

# VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 2|2018

A large graphic element consisting of a dark blue circle. Inside the circle, the number '40' is displayed in a bold, orange, sans-serif font. The '4' and '0' are positioned side-by-side, with the '4' being slightly smaller than the '0'. The number is centered within the circle.

# VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 2|2018



Letnik 16

**Odgovorni urednik** Vladimir Korošec, *Šola za ravnatelje*

**Glavna urednica** Polona Peček, *Šola za ravnatelje*

**Uredniški odbor** Tatjana Ažman, *Šola za ravnatelje*

Eva Boštjančič, *Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani*

Mateja Brejc, *Šola za ravnatelje*

Majda Cencič, *Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem*

Justina Erčulj, *Šola za ravnatelje*

Breda Forjanič, *Združenje ravnateljic in ravnateljev  
vrtcev Slovenije*

Roman Lavtar, *Ministrstvo za javno upravo*

Vinko Logaj, *Zavod Republike Slovenije za šolstvo*

Stanka Lunder Verlič, *Ministrstvo za izobraževanje,  
znanost in šport*

Nives Počkar, *Društvo ravnateljev srednjih šol, višjih šol  
in dijaških domov Slovenije – Ravnatelj*

Milan Pol, *Univerza Masaryk, Češka*

Michael Schratz, *Univerza v Innsbrucku, Avstrija*

Tony Townsend, *Univerza Griffith, Avstralija*

John West-Burnham, *St Mary's University College,  
Velika Britanija*

Mihaela Zavašnik, *Šola za ravnatelje*

Janja Zupančič, *Osnovna šola Louisa Adamiča Grosuplje*

**Tajnica revije** Eva Valant, *Šola za ravnatelje*

**Jezikovni pregled** Mateja Dermelj

**Prevodi** Jana Pungartnik

**Tehnični urednik** Alen Ježovnik, *Folio*

**Tisk** Birografika Bori, d. o. o., Ljubljana

**Naklada** 530 izvodov

**Izdaja** Šola za ravnatelje, Vojkova cesta 63, 1000 Ljubljana

E revija.vodenje@solazaravnatelje.si

DŠ 5173297216 | TRR 01100-6030715946

**Letna naročnina** 33,38 EUR

**Posamezna številka** 12,52 EUR

**Prispevke pošljite** na naslov izdajatelja, navodila za pisanje najdete na  
<http://vodenje.solazaravnatelje.si>

*Izid revije je finančno podprla Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz sredstev državnega proračuna iz naslova razpisa za sofinanciranje izdajanja domačih znanstvenih periodičnih publikacij.*

UDK 371(497.4) | ISSN 1581-8225

# VODENJE

## v vzgoji in izobraževanju 2|2018

3 Uvodnik

*Vladimir Korošec*

### **Pogledi na vodenje**

5 Organizacijsko polje kot okvir za vodenje mrež šol

*Livia Roessler*

23 Izpostavljeni elementi inovativnih učnih okolij

*Majda Cencič*

37 Vloga ravnateljev pri opolnomočenju učiteljev

*Urška Žerak in Eva Boštjančič*

### **Izmenjave**

47 Koncept Reggio Emilia: koncept, ki nadgradi, bogati, povezuje ...,  
in učeča se skupnost

*Tjaša Rozman*

63 Vloga ravnatelja pri krepitvi sodelovanja s starši

*Katarina Alič, Maja Cetin, Marijanca Kolar in Vesna Lešnik*

83 Nadarjeni učenci in delo z njimi v osnovni šoli

*Majda Vehovec*

### **Intervju**

99 Intervju z Anastazijo Avsec

*Mihaela Zavašnik*

107 Abstracts



*Obiščite nas na*  
*<http://vodenje.solazaravnatelj.si>*

# Uvodnik

Vladimir Korošec  
*Šola za ravnatelje*

Spomini so kot iskre,  
ki pod pepelom tlijo,  
a ko jih razgrneš,  
vedno znova zaživijo.

*J. W. von Goethe*

Nenadno slovo naše sodelavke, dolgoletne predane predavateljice Šole za ravnatelje, spoštovane Ksenije Mihovar Globokar, nas je boleče pretreslo in hkrati ozavestilo v spoznanju, kako pomembni in nenadomestljivi so za razvoj slovenskega šolstva posamezniki, ki v sebi ne združujejo zgolj strokovnega znanja, temveč izjemne moralne in etične vrline ter človeško toplino.

Ksenija Mihovar Globokar je vse od ustanovitve sooblikovala strokovno podobo našega zavoda, v katerem je bila kot predavateljica za področje šolske zakonodaje delno zaposlena od oktobra 1998.

Dvajset ustvarjalnih let je skupaj z nami utrjevala utemeljeno zavedanje o tem, da je stalno usposabljanje ravnateljic in ravnateljev najpomembnejši dejavnik kakovosti v slovenskih vrtcih in šolah, edina pot do ustvarjalnega, naprednega in razvojno usmerjenega šolskega okolja. Spoštovali smo njeno neprecenljivo strokovno znanje, cenili njeno dobronamerno in kritično misel, občudovali njeno življenjsko energijo in širino njene osebnosti, skupaj z njo preverjali in reševali mnogotere vsebinske zagate in dileme, oblikovali in udejanjali njene pobude na področju poslovanja vzgojno-izobraževalnih zavodov ter si delili pristno in toplo prijateljstvo, ki je bilo lastno samo njenemu značaju.

Ksenija je bila ena redkih pravnih strokovnjakinj, ki znajo zapletene pravne akte razlagati razumljivo in strokovno verodostojno ter jih zmorejo v praksi udejanjiti tako, da nam olajšajo delo in omogočajo živeti v sozvočju kljub vse bolj zahtevnemu in nepredvidljivemu času. Šolsko polje je brezmejno obsežno in zaradi mlade rasti izjemno občutljivo, zato ga ni mogoče urejati zgolj po pravnih načelih in predpisih, temveč po življenjskih pravilih, izkušnjah in vrednotah. Tega se je Ksenija pri svojem strokovnem

delu in v vsakdanjem življenju globoko zavedala in takšen pristop je prenašala tudi na svoje sodelavce, ravnateljice in ravnatelje ter šolske kolektive. Pri zagovarjanju svojih stališč se ni nikoli razdajala s pretiranim in malodušnim govorjenjem o tem, kaj bi bilo treba narediti, da bi bilo šolsko življenje vrednejše in popolnejše, temveč je s potrpežljivim, odgovornim in vztrajnim delom vedno v praksi uresničevala uporabnikom prijazno in razumljivo šolsko zakonodajo. Ksenija je bila zagotovo eden izmed mnogih srčnih ljudi, ki se drugih ne dotaknejo z nadutim svetovljanstvom, temveč s toplino svoje duše. Neizmerno je bila predana strokovnemu delu, družini in trajnemu prijateljstvu.

S Ksenijo sva se spoznala veliko pred mojim prihodom v Šolo za ravnatelje, ko je kot članica sveta Šolskega centra Ptuj v naša razvojna razmišljanja zavzeto in odgovorno vnašala izvirne pobude in smeje rešitve. Spoznal sem njen pronicljivi občutek in razumevanje za izzive obrobnihih podeželskih okolij in stiske preprostih ljudi, njeno materinsko skrb za mlade, ki bodo le z znanjem lahko izboljšali svoj socialni, družbeni in osebni položaj.

Z odhodom Ksenije Mihovar Globokar je v naših strokovnih vrstah in v naši zavesti nastala nenadomestljiva praznina, ki jo zapolnjujejo svetloba spominov, veselje in hvaležnost, da smo bili zvesti sopotniki na skupni življenjski poti.

Štirideseto številko revije *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* posvečamo Kseniji Mihovar Globokar v zahvalo za njeno strokovno delo na področju šolske zakonodaje, v spomin na njen prispevek pri razvoju vodenja v slovenskih vrtcih in šolah ter kot spodbudo vsem nam, ki bomo na različnih področjih poskušali nadaljevati njeno delo in uresničevati njene inovativne zamisli.

- Dr. Vladimir Korošec je direktor Šole za ravnatelje in odgovorni urednik revije *Vodenje*. [vladimir.korosec@solazaravnatelje.si](mailto:vladimir.korosec@solazaravnatelje.si)

# Organizacijsko polje kot okvir za vodenje mrež šol

Livia Roessler

*Univerza v Innsbrucku*

Novembra 2015 je avstrijska vlada opredelila sedem sklopov izobraževalnih reform, med njimi vzpostavitev vzorčnih regij za reformo nižjega sekundarnega izobraževanja in osnovnega šolstva ter za avtonomijo šol. Nastali dokument, trenutno v obravnavi, načrtuje povezovanje šol na podeželskih in mestnih območjih v posebne mreže oziroma skupnosti, nem. *schulcluster*. V prispevku se na neoinstitucionalni teoretični podlagi posvečamo institucionalnemu okolju šol v eni od vzorčnih regij v Avstriji. Natančneje bomo predstavili koncept organizacijskega polja in vprašanje legitimnosti. Vse pa spremlja nova oblika vodenja šol v Avstriji, nem. *clusterleitung*. V članku opisujemo tudi metode in postopke dela z organizacijskim poljem in obravnavamo vodstvena merila za uspešno vodenje teh skupnosti šol. Pojavlja se vprašanje, ali je treba za vodenje teh mrež izoblikovati nove vloge in katere, po drugi strani pa, kako vrsta vodenja vpliva na odzivnost, ki jo organizacija kaže pri vzajemnem delovanju z okoljem.

*Ključne besede:* vodenje, Avstrija, reforme, mreže šol

## Uvod

V prispevku se posvečamo institucionalnemu okolju šol v eni od vzorčnih regij v Avstriji, pri čemer se opiramo na novoinstitucionalno teoretično podlago. Natančneje, predstavili bomo koncept organizacijskega polja in vprašanje legitimnosti. Vse to je povezano z novo obliko vodenja šol v Avstriji – v posebnih mrežah oziroma skupnostih šol, nemško imenovanih *Schulclustern*.

S člankom nameravamo prikazati tudi metodologijo in postopke dela z organizacijskim poljem in obravnavati merila za uspešno vodenje teh mrež. Glede na to se pojavlja vprašanje, ali pri vodenju mrež potrebujemo nove vloge in katere, po drugi strani pa, kako vrsta vodenja vpliva na odzivnost, ki jo organizacija kaže pri vzajemnem delovanju z okoljem. Zato bomo predstavili nove ugotovitve raziskav, ki so povezane s to temo.

## Avtonomija kot nova reforma v Avstriji

Novembra 2015 je tedanja koalicijska vlada v Avstriji opredelila sedem sklopov izobraževalnih reform, med njimi vzpostavitev

vzorčnih regij za reformo nižjega sekundarnega izobraževanja (v Sloveniji so to višji razredi osnovne šole) in osnovnega šolstva ter za avtonomijo šol. Nastali dokument s smernicami za avtonomijo šol načrtuje tudi povezovanje šol v posebne mreže (več šol se pod vodstvom enega ravnatelja poveže v en sklop, nem. *Cluster*) na podeželskih in mestnih območjih. Zaradi teh novonastalih skupnosti se pojavlja vprašanje nove naloge, tj. vodenja teh mrež. Zlasti na avstrijskem podeželju je zaradi razmeroma redke poseljenosti teh območij veliko manjših šol in mikrošol. V takih okoliščinah so ravnatelji predvsem učitelji in jim marsikdaj ne ostaja dovolj časa za pedagoško vodenje ali celo izboljšave šol. Povezovanje šol naj bi, glede na dokument s smernicami za avtonomijo šol, ravnateljem omogočilo, da bi se bolj posvečali vodenju za učenje, in poudarja pomembnost izobraževalnih partnerstev med vsemi šolami. Kljub temu izzivu, pred katerim se je znašla država, v Avstriji za ravnatelje šol nimajo obveznega usposabljanja za vodenje. Glede na to je treba doseči novo razumevanje vodenja ter se občutljivejše odzivati na okolje, v katerem je šola.

### **Proučevanje vodstvenega vedenja v vzorčni regiji na Tirolskem**

Univerza v Innsbrucku se posvetuje in izvaja raziskave v dolini reke Ziller na Tirolskem (Roessler in Kraler 2016), kjer spodbujajo regijski razvoj šol. V središču zanimanja je sedem šol nižjega sekundarnega izobraževanja, ki so na stopnji prehoda iz nekdanje *Hauptschule* v zdajšnjo *Neue Mittelschule* (NMS), novo nižjo srednjo šolo. Skupno naj bi v tej regiji nova struktura omenjenih mrež vplivala na 39 šol. V skladu s temi cilji raziskovanje usmerjajo v naslednja vprašanja: (1) Kako bi lahko opredelili šolska okolja? (2) Kdo so partnerji, ki so za šole relevantni? (3) Kakšne pristope k vodenju potrebujemo za vodenje tako povezanih šol?

Predvsem se je zdelo pomembno razumeti več o okoliščinah (»kontekstih«), v katerih organizacije (šole) delujejo. Čeprav številne objave, ki v strokovni literaturi obravnavajo razvoj in vodenje šol, opozarjajo na zavedanje šol o teh okoliščinah, le redke natančno opredeljujejo, kako te vplivajo na vodenje; namesto tega se posvečajo drugim dejavnikom, ki vplivajo na vodenje, na primer socialno-ekonomskemu položaju učencev, udeležbi staršev, ravnateljevemu spolu in izkušnjam s poučevanjem (Ball, Maguire in Braun 2012; Thrupp in Lupton 2006). Zato se je raziskovalna skupina te študije odločila uporabiti novo institucionalno razumevanje okolja. Pristop zajema tudi teorijo pridobivanja legitimnosti,



PREGLEDNICA 1 Trije stebri institucij (povzeto po Scott 2001, 52)

Postavka	Stebri		
	Regulativni	Normativni	Kulturno-kognitivni
Osnova za upoštevanje	Prikladnost	Družbena obveza	Samoumevnost/skupno razumevanje
Osnova za odrejanje	Pravni predpisi	Zavezujoča pričakovanja	Konstruktivna shema
Mehanizmi	Prisila	Normativnost	Mimezis
Logika	Instrumentalnost	Ustreznost	Ortodoksija
Kazalniki	Predpisi, zakoni, kazenski ukrepi	Certificiranje, akreditacija	Splošna prepričanja, skupna logika delovanja
Osnova legitimnosti	Zakonska odobritev	Moralna ureditev	Razumljivost, prepoznavnost, podpora v kulturi

ki se bo v tem prispevku navezovala na preobrazbene procese (nove reforme, npr. vodenje novih mrež šol) v organizacijah.

### Institucionalna okolja, legitimnost in koncept šolskih polj

Na organizacije vpliva okolje, v katerem obstajajo in delujejo (DiMaggio in Powell 1983; Scott 2003, 125); hkrati to velja v nasprotni smeri – tudi organizacije vplivajo na okolje.

V okviru tega vidika sta Meyer in Rowan opozorila, da »formalne organizacijske strukture v sodobnih družbah nastajajo v močno institucionaliziranih okoliščinah« (1977, 340). Zlasti na nepridobitne organizacije, kot so šole, veliko bolj vplivajo institucionalna kot tehnična okolja. Pridobivanje legitimnosti in sprejetje sta odvisni od družbene presoje, kot so odobritve, ki jih izkazujejo zakonodajne in strokovne službe, pa tudi od splošnih pričakovanj staršev, članov skupnosti in medijev (Rowan 1982, 260).

Zato se v splošnem zastavlja vprašanje: Kaj mislimo z institucijami? Eno od razlag, ki jih pogosto srečujemo, sta izoblikovala Barley in Tolbert (1997). Institucijo definirata kot »skupna pravila in tipifikacije, ki opredeljujejo kategorije družbenih delovalcev (akterjev), ter dejavnosti in odnose, ustrezne zanje« (1997, 96).

V prispevku se sklicujemo na »tri stebre institucij« po Richardu Scottu (2008, 48): »Institucije sestavljajo regulativni, normativni in kulturno-kognitivni elementi, ki skupaj s pripadajočimi dejavnostmi in viri dajejo življenju v družbi trdnost in pomen.« Čeprav je Scottovo tolmačenje deležno nekaj kritik, njegov okvir pomeni dobro izhodišče za zasnovo naše raziskave.

Walgenbach in Meyer (2008) in še nekateri drugi avtorji (Scott 2001; Ruef in Scott 1998) poudarjajo, da so ti trije stebri lahko povezani drug z drugim, vendar ne nujno. Še več, včasih si lahko celo nasprotujejo. Kot bomo nakazali pozneje v prispevku, delovalcev iz institucionalnega okolja ne moremo vedno jasno pripisati enemu stebri.

Čeprav je tretji steber, kulturno-kognitivni, v središču mnogo študij, naše delo zahteva razumevanje vseh treh oblik institucij. Razumevanje okoliščin šole kot nečesa družbeno ustvarjenega vpliva na ravnanje vodij.

Spillane (2015, 287) obravnava Scottovo shemo v okviru vodenja. V povezavi s praksami vodenja se po Scottu takole sklicuje na institucionalne dimenzije:

Eno od možnih konceptualizacij načinov (tudi druge so), kako administrativna praksa šole vpliva na njeno delovanje, si lahko izposodimo od teoretikov novega institucionalizma, ki opredeljujejo tri načine, na katere institucije organizirajo prakso – regulativnega, normativnega in kulturno-kognitivnega (Scott 2008). Regulativna razsežnost se nanaša na postopke, smernice in predpise, ki določajo, kaj morajo vodje šol in učitelji početi. [...] Normativna razsežnost se nanaša na norme in vrednote, ki med člani in deležniki organizacije ustvarjajo pričakovanja in določajo dolžnosti v zvezi z vlogami, kot so vloge učiteljev, učencev in ravnateljev šol. [...] Kulturno-kognitivna razsežnost pa se osredotoča na osmišljanje, tudi spise in sisteme prepričanj, ki jih člani organizacije oblikujejo in uporabljajo pri vsakdanjem delu.

S poudarkom na vodenju za učenje Spillane opozori, da se ravnanje po različnih institucionalnih vplivih kaže v institucionalnih praksah. Ta ugotovitev bo pomembna za poznejšo razpravo o naših empiričnih izsledkih.

Že Scott v svojem modelu treh stebrov ločuje različne oblike legitimnosti. In že to nakazuje, da pojem legitimnosti simbolizira ključni del novega institucionalnega pristopa. Za naše delo je nujno vsaj na kratko pojasniti pojem legitimnosti: »Legitimnost je posplošena zaznava ali domneva, da so znotraj nekega družbeno izdelanega sistema norm, vrednot, prepričanj in definicij dejanja entitete zaželena, spodobna ali primerna.« (Suchman 1995, 574) Meyer in Scott (1985, 201) zavzemata stališče, »da se legitimnost organizacije nanaša na stopnjo kulturne podpore organizaciji – na stopnjo, do katere splet uveljavljenih kulturnih pričevanj ponuja

razlage za obstoj, delovanje in pristojnost organizacije ter za pomanjkanje drugih možnosti oziroma te možnosti zanika«.

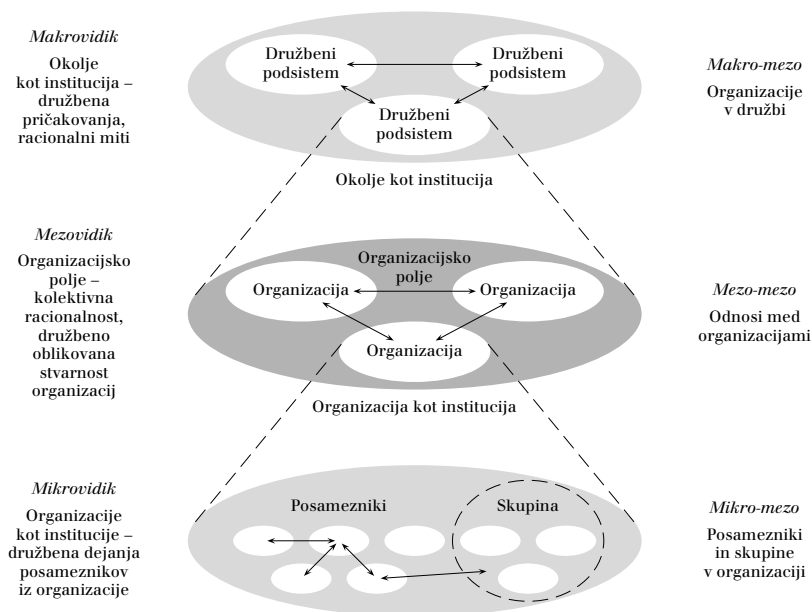
Kot smo že omenili, imajo nepridobitne organizacije drugačno logiko kot podjetja, delujoča v ekonomiji prostega trga. Racionalnost se srečuje z legitimnostjo. »Organizacije, kot so šole in kolidži [...], bolj povezujejo skupna prepričanja – »miti« – kot pa tehnična potreba ali logika učinkovitosti.« (Meyer in Rowan 2006, 5) Po našem mnenju različne usmeritve različnih institucij oziroma njihovih predstavnikov zahtevajo različne razvojne smernice.

Drugi teoretični okvir tega prispevka temelji na novem institucionalizmu DiMaggia in Powlla (1983) in njegovem glavnem orodju, organizacijskem polju. »Z vpeljavo tega koncepta,« pojasnjuje Senge (2011), »smo prvič poskusili opredeliti enoto analize v novem institucionalnem proučevanju.« »Z organizacijskimi polji mislimo tiste organizacije, ki skupaj tvorijo prepoznano področje institucionalnega življenja: ključni dobavitelji, potrošniki virov in izdelkov, regulativne službe in druge organizacije, ki zagotavljajo podobne storitve in izdelke.« (DiMaggio in Powell 1991, 64ff)

DiMaggio in Powell (1991) opisujeta svojo teorijo polja znotraj svojega razumevanja krepitve homogenosti v podobnih organizacijah, ki vstopajo v medsebojne odnose v tržnem okolju, drugi avtorji pa ta koncept širijo. Zapp in Powell (2016) se pri definiranju organizacijskih polj »kot skupnosti organizacij« sklicujeta na Aldricha in Rueffa (1999). S tega stališča »organizacijska polja kažejo medsebojne povezave med raznolikimi organizacijami v skupnem okolju«. Obe definiciji se nanašata na okolje, v katerem so povezane podobne organizacije, še bolj pa konkurenčne.

DiMaggiev in Powlow koncept tudi kritizirajo. V teoriji imajo delovalci v polju enako moč, v resničnosti pa ni tako. Če se obrnemo na prej omenjeno teorijo institucij in področje njihovega delovanja ter na opombe o teoriji legitimnosti, postane jasno, da je različnim delovalcem lahko podeljena različna legitimnost, in nanje torej ne moremo gledati kot na enakopravne delovalce nekega polja (Walgenbach in Meyer 2008). Njunemu konceptu primanjkuje tudi zadovoljivih vzorcev, ki bi razložili spremembe in preobrazbe v organizaciji. Ob tem spoznanju so DiMaggio in Powell (1991) ter tudi drugi raziskovalci razvili razširjene pristope h konceptu polja. Za naše delo je posebno ustrezna Hoffmanova razširitev. Hoffman (1999, 351) organizacijska polja definira tako:

So središča razprav, v katerih se zastopniki interesov, ki tekmujejo med seboj, pogajajo o tolmačenju zadev.



SLIKA 1 Ravni analize v novem institucionalizmu (povzeto po Sandhu 2012, 87)

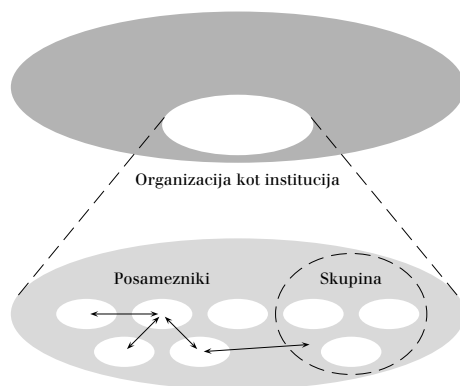
Organizacijska vprašanja se oblikujejo okoli določenih vprašanj oziroma zadev – nastaja »problemsko polje«. Vsi delovalci, ki imajo pripombe o danem vprašanju, so zajeti v organizacijskem polju. Ker vprašanja, kot je razvoj šol v neki regiji, niso zgolj stvar posamične šole, ampak zajemajo različne skupine delovalcev, se splošni študiji bolje prilega ta definicija. Tovrstne konstelacije vodijo do številnih izzivov zaradi razlik v prepričanju, kaj je prav narediti. Pogajanja, ki se zato pojavijo med udeleženi stranmi, so bistvena za razvoj. Smer razvoja je torej odvisna od legitimnosti, podeljene vsakemu posameznemu delovalcu v polju.

Vseeno pa se mnogo avtorjev strinja, da je dokončno sestavo polja mogoče opredeliti samo v empirični študiji. Ob upoštevanju tega je Sandhu (2012) razvila model, ki upodablja ravni analize za preučevanje organizacijskega polja (slika 1). Pri oblikovanju raziskovalnega načrta bomo upoštevali ta izbrani model.

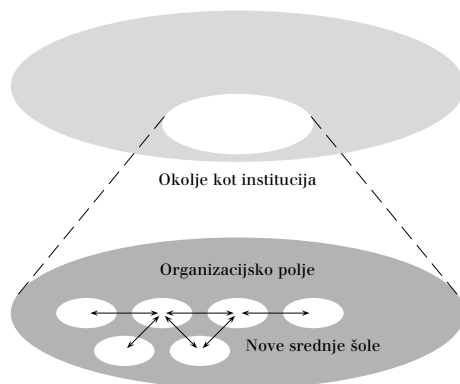
## Načrt za raziskovanje in rezultati

V začetku smo z več metodami kvalitativnega pristopa proučili različna organizacijska polja. V skladu s sliko 1 smo si morali najprej z mikrovidika ogledati vsako šolo (slika 2), preden smo si lah-

SLIKA 2  
Skupnost organizacij  
v organizacijskem polju  
s šolami vzorčne regije  
(prirejeno po Sandhu 2012)



SLIKA 3  
Mikroanaliza na ravni šole  
(prirejeno po Sandhu 2012)



ko izdelali organizacijsko polje za regijo v celoti. Nastali so prikazi, »portreti«, vsake od šol. V intervjujih s pomembnimi delovalci organizacij (učenci, učitelji, učitelji vodjami in ravnateljem) kot tudi s partnerji (starši, vodjami občolskih dejavnosti in šolskimi oblastmi) je postalo jasno, da so si organizacijska polja vseh sedmih šol podobna, vendar ne skladna. Zlasti so šole različno pogosto omenjale posamične vrste deležnikov ali pa jih sploh niso. Hkrati so rezultati pokazali, da je v vseh sedmih šolah osrednji pobudnik za razvoj šole ravnatelj.

Da bi zatorej izvedeli več o virih legitimnosti ravnateljev, smo nato izpeljali strokovne intervjuje z njimi. Ti so pokazali, da nekateri ravnatelji črpajo svojo legitimnost iz prevzemanja splošnih prepričanj ključnih deležnikov. Ravnajo pravzaprav kot pri »preverjanju črne skrinjice«.

Da bi to bolj poglobljeno preučili, smo v zadnji fazi opravili pogovore s ciljnimi skupinami in intervjuje s pomembnimi deležniki.

Ob tej priložnosti smo jih vprašali, kaj pričakujejo od šol in kateri so njihovi viri legitimnosti. Pri zamisli o vodenju novih avstrijskih mrež šol je namreč pomembno, da organizacijsko združuje različne vrste šol.

V tem prispevku se bomo podrobneje posvetili prvi in drugi fazi raziskovalne študije. Podatke smo analizirali z deduktivnim pristopom na osnovi kategorij iz teoretičnega modela (Mayring 2010).

### *Primer polja v vzorčni regiji*

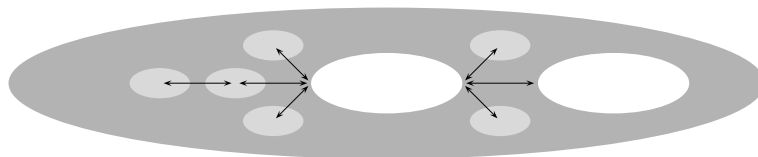
DiMaggio in Powell (1983, 143) organizacijsko polje prvotno definirata širše, tj. kot »priznano področje institucionalnega življenja«. Za uporabni pristop te študije potrebujemo podrobnejšo opredelitev. Da bi se koncept organizacijskega polja obnesel na regijski ravni, potrebujemo takega, ki povezuje ne samo podobne organizacije, ampak tudi deležnike, ki jih teme regijskega razvoja, kot je izobraževanje, zanimajo.

Ker je bil osnovni predpogoj skupni in vzajemni način dela, v katerem bi sodelovale vse šole, sta se izluščila skupna poslanstvo in vizija:

Zagotoviti najboljšo možno izobrazbo za šolarje in šolarke v regiji.

Glede na dejstvo, da sta izobraževanje in šolanje od nekdaj tema, ki ni samo stvar šol kot organizacij, temveč tudi širše družbe, se Hoffmanova ideja o »problemskih poljih« lepo ujema z našim pristopom v vzorčni regiji. Če ponovimo definicijo: »problemska polja« se oblikujejo »ob vprašanih, ki povezujejo razne udeležence polja, katerih nameni so različni« (Hoffman 1999, 352). V našem primeru je »vprašanje«, kakšna mora biti šola v 21. stoletju, da bi resnično upoštevala potrebe in zahteve, s katerimi se bodo učenci spopadali v prihodnosti, in zlasti kako nastaja vodenje za učenje ne samo na šolski, ampak tudi na regijski ravni.

Če se sklicujemo na strokovno literaturo, sedem novih nižjih srednjih šol samih po sebi še ne sestavlja polja kot takega. Niso kar »skupnost organizacij« (Greenwood, Suddaby in Hinnings 2002). Med sedmimi novimi nižjimi srednjimi šolami ni samodejnega ujemanja. Na začetku projekta med njimi sploh ni bila vzpostavljena povezava, čeprav so bile vse v prehodni fazi preoblikovanja v nove nižje srednje šole. Toda z vidika te študije obstajajo izjemni razlogi, da se iz preučevanih šol izoblikuje organizacijsko polje. Z našega stališča sta odločilna dejavnika vzorčni projekt in



SLIKA 4 Organizacijsko polje ene od šol vzorčne regije (temno – starši, člani skupnosti, šolske oblasti, vlada, programi usposabljanja učiteljev; svetlo – druge šole)

PREGLEDNICA 2 Razširjeni stebri institucij

Postavka	Stebri		
	Regulativni	Normativni	Kulturno-kognitivni
Kazalniki	Predpisi, zakoni, kazenski ukrepi	Certificiranje, akreditacija	Splošna prepričanja, skupna logika delovanja
Osnova legitimnosti	Zakonska odobritev	Moralna ureditev	Razumljivost, prepoznavnost, podpora v kulturi
Deležniki, ki v vzorčni regiji predstavljajo institucijo	Šolska oblast	Center za učeče se šole, raziskave, poklic	Starši, skupnost, sindikati, mediji, gospodarstvo, poklic/kolegi

skupna ideja o programu regijskega razvoja za zagotavljanje najboljše izobrazbe za vse učence v dolini. Poleg tega so si nekateri ključni deležniki šol podobni.

Ugotovitve študij o »portretih« šol kažejo, da so za večino med pomembnimi deležniki šolske oblasti, pa tudi starši in izobraževalni partnerji, kot so nižji razredi osnovnih šol in šole višjega sekundarnega izobraževanja. Nekatere šole so med deležniki omenjale partnerje iz sektorja obšolskih dejavnosti ter večino skupnosti, v kateri delujejo.

Glede na dane rezultate smo tri Scottove stebre institucije prirojili trenutnemu položaju v vzorčni regiji. Ker v nekaterih primerih razlikovanje ni popolnoma jasno, predlagamo naslednjo razvrstitev omenjenih deležnikov.

Pozorneje si je vredno ogledati zlasti štiri deležnike. Začnimo z institucijo, za katero sklepamo, da se uvršča v regulativni sektor. Položaj šolskih oblasti v Avstriji ni tako močan, kot je nemara v nekaterih drugih državah. Avstrijske šole v glavnem nimajo močnega občutka odgovornosti do šolskih oblasti. Hkrati pa šolska oblast v vzorčni regiji tesno sodeluje z ustanovami za usposabljanje učiteljev, z raziskovalci in z avstrijskim Centrom za učeče se šole (*Zen-*

*trum für Lernende Schulen*, ZLS), drugim izmed deležnikov, ki jih bomo v sestavku poudarili.

Avstrijski Center za učeče se šole, ki ga je ustanovilo Ministrstvo za izobraževanje, umetnost in kulturo (BΜUKK), je organizacijska enota, ki povezuje univerzo, *Pädagogische Hochschule* (pedagoško visoko šolo na univerzi) in ministrstvo. Glavni cilji Centra so:

- vzdrževati in spodbujati mreže šol in skupnosti praks za učitelje in ravnatelje ter med šolami;
- razvijati vlogo nosilcev sprememb, zlasti vlogo, ki jo ima *Lerndesigner*; s programi za pridobivanje kvalifikacij, simpoziji in mreženjem;
- ugotovitve iz sprotnega raziskovanja učenja v okolju NMS vpeti na državno raven;
- oblikovati razvojne strategije;
- v objavah na spletu in v tisku seznanjati druge s spoznanji iz prakse in primeri;
- podpirati spremembe v izobraževanju učiteljev, da bi dosegli cilje NMS;
- izkoriščati potencial celotnega sistema za sinergijo in
- podpirati razvoj novih politik in programov.

Kot smo že omenili, kategorizacija deležnikov ni vedno nedvoumna. Čeprav Center povezuje politiko, tj. ministrstvo, z raziskovanjem in usposabljanjem/izobraževanjem učiteljev, nima pristojnosti za ustvarjanje zakonov in predpisov, tako da ima lahko torej samo posreden vpliv. Zato pa pojasnjuje zakone na osnovi raziskav in izdaja priporočila strokovnim delavcem ter tako ustvarja nove norme za poklic in pričakovanja za prakso. Center za učeče se šole s svojim delom prinaša poklicu več opolnomočenja (vsaj v šolah nižjega sekundarnega izobraževanja, novih nižjih srednjih šolah).

