

Priložnosti in izzivi profesionalnega učenja in sodelovanja ravnateljev v Sloveniji

Mateja Brejc, Mihaela Zavašnik, Ana Mlekuž

1 Uvod

Kakovostno vodenje vzgojno-izobraževalnega zavoda je pomemben dejavnik pri oblikovanju celotnega okolja, v katerem poteka učenje in poučevanje. Ker se vloge in naloge ravnateljev in strokovnih delavcev nenehno ter hitro spreminjajo in je ravnateljevo vodenje eden ključnih vzvodov profesionalnega učenja strokovnih delavcev, se mora vzporedno učinkovito ureničevati, izboljševati in spreminjati tudi profesionalno učenje ravnateljev. Prispevek je del širše raziskave *Vodenje in praksa profesionalnega učenja in sodelovanja v vrtcih in šolah* (Brejc et al., 2022 - v tisku), katere namen je bil ugotoviti, kako se ravnatelji in strokovni delavci učijo in profesionalno sodelujejo, kakšna je dobra praksa in s katerimi izzivi se soočajo. V prispevku se osredotočamo le na izsledke, ki se nanašajo za ravnateljevo učenje in sodelovanje. Glavni namen prispevka je predstaviti, kako se ravnatelji vzgojno-izobraževalnih zavodov profesionalno učijo in sodelujejo med sabo in z drugimi deležniki ter s kakšnimi izzivi se pri tem srečujejo.

2 Profesionalno učenje in sodelovanje ravnateljev v tujini in Sloveniji

V ospredju raziskovanja profesionalnega učenja in sodelovanja ravnateljev sta v svetu, podobno kot pri strokovnih delavcih, predvsem vsebina in način (glej npr. Davis et al., 2020; Eger et al., 2017; Davis in Darling-Ham-

mond, 2012; Woods et al., 2009). Mednarodne primerjave (npr. Pont et al., 2008; Huber, 2004) kažejo, da se vsebine formalnega profesionalnega učenja za vodenje med državami ne razlikujejo bistveno. Evropska komisija (2010; 2012) je že pred več kot desetimi leti predlagala »minimum vsebin« vseživljenjskega učenja za vodenje, nekateri izobraževalni sistemi v tujini (npr. Kanada – Ontario) pa so oblikovali tudi »kompetenčne okvire« profesionalnega učenja za vodenje v vzgoji in izobraževanju. Davis in Darling-Hammond (2012: 43) povzemata, da raziskave kažejo, da se je treba z vidika profesionalnega učenja ravnateljev osredotočiti na šest (6) »kritičnih zmožnosti« ravnatelja, ki najbolj vplivajo na učenje in poučevanje v vzgojno-izobraževalnih zavodih, in sicer:

1. vplivanje na občutke učinkovitosti, motivacijo in zadovoljstvo strokovnih delavcev;
2. vzpostavljanje organizacijske strukture ter klime in kulture, ki krepijo spodbudno okolje za učenje in poučevanje;
3. krepitev profesionalnega sodelovanja;
4. podpiranje zmožnosti strokovnih delavcev za poučevanje in krepitev profesionalnega učenja;
5. osredinjenost virov in organizacijskih sistemov na razvoj, podporo in spremljanje ter vrednotenje učenja in poučevanja;
6. vključevanje staršev, skrbnikov in lokalnih odločevalcev.

Učinkovite oblike in načini profesionalnega učenja in sodelovanja za vodenje v vzgoji in izobraževanju so raziskovalno (npr. akcijsko raziskovanje), izkustveno (npr. senčenje) in reflektivno (npr. samoevalvacija, listovnik) naravnani, omogočajo stik z delovnim mestom ravnatelja (npr. senčenje, praksa), temeljijo na sodelovanju (npr. mentorstvo, coaching, mreženje, študijske skupine, kolegialno/vzajemno učenje), uporabljajo raznolike metode učenja in poučevanja ter soočajo teorijo in prakso (Evropska komisija, 2010 in 2012; Darling-Hammond et al., 2007; Davis et al., 2005; Karstnjanje in Weber, 2008). Davies in ostali (2020) izpostavljajo pet (5) validiranih kriterijev učinkovitega profesionalnega učenja ravnateljev, ki:

- individualizira učenje ravnatelja tako, da upošteva njegov kontekst, potrebe in informacije o njegovem zavodu;
- poteka večinoma na delovnem mestu ravnatelja in je vzpostavljeno »trajnostno« (ne samo za kratek čas);

- je sodelovalni proces, ki vključuje (vzajemno) svetovanje in reševanje problemov;
- je reflektivno, temelji na potrebah in izkušnjah, nagovarja ravnateljeva stališča in prepričanja, ozavešča ravnateljev kontekst;
- je podprto (če je le mogoče) z rednim coachingom ali mentorstvom ob pomoči zunanjega akterja.

Strokovnjaki, ki preučujejo učenje ravnateljev skozi njihova različna karierna obdobja, v zadnjem desetletju raziskovalno ugotavljajo, da prva leta ravnateljevanja v njihovem profesionalnem in osebnem razvoju predstavljajo najtežje obdobje (Pol, 2013; Oplatka, 2012). Na začetku ravnateljevanja se ravnatelji najpogosteje soočajo z osamljenostjo, s pomanjkanjem znanja in spretnosti za vodenje, z nizko samozavestjo, dolgim delovnim časom, s pogostimi konflikti s strokovnimi delavci, pomanjkanjem podpore pri strokovnih delavcih, z veliko administracije/birokracije, velikimi in zahtevnimi pričakovanji različnih deležnikov in drugimi prekomernimi delovnimi pritiski (Catagay in Gümüs 2021; Lokman , 2017). Navedeni izzivi pomembno vplivajo na ravnateljevo uspešnost in učinkovitost in lahko brez podpore ter profesionalnega učenja in sodelovanja dolgoročno vodijo v stres ali celo izgorelost, v skrajnih primerih pa je posledica opuščanje ravnateljevanja kot poklica. Med zunanjimi formalnimi pristopi in podpornimi sistemi, ki so se na začetku ravnateljevanja izkazali kot najuspešnejši in najučinkovitejši, raziskovalci in praktiki v zadnjem desetletju najpogosteje izpostavljajo mentorstvo, coaching, svetovanje in supervizijo (glej npr. Earley 2020; Bainridge, 2019).

