV.

ŠOLA PRI TEM NE OPUŠČA VELIKEGA PRIČAKOVANJA DO UČENCEV, VENDAR PA HKRATI ZAGOTAVLJA SKRIB IN PODPORO ZA USPEŠNEJŠE DOSEGANJE CILJEV. UČENCU TOREJ ZAGOTAVLJA VAREN PROSTOR ZA UČENJE (KJER JE UČENCU DOPUŠČENO, DA ČESA NE RAZUME ALI DA KAJ RAZUME DRUGAČE) IN OMOGOČA UDELEŽENOST PRI SOOB-
LIKOVANJU UČENČEVEGA IZVIRNEGA PROJEKTA UČENJA.

MOČ, DA SE PROCES UČENJA URESNIČUJE KOT SOUSTVARJANJE, DA NE GRE SAMO ZA POSREDOVANJE ZNANJA PRETEKLIH GENERACIJ, TEMVEČ JE TUDI OSVOBAJANJE OD TUKAJ IN ZDAJ, ODPIRANJE NOVIH OBZORIJ IN ZAMISLI. PEDAGOŠKI PROCES MORA ZAGOTOVITI PROSTOR ZA IMAGINACIJO. RAZVIJANJE USTVARJALNOSTI IN INOVATIVNOSTI JE ZATO IMANENTNO PROCESU, V KATEREM JE UČENJE SOUSTVARJANJE.

Andreja Barle Lakota

VODENJE

LETNIK 6

ŠTEVILKA

v vzgoji in izobraževanju 1/2008

Andreja Barle Lakota 1 **UVODNIK – INOVATIVNOST IN USTVARJALNOST**

POGLEDI NA VODENJE

TONY TOWNSEND	7	ZA ŠOLSKI SISTEM SVETOVNEGA RAZREDA: ZUNANJA IN NOTRANJA ODGOVORNOST
BENO ARNEJČIČ	31	MED AVTONOMIJO IN KOLEKTIVOM. POSAMEZNIK IN UPRAVLJANJE LASTNEGA ZNANJA
JANA BEZENŠEK	43	NEKATERI SOCIOLOŠKI VIDIKI CELOSTNEGA PRISTOPA V VZGOJI PREDŠOLSKEGA OTROKA

IZMENJAVE

MILENA IVANUŠ GRMEK,	63	MNENJA RAVNATELJEV O MAPI DOSEŽKOV PRAKTIČNEGA PEDAGOŠKEGA USPOSABLJANJA ŠTUDENTA
MARIJA JAVORNIK KRČIČ, EVA KONEČNIK KOTNIK, KARMEN KOLENC KOLNIK		
JUSTINA ERČULJ,	71	RAZVOJNI RAZGOVOR ZA SPODBUJANJE UČENJA
IVANA BIZJAK, NATAŠA CENTA, SUZANA DEUTSCH, SILVA JANČAN, MAJA KAUČIČ, MARTA TUŠ, ŠTEFAN ŽUN		
IRENA PERNUŠ	85	IZVEDBA JAVNEGA NAROČILA ZA NABAVO PREHRAMBENIH IZDELKOV V OSNOVNI ŠOLI IN PRAKTIČNI PRIMERI

ZANIMIVOSTI

MAGNUS PERSSON	115	DELOVNI ČAS UČITELJEV V OSNOVNIH IN SREDNJIH ŠOLAH NA ŠVEDSKEM
----------------------	-----	---



TONY
TOWNSEND

ZA ŠOLSKI SISTEM SVETOVNEGA RAZREDA: ZUNANJA IN NOTRANJA ODGOVORNOST

UVOD

ENA NAJPOMEMBNEJŠIH STVARI, KI SI JIH MORAMO ZAPOMNITI O ČLOVEŠKEM RAZVOJU, JE, DA JE NAŠ OSEBNI POGLED NA SVET POPOLNOMA EDINSTVEN. POGLED NA SVET SE PRESEJA SKOZI TO, KDO SMO, OD KOD PRIHAJAMO IN V KAJ VERJAMEMO. TUDI ČE NEMARA GLEDAMO ISTO STVAR, KOT JO GLEDAJO DRUGI, VIDIMO NEKAJ DRUGAČNEGA KOT PREOSTALI, IN ČE PRAV MORDA POSLUŠAMO NEKAJ, KAR POSLUŠAJO DRUGI, SLIŠIMO NEKAJ DRUGAČNEGA KOT ONI. ENA OD STVARI, KI JIM NE MOREMO VEČ OPOREKATI, JE, DA SE JE SVET V ZADNJIH NEKAJ DESETLETJIH ZELO SPREMENIL. PETER DRUCKER (1993, STR. 1) JE TRDIL:

Vsakah nekaj sto let v zgodovini Zahoda se zgodi ostra preobrazba. Prestopimo ... ločnico. V nekaj kratkih desetletjih se družba preoblikuje, preoblikuje svoj pogled na svet, osnovne vrednote, družbeni in politični ustroj, umetnost in ključne institucije. Čez petdeset let se pojavi nov svet ... trenutno doživljamo takšno preobrazbo.

To je mogoče najlažje ponazoriti s spremembami v računalniški industriji zadnjega pol stoletja. Očitne postanejo, če vemo, da je leta 1943 takratni predsednik IBM, Thomas Watson, dejal: »Mislim, da na vsem svetu obstaja trg za mogoče pet računalnikov.«

V naši družbi je zdaj skoraj vse drugače: vrste dela, ki jih opravljamo, vrste prevoza, ki jih uporabljamo, načini sporazumevanja drug z drugim in načini razvedrila. Očitno so se sistemi vrednot spremenili, načini, kako razvijamo in vzdržujemo svoje zdravje, odnose in delovno okolje so danes drugačni. Veliko ljudi meni, da izobraževanje ni šlo v korak s spremembo, ki je doletela preostala področja našega življenja. Citati nekaterih uglednih ljudi nakazujejo, da se morajo šole spremeniti in da že močno zamujajo. Peter Drucker pravi, da današnja mladina ne more niti dojeti, v kakšnem svetu nas je večina odraščala. Trdi (1993, str. 209): »Nobeni drugi instituciji se ne obetajo tako korenite spremembe, kot so tiste, ki bodo preobrazile šole.«

V Gerstner idr. (1994, str. 3) piše:

...To bistveno področje našega nacionalnega življenja – javno šolstvo – še ni doživelo procesa obnovitvenih sprememb. V našem ekonomskem in družabnem življenju spremembe pričakujemo, v javnih šolah pa se trdovratno oklepamo idej in tehnik preteklih desetletij in celo prejšnjih stoletij.

Hargreaves (1994, str. 43–44) pravi:

Šole so še vedno oblikovane po vzorcu čudnega prepleta tovarne, zavoda in zapora ... veseli smo, da stara tovarna izginja; kako bi lahko pričakovali, da bo šola, oblikovana po njenem vzoru, otrokom dobrodošla?

David Hood (1998, str. 3) je trdil, da že nekaj časa ni bilo znatnih sprememb v načinu, kako se šole lotevajo svojega dela:

V smislu strukture je kurikul večji del enak, kot je bil zadnjih 50 let, in enako velja za to, kako učitelji kurikul obravnavajo. Učence še vedno delimo v številčno približno enako močne razrede predvsem po starosti. Dan je togo določen v okviru specifičnih časovnih rokov in razdeljen po neprožnih urnikih. Učitelji poučujejo predmete in se vsako uro pojavijo pred drugo skupino učencev. Učilnice načrtujemo in jih uporabljamo, kot smo jih pred 50 leti, čeprav se je morda spremenila oprema. V ocenjevanju znanja še vedno prevladujejo zunanja državna preverjanja.

Toda prav tako utemeljeno bi lahko rekli, in veliko učiteljev in vodij šol bi to storilo, da je izobraževanje v zadnjih dvajsetih letih doživelo enako veliko sprememb, če ne celo več, kot se jih je zgodilo od nastanka pojma šole. Če na spremembe v šolstvu pogledamo širše, bi lahko rekli, da se je od nastanka pojma poudarek prenesel z individualnega zagotavljanja izobraževanja (z inštruktorji in mojstri) na lokalno zagotavljanje (z državnim, okrožnim in verskim šolstvom) in nacionalno zagotavljanje (kurikul oblikuje veliko nacionalnih vlad). Ampak izobraževanje se ni spremenilo samo v smislu poudarka, ampak tudi v smislu obsega. Preden so šole v naši družbi postale nekaj stalnega, se je izobraževalo le malo ljudi in samo peščica jih je prejela to, kar bi danes imeli za učinkovito izobrazbo. V začetku 80-ih let 20. stoletja so šole obiskovali že skoraj vsi otroci in vendar je bilo samo nekaj teh učencev deležnih izobrazbe, ki jo imamo za učinkovito. Vendar lahko zdaj, ko se bližamo koncu prvega desetletja novega tisočletja, rečemo, da se vsi otroci vsaj delno šolajo in da jih večina dobi učinkovito izobrazbo. Ampak to se nam ne zdi dovolj. Samo če imajo vsi učenci učinkovito izobrazbo, lahko rečemo, da je družbi naloga uspela.

PREVZEMANJE ZUNANJE ODGOVORNOSTI

Dejavnik, ki je bil v preteklih dveh desetletjih skupen večini šolstev, je bilo iskanje boljšega načina zagotavljanja zelo dobrih dosežkov pri vseh učencih. Vse od ZDA do Ugande, od Avstrije do Avstralije in od Velike Britanije do Kazahstana so šolski sistemi pozornost posvečali izboljšanju kakovosti izobraževanja v svoji državi. Večina opravljenega mednarodnega dela se je osredotočala na povečevanje zunanje odgovornosti učiteljev in vodij šol do šol in šolstva. Uporabljenih je bilo veliko različnih strategij, večina komajda uspešnih.

Podatkov, ki so na voljo politikom in javnosti, je dandanes ogromno. Zdaj je s preudarno rabo spleta mogoče primerjati neko zvezno državo z drugo, neko državo z drugo znotraj zvezne države, okoliše in regije znotraj neke države, posamezne šole z drugimi šolami in na koncu celo posamezne razrede z drugimi razredi neke šole. Z ekstrapoliranjem je med njimi mogoče opraviti grobo primerjavo uspešnosti učencev nekega razreda s tisto v drugem razredu na drugi strani sveta. Napredek otrok petega razreda v Sloveniji torej lahko primerjamo s tistim na Kitajskem, v ZDA in Avstraliji.

Nedavne mednarodne študije so uspešnost v Sloveniji primerjale z drugimi državami. Med raziskavami so bili: Študija mednarodnih tendenc v matematiki in naravoslovju, TIMMS (1995, 1999 in 2003) – gl. <http://nces.ed.gov/timss/index.asp> –, ki je v naravoslovju in matematiki učence četrtega razreda in osmega razreda neke države primerjala z drugimi državami. Obstaja še novejša študija, Program za mednarodne dosežke učencev, PISA (2000, 2003 in 2006), ki jo izvaja Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (OECD) – gl. <http://www.pisa.oecd.org/> – in ki preverja pismenost učencev v jeziku, naravoslovju in matematiki. Leta 2000 je zajela 31 držav in leta 2006 se je številka povzpela na 57 držav. Leta 2009 bo preverjanje PISA zajelo 87 % svetovnega gospodarstva. V prvi preglednici je prikazana primerjava nekaterih dejanskih rezultatov v jezikovni, računski in naravoslovni pismenosti iz podatkov, zbranih leta 2006.

JEZIK		MATEMATIKA		NARAVOSLOVJE	
Koreja	556	Tajvan	549	Finska	563
Finska	547	Finska	548	Hongkong	542
Hongkong	536	Hongkong	547	Kanada	534
Kanada	527	Koreja	547	Tajpej	532
Japonska	522	Nizozemska	531	Estonija	531
Nova Zelandija	521	Švica	530	Japonska	531
Irska	517	Kanada	527	Nova Zelandija	530
Avstralija	513	Macao	527	Avstralija	527
Liechtenstein	510	Liechtenstein	536	Nizozemska	525
Poljska	508	Japonska	523	Liechtenstein	522
Švedska	507	Nova Zelandija	522	Koreja	522
Nizozemska	507				
Slovenija	494	Slovenija	504	Slovenija	519
ZDA (2003)	504	ZDA	489	ZDA	474
<i>Povprečje OECD</i>	<i>492</i>	<i>Povprečje OECD</i>	<i>498</i>	<i>Povprečje OECD</i>	<i>500</i>

Preglednica 1: Povprečni rezultati pismenosti v jeziku, matematiki in naravoslovju

Rezultati nam omogočajo, da opravimo primerjavo med Slovenijo in državami, ki so se v študiji odrezale najbolje. Razpredelnica kaže, da je Slovenija na vseh treh področjih nad povprečjem OECD, vendar je veliko boljša v matematiki in naravoslovju kot v jeziku. V študiji PISA so tudi podrobneje analizirali uspešnost v naravoslovju za leto 2006 in učence uvrstili na različne ravni, od prve, ki je skoraj popolnoma neuspešna, do pete (oziroma šeste), katere učenci so znali zelo dobro izkoriščati znanje. V drugi, tretji in četrtri preglednici so navedeni odstotni deleži učencev po ravnih uspešnosti v jezikovni, računski in naravoslovni pismenosti.

	sredina	pod 1. ravnjo	% 1. raven	% 2. raven	% 3. raven	% 4. raven	% 5. raven
Koreja	556	1	4	13	27	33	24
Finska	547	1	4	16	31	32	17
Hongkong	536	1	6	17	32	32	13
Kanada	527	3	8	18	30	27	15
Nova Zelandija	521	5	10	19	26	25	16
Irska	517	3	9	21	30	25	12
Avstralija	513	4	10	21	30	25	11
Liechtenstein	510	5	9	20	31	24	10
Poljska	508	5	11	22	28	23	12
Slovenija	494	4	12	25	32	22	5
<i>Povprečje OECD</i>	<i>492</i>	<i>7</i>	<i>13</i>	<i>23</i>	<i>28</i>	<i>21</i>	<i>9</i>

Preglednica 2: Delež učencev na različnih stopnjah jezikovne pismenosti

ZDA zaradi težav s tiskanjem testov niso mogle izvedeti lastnih rezultatov za jezikovno pismenost leta 2006, toda v naravoslovju in matematiki so se odrezale občutno slabše kot države na vrhu. Zadnja leta velja enako za jezikovno pismenost. Prejšnja tabela nakazuje, da je v najbolje uvrščenih državah dosegalo rezultate najvišjih dveh ravni več kot 50 % učencev, v Sloveniji pa jih je samo 27 %. In medtem ko v najbolje uvrščenih državah dosega rezultate najnižjih dveh ravni samo približno 5 % učencev, jih v Sloveniji 16 %, torej trikrat toliko.

	mediana	pod 1. ravnjo	% 1. raven	% 2. raven	% 3. raven	% 4. raven	% 5. raven	% 6. raven
Tajvan	549	4	8	14	19	22	20	12
Finska	548	1	5	14	27	28	18	6
Hongkong	547	3	9	23	26	26	19	9
Koreja	547	2	7	15	24	26	18	9
Nizozemska	531	2	9	19	24	24	16	5
Švica	530	5	9	17	23	23	16	7
Kanada	527	3	8	19	28	25	14	4
Macao	525	3	8	20	27	24	14	4
Liechtenstein	525	4	9	18	26	24	13	6
Slovenija	504	5	13	24	26	19	10	3
ZDA	474	10	18	26	23	15	6	1
<i>Povp. OECD</i>	<i>498</i>	<i>7</i>	<i>14</i>	<i>22</i>	<i>24</i>	<i>19</i>	<i>10</i>	<i>3</i>

Preglednica 3: Delež učencev na različnih stopnjah računske pismenosti

	mediana	pod 1. ravnjo	% 1. raven	% 2. raven	% 3. raven	% 4. raven	% 5. raven	% 6. raven
Finska	563	1	4	14	29	32	17	4
Hongkong	542	2	7	17	29	30	14	2
Kanada	534	2	8	19	29	28	12	2
Tajvan	532	2	10	19	27	28	13	2
Estonija	531	1	7	21	34	26	10	1
Japonska	531	3	9	19	28	27	12	3
Nova Zelandija	530	4	10	20	25	24	14	4
Avstralija	527	3	10	20	28	25	12	3
Nizozemska	525	2	11	21	27	26	12	2
Liechtenstein	522	3	10	21	29	25	10	2
Slovenija	519	3	11	23	28	23	11	2
ZDA	489	8	17	24	24	18	8	2
<i>Povp. OECD</i>	<i>500</i>	<i>5</i>	<i>14</i>	<i>24</i>	<i>27</i>	<i>20</i>	<i>8</i>	<i>1</i>

Preglednica 4: Delež učencev na različnih stopnjah naravoslovne pismenosti

Iz preglednic je jasno, da je Slovenija dokaj dobra tako v matematiki kot naravoslovju, vendar mora večjo skrb nameniti jezikovni uspešnosti, če se želi kosati z najboljšimi državami. Za to mora poskrbeti z dvojim: z zmanjšanjem deleža učencev, katerih uspešnost je pod pričakovanji, in s povečanjem deleža tistih, ki so zelo uspešni.

Z uporabo mednarodnih primerjav so spoznali, da obstaja potreba po vzdrževanju in izboljševanju uspešnosti in učinkovitosti dogajanja v šoli za države po vsem svetu. Ta vpliv se kaže v gibanju, ki ga danes poznamo kot raziskave učinkovitosti šol.

UČINKOVITOST IN IZBOLJŠEVANJE ŠOL

Spoznali smo, da je šole mogoče ocenjevati na različne načine. Trdimo lahko, da je prizadevanje za šolo svetovnega razreda vsesvetovna dejavnost. Vlade in šolstva po vsem svetu iščejo izmuzljiv recept, ki bi zagotavljal učinkovitost šol v celotnem šolskem sistemu. Hongkonška vlada je odkrila vrsto dejavnikov, povezanih z visoko kakovostjo šolanja. Ti dejavniki so:

- *jasna vizija, podprta z izborom vrednot, ki vodijo politiko, postopke in prakso šole;*
- *močan poudarek na rezultatih učencev, da se izboljšata tako kurikulum kot praksa poučevanja;*
- *strokovna učeca se skupnost, ki na podlagi neprekinjene samoevaluacije v prizadevanju za odličnost privzema prakso, temelječo na znanju;*
- *močno zaveznitvo zainteresiranih udeležencev, tudi staršev, učiteljev in članov skupnosti, da bi s skupnimi močmi kar najbolj razvili potencial vsakega posameznega učenca, in*
- *odprto in pregledno upravljanje šole, ki je javno odgovorno za izobraževalne dosežke šole in ustrezno rabo javnih sredstev.*

(Hongkonški posvetovalni dokument managementa v šolstvu, 1999)

Vprašanja o učinkovitosti in izboljševanju šol so bila gonilna sila izobraževalne reforme in zdaj bi nekaj časa rad namenil razmišljanju o tem, kako se je to zgodilo. Trdili bi lahko, da se je zagon za učinkovitost šol pojavil kot odgovor na ugotovitve neke nacionalne študije v Združenih državah. *Colemanovo poročilo* (1966) je preiskovalo odnos med enakostjo izobraževalnih dosežkov in družbenoekonomskim ozadjem učencev ter ugotovilo:

Šole imajo na otrokove dosežke malo vpliva, ki bi bil neodvisen od otrokovega ozadja in splošnega družbenega okvira ... Zaradi pomanjkanja neodvisnega vpliva se torej neenakosti, ki jih otroci dobijo z domom, s sosesko in z vrstniškim okoljem, ohranjajo in prerastejo v neenakosti, s katerimi se otroci ob koncu šole spopadajo v odraslosti. Za enakovrednost izobraževalnih možnosti je namreč nujno, da je vpliv šole močan in neodvisen od otrokovega neposrednega okolja, takšne močne neodvisnosti pa v ameriških šolah ni.

(Coleman idr. 1966, str. 325)

Za veliko raziskovalcev v ZDA in Kanadi je bila učinkovita tista šola, katere učenci so dosegali dobre rezultate v standardiziranih preizkusih znanja, kar je lepo ponazarjala starejša Edmondsova definicija:

Od učinkovite šole zlasti zahtevam, da tudi otroke revnejših nauči osnovnega obvladovanja vsaj tistih temeljnih šolskih veščin, ki so pri otrocih srednjega razreda zdaj obravnavane kot minimum za uspešnost učenčevega dela.

(Edmonds, 1978, str. 3)

ZGODNEJŠE AMERIŠKO PREUČEVANJE, KI SE JE POSVEČALO DOSEŽKOM, KOT SO JIH MED UČENCI UGOTAVLJALI S STANDARDIZIRANIM DRŽAVNIM ALI NACIONALNIM PREVERJANJEM ZNANJA, SE JE ZANIMALO SAMO ZA DOSEŽKE UČENCEV V NEKEM IZBRANEM ČASOVNEM TRENUTKU.

Današnje šole so se prisiljenje ukvarjati z veliko raznoliko snovjo, od pismenosti in računske pismenosti ter drugih akademskih predmetov do veščin zaposlovanja, razvoja pojmovanja samega sebe, nazorov in vrednot skupnosti, ter še z množico drugih ciljev, ki jih imamo za enako pomembne. To še posebej velja za javno srednje izobraževanje, iz katerega očitno vodijo poti do treh različnih ciljev (akademskega cilja, nadaljnjega usposabljanja in dela), v primerjavi z nekaterimi premožnejšimi šolami, na katerih postane akademska pot orodje trženja. Če je res tako, je ocenjevanje uspešnosti oziroma neuspešnosti šol po akademskih dosežkih dijakov za državno šolstvo neugodno. Mogoče bi bilo treba učinkovitost šol presojati na osnovi deleža učencev, ki so na univerzi ali se usposabljaajo naprej ali imajo redno zaposlitev za poln delovni čas, namesto da jo ocenjujemo samo po odstotku dijakov, ki se znajdejo na univerzi.

V Veliki Britaniji so Mortimore idr. (1986, 1988) iskali »način primerjanja učinkov različnih šol na učence ob upoštevanju dejstva, da vse šole ne dobivajo učencev s podobnimi sposobnostmi in s podobnim ozadjem« (Mortimore idr. 1988, str.176). Dejavniki, kot so etnična sestava, jezikovno ozadje, družbeni sloj in sestava učenčeve družine, so bili skupaj z drugimi vplivi upoštevani kot tehtni podatki pri ugotavljanju, koliko so učenci v svojem času

na šoli pridobili. Študija ni upoštevala samo dosežkov, ampak tudi napredek na akademskih področjih, kot so branje, matematika, pisanje in izražanje, ter še nekognitivna področja, kot so vedenje, izostanki, pojmovanje samega sebe in odnosi do šole. S pristopom dodane vrednosti so se odločili, na primer, da preverijo znanje vsakega učenca na več predmetnih področjih ob njegovem vstopu v šolo in tik pred koncem šole, da bi ugotovili, koliko se je učenec naučil v času, preživetem v šoli. To je mogoče nadalje presojati ob nacionalnih in državnih pričakovanjih za otroke podobnega družbenoekonomskega izvora. Če bi pričakovanja izpolnili vsi otroci ali večina, bi šolo lahko imeli za učinkovito. Ta pristop je delno sporen, ker bi lahko razumeli, kot da za revnejša območja sprejema nižje standarde kot za bogatejše predele in zato še krepi razlike, ki si jih je učinkovitost šole prizadeala odpraviti.

S SVOJIM DELOM SEM UGOTOVIL (TOWNSEND 1994), DA SE PRIČAKOVANJA MED ŠOLSKIMI SKUPNOSTMI RAZLIKUJEJO NE SAMO MED ŠOLAMI, AMPAK TUDI MED REGIJAMI.

Izkazalo se je, da vidi na območju viktorijskega ministrstva za šolstvo, kjer prevladuje srednji razred, veliko staršev, učiteljev in učencev glavno vlogo šole v akademskosti (pripravljanju ljudi na nadaljnje izobraževanje), medtem ko so bili v regiji z več delavskega razreda starši, učitelji in učenci veliko bolj naklonjeni poklicni vlogi šole (pripravljanju ljudi na delo). Te razlike vodijo do možnosti, da bodo prihodnje definicije učinkovitosti šole veliko širše od preprostega akademskega poudarka in bodo vključevale tako sistemska kot lokalna vprašanja.

Učinkovita je tista šola, ki razvija in vzdržuje visokokakovosten izobraževalni program, oblikovan za doseganje tako sistemskih kot lokalno zastavljenih ciljev. Vsi njeni učenci, ne glede na družino in družbeno ozadje, ves čas svoje šolske poti napredujejo in uspešno dosegajo končne cilje izobraževanja, in to sodeč po ustreznih zunanjih in internih tehnikah merjenja.

(Townsend 1994, str. 48)

KAJ SMO SE IZ RAZISKAV NAUČILI?

V zadnjih nekaj letih smo veliko izvedeli o učenju in poučevanju ter o tem, kako ju čim boljje izvajati. V nekem starejšem sestavku (Townsend 1999) sem trdil, da ob tem spreminjajočem se pogledu na izobraževanje veliko šol še ohranja značilnosti, ki odsevajo način razmišljanja iz manj vročinskih časov, ko je tehnologija za prehod z ene ravni na drugo potrebovala več desetletij, ne pa mesecev in je družba imela čas in sredstva za zagotavljanje širokega izbora družbenih storitev (zdravstva, izobraževanja in zavarovanja) z malo stroški ali brez stroškov za prejemnika ter je lahko kumuliral dolga leta ostajal enak, preden je bila sprememba nujna.

Dokaj očitno je, da mednarodna reformna dejavnost zadnjih nekaj let, skupaj z drugimi družbenimi spremembami v tehnologiji, globalizaciji, gospodarstvu in zaposlovanju, vodi do novih načinov razmišljanja o izobraževanju (Townsend 2007).

Za ugotavljanje, kaj je potrebno za izboljšanje ravni učinkovitosti v šolah, so razvili več modelov. Sammons, Hillman in Mortimore (1995) so opredelili zbir dejavnikov, ki podpirajo večjo učinkovitost šol:

- strokovno vodstvo,
- poudarek na poučevanju in učenju,
- skupna vizija in cilji,
- smiselno poučevanje in učenje,
- visoka pričakovanja,
- razvoj učech se skupnosti,
- ukrepi zunanje odgovornosti,
- spodbudno in varno učno okolje.

Peter Hill (2001) je opredelil osem navad, ki bi jih v šolstvu lahko uporabili za spodbujanje večje učinkovitosti šol:

1. *navada:* Kadar je le mogoče, delegirajte odločanje na lokalno raven šole.
2. *navada:* Prizadevajte si za visoko stopnjo strinjanja glede jedrnih elementov kurikula in glede standardov dosežkov, ki jih pričakujete od učencev v prelomnih obdobjih šolanja.
3. *navada:* Za napredek izboljšav in sprememb zahtevajte odgovornost, izraženo na osnovi dokazov.
4. *navada:* Razvijajte zmogljivost šolskih vodij.
5. *navada:* Spremeniti je treba prepričanja o tem, kako zmožni so učenci, da imajo od šolanja korist.
6. *navada:* Razumeti je treba vzroke za razlike v uspešnosti dela različnih šol in znotraj šole.
7. *navada:* Okrepite predanost in zmogljivost med zaposlenimi in v šolski skupnosti, da podpirajo sprejete prednostne naloge za izboljšave in spremembe.
8. *navada:* Poskrbite, da učiteljem pomagata pri ugotavljanju izhodišč za poučevanje, razvoju izbora učinkovitih strategij poučevanja ter pri uporabi strategij organiziranja in vodenja razreda, ki olajšujejo učenje vsem učencem.

Stoll in Fink (1998) sta opisala nekaj, čemur bi lahko rekli dve razsežnosti za presojanje uspešnosti dela šol, njihove učinkovitosti oziroma neučinkovitosti ter izboljševanja oziroma nazadovanja. Stoll (1997, str. 9–10) razvršča šole na naslednji način:

- Šola, ki se giblje (je učinkovita in se izboljšuje), ni samo učinkovita v smislu »dodane vrednosti«, temveč ljudje v njej tudi dejavno sodelujejo, se odzivajo na spreminjanje okoliščin in si prizadevajo za trajen razvoj.
- Šola, ki križari (je učinkovita, vendar peša), je v očeh učiteljev in šolske skupnosti uspešna ali vsaj več kot zadovoljiva. Je pazljivo zamaskirana ... Običajno jo najdemo v premožnejšem okolju, kjer učenci dosegajo uspehe ne glede na kakovost poučevanja ...
- Šola, ki se sprehaja, ni niti pretirano učinkovita niti neučinkovita. Giblje se k nekakšnemu izboljševanju šole, vendar ne dovolj naglo, da bi bila kos tempu sprememb, ki ji zato grozi, da bo njena prizadevanja povozil ...
- Šola, ki tone (je neučinkovita in se še slabša), je šola, ki propada. Ni samo neučinkovita, njeni zaposleni, bodisi iz ravnodušnosti ali nevednosti, niso pripravljeni ali sposobni spreminjati se ...
- Šola, ki se prebija (je neučinkovita, vendar se izboljšuje), je neučinkovita, ker je treba trenutnim rezultatom učencev in procesom na šoli in v učilnici posvetiti več pozornosti, vendar se tega zaveda in v izboljševanje vlaga precej energije.

Ampak jasno je tudi, da bomo šole dojemali kot učinkovitejše samo, če bodo učenci dosegali boljše uspehe kot prej. V tem smislu so učinkovite šole tiste, ki imajo veliko uspešnih razredov. Hill je o tem zapisal (1998): »Ena vplivnejših ugotovitev, ki izvira iz nedavnega raziskovanja, je, da so za velik del razlik med šolami dejansko zaslužne razlike med razredi.« V svojem raziskovanju sta Hill in Rowe (1996) ugotovila nekaj dejavnikov, zaradi katerih je razred učinkovitejši:

- Poudarek na učenju.
- Smiselno poučevanje.
- Spremljanje napredka posameznikov.
- Dejavno sodelovanje in pozornost učencev.
- Pestrost didaktičnih metod.
- Doslednost pristopa.
- Pomembnost učenja z zgledom.

Če se torej hočemo gibati k učinkovitejšemu šolstvu, to dosežemo s spodbujanjem večje učinkovitosti šol. Če pa hočemo podpirati razvoj boljše učinkovitosti šol, ga lahko le s spodbujanjem večje učinkovitosti razredov. Z namenskim uvajanjem prej naštetih značilnosti imajo učenci lepšo priložnost, da se nečesa naučijo.

PREMIK K PODATKOVNO VODENEMU ODLOČANJU

Slavne so besede Toma Petersa (1987), češ da *opravimo tisto, kar se meri*, in nedavna vprašanja v zvezi z izboljševanjem dosežkov učencev vodijo do obdobja, v katerem je, kot pravijo Mandinach, Honey in Light (2006), »podatkovno vodeno odločanje osrednji poudarek politike in prakse izobraževanja«. Pravijo tudi (str. 1), da je novo poudarjanje rezultatov standardiziranih preverjanj, ki se je razvilo zaradi nacionalnih programov, kot je *No Child Left Behind*, vplivalo na šole in učitelje tako, da učencem ni vedno v pomoč:

Ena od posledic povečane uporabe teh vrst orodja je večanje razkoraka med uporabo podatkov iz testiranj za zadovoljitev administrativnih zahtev in uporabo teh podatkov družno s preostalimi viri podatkov, da bi pomagali pri odločanju glede pouka. Čeprav bi to orodje potencialno lahko podprlo odločanje učiteljev na ravni pouka v razredu, je običajno bolj naklonjeno takemu pristopu k analizi podatkov, ki omogoča preverjanje in poročanje o testnih težnjah in vzorcih na ravni šolstva ali šole, medtem ko o posameznih učencih in številnih dejavnikih, ki na uspešnost učenčevega dela vplivajo, razkrivajo le omejene informacije. Zato veliko bolje zadostijo potrebam šolskih administratorjev kot učiteljev v učilnicah.

Ampak ...

Kljub vsem odločbam in retoriki so šole obupno nepripravljene za sodelovanje v takih raziskavah. Praksa prenosa podatkov iz širšega okvira v delo v razredu praktično ne obstaja.

(Herman in Gribbons 2001, str. 1).

Vendar je uporaba podatkov veliko vredna tako za učitelje kot administratorje, kajti nič več ne moremo trditi, da je nenapredovanje v šoli učenčeva krivda. Kot piše Glickman (2002):

Raziskave so razkrile, da se zaposleni v uspešnih šolah vedno sprašujejo o obstoječi praksi pouka in krivde za pomanjkanje učenčevih dosežkov ne valijo na zunanje vzroke.

Da bi bolje služili svojim učencem, si lahko zastavimo več vprašanj:

- Kako nam gre?
- Kaj delamo dobro?
- Kaj lahko delamo še bolje?
- Kdo se ne uči?
- Komu ne služimo?

- Kaj lahko naredimo za izboljšanje?
- Kako vemo, ali je delovalo?
- Kaj naj storimo, če se ne učijo?

Veliko je vzrokov, zaradi katerih zbiranje in uporaba ustreznih podatkov pomagata tako šolam kot učiteljem pri prizadevanju za izboljšanje rezultatov učencev. Nekateri nameni uporabe PVO so:

1. ugotavljanje trenutnih in prihodnjih potreb učencev,
2. odločanje, kaj spremeniti,
3. ugotavljanje, ali so cilji izpolnjeni,
4. skrb za nepretrgano izboljševanje šole,
5. ugotavljanje temeljnih vzrokov za težave,
6. prilagajanje pouka standardom,
7. izvajanje pouka, prilagojenega posameznikom,
8. spremljanje poklicnega razvoja,
9. izpolnjevanje odgovornosti,
10. redno obveščanje udeležencev o napredku.

PVO vsebuje tri povezane stopnje dejavnosti. Na prvi napovedujemo, kaj se lahko zgodi, kaj naj bi se zgodilo in kaj je glede na dane okoliščine in namen dejavnosti verjetno. Na drugi stopnji z opazovanjem in drugimi postopki zbiramo podatke, ki nam omogočijo, da vidimo, kaj se je med uresničevanjem dejavnosti dogajalo, in na tretji stopnji analiziramo podatke, da lahko ugotavljamo, kaj se je zgodilo dobro (ali slabo), zastavimo nadaljna vprašanja in izdelamo nadaljnje načrte, ki nas bodo popeljali na višjo raven izboljševanja šole. Ko so podatki in njihov pomen znani vsem udeležencem na ravni šole, se je izboljševanje šole premaknilo s poudarka na zunanji odgovornosti, pri kateri zgolj preštevamo številke, k pravemu namenu PVO, tj. k notranji odgovornosti ali sposobnosti ustreznega odzivanja na okoliščine, osnovanega na dokazih o tem, kje trenutno smo.

Šolstvo, ki je proces PVO usvojilo in ga razvilo v najsodobnejšo obliko, je sistem viktorijskega Ministrstva za izobraževanje in zgodnji razvoj otroka (v Avstraliji). Potem ko je Elmore pred kratkim preučil, kaj se dogaja v tem šolskem sistemu, je zapisal (2007):

Dobra novica je, da je Viktorija zaradi premišljeno zasnovane strategije izboljšav vodilna na svetu v politikah in praksi. Le malo strategij za izboljšave je primerljivih ali enako dobro razvitih in najbrž se nobena tako globoko in kompleksno ne osredotoča na osnovna vprašanja glede človeškega kapitala, povezana z izboljšavami v šolstvu v tem merilu. Žal je to tudi slaba novica. Pomeni

namreč, da se lahko Viktorija le na malokoga obrne po odgovore o tistih vrstah težav, ki se bodo pojavile na srednji in poznejši stopnji strategije. Posebna slabost vsakega znanilca je, da dela napake, iz katerih se drugi učijo.

V Viktoriji so sprejeli *Okvir zunanje odgovornosti in razvoja šol*, ki ... opredeljuje tri cilje, za katere si bodo vladne šole prizadevale, in sicer: *izboljšanje učenja učencev, okrepitev zavzetosti in dobrobiti učencev ter uspešnost prehodov in poti.*

Okvir podpira šole na njihovi poti do izboljšanja tako, da jim omogoča:

- *načrtovanje za izboljšave s štiriletnim strateškim načrtom šole in z letnim izvedbenim načrtom;*
- *evalviranje napredovanja proti splošnim in podrobnejšim ciljem izboljšav, in sicer z notranjo evalvacijo in zunanjo revizijo šole;*
- *poročanje o napredovanju kazalnikov jedrnega šolskega dela in drugih dosežkov v letnem poročilu šolski skupnosti in*
- *upravljanje tveganja in skladnosti z zakonodajo in politiko ministrstva, in sicer s spletnim seznamom preverjanja skladnosti za šole.*

(Viktorijsko ministrstvo za šolstvo 2008)

Okvir v rabi je osnovan na štiriletnem ciklu, v katerem izvajanju štiriletnega strateškega načrta sledi letno zbiranje različnih podatkov s poudarkom na dosežkih, zavzetosti in dobrobiti učencev, šolskem okolju in klimi ter odnosih različnih deležnikov do napredka šole. Podatke vsako leto sporočajo lokalni skupnosti in ministrstvu, četrto leto pa vodstvo šole preuči podatke vseh preteklih let, da ugotovi, kako je šola na teh področjih napredovala, in se odloči, katera so nova področja, na katerih se lahko šola še naprej izboljšuje, ali nove pobude, s katerimi se želi šola ukvarjati. Tej samoevalvaciji sledi neodvisna revizija; opravi jo ustrezna oseba, ki ni povezana s šolo in ne dela kako drugače za ministrstvo. Proces revizije šole poteka v obliki razprave med zunanjim revizorjem in člani šolske skupnosti ter je zasnovan tako, da ovrednoti šolsko samoevalvacijo in oblikuje priporočila za novi strateški načrt. Tako se proces nadaljuje v naslednjem štiriletnem obdobju.