In če že omenjamo poklic – zaradi razlik v poteh šolanja učiteljev in torej razlik v statusu zaposlitve med učitelji različnih vrst šol in sektorjev je učiteljski poklic v Avstriji razdrobljen. Poleg tega se različne vrste šol razlikujejo v logiki (v ciljih, konceptih, kulturi poučevanja itd.) in pogosto po prepričanjih. Taka razdrobljenost vpliva na to, da dojemamo poklice kot družbene delovalce, ki so pri ustvarjanju, vzdrževanju in spreminjanju institucij udeleženi bolj kot vsi drugi. Poklici vplivajo na oblikovanje organizacijskih polj tako, da poskušajo s svojimi člani »opredeliti pogoje in metode



svojega dela«, da »obvladujejo proizvodnjo proizvajalcev« (DiMaggio in Powell 1991).

V splošnem so izsledki nastalih portretov šol pokazali še, da je vseh sedem šol v fazi prehoda med nekdanjo *Hauptschule* k *Neue Mittelschule*. Glede na novo reformo vidijo izziv v številnih novih pristopih. Nekateri vodijo do paradigmatične spremembe. Poglaviten je novi poudarek, da v središče postavljajo učenca, kar vpliva na odpravo ločevanja po učnem uspehu, poleg tega pa temelji na novih zasnovah poučevanja in novi vlogi učiteljev kot vodij. »Odprava ločevanja v nižjem srednjem izobraževanju zahteva temeljno preusmeritev v sistemu pouka in organiziranja pri poučevanju in učenju 14-letnikov v neenotnih skupinah, kar je naloga, na katero so mnogi slabo pripravljeni.« (Westfall-Greiter in Hofbauer 2016)

Take spremembe povzročajo nestabilnost in potrebo po novi usmeritvi, zlasti za ravnatelje šol. Na njihovo delo po eni strani vplivajo dolgoletna praksa in splošna prepričanja, kakšna naj bi bila šola. Po drugi strani pa novi predpisi in usposabljanja zahtevajo spremembo. Izziv se zdi posebno velik, če pomembni deležniki zahtevajo drugačna dejanja kot šole.

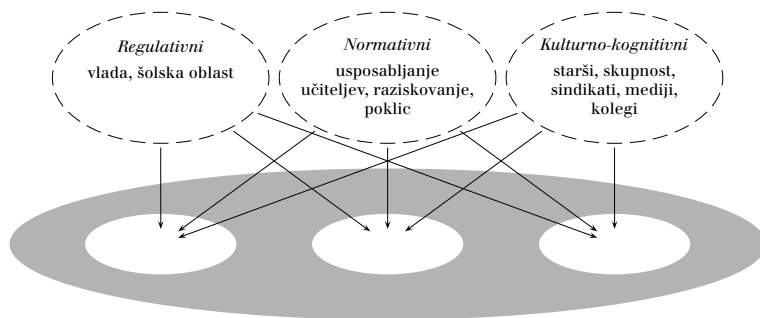
Merkens (2011, 88) opisuje to z besedami:

Takoj ko v okolju obstaja sklop različnih institucij, ki so pomembne za dano organizacijo, se lahko med njimi pojavijo nasprotujoče si predpostavke o racionalnosti, ki jih dane organizacije upoštevajo.

Pojavi se polje napetosti. Ravnatelji se pri iskanju trdnih oporavnajo po nekaterih modelih. Ti izsledki podpirajo hipotezo, da je veliko odvisno od dejstva, koga vodje šole vidijo kot vir legitimnosti, razporejanje virov za razvojne dejavnosti šole pa se opira na njihova prepričanja in pričakovanja. Zato smo s sedmimi vodjami šol opravili intervjuje in jih povprašali, kateri deležniki so pri presojanju legitimnosti za dobro šolo najpomembnejši.

### *Viri legitimnosti*

Kot smo omenili, dojemamo institucije kot vir legitimnosti. Meyer in Rowan (2006, 5) sta tudi poudarila, da so »izobraževalne organizacije kot institucionalizirane organizacije tiste, katerih najpomembnejša omejitev ni učinkovitost, temveč bolj legitimnost«. V okviru tega vidika so izsledki raziskave v drugem delu (strokovni intervjuji z ravnatelji šol) pokazali, da nobena od šol ni enako od-



SLIKA 5 Primeri prizadevanj za legitimnost pri več šolah v vzorčni regiji

govorila na vprašanje, kateri so zanj najpomembnejši deležniki, ko gre za legitimnost.

Čeprav so, kot prikazuje slika 5, vprašani omenili iste deležnike, se je pripisovanje prednosti posameznim od njih med šolami izrazito razlikovalo.

Na eni od šol so jim bile pomembne povratne informacije nje-nega inšpektorja, saj jim potrjujejo, da je šola na pravi poti (regulativna naravnost): »Za nas je zares pomembno, da dobimo pozitivne povratne informacije od inšpektorja.« Značilno je, da na tej šoli sprašujejo po navodilih in se na reforme in nove politike odzivajo bolj pasivno, ubogljivo.

Nasprotno pa so na neki drugi šoli odgovorili, da bi raje kot od šolskih oblasti prejeli povratne informacije od šol višjega srednjega izobraževanja (kognitivno-kulturna naravnost): »Če sem odkrit, mi ni mar, ali šolska oblast ceni moja dejanja. Najpomembnejše je, da dobimo pozitivne povratne informacije od šol višjega srednjega izobraževanja. Če nam te rečejo, da smo dobra šola, vem, da smo na pravi poti.« Odgovor so utemeljevali s trditvijo, da se njihova pričakovanja in razlage o tem, kaj je dobra šola, bolj ujemajo s pričakovanji kolegov iz višjega srednjega šolstva kot s trenutnimi programi učiteljskega usposabljanja za njihovo vrsto šole. Toda ob poizvedbi niso znali imenovati konkretnih virov o pričakovanih višjega srednjega šolstva, po katerih se ravna. Nadaljnje proučevanje je pokazalo, da se ta šola pogosto dejavno upira novim reformam. V nekem drugem primeru so vprašani dejali, da bi legitimnost, če je sploh vprašljiva, raje pridobivali pri strokovnjakih in ob pregledu strokovne literature ter na sestankih strokovnih sodelavcev (poklicna naravnost): »Pravzaprav me izpolnjevanje pričakovanj deležnikov dejansko ne skrbi – s svojo skupino razpravljam o težavah v razredu in o tem, kak-

šna bi bila morebitna rešitev – večinoma po navdihu raziskav in učiteljskih usposabljanj.« Prirejajo redne sestanke, na katerih razpravljajo o pogostih praksah, in glede na izzive, s katerimi imajo opravka v vsakdanjih situacijah v razredu, pretehtavajo tudi nove. Ob srečevanju z novimi politikami so te šole do njih kritične, vendar večinoma naravnane k ukrepanju. Pri tistih novih praksah, ki se ne ujemajo z njihovimi obstoječimi, pretehtajo argumente za in proti.

Če povzamemo – vseh sedem šol je svoja razvojna prizadevanja usmerjalo glede na različne vire legitimnosti in se zato odzivalo različno (Althans in Engel 2016). Razumljivo je torej, zakaj procesi preobražanja potekajo bolj ali manj uspešno. Vseeno pa sta se pri delu v vzorčni regiji (obširna učiteljska usposabljanja, na katerih obravnavajo ključne prvine nove reforme, vzpostavitev strokovnih učnih mrež (Brown in Poortmann 2018; Stoll 2015) itd.) med učitelji in ravnatelji šole krepila sprejemanje nove reforme ter poklicna samozavest.

### **Pogosti odzivi na nove reforme, nova vloga – vodenje mrež šol**

Sodeč po rezultatih, se šole na nove reforme odzivajo različno glede na svoj vir legitimnosti. Vseh sedem šol v naši študiji je novih nižjih srednjih šol: koncepti in organizacijska sredstva so podobni (kurikulum, zakoni in reforme), učitelji imajo za sabo enako izobraževanje ... Pa vendar se v izvajanju novih usmeritev razlikujejo. Načrtovana reforma vpliva na vse vrste šol – to pa raznolikost še poudarja.

V skladu z omenjenimi ugotovitvami so avstrijske šole zdaj pred priložnostmi in izzivom iskanja rešitev pri mreženju za več šol v različnih sektorjih izobraževalnega sistema. Pri tem se je spet treba zavedati, da lahko konkurenca in pomanjkanje sodelovanja med šolami vodita do neravnovesja: »Toda če so razmere nemirnejše ali pa se relativna moč delovalcev uravnava, obstaja verjetnost, da bo prišlo do precejšnjega prerivanja za prednost.« (Hardy in Maguire 2017)

Senge (2011, 104) s citiranjem DiMaggia in Powlla (1991, 70) ter Becker-Rittersprach in Becker-Rittersprach (2006, 110) utemeljujejo, da norme in standarde poštenega in dobrega dela ter merila za izobraževanje in usposabljanje v poklicu opredeljuje poklic sam. Če te norme uživajo tudi podpora strokovnih mrež, kot so strokovne organizacije, se izražena pričakovanja in poklicni standardi uveljavijo in pridobijo institucionalni status.

Da bi omogočili skupen regionalni in torej enakomeren razvoj novih šolskih skupnosti, je treba vpeljati procese, kakršna sta ustvarjanje strokovnih učečih se skupnosti in mrež (Stoll 2015) ter vodenje za učenje.

Če sodimo po naših ugotovitvah, ima vsak od sedmih vodij šol drugačen vir legitimnosti in zato so za njegovo razvojno delo značilni drugačni poudarki. Če se vodje preveč oklepajo določenih prepričanj in domnev, lahko zavračajo reforme. Paradoks je v tem, da delovalci izvajajo spremembe, kakor določajo okoliščine, s katerimi se oblikujejo oni sami kot delovalci. »Pogosto ne vidijo onkraj »prevladujočih receptov«, »izpostavljeni so normativnim procesom« in njihovi interesi »se ujemajo s trenutnimi praksami.« (Hardy in Maguire 2017) Zdi se, da se posegi v obliki programov usposabljanja in strokovnih mrež učenja niso nikoli prebili skozi ta paradoks, in pojavljajo se znaki, da je v regiji reke Ziller verjetna profesionalizacija, usmerjena v notranje in zunanje znanje.

Ob zavedanju o tem se mora vodja skupnosti oziroma mrež šol, ki vodi različne šole ali celo vrste šol, odzivati na razmere v vsaki posamični šoli, hkrati pa vse smiselno razvijati skupaj. Ta posebni izziv zahteva večrazsežnostne veščine vodenja in vodja mora, kot opozarjajo ugotovitve naše raziskave, črpati iz temeljnega strokovnega znanja.

### Obeti – sklep

Če vse povzamemo, se v zvezi z vodstvom novih mrež šol zdi osrednje vprašanje, kakšni pogoji morajo biti izpolnjeni, da ustvarimo institucionalne nosilce sprememb, ki si bodo od drugih pridobili legitimnost in hkrati spodbujali razširjanje in širše sprejemanje »novih načinov« dela. »Novi načini« ne pomenijo ponavljanja ali izboljševanja trenutne prakse, temveč »novo« v smislu »naslednje prakse« (Kraler in Schratz, 2012). Proces pomeni prilagajanje modelov lokalnim okoljem.

V tem pogledu je bil Center za učeče se šole institucionalni nosilec sprememb. Z opolnomočenjem poklica in ustvarjanjem novih normativnih institucij iz novih reform (regulativnih institucij) je v sektorju šol nižjega srednjega izobraževanja (novih nižjih srednjih šol) v Avstriji prišlo do paradigmatične spremembe.

Na začetku uvajanja politike nove avtonomije šol in reform v Avstriji se zdi pametno spodbujati institucionalna okolja in institucionalne spremembe, ki so bolj odprte in pod manjšim vplivom normativnih institucij, vendar tudi dovolj trdne, da se šole in šolski

vodje ognejo nevarnosti, da bi obtičali ali se pustili ovirati zastarelim vzorcem kognitivno-kulturnega institucionalnega razmišljanja. Reformna prizadevanja za bolj avtonomne šole in mreže šol se morajo posvetiti opolnomočenju strokovnih institucij. Menimo, da za vodenje novih skupnosti šol niso potrebna dejanja »junaškega delovalca«, ki usvaja nove načine dela; gre za skupen podvig, v katerem se mobilizacija in novo povezovanje gradiv, simbolov in ljudi uresničuje na nove načine (Hardy in Maguire 2017). Institucionalna in torej paradigmatična sprememba lahko nastane zlasti pri oblikovanju novih odnosov med delovalci na šolskih poljih. Organizacije, kot je Center za učeče se šole, morajo biti bolj podobne spodbudnemu prijatelju poklica in morajo, da bi se nove ugotovitve raziskav udejanjile, delovati kot posredniške službe, ki povezujejo trojico politika-praksa-raziskave in zagotavljajo digitalno infrastrukturo za medšolski razvoj. Diskurzivni boj pa mora potekati na šolski ravni in med samimi strokovnimi delavci. Med temami, ki se porajajo iz teh zamisli, je tudi vprašanje, kako izvesti premik k inovativnemu okolju in kako šolske vodje strokovno opolnomočiti za vodenje novih skupnosti oziroma mrež šol.

## Literatura

- Aldrich, H. E., in M. Ruef. 1999. *Organizations Evolving*. Los Angeles: Sage.
- Althans, B., in J. Engel (ur.) 2016. *Responsive Organisationsforschung: Methodologie und institutionelle Rahmungen von Übergängen*. Wiesbaden: Springer.
- Ball, S. J., M. Maguire in A. Braun. 2012. *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. Oxon: Routledge.
- Barley, S. R., in P. S. Tolbert. 1997. »Institutionalization and Structuration: Studying the Links between Action and Institution.« *Organization Studies* 18 (1): 93–117.
- Becker-Ritterspach, F. A., in J. C. Becker-Ritterspach. 2006. »Isomorphie und Entkopplung im Neo-Institutionalismus.« V *Einführung in den Neo-Institutionalismus*, ur. K. Senge, K.-U. Hellmann in W. R. Scott, 102–117. Wiesbaden: vs Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brown, C., in C. L. Poortmann, ur. 2018. *Networks for Learning: Effective Collaboration for Teacher, School and System Improvement*. Oxon: Routledge.
- DiMaggio, P. J., in W. W. Powell. 1983. »The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields.« *American Sociological Review* 48 (2): 147–160.
- DiMaggio, P. J., and W. W. Powell, eds. 1991. *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Greenwood, R., R. Suddaby in C. R. Hinnings. 2002. »Theorizing Change: The Role of Professional Associations in the Transformation of Institutionalized Fields.« *Academy of Management Journal* 45:58–80.
- Hardy, C., in S. Maguire. 2017. »Institutional Entrepreneurship and Change in Fields.« V *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism*, ur. R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahin in Suddaby, 261–280. 2. izd. Los Angeles: Sage.
- Hoffman, A. J. 1999. »Institutional Evaluation and Change: Environmentalism and the us Chemical Industry.« *Academy of Management Journal* 42:351–371.
- Kraler, C., in M. Schratz. 2012. »From Best Practice to Next Practice: A Shift through Research-Based Teacher Education.« *Reflecting Education* 8 (2): 88–125.
- Mayring, P. 2010. »Qualitative Inhaltsanalyse.« V *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*, ur. G. Mey in K. Mruck, 601–613. Wiesbaden: vs Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merkens, H. 2011. *Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich.
- Meyer, J. W., in B. Rowan. 1977. »Institutionalized Organizations: Formal Structures as Myth and Ceremony.« *American Journal of Sociology* 83:340–363.
- Meyer, H. D., in B. Rowan. 2006. »Institutional Analysis and the Study of Education.« V *The New Institutionalism in Education*, ur. H. D. Meyer in B. Rowan, 1–13. Albany, NY: State University of New York Press.
- Meyer, J. W., in W. R. Scott. 1983. »Centralization and the Legitimacy Problems of Local Government.« V *Organizational Environments: Rituals ad Rationality*, ur. J. W. Meyer in W. R. Scott, 199–215. 2. izd. Newbury Park, CA: Sage.
- Roessler, L., in C. Kraler. 2016. *Zwischenbericht Modellregion Bildung Zillertal*. Baden: Zentrum für lernende Schulen.
- Rowan, B. 1982. »Organizational Structure and the Institutional Environment: The Case of Public Schools.« *Administrative Science Quarterly* 27 (2): 259–279.
- Ruef, M., in W. R. Scott. 1998. »A Multidimensional Model of Organizational Legitimacy: Hospital Survival in Changing Institutional Environments.« *Administrative Science Quarterly* 43 (4): 877–904.
- Sandhu, S. 2012. *Public Relations und Legitimität: Der Beitrag des organisationalen Neo-Institutionalismus für die PR-Forschung*. Wiesbaden: Springer vs.
- Scott, W. R. 2001. *Institutions and Organizations*. 2. izd. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scott, W. R. 2003. *Organizations: Rational, Natural, and Open Systems*. 5. izd. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hal.
- Scott, W. R. 2008. »Lords of the Dance: Professionals as Institutional Agents.« *Organization studies* 29 (2): 219–238.
- Senge, K. 2011. *Das Neue am Neo-Institutionalismus: Der Neo-Institu-*

- tionalismus im Kontext der Organisationswissenschaften*. Wiesbaden: vs Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spillane, J. 2015. »Leadership and Learning: Conceptualizing Relations between Schools Administrative Practice and Instructional Practice.« *Societies* 5:277–294.
- Stoll, L. 2015. »Using Evidence, Learning and the Role of Professional Learning Communities.« *Leading the use of research and evidence in schools*, ur. C. Brown, 53–64. London: 10E Press.
- Suchmann, M. C. 1995. »Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches.« *Academy of Management Review* 20:571–610.
- Thrupp, M., in R. Lupton. 2006. »Taking School Contexts More Seriously: The Social Justice Challenge.« *British Journal of Educational Studies* 54 (3): 308–328.
- Walgenbach, P., in R. Meyer. 2008. *Neoinstitutionalistische Organisations-theorie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Westfall-Greiter, T., in C. Hofbauer. 2016. »Creating Space for Agency: The Impact of School Reform Dynamics on Austria's Leaders, Teachers, Learners and Stakeholders.« Predstavljeno na ICSEI 2016, Glasgow, 8. januar.
- Zapp, M., in J. J. Powell. 2016. »How to Construct an Organizational Field: Empirical Educational Research in Germany, 1995–2015.« *European Educational Research Journal* 15 (5): 537–557.
- Livia Roessler je raziskovalka na univerzi v Innsbrucku.  
[livia.roessler@uibk.ac.at](mailto:livia.roessler@uibk.ac.at)





## Izpostavljeni elementi inovativnih učnih okolij

Majda Cencič

*Univerza na Primorskem*

Pod vplivom publikacije OECD (2013) se veliko uporablja pojem inovativna učna okolja, zato se v besedilu usmerjamo tako k pojmu inovativnost kot k štirim elementom inovativnih učnih okolij: učencem, strokovnim delavcem, učni vsebini in virom. Pri učencih poudarjamo celostni, tridelni model, ki izhaja iz leta 1890, ko je Pestalozzi izpostavil tri področja vzgoje. Na Pestalozzijev model spominja teorija ciljev Blooma idr. iz leta 1956, in vsa tri področja sta v pojmu kompetence leta 2006 zaobjela tudi Evropski parlament in Svet Evropske unije. Pri strokovnih delavcih poudarjamo njihov zgled in avtentičnost ter kongruentnost, pri učni snovi pa uporabo inovativnih učnih metod in nekaterih strategij pouka. Pri virih omenjamo le prostor in iz obravnave izpuščamo sodobno informacijsko-komunikacijsko tehnologijo. Čeprav bi vsak od njih zahteval posebno obravnavo, menimo, da je včasih potrebna tudi celostna predstavitev vseh najpomembnejših elementov učnih okolij v povezavi z našo pedagoško teorijo in zgodovino.

*Ključne besede:* učna okolja, inovativnost, elementi, učne metode, učne strategije

### Uvod

V sedanjem času veliko uporabljamo pojem inovativna učna okolja, verjetno pod vplivom publikacije OECD z naslovom *Innovative Learning Environments* (Inovativna učna okolja) (OECD 2013). O inovativnih učnih okoljih je Šola za ravnatelje (ŠR) že organizirala V. znanstveni posvet z naslovom Udejanjanje inovativnih učnih okolij kot izziv vrtcev, šol in izobraževalnega sistema (Valant 2016), poteka pa tudi projekt z naslovom Vodenje in upravljanje inovativnih učnih okolij (<http://solazaravnatelje.si>), zato menim, da je tema še vedno aktualna in vredna obravnave.

Publikacija OECD (2013) izpostavlja štiri elemente učnih okolij: strokovne delavce, učence, učno snov in vire ter njihovo medsebojno povezavo. Navedeni elementi v tradicionalni pedagogiki sploh niso nekaj novega. V knjigah o didaktiki poudarjajo povezavo med dejavniki ali činitelji pouka, ki jih predstavljajo kot didaktični trikotnik, in sicer gre za učitelja, učenca in učno vsebi-

no (učno snov ali tudi učivo) (npr. Andoljšek 1973; Jank in Meyer 2006; Šilih 1970; Šimleša 1975; Tomič 2000). Uveljavljeni didaktični trikotnik se je širil, vanj so vključevali dodatne dejavnike, npr. vzgojno-izobraževalne cilje in učno tehnologijo (Strmčnik 2003), kar naj bi predstavljalo strukturne elemente pouka. Ivanuš Grmek in Javornik Krečič (2011) pa namesto učne tehnologije omenjata didaktična sredstva.

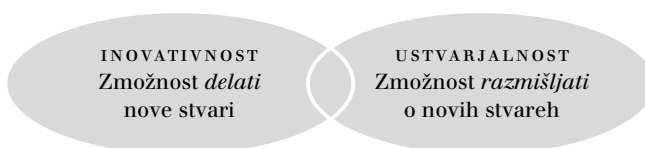
Z besedilom nočemo povzemati publikacije OECD (2013), prav tako se nočemo vračati k osnovam, ampak jih, kot je zapisala Valerie Hannon (2018), povezati z idejami in mislimi, ki so trenutno najbolj v ospredju. Najprej se bomo dotaknili inovativnosti v povezavi z ustvarjalnostjo, nato pa vsak element učnih okolij pogledali z drugega vidika, kot na primer v študiji OECD (2013). Viri naj bi po publikaciji OECD (2013) vključevali informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (IKT) in učni prostor; v našem besedilu se osredotočamo le na učni prostor, IKT pa puščamo za kakšno drugo razpravo.

Izpostavljene elemente učnih okolij v besedilu seveda povežemo z inovativnostjo.

## Inovativnost

Pojem inovativnost se v sedanjem času veliko uporablja, čeprav določeni avtorji (Kirby 2003) menijo, da ga je težko opredeliti, saj ga nekateri povezujejo z visoko tehnologijo, drugi s procesom sprememb, z uporabo ustvarjalnosti v praksi za reševanje problemov in iskanjem novih možnosti ipd. Kljub temu poznamo kar nekaj opredelitev inovativnosti, npr. da je inovativnost zmožnost uporabiti ustvarjalne rešitve pri reševanju problemov, zato da bi izboljšali življenje ljudi (Kirby 2003), ali da je inovativnost »sposobnost bistvenega izboljšanja ali izpopolnjevanja določene-ga področja ali uvajanje česa novega. Iskanje novih načinov ali rešitev« (Majcen 2009, 62). Drugi (Burns 2011) povzemajo, da je inovativnost proizvodnje, sprejemanje in izvedba novih idej, procesov, izdelkov in storitev, ki vplivajo tako na ustvarjalno uporabo kot na izvirne izume. Znana sta še opredelitev, da inovativnost pomeni vnašanje novosti v prostor in čas, ter mnenje, da bi bila lepša slovenska beseda zanjo prenovitev ali prenavljanje (Rifel 2016, 40).

V primerjavi z ustvarjalnostjo, ki so jo po osebnem mnenju avtorice bolj proučevali, prevzemamo preprosto opredelitev inovativnosti v povezavi z ustvarjalnostjo. Kirby (2003) je med drugim



SLIKA 1 Povezava med inovativnostjo in ustvarjalnostjo

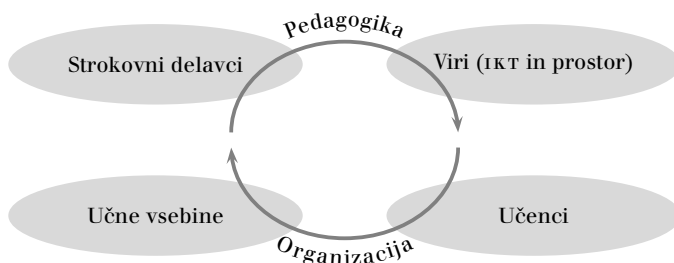
zapisal, da je ustvarjalnost zmožnost razmišljati o novih stvareh, inovativnost pa zmožnost delati nove stvari, kar predstavljamo na sliki 1. Na njej lahko vidimo, da tako inovativnost kot ustvarjalnost povezuje besedna zveza »nove stvari«. Dryden in Vos (2001, 176) sta o tem zapisala: »Ideja je nova kombinacija starih elementov. Novih elementov ni, so samo nove kombinacije.« Podobna je misel, da inovativnost ni nujno povezana samo z nečim popolnoma drugačnim, »temveč gre lahko tudi za že uveljavljene prakse v novem kontekstu in obratno« (Rifel 2016, 40). Če to prenesemo na pedagoško področje, lahko na novo kombiniramo učne metode, metode učenja, nove pristope poučevanja, drugačno delovanje ali novo sodelovanje, nove odnose, klimo ipd. Pri tem smo poudarili predvsem dejavnosti, ki se nanašajo na vzgojno-izobraževalni proces, čeprav inovativnost povezujejo tudi z rezultati (Burns 2011; Lumpkin 2007; Kirby 2003).

### Učna okolja s poudarkom na inovativnosti

Besedno zvezo učna okolja uporabljamo v različnih povezavah, ne le kot inovativno učno okolje, ampak tudi kot:

- inkluzivno učno okolje, ki je prilagojeno različnim uporabnikom, tako notranjim (učencem in strokovnim delavcem) kot zunanjim (staršem, članom krajevne skupnosti ipd.);
- socialno učno okolje, v katerem se vsi dobro počutimo in uspešno delujemo ter v katerem prevladuje ugodna klima;
- formalno učno okolje vzgojno-izobraževalnih zavodov (VIZ);
- neformalno učno okolje, ko se učimo zunaj prostorov VIZ;
- interaktivno učno okolje, kjer imamo možnost uporabiti različne predmete, npr. v muzejih, arhivih, javnih knjižnicah ipd.

Omenili smo, da je publikacija OECD (2015) z naslovom *Innovative Learning Environments* pojem učna okolja opredelila kot preplet štirih elementov in odnosov med njimi. Ti elementi so (Podgoršek 2016):



SLIKA 2 Povezanost med elementi inovativnega učnega okolja (prir. po OECD 2013)

1. učenec (kdo?),
2. učitelj (s kom?),
3. vsebine (učenje česa?) ter
4. viri (prostori, infrastruktura in tehnologija) (kje in s čim?), ki so povezani z organizacijo učnega okolja in ocenjevanjem (kako, s kom, kdaj?) ter didaktičnim pristopom.

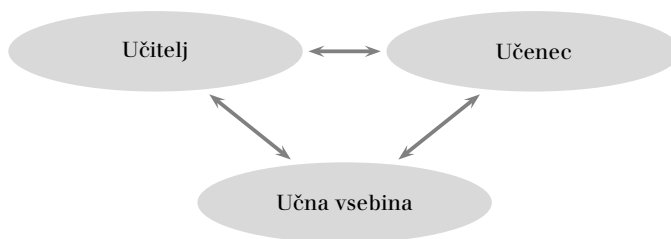
V besedilu bomo, kot smo že poudarili, obravnavali navedene elemente, pri virih pa se bomo usmerili le na prostor, ne pa tudi na sodobno IKT (slika 2).

Inovativno učno okolje (IUO) v besedilu opredeljujemo kot novo ali drugačno, spremenjeno, izboljšano okolje, ki spodbudno deluje na vse njegove uporabnike, omogoča in podpira sodelovanje (participacijo) vseh deležnikov, je fleksibilno, prilagojeno za inkluzivno vzgojo in izobraževanje, pa tudi varno in trajnostno naravnano, če navedemo samo nekatere izpostavljene opisnike zanj. Seveda moramo tu poudariti učence ali na učence osredinjen pouk.

Komentirali bomo nekatere poudarke, ki se nam pri štirih najpomembnejših elementih učnih okolij zdijo ključni.

### *Učenci*

V didaktičnem trikotniku, ki predstavlja dejavnike pouka, je bil na vrhu navadno učitelj, ker je bil v njegovem središču (Jank in Meyer 2006). Andoljšek (1973) je »didaktični trikotnik« obrnil »na glavo«, saj sta učitelj in učenec v isti ravnini in tudi razlago dejavnikov pouka začne z učencem (slika 3). Tudi v novejši teoriji avtorji poudarjajo, da je najpomembnejši učenec. Govorijo o pouku, ki je usmerjen ali osredotočen na učenca, čeprav sta, če bi pogledali sliko OECD, tam učenec in učitelj usmerjena drug proti drugemu, povezujejo pa ju viri in učna vsebina.



SLIKA 3 Didaktični trikotnik dejavnikov pouka (prir. po Andoljšek 1975, 20)

Ker se vse spreminja, se spreminjajo tudi otroci. Naši učenci so drugačni od tistih na drugih celinah. Navadno govorimo, da se učijo drugače, kot smo se mi, da se v šoli dolgočasijo, da so digitalni domorodci ipd. Mislim, da moramo izkoristiti njihove prednosti in kar najbolj omejiti slabosti in razvijati njihove spretnosti predvsem na socialnem področju. Že zdaj so razlike med učenci velike, prevladuje mnenje, da je vsaka generacija drugačna. Zato se lahko vprašamo, kakšna bo naslednja generacija otrok, ki jih bomo vzgajali, izobraževali in morali razvijati njihove različne kompetence. Bolje je, da se s spremembami sprijaznimo, kakor da se nad njimi pritožujemo, kot je baje okoli leta 400 pr. n. št. dejal že Sokrat (Talt Lah 2018), ko je trdil, da so otroci tirani, ki nasprotujejo svojim staršem in tiranizirajo svoje učitelje. Dandanes je tako mišljenje deležno kritike, čeprav je pogosto še vedno navzoče.

Strinjam pa se z mnenjem, da moramo, kot je že leta 1890 navedel Pestalozzi (v Horvat 2016, 38–39), skrbeti za »skladen razvoj« (Jank in Meyer 2006, 235) ali »celotni razvoj osebnosti učencev« (Šinkovec 2017), to je razvoj glave (umska vzgoja), srca (moralna vzgoja) in rok (telesno-delovna vzgoja), kar omogoča aktivni pouk (Horvat 2016; Jank in Meyer 2006).

Leta 1956 so Bloom idr. objavili taksonomijo vzgojno-izobraževalnih ciljev, ki so jo razdelili na tri področja:

- kognitivno (ki ga lahko ponazorimo z glavo ali z vzgojo glave, to je z znanjem v ožjem pomenu besede po Pestalozziju);
- afektivno (simbol je srce in predstavlja odnose, čustva, stališča) ter
- psihomotorično (simbol so roke ali razvoj različnih spretnosti).

Tudi pojem kompetence, ki je na pedagoško področje prišel iz managementa (Topić 2016), vključuje tri sestavne dele. Priporo-

PREGLEDNICA 1 Primerjava skupnih področij

Pestalozzi (1890)	Bloom idr. (1956)	Evropski parlament in Svet Evropske unije (2006)
Vzgoja glave	Kognitivni cilji	Znanje
Vzgoja srca	Konativni cilji	Odnosi
Vzgoja rok	Psihomotorični cilji	Spretnosti

čila Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (Evropski parlament in Svet Evropske unije 2006, 4) kompetence na primer opredeljujejo kot preplet »znanja, spretnosti in odnosov, ustrežajočih okoliščinam«. Vse tri primere sestavin celostnega razvoja predstavljamo v preglednici 1.

Glede na to, da so navedena tri področja izpostavili pedagoški klasiki, poleg tega pa so vključeni v pojem kompetenca, je toliko pomembnejše, da jih razvijamo tako pri današnjih učencih kot tudi pri tistih, ki jih bomo še imeli možnost vzgajati, učiti in poučevati. K omenjenim trem področjem bi dodala še socialno, saj menim, da je v dobi tehnologije lahko zelo zapostavljeno.

### *Strokovni delavci*

Pri strokovnih delavcih omenjamo le učitelje ali vzgojitelje in vodstvene delavce: ravnatelje ali direktorje *viz.* Izhajamo iz predpostavke, da je pedagoški poklic eden pomembnejših, in podobno misel je mogoče zaslediti tudi pri drugih avtorjih: »Verjetno ni poklica v sodobnem svetu z večjo odgovornostjo, kot je pedagoški poklic, saj gre za mlade ljudi in za njihovo prihodnost, ki je ni mogoče ponoviti in začeti znova.« (Tušek 2013, 20)

Podobno je zapisal Čufer (2005, 5): »Učiteljski poklic je najpomembnejši poklic. Učitelj za vse življenje oznamuje cele rodove, praktično vsakega od nas. S tega vidika je učiteljski poklic pomembnejši kot zdravniški. Zato moramo doseči, da bo biti učitelj spet čast in ponos.«

Vprašanje pa je, kako doseči, da bo pedagoški poklic »spet čast in ponos«. Čufer (2005) priporoča »zaostri osebno-psihološka merila« pri izbiri kandidatov za pedagoški poklic.

