

# 1 UVOD

## 1.1 Opredelitev raziskovalnega problema

V evropskem prostoru poteka v zadnjem desetletju in prej intenzivna razprava, povezana z dejanskimi spremembami in premiki v šolskih sistemih, katere središčni pojem je kakovost in s tem povezano vprašanje, kako zagotavljati kakovost posamezne šolske institucije. Zdi se, da je skupni imenovalec teh sprememb izhodišče, da se pri zagotavljanju kakovosti nekega šolskega sistema moramo osredotočiti na kakovost dela vsake konkretne izobraževalne institucije, vendar se pri strateških razmislekih o načinih zagotavljanja, ohranjanja in izboljševanja kakovosti posamezne izobraževalne institucije država ne more več opirati le na obstoječe šolske inšpekcije in različne druge oblike zunanjskega nadzora, marveč je treba spodbujati tudi notranje sisteme zagotavljanja kakovosti (Šebart in Krek 2001, 47).

Začetki državnega šolstva, zlasti na ravni osnovnega, množičnega izobraževanja, so kazali na filozofijo, da je kakovost v šoli mogoče zagotoviti le z zunanjimi spodbudami, ukrepi in nadzorom nad delom šole. To je bilo po svoje samoumevno za stanje v zadnjih desetletjih 18. stoletja, ko se je po Evropi in pri nas začel nepretrgan razvoj množičnega osnovnega šolanja. Pozneje, s strukturiranjem in širjenjem učiteljskega izobraževanja, je strokovna doktrina poučevanja in učenja v šoli postajala predmet stroke in postopoma tudi izginjala iz šolske zakonodaje (Medveš, 2002).

V svetu srečujemo v zadnjem obdobju predvsem tri različne pristope h kakovosti: *kontrola kakovosti*, *zagotavljanje kakovosti* in *celovito obvladovanje kakovosti*. Kontrola kakovosti, kot navaja Cencič (2000, 29), je usmerjena na odkrivanje in odpravo pomanjkljivosti in slabosti, zagotavljanje kakovosti pa na razvijanje sistema, ki temelji na preprečevanju pomanjkljivosti in napak. Celovito obvladovanje kakovosti pa poudarja, da nadzora ne razumemo kot iskanje in odkrivanje že storjenih napak, temveč kot proces pridobivanja povratnih informacij in svetovanja v zvezi s tem, kako izpolnjujemo pričakovanja oz. zahteve uporabnikov (West-Burnham 1997, 61).

Številni avtorji (Armstrong, 2000; Sallis, 1996; Lorenčič, 1996; West-Burnham, 1997; Zupanc-Grom, 1999; Murgatroyd in Morgan, 1993; Medveš, 2002) poudarjajo, da je dvig kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa neločljivo povezan z ugotavljanjem kakovosti ter s spremljanjem in kontrolo. V teh procesih pa, ne glede na to, o katerem pristopu pri zagotavljanju kakovosti govorimo, je ravnateljevo vodenje tisti dejavnik, ki ključno vpliva na kakovost dela šole (Roncelli Vaupot, 2000a, 10).

V Sloveniji se je družba od začetka osemdesetih let liberalizirala, država pa je pričela opuščati idejo zunanjskega nadzora. Različni dejavniki, od strokovnih do političnih, so vodili v smer zmanjševanja vloge klasične inšpekcijske službe, ki pride na šolo in pregleda vse njeno delo. Čeprav zdajšnji zakon o šolski inšpekciji (Zakon o šolski inšpekciji, 1996) prek sistema ekspertov za posamezna predmetna področja omogoča inšpekcijsko presojo vprašanj, pri katerih gre za izrazito »vsebinsko problematiko«, šolska inšpekcija v Sloveniji trenutno ni institucija, ki bi celostno, skupaj s težavnimi vprašanji pedagoškega

procesa, ki potekajo v razredu, prek rednega nadzora podajala sodbe o kakovosti dela posamezne šole (Šebart in Krek 2001, 49).

Slovenska šolska zakonodaja (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 1996) tako nalaga največ pristojnosti v zvezi z nadzorom ravnatelju, ki je obenem tudi pedagoški vodja šole. Pristojnosti so ravnatelju zakonsko naložene le na občni ravni, konkretizacija nalog v zvezi s tem pa je prepuščena njemu samemu oziroma internim aktom šole. Branje zakona pokaže, da so ravnatelju formalno naložene bolj pristojnosti, ki zadevajo notranjo evalvacijo, kot notranji nadzor (prisostvuje, spremlja, svetuje). Kar z drugimi besedami pomeni, da niso postavljeni jasni zakonski okviri, ki bi vzpostavljali možnost sankcij na eni strani, a bi hkrati omejevali »samovoljo morebitnih ravnanj«, ki so posledica ravnateljevega spremljanja pedagoškega procesa, na drugi strani (Šebart, Krek, 2001, 58). Tudi Vidmar (2000, 101) je kritičen do take zakonske ureditve, saj je pri nas ravnatelj edini, ki mu je dovoljeno opravljati redni pedagoški nadzor učnega in vzgojnega osebja. Ob tem se postavlja vprašanje, na podlagi česa je ravnatelj kvalificiran kot vsestranski strokovnjak za pedagoški nadzor vseh učnih predmetov in predmetnih področij, od kod mu potrebno znanje in, navsezadnje, tudi potrebna objektivnost v ustanovi, ki jo sam vodi.

Po mojem mnenju je potrebno opozoriti še na en vidik, ki nakazan problem še povečuje in na katerega opozarja tudi šolska inšpekcija (Širec, 2000 in 2002). Zapleten način imenovanja ravnateljev pogosto pripelje ravnatelje do tega, da ne izvajajo svojih nalog, kot jih velevajo zakoni: pedagoško vodenje (katerega osrednja skrb je skrb za učenje), pedagoški nadzor in svetovanje (nadzor nad procesom). Empirične ugotovitve (Širec 2002, 59) šolske inšpekcije opozarjajo, čeprav jih še ni mogoče posplošiti, da strokovnega nadzora ravnatelji (vsaj sistematično) ne opravljajo.

## **1.2 Namen naloge**

Glede na opredelitev problema, ki ga tudi sama kot ravnateljica čutim in ki ga pogosto na različnih srečanjih poudarjajo tudi drugi ravnatelji, želim raziskati, kako ravnatelji opravljajo strokovni nadzor, katere oblike pri tem uporabljajo, katere so težave, s katerimi se srečujejo v praksi in kakšno je njihovo videnje nadzora v smislu izboljševanja kvalitete učiteljevega dela in dela šole kot celote. Ugotoviti želim, kako strokovni delavci sprejemajo nadzor ravnatelja, zunanji nadzor in kaj menijo o drugih možnih oblikah ugotavljanja in zagotavljanja kvalitete njihovega dela. Zanima me, kakšne so razlike v pogledih ravnateljev in učiteljev na hospitacije kot na eno izmed oblik nadzora, ki ga predpisuje šolska zakonodaja. Zanima me tudi, kaj o nadzoru strokovnih delavcev menijo starši in kaj kot uporabniki storitev pričakujejo od ravnatelja za zagotavljanje kvalitete dela šole.

Temo bom raziskala s pomočjo teorije domačih in tujih avtorjev, s strokovnim znanjem, ki sem ga pridobila v času podiplomskega študija ter z izkušnjami skoraj dvajsetletnega dela na področju vodenja osnovne šole. Namen raziskave je iskanje novih možnosti za izboljševanje kakovosti dela šole skozi nadzorno funkcijo ravnatelja, ki mu jo predpisuje veljavna zakonodaja, tako za lastno izboljševanje prakse kot morda za širši slovenski

prostor. Ugotovitve bodo morda uporabne tudi za dodaten razmislek o mogoči spremembi obstoječe šolske zakonodaje, posebno ob dejstvu, da je področje opravljanja nadzorne funkcije ravnatelja v slovenskem šolskem prostoru slabo raziskano.

### **1.3 Cilji naloge**

Cilji naloge so:

- spoznati, kako lahko nadzor v različnih teoretičnih pristopih h kakovosti in k vodenju vpliva na kakovost dela šol;
- ugotoviti, kako ravnatelji osnovnih šol izvajajo nadzorno funkcijo in katere cilje želijo s spremljanjem dela in nadzorom doseči;
- ugotoviti, kako ravnatelji izvajajo hospitacije kot eno izmed oblik nadzora, ki jim jo predpisuje šolska zakonodaja;
- ugotoviti, s kakšnimi težavami se ravnatelji pri izvajanju nadzorne funkcije srečujejo in kaj bi bilo potrebno spremeniti za kvalitetnejše delo učiteljev in šole kot celote;
- ugotoviti, kako ravnatelji izvajajo nadzorno funkcijo glede na velikost šole, glede na okolje, v katerem se nahaja šola, in glede na dolžino opravljanja funkcije ravnatelja;
- ugotoviti, kako hospitacije, kot eno izmed oblik nadzora, sprejemajo učitelji in kaj menijo o drugih oblikah nadzora;
- pridobiti mnenje učiteljev, ali in na kakšen način nadzor ravnatelja vpliva na kakovost in učinke njihovega dela;
- ugotoviti, kako o nadzoru razmišljajo uporabniki – starši;
- ugotoviti, katere oblike nadzora naj ravnatelji uporabljajo, kako naj ga izvajajo, katere druge oblike spremljanja in vrednotenja dela naj spodbujajo za izboljševanje kakovosti dela šole.

### **1.4 Predvidene metode obravnavanja**

#### ***1.4.1 Metodologija***

Za raziskavo sem izbrala kvalitativno metodologijo, in sicer pristop študije primera štirih osnovnih šol, dveh večjih mestnih in dveh manjših vaških osnovnih šol.

V nalogi bom za ravnatelje štirih osnovnih šol uporabila polstrukturirani intervju. Strokovnim delavcem (vzorec 76 strokovnih delavcev) bom prek ravnateljev dostavila anketni vprašalnik, ki bo vseboval vprašanja zaprtega in odprtega tipa. Vprašalniki bodo anonimni. Vprašalnik s pretežno zaprtimi in v manjši meri odprtimi vprašanji bom prek ravnateljev dostavila članom svetov staršev vseh štirih osnovnih šol (vzorec 46 staršev). Tudi ti vprašalniki bodo anonimni.

### ***1.4.2 Raziskovalno vprašanje***

Z raziskavo želim ugotoviti, kako ravnatelji izvajajo nadzorno funkcijo, kako strokovni delavci sprejemajo nadzor in kako ta vpliva na njihovo delo; kaj o nadzoru dela v šoli menijo starši kot uporabniki. Zanima me, kako lahko nadzor ravnatelja vpliva na kakovost dela šole.

### ***1.4.3 Analiza podatkov***

Pri analizi podatkov bom analizirala rezultate anketnih vprašalnikov za učitelje in starše in tematskih zapisov, ki bodo nastali pri polstrukturiranih intervjujih ter jih interpretirala. Podatke bom interpretirala skupaj za vse štiri šole, opozorila bom le na pomembne razlike med posameznimi šolami.

## **1.5. Predpostavke in omejitve**

Ker gre za študijo primera posameznih šol, ugotovitev in zaključkov ni mogoče posploševati na celoten slovenski šolski prostor. Predvidevam, da bodo rezultati in ugotovitve lahko v pomoč ravnateljem štirih šol in tudi meni osebno pri nadaljnjem načrtovanju in izvajanju nadzorne funkcije v smeri kakovostnega vodenja in zagotavljanja kakovosti dela v šolah. Pri tem mislim predvsem na povratne informacije o prednostih in slabostih različnih oblik nadzora, ki jih bodo ravnatelji dobili s strani učiteljev in staršev ter o njihovih pričakovanjih za delo vnaprej. Poznavanje težav in problemov, negativnih vplivov nadzora in analiza tega je lahko ravnateljem dobra osnova za odpravljanje lastnih napak ali upoštevanje dobre prakse na šolah, vključenih v raziskavo in morda tudi za širši slovenski šolski prostor. V manjši meri so lahko ugotovitve naloge v pomoč tudi strokovnim institucijam, ki so soodgovorne za kakovostno delo šol (Zavod za šolstvo, šolska inšpekcija) in ki že ugotavljajo pomanjkljivosti strokovnega nadzora nad pedagoškim procesom (Širec 2000 in 2002; Zorman, 2001), imajo pa moč vplivanja na spremembe zakonodaje v smeri, ki bo zagotavljala strokovno opravljanje nadzora nad pedagoškim procesom, vse v smislu zagotavljanja kakovosti. Predvidevam, da bodo ugotovitve raziskave lahko v pomoč morebitnim nadaljnjim raziskavam na tem področju.

Metodološke omejitve:

- Vprašalnika, ki ju bom uporabila pri strokovnih delavcih in pri predstavnikih staršev, nista standardizirana.
- Zavedam se, da bo odziv staršev morebiti slab in da bo vzorec precej manjši od pričakovanega.
- Glede na majhen vzorec vključenih staršev in učiteljev, z raziskavo dobljeni rezultati in ugotovitve ne morejo biti reprezentativni za slovenski šolski prostor, ampak predvsem za zaposlene na šolah, ki bodo zajete v vzorec.

## 2 TEORETIČNI DEL

### 2.1 Ravnatelj kot vodja

#### 2.1.1 Vloga ravnatelja pri zagotavljanju kakovosti

Naš čas je zaznamovala težnja h kakovosti, čeprav nimamo enoznačne opredelitve tega pojma. Ne težimo le po kakovosti končnega produkta, izdelka, temveč tudi po kakovosti procesa in celo po kakovosti odnosov. Kakovost ni domena le področja industrije, ampak se je razširila tudi na področje šolstva. Zanj si prizadevamo na različne načine, z različnimi pristopi, koncepti, modeli ali sistemi (Cencič 2000, 29).

Pristopov k izboljševanju kakovosti dela šol je več, nastali so iz aplikacij pristopov, ki so jih razvili v pridobitnih organizacijah. V teoriji (Sallis 1997, 19-20; West-Burnham v Bush in West-Burnham 1994, 157-176; Cencič 2000, 29) se srečujemo predvsem s tremi pristopi h kakovosti: kontrola kakovosti, zagotavljanje kakovosti in celovito obvladovanje kakovosti (TQM). Ne glede na razlike med posameznimi pristopi pa je nekaj poudarkov vendarle skupnih, kot ugotavlja Roncelli Vaupot (2000a, 10):

- Prizadevanja za izboljševanje kakovosti dela šol se vse bolj usmerjajo na pouk, poučevanje in učenje v njej.
- Drugi poudarek je povezan z delovanjem šole kot organizacije, z njeno klimo in kulturo.
- Ne glede na to, kateri pristop pri izboljševanju šol izberemo, vedno gre za vpeljevanje sprememb, te pa potekajo po specifičnih zakonitostih.
- Ravnateljevo vodenje je tisti dejavnik, ki ključno vpliva na učinkovitost in kakovost dela šol .

Tudi Resman (2002, 20) poudarja, da spreminjanje in razvijanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela, temeljita na kakovosti vodenja šole ter vodenja vzgojno-izobraževalnega procesa. Ravnatelj zagotavlja kakovostne storitve v svoji vzgojno-izobraževalni organizaciji v prvi vrsti s premišljenim, kontinuiranim in kvalitetnim pedagoškim vodenjem, ki ga nalaga že šolska zakonodaja in ga lahko, kot pravi Širec (1996, 99) izrazimo zlasti z naslednjimi področji ravnateljevega delovanja: vodenje učiteljskega zbora in spremljanje dela drugih strokovnih organov; spremljanje dela pedagoških delavcev in svetovanje; skrb za socializacijo in strokovno rast začetnikov ter pedagoških delavcev z neustrezno izobrazbo; skrb za stalno strokovno spopolnjevanje in usposabljanje pedagoških delavcev šole; načrtovanje poklicne kariere pedagoških delavcev; spremljanje in usmerjanje dela predstavniških organizacij učencev in dijakov; zastopanje šole v odnosih s starši in v svetu staršev ter svetu šole.

Nesporno je, kot ugotavlja Ferjan (1996, 135), da dobro kakovost v izobraževanju zagotavljajo predvsem ljudje. V primeru zagotavljanja kakovosti je naloga managementa zagotoviti, da bo vsakdo od izvajalcev izobraževalno-vzgojnega procesa ves čas delal tako, da bo zagotavljal dosego ciljev. Vendar pa naloga sodobnega managementa kakovosti v

izobraževanju ni zgolj kontrolirati izvrševanje nalog, pač pa je mnogo širša. Da pa se bo proces zagotavljanja kakovosti v izobraževanju lahko sploh začel, poudarja Ferjan (1996, 136)... »mora management v izobraževanju razumeti svojo vlogo in odgovornost za kakovost pedagoškega procesa in izobraževanja kot celote«. Sergiovanni (2001, 99) pravi: »V mnogih pogledih je ravnatelj najpomembnejši in najbolj vpliven posameznik v vsaki šoli... Njegovo vodenje usmerja ton celotne šole, klimo za učenje, raven profesionalizma in morale učiteljev in stopnjo skrbi o tem, kaj bodo učenci postali oziroma česa ne bodo dosegli... Če je šola resonančen, inovativen, v otroka usmerjen prostor; če je poznana po odličnosti poučevanja; če učenci izvršujejo naloge v skladu s svojimi sposobnostmi, lahko skoraj vedno gledamo na ravnateljevo vodenje kot pojasnilo za uspeh«.

Murgatroyd in Morgan (1993, v Roncelli Vaupot 2000b, 61-62) zelo jasno poudarjata, da noben pristop h kakovosti ne uspe, če ni popolne zavzetosti vodje. Predvsem je pomembna povezovalna vloga vodje, ki omogoča nastajanje filozofije in kulture kakovosti v šoli. Razviti se morajo tri dimenzije vodenja, in sicer zaupanje, prenašanje moči na zaposlene in vključevanje drugih v vodenje.

Zaključim lahko, kot pravi Trunk Širca (v Trnavčevič 2000, 119): »Kakovost organizacije je tesno povezana z managementom v njej. Trdimo lahko, da je temeljni namen managementa v šolah vzpostavljanje in zagotavljanje kakovosti šole v vseh pogledih«. Učinke kakovostnega dela pa prepoznamo v rezultatih ali kot pravi Merkač (1998, 49): »Organizacija je uspešna, če ima dobre poslovne rezultate«. K poslovnemu rezultatu pa lahko največ in najbolj prispevajo najodgovornejši posamezniki v organizacijah, ki so na položajih, kjer je koncentrirano veliko moči in kjer se sprejemajo odločitve (Merkač, prav tam). V osnovnih šolah je takšna odgovornost pričakovana od ravnateljev.

### ***2.1.2 Moč in vpliv ravnatelja kot vodje***

Več avtorjev (Černetič 1997, 123; Tavčar 2000, 181; Yukl 1998, 175; Možina 2002, 506) meni, da je bistvo vodenja vplivanje na tiste, ki vodji sledijo tako, da spremenijo svoje vedenje. »Moč je zmožnost vplivati in usmerjati posameznika, skupino, organizacijo proti želenim rezultatom«, pravi Možina (2002, 506). Isti avtor (prav tam) poudarja, da se moč izraža z vplivom oziroma da moč pojmuje kot potencialen vpliv in vpliv kot aktualizirano moč. Vpliv lahko razložimo kot proces, v katerem posameznik (vodja) povzroči spremembo stališč in ravnanja drugega posameznika ali skupine (Černetič 1997, 125).

Ločimo več vrst moči, vpliva. Ena izmed uporabnih oblik opredeljevanja, ki pomaga razumeti moč vodij, je delitev moči po Frenchu in Ravenu (v Yukl 1998, 280):

*1. Moč nagrajevanja.* To je moč, ki je zelo pogosto uporabljena. Izvira iz možnosti vodje, da sodelavce nagrajuje. Ti sprejemajo navodila vodje, ker pričakujejo, da bosta njihovo delo in vedenja nagrajena. Vodja jih lahko nagrajuje z materialnimi in nematerialnimi oblikami, kot so: napredovanje na delovnem mestu, dodatno

izobraževanje, boljša plača, priznanja ipd. Yukl (1998, 181) govori o moči nagrade kot kontroli nad sredstvi in nagradami. Meni, da je to tudi del formalne avtoritete.

2. *Moč prisile*. Je moč, ki izhaja iz bojzani, strahu sodelavcev pred kaznijo. Prisila lahko temelji na materialni bazi, pogostejša pa je kontrola na nematerialni bazi, ki se kaže kot zavrnitev, izločanje iz skupine, manj zeleno delo in podobno. Černetič (1997, 16) označi to vrsto moči kot negativno moč, saj pravi, da se v okoliščinah groženj in frustracije zniža svoboda delovanja posameznika. Tudi nekateri drugi avtorji (Tavčar 2000, 182; Yukl 1998, 182) ugotavljajo, da ima negativno moč, ki temelji na strahu, saj ima oseba, ki uporablja moč prisile, možnost kaznovanja. Poleg tega pa Možina (2002, 507) meni, da je ta vrsta moči običajno manj učinkovita kot so motivacijski dejavniki, ki izvirajo iz moči nagrajevanja. Velikokrat se namreč zgodi, da se namesto izboljšanja pojavijo negativne oblike vedenja, sprenevedanje, opravičevanje, idr. Yukl (1998, 182) imenuje to vrsto moči kontrola nad kaznovanjem in meni, da je bila ta moč pomembna pri vodjih skozi zgodovino, zdaj pa izgublja pomen.

3. *Legitimna moč*. Ta oblika moči je v organizaciji najbolj prodorna, saj vsebuje pravico dajanja ukazov. Vodenje v organizaciji ali družbi daje posameznikom avtoriteto, moč, pristojnosti, da kontrolirajo vedenje drugih. Legitimna moč je osnova za obstoj avtoritete, širši pojem od te pa je oblast. Ta oblika moči je legitimna zato, ker je normirana, omejena in kontrolirana. Legitimna moč je normativno določena in ne more biti uporabljena samovoljno, ampak le tako, da omogoča realizacijo določenih oziroma deklariranih ciljev (Černetič 1997, 123).

4. *Ekspertna moč*. Znanje in izkušnje so pomemben sestavni del ekspertne moči. Vendar znanje postane moč šele v procesu odločanja, če je seveda ta proces sinergetski, da formalni status ni edini in včasih tudi ne glavni vir moči (Černetič 1997, 176). Tudi Yukl (1998, 186) meni, da ta tip moči vsebuje statusno veliko dostopa do pomembnih informacij in kontrolo nad širjenjem in podajanjem informacij ostalim. Ekspertna moč je visoko selektivna, saj morajo biti znanja relevantna, strokovnost pa je vir moči le v primeru, ko ostali ta znanja potrebujejo. Če teh znanj nihče ne potrebuje, je ekspertna moč nična. Visoko specializirana znanja in spretnosti so vir moči, dokler so v posesti ene osebe. Dostop do informacije je rezultat osebne pozicije v organizaciji in je sistem komunikacijskega kanala. Za šole je značilno, da imajo ravnatelji zelo veliko možnost dostopa do informacij, hkrati pa tudi veliko selektivno moč posredovanja le-teh podrejenim.

5. *Referenčna moč*. Od vseh moči je ta morda najbolj mistična. Najvišja oblika referenčne moči je karizma. Ta se pojavi, kadar ima posameznik toliko karakternih značilnosti, da je lahko model mnogih občudovalcev, skupine. Pogosto pride do socioloških pojavov, ki ustvarijo karizmo, npr. socialne razmere v družbi, krizne razmere v organizaciji in podobno. Moč karizme je omejena na čas, določeno skupino in okolje. Ko se spremenijo razmere, običajno pade moč karizme. Pri fenomenu karizme gre za željo, biti takšen kot nekdo in čutiti do nekoga veliko pripadnost in vdanost. Najmočnejša oblika te vrste moči vsebuje proces vplivanja, ki se imenuje identifikacija. Ljudje imajo tendenco posnemati vedenje tistega, s katerim se

identificirajo (Yukl 1998, 519). »Karizma je krhka in minljiva, dostikrat izgine s položajno močjo. Podpirata jo moč položaja in moč znanja. Pogosto jo zlorablajo« (Tavčar 2000, 182).

Možina (2002, 507) pravi, da vodje uporabljajo vse vrste moči v različnem času, pač glede na okoliščine. Uspešnost vodje je odvisna od tega, koliko zna presoditi, kdaj naj upošteva eno ali drugo moč oziroma kombinacije moči. Moč pa lahko prihaja tudi od sodelavcev, odvisna je od tega, koliko so člani pripravljene slediti vodji in koliko zna vodja ustreči njim. Če člani tima podpirajo vodjo, njegova moč raste. Najlažje je pridobiti moč članov, če jim vodja omogoči svobodo v odločanju, če jim daje priznanja in če so njihovi dosežki v skladu z organizacijskimi cilji in pričakovanji članov. Določena vrsta moči se okrepi, če jo sodelavci uporabljajo v medsebojnem komuniciranju. Na primer, moč strokovnosti pogloblja strokovno znanje članov, če jo uporabljajo pri delu v skupini. Možina (prav tam) nadalje ugotavlja, da bo uspešen vodja uporabljal ekspertno in referenčno moč ter moč nagrajevanja, medtem ko bo legitimno moč in moč pritiska uporabljal le malokdaj.

Da je temu tako tudi v praksi v slovenskem prostoru, sta ugotavljala Dečman Dobrnjičeva (2002, 21) na vzorcu 27 slovenskih ravnateljev dijaških domov ter Ovsenkova in Ambrož (v Dečman Dobrnjič, 2002) z raziskavo, ki je ugotavljala stališča delavcev v 24 industrijskih in storitvenih organizacijah. V obeh raziskavah je bilo ugotovljeno, da vodje uporabljajo predvsem referenčno in ekspertno moč.

### ***2.1.3. Management in vodenje v izobraževanju***

Če izhajamo iz že zapisane trditve, da kakovost vzgojno-izobraževalnega dela temelji na kakovosti vodenja šole oziroma na kakovosti šolskega managementa, naletimo na dilemo, ali opredeliti ravnatelja kot managerja ali kot vodjo. Tudi v strokovni literaturi s področja managementa najdemo razprave o odnosu med managementom in vodenjem.

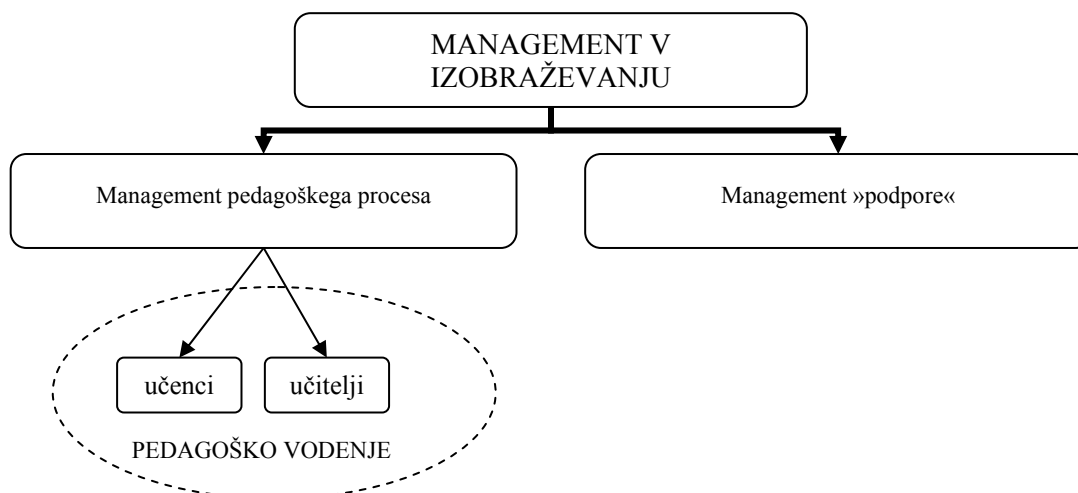
Možina (1994, 20) in Sergiovanni (2001, 4) govorita o tem, da uspešen manager v glavnem opravlja štiri osnovne naloge: planira, organizira, vodi in kontrolira. Pri tem Možina (prav tam) vodenje opredeli kot vplivanje, motiviranje in usmerjanje zaposlenih, da bi ustrezno opravljali svoje naloge in dosegali pričakovane cilje. Sergiovanni (prav tam) pravi, da ima vodenje opraviti z upravljanjem in nadzorovanjem podrejenih. Tudi Tavčar (2000, 2) navaja štiri naloge managerjev v organizaciji: načrtovanje, organiziranje, usmerjanje in nadzorovanje, pri tem pa usmerjanje opredeli kot usmerjanje dejavnosti sodelavcev organizacije in drugih, da organizacija učinkovito deluje in uspešno dosega cilje. Tavčar (prav tam) poudarja, da dejavnost managerja obsega poslovodenje, ki zadeva poslovanje organizacije, in vodenje, ki zadeva ljudi; torej je manager po njegovem poslovodnik in vodja. Iz predstavljenih opredelitev izhaja, da je pojem management širši in da vključuje poleg drugih funkcij tudi funkcijo vodenja. Čeprav različni avtorji poudarjajo razlike med njima, nakazujejo, da oba procesa v organizaciji potekata tako, da sta med seboj tesno prepletena in soodvisna.



Razlike med managementom in vodenjem so nakazane tudi v naslednjih opredelitvah: »Vodenje se ukvarja z vizijo, strateškimi vprašanji, transformacijo, cilji, ljudmi, opravljanjem pravih stvari. Management se ukvarja z izvedbo, operativnimi vprašanji, transakcijo, načini, organizacijo in opravljanjem stvari prav« (West-Burnham 1997, 117). »Managerji so ljudje, ki delajo stvari prav in vodje so ljudje, ki delajo prave stvari« (Bennis in Nanus 1985 v Štoll in Fink, 1996, 107). »Managerji so orientirani v smeri stabilnosti, vodje so orientirani v smeri inovacij; managerji si pridobijo ljudi, da opravijo stvari bolj učinkovito, medtem ko se vodje dogovorijo z ljudmi o tem, katere stvari naj bodo narejene« (Yukl, 1998, 4).

V zadnjih dveh desetletjih je v procesu managementa močno poudarjena prav funkcija vodenja. V prizadevanjih za večjo učinkovitost in uspešnost ter kakovost dela organizacij, je delo z ljudmi vedno bolj pomembno, saj so učinki pri delu odvisni prav od njih. To velja tudi za vzgojno izobraževalne organizacije (Roncelli Vaupot, 2000c). Vendar pa Ferjan (1996, 40-41) poudarja nekatere specifikke managementa v izobraževanju in pravi, da »...proces managementa v izobraževanju, tako kot v gospodarskih organizacijah vsebuje več managerskih dejavnosti oziroma funkcij. ...pri izvajanju nekaterih funkcij v procesu managementa država participira oziroma prek instituta centralizacije določa okvire pristojnosti in delovanja institucije managementa. Managementu v izobraževalnih organizacijah pa v večjem ali manjšem obsegu še vedno ostajajo vse dejavnosti posameznih funkcij«. To gotovo velja za nadzor nad izobraževanjem, ki ga država opravlja neposredno s šolsko inšpekcijo, ravnatelju pa vseeno prepušča vse funkcije nadzora (tudi nadzor nad pedagoškim procesom). Ferjan (prav tam) nadalje navaja, da se vse funkcije v procesu managementa neposredno ne nanašajo na izobraževalni proces, pač pa tudi na zagotavljanje pogojev zanj. Funkcije v procesu managementa so specifične v tem, da se nanašajo na različne strukture (podsisteme); tako na izobraževalno-vzgojni proces (torej na učitelje in učence) kot na administrativno-tehnične dejavnosti (na podporo):

**Slika 2.1** Struktura procesa managementa v izobraževanju



Vir: Ferjan 1996, 41.

Funkcije v procesu managementa v izobraževanju, ki so osredinjene izključno na neposredno delo z učenci in se nanašajo tako na učence kot na učitelje, imenujemo pedagoško vodenje. Pedagoško vodenje vključuje vse funkcije v procesu managementa od načrtovanja, planiranja, motiviranja, kontroliranja ipd., zato je sestavina procesa managementa v izobraževanju (Ferjan 1996, 41). Ferjan (prav tam) še dodaja: »Izvajanja procesa managementa v katerikoli izobraževalni ustanovi torej ni mogoče deliti na medsebojno ločena procesa poslovođenja in pedagoškega vodenja; treba ga je obravnavati in izvajati integralno«.

Tudi Erčulj in Koren (2003, 8) poudarjata, da v novejših besedilih s področja vodenja šole ne najdemo več razlikovanja med managementom in pedagoškim vodenjem in da je beseda »vodenje« postala ključni koncept, kadar govorimo o organizacijah in managementu izobraževalnih organizacij in sistemov. Izhajajoč iz takšnih opredelitev odnosa med managementom in vodenjem v izobraževanju, bom v nadaljevanju uporabljala za funkcijo ravnatelja predvsem pojem vodenje.

#### **2.1.4. Nadzor v vodenju**

Če izhajamo iz opredelitve različnih avtorjev (Tavčar 2000, 2; Sergiovanni 2001, 4; Možina 1994, 20; Mintzberg v Dimovski 2000, 708), da je nadzor (kontrola) ena izmed funkcij (nalog) managerjev v organizaciji, potem lahko zaključimo, da je to tudi ena izmed pomembnih funkcij ravnatelja kot vodje.

Nadzorno funkcijo managerja Tavčar (2000, 2) opredeljuje kot »...nadzorovanje učinkovitosti in uspešnosti delovanja sodelavcev in drugih, delov organizacije in organizacije v celoti ter polaganje računov, to je poročanje in utemeljevanje poročil in priporočil lastnikom in drugim vplivnim udeležencem organizacije«. Sergiovanni (2001, 4) pravi, da se nadzor nanaša na ravnateljevo vrednotenje odgovornosti in obsega pregledovanje in usmerjanje kvalitete dela, zagotavlja povratno informacijo in je usmerjeno k standardom za doseganje ciljev.

Tudi Dimovski (2002, 710) poudarja funkcijo kontroliranja kot nadziranje aktivnosti zaposlenih, preverjanje, ali je neprofitna organizacija na pravi poti k svojim ciljem, in izvajanje popravkov, če so potrebni. Zajema torej spremljanje izvedbe aktivnosti, ugotavljanje odstopanj, prepoznavanje vzrokov in ukrepanje za uresničitev postavljenih ciljev. Proces nadzora je interaktiven proces, usmerjen k razvijanju sposobnosti zaposlenih z oziranjem na delovno uspešnost, skupno iskanje rešitev problemov, pojasnjevanjem pričakovanj v zvezi z delom, pojasnjevanjem usmeritve organizacije, vrednotenjem napredka zaposlenega, doseganjem meril uspešnosti in z oblikovanjem vrednot in prepričanj znotraj organizacije.

Ferjan (1996, 130) pravi, da je kontrola doseganja ciljev bržčas najbolj sporna managementova dejavnost v izobraževanju. Marsikateri izvajalec in tudi udeleženec izobraževalno-vzgojnega procesa jo ima za sporno, ker največkrat temelji na predpostavki, da so cilji izobraževalno-vzgojnega procesa ustrezni in kot taki niso predmet kontrole. Temeljna naloga managerske kontrole naj bi kljub navedenemu vendarle bila, da s

primerjavo planiranega in doseženega preverja stopnjo uresničitve zastavljenih ciljev izobraževanja. Do odstopanj dejanskega stanja od postavljenih ciljev lahko prihaja zaradi večje ali manjše učinkovitosti izvajalcev ali pa zaradi nepredvidenih okoliščin in dogodkov. Po klasičnem pojmovanju je kontrola zadnja v vrsti funkcij v procesu managementa. Takšno pojmovanje kontrole je po Ferjanu (prav tam) največkrat neuporabno. To zlasti velja za kontrolo kakovosti pedagoškega procesa. Kakovost izobraževanja s tega vidika lahko presodijo le diplomanti oziroma kasneje njihovi delodajalci. Kakovost izobraževanja je namreč tisto, kar pričakujejo uporabniki (gospodarstvo, učenci, starši), ne pa nekaj, kar si izmisli šolska inšpekcija. Za kakršnokoli vplivanje na procese v izobraževanju je potrebna vmesna kontrola poteka procesov, ne le kontrola outputa.

V strokovni literaturi zasledimo različne podatke o obsegu časa, ki ga ravnatelji porabijo za nadzorno funkcijo. Ferjan (1996, 40) navaja ugotovitve raziskave, v kateri anketirani ravnatelji slovenskih šol za opravljanje funkcije kontroliranja povprečno porabijo le 8% svojega delovnega časa. Fullan (1998, 155) navaja podatke raziskave PTI (Principal-Teacher Interaction), ki je potekala v treh šolskih okrožjih v treh ameriških državah in ki ugotavlja, da ravnatelji za kontrolo in spremljanje porabijo 22% delovnega časa. Ob tem je seveda potrebno poudariti, da teh rezultatov ne moremo enostavno primerjati med seboj, saj za to nimamo dovolj podatkov o vsebini vprašanj.

#### ***2.1.5. Opredelitev pojmov: nadzor, kontrola, evalvacija, spremljanje, pregled, inšpekcija***

V strokovni literaturi za nadzorno funkcijo v managementu (tudi na področju izobraževanja) srečujemo različne pojme in za navedene pojme najdemo tudi različne opredelitve: nadzor, kontrola, evalvacija, spremljanje, pregledovanje, inšpekcija. Srečamo se torej s problemom terminologije, ki tudi v angleščini uporablja različne sopomenke, v slovenščini pa težko najdemo enoznačne prevode.

*1. Nadzor (monitoring).* V Slovarju slovenskega knjižnega jezika (1994, 598) je pojem nadzor opredeljen: 1. kot sistematično pregledovanje, spremljanje poteka ali razvoja česa, zlasti določene dejavnosti; 2. kot prizadevanje, skrb za pravilno ravnanje, vedenje, delo koga. V angleški literaturi za nadzor/nadzorovanje najdemo predvsem izraz *monitoring*, ki ga West-Burnham v Bush in West-Burnham (1994, 158) utemelji kot sistem zbiranja podatkov, ki jih uporabljamo pri pregledih organizacije. Middlewood in Lumby (1998, 164) *monitoring* opišeta kot kontinuiran proces, ki vključuje ali pa tudi ne zbiranje podatkov; sestoji se iz opazovanja in preverjanja, ni pa nujno, da vsebuje tudi vrednotenje in ukrepanje.

*2. Kontrola.* Pojem je v Slovarju slovenskega knjižnega jezika (1994, 429) opredeljen kot: 1. ugotavljanje skladnosti z določenimi pravili, predpisi; kot nadzor, nadzorstvo; 2. kot ugotavljanje dejanskega stanja, položaja česa; kot pregled, pregledovanje. Tudi v drugi slovenski literaturi s področja managementa (Dimovski 2002, 710; Tavčar v Možina 1994, 677; Ferjan 1996, 15) večinoma zasledimo pojem kontrola kot

sopomenko pojmu nadzor. Vendar pa Turk v Tavčar (2000, 247) loči nadziranje od kontroliranja in utemeljuje, da je nadziranje: »presojanje pravilnosti delovanja glede na zastavljene cilje in odpravljanje nepravilnosti pri njem«, kontroliranje pa: »pretežno preventivno, na strokovnem ugotavljanju dejstev zasnovano vzporedno nadziranje; opravljajo ga organi, ki so vključeni v nadzirano delovanje in stalno delujejo«. Ne glede na različna tolmačenja, bom v nalogi uporabljala predvsem pojem nadzor oziroma nadziranje in kontrolo oziroma kontroliranje kot sopomenko.

3. *Evalvacija (evaluation)*. V Slovarju slovenskega knjižnega jezika (1994, 207) je pojem razložen kot ocenitev, ovrednotenje. West-Burnham v Bush in West-Burnham (1994, 158) pojem *evaluation* (evalvacija) opredeli kot interni ali eksterni proces, izpeljan zato, da bi zagotovili povratno informacijo o učinku in vrednosti projekta oziroma določenih dejavnosti. Middlewood in Lumby (1998, 164) navajata, da je namen evalvacije ugotoviti, ali izobraževalna organizacija dosega cilje, ki si jih je zastavila in če jih ne, zakaj je tako; to pa je po njunem del feedback zanke, s katero primerjamo zastavljeno in uporabljeno strategijo na eni strani in rezultate na drugi. Tam, kjer se cilji in rezultati razhajajo, je mogoče uporabiti korektivne aktivnosti. Avtorja (prav tam) navajata Gronlundov model, ki združuje možne elemente evalvacije – kvalitativne, kvantitativne in vrednotenje na naslednji način:

EVALVACIJA  
SO  
KVANTITATIVNI OPISI  
(merljivi)  
IN/ALI  
KVALITATIVNI OPISI  
(nemerljivi)  
PLUS  
VREDNOTENJE.

4. *Spremljanje (appraisal; performance management)*. Z izrazom spremljanje se srečujemo predvsem v kontekstu spremljanja učiteljevega dela oziroma spremljanja pedagoškega procesa. Tomić (2002, 9) pravi, da spremljanje pedagoškega procesa sodi k pedagoškemu vodenju kot pomembna dejavnost ravnateljev. Spremljanje obsega načrtovanje, izvajanje načrta (proces) in izide vseh dejavnosti. V angleški literaturi se srečujemo s pojmom *appraisal (spremljanje učiteljevega dela)*, ki ga Biggs (v Green, 1995, 125) pojmuje kot »kontinuiran in sistematičen proces, katerega namen je pomagati učiteljem pri njihovem poklicnem razvoju in načrtovanju poklicne poti«, Wregg, Wikeley, Wregg in Haynes (1996, 3) pa ga opredeljujejo kot »oblikovanje kvalitativnih sodb/mnenj o aktivnosti, osebi ali organizaciji«. V angleški literaturi se srečujemo tudi s pojmi: *performance management* in *managing teacher performance*, kar nekateri avtorji (Erčulj, 2001, 2) uporabljajo kot *spremljanje uspešnosti dela* ali *spremljanje in usmerjanje dela*. V nalogi bom smiselno uporabljala navedene opredelitve.

5. *Pregledovanje (review)*. Wregg, Wikeley, Wregg in Haynes (1996, 3) pojem razložijo kot retrospektivno aktivnost, ki obsega zbiranje in pregled (analizo) podatkov in informacij. West- Burnham v Bush in West-Burnham(1994, 158) ga opredeli kot sistem managerskih postopkov, s pomočjo katerih zbiramo podatke, da ugotovimo, v kolikšni meri smo dosegli namene/cilje. Pojem postavi v klasičen managerski proces: »načrt (plan) – delovanje (act) – pregled (review). Drucker (1999, 18) meni, da je pregled opravljenega dela vsaj tako pomemben kot načrt in izvedba ter opredeli tudi ključne sestavine pregleda: (1) pomembno je, da so predvideni dosežki jasno opredeljeni; (2) meriti oziroma spremljati je treba napredek; (3) opredelitev kakovosti mora biti relevantna s cilji in dosežki.

6. *Inšpekcija (inspection)*. V Slovarju slovenskega knjižnega jezika (1994, 305) najdemo za pojem inšpekcija naslednjo opredelitev: »sistematično pregledovanje, spremljanje poteka ali razvoja česa, zlasti določene dejavnosti; nadzorovanje, nadzor«. West-Burnham v Bush in West-Burnham (1994, 158) pojasnjuje, da je inšpekcija *eksterni pregled*, ki presoja, v kolikšni meri organizacija dosega od zunaj postavljene kriterije.

## **2.2. Temeljni pristopi k izboljševanju kakovosti**

### ***2.2.1. Nadzor v različnih pristopih h kakovosti***

#### *Opredelitev kakovosti*

Vprašanje kakovosti postaja v zadnjih letih vedno bolj aktualno tako v teoriji kot v praksi. Različni sistemi kakovosti so že dolgo uveljavljeni v industriji, storitvenih dejavnostih in trgovini, zadnja leta pa vse bolj vstopajo tudi na področje šolstva. Ob tem je pomembno, kako definiramo kakovost, saj iz definicije izhaja razumevanje kakovosti in posledično tudi modeli oziroma aktivnosti, ki jih izvajamo (Trnavčević 2000, 29).

Vendar se takoj zaustavimo ob tem, kako opredeliti kakovost. V teoriji se srečamo z velikim številom njenih opredelitev, a nobeno, ki bi bila tako zadovoljiva, da bi jo sprejela večina. Definiranje kvalitete torej ni enostavno, saj se srečujemo s subjektivno percepcijo tega pojma, ali kot pravi Sallis (1996, 1): »Posameznikov pogled na kvaliteto je pogosto v konfliktu s pogledom drugega posameznika, in kot se vsi zavedamo, niti dva strokovnjaka ne prideta v razpravah do enakega zaključka, kaj je tisto, kar dela šolo dobro«. Po Glasserju (1995, 68) je kakovostno izobraževanje tisto, ki učencem zadovoljuje potrebe, torej izobraževanje, ki je za njih koristno in smiselno. Učencem je potrebno dati zanje ustrezne, uporabne zaposlitve, ki jih bodo prav zato, ker izvirajo iz njihovih potreb, pripravljene izvajati kvalitetno. Iz tega pa sledi, da absolutne definicije za kakovostno izobraževanje ne moremo postaviti, saj je to »proces, v katerem učenec odkrije, da učenje povečuje kakovost njegovega življenja« (Glasser 1995, 52).

Sallis (1996, v Roncelli Vaupot 2000b, 57-58) navaja dva osnovna koncepta kakovosti:

1. *Kakovost kot absoluten koncept.* V vsakodnevnem pogovoru pojem kakovost pogosto uporabljamo v absolutnem pomenu besede, torej kot nekaj dragocenega, nekaj, kar ima posebno vrednost, torej kot nekaj idealnega in težko dosegljivega. V tem konceptu so vsa prizadevanja za kakovost usmerjena v doseganje najvišje postavljenih standardov. Kakovostni izdelki so po tem konceptu popolni. Kakovost pomeni tudi doseganje določenega statusa in konkurenčne prednosti pred drugimi. Šola, ki gradi tak koncept, se trudi, da dosega najvišje standarde in to doseganje tudi poudarja. Motivi za doseganje takih standardov bi lahko bili »biti najboljši«, »biti odličen«, »biti boljši od drugih«.

2. *Kakovost kot relativen koncept.* Pri tem gre za dogovor o tem, kaj je kakovostno in kaj ni. V tem kontekstu je nek izdelek ali neka storitev kakovostna, kadar ustreza določeni specifikaciji, to je natančnemu opisu. Pomembno vlogo pri tem imajo standardi, ki lahko: (1) Merijo na osnovi specifikacij. V tem primeru proizvajalci in izvajalci na osnovi specifikacij določijo, kaj je kakovost. V šolskem kontekstu to pomeni, da kakovostna šola ravna po določenih standardih oziroma si jih prizadeva doseči. (2) Merijo na osnovi zadovoljevanja potreb uporabnikov. Za ta pristop je značilno, da kakovost določajo uporabniki.

Murgartoyd in Morgan (1993, 45) govorita o treh osnovnih definicijah kvalitete: (1) Zagotavljanje kvalitete, ki se nanaša na določitev standardov, ustreznih metod in zahtev, ki jih postavi neko strokovno telo in ga spremlja proces nadzora ali evalvacije, ki pokaže, v kolikšni meri se standardi uresničujejo v praksi. (2) Prilagajanje dogovoru, kjer se standard kvalitete specificira v procesu pogajanja in sklepanja dogovora. Tisti, ki prevzema delo, postavi specifikacijo kvalitete, in ne strokovnjaki. (3) Kvaliteta, ki jo zahteva uporabnik – uporabnik je tisti, ki določa kvaliteto. Tisti, ki naj bi bil prejemnik storitve, razloži, kakšna pričakovanja ima glede njene kvalitete.

O tem, da kakovost v šoli določajo tudi tisti, ki jo ponujajo, torej izvajalci, govori tudi West-Burnham (1997, 17), ko pravi: »Kadar se neka organizacija poda na pot in se od nadziranja pomika k vodenju za kakovost, se zgodi cela vrsta sprememb, ki se nanašajo na njeno kulturo: vse bolj se upoštevajo tako uporabniki kot izvajalci, poveča se osebna odgovornost zaposlenih, večji poudarek je na procesu in prizadevajo si za stalno izboljševanje«. Sallis (1996, 4-5) ugotavlja, da obstaja več pomembnih razlogov, zakaj naj se posamezne vzgojno-izobraževalne organizacije lotevajo raziskovanja lastne kakovosti ter opredeljuje štiri imperative kakovosti:

1. *Moralni imperativ* – zahteva, da bi bili klienti (dijaki, starši, skupnost...) upravičeni do najvišje kakovosti vzgojno-izobraževalnih storitev.