STRATEŠKI NAČRT

Na spletni strani ministrstva piše, da učinkovit strateški načrt vsebuje tri ločene dele (gl. http://www.sofweb.vic.edu.au/edulibrary/public/account/operate/SSP_2008-gdl-v1.00-20080129.pdf).

1. Profil šole zajema tudi:

- namen,
- vrednote,
- umeščenost v okolje – izzivi in tveganja, s katerimi se šola sooča, in možnosti, ki jih ima na voljo (zunanji in notranji).

2. Strateški namen zajema tudi:

- splošni in ožji cilji za vsako področje dosežkov učencev (učenje, zavzetost in dobrobit učencev, poti in prehodi učencev),
- ključne strategije izboljšav za doseganje izboljšanja dosežkov učencev.

3. Kazalni planer zajema tudi:

- opredelitev ključnih strategij izboljšanja,
- opis dejavnosti po letih,
- ugotavljanje zelenih sprememb v praksi in vedenju.

Šolske skupnosti imajo na voljo dokumentacijo, s katero si lahko pomagajo pri razvijanju tega dokumenta in ki je osnova za trajno izboljševanje v času. Tako je člane šolske skupnosti mogoče pripraviti, da se osredotočijo na nekaj, kar bo res povzročilo spremembe, in to je uporaba podatkov in analize za odločanje, kako kar najbolje izboljšati učenje učencev in njihove izkušnje s šolo.

KAJ RES SPREMINJA UČENČEVO UČENJE

Ampak če je končni cilj učenje pri mladih ljudeh, se je treba vprašati, kaj to v globaliziranem svetu hitrih sprememb pomeni. Wang, M. C., Haertel, G. D. in Walberg, H. J. (1993/1994, *Educational Leadership*, str. 74–79) so preučili 179 poglavij, primerjali 91 raziskav in se pogovarjali z 61 raziskovalci izobraževanja ter upoštevali 11.000 ugotovitev, povezanih z učenjem pri učencih. Odkrili so 28 področij vpliva in jih razvrstili v 6 kategorij:

- učenčev dar,
- pouk/vzdušje v razredu,
- kontekst,
- zasnova programa,
- organizacija šole in
- značilnosti države/okoliša.

Posamezne značilnosti so vpisane na seznam po pomembnosti, ki jo imajo za učenčev učnje:

1. vodenje razreda
2. metakognitivni procesi
3. kognitivni procesi
4. domače okolje/starševska podpora
5. družbena interakcija učenec/učitelj
6. družbene/vedenjske odlike
7. motivacijske/čustvene odlike
8. vrstniška skupina
9. količina pouka
10. kultura šole
11. vzdušje v razredu
12. pouk v razredu
13. zasnova kurikula
14. akademska interakcija
15. ocenjevanje razreda
16. vplivi skupnosti
17. psihomotorična spretnost
18. učitelj/administrator
19. odločanje
20. politika udeležbe staršev
21. izvedba v učilnici in podpora
22. demografska struktura učencev
23. čas zunaj učilnice
24. demografskost programa
25. demografska struktura šole
26. politike na državni ravni
27. politike šole
28. demografska struktura okoliša.

Če pogledamo, katerih pet elementov največ prispeva k učenju učencev, sprevidimo, da je dogajanje v učilnici in doma ključno za uresničevanje potenciala vsakega posameznega učenca. Učenčeva sposobnost učenja, način, kako je razred organiziran in upravljan, ter odnosi med učencem, učiteljem in starši so ključ do učenja.

Nasprotno pa imajo dejavniki, kot je demografska struktura učencev (22) ter državne (26) in šolske (27) politike zgolj omejen vpliv na učenje. Nakazujejo, da je sposobnost za učenje univerzalna in podobna tudi pri ljudeh različnega kulturnega in družbenoekonomskega izvora. Vendar pa je bistvena razsežnost uspeha v šoli to, kaj se učimo. Torej se to, kar poučujemo, ne ujema s tem, kar se učimo, ne pa da bi obstajali učenci, ki se »ne znajo učiti«.

V preteklem desetletju so se zgodile obsežne spremembe z različnimi dejavnostmi prestrukturiranja tako na državni ravni kot na ravni šole, toda le malo jih je poskušalo spremeniti dogajanje v učilnici. Ashenden (1994, str. 13) trdi:

Največja slabost teh reform je, da se ustavijo pred vrati razreda. Učilnica je učenčevo delovno mesto. V samem bistvu je delovno mesto iz 19. stoletja – veliko bolj človeško in zanimivo, vendar prepoznavno enako. Je neučinkovita in nepravična pridelovalnica starih osnov in preprosto nezdružljiva z novim.

Če torej hočemo pomagati učencem, da se učijo, so pred izobraževanjem tri velike predpostavke. Najprej je treba imeti ustrezen kurikulum za hitro spreminjajoči se svet, druga predpostavka je pritegnitev vseh učencev v ta kurikulum in tretja je omogočanje učencem, da vzpostavijo naklonjen odnos do učenja, da postanejo nekdo, ki se uči vse življenje.

V nekaterih pogledih je vzpostavljanje naklonjenega odnosa do učenja najpomembnejše, saj učenci navsezadnje v šoli preživijo manj kot 3 % svojega življenja. Mogoče je tudi trditi, da je v trenutnem sistemu zunanje odgovornosti, s strukturiranim kurikulumom, osnovanim na specifičnih standardih in nenehnem preverjanju učenčevega znanja po tem kurikulumu, vzpostavljanje naklonjenega odnosa do učenja nekaj, za kar porabimo najmanj časa.

GLOBALNI KURIKUL NA LOKALNI RAVNI

SPRAŠUJEMO SE, ZAKAJ VELIKO MLADIH LJUDI NE VIDI SMISLA V TEM, KAR JIH UČILO, ZAKAJ JIH POSTANE TEŽKO UČITI IN ZAKAJ PUSTIJO ŠOLO.

V resnici učenci niso nič bolj in nič manj udeleženi v kurikulumu, kot so bili njihovi starši. Današnji kurikulum nemara ni ne bolj ne manj relevanten, kot je bil, ko so šolo obiskovali starši, toda v času staršev so ljudje lahko dobili službe, ki niso zahtevale visoke usposobljenosti, službe v bankah, tovarnah in na deželi. Zdaj je teh služb malo ali jih sploh ni, in službe, ki so na voljo osipnikom, imajo zelo omejeno možnost ekonomskega zaslужka.

Mogoče je čas, da preusmerimo pozornost glede tega, kar naj bi kurikulum storil, drugam. Nekomu, kot sem jaz, ki je imel srečo videti delovanje šolskih sistemov po vsem svetu, se zdi, da kurikuli povsod ponujajo nekaj podobnega. Kurikulum v ZDA je torej podoben 90 % predmetnih področij kurikula na Kitajskem, v Južni Afriki, Avstraliji, Veliki Britaniji in na Fidžiju. Ni podoben samo zdaj, vedno je bil. Michael Barber iz Velike Britanije trdi, da bi bila, če bi pouk tehnologije v današnjem kurikulumu zamenjali s klasičnimi študijami, kurikula iz leta 1900 in 2000 skoraj enaka.

Več kot sto let je bila vsebina kurikula glavni predmet razprave. Mislim, da zdaj začenjamo razumeti, da bi morali biti učenci, če hočemo, da je vsak od njih uspešen, subjekt naših prizadevanj in ne objekt našega truda, naše poučevanje in kurikul pa moramo prilagoditi njihovim zmožnostim in potrebam.

Zdi se mi, da bi morali pomisliti na uvedbo kurikula, ki bi se vsaj v petdesetih odstotkih časa posvečal temu, kar nas dela človeške, tj. človeškim veščinam, ki so ljudem skupne ne glede na to, kje živijo. Mogoče bi se moral kurikul v dvajsetih odstotkih časa posvečati temu, kar nas dela Američane ali Avstralce ali Kitajce, trideset odstotkov časa pa bi posvetili specifičnim vsebinam, ki so za nas trenutno pomembne. Povedano drugače, prvih petdeset odstotkov bi lahko bil globalni kurikul, ker je za učence enako relevanten ne glede na to, kje živijo. Dvajset odstotkov časa bi porabili za vprašanja, ki so pomembna za nas kot narod, o naši zgodovini, geografiji in političnih sistemih, in se s časom ne bi veliko spreminjala. Trideset odstotkov časa bi porabili za vsebinsko znanje, ki nam pomaga k zaposljivosti, nas pripravlja za univerzo itn. Ta vsebina bi se spreminjala s časom, uvajanje računalništva pa je vzoren primer za to.

Redno bi najbrž morali prilagajati vsebinski kurikul, nacionalni kurikul morda občasno in globalnega kurikula skoraj nikoli. Trenutno, in nekoč je bilo enako, v šolah poučujejo vsebino in upajo, da se razvijajo človeške veščine. Predlagam pa, da bi se posvetili razvoju človeških veščin in vsebino uporabili za uokvirjenje te razprave.

V svoji knjigi *Global Classrooms: Strategies for Engaging Students in Third Millennium Schools* (Townsend in Otero 1999) z Georgeem Oterom razpravlja, kakšna bi bila izhodiščna točka za tak globalni kurikul. Praviva, da bi morala biti to, kar bi kurikul rad zagotavljal v smislu učenčevih potreb. Mogoče je najboljša izhodiščna točka razmislek o veščinah in odnosih, za katere hočemo, da bi jih mladi ljudje imeli v naših skupnostih v prihodnje. Praviva, da bi morala izobraževalna listina tretjega tisočletja sloneti na štirih stebrih:

- izobraževanje za preživetje (nekoč ves kurikul, zdaj gradnik vsega drugega),
- razumevanje našega položaja v svetu (kako je mogoče moje posebne darove razviti in uporabiti),
- razumevanje skupnosti (kako smo »jaz« in drugi povezani) in
- razumevanje osebne odgovornosti (razumevanje, da imamo s tem, ko smo člani svetovne skupnosti, tako odgovornosti kot pravice).

Štirje stebri družno ustvarjajo nov zbir ključnih elementov učenja, zbir veščin in odnosov tretjega tisočletja. To ne pomeni, da bi bilo treba trenutni kurikulum postaviti na glavo ali ga zavreči, temveč da bi morali učitelji posameznih predmetnih področij razmisliti, kako med poukom pri svojem predmetu razvijati človeške veščine. Utemeljitev je v argumentu, da se je treba za izboljšanje učenčevih dosežkov v standardiziranih preverjanjih znanja manj časa posvečati testom in več časa povečanju učenja pri učencu.

ZAVZETOST UČENCEV

Dandanes že veliko vemo o učenju in tem, kako bi učitelji morda morali ravnati, da bi pritegnili učence. Za povečanje zavzetosti učencev morajo učitelji izboljšati svoje znanje o tem, kako se učenci učijo, in zdaj imamo veliko področij znanja, s katerimi si lahko pomagamo, na primer različne vrste inteligence, kot so čustvena inteligenca (Goleman 1995), duhovna inteligenca (Zohar in Marshall 2000) in več inteligenc (Gardner idr. 1996), ter raziskave možganov. Vemo tudi, da se učenci veliko bolje učijo, če starši in skupnost dejavno podpirajo njih in šole, v katerih se učijo.

Povečevanje učenčeve zavzetosti zahteva tudi preusmeritev poučarja s kurikula na ljudi. Ta preusmeritev pomeni premik od trenutne situacije, v kateri se veliko učencev uči osamljeno in se nauči podatkov do trenutka, ko je preverjanja konec, in jih pozabi za vedno, h globalnemu, samoreguliranemu učenju. Z dejavnim sodelovanjem učencev, pri čemer učencem pomagamo oblikovati pojmovanje sveta, in z introspekcijo, s katero pretehtavajo vrednote, vsebovane v pojmi, postajajo »globalni, samoregulirani učenci« (Otero in Sparks 2000), pri čemer namesto učiteljev potrebujejo nekoga, ki jim pomaga izoblikovati učno okolje.

Da bi povečali zavzetost učencev za pouk, si morajo učitelji vzeti čas za komuniciranje z mladimi. Zavedamo se, da učinkovito sporazumevanje ni preprosto na nobenem življenjskem področju, ampak vseeno se pri pouku v učilnici vedemo, kot da je vsako poslano sporočilo tudi sprejeto. Ena najpomembnejših stvari, ki si jih moramo zapomniti o človeškem razvoju, je, da je naš osebni pogled na svet popolnoma edinstven. Naš pogled na svet se preseja skozi to, kdo smo, od kod prihajamo in v kaj verjamemo. Tudi če nemara gledamo isto stvar, kot jo gledajo drugi, vidimo nekaj drugačnega kot preostali, in čeprav morda poslušamo nekaj, kar poslušajo drugi, slišimo nekaj drugačnega kot oni. V razredu to pomeni, da vsakič, ko učitelj kaj reče, nastane dvajset ali več različnih dojemaj povedanega.

Pritegniti vse učence pomeni, da moramo delati z več pogledi hkrati in da morajo učitelji z učenci vzpostaviti odnose na načine, na katere jih doslej niso. V *The Global Classroom* (Townsend in Otero 1999) ločujeva več dejavnosti, pri katerih je to omogočeno.

POZITIVNI ODNOSI

Za nekatere učence se zdi, da jih je, ne glede na naprezanje učiteljev, nemogoče doseči. Za nekatere učence pravimo, da so »dobro učljivi«, in za nekatere menimo, da »niso učljivi«. Vendar »neučljivi« učenci ne obstajajo, obstajajo samo ljudje, ki se učijo stvari, drugačne (in včasih nasprotju) od snovi, ki jo učitelji poučujejo.

Delo Randalla Clincha z učenci, ki v šoli težje uspevajo, je v Avstraliji doživelo veliko nacionalno odmevnost. Preprosto povedano, njegova dejavnost je usmerjena v razvoj procesa, vodenega z veččinami, ki posameznikom daje moč, da svoje razmišljanje, občutke in ravnanje vključujejo v plodno in hvaležno življenje. S Clinchevimi besedami: »Glavna veččina, ki si jo prizadevam razviti pri mladih ljudeh, je sposobnost izbiranja lastnih misli. Jasnost misli vodi do miru in notranje moči. Od mladih je odvisno, kaj počnejo s to veččino, vendar brez nje najbrž ne bodo našli upanja in smisla za prihodnost.« (Clinch 2001)

Podmene te teorije se opirajo na rabo ustaljenega oziroma inteligentnega obnašanja. Pri ustaljenem obnašanju oseba zazna »vibracije« iz okolja in se iz navade odzove enako, kot se je že prej. Gre za preprost odziv na stimul brez razmišljanja. Dražljaj vzburi naše spomine in domišljijo, spomine na dogodke iz preteklosti in domišljijo, kaj se bo mogoče zgodilo (ali je verjetno, da se zgodi) v prihodnosti glede na dani stimul. Raziskave možganov nam kažejo, da se ob nekem načinu odziva na dražljaj pojavi večja težnja, da bomo storili enako tudi prihodnjič, ko se bo pojavil enak stimul. Začnemo se odzivati ustaljeno. Čustveni odziv na dražljaj je odvisen od tega, kako vidimo sebe in zunanji svet, to pa lahko postane pretežno pozitivno (optimistično) ali pretežno negativno (pesimistično). Optimističen učenec se lahko spopada s tistimi redkimi slabimi stvarmi, ki ga doletijo, in jih prenese, pesimističen učenec pa v stvareh vidi samo še eno nadlogo, ki obstaja samo zato, da bi ga morila.

Pri inteligentnem vedenju je odziv na okolje preiščen. Učenca je nekdaj naučil, da pretolmači ali opredeli okolje in poznejše zavave, čustva in dejanja s postavljanjem primernih vprašanj, ki ga podpirajo in krepijo celo v okoliščinah, ki bi si jih sprva morda

razlagal kot grozeče. Clinchev proces navaja učitelje in starše, da v svojih učencih in otrocih razvijajo inteligentno obnašanje.

Clinch trdi, da moramo za to, da bi se vsak učenec lažje učil, razvijati pet pojmov: učenje, učitelj, jaz, šola in prihodnost. Pojem učenja mora biti »sposobnost usvajanja znanja in sposobnost danes početi nekaj, česar včeraj še nisem znal«. Pojem učitelja postane »nekdo, ki olajšuje učenje ali deli znanje«. Pojem jaza, ki ga moramo razvijati, je: »Jaz se lahko učim.« Pojem šole pomeni »kraj učenja«. Pojem prihodnosti pomeni »nekaj, kar se še ni zgodilo in česar se veselim«.

OD ZMOGLJIVOSTI DO ZMOŽNOSTI

Če se strinjamo s predpostavko, da je treba za izboljšanje dosežkov učencev uvesti spremembe v kurikulum, zavzetost in odnose, je mogoče največja naloga prihodnosti upravljati spremembe, ki so nujne, v srcu in umu učiteljev, kajti tam je sedež pravega izboljšanja učencev. Posamične učitelje moramo s položaja zmogljivosti premakniti v položaj zmožnosti. Cairns (1998, str.1) je trdil: »Sodobne Učitelje je treba razviti v zmožne, kar naj bi pomenilo več kot prvotno usposobljenost. Zmožen Učitelj je to, kar naj bi si prizadevali razviti, spodbujati in spoštovati kot vzor našega poklica.«

Zmožnost lahko opredelimo kot »imeti upravičeno zaupanje v svojo sposobnost

- primernege in učinkovitega ukrepanja,
- učinkovitega sporazumevanja,
- sodelovanja z drugimi in
- učenja iz izkušenj

v spremenljivih in neznanih okoliščinah« (Stephenson 1994), potem je zmožen učitelj tisti, kdor se »zna od osnovne zmogljivosti (znanja in veščin) premakniti k prožnosti (spopadanju s trenutnimi križi in težavami) in prilagodljivosti (prenašanje negotovosti prihodnosti) na način, ki kaže potencial in strokovnost« (Cairns 1998, str. 49).

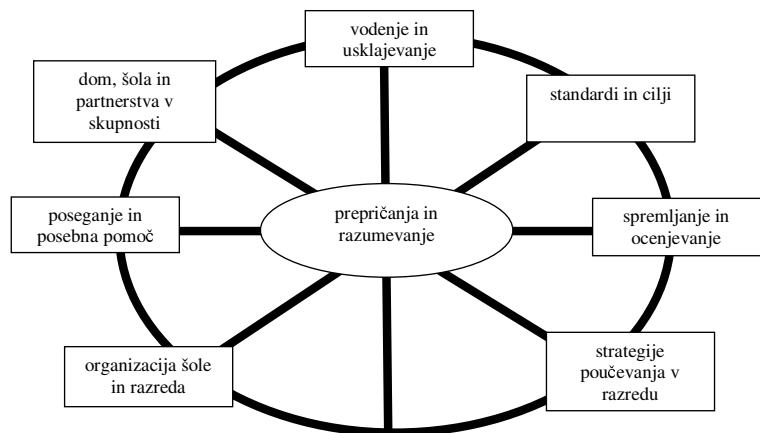
Razvijanje večje prožnosti, prilagodljivosti in strokovnosti med učitelji postane izziv za vodje šol. Če je model za razvijanje zmožnih učiteljev kombinacija treh prepletenih dejavnikov:

- sposobnosti (opisuje tako zmožnost kot zmogljivost),
- vrednot (idealov, ki vladajo uporabi sposobnosti) in
- samoučinkovitosti (kako ljudje sodijo svojo zmožnost za učinkovito izvajanje ukrepanja),

izziv postane jasen. Za izboljšanje sposobnosti učiteljev moramo pozornost usmeriti v njihov poklicni razvoj zlasti na prej omenjenih področjih; za izboljšanje vrednot učiteljev se moramo posvetiti razvoju in širjenju pojma vrednot in učiteljeve strokovnosti; za izboljšanje lastne učinkovitosti pa moramo učiteljem vlti sposobnost vere vase.

Tako kot moramo spremeniti prepričanja in razumevanja, ki jih imajo učenci, če hočemo, da se bo njihovo učenje izboljšalo, morajo vodje šol spremeniti prepričanja in razumevanja učiteljev za upravljanje tega procesa. Dejansko mora za to, da vsak učenec izboljša svoje dosežke, vsak učitelj verjeti, da se je vsak učenec zmožen učiti, in mora vedeti, kako ga čim bolj spodbujati. Menim, da trenutno eden od teh dveh dejavnikov onemogoča spreminjanje dosežkov učencev v ZDA. Hill in Crévola (1997) sta razvila splošen vzorec za izboljšanje učnih rezultatov, in lahko bi rekli, da so bile v ZDA vse strategije na zunanjem delu kolesa nekoč že preizkušene, ali ločeno ali v navezi. Kar pa je manjkalo, je najbistvenejši del, del, ki osredotoča naša prepričanja in razumevanja.

Splošen vzorec za izboljševanje učnih rezultatov (Hill in Crévola, 1997)



Če hočejo vodje podpirati spreminjanje prepričanj in razumevanja, ki jih imajo njihovi učitelji, morajo morda priskrbeti nekaj, čemur Southworth (2000) pravi hranila plodne učiteljske kulture:

- biti cenjen,
- uživati spodbudo,
- biti opažen,
- uživati zaupanje,
- biti poslušan in
- biti spoštovan.

V trenutnem vzdušju zunanje odgovornosti in krivde mogoče prevladuje težnja, da se sprašujemo: »Kdaj sem se nazadnje čutil cenjenega (spodbujanega, opaženega itd.)?« Občutek imamo, da je »ceniti nekoga« hierarhična dejavnost in da nas mora ceniti nekdo, ki ima večjo avtoriteto od nas, na primer ravnatelj, nadzornik ali šolski sistem. Mogoče se tudi vprašamo: »Kdaj je bilo nazadnje, ko sem cenil nekoga drugega (ga spodbujal ali opazil)?« Občutek, da nas cenijo, ni plod delovanja hierarhičnosti, saj lahko vsaka oseba v organizaciji ceni druge. Če se to zgodi, se kmalu vsi počutimo bolj cenjene.

Zanimivo je, da produktiven razred zahteva natanko enaka hranila, in lahko se vprašamo nekaj podobnega: »Kdaj sem nazadnje cenil (ali spodbujal ali opazil) učenca, ki mi povzroča največ težav?« In šele ta sprememba odnosov med ljudmi in njihovim učenjem nas bo morda vodila v pravo smer.

Če je to res, vodstvo stoji pred izzivom, da izoblikuje kulturo, v kateri se učitelji, starši, učenci in vodje šole redno spodbujajo, da verjamejo vase. To lahko vodje šole dosežejo z ustvarjanjem okolja, ki kaže, da znanje, potrebno za razvoj najboljše prakse poučevanja in učenja, na tej šoli (in vseh drugih) že obstaja in da je skrivnost v odkrivanju ključa za odklepanje tega znanja. Vzpostavljanje dejavnosti, ki učiteljem omogočajo, da z drugimi delijo, kar delajo, na pozitiven, spodbuden način, da posvetijo pozornost dani nalogi, tj. pomagati mladim ljudem pri učenju, dejavnosti, pri katerih se ljudje cenijo in spodbujajo vse na šoli, je glavna vodjeva odgovornost v hitro spreminjajočem se in čedalje zapletenejšem okolju. Vzpostavljanje načinov, na katere lahko enako počnejo učenci, je zanesljiva strategija za izboljšanje učenja za vse.

Literatura:

- Ashenden, D. (1994) »An Odd Couple? Social Justice. Performance Indicators«. Javno predavanje pod sponzorstvom viktorijskega državnega odbora za izobraževanje, Melbourne, Avstralija.
- Cairns, L. (1998) »The capable teacher: The challenge for the 21st Century«. Referat na 28. letni konferenci Avstralskega združenja za izobraževanje učiteljev, Melbourne.
- Clinch, R. (2001) *Secret Kids' Business*. Melbourne: Hawker-Brownlow.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., in York, R. (1966) *Equality of Educational Opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Drucker, P. F. (1993) *The ecological vision: reflections on the American condition*. New Brunswick: N. J. Transaction Publishers.
- Edmonds, R. (1978) »A Discussion of the Literature and Issues Related to Effective Schooling«. Referat na Nacionalni konferenci o urbanem izobraževanju, CEMREL, St Louis, ZDA.
- Elmore, R. (2007) *Educational Improvement in Victoria*. Melbourne, Victoria: Office for Government School Education, Department of Education.
- Gardner, H., Kornhaber, M., in Wake, W. (1996) *Intelligence: multiple perspectives*. Fort Worth, Teksas, in Toronto: Harcourt Brace College Publishers.
- Gerstner, L., Semerad, R., Doyle, D., in Johnston, W. (1994) *Reinventing Education: America's Public Schools*, New York: Dutton.
- Glickman, D. (2002) »The forthcoming battle over educational standards and the future of American democracy« (neobjavljen sestavek). South Western Texas University.
- Goleman, D. (1995) *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Hargreaves, D. (1994) *The Mosaic of Learning: Schools and Teachers for the New Century*. London: Demos.
- Herman, J., in Gribbons, B. (2001) *Lessons learned in using data to support school inquiry and continuous improvement: Final report to the Stuart Foundation (CSE Technical Report 535)*. Los Angeles: UCLA Center for the Study of Evaluation.
- Hill, P. W. (1998) »Shaking the foundations: Research driven school reform«. V: *School Effectiveness and School Improvement* 9 (4) str. 419–436.
- Hill, P., in Crévola, C. (1997) »Redesigning schools for improved learning«. Referat na konferenci *Uspešne šole*, Melbourne, 3. junija.
- Hill, P., in Rowe, K. (1996) »Multilevel Modelling in School Effectiveness Research, School Effectiveness and School Improvement«. V: *Multilevel Modelling Newsletter* 7, 1, str. 1–34.
- Hongkonška vlada (1999) *Transforming Schools into Dynamic and Accountable Professional Learning Communities (School-based Management Consultation Document)*. Hongkonška vlada, Hongkong.
- Hood, D. (1998) *Our Secondary Schools don't work anymore*. Auckland: Profile Books.
- Mandinach, E., Honey, M., in Light, D. (2006) »A Theoretical Framework for Data-Driven Decision Making«. Referat z letnega srečanja AERA, San Francisco, 9. april 2006.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., in Ecob, R. (1986) *The junior school project: Main report*. London: Research and Statistics Branch, ILEA
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., in Ecob, R. (1988) *School Matters*. Somerset: Open Books.
- Otero, G., Chambers-Otero, S., and Sparks, R. (2000) *Relational Learning*, Melbourne: Hawker Brownlow.
- Peters, T. (1987) *Thriving on Chaos: Handbook for a Management Revolution*. New York: Alfred A. Knopf.
- Sammons, P., Hillman, J., in Mortimore, P., (1995) *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness*. London: OFSTED.
- Southworth, G. (2000) »Leading and Improved Pedagogy: International Perspectives«. Predavanje s konference PDN School Leaders Conference, Surfers Paradise, julij. <http://www.pdn.asn.au/confs/2000/2000.htm>
- Stephenson, J. (1994) »Capability and competence: Are they the same and does it matter?« *Capability*, 1.
- Stoll, L. (1997) »Successful Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement«. Predavanje na konferenci *Uspešne šole*, Melbourne, 3. junij.
- Stoll, L., in Fink, D. (1998) »The Cruising School: The Unidentified Ineffective School«. V: Stoll, L., in Myers, K. (ur.) *No Quick Fixes: Perspectives on Schools in Difficulty*. London: Falmer Press.
- Townsend, T. (2007) *The International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht, Nizozemska, in New York: Springer.

Townsend, T. (1994) *Effective Schooling for the Community*. London in New York: Routledge.

Townsend, T., Clarke, P., in Ainscow, M. (1999) »Third Millennium Schools: prospects and problems for school effectiveness and school improvement«. V: Townsend, T., Clarke, P., in Ainscow, M. *Third Millennium Schools: A World of Difference in Effectiveness and Improvement*, Lisse, Nizozemska: Swets & Zeitlinger.

Townsend, T., in Otero, G. (1999) *The global classroom: Engaging students in Third Millennium Schools*. Melbourne: Hawker Brownlow.

Wang, M. C., Haertel, G. D., in Walberg, H. J. (1993/1994) »What helps students learn?« *Educational Leadership*, zima, 1993/94, str. 74–79).

Zohar, D., in Marshall, I. (2000) *SQ: connecting with our spiritual intelligence*. London in New York: Bloomsbury.

Dr. Tony Townsend je redni profesor Oddeleka za vodenje v izobraževanju na Pedagoškem kolidžu Floridske atlantske univerze.

E-pošta: townsend@fau.edu

BENO
ARNEJČIČ

MED AVTONOMIJO IN KOLEKTIVOM. POSAMEZNIK IN UPRAVLJANJE LASTNEGA ZNANJA

ČLOVEKOVA MISEL, USMERJENA V HREPENENJE IN ISKANJE NOVEGA ZNANJA, JE SVOBODNA IN SAMO KOT TAKA PRIPRAVLJENA NA SPREJEMANJE NOVEGA, NOVE VEDNOSTI. TODA HREPENENJE ZA POGUM V UČENJU IN IZOBRAŽEVANJU NI DOVOLJ, KAJTI, KOT PRAVI JACQUES RANCIÈRE: »SVOBODA SE VZAME, PRIDOBI IN SE IZGUBI ZGOLJ S TRUDOM VSAKEGA POSAMEZNIKA.« (RANCIÈRE 2005) ZA UČENJE STA POTREBNI VOLJA IN ZUNANJA VZPODBUDA STARŠEV, UČITELJEV IN VZORNIKOV. »UČENJE JE MORALNI NAPREDEK, KER POMENI ASKETIZEM, ZMANJŠUJE NAŠ EGOIZEM IN POVEČUJE NAŠO KONCEPCIJO RESNICE, ZAGOTAVLJA GLOBOKO SUBTILNO IN MODRO VIZIJO SVETA.«¹ V DRUŽBI SE VSE POGOSTEJE POJAVLJA VPRAŠANJE, KAKO MOTIVIRATI POSAMEZNIKA, DA BO OHRANIL AVTONOMIJO IN SAMOZAVEST ZA UČENJE IN UPRAVLJANJE Z LASTNIM ZNANJEM. ŠE POSEBEJ JE TO POMEMBNO DANES, KO VZNIKAJO VEDNO NOVA IN BOLJ UPORABNA ZNANJA. ZNANJE IN VEDNOST POSTAJATA ZA POSAMEZNIKA VSE BOLJ OSVOBAJAJOČA, LE DA SE INDIVIDUALNO IN KOLEKTIVNO TEGA PREMALO ZAVEDAMO.

V prispevku bom najprej pojasnil temeljne pojme: različne vidike avtonomije v šolskem prostoru ter pojma množičnega šolanja in vseživljenjskosti učenja. Nato bom razložil, kakšen odnos ima posameznik do učenja in lastnega znanja. V osrednjem poglavju bom nanizal premise in kritično razmišljal o resničnem ali samo navideznem zatonu šolanja v kontekstu Programa EU Izobraževanje in usposabljanje 2010. Navidezen zaton množičnega šolanja zamenjuje naraščajoča in drugačna kolektivnost v šolanju, ki jo bom razložil s tremi lastnostmi: poenostavitve v vzgojno-izobraževalnem diskurzu, prelaganje vse večjega bremena za učenje in izobraževanja s kolektivnih ustanov na pleča posameznika ter vse bolj razpršeno upravljanje množičnega šolanja z domnevnim odvrčanjem šolanja od političnega diskurza. Prispevek bom sklenil z refleksijo na razmislek Antonia Novoe, ki je navedeni program EU poimenoval dežnik oziroma orodje za politično intervencijo na polju izobraževanja v državah članicah.

¹ Iris Murdoch, citirala Simone Weil: Palmer Joy A. (2004), *Fifty Mayor Thinkers on Education, From Confucius to Dewey*, Routledge, London.

I. STRUKTURA IN METODA

1.2 OPREDELITEV PROBLEMA

V prispevku poskušam pojasniti, kako posameznik upravlja z lastnim znanjem, ko se znajde v precepu med avtonomnim, svobodnim učenjem in izobraževanjem ter množičnim – kolektivnim izobraževanjem.

1.3 METODA IN CILJ

Cilj prispevka je osvetliti aktualne dileme šolajočega se posameznika, ki se srečuje z novimi ali zgolj prenovljenimi zamislivi nadnacionalne (EU) in nacionalne izobraževalne politike. V analizi sem uporabil prirejen metodološki pristop: metodo pretežno funkcionalne analize² ter kvalitativno analizo posameznih virov in primerov.

2. AVTONOMIJA, MNOŽIČNOST IZOBRAŽEVANJA, VSEŽIVLJENJSKO UČENJE – OPREDELITEV RAZMERJA MED NAVEDENIMI IN SRODNI MI POJMI

2.1 AVTONOMIJA POSAMEZNIKA IN SISTEMA (INSTITUCIJE IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA)

2.1.1 AVTONOMIJA POSAMEZNIKA V ODNOSU DO ŠOLANJA

V diskurzu razpetosti posameznika med pripadnostjo šolskemu kolektivu in drugim kolektivom v ustanovah izobraževanja in usposabljanja ter njegovim avtonomnim učenjem in delovanjem najprej opredeljujem temeljna pojma avtonomija³ in avtonomnost državljana in državljanke v odnosu do šolanja v institucijah izobraževanja in usposabljanja. V diskurzu o avtonomiji najprej ločujem med individualno avtonomijo in avtonomijo skupine ter kolektiva.

»Svoboda se vzame, se pridobi in se izgubi zgolj s trudom vsakega posameznika.« S to mislijo Jacques Rancière (2005) opredeli jedro razumevanja avtonomije v šolskem prostoru. Avtonomija posameznika v šoli v praktičnem smislu pomeni razvoj določenih spretnosti, razvoj ključnih kompetenc (zmožnosti), vseživljenjskega učenja in priložnosti. Z zaposljivostjo posameznik osmisli svoje aktivno življenje v skupnosti in v družbi, postane sam gospodar

² Analiza se pri tem pojavlja kot proces miselnega razčlenjevanja raziskovalnega dogodka ali pojava na njegove sestavne dele (elemente, značilnosti ali nasprotja) in njegovega preučevanja, da bi odkrili njihovo bistvo. S pomočjo funkcionalne analize odkrivamo medsebojne odnose in odvisnosti med dejavniki ali deli pojava (...).« (A. Žabkar, 2005, Marsova dediščina, FDV, Ljubljana)

³ »Avtonomija, -e ž. (i) (...); knjiž. neodvisnost, samostojnost: SSKJ, (ASP32, elektronska izdaja); »avtonomen/-mna/-o (gr. autonomos iz avtonomos zakon) samostojen, samoupraven, neodvisen in delujoč z lastno zakonodajo; fig. neodvisen.« (M. Tavzes (ur.) Slovar tujk (2002), stran 93)

svoje usode in življenja: avtonomen, svoboden in bolj samozavesten. Z zaposljivostjo po koncu formalnega izobraževanja učenje poguma za izobraževanje dobi svoj smisel, tudi tako, da je posameznik prepričan, da izobraževanja ni konec, temveč se v vsakdanjem življenju in pri delu nadaljuje na drugačen, bolj sproščen način. Avtonomen, pogumen in z znanjem opremljen posameznik se bolj zaveda svoje svobode, ki mu omogoča obrambo pred nezaželenimi vplivi tistih, ki si domišljajo, da lahko gospodarijo nad njegovo usodo, življenjem in dejavnostjo.

Individualna avtonomija v odnosu do učenja in šolanja pomeni sodelovanje, svobodno in sproščeno delovanje posameznika v kolektivnih institucijah. Posameznik je vpet v normativno vedenje kolektiva, pri čemer je ključno, da ohranja meje osebne svobode, ki jih avtoriteta ali skupina ne more in ne sme prekoračiti. To pomeni tudi, da strokovnjak argumentirano razlaga svojo resnico v skupini enakopravnih razlagalcev in poslušalcev. Posameznik, ki je avtonomen v razmišljanju in v svojem delovanju, je tudi bolj ustvarjalen. Takšna osebnost okrepi ustvarjalno klimo skupine. Osebna avtonomija posamezniku odpre duha, ga naredi ustvarjalnega, ga razbremeni negotovosti in strahu. Le avtonomen in svoboden posameznik je lahko vpet v mrežo sodelovanja z drugimi posamezniki v kolektivu. To pomeni, da avtonomija ne more biti popolnoma uresničena brez pozitivnega skupinskega ozračja.