Posamezni avtorji omenjajo različne lastnosti, ki bi jih moral imeti pedagoški delavec, na primer optimizem, vedrost, humor, strpnost, spoštovanje, samospoštovanje, odločnost, vztrajnost, mirnost, pozorno opazovanje, zanesljivost, vzdržljivost, prilagajanje, ustvarjalnost, skromnost ipd. (Paterson 2005), in ki jih

lahko razvijamo med študijem in nato pri vseživljenjskem učenju. K navedenim bi dodali še avtentičnost ali pristnost – biti to, kar si, brez sprenevedanja, torej biti kongruenten (Marentič Požarnik 2000, 232) ali skladen v besedni in nebesedni komunikaciji.

Pedagoški delavci, zlasti učitelji in ravnatelji, so še vedno ključni za kakovosten vzgojno-izobraževalni proces, v katerem pa morajo sprejemati, uporabljati različne vloge, preklapljati med njimi in jih prepletati. Bolj kot posredovalci znanja so organizatorji učenja, spretnosti in celostnega razvoja učencev, mentorji, svetovalci, moderatorji, timski delavci, partnerji, managerji, administrativni delavci, evalvatorji, raziskovalci in še kaj. Njihove vloge niso stalne, ampak se spreminjajo, dopolnjujejo in se razvijajo glede na vzgojno-izobraževalni zavod.

Med različnimi vlogami, ki jih imajo učitelji, omenimo le vlogo pedagoškega delavca, ki je model ali vzor učencem. Koristno se je zavedati dejstva, da nas učenci natančno opazujejo, spremljajo in ocenjujejo ter z nami preživijo, zlasti v vrtcih in nižjih razredih osnovne šole, veliko več časa kot s starši. Zato moramo ozavestiti, da delujemo kot vzor ali model, ki ga učenci namerno ali nenamerno posnemajo in s katerim se bolj ali manj poistovetijo. Zelo slikovita je tale primerjava: »Otroci so kot »gobice«, ki vsrkajo vase vplive iz okolja in si tako (večinoma na nezavedni ravni) ustvarjajo podobo sveta in sebe v njem. Vsak učitelj bi se moral vprašati, kakšen zgled daje otrokom.« (Krapež 2005, 13)

Na vzgojo »učenja z modelom« je opozoril tudi Vid Pečjak (2011, 1): »Odrasli, predvsem učitelji, se ne zavedamo dovolj dobro, kako pomembni smo kot model za otroke in kako lahko nanje na ta način vplivamo.« Lahko bi dodali, da bolj kot učiteljeve besede delujejo učiteljevo vedenje in njegova dejanja. Učitelj učencem predstavlja model tudi za predmet, ki ga poučuje, in v odnosu do posameznikov v razredu. Ali kot je zapisala K. Paterson (2003, 7):

Pri poučevanju gre pravzaprav za odnos med učiteljem in učencem – za tisto čudovito vez, ki ne omogoča le učenja, temveč spodbuja celotni razvoj učenca ter ga usposobi za samostojno, vseživljenjsko učenje in samozavestno udejstvovanje v družbenem življenju. Spodbujanje takega razvoja je cilj vsakega učitelja, žal pa nanj zaradi preštevilnih poklicnih zahtev vse prepogosto pozabimo.

Pri vzgoji zato poudarjamo vzgojo z zgledom, ki vključuje besedno in še bolj nebesedno komunikacijo, pri čemer so besede, če niso podrte z učiteljevimi ravnanjem ali dejanji, nezadostne (Ko-

vačič Peršin 2007, 216). Naj to ponazorimo z mislijo Barice Marentič Požarnik (2000, 232):

Učitelj bi se moral zavedati, da ga učenci najprej vidijo in potem slišijo in da nanje od prvega trenutka dalje močno vpliva s svojim celotnim, nebesednim in besednim vedenjem. Nebesedni znaki so primarni in v veliki meri določajo, kakšen odnos bo nastal med učiteljem in učenci, kako bodo sprejemali njegova nadaljnja sporočila. Če besedno in nebesedno sporočilo nista usklajeni (kongruentni), npr. učitelj s stisnjenimi ustnicami reče učencu: »To si pa res lepo napravil«, bo na učenca bolj vplivalo nebesedno sporočilo, ki ga tudi hitreje dojame, mi pa ga težje zavedno kontroliramo.

Avtorji omenjajo še pozitivno vzgojo (Musek 2014, 99): to je dobra in smiselna vzgoja, ki mora uravnotežiti pohvalo in grajo, predvsem pa mora spodbujati zaželeno vedenje. Avtor poudarja pozitivne spodbude pri oblikovanju vrlin in značajskih lastnosti, pozitivne lastnosti in načine vedenja ter odklanja nezaželene, poudarja pozitivno samopodobo in zadovoljstvo na moralni, etični osnovi in oblikovanje pozitivnega značaja, kar ne pomeni odsotnosti kaznovanja, ki je le prepoved nezaželenega vedenja.

V času nenehnih sprememb, ki od pedagoških delavcev zahtevajo neprestano prilagajanje in vsestransko učenje, moramo upoštevati tudi tradicijo in splošne vrednote, kot so spoštovanje, odgovornost, samostojnost, etičnost ipd. Če je učitelj ali vzgojitelj za otroke in učence model, ima še pomembnejšo vlogo ravnatelj, ki prav tako predstavlja vzgojno-izobraževalni zavod, in to ne samo primarnim notranjim in zunanjim uporabnikom (učiteljem in učencem), ampak tudi navzven. Zato vse omenjeno velja tudi za ravnatelje. Na Šoli za ravnatelje poteka projekt ESS z naslovom Vodenje inovativnih učnih okolij. Sestavljajo ga trije stebri: distribuirano vodenje, svetovanje in vodenje kariere ravnateljev (Erčulj idr. 2016). Lahko bi sklenili, da vse stebre povezujejo inovativnost učnih metod in oblik ter vsebin, novi pristopi k poučevanju in učenju, novi pojmi v pedagoški praksi, nove učne metode in metode učenja, mreženje (povezovanje, sodelovanje, partnerstvo ...) ipd., seveda poleg sprotnih in končnih evalvacij.

### ***Učna snov ali učna vsebina s poudarkom na inovativnih učnih metodah***

V knjigi z naslovom *Spremljanje pouka* (Tomić 2002, 23) lahko preberemo:



Učna vsebina pomeni tisto realno osnovo, na kateri se razvija učni proces in prek katere se vzpostavljajo odnosi med učenecem in učiteljem. Učna vsebina v veliki meri določa značaj učnega procesa, opredeljuje stališča učitelja in učenca. Učne oblike, metode in postopke v veliki meri določa značaj učne vsebine. Rečemo lahko, da je učenje in poučevanje odvisno od tega, kaj se poučuje, in ne samo od tistega, ki se uči, in tistega, ki poučuje.

Učne vsebine so priporočene v učnih načrtih. Čeprav se ti spreminjajo in dopolnjujejo, so še vedno deležni različnih kritik. Med drugim jim na primer očitajo prenatrpanost z učnimi vsebinami, veliko razdrobljenost po šolskih predmetih, premalo disciplinarnega povezovanja, pa tudi premajhen poudarek na razvijanju ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti (Sentočnik 2013, 66–67).

V nekaterih učnih načrtih lahko zasledimo priporočila za medpredmetno povezovanje, in to ne le na ravni učnih vsebin. Prihaja pa do neskladja, ker v vzgojno-izobraževalnih zavodih preverjajo in ocenjujejo le kognitivno področje, čeprav po drugi strani v dokumentih poudarjajo telesne, čustvene in duhovne razsežnosti posameznika (Commission of the European Communities 2000), ali da je treba oblikovati osebnost v celoti, ne le ponujati znanja (Ščuka 2008, 37), ali pomen celostnega pristopa, ki smo ga že omenili. Ščuka (2008, 39) pri poudarjanju celostnega razvoja osebnosti izpostavlja duhovno (ozaveščenost, doživljanje, vrednote in smisel), telesno (telesne dejavnosti, čutne zaznave, težnje, strasti, motive, uresničevanje potreb) ter duševno dimenzijo (čustvovanje, mišljenje, razumevanje, motivacijo ipd.).

Učna vsebina se od učnega predmeta do predmeta razlikuje, učne metode, ki jih učitelj uporablja za poučevanje, učenje in vzgajanje, pa so lahko podobne ali celo enake. Tomičeva (2000, 87) jih opredeljuje kot način učinkovite komunikacije med učiteljem in učenci na vseh stopnjah učnega procesa. Povezujemo jih z učiteljevim delom, s poučevanjem, pa tudi z delom učencev, učenjem; učne metode naj bodo čim bolj zanimive, da k učenju pritegnejo vse učence. Strokovnjaki menijo, da bi morale biti učne metode tudi zabavne, saj naj bi bila šola najboljša zabava (Dryden in Vos 2001, 330) – s čimer se vsi verjetno ne strinjajo –, po drugi strani pa bi se morali učenci v šoli veliko naučiti.

K tovrstnim učnim metodam sodi na primer didaktična igra, ki jo lahko uporabimo v katerem koli delu učne ure, ne le za motivacijo in ponavljanje, ampak tudi za obravnavo nove učne vse-

bine, spretnosti in odnosov; to so na osnovi manjše eksperimentalne raziskave ugotovili za učenje angleške slovnice (Grča 2015). Didaktična igra lahko posnema različne družabne igre, od pantomime, aktivitija do uporabe kart (na primer tridelne karte) (Mohorič Naglič in Peternej 2016). Zelo uporabna je tudi za učence s posebnimi potrebami (Razpotnik 2015) ali za učence s kakšnimi drugimi potrebami, npr. za otroke iz drugega jezikovnega in kulturnega okolja (Huč 2015). Prav tako je zanimiva je dramatizacija, in to ne le leposlovnih del, ampak tudi za prikaz delovanja različnih naprav ali pojavov, ali pa živa slika ipd. Uporabo videovsebin, obris telesa, tridelne karte opisujeta Mohorič Naglič in Peternej (2016).

Pri uporabi inovativnih učnih metod naj nas spremlja misel, da so v razredu zelo različni učenci, ne le taki s posebnimi potrebami, ampak tudi z različnimi stili učenja, saj so v njem poleg otrok, za katere sta značilna vidni in slušni način, učenci, za katere je značilen telesno-gibalni način učenja. Koristno je, da upoštevamo mnenje, da se učimo s tistim, kar vidimo, slišimo, okusimo, česar se dotaknemo, kar vohamo in delamo (Dryden in Vos 2001, 120). Vključitev čutil v pouk je učiteljem že leta 1632 predlagal Komenský (1995, 99), ko jim je v svoji *Veliki didaktiki* svetoval: »Da si vse lažje zapomnijo, je treba pritegniti vse njihove čute.« In še: »Učencem bomo olajšali učenje, če jim, kadar jih česa učimo, hkrati pokažemo, kako se to v vsakdanjem življenju uporablja. Tako moramo delati povsod brez izjeme: pri jezikovnem pouku, v dialektiki, aritmetiki, geometriji, fiziki itd.« (Komenský 1995, 100)

Zato pri pouku uporabljajmo čim bolj raznovrstne učne metode, poleg takih, ki temeljijo na govoru (npr. razlaga, pogovor, opisovanje ipd.), še učne metode, ki temeljijo na vidu (demonstracija ali prikazovanje), tipu (npr. eksperimentalno, praktično delo), okusu (npr. praktično delo, demonstracija ipd.).

Specialni pedagogi (npr. Kermauner 2014) zatrjujejo, da z veččutnim učenjem pridobijo prav vsi učenci.

Poleg inovativnih učnih metod moramo poudariti različne pristope ali strategije pouka (Ivanuš Grmek in Javornik Krečič 2011), med katerimi avtorji navajajo raziskovalni, projektni, problemski, izkustveni pouk ipd.

### ***Viri oziroma učni prostor***

Učni prostor lahko glede na to, kje poteka pouk, delimo na:

- notranji prostor VIZ (šole, vrta ...) in na

- zunanji prostor v1Z, ki ga predstavljajo dvorišče, igrišče, šolski park, lahko pa tudi površine in objekti, ki niso v neposredni bližini v1Z, kot so gozd, javna knjižnica, muzeji, arhivi ipd.

Tudi pomen učnega prostora je izpostavil že Komenský (1995, 91), ko je zapisal: »Šola naj bo na mirnem kraju, oddaljena od hrupa in vsega, kar bi motilo pozornost.« Poudaril je še (str. 95), naj bo znotraj in zunaj prijetno urejena:

Znotraj naj bo svetla, čista, učilnica naj bo okrašena s slikami, in sicer naj bodo to podobe slavnih mož, zemljevidi, zgodovinski prikazi ali reliefi. Zunaj pa naj bo ob šoli prostor za sprehajanje in igranje [...], kjer lahko kdaj pa kdaj z veseljem opazujejo drevje, cvetlice in druge rastline. Če je vse tako urejeno, bodo učenci najbrž v šolo hodili z nič manjšim veseljem kakor na sejme, kjer upajo, da bodo vsak čas videli in slišali kaj novega.

Navedene misli so še danes aktualne in veljajo za vsak vzgojno-izobraževalni zavod.

Omenili smo že poudarek na veččutnem učenju, na kar apelira Ščuka (2008, 81), saj zapiše: »Učite se s tem, kar vidite, slišite, okusite, vonjate! Učite se z dotikom, dejanjem, domišljijo, intuicijo, občutkom!« Veččutno učenje pa ponuja tudi fizični ali grajeni učni prostor, saj deluje kot prikriti kurikulum in pošilja številna nebesedna sporočila ter spodbuja ustvarjalnost in različno ali raznotero inteligentnost. Vse to lahko dosežemo tudi s prostori za posebne dejavnosti, npr. za druženje in odmik, z različnimi vzorci in poslikavami na stenah ali na tleh, z izdelki umetnikov, s fleksibilnostjo, s koticami za živali, z rastlinami ipd. (Taylor 2009).

Zato predlagamo, da je učni prostor:

- prijeten (da se v njem dobro počutimo);
- spodbuden;
- zanimiv;
- varen in brez škodljivih materialov ali nevarnosti, ki preživijo na uporabnike;
- zdrav: iz naravnih in neškodljivih materialov;
- omogoča raziskovanje, učenje in samostojnost;
- spodbuja občutek pripadnosti skupini, sodelovanje in oblikovanje učeče se skupnosti, pa tudi
- inkluziven ali prilagojen različnim uporabnikom.

Da se bodo v njem dobro počutili različni uporabniki ali da bo po meri prav vseh, naj imajo ti (vsaj vsi strokovni delavci in učenci) možnost sodelovanja pri njegovem oblikovanju ali možnost konsenzualnega načrtovanja (Day in Parnell 2003).

### **Namesto zaključka: povezanost izpostavljenih elementov**

Usmerili smo se k štirim najpomembnejšim elementom učnih okolij in jih povezali z inovativnostjo, ki pomeni nekaj novega, pa tudi kombinacijo starih elementov v nekaj novega. Omenili smo nekatere pedagoške klasike, saj smo hoteli opozoriti, da je bilo veliko stvari, ki jih poudarjamo zdaj, omenjenih že dosti prej. Marsikdaj stvari le drugače poimenujemo, jih drugače povzamemo in predstavimo, čeprav nekateri temeljni elementi in vrednote ostajajo nespremenjeni. Kljub temu da pogosto poudarjamo, da so edina stalnica spremembe, hkrati izpostavljam nekatere občečloveške lastnosti, ki jih moramo ohranjati ali razvijati še naprej. To so predvsem spoštovanje, odgovornost, samostojnost in etičnost ali morala vseh udeležencev učnega procesa.

O vsakem elementu inovativnih učnih okolij bi bilo treba temeljito razpravljati. Kljub temu smo se odločili za sintezno predstavitev štirih od njih, ker menimo, da je treba videti celotno sliko, ne le podrobno in natančno preučevati njenih izsekov. Mužič (1994, 50) je zapisal, da je včasih potreben tudi pristop »in-in«, ali kot pravi pregovor, da moramo videti najprej gozd in šele nato posamezna drevesa.

### **Literatura**

- Andoljšek, I. 1973. *Osnove didaktike*. Ljubljana: Zavod za šolstvo SRS.
- Bloom, B. S., M. D. Engelhart, E. J. Furst, W. H. Hill in D. R. Krathwohl. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Burns, P. 2011. *Entrepreneurship and Small Business*. 3. izd. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Commission of the European Communities. 2000. »A Memorandum on Lifelong Learning.« SEC(2000) 1832, Commission of the European Communities, Bruselj.
- Čufer, M. 2005. »Zaostriti merila.« *Šolski razgledi* 56 (18): 5.
- Day, C., in R. Parnell. 2003. *Consensus Design: Socially Inclusive Process*. Oxford: Architectural Press.
- Dryden, G., in J. Vos. 2001. *Revolucija učenja*. Ljubljana: Educy.
- Erčulj, J., L. Goljat Prelogar, B. Forjanič, A. Žitnik, S. Čagran, V. Poličnik, P. Markič, T. Ažman, M. Zavašnik Arčnik, M. Lovšin, L. Avguštin in P.

- Peček, 2016. *Vodenje in upravljanje inovativnih učnih okolij*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Evropski parlament in Svet Evropske unije. 2006. »Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje.« 2006. *Uradni list Evropske unije*, L 349: 10–18.
- Grča, P. 2015. »Uporaba didaktične igre pri pouku angleške slovnice.« Magistrsko delo, Univerza na Primorskem, Koper.
- Hannon, V. 2018. »Ile Strand 3: Innovation, System and System Leadership.« [http://www.oecd.org/education/cei/Hannon%20paper\\_IIE%20strand%203.pdf](http://www.oecd.org/education/cei/Hannon%20paper_IIE%20strand%203.pdf)
- Horvat, B. 2016. »Usvajanje znanja in didaktično načelo aktivnosti učencev pri pouku.« Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Huč, B. 2015. »Posebnosti osnovne šole s statusom medkulturne šole.« Magistrsko delo, Univerza na Primorskem, Koper.
- Ivanuš Grmek, M., in M. Javornik Krečič. 2011. *Osnove didaktike*. Maribor: Univerza v Mariboru.
- Jank, W., in H. Meyer. 2006. *Didaktični modeli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kermauner, A. 2014. »Project Book in a Box = Boox.« *Terra Haptica*, št. 4: 109–120.
- Kirby, D. V. 2003. *Entrepreneurship*. London: McGraw Hill.
- Komenský, J. A. 1995. *Velika didaktika*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Kovačič Peršin, P. 2007. »K celostni podobi človeka.« *Sodobna pedagogika* 58 (5): 208–219.
- Krapež, B. 2005. »Dober učitelj: meje v šolskih klopeh.« *Šolski razgledi* 56 (15): 13.
- Lumpkin, G. T. 2007. »Intrapreneurship and Innovation.« *V The Psychology of Entrepreneurship*, ur. J. R. Baum, M. Frese, R. Baron, 237–263. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Association.
- Majcen, M. 2009. *Management kompetenc: izdelava modela kompetenc ter njegova uporaba za razvoj kadrov in za vodenje zaposlenih k doseganju ciljev*. Ljubljana: GV založba.
- Marentič Požarnik, B. 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Mohorič Naglič, M., in D. Peternelj. 2016. »Inovativno učno okolje: naš izziv.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 14 (2): 83–96.
- Musek, J. 2014. *Psihološki temelji prihodnosti*. Ljubljana: Inštitut za etiko in vrednote Jože Trontelj.
- Mužič, V. 1994. »Atributi kvalitativne in kvantitativne paradigme pedagoškega raziskovanja.« *Sodobna pedagogika* 45 (1–2): 39–51.
- OECD. 2013. *Innovative Learning Environments*. Paris: OECD.
- Paterson, K. 2005. *55 izzivov poučevanja in deset uporabnih rešitev za vsak izziv*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Pečjak, V. 2011. »Nova kultura, nova etika, nova osebnost.« *Šolski razgledi* 62 (2): 1.

- Pestalozzi, J. H. 1890. *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*. Leipzig: Reclam.
- Podgoršek, S. 2016. »Razširitev učnega okolja ob podpori informacijske in komunikacijske tehnologije pri pouku tujih jezikov.« Doktorska disertacija, Univerza na Primorskem, Koper.
- Razpotnik, Š. 2015. »Nekatere učne metode za učence z učnimi težavami.« Diplomsko delo, Univerza na Primorskem, Koper.
- Rifel, T. 2016. Inovativno učno okolje z vidika celostne vzgoje. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 14(2): 35–49.
- Sentočnik, S. 2015. Razvijanje in vrednotenje ustvarjalnosti – kako daleč smo pri tem v naših šolah? V *Mednarodna konferenca Eduvision: sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij*, ur. M. Orel, 60–70. Polhov Gradec: Eduvision.
- Strmčnik, F. 2005. »Dejavniki ali strukturni elementi pouka.« V *Didaktika*, ur. M. Blažič, M. Ivanuš Grmek, M. Kramar in F. Strmčnik, 84–126. Novo mesto: Visokošolsko središče.
- Ščuka, V. 2008. *Šolar na poti do sebe: oblikovanje osebnosti; priročnik za učitelje in starše*. Radovljica: Didakta.
- Šilih, G. 1970. *Didaktika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Šimleša, P. 1975. »Analiza učnega procesa.« V *Pedagogika* 2, ur. L. Krneta, N. Potkonjak, V. Schmidt in P. Šimleša, 243–300. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Šinkovec, S. 2017. *Vzgojni načrt v šoli: spodbujanje celostnega razvoja osebnosti učencev*. Ljubljana: Jutro.
- Talt Lah, M. 2018. »Čečkalčki.« *Šolski razgledi* 68 (5): 16.
- Taylor, A. 2009. *Linking Architecture and Education: Sustainable Design for Learning Environments*. Albuquerque, NM: University of New Mexico Press.
- Tomić, A. 2000. *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Tomić, A. 2002. *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Topić, A. 2016. »Pedagoške kompetencije učitelja primarnoga obrazovanja.« Diplomsko delo, Univerza v Osijeku, Osijek.
- Tušek, J. 2013. »Industrija – najprimernejša dejavnost za slovenskega človeka.« *Delo*, 10. avgust.
- Valant, E., ur. 2016. *5. znanstveni posvet Vodenje v vzgoji in izobraževanju: udejanjanje inovativnih učnih okolij kot izziv vrtcev, šol in izobraževalnega sistema*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Prof. dr. Majda Cencič je predavateljica na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem. [majda.cencic@guest.arnes.si](mailto:majda.cencic@guest.arnes.si)

# Vloga ravnateljev pri opolnomočenju učiteljev

**Urška Žerak**

*Univerza v Ljubljani*

**Eva Boštjančič**

*Univerza v Ljubljani*

V zadnjih dveh desetletjih se je povečalo zanimanje za raziskovanje ravnateljevega vedenja, ki pozitivno vpliva na opolnomočenje učiteljev, saj se to pozitivno povezuje z vrsto vidikov (motivacija, zadovoljstvo z delom, pripadnost organizaciji in stroki), ki vplivajo na učiteljevo delo v razredu. Namen prispevka je predstaviti pregled novejših raziskav o ravnateljevi vlogi pri opolnomočenju učiteljev ter poudariti pomen psihološkega opolnomočenja učiteljev za zagotavljanje kakovosti njihovega vzgojno-izobraževalnega dela. Ravnatelj s svojim vedenjem na različne načine vpliva na učitelje. Z ustvarjanjem ustreznih delovnih pogojev, dodeljevanjem pristojnosti, dajanjem primernih povratnih informacij in spodbujanjem sodelovalne klime pozitivno vpliva na učiteljevo strokovno avtonomijo in psihološko opolnomočenje, kar posredno pozitivno vpliva na učne dosežke učencev. Na osnovi pregleda raziskav bomo predstavili tudi nekatere možnosti za prenos spoznanj v prakso ter smernice za prihodnje raziskovanje.

*Ključne besede:* vodenje, psihološko opolnomočenje, učitelji, ravnatelj

## Uvod

Ravnateljeva vloga postaja v zadnjem desetletju vse kompleksnejša, ravnatelji so razpeti med upravljanjem in pedagoškim vodenjem, povečuje pa se tudi družbeni pritisk zaradi odgovornosti za dosežke učencev (Erčulj 2014, 83). Pedagoško vodenje lahko opredelimo kot ravnateljevo spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela, k čemur sodi spodbujanje medsebojnega sodelovanja in učenja v šoli, timskega dela ter sodelovanja šole z lokalnim okoljem (Erčulj in Koren 2003). Raziskovalci (Sleegers idr. 2014, 618–625) poročajo, da vodenje za učenje (npr. inštruktorsko, sodelovalno, transformacijsko vodenje) na splošno pozitivno vpliva na učiteljevo delo, zlasti na njegov strokovni razvoj. Temeljna značilnost vodenja za učenje je, da ravnatelj s svojim vodenjem lahko vpliva na dosežke učencev, vendar ne le v smislu učnih rezultatov. Vpliv na dosežke učencev je posreden, in sicer ravnatelj z motiviranjem

učiteljev, ustvarjanjem ustreznih razmer za njihovo strokovno rast in razvoj pozitivno vpliva na njihovo opolnomočenje, kar pa vodi do boljših učnih dosežkov učencev (Erčulj 2014, 84–87).

Delo učiteljev v današnjem času zaradi napredujoče tehnologije in vedno izrazitejše globalizacije postaja vse zahtevnejše. Pri poučevanju morajo namreč upoštevati spremenjen odnos učencev do informacij, kulture in znanja (Silvar 2009, 4–15) ter v svoj odnos z učenci vložiti veliko pozornosti in časa (Skaalvik in Skaalvik 2011, 1029–1038). Zavedanje o pomembnosti znanja, inovativnosti in raziskovanja pri razvoju družbe, potreba po vseživljenjskem učenju ter nenehno povečevanje izobraževalnih standardov prispevajo k povečanemu socialnemu pritisku na izobraževalni sistem oziroma na učitelje kot ključne osebe v izobraževalnem procesu (Silvar 2009, 4–15). Zaradi navedenega je psihološko opolnomočenje učiteljev ključnega pomena za to, da bodo kar najbolje opravljali svoje delo.

V preteklem stoletju se je povečalo zanimanje za raziskovanje ravnateljevega vedenja, ki pozitivno vpliva na opolnomočenje učiteljev (npr. Davis in Wilson 2000; Lee in Nie 2014; Vecchio, Justin in Pearce 2010; Vrhovnik idr. 2018; Wan 2005).

Opolnomočenje učiteljev se namreč pozitivno povezuje z vrsto vidikov, ki vplivajo na njihovo delo v razredu, kot so na primer kakovost poučevanja in inovativnost (Sagnak 2012, 1636–1640), zadovoljstvo z delom (Zembylas in Papanastasiu 2005, 434–450), povečana motivacija učiteljev (Davis in Wilson 2000, 349–353), pripadnost organizaciji in stroki (Lim 2007, 89).

## Opredelitev opolnomočenja

F. S. Bolin (1989, 89) opolnomočenje opredeli kot možnost učiteljev, da aktivno sodelujejo pri oblikovanju ciljev šole in izobraževalnih politik ter strokovno presojujejo o tem, kaj in kako poučevati. V skladu s tem imajo opolnomočeni učitelji dostop do informacij in gradiv, ki jih uporabijo za kakovostno poučevanje in zadovoljevanje potreb vseh svojih učencev. Sweetlaand in Hoy (2000, 715) opolnomočenje učiteljev opredelita kot učiteljevo zmožnost, da nadzoruje kritične odločitve glede učenja in pogojev za učenje. Ključni vidik opolnomočenja učiteljev predstavlja pojmovanje, da so učitelji avtonomni strokovnjaki, ki so pripravljene opravljati svoje delo po svojih najboljših močeh, kadar so notranje motivirani in zadovoljni pri delu (Dee, Henkin in Duemer 2003, 269). Raziskovalci se lotevajo proučevanja opolnomočenja učite-



ljev z dveh vidikov: socialno-strukturnega in psihološkega (Lee in Nie 2014, 68).

### **Vidiki preučevanja opolnomočenja**

Socialno-strukturni vidik upošteva okoljske delovne dejavnike, ki lahko neposredno ali posredno vplivajo na to, kako učitelji ocenjujejo svoje delovne naloge (Sweetland in Hoy 2000, 718). Študije, ki opolnomočenje preučujejo s socialno-strukturne perspektive, gledajo nanj z vidika dejanj vodje šole oziroma ravnatelja; k temu sodi dodeljevanje pristojnosti oziroma pooblastil učitelju. Vecchio, Justin in Pearce (2010, 530–542) so ugotovili, da se je vedenje vodje šole, ki je bilo naravnano k opolnomočenju učiteljev, povezovalo z višjimi ravnmi učiteljeve delovne uspešnosti in njegovega zadovoljstva, pa tudi z manj pogostim odporom do sprememb. Sagnak (2012, 1640) je ugotovil, da je bilo ravnateljevo vedenje, ki prispeva k opolnomočenju učiteljev, pomemben napovednik inovativne šolske klime ter učiteljeve ustvarjalnosti in inovativnosti.

Psihološka perspektiva pa opolnomočenje definira kot posameznikovo psihološko stanje, ki se izraža v štirih kategorijah: pomen, kompetentnost, samodoločenost in vpliv (Spreitzer 1995, 1448). Pomen predstavlja stopnjo ujemanja med tem, kako posameznik občuti svojo delovno vlogo, in njegovimi prepričanji, vrednotami in vedenji. Kompetentnost pomeni samoučinkovitost oziroma prepričanje o zmožnosti učinkovitega opravljanja delovnih nalog. Samodoločenost ali avtonomija predstavlja občutek, da se lahko v zvezi s svojimi dejanji odločamo sami. Kategorija vpliva pa se nanaša na to, koliko/kako močno posameznik čuti, da lahko vpliva na strateške, administrativne ali operativne rezultate na delovnem mestu (Lee in Nie 2014, 68).

### **Dejavniki, ki vplivajo na učiteljev občutek opolnomočenosti**

Na učiteljev občutek opolnomočenosti vplivajo naslednji dejavniki: učiteljeva osebnost, njegove delovne izkušnje in položaj v šoli, šolska kultura, ravnateljev stil vodenja in njegove osebnostne značilnosti ter odnos in način komunikacije učitelja z ravnateljem (Lim 2007, 74).

### ***Ravnateljevo vedenje***

Kadar ravnatelji ali vodstveni delavci šol prenašajo določena pooblastila na učitelje, to pozitivno vpliva na njihov občutek avto-

nomnosti in kompetentnosti, kar učiteljem omogoča, da prevzamejo odgovornost in uporabijo svojo strokovno presojo za reševanje nepredvidenih težav, ki se lahko pojavijo pri delu v razredu. Pozitiven vpliv na učiteljevo zaznavanje pomena, kompetentnosti, samodoločenosti in vpliva imajo ravnatelji, ki učitelje spodbujajo k ustvarjalnosti pri delu v razredu in jim za dobro opravljeno delo pogosto zagotavljajo priznanja ali nagrade. Tako učitelji dobijo povratno informacijo, da njihova prizadevanja in dobre rezultate cenijo in jih opazijo (Lee in Nie 2014, 69).

Davis in Wilson (2000, 349–353) sta v svoji raziskavi ugotovila, da ravnateljevo vedenje, ki opolnomoči učitelje, ni neposredno povezano z učiteljevim zadovoljstvom s službo, temveč z njegovo motivacijo za delo (smiselnost, kompetentnost, izbira in vpliv).

V novejši študiji so raziskovalci (Lee in Nie 2014, 67–79) preučili odnose med učiteljevim zaznavanjem ravnateljevega vedenja, ki pozitivno prispeva k opolnomočenju, in njegovim psihološkim opolnomočenjem, zadovoljstvom pri delu, organizacijski in strokovni pripadnosti. Študijo so izvedli na vzorcu 304 učiteljev v Singapuru. Rezultati so pokazali, da so vse štiri dimenzije psihološkega opolnomočenja (pomen, kompetentnost, samodoločenost in vpliv) posredno vplivale na odnos med učiteljevim zaznavanjem ravnateljevega vedenja, ki pripomore k opolnomočenju, in njegovim zadovoljstvom pri delu ter pripadnostjo organizaciji in stroki.

### ***Ravnateljev stil vodenja***

Leithwood, Leonard in Sharratt (1998, 243–276) opisujejo osem razsežnosti ravnateljevega transformacijskega vodenja, ki pozitivno vplivajo na delo učiteljev in pripomorejo k njihovi opolnomočenosti:

- ravnatelj v sodelovanju z učitelji oblikuje vizijo šole, ki navdihuje in spodbuja vse deležnike ter pozitivno vpliva na šolsko kulturo;
- ravnatelj spodbuja sprejemanje skupnih ciljev in soodločanje učiteljev o ciljeh ter strategijah, s katerimi jih bodo dosegli;
- ravnatelj od učiteljev veliko pričakuje in zahteva zelo kakovostno delo ter jih spodbuja k strokovnemu razvoju;
- ravnatelj predstavlja pozitiven zgled učiteljem, se zavzema za pozitivne vrednote in obvlada socialne spretnosti;
- ravnatelj učiteljem zagotavlja individualno podporo pri strokovnem razvoju, zna jim prisluhniti in jih pohvaliti;

- ravnatelj zagotavlja intelektualne spodbude tako, da učiteljem posreduje aktualne informacije na strokovnem področju ter spodbuja kritično vrednotenje dela in načrtovanje izboljšav;
- ravnatelj skrbi za vzpostavitev produktivne šolske kulture, tako da oblikuje vrednote in prepričanja, ki so osnova za nenehno izboljševanje učenja in poučevanja;
- ravnatelj oblikuje organizacijske strukture, ki omogočajo soodločanje različnih deležnikov (učiteljev, učencev, dijakov, staršev, širšega okolja).

Predvsem to, da učiteljem dodeljuje pristojnosti in jih spodbuja, da na določenih področjih prevzemajo vlogo vodje, pozitivno vpliva na njihovo strokovno avtonomijo in psihološko opolnomočenje.