2. *Strokovni imperativ* – je neposredno povezan z moralnim imperativom. Predstavlja prepričanje, da je dolžnost vseh vpletenih nuditi učencem oziroma dijakom vzgojno-izobraževalni proces, ki dosega najvišje strokovne standarde. Ta imperativ predpostavlja tudi strokovno predanost zagotavljanju potreb učencev s pomočjo najprimernejših pedagoških metod in tehnik.

3. *Tekmovalni imperativ*. Tekmovalnost je realnost današnjega izobraževanja. Manjše število vpisanih učencev lahko povzroči odvečnost posameznih zaposlenih, to pa lahko ogrozi organizacijo. Na sodobnem vzgojno-izobraževalnem tržišču se morajo organizacije spoprijeti z izzivom tekmovalnosti, ena izmed najbolj učinkovitih poti za to je zboljšanje kakovosti svojih storitev in procesov.

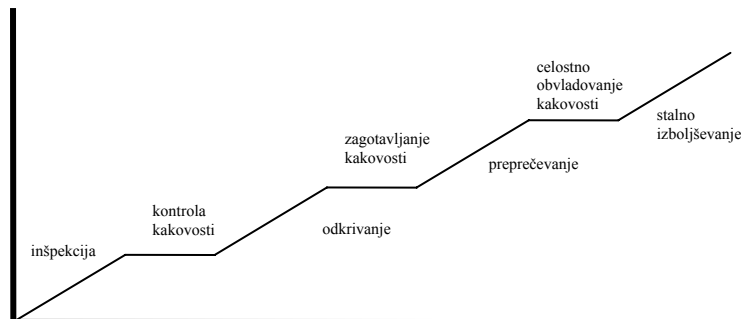
4. *Imperativ odgovornosti*. Vzgojno-izobraževalne organizacije so del svojega okolja. Zato se od njih pričakuje odgovorno ravnanje do ustanoviteljev, ki vključuje tudi javno dokazovanje visokih standardov procesov in storitev organizacije.

Sallis (prav tam) pojasnjuje, da lahko že nezmožnost organizacije, da bi ugodila le enemu od omenjenih imperativov, ogrozi organizacijo in njeno prihodnost.

#### *Pristopi h kakovosti*

V teoriji (Sallis 1996, 19-20; West-Burnham v Bush in West-Burnham 1994, 157-176; Cencič 2000, 29) se srečujemo predvsem s tremi pristopi h kakovosti: *kontrola kakovosti*, *zagotavljanje kakovosti*, *celovito obvladovanje kakovosti*. Posamezni avtorji (West-Burnham 1997, 17-18; Dale 1999, 4) pred kontrolo kakovosti dodajajo še inšpekcijo. Večinoma pa je slednja zajeta v kontroli kakovosti. Vsi navedeni avtorji poudarjajo hierarhično razvrstitev konceptov kakovosti, kar prikazuje slika 2.2 (Sallis 1996, 20):

**Slika 2.2** Hierarhična razvrstitev konceptov kakovosti



Vir: Sallis 1996, 20

#### *Nadzor/kontrola kakovosti (quality control)*

Je najstarejši pristop h kakovosti. Vključuje prepoznavanje in izločanje procesov in storitev, ki ne dosegajo standardov. Je reaktivni proces, ki skuša ocenjevati stanje po dogodku, odstranjevati napake potem, ko je do njih že prišlo. Nadzor kakovosti izvajajo običajno pooblašeni organi, inšpekcije. Je najpogostejši pristop h kakovosti v vzgojno-izobraževalnem svetu, vanj sodijo vsi postopki, ki so namenjeni ugotavljanju, ali organizacija izpolnjuje določene standarde in kriterije (Sallis 1996, 19). Trnavčević (1996, 63) poudarja, da so pri nadzoru kvalitete standardi postavljeni in nadzorovani od zunaj, kar na področju šolstva pomeni šolsko inšpekcijo, ki izvaja nadzor kvalitete glede na zagotavljanje standardov, ki jih je predpisala neka širša skupnost – država. Tako so izvajalcem s strani zakonodajalca določeni minimalni pogoji in standardi, ki jih morajo

upoštevati. S tem so vsaj v nekaterih točkah vsem uporabnikom zagotovljeni vsaj minimalni in enaki pogoji. Standardi kvalitete so v tem pristopu »vsiljeni« oziroma sprejeti od zunaj, kar pomeni, da jih posamezna vzgojno-izobraževalna institucija ne more sama spreminjati in oblikovati.

V Evropi obstajajo različni sistemi nadzora nad vzgojo in izobraževanjem. Mnogi sodobni nadzorno-inšpekcijski sistemi gredo v smeri združevanja normativnih, nadzornih, evalvacijskih, instruktivnih in svetovalnih funkcij v eno službo; za razliko od slovenskega, ki gre v razdruževanje omenjenih služb in funkcij. Naj se omejimo samo na angleškega, ki bi ga, kot pravi Vidmar (2000, 85): »...vsaj v njegovih izhodiščih mogli imeti za paradigmo učinkovitega sistema nadzora vzgoje in izobraževanja v 21. stoletju«. Vidmar (2000, 94-98) navaja, da je bil leta 1992 v Angliji ustanovljen Urad za standarde v vzgoji in izobraževanju (OFSTED). Poglavitno poslanstvo OFSTED je nadzorovanje standardov in kvalitete v vzgoji in izobraževanju, poročanje o njih in njihovo izboljševanje. Najpomembnejša naloga OFSTED je vodenje sistema šolske inšpekcije, ki mora zagotavljati redno inšpekcijo vseh šol v Angliji. Za uresničevanja te naloge deluje znotraj urada Inšpektorat njenega veličanstva (HMI), ki ima zaposlenih približno 220 inšpektorjev. Vidmar (2000, 98) zaključuje, da institucije, ki so v Angliji zadolžene za izvajanje nadzora nad vzgojo in izobraževanjem, opravljajo poleg pravnega, finančnega in pedagoškega oziroma strokovnega nadzora, kot najpomembnejše tudi naloge svetovanja, usposabljanja, evalvacije in razvoja. Zelo pomembna komponenta nadzora je pedagoški nadzor, za opravljanje katerega imajo inšpektorji polna pooblastila.

Poleg nadzorno-inšpekcijskih sistemov pa v okviru nadzora kakovosti zasledimo tudi druge oblike nadzora kakovosti. Cencič (2000, 31-32) tako ugotavlja, da se na pedagoškem področju vzgojno-izobraževalnih institucij kontrola kakovosti pogosto razume kot kontrola nekaterih bistvenih dejavnikov ali kazalnikov. Kazalniki kakovosti pokrivajo pomembne vidike institucije in služijo kot podlaga za vrednotenje njenih aktivnosti. Vsaka institucija ima lahko svoj pristop do kakovosti in torej različne kazalnike, ki jih kontrolira. Merjenje postane osnovni element ugotavljanja kakovosti institucije. Za institucijo je izziv identifikacija kazalnikov, ki so sprejemljivi za vse člane institucije, hkrati pa tudi ustrezajo »misiji« institucije. Kazalniki pogosto ne zajemajo le rezultatov (kakovost produkta), ampak se usmerjajo tudi na proces (kakovost procesa), pa tudi na odnose (kakovost odnosov), upoštevali pa naj bi tudi pogoje dela. V tem kontekstu, kot navaja Krek (2000, 36-38), se je začel tudi t.i. projekt evropskih kazalnikov in meril kakovosti šolskega izobraževanja, za katerega so dali pobudo evropski ministri za šolstvo na konferenci, ki je bila v Pragi leta 1998. Na tej konferenci so se šolski ministri 32 držav strinjali, da je treba izdelati instrument, na podlagi katerega bi bilo moč evalvirati in primerjati nacionalne šolske sisteme. Evropski kazalniki kakovosti šolskega izobraževanja vključujejo: (1) kazalnike rezultatov – doseženo znanje; (2) kazalnike procesa – splošno uspešnost in prehodnost ter nadzor v šolskem sistemu; ter (3) kazalnike pogojev – vire in zgradbo. Ob tem Cencič (2000, 32) ugotavlja, da so kazalniki koristni, ker ne služijo le za zunanje ugotavljanje kakovosti, ampak tudi opozarjajo na kritične točke, na kaj moramo biti pozorni v posamezni instituciji. Uporabimo pa jih lahko tudi pri načrtovanju



samoevalvacije. Kot pomanjkljivost pa Cencič (prav tam) navaja, da kazalniki nič ne povedo o vzrokih za posamezne rezultate in o načinih ter metodah za odpravljanje pomanjkljivosti. Ali kot pravijo nekateri (Žnidaršič, Seražin in Polak 1990, 21), da tak pristop h kakovosti na koncu še ne zagotavlja, da je rezultat dober. Kontrola je usmerjena predvsem na nekatere elemente, je zelo selektivna, ne zajema pa celotne organizacije.

Tu lahko govorimo o pomembni vlogi, ki jo ima ravnatelj kot vodja poleg inšpekcije pri spremljanju celotnega procesa ugotavljanja kakovosti, še posebej pri ugotavljanju kritičnih točk in spodbujanju zaposlenih za odpravljanje le-teh. Gre za možnost vzpostavljanja dialoga med notranjim in zunanjim nadzorom, v smislu odpravljanja napak in izboljševanja kakovosti dela.

#### *Zagotavljanje kakovosti (quality assurance)*

Je proaktiven pristop, ki deluje pred in med procesom. Je notranje sprejet, kar pomeni, da ga sprejmejo vsi zaposleni kot svojega in pri svojem delu sledijo izboljševanju kakovosti. Pri tem se standardi kakovosti vzpostavijo znotraj organizacije. Pristop temelji na filozofiji »narediti prav že prvič in vsakič«, torej je cilj preprečiti napake (Sallis 1996, 19). Munro-Faure v Bush in West-Burnham (1994, 168) je zagotavljanje kakovosti opredelil kot: »... managerski sistem različnih postopkov, vzpostavljen z namenom kontrole dejavnosti v različnih fazah..., zato da bi preprečili probleme in zagotovili, da samo sprejemljivi izdelki dosežejo uporabnika«. Avtor (prav tam) navaja temeljne značilnosti sistema zagotavljanja kakovosti: (1) organizacija vzpostavi učinkovit managerski sistem (opredeljene vloge in odgovornosti, dokumentirani formalni postopki, ugotavljanje zahtev uporabnikov, politika na področju kakovosti, jasna delovna navodila in kontrola nad izvajanjem, korektivne akcije,...); (2) periodični pregled (audit) delovanja tega sistema; (3) periodični pregled (review) delovanja organizacije, da bi ugotovili, ali dosega temeljne cilje, tudi glede na spremenjene zahteve v okolju.

Zagotavljanje kakovosti se razlikuje od kontrole kakovosti v tem, da je glavna naloga kontrole kakovosti najti in popraviti napako, poglobljena naloga zagotavljanja kakovosti pa je preprečevanje napak oziroma njihovega ponavljanja. Zagotovitev kakovosti je torej sestavni del celotnega sistema vodenja. Gre za spremembo od ugotavljanja kakovosti k zagotavljanju kakovosti (Cencič 2000, 33). Številni avtorji (Žnidaršič, Seražin in Polak 1990, 21; Ishikawa 1987, 30; Crosby 1998, 25) poudarjajo, da je treba delati dobro, da se zadovoljijo potrebe uporabnikov, ne pa ker to zahteva kontrola, saj kontrolorji – inšpektorji ne morejo zagotoviti kakovosti, kajti s pravimi in takojšnjimi informacijami razpolagajo le tisti, ki so neposredno vključeni v proces. Pomembnost vključevanja vseh zaposlenih navajajo ne le Sallis (1996, 19), temveč tudi številni drugi avtorji (Cencič 2000, 34; Žnidaršič, Seražin in Polak 1990, 25; Ishikawa 1987, 30; Vujošević 1996, 17; West-Burnham v Green 1995, 54; Crosby 1998, 25). Crosby (1998, 25) tako pravi: »Že leta pripovedujem na vse mogoče načine, da je kakovost preveč pomembna stvar, da bi jo prepustili strokovnjakom. Strokovnjaki morajo voditi program, toda uresničevanje kakovosti je obveznost in priložnost ljudi, ki izvajajo delovne naloge«. Na šolskem področju to pomeni, da mora uresničevanje kakovosti postati sestavni del vsakodnevnega

dela učiteljev kot nosilcev vzgojno-izobraževalnega procesa in da jo sami sprejmejo kot priložnost in obenem dolžnost.

Obenem pa zagovorniki zagotavljanja kakovosti pravijo (tako Cencič 2000, 33), da se preveliko pozornost namenja izboljševanju kakovosti na nižjih ravneh, malo pa na področju vodenja, kajti analize so pokazale, da imajo vodje največji vpliv na kakovost. Crosby (1998, 32) poudarja, da je potrebno razviti »novo razmišljanje« na področju kakovosti najprej pri »glavi«, Andrejčič (1996, 17) pa dodaja: »Skrb za kakovost ni možno delegirati na nižje nivoje. Top management je prvi odgovoren za kakovost in si mora pri tem zagotoviti sposobne asistente na vseh nivojih – tudi sposobne in učinkovite delavce na najnižjem nivoju«. To lahko prenesemo tudi na področje vzgoje in izobraževanja, kar pomeni, da se skrb za kakovostno delo začne pri ravnatelju, čeprav se pri njem ne konča. O tem govori tudi Zupanc Grom (v Trnavčevič 2000, 41), ko poudarja, da ravnatelj, ki zagotavlja kakovost storitve, skrbi za izobraževanje in razvoj kadra, oblikuje time za kontrolo kakovosti pouka, kontrolira in spremlja delo, predvideva možne napake ter ukrepa, preden se pojavijo. Tu je potrebno poudariti ravnateljevo vlogo pri kakovostni kadrovske politiki.

Zagotavljanje kakovosti je povezano z dvema elementoma: s kazalniki in s standardi. Kazalniki določijo oziroma izpostavijo in opredelijo majhne segmente, na katerih oziroma skozi katere kakovost preverjamo, ocenjujemo, spremljamo. Standardi pa so pravzaprav mera. Svoje ugotovitve posnetka stanja primerjamo s splošno veljavnimi obstoječimi standardi, ki jih je lahko oblikovala ena ali več strok (Trnavčevič 2000, 14). O tem govorita tudi Murgatroyd in Morgan (1993, 48), ko poudarjata, da zagotavljanje kakovosti dela v izobraževanju narekuje eksplicitnost v naslednjih ozirih: (1) standarde zagotavljanja kakovosti postavijo zunanji eksperti; (2) standardi zagotavljanja kakovosti so predstavljeni kot niz kodificiranih zahtev ali pričakovanj, h katerim stremi šola (skladnost glede pričakovanj); (3) standardi zagotavljanja kakovosti se evalvirajo po objektivnih kriterijih; (4) neke lokalne variacije so utemeljene le v primeru, da to zahteva raziskava o oceni kakovosti dela; (5) zagotavljanje kakovosti ponavadi vključuje neko obliko nadzora, formalne evalvacije ali pregleda.

West-Burnham (1997, 60) v kontekstu zagotavljanja kakovosti govori o kriterijih kakovosti, ki so sestavni del izobraževalnih procesov. Kriteriji kakovosti narekujejo vire, ki jih bomo uporabili, strategije in subjekte ter metode ocenjevanja. Eden od najpomembnejših aplikacij kriterijev kakovosti je v ocenjevanju in razvijanju kadrovske politike na šoli. Kriteriji so bistvene komponente samokontrole, opazovanja in spremljanja dela v razredu in procesov zastavljanja ciljev. Tu sta po mnenju avtorja (West-Burnham, prav tam) dve ključni zadevi: prva je proces ocenjevanja in razvoja, da bi prepoznali in povečali uspeh učitelja in določili razvojne potrebe. Te zahteve je potrebno doseči v skladu s poslanstvom šole, z njenim načrtom razvoja in so izražene tudi v kriterijih kakovosti. Drugič, management obeh procesov, tako ocenjevanja kot poklicnega razvoja, morata biti tudi sama procesa kakovosti. »Kakovost lahko dobiš le tako, da jo tudi nudiš ves čas« (West-Burnham 1997, 60).

V Evropi in številnih drugih državah se že nekaj let oblikujejo sistemske rešitve, povezane z ugotavljanjem in zagotavljanjem kakovosti vzgoje in izobraževanja. Proces sistematičnih razmislekov o ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti edukacije se je tako npr. v okviru OECD začel v osemdesetih letih. V Evropi pa je podoben razmislek dodatno spodbudila Evropska unija. Narava povezovanja različnih držav, različnih sistemov vzgoje in izobraževanja govori v prid tezi, da na tem področju ni mogoče doseči poenotenja programov, učnih načrtov, učbenikov ipd. Unija kakovosti torej ne more doseči s programskim poenotenjem, zato se zavzema za vzpostavljanje mehanizmov, ki jih je mogoče uporabiti za to, da si različne države na različne načine in ob pomoči mehanizmov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti poiščejo svojo lastno pot do višje kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja (Modro oko 2001, 5). Začetek tega procesa je že opisan projekt evropskih kazalnikov in meril kakovosti šolskega izobraževanja (Krek 2000, 36-38).

Tudi Slovenija se tem procesom pridružuje, čeprav še ni sistemsko določeno ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti. Tako so se v zadnjih letih začeli pojavljati različne pobude in projekti, ki spodbujajo k ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti (Mreža učečih se šol, Ogledalo, Modro oko...).

Ne glede na pozitivne strani, ki jih različni sistemi zagotavljanja kakovosti prinašajo, pa številni avtorji (Trnavčevič 2000, 16-17; Cencič 2000, 35-36; Erčulj 2000, 6) opozarjajo na nekatere pomanjkljivosti. Tako Cencič (2000, 35-36) ugotavlja, da ima področje vzgoje in izobraževanja specifične značilnosti, med njimi tudi simultanost, različnost, neotipljivost ipd. Večine atributov ni mogoče vnaprej videti, čutiti, se jih dotikati, produkcija in poraba sta neločljivi zaradi osebnega stika npr. med učenci in učitelji. Kakovost se tu opazno razlikuje od okoliščine (od razreda do razreda, učenca do učenca, učitelja do učitelja). Poleg tega standardi ne posvečajo pozornosti različnosti, ustvarjalnosti ter so bolj usmerjeni k centralizaciji in birokraciji. Standardi po mnenju Cencičeve (prav tam) ne pokrivajo velikega števila področij, ki so potrebna za doseg kakovosti, zapisani so presplošno in jih lahko različno interpretiramo. Trnavčevič (2000, 17) opozarja, da če standardov ne spremljamo in spreminjamo, so taki sistemi lahko statični, ohranjajo neko obstoječo, sicer v časovnem presledku dobro stanje, ne vzpodbujajo pa nenehnega izboljševanja in večje odzivnosti na spremembe v neposrednem okolju, kjer šola deluje. Zlahka se pozabi na posebnost posamezne šole, ali, pedagoško rečeno, stopnja individualizacije je variabilna. Erčulj (2000, 6) poudarja, da se zaradi interakcije med učencem in učiteljem proces učenja in poučevanja nenehno spreminja in je zato težko postavljati vsesplošno veljavne standarde. Opozarja tudi na dilemo, kdo naj postavlja standarde. Če jih postavljajo in uvajajo na ravni države in šole še rangirajo, obstaja velika nevarnost, da se bodo šole popolnoma usmerile v doseganje standardov, pri tem pa zanemarile osnovne procese, to je učenje in poučevanje. Prav tako je izobraževanje preveč kompleksna dejavnost, da bi jo bilo možno opredeliti izključno z rezultati. Standardi pa imajo tudi to pomanjkljivost, kot pravi Erčulj (prav tam): »Na ta način ugotovimo le kakovost v danem trenutku, medtem ko nam poti do takega stanja ostanejo prikrite«.

### *Celovito obvladovanje kakovosti (total quality management - TQM)*

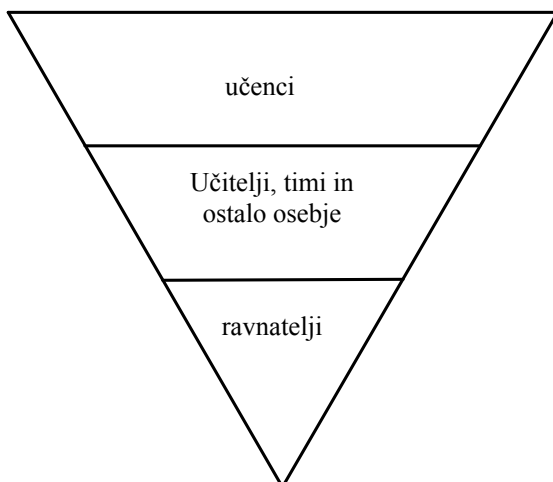
Avtorji, ki se ukvarjajo s kakovostjo v proizvodnji in storitvah, menijo, kot poudarja Cencič (2000, 36), da ni mogoče vpeljati te najvišje stopnje kakovosti brez obvladovanja vseh prejšnjih stopenj, ker stopenj ni mogoče preskakovati. Celostno obvladovanje kakovosti torej obsega zagotavljanje kakovosti in jo tudi razvija.

Celostno obvladovanje kakovosti (TQM) Sallis (1996, 27) opredeljuje kot filozofijo stalnega izboljševanja, ki jo lahko zagotovi vsaka vzgojno-izobraževalna institucija z določenimi praktičnimi pripomočki za zadovoljevanje in preseganje sedanjih in prihodnjih potreb, želja in pričakovanj uporabnikov. Po Sallisu (1996, 28-30) je bistveni element celostnega obvladovanja kakovosti stalno izboljševanje uspešnosti, in to izboljševanje po korakih. To je filozofija nikoli končanega, dolgotrajnega kakovostnega izboljševanja ali kot pravijo Žnidaršič, Seražin in Polak (1990, 134): »Proces izboljševanja kakovosti ne sme biti trenutnega značaja, ampak je to stalni kontinuiran proces. Takšno miselnost je potrebno prevzeti v svojo filozofijo...«. Izboljšanje kakovosti je tako pomemben proces, da si je prislužil svoje ime, ki pa je različno pri različnih narodih. Japonci ga imenujejo »*kaizen*«, ki ga Sallis (1996, 29) prevede kot izboljševanja po korakih (»*step-by-step*«); angleško govoreči narodi govorijo o »*continuous improvement*«. Sallis (prav tam) poudarja, da so bistvo tega procesa majhni projekti, ki poskušajo graditi uspeh in zaupanje ter dvigovati osnovo za dodatno drznost in izboljševanje.

Bistveni sestavni del TQM je sprememba kulture, ki zahteva spremembo odnosov in delovnih navad (Sallis 1996, 30). Sprememba kulture pa ni le sprememba vedenja zaposlenih. Zahteva se tudi sprememba načina vodenja in upravljanja institucije. Sallis (prav tam) govori o dveh stvareh, ki sta potrebni, da zaposleni delajo dobro: ustrezno delovno okolje in spodbude ter priznanje njihovega uspeha in dosežkov. Motivacija za dobro delo izhaja iz stila vodenja in vzdušja, ki dviguje samopodobo posameznika. »To je nov način dela, ki kaže tudi na nov način mišljenja glede vodenja«, pravi Ishikawa (1987, 48). Tudi mnogi drugi avtorji (Bečaj 1996, 36-37; Murgatroyd in Morgan 1993, 65; Cencič 2000, 37; West-Burnham 1997, 95) opozarjajo na pomen organizacijske kulture za uspešno in učinkovito uvajanje kateregakoli sistema kakovosti. Murgatroyd in Morgan (1993, 65-66) govorita o treh C-jih: (1) kultura (*culture*); (2) pripadnost ideji kakovosti (*commitment*); (3) komunikacija (*communication*). Toda da bi lahko ti trije C-ji zaživel, zahteva TQM vodenje precej drugačne predstave o vodenju in delu vodje.

Takšne spremembe terjajo tudi spremembo pogleda na »hierarhijo« v vzgojno-izobraževalnih institucijah (Sallis 1996, 30-31). Na najpomembnejšem mestu, na vrhu, niso vodilni, ampak učenci, primarni zunanji uporabniki, nato učitelji in strokovni delavci na šoli ali notranji uporabniki in na zadnjem mestu vodstvo institucije. Vodstvo mora podpirati glavne dejavnosti učencev – učenje in učiteljev – poučevanje, ne pa jih kontrolirati. Sallis (1996, 31) v tem kontekstu govori o »*the upside-down organization*«, Murgatroyd in Morgan (1993, 55) pa o »*the inverted pyramid of TQM*« (Slika 2.3).

**Slika 2.3** Obrnjena piramida TQM



Vir: Sallis 1996, 31

Sallis (1996,31) ob tem poudarja, da takšen pogled na institucijo ne prizadene avtoritete v šoli in niti ne zmanjšuje pomena vloge vodje. Dejansko je vodenje ključno za uspeh pristopa TQM. Obrnjena piramida poudarja medsebojni odnos pomoči in pomembnost uporabnikov v instituciji.

Številni avtorji, ki se ukvarjajo s TQM (Sallis 1996, 32; West-Burnham 1997, 39-40; Dale 1999, 9), kakovost opredeljujejo glede na uporabnike, in to kot ustreznost zahtevam, potrebam, željam in pričakovanjem uporabnikov. To pomeni, kot poudarja Dale (prav tam), da mora institucija stalno ugotavljati, kaj uporabniki zahtevajo, želijo in tudi kaj pričakujejo. Zato pa mora najprej jasno opredeliti, kdo pravzaprav so njihovi uporabniki. Sallis (1996, 25) ponuja preprost model, ki opredeljuje funkcijo posameznih skupin in procesov v vzgojno-izobraževalni organizaciji (Slika 2.4):

**Slika 2.4** Funkcije posameznih skupin in procesov

vzgojno-izobraževalni proces	=	storitev
otroci, učenci	=	primarni zunanji uporabniki
starši, ministrstva, upravni organi	=	sekundarni zunanji uporabniki
trg delovne sile, vlada družba	=	terciarni zunanji uporabniki
vzgojitelji, učitelji, osebje	=	notranji uporabniki

Vir: Sallis 1996, 25

Ker pa so v vzgojno-izobraževalnih organizacijah uporabniki tako notranji (delavci) kot zunanji (učenci, starši in okolje), je še zahtevnejše zadovoljevati različne potrebe, želje in pričakovanja vseh. Sallis (1996, 25) tako pravi: «Želje in pogledi različnih skupin uporabnikov se razlikujejo ali so notranji ali zunanji, še posebno v velikih in kompleksnih institucijah, čeprav se konflikt lahko pojavi tudi v manjših. Potencialni ali dejanski

konflikti vedno obstajajo. Ena najboljših metod reševanja teh različnih interesov je ta, da jih prepoznamo«. Trnavčevič (2000, 18) poudarja, da mora šola dobro poznati svoje uporabnike, tako notranje kot zunanje. Ti uporabniki za šolo pomenijo določen tržni segment, s katerim šola razvija menjalne odnose. Le tako se lahko nenehno odziva na spremenjeno zadovoljstvo ali potrebe s spreminjanjem vsebine ali oblike programov. Vendar pa istočasno Trnavčevič (2000, 19) opozarja na pomembno omejitev tovrstnega (TQM) modela, ki obstaja v stopnji odzivnosti šole na pričakovanja in potrebe uporabnikov. V šolstvu namreč obstajajo profesionalni standardi, ki omejujejo absolutno odzivnost na potrebe uporabnikov. Ti standardi preprečujejo uvajanje aktivnosti, ki otrokom niso v korist. Prav v tem se šola, njene dejavnosti in procesi razlikujejo od industrijskega izdelka ali pa storitve, kjer je možnost prilagajanja večja. Tu ima ravnatelj pomembno vlogo pri iskanju pravega ravnovesja med zahtevami zunanjih uporabnikov in profesionalnimi standardi ter zahtevami stroke.

V pristopu TQM je poudarjeno timsko delo (Sallis 1996, 80; Murgatroyd in Morgan 1993, 142; West-Burnham 1997, 134; Dale 1999, 11), katerega težišče je v preprečevanju napak, ne pa v njihovem odpravljanju, ko le-te že nastanejo. Murgatroyd in Morgan (1993, 142) poudarjata, da timi ustvarjajo okolje, v katerem je učenje lahko artikulirano, preizkušeno, oplemeniteno in pregledano za potrebe organizacije in znotraj konteksta učenja drugih. Preprečevanje napak ali »delati prav že prvič« (*right first time or zero defects*) je ena od naslednjih značilnosti pristopa TQM. Delati prav že prvič je, kot pravi Bank (2000, 35), »...rezultat poudarka na preventivi, na vztrajni uporabi merjenja in kontrole procesa ter na vsakodnevni odpravi napak in škode«.

Pomembno je, kot pravi Sallis (1996, 34), da se šola osredotoči na svojo primarno dejavnost – učenje. Upoštevati mora, da so učenci različni in da se najbolje učijo na način, ki ustreza njihovim potrebam in nagnjenjem. Izobraževalna institucija, ki se podaja na pot TQM, mora resno vzeti vprašanja učnih stilov in potreb in mora imeti tudi strategije za individualizacijo in diferenciacijo učenja.

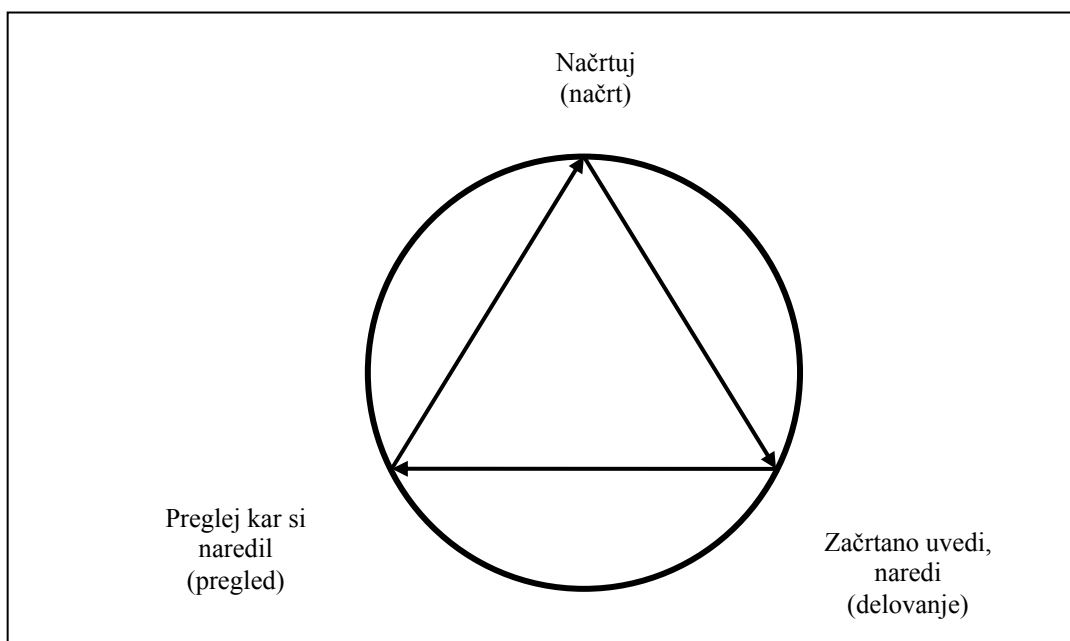
Celostno obvladovanje kakovosti daje velik poudarek izobraževanju za kakovost. Kakovost se začne in konča z izobraževanjem vseh, od glavnega direktorja do zadnjega delavca, ker se »mora pri vseh menjati miselni proces« (Ishikawa 1987, 25). Vujoševič (1992, 21) dodaja, da je treba stalno izobraževati vse, ker največji problem pri uvajanju nove filozofije na področju kakovosti ni v tem, ker ljudje kakovosti ne poznajo, temveč v tem, ker mislijo, da jo poznajo.

V literaturi pa najdemo tudi druge ovire za celostno obvladovanje kakovosti. Sallis (1996, 35) navaja, da je celostno obvladovanje kakovosti težaško delo. Zahteva čas, da se razvije kultura kakovosti. Čas in zahtevnost dela pa sta že dve oviri pri izboljševanju kakovosti. Strah pred zunanjim pritiskom je tudi lahko ovira pri uvajanju TQM. Tudi strah pred neznanim, delati stvari drugače, zaupati drugim. Sallis (1996, 36) tu poudarja, da je rešitev za te probleme v strateškem planiranju in dobri kontroli ter informiranju zaposlenih, kam njihova institucija gre in kakšne spremembe jo čakajo v prihodnosti. Vodstvo institucije mora zaupati zaposlenim. Potencialen problem lahko predstavlja srednji management (vodje timov, aktivov), ki igra osrednjo vlogo v vsakodnevni aktivnostih in

predstavlja enega najpomembnejših komunikacijskih kanalov. Zopet je tu pomembna vloga vodij, da pravilno prenašajo sporočila o izboljševanju kakovosti. In vendar je lahko problem prav vodstvo. To lahko želi hitre rezultate, lahko pa tudi ni pripravljeno podpreti sprememb in se hitro vrača na tradicionalne načine vodenja. Glasser (1995, 35) govori o tem, da se veliko kakovostnih začetkov ni obneslo, ker se je vodstvo hitro obrnilo k tradicionalnim – »šefovskim« načinom vodenja. Tudi strahovi vodstva za sprejetje novih metod in pristopov so lahko pomembna ovira. Če vodstvo ne daje podpore, je malo možnosti, da jo bo dal kdo drug v organizaciji. Sallis (1996, 44) pa poudarja še en pomemben razlog za probleme pri vpeljevanju TQM: »Veliko posebnih problemov v izobraževanju izhaja od majhnega števila posameznikov, ki izgubijo motivacijo ali zmožnost biti učinkovit učitelj. Samo vodja ima avtoriteto, da najde primerno rešitev v teh primerih«.

Če poskušamo opredeliti *kontrolno v pristopu TQM*, se v strokovni literaturi (West-Burnham v Bush in West-Burnham 1994, 157; Trunk Širca v Erčulj in Trunk Širca 2000, 49) srečamo s klasičnim managerskim procesom »načrt (plan) – delovanje (act) – pregled (review)«, ki ga Trunk Širca (v Erčulj in Trunk Širca 2000, 50) poenostavljeno predstavi s krožnico (Slika 2.5):

**Slika 2.5** Managerski proces



Vir: Trunk Širca v Erčulj in Trunk Širca 2000, 50

West-Burnham (v Bush in West-Burnham 1994, 158) pregled (*review*) opredeli kot sistem managerskih postopkov, s pomočjo katerih zbiramo podatke, da ugotovimo, v kolikšni meri smo dosegli namene oziroma cilje. Nadzor (*monitoring*) avtor (prav tam) uporabi kot ožji pojem – kot sistem zbiranja podatkov, ki jih uporabljamo v različnih pregledih organizacije. Pregledovanje utemeljuje z razlago, da je izobraževanje zapleten

proces, saj šole ne proizvajajo izdelkov. Gre za širok spekter zelo kompleksnih dosežkov znotraj izobraževalnega procesa, ki jih je težko ovrednotiti. Postavlja se vprašanje, kako pregledovati učinkovitost pomembnih zadev: ustreznost metod poučevanja in učenja; učinkovitost sestankov in sistema komuniciranja; v kolikšni meri so bili doseženi zastavljeni cilji; stopnjo ustreznosti glede na sprejete standarde in postopke; uspešnost in učinkovitost izrabe virov.

West-Burnham (prav tam) poudarja, da so se v zgodovini vse te informacije zbirale v dveh procesih, zunanji inšpekciji in interni evalvaciji. Tretja strategija, ki se vse bolj uveljavlja, je zagotavljanje kakovosti. Če nam, kot piše Trunk Širca (v Erčulj in Trunk Širca 2000, 51), »kontrola kakovosti« predvsem posreduje informacijo, da sta nek izdelek oziroma storitev napačna, naj bi nam sistem »zagotavljanja kakovosti« preprečeval, da bi (sploh) delali narobe. Pristop celovitega obvladovanja kakovosti (TQM) pa hoče eliminirati nadzor, kakor pravi West-Burnham (1997, 61), kakršen se manifestira v kontroli kakovosti in dodaja: »V skladu z zakonodajo ima šolska inšpekcija dolžnost nadzirati šole. V nekaterih pogledih je ideja eksternega nadzora tuja pristopu kvalitete v managementu, če svetovalci in inšpektorji ne nastopajo kot uporabniki, katerih pravice in dolžnosti bi morala uresničevati šola. Inšpekcije torej v tem pristopu ne razumemo kot iskanje in odkrivanje že storjenih napak, temveč kot proces pridobivanja povratnih informacij in svetovanja v zvezi s tem, kako izpolnjujemo pričakovanja oziroma zahteve uporabnikov«. Tudi Sallis (1996, 35) poudarja, da je pomembno, da institucija uporablja rezultate formalnega nadzora, da bi si tako zagotovila veljavnost svojih programov. Pripravljena mora biti, da opravi potrebne korektivne akcije, če uporabnikove izkušnje ne dosežejo njihovih pričakovanj.

Znotraj šole sta kontrola in pregledovanje, kot trdi West-Burnham (1997, 61), sestavni del vseh procesov, kot so npr. šolske konference, načrtovanje financ, razvoja šole, itd. Pomembno je, da proces kontrole in pregledovanja izvajajo tisti, ki so dejansko odgovorni za to, in da je ta proces vtkan v način dela. Proces pregledovanja naj bodo specifični in usmerjeni na vprašanje: v kolikšni meri so izpolnjena pričakovanja oziroma zahteve uporabnika? »Nadzor bi moral biti stalna komponenta vseh procesov, ki lahko sčasoma prispevajo k pregledu, t.j. celoviti oceni tega, kako prispevajo k uresničevanju programa dela in življenja šole« (West-Burnham 1997, 61). Dale (1999, 30-31) dodaja, da mora biti sistem TQM dobro dokumentiran, da mora nuditi navodila in povratne informacije ter da mora biti interno nadzorovan in sicer redno in učinkovito.

Poudarjena je vloga timov v procesih pregledovanja in nadzorovanja. Murgatroyd in Morgan (1993, 76) poudarjata, da timi skrbijo za takšno okolje, kjer je učenje lahko pregledno, preizkušeno, oplemeniteno in usmerjeno v potrebe organizacije ter znotraj konteksta učenja drugih.

»Sistemi kvalitete vedno potrebujejo mehanizem povratne informacije, ker nam le-ta omogoča analizo rezultatov glede na zastavljene cilje«, navaja Sallis (1996, 119). Obenem pa nadzor in evalvacijo opredeli kot ključna elementa strateškega načrtovanja. Če hoče biti institucija učeča se, ne pa statična organizacija, morata biti proces evalvacije in povratne informacije bistven element njene kulture. Tu lahko pojem *evalvacije*, ki ga uporablja Sallis, razumemo kot »interni ali eksterni proces, izpeljan zato, da bi zagotovili povratno



informacijo o učinku in vrednosti projekta oziroma določenih dejavnosti«, kot ga opredeljuje West-Burnham (v Bush in West-Burnham, 1994, 158) in kot sestavni del procesa pregledovanja (review) in tudi nadzorovanja.

Glede na že omenjeno izhodišče pristopa TQM, da kakovost opredeljujemo glede na uporabnike, tudi vsi postopki pregledovanja in nadzora izhajajo iz zadovoljevanja potreb uporabnikov ali kot navaja Dale (1999, 32): »Zavedati se je treba, da je zadovoljevanje uporabnika poslovno vprašanje. Potrebno je uporabiti vse razpoložljive načine, da bi ugotovili zahteve uporabnikov /.../. Uporabnikom je treba dovoliti, da se pritožijo, da dajo pripombe, treba je te pripombe analizirati in dobiti vse potrebne povratne informacije...«

Tudi Sallis (1996, 119-120) poudarja, da mora biti proces evalvacije osredotočen na uporabnika in mora raziskati dve stvari: prvič, stopnjo zadovoljevanja individualnih potreb uporabnikov, tako notranjih kot zunanjih, in drugič, kako uresničuje svoje strateško poslanstvo in cilje. Da bi evalvacija lahko spremljala tako individualne kot institucionalne cilje, mora potekati na treh ravneh:

- *Sprotna* – vključuje dnevno spremljanje napredovanja učenca/študenta. Je precej neformalna in jo izvajajo posamezni učitelji na ravni tima.
- *Kratkoročna* – zahteva bolj strukturirane in specifične načine vrednotenja ter zagotavlja, da učenci sledijo in dosegajo, kar so zmožni. Njen namen je korekcijske narave, kar pomeni, da popravimo tiste zadeve, ki »škripajo«. Značilni za ta proces sta uporaba statističnih podatkov in profiliranje učencev. Uporablja se na nivoju tima in oddelka. Uporabna je tudi kot metoda za nadzor kvalitete, s katero ugotavljamo napake in probleme. Poudarek je torej na korekciji, namen pa je preprečevanje neuspeha oziroma slabših rezultatov od pričakovanih.
- *Dolgoročna* – je pregled napredovanja na poti do strateških ciljev. Predvsem je to institucionalno vodena evalvacija, ki zahteva obsežnejšo analizo mnenj in stališč uporabnikov, pa tudi spremljanje s celo vrsto kazalcev uspešnosti. Uporablja se kot uvod v posodabljanje načrta strategije. Povratne informacije od primarnih in sekundarnih uporabnikov lahko dobimo s pomočjo anketnih vprašalnikov, zbrane informacije pa analiziramo z različnih zornih kotov in jih primerjamo npr. s kvantitativnimi podatki o uspehu, prehodnostjo, željami v zvezi z nadaljnjim izobraževanjem. Namen te evalvacije je preventivne narave – ugotavljanje napak in njihovo preprečevanje v bodoče. Je mehanizem preverjanja oziroma zagotavljanja tega, da se nenehno prizadevanje za izboljšanje tudi uresniči.

Sallis (1996, 120-121) pa je istočasno kritičen do evalvacije, saj pravi, da se prepogosto zdi, da je njen glavni namen preventiven. Je sredstvo za odkrivanje napak, na katere bomo v prihodnosti pozorni, kar pa v izobraževanju pomeni naslednje leto. Prav tu tiči past, kajti če imamo problem, moramo imeti tudi mehanizem, da ga odpravimo takoj. Učenci in študenti ne smejo trpeti škode in popraviljanje napak v naslednjem letu jim ne bo pomagalo. Za to, da bomo izboljšali učenje, preprečili neuspeh oziroma slabši uspeh, moramo ukrepati korektivno. Žal pa se evalvacija vse prepogosto uporablja za izboljšavo

stanja v prihodnosti namesto v sedanjosti. Sallis (prav tam) je kritičen tudi do vprašalnikov, s pomočjo katerih pridobivamo povratne informacije. Poudarja, da so vprašalniki sicer dragocena pomoč pri odkrivanju makro zadev, kot so dostopnost do institucije, enake možnosti, splošni stili poučevanja, itd., ne pa za ugotavljanje mikro zadev, ki vplivajo na uspeh, npr. povratna informacija o zadnji nalogi, ali učenec uresničuje zastavljeni plan in pri katerem predmetu ima težave. Nevarnost je še večja, ko vprašalnike uporabimo za ugotavljanje prioritet in problemov institucije, namesto da bi nas zanimali učenci. Sallis (1996, 121) svetuje: «Spremljanje individualne uspešnosti naj raje temelji na načrtovanju aktivnosti in stalnem beleženju učenčevega napredovanja, na dobro zastavljenih in načrtovanih učnih programih namesto na zelo zapletenih procesih».

West-Burnham (1997, 178) trdi, da je pregled (review) Ahilova peta šolskega managementa. Lahko se izkaže, da je tudi ena od najbolj neukrotljivih področij v spreminjanju navad. Okolje TQM zahteva, da je stalno pregledovanje prisotno v vsakem procesu, npr.: letna kontrola oziroma pregled, ki ga opraviš pred vsakim novim planiranjem; sistematični nadzor ključnih procesov, npr. učenja in poučevanja, učenčevega vedenja; kolaborativni pregled vsake ure in srečanja; redno testiranje mnenj, npr. srečanja staršev, itd.; podrobna evalvacija glavnih procesov.

Čeprav je na prvi pogled videti, da številni avtorji (West-Burnham 1997; West – Burnham v Bush in West-Burnham 1994; Sallis 1996; Dale 1999, Mauragtroyd in Morgan 1993) poudarjajo »mehko varianto« nadzora, ki nima veliko skupnega z inšpekcijo in nadzorom kakovosti, pa vendarle vsi navedeni avtorji poudarjajo pomen kontrole oziroma pregledovanja v pristopu TQM, ki je pravzaprav vpet v vse procese vodenja. Kot je bilo poudarjeno že v začetku poglavja, TQM v vzgojno-izobraževalnih organizacijah vključuje tako nadzor kakovosti (šolska inšpekcija), kot zagotavljanje kakovosti (kazalniki in standardi kakovosti) in številne druge oblike nadzora, ki so sestavni del šolskih procesov, torej tako zunanji kot notranji nadzor, oboje v smislu pridobivanja povratnih informacij o tem, kako izpolnjujemo zahteve uporabnikov oziroma izboljšujemo kakovost vzgojno-izobraževalnih storitev. V vseh teh pristopih h kakovosti je vloga ravnateljevega vodenja in v okviru tega nadzorovanja kakovosti dela izredno pomembna.

### ***2.2.2. Moč in vpliv v različnih pristopih k vodenju***

Kot navajajo Dimovski, Penger in Žnidaršič (2003, 217), med vsemi idejami in literaturo o vodenju izstopajo trije dejavniki: ljudje, vpliv in cilji. Vodenje definirajo kot sposobnost vplivanja na druge ljudi, da sodelujejo v prizadevanjih za doseganje skupnih ciljev. Ko govorijo o razliki med managementom in vodenjem, poudarjajo, da managerska moč izhaja iz organizacijske strukture, poudarja stabilnost, red in reševanje problemov znotraj strukture. Vodstvena moč pa po drugi strani izhaja iz osebnih virov, kot so osebni interesi, cilji in vrednote. Vodstvena moč poudarja vizijo, kreativnost in spremembe v organizaciji.

Tudi Sergiovanni (2001, 151-152) poudarja, da je med vodenjem in močjo povezava in da je vodenje posebna oblika moči – moč vplivanja. Govori o dveh konceptih moči: »obvladovanju« (power over) in »omogočanju« (power to). Prvi koncept kontrolira in se

ukvarja z vprašanjem »Kako naj kontroliram/nadziram ljudi in dogodke, da se bodo stvari odvijale tako, kot hočem?« Gre za dominanco, nadzor in hierarhijo. Nekdo mora imeti te pozicije, zato da ima nadvlado. Imeti mora tudi dostop do nagrade in kazni, do »korenčka« in »palice«. Dejansko pa večina ravnateljev po avtorjevem mnenju (prav tam) nima takih možnosti. Pa tudi ljudje ne marajo takih prijemov in se upirajo takemu načinu vodenja, formalno in neformalno. Zato je ta pristop redko učinkovit. Koncept potegne za sabo tudi nekatera etična vprašanja v zvezi z dominanco in manipulacijo. Sergiovanni (2001, 64) opredeljuje ta pristop kot tradicionalno teorijo o vodenju in upravljanju, ki hoče imeti večjo kontrolo nad dogodki in ljudmi. Drugi koncept (power to) po mnenju avtorja (Sergiovanni, 2001, 152) »...ni instrumentalen, temveč daje na voljo možnosti, da nekaj dosežeš in da pomagaš drugim, da dosežejo tisto, kar se jim zdi pomembno. Precej manj poudarka je na tem, kaj ljudje delajo in kaj počnejo, bolj je pomembno, kaj dosežejo«. Sergiovanni (2001, 64) ta pristop pojmuje kot novo teorijo, ki nasprotno od tradicionalne skuša kontrolirati verjetnost, da se skupni cilji in smotri konkretizirajo in realizirajo. Povečati verjetnost, da bodo skupni cilji in smotri uresničeni, pomeni odpovedati se kontroli nad dogodki in ljudmi.

V strokovni literaturi zasledimo različne modele in pristope, ki govorijo o tem, kakšno vodenje je uspešno. Eden od možnih prikazov posameznih pristopov vodenja, ki tudi omogoča njihovo primerjavo, predvsem s poudarkom na moči in vplivanju, pa tudi v povezavi z nadzorom, je prikaz naslednjih pristopov, ki jih opisujejo Leithwood, Jantzi in Steinbach (1999, 8-20):

*1. Instrukcijsko/pedagoško vodenje.* Tipično za ta pristop je pojmovanje, da naj bi se vodje osredotočili na ravnanje učiteljev v tistih aktivnostih, ki direktno vplivajo na razvoj in napredek učencev /študentov, torej na izboljšanje učiteljevega dela v razredu. Veliko različic te oblike vodenja se dodatno osredotoča tudi na druge organizacijske spremenljivke (kot je kultura šole), ki imajo pomembne posledice na ravnanje učiteljev. Najbolj preizkušen od teh modelov, ki so ga razvili Hallinger in sodelavci (v Leithwood, Jantzi in Steinbach 1999, 8) se sestoji iz treh širokih kategorij vodenja: definiranje poslanstva šole, izvedba pedagoškega programa in promocije šolske kulture. Leithwood, Jantzi in Steinbach (1999, 18) poudarjajo v tem pristopu kot izvor vplivanja ekspertno znanje in značilno moč položaja. Mortimore in sodelavci (1988, v Stoll in Fink 1996, 105) v raziskavah ugotavljajo, da se je to vodenje pojavljalo tam, kjer je ravnatelj razumel potrebe šole in je tudi aktivno sodeloval v šolskem delu, ne da bi izvajal popolno kontrolo nad vsem osebjem. Učinkoviti ravnatelji so bili dovolj vključeni v delo šole in so vedeli, kaj se dogaja v učilnicah in kako napredujejo posamezni učenci.

