

**Vodenje in praksa
profesionalnega učenja in
sodelovanja v vrtcih in šolah**



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Vodenje in praksa profesionalnega učenja in sodelovanja v vrtcih in šolah

Avtorice: dr. Mateja Brejc, mag. Ana Mlekuž, dr. Mihaela Zavašnik

Sodelavka v raziskavi: mag. Katja Arzenšek Konjajeva

Strokovni pregled: dr. Jana Kalin, dr. Tina Vršnik Perše

Jezikovni pregled: Mira Turk Škraba

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavnik: dr. Vinko Logaj

Spletna izdaja
Ljubljana, 2022

Publikacija ni plačljiva.

Publikacija je dosegljiva na www.zrss.si/pdf/Vodenje_in_praksa_profesionalnega_ucenja_raziskava.pdf

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID 113978883

ISBN 978-961-03-0699-3 (PDF)



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav

KAZALO

1	Uvod	5
2	TEORETIČNA IZHODIŠČA	6
2.1	Profesionalno učenje in sodelovanje kot ključna vzvoda vodenja pedagoške dejavnosti	6
2.2	Značilnosti kakovostnega profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev	8
2.3	Učeca se skupnost – podstat profesionalnega učenja in sodelovanja v vzgojno-izobraževalnem zavodu.....	13
2.4	Vodenje profesionalnega učenja in sodelovanja.....	15
2.5	Ravnateljevo profesionalno učenje in sodelovanje.....	18
2.6	Profesionalno učenje in sodelovanje v času epidemije covid-19	21
3	O RAZISKAVI.....	22
3.1	Namen, cilji in raziskovalna vprašanja.....	22
3.2	Uporabljene metode in oblikovanje instrumentarijev	22
4	REZULTATI RAZISKAVE	31
4.1	Vodenje profesionalnega učenja in sodelovanja v vzgojno-izobraževalnem zavodu	31
4.2	Praksa profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnih zavodih.....	47
4.3	Praksa profesionalnega učenja in sodelovanja ravnateljev	61
4.4	Izzivi vodenja in prakse profesionalnega učenja in sodelovanja ter potrebe ravnateljev	67
5	POVZETEK UGOTOVITEV	73
5.1	Ugotovitve v zvezi z vodenjem in prakso profesionalnega učenja in sodelovanja v vzgojno-izobraževalnih zavodih	75
5.2	Ugotovitve v zvezi s profesionalnim učenjem in sodelovanjem ravnateljev	78
6	SMERNICE ZA VODENJE IN PRAKSO PROFESIONALNEGA UČENJA IN SODELOVANJA STROKOVNIH DELAVCEV IN RAVNATELJEV TER NA RAVNI SISTEMA.....	80
6.1	Smernice za vodenje in prakso profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev in ravnateljev	80
6.2	Sistemske smernice za profesionalno učenje in sodelovanje strokovnih delavcev in ravnateljev	84
7	Viri in literatura	86
8	Priloge.....	91
8.1	Priloga: Vprašalnik za ravnatelje	91
8.2	Priloga: Vprašalnik za strokovne delavce	100
8.3	Priloga: Podrobnejši opis vprašalnika za ravnatelje in mere zanesljivosti	107
8.4	Priloga: Podrobnejši opis vprašalnika za strokovne delavce in mere zanesljivosti	109
8.5	Priloga: Protokol za izvedbo fokusnih skupin	110
9	Imensko kazalo	112
10	Stvarno kazalo.....	114

KAZALO TABEL

Tabela 1	Standardi in kazalniki kakovosti vodenja, profesionalnega učenja in sodelovanja ravnateljev in strokovnih delavcev.....	8
Tabela 2	Vsebinski sklopi in vprašanja za fokusne skupine	23
Tabela 3	Analiza odprtih odgovorov iz vprašalnika za ravnatelje – teme in kategorije.....	28
Tabela 4	Analiza odprtih odgovorov iz vprašalnika za strokovne delavce – teme in kategorije.....	29

KAZALO GRAFOV

Graf 1	Odstotek ravnateljev glede na vrsto izobraževalnega zavoda	25
Graf 2	Odstotek strokovnih delavcev glede na vrsto izobraževalnega zavoda	26
Graf 3	Odstotek strokovnih delavcev glede na delovno mesto.....	27
Graf 4	Ravnateljeva samoocena vodenja v vzgojno-izobraževalnem zavodu.....	32
Graf 5	Ravnateljevo vodenje vzgojno-izobraževalnega zavoda, kot ga ocenjujejo strokovni delavci	33
Graf 6	Ravnateljeva samoocena vodenja za zagotavljanja pogojev in izhodišč profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev.....	36
Graf 7	Ravnateljeva ocena ustvarjanja priložnosti, ki jih ponudi strokovnim delavcem za profesionalno učenje in sodelovanje.....	37
Graf 8	Zagotavljanje pogojev in izhodišč za profesionalno učenje in sodelovanje na šoli glede na oceno strokovnih delavcev.....	38
Graf 9	Zagotavljanje priložnosti, ki jih ravnatelj ponudi strokovnim delavcem za profesionalno učenje in sodelovanje glede na oceno strokovnih delavcev.....	39
Graf 10	Samoocena ravnateljevega spodbujanja profesionalnega učenja in sodelovanja z zunanjimi deležniki	40
Graf 11	Ravnateljevo vodenje in spodbujanje profesionalnega učenja in sodelovanja z zunanjimi deležniki glede na oceno strokovnih delavcev	40
Graf 12	Ravnateljeva ocena spremljanja in vrednotenja profesionalnega učenja in sodelovanja.....	44
Graf 13	Spremljanje in vrednotenje profesionalnega učenja in sodelovanja glede na oceno strokovnih delavcev	45
Graf 14	Ravnateljeva ocena okvira/izhodišč profesionalnega učenja in sodelovanja v vzgojno-izobraževalnem zavodu	48
Graf 15	Izhodišča profesionalnega sodelovanja in učenja po oceni strokovnih delavcev	49
Graf 16	Ravnateljeva ocena razširjenosti profesionalnega učenja in sodelovanja med strokovnimi delavci	50
Graf 17	Pogostost profesionalnega učenja in sodelovanja po oceni strokovnih delavcev	51
Graf 18	Ravnateljeva ocena razširjenosti oblik profesionalnega učenja in sodelovanja izven vzgojno-izobraževalnega zavoda.....	52
Graf 19	Pogostost profesionalnega učenja in sodelovanja izven vzgojno-izobraževalnega zavoda po oceni strokovnih delavcev	53
Graf 20	Ravnateljeva ocena profesionalnega učenja in sodelovanja v ravnateljski skupnosti	62
Graf 21	Pogostost sodelovanja ravnateljev v aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja na individualni ravni	63
Graf 22	Pogostost sodelovanja ravnateljev v aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja z drugimi ravnatelji	64
Graf 23	Pogostost sodelovanja ravnateljev v aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja z drugimi deležniki	65
Graf 24	Srednje vrednosti ocen po vsebinskih sklopih za ravnatelje in strokovne delavce	74

1 UVOD

V zadnjem obdobju se izobraževanje v marsičem preoblikuje, pandemija pa je (še dodatno) izpostavila pomanjkljivosti kulture učenja in sodelovanja in spodbudila priložnosti in razmisleke za nov razvoj. Eno od področij, ki tako v Sloveniji kot tudi v svetu dobiva vse več posebne pozornosti, je sodelovanje in oblikovanje sodelovalnih kultur, ki so ena od temeljnih strokovnih rešitev za prihodnost učenja in poučevanja.

Razvijanje in krepitev kulture sodelovanja ter osredotočenost na razvijanje učenja na vseh ravneh sta temeljna elementa (standarda) ravnateljevega vodenja pedagoške dejavnosti, ki pomembno prispevata h kakovosti delovanja vrtca, šole. Udejanjanje načel sodobnega učenja učencev¹ spreminja vlogo strokovnih delavcev v učnem procesu in hkrati s tem način njihovega lastnega učenja in profesionalnega sodelovanja. Raziskava *Vodenje in praksa profesionalnega učenja in sodelovanja* izhaja iz standardov vodenja v vrtcih in šolah ter standardov profesionalnega sodelovanja in učenja strokovnih delavcev, ki so nastali v okviru implementacije nacionalnega modela ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja (MIZŠ 2017) ter upošteva novejša domača in tuja spoznanja in izsledke aktualnih raziskav.

Namen raziskave je bil ugotoviti, **kako se ravnatelji in strokovni delavci učijo in profesionalno sodelujejo, zato v nadaljevanju odgovarja na raziskovalna vprašanja:**

- *Kako ravnatelji vodijo profesionalno učenje in sodelovanje v vzgojno-izobraževalnih zavodih?*
- *Kako strokovni delavci vrtcev in šol profesionalno sodelujejo in se učijo?*
- *Kako ravnatelji profesionalno sodelujejo in se učijo?*
- *S kakšnimi izzivi profesionalnega sodelovanja in učenja se soočajo ravnatelji in strokovni delavci?*

Monografija je strukturirana tako, da v drugem poglavju predstavlja najpomembnejša teoretična izhodišča, ki podrobneje osvetljujejo področje in pomen profesionalnega učenja in sodelovanja za kakovost na področju vzgojno-izobraževalnih zavodov in na podlagi katerih je bila zasnovana vsebina vprašalnikov za ravnatelje in strokovne delavce. V nadaljevanju (3. poglavje) so predstavljeni namen, cilji, raziskovalna vprašanja in uporabljene metode in instrumentarij. V 4. poglavju so navedeni rezultati raziskave, v 5. poglavju pa so strnjene povzetke ugotovitev raziskave, ki smo jih razdelili v dve podpoglavji, in sicer na vodenje in prakso profesionalnega učenja in sodelovanja v vzgojno-izobraževalnih zavodih ter profesionalno učenje in sodelovanje ravnateljev. Monografijo končujemo s smernicami za nadaljnji razvoj kakovosti vodenja in prakse profesionalnega učenja in sodelovanja na dveh ravneh: na ravni vodenja in prakse učenja in sodelovanja v vzgojno-izobraževalnih zavodih in na ravni sistema.

¹ V besedilu uporabljamo poimenovanja *šola*, *učenec* in *strokovni delavec*. S poimenovanjem *šola* označujemo vrtec, osnovno šolo, srednjo šolo in dijaški dom. S poimenovanjem *učenec* označujemo otroka v vrtcu, učenca v osnovni šoli in dijaka srednje šole oziroma dijaškega doma. S poimenovanjem *strokovni delavec* označujemo strokovne delavce v vrtcu, osnovni in srednji šoli ter dijaškem domu.

2 TEORETIČNA IZHODIŠČA

2.1 Profesionalno učenje in sodelovanje kot ključna vzvoda vodenja pedagoške dejavnosti

Stališča in prepričanja ter delovanje (in učenje) strokovnih delavcev so odločilni za učenje in dosežke učencev, zato so poznavanje, razumevanje, proučevanje in krepitev profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev tisti vzvod, s katerim je mogoče izboljšati kakovost vzgojno-izobraževalnih zavodov. Kakovostno učenje in dosežki učencev so v največji meri odvisni od kakovostnih strokovnih delavcev, na njihovo delovanje pa pomembno vpliva ravnateljevo vodenje. Hattie (2021) je z metaanalizo in sintezo več kot 1200 besedil in 252 različnih dejavnikov prišel do ugotovitev, ki jasno kažejo, da organizacijski dejavniki (npr. velikost oddelkov) nimajo tako velikega vpliva na učenje učencev kot dejavniki, ki se oblikujejo v vsakodnevni odnosih in sodelovanju med strokovnimi delavci in učenci.

Da bi strokovni delavci kakovostno udeleževali novejši pristope k učenju in poučevanju, se morajo sami biti sposobni učiti, predvsem pa najprej razumeti in ozavestiti, kakšno je sodobno učenje učencev in kako se uresničuje. Dumont in ostali (2013: 50–53) poudarjajo, da sodobno razumevanje **učenja učencev** izhaja iz štirih značilnosti, ki jih označujemo tudi z akronimom učenje KSUS:

1. Učenje je **Konstruktivno**: raziskave vedno znova potrjujejo, da učenci znanja ne sprejemajo od zunaj, ampak ga izgrajujejo v procesu osmišljanja svojih izkušenj.
2. Učenje je **Samoregulirano**: novejši raziskave dokazujejo, da so uspešnejši tisti učenci, ki obvladajo samoregulacijo, tj. tisti, ki si znajo učinkovito organizirati svoj čas za učenje, si znajo sami postavljati cilje ipd.
3. Učenje je **Umeščeno**: kakovosten proces učenja dokazano vedno poteka v interakciji z družbenim in kulturnim kontekstom ter sodelovanjem v njem.
4. Učenje je **Sodelovalno**: učinkovito in uspešno učenje ne poteka v izoliranem kontekstu, ampak v sodelovanju z drugimi učenci, drugimi ljudmi, sredstvi in tehnologijo.

In ker je pridobivanje znanja in spretnosti še vedno v samem središču učenja, Schneider in Stern (2013: 65) poudarjata, da:

- »je učenec pri učenju v večji meri samostojen;
- je treba upoštevati učenčevo predznanje;
- učenje terja povezovanje struktur znanja;
- poučevanje uravnoteži usvajanje konceptov, veščin in metakognitivnih kompetenc;
- učenje s hierarhičnim organiziranjem temeljnih koščkov znanja gradi kompleksne strukture znanja;
- učenec lahko s pridom uporablja strukture zunanjega sveta pri organiziranju struktur znanja v umu;
- je učenje omejeno z zmožnostmi učencev za procesiranje informacij;
- je učenje rezultat dinamičnega prepletanja čustev, motivacije in kognitivnih procesov;
- učenje gradi prenosljive strukture znanja;
- učenje terja čas in napor.«

Učenje po takšnih načelih in značilnostih **spreminja vlogo strokovnega delavca**, ki postaja vse zahtevnejša in vse bolj raznolika. Krepitev/razvijanje učenja po sodobnih načelih zahteva, da strokovni delavci prilagodijo pedagoške pristope, vendar vse številnejše raziskave kažejo, da njegovo implementacijo ovirajo predvsem »načini poučevanja in vedenja v učilnicah, ki so močno ustaljeni« ter »statične in zaprte šolske prakse« (glej npr. Berliner 2008). Dokazano je, da strokovni delavci razlagajo nove ideje na podlagi

svojih izkušenj in pogosto tradicionalnih prepričanj in stališč o učenju in poučevanju, ki so zelo odporna na spremembe.

Mnogi strokovnjaki so mnenja, da **načela sodobnega učenja učencev veljajo tudi za strokovne delavce** (glej OECD 2013a). **Profesionalno učenje strokovnih delavcev** združuje njihova pojmovanja in ravnanja, pri čemer je za spreminjanje ravnanja strokovnih delavcev (npr. uporaba novih učnih metod, tehnik poučevanja) potrebna tudi sprememba njihovih stališč in prepričanj, ki so običajno globoko zasidrana v preteklih izkušnjah ter so implicitna (primerjaj Javornik Krečič 2015). Iz navedenega razloga strokovni delavci potrebujejo predvsem prostor, jezik in čas, da jih lahko ubesedijo ter predvsem podporo, da njihova implicitna vedenja postanejo eksplicitna, kar v praksi pomeni ustvarjanje situacij soočenja potencialno neustreznih implicitnih stališč in prepričanj z novimi. Kwakmanova (2003) je identificirala štiri kategorije najučinkovitejših profesionalnih učnih aktivnosti/oblik, načinov profesionalnega učenja strokovnih delavcev:

1. branje strokovne in znanstvene literature z namenom pridobivanja novega znanja in informacij;
2. namensko preizkušanje oz. eksperimentiranje (npr. uporaba novih učnih metod, sestavljanje preizkusov znanja);
3. refleksija kot predpogoj za prepoznavanje in spreminjanje rutin, vzorcev, stališč in prepričanj (npr. povratna informacija od kolegov, učencev, coaching, hospitacije);
4. sodelovanje, ki zmanjšuje stres, pomaga izboljšati samozaupanje in spodbuja refleksijo (npr. pripovedovanje zgodb, pomoč z nasveti/idejami, delitev učnega gradiva, učnih priprav, preizkusov znanja, skupno pripravljanje preizkusov znanja, tandemi).

Profesionalno učenje se redko zgodi samo po sebi. Vodja vzgojno-izobraževalnega zavoda/ravnatelj se mora zavedati, da sta za izboljševanje in spreminjanje učenja strokovnih delavcev ter posledično kakovostnega učenja in dosežkov učenca ključna dva podporna dejavnika, in sicer podpora vodje in podpora kolegov. Skladno z 49. členom Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) je ravnatelj *»pedagoški vodja in poslovodni organ«*, katerega naloga je tudi *»spodbujanje strokovnega izobraževanja in izpopolnjevanje strokovnih delavcev«*. Navedena naloga je ena tistih, ki jo najdemo tako rekoč v kateri koli novejši literaturi s področja vzgoje in izobraževanja in je eden od temeljnih vzvodov kakovostnega **vodenja učenja**, tj. sodobnega celostnega pristopa k vodenju oz. z nadpomenko, ki *»predstavlja tisti sklop praks vodenja, ki vključujejo načrtovanje, spremljanje, vrednotenje in izboljšanje učenja in poučevanja v vzgojno-izobraževalnem zavodu«* (Robinson 2010: 2). Priznani tuji strokovnjaki s področja vodenja se tako sprašujejo in poskušajo opredeliti, katere so najbolj uspešne in učinkovite prakse vodenja učenja oz. kaj se od ravnateljev v vzgojno-izobraževalnih zavodih pričakuje (glej npr. Leithwood in ostali 2019). S ciljem odgovoriti na to vprašanje so v programu *Vzpostavitev, dopolnitev in pilotni preizkus modela ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja* nastali **standardi in kazalniki kakovosti vodenja vrtcev in šol**, ki opredeljujejo profesionalno prakso vodenja in izhajajo iz slovenskih formalnih okvirov ravnateljevega delovanja (Brejč in ostali 2019b) ter poudarjajo ravnateljevo skrb za:

1. učenje (ravnatelj vodi pedagoško dejavnost),
2. organizacijo (ravnatelj učinkovito upravlja zavod),
3. okolje (ravnatelj sodeluje z okoljem) in
4. kakovost (ravnatelj vodi razvoj zavoda in je odgovoren za ugotavljanje in zagotavljanje kakovost).

Za osnovno izhodišče pričujoče raziskave smo iz obstoječih slovenskih standardov in kazalnikov kakovosti izbrali tiste, ki se navezujejo izključno na vodenje, profesionalno učenje in sodelovanje ravnateljev in strokovnih delavcev (glej tabelo 1 spodaj).

Tabela 1 Standardi in kazalniki kakovosti vodenja, profesionalnega učenja in sodelovanja ravnateljev in strokovnih delavcev

Področje	Standard	Kazalnik
Vodenje vrtcev in šol	Ravnatelj vodi pedagoško dejavnost (standard 1)	Ravnatelj vzpostavlja in spodbuja sodelovalno prakso ter krepi skupno odgovornost (kazalnik 3)
		Ravnatelj usmerja profesionalno učenje in razvoj učiteljev ter skrbi za njihov in svoj profesionalni razvoj (kazalnik 4)
Profesionalno učenje in delovanje učiteljev	Učitelj načrtuje, spremlja, vrednoti in izboljšuje svoje profesionalno delo in usmerja svoj razvoj (standard 2)	Učitelj načrtuje profesionalni razvoj in se vključuje v različne oblike profesionalnega učenja (kazalnik 1)
		Učitelj spremlja in vrednoti lastno profesionalno delo ter ga izboljšuje (kazalnik 2)
	Učitelj deluje v (profesionalnih učečih se) skupnostih (standard 3)	Učitelj se vključuje in prispeva k razvoju učeče se skupnosti v šoli (kazalnik 1)
		Učitelj se vključuje ter deluje v skupnostih izven šole (kazalnik 2)

(Brejc in ostali 2019b, Krapše in ostali 2019)

V raziskavi namenoma uporabljamo pojem »**profesionalno učenje**« in ne »**profesionalni razvoj**«. Zanj smo se odločili, ker menimo, da je precej širši in ne poudarja poenostavljene usmerjenosti v »programe seminarje, delavnice, ki se praviloma izvajajo izven vzgojno-izobraževalnega zavoda«, ampak vključuje tudi »implicitne« aktivnosti profesionalnega učenja, ki se odvijajo vsakodnevno v (ne)formalnih interakcijah med strokovnimi delavci (primerjaj tudi Shavard 2021, O'Brien in Jones 2014, Opfer in Pedder 2011). Besedni zvezi smo dodali »sodelovanje«, ker je to podstat sodobnega profesionalnega učenja. Ali kot je napisal Matthew Ellman (2020: 1):

»Brez profesionalnega učenja je profesionalni razvoj refleksija brez rezultatov: obrnjen navznoter in brezploden. Brez profesionalnega razvoja je profesionalno učenje informacija brez učinka: ločeno od konteksta in personalizirane prakse vsakega strokovnega delavca.«

Prav tako smo se izognili pojmom, kot so »usposabljanje«, »stalno (strokovno) spopolnjevanje« in »nadaljnje izobraževanje in izpopolnjevanje«, za katere bi lahko trdili, da so že skoraj strokovno »mrtvi in izumrli« oziroma obstajajo v glavnem le še v zakonih in podzakonskih predpisih, ki terminološkim spremembam običajno ne sledijo tako hitro, kot napreduje strokovno in znanstveno proučevanje (primerjaj tudi Zavašnik Arčnik in Mihovar Globokar 2015).

Teoretični presek profesionalnega učenja in sodelovanja je v nadaljevanju strukturiran tako, da najprej oriše značilnosti kakovostnega profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev, se nato posveti vodenju profesionalnega učenja in sodelovanja ter zaključí z ravnateljevim profesionalnim učenjem in sodelovanjem kot pogojem kakovostnega vodenja.

2.2 Značilnosti kakovostnega profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev

Raziskovalci kakovostnega in učinkovitega profesionalnega učenja strokovnih delavcev in ravnateljev so se v zadnjih dvajsetih letih opirali na empirične raziskave, ki so poskušale povezati aktivnosti profesionalnega učenja, spremembe v praksi strokovnih delavcev in ravnateljev ter dosežke učencev. Ugotovitve (glej npr. Sims in Fletcher-Wood 2021, Darling-Hammond in ostali 2017, Stoll in ostali 2012, Archibald in ostali 2011, Caena 2011, Timperley in ostali 2008) kažejo, da obstaja nekaj skupnih strukturnih značilnosti profesionalnega učenja s pozitivnimi učinki, ki jih je smiselno in potrebno upoštevati pri načrtovanju profesionalnega učenja na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda in sistema.

Zaradi lažjega razumevanja jih v nadaljevanju razvrščamo po prvinah učenja oz. sestavnih delih/vidikih, s katerimi poskušamo odgovoriti na vprašanja zakaj, kdaj, kje, kaj in kako naj se strokovni delavci profesionalno učijo in sodelujejo.

ZAKAJ se strokovni delavci profesionalno učijo in sodelujejo? (vzročno-posledični vidik)

Na prvi pogled se zdi odgovor na vprašanje o razlogih za kakovostno profesionalno učenje strokovnih delavcev preprost, saj naj bi bilo učenje že samo po sebi uporabno, v pomoč boljšemu življenju, razvoju kariere itd. Vendar ga je v našem kontekstu primarno treba razumeti kot *»tisto, zaradi katerega strokovni delavci svoja prepričanja, stališča, vrednote, znanje, spretnosti spremenijo tako, da spremenijo prakso svojega delovanja ter s tem izboljšajo učenje učencev in njihove dosežke«* (Zavašnik Arčnik in ostali 2015, 24). Govorimo o t. i. »vzročno-posledični zvezi« (prim. Bubb in Earley 2011; Earley in Porritt 2009; Guskey 2002). Glavni razlog profesionalnega učenja v vzgojno-izobraževalnih zavodih je tako dejstvo, da **obstaja neposredna empirično dokazana povezava med usposobljenostjo strokovnih delavcev in kakovostjo njihovega delovanja ter da strategije poučevanja strokovnih delavcev, njihov odnos, stališča in prepričanja do učencev in njihovega učenja ter načini učenja in poučevanja strokovnih delavcev pomembno vplivajo na dosežke učencev** (glej npr. Hattie 2012).

Zaradi spreminjajočega se okolja se pomembno spreminja tudi vloga strokovnega delavca, kar pomeni, da je strokovni delavec v današnjem času profesionalno zunanje in notranje odgovoren; zunanje v odnosu do kakovostnega učenja in dosežkov učenca ter prispevanja h kakovosti svojega vzgojno-izobraževalnega zavoda in notranje v odnosu do samega sebe v smislu skrbi za razvoj lastne strokovnosti in izboljšanje svojega dela (primerjaj Erčulj 2011). Teža odgovornosti za profesionalno učenje ter posledično profesionalizem je tako na posameznem strokovnem delavcu, kar pa ne odvezuje ravnatelja in sistema, da omogočata in ustvarjata pogoje za kakovostno profesionalno učenje.

KDAJ se strokovni delavci najbolje profesionalno učijo in sodelujejo? (časovni vidik)

Čeravno je čas pomemben vidik pri učenju, saj se posamezniki različno učimo in smo različno dovzetni in pripravljeni za učenje, pa se je treba zavedati, da se moramo učiti nenehno in vse življenje. **Najučinkovitejše so stalne, dlje časa trajajoče aktivnosti profesionalnega učenja in sodelovanja.** Izračunali so celo, da naj bi najbolj optimalne aktivnosti trajale nekako med 30 in 100 urami, z vmesnimi dejavnostmi, ki jih strokovni delavci izvajajo neposredno pri svojem delu. Raziskave dokazujejo, da imajo kratke in enkratne aktivnosti profesionalnega učenja (npr. hospitacija ravnatelja ali kolega v razredu enkrat letno, kratko predavanje, dveurna delavnica) zgolj hipne učinke, ki sicer delujejo motivacijsko, vendar praviloma ne vodijo v konkretne izboljšave ali spremembe na ravni zavoda ali oddelka. **Večina aktivnosti profesionalnega učenja naj bo torej daljših, medsebojno povezanih in poglobljenih, takšnih ki se med seboj dopolnjujejo in nadgrajujejo ter si sledijo v določenem časovnem obdobju** (npr. 1-krat mesečno skozi vse leto). Raziskava o profesionalnem učenju strokovnih delavcev v Sloveniji, ki je bila izvedena v okviru priprave Bele knjige (Krek in Metljak 2011), je pokazala, da je delež strokovnih delavcev, ki se vključujejo v aktivnosti profesionalnega učenja, izredno visok (prek 90 %), je pa zato povprečna dolžina trajanja aktivnosti med nižjimi, učinki aktivnosti pa so boljši, ko te potekajo daljše časovno obdobje. Bela knjiga (ibid.) med rešitvami predlaga, naj se spodbujajo časovno daljše aktivnosti profesionalnega učenja (npr. takšne, ki potekajo strnjeno vsaj 3 dni oz. 24 ur). Raziskava TALIS 2018 (Japelj Pavešič in ostali 2019), v kateri so sodelovali tudi slovenski strokovni delavci, ni neposredno nagovarjala časovne komponente profesionalnega učenja strokovnih delavcev, je pa iz raziskave razvidno, da so z vidika učinkov slovenski strokovni delavci v primerjavi z ostalimi po svetu pripisali občutno nižji učinek aktivnostim, ki so trajale dalj časa, pripisali občutno nižji učinek. Raziskava med strokovnimi delavci v poklicnem in strokovnem izobraževanju v Sloveniji (Ivanuš Grmek 2015) pa je pokazala, da se ti večinoma udeležujejo krajših aktivnosti profesionalnega učenja.

Ob tem izpostavljam še, da strokovni delavci običajno prihajajo z aktivnosti profesionalnega učenja polni navdušenja, nato pa njihovi dobri nameni sčasoma izginejo. Spremembe in izboljšave ne morejo biti trajne, če niso dalj časa trajajoče, da postanejo »zasidrane« in »rutinske«, predvsem pa da so jasno načrtovane in vodene. Teorija in praksa uvajanja sprememb in izboljšav dokazujeta, da je za zagotavljanje trajnosti na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda potrebnih najmanj 4–5 let, pri čemer je po mnenju strokovnjakov še najbolj pomembno, kako se bodo posamezne aktivnosti razvijale, ne da bi ovirale razvoj drugih v zavodu oziroma da bi se uspešno medsebojno nadgrajevale.

KJE se strokovni delavci najbolje profesionalno učijo in sodelujejo? (prostorski vidik)

Nekatera učna okolja dajejo uspešnejše in učinkovitejše rezultate profesionalnega učenja in sodelovanja kot druga. Z učnim okoljem v našem kontekstu mislimo na učenje strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnem zavodu ali izven njega ter v zadnjem času tudi na učenje na daljavo in v živo. **Učinkovitejše in uspešnejše so tiste aktivnosti profesionalnega učenja, ki so izvedene v vzgojno-izobraževalnem zavodu oziroma potekajo na delovnem mestu, pa tudi kombinacije usposabljanj izven zavodov s preizkušanjem oz. vmesnimi dejavnostmi na delovnem mestu.**

Če je bilo v preteklosti razumevanje kakovostnega profesionalnega učenja osredotočeno predvsem na 'odhod' na aktivnosti izven vzgojno-izobraževalnega zavoda (npr. izvajalci so bili zunanji, poudarek je bil na teoretičnih znanjih, manj na praksi), lahko danes trdimo, da je **profesionalno učenje, ki se odvija v vzgojno-izobraževalnem zavodu (npr. hospitacije, kakovostni strokovni aktivni, strokovne razprave v okviru projektov na zavodu) »enakovredno« tistemu izven zavoda.** Slovenski strokovni delavci se še vedno pretežno udeležujejo aktivnosti profesionalnega učenja izven vzgojno-izobraževalnega zavoda (npr. tečaji, seminarji, predavanja, konference), manj pa jih sodeluje pri aktivnostih, ki izhajajo iz učenja med kolegi v vzgojno-izobraževalnem zavodu, npr. kolegialne hospitacije (Japelj Pavešič in ostali 2019). Zavedati se moramo, da je potrebna uravnoteženost; v praksi to pomeni, da se je treba zavzemati tako za aktivnosti izven vzgojno-izobraževalnega zavoda kot tudi za aktivnosti, ki potekajo v samem vzgojno-izobraževalnem zavodu. Takšno uravnoteženje je potrebno za pridobivanje tako teoretskih in akademskih znanj kot tudi praktičnih spretnosti, saj razvoj poučevanja terja prepletanje teorije in prakse ter povezovanje učenja na delovnem mestu z zunanjo ekspertizo/strokovnostjo. Prav tako sodobne teorije učenja (npr. konstruktivizem) predpostavljajo, da novo znanje ni pridobljeno le od zunaj, ampak je rezultat lastnih miselnih procesov in aktivne vključenosti.

Profesionalno učenje strokovnih delavcev lahko z vidika »učnega okolja« poteka v živo ali na daljavo (z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije). Vse več je raziskav, ki dokazujejo, da je **učenje strokovnih delavcev na daljavo lahko uspešno, pri čemer pa terja spremenjene poglede na vlogo izvajalcev in je odvisno od stališč in prepričanj strokovnih delavcev, ki vstopajo v tovrstno obliko profesionalnega učenja** (glej npr. Rienties in ostali 2013, VanOostveen in ostali 2019). Raziskava TALIS (Japelj Pavešič in ostali 2019), ki je potekala pred epidemijo covid-19, je pokazala, da se slovenski strokovni delavci se le v manjšem obsegu udeležujejo aktivnosti profesionalnega učenja na daljavo v primerjavi s strokovnimi delavci drugih držav OECD, posamezne druge slovenske raziskave v zadnjih dveh letih so namreč pokazale, da se je profesionalno učenje in sodelovanje med strokovnimi delavci na daljavo prav v času epidemije covid-19 zelo povečalo (glej npr. Rupnik Vec in ostali 2020, Skubic Ermenc in ostali 2021).

KAJ se strokovni delavci profesionalno učijo? (vsebinski vidik)

Sodelovanje kot aktivnost profesionalnega učenja je vzvod za doseganje razvojnih in operativnih ciljev zavoda. Aktivnosti profesionalnega učenja so namreč učinkovitejše in uspešnejše, če so del strateških prioritet oz. nacionalnih ciljev (šolske) politike in del koherentnega razvojnega in letnega načrta vzgojno-izobraževalnega zavoda. V praksi to pomeni, da je **profesionalno učenje strokovnih delavcev povezano z dolgoročnimi/razvojnimi in kratkoročnimi/prednostnimi cilji zavoda, ki so nastali v dialogu s strokovnimi**

delavci. Če ravnatelj razvojne cilje postavlja skupaj s strokovnimi delavci, jih bodo ti vzeli za svoje, bolj se bodo zavedali, zakaj delajo in kakšen je smisel tega, kar počnejo. Šele na temelju programa razvoja oz. razvojnega načrta torej pripravimo načrt profesionalnega učenja in letni delovni načrt, vsak strokovni delavec pa svoj individualni načrt dela in skladno z njim tudi načrt lastnega profesionalnega učenja. Takšen način (ciljnega) vodenja razvoja in učenja lahko nato smiselno povežemo tudi s procesom ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo, letnimi pogovori, ocenjevanjem delovne uspešnosti v zavodu.

Pri načrtovanju profesionalnega učenja na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda je treba izhajati iz podmene, da sta **profesionalno učenje posameznega strokovnega delavca in razvoj vzgojno-izobraževalnega zavoda med seboj soodvisna in nedeljivo povezana.** V luči navedenega je zato izhodišče usklajevanje in uravnoteženje potreb posameznika s potrebami zavoda. Ker je odgovornost obojestranska, se morajo strokovni delavci zavedati, da zavod/ravnatelj ne more podrediti načrtovanja profesionalnega učenja izključno željam posameznika, ampak jih mora uskladiti s prednostnimi, razvojnimi nalogami zavoda. Ugotavljanje individualnih potreb in potreb zavoda naj bo izhodišče za načrtovanje učenja strokovnih delavcev. Ravnatelj v ta namen izvaja s strokovnimi delavci letne pogovore, išče njihove močne točke in šibkosti ter skupaj z njim načrtuje profesionalno učenje. Hkrati se moramo zavedati, da se individualne potrebe strokovnega delavca razlikujejo tudi glede na njegovo karierno obdobje.

Slovenski strokovni delavci v raziskavi TALIS (Japelj Pavešić in ostali 2019) izražajo največjo potrebo po vsebinah za poučevanje učencev s posebnimi potrebami, spretnostih vodenja razreda in obravnavanja motečega vedenja učencev ter vsebinah za poučevanje v večkulturnem in večjezičnem okolju. Po aktivnostih profesionalnega učenja za uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije imajo v Sloveniji strokovni delavci manjše potrebe, kot je povprečje držav OECD, kar bi lahko bilo povezano s tem, da so potrdili učenje z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije v svojem začetnem izobraževanju in da jo uporabljajo zelo malo. Slednje se je v času epidemije covid-19 zagotovo spremenilo, saj so se slovenski strokovni delavci v zadnjih dveh letih množično usposabljali za delo na daljavo oz. uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije (glej npr. Rupnik Vec 2020). Hkrati je raziskava o profesionalnem učenju strokovnih delavcev v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju v Sloveniji (Ivanuš Grmek 2015) pokazala, da se največ strokovnih delavcev v poklicnih in strokovnih programih usposablja »na pedagoškem in didaktičnem področju«, na »področju poučevanja s pomočjo IKT« ter na področju »vsebin in novosti s predmetnega področja, ki ga poučujejo«. V zvezi s tem se pokažejo razlike med strokovnimi delavci, ki so bili pred zaposlitvijo v vzgoji in izobraževanju zaposleni drugje (večinoma v gospodarstvu), in ostalimi, pri čemer prvi več sodelujejo z gospodarstvom in manj poudarka in časa namenjajo profesionalnemu učenju na pedagoškem in didaktičnem področju.

