

## V učenje usmerjeno vodenje: kako se uresničuje

**Peter Earley**

Inštitut za izobraževanje Univerze v Londonu

Članek izhaja iz najnovejših raziskav in literature o uspešnem vodenju in posebej v učenje usmerjenemu vodenju. Študije kažejo, da je delo ravnateljev zahtevno, neizprosno, zapleteno in čustveno naporno ter da v učenje usmerjenemu vodenju oziroma pedagoškemu vodenju morda ne dajemo vedno prednosti, ki si jo zasluži. Proučevanje v učenje usmerjenega vodenja pripelje do razmišljanja, kako bi lahko vodenje izvajali tako, da bi vodili z učenjem obogateno šolo, v kateri je enako pomembno učenje učencev kot odraslih. Prispevek se končuje s predvidevanjem, da bomo v prihajajočem desetletju globalno pripisovali tej obliki vodenja čedalje več pomena, ker si bodo šole prizadevale izboljšati rezultate učencev.

*Ključne besede:* vodenje za učenje, delo ravnateljev, v učenje usmerjeno vodenje

### Uvod

V približno zadnjih desetih letih pojem v učenje usmerjenega vodenja oziroma vodenja za učenje vse izraziteje prevladuje nad drugimi pojmovanji vodenja (Earley 2013; Hallinger 2012). Kakšna je narava takega vodenja in kako ga vodje uresničujejo, je predmet tega članka. V večini izobraževalnih sistemov se je vloga vodje šole oziroma ravnatelja v zadnjem desetletju občutno spremenila, saj so šole zdaj veliko bolj avtonomne kot prej, spremenili so se ravni in vzorci odgovornosti pa tudi narava dolžnosti šolskih vodij (Schleicher 2012). To se odraža v rasti svetovnega zanimanja za vodenje in v širšem priznavanju, da ima vodenje pomemben vpliv na izboljšanje šol in rezultate učencev. Vse pogosteje to vodenje vidimo oziroma obravnavamo kot v učenje usmerjeno vodenje ali vodenje za učenje. Na primer, letno poročilo Ofsteda, angleške agencije za šolsko inšpekcijo, omenja, da »učinkoviti šolski vodje – in zlasti dobro vodenje učenja – najmočneje vplivajo na standarde šole in uspešnost učencev« (Ofsted 2012, 20). Manj pa je znano, kako ravnatelji izkoristijo svoj čas, kaj počnejo iz dneva v dan in kako se to nemara razlikuje med šolami in izobraževalnimi sistemi. Kako porabljajo ta

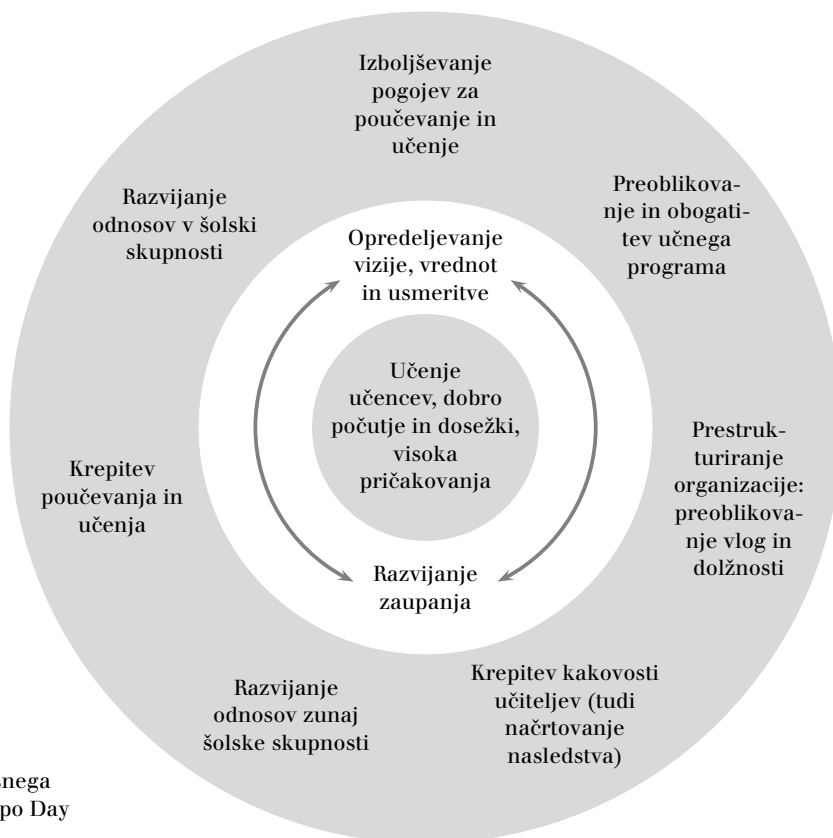
čas za vodenje učech, je vse bolj v središču zanimanja, vendar je treba na to gledati v širšem okviru vsega, kar soustvarja uspešno vodenje.