*2. Moralno vodenje.* Leithwood, Jantzi in Steinbach (1999, 10) poudarjajo, da moralno vodenje vključuje normativne, politične/demokratske in simbolne koncepte vodenja. Navajajo Hodkinsona kot enega najbolj znanih zagovornikov te smeri vodenja, ki je trdil, da »vrednote predstavljajo bistven problem vodenja ... Če ni konflikta vrednot, potem ni potrebe po vodenju.« Pri moralnem vodenju je poudarek na vrednotah in

etičnosti vodij samih. Avtoriteta in vpliv izhajata iz koncepta, kaj je dobro in kaj je prav. Leithwood, Jantzi in Steinbach (1999, 10-11) poudarjajo, da sta med vprašanji, ki najbolj zanimajo raziskovalce moralne orientiranosti v vodenju: (1) narava vrednot, ki jih uporabljajo vodje pri odločanju in (2) kako reševati konflikte med vrednotami. Avtorji (prav tam) kot morda najbolj znanega navajajo Hodkinsonov model. Njegov »analitični model koncepta vrednot« obsega 3 kategorije vrednot, ki se med seboj razlikujejo po aдекватnosti, ko gre za upravičevanje administrativnih odločitev. Na splošno model priporoča vodjem, naj v primeru konfliktov med vrednotami raje izberejo višje kot nižje vrednote, težke oziroma resne primere pa naj obravnavajo verodostojno in moralno odgovorno. Najbolj aдекватna skupina vrednot so *subracionalne* vrednote; le-te vključujejo preference, manifestacije občutenj in čustev vodje, ki jih upravičuje sam. Bolj opravičljive so *racionalne* vrednote. Vodje, ki uporabljajo te vrednote, upravičujejo svoje odločitve bodisi s konsenzom med vsemi udeleženi bodisi s sklicevanjem na zaželene posledice odločitve v prihodnosti. Najbolj opravičljive vrednote, ki jih uporabljamo pri odločanju, pa so *transracionalne*. To so načela, ki imajo obliko etičnega kodeksa, prepovedi ali zapovedi. Skupno jim je to, da jih ni mogoče preveriti s pomočjo znanstvenih tehnik in jih ni mogoče upravičiti zgolj z logičnim argumentom. Poleg teh treh splošnih skupin vrednot se ta perspektiva ukvarja še z naravo odnosov med tistimi, ki so v organizaciji in distribucijo moči med uporabniki znotraj in zunaj organizacije. Tudi Sergiovanni (1992, 9) poudarja pomen vrednot pri oblikovanju mišljenja in določanju prakse vodenja. Navaja Lewisa (1990, v Sergiovanni 1992, 11), ki identificira šest načinov, s katerimi ljudje dosežemo znanje. Avtoriteta, deduktivna logika, razumske izkušnje, čustva, intuicija in znanje so načini ali tehnike moralnega mišljenja, ki jih privzamemo in prevedemo v prevladujoče osebne vrednote. Lewis (prav tam) navaja: «Teh šest načinov ne opisuje samo, kako mi razmišljamo o stvareh na splošno, ampak opisuje tudi, kako razvijamo in spreminjamo vrednote».

3. *Participativno vodenje*. Kot navajajo Leithwood, Jantzi in Steinbach (1999, 12), je pojem »participativno vodenje« privzet od Yuklovega opisa (1994), ki obsega »skupinsko«, »sodelovalno« in »učiteljsko« vodenje. Pri participativnem vodenju gre za prepričanje, da bi moral biti center pozornosti vodij proces odločanja skupine. V tem primeru ima avtoriteto in vpliv tudi vsak uporabnik, ki lahko izhaja iz njegovega strokovnega znanja, iz demokratične pravice, da izbira in/ali njegove kritične vloge pri odločanju. Raziskave kažejo, da je uspeh vodje pri uvajanju sprememb v poslovanju odvisen od utiranja poti koristnim medsebojnim odnosom z vsemi pomembnimi skupinami notranjih in zunanjih uporabnikov. Yukl (1998, 122) poudarja, da je odločanje ena od najpomembnejših funkcij vodenja. Participativno vodenje vsebuje napor managerja za spodbujanje udeležbe drugih pri odločanju, tudi v primerih, kjer bi sicer odločali vodje sami. Participativno vodenje vključuje oboje: moč in vedenjski pristop k vodenju. Vključuje aspekte moči: kot so moč sodelovanja, pooblašcanje in procese medsebojnega vplivanja. Participativno vodenje je lahko razumljeno kot model vodenja, ki je usmerjeno k nalogam in k odnosom. Yukl (1998, 123) navaja, da je

možno uporabiti veliko različnih procesov odločanja, da bi vključili druge ljudi v procese določanja, večina teorij pa priznava naslednje štiri načine odločanja: (1) *Avtokratsko odločanje*. Manager se odloča sam, ne da bi vprašal za mnenje ali predloge druge. Ti nimajo vpliva na odločanje, ni participacije. (2) *Konzultiranje*. Manager vpraša druge za njihovo mnenje, pobude ter se odloči na podlagi njihovega mnenja. (3) *Skupno odločanje*. Manager povabi druge na diskusijo o problemu in skupno pridejo do odločitve. Manager ima toliko vpliva kot vsak posameznik. (4) *Delegiranje*. Manager zadolži nekega posameznika ali skupino za odločanje. Da jim avtoriteto in hkrati odgovornost za odločanje; določi meje, med katerimi mora biti ta odločitev sprejeta. Možina (1994, 531) poudarja, da participativni model vodenja omogoča dober postopek določanja vrste in stopnje participacije članov pri odločanju. Potrjuje ugotovitve drugih raziskovalcev, ki so poudarjali, da vodje uporabljajo participacijo, če sta pomembna kvaliteta odločitve in pridobitev članov v odločanje. Ta model pa ne pride v poštev v primeru, če člani nimajo dovolj informacij, da bi lahko sodelovali, če niso zainteresirani za odločanje, če imajo različne cilje in če si ne zaupajo oziroma če si nasprotujejo. Participativni model poudarja (Možina, prav tam), da zasluži pozornost predvsem situacija in ne toliko posamezni vodja. V skladu s tem predvideva, da se lahko vodje prilagajajo različnim načinom vodenja in tako zadostijo zahtevam različnih okoliščin. Toda preden vodja izbere kak način vodenja, mora situacijo oceniti. Seveda pa vsi vodje niso pripravljeni ravnati po tem modelu, nekateri nimajo sposobnosti, da bi prilagajali svoje vedenje okoliščinam, s katerimi se srečujejo. Yukl (1998, 142) opozarja še na eno omejitev, ki se zdi pomembna tudi za vodenje v šolah. Vodja ne more delegirat vseh nalog, predvsem ne tistih, ki so pomembne: postavljanje ciljev in prioritet dela, spremljanje uspešnosti podrejenih, odločanje v zvezi s kadrom glede napredovanja, ravnanje v primeru kriznih situacij. Ko je potrebno razvijati veščine zaposlenih, povezane z navedenimi odgovornostmi, je bolje uporabiti druge oblike participacije, kot so konzultacije in skupno odločanje.

4. *Kontingenčno vodenje*. V tem pristopu je vodenje način in proces reševanja problemov, ki vključuje premišljenost in spretnost vodenja. Pomembno je, kako se vodje odzivajo na okoliščine in probleme organizacije, ki so posledica npr. narave oziroma preferenc sodelavcev, pogojev dela in zadolžitev. Moč vplivanja imajo tisti, ki so na formalnih položajih. Pristop temelji na domnevi, da je veliko variant v kontekstu vodenja in da bi bilo to učinkovito, zahteva različne reakcije vodje (Leithwood, Jantzi in Steinbach 1999, 15). V literaturi (Yukl 1998, 283; Možina 1994, 522; Dimovski, Penger in Žnidaršič 2003, 227) najdemo različne modele tega pristopa, eden najpogostejše opisanih je Fiedlerjev kontingenčni model. Možina (prav tam) navaja, da model predpostavlja, da je uspešno vodenje odvisno od tega, koliko so situacijski dejavniki v skladu z načinom dela vodje. Posamezen način vodenja je najbolj učinkovit, če je uporabljen v pravi situaciji. Vodja mora vedeti, kakšen način vodenja uporablja, analizirati mora situacijo in nato doseči usklajenost med obstoječo situacijo in stilom vodenja. To lahko doseže s tem, da spremeni situacijo ali pa da spremeni način svojega dela, kar pa ni vedno lahko. Značilen za ta model je način, stil, ki ga

uporablja vodja. Stil pojmuje Fidler (v Možina 1994, 522) kot osebno značilnost vodenja, ki jo je težko spreminjati. Možna sta dva načina vodenja: usmerjenost k odnosom in usmerjenost k delu. Vodje, ki so usmerjeni k odnosom, cenijo pri sodelavcih iskrenost, odkritost, prijaznost in menijo, da so dobri odnosi pomembni za uspešno vodenje. Nasprotno pa vodje, ki so usmerjeni k delu, ne dajo veliko na medsebojne odnose, ampak imajo za pomembno, da je delo dobro opravljeno, in cenijo lastnosti, ki so s tem povezane: pridnost, ubogljivost, natančnost pri delu. Dimovski, Penger in Žnidaršič (2003, 228) ugotavljajo, da so vodje, usmerjeni k nalogam, bolj učinkoviti, ko je situacija bodisi zelo ugodna ali pa zelo neugodna. V ugodni situaciji se vsi strinjajo z njim, naloga je jasna in vodja ima moč. Ko je situacija za vodjo zelo neugodna, je potrebnega veliko strukturiranja in podajanja usmeritev. Močan vodja definira strukturo naloge in lahko vzpostavi avtoriteto nad zaposlenimi. Vodje, usmerjeni v odnose, pa so bolj uspešni v zmerno ugodni situaciji. V takih razmerah so spretnosti ravnanja s človeškimi odnosi pomembne za doseg visoke skupinske uspešnosti. V teh situacijah je vodja zmerno priljubljen, ima nekaj moči in nadzira dela, ki vsebujejo nekaj nepredvidljivosti. Vodja z dobrimi medčloveškimi spretnostmi lahko oblikuje pozitivno atmosfero v skupini, ki bo izboljšala odnose, razjasnila strukturo naloge in ustvarila pozicijsko moč. Fidler (v Yukl 1998, 284) je opredelil tri spremenljivke, vzete iz delovne situacije, za pomoč pri določanju, kateri način vodenja bi bil najboljši. Imenuje jih situacijske spremenljivke (ali kontrola situacije) in jih definira kot nivo, kjer ima vodja še kontrolo nad podrejenimi. Trije aspekti situacije so pomembni: (1) *Odnos med vodjo in članom*. Zanima nas, kako podrejeni podpirajo vodjo in koliko so mu lojalni ter tista točka, kjer so odnosi še prijateljski in kooperativni. (2) *Pozicija moči*. Zanima nas, kakšno avtoriteto ima vodja pri ocenjevanju uspešnosti podrejenih in kakšna je njegova vloga pri nagrajevanju in kaznovanju. Tu Možina (1994, 524) dodaja: »Če ima vodja močno pozicijo, bo lahko precej vplival na podrejene. Če pa položajne moči nima, mora uporabiti druge vrste moči, t.j. referenčno in ekspertno moč, seveda, če ju ima«. (3) *Struktura dela*. Zanima nas, kako se opravijo naloge, podroben opis nekega zaključenega proizvoda in storitve in objektivni indikatorji o tem, kako dobro je bila naloga opravljena. Možina (1994, 524) pravi, da je Fidlerjev kontingenčni model zanimiv, ker prinaša nov pogled na problematiko vodenja. Njegov največji prispevek je v tem, da ne nudi končnega in edinega odgovora, ampak navaja k preučevanju stanja v organizaciji. To svojo trditev Možina (prav tam) utemeljuje: »Ne moremo kar določiti, ta vodja je dober, ta pa slab. Lahko je namreč isti vodja v eni situaciji odličen, v drugi pa neuspešen. Višji managerji bi morali pravzaprav razmišljati, kaj bi bilo bolje, pametneje: spremeniti situacijo ali zamenjati vodjo oziroma kaj bi bilo ceneje, lažje: spremeniti vodjo ali situacijo v organizaciji«.

5. *Transakcijsko vodenje*. Pri transakcijskem vodenju, ki ga Leithwood, Jantzi in Steinbach (1999, 14) poimenujejo tudi managersko vodenje, gre za prepričanje, da se mora vodja osredotočiti na funkcije, zadolžitve in ravnanje in če se te funkcije izvede kompetentno, to omogoča tekoče delo vseh zaposlenih. Vedenje članov organizacije

razume kot v veliki meri razumsko. Avtoriteta in moč sta vezana na formalno pozicijo. Stoll in Fink (1996, 105) navajata, da je poudarek pri transakcijskem vodenju na strukturi šole. Osredotoča se na cilje organizacije, razvojne načrte, zagotavlja popolnost nalog, pospešuje pretok informacij in dobro vpliva na delo različnih skupin v šoli, še posebno na učitelje. Ko so cilji sprememb jasno definirani, kot so spremembe kurikulumu, proceduralne spremembe ali uvajanje novega učbenika, so transakcijski vodje zelo učinkoviti. Bass (1990, 330) poudarja, da transakcijski vodje lahko prispevajo k primernosti kvalitete dela z: (1) razjasnitvijo, kaj se pričakuje od zaposlenih, predvsem z nameni in cilji njihovega dela; (2) pojasnilom, kako doseči določena pričakovanja; (3) določitvijo kriterijev evalvacije njihovega dela; (4) nudenjem povratne informacije o doseženih ciljih; (5) dodeljevanjem nagrad, ki so odvisne od doseženih ciljev. Učinkovito vodenje v tem primeru povečuje razumevanje in dogovor o vlogi vodje in zaposlenih v tem procesu. Če se torej vodja, kot pravi Bass (prav tam), odloči za vodenje z doseganjem ciljev (*management by objectives*), ima lahko le-ta obliko periodičnih razgovorov med vodjo in zaposlenim, v katerih je pregled preteklega dela (tako uspešnosti kot tudi ovir) osnova za postavitve ciljev v prihodnjem obdobju, ki jih oba sprejemata. Legitimnost za obe vlogi, tako vodje kot podrejenega, daje organizacijska politika, ki te vloge deklarira in jih podpira. Transakcijski vodja (Možina 1994, 532) deluje na podlagi: (1) *nagrajevanja*: pogaja se o nagrajevanju za prizadevno delo, obljublja in tudi nagraduje za uspehe, daje priznanje za dosežke; (2) *vodenja z izjemami (aktivno)*: spremlja dogajanje in išče odmike od pravil in standardov, se odloča za korektivne akcije; (3) *vodenja z izjemami (pasivno)*: v dogajanje posega le, če standardi niso doseženi; (4) *vodenja brez vaje (laissez faire)*: odpoveduje se odgovornosti in se izogiba timskega načinu dela. Možina (1994, 531) pravi, da je transakcijsko vodenje dogovarjanje med vodjo in zaposlenimi o materialnih, kadrovskih, socialnih in drugih ugodnostih, ki jih delavec uživa, če dobro dela oziroma če opravlja delo v skladu z dogovori. Transakcijski vodja ne navdušuje podrejenih, ravna se po pravilih. Transakcijsko vodenje je precej podobno klasičnemu vodenju, v katerem je vodja nadrejeni, ki ureja stvari tako, kot so predpisane.

6. *Transformacijsko vodenje*. Avtoriteta in vpliv nista nujno v rokah tistih, ki imajo formalne administrativne pozicije, čeprav se večina literature omejuje na to perspektivo. Moč in vpliv ima vsak član organizacije oziroma vsi tisti člani, ki jih lahko navdušiš za skupne cilje ter za osebno in kolektivno odličnost. Transformacijski vodja razvija vodstvene spretnosti in sposobnosti neformalnih vodij v organizaciji in je sposoben izkoristiti njihovo moč tako, da mu pomagajo voditi organizacijo. Najpopolnejši model transformacijskega vodenja v šolah je razvil Leithwood s sodelavci (v Leithwood, Jantzi in Steinbach 1999, 9). Ta model konceptualizira vodenje skozi sedem dimenzij: izgradnja vizije šole, določanje ciljev šole, zagotavljanje intelektualne stimulacije, zagotavljanje individualizirane pomoči, oblikovanje najboljših praks in pomembnih organizacijskih vrednot, kazalci kakovostnega dela, ustvarjanje produktivne kulture v šoli, razvoj struktur, ki omogočajo participacijo pri odločitvah. Bass (1990, 218) ter Bass in Avoglio (1994, 3)

navajajo štiri dimenzije transformacijskega vodenja: (1) *Karizma*. Vodja predstavi vizijo in smisel poslanstva, izzove ponos, doseže spoštovanje in zaupanje. Zaposleni se identificirajo z njim in ga želijo posnemati. Zanašajo se na to, da dela prave stvari in dokazuje visoke standarde etičnega in moralnega vodenja. Izogiba se uporabe moči za napredek posameznika in jo uporablja samo, ko je to potrebno. (2) *Inspiracija*. Vodja navdihuje visoka pričakovanja, uporablja simbole za usmerjanje k prizadevanjem, izraža pomembne namene na preprost način. Poudarjena sta entuziazem in optimizem. (3) *Intelektualna stimulacija*. Vodja stimulira dosežke zaposlenih, da bi bili inovativni in kreativni, izziva zaposlene, da iščejo nove poti za reševanje problemov. Spodbuja kreativnost. Ne uporablja javne kritike za posameznikove napake. Ne kritizira novih idej in pristopov, tudi če se razlikujejo od idej vodje. (4) *Individualizirana pozornost*. Vodja posveča posebno pozornost potrebam posameznikov, kaže osebno zanimanje za razvoj in rast, kot inštruktor ali mentor. Vodja sprejema individualne razlike posameznikov, interakcije s posamezniki so osebne. Pomemben element vodenja je poslušanje zaposlenih. Vodje delegirajo naloge, jih tudi nadzirajo, vendar zato, da vidijo, če zaposleni potrebujejo dodatna navodila ali pomoč in da bi ocenili napredek. Zaposleni se ne čutijo kontrolirane. Leithwood, Jantzi in Steinbach (1999, 70) poudarjajo, da je ključna naloga vodje postavljanje ciljev in da jo transformacijski vodja izvaja tako, da hkrati osmisli cilje vsakega posameznika na šoli. Poseben smisel se v tem primeru nanaša na osebno strinjanje oziroma sprejemanje pomembnosti teh ciljev, na občutek, da so cilji visoko vrednoteni in da imajo moralno težo ter na motivacijo za razvoj kakršnihkoli novih kapacitet, ki bi bile potrebne za uspešen napredek oziroma doseganje ciljev. Bass (1985, v Yukl 1998, 325) opredeljuje transformacijsko vodenje kot vpliv, učinek vodje na zaposlene: ti občutijo zaupanje, občudovanje, zvestobo in spoštovanje do vodje in so motivirani za delo bolj, kot se od njih pričakuje. Stoll in Fink (1996, 106) navajata, da je v tem modelu poudarek na procesu in šolski kulturi. Uspešen ravnatelj ima občutek za spremembe procesa, pritegne učitelje k oblikovanju skupne vizije in oblikuje moralne vrednote z lastnim zgledom. Ta vidik poudarjajo tudi Leithwood, Jantzi in Steinbach (1999, 96), ko pravijo: »Za razliko od vodij, ki so bolj usmerjeni v vzdrževanje nadzora in hierarhije, si transformacijski vodje prizadevajo ustvariti takšno okolje, v katerem člane organizacije motivira tisto, kar se jim zdi moralni imperativ. Le-ta pa je sodelovanje s kolegi in drugimi predstavniki, katerih cilj je čimbolj kvalitetno izobraževanje«. Isti avtorji (1999, 80) dodajajo, da transformacijski vodje skrbijo tudi za krepitev ključnih vrednot: temeljnih vrednot spoštovanja drugih, zaupanja v mnenje kolegov, integritete, in celo v točnost (v smislu nezamujanja ali upoštevanja postavljenih rokov). Raziskave (Leithwood, Jantzi in Steinbach 1999, 106) v zvezi z naravo in vlogo vrednot pri reševanju problemov v šoli kažejo, da se transformacijski vodje (v primerjavi z vodji, ki delujejo v manj produktivnih oblikah prakse): (1) bolj zavedajo svojih vrednot; (2) uporabljajo vrednote pri reševanju problemov bolj redno; (3) uporabljajo vrednote kot nadomestek znanja pri reševanju slabo strukturiranih problemov.



Čeprav je, kot poudarja Roncelli Vaupot (2000b, 62-64), vodenje za kakovostno delo šol *večdimenzionalno* in vključuje več konceptov, pa sta se v zadnjem desetletju močno uveljavila predvsem transakcijsko in transformacijsko vodenje. V strokovni literaturi zasledimo poudarjanje razlik med obema pristopoma in tudi trditve o medsebojnem dopolnjevanju. Možina (1994, 549) in Yukl (1998, 328) tako ugotavljata, da je na osnovi raziskav mogoče sklepati, da so transformacijski vodje uspešnejši kot transakcijski. Možina (1994, 549) navaja, da so ljudje, ki delajo s transformacijskimi vodji, bolj zadovoljni in dosegajo višje delovne rezultate. Vendar tudi transformacijsko vodenje ni zdravilo za vse. Organizacije, ki delajo s stabilno tehnologijo, v stabilnem okolju, s stabilno delovno silo in proizvajajo izdelke z dolgim življenjskim ciklusom, so lahko uspešne tudi s transakcijskim vodenjem. Nasprotno pa organizacije, ki delajo v nemirnem okolju, s tehnologijo, ki hitro zastari, izdelujejo proizvode s kratkim življenjskim ciklusom ipd., potrebujejo za svojo uspešnost transformacijsko vodenje. To zaposlene pripravi do tega, da so bolj pripravljeni na spremembe, da delajo z veseljem, so bolj prizadevni in dosegajo višje rezultate. Takšne razmere so gotovo značilne tudi za vzgojno-izobraževalne organizacije, še posebej v času uvajanja sprememb.

Bass (1985 v Yukl 1998, 325) razume transformacijsko in transakcijsko vodenje kot poseben, toda medsebojno ne izključujoč proces in dopušča možnost, da posamezen vodja lahko uporablja oba načina vodenja v različnih obdobjih in ob različnih situacijah. Domneva tudi (Bass 1990, 220), da transformacijsko vodenje poveča učinke transakcijskega vodenja. Tudi Stoll in Fink (1996, 107) poudarjata, da uspešni ravnatelji skrbijo za oboje, strukturo in kulturo, kontinuiteto in spremembe; so oboje, managerji in vodje, so transakcijski in transformacijski vodje.

Zaključim lahko, da je vodenje za kakovostno delo šol *večdimenzionalno*, vključuje več konceptov, ki se med seboj dopolnjujejo. Ne glede na to, kateri pristop prevladuje, vedno gre za vplivanje na druge ljudi in to vplivanje temelji na moči. Vpliv in moč imata v različnih pristopih k vodenju različen izvor: večinoma je povezan s formalnim položajem vodje-ravnatelja (moralno, transakcijsko, kontingenčno vodenje), lahko pa se prenaša tudi na vodje na nižjih ravneh (pedagoško vodenje), na neformalne vodje (transformacijsko vodenje) ali na skupino (participativno vodenje). Moč in vpliv ravnatelja sta tesno povezana z nadzorom, saj je od izvora moči in vpliva odvisno, na kakšen način se bo nadzor izvajal in kako bo vplival na kakovost dela šole.

### **2.3. Hospitacije kot oblika spremljanja in nadzora**

Ena od oblik nadzora nad ugotavljanjem, zagotavljanjem in obvladovanjem kakovosti dela v šolah, je spremljanje uspešnosti dela. Gre za tisti del nadzora, ki spremlja pedagoški proces in je pomemben del pedagoškega vodenja.

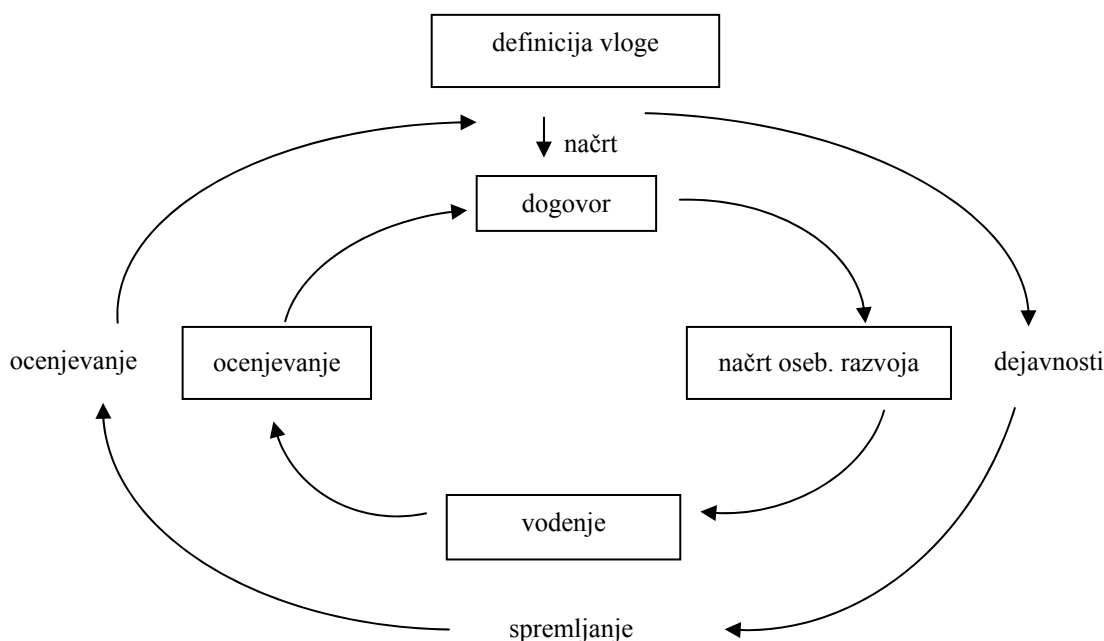
#### **2.3.1. Spremljanje uspešnosti dela**

Spremljanje uspešnosti dela (*performance management*) »...je strateški in integrativen proces, ki zagotavlja organizacijam trajen uspeh, če se izboljšuje uspešnost zaposlenih in če se razvija sposobnosti posameznikov in timov«, pravi Armstrong (2000, 7). Po

avtorjevem mnenju je strateški v tem smislu, da se ukvarja s širšimi vprašanji, ki zadevajo podjetje in še posebej z njegovo učinkovitostjo v okolju ter s splošno usmerjenostjo, s pomočjo katere bo podjetje doseglo daljnoročne cilje. Spremljanje uspešnosti dela pa je po Armstrongu in Baronovi (2000, 8) integrativen proces v štirih smislih: (1) *vertikalna integracija* – povezovanje ciljev podjetja, tima in posameznikov; (2) *funkcionalna integracija* – povezovanje funkcionalnih strategij v različnih delih podjetja; (3) *integracija človeških virov* – povezovanje različnih aspektov managementa človeških virov, posebno razvoja organizacije, razvoja človeških virov in nagrajevanja, da bi dobili jasen pristop do vodenja in razvoja ljudi; (4) *integracija potreb posameznikov s potrebami v organizaciji*, kolikor je to mogoče. Tudi Trethowan (1991, xii) navaja, da je spremljanje uspešnosti dela kontinuiran proces, ki obsega štiri med seboj povezana področja: (1) oblikovanje kulture in postavitve ciljev; (2) razvoj zaposlenih; (3) ustrezno vodenje; (4) ocenjevanje dela. Bennet (1994, 57-58) opozarja še na en vidik spremljanja; z njim lahko odkrijemo neznane sposobnosti zaposlenih, ki jih lahko vključimo v načrt podjetja, vezan na človeške vire. Zaposleni se začne zavedati, kaj se pričakuje od njega, z vodjem sta se prisiljena pogovarjati o problemih dela, lahko se odkrijejo nepoznane sposobnosti, zagotavlja se sodelovanje in večja motiviranost. To se nekatere prednosti, ki jih navaja Bennet (prav tam) v zvezi z besedno zvezo »*performance appraisal*«. Pojmuje jo kot analizo prejšnjih uspehov in napak zaposlenih ter ocenitev njihove primernosti za pospeševanje nadaljnega usposabljanja.

Številni avtorji (Armstrong 2000, 16; Armstrong in Baron 2000, 161; Lipičnik 1998, 107; Jamšek 1998, 219; Everard in Morris 1996, 110; Hartle, Everall in Baker 2001, 3) poudarjajo, da je spremljanje uspešnosti dela proces. Armstrong (2000, 17) ta proces označuje kot kontinuiran samoobnovitveni cikel z naslednjimi glavnimi značilnostmi:

**Slika 2.6** Cikel spremljanja uspešnosti dela



Vir: Armstrong, 2000, 17

Tu lahko zaznamo jasne povezave s pristopom TQM v kontekstu klasičnega managerskega procesa (*plan – act – review*), o katerem govori West-Burnham (v Bush in West-Burnham 1994, 157).

S spremljanjem in ugotavljanjem uspešnosti dela je torej tesno povezano ocenjevanje uspešnosti. Lipičnik (1998, 108) pravi, da sta ugotavljanje in ocenjevanje uspešnosti praviloma dva ločena procesa. Pri ugotavljanju gre za to, da bi ugotovili, kakšni rezultati so bili pri delu doseženi, pri ocenjevanju pa za to, da bi ugotovili, ali naj delavca nagradimo ali kaznujemo. Jamšek (1998, 219) ocenjevanje pojmuje širše, saj pravi, da ima ocenjevanje delovnih dosežkov glavni namen zagotoviti povratno informacijo o izvajanju dela in o rezultatih dela ter s tem vplivati na vedenje zaposlenega in njegove prihodnje delovne dosežke. Če ocenjevanje, kot ga pojmuje Jamšek (prav tam) apliciramo na šolsko področje, potem to pomeni procese nadzorovanja in pregledovanja, ki jih zasledimo v pristopu TQM (West-Burnham 1997, 61; Sallis 1996, 35).

Opredelitev in namen spremljanja uspešnosti dela, ugotavljanja, vrednotenja in ocenjevanja nasploh lahko prenesemo tudi na področje vzgoje in izobraževanja. Tako kot manager v podjetju, ima tudi ravnatelj v šoli kot pedagoški vodja pomembno nalogo, da spremlja pedagoški proces v šoli.

### **2.3.2 Spremljanje uspešnosti učiteljevega dela**

Ko govorimo o pedagoškem procesu, ne mislimo samo na pouk, temveč na vse dejavnosti, ki potekajo v šoli. Sem sodijo tudi tiste, ki utegnejo pospeševati poučevanje in učenje. Tako lahko ravnatelj spremlja poleg pouka tudi delo aktivov, delo s starši, delo skupnosti učencev, svetov staršev... Spremljamo lahko načrtovanje, izvajanje načrta (proces) in izide vseh dejavnosti (Tomič v Velikonja 1995, 283).

West Burnham (1997, 60) opredeljuje spremljanje učiteljevega dela kot bistven, pomemben proces pri obvladovanju kakovosti vodenja. Spremljanje ravnateljev in učiteljev v šolah ima tri pomembne cilje: (1) identificiranje in krepitev uspešnosti in spodbujanje učinkovite prakse; (2) diagnosticiranje profesionalnega razvoja in ugotavljanje potreb; (3) posredovanje, premagovanje posameznikovih ciljev, ki določajo osebno odgovornost za uresničitev ciljev šole. Tudi Montgomery (1999, 7) poudarja, da je spremljanje učiteljevega dela kontinuiran in sistematičen proces, ki želi pomagati učiteljem pri njihovem profesionalnem razvoju in načrtovanju kariere. Je pozitiven proces, ki ima namen izboljšati kvaliteto v šoli in povečati zadovoljstvo učiteljev pri delu. Spremljanje uspešnosti učiteljevega dela torej presojava z dveh vidikov: šole kot organizacije in učitelja kot posameznika. »Namen spremljanja učiteljevega dela je v povezavi z izboljšanjem individualnega razvoja in hkrati večje organizacijske učinkovitosti, kar je tudi glavni namen te organizacije, skratka učenje učencev ali študentov«, ugotavljata Bush in Middlewood (1997, 169). Trethowan (1991, 181) govori še o eni pomembni dimenziji spremljanja učiteljevega dela: da gre za odnos, za metodo vodenja in »biti voden«. Spremljanje pomeni biti dnevno prisoten ob učiteljih in opaziti njihove uspehe; jim biti na razpolago za nasvet in pomoč, ko gredo stvari narobe; pomeni razumeti naloge, za katere se učitelji zavzemajo – njihove cilje, njihovo mesto v sistemu izobraževanja in njihove

lokalne posebnosti in težave. Pomeni tudi, da je še nekdo, razen učitelja, jasno, osebno in nenehno odgovoren za učiteljevo kvaliteto dela.

Biggs (v Green, 1995, 125) povzema cilje spremljanja učiteljevega dela, ki jih navajajo angleški predpisi iz leta 1991: prepoznati dosežke učiteljev in jim pomagati identificirati načine za izboljšanje njihovih spretnosti in veščin ter uspešnosti; pomagati učiteljem, državi in lokalni izobraževalni politiki ugotoviti, ali bi sprememba del in nalog pripomogla k poklicnemu razvoju učiteljev in izboljšala njihove poklicne možnosti; identificirati potencial učiteljev za razvoj poklicne poti; cilj pa bi bil, kjer bi bilo to mogoče, pomagati jim pri strokovnem usposabljanju; pomagati »učiteljem s težavami« z ustreznim vodenjem, svetovanjem in usposabljanjem; informirati tiste, ki so odgovorni za pripravo referenc za učitelje. Vendar pa Middlewood in Cardno (2001, 11) opozarjata, da spremljanje učiteljevega dela lahko pomembno vpliva na ravnanje posameznika šele takrat, ko se ustvari priložnost za dialog in refleksijo na lastno delo.

Wragg, Wikeley, Wragg in Haynes (1996, 15-17) navajajo, da izvedba spremljanja učiteljevega dela pogosto odseva osebnost, mišljenje in osebni nazor ravnateljev, ki so ključne osebe v tem procesu. Tudi Trethowan (1991, 45-47) pravi, da je od vodje (ravnatelja) v veliki meri odvisna uspešnost procesa spremljanja in ob tem poudarja pomembnost odnosa med učiteljem in vodjo v procesu spremljanja in ocenjevanja učiteljevega dela. Takšen odnos pomeni (Trethowan 1991, 47), » ... da ima učitelj nekoga, s katerim se lahko pogovarja, ki ga posluša, je odgovoren za njegovo delo in hkrati blaži pritiske, ki jim je izpostavljen.« Takšne elemente vodenja zasledimo tudi v transformacijskem vodenju, ki naj bi bil, ob dopolnjevanju z drugimi pristopi k vodenju, tisti model, ki lahko največ prispeva k izboljševanju kakovosti dela šole.

Erčulj in Širec (2004, 7-9) ugotavljata, da je spremljanje učiteljevega dela proces, ki ga izvajajo po vseh državah, ter da se v praksi pri tem povsod soočajo s problemi. Pri tem se odpira vrsta vprašanj, večina se jih vrti okrog opredelitve dobrega poučevanja. Nekateri države so razvile vrsto seznamov učiteljevih kompetenc ali standardov, ki naj bi jih dober učitelj dosegel pri svojem delu. Middlewood in Cardno (2001, 2-4) ugotavljata, da kljub zelo natančnim seznamom kvalitet dobrega učitelja, še vedno obstaja vrsta odprtih vprašanj, zaradi katerih spremljanje učiteljevega dela še vedno ostaja prav tako zapleteno, kot je bilo pred njihovo uvedbo. Tudi Middlewood (v Middlewood in Cardno 2001, 127) je kritičen, ko navaja ugotovitve evalvacij v Veliki Britaniji, ki povzemajo, da ima spremljanje učiteljevega dela: le majhen vpliv na učenje učencev; le omejen vpliv na učiteljevo prakso; zelo šibko povezavo med spremljanjem dela učiteljev in njihovim strokovnim razvojem; šibek vpliv na motivacijo učiteljev in na povečanje njihovih pričakovanj v zvezi s kariero. Kramar (1999, 7-8) poudarja, da so spremljanje, analiza, zlasti pa vrednotenje izobraževalno-vzgojnega dela zelo zahtevno, občutljivo in odgovorno delo. V pouku se lahko pojavlja kot motnja, ki neugodno vpliva na učitelje in učence. Za učitelje imata analiza in vrednotenje pomembne posledice: lahko jih spodbudita za nadaljnje delo, lahko pa jih tudi neprijetno prizadeneta. Cardno (v Middlewood in Cardno 2001, 144-145) opozarja na dileme, ki se pojavljajo v procesu spremljanja učiteljevega dela. Spremljanje je lahko v najboljšem primeru eden od najbolj

zadovoljujočih, suportivnih in koristnih izkušenj za tiste, ki sodelujejo v njem. V najslabšem primeru pa je lahko grožnja in celo škodljivo orodje za kontrolo in izvajanje predpisov. Nekje vmes med obema ekstremoma lahko postane le formalen, tehničen postopek z malo ali nič možnosti, da bi postal sredstvo za profesionalen dialog o izboljševanju kvalitete dela. Druga možnost pa je, da ostane visoko simboličen cilj, sprejet s strani vrhnjega managementa, vendar izveden tako, da v resnici ne vpliva na izboljšanje prakse.

Spremljanje uspešnosti dela v šolah je ena najpomembnejših nalog ravnatelja kot pedagoškega vodje. Ker je učni proces (pouk) temeljna dejavnost šole, mora imeti ravnatelj vpogled v kakovost te dejavnosti (Tomić, 1990, 59). Eden najpogostejših načinov spremljanja uspešnosti učiteljevega dela, ki jih ravnatelju predpisuje tudi zakonodaja, je spremljanje pouka (hospitacije).

### **2.3.3 Hospitacije**

Pojem hospitacije je v strokovni literaturi različno opredeljen. Ferjan (1998, 25) navaja, da se v praksi pri ravnateljih pojavljajo zelo različna pojmovanja ciljev, vsebin in metod nadzorovanja pedagoškega procesa. Tudi avtorji v strokovni literaturi uporabljajo pri opisovanju komponent kontrole v izobraževanju različno terminologijo: spremljanje, hospitacije, menedžerska kontrola in presoja. Ferjan (prav tam) govori o hospitaciji kot o ravnateljevem neposrednem opazovanju pouka. Tako hospitacija navadno ni sistematično opazovanje, pač pa naključno. Za razliko od hospitacij je po Ferjanu (1998, 26) termin »spremljanje pouka« sistematično opazovanje pouka. Tudi Tomić (2002, 10-11) govori o sistematičnem in o naključnem opazovanju ter o posrednem in neposrednem opazovanju. Hospitacije opredeljuje: »O neposrednem opazovanju ali spremljanju pedagoškega procesa govorimo takrat, ko opazujemo pedagoški pojav neposredno v praksi. Pri nas se je za neposredno opazovanje pedagoških pojavov udomačil izraz »hospitacije« ali didaktično opazovanje pojavov v neposredni praksi«. Hospitacije so tudi sistematično opazovanje, za katere morajo veljati temeljna načela sistematičnega opazovanja (Tomić 2002, 11): predmet opazovanja določimo vnaprej; vidike opazovanja določimo vnaprej; opažanja zapišemo takoj in jih ne zaupamo spominu; določimo cilj opazovanja; pripravimo ustrezna merila ali inštrumente za zapisovanje tega, kar opazujemo.

Mnogi avtorji (Green 1995, 128; Kramar 1999, 70) poudarjajo, da so hospitacije zahtevna dejavnost in veščina in da dosežejo svoj namen, kot pravi Green (1995, 128), če »...imamo jasne in sprejete, dogovorjene kriterije ter sprejete in dogovorjene metode zbiranja in interpretiranja podatkov«. Za uspešno spremljanje in vrednotenje učiteljevega dela so torej potrebni jasni kriteriji uspešnosti. Teh pa v strokovni literaturi ne zasledimo pogosto. Da kriterijev uspešnosti učiteljevega dela ni lahko postaviti, dokazuje tudi opredelitev poučevanja, ki jo navajata Fullan in Hargreaves (2000, 31): »Poučevanje ni le zbirka tehničnih veščin, paket postopkov, šopek stvari, ki se jih lahko naučiš. Čeprav so tehnike in veščine pomembne, pa je poučevanje še mnogo več kot le to. /.../ Poučevanje ni tehnični posel, ampak predvsem moralni.« Tudi Wragg, Wikelwy, Wragg in Haynes (1996, 5) poudarjajo, da poučevanje ni enostavna zadeva, tako z vidika izvedbe kot za

spremljanje, saj združuje znanje, številne spretnosti vodenja in komuniciranja, odnosov, manifestacijo osebnih mnenj, vrednot in razpoloženj in zapletene vzorce vedenja.

Erčulj in Roncelli Vaupot (1996, 14) poudarjata, da mora ravnatelj, ki želi dosežati cilje kakovostne šole, dobro poznati pedagoške zahteve kakovostnega pouka. Samo če ravnatelj pozna ključne točke, na katerih temelji uspešno delo, lahko tudi ovrednoti uspešno prakso v razredu in pomaga učitelju, da jo še izboljša. »Če naj torej ravnatelj pomaga učitelju pri njegovem delu, mora poznati njegove kompetence«, pravita Erčulj in Roncelli Vaupot (1996, 15) ter dodajata, da pojem kompetenc vključuje tiste kvalitete osebnostne učinkovitosti, ki posamezniku pri delu omogočajo, ne le obvladovanje rutinskih opravil, temveč zahtevnejših in kompleksnejših nalog, ki vključujejo tudi sodelovanje in celo vodenje drugih. V angleški literaturi na temo kriterijev uspešnosti naletimo tudi na pojem profesionalnih standardov, ki jih je vpeljala angleška vlada oziroma jih uporablja ministrstvo za šolstvo v Veliki Britaniji kot del vladne strategije za razvoj in vzdrževanje visoke kakovosti poučevanja in vodenja v šolah ter izboljšanje učnih rezultatov (Middlewood in Cardno 2001, 118). Ti standardi opisujejo ključne elemente kvalitete dela učitelja in določajo osnovo za ocenjevanje učiteljevega napredka v zvezi z napredovanjem, kompetencami in profesionalnim razvojem.

Montgomery (1999, 48) našteva nekatere poudarke, ki jih je potrebno upoštevati pri spremljanju in opazovanju pouka in ki opozarjajo na etiko ravnateljevega vodenja: učitelj se mora strinjati z opazovanjem; učitelj mora sam izbrati čas in učno uro, kjer lahko pokaže svojo kvaliteto; opazovalec in učitelj se morata sporazumeti o fokusu, pogojih in vrsti spremljanja; opazovalec mora biti v celotni učni uri sprejet kot »muha na zidu«; opazovalec oblikuje nepretrgan, časovno določen, tekoč zapis, ki temelji na sprejetem vzorčnem primeru; vsak zapis se mora začeti s pozitivno ugotovitvijo in vsaka negativna lastnost mora biti izražena s pozitivnim izrazom.

Wragg, Wikeley, Wragg in Haynes (1996, 44) naštevajo cilje hospitacij: omogočajo učitelju povratno informacijo; nudijo pogled skozi oči nekoga drugega; spodbujajo sodelovanje med učitelji in izmenjavo idej; spodbujajo osebno refleksijo; spodbujajo boljšo pripravo na pouk; zagotavljajo, da razgovor po hospitaciji temelji na poznavanju dejanskega dela učitelja; vodijo k splošnemu oziroma skupnemu cilju šole; preprečujejo izolacijo razredov; zagotavljajo suport. Tudi Tomič (2002, 17) pravi, da je poglobitveni namen hospitacij zaznati pedagoške probleme šole tako, da bi jih pozneje lahko opredelili, odbrali in načrtovali ukrepe za njihovo reševanje. Hospitacije so pomembne za učiteljevo nadaljnjo rast in zadovoljstvo. Dajale naj bi mu povratno informacijo o njegovem učnem ravnanju; pomagajo naj mu, da lahko načrtno izboljšuje svoje delo; da dobi nov vpogled v pomembne didaktične strategije in vzorce ravnanja za obvladovanje funkcij in nalog pouka. Ta vidik poudarjata tudi Erčulj in Širec (2004, 12), ko trdita, da morajo biti hospitacije naravnane predvsem razvojno. S povratnimi informacijami gradimo osnovo za premislek o svojem delu, za strokovni razvoj in za izboljševanje dela v šoli. Takšno pojmovanje hospitacij torej šele lahko razumemo kot del celovitega obvladovanja kakovosti (pristop TQM), kot tisti proces, ki lahko zadovoljuje potrebe tako notranjih kot zunanjih uporabnikov šolskih storitev. To pa je proces, ki ga ni enostavno in v kratkem

času doseči. Erčulj (1998, 52) omenja še eno komponento, ki jo tudi zasledimo v pristopu TQM: »S stališča filozofije vseživljenjskega učenja in učeče se organizacije sta hospitacija in pogovor po njej tudi tisti dogodek, ki lahko bistveno pripomore k medsebojnemu učenju – ravnatelj se uči od učitelja, učitelj pa od ravnatelja«.

Da bi hospitacija uspela, jo je treba pozorno načrtovati. Velikonja (1989, 29) pravi, da mora ravnatelj v letnem delovnem načrtu planirati obiske v razredih tako, da bo zajel vse učitelje in oddelke na šoli. Število obiskov pri posameznem učitelju bo odvisno od stopnje pedagoške usposobljenosti, motiviranosti in uspešnosti vsakega posameznega učitelja. Pri načrtovanju hospitacij se je mogoče nasloniti na naslednjo razporeditev dejavnosti, nalog in premislekov (Erčulj in Širec 2004, 17):

1. *Sestanek pred hospitacijo*, kjer lahko ravnatelj ustvari ozračje zaupanja, učitelj pa ima možnost ravnatelju predstaviti okoliščine in svoja pričakovanja. Učitelj in ravnatelj se dogovorita o specifičnem cilju hospitacije in o pogovoru po njej. Dobro je, da ima ravnatelj že prej priložnost pregledati pripravo. Na pomembnost razgovora pred hospitacijo opozarjajo tudi Bevc, Fošnarič in Sentočnik (2002, 11), ki svetujejo, da se ravnatelj pred hospitacijo dogovori s strokovnim delavcem tudi o podrobnostih prihoda v razred, predstavljanja, sedeža.

2. *Opazovanje – hospitacija*. Tomić (2002, 10-11) opredeljuje opazovanje kot zavestno zaznavanje pedagoškega procesa z vsemi čutili in tudi s pripomočki in poudarja, da mora biti opazovanje skrbno in premišljeno. Zajema lahko vse didaktične vidike, kot pravi Kramar (1999, 47) ali pa pouk spremljamo in analiziramo le po nekaterih vidikih ali pa zaradi reševanja konkretnih posameznih vprašanj. Velikonja (1989, 30) poudarja, da si mora ravnatelj za vsak obisk posebej postaviti cilje, vsebine in naloge, ki jih bo posebej spremljal pri posameznem učitelju, kajti vse, kar se dogaja pri pouku, je zelo težko, pogosto pa tudi nemogoče spremljati. Smotrno je, da se postopoma loti posameznih aktualnih problemov, kot je vprašanje didaktično-metodičnih inovacij, učnih sredstev, individualizacije pouka, delovnega vzdušja v razredu... Ob tem se pojavi tudi vprašanje ustreznih protokolov – instrumentarijev za opazovanje. Tomić (2002, 18) svetuje, naj bo instrumentarij sestavljen čim bolj preprosto, obenem pa naj omogoča kar najbolj natančen in popoln zapis vseh pomembnih kazalnikov o pojavu, ki ga opazujemo. Erčulj in Širec (2004, 17) opozarjata, da si ravnatelj sicer želijo enotnih obrazcev, vendar pa da s tem razvrednotimo celoten proces spremljanja in usmerjanja učiteljevega dela. Instrumentarij je namreč odvisen od namena in ciljev hospitacij, ravnatelj pa bi ga moral razviti praviloma skupaj z učitelji. Pomembno je, da so učitelji seznanjeni z instrumentarijem, saj se le tako lahko kakovostno pripravijo na opazovano uro in na pogovor po hospitaciji. Na težave z instrumentariji opozarja tudi Kramar (1999, 26), ki pravi, da bi morali imeti instrumentariji ustrezne merske značilnosti – veljavnost, zanesljivost, objektivnost in občutljivost. Vse te značilnosti imajo standardizirani instrumenti, vendar teh za didaktično analizo, ki jo izvaja ravnatelj, navadno ni.