KAKO se strokovni delavci najbolje profesionalno učijo in sodelujejo? (izvedbeni vidik)

Od tega kako se strokovni delavci učijo, je odvisno tudi koliko pridobljenega znanja in spretnosti bodo ohranili in uporabili. **Večji pozitivni učinek pri strokovnih delavcih dosežemo z aktivnostmi, ki temeljijo na predhodnem znanju, zagotavljanju priložnosti za sodelovalno in aktivno učenje, zagotavljanju priložnosti za preizkušanje novih idej pri pouku ter zagotavljanju nadaljevalnih aktivnosti.** Današnje razumevanje aktivnosti profesionalnega učenja naj bo tako usmerjeno na konkretne izzive na delovnem mestu, študije primerov, izmenjave primerov dobrih praks, iskanje močnih področij sodelavcev v vzgojno-izobraževalnem zavodu, kolegialne hospitacije, učne sprehode, (akcijsko) raziskovanje lastne prakse, formativno spremljanje in refleksijo, skupinske diskusije, skupno analiziranje izdelkov, rezultatov, torej aktivnosti, ki v večji meri izhajajo iz okolja, v katerem strokovni delavci (so)delujejo, iz njihove prakse, konkretnega dela, praktičnosti.

Sodelovalne aktivnosti učenja med strokovnimi delavci je mogoče razdeliti v aktivnosti, ki vključujejo visoko stopnjo medsebojne odvisnosti, kar je mogoče poimenovati kot »**intenzivnejše oblike**

sodelovanja«, in aktivnosti, pri katerih strokovni delavci med seboj le izmenjujejo informacije in se usklajujejo (Japelj Pavešić in ostali 2020). Med t. i. intenzivnejše oblike sodelovanja umeščamo npr. timsko poučevanje, zagotavljanje povratnih informacij na podlagi opazovanj/hospitacij/učnih sprehodov, načrtno sodelovanje pri skupnih dejavnostih v različnih razredih na podlagi skupnih pravil in vrednot, med manj intenzivne pa npr. izmenjavo gradiv, poenotenje meril in kriterijev za ocenjevanje znanja, prisotnost na sestankih aktiva/tima, vključevanje v razprave.

Odločilni pomen pri načinu profesionalnega učenja imata poleg sodelovanja in aktivnosti predvsem kakovostna **povratna informacija in reflektivni dialog**. Z vidika zagotavljanja povratne informacije so učinkovitejše tiste aktivnosti, ki zagotavljajo spremljanje, povratno informacijo in nadgradnjo (npr. vzajemne refleksije, akcijsko raziskovanje, coaching). Medsebojne povratne informacije vključujejo tesne interakcije med strokovnimi delavci, kako je povratna informacija dana, pa pomembno vpliva na to, kaj bo posamezni strokovni delavec v svoji praksi storil, spremenil. Pogosti razlog neuspeha npr. (kolegialnih) hospitacije je mogoče pripisati prav šibki usposobljenosti strokovnih delavcev (in ravnateljev) za dajanje kakovostne povratne informacije. Prav tako je večja verjetnost, da bodo povratne informacije koristne, če bodo prišle iz več virov (od kolegov, ravnatelja, učencev, rezultatov zunanjih preverjanj znanja, zunanjih strokovnjakov). Povratna informacija, ki temelji na reflektivnem dialogu, predstavlja pomemben vidik izkustvenega učenja strokovnega delavca, ki poteka praviloma tako, da strokovni delavec ob pomoči drugega strokovnega delavca (kritičnega prijatelja) razjasnjuje svoje dileme, postavlja vprašanja, izziva svoja stališča in prepričanja ter posledično preokvirja svoja razmišljanja in delovanje.

Raziskava TALIS 2018 (Japelj Pavešić in ostali 2019 in 2020) razkriva, da je v vseh izbranih državah OECD in Sloveniji v povprečju najpogostejša oblika sodelovanja med strokovnimi delavci »razpravljanje o učenju posameznih učencev«, sledijo »izmenjava gradiva«, »udeležba na sestankih timov« in »sodelovanje z drugimi strokovnimi delavci s ciljem poenotenja kriterijev za preverjanje in ocenjevanje znanja«. Vse navedene oblike uvrščamo v kategorijo manj intenzivnih oblik sodelovanja. V kategoriji oblik intenzivnega profesionalnega sodelovanja sta v državah OECD in Sloveniji v povprečju najmanj razširjeni obliki »sodelovanje v skupnih dejavnostih glede na razrede« in »opazovanje drugih strokovnih delavcev in dajanje povratne informacije«. V Sloveniji strokovni delavci manj pogosto kot je povprečje držav OECD, poučujejo v timu, o hospitacijah pa poročajo podobno veliko, kot je povprečje držav OECD. Raziskava na splošno odstira, da so slovenski strokovni delavci na lestvici držav profesionalnega sodelovanja (tj. intenzivnih oblik učenja) precej nižje od povprečja držav OECD. Regresijska analiza tudi pokaže, da sodelovalni procesi učenja med slovenskim strokovnimi delavci ne krepijo oz. vplivajo na spodbujanje višjih miselnih procesov in reševanje problemov v skupinah učencev v razredu. Raziskava med strokovnimi delavci v poklicnem in strokovnem izobraževanju v Sloveniji (Kozina in ostali 2015) je pokazala, da se ti večinoma udeležujejo »tečajev in delavnic« ter »strokovnih in znanstvenih konferenc«, najpogostejši pa so »neuradni pogovori s sodelavci o tem, kako izboljšati svoje poučevanje«. Občutno manj ti strokovni delavci hospitirajo, raziskujejo, se povezujejo z delodajalci.

Hargreaves in O'Connor (2017: 15) menita, da je tudi profesionalno sodelovanje lahko »*močno ali šibko, preveč udobno ali preveč izmišljeno, z majhnimi ali velikimi učinki*«, zato ločujeta med »profesionalnim sodelovanjem« in »sodelovalnim profesionalizmom« ter **profesionalne učeče se skupnosti** uvrščata v tisto skupino sodelovalnih aktivnosti, ki najbolj krepijo profesionalizem strokovnih delavcev.

2.3 Učeča se skupnost – podstat profesionalnega učenja in sodelovanja v vzgojno-izobraževalnem zavodu

Številni znanstveniki in strokovnjaki so poskušali definirati koncept učeče se skupnosti (glej npr. Prenger in ostali 2017, Senge in ostali 2012, DuFour in ostali 2008, Hord 2008, Huffman in Hipp 2003). Med definicijami izpostavljam Sengea in ostale (2012: 5), ki učečo se skupnost opisujejo kot tisto, ki je:

»Poustvarjena, vitalna in trajnostno prenovljena ne zaradi zahtev, ampak dejstva, da želi zavzeti učečo se smer. To pomeni vključevanje vseh na način, da lahko izrazijo svoja pričakovanja, razvijajo zavest in krepijo zmožnosti s skupnimi močmi. V šoli, ki se uči, ljudje, ki so tradicionalno sumničavi do drug drugega, starši in učitelji, izobraževalci in predstavniki lokalne skupnosti, ravnatelji in sindikati, ljudje znotraj in izven sten šole, učenci in odrasli, prepoznajo pomen skupnega vlaganja in napora v prihodnost šolskega sistema in stvari, ki se jih lahko naučijo drug od drugega.«

Raziskava o učečih se skupnostih v vzgojno-izobraževalnih zavodih, ki je eno od izhodišč pričujoče raziskave, (Kools in Stoll 2016) opredeli značilnosti učečih se skupnosti v povezovalni model, ki je sestavljen iz sedmih vsesplošno akcijsko naravnanih dimenzij, in sicer:

a) Vzpostavljanje in uresničevanje skupne vizije, vrednot in ciljev, osredinjenih na učenje vseh učencev

Skupna vizija in cilji spodbudijo notranjo motivacijo zaposlenih, dajejo občutek smisla in usmerjenosti, energijo, ki navdihuje, povezujejo in odmikajo od individualizma. So smernice, ki usmerjajo vse strokovne delavce in so izhodišče za način njihovega skupnega napora in delovanja. V luči navedenega je pomembno, da so strokovni delavci, učenci in drugi deležniki vključeni v sooblikovanje skupne vizije, vrednot in ciljev, saj se bodo z vključevanjem lažje identificirali z njimi (jih vzeli za svoje) ter se posledično bolj zavedali, zakaj delajo in kakšen je smisel tega, kar počnejo. Hkrati je bistvenega pomena, da so cilji usmerjeni v učenje učencev in ne v poučevanje.

b) Vzpostavljanje in podpiranje priložnosti profesionalnega učenja za vse strokovne delavce

Profesionalno učenje strokovnih delavcev predstavlja temelj učenja učencev. Jasna usmerjenost profesionalnega učenja v cilje učenja učencev in razvoj vzgojno-izobraževalnega zavoda omogoča boljše in kakovostnejše dosežke učencev, strokovnih delavcev in zavoda. Učijo se vsi strokovni delavci, mlajši in starejši, novinci in izkušeni, ravnatelj naj postane »vodilni učenec«. Za kakovostno profesionalno učenje so značilne sestavine, ki smo jih opisali predhodno v tem poglavju (glej vzročna, časovna, prostorska, vsebinska in izvedbena sestavina kakovostnega profesionalnega učenja).

c) Spodbujanje sodelovalnega in timskega učenja med strokovnimi delavci

Večina raziskovalcev zatrjuje, da sta ta in naslednja značilnost učečih se skupnosti najpomembnejši. Skupno učenje ne omogoča le izmenjave informacij ali priložnostne pomoči, ampak gre za »namerno in načrtno sodelovanje«, ki krepi občutek odvisnosti drug od drugega in ima za posledico učinek pri več kot le enem (posameznem) učencu. Takšno sodelovanje od strokovnih delavcev zahteva, da razmišljajo o sebi, rahljajo svoja stališča in prepričanja, se odprejo in lahko izpostavijo svoje strahove in dileme. Da bi to dosegli, so potrebni predvsem spoštovanje, zaupanje drug v drugega in varnost za tveganje. Da bi strokovni delavci stopili iz »območja udobja«, jih ne smemo pahniti v »območje panike«, ampak v »območje učenja in pripravljenosti za tveganje«, ki pa je pri vsakem posameznem strokovnem delavcu drugačno in zato terja več strpnosti. Osrednje vodilo sodelovalnega učenja so timi strokovnih delavcev ter interakcija in odnosi med njimi. Gre za dejstvo, da se novodobnih izzivov učenja lahko lotimo le s skupnim naporom, vedenjem, znanjem in spretnostmi.

d) Krepitev kulture raziskovanja in inoviranja

Sodelovalno učenje nam na ravni timov omogoča, da razvijamo sposobnosti za skupno refleksijo, vrednotenje in presojo za kakovostnejše iskanje skupnih rešitev in odločanje. Raziskovanje lastne prakse

krepi poglobljeno razmišljanje strokovnega delavca ne le o njegovem poučevanju in na podlagi podatkov, ampak o njem samem (identiteta). Takšno poglobljeno razmišljanje je lahko pogosto »boleče«, saj izziva lastna stališča in prepričanja, vendar je posledično tudi osvobajajoče, saj so pogledi nato širši in uvidi jasnejši, razumevanje učenja učencev pa večje, drugačno. Ker je poučevanje omejeno na oddelek, v katerega običajno vstopa le en strokovni delavec, so kritični uvidi v lastno delo omejeni, v širšem obsegu pa mogoči šele takrat, ko strokovni delavec odpre vrata svoje učilnice in deli svojo prakso. Šele takrat lahko strokovni delavci probleme in napake vidijo kot priložnosti za učenje, in takrat nastopijo priložnosti inoviranja in eksperimentiranja.

e) Vzpostavljanje mehanizmov za izmenjavo znanja, spretnosti in učenja

Med ključne mehanizme izmenjave znanja, spretnosti in učenja štejemo reflektivni dialog (pogosto imenovan tudi profesionalni pogovor, strokovna razprava), uporabo podatkov za odločanje in opazovanje (hospitacije, učni sprehodi). Za sodelovalno učenje je značilno, da je oblikovano tako, da vsak strokovni delavec doseže svoj napredek, a hkrati s svojo udeležbo pomaga drugim strokovnim delavcem, da dosežejo svojega. Reflektivni dialog vključuje pogovore o resnih izzivih strokovnih delavcev, povezanih z njihovim poučevanjem in učenjem učencev. Način, kako se strokovni delavci pogovarjajo, igra pomembno vlogo v prizadevanjih za doseg želenega cilja. Med najbolj učinkovitimi strategijami pogovorov so nedvomno tiste, ki strokovne delavce nagovarjajo neposredno; gre za kritična in raziskovalna vprašanja ter močno povratno informacijo, ki temelji na konkretnih podatkih. Na ravni zavoda je razvojno načrtovanje usmerjeno v učenje učencev, podatke o njihovem znanju in spretnostih ter redno spremljanje in vrednotenje načrtovanega. Učinki profesionalnega učenja so redno vrednoteni.

f) Učenje v vzgojno-izobraževalnem zavodu, zunaj njega in širšega sistema

Vzgojno-izobraževalni zavod pozna svoje zunanje okolje, da se lahko hitro odzove na izzive in priložnosti. Prav tako išče priložnosti za sodelovanje tudi zunaj zavoda in v tistih partnerstvih, ki najbolj prispevajo h kakovosti učenja učencev. Sodelovalna partnerstva temeljijo na enakopravnih odnosih in priložnostih za obojestransko učenje. Z vidika profesionalnega učenja to pomeni predvsem kakovostno sodelovanje s starši in skrbniki učencev ter sodelovanje z drugimi vzgojno-izobraževalnimi zavodi in njihovimi strokovnimi delavci ter institucijami, ki zagotavljajo možnosti profesionalnega učenja (npr. javni zavodi s področja šolstva, fakultete, nevladne institucije). Oblikovanje intenzivnih mrež učenja z drugimi javnimi zavodi (npr. hospitacije med šolami, povezovanje vrtca s šolo, povezovanje šole z gospodarstvom) omogoča deljenje in poglobljanje učenja med strokovnimi delavci ter krepi občutek skupne odgovornosti.

g) Krepitev razvoja vodenja učenja

Za uresničevanje vzgojno-izobraževalnega zavoda kot učeče se skupnosti je vodenje eden ključnih dejavnikov. Da bi vzgojno-izobraževalni zavodi lahko postali učeče se skupnosti, mora ravnatelj vodenje usmeriti na učenje učencev in strokovnih delavcev, zato morajo biti razvojni cilji jasni, vladati morajo klima in kultura zaupanja ter spoštljiva, proaktivna, na podatkih in argumentih temelječa komunikacija, vodenje pa deljeno. Značilnosti kakovostnega vodenja učenja in sodelovanja tako posebej izpostavljamo v nadaljevanju.

Kako se vidiki učeče se organizacije in učeče se skupnosti udeležujejo v slovenskih vzgojno-izobraževalnih zavodih, smo obravnavali na zadnjih treh posvetih *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* v organizaciji Šole za ravnatelje (2018, 2019 in 2021).² V slovenskem jeziku so na voljo tudi mnoge številke strokovnih revij, ki vsebinsko obravnavajo vidike učečih se skupnosti (glej npr. tematska številka revije *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 41/3, posebna številka revije *Vzgoja in izobraževanje* 4-5/2020), in strokovni priročniki, v katerih lahko najdemo postopke in orodja za uresničevanje značilnosti učečih se skupnosti (glej npr. Skvarč in ostali 2019, Lesničar in ostali 2017, Brejc in Erčulj 2008a).

² Posvet *Vzgojno-izobraževalni zavodi kot skupnosti učenja* (april 2018), posvet *Raziskovanje prakse vodenja, učenja in poučevanja* (april 2019) in posvet *Mreženje kot podpora vodenju za učenje na različnih ravneh* (april 2021).

2.4 Vodenje profesionalnega učenja in sodelovanja

Vloga ravnatelja pri razvijanju profesionalnega učenja in sodelovanja temelji na dejstvu in zavedanju, da obstaja neposredna povezava med tem, kako se strokovni delavci učijo ter doživljajo in kaj, in njihovim delovanjem v razredu in v odnosu do učencev. Ravnateljevo vodenje profesionalnega učenja in sodelovanja je močno povezano tudi z odgovornostjo, ki jo v praksi strokovni delavci še vedno prepogosto povezujejo zgolj z ravnateljevim zagotavljanjem pogojev, namesto da bi tudi sami ravnali profesionalno odgovorneje in se spraševali, kaj lahko storijo sami. Z vidika uresničevanja standarda vodenja pedagoške dejavnosti je ključno, da *»ravnatelj postavlja učenje v središče, ustvarja, ohranja in razvija spodbudna učna in delovna okolja, vzpostavlja in spodbuja sodelovalno prakso ter krepi skupno odgovornost vseh in usmerja profesionalno učenje strokovnih delavcev ter skrbi za njihov in svoj profesionalni razvoj«* (Brejc in ostali 2019b: 13). Podobno Erčulj (2011) ravnateljevo vlogo pri profesionalnem učenju in sodelovanju opredeljuje na **treh ravneh, in sicer z zagotavljanjem pogojev za učenje in sodelovanje, ustvarjanjem pogojev za učenje in sodelovanje ter lastnim vzorom oz. zgledom** (primerjaj tudi npr. Darling-Hammond in ostali 2017, OECD 2016, Stoll in ostali 2012). Drugi dejavniki vodenja profesionalnega učenja in sodelovanja, ki še niso tako zelo široko raziskovalno podprti, se nanašajo na motivacijo strokovnih delavcev za učenje in sodelovanje, razumevanje profesionalizma in profesionalnega učenja in sodelovanja ter odnos ravnatelja in strokovnih delavcev do učenja in sodelovanja. V nadaljevanju se bomo osredotočili na dva najmočnejša dejavnika vodenja, tj. zagotavljanje in ustvarjanje pogojev za učenje in sodelovanje.

Zagotavljanje pogojev za učenje in sodelovanje

Čas, prostor, sredstva

V zvezi s to skupino dejavnikov je treba izpostaviti, da zgolj ravnateljevo finančno vlaganje in omogočanje udeležbe v skladu s sistemskimi določili (npr. število dni glede na kolektivno pogodbo) še ne zagotavljata kakovostnega profesionalnega učenja in sodelovanja (primerjaj tudi OECD 2009). Bistvenega pomena sta **ustrezno razporejanje finančnih virov in časa v tiste oblike učenja in sodelovanja, ki dajejo večje učinke in so skladni z razvojnimi in prednostnimi usmeritvami vzgojno-izobraževalnega zavoda**. Čeprav se zdi, da gre za osnovni pogoj, je razmislek o tem pomemben, saj ravnatelji in strokovni delavci pogosto v praksi in raziskavah tako doma kot v tujini izpostavljajo, da prejmejo premalo finančnih sredstev ter da je organizacija časa, namenjenega profesionalnemu učenju in sodelovanju, lahko problematična. Ravnatelj mora za zagotavljanje kakovostnega profesionalnega učenja in sodelovanja nameniti več časa tistim aktivnostim, ki omogočajo poglobljena razmišljanja, vključujejo povratno informacijo, jih strokovni delavci preizkušajo v praksi, temeljijo na podatkih o učenju učencev. Kot smo že izpostavili, krajše aktivnosti profesionalnega učenja in sodelovanja praviloma dajejo le hipne učinke in ne pripomorejo k izboljšavam v razredu, zato jim je treba nameniti manj časa in sredstev, več pa npr. hospitacijam, strokovnim razpravam na pedagoških konferencah, v aktivih, projektnih timih. V ta namen je treba nemalokrat prilagoditi tudi urnik strokovnih delavcev ter pri načrtovanju upoštevati uravnoteženje individualnih in kolektivnih želja in potreb. Težišče vodenja učenja in sodelovanja naj tako ne bo le v omogočanju vključenosti v številne projekte in odhod na aktivnosti učenja izven zavoda, ampak na povezovanju projektov in aktivnosti profesionalnega učenja med seboj. Takšno sporočilo je pomembno tudi za strokovne delavce, saj s tem ravnatelj sporoča, kaj v zvezi z učenjem in sodelovanjem ceni in se zaveda, na čem temeljita kakovostno učenje in sodelovanje. To hkrati krepi ravnateljevo referenčno in strokovno moč. V Sloveniji se je po letu 2008 trg ponudnikov različnih aktivnosti profesionalnega učenja zaradi zmanjšanja namenskih sredstev skrčil, leta 2012 pa so bila zavodom odvzeta sredstva za nadomeščanje krajših odsotnosti, kar je vodilo tudi k nekaterim pozitivnim učinkom, kot npr. prilagajanje izvajalcev, zmanjšanja razpršenost aktivnosti, redkejša odsotnosti strokovnih delavcev, znižanje izdatkov za kotizacije, večanje količine namenskih sredstev ESS. Slovenski avtorji Zavašnik Arčnik in ostali (2015) so takrat pripravili nekaj priporočil, kako poskrbeti za večjo finančno vzdržnost profesionalnega učenja

v odnosu do zagotavljanja kakovosti. Še vedno pa več kot polovica slovenskih strokovnih delavcev in ravnateljev v raziskavi TALIS 2018 (Japelj Pavešić in ostali 2019) poroča, da jih pri profesionalnem učenju in sodelovanju ovira prekrivanje z njihovim urnikom oz. delovnimi obveznostmi.

Načrtovanje in spremljanje učinkov profesionalnega učenja in sodelovanja

Kakovostno načrtovanje profesionalnega učenja in sodelovanja se začne z identifikacijo potreb, individualnih in kolektivnih. Razumevanje potreb na individualni in kolektivni ravni običajno pomeni tudi »lastništvo« in »zavezo« nad učenjem za te potrebe (primerjaj npr. Timperley in ostali 2008). Prepoznavanju potreb sledi načrtovanje aktivnosti profesionalnega učenja. Načrt aktivnosti ne pomeni zgolj »seznam« aktivnosti, ki se jih bodo udeležili strokovni delavci izven zavoda, temveč načrtovanje tudi manj formalnih aktivnosti, npr. hospitacij, strokovnih razprav, timskega poučevanja. Najpogosteje zanemarljen element načrtovanja je po mnenju strokovnjakov (npr. Bubb 2013) spremljanje in vrednotenje učinkov. Bubb (ibid.) opozarja, da so učinki pogosto manjši prav zaradi neakovostnega spremljanja in vrednotenja. Merjenje učinkov je kompleksen proces. Gre namreč za sovplivanje številnih raznolikih dejavnikov, pri čemer je težko osamiti odločilni dejavnik oziroma trditi, kateri dejavnik ima največji vpliv. Pogosto zavodi niti ne merijo učinkov, če res niso k merjenju teh zavezani, in pogosto samoumevno domnevajo, da je do učinkov res prišlo, ne iščejo pa podatkov ali dokazov, ki bi to potrjevali. Z vidika učinkov si namreč želimo, da bi šlo za resnično trajne rezultate in ne za t. i. »učinek medenega meseca« (Earley in Porritt 2009). Najpogosteje citirani avtor v zvezi z vrednotenjem učinkov profesionalnega učenja v šolstvu je Guskey (glej npr. Bubb in Earley 2011), ki utemeljuje, da obstaja pet ravni učinkov, ki vodijo k izboljšanim dosežkom učencev, pri čemer je bistvenega pomena, katera vprašanja si ob tem zastavljamo, in sicer:

1. reakcije udeležencev (npr. V kolikšni meri so bili udeleženci zadovoljni z izvajalci, gradivom, časom, predavalnico ipd.);
2. učenje udeležencev (npr. V kolikšni meri so udeleženci prejeli želeno/načrtovano znanje in spretnosti? Katera njihova stališča in prepričanja so se spremenila in v kolikšni meri?);
3. organizacijska podpora in spremembe (npr. Kakšen je vpliv udeležbe v aktivnostih profesionalnega učenja na vzgojno-izobraževalni zavod? Kako je ravnatelj podprl uvajanje spremembe?);
4. uporaba novega znanja in spretnosti udeležencev (npr. Kdaj so udeleženci pridobljeno znanje in spretnosti uporabili v praksi, kje, kako?);
5. učni dosežki učencev (npr. Kakšen je bil neposredni učinek na učence?).

Strokovni delavci in ravnatelji se morajo zavedati učinkov profesionalnega učenja in poiskati dokaze oz. (kvalitativne in kvantitativne) podatke o njih. Med najpogostejše vire podatkov o merjenju učinkov profesionalnega učenja sodijo evalvacijski zapisi, zapisniki, fokusne skupine, letni pogovori, individualni načrti, opazovanje, samoevalvacija, listovnik, dnevniki, slike in posnetki, vprašalniki, analize rezultatov preizkusov znanja itd. *»Praksa načrtovanja v osnovnih šolah po Sloveniji je različna, v internih dokumentih zavodov pa so večinoma predstavljene le oblike in časovni okviri aktivnosti, povsem pa je zanemarljena evalvacija profesionalnega razvoja.«* ((Erčulj in Vodopivec 2017: 49, primerjaj tudi Erčulj 2014) Ravnatelji tudi poročajo, da jim primanjkuje znanja in spretnosti s tega področja. Strokovni delavci poročajo (Japelj Pavešić in ostali 2019) o pozitivnem učinku sodelovanja v aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja. Regresijska analiza je pokazala, da v nasprotju z drugimi državami v Sloveniji sodelovanje v aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja ni povezano z zadovoljstvom z zaposlitvijo in delom, z ocenami strokovnih delavcev njihove učinkovitosti pa je povezava šibka. Hkrati slovenski strokovni delavci najbolj odstopajo od povprečja OECD po tem, da cenijo aktivnosti, ki zagotavljajo nadaljevanje aktivnosti oz. njihovo trajnost, in hkrati manj cenijo aktivnosti, ki trajajo dlje. Med osnovnošolskimi in srednješolskimi strokovnimi delavci so razlike tudi v tem, da slednji manj pozitivno ocenjujejo osredotočenost na inovacije in se jim manj kot strokovnim delavcem v osnovni šoli zdi pomembno, da so vključeni vsi kolegi iz vzgojno-izobraževalnega zavoda.

Ustvarjanje pogojev za učenje in sodelovanje

Krepitev sodelovalne organizacijske klime in kulture

Sodelovanje na vseh ravneh (v zavodu, med zavodi, z drugimi deležniki, s tujino) je eden ključnih virov kakovostnega profesionalnega učenja, ravnateljevo vodenje pa pomembno oblikuje sodelovalno klimo in kulturo v zavodu. Med temeljne dejavnike vzpostavljanja sodelovalne klime in kulture prištevamo vključevanje strokovnih delavcev (in drugih deležnikov) v odločanje, ustvarjanje okolja zaupanja in varnosti ter krepitev kakovostne povratne informacije in dialoga, ki temelji na argumentih in prepričevanju. Ravnatelj mora obravnavati strokovne delavce z vidika zmožnosti, da kot usposobljeni strokovnjaki z znanjem in izkušnjami zmorejo in znajo sprejemati najustreznejše odločitve o učenju in poučevanju (Hargreaves in & Fullan 2012). Hargreaves in O'Connor (2018) predlagata, da ravnatelji kombinirajo formalno in neformalno sodelovanje, uporabljajo »protokole« (ki omogočajo ločevanje kritiziranja od kritizerstva) za strukturirane razprave/dialoge, omogočajo strokovnim delavcem, da sodelujejo »na svoj način«, uporabljajo tehnologijo v podporo sodelovanju in ne obupajo, tudi če sodelovanje sprva ne obrodi sadov, saj gre za dolgotrajen proces. Pripravljenost za sodelovanje v večji meri temelji predvsem na »odnosnem zaupanju« (glej Tschannen-Moran 2004, West-Burnham in Harris 2015), saj raziskave kažejo, da sta raven zaupanja v vodstvo vzgojno-izobraževalnega zavoda in njegova sposobnost za izboljšave močno povezani (glej npr. Bryk in Bryk & Schneider 2002). Ravnatelj kaže, gradi in spodbuja pet vidikov odnosnega zaupanja (Grootenboer in ostali 2020), in sicer *medosebno* (kako ravnatelj in strokovni delavci kažejo empatijo, spoštovanje, pripadnost, zanimanje), *interakcijsko* (kako ravnatelj in strokovni delavci delujejo z vidika odprte, transparentne in konstruktivne komunikacije), *intersubjektivno* (v kolikšni meri so ravnatelj in strokovni delavci pripravljeni biti demokratični, vključujoči, deliti), *intelektualno* (kako ravnatelj in strokovni delavci izkazujejo svojo strokovno samozavest, visoko stopnjo strokovnosti, profesionalnega znanja in praktične modrosti) in *pragmatično zaupanje* (kako ravnatelj in strokovni delavci vodijo izboljšave v luči praktičnosti, relevantnosti in dosegljivosti ciljev). Zaupanje se oblikuje v okolju, v katerem vladata spoštljiva in odprta komunikacija, v katerem skupaj iščejo alternativne možnosti, v katerem izkazujejo odkrito zanimanje in skrb za izboljšave, pogovori in razprave pa so zahtevni. V luči navedenega je zato pomembno vzpostaviti tudi mehanizme kakovostnega povratnega informiranja, ki pomembno vpliva na odpravljanje slabosti, pomanjkljivosti, šumov. Za Slovenijo velja, da so strokovni delavci in vodje oddelkov/aktivov v povprečju sicer zastopani v vodstvih vzgojno-izobraževalnih zavodov pod povprečjem držav OECD, vendar pa strokovni delavci zatrjujejo, da se v večji meri lahko zanesejo drug na drugega in da je v vzgojno-izobraževalnih zavodih v večji meri prisotna kultura sodelovanja zaradi medsebojne podpore (glej Japelj Pavešić in ostali 2020). Raziskava kaže tudi, da sta pozitivno povezani značilnosti vzgojno-izobraževalnih zavodov, da »se strokovni delavci lahko zanesejo drug na drugega« in »profesionalno sodelovanje strokovnih delavcev«, če upoštevamo sodelovalno kulturo vzgojno-izobraževalnih zavodov, za katero je značilna medsebojna podpora (ibid.). Ker se sodelovalna kultura v teoriji in praksi neposredno kaže tudi v organizacijski strukturi in pristopu k vodenju zavoda, tej temi namenjamo posebno pozornost v nadaljevanju.

Oblikovanje primerne organizacijske strukture in vodenje učenja kot celostni pristop k vodenju

Jasno je, da se kakovostno in poglobljeno profesionalno učenje in sodelovanje odvija v vzgojno-izobraževalnih zavodih, v katerih je vodenje usmerjeno v učenje in poučevanje. Govorimo o t. i. vodenju učenja kot holističnem pristopu k vodenju. Glavne značilnosti takšnega vodenja so k izboljšavam dosežkov učencev jasno usmerjeni razvojni cilji, krepitev kolektivne uspešnosti in učinkovitosti strokovnih delavcev ter kakovostno oblikovanje timov kot vplivne oblike soodločanja, sodelovanja in povezovanja. Za takšno vodenje je značilna ploska organizacijska struktura, ki pomeni odmik ravnatelja kot glavnega nosilca odgovornosti in moči. V povezavi s tem se vse bolj razvija in uveljavlja tudi koncept t. i. distribuiranega vodenja (angl. *distributed leadership*). Ob takšnem vodenju posamezniki kot eksperti na določenem področju vodijo skupine in/ali time, usmerjene v konkretne izboljšave. Strokovni delavci

običajno prevzamejo dodatne »vodstvene naloge« glede na svoje znanje, spretnosti, izkušnje in naklonjenost do posamezne aktivnosti. Ravnatelj, ki je sicer še vedno »glavni vodja«, mora biti zmožen uskladiti strokovnost in zmožnost posameznikov z dolgoročnimi cilji zavoda, predvsem pa zanj to pomeni spremenjen odnos do odločanja, saj s tem postane »manj pomemben«, bolj »enakovreden« in bolj »zaupljiv« do strokovnih delavcev (primerjaj npr. Harris 2008, Harris in DeFlaminis 2016, Brejc in ostali 2019b). Dobro poznavanje strokovnih delavcev, njihovih strokovnosti, zmožnosti in usposobljenosti tako postane eden odločilnih dejavnikov kakovostnega vodenja. Odmik od individualne moči ravnateljevanja pomeni vključevanje tudi učencev in drugih deležnikov v odločanje na področjih in pri vsebinah, pri katerih je to mogoče. Pomembno je tudi opozoriti, da distribuirano vodenje ne sme biti razumljeno kot preprosto »poverjanje« nalog, ampak kot hkratna krepitev prevzemanja odgovornosti, povezana z njihovimi odločitvami. Moč odločanja in odgovornosti se tako porazdeli, kar pa ne pomeni,

»da so vsi odgovorni za vse in da na koncu ni nihče odgovoren za nič. Da bi delovala učinkovito, mora biti bolj ploska organizacijska struktura podprta z oprijemljivi mehanizmi samonadzora, kot so denimo natančen letni načrt z akcijskim načrtom uvajanja sprememb, jasno opredeljenimi cilji in strategijami za njihovo uresničevanje, jasno razporejene odgovornosti in časovna razporeditev izvajanja nalog ter kontinuirana samoevalvacija s pomočjo konkretnih evalvacijskih instrumentov in mehanizmov, kar je osnova za samoregulacijo in prilagajanje smeri razvoja« (Sentočnik 2018: 50).

Za »uspešno vodenje za učenje je potrebno tvorno uresničevanje vseh petih načel hkrati [osredotočenost na učenje, ustvarjanje okolja za učenje, osredotočenost na dialog, distribuirano vodenje, skupna odgovornost], saj so vsa medsebojno povezana« (Zavašnik Arčnik 2012: 31). Obenem je raziskava Sarđoč in ostali (2009) razkrila, da sta »stil« vodenja in profesionalno učenje strokovnih delavcev tudi v Sloveniji povezana; nezadovoljstvo s profesionalnim učenjem je večje v zavodih, v katerih je bolj prisoten »administrativni stil« vodenja (v primerjavi s »pedagoškim«). Slovenski ravnatelji v večji meri, kot je povprečje OECD, sodelujejo s strokovnimi delavci pri reševanju težav in ustvarjanju dobrega razredne klime, pripravljajo načrt izboljšav na ravni zavoda, posredujejo povratne informacije na podlagi opažanj in opazujejo poučevanje v razredu. Velike razlike opazimo med osnovnošolskimi in srednješolskimi ravnatelji, pri čemer osnovnošolski izražajo bistveno pogostejši delež omenjenih aktivnosti vodenja (glej Japelj Pavešić in ostali 2020).