### **Delo uspešnih vodij šol**

Nabrlo se nam je že precej dokazov o tem, kaj soustvarja uspešno vodenje, njegove ključne dimenzije pa so pred kratkim opisali Day in sodelavci (2009, 2010, 2011). Njihova obširna študija o vplivu vodenja na rezultate učencev navaja ključne razsežnosti uspešnega vodenja, ki jih prikazujemo na sliki 1. Zelo pomenljivo je, da avtorji učenje učencev, njihovo dobro počutje, visoka pričakovanja in dosežke umeščajo v sredino diagrama, medtem ko so jasnost vrednot vodij, njihove vizije, strateške usmeritve in razvijanje zaupanja zbrani ob osrednjem jedru. Zunaj tega jedra najdemo številne medsebojno povezane razsežnosti, med katerimi se jih precej nanaša na poučevanje in učenje, in sicer: krepitev kakovosti učiteljev (skupaj z načrtovanjem nasledstva), izboljševanje pogojev in krepitev kakovosti poučevanja in učenja. Druge razsežnosti se nanašajo na prestrukturiranje šole (preoblikovanje vlog in dolžnosti) ter preoblikovanje in obogatitev učnega načrta. Zadnji dve razsežnosti se nanašata na razvijanje močnih odnosov in sodelovanja tako znotraj kot zunaj šolske skupnosti.

Gre za koristen model razsežnosti uspešnega vodenja, študija pa je zelo pomembna, ker z modelom osvetljuje potrebo po učinkovitem vodenju povsod v organizaciji. S pojmom razpršenega ozioroma distribuiranega vodenja (npr. Harris 2008) smo se lažje odmaknili od zanašanja na zamisli enega ali edinega vodje, toda vseeno pogosto vidimo v »junaškem« ali karizmatičnem vodji opredeljevalca »glavne vizije«, vsaj na začetku, in obiskovalci šole, tudi starši, pogosto želijo videti ravnatelja in ne drugih »vodij« šole. Več ko so dobivale šole avtonomije in bolj ko smo jih začeli dojemati kot ključno gonilo izboljševanja, pomembnejša je postala vloga šolskih vodij, predvsem ravnatelja. Ali zahtevamo od tistih v vrhu organizacije preveč? Ali so postale njihove dolžnosti z decentralizacijo tako obširne in raznolike, da se jim izmika posvečanje temu, kar je resnično pomembno, namreč učenju? Kako bi torej lahko šolskim vodjem omogočili, da svoja strokovna prizadevanja bolj usmerijo v vodenje učenja in krepitev kakovosti poučevanja in učenja?

Levin (2013) meni, da »od vodij zahtevamo preveč spretnosti, s čimer se naloga začenja zdeti neizvedljiva za navadne smrtnike«,



SLIKA 1  
Razsežnosti uspešnega  
vodenja (povzeto po Day  
idr. 2010, 4)

in čeprav je veliko spretnosti pomembnih, Levin meni, da »se morajo vodje, da res zaupajo v svoje delo, čutiti sposobne na dveh poglavitnih področjih«; »v vodenju poučevanja in učenja ter v zmožnosti upravljanja političnega okolja v šoli in zunaj nje tako, da vzdržujejo organizacijo in razvijajo podporo skupnosti do nje« (str. 5, ležeči tisk je moj). Vseeno pa raziskave dela šolskih vodij in ravnateljev kažejo, da večino časa porabijo za opravljanje administrativnih in upravnih vidikov svojega dela. Radi so vidni in »besede pretaplajo v dejanja«, poleg tega pa se porabljanje časa za stvari, ki pomenijo največ, in ravnanje, primerno vodjem, ki se najbolj posvečajo učenju, zdita prednosti izjemno dobrih vodij, toda McKinseyjevo poročilo (Barber idr. 2010) pripominja, da angleški ravnatelji porabijo po uradni dolžnosti 14 % časa zunaj šole, 34 % v šoli izven pisarne, in več kot polovico časa (52 %) v pisarni. Te številke so skoraj enake tistim, do katerih so prišli v Angliji z anketi-

ranjem več kot 800 ravnateljev, ki so jih vprašali, kako porabljajo svoj čas (Earley idr. 2012).