O pozitivnem vplivu soodločanja na psihološko opolnomočenje učiteljev poročajo tudi avtorji slovenske raziskave, ki so na vzorcu 525 osnovnošolskih učiteljev preučevali razmerje med tem, kako učitelji zaznavajo ravnateljevo vedenje, ki pripomore k opolnomočenju, ter dimenzijami psihološkega opolnomočenja (pomen, kompetentnost, samodoločenost in vpliv). Ugotovili so, da je zaznavanje učiteljev, da jim je ravnatelj dodelil pristojnosti (kar je ena od dimenzij ravnateljevega vedenja, ki pripomorejo k opolnomočenju), pozitivno in statistično značilno vplivalo na njihovo psihološko opolnomočenje (Vrhovnik idr. 2018, 112–120). Kirgan (2009, 90) pa je v svoji študiji ugotovil, da se učiteljevo zaznavanje, da je ravnateljevo vodenje transformacijsko, statistično značilno povezuje z njegovim zaznavanjem opolnomočenosti, kar pomeni, da mora ravnatelj pri vodenju pokazati določene veščine, da lahko vpliva na opolnomočenost učitelja.

V nedavno objavljeni metaanalitični študiji je raziskovalce zanimalo, v kakšnih razmerah se opolnomočenje zaposlenih pokaže kot najbolj učinkovito. Preučili so, ali je stil vodenja, ki opolnomoči zaposlene, povezan z učinkovitejšim delom glede na naslednje spremenljivke: rutinska izvedba nalog, pripadnost posameznika organizaciji in ustvarjalnost. Raziskovalce so zanimale tudi mediacijske spremenljivke, ki bi lahko pojasnile, kako tovrstno vodenje vpliva na uspešnejše delo; na primer, ali so bili ti učinki posledica tega, da so imeli zaposleni občutek opolnomočenosti, ali večjega zaupanja v vodjo. Raziskali so tudi razlike pri vodjih, ki si prizadevajo za opolnomočenje zaposlenih, v različnih kulturah, panogah ter glede na delovne izkušnje. Najpomembnejše ugotovitve študije so bile naslednje: vodje, ki si prizadevajo za opolnomočenje

zaposlenih, so pri vplivanju na njihovo ustvarjalnost in pripadnost organizaciji veliko učinkovitejši kakor pri vplivu na izvedbo rutinskih nalog. Opolnomočenje zaposlenih je povezano tudi z večjim zaupanjem zaposlenih v vodje. Vodje, ki so opolnomočili zaposlene, so bili učinkovitejši pri vplivanju na uspešnost zaposlenih v vzhodnih kulturah ter so imeli bolj pozitiven vpliv na zaposlene, ki so imeli manj izkušenj pri delu v svojih organizacijah (Lee, Willis in Wei Tian 2017, 306–325).

### **Pomen spoznanj in njihov prenos v prakso**

Sklenemo lahko, da je ravnateljeva vloga pri opolnomočenju učiteljev večplastna. Njen pomen se izraža v vedenju, h kateremu sodi posredovanje primernih povratnih informacij, dodelitev ustreznih pristojnosti učiteljem, zagotavljanje priložnosti za refleksijo, podpiranje sodelovanja med učitelji ter poudarjanje pomena vseživljenjskega učenja in nenehnega strokovnega izpopolnjevanja.

Opolnomočenje učiteljev je danes, ko se učitelji pri svojem delu soočajo z vedno večjimi izzivi, hkrati pa se ugled učiteljskega poklica v družbi zmanjšuje, aktualna in zelo pomembna tema. Poleg tega se zaradi pritiskov vodstva in staršev, ki v šolo vse pogostejše vključujejo tudi druge deležnike (odvetniki, šolska inšpekcija), zmanjšuje avtonomija učiteljev, kar seveda negativno vpliva na njihovo opolnomočenje. Prav tako se povečuje splošno nezaupanje širše javnosti v šolstvo, učiteljevo delo pa je preveč zbirokratizirano. Zaradi naštetega je ključno, da se ravnatelj zaveda svoje vloge pri opolnomočenju učiteljev in aktivno deluje na tem področju, tako da deli vizijo o delu vzgojno-izobraževalne ustanove s sodelavci ter jim zaupa, da bodo sprejemali dobre odločitve in da bodo pri doseganju zastavljenih ciljev uspešni. Če si ravnatelj pridobi zaupanje učiteljskega kolektiva, se bodo učitelji pri svojem delu počutili tudi bolj opolnomočene.

Koncept opolnomočenja se – predvsem s psihološkega vidika raziskovanja – prekriva s teorijo samodoločenosti (angl. *Self Determination Theory*), ki sta jo razvila psihologa Ryan in Deci (2000). Avtorja v motivacijski teoriji poudarjata pomembno vlogo treh osnovnih psiholoških potreb: kompetentnosti, povezanosti z drugimi in avtonomnosti posameznika pri uravnavanju vedenja. Kompetentnost pomeni, da so izzivi v delovnem okolju usklajeni s posameznikovimi sposobnostmi, tako da se lahko ta razvija in učinkovito deluje. Povezanost ali pripadnost govori o tem, kako posameznik občuti, da je povezan z drugimi, kolikšna je pripad-

nost organizaciji in kako v njej skrbijo drug za drugega. Avtonomnost predstavlja posameznikov občutek, da na podlagi lastnih interesov, želja in izbir sam usmerja in uravnava svoje vedenje. Te potrebe morajo biti kar najbolj zadovoljene, da se lahko posameznikova motivacija za opravljanje določene dejavnosti poveča. Torej ima na motiviranost posameznika ključni vpliv kontekst oziroma okolje, v katerem deluje, saj vpliva tudi na njegovo psihološko blagostanje (Deci in Ryan 2008, 184).

Ravnatelj lahko začne z opolnomočenjem učiteljev tako, da jim na primer omogoči avtonomijo pri izbiri delovnega prostora (kabineta, učilnice). Lahko jim prepusti možnost, da se sami odločijo, s katerimi sodelavci bodo sodelovali pri določenih projektih. Učitelje, ki dobro poznajo delovanje vzgojno-izobraževalne ustanove, lahko vključi v proces zaposlovanja novih sodelavcev. Da bi navedene pristope lahko uspešno uvedli, pa sta potrebni predvsem ustrezna kultura in klima v vzgojno-izobraževalni ustanovi.

### **Smernice za prihodnje raziskovanje opolnomočenja**

Opolnomočenje učiteljev nedvomno predstavlja pomemben dejavnik, ki pozitivno vpliva na učne dosežke učencev. V prihodnje bi bilo zato smiselno natančneje raziskati model odnosov med psihološkim opolnomočenjem učiteljev in učnimi dosežki učencev. Ali se učitelji, ki so zadovoljni z vedenjem učencev in njihovimi učnimi dosežki, pri delu počutijo bolj opolnomočene? Ali učitelji, ki so bolj opolnomočeni, pomagajo učencem, da usvojijo znanje in imajo boljše učne dosežke v primerjavi z učenci, katerih učitelji niso opolnomočeni? Kakšen vpliv ima pri tem ravnateljevo vodenje? Kako na opolnomočenje učiteljev vplivajo ravnateljeve osebnostne značilnosti? Pri odgovoru na ta vprašanja je treba upoštevati specifičen socialni kontekst posamezne vzgojno-izobraževalne ustanove in osebnostne značilnosti učitelja, ki prav tako pomembno vplivajo na njegov občutek opolnomočenosti. Ključno je, da učitelj v procesu opolnomočenja prevzame dejavno vlogo, pri tem pa mu mora ravnatelj zagotavljati podporo, tako da skrbi za razvoj spodbudnega delovnega okolja, ki učitelju omogoča strokovni in osebni razvoj. Na drugi strani je prav tako pomembno, da se učitelj zaveda svoje vloge in odgovornosti pri poučevanju učencev, saj lahko pomembno vpliva na njihove vrednote in odnos do dela, sooblikuje njihov pogled na življenje ter v njih vzbuja radovednost in željo po znanju. Danes učenci bolj kot kdaj prej potrebujejo opolnomočenega učitelja odprtega duha, ki natančno ve, kam jih vodi,

poleg tega pa jim zaupa proces lastnega učenja, jih med seboj povezuje, krepi njihove socialne veščine in skrbi za njihov celostni osebni razvoj. Vse to pa od učitelja zahteva veliko samoodločanja, potrpljenja, poguma, razuma in predvsem opolnomočenost.

## Literatura

- Bolin, F. S. 1989. »Empowering Leadership.« *Teachers College Record* 91:81–96.
- Davis, J., in S. M. Wilson. 2000. »Principals' Efforts to Empower Teachers: Effect on Teacher Motivation and Job Satisfaction and Stress.« *The Clearing House* 73 (6): 349–353.
- Deci, L. E., in R. M. Ryan. 2008. »Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health.« *Canadian Psychology* 49 (3): 182–185.
- Dee, J. R., A. B. Henkin in L. Duemer. 2003. »Structural Antecedents and Psychological Correlates of Teacher Empowerment.« *Journal of Educational Administration* 41 (3): 257–277.
- Erčulj, J. 2014. »Vodenje za učenje: ravnateljeva vloga v profesionalnem razvoju strokovnih delavcev.« *Sodobna pedagogika* 65 (4): 82–100.
- Erčulj, J., in A. Koren. 2003. »O vodenju vzgojno-izobraževalnih organizacij.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 1 (1): 7–16.
- Kirgan, B. G. 2009. »The Correlation between Teacher Empowerment and Principal Leadership Behaviors in High Schools.« Doktorska disertacija, Univerza Capella, Minneapolis, MN.
- Lee, A. N., in Y. Nie. 2014. »Understanding Teacher Empowerment: Teachers' Perceptions of Principal's and Immediate Supervisor's Empowering Behaviours, Psychological Empowerment and Work-Related Outcomes.« *Teaching and Teacher Education* 41:67–79.
- Lee, A., S. Willis in A. Wei Tian. 2017. »Empowering Leadership: A Meta-Analytic Examination of Incremental Contribution, Mediation, and Moderation.« *Journal of Organizational Behaviour* 39 (3): 306–325.
- Leeithwood, K., L. Leonard in L. Sharratt. 1998. »Conditions Fostering Organizational Learning in Schools.« *Educational Administration Quarterly* 34 (2): 243–276.
- Lim, M. M.-L. 2007. »Perceptions of Teacher Empowerment in Turning Points School: A Case Study of Teachers in a Middle School in New England.« Doktorska disertacija, Univerza Massachusetts, Amherst, MA.
- Ryan, R. M., in E. L. Deci. 2000. »Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions.« *Contemporary Educational Psychology* 25:54–67.
- Silvar, B. 2009. »Raziskava o poklicnem stresu pri slovenskih vzgojiteljih, učiteljih in učiteljicah.« <http://www2.sviz.si/media/RAZISKAVA%20O%20DELOVNEM%20STRESU%20PRI%20SLOVENSKIH%20UCITELJIH%20IN%20VZGOJITELJICAH.pdf>

- Sagnak, M. 2012. »The Empowering Leadership and Teachers' Innovative Behaviour: The Mediating Role of Innovation Climate.« *African Journal of Business Management* 6 (4): 1635–1641.
- Skaalvik, E. M., in S. Skaalvik. 2011. »Teacher Job Satisfaction and Motivation to Leave the Teaching Profession: Relations with School Context, Feeling of Belonging, and Emotional Exhaustion.« *Teaching and Teacher Education* 27 (6): 1029–1038.
- Sleegers, P. J. C., E. E. J. Thoonen, F. J. Ort in T. T. D. Peetsma. 2014. »Changing Classroom Practices: The Role of School-Wide Capacity for Sustainable Improvement.« *Journal of Educational Administration* 52 (2): 617–652.
- Spreitzer, G. M. 1995. »Psychological Empowerment in the Workplace: Dimensions, Measurement, and Validation.« *Academy of Management Journal* 38 (5): 1442–1465.
- Sweetland, S. R., in W. K. Hoy. 2000. »School Characteristics and Educational Outcomes: Toward an Organizational Model of Student Achievement in Middle Schools.« *Educational Administration Quarterly* 36 (5): 703–729.
- Vecchio, R. P., J. E. Justin in C. L. Pearce. 2010. »Empowering Leadership: An Examination of Mediating Mechanisms within a Hierarchical Structure.« *The Leadership Quarterly* 21:530–542.
- Vrhovnik, T., M. Marič, J. Žnidaršič in G. Jordan. 2018. »The Influence of Teachers' Perceptions of School Leaders Empowering Behaviours on the Dimensions of Psychological Empowerment.« *Organizacija* 51 (2): 112–120.
- Wan, E. 2005. »Teacher Empowerment: Concepts, Strategies, and Implications for Schools in Hong Kong.« *Teachers College Records* 107 (4): 824–861.
- Zembylas, M., in E. C. Papanastasiou. 2005. »Modeling Teacher Empowerment: The Role of Job Satisfaction.« *Educational Research and Evaluation* 11 (5): 433–459.

- Urška Žerak je asistentka na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. [urska.zerak@pef.uni-lj.si](mailto:urska.zerak@pef.uni-lj.si)
- Eva Boštjančič je predavateljica na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. [eva.bostjancic@ff.uni-lj.si](mailto:eva.bostjancic@ff.uni-lj.si)





## Koncept Reggio Emilia: koncept, ki nadgradi, bogati, povezuje ..., in učeča se skupnost

Tjaša Rozman

*Vrtec Tržič*

V prispevku bomo izpostavili sodoben (postmoderen) koncept predšolske vzgoje, koncept Reggio Emilia, ter – v povezavi s strokovno literaturo – njegove cilje, izhodišča in posebnosti. Koncept veliko pozornosti namenja tako imenovani učeči se organizaciji, zato bomo spregovorili o tem, kako se je treba povezovati, sodelovati znotraj zavoda, s strokovnimi delavci, ki koncept poznajo, in tistimi, ki ga ne, ter s praktikanti in starši. Predstavili bomo dobro prakso pri izvajanju koncepta Reggio Emilia v povezavi z različnimi oblikami sodelovanja z deležniki vzgojno-izobraževalnega zavoda, kar pripomore h krepitvi učeče se skupnosti, in opozorili na to, kako je mogoče z izvajanjem elementov koncepta Reggio Emilia obogatiti, nadgraditi vzgojno-izobraževalno delo in s sodelovanjem, povezovanjem okrepiti učečo se skupnost.

*Ključne besede:* koncept Reggio Emilia, kurikulum, oblike sodelovanja, učeča se skupnost

### Uvod

Alternativne oblike vzgoje in izobraževanja, kakršni so pedagoške teorije, koncepti in praksa, ki so drugačni od pedagoških pristopov državnih šol in vrtcev (Devjak 2008), se vse bolj uveljavljajo tudi pri nas. Med njimi naj izpostavimo koncept Reggio Emilia.

Avtorico prispevka ta koncept res navdušuje, zato v vzgojno-izobraževalno delo vključuje tiste njegove elemente, ki pomenijo nadgradnjo in dopolnitev kurikula. S pridobitvijo certifikata je uspešno zaključila profesionalno usposabljanje za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje. V nadaljevanju bo opisala, kako poteka vključevanje teh elementov v vzgojno-izobraževalno delo. Velik poudarek namenja timskeemu delu, projektneemu načrtovanju, kakovostni interakciji in komunikaciji, prostoru, ki je tretji vzgojitelj, vpetosti vrtca v kulturo okolja; spodbuja in omogoča različne oblike izražanja, prednost daje učenju pred poučevanjem; veliko pozornosti namenja razvoju identitete vsakega posameznika, uporabi vseh čutov v spoznavnem procesu, dokumentiranju in ar-

hiviranju. Pogosto uporablja lutko kot motivacijsko sredstvo in za pomoč pri oblikovanju socialnih veščin, razvoju empatije, ustvarjalnosti ...

Prispevek se posveča tako imenovani učeči se organizaciji oziroma učeči se skupnosti in znotraj nje poudarja kulturo, ki omogoča sodelovanje med deležniki vzgojno-izobraževalne organizacije in timsko delo; avtorica v njem spregovori o tem, kako je mogoče znanje o tem konceptu podajati naprej, se znotraj zavoda povezovati s strokovnimi delavci, ki ga poznajo, in tistimi, ki ga ne, in to preko medsebojnih hospitacij, v okviru izobraževanj, na sestankih tima Reggio Emilia in drugih delovnih srečanjih, ob skupnem načrtovanju in evalvaciji projektov in dejavnosti, s predstavitvijo, profesionalno razpravo, analiziranjem stanja, oblikovanjem smernic za naprej ... Pri načrtovanju, izvajanju in evalviranju projektnega dela je pomembno povezovanje s sodelavko v tandemu ter to, kako znanja o tem konceptu prenašamo na praktikante in z njim seznanjamo starše na roditeljskih sestankih, pogovornih urah, nastopih, srečanjih ...

## **Teoretična podlaga**

### ***Projekt Reggio Emilia***

Vrtec Tržič se je vključil v projekt Reggio Emilia, ki ga je Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani pridobila v začetku leta 2009 na Ministrstvu za šolstvo in šport in so ga delno sofinancirali iz sredstev Evropskega socialnega sklada. Projekt temelji na razvijanju in vključevanju posameznih elementov koncepta Reggio Emilia v slovenske vrtce, in sicer tistih, ki pomenijo nadgradnjo oziroma obogatitev že obstoječega kurikula. Izobraževanje je trajalo štiri leta. Iz vrtca Tržič se je vanj vključilo pet strokovnih delavk (štiri vzgojiteljice in ena pomočnica vzgojiteljice), ki so se usposabljele za izvajanje posameznih elementov pedagoških načel koncepta Reggio Emilia in za to pridobile ustrezen certifikat.

### ***Koncept Reggio Emilia***

Model, pristop se je rodil v mestu Reggio Emili, v severni Italiji, in sicer v pokrajini Emilia Romagna. Njegovi začetki segajo v leto 1963, danes pa ga izvajajo v dvaindvajsetih vrtcih v mestu. Zanj so se drugod začeli zanimati po letu 1983, ko so otroci iz tamkajšnjih vrtcev predstavili svoje izdelke (slike, risbe, kipce, make-te, fotografije, projekte, prikazane na panojih ipd.) na razstavi v

Stockholmu. Izzvali so namreč pozornost strokovne, kulturne in laične javnosti. Razstava je nato obšla svet (Pariz, Barcelona, Madrid, Rim, Hamburg, Berlin, Frankfurt, London, nekatera ameriška mesta). Model Reggio Emilia so ocenili kot najboljšo, najnaprednejšo predšolsko prakso na svetovnem tekmovanju, ki ga je leta 1991 pripravil ameriški tednik *Newsweek*. Da je v svetu doživel tak ugled je zaslužen predvsem njegov ustanovitelj, profesor Loris Malaguzzi. Zdaj koncept uvajajo v delo s predšolskimi otroki marsikje po svetu (npr. na Švedskem in v Ameriki) (Devjak in Skubic 2009, 8).

### ***Osnovna izhodišča koncepta Reggio Emilia***

Koncept Reggio Emilia je sodoben (postmoderen) koncept predšolske vzgoje, katerega cilj je vzgojiti otroke v kritične mislece in varuhe demokracije. Temelji na človekovih in otrokovih pravicah, demokratičnih vrednotah in pravni državi ter zagovarja pluralnost vednosti in konceptualno integracijo različnih znanosti.

Pedagoški koncept Reggio Emilia temelji na naslednjih izhodiščih:

- *vpetost vrta v kulturo okolja*: vrtec je prostor, ki izraža ter ustvarja kulturo, je živ organizem, odprt v okolje; iz njega se življenje širi v družine in v mesto, med vsemi udeleženci pa potekata živahna izmenjava idej in demokratična komunikacija;
- *različnost otrok*: velika pozornost je namenjena razvoju identitete vsakega posameznega otroka – na otroka gledajo kot na enkratnega subjekt s pravicami in ne samo s specifičnimi potrebami;
- *razvoj in uporaba vseh čutov v spoznavnem procesu*: pedagoški koncept Reggio Emilia namenja posebno pozornost razvijanju sposobnosti opazovanja, pri čemer naj bi otrok uporabil in razvijal vsa čutila, tudi tista, ki so običajno bolj zapostavljena (tip, okus, vonj);
- *spodbujanje in omogočanje različnih oblik izražanja*: avtorji koncepta Reggio Emilia so kot eno od izhodišč sprejeli misel, da se vsak otrok rodi s sto jeziki, a mu kaj hitro ostane le eden, saj preostalih devetindevetdeset zanemarimo in jih ne razvijamo; v okviru koncepta Reggio Emilia zato zavestno spodbujajo vse oblike otrokovega izražanja (gib, mimika, barva, risba, lutka, ritem, glasba, govor) ter mu omogočajo,

- da lahko na različne načine izrazi odnos do sebe, drugih, narave, prostora in časa, v katerem živi;
- *učenje ima prednost pred poučevanjem*: v konceptu izhajajo s stališča, da otroka ne smemo nikoli poučevati tega, česar se ne bi mogel naučiti sam (Batistič Zorec 2003);
  - *kakovostna interakcija in komunikacija*: pedagoški koncept Reggio Emilia zelo poudarja interakcijo in komunikacijo: druženje, povezovanje in sodelovanje med vsemi udeleženci v vzgojnem procesu;
  - *timsko delo vzgojiteljev in drugih delavcev v vrtcu*: kakovostno timsko delo zagotavljajo najprej z zaposlitvijo dveh vzgojiteljic/vzgojiteljev v oddelku, ki dejavnosti, pojave in težave opazujeta in jih interpretirata z različnih zornih kotov (Malaguzzi 1993);
  - *projektno delo*: koncept pomaga otrokom poglobiti in izpopolniti smisel za dogodke in pojave v okolju;
  - *dokumentacija in arhiviranje izdelkov ter življenja in dela v vrtcu*: dokumentacija vključuje opazovanje, transkripcijo tonskih zapisov in fotografije; različno gradivo, ki nastaja v vzgojnem procesu oziroma prikazuje ustvarjanje in učenje ter delo otrok in življenje vrtca, predstavijo na različnih mestih v vrtcu in zunaj njega;
  - *prostor v vrtcu*: vrtec Reggio Emilia je prostor, ki omogoča stike med odraslimi in otroki; gre za okolje, v katerem se dobro počutijo otroci, vzgojitelji in starši, zato je prostor »tretji vzgojitelj« (Devjak in Skubic 2009, 9–11).

### ***Posebnost koncepta***

Prednost koncepta Reggio Emilia v primerjavi z drugimi koncepti je, da je izrazito odprt (»nastajajoči« kurikulum) in se nenehno izpopolnjuje ter izgrajuje. Odprtost pomeni sprejemanje različnih znanstvenih teorij in spoznanj ter se nanaša na odnos do okolja in sprememb v pojmovanjih in vzgojni praksi posameznika. Dahlberg, Moss in Pence (2000) pravijo, da temelji na skupnem prizadevanju vseh udeleženi v pedagoškem procesu, da bi našli najboljše, kar je mogoče ponuditi otrokom, ne da bi kdaj trdili, da je njihovo delo končano.

Med posebnostmi oziroma značilnostmi koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje moramo omeniti še pedagogiko poslušanja in izražanja, sodelovanje otrok v življenju in delu vrt-

ca, medsebojno interakcijo vrtca in lokalne skupnosti (Devjak in Skubic 2009, 11–12).

### *Učča se organizacija*

Možina (2000, 5) učečo se organizacijo opredeljuje kot »tisto [...], ki je sposobna izkoristiti najboljše izkušnje in znanje, kjer se zaposleni uče drug od drugega in od tistih v drugih podjetjih«. Po njegovem mnenju sta bistvena vseživljenjsko učenje, ki pomaga prilagajati in širiti znanje, ter odprta in učinkovita komunikacijska mreža med vsemi sodelujočimi. Druge značilnosti so še, da se v učeči se organizaciji vzpostavi ustrezna klima in okolje, v katerem se vsak posameznik usposablja in razvija svoje zmožnosti, širi kulturo učenja, v njem poteka nenehen proces sprememb, delo in učenje pa sta sopomenki (Drev 2015, 32).

Holly in Southworth (1989 v Muršak idr. 2011) značilnosti učeče se skupnosti opredeljujeta takole:

- *interaktivnost in dogovarjanje*: skupno načrtovanje dela in zavedanje o medsebojni odvisnosti zaposlenih, dobri medosebni odnosi;
- *ustvarjalnost in reševanje problemov*: vsak posameznik se lahko razvija na vseh področjih nadarjenosti, pri iskanju ustreznih rešitev za reševanje problemov so pomembni prispevki vsakogar;
- *dejavnost in dovezetnost*: zaposleni se zavedajo svoje aktivne vloge pri sprejemanju odločitev;
- *participativnost in sodelovanje*: delovanje v skupinah, učenje skupaj z drugimi, soodgovornost, zelo pomemben je osebni prispevek vsakega posameznika, prav tako delitev dela in odgovornosti;
- *fleksibilnost in izzivalnost*: odprtost za novo in boljše, sprejemanje drugačnosti;
- *sprejemanje tveganja in podjetnost, iniciativa*: dajanje pobud, uvajanje inovacij, novosti, zaupanje v lastne moči in sposobnosti;
- *evalvacija in reflektivnost*: samoocenjevanje, skupni in individualni razvoj, napredek;
- *podpornost in razvojnost*: sposobnost dajanja in sprejemanja podpore (Drev 2015, 33–34).

Sentočnik idr. (2006) opozarjajo, da vzgojno-izobraževalni za-

vod postane učeča se organizacija, ko se mu uspe od individualnega premakniti k sistemskemu razmišljanju. Učitelj, vzgojitelj ni več posameznik, ki mu zadostuje, da opravlja svoje delo, temveč je sestavni del organizacije, del, brez katerega ta ne bi bila celota (Škodnik 2017, 8).

Bistvena lastnost učeče se organizacije je medsebojno učenje in oblikovanje skupnosti učečih se posameznikov, zato v literaturi naletimo tudi na pojem učeča se skupnost. V prispevku uporabljamo oba izraza, *učeča se organizacija* in *učeča se skupnost*.

### **Povezovanje in učenje po konceptu Reggio Emilia**

Avtorica članka svoje znanje o tem konceptu podaja naprej, se na različne načine povezuje, v zavodu sodeluje z deležniki vzgojno-izobraževalne organizacije, ki poznajo koncept, in tistimi, ki ga ne, hkrati pa pridobiva nova znanja. Poudarja timsko delo, saj so timi osnovne enote učeče se organizacije.

Perić in Rijavec Strosar (2013) poudarjata, da timsko delo zahteva veliko usklajevanja, načrtovanja in strukturiranja, vendar pa timu ravno to pozneje olajša delo in pripelje do boljših rezultatov. Po njunem mnenju je pri učenju tima bistvenega pomena to, da je vsak posameznik enako sprejet in da imajo vsi člani enakopravno vlogo. Vsak posameznik prevzame svoj del naloge oziroma ima svojo vlogo, ki jo je sposoben opravljati. Pri tem pa je po mnenju avtoric pomembno, da posameznik prizna, če česa ne zna ali ne zmore narediti, in tu je podpora dobrega tima bistvenega pomena. S timskim delom povezujeta naslednje pojme: aktivno sodelovanje, odgovornost, usvajanje veščin za življenje, razvijanje medsebojnih odnosov, sodelovanje, skupno delo, skupna odgovornost, skupen način dela, učenje prilagajanja in uveljavljanje lastnih idej in načinov ipd. (Škodnik 2017, 11).

### **Konkretna delovna podlaga**

#### ***Sodelovanje z ravnateljico***

Avtorica članka in druge strokovne delavke, ki so se izobraževale v okviru Profesionalnega razvoja strokovnih delavcev za izvajanje elementov Reggio Emilia, so bile med izobraževanji vseskozi povezane z ravnateljico; začelo se je z njihovo pobudo, da bi se izobraževanja udeležile, ravnateljica jim je to omogočila in ga potem spremljala. Od začetka izobraževanja sta se zamenjali dve ravnateljici, zdaj pa njihovo delo spremlja tretja, in sicer na hospi-

tacijah, po katerih sledi poglobljen pogovor, tudi v zvezi z delom po konceptu Reggio Emilia. Ravnateljica bdi nad njihovim delom, tudi kadar spremlja druge dejavnosti v zavodu: pisanje člankov, predstavitve vzgojno-izobraževalnega dela, strokovno razpravo na sestanku tima, ki izvaja koncept Reggio Emilia, nastope na prireditvah in predstave, dejavno udeležbo na izobraževanjih, delovnih srečanjih ...

Na letnem pogovoru govorijo o tem, zakaj strokovni delavec rad dela v vrtcu, kaj ga navdihuje, kaj je pri delu zanj najpomembnejše, katerim vrednotam sledi pri svojem strokovnem delu, ali meni, da sprejema konstruktivno kritiko, ali si tega želi in od koga ter zakaj, ali je zanj pomembno, da čuti pripadnost vrtcu, kako to pokaže, kako se zaveda svojega poslanstva, katero je njegovo močno področje in kako bi ga lahko predstavil drugim, kateri je njegov osebni cilj v tekočem šolskem letu in za naslednjih pet let, kako bo skrbel za profesionalni razvoj v tem in kako v naslednjih petih letih, kaj mu pri delu pomaga, kaj ga omejuje (ne materialno, številčno ali prostorsko) ...

### ***Sodelovanje s strokovnimi delavci, ki imajo certifikat za izvajanje elementov koncepta Reggio Emilia***

Strokovne delavke, ki so se izobraževale v okviru Profesionalnega usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia, so intenzivno sodelovale, se povezovalе, izmenjevale izkušnje, zamisli itn., in to na samih izobraževanjih, pri načrtovanju, izvajanju, analizi in predstavitvi projektov in nalog na Pedagoški fakulteti in v Vrtcu Tržič. V različnih enotah Vrtca Tržič so v svojih starostno različnih oddelkih na primer izvajale projekta Lutka v naši skupini in Glina. Pozneje pa so sodelovale po dogovoru, najpogosteje po dve skupaj, na primer tako, da so sodelavce povabile na predstave, ki so jih pripravili skupaj z otroki, in na medsebojne hospitacije.

### ***Tim Reggio Emilia***

Na pobudo avtorice članka in s podporo ravnateljice so v Vrtcu Tržič sklicali sestanek tima Reggio Emilia, na katerega so bile objavljene vse strokovne delavke, ki so se izobraževale za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel po tem konceptu, in strokovni delavec, ki ga koncept zelo zanima, poudarja njegov pomen in ga obravnava v nastajajoči diplomski nalogi, poleg tega pa je v

tandemu s strokovno delavko, ki že dela po njegovih načelih. Navzoči sta bili še ravnateljica in njena pomočnica. Na sestanku je potekala strokovna razprava o tem, kako sodelujoči elemente pedagoških načel koncepta Reggio Emilia vključujejo v delo, kakšne so v zvezi s tem njihove izkušnje, kje so in kaj si želijo v prihodnje še doseči. Vsi navzoči so elemente koncepta Reggio Emilia uvedli v svoje delo, vsak po svojih zmožnostih in na svoj način. Ob tem so omenili naslednje težave: v oddelku ima ustrezno teoretično podlago le ena strokovna delavka, druga pa ne, poleg tega je težko najti strokovno podporo zunaj vrtca. Povedali so, da si želijo več povezanosti, kakšen skupen projekt, strokovno podporo zunaj vrtca, udeležbo na izobraževanjih, da bi dobili občutek, kje so in kaj jim manjka, kaj lahko izboljšajo in nadgradijo. Dogovorili so se, da bodo v šolskem letu 2017/2018 sodelovali z vzgojiteljem, ki po načelih koncepta Reggio Emilia pripravlja diplomsko nalogo s področja glasbe, in sicer v oddelku vzgojiteljice, ki v svoje delo že vključuje elemente tega koncepta. Konec avgusta se bodo znova sestali in se dogovorili za kak nov skupen projekt. Načrt dela bodo umestili v letni delovni načrt za šolsko leto 2018/2019 in poiskali strokovno podporo zunaj vrtca, vodja tima pa bo vzgojiteljica Tjaša Rozman, avtorica članka.

### *Timsko delo v tandemu*

Od začetka izobraževanja avtorica članka ves čas dela v tandemu s pomočnico vzgojiteljice, ki koncepta ne pozna. Zato znanje o njem in prakso v vseh fazah vzgojnega dela prenaša nanjo. Skupaj uspešno projektno načrtujeta, izvajata in evalvirata vzgojno-izobraževalne dejavnosti v skladu s kurikulumom in hkrati vanj vključujeta elemente koncepta Reggio Emilia. V vse faze kar najbolj vključujeta tudi otroke.

V šolskem letu 2017/2018 sta s sodelavko v tandemu v oddelku eno do dve leti starih otrok kakovostno projektno načrtovali, izvedli in analizirali pet projektov (Gremo v vrtec, Jesen v naši igralnici, Juhuhu, prazniki so tu!, Skrijem se in ... kuku! ter Oblačila in obutev), sledili sta kurikulumu in v delo vključevali elemente koncepta Reggio Emilia.

Projekti nastajajo na pobudo otrok in glede na njihove potrebe in zanimanja.

Za omenjeni tandem je pomemben vsak posameznik, strokovni delavki veliko pozornosti namenjata razvoju identitete vsakega otroka – kot C. Rinaldi, idejni vodja tega pedagoškega koncepta,



na otroka gledata kot na enkratno, unikatno bitje, ki ima svoje pravice, zmožnosti in ne samo specifičnih potreb. V minulem šolskem letu so tudi na ravni vrtca poudarek namenili individualizaciji in diferenciaciji. V oddelku se tako zelo posvečata diferenciaciji pri hranjenju oziroma spremljata in spodbujata samostojnost pri obrokih: prizadevata si, da bi bili otroci pri hranjenju in pitju čim bolj samostojni, da bodo lahko čim prej samostojno uporabljali pribor in pili iz lončka, izrazili potrebo po količini, vrsti hrane in pijače, da bo hranjenje potekalo kulturno in da bodo uporabljali v-ljudnostne izraze. Na splošno spodbujata razvoj samostojnosti (pri oblačenju, slačenju, sezuvanju in obujanju, uporabi stranišča, pospravljanju igrač, ločenem zbiranju odpadkov ...) in sodelovanje otrok.