Eden izmed pomembnih dejavnikov vodenja profesionalnega učenja in sodelovanja je tudi **ravnatelj kot glavni učeči se oz. ravnatelj kot zgled učenja**. Pomembno je, da se tudi ravnatelj uči in pričakuje, da se bodo vsi strokovni delavci (vseživljenjsko) učili, razume sodobne vidike učenja in sodelovanja ter krepil svoj profesionalizem in profesionalizem strokovnih delavcev. Erčulj (2011: 24) je v zvezi s tem zapisala:

»Eden ključnih dejavnikov je ravnateljevo razumevanje učiteljevega profesionalizma in njegov odnos do profesionalnega razvoja sodelavcev. Dostikrat se srečujemo s prepričanji ravnateljev, da za kakovostno učiteljevo delo zadostuje učenje s področja stroke, se pravi predmetnega področja, didaktike in metodike. V ta izobraževanja in usposabljanja vlagajo tudi največ časa in sredstev, medtem ko se jim zdijo področja, kot so vodenje razreda, komuniciranje, sodelovanje znotraj šole in zunaj nje, soodločanje pri oblikovanju politike šole in razvijanje drugih vidikov profesionalizma, manj pomembna. Podobno velja tudi za razvijanje lastnega profesionalizma, ki pri nekaterih temelji zgolj ali predvsem na izpopolnjevanju s področja zakonodaje, medtem ko vodenje za učenje jemljejo kot nujno zlo, za katerega zmanjka časa in energije. Verjetno se taki ravnatelji premalo zavedajo, da s tem sporočajo, kakšni sta učiteljeva in ravnateljeva vloga in da tako opredeljujejo profesionalizem v svoji šoli.«

2.5 Ravnateljevo profesionalno učenje in sodelovanje

Kakovostno vodenje vzgojno-izobraževalnega zavoda je pomemben dejavnik pri oblikovanju okolja, v katerem potekata učenje in poučevanje. Ker se vloge in naloge ravnateljev in strokovnih delavcev nenehno in hitro spreminjajo, ker je vodenje eden ključnih elementov izboljšav na ravni zavoda in ker je

ravnateljevo vodenje eden ključnih vzvodov profesionalnega učenja strokovnih delavcev, se mora vzporedno, hkrati in učinkovito uresničevati, izboljševati in spreminjati tudi profesionalno učenje ravnateljev. Huber (2010: 236) je takole opredelil spremembe v profesionalnem učenju ravnateljev:

»Ker postaja vloga ravnateljev vedno bolj kompleksna, postaja vedno bolj jasno, da kandidatov za ta poklic ne moremo pripravljati za natančno določeno oz. nespremenljivo vlogo. Namesto tega morajo (bodoči) ravnatelji razviti vizijo v kontekstu svoje šole in temu prilagoditi svoje odgovornosti. Da bi uresničili uspešno in prilagodljivo vodenje, je treba usmerjenost na specifično vlogo razširiti na učenje posameznika in na njegove individualne potrebe na področju znanja, pogojev in delovanja, ki so koristni v kompleksnem okolju ... V tem primeru je v programu v ospredju osebnost (bodočega) ravnatelja.«

Podobno kot pri strokovnih delavcih sta tudi pri raziskovanju profesionalnega učenja ravnateljev v ospredju predvsem vsebina in način (glej npr. Davis in ostali 2020, Eger in ostali 2017, Davis in Darling-Hammond 2012, Woods in ostali 2009). Mednarodne primerjave (npr. Pont in ostali 2008, Huber 2004) kažejo, da se **vsebine formalnega** profesionalnega učenja za vodenje med državami ne razlikujejo bistveno. Osrednji »elementi« učenja za vodenje vzgojno-izobraževalnih zavodov so vodenje vs. menedžment, vodenje učenja in poučevanja, vodenje strokovnih delavcev, profesionalno učenje strokovnih delavcev, zakonodaja, finančno poslovanje, sodelovanje z okoljem. Evropska komisija (2010 in 2012) je že pred več kot desetimi leti predlagala »minimum vsebin« vseživljenjskega učenja za vodenje, in sicer strateško vodenje, vzpostavljanje oz. ustvarjanje učinkovitega učečega se okolja, razvoj vodje kot osebe, motiviranje drugih, načrtovanje, spremljanje in vrednotenje učenja in poučevanja ter razumevanje pravnega sistema za delovanje ravnatelja v zakonodajnih okvirih. Večina empiričnih raziskav navaja (npr. OECD 2013b, Darling-Hammond in ostali 2007), da morajo vsebine oblik vseživljenjskega učenja za vodenje vključevati predvsem teme, ki imajo za glavni fokus učenca in njegovo učenje. Nekateri izobraževalni sistemi v tujini (npr. Kanada – Ontario) so oblikovali »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 »kritičnih zmožnosti« ravnatelja, ki najbolj vplivajo na učenje in poučevanje v vzgojno-izobraževalnih zavodih, in sicer:

1. vplivanje na doživljanje 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 strokovnih delavcev;
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 in ostali 2007, Davis in ostali 2005, Huber 2004, Karstanje in Webber 2008). Davies in ostali (2020) izpostavljajo pet kriterijev učinkovitega profesionalnega učenja ravnateljev, in sicer:

- individualizira učenje ravnatelja tako, da izhaja iz njegovega konteksta, potreb in informacij o njegovem zavodu oz. temelji na njih;
- 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 proučujejo učenje ravnateljev v njihovih **različnih kariernih obdobjih**, v zadnjem desetletju raziskovalno ugotavljajo, da so prva leta ravnateljevanja v njihovem profesionalnem in osebnem razvoju najtežje obdobje (Pol in ostali 2013, Oplatka 2012). Na začetku ravnateljevanja se ravnatelji najpogosteje soočajo z osamljenostjo, pomanjkanjem znanja in spretnosti za vodenje, nizko samozavestjo, dolgim delovnim časom, pogostimi konflikti s strokovnimi delavci, s pomanjkanjem podpore pri strokovnih delavcih, veliko administracije/birokracije, velikimi in zahtevnimi pričakovanji različnih deležnikov in drugimi prekomernimi delovnimi pritiski (Catagay in Gümüs 2021, Lokman in ostali 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, Bainbridge in ostali 2019, Lokman in ostali 2017).

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

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 ravnateljevanja in ima vzpostavljen t. i. »sistem vseživljenjskega učenja ravnateljev« (Zavašnik Arčnik in Mihovar Globokar 2015, Zavašnik Arčnik in ostali 2014, Pont in ostali 2008). Interne analize Šole za ravnatelje v zvezi z udeležbo ravnateljev v različnih oblikah/aktivnostih vseživljenjskega učenja ravnateljev kažejo, da se več kot 87 odstotkov slovenskih ravnateljev najmanj enkrat udeleži ene izmed oblik profesionalnega učenja, ki jih omogoča Šola za ravnatelje. Podatki sovpadajo z raziskavo TALIS 2018, prav tako tudi iz prakse vemo, da slovenski ravnatelji po pridobitvi ravnateljskega izpita dopolnjujejo in nadgrajujejo svoje znanje (glej npr. Brejc in Erčulj 2008b), in prav tako 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 Pavešić in ostali 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/aktivnosti učenja, to so npr. predavanja in seminarji (93 odstotkov ravnateljev), konference (71 odstotkov ravnateljev). Kolegialno opazovanje ali svetovanje (drugim ravnateljem) izvaja 53 odstotkov 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 prek spleta (32 odstotkov ravnateljev, povprečje

OECD je 36 odstotkov), vendar se je verjetno delež v času epidemije covid-19 spričo 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 profesionalnega 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. Čagran 2019, Arzenšek Konjajeva in Likon 2021).

Čeprav posamezne slovenske raziskave (npr. Čagran 2014, Selan 2006) nakazujejo, da se slovenski ravnatelji precej obremenjujejo in so obremenjeni s poslovođenjem, je mednarodna raziskava TALIS 2008 (Sardoč in ostali 2009) pokazala, da se ravnatelji vzgojno-izobraževalnih zavodov v Sloveniji angažirajo v vodenju učenja nad mednarodnim povprečjem. Poglobljena analiza ravnateljeve vloge pri zagotavljanju kakovosti pedagoškega dela v isti raziskavi TALIS 2008 (glej Kozina in ostali 2012), ki je merila tudi »administrativni in pedagoški stil« vodenja, je razkrila, da slovenski ravnatelji, ki na indeksu »pedagoškega stila« vodenja dosegajo višje vrednosti, pogosto delajo skupaj s strokovnimi delavci pri izboljšanju pomanjkljivosti ter pri soočanju s pedagoškimi problemi, pogosteje opazujejo strokovne delavce pri poučevanju, pogosteje dajejo povratne informacije strokovnim delavcem, kako izboljšati poučevanje, ter pogosteje sprejemajo odločitve v skladu s cilji vzgojno-izobraževalnega zavoda. Indeks je povezan tudi s starostjo ravnateljev in velikostjo zavoda in pomeni, da višja kot je starost ravnatelja ter manjša kot je velikost zavoda, večji bo indeks »pedagoškega sloga/stila« vodenja.

2.6 Profesionalno učenje in sodelovanje v času epidemije covid-19

Nazadnje je treba izpostaviti še pomen profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev in ravnateljev v času epidemije **covida-19**. Ravnatelji in strokovni delavci so se med epidemijo covid-19 soočali s še posebno številnimi in nevsakdanjimi izzivi, konflikti, odločitvami in težavami ter s povečanim obsegom dela, ki so se pokazali tudi v doživljanju povečane napetosti, stresa, anksioznosti, čustveni napetosti ipd. (glej npr. Kelly 2021, Kelly 2020; Brinkman in ostali 2021). Strokovnjaki za vodenje so med epidemijo covid-19 opozarjali, da ravnatelji spričo novonastalih okoliščin potrebujejo posebne oblike pomoči in podpore ter da mora biti skrb za njihovo dobro počutje prednostna naloga, saj bodo le opolnomočeni, zdravi in osebno trdni ravnatelji v nepredvidljivih okoliščinah lahko ustrezno podpirali strokovne delavce, otroke, učence, dijake in druge deležnike (Harris 2020, Harris in Jones 2020). Slovenske raziskave so pokazale, da so se tudi slovenski strokovni delavci in ravnatelji v času epidemije covid-19 soočali s posebnimi izzivi, vendar pa so se več kot običajno tudi profesionalno učili in sodelovali; vzpostavljene so bile številne (regijske, lokalne, kolegialne) mreže, podporne (spletne) skupine in pripravljena mnoga gradiva in spletne aktivnosti učenja (glej npr. Rupnik Vec in ostali 2020, Zavašnik in Ažman 2021, Jager in ostali 2021). Najnovejši podatki torej govorijo o tem, da je mogoče tudi »krizne trenutke« obrniti v korist kakovostnega profesionalnega učenja in sodelovanja.

3 O RAZISKAVI

3.1 Namen, cilji in raziskovalna vprašanja

Raziskava je bila izvedena v okviru nadaljnjih aktivnosti za implementacijo nacionalnega modela ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja (MIZŠ 2017). Izhaja iz standardov vodenja v vrtcih in šolah (Brejc in ostali 2019b) ter standardov profesionalnega učenja in sodelovanja učiteljev (Krapše in ostali 2019), upošteva aktualna domača in tuja strokovna izhodišča na obravnavanem področju (glej poglavje 2).

Namen raziskave je bil ugotoviti, kako ravnatelji vodijo in kakšna je praksa profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnem zavodu. Skladno z namenom raziskave so bili **cilji**:

- opredeliti strokovna izhodišča (vodenja) profesionalnega učenja in sodelovanja v vzgojno-izobraževalnem zavodu;
- pripraviti načrt raziskave in oblikovati instrumentarije za zbiranje podatkov;
- zbrati podatke z uporabo vprašalnikov in izvedbo fokusnih skupin;
- pripraviti priporočila za nadaljnji razvoj in izboljšanje kakovosti vodenja in prakse profesionalnega učenja in sodelovanja v vzgojno-izobraževalnem zavodu.

Raziskovalna vprašanja:

- Kako ravnatelji vodijo profesionalno učenje in sodelovanje v vzgojno-izobraževalnem zavodu?
- Kako strokovni delavci profesionalno sodelujejo in se učijo?
- Kako ravnatelji profesionalno sodelujejo in se učijo?
- S kakšnimi izzivi profesionalnega učenja in sodelovanja se soočajo ravnatelji in strokovni delavci in kakšne potrebe izhajajo iz tega?

3.2 Uporabljene metode in oblikovanje instrumentarijev

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 (ravnatelji, strokovni delavci).

V skladu z namenom in cilji raziskave smo v prvi fazi raziskovanja za zbiranje podatkov oblikovali dva vprašalnika, in sicer enega za ravnatelje (priloga 1) in enega za strokovne delavce (priloga 2) ter v drugi fazi raziskovanja pripravili še vprašanja in protokol za izvedbo fokusnih skupin z ravnatelji (priloga 3).

Vprašalnik

Osnovno izhodišče za pripravo vprašalnikov so bili standardi in kazalniki kakovosti, konkretnije standardi vodenja v vrtcih in šolah (Brejc in ostali 2019b) ter standardi profesionalnega učenja in sodelovanja učiteljev (Krapše in ostali 2019). Vsebinski sklopi v vprašalnikih so bili oblikovani tudi skladno z novejšo domačo in tujo, znanstveno in strokovno literaturo, na podlagi katere smo opredelili vsebino posameznih sklopov, kot je razvidno iz teoretičnega uvoda v poročilu. Ko smo določili vsebinske sklope, ki jih podrobneje predstavljamo v nadaljevanju, smo opredelili nabor trditev, ki zajemajo temeljne elemente oz. poudarke posameznega sklopa.

Vprašalnik za ravnatelje je bil razdeljen na pet vsebinskih sklopov:

- vprašanja o vodenju profesionalnega učenja in sodelovanja;
- vprašanja o praksi profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev;
- vprašanja o profesionalnem sodelovanju in učenju ravnateljev;
- odprto vprašanje o izzivih vodenja profesionalnega učenja in sodelovanja ter
- demografska vprašanja.

Vprašalnik za strokovne delavce je izhajal iz vprašalnika za ravnatelje, vprašanja so pokrivala iste vsebinske sklope profesionalnega učenja in sodelovanja, so pa bila prilagojena ciljnemu vzorcu. Vprašalnik je vseboval:

- vprašanja o vodenju profesionalnega učenja in sodelovanja;
- vprašanja o praksi profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev,
- odprto vprašanje o izzivih profesionalnega učenja in sodelovanja ter
- demografska vprašanja.

Oba vprašalnika smo pred izvedbo anketiranja pilotno preizkusili. Pri tem je sodelovalo 29 ravnateljev in 25 strokovnih delavcev. Pilotiranje je potekalo od začetka aprila do začetka maja 2021. Stopnje zanesljivosti posameznih konstruktov v obeh vprašalnikih se gibljejo od sprejemljive do odlične, v večini primerov pa je ta dobra ali odlična. Podrobnejši opis vprašanj z merami zanesljivosti za oba vprašalnika je v prilogi 4.

Fokusne skupine

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 treh vsebinskih sklopov vprašalnika. Protokol za izvedbo fokusnih skupin je v prilogi 5.

Tabela 2 Vsebinski sklopi in vprašanja za fokusne skupine

Vsebinski sklop	Vprašanja za fokusno skupino
Vodenje profesionalnega učenja in sodelovanja	<ol style="list-style-type: none"> 1. O katerih pomembnih vprašanjih vašega vrtca se odločate skupaj z vašimi strokovnimi delavci in delavkami ter kako konkretno skupno odločanje izgleda v praksi? 2. Kako vaše strokovne delavce in delavke spodbujate, da profesionalno sodelujejo in se učijo? (Podvprašanja: Katere oblike in vsebine najbolj spodbujate? Zakaj?)
Praksa profesionalnega učenja in sodelovanja	<ol style="list-style-type: none"> 3. Kako dobro vaši strokovni delavci in delavke profesionalno sodelujejo in se učijo in kako to veste? (Podvprašanja: Na kakšen način to spremljate? Po kakšnih/katerih kriterijih? Kako podatke spremljanja uporabljate pri svojem vodenju?) 4. Katere oblike sodelovanja strokovnih delavcev in skupnega učenja so po vaših izkušnjah, podatkih učinkovite in najbolj vplivajo na učenje in poučevanje oz. delo z otroki? (Podvprašanje: Kakšni so konkretni primeri v praksi, v oddelku, razredu?)
Ravnateljstvo profesionalno učenje in sodelovanje	<ol style="list-style-type: none"> 5. Kako se kot ravnatelj/-ica profesionalno učite in sodelujete z drugimi? (Podvprašanje: Katere znanje in izkušnje najpogosteje izmenjujete z drugimi?) 6. Kaj kot ravnatelj/-ica potrebujete za uspešno vodenje profesionalnega učenja in sodelovanja v vašem vrtcu?

Zbiranje podatkov

K sodelovanju **v kvantitativnem delu raziskave**, s katero smo želeli pridobiti širši vpogled v vodenje in prakso profesionalnega sodelovanja in vodenja v šolah, smo povabili vse ravnatelje vrtcev, osnovnih in srednjih šol, glasbenih šol in dijaških domov v Sloveniji, ki so v bazi podatkov Šole za ravnatelje. Prek e-pošte smo 808 ravnateljem poslali vabilo, ki je vsebovalo povezavo do spletnega vprašalnika za ravnatelje in povezavo do spletnega vprašalnika za strokovne delavce. Ravnatelje smo prosili, da prošnjo za sodelovanje v raziskavi posredujejo tudi vsem strokovnim delavcem, ki so zaposleni v njihovih vzgojno-izobraževalnih zavodih.

Vprašalnika smo izdelali v spletnem orodju 1ka. Podatke smo zbirali od drugega tedna maja 2021 do tretjega tedna junija 2021.

K sodelovanju **v fokusnih skupinah** smo povabili vzorec ravnateljev 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 osnovnih šol (izbran je bil vsak deveti) in 28 ravnateljev srednjih šol (izbran je bil vsak deveti).

Fokusne skupine so bile organizirane v drugi polovici oktobra 2021 prek spletne platforme Zoom. Trajale so od 90 do 120 minut. Vsako fokusno skupino sta izvedli po dve spraševalki. Fokusne skupine smo snemali in pripravili transkripte.

Opis vzorcev, vključenih v raziskavo

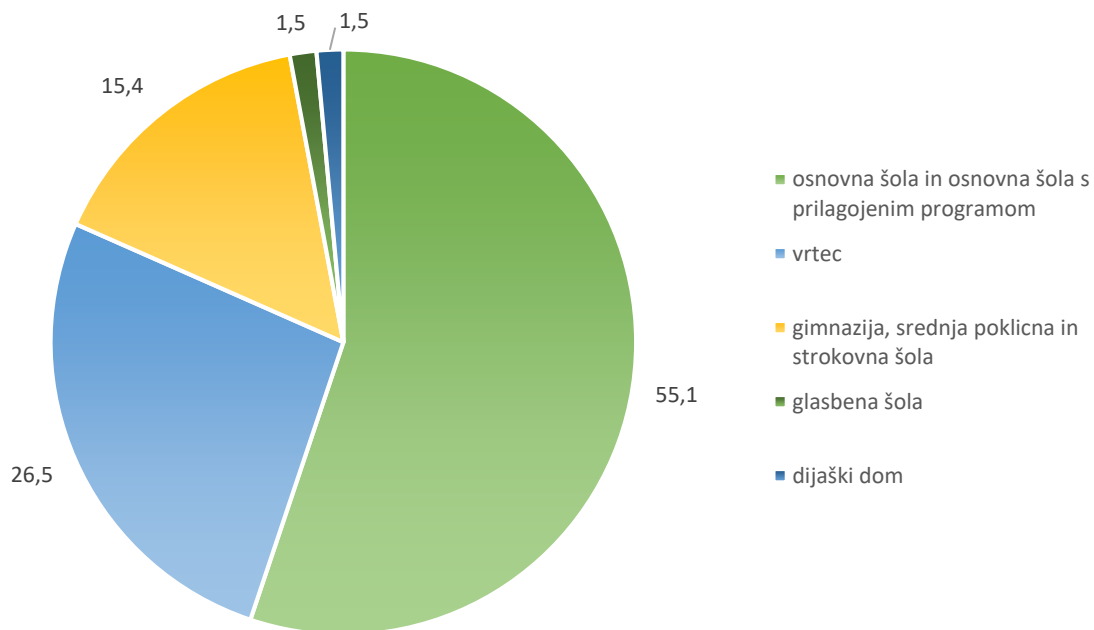
Vzorec ravnateljev in strokovnih delavcev v kvantitativni raziskavi

Ravnatelji

V kvantitativni raziskavi je sodelovalo 162 (od 808) ravnateljev vzgojno-izobraževalnih zavodov. Vzorec je zajemal 25 odstotkov moških in 75 odstotkov žensk.

Večina ravnateljev, vključenih v raziskavo, je na delovnem mestu ravnatelja med 11 in 20 let (37,6 %), 24 % jih je na delovnem mestu ravnatelja med 6 in 10 let. Kar 29,5 % ravnateljev, vključenih v raziskavo, je v svojem prvem mandatu ravnateljevanja (do 5 let na delovnem mestu ravnatelja), le 8,8 % ravnateljev, vključenih v raziskavo, je na delovnem mestu ravnatelja več kot 20 let.

Večina ravnateljev prihaja iz osnovnih šol (55,1 %), od tega 3,7 % iz osnovnih šol s prilagojenim programom, dobra četrtina je ravnateljev vrtca (26,5 %). Iz gimnazij, srednjih poklicnih ali strokovnih šol prihaja 15,4 % ravnateljev. V raziskavo so bili vključeni tudi ravnatelji glasbenih šol (1,5 %) in dijaških domov (1,5 %).



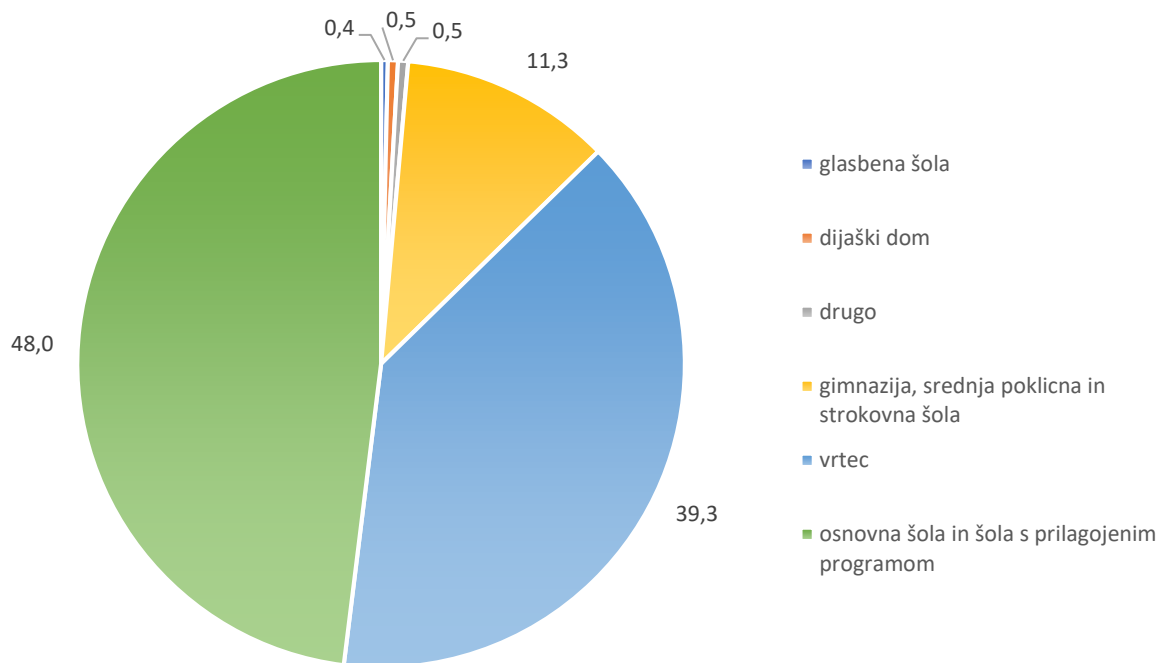
Graf 1 Odstotek ravnateljev glede na vrsto izobraževalnega zavoda

Večina (32,5 %) ravnateljev, vključenih v raziskavo, prihaja iz vzgojno-izobraževalnih zavodov, v katerih je zaposlenih med 51 in 100 strokovnih delavcev. Malo več kot četrtnina (27 %) ravnateljev v raziskavi prihaja iz manjših vzgojno-izobraževalnih zavodov, v katerih je zaposlenih med 25 in 50 strokovnih delavcev. Enak odstotek, malo manj kot desetina (8,6 %), ravnateljev pa prihaja iz zelo majhnih (do 25 zaposlenih strokovnih delavcev) ali velikih (več kot 100 strokovnih delavcev) vzgojno-izobraževalnih zavodov.

Strokovni delavci

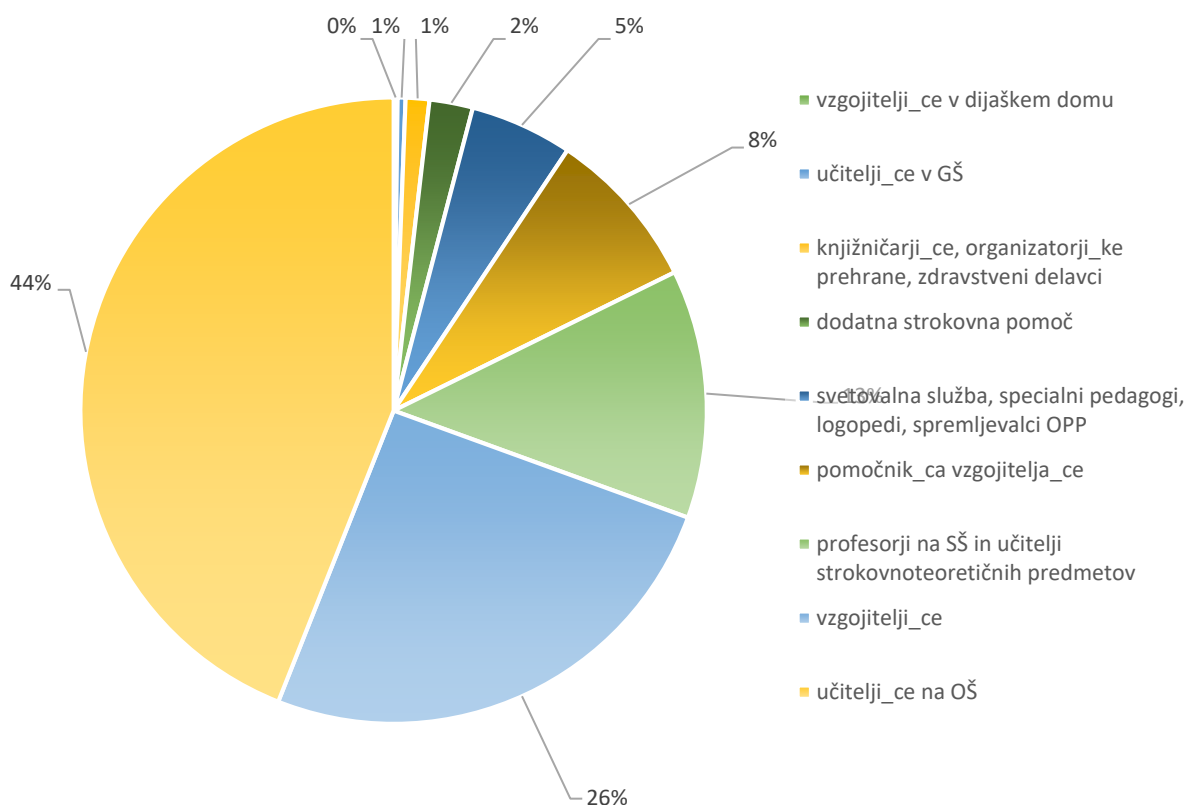
V kvantitativni raziskavi je sodelovalo tudi 656 strokovnih delavcev, zaposlenih v vzgojno-izobraževalnih zavodih. V vzorcu je bilo 91 % žensk in 9 % moških. Med strokovnimi delavci, vključenimi v raziskavo, je skladno s Pravilnikom o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive (Uradni list RS, št. 54/02, 123/08, 44/09, 18/10 in 113/20) 29,3 % strokovnih delavcev z nazivom mentor, 51 % z nazivom svetoalec in 19,7 % z nazivom svetnik.

Malo manj kot polovica (48 %) strokovnih delavcev, vključenih v raziskavo, je zaposlenih na osnovnih šolah oziroma na osnovnih šolah s prilagojenim programom, 39,3 % jih prihaja iz vrtcev, 11,3 % pa iz gimnazij ter srednjih poklicnih in strokovnih šol; 1,4 % strokovnih delavcev, vključenih v raziskavo, prihaja iz glasbenih šol, dijaških domov ter iz drugih izobraževalnih zavodov.



Graf 2 Odstotek strokovnih delavcev glede na vrsto izobraževalnega zavoda

Večji del (44,0 %) vključenih v raziskavo je učiteljev na osnovnih šolah, 25,5 % je vzgojiteljev predšolskih otrok, 12,8 % je profesorjev oziroma učiteljev strokovnoteoretičnih predmetov na srednjih šolah. Na vprašalnik je odgovarjalo tudi 8,4 % vzgojiteljev predšolskih otrok – pomočnikov vzgojitelja, 5,3 % strokovnih delavcev, ki so zaposleni znotraj svetovalne službe ali kako drugače nudijo podporo otrokom (svetovalni delavci, specialni pedagogi, logopedi, spremljevalci otrok s posebnimi potrebami itn.), ter 1,2 % strokovnih delavcev, zaposlenih na drugih delovnih mestih znotraj izobraževalnih institucij (knjižničar, organizator prehrane, zdravstveni delavec). Le 0,6 % vključenih v raziskavo pa je bilo vzgojiteljev v dijaških domovih (0,2 %) ter učiteljev v glasbeni šoli (0,4 %).



Graf 3 Odstotek strokovnih delavcev glede na delovno mesto

Dobra tretjina oz. 34,3 % strokovnih delavcev je v vzgojno-izobraževalnem zavodu zaposlenih med 11 in 20 let, podobno kot poroča tudi večina ravnateljev. V vzorcu pa je tudi 21,2 % strokovnih delavcev z delovno dobo v trenutnem vzgojno-izobraževalnem zavodu, ki je krajša od 5 let. Več kot 31 let delovne dobe v trenutnem vzgojno-izobraževalnem zavodu ima 14,6 % strokovnih delavcev, vključenih v raziskavo, medtem ko je takih z delovno dobo v trenutnem vzgojno-izobraževalnem zavodu med 21 in 30 let 17,3 %. 12,5 % strokovnih delavcev, vključenih v raziskavo, ima delovno dobo v trenutnem zavodu med 6 in 10 let.

Podobno kot pri ravnateljih največ strokovnih delavcev (42,2 %), vključenih v raziskavo, prihaja iz vzgojno-izobraževalnih zavodov, v katerih je zaposlenih od 51 do 100 strokovnih delavcev. Malo manjši odstotek (34,1 %) strokovnih delavcev, vključenih v raziskavo, prihaja iz izobraževalnih zavodov, v katerih je zaposlenih od 26 do 50 strokovnih delavcev, 12,8 % pa prihaja iz zavodov, v katerih je zaposlenih 25 ali manj strokovnih delavcev. Iz izobraževalnih zavodov, v katerih je zaposlenih več kot 100 strokovnih delavcev, prihaja 10,9 % strokovnih delavcev, vključenih v raziskavo.

Vzorec ravnateljev v fokusnih skupinah

Izvedenih je bilo sedem fokusnih skupin, dve za ravnatelje vrtcev, dve za ravnatelje srednjih šol in tri za ravnatelje osnovnih šol. Sodelovanje v fokusnih skupinah je potrdilo 38 ravnateljev, izvedbe pa se je udeležilo skupno 31 ravnateljev, od tega 8 ravnateljev vrtcev, 13 ravnateljev osnovnih šol in 10 ravnateljev srednjih šol.

Obdelava podatkov

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.

Analizo odprtih odgovorov pri vprašanju o izzivih smo opravili s konvencionalno analizo vsebine (kvalitativno in kvantitativno). V fazi dekontekstualizacije smo označili ključne besede, ki so se nanašale na izzive, s katerimi se ravnatelji in strokovni delavci soočajo pri svojem delu na področju profesionalnega učenja in sodelovanja. V fazi rekontekstualizacije smo posebno pozornost namenili označenim delom besedila, pri čemer smo se prevpraševali, ali označeni deli besedila odgovarjajo na naša raziskovalna vprašanja ter ali se izpostavljeni izzivi nanašajo na področje profesionalnega učenja in sodelovanja. V fazi kategorizacije smo označene ključne besede oziroma izzive razdelili v kategorije in nato v širše teme.

Pri ravnateljih smo v 107 odgovorih na odprta vprašanja prepoznali 158 izzivov, na podlagi katerih smo določili 15 kategorij in jih razdelili v šest tem.

Tabela 3 Analiza odprtih odgovorov iz vprašalnika za ravnatelje – teme in kategorije

Teme	Kategorije
Profesionalno učenje	Zavedanje in (pre)poznavanje pomena vseživljenjskega učenja pri strokovnih delavcih
	Ustvarjanje pogojev za profesionalno učenje strokovnih delavcev
	Udejanjanje različnih oblik in vsebin profesionalnega učenja
Sodelovanje, vključevanje, povezovanje	Odnosi med zaposlenimi
	Motivacija strokovnih delavcev
	Komunikacija s strokovnimi delavci in med njimi
Spremembe in uvajanje novosti	Odnos strokovnih delavcev do sprememb
	Uvajanje novosti
Organizacija dela	Organizacija lastnega dela
	Organizacija dela strokovnih delavcev
Sistemske pogoji	Sistemske spremembe
	Poslovanje
	Podpora ravnateljem
Izzivi pri profesionalnem sodelovanju in učenju z zunanjimi deležniki	Sodelovanje s starši
	Sodelovanje z drugimi zunanjimi deležniki

Pri strokovnih delavcih smo v 401 odgovoru na odprta vprašanja prepoznali 785 izzivov, na podlagi katerih smo določili 17 kategorij in jih razdelili v 5 tem.

Tabela 4 Analiza odprtih odgovorov iz vprašalnika za strokovne delavce – teme in kategorije

Teme	Kategorije
Pogoji za profesionalno učenje in sodelovanje v vzgojno-izobraževalnem zavodu	Pogoji za profesionalno učenje in sodelovanje
	Medsebojni odnosi
	Komunikacija v vzgojno-izobraževalnem zavodu
	Sistemske pogoji
Ravnateljevo vodenje	Sodelovanje z ravnateljem
	Načrtovanje in samoevalvacija
	Spodbude za profesionalno učenje
Oblike profesionalnega učenja in sodelovanja	Oblike profesionalnega učenja in sodelovanja v vzgojno-izobraževalnem zavodu
	Oblike profesionalnega učenja in sodelovanja izven vzgojno-izobraževalnega zavoda
	Individualno profesionalno učenje in sodelovanje
	Profesionalno učenje in sodelovanje na daljavo
Vsebine pri učnem procesu	Metode in pristopi k uresničevanju učnega procesa
	Vsebine profesionalnega učenja in sodelovanja: <ul style="list-style-type: none"> • obravnava ranljivih skupin • vodenje razreda / varno in spodbudno učno okolje • razvoj različnih učenčevih spretnosti
	Motivacija učencev
Sodelovanje z zunanjimi deležniki	Sodelovanje s starši
	Drugi zunanji deležniki

V tej fazi smo pri kategorijah dodali še število posameznikov, ki so določeno področje izpostavili kot izziv. V zadnji fazi, fazi kompilacije, smo izzive na področju profesionalnega učenja in sodelovanja postavili v kontekst slovenskega izobraževalnega prostora ter kvantitativnih podatkov, pridobljenih v raziskavi.

Odgovore, pridobljene s fokusnimi skupinami z ravnatelji, smo podobno kot izzive analizirali s pomočjo analize vsebine, vendar je bila ta usmerjena, saj smo pri analizi izhajali iz rezultatov kvantitativnega dela naše analize. Na podlagi rezultatov iz vprašalnika ter v skladu s teorijo vodenja profesionalnega učenja in sodelovanja, ki smo jo opisali v uvodu, smo že pred samo analizo transkriptov oblikovali teme in kategorije, ki so bile tudi v skladu z vprašanji, oblikovanimi za fokusne skupine. Teme in kategorije, ki smo jih določili, so bile:

- vodenje profesionalnega učenja in sodelovanja:
 - vključevanje strokovnih delavcev v odločanje o pomembnih vprašanih vzgojno-izobraževalnega zavoda,
 - spodbujanje profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev;
- spremljava profesionalnega učenja in sodelovanja:
 - načini spremljanja in vrednotenja profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev,
 - učinki profesionalnega učenja in sodelovanja v vzgojno-izobraževalnem zavodu;
- profesionalno učenje in sodelovanje ravnateljev:
 - oblike/aktivnosti profesionalnega učenja in sodelovanja med ravnatelji,
 - potrebe ravnateljev na področju vodenja profesionalnega učenja in sodelovanja.