2.1.2 AVTONOMIJA SISTEMA (INSTITUCIJE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA)

Zaradi družbenih sprememb (globalizacija, individuacija, informatizacija in tako dalje) postajajo šolski sistemi vse bolj kompleksni in s tem vse težje vodljivi iz enega centra. To spoznanje ni novo, ampak se je o tem začelo razmišljati že pred dvajsetimi leti. Zato je veliko družbenih sistemov na prehodu v večjo decentralizacijo.⁴ Decentralizacija v šolskem prostoru pa pomeni tudi večjo avtonomijo posameznika – učenca kot tudi učitelja. Posamezniku sta priznani avtonomnost in odgovornost, ki pa postajata v pre-

⁴Centralizacija in decentralizacija sta mehanizma, s katerima se spreminja sistem upravljanja šolsstva. Pojma centralizacija (iz enega centra vodena in upravljana politika vzgoje in izobraževanja ter procesi, ki izhajajo iz nje) in decentralizacija razumemo v kontekstu šole ter vzgoje in izobraževanja kot izraz nujnih družbenih sprememb v sistemu upravljanja šolstva (upravljanje šolskih sistemov ter raven sprejemanja odločitev). Oba pojma pa nastopata v medsebojni odvisnosti in povezanosti z drugimi pojmi, kot so regionalizacija slovenskega prostora (ali regionalizacija pomeni tudi prenos odgovornosti o posameznih šolskih vprašanjih na regije, je eden od kriterijev kakovostne šole). Pojma centralizacija in decentralizacija v kontekstu šole pa odpirata razmerja med razumevanjem šole kot institucije in šole kot državnega aparata ter kot sistema. Po tej logiki naj bi bila večja decentralizacija kriterij za ovrednotenje njegove demokratičnosti (kriterij politične demokracije) (M. Resman, 1999, str. 23). Temeljni premislek in dvom o centralno vodenem šolstvu je postal intenziven konec prejšnjega stoletja. Pedagogi, sociologi in drugi strokovnjaki v Franciji, Nemčiji, Avstriji, na Norveškem in drugod so začeli dvomiti v uspešnost tradicionalnih šolskih struktur in procesov (t. i. dvom o »educational decision-making«) (več: Pocsh/Alttrichter, 1993 in Wakounig, 1999, str. 63).

pletelih družbenih odnosih nemogoči brez ustreznega znanja, brez zmožnosti za osmišljanje bivanja. Decentralizacija pomeni tudi večjo stopnjo avtonomije šol in učiteljev, izboljšanje kakovosti, učinkovitosti in uspešnosti šol. Prav tako pomeni razvijanje novih idej, ki so povezane s poučevanjem. Avtonomija slovenskega sistema izobraževanja in usposabljanja naj bi pomenila upravljalško avtonomnost ob hkratnih oblikah preverjanja kakovosti njegovega delovanja. Če bosta izobraževalni in šolski sistem postala avtonomna, se bo šola lažje odzivala na potrebe svojega okolja. Obenem pa bo omogočala demokratično soudeležbo državljanek in državljanov v sistemu soodločanja in povečevala avtonomijo in strokovno odgovornosti šol in učiteljev. Kje pa so meje avtonomije izobraževalnega sistema? Resman se sklicuje na Gutmanna, ko zapiše: »Preveč avtonomije in prevelika pooblastila regionalnim šolskim organom in telesom vodijo v 'oholost', na drugi strani pa premalo avtonomije vodi v 'okostenelost' šolstva.« (M. Resman 1999, str. 17)

Množičnost šolanja je v današnjem času, ko je »znanje postalo orožje v boju za existenco« (Barle 2007, str. 53)⁵, postavljena pred številne in nove izzive. Na eni strani imamo učenca, posameznika v kolektivu ali množici, ki hoče osvojiti univerzalno znanje, ki mu ga posredujejo učitelji, ob tem pa s seboj v šolo prinaša tudi neformalno, lokalno, eksperimentalno vsakdanje znanje (Young, Müller 2007, str. 175; povzeto po Barle 2007). Množično šolanje ne more več preseči diskontinuitete med formalnim in vsakdanjim znanjem. To naj bi bil tudi eden od razlogov za vse večji in globlji prepad med demokratičnimi, univerzalnimi cilji množičnega (kolektivnega) šolanja ter vse večjim številom osipnikov, ki predčasno zapuščajo šolo (Barle 2007, str. 56). Obenem pa naj množičnemu šolanju ne bi uspelo uresničiti ciljev socialne pravičnosti in enakopravnosti niti dovolj izpolniti naraščajočih zahtev globaliziranega trga oziroma delovne sile po povečanju standardov znanja (prav tam).⁶ Množičnost šolanja pomeni tudi kolektivno delovanje posameznika in njegovo rešitev pred osebno in strokovno ter drugimi vrstami osamljenosti. Šolski kolektivi so trdno zasedrani v zavesti naših učiteljic, učiteljev in drugih poučevalcev. Predstavljajo simbol povezanosti, vzajemnega učenja in izmenjave znanja, pretoka ustvarjalne energije, neke vrste profesionalno povezanost učiteljev in poučevalcev, ustvarjanje pozitivne klime. Posameznik (učitelj, učenec, starši) je nenehno v dvomu glede tega, koliko naj se preda skupinskemu vplivu in delovanju, koliko oseb-

⁵ Povzeto po Lammu.

⁶ Young, Müller (2007, str. 175): Truth and truthfulness in the sociology of educational Knowledge, »«: Theory and Research in Education, vol 5, no. 2: 143–153.

ne svobode naj nameni za svoje ustvarjalno skupinsko delovanje. Učitelj bi moral biti popolnoma avtonomen v skupini (timski povezanosti), v kateri svoje delovanje podredi normam skupinskega vedenja in delovanja, toda ohrani profesionalno naravnost in svobodomiselnost. Šolski kolektiv je v navedenem pomenu skupina, v kateri se tudi učitelji vzajemno učijo. Ali učitelji naučijo učence učiti se, je vprašanje, ki se navezuje na naslednje: »Kako se učijo učitelji – to pa je eno od ključnih vprašanj v diskurzu o izobraževanju učiteljev. Izobraževanje učiteljev je v sodobnem svetu zapleteno in raznoliko, polno nasprotij.« (B. Marentič Požarnik 2007)

Vseživljenjsko učenje (VŽU) združuje vse vrste učenja in poučevanja in naj bi trajalo vse življenje, od zibelke do groba, na vseh stopnjah izobraževanja. Gre za skupno učenje tako posameznikov kot učenje v organizaciji.⁷ »Izraz je tesno povezan s posebno rabo termina 'usposabljanje', ki se je pojavil v sedemdesetih letih 20. stoletja. Leta 1996 ga je prevzel OECD, ko postane leitmotiv dominantnega diskurza. V humanistični perspektivi bi VŽU lahko pomenilo napredovanje pri širjenju najbolj obsežnih znanj na kar največ ljudi.« (C. Laval 2006)⁸

3. UPRAVLJANJE Z LASTNIM ZNANJEM IN ODNOS DO UČENJA

Posameznik svoje želje, potrebe pa tudi zahteve po znanju, vednosti in učenju uresničuje v intimi svoje zavesti ali pa kolektivno, v zavetju skupine, z njeno večjo ali manjšo podporo. Šola in šolanje kot konkretizacija ali uresničevanje sistema vzgoje in izobraževanja ostajata v sodobni družbi kljub nekaterim uveljavljenim demokratičnim standardom in zagotovljeni kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa organiziran ideološki aparat države,⁹ pa tudi institucija nadziranja in pedagogiziranja¹⁰ posameznika. V sodobni demokratični družbi je znotraj izobraževanja in usposabljanja vse manj

⁷ Memorandum o vseživljenjskosti učenja, 2000.

⁸ »OECD: učenje za življenje mora ustrezati več ciljem: favorizirati mora osebni razcvet, obogatiti mora, denimo, prosti čas (še posebej v pokoju), okrepiti demokratične vrednote; spodbujati kolektivno življenje; vzdrževati družbeno trdnost ter favorizirati inovacije, produktivnost in gospodarsko rast.« (C. Laval, 2006, str. 67)

⁹ Althusser, sklicujoč se na marksistično teorijo državnih aparatov, opozarja na pomen razločevanja med ideološkimi aparati države (šola, politični sistem, množični mediji, delovno okolje, cerkev itn.) in represivnimi državnimi aparati (vlada, upravni sistem države, vojska, policija, sodišča, zapori). Represivno v tem kontekstu pomeni, da državni aparat deluje na temelju prisile, ki ima lahko tudi nefizično naravo in deluje kot psihični pritisk na posameznika (Althusser, L., 1977, *Ideologie und Ideologische Staatsapparate, Positionen 3, VSA*).

¹⁰ Pojem pedagogizacija uporablja Cristian Laval in ga razlaga kot razširitev pedagoškega odnosa v šoli: »Mar nismo prišli do tega, da se učimo vse življenje, kar je posledje uradno sprejeta formula, ki pove, kako se je razširil pedagoški odnos?« (C. Laval, 2006, 18)

konkretnih kolektivnih obveznosti in praks, ki bi jih zapovedovala ali nadzorovala država. Več pa je različnih zamisli, priporočil in pričakovanj, ki jih pred posameznika postavljajo nadnacionalne institucije (komisija EU, OECD in druge). Posamezniku se postavljajo retorična vprašanja: Kolikšna je moja pravica za vmešavanje v vednost drugega posameznika? Kako daleč v zavest (v intimni svet misli, stališč, prepričanj pa tudi vrednot) imamo pravico in dolžnost »vstopiti« (kot učitelji, poučevalci, starši ...) v »iskreni« ali manj iskreni nameri po vzgajanju in učenju posameznika? Ali s preveliko vnemo po standardizaciji znanja in vedenja ne slabšamo njegove humanistične in duhovne razsežnosti?

Znova aktualen in prenovljen koncept vseživljenjskega učenja (VŽU)¹¹ se bo moral z več zavzetosti spoprijeti s tveganjem, ki ga je Christian Laval poimenoval »oblikovanje človeškega bitja s pedagoškim delovanjem« (C. Laval 2005, str. 66). V individualnem in kolektivnem sprejemanju ter izbiranju vednosti in znanja bi morali biti kot posamezniki in skupine dovolj modri, da drugemu posamezniku s svojim poučevanjem ne vsiljujemo (nezavedno ali pa zgolj iz navade) lastnih miselnih in pogosto »uniformiranih« zamisli o tem, kaj je zanj dobro in kaj ne, kaj je prav in kaj ne. Tudi zato moramo biti pozorni na pomen kakovosti znanja, ne pa samo na posredovano količino le-tega. Posameznika je treba usposobiti za trg dela, toda usposabljanje ne sme biti preveč enosmerno in rutinizirano. Posameznik ima pravico imeti možnost, da v paleti vsebin izbira tiste, ki so izraz njegovih želja in potreb po znanju. Misel posameznika je enkratna in neponovljiva ter svobodna. Tudi zato o koristnosti in primernosti znanja v njegovem imenu in v imenu njegovih motivov za učenje ne more odločati nihče drug kakor on sam. Drugi (posameznik, skupina, institucija) bi morali ponuditi več možnosti za učenje, izobraževanje in usposabljanje. Pri širjenju najboljše znanja na kar največ ljudi (VŽU) Laval opozarja na tveganje: »VŽU se imenuje osrednja ideja nove šolske paradigme, ki je navidez 'zapeljiva in pravična': učimo se ves čas svojega obstoja, za kar je domnevno treba priskrbeti stalno učenje, ki omogoča izpopolnjevanja, ponavljanja in ponovne študije.« Christian Laval konceptu v nadaljevanju očita ambivalentnost: »V njem je veliko demokratičnih perspektiv, koncept pa je utilitarističen: prizadevanje za znanje se zahteva zaradi osebnih interesov in produktivne učinkovitosti.« (C. Laval 2005 str. 68) Laval Evropski komisiji in OECD pri koncipiranju vseživljenjskega učenja očita vnaprej določeno predstavo o tem, kakšna naj bi bila šolska kultura, in namero, da se na to kulturo vpliva, kadarkoli se ponudi priložnost. Pripominja, da

¹¹ Koncept se v Sloveniji uveljavlja zlasti s Strategijo vseživljenjske učenja, ki je nastala v sklopu uresničevanja programa Evropske unije (EU) Izobraževanje in usposabljanje 2010. <http://www.mss.gov.si/>

kakovost in količina nista pomembni, saj so ta znanja precej nekoristna in moteča (prav tam). Kljub upravičenosti nekaterih kritik pa Laval prezre aktualen poudarek programa Komisije EU Izobraževanje in usposabljanje 2010, v katerem je zamisel VŽU njegovo jedro. VŽU ponuja posamezniku priložnost za izbiro, da prestopi slabo povezanost med znanjem, ustvarjalnostjo in uveljavitvijo v poklicu. Ravno na tem mestu program poudarja večjo kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa. Strinjam pa se z Lavalovo trditvijo, da ne moremo usmerjati učenja v pomenu: uči se samo tiste vsebine, ki ti bodo v življenju koristile. Učimo se namreč zaradi svoje motivacije, vedoželjnosti, želje in potrebe po iskanju novega, še neodkritega, ne pa izključno za koristi, ki bi jih v življenju lahko imeli zaradi učenja. Vseživljenjsko učenje bi v vsej celovitosti moralo postajati vzajemno, temeljiti bi moralo zgolj na posameznikovem svobodnem pretoku misli, idej in motivov, ki ga vodijo in usmerjajo k vednosti do tiste meje, da lahko sam izbira.

4. RESNIČEN ALI NAVIDEZEN ZATON MNOŽIČNEGA ŠOLANJA

Zdi se, kot da je klasično množičnost šolanja, ki je nastajala od 19. stoletja naprej, zamenjal novi kolektivizem v šolskem prostoru. Osrednja točka diskusije in refleksije, ki ga opredeljuje, je znova obujeni koncept vseživljenjskega učenja, ki ima svoje prednosti in tveganja. Novi kolektivizem je inherentno navzoč pri izvajanju koncepta VŽU v dobrem in v slabem pomenu besede. Koncept se izvaja v okviru Program EU Izobraževanje in usposabljanje 2010 in pomeni usklajeno uresničevanje ciljev Lizbonske strategije ter zajema vse vidike VŽU.¹²

Pojem novi kolektivizem razgalijo naslednje značilnosti, o katerih so v svojih teoretičnih konceptih razmišljali Apple (2007), Novoa (2007), Lima (2007). Prva od značilnosti kolektivnega vedenja so poenostavitve ... Množice namreč ljubijo preprostost: gesla, besede, kratke koncepte. Apple opozarja na nevarnost poenostavitev v vzgojno-izobraževalnem diskurzu. Njegovo opozorilo je usmerje-

¹² Program predstavlja zamisel, kako vsebinsko povezati in združiti »grozde« ali osrednje teme programa Izobraževanje in usposabljanje 2010 (modernizacija visokošolskega izobraževanja, učitelji in proučevalci, boljša izraba virov, dostopnost in socialna vključenost, matematika, znanost in tehnologija, ključne kompetence, priznavanje dosežkov učencev in informacijsko-komunikacijska tehnologija). Program Izobraževanje in usposabljanje 2010 je nastal na podlagi Memoranduma Komisije Evropske unije o vseživljenjskem učenju kot prvega dokumenta, ki je povezal učinkovitost sistema vzgoje in izobraževanja v Evropski uniji, in pod vplivom lizbonskih sklepov in poznejših usmeritev Evropskega sveta (Stockholm 2001, Barcelona 2002). Odgovornost za učenje in posredovanje znanja za izobraževanje je v rokah nacionalne države. Nadnacionalne institucije (Komisija EU, OECD ...) posredujejo nacionalnim državam v zvezi z izobraževanjem in usposabljanjem svoja priporočila. Nacionalne države imajo po načelu subsidiarnosti pravico, da koncepte in priporočila EU sprejmejo ali zavrnejo. V obeh primerih pa oblikujejo evropski šolski prostor.

no predvsem na strokovne skupnosti. »Edina varovalka pred poenostavljenim razumevanjem področja vzgoje in izobraževanja je stalno preizpraševanje,¹³ nič ne more postati očitno samo po sebi.« (Barle 2007, str. 51) Navedeno je primerljivo z mislimi velikega filozofa sporazumevanja Hansa-Georga Gadamerja (2001): »Ne bodimo zadovoljni le z informacijami. Informacija je le nekaj, o čemer je treba razmišljati. Mladostnikom je treba buditi radovednost.« Naslednja značilnost novega kolektivismu v sodobnem šolanju je občutek individualne krivde za izobraževanje posameznika. Sodobna država s konceptom vseživljenjskosti učenja prenaša odgovornost na posameznika, ki naj bi bil popolnoma odgovoren za svojo izobraževalno pot (Novoa 2007). Država kot kolektivna politična tvorba s svojimi ustanovami za izobraževanje in šolanje tudi naraščajočo brezposelnost problematizira kot individualni problem posameznika v kolektivu (državljanke in državljana). Vprašanje zaposljivosti v obdobju naraščajoče množične nezaposlenosti je del diskurza, ki ga kolektivno vzpodbujajo množični mediji ter diskurzi strokovnjakov s pomočjo primerjav izobraževalnih politik in impregniranimi na svetovnem izobraževalnem prizorišču. Ne moremo se znebiti občutka, da je posameznik nasproti moči in volji kolektiva nemočen. Nastalo zagato naj bi rešil tako, da bi se izobraževal od zibelke do groba. Postavlja pa se nam vprašanje, kakšna je kolektivna odgovornost državnih ustanov, ki posamezniku ponujajo in zagotavljajo pogoje za šolanje. Razpršenost je naslednji element kolektivnega vedenja posameznika v šolanju, ki ga izpostavlja Novoa (2007), ko pravi: »Različnost strategij, kazalnikov, ciljnih vrednosti, vzajemnih pregledov, strokovnih mrež indikatorjev izvajanja ciljev je mobilizirana z namenom, da odvrne razpravo od političnih vprašanj in jo približa razpršenemu upravljanju množičnega šolanja. Standardi mišljenja in kazalniki so predstavljeni kot nevtralni, dogovorni, opredeljeni na primerih dobre prakse. Očitno gre za množično iluzijo ali privid nečesa, kar bi si na področju izvajanja vzgoje in izobraževanja želeli, pa ne moremo doseči.« V nasprotnem primeru Novoa ne bi postavil ključnega vprašanja, ki naj bi debato vrnilo v kritično razmišljanje o kakovosti izobraževanja in se glasi: »Kdo označuje ali vrednoti kazalnike?« ("Who marks the bench?") (Novoa 2007, str. 148) Gre za temeljno metodološko vprašanje in globalni diskurz o razmerju med politiko in metodo. Novoa nadaljuje, da

¹³ Kot koordinator delovnega programa Izobraževanje in usposabljanje na sestankih koordinatorjev v Bruslju zaznavam odsotnost preizpraševanja. Določeni pojmi in koncepti vzgoje in izobraževanja, ki jih EK uporablja kot delovno gradivo na sejah skupine, so poenostavljeni iz vsebine dokumentov, ki jih publicira OECD, bodisi da gre za korektno citiranje konceptov pojmov ali pa opredeljevanje zamisli. Pri uradnikih bi morali razviti občutek za večje preizpraševanje v smislu kritično-reflektirati in »razumeti področje vzgoje in izobraževanja kot aktiven dejavnik družbenega in posameznikovega razvoja«. (Apple, M. W: The State and the politics of knowledge. New York: Routledge Falmer, povzeto po Andreja Barle, 2007, str. 52)

odsotnost odgovorov na slednje vprašanje pomeni začetek mistifikacije pravih problemov na področju vzgoje in izobraževanja, odsotnost, ki pospešuje retoriko depolitizacije in povečuje neizogibnost v evropskih zadevah. Vseživljenjsko učenje in odgovornost posameznika v kolektivu naj bi po mnenju predstavnikov Evropske komisije (tako Novoa) rešila koncept države blaginje ali evropski socialni model. Toda, ali res? Državljan, ki bi nenehno obnavljal svoje vedenje in znanje, bi se lahko hitreje zaposlil in s tem utrdil svoj družbeni položaj. Gre za negacijo odgovornosti (kolektivne odgovornosti države: opomba Beno Arnejčič) na politični ravni in odprtje novih odnosov med posameznikom, kolektivom in pomenom dela (Novoa 2007).

Naslednjo značilnost novega kolektivismu v šolanju izpostavi Lima (2004), ki poudarja pomen množičnega šolanja, formalno organizacijo šole, tailoristični model ter nenehno vzpostavljanje nadzora (Barle 2007, str. 103). Podobno trdi brazilski sociolog Tragtenberg (2002, v: Barle 2007, str. 103), ko pravi, da šola postaja sredstvo nadzora dominacije in mehanizem za dokumentiranje posameznika. Posameznik se v novem kolektivismu šolanja ne znajde, je ujetnik pričakovanj staršev in zahtev sistema po večji zaposljivosti, mobilnosti, primerljivosti (tako Novoa 2006) in tekmovalnosti. Pretirana tekmovalnost v šolskem prostoru uničuje solidarnost v majhnih razrednih skupnostih, povečuje brezbržnost in vsakega od nas naredi bolj osamljenega. Novi kolektivismu v šolanju »proizvaja« vse bolj osamljene in anonimne, v sebičnost in tekmovalnost naravnane posameznike.

Evropski koncepti na ravni priporočil spreminjajo naše zaznavanje in pojmovanje spleta znanja, učenja in celotnega šolanja. Posamezniku se dozdeva, da je vse bolj svoboden, dejansko pa je vse bolj odvisen od institucij (nacionalnih in nadnacionalnih). Njegovo odvisnost lahko omili aktivno delovanje v skupini, ki krepi ustvarjalnost, je kakovostno, medsebojno povezuje in združuje ter posamezniku obenem omogoča strokovno avtonomijo. Vstopanje v kolektive (nacionalne in evropske ustanove izobraževanja in usposabljanja) od posameznika zahteva odgovornost, pravice, solidarnost, vzajemno učenje.¹⁴ Pojem je poleg koncepta vseživljenjskosti učenja postavljen na vidno mesto v razpravah strokovnjakov Evropske unije, OECD ter v nacionalnih institucijah izobraževanja in usposabljanja.

¹⁴ »Vzajemno učenje naj bi vzpodbudilo razvoj nacionalnih politik izobraževanja in usposabljanja vseh držav, ki sodelujejo v programu Izobraževanje in usposabljanje 2010 (CEDEFOP, Solun, 4. maj 2006, Study Visits/GKO, C/VE2006/34/ETCG Agenda Item 3). Vzajemno učenje naj bi pripeljalo implementacijo izobraževalne politike bližje nacionalnim potrebam in razmeram. Zaradi tega zamisel vzajemnega učenja (tudi aktivnosti vzajemnega učenja: »Peer Learning Activities«) deluje po načelu odprte metode koordinacije (seminarji, konference, tematska in strokovna omrežja, študije in raziskave, ekspertne skupine, podpora od Cedefopa, ETF-a in Eurydica) v okviru Lizbonske strategije.

Evropska unija nima skupno opredeljene politike znotraj vzgoje in izobraževanja, saj se struktura ter sistemi vzgoje in izobraževanja v državah članicah EU zelo razlikujejo. EU glede izobraževanja in usposabljanja postaja forum za izmenjavo idej in dobre prakse.¹⁵ Novoa nam ponuja kritično analizo delovnega programa EK Izobraževanje in usposabljanje 2010, ki ga poimenuje dežnik za politično intervencijo Evropske unije na področju izobraževanja. Trdi, da je vseživljenjsko učenje v programu preveč poenostavljen koncept. Očitno razmišljanje ne bi smelo nadomestiti kritičnega raziskovanja in kritičnih študij v razpravah med strokovnjaki, javnimi uslužbenci pa tudi med znanstveniki. Nadaljuje s kritično analizo treh načinov mišljenja, ki vplivajo na oblikovanje politik izobraževanja v državah članicah Evropske unije. Na politiko vzgoje in izobraževanja v državah Evropske unije kolektivno in posamično vplivajo zaposljivost kot problem vsakega državljana, primerljivost kot nova oblika vladanja in mobilnost kot sredstvo za osmiselitev evropskega državljana. Zaposljivost ne more biti samo individualni problem posameznika in tudi ne problem njegovega odnosa do znanja. Problem je bolj kompleksen, kot se nam zdi na prvi pogled, saj zajema vrsto drobnih dilem, na primer problem zaposljivosti in nadzora nad posameznikom, o čemer je že tekla razprava. Novoa nadaljuje aktualno diskusijo o tem, ali je treba delo prilagajati človeku ali človeka delu, o spoštovanju zaposlenih in zaupanju vanje, o vprašanju zdravja in prostega časa, vprašanju življenjskega sloga, ki je del prostega časa posameznika in ne stvar delodajalca, o psihičnem nasilju na delovnem mestu in tako dalje. O mobilnosti Novoa razmišlja kritično, češ da je to sredstvo za osmiselitev evropskega državljana. Gre za veliko dilemo prihodnosti, ki je povezana s tem, kako se posameznik lahko poistoveti z nacionalno in nadnacionalno tvorbo in ali se bo poistovetil z njo. Predvsem pa sta v tem kontekstu ključna pojma državljanstvo in lojalnost.¹⁶

¹⁵ <http://www.europa.eu.int/scadplus/leg/en/cha/c00003.htm>.

¹⁶ Občutek in zavest državljana za skupno in javno dobro sta pogosto povezana z njegovim odnosom do pravic ter dolžnosti in sta vpeti v negotovo razmerje med državo in njenimi državljani. Državljeni z lojalnostjo do lastne države opredeljujejo razmerje med državo in njimi samimi. Državljan je pripadnik neke države, ki ji je zavezan z državljanstvom ter izpolnjevanjem dolžnosti in v kateri ima določene pravice ter svoboščine. Dolžnosti so lahko različne. Ponavadi jih poimenujemo državljanjske, pa tudi patriotske dolžnosti. Količina bo stopnja lojalnosti državljana državi, je odvisno od tega, kako zaznava svoje civilne, politične, socialne in ekonomske pravice, ter od tega, kakšno je dejansko uresničevanje navedenih pravic in svoboščin državljana v neki državi. Čim večja je skladnost zakonske in politične ureditve (legalnost in legitimnost) v državi v voljo državljanov (B. Dekleva, 1987), tem večja je lojalnost državljanov do države in njenih ustanov. Vsebinsko pojma še najbolj opredeljuje ena novejših definicij državljanov izpod peresa Shina Chiba, ki razpravlja o pojmovanju ljubezni in politike, prijateljstva in državljanstva pri Hannah Arendt. Shin Chiba pravi, da so »državljeni ženske in moški, ki živijo na multiplih narodnih območjih znotraj ozemeljskih državnih meja in so obenem politični opazovalci in soudeleženci (...)«.

Evropski dokumenti poudarjajo zlasti tri ključne besede: povezo- vanje, sodelovanje in koordinacija. Nacionalne države uveljavljajo svojo politiko tako, da izvajajo novo zakonodajo in pripravljajo nove strateške dokumente. Program Izobraževanje in usposabljanje 2010 izhaja iz smernic v Lizbonski strategiji in se izvaja na način letnega poročanja. Poročilo pripravijo nacionalne države ter pomeni presek stanja na področju izobraževanja in usposabljanja. Komisija EU predlaga neodvisne strokovnjake, ki ovrednotijo nacionalno poročilo. Vsi strateški in programski postopki, vključno s poročanjem, so namenjeni izboljšanju kakovosti in učinkovitosti ter predstavljajo strateški del navedenega izobraževalnega programa. Novoa (2007) omenjenemu konceptu očita, da takrat, ko govori o grozdih izobraževanja, posveča premalo pozornosti humanističnim konceptom (domnevam, da gre za staro zgodbo o sporih med humanističnim in ekonomističnim pogledom na VŽU). Temeljne kompetence razdeli na tri področja: znanstvene, komunikacijske in tehnološke. Nadalje Novoa, sklicujoč se na Nellyja Stromquista, programu očita preveliko razpršenost v formuliranju idej odgovornosti, pristojnosti in nadzora kakovosti. Pravi, da gre za izključno anglo-ameriški konstrukt, ki šole in šolanje spreminja v čiste kopije romantičnega pogleda na zasebna podjetja (Novoa 2007, str. 147). Šola namreč ni podjetje, kot v svoji knjigi argumentira C. Laval: »Ekonomska logika v imenu pravzaprav praktične reprezentacije koristne vednosti in po zaslugi homogenih mentalnih kategorij denimo preide v šolsko logiko, in sicer zaradi pojma VŽU, ki je tesno povezan s pojmom učinkovitost in uspešnost, pa tudi s pojmom kompetenca.« (C. Laval 2006, str. 66)

SKLEPNE UGOTOVITVE

Šola ne more biti podjetje s tržno logiko in zakonitostjo trga. Šola je prostor znanja, nove vednosti in ustanova, v kateri se posameznik uči, da lahko pogumno vstopi na trg dela. V interesu delodajalca je, da ne zaposluje »fachidiota«, temveč razgledanega posameznika ali morda ni tako? Vsakdo ima pravico, da se postavi za svoje pravice, tudi za pravico do znanja, in nihče nima pravice, da posamezniku jemlje pogum za učenje. Aktualno vprašanje vsem nam v razmislek se glasi: Koliko podjetja s pomočjo metod psihološkega vplivanja zaradi povečanja profita preprečujejo pravico delavcev do izobraževanja in usposabljanja?

Strah in prikrit avtoritarni nadzor blokirata našo motivacijo za učenje in ustvarjalno sprejemanje novega znanja. Zato so vsi kolektivni mehanizmi odkritega ali prikritega nadzora nad posameznikovimi mislimi in dejanji v nacionalnem ali/in evropskem šolskem prostoru

ru dolgoročno obsojeni na neuspeh. V Sloveniji moramo predvsem izboljšati odnos posameznika in skupin do znanja.

V kolektivni zavesti slovenske populacije je uveljavljeno prepričanje, da se izobraževanje konča s formalno doseženo stopnjo izobrazbe. Neformalne in priložnostne oblike izobraževanja so premalo uveljavljene. Vse to pomeni, da moramo promovirati vseživljenjsko učenje med ljudmi, in to ne glede na njihovo starost, spol ali stanovsko pripadnost. V celotni družbi, zlasti pa v kolektivni zavesti staršev in mlade populacije v Sloveniji, bi se moralo uveljaviti prepričanje, da se učenje in izobraževanje ne skleneta s koncem formalnega izobraževanja, ampak ju je mogoče nadaljevati z različnimi oblikami neformalnega in priložnostnega učenja. Predvsem pa je treba razviti strategije, modele in programe za učne pogume za izobraževanje in vstop posameznika na trg dela.

Literatura in viri:

Barle Andreja (2007), Družba znanja in vseživljenjsko učenje, Pedagoški inštitut, Ljubljana.

Beno Arnejčič (2005), Sodelovanje staršev s šolo, Primerjalna analiza šolskih sistemov Finske, ZRN in Velike Britanije, XIV. Strokovno srečanje ravnateljic in ravnateljev, Osnovno šolstvo, 14. – 16. novembra 2005, Šola za ravnatelje – povzetek – celotna analiza na voljo pri avtorju na Uradu za razvoj šolstva.

Demand – Sensitive Schooling? Evidence And Issues, Schooling for Tomorrow, OECD, (2006), CERI, ISBN-92-64-02840-4.

Laval, Christian (2005), Šola ni podjetje, Neoliberalni napad na javno šolstvo, Krt, Ljubljana.

Mag. Metoda Kolar in dr. Franc Cankar (2006), Šola in starši, koncept, zavod RS za šolstvo (interno gradivo)

Medveš, Zdenko (2006), Evropski izobraževalni prostor, revija Dvatisoč, 133–149, Ljubljana.

Metod Resman, Utemeljevanje, organizacija in naloge regionalnega šolstva, v« Sodobna Pedagogika, letnik 50, št 3. maj. Junij 1999 (8-26).

Mojca Peček, Novi trendi v sistemih upravljanja šolstva – decentralizacija, v« Sodobna Pedagogika, letnik 50, št 3. maj. Junij 1999 (26-40).

Palmer, Joy A. (2004), Fifty Mayor Thinkers on Education, From Confucius to Dewey, Routledge, London.

Peters, Michael, and Marshall, James (1996), Individualism and Community: Education and Social Policy in the Postmodern Condition, Falmer Press, London.

Požarnik Marentič, Barica, (2007), Kompetence učiteljev in kakovost izobraževanja, Predstavitve na strokovnem srečanju Državnega sveta , 19. 1. 2007.

Ranciere, Jacques, (2005), Nevedni učitelj, Pet lekcij o intelektualni emancipaciji, Prehodi, Ljubljana.

Vladimir Wakounig, Avstrijski šolski sistem med centralizacijo in decentralizacijo, v« Sodobna Pedagogika, letnik 50, št 3. maj. Junij 1999 (40-62).

Gadamer H. G. (2001), Resnica in metoda, Labirinti, Ljubljana.

Novoa Antonio (2007), The »right« education in Europe, When the obvious is not obvious! »v«: Theory and Research in Education, Sage Publications;

Dr. Beno Arnejčič je zaposlen na Ministrstvu za šolstvo in šport.

E-pošta: beno.arnejcic@gov.si

JANA
BEZENŠEK

NEKATERI SOCIOLOŠKI VIDIKI CELOSTNEGA PRISTOPA V VZGOJI PREDŠOLSKEGA OTROKA

UVOD

ZDI SE, DA V SODOBNI SLOVENSKI DRUŽBI PRIPADNIKI VSEH GENERACIJ DOŽIVLJAMO ENKRATNO POSEBNOST POMEMBNEGA ZGODOVINSKEGA EKSPERIMENTA SPREMINJANJA DRUŽINSKEGA IN PARTNERSKEGA ŽIVLJENJA IN ZNOTRAJ NJEGA PREDVSEM VPRAŠANJA OTROK IN STARŠEVSTVA, KI SO SE V NEKAJ ZADNJIH DESETLETJIH ŠE KAKO SPREMENILA ALI VSAJ NAČELA PRAVILA, NA KATERIH LJUDJE UTEMELJUJEMO SVOJO DEJAVNOST, V JAVNOSTI IN V ZASEBNOSTI. TAKO BOLJ KOT KDAJ PREJ DOŽIVLJAMO, DA SE PROBLEMI IZ ENEGA SVETA TAKOJ PRENESEJO V DRUGE SVETOVE, KO SE NA PRIMER SPREMENBA NA TRGU DELOVNE SILE IN ZAPOSLOTITVE STARŠEV TAKOJ POKAŽE V SPREMEMBI NJIHOVEGA ZASEBNEGA ŽIVLJENJA IN TUDI V ŽIVLJENJU PREDŠOLSKEGA OTROKA IPD.

Spreminjanje sicer ustaljenih življenjskih tokov v slovenski postmodernej družbi doživljamo kot opuščanje tradicionalnih poti, vrednot, norm in običajev. Gre za vse manj predvidljive in vse bolj nujno skrbno načrtovane izbire življenjskih oblik posameznika, med katere nedvomno sodita tudi starševstvo in/ali družina. Slednja, v vsej svoji kompleksnosti, nista več »življenjska samoumevnost, ampak in vse bolj stvar individualne presoje in odločitve: kdaj, s kom, zakaj in če sploh kreirati partnerstvo in starševstvo ali tudi družino ter sploh, kako (pre)živeti«. Kar preprosto pomeni, da so bile odločitve za družino, otroke, gospodinjstvo in skrb zanje v moderni družbi preteklosti razumljene kot nekaj »normalnega, pričakovanega oz. implicitno zaukazanega«, vendar pa je prav izbirnost postmoderne družine naredila manj »normalno, manj pričakovano in predvsem samoumevno«. Na ravni družinskega življenja smo tako priče spremenjenim vlogam družinskih članov:

- očeta (katerega ambivalenca sega od »odkrivanja« novega očetovstva in generativnega očetovanja do fenomena t. i. odsotnega očeta),
- matere (ki je zaradi svoje specifične reproduktivne vloge ključna vez med naravo in kulturo, torej med biološkim in družbenim, a vendarle še vse preveč biološko determinirana pa tudi (tako) razumljena) in

- otroka, za katerega še nikoli v zgodovini človeštva ni bilo poskrbljeno tako dobro; dejstvo pa je, da so prav otroci najbolj ranljiva, subtilna in zato tudi odvisna družbena skupina, ki doživlja vso kompleksnost fenomena tako »protektivnega otroštva« kot/in »podaljšanega otroštva«.

Nastala situacija je povzročila svojevrstno negacijo prej skrbno oblikovanih življenjskih poti in dejavnosti. Tudi tako, da zato dejavnosti niso več strogo vezane na posamezna življenjska obdobja: na primer igra ni več edina značilnost v otroštvu predšolskega otroka; učenje in izobraževanje namreč nista več zgolj in predvsem domena šoloobveznih in mladih, saj agresivno vstopata tudi v življenje predšolskega otroka; delo (kot zaposlitev zunaj doma) odraslim ni več zagotovljeno kot nekaj samoumevnega idr., kar predšolski otrok v primeru brezposelnosti svojih staršev občuti tudi sam, sprva kot pomanjkanje, nato kot odsotnost prej vsebovanih dobrin, nazadnje (lahko celo) kot nasilje.

Če je moderna družba povsem izoblikovala otroštvo kot posebno, od mladosti in odrasle družbe ločeno življenjsko obdobje, v postmoderni družbi zaznavamo ukinjanje te družbene drugačnosti, saj družba od predšolskega otroka zahteva podobne oblike ravnanja in vedenja, otrok doživlja podobne oblike pritiska in zahtevane odločitve med možnostmi izbir, kot jih naslavlja na odrasle. Starši otroštvo svojega predšolskega otroka nemalokrat razumejo kot »ponovno možnost« za svoje neizživete in utopične cilje, ki so jih v svojih življenjih (kakorkoli) zamudili ali jih niso uresničili. To se kaže v njihovih visokih in velikih pričakovanjih za otroka, v velikih investicijah zanj in v zahtevah do vrtca, v katerega je predšolski otrok vključen. Navedene spremembe pa na predšolskega otroka povzročajo pritiske in izjemno spreminjajo njegov status.

Posledica, nastala zaradi ločevanja ekonomije in starševstva, je spremenila tudi družino predšolskega otroka kot ekonomsko enoto, tako da so ekonomske prednosti starševstva postopno stopile v ozadje, njihovo mesto pa so prevzeli stroški. Otrok, predšolski pa še posebej, je v ekonomskem smislu za svojo družino vedno bolj posta(ja)l strošek ali finančno breme. Nenazadnje tudi zaradi pritisaka potrošniške družbe, ki niza vrsto neobvladljivih in nestvarnih potreb in ki je v predšolskem otroku odkrila nov pomemben trg in nove tržne niše, ki finančne stroške za otroke nenehno zvišujejo.