Ravnatelji lahko med seboj uspešno sodelujejo, se povezujejo in mrežijo na lokalni, regionalni in sistemski ravni (npr. regijski aktivni, strokovna združenja), kar pospešuje izmenjavo primerov dobrih praks in izkušenj ter krepi njihovo profesionalno socializacijo in delovanje. Tovrstno sodelovanje in povezovanje pomembno vpliva tudi na t. i. sistemsko vodenje, ki ga razumemo kot koncept, ki presega vodenje posameznega vzgojno-izobraževalnega zavoda in si prizadeva za podporo pri razvoju vodenja drugih zavodov ter šolskega sistema kot celote (glej npr. Dimmock, 2016; Collarbone in West-Burnham, 2008). Definiramo ga lahko kot tisto vodenje in učenje, ki obsega vse druge vloge (npr. ravnatelj mentor, ravnatelj svetovalec, mreženje v združenjih), ki jih ravnatelj prevzema profesionalno tudi izven svojega zavoda, oz. pobude za krepitev povezav med zavodi in njihovo-

vimi skupnostmi, zlasti z ravnatelji drugih zavodov. Te druge vloge krepijo razumevanje ravnateljev kot sistemskih in družbeno odgovornih vodij.

2.1 Profesionalno učenje in sodelovanje ravnateljev v Sloveniji

Za Slovenijo lahko trdimo, da sta profesionalno učenje in sodelovanje ravnateljev na zavidljivi ravni. Slovenija se umešča v tisto skupino držav, ki imajo zgledno urejeno učenje za vodenje v vseh obdobjih ravnateljstva in vzpostavljen t. i. »sistem vseživljenjskega učenja ravnateljev« (Zavašnik Arčnik in Mihovar Globokar, 2015; Zavašnik Arčnik et al., 2014; Pont et al., 2008). Interne analize Šole za ravnatelje v zvezi z udeležbo ravnateljev v različnih oblikah/aktivnostih vseživljenjskega učenja ravnateljev kažejo, da se več kot 87 % slovenskih ravnateljev najmanj enkrat letno udeleži ene izmed oblik profesionalnega učenja, ki jih omogoča Šola za ravnatelje. Podatki sovpadajo z raziskavo TALIS 2018 (glej Japelj Pavešič et al., 2019); prav tako tudi iz prakse vemo, da slovenski ravnatelji po pridobitvi ravnateljskega izpita dopolnjujejo in nadgrajujejo svoje znanje (glej npr. Brejc in Erčulj, 2008). Podobno tudi posamezne tuje raziskave (Evropska komisija, 2013) dokazujejo, da slovenski ravnatelji vsaj nekaj časa posvetijo dejavnostim, ki so povezane z njihovim profesionalnim učenjem. Raziskava TALIS 2018 (Japelj Pavešič et al., 2019) je pokazala, da so skoraj vsi ravnatelji vključeni v oblike profesionalnega učenja in sodelovanja, kar je pozitivno. Kljub temu je iz podatkov razvidno, da se še vedno v največji meri vključujejo v manj intenzivne oblike in aktivnosti učenja, to so npr. predavanja in seminarji (93 % ravnateljev) ter konference (71 % ravnateljev). Kolegialno opazovanje ali svetovanje (drugim ravnateljem) izvaja 53 % ravnateljev, kar pa je tik nad povprečjem OECD. Bistveno več opazovanja in svetovanja opazimo pri slovenskih srednješolskih ravnateljih v primerjavi z osnovnošolskimi. Pri tem sicer ni razlik med bolj in manj izkušenimi ravnatelji. Opazno manj kot ravnatelji v državah OECD se slovenski ravnatelji izobražujejo po spletu (32 % ravnateljev, povprečje OECD je 36 %), vendar se je verjetno delež v času epidemije covid-19 zaradi okoliščin dvignil. V profesionalnih mrežah (npr. strokovna združenja) pa po podatkih raziskave TALIS (ibid.) sodeluje bistveno več slovenskih ravnateljev, kot je povprečje OECD, prav tako je sodelovanja z ravnatelji drugih zavodov pri zahtevnih delovnih nalogah več kot v povprečju držav OECD. Ravnatelji svoje potrebe po profesionalnem učenju prepoznavajo predvsem v temah, kot so: uporaba podatkov, upravljanje s financami, krepitev sodelovanja med strokovnimi delavci, zagotavljanje učinkovitih povratnih informacij, načrtovanje pro-

fesionalnega učenja, poznavanje in razumevanje novih izsledkov raziskav in teorije vodenja, razvojno načrtovanje, opazovanje pouka, delo z ljudmi. Prav tako vemo, da se vloga ravnateljev kot sistemskih vodij v Sloveniji krepi (primerjaj npr. Japelj Pavešič et al., 2019; Čagran, 2019; Arzenšek Konjajeva in Likon, 2021).

3 Metodologija

Raziskavo smo osnovali s pomočjo triangulacije, pri čemer smo kombinirali različne raziskovalne pristope (kvantitativnega z uporabo vprašalnikov in kvalitativnega z izvedbo fokusnih skupin) ter različne vire (ravnatelj, strokovni delavci).

3.1 Udeleženci

V kvantitativnem delu raziskave (odgovarjanje na vprašalnik) je sodelovalo 162 (od 808) ravnateljev VIZ, od tega je bilo 25 % moških in 75 % žensk. V povprečju so bili udeleženci v raziskavi na delovnem mestu ravnatelja zaposleni približno 11 let ($M = 11,12$, $SD = 7,9$). Kar 29,5 % vključenih v raziskavo je v svojem prvem mandatu ravnateljstva (do pet let na delovnem mestu ravnatelja), 8,8 % pa jih je na delovnem mestu ravnatelja več kot 20 let. Večina ravnateljev prihaja iz osnovnih šol (55,1 %), dobra četrtina jih je ravnateljev v vrtcih (26,5 %), iz srednjih šol (gimnazije, srednje poklicne ali strokovne šole) pa jih prihaja 15,4 %.