### V učenje usmerjeno vodenje ali vodenje učenja

Pojem v učenje usmerjenega vodenja oziroma vodenja za učenje je neprekinjeno pridobival prednost pred drugimi pojmovanji vodenja, kot sta transformacijsko in distribuirano. Primerjalni pregled vodenja šol v OECD je videl srž učinkovitega vodenja v osredotočanju na podpiranje, ocenjevanje in razvijanje kakovosti učiteljev (Pont idr. 2008). V novejšem poročilu OECD je omenjeno, da je to vključevalo »usklajevanje učnega načrta in programa poučevanja, spremljanje in ocenjevanje prakse poučevanja, spodbujanje strokovnega razvoja učiteljev in podpiranje sodelovalnih delovnih kultur« (Schleicher 2012, 18). Osredotočanje na poučevanje in učenje je bilo ključno tudi v modelu uspešnega vodenja Daya idr. (glej sliko 1). Levin meni (2013, 5–6, ležeči tisk je moj):

Naše rastoče poznavanje vodenja poučevanja in učenja razkriva šolskim vodjem, da morajo, če želijo to delo opravljati dobro, prepoznati delo vodenja učenja kot ključno odgovornost, ki ji posvečajo precejšen del časa in pozornosti ter ki *ima prednost* pred drugimi konkurenčnimi pritiski.

Mogoče je o dajanju visoke prednosti takemu delu lažje govoriti kot ga uresničevati, če upoštevamo dokaze o tem, kako ravnatelji razporejajo svoj čas – na primer, nedavna študija v Angliji je ugotovila, da skoraj šest ravnateljev med desetimi trdi, da namenja vodenju poučevanja in učenja »premalo časa«, samo štirje od desetih pa so menili, da »približno ravno prav« (Earley idr. 2012).

Toda dokazi o učinkovitem vodenju so dosledni in metaanaliza Robinsona, Hohepe in Lloydja (2009) kaže, da je »spodbujanje učenja in razvoja učiteljev ter sodelovanje v njem« najpomembnejša razsežnost vodenja šol (glej preglednico 1). Iz metaanalize 23 mednarodnih študij so izluščili ključne dejavnike, povezane z učinkovitim vodenjem šole. Za ugotavljanje velikost učinka (VU) petih razsežnosti vodenja na učenje učencev so uporabili statistične podatke. Ugotovitve so bile osupljive, saj je imelo na učence daleč največji vpliv vodenje, povezano z razvojem učiteljev. Bistveno je, da ravnajo kot v učenje usmerjeni vodje, saj avtorji tudi omenjajo, da »bolj ko vodje osredotočajo svoje odnose, delo in učenje na osrednjo dejavnost, poučevanje in učenje, večji je njihov vpliv na rezultate učencev« (Robinson 2011). K učnim rezultatom

## PREGLEDNICA 1 Pet razsežnosti učinkovitega vodenja šole

1. Spodbujanje učenja in razvoja učiteljev in sodelovanje v njem (0,84)
2. Opredelitev ciljev in pričakovanj (0,42)
3. Načrtovanje, usklajevanje in ocenjevanje poučevanja in učnih načrtov (0,42)
4. Strateško namenjanje sredstev (0,31)
5. Zagotavljanje urejenosti in spodbudnosti okolja (0,27)

OPOMBE Številke v oklepajih ponazarjajo »velikost učinka«. Velikost učinka se meri v vrednostih 0–1, pri čemer vrednosti pod 0,2 kažejo šibek ali ničen vpliv, vse nad 0,6 pa pomemben vpliv. Povzeto po Robinson, Hohepa in Lloyd (2009).

učencev največ prispeva razvoj učiteljev in delovanje vodij šole, kar je bistveno za ustvarjanje »učnega vzdušja« na šoli tako za učence kot odrasle.

Da bi razumeli, kako lahko šolski vodje dajo večjo prednost dejavnosti, usmerjeni v učenje, je treba na kratko preudariti, kako vodje vplivajo na dogajanje v razredih in šolah. Hallinger in Heck (2010) sta podala uporaben opis pedagoškega vodenja in njegovih ključnih značilnosti, medtem ko Southworth omenja tri ravni vplivanja – neposredno, posredno in obojestransko (2009). Neposredni učinki so vidni, kjer dejanja vodij neposredno vplivajo na šolske rezultate (denimo s poučevanjem v razredu); učinki so posredni, če vodje vplivajo na rezultate posredno z drugimi spremenljivkami; in obojestranski učinki se pojavijo, če vodje vplivajo na učitelje in učitelji vplivajo na vodje, s čimer nastaja vpliv na rezultate. Kot piše Southworth: »učinkoviti šolski vodje se neposredno ukvarjajo s svojim posrednim vplivom« (2009, 102). Day in sodelavci v svoji študiji o učinkovanju vodenja na rezultate učencev pravijo, da šolski vodje izboljšujejo poučevanje in učenje predvsem *posredno* in najmočnejše s svojim vplivom na motivacijo zaposlenih, njihovo predanost in delovne razmere (Day idr. 2009, 1). Kot smo videli, opozarjajo tudi na pomembnost vodenja pri ustvarjanju šolske kulture in vzbujanju zaupanja znotraj organizacije.