Zelo velik pomen pripisujeta klimi v oddelku; prizadevata si, da bi bilo vzdušje prijazno, v skupini pa prijetno, varno, sproščeno, spoštljivo. Želita si, da bi otroci (tako kot že doslej) radi prihajali v vrtec. Zanju je najpomembnejše, da se počutijo varne, ljubljene, zaželeni, sprejete, pomembne, edinstvene, enakovredne in spoštovane.

Na podlagi izkušenj, idej, mnenj in potreb so za to, da bi bilo sobivanje čim prijetnejše, oblikovali skupne dogovore, ki jih bodo vse leto dosledno upoštevali (govorimo normalno glasno, v igralnici hodimo in ne »divjamo«, pazimo na stvari, uporabljamo v-ljudnostne izraze, smo nežni ...).

Sodelavki v tandemu si prizadevata, da bi njuno vedenje na otroke delovalo spodbudno in pomirjajoče. Z vljudno in spoštljivo komunikacijo dajeta otrokom zgled ter jih navajata na tako komunikacijo in kakovostno interakcijo z vsemi deležniki vzgojno-izobraževalne organizacije: s strokovnimi delavci oziroma vsemi zaposlenimi v vrtcu, z otroki, starši in drugimi. Poudarek torej namenjata spoštljivim in prijateljskim medsebojnim odnosom oziroma socialno-čustvenemu razvoju otrok. Z različnimi dejavnostmi, igrami spodbujata otroke h komuniciranju (besednemu, nebesednemu), učita jih kulture komuniciranja, poudarek namenjata poslušanju. Velik pomen pripisujeta »pedagogiki poslušanja«, ki so jo pod vodstvom L. Malaguzzija in C. Rinaldija razvili v pristopu Reggio Emilia, saj gre za element komunikacije, ki skupini in vsakemu posamezniku med učenjem in po njem omogoča opazovanje samega sebe z vidika drugega in s svojega vidika. Otroke spodbujata tudi k izražanju in jih usmerjata k prijetni, prijazni, sproščeni, spoštljivi komunikaciji.

Avtorica članka in pomočnica vzgojiteljice si prizadevata dose-

či, da bi bila skupina, vrtec živ organizem, odprt v okolje, da so njihova vrata vselej odprta. Zato sodelujeta z drugimi strokovnimi delavci vrtca, na druženjih, skupnih prireditvah, povezujeta se z drugimi oddelki, tako da jih na primer povabita na predstavo, ki jo pripravijo v skupini ... Pogosto je potrebno sodelovanje z drugimi zaposlenimi, nestrokovnim kadrom (kuharico, hišnikom, urejevalkami prostorov, administrativnimi delavci ...). Letos so pri projektu Jesen v naši igralnici sodelovali s kuharico, ki jim je prikrbela sestavine za jesenski zaboj, za peko jabolk ... Hišnik jim je uredil garderobo in pripeljal vse, kar so potrebovali. Urejevalki prostorov sta jim v okviru projekta Obutev in oblačila prikazali pranje in sušenje perila in otroci so pri tem aktivno sodelovali. Sodelujejo tudi z drugimi ustanovami in službami, letos s knjižnico, logopedom, medicinsko delavko za zobno preventivo in muzejem, prejšnja leta pa so se uspešno povezovali še z galerijo, zdravstvenim domom, zdravnico, komunalo, gasilci, občino, županom, informativnim centrom ... Doslej je bila komunikacija z vsemi prijetna. Vzgojiteljica in sodelavka v tandemu tesno sodelujeta s starši: vsak dan je čas za kratko komunikacijo, daljši pogovori pa pridejo na vrsto na pogovornih urah (individualni pogovori pred sprejemom otroka v vrtec; redni in izredni pogovori, kadar pride do težav ali kadar si starši to želijo), na roditeljskih sestankih, srečanjih (delavnice, predstave, prireditve ...), prek e-igralnice (kjer si starši lahko ogledajo fotografije dejavnosti, ki so potekale v skupini, preberejo kratke analize, sporočila, obvestila ...), v okviru izobraževanj (npr. zobna preventiva ...). Projekte predstavljata na oglasni deski, ki je namenjena staršem, in v e-igralnici; tako so starši obveščeni o tem, kaj se dogaja v oddelku.

Velik poudarek namenjata tudi prostoru; prizadevata si, da bi omogočal prijetno druženje, stike med otroki in odraslimi ter da bi se v njem vsi dobro počutili. Skrbita za to, da je prostor tretji vzgojitelj, da je okolje spodbudno za raziskovanje in učenje. Kotički v igralnici so stalni in nestalni, urejeni glede na temo projekta, potrebe otrok; veliko je nestrukturiranega, naravnega, odpadnega materiala, ki spodbuja uporabo čutil, ustvarjalnost, igro ... Uredili sta kotičke z lutkami, inštrumenti, pripomočki za tipanje in raziskovanje materialov, didaktični kotiček, kotiček za simbolno igro (kotiček Dom: pralnica, prostor z oblačili in obutvijo, likalnica, prostor za obešanje perila, kuhinja ...).

Pri njunem delu ima učenje prednost pred poučevanjem. Pri projektih se učijo otroci in strokovni delavki.

Sodelavki velik pomen pripisujeta opazovanju, uporabi vseh ču-

til. V igralnici imajo zato več različnih ogledal, v katerih se lahko otroci opazujejo. Z različnimi dejavnostmi v prostorih vrtca in na prostem spodbujata razvoj in uporabo vseh čutil (npr. raziskovanje pridelkov z vsemi čutili, raziskovanje inštrumentov, raziskovanje različnih vrst blaga glede na material, teksturo, velikost, barvo ...).

Spodbujata izražanje na različne načine, s stotimi jeziki (gib, mimika, risba, slika, ritem, govor ...). Pri svojem delu pogosto uporabljata lutke, in sicer kot motivacijsko sredstvo. Lutke otrokom pomagajo pri oblikovanju socialnih veščin, razvoju empatije, ustvarjalnosti ... Vse naštetu se navezuje na pedagoški pristop koncepta Reggio Emilia, ki prav v lutki vidi močno sredstvo za socializacijo in razvoj identitete ter poudarja, da ima otrok sto jezikov, s katerimi se lahko izraža.

S sodelavko se intenzivno posvečata opazovanju otrok, kar je osnova za kakovostno načrtovanje, spremljanje njihovega razvoja in za pogovorne ure.

Razvoj otrok spremljata s pomočjo zapisov o njihovem vedenju, izjav, ki jih zabeležita na listkih (uporabita jih na pogovornih urah, pri načrtovanju novih projektov), fotografij, map z njihovimi izdelki (zabeležita datum in otrokov komentar) in posnetkov (uporaba kamere in diktafona).

Veliko dokumentirata, arhivirata: fotografirata in snemata, zapisujeta si opažanja. Vsak otrok ima svojo mapo z izdelki, zapisi. Prejšnja leta so veliko uporabljali tudi diktafon.

### ***Sodelovanje na medsebojnih hospitacijah***

V šolskem letu 2017/2018 je avtorica članka povabila sodelavko, ki se je ravno tako izobraževala za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia, na medsebojno hospitacijo. V tistem času je potekal projekt Jesen v naši igralnici. Na dan hospitacije je oddelčna lutka Žogica otroke spodbudila k igri z jesenskimi listi na različne načine. Otroci so si jesensko listje ogledovali, ga tipali, božali, mečkali, hodili in se valjali po njem, skakali v kup listja, ga metali, poimenovali, opisovali, dajali v posode, škatle ...; plazili so se skozi čutni tunel z listjem in izdelali jesensko drevo, na koncu pa so listje pometli in pospravili tako kot vse druge rekvizite.

Po hospitaciji je sledilo poglobljeno pisanje evalvacije za hospitirano (avtorico), opazovalka (sodelavka) pa je izpolnila obrazec Protokol za spremljanje in vrednotenje dela in vnesla naslednje podatke: oddelek, datum, ure, vzgojitelj, pomočnik vzgojitelja,

vzgojitelj za hkratno prisotnost, prisotni otroci, število prisotnih otrok, število deklic in število dečkov; vsebina lista za preverjanje in spremljanje vzgojiteljevega ravnanja: neposredno vodenje (opisuje, pojasnjuje, utemeljuje; demonstrira dejavnost; bere, pripoveduje; daje neposredna navodila za reševanje naloge; opazuje/spremlja dejavnost otrok; nadzoruje), spodbujanje (pomaga v ustreznem trenutku; omogoča širjenje dejavnosti; v igri je soigralec; postavlja enopomenska vprašanja; pogovarja se z otroki; širi, dopolni, povzema izjave otrok; išče informacije skupaj z otroki); avtonomija (postavlja večpomenska vprašanja; spodbuja otroka k iskanju rešitev problema; spodbuja uporabo znanja v novi situaciji; otroke spodbuja k medsebojnemu sodelovanju; izkoristi situacijo za učenje; načrtuje skupaj z otroki: ustno/pisno; upošteva njihove ideje, komentarje, vprašanja: ustno/pisno; skupaj z otroki opravi refleksijo: ustno/pisno); lestvica za ocenjevanje občutljivosti vzgojitelja (omogoča zadovoljevanje fizioloških potreb; izraža naklonjenost, toplino in nežnost; zagotavlja varnost, jasnost in kontinuiteto; zagotavlja, da otroci doživijo občutek lastne zmožnosti, da zmorejo, razumejo smisel in spoštujejo skupne vrednote, sledila je profesionalna razprava.

***Sodelovanje (v šolskem letu 2017/2018) s strokovnimi delavci, ki poznajo koncept, in tistimi, ki ga ne, v okviru projektov***

***Jesen v naši igralnici***

Avtorica je s sodelavko v tandemu izvedla projekt Jesen v naši igralnici, katerega vodilni namen je bil, da otroci z vsemi čutili spoznavajo jesen, jesenske pridelke, plodove oziroma vse darove jeseni. Še dve strokovni delavki sta sodelovali v okviru skupnega projekta z naslovom »Prebudimo čutila v kuhinji«, ki so ga predstavili v sklopu programa »Zdravje v vrtcu« na Nacionalnem inštitutu za javno zdravje. Vzgojiteljice so poudarile tudi elemente koncepta Reggio Emilia, ki so jih vključile v projekt.

***Juhuhu, božično-novoletni prazniki so tu!***

V sklopu projekta so otroci med drugim spoznali pravljico z naslovom *Nekega sneženega dne*, ki govori o ježku z rdečo kapico. Bila jim je tako všeč, da sta se avtorica članka in pomočnica odločili, da bo pomočnica izdelala lutke in da bodo skupaj z otroki naredili scenografijo, vzgojiteljica in njena pomočnica pa bosta zaigrali lutkovno predstavo, nastalo po omenjeni pravljici. Otroci so zelo uživali in morali sta jo ponoviti. Povabili so še otroke iz skupine

strokovne delavke, ki prav tako dela po konceptu Reggio Emilia. Po predstavi je sledilo prijetno druženje ob petju pesmic.

### *Skrijem se in ... kuku*

V sklopu projekta so otroci med drugim ustvarjali različna skrivališča iz škatel in blaga in jih raziskovali, se na različne načine igrali skrivalnice, raziskovali različne materiale, spoznali in raziskovali čutno pravljico: *Kuku pa sem te našla* (T. Rozman) ... Pomembno motivacijsko vlogo je imela spet lutka Žogica. Čutna pravljica in igre skrivanja so bile otrokom zelo všeč, zato je Žogica pravljico predstavila tudi starejši skupini in potem vse otroke povabila h gledanju, poslušanju, tipanju ... čutne pravljice ter k igranju skrivalnic.

### *Sodelovanje s starši*

Koncept Reggio Emilia Letos smo na roditeljskem sestanku predstavili tudi staršem. Vzgojno-izobraževalno delo sta avtorica in sodelavka z otroki predstavili z nastopom na decembrskih in marčevskih srečanjih. Nastopom so sledile delavnice. Decembra so skupaj s starši in otroki izdelovali okraske ter okrasili novoletno drevo in igralnico, marca pa so za tržiški praznik »vuč u vodo« iz odpadne embalaže izdelovali »gregorčke«. Gregorjevo ali »vuč u vodo« je tržiški običaj, šega, ki je v preteklosti živela med domačimi čevljarji. Na ta dan so namreč v svojih delavnicah prenehali delati pri luči, zato so gregorčke, ki so jih naredili, potem s prižgano svečko spustili po Tržiški Bistrici. Pri obujanju te tradicije sodelujejo vrtec, šole, muzej in Občina Tržič.

### *Sodelovanje s praktikanti*

Pri avtorici so bile od začetka izobraževanj na praksi štiri dijakinje, torej praktikantke, ki so s pomočjo strokovne predstavitve, informacij o konceptu, ob spremljanju vzgojno-izobraževalnega dela in vključitve vanj dobro spoznale elemente koncepta Reggio Emilia in nekaj znanja, ki so ga pridobile med prakso, potem vključile v svoj nastop. Znanje se je torej širilo tudi med praktikante in v srednje šole.

### *Sodelovanje v okviru projekta Pravljica o prijateljstvu*

Pred leti je v okviru projekta Naša pravljica nastala čudovita *Pravljica o prijateljstvu*. Projekt je potekal v skladu s kurikulumom in po

načelih koncepta Reggio Emilia. Avtorica članka se je odzvala na natečaj založbe Smar-team; pravljica je bila izbrana kot najboljša, zato so jo izdali (Aljančič 2012). Predstavili so jo staršem, v lokalnem časopisu, v knjižnici in v članku, objavljenem v strokovni reviji *Didakta* (Rozman 2013). S konceptom Reggio Emilia in uspešnim delom v skupini so se tako seznanili tudi mediji. Po pravljici ljudje radi večkrat sežejo in strokovni delavci jo uporabljajo pri vzgojno-izobraževalnem delu. Strokovni delavki Vrtca Tržič, ki sta delali skupaj v tandemu in izvajali elemente koncepta Reggio Emilia, sta po njej skupaj z otroki pripravili lutkovno predstavo.

## Sklep

V prispevku je avtorica predstavila koncept Reggio Emilia, njegove cilje, izhodišča, posebnosti ter spregovorila o tem, kako je mogoče vzgojno-izobraževalno delo po kurikulumu obogatiti, oplemeniti, nadgraditi z vključitvijo elementov tega koncepta. Poudarila je pomen izobraževanja, usposabljanja strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia, kar ji je dalo nova znanja na področju predšolske vzgoje. Ta so del njenega nujnega vseživljenjskega učenja, vendar ne smejo biti samo last enega, zato jih je treba širiti, jih skupaj z izkušnjami podajati naprej, se povezovati, sodelovati z drugimi deležniki organizacije. Že med avtoričinim izobraževanjem je potekalo sodelovanje s še štirimi strokovnimi delavkami in ravnateljico.

Sodelovanje, povezovanje z ravnateljem je torej nujno, poteka pa lahko na različne načine: tako, da ravnatelj spremlja delo strokovnih delavcev, s poglobljenimi pogovori, strokovnimi razpravami ...; ravnatelj je namreč gonilna sila učeče se organizacije in ustvarja spodbudno okolje, ki omogoča njen razvoj, podpira strokovne delavce, jih usmerja, spodbuja k uvajanju sprememb ...

Za učečo se organizacijo je bistvenega pomena timsko delo. Tudi pri uvajanju koncepta Reggio Emilia je bilo mogoče opaziti prednosti timskega dela, kot so delitev dela, pretok znanj in izkušenj, nadgradnja lastnih spoznanj, ustvarjalna uresničitev vizije, večja motivacija, boljši izkoristek posameznikovih sposobnosti, podpora med člani, občutek pripadnosti – torej da so člani tima pomemben člen organizacijske verige. Timsko delo daje učeči se organizaciji kakovost, jo krepi. Naj omenimo skupni projekt z naslovom *Prebudimo čutila v kuhinji*, ki je nastal na podlagi timskega sodelovanja in smo ga predstavili strokovnim delavkam in star-

šem, v okviru programa Zdravje v vrtcu pa tudi na Nacionalnem inštitutu za javno zdravje.

V oddelku je zelo pomembno timsko delo v tandemu. Sodelovanje, povezovanje ob dobrem skupnem načrtovanju, izvajanju in evalviranju vzgojno-izobraževalnega dela, vnašanju znanj in najboljših izkušenj obeh strokovnih delavk pomeni bolj kakovostno vzgojno-izobraževalno delo ter pripomore k razvoju in napredku otrok na vseh področjih razvoja.

Avtorica članka je s strokovno delavko, s katero je sodelovala na medsebojnih hospitacijah, prišla do sklepa, da gre za pomembno obliko sodelovanja v učeči se skupnosti, saj strokovne delavce spodbudijo k razmišljanju o lastni praksi, vlogi, morebitnih spremembah, uvajanju novih metod, k nadaljnjemu inoviranju lastne prakse. Vsako opazovanje vzgojno-izobraževalnega dela prispeva k profesionalnemu razvoju vzgojitelja.

Zelo pomembni so tudi starši, ki spremljajo sodelovanje, vzgojno-izobraževalno delo strokovnih delavk v tandemu in delo celotne organizacije in se tudi sami radi povezujejo, sodelujejo, so dejavni. To prinaša še večjo povezanost in še več sodelovanja – vse v dobro otrok.

V skupnost se povežejo tudi dijaki in študenti, ki v oddelku spremljajo vzgojno-izobraževalno delo po konceptu Reggio Emilia in se ob vsem tem učijo, hkrati pa v organizacijo prinašajo svoja znanja.

Pokazalo se je, da so omenjene oblike sodelovanja dobre, saj so vse udeležence usmerjale k osebni in profesionalni rasti.

Sodelovanja in povezovanja, ki smo jih opisali, so prinesla novo učenje, nova znanja (o konceptu Reggio Emilia), priložnosti za predstavitev uspešnega vzgojno-izobraževalnega dela, izmenjavo izkušenj in prakse, večjo povezanost med zaposlenimi in s starši ...; sodelovalno klimo, povratne informacije, razmišljanje o lastni vlogi, o uvedbi novih znanj, pristopov in sprememb v vzgojno-izobraževalno delo, kar vse krepi učečo se organizacijo.

Avtorica članka bo med vsemi deležniki vzgojno-izobraževalne organizacije še naprej širila znanje in prakso o konceptu Reggio Emilia, saj vključevanje posameznih elementov tega koncepta v vzgojno-izobraževalno delo pomeni obogatitev, dopolnitev in nadgradnjo dela po kurikulu. V prihodnje bo skupaj s člani tima Reggio Emilia poiskala strokovno podporo zunaj vrtca. Želi si, da bi tim Reggio Emilia zaživel, da bi z njegovo pomočjo še naprej širili znanje in prakso tega koncepta, se še bolj povezovali, se hkrati učili, pridobivali nova znanja, nadgrajevali znanje o konceptu sa-

mem in drugih temah ... Da bi postali močni učeči se posamezniki, z veliko znanja in motivacije za novo, vseživljenjsko učenje, kar bo okrepilo celotno učečo se skupnost.

### Literatura

- Aljančič, R. 2012. *Pravljica o prijateljstvu*. Bevke: Smar-team.
- Batistič Zorec, M. 2003. *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Dahlberg, G., P. Moss in A. Pence. 2000. *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspective*. London: Falmer.
- Devjak, T., S. Berčnik in M. Plestenjak. 2008. *Alternativni vzgojni koncepti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Devjak T., in D. Skubic. 2009. *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Drev, U. 2015. »Odnos učiteljev do kolegialnih hospitacij kot oblika medsebojnega učenja.« Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Holly, P., in G. Southworth. 1989. *The Developing School*. Lewes: Falmer.
- Malaguzzi, L. 1993. »History, Ideas and Basic Philosophy.« V *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*, ur. C. Edwards, L. Gandini in G. Forman, 49–97. Norwood, NJ: Ablex.
- Možina, S. (2000). »Učeča se organizacija.« *Industrijska demokracija* 4 (5): 4–9.
- Muršak, J., P. Javrh in J. Kalin. 2011. *Poklicni razvoj učiteljev*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Perič, E., in D. Rijavec Strosar. 2013. »Učenje učenja – samorefleksija.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 1 (1): 85–99.
- Rozman, T. 2013. »Projekt: Naša pravljica in zgodnje opismenjevanje.« *Didakta* 22 (165): 18–20.
- Sentočnik, S., R. Schollaert, J. Jones, S. Coffey, C. Bizjak, T. Rupnik Vec ... in M. Pušnik. 2006. *Vpeljevanje sprememb v šole: konceptualni vidiki*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Škodnik, A. M. 2017. »Učeča se organizacija in učiteljev profesionalni razvoj.« Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.

- Tjaša Rozman je vzgojiteljica v Vrtcu Tržič.  
*tjasa.gubanc1@gmail.com*



## Vloga ravnatelja pri krepitvi sodelovanja s starši

**Katarina Alič**

*Vrtec Zelena jama Ljubljana*

**Maja Cetin**

*Osnovna šola Livade Izola*

**Marijanca Kolar**

*Vrtec Metlika*

**Vesna Lešnik**

*Osnovna šola Nazarje*

V članku avtorice razmišljamo o tem, kaj botruje manjši udeležbi staršev na izobraževanjih v vrtcih in šolah, če jo primerjamo z drugimi oblikami sodelovanja, kot so roditeljski sestanki, individualni pogovori, delavnice za starše, zaključne prireditve ... V nadaljevanju predstavljamo primere izobraževanja staršev (Šola za starše) v dveh vrtcih in dveh osnovnih šolah. Primeri so nam služili za pregled trenutne prakse in za oblikovanje skupnih ugotovitev in izhodišč pri iskanju rešitev na tem področju delovanja vzgojno-izobraževalnih organizacij. Za pomoč pri delu smo pripravile anketni vprašalnik za starše. Ankete smo pregledale in ovrednotile. Rezultate smo primerjale s trenutnim sodelovanjem staršev na izobraževanjih za starše in ugotovile, kateri dejavniki vplivajo na njihovo majhno udeležbo. Preverile smo njihova pričakovanja in potrebe. Na podlagi analize stanja smo pripravile izobraževanje za starše in pri tem upoštevale njihove predloge. Učinkovitost bomo sproti preverjale in uspešne pristope obdržale. V celoten proces bomo vključile tudi strokovne delavce vrtcev in šol.

*Ključne besede:* vodenje, partnersko sodelovanje s starši, izobraževanje staršev – interaktivni pristop, osnovna šola, vrtec

### Zakaj je izobraževanje staršev pomembno

Ravnateljice, ki sestavljamo skupino, prihajamo iz osnovnih šol in vrtcev, zaradi česar smo imele občutek, da imamo glede izbire teme prispevka določene omejitve. Med pogovorom smo razmišljale o tem in ugotovile, da imamo v vseh zavodih težave z udeležbo oziroma s številom staršev v Šoli za starše, torej na izobraževanju, ki jim ga ponujamo.

Želele smo si preučiti razloge, zakaj je tako in kako lahko kot

ravnateljice vplivamo na večjo udeležbo. Odločile smo se, da bomo najprej preučile, kaj vse smo doslej na tem področju naredili, in si izmenjale izkušnje, potem pa pregledale še obstoječo literaturo in pripravile vprašalnike za starše, da bomo iz odgovorov ugotovile, kje so težave, kaj jih ovira pri udeležbi, kaj bi si želeli, kaj jih zanima itd. Menimo, da v vrtcih in šolah večinoma ni velike udeležbe na izobraževanjih, zato bi nove strategije, kako starše pridobiti za tovrstno sodelovanje, lahko pomagale tudi na sistemski ravni. Zavedamo se, da smo v današnjem času in družbi vsi zelo zaposleni. Zavedamo se razlik med starši, razlik v njihovem statusu, izobrazbi. Zavedamo se, da se starši nočejo izpostavljati. Vseeno pa menimo, da bi preventivno, preko drugih oblik sodelovanja in interakcij s starši, lahko kaj premaknili v zeleno smer. Oblike sodelovanja, kot so pogovorne ali govorilne ure, roditeljski sestanki, delavnice za starše, so običajno dobro obiskane, saj gre za sodelovanje, ki je bolj neposredno vezano na njihovega otroka, izobraževanje pa staršem predstavlja dodatno dejavnost. Izobraževanje staršev v vrtcih in šolah, kjer delamo, poimenujemo različno, najpogosteje Šola za starše ali Izobraževanje za starše. Izobraževanja izvajajo zunanji predavatelji ali strokovni delavci vrtca oziroma šole, teme pa izbiramo v skladu s potrebami in razvojnimi usmeritvami. Z vidika vodenja vrtca in šol je izobraževanje pomembno tako kot druge oblike sodelovanja s starši.

Predvsem pa si strokovni delavci vseh zavodov želimo sodelovalnega odnosa, ki bo k vzgojno-izobraževalnemu procesu prispeval nekaj več. Z izobraževanjem staršem ponujamo vsebine, s katerimi bi jih radi seznanili in jim tako olajšali vzgojo otrok doma, hkrati pa priložnost, da povedo svoja stališča, dileme, se pogovorijo s predavateljem in drugimi starši. Kadar so navzoči še strokovni delavci, lahko skupaj iščemo nove strategije pri vzgoji otrok. Zato so izobraževanja, ki omogočajo interaktivni pristop, še kako dobrodošla.

### **Namen in cilji projektnega dela**

Cilj projektnega dela je bil povečati udeležbo, pridobiti starše za izmenjavo strategij in izkušenj med nami in njimi, med starši samimi, med starši in zunanjimi izvajalci izobraževanj, in tako priti do skupnih pristopov pri vzgoji otroka. Naš namen je namreč najti take oblike izobraževanj, ki bodo starše spodbudile k dejavni udeležbi.

Ugotoviti smo hotele tudi, kakšne ovire se pojavljajo pri sode-

lovanju, kakšna so pričakovanja staršev in strokovnega osebja, in raziskati oblike sodelovanja, ki jih ponujamo v vrtcih in šolah, odzivnost staršev na naše pobude, kakšen pomen ima sodelovanje za vse vključene in kako uspešno je.

Zato smo pripravile anketni vprašalnik za starše obeh šol in obeh vrtcev. Odločile smo se, da bomo ankete pregledale in o-vrednotile, rezultate primerjale s trenutnim stanjem na področju sodelovanja staršev pri izobraževanju ter ugotovile, kateri dejavniki vplivajo na njihovo majhno udeležbo, torej preverile njihova pričakovanja in potrebe. Na podlagi analize stanja bomo glede na predloge staršev naslednje leto pripravile izobraževanje, preverile, kakšen bo odziv, in obdržale uspešne pristope.

S tem si želimo utrditi povezanost oziroma zaveznitvo med šolo in starši ter boljše razumevanje in medsebojno spoštovanje. Prepričane smo, da imajo starši pomembno vlogo predvsem pri vzgoji, ne pa toliko pri izobraževanju svojih otrok, zato bi bilo treba »šole za starše« usmeriti predvsem v pridobivanje pravih vzgojnih kompetenc staršev.

### Sodelovanje vrtca in šole s starši

Partnersko sodelovanje med vrtci, šolami in starši oziroma družinami je eden od pomembnih dejavnikov, ki prispevajo k učinkovitejšemu razvoju in napredku otrok oziroma k boljšim dosežkom učencev. Izjemno pomembno je, da starši in vzgojitelji iskreno sodelujejo v partnerskem, sodelovalnem odnosu, saj je z zupanjem in spoštovanjem mogoče doseči skupni cilj (Jensen in Jensen 2011). »Dejstvo je, da socializacija otroka poteka v družini, šoli in širšem okolju. Vplivi teh ravni socializacije se prepletajo in prav to predstavlja bistveno izhodišče za skupnostno izobraževanje staršev in učiteljev. Partnersko sodelovanje vpliva na vzgojno-izobraževalne dosežke otrok, hkrati pa se razvija šolsko okolje, na katerega lahko vpliva tudi družina.« (Kolar 2005). Najbolj kompleksno se z vzgojno-izobraževalnim delom otrok in mladine ukvarjajo vrtci, šole in starši (Arh 2011). Sodelovanje učiteljev/vzgojiteljev s starši je koristno, ker lahko skupaj poiščejo nove ideje in pristope, strokovni delavci od staršev dobijo podatke o otrocih, manj je konfliktov, sodelovanje pozitivno vpliva na vednje in uspeh otrok/učencev, starši so lahko tudi zagovorniki vrtca/šole in delo kritično ocenjujejo (Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje 1999).

Sodelovanje s starši je opredeljeno tudi v zakonodaji. Tako npr.

že iz Ustave izhaja, da imajo starši pravico in dolžnost vzdrževati, izobraževati in vzgajati svoje otroke (54. člen), podrobneje pa je sodelovanje opredeljeno v splošni in področni zakonodaji za področje vzgoje in izobraževanja.

V Zakonu o organiziranju in financiranju vzgoje in izobraževanja je vloga staršev opredeljena v 66. členu. Starši preko svojih predstavnikov v svetu staršev predlagajo nadstandardne programe, dajejo soglasje k nadstandardnim storitvam, sodelujejo pri nastanku programa zavoda, izrazijo mnenje o kandidatih za ravnatelja, razpravljajo o poročilih, obravnavajo pritožbe staršev v zvezi z vzgojno-izobraževalnim delom, volijo svoje predstavnike v svet zavoda, lahko sprejmejo svoj program dela v sodelovanju s šolo, v dogovoru s šolo oblikujejo svoje delovne skupine, lahko se povežejo tudi v lokalne ali regionalne svete staršev. Ta opredelitev poudarja predvsem možnost aktivnega sodelovanja staršev z javnim zavodom.

*Kurikulum za vrtce* (Ministrstvo za šolstvo in šport 1999) in *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011* (Krek in Metljak 2011) narekujeta vzgojiteljem/učiteljem sodelovanje s starši, staršem pa, da sodelujejo pri vzgoji in izobraževanju otrok. V *Kurikulumu za vrtce* so zapisana načela sodelovanja s starši. Eden od ciljev je boljše obveščanje staršev in sodelovanje z njimi. Skupek načel in vrednot, ki v vrtcu predstavljajo temelj za etično ravnanje ter se nanašajo tudi na sodelovanje oziroma interakcijo s starši, je zapisan v *Kodeksu etičnega ravnanja v vrtcih* (Domicelj, Ferjančič in Pavlovčič 1996).

V Zakonu o osnovni šoli (ZOsn)<sup>1</sup> o obveznosti in pravice staršev še podrobneje navedene, saj se starši pojavljajo kar v petini vseh členov. Področja, na katerih šola po sodeluje s starši, so:

- Starši skrbijo za izpolnitev osnovnošolske obveznosti svojih otrok.
- Starši izbirajo vrsto šole (javna ali zasebna).
- Na željo staršev šola ugotavlja pripravljenost za vstop v šolo oziroma odlog šolanja.
- Starši so dolžni opravičevati otroka v primeru odsotnosti.
- Starši podpisujejo obveznosti v zvezi z učenci s statusom športnika ali glasbenika.

<sup>1</sup> *Uradni list Republike Slovenije*, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13 in 46/16 – ZOFVI-K.

- Starši v določenih primerih dajejo soglasje v zvezi s prešolanjem učencev, sodelujejo pri pripravi vzgojnega načrta.
- Starši so obveščeni o pripravi individualnega programa ob izrekanju vzgojnih opominov in vzgojnih ukrepov in sodelujejo pri njej.
- Starši so obveščeni o pripravi individualnega programa pri učencih z odločbami in sodelujejo pri njej.
- Starši dajejo ugovore na vzgojno delovanje šole.
- Starši prejema pisna obvestila o uspehu otroka, o rezultatih nacionalnih preizkusov znanja, o obiskovanju interesnih dejavnosti.
- Starši vlagajo ugovore na ocene.
- Starši uveljavljajo pravico do šolanja na domu.

Zaradi naštetega je odnos šole s starši seveda zelo pomemben. Vrtcem in šolam je torej zaupano odgovorno poslanstvo, da staršem in družinam ponudijo pomoč pri njihovi celostni skrbi za razvoj in vzgojo predšolskih in šolskih otrok.

Verjamemo pa, da je kljub vsem omenjenim zakonodajnim pravicam in dolžnostim mesto staršev predvsem pri vzgoji otrok. Opazamo namreč, da se srečujejo z različnimi izzivi (npr. trma) in lastnimi omejitvami (npr. težave na področju postavljanja mej) v odnosu z otroki in pri vzgoji. V vzgojno-izobraževalnih zavodih jim zato ponujamo različne oblike sodelovanja, na katerih lahko dobijo številne praktične, uporabne napotke in usmeritve.

### **Izobraževanje za starše – Šola za starše**

V nadaljevanju se bomo z vidika sodelovanja s starši osredotočile na t.i. Šolo za starše, torej na izobraževanja, ki jih izvajamo v naših zavodih. Oblike sodelovanja s starši, v okviru katerih se skupaj s priznanimi strokovnjaki s področja predšolske in šolske vzgoje pogovarjamo o razvoju in vzgoji otrok, izmenjujemo izkušnje ter iščemo odgovore na različna vprašanja in dileme, najpogosteje poimenujemo Šola za starše. Srečanja pripravljamo skupaj s strokovnjaki z različnih področjih. Teme so največkrat povezane z vzgojo, razvojem, učenjem otrok ter so namenjene spodbujanju staršev za učinkovito vzgojno delovanje v posameznih otrokovih življenjskih obdobjih in izobraževanju o teh temah. Starše velikokrat povabimo k aktivnemu sodelovanju, k zastavljanju vprašanj strokovnjakom, pa tudi k podajanju razmišljanj in izkušenj.

Brezovar (2013) navaja, da gre pri šoli za starše za izmenjavo izkušenj o določeni temi in ob tem za pridobivanje novih védenj o odgovornem starševstvu, ter dodaja, da izobraževanje staršev zajema različne vidike, kot so vzgoja otrok, družinsko življenje, pomoč staršem, da bi bili kot vzgojitelji čim bolj učinkoviti, učenje staršev za prevzemanje različnih vlog v družini, pa tudi vzgojne prvine in prvine osebnostnega razvoja.