V sedmih fokusnih skupinah (dve z ravnateljki vrtcev, dve z ravnateljki srednjih šol, tri z ravnateljki osnovnih šol) je sodelovalo 31 ravnateljev, od tega osem iz vrtcev, 13 iz osnovnih šol in 10 iz srednjih šol.

3.2 Pripomočki in postopek zbiranja in obdelave podatkov

Za zbiranje podatkov smo uporabili na novo razvit vprašalnik, predhodno pilotiran in z ustreznimi psihometričnimi značilnostmi. Osnovno izhodišče za pripravo vprašalnika so bila dognanja iz novejših znanstvenih virov in raziskav doma ter v tujini in standardi ter kazalniki kakovosti, konkretnije standardi vodenja v vrtcih in šolah (Brejc in Čagran, 2019) ter standardi profesionalnega učenja in sodelovanja učiteljev (Krapše et al., 2019). Vprašalnik za ravnatelje je bil razdeljen na pet vsebinskih sklopov:

- vodenje profesionalnega učenja in sodelovanja;

- praksa profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev;
- profesionalno učenje in sodelovanje ravnateljev;
- izzivi vodenja profesionalnega učenja in sodelovanja ter
- demografska vprašanja.

Vprašanja za fokusne skupine z ravnatelji smo oblikovali na podlagi preliminarnih rezultatov kvantitativne analize podatkov iz vprašalnikov, s čimer smo želeli pridobiti poglobljen vpogled v raziskovalni problem s perspektive ravnateljevega vodenja. Oblikovali smo šest vprašanj (s podvprašanji), ki izhajajo iz prvih treh vsebinskih sklopov vprašalnika.

V prispevku se osredotočamo na področje profesionalnega učenja in sodelovanja ravnateljev, ki zajema profesionalno učenje in sodelovanje ravnateljev na ravni ravnateljske skupnosti, aktivnosti profesionalnega sodelovanja in učenja ravnateljev na ravni posameznika, aktivnosti profesionalnega sodelovanja in učenja ravnateljev skupaj z drugimi ravnatelji ter skupaj z drugimi deležniki, ter na izzive, ki so jih ravnatelji navedli na teh področjih.

K reševanju vprašalnika smo povabili vse ravnatelje vrtcev, osnovnih in srednjih šol, glasbenih šol in dijaških domov v Sloveniji, ki so v bazi podatkov Šole za ravnatelje. Po e-pošti smo 808 ravnateljem poslali vabilo, ki je vsebovalo povezavo do spletnega vprašalnika, oblikovanega v spletnem orodju Ika. Podatke smo zbirali od drugega tedna maja 2021 do tretjega tedna junija 2021.

K sodelovanju v fokusnih skupinah smo povabili vzorec ravnateljev in s seznama, ki smo ga uporabili za pošiljanje vabil k sodelovanju pri vprašalnikih, in sicer 16 ravnateljev vrtcev (izbran je bil vsak trinajsti iz seznama), 47 ravnateljev osnovnega šolstva (izbran je bil vsak deveti) in 28 ravnateljev srednjega šolstva (izbran je bil vsak deveti). Fokusne skupine so bile izvedene v drugi polovici oktobra 2021 preko spletne platforme Zoom.

Pridobljene kvantitativne podatke iz vprašalnikov smo obdelali s statističnim programom SPSS (različica 27). Poleg frekvenčnih analiz smo pri obdelavi podatkov uporabljali tudi osnovne deskriptivne statistične analize.

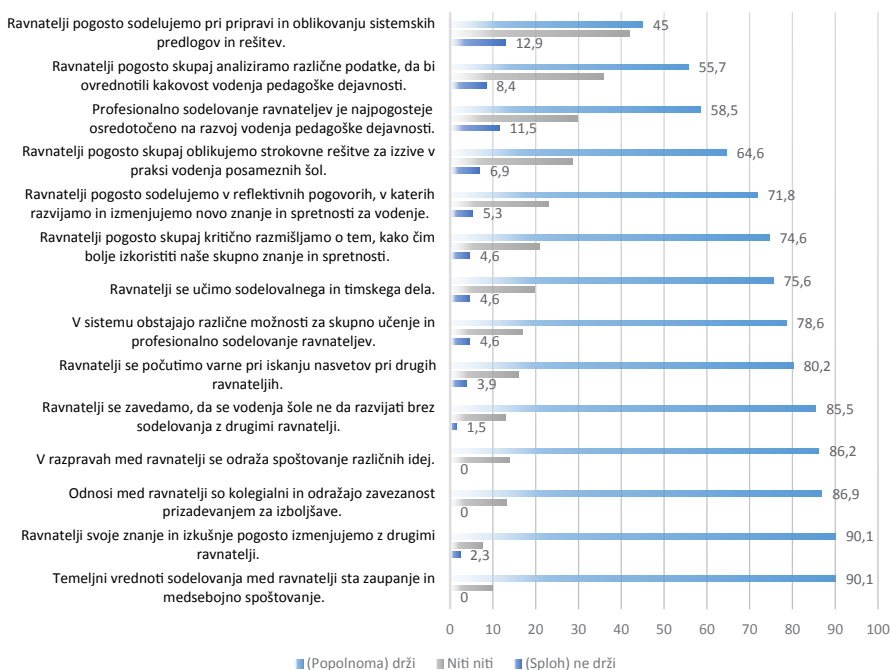
Podatke, pridobljene preko fokusnih skupin z ravnatelji, smo analizirali s pomočjo usmerjene analize vsebine, saj smo pri analizi izhajali iz rezultatov kvantitativnega dela naše raziskave.