### Kako se uresničuje

Na kulturo šole in ustvarjanje »vzdušja učenja« za učence in odrasle vpliva to, kako se vodenje izvaja – kot je omenil Schein (1985) pred več desetletji: vodje ustvarjajo kulturo. Vodje so »graditelji kulture«, saj oblikujejo skupne vrednote in prepričanja, ki razvijajo organizacijski okvir, v katerem se vzpostavljajo strukture in se obnašajo ljudje. Schein meni, da je najpomembnejša naloga, ki jo opravljajo vodje v organizacijah, ustvarjanje kulture – oblikovanje

kulture je ena osnovnih nalog vodij. Vsaka organizacija ima lastno kulturo, ki jo sooblikuje mnogo stvari, na primer zgodovina, struktura (npr. oblike odločanja), velikost in faza šole, stavbe in ljudje. Organizacijska kultura prežema vse in vpliva na vse, toda vodenje in upravljanje sta ključna dejavnika; proces je dvosmeren, saj na kulturo vplivata vodenje in uprava, organizacijska kultura pa vodenje in upravo ali zavira ali podpira.

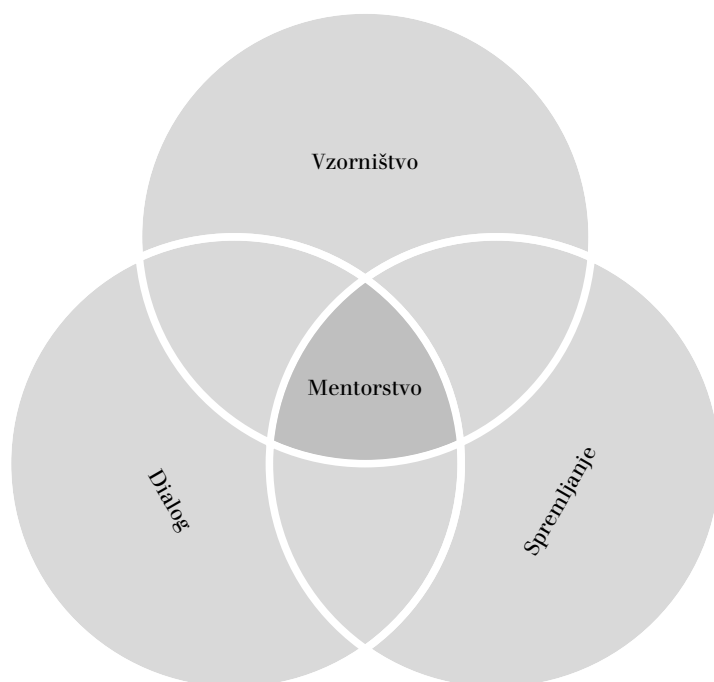
V šolah, v katerih je kultura osredotočena na učenje, se vodje vidijo kot »vodilni učeči« in želijo, da jih drugi vidijo tako, učenje na vse ravneh – med učenci, odraslimi in na ravni organizacije – pa dojemajo kot poglobitvo. Kultura, usmerjena v učenje, je vzpostavljena tam, kjer obstaja spodbudno in sodelovalno okolje, kjer vlada medsebojno zaupanje in se ideje delijo in kjer se zaposlenim omogoča, da prevzamejo osrednjo vlogo v svojem delu in so informacije prosto dostopne ter jih uporabljajo za gnanje napredka. Obstaja zaveza, da učeči delajo skupaj, kjer se tako zaposleni kot učenci dojemajo kot učeči in kjer imajo zaposleni in učenci občutek skupnosti in delajo sodelovalno (Bubb in Earley 2010).

Levinu (2013, 6) se zdi pomembno, da se ustvari šolska kultura, ki:

jasno izraža, da se od vseh na šoli pričakuje udejstvovanje v neprekinjenem učenju o učinkoviti praksi (na primer z organizacijo učinkovitega nenehnega strokovnega razvoja in z učinkovito uporabo podatkov o učencih za vodenje izboljševanja) in to klimo (kulturo) prenaša v konkretne sisteme in procese, ki jo pretvarjajo v pomemben del dela vseh na šoli (na primer z vpeljevanjem razprave o učenju v vsak sestanek zaposlenih, vsako šolsko prireditev, vsak načrt in vsako važnejšo komunikacijo)

Še natančneje po Southworthu (2009) v učenje usmerjeno vodenje deluje z vzorništvom, spremljanjem in dialogom. West-Burnham in Coates (2005) sta predlagala, da bi k tem trem strategijam v učenje usmerjenih vodij dodali še mentorstvo in usmerjanje (glej sliko 2). Kot smo omenili, se učinkoviti vodje šol ukvarjajo s svojim posrednim vplivom, in to počnejo s pazljivim upravljanjem šolskih struktur in sistemov ter se poslužujejo z njimi povezanih strategij vzorništvaja, spremljanja, dialoga in mentorstva ter usmerjanja.