3. *Pogovor po hospitaciji*. Na nujnost skupnega sestanka po hospitaciji opozarjajo številni avtorji (Erčulj in Širec 2004, 19; Erčulj v Kramar 1999, 73; Tomić 2002, 147; Montgomery 1999, 48; Trethowan 1991, 187; ). Erčulj in Širec (2004, 20) naštevata temeljna izhodišča za kakovostno izvedbo pogovora: (1) analiza dela mora biti poštena in objektivna, temelji naj na opaženih dejstvih; (2) kritika naj bo konstruktivna in naj učitelja opogumlja na iskanje novih, učinkovitejših načinov dela; (3) kritična analiza naj se nanaša na oceno ustreznosti načrtovanih ciljev in doseganja le-teh; (4) v analizi se je treba zelo strpno dotakniti uporabljenih metod, oblik in tehnik dela; (5) predlogi za izboljšave naj bodo konstruktivni in realni. Avtorja (prav tam) govorita o razvojni povratni informaciji, kjer se prepletajo analiza, refleksija in načrtovanje razvoja. Montgomery (1999, 48) navaja še nekatere poudarke glede razgovora po hospitaciji: (1) takoj po učni uri se morata oba umakniti v tih prostor za posredovanje povratnih informacij v udobnem, sprostilnem okolju; (2) opazovalec najprej vpraša učitelja, kako je učna ura potekala; (3) opazovalec naj se ne spušča v razpravljanje, ampak naj prebere na glas tekoč zapis; (4) na koncu naj bodo sprejeti in usklajeni dva ali trije cilji, ki naj bodo zapisani in posredovani v obliki dokumenta tudi učitelju. Bevc, Fošnarič in Sentočnik (2002, 9) poudarjajo, da mora konstruktivna povratna informacija natančno opredeliti, kateri elementi učne ure so bili dobri, kateri slabši. Tudi Tomić (2002, 147) poudarja, da je posredovanje povratnih informacij spretnost in ena najpomembnejših veščin, ki jih mora razviti vodja. Pomembno pa je tudi, da zna sogovornik poslušati in sprejemati povratne informacije in upoštevati naslednje: sprejeti, po potrebi vprašati; ne argumentirati, razlagati, oproščati, izgovarjati ali braniti se; razmisliti in po potrebi spremeniti; zahvaliti se po dobrem vrnitvenem sporočilu.

Mnogi avtorji opozarjajo, da imajo hospitacije številne pomanjkljivosti in ovire. Kramar (1999, 21) opozarja, da ravnatelj svoje opazovanje, analizo in vrednotenje procesa ter učiteljevega dela izvaja »skozi« opazovanje, analizo in vrednotenje didaktične enote. Upoštevati pa je potrebno, da opazovanje in analiza ene same didaktične enote ne moreta razkriti niti vseh značilnosti celotnega procesa niti značilnosti učiteljevega dela. Za globlje in temeljitejše poznavanje procesa in učiteljevega dela je potrebno opazovati in analizirati obsežnejši del ali večje število didaktičnih enot izobraževalno-vzgojnega procesa. Everard in Morris (1996, 110) opozarjata na možnost, da spremljanje in vrednotenje dela lahko jemljemo kot oceno posameznika in ne kot sredstvo za njegov razvoj. Ravnatelji pri nas (Tomić 1990, 55) poudarjajo, da jim pri spremljanju procesa pouka povzroča največ težav njihova strokovno pedagoška usposobljenost za hospitacije pri učiteljih, strokovnjakih za različne predmete ali predmetna področja. Avtorica (prav tam) sicer pravi, da to nedvomno drži, zlasti tedaj, če izbiramo vidike za opazovanje pouka, ki so bolj povezani z učno vsebino (snovjo). Sodobni teoretiki poudarjajo, da je koristno, če se pri opazovanju pouka nekoliko odmaknemo od vsebin in njihovih pomenov, svojo pozornost pa usmerimo na splošnodidaktične in pedagoško-psihološke vidike. Tomić (1990, 45) ob tem celo poudarja, da je taka snovna oddaljenost celo koristna,« ...ker se udeleženci osredotočijo tudi na druge prvine poučevanja in učenja«. Erčulj in Širec (2004, 15) menita, da je v zvezi s



hospitacijami ravnatelja danes problematično predvsem dejstvo, da spremljanje učiteljevega dela ni dovolj jasno povezano z razvojem šole. Ob tem ugotavljata, da večinoma namen in cilji hospitacij niso zapisani v nobenem dokumentu, ter da se s tem »skrivnostnost« hospitacij še povečuje, zmanjšujejo pa se sistematičnost in možnost za skupno opredelitev uspešnega dela, kar je pomemben in prvi pogoj za uspešnost celotnega procesa spremljanja in usmerjanja učiteljevega dela in za povezovanje med učiteljevim strokovnim razvojem in razvojem šole.

Iz navedenih pomanjkljivosti lahko zaključim, da hospitacije lahko dosežejo svoj namen, to je izboljševanje kakovosti dela posameznega učitelja in šole kot celote le takrat, ko postanejo sestavni del vseh procesov na šoli, in ko jih učitelji sprejmejo kot del lastnega profesionalnega razvoja, ravnatelj pa kot odgovornost v procesu vodenja.

### **2.3.4 Druge oblike spremljanja učiteljevega dela in nadzora**

Vsled številnih pomanjkljivosti in ovir, ki so prisotne v pedagoški praksi spremljanja učiteljevega dela s hospitacijami, najdemo v strokovni literaturi tudi druge možnosti in oblike za spremljanje in vrednotenje uspešnosti dela učiteljev. »Danes govorimo v didaktiki o opazovanjih, ko informacije zbira nekdo drug, ali o opazovanju za zbiranje drugotnih informacij (informacije iz druge »roke«). Poznamo dve vrsti zbiranja takih informacij, to sta *kolegialno opazovanje* in *supervizija*« (Tomić 2002, 123). Tomić (prav tam) opredeljuje kolegialno opazovanje, ki ga poimenuje tudi vzajemno, kot opazovanje, pri katerem učitelja opazuje drug učitelj, ponavadi prijatelj. Ta opazovalna tehnika zagotovi učitelju bolj prožne vire podatkov in tudi neko podporo. Idealno je, če učitelji v vzajemnih skupinah delujejo kot opazovalci drug drugega in ta vzajemna menjava vlog hitro in neboleče podre ovire, ki bi bile za zunanje opazovalce, npr. ravnatelja, nepremostljive. Cencič (1992) navaja, da se učitelji boljše učijo drug od drugega in da lažje sprejemajo kritiko od prijateljev kot od nadrejenih. Tomić (2002, 127) predstavi supervizijo kot odprto refleksijo o lastnem poklicnem delovanju, ki temelji na simetrični neposredni komunikaciji ter se ogiba vrednostnim in klišejskim sodbam. Je posameznikova refleksija o tem, kar poklicno vidi, čuti in misli ter dela, zato da se zave svojih miselnih in vedenjskih strategij ter se zmore premišljeno odločati za spremembe v svojem delu. Cilj tovrstne supervizije je bolje obvladati prakso, kar pomeni, da se supervizija ukvarja zlasti z motnjami in problemi, ki so vezani na poklicno področje.

Tomić (2002, 110-111) govori še o enem možnem načinu spremljanja učiteljevega dela, to je *sodelovanje učencev* pri vrednotenju pouka. Poudarja, da so te možnosti pri nas premalo izrabljene, saj učitelj s pregledom, ki ga ima nad dejavnostjo učencev, doživljanjem in mnenjem, lahko v resnici spozna vrednost in zavzetost svojega delovanja pri učni uri. S sodelovanjem učencev dobi tudi vpogled v pedagoško ozračje, to pa pripomore k iskanju boljših rešitev poučevanja in učenja.

Naslednja oblika spremljanja učiteljevega dela, ki jo zasledimo v strokovni literaturi, je »*laično spremljanje pouka*. Wragg (1994, 99) meni, da imajo »laiki«, kot so starši, vlada ali drugi, ki skušajo podpirati šolo in skupnost, v kateri ta deluje, popolno pravico vedeti, kaj se dogaja v razredu, vendar se ne smejo vpletati v takšne zadeve, kot je ocenjevanje

učiteljevih kompetenc. Starše ali druge zunanje opazovalce, ki običajno nimajo dostopa do učilnic, lahko vključimo v razred na različne načine: odprte dneve, debatne večere o dogajanju v razredu, prikazovanje pouka preko video posnetkov...

V novejšem obdobju se srečujemo še z eno obliko spremljanja, to je *samoevalvacija*. Natančnejšo opredelitev ponujajo Tiana in sodelavci (1999, v Musek Lešnik in Bergant 2001, 9): »Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalni organizaciji je vrsta notranje evalvacije, pri kateri strokovnjaki, ki so nosilci in izvajalci osnovnega programa in storitev organizacije (na primer učitelji in vodstvo) izvajajo evalvacijo svoje lastne organizacije (na primer šole)«. Medveš (2000, 14-15) poudarja, da je največ mogoče storiti za dobro šolo »od spodaj« ali bolje »od znotraj«. Predpostavlja se, da nihče ne more več storiti za izboljšanje učiteljevega dela kot učitelj sam, če ga le usposobimo in mu razvijemo orodje za to, da ga lahko objektivno spoznava. Samoevalvacija torej ni nekakšna subjektivna, poljubna ocena, ki jo posamezna šola ali učitelj poda o svojem delu, je več, kot ponuja "razmišljujoči praktik", ker, kot pravi Medveš (prav tam) »...poudarek ni na individualnem, temveč kolegialnem presojanju. Najprej pa pomeni zahtevo po objektivnem spoznavanju z uporabo različnih metod in tudi standardiziranih instrumentov, s katerimi pridobivata šola/učitelj objektivne informacije o uresničevanju vizij, ciljev in nalog. Bistveni smisel samoevalvacije je, da prihajajo šola in učitelj do ocen o svojem stanju sami, čeprav pri tem uporabljajo metode, postopke in instrumentarije, ki so mu v pomoč ponujeni od zunaj«.

Šolska politika si lahko pomaga še z drugimi sredstvi zunanje evalvacije kot obliko pritiska na šolo zaradi izboljšanja kakovosti predvsem rezultatov (*zunanja preverjanja in testiranja, matura, evalvacijske študije*), posledično pa tudi vzgojno-izobraževalne prakse strokovnih delavcev (Širec, 2000, 107).

Vloga ravnatelja pri vpeljevanju različnih oblik spremljanja učiteljevega dela, ki so navedene v tem poglavju, je predvsem v tem, da učiteljem svetuje, jih vzpodbuja pri vključevanju teh oblik v pedagoško prakso, jim pomaga in tudi spremlja njihovo izvedbo. Prav je, da je ravnatelj tudi kritičen in zna presoditi, kdaj in v kakšni obliki vključevati »zunanje spremljanje« (učencev, staršev, lokalne skupnosti, različnih institucij), predvsem v smislu zagotavljanja strokovne avtonomije učitelja in šole.

## **2.4 Nadzor nad vzgojo in izobraževanjem v Sloveniji**

### **2.4.1. Zakonski okviri (delovna, šolska zakonodaja)**

#### *Delovno-pravna zakonodaja*

Že v uvodnih poglavjih je zapisano, da je nadzorna funkcija ena izmed štirih funkcij (nalog) managerjev in s tem tudi ravnateljev. Dolžnost in odgovornost opravljanja te funkcije določa tudi delovno-pravna zakonodaja, v slovenskem primeru Zakon o delovnih razmerjih (Ur. l. RS, št. 42/02). Zakon že v splošnih določbah, v 4. členu, ko definira delovno razmerje, pravi: »Delovno razmerje je razmerje med delavcem in delodajalcem, v katerem se delavec prostovoljno vključi v organiziran delovni proces delodajalca in v njem za plačilo, osebno in nepretrgano opravlja delo po navodilih in pod nadzorom delodajalca.

V delovnem razmerju je vsaka od pogodbenih strank dolžna izvrševati dogovorjene in predpisane pravice in obveznosti«. Ob tej zakonski določbi je potrebno poudariti, kot navajajo Kresal, Šoltes in Peček (2002, 49-50), da je delavec le del, člen organiziranega delovnega procesa, ki ga sam ne vodi in ne upravlja ter tudi ne nosi odgovornosti za uspeh (rezultat) podjetja, temveč v njem opravlja odvisno delo, po navodilih in pod nadzorom delodajalca. Bistven element, ki opredeljuje delavca v delovnem razmerju, je prav njegovo odvisno delo, podrejen položaj v razmerju do delodajalca. Delovno razmerje je opredeljeno kot dvostransko pravno razmerje. Vsaka pogodbeni stranka mora izpolniti obveznosti iz sklenjene pogodbe o zaposlitvi. Nepravilna izpolnitev ali neizpolnitev prevzetih obveznosti pomeni kršitev pogodbe o zaposlitvi, ki lahko pomeni podlago za odpoved pogodbe o zaposlitvi, disciplinsko odgovornost delavca ali odškodninsko odgovornost. Zakon o delovnih razmerjih v 18. členu določa, kdo je delodajalec – pravna oseba (v našem primeru šola): »Če je delodajalec pravna oseba, lokalna skupnost, podružnica tuje družbe ali druge organizacije, nastopa v imenu delodajalca njegov zastopnik, določen z zakonom ali aktom o ustanovitvi, ali od njega pisno pooblaščen oseba...« Kresal, Šoltes in Peček (2002, 102) v komentarju zakona poudarjajo, da je vprašanje, kdo nastopa na strani delodajalca-pravne osebe v razmerju do delavcev, predvsem stvar statusnopravne ureditve pravne osebe, ki jo ima v okviru statusnih predpisov. Če gre za zavode (kot je šola), je temeljni predpis Zakon o zavodih. Zakon o delovnih razmerjih daje delodajalcu (torej tudi ravnatelju) možnost (1) redne odpovedi pogodbe o zaposlitvi delavcu, poleg poslovnega razloga, tudi iz razloga nesposobnosti in krivdnega razloga (88. člen). Razlog nesposobnosti je v omenjenem členu definiran kot: »...nedoseganje pričakovanih delovnih rezultatov, ker delavec dela ne opravlja pravočasno, strokovno in kvalitetno, ali neizpolnjevanje pogojev za opravljanje dela, določenih z zakoni in izvršilnimi predpisi, izdanimi na podlagi zakona, zaradi česar delavec ne izpolnjuje oziroma ne more izpolnjevati pogodbenih ali drugih obveznosti iz delovnega razmerja«. Zakon daje tudi možnost (2) izredne odpovedi pogodbe o zaposlitvi (111. člen), med drugim tudi: »...če delavec krši pogodbeno ali drugo obveznost iz delovnega razmerja in ima kršitev vse znake kaznivega dejanja...« in »...če delavec naklepoma ali iz hude malomarnosti huje krši pogodbene ali druge obveznosti iz delovnega razmerja«. V zakonu o delovnih razmerjih je opredeljena tudi disciplinska (174. člen) in odškodninska odgovornost delavcev (182. člen). Kresal, Šoltes in Peček (2002, 644) poudarjajo, da je v okviru medsebojnih pravic in obveznosti iz delovnega razmerja delodajalec tisti, ki organizira, vodi in nadzoruje delovni proces, ki je odgovoren za varnost in zdravje pri delu ter za delovno okolje, ki zagotavlja delavcu dostojanstvo pri delu, iz česar črpa pravico, da disciplinsko sankcionira tista ravnanja delavcev, ki pomenijo kršitev delovnih obveznosti in drugih obveznosti iz delovnega razmerja. Na drugi strani se delavec s sklenitvijo pogodbe o zaposlitvi zaveže vestno opravljati delo v okviru, s strani delodajalca, organiziranega, vodenega in nadzorovanega delovnega procesa.

Iz navedenih določil Zakona o delovnih razmerjih (Ur. l. RS, št. 42/02) lahko zaključim, da ima ravnatelj kot poslovodni organ pravico in dolžnost nadzorovati delovni proces, torej tudi proces poučevanja kot temeljno sestavino vzgojno-izobraževalnega procesa. Obenem pa mu zakonodaja daje pravno formalno moč izrekatih sankcije v primeru neizpolnjevanja

oziroma kršitev delovnih nalog, od disciplinske in odškodninske odgovornosti do odpovedi pogodbe o zaposlitvi oziroma prenehanja delovnega razmerja. Zakon posebej poudarja delavčevo odgovornost za doseganje pričakovanih delovnih rezultatov oziroma za pravočasno, strokovno in kvalitetno opravljanje dela.

### *Šolska zakonodaja*

Nadzor nad vzgojo in izobraževanjem v Sloveniji je okvirno opredelil že Zakon o zavodih (Ur. l. RS, št. 12/91), ki v 50. členu navaja: »Nadzor nad zakonitostjo dela zavoda opravljajo pristojni državni organi. Nadzor nad finančnim poslovanjem zavoda opravljajo pristojni državni organi oziroma pooblašene institucije. Nadzor nad strokovnostjo dela zavoda opravljajo z zakonom določeni strokovni organi«. Če se osredotočimo samo na strokovni nadzor, je ta opredeljen in urejen z Zakonom o šolski inšpekciji (Ur. l. RS, št. 29/96). Naloga nadzornih organov je, v skladu z zakonom, da v ustanovah, ki se ukvarjajo z vzgojo in izobraževanjem, poskrbijo za »...nadzor nad izvajanjem zakonov, drugih predpisov in aktov, ki urejajo organizacijo, namensko porabo javnih sredstev in opravljanje dejavnosti vzgoje in izobraževanja...« (Zakon o šolski inšpekciji, 2. člen). Neposredno opravlja nadzor nad vzgojno-izobraževalnimi institucijami Inšpektorat Republike Slovenije za šolstvo in šport, ki deluje v okviru Ministrstva za šolstvo in šport. Zakon o šolski inšpekciji v 12. členu navaja naloge in pristojnosti inšpektorjev. Vidmar (2001, 33) poudarja, da morajo biti pri uresničevanju in opravljanju nadzora nad vzgojno-izobraževalnimi ustanovami inšpektorji pozorni predvsem na to, ali omenjene institucije uresničujejo in upoštevajo pravne norme in predpise, nimajo pa eksplicitno opredeljene pravice in pooblastila za opravljanje tako imenovanega pedagoškega oziroma strokovnega nadzora. Možnost (pravico) opravljanja pedagoškega/strokovnega nadzora je mogoče razbrati v zelo ohlapni formulaciji 12. člena Zakona o šolski inšpekciji, ki pravi, da se nadzor med drugim nanaša tudi na »...uresničevanje pravic in dolžnosti otrok in udeležencev izobraževanja«. Prav tako pa tudi v 13. členu, kjer piše, da ima »...inšpektor pravico in dolžnost /.../ seznaniti se s potekom vzgojno-izobraževalne in druge dejavnosti«. Hkrati pa sta vloga in pomen tega nadzora, kot opozarja Vidmar (prav tam), vsaj s strokovnega vidika, precej nejasna, saj isti (13.) člen zakona pravi: »Inšpektor oziroma izvedenec, ki prisostvuje vzgojno-izobraževalnemu procesu, ne sme učitelju oziroma vzgojitelju dajati nasvetov ali priporočiti ali kako drugače motiti vzgojno-izobraževalnega procesa«. Tudi pooblastila inšpektorjev opredeljuje 13. člen Zakona o šolski inšpekciji, ki ji daje »...pravico in dolžnost pregledati prostore, pedagoško in drugo z zakoni in drugimi akti predpisano dokumentacijo, se seznaniti s potekom vzgojno-izobraževalne in druge dejavnosti...«, še v istem členu pa sta ta pravica in dolžnost omejeni z dikcijo: »Inšpektor ne sme prisostvovati vzgojno-izobraževalnemu procesu brez dovoljenja ravnatelja«. Inšpektor torej brez dovoljenja ravnatelja ne sme opraviti nadzora vzgojno-izobraževalnega procesa. Naša organizacija nadzora nad vzgojo in izobraževanjem predvideva tudi izvedence za pedagoško področje, ki jih inšpektorji pritegnejo, »...če je za ugotovitev ali presojo kakšnega dejstva pri nadzoru, ki je pomembno za rešitev stvari, potrebno strokovno znanje, s katerim inšpektor ne

razpolaga...« (Zakon o šolski inšpekciji, 7. člen). Izvedenci torej v bistvu opravljajo strokovno/pedagoški nadzor, vendar njihovo delo ni kot obvezno predvideno pri poteku redne inšpekcije.

Slovenska šolska zakonodaja torej ne predvideva državnega organa – ne odvisnega in ne neodvisnega od Ministrstva za šolstvo in šport – katerega naloga bi bil redni nadzor strokovno-pedagoškega dela v vzgojno-izobraževalnih organizacijah. Zorman (2001, 28) ob tem poudarja, da je opustitev državnega nadzora neposrednega pedagoškega dela sestavni del koncepta pristojnosti in odgovornosti v vzgoji in izobraževanju. Država odgovornost za kakovost in strokovno neoporečnost pedagoškega dela prepušča šoli in učiteljem, kar je po njegovem mnenju prispevek k profesionalizaciji učiteljskega poklica. Učitelji in drugi strokovni delavci so za svoje delo odgovorni ravnatelju, ki njihovo delo nadzira v okviru svojih pristojnosti poslovnega organa in pedagoškega vodje. V skladu z našo zakonodajo razpolaga s pravico in nalogo, da redno »...prisostvuje pri vzgojno-izobraževalnem delu vzgojiteljev oziroma učiteljev, spremlja njihovo delo in jim svetuje...« (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 49. člen) edino in samo ravnatelj. Kot zaključuje Vidmar (2001, 34), je pri nas torej ravnatelj edini, ki mu je dovoljeno opravljati redni pedagoški nadzor učnega in vzgojnega osebja.

#### ***2.4.2 Šolska inšpekcija kot oblika zunanjega nadzora in kakovost dela šol***

Sisteme ugotavljanja in zagotavljanja nadzora je po mnenju Šebartove in Kreka (2001, 53) mogoče razdeliti na tri različne pristope: zunanjega (kot je inšpekcija, zunanje preverjanje znanja), notranjega (šola sprejema ocene o svojem delu in načrtuje korake za zagotavljanje kakovosti sama) in mešanega oziroma skupnega (kjer gre za sodelovanje šole s kako zunanjo institucijo, s katero skupaj izdelata oceno dela in načrtujeta nadaljnje korake na podlagi teh ugotovitev).

Posamezni sistemi nadzora so se skozi zgodovino spreminjali, tako v svetu kot pri nas. V Sloveniji je leta 1969 stopil v veljavo Zakon o pedagoški službi, ki je Zavodu SRS za šolstvo dajal široka nadzorstvena pooblastila. V devetdesetih letih, ko so se začela pri nas gibanja za prenovo slovenskega šolskega sistema, so se začela tudi prizadevanja za avtonomijo šole in učitelja. Tako je bil leta 1987 v takratni Skupščini Socialistične republike Slovenije zavržen nov Zakon o pedagoški službi, z utemeljitvijo, da je razvojno-svetovalna in nadzorno-kaznovalna funkcija v eni osebi nezdržljiva (Zorman 2001, 28). Formalno je sicer ostal v veljavi še bolj represivni Zakon o pedagoški službi iz leta 1969, dejansko pa je nesprejetje novega zakona sprožilo postopno opuščanje nadzorstvene funkcije Zavoda za šolstvo. V prehodnem obdobju je Zavod v skrajno nujnih primerih svoja pooblastila sicer še uporabljal, dokler mu niso bile pristojnosti ukrepanja odvzete z akti, ki so urejali delovna področja vlade in ministrstev v samostojni Republiki Sloveniji.

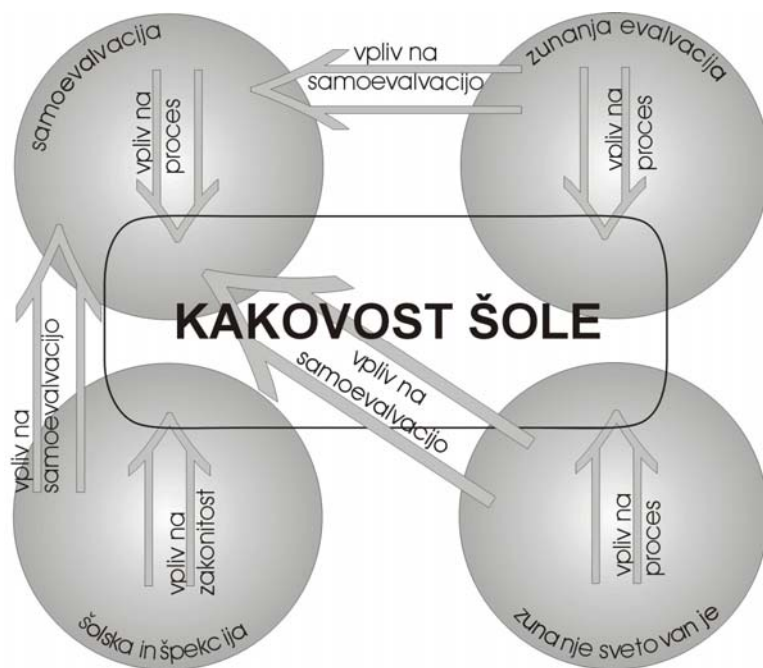
Šele s sprejetjem nove šolske zakonodaje v Republiki Sloveniji leta 1996, je na novo organiziran tudi nadzor nad vzgojo in izobraževanjem, ki je opredeljen v Zakonu o šolski inšpekciji. Kot že rečeno, slovenska šolska zakonodaja ne predvideva rednega zunanjega pedagoškega nadzora v vzgojno-izobraževalnih institucijah, ki bi ga opravile za to pooblašene državne institucije. Pravico in nalogo, da prisostvuje pri vzgojno-

izobraževalnem delu učiteljev, spremlja njihovo delo in jim svetuje, ima le ravnatelj. Nova šolska zakonodaja (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 28. člen) svetovalno nalogo za področje osnovnih šol prepušča Zavodu RS za šolstvo. Kot pravita Šebart in Krek (2001, 54), so splošni cilji slovenske šolske inšpekcije predvsem varovanje zakonitosti v vzgoji in izobraževanju, varstvo pravic otrok, strokovnih delavcev in staršev ter varovanje strokovne avtonomije strokovnih delavcev. Šolska inšpekcija ima omejeno svetovalno in razvojno funkcijo, zožena sta njena preventivna vloga in njen vpliv na kakovost šolskega dela.

Ne glede na zgoraj navedeno dejstvo, da slovenska šolska zakonodaja ne predvideva rednega zunanjega pedagoškega nadzora, pa šolska inšpekcija lahko preko izvedencev nadzira tudi izvajanje kurikuluma in pouk, vendar le z izrednim nadzorom, torej na konkretno zahtevo oziroma pritožbo otroka, starša... (Zakon o šolski inšpekciji, čl.11). Šebart in Krek (2001, 56) ob tem ugotavljata, da se ob nadzoru, ki ga opravljajo izvedenci, ocene inšpekcije opirajo na standarde, ki jih postavljajo posamezne znanstvene discipline oziroma stroke. Vendar pa poudarjata, da inšpekcija ne opravlja evalvacije s ciljem ocenjevanja kakovosti dela šol, zato ti standardi niso uporabljeni za evalvacijo kakovosti dela šol, temveč le za oceno stanja z vidika spoštovanja zakonitosti. Tudi izvedencem zakon eksplicitno ne nalaga, da bi ocenili, kako kakovostno sta neki učitelj ali učiteljica na primer ocenjevala, ampak ali sta kršila pravico (normo) ali ne. Ob tem si avtorja (prav tam) postavljata vprašanje, kakšni so učinki dela šolske inšpekcije; ali so zadostni, ali koncept inšpekcije izpolnjuje namen, kako inšpekcija deluje v povezavi z drugimi mehanizmi zagotavljanja kakovosti.

Širec (2000, 112) ugotavlja, da »...slovenska šolska inšpekcija zanesljivo neposredno vpliva predvsem na zakonitost delovanja kot prvi pogoj za kakovostno izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa«. Nadalje ugotavlja, da so vplivi na vsebino (kurikulum) in procese (metode, oblike, komunikacija) zgolj posredni in da zato tudi ni mogoče oceniti intenzivnost njenega vpliva na končne rezultate. Vendar pa poudarja (Širec 2000, 121), da je slovenska šolska inšpekcija v času od svoje ustanovitve nedvomno vplivala na kakovostne spremembe v šolah, čeprav to ni njena najpomembnejša naloga. Spremljala je namreč nekatere relevantne vidike področij (podpodročij in kazalnikov) kakovosti v šolah. S tem ko je ukrepala ob preširoko pojmovani avtonomiji delovanja šol in strokovnih delavcev, je zagotovila nekatere potrebne prvine (nepriustranost in enakost, kadar gre za spoštovanje pravnih predpisov, pa naj so vseč ali ne tako ravnatelju, učitelju, učencu oziroma dijaku ali staršem, predvidljivost in zanesljivost delovanja), ki so lahko temelj korektnim odnosom, le-ti pa so pogoj za kakovostne rezultate v šoli. Širec (prav tam) še dodaja, da je vpliv šolske inšpekcije na kakovost dela šol res zgolj posreden, je pa zaznaven v kar največji meri le tedaj, če uravnoteženo delujejo vsi drugi vplivni podsistemi (evalvacija, samoevalvacija, svetovanje), kar prikazuje Slika 2.7 (Širec 2000, 120).

**Slika 2.7** Grafični model delovanja procesa zagotavljanja kakovosti



Vir: Širec 2000, 120

Širec (2000, 122) opozarja še na en vidik šolske inšpekcije, to je njena svetovalna vloga. Pravi sicer, da je slovenska šolska zakonodaja ločila svetovalno vlogo od inšpekcijske službe. To pa po njegovem ne pomeni, da se lahko v praksi šolska inšpekcija pri svojem delovanju docela ogne svetovalni vlogi (do države in šol). To svojo vlogo uresničuje z zbiranjem potrebnih informacij (neposredno in posredno) in njihovo analizo, neposrednim nadzorom in ukrepanjem ter s svojim preventivnim svetovalnim delom (z neposrednim svetovanjem, s poročanjem in svetovanjem ministru, s publicistično dejavnostjo, z organizacijo posvetov in konferenc, itd.). Tu torej lahko govorimo tudi o elementih pristopa »zagotavljanja kakovosti«, ki ga izvaja šolska inšpekcija, ne le o »kontroli kakovosti«.

Vidmar (2000, 101) ugotavlja, da nekateri sodobni sistemi nadzora vzgoje in izobraževanja kažejo, da se nadzorne (pravni, strokovno-pedagoški nadzor), svetovalne in evalvacijske funkcije združujejo v eni ali morda dveh institucijah, ki imata natančno opredeljene naloge, pooblastila in odgovornosti. Kažejo se trendi po aktivnejši vlogi države na vseh treh omenjenih področjih, tudi pri strokovnem nadzorovanju izvajanja pedagoškega procesa, z njegovega formalnega in vsebinskega vidika. Avtor (prav tam) poudarja, da je slovenska zakonodaja, ki opredeljuje šolski nadzor, šolsko inšpekcijo, preveč implicitno in nedorečeno formulirana, posebno, ko govori o strokovnem/pedagoškem nadzoru in evalvaciji. Meni, da mora biti poleg ravnatelja »...predvidena tudi zunanja, neodvisna ustanova, ki ima pravico in dolžnost, da redno/strokovno nadzoruje in evalvira delo pedagoškega osebja v vzgojno-izobraževalnih institucijah«.

Podobnega mnenja je tudi Zorman (2002, 220-221), ko pojasnjuje, da v večjem delu vzgojno-izobraževalnega sistema v Sloveniji trenutno nimamo ustrezne povratne informacije o učinkih. Med drugim je tudi skupina strokovnjakov OECD, ki je leta 1998 na prošnjo Vlade Republike Slovenije ocenjevala politiko vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, v svojih priporočilih predlagala boljši vpogled v vzgojni in izobraževalni proces z uvedbo zunanje evalvacije procesa, s skrbno načrtovanim opazovanjem pouka vred. Zorman (prav tam) meni, da za tak korak v preteklost v tem trenutku zanesljivo ni ustreznih možnosti. Če bi že razmišljali o zunanji evalvaciji, to vsekakor ne morejo biti inšpekcijski pregledi, kakršni so zbuvali odpor pedagoških delavcev pred letom 1987, niti ekstremno na pritisk od zgoraj navzdol naravnani inšpekcijski pregledi šol, kakršne izvaja angleški OFSTED. »Potrebovali bi izjemno profesionalno institucijo, katere namen ne bi bil prioritarno ugotavljati stanje na posamezni šoli in odpravljanje pomanjkljivosti v njej. /.../ Potrebujemo informacije o delovanju sistema v celoti, da bi morebitne pomanjkljivosti lahko odpravljali s sistemskimi ukrepi. Pričakovati je, da bodo najnujnejše povratne informacije dale evalvacijske študije, ki jih bo Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport naročalo z letnimi razpisi...«, zaključuje Zorman (2002, 221).

V slovenskem šolskem sistemu je torej edini, ki mu zakonodaja daje pravico in dolžnost opravljati redni strokovno-pedagoški nadzor, ravnatelj.

#### ***2.4.3 Ravnatelj kot nosilec notranjega nadzora šolskega dela***

Kot je razvidno iz šolske zakonodaje (če pustimo ob strani ostalo zakonodajo), ima ravnatelj množico nalog, pristojnosti in odgovornosti. Širec (1999, 63-82) je pri razčlenjevanju nalog ravnatelja uporabil shemo, ki jo opredeljujejo temeljne naloge ravnateljev oziroma managerjev: načrtovanje, organiziranje, vodenje in nadzorovanje in ugotovil, da zakonodajalec ni sistematično in poglobljeno pokrival celotnih potreb vseh temeljnih funkcij ravnateljstva. Avtor ugotavlja (Širec 1999, 63), da je »...zato največ nalog, ki jih lahko razvrstimo v skupino usmerjanja oziroma vodenja, zelo malo pa z drugih področij«. Predvsem je teh nalog malo s področja nadzorovanja.

Zakon o organizaciji in financiranju (Ur. l. RS, št. 12/96, čl. 49) nalaga največ pristojnosti v zvezi z pedagoškim nadzorom in spremljanjem ravnatelju, ki je tudi pedagoški vodja šole. Če povzamemo odgovornosti in dolžnosti, ki jih ravnatelju v zvezi z nadzorom in spremljanjem nalaga zakon, vidimo, da ravnatelj odgovarja za uresničevanje pravic otrok ter uresničevanje pravic in dolžnosti učencev, prisostvuje pri vzgojno-izobraževalnem delu učiteljev, spremlja njihovo delo in jim svetuje, spremlja delo svetovalne službe, predlaga napredovanje strokovnih delavcev v nazive, spodbuja strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje strokovnih delavcev in določa sistemizacijo delovnih mest. Šebart in Krek (2001, 58) ugotavljata, da so pristojnosti ravnatelju naložene le na občni ravni, konkretizacija nalog v zvezi s tem pa je prepuščena njemu samemu oziroma internim aktom šole. Ugotavljata tudi, da so ravnatelju formalno naložene bolj pristojnosti, ki zadevajo notranjo evalvacijo, kot notranji nadzor (prisostvuje, spremlja, svetuje). Kar z drugimi besedami pomeni, da niso postavljeni jasni zakonski okviri, ki bi vzpostavljali možnost sankcij na eni strani, a bi hkrati omejevali »samovoljo morebitnih



ravnatelj», ki so posledica ravnateljevega spremljanja pedagoškega procesa, na drugi strani. Zakon namreč določa, da je ravnatelj tisti, ki prisostvuje pouku in učitelju svetuje ter s tem posredno evalvira njegovo delo. Avtorja (prav tam) tudi dodajata, da ob tem, ko zakon določa, da ravnatelj predlaga napredovanje strokovnih delavcev v nazive, spodbuja strokovno izobraževanje in določa sistemizacijo delovnih mest, pa postane seveda jasno, da je te pristojnosti še kako mogoče uporabiti za »sankcioniranje ali nagrajevanje« posameznega učitelja. Odločitve o nagradi oziroma sankciji pa so lahko ali pa tudi ne posledica ravnateljeve ocene učiteljevega pedagoškega dela. »Pri tem ni odveč informacija, da zakon ne nalaga eksplicitnega evalviranja tovrstnega ravnateljevega dela, razen s tem, da mora dobiti soglasje sveta šole pri reelekciji in da odgovarja svetu staršev in svetu šole z letnimi poročili, ki zadevajo delo šole«, zaključujeta Šebart in Krek (2001, 58).

Na drugi vidik ravnateljevega nadzora nad učiteljevim delom pa opozarja Širec (1999, 64), ko ugotavlja, da ravnatelji kot predstavniki upravljalcev (v tem primeru države) v šolskih zakonih nimajo dovolj določno opredeljene svoje vloge. Zato ni zgolj naključje, da se v praksi pogosto poistovetijo s svojimi sodelavci, s tem pa ne uresničujejo zadovoljivo nalog, za katere jih je postavil upravljalec. Širec (prav tam) meni, da posebnost najverjetneje izhaja že iz določil o imenovanju ravnateljev, ki je razpeto med svet zavoda, ki sicer imenuje ravnatelja, in strokovni organ ter ministra, ki odločilno vpliva na izbor s svojim mnenjem oziroma soglasjem. Ravnatelji se torej upravičeno sprašujejo, v čigavi službi resnično so. Širec (2002, 59) tudi navaja, da empirične ugotovitve šolske inšpekcije, čeprav jih še ni mogoče posplošiti, opozarjajo, da strokovnega nadzora ravnatelji (vsaj sistematično) ne opravljajo.

V literaturi pa zasledimo še eno dilemo v zvezi z opravljanjem nadzorne funkcije ravnatelja. Postavlja se namreč vprašanje, kot pravi Vidmar (2001, 34), na podlagi česa je ravnatelj kvalificiran kot vsestranski strokovnjak za pedagoški nadzor vseh učnih predmetov in predmetnih področij, od kod mu potrebna znanja in, nenazadnje, tudi potrebna objektivnost v ustanovi, ki jo sam vodi.

Da so vsa navedena dejstva resen problem, s katerim se srečujemo tudi v slovenskem šolskem prostoru, nakazujejo, sicer redke, raziskave s tega področja. Že Velikonja (1988, 27-28) ugotavlja, da pretežna večina ravnateljev osnovnih in srednjih šol načrtno ne prisostvuje pri vzgojno-izobraževalnem delu posameznih učiteljev in med vzroki našteva predvsem naslednje: v slovenskih razmerah nimamo izdelane metodologije za spremljanje vzgojno-izobraževalnega dela učiteljev; številni ravnatelji so pedagoško-didaktično slabo usposobljeni za pedagoško funkcijo; z združevanjem osnovnih šol v centralne in srednjih šol v šolske centre so nastali zelo številni učiteljski zbori; učitelji niso navdušeni nad ravnateljevim obiskom v razredu, odklanjajo pa tudi druge obiskovalce (študente, raziskovalce); mnogi učitelji doživljajo ravnateljev obisk v razredu kot represijo; mnogi učitelji menijo, da ravnateljev obisk moti učence ali da bodo učenci dvomili v njihovo strokovnost; med učitelji so tudi taki, ki menijo, da ravnatelj ni dovolj kompetenten za svetovanje, kaj šele za ocenjevanje njihovega dela. Velikonja (prav tam) še pravi, da rezultati ankete, izvedene na nereprezentativnem vzorcu 127 učiteljev osnovne šole, kažejo, da učitelje obisk ravnatelja moti, da doživljajo stres, represijo in predvsem kot

kontrolno njihovega dela. Avtorica (1988, 28) zaključuje: »Vsako ocenjevanje in kontroliranje je za odraslega neprijetno, posebej pa če temeljijo ugotovitve na subjektivnih kriterijih«. Tudi Tomič (1990, 42) navaja podobne probleme, s katerimi se srečujejo ravnatelji pri spremljanju pouka: nezadostna strokovna, didaktično-metodična in metodološka usposobljenost za spremljanje pouka pri vseh predmetih in učiteljih; ravnateljeva preobremenjenost z drugim delom; pomanjkanje časa za temeljito pripravo in izpeljavo hospitacij; nepoznavanja novosti (splošnodidaktičnih in metodičnih); neizdelana metodologija za vrednotenje kakovosti šolskega dela; pomanjkanje izkušenj pri spremljanju pouka; kako predstaviti pomanjkljivosti učiteljevega dela ali kako sporočiti neprijetno povratno informacijo, da ne bo ogrožen učiteljev ugled; nepoznavanje učencev... Avtorica (prav tam) navaja tudi probleme, ki so povezani s stališči učiteljev: učitelji še zmeraj sprejemajo hospitacije kot nadzor; odpor in odklonilno stališče do hospitacij; učitelji so preobčutljivi za konstruktivno kritiko; nerešeni problemi nagrajevanja in napredovanja učiteljev.

Novejše ugotovitve glede najpogostejših ovir za spremljanje učiteljevega dela pri ravnateljih in učiteljih navajata Erčulj in Širec (2004, 9-10). Ravnatelji vidijo naslednje ovire: (1) Čas, ki se zdi pri vseh ravnateljih največji sovražnik hospitacij. (2) Kultura spremljanja pouka, ki po mnenju ravnateljev spremljanju pouka ni naklonjena. Ravnatelji so namreč prepričani, da učitelji hospitacije še vedno razumejo kot nadzor in ne prepoznavajo dovolj njihove svetovalne in razvojne vloge. (3) Individualizem učiteljev je naslednja močna ovira. Ravnatelja učitelji namreč sprejemajo kot motnjo, namesto da bi nanj gledali kot na kritičnega prijatelja. (4) Številni ravnatelji navajajo kot oviro svojo usposobljenost za spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela. Pri tem ne gre le za usposobljenost za didaktično analizo pouka, pač pa se je treba usposobiti za celoten proces in še posebej za vodenje razvojnega pogovora. (5) Gre za nejasno povezavo med hospitacijami in strokovnim razvojem učiteljev. Odgovori učiteljev pa opozarjajo še na druge vidike, zaradi katerih tudi oni odklanjajo hospitacije: napačno razumevanje hospitacij; nesistematičnost procesa spremljanja učiteljevega dela; nejasna merila in instrumentariji; kompleksnost vzgojno-izobraževalnega dela; neusposobljenost opazovalcev; subjektivnost pri opazovanju; premalo stikov med učiteljem in vodjo. Erčulj in Širec (2004, 10) zaključujeta: »Številne ovire v procesu spremljanja in usmerjanja učiteljevega dela so skupne obema partnerjema, kar lahko pomeni, da namen hospitacij zagotovo ni dosežen«.

Zaključim lahko, da se problemi in težave v zvezi s spremljanjem učiteljevega dela v dobrih petnajstih letih niso bistveno spremenili in tudi ne omilili.

#### ***2.4.4 Zagotavljanje kakovosti ob delni pomoči zunanjih institucij***

V zadnjih letih so se začele tudi v Sloveniji pojavljati pobude in projekti, ki poskušajo spodbujati notranjo evalvacijo in zagotavljanje kakovosti dela šole. Gre za tretji pristop ugotavljanja in zagotavljanja nadzora, ki ga Šebart in Krek (2001, 53) poimenujeta mešanega oziroma skupnega, in kjer gre za sodelovanje šole s kako zunanjo institucijo, s katero skupaj izdelata ocene dela in načrtujeta nadaljnje korake na podlagi teh ugotovitev.

Šola za ravnatelje je v letu 1998 začela izvajati t.i. projekt Mreža učečih se šol, v katerega vsako leto vključijo določeno število šol. V šoli, ki začne sodelovati v tem projektu, se ustanovi tim strokovnih delavcev, katerega naloga je spodbujanje k uvajanju sprememb. Temeljni cilji projekta so (Erčulj in Trunk Širca 2000, 29): razviti metodologijo mrež kot obliko stalnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev; spodbujati nenehne izboljšave v šolah in vzpostaviti jasno povezavo med strokovnim in osebnostnim razvojem posameznika-učitelja ter razvojem in uspešnostjo šole; spodbuditi sodelovalno kulturo v šoli in med šolami; spodbujati medsebojno učenje; spodbuditi šole k premisleku o lastnem delu in k dejavnemu odzivanju na priložnosti in probleme v šoli in njenem okolju.

Zavod za šolstvo je izdelal samo-evalvacijski inštrument šole, imenovan Ogledalo. To je instrument, ki analizira delo šole kot celote z vidika različnih subjektov: učiteljev in vodstva šole, učencev ter staršev, ki jih pridobijo na podlagi vnaprej pripravljenih vprašalnikov. S tem šola pridobi možnost, da križa in primerja poglede z vseh treh vidikov, šole se lahko primerjajo med seboj in na tej podlagi zvišajo nivo vzgojno-izobraževalnega dela (Milekšič, 1999, 16-25).

Pri prenavljanju poklicnega izobraževanja je nastala študija European Training Foundation, na podlagi katere so v okviru projekta MOCCA v Sloveniji potekale priprave na vzpostavitev sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v poklicnem izobraževanju (Modro oko, 2001, 8).

Kot navajata Šebart in Krek (2001, 60), je na podlagi vseh teh izkušenj v letu 1999 dozorela odločitev, da v Sloveniji potrebujemo nacionalni projekt samoevalvacije in zagotavljanja kakovosti, ki bo zajel vse ravni in vse vrste izobraževalnih institucij. Ministrstvo za šolstvo in šport je tako sprožilo iniciativo, ki povezuje vse pomembne institucije, ki imajo kadrovske potencialne za pripravo takšnega instrumenta – modela samoevalvacije – ki naj bi v prihodnje tudi podpirale projekt kot zunanji partner šol. Gre za projekt, ki v načelu zajema vrtce, osnovno šolo in vse vrste srednjih šol ter drugih vzgojnih institucij. Nastal je torej projekt Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju, ki temelji na začelih projektih v Sloveniji in na mednarodnih izkušnjah. Pripravljen je začetni instrumentarij za samoevalvacijo šole, v katerem so avtorji skušali: (1) oblikovati razmeroma zaokrožen predlog področij, podpodročij in kazalcev za ugotavljanje kakovosti; (2) nakazati nekatera področja in mogoče načine zagotavljanja kakovosti (Modro oko, 2001, 8). Ena temeljnih premis je, da se bodo šole odločile za začetek ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti po lastnem premisleku in se tudi same odločale za način uporabe posamičnih delov ali celote modela. Šole naj se oprejo na strokovno pomoč, ki jo bodo ponudili javni zavodi (Zavod za šolstvo, Šola za ravnatelje, Center za poklicno izobraževanje...) ob sodelovanju strokovnjakov iz univerz in inštitutov. Namen modela je » ...tistim, ki to želijo, omogočiti preverjanje kakovosti njihovega dela in jim zagotoviti oporo za ohranjanje oziroma izboljševanje kakovosti dela na ravni šole, razredov...« (Modro oko, 2001, 10). Model ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti (Modro oko, 2001, 13) je razdeljen na šest področij: doseganje ciljev kurikula, proces poučevanja in učenja, učenci, učitelji, šola in starši, vodenje. Vsako od področij je razčlenjeno v nekaj kazalnikov, ki pokažejo, kot pravi Medveš (2000, 23), »...kateri

konkretni pojavi znotraj širšega področja so pomembni za oceno kakovosti dela šole ali posameznika«. V področju vodenje so naslednja podpodročja: (1) strokovni razvoj ravnatelja (spremljanje novosti in strokovno spopolnjevanje ravnatelja); (2) vodenje (načrtovanje, odločanje, evalviranje, komuniciranje); (3) ravnanje z viri (vodenje sodelavcev, spremljanje in razvoj zaposlenih, gospodarjenje s finančnimi sredstvi, izraba časa); (4) skrb za pouk (osredotočenost na poučevanje in učenje, zagotavljanje pogojev za pouk); (5) sodelovanje med šolo in okoljem (sodelovanje s starši, odprtost šole v okolje). Če se osredotočimo na 4. podpodročje, to je skrb za pouk, vidimo, da je namen podpodročja ugotoviti, ali (in kako) ravnatelj postavlja v središče pozornosti poučevanje in učenje. Kazalnik 1 govori o osredotočenosti na poučevanje in učenje in navaja: » Iz šolske dokumentacije in s pomočjo vprašanj, zastavljenih učiteljem, ugotovimo, ali in kako ravnatelj: (1) spremlja pouk; (2) usmerja: vsebino pedagoških konferenc, vsebino dela aktivov (primerjava z dolgoročnimi cilji šole), vsebino dela sveta šole in sveta staršev (primerjava z dolgoročnimi cilji šole) ter ali (in kako) spodbuja: strokovno sodelovanje učiteljev, izmenjavo izkušenj med učitelji, sodelovanje z drugimi strokovnimi delavci na šoli in zunaj nje« (Modro oko 2001, 44). Kazalnik 2 govori o zagotavljanju pogojev za pouk. S kazalnikom ugotavljamo - tako s pomočjo vprašalnikov učiteljem, staršem in učencem o zadovoljstvu s pogoji kot z ravnateljevim odnosom do zagotavljanja pogojev za pouk ter s podatki iz šolske dokumentacije – ali (in kako) ravnatelj: zagotavlja materialne pogoje za pouk, spremlja izpad/realizacijo pouka, izdelava urnik (Modro oko, 2001, 44).