V prvi fazi smo transkripte fokusnih skupin prebrali in se osredotočili na dele, v katerih se je vsebina nanašala na profesionalno učenje in sodelovanje. V drugi fazi smo te kategorizirali v vnaprej definirane teme in kategorije. V zadnji fazi smo ugotovitve analize povezali s kvalitativnimi podatki, pridobljenimi v raziskavi, znotraj slovenskega izobraževalnega konteksta ter s teoretično podlago profesionalnega učenja in sodelovanja.

Omejitve raziskave

Pri raziskovanju se je treba zavedati pomanjkljivosti izvedene raziskave, ki nastanejo zaradi finančnih, časovnih ali drugih omejitev. Pri pričujoči raziskavi je ena od omejitev način vzorčenja, uporabili smo priložnostno vzorčenje. V vprašalniku je uporabljena samoocena udeležencev. Z vključevanjem različnih populacij (ravnatelji, strokovni delavci) smo hkrati sicer dosegli objektivnejšo oceno raziskovanih področij, vendar vzorca ravnateljev in vzorca strokovnih delavcev med sabo ne moremo povezati (tj. nimamo povezave med strokovnimi delavci in ravnatelji z iste šole). Fokusne skupine smo izvedli le z ravnatelji.

4 REZULTATI RAZISKAVE

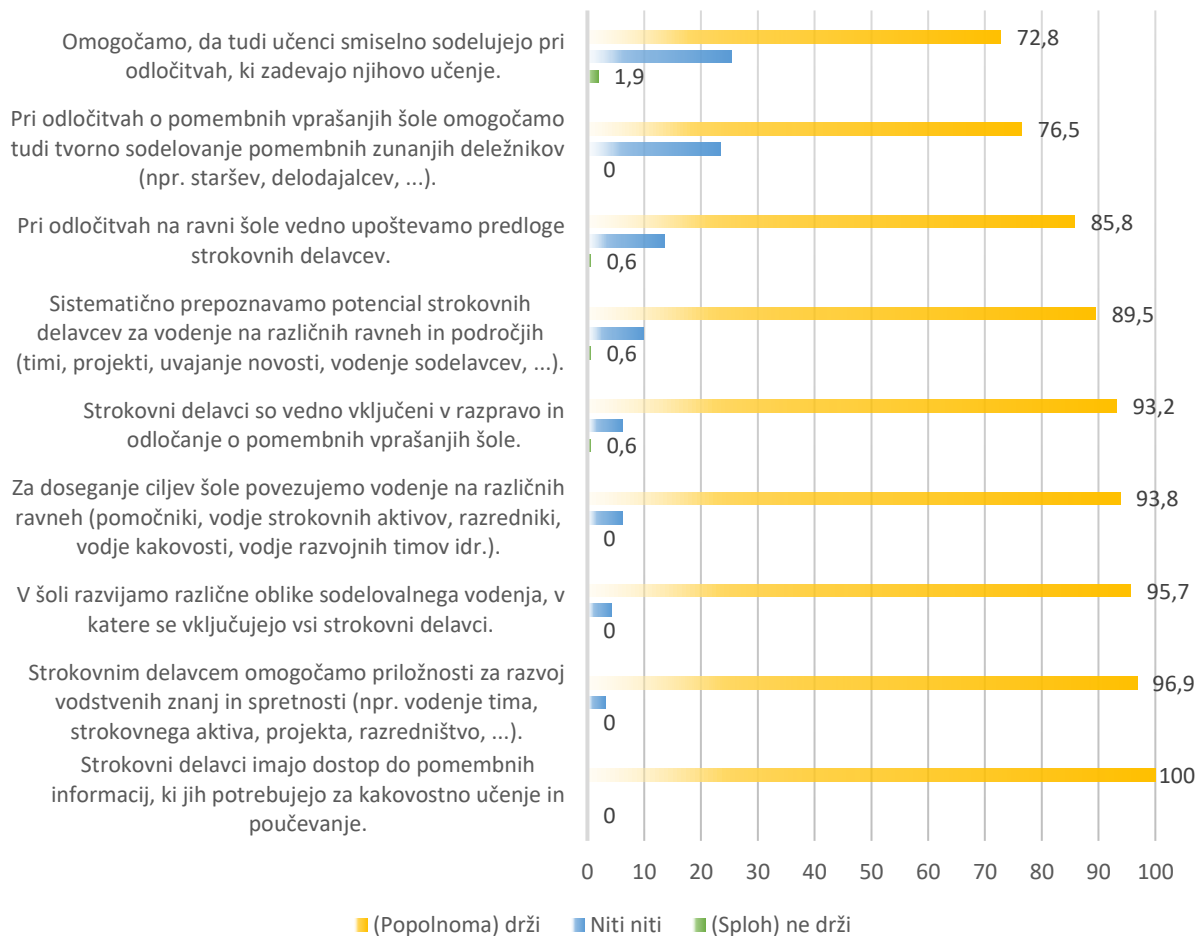
4.1 Vodenje profesionalnega učenja in sodelovanja v vzgojno-izobraževalnem zavodu

Ocena ravnateljevega vodenja

V prvem sklopu vprašalnika so ravnatelji in strokovni delavci ocenili trditve o različnih vidikih ravnateljevega vodenja. Iz rezultatov lahko razberemo, da tako **ravnatelji kot strokovni delavci ocenjujejo, da navedene trditve o ravnateljevem vodenju v njihovih vzgojno-izobraževalnih zavodih v veliki meri držijo** (ravnatelji: $M = 4,13$, $SD = 0,30$; strokovni delavci: $M = 3,79$, $SD = 0,66$). Ravnatelji pri tem sklopu trditev odgovora »sploh ne drži« niso izbrali, podobno je bil tudi pri strokovnih delavcih ta odgovor izbran malokrat. Vrednost standardnega odklona pri strokovnih delavcih kaže na večjo razpršenost okoli aritmetične povprečne vrednosti kot pri ravnateljih.

Podrobnejši pregled rezultatov pokaže, da vsi (100 %) anketirani ravnatelji ocenjujejo, da za njihov vzgojno-izobraževalni zavod (popolnoma) drži, da *imajo strokovni delavci dostop do pomembnih informacij, ki jih potrebujejo za kakovostno učenje in poučevanje*. Kar 96,9 % jih ocenjuje, da *strokovnim delavcem omogočajo priložnosti za razvoj vodstvenih znanj in spretnosti, npr. srednje vodenje, vodenje strokovnih delavcev*. Skoraj 94 % ravnateljev pa ocenjuje, da *za doseganje ciljev šole povezujejo vodenje na različnih ravneh, npr. pomočnike, vodje strokovnih aktivov, razrednike, vodje kakovosti, vodje razvojnih timov idr.*

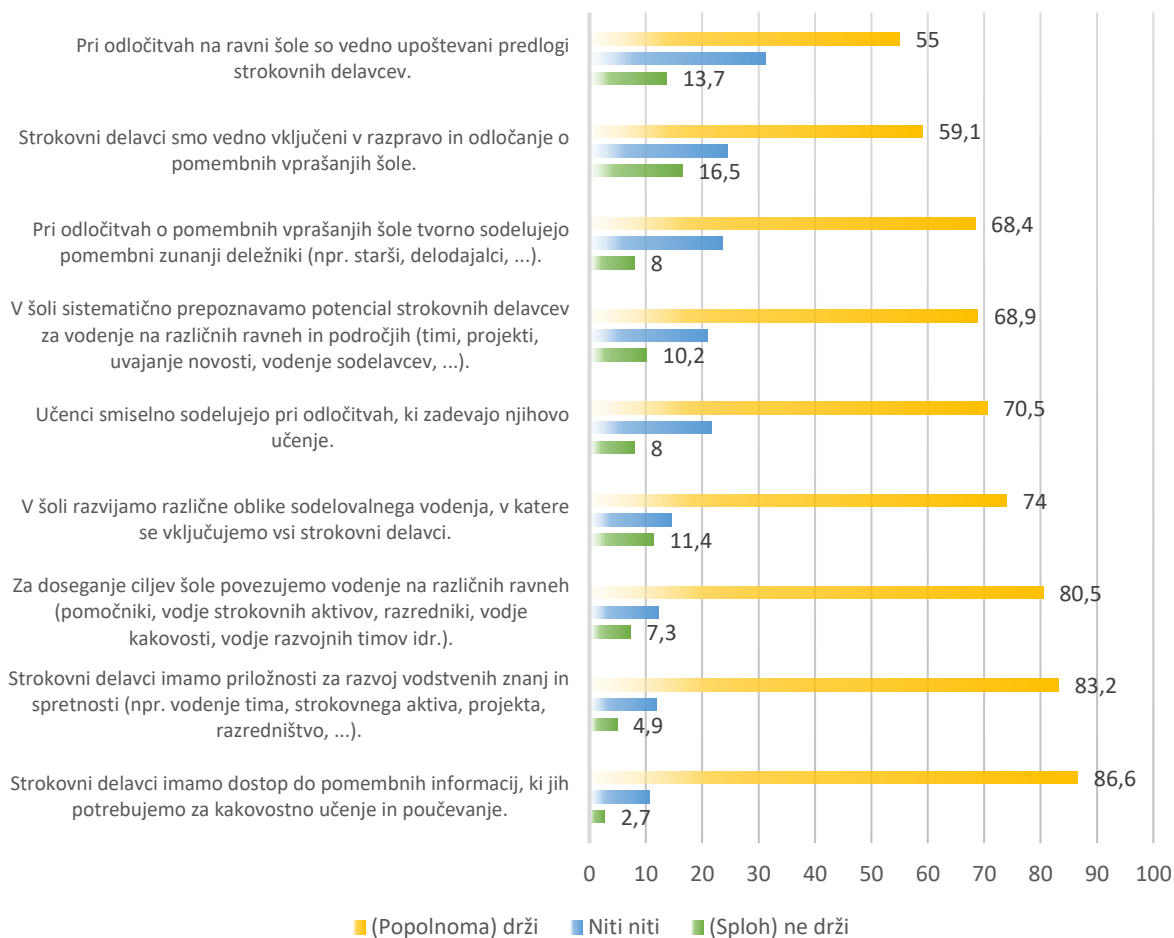
Ravnatelji nižje ocenjujejo trditve, ki poudarjajo pomen vključevanja različnih deležnikov v razprave in odločanje o pomembnih vprašanih vzgojno-izobraževalnega zavoda. Iz rezultatov je razvidno, da slabe tri četrtine ravnateljev (72,8 %) trdi, da za njih (popolnoma) drži, da *omogočajo, da tudi učenci smiselno sodelujejo pri odločitvah, ki zadevajo njihovo učenje*. Da *pri odločitvah o pomembnih vprašanih šole omogočajo tudi tvorno sodelovanje pomembnih zunanjih deležnikov* (npr. staršev, delodajalcev), ocenjuje 76,5 % ravnateljev.



Graf 4 Ravnateljova samoocena vodenja v vzgojno-izobraževalnem zavodu

Iz analize rezultatov vprašalnika za strokovne delavce lahko razberemo, da najvišje ocenjujejo iste trditve o ravnateljevem vodenju kot ravnatelj. Podrobnejši pregled frekvenc namreč pokaže, da večina anketiranih strokovnih delavcev (86,5 %) poroča, da za njihov vzgojno-izobraževalni zavod drži oz. popolnoma drži, da *imajo dostop do pomembnih informacij*, medtem, ko se jih 2,7 % s tem ne strinja. 83,1 % jih ocenjuje, da *so jim omogočene priložnosti za razvoj vodstvenih znanj* (4,9 % se ne strinja); 80,4 % jih poroča, da *v njihovih vrtcih in šolah povezujejo vodenje na različnih ravneh*, 7,3 % strokovnih delavcev pa se s tem ne strinja.

Strokovni delavci najslabše ocenjujejo svojo *vključenost v razpravo in odločanje o pomembnih vprašanjih šole* ($M = 3,53$, $SD = 0,99$). Da to (popolnoma) drži, jih namreč ocenjuje le 59,1 %, medtem ko se jih 16,5 % s tem ne strinja. Le dobra polovica (54,8 %) jih ocenjuje, da *so predlogi strokovnih delavcev upoštevani pri odločitvah na ravni šole*, 13,7 % jih ocenjuje, da v njihovem vzgojno-izobraževalnem zavodu to ne drži. Odgovori ravnateljev in strokovnih delavcev se v tem delu najbolj razlikujejo, saj velika večina ravnateljev ocenjuje, da so strokovni delavci vedno vključeni v razpravo in odločanje na ravni šole (93,2 % ravnateljev) ter da so predlogi strokovnih delavcev upoštevani pri odločanju (86,8 % ravnateljev).



Graf 5 Ravnateljstvo vodenje vzgojno-izobraževalnega zavoda, kot ga ocenjujejo strokovni delavci

V fokusnih skupinah nas je podrobneje zanimalo, kako ravnatelji v obravnavo in odločanje o pomembnih vprašanjih vzgojno-izobraževalnega zavoda vključujejo vse strokovne delavce in katera so pomembna vprašanja, o katerih se odločajo skupaj s strokovnimi delavci.

Ravnatelji poročajo, da največkrat strokovne delavce vključujejo v odločanje na **različnih sestankih** v živo, v času med epidemijo in po njej pa tudi prek različnih spletnih platform. Večina ravnateljev je navedla, da se s strokovnimi delavci redno sestajajo na sestankih znotraj manjšega kroga v različnih oblikah t. i. vodstvenih timov. Ravnatelji poročajo, da gre v večini primerov pri njihovem odločanju za **piramidalno odločanje**, ko o zadevah razpravljajo najprej v manjši skupini, nato pa s širšo skupino zaposlenih. Tako navajajo:

- »Imamo tedenske kolegije, na katerih smo prisotni jaz, moja pomočnica in vodja ZHR. /.../ in potem poročanje naprej. Potem so pa še vzgojiteljski zbori, kakšni izredni sestanki /.../.«
- »Vsak teden imamo tako imenovani kolegij, to so moji bližnji kolegi oz. vodje aktivov /.../, eden izmed teh je moj pomočnik. Praktično o vseh stvareh /.../ se pogovarjamo.«
- »Vključujemo jih [vse strokovne delavce] prek vodij enot, s katerimi imam redne mesečne sestanke, pa potem one sestaneke s svojimi zaposlenimi v enoti.«
- »Naslavljamo tiste, za katere mislimo, da so kompetentni, da se lahko soodločajo, ali pa se njih odločitev neposredno tiče.«

Ostale navedene oblike srečanj, na katerih so prisotni vsi ali večina zaposlenih in na katerih tudi poteka odločanje, so *pedagoške/tematske konference* (na srednjih šolah tudi *aktivne pedagoške konference z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije*), *mesečne konference*, *organizacijski sestanki*, *vzgojiteljski oz. učiteljski zbori*, *izredni sestanki*, *strokovni aktivni sestanki (razvojnih) timov/komisij za določena področja* ter *oddelčni učiteljski zbori*. Tako ravnatelji poročajo, da »to [skupno odločanje] počnemo na konferencah, potem sestanki oddelčnih učiteljskih zborov, šolski timi itn.,«, da debatirajo »/.../ na teh organizacijskih sestankih oziroma če niso profesionalni, samo tisti učitelji, ki so vključeni v neko operativno stvar /.../, kar pa je znano vnaprej, pa imamo na pedagoških konferencah, ali skozi šolsko leto organiziramo tematske pedagoške konference /.../, včasih mogoče že aktivni vnaprej obdelajo, predebatirajo in potem se to podebatira na tematski pedagoški konferenci.«

Ravnatelji v manjši meri navajajo tudi **drugačne oblike vključevanja v odločanje**, prek katerih pridobivajo mnenja strokovnih delavcev, kot so npr. *elektronska pošta*, *spletne ankete*, *interno spletišče* (e-zbornica) ipd. Ravnatelji poročajo, da o podatkih, zbranih na ta način, običajno poročajo kasneje na sestankih, uporabijo pa jih tudi za nadaljnje odločanje.

Razvidno je, da je **način komuniciranja in sodelovanja odvisen tudi od velikosti zavoda**. Pri večjih zavodih je namreč organiziranost precej razpršena, zato je vključevanja vseh zaposlenih v odločanje na prvi ravni manj, odločanje pa poteka v manjših skupinah. Tako ravnateljica večjega vrtca pravi, da težko reče, »da se o kakršni koli stvari dogovarjamo s prav vsemi. Dejstvo pa je, da imamo sodelovalno kulturo v smislu, da ves čas teče komunikacija, morda tudi zato ker smo v vrtcu zelo sproščeni.«

Več ravnateljev vrtcev je poudarilo tudi, da je treba *v odločanje vključevati tudi podporne, spremljevalne službe* (npr. hišnike, računovodstvo). Ravnatelji osnovnih šol poročajo tudi o *sodelovanju z lokalno skupnostjo*.

Nekateri ravnatelji so se ob tem vprašali, »kaj je pomembno vprašanje« oz. »kaj je tista stvar, pri kateri se jaz (ravnatelj) ne morem sam odločiti, ampak potrebujem širšo skupino, s katero se posvetujem in dobim kakšen drugačen pogled od koga«. Po drugi strani pa menijo, da »ves čas lahko da kdor koli pobude, tj. na formalnih in neformalnih sestankih«. Ravnatelji torej poročajo, da pobude za odločanje o pomembnih stvari dajejo tako ravnatelji kot strokovni delavci.

Večina ravnateljev omenja kot **izhodišče za določanje pomembnih vprašanj vizijo, cilje vzgojno-izobraževalnega zavoda ter letno evalvacijo**. Največkrat se ravnatelj in strokovni delavci skupaj odločajo o **letnem delovnem načrtu ter razvojnem načrtu**, v katerem določajo kratkoročne in srednjeročne cilje, prednostne naloge in temeljne usmeritve. Ravnatelji tako poročajo, da je trenutno »aktualno dokončno oblikovanje letnega delovnega načrta, v katerega so vsi vključeni do sprejema na svetu zavoda« ter da so »nedaleč stran od začetka šolskega leta, ko smo skupaj pripravljali letni delovni načrt in razvojni načrt. Smo v fazi zaključevanja obeh dokumentov« in »/.../ skupaj sprejemamo tiste zadeve, ki so pomembne za šolo kot celoto oziroma v katere stvari morajo vsi verjeti ali jih podpirati – vizija, načela, projekti.«

Skupaj se odločajo tudi o določenih področjih **neposrednega dela z učenci/otroki** (npr. otroci/učenci s posebnimi potrebami, prilagoditve dela za otroke/učence priseljence), o **izobraževanju kolektiva**, na ravni osnovnih in srednjih šol pa tudi o **prilagoditvah dela med poukom na daljavo** (npr. kako zagotavljati učno in emocionalno podporo, prilagajanje učnih načrtov, ocenjevanje na daljavo, hibridni pouk).

Nekatere poročane teme, o katerih se odločajo skupaj, pa **se med izobraževalnimi ravni razlikujejo**. Tako se na ravni vrtcev skupaj odločajo npr. o nakupu igrač, opreme, prireditvah, na ravni osnovne šole o vključevanju v projekte, o vlogi vzgojnega načrta ipd., na ravni srednje šole pa o informativnih dnevih, izvedbenih kurikulah, hibridnem pouku ipd.

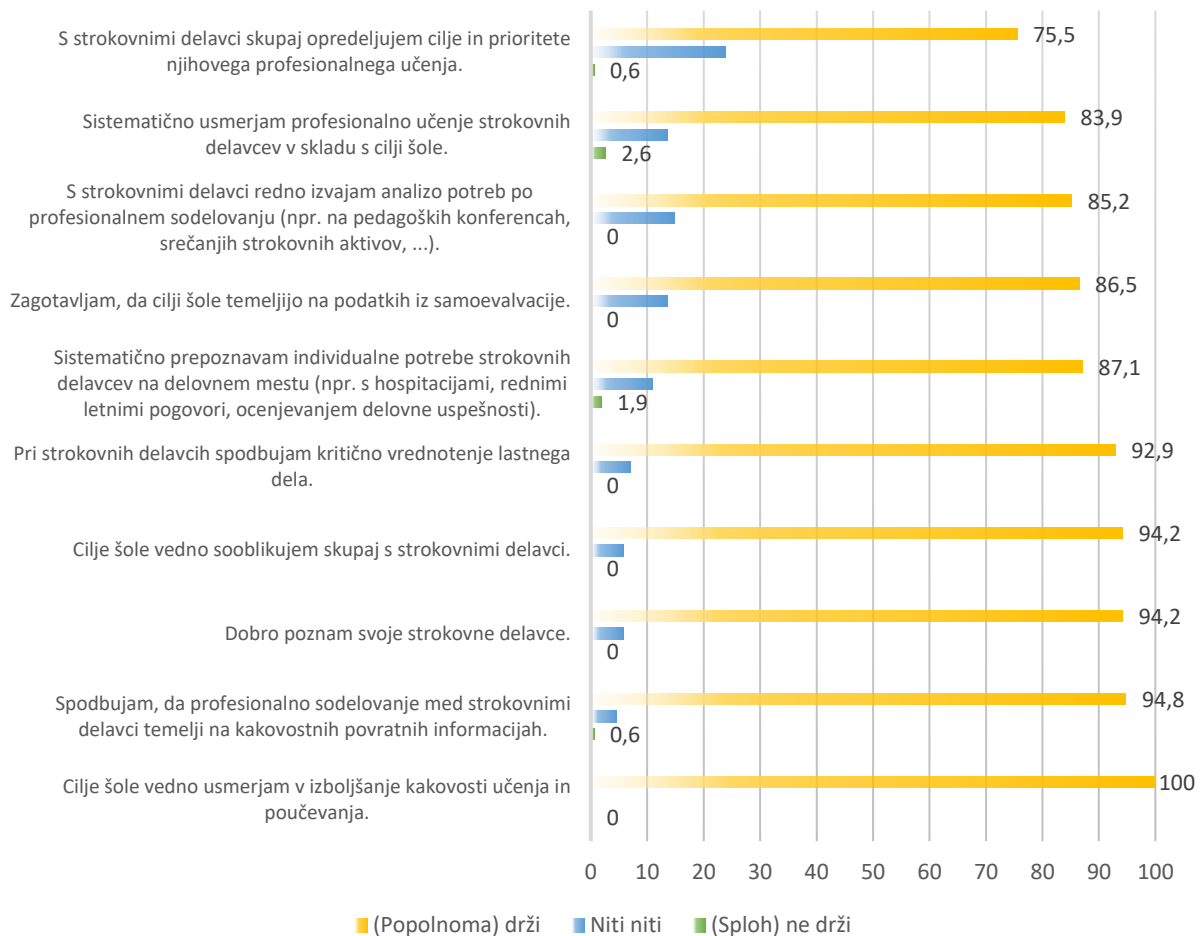
Nekateri ravnatelji poročajo, da se o marsičem odločajo tudi sami. Še posebej je bilo takšno odločanje prisotno med epidemijo, saj je bilo treba hitro uresničevati systemske usmeritve in ukrepe. Po drugi strani pa je **epidemija odprla nove načine komuniciranja** (npr. platforma Zoom, ankete v 1ka), kar je olajšalo vključevanje in obveščanje strokovnih delavcev: *»/.../ mogoče ravno izkušnja iz korone, ko smo se razne stvari naučili od prijemov IKT, da lažje dobimo mnenja, da ni samo čakanja, rokov /.../, ampak na ta način so bolj aktivne konference. /.../ Večkrat uporabim ankete, obrazce za kako temo, da najprej dobim odziv nazaj, potem pa v katero smer gremo.«* *»Čas epidemije nam je tudi odprl nova okolja, nove načine razmišljanja, nove povezave in nam hkrati odprl nove poti komunikacije, obveščanja, povratnih informacij, hitrejšega zbiranja informacij. Večkrat kot prej smo se odločili za kakšno anketo na 1ka.«*

Iz odgovorov ravnateljev na to vprašanje je torej mogoče sklepati, da se v splošnem *»ves čas učimo, kako čim bolj obveščati, kako čim bolj vključiti vse zaposlene, ne samo strokovne delavce /.../. Ker moramo vsi vedeti, kaj delamo, kam stremimo, do katerega cilja želimo priti.«*

Zagotavljanje pogojev in izhodišč ter ustvarjanje priložnosti za profesionalno učenje in sodelovanje v vzgojno-izobraževalnem zavodu in izven njega

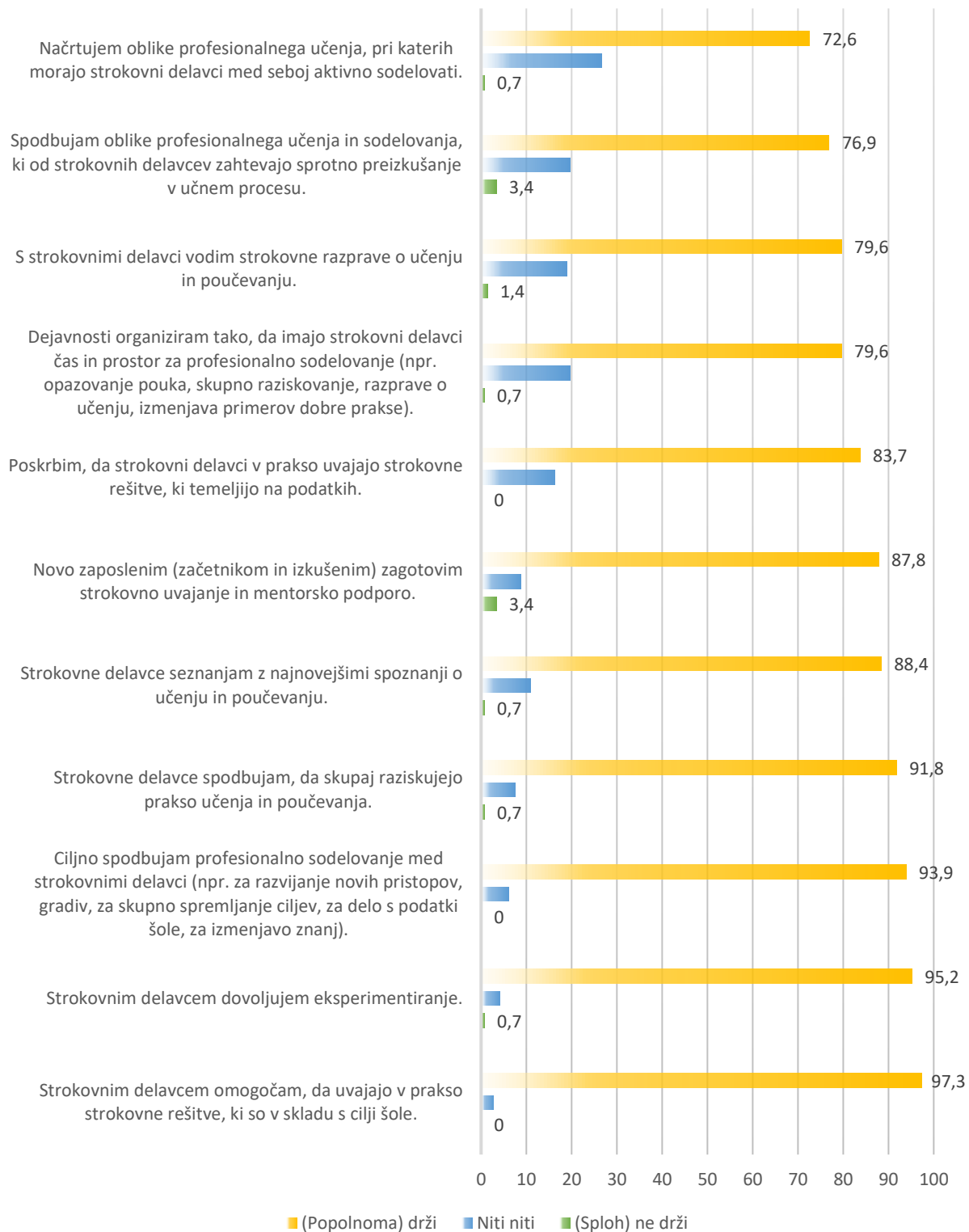
Pomemben del ravnateljevega vodenja je zagotavljanje pogojev in ustvarjanje priložnosti za profesionalno učenje in sodelovanje v vzgojno-izobraževalnem zavodu. Analize rezultatov vprašalnikov kažejo, da **tako ravnatelji kot strokovni delavci ocenjujejo, da trditve o zagotavljanju pogojev** (ravnatelji: $M = 4,13$, $SD = 0,34$; strokovni delavci: $M = 3,89$, $SD = 0,75$) **ter priložnostih** (ravnatelji: $M = 4,04$, $SD = 0,34$; strokovni delavci: $M = 3,92$, $SD = 0,67$) **za profesionalno učenje in sodelovanje v veliki meri držijo**. Vrednost standardnega odklona pri strokovni delavcih tudi v tem sklopu kaže na večjo razpršenost povprečne vrednosti kot pri ravnateljih.

Ob podrobnejšem pregledu samoocen ravnateljev v zvezi z zagotavljanjem pogojev in izhodišč za profesionalno učenje in sodelovanje strokovnih delavcev lahko vidimo, da vsi (100 %) ravnatelji ocenjujejo, da *cilje svoje šole vedno usmerjajo v izboljšanje kakovosti učenja in poučevanja*. Kar dobrih 94 odstotkov ravnateljev ocenjuje, da za njih (popolnoma) drži, da *spodbujajo, da profesionalno sodelovanje med strokovnimi delavci temelji na kakovostnih povratnih informacijah (94,8 %)*, da *dobro poznajo svoje strokovne delavce (94,2 %)* in da *cilje šole vedno sooblikujejo skupaj s strokovnimi delavci (94,2 %)*. V splošnem ravnatelji zelo visoko ocenjujejo svoje vodenje pri zagotavljanju pogojev za profesionalno učenje in sodelovanje, saj je 75,5 % najnižji odstotek ravnateljev, pri katerem se ti strinjajo, da navedena trditev (popolnoma) drži.



Graf 6 Ravnateljeva samoocena vodenja za zagotavljanja pogojev in izhodišč profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev

Podobne rezultate kaže ocena ustvarjanja priložnosti za profesionalno učenje in sodelovanje, saj je 72,6 % najnižji delež ravnateljev, pri katerem se ti strinjajo, da trditev *načrtujem oblike profesionalnega učenja, pri katerih morajo strokovni delavci med seboj aktivno sodelovati* (popolnoma) drži. Nadalje vidimo, da 95,2 % ravnateljev ocenjuje, da *strokovnim delavcem dovoljuje eksperimentiranje*, za slab odstotek 0,7 % ravnateljev to sploh ne drži. Visok delež ravnateljev (93,9 %) ocenjuje, da *ciljno spodbujajo profesionalno sodelovanje med strokovnimi delavci, npr. za razvijanje novih pristopov, gradiv, za skupno spremljanje ciljev, delo s podatki šole, izmenjavo znanj*. Še več (97,3 %) pa jih po njihovi oceni *strokovnim delavcem omogoča, da uvajajo v prakso strokovne rešitve, ki so v skladu s cilji šole*.

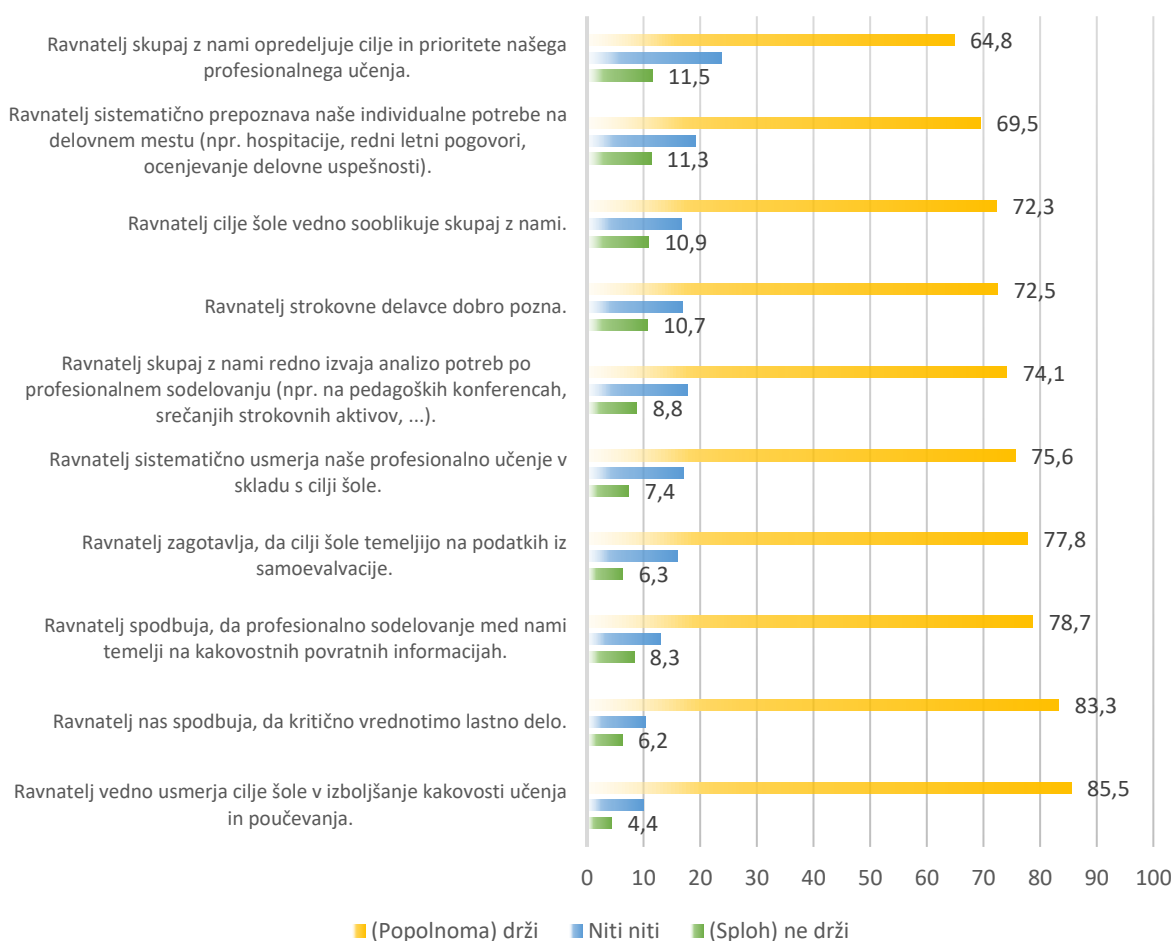


Graf 7 Ravnateljeva ocena ustvarjanja priložnosti, ki jih ponudi strokovnim delavcem za profesionalno učenje in sodelovanje

Tudi **strokovni delavci** podobno kot ravnatelji **ocenjujejo, da navedene trditve o zagotavljanju pogojev in izhodišč** ($M = 3,89$, $SD = 0,75$; ravnatelji: $M = 4,13$, $SD = 0,34$) **ter priložnosti, ki jih ravnatelj za profesionalno učenje in sodelovanje omogoča, za njihove vrtce in šole v veliki meri držijo** (strokovni delavci: $M = 3,92$, $SD = 0,67$; strokovni delavci: $M = 3,92$, $SD = 0,67$). Največji delež strokovnih delavcev, ki menijo, da navedene trditve (popolnoma) držijo, je okoli 86 %, najnižji pa okoli 62 %.

Za zagotavljanje pogojev za profesionalno učenje in sodelovanje se velika večina strokovnih delavcev strinja, da v njihovem vzgojno-izobraževalnem zavodu *ravnatelj vedno usmerja cilje šole v izboljšanje kakovosti učenja in poučevanja* (85,5 %) in da jih *ravnatelj spodbuja, da kritično vrednotijo lastno delo* (83,3 %); 78,7 % se jih strinja, da *ravnatelji spodbujajo profesionalno sodelovanje med strokovnimi delavci, ki temelji na kakovostnih povratnih informacijah*.