Pri vzorništvu gre za moč zgleada. Učitelji in vodje močno verjamejo v dajanje zgleada, ker vedo, da vpliva tako na učence kot sodelavce. Spremljanje vključuje skrbno analiziranje napredka učen-



SLIKA 2  
Strategije za v učenje  
usmerjeno vodenje (povzeto  
po Southworth 2009)

cev in podatkov o rezultatih (npr. rezultatov preverjanja in ocenjevanja, podatkov o evalvaciji, trendov uspešnosti, anket o mnenju staršev, prisotnosti učencev in podatkov iz razgovorov z učenci) ter ukrepanje na podlagi teh podatkov. Izvajanje spremljanja zajema tudi obiske šolskih vodij v razredih, opazovanje učiteljev pri delu ter zagotavljanje povratnih informacij učiteljem.

Tretja nit vodenja, usmerjenega v učenje – dialog – se nanaša na ustvarjanje priložnosti med učitelji za pogovor s kolegi in vodjami o učenju in poučevanju. Southworth opozarja, da so »tako razredi kot zbornice prostor, kjer se veliko govori. V šolah v resnici ne primanjkuje govorjenja. Vseeno je včasih premalo pogovora o učenju in poučevanju« (2009, 97). West-Burnham in Coates (2005) sta dodala Southworthovim trem strategijam še mentorstvo in usmerjanje, ker so v takih načinih dela videli steber vsega v šolski skupnosti, del njene kulture učenja. V strategiji mentorstva vidita West-Burnham in Coates »združevalno silo, ki omogoča optimalni izraz drugih treh« (2005, 156), ter tako daje vodjem eno najpomembnejših strategij za podpiranje razvoja sodelavcev. West-Burnham in Cates (2005, 158) namreč trdita, da kombinacija teh štirih strategij tvori močno jedro, ki lahko:

- osebno prilagaja ukvarjanje vodstva s sodelavci,
- oblikuje kot vzor prakso najučinkovitejših odnosov z učenci,
- kaže trdno in nenehno zavezo osrednjemu namenu šole.

Za Southwortha (2009, 101) gre pri vodenju, usmerjenem v učenje, za:

hkratno uporabo teh strategij tako, da se med sabo utrjujejo. Njihov skupni učinek je tisti, ki ustvarja močno učenje za učitelje in vodje in omogoča, da je ravnanje učiteljev v razredu informirano ter vodi do izboljševanja poučevanja in učenja učencev.

Šolski vodje, ki želijo vzpostaviti vztrajno usmerjanje v učenje, lahko: pogosto obiskujejo razrede in se udeležujejo strokovnih učnih dejavnosti z zaposlenimi, se redno seznanjajo s tem področjem in svoje znanje prenašajo drugim, začenjajo in vodijo pogovore o učenju učencev, skrbijo, da je poudarek evalvacije uspešnosti na učenju učencev, predstavljajo poučevanje in učenje kot glavno temo sestankov zaposlenih vse šole, analizirajo podatke o učenju učencev in jih uporabljajo za načrtovanje in delo z drugimi, da zastavljajo cilje za izboljševanje učenja in nato napredek preverjajo glede na te cilje.

Šolski sistemi in strukture v podporo učenju usmerjenega vodenja lahko vključujejo procese načrtovanja – za pouk, enote dela, čas, razrede in skupine učencev in posameznike; določanje ciljev – za posameznike, skupine, razrede, letnike in vso šolo; komunikacijske sisteme – zlasti sestanke; sisteme spremljanja – analiziranje in uporabo podatkov o učenju učencev, opazovanje razredov in zagotavljanje povratnih informacij; vloge in dolžnosti vodij – tudi mentorstvo in usmerjanje; ter politike za učenje, poučevanje, preverjanje in ocenjevanje (Southworth 2009, 102).