Iz opisanih projektov zagotavljanja kakovosti, ki se v zadnjih letih pojavljajo v slovenskem šolskem prostoru, predvsem iz slednjega, je razvidna ravnateljeva vloga pri spremljanju in tudi nadzoru učiteljevega dela, pri usmerjanju strokovnih organov šole in učiteljev kot nosilcev vzgojno-izobraževalnega procesa. Poudarjena je tudi ravnateljeva vloga pri ugotavljanju zadovoljstva zunanjih in notranjih uporabnikov šolskih storitev in s tem pri pridobivanju povratnih informacij o delu šole, vse s ciljem izboljševanja kakovosti. Projekti so lahko osnova in ustvarjenje pogojev za procese celovitega obvladovanja kakovosti.

## 3 EMPIRIČNI DEL

### 3.1 Metodologija

Metodologija ali pristop k raziskavi je skupek strategij, metod in tehnik, za katere smo se odločili v procesu raziskovanja teme ali problema. Hussey in Hussey (1997, 54) na primer razložita, da izbrana metodologija odgovori na vprašanja: zakaj zbiramo neke podatke; katere podatke zbiramo; odkod pridobivamo podatke; kdaj jih zbiramo; kako jih zbiramo; kako jih analiziramo. Odgovori nam povedo, da je možnosti izbire in kombinacij veliko, zato je vsaka raziskava edinstvena zaradi svoje metodologije. Guba in Lincoln (1994, 183) pa poudarjata, da je metodologija »...mnogo več kot le izbira metod. Popolnoma vključuje raziskovalca – od nezavednega pogleda na svet do uzakonitve tega pogleda skozi raziskovalni proces«. Tratnik (2002, 23-24) ugotavlja, da metodologije slonijo na pestrem zgodovinskem razvoju in različnih filozofijah ter paradigmah, izbira paradigme pa narekuje tudi svojevrstno raziskovalno metodologijo. Zaradi povezanosti filozofskega ozadja in izbire metodologije v večini raziskav, kot pravi Tratnik (prav tam), ne razpravljamo o paradigmah, temveč zgolj o metodologijah.

Istovrstne paradigme, ponekod imenovane kar metodologije, v literaturi različno poimenujejo. Na področju družboslovnega raziskovanja in s tem tudi na področju vzgoje in izobraževanja, se srečujemo predvsem s pojmom kvantitativna in kvalitativna paradigma oziroma kvalitativno in kvantitativno pedagoško raziskovanje (Sagadin 2001, 11; Merriam 1998, 4; Mužič 1994a, 39; Trnavčević 2001, 27; Flere 2000, 35).

#### ***3.1.1. Kvalitativna in kvantitativna paradigma pedagoškega raziskovanja***

V strokovni literaturi med metodologi, raziskovalci in na splošno družboslovci že dolgo poteka razprava o kvalitativni in kvantitativni paradigmi raziskovanja ter o možnem in nemožnem povezovanju obeh. Mužič (1994a, 40-50) razpravlja o atributih ene in druge paradigme ter tudi o možnem povezovanju obeh na kontinuumu med obema ekstremoma. V nekem najsplošnejšem pomenu lahko rečemo, kot navaja Flere (2000, 37), »...da kvantitativna metodologija bolj ustreza analizi strukture, zgradbe določenega pojava, kvalitativna metodologija pa bolj ustreza analizi procesa, poteka določenega dogajanja«. Kardorff (1994, v Mesec 1998, 22) pojem kvalitativno raziskovanje opredeli kot skupni pojem za zelo različne teoretične, metodološke in metodične pristope k družbeni resničnosti. Podobno ugotavlja Merriam (1998, 5), ko razlaga, da je kvalitativno raziskovanje krovni koncept za več oblik raziskovanja, ki nam pomagajo razumeti in razložiti pomen družbenih pojavov. Merriam (1998, 6) meni, da je to, kar označuje kvalitativno paradigmo pedagoškega raziskovanja, ključna filozofska predpostavka, da »posamezniki v interakcijah s socialnim svetom konstruirajo realnost«.

Sagadin (1991a, 343) navaja poglobitve značilnosti kvalitativnega raziskovanja:

1. Kvalitativno raziskovanje raziskuje kvaliteto situacij, dejavnosti, procesov, produktov, odnosov med ljudmi, sredstev idr.

2. Uporablja kvalitativne raziskovalne tehnike, predvsem take, ki opravljajo svojo vlogo neposredno v rokah samega raziskovalca. Za zbiranje podatkov je značilna komunikacija med raziskovalci in osebami raziskovanih situacij. Flere (2000, 37) ob tej značilnosti poudarja, da »...kvalitativna metodologija podrazumeva večjo svobodo znanstvenika v prizadevanju po ugotavljanju družbeno relevantnih spoznanj. Ob tem kvalitativna metodologija izhaja iz podmene, da stroga metodološka pravila, ki poudarjajo merjenje, pripeljejo razumevanje družbenega življenja, kjer kvantitativni indikatorji odmišljajo njihov smisel iz pojmov«. Toš (1988, 202) tudi pravi, da raziskovalec, ki izhaja iz kvalitativne paradigme, v raziskavo ne vstopa z zafiksiranimi in dokončno definiranimi pojmi, koncepti in merskimi instrumenti in idealno vlogo raziskovalca označuje kot vlogo »naivno učečega se«.
3. Raziskovalec je pojmovan kot ključni instrument raziskovanja, ki neposredno osebno na kraju samem spoznava socialni svet (v našem primeru vzgojno-izobraževalno polje). Merriam (1998, 6) dodaja, da naslednje karakteristike ločijo raziskovalca od drugih instrumentov za zbiranje podatkov: raziskovalec je odgovoren za kontekst; lahko prilagaja tehnike okoliščinam; celoten kontekst je premišljen; kar ve o situaciji, lahko razširi s pomočjo senzitivnosti in neverbalne komunikacije; raziskovalec lahko obdeluje podatke takoj, jih razjasni in povzame med samo raziskavo in lahko raziskuje nenavadne, posebne reakcije.
4. Raziskovanje je usmerjeno bolj v induktivno analizo podatkov in induktivno pridobivanje hipotez kot pa v vnaprejšnje deduktivno postavljanje hipotez in njihovo kasnejše empirično preizkušanje. Tu različni avtorji (Mužić 1994a, 42; Tratnik 2002, 26) govorijo o fenomenološkem pristopu, katerega bistvo je, da se lotimo proučevanja družbenega pojava celovito, brez vnaprej določenih trditev in elementov proučevanja ter logične povezanosti med njimi.
5. Raziskovanje se osredotoča na probleme manjšega obsega oziroma na manjše izseke vzgojno-izobraževalnega polja, bolj v obliki študij primerov.
6. Raziskovanje temelji na interpretativni paradigmi, s poudarkom na razumevanju raziskovanih situacij, procesov, odnosov itd., iz perspektive njihovih udeležencev. Ob tem Merriam (1998, 6) poudarja, da raziskovalce zanima, kaj menijo tisti, ki so vključeni v raziskavo, kako razumevajo svet in kakšne so njihove izkušnje. Ali kot pravi Patton (1985, v Merriam 1998, 6): »Kvalitativna raziskava pomeni napor za razumevanje situacij v njihovi edinstvenosti kot del celotnega konteksta in interakcij znotraj njega«.

Sagadin (2001, 14) tudi pravi, da se lahko s kvalitativnim raziskovanjem lotevamo tudi tematike, ki se je s kvantitativnim raziskovanjem ne moremo, če o njej še ne vemo toliko, da bi lahko raziskovalni problem primerno konceptualizirali in strukturirali (cilji raziskave, raziskovalna vprašanja, raziskovalne hipoteze), raziskavo temu ustrezno vnaprej načrtovali, sestavili strukturirani (standardizirani) instrumentarij za zbiranje podatkov itn.

Prav slednja Sagadinova trditev je bila eden od razlogov, da sem se odločila za kvalitativno raziskavo, saj o problematiki nadzorne funkcije ravnateljev v slovenskem

šolskem prostoru, pa tudi širše, ni najti veliko raziskav. Da sem za svojo raziskavo izbrala kvalitativno metodologijo, me je vodilo tudi dejstvo, da imam na področju vzgoje in izobraževanja dolgoletne izkušnje in da bom lahko kot raziskovalka s svojimi ugotovitvami, na podlagi izkušenj, pomembno pripomogla k razumevanju raziskovanega problema.

Ob tem se mi zdi pomembno poudariti to, kar ugotavljata tudi Sagadin (2001, 14) in Mužić (1994b, 172), da imata kvantitativno in kvalitativno raziskovanje vsaka svoje mesto na področju izobraževanja. »Ne moreta izriniti drug drugega, njuni vlogi pa se lahko dopolnjujeta. Kvantitativni in kvalitativni raziskovalni postopki se lahko zelo ustvarjalno med seboj dopolnjujejo tudi pri isti raziskavi, o čemer pričajo tudi raziskovalne izkušnje« (Sagadin, prav tam).

### ***3.1.2. Pristop k raziskovanju***

Merriam (1998, 11) med najbolj pogoste pristope v kvalitativnem raziskovanju na področju izobraževanja uvršča: temeljno ali splošno študijo, etnografsko in fenomenološko študijo, utemeljeno teorijo in študijo primera.

#### *Študija primera*

Merriam (1998, 19) pravi, da raziskovalec izbere študijo primera zato, da pridobi poglobljeno razumevanje situacije in pomena za vpletene, za vključene v raziskavo. To značilnost – »celostno in poglobljeno zajetje pojavov«, poudarja tudi Sagadin (2001, 13) in dodaja težnjo, da se to dogaja v čim bolj naravnih razmerah ter v kontekstu časa, kraja in sploh v kontekstu konkretnih okoliščin v vsakokratni raziskovani situaciji. Smith (1978, v Merriam 1998, 19) navaja, da so študije primerov »...temeljit opis in analiza posamezne enote ali pa zaokroženega sistema«. Merriam (1998, 27) navaja tudi druge definicije študije primera različnih avtorjev: Yin jo definira kot raziskovalni proces, »...je empirična raziskava, ki proučuje pojav znotraj dejanskega konteksta, še posebno, ko meje med pojavom in kontekstom niso jasno določene«; Stake se osredotoča na poskus zadeti cilj enote študije – to je primer; Wolcott jo vidi kot končni produkt terensko orientirane raziskave, prej kot strategijo ali metodo.

Sagadin (1991b, 465) pravi, da s študijo primera podrobno sistematično analiziramo in predstavimo posamezen primer – osebo, skupino, institucijo ali njen del, program, dogodek itn. Za ta namen moramo zbrati o primeru potrebne podatke, jih organizirati in analizirati ter napisati poročilo, v katerem pokažemo izsledke študije in z njimi primer predstavimo. Od namena študije je odvisno, katere podatke zberemo, v kolikšni meri so podatki kvalitativni ali kvantitativni, po kakšnih postopkih jih zbiramo, kako jih obdelamo, kako poročamo o izsledkih. Podatki, ki pridejo v poštev pri študijah primerov, torej niso samo kvalitativni.

V strokovni literaturi (Flere 2000, 96; Merriam 1998, 42-43; Sagadin 2001, 13) zasledimo tudi nekatere pomanjkljivosti in omejitve študije primera. Flere (prav tam) navaja, da ji kritiki očitajo pomanjkanje zunanje veljavnosti oziroma možnosti posploševanja, celo zagovorniki te metodologije se zavedajo, da gre za resen problem. Da

bi presegli to pomanjkljivost, kot pravi Flere (prav tam), nekateri predlagajo izvajanje študij primerov na več primerih ob uporabi primerjave, predhodno zagotavljanje tipičnosti primera, ki bo predmet študije, in umeščanje spoznanj, pridobljenih s študijo primera v splošnejša spoznanja. Tudi Sagadin (2001, 13) opozarja, da pri kvalitativnem raziskovanju ni posploševanja, zaradi tega doseg tega raziskovanja ni primerljiv z dosegom, kakršno ima kvantitativno raziskovanje. Merriam (1998, 42-43) govori o omejitvah. Bogati, obsežni opisi in analize pojavov so lahko zaželjeni, raziskovalec pa lahko nima časa ali denarja posvetiti se takšni obvezi. Vzeti si čas pa je nujni pogoj za izdelavo verodostojne raziskave, izdelek je lahko dolgovezen, preveč podroben in preveč zapleten. Študija primera lahko poenostavi ali preveč poudari situacijo, vodi bralca k zmotnim zaključkom glede dejanskega stanja stvari. Študije primerov so lahko omejene z občutljivostjo in integriteto raziskovalca, ta se lahko zanese le na svoj instinkt in zmožnosti. Guba in Lincoln (1981, v Merriam 1998, 42) opozarjata na nenavadne etične probleme. Avtor, ki ne upošteva etike raziskovanja, lahko izbira izmed razpoložljivih podatkov tiste, ki ne ilustrirajo stvarnega stanja. Oboji, bralci študije primera in avtorji, se morajo zavedati pristranosti oziroma predsodkov, ki lahko vplivajo na končni izdelek. V zvezi s tem spornim vprašanjem pristranosti je povezana že sama po sebi politična narava evalvacijske študije primera. Ali kot navajata MacDonald in Walker (1977, v Merriam 1998, 42), da »...so študije primerov v izobraževanju navadno financirane s strani ljudi, ki imajo, posredno ali neposredno, vpliv nad raziskovanjem in prikazovanjem rezultatov«. Naslednja omejitve, ki jo navaja Merriam (prav tam), so vprašanja zanesljivosti, veljavnosti in posploševanja.

#### *Utemeljitev pristopa*

Za raziskavo sem izbrala pristop študije primera osnovnih šol in sicer dveh večjih mestnih osnovnih šol (ena je v občini, druga izven) in dveh manjših vaških osnovnih šol. Za štiri šole (in ne le za eno samo) sem se odločila zato, da bi dobila večji vzorec in s tem večjo veljavnost in primerljivost rezultatov. Šole sem obravnavala kot celoto, sistem, pri posameznih vprašanjih (kjer so se pokazale večje razlike med šolami) pa sem dobljene rezultate primerjala med posameznimi šolami. S tem sem poskušala tudi odpraviti pomanjkanje zunanje veljavnosti oziroma možnosti posploševanja, o kateri govori Flere (2000, 96). Študijo primera kot obliko kvalitativnega raziskovanja sem izbrala iz naslednjih razlogov, o katerih govorijo tudi navajani avtorji (Sagadin 1991b, 2001; Merriam 1998, Flere, 2000):

- Pristop mi omogoča osredotočiti se na problem manjšega obsega, vezan na manjše skupine oseb in posameznike.
- Pristop mi omogoča raziskovanje kvalitete situacij, procesov, odnosov med ljudmi in poglobljeno razumevanje le-teh.
- Pristop mi omogoča celostno in poglobljeno zajetje pojavov, v čim bolj naravnih razmerah ter v kontekstu časa, kraja in sploh v kontekstu konkretnih okoliščin v vsakokratni raziskovani situaciji.



- Pristop mi omogoča kvalitativno raziskovanje problema na več mestih, ugotovitve lahko primerjam ter si ustvarim splošnejšo podobo o raziskovalnem pojavu.
- Kvalitativne tehnike zbiranja podatkov (predvsem nestrukturiran intervju) mi omogočajo neposredno komunikacijo z osebami v raziskovalnih situacijah.

### **3.1.3. Metode in tehnike zbiranja podatkov**

»Podatki niso nič drugega kot koščki ali deli informacije, ki jih pridobimo v okolju. Lahko so konkretni in merljivi, kot je obisk v razredu, ali nevidni in težko merljivi, kot je vtis oziroma mnenje«, pravi Merriam (1998, 69) in dodaja, da v enem in drugem primeru del informacije postane podatek v raziskavi, in ta je odvisen izključno od interesa in perspektive raziskovalca. Podatke, izražene s pomočjo besed, označimo za kvalitativne, medtem ko podatke, prikazane v številčni obliki, označimo kot kvantitativne. Kvalitativni podatki sestavljajo: direktne navedbe ljudi glede njihovih izkušenj, mnenj, občutkov, znanj, pridobljenih z intervjuji; natančnejše opise posameznikovih aktivnosti, vedenj, akcij, zabeleženih z opazovanjem; izvlečke, citate ali celotne nize dogodkov, povzete iz različnih vrst dokumentov.

Kvalitativno empirično raziskovanje uporablja za zbiranje podatkov kvalitativne postopke (tehnike), predvsem take, ki opravljajo svojo vlogo neposredno v rokah samega raziskovalca. Po taki vlogi prednjačita zlasti nestrukturirano opazovanje z udeležbo in nestrukturirani (nestandardizirani) intervju (Sagadin, 2001, 15). Vendar pa, kot navaja Mužič (1994a, 45), se tudi v kvalitativni paradigmi pojavlja empirični pristop, čeprav je nekoliko bolj specifičen za kvantitativno paradigmo. »Pri tem pristopu najdemo širok razpon postopkov zbiranja podatkov, ki se med seboj razlikujejo glede na stopnjo prisilnosti«, pravi Mužič (prav tam), pri čemer kot najbolj neprisilno situacijo opredeli tisto, ko se podatki zbirajo iz dokumentacije, med najbolj prisilne postopke pa prišteva večino testov. S kvalitativno paradigmo se torej povezujejo postopki zbiranja empiričnih podatkov, pri katerih je poudarek na kolikor je mogoče veliki neprisilnosti.

Mužič (1994b, 167) v kontekstu povezovanja kvantitativnih in kvalitativnih postopkov poudarja, da je od namena in objektov vrednotenja pa tudi od osebne afinitete tistega, ki vrednoti, odvisno ne le razmerje med uporabo kvalitativnih in kvantitativnih postopkov, ampak tudi oblika in način njihovega povezovanja. Navaja (po Frommu 1990) tri idealne tipe povezovanja, ki se v praksi običajno kombinirajo:

1. *Aditivno povezovanje* kvalitativnih in kvantitativnih postopkov. Kvalitativni in kvantitativni postopki se uporabljajo vzporedno tako, da se pri ugotavljanju situacije v vsaki spremenljivki uporabi ustrezen kvalitativni ali kvantitativni postopek.
2. *Triangulacija*, to je večkratno zbiranje podatkov o istem pojavu z različnimi kvalitativnimi in kvantitativnimi postopki.
3. *Pretvarjanje* kvalitativnih podatkov v kvantitativne, oziroma kvantitativnih v kvalitativne.

### *Triangulacija*

»Triangulacija torej služi po svojem osnovnem namenu določanju veljavnosti in (ali) zanesljivosti, na tem pa temelji tudi kontroliranje skladnosti«, poudarja Mužič (1994b, 169). Izhaja iz predpostavke, da imajo pri ugotavljanju oziroma merjenju pojava različni viri oziroma postopki vgrajene tudi različne vire napak. S triangulacijo torej odstranjujemo napake. Uspeh triangulacije najdemo v skladnosti podatkov. Tudi Merriam (1998, 204) navaja, da je ena izmed temeljnih strategij, s katerimi lahko raziskovalec poveča veljavnost raziskave, triangulacija.

Mužič (1994b, 169) se tu omejuje le na eno vrsto triangulacije, v literaturi pa zasledimo različne vrste. Tratnik (2002, 40-41) govori o triangulaciji kot o kombinaciji pristopov, metod in tehnik ter vzorcev in našteva štiri vrste triangulacije (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 1991, v Tratnik 2002, 41):

1. *Triangulacija podatkov*: pri raziskovanju pojava se podatki zbirajo v različnih obdobjih in iz raznih virov.
2. *Triangulacija raziskovalcev*: pri raziskovanju enega pojava več raziskovalcev neodvisno zbira podatke in primerja rezultate.
3. *Metodološka triangulacija*: kombinirajo se kvantitativne in kvalitativne metode zbiranja podatkov.
4. *Triangulacija teorij*: ena teorija je vzeta iz ene discipline in uporabljena za razlago pojava v drugi disciplini.

### *Zbiranje podatkov*

Podatke v študiji primera zbiramo z opazovanjem (brez udeležbe ali z udeležbo, s pisnim protokoliranjem, s snemanjem zvoka, slike ali obojega, s tehničnimi pripomočki), intervjuvanjem in neformalnimi razgovori z osebami v raziskovanih situacijah, z analizo izdelkov učencev, z uporabo lestvic stališč, ocenjevalnih lestvic in sociometričnih postopkov, z anketiranjem in testiranjem, z zbiranjem že razpoložljivih dokumentov in iniciiranjem nastanka novih, z zbiranjem razpoložljivih statističnih in drugih podatkov in gradiv. Kateri izmed teh postopkov pridejo bolj v poštev pri posamezni študiji primera, je odvisno od njene vsebine in tega, kako temu ustrezno- kvalitativno ali kvantitativno je študija naravnana (Sagadin 1991a, 468-469).

V svoji raziskovalni nalogi sem uporabila za ravnatelje polstrukturirani intervju, za strokovne delavce in starše pa anketna vprašalnika, ki vsebujeta vprašanja odprtega in zaprtega tipa. Na ta način sem zadostila tudi zahtevi po triangulaciji, uporabila sem metodološko triangulacijo in triangulacijo podatkov, torej sem pri učiteljih in starših uporabila dva različna anketna vprašalnika in intervju za ravnatelje. S tem mi je bilo omogočeno tudi pretvarjanje kvantitativnih podatkov v kvalitativne in nasprotno. Čeprav je v študiji primera pogosta tudi metoda opazovanja, se zanjo nisem odločila, saj je bil vzorec učiteljev za opazovanje (pouka) prevelik, opazovanje samo posameznih učiteljev pa po mojem mnenju ne bi dajal dovolj zanesljivih in primerljivih podatkov, in ki bi jih bilo mogoče tudi posploševati.

## *Intervju*

Intervju, ki ga Flere (2000, 113) poimenuje tudi znanstveni razgovor, je tehnika zbiranja podatkov s pogovorno komunikacijo ali kot poudari Dexter (1970, v Merriam 1998, 71) »...pogovor z namenom«. Glavni namen intervjuja je pridobiti posebne vrste informacij. Raziskovalec želi spoznati oziroma odkriti, kakšno mnenje ima posameznik oziroma kot pravi Patton (1990, v Merriam 1998, 72): »Intervjujamo ljudi, da bi spoznali od njih stvari, ki jih ne moremo direktno opazovati... Ne moremo opazovati občutkov, mišljenj in namenov. Ne moremo opazovati vedenj, ki so se zgodila v preteklosti. Ne moremo opazovati situacij, ki onemogočajo prisotnost opazovalca. Ne moremo opazovati, kako imajo ljudje organizirano življenje in kakšen namen pripisujejo čemu v življenju. Ljudem moramo postaviti vprašanja o teh stvareh«.

V strokovni literaturi obstaja več tipologij razlikovanja vrst intervjujev, najpogosteje zasledimo naslednje razlikovanje (Sagadin 1995, 311; Flere 2000, 114; Mesec 1998, 80):

1. *Standardizirani intervju*, ki ga nekateri avtorji poimenujejo tudi strukturirani intervju. Mesec (1998, 82) ga opredeli kot strukturiran in neposreden način spraševanja, kar pomeni, da spraševalec v neposrednem stiku z vprašancem uporablja vnaprej do potankosti izdelan vprašalnik in v načelu zastavlja vsem vprašancem ista vprašanja na enak način, poleg tega pa je njegov celotni nastop premišljen in standardiziran.
2. *Nestandardizirani intervju* ali nestrukturirani intervju, ki je po Sagadinu (1995, 311) v primerjavi s standardiziranim odprta, bistveno manj formalna in bistveno bolj fleksibilna pogovorna in poizvedovalna situacija.

Nekateri avtorji (Merriam 1998, 73; Tratnik 2002, 53) dodajajo še tretjo vrsto, to je *polstrukturiran intervju*. Merriam (prav tam) klasifikacijo intervjujev prikaže na kontinuumu med strukturiranim in nestrukturiranim intervjujem, pri čemer je polstrukturiran intervju vmesna oblika, kar pa ne pomeni, da je točno polovica vprašanj odprtega in polovica zaprtega tipa, pač pa nakazuje uporabo obeh tipov vprašanj, pri čemer razmerje ni natančno opredeljeno. Kot poudarja Trnavčević (2001, 15), je intervju v kvalitativni metodologiji pogosto polstrukturiran ali nestrukturiran, pri čemer so vprašanja bolj opora raziskovalcu kot pa čvrst okvir, ki omejuje raziskovalčev fokus. Mnogi avtorji (Kvale 1996, 15 ; Sagadin 1995, 311; Merriam 1998, 85) poudarjajo pomembnost odnosa med raziskovalcem in respondentom. Kvale (1996, 15) celo piše inter vju (inter view), s čimer poudari interakcijo med obema osebama, v katero je vnešenih veliko pričakovanj, čustev in interpersonalne dinamike. Poudarjen je subjektivni element in Kvale (prav tam) pravi, da je le-ta sestavni del interpersonalnih situacij in ga zato ne moreš izključiti, zmanjšati ali težiti k brezosebnemu odnosu.

Sagadin (1995, 314) polstrukturiran intervju uvršča med enega izmed tipov nestandardiziranega intervjuja in poudarja, da je pri polstrukturiranem intervjuju vnaprej pripravljenih (zapisanih) nekaj ključnih vprašanj odprtega tipa, ki jih raziskovalec postavi vsakemu intervjuvancu; s sondiranjem in z drugimi vprašanji odprtega tipa pa spodbuja in

razvija v primernem obsegu pristen pogovor z intervjuvancem o dogodkih in pojavih, na katere se nanašajo ključna vprašanja. Do ključnih vprašanj nas, kot navaja Sagadin (prav tam), lahko pripelje kakšna predhodna raziskava, lahko pa prispeva svoj delež tudi raziskovalčeva analiza ustrezne strokovne in znanstvene literature. Menim, da se s polstrukturiranim intervjujem lažje izognemo nevarnosti, ki jo za uporabo nestrukturiranega intervjuja navaja Flere (2000, 115), namreč, da bo naš pristop preširok, če ne omejemo respondentov.

Pri intervjuju so pomembna vprašanja. Kot že rečeno, imamo pri nestandardiziranem, in torej tudi polstrukturiranem intervjuju, vprašanja odprtega tipa. Sagadin (1995, 320) poudarja, da je pri tem sprotno oblikovanje dobrih vprašanj veliko zahtevnejša naloga kot pripravljanje vprašanj pred intervjujem (standardiziran intervju, vprašalnik) in navaja nekatera pravila, ki jih je potrebno upoštevati: o sondaži in sondažnih vprašanjih, o ugodnem vplivu povratnih informacij na intervjuvanca, o ravnanju raziskovalca ob pojavih nelagodja ali strahu pri intervjuvancu, da ne bi izpadel kot nevednež, o ravnanju raziskovalca ob slabo razumljenih vprašanjih, itd. Merriam (1998, 78) posebej poudarja, da se je potrebno določenim vprašanjem izogniti. To so sugestivna vprašanja, da-ne vprašanja in presplošna oziroma večplastna vprašanja.

Pri sestavi vprašanj za polstrukturiran intervju, ki sem ga uporabila v svoji raziskavi, sem poskušala upoštevati navedena priporočila in nasvete. Ravnateljsem sem postavljala vsebinsko približno enaka vprašanja kot učiteljem, brez predvidenih odgovorov. Tako sem lahko odgovore med seboj primerjala.

#### *Anketni vprašalnik*

V metodologiji raziskovalnega dela pomeni anketa postopek zbiranja podatkov, pri katerem postavljamo ustreznim osebam vprašanja, nanašajoča se na podatke, ki jih želimo zbrati. Instrumentu ankete pravimo anketni vprašalnik ali tudi samo vprašalnik. Uporabljamo ga navadno samo pri raziskavi, za katero ga sestavimo in se v tem smislu razlikuje od standardiziranih merskih pripomočkov (Sagadin 1993, 120). Remenyi in sodelavci (1998, 150) pa poudarjajo tudi to, da z vprašalnikom zbiramo podatke, ki jih ni mogoče najti v obstoječih virih. Zanj se ponavadi odločimo tudi, ko smo prepričani, da o zadevi, ki jo raziskujemo, v javnosti obstaja splošno mnenje, ki ga je mogoče zajeti s to metodo.

Sagadin (1993, 120-124) opozarja na nekatere težave, ki se pojavljajo pri vsebini anketnega vprašalnika, med drugim tudi na to, da moramo pri vprašanjih o mnenjih in stališčih oseb vnaprej dovolj zanesljivo vedeti, ali bodo anketirane osebe sploh razumele, za kaj bo šlo, in ali nam bodo torej sploh mogle dati uporabne odgovore. Ob tem poudarja, da imamo na pedagoškem področju srečo, da osebe, ki jih največkrat anketiramo, tj. učitelje in učence, razmeroma dobro poznamo glede na značilnosti, kot so: psihična struktura, stopnja izobrazbe, pripravljenost, praktične možnosti in sposobnosti za odgovarjanje. Drugače pa je, kadar gre za populacije, ki nam po takih značilnostih niso tako znane in ki so poleg tega v tovrstnih značilnostih tudi zelo heterogene, kot je npr. pri populacijah staršev.

Anketna vprašanja so lahko različno sestavljena in načini odgovarjanja nanje so lahko različni. Po tem razlikujemo dve osnovni skupini vprašanj (Sagadin 1993, 125; Remenyi in sod. 1998, 152): a) *vprašanja odprtega tipa* (odprta vprašanja, vprašanja s prostimi odgovori) in b) *vprašanja zaprtega tipa* (zaprta vprašanja, vprašanja z vezanimi odgovori; uporabimo jih, ko dovolj zanesljivo poznamo vse možne odgovore in če jih ni preveč, da vprašalnik ne bi bil nepregleden). Blaxter, Hughes in Tight (1997, 161) predstavljajo sedem vrst osnovnih vprašanj, prvih šest je zaprtega, zadnje vprašanje pa je odprtega tipa: število ali informacija, kategorije, sezname (več možnih odgovorov), lestvice, rangi, preglednice, odprta vprašanja. Sagadin (1993, 126) poudarja, da ima vsak tip anketnih vprašanj svoje odlike in slabosti. Odgovori na odprta vprašanja lahko omogočijo raziskovalcu, če odgovarjajo anketiranci dovolj skrbno in ustrezno, izčrpnjši vpogled v tisto, po čemer jih vprašuje. To velja posebej tedaj, kadar sprašujemo anketirance po njihovih mnenjih, željah, interesih in stališčih. Pri zaprtih vprašanjih je manjša nevarnost, da bomo dobili trivialni odgovor, ki se ga bo anketiranec slučajno spomnil, saj ga že vprašalnik opomni na več možnih odgovorov.

Vprašalnik pred uporabo na izbranem vzorcu testiramo oziroma pilotsko preizkusimo na sorazmerno manjšem številu ljudi iz vzorca (Sagadin 1993, 148-150; Remenyi in sod. 1998, 151; Trnavčević 2001, 14). Kot navajajo Remenyi in sodelavci (1998, 151), nam predhodno testiranje nudi priložnost določiti stvari, kot so jasnost navodil in vprašanj, primernost spremnega dopisa, razumljivost kategorij, ki smo jih izbrali za postavljena vprašanja, kvaliteto jasnosti vprašanj, in nam tako daje možnost izvesti analizo tistega, kar smo prejeli.

Za svojo raziskavo sem sestavila dva vprašalnika. Vprašalnik za učitelje vsebuje vprašanja zaprtega in odprtega tipa. Za vprašanja zaprtega tipa sem se odločila takrat, ko sem o vsebini postavljenega vprašanja možne odgovore dobila v strokovni literaturi, vedno pa sem dodala možnost, da učitelji dopišejo tudi svoj odgovor. Odprta vprašanja sem uporabila predvsem takrat, ko sem učitelje spraševala o njihovih mnenjih in stališčih. Za starše sem pripravila nekoliko krajši vprašalnik, s skoraj enakimi vprašanji kot sem jih zastavila učiteljem. Izpustila sem vprašanja, ki se nanašajo na vsebino opravljenih hospitacij in na mnenja učiteljev o izvedbi in lastnem doživljanju hospitacij. Vprašanja za starše so praviloma zaprta, z možnostjo, da sami dopišejo odgovor oziroma ga utemeljijo.

Pred uporabo sem oba vprašalnika pilotsko testirala na 15 učiteljih in na 11 predstavnikih sveta staršev na šoli, na kateri sem ravnateljica. Prve verzije vprašalnikov so vsebovale več odprtih vprašanj. Pilotsko testiranje obeh vprašalnikov je pokazalo, da imajo tako starši kot učitelji težave z odgovori na nekatera odprta vprašanja (cilji spremljanja in nadzora učiteljevega dela; kako učitelji doživljajo hospitacije; postopki in ukrepi ravnatelja za izboljševanje kakovosti dela), zato sem pri teh vprašanjih predvidela možne odgovore (s pomočjo strokovne literature) in obenem dopustila možnost lastnega odgovora.

### *Vzorec in vzorčenje*

»Vzorčenje je izbira vzorca, to je določenega števila predstavnikov proučevane populacije. Pri tem definiramo vsakega posameznika kot vzorčno enoto, celotno proučevano populacijo pa kot okvir vzorčenja« (Tratnik 2002, 67).

Načine ali tehnike izbire vzorcev razdelimo v dve kategoriji (Blaxter, Hughes in Tight 1997, 79; Remenyi in sod. 1998, 193-195; Flere 2000, 78): *verjetnostno (probability sampling)* in *neverjetnostno vzorčenje (non-probability sampling)*. Remenyi in sodelavci (prav tam) navajajo, da verjetnostno vzorčenje bolj ustreza ciljem pozitivističnega raziskovanja, neverjetnostno pa bolj ciljem fenomenološkega ali kvalitativnega raziskovanja. Košmerlj (1999, v Tratnik 2002, 67-68) pojasnjuje razliko med njima: »Verjetnostno vzorčenje je vzorčenje, pri katerem so vzorčne enote izbrane slučajno in je verjetnost izbire enot v vseh fazah postopka znana. V tem primeru je mogoče kakovost vzorčne ocene parametra izračunati s posebno mero, ki jo imenujemo standardna napaka ocene parametra in jo izračunamo na podlagi vzorčnih podatkov. Pri neverjetnostnem vzorčenju vzorčne enote niso izbrane slučajno, zato v tem primeru vzorčni podatki ne dopuščajo izračunavanja standardnih napak ocen parametrov in s tem določanja kakovosti ocenjevanja z neslučajnimi vzorci«. V vsaki od obeh kategorij je več tehnik vzorčenja, tako v literaturi (Flere 2000, 79; Remenyi in sod. 1998, 193-194; Blaxter, Hughes in Tight 1997, 80; Tratnik 2002, 70) zasledimo predvsem tri tehnike: a) *priložnostni vzorec* (vključuje tiste posameznike ali organizacije, ki so brez oklevanja pripravljeni koristno sodelovati v raziskavi); b) *namenski vzorec* (uporabimo ga, če pri zbiranju podatkov potrebujemo posameznike, ki nam bodo o proučevani zadevi dali kar največ podatkov; primeren je za manjše populacije ter za poglobljeno raziskovanje fenomena; z njim ne zagotavljamo reprezentativnosti); c) *vzorec snežne kepe* (uporabimo ga takrat, ko nas zanimajo zaprte skupine; najprej anketiramo katerega koli člana, ta pa nas poveže z naslednjim pripadnikom skupine itd., dokler ne dobimo dovolj velikega vzorca).

Za svojo raziskavo sem izbrala vzorec štirih osnovnih šol. Uporabila sem namenski vzorec in intervjujala vse štiri ravnatelje ter vsem učiteljem (predvidoma 75 učiteljev) v teh šolah prek ravnateljev dostavila anketne vprašalnike, na katere so odgovarjali na konferenci učiteljskega zbora. Ker bi bil vzorec vseh staršev na štirih šolah prevelik glede na metodologijo in namen raziskave, sem se odločila, da anketne vprašalnike dostavim samo staršem, ki so člani sveta staršev in sicer jim je vprašalnike razdelil ravnatelj na seji sveta staršev (vzorec 46 staršev).

Ker mi študija primerov na različnih šolah omogoča primerjavo ugotovitev, in ker predvidevam, da je izvajanje nadzorne funkcije ravnatelja odvisno od različnih dejavnikov (velikost šole, okolje, v katerem se nahaja šola, dolžina ravnateljevega mandata), sem v vzorec izbrala štiri šole, dve večji, mestni šoli in dve manjši, vaški šoli.

Zavedam se metodoloških omejitev, ki jih takšno vzorčenje prinaša. Predvsem je lahko odziv staršev (morda tudi učiteljev) na izpolnjevanje vprašalnikov precej manjši od pričakovanega. Glede na majhen vzorec vključenih staršev in strokovnih delavcev z raziskavo dobljeni rezultati in ugotovitve ne morejo biti reprezentativni za slovenski šolski prostor, ampak predvsem za zaposlene na šolah, ki bodo zajete v vzorec.

### **3.2 Analiza in interpretacija podatkov**

V tem poglavju sem zaradi omejenega obsega naloge predstavila le najpomembnejše podatke in ugotovitve raziskave. Analizo in interpretacijo sem predstavila po sklopih, kot so bili opredeljeni v vprašalnikih in zastavljenih vprašanjih v intervjuju. Podatke sem interpretirala skupaj za vse štiri šole, opozorila sem le na pomembne razlike pri posameznih podatkih oziroma odgovorih pri posameznih šolah.

Odgovori na vprašanja odprtega tipa v vprašalnikih so bili zelo razpršeni, zato je bilo več težav s kodiranjem. Izbrala sem prosto odprto kodiranje in podatke obdelovala, kot navaja Mesec (1998, 106-118).

Glede predstavljanja frekvenc in odstotkov sem se odločila, da odgovore učiteljev in staršev predstavim tudi z odstotki. Zaradi preglednosti sem nekatere podatke predstavila v tabelah.

Zaradi zagotavljanja tajnosti podatkov sem pri analizi teh uporabljala le moško obliko spola. Posamezne odgovore sem označevala na naslednji način: prva črka pomeni posamezno šolo (A, B, C, D); druga črka: U-učitelj, S-starš, R-ravnatelj; številke pri učiteljih in starših pomenijo zaporedno številko posameznega učitelja oziroma starša.

#### ***3.2.1 Analiza in interpretacija odgovorov iz vprašalnika za učitelje***

Na šolah, ki so vključene v raziskavo, sem ravnateljem razdelila 76 vprašalnikov za učitelje, ki so jih le-tem razdelili po končani pedagoški konferenci in jih pozvali, da jih takoj izpolnijo in vrnejo v zaprtih pisemskih ovojnica. Dobila sem vrnjenih 61 vprašalnikov, kar predstavlja 80,3%. Odziv je bil slabši samo na eni, mestni šoli, kjer je bilo vrnjenih le 56,7% vprašalnikov, na drugih treh šolah je bil odziv skoraj stoprocenten.

##### *Splošni podatki*

Izmed 61 anketiranih učiteljih jih ima 6 (9,8%) samo srednješolsko izobrazbo (V. stopnjo), torej neustrezno. 38 učiteljev ali 62,3% ima višješolsko izobrazbo (VI. stopnjo), 17 učiteljev (27,9%) pa visokošolsko izobrazbo (VII. stopnjo). Zanimiv je podatek, da je na obeh manjših, vaških šolah, izobrazbena struktura slabša kot v mestnih, saj so tu trije učitelji (od šestih na vseh šolah) brez ustrezne strokovne izobrazbe, nihče od učiteljev na teh dveh šolah nima visokošolske izobrazbe. Na obeh mestnih šolah je že prek 35% učiteljev z visokošolsko izobrazbo.

21, 3% anketiranih učiteljev je še brez naziva, večinoma so to mlajši učitelji in tisti z neustrezno izobrazbo, 34,4% učiteljev ima naziv mentor, 44,3% pa naziv svetovalec. Nihče nima naziva svetnik.

Delovna doba anketiranih učiteljev v vzgoji in izobraževanju je naslednja: do 5 let delovne dobe ima 11,5% učiteljev, od 6 do 15 let delovne dobe 21,3% učiteljev, od 16 do 25 let 44,3% učiteljev, nad 26 let 22,9% učiteljev. Glede delovne dobe od povprečja odstopata le obe manjši šoli, saj na nobeni ni učiteljev z manj kot 5 leti delovne dobe, na eni izmed teh šol je polovica učiteljskega zbora z več kot 26 leti delovnega staža v vzgoji in izobraževanju.

Izmed vseh anketiranih učiteljev so le štirje predstavniki moškega spola (6,5%).

**Tabela 3.1** Na kakšen način ravnatelj spremlja in nadzoruje delo učiteljev

	Odgovor	Število odgovorov	Delež odgovorov (%)
A	S hospitacijami	60	98,4
B	Prisostvuje pri drugih oblikah dela. Katerih?	28	45,9
C	Prisostvuje pri strokovnih aktivih	31	50,8
D	Pregleduje dokumentacijo	59	96,7
E	Spremlja strokovno spopolnjevanje učiteljev	53	86,9
F	Drugo	3	4,9

Iz odgovorov učiteljev je razvidno, da so najpogostejša oblika spremljanja in nadzora dela učiteljev s strani ravnatelja hospitacije (98,4%) in pregledovanje dokumentacije (96,7%). Velika večina ravnateljev (86,9%) tudi spremlja strokovno spopolnjevanje učiteljev. Po navedbah učiteljev približno polovica ravnateljev prisostvuje pri srečanjih strokovnih aktivov, slaba polovica (45,9%) učiteljev pa navaja, da ravnatelji prisostvujejo tudi pri drugih oblikah dela. Pri tem najpogosteje navajajo prisostvovanje ravnatelja na roditeljskih sestankih, prireditvah v razredu, prireditvah za javnost, na dnevih odprtih vrat, zaključkih projektov, prisostvovanje ravnatelja na dnevih dejavnosti, na delavnicah, predavanjih. Po en učitelj je navajal kot obliko spremljanja in nadzora ravnatelja tudi konzultacije, sodelovalno učenje in mentorske šole.

Druge oblike spremljanja in nadzora so navedli le trije učitelji in sicer: individualne razgovore ravnatelja z učitelji, individualne konzultacije in sodelovanje na naravoslovnih dnevih. Iz odgovorov učiteljev je razvidno, da na šolah, vključenih v raziskavo, ravnatelji ne spremljajo le pouka, temveč tudi druge dejavnosti, ki potekajo na šoli, kar priporoča tudi Tomič (v Velikonja 1995, 283).

V odgovorih učiteljev na to vprašanje ni bilo zaznati pomembnih razlik med posameznimi šolami.



**Tabela 3.2** Katere cilje želi ravnatelj doseči s spremljanjem in nadzorovanjem dela učiteljev

	Odgovor	Število odgovorov	Delež odgovorov (%)
A	Prepoznati dosežke učiteljev ter jim pomagati identificirati načine za izboljšanje njihovih spretnosti, veščin in uspešnosti	48	78,7
B	Spodbuditi zanimanje za strokovno izpopolnjevanje	26	42,6
C	Spodbujati ustvarjalnost učiteljev in strokovno rast	48	78,7
D	Pravočasno odpravljati pomanjkljivosti in napake	37	60,6
E	Dajati učiteljem sprotne povratne informacije	34	55,7
F	Pokazati učiteljem, da ga njihovo delo zanima	35	57,4
G	Spodbujati sodelovanje med učitelji	28	45,9
H	Vrednotiti delo posameznikov in skupine	21	34,4
I	Lažje oblikovati predloge za napredovanje učiteljev	15	24,6
J	Drugo	/	/

Dobre tri četrtine učiteljev (78,7%) navaja, da želi ravnatelj s spremljanjem in nadzorovanjem dela učiteljev predvsem prepoznati njihove dosežke ter jim pomagati identificirati načine za izboljšanje njihovih spretnosti, veščin in uspešnosti ter spodbujati ustvarjalnost učiteljev in njihovo strokovno rast. Na mestni šoli B je ta dva odgovora označilo kar 90% učiteljev. Iz tega bi lahko sklepali, da velika večina učiteljev sprejema spremljanje in nadzor ravnatelja pozitivno, saj meni, da so cilji ravnatelja pri spremljanju in nadzoru usmerjeni predvsem v izboljševanje dela učiteljev in njihovo strokovno rast, o čemer najdemo veliko zapisanega tudi v strokovni literaturi (Biggs v Green 1995, 125; Montgomery 1999, 7; West Burnham 1997, 60; Erčulj in Širec 2004, 12). Večina (več kot 50%) učiteljev tudi meni, da so cilji ravnatelja dajati učiteljem povratne informacije in jim pokazati, da ga njihovo delo zanima, kar je tudi eden izmed elementov pristopa TQM (West-Burnham 1997, 61). Na drugi strani pa več kot 60% učiteljev meni, da je spremljanje in nadzor ravnatelja usmerjeno v odpravljanje pomanjkljivosti in napak učiteljev. Ob tem podatku se poraja vprašanje, ali ima spremljanje in nadzor ravnatelja, ki je usmerjeno v odpravljanje pomanjkljivosti in napak, za nalogo le najti in popraviti napako, ali pa je naloga preprečevanje napak oziroma njihovega ponavljanja, torej ali gre za kontrolo kakovosti ali za zagotavljanje kakovosti (Cencič 2000, 33).

Dobra tretjina (34,4%) učiteljev spremljanje in nadzor ravnatelja doživlja kot vrednotenje dela posameznika in skupine. Tu se lahko sprašujem, kakšne posledice lahko ima vrednotenje na kakovost dela učiteljev, na kar opozarja Kramar (1999, 7-8): ali je vrednotenje spodbuda za nadaljnje delo, ali pa učitelja le neprijetno prizadene. Zanimiv je podatek, da le slaba četrtina učiteljev pravi, da ravnatelj spremlja in nadzoruje delo učiteljev tudi s ciljem lažjega odločanja pri napredovanju učiteljev. Iz tega lahko sklepam, da ravnatelji v naši raziskavi ne uporabljajo svojih pristojnosti, ki jim jih daje zakonodaja, za »sankcioniranje ali nagrajevanje« posameznega učitelja, na kar opozarjata Šebart in

Krek (2001, 58), ko govorita o možnosti samovolje ravnateljevih ravnanj zaradi nedorečenosti šolske zakonodaje.

Glede na odgovore učiteljev na zgornje vprašanje, bi težko pritrdila ugotovitvam Erčuljeve in Širca (2004, 23), da učitelji pogosto ne poznajo namena in cilja spremljanja učiteljevega dela. Ostaja pa odprto vprašanje, ali učitelji menijo, da je spremljanje učiteljevega dela dovolj jasno povezano tudi z razvojem šole (Erčulj in Širec 2004, 15), saj odgovori na postavljeno vprašanje niso bili zastavljeni tako, da bi lahko nanje dobili o tem vprašanju enoznačen odgovor, kar je vsekakor pomanjkljivost vprašalnika.

### *Hospitacije*

Iz odgovorov učiteljev na vprašanje, *kako pogosto hospitira ravnatelj pri njih*, je razvidno, da ravnatelj pri večini učiteljev (80,3%) hospitirajo enkrat letno, šest učiteljev (9,9%) je zapisalo, da večkrat letno, pri enem učitelju je ravnatelj hospitiral dvakrat, pri enem učitelju pa vsako drugo leto. Samo en učitelj je navedel podatek, da ravnatelj pri njem nikoli ne hospitira. Na vprašanje niso odgovorili trije učitelji.