Navedeno, in seveda še marsikaj drugega, pa je v življenju predšolskega otroka, v njegovi socializaciji in biografski kontinuiteti povzročilo silne spremembe. Tudi tako, da je otrok vedno manj

oziroma da otrok svoje otroštvo vedno redkeje deli s sorojenci. Vzrokov za to je več, so kompleksni in individualno pogojeni. V večini primerov pa ljudje, ki so se vendarle odločili za otroke, tega niso naredili in ne počno zato, ker bi imeli zaradi njih materialne koristi in prednosti. Ali pač? Prepričani smo, da v postmoderni družbi pri odločitvah za starševstvo prevladujejo motivi, ki sodijo predvsem na področje čustvenih potreb staršev, kar potrjuje tudi Fend (1988), ki poudarja, da ima danes predšolski otrok predvsem »psihološko funkcijo koristnosti«. Občutek odgovornosti, pristojnosti ZA otroka pomeni za starše »biti emocionalno nujno potreben«. Z otrokom si pridobijo občutek, da se uresničujejo za naslednje generacije, v katerih se »vidijo še enkrat prisotne«, in v njih. Te psihološke koristi se izražajo v želji po smislu življenja, v želji po osrečevanju, v drobnih radostih, ki jih poznajo samo starši, ki s predšolskim otrokom »živijo« in ne le bivajo. Taki, aktivni starši, svoje vloge starševstva ne razumejo kot breme, socialno obveznost, potrebnost ali (celo) žrtvovanje, pač pa kot način življenja, v katerem uresničujejo zastavljene cilje (tudi) svojih življenj. V odnosu s predšolskim otrokom po eni strani znova odkrivajo in izražajo svoje sposobnosti in potrebe po potrpljenju in mirnosti, svojo skrb za druge, zmožnost vživljanja, nežnosti, odprtost, bližino, kar vse v stresa in skrbi polni postmoderni družbi vedno bolj pogrešajo. Po drugi strani pa izgubljajo spontanost, ko se vedejo preveč odgovorno in preveč zaščitniško, celo posesivno. Tako, največkrat na ravni podzavestnega, iščejo komplement k svojemu profesionalnemu svetu, v katerem prevladujejo zgolj racionalnost in instrumentalni um, storilnost, učinkovitost in profitabilnost. K svetu, v katerem so čustva in socialnost moteča. Ker v tem svetu odrasli svojih čustev ljubezni ne razdajamo kar tako, je vzgoja postala nekakšna »menjava«: predšolski otrok v zameno za skrb in predanost svojih staršev le-tem pomaga dosegati in/ali ohranjati spontanost, pristnost, odprtost ..., kar je spoznal tudi pesnik Tone Pavček, ki pravi, da otrok in otroštva ni nikoli dovolj; otrokom takole svetuje in (še bolj) opozarja odrasle:

»... da je svet grob, grd in gol – res je, da je prav tak in še slabši, a za vas mora biti, ker ste vi sami taki: SVETAL, SONČEN in SVOBODEN. Samo takega hočete, samo takega si morate do onemoglosti želeči, iskati, najti. Tako ostanete za zmeraj v sebi, v svoji srčiki srečni otroci, ki vidijo, česar veliki, ki so veliki in modri, ne vidijo, ker so manjši in še manjši. Ker hodite ne čisto pri tleh in rastete ne le čez hlačnice in rokave, ampak ne manj v svoje in v vse njih višave. Ker slišite milo ptico mladosti in vidite golega kralja odraslih. Ker ste večna mladost, sveta in nas. Ker sta vaša svet in vesolje.«

Predšolski otrok pa, v vsej svoji danosti izvorne »nравnosti«, poln življenjskih energij vseh vrst, podzavestno nasprotuje vsemu, kar od odraslih zahteva vsakdan – utečenosti, šablonskosti, neposredni racionalnosti, in starše v njihovi navezanosti nase nenehno opozarja na potrebo po uravnoteženosti življenja.

Vzgoja predšolskega otroka je v postmoderni družbi postala znanost, ki jo skrbno načrtujemo v različnih dokumentih in potrjujemo z zakoni in pravilniki, jo preučujemo, se je učimo idr., in je prav zato postala tako zahtevno in »visokokvalificirano delo«. Ne samo da se odvija v krogu družine predšolskega otroka in njenih mrež, pač pa jo predšolski otrok doživlja v vrtcu. Dom in starši na eni, vrtec, strokovni delavci na drugi strani: ne v primežu, ampak kot v stičišču ZA otroka, v želji za njegov srečni vsakdan. Ker otroštvo vse bolj postaja projekt, ki potrebuje skrben nadzor, nenehno spremljanje razvojnih stopenj in vodenje, postaja predšolski otrok na (povsem) nov način odvisno bitje, ki nenehno potrebuje navzočnost odrasle osebe, ki zanj načrtuje, določa, skrbi, mu svetuje, se odloča, upravlja s sedanjimi in porajajočimi se fizičnimi in psihičnimi potrebami na povsem nov, nemalokrat ambivalenten način.

Čeprav se čas »upravljanja« s predšolskim otrokom krajša (tudi zaradi zgodnejšega vstopa v šolo), pa se vseobsežna pozornost, s katero starši obdajajo predšolskega otroka, nemalokrat zdi kot odsev njihove samosebičnosti, ki se izraža kot doživljanje potrebe po otroku kot lastnini in hkrati kot njihovo osrediščenje (prav) ob njem. Oboje pa perfidno zakriva vedno nove in nove (in drugačne) zahteve do otroka, ki so rezultat previsokih aspiracij in pričakovanj. A kdor govori, naj bo njegov otrok boljši od njega samega, ne misli toliko nanj kakor nase, čeprav se (morebiti navzven) vede drugače ...

Predšolski otrok pa se v vrtcu sreča s strokovnim delavcem, ki se v vsej kompleksnosti svojih delovnih nalog in obveznosti uresničuje v (vsaj) treh vlogah, in sicer kot:

- strokovnjak (vsebina njegove vloge mora biti nesporna, saj »se od vzgojitelja pričakuje solidna izobrazba, ki vključuje poznavanje različnih teorij razvoja, obvladovanje komunikacijskih spretnosti, prepoznavanje ugodnih trenutkov za vzpostavljanje zaupanja in prijateljstva s predšolskim otrokom, za uresničitev temeljnih pogojev učenja in razvoja otroka, ustvarjanje stimulativnega okolja za usvajanje novih pristopov za reševanje problemov, novih dejstev in spretnosti idr.«) (Lepičnik Vodopivec 2000);

- uslužbenec (zavezan je strukturi kapitala, ki ga je zaposlila in za katero se predpostavlja, da ji bo pripaden) ter
- Človek (v vsej svoji imanentnosti), ki s pomočjo znanja in svojih osebnih značilnosti izpolnjuje pogoje za razvoj pozitivnega mišljenja o sebi pri vsakem otroku in vliva optimizem pri starših).

Prepričani smo, da je mogoče prvo vlogo pridobiti oziroma se je naučiti, drugo pridobiti, tretjo pa je težko oziroma sploh nemogoče pridobiti ali se je naučiti.

PREDŠOLSKI OTROK, UČENJE IN KOMUNIKACIJA

Predšolski otrok se nenehno uči. Najraje in najuspešneje se uči in komunicira v majhnih skupinah in s pomočjo konkretnih izkušenj. Prav v majhnih skupinah lažje doživlja številne interakcije, ki mu na ravni kognitivnih izkušenj, kognitivnih konfliktov, zaznavnega doživljanja in izražanja, verbalnih in neverbalnih komunikacij ter socialnega učenja omogočajo razvoj različnih dejavnosti, v katerih odrasli, torej tako starši, predvsem pa strokovni delavci, vedo, kako delati, kako se pogovarjati, raziskovati in strpno živeti skupaj. Komunikacija med otrokom, starši in strokovnim delavcem ter med vzgojiteljem in starši je v slovenski družbi in vrtcih nekaj povsem vsakdanjega. Omogoča jo spontano vključevanje staršev v življenje in delo vrtca, in to na ravni vedenja in podpore vsemu, kar se v vrtcu dogaja.

Otrokova dejavnost, ki je v vrtcu usmerjena k igri, je pomembna življenjska dejavnost vsakega otroka. Z igro namreč otrok premaguje protislovje med osebnimi potrebami in interesi, ki ga vzpodbujajo k določenemu vedenju (kot na primer k posnemanju življenjskih vlog in življenjskega sloga odraslih idr.) in k odkrivanju nezadostno razvitih sposobnosti, ki mu ožijo polje izražanja takšnega vedenja. Skozi vsebine igre predšolski otrok doživlja in izraža pomembne dogodke in vstopa tako v pisano množico bodisi konjunktivnih bodisi disjunktivnih družbenih odnosov v okolju, ki jih zaznamuje s svojo enkratno danostjo. V procesu igre je vedno osebno angažiran; v njem se izražajo vsa področja njegovega razvoja, v njej si oblikuje sistem simbolov pa tudi pravil, ki v igri postanejo nosilci improvizacije in kombinacije in s katerimi se otrok uči živeti. Za igro predšolskega otroka je značilna tudi divergentnost; določajo pa jo tudi didaktični in drugi materiali ter njihova dostopnost otroku.

Prav zato, ker je igra poseben, le otroku lastni način uresničevanja njegove potrebe po enakopravnem sodelovanju v življenju, saj

predšolski otrok tako prevzema različne vloge in si tako pridobiva različne socialne izkušnje (in to prej, kot jih je njegov vrstnik v moderni družbi), ko v dejavnem odnosu do socialnega in fizičnega okolja pridobiva zaznavne vtise, smo prepričani, da je igra kot taka tudi učenje. Učenje, ki bo v vsej svoji sprejemljivosti in spremenljivosti preraslo v vseživljenjsko učenje.

NEKATERI VIDIKI NAČEL VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA IN RAZVOJNO NAČRTOVANJE V VRTCU

Problematika, omenjena v naslovu, je še zlasti aktualna zdaj, ko zamisel združene evropske učeče se družbe postaja realnost, čeprav so še kako aktualne razprave o tem, kako naj bi učeča se družba in na znanju temelječe gospodarstvo v skladu z Lizbonsko deklaracijo in cilji trajnostnega razvoja delovala in kako ju (sploh) lahko dosežemo. Pri tem se nam zastavlja temeljno vprašanje, ali bodo nove značilnosti slovenske vzgojne, izobraževalne, znanstveno-razvojne in politične kulture s pridobljeno nacionalno in politično samozavestjo primerljive z evropsko demokratično vzgojno, izobraževalno in znanstveno-razvojno kulturo. Zlasti še ker zaznavamo, da nočemo biti (več) ponavljavci neobvladane lekcije iz preteklosti in ker je naš etični imperativ ob uveljavljanju ciljev bolonjskega procesa za vzgojitelje predšolskih otrok (in tudi sicer in predvsem) socialno učenje in raziskovanje v smislu notranjega prisvajanja takega izobraževanja na terciarni ravni, ki predpostavlja, razvija in vzpodbuja zaupanje vanje ob hkratnem zavedanju tega, kako ranljivi so; ko se učimo učiti se in raziskovati v skladu s cilji trajnostnega razvoja slovenske družbe, vključene v evropski prostor, ker smo del vseživljenjskega izobraževanja učeče se družbe z različnimi dejavniki (na primer družino in vrtcem kot socializacijskima agensoma v razvoju predšolskega otroka). Znotraj interakcij med njima obstoječe pluralnosti oblik demokratične družine na eni in vrtca na drugi strani pa se izraža predšolski otrok kot *homo duplex* in, paradoksalno, kot njihov akter v smislu odprtega, svobodnega in ustvarjalnega bitja in obenem kot »proizvod« obstoječih družbenih razmer (tudi že) evropske postmodernosti. Vloga vrtca za optimalno vzgojo otroka, ki je, brez pretiravanja, zahtevna in kompleksna, določajo načelo vseživljenjskega učenja in cilji trajnostnega razvoja, ki še zlasti poudarjajo njegovo odgovornost. To pa (vsak) vrtec zavezuje k ustvarjanju optimalnih, torej »kar se da najboljših možnih« razmer za otroka v prvih letih življenja, in k zagotavljanju tako fizičnega kot socialnega okolja, v katerem se dobro počutijo tako otrok kot tisti odrasli, ki se prepletajo v trikotni povezavi: predšolski otrok, družina, vrtec. Pri tem uspešno delo vrtca temelji na uresničevanju tako zastavljenih

ciljev na področju vzgoje in izobraževanja vrtca, ki še posebej poudarjajo učenje za doseganje odgovornega ravnanja do sebe, družbenega in naravnega okolja, obravnave trajnostnega razvoja z vidika etičnih razsežnosti, enakopravnosti, solidarnosti in medsebojne odvisnosti, spoštovanja človekovih pravic, celostnega pristopa, sistematičnega, kritičnega in ustvarjalnega razmišljanja, partnerstva na ravni skupine, vrtca, družine, vrstnikov idr. K temu pa, zato da bi dosegli otrokov celoviti razvoj, prispeva tudi logistika same organizacije celotnega življenja in dela v vrtcu, ki temelji na upoštevanju individualnih razlik v razvoju in učenju otrok ter na načelih celostnega in uravnoveženega razvoja otrok, poznavanju in razumevanju otrokovega načina spoznavanja in doživljanja okolja, zagotavljanju pestre ponudbe vsebin, metod in oblik dela ter na strokovni avtonomiji vseh strokovnih delavcev, kar je predpogoj za zagotavljanje optimalnih pogojev za igro in učenje otrok v vrtcu, in to na načelih enakih možnosti, različnosti med otroki, omogočanja izbire in drugačnosti od drugih.

POMEMBNO JE TOREJ, KAJ PREDŠOLSKI OTROK V OKOLJU, V KATEREM ŽIVI IN USTVARJA, OPAZI, KOLIKO TEH DRAŽLJAJEV SPREJME IN KAKO JIH DOŽIVLJA. DOŽIVLJANJE PA JE ODVISNO PREDVSEM OD NJEGOVEGA RAZUMEVANJE ŽE (ZA) ZNANEGA.

Če so ta razumevanja dovolj pristna in razumevanje dovolj jasno, otroku postane neznan znano, tuje domače in oddaljeno bližje. Pri tem je pomembno število povezav z že znanim, saj več ko ima otrok že usvojenega znanja, več bo povezav in večja bo možnost za preoblikovanje sprejetih dražljajev v nove oblike oziroma nova dognanja. Ustvarjalnost predšolskega otroka je torej odvisna od njegovih umskih, doživljajskih in družbenih dejavnikov, ki jih v medsebojnih interakcijah z drugimi, odraslimi in vrstniki, oblikujejo vse tri razsežnosti osebnosti, telesna, duševna in duhovna.

Uspešen strokovni delavec v vrtcu se zaveda spoznanj teorij(-e) in potrditve le-teh v praksi, torej tega, da »je vsak ustvarjalen predšolski otrok bister in da vsak nadpovprečno bister otrok še ni nujno tudi ustvarjalen«! Od kakovosti otrokovih interakcij in njegovih medsebojnih odnosov v vseh treh razsežnostih njegove osebnosti pa je odvisno, ali (in koliko) bodo zavestni dražljaji pri otroku dovolj prožni, da se bodo sposobni z že znanim povezati na nov način in ustvariti res nekaj novega. Skladnost vseh treh razsežnosti otrokove osebnosti pa se kaže v ravnovesju pokazateljev ustvarjalnosti kot otrokova izvirnost, njegovo izmikanje dolgočasu, v moči njegovega pozitivnega mišljenja, v doživljanju privlačnosti skrivnostnega in neznanega, v iskanju izboljšav ter sprejemanju novosti. Za doseganje naštetega potrebuje otrok visoko stopnjo motiviranosti in vztrajnosti, biti mora telesno zdrav in gibčen, radoveden, igriv, pogumen, ročno spreten, predvsem pa zdravo senzibilen, samozavesten, dobrovoljen in humoren idr., skratka, ustvarjalen.

Ustvarjalnost pri predšolskem otroku pomeni torej uresničevanje novih zamisli, ki pa so le novo povezovanje že znanega; izvirnost predšolskega otroka se kaže kot njegova sposobnost prenašati nove zamisli iz svojega domišljjskega sveta v svoje vsakodnevno življenje. V vrtcu je za otrokovo ustvarjalnost veliko možnosti pa tudi vzpodbud za iskanje drugačnih poti v iskanju novega, drugačnih mnenj in za razmišljanje mimo utečenih navad. Vrtec, ki si prizadeva h kar najboljši uresnitvi zastavljenih ciljev svojega delovanja in povezovanja s starši in drugimi subjekti v socialnem okolju, v katerem deluje, svoja ravnanja samodejno (nenehno) kritično preverja s pomočjo samoevalvacije in refleksije lastnega dela in ravnanja. Opozarjamo pa, da dobljeni rezultati nikakor ne smejo biti sredstvo in cilj za obračunavanje z zaposlenimi, pač pa vodilo na poti k optimalnosti njihovega delovanja.

Med načrtovanjem izvedbenega kurikula vrtci upoštevajo značilnosti razvoja in učenja predšolskega otroka, predvsem pa njegove individualne potrebe in interese ter v skladu s tem subtilno izbirajo cilje glede na razvojne značilnosti otrok v določenem starostnem obdobju. Cilje izbirajo tako glede na značilnosti posameznega otroka kot glede na spretnosti in znanja, ki jih želijo pri otroku vzpodbujati in doseči. Zastavljanje ciljev pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu temelji na procesno-razvojnem modelu, ki izhaja iz razumevanja spremenjene vloge tako otroka kot odraslega. V načrtovanje ciljev vključuje tudi otroka, v vsej njegovi enkratnosti, celovitosti in imanentnosti, z uresničevanjem in spoštovanjem kompetentnosti otrokovih individualnih lastnosti in razlik v skupini.

Za uresničevanje razvojno-procesnega načrtovanja dela vrtca je najprimernejše načrtovanje projektnega dela prav z otroki. Projektni pristop vključuje vrsto strategij, ki omogočijo, da predšolski otrok, voden s pomočjo vzgojiteljice, poglobljeno preučuje vsebine iz resničnega sveta, ki ga vsak dan doživlja. Prav tak način dela pa zaradi kompleksnega, čeprav fleksibilnega okvira označuje interakcijo učenje-poučevanje. Načini in metode ter tehnike dela v projektnem pristopu vzpodbujajo otrokov razvoj zaradi visoke motivacije predšolskega otroka, ki se čuti vpletenega v svoje učenje, njegovi izdelki pa so kakovostni. Projektno delo zagotavlja predšolskemu otroku prve praktične izkušnje v raziskovanju družbe in narave, omogoča mu predstavljanje njegovih lastnih ugotovitev in ugotovitev drugih na različne načine, ponuja različne priložnosti za (upo)rabo osnovnih matematičnih veščin in znanj ter daje veliko priložnosti za rabo (po)govornega in pisnega jezika.

Ker zastavljeni družbeni cilji vzgoje za življenje v vrtcu predpostavljajo ustrezne pogoje za pridobivanje znanja in razvijanje sposobnosti, hkrati poudarjajo, da morajo otroku omogočiti tudi doživljanje takih socialnih situacij, v katerih bo svoje znanje lahko uporabil. Strokovni delavci v vrtcu lahko izkoristijo vsakodnevne situacije, v katerih se otrok primerno socializira in si pridobiva zaupanje, kar je pogoj za graditev pozitivno naravnane ga odnosa do učenja. Zato je zaželeno, da bi imel otrok na voljo take dejavnosti, ki bi mu predstavljale miselne izzive, vendar morajo biti primerno zahtevne – ne smejo biti ne prelahke ne prezahtevne. Tako z ustreznimi vzgojno-izobraževalnimi pristopi pri otroku razvijamo radovednost, ustvarjalnost, iniciativnost, mu damo priložnost, da postaja odgovoren do sebe in drugih.

Kurikulum za vrtce (1999) še posebej poudarja spoštovanje otrokovih pravic. Toda samo razlaga vsebine in zgodovine le-teh za otroka ni dovolj. Zato je pomembno, da otrok njihovo uresničevanje doživi v »praksi«, torej v resničnem življenju (na primer pravico do zdravega življenjskega okolja, do pomoči v stiski idr.). Prav je, da predšolskim otrokom v skupini ponudimo možnost izbire in jih vzpodbujamo v izbirstnosti ter k izražanju mnenj o obravnavanem problemu, da jim privzgojimo in priučimo spoštovanje do drugačnih in do strpnega poslušanja in upoštevanja mnenja drugih/drugačnih, da mu omogočamo izražanje njihovih lastnih zamisli in pobud, učenje sprejemanja novih, tudi drugačnih izzivov in njihovega iskanja, da jih učimo in urimo v vztrajnosti pri iskanju novega in da so napake del iskanja le-tega, ki, če jih razumemo tako, predstavljajo vir učenja. Predšolskega otroka pač ni strah marsičesa, drznosti lastnih misli pa še najmanj! Iz njih pozneje oblikuje uresničljive sanje kot inovator, izumitelj ali (največkrat) kot iznajdljiv posameznik, če le vsebujejo vizijo, pogum in vztrajnost. Predšolski otrok na ravni nezavednega čuti, da brez teh lastnosti ni razvoja in da je brez njih življenje monotono, saj mu v takem primeru njegov življenjski potek določajo drugi, in da:

- so izbrani cilji, kljub pogumu in vztrajnosti, jalovi, če manjka vizija;
- so izbrani cilji, kljub viziji in vztrajnosti, drugorazredni, če (z)manjka poguma (kdo pa to v postmoderni družbi sploh še hoče??);
- je vizija, kljub pogumu, le sanjarjenje, če manjka vztrajnosti.

Da bi predšolski otrok (z)mogel razvijati svoje predstave o prihodnosti, se mora naučiti sposobnosti doživljanja in vživljanja, pri čemer gre bolj za lastnost duha in ne toliko razuma. Zatorej

moramo vsi odrasli, ki smo v življenje predšolskega otroka kakorkoli vpleteni in vpeti, v procesih komunikacije in optimalne interakcije z njim upoštevati vse značilnosti dosežene stopnje njegovega bio-psiho-socialnega razvoja in spoštovati integriteto njegove osebnosti. Bodisi takrat, ko nam nekaj pripoveduje, se z nami pogovarja in potrebuje vso pozornost odrasle osebe (na primer staršev, strokovnega delavca idr.), saj bi rad s svojo logiko izrazil svoje razumevanje sveta, bodisi ko potrebuje možnost, da svoje znanje pokaže in ga tudi praktično uporabi.

Prav ta kompleksnost medsebojnih interakcij predšolskega otroka z drugimi (odraslimi) pa zahteva od vrtca razvijanje in omogočanje takih priložnosti, v katerih bo otrok svoja znanja lahko pokazal, jih praktično ponazoril in, kar je največ vredno, tudi uporabil. Ali predšolski otrok to lahko doseže in udejanja, pa je močno odvisno od načina dela strokovnega delavca, njegove pripravljenosti za sprejemanje novega, nemalokrat tudi zanj drugačnega. Ko urešničuje cilje in principe razvojno-procesnega pristopa in dela, kar od njega zahteva spremembo, tako da ne bo osredotočen le na »izdelek«, temveč na sam proces učenja, ko vse bolj stopajo v ospredje njegove želene lastnosti in danosti, mora biti:

- domiseln, ko igro vključuje v nove, povsem drugačne odnose;
- prožen, ko otrokom in staršem predlaga tudi nenavadna, vendar smiselno uporabna znanja;
- občutljiv, ko odkriva dodatne možnosti, ki doslej še niso bile predvidene;
- neobremenjen in odprt za opuščanje utečenih in že preživetih metod in tehnik dela ter vzorcev ravnanja in obnašanja; in (končno tudi)
- nenavaden, ko sprejema in v svoje delo vključuje novosti, ki niso »v skladu z normami, navadami in prepričanji« večine, in se zaveda, da »najlepše cvetlice rastejo zunaj uhojenih poti«, hkrati pa tudi vseh pasti in nevarnosti pri njihovem nabiranju, in zato deluje preudarno, trezno, vendar za otroka zanimivo, ko ga vzpodbuja tudi v vživljanje v njegov svet domišljije, ker se zaveda, da je za predšolskega otroka domišljija pomembnejša od znanja, saj znanje predstavlja in vsebuje vse, kar že obstaja, domišljija pa vse, kar šele bo obstajalo.

Otrok je dejaven soustvarjalec življenja, igre in učenja v vrtcu, odrasli pa postaja pogajalec, sodelavec ali celo zgolj opazovalec. Z urešničevanjem zastavljenih ciljev načela razvojno-procesnega pristopa v vrtcu pa stopa v ospredje potreba po takem strokovnem delavcu, za katerega je v delu z otrokom bistven sam proces učenja.

Tudi takrat, ko se mu zastavlja naslednje vprašanje: Kdaj učenje za predšolskega otroka preraste v vrednoto? Odgovor vsekakor ni preprost, vendar izhaja iz prepričanja, da vsekakor takrat, ko:

- predšolskega otroka (zanj pomembni odrasli) vzpodbujamo pri njegovih lastnih strategijah dojemanja, izražanja in razmišljanja; in tudi takrat, ko otrok raziskuje, odkriva, primerja, preizkuša, poizkuša, išče vire, sredstva, informacije, predvideva, sklepa, se strinja, zavrača, sprašuje, se pogaja, načrtuje, se dogovarja, razlaga, pripoveduje, oblikuje, sestavlja idr., in takrat, ko to zanj postane iskanje ravnovesij s seboj in z okoljem, ko si tako oblikuje jasne, skladne in smiselne miselne vtise, ki so sami po sebi dovolj trdni in obstojni, da jih lahko asimilira;
- zadano nalogo opravi po lastni zamisli, samoiniciativno, ne po posredovanih navodilih strokovnega delavca ali staršev, ampak ko se za to odloči po načelu »hočem«, tudi »želim si«, in ne po načelu »moram«;
- se usmerja v ozaveščen in subjektiven odnos do sebe in okolja ter izgradi lastno zavest o sebi ter je sposoben sprejemati odločitve in tudi odgovornost zanje, ker jih le tako doživlja kot smiselne;
- sebe ne doživlja kot »središče«, ampak kot sestavni del dogajanja, v katero so vpeti tudi drugi, zanj bolj ali manj pomembni ljudje, s katerimi se nauči izboriti si mesto v okolju, v katerem živi;
- spozna in doume pomen potrebe po ljubezni, ki se je ne (na)uči le sprejemati, pač pa tudi dajati; zlasti še ker vemo, da pristna čustva ljubezni lahko razvije le tisti, ki je bil ljubljen, in da tudi iskreno in pristno lahko čustvuje tisti, ki je bil čustev deležen, ter da so preveč burna čustva tudi ovira za ozaveščeno delovanje.

Tako si po načelu asimilacije otrok izoblikuje svoj sistem vrednot, katerih del je prevzel tudi iz okolja, v katerem živi, in ki jih je (po potrebi) preoblikoval tako, da jih doživlja kot lastne, kot smernice in osnovni načrt delovanja, ko prek njih uravnava življenje in odnose z okoljem. Vloga vrtca pri tem je velika in hkrati obremenjujoča. Prav zato mora vrtec razvijati in uresničevati možnosti in priložnosti za optimalno doseganje vrednot, kar pa je seveda močno odvisno od strokovnih delavcev. Vsak od njih ima do učenja svoj odnos. Ali je učenje tudi zanje vrednota, pa je vprašanje, s katerim se srečujemo v praksi in ki je izrazito subjektivno pogojeno. Kakorkoli že: vsi bi se morali zavedati dejstva, da se »vrtec dogaja ali pa ga NI«!

VRTEC, PREDŠOLSKI OTROK IN VSEŽIVLJENSKO UČENJE

Veseli smo, da je (v slovenski realnosti) vrtec jasno dogajanje, ne samo da samodejno oblikuje potrebo po vseživljenjskem izobraževanju, pač po jo že v izhodišču implicitno zaukazuje, in to za vse: če je za predšolskega otroka to razvojno pogojen proces, ta zajema tudi starše. Za strokovnega delavca pa tako ali tako predstavlja življenjski *modus vivendi*, saj skozi otrokovo igro in učenje, ki sta temeljna cilja vseživljenjskega učenja, pri svojem delu uresničuje temeljne cilje ne le kurikula kot krovnega dokumenta, pač pa tudi *Strategije vseživljenjskosti učenja v Sloveniji* (2006), kar vsem otrokom v skupini zagotavlja učenje in izobraževanje na vseh področjih in v vseh okoljih vrtca, pri posameznem otroku krepi zavedanje, da kot posameznik z učenjem povečuje zaupanje vase, razvija ustvarjalnost, spretnost, ki ju potrebuje za dejavno udeležbo v življenju; strokovni delavec pri otroku razvija zavedanje, da ima pravico do učenja in izobraževanja, in tudi krepi njegovo soodgovornost zanj ter vsakomur omogoča učenje po njegovi meri, ko skuša vzgojo in izobraževanje kar najbolje prilagoditi potrebam predšolskega otroka na eni in učeče se družbe na drugi strani in ko razvija pozitiven odnos posameznega otroka do učenja in razumevanja pomena vseživljenjskega učenja, kar vse uresničuje tudi s kurikulumom.

Ko se sprašujemo, kaj je v zgodnjem otroštvu tisto, kar lahko (že) označimo kot vsebine vseživljenjskega učenja«, ugotavljamo, da najprej nastane diskurz v definiranju (ali opredelitvi) zgodnjih značilnosti vseživljenjskega učenja, v oblikovanju instrumentarija za merjenje teh značilnosti in razvoj prakse, ki bi takšne značilnosti podpirala. Zato je treba osvetliti tiste vidike razvoja predšolskega otroka in posredno predšolske vzgojno-izobraževalne prakse, ki so bistveni za razvoj otroka v vseživljenjskega učenca, vendar so v dosedanjih raziskavah, podprtih z večinoma kvantitativnimi raziskovalnimi metodami, ostali zunaj presoje.

Z VIDIKA UČENJA IN RAZVOJA OTROKA SO TI PROJEKTI UGOTAVLJALI NAPREDEK PREDŠOLSKEGA OTROKA PREDVSEM NA KOGNITIVNEM PODROČJU.

Z vrsto ocenjevalnih instrumentov so merili otrokove dosežke v akademskih veščinah in znanju na jezikovnem in matematičnem področju (vključno z branjem in pisanjem), torej v tistih veščinah in znanju, ki so nujni pogoj za dober začetek šolanja in nadaljnji uspeh v izobraževanju. V slovenskem prostoru poznamo iz programa priprave na šolo t. i. predbralne dejavnosti, ki prispevajo k razvoju otrokovih grafomotoričnih sposobnosti, sposobnosti vidnega in slušnega razlikovanja ter dejavnosti za razvoj matematičnih predstav in pojmov.

Ob navedenem pa so zelo pomembni tudi drugi vidiki otrokovega razvoja, ki dolgoročno omogočajo njegovo uspešno učenje. Ball (1994) jih poimenuje »super sposobnosti za učenje«, saj predpostavljajo samoumevno osredotočenost na preučevanje dispozicije za učenje, spoštovanje do sebe in drugih, čustveno dobro počutje. Tako razumljeno učenje vsebuje presojanje oziroma merjenje dveh vidikov učenja:

- merjenje učnih rezultatov (pri čemer je predvsem pomembno, da predšolski otrok pokaže, kaj zna oziroma kaj in koliko se je naučil) in
- merjenje rezultatov učenja (kjer je pomembno tudi, kakšen vpliv je imel proces učenja na razvoj otrokovih dispozicij za učenje, na njegov odnos do učenja, na njegove strategije učenja, na odzivanje na učne izzive ipd.).

Glede na to, kateremu vidiku pristopa k učenju dajejo načrtovalci vzgojno-izobraževalnih politik prednost, nastajajo tudi razlike v merjenju uspešnosti. Dweckova (1986) ugotavlja, da so v pristopih, ki poudarjajo prvi vidik, torej merjenje učnih rezultatov, otroci usmerjeni bolj na svoje sposobnosti in na modaliteto ocenjevanja (kako jih ocenjujejo drugi). V pristopih pa, ki upoštevajo tudi drugi vidik, so otroci bolj usmerjeni k dejavnosti, v katero so vključeni. Pri predšolskem otroku je nezanemarljiva tudi povezanost notranje motivacije s cilji učenja. Programi, ki bolj poudarjajo pomen procesa učenja kot pomen neposredno merljivih rezultatov učenja, ponujajo več dejavnosti, saj vzpodbujajo in ohranjajo notranjo motivacijo. Gre za dejavnosti, pri katerih je cilj bolj učenje (na primer razvoj različnih strategij učenja, učenje za učenje ipd.) kot rezultat učenja (na primer število naučenih pesmic, prebranih knjig ali likovnih izdelkov). Kakovost, intenzivnost in modaliteta odnosa predšolskega otroka do učenja ter način njegove odzivnosti na učne izzive so močno odvisne od pričakovanj, samospoštovanja, socializacije, motivacije in zaupanja otroka do drugih in so (so)po-gojene z njimi. Tudi vpliv dispozicij kot razmeroma trajnih navad duha in ravnanja pogojuje načine odzivanja na določene kategorije izkušenj v različnih situacijah. Med pozitivnimi dispozicijami pri predšolskem otroku tako stopajo v ospredje predvsem potreba po uresničevanju otrokove radovednosti, ustvarjalnosti, neodvisnosti, iniciativnosti, potreba po humorju, velikodušnosti, pa tudi po odgovornosti do sebe in drugih, med negativnimi pa na primer prepirljivost, sebičnost, neobčutljivost idr. Pri načrtovanju ciljev vseživljenjskega učenja ni odveč opozorilo o t. i. »hipotezi o poškodovani dispoziciji«, ki opozarja, da neprimerni vzgojno-izobraževalni pristopi v zgodnjem otroštvu, ki se akumulirajo, »delujejo

proti razvoju zaželenih dispozicij« (Katz & Chard 1995, str. 31). Zato poudarjamo potrebo po takem oblikovanju kurikula, da bo s cilji ne le zastavljal, ampak tudi dejansko zagotavljal uresničevanje kar najboljših razmer za simultano pridobivanje znanja, sposobnosti in zaželenih dispozicij. Za predšolskega otroka pridobljeno znanje nima velike vrednosti, če se hkrati ne ohranja in če se ne pogloblja dispozicija za njegovo uporabo.

Med najpomembnejše dejavnike uspešnega učenja pri predšolskem otroku pa uvrščamo njegovo »notranjo motivacijo«. Ta mu namreč preprečuje, da »se izgubi« v nalogi, ki jo opravlja, v problemu, ki ga rešuje, v umetnini, ki jo ustvarja, torej v nečem »zunaj njega samega«. Da je predšolski otrok ob dejavnosti notranje motiviran, ugotovimo, kadar v njej vztraja in »se ne pusti motiti«, ko ga vsa in do popolnosti prevzame. Posebej še, če otrok svoje dejavnosti ne pogojuje s pričakovanji po priznanju, pohvali ali nagradi.

Predšolski otrok je lahko pri neki osnovni dejavnosti izredno vztrajen in si močno prizadeva, da bi nekaj naredil čim boljše. Nešteto-krat si bo skušal zavezati vezalke na čevljih, in šele potem, ko bo povsem in rutinsko obvladal osnovni način zavezovanja, bo začel poizkušati, ali se vezalke dajo zavezati še kako drugače, na zanj manj zapleten način. Prav zato razvojni psihologi (na primer Redding, Morgan, Harmon, Cole in drugi) poudarjajo pomen t. i. »motivacije z izpopolnjevanjem«, ki jo opredeljujejo kot psihično moč, ki vzpodbuja predšolskega otroka, da poizkuša sam, neodvisno, osredotočeno in vztrajno rešiti določen problem ali obvladati določeno spretnost ali nalogo, ki zanj, vsaj deloma, predstavlja izziv. Še več, nekateri predšolski otroci so usmerjeni k mojstrstvu! Zanje je značilno, da iščejo izzive in pri poskusih vztrajajo tako dolgo, dokler ne rešijo »svojega« problema.

Vsi predšolski otroci pa take motivacije ne doživljajo. Otroke brez te motivacije, nekateri avtorji (na primer Dweckova) označujejo kot »nemočne pri učenju«. Ti otroci se izzivom izogibajo, pri dejavnostih, ki so zanje nove in zahtevnejše, ne vztrajajo. In prav ta, t. i. »naučena nemoč«, nemalokrat povzroči, da predšolski otroci zaradi preteklih izkušenj ne zaupajo v svoje moči in sposobnosti. Zato so še kako odvisni od pomoči, pohval in vzpodbud odraslih, pri čemer se nam seveda takoj zastavlja vprašanje o njihovi ustreznosti, pogostosti in upravičenosti. Kljub temu se »večina razvojnih psihologov strinja, da otroci začenjajo življenje kot motivirana bitja. Otroci si prizadevajo, da bi svet razumeli in nanj vplivali.« (Kotterr & Kotter 2001) Notranje motivirani predšolski otroci »iščejo« naloge, ob katerih so primorani tudi razmišljati.