4 Rezultati

4.1 Profesionalno učenje in sodelovanje v ravnateljski skupnosti

Ravnatelji ocenjujejo, da trditve o njihovem profesionalnem učenju in sodelovanju v ravnateljski skupnosti v večji meri držijo ($M = 3,88$; $SD = 0,52$). Največji odstotek (90,1 %) jih tako ocenjuje, da sta temeljni vrednoti sodelovanja med ravnatelji zaupanje in medsebojno spoštovanje ter da ravnatelji svoje znanje in izkušnje pogosto izmenjujejo z drugimi ravnatelji. Velika večina ravnateljev (86,9 %) se strinja, da so odnosi med njimi kolegijski in odražajo zavezanost prizadevanjem za izboljšave. Hkrati velika večina meni, da se ravnatelji zavedajo, da se vodenja zavoda ne da razvijati brez sodelovanja z drugimi ravnatelji (86,2 %).

Po drugi strani manj kot polovica ravnateljev (45 %) ocenjuje, da sodelujejo pri pripravi in oblikovanju sistemskih predlogov ter rešitev. Dobra polovica ravnateljev (55,7 %) pa ocenjuje, da pogosto skupaj analizirajo različne podatke, da bi ovrednotili kakovost vodenja pedagoške dejavnosti.

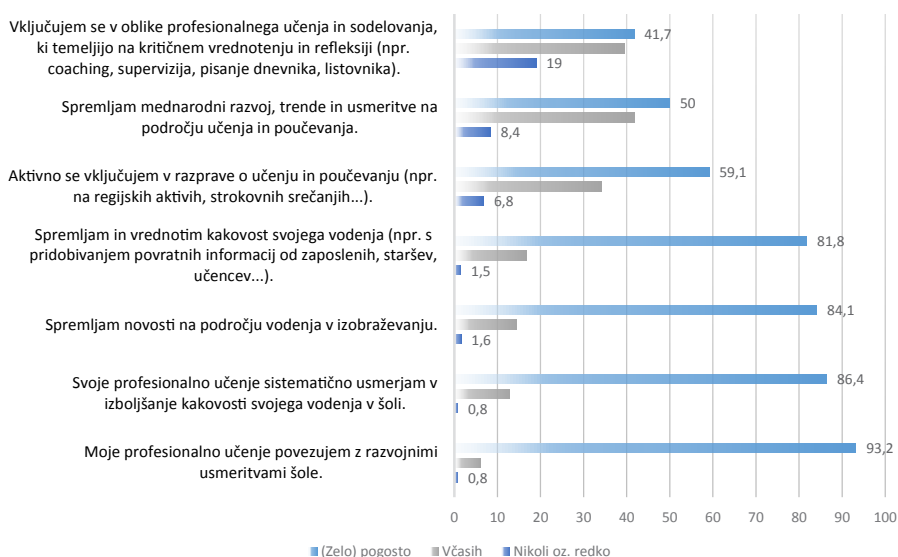


Slika 1: Ravnateljeva ocena profesionalnega učenja in sodelovanja v ravnateljski skupnosti

4.2 Praksa profesionalnega učenja in sodelovanja ravnateljev na individualni ravni ter z drugimi deležniki

Ravnatelji v splošnem ocenjujejo, da pogosto sodelujejo v različnih aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja ($M = 3,83$, $SD = 0,52$). Hkrati ocenjujejo, da manj pogosto sodelujejo v aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja skupaj z drugimi ravnatelji ($M = 3,24$; $SD = 0,74$) ter v aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja z drugimi deležniki ($M = 3,17$; $SD = 0,68$).

4.2.1 Pogostost sodelovanja ravnateljev v aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja na individualni ravni



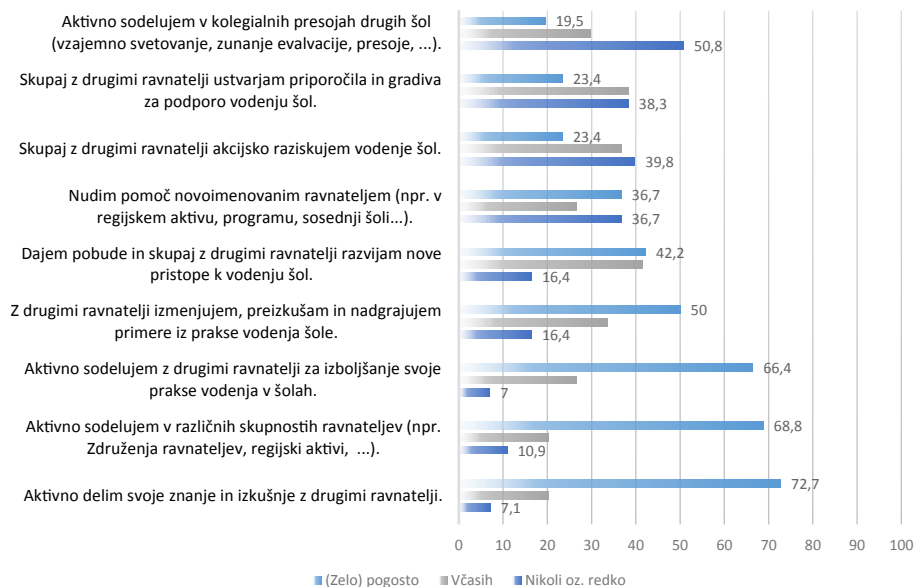
Slika 2: Pogostost sodelovanja ravnateljev v aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja na individualni ravni

Podrobnejši pregled rezultatov pokaže, da velika večina ravnateljev svoje profesionalno učenje (zelo) pogosto povezuje s trditvami, ki se nanašajo na razvojne usmeritve zavoda, sistematično usmerjanje njihovega učenja v izboljšanje kakovosti njihovega vodenja v šoli, spremljanje novice na področju vodenja v vzgoji in izobraževanju ter spremljanje in vrednotenje kakovosti njihovega vodenja, npr. s pridobivanjem povratnih informacij od zaposlenih, staršev, učencev itn. Manj pogosto se, po njihovem mnenju, ak-

tivno vključujejo v razprave o učenju in poučevanju, spremljajo mednarodni razvoj, trende in usmeritve na področju učenja in poučevanja ter se vključujejo v oblike profesionalnega učenja in sodelovanja, ki temeljijo na kritičnem vrednotenju in refleksiji.