Southworth piše, da v prizadevanju za trajnostno vplivanje na dogajanje v razredih v učenju usmerjeni vodje sodelujejo v učenju na različnih ravneh. Omenja šest ravni učenja (2009, 107):

1. učenje učencev – *učenci nam pripovedujejo o sebi kot učečih;*
2. učenje odraslih – *s skupnim delom odrasli učijo drug drugega umetnosti in obrti poučevanja;*
3. vodenje za učenje in razvoj vodenja – *vodje usmerjajo druge in jim omogočajo vodenje;*



4. vsešolsko učenje – *odrasli postajajo vsako leto boljši v podpiranju učenja učencev preprosto zato, ker delajo v tej šoli in mreži;*
5. učenje med šolami – *naše šole se naučijo več, ker se učijo skupaj;*
6. učenje med mrežami – *čutimo pripadnost učnemu poklicu.*

West-Burnham in Coates vidita v učenje usmerjenem vodenju enega najcelovitejših načinov opisovanja ravnanja vodstva, za karšno je najverjetneje, da šolo preobrazi v učečo se skupnost. Menita, da so za v učenje usmejene vodje značilni (2005, 155):

- osebne vrednote, ki se zavzemajo za učinkovito učenje, uspešnost in dosežke vsakega posameznika;
- celovito in sistematično razumevanje učenja, ki ga upoštevajo v vseh vidikih svojega vodstvenega dela;
- sposobnost udejstvovanja v strukturiranem dialogu za krepitev razumevanja učenja pri drugih;
- zavezanost podpiranju učenja drugih;
- javno izkazovanje lastnega udejstvovanja v učenju;
- veselje nad uspehom, rastjo in dosežki vseh.

Levin meni (2013, 7), da mora biti delovanje za izboljšanje poučevanja in učenja »osrednje v delu vseh« in da obstaja potreba po:

- razvitju močne skupine formalnih in neformalnih vodij na šoli, ki se medsebojno podpirajo in ki spodbujajo in podpirajo trajno učenje zaposlenih;
- zagotavljanju, da drugi procesi, kot sta evalvacija učiteljev in ocenjevanje učencev, podpirajo učenje v organizaciji na vseh ravneh, namesto da jo odvrčajo od njega (na primer ne kaznujejo ljudi, ki poskušajo nove stvari, čeprav se izkaže, da se ne bodo obnesle);
- zagotavljanju, da vse naštetu usmerjajo najboljši dokazi, ki so na voljo o učinkoviti praksi izobraževanja, tudi z močno kulturo ocenjevanja in evalviranja v šolah.

Take šole so v učenje usmerjene skupnosti, v katerih se vsi dojemajo kot učeči. Razumejo tudi, da se strokovno učenje nadaljuje kot del njihovega dela – delovno mesto je učna delavnica. Učitelji si delo delijo in si prizadevajo razvijati inovativno prakso, ker zaposleni verjamejo, da je to dragocen in ploden način izboljševanja učnih izkušenj učencev. Izkoristijo tudi priložnosti drugod in

dogodke, kot so konference, seminarji in tečaji zunaj šole. Vodje v učenje usmerjene skupnosti spodbujajo močno pripadnost skupni viziji za prihodnost; učenje vodijo tako, da jih je mogoče videti, ko se učijo skupaj z vsemi drugimi; vodenje si delijo in razdeljujejo ter pooblaščajajo zanj druge. Pospešujejo tudi sodelovanje in kolegialne načine dela, nenehno izboljševanje pa je vtakano v sam ustroj šole. Po besedah plodne študije Rosenthalove (1989) s konca 80. let 20. stoletja so takšne šole »učno obogatene«, v primerjavi z »učno osiromašenimi«. Prirejeno različico njene tipologije šole prikazujemo v nadaljevanju (Bubb in Earley 2007, 18):

1. *»Učno osiromašena«*

- učitelji delajo v izolaciji,
- učitelji tekmujejo drug z drugim,
- primanjkuje pozitivnih povratnih informacij,
- vleče v različne smeri,
- izogiba se tveganjem,
- vlada občutek nemoči,
- k strokovnemu razvoju (SR) je treba siliti,
- dojemanje SR je odklonilno.

2. *»Učno obogatena«*

- obstajata sodelovanje in izmenjava,
- učitelji nenehno razpravljajo o praksi,
- obstaja skupni fokus,
- obstaja občutek učinkovitosti,
- verjame v vseživljenjsko učenje,
- zazira se navzven in navznoter,
- osredotoča se na izboljševanje stvari za učence,
- povratne informacije so dobrodošle,
- varno je tvegati in preizkušati nove stvari,
- učitelji imajo skupne vrednote.