Čeprav čutijo implicitno potrebo, da bi postali kompetentni, moramo odrasli upoštevati, da na njihovo motivacijo za »delo« vplivajo tudi drugi dejavniki, kot so:

- izrazitost potreb (ko otrok začuti potrebo po razvrščanju svojih želja, hotenj, namer idr.);
- čustvena odzivnost predšolskega otroka (ki je prav v tem obdobju najpomembnejša, saj brez vključevanja čustev ni mogoče oblikovati predstav o sprejetih sporočilih (na primer učnih vsebinah));
- otrokov telesni ustroj, temperament, bistrost duha idr.;
- otrokove intelektualne sposobnosti (zmožnosti razmišljanja, učenja, mišljenja idr.) in sposobnost (samo)obvladovanja (pri čemer sta vzgoja in pomoč odraslega izredno pomembni);
- otrokovo prepoznavanja simbolov (ko dogovorjeni simboli posredujejo neko sporočilo na vedno enak način, na primer govorica telesa, dotik, vonj, okus idr.);
- otrokova (z)možnost polarizacije, ki otroku (v svoji skrajnosti) omogoča prepoznavanje sporočilne vrednosti zaznave (na primer lepo/grdo, jasno/oblačno ipd.);
- otrokov »stik s seboj« (da mu nekatere dejavnosti, ki bi jih rad zadržal kot zavestne, ne bi »ušle« med avtomatizme, na primer ob dolgovезnem dogajanju se umakne v domišljjski svet ipd.) in doživljanje sebe (ko se začena proces notranjega zrcaljenja in odkrivanja sebe ter svojega sebstva, ki svojo imanenco razvoja doživlja v vsej intenzivnosti, ter obvladovanje posredovanih informacij, da se nauči, kako sprejemati tiste vsebine učenja, ki bodo postale njegova trajna last).

Prav zato, ker se vloga odraslih, za predšolskega otroka pomembnih ljudi, kaže v krepitvi notranje motivacije za učenje, kar je kompleksna in zahtevna naloga, lahko odrasli z neustreznimi ravnanji nanjo vplivajo tudi negativno. Predvsem takrat in tudi zato, ko in če poudarjajo povezanost notranje motivacije in povratnih informacij, ki jih predšolski otroci dobivajo o svoji igri, učenju, delu. Nemalokrat zato, ker interes predšolskih otrok za dejavnosti, ki so jih spontano začeli in pri njih vztrajali, upade, če so jih odrasli za to (prehitro ali po nepotrebnem) pohvalili. Vendar pa tudi otroci v okolju, v katerem so nagrade pogoste in v navadi, prav zato največkrat ne prevzemajo svoje odgovornosti oziroma svoje pobude za to, da bi se pri neki dejavnosti potrudili, temveč se prepuščajo zunanji motivaciji. Določena dejavnost za otroke izgubi privlačnost, tudi če jih odrasli zanjo nagradijo z neko drugo dejavnostjo, ki tej sledi. S tem otrokom sporočajo tudi svoje vrednotenje teh dejavnosti. »Ne moremo pričakovati, da bodo vse

dejavnosti za otroke enako privlačne. Toda kljub temu bi se morali izogibati vsem strategijam, ki nehotе poglobljajo negativen odnos do katerekoli dejavnosti.« (Katz & Chard 1995, str. 33) Prav tako tudi povratne informacije, ki nosijo pozitivno (končno) sporočilo v nekem splošnem pomenu, kot na primer »Dobro!«, »Krasno!«, »Zelo si pridna!« ipd., ne prispevajo opazno k trajnejši motivaciji predšolskega otroka. Otroci take pripombe ločijo od utemeljenih in konkretnih, zato dalj časa vztrajajo pri dejavnostih, v katere so pripravljeni vložiti še več prizadevanj.

Táko, »prikrito«, nevarnost lahko opazimo v »prizadevanju (nekatereh) kurikulov in učnih metod, da bi otrokom zagotavljali stalno veselje, zabavo in vznemirjanje« (Katz 1995, str. 19), saj prav to lahko povzroči zmanjševanje pomena razvoja dispozicij za zanimanje in zatopljenost v koristne dejavnosti.

Motivacija pri predšolskem otroku upada oziroma je ogrožena, če dejavnosti, v katerih otrok intenzivno sodeluje in je vanje močno vpleten, odrasli (pre)pogosto prekinjajo. Za kontinuiran interes in vztrajnost predšolski otrok potrebuje določen čas in seveda tudi primerno zahtevno dejavnost in usmerjenost ciljev, povezanih z njo. Dejavnost je za otroka primerno zahtevna, če ni ne prelahka ne pretežka. Z njegovimi zmožnostmi je usklajena takrat, kadar zahteva določen napor, vendar daje otroku možnost, da opazi uspeh in da ima občutek lastne sposobnosti (kompetence).

In končno: zastavlja se nam vprašanje, katere dejavnosti predšolskega otroka lahko označimo kot koristne. Preprosto vprašanje, vendar težak, predvsem pa zapleten odgovor, saj ga tisti, ki značilnosti predšolskega otroka poznajo slabo, površno ali pa sploh ne, težko razumejo. Z vidika našega razmišljanja o pomenu predšolskega obdobja za razvoj sposobnosti za vseživljenjsko učenje so to vse tiste dejavnosti, ki omogočajo hkratno pridobivanje znanja in sposobnosti ter ohranjanje in krepitev dispozicij, ki se uresničujejo v vrtcu v zgodnjem učenju, utemeljenem tudi (a ne samo) v teorijah Piageta, Vigotskega in Brunerja in dr., ki izhajajo iz takih učnih situacij, ki predšolskemu otroku omogočajo ustvarjanje lastnega znanja oziroma ga usposabljaajo za aktivnega ustvarjalca znanja (Marjanovič 1995, str. 341), in to v takih okoliščinah v vrtcu, ki ne le ponujajo, ampak tudi zagotavljajo vzpodbude in možnosti za aktivno oziroma naravno ali pristno (avtentično) učenje, za konstruiranje znanja z razlago, iskanjem, s primerjanjem in preverjanjem pomenov v procesu sodelovalnega učenja, za avtentično učenje kot posnemanje znanstvenega procesa, ki rezultira v osnovni strategiji za »ponovno odkrivanje resnic« (v dejavnostih,

kot so reševanje problemov, argumentiranje, uporaba orodij, kot so jezik, skice, diagrami, risbe, sheme, formule idr.) (Van Oers in Wardekker 1999).

Srčika in osrednja prvina takega učenja je premislek o pomenu simbolov, ki predpostavlja otrokovo sposobnost razmišljanja o povezanosti med znakom in pomenom, torej semiotična dejavnost. Le-ta pa (lahko) poteka intra- ali interpersonalno, odvisno od tega, ali se dogaja v posameznem predšolskem otroku ali med otroki. Njena vrednost se kaže v preverjanju ujemanja med pomenom in znakom (na primer besedo, diagramom, sliko, grafom ipd.). Tako kot odrasli ljudje tudi predšolski otrok po zgledu in/ali učenju začne spreminjati, dopolnjevati, preurejati simbolni prikaz ali pa celo spremeni in si prilagodi pomen, da bi dosegel čim višjo stopnjo ujemanja med pomenom in simbolom.

V procesu učenja potekajo pristni pogovori med predšolskimi otroki, pa tudi med otroki in zanj pomembnimi odraslimi, o vsebinah oziroma problemih, ki so zanimivi za vse udeležence. »Misli otrok in odraslih se srečajo ob vprašanjih, ki so zanimiva za ene in druge. Videti je, da so otroci in odrasli enako vpleteni v potek dela, v ideje, ki jih preučujejo, v tehnike in sredstva, ki jih potrebujejo, in v sam razvoj projektov.« (Katz 1994, str. 29) V takem procesu mora biti predšolski otrok pripravljen na sodelovanje, na vzajemen pogovor in dogovor. V procesu soočanja in usklajevanja različnih vidikov se morajo otroci odzivati drug na drugega, povedati, da se strinjajo, dajati in sprejemati razlage in pojasnila. Otroci morajo svoje misli oblikovati enopomensko in jasno ter jih izraziti tako, da jih bodo razumeli tudi drugi otroci in odrasli. Tudi predšolski otrok mora spoznati, da je za skupno rešitev treba svojo predstavitev primerjati s predstavitvami drugih in da jih bo (morebiti) treba tudi dopolniti, preoblikovati ali/in spremeniti. Prav zato, ker je otrok pri tem smiselno vpleten v različne oblike semiotične dejavnosti, pričanja notranjiti sociokulturno nastajanje pomenov, kar njegovo učenje naredi zanj samoumevno in pomembno. To pa še zlasti velja, če tako, pristno učenje poteka v okolju, ki je do predšolskega otroka prijazno, ki mu ponuja vsebine, v katerih otrok začuti smisel in ki zanj pomenijo odkrivanje resničnih problemov in možnosti za dejavno iskanje rešitev zanje v interakciji tako z zanj pomembnimi odraslimi kot z drugimi otroki.

SKLEP

Če ugotavljamo, da je za celosten pristop v vzgoji predšolskega otroka pomembna njegova družina z vsem bogastvom kulturnega kapitala, ki ga premore, pa ugotavljamo tudi, da je vloga strokovnega delavca v vrtcu izjemna, in to zaradi svoje kompleksnosti, pa tudi odgovornosti. Uspešen strokovni delavec deluje tako, da »svojega kurikula«, s katerim vzpodbuja pristno učenje, ne načrtuje tako, da se ponavlja, ampak se zaveda potrebe po izdelavi t. i. »aktivnega kurikula«, ki ne predpostavlja, ampak od njega implicitno zahteva bogato stopnjo socialnega kapitala, tudi kot občutljivost in pripravljenost na pristno, avtentično komunikacijo z otroki, ko izhaja iz izkušenj v skupini vrstnikov v zgodnjem otroštvu, ko jih enakopravno upošteva v procesu ustvarjanja pomenov s pomočjo simbolov, kar otroke razvija in pretvarja v t. i. avtentične učence. V takšnem učnem procesu se ohranijo in krepijo dispozicije za učenje ter razvijajo tiste sposobnosti in lastnosti, ki so ključne za razvoj otroka v vseživljenjskega učenca. Tisto, kar mora vrtec znati dajati predšolskemu otroku v današnji družbi tveganja (Beck 2003), je sposobnost osmišljanja znanja, usposabljanje za odgovorne izbire (do sebe in drugih), sposobnost uporabljati to znanje za soočanje z vprašanji, s katerimi se sooča tudi predšolski otrok. Iz tega pa je razvidno, da je vrtec izjemno pomemben dejavnik socializacije, ki mu je vzgojna dimenzija inherentna in ki lahko odločilno (ob drugih dejavnikih) vpliva na oblikovanje družbenosti. V takšnem procesu dela strokovnega delavca se predšolski otrok ne le (na)uči, ampak tudi pridobi bogato spoznanje pomena in samoumevnosti vseživljenjskega učenja, ko vrtcu in svojim vzgojiteljicam, ki jih ob vstopu v šolo zapušča, v zameno za besedo HVALA, s pesnikovimi besedami reče:

»BREZ TE LUČI NE BI ZNAL VEČ ŽIVETI,
BREZ TE LUČI BI BILA TEMA!«

Literatura

- Ball, Sir C. (1994). V: The AcE Projekct – Accounting early for Lifelong Learning (1998) Worcester.
- Barle, A., Bezenšek, J. (2006). Poglavlja iz sociologije vzgoje in izobraževanja: pregled sodobnih socioloških študij, perspektiv in konceptov. Fakulteta za management, Koper.
- Batistič-Zorec, M. (2003). Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih. Institut za psihologijo osebnosti, Ljubljana.
- Beck, U. (1992) Risk Society, Sage. London.
- Beck, U. (ur.). (1997). Kinder der Freiheit, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Beck, U. (2003). Kaj je globalizacija? Zmote globalizma – odgovori na globalizacijo. Zbirka Krt. Ljubljana.
- Bezenšek, J. (2007). Nekateri sociološki vidiki (potrebni) načrtovanih sprememb v izobraževanju za 21. stoletje ter njihovih (ne)slutenih posledic. V A. Vovk Korže, N. Vihar (ur.): Priložnosti v izobraževanju z bolonjsko reformo v Sloveniji, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor.
- Bezenšek, J. (2007). Crisis Management in Enhancing Higher Quality in Education: A Reflection on the Slovene Situation. Pedagogical Aspects of Emerging Methodologies in Higher Education, Ariel University Center of Samaria Ariel, Israel, 11–33.
- Bevc, V., Fošnarich, A., Sentočnik, S. (2002). Spremljanje in vrednotenje pedagoškega dela strokovnih delavcev. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Domicelj, M. (2000). Otrok – soustvarjalec življenja, igre in učenja v vrtcu. Modeli poučevanja in učenja. Zbornik prispevkov, 2000, Zavod RS za šolstvo.
- Domicelj, M. (2001). Igra in učenje v vrtcu – temelj vseživljenjskega učenja. Modeli poučevanja in učenja, Zbornik prispevkov 2001, Zavod RS za šolstvo.
- Dweck, C. S. (1986). Engaging Children's Minds V: Katz, L. 6 Chard S. C. (1995).
- Dweck, C. S. (1983, 1986). V: Hause – Cram, P. (1998). I Think I Can, Young Children, Yuly.
- Hauser – Cram, P. (1998). I Think I Can, Young Children. Yuly 1998.
- Katz, L. (1994). What Can We Learn from Reggio Emilia?. V: The Hundred Languages of Children, APC, Norwood.
- Katz, L. G. & Cesarone, B. (1994). Reflections on Reggio Emilia Approach, ERIC/EECE Clearing – house, Pennsylvania, Urbana.
- Katz, L. G. & Chard, S. C. (1995). Engaging Children's Minds: The Practices Approach, APC, Norwood, New Jersey.
- Kotter, J. & E. (2001). Svetovalne spretnosti za vzgojitelje in učitelje, Ljubljana.
- Lepičnik Vodopivec, J. (1996). Med starši in vzgojitelji ni mogoče nekomunicirati. Misch, Ljubljana.
- Lepičnik Vodopivec, J. (2000). Komunikacijske spretnosti vzgojiteljev v vrtcu in reflektirajoča komunikacija, Ljubljana.
- Marjanovič Umek, L. (1995). Vrtec in otrokov razvoj, Sodobna pedagogika, 7–8.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Bajc, K. (2005). Pogled v vrtec, Državni izpitni center, Ljubljana.
- Salyer D. M. (2000). »I Disagree!«, Young Children, Yuly.
- Švab, A. (2000). Družina: od modernosti k postmodernosti. ZPS. Ljubljana.
- Ule, M., Kuhar, M. (2003). Mladi, družina, starševstvo, Fakulteta za družbene vede, Knjižna zbirka Psihologija vsakdanjega življenja. Ljubljana.
- Van Oers, B. and Wardekker, W. (1999). Journal of Curriculum Studies, Vol. 31.
- Vukovič, G., Miglič, G. (2006). Spretnosti vedenja in sporazumevanja. Ministrstvo za javno upravo; Direktorat za organizacijo in kadre. Upravna akademija, Ljubljana.
- The AcE Project – Accounting Early for Lifelong Learning (1989), University College Worcester.
- Interno gradivo, Oddelek za predšolsko vzgojo (2000–2005), Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
- Kakovost v vrtcih (2002). Znanstveni inštitut Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, Ljubljana.
- Kurikulum za vrtece (1999). Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
- Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children, A joint position statement. Yuly (1998), Young Children.
- The Hundred Languages Of Children (1994). APC; Norwood.
- The Whariki – National Early Childhood Guidelines in New Zealand (1993). Ministry of Education, Wellington.

Dr. Jana Bezenšek je redna profesorica na Oddelku za sociologijo Filozofske fakultete Univerze v Mariboru.
E-pošta: jana.bezensek@uni-mb.si

MILENA IVANUŠ
GRMEK, MARIJA
JAVORNIK KRČIČ,
EVA KONEČNIK
KOTNIK, KARMEN
KOLENC KOLNIK

MNENJA RAVNATELJEV O MAPI DOSEŽKOV PRAKTIČNEGA PEDAGOŠKEGA USPOSABLJANJA ŠTUDENTA

UVOD

TEMELJNI CILJ PROJEKTA *PARTNERSTVO FAKULTET IN ŠOL 2 (MODEL I: UČNA PRAKSA V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU)*, KI JE POTEKAL V LETIH 2006–2007 NA PEDAGOŠKI OZIROMA FILOZOFSKI FAKULTETI UNIVERZE V MARIBORU, JE BIL OBLIKOVATI PREDLOG SISTEMSKIH, ORGANIZACIJSKIH IN NORMATIVNIH SPREMEMB, POTREBNIH ZA UČINKOVITO IZVEDBO PRAKTIČNEGA PEDAGOŠKEGA USPOSABLJANJA ŠTUDENTOV – BODOČIH UČITELJEV. Z NAMENOM SLEDITI NAVEDENEMU TEMELJNEMU CILJU SMO V PROJEKTNI SKUPINI IZDELALI IN V TEMELJNIH ELEMENTIH PREIZKUSILI PREDLOG NOVE ŠTUDIJSKE DOKUMENTACIJE V ELEKTRONSKI OBLIKI ([HTTP://DISTANCE.PFMB.UNI-MB.SI](http://distance.pfmb.uni-mb.si)) IN V OBLIKI MAPE DOSEŽKOV PRAKTIČNEGA PEDAGOŠKEGA USPOSABLJANJA ŠTUDENTA OZIROMA PORTFELJA ŠTUDENTA (KOLENC KOLNIK IDR. 2007B). OBE OBLIKI NOVE ŠTUDIJSKE DOKUMENTACIJE SE MED SEBOJ DOPOLNJUJETA.

NAMEN PRIČUJOČEGA ČLANKA JE PREDSTAVITI TEMELJNE ZNAČILNOSTI PORTFELJA ŠTUDENTA, PROCES NJEGOVEGA NASTAJANJA TER PREDVIDENO ZGRADBO PORTFELJA ŠTUDENTA.

Ob tem je namen sestavka predstaviti mnenja ravnateljev, bodočih delodajalcev pedagoškim študentom, o portfelju študenta kot prilogi k diplomu, ki bi delodajalcu omogočala vpogled v razvoj znanj, sposobnosti in spretnosti oziroma v praktične pedagoške dosežke diplomanta ter bi tako lahko prispevala k boljšim odločitvam pri izbiri najustreznejšega kandidata za delovno mesto.

Opredelitev pojma *portfelj študenta* ter cilji *portfelja študenta* pri praktičnem pedagoškem usposabljanju študentov

Portfolio (ang.) pomeni *portfelj*, *aktovko*, *listnico*, v Velikem slovarju tujk (Tavzes idr. 2002) je beseda razložena kot *listovnik* oziroma *mapa dosežkov*. V razvojnem projektu Zavoda Republike Slovenije za šolstvo *Reflektivna edukacija*, ki je potekal od leta 1999 do 2003, je bil portfelj opredeljen kot instrument za dokumentiranje posameznikovega procesa učenja, sestavljen iz raznolikih kronološko urejenih evidenc o njegovem razvoju in napredku v določenem časovnem obdobju (Razdevšek Pučko 1996, 1998, Sentočnik 1999).

V našem primeru gre za zbirko dokumentov, izdelkov, pisnih razmišljanj in drugih gradiv študenta – bodočega učitelja, ki bi nastala v procesu praktičnega pedagoškega usposabljanja na dodiplomski ravni. Portfelj študenta bi nastajal pri študijskih predmetih, ki so neposredno povezani s pripravo na pedagoški poklic, in še zlasti pri pedagoški praksi v osnovnih in srednjih šolah. Omočgal bi vpogled v razvoj študentovih znanj in sposobnosti na področjih opazovalne prakse in učnih hospitacij, izdelovanja letnih in urnih učnih priprav, izvedbe učnih nastopov in drugih, v času praktičnega pedagoškega usposabljanja opravljenih aktivnostih v okviru šol in fakultete. Zelo pomemben del portfelja bi bili (samo)refleksije in (samo)vrednotenja praktičnega pedagoškega dela študenta. Študenti bi v portfelju lahko prikazali celoten proces svojega praktičnega pedagoškega usposabljanja, od zastavljanja osebnih in skupnih delovnih ciljev do njihovega zasledovanja in uresničevanja ter razmišljanja o lastnem delu in vrednotenja le-tega.

Cilji portfelja študenta oziroma mape dosežkov praktičnega pedagoškega usposabljanja študenta so:

- razvoj miselnih veščin študenta (kompleksno mišljenje, refleksija, samoregulacija ...);
- študent prevzame odgovornost za proces raziskovanja/študija (pisno samovrednotenje, samopoznavanje);
- razvoj spretnosti v različnih vrstah komunikacije pri študentu (pisna, verbalna, grafična ...);
- podpiranje interdisciplinarnosti znanj, spretnosti in sposobnosti kot kroskurikularne usposobljenosti;
- boljše razumevanje predmetno specifičnih znanj, raziskovalnih postopkov, povezovanja in prenosa teorije v prakso ...;
- podpiranje pozitivne študentove samopodobe (motivacija);
- intenzivnejše in bolj individualno naravnano sodelovanje med študenti, univezitetnimi učitelji, mentorji – strokovnimi sodelavci in potencialnimi delodajalci.

Portfelj študenta – bodočega učitelja je vreden pozornosti zaradi več razlogov, med katerimi velja omeniti naslednje:

- med pripravo portfelja bi študenti poskušali ozavestiti, razumeti in nadgrajevati lasten osebnostni in profesionalni razvoj, s čimer bi postali aktivni center študijskega procesa ter pozneje profesionalnega delovanja;
- portfelj bi visokošolskim učiteljem omogočil postopno spremljanje študentovega dela ter lažje diagnosticiranje individualnih potreb študentov in študijske skupine;

- portfelj kot priloga k diplomi bi delodajalcu omogočal vpogled v razvoj znanj, sposobnosti in spretnosti oziroma v praktične pedagoške dosežke diplomanta, s čimer bi prispeval k lažji odločitvi pri izbiri najustreznejšega kandidata za delovno mesto.

Učenje za participacijo v družbi znanja se mora osredotočati na izgrajevanje spretnosti samostojnega, kritičnega mišljenja in presoje, na učinkovito manipulacijo z viri in informacijami, na timsko sodelovanje in prodorno komunikacijo ter predstavljanje idej. Portfelj si prizadeva doseči vse navedeno in hkrati pomeni priložnost za vpogled v kakovost študentovega napredka in v rezultate njegovega dela tudi na področju t. i. prikritega znanja (spretnosti, miselne sposobnosti, odnos do učenja in poklica ...) (primerjaj Klenowski 2002, Sentočnik 1999).

PROCES NASTAJANJA PORTFELJA

Kot smo že navedli, naj bi študentov portfelj nastajal pri študijskih predmetih, ki so neposredno povezani s pripravo na pedagoški poklic, in še zlasti pri pedagoški praksi v osnovnih in srednjih šolah. V približno **dveletnem časovnem obdobju** bi študenti **zbirali izdelke in dokumentacijo**, povezane s praktičnim pedagoškim usposabljanjem, npr. opise dejavnosti, izbrane učne priprave in analize hospitacij, izbrane izdelke na vajah, fotografije ...

Izdelki in dokumentacija v portfelju študenta bi bili kronološko urejeni, kar bi omogočilo vpogled v študentov razvoj na področju praktičnega pedagoškega usposabljanja.

Pri izdelovanju portfelja bi študenta usmerjala elektronska dokumentacija *Spremljava in evalvacija dela študentov pri praktičnem pedagoškem usposabljanju* (<http://distance.pfmb.uni-mb.si>), ki vsebuje navodila za tisti del izdelkov, ki naj bi jih študenti obvezno vložili vanj. Navodila elektronske dokumentacije bi oplemenitila oziroma dopolnjevala navodila visokošolskih učiteljev posameznih študijskih predmetov znotraj praktičnega pedagoškega usposabljanja. Nabor obveznih izdelkov in dokumentacije bi študent dopolnil z obveznim splošnim in osebnim referenčnim okvirom portfelja, s tremi splošnimi refleksijami, vezanimi na pedagoški modul in predmetno usposabljanje v osnovni in srednji šoli, z zaključnim samovrednotenjem in zunanjim vrednotenjem portfelja ter s sklepnim razmišljanjem o lastnem študijskem/profesionalnem razvoju v času praktičnega pedagoškega usposabljanja. Drugi del izdelkov naj bi študenti na podlagi lastne presoje, znanja, sposobnosti in posamezniku najprimernejšega učnega pristopa vložili v mapo ter se odločili, kako jo bodo oblikovali.

ZGRADBA PORTFELJA

Osebna mapa praktičnega pedagoškega usposabljanja študentov (Kolenc Kolnik idr. 2007b) vsebuje naslednja poglavja:

1. Splošen referenčni okvir

- 1.1 *Predstavitev, namen in cilji portfelja študenta*
- 1.2 *Cilji študija*
- 1.3 *Cilji praktičnega pedagoškega usposabljanja študenta*

2. Osebni referenčni okvir

- 2.1 *Osebna vizija, pričakovanja*
- 2.2 *Presoja osebnih kompetenc*
- 2.3 *Osebni razvojni načrt*

3. Časovni okvir dela

(osnovna časovna razporeditev predavanj, vaj, nastopov, hospitacij, prakse s pripadajočimi izdelki, refleksij, dokončanja in (samo)vrednotenja portfelja)

4. Nabor izdelkov in dokumentacije

- 4.1 *Obvezni nabor izdelkov in dokumentacije*
- 4.2 *Izbirni nabor izdelkov*
- 4.3 *(Samo)vrednotenja izdelkov*

5. Refleksije in (samo)vrednotenja med procesom praktičnega pedagoškega usposabljanja

6. Zaključek

- 6.1 *Samovrednotenje portfelja*
- 6.2 *Sklepno razmišljanje*
(samovrednotenje doseganja ciljev iz 1. poglavja, nadaljnji osebni razvojni načrt)

7. Uradna dokumentacija praktičnega pedagoškega usposabljanja

8. Kazalo portfelja

9. Literatura in viri

10. Končna ocena portfelja

KAJ O PORTFELJU MENIJO RAVNATELJI, BODOČI DELODAJALCI ŠTUDENTOV PEDAGOŠKIH ŠTUDIJSKIH USMERITEV?

Ravnateljem, ki so nemalokrat pred težko odločitvijo, katerega kandidata izbrati za delovno mesto, bi lahko bili različni izdelki, ki nastajajo v okviru praktičnega pedagoškega usposabljanja, ter pogled mentorjev in tistih, ki na fakultetah sodelujejo pri izobraževanju bodočih učiteljev, v pomoč. Vse omenjeno bi lahko bilo zbrano v mapi študentovih izdelkov (portfelju). Ker je pri uvajanju portfelja treba pretehtati tako prednosti kot tudi nevarnosti, smo se o tem pogovarjali z ravnatelji kot delodajalci. Od tridesetih partnerskih šol se je naši prošnji za pogovor odzvalo štiriindvajset ravnateljev. Pogovore smo opravili maja in v prvi polovici junija 2007. Ravnatelji so odgovarjali na zastavljena vprašanja, njihove odgovore smo zapisali in jih nato po vnaprej pripravljenih kriterijih analizirali. V pogovoru smo jih povprašali naslednje:

- kaj pomembno vpliva na njihovo odločitev za sprejem kandidata v službo;
- kaj naj bi kandidat predložil delodajalcu, da bi se ta lažje odločil za to, da bi ga sprejel v službo;
- ali menijo, da bi jim portfelj pomagal pri odločitvi za sprejem kandidata v službo;
- kateri izdelki kandidata naj bi bili po njihovi presoji obvezni del portfelja;
- kakšno težo bi pri odločitvi za sprejem kandidata v službo dali portfelju;
- ali vidijo pri uvajanju portfelja kakšne zadržke, pomisleke.

Analiza odgovorov ravnateljev je pokazala, da na njihovo odločitev za sprejem kandidata v službo pomembno vplivajo kandidatove predhodne izkušnje, poznavanje in uporaba različnih metod in oblik dela z učenci, predvsem tistih, ki vplivajo na aktivnost učencev pri pouku, pa tudi njegov interes za nadaljnje izobraževanje. Ravnatelji dajejo pomembno težo pri odločitvi za sprejem v službo pogovoru s kandidatom, na osnovi katerega spoznajo njegov odnos do učenja, poučevanja, učencev, sodelavcev.

Vsi ravnatelji, ki so sodelovali v pogovoru, menijo, da bi jim mapa študentovih izdelkov – portfelj – pomembno pomagala pri odločitvi za sprejem kandidata v službo, in zamisel ocenjujejo pozitivno. Menijo namreč, da bi portfelj opozoril na kandidatovo delavnost, na njegovo pripravljenost za delo, na njegove različne sposobnosti oziroma na njegova močna področja. Zagotovo bi jim

dobro pripravljen portfelj pomembno pomagal pri odločitvi in izbira ne bi bila odvisna le od študijske uspešnosti in sposobnosti kandidata v pogovoru oziroma pri predstavitvi.

Ravnatelji navajajo obširen nabor izdelkov, ki bi lahko bili sestavni del portfelja. Vanj bi po njihovem mnenju sodili izdelki oziroma rezultati praktičnega usposabljanja, torej vse, kar kandidat ustvari v okviru pedagoške prakse (npr. priprava na pouk, preizkusi znanja, refleksija dela v razredu ...), in izdelki, ki jih kandidat pridobiva in ustvarja pri različnih drugih, dodatnih dejavnostih. To so lahko potrdila o različnih športnih, kulturnih dejavnostih, o sodelovanju v prostovoljnih, nevladnih organizacijah, potrdila o vodenju različnih tečajev, interesnih dejavnosti. Tako širok nabor izdelkov ravnatelji utemeljujejo z naravo učiteljevega dela, saj mora biti učitelj široko razgledan človek in sposoben delati z mladimi.

Ravnatelji menijo, da bi portfelj pregledali in po lastnih kriterijih ovrednotili izdelke v njem. O tem, kakšno težo bi portfelj odigral pri odločitvi za sprejem kandidata v službo, njihovo mnenje ni bilo povsem dorečeno, kar je tudi v skladu z našimi pričakovanji, saj portfelj v šolsko prakso še ni uveden, zato predstavlja novost in s tem tudi negotovost. Nekateri ravnatelji menijo, da bi bil pri izbiri kandidata lahko odločilen, drugi bi mu dali sicer pomembno težo, nekateri mu pripisujejo tretjinski delež, pri čemer bi si po pomembnosti sledili formalni pogoji, pogovor in nato portfelj. Prepričani so, da bi lahko portfelj ustrezno prispeval k predstavitvi bodočega učitelja in pripomogel k preudarni odločitvi o zaposlitvi.

Ravnatelji glede uvajanja portfelja nimajo večjih pomislekov in zadržkov, menijo pa, da ne more biti edino merilo za presojo uspešnosti kandidata in odločilen dejavnik pri zaposlitvi. Opozarjajo tudi na to, da bi ga morali študenti preudarno koncipirati, obenem pa si želijo, da bi ohranil osebno noto oziroma da portfelji študentov ne bi bili povsem enaki.

SKLEP

Pri dokončnem oblikovanju in vpeljevanju portfelja študenta oziroma mape dosežkov praktičnega pedagoškega usposabljanja študenta je smiselno pretehtati zahteve časa in družbe, ki se kažejo tudi v sodobnih konceptih izobraževanja. Slednji poudarjajo velik pomen več prvin izobraževanja (npr. izgrajevanje spretnosti samostojnega, kritičnega mišljenja in presoje, prodorno komunikacijo

ter predstavljanje idej, oblikovanje osebnih in profesionalnih načrtov oziroma ciljev ter uresničevanje le-teh ...), ki bi jih bilo mogoče razvijati v procesu oblikovanja portfelja študenta. Ta bi visokošolskim učiteljem ponudil celovitejši vpogled v študentovo delo, njegov odnos do poklica in njegove pedagoške kvalitete ter mu s tem omogočil realnejšo končno oceno študentovega dela. Dokumentirani izdelki, samorefleksije in samovrednotenja ter vrednotenja različnih spremljevalcev študenta na njegovi študijski poti proti pedagoškemu poklicu (učitelji mentorji, visokošolski učitelji) bi zagotovo lahko predstavljali pomemben vir informacij za delodajalca. Seveda pa je treba kritično pretehtati nevarnosti oziroma pomanjkljivosti portfelja, še posebej tiste, ki se nanašajo na vpeljevanje portfelja kot priloge k diplomi. Največ bojzani se nanaša na pošten odnos študentov v prikazovanju avtorstva oziroma na problem varovalnih mehanizmov, ki bodo bdeli nad korektnostjo prikazanega študentovega dela.

Literatura:

Klenowski, V. (2002). *Developing portfolios for learning and assessment. Processes and principles*. RoutledgeFalmer: London in New York.

Kolenc Kolnik, K., Konečnik Kotnik, E., Ivanuš Grmek, M., Javornik Krečič, M. (2007a). *Elektronska dokumentacija: Spremljava in evalvacija dela študentov pri praktičnem pedagoškem usposabljanju*. Maribor: Filozofska fakulteta Univerza v Mariboru .
<http://distance.pfmb.uni-mb.si>

Kolenc Kolnik, K., Konečnik Kotnik, E., Ivanuš Grmek, M., Javornik Krečič, M. (2007b). *Priročnik. PORTFELJ – mapa dosežkov praktičnega pedagoškega usposabljanja študentov*.

Programska izdelava e-gradiva: dr. Marjan Krašna, Bojan Bedrač. Maribor: Filozofska fakulteta Univerza v Mariboru .
<http://distance.pfmb.uni-mb.si>

Razdevšek Pučko, C. (1996). *Mapa učenčevih izdelkov kot oblika spremljanja pri opisnem ocenjevanju*, Pedagoška obzorja, št. 5–6, Novo mesto, str. 193–203.

Razdevšek Pučko, C. (1998). *Samoocenjevanje – sestavina nove doktrine ocenjevanja*, Pedagoška obzorja, št. 1–2, str. 3–15.

Sentočnik, S. (1999). *Portfolio, instrument za procesno vrednotenje učenčevega in učiteljevega dela*, Vzgoja in izobraževanje, št. 3, str. 15–20.

Tavzes, M. in dr. (2002). *Veliki slovar tujk*. Cankarjeva založba: Ljubljana.

Dr. Milena Ivanuš Grmek je zaposlena na Pedagoški fakulteti v Mariboru, dr. Marija Javornik Krečič in dr. Karmen Kolenc Kolnik pa na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru.

E-pošta: milena.grmek@uni-mb.si

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 (PONOVI) »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 vprašnji:

- 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 trema 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 postavi 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 ravnateljjev 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 sistemskega 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

IRENA
PERNUŠ

IZVEDBA JAVNEGA NAROČILA ZA NABAVO PREHRAMBENIH IZDELKOV V OSNOVNI ŠOLI IN PRAKTIČNI PRIMERI

UVOD

ODDAJO JAVNIH NAROČIL UREJA ZAKON O JAVNIH NAROČILIH (ZJN-2). V NJEM JE JASNO ZAPISANO, DA MORAJO JAVNI ZAVODI, MED KATERE SODIJO TUDI OSNOVNE ŠOLE, BLAGO NABAVLJATI PO TEM ZAKONU. POLEG TEGA ZAKONA PA MORA ŠOLA UPOŠTEVATI ŠE SPREMLJAJOČE PREDPISE, KI UREJAJO FINANCIRANJE ZAVODA, PREDPISE, VEZANE NA BLAGO, KI JE PREDMET NAROČILA, IN PREDPISE, KI DOLOČAJO KONTROLO IZVAJANJA JAVNEGA NAROČILA.

PRIPRAVA JAVNEGA NAROČILA

Priprava javnega naročila je najpomembnejša faza javnega naročanja, saj mora naročnik sprejeti odločitve, ki bodo pomembno vplivale na učinek izvedenega javnega naročila (JN). V tej fazi je treba določiti cilje, ki jih želi zavod doseči, natančno opredeliti, kakšno je zeleno blago, izbrati postopek izvajanja JN, določiti pogoje in merila za izbiro najugodnejše ponudbe ter sestaviti razpisno dokumentacijo.

CILJI JAVNEGA NAROČILA

Osnovna šola je zavod, ki z opravljanjem svoje dejavnosti ne sme ustvarjati dobička, zato si tega tudi ne sme zastaviti za cilj, ampak si mora poiskati drugačen merljiv cilj, ki mu bo lahko sledila. Pri nabavi prehrambenih izdelkov je to lahko zmanjšanje kala dobavljenih izdelkov, zmanjšanje količin odpadne hrane, ki je učenci ne pojejo, več vračljive embalaže oziroma embalaže, ki jo je mogoče vrniti v reciklažo, večja količina ekološko pridelanih živil v šolskih obrokih in podobno. Cilj šole nikakor sme biti pridobivanje najbližjih ponudnikov ali pa samo malih ponudnikov, saj bi s tem v pripravi razpisne dokumentacije kršila načelo varovanja konkurence. Jasni in merljivi cilji so prva stvar, ki jo mora določiti naročnik, saj potem v skladu z njimi določa pogoje in merila v razpisni dokumentaciji. Ti cilji naj bi bili, poleg drugih, zapisani v poslovnem delu letnega poročila zavoda.

OPREDELITEV BLAGA

Prehrambeni izdelki so zelo raznovrstni, na trgu jih je veliko in se nenehno spreminjajo. Če bi zavod pripravil razpisno dokumentacijo za vse to blago skupaj, bi se mu javila le velika trgovska podjetja, ki imajo v svojem prodajnem programu vse zelene izdelke. Za naročnika to ne bi bilo najbolj ugodno, zato si pomaga tako, da blago razdeli na posamezne sklope istovrstnega blaga.¹

Z delitvijo blaga na sklope je naročnik ustregel načelu konkurenčnosti, saj je tako tudi manjšim podjetjem omogočil, da se prijavijo na razpis, hkrati pa si je pridobil možnost, da bo našel čim ugodnejšega dobavitelja in tako vzpostavil tudi večjo konkurenco med ponudniki.

Pri opredelitvi oziroma opisu zelenega blaga naročnik ne sme navajati blagovnih znamk. Izdelki morajo biti navedeni po splošno znanih imenih. Za točno določene izdelke si lahko pomaga z natančnim opisom zahtevanih sestavin.²

PREHRAMBENIH IZDELKOV JE NA TRGU ZELO VELIKO, ZATO JE POMEMBNO, DA NAROČNIK NATANČNO VE, KATERE HOČE IMETI. SEZNAM IZDELKOV IN NJIHOVIH KOLIČIN PRIPRAVI NA PODLAGI PODATKOV O NABAVI V PRETEKLEM LETU.