Slabih 70 % jih ocenjuje, da za njihov vrtec, šolo (popolnoma) drži, da *ravnatelj sistematično prepoznava naše individualne potrebe na delovnem mestu* (npr. hospitacije, redni letni pogovori, ocenjevanje delovne uspešnosti); da *ravnatelj skupaj z nami opredeljuje cilje in prioritete našega profesionalnega učenja*, jih ocenjuje 64,8 %, 11,5 % jih ocenjuje, da za njihovega ravnatelja to (sploh) ne drži.

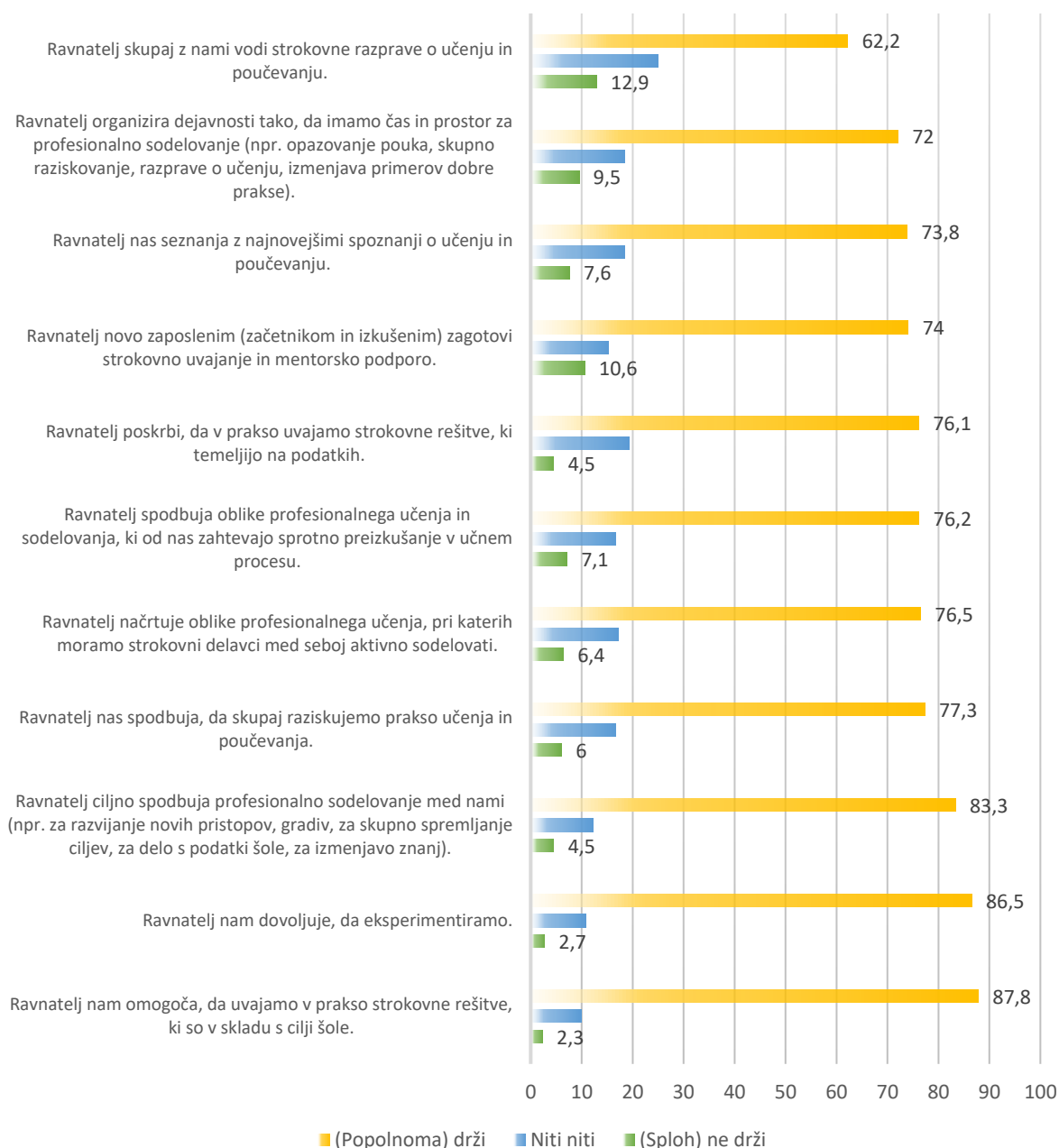


Graf 8 Zagotavljanje pogojev in izhodišč za profesionalno učenje in sodelovanje na šoli glede na oceno strokovnih delavcev

V okviru priložnosti za profesionalno učenje in sodelovanje, ki jih ravnatelj ponudi strokovnim delavcem, velika večina (87,8 %) strokovnih delavcev ocenjuje, da *jim ravnatelj omogoča uvajanje strokovnih rešitev, ki so v skladu s cilji šole, v prakso*; 86,5 % jih ocenjuje, da jim ravnatelj *dovoljuje, da eksperimentirajo*, 83,3 % strokovnih delavcev pa ocenjuje, da *ravnatelji ciljno spodbujajo profesionalno sodelovanje med strokovnimi delavci*.

Dobrih 70 % jih ocenjuje, da za njihovega ravnatelja (popolnoma) drži, da *strokovne delavce seznanja z najnovejšimi spoznanji o učenju in poučevanju* (73,8 %) in da *organizira dejavnosti tako, da imamo čas*

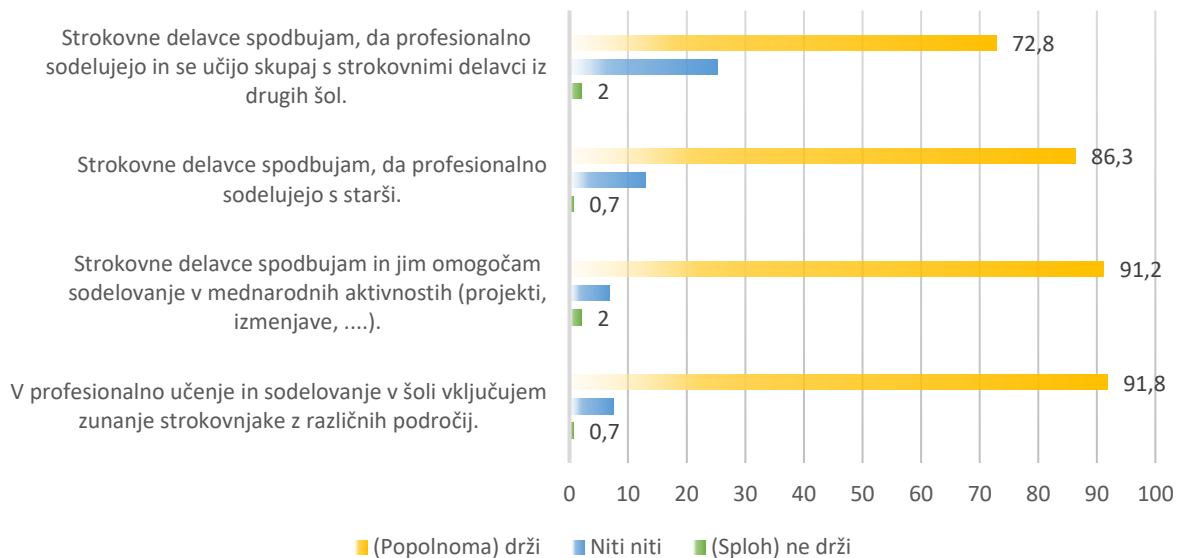
in prostor za profesionalno sodelovanje (72 %). Slabi dve tretjini (62,2 %) strokovnih delavcev ocenjuje, da ravnatelj skupaj z njimi vodi strokovne razprave, 12,9 % jih ocenjuje, da pri njih to (sploh) ne drži.



Graf 9 Zagotavljanje priložnosti, ki jih ravnatelj ponudi strokovnim delavcem za profesionalno učenje in sodelovanje glede na oceno strokovnih delavcev

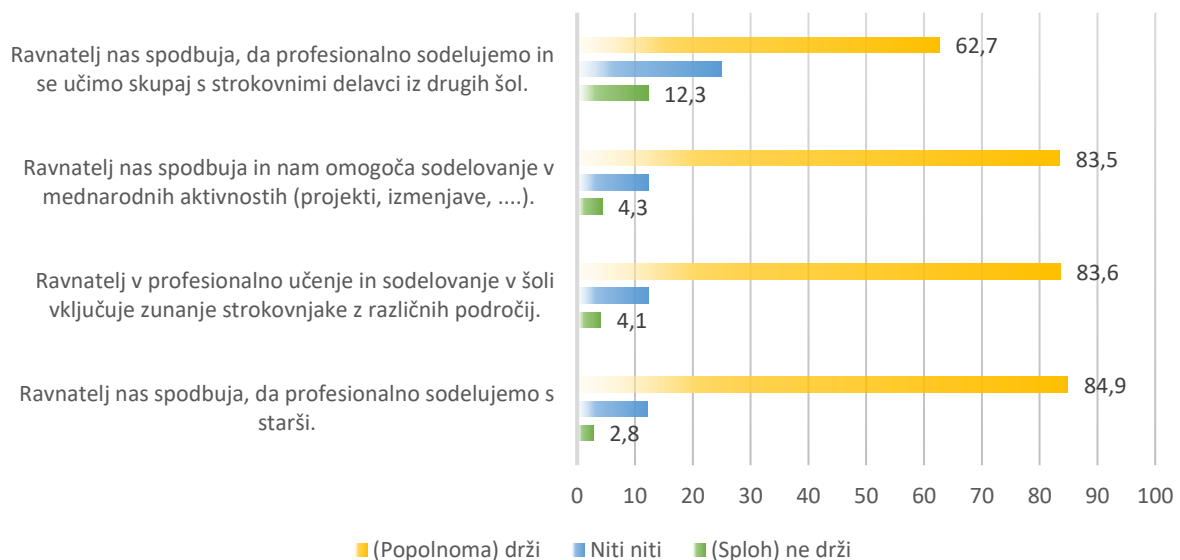
Spodbujanje sodelovanja z zunanjimi deležniki

Ravnatelji in strokovni delavci ocenjujejo, da navedene trditve o spodbujanju profesionalnega učenja in sodelovanja z zunanjimi deležniki z različnih področij, npr. s strokovnimi delavci iz drugih vrtcev, šol, s starši ter deležniki v mednarodnem prostoru, **v veliki meri držijo** (ravnatelji: $M = 4,08$, $SD = 0,43$; strokovni delavci: $M = 3,99$, $SD = 0,67$). Kot lahko vidimo, odgovor *sploh ne drži* pri ravnateljih ni bil izbran nikoli, pri strokovnih delavcih pa zelo redko (izbralo ga je le od 0,3 do 2,0 % strokovnih delavcev). Pri obeh vzorcih je bil najbolj pogosto izbran odgovor *drži*.



Graf 10 Samoocena ravnateljevega spodbujanja profesionalnega učenja in sodelovanja z zunanjimi deležniki

Tako ravnatelji kot strokovni delavci najnižje ocenjujejo *spodbujanje strokovnih delavcev, da profesionalno sodelujejo in se učijo skupaj s strokovnimi delavci iz drugih vrtcev in šol* (ravnatelji: $M = 3,83$, $SD = 0,66$; strokovni delavci: $M = 3,66$, $SD = 0,95$). Da v njihovih vzgojno-izobraževalnih zavodih tovrstno sodelovanje spodbujajo, poroča skoraj tri četrtine (72,8 %) ravnateljev, za 2,0 % ravnateljev pa to ne drži. Podobno trdita skoraj dobri dve tretjini oz. 62,7 % strokovnih delavcev, medtem, ko jih 12,3 % ocenjuje, da za njihove ravnatelje to ne drži.



Graf 11 Ravnateljevo vodenje in spodbujanje profesionalnega učenja in sodelovanja z zunanjimi deležniki glede na oceno strokovnih delavcev

Iz odgovorov ravnateljev v fokusnih skupinah lahko razberemo, da spodbujajo profesionalno učenje in sodelovanje predvsem znotraj vzgojno-izobraževalnega zavoda; podobno so pokazali tudi rezultati analize vprašalnika, in sicer »*omogočanjem pogojev in včasih s postavitvijo meja*«. Navajajo tudi npr. »*Kdaj pa kdaj moram biti tisti, ki samo spodbuja, ampak moram včasih kakšnega zaposlenega brcniti v rit, da se na katerem področju bolj spodbudi k samorefleksiji. Če tega ne uspem, imam kot ravnatelj*

možnost, da malenkost posežem v to in ga prijazno prisilim, če lahko temu tako lepo rečem.« Večinoma ravnatelji sicer odgovarjajo, da npr. »glede profesionalne rasti in tega sem opazil, da pri nas obstaja velika želja po teh izobraževanjih, in tudi zdaj je, tako da dejansko se mi ni treba ravno ukvarjati z nekimi velikimi spodbudami, niso učitelji taki, da ne želeli iti ven, ampak me prosijo, ali lahko grejo tja, tja, tja«. Prav tako je bila **pomembna spodbuda pandemija covid-19**, »spet je čas prinesel potrebe, ki smo jih čutili za izobraževanje, tudi covid-19 je k temu prispeval k temu, da smo postali intenzivna učeča se skupnost, in zlasti na področju uporabe IKT ni bilo problem prepričevati, da bi se učili. Na tem področju je nastalo veliko kolegialnih sodelovanj v smislu podpore medsebojnega učenja, pa ne nujno na ravni informatik – učitelj, ampak so se ljudje tudi sami spuščali v usvajanje novih pristopov in so bili pripravljene deliti dobre primere s kolegi.« Kot še navajajo, npr. »Korona nas je z enormno količino energije in hitrosti potisnila v smer računalniškega opismenjevanja, pri čemer smo dosegli veliko. Za to bi prej porabili veliko veliko več energije, sredstev, pa nismo bili učinkoviti. Zdaj smo se bili prisiljeni naučiti marsikaj in marsikaj obvladamo in dostikrat nam to pride prav pri nadaljnjem izobraževanju. Tudi videokonferenčno povezovanje, s katerim se sodelavci zdaj družijo.«

V zvezi s spodbujanjem izpostavimo razlike med strokovnimi delavci, npr. »Meni so **izziv tisti, ki se nočejo izobraževati**, ki se jim zdi, da že vse vedo in da so na svoji profesionalni poti že vse naredili. Učitelj se mora ves čas izobraževati, slediti novim trendom. Poskusili smo z različnimi načini.« Ali pa »Pri nekaterih spodbujam tisto, kar jaz mislim, da jim manjka, pri drugih pa jih malo usmerim v drugo stran, če začutim ali če sami izkažejo zanimanje za neko stvar, ki jo bodo tudi vključili v delo z učenci.« Pomembno je, kot večkrat izpostavimo, »**v kakšnih obdobjih so učitelji**«, in pri tem kot primere navedejo mlajše in starejše strokovne delavce. Tako npr. »Skupnih izobraževanj pa se udeležujemo vsi, to je obvezno«. Zasledimo tudi primere, kot npr. »Pri nas imamo kar velik starejših učiteljev, ki so na področju stroke kot splošnih predmetov malo težje pripravljene sodelovati pri nekem izobraževanju, učenju novosti ... Po drugi strani pa imamo kup učiteljev, ki se redno in pogosto, tudi na globljem nivoju nekako izobražujejo.« Kot enega od pomembnih vidikov ravnateljevega vodenja v tem kontekstu npr. navedejo: »Se mi zdi, da je moja vloga, ki je rodila rezultate, ta, da sem precej prepričal srednje stare izkušene učitelje v to, da so bili pripravljene biti mentorji mladim učiteljem ... Pomembno je bilo sodelovanje med strokovnim delavci, tudi hospitacije, in če to dodam k temu, kar sem prej rekel za mlade učitelje, moram reči, da smo tukaj povečali spoštovanje, opazovanje do drugega in učenje drug od drugega.« Kot izziv navedejo npr. še »Nekaj pa je tudi takih, ki ne in jih je skoraj treba prisiliti, da bi se še odločali za to, zlasti ko pridejo do določenega naziva in umanjka motivacija, zakaj bi bilo to treba še naprej. Edini motiv je bil, da pridejo do svetniškega naziva, potem pa ni motivacije.«

Sicer pa iz odgovorov lahko razberemo tudi različne načine in oblike, ki so v vzgojno-izobraževalnem zavodu praviloma ustaljene in s katerimi lahko ravnatelj omogoča in spodbuja profesionalno učenje in sodelovanje med strokovnimi delavci.

Skupno načrtovanje

»Razvojni načrt šole, ki smo ga sprejeli je zagotovo eden pomembnejših, ker smo kot eno od področij delovanj določili profesionalni razvoj zaposlenih in smo oblikovali celo razvojni tim, ki si je zastavil kratkoročni, dolgoročni in srednjeročni cilj, kaj želimo na tem področju početi, tako da to je prva taka stvar.« »Vsako leto pripravimo individualni načrt izobraževanj, ki jih potrdim v sklopu LDN.« Pri tem je pomembno, da »to ni (že več let) dokument od ravnatelja, ampak da prepozna vsak svoje področje in kje se vidi. Potem s pripravo osebnega načrta, kaj bo v tistem letu razvijal, kaj je njegovo močno področje, v katerem projektu bo sodeloval in cilje projekte povezal z učnimi vsebinami. Izredno pomembno se mi zdi dobro načrtovanje izobraževanja, pri katerem pride do strokovne rasti.« Kot primer navedejo npr. »Mi imamo pripravljene konference, včasih smo šli okrog, lansko leto oz. letošnjo ni bilo temu ravno naklonjeno. To so po navadi tri- do štiridnevne pripravljene konference; gremo od npr. LDN-jev in se pogovorimo, potem pa povabimo tri ali štiri zunanje predavatelje, izvajalce takih izobraževanj, recimo bila je retorika, letos pa smo več dali poudarka področju dodatne strokovne pomoči, ker smo zaznali, da se nekako lovimo, in smo imeli predavatelja z Inšpektorata, pa odvetnico itd.«

Strokovni aktivni

Ravnateljji (predvsem vrtcev) navajajo različne primere, kot npr.: »Imamo pet strokovnih aktivov po starostnih obdobjih /.../, ki razpravljajo o različnih strokovnih temah. Med sabo si podelijo primere dobrih praks. Imamo cel načrt oziroma na prvih aktivih predlagajo, katerim vsebinam bi v tem letu dali prednost.« »Uvedli smo tematske aktivne. Da se ne ločijo po starosti, ampak po interesu. To kar jih združuje, zanima. /.../ Povedale so, da jim je ta način združevanja po skupnih temah dosti bolj potreben, kar se tiče profesionalnega razvoja.« Pri tem ravnateljji izpostavljajo, da »Tisto, kar je vodilo, je, da znotraj znanja, ki ga imajo, prenašajo dobro prakso in z zunanjim delavcem dodamo kakšne profesionalne injekcije.« Pomembno jim je izobraževanje, tako npr. »Vodja aktivna je več let, ker so se tudi za to izobraževali pri Šoli za ravnateljje. Vsem tem vodjem aktivov smo lansko leto omogočili tudi izobraževanje prek Pedagoškega inštituta, kako oblikovati profesionalno učečo se skupnost. Vse zakonitosti učeče se skupnosti, so vodje aktivov prenesle na aktiv.« Hkrati ravnateljji izpostavljajo tudi pomen povezav med različnimi timi, kot npr. »razvojni tim sodeluje z vodji strokovnih aktivov«.

Ravnateljji sistematično izvajajo in spodbujajo **hospitacije**, pri čemer poudarjajo predvsem **medsebojne hospitacije**, kot npr. »V vsakem strokovnem aktivu po starostnem obdobju se medsebojno hospitirajo. Tudi jaz sem prisotna ali pa pomočnica ravnateljice. To se mi zdi velika dodana vrednost. Seveda pa jih je treba k temu zelo spodbujati, ker v našem vrtcu v preteklosti to ni bila pogosta praksa, se pa izkazuje za odlično.« Ravnateljji hospitacije spodbujajo na različne načine, npr. »Jaz jim to dam v letni delovni načrt, tudi v individualnega, da si ure za to pišejo. Prvo leto je bilo tako, da je bilo poskusno, drugo leto smo določili sistem, vsak naj bi imel tri, in ta sistem je še zdaj, pa je potem malo korona nam omejila, da bi to izpeljali. Ker to ni bilo tako, kot bi moralo biti, sem rekel, naj takrat ko imajo kolegialne hospitacije, še mene povabijo, pa bo še ena hospitacija in ubiješ dve muhi na en mah, pa ni bilo nič od tega. Letos smo združili ali kolegialne hospitacije ali timsko poučevanje.« Ponekod pa medsebojne hospitacije potekajo že ustaljeno, kot npr. »Naučili smo jih dobre konstruktivne kritike. Vedno je bilo vse samo dobro, mi smo pa povedali, da ni vedno vse dobro. Mi smo jih naučili, kako na primeren način povedati, kaj bi lahko izboljšali, in sem jih nekaj časa tudi sama spremljala na medsebojnih hospitacijah in jih navajala na te veščine.« Hospitacija je po mnenju ravnateljjev pri strokovni rasti pomembna, »da strokovni delavec začuti, da kar mu sporočiš po hospitaciji, je z dobrimi nameni, zato da se on razvija, ne zato da ti kot opazovalec nekaj najdeš. Zato vsakemu sporočam to, kar opazujem, in da si vsak v miru kljub mojim čičkastim zapisom pogleda in da prepozna, da je dejansko kje kak primanjkljaj. In s tem primanjkljajem tudi lahko načrtovanje svojo individualno strokovno izobraževanje.«

Individualni pogovor z ravnateljem

Kot pomemben vidik spodbujanja profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev ravnateljji izpostavljajo individualni pogovor. Npr. »Največ vpogleda v stanje in kje bi bilo treba koga spodbuditi pri profesionalnem izpopolnjevanju, sem dobila iz letnih pogovorov. Ti so izjemno pomembni, ker si ena na ena, ker si vzameš čas in poskrbiš za nemoteče okolje, in ko pri strokovnem ali tehničnem delavcu pridobiš zaupanje, se res lahko pogovarjaš v širino. Takrat so zmožni povedati tudi, kje so njihove šibke točke, kje bi potrebovali izpopolnjevanje in kaj v našem vzgojno-izobraževalnem zavodu pogrešajo. Zaposleni imajo res izjemne ideje.« Kot primer npr. navedejo: »Imam redne letne pogovore, na katere se strokovni delavci pripravijo, recimo v zadnjem letu smo izpeljali samoevalvacijo v razredu, učitelji so pridobili informacije od dijakov v zvezi s tem, kako izvajajo pouk, in k meni so potem prišli z ugotovitvami, kaj so izvedeli od dijakov in kaj želijo v prihodnjem šolskem letu od tega uporabiti, narediti drugače.« Pomembno je, da se »na to tudi pripravim, in ena od tem je tudi profesionalni razvoj«.

Izobraževanja

Pogosto v odgovorih ravnateljji navajajo **možnost in spodbujanje individualnih in skupinskih dejavnosti profesionalnega učenja** in sodelovanja v in izven vzgojno-izobraževalnem zavodu.

Skupinska izobraževanja »izberemo glede na izbrano prednostno nalogo, seveda pa prisluhnemo tudi posameznim željam, če je to v okvirih smernic, kamor gremo, in če je to znotraj finančnih zmožnosti«. Tako pri izobraževanju npr. »izhajamo iz ponudbe izobraževanj, ki jih dobimo v sklopu vrtca in tudi izven zavoda«. Pozornost namenjajo npr. »izbiri skupnih izobraževanj s svetovalno službo in jih usmerjamo zelo ciljno na tisto, kar mislimo, da je v danem trenutku naš problem, pri katerem bi bilo treba učitelje opolnomočiti. Včasih pride z njihove strani kakšna ideja.« Trudijo se tudi npr., da izberejo »izobraževanja za vse, ker se je izkazalo, da nekateri zelo težko najdejo nekaj, kar bi bilo za njih«.

Ravnateljji spodbujajo tudi medsebojna izobraževanja, kot npr.: »Eni so bili večši na enem področju, drugi na drugem in so drug drugemu prikazovali delo na daljavo na različne načine.« Tudi, kot navajajo, npr. »svetovalne delavke vedo, kje so šibka področja posameznikov, kje same izvajajo intervizijo, vodenje razreda, in se ljudje temu radi pridružijo, zelo hitro se na tem področju hitro izobražujejo«.

Individualna izobraževanja spodbujajo ali pa se strokovni delavci za njih sami odločajo »praviloma po Katisu, za šolo so cenovno najbolj dostopna, pa tudi dovolj široka paleta je, da lahko praktično vsak najde kaj zase«. Pandemija je spodbudila »ogromno online izobraževanj, ki so koristna, tudi učitelji so jih prepoznali kot koristna. Privarčeval se je čas, pa tudi sredstva, ker so si lahko na ta način več pogledali. V tem letu je bilo tega torej več, in letos sem prvič rekla, da me veseli, da je tega več kot pretekla leta, tudi pri tistih, ki jih je bilo treba podrezati, da so šli.«

V zvezi z izobraževanju ravnateljji pogosto navajajo pomen internega prenosa znanja med strokovnimi delavci, npr. »na pedagoških konferencah imamo točko, pri kateri poročajo o svojih izobraževanjih in povedo, kaj je bilo dobro in kaj jim je bilo všeč, da priporočajo še komu drugemu, kakšen je bil predavatelj itd.«. Tudi če je »kakšna stvar dražja, to ni problem. Sploh če kolega to prenese na kolege, če že ne vsemu kolektivu. To je bilo zaželeno, večkrat spodbujeno.« Strokovni delavci, ki se vključijo v izobraževanje izven zavoda, »potem to predstavijo ostalim strokovnim delavcem v vrtcu, tako da predstavijo spoznanja in novosti, in smo vsi seznanjeni s ključnimi odgovori oziroma informacijami področja, ki so ga izbrali«.

Zgled ravnatelja in drugih strokovnih delavcev

Ravnateljji kot spodbudo večkrat navedejo osebni zgled, npr. »S svojim vzorom lahko definitivno spodbudimo ostale sodelavce. Moto je, kdo se mora učiti, če ne ravno učitelj, če želi potem znanje predajati naprej.« in »Zdaj sem že sama taka, da sem se želela veliko profesionalno in tudi sicer učiti in nadgrajevati svoje znanje, tako da sem, že preden sem postala ravnateljica, izkoristila verjetno več kot je bilo možno za dodatno izobraževanje, in to sem spodbujala pri svojih sodelavcih.« Pomemben zgled so tudi kolegi, npr. »Ko se nabere skupina, ki zagrabi za projekt, sami s svojim entuziazmom in načinom dela spodbujajo kolege. Zdi se mi bistveno večji učinek, če kolegi povlečejo kolege, kot pa da jim jaz rečem, v katere skupine morajo iti.« Kot primer navedejo še: »Kadar želim, da se udeleži izobraževanja čim širši krog, in da zajamem tiste, ki morda niso zainteresirani, potem naredim skupinsko izobraževanje, da tema pride na tematsko konferenco, da jo skupaj obravnavamo in imamo nekaj od tega. Veliko je posameznikov, ki so jim ljuba, in potem znajo s tem lepim vzorom in uspehom navdušiti druge.«

Druge oblike spodbujanja

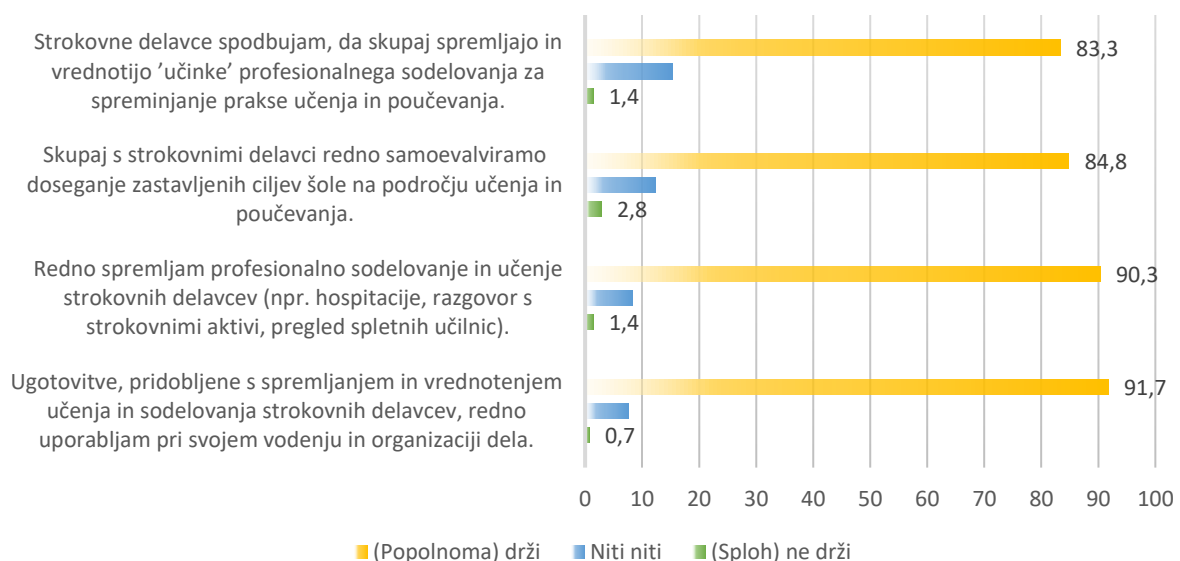
Ravnateljji poleg omenjenih oblik v svojih odgovorih navajajo še druge oblike oziroma načine spodbujanja profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev, npr. vključevanje različnih zunanjih strokovnjakov, pa tudi staršev. »V naš vzgojno-izobraževalni zavod prihajajo tudi starši, ki so strokovnjaki na različnih področjih in so tudi odlični predavatelji. Začelo se je samoiniciativno, ker so sami ponudili svoje znanje in strokovnost, potem pa se je to nekako razvedelo, da imamo na leto dva do tri izobraževanja s strani staršev, ki so različni strokovnjaki – od otrok s posebnimi potrebami (trenutno imamo dva očeta, ki sta doktorja znanosti s področja športa in gibanja in ponujata zelo veliko pomoč pri različnih projektih tako za starše kot za zaposlene) do terapij za spolne zlorabe otrok in vseh mogočih stvari. Začelo se je kot spontana rešitev in nam pride zelo prav.« V vzgojno-izobraževalnem zavodu organizirajo »konferenco z mednarodno udeležbo, ker je zadeva malo drugačna. Osnova je pozitivna psihologija in konkretno za naše zaposlene, seveda na domačem terenu je komu lažje se malo izpostaviti kaj predstaviti, tako da bodo lahko sodelovali v vseh možnih oblikah, ki jih ponujajo takšne konference.«

Omenijo dober primer mednarodne dejavnosti: »Pri nas je tudi mednarodni prostor zelo odprt in tudi z našo široko listino omogočamo izobraževanja in usposabljanja, zelo radi gredo ali z dijaki ali sami, npr. job shadowing ali profesionalno usposabljanje.« Za ugotavljanje potreb uporabljajo vprašalnike, npr. »Zdaj smo v fazi priprave vprašalnika, ki ga bodo zaposleni dobili v začetku novembra, da bodo povedali, kako oni vidijo, kje vidijo manko pri profesionalnem razvoju, katere vsebine bi še želeli, in na podlagi tega bomo pripravili dejavnosti za naslednje šolsko leto.« Omenijo tudi projekte: »Pri nas se največ sodelovanja dogaja v projektih. Ločimo projekte na tiste, pri katerih sodelujemo z zunanjimi institucijami, in interne, pri katerih se učitelji sami odločajo, kaj bi počeli v določenem šolskem letu.«

Z vidika učinkovitega vodenja in spodbujanja profesionalnega učenja in sodelovanja je torej »najpomembnejše sodelovanje z zaposlenimi in da se je pri tem najbolj videla povezanost in da smo tudi največ znanja pridobili s tem, ko smo se povezali, in je vsak imel možnost nekaj doprinesti k temu, da smo našli rešitve«. Poudarijo npr. da je »za nas najbolj zaželeno sodelovanje v manjših učechih se skupnostih, v okviru različnih aktivov. Konkretno letos na področju refleksije... . Pri tem gre za to, da se strokovni delavci v manjših skupinah srečujejo, povedo za izzive in težave, s katerimi se srečujejo, in se na ta način med sabo učijo. Drug drugemu pomagajo.« Poudarijo, da je poleg medsebojnega učenja in sodelovanja v vzgojno-izobraževalnem zavodu pomembno tudi, »da greš ven iz ustanove, na zunanja izobraževanja, da se mrežiš z drugimi zavodi ... To se mi zdi skoraj najbolj pomembno.« Izpostavijo pa tudi, da »ugotavljamo, daje čas najdragocenejša stvar, ki jo imamo, in se učimo privarčevati tam, kjer se da, in ne tam, kjer se ne da.«

Spremljanje in vrednotenje profesionalnega učenja in sodelovanja

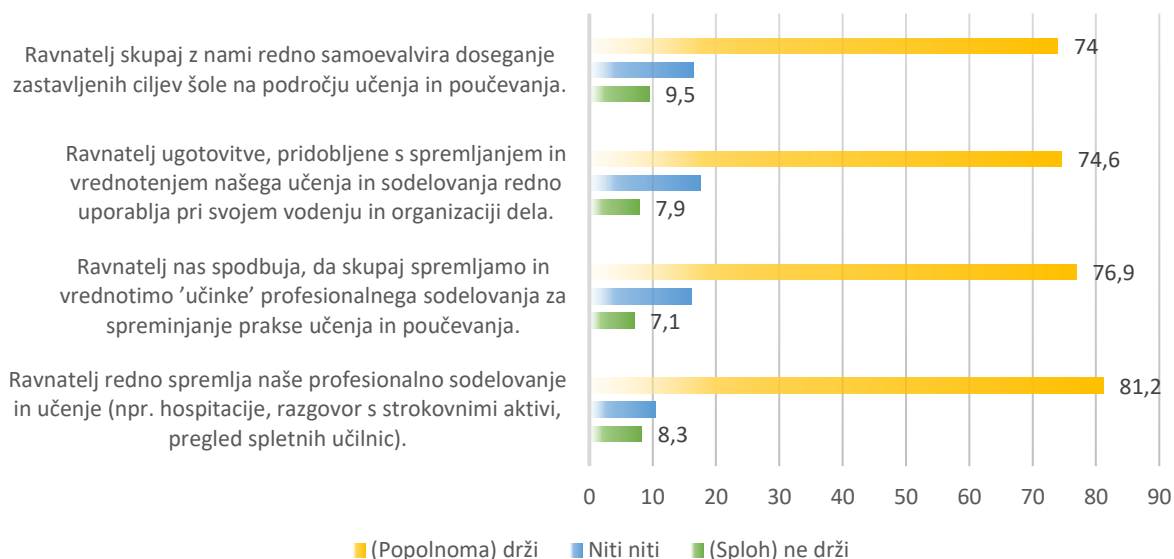
Tako ravnatelji kot strokovni delavci ocenjujejo, da trditve o spremljanju in vrednotenju profesionalnega učenja in sodelovanja v njihovih vzgojno-izobraževalnih zavodih v veliki meri držijo (ravnatelji: $M = 4,02$, $SD = 0,44$; strokovni delavci: $M = 3,90$, $SD = 0,81$) (glej graf 12 in 13). Več kot 80 % ravnateljev meni, da vse navedene trditve držijo oziroma popolnoma držijo. Pri strokovnih delavcih je ta odstotek manjši, približno tri četrtine (74,6 %) strokovnih delavcev meni, da vse trditve držijo oziroma popolnoma držijo. Lahko pa opazimo, da se v splošnem približno 7 do 10 % strokovnih delavcev ne strinja s trditvami v tem sklopu, medtem ko je odstotek ravnateljev, ki se s trditvami ne strinjajo, zelo majhen, manjši od 3 %.