Ponudba izobraževanj o različnih vzgojno-izobraževalnih temah je na trgu zelo pestra. Vodstva vrtcev in šol se zato pogosto odločijo za organiziranje tovrstnih srečanj na podlagi potreb, ki jih zaznajo v zavodih. Izobraževanja namenjajo staršem, ki težav z otroki nimajo, vendar bi radi svojo vlogo opravili še bolje, tistim, ki imajo z otroki težave, in strokovnim delavcem, ki delajo z otroki in učenci. Starši tako pogosto dobijo potrditev, da je njihovo vzgojno delovanje pravilno ali da razvijajo učinkovite pristope pri vzgojno-izobraževalnem delovanju, strokovni delavci pa dodatne teoretične usmeritve, poleg tega razvijajo potrebne spretnosti (novi vzgojni stili) za učinkovitejše delo.

Sodelovanje vzgojiteljev/učiteljev s starši je v vzgojno-izobraževalnem procesu nujno, ker pedagoška praksa kaže, da usklajeno delovanje vrtca/šole in družine prispeva k boljšemu otrokovemu razvoju. Strokovni delavci pa opažajo, da dobro sodelovanje s starši spreminja njihov odnos do vzgojiteljev/učiteljev ter do vrednotenja njihovega dela.

### **Kako izobraževanje staršev poteka v praksi**

V nadaljevanju bomo predstavile primere izobraževanja staršev (Šole za starše) v dveh vrtcih in dveh osnovnih šolah. Na temelju pregleda trenutne prakse bomo oblikovale skupne ugotovitve in izhodišča pri iskanju rešitev na tem področju delovanja vzgojno-izobraževalnih organizacij.

#### ***Vrtec Zelena jama Ljubljana***

V Vrtcu Zelena jama si prizadevamo, da bi izboljšali sodelovanje s starši na vseh področjih, ker verjamemo, da s skupnimi močmi in izkušnjami lahko k zadovoljstvu vseh deležnikov ter k večji kakovosti otrokovega razvoja prispevamo še več. Izobraževanje, ki smo ga poimenovali Šola za starše, v vrtcu izvajamo že veliko let. Vsako leto organiziramo od tri do štiri predavanja, ki so v preteklosti potekala po enotah vrtca. Zaradi majhne udeležbe staršev (prišla sta tudi samo dva) smo se odločili, da jih bomo pripravili v matični

enoti (uprava). Zaradi te spremembe se število staršev ni zmanjšalo. Izvajalce izobraževanja za starše smo izbirali na podlagi ponudb, ki so jih vrtcu posredovale različne izobraževalne ustanove, društva, ki so pripravila sklope izobraževanj in jih je sofinancirala Mestna občina Ljubljana. Leta 2012 smo se odločili, da bomo, ker si želimo, da bi se predavanj udeleževalo več staršev, izvajalce izbirali glede na sodobne razvojne smernice (stroka). Prav tako smo starše povabili, naj nam posredujejo predloge glede vsebin. To so lahko naredili na roditeljskih sestankih, na svetu staršev, z anketami po uvajalnem obdobju ali na neposrednih pogovorih s strokovnimi delavci. V šolskem letu 2012/2013 smo si zadali cilj, da bomo pripravili načrt dela za izobraževanje staršev, ker smo želeli povečati število udeleženi. Odločili smo se za dejavnosti, ki jih bomo izvajali na tem področju, njihove nosilce ter roke za izvedbo. Vodstvo tako na podlagi vseh pobud predlaga teme, lahko tudi predavatelje, svetovalna delavka vrtca se poveže z izbranimi predavatelji. Z njimi se uskladimo glede oblike in vsebine predavanj. Prizadevamo si, da bi uvajali izobraževanja, na katerih bi bil poudarek na interaktivnem delu, udeležijo se jih lahko tudi strokovni delavci vrtca, kar omogoča izmenjavo med vrtcem in starši. Vabila za predavanja pripravi svetovalna delavka, vodja enote jih razdeli strokovnim delavcem, ti jih obesijo na vrata oddelkov in še osebno povabijo starše, naj se izobraževanja udeležijo. Po izobraževanjih staršem ponudimo evalvacijski vprašalnik, tako da takoj dobimo povratno informacijo. Glede na termine predavanj smo pozorni, da imamo vsi deležniki dovolj časa za dogovore s predavateljem, za oblikovanje vabila, za neposredno povabilo staršem, naj se udeležijo izobraževanj. V povprečju se zadnja leta Šole za starše udeleži petnajst staršev na ravni vrtca. Največje število, ki smo ga zabeležili, je bilo v šolskem letu 2013/2014, in sicer trideset. Iz evalvacijskih vprašalnikov je bilo razvidno, da sta jih predavatelj in njegov način podajanja vsebine navdušila.

### *Osnovna šola in vrtec Nazarje*

V našem zavodu uporabljamo termin izobraževanje za starše. Cilji tovrstnih izobraževanj so izjemno pomembni, saj samo z roko v roki, skupaj s starši, lahko delamo dobro za naše otroke, si izmenjujemo izkušnje in primere dobre prakse, pri predavateljih dobimo strokovne odgovore na vprašanja in dileme ter potrditev, da ravnamo prav. Prednost organiziranih izobraževanj je, da vsak dobi tisto, kar potrebuje zase in za korektno opravljanje svojega

poslanstva, pa naj bo to vzgojna, izobraževalna ali starševska vloga.

Temo izobraževanja običajno izberemo na podlagi aktualne problematike, ki jo je zaznati v našem zavodu. Načrtovanje tovrstnih izobraževanj poteka že junija za naslednje šolsko leto, izjemoma naknadno dodamo katero od tem, za katere se med šolskim letom pokaže, da so aktualne. K sodelovanju povabimo zunanje strokovnjake z različnih vzgojnih ali izobraževalnih področij, da staršem, pa tudi strokovnim delavcem na primerni strokovni ravni predstavijo izbrano temo in jim ponudijo možnost za potrditev vzgojnih prijemov ali za razrešitev dilem in pridobivanje odgovorov takrat, ko to potrebujejo.

Občasno se odločamo za izobraževanja, ki jih pripravijo strokovni delavci našega zavoda, ki so dodatno strokovno usposobljeni na določenih področjih, s katerimi bi radi seznanili starše.

V zadnjih nekaj letih se je udeležba staršev naših učencev na izobraževalnih roditeljskih sestankih nekoliko povečala, saj smo se odločili, da te dogodke povežemo z drugimi aktualnimi temami (npr. analiza vzgojno-izobraževalnega dela, šola v naravi), ki jih po uvodnem izobraževalnem delu obravnavajo z razredniki. Nekaj več težav z udeležbo je opaziti pri starših vrtčevskih otrok, saj jih številna kakovostna izobraževanja obišče le malo, pa še to običajno tisti, ki bi radi le dobili potrditev, da pri vzgoji svojih otrok ravnajo pravilno.

Izobraževanja za starše potekajo popoldan, v prostorih šole ali vrtca. Glede na to, da veliko staršev naših otrok opravlja delo tudi popoldan, je logično, da se srečanj ne morejo udeležiti. Eden izmed dejavnikov, ki vplivajo na manjšo udeležbo, je tudi ta, da sta naša šola in vrtec na podeželju. Številni starši naših otrok imajo doma kmetije, za katere je predvsem v zgodnjem jesenskem in pomladanskem času treba poskrbeti, zato so izobraževalni roditeljski sestanki največkrat pozimi, in tudi tako poskušamo zagotoviti večjo udeležbo. Staršem doslej med izobraževanji še nismo ponudili varstva otrok, kar bi lahko bil eden od vzrokov, da se jih ne udeležijo.

### *Vrtec Metlika*

V Otroškem vrtcu Metlika vsako šolsko leto načrtujemo tudi srečanja/izobraževanja za starše. Večinoma povabimo zunanjega strokovnjaka s področja predšolskega obdobja, ki nam predstavi določeno temo in s katerim se nato pogovorimo o konkretnih prime-



rih, vprašanjih in dilemah. Na uvodnih roditeljskih sestankih strokovni delavci povprašajo starše o njihovih željah in potrebah po tovrstnih srečanjih. Nato vodstvo želje staršev pregleda in preveri možnosti za izvedbo izobraževanj. Starše največkrat povabimo k aktivnemu sodelovanju, k zastavljanju vprašanj strokovnjakom in da nam zaupajo svoja razmišljanja in izkušnje. Predavanje na »trgu« priznanega predavatelja je za zavod običajno velik finančni zalogaj, zato določena srečanja občasno izvede svetovalna delavka ali organizatorka prehrane in zdravstveno-higienskega režima. Srečanja potekajo popoldan v prostorih vrtca, med njimi poskrbimo tudi za varstvo otrok. V šolskem letu 2016/2017 smo na uvodnem roditeljskem sestanku pripravili izobraževanje o nalezljivih boleznih (sodelovala je pediatrinja iz Zdravstvenega doma Metlika), na januarskem roditeljskem sestanku je potekalo izobraževanje z naslovom Razvojne motnje pri predšolskih otrocih (pripravila ga je specialna pedagoginja iz osnovne šole s prilagojenim programom), ob koncu šolskega leta pa načrtujemo še izobraževanje za starše najstarejših otrok – tema bo vstop v šolo (pripravila ga bo svetovalna delavka našega vrtca). Predavateljice bodo srečanja izvedle brezplačno.

Izobraževanja, ki smo jih pripravili za starše v zadnjih letih, so bila slabo obiskana. Največji obisk smo zabeležili takrat, ko je izobraževanje potekalo v sklopu roditeljskega sestanka. Vzgojitelji na strokovnih srečanjih v vrtcu pogosto poudarjajo, da je napredek otrok viden, če vzpostavijo dober stik s starši. Vendar opažamo, da se starši vzgojiteljem pogosto opravičijo, da jih zaradi pomanjkanja energije ali službenih obveznosti ne bo na napovedano izobraževanje. Starši so na roditeljskih sestankih izrazili željo, da bi pripravili izobraževanja o temah, ki so zanje trenutno aktualne, in s predavatelji, ki so zanimivi, vendar tudi to, da smo njihove želje upoštevali, ni vplivalo na večjo udeležbo.

### ***Osnovna šola Livade Izola***

Na Osnovi šoli Livade Izola smo v šolskih letih 2014/2015 in 2015/2016 organizirali Šolo za starše; to je bil večtedenski tečaj enega od staršev, ki se poklicno ukvarja s podporo staršem pri vzgoji otrok. Tečaja so starši – udeležencev je bilo dvanajst – plačali sami, šola pa je ponudila prostor.

Izobraževanja za starše pripravljamo od leta 2006. V šolskem letu 2016/2017 smo za posamezne skupine staršev organizirali dve ali tri izobraževanja v obliki predavanj in delavnic. Predavanja

smo pripravili za večje število staršev, npr. od 1. do 5. ter od 6. do 9. razreda, delavnice pa so potekale po razredih – za dva oddelka skupaj.

Tudi v prihodnje bomo izvajali različne preventivne vzgojne dejavnosti, s katerimi si bo šola prizadevala razvijati varno in spodbudno okolje ter skušala zadostiti potrebam po:

- varnosti, sprejetosti, pripadnosti in vključenosti;
- individualnosti, uspešnosti in potrjevanju;
- svobodi, izbiri, ustvarjalnosti;
- gibanju in sprostitvi.

Največ zanimanja je v zadnjem času za izobraževanja o varni rabi spleta, o različnih oblikah mediacije, razvoju čustvene inteligence otrok, odgovornem starševstvu.

### **Analiza anketnih vprašalnikov**

Za anketni vprašalnik smo se odločile, ker smo menile, da bomo tako zajele največ staršev in pridobile odgovore, ki nam bodo pomagali pri nadaljnem načrtovanju izobraževanj. Pri oblikovanju anketnega vprašalnika smo sodelovale vse ravnateljice (avtorice članka) in predstavnica Sveta staršev Vrtca Zelena jama, gospa Amela Duratović Konjević; predstavila nam je predloge, dileme in pričakovanja, ki so jih omenili na seji sveta staršev. Vsebinsko smo ga razdelile na pet delov. V prvem smo staršem predstavile namen anketiranja. V drugem delu smo hotele pridobiti podatke o anketirancu, v tretjem o tem, ali so starši sploh seznanjeni s tem, da v vrtcu oziroma šoli pripravljamo izobraževanje zanje. V četrtem delu smo želele pridobiti podatke o tem, kako starši doživljajo vsebinski vidik izobraževanj in kakšne predloge imajo za boljšo organizacijo. V sklepu anketnega vprašalnika smo jih povprašale o temah, ki se jim zdijo aktualne, in predavateljih.

Anketne vprašalnice smo razdelile februarja 2017, aprila 2017 pa smo jih pregledale in analizirale po zavodih.

V *Otroškem vrtcu Metlika* so vzgojitelji staršem razdelili 320 vprašalnikov. Za izpolnjevanje so imeli na voljo teden dni. Vrnili so 133 vprašalnikov. Po analizi smo ugotovili, da se 72 staršev še nikoli ni udeležilo izobraževanj v vrtcu, 36 se je udeležilo enega ali dveh predavanj, 25 pa več kot treh. Starše, ki so se udeležili predavanj, so pritegnili aktualne teme o vzgoji in varnosti otrok, predavatelji, praktični nasveti in zanimive vsebine. Nekateri so poudarili,

da so zaradi svojih težav želeli dobiti nove ideje. Všeč jim je bilo, kadar so bili na predavanjih izpostavljeni konkretni primeri in izmenjava izkušenj. Pomembno se jim zdi, da je predavatelj strokovnjak na svojem področju. Predlagali so nekaj izboljšav: obravnava primerov dobre prakse, manjše skupine udeležencev, predavanja, usmerjena v socialni in čustveni razvoj, več praktičnih napotkov za otroke, ki niso problematični, in dobra retorika predavatelja. Od 72 staršev, ki se niso še nikoli udeležili organiziranih izobraževanj, jih 22 ni vedelo, da jih v vrtcu pripravljamo. Kar 30 staršev je poudarilo, da se izobraževanj niso udeležili zaradi utrujenosti in pomanjkanja časa. Polovica jih je menila, da je zanje pomembno, da imajo možnost vplivati na izbiro teme, četrtina pa bi si želela vplivati na izbiro predavatelja. Starši si želijo vabil v pisni obliki na oglasni deski, objavo na spletni strani in še ustno povabilo vzgojitelja. Na vabilu bi radi kratko predstavitev vsebine, želijo pa si tudi, da bi izobraževanje organizirali po starostnih skupinah otrok. Večina staršev je kot ustrezen termin predlagala 17. uro; v šolskem letu bi jim zadostovali dve izobraževanji. Zanimajo jih različne teme, povezane z vzgojo otrok, in prehrana. Za predavatelje so predlagali trenutno aktualne in medijsko prepoznane strokovnjake (Aleksander Zadel, Marko Juhant, Vilijem Ščuka, Jani Prgič, Ranko Rajović, Vesna Vuk Godina, Zdenka Zalokar Divjak, Zoran Milivojević ...) in vzgojiteljice vrtca.

V Vrtcu Zelena jama so nam starši od 725 anket, ki smo jih razdelili, vrnili 194. Število je manjše tudi zaradi odsotnosti otrok v tistem obdobju. Staršem, ki so otroka pripeljali v vrtec kakšen dan kasneje, smo anketni vprašalnik še ponudili, kadar je šlo za daljšo odsotnost, pa ne.

169 staršev od 194 je seznanjenih s tem, da v vrtcu ponujamo izobraževanja zanje. O ponudbi jih seznanimo na prvi seji sveta staršev, na roditeljskih sestankih oddelkov, ustno, kasneje še z vabili, podatke o terminih, predavateljih in vsebini objavimo tudi na spletu.

Pritegnile so jih predvsem aktualne teme, takoj za tem predavatelji. Všeč jim je bil interaktivni del izobraževanja (pripravljenost predavatelja za odgovore, za pogovor in možnost, da so starši med seboj delili izkušnje). Predlogi za izboljšave so bili redki (navedel jih je le eden od staršev), in sicer da bi pripravili izročke, delovne liste, delavnico, ki bi se je udeležili skupaj z otroki.

Večina razlogov, zaradi katerih se starši izobraževanj niso udeležili, ni bila povezanih z vrtcem, ampak si zaradi drugih obveznosti niso mogli vzeti časa.

Organizacijski in vsebinski vidik izobraževanja za starše je, kot lahko sklepamo iz njihovih odgovorov, ustrezen, saj si želijo pisno vabilo, kratek opis vsebine in predavanje, ki bi bilo sestavljeno iz teoretičnih izhodišč, koncepta, v drugi polovici pa iz interaktivnega dela. Nekaj staršev je predlagalo izobraževanje, vezano na starostne skupine in po enotah, 99 pa bi jih med predavanji potrebovalo varstvo za otroke.

Večini staršev bi zadostovala tri izobraževanja. Teme, ki bi jih pritegnile, so povezane z vzgojo otrok, konkretnimi nasveti, razvojnimi mejniki, z reševanjem konfliktov, stiskami otrok, družino. Predlagali so tudi nekaj predavateljev.

Na oš Nazarje smo oddali 333 anketnih vprašalnikov, starši so nam vrnilo 148 izpolnjenih. Do razlike je prišlo deloma zaradi bolezenskih odsotnosti otrok, deloma pa zaradi tega, ker imajo nekatere družine v naši šoli in vrtcu po dva, tri ali celo štiri otroke, zato so starši oddali le po eno anketo na družino.

Od 148 staršev jih 85 ve, da v našem zavodu zanje ponujamo izobraževanja, 63 pa jih s tem ni seznanjenih, in to kljub temu, da samo 9 staršev s šolo ali vrtcem sodeluje le eno leto, vsi drugi pa dve ali več. 55 staršev sodeluje z našim zavodom celo od 8 do 15 let, pri čemer vsako leto ponudimo vsaj eno, če ne dve tovrstni izobraževanju. 81 staršev se izobraževanju ni še nikoli udeležilo, 67 pa jih je tovrstno izobraževanje obiskalo vsaj enkrat, največ – 28 – jih je bilo navzočih od tri- do petkrat.

Najpogosteje sta jih pritegnila tema in predavatelj, nekatere so zanimale nove in koristne informacije ter pomoč pri vzgoji otrok ali pa so se za obisk odločili zaradi korektnosti do zaposlenih, ki se trudijo z organizacijo, in zaradi odgovornosti do otroka.

Številni med njimi so navajali, da so jim bili vseč tema, predavatelj, način predavanja, interaktivno sodelovanje, konkretni in praktični primeri, uporabni v resničnem življenju, predavanja o vzgoji in zavedanje, da so starši v središču odgovornosti in da je to njihova vsakdanja vloga.

Našteli so številne predloge za izboljšave, od tega, naj od staršev ne pričakujemo preveč, do želje, da bi med izobraževanju organizirali varstvo otrok in da bi izobraževanja izvajali pozno jeseni ali zgodaj spomladi, ko na kmetijah ni veliko dela, pa do tega, naj poskrbimo za izobraževanja tistih staršev, ki opravljajo triizmensko delo. Izrazili so tudi željo, da bi jim pred izobraževanjem anonimno poslali vprašalnik, ki bi se nanašal na temo predavanja, potem pa bi predavanje prilagodili njihovim pričakovanjem, pa tudi to, da bi predavanja organizirali po starostnih skupinah otrok.

Kot razlog, zakaj se izobraževanj niso udeležili, so večinoma navajali, da niso bili seznanjeni z organizacijo, in to kljub temu, da otrokom dajemo pisna obvestila, običajno pa jih objavimo tudi na šolski spletni strani. Nekateri so imeli težave zaradi neprimerne časa in utrujenosti. Predlagali so nekaj zanimivih tem ter predavatelje, ki bi si jih želeli slišati.

V Osnovni šoli Livade Izola smo staršem, ki so bili februarja navzoči na roditeljskih sestankih, razdelili 300 vprašalnikov, vrnili so nam jih 122. 84 % staršev ve, da na šoli zanje vsako leto organiziramo izobraževanja. Od sodelujočih v anketi se jih je 40 % udeležilo dveh izobraževanj, 28 % od treh do petih, 7 % pa jih je prišlo več kot petkrat. Tistih, ki se izobraževanj niso udeležili, je bilo 26 %, kar ni tako zaskrbljujoče, saj smo dobili predvsem veliko vprašalnikov staršev, ki imajo otroke v 1. razredu in smo do februarja zanje pripravili samo eno predavanje.

Ugotovili smo še, da jih najbolj pritegnejo aktualne teme, potem predavatelji, vzgoja in varnost otrok, pomemben pa je tudi način, kako jim izobraževanje ponudimo in ga pripravimo.

Predvsem so pohvalili strokovnost predavateljev, konkretnost pri reševanju težav, obravnavo varnosti na spletu in aktualne teme na splošno.

Med razlogi, zakaj se izobraževanj niso udeležili, pa jih je največ navedlo utrujenost in pomanjkanje časa, nekateri so napisali, da niso bili pravočasno obveščeni.

Ko smo jih spraševali po predlogih, kako bi organizacijo izboljšali, se jih je največ odločilo za vabilo v pisni obliki s kratkim povzetkom oziroma predstavitev izobraževanja, nekoliko manj pa so zanje pomembne informacije, ki jih posredujemo na šolski spletni strani. Za starše je zelo pomembno, da so izobraževanja ločena po različnih starostnih skupinah in da lahko vplivajo na izbiro teme. Zato bomo v prihodnje, ko bomo pripravljali načrt izobraževanja za starše v naslednjem šolskem letu, upoštevali predloge, ki nam jih bodo zaupali na govorilnih urah, roditeljskih sestankih ali drugih oblikah sodelovanja, npr. na sejah sveta staršev.

Glede oblike izobraževanj si naši starši želijo predvsem predavanj oziroma delitev izkušenj, manj pa delavnic, čeprav so pri izobraževanju radi aktivni.

Ob koncu so nam posredovali še zanimive predloge, med katerimi je bilo kar nekaj predavateljev, ki jih večkrat gostimo na naši šoli. Glede na odziv in analizo anket smo z izobraževanji za starše na naši šoli kar zadovoljni, prav gotovo pa nam bodo podatki prišli zelo prav pri nadaljnjem načrtovanju.

Prav zadovoljni smo tudi glede pogostosti, saj si starši želijo točno toliko izobraževanj (dve do tri letno), kolikor jih šola že vrsto let ponuja.

### **Kaj bomo v prihodnje spremenili?**

Glede na dobljene rezultate se bomo na oš Nazarje v prihodnje poskusili približati željam staršev, zato bomo za otroke med izobraževanji organizirali varstvo. Kot predavatelje bomo povabili nekatere od predlaganih in izbrali teme, za katere starši menijo, da so aktualne in zanimive. Če bodo teme takšne, da bi jih bilo treba prilagoditi starostnim skupinam otrok, bomo to naredili, sicer pa bodo predavanja namenjena vsem staršem.

Med drugim bomo upoštevali predlog, da bi tudi svet staršev sodeloval pri izbiri tem za izobraževanje. Morda pa bomo v sodelovanju s predavateljem staršem kdaj poslali anonimni vprašalnik o obravnavani temi in izobraževanje potem prilagodili njihovim pričakovanjem.

Obvestila o organizaciji izobraževanj bomo še naprej objavljali na šolski spletni stran, starši bodo dobili pisna vabila, ki jih bodo otroci prinesli domov, vsekakor pa jih bomo tudi v prihodnje že na prvem roditeljskem sestanku seznanjali z načrtovanimi temami in termini izobraževanj.

V Vrtcu Zelena jama bomo na osnovi podatkov iz anket v naslednjem šolskem letu začeli med predavanji ponujati varstvo za otroke. Izobraževanja za starše, ki jih bo pripravil zunanji predavatelj, bomo organizirali tako kot doslej, v enoti, kjer je več prostora za izvedbo. Leta 2017 smo uvedli vnaprejšnje prijave; tako smo lahko glede na zmogljivost prostora predvideli še eno ponovitev predavanja, za katero je bilo zanimanje veliko.

Aktualne teme bomo pregledale skupaj s svetovalnima delavkama in specialnimi pedagoginjami, morebitne predavatelje in teme povezale v sklope in nekatere vključile v izvajanje delavnic po enotah. Tako bomo prisluhnili tistim staršem, ki si želijo, da bi izobraževanja potekala v enoti, ki jo obiskuje njihov otrok. Vsaj dve predavanji bosta vsako šolsko leto pripravila zunanja izvajalca. Z vsakim od njih se bomo pogovorili in se vnaprej dogovorili o vsebini in strukturi izobraževanja.

V Otroškem vrtcu Metlika smo se po kritični presoji dosedanjih oblik sodelovanja s starši odločili, da bomo zastavljeni način dela nadaljevali. Pričakovanja moramo namreč postaviti v realen okvir in se zavedati svoje vloge. Jasno nam mora biti, da niso vse oblike

sodelovanja enako primerne za vse starše. Staršem bomo tudi v prihodnje ponudili dovolj priložnosti za formalne in neformalne oblike sodelovanja ter si prizadevali upoštevati njihove potrebe in želje. Redno jih bomo obveščali, skrbno izbirali čas (17. ura se je pokazala kot najprimernejša) in prostor ter jim omogočili varstvo otrok. Izbirali bomo aktualne teme in uveljavljene predavatelje, ponujali različne oblike predavanj ter si vseskozi prizadevali za to, da se bodo lahko dejavno vključili.

Z dosedanjim načinom pridobivanja pobud in mnenj staršev bomo v Osnovni šoli Livade Izola nadaljevali tudi naslednje leto, ker s tem vzpostavljamo odkrit in strokoven odnos, hkrati pa staršem posredujemo informacijo, da so za nas pomembni in da nas njihovi predlogi, ki jih nameravamo upoštevati, zanimajo. Izboljšati pa moramo predvsem pravočasno seznanjanje vseh staršev s predavanji oziroma obveščanje.

### Skupne ugotovitve in priporočila

Na podlagi analiz, ki smo jih opravili po zavodih, smo prišle do naslednjih skupnih ugotovitev, ki jih bomo v prihodnje uporabile v praksi:

1. Sodelovanje ni odvisno samo od vrtca in šole.
2. Naša pričakovanja so prevelika, saj starši udeležbo na oblikah sodelovanja, kjer gre neposredno za njihovega otroka (individualni pogovori, roditeljski sestanki, prireditve, delavnice za starše, delavnice skupaj z otroki), razumejo drugače kot izobraževanja za starše.
3. Starši si želijo interaktivnih oblik, biti slišani, videni, se pogovarjati med seboj, zato je prav, da se z izvajalcem izobraževanja pogovorimo o vsebini predavanja in obliki dela.
4. Pomembno je, da starše tudi pri drugih oblikah sodelovanja povabimo k dejavni udeležbi.
5. Na izobraževanja prihajajo starši, ki so že tako bolj ozaveščeni glede vzgoje otrok in sodelovanja z vrtcem/šolo.
6. Staršem moramo omogočiti varstvo, da so sproščeni in si lahko vzamejo čas.
7. Organizirati je treba izobraževanje po starostnih skupinah otrok in po enotah oziroma omogočiti ponovitve izobraževanj.
8. Starše bomo o možnosti za izobraževanje seznanjali ustno, pisno (s povzetkom vsebine/teme), jih povabili, naj se prija-

vijo (zaradi organizacije prostora) – s tem se bodo zavezali, da bodo prišli.

### **Zaključek**

Ravnatelj vrtca ali šole bi se moral kot koordinator različnih oblik sodelovanja s starši zavedati svoje vloge, saj je tisti, ki skrbi za povezovanje in vključevanje vseh deležnikov v vzgojno-izobraževalnem procesu zavoda in za kontinuiran napredek in razvoj. Kot vodja mora imeti jasno vizijo in mora slediti potrebam, ki jih narekujejo stroka, družbeni prostor in čas. Pri načrtovanju naj upošteva posebnosti lokalnega okolja, v katerem deluje zavod, ki ga vodi.

Skupaj z zaposlenimi in starši mora vedno znova iskati učinkovite oblike sodelovanja. Pri tem ne sme pozabiti, kakšna je vloga in odgovornost družine ter vrtca/šole. Spodbujati mora strokovni kader, da starše vključuje in vabi k sodelovanju, načrtovanju življenja in dela v zavodu. Dejavnosti morajo biti dobro organizirane in od staršev bi morali dobiti povratno informacije o vsebini in kakovosti izobraževanja. Prav tako je dobro, če ravnatelj povabi strokovne delavce, ki bi bili pripravljene pripraviti tematske delavnice za starše, spregovoriti o aktualnih temah na roditeljskih sestankih ... Pri organizaciji izobraževanj je smiselno nameniti poudarek področju, ki ga prepoznavamo kot najbolj pereče in na katerem si želimo pridobiti dodatna znanja.

Iz rezultatov naše raziskave lahko povzamemo sklep, da trenutni čas zahteva od nas spremembe in nove pristope tudi na področju sodelovanja s starši. Strokovni delavci moramo vedeti, na katerem področju bi se starši radi izobraževali, zato je pomembno, da jih vključimo v proces načrtovanja.

### **Priloga: Anketni vprašalnik za starše – sodelovanje na izobraževanjih za starše**

Zavod [...] pripravlja program izobraževanja za starše glede na dolgoročne in kratkoročne razvojne usmeritve, potrebe staršev ter posebnosti in dinamiko skupine otrok v oddelkih, razredih.

Ugotavljamo, da se vseh oblik sodelovanja s šolo in vrtcem udeležujete v velikem številu (delavnice za starše, zaključki šolskega leta, novoletna srečanja, roditeljski sestanki, pogovorne urice ...), obisk izobraževanj za starše pa je precej manjši.

Zato bi radi ugotovili, kaj lahko v naši šoli in vrtcu naredimo, da bi vam prišli naproti. Odločili smo se, da pripravimo anketni vprašalnik. Vaše



odgovore bomo upoštevali pri nadaljnji organizaciji izobraževanj za starše, saj si obetamo vašo aktivno udeležbo, več pogovorov in izmenjavo primerov dobrih praks.

Prosimo vas, da odgovorite na navedena vprašanja in anketni vprašalnik oddate razrednikom oziroma strokovnim delavkam v oddelkih do [...]. Analizo in rezultate ankete bomo predstavili na seji sveta staršev.

Vprašalnik je anonimen.

Ravnatelj/-ica

### A. Podatki o anketirancu

Koliko časa že sodelujete s šolo ali z vrtcem?

### B. Udeležba na šoli za starše

1. Ali veste, da v našem zavodu ponujamo izobraževanje za starše?
  - Da
  - Ne
2. Kolikokrat ste se doslej udeležili izobraževanja za starše v našem vrtcu ali šoli?
  - Nisem se še udeležil/-a
  - 1- do 2-krat
  - 3- do 5-krat
  - Več kot 5-krat

Če se izobraževanj za starše niste še nikoli udeležili, nadaljujte izpolnjevanje ankete pri vprašanju št. 6.
3. Kaj vas je pritegnilo, da ste se odločili za udeležbo na izobraževanju za starše?
4. Kaj vam je bilo všeč?
5. Imate kakšne predloge za izboljšave?
6. Če se izobraževanja za starše niste udeležili, nas zanima razlog.
  - Nisem bil/-a seznanjen/-a s tem, da šola/vrtec organizira izobraževanja za starše.
  - Občutek izpostavljenosti pred drugimi starši.
  - Občutek izpostavljenosti pred delavci šole/vrtca.
  - Šola/vrtec se mi ne zdi dovolj varen prostor za to (vpogled v intimo družine).
  - Neprimeren čas.
  - Neprimeren prostor.
  - Utrujenost in pomanjkanje časa.
  - Drugo.

### C. Organizacija in vsebinski vidik izobraževanj za starše

1. Zame je pomembno, da:
  - imam možnost vplivati na izbiro teme za izobraževanje;
  - imam možnost vplivati na izbiro predavatelja;

- je vabilo za izobraževanje objavljeno: (a) v pisni obliki (dobim ga preko otroka ali na oglasni deski), (b) na spletni strani šole, (c) ustno vabilo strokovne delavke oddelka;
  - je na vabilu naveden kratek opis vsebine;
  - je v času izobraževanja poskrbljeno za varstvo otroka;
  - je izobraževanje organizirano po enotah vrtca;
  - je izobraževanje organizirano po starostnih skupinah otrok.
2. Katere oblike izobraževanja predlagate:
    - predavanje (predstavitev teoretičnega koncepta);
    - v obliki delavnic (starši so dejavni udeleženci v procesu);
    - pogovor o vsebini, delitev izkušenj.
  3. Katera ura je primerna za začetek izobraževanja?
  4. Koliko izvedb predavanj v šolskem letu bi vam zadostovalo?
  5. Drugo (zapišite odgovor, če bi nam radi o tej temi povedali še kaj).

**D. Kaj bi vas pritegnilo, da bi se v prihodnje udeležili izobraževanja za starše?**

1. Katere teme bi vas zanimale?
2. Katere predavateljce bi predlagali?

Zahvaljujemo se vam za sodelovanje.

**Literatura**

- Arh, M. 2011. »Oblike sodelovanja med učitelji in starši.« *Educa* 10 (4): 25–29.
- Brezovar, E. 2013. »Sodelovanje in komunikacija med vrtcem in starši.« Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Domicelj, M., J. Ferjančič, in Z. Pavlovčič. 1996. *Kodeks etičnega ravnanja v vrtcih*. Ljubljana: Sekcija za predšolsko pedagogiko pri Zvezi društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Jensen, E., in H. Jensen. 2011. *Dialog s starši*. Ljubljana: Inštitut za sodobno družino Manami.
- Kolar, M. 2005. »Komuniciranje med šolo in starši kot element kakovosti v vzgoji in izobraževanju.« Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Krek, J., in M. Metljak, ur. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 1999. *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje. *Svetovalna služba v vrtcu: programske smernice*. Ljubljana: Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje.