Iz izpisa nabave v preteklem letu vzame tiste izdelke, ki jih je količinsko največ. To pomeni, da jih porabijo največ, in zato jih vključi v obrazec za pripravo ponudbe. Naročnik želi imeti tudi nove izdelke in tudi izdelke iz preostale ponudbe izbranega ponudnika, zato lahko postavi merilo, da ponudba celotnega prodajnega izbora po stalnih cenah prinese dodatne točke. To določilo bi bilo zelo težko izvesti za skupino *ostalo prehrambeno blago*, saj je izdelkov v njej skorajda nešteto. Zato je zelo praktično, da se priložena ponudba omeji na največ sto različnih izdelkov, kar utemeljujemo s tem, da bi bila ponudba, če bi, na primer Mercator, svoji ponudbi priložil cenik celotnega izbora izdelkov, ki jih imajo na voljo, preobsežna, hkrati pa za naročnika med nadzorovanjem izvajanja nepregledna.

Velika podjetja naročnikom zelo rada ponudijo velika pakiranja, vendar ta zanje niso primerna. Zato mora biti v razpisni dokumentaciji jasno napisano, da naročnik kupuje posamezne izdelke in ne skupinskega oziroma transportnega pakiranja.

¹ Blago lahko razdeli na primer na naslednje sklope: meso in mesni izdelki, kruh in pekovski izdelki, mleko in mlečni izdelki, kmetijski pridelki, sadje in zelenjava, olja in maščobe, dietni izdelki, testenine in mlevski izdelki, ostalo prehrambeno blago.

² Če nikakor ni mogoče opisati zelenega blaga, si lahko naročnik pomaga tako, da opisu blaga doda besedico »podobno kot« npr. Monte. Kakovost sadja in zelenjave opredeli s standardno oznako: I. kvalitete, II. kvalitete ... Pri sadju in zelenjavi je zelo pomembno, da navede okvirno gramaturo, kajti zelo velikih jabolok otroci ne morejo jesti. Pri mesu in mesnih izdelkih je zelo pomembno, da je meso slovenskega izvora. Za meso in mesne izdelke veljajo predpisi, ki določajo sledljivost mesa in jih morajo upoštevati vsi pridelovalci in predelovalci mesa.

Z dobavo blaga pride do velikih količin odpadne embalaže, katere odvoz naročniku predstavlja določen strošek. Zato bo v merilo verjetno vključil tudi odvoz embalaže (npr. kartonov od sokov, plastičnih jogurtovih lončkov ...) oziroma uporabo vračljive embalaže. Naročnik se mora kljub vsem zakonom, ki urejajo kakovost živil, zavarovati pred pokvarjenimi živili. Navesti mora, kaj bo v primeru takšne dobave storil. Glede na to, da so uporabniki otroci, si ponudnik dobave pokvarjenega blaga ne sme privoščiti. Naročnik lahko v razpisni dokumentaciji in pozneje v pogodbi napiše, da bo v primeru takšne dobave pogodbo brez pogajanj prekinil ter za razliko v ceni do sklenitve nove pogodbe stroške zaračunal dobavitelju. Če dobavitelj teh stroškov ne bo poravnal, lahko naročnik unovči finančno garancijo.

NAČIN IZVEDBE JAVNEGA NAROČILA

Naročnik mora pred nabavo prehrabmenih izdelkov v finančnem načrtu najprej preveriti, ali ima zanjo predvidena sredstva in v kolikšni višini. Višina predvidenih sredstev mu pove, po kakšnem postopku bo izvedel JN prehrabmenih izdelkov. Nabavna vrednost prehrabmenih izdelkov v manjših osnovnih šolah je pod 40.000 evri, zato mora nabava blaga potekati po postopku zbiranja ponudb.

ZJN-2 naročniku nalaga, da mora postopke javnega naročanja voditi sam. V njegovem imenu jih lahko vodijo le drugi naročniki s *Seznamom subjektov in kategorij subjektov javnega prava* in s *Seznamom naročnikov, ki so državni organi in njihovi organi v sestavi ter lokalne skupnosti* (ZJN-2, 4. odstavek, 16. člen), nikakor pa vodenja JN ne sme več zaupati osebam zasebnega prava, kot je to lahko storil v preteklosti.

Ne glede na to, koga naročnik pooblasti za izvedbo JN, nosi odgovornost za pravilnost izvedbe sam. Nosilec odgovornosti je ravnatelj zavoda, in odgovornosti ne more prenesti na drugo osebo. V sistemizaciji delovnih mest v osnovni šoli je določeno tudi delovno mesto vodja prehrane. Njegova naloga je organiziranje prehrane otrok vse od nabave prehrabmenih izdelkov do pospravljanja odpadne hrane. V manjših osnovnih šolah za vodjo prehrane ni sistemiziranega delovnega mesta, ampak te naloge opravlja drug delavec v ustreznem deležu glede na število otrok. Med tehničnim kadrom pa mora ravnatelj zavoda po sistemizaciji delovnih mest zaposliti delavce s V. stopnjo izobrazbe. Če bi rad zagotovil, da bodo postopki JN izpeljani v skladu z zakonom, mora izkoristiti potenciale zaposlenih, ki jih ima na voljo. Da bo zagotovil pravilno izvedbo javnih naročil, je zato najbolj priporočljivo, da sprejme notranji

akt, ki je pravilnik ali navodilo in v katerem natančno predpiše izvedbo postopka. V njem določi natančen potek postopka in osebe, ki bodo izvedle posamezen del postopka.

Slabost takšnega akta je, da postopek formalizira in zbirokratizira. Poleg tega je treba sprejeti akt dosledno spoštovati. Če ga ne bi, bi bil ravnatelj v primeru nadzora kaznovan zaradi nespoštovanja internega akta. Zatorej mora ravnatelj zagotoviti, da bodo zaposleni takšen akt dosledno upoštevali, s čimer bo akt tudi dosegel namen.

V postopku sodeluje več oseb, zato je priporočljivo, da oseba, ki vodi JN, pripravi terminski plan, po katerem bo potekal postopek. Tako si zaposleni, ki sodelujejo v postopku, delo organizirajo tako, da lahko opravijo vse naloge, ki so jim zadane.

JN se izvajajo že kar nekaj let, zato lahko razpisno dokumentacijo iz prejšnjega razpisa porabimo kot osnutek, treba ga je samo izboljšati oziroma ustrezno popraviti glede na zelene cilje in novo zakonodajo. Na podlagi terminskega plana postopka JN se določi rok za oddajo razpisne dokumentacije, rok za izbiro najugodnejše ponudbe in rok za sklenitev pogodbe.

ZJN-2 omogoča objavo postopka JN tudi v postopku zbiranja ponudb. Ali bo naročnik to storil ali ne, je najprimerneje opredeliti v notranjem aktu. Če postopka ne objavi na portalu, lahko pričakuje pritožbo tretjega ponudnika, češ da je bilo v tem postopku kršeno načelo konkurenčnosti.

POGOJI IN MERILA

V razpisni dokumentaciji JN mora naročnik zelo pozorno določiti pogoje in merila javnega razpisa. Pogoji so zahteve naročnika, ki jih mora ponudnik nujno izpolnjevati, da naročnik sploh upošteva njegovo ponudbo, merila pa so vrednostno izražene kategorije ponudbe, zaradi katerih je lahko ponudnik konkurenčnejši od drugih. Ko naročnik določa pogoje in merila, mora imeti pred seboj jasne cilje, ki bi jih rad dosegel. Če naročnik pogoje in merila dobro opredeli, pri pisanju obrazložitve o izbiri določenega ponudnika kot najugodnejšega ne bo imel težav (IKS 5, 133).

Naročnik lahko pri izbiri najugodnejšega ponudnika izbere najcenejšega ali pa ekonomsko najugodnejšega ponudnika. Če se odloči za najcenejšega ponudnika, potem je ob izpolnitvi zahtevanih pogojev edino merilo cena. Pri ekonomsko najugodnejši ponudbi pa naročnik upošteva še druga merila, za katera meni, da so zanj pomembna. Naročnik mora izbrana merila skupaj z obrazložitvijo, kakšen bo način izračuna najugodnejšega ponudnika, navesti v razpisni dokumentaciji.

POGOJI

Z določanjem pogojev hoče naročnik doseči pravočasno, vsakodnevno in pravilno dostavo prehrabnenih izdelkov, zadosti dolg plačilni rok in čim manj dokumentov.

Način dostave izdelkov mora biti v skladu s sistemom HACCP. Zelo pomembno je, da izdelki pridejo do naročnika pravočasno, saj so ure, ko morajo biti obroki pripravljene, določene v samih programih, ki jih šola izvaja. Če dostava ne bi bila pravočasna, bi prišlo do motenj v vzgojnem in učnem procesu. Tukaj naročnik ne more dovoliti odstopanj, zato od ponudnikov zahteva izjavo, s katero potrjuje, da imajo takšne kadrovske in tehnične zmožnosti, da bodo zahtevano blago lahko pripeljali na določen dan ob določeni uri.

Za neposredne proračunske uporabnike je zakonsko določen rok plačila 30 dni. Osnovna šola je posredni proračunski uporabnik in zato zanjo ta rok ne velja, ampak veljajo dogovorjeni roki plačila. Položnice za plačilo prehrane šola izda staršem otrok konec obračunskega meseca za ves mesec nazaj. Rok plačila določi osem dni od prejema položnice. Plačilna disciplina pri nas ni dobra, zato naročnik upravičeno pričakuje, da tega dne vse obveznosti ne bodo poravnane. Osnovna šola kot zavod nima sredstev, s katerimi bi lahko svoje obveznosti plačevala vnaprej, saj ima za vsako vrsto nabave strogo namenska sredstva. Zato je rok plačila za zavod zelo pomemben pogoj, saj v bistvu ponudnik financira zavod.

Naročnik od ponudnikov ponavadi zahteva mesečno fakturiranje, kar vpliva tudi na stroške. Če bi se zaračunavala vsakodnevna dobava, bi to pomenilo ogromno računov, ki bi jih bilo treba evidentirati, kontirati, poknjžiti in poravnati. Tako pa se vse to opravi ob koncu meseca z enim dokumentom, kar močno vpliva na čas obdelave dokumentov.

MERILA

V osnovni šoli so najpomembnejši cilji čim nižje cene, kar najbolj kakovostno blago, čim manj odpadne hrane in embalaže. Dobava prehrabnenih izdelkov je dobava blaga široke potrošnje, ki je lahko domače ali iz uvoza. Pri nabavi prehrabnenih izdelkov za pripravo obrokov je izrednega pomena kakovost živil. Ker so ocene kakovosti teh izdelkov lahko subjektivne, saj je nekomu nekaj všeč, drugemu pa ne, je treba kakovost živil določiti z javno veljavnimi oznakami in s certifikati. V šolah pripravljajo obroke za otroke, zato pri teh izdelkih ne sme priti do nikakršnih napak glede kakovosti blaga.

Na področju označevanja kakovosti prehrabnega blaga prihaja do pozitivnih sprememb. Obstaja že kar nekaj certifikatov, ki nam zagotavljajo določeno kakovost. Trenutno je najpomembnejši standard ISO 22000:2005 *Sistem vodenja varnosti živil*.³ Znan je tudi certifikat *EKO živila*, ki zagotavlja, da je živilo pridelano naravno in brez dodanih kemikalij. Veliko šol je vključenih v program zdravih šol in želijo si, da bi otrokom ponudile resnično zdrave izdelke. Manjše šole, ki lahko izvedejo JN prehrabnih izdelkov z zbiranjem ponudb, so najpogosteje zunaj velikih mest in zato bi rade k sodelovanju privabile kmete iz bližnje okolice, vendar dose-danji razpisi tega niso omogočali. Poleg omenjenih dveh je na trgu še nekaj certifikatov, ki zagotavljajo določeno lastnost izdelka.

Poleg meril mora naročnik določiti način izračuna najugodnejše ponudbe. Za ugotavljanje vpliva posameznih meril na izbiro lahko naročnik pripravi izračun po namišljenih podatkih, kot kažeta naslednja dva primera.

Ponudnik	Vrednost ponudbe v EUR	Št. točk	Ponujeni certifikati	Št. točk	Odvoz embal.	Št. točk	Priložen cenik	Št. točk	Skupaj	Vrstni red
A	6.532.420	59,98	ISO 22000, EKO	20	Da	10	Ne	0	89,98	1.
B	6.530.295	60	EKO	10	Ne	0	Ne	0	70	3.
C	6.872.345	57,01	SLOV. PROIZ., LASTNA PREDELAVA	5	Ne	0	Da	10	72,01	2.

Tabela 1: Prvi primer izračuna najugodnejše ponudbe

Ponudnik	Vrednost ponudbe v EUR	Št. točk	Certifikati	Št. točk	Odvoz embal.	Št. točk	Priložen cenik	Št. točk	Skupaj	Vrstni red
A	6.532.420	59,98	EKO	10	Ne	0	Da	10	79,98	3.
B	6.530.295	60	SLOV. PROIZ., LASTNA PREDELAVA	5	Ne	0	Ne	0	65	2.
C	6.872.345	57,01	ISO 22000, EKO	20	Da	10	Da	10	97,01	1.

Tabela 2: Drugi primer izračuna najugodnejše ponudbe

Pri določanju načina izračuna najugodnejše ponudbe mora naročnik upoštevati zahtevo 48. člena ZJN-2; ta določa minimalni odstotek točk, ki jih mora prinesiti cena, in sicer 60 %. Preostalih 40 % točk lahko naročnik razdeli tako, da mu pomagajo izbrati ponudnika v skladu s cilji, ki si jih je zastavil.

³ V njem so vključeni vsi standardi za zagotavljanje varnosti živil, ki so mednarodno priznani, pa tudi pravila dobre poslovne in higienske prakse, sledljivost in označevanje živil.

Ponavadi pri vrednosti ponudb ni velikih odstopanj, zato so si tudi vrednostni podatki v tabeli zelo blizu. Če naročnik dobi ponudbo, ki je bistveno cenejša od drugih, mora zaradi načela gospodarnosti od tega ponudnika zahtevati kalkulacije cene oziroma obrazložitev, zakaj so cene občutno nižje. Če naročnik tega ne stori in s takim ponudnikom sklene pogodbo, lahko med izvajanjem JN pride do stroškov zaradi reklamacij, do prekinitve pogodbe in ponovne izbire ponudnika.

Predpostavljeno skupno število mogočih točk je 100. V primerih izračuna najnižje ponudbene vrednosti lahko najnižja ponudbena vrednost prinese 60 točk. Število točk za cenovno najugodnejšo ponudbo je najpreprosteje izračunati po formuli:

$$\text{najugodnejša ponudba/ponujena ponudba} * 60 = \text{število dobljenih točk.}$$

Certifikati naročniku zagotavljajo določeno kakovost živil. To je zelo pomembna postavka, saj si naročnik v svojem delovnem procesu ne sme privoščiti slabe kakovosti. Vsak certifikat naročniku pove, kakšno kakovost ponudnik zagotavlja. Ker ima ponudnik pri pridobitvi in ohranjanju dobljenega certifikata določene stroške, ki so vkalkulirani v cene izdelkov, te ponudbe ponavadi niso vrednostno najnižje. V navedenih primerih certifikati prinesejo naslednje število točk: certifikat ISO 22000 *20 točk*, certifikat EKO ŽIVILO *10 točk*, lastna proizvodnja, blago slovenskega porekla ali kakšen drug certifikat pa *5 točk*. Naročnik mora zapisati, da bo pri točkovanju upošteval samo en certifikat, in sicer tistega, ki ponudniku prinese največ točk.

Odvoz embalaže za naročnika predstavlja strošek, zato lahko tudi to vneso v merila kot dodatno prednost ponudnika. Takšno merilo posredno vpliva na ponudnika, da začne razmišljati o uporabi povratne embalaže. Odpadno embalažo mora namreč odpeljati in deponirati na smetišče, kar predstavlja strošek, ki zmanjšuje prihodek. Če pa uporablja povratno embalažo, si zmanjšuje vhodne stroške za nabavo embalaže. Če ponudnik zagotavlja dnevni odvoz embalaže, mu naročnik dá *10 točk*.

Prehrambenih izdelkov je na trgu res veliko in nenehno se pojavljajo novi. Zaradi takšne narave tega blaga naročnik v svoji razpisni dokumentaciji ne more zajeti vsega blaga, da bi si zagotovil stalne cene. Pomaga si lahko tako, da ponudi dodatne točke, če ponudnik priloži cenik izdelkov iz svojega prodajnega programa za skupino, ki jo ponuja. Skupina *ostalo prehrambeno blago* je

preobširna, saj te vrste blaga ponujajo trgovine s široko potrošnjo in bi bil cenik preobsežen. V teh primerih bo naročnik omejil cenik na ponudbo dodatnih sto različnih vrst blaga. V ponudbenem ceniku ne sme biti ponujeno isto blago različnih blagovnih znamk. Če je za skupino, za katero je ponudnik priložil ponudbo, priložen cenik, mu naročnik v tem primeru doda *10 točk*.

V prvem primeru so različni certifikati ponudnikom dodeljeni naključno. Najdražja ponudnika sta izpolnila vsak po eno dodatno možnost pridobitve točk. Po preračunu točk ugotovimo, da pri navedenem točkovanju kakovost blaga pri izbiri ponudnika igra zelo pomembno vlogo. Ekonomsko najugodnejši je ponudnik s srednjo ponudbeno vrednostjo, ki ima najvišje vrednoten certifikat za kvaliteto, ne ponuja pa odvoza embalaže in stalnih cen ostalih izdelkov iz svojega programa.

V drugem primeru so certifikati in druge ugodnosti obratno sorazmerno dodani vrednosti ponudbe. Tukaj vidimo, da je kljub vrednostno najvišji ponudbi takšen ponudnik ekonomsko najugodnejši – zagotavlja namreč visoko kakovost blaga, reden odvoz embalaže ter stalne cene drugih izdelkov iz prodajnega programa.

RAZPISNA DOKUMENTACIJA

Vsebino razpisne dokumentacije lahko sestavljajo naslednji elementi:

1. povabilo k oddaji ponudbe,
2. navodila ponudnikom za izdelavo ponudbe,
3. pogoji za ugotavljanje sposobnosti in navodila o načinu dokazovanja sposobnosti ponudnika,
4. splošni in posebni pogoji, ki bodo sestavni del pogodbe,
5. obrazec za pripravo predračuna z navodilom o izpolnitvi,
6. morebitna finančna ali druga zavarovanja (ZJN-2, 71. člen).

V povabilu k ponudbi se naročnik najprej predstavi s polnim nazivom ter zainteresirane ponudnike povabi k oddaji ponudbe. Tu naročnik navede le najpomembnejše informacije, ki ga zanimajo.⁴ Sledijo natančna navodila za pravilno pripravo ponudbe. Naročnik mora obvezno napisati, na kakšen način je ponudba lahko odana in kako mora biti ovojnica s ponudbo označena.

Naročnik seznanja ponudnika s pogoji, ki jih mora ponudnik upoštevati pri pripravi ponudbe. Pove mu, ali mora oddati ponudbo za celotno blago v razpisni dokumentaciji ali lahko le za posamez-

⁴Te so: za katero blago se izvaja javni razpis ter po katerem postopku, do kdaj morajo veljati ponudbe, rok za oddajo razpisne dokumentacije ter osebe naročnika, ki so na voljo za dodatna vprašanja.

ne skupine. Seznaniti ga tudi s tem, ali mora znotraj skupin ponuditi vse izdelke ali lahko kakšnega izpusti, ter s tem, s katero obliko bo zaključil postopek JN – s pogodbo ali z okvirnim sporazumom. V primeru okvirnega sporazuma mora biti napisano, ali bo za posamezno skupino izbran en dobavitelj ali jih bo več. V primeru večjega števila dobaviteljev mora naročnik napisati, kako bo potekala dobava.

Ponudnike mora seznaniti tudi s predpisi, ki jih morajo pri pripravi ponudbe upoštevati, ter določi jezik, v katerem mora biti ponudba napisana. Navesti mora vse pogoje, ki jih mora ponudnik nujno upoštevati. Natančno mora določiti, kaj mora oddana ponudba vsebovati. Ponudnik največkrat pripravi obrazec, v katerega naročnik vpiše svoje osnovne podatke, obrazec ponudbe, obrazec, v katerem ponudnik izjavi, da bo upošteval vse naročnikove pogoje in da izpolnjuje vse druge zahteve po zakonu (npr. o nekaznovanosti), ter zahtevano garancijo za resno izpeljavo posla. Kakšne pogoje mora naročnik izpolnjevati, je odvisno predvsem od tega, kakšno blago dobavlja, ter od tega, kakšne pogoje ima naročnik za opravljanje svoje dejavnosti. Če naročnik nima primernega skladišča, bo njegov pogoj vsakodnevna dobava. Naročnik mora tudi opredeliti, kako naj ponudnik dokaže, da je sposoben izvesti takšen posel. Ker je to zelo težko preverjati, naročnik največkrat zahteva ponudnikovo izjavo, da ima ustrezne tehnične in kadrovske zmogljivosti za opravljanje posla.

Če naročnik naroča kakšno posebno blago, od ponudnikov zahteva izjavo, da izpolnjujejo takšne posebne pogoje. Naročnik pripravi predračun, ki mora vsebovati natančna imena izdelkov in njihovo količino. Pri posameznih sklopih lahko naročnik doda ponudnikom posebna navodila glede tega, kaj vse morajo pri pripravi ponudbe upoštevati.⁵ Naročnik ponudnika seznaniti tudi s tem, kaj je formalno nepopolna ponudba ter kako je tako napako mogoče odpraviti.

Naročnik navede natančen način oddaje ponudbe ter rok, do katerega ponudnik to lahko stori. Naročnik mora zelo natančno napisati merila za izbiro ponudnika, kako bo točkoval prežete ponudbe ter v katerih primerih bo ponudbe izločil kot nepopolne. Naročnik mora ponudnika seznaniti tudi z načinom revizijskega postopka in napisati, kako mora ponudnik dopolniti v ponudbi priloženo pogodbo oziroma okvirni sporazum ter na kakšen način jo/ga parafira.

⁵Npr. v skupini meso in mesni izdelki doda, da mora biti cena mesa v kosu enaka konfekcioniranemu – to je narezanemu na kocke 1 x 1 cm, na rezke ali mletemu.

Naročnik se mora tudi zavarovati, da ne bi izbral ponudbe, ki zaradi neresnosti ponudnika in neresnega izvajanja posla ne bi bila izvedljiva. V ta namen mora v razpisni dokumentaciji navesti, kakšno garancijo za resnost ponudbe in izvedbo posla zahteva. Do zdaj so naročniki za garancijo v večini primerov zahtevali menice z menično izjavo. Vendar pa ima naročnik pri unovčevanju menic lahko kar nekaj težav, saj mora natančno poznati roke za njihovo unovčevanje.⁶

Pri preprostih postopkih JN je zato primernejša bančna garancija. Bančna garancija je zaveza banke, da bo na prvi pisni poziv naročnika izplačala zahtevani znesek, če ponudnik ne bo korektno izvajal posla oziroma če bo ponudba neresna. Naročnik lahko od banke zahteva le znesek, ki ni višji od zneska, navedenega v garanciji. Naročnik mora v razpisni dokumentaciji ponudnika že vnaprej opozoriti, v kakšnih primerih bo garancijo unovčil. Garancija mora biti veljavna še nekaj časa po izvedenem poslu. Bančnim garancijam so enakovredne zavarovalniške garancije, le da v tem primeru za izplačilo jamči zavarovalnica.

IZVEDBA JAVNEGA NAROČILA

Ko imamo pripravljeno razpisno dokumentacijo, v skladu z navodilom o izvajanju JN pozovemo morebitne ponudnike k oddaji ponudbe. ZJN-2 omogoča, da lahko naročnik tudi za druge postopke JN objavi začetek postopka na portalu JN. Tako si naročnik zagotovi, da načelo konkurenčnosti ne bo kršeno, poleg tega pa izhajamo iz realnega dejstva, da nihče ne pozna vseh obstoječih dobaviteljev na danem trgu. Ker jih ne pozna, jim ne pošlje razpisne dokumentacije in zato ne morejo postati dobavitelji z voda. Z objavo JN na portalu pa ima naročnik možnost resnično pridobiti ekonomsko ugodnejšega ponudnika.

Med potekom JN mora biti oseba naročnika, ki je dolžna spremljati javni razpis, dosegljiva, tako kot je navedeno v razpisni dokumentaciji. Če je razpisna dokumentacija dobro pripravljena, se vprašanja ne bodo pojavljala. Oseba, ki odgovarja na vprašanja ponudnikov, mora biti posebej pozorna na to, da bo odgovore posredovala vsem, ki imajo njeno razpisno dokumentacijo, zato da imajo vsi ponudniki enake informacije. To pomeni, da v primeru objave na portalu objavi vprašanja in odgovore na način,

⁶Ko želi naročnik menico unovčiti, jo pošlje v banko, kjer ima ponudnik svoj transakcijski račun. Če na računu ni sredstev, banka menico vrne naročniku z obvestilom, da na računu ni sredstev, s katerimi bi menico poplačali. Da do tega ne bi prišlo, mora naročnik od ponudnika zahtevati tudi menično poročilo. S tem banka prevzame obveznost, da bo poravnala menico, če ponudnik na svojem računu ne bo imel potrebnih sredstev. Naročnik mora nato v dveh dneh protestirati pri notarju, da si zadrži pravico do poplačila.

kot je objavila razpisno dokumentacijo. Če je naročnik razpisno dokumentacijo poslal izbranim ponudnikom, mora vsem poslati vprašanja in odgovore.

Spremljati je treba prihod ponudb. Vse ponudbe, ki pridejo nepravilno označene in jih zato odprejo prepozno, ali ponudbe, ki pridejo prepozno, so avtomatično izločene. Pravočasno prejete ponudbe je treba po preteku roka za oddajo odpreti ter preveriti najprej formalno – ali so vsi ustrezni obrazci izpolnjeni in podpisani. Nato je treba ponudbe ovrednotiti s točkami in v skladu s predstavljenimi merili izbrati najugodnejšega ponudnika. Izbranim kandidatom naročnik pošlje sklep o izbiri, neizbranim pa obvestilo o tem, da niso bili izbrani. Ker je pri prehrabnih izdelkih več sklopov, je treba ponavadi pripraviti sklep o izbiri, v katerem so navedeni vsi sklopi in ob njih izbrani ponudnik. Tak sklep mora naročnik poslati vsem ponudnikom. Po preteku roka za pritožbe se z izbranimi ponudniki sklene pogodba ali okvirni sporazum.

S tem pa postopek javnega naročila še ni končan. Naročnik mora izvajanje posla z izbranim ponudnikom vseskozi spremljati. Če ponudnik krši določila, navedena v razpisni dokumentaciji, ga mora naročnik najprej pisno pozvati k odpravi nekorektnega poslovanja ali k popravku cen. Če se to ne zgodi, lahko naročnik pogodbo prekine, za nastalo škodo pa unovči ponudnikovo garancijo.

Naročnik mora do konca februarja oddati poročilo o izvedenih postopkih JN za preteklo leto. Posredovati mora podatke o vrsti blaga, referenčni številki, ocenjeni vrednosti, dobi izvajanja JN, vrsti postopka, številu prejetih ponudb ter podatke o izbranih ponudnikih.

NADZOR IZVAJANJA JAVNEGA NAROČILA

V zvezi z nadzorom javnega naročila bomo v nadaljevanju predstavili tri subjekte: predstojnika proračunskega uporabnika, Računsko sodišče RS in Državno revizijsko komisijo.

PREDSTOJNIK PRORAČUNSKEGA UPORABNIKA

Predstojnik posrednega proračunskega uporabnika je odgovoren za vzpostavitev in delovanje ustreznega sistema finančnega poslovanja in kontrol ter notranjega revidiranja (ZJF, 1. odstavek, 100. člen).

Predstojnik zavoda je ravnatelj in konec leta mora pripraviti tudi letno poročilo. Letno poročilo je sestavljeno iz poslovnega in računovodskega poročila (Horvat 2004). V poslovnem poročilu mora ravnatelj med drugim podati tudi pisno poročilo o izvajanju javnih naročil in o doseženih ciljih in rezultatih. To stori na podlagi sprejetih ciljev, ki si jih je zastavil v začetku leta. Glede na to, da današnje odločitve vplivajo na dogodke v prihodnosti, so za interesne skupine vsekakor boljše informacije o prihodnosti kot informacije o preteklosti iz poslovnega poročila, ki ga poleg računovodskega poročila sestavlja letno poročilo (Horvat 2005, str. 28). Ker morajo biti cilji merljivi, je mogoče ugotoviti, kako uspešno se izvaja javno naročilo. Če so rezultati daleč od zelenih, mora predstojnik poiskati vzroke za to in jih odpraviti. Vzroki so lahko v neustrezno pripravljene razpisne dokumentaciji, v nepravilnem izvajanju dobave oziroma nepravilnem zaračunavanju dobavljenih izdelkov ali pa v samem aktu, ki ne zagotavlja takšnega sistema nadzora, da bi bili zastavljeni cilji lahko doseženi. V poslovnem poročilu mora predstojnik pripraviti tudi oceno gospodarnosti in učinkovitosti ter oceno delovanja sistema notranjega nadzora. Prav tako mora razložiti, zakaj nekateri cilji niso bili doseženi, ter opisati morebitne nepredvidene posledice pri izvajanju JN.

RAČUNSKO SODIŠČE

Računsko sodišče opravlja:

- nadzor nad zakonitostjo, namembnostjo ter gospodarno in učinkovito rabo sredstev javnih financ;
- nadzor nad zakonitostjo posamičnih aktov o izvrševanju proračunov in finančnih načrtov;
- predhodno revidiranje računovodskih izkazov proračunov in drugih uporabnikov javnih financ;
- nadzor nad pobiranjem javnih dajatev;
- svetovanje javni upravi;
- druge naloge, določene z drugimi zakoni (Zakon o računskem sodišču, 21. člen., 1. odstavek).

Iz tega sledi, da mora računsko sodišče predvsem kontrolirati namenskost in gospodarnost izrabe proračunskih sredstev. Ker se večina proračunskega denarja porabi za nabavo blaga in storitev prek postopkov javnega naročanja, računsko sodišče pregleda tudi potek izbire ponudnika in presodi, ali so podana merila za izbiro resnično pripomogla k izbiri najugodnejšega ponudnika. Računsko sodišče redno, z vsakoletnim pregledom, nadzoruje finančne načrte in druge akte, ki jih le-to določi, in pa letna poročila o poslovanju.

DRŽAVNA REVIZIJSKA KOMISIJA

Državna revizijska komisija je državni organ, ki udeležencem JN zagotavlja pravno varstvo na vseh stopnjah razpisa ter nadzira zakonitost postopkov oddaje JN. Državna revizijska komisija posreduje le na podlagi vloženega zahtevka za revizijo, ki ga vložijo stranka v postopku oddaje JN, kadar misli, da so bile kršene njene pravice. Naročnikova dolžnost je, da v razpisni dokumentaciji natančno navede, kako mora ponudnik ravnati, če se z naročnikovimi odločitvami ne strinja. Ponudnik ne more vložiti zahtevka za revizijo meril za ocenjevanje ponudnika in pogojev za sodelovanje, razen če so v nasprotju z veljavnimi predpisi. Tukaj Državna revizijska komisija ne more odločati, saj naročnik merila in pogoje za sodelovanje določi glede na blago, ki je predmet JN, in glede na cilje, ki jih hoče z nabavo doseči. Državna revizijska komisija na podlagi vlozene revizije preuči utemeljenost in izda ustrezen sklep. Državna revizijska komisija ima tudi svojo internetno stran, kjer je mogoče prebrati, kako se je odločila v posameznih primerih revizije. Ta stran je pomembna tudi za naročnika, ki pripravlja razpisno dokumentacijo, saj se lahko, če se seznanijo s primeri, izogne napakam, ki so jih naredili drugi. Na napakah drugih pa se je veliko ceneje učiti kakor na svojih.

SKLEP

Postopek javnega naročila je sestavljen iz treh faz: priprave, izvedbe in nadzora. Najpomembnejša je priprava, saj je od njene natančnosti odvisna uspešnost izvedbe JN. Pri javnih naročilih je zelo pomembna zavest zaposlenih, da postopek JN ni nujno zlo, ki ga morajo opraviti po najhitrejši poti, temveč je to sredstvo, s katerim lahko dosežejo zastavljene cilje.

DOKUMENTACIJA V POSTOPKU JAVNEGA NAROČANJA – PRAKTIČNI PRIMER

I. POVEZAVA S FINANČNIM NAČRTOM

Pri pripravi finančnega načrta mora biti naročnik pozoren na to, za kakšne namene ga bo potreboval. Glede na to ga je treba pripraviti primerno razdobljeno. Če je finančni načrt pripravljen po ustreznih skupinah, je iz njega mogoče hitro razbrati, za katere nabave bo treba izvesti postopek javnega naročanja. Finančni načrt pripravimo tako, da se vrednosti zaključnega leta procentualno povečajo ali zmanjšajo. To je odvisno od predvidenega števila otrok, vpisanih v šolo in vrtce, od predvidevanja o tem, koliko učencev se bo odločilo za dodatne obroke, ki jih ponuja zavod, in od stopnje rasti življenjskih stroškov.

	Realizacija v letu 2006	Načrt za leto 2007
Prihodki od prodaje blaga in storitev iz naslova priprave obrokov	47.646,00	48.599,00
Prihodki od prodanih šolskih malic	20.138,00	20.541,00
Prihodki od prodanih obrokov učencem	7.606,00	7.758,00
Prihodki za prehrano v vrtcih	11.162,00	11.385,00
Prihodki od prodaje kosil zunanjim uporabnikom	3.056,00	3.117,00
Prihodki od prodaje obrokov zaposlenim	5.684,00	5.798,00
Stroški živil za pripravo obrokov	37.837,00	38.593,00
Stroški živil za pripravo šolskih malic	20.138,00	20.541,00
Stroški živil za pripravo obrokov učencem	3.042,00	3.103,00
Stroški živil za prehrano v vrtcih	11.162,00	11.385,00
Stroški živil za kosila zunanjih uporabnikov	1.222,00	1.246,00
Stroški živil za pripravo obrokov zaposlenim	2.273,00	2.318,00

Tabela I: Izsek iz finančnega načrta

V zgoraj navedenih prihodkih so poleg stroška za nabavo živil zajeti tudi stroški zaposlenih delavcev, kot so njihova plača, nadomestila za prehrano in prevoz, pa tudi drugi stroški – delovna obleka, izobraževanje delavcev, poraba elektrike in plina, nakup posode in drugega potrošnega materiala, čistil in ostali stroški. Zato ne smemo gledati prihodkov, ampak stroške. Strošek živil po izračunanih kalkulacijah cene obrokov predstavlja 40-odstotni delež cene, ostalo so drugi stroški. Prihodki od prodaje šolskih malic so enaki stroškom nabave živil, ker vse druge stroške krijeta Ministrstvo za šolstvo in občina, ustanoviteljica zavoda. Prihodki od prehrane v vrtcih so prav tako enaki stroškom prehrane v vrtcih, ker so ostali stroški zajeti v ceni programa.

Koliko sredstev potrebujemo za nabavo prehrabnenih izdelkov, nam torej pove višina predvidenih stroškov živil za pripravo obrokov. Glede na navedene podatke znašajo skupni stroški 38.593,00 evrov, iz česar je mogoče videti, da je treba izvesti postopek zbiranja ponudb.

2. IZVEDBA POSTOPKA

CILJI

Ravnatelj mora skupaj z zaposlenimi, ki delajo na področju priprave prehrane otrok, določiti cilje, ki jih želi doseči. Določiti mora cilje, od katerih ne bo odstopil in jih bo zato uvrstil med pogoje, na podlagi tistih, s katerimi želi zmanjšati stroške ali nekaj doseči, pa bo izoblikoval merila. Pri postavljanju pogojev in meril mora upoštevati tudi stanje na trgu. Cilji, od katerih ne bo odstopil, so ustrezen plačilni dolg, ki je 45 dni, vsakodnevna dostava hrane, dostava v skladu s sistemom HACCP in zbirno fakturiranje za pretekli mesec. Vsekakor si naročnik želi, da so vsa živila zahtevane kakovosti, vendar pa imajo le redka podjetja na trgu certifikat ISO 22000, ki bi mu to lahko zagotavljala. Zato med zelenimi cilji določi:

- imeti čim bolj kakovostna živila,
- imeti čim več ekološko pridelane hrane,
- čim manjše stroške odvoza odpadne embalaže,
- čim ugodnejše cene živil,
- čim več stalnih cen.

RAZPISNA DOKUMENTACIJA

Pri pripravi razpisne dokumentacije upoštevamo ZJN-2 in Navodila za izvedbo postopka javnega naročila.

GLAVA ŠOLE

RAZPISNA DOKUMENTACIJA
ZA NABAVO PREHRAMBENIH IZDELKOV
PO POSTOPKU ZBIRANJA PONUDB,
OPREDELJENEM V NAVODILU O IZVEDBI JAVNEGA
NAROČILA
(objavljen na internetni strani šole)
ZA OBDOBJE OD _____ DO _____

POVABILO K ODDAJI PONUDBE IN NAVODILA ZA NJENO IZDELAVO

Na podlagi 24. člena Zakona o javnih naročilih (ZJN-2, Ur. l. RS, št. 128/06) in Navodila za izvedbo postopkov javnega naročanja šola, naslov, pošta (v nadaljevanju naročnik) vabi vse zainteresirane gospodarske subjekte, da oddajo svojo ponudbo v skladu z razpisno dokumentacijo.