Graf 12 Ravnateljeva ocena spremljanja in vrednotenja profesionalnega učenja in sodelovanja

Največji odstotek (91,7 %) ravnateljev ocenjuje, da *ugotovitve, pridobljene s spremljanjem in vrednotenjem učenja in sodelovanja strokovnih delavcev, redno uporabljajo pri svojem vodenju in*

organizaciji dela ter da redno spremljajo profesionalno učenje in sodelovanje strokovnih delavcev (90,3 %). Hkrati največji odstotek strokovnih delavcev (81,2 %) prav tako potrjuje, da njihovi ravnatelji redno spremljajo profesionalno učenje in sodelovanje (npr. hospitacije, pogovor s strokovnimi aktivimi, pregled spletnih učilnic) strokovnih delavcev.



Graf 13 Spremljanje in vrednotenje profesionalnega učenja in sodelovanja glede na oceno strokovnih delavcev

V okviru fokusnih skupin nas je predvsem zanimalo, **kako ravnatelji spremljajo in vrednotijo sodelovanje in skupno učenje njihovih strokovnih delavcev, kakšni so njihovi kriteriji vrednotenja ter kako pridobljene podatke uporabljajo pri svojem vodenju.**

Večina ravnateljev se je v svojih odgovorih na ta vprašanja najprej **osredotočala na izobraževanje in vrednotenje izobraževanj**, torej predvsem na dejavnosti učenja. Tako npr. navajajo: *»Ena izmed alinej, ko ocenjujemo delovno uspešnost, je izobraževanje. Predvsem pa to kombiniramo s hospitacijami, [pri čemer ugotavljamo], kako je to izobraževanje preneseno v prakso. Približno 5 % tistega, kar slišimo na izobraževanjih, prenesemo v prakso, pa še to le, če začnemo naslednji dan, sicer se to pozabi. Izjemno veliko časa, energije in denarja smo vložili v to, in potem sem imela občutek, da po mesecu ali dveh ni bilo nobenih sledi več, mogoče še kakšen graf, ki je kje visel, ko smo imeli področje matematike. To je bilo vse. Predvsem se trudimo na koncu šolskega leta evalvirati, kaj je od tega, kar smo naredili z izobraževanjem, ostalo, kaj so dobre prakse in kaj si želimo utrditi.«* *»To je ena stvar, dokument, ki ga zapišejo in potem morajo poročati. V tem dokumentu piše tudi, katera zunanja izobraževanja bodo imeli in kako bodo sodelovali.«* *»Morda bi ob tem izpostavila zavzetost za izobraževanje prek Zooma, ki se je zdaj znatno povečala. Prej so se naši zaposleni veliko udeleževali izobraževanj, ki so bila v sklopu zavoda, izobraževanj izven zavoda pa malce manj. Zdaj je ta porast res velik, kar je pohvalno. Sama bi izpostavila, kaj je po tistem. To je predstavitev zaposlenim po aktivih, na katerih tisto, kar so slišali, delijo z drugimi.«*

Poleg tega so nekateri ravnatelji izpostavili, da je sodelovanje in skupno učenje strokovnih delavcev **težko ustrezno in objektivno spremljati in vrednotiti.** *»To mora biti iz potrebe, potem je tako, kot rečemo v Prlekiji, da ima neki hasek, neko korist, potem imajo vsi nekaj od tega.«* *»Mislim, da je to tako občutljivo področje, da je to razmeroma težko slediti, ocenjevati, evalvirati. Določena področja ni problem. Letos, ko smo začeli pouk na daljavo, se je veliko učiteljev zelo posluževalo spletnih učilnic, in pri tem zelo hitro vidiš, ali je kaj napredka ali ne. Pri ostalih stvareh je stvar bistveno bolj zapletena in močno subjektivna je ocena, ali se je kaj izboljšalo ali ne, ali je kakovostno ali ne.«* Poleg tega ravnatelji poročajo, da se **učinki sodelovanja ne vidijo takoj.** *»Sodelovalno učenje poteka v obliki delavnic, izkustveno, pripravijo se znotraj*

aktiva, kako bodo to izvajale z otroki, učinki se poznajo po enem letu.« Nekateri ravnatelji so ob tem tudi povedali, da so ob fokusni skupini razpravljali o tem, da bi začeli bolj aktivno razmišljati o sodelovanju in spremljanju sodelovanja skupaj s strokovnimi delavci.

Kljub temu ravnatelji poročajo o **različnih načinih spremljanja profesionalnega učenja in sodelovanja**, in sicer:

- **hospitacije** (individualne, kolegialne, tudi medšolske), tako npr. navajajo: »Medsebojne hospitacije pri nas potekajo že kar ustaljeno. Naučili smo jih dobre konstruktivne kritike. Vedno je bilo vse samo dobro, mi smo pa povedali, da ni vedno vse dobro. Mi smo jih naučili, kako na primeren način povedati, kaj bi lahko izboljšali, in časa sem jih tudi sama spremljala na medsebojnih hospitacijah in jih učila teh veščin.« »Prav tako spremljam hospitacije, redne, individualne ali kolegialne, na katerih smo prisotne.« »Pomembni so tudi letni pogovori, na katerih lahko marsikaj vrednotimo, spremljamo, ter samosodelovanje tudi s hospitacijami, ki jih izvajamo.«;
- **spremljanje medpredmetnih sodelovanj, projektnih sodelovanj**: »konkretizacija sodelovanja, medpredmetno sodelovanje je pri nas tako, da vsak mora izpeljati vsaj eno, v resnici jih je več« in »različni razredni projekti /.../, tega je čedalje več«;
- **spremljanje načrtovanih aktivnosti profesionalnega učenja v letnem delovnem načrtu in prek drugih komunikacijskih kanalov**, npr. »Imamo razpredelnico, v katero se vpisujejo, kaj so spremljali, kaj so izvedeli, tako da imam spletno zbornico za ves kader. /.../ Že tam lahko vrednotim, kdo se izobražuje in kdo ne.« »Kot ravnateljica vem, da profesionalno sodelujejo prek tega, ker moramo sprejeti individualne letne delovne načrte, in tudi pri tem se vidi. Na ravni šole smo sprejeli interni akt, v katerem smo se skupaj dogovorili, kako kaj ovrednotimo in da imajo po kolektivni pogodbi pet dni za izobraževanje, torej 40 ur, to pomeni, da za 16 ur izobraževanj na leto poskrbi šola, 24 ur pa ostane njim, da se prijavijo na razna izobraževanja prek KATIS-a itn. Ker potrjujem prijave, vidim, da se prijavijo in gredo. Na tak način dobim vpogled v njihovo profesionalno učenje in sodelovanje.«;
- **spremljanje dela aktivov, sestankov in pedagoških konferenc**: »Prisotna sem na nekaterih strokovnih aktivih, enkrat na enem, drugič na drugem. Ne samo jaz, tudi moji pomočnici. Vse tri se po strokovnih aktivih razdelimo, tako da smo prisotne, da začutimo, zaslišimo te njihove odzive, sodelovanja, skupno učenje /.../, ko si izmenjujejo primere dobrih praks.« »Namenoma hospitiram premalo, treba pa je pogledati na drugo stran vrat učilnice, to vidim v timih, na organizacijskih sestankih in na podlagi relacij med posameznimi zaposlenimi.«;
- **spremljanje vključenosti v formalne in neformalne sestanke, študijske skupine ipd.**: »Po točkah imajo napisano, kolikokrat na leto se dobijo. Konkretno imam v mislih strokovni aktiv /.../, kolikokrat na leto ga morajo izvesti – to je trikrat. Enkrat morajo pripraviti kakšno strokovno temo na aktivu, lahko tudi koga povabijo. Na koncu napišejo letno poročilo, seveda vsak aktiv posebej z listo prisotnosti. So pa ti aktivni obvezni, kar smo se dogovorili. To je obveza za vsakega strokovnega sodelavca.«

V večini primerov ravnatelji navajajo, da **podatke o profesionalnem sodelovanju in učenju pridobivajo iz poročil in zapisnikov aktivov, sestankov**, npr. »Pa še ena stvar, o kateri morajo poročati, da imajo zabeležene svoje zapisnike, to je najbolj osovraženo, pisati zapisnike. Ampak poskušam vedno znova povedati, da kar se je zgodilo, pa ni zapisano, se ni zgodilo. Zapisniki in poročila so zgovorni, kaj naj rečem, tudi uspeh, ki jih kažejo dijaki, so zgovorni. Upam, da to ni samo na plečih enega ali dveh učiteljev, ampak vsega aktiva.« Zbirajo tudi **število izvedenih medsebojnih hospitacij ali medpredmetnih ur, udeležb na izobraževanjih** itd.: »Ker smo se znotraj razvojnega načrta strinjali, da sta medpredmetno povezovanje in timsko poučevanje tisto, kar prinaša dodano vrednost za učenje dijakov, sem spodbudila in rekla, da bom upoštevala pri redni delovni uspešnosti število medpredmetnih povezav in timskega povezovanja.« »Mi imamo medsebojno izobraževanje. Formalno to beleži svetovalna služba, ki je

zadolžena za nadzor nad medsebojnim izobraževanjem. Učitelji v mapo zapišejo, kje so bili in kdaj ter kaj jim je bilo najbolj všeč pri izobraževanju. Enako imajo v isti mapi še zapise o ostalih izobraževanjih, ki so jih opravili.»

Ravnatelji sicer poročajo, da v večini primerov analize zbranih podatkov ne opravijo, jih pa po navadi uporabijo za **evalvacijo na koncu šolskega leta**, ko skupaj s strokovnimi delavci pregledajo realizacijo in ugotavljajo razloge, zakaj se določena izobraževanja, sodelovanja, projekti ipd. niso realizirali. Ravnatelji tako poročajo: *»Tako kot je letni delovni načrt za oddelek in dejavnosti, aktivnosti, ki se izvajajo v skupini, imamo tudi del za načrtovana izobraževanja, ki jih vzgojiteljica načrtuje zase. Velika večina je skupnih, so pa tudi individualna. Potem pa tudi napišejo, na katerih področjih si želijo, da bi se udeležile izobraževanj v bližnji prihodnosti. Vse to na koncu šolskega leta evalviramo, če se da pa že med letom, z letnimi pogovori. Vsi si želimo, da bi letni pogovori v ravno pravem času, pa niso. Včasih pridejo malo prekmalu, včasih malo prepozno. Velikokrat se pa izide. To na letnih pogovorih tudi ovrednotimo in to upoštevamo.«* Prav tako **podatke uporabijo pri ocenjevanju redne delovne uspešnosti ali oblikovanju letne ocene strokovnih delavcev**. Tako npr. ravnatelji pravijo, da izvajajo *»hospitacije, redne, individualne, kolegialne /.../, potem spodbujam vodje enot, da se redna delovna uspešnost vrednoti mesečno«*. Poleg tega so posamezni ravnatelji izpostavili še, da so **nekateri zapisniki aktivov in medsebojnih hospitacij ali medpredmetnih ur lahko tudi vir podatkov o tem, kakšno je sodelovanje**, tako poročajo, da *»to spremljam in vidim učinek – eno so poročila, v katerih pripravi vsak svoj načrt izobraževanja in ob koncu leta ga tudi odda, vsako leto je poročilo daljše od načrtovanega«* ter da morajo zaposleni konec leta *»pripraviti poročilo o tem, na katera izobraževanja so šli tisto leto in kaj od tega so uspeli implementirati v svoje delo. Ni nujno, da je vse povezano s poukom. Lahko je tudi povezano s kakšnim drugim aspektom v šoli. Torej kaj od tega je uspel implementirati.«*

Večina ravnateljev bolj kot o sistematičnem spremljanju govori o **»občutku«** **zaznave, da so določena izobraževanja, sodelovanja uspešna, učinkovita**, npr. *»posebnih kriterijev pri tem nimam izdelanih. Najboljši pokazatelj, da strokovni delavci med seboj sodelujejo, je njihova povratna informacija. To da povedo, da jim ta način dela ustreza, da imajo podporo, pomoč sodelavcev, pa tudi mojo pomoč, in si tega želijo še. /.../ To je zame najboljši pokazatelj, da smo uspešni in da dobro delujemo«* in da se *»vsakodnevno vidi, kako sodelujejo med seboj v enoti, z izmenjavami dobrih praks, v vsebinah, če kakšna pride navdušena z izobraževanja.«* Ob tem je že sama **zaznava konstruktivnih razprav in sodelovanja zelo pomembna**. Ravnatelji npr. poročajo: *»Pomembno je, da so nekatere medsebojne hospitacije take, da po hospitacijah vodijo konstruktivne razprave. Naloga strokovnih delavcev je, da izvedejo hospitacije in jih vpišejo, na ta način imamo pregled nad sodelovanjem, nad tem, kdo je izpeljal in koliko.«* Hkrati ob tem ravnatelji poročajo, da zaznavajo **različno stopnjo sodelovanja med strokovnimi delavci**: *»Kako dobro sodelujejo ... Da, zelo različno. Eni zelo intenzivno, drugi daleč nadpovprečno, nekateri pa zelo malo. Ljudje smo različni, in ravnatelji imamo pomembno vlogo, kako to uskladiti in narediti, da sodelujejo tisti, ki malo težje stopijo skupaj.«*

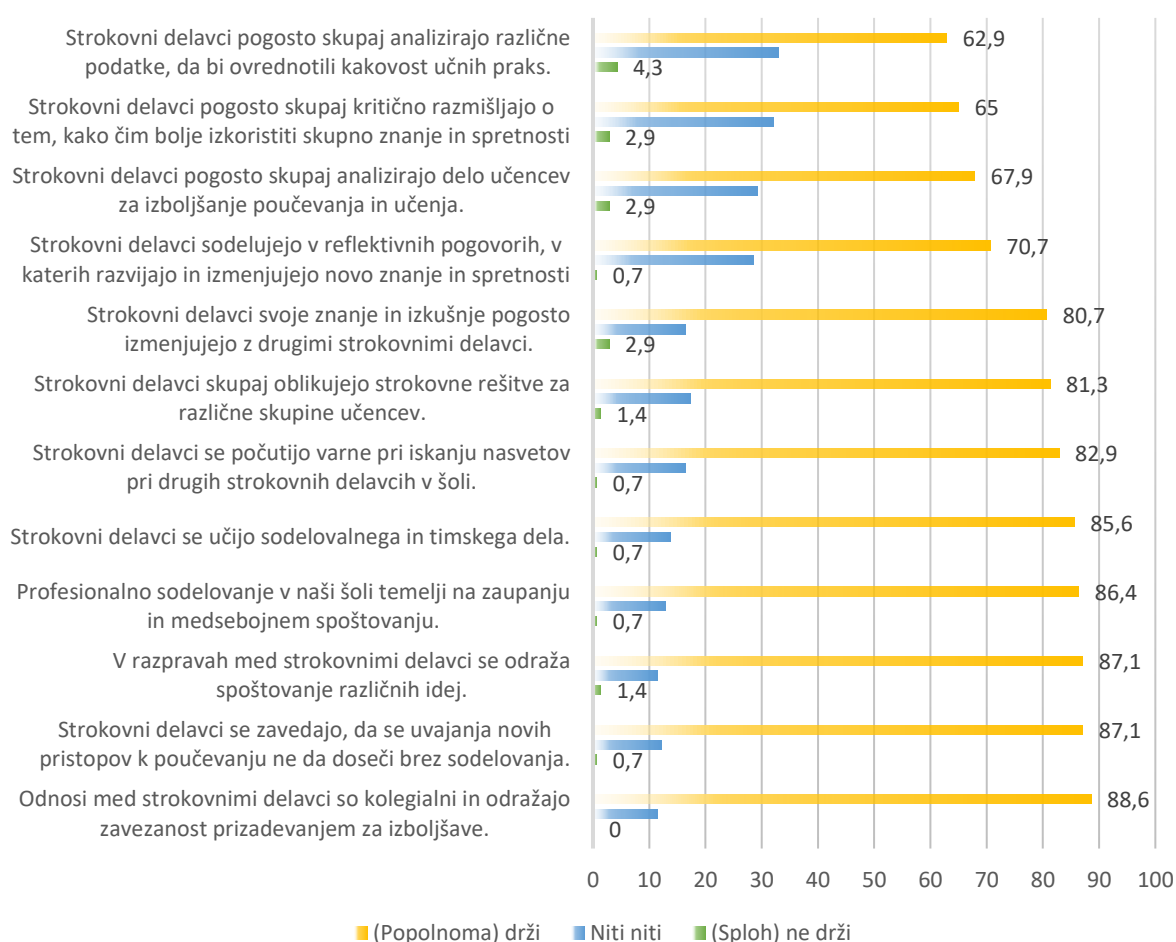
4.2 Praksa profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnih zavodih

Izhodišča profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev

Ravnatelji in strokovni delavci ocenjujejo, da navedene trditve o okvirih/izhodiščih profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev v njihovih vzgojno-izobraževalnih zavodih v veliki meri držijo (ravnatelji: $M = 3,90$, $SD = 0,43$; strokovni delavci: $M = 3,84$, $SD = 0,65$) (glej grafa 14 in 15). Pri obeh skupinah lahko razberemo visok delež strinjanja z navedenimi trditvami, in sicer pri ravnateljih od 62,9 do 88,6 %, pri strokovnih delavcih od 68,3 do 80,2 %, in nizek delež nestrinjanja (ravnatelji 0–4,3 %, strokovni delavci 5,3–8,6 %).

Podrobnejši pregled rezultatov kaže, da se največ ravnateljev, tj. 88,6 %, strinja, da so *odnosi med strokovnimi delavci kolegialni in odražajo zavezanost prizadevanjem za izboljšave* ($M = 4,06, SD = 0,54$). 87,1 % jih ocenjuje, da pri njih (popolnoma) drži, da se *strokovni delavci zavedajo, da se uvajanja novih pristopov k poučevanju ne da doseči brez sodelovanja*. Prav tako 86,4 % ravnateljev ocenjuje, da (popolnoma) drži, da *profesionalno sodelovanje v vzgojno-izobraževalnem zavodu temelji na zaupanju in medsebojnem spoštovanju*.

Nižji odstotek ravnateljev (67,9 %) ocenjuje, da *strokovni delavci pogosto skupaj analizirajo delo učencev za izboljšanje poučevanja in učenja*. Ravnatelji tudi nekoliko nižje ocenjujejo trditev, da *strokovni delavci pogosto skupaj kritično razmišljajo o tem, kako čim bolje izkoristiti skupno znanje in spretnosti*, in da *pogosto skupaj analizirajo različne podatke, da bi ovrednotili kakovost učnih praks*, saj le 62,9 % ravnateljev meni, da to (popolnoma) drži.

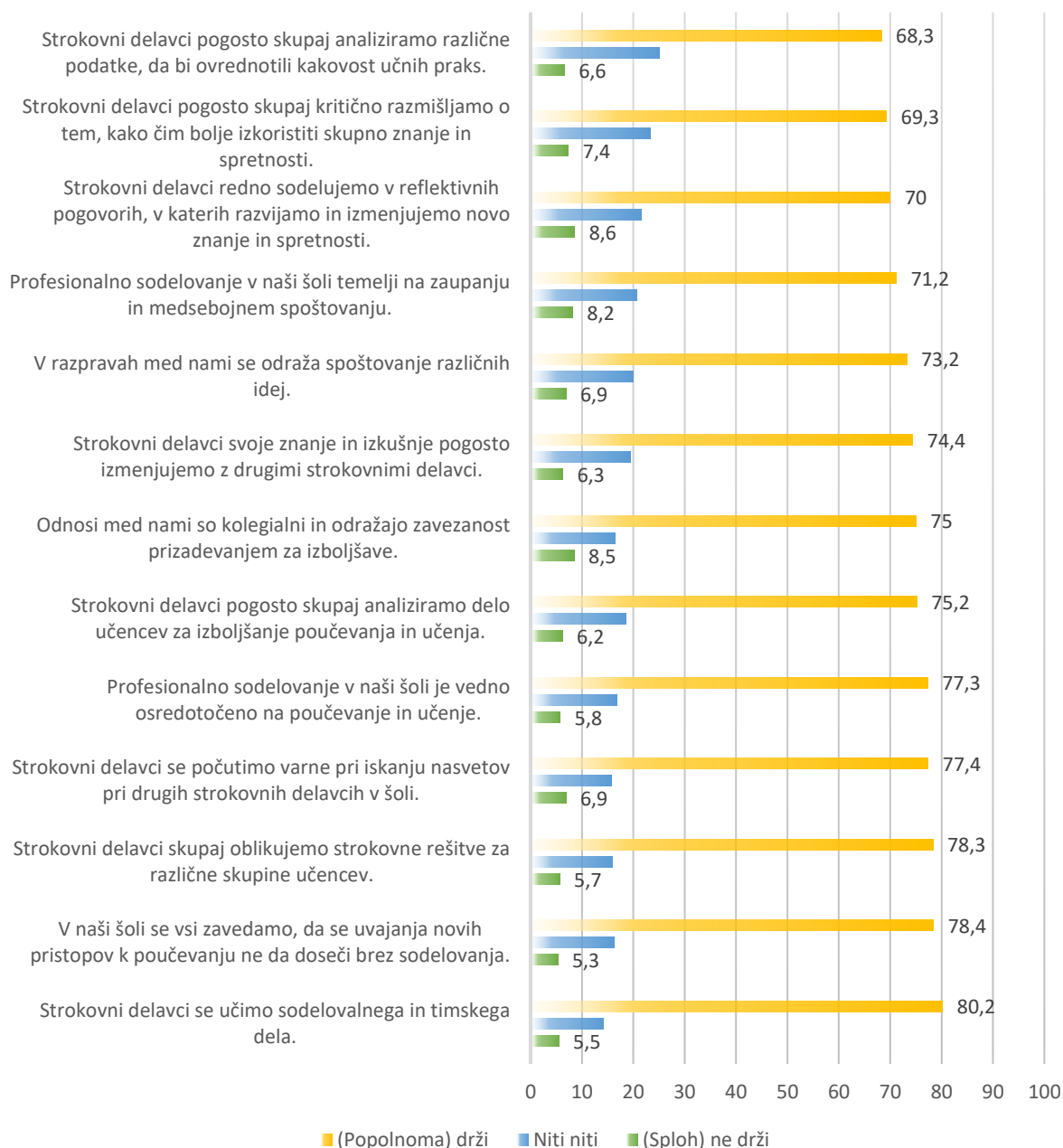


Graf 14 Ravnateljeva ocena okvira/izhodišč profesionalnega učenja in sodelovanja v vzgojno-izobraževalnem zavodu

Strokovni delavci v največjem deležu (80,2 %) ocenjujejo, da *se učijo sodelovalnega in timskega dela*. Prav tako se po oceni večine (78,4 %) strokovni delavci zavedajo, da *se uvajanja novih pristopov k poučevanju ne da doseči brez sodelovanja*. Približno enak odstotek strokovnih delavcev (78,3 %) tudi ocenjuje, da *strokovni delavci skupaj oblikujejo strokovne rešitve za različne skupine učencev*.

Strokovni delavci v manjši meri ocenjujejo, da *pogosto skupaj kritično razmišljajo o tem, kako čim bolje izkoristiti skupno znanje in spretnosti*; 69,3 % strokovnih delavcev pravi, da ta trditev (popolnoma) drži.

Podoben delež strokovnih delavcev (68,3 %) trdi, da pogosto skupaj analizirajo različne podatke, da bi ovrednotili kakovost učnih praks.



Graf 15 Izhodišča profesionalnega sodelovanja in učenja po oceni strokovnih delavcev

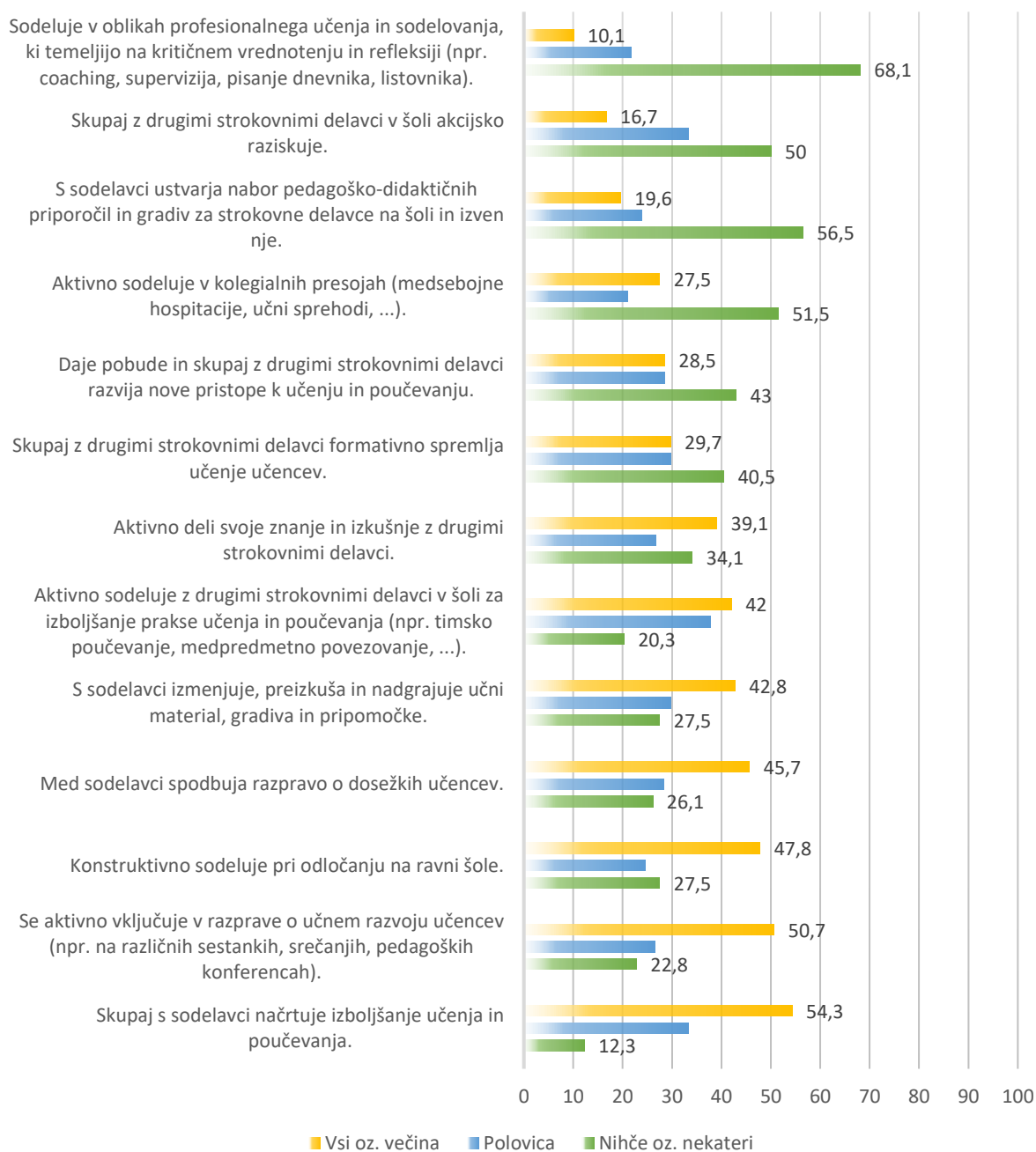
Razširjenost in pogostost različnih oblik profesionalnega učenja in sodelovanja v vzgojno-izobraževalnih zavodih in izven njih

Profesionalno učenje in sodelovanje med strokovnimi delavci

Podrobnejši pregled rezultatov pokaže, da le nekoliko več kot polovica ravnateljev (54,3 %) ocenjuje, da v njihovih vzgojno-izobraževalnih zavodih večina oziroma vsi *strokovni delavci skupaj s sodelavci načrtujejo izboljšanje učenja in poučevanja*, polovica (50,7 %) jih ocenjuje, da se večina oziroma vsi *strokovni delavci aktivno vključujejo v razprave o učnem razvoju učencev*. Nekoliko manj kot polovica ravnateljev (47,8 %) ocenjuje, da večina oziroma vsi *strokovni delavci konstruktivno sodelujejo pri*

odločanju na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda, 45,7 % pa da večina oz. vsi strokovni delavci med sodelavci spodbujajo razpravo o dosežkih učencev.

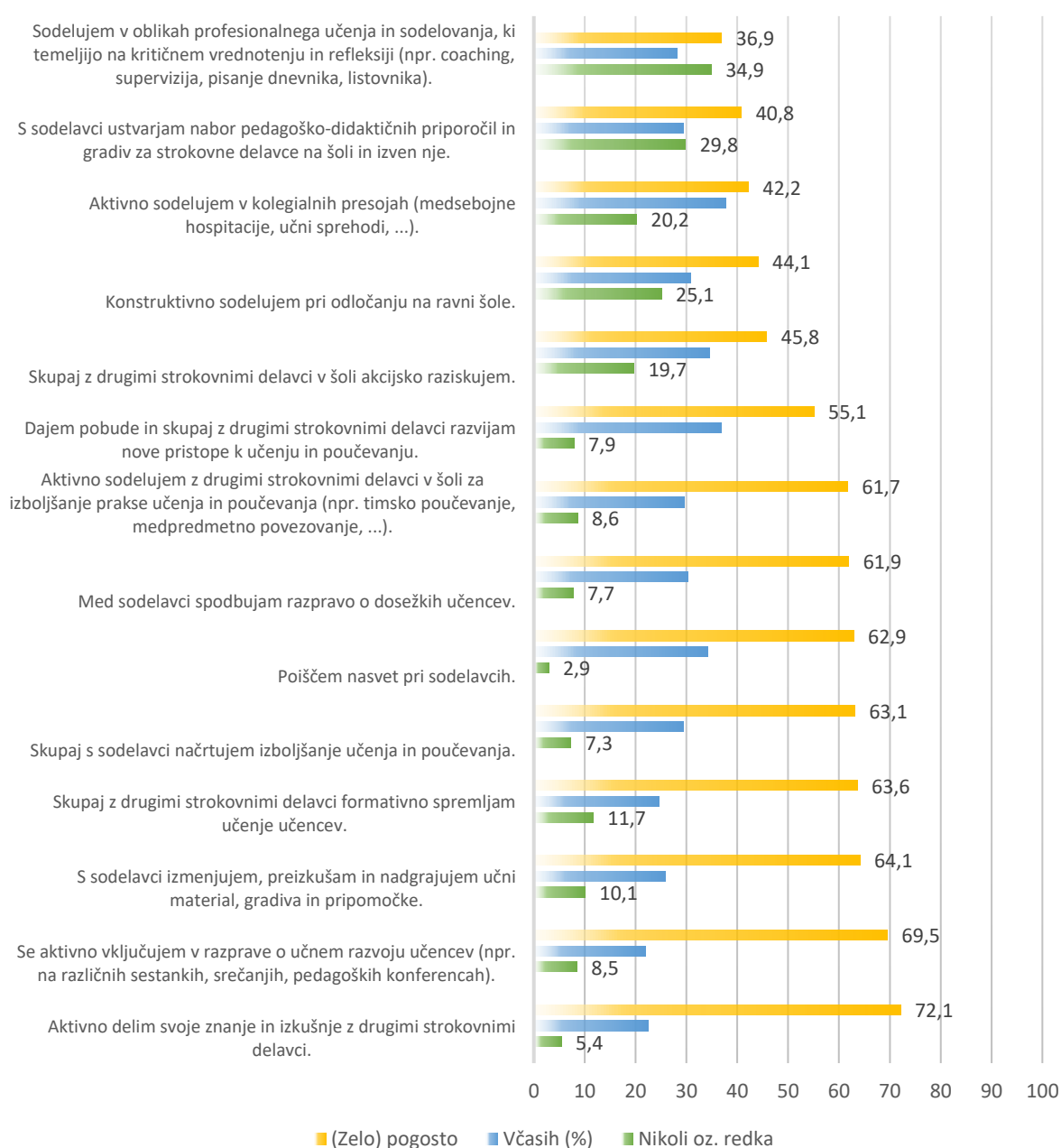
Hkrati lahko razberemo, da 50 % ravnateljev ocenjuje, da le nekateri strokovni delavci skupaj s sodelavci ustvarjajo nabor pedagoško-didaktičnih priporočil in gradiv za strokovne delavce v vzgojno-izobraževalnem zavodu in izven njega, po oceni 6,5 % ravnateljev tega ne počne nihče od strokovnih delavcev. Podobno tudi 50 % ravnateljev ocenjuje, da nihče oziroma le nekateri od strokovnih delavcev skupaj z drugimi strokovnimi delavci v šoli akcijsko raziskujejo. Kar 10,9 % ravnateljev meni, da nihče od strokovnih delavcev ne sodeluje v oblikah profesionalnega učenja in sodelovanja, ki temeljijo na kritičnem vrednotenju in refleksiji, medtem ko 57,2 % ravnateljev trdi, da to počnejo le nekateri.



Graf 16 Ravnateljeva ocena razširjenosti profesionalnega učenja in sodelovanja med strokovnimi delavci

Skoraj tri četrtine (72,1 %) strokovnih delavcev ocenjuje, da (zelo) pogosto *aktivno delijo svoje znanje in izkušnje z drugimi strokovnimi delavci*. 69,5 % jih ocenjuje, da se (zelo) pogosto *vkjučujejo v razprave o učnem razvoju učencev, npr. na različnih sestankih, srečanjih, pedagoških konferencah*, 64,1 % pa jih ocenjuje, da (zelo) pogosto *s sodelavci izmenjujejo, preizkušajo in nadgrajujejo učna gradiva in pripomočke*.

Hkrati podobno kot ravnatelj, vendar v večjem deležu in z nekoliko nižjo povprečno oceno, strokovni delavci ocenjujejo, da najmanj pogosto *skupaj s sodelavci ustvarjajo nabor pedagoško-didaktičnih priporočil in gradiv za strokovne delavce v vzgojno-izobraževalnem zavodu in izven njega* ($M = 3,09$, $SD = 1,14$). Da pri tem sodelujejo le redko oziroma nikoli, jih ocenjuje 29,9 %; 34,9 % jih ocenjuje, da nikoli ali redko *sodelujejo v oblikah profesionalnega učenja in sodelovanja, ki temeljijo na kritičnem vrednotenju in refleksiji*. Rezultati kažejo še, da petina strokovnih delavcev (20,2 %) nikoli oz. redko *aktivno sodeluje v kolegialnih hospitacijah, npr. medsebojnih hospitacijah, učnih sprehodih*.