4.2.2 Pogostost sodelovanja ravnateljev v aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja z drugimi ravnatelji

Večina ravnateljev (72,7 %) izmed navedenih aktivnosti profesionalnega učenja in sodelovanja najpogosteje aktivno deli svoje znanje ter izkušnje z drugimi ravnatelji. Približno dve tretjini jih (zelo) pogosto aktivno sodeluje v različnih skupnostih ravnateljev, podoben odstotek jih tudi ocenjuje, da (zelo) pogosto aktivno sodelujejo z drugimi ravnatelji za izboljšanje svoje prakse vodenja v vzgojno-izobraževalnih zavodih.



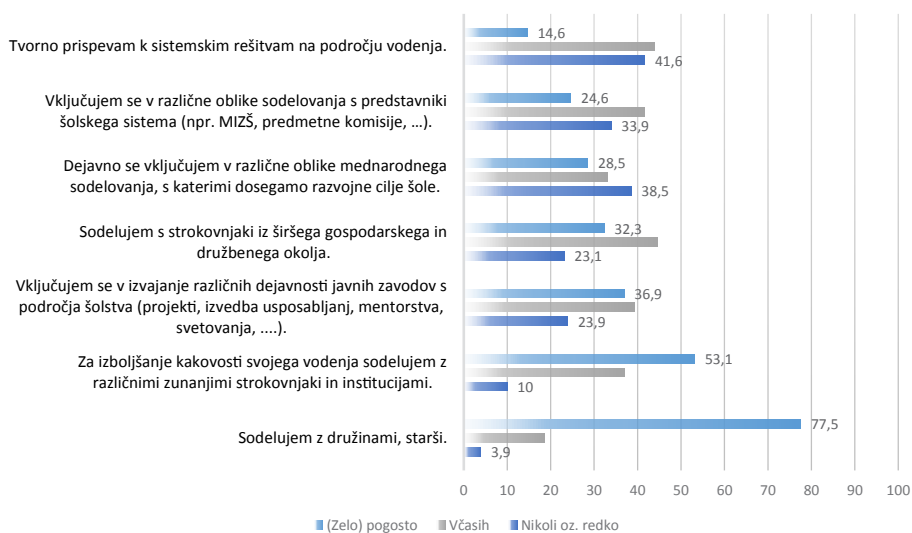
Slika 3: Pogostost sodelovanja ravnateljev v aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja z drugimi ravnatelji

Ravnatelji tudi poročajo, da manj pogosto skupaj z drugimi ravnatelji akcijsko raziskujejo vodenje ter ustvarjajo priporočila in gradiva v podporo vodenju vzgojno-izobraževalnih zavodov. Kar polovica ravnateljev nikoli ali le redko sodeluje v kolegialnih presojah drugih zavodov.

4.2.3 Pogostost sodelovanja ravnateljev v aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja z drugimi deležniki

Ravnatelji poročajo, da najpogosteje (77,5 %) sodelujejo z družinami in s starši. Manj pogosto je sodelovanje z različnimi zunanjimi strokovnjaki in institucijami za izboljšanje kakovosti vodenja, saj o tem poroča le dobra polovica ravnateljev.

Poleg tega se ravnatelji redkeje vključujejo tudi v različne oblike mednarodnega sodelovanja ter sodelovanja s predstavniki šolskega sistema.



Slika 4: Pogostost sodelovanja ravnateljev v aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja z drugimi deležniki

4.3 Profesionalno učenje in sodelovanje ravnateljev v praksi

Eden izmed glavnih poudarkov v odgovorih ravnateljev v fokusnih skupinah je zavedanje pomena *vseživljenjskega učenja, skrbi zase in različnih potreb v različnih fazah oz. obdobjih ravnateljevanja*. Tako npr. navajajo, da se ravnatelji »učimo vsak dan, povsod. Iz povsod, kjer kaj najdeš, prebereš, potegneš nekaj zase in za svoj razvoj, če je seveda dobro in kvalitetno.« Pri tem poudarjajo, da se »ravnatelj mora učiti skozi vso svojo poklicno kariero.« Gre namreč za »celotno paleto različnih stvari, ki me zanimajo, hkrati pa gre za neko obdobje, ko nekaj rabim.« In: »Ko prideš v šolo, delaš čisto druge stvari, kot pa kar smo študirali, žal. In da prideš noter, rabiš en man-

dat, drug morda, zdaj imam četrti mandat pa se še vedno učim.« »Nujno je potrebno, da delaš na sebi tako na osebnem kot strokovnem področju.«

Ravnatelj, ki so sodelovali v fokusnih skupinah, *na različne načine profesionalno sodelujejo in se učijo tako v VIZ kot predvsem tudi izven VIZ*. V odgovorih so najpogosteje navajali *uspešne oblike medsebojnega sodelovanja v različnih ravnateljskih skupnostih*. Ob tem npr. ugotavljajo, da manjša kot je skupina, »več se lahko zmenimo oz. več lahko vprašaš«. In kot primer: »[I]mamo skupno listo mailov, kjer napišeš kaj si misliš o tej in tej stvari, in v roku 10 minut, pol ure dobimo takoj različne poglede in to mi ogromno pomeni, tak intimni strokovni aktiv.« Hkrati kot prednost/pogoj za sodelovanje prepoznajo tudi *»majhnost« šolskega prostora* na splošno: »Lahko smo veseli, da smo majhni, ker se lahko veliko večkrat slišimo, vidimo in se povezujemo, poznamo delo drug drugega, tako da se prakse zelo velikokrat ponovijo. En primer dobre prakse se zelo dobro razširi tudi v druge vrtce. To znamo in zmoremo zelo dobro.« Izpostavljajo tudi *kolegialnost*: »[Z]daj sem jaz že tako dolgo, da smo uspeli [z ravnatelj] vzpostaviti prijateljske vezi in mi ni problem poklicati in vprašati, z nekaterimi smo na vezi in se hitro zmenimo, skupaj najdemo rešitve, nekdo, ki tudi drugače pogleda, ampak ja, zdaj že veš, koga bi kaj vprašal, ker se tako poznamo med sabo.«; »Mreženje, pogovori, osebna poznanstva, ko imaš kak problem, je res zelo dragoceno.« Kot dober primer medsebojnega sodelovanja navedejo tudi *organizacijsko VIZ*: »Mogoče mi v okviru centra imamo prednost, da nas je več ravnateljev, ki smo v dnevni povezavi. To pomeni, da če prideš do neke stiske, problema, izziva, lahko to stvar delaš s kolegi in na ta način je možnost ustrezne rešitve še toliko boljša.«