Rok za oddajo ponudb je _____ do 12. ure. Odpiranje ponudb ne bo javno.

1. OSNOVNI PODATKI O NAROČNIKU

Točen naziv:

Naslov, pošta:

Zakoniti zastopnik:

ID za DDV:

Matična številka:

Številka TRR pri UJP:

Tel.:

Faks:

e-mail:

Spletna stran:

Kontaktna oseba za JN:

Naziv in naslov podružnice:

Naziv in naslov vrtca:

2. VSEBINA RAZPISNE DOKUMENTACIJE

Razpisno dokumentacijo sestavljajo:

Povabilo k oddaji ponudbe in navodila za njeno izdelavo

Obrazec ponudbe

Izjava o izpolnjevanju pogojev

Predlog okvirnega sporazuma

3. PONUDNIK IN PRAVILNOST PONUDBE

Ponudbo lahko pošlje vsak gospodarski subjekt – pravna ali fizična oseba, ki ima registrirano dejavnost za dobavo prehrabnega blaga in ima v skladu z veljavno zakonodajo vsa potrebna dovoljenja. Ponudbo lahko pošlje tudi skupina gospodarskih subjektov. Ti morajo k razpisni dokumentaciji priložiti pravni akt (sporazum ali pogodbo), ki ureja njihove medsebojne pravice in dolžnosti. S pravnim aktom mora biti določen tudi nosilec posla. Vsi gospodarski subjekti pa naročniku za izvedbo posla odgovarjajo neomejeno solidarno.

Ponudba mora biti pripravljena v slovenskem jeziku. Biti mora natipkana ali napisana z neizbrisljivim pisalom, čitljivo in brez napak. Če se napaka pojavi, se napačna stvar prečrta, zraven napiše pravilna ter parafira oseba, ki podpiše ponudbo. Da je ponudba pravilna, mora imeti:

- izpolnjen obrazec ponudbe, ki je sestavni del razpisne dokumentacije; ponudba mora veljati do _____;
- podpisano izjavo o izpolnjevanju pogojev razpisne dokumentacije;
- parafiran predlog okvirnega sporazuma;
- garancijo za resnost ponudbe.

V primeru formalno nepopolne ponudbe bo naročnik pozval ponudnika, naj ponudbo v naslednjih dveh dneh ustrezno dopolni.

4. POJASNILA IN ODDAJA RAZPISNE DOKUMENTACIJE

Kontaktna oseba naročnika je _____. Ponudnik lahko posreduje svoje vprašanje po telefonu, faksu ali elektronski pošti najpozneje pet dni pred potekom roka za oddajo ponudbe. Naročnik bo vprašanje in odgovor objavil na svoji spletni strani, brez navedbe imena vpraševalca.

Ponudnik mora ponudbo poslati v zaprti ovojnici na naslov naročnika. Na ovojnici mora biti spredaj vidno napisano »NE ODPIRAJ – PONUDBA«, na hrbtni strani pa mora biti napisan naslov pošiljatelja.

5. KRAJ IN ČAS DOBAVE

Kraj dobave blaga je matična šola, njena podružnica ali vrtec. Naslovi so navedeni v osnovnih podatkih. Dobava mora potekati vsak delovni dan do 6.30 ure zjutraj.

Pogodba bo sklenjena za eno leto, in sicer od _____ do _____.

6. PREDMET NABAVE

Predmet nabave je dobava prehrabmenih izdelkov za pripravo obrokov za šolske in vrtčevske otroke. Prehrabmeni izdelki so razdeljeni na posamezne sklope. Ponudniki lahko ponudijo posamezen sklop, več sklopov ali vse sklope. Prehrabmeni izdelki so razdeljeni v naslednje sklope:

1. Meso in mesni izdelki
2. Jajca
3. Kruh in pekovski izdelki
4. Slaščičarski izdelki
5. Sadje in zelenjava

6. Konzervirana živila
 7. Zamrznjena zelenjava in ribe
 8. Zamrznjene jedi iz testa
 9. Olja in maščobe
 10. Žita in mlevski izdelki
 11. Mleko in mlečni izdelki
 12. Pijača
 13. Ostalo prehrambeno blago
- Ponudnik mora znotraj sklopa ponuditi vse izdelke.

7. MERILA ZA IZBIRO NAJUGODNEJŠE PONUDBE

Ponudba mora biti pripravljena v evrih. Končna cena mora vsebovati vse stroške (prevozne, zavarovalne, skladiščne, stroške testiranja in kontrole ...) in popuste, vendar morajo biti cene brez DDV. Cene morajo biti zaokrožene na dve decimalki natančno. Za izbiro najugodnejšega ponudnika za posamezen sklop živil bo naročnik upošteval ekonomsko najugodnejšo ponudbo.

Merila za izbiro so:

1. cena	60 točk
2. kakovost : certifikat ISO 22000	20 točk
certifikat EKO ŽIVILO	10 točk
drugi certifikati kakovosti	5 točk
3. odvoz embalaže	10 točk
4. cenik ostalih izdelkov, fiksni za obdobje sklenjene pogodbe	10 točk

Merila so točkovana glede na njihov pomen. Ekonomsko najugodnejša je ponudba z najvišjim številom točk.

1. Največ možnih točk dobi ponudnik z najnižjo ponudbeno vrednostjo. Ostali ponudniki pa dobijo število točk po formuli: najnižja ponudbena vrednost/ponujena vrednost * 60 = število točk.
2. Tisti ponudnik, ki bo ponudil certifikat ISO 22000, bo dobil 20 točk, za certifikat EKO ŽIVILO bo ponudnik dobil 10 točk, za druge certifikate pa 5 točk. Če ima ponudnik dva ali več certifikatov, se točke dodelijo na podlagi tistega certifikata, ki prinese največ točk. Za predloženi certifikat lahko ponudnik dobi največ 20 točk.
3. Tisti ponudnik, ki ponudi odvoz vse svoje embalaže najpozneje naslednji dan, lahko pridobi 10 točk, če tega ne ponudi, točk ne dobi.
4. Če ponudnik priloži cenik, v katerem je zajetih najmanj sto različnih izdelkov iz njegove proizvodnje ali prodaje in po katerem bo dobavljal blago v celotnem času sklenjenega okvirnega sporazuma, bo dobil 10 točk, v nasprotnem primeru točk ne bo dobil.

8. GARANCIJA ZA RESNOST PONUDBE

Ponudnik mora za resnost ponudbe priložiti bančno garancijo v vrednosti 10 % vrednosti ponudbe. Veljavnost garancije mora biti vsaj deset dni dlje, kot je sklenjen okvirni sporazum.

Naročnik bo unovčil garancijo za resnost ponudbe:

- če ponudnik ponudbo v času njene veljavnosti umakne ali spremeni;
- če ponudnik na podlagi naročnikovega obvestila, da je njegova ponudba ekonomsko najugodnejša, ne sklene pogodbe, ki je v skladu z določili razpisne dokumentacije;
- če naročnik v času sklenjene pogodbe blaga ne dobavlja pravočasno;
- če naročnik v času sklenjene pogodbe ne dobavlja blaga tiste kakovosti, kot je bilo zahtevano v razpisni dokumentaciji, ali pa dobavi pokvarjeno blago;
- če naročnik embalaže ne odvaža redno, pa je to v ponudbi ponudil (razpisna dokumentacija, Srednja šole Črnomelj 2007, 12. člen).

9. ODDAJA NAROČILA

Naročnik bo v petih delovnih dneh po preteku roka za oddajo ponudb pisno obvestil vse ponudnike o svoji odločitvi. Vsak ponudnik lahko nato v petih dneh po prejemu obvestila o oddaji naročila od naročnika pisno zahteva utemeljitev izbire.

10. PRAVNO VARSTVO PONUDNIKOV

Zakon o reviziji postopkov javnega naročanja omogoča pravno varstvo ponudnikov. V skladu s tem zakonom lahko vsaka oseba, ki ima ali je imela interes za sklenitev posla in ki dokaže, da ji je bila ali bi ji lahko bila zaradi ravnanja naročnika povzročena škoda, vloži zahtevek za revizijo.

Ponudnik mora v skladu z 22. členom Zakona o reviziji postopkov ob vložitvi revizije priložiti potrdilo o plačilu takse v znesku 700 evrov na TRR Ministrstva za finance, št. 01100-1000358802. Zahtevek za revizijo lahko vloži najpozneje v desetih dneh od prejema obvestila o izbiri najugodnejšega ponudnika. Zahtevek za revizijo postopka mora ponudnik poslati po pošti, priporočeno s povratnico, ali v elektronski obliki, če je overjen s kvalificiranim potrdilom.

Žig

Odgovorna oseba naročnika:

OBRAZEC PONUDBE

Ponudnik:
 Točen naziv:
 Naslov, pošta:
 Zakoniti zastopnik:
 ID za DDV / davčna številka:
 Matična številka / EMŠO:
 Številka TRR, banka:
 Tel.:
 e-mail:
 Kontaktna oseba za JN:

I. Meso in mesni izdelki

Zap. štev.	Naziv blaga	enota	količina	Cena na enoto brez DDV	Končna vrednost z DDV
1.	dimljeni svinjski vrat brez kosti	kg	25		
2.	sveže goveje meso brez kosti	kg	429		
3.	navadne hrenovke	kg	149		
4.	mlada goveja jetra	kg	49		
5.	mlade goveje kosti	kg	38		
6.	mesni sir	kg	72		
7.	mleto meso (50 % svinjskega, 50 % govejega)	kg	281		
8.	navadna mortadela	kg	50		
9.	ocvirki	kg	19		
10.	pečenice	kg	35		
11.	sveža piščančja bedra	kg	123		
12.	piščančji file	kg	37		
13.	puranji file	kg	79		
14.	sveže svinjsko meso brez kosti	kg	65		
15.	sveže telečje meso brez kosti	kg	24		

Meso mora biti dnevno sveže:

I. kategorije, brez kosti – zrezki, potolčeni, od 10 do 12 dag,
 0 % odpadka,

I. kategorije, brez kosti – zrezki, potolčeni, od 13 do 15 dag,
 0 % odpadka,

I. kategorije, brez kosti – zrezki, potolčeni, od 15 do 17 dag,
 0 % odpadka,

I. kategorije, brez kosti – kockice, velikosti 1 x 1 cm, 0 % odpadka,

I. kategorije, brez kosti – kockice, velikosti 2 x 2 cm, 0 % odpadka,

I. kategorije, brez kosti – v kosu, po 1 kg, 0 % odpadka,

I. kategorije, brez kosti – v kosu, po 2–3 kg, 0 % odpadka.

Cena konfekcioniranega mesa mora biti enaka ceni mesa v kosu.

Zamrznjeno ali odmrznjeno meso bo naročnik zavrnil.

2. Jajca

Zap. štev.	Naziv blaga	enota	količina	Cena na enoto brez DDV	Končna vrednost z DDV
1.	jajca	kos	3612		

Jajca morajo biti razreda A z oznako L.

3. Kruh in pekovski izdelki

Zap. štev.	Naziv blaga	enota	količina	Cena na enoto brez DDV	Končna vrednost z DDV
1.	bombeta s sezamom 10 dag	kom	1462		
2.	črni kruh	kg	368		
3.	polbeli kruh	kg	896		
4.	nadevan francoski rogljič 9 dag	kos	1692		
5.	nadevan rogljič 10 dag	kos	1275		
6.	orehov štrukelj 10 dag	kos	1807		
7.	pica (šunka, sir) 10 dag	kos	1144		
8.	polnozmata bombeta 4 dag	kos	1230		
9.	polnozmata bombeta 8 dag	kos	2271		
10.	sendvič (šunka, sir) 17 dag	kos	1065		
11.	štručka 4 dag	kos	1768		
12.	štručka hot-dog 8 dag	kos	690		
13.	štručka s sirom 10 dag	kos	2684		
14.	zrnata štručka 4 dag	kos	882		
15.	črna žemlja 4 dag	kos	1764		

4. Slaščičarski izdelki

Zap. štev.	Naziv blaga	enota	količina	Cena na enoto brez DDV	Končna vrednost z DDV
1.	biskvit s sadjem 10 dag	kos	210		
2.	buhtelj 10 dag	kos	2114		
3.	burek s skuto 10 dag	kos	1513		
4.	jabolčni zavitek 8 dag	kos	1316		
5.	čajni keksi	kg	22		
6.	orehovi keksi	kg	18		
7.	krof 10 dag	kos	1556		
8.	ocvrto pecivo z nadevom 10 dag	kos	133		
9.	pita s sadnim nadevom 10 dag	kos	235		
10.	orehova potica 10 dag	kos	120		
11.	čokoladna rulada 10 dag	kos	264		
12.	sadna rulada 10 dag	kos	159		
13.	sadna kocka s smetano 10 dag	kos	25		
14.	skutna blazinica 8 dag	kos	1773		
15.	čokoladna torta 6 dag	kos	436		

POGOJI RAZPISNE DOKUMENTACIJE

Pogoji, ki jih mora ponudnik izpolnjevati, da lahko sodeluje pri izbiri najugodnejše ponudbe, so naslednji:

1. Ponudnik ali njegov zakoniti zastopnik ni bil pravnomočno obsojen zaradi naslednjih kaznivih dejanj, ki so opredeljena v Kazenskem zakoniku (Uradni list RS, št. 63/94, 70/94, 23/99, 60/99, 40/04, 37/06 in 17/06): hudodelsko združevanje, sprejemanje podkupnine pri volitvah (velja za fizične osebe), nedovoljeno sprejemanje daril, nedovoljeno dajanje daril, jemanje podkupnine (za fizične osebe), dajanje podkupnine, sprejemanje daril za nezakonito posredovanje in dajanje daril za nezakonito posredovanje; goljufija, poslovna goljufija, preslepitev pri pridobitvi posojila in ugodnosti in zatajitev finančnih obveznosti ter goljufija zoper finančne interese Evropske skupnosti v smislu 1. člena Konvencije o zaščiti finančnih interesov Evropske skupnosti, pranja denarja (ZJN-2, 1. odstavek, 42. člen).
2. Ponudnik ni v postopku prisilne poravnave, stečaja ali likvidacije in z njegovimi posli iz drugih razlogov ne upravlja sodišče, ni opustil poslovne dejavnosti in ni v kateremkoli podobnem položaju. Proti ponudniku ni uveden postopek stečaja, likvidacije ali prisilne poravnave v skladu s predpisi, ni bil s pravnomočno sodbo v katerikoli državi obsojen na prestop v zvezi s svojim poklicnim ravnanjem. Ponudnik ni storil velike strokovne napake s področja predmeta javnega naročila, ki mu je bila dokazana s sredstvi, ki jih naročnik lahko utemelji, in je izpolnjeval obveznosti v zvezi s plačili davkov v skladu z zakonskimi določbami države, kjer ima sedež, ali z določbami države naročnika. Pri dajanju zahtevanih podatkov naročniku ni dajal zavajajoče razlage ali teh informacij ni zagotovil (ZJN-2, 3. odstavek, 42. člen).
3. Ponudnik je registriran za opravljanje dejavnosti, ki je predmet javnega naročila. Registrirano dejavnost opravlja v skladu z vsemi zakoni in podzakonskimi akti, ki urejajo področje blaga, ki je predmet javnega naročila. Ima tudi vzpostavljen sistem HACCP, ki obsega: mikrobiološko kontrolo surovin, izdelkov in delovnih površin, kontrolo vseh postopkov in procesov, urejen sistem izobraževanja in usposabljanja oseb v delovnem procesu, plan HACCP in inšpekcijski nadzor ter tako zagotavlja neoporečnost izdelkov.
4. Ponudnik je finančno in poslovno sposoben in v zadnjih šestih mesecih pred prijavo na javni razpis ni imel blokirane transakcijskega računa ter redno in pravočasno poravnava vse davke. Do svojih podizvajalcev, dobaviteljev in kooperantov nima neporavnanih zapadlih obveznosti.

5. Ponudnik je seznanjen z merili za izbiro najugodnejše ponudbe.
6. Ponudnik ima dovolj zaposlenega osebja ter dovolj ustreznih tehničnih zmogljivosti, da bo lahko izvedel naročilo (razpisna dokumentacija, Srednje šola Črnomelj 2007, razpisni obrazec).

IZJAVA O SPREJEMANJU POGOJEV

Ponudnik _____ (naziv, naslov) s podpisom zakonitega zastopnika ter žigom zagotavljam, da izpolnjujem vse razpisane pogoje ter bom na zahtevo naročnika le-te dokazal z ustreznimi originalnimi potrdili, ki jih bom dostavil na naslov naročnika.

Žig

Odgovorna oseba ponudnika:

PREDLOG OKVIRNEGA SPORAZUMA

OSNOVNA ŠOLA

Naslov

Pošta

ID za DDV:

(v nadaljevanju: naročnik)

in

Naziv

Naslov

Pošta

ID za DDV:

(v nadaljevanju: ponudnik)

Sklepata naslednji
OKVIRNI SPORAZUM O DOBAVI PREHRAMBENIH
IZDELKOV

1. člen

Naročnik je po postopku zbiranja ponudb izbral ponudnika za dobavo prehrambenih izdelkov iz skloпов: _____ za obdobje od _____ do _____.

2. člen

S tem sporazumom se stranki dogovorita o splošnih pogojih izvajanja javnega naročila. Sestavni del sporazuma so pogoji iz razpisne dokumentacije, ponudba in morebitni priloženi cenik izdelkov, ki niso zajeti v ponudbenem predračunu.

3. člen

Predmet nabave je dobava prehrabnenih izdelkov, katerih obsega, vrste in časa naročnik ne more določiti vnaprej. Naročnik in ponudnik sta dogovorjena, da bo naročnik naročal le tiste izdelke, ki jih bo dejansko potreboval v skladu s svojimi jedilniki in v količini, ki jo dejansko potrebuje. Naročnik bo blago naročal po faksu ali telefonu v petek za naslednji teden, s tem da lahko en dan pred dobavo delno spremeni količino naročenega blaga. Naročnik bo prevzel samo naročeno količino, nikaor ni dolžan prevzeti transportnega pakiranja. Ponudnik se zavezuje, da bo blago dostavljal na dan, kot je zahteval naročnik, do 6.30 ure zjutraj na naslednje lokacije:

- _____,
- _____,
- _____ (razpisna dokumentacija, Vrtec Murska Sobotna 2007, 3. člen).

Če ponudnik naročeno blago dostavi prepozno, si naročnik pridruže pravico blago odkloniti. V nujnih primerih, pri reklamacijah in donaročilih bo ponudnik dostavil blago v roku ene ure. Če ponudnik v ponudbi ponudi odvoz embalaže, reciklirane in nereciklirane, mora le-to odpeljati najpozneje naslednji delovni dan. V primeru, da je ne odpelje, lahko to stori naročnik, stroške pa krije ponudnik.

4. člen

Cene izdelkov iz ponudbenega predračuna in morebitnega cenika izdelkov, ki jih v ponudbenem predračunu ni, so fiksne ves čas veljavnosti okvirnega sporazuma in so v njih zajeti že vsi stroški za odjemno mesto naročnika. Če želi ponudnik zaradi sprememb na trgu spremeniti cene posameznih izdelkov, mora naročniku poslati javno objavo spremembe cene na trgu, kalkulacijo cene ter novo ceno. Če pride do sprememb cen za več kot polovico izdelkov iz ponudbenega predračuna in priloženega cenika, bo naročnik znova izvedel postopek zbiranja ponudb. Če ponudnik samovoljno spremeni cene, je to razlog za prekinitev sporazuma.

5. člen

Kakovost izdelkov mora ustrezati obstoječim standardom in deklarirani kakovosti na embalaži in spremljajočih dokumentih. Ponudnik mora dostavljati blago najvišje kakovosti, v skladu z zahtevami v razpisni dokumentaciji in morebitnimi certifikati ter v skladu z vso veljavno zakonodajo za področje pridelave, predelave in dostave živil. Če dobavljeni izdelki ne bodo ustrezne kakovosti, če količina dostavljenega blaga ne bo enaka količini na dobavnici ali če teža izdelka ne bo enaka zahtevani, bo naročnik blago zavrnil. Če ponudnik v roku ene ure ne bo dostavil blaga ustrezne kakovosti, lahko naročnik urgentno kupi blago kje na trgu oziroma pokliče inšpekcijsko službo. Stroške urgentne nabave, razliko v ceni in stroške inšpekcijskega pregleda bo naročnik zaračunal ponudniku.

Naročnik lahko od ponudnika za dobavljeno blago zahteva katerokoli obvezno dokazilo o kakovosti blaga, ki ga izda pooblaščen strokovna ustanova. Za izdelke, ki jih naročnik ne pozna, lahko od ponudnika zahteva vzorce zelenih izdelkov (razpisna dokumentacija, Vrtec Murska Sobota 2007, 5. člen).

6. člen

Naročnik bo dostavljeno blago prevzel po dobavnici in takoj naredil količinski prevzem. Kakovostni prevzem bo opravil v uzančnih rokih (razpisna dokumentacija, Vrtec Murska Sobota 2007, 6. člen).

7. člen

Ponudnik bo za dobavljeno blago izstavljal zbirne račune za obdobje koledarskega meseca. Naročnik bo svojo obveznost poravnal v 45 dneh od izstavitve računa. Če naročnik zamudi s plačilom, ima ponudnik pravico zaračunati zakonske zamudne obresti. V primeru pisne reklamacije naročnik zadrži plačilo do rešitve le-te.

8. člen

Kontaktna oseba ponudnika je _____.
Kontaktna oseba naročnika je _____.

9. člen

Naročnik mora vse pritožbe in nepravilnosti pri izvajanju sporazuma pisno pošiljati naročniku. V primeru nadaljnega neupoštevanja pravil sporazuma lahko naročnik odstopi od pogodbe ter za povzročeno škodo v primeru neporavnanih nastalih stroškov s strani ponudnika unovči garancijo (razpisna dokumentacija, Vrtec Murska Sobota 2007, 10. člen).

10. člen

Naročnik lahko odstopi od sporazuma, če:

- ponudnik dobavi zdravstveno oporečno blago ali blago nižje kakovosti;
- se ponudnik ne odzove na reklamacije naročnika glede kakovosti, vrste, količine in rokov dobav;
- ponudnik blaga ne dostavi pravočasno;
- ponudnik ne odvaža odpadne embalaže v skladu s sklenjenim sporazumom;
- ponudnik samovoljno poveča ceno blaga,
- ponudnik ne upošteva predpisov HACCP;
- komisija za prehrano ugotovi, da pri obrokih prihaja do prevelikih ostankov in zato izdelek ni primeren za pripravo obrokov.

V primeru prekinitve okvirnega sporazuma zaradi prej navedenih razlogov naročnik zaračuna ponudniku vse nastale stroške zaradi prekinitve dobave. V primeru neplačila teh stroškov lahko naročnik unovči garancijo za uspešno izpeljavo posla. Ponudnik lahko odstopi od sporazuma, če pride do kršitve tega sporazuma s strani naročnika. Ponudnik mora vsaj en mesec pred prekinitvijo sporazuma naročnika obvestiti o tem.

11. člen

Naročnik in ponudnik se obvezujeta, da bosta pri izvajanju posla delovala v skladu s sporazumom ter da bosta ravnala kot dobra gospodarja.

Morebitne spore v zvezi s tem sporazumom, ki jih ponudnik in naročnik ne bosta rešila sporazumno, bo reševalo sodišče v _____ (razpisna dokumentacija, Vrtec Murska Sobota 2007, 11. in 12. člen).

12. člen

Sporazum je sestavljen v štirih enakih izvodih, od katerih prejme dva izvoda naročnik, dva izvoda pa ponudnik.

Štev.:

Datum:

PONUĐNIK

NAROČNIK

3. NADZOR NAD IZVAJANJEM JAVNEGA NAROČILA

Za organizacijo notranjega nadzora nad izvajanjem JN je treba upoštevati delovni proces ter kadre, ki opravljajo določene naloge. Na šolah, ki izvajajo JN po postopku zbiranja ponudb, za vodjo prehrane nimajo v celoti zaposlene ene osebe, ki bi lahko bdela nad celotnim procesom. Zato mora ravnatelj zavoda v navodilih o izvajanju JN in sistemizaciji del in nalog določiti posamezne naloge tako, da kontrola poteka s čim manj birokracije in sproti. Po prej navedenem navodilu bi nadzor nad izvajanjem potekal po naslednjem vzorcu:

Vodja prehrane sestavlja jedilnike. Hkrati pripravi tudi seznam izdelkov, ki jih je treba naročiti za določen dan. Zraven izdelkov napiše dogovorjene cene, saj s tem nadzira strošek obroka. Seznam s cenami izroči kuharjem, ki blago naročajo. Ob prevzemu blaga kuhar kontrolira količinsko dobavo ter hkrati preveri tudi ceno. Če se cena na dobavnici razlikuje od cene, zapisane na razpisu, o tem obvesti vodjo prehrane, ki dobavitelju tako še isti dan pošlje reklamacijo. Dobavitelj mora ceno popraviti na dogovorjeno. Kakovost blaga kuhar preveri ob štetju in delitvi ali pred uporabo prehrabnega izdelka. Če je z dobavljenim blagom vse v redu, kuhar podpiše dobavnico in jo dostavi računovodji.

Tajnica šole prejema vse račune. Nanje napiše, na podlagi katere pogodbe je račun izstavljen, preveri valuto plačila ter jih da računovodji. Materialno knjigovodstvo se vodi v računovodski službi. Tam računovodja na osnovi dobavnic, na katerih kuhar cene sproti preverja, vnese na prevzemnice vse dobavljene izdelke. Na podlagi prevzemnic nato naredi kontrolo s prejetimi računi. Če je vrednost prevzemnice in prejetega računa enaka, se račun ob zapadlosti lahko plača, če pa se zneski ne ujemajo, je prišlo do napake pri izstavljanju računa. Ponudnika je treba na to pisno opozoriti in naročniku mora izstaviti ustrezni dobropis.

Takšna organizacija in delitev dela omogočata popoln nadzor nad dobavo glede ustrezne kakovosti in cene blaga.

Literatura:

- Arrowsmith, S. (2005). *The Law of Public and Utilities Procurement*. London: Sweet & Maxwell.
- Avbreht, A., Dren M. (2007). Naročila male vrednosti kot postopek zbiranja ponudb. *Moja tajnica* 14 (02): 19–20.
- Avbreht, A., Dren M. (2007). Postopki oddaje javnih naročil. *Moja tajnica* 14 (02): 17–18.
- Avbreht, A., Dren M. (2007). Za poenostavitve postopkov in disciplino. *Moja tajnica* 14 (02): 12–13.
- Čampa, M., Kodela, F., Matas, S., Šoltes, I., Štular, T. (2007). *Zakon o javnem naročanju s komentarjem*. Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.
- Državna revizijska komisija za revizijo postopkov oddaje javnih naročil. B.I. Vstopna stran. <http://www.sigov.com/dkom/> (22. 9. 2007).
- Državna revizijska komisija za revizijo postopkov oddaje javnih naročil. B.I. Revizijski postopek. <http://www.dkom.si/?Ing=slo&vie=cnt&gr1=re vPos&gr2=pos>. (22. 9. 2007).
- Horvat, T. (2004). *Papirji, papirji Power point*. Ljubljana: Časnik Finance Ljubljana, Fakulteta za management Koper.
- Horvat, T. (2005). Analiza poslovanja v letnem poročilu kot podlaga za ugotavljanje gospodarnosti podjetja. *Revizor* 3–4 (05): 28–48.
- Javornik, M. (2006). Izvajanje javnih naročil – faze v postopku. *Revija za javna naročila in javne finance* 1 (1): 4–7.
- NLB. B.I. Garancije in menična poročila. <http://www.nlb.si/cgi-bin/nlbweb.exe?doc=2036>. (22. 9. 2007).
- Obligacijski zakonik (uradno prečiščeno besedilo) (OZ-UPB). (Uradni list RS, št. 97/2007).
- Osnovna šola A. T. Linhartaradovljica. (2007). *Razpisna dokumentacija* (8. 6. 2007).
- Osnovna šola Orehek Kranj (2007). Navodila za izvedbo javnih naročil. <http://www2.arnes.si/čoskrore2s/> (22. 9. 2007).
- Pernuš, I. (2008). *Izvedba javnega naročila za nabavo prehrabnih artiklov v osnovni šoli*. UP Fakulteta za management Koper.
- Pravilnik o vrstah podatkov o oddanih javnih naročilih v preteklem letu na podlagi Zakona o javnem naročanju in načinu njihovega zbiranja (Uradni list RS, št. 89/2007).
- Srednja šola Črnomelj. 2007. *Razpisna dokumentacija*. (20. 8. 2007).
- Uradni list Republike Slovenije. (2007). Portal. <http://www.enarocanje.si/?podrocje=portal> (22. 9. 2007)
- Vrtec Murska Sobota. 2007. *Razpisna dokumentacija*.
- Wikipedija. B.I. *Vrednostni papirji*. http://www.racunovodja.com/bazaZnanja/index.php?title=Finan%C4%8dne_nalo%C5%BEbe. (22. 9. 2007)
- Zakon o finančnih zavarovanjih (ZFFZ). (Uradni list RS, št. 47/2007).
- Zakon o gospodarskih družbah (ZGD-1). (Uradni list RS, št. 42/2006, 60/2006).
- Zakon o javnem naročanju (ZJN-2), (Uradni list RS, št. 128/2007).
- Zakon o javnih financah (ZJF). (Uradni list RS, št. 79/1999, 124/2000, 79/2001, 30/2002).
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. (Uradno prečiščeno besedilo) (ZOFVI-UPB5) (Uradni list RS, št. 16/2007).
- Zakon o računskem sodišču (ZRacS-1). (Uradni list RS, št. 11/2001).
- Zakon o reviziji postopkov javnega naročanja (uradno prečiščeno besedilo) (ZRPJN-UPB5). (Uradni list RS, št. 94/2007).
- Zakon o spremembi in dopolnitvah zakona o finančnih zavarovanjih (ZFFZ-A). (Uradni list RS, št. 68/2007).
- Zakon o zdravstveni ustreznosti živil in izdelkov ter snovi, ki prihajajo v stik z žvili (ZZUZIS). (Uradni list RS, št. 52/2000, 42/2002).

MAGNUS
PERSSONDELOVNI ČAS UČITELJEV V OSNOVNIH
IN SREDNJIH ŠOLAH NA ŠVEDSKEM

OZADJE

V ZADNJIH DVEH DESETLETJIH ŠVEDSKI IZOBRAŽEVALNI SISTEM DOŽIVLJA KORENITE SPREMEMBE ZARADI REFORMNIH POBUD ZA DECENTRALIZACIJO, DEREGULACIJO IN LOKALNO NEODVISNOST. DECENTRALIZACIJA IN CILJNO USMERJENO VODENJE STA DVA POJMA, KI ZAZNAMUJETA PROCES PREOBRAZBE, KI GA DOŽIVLJA ŠVEDSKA ŠOLA.

PREMIK V UPRAVLJANJU

Premik v upravljanju od centralno nadzorovanega odločanja k lokalnemu je bila najbrž tista najpomembnejša sprememba, ki je močno vplivala na naravo in pogoje učiteljevega dela. Za spremembo v upravljanju so se odločili na začetku 90-ih let 20. stoletja. Do takrat je preteklo že več let političnih razprav in prizadevanj za reforme, ki bi deregulirale in povečale odgovornost lokalnih skupnosti v javnem sektorju, da se izboljša učinkovitost in omogoči širše lokalno odločanje, ki bi bolje izražalo potrebe državljanov. To je mogoče razumeti v luči močne politične zavezanosti vrednotam egalitarizma, ki si prizadevajo med drugim zagotavljati več izobrazbe za vse, ne glede na geografski položaj in družbenoekonomsko preteklost.

To skratka pomeni, da parlament in vlada prevzemata splošno odgovornost za šolanje, oblikujeta državno šolsko politiko, zastavljata cilje ter sprejemata instrumente za izvajanje in evalvacijo, lokalne občinske oblasti pa so v celoti odgovorne za razporejanje sredstev, organiziranje in upravljanje šolskih storitev ter zagotavljajo, da imajo šole potrebne delavce.

NEJASNA DELITEV PRISTOJNOSTI PRI UPRAVLJANJU UČITELJEV

Še en pogoj, povezan z zaposlovanjem učiteljev, je politike in oblikovalce politik posebej močno zaposloval zlasti na lokalni ravni, in sicer nejasna porazdelitev odgovornosti med centralno vlado in lokalnimi občinami pri upravljanju učiteljev. Čeprav je bila vsa

odgovornost za pogoje zaposlovanja učiteljev, med njimi delovni čas in plača, v rokah centralne vlade, je morala lokalna občina skrbeti za to, da so imele šole ustrezno osebje. Dejansko so bile občine odgovorne za upravljanje šol, tudi za zagotavljanje prostorov, učbenikov, prevoza, obrokov itd. Razen tega so bile zadolžene za najemanje delavcev, ne samo hišnika in drugih nepedagoških delavcev, temveč tudi učiteljev. Vendar niso imele nobene besede pri odločanju o pogojih zaposlovanja in plačah učiteljev. Na primer, zelo malo vpliva so imele na možnost, kako razporediti učiteljev čas poučevanja, da bi ustrezal lokalnim potrebam. Centralna vlada je učitelje posredno nadzorovala z določitvijo učne obveznosti, s številom ur poučevanja in sistema financiranja, ki se je ravnal po številu učiteljev, potrebnih za izpolnjevanje te direktive.

Zmanjševanje sredstev in potreba po upoštevanju čedalje večjih pritiskov po visokokakovostnem izobraževanju sta zahtevala racionalizacijo in izboljšanje učinkovitosti. Deregulacija in povečanje lokalnega upravljanja sta dobila močno podporo, ker je bil proračun omejen, pristojnosti glede upravljanja učiteljev pa nejasne.

SISTEM UPRAVLJANJA ŠOL

Prenos pristojnosti s centralnih oblasti na lokalne občine se je formalno uresničil leta 1991 z dvema zakonoma (Vladnim predlogom zakona 1989/90: 41 in Vladnim predlogom zakona 1990/91: 18), pri čemer je prvi lokalnim oblastem prepustil prevzem polne odgovornosti za pogoje zaposlovanja učiteljev in plačo, drugi pa je opredelil načela delitve odgovornosti med različnimi akterji v sistemu. Plačilo učiteljem je bilo še vedno odvisno od fiksne plačilne sheme, ki so jo opustili šele leta 1995. Temeljno načelo javnega upravljanja je postalo ciljno usmerjeno upravljanje, torej država izvaja nadzor z zastavljanjem ciljev in obvladovanjem rezultatov. Znotraj okvirov, sprejetih v parlamentu in vladi, se lokalne oblasti nato odločijo, kako bodo organizirale in zagotavljale šolanje in kolikšna sredstva celotnega proračuna bodo v ta namen dodelile. Hkrati je sistem državnega financiranja za izobraževanje prešel s financiranja po številu učiteljev na sistem vsot nepovratnih sredstev, kar je občinam omogočilo, da vire razporejajo po šolah za različne namene. Vendar se ta sistem ni ohranil zelo dolgo in leta 1993 so denar, ki je bil prej namenjen posebej za izobraževanje, zajeli v skupna, splošna nepovratna sredstva, kar je občinam omogočilo, da svobodno razporejajo vire po različnih področjih, za katera so odgovorne.

Poleg tega so razširili možnosti poverjanja, s čimer so omogočili, da se končno in nekdanje politično odločanje prenese še nižje, celo na šolo in ravnatelja. Učiteljem in vodjem šol na vsaki posamični šoli je to prineslo večjo odgovornost, vendar jim je dalo tudi znatno več vpliva na organiziranje dejavnosti in izbiranje prednostnih nalog, metod in sredstev med razpoložljivimi viri. Organizacija izobraževalnih programov in učnih procesov se od šole do šole razlikuje glede na prevladujoče razmere in pot, ki jo je šola izbrala za doseganje državnih izobraževalnih ciljev.

KONCEPTUALNI SPORAZUM O PREMIKU Z UR POUČEVANJA K IZOBRAŽEVALNI VSEBINI

Osvetlili bomo štiri glavne dejavnike sedanjega švedskega sistema za razvoj v izobraževanju, ki so povezani z delovnim časom učiteljev:

- holistični pogled na podporo interakciji in učenju v okviru koncepta, v katerem ne veljajo več fiksne ure poučevanja,
- učencem zajamčeno število ur učenja,
- individualizirano plačilo učiteljem in
- pomembnost nove oblike vodenja.

KONCEPTUALNI OKVIR RAZVOJA ŠOLE

NAJPOMEMBNEJŠI DEJAVNIK
ZA OBLIKOVANJE VREDNOT
IN VAROVANJE BLAGOSTANJA
V DRUŽBI JE DANDANES ZNA-
NJE.

Sposobnost razumevanja in obvladovanja toka informacij bo dobivala čedalje večjo vrednost. Zaradi zahtev učeče se družbe, skupaj s hitrimi spremembami v družbi in delovnem življenju, je za odrasle tudi nujno, da sodelujejo v procesu nenehnega poklicnega razvoja. Ker je v učeči se družbi vseživljenjsko učenje nujno, je šola potrebna kot vzor in gonilna sila.

Potreba po razvoju šole in skupna želja, da bi šolam zagotovili orodje za doseganje izobraževalnih ciljev glede na njihov sedanji položaj, sta na Švedskem vodili do sporazuma med lokalnimi oblastmi in učiteljskima sindikatoma. V pogodbi so si pogodbeniki zadali nalogo, da bodo na različne načine podpirali proces prenove v šolah. Močna želja po poudarjanju in izboljševanju napredka šole na prožnejši način se je izrazila v procesu, ki se je začel leta 1995 in se razvija vse od takrat.