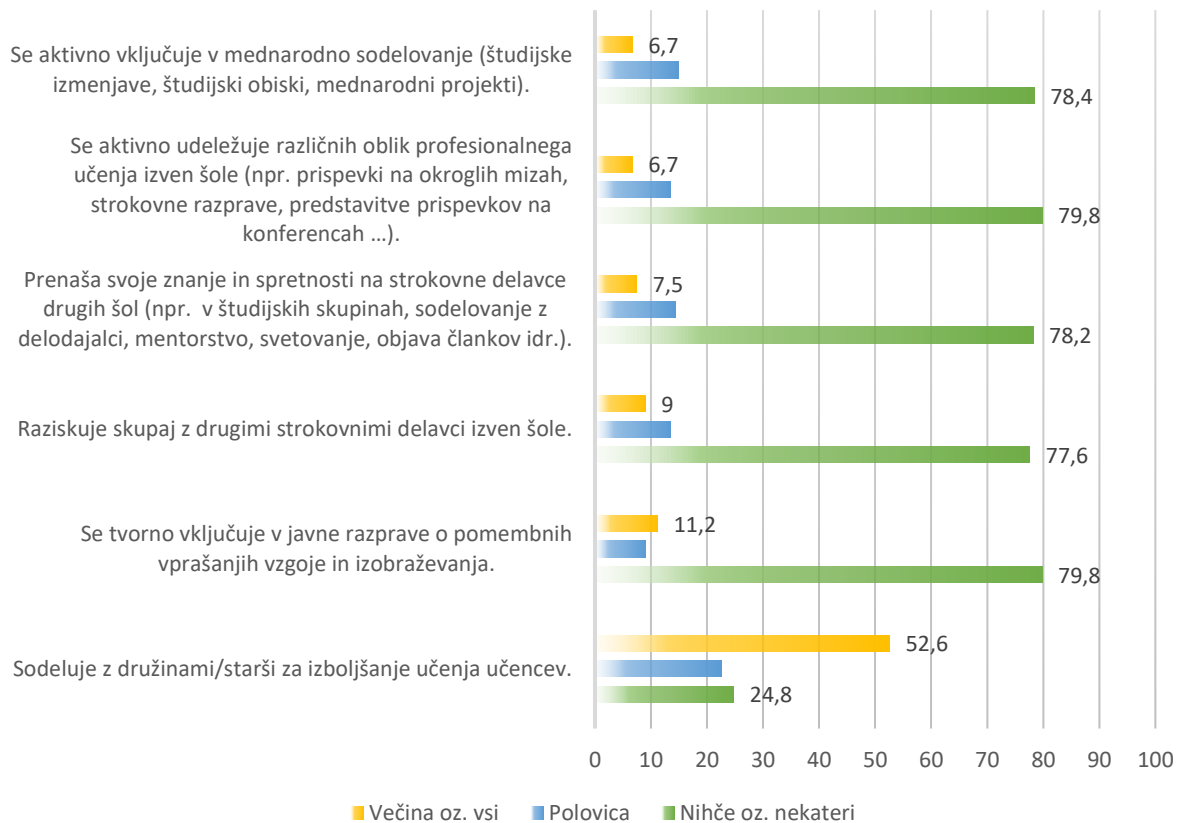


Graf 17 Pogostost profesionalnega učenja in sodelovanja po oceni strokovnih delavcev

Profesionalno učenje in sodelovanje strokovnih delavcev izven vzgojno-izobraževalnega zavoda

V zvezi s profesionalnim sodelovanjem izven vzgojno-izobraževalnega zavoda nekoliko več kot polovica ravnateljev (52,6 %) ocenjuje, da večina oziroma vsi strokovni delavci *sodelujejo z družinami/starši za izboljšanje učenja učence*, hkrati jih tudi skoraj četrtina (24,8 %) ocenjuje, da z družinami/starši sodelujejo le nekateri oziroma celo nihče.

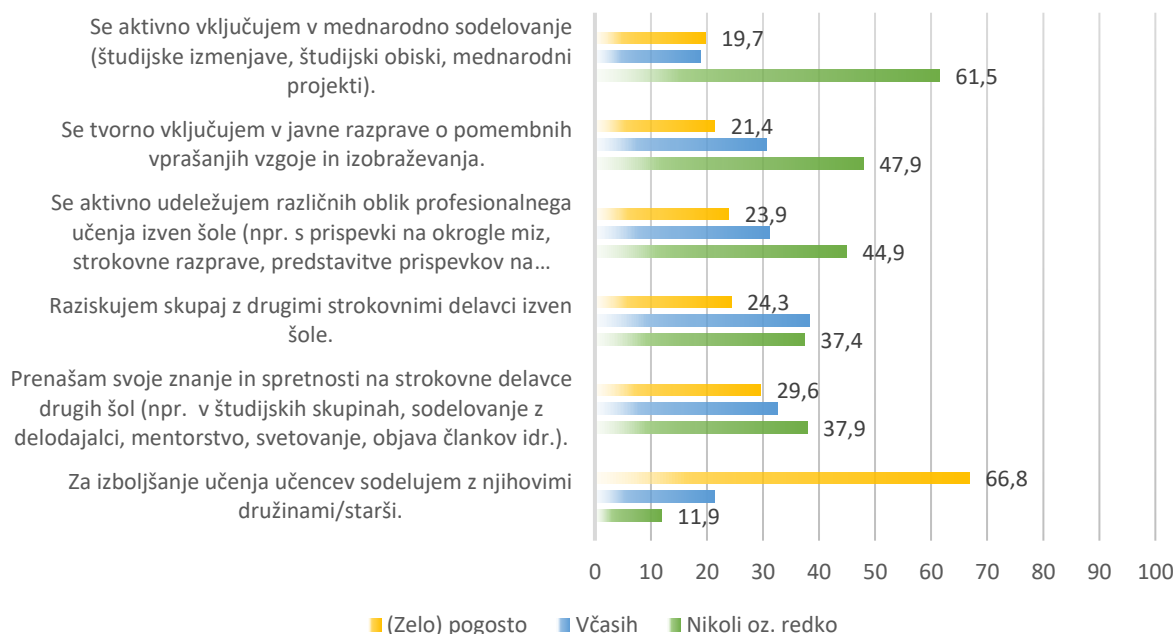
Bistveno nižji delež ravnateljev (11 % ali manj) ocenjuje, da vsi ali večina njihovih strokovnih delavcev profesionalno sodeluje in se uči v drugih aktivnostih izven vzgojno-izobraževalnega zavoda. Tako lahko iz podatkov razberemo, da jih kar okrog tri četrtine (78,2 %) ocenjuje, da nihče ali le nekateri strokovni delavci *prenašajo svoje znanje in spretnosti na strokovne delavce drugih šol, npr. v študijskih skupinah, v sodelovanju z delodajalci, pri mentorstvu, s svetovanjem, objavo člankov idr.* (78,2 %), in podobno (79,8 %) da se *aktivno udeležujejo različnih oblik profesionalnega razvoja izven šole, npr. s prispevki na okroglih mizah, konferencah* (79,8 %). Približno enak delež ravnateljev (78,4 %) tudi ocenjuje, da se nihče ali le nekateri strokovni delavci *aktivno vključujejo v mednarodno sodelovanje, s študijskimi obiski, izmenjavami, v mednarodnih projektih*, pri čemer jih 15,7 % ocenjuje, da v njihovih vzgojno-izobraževalnih zavodih tega ne počne nihče od strokovnih delavcev.



Graf 18 Ravnateljeva ocena razširjenosti oblik profesionalnega učenja in sodelovanja izven vzgojno-izobraževalnega zavoda

Podobno kot ravnatelji tudi strokovni delavci ocenjujejo, da izven vzgojno-izobraževalnega zavoda najpogosteje *sodelujejo z družinami/starši za izboljšanje učenja učencev* ($M = 3,78$, $SD = 1,00$), 66,8 % strokovnih delavcev trdi, da to počne pogosto oziroma zelo pogosto, kar 11,9 % jih tega ne počne nikoli (2,2 %) oziroma redko (9,7 %).

V vseh ostalih aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja izven vzgojno-izobraževalnega zavoda (zelo) pogosto sodeluje manj kot tretjina strokovnih delavcev (od 29,6 do 19,7 %), pri čemer se jih le približno ena petina *tvorno vključuje v javne razprave o pomembnih vprašanjih vzgoje in izobraževanja* ali *aktivno vključuje v mednarodno sodelovanje*. Le približno četrtnina jih tudi navaja, da (zelo) pogosto *raziskujejo skupaj s strokovnimi delavci iz drugih vzgojno-izobraževalnih zavodov*, skoraj 10 % jih tega ne počne nikoli, 28,3 % pa redko. Podoben delež, 23,9 %, se jih (zelo) pogosto *aktivno udeležuje različnih oblik profesionalnega učenja izven šole*, pri čemer jih 19,2 % tega ne počne nikoli, 25,7 % pa redko.



Graf 19 Pogostost profesionalnega učenja in sodelovanja izven vzgojno-izobraževalnega zavoda po oceni strokovnih delavcev

V okviru fokusnih skupin nas je zanimalo predvsem, **kako profesionalno učenje in sodelovanje vplivata na učenje in poučevanje**. Osredotočili smo se tudi na primere dobrih praks.

Večina ravnateljcev v fokusnih skupinah se je strinjala, da na učenje in poučevanje najbolj vplivajo:

- **predstavitve dobrih praks in prenos izkušenj:** Pri ravnateljih vrtcev se je izkazalo, da je področje, na katerem sta ravno predstavitve dobrih praks in prenos izkušenj najbolj učinkovita, področje izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Tako poročajo: *»Ravno danes sem izvedela za konkreten primer strokovnega usposabljanja, ki je imelo precejšen vpliv na delo. Največkrat to opazimo pri izobraževanju za otroke s posebnimi potrebami; ker imajo tako specifične težave in potrebe, in ker se tako razlikujejo med seboj, vedno poiščemo strokovno usposabljanje, ki je namenjeno obema strokovnima delavkama iz te skupine. Danes sem od vzgojiteljice slišala ta 'aha efekt'. 'Aha, to je to, zato ima težave, zato imam jaz težave in zato ima vsa skupina težave.' Res je taka specifika otrok z vedenjskimi težavami, ADHD, avtizmom«* *»Kot je povedala ravnateljica 3 o delu z otroki s posebnimi potrebami, takoj podpišem, podčrtam. Ogromno doživljamo vzgojiteljice 'halo efekt' ['aha -momenta', op. K. Č.], ko rečejo 'Aja, aja, seveda, jaz pa nisem razumela, da otrok ne potrebuje stiska roke, ampak nekaj drugega.'«* *»S temi specifičnimi posebnostmi otrok s posebnimi potrebami se je treba ukvarjati in tam se sprememba res takoj opazi.«;*
- **izmenjava primerov dobrih praks med različnimi predmetnimi področji:** *»V pripravljani konferenci imamo primere dobrih praks, ki so jih učitelji izpeljali med šolskim letom, in za katere*

mislijo, da so zanimivi ne samo za naravoslovce, ampak tudi širše. To tudi predstavijo. Opažam, da potem ne da se pogovarjajo, ampak si izmenjujejo izkušnje, ker med poukom matematike, slovenščine, tujega jezika so razlike, dobrodošle pa so dobre prakse.» »Mi smo že pred časom v odprti kurikulum vključili vsebine, ki povezujejo stroko in splošne predmete. Tak primer sta ustno in pisno komuniciranje; npr. dijaki zaključnih letnikov imajo pri poklicni maturi za četrti predmet izdelek z zagovorom, ki ga morajo dokumentirati, napisati poročilo ipd., in prav to počnejo v sodelovanju s profesorico slovenskega jezika, ki poučuje ustno in pisno komuniciranje, to je z učiteljem, ki je mentor dijaku, ki pripravlja poročilo o izdelku, ki bo nekaj vredno tudi s slovničnega vidika. Drugi primer je strokovna terminologija v angleškem jeziku, pri katerem profesorica angleščine v sodelovanju z učiteljem stroke pripravi vsebine s strokovnimi termini za strokovna področja, tako da dijaki že razmeroma zgodaj spoznajo izraze v angleškem jeziku. Tako področje računalništva kot elektrotehnike sta močno podvrženi anglikaciji ali kakor koli se temu reče.«

Ravnateljji so izpostavili še:

- **Hospitacije.** Pri hospitacijah so ravnateljji največkrat omenjali kolegialne hospitacije. Tako so npr. ravnateljji navajali *»Še bolj dragoceno pa se mi zdi, da se slišijo z drugega predmetnega področja oz. predmetna in razredna stopnja, in spodbujam v tej smeri medsebojne hospitacije; kar določim to, pa ne v smislu parov, ampak rečem, da morajo matematiki vsi v četrtem ali petem razredu hospitirati itd., poznamo kakšne 'aha dogodke'.*« *»Jaz pa bi omenila konkreten primer kolegialne hospitacije, ko je pri eni od vzgojiteljic sodelavka opazila zanimivo dejavnost, in rekla 'to je pa tako fajn, da bom tudi jaz poskusila'. Videla sem obe izvedbi, vendar je bila vsaka drugačna, saj so otroci različni – ali so starostne razlike ali so sposobnosti drugačne.*« Eden od prisotnih ravnateljev je kot zelo učinkovito metodo profesionalnega učenja in sodelovanja izpostavil medšolske hospitacije : *»Vsekakor ima strokovna izmenjava izkušenj posledice na drugi strani vrat v razredu, saj zato to delamo. In jaz ne hospitiram zato, da bi spreminjala nekaj pri učitelju, temveč da bi učenci kaj imeli od tega. Ko vstopim v razred na hospitacije, imam vedno učence na vidiku. Kako pa delujemo v praksi: najprej smo uvedli medrazredne oz. povabili na hospitacije kolegice, ki so najprej v zaprtem krogu, varnem okolju še izpostavile, kar nekaj časa pa je preteklo, da smo prišli pri nas do tega dela, da so se odzvali. Ko so videli, da je to dodana vrednost njihovem delu in da sprejemajo drugačno mnenje od njihovih kolegov, da to ni kritika, smo prek mariborske enote Zavoda RS za šolstvo šli še dlje in smo za bralne učne strategije in formativno spremljanje določili 45- ali 90-minutne hospitacije pripravili tudi izven zavoda, to se razgrne še malo okrog, torej tudi zunanje. Ugotovili smo, da pokazati se z odnosom do dela, analize ur z zunanjimi, pomeni še dodano vrednost. To je ena izmed boljših oblik, ki jih prek Zavoda RS za šolstvo spodbujamo, in učitelji so željni takšnih hospitacij.*«
- Različne **razprave in diskusije.** *»Pri nas sodelovalno učenje, delo v obliki delavnic, diskusij /.../. Najbolj učinkovito na delo z otroki vpliva tisto, kar lahko izkustveno tudi uporabijo v situacijah.*«
- **Timsko delo** v obliki **projektnega dela, medpredmetnega povezovanja, dela v parih** ter konkretno pri vrtcih **skupnega izvajanja dejavnosti v različnih starostnih obdobjih** ipd. *»Kar vidim najbolj učinkovito, je skupno projektno delo, takrat ko imajo skupne cilje in naloge in se jih morajo naučiti med sabo deliti, podpirati, skupaj izpeljati. Pri nas učinkuje in je dobro sprejeto to, da kolegi v zbornici kolegom predstavljajo to.*« *»Eno je skupno načrtovanje in medpredmetne povezave, ki jih spremljamo in jih je vse več. Na tem področju smo opravili analizo in razpravo, na kakšen način bi se lahko medpredmetno povezovali, se medsebojno učili, kako lahko pristopamo pri teh izvedbah.*« *»V praksi se več stvari preizkusi, in marsikdo je ugotovil, da lahko tudi zelo dobro predela tudi več ali na drugačen način. Prihajajo zanimive stvari ven. Se je pa npr. v parih zelo prijelo, pa lahko poteka npr. cel mesec in intenzivno, skoraj vse ure biologije in*

angleščine na temo ali če prevladuje poudarek na kritičnem mišljenju, branju kakšnih strokovnih člankov s področja.« *»Ko so šle sodelavke na delavnico, so se izobrazile in to prakso prenesle v svojo skupino. Ne samo da je to ostalo v skupini, v kateri že delujejo, ampak so povabile tudi ostale skupine. To so delile z nami še naprej in seveda izobrazile ostale vzgojiteljice in otroke. To je šlo tudi v nadaljnje učenje in poučevanje strokovnih delavcev in tudi otrok. To je tudi primer prakse, kako lahko naprej delimo tisto, kar se naučimo.«*

- **Povezovanje teoretičnih in strokovnih predmetov, projektno in raziskovalno delo.** *»Potem so to (kot primer učinkovitega sodelovanja) povezave med teorijo in prakso znotraj strokovnega modula, pri gimnazijskih programih pa je podpora laboratorijskih vsebin, ki se navezujejo z maturitetno nalogo, ki jo izberejo na področju biotehnologije. Pa tudi pri konkretnem projektnem in raziskovalnem delu. Konkreten primer je tudi enotedenska izmenjava, ki jo naredijo dijaki, učitelj načrtuje izvedbeni kurikulum na vsebine, ki jih bodo lahko vključili, katere bodo morali prestaviti na drug termin, da jih bodo lahko realizirali; potrebno je to organizacijsko sodelovanje, potem tudi izvedbeno, ko imamo skupine tukaj.«*

Ravnateljji ugotavljajo, da so **za razpravo učinkovite (manjše) heterogene skupine**. Menijo namreč, da je pomembno, *»da se učitelje v razpravah v manjših skupinah heterogeno razporedi«,* saj opažajo, da *»znotraj aktiva tako ali tako bolj kot ne vsi mislijo ali vsaj podobno«.* Poleg tega ravnateljji opažajo, da si strokovni delavci v manjših skupinah *»lažje povedo izzive in težave, s katerimi se srečujejo, in se na ta način med sabo učijo, drug drugemu pomagajo«.* Več ravnateljev potrjuje omenjeno: *»Nam se je na šoli dobro obrestovalo, da se na šoli o nekem problemu spregovori na ravni celotnega kolektiva, se pravi na ravni učiteljskega zbora, potem pa se razdelimo v manjše skupine, predebatiramo v teh skupinah. Npr. metoda svetovne kavarne se nam je izkazala večkrat kot izjemno dobra in potem se vrnemo v aktiv in poročamo o izsledkih.«* *»Take razprave (v manjših skupinah) se tudi meni zdijo zelo dragocene.«* *»Pri nas se izkaže, da so razprave v manjši skupini po opravljeni dejavnosti zelo smiselne, da se pogleda, kaj smo naredili dobro in kje bi lahko bili boljši. In potem povzetek tega predstavimo na konferenci, z namenom načrtovanja naslednje podobne aktivnosti predebatiramo in te izkušnje tudi upoštevamo.«*

Kot podlago za učinkovito profesionalno učenje in sodelovanje pa nekateri ravnateljji omenjajo tako **motivacijo** strokovnih delavcev kot njihovo **dobro počutje**: *»Jaz imam tak pogled, filozofijo vodenja, da če imam zadovoljnega delavca /.../, bo to potem tudi predaval v razredu. Niti ni pomembna forma ali vsebina, ampak je poglavitno, da zaposlenemu damo občutek varnosti in da je strokovnjak in da ima pri meni oporo, če gre kaj narobe. /.../ Pri samem predajanju se mi zdi najbolj pomemben ta občutek pripadnosti in varnosti, da si upa in da mu zaradi tega ne bo treba drugemu odgovarjati oziroma pojasnjevati.«* *»Učinkovitost učenja je po mojem mnenju odvisno od motivacije posameznika, ko je v neki skupini, na predavanju ... Sama učinkovitost se kaže post festum, ampak predvsem dolgoročno.«* *»Če je to učenje in sodelovanje naših strokovnih delavcev takšne narave, da jih navduši, se to odrazi na oddelku.«*

Hkrati ravnateljji prepoznavajo **spodbujanje sodelovanja** kot nekaj **nujnega in pozitivnega tudi za medosebne odnose znotraj kolektiva**: *»Kadar dajejo priložnost drug drugemu, da se odloči za sodelovanje nekdo s kom, ki ga ne pozna, kljub temu da sta že dolgo sodelavca, ve ime in priimek, pa kdaj ima rojstni dan, od kod prihaja, vendar ga ne pozna. Taka sodelovanja rodijo včasih dober rezultat med njimi. Predvsem pa se povežejo in začnejo razumeti drug drugega, ker na eno vprašanje so trije različni odgovori, pa vse tri glave mislijo, da je njihov odgovor pravilen. In bi trije različno naredili, ampak vsak po svojem občutku najboljšo, nobeden ne naredi neke stvari, ker želi nagajati ali nasprotovati, pač vidijo določene stvari iz druge perspektive, prihajajo iz drugačnega okolja, odraščali so z drugačnimi vrednotami, tukaj pa morajo sodelovati. Edina skupna točka, ki jo imajo, je, da so se odločili, da bodo v tej šoli prostovoljno sodelovali, lahko kadar koli gredo, ampak dokler so tukaj, sploh v učiteljskem poklicu, čeprav danes je verjetno sodelovanje potrebno povsod, je treba sodelovati.«*

Izzivi profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev

V vprašalniku smo strokovnim delavcem zastavili tudi odprto vprašanje, v katerem smo jih prosili, da zapišejo do tri najpogostejše izzive profesionalnega učenja in sodelovanja v vzgojno-izobraževalnem zavodu, s katerimi se srečujejo. Na vprašanje je odgovoril 401 (od 656) strokovni delavec. Skupaj so zapisali 785 izzivov³ profesionalnega učenja in sodelovanja, ki smo jih razdelili v pet tem (tj. pogoji za profesionalno učenje in sodelovanje, ravnateljevo vodenje, oblike sodelovanja in učenje, vsebine v učnem procesu in sodelovanje z zunanjimi deležniki) in sedemnajst kategorij (npr. čas, medsebojni odnosi, komunikacija, sistemski pogoji), ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

Pogoji za profesionalno učenje in sodelovanje

Strokovni delavci v okviru pogojev kot enega od največjih izzivov navajajo **čas**, in sicer *čas za pripravo na izvedbo, za prevzemanje novih izzivov, sodelovanje, dodatno izobraževanje, izmenjavo informacij, vse aktivnosti, za timsko sodelovanje, iskanje novih idej, evalvacije različnih dobrih rešitev, kar bi pomenilo smiselno zaokrožitev*. Kot razloge navajajo *preobremenjenost, preveč časa za administracijo, preveč projektov, sodelovanje izven okvira delovnih obveznosti in ustaljenega urnika, nimamo »luknje« v urniku, ko bi lahko skupaj načrtovali pouk, organizacijo dela, za sprotno in pravočasno predajo informacije in kritično razpravo s sodelavci, preveč sprotnih stvari in dejavnosti, prilagajanje urnika, preobremenjenost z mentorstvi (vzgojiteljice), zapisi različnih projektov, vsak izvajalec izobraževanj želi evalvacijo, poročilo, nalogo, anketo* itd.

Izziv za profesionalno učenje in sodelovanje strokovnim delavcem predstavljajo **medsebojni odnosi v vzgojno-izobraževalnem zavodu**. V zapisih tako npr. navajajo: *V trenutnih okoliščinah najbolj pogrešam pripadnost šoli. Učitelji ne zaupajo drug drugemu, ne zaupajo vodstvu, kar je bilo pred epidemijo samoumevno.*« Večkrat izpostavijo nepripravljenost sodelavcev za uvajanje novosti, sprememb, pa *strah pred kritiko in nezadovoljstvo sodelavcev, češ »Zakaj že spet nekaj novega, saj je bilo staro v redu?«*, *nestrinjanje/nasprotovanje, ovire glede sprejemanja in razumevanja drugačnosti, neodkritost, nezdrava tekmovalnost, neosebnost, manj stikov*. Izziv strokovnim delavcem predstavlja *medsebojno spoštovanje in zaupanje*, ki se odražata v *slabi klimi v kolektivu*. Sprašujejo se, *kako vključiti tudi druge sodelavce (vedno smo v razvojnih in medpredmetnih timih isti učitelji)*, hkrati so npr. *večji razmisleki omejeni na zelo majhen krog strokovnih delavcev*. Izpostavijo izziv in hkrati pomen npr. *iskanja skupnega jezika z vsemi strokovnimi delavci, usklajevanja kriterijev in vsebine ocenjevanja (ki naj bi bili znotraj aktiva enotni), spoštovanja mnenja sodelavcev v timu, drugačnih pristopov, spoštovanja različnih predznanj in izkušenj*, predvsem pa tudi *medsebojni prenos pridobljenega znanja posameznika v delo v skupini ter znanja na mlajše sodelavce, mentorstvo študentom in dijakom*.

Pomemben izziv za strokovne delavce je **kommunikacija**. V tem okviru izpostavljajo *iskrenost, konstruktivnost, poslušanje in slišanje, pa informiranost, tudi empatijo in nerazumevanje zgodbe (konteksta) drugega*. Kot izziv zapišejo: *premalo komunikacije, pridobivanje kakovostnih informacij, problem usklajevanja različnih mnenj, usklajevanje in iskanje skupnih interesov, pa usklajevanje želja in potreb otrok, staršev in vodstva* in izziv dogovora za *enotno rešitev v velikem kolektivu*.

Strokovni delavci v zapisih kot izziv navedejo tudi nekaj t. i. **sistemskih pogojev**, in sicer največkrat pomanjkanje (občutka) *avtonomije pri strokovnem delu ter preobremenjenost s papirologijo*, pri čemer si želijo npr. *manj birokracije ter več osredotočanja na delo neposredno z otroki ter več svobode na področju poučevanja, ocenjevanja in preverjanja znanja*.

³ V tem delu so brez narekovajev, poševno zapisane le dobesečne izjave iz vprašalnika.

Prav tako poročajo o izzivih na področju beleženja delovnega časa. Strokovni delavci tako trdijo, da je to *neživljenjsko in kontraproduktivno*, moti jih, da je *sistem na ravni države glede vrednotenja ur v tretjem stebri neenoten* oziroma da *dodatno in nadpovprečno delo ni ustrezno ovrednoteno oz. nagrajeno*. Poleg tega si želijo tudi *manj obveznosti iz posrednega dela in dodatnega dela, ki se iz leta v leto kopičijo ter boljše vrednotenje mentorstva mlajšim novo zaposlenim*.

Večkrat se kot izpostavljen izziv med odgovori strokovnih delavcev pojavijo tudi previsoki normativi. Tako strokovni delavci navajajo, da je njihovo *delo naporno, saj vzgajajo aktivne, živahne otroke, skupine pa so velike, da je izpiliti znanje in ga primerno vpeljati v vsakodnevno delo ob normativih, kakršni so, naporno*, prav tako pa tudi pišejo, da je *zmanjšanje števila učencev/dijakov v oddelku eden od nujnih ukrepov*.

Strokovni delavci navajajo tudi izzive na področju sistema izobraževanj. Predvsem vidijo izzive v *cenovni dostopnosti nekaterih izobraževanj* ter v organizaciji izobraževanj, pri čemer bi bilo *treba uskladiti termine ponujenih usposabljanj z delom na šoli oziroma v razredu*.

Strokovni delavci so kot izziv izpostavili tudi *prenizke plače* (predvsem prenizke plače vzgojiteljic predšolskih otrok pomočnic vzgojiteljic).

Eden od strokovnih delavcev je pri izzivih na tem področju zapisal takole:

»Po skoraj 30 letih delovne dobe si želim večjih sprememb v šolskem sistemu: manj izbirnih predmetov ali nič, več športa oz. gibanja za vse otroke ter združene vsebine naravoslovnih predmetov. Da se uzakonijo sodobni pristopi in da se uvaja učenje empatičnosti za vse tiste, ki tega nimajo že v sebi. Šola mora omogočati druženje različnih generacij otrok in v zadnji triadi predmetni pouk v specializiranih učilnicah, in ne da so učenci ves dan v isti učilnici ne glede na situacijo v državi. Razvoj mora iti naprej in prav tako razvoj učiteljev in otrok.«

Ravnateljevo vodenje

Drugi sklop izzivov strokovnih delavcev se navezuje na ravnateljevo vodenje, pri čemer največkrat izpostavljajo **sodelovanje z ravnateljem**, npr. *pogrešam več sodelovanja med ravnateljem in strokovnimi delavci. Vodstvo v svoje delo le redko konstruktivno vključi preostale člane timov in aktivov. Svoje mnenje lahko povedo, pogosto pa ni časa, da bi lahko mnenje bilo konstruktivno in profesionalno naravnano*. Kot izziv navedejo npr. *Strokovne vloge so dodeljene, ne pa tudi predstavljene tako, da bi bilo jasno, kaj se od to vloge pričakuje, strokovni delavci, ki se prvič srečujemo z določeno vlogo, pogosto ne vemo, na koga se obrniti za več informacij, informacije so dane zelo hitro in z občutkom, da bi to že morali vedeti. Zaznavajo nič spodbud ali vrednotenja tega s strani vodstva, navajajo tudi, da npr. ni ustrezne utemeljitve, ni jasnih kriterijev in ni javnega oz. transparentnega ocenjevanja. Pogrešajo ustrezen »timing«*. *Vse odločitve delamo »zadnjo minuto« in so zato pogosto plod njegove končne odločitve, ne pa procesa, ki stoji za tem. Zgodi se tudi, da vodstvo preveč skrbi zgolj za javno podobo šole ne glede na to, kaj se dogaja v zbornici. V zvezi s profesionalnim sodelovanjem in učenjem zapišejo npr. Nimam občutka, da bi nas kdo pri tem vodil. Kot šola nismo naravnani k načrtnemu razvijanju raznih (prej naštetih) načinov za profesionalno učenje in sodelovanje. Vsak se večinoma ukvarja s svojimi urami pouka in težavami posameznih učencev kot s čim drugim.*

Skupno načrtovanje in samoevalvacija je izziv ravnateljevega vodenja, ki ga strokovni delavci zaznavajo kot npr. *več skupnega načrtovanja za kakovostnejše delo in iskanja različnih strategij (na ravni zavoda in aktivni izven)*. Navajajo:

- *Največji izziv je izpeljati zastavljeni letni delovni načrt v slabih pogojih za delo. Vodstvo šole pa žal nima posluha za potrebe po učnih pripomočkih ali primernem prostoru.*
- *Postavitev kriterijev kakovosti, ki bi jih vsi ponotranjili in razumeli (povezani so z vrednotami in vizijo organizacije).*

- *Priprava razvojnih načrtov šole.*
- *Samoevalvacija načrtovanega dela.*
- *Preveč aktivnosti, projektov na šoli, kar pomeni, da jih ne moremo kvalitetno izvajati v vseh korakih.*
- *Pritiski glede metodologije, ki naj bi jo uporabljali pri pouku.*
- *Delo s strokovnimi delavci, kako jih navdušiti za več skupnih načrtovanj in razprav.*
- *Vodstvo ni jasno pri razdelitvi nalog in odgovornosti.*

Nekaj izzivov strokovnih delavcev v zvezi z ravnateljevim vodenjem je vezanih še na **spodbude za izobraževanja**. Pri tem npr. pogrešajo *spodbudo ravnatelja za dodatno strokovno izobraževanje, soočajo se z neposluhom ravnatelja, da mora pedagog osebno rasti, da se izobražuje in uči v vse smeri in ne samo za predmet, ki ga poučuje. Za vsako izobraževanje se je treba pogajati z vodstvom. Pogosto našega strokovnega izpopolnjevanja ne ovrednoti. Želijo si tudi več pobude ravnateljev, da bi se v večji meri skupaj kot šola strokovno izpopolnjevali. Večina dobrih programov je plačljivih in zelo dragih. Zato bi bila zelo vesela, če bi nam vodstvo poravnalo vsaj polovico vsote.*

Načini in oblike profesionalnega učenja in sodelovanja v vzgojno-izobraževalnih zavodih in izven njih

Strokovni delavci so v izzivih po pogostosti največkrat navajali različne načine in oblike profesionalnega sodelovanja. Zapise smo kategorizirali v več podkategorij, in sicer profesionalno učenje in sodelovanje v vzgojno-izobraževalnem zavodu, izven vzgojno-izobraževalnega zavoda, individualno učenje ter učenje in sodelovanje na daljavo. *Kvaliteta profesionalnega učenja in sodelovanja znotraj vzgojno-izobraževalnega zavoda in zunaj njega me pogosto razočara (zelo površinsko, ne reflektira se doseženega/dogovorjenega – bolj opis stanja kot refleksija ; izobraževanja pogosto pustijo odprto glavo – ne zaključijo se misli, ne povzamejo pridobljenih kompetenc, znanj; občutek, kot da je bolj samo sebi namen, da se izpolni ta dolžnost, ne pa kot stremenje k profesionalnemu sodelovanju in učenju).*

V zvezi s **profesionalnim sodelovanjem in učenjem v vzgojno-izobraževalnem zavodu** strokovni sodelavci izzive prepoznavajo v tem a) s kom profesionalno sodelujejo in se učijo, b) zakaj in c) kako.

- a) Kot izziv na **splošno** navajajo *nepripravljenost sodelavcev na sodelovanje, izmenjavo gradiv, informacij*, konkretnije pa se s posameznimi izzivi srečujejo v okviru sodelovanja *mlajših in starejših strokovnih delavk v kolektivu, s kolegi z istega učnega področja, s sodelavci, ki ne sprejmejo dobronamerne kritike in mnenj, z mlajšimi zaposlenimi z neustrezno izobrazbo (npr. inkluzivni pedagog, zaposlen na mestu specialnega pedagoga), z nedostopnimi kolegi, z različnimi karakterji strokovnih delavcev, s specialno pedagoginjo glede učnih težav, s strokovno službo – defektologinja, logoped, z drugimi vzgojitelji*. Izzivi na različnih ravneh sodelovanja so npr. *sodelovanje, koordinacija, izvedba dela, praksa ter oddaja poročil/evalvacij (doseganje rokov za oddajo); sodelovanje/usklajevanje: kombinirani oddelek, kolektiv; premalo ponudbe predstavitve praktičnih ur, pristopov na ravni učitelj – učitelj, ni teorije in razprav, ter ponekod tudi splošna nerazgledanost pedagoških sodelavcev in temu primerna vztrajnost pri starem.*
- b) V zvezi s profesionalnim sodelovanjem in učenjem v vzgojno-izobraževalnem zavodu strokovni delavci navajajo izzive, povezane s samim **namenom** sodelovanja, npr. *Pomembno mi je, da bi se čim več učiteljev na šoli odločilo za formativno spremljanje, eksperimentiranje pri pouku in delo po skupinah v učilnici ali zunaj. Torej za aktiven pouk za učence, saj smatram, da je takšno učenje zanje bolj zanimivo in učinkovito. Več kot nas trobi v isti rog, večji je napredek pri učencih. Če to delamo le trije učitelji na šoli ali pa še manj, je to prevelik napor. Izzive strokovni delavci prepoznavajo v: iskanju kompromisov pri različnih pogledih na poučevanje; iskanju skupnih točk pri reševanju izzivov učenja; izmenjavi mnenj in nasvetov s sodelavci; izmenjavi podatkov o učencih in potrebnega učnega dela z učenci ter predlogov za učinkovitejše vzgojno-*

izobraževalno delo z učenci; pomoči pri uporabi novih strategij poučevanja tako znotraj zavoda kot zunaj njega; razvijanju novih pristopov k vzgojnemu delu.