Kar 98,4% učiteljev trdi, da so hospitacije *načrtovane* in tudi *napovedane*. En učitelj navaja, da ravnatelj pri njem hospitira, ko ga sam povabi v razred, da spremlja pouk. Načrt hospitacij je po navedbah učiteljev večinoma (54,1%) zapisan v letnem delovnem načrtu, pa tudi na oglasni deski v zbornici (19,6%), trije učitelji navajajo, da jih ravnatelj o načrtu obvesti na učiteljski konferenci. Kar osem učiteljev (13,1%) ne ve, kje je načrt zapisan. Poraja se vprašanje, zakaj prihaja do pomanjkljive informiranosti učiteljev, saj je iz odgovorov ostalih učiteljev jasno razvidno, da so seznanjeni z načrtom hospitacij.

Skoraj vsi učitelji (96,8%) trdijo, da ravnatelj pri hospitaciji *uporablja instrumentarij*, dvem tretjinam (67,2%) je instrumentarij poznan in predstavljen. Tu izstopa mestna šola B, kjer samo polovica učiteljev navaja, da jim je poznan in predstavljen, eden izmed učiteljev na tej šoli pravi, da mu ga ravnatelj predstavi naknadno, pri razgovoru po hospitaciji.

Velika večina učiteljev (72,1%) meni, da se z uporabo instrumentarija vzpostavi tudi *proces ocenjevanja*. Tu se lahko vprašam, kakšen namen ima ocenjevanje, ali gre za to, da ugotovimo, ali naj delavca nagradimo ali kaznujemo, kot ocenjevanje opredeljuje Lipičnik (1998, 108); ali pa ga pojmuje širše, kot ga opredeljuje Jamšek (1998, 219), ko pravi, da ima ocenjevanje glavni namen zagotoviti povratno informacijo o izvajanju dela in o rezultatih dela ter s tem vplivati na prihodnje delovne dosežke zaposlenih. Neposrednega odgovora na to vprašanje žal odgovori učiteljev ne dajejo, lahko pa zaključim, glede na odgovore pri enem prejšnjih vprašanj o ciljih spremljanja dela učiteljev, da ga le-ti bolj razumejo v smislu povratne informacije kot pa v smislu nagrajevanja oziroma kaznovanja. Kar 11,5% učiteljev na to vprašanje ni odgovorilo.

Velika večina učiteljev (91,9%) odgovarja, da ravnatelj vedno opravi razgovor po hospitaciji. Učitelji so na vprašanje *o vsebini razgovora po hospitaciji* navajali zelo raznolike odgovore, čeprav je bila večina odgovorov zelo splošna: analiza učne ure, analiza dela v razredu – tako učencev kot učitelja, potek učne ure, doseganje ciljev, uporaba metod in oblik dela, pregled dokumentacije, aktivnosti in motivacija učencev, sodelovanje učencev, vodenje učencev, upoštevanje individualnih posebnosti učencev, komunikacija

pri pouku, razredna klima, uporaba informacijske tehnologije... Kar nekaj učiteljev je navajalo, da jih ravnatelj najprej povpraša za njihovo mnenje o uri, na kar opozarja Montgomery (1999, 48) ter da jih seznanijo s pozitivnimi in negativnimi vidiki izvedene ure, da pohvali dobre stvari in opozori na pomanjkljivosti. Pogosto so učitelji zapisali, da je razgovor po hospitaciji »ocena njihovega dela«, da ravnatelj »utemelji oceno«, da »vrednoti delo učitelja«. Na to možno pomanjkljivost ravnateljevega ravnanja opozarjata tudi Everard in Moris (1996, 110). Veliko učiteljev je zapisalo, da razgovor poteka po posameznih točkah instrumentarija. Pogosto so učitelji navajali tudi, da jim ravnatelj da nasvete za nadaljnje delo, da predlaga izboljšave, predlaga druge oblike in metode dela. To kaže na možnost, da ravnatelji morda preveč pogosto dajejo nasvete učiteljem, kako izboljšati delo, in da učitelji od ravnateljev praviloma to tudi pričakujejo, čeprav Erčulj in Širec (2004, 20) poudarjata, »...da se morata tako učitelj kot ravnatelj zavedati, da razvojna povratna informacija niso nasveti in recepti za to, kako izboljšati delo«. Vsekakor je iz odgovorov učiteljev mogoče razbrati, da razgovor vodi ravnatelj in da ima v njem prevladujočo vlogo ter da gre morda za neenakovreden položaj v razgovoru. Lesjak Reichenberg (2003, 169) opozarja, da morata v analizi učne ure enakovredno nastopati tako ravnatelj kot učitelj, Tomić (1990, 123) celo svetuje, naj ima pri pogovoru prvo besedo učitelj, ravnatelj naj ga posluša (aktivno in pasivno) in mu pomaga, da lahko svoje videnje pouka bolje razčleni. Vendar pa veliko učiteljev poudarja, da je ravnatelj pozitivno naravnani, da, kot pravi učitelj BU30: »Vedno išče pozitivne strani pouka«. Da si ravnatelji praviloma vzamejo dovolj časa z razgovor po hospitaciji in da mu posvečajo potrebno pozornost, kaže odgovor učitelja BU6: »Razgovor je dolg, obsežen in temeljit«.

Iz odgovorov učiteljev bi lahko zaključila, da ne glede na nekatere pomanjkljivosti pri vodenju razgovora po hospitaciji (prevladujoča vloga ravnatelja, dajanje nasvetov, ocenjevanje), lahko govorimo o zadovoljivo opravljenem tistem delu razgovora po hospitaciji, kjer naj bi ravnatelj spodbujal učitelja k premisleku o lastnem delu, manj pa je zaznati (oziroma le redko), da je razgovor tudi priložnost za skupno iskanje ustreznih poti za učiteljev strokovni razvoj, kar po mnenju Erčuljeve in Širca (2004, 20) opredeljuje razvojno povratno informacijo.

**Tabela 3.3** Kako ravnatelj v razgovoru po hospitaciji posreduje stvari, ki bi jih kazalo spremeniti ali izboljšati

	Odgovor	Število odgovorov	Delež odgovorov (%)
A	Pri tem je temeljit in pripravljen	30	49,2
B	Omogoči mi, da jih najprej sam razložim in predlagam spremembe	38	62,3
C	Zaveda se, da mora biti tudi graja izrečena konstruktivno	19	31,1
D	Argumentira jih s pedagoško prakso in podkrepi s teorijo	45	73,8
E	Se jim najraje izogne	1	1,6
F	Drugo	/	/

Odgovori učiteljev kažejo na to, da ravnatelji v razgovoru po hospitaciji večinoma na primeren način posredujejo učiteljem stvari, ki bi jih kazalo spremeniti ali izboljšati, saj skoraj tri četrtine učiteljev (73,8%) pravi, da jih ravnatelj argumentira s pozitivno pedagoško prakso in podkrepi s teorijo, večini učiteljev (62,3%) pa ravnatelj tudi omogoči, da jih najprej sami razložijo in predlagajo spremembe. Skoraj polovica učiteljev meni, da je ravnatelj pri tem temeljit in pripravljen, nekaj manj kot tretjina pa, da se ravnatelj zaveda nujnosti konstruktivne kritike, na kar opozarjajo številni avtorji (Montgomery 1999, 48; Bevc, Fošnarič in Sentočnik 2002, 9; Erčulj in Širec 2004, 20). Le en učitelj je zapisal, da se ravnatelj stvarem, ki bi jih bilo potrebno spremeniti ali izboljšati, najraje izogne.

Za ravnatelje v naši raziskavi torej ne drži ugotovitev Bifana (v Kramar, 1999, 84), da ravnatelji mnogokrat, ko bi morali posredovati negativno povratno informacijo, uporabijo strategijo umika oziroma da skrijejo svoja resnična občutenja in tudi informacije, predvsem pred tistimi, ki bi jih taka kritika prizadela.

**Tabela 4.4** Mnenja učiteljev o hospitacijah, o tem, kaj jim hospitacije pomenijo

	Odgovor	Število odgovorov	Delež odgovorov (%)
a	Hospitacije občutim predvsem kot nadzor in represijo	3	4,9
b	Hospitacije so neprijetne in stresne, ob njih sem vznemirjen(a)	19	31,1
c	Hospitacija ravnatelja pomeni poseg v strokovno avtonomijo učitelja(ice)	3	4,9
d	Ravnateljev obisk v razredu moti učence	3	4,9
e	S hospitacijami učitelj izgublja zaupanje pri učencih	4	6,5
f	S hospitacijami se ne strinjam, saj ravnatelj ni dovolj kompetenten za svetovanje in ocenjevanje dela učiteljev	8	13,1
g	Hospitacije mi pomenijo predvsem povratno informacijo o lastnem delu	47	77,1
h	Drugo	3	4,9

Več kot tri četrtine učiteljev (77,1%) navaja, da jim hospitacije pomenijo predvsem povratno informacijo o lastnem delu. Svoje mnenje učitelji utemeljujejo različno: da so hospitacije pozitivne, saj se tudi iz tega marsikaj naučijo in poglobijo svoje znanje in izkušnje; da je pozitivna povratna informacija spodbuda za nadaljnje delo; da zvedo za svoje napake, pomanjkljivosti, ki se jih sicer niti ne zavedajo; z ravnateljem izmenjajo strokovno mnenje; da ravnatelj kot zunanji opazovalec lahko pomaga z nasveti izboljšati učni proces. Učitelj BU4 je zapisal: »Kljub temu, da se hospitacije malce bojim, sem potem vseeno zadovoljen, saj mi ravnatelj posreduje povratno informacijo in mi svetuje.« Zanimivo je mnenje učitelja CU4: »Hospitacija je le potrditev učiteljevega dela, sicer pa dober učitelj tega ne potrebuje«.

Tu velja omeniti dejstvo, da so se mnenja učiteljev o tem, kaj jim hospitacije pomenijo, precej razlikovala med vsemi štirimi šolami. Za mnenje, da jim hospitacije pomenijo

predvsem povratno informacijo o lastnem delu, se je opredelilo zelo veliko število učiteljev (93,3%) mestne šole B. Učitelji te šole so tudi pogosteje utemeljevali svoje pozitivno stališče do hospitacij. Tu bi lahko iskala odgovor na dilemo, ki sem jo nakazala pri večinskem mnenju učiteljev, da se z uporabo instrumentarija vzpostavi tudi proces ocenjevanja: ali je glavni namen ocenjevanja (tako Jamšek 1998, 219) zagotoviti učiteljem povratno informacijo. Vsekakor lahko zaključim, da učitelji v naši raziskavi sicer menijo, da je uporaba instrumentarija pri hospitaciji oblika ocenjevanja dela učitelja, vendar predvsem v smislu posredovanja povratne informacije o njihovem delu.

Ne glede na večinsko pozitivno sprejemanje hospitacij s strani učiteljev, pa ni zanemarljiv podatek, da je skoraj tretjina (31,1%) učiteljev zapisala, da so hospitacije neprijetne in stresne ter da so ob njih vznemirjeni. Do zelo podobnih rezultatov je prišla tudi Erčulj (v Kramar 1999, 75) v raziskavi, ki je zajela 121 slovenskih učiteljev: za več kot tretjino vprašanih je hospitacija stresna situacija, kar v glavnem povezujejo s tremo, ki jo imajo ob vsaki nenavadni situaciji oziroma s svojim značajem, naravo. Eden izmed učiteljev v naši raziskavi (AU14) je podobno mnenje utemeljil z besedami: »Zavedam se, da so potrebne, vendar menim, da je vsak vznemirjen ob nenavadni situaciji«. Da gre za nenavadno (izjemno) situacijo, utemeljuje tudi učitelj AU1, ko pravi o hospitacijah: »Mogoče jih nismo vajeni«. To dejstvo kaže na to, da hospitacije na šolah še vedno niso običajna praksa, kar pa je po mnenju Erčuljeve in Širca (2004, 11) pogoj za uspešno spremljanje vzgojno-izobraževalnega procesa. Nekoliko preseneča podatek, da je procent tistih, ki so jim hospitacije neprijetne in stresne in so ob njih vznemirjeni, precej višji na obeh manjših šolah (več kot 50%). Tu se postavlja vprašanje, kje so vzroki za takšno stanje.

Dobrih 13% učiteljev pa se s hospitacijami ne strinja, saj po njihovem mnenju ravnatelj ni dovolj kompetenten za svetovanje in ocenjevanje dela učiteljev. Na mestni šoli A je takšnih učiteljev več kot tretjina (35,3%). Dva učitelja sta v utemeljitvi svojega odgovora zapisala, da ravnatelj ni strokovnjak na vseh področjih vzgojno-izobraževalnega dela. Zgovoren je tudi odgovor učitelja BU14: »Mislim, da ravnatelj ni kompetenten opravljati hospitacije, če ni strokovno usposobljen za določeno področje«. O podobnih mnenjih učiteljev govori tudi Erčulj (v Kramar 1999, 78), ki v zgoraj omenjeni raziskavi navaja ugotovitve, da kar nekaj učiteljev odreja ravnatelju strokovnost glede specialne didaktike posameznih predmetov ali predmetnih področij in s tem opozarja na problem kredibilnosti ravnatelja, ki bi moral biti vodilni strokovnjak. Zanimivo mnenje, s katerim se srečamo tudi v strokovni literaturi (Erčulj in Širec, 2004, 20), navaja učitelj BU6, ko dopolnjuje navedene odgovore in poudarja pomen ravnateljeve konstruktivne kritike, objektivnosti in poštenosti: »Hospitacije so nujno potrebne za kvalitetno delo pedagoškega delavca, seveda če je ravnatelj dovolj objektivni, realen in dovolj kritičen.« Eden izmed učiteljev pa meni, da hospitacije ne dajejo objektivne slike o učiteljevem delu, saj se učitelj na napovedano hospitacijo bolj pripravi.

Kar nekaj učiteljev (7 ali 11,5%) meni, da hospitacije negativno vplivajo na učence, saj jih motijo oziroma da učitelj pri učencih zaradi hospitacije izgublja zaupanje. Eden od učiteljev utemeljuje, da učenci ne razumejo pravega namena hospitacij, učitelj CU3 celo

meni, da »...učenci lahko pomislijo, da je z učiteljevim delom kaj narobe«. Ob tem je potrebno poudariti, da je več kot polovica takšnih mnenj iz ene izmed manjših šol, kar bi lahko pomenilo, da hospitacij niso vajeni tudi učenci (kot smo pred tem ugotavljali za učitelje na obeh manjših šolah) in da učitelji menijo, da je to tudi za učence izjemna situacija.

#### *Nadzor in kakovost dela*

**Tabela 3.5** Mnenje učiteljev o tem, ali hospitacije vplivajo na kakovost dela učiteljev in kakovost dela šole

Odgovor	Število odgovorov	Delež odgovorov (%)
Zelo	5	8,2
Srednje	18	29,5
Malo	29	47,5
Nič	9	14,8
Skupaj	61	100

Največ učiteljev (47,5%) meni, da hospitacije malo vplivajo na kakovost dela učiteljev in kakovost dela šole, 29,5% učiteljev meni, da vplivajo srednje. Le pet učiteljev (8,2% - vsi so iz iste šole) je mnenja, da hospitacije zelo vplivajo na kakovost dela, kar 9 učiteljev (14,8%) pa, da hospitacije nimajo nikakršnega vpliva. Ob tem se mi zastavlja vprašanje, ali je spremljanje učiteljevega dela dovolj jasno povezano z razvojem šole, na kar opozarjajo različni avtorji (West Burnham 1997, 60); Bush in Middlewood 1997, 169; Montgomery 1999,7). Razen za šolo B, za vse ostale šole oziroma njihove učitelje bi lahko zaključila, da hospitacij (kot eno najpogostejših oblik spremljanja in nadzorovanja kakovosti dela učiteljev), učitelji večinoma ne povezujejo z lastno kakovostjo dela in s kakovostjo dela šole.

Posamezni učitelji, ki menijo, da hospitacije zelo ali srednje vplivajo na kakovost dela, to utemeljujejo z dejstvom, da se učitelj na pouk temeljiteje pripravlja, da s tem izboljša svoje delo, da pa je to odvisno predvsem od posameznika in njegovega odnosa do dela. Na slednje opozarja Crosby (1998, 25), ko pravi, da je uresničevanje kakovosti v smislu koncepta zagotavljanja kakovosti predvsem obveznost in priložnost ljudi, ki izvajajo delovne naloge. Učitelj BU6 je ob svojem mnenju, da hospitacija zelo vpliva na kakovost dela, zapisal: »Vendar samo, če ravnatelj kritično vrednoti (pozitivno/negativno) pedagoško delo in če se ga učitelj drži«. Trditev učitelja ponovno poudarja zahtevo po ravnateljevi kritičnosti in objektivnosti, o kateri smo že govorili. Izjava učitelja pa kaže tudi na pomembno vlogo in vpliv, ki ju ravnatelju daje moč položaja in njegovo strokovno znanje (torej ekspertna moč), seveda, če to strokovno znanje ima, o čemer govorijo Leithwood, Jantzi in Steinbach (1998, 18), ko razčlenjujejo instruktorsko/pedagoško vodenje.

Štiri učitelji, ki odgovarjajo, da hospitacije le malo vplivajo na kakovost dela, to utemeljujejo s tem, da učitelji ne potrebujejo hospitacij ravnatelja za strokovno delo v razredu ter da svoje delo opravljajo dobro vedno, ne le med hospitacijami. Takšno mnenje učiteljev kaže na njihovo visoko motivacijo za delo in osebno odgovornost, kar lahko ravnatelj koristno uporabi za pomoč pri vodenju šole, o čemer govorijo Leithwood, Jantzi in Steinbach (1999, 9), ko poudarjajo pomen transformacijskega vodenja. Dva učitelja kot razlog za majhen vpliv hospitacij na kakovost dela navajata, da se ravnatelj ne more spoznati na vse vsebine in predmete, kar ponovno odpira vprašanje strokovne kompetence ravnatelja. Učitelj BU21 pa pravi: »Morale bi biti pogostejše«. Tu se pojavlja že zapisano dejstvo, da hospitacije niso stalna praksa, in da tudi zaradi tega ne dosežejo svojega namena.

Učitelj AU2, ki meni, da hospitacije nič ne vplivajo na kvaliteto dela, to utemeljuje: »Učitelj se mora truditi po svojih močeh vsak dan – otroci so zelo zahtevni. Če se ne potrudiš, imaš težave z njimi ali s starši«. Ne glede na negativno mnenje učitelja o vplivu hospitacij na kvaliteto, pa učitelj opozarja na pomemben vidik, ki ga zasledimo v pristopu TQM (Sallis 1996, 32; West-Burnham 1997, 39-40; Dale 1999,9) – da kakovost opredeljujemo glede na uporabnike, in to kot ustreznost zahtevam, potrebam, željam in pričakovanjem uporabnikov, v tem primeru zunanjih uporabnikov - učencev in staršev.

Ob tem velja poudariti, da se tudi tu rezultati bistveno razlikujejo med posameznimi šolami, saj na mestni šoli B (kjer so učitelji že pri predhodnem vprašanju izražali pozitivna stališča do hospitacij), kar 16,7% učiteljev meni, da hospitacije zelo vplivajo na kakovost dela, 43,3% učiteljev, da srednje vplivajo, 40% učiteljev, da vplivajo malo, nihče od učiteljev se ni opredelil za možnost, da hospitacije nič ne vplivajo na kakovost dela učiteljev in kakovost dela šole. Nasprotno pa na majhni šoli D, vsi učitelji menijo, da hospitacije nič ali le malo vplivajo na kakovost dela.

Tisti učitelji, ki so izbrali eno izmed možnosti, da hospitacije vplivajo na kakovost dela učiteljev, so odgovarjali tudi na vprašanje, *na katera področja učiteljevega dela vplivajo*.

**Tabela 3.6** Na katera področja učiteljevega dela vplivajo hospitacije

	Odgovor	Število odgovorov	Delež odgovorov (%)
a	Na kakovost načrtovanja pouka	24	39,3
b	Na uporabo ustreznih in raznovrstnih metod in oblik dela	24	39,3
c	Na učiteljevo ravnanje v odnosih z učenci	6	9,8
d	Na komunikacijo pri pouku	9	14,8
e	Na aktivnost učiteljev in učencev pri pouku	17	27,9
f	Na izbiro didaktičnih sredstev in medijev	12	19,7
g	Na preverjanje in ocenjevanje	1	1,6
h	Na kakovost vodenja dokumentacije	16	26,2
i	Drugo	3	4,9

Skoraj 40% učiteljev meni, da hospitacije vplivajo na kakovost načrtovanja pouka in na uporabo ustreznih in raznovrstnih metod in oblik dela, več kot četrtnina jih meni, da hospitacije vplivajo na aktivnost učiteljev in učencev pri pouku ter na kakovost vodenja dokumentacije. Zanimivo je, da zelo malo učiteljev (6) meni, da ravnateljeve hospitacije vplivajo na učiteljevo ravnanje v odnosih z učenci, samo en učitelj je zapisal, da vplivajo na preverjanje in ocenjevanje. Iz odgovorov bi lahko zaključila, da učitelji vidijo vpliv hospitacij predvsem na področjih, ki se nanašajo bolj na »tehnično« plat poučevanja (načrtovanje, dokumentacija).

Svoje odgovore so dodali trije učitelji. Eden od njih je zapisal, da je področje vplivanja odvisno od dovzetnosti učitelja, drugi učitelj meni, da je hospitacija predvsem priložnost za komunikacijo ravnatelj-učitelj. Zanimiv je odgovor učitelja BU16: »Zaradi hospitacij ne učim nič drugače kot sicer«.

Zanimivi so bili odgovori na vprašanje: *Se skozi spremljanje dela in hospitacije kaj naučite tudi od ravnatelja?* Kar 62,3% učiteljev je odgovorilo pritrdilno, vendar je potrebno poudariti, da gre ta visok % pozitivnih odgovorov predvsem na račun mestne šole B, kjer je kar 90% učiteljev odgovorilo pritrdilno. Na vseh ostalih treh šolah je odstotek pozitivnih odgovorov vedno nižji od polovice. Ni zanemarljiv podatek, da kar 12 učiteljev od vseh (19,7%) na vprašanje ni odgovorilo. Na vprašanje je negativno odgovorilo 18% učiteljev.

Svoj odgovor so utemeljili izključno tisti učitelji, ki so odgovorili z DA. Navajali so naslednje utemeljitve: da učitelj dobi pozitivno povratno informacijo oziroma potrditev; da ravnatelj poda metodično-didaktične napotke in opozori na morebitne novosti na področju izobraževanja; učitelj sliši še eno mnenje o svojem delu; učitelj dobi vpogled v stvari, katerih se sam ne zaveda. Zanimiva so mnenja kar nekaj učiteljev, da povratna informacija pripomore k pozitivni samopodobi učitelja in ga nauči spoštovati svoje delo, da s hospitacijami dobijo pozitiven odnos do stvari okoli sebe in da jih nauči tega, kot pravi učitelj B10: »...da vedno pri vsaki uri najdejo kaj dobrega, četudi se jim kdaj zazdi, da z izpeljano uro učenci niso veliko pridobili«. O tej dimenziji spremljanja učiteljevega dela govori tudi Trethowan (1991, 181), ko poudarja, da gre pri tem za odnos, za metodo vodenja, ko ravnatelj opazi uspehe učiteljev, ko jim je na razpolago za nasvet in pomoč, kadar gre do stvari narobe, in ko je tudi ravnatelj jasno in osebno odgovoren za učiteljevo kakovost dela. Učitelj BU6 pa je zapisal: »Naučim se biti kritičen do sebe, videti pozitivne in negativne plati poučevanja, kaj spremeniti ali vsaj poskusiti, se naučiti pozitivno mislit; refleksijo, samoevalvacijo, metakognicijo«. Na to opozarjata tudi Middlewood in Cardno (2001, 11), saj po njunem mnenju spremljanje učiteljevega dela lahko pomembno vpliva na ravnanje posameznike šele takrat, kadar se ustvari priložnost za dialog in refleksijo na lastno delo.



**Tabela 3.7** Katere aktivnosti, postopki in ukrepi ravnatelja bi bili po mnenju učiteljev potrebni za zagotavljanje in izboljševanje kvalitete dela učiteljev in šole kot celote

	Odgovor	Število odgovorov	Delež odgovorov (%)
a	Zagotavljanje (omogočanje) različnih oblik stalnega strokovnega spopolnjevanja	38	62,3
b	Spodbujanje strokovne razprave o učenju in poučevanju na aktivih, konferencah	22	36,1
c	Seznanjanje učiteljev z novostmi in dobro prakso	42	68,8
d	Spodbujanje medsebojnih hospitacij	8	13,1
e	Spodbujanje samoevalvacije	19	31,1
f	Spodbujanje različnih oblik sodelovanja med učitelji	33	54,1
g	Ustrezno nagrajevanje kakovostnega dela (napredovanje, dodatek za uspešnost...)	22	36,1
h	Pogostejše hospitacije ravnatelja	16	26,2
i	Zahteva po doslednem spoštovanju reda in šolskih pravil	2	3,3
j	Drugo	3	4,9
k	Brez odgovora	4	6,5

Velika večina učiteljev, preko 60%, meni, da bi bilo potrebno za zagotavljanje in izboljševanje dela učiteljev in šole kot celote, predvsem zagotavljanje različnih oblik strokovnega izpopolnjevanja in seznanjanje učiteljev z novostmi in dobro prakso s strani ravnatelja. Več kot polovica učiteljev navaja kot možen ukrep zagotavljanja kakovosti ravnateljevo spodbujanje različnih oblik sodelovanja med učitelji. Vse navedeno so elementi, ki jih v strokovni literaturi (Sallis 1996, Cencič 2000, Ishikawa 1987, Murgatroyd in Morgan 1993, West-Burnham, 1997) zasledimo kot sestavni del pristopa TQM. Na drugi strani se le dobri tretjini učiteljev zdi pomembno tudi ravnateljevo spodbujanje strokovne razprave o učenju in poučevanju na aktivih in konferencah, čeprav mnogi avtorji (Trethowan 1991, 46; Middlewood in Cardno 2001, 2-4; Erčulj in Širec 2004, 11) poudarjajo, da je za uspešno spremljanje potrebna skupna opredelitev uspešnega dela.

Samo dobra tretjina učiteljev tudi vidi povezavo med kakovostjo dela učiteljev in ustreznim nagrajevanjem kakovostnega dela. Zanimivo je, da le malo učiteljev (13,1%) meni, da je za kakovost dela pomembno ravnateljevo spodbujanje medsebojnih hospitacij, pač pa jih kar dobra četrtina (26,2%) meni, da bi h kakovosti pripomogle pogostejše hospitacije ravnatelja. Čeprav sta le dva učitelja izbrala kot eno izmed možnih postopkov za zagotavljanje kakovosti ravnateljevo zahtevo po doslednem spoštovanju reda in šolskih pravil, je k odgovoru zanimiv pripis učitelja AU2:«...in da se teh drži tudi vodstvo ter da za vse podrejene veljajo enaka pravila«. Ponovno je tu poudarjena zahteva po objektivnosti in tudi po etičnosti ravnanj ravnatelja.

**Tabela 3.8** Mnenja učiteljev o tem, ali na kakovost njihovega dela vpliva šolska inšpekcija

Odgovor	Število odgovorov	Delež odgovorov (%)
Zelo	3	4,9
Srednje	7	11,5
Malo	23	37,7
Nič	27	44,3
Brez odgovora	1	1,6
Skupaj	61	100

Odgovori učiteljev so me nekoliko presenetili, saj samo trije učitelji menijo, da šolska inšpekcija zelo vpliva na kakovost njihovega dela, 7 učiteljev meni, da vpliva srednje, več kot tretjina učiteljev meni, da vpliva malo, kar 44,3% učiteljev pa trdi, da šolska inšpekcija nič ne vpliva na kakovost dela učiteljev. Veliko učiteljev, ki meni, da šolska inšpekcija malo ali nič ne vpliva na kakovost dela učiteljev, to utemeljuje predvsem z dejstvom, da šolska inšpekcija pregleduje predvsem šolsko dokumentacijo, kar pa po mnenju učiteljev ni najpomembnejši sestavni del učiteljevega dela in inšpekciji ne daje verodostojne informacije o učiteljevem delu v razredu. Učitelj CU7 je celo zapisal: »Menim, da inšpekcija pregleduje predvsem papirnate zadeve, kar pa učitelju jemlje čas za kakovostno pripravo na pouk«. Očitno je, da učitelji ne poznajo dovolj dobro področij dela šolske inšpekcije, saj poudarjajo predvsem del njenega dela – pregledovanje dokumentacije, nihče od učiteljev pa ni omenjal njene osnovne naloge – varovanja zakonitosti v vzgoji in izobraževanju, varstva pravic otrok, strokovnih delavcev in staršev, varovanje strokovne avtonomije učiteljev, kar opredeljuje veljavna zakonodaja. Večina učiteljev tudi ne prepozna posredne vloge, ki jo ima pregledovanje dokumentacije in drugo ugotavljanje zakonitosti delovanja na kakovost izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa, kar poudarja Širec (2000, 112), ko govori o nedvomnem vplivu šolske inšpekcije na kakovostne spremembe v šolah.

Med tistimi, ki so menili, da inšpekcija zelo vpliva na kakovost učiteljevega dela, je zanimiva utemeljitev učitelja AU12: »Učiteljem je vodenje dokumentacije odveč in jih le možnost inšpekcije spodbuja k doslednosti«. Učitelj BU16 pa je zapisal: »Nekateri učitelji šele po posredovanju šolske inšpekcije spremenijo svoj (neustrezen) način dela«.

**Tabela 3.9** Mnenja učiteljev o tem, ali na kakovost njihovega dela vpliva zunanje preverjanje znanja učencev

Odgovor	Število odgovorov	Delež odgovorov (%)
Zelo	3	4,9
Srednje	20	32,9
Malo	21	34,4
Nič	15	24,6
Ne vem	1	1,6
Brez odgovora	1	1,6
Skupaj	61	100

Odgovori na vprašanje o vplivu zunanjega preverjanja znanja učencev na kakovost dela učiteljev so bili nekoliko bolj pričakovani. Trije učitelji so odgovorili, da zunanje preverjanje zelo vpliva na kakovost njihovega dela. Več je bilo tistih učiteljev (32,9%), ki menijo, da vpliva srednje. Da zunanje preverjanje znanja malo vpliva na kakovost njihovega dela, meni dobra tretjina (34,3%) učiteljev, da ne vpliva nič pa nekaj manj kot četrtina (24,6%); torej še vedno več kot polovica učiteljev meni, da ima zunanje preverjanje le majhen ali celo nikakršen vpliv na kakovost dela. Dva učitelja na vprašanje nista odgovorila, eden med njima je dodal, da nima izkušenj.

Veliko tistih učiteljev, ki menijo, da preverjanje vpliva (zelo ali srednje) na kakovost dela učiteljev, je svoj odgovor utemeljilo s podobnim odgovorom, kot ga je zapisal učitelj CU3: »Učitelji želijo primerjati svoje dosežke v razredu z drugimi šolami«. Tu je torej poudarjen vpliv, ki ga ima zunanje preverjanje na kakovost predvsem rezultatov (Širec, 2000, 107), učitelji tudi tu ne vidijo posrednega vpliva na vzgojno-izobraževalni proces. Predvsem so učitelji poudarjali, da je to bolj opazno pri predmetih, ki so preverjani. Učitelji, ki menijo, da zunanje preverjanje znanja malo vpliva na kakovost učiteljevega dela, dodajajo, da so učitelji dolžni glede na zastavljene cilje z učnim načrtom, ne glede na preverjanju znanja, doseči le-te. Nekaj učiteljev meni, da učitelji praviloma več poudarka posvetijo temam, ki so vključene v preverjanje znanja. Učitelj AU12 pa je zapisal: »Menim, da rezultati preverjanja ne kažejo samo kakovost učitelja. Učenci so posamezniki, s svojimi sposobnostmi, slabimi in dobrimi dnevi...«

Zanimivo je, da učitelji menijo, da na kakovost njihovega dela (zelo ali srednje) vplivajo v enaki meri hospitacije in zunanje preverjanje znanja (37,8% učiteljev), šolska inšpekcija pa bistveno manj (16,4% učiteljev).

*Druge oblike spremljanja in nadzora, ki bi po mnenju učiteljev lahko vplivale na kakovost dela učiteljev, pa niso navedena v vprašalniku, je navedlo le 11 učiteljev. Trije učitelji menijo, da na kakovost dela vpliva motivacija, čeprav ne povedo, kakšna in s čigave strani. Trije učitelji navajajo hospitacije učiteljev istega predmeta, eden od teh dodaja tudi hospitacije študentov. Dva učitelja poudarjata sodelovanje in obiske sosednjih šol oziroma šol, ki so podobne njihovi, pri tem eden posebej poudari timsko delo učiteljev*

v mentorski mreži šol. Dva učitelja navajata samoevalvacijo kot možno obliko vpliva na kakovost. Zanimivo je, da dva učitelja kot eno od možnosti, ki lahko vpliva na kakovost dela učiteljev, navajata sodelovanje staršev, in sicer v obliki hospitacij oziroma večjega zanimanja staršev za delo njihovih otrok v šoli. To možnost navaja tudi Wragg (1994, 99) in utemeljuje, da imajo starši (in tudi drugi »laiki«) pravico vedeti, kaj se dogaja v razredu. Zanimiv je odgovor učitelja AU1, ki pravi: »Mislim, da bi učitelji potrebovali predvsem več spoštovanja s strani družbe. Ne moreš spodbujati otroka in biti pozitivno naravnani, če družba pljuva in pritiska nate«. Morda je ravno vključevanje »laične javnosti« eden od načinov, da si to spoštovanje učitelji pridobijo.

Na poziv učiteljem, naj na koncu *dodajo še, kar bi želeli sporočiti, pa ni bilo zajeto v vprašanjih*, so se odzvali le trije učitelji, zato njihove odgovore navajam v celoti:

Učitelj AU2: »Za ravnatelja je najpomembnejše, da spodbuja učitelje, da je pravičen, dosleden in da s tem nudi čimboljše pogoje za delo.« Ponovno se srečamo z zahtevo učitelja po etičnosti ravnanj ravnatelja.

Učitelj BU6: »Hospitacije bi morale imeti posebno mesto v šoli in prinesiti spremembe tudi pri načrtovanju in razporejanju pedagoškega kadra«. Ta trditev učitelja potrjuje to, kar poudarjata Bush in Middlewood (1997, 169), da je namreč namen spremljanja učiteljevega dela v povezavi tako z izboljšanjem individualnega razvoja kot z večjo organizacijsko učinkovitostjo, poudarja pa tudi pomembno vlogo ravnatelja pri izvajanju kadrovske politike na šoli.

Učitelj BU17: »Delavec – učitelj mora sam odgovorno opravljati svoje delo«. Izjava poudarja pomen učiteljeve odgovornosti za kvalitetno opravljanje dela, o kateri govorita tudi Erčulj in Širec (2004, 11).

### ***3.2.2 Analiza in interpretacija odgovorov iz vprašalnika za starše***

Ravnateljem šol, ki so vključene v raziskavo, sem razdelila 46 vprašalnikov, kolikor je po podatkih ravnateljev predstavnikov staršev v svetih staršev. Ravnatelji so jih razdelili staršem na sestanku sveta staršev in jih pozvali, da na sestanku nanje odgovorijo. Vrnjenih sem dobila 34 vprašalnikov, kar je 73,9%.

#### *Splošni podatki*

Med starši, ki so oddali vprašalnik, je bilo 82,4% žensk in 17,6% moških. Njihova izobrazba je naslednja: 14,7% staršev ima visokošolsko izobrazbo, 29,4% višješolsko, 41,2% srednješolsko, 11,8% poklicno (IV. stopnjo), le eden od staršev (2,9%) ima le osnovnošolsko izobrazbo. Med šolami so glede izobrazbe staršev kar velike razlike, saj imajo starši obeh vaških šol v povprečju nižjo stopnjo izobrazbe. Izmed desetih staršev obeh vaških šol nima nihče visokošolske izobrazbe in le eden višješolsko.

#### *Spremljanje in nadzor učiteljevega dela*

Kar vsi starši (100%) so na vprašanje *Na kakšen način ravnatelj spremlja in nadzoruje delo učiteljev na šoli, ki jo obiskuje vaš otrok*, odgovorili, da s hospitacijami. Skoraj tri

četrtrine (73,5%) staršev meni, da ravnatelj pregleduje dokumentacijo, več kot tretjina (67,6%), da ravnatelj prisostvuje tudi pri drugih oblikah dela učiteljev, več kot polovica (55,9%), da prisostvuje na strokovnih aktivih. Odgovori se bistveno ne razlikujejo od odgovorov učiteljev, kar kaže na to, da imajo starši dobre informacije o tem, kar se na šolah dogaja oziroma kako ravnatelj opravlja funkcijo pedagoškega vodenja. Nihče od staršev tudi ni zapisal, da ne ve, na kakšen način ravnatelj spremlja in nadzoruje delo učiteljev.

**Tabela 3.10** Katere cilje želi po mnenju učiteljev ravnatelj doseči s spremljanjem in nadzorovanjem dela učiteljev

	Odgovor	Število odgovorov	Delež odgovorov (%)
a	Prepoznati dosežke učiteljev ter jim pomagati identificirati načine za izboljšanje njihovih spretnosti, veščin in uspešnosti	24	70,6
b	Spodbuditi zanimanje za strokovno izpopolnjevanje	20	58,8
c	Spodbujati ustvarjalnost učiteljev in strokovno rast	18	52,9
d	Pravočasno odpravljati pomanjkljivosti in napake	24	70,6
e	Dajati učiteljem sprotne povratne informacije	20	58,8
f	Pokazati učiteljem, da ga njihovo delo zanima	12	35,3
g	Spodbujati sodelovanje med učitelji	10	29,4
h	Vrednotiti delo posameznikov in skupine	10	29,4
i	Lažje oblikovati predloge za napredovanje učiteljev	5	14,7
j	Drugo	/	/

Podobno kot učitelji tudi starši najpogosteje (70,6%) navajajo, da je cilj ravnateljevega spremljanja in nadzorovanja prepoznati dosežke učiteljev ter jim pomagati identificirati načine za izboljšanje njihovih spretnosti, veščin in uspešnosti. Starši so kot enako pomemben cilj ocenili tudi pravočasno odpravljanje pomanjkljivosti in napak, kar so učitelji izbrali manj pogosto (60,6%). To bi lahko kazalo na to, da starši hospitacije pogosteje kot učitelji ocenjujejo v luči nadzora in odpravljanja napak ter manj v smislu zanimanja za učiteljevo delo, saj le dobra tretjina staršev (35,3%) meni, da je cilj ravnateljevih hospitacij pokazati učiteljem, da ga učiteljevo delo zanima. Precej manj staršev (52,9%) kot učiteljev (78,7%) tudi meni, da je cilj ravnateljevih hospitacij spodbujati ustvarjalnost učiteljev in njihovo strokovno rast. Spodbujanje sodelovanja med učitelji in vrednotenje dela posameznikov in skupine starši ne ocenjujejo kot zelo pomemben cilj ravnateljevega spremljanja in nadzorovanja. Samo slabih 15% staršev navaja kot cilj ravnateljevega spremljanja in nadzorovanja lažje oblikovanje predlogov za napredovanje učiteljev, kar se zdi razumljivo, saj lahko predvidevamo, da starši ne poznajo dobro sistema napredovanja učiteljev.

**Tabela 3.11** Ali hospitacije vplivajo na kakovost dela učiteljev in kakovost dela šole

Odgovor	Število odgovorov	Delež odgovorov (%)
Zelo	6	17,7
Srednje	23	67,6
Malo	4	11,8
Nič	/	/
Brez odgovora	1	2,9
Skupaj	34	100

Mnenja staršev na vprašanje, ali hospitacije vplivajo na kakovost dela učiteljev in kakovost dela šole, se precej razlikujejo od mnenj učiteljev. 85,3% staršev namreč meni, da hospitacije zelo ali srednje vplivajo na kakovost dela učiteljev in kakovost dela šole, medtem ko ima takšno mnenje le dobra tretjina učiteljev. Skoraj polovica učiteljev je menila, da hospitacije le malo vplivajo na kakovost njihovega dela, takšno mnenje ima le 11,8% staršev. Nihče od staršev ni izrazil mnenja, da hospitacije nič ne vplivajo na kvaliteto dela učiteljev, medtem ko to meni skoraj 15% učiteljev.

Utemeljitev svojih mnenj so navajali predvsem tisti starši, ki so menili, da hospitacije zelo ali pa srednje vplivajo na kakovost dela učiteljev in kakovost dela šole. Starši menijo, da zelo vplivajo, če je učitelju posredovana povratna informacija in jo le-ta tudi sprejme kot konstruktivno, kot način sodelovanja, kot možnost za primerjavo z drugimi učitelji. Na to opozarjata tudi Middlewood in Cardno (2001, 11), ko poudarjata, da spremljanje učiteljevega dela lahko pomembno vpliva na ravnanje posameznika šele takrat, ko se ustvari priložnost za dialog in refleksijo na lastno delo. Kar sedem staršev svoje mnenje o pozitivnem vplivu hospitacij utemeljuje z dejstvom, da je hospitacija oblika nadzora učiteljevega dela in možnost posredovanja in opozarjanja na napake, zaradi česar učitelji vložijo več truda in boljše delajo.

Eden od staršev (CS2), ki je menil, da hospitacije le malo vplivajo na kakovost dela, je zapisal: »Ravnatelj ni strokovnjak za vsak predmet«. S tem je opozoril na dilemo, s katero se srečamo tako v strokovni literaturi (Tomič 1990, 55; Vidmar 2001, 34; Erčulj in Širec 2004, 10) kot med učitelji in celo ravnatelji v pričujoči raziskavi.

**Tabela 3.12** Mnenja staršev o tem, ali zunanji nadzor (šolska inšpekcija, zunanje preverjanje znanja) vpliva na kakovost dela učiteljev

Odgovor	Število odgovorov	Delež odgovorov (%)
Zelo	7	20,6
Srednje	17	50
Malo	7	20,6
Nič	2	5,9
Brez odgovora	1	2,9
Skupaj	34	100

Tudi mnenje staršev o tem, ali zunanji nadzor (šolska inšpekcija, zunanje preverjanje znanja) vpliva na kakovost dela učiteljev, se precej razlikuje od mnenja učiteljev. Preko 70% staršev meni, da zunanji nadzor zelo oziroma srednje vpliva na kakovost dela učiteljev. Starši to utemeljujejo s tem, da je učiteljevo delo pomembno in da je prav, da je nadzorovano, saj se tako učitelji držijo pravil in strokovnosti. Tu bi lahko ugotovila, da starši pogosteje kot učitelji zunanji nadzor vidijo s širše perspektive – kot možnost posrednega vpliva preko zagotavljanja zakonitosti do strokovnega in posledično kakovostnega dela. Izmed tistih staršev, ki menijo, da zunanji nadzor malo vpliva na kakovost dela učiteljev, je zanimivo razmišljanje starša BS2«: »Lažje je zadovoljiti inšpekcijo kot dobro učiti in naučiti«. Odgovor kaže, da se starši zavedajo, kako zahtevna in kompleksna dejavnost je poučevanje.

Omeniti je treba, da starši pri zagotavljanju kakovosti učiteljevega dela dajejo večji pomen ravnateljevim hospitacijam kot zunanjemu nadzoru.

**Tabela 3.13** Mnenja staršev o tem, katere aktivnosti, postopki in ukrepi ravnatelja bi bili potrebni, da bi zagotovili kvalitetno delo učiteljev in šole kot celote

	Odgovor	Število odgovorov	Delež odgovorov (%)
a	Zagotavljanje (omogočanje) različnih oblik stalnega strokovnega spopolnjevanja	25	73,5
b	Spodbujanje strokovne razprave o učenju in poučevanju na aktivih, konferencah	15	44,1
c	Seznanjanje učiteljev z novostmi in dobro prakso	23	67,6
d	Spodbujanje medsebojnih hospitacij	5	14,7
e	Spodbujanje samoevalvacije	5	14,7
f	Spodbujanje različnih oblik sodelovanja med učitelji	11	32,3
g	Ustrezno nagrajevanje kakovostnega dela (napredovanje, dodatek za uspešnost...)	21	61,8
h	Pogostejše hospitacije ravnatelja	5	14,7
i	Zahteva po doslednem spoštovanju reda in šolskih pravil	5	14,7
j	Drugo	1	2,9
k	Brez odgovora	1	2,9

Najpogosteje so se starši opredelili do možnega odgovora, da na izboljševanje kakovosti dela učiteljev vpliva omogočanje različnih oblik strokovnega spopolnjevanja, kar je pri učiteljih drugi najpogosteje izbrani odgovor. Skoraj enako pogosto (več kot dve tretjini) kot učitelji so starši menili, da k izboljševanju pripomore seznanjanje učiteljev z novostmi in dobro prakso. Veliko večjo težo pri zagotavljanju kakovosti dela učiteljev pa so starši v primerjavi z učitelji pripisali ustreznemu nagrajevanju kakovostnega dela, saj je ta odgovor izbralo več kot 60% staršev in le 36,1% učiteljev. Eden izmed staršev je tudi pod »Drugo« zapisal, da bi morali učiteljem zagotoviti večjo plačo. Podobno kot učitelji

tudi starši ne dajejo velikega poudarka medsebojnim hospitacijam kot tisti aktivnosti, ki bi lahko v pomembni meri vplivala na kakovost dela učiteljev in šole kot celote. Glede na to, da je le 5 staršev zapisalo, da bi bile za kvalitetno delo potrebne pogostejše hospitacije, lahko zaključim, da starši menijo, da je hospitacij ravnatelja v praksi dovolj. Samo 5 staršev tudi meni, da lahko zahteva po doslednem spoštovanju reda in šolskih pravil pripomore h kvalitetnejšemu delu učiteljev in šole, čeprav so starši ta odgovor pogosteje navajali kot učitelji.

Na koncu so nekateri starši na prošnjo, da *dodajo še, kar bi želeli sporočiti, pa ni bilo zajeto v vprašanjih*, zapisali: AS11: »Zakaj nekaterim učiteljem ne more do živega niti ravnatelj?«; AS12: »Pri nekaterih učiteljih bi bilo potrebno še bolj razviti čut prilagodljivosti in zmanjšati vpliv (stanje) togosti, ki je pri nekaterih še prisotno.«; BS1: »Dober učitelj naj ima otroke za zaklad, prijaznost rodi prijaznost.«; BS9: »Na podlagi svojega otroka in osemletnega članstva v svetu staršev lahko rečem, da je ta šola zelo uspešna in kvalitetna.«; CS5: »Spremljanje dela učiteljev je potrebno.«

### ***3.2.3 Analiza intervjujev ravnateljev***

Ravnateljsem sem pripravila 15 vprašanj, večinoma so podobna učiteljevim, tako da bi lažje primerjala njihova mnenja in stališča. Z vsemi intervjuvanci sem se dogovorila za zvočno snemanje pogovorov, ki sem jih pozneje prepisala. Čeprav Cencič (1994, 84) opozarja, da snemanje lahko vpliva na intervjuvančevo iskrenost in sproščenost, tovrstnih težav sama pri izvajanju intervjujev nisem imela.

#### *Splošni podatki*

Izmed štirih ravnateljev je le eden moški, vsi imajo univerzitetno izobrazbo. Trije ravnateljji že 14 do 18 let opravljajo funkcijo ravnatelja. Le en ravnatelj opravlja to funkcijo 5 let.

#### *Spremljanje in nadzor učiteljevega dela*

Vsi štirje ravnateljji so na vprašanje: *Na kakšen način spremljate in nadzirate učiteljevo delo*, odgovorili, da so to hospitacije, pa tudi prisostvovanje pri drugih oblikah dela, kjer so navajali podobne dejavnosti kot učitelji: dneve dejavnosti, prireditve, razstave, šolo v naravi, projekte, interesne dejavnosti, razredne ure. Eden od ravnateljev je ob tem poudaril, da prisostvuje predvsem pri tistih dejavnostih, na katere ga učitelji sami povabijo. Trije ravnateljji tudi prisostvujejo na strokovnih aktivih, eden od njih je poudaril, da praviloma sodeluje na prvem sklicu strokovnih aktivov v šolskem letu, ko le-ti sprejemajo program dela. Vsi pregledujejo dokumentacijo, dokaj sprotno, obvezno pa ob koncu ocenjevalnih obdobij (dnevnik, redovalnice) ter seveda ob koncu šolskega leta. Posebej so pozorni na realizacijo pouka in na spoštovanje pravilnika o preverjanju in ocenjevanju. Ob začetku šolskega leta pregledajo letne priprave učiteljev. Eden od ravnateljev pogosto pregleda zvezke, delovne zvezke in izdelke učencev.