V Angliji poročilo Ofsteda 2012 ugotavlja, da vodenje poučevanja in učenja najmočneje vpliva na standarde šole in da »si izjemne šole prizadevajo ustvarjati kulturo in etos, v kateri je dialog o učenju in poučevanju visoko cenjen in vpet v ustroj šole« (2012, 20). Ofsted trdi, da je to podlaga učeče se skupnosti. V učenje usmerjeno šolo vodijo v učenje usmerjeni vodje (Bubb in Earley 2010), in pri OECD pravijo, da taki vodje delujejo na štiri glavne načine (OECD 2009, 12):

s spremljanjem in evalviranjem uspešnosti učiteljevega dela; z izvajanjem in urejanjem mentorstva in usmerjanja; z načrtovanjem strokovnega razvoja učiteljev in z organiziranjem timskega dela in sodelovalnega učenja.

Pri Ofstedu so jasni glede tega, ko pripominjajo, da se vodenje v šolah, ki še niso »dobre«, »preveč posvečajo organizacijskemu upravljanju in premalo pedagogiki in vodenju poučevanja« (Ofsted 2012, 6).

## Sklep

V učenje usmerjeno vodenje oziroma vodenje za učenje je postalo in se bo najbrž nadaljevalo kot nova paradigma za vodenje šol 21. stoletja (Hallinger 2012, 2). Toda raziskave dosledno kažejo, da ravnatelji polovico delovnega časa preživljajo v pisarnah (kjer ni prav verjetno, da bi vodili učenje – oziroma kvečjemu samo bežno). Sprejemljivo in realistično je pričakovati, da bodo šolski vodje – in ne samo ravnatelji – sprejeli ta model vodenja šole, vendar ga je težko doseči, če je toliko delovnega časa »vezanega na pisarno«. Študije kažejo, da ima delo ravnateljev hiter tempo, stresno je, neprizanesljivo in razdrobljeno ter zajema veliko različnih aktivnosti (»tipičen dan ne obstaja«) in mora biti dovezetno za potrebe drugih na šoli. Delo je obsežno, neprekinjeno, zapleteno in čustveno zahtevno (Earley in Bubb v tisku). Vendar je kakovost dejanj pomembnejša kot čas sam, ki ga različnim dejanjem nameenjamo. Burkhauser idr. (2012, 37) opozarjajo, da »posvečanje časa enem vprašanju ali področju samo po sebi še ne pelje do uspeha. Ravnatelj se mora odločati tako, da vlaga čas v prave stvari in porablja tisti čas učinkovito.« Čas vlagajo v stvari, ki so najpomembnejše, in pokazalo se je, da dajejo ravnanju, ki bi ga pričakovali od v učenje usmerjenega vodje, izjemni vodje prednost. Kot je Levin omenil, mora vodenje za učenje dobiti prednost pred drugimi pritiski, ki mu konkurirajo.

Verjetno je, da bomo v prihodnjem desetletju vodje, zlasti ravnatelje, vse bolj cenili kot vodje učenja, da bodo posvečali več časa »vodenju«, tudi v učenje usmerjenemu vodenju, manj pa administrativnim dejavnostim in organizacijskemu upravljanju. Pri OECD (2009) opozarjajo, da vodje igrajo ključno vlogo pri izboljševanju rezultatov šol tako, da vplivajo na motivacijo in zmožnost učiteljev ter na klimo in okolje, v katerem delajo in se učijo. Ali je mogoče zaznati rast pričakovanja, da bodo ravnatelji in drugi šolski vodje vzdrževali ta poudarek – svoja prizadevanja bolj usmerjali v

strokovne in pedagoške zadeve kot v administrativne in upravne skrbi? Zanimivo je, da še ena, novejša publikacija OECD vsebuje poglavje o ocenjevanju šolskih vodij, v katerem je omenjeno »negovanje pedagoškega vodenja v šolah« (OECD 2013, 485). Toda dokazi kažejo, da postaja ohranjanje poudarka na pedagoškem vodenju – vodenju poučevanja in učenja – čedalje težje, saj je v Angliji leta 2012 kar 58 odstotkov ravnateljev poročalo, da posveča tej dejavnosti »premalo časa«, čeprav so štirje med desetimi dejali, da ji posvečajo »približno ravno prav« časa (Earley idr. 2012).

Pri angleški agenciji za inšpekcijo Ofsted menijo, da se uspešne šole od preostalih najbolj razlikujejo po dveh dejavnikih (2012, 24–25):

Prvi je ta, da počnejo stvari dosledno dobro. Drugi pa je, da vodstvo tesno sodeluje v trudu za kar najučinkovitejše poučevanje in učenje. To pomeni, da vodje dajejo zgled za učinkovito poučevanje, evalvirajo poučevanje in učenje, za katera odgovarjajo upravno, usmerjajo in razvijajo svoje sodelavce in prevzemajo odgovornost za kakovost. Taki vodje niso prikovani za pisalno mizo, proaktivni so in zelo vidni po vsej šoli. Z drugimi besedami, vodenje deluje na strokovnejši ravni, če se posveča učenju zaposlenih in učenju učencev.