- Katarina Alič je ravnateljica Vrtca Zelena jama Ljubljana.  
*katarina.alic3@guest.arnes.si*

Maja Cetin je ravnateljica Osnovne šole Livade Izola.

*maja.cetin@guest.arnes.si*

Marijanca Kolar je ravnateljica Vrtca Metlika.

*marijanca.kolar@guest.arnes.si*

Vesna Lešnik je ravnateljica Osnovne šole Nazarje.

*vesna.lesnik@guest.arnes.si*



## Nadarjeni učenci in delo z njimi v osnovni šoli

**Majda Vehovec**

*Osnovna šola Šenčur*

Z uvedbo devetletne osnovne šole v Sloveniji je delo z nadarjenimi učenci postalo zakonska obveznost. Smernice za delo z nadarjenimi učenci so bile predstavljene v *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011* (Krek in Metljak 2011), Zakon o osnovni šoli pa je delo z njimi tudi zakonsko opredelil. Določen je postopek evidentiranja in prepoznavanja nadarjenih učencev, opredeljeno je delo z njimi, izvedba in umestitev izvedbe v program pa sta avtonomija šole. V praksi so se tako učitelji kot ravnatelji ob uvedbi devetletne šole pri delu z nadarjenimi znašli pred različnimi težavami. Raziskava, ki je zajela 114 ravnateljev, je pokazala, da je šolam s pomočjo izobraževanja, organiziranega za ravnatelje, šolske svetovalne delavce in učitelje, uspelo uveljaviti in izvajati program dela z nadarjenimi. Kasneje izvedena raziskava med učitelji pa kaže, da strokovni delavci usposobljenost za delo z nadarjenimi učenci ocenjujejo kot zadovoljivo, opozarjajo pa na težave pri pomenskem ločevanju med nadarjenimi in učno uspešnimi učenci ter na to, da so slabo seznanjeni s kompleksnostjo te problematike.

*Ključne besede:* nadarjenost, nadarjeni učenci, učno uspešni učenci, delo z nadarjenimi učenci

### Uvod

Leta 2011 izdana *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (Krek in Metljak 2011) prinaša več novih rešitev in pogledov, ki temeljijo na evalvaciji obstoječega stanja pri nas in na primerjavi z drugimi, uspešnimi šolskimi sistemi v Evropi. Med splošnimi cilji vzgoje in izobraževanja velja še posebej izpostaviti zagotavljanje pogojev za doseganje odličnosti pri posameznikih, ki so nadarjeni na različnih področjih:

- splošnem intelektualnem,
- ustvarjalnem,
- učnem (jezikovnem, matematičnem, družboslovnem, naravoslovnem, tehniškem),
- umetniškem (glasbenem, likovnem, dramskem, literarnem),
- telesno-gibalnem.

Temeljni cilj slovenskega šolskega sistema mora biti celovito doseganje kakovostnega znanja in izobraženosti v vseh razsežnostih (Krek in Metljak 2011), pri tem pa je poseben poudarek treba nameniti delu z nadarjenimi učenci.

Zahteva po posebnem pristopu pri delu z njimi je zapisana v Zakonu o osnovni šoli (ZOSN),<sup>1</sup> kjer je navedeno, da je treba sistematično in načrtno spodbujati razvoj nadarjenih otrok. Kurikulum predvideva celostno načrtovanje spodbujanja nadarjenih, za izvedbo pa je odgovorna osnovna šola, ki naj bi zagotovila ustrezno usposobljene strokovne delavce za pripravo, izvedbo in evalvacijo programov za nadarjene učence. To zahteva tudi posebno organizacijo šolskega dela, kar šole rešujejo na različne načine.

V večini evropskih držav pa tudi širše nadarjenim učencem posvečajo veliko pozornost (Eurydice 2006; Győri 2011). Največji podarek je posvečen zgodnjemu odkrivanju nadarjenih, diferenciaciji in individualizaciji dela pri pouku ter posebnim dejavnostim, ki so namenjene nadarjenim otrokom. Omeniti velja še velik pomen dodiplomskega in stalnega strokovnega izobraževanja učiteljev, ki v nekaterih državah za delo z nadarjenimi učenci potrebujejo posebno licenco.

V Sloveniji obstaja od uvedbe devetletke več različnih modelov in praks dela z nadarjenimi učenci (Bezić 2001). Šole se pri svojem delu srečujejo s težavami, ki so posledica različnih dejavnikov (neustrezna kadrovska zasedba, pomanjkanje sredstev, pomanjkanje specialnih znanj, odklonilen odnos učiteljev do dela z nadarjenimi). Kot osnovo za odkrivanje nadarjenih učencev in delo z njimi uporabljamo Renzullijev teoretični model nadarjenosti, v katerem se pokaže splet nadpovprečnih sposobnosti, ustvarjalnosti in osebnih lastnosti posameznika (Žagar v Bezić 2006).

Izhodišča za delo z nadarjenimi izhajajo iz sodobnega pojmovanja nadarjenosti. Odkrivanje nadarjenih učencev je del sistema devetletne osnovne šole in poteka v treh stopnjah (evidentiranje, prepoznavanje, seznanitev in mnenje staršev).

### **Zakonska in strokovna podlaga za delo z nadarjenimi učenci**

Pri nadarjenosti gre za kompleksen, razvojno dinamičen in kontekstno pogojen pojav, ki je rezultat interaktivnega delovanja bioloških, psiholoških, pedagoških in psiho-socialnih dejavnikov ter

<sup>1</sup> *Uradni list Republike Slovenije*, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13 in 46/16 – ZOFVI-K.

v najširšem pomenu predstavlja izjemne človeške potenciale ali dosežke (Juriševič 2012). Zakon o osnovni šoli opredeljuje tudi organizacijo pouka in določa, da učitelj od 1. do 9. razreda pri pouku in drugih oblikah organiziranega dela diferencira delo z učenci glede na njihove zmožnosti (notranja diferenciacija). Teoretično to pomeni, da se nadarjenim učencem pri vseh predmetih omogoči najboljše možnosti za razvoj znotraj oddelka. Učencem zakon omogoča tudi hitrejše napredovanje (ZOsn, 79. člen), in sicer jim šola na predlog staršev, učiteljev ali šolske svetovalne službe omogoči, da osnovnošolsko obveznost končajo prej kot v devetih letih.

Bela knjiga iz leta 2011 je skrb za nadarjene učence opredelila kot splošni cilj vzgoje in izobraževanja. Prav vsa v njej zapisana načela v zvezi z nadaljnjim razvojem osnovne šole ponujajo osnovo za delo z nadarjenimi učenci, med cilji osnovne šole pa je natančno opredeljeno, da mora zagotavljati možnost za razvoj nadarjenosti na različnih področjih ter z ustrezno pomočjo in s spodbudami učencev prispevati h kar najboljšemu razvoju vsakega posameznika v skladu z njegovimi sposobnostmi in nadarjenostjo (Krek in Metljak 2011, 118).

V 11. členu Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-H)<sup>2</sup> je izobraževanje nadarjenih učencev opredeljeno takole:

Nadarjeni učenci so tisti, ki kažejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu. Šola jim zagotavlja ustrezne pogoje za vzgojo in izobraževanje, tako da jim prilagodi vsebine, metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dodatni pouk, druge oblike individualne in skupinske pomoči ter druge oblike dela.

Programska skupina za svetovalno delo v vrtcih, šolah in domovih je pripravila dokument »Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci«, ki je bil potrjen leta 1999 in opredeljuje temeljna načela za delo z nadarjenimi in predlaga oblike dela z njimi. To je teoretični okvir za odkrivanje nadarjenih učencev in delo z njimi. V njem so zapisana izhodišča za odkrivanje nadarjenih učencev in delo z njimi ter model za odkrivanje nadarjenih učencev in delo z njimi. Navedene so najpomembnejše naloge, opredeljeni nosilci, izvajalci in sodelavci, predlagane metode in oblike dela ter okvirni čas, ki omogočajo kar najboljšo izvedbo naloge. Dokument te-

<sup>2</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 87/11 in 40/12 – ZUJF.

melji na eni najpogosteje uporabljenih definicij nadarjenih otrok (»Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci« 1999, 4): nadarjeni ali talentirani so tisti otroci in mladostniki, ki so bodisi na predšolski stopnji, v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potencialne na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju in poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in dejavnosti. Ta definicija navaja tri značilnosti nadarjenosti (Žagar v Bezić 2006, 12):

- nadarjenost je lahko splošna ali specifična (za specifično nadarjenost se je uveljavil izraz talentiranost);
- nadarjenost je lahko dejanska (izražena v dosežkih) ali potencialna;
- nadarjeni učenci potrebujejo poleg rednega učnega programa še posebej prilagojene programe in dejavnosti.

Med nadarjene ali talentirane uvrščamo tako otroke z visokimi dosežki kot tiste s potencialnimi zmožnostmi za take dosežke. Dosežki so mogoči na različnih področjih (»Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci« 1999):

- splošna intelektualna sposobnost,
- specifična akademska (šolska) zmožnost,
- ustvarjalno ali produktivno mišljenje,
- sposobnost vodenja,
- sposobnost za vizualne in tako imenovane izvajalske umetnosti.

Dokument »Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci« (1999) opredeljuje tudi terminološko razliko med izrazoma nadarjen in talentiran. Izraz nadarjenost označuje visoko splošno sposobnost, ki omogoča doseganje izjemnih rezultatov na več področjih hkrati, izraz talentiranost pa visoke specifične sposobnosti, ki omogočajo uspeh na posebnih področjih. V komunikaciji o nadarjenih velja to terminologijo smiselno uporabljati Model, ki ga uveljavlja ta dokument, predpostavlja, da so posamezniki lahko nadarjeni na različnih področjih, zato je odstotek nadarjenih učencev višji (15–20 %) od tradicionalnih 3–5 % (Juriševič 2012).

Delo z nadarjenimi učenci bi se moralo začeti čim bolj zgodaj in bi moralo biti vpeto v vse faze šolskega dela, pri odkrivanju nadarjenih učencev pa sodelujejo vsi pedagoški delavci in šolska



svetovalna služba. Po potrebi se šole povezujejo med seboj ter k sodelovanju pritegnejo strokovnjake drugih ustanov.

Termin »odkrivanje nadarjenih učencev« označuje celoten proces, ki vključuje evidentiranje, prepoznavanje ter seznanitev in pridobitev mnenja staršev. Odkrivanje praviloma poteka v prvem in drugem triletju, po potrebi pa ga ponovimo še v tretjem. Tako lahko vsem nadarjenim zagotovimo enake možnosti, da jih odkrijemo. Poleg pravočasnega odkrivanja nadarjenih učencev in organiziranja različnih diferenciranih oblik dela z njimi je treba nadarjene kontinuirano spremljati. Gre za spremljanje celovitega razvoja nadarjenih na vseh področjih osebnosti. Osebne podatke nadarjenih učencev vodi šolska svetovalna služba v sodelovanju z razrednikom in učitelji, ki jih učijo.

Učinkovita skrb za nadarjene učence zahteva ustrezne materialne in kadrovske pogoje ter stalno strokovno izpopolnjevanje strokovnih delavcev na področju odkrivanja nadarjenih in dela z njimi, predvsem pa ustrezno dodiplomsko izobraževanje učiteljev. Skrb za nadarjene učence je del programa šole, pomemben del njenega načrta in vizije ter tako tudi pomembna naloga vodstva šole in vseh strokovnih delavcev.

Odkrivanje nadarjenih učencev je strokovno zahtevno opravilo. V postopku sodelujejo učitelji, šolska svetovalna služba, starši in po potrebi zunanji strokovnjaki. V svetu ni enotne metodologije za odkrivanje nadarjenih, dogaja se celo, da v eni državi uporabljajo različne metode prepoznavanja nadarjenih.

### **Oblike dela z nadarjenimi učenci**

V prvem triletju poteka delo z nadarjenimi učenci predvsem v okviru matičnega razreda, v oblikah notranje diferenciacije in individualizacije pouka, priporočljivo je le občasno krajše ločevanje nadarjenih učencev (npr. pri samostojnem učenju, dodatnem pouku, različnih interesnih dejavnostih).

V drugem in tretjem triletju naj bi se delo z nadarjenimi razširilo še na nekatere druge oblike, ki jih večinoma organizirajo v okviru fleksibilne in delne zunanje diferenciacije. V skladu z Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOVFI)<sup>5</sup> je mogoče za nadarjene učence uporabiti tudi pol ure individualne in skupinske pomoči tedensko na oddelek.

<sup>5</sup> *Uradni list Republike Slovenije*, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 – popr. in 25/17 – ZVaj).

Pregled dela z nadarjenimi učenci v mednarodnem prostoru nam pokaže, da se metode dela v posameznih državah razlikujejo, prav povsod pa jim je namenjena posebna skrb. Najbolj razširjen pristop je zgodnje odkrivanje nadarjenih (*fast tracking*) (Eurydice 2006).

Pogoste so tudi naprednejše/višje dejavnosti (*advanced*) in diferenciacija (*differentiated provision*), ki jo izvajajo v heterogenih ali homogenih skupinah, in zunajšolske dejavnosti v homogenih skupinah.

Drugi posebni ukrepi, kot so centri za nadarjene otroke, njihove starše in učitelje ali posebno omrežje, obstajajo v polovici vseh držav, zajetih v raziskavo (Eurydice 2006).

Delo z nadarjenimi učenci je zagotovo najbolj kompleksna faza celotnega koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci. Programa za delo z nadarjenimi učenci ni mogoče v celoti določiti, ampak se je treba sproti prilagajati njihovim potrebam. Pri tem je treba upoštevati načela koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci in prizadevanje za razvoj splošnih in posebnih kompetenc, ki jih bodo učenci potrebovali za nadaljnje delo:

- razvijanje kompetenc in znanj informacijsko-komunikacijske tehnologije,
- razvijanje kompetenc maternega jezika,
- razvijanje kompetenc tujega jezika,
- razvijanje socialnih veščin,
- razvijanje samostojnosti in odgovornosti,
- razvijanje univerzalnih vrednot.

Hkrati s prilagajanjem izobraževalnega procesa je treba veliko pozornosti nameniti skrbi za celostni osebni razvoj učencev, torej delu na osebni in socialni področju.

Za vsakega prepoznanega nadarjenega učenca je treba pripraviti individualiziran program dela. Pomembno je, da individualizirani program oblikujemo tako, da spodbuja in razvija znanja na učenčevih močnih področjih, hkrati pa ne zanemarimo drugih področij, ki jih prav tako vključimo vanj. Ne moremo pričakovati, da bodo vsa področja enako primerna za vse učence. Programe je treba oblikovati tako, da učencem ponudimo predvsem vsebine, ki niso del rednega kurikula.

Pri delu z nadarjenimi lahko uporabimo različne oblike individualizacije in diferenciacije, tako pri rednem delu v razredu kot pri drugih dejavnostih: na interesih učencev zasnovano projektno

delo, prehajanje med poukom (oblika diferenciacije, pri kateri nadarjeni učenci v skladu s svojimi učnimi potrebami prehajajo od učne dejavnosti, ki jo vodi učitelj, k samostojno izbrani dodatni dejavnosti).

Za nadarjene učence šole organizirajo različne dejavnosti v okviru razširjenega in nadstandardnega programa.

Učitelji si pri pripravi vsebin za nadarjene učence lahko pomagajo z različnimi metodami (Heacox 2009):

- *nadomestitev*: katere osnovne vsebine nadomestiti z abstraktnejšimi, zahtevnejšimi;
- *povezovanje*: kako povezati učenje z ustvarjalnim mišljenjem in spodbuditi izvirnost ter inovativnost učencev;
- *prilagoditev*: kako s prilagoditvami vsebin povečati tempo pouka in ali lahko s prilagoditvami učenja spodbudimo učence na višjih taksonomskih stopnjah;
- *preoblikovanje*: kako preoblikovati učenje, da bo bolj poglobljeno, celovito in večplastno;
- *drugačen pristop*: kako pridobiti čas za poglobljeno in zahtevnejše učenje, prilagojeno posebnim interesom in nadarjenosti učencev;
- *izločitev*: katere vsebine lahko izločimo, ker jih učenci že poznajo, in v tem času spodbudimo učenje na višjih ravneh;
- *sprememba ali preureditev*: kako lahko spremenimo ali preuredimo učni načrt, da pridobimo čas za razvijanje izvirnih zamisli in izdelkov.

Diferenciacija pomeni odzivanje na posebne učne potrebe učencev, zato je zavedanje učiteljev o uvajanju diferenciacije v vsako vsebino še posebno pomembno. Pri delu z nadarjenimi učenci upoštevamo naslednje vidike zahtevnosti (Heacox 2009):

- izvirno razmišljanje;
- več dela s koncepti in posplošitvami kot samo z vsebinami in dejstvi;
- kompleksno mišljenje;
- pripravljenost na učenje, ki izhaja iz učenca in ne iz razredne ali starostne stopnje;
- pospešen tempo učenja;
- razumsko zahtevnejše, poglobljene vsebine;
- abstraktni koncepti;
- interdisciplinarno delo;

- kritično vrednotenje;
- opredeljevanje in reševanje problemov;
- inovativnost;
- interesi, radovednost in vedoželjnost;
- vključenost učenca v načrtovanje in odločitve;
- strokovna povratna informacija.

Pri načrtovanju dela z nadarjenimi učenci je pri pouku treba v okviru individualnega programa (IP) opredeliti cilje ali standarde znanja, ki jih je učenec že dosegel, in tiste, ki se jim mora še posvetiti, ter predvideti, kako hitro bo učenec napredoval. Za uspešen načrt diferenciacije je ključnega pomena individualizacija, za katero poskrbi razredni učiteljski zbor v sodelovanju s šolsko svetovalno službo. V pripravo in razvoj individualnega programa morajo biti nujno vključeni tudi učenec in njegovi starši. Za uspeh dogovora v okviru individualnega načrta sta ključnega pomena učenčev interes in njegova zaveza, da bo izpolnjeval obveznosti.

### Nadarjeni v praksi

Delo z nadarjenimi učenci je v Sloveniji z uvedbo devetletke večinoma postalo ena od prednostnih nalog vsake šole. Po trenutno veljavni zakonodaji je delo z njimi posebej opredeljeno in nadarjeni učenci niso več vključeni med učence s posebnimi potrebami. Zakonska osnova je omogočila poenoteno metodologijo pri prepoznavanju nadarjenih učencev in delu z njimi, vsaka šola opredeli vsebine in oblike dela v letnem delovnem načrtu, delo z njimi pa poteka po individualiziranem načrtu.

Osnovni namen raziskave, ki sem jo izvedla leta 2008, je bila evalvacija stanja na osnovnih šolah v Sloveniji pri delu z nadarjenimi učenci; ugotoviti sem hotela, kakšen je odnos ravnateljev do dela z nadarjenimi učenci, s kakšnimi težavami se srečujejo in kako poteka delo z njimi na šolah glede na geografski položaj, število učencev, opremljenost šole, število podružničnih šol, predmetno področje ravnateljeve izobrazbe ter kakšen je odnos staršev in širše javnosti do dela z nadarjenimi učenci.

V raziskavi je sodelovalo 114 slovenskih ravnateljev, kar predstavlja skoraj 25 % celotne populacije ravnateljev osnovnih šol. Izbrani so bili naključno iz vseh območnih enot Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. Vprašalnik je izpolnilo 68 ravnateljic (59,6 %) in 46 ravnateljev (40,4 %).

Podatek o letih ravnateljstva pokaže, da je skoraj polovica

PREGLEDNICA 1 Struktura vzorca ravnateljev glede na leta ravnateljavanja

Leta ravnateljavanja	Število	Delež (%)
0–5 let	54	47,4
6–10 let	18	15,8
11–15 let	24	21,1
16–20 let	14	12,5
21–25 let	1	0,9
25 in več let	3	2,6
Skupaj	114	100,0

PREGLEDNICA 2 Struktura vzorca ravnateljev glede na velikost šole

Velikost šole	Število	Delež (%)
Do 200	17	14,9
200–400	53	46,5
401–600	26	22,8
Več kot 601	18	15,8
Skupaj	114	100,0

PREGLEDNICA 3 Struktura vzorca ravnateljev glede na lokacijo šole

Lokacija šole	Število	Delež (%)
Mestno okolje	40	35,1
Primestno okolje	37	32,5
Vaško okolje	37	32,5
Skupaj	114	100,0

vseh ravnateljev, ki so sodelovali v raziskavi, začetnikov (47,4 %), saj delo ravnatelja opravljajo prvi mandat; vseh, ki so ravnatelji manj kot tri mandate (torej manj kot 15 let), pa je več kot štiri petine (84,2 %).

Skoraj polovica šol ima od 200 do 400 učencev (46,5 %). To pomeni, da imajo večinoma po eno ali največ dve paralelki posameznega razreda. Na takih šolah učiteljski zbor sestavljajo po en učitelj za posamezno predmetno področje na predmetni stopnji, razen učiteljev slovenščine, matematike in tujega jezika, saj je pri teh predmetih tedensko število ur večje. Kadrovske težave, ki nastanejo zaradi učne obveznosti pri predmetih z manjšim številom ur tedensko, ravnatelji manjših šol rešujejo z gostujočimi učitelji, kar pomeni, da učitelji za polno delovno obveznost učijo na več šolah. Najmanjši delež predstavljajo šole, ki imajo manj kot 200 učencev (14,9 %); na njih lahko zaradi majhnega števila učencev v oddelku pride do kombiniranega pouka.

Lokacijska porazdelitev šol, ki smo jih zajeli v raziskavo, je sko-

raj enakomerna. V njej so sodelovali ravnatelji mestnih (35,1 %), primestnih (32,5 %) in vaških šol (32,5 %). V raziskavi sem uporabila deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo. Podatke sem zbrala s pomočjo vprašalnika, ki je bil namensko sestavljen. V njem je bilo 8 vprašanj odprtega in 21 vprašanj zaprtega tipa ter 20 ocenjevalnih lestvic.

Konstruktno veljavnost sem preverila s faktorško analizo: na prvi ocenjevalni lestvici (lestvica o pomenu uresničevanja koncepta dela z nadarjenimi učenci za ravnatelje) 1. faktor pojasni 51,77 % variance, na drugi ocenjevalni lestvici (lestvica o težavah, s katerimi se ravnatelji srečujejo pri delu z nadarjenimi učenci) pa 1. faktor pojasni 35,25 % variance.

Zanesljivost vprašalnika sem preverila z metodo notranje konsistentnosti ocenjevalnih lestvic po posameznih sklopih. Izračunala sem Cronbachov koeficient  $\alpha$ , ki pove, kakšna je zanesljivost podatkov z vidika notranje skladnosti. Vrednost Chronbachovega koeficienta  $\alpha$  na ocenjevalni lestvici o pomenu uresničevanja koncepta dela z nadarjenimi učenci za ravnatelje je 0,81, na ocenjevalni lestvici o težavah, s katerimi se ravnatelji srečujejo pri delu z nadarjenimi učenci, pa 0,76.

Objektivnost izvajanja smo zagotovili z enotnim postopkom anketiranja in natančnimi navodili, diskriminativnost ocenjevalnih lestvic zagotovili pa z večstopenjskimi lestvicami.

Statistično analizo sem izvedla s statističnim računalniškim programom SPSS. Opravila sem opisno statistiko: frekvence, odstotki, aritmetične sredine, standardni odkloni; preizkus hi-kvadrat hipoteze neodvisnosti, Kullbackov preizkus, faktorška analiza za ugotavljanje veljavnosti instrumenta.

Pri analizi prostih odgovorov, ki so jih zapisali ravnatelji, sem uporabila kvalitativno metodo, in sicer kategoriziranje. Njihove odgovore sem kategorizirala v štiri skupine.

Raziskava je pokazala, da ravnatelji pri delu z nadarjenimi učenci ne zaznavajo velikih težav. Na večini šol, ki smo jih zajeli v raziskavo, je delo z nadarjenimi učenci v letnem delovnem načrtu opredeljeno kot prednostna naloga, usklajuje pa ga šolska svetovalna služba.

Ravnatelji so trditev, da delo na šoli koordinira šolska svetovalna služba, v veliki večini (95,6 %) potrdili. Le na petih od 114 šol te naloge ne opravlja šolska svetovalna služba.

Odgovori ravnateljev kažejo, da med šolami ni statistično pomembnih razlik pri delu z nadarjenimi učenci, manjše razlike so opazne le pri vsebinah, saj gre pri šolah iz mestnega in primestne-

PREGLEDNICA 4 Koordiniranje dela z nadarjenimi učenci na osnovnih šolah

Koordiniranje dela	Število	Delež (%)
Da	109	95,6
Ne	5	4,4
Skupaj	114	100,0

PREGLEDNICA 5 Delo z nadarjenimi učenci na družboslovnem področju glede na geografski položaj šole

Geografski položaj		Več ur je namenjenih družboslovnim predmetom		
		Ne	Da	Skupaj
Mestno okolje	Število	24	16	40
	Delež (%)	60,0	40,0	100,0
Primestno okolje	Število	23	14	37
	Delež (%)	62,2	37,8	100,0
Vaško okolje	Število	31	6	37
	Delež (%)	83,8	16,2	100,0
Skupaj	Število	78	36	114
	Delež (%)	68,4	31,6	100,0

ga okolja za enakomerno porazdelitev vsebin dela na vsa predmetna področja, na šolah iz vaškega okolja pa več pozornosti namenjajo vsebinam z naravoslovnega področja (75,5%), manj pa tistim z družboslovnega.

Med odgovori ravnateljev mestnih, primestnih in vaških šol glede razporejanja števila ur za delo z nadarjenimi učenci med družboslovne predmete se so pojavile statistično pomembne razlike ( $\chi^2 = 6,025$ ,  $g = 2$ ,  $p = 0,049$ ).

Odgovori ravnateljev kažejo, da pri delu z nadarjenimi učenci na 31,6% šol namenijo več ur predmetom s področja družboslovja. Med vsebinami za delo z nadarjenimi učenci največ ur z družboslovnega področja izvajajo na mestnih šolah (40,0%), nekoliko manj na primestnih (37,8%), močno pa odstopajo na vaških, saj pri delu z nadarjenimi učenci le 16,2% ur namenijo družboslovnim predmetom.

Delo z nadarjenimi učenci poteka tudi na podružničnih šolah, čeprav je organizacija zahtevna in je treba upoštevati več dejavnikov, med drugim materialna sredstva za prevoze. Iz odgovorov ravnateljev mestnih, primestnih in vaških šol, ki imajo v svoji sestavi podružnične šole, lahko ugotovimo, da v več kot dveh tretjinah primerov (75,9%) poteka delo z nadarjenimi učenci tudi tam. Na šolah, ki so v primestnem okolju, je ta delež največji (88,0%), na tistih v vaškem pa najmanjši (63,2%).

PREGLEDNICA 6 Časovna organizacija pouka za nadarjene učence

Časovna organizacija	Število	Delež (%)
Pred poukom ali po njem	88	73,5
Ob sobotah	20	16,7
Vzporedno	12	10,0
Skupaj	120	100,0

Raziskava je potrdila, da so vsebina in oblike dela, ki jih za nadarjene učence predlaga dokument »Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci« (1999), primerne in jih izvajajo na večini šol, ki jih vodijo anketirani ravnatelji. Večina ravnateljev (88,6 %) je odgovorila, da se nadarjeni učenci pogosto vključujejo v projektno delo, še več (93,0 %) pa, da zelo pogosto sodelujejo na tekmovanjih iz znanj; kar 94,7 % ravnateljev je zapisalo, da se nadarjeni v primerjavi z drugimi učenci pogosteje vključujejo v več interesnih dejavnosti.

Organizacija raziskovalnih taborov ali dnevov dejavnosti je kot oblika dela za nadarjene učence na šolah najmanj pogosta, saj je le četrtnina (25,4 %) ravnateljev odgovorila, da se odločajo za tako obliko dela z nadarjenimi. Gre za nadstandardno obliko dela z učenci, sredstva za izvedbo pa je treba poiskati pri sponzorjih ali pri starših.

Glede na odgovore ravnateljev, ki so sodelovali v raziskavi, lahko zaključimo, da so oblike dela z nadarjenimi učenci na šolah zelo podobne ne glede na okolje, v katerem je šola.

Ravnatelji kot veliko težavo pri organizaciji dela poudarjajo umestitev dodatnih ur za nadarjene učence v urnik. Delo z nadarjenimi na slovenskih šolah večinoma poteka pred poukom ali po njem.

Raziskava iz leta 2013 (Kukanja Gabrijelčič in Čotar Konrad 2015) je pokazala, da se s terminom nadarjenosti koherentno povezujejo opredelitve visoke učne uspešnosti, nadpovprečnih zmogljivosti in sposobnosti posameznika, ki se kažejo v visokih učnih dosežkih. V raziskavi je sodelovalo 277 pedagoških delavcev; največje težave so omenili pri pomenskem ločevanju med nadarjenim in učno uspešnim učencem. Učne uspešnosti ni mogoče enačiti z nadarjenostjo, čeprav imajo učno uspešni učenci na določenih področjih značilnost nadarjenih. To je najbrž eden glavnih vzrokov za število prepoznanih nadarjenih učencev v slovenskih šolah, saj to presega 20 % populacije.

Raziskava je pokazala pomanjkljivo definicijo nadarjenosti, ta-



lentiranosti in učne uspešnosti, pa tudi pomanjkljivo obveščenost in usposobljenost pedagoških delavcev na področju odkrivanja nadarjenih učencev in dela z njimi. Najslabše so ravnatelji ocenili usposobljenost na področju spodbujanja ustvarjalnosti, poznavanje osebnih značilnosti nadarjenih in specialno-didaktičnih zahtev pri delu z njimi.

Pedagoški delavci so kot težavo poudarili pomanjkanje posebnih didaktičnih pripomočkov, dodatnega učnega gradiva, specialno-didaktičnih priporočil ter časovne omejitve in sistemsko neprižnavanje in nepoznavanje dela z nadarjenimi učenci.

Novejše študije (Robinson in Clinkenbeard v Juriševič 2012) kažejo, da so nadarjeni otroci v povprečju dobro socialno prilagojeni, imajo dobro samopodobo, še posebej na učnem področju, in da lahko razvijejo veliko notranjo motiviranost za delo, zato bi veljalo razmisliti o določenih spremembah pri delu z njimi.

Predlogi za učinkovitejše delo z nadarjenimi (Juriševič 2012):

- več individualizacije v okviru manjših učnih skupin;
- pogosteje uporabljena metoda dela *pull-out*;
- možnost individualnih ur z učiteljem (v okviru govorilnih ur za učence);
- več samostojnega projektnega dela v okviru rednih učnih vsebin s poudarkom na medpredmetnem povezovanju;
- kompleksno obravnavanje različnih vsebin s prilagoditvami glede na zanimanje posameznega nadarjenega učenca;
- povezovanje med sosednjimi šolami pri oblikovanju modelov za izobraževanje nadarjenih učencev, izmenjava mentorjev, predstavitev modelov dobre prakse;
- sodelovanje zunanjih ustanov pri oblikovanju in ponudbi taborov za nadarjene učence (npr. centri šolskih in občolskih dejavnosti);
- mednarodne izmenjave nadarjenih učencev;
- več aktivne udeležbe nadarjenih učencev pri pouku.

## Zaključek

Primerjava obeh raziskav kaže, da strokovni delavci močneje kot ravnatelji občutijo težave pri delu z nadarjenimi učenci. Povzamejo lahko, da je potrebno dolgoročno izobraževanje učiteljev za delo z nadarjenimi učenci tako na predmetnem kot na širšem pedagoškem in psihološkem področju. V Sloveniji so vsebine, povezane z nadarjenostjo in nadarjenimi učenci, vključene v različ-

ne predmete v okviru dodiplomskega študija, študenti pedagoških usmeritev pa se lahko o delu z nadarjenimi učenci seznanijo tudi med obvezno prakso na šolah. Posebnega predmeta, ki bi bil posvečen vsebinam za delo z nadarjenimi učenci, v Sloveniji nimamo, smiselno pa bi jih bilo za študente posebej pripraviti. Prav tako bi bilo smiselno strokovnim delavcem na šolah ponuditi program stalnega strokovnega izpopolnjevanja s primernimi vsebinami in primeri dobre prakse s tega področja. Pri pripravi vsebin za izobraževanje učiteljev je nujno več pozornosti nameniti medpredmetnemu povezovanju, saj na večini šol, ki so sodelovale v raziskavi, največ pozornosti namenjajo naravoslovnim vsebinam.

Spodbujanje razvoja nadarjenih učencev je tako pri nas kot v mednarodnem prostoru večinoma usmerjeno na intelektualno področje, predvsem na naravoslovno, nekoliko manj pa na družboslovno in umetniško. Pri spodbujanju razvoja nadarjenih učencev je treba posvetiti skrb tudi socialnim veščinam, čustvenemu razvoju nadarjenih ter razvoju veščin s področja sodelovanja, timskega dela, vodenja, razvoja čuta za odgovornost do sebe, drugih in do družbe nasploh.

Posebno pozornost je treba nameniti oblikam dela, obremenitvi nadarjenih učencev in morda pogosteje poskusiti fleksibilno obliko izobraževanja – učenec se hkrati izobražuje na osnovni in srednji šoli. Nadarjeni učenci, ki se v Sloveniji šolajo fleksibilno, navadno poleg osnovne obiskujejo še srednjo glasbeno ali baletno šolo. Fleksibilnega izobraževanja, v okviru katerega bi nadarjeni učenci pri predmetih, pri katerih pokažejo visoke dosežke, obiskovali pouk na srednji namesto na osnovni šoli, pa pri nas še ne izvajamo.

Pri učiteljih je treba zagotoviti ustrezno dodiplomsko in stalno strokovno izpopolnjevanje za delo z nadarjenimi, pri učencih pa spodbujati razvoj z različnimi metodami in oblikami dela, predvsem pa s kontinuiranim načrtnim delom. Pomemben dejavnik so tudi starši, ki poleg podpore svojemu otroku lahko veliko prispevajo kot aktivni udeleženci pri izvajanju programa za nadarjene učence. Gre za področje, ki v vzgoji in izobraževanju zahteva intenzivno, načrtno in profesionalno delo, saj bomo le tako zagotovili, da bodo nadarjeni učenci lahko v celoti razvili in uresničili svoj potencial.