Med različnimi oblikami medsebojnega sodelovanja in skupnega učenja ravnateljev, ki se *izvajajo/uresničujejo na srečanjih v živo, spletnih dogodkih, preko e-pošte ali telefonskih pogovorov*, so predvsem v zadnjem obdobju *zelo pomembno vlogo odigrali aktivni na regijski in lokalni ravni*. »Dejansko smo kot aktiv sprejeli neko sistemsko vlogo in sprejeli iste dogovore, po katerih vsi isto delamo. To je pa spet strokovni suport. Te stvari se mi zdijo ključne: informiranje, emotivni suport in da skupaj sprejemamo odločitve in dogovore, kako naprej.« Razberemo lahko, da se je tovrstno *sodelovanje okrepilo*: »V tem koronskem času se je razvila perfektna zadeva. Namreč, mi imamo tedenski klepet, ki nima vabila, dnevnega reda – malo že – in v resnici smo skupaj prav vsak teden in to je zlata vredno, sploh v teh časih.« Hkrati pa se je tudi *razširilo*: »[S]mo se v letošnjem letu srečali tudi vsi ravnatelj lokalnih osnovnih šol, glasbenih šol in vrtca, ker prej take po-

sebne povezave nismo imeli. Srečali smo se v občini ali ob drugih priložnostih, zdaj smo pa naredili tudi aktiv ravnateljev.« Kot pozitivno npr. navajajo: »To da se povezujemo ravnatelji med sabo od vrtca do OŠ in SŠ in da ko hodimo en k drugemu, se kažejo primeri dobre prakse, znotraj te skupine se pogovorimo o težavah, ki nas takrat pestijo, to je zame izredna izkušnja.« Ob tem opozarjajo tudi na dejstvo, da je »pogosto tako, da se ukalupimo v ozek krog, kar je super, ampak ni širine.«

V okviru sodelovanja izven VIZ ravnatelji navajajo pomen *vklučenosti in sodelovanja v različnih združenjih ravnateljev*, kot npr.: »Moram reči, da imam osebno zelo veliko podporo preko skupnosti vrtcev Slovenije, kjer lahko vsak čas pokličem koga in se mi zdi ta podpora sploh v tem času dobrodošla.«

Profesionalno sodelovanje in skupno učenje ravnatelji prepoznava *v dejavnostih, ki jih organizirajo različni javni zavodi, največkrat Šola za ravnatelje*¹ pa tudi Zavod RS za šolstvo, Center RS za poklicno izobraževanje, Pedagoški inštitut idr. Kot »dodano vrednost« različnih dejavnosti npr. poudarjajo: »Ob predavanju so tudi pogovori, kjer se odprejo takšne stvari, dobiš izkušnje drugih in te stvari so take, da ti pridejo prav na dolgi rok.« Izpostavijo različne oblike medsebojnega sodelovanja, kot so *senčenje, vzajemno svetovanje, mentorstva novoimenovanim ravnateljem*, na katerih »odpiramo vprašanja, ki nas tarejo«, namreč »ko bereš teorijo, praksa je čisto drugačna, in to velja tudi za vodenje.« Intenzivne oblike sodelovanja spodbujajo, da se »usmerjeno, strukturirano pogovarjaš z ravnatelji in razmišljaš o različnih zadevah«, kar prispeva k »pridobivanju široke slike in poznavanju področja vodenja«. V povezavi z letnimi strokovnimi srečanji ravnateljev npr. povedo tudi, da je »neformalni del srečanj več vreden kot formalni, ki je seveda najbolj nujno potreben, ker če ga ne bi bilo, nihče nikamor ne bi šel«.

Pomemben del ravnateljevega profesionalnega učenja in sodelovanja predstavlja tudi *strokovni delavci in drugi zaposleni v njihovih VIZ*. »Ker se sama izobražujem na področjih, ki me zanimajo, ali v kontekstu tega, znotraj česar se izobražujejo tudi moji sodelavci, je zagotovo tisti največji vzor ostalim, če je ravnatelj tisti, ki se rad izobražuje, k temu posredno potegne tudi sodelavce.« In »Hkrati pa tako kot smo rekli za učitelje, da morajo sami poskrbeti zase, mi je pomembno, da tudi jaz poskrbim zase.« Pomembno je namreč: »Če se ravnatelj počuti dobro oz. če je umirjen in ima znanje, jasen fokus, potem se vidi to tudi na kolektiv. Če pa ravnatelj izgu-

1 Op. pred pripojitvijo k ZRSŠ.

bi fokus oz. katerikoli vodja, npr. vodja aktiva, nastane zmeda in lahko tudi čez čas panika in se izgubi in tam strokovnost tudi pade.« Ravnatelji kot dober primer učenja in sodelovanja pogosto navajajo *hospitacije*: »Zelo veliko se naučim od sodelavcev. Hospitacije bogatijo tudi mojo pedagoško prakso.« Pri tem npr. poudarijo: »Ko hodim na hospitacije k sodelavcem [...], gre za spoznavanje učitelja in njegovega dela, ne da se ga ocenjuje.«

Poleg omenjenih oblik ravnatelji navajajo še *različne druge oblike učenja*, kot so, recimo, *prebiranje strokovne literature, samoizobraževanja, učenje iz lastnih izkušenj, sodelovanje v mednarodnih aktivnostih*.