Glede na to, da pripisujejo »vodenju učenja« v trenutnem okviru inšpekcije pomembnejši položaj, obstaja lepa verjetnost, da se bo uresničilo (»kar inšpekcija preverja, se stori«), vendar bo uresničevanje zahtevno, saj so ravnatelji delovno obremenjeni in je njihov čas pod čedalje številnejšimi pritiski in zahtevami, ki tekmujejo med sabo. Ravnatelji morajo več časa vlagati v »vodenje«, zlasti v učenje usmerjeno vodenje in manj v administrativna opravila in upravljanje organizacije, kot je bilo ugotovljeno v starejših študijah. Potruditi se morajo, da svoj čas posvečajo stvarem, ki so najbolj pomembne. Povedano drugače, biti morajo v učenje usmerjeni vodje.

## Literatura

- Barber, M., F. Wheeler in M. Clark. 2010. »Capturing the Leadership Premium: How the World's Top Systems are Building Leadership Capacity for the Future.« New York, McKinsey Corporation. [http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/schoolleadership\\_final.pdf](http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/schoolleadership_final.pdf)
- Bubb, S., in P. Earley. 2007. *Leading and Managing Continuing Professional Development*. London: Sage.

- Bubb, S., in P. Earley. 2010. *Helping Staff Develop in Schools*. London: Sage.
- Burkhauser, S., S. Gates, L. Hamilton in G. Ikemoto. 2012. *First Year Principals in Urban School Districts*. New York: Rand.
- Day, C., P. Sammons, D. Hopkins, A. Harris, K. Leithwood, Q. Gu, E. Brown, E. Ahtaridou in A. Kington. 2009. *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes: Final Report*. Nottingham: Department for Education.
- Day, C., P. Sammons, D. Hopkins, A. Harris, K. Leithwood, Q. Gu in E. Brown. 2010. *Ten Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham: NCSL.
- Day, C., P. Sammons, K. Leithwood, D. Hopkins, Q. Gu, E. Brown in E. Ahtaridou. 2011. *Successful School Leadership: Linking with Learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Earley, P. 2013. *Exploring the School Leadership Landscape: Changing Demands, Changing Realities*. London: Bloomsbury.
- Earley, P., in S. Bubb. V tisku. »A Day in the Life of New Headteachers: Learning from Observation.« *Educational Management, Administration and Leadership*.
- Earley, P., R. Higham, R. Allen, T. Allen, J. Howson, R. Nelson, S. Rawar, S. Lynch, L. Morton, P. Mehta in D. Sims. 2012. *Review of the School Leadership Landscape*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Hallinger, P. 2012. »Leadership for 21st Century Schools: From Instructional Leadership to Leadership for Learning.« Predstavitev italijanskemu ministrstvu za šolstvo, december.
- Hallinger, P., in R. Heck. 2010. »Collaborative Leadership and School Improvement: Understanding the Impact on School Capacity and Student Learning.« *School Leadership and Management* 30 (2): 95–110.
- Harris, A. 2008. *Distributed Leadership in Schools: Developing the Leaders of Tomorrow*. London: Routledge.
- Levin, B. 2013. *Confident School Leadership: A Canadian Perspective*. Nottingham: National College for School Leadership.
- OECD. 2009. *Improving School Leadership: The Toolkit*. Pariz: OECD.
- OECD. 2013. *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Pariz: OECD.
- Ofsted. 2012. *The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills 2010/11*. London: Ofsted.
- Pont, B., D. Nusche in H. Moorman. 2008. *Improving School Leadership*. 1. zvezek, *Policy and Practice*. Pariz: OECD.
- Robinson, V. 2011. *Student-Centred Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Robinson, V., M. Hohepa in D. Lloyd. 2009. *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why; Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington: Ministry of Education.

- Rosenthal, S. 1989. *Teachers' Workplace: The Social Organisation of Learning*. New York: Teachers College Press.
- Schein, E. 1985. *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schleicher, A., ur. 2012. *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Pariz: OECD.
- Southworth, G. 2009. »Learning-Centred Leadership.« V *The Essentials of School Leadership*, 2. izdaja, ur. B. Davies, 91–111. London: Sage.
- West-Burnham, J., in M. Coates. 2005. *Personalizing Learning: Transforming Education for Every Child*. Stafford: Network Educational Press.
- Dr. Peter Earley je profesor na Inštitutu za izobraževanje Univerze v Londonu. [p.earley@ioe.ac.uk](mailto:p.earley@ioe.ac.uk)