Da bi zadostili različnim interesom, staršem in učencem, na Osnovni šoli Šenčur ponujamo pester seznam dejavnosti. Učenci dejavnosti, v kateri bi si želeli sodelovati, izberejo sami; lahko

se odločijo za eno ali jih izberejo več. Nabor dejavnosti, ki smo jim ga ponudili v šolskem letu 2017/2018:

1. tabori za nadarjene in radovedne učence;
2. strokovna ekskurzija;
3. festival naše prihodnosti;
4. varstveno-delovni center Šenčur – skupne delavnice z golenici centra, priložnost za druženje, spoznavanje, sožitje in spodbujanje socialnih veščin;
5. delavnice za nadarjene, ki jih organizirajo srednje šole;
6. finančno opismenjevanje – delavnica iz osnov finančne pismenosti;
7. Kdo sem jaz? – delavnice o identiteti nadarjenih in radovednih, o njihovih potrebah, socialni mreži, čustveni inteligenci ...;
8. prostovoljno delo – pomoč učno šibkejšim, druženje z osamljenim učencem, skrb za socialne odnose ...; vse, kar predstavlja odlično priložnost za osebni razvoj;
9. raziskovalna dejavnost – izdelava raziskovalne naloge;
10. tekmovanja – priprava na tekmovanja iz znanj in udeležba na njih;
11. gledališka dejavnost – vključevanje v dejavnosti na področju gledališča, giba, umetnosti v najširšem pomenu;
12. šport – udeležba na športnih tekmovanjih;
13. glasba – sodelovanje v Orffovem orkestru, nastopi na prireditvah;
14. sodelovanje s starši – sodelovanje staršev (starši predstavijo svoje poklicno ali strokovno delo, različne dejavnosti).

Prizadevamo si, da bi učenci razvili svoja močna področja, zato jim omogočamo izbirnost. Učenci sami izberejo eno ali več dejavnosti, za vsakega prepoznanega nadarjenega učenca pa pripravimo osebni načrt. Pričakujemo, da bo vsak učenec v okviru dejavnosti za nadarjene opravil vsaj deset ur letno.

Za vse navedene dejavnosti velja, da se zanje lahko odločajo tudi učenci, ki niso prepoznani kot nadarjeni, so pa radovedni in jih določeno področje še posebno zanima. Tako skupino nadarjenih razširimo in odpiramo možnost vsem. Vsekakor ostaja problematično umeščanje vsebin v urnik, čeprav pri učencih ne opažamo preobremenjenosti, razen kadar se udeležijo več tekmovanj v kratkem obdobju.

Dolgoročno bi veljalo razmišljati tudi o povezovanju med osnovnimi in srednjimi šolami, saj bi lahko tako zagotovili socialno mreženje tako med učitelji kot učenci, predvsem pa izmenjavo primerov dobre prakse. V trenutnih razmerah pa je misel o centrih za nadarjene po vzoru tujine, t. i. inkubatorjev, v katerih gre za sodelovanje med gospodarstvom, podjetništvom, umetnostjo, znanostjo in izobraževanjem, najbrž utopična.

### Literatura

- Bezić, T. 2006. *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bezić, T. in T. Malešević. 2001. *Spodbujanje razvoja nadarjenih učencev osnovne šole*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Eurydice. 2006. »Specific Educational Measures to Promote All Giftedness in Europe.« Delovni dokument. [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/Specific\\_measures\\_giftedness\\_EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Specific_measures_giftedness_EN.pdf)
- Gyóri, J. G. 2011. *International Horizons of Talent Support*. Budimpešta: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Heacox, D. 2009. *Diferenciacija za uspeh vseh*. Ljubljana: Rokus.
- Juriševič, M. 2012. *Nadarjeni učenci v slovenski šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Krek, J., in M. Metljak, ur. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kukanja Gabrijelčič, M., in S. Čotar Konrad. 2015. »Nadarjeni v slovenskih šolah 2.« *Šolsko svetovalno delo* 19 (3-4): 4-12.
- »Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci.« 1999. [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program\\_drugo/Odkrivanje\\_in\\_delo\\_z\\_nadarjenimi\\_ucenci.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenci.pdf)
- Majda Vehovec je ravnateljica Osnovne šole Šenčur.  
[majda.vehovec@os-sencur.si](mailto:majda.vehovec@os-sencur.si)

## Intervju z Anastazijo Avsec, namestnico direktorice Evropske šole v Frankfurtu

Mihaela Zavašnik  
*Šola za ravnatelje*

*Prosim, če na kratko predstaviš sebe in svojo kariero.*

Leta 1992 sem končala študije biologije in kemije ter postala profesorica biologije in kemije. Prvič sem se zaposlila že kot absolventka – leta 1990 na oš Gornja Radgona, kasneje sem poučevala biologijo in kemijo na oš Radenci, od leta 1997 pa na oš Kapela. Od leta 2004 sem bila ravnateljica na Osnovni šoli Kapela, kjer sem ob ravnateljevanju vse do junija 2017 še poučevala kemijo. Strokovna znanja biologije sem nadgradila z vključitvijo v podiplomski študij. Leta 2007 sem magistrirala in postala magistrica bioloških znanosti. Leta 2005 sem se udeležila izobraževalnega bivanja slovenskih učiteljev v Švici v idiličnem kraju Andermatt. Pogled v »živo« v drug evropski izobraževalni sistem me je prepričal, da je treba znanje širiti in se povezovati ne samo znotraj lokalnega ali slovenskega ozemlja z drugimi osnovnimi šolami, ampak širše. Kot ravnateljica sem nenehno spodbujala vključevanje šole v evropski izobraževalni prostor s projektnim delom v okviru programa Večstranska šolska partnerstva, saj verjamem, da se lahko učitelji in ravnatelji najuspešneje učimo drug od drugega. V letih od 2007 do 2017 je večina (85 %) naših učiteljev v okviru projektnih mobilnosti obiskala partnerske šole ali se udeležila drugih evropskih usposabljanj (študijski obisk, kontaktni seminar eTwinning). Od leta 2006, ko se je vključila v evropske projekte, je naša šola sodelovala z dvanajstimi različnimi evropskimi šolami iz desetih evropskih držav. Skupaj dvajset učencev je obiskalo štiri evropske države. Sama sem obiskala deset evropskih držav (deset mobilnosti v projektih Comenius, dvanajst pa v sklopu drugih evropskih izobraževanj in študijskih obiskov). Ponosna sem, da je letos na mojo pobudo izšel prevod knjige Johna Hattieja *Vidno učenje za učitelje*. Prvič sem za Johna Hattieja slišala leta 2010 med našim drugim projektom Comenius, Razvijanje bralne in matematične pismenosti (Improving Literacy and Numeracy Skills, 2010–2012). Jeseni 2013 sem ga imela priložnost osebno spoznati na Danskem in z

njim opraviti intervju. Prepričana sem bila, da naš šolski prostor potrebuje prevod njegove knjige v slovenščino, zato sem poiskala založnika, ki je knjigo izdal. Res je od takrat minilo kar nekaj časa, a sem zelo vesela, da nam je uspelo. Hvala Janiju Prgiću, da je sledil moji zamisli in omogočil izid knjige. V letih 2015 in 2016 sem končala usposabljanji za NLP-praktika ter NLP-coacha. Naslednje leto sem postala certificirani praktik hipnoze. Vsa ta dodatna znanja nenehno uporabljam pri svojem delu in razvoju skupnosti, v katerih delujem.

*Prosim, če na kratko predstaviš Evropsko šolo v Frankfurtu, kjer deluješ.*

Evropska šola Frankfurt je bila ustanovljena leta 2002. Z vstopom v Evropsko unijo se je leta 2004 tudi Slovenija vključila v sistem evropskih šol, ki so ga ustanovile države članice EU in ki ima sedež v Bruslju. Prva evropska šola je začela delati leta 1953 v Luksemburgu, danes pa deluje trinajst evropskih šol v šestih državah članicah (Belgija, Luksemburg, Nemčija, Italija, Nizozemska in Španija). Evropske šole so javne izobraževalne organizacije. Ustanovljene so bile zato, da bi otrokom, katerih starši so zaposleni v različnih evropskih organizacijah, zagotavljale večjezično in večkulturno vzgojo in izobraževanje na predšolski (dve leti), primarni (traja pet let) in sekundarni stopnji (sedem let). Šole sledijo posebnemu programu, ki se za učence zaključi z evropsko maturo. Namen evropskih šol je omogočiti otrokom izobraževanje v materinem jeziku, zato je v vsaki šoli več t. i. jezikovnih sekcij, v katerih po enakih učnih načrtih in na enak način izvajajo program v jeziku sekcije. Slovenski učenci in dijaki se šolajo v angleški, francoski ali nemški jezikovni sekciji. Na Evropski šoli Frankfurt za 1517 učencev in dijakov izvajamo pouk 22 evropskih jezikov, obiskujejo pa ga v eni izmed štirih jezikovnih sekcij (angleški, francoski, nemški in italijanski). Trenutno nam pri našem delu predstavlja največji izziv odprtje španske sekcije v vrtcu in s tem povezani številni sestanki s španskimi starši, ki nočejo vpisati svojih otrok v špansko sekcijo.

*Kako postaneš namestnica direktorice v Evropski šoli?*

Ko se sprostijo delovna mesta v eni izmed trinajstih evropskih šol, obvestijo evropske države, ki pokažejo zanimanje za zasedbo delovnega mesta, tako da opravijo predizbor kandidatov v svoji državi in jih pošljejo na izbirni intervju v Bruselj. Potem med kandida-

ti, ki jih pošljejo zainteresirane države, opravijo izbor (generalni sekretar, njegov namestnik, dva inšpektorja in direktor šole), potem pa o njih anonimno glasujejo. Izbran je lahko najboljši kandidat, ki je na anonimnem glasovanju ocenjen »odlično« ali »zelo dobro«. Držav, ki pošljejo svoje kandidate (dva ali največ tri), je lahko več, tudi do pet držav pokaže zanimanje, in potem lahko v izboru sodeluje deset kandidatov. Tako je leta 2016 tudi Slovenija pokazala zanimanje za zasedbo delovnega mesta namestnika direktorja za vrtec in primarno stopnjo na Evropski šoli Frankfurt s 1. septembrom 2017. Januarja 2017 je bil objavljen javni razpis (spletna stran MIZŠ), na katerega sem se prijavila. Na preizboru (februarja 2017) sva bili izbrani dve kandidatki, ki sva se udeležili izbirnega intervjuja v Bruslju (marca 2017). Tam so me izbrali in od avgusta 2017 živim in delam v Frankfurtu. V evropskih šolah so zaposleni učitelji, ki jih tja napotijo države članice, in učitelji iz okolja, kjer šola deluje. Tudi druge strokovne delavce (svetovalne delavce, knjižničarje), direktorje in njihove namestnike napotijo evropske države. V evropske šole je bilo v šolskem letu 2017/2018 napotenih pet slovenskih učiteljic in ena oziroma dve namestnici direktorja za primarno stopnjo. Vsa vodstvena delovna mesta v posamezni evropski šoli (direktor, namestnik direktorja za primarno in za sekundarno stopnjo) zasedajo kadri različnih narodnosti. Vsaka evropska država lahko zasede največ tri vodstvena delovna mesta. Trenutno sva na delovnih mestih namestnice direktorja dve Slovenki, kar je za Slovenijo velik uspeh, saj si članice prizadevajo, da bi vodstvena delovna mesta v sistemu evropskih šol zasedli njihovi državljani.

*Kaj je botrovalo tvoji odločitvi za odhod v tujino?*

*Kaj je odločilno vplivalo na to, da si jo sprejela?*

Po enajstih letih ravnateljstva na »eni šoli« je v meni dozorela želja, da naredim korak naprej oziroma proti spremembi v svoji profesionalni karieri. Potem ko sem leta 2014 prvič zasledila razpis za namestnika direktorja v evropski šoli, sem postala pozorna na to, kaj evropske šole sploh so. Tako sta poziv ministrstva (MIZŠ) leta 2016, kasneje pa še javni razpis leta 2017 prišla ob pravem času, kot naročena, prijavila sem se in bila izbrana.

*Kaj je v evropski šoli v primerjavi s slovensko drugače?*

Večkulturnost – tako med učenci kot med zaposlenimi. Za dobro sodelovanje in sobivanje je temeljna komunikacija. Glede na več-

jezičnost in večkulturnost sta komunikacija in razumevanje pri sporazumevanju v našem okolju še veliko pomembnejša, kot je to značilno za slovensko šolo, kjer vsi govorimo »isti« jeziki. V evropskih šolah so zaposleni učitelji, ki jih tja napotijo države članice, in učitelji iz okolja, kjer šola deluje, tako da se nenehno srečujemo s kulturnimi razlikami med osebje in tudi z njihovo različno usposobljenostjo, značilno za državo, od koder zaposleni prihajajo, in kot so je bili deležni med študijem in nadaljnjim usposabljanjem.

*Kaj je tisto, kar je v slovenski šoli v primerjavi z evropsko dobro?*

Slovenska šola ima veliko dobrega. Z zornega kota staršev so to zagotovo brezplačno podaljšano bivanje za učence in organizacija šolske prehrane (malica, kosilo), ponudba dodatnih zunajšolskih dejavnosti. Znanje, ki naj bi ga usvojili v slovenski šoli, učencem omogoča uspešno nadaljnje izobraževanje. Mreža osnovnih šol je dobro razpršena, tako da imajo učenci šolo blizu kraja, kjer bivajo, v evropskih pa so nekateri učenci od svoje šole kar precej oddaljeni. Učitelji imajo v Sloveniji dobre razmere za profesionalni razvoj.

*Kakšna je razlika med ravnateljevanjem v slovenski in evropski šoli?*

Bistvena razlika je ta, da imamo v evropski šoli vodstveni tim, ki ga sestavljamo direktor, namestnica direktorja za primarno stopnjo in namestnica za sekundarno stopnjo, finančni direktor in vodja tajnic. Tako sva kolegica in jaz odgovorni za pedagoško vodenje, vsaka za svojo stopnjo. Delovna področja imamo razdeljena in zato je nabor tistih, ki jih »pokrivamo«, temu primerno ožji. Seveda pa so evropske šole zelo velike in je strokovni kolegij zelo številen, tako da imamo res veliko opravka z upravljanjem oziroma vodenjem ljudi. Na naši šoli to pomeni dvesto učiteljev, na primarni stopnji osemnosemdeset.

*Kako se učitelji v evropski šoli profesionalno razvijajo?*

Zanje je organizirano dodatno strokovno izpopolnjevanje (ob uvažanju ali posodabljanju učnih vsebin ali pristopov) na domači šoli, kar pomeni, da prihajajo na vse evropske šole inšpektorji, učitelji praktiki, ki izvajajo delavnice za učitelje na matični šoli. Učitelji se potem vključujejo tudi v centralizirana usposabljanja, npr. za poučevanje prvega tujega jezika ali drugih predmetov (v sistemu evropskih šol je to npr. »Language 2 – L2«, ocenjevanje ...) na eni



izmed evropskih šol. Dvakrat letno organiziramo pedagoški dan, ki ga načrtuje vodstveni tim (direktor in oba namestnika) in je posvečen določeni temi, tudi ob sodelovanju zunanjih strokovnjakov. Ta dan učenci nimajo pouka. Prvi pedagoški dan je vedno prvi dan v šolskem letu, za naslednje šolsko leto bo to v ponedeljek, 3. septembra 2018, naslednji pa nato v jeseni, 15. oktobra 2018). Možnosti slovenskih učiteljev so v primerjavi z učitelji v evropski šoli večje, saj se ti le izjemoma vključujejo v druga izobraževanja. Tudi mi bomo v prihodnje pripravili prijavo in poskušali izkoristiti evropska usposabljanja v okviru programa Erasmus + (K1).

### *Kako je z napredovanjem učiteljev v evropski šoli?*

Napredovanj, kot jih poznamo v Sloveniji (nazivi, plačilni razredi), ni. Napreduje se ob uspešnem delu z leti delovanja v sistemu evropskih šol. Seveda je mogoče, da se učitelji prijavijo na razpisano vodstveno delovno mesto v sistemu evropskih šol in postanejo namestniki direktorja. Ko so delovna mesta (bodisi za učitelje ali vodstveno osebje) prosta, so učitelji o tem obveščeni. Na primer: Avstrija kandidira za delovno mesto namestnika direktorja v Evropski šoli Frankfurt, zato avstrijske učitelje, ki so bili napoteni na različne evropske šole, povabi, naj se prijavijo.

### *Kako je videti tvoj povprečni dan?*

V šolo pridem zjutraj ob 7.30. Najprej seveda pregledam elektronska sporočila, potem me običajno že nestrpnost čaka kdo od učiteljev, ki bi se red pogovoril z mano, nato so napovedana različna srečanja. Lahko bi rekla, da je delo zelo dinamično, razgibano, veliko je sestankov (vodstveni tim, učitelji, starši ...), komunikacije z učitelji, večinoma pisne komunikacije s starši, reševanja zahtevnih situacij z otroki – torej komunikacija, reševanje konfliktov, pedagoško vodenje, usklajevanje, organizacija šole v naravi, pregled finančnega dela šole v naravi, sodelovanje s starši na sestankih (individualno svetovanje, skupni sestanki s starši), organizacija srečanj z vrtcem zunaj šole, dogodkov za »nove starše« ... Skratka zelo obsežen in pester nabor delovnih nalog in zadolžitve. Na delovno mesto pomočnika ravnatelja za primarno stopnjo v Evropski šoli Frankfurt sem napotena od 1. septembra 2017. Delo v večjezičnem in večkulturnem okolju daje mojemu vsakdanjemu delovnemu ritmu še poseben pečat. Največji izziv mi je na začetku šolskega leta predstavljala organizacija pouka (npr. 44 skupin etike in religije na primarni stopnji), izjemno število elektronskih

sporočil in povezovanje imen učiteljev – zaradi velikega števila – z njihovim delovnim področjem. Za jutri (1. junija 2018) imam na primer napovedanih kar devet sestankov, tako da bo čas za opravljanje drugih nalog prišel šele pozno popoldne in se bo moj delovni dan zavlekel tja do 18. ure.

*Česa se kot ravnateljica/namestnica direktorice držiš ne glede na to, kje deluješ? Katere vrednote te podpirajo?*

Moje najpomembnejše življenjske vrednote so zdravje, družina in znanje. Seveda so v poklicu, ki ga opravljam, zame najpomembnejše vrednote znanje, nenehna strokovna rast in izboljševanje znanja. Lahko si predstavljate, da sprejeti odločitev o odhodu v Frankfurt ni bilo niti najmanj preprosto. Le zaradi podpore mojih najbližjih in njihovega razumevanja je bil takšen korak mogoč. Danes mi ni žal, da sem v Frankfurtu. Vsak delovni dan doživljam kot nagrado za vse, kar sem vložila v to, da sem pridobila dosedanje znane in izkušnje.

Steve Jobs je dejal:

Vaš čas je omejen, zato ga ne zapravljajte za to, da bi živeli življenje nekoga drugega. Ne pustite se ujeti v dogmo – da bi živeli z rezultati razmišljanj drugih ljudi.

Ne dovolite, da hrup drugih mnenj zaduši vaš notranji glas.

Najpomembnejše je, da imate pogum, da sledite svojemu srcu in intuiciji.

Ta dva nekako že vesta, kaj si resnično želite postati.

Sama bi dodala še, da je dobro stremeti k temu, da najdete takšno delo, ki vas resnično navdušuje in izpolnjuje. Meni je to uspelo. Tudi zaradi tega sem nenehno iskala nove priložnosti za nadaljnjo strokovno rast, za razvoj strokovnih delavcev z različnimi usposabljanji v okviru evropskih projektov in tudi drugače (organizacija izobraževanja in druženja za strokovne delavce petih osnovnih šol v upravnih enotah na začetku šolskega leta). Ni dobro, če varčujemo pri izobraževanjih. Moja nenehna pripravljenost je deliti znanje in izkušnje z drugimi, brez strahu, da me bo zaradi tega kdo prehitel.

*Kako narediti šolo mednarodno (kot je bila tvoja v Sloveniji)?*

Najprej je treba evropski prostor videti kot dodano vrednost za »svojo« šolo. Potem poiščeš informacije o možnostih in si pri tem

dejaven. Nič se ne bo zgodilo samo od sebe, treba je nekaj časa in vztrajnosti, da nam uspe. Vedno sprejemamo odločitve v skladu s svojimi prepričanji in vrednotami. Mene je spoznavanje drugih evropskih izobraževalnih sistemov zelo pritegnilo, prav tako sodelovanje z evropskimi kolegi in učenje od njih, zato sem veliko prizadevanj in časa vložila v to, da smo to dosegli. Lastna motivacija in zgled sta najboljši »motor«, da pride do sprememb.

*Kdo in/ali kaj so tisti, ki so te v Sloveniji kot ravnateljico podpirali?*

Zagotovo je bilo lokalno okolje tisto, ki me je podpiralo, sprejemalo je priložnosti, ki so se nam odpirale zaradi vključevanja v evropski izobraževalni prostor. Od organizacij bi izpostavila Šolo za ravnatelje – saj sem med opravljanjem ravnateljskega izpita prvič slišala za Cmepius in za to, kakšne možnosti vse obstajajo za slovenske ravnatelje in šole pri vključevanju v evropske projekte. Odločila sem se za prvi korak in se še istega leta prijavila na študijski obisk, kar me je potem dodobra zaznamovalo za vsa nadaljnja leta. Še danes se spominim svojih prvih stikov z evropskimi kolegi in dolgih pogovorov, ki smo jih imeli na Norveškem in so potekali pozno v noč. Takrat sem imela občutek, da je to res nekaj, kar mi je pisano »na kožo«. Kasneje, ko sem bila na tem področju že izkušena, sem bila hvaležna zaposlenim na Cmepiusu, da so verjeli vame in so me nenehno vključevali v različne seminarje kot »eksperta«, saj sem predstavljala majhno, a zelo uspešno podeželsko osnovno šolo pri vključevanju v Evropo. Zagotovo so me podpirali in me usmerjali »moji učitelji« na dodatnih izobraževanjih (NLP-praktik Jani Prgić) in številni strokovnjaki na evropskih usposabljanjih in evropski kolegi ravnatelji, od katerih sem se veliko naučila, in seveda domači »bližnji« kolegi ravnatelji, s katerimi sem sodelovala v lokalnem okolju. Vsak je na svoj način zagotovo pustil sled in tako vplival name in na razvoj moje profesionalne kariere.

*Kaj bi – z evropsko izkušnjo – svetovala slovenskim ravnateljem?*

Imeti je treba vizijo in cilje, kam si želiš kot ravnatelj usmerjati šolo. Zame je bilo pomembno učenje od evropskih kolegov in zato sem veliko prizadevanj vložila v to, da sem to izkušnjo učenja od drugih in priložnost deliti svoje znanje in izkušnje z drugimi evropskimi kolegi omogočila tudi učiteljem na Osnovni šoli Kapele. Večina jih je to možnost izkoristila. Če živimo v skladu s svojimi vrednotami in prepričanji (v zasebnem in službenem življenju), smo zadovoljni in zmoremo jadrati tudi po razburkanih morjih,

kadar je treba. Slovenski ravnatelji so lahko ponosni nase, da vsak dan obvladujejo toliko različnih delovnih področij (finančno, poslovodno, pedagoško, reševanje konfliktov ...), da šole nemoteno delujejo. Večkrat bi bilo treba poudariti, da je ključni nosilec izobraževanja v šoli učitelj, a ne smemo pozabiti, da smo ravnatelji pravzaprav »učitelji učiteljev« in da je naša vloga pri razvoju šole zelo pomembna. Če si nenehno prizadevamo za nadgradnjo znanja in iščemo poti, da bi bili kot šola pri našem neposrednem delu v razredu, v kolektivu, še uspešnejši, se nam to čez čas vrne. Prvi korak za uspešno delo je vzpostavitev dobrih medsebojnih odnosov. Pri razvoju šole je dragoceno znanje, kako ljudje delujemo kot posamezniki in kot člani skupnosti v različnih vlogah, v katerih smo v določenem trenutku (učenec, starši, učitelj, ravnatelj, sodelavec ...). Pomembno je vedeti, da ljudje živimo v skladu s svojimi prepričanji in vrednotami in da lahko ravnatelj oziroma vodja z izbranimi dejavnostmi usmerja delovanje šole ali organizacije. Verjamem, da za uspeh vsi potrebujemo pozitivna prepričanja in da lahko velika pričakovanja odraslih do otrok vcepijo sposobnost, majhna pa nesposobnost. Enako velja za odrasle. Ljudje imamo vedno možnost izbire, tudi glede prepričanj, in kar je najpomembnejše, vedno se lahko odločimo, kako bomo v določeni situaciji ravnali in komunicirali.

Livia Roessler **Organizational Field as Framework for Cluster Headship**

In November 2015, the Austrian government identified its seven education reform packages, including the establishment of model regions for comprehensive schools, elementary education reform as well as school autonomy. The resulting policy paper for school autonomy, which is currently under consideration, envisions the creation of 'school clusters' in rural and urban areas. This article focuses on the institutional environment of schools in one model region in Austria, against a neo-institutional theoretical background. The concept of organizational field as well as the question of legitimacy will be examined in greater detail. All of this comes with a new form of school leadership in Austria, 'cluster headship.' Moreover, the paper describes the methodology and procedures of organizational field work, and discusses the leadership criteria for successful cluster headship. Here, the question arises as to whether cluster formation requires new roles to take shape and which, and, on the other hand, how the type of leadership affects the kind of responsiveness an organization experiences in interaction with its environment. Therefore, current research findings related to this will be presented.

*Keywords:* leadership, Austria, reforms, school clusters

VODENJE 2|2018: 5–21

Majda Cencič **The Central Elements of Innovative Learning Environments**

Due to the influence of the OECD publication on innovative learning environments (2013), this term has become increasingly popular, which is why this paper focuses on the concept of innovation as well as on the four elements of innovative learning environments: students, educators, content and resources. With regard to students, it highlights the three-part model originating from 1890, when Pestalozzi determined the three spheres of education. Similar to Pestalozzi's model is the taxonomy of educational objectives from 1956, as developed by Bloom and his associates, and the three spheres have been considered within the 2006 concept of competency as well. In relation to educators, their example, authenticity and congruence are emphasized, while innovative teaching methods and certain classroom strategies are pointed out concerning the content. Regarding the resources, only the question of space is discussed, leaving out the modern information and communications technology. Even though each of these fully merits a separate discussion, the authors believe that an integrated review of all these central elements of the learning environment in relation to our theory and history of pedagogy is sometimes required as well.

*Keywords:* learning environments, innovation, elements, teaching methods, learning strategies

VODENJE 2|2018: 23–36

Urška Žerak  
and Eva  
Boštjančič

### **The Role of Head Teachers in Teacher Empowerment**

Over the last two decades, there has been a marked increase in the research of those principals' behaviours that have a positive impact on teacher empowerment, as this positively correlates with a number of factors (motivation, work satisfaction, the sense of belonging to the organisation and professional field) that influence teachers' classroom management. The aim of this paper is to review the newest studies of the head teacher's role in teacher empowerment and to highlight the importance of psychological empowerment of teachers for ensuring the quality of their teaching and educational work. Through their conduct, head teachers influence teachers in various ways. By creating suitable working conditions, delegating authority, providing relevant feedback and encouraging a collaborative climate, they positively influence teachers' professional autonomy and psychological empowerment which, in turn, has a positive effect on student performance, even if indirectly. Based on its research review, the article also explains some of the options for implementing research findings in practice and outlines some of the guidelines for future research.

*Keywords:* leadership, psychological empowerment, teachers, head teachers

VODENJE 2|2018: 37-45

Tjaša Rozman

### **Reggio Emilia Approach (for Improvement, Enhancement, Interaction, ...) and the Learning Community**

This article focuses on a very contemporary (postmodern) concept of early childhood education, the Reggio Emilia approach, and – with reference to literature review – its goals, fundamental principles and special characteristics. As this approach aims a lot of its attention at the notion of a learning organisation, the paper will examine how to interact and collaborate within educational institutions with the educators who are familiar with the concept as well as those who are not, with interns and parents. The article will discuss good practice in implementing the Reggio Emilia approach in relation to the different forms of cooperation with the stakeholders of educational institutions, which contributes to the strengthening of the learning community, and point out how the implementation of Reggio Emilia approach may help us enrich and improve teaching and educational work, as well as enhance the learning community through dialogue and working together.

*Keywords:* Reggio Emilia approach, curriculum, forms of cooperation, learning community

VODENJE 2|2018: 47-62

Katarina Alič,  
Maja Cetin,  
Marijanca Kolar  
and Vesna  
Lešnik

### **Head Teacher's Role in Strengthening the Collaboration with Parents**

In this article we examine what it is that causes a lower participation of parents in parent education programmes within kindergartens and schools in comparison to other forms of cooperation, such as parental meetings, individual conversations, parenting workshops, closing events ... Later, we present some examples of parent education programmes (called School for Parents) in two kindergartens and two elementary schools. These examples were used to review the current practice and formulate common findings and bases for finding solutions within this field of activity of educational institutions. We prepared a questionnaire for parents to help with this. First, their responses were reviewed and evaluated. Then the results were compared with the current parental involvement in parent education programmes and used to identify the factors that contribute to lower participation. Furthermore, we investigated parents' expectations and needs. Based on the analysis of the situation, we devised a parent education programme by taking parents' suggestions into account. Its efficiency will be monitored regularly and successful approaches will be maintained. The process as a whole will also involve the teaching staff of kindergartens and schools.

*Keywords:* leadership, partner collaboration with parents, parent education programmes – interactive approach, elementary school, kindergarten

VODENJE 2|2018: 63–81

Majda Vehovec

### **Working With Gifted and Talented Students in Elementary School**

With the introduction of the nine-year elementary school in Slovenia, working with gifted and talented students became a legal obligation. Guidelines for working with gifted pupils were presented in the White Paper of 2011, and the Elementary School Act legally defined this kind of work. These legal definitions cover the process of recognizing and documenting talented pupils and define the related work, while the implementation and incorporation of the programme fall under the school's authority. At the time of the introduction of the nine-year school, both teachers and principals faced a variety of difficulties in working with gifted and talented students in practice. But a survey involving 114 principals showed that with the help of training organized for head teachers, school counsellors and teachers, the schools managed to implement and carry out the programme of work with gifted and talented students. A subsequent survey among teachers has shown that the teaching staff see their competence to work with talented students as satisfactory while bringing to the attention the difficulties regarding the difference between the notions of gifted pupils

and high-achieving pupils, and pointing out that they do not feel sufficiently informed on the complexity of this problem.

*Keywords:* giftedness, gifted and talented students, high-achieving pupils, work with gifted and talented students

VODENJE 2|2018: 83–98



# VODENJE

v vzgoji in izobraževanju 2|2018



Letnik 16

Revija *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* je namenjena vodjem vzgojno-izobraževalnih organizacij in vsem ostalim, ki se pri delu v teh organizacijah srečujejo z nalogami, povezanimi z vodenjem. Osnovni namen revije je seznanjati to ciljno skupino s teoretičnimi pogledi na vodenje v izobraževanju, a hkrati odpreti prostor za praktične, strokovne članke, ki lahko vodjem vzgojno-izobraževalnih organizacij neposredno pomagajo pri vsakdanjem delu. Revija ima tri vsebinske sklope:

- *Pogledi na vodenje*, kjer objavljamo teoretične prispevke o vodenju vzgojno-izobraževalnih organizacij. Prispevki v tej rubriki so klasificirani kot izvirni znanstveni prispevki ali pregledni znanstveni prispevki.
- *Izmenjave*, kjer so v prispevkih predstavljene novosti (spremembe) v organizaciji in financiranju v vzgoji in izobraževanju, projekti in primeri dobre prakse.
- *Zanimivosti*, kjer predstavljamo knjige in revije s področja vodenja v izobraževanju, zanimive osebnosti v vodenju v izobraževanju, vlogo in naloge ravnateljev v drugih državah in poročila s posvetov in konferenc.

Revija *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* je vključena Erih Plus. V reviji objavljeni članki se upoštevajo pri vrednotenju raziskovalne uspešnosti v Sicrisu. Z oddajo prispevka v postopek za objavo v reviji *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* avtor zagotavlja, da besedilo še ni bilo objavljeno in da ni v postopku za objavo pri drugi reviji. Vse prispevke pred objavo pregledata dva neodvisna recenzenta, recenzije so slepe. Navodila avtorjem so na voljo na <http://vodenje.solazaravnatelj.si>

*The journal Leadership in Education is aimed at leaders and other professionals in educational organizations whose work includes leadership on different levels. The journal is published in Slovene with abstracts in English, special issues are published in English. The fundamental purpose of the journal is to inform the target groups about the theoretical implications of leadership in education, and to provide a forum for disseminating practical, directly applicable leadership issues and practical professional contributions. The journal covers three sections:*

- *Perspectives on Leadership – includes different theoretical and research aspects of leadership in educational organizations (original research papers and research overview papers).*
- *Practitioner Exchange – includes thematically arranged articles on newly introduced legislation acts, on changes in organization and finance in public education, on projects and best practice.*
- *Miscellanea – brings book reviews in the field of educational management, school leaders' stories, foreign school leaders' roles and responsibilities, and reports from congresses and conferences.*

*The journal Leadership in Education is listed in Erih Plus. By submitting a manuscript authors certify that their manuscripts are their original work, that the manuscript has not previously been published elsewhere, and that the manuscript is not currently being considered for publication elsewhere. All manuscripts are double-blind peer reviewed. Information for authors is available at <http://vodenje.solazaravnatelj.si>*



SR

ISSN 1581-8225



9 771581 822503