Jedrna zaznava, ki ohranja konceptualni okvir, je prepričanje, da se učenje ne dogaja samo v učilnicah – in se tudi ne more dogajati samo tam. Podpora učnim procesom in interakcija med učitelji in učenci se izražata v veliko različnih situacijah ves šolski dan.

Učitelji, ravnatelji in šole lahko oblikujejo vsebino in organiziranost šole, ki izpolnjujeta njihove potrebe, z vzpostavitvijo pogojev, ki vzpodbujajo holistični vidik in več prožnosti. S tega stališča fiksne delovne ure za učitelje niso več zaželeni.

Da bi olajšali razvojno delo, so sindikati in organizacija delodajalcev podpisali novo, dolgoročno pogodbo, imenovano »Sporazum 2000«, s katero si prizadevajo delovati za nenehen razvoj šole, da bi izboljšali doseganje ciljev v predšolski vzgoji in šoli. Pogajalski strani sta izrazili skupen pogled na razvoj šolstva na Švedskem.

Pogodbi sta sledila potrditvena sporazuma, leta 2000 (»ÖLA 00«) in 2005 (»HÖK 05«). Leta 2000 so navedli različna področja razvoja, leta 2005 pa se poudarek prenese na delovna mesta (šole), na katerih naj se razvoj usmerja glede na značilnosti narave posamezne šole, pozornost pa posveti dialogu med vodjem šole in učiteljem.

V OKVIRU TEGA POGLEDA NA RAZVOJ ŠOLE IN OMENJENIH SPORAZUMOV SE JE SISTEM DELOVNIH UR UČITELJEV SPREMENIL LETA 1996, NAKNADNI KORAK PA JE SLEDIL LETA 2000.

Zaradi nujnosti po razvoju šole je bil namen ustvariti pogoje za prožnejše načine dela na šoli, ki bi bili bolj usklajeni s poslanstvom šole. Sprememba je bila ukrep, ki naj bi učiteljem, šolskim vodjem in delovnim skupinam izboljšal možnosti za ustvarjanje vsakodnevnega dialoga in načrtovanje dela s holističnega vidika, povezanega s cilji kurikula in poslanstva. Povrh naj bi sprememba učencem dala več priložnosti za srečevanje z učitelji.

RAZMERJE Z URAMI UČENJA UČENCEV

Švedski Zakon o šolstvu določa, da je vsem učencem v obveznem šolanju zajamčeno vsaj minimalno število ur pouka; od prvega do devetega razreda ima vsak učenec pravico do vsaj 6665 ur. Razmerje med urami dela učiteljev in urami pouka, zajamčenimi učencem, je bistveno pri optimalizaciji dela na šoli in pri razpravljanju o tem, kako izboljšati doseganje ciljev izobraževanja. S sistemom prožnejših učiteljskih delovnih ur je mogoče organizacijo poučevanja in učenja učencev veliko bolje prilagoditi potrebam učencev.

S FIKSNE PLAČILNE LESTVICE NA INDIVIDUALIZIRANO PLAČO

V želji po podpiranju in zagotavljanju večje prožnosti v organiziranju šole in glede na zahteve za večje plače po omejitvah proračuna na Švedskem sredi 90-ih let so leta 1995 stari sistem fiksne plačilne lestvice nadomestili s shemo individualiziranih plač. Tudi zato je bil glavni razlog poskrbeti za razvoj šole.

Novi sistem plač je bilo mogoče uvesti zaradi novega sistema decentralizacije in delegiranja. Ravnatelj je dobil pristojnost, da opredeli plačo za novozaposlene učitelje v šoli in za vsakega posameznika odloča o porazdelitvi letnega povišanja plače.

Odločba o plači se navezuje na predhodni »pogovor o plači« med ravnateljem in posameznim učiteljem, v katerem sta oba izrazila svoje poglede na učiteljevo delo in to, kaj bi bilo mogoče izboljšati, kakšne so posameznikove potrebe za trajni strokovni razvoj in kako učiteljevo delo prispeva k razvoju šole ter izpolnjevanju izobraževalnih ciljev.

Nobenih uradnih določil ni, kaj naj se meri in kako naj se opredeli učiteljevo opravljanje dela. Dejansko gre za presojo šolskega vodje na podlagi njegovega ali njenega znanja in vsakdanjih opazanj, za presojo, ki se potrди v dialogu s posameznikom. Nekatere lokalne občinske oblasti imajo za odločbo usmeritvena merila; na primer, Karlstads kommun na Švedskem uporablja kot smernice za presojo dela naslednja merila:

- koristnost, prožnost, razvoj
 - strokovnost, pripravljenost za delo itd;
- zavzetost, ustvarjalnost, sposobnost prevzemanja pobud, neodvisnost
 - dovzetnost za spremembe, predstavljanje zamisli za razvoj itd;
- sodelovanje in družabno ravnanje
 - sodelovanje s sodelavci, z vodji in s starši, prispevanje k dobremu vzdušju/dobri delovni klimi, skupinsko delo itd;
- sposobnost komuniciranja
 - poslušanje drugih, delitev znanja in informacij, pripravljenost za sporazumevanje, sposobnost ustnega in pisnega sporočanja itd;
- odgovornost in ciljna naravnost
 - odgovornost za skupne cilje, prispevanje k skupnim ciljem in rezultatom.

Že dolga leta se zmanjševanje formalnega nadzora, ki ga izvajajo odbori za šolstvo lokalnih občin in lokalni sindikati, neprekinjeno uresničuje. Prizadevajo si za razvoj dialoga med ravnateljem, kot delodajalcem in vodjo, ter posamičnim učiteljem. Čeprav je odločba o plačah, ki jo izda ravnatelj, stvarnost, ki je skoraj nikoli ne spremenijo, jo uradno potrdijo na ravni pristojnosti lokalnega odbora za šolstvo, in sicer v navezi s predstavniki sindikata.

Dandanes poteka lokalni proces uvajanja sistema, imenovanega »dialogni pogovori«, pri katerem ne bo na višji ravni nobene uradne potrditve, če se bosta ravnatelj in posamezni učitelj strinjala glede plače, ki jo predlaga vodja šole.

Sistem individualiziranih plač je pomemben del koncepta, usmerjenega v razvoj šole. Prav tako je zelo pomembno, da sta plača in presoja dela povezana z nujnim prehodom organizacije dela in dela učiteljev k okrepljenemu delovanju za izobraževalne cilje v korist učencev.

POMEMBNOST NOVE OBLIKE VODSTVA

V takem decentraliziranem sistemu in taki organizaciji šole je vodjeva vloga eden glavnih ključev do uspeha.

Vloga vodje šole je in mora biti drugačna kot prej. Biti zmožen delati s spremembami je danes pomembnejše. Delovne razmere je treba prilagajati novi vodstveni vlogi. Toda najbistvenejši je razvoj demokratičnega, učečega se in komunikativnega vodstva.

OSNOVA VODSTVA JE, DA VODJA ALI VODJE RAZUMEJO VREDNOTE, IZRAŽENE V KURIKULU, IN S TEM DEMOKRATIČNO POSLANSTVO ŠOLE.

Pomemben del demokratičnega vodenja so dialog, vzajemni pogovori, dialog, v katerem sporočate in drug drugega poslušate, sprejemate argumente in spoštujete misli drugih ljudi. V dialogu ni enoznačnih resnic, dialog se razvija kot sredstvo za odkrivanje skupnih rešitev z različnih gledišč. Ravnatelj mora biti sposoben globokih pogovorov, ki so včasih lahko celo prežeti z nasprotovanji. Poleg tega mora v pedagoške razprave in debate vnašati pobude ter jasno in razločno pokazati, čemu so namenjene.

»Učeči se ravnatelj« se zaveda pomembnosti lastnega učenja in razume, kako poteka učenje v organizaciji ter kako se učijo posamezniki in timi.

Komunikativno vodenje nastaja, če sta vizija in izjava o vodstvu jasno predstavljeni vsem zainteresiranim stranem. Ravnatelj mora sporočati, kakšno je poslanstvo izobraževanja, in ustvarjati pogoje, primerne za srečanja z zaposlenimi in s posamezniki, za pogovore in razmišljanja. Vzpostavljanje odprtih razprav, temelječih na zaupanju, in želja po odkrivanju skupne podlage za usklajeno delovanje sta bistvena.

Razumljivo je, da je nova vloga vodje tesno vezana na tako okolje, v katerem se vsi strokovni delavci udeležujejo predanega dialoga in razvijajo nove načine učenja, dela in preobražanja organizacije šole.

UČITELJSKE DELOVNE URE

Ker poznamo okoliščine in konceptualno ozadje, se lahko lotimo vprašanja učiteljskih delovnih ur v osnovni in srednji šoli.

Delovni čas vseh zaposlenih na Švedskem urejata dva zakona: Zakon o delovnem času in Zakon o dopustih. Zakon o delovnem času navaja, da ne sme nihče delati več kot pet ur brez prestanka in da ima zaposleni pravico do prekinitve in odmorov. Med uradnimi premori lahko delovno mesto zapusti. Zakon o dopustih, skupaj z državnimi sporazumi med osrednjimi pogajalskimi stranmi na trgu delovne sile, daje zakonito pravico do dopusta, ki traja od 28 do 35 delovnih dni, odvisno od starosti. Podrobnejša navodila za sistem dela in delovne ure učiteljev so objavljena v obliki *kolektivne pogodbe* na državni ravni, sklenjene med Švedsko zvezo lokalnih oblasti (SKL) in učiteljskima sindikatoma.

Od leta 1995 velja za učitelje nov sistem delovnih ur, za katerega je značilno, da se glavnina vsega delovnega časa izvaja v šoli. V njem so bila še vedno priporočila za število ur poučevanja, vendar so jih v sporazumu iz leta 2000 opustili.

Vsak redno zaposleni učitelj ima *letni delovni čas*, ki se razlikuje med koledarskimi leti in po številu dni dopusta. V splošnem imajo učitelji trenutno v povprečju 1767 delovnih ur na leto, dopust ni vštet. Upoštevati je treba, da gre pri teh urah za dejanske, ne šolske ure.

Od teh 1767 ur je za učitelja s polnim delovnim časom *reguliranega delovnega časa* 1360 ur na leto. Ta regulirani delovni čas pomeni število ur, v katerih je učitelj obvezan k prisotnosti na šoli, ali z drugimi besedami, pomeni čas, namenjen za delo na delovnem mestu (šoli). Teh 1360 ur je porazdeljenih med 194 dni (tako imenovanih a-dni, tj. delovnih dni), ki so izbrani med letom in glede na šolsko leto učencev/dijakov. V praksi to pomeni, da povprečno znaša čas, med katerim mora biti učitelj prisoten na šoli, približno sedem ur na dan ali 35 ur na teden. Nobenega predpisa ni več, ki bi določal, koliko ur bi morale biti poučevanja v razredu.

Preostanek uradnega učiteljskega delovnega časa se imenuje *zaupani delovni čas* in ga lahko učitelj izvaja, kjerkoli in kakorkoli se mu zdi ustrezno. Ta del delovnega časa zajema kakšni dve uri na dan ali 10,5 ure na teden pod pogojem, da je vse delo opravljeno v času 194 a-dni. Ali povedano drugače: zajema približno 23 odstotkov vsega delovnega časa. Ta čas je namenjen predvsem za pripravo in obnavljanje učnih ur, spontane stike s starši in učenci ter za individualni razvoj.

Učitelji imajo na leto enako veliko delovnega časa kot drugi zaposleni na Švedskem. Razlika je v tem, da je delovni čas razporejen med manj dnevi kot pri drugih (v 194 dneh namesto v kakšnih 220). To pomeni, da učitelji – v povprečju – med šolskim letom delajo okoli 45,5 ure na teden.

V okviru reguliranega delovnega časa je priporočeno, da znaša na učitelja povprečen čas, ki se letno nameni za stalni strokovni razvoj, 104 ure. Za ta namen je definicija stalnega strokovnega razvoja naslednja: »Dejavnosti, usmerjene v razvoj učiteljeve sposobnosti, da ustvarja dobre razmere za učenje učencev/dijakov.«

Čeprav so delovne ure opredeljene in regulirane, kot smo opisali, se lahko ravnatelj in posamezni učitelj dogovorita za drugačno razporeditev delovnih ur. To se lahko, na primer, zgodi pri učitelju, ki ima posebno nalogo v vodenju razvoja šole, pri učitelju, ki na šoli organizira prakso študentov učiteljske smeri, ali pri učitelju, katerega del zaposlitve je šolsko raziskovanje.

V starem sistemu delovnih ur, do leta 1995 oziroma skrajnega leta 2000, so švedski učitelji v osnovni in srednji šoli opravili od 21 do 28 učnih ur na teden, pri čemer so bile učne ure preračunane na 45 minut. Skupaj je to zneslo od 16 do 21 delovnih ur na teden, namenjenih pouku v učilnici, preostanek delovnega časa pa po kraju in vsebini ni bil zakonsko predpisan.

Trenutni sistem delovnega časa od učiteljev torej zahteva, da preživijo v šoli 35 ur na teden.¹ Zakaj je tako in kaj naj bi učitelji delali v teh delovnih urah?

Predvsem morajo, kakor smo v članku omenili prej, šole in učitelji izoblikovati prožnejši in učinkovitejši sistem delovanja, da bodo odgovorili na izzive informacijske družbe in na potrebe študentov ter dosegli izobraževalne cilje.

Smisel predpisovanja reguliranega delovnega časa je v opredelitvi časovnega okvira, v katerem so vsebovane naloge učiteljev brez dela, opravljenega v »zaupanem« času. Časovni okvir daje časovne razmere, v katerih ravnatelj, učitelji in delovne skupine načrtujejo svoje dejavnosti in se dogovorijo, kako bodo te dejavnosti razporejene med različnimi učitelji. Eden od razlogov je tudi, da se učiteljem zagotovi prostor za učne izkušnje, ki niso povezane zgolj s tradicionalnimi učnimi urami, ter za sodelovanje in načrtovanje skupaj s sodelavci.

¹ Pogodba ne navaja, kje je treba delo opraviti, toda običajno je tisti prostor delovno mesto.

Z DRUGIMI BESEDAMI: REGULIRANE DELOVNE URE JE MOGOČE IZKORISTITI ZA ZELO RAZNOLIKE NALOGE, KI SE STAVLJAJO VLOGO UČITELJA.

Veliko časa je treba nameniti poštenemu dialogu o vrednotah, poslanstvu in viziji šole ter za dogovarjanje o skupni podlagi in ukrepih za razvoj šole. Čas je potreben za učenje in razmislek. Čas je nujen tudi za mentorstvo učencem v položajih zunaj učilnice in za redne pogovore z učenci in s starši o učenčevem napredku. Povrhu je čas potreben za reorganizacijo in razvijanje novih učnih okolij, ki podpirajo procese učenja učencev še z drugih vidikov, ne samo delo v učilnici.

Poleg poučevanja² in zagotavljanja učnih situacij učencem lahko učiteljeve naloge zajemajo še nadzorovanje, sodelovanje v šolskem razvoju in pri kurikularnem delu, dejavnosti za strokovni razvoj, načrtovanje, timsko delo in sodelovanje s kolegi ter z drugimi zaposlenimi, s šolskimi vodji, z oblastmi ali zasebniki in tako naprej.

Med drugimi nalogami so še dokumentiranje, evalvacija, informiranje, trženje in administracija (oblikovanje urnikov, zapisovanje ocen učencev in drugih podatkov, povezanih z učenci, naročanje in kupovanje). Še en primer so vodstvene naloge (v delovni skupini, programih ali tečajih in predmetih in tako dalje) in mentorstvo kolegom, študentom učiteljske smeri in asistentom. Učiteljeva naloga je lahko tudi koordiniranje institucije, sodelovanje s starši ali raziskovanje, povezano s šolo.

Ta seznam primerov nikakor ni popoln, vendar nakazuje, kako raznolike so naloge, ki se skrivajo v vlogi učitelja.

Najpomembneje je, da si v šolah prizadevajo razviti delovno organizacijo, katere poudarek je na rezultatih učencev, in s tem razviti nove organizacijske oblike, da bi ustvarjali sodobna okolja poučevanja in učenja. V takem procesu ni več smiselno, da bi učiteljev delovni čas merili s številom ur pouka.

USPEH ALI POLOMIJA?

Novi sistem delovnih ur za učitelje zdaj velja že dvanajst let, s štiriimi zaporednimi kolektivnimi pogodbami. To kaže na zadovoljstvo s sedanjim položajem med pogajalskima stranema, tako med strokovnjaki na šoli kot med tistimi, ki odločajo. Po prvotnem nezaupanju številnih učiteljev je v njihovem stališču prišlo do velikega premika v smeri močne podpore decentraliziranemu in manj reguliranemu sistemu.

² Beseda »poučevanje« je opredeljena kot: »Delo, ki ga učitelji in učenci načrtujejo skupaj in ki ga učenci opravijo pod vodstvom učitelja.«

Namesto na organizacijo in delovne ure se je poudarek prenesel na kakovost in rezultate. Zato potrebujejo učitelji več »prostora« in – skupaj z učenci – samozavesti za oblikovanje dejavnosti v šoli. Po sporazumu naj bi to ustvarjalo temelje za takšno vlogo učitelja, ki je dinamična in usmerjena v razvoj. V šolah se je okrepil dialog, hkrati pa dejavno sodelovanje vseh zaposlenih. Ta neprekinjeni proces podpira velika večina ravnateljev in učiteljev.

Ali učitelji danes poučujejo več kot nekoč? Nobena raziskava ne nakazuje, da bi to bilo res. Revizijski poročili Gävle 2006 in Stockholm 2007 kažeta, da je ur poučevanja bolj ali manj enako, kot jih je bilo v času, ko so bile ure poučevanja regulirane.

Ali so se pojavile večje organizacijske spremembe, da bi našli nove poti do oblikovanja sodobnih učnih okolij? Na to vprašanje je še le treba odgovoriti. Pogodba iz leta 2005 opozarja na pomemben vidik za zagotavljanje trajnega razvoja:

»Nenehen razvoj šol je pomemben za izboljševanje doseganja izobraževalnih ciljev. Da bi bili uspešni, je pomembno, da sodelujejo vsi. Če učitelji kot profesionalna skupina – kot posamezniki in skupina – sprejmejo večjo odgovornost za izvajanje poslanstva, si hkrati okrepijo vpliv na lasten delovni položaj. Ta vpliv se na vsakem delovnem mestu izraža s sistemom sodelovanja in z razvijanjem dialoga med vodjo in sodelavcem. Izhodišče tega dialoga je, da morajo značilnosti narave posamične šole in individualni položaj posamičnega učitelja vplivati na to, kako se izpolnjuje poslanstvo, da se dosežejo cilji. Poslanstvo šole je odvisno od specifičnih razmer vsakega otroka/učenca. To pomeni, da je treba tudi načrtovanje in izvajanje učiteljevega dela zastaviti na individualni perspektivi, če želimo zadovoljiti potrebe otrok/učencev.«

Povezava med razvojem šole, posameznikovo plačo, vodstvom in delovnimi urami učiteljev je močna. Gre za same bistvene sestavine podpore procesu, ki daje poudarek rezultatom učencev, pedagoškim vsebinam in inovativnosti, učenju in razvoju šole.

Ali to že vodi do večjega razvoja šole? Menim, da vodi, vendar so zelo pomembni novi pristopi, ki dandanes prevladujejo v tistih šolah, kjer je nenehni razvoj na dnevnem redu. Vsi poklicni delavci na šolah občutijo svobodo, ki jo prinaša odgovornost, da sami oblikujejo dnevne načrte. Pa še razprave o učenju in rezultatih so danes veliko tehtnejše, kot bi sicer najbrž bile.

Glede učiteljskih delovnih ur nič ne kaže na težnjo po vrnitvi k starejšemu sistemu ali na razpravljanje o tem. Nasprotno. Zdi se, da v šolah obstaja močna želja po razvijanju sedanjega sistema in poudarjanju vsebine namesto organiziranosti dela.

PRILOGA

ŠVEDSKI ŠOLSKI SISTEM

Predšolska vzgoja na Švedskem je v pristojnosti lokalnih oblasti in je na voljo otrokom od prvega do petega leta starosti. V sistem predšolske vzgoje je vključenih približno 85 odstotkov vseh švedskih otrok.

Obvezno šolanje na Švedskem je sestavljeno iz male šole za otroke pri šestem letu starosti in devetletnega osnovnega šolanja, ki ji sledi. Pred vstopom v šolo imajo vsi otroci pravico do mesta v lokalnih predšolskih dejavnostih, če ga le starši zahtevajo. Lokalne oblasti so tem petletnikom zavezane zagotavljati tri ure predšolskih storitev na dan. Dejavnosti so brezplačne. Vsi šoloobvezni otroci do dvanajstega leta starosti imajo pravico do skrbstvenih storitev za šolarje, v domovih za prosti čas ali drugod, zunaj običajnega šolskega časa in med počitnicami. Po zakonu je osnovna šola brezplačna, starši pa plačujejo prispevek za predšolske dejavnosti in dejavnosti v domovih za prosti čas.

Po osnovni šoli se približno 95 odstotkov vseh mladih odloči za triletno višje sekundarno izobraževanje. To srednje šolanje zajema več različnih učnih programov, ki dijake pripravijo ali za poklic ali nadaljnji študij. Vendar je tudi v programih, ki pripravljajo dijake za opravljanje poklica, delež splošnih osnovnih predmetov precejšen. Vsi dijaki, ki triletno srednjo šolo uspešno končajo, so upravičeni do višjega izobraževanja.

GLAVNE POGAJALSKE STRANI IN KOLEKTIVNE POGODBE

Plače in pogoje zaposlovanja učiteljev in ravnateljev na Švedskem urejajo lokalne oblasti (občine). Delodajalce zastopa Švedska zveza lokalnih skupnosti (Svenska Kommun- och Landstingsförbundet, SKL) – organizacija, ki predstavlja 290 lokalnih oblasti na Švedskem. Le majhen odstotni delež osnovnih šol v državi sestavljajo t. i. neodvisne šole, ki jih te kolektivne pogodbe ne zajemajo. Enako velja za nekatere izobraževalne programe srednjega šolanja, ki jih organizira drugi predstavnik delodajalca.

Viri:

Allmänna Bestämmelser AB 05, bilaga M.

Arbetstidslag, Svensk Författningssamling 1982: 673, changed until SFS 2008: 298.

Läraryrket (2001), Nya skolavtalet – kommentarer och vägledning, Stockholm: Läraryrket.

Läraryrket & Lärarnas Riksförbund (2006), Dialog med chefen – ett sätt att få kontroll över arbetstiden och arbetsinnehållet, Stockholm.

Semesterlag, Svensk Författningssamling 1977: 480, changed until SFS 2007: 392.

Skollag, Svensk Författningssamling 1985: 1100, changed until SFS 2008: 223.

Svenska Kommunförbundet (1996), On the Threshold of the 21st Century, Stockholm: Kommentus Förlag.

Svenska Kommunförbundet (2006), Lärares arbetstid, Stockholm: SKL.

UNESCO International Institute for Educational Planning (2004), Teacher Policy Reforms in Sweden: The Case of Individualised Pay, paper by Annelie Strath, IIEP/Prg YD/0425.

Utbildningsdepartementet (2001), Lärande ledare – Ledarskap för dagens och morgondagens skola, Rapport nr 4 I Utbildningsdepartementets skriftserie, Stockholm: Bulls Tryckeri.

Magnus Persson je vodja na Direktoratu za izobraževanje v Karlstadu na Švedskem, in sicer na področju razvoja kakovosti in vodenja mednarodnih projektov. E-pošta: magnus.persson@karlstad.se

TONY
TOWNSEND

ZA ŠOLSKI SISTEM SVETOVNEGA
RAZREDA: ZUNANJA IN NOTRANJA
ODGOVORNOST

TOWARDS A WORLD CLASS SCHOOL
SYSTEM: ACCOUNTABILITY AND
RESPONSIBILITY

STRAN / PAGE : 7

Članek temelji na spremenljivi naravi odnosa med šolami in razvojem. Na osnovi mednarodnih primerjalnih študij (TIMMS in PISA) kaže, da postaja skrb za uspešnost učencev vse-svetovna dejavnost. Preučuje vpliv raziskav o učinkovitosti in izboljšavah v šolstvu in s tem nakaže, da morajo vsi ljudje v izobraževanju, tako na sistemski ravni šolstva kot učilnice, zdaj prevzeti večjo odgovornost za dosežke učencev. Članek pokaže, kakšno vlogo igra v izboljšanju šolstva odločanje, ki ga usmerjajo podatki, in s primerom avstralske Viktorije ponazori, kako je mogoče sistem odgovornosti, osnovan na zbiranju in analizi podatkov na ravni šole, uporabiti za izboljšanje dosežkov učencev. Na koncu avtor sprašuje, čemu se je treba posvetiti, če je naš glavni cilj učenje učencev, in strne ugotovitve, kako lahko šolski vodje pritisk ublažijo z razvijanjem šol kot učečih se skupnosti.

Ključne besede: notranja in zunanja odgovornost, šolski sistem svetovnega razreda

This keynote will look at the changing nature of the relationship between schools and development. It uses the international comparative studies (TIMMS and PISA) to show how accountability for student performance has become a world-wide activity. The keynote will consider the impact of the school effectiveness and school improvement research to indicate that all people in education, from the system level right down to the classroom must now be more accountable for student achievement. It looks at the role that data-driven decision making plays in school improvement and uses the example of Victoria, Australia to show how an accountability system based on data collection and analysis at the school level can be used to raise student achievement. Finally, the keynote considers what needs to be addressed if student learning is the primary goal and provides an overview of how school leaders, already under pressure, can ease some of that pressure by developing schools as learning communities.

Key words: accountability and responsibility, world class school system

BENO
ARNEJČIČ

MED AVTONOMIJO IN
KOLEKTIVOM. POSAMEZNIK IN
UPRAVLJANJE LASTNEGA ZNANJA

BETWEEN AUTONOMY AND STAFF.
INDIVIDUAL AND MANAGING
ONE'S OWN KNOWLEDGE

STRAN / PAGE : 31

V prispevku avtor najprej pojasni temeljne pojme: različne vidike avtonomije v šolskem prostoru ter pojava množičnega šolanja in vseživljenjskost učenja. Nato pojasni, kakšen odnos ima posameznik do učenja in lastnega znanja. V osrednjem poglavju niza premise in kritično razmišlja o resničnem ali samo navideznem zatonu šolanja v kontekstu Programa EU Izobraževanje in usposabljanje 2010. Navideznost zatona množičnega šolanja zamenjuje naraščajoča in drugačna kolektivnost v šolanju, ki jo avtor razlaga s tremi lastnostmi: poenostavitve v vzgojno-izobraževalnem diskurzu, prelaganje vse večjega bremena za učenje in izobraževanje s kolektivnih institucij na pleča posameznika ter vse bolj razpršeno upravljanje množičnega šolanja z domnevnim odvrčanjem šolanja od političnega diskurza. Debatu sklene z refleksijo na razmislek Antonia Novoe, ki je navedeni program EU poimenoval dežnik oziroma orodje za politično intervencijo na polju izobraževanja v državah članicah.

Ključne besede: avtonomija, množičnost izobraževanja, novi kolektivizem, vseživljenjsko učenje, vzajemno učenje

The author begins this article by explanation of the key notions: different views of autonomy in school environment and the notions of mass education and lifelong learning. Further he explains the individual's relationship towards his/her learning and their own knowledge. In the main part the author lists premises and critical judgement (thinking) about real or apparent downfall of schooling in the context of the EU Programme *Education and Training 2010*. The apparent downfall of mass education is being exchanged by a growing and different collectiveness in schooling, which is explained through three characteristics by the author: simplification in educational discourse, transmission of evermore difficult burden for learning and education from collective institutions to individuals and the evermore distributed management of mass education with the apparent diversion of schools from political discourse. He ends the debate with reflexion to Antonio Novo who named the EU programme »the umbrella or tool for political intervention in the field of education in member states«.

Key words: Autonomy, mass education, new collectivism, lifelong learning, mutual learning

JANA
BEZENŠEK

NEKATERI SOCIOLOŠKI VIDIKI
CELOSTNEGA PRISTOPA V VZGOJI
PREDŠOLSKEGA OTROKA

SOME SOCIOLOGICAL VIEWS
OF HOLISTIC APPROACH IN
PRE-SCHOOL EDUCATION

STRAN / PAGE : 43

Ključni namen prispevka je iskanje načinov za učinkovito prepletanje med kurikulumom in strokovnim delavcem vrtca, ki ga uresničuje, na eni in značilnostmi predšolskega otroka ter (posledično) njegove družine na drugi strani in hkrati preučiti sociološke vidike celostnega pristopa v vzgoji predšolskega otroka, s katerimi zanj pomembni odrasli imanentno vplivajo na njegovo življenje, tako v njegovi družini kot v vrtcu. Ko avtorica analizira posledice procesov globalizacije, ki so, ob drugih dejavnikih, povzročili pluralizacijo družinskih oblik in spreminjanje vlog družinskih članov, opozarja na to, da so prav starši in strokovni delavci vrtca v interakcijah s predšolskim otrokom tisti pomembni odrasli, ki svojo vlogo vse bolj uresničujejo kot (sicer potrebni) indirektivni usmerjevalci.

Ključne besede: predšolski otrok, vrtec, strokovni delavec, družina, starši, kurikulum, vseživljenjsko učenje, motivacija

The key article's purpose is to search for efficient mood of interweaving between the curriculum and kindergarten's expert, who realises it content on one and the pre-school child's characteristics and (consequently) of his family on the other hand and simultaneously to study throughly the sociological aspects of integrative approach towards the pre-schoolchild education, with which for the child important adults have an immanent influence on his life. As the author analyzes the globalisation's consequences, which have, among the others, caused the pluralization of family's types and changes in family member roles', she points out, that especially parents and kindergarten's experts are in the interactions with the pre-school child those important adults, which are more and more realizing their role (as) useful undirective orientators.

Key words: pre-school child, kindergarten, expert, family, parents, curriculum, lifelong learning, motivation.

MILENA IVANUŠ
GRMEK, MARIJA
JAVORNIK KRČIČ,
EVA KONEČNIK
KOTNIK, KARMEN
KOLENC KOLNIK

STRAN / PAGE : 63

**MNENJA RAVNATELJEV O MAPI
DOSEŽKOV PRAKTIČNEGA
PEDAGOŠKEGA USPOSABLJANJA
ŠTUDENTA**

V članku so predstavljeni cilji, proces nastajanja in zgradba mape dosežkov praktičnega pedagoškega usposabljanja študenta ali portfelja študenta, nove oblike študijske dokumentacije, ki smo jo oblikovali v projektni skupini modela 1 projekta *Partnerstvo fakultet in šol 2: Učna praksa v vzgoji in izobraževanju* na Pedagoški oziroma Filozofski fakulteti v Mariboru. V članku so predstavljena mnenja ravnateljev, bodočih delodajalcev študentom, o portfelju študenta kot prilogi k diplomi, ki bi delodajalcu omogočala vpogled v razvoj znanj, sposobnosti in spretnosti oziroma v praktične pedagoške dosežke diplomanta ter bi tako lahko prispevala k boljšim odločitvam pri izbiri najustreznejšega kandidata za delovno mesto.

Ključne besede: praktično pedagoško usposabljanje, portfelj, ravnatelj, študenti

**HEADTEACHERS OPINIONS
ABOUT THE PORTFOLIO OF
PRACTICAL PEDAGOGICAL
TRAINING OF STUDENTS**

The article presents the aims, the process of formation and the structure of the student's personal file of achievements in practical pedagogical qualifying or student's portfolio, the new form of pedagogical documentation, that has been developed in the project Partnership of Faculties and Schools, Teaching Practice in Education at the Faculty of Education/ Faculty of Arts in Maribor. Special attention is devoted to opinions of school headmasters, future employers of pedagogical students, about student's portfolio as supplement of diploma, that could enable potential employer an insight into development of knowledge, abilities and skills, respectively into practical pedagogical achievements of university graduates. This could contribute to better decisions at selecting the most appropriate applicant.

Key words: practical pedagogical qualifying, portfolios, school headmaster, students

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

RAZVOJNI RAZGOVOR ZA SPODBUJANJE UČENJA

V šolskem letu 2007/2008 je Šola za ravnateljce začela izvajati program Vodenje za učenje. V treh skupinah so se oblikovala področja izboljševanja prakse vodenja. Eno od teh področij je tudi razvojni letni razgovor, ki združuje spremljanje pouka, individualno podporo učiteljem ter načrtovanje razvoja posameznika in šole. Avtorji članka predstavljajo teoretična izhodišča razvojnega pogovora za spodbujanje učenja, rezultate ankete o učenju med učitelji, procese, ki so potekali v projektu, na koncu pa izkušnje dveh udeleženk: ene, ki razvija razvojne pogovore v funkciji vodenja za učenje že štiri leta, in druge, ki jih je začela izvajati v okviru projekta.

Ključne besede: razvojni letni razgovor, vodenje za učenje, spodbujanje učenja

APPRAISAL INTERVIEW FOR SUPPORTING LEARNING

National School for Leadership in Education started the programme *Leadership for learning* in 2007/2008. Areas of improvement in leadership practice were identified in three groups. One of these areas was annual appraisal interview that combines classroom observations, individual support of teachers and planning development of individuals and schools. Authors of this article present theory related to appraisal interviews for supporting learning, the results of survey about learning among teachers, processes that took part in the project and finally the experiences of two participants: one who has been developing appraisal interviews in the function of leadership for learning for four years and another one, who started to implement them within the project.

Key words: appraisal interview, leadership for learning, supporting learning

STRAN / PAGE : 71

IRENA
PERNUŠ

IZVEDBA JAVNEGA NAROČILA
ZA NABAVO PREHRAMBENIH
IZDELKOV V OSNOVNI ŠOLI

PUBLIC PROCUREMENT FOR
PURCHASING NUTRITION
PRODUCTS IN PRIMARY SCHOOLS

STRAN / PAGE : 85

Osnovna šola je javni zavod, zato mora za naročanje prehrambenih izdelkov upoštevati Zakon o javnih naročilih. Ta določa postopek nabave blaga glede na njegovo vrednost, ki mora biti določena v finančnem načrtu zavoda. Nabava prehrambenih izdelkov v manjši osnovni šoli poteka po postopku zbiranja ponudb. Ta postopek v zakonu ni natančno predpisan, spoštovati pa je treba temeljna načela javnega naročanja. V skladu z njimi je v prispevku predstavljena izvedba javnega naročila. Za uspešno izvedbo javnega naročila pa je zelo pomembna tudi zavzetost zaposlenih za doseganje vnaprej opredeljenih ciljev, ki jih predstavi ravnatelj v viziji šole.

Ključne besede: javno naročilo, zbiranje ponudb, interni akt, navodilo, merila, pogoji, razpisna dokumentacija.

Primary school is a public institution, therefore Public Procurement Act must be followed when ordering nutrition products. Public Procurement Act regulates the procedure of purchasing goods according to their value, which is to be defined in the financial plan of the institution. Purchase of nutrition products in a small primary school is carried out based on various offers presented. The procedure itself is not specifically defined in the Act, however, the principles of public procurement have to be considered. In accordance with these principles is presented carrying out public procurement. In order to successfully carry out public procurement, nevertheless, participation of the employees in achievement of the goals set in advance, which are presented by the headmaster in the school's vision, is of crucial importance.

Key words: public procurement, collecting offers, internal act, regulations, criteria, terms, invited applications.

MAGNUS
PERSSON

DELOVNI ČAS UČITELJEV V
OSNOVNIH IN SREDNJIH ŠOLAH
NA ŠVEDSKEM

WORK TIME FOR TEACHERS
IN ELEMENTARY AND UPPER
SECONDARY SCHOOLS IN SWEDEN

STRAN / PAGE : 115

Članek predstavlja temo, ki je aktualna tudi v Sloveniji, to je delovni čas in učna obveznost učiteljev. Predstavlja dosedanje načine določanja učne delovne obveznosti učiteljev, posebej sedaj veljavni sistem, in opredeli štiri dejavnike sistema za razvoj v izobraževanju, ki so povezani z delovnim časom učiteljev.

Ključne besede: delovni čas učiteljev, učna obveznost učiteljev

Work time for teachers and their teaching workload, a very topical issue in Slovenia, is presented in this article. The author explains the ways for defining teaching workload for teachers so far and points out currently valid system. He also determines four system factors for development in education that are related to work time for teachers.

Key words: Work time for teachers, teaching workload

VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 1/2008

N A P O V E D U J E M O

ZA ŠOLSKO LETO 2008/09:

- STROKOVNO SREČANJE RAVNATELJIC IN RAVNATELJEV VRTCEV
13. DO 15. OKTOBER 2008
- STROKOVNO SREČANJE RAVNATELJIC IN RAVNATELJEV -
SREDNJE ŠOLSTVO 10. DO 12. NOVEMBER 2008
- STROKOVNO SREČANJE RAVNATELJIC IN RAVNATELJEV -
OSNOVNO ŠOLSTVO 24. DO 26. NOVEMBER 2008
- NADALJEVALNI PROGRAM ŠOLE ZA RAVNATELJE
20. DO 23. JANUAR 2009
- STROKOVNI POSVET POMOČNIKOV RAVNATELJEV
10. DO 12. FEBRUAR 2009
- STROKOVNI POSVET VODENJE V IZOBRAŽEVANJU
31. MARCA DO 2. APRILA 2009

SPROTNE INFORMACIJE NAJDETE NA SPLETNI STRANI
WWW.SOLAZARAVNATELJE.SI.



šR

www.solazaravnatelje.si

ISSN 1581-8225

UDK 371(497.4)



9 771581 822503