5 Diskusija in zaključek

Povzamemo lahko, da ravnatelji v splošnem ocenjujejo, da pogosto sodelujejo v različnih oblikah profesionalnega učenja in sodelovanja, ter menijo, da v sistemu v večji meri obstajajo različne možnosti za skupno profesionalno učenje in sodelovanje ravnateljev. Prav tako velika večina anketiranih ravnateljev ocenjuje, da ravnatelji svoje znanje in izkušnje pogosto izmenjujejo z drugimi ravnatelji, kar temelji na visoki stopnji zavedanja, da se vodenja vzgojno-izobraževalnega zavoda ne da razvijati brez sodelovanja z drugimi ravnatelji. Ravnatelji kot najučinkovitejše navajajo oblike medsebojnega sodelovanja v različnih ravnateljskih skupnostih, ki temeljijo na kolegialnosti (npr. aktivni na regijski in lokalni ravni, mreže, e-pošta). Zanje sta pomembna tudi profesionalno učenje in sodelovanje s strokovnimi delavci zavodov, ki jih vodijo, pri čemer izpostavijo različne aktivne oblike, kot npr. strokovne, vodstvene time, strokovne razprave, interne aktivnosti učenja, povratne informacije s strani strokovnih delavcev in hospitacije.

Največji izziv profesionalnega učenja in sodelovanja ravnateljev je vključevanje v intenzivne oblike, ki temeljijo na kritičnem vrednotenju in refleksiji, analiziranju podatkov za ovrednotenje kakovosti vodenja pedagoške dejavnosti, sooblikovanju strokovnih rešitev za izzive v praksi vodenja posameznih zavodov. Polovica ali manj ravnateljev namreč poroča, da z drugimi ravnatelji izmenjuje, preizkuša in nadgrajuje primere iz prakse vodenja vzgojno-izobraževalnih zavodov, nudi pomoč novoimenovanim ravnateljem, skupaj z drugimi ravnatelji akcijsko raziskuje vodenje in ustvarja priporočila ter gradiva v podporo vodenju. Skladno s tem ravnatelji tudi ocenjujejo, da se najmanj pogosto vključujejo v različne oblike sodelovanja s predstavniki šolskega sistema, približno tretjina jih ocenjuje, da le redko, desetina pa nikoli tvorno ne prispeva k sistemskim rešitvam na področju vodenja.

Na podlagi opravljene raziskave predlagamo tri smernice profesionalnega učenja in sodelovanja ravnateljev za izboljšanje kakovosti vodenja, in sicer:

- na individualni ravni: prepoznavanje močnih in šibkih točk svojega vodenja na osnovi standardov vodenja vrtcev in šol; oblikovanje lastnega načrta profesionalnega učenja in sodelovanja; skrb za redno pridobivanje povratnih informacij o svojem vodenju s strani zaposlenih in drugih deležnikov; kritično vrednotenje svojega dela; dajanje zgleda učenja in sodelovanja ter hkratnega postavljanja meril in pričakovanj glede profesionalnega učenja ter sodelovanja strokovnih delavcev; redno spremljanje novosti na področju vodenja v vzgoji in izobraževanju ter na področju učenja in poučevanja; načrtovanje in usmerjanje svojega učenja ter sodelovanja v največji možni meri v krepitev vodenja pedagoške dejavnosti;
- v sodelovanju z drugimi: načrtno in sistematično vključevanje v intenzivne oblike učenja in sodelovanja, ki so raziskovalne, izkustvene in reflektivne (npr. senčenje, mentorstvo, sooblikovanje strokovnih rešitev, akcijsko raziskovanje, medšolske hospitacije, (vzajemno) svetovanje, zunanje presojanje); prepoznavanje in koriščenje možnosti in priložnosti profesionalnega učenja ter sodelovanja v mednarodnem prostoru (npr. senčenje na delovnem mestu, članstvo v mednarodnih združenjih, strokovne razprave s tujimi ravnatelji, aktivna udeležba na mednarodnih posvetih); prepoznavanje in koriščenje priložnosti profesionalnega učenja in sodelovanja na daljavo);
- na sistemski ravni: (ne)formalno prenašanje svojega znanja in spretnosti vodenja na druge ravnatelje ter vodje v lokalnih aktivnih z mentorstvom, s svetovanjem, senčenjem; aktivno vključevanje v (ne)formalne profesionalne skupnosti, v katerih se sooblikujejo strokovne (dokumentirane) rešitve za aktualne izzive vodenja; aktivno vključevanje v združenja, komisije, delovna telesa, v obravnavo različnih sistemskih predlogov, v nacionalne projekte.