Ravnatelj večjih šol navajata, da so običajen in zaželen način spremljanja učiteljevega dela individualni razgovori z učitelji, tako formalni kot tudi neformalni, ob različnih priložnostih (ob uvajanju novosti, ob težavah učiteljev v oddelku, s posameznimi učenci...). Ravnatelj RA je poudaril: »Ravnatelj osebni pristop k učitelju je lahko priložnost za sodelovanje, za zmanjševanje strahu pred predstavitvijo svojega dela, pred poskusom vključiti v svoje delo tudi kolege, kar je možnost za premik k kvaliteti dela«. Individualni razgovori so lahko priložnost za odpravljanje individualizma učiteljev, o katerem govorita Erčulj in Širec (2004, 10) kot o oviri pri spremljanju učiteljevega dela in ki je lahko posledica tega, da učitelji nimajo prav pogostih priložnosti za pogovor o svojem delu in razvoju. O tem problemu obširno pišeta Fullan in Hargreaves (2000, 50), ko govorita o stanju poklicne osame, o delu, kjer je učitelj odmaknjen od svojih sodelavcev in kjer mu osama onemogoča, da bi dobil jasne in pomembne povratne informacije o tem, koliko je njegovo delo v resnici vredno in uspešno. Istočasno pa ravnatelj dveh večjih šol ugotavljata, da je žal teh individualnih stikov med učitelji in ravnatelji premalo, predvsem zaradi pomanjkanja časa. Ravnatelj manjših šol pa poudarjata, da je individualnih stikov med ravnateljem in učitelji na manjši šoli veliko, da se učitelj tu ne more »skriti« in da je veliko bolj pod drobnogledom tako ravnatelj kot sodelavec.

Trije ravnatelji so na prvo mesto med *cilji, ki jih želijo s spremljanjem in nadzorovanjem dela učiteljev doseči*, postavili kakovost učnega procesa oziroma celotnega vzgojnoizobraževalnega dela, ravnatelj RA je dodal: »Vse ostalo je podpora temu«. Med druge cilje so dodali še: zaznavanje pedagoških problemov; dajanje povratne informacije učiteljem; učiteljem pomagati, da izboljšajo svoje delo; ugotavljanje, koliko novosti učitelji vnašajo v pouk; koliko uresničujejo prednostne naloge šole; kakšen je odnos učenec – učitelj. Eden od ravnateljev je poudaril, da se cilji razlikujejo glede na posamezne učitelje: če gre za začetnike ali učitelje z neustrezno izobrazbo več pozornosti posveča njihovemu delu v razredu, pripravam, ocenjevanju, komunikaciji v razredu; če gre za starejše učitelje, ki se težje prilagajajo spremembam, več pozornosti posveča spremljanju njihovega uvajanja novosti in prilagajanja na drugačne načine dela. Iz odgovorov ravnateljev je razvidno, da so cilji spremljanja in nadzorovanja usmerjeni tako v učitelja kot posameznika, kot na šolo kot celoto (Montgomery, 1999, 7).

Ravnatelji poudarjajo, da *cilje spremljanja in nadzorovanja predstavijo učiteljem*, večinoma na pedagoških konferencah pred začetkom šolskega leta, dva ravnatelja cilje zapišeta v letni delovni načrt, skupaj s poimenskim seznamom in časovnim razporedom hospitacij.

### *Hospitacije*

Na vprašanje, *kako pogosto hospitirajo pri posameznem učitelju*, so trije ravnatelji odgovorili, da praviloma enkrat letno, čeprav ob tem dodajajo, da je to posebno na večji šoli težko realizirati. Eden od ravnateljev praviloma hospitira pri posameznem učitelju vsako drugo leto, izjema so pripravniki in učitelji začetniki ter učitelji z neustrezno izobrazbo. Ob tem so ravnatelji poudarjali, da se zavedajo, da je to premalo, vendar jim za

pogostejše hospitacije zmanjkuje časa. Na ta problem opozarjata tudi Erčulj in Širec (2004, 9), ko se sklicujeta na zbrane podatke v letih 2001-2004 v modulu Ravnatelj kot pedagoški vodja in v skupinah podiplomskih študentov managementa v izobraževanju na Fakulteti za management v Kopru, in poudarjata, da je čas pri vseh ravnateljih največji »sovražnik« hospitacij. Na isti problem je pred več kot desetletjem opozorila tudi Tomičeva (1990, 42), kar kaže na to, da se na tem področju ni veliko spremenilo.

Vsi ravnatelji zatrjujejo, da so *hospitacije načrtovane in napovedane*, načrt je zapisan v letnem delovnem načrtu, nekje tudi na oglasnih deskah, praviloma ravnatelj z načrtom hospitacij seznanjeni učitelje tudi na pedagoški konferenci.

Vsi štirje ravnatelji pri hospitaciji *uporabljajo instrumentarij*, ki ga je pripravila skupina na Zavodu za šolstvo (v Bevc, Fošnarič, Sentočnik 2002), čeprav poudarjajo, da nikoli ne uporabijo pri posameznem učitelju celotnega instrumentarija, ampak spremljajo samo posamezna področja, na kar učitelje že predhodno opozorijo. *Evidenca o opravljeni hospitaciji* pri vseh ravnateljih vsebuje izpolnjen instrumentarij, sprotno pripravo učitelja, učne liste; dva ravnatelja si poleg instrumentarija še sama sproti med uro delata svoje zapiske. Eden od ravnateljev je poudaril, da se z učiteljem sreča že kakšen dan pred napovedano hospitacijo, takrat mu učitelj izroči sprotno pripravo. Takšno srečanje ravnatelju omogoči, da se dobro pripravi na hospitacijo, na kar opozarjata tudi Erčulj in Širec (2004, 17).

Vsi štirje ravnatelji *vedno opravijo razgovor po hospitaciji*, praviloma še isti dan, če je le možno, sicer pa najpozneje v dveh ali treh dneh.

Odgovori ravnateljev na vprašanje, *na kakšen način opravijo razgovor po hospitaciji*, kažejo na to, da temu opravilu ravnatelji posvečajo veliko pozornosti in da se večinoma ravna po priporočilih, ki jih v zvezi z razgovorom po hospitaciji zasledimo v strokovni literaturi (Erčulj v Kramar 1999; Erčulj in Širec 2004; Tomić 1990; Montgomery 1999; Bevc, Fošnarič in Sentočnik 2002). Dva ravnatelja poudarjata, da izbereta primeren prostor, praviloma ravnateljevo pisarno, da poskušata zagotoviti, da sta z učiteljem sama in da ju nihče ne moti. Trije ravnatelji dajo učitelju vedno prvo besedo in ga pozovejo, da najprej sam pove, kaj meni o izvedeni uri. Eden od ravnateljev da prvo informacijo učitelju in tudi učencem že takoj v razredu, neposredno po izvedeni hospitaciji, predvsem pohvali dobre stvari. Tudi sicer so vsi ravnatelji zagotavljali, da v prvi vrsti poudarjajo tisto, kar je pozitivno, dobre strani izvedbe, šele pozneje preidejo na pomanjkljivosti, za katere pa vsi menijo, da jih je potrebno povedati. Učitelju dajo priložnost, da sam analizira, s podvprašanji skupno razčlenita učno uro (doseganje ciljev, potek, analiza po instrumentariju...). Ravnatelj RB je bil najbolj konkreten: »Skupaj z učiteljem razčlenim potek učne ure po etapah, kjer je bilo kaj kritičnega, komentirava. Poudarek dajem motivaciji učencev, pogovoriva se o tem, kako bi jih lahko kar najbolj motiviral za delo. Pozornost posvečam temu, kako učitelj daje navodila, kako jih učenci razumejo; kako učitelj govori in kako uporablja knjižni jezik. Posebej spremljam aktivnosti učencev in učitelja«. Ravnatelj RC pa je poudaril: »Ker se ne ocenjujem kot strokovnjaka na vseh predmetnih področjih, raje slišim mnenje učitelja, učiteljem preveč ne »solim pameti«,

dajem jim le splošne nasvete, v specialno didaktiko posameznih predmetov se ne spuščam«.

Čeprav ravnatelji poudarjajo, da se poskušajo ravnati po strokovnih navodilih glede vodenja razgovora po hospitaciji, pa je v odgovorih vendarle zaslediti tudi prevladujočo vlogo ravnatelja, dajanje nasvetov učiteljem in neenakovreden odnos. Iz odgovorov ravnateljev je tudi razvidno, da je razgovor po hospitaciji predvsem analiza učne ure in manj priložnost za načrtovanje učiteljevega strokovnega razvoja in razvoja šole, kar sem ugotavljala tudi že pri odgovorih učiteljev.

Na vprašanje, *kako se ravnatelji lotijo stvari, ki bi jih pri učiteljih kazalo spremeniti oziroma kako učiteljem posredujejo neprijetne informacije*, sta dva ravnatelja poudarila, da tudi v teh primerih pričneta pogovor s pozitivnimi elementi ure, da vzpostavita odnos zaupanja in počasi prehajata na pomanjkljivosti. Vsekakor se vsi ravnatelji strinjajo, da je na pomanjkljivosti potrebno opozoriti, čeprav previdno in predvsem tako, da poskuša učitelj sam analizirati, oceniti, kako bi lahko drugače ravnal oziroma izvedel določeno dejavnost ali pristop. Eden od ravnateljev pove učitelju, kako bi sam ravnal v podobnem primeru ali situaciji in to podkrepi s teorijo, torej ponudi rešitev; drugi ravnatelj poskuša skupaj z učiteljem poiskati dogovor o izboljšanju določene pomanjkljivosti. Ravnatelj RA je poudaril: »Potrebno je učitelju posredovati pomanjkljivost kot težavo pri delu, ne kot osebno pomanjkljivost in pri tem upoštevati zasebnost. Zelo natančno definiram pomanjkljivost, počakam, da učitelj sam komentira, da ponudi rešitev, potem tudi sam ponudim pomoč in nasvet, predvsem v smislu, kje in na kakšen način lahko dobi pomoč«. V vsebini odgovora ravnatelja lahko zasledimo vse tiste elemente konstruktivne povratne informacije, kot jo opisuje Tomić (1990, 147). Ravnatelj pa je posebej poudaril tudi etičnost ravnanja v takšnih primerih, ko je potrebno upoštevati zasebnost, objektivnost, pozitivno naravnost, kar poudarjata tudi Green (1995, 128) in Montgomery (1999, 48), ko naštevata poudarke, ki jih je potrebno upoštevati pri izvajanju hospitacij. Tu se lahko navežemo na model moralnega vodenja oziroma natančneje na Hodkinsonov model (v Leithwood, Jantzi in Steinbach 1999, 10-11), kjer avtor priporoča kot najbolj opravičljive vrednote, ki jih uporablja vodja transracionalne vrednote, kjer gre za načela, ki imajo predvsem obliko etičnega kodeksa.

Štirje ravnatelji, zajeti v raziskavo, *hospitacije kot obliko spremljanja in nadzora nad delom učiteljev, ki jo predpisuje šolska zakonodaja, doživljajo zelo različno*.

Ravnatelj RA pravi, da hospitacije sicer doživlja načeloma pozitivno, da pa se zgodi, da učitelj z vso svojo neverbalno komunikacijo »sporoča«, da mu je ravnatelj v razredu odveč. V takih primerih se ne počuti dobro, čeprav takšnih situacij ni veliko. Poudari tudi, da posebej mlajše učiteljice želijo predstaviti sebe in svoje delo in da te hospitacije tudi ravnatelju dajejo pozitivno povratno informacijo.

Ravnatelj RB je v nasprotju s prejšnjim povedal: »Hospitacije mi pomenijo bolj spoznavanje učencev, seznanjanje z dejavnostjo, ki jo opravljamo in manj nadzor. Menim, da so spodbudne za učitelje, saj pomenijo predvsem pozitivno povratno informacijo.

Veliko mi pomeni, da spoznam delo učiteljev in zdi se mi, da učitelji radi vidijo, da veš, kaj delajo. Ob tem je pomembno, da jim poveš, zakaj greš v razred«.

Ravnatelj RC, ki ima že dolgoletne ravnateljske izkušnje, gleda na hospitacije z dveh različnih zornih kotov. Ko je bil mlad ravnatelj, so bile hospitacije zanj sila neprijetne, saj je izhajal iz kolektiva, bil je mlajši od večine učiteljev in ob takratni zakonodaji skupaj s šolsko inšpekcijo, ki je izvajala tudi pedagoški nadzor, predvsem v funkciji nadzornika. V zadnjih letih se čuti bolj suverena, bolj izobražena na tem področju, zato tudi hospitacije postajajo bolj utečene in sestavni del šolske prakse in jih doživlja kot eno izmed rednih nalog, ki jih mora opraviti. Obenem pa poudari, da se še vedno ne čuti dovolj strokovno kompetentnega za vsa predmetna področja.

Nekoliko izstopa doživljanje ravnatelja RD na manjši šoli (čeprav to funkcijo opravlja že 15 let), ki pravi: »Hospitacije so stvar, ki je večinoma ne bi rad opravljal in ki jo pogosto odlagam. Redno hospitiram šele po obisku in opozorilih inšpekcije pred nekaj leti. Posebej neprijetne so hospitacije zame predvsem zato, ker se na šoli dobro poznamo med sabo že dolgo vrsto let. Zavedam se, da so hospitacije potrebne in da smo jih ravnatelji dolžni opravljati, vendar to zame ni prijetna naloga«.

Zaključim lahko, da večina ravnateljev (razen enega) v naši raziskavi hospitacije ne doživlja kot povsem prijetno aktivnost. Predvsem pa je iz njihovih odgovorov zaznati, da se zavedajo, da so hospitacije za učitelje še vedno nadzor in večinoma neprijetno doživetje.

Tudi odgovori o najbolj perečih težavah, ki jih ravnatelji občutijo pri hospitacijah, so različni, zajemajo pa skoraj vse težave in probleme, o katerih pišejo tudi Tomić (1990, 42) ter Erčulj in Širec (2004, 9-10). Dva ravnatelja poudarjata pomanjkanje časa, saj temeljito opravljene hospitacije s pripravo, izvedbo in razgovorom po hospitaciji ter kasneje tudi poročilom za učiteljski zbor in svet šole zahtevajo veliko časa. Oba poudarjata, da se čutita za opravljanje tega dela dovolj kompetentna in suverena, ob tem pa poudarjata, da spremljata to, na kar se spoznata in ne zahajata na strokovna področja posameznih predmetov. Eden od ravnateljev jemlje hospitacije kot nujni sestavni del svojega dela, vendar meni, da ravnatelj ni dovolj pristojen za pedagoški nadzor, če ni strokovno usposobljen za posamezno predmetno področje. Eden od ravnateljev pa se ne čuti kompetentnega za opravljanje te naloge, češ da ni strokovnjak za posamezna strokovna področja in da zato strokovno ne more ocenjevati učiteljevega dela. Slednja dva ravnatelja poudarjata problem strokovne kompetence ravnatelja, o kateri govorijo tako učitelji kot starši, problem pa je izpostavljen tudi v strokovni literaturi. Delno rešitev tega problema ponuja Tomić (1990, 45) ko svetuje, naj se ravnatelji pri opazovanju pouka nekoliko odmaknejo od učnih vsebin in njihovih pomenov, svojo pozornost pa usmerijo na splošnodidaktične in pedagoško-psihološke vidike.

#### *Nadzor ravnatelja in kakovost dela*

Vsi štirje ravnatelji menijo, da hospitacije vplivajo na kakovost dela učiteljev in kakovost dela šole. Glede vpliva na kakovost dela učiteljev to utemeljujejo s komentarjem, da je to oblika kontrole, ki mora obstajati, ali kot je dejal ravnatelj RA: »Učitelj mora

vedeti, da je nadzorovan, da je odgovoren za svoje delo«. Na učiteljevo odgovornost in tudi na jasno opredelitev odgovornosti vseh zaposlenih na šoli opozarjajo Reeves in drugi (2002, v Erčulj in Širec, 2004, 11). Ravnateljica RA je dodala tudi še drugo dimenzijo: »Hospitacija je eden od vzvodov, da se učitelj strokovno izpopolnjuje in strokovno raste. Pomembno je, da imaš z učiteljem priložnost pogovarjati se o strokovnih stvareh«. Predvidevam, da je ravnatelj tu mislil predvsem na pogovor o elementih kakovostnega pouka, o opredelitvah dobrega poučevanja oziroma o vprašanju strokovnih kompetenc učitelja, o katerih govorita Erčulj in Roncelli Vaupot (1996, 15). Ravnatelji menijo, da hospitacije vplivajo tako na načrtovanje dela učiteljev in njihovo pripravo na pouk, kot na uporabo metod in oblik dela, na strukturiranje učne ure, na motivacijo učencev, na vodenje dokumentacije. Eden od ravnateljev je poudaril, da je ta vpliv tako posreden kot neposreden in da sta kakovost dela učiteljev in kakovost dela šole kot celote tesno povezana, posebej če izhajamo iz dejstva, da učitelj izvaja pouk kot temeljno sestavino vzgojno-izobraževalnega procesa. Ravnatelj RB je opozoril še na en vidik: "Hospitacije so ravnatelju v pomoč pri ugotavljanju dobrih področij in šibkih točk šole kot celote«. Torej sta oba ravnatelja poudarila to, na kar opozarjajo številni avtorji (Sallis 1997, 119; West-Burnham 1997, 61; Dale 1999, 30-31) v pristopu TQM, ko govorijo o nadzoru v smislu pridobivanja povratnih informacij o uresničevanju zastavljenih ciljev organizacije.

Vsi ravnatelji se strinjajo, *da se skozi spremljanje dela učiteljev tudi sami kaj naučijo*. Predvsem navajajo, da se na ta način seznanjajo z novimi načini dela, z dogajanjem v razredu, z uporabo didaktičnih pripomočkov. Na to komponento opozarja tudi Erčulj (1998, 52), ko poudarja, da sta hospitacija in razgovor po njej dogodek, ki lahko s stališča filozofije vseživljenjskega učenja in učeče se organizacije, bistveno pripomore k medsebojnemu učenju učitelja in ravnatelja. Dva ravnatelja sta opozorila na to, da jim dajejo hospitacije drugačno sliko dogajanja v razredu, kot jo imajo pogosto sami, posebej še, če ne učijo. Ravnatelj RC je dodal: »Prepričam se, da se učitelji pogosto znajdejo v situacijah, za katere morda mislim, da se ne morejo zgoditi«. Dva ravnatelja sta poudarila, da se v zadnjih letih z uvedbo devetletke dogaja veliko sprememb, tudi v kvaliteti dela učiteljev, kjer je vidna njihova strokovna rast. Da pa so skozi hospitacije še bolj vidne razlike v kakovosti dela med posameznimi učitelji, posebej tam, kjer se stvari še ne spreminjajo.

Vsi štirje ravnatelji so si enotni, da bi *za spremljanje dela učiteljev potrebovali več znanja*. Strinjajo se, da je izobraževanje v okviru Šole za ravnatelje dobrodošlo, vendar ni dovolj. Eden od ravnateljev je poudaril, da so področja izobraževanja, ki bi jih dodatno potrebovali ravnatelji, odvisna od predhodne izobrazbe ravnatelja, predvsem pa da mora biti ravnatelj na tekočem s tem, kar se dogaja na področju vzgoje in izobraževanja, predvsem na področju učenja in novosti, ki se uvajajo v pouk. To poudarjata tudi Erčulj in Roncelli Vaupot (1996, 14), ko pravita, da mora ravnatelj, ki želi dosežati cilje kakovostne šole, dobro poznati zahteve kakovostnega pouka; samo če ravnatelj pozna ključne točke, na katerih temelji uspešno delo, lahko tudi ovrednoti uspešno prakso v razredu in pomaga

učitelju, da jo še izboljša. Drugi ravnatelj je menil, da bi bilo dobrodošlo izobraževanje ravnateljev ob različnih pripomočkih za spremljanje pouka (instrumentariji), takrat, ko jih strokovne institucije pripravijo. Ravnatelj RC pa meni, da bi potreboval več znanja s področja specialnih didaktik posameznih predmetov, vendar da je to seveda nerealno pričakovati in da »...se bolj zavzemam za razvijanje kulture samoevalvacije, za katero pa bi tudi sam potreboval več znanja«.

Na vprašanje, *katere aktivnosti, postopki in ukrepi ravnatelja bi bili po njihovem mnenju potrebi za zagotavljanje in izboljševanje kvalitete dela učiteljev in šole kot celote*, sta dva ravnatelja na prvo mesto postavila samoevalvacijo v smislu, kot jo predstavlja Ministrstvo za šolstvo in šport v projektu Ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti (Modro oko, 2001). Trije ravnatelji navajajo medsebojne, kolegialne hospitacije kot zaželjeno, vendar premalo uporabljeno prakso učiteljev. Ravnatelj RB kot možen pristop omenja povabilo pedagoga ali svetovalca za posamezno predmetno področje v razred takrat, ko učitelj pripravi kaj dobrega oziroma ko ima težave v razredu. Trije ravnatelji poudarjajo, da so zelo koristni individualni stiki in razgovori z učitelji o njihovem delu, pričakovanjih, problemih, na kar opozarja tudi Trethowan (1991, 47). Istočasno ravnatelji izražajo obžalovanje, da zanje žal nimajo dovolj časa oziroma jih pogosteje izvajajo ravnatelji na manjših šolah. Ravnatelj RA je poudaril: »Učitelja je treba poslušati in s tem ustvarjati zaupanje, kar je pogoj za sodelovanje«. Ravnatelj RD predlaga »...več pogovorov o delu učitelja, o dobri praksi na pedagoških konferencah, v okviru strokovnih aktivov, saj učitelji hospitacije še vedno jemljejo kot nadzor«. Samo eden od ravnateljev je navedel vključevanje staršev v delo šole (vključevanje v dneve dejavnosti) kot možen način za izboljševanje kvalitete dela šole, čeprav v strokovni literaturi (Wragg 1994, 99) zasledimo to kot pomembno obliko spremljanja učiteljevega dela. Še več, v pristopu TQM (Sallis 1996, 32; West-Burnham 1997, 39-40; Dale 1999, 9) je vključevanje uporabnikov, med katerimi so tudi starši, ugotavljanje njihovega zadovoljstva, pričakovanj in želja, pomemben element zagotavljanja kakovosti.

#### *Druge oblike nadzora*

Ravnatelji menijo, da *šolska inšpekcija kot oblika zunanjega nadzora vpliva na kakovost dela učiteljev*, čeprav dva ravnatelja poudarjata, da je ta vpliv predvsem posreden, saj šolska inšpekcija nima direktnega vpliva na delo učitelja v razredu, ker ne opravlja neposrednega nadzora (razen v izjemnih primerih). Dodajata pa, da se ta posreden vpliv kaže predvsem preko vpliva na uresničevanje pravic in dolžnosti učencev, torej na spoštovanje zakonitosti (ocenjevanje, spoštovanje normativov...) ter na vodenje pedagoške dokumentacije, kar po njunem mnenju posredno vpliva tudi na kakovost neposrednega dela z učenci. Ravnatelj RA meni, da šolska inšpekcija, v takšni obliki, kot je sedaj pri nas, vpliva predvsem na vodenje dokumentacije, kar pa po njegovem mnenju tudi ni zanemarljivo, saj je že na osnovi dokumentacije marsikaj jasno o delu učitelja. Zanimivo je tudi mnenje ravnatelja RD, da so s strani šolske inšpekcije dobrodošla opozorila učiteljem in tudi ravnateljem, saj obstajajo določene stvari, ki jih na šolah ne delamo ali jih ne

delamo prav. Iz ravnateljevih mnenj je razvidno, da razumejo in prepoznajo posredno preventivno in tudi svetovalno vlogo inšpekcije, o kateri govori tudi Širec (2000). Ravnatelj RB pa je poudaril: »Dobremu učitelju šolska inšpekcija ni potrebna, nekaterim pa je nujno potrebna«.

Vsi ravnatelji se tudi strinjajo, da *zunanje preverjanje znanja kot oblika zunanjega nadzora vpliva na kakovost dela učiteljev*, saj je to povratna informacija učitelju in tudi šoli kot celoti. Ravnatelj RC je dodal: »Vpliv zunanjega preverjanja na kakovost, če vzamemo devetletko, je po mojem mnenju velika, vsaj v začetku. Ko pa se bo zunanje preverjanje uveljavilo, obstaja bojazen, da bi z leti posvečali preveč pozornosti samo področjem, ki se preverjajo«.

Med *druge oblike zunanjega nadzora, ki bi še lahko vplivale na kakovost dela učiteljev*, ravnatelji naštevajo: medsebojne hospitacije med kolegi, prisostvovanje drugega učitelja v razredu (1. razred, učitelj za individualno pomoč), združevanje in srečevanje učiteljev v okviru strokovnih aktivov, vključevanje staršev v delo šole in tudi vključevanje lokalne skupnosti. Eden od ravnateljev je kot možen vpliv navedel tudi učence, ki lahko s svojo aktivnostjo in vključevanjem na različna področja dela šole pomembno vplivajo na njeno kakovost. Na ta možen način spremljanja učiteljevega dela opozarja tudi Tomić (2002, 110-11) in poudarja, da lahko učitelj od učencev dobi povratno informacijo o vrednosti in zavzetosti svojega delovanja ter vpogled v pedagoško ozračje, kar lahko pripomore k boljšemu učenju in poučevanju.

## 4 ZAKLJUČKI IN PRIPOROČILA

### 4.1 Zaključki

Zaključke in priporočila navajam na osnovi raziskave, študija strokovne literature in iz lastnih izkušenj. Ponovno opozarjam, da so podatki zbrani na majhnem vzorcu, in veljajo le za šole, vključene v raziskavo, zato jih ne morem posplošiti na celoten slovenski šolski prostor.

Med raziskavo so se mi odprla številna zanimiva vprašanja, mnoge teme, npr. vprašanje opredelitve uspešnega poučevanja in vprašanje strokovne avtonomije učitelja, ki so zelo pomembne, vendar jih zaradi omejenosti naloge nisem vključila v raziskavo.

#### 4.1.1. Spremljanje in nadzor učiteljevega dela

V svetu v zadnjem obdobju srečujemo predvsem tri različne pristope h kakovosti, za katere so značilni tudi različni pristopi k izvajanju nadzora. Če nam, kot piše Trunk Širca (v Erčulj in Trunk Širca 2000, 51), *kontrola kakovosti* posreduje predvsem informacijo, da sta nek izdelek oziroma storitev napačna, naj bi nam *zagotavljanje kakovosti* preprečevalo, da bi sploh delali narobe, potem *TQM – celovito obvladovanje kakovost* (West Burnham 1997, 61) poudarja, da nadzora ne razumemo kot iskanje in odkrivanje že storjenih napak, temveč kot proces pridobivanja povratnih informacij in svetovanja v zvezi s tem, kako izpolnjujemo pričakovanja oziroma zahteve uporabnikov. Če izhajam iz opredelitev Sallisa (1996, 25), da so uporabniki v šoli tako notranji (učitelji) kot zunanji (učenci, starši, lokalna skupnost, država...), potem lahko zaključim, da gre za izpolnjevanje pričakovanj vseh omenjenih udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa. Spremljanje učiteljevega dela je del tega procesa, torej nadzorovanja v smislu pridobivanja povratnih informacij, ki ima dva pomembna cilja (Armstrong in Baron 2000, 8; Montgomery 1999, 7; Bush in Middlewood 1997, 169): pomagati učiteljem pri njihovem profesionalnem razvoju in izboljševanje kvalitete dela v smislu doseganja ciljev šole. Cencič (2000, 28) poudarja, da se vsi trije pristopi h kakovosti hierarhično razvrščajo, ker vsak višji pristop zajema tudi nižjega. Tako tudi pristop TQM vsebuje komponente prejšnjih dveh pristopov. Kontrola kakovosti se na področju šolstva izraža kot odkrivanje pomanjkljivosti od »zunaj«, v obliki inšpekcije ali »notraj« kot kontrola nekaterih dejavnikov ali kazalnikov v smislu ugotavljanja in odpravljanja kritičnih točk. V pristopu zagotavljanja kakovosti skrb za kakovost ni več v rokah le nekaterih – inšpektorjev ali ravnatelja, ampak vključuje odgovornost vseh zaposlenih, da se preprečuje pomanjkljivosti.

Kontrola kakovosti v slovenskem šolskem prostoru je opredeljena z novo šolsko zakonodajo z leta 1996. Zunanji nadzor opredeljuje Zakon o šolski inšpekciji (Ur. l. RS, št. 29/96), ki pa zagotavlja predvsem varovanje zakonitosti v vzgoji in izobraževanju, varstvo pravic otrok, strokovnih delavcev in staršev ter varovanje strokovne avtonomije strokovnih delavcev. Slovenska šolska zakonodaja ne predvideva rednega zunanjega pedagoškega nadzora v vzgojno-izobraževalnih institucijah. Šebart in Krek (2001, 56) ugotavljata, da celo preko izvedencev, z izrednim nadzorom, inšpekcija ne ugotavlja kakovosti dela posameznega učitelja ali šole. Pravico in nalogo, da prisostvuje pri vzgojno-



izobraževalnem delu učiteljev, spremlja njihovo delo in jim svetuje, zakonodaja (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 1996) nalaga le ravnatelju. Ravnatelj to svojo funkcijo opravlja v okviru pedagoškega vodenja, ki, kot poudarja Ferjan (1996, 41), vključuje vse funkcije v procesu managementa, od načrtovanja, planiranja, motiviranja in kontroliranja; osredinjene pa so izključno na neposredno delo z učenci, to je na skrb za učenje in poučevanje. Najpogostejši način spremljanja in nadzorovanja dela učiteljev, je spremljanje pouka – hospitacije.

Rezultati naše raziskave so pokazali, da vsi štirje ravnatelji, vključeni v raziskavo, spremljajo in nadzorujejo delo učiteljev in da sta najpogostejši obliki hospitacije in pregledovanje dokumentacije. Ravnatelji pa spremljajo in nadzorujejo tudi druga področja dela učiteljev: strokovno izpopolnjevanje, prisostvujejo pri drugih oblikah dela, na strokovnih aktivih. S tem uresničujejo pristop, ki ga Leithwood, Jantzi in Steinbach (1999, 8) opredeljujejo kot pedagoško vodenje, Mortimore in sodelavci (1998, v Stoll in Fink 1996, 105) pa ugotavljajo, da se to vodenje pojavlja tam, kjer ravnatelj razume potrebe šole in aktivno sodeluje v šolskem delu ter ve, kaj se na šoli dogaja. Posamezni učitelji, predvsem pa vsi štirje ravnatelji poudarjajo še eno možno obliko spremljanja učiteljevega dela, ki je ne zajema vprašalnik za učitelje; to so individualni razgovori z učitelji, ki jim predvsem ravnatelji pripisujejo velik pomen, saj po njihovem mnenju pomenijo priložnost za vzpodbujanje sodelovanja in za odpravljanje individualizma učiteljev, o katerem govorijo Erčulj in Širec (2004, 10) ter Fullan in Hargreaves (2000, 50) kot o oviri pri spremljanju učiteljevega dela. Istočasno pa ravnatelja dveh večjih šol ugotavljata, da je žal teh individualnih stikov med učitelji in ravnatelji premalo, predvsem zaradi pomanjkanja časa. Tu lahko poudarim prednost manjših šol, saj so vsakodnevni stiki med ravnateljem in učitelji in tudi med samimi učitelji pogostejši, zato je po mnenju obeh ravnateljev manjših šol tu nadzor in spremljanje dela učiteljev večji in bolj neposreden. Sicer pa so si bili odgovori vseh treh skupin – učiteljev, staršev in ravnateljev glede načinov spremljanja in nadzorovanja zelo podobni. Nekoliko me je (pozitivno) presenetilo dobro poznavanje ravnateljevega spremljanja in nadzora s strani članov sveta staršev, kar kaže na to, da ravnatelji predstavnike staršev dobro informirajo o življenju in delu šole. Zanimivo bi bilo ugotoviti, ali tako dobro poznajo delo in življenje šole vsi starši.

Tako učitelji kot starši kot najpogostejši cilj spremljanja in nadzorovanja dela učiteljev navajajo prepoznavanje dosežkov učiteljev in pomoč pri identifikaciji načinov za izboljšanje njihovih spretnosti, veščin in uspešnosti. Učitelji so kot enako pomemben cilj navajali tudi spodbujanje ustvarjalnosti učiteljev in njihovo strokovno rast. Starši pogosteje kot učitelji razumejo spremljanje in nadzor v luči odpravljanja pomanjkljivosti in napak. Iz navedenih podatkov lahko sklepam, da učitelji v prvi vrsti razumejo spremljanje in nadzor ravnatelja v smislu zagotavljanja kakovosti, torej preventivne vloge, starši pa bolj v smislu kontrole kakovosti. Več kot polovica tako učiteljev kot staršev meni, da je cilj spremljanja in nadzorovanja dela učiteljev dajanje sprotnih povratnih informacij učiteljem, kar je tudi eden izmed elementov pristopa TQM (West Burnham, 1997, 61). Zaključim lahko, da učitelji in starši v glavnem poznajo cilje spremljanja in nadzorovanja dela učiteljev, vsekakor pa se odgovori učiteljev in staršev bolj nanašajo na uresničevanje enega od ciljev

spremljanja učiteljevega dela in sicer na izboljševanje individualnega razvoja zaposlenih in manj na povezanost z razvojem šole kot celote, o čemer govorijo številni avtorji (Montgomery 1999, 7; Bush in Middlewood 1997, 169, West Burnham 1997, 60; Erčulj in Širec 2004, 15), ko poudarjajo pogoje za uspešnost obeh procesov v smislu celovitega obvladovanja kakovosti. Žal sta za takšne zaključke »kriva« tudi oba vprašalnika (za učitelje in starše), saj vprašanja ne vključujejo tudi te dimenzije. Nasprotno pa odgovori ravnateljev kažejo, da ravnatelji spremljanje in nadzor razumejo širše, saj so vsi na prvo mesto kot cilj postavili kakovost učnega procesa oziroma celotnega vzgojnoizobraževalnega dela in poudarjali tako vse tiste cilje, ki so jih navajali že učitelji in starši ter dodali še druge: ugotavljanje, kako učitelji uresničujejo prednostne naloge šole, kako izboljšujejo učni proces, kakšen je odnos učenec-učitelj. Torej ravnatelji v naši raziskavi, v bistveno večji meri kot učitelji, ne razumejo spremljanja učiteljevega dela le kot cilj, temveč tudi kot sredstvo, ki omogoča kakovosten razvoj vzgojno-izobraževalnega dela in rezultatov, ob tem pa tudi kar najbolj kakovosten razvoj zaposlenih, o čemer pišeta Erčulj in Širec (2004, 14). Če upoštevam še dejstvo, da ravnatelji s cilji seznanjajo učitelje, potem lahko zaključim, da so ravnatelji in šole v naši raziskavi na dobri poti k temu, da se zmanjša »skrivnostnost« hospitacij (kot ene od oblik spremljanja učiteljevega dela), o kateri govorita Erčulj in Širec (2004, 15) kot o eni od pomanjkljivosti pri spremljanju učiteljevega dela s strani slovenskih ravnateljev.

Zanimiv je podatek, da le malo učiteljev in staršev meni, da ravnatelj nadzoruje delo učiteljev tudi s ciljem lažjega odločanja za napredovanje učiteljev. Tega cilja ni omenil niti en ravnatelj. Iz tega lahko sklepam, da ravnatelji v naši raziskavi ne uporabljajo pogosto nadzora v funkciji moči nagrajevanja, kot jo navaja Yukl (1998, 181).

#### ***4.1.2. Hospitacije***

Kot že rečeno, so hospitacije, kot ena izmed oblik nadzorne funkcije ravnatelja, v slovenski šolski zakonodaji izključna naloga in pristojnost ravnatelja. Izvajanje te njegove naloge nadzoruje šolska inšpekcija, vendar pa je ne glede na to zakonsko obveznost ravnatelja zaslediti mnenja, da je ta dejavnost na slovenskih šolah precej zanemarjena, slabo načrtovana in le redko uporabljena (Erčulj in Širec 2004, 9) ter da je ravnatelji sistematično ne opravljajo (Širec 2002, 59). Rezultati naše raziskave teh mnenj ne potrjujejo, čeprav moram poudariti, da sem pri izbiri šol v vzorec izbrala le tiste šole, za katere so ravnatelji povedali, da redno hospitirajo, in da so mi nekateri ravnatelji sodelovanje v raziskavi odklonili ravno iz razloga, ker te svoje obveznosti ne opravljajo sistematično in načrtno. Iz tega razloga te moje ugotovitve ni mogoče posplošiti na celoten slovenski šolski prostor.

Tako iz odgovorov učiteljev kot ravnateljev je razvidno, da ravnatelji šol, vključenih v našo raziskavo, praviloma hospitirajo enkrat letno, čeprav ravnatelji poudarjajo, da je to premalo, vendar jim za pogostejše hospitacije zmanjkuje časa. Na ta problem naletimo tudi v domači strokovni literaturi (Tomić, 1990, 42; Erčulj in Širec, 2004, 9). Vsi štirje ravnatelji zatrjujejo, da so hospitacije načrtovane in napovedane, da je načrt hospitacij

zapisan v letnem delovnem načrtu, nekje tudi na oglasnih deskah, ravnatelji pa z njim seznanijo tudi učitelje na pedagoški konferenci.

Ravnatelji, vključeni v raziskavo, pri hospitaciji uporabljajo instrumentarij, ki ga je pripravila skupina avtorjev na Zavodu za šolstvo (Bevc, Fošnarič in Sentočnik 2002), obenem pa poudarjajo, da nikoli pri posameznem učitelju ne uporabijo celotnega instrumentarija, ampak spremljajo samo posamezna področja, na kar učitelje praviloma že predhodno opozorijo. Čeprav ravnatelji poudarjajo, da so učitelji seznanjeni z vsebino instrumentarija, pa odgovori učiteljev kažejo, da kar tretjina učiteljev instrumentarija ne pozna. Več kot dve tretjini učiteljev meni, da se z uporabo instrumentarija vzpostavi tudi proces ocenjevanja, kar je navsezadnje razvidno tudi iz instrumentarija, ki ga uporabljajo ravnatelji in kjer posamezne elemente spremljanja ravnatelj oceni s številčno oceno. Iz odgovorov učiteljev je razumeti, da to ocenjevanje razumejo predvsem kot povratno informacijo o kakovosti svojega dela. Vsekakor se tu odpira še eno vprašanje, ki se ga v raziskavi zaradi omejenosti nisem dotaknila, je pa neposredno povezano s kvaliteto opravljanja nadzorne funkcije ravnateja – vprašanje kriterijev in meril uspešnega poučevanja in obenem odprto vprašanje o tem, ali ravnatelji, skupaj z učitelji, odpirajo strokovno razpravo o učenju in poučevanju, saj je po mnenju Erčuljeve in Širca (2004, 16) opredelitev uspešnega dela osnova za sestavo instrumentarija. Sama dodajam, da tudi osnova za uporabo le-tega.

Iz odgovorov tako učiteljev kot ravnateljev je jasno, da ravnatelji vedno opravijo razgovor po hospitaciji, praviloma še isti dan ali najkasneje v dveh ali treh dneh. Odgovori tudi kažejo, da ravnatelji tej aktivnosti praviloma posvečajo vso potrebno pozornost in da večinoma upoštevajo priporočila, ki jih o pogovoru najdemo v strokovni literaturi (Bevc, Fošnarič in Sentočnik, 2002, 9; Montgomery, 1999, 48; Erčulj v Kramar, 1999, 85-86; Erčulj in Širec, 2004, 20, Tomič, 1990, 122-124). Opozoriti velja na pomanjkljivosti, ki jih je zaslediti v odgovorih, da namreč razgovor vodi predvsem ravnatelj, da pogosto daje nasvete, da »ocenjuje« in da ima v njem prevladujočo vlogo ter da gre za neenakovreden odnos, na kar opozarjajo tudi Tomić (1990, 123), Lesjak Reichenberg (2003, 169) ter Erčulj in Širec (2004, 20). Ne glede na omenjene pomanjkljivosti, pa lahko govorimo o zadovoljivo opravljenem tistem delu razgovora po hospitaciji, kjer naj bi ravnatelj spodbujal učitelja k premisleku o lastnem delu, manj pa je zaznati, da je razgovor tudi priložnost za skupno iskanje ustreznih poti za učiteljev strokovni razvoj, kar po mnenju Erčuljeve in Širca (2004, 20) opredeljuje razvojno povratno informacijo. O pomembnosti postavljanja ciljev, povezovanja individualnih ciljev s cilji šole kot celote, govorijo tudi Leithwood, Jantzi in Steinbach (1999, 70), ko poudarjajo pomen transformacijskega vodenja za kakovostno delo. Razgovor po hospitaciji bi bil lahko tudi priložnost za strokovno razpravo ravnatelja in učitelja o kriterijih za opredelitev uspešnega dela, za razgovor o učiteljevih kompetencah, na kar opozarjata Erčulj in Roncelli Vaupot (1996, 14). Sama dodajam, da je lahko priložnost tudi za razgovor o ravnateljevih kompetencah, kar bi lahko zmanjševalo dilemo o ravnateljevi strokovni usposobljenosti za opravljanje strokovno-pedagoškega nadzora. Razgovor je lahko tudi priložnost, da učitelj ravnatelju pove, kako sam doživlja hospitacije in kaj mu te pomenijo. Razprava o teh temah lahko

zvišuje ekspertno moč ravnatelja. Teh dimenzij iz odgovorov ravnateljev in učiteljev ni zaslediti.

Odgovori učiteljev in ravnateljev kažejo na to, da ravnatelji v razgovoru po hospitaciji večinoma na primeren način posredujejo učiteljem stvari, ki bi jih kazalo spremeniti, in da se te odgovorne naloge ravnatelji ne izogibajo. Ravnatelji še posebej poudarjajo, da je to pomemben sestavni del razgovora po hospitaciji, ki ga navadno opravijo šele po tem, ko učitelju prenesejo pozitivne vidike učne ure in po tem, ko vzpostavijo odnos zaupanja. Poudarjajo pomen učiteljeve aktivne vloge pri odpravljanju pomanjkljivosti. Tu se poraja vprašanje o etičnih in moralnih vidikih ravnateljevega vodenja, na kar opozarjajo Green (1995, 128), Montgomery (1999, 48) in Hodkinson (v Leithwood, Jantzi in Steinbach 1999, 10-11) in na možnost zlorabe moči pri izvajanju nadzora.

Več kot tri četrtine učiteljev navaja, da jim hospitacije pomenijo predvsem povratno informacijo o lastnem delu. Pri tem so v obrazložitvi navajali tako pozitivno povratno informacijo kot tudi negativno, v smislu ugotavljanja in odpravljanja pomanjkljivosti in napak, ki se jih sami ne zavedajo. Podobno mnenje, kot ga zasledimo v raziskavi Erčuljeve (v Kramar, 1999, 75), izražajo tudi učitelji v naši raziskavi, saj skoraj tretjina učiteljev meni, da so hospitacije neprijetne in stresne ter da so ob njih vznemirjeni. Učitelji so takšne odgovore utemeljevali s tremo in tudi z izjemnostjo situacije, kar kaže na to, da hospitacije na šoli še vedno niso običajna praksa. Posebno pomenljiv je podatek, da ima takšno mnenje (da so hospitacije neprijetne in stresne) več kot polovica učiteljev na obeh manjših šolah. Morda bi lahko iskali odgovor v dejstvu, da oba ravnatelja teh dveh šol sistematično in redno hospitirata pri vseh učiteljih šele zadnjih nekaj let (čeprav sta na isti šoli ravnatelja že več kot 15 let), kar tudi potrjuje prejšnje razmišljanje o izjemnosti situacije in še neustaljeni praksi hospitiranja. To trditev potrjuje tudi podatek, da je na manjših šolah kar nekaj učiteljev zapisalo, da hospitacije negativno vplivajo na učence. Ob tem je potrebno poudariti, da številni avtorji v pristopu TQM (Sallis, 1996, 119; West Burnham, 1997, 61; Dale, 1999, 30-31) poudarjajo nujnost *stalnega* spremljanja in kontrole procesa kot osnove za pridobitev kvalitetne povratne informacije o uresničevanju ciljev šole.

Dobrih 13% učiteljev se s hospitacijami ne strinja, saj menijo, da ravnatelj ni dovolj kompetenten za svetovanje in ocenjevanje dela učiteljev, kar večinoma utemeljujejo z dejstvom, da ravnatelj ni strokovno usposobljen za vsa predmetna področja. Podobna mnenja najdemo tudi v literaturi (Erčulj v Kramar, 1999, 78; Tomić, 1990, 41, Erčulj in Širec, 2004, 20), navajata pa jih tudi dva ravnatelja v naši raziskavi, ki se čutita premalo strokovno usposobljena za nadzor nad vsemi predmetnimi področji. Delno rešitev tega problema ponuja Tomić (1990, 45), ko svetuje, naj se ravnatelji pri opazovanju pouka nekoliko odmaknejo od učnih vsebin in njihovih pomenov, svojo pozornost pa usmerijo na splošnodidaktične in pedagoško-psihološke vidike. Na širše razumevanje tega problema nakazujejo tudi avtorji, ki opisujejo pedagoško vodenje (Leithwood, Jantzi in Steinbach, 1999, 8; Mortimore in sodelavci, 1988, v Stoll in Fink, 1996, 105) in poudarjajo, da je pomembno ne le ravnateljevo poznavanje vseh tistih aktivnosti učiteljev, ki direktno vplivajo na delo v razredu, temveč tudi njegovo poznavanje drugih dogajanj in kulture

šole. To, da mora biti proces nadzora bistven sestavni element kulture šole v pristopu TQM, če hoče biti šola učeča se organizacija, poudarja tudi Sallis (1996, 119). Da takšno razumevanje ravnateljeve vloge pri spremljanju učiteljevega dela lahko pripelje do bolj pozitivnega mnenja o hospitacijah tako ravnatelja kot učiteljev, dokazuje način opravljanja hospitacij ravnatelja ene mestnih šol, kjer izjave ravnatelja kažejo, da mu hospitacije pomenijo predvsem spoznavanje učencev, seznanjanje z dejavnostjo šole in manj nadzor, učitelji na tej šoli pa so v veliki večini sprejeli hospitacije pozitivno, kot povratno informacijo o lastnem delu. Težko je oceniti, ali dejstvo, da omenjeni ravnatelj opravlja funkcijo ravnatelja na isti šoli že četrty mandat, kakorkoli vpliva na kakovost opravljanja nadzorne funkcije. Na drugi strani namreč eden izmed ravnateljev, ki se ne čuti strokovno kompetentnega in kjer tudi učitelji ne sprejemajo hospitacij ravnatelja najbolj naklonjeno, opravlja to funkcijo že 15 let. Vendar ta ravnatelj poudarja, da redno in sistematično hospitira šole zadnjih nekaj let (po obisku inšpekcije). Torej na podlagi naše raziskave ni mogoče zaključiti, da bi dolžina opravljanja funkcije ravnatelja lahko bistveno vplivala na kakovost ravnateljevega spremljanja in nadzorovanja učiteljevega dela, lahko pa predvidevam, da na to vpliva *stalnost* spremljanja in kontrole, saj s tem postajajo hospitacije sestavni del šolske prakse in kulture šole.

Lahko tudi zaključim, da je opravljanje nadzorne funkcije ravnatelja na majhnih šolah nekoliko specifično. Ravnatelja obeh majhnih šol namreč poudarjata, da učitelji na njunih šolah bolj sodelujejo med seboj, so bolj v neposrednem kontaktu tako med seboj kot tudi z ravnateljem in tako tudi bolj neposredno nadzorovani s strani sodelavcev in ravnatelja. Eden od teh ravnateljev je še posebej poudaril, da so tako tesni kontakti in medsebojno sodelovanje zanj ovira pri opravljanju nadzorne funkcije. Tu se lahko kaj hitro zgodi to, na kar opozarja Širec (2000, 119), da se ravnatelji v praksi pogosto poistovetijo s svojimi sodelavci, s tem pa ne uresničujejo zadovoljivo nalog, ki jim jih je naložila država. Tudi odgovori učiteljev potrjujejo ta mnenja ravnateljev, saj je na obeh manjših šolah več kot polovica učiteljev zapisala, da so zanje hospitacije neprijetne in stresne ter da so ob njih vznemirjeni. Vsekakor je pomembno, da se ravnateljevo vodenje prilagaja posebnostim, ki izhajajo iz različnih situacij in različnih pogojev, v tem primeru glede na velikost šole, kar poudarjajo tudi Leithwood, Jantzi in Steinbach (1999, 14), ko govorijo o kontingenčnem vodenju. Gotovo je na manjši šoli težje uveljavljati pozicijsko moč, verjetno pa si tu ravnatelj (ki praviloma tudi uči) lažje pridobi ekspertno moč, seveda, če ima kot učitelj dovolj strokovnih kompetenc.