Literatura

- Arzenšek Konjajeva, Katja in Branka Likon. »Svetovanje kot oblika podpore ravnateljem.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 19, št. 1 (2021): 119-136.
- Bainbridge, Alan, Hazel Reid in Gaia Del Negro. »Towards a Virtuosity of School Leadership: Clinical Support and Supervision as Professional Learning.« *Professional Development in Education*, (2019): 1-13, dostopno 12. marca 2022 na <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1700152>.
- Brejc, Mateja, Ana Mlekuž, in Mihaela Zavašnik. *Vodenje in praksa profesionalnega učenja in sodelovanja v vrtcih in šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2022 (v tisku).
- Brejc, Mateja, in Justina Erčulj. »Spodbujanje profesionalnega razvoja ravnateljev za izboljšanje prakse vodenja.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 6, št. 2 (2008): 5-21.
- Brejc, Mateja, Sebastjan Čagran (ur.). *Vodenje vrtcev in šol*. Ljubljana: Šola za ravnatelje, 2019.
- Catagay, Ali, in Sedat Gümüs. »What do we Know about Novice School Principals? A Systematic Review of Existing International Literature.« *Educational Management, Administration & Leadership* 49, št. 1 (2021): 54-75, dostopno 12. marca 2022 na <https://doi.org/10.1177/1741143219898483>.
- Collarbone, Pat in John West-Burnham. *Understanding System Leadership: Securing Excellence and Equity in Education*. New York: Continuum International Publishing Group, 2008.
- Čagran, Sebastjan. *Consultancy. Supporting Head Teachers by Consultancy*. Enirdelm Newsletter, 2019.
- Darling-Hammond, Linda, Michelle LaPointe, Debra Meyerson, Margaret Terry Orr, in Carol Cohen. *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programmes. Final report*. Stanford Educational Leadership Institute, 2007.
- Davis, Keith, in Deborah Rogers, Martin Haringan. »A review of state policies on principal professional development.« *Education Policy Analysis Archives* 28, št. 24 (2020), dostopno 12. marca 2022 na <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4421>.
- Davis, Stephen H., in Linda Darling-Hammond. »Innovative principal preparation programs: What works and why.« *Planning and Changing* 43, št. 1-2 (2012): 25-45, dostopno 12. marca 2022 na <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ977545.pdf>.

- Davis, Stephen., Linda Dariling-Hammond, Michelle LaPointe, in Debra Meyerson. *Review of research. School leadership study: Developing successful principals*. Stanford Educational Leadership Institute, 2005.
- Dimmock, Clive. »System leadership for school improvement: A developing concept and set of practices.« *Scottish Educational Review* 48, št. 2 (2016): 60–79, dostopno 12. marca 2022 na <https://eprints.gla.ac.uk/150634/>.
- Earley, Peter. »Surviving, thriving and reviving in leadership: The personal and professional development needs of educational leaders.« *Management in Education* 34, št. 3 (2020): 117-121, dostopno 12. marca 2022 na <https://doi.org/10.1177/0892020620919763>.
- Eger, Ludvik, Mária PISOŇOVÁ, in Łukasz Tomczyk. »Development programs for headteachers in four Central European countries: An international comparison.« *International Journal of Management in Education* 11, št. 1 (2017): 25-45, dostopno 12. marca 2022 na <https://www.inderscienceonline.com/doi/abs/10.1504/IJMIE.2017.080643>.
- Evropska komisija. *School leadership for learning*. Report of a peer learning activity in Limassol, Cyprus, October 2010.
- Evropska komisija. *Supporting the teaching professions for better learning outcomes. Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Strasbourg European Commission, 2021, dostopno 12. marca 2022 na http://csdle.lex.unict.it/Archive/LW/Data%20reports%20and%20studies/Reports%20and%20%20communication%20ofrom%20EU%20Commission/20121128-012845_SWD-374_2012_en.pdf.pdf.
- Evropska komisija/Eurydice. *Key data on teachers and school leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013.
- Huber, Stephan Gerhard. *Preparing school leaders for the 21st century: An international comparison of development programs in 15 countries*. London: Taylor & Francis, 2004.
- Japelj Pavešić, Barbara, Mihaela Zavašnik, Tatjana Ažman in Ana Mlekuž. *Vseživljenjsko učenje učiteljev in ravnateljev. Izsledki mednarodne raziskave poučevanja in učenja TALIS 2018*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2019.
- Karstanje, Peter, in Charles F. Webber. »Programs for school principal preparation in East Europe.« *Journal of Educational Administration* 46, št. 6 (2008): 739-751, dostopno 12. marca 2022 na <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09578230810908325/full/html>

- Krapše, Tatjana, Tanja Rupnik Vec, Jelka Čop, Oton Jerman, Branka Likon, Davorin Majkus, Lidija Stadler, Andreja Strmšek, Igor Vulič, in Evan Zule. *Profesionalno učenje in delovanje učiteljev*. Ljubljana: Šola za ravnatelje, 2019.
- Lokman, Tahir, Mohd Taufiq Mohd Thakib, Mohd Hilmi Hamzah, Mohd Nihra Haruzuan Mohd Said, in Mohammed Borhandden Musah. »Novice Headteachers' Isolation and Loneliness Experiences.« *Educational Management, Administration in Leadership* 45, št. 1 (2017): 164-189, dostopno 12. marca 2022 na <https://doi.org/10.1177/1741143215587302>.
- Oplatka, Izhar. »Towards a Conceptualization of the Early Career Stage of Principalship: Current Research, Idiosyncrasies and Future Directions.« *International Journal of Leadership in Education* 15, št. 2 (2012): 129-151, dostopno 12. marca 2022 na <https://doi.org/10.1080/13603124.2011.640943>.
- Pol, Milan, Martin Sedláček, Lenka Hloušková, in Petr Novotný. »Headteachers' Professional Careers: A Czech Perspective.« *International Journal of Management in Education* 7, št. 4 (2013): 360-375, dostopno 12. marca 2022 na <https://www.inderscienceonline.com/doi/abs/10.1504/IJ-MIE.2013.056641>.
- Pont, Beatriz, Deborah Nusche in Hunter Moorman (ur.). *Improving school leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Pariz.: OECD, 2008.
- Woods, Phillip A., Glenys J. Woods, in Michael Cowie. »Tears, laughter, camaraderie: professional development for headteachers.« *School Leadership & Management* 29, št. 3 (2009): 253-275, dostopno 12. marca 2022 na <https://doi.org/10.1080/13632430902793825>.
- Zavašnik Arčnik, Mihaela, in Ksenija Mihovar Globokar. »Profesionalni razvoj ravnateljev v zakonodajnih okvirih.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 15, št. 1 (2015): 79-99.
- Zavašnik Arčnik, Mihaela, Justina Erčulj in Vlasta Poličnik. *Model vseživljenjskega učenja za vodenje vzgojno-izobraževalnih zavodov* [interno gradivo/ rezultat projekta Vseživljenjsko učenje ravnateljev – usposabljanje za vodenje šol in vrtcev IV]. Ljubljana: Šola za ravnatelje, 2014.