#### **4.1.3. Nadzor ravnatelja in kakovost dela**

Če izhajamo iz najvišje stopnje sistemov kakovosti, kot jo opredeljuje Cencič (2000, 29) – *celostnega obvladovanja kakovosti* (TQM), in če jo opredelimo tudi kot najbolj zaželeno, potem lahko ugotovimo, da mora biti nadzor nad učiteljevim delom in delom šole sestavljen tako iz *kontrole kakovosti* kot iz *zagotavljanja kakovosti*, mora pa biti tudi sestavni del vseh procesov na šoli in ga morajo izvajati vsi tisti, ki so dejansko odgovorni za kvaliteto dela šole (West Burnham 1997, 61). Ravnateljeva vloga in odgovornost za kakovostno delo šole je v tem kontekstu nedvoumna in pomembna v vseh treh pristopih.

Enako pomembna je njegova nadzorna funkcija in njegova odgovornost, da opravlja hospitacije kot obliko nadzora učiteljevega dela.

Zdi se, da ravnatelji v naši raziskavi razumejo to svojo odgovornost, saj vsi štirje menijo, da hospitacije vplivajo na kakovost dela učiteljev in šole. Ravnatelji poudarjajo, da se s hospitacijami povečuje učiteljeva odgovornost, da so hospitacije eden od vzvodov za učiteljevo strokovno izpopolnjevanje in strokovno rast, da so priložnost za pogovor o strokovnih zadevah in za ugotavljanje močnih in šibkih področij šole. Tudi starši v veliki večini menijo, da hospitacije pomembno vplivajo na kakovost dela učiteljev in šole, kar utemeljujejo predvsem z dejstvom, da so hospitacije priložnost za odpravljanje pomanjkljivosti in napak. Starši torej vidijo hospitacije ravnatelja predvsem v smislu »kontrolne kakovosti« (Sallis, 1996, 20).

Glede na mnenja ravnateljev in staršev pa presenečajo mnenja učiteljev, saj skoraj polovica učiteljev meni, da hospitacije le malo vplivajo na kakovost dela učiteljev in kakovost dela šole, skoraj 15% učiteljev je zapisalo, da hospitacije nimajo nikakršnega vpliva. Poudariti je potrebno, da se od splošnega mnenja razlikujejo le odgovori učiteljev ene mestnih šol, kjer smo to razliko opazili že pri predhodnih vprašanjih. Če ne upoštevam slednjih mnenj, potem lahko zaključim, da učitelji večinoma ne vidijo jasne povezave med hospitacijami in njihovim strokovnim razvojem ter razvojem šole, torej tudi s kakovostjo, kar navajajo tudi različni avtorji (Erčulj in Širec 2004, 12 in 15; Middlewood v Middlewood in Cardno 2001, 127). Učitelji kot razlog za majhen vpliv hospitacij na kakovost dela navajajo predvsem dva pomembnejša razloga: da učitelji za dobro delo ne potrebujejo zunanjega nadzora, saj je kakovost dela odvisna predvsem od osebne odgovornosti učitelja in njegove motivacije za delo ter vprašanje kompetentnosti ravnatelja kot vodilnega strokovnjaka za vsa predmetna področja.

Glede na večinsko mnenje učiteljev, da hospitacije le malo vplivajo na kakovost dela šole, ne preseneča podatek, da na treh šolah večina učiteljev meni, da se od ravnateljev skozi spremljanje in hospitacije ne naučijo veliko, vendar tega svojega mnenja učitelji niso utemeljevali. Nasprotno pa na šoli, kjer 90% učiteljev meni, da se od ravnatelja tudi kaj naučijo, učitelji tudi utemeljijo svoje mnenje. Predvsem poudarjajo ravnateljevo pozitivno povratno informacijo, njegovo strokovno pomoč in skrb, kar pripomore k pozitivni samopodobi učitelja in njegovi večji motivaciji za kakovostno delo. O tej dimenziji spremljanja učiteljevega dela, ki kaže na elemente pristopa TQM, govorita tudi Trethowan (1991, 181) in Sallis (1996, 29). Nasprotno od večine učiteljev, se vsi ravnatelji strinjajo, da se skozi spremljanje dela učiteljev tudi sami kaj naučijo, predvsem so tako seznanjeni, kaj se v razredih dogaja, seznanjajo se z novostmi in dobro prakso, spoznajo delo učitelja v različnih situacijah. Vsekakor pa vsi ravnatelji poudarjajo, da bi za spremljanje dela učiteljev potrebovali več znanja, z različnih področij, predvsem pa z dogajanjem na področju učenja.

Tako učiteljem kot staršem se med aktivnostmi, postopki in ukrepi ravnatelja za izboljševanje kvalitete dela učiteljev in šole zdi najpomembnejše omogočanje strokovnega izpopolnjevanja in seznanjanje učiteljev z novostmi in dobro prakso, torej tiste manj aktivne oblike, ki jih učitelji pričakujejo »od zunaj«, v manjši meri pa se jim zdijo

pomembne tiste oblike, ki zahtevajo aktivno vlogo učitelja kot nosilca učnovzgojnega procesa. Pri tem mislim na strokovno razpravo o učenju in poučevanju, na medsebojne hospitacije, na proces samoevalvacije, na spodbujanje različnih oblik sodelovanja med učitelji. Nasprotno pa ravnatelji kot najpomembnejši možnosti za izboljševanje kvalitete dela navajajo medsebojne hospitacije, za katere ugotavljajo, da so premalo izkoriščena možnost ter individualne razgovore z učitelji, za katere zopet ugotavljajo, da so, predvsem na večjih šolah, težje izvedljivi. Dva ravnatelja poudarjata samoevalvacijo.

Zaključim lahko, da je predvsem ravnatelj, njegov načina vodenja, in torej tudi način izvajanja nadzorne funkcije tisti, ki vpliva na kakovost dela šole. Iz literature in tudi iz rezultatov naše raziskave je razvidno, da mora biti vodenje (in nadzorovanje) ravnatelja večdimenzionalno. Naj povzamem samo nekatere poudarke, ki se nanašajo na spremljanje in nadzorovanje v posameznih teoretičnih pristopih k vodenju in ki smo jih zasledili tudi v naši raziskavi:

1. Transformacijsko vodenje poudarja vlogo ravnatelja pri motiviranju sodelavcev za kvalitetno delo, pri osmišljanju ciljev vsakega posameznika, pri delegiranju nalog, kar vse pripomore k temu, da se zaposleni ne čutijo kontrolirane (Bass v Yukl 1998, 325; Leithwood, Jantzi in Steinbach 1999, 20).
2. Pedagoško vodenje izpostavlja ravnatelja kot vodilnega strokovnjaka in njegovo ekspertno moč (Leithwood, Jantzi in Steinbach 1999, 18).
3. Moralno vodenje poudarja moralno odgovornost ravnatelja in etičnost njegovih ravnanj v procesu spremljanja in nadzora (Leithwood, Jantzi in Steinbach 1999, 10).
4. Participativno vodenje poudarja vključevanje notranjih in zunanjih uporabnikov v spremljanje dela (Leithwood, Jantzi in Steinbach 1999, 12).
5. Transakcijsko vodenje izpostavlja razgovor ravnatelja z zaposlenim, kjer je pregled dela osnova za postavitve ciljev v prihodnjem obdobju (Bass 1990, 330);
6. Kontingenčno vodenje govori o potrebi po ravnateljevem prilagajanju različnim situacijam, uveljavljanju različnih vrst moči glede na pogoje dela (Fidler v Yukl 1998, 284).

#### ***4.1.4. Druge oblike nadzora***

Čeprav iz strokovne literature, ki sem jo navajala, jasno izhaja, da je za kakovostno delo učiteljev in šol pomembno in nujno potrebno »zunanje« spremljanje in nadzor kakovosti in da je takšno spremljanje prisotno v vseh šolskih sistemih in skozi celotno zgodovino, ter da je zunanji nadzor opredeljen tudi v slovenski (delovni, šolski) zakonodaji, pa učitelji v naši raziskavi v veliki večini menijo, da šolska inšpekcija kot zunanja oblika nadzora le malo ali nič ne vpliva na kakovost dela šol. Svoje mnenje utemnjujejo predvsem z dejstvom, da slovenska šolska inšpekcija pregleduje predvsem šolsko dokumentacijo, kar pa inšpekciji ne daje verodostojne informacije o učiteljevem delu v razredu, torej o kvaliteti izvajanja pouka kot najpomembnejšem procesu v šoli. Tudi zunanje preverjanje znanja ima po mnenju učiteljev majhen vpliv na kakovost dela. Nasprotno pa tako starši kot ravnatelji menijo, da zunanji nadzor pomembno vpliva na kakovost dela. Ravnatelji ob tem

poudarjajo, da je vpliv šolske inšpekcije sicer posreden, ker le-ta ne opravlja neposrednega strokovno-pedagoškega nadzora (razen v izjemnih primerih), kaže pa se predvsem preko vpliva na uresničevanje pravic in dolžnosti učencev, torej na spoštovanje zakonitosti. To pa je po mnenju Širca (2000, 121) »...prvi pogoj za kakovostno izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa«.

Čeprav učitelji zunanjemu nadzoru ne pripisujejo posebne pomembnosti, pa so skromni tudi pri navajanju drugih možnih oblik spremljanja in nadzora, ki bi lahko vplivale na kakovost njihovega dela in dela šole kot celote. Poleg medsebojnih hospitacij, samoevalvacije in sodelovanja med šolami, ki so jih navajali posamezni učitelji, velja omeniti mnenje dveh učiteljev, da lahko na kakovost dela vpliva vključevanje staršev (kot laične javnosti) v delo šole. Podobne oblike navajajo tudi ravnatelji, eden izmed njih je opozoril tudi na možnost vključevanja učencev.

Posebno pozornost zasluži ugotovitev v raziskavi, da učitelji, kot najpomembnejši nosilci vzgojno-izobraževalnega dogajanja na šoli, v veliki večini menijo, da na kvaliteto njihovega dela ne vplivajo niti hospitacije ravnatelja, niti šolska inšpekcija in tudi ne druge zunanje oblike nadzora. Tu se je potrebno vprašati, od kod učiteljem takšna razmišljanja in prepričanja. Ali je to morda posledica dolgoletne »odsotnosti« zunanje kontrole učiteljevega dela, saj je vse od leta 1987, ko je propadel poskus, da bi takratna skupščina SRS sprejela nov Zakon o pedagoški službi, pa vse do sprejema Zakona o šolski inšpekciji leta 1996, vladala »pravna praznina« na področju državnega nadzora šolskega sistema? Še več, celo od leta 1996 dalje, še vedno vse šole niso doživele rednega inšpekcijskega nadzora s strani šolske inšpekcije, saj ta, kot poudarja Širec (2000, 118), še vedno ni oblikovana niti po obsegu niti docela po vsebini in oblikah dela. Ali imajo torej učitelji še vedno pred seboj, ko govorimo o nadzoru njihovega dela, zunanji nadzor iz preteklosti, ki je posegal v avtonomijo učitelja, in ki je bil, kot pravi Vidmar (2001, 30), (velikokrat upravičeno) neprijeten in osovražen? Ali tudi ravnateljeve hospitacije (kot oblika notranjega nadzora) sodijo v takšno percepcijo učiteljev? Ali je morda odgovor preprosto iskati v pomanjkljivostih, ki spremljajo izvajanje tako hospitacij kot inšpekcijskih pregledov, ki jih navajajo tako strokovna literatura kot učitelji, starši in ravnatelji v naši raziskavi? Vsekakor odgovorov na ta vprašanja v naši raziskavi ne moremo dati, so pa primerno izhodišče za nadaljnja razmišljanja o možnih oblikah in vlogi nadzora nad učiteljevim delom in tudi o razmerju do strokovne avtonomije učitelja.

Tako učitelji kot ravnatelji v raziskavi nakazujejo druge možne oblike spremljanja in nadzora (poleg hospitacij), ki jih zasledimo tudi v strokovni literaturi. Omenjena ni le supervizija, ki jo Tomić (2002, 127) predstavi kot posameznikovo refleksijo o lastnem delu. Čeprav je bil v Sloveniji že leta 2001 pripravljen v okviru projekta *Ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju* (Modro oko, 2001) začetni instrumentarij za samoevalvacijo šol in ga posamezni učitelji in dva ravnatelja v naši raziskavi tudi omenjata kot enega izmed možnih načinov za izboljševanje kvalitete dela šole, pa ni zaslediti, da bi ga učitelji poznali in da bi se na šolah že uveljavljal. Najverjetneje je razlog za to v tem, da je »samo« priporočena oblika zagotavljanja kakovosti in prepuščena odločitvi šole. Sama menim, da bi to lahko bila v prihodnje oblika »mešanega oziroma



skupnega« pristopa k sistemu zagotavljanja nadzora, kot ga opredeljujeta Šebart in Krek (2001, 53). V tej obliki je že zajet tudi notranji nadzor (s strani ravnatelja), predvidena je zunanja strokovna pomoč (Zavod za šolstvo). Menim pa, da je za celovito zagotavljanje in obvladovanje kakovosti potreben tudi zunanji nadzor, ki pa mora nujno obsegati tudi strokovno-pedagoški nadzor učiteljevega dela, predvsem v smislu ugotavljanja stanja na posamezni šoli in odpravljanja pomanjkljivosti v njej, ter v smislu pridobivanja povratnih informacij o delovanju sistema v celoti, na kar opozarja tudi Zorman (2002, 221). To se mi zdi še posebej potrebno sedaj, ko se z uvedbo devetletke uvaja tudi vsebinska prenova, pa tudi ob najnovejših ugotovitvah raziskave TIMSS (Čuček in Japelj Pavešić 2004), ki odpirajo številna vprašanja in dileme o kakovosti poučevanja, o ustreznosti učnih načrtov, o spremljanju uvajanja sprememb v šole ter o spremljanju in nadzoru vzgojno-izobraževalnih procesov in rezultatov.

#### **4.2. Priporočila in sklepne misli**

Na podlagi analize, interpretacije in zaključkov naše raziskave lahko sestavim nekatera priporočila za prakso, ki so lahko uporabna tako za ravnatelje in učitelje v naši raziskavi, kot tudi širše in obenem pomenijo osnovo za takšno vodenje šole, ki ima za cilj celovito obvladovanje kakovosti.

- Spremljanje učiteljevega dela s strani ravnatelja, ki ga opredeljuje šolska zakonodaja (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 1996), naj zajema različne oblike: poleg hospitacij tudi pregledovanje dokumentacije, spremljanje strokovnega spopolnjevanja učiteljev, prisostvovanje ravnatelja pri različnih oblikah dela in na vseh področjih dela in življenja šole. Ravnatelj naj v vsakem trenutku in na vseh področjih ve, kaj se na šoli dogaja in kakšna je kultura šole.
- Ravnatelj naj si poišče čas za individualne razgovore z učitelji, ki naj postanejo priložnost za razpravo o strokovnih kompetencah učitelja in ravnatelja, o dobri praksi in težavah, s katerimi se učitelji srečujejo pri svojem delu, priložnost za odpravljanje individualizma in osame učiteljev, za vzpodbujanje medsebojnega sodelovanja med učitelji, za učiteljev strokovni razvoj, za skupno ugotavljanje močnih in šibkih področij posameznika in šole kot celote.
- Cilji spremljanja učiteljevega dela naj bodo jasno predstavljeni na pedagoški konferenci in zapisani v letnem delovnem načrtu šole. Izhajajo naj iz prednostnih nalog razvoja šole in naj bodo njihov sestavni del. Učitelji naj ob koncu šolskega leta dobijo tudi sklepno povratno informacijo o doseženih ciljnih spremljanja.
- Ravnatelj naj (na konferencah, strokovnih aktivih, v individualnih razgovorih z učitelji) spodbuja razpravo o učenju in poučevanju in o kriterijih uspešnega dela.
- Hospitacije ravnatelja naj postanejo stalna praksa, naj bodo načrtovane in napovedane, zapisane v letnem delovnem načrtu. Instrumentarij za spremljanje naj bo učiteljem znan in predstavljen in naj bo v čim večji meri rezultat skupnega dogovora o kriterijih uspešnega dela. Ravnatelj naj se že pred hospitacijo pogovori z učiteljem, razjasnita naj morebitne specifične cilje hospitacije in morebitne nejasnosti.

- Razgovor po hospitaciji naj bo *razvojna povratna informacija* (Erčulj in Širec, 2004, 20), kjer naj se prepletajo analiza, refleksija in načrtovanje učiteljevega razvoja. Ravnatelj naj se izogiba ocenjevanja in dajanja nasvetov, naj se ne spušča v didaktiko posameznih predmetnih področij, ampak naj se usmeri na splošno-didaktične in pedagoško psihološke vidike poučevanja. Pozitivna, vendar kritična povratna informacija naj bo spodbuda in motivacija učiteljem za dobro delo in naj dviguje samopodobo. Pomembna je etičnost izvajanja celotnega procesa.
- Ravnatelj naj da učitelju vedeti, da se tudi sam uči in da je tudi zanj hospitacija priložnost za strokovno rast. Ravnatelj naj pridobi povratno informacijo o tem, kaj hospitacije učitelju pomenijo.
- Ravnatelj naj se na hospitacije pripravi, naj se strokovno izpopolnjuje, predvsem na tistih področjih, za katere meni, da je manj usposobljen, kar je seveda odvisno od predhodne izobrazbe ravnatelja. Samo ravnatelj, ki je dovolj samozavesten, ki zaupa v svoje strokovno znanje, ki verjame, da ima dovolj kompetenc, lahko kvalitetno opravlja to delo in lahko pričakuje, da ga bodo učitelji sprejeli kot strokovno avtoriteto in *kritičnega prijatelja*. Samo na tak način bo lahko ravnatelj uporabil referenčno in ekspertno moč.
- Ravnatelj naj spodbuja različne oblike sodelovanja med učitelji. Ena od možnih, a malo uporabljenih oblik so medsebojne hospitacije. Sama predlagam tudi hospitacije, kjer sta pri opazovani učni uri in tudi pri razgovoru prisotna ravnatelj in učitelj sodelavec istega strokovnega področja. Takšne hospitacije so običajne pri pripravnikih in so se v moji praksi pokazale kot zelo uspešne. Seveda so možne z dovoljenjem učitelja.
- Šola naj stalno, na različne načine (anketni vprašalniki, razgovori na roditeljskih sestankih, neformalna srečanja s starši) pridobiva povratne informacije o zadovoljstvu učencev in staršev, seveda za tiste področja, na katera le-ti lahko vplivajo in ki ne posegajo na področje profesionalnih standardov.
- Šola naj uporabi model *Ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju* (Modro oko, 2001), instrumentarij za samoevalvacijo šole - postopno, po posameznih področjih, začeni morda s tistimi področji, kjer ugotavlja šibke točke. Seveda je potrebna predhodna temeljita seznanitev učiteljskega zbora in njihov pristanek.

Poleg navedenih priporočil za šole in ravnatelje pa bi bilo po mojem mnenju potrebno tudi na ravni države ponovno premisliti o vlogi, organiziranosti in učinkovitosti vsebinske in formalne organizacije sistema nadzora nad vzgojo in izobraževanjem v Sloveniji, predvsem pa znova preučiti možnosti za vnovično vpeljavo zunanjega strokovnega oziroma pedagoškega nadzora v vzgojo in izobraževanje. Na takšen zaključek me napeljuje dejstvo, da se v večini sodobnih sistemov nadzora vzgoje in izobraževanja (Vidmar, 2000, 101) večja vloga države, tako na področju svetovalne kot evalvacijske in tudi nadzorne funkcije - tudi pri strokovnem nadzorovanju izvajanja pedagoškega procesa, z njegovega formalnega in vsebinskega vidika. Napeljuje pa me tudi prepričanje, da mora imeti država

pregled nad doseganjem določenih vzgojno-izobraževalnih standardov in ciljev, saj je dolžna poskrbeti, da imajo vsi učenci v državi enake možnosti za doseganje ciljev, ki jih je sama določila in predpisala. Tega nadzora slovenska šolska inšpekcija, v takšni obliki, kot jo predpisuje sedanja šolska zakonodaja, ne opravlja v celoti. Neodgovorno od države je, da to breme prepusti le ravnateljem, ki se pri opravljanju te funkcije srečujejo z nešteti (že opisanimi) problemi, obenem pa se pogosto znajdejo razpeti med funkcijo *nadzornika*, ki jim jo nalaga država in/ali tistega *vodje*, ki se zavzema za kakovost, ker je to dobro za učence.

## LITERATURA

- Andrejčič, R. 1996. Management kakovosti v izobraževanju. V: *Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja: Zbornik posveta*. Maribor: Zavod RS za šolstvo.
- Armstrong, M. 2000. *Performance management*. London: Kogan Page Limited.
- Armstrong, M. in Baron, A. 2000. *Performance management – the new realities*. London: CIPD House.
- Bank, J. 2000. *The Essence of Total Quality Management*. Harlow: Printice Hall Europe.
- Bass, B.M. 1990. *Bass & Stogdill's handbook of leadership: theory, research and managerial applications*. New York: The Free Press.
- Bass, B. M., Avolio, B.J. 1994. *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bečaj, J. 1996. Doseganje popolne kakovosti – cilj za naslednjo petletko? V: *Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja*. Maribor: Zavod RS za šolstvo.
- Bennet, R. 1994. *Managing people*. London: Kogan Page.
- Bevc, V., Fošnarič, A., Sentočnik, S. 2002. *Spremljanje in vrednotenje pedagoškega dela strokovnih delavcev*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Blaxter, L., Hughes, C. in Tight, M. 1997. *How to research*. Buckingham in Philadelphia: Open University Press.
- Bush, T., Middlewood, D. 1997. *Managing People in Education*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Bush, T., West-Burnham, J. 1994. *The principles of educational management*. London: Financial Times.
- Cencič, M. 1992. Z opazovanjem pouka do boljšega dela. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 5.
- Cencič, M. 2000. Sistemi kakovosti in vzgojno-izobraževalno področje. *Sodobna pedagogika*, 51 (117), št. 4.
- Crosby, P.B. 1989. *Kakovost je zastonj: umetnost zagotavljanja kakovosti*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Čuček, M. in Japelj Pavešič, B. *TIMSS 2003: Mednarodna raziskava trendov znanja matematike in naravoslovja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Černetič, M. 1997. *Poglavja iz sociologije organizacij*. Kranj: Moderna organizacija.
- Dale, B. G. 1999. *Managing Quality*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Dečman Dobrnjič, O. 2002. *Kako vodeni doživljajo vodenje*. Koper: Skupnost dijaških domov Slovenije.
- Dimovski, V. 2002. Management neprofitnih organizacij. V: *Management: nova znanja za uspeh*. Radovljica: Didakta.
- Dimovski, V., Penger, S., Žnidaršič, j. 2003. *Sodobni management*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Drucker, P.F. 1999. *Managing the non-profit organization*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Erčulj, J. in Roncelli Vaupot, S. 1996. Tudi učiteljem je treba pomagati. *Vzgoja in izobraževanje*, XXVII, št.2.

- Erčulj, J. 1998. Ravnatelj in hospitacije pri pouku. *Vzgoja in izobraževanje*, XXIX, št. 4.
- Erčulj, J. 2000. Kakovost – znana neznanka. *Vzgoja in izobraževanje*, XXXI, št. 1.
- Erčulj, J. 2001. *Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela: učiteljev profesionalizem, delovno gradivo*. Koper: Visoka šola za management v Kopru.
- Erčulj, J. in Koren, A. 2003. O vodenju vzgojno-izobraževalnih organizacij. *Vodenje*, št. 1.
- Erčulj, J. in Širec, A. 2004. Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela – (zamujena) priložnost ravnateljev za izboljševanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. *Vodenje*, št. 4.
- Erčulj J. in Trunk Širca, N. 2000. *S sodelovanjem do kakovosti: mreže učečih se šol*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Everard, B., Morris, G. 1996. *Uspešno vodenje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Ferjan, M. 1996. *Skrivnosti vodenja šole*. Radovljica: Didakta.
- Ferjan, M. 1998. Primerjava mogočih prijemov pri spremljanju pouka. *Vzgoja in izobraževanje*, XXIX, št.1.
- Flere, S. 2000. *Sociološka metodologija*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Fullan, M. G. 1998. *The Meaning of Educational Change*. London: Cassell Educational Limited.
- Fullan, M. in Hargreaves, A. 2000. *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Glasser, W. 1995. *Kontrolna teorija za managerje*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Gray, J. 1995. »*Good school, bad school*«: *evaluating performance and encouraging improvement*. Buckingham, Bristol: Open University Press.
- Green, H. 1995. *The school management handbook*. London: Kogan Page Ltd.
- Guba, E. G. in Lincoln, Y. S. 1994. Competing paradigms in qualitative research. V: *Handbook of Qualitative research*. London: Sage.
- Hartle, F, Everall, K in Baker, C. 2001. *Getting the best out of performance management in your school*. London: Kogan Page Limited.
- Hopkins, D. 1997. *Evaluation for school development*. Milton Keynes: Open University Press.
- Ishikawa, K. 1987. *Kako celovito obvladovati kakovost: Japonska pot*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Jamšek, F. 1998. Ocenjevanje delovnih dosežkov. V: *Management kadrovskih virov*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Kramar, M. 1999. *Didaktična analiza izobraževalno-vzgojnega procesa*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Kramar, M. 2002. Avtonomija šole in didaktični koncept izobraževalnega procesa. *Sodobna pedagogika*, 53 (119), št. 1.
- Kresal, B., Kresal Šoltes, K., Senčur Peček, D. 2002. *Zakon o delovnih razmerjih s komentarjem in stvarnim kazalom*. Ljubljana: Primath.
- Kvale, S. 1996. *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.

- Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R. 1999. *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press
- Lesjak Reichenberg, M. 2003. Ravnateljske hospitacije v luči strokovne avtonomije. *Sodobna pedagogika*, 54 (120), št. 1.
- Lipičnik, B. 1998. *Ravnanje z ljudmi pri delu*. Ljubljana: Gospodarski vesnik.
- Lorenčič, I. (1999). Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti preduniverzitetnega izobraževanja. *Vzgoja in izobraževanje*, XXX, št. 1.
- Medveš, Z. 2000. Kakovost v šoli. *Sodobna pedagogika*, 51 (117), št. 4.
- Medveš, Z. 2002a. Ravnatelj in samoevalvacija. *Sodobna pedagogika*, 53 (119), št. 1.
- Merkač, M. 1998. *Kadri v organizaciji*. Koper: Visoka šola za management.
- Merriam, S. B. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mesec, B. 1998. *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Middlewood, D., Cardno, C. 2001. *Managing teacher appraisal and performance: a comparative approach*. London, New York: Routledge/Falmer.
- Middlewood, D., Lumby, J. 1998. *Strategic management in schools and colleges*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Milekšič, V. 1999. Ogledalo. *Vzgoja in izobraževanje*, XXX, št. 6.
- Modro oko: Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju*. 2001. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Montgomery, D. 1999. *Positive teacher appraisal through classroom observation*. London: David Fulton Publishers.
- Možina, S. 1994. *Management*. Radovljica: Didakta.
- Možina, S. 2002. *Management: nova znanja za uspeh*. Radovljica: Didakta.
- Murgatroyd, S., Morgan, C. 1993. *Total quality management and the school*. Buckingham: Open University Press.
- Musek Lešnik, K., Berganc, K. 2001. *Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Mužič, V. 1994a. Atributi kvalitativne in kvantitativne paradigme pedagoškega raziskovanja. *Sodobna pedagogika*, 45 (111), št. 1-2.
- Mužič, V. 1994b. Sinteza paradigem pedagoškega raziskovanja – zakaj? kako? *Sodobna pedagogika*, 45 (111), št. 3-4.
- Resman, M. 2002. Vzvodi šolskega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 53 (119), št. 1.
- Remenyi, D., Williams, B., Money, A. in Swartz, E. 1998. *Doing Research in Business and Management: an Introduction to Process and Method*. London: sage.
- Roncelli Vaupot, S. 2000a. Pristopi k izboljševanju dela šol. *Vzgoja in izobraževanje*, XXXI, št. 1.
- Roncelli Vaupot, S. 2000b. Izzivi v raznolikostih pristopov k boljšemu delu šol. V: *Raznolikost kakovosti*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Roncelli Vaupot, S. 2000c. *Vodenje vzgojno-izobraževalnih organizacij, priročnik za vaje-interno gradivo*. Koper: Visoka šola za management v Koprju.

- Sagadin, J. 1991a. Kvalitativno empirično pedagoško raziskovanje. *Sodobna pedagogika*, št. 7-8.
- Sagadin, J. 1991b. Študija primera. *Sodobna pedagogika*, št. 9-10.
- Sagadin, J. 1993. *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Sagadin, J. 1995. Nestandardizirani intervju. *Sodobna pedagogika*, 46 (112), št. 7-8 in 9-10.
- Sagadin, J. 2001. Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, 52 (118), št. 2.
- Sallis, E. 1996. *Total Quality Management in Education*. London: Kogan Limited
- Šergiovanni, T.J. 1992. *Moral leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Šergiovanni, T.J. 2001. *The principalship: a reflective practice perspective*. Needham Heights: A Pearson Education Company.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*. 1994. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Stoll, L. and Fink, D. 1996. *Changing our schools: linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Šebart, M. K., Krek, J. 2001. Prolegomena k vprašanju treh sistemskih pristopov zagotavljanja kakovosti posamezne šolske institucije. *Sodobna pedagogika*, 52 (118), št. 4.
- Širec, A. 1996. Spremljanje dela in svetovanje ravnateljicam in ravnateljem ter kandidatkam in kandidatom za ravnatelje. V: *Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja, zbornik posveta*. Maribor: Zavod RS za šolstvo.
- Širec, A. 1999. *Ravnatelj v okovih zakonodaje*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Širec, A. 2000. Slovenska šolska inšpekcija in kakovost dela šol. *Sodobna pedagogika*, 51 (117), št. 4.
- Širec, A. 2002. Šolska inšpekcija in strokovna avtonomija slovenskih učiteljic in učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 53 (119), št. 1.
- Tavčar, M. 2000. *Razsežnosti managementa*. Koper in Maribor: Visoka šola za management v Kopru.
- Tomić, A. 1990. *Teorija in praksa spremljanja pouka*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Tomić, A. 2002. *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Toš, N. 1988. *Metode družboslovnega raziskovanja*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Tratnik, M. 2002. *Osnove raziskovanja v managementu*. Koper: Visoka šola za management.
- Trethowan, D.M. 1991. *Managing with appraisal: achieving quality schools through performance management*. London: Paul Chapman Publishing.
- Trnavčević, A. (ur.) 2000. *Raznolikost kakovosti*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Trnavčević, A. 2001. Kvalitativna in kvantitativna paradigma pedagoškega raziskovanja: izhodišča in dileme. *Sodobna pedagogika*, 52 (118), št. 2.
- Trnavčević, A. 2001a. *Metodologija*. Delovno gradivo. Koper: Visoka šola za management.

- Velikonja, M. 1988. *Vodenje šole. Gradivo s seminarjev za vodstvene delavce v osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Velikonja, A. 1989. *Pedagoška funkcija ravnatelja osnovne šole*. Maribor: Pedagoška fakulteta v Mariboru.
- Velikonja, M. in drugi. 1995. *Menedžment v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Vidmar, T. 2000. Nadzor nad vzgojo in izobraževanjem v sodobnih sistemih. *Sodobna pedagogika*, 51 (117), št. 4.
- Vidmar, T. 2001. Šolski nadzor in avtonomija učitelja. *Didakta*, X, št. 56/57.
- Vujoševič, N. 1992. *Sistemi kakovosti po ISO 9000*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Vujoševič, N. 1996. *Vodilo za standarde kakovosti ISO 9000*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- West-Burnham, J. 1997. *Managing quality in schools: effective strategies for quality-based school improvement*. London: Financial times.
- Wragg, E.C. 1994. *An introduction to classroom observation*. London: Routledge.
- Wragg, E.C., Wikeley, F.J., Wragg, C.M. and Haynes, G.S. 1996. *Teacher appraisal observed*. London, New York: Routledge.
- Yukl, G. 1998. *Leadership in Organizations*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Zorman, M. 2001. Nadzor in strokovna avtonomija učitelja. *Didakta*, letnik X, št. 56/57.
- Zorman, M. 2002. Ravnatelj in šolska avtonomija – delegiranje in odgovornost. *Sodobna pedagogika*, 53 (119), št. 1.
- Zupanc-Grom, R. (1999). Vloga ravnatelja pri spreminjanju organizacijske kulture. *Vzgoja in izobraževanje*, XXX, št. 1.
- Žnidaršič, J., Seražin, S., Polak, P. 1990. *Razumevanje kakovosti*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.

## VIRI

- Zakon o delovnih razmerjih. Uradni list RS, št. 42/02.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Uradni list RS, št. 12/96.
- Zakon o šolski inšpekciji. Uradni list RS, št. 29/96.
- Zakon o zavodih. Uradni list RS, št. 12/91.



## **PRILOGE**

**Priloga 1** Vprašalnik za učiteljico, učitelja

**Priloga 2** Vprašalnik za starše

**Priloga 3** Vprašanja za ravnateljev intervju

Karmen Šepec  
Rozmanova 24f  
Ilirska Bistrica

Datum: 16. 5. 2004

**Spoštovana učiteljica, učitelj!**

Na podiplomskem študijskem programu Management v izobraževanju pripravljam magistrsko nalogo na temo »Nadzorna funkcija ravnatelja kot sestavni del vodenja za kakovost«. Raziskati želim, kako ravnatelji opravljajo strokovni nadzor, katere cilje želijo s spremljanjem in nadzorom doseči; kako nadzor sprejemajo učitelji in ali nadzor ravnatelja vpliva na kakovost učiteljevega dela. Zanima me tudi, kako o nadzoru ravnatelja razmišljajo starši.

Vzorec vključuje štiri osnovne šole (tri v občini in eno izven), kjer bom z ravnatelji opravila intervju, anketirala učitelje ter člane sveta staršev. Ugotovitve bodo namenjene izboljšanju obstoječe prakse.

Prosim vas za sodelovanje in sicer tako, da izpolnite vprašalnik. Vprašalnik je anonimen. Vsi osebni podatki bodo tajni in drugim fizičnim in pravnim osebam brez vašega dovoljenja ne bodo dostopni. Povzetek raziskave bom poslala na vašo šolo.

Za sodelovanje se vam najlepše zahvaljujem.

Karmen Šepec

## VPRAŠALNIK ZA UČITELJICO, UČITELJA

### 1. Splošni podatki

- Naziv šole \_\_\_\_\_
- Dosežena stopnja izobrazbe \_\_\_\_\_
- Dosežen naziv \_\_\_\_\_
- Spol \_\_\_\_\_
- Delovna doba v vzgoji in izobraževanju \_\_\_\_\_

### 2. Spremljanje in nadzor učiteljevega dela

- Na kakšen način ravnatelj spremlja in nadzoruje delo učiteljev na vaši šoli?  
(Obkrožite ustrezno črko pred odgovorom, možnih je več odgovorov)
  - a) s hospitacijami
  - b) prisostvuje pri drugih oblikah dela učiteljev  
Če da, pri katerih? \_\_\_\_\_
  - c) prisostvuje na strokovnih aktivih
  - d) pregleduje dokumentacijo
  - e) spremlja strokovno spopolnjevanje učiteljev
  - f) drugo (*prosim, navedite kaj*) \_\_\_\_\_
  
- Katere cilje želi ravnatelj doseči s spremljanjem in nadzorovanjem dela učiteljev?  
(Obkrožite ustrezno črko pred odgovorom, možnih je več odgovorov)
  - a) prepoznati dosežke učiteljev ter jim pomagati identificirati načine za izboljšanje njihovih spretnosti, veščin in uspešnosti
  - b) spodbujati zanimanje za strokovno spopolnjevanje
  - c) spodbujati ustvarjalnost učiteljev in strokovno rast
  - d) pravočasno odpravljati pomanjkljivosti in napake
  - e) dajati učiteljem sprotne povratne informacije
  - f) pokazati učiteljem, da ga njihovo delo zanima
  - g) spodbujati sodelovanje med učitelji
  - h) vrednotiti delo posameznikov in skupine
  - i) lažje oblikovati predloge za napredovanje učiteljev
  - j) drugo (*prosim, navedite kaj*) \_\_\_\_\_

### 3. Hospitacije

- Navedite prosim, kako pogosto hospitira ravnatelj pri vas?  
(Obkrožite ustrezno črko pred odgovorom)

- a) večkrat v posameznem šolskem letu
- b) enkrat letno
- c) nikoli
- d) drugo \_\_\_\_\_

- Ali so hospitacije načrtovane?

DA NE

Če ste odgovorili z DA, kje je načrt zapisan?

\_\_\_\_\_

- Ali so hospitacije napovedane?

DA NE

- Ali pri hospitaciji ravnatelj uporablja instrumentarij (obrazec za zapisovanje opažanj)?

DA NE

Če ste odgovorili z DA, ali vam je instrumentarij poznan in predstavljen?

DA NE

- Ali menite, da se z uporabo instrumentarija vzpostavi tudi proces ocenjevanja?

DA NE

- Ali ravnatelj vedno opravi razgovor po hospitaciji?

DA NE

Če ste odgovorili z DA, na kratko prosim opišite vsebino razgovora!

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Kako ravnatelj v razgovoru po hospitaciji posreduje stvari, ki bi jih kazalo spremeniti ali izboljšati? (*Obkrožite črko pred ustreznim odgovorom, možnih je več odgovorov*)
  - a) pri tem je temeljit in pripravljen
  - b) omogoči mi, da jih najprej sam razložim in predlagam spremembe
  - c) zaveda se, da mora biti tudi graja izrečena konstruktivno
  - d) argumentira jih s pozitivno pedagoško prakso in podkrepi s teorijo
  - e) se jim najraje izogne
  - f) drugo

---



---



---

- Hospitacije so v šolski zakonodaji opredeljene kot obvezna naloga ravnatelja. Kaj o hospitacijah menite vi, kaj vam pomenijo? (*Obkrožite črko pred ustreznim odgovorom, možnih je več odgovorov*)

- a) hospitacije občutim predvsem kot nadzor in represijo
- b) hospitacije so neprijetne in stresne, ob njih sem vznemirjen(a)
- c) hospitacija ravnatelja pomeni poseg v strokovno avtonomijo učitelja(ice)
- d) ravnateljev obisk v razredu moti učence
- e) s hospitacijami učitelj izgublja zaupanje pri učencih
- f) s hospitacijami se ne strinjam, saj ravnatelj ni dovolj kompetenten za svetovanje in ocenjevanje dela učiteljev
- g) hospitacije mi pomenijo predvsem povratno informacijo o lastnem delu
- h) drugo

---



---

Prosim, utemeljite svoj odgovor!

---



---



---



---

#### 4. Nadzor in kakovost dela

- Ali po vašem mnenju hospitacije vplivajo na kakovost dela učiteljev in kakovost dela šole? (*Obkrožite ustrezen odgovor in ga utemeljite*)

zelo                                      srednje                                      malo                                      nič

- 
- 
- 
- Če menite, da hospitacije vplivajo na kakovost dela učiteljev, navedite, na katera področja učiteljevega dela vplivajo. (*Obkrožite črko pred ustreznim odgovorom, možnih je več odgovorov*)

- a) na kakovost načrtovanja pouka
- b) na uporabo ustreznih in raznovrstnih metod in oblik dela
- c) na učiteljevo ravnanje v odnosih z učenci
- d) na komunikacijo pri pouku
- e) na aktivnost učiteljev in učencev pri pouku
- f) na izbiro didaktičnih sredstev in medijev
- g) na preverjanje in ocenjevanje
- h) na kakovost vodenja dokumentacije
- i) drugo \_\_\_\_\_

- Se skozi spremljanje dela in hospitacije kaj naučite tudi od ravnatelja? (*Obkrožite ustrezen odgovor in ga utemeljite*)

DA

NE

---

---

---

---

- Katere aktivnosti, postopki in ukrepi ravnatelja bi bili po vašem mnenju potrebni za zagotavljanje in izboljševanje kvalitete dela učiteljev in šole kot celote? (*Obkrožite črko pred ustreznim odgovorom, možnih je več odgovorov*)

- a) zagotavljanje (omogočanje) različnih oblik stalnega strokovnega spopolnjevanja
- b) spodbujanje strokovne razprave o učenju in poučevanju na aktivih, konferencah
- c) seznanjanje učiteljev z novostmi in dobro prakso
- d) spodbujanje medsebojnih hospitacij
- e) spodbujanje samoevalvacije
- f) spodbujanje različnih oblik sodelovanja med učitelji
- g) ustrezno nagrajevanje kakovostnega dela (napredovanje, dodatek za uspešnost...)
- h) pogostejše hospitacije ravnatelja
- i) zahteva po doslednem spoštovanju reda in šolskih pravil
- j) drugo \_\_\_\_\_

### 5. Druge oblike spremljanja in nadzora

- Ali po vašem mnenju na kakovost dela učiteljev vpliva šolska inšpekcija? (*Obkrožite ustrezen odgovor in ga utemeljite*)

zelo                                      srednje                                      malo                                      nič

---

---

---

---

- Ali po vašem mnenju na kakovost dela učiteljev vpliva zunanje preverjanje znanja učencev? (*Obkrožite ustrezen odgovor in ga utemeljite*)

zelo                                      srednje                                      malo                                      nič

---

---

---

---

- Navedite tudi druge oblike spremljanja in nadzora, ki bi po vašem mnenju lahko vplivale na kakovost dela učiteljev, pa niso navedene v vprašalniku!

---

---

---

---

### 6. Prosim, dodajte še, kar bi želeli sporočiti, pa ni bilo zajeto v vprašanjih!

---

---

---

---

**Hvala za vaše odgovore!**

Karmen Šepec  
Rozmanova 24f  
Ilirska Bistrica

Datum: 16. 5. 2004

**Spoštovani član(ica) sveta staršev!**

Na podiplomskem študijskem programu Management v izobraževanju pripravljam magistrsko nalogo na temo »Nadzorna funkcija ravnatelja kot sestavni del vodenja za kakovost«. Raziskati želim, kako ravnatelji opravljajo strokovni nadzor, katere cilje želijo s spremljanjem in nadzorom doseči; kako nadzor sprejemajo učitelji in ali nadzor ravnatelja vpliva na kakovost učiteljevega dela. Zanima me tudi, kako o nadzoru ravnatelja razmišljajo starši.

Vzorec vključuje štiri osnovne šole (tri v občini in eno izven), kjer bom z ravnatelji opravila intervju, anketirala učitelje ter člane sveta staršev. Ugotovitve bodo namenjene izboljšanju obstoječe prakse.

Prosim vas za sodelovanje in sicer tako, da izpolnite priložen vprašalnik. Vprašalnik je anonimen. Vsi osebni podatki bodo tajni in drugim fizičnim in pravnim osebam ne bodo dostopni.

Za sodelovanje se vam najlepše zahvaljujem in vas lepo pozdravljam.

Karmen Šepec



## VPRAŠALNIK ZA STARŠE

### 1. Splošni podatki

- Naziv šole \_\_\_\_\_
- Spol (*obkrožite ustrezno črko*):                    M                    Ž
- Dosežena izobrazba (*obkrožite ustrezen odgovor*):
  - a) končana osnovna šola
  - b) poklicna šola (IV. stopnja)
  - c) srednja šola
  - d) višja šola
  - e) visoka (univerzitetna) izobrazba

### 2. Spremljanje in nadzor učiteljevega dela

- Na kakšen način ravnatelj spremlja in nadzoruje delo učiteljev na šoli, ki jo obiskuje vaš otrok? (*Obkrožite ustrezno črko pred odgovorom, možnih je več odgovorov*)
  - a) s hospitacijami (ravnateljevo opazovanje pouka)
  - b) prisostvuje pri drugih oblikah dela učiteljev (interesne dejavnosti, dopolnilni, dodatni pouk, športni, kulturni, naravoslovni dnevi...)
  - c) prisostvuje na strokovnih aktivih in drugih srečanjih učiteljev
  - d) pregleduje dokumentacijo
  - e) ne vem, na kakšen način
  - f) drugo (*prosim, navedite kaj*)

---
- Katere cilje želi po vašem mnenju ravnatelj doseči s spremljanjem in nadzorovanjem dela učiteljev? (*Obkrožite ustrezno črko pred odgovorom, možnih je več odgovorov*)
  - a) prepoznati dosežke učiteljev ter jim pomagati identificirati načine za izboljšanje njihovih spretnosti, veščin in uspešnosti
  - b) spodbujati zanimanje za strokovno spopolnjevanje
  - c) spodbujati ustvarjalnost učiteljev in strokovno rast
  - d) pravočasno odpravljati pomanjkljivosti in napake
  - e) dajati učiteljem sprotne povratne informacije
  - f) pokazati učiteljem, da ga njihovo delo zanima
  - g) spodbujati sodelovanje med učitelji
  - h) vrednotiti delo posameznikov in skupine
  - i) lažje oblikovati predloge za napredovanje učiteljev
  - j) drugo (*prosim, navedite kaj*)

- Ali po vašem mnenju hospitacije (ravnateljevo opazovanje pouka) vplivajo na kakovost dela učiteljev in kakovost dela šole? *(Obkrožite ustrezen odgovor in ga utemeljite)*

zelo                      srednje                      malo                      nič

---

---

---

- Ali po vašem mnenju zunanji nadzor (šolska inšpekcija, zunanje preverjanje znanja učencev) vpliva na kakovost dela učiteljev? *(Obkrožite ustrezen odgovor in ga utemeljite)*

zelo                      srednje                      malo                      nič

---

---

---

- Katere aktivnosti, postopki in ukrepi ravnatelja bi bili po vašem mnenju potrebni, da bi zagotovili kvalitetno delo učiteljev in šole kot celote? *(Obkrožite ustrezno črko pred odgovorom, možnih je več odgovorov)*

- a) zagotavljanje (omogočanje) različnih oblik stalnega strokovnega spopolnjevanja
- b) spodbujanje strokovne razprave o učenju in poučevanju na aktivih, konferencah
- c) seznanjanje učiteljev z novostmi in dobro prakso
- d) spodbujanje medsebojnih hospitacij
- e) spodbujanje samoevalvacije
- f) spodbujanje različnih oblik sodelovanja med učitelji
- g) ustrezno nagrajevanje kakovostnega dela (napredovanje, dodatek za uspešnost...)
- h) pogostejše hospitacije ravnatelja
- i) zahteva po doslednem spoštovanju reda in šolskih pravil
- j) drugo \_\_\_\_\_

**3. Prosim, dodajte še, kar bi želeli sporočiti, pa ni bilo zajeto v vprašanjih!**

---

---

---

**Hvala za vaše odgovore!**

## VPRAŠANJA ZA RAVNATELJEV INTERVJU

### 1. Splošni podatki

- Naziv šole
- Velikost šole (število oddelkov, število učencev)
- Okolje (mestno, vaško)
- Dosežena stopnja izobrazbe
- Spol
- Dolžina opravljanja funkcije ravnatelja

### 2. Spremljanje in nadzor učiteljevega dela

- Na kakšen način spremljate in nadzorujete učiteljevo delo?
- Katere cilje želite s spremljanjem in nadzorovanjem doseči?
- Ali te cilje učiteljem tudi predstavite? Na kakšen način?

### 3. Hospitacije

- Kako pogosto hospitirate pri posameznem učitelju?
- Ali so hospitacije načrtovane, napovedane? Kje?
- Ali pri hospitaciji uporabljate instrumentarij? Kakšen?
- Kaj vsebuje evidenca o opravljeni hospitaciji?
- Ali vedno opravite razgovor po hospitaciji? Kdaj, na kakšen način?
- Kako se lotite stvari, ki bi jih pri učitelju kazalo spremeniti? Kako učiteljem posredujete neprijetne informacije?
- Kako doživljate hospitacije kot obliko spremljanja in nadzora nad delom učiteljev, ki jo predpisuje šolska zakonodaja?
- Katere težave občutite pri hospitacijah kot najbolj pereče?

### 4. Nadzor ravnatelja in kakovost dela

- Ali po vašem mnenju hospitacije vplivajo na kakovost dela učiteljev in kakovost dela šole? Če da, na kakšen način? Na katere elemente dela? Če ne, utemeljite, zakaj ne!
- Ali se skozi spremljanje dela učiteljev kaj naučite tudi sami in kaj?
- Bi za spremljanje dela učiteljev potrebovali več znanja? Katera, s katerih področij?
- Katere aktivnosti, postopki in ukrepi ravnatelja bi bili po vašem mnenju potrebni za zagotavljanje in izboljševanje kvalitete dela učiteljev in šole kot celote?
- Kakšen je po vašem mnenju vpliv zunanjega nadzora na kakovost dela učiteljev: vpliv inšpekcije, vpliv zunanjega preverjanja znanja, drugi vplivi?