- c) **Načini in oblike** profesionalnega učenja in sodelovanja, ki so izziv za strokovne delavce, so najpogosteje *kvalitetno medpredmetno sodelovanje, povezovanje in poučevanje in hospitacije, kolegialne hospitacije, medsebojne hospitacije*, kot npr. zapišejo: *Na naši šoli ni ustaljene prakse glede kolegialnega hospitiranja, pogrešam medsebojno hospitacije in učne sprehode.* Pogosto v zapisih zasledimo izziv *aktivnega sodelovanja v strokovnem aktivu, tj. analiza, evalvacija strokovnega dela, medsebojnih odnosov; priprava gradiv za sodelavce, izdelava in izmenjava učnih pripomočkov za učinkovitejše delo; mentorstvo med zaposlenimi in mentorstvo dijakom, študentom ter timsko poučevanje in sodelovanje.* Med izzivi v zapisih najdemo tudi *aktivno sodelovanje na pedagoških konferencah, aktivno vključevanje v razrede ter vsakodnevne pogovore z učitelji razredniki, izvedbo izobraževanja za sodelavce, kritično deljenje mnenj o strokovnem delu, odnosih v skupini, sodelovanje na ravni oddelka in v strokovnih timih, pri pripravi in izvedbi delavnic, kritično prijateljstvo, pri čemer je potrebno dovolj strokovne zrelosti, da lahko sodeluješ na tak način.*

Izzive **profesionalnega učenja in sodelovanja izven vzgojno-izobraževalnega zavoda** strokovni delavci zaznavajo v manjšem obsegu, večinoma so vezani na različne načine in oblike sodelovanja, kot. npr. *več izmenjav z učitelji z drugih šol, sodelovanje z učitelji v istem kraju, študijske skupine, izobraževanja nasploh, sodelovanje v različnih projektih, na konferencah, mednarodno sodelovanje ipd.*

Nekaj izzivov profesionalnega učenja in sodelovanja strokovni delavci zaznavajo tudi **na individualni ravni**. Večina je usmerjenih na njih same, kot *kako izboljševati moje profesionalno delo, biti zanimiv in obenem profesionalen, ostati miren, pravičen, nepristranski, uskladiti urnik službe in strokovno izpopolnjevanje ali prisotnost na strokovnih predavanjih.* Izziv, kot še navajajo, je *biti strokoven in imeti širši pogled na zadevo, biti dovolj kompetentna, da bi lahko delo opravila drugače.* S tem lahko povežemo izzive *pomanjkanje časa za dohajanje vseh novosti na področju učenja, premalo izobraževanj po lastni izbiri, spoznavanje z novimi pedagoškimi koncepti, težavnost vpeljave in uporabe sklepov znanstvenega raziskovanja v prakso poučevanja v šoli, kritično vrednotenje lastnega dela, bolj sistematično uvajanje novosti v svojo prakso (kot del letne priprave), iskanje gradiv, iskanje novih idej (recimo za poučevanje), idr.* Nekaj izzivov zapišejo tudi v odnosu do sodelavcev, kot npr. *izziv biti dobra sodelavka, strokovno izpostavljanje pred sodelavci, kako sočutno in konstruktivno sodelovati s sodelavci, ki imajo zelo drugačne poglede na bistvo poučevanje kot jaz, kako zaupati svojim sodelavcem.*

»Sem povsem nova sodelavka, ki se mora še veliko naučiti. Izzivi se porajajo predvsem pri pripravah na učne ure ter pri njihovem izvajanju. Poseben izziv je tudi izvedba različnih nalog, ki jih imam (npr. sodelovanje pri pripravi časopisa, knjižničarka, podaljšano bivanje, jutranje varstvo). Z vsemi izzivi sem se z veseljem spopadla in vesela sem svojega napredka, ki je viden tudi zaradi pomoči sodelavcev in vodstva.«

O izzivih so strokovni delavci razmišljali in jih zapisovali ob koncu šolskega leta 2020/21, ki je deloma ali večino časa potekalo na daljavo, zato so navedli tudi nekaj izzivov, povezanih s **profesionalnim sodelovanjem in učenjem na daljavo**, npr. *sodelovanje s kolegi v okviru timskih ur je bilo oteženo v času dela na daljavo, sem imela manjšo motivacijo za organiziranje in načrtovanje, pojavljale so se tehnične težave; izziv predstavlja digitalna nepismenost; računalniško opismenjevanje (nadgradnja); razvoj na področju vključevanja IKT in novosti v različnih pripomočkih IKT.*

Profesionalno učenje in sodelovanje, ki je neposredno povezano z učnim procesom

Prvi sklop izzivov na področju profesionalnega učenja in sodelovanja, ki je neposredno povezano z učnim procesom, se navezuje na **metode in pristope k uresničevanju učnega procesa**. Največkrat strokovni delavci v tem sklopu kot izzive izpostavljajo *formativno spremljanje učencev, (kritično) ocenjevanje učencev, predvsem njihovega laboratorijskega oziroma skupinskega dela, aktivnosti povezane s poukom*

na daljavo (npr. izvedba pouka na daljavo, doseganje učnih ciljev, prilagajanje vsebin, popravljanje preizkusov znanja med poukom na daljavo), vpeljevanje informacijsko-komunikacijske tehnologije v učni proces, diferenciacija pouka ter splošna vpeljava novih metod in načinov poučevanja.

Ena od sodelujočih strokovnih delavk lepo povzema izzive večine strokovnih delavcev na tem področju:

»Največji izziv pri profesionalnem delu je vnašanje formativnega učenja in nasploh vseživljenjskega učenja, učenja, ki daje neke povratne rezultate. Želim, da ta korona čim prej zbeži stran, da bom lahko izvajala glasbo na način, kot sem jo pred korono, kajti učenci zelo pogrešajo neposredno delo učitelja z njimi – sploh pri glasbi.«

Drugi sklop izzivov, ki so jih strokovni delavci izpostavili na tem področju, lahko združimo v izzive na področju **vsebin profesionalnega učenja in sodelovanja**, ki jih lahko združimo v tri podskupine.

- a. **Obravnavanje ranljivih skupin.** Največ strokovnih delavcev na tem področju izpostavlja kot izziv *delo z učenci s posebnimi potrebami*. V tem sklopu navajajo tudi izziv *timskega dela pri delu z učenci s posebnimi potrebami, uspešno vključevanje otrok s posebnimi potrebami v proces vzgoje in izobraževanja ter individualizacijo dela z učenci s posebnimi potrebami*. Nekateri strokovni delavci kot izziv izpostavljajo tudi *delo z nadarjenimi učenci, delo s priseljenci, Romi ter z otroki iz socialno ogroženih okolij*. Strokovni delavci kot izziv vidijo tudi *usklajevanje učnega procesa z različnimi metodami za raznolike učence (posebne potrebe, nadarjeni)*. Druga skupina izzivov, ki jih strokovni delavci navajajo na tem področju, so učni primanjkljaji, pri čemer kot izzive navajajo:
- *razlike v predznanju, ki jih dijaki prinesejo v prvi letnik v programa NPI in SPI (osnovna šola, enota s prilagojenim programom),*
 - *srečevanje z učenci, ki imajo učne primanjkljaje pri učenju – pri pouku jim je treba posvetiti večjo mero pozornosti in jim prilagoditi učno gradivo glede na tip učenja,*
 - *poučevanje v nižjem izobrazbenem programu.*

Zadnja skupina izzivov na tem področju pa se veže na *duševno zdravje otrok oziroma na obravnavo čustveno-vedenjskih težav*.

- b. **Vodenje razreda/varno in spodbudno učno okolje.** Največ strokovnih delavcev v tej kategoriji izpostavlja izzive na področju vzgoje in odnosov. Tako na področju vzgoje navajajo, da kot izziv predvsem vidijo *uspešno vodenje oddelka na učnem in vzgojnem področju, kako se spoprijeti z disciplinskimi težavami v razredu, delo z vedenjsko težavnimi otroci, kako postaviti meje, kako rešiti spore in konflikte med otroki ter kako ustvariti red v oddelku*. Na področju odnosov pa izpostavljajo predvsem *medsebojno razumevanje, kako naučiti učence in sodelavce spoštljivih odnosov in upoštevanja mnenja drugih, vzpostavljanje lepih medsebojnih odnosov ter kako spodbujati razvoj vrednot učencev*. V vrtcu pa strokovni delavci posebej izpostavljajo še *trmo, navajanje na kahlico in preprečevanje ugrizov*.
- c. **Spretnosti.** Največ strokovnih delavcev na tem področju vidi kot izziv razvoj *različnih spretnosti otrok (npr. razvijanje bralnih sposobnosti, kritičnega mišljenja, učnih strategij, ustvarjalnosti, socialnih in komunikacijskih spretnosti, v vrtcih tudi razvijanje samostojnosti, ročnih spretnosti in izgovorjave), celostni razvoj poučevanja učencev ter kako gibanje vpeljati v učni proces ali ga povezati z drugimi področji*. Pri razvoju svojih spretnosti strokovni delavci vidijo kot izziv *prepoznavanje stisk otrok v času dela na daljavo, razredništvo, timsko delo in intervizijo, učenje učenja ter vodenje aktiva, v vrtcih pa tudi poznavanje zgodnjega razvoja otrok*. Nekateri strokovni delavci zaznavajo izzive tudi na področju organiziranja skupnih aktivnosti, kot so npr. *projektni dnevi, dnevi dejavnosti, timsko delo znotraj razreda, sodelovanje med razredi*.

Tretji sklop izzivov, ki jih navajajo strokovni delavci, pa se predvsem nanaša na **motivacijo učencev**. Strokovni delavci ob tem omenjajo *motivacijo za boljši učni uspeh, aktivno delo, raziskovalno delo, sodelovanje, spodbujanje notranje motivacije učencev, motivacijo za domače naloge, motivacijo v času*

pouka na daljavo, motivacijo otrok s posebnimi potrebami, motivacijo s pomočjo izkustvenega učenja ipd.

Profesionalno sodelovanje [in učenje] z zunanjimi deležniki

Velika večina izzivov profesionalnega sodelovanja z zunanjimi deležniki, ki jih navajajo strokovni delavci; je usmerjena v **sodelovanje z družinami in starši**. Izzive predstavljajo *odnos s starši otrok, pogovori s starši, dvosmerna komunikacija s starši, poslušanje, slišanje sodelovanje*, pa *velika pričakovanja in nezaupanje staršev ter občutek nevarnosti pred starši*. Konkretnije kot izzive navajajo:

- *kako jim predstaviti, da otrok potrebuje pomoč, ker ima težave pri učenju, ter sprotno obveščanje staršev o napredku ali težavah otrok;*
- *delo s starši (dvojezičnost, priseljenci), delo z ranljivimi družinami, nefunkcionalne družine;*
- *kako pridobiti starše, ki so a priori proti vsem odločitvam šole; včasih ne znaš, ne najdeš pravega načina, kako pristopiti do starša, da najdeš neko mejo, da si kot strokovni delavec avtonomen, pa da hkrati oni ne posegajo v tvojo sfero;*
- *koliko vključevati starše v učni proces, nerazumevanje staršev do metod poučevanja, seznanjanje staršev s strokovnimi temami;*
- *sodelovanje s starši v času pouka na daljavo.*

Manjše število raznolikih izzivov strokovni delavci navajajo tudi v zvezi s sodelovanjem **z drugimi zunanjimi deležniki**. Največ od teh se veže na *mednarodno sodelovanje, konference in projekte oz. sodelovanje z delavci v šolstvu v drugih državah*, pri čemer npr. *učiteljske izmenjave/prakse v tujini ne uživajo velikega odobravanja*. Posamično navajajo še izziv *zunanjih vplivov in pritiskov*, pa tudi vprašanje, *kako se uspešno vključevati v skupnosti izven šole* nasploh.

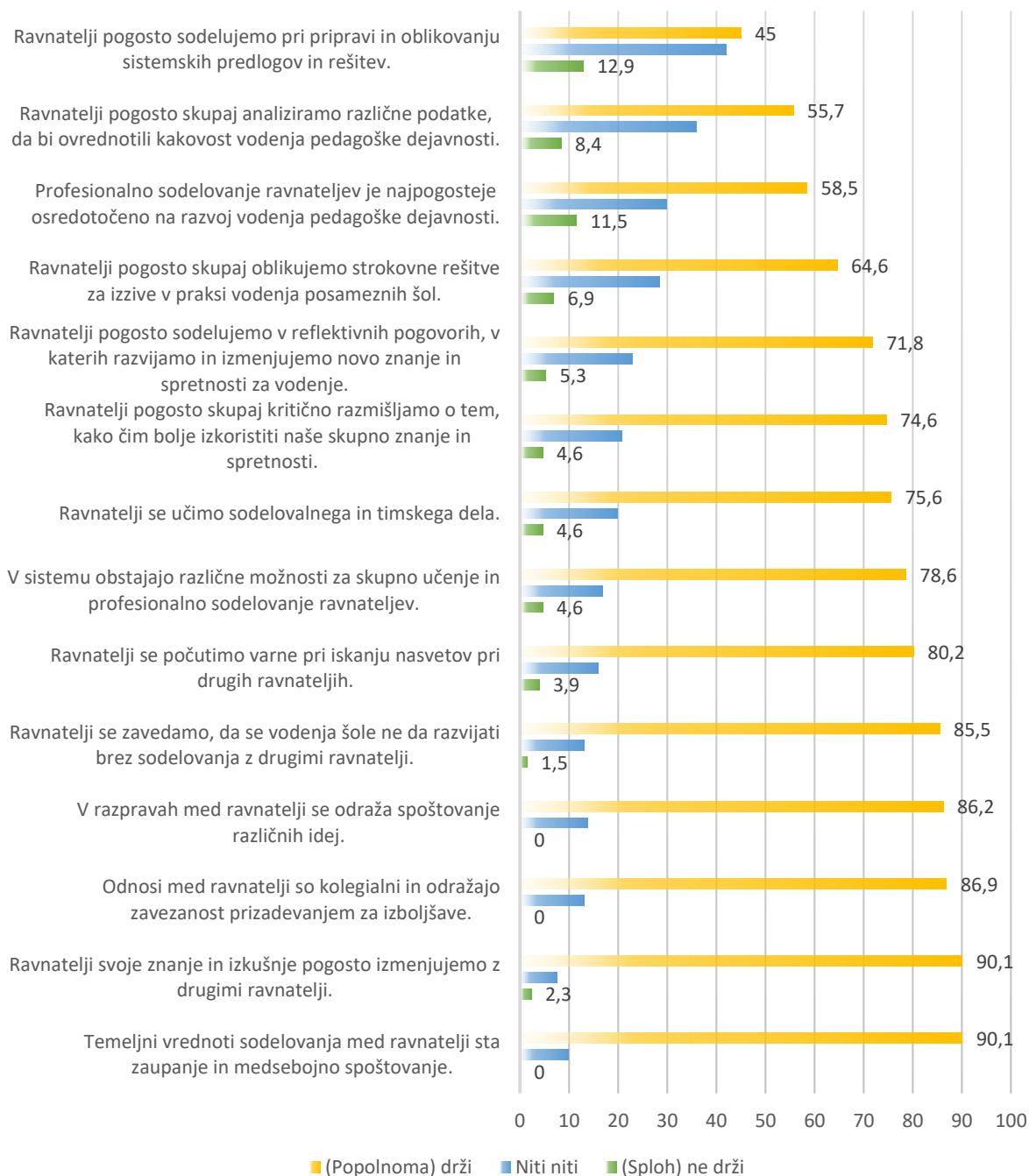
4.3 Praksa profesionalnega učenja in sodelovanja ravnateljev

Profesionalno učenje in sodelovanje v ravnateljski skupnosti

Ravnatelji ocenjujejo, da trditve o profesionalnem učenju in sodelovanju na ravni ravnateljske skupnosti v veliki meri držijo ($M = 3,88$; $SD = 0,52$). Pri večini trditev v vprašalniku je srednja vrednost (M) nad 3,5, le pri eni trditvi je nižja. Odgovor »sploh ne drži« so ravnatelji redko izbrali, pri večini ta odgovor ni bil izbran (za podrobnosti glej graf 20).

Podatki razkrivajo, da 90,1 % ravnateljev ocenjuje, da sta *temeljni vrednoti sodelovanja med ravnatelji zaupanje in medsebojno spoštovanje* in da *ravnatelji svoje znanje in izkušnje pogosto izmenjujejo z drugimi ravnatelji*. Podobno 86,9 % ravnateljev ocenjuje, da so *odnosi med ravnatelji kolegialni in odražajo zavezanost prizadevanjem za izboljšave*, 86,2 % pa jih meni, da (popolnoma) drži, da se v *razpravah med ravnatelji odraža spoštovanje različnih idej*.

Po drugi strani ravnatelji slabše ocenjujejo *sodelovanje ravnateljev pri pripravi in oblikovanju sistemskih predlogov in rešitev* ($M = 3,34$; $SD = 0,93$); le 45 % ravnateljev ocenjuje, da ta trditev (popolnoma) drži, za 12,9 % ravnateljev to (sploh) ne drži. Dobra polovica ravnateljev (55,7 %) ocenjuje, da (popolnoma) drži, da pogosto *skupaj analizirajo različne podatke, da bi ovrednotili kakovost vodenja pedagoške dejavnosti*, za 8,4 % ravnateljev to (sploh) ne drži. Podobno 58,5 % ravnateljev ocenjuje, da (popolnoma) drži, da je *profesionalno sodelovanje ravnateljev pogosto osredotočeno na razvoj vodenja pedagoške dejavnosti*, 11,5 % ravnateljev pa ocenjuje, da to (sploh) ne drži.



Graf 20 Ravnateljeva ocena profesionalnega učenja in sodelovanja v ravnateljski skupnosti

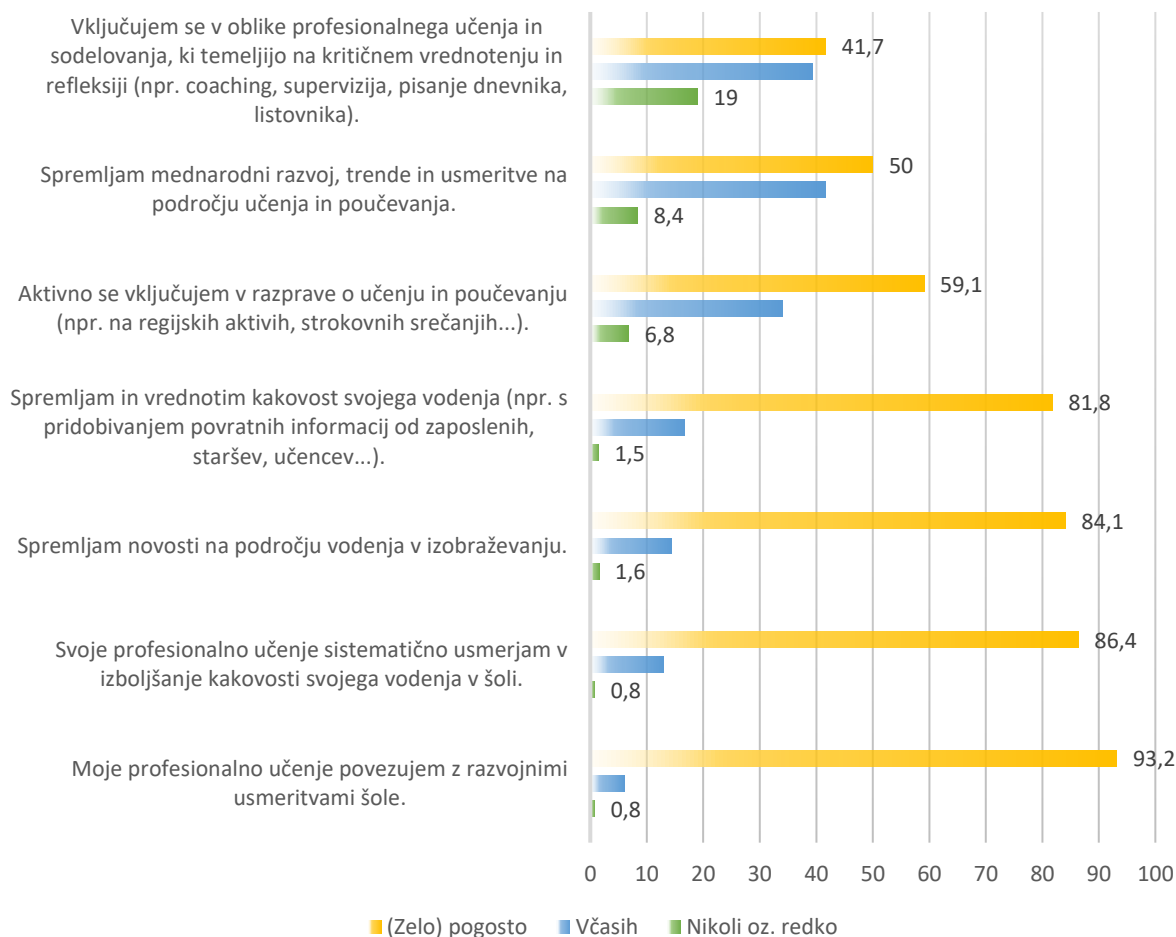
Praksa profesionalnega učenja in sodelovanja ravnateljev

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 ($M = 3,17$; $SD = 0,68$).

Podrobnejši pregled rezultatov pokaže, da velika večina ravnateljev (93,2 %) svoje *profesionalno učenje* (zelo) pogosto *povezuje z razvojnimi usmeritvami šole*. Več kot 80 % ravnateljev (zelo) pogosto svoje *profesionalno učenje sistematično usmerja v izboljšanje kakovosti svojega vodenja v šoli, spremlja*

novosti na področju vodenja v izobraževanju ter spremlja in vrednoti kakovost svojega vodenja, npr. s pridobivanjem povratnih informacij od zaposlenih, staršev, učencev itn.

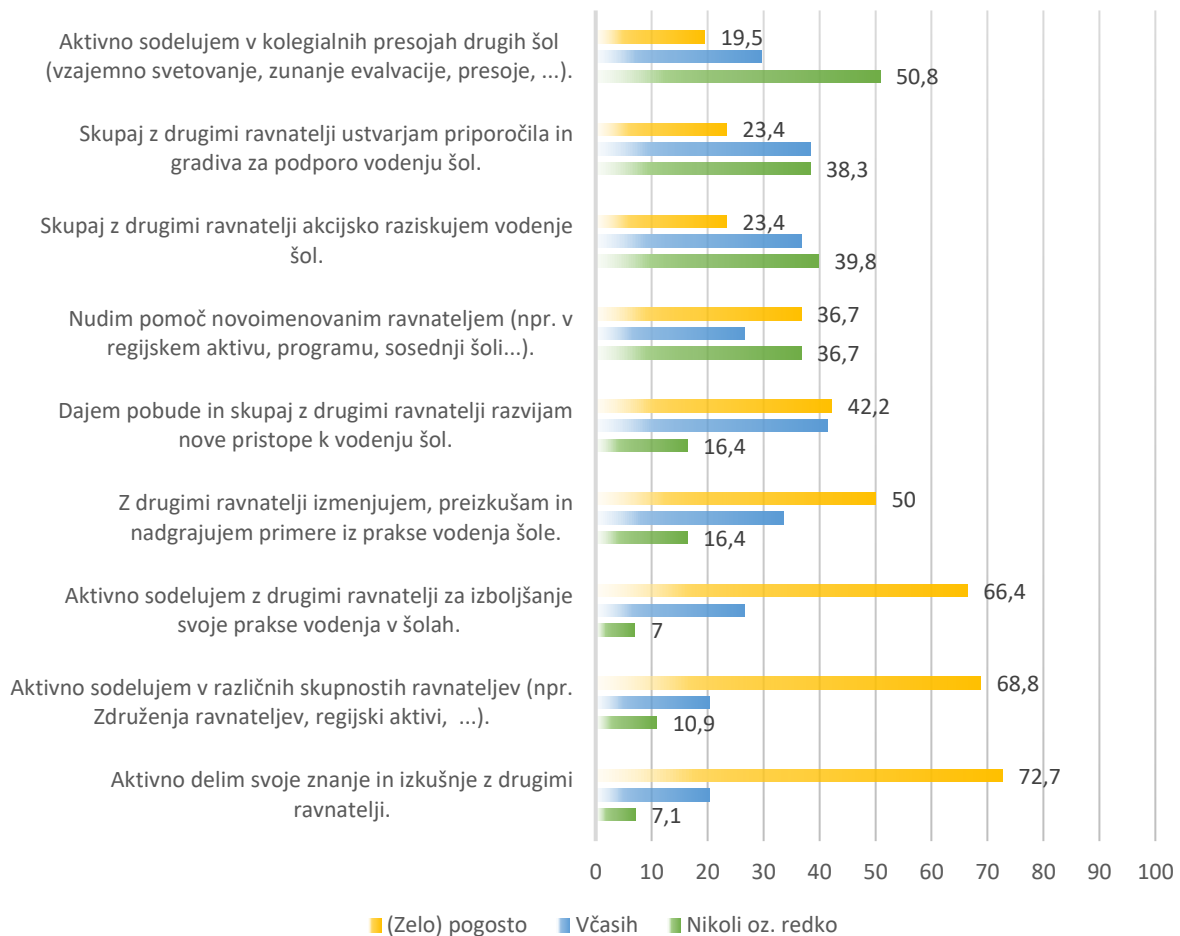
Manj kot 60 % ravnateljev se (zelo) pogosto aktivno vključuje v razprave o učenju in poučevanju, spremlja mednarodni razvoj, trende in usmeritve na področju učenja in poučevanja, najmanj pogosto pa se vključujejo v oblike profesionalnega učenja in sodelovanja, ki temeljijo na kritičnem vrednotenju in refleksiji, kar 19 % ravnateljev tega namreč ne stori nikoli (2,3 %) oziroma to počne zelo redko (16,7 %).



Graf 21 Pogostost sodelovanja ravnateljev v aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja na individualni ravni

Ravnatelji izmed navedenih aktivnosti profesionalnega učenja in sodelovanja najpogosteje *aktivno delijo svoje znanje in izkušnje z drugimi ravnatelji* – 72,7 % ravnateljev to počne (zelo) pogosto. Približno dve tretjini (68,8 %) jih (zelo) pogosto *aktivno sodeluje v različnih skupnostih ravnateljev*, 10,9 % pa redko ali nikoli; 66,8 % ravnateljev tudi ocenjuje, da (zelo) pogosto *aktivno sodelujejo z drugimi ravnatelji za izboljšanje svoje prakse vodenja v šolah*.

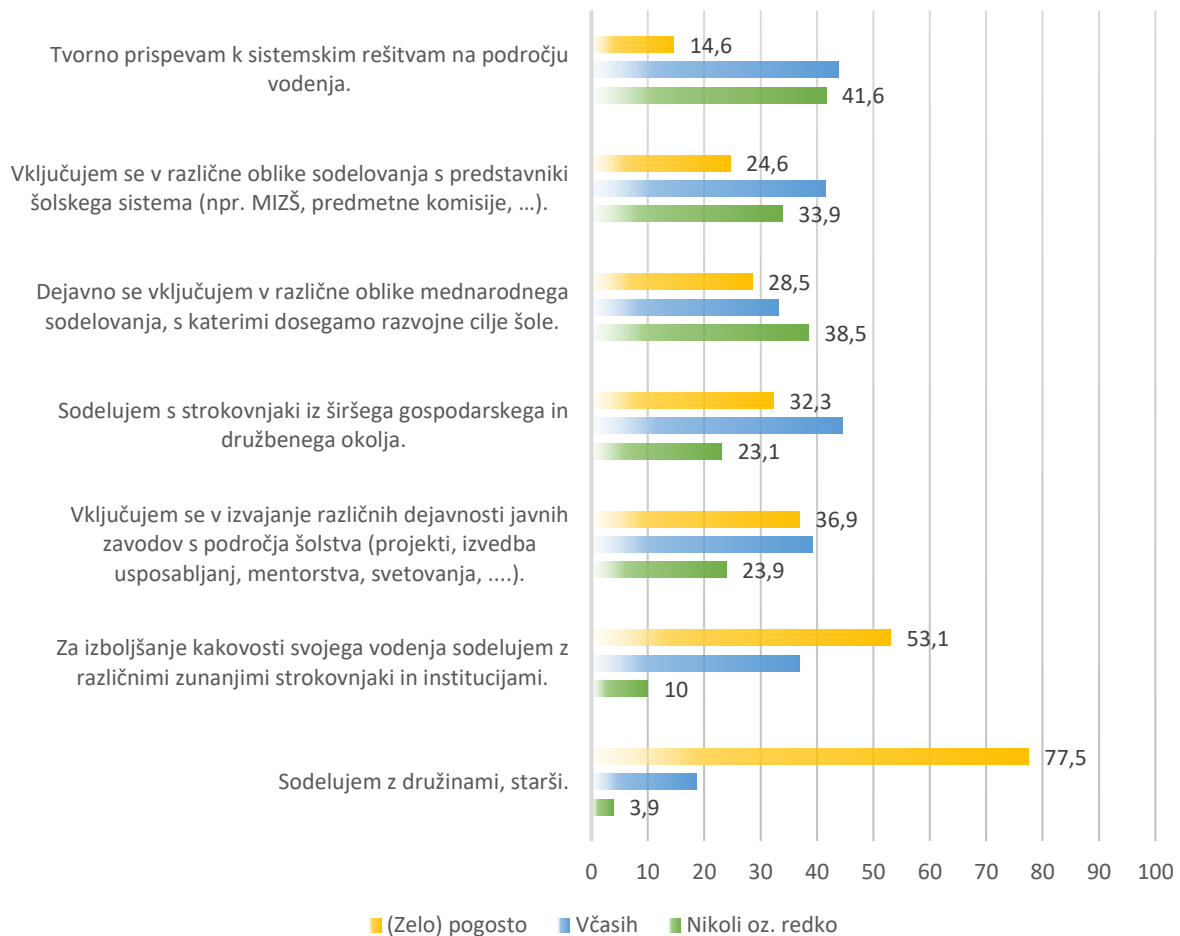
Po ocenah ravnateljev ti manj pogosto *skupaj z drugimi ravnatelji akcijsko raziskujejo vodenje šol* ter *skupaj z drugimi ravnatelji ustvarjajo priporočila in gradiva za podporo vodenju šol*, saj približno 40 % ravnateljev tega ne stori nikoli oziroma to počne redko. Poleg tega kar polovica (50,8 %) ravnateljev nikoli ali redko *sodeluje v kolegialnih presojah drugih šol*, 19,5 % ravnateljev pa to počne pogosto ali zelo pogosto.



Graf 22 Pogostost sodelovanja ravnateljev v aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja z drugimi ravnatelji

Kot lahko vidimo v okviru sodelovanja z zunanjimi deležniki, ravnatelji najbolj pogosto *sodelujejo z družinami in starši*, kar 77,5 % ravnateljev to počne pogosto ali zelo pogosto, 3,9 % ravnateljev tega ne počne nikoli oziroma redko. Dobra polovica ravnateljev (53,1 %) (zelo) pogosto za *izboljšanje kakovosti svojega vodenja sodeluje z različnimi zunanjimi strokovnjaki in institucijami*.

Redkeje se ravnatelji *dejavno vključujejo v različne oblike mednarodnega sodelovanja, s katerimi dosegajo razvojne cilje šole*, dobra tretjina tega ne počne nikoli (10,8 %) ali redko (27,7 %). Najmanj pogosto se po ocenah ravnateljev *vključujejo v različne oblike sodelovanja s predstavniki šolskega sistema* – 26,6 % redko, 7,7 % nikoli – ter *tvorno prispevajo k sistemskim rešitvam na področju vodenja* ($M = 2,65$; $SD = 0,93$), – 30,8 % redko, 10,8 % nikoli.



Graf 23 Pogostost sodelovanja ravnateljev v aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja z drugimi deležniki

Da bi o sodelovanju in učenju ravnateljev izvedeli več, smo jih v fokusnih skupinah vprašali, **kako profesionalno sodelujejo in se učijo skupaj z drugimi.**

Eden izmed glavnih poudarkov v odgovorih ravnateljev je zavedanje pomena **vseživljenjskega učenja, skrbi zase in različnih potreb v različnih fazah oziroma obdobjih ravnateljstva**. Tako npr. navajajo, da se ravnatelji »učimo vsak dan, povsod. In povsod, kjer kaj najdeš, prebereš, potegneš nekaj zase in za svoj razvoj, če je seveda dobro in kvalitetno.« Pri tem poudarjajo, da se »mora ravnatelj učiti skozi vso svojo poklicno kariero«. Gre namreč za »paleta različnih stvari, ki me zanimajo, hkrati pa gre za neko obdobje, ko nekaj potrebujem«. In: »Ko prideš v šolo, delaš čisto druge stvari, kot pa kar smo študirali, žal. In da prideš noter, potrebuješ en mandat, drugega morda, zdaj imam četrti mandat, pa se še vedno učim.« »Nujno je potrebno, da napreduješ tako na osebnem kot strokovnem področju.«

Iz odgovorov lahko razberemo, da ravnatelji, ki so sodelovali v fokusnih skupinah, **na različne načine profesionalno sodelujejo in se učijo tako v vzgojno-izobraževalnem zavodu kot predvsem tudi izven njega.**

V odgovorih so ravnatelji vzgojno-izobraževalnih zavodov 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 vprašam«. In kot primer: »Imamo skupno listo mailov, v katere napišeš, kaj si misliš o tej in tej stvari, in v desetih minutah, pol ure dobimo 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. Primer dobre prakse se zelo dobro razširi tudi v druge vrtce. To znamo in zmoremo zelo dobro.« Izpostavljajo tudi **kolegialnost**: »/.../ zdaj sem jaz že tako dolgo, da smo uspeli [z ravnateljji] vzpostaviti prijateljske vezi in mi ni težko poklicati in vprašati, z nekaterimi smo v stikih in se hitro zmenimo, skupaj najdemo rešitve; so tudi nekateri, ki imajo drugačen pogled. Ampak seveda, zdaj že veš, koga bi kaj vprašal, ker se tako poznamo med sabo.« ... »Mreženje, pogovori, osebna poznanstva, ko imaš problem, je res zelo dragoceno.« Kot dober primer medsebojnega sodelovanja navajajo tudi **organizacijsko strukturo vzgojno-izobraževalnega zavoda**: »Mogoče imamo mi v okviru centra 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, prek e-pošte ali telefonskih pogovorov**, so, kot lahko razberemo iz odgovorov ravnateljev 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 ravnamo vsi enako. 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**, kot npr.: »/.../ smo se v letošnjem letu srečali tudi vsi ravnateljji lokalnih osnovnih šol, glasbenih šol in vrtca, ker prej take posebne povezave nismo imeli. Srečali smo se v občini ali ob drugih priložnostih, zdaj smo pa naredili tudi aktiv ravnateljev.« Kot pozitivno npr. navajajo: »V tem, da se povezujemo ravnateljji med sabo od vrtca do osnovne in srednje šole in da hodimo drug 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 vzgojno-izobraževalnega zavoda ravnateljji navajajo pomen **vključenosti in sodelovanja v različnih združenjih ravnateljev**, kot npr.: »Moram reči, da imam osebno zelo veliko podporo prek skupnosti vrtcev Slovenije in lahko vsak čas pokličem koga; ta podpora se mi zdi sploh v tem času dobrodošla.«

Profesionalno sodelovanje in skupno učenje ravnateljji prepoznajo **v dejavnostih, ki jih organizirajo različni javni zavodi, največkrat Šola za ravnatelje**,⁴ 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, v katerih se odprejo takšne stvari, dobiš izkušnje drugih, in te stvari so take, da ti pridejo prav na dolgi rok.« Izpostavljajo različne oblike medsebojnega sodelovanja, kot so **senčenje, vzajemno svetovanje, mentorstvo novoimenovanim ravnateljem**, na katerih »odpiramo vprašanja, ki nas tarejo«, namreč »ko bereš teorijo, praksa pa je čisto drugačna, in to velja tudi za vodenje«. Intenzivne oblike sodelovanja spodbujajo, da se »usmerjeno, strukturirano pogovarjaš z ravnateljji 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 so tudi **strokovni delavci in drugi zaposleni v njihovih vzgojno-izobraževalnih zavodih**. »Ker se sama izobražujem na področjih, ki me zanimajo ali so v kontekstu tega, znotraj česar se izobražujejo tudi moji sodelavci, je zagotovo največji vzor ostalim, če je ravnatelj tisti, ki se rad izobražuje, k temu posredno potegne tudi sodelavce.« »Hkrati pa tako kot smo rekli za učitelje, da morajo sami poskrbeti zase, je pomembno, da tudi jaz poskrbim zase.« Pomembno je namreč, »če se ravnatelj počuti dobro oz. če je umirjen in ima znanje, jasen fokus,

⁴ Pred pripojitvijo k ZRSŠ.

potem se vidi to tudi na kolektivu. Če pa ravnatelj oz. kateri koli vodja, npr. vodja aktiva, izgubi fokus, nastane zmeda in lahko čez čas tudi panika, in se izgubi in tam strokovnost tudi pade.»

Ravnatelji v svojih odgovorih navajajo, da aktivno **sodelujejo in se učijo**:

- **v strokovnih, vodstvenih timih** oziroma z njimi;
- **ob internih dejavnostih**, v katerih sodelujejo kot udeleženci: *»Tisto, kar se mi zdi pomembno, je, da so ta izobraževanja skupna za vse zaposlene in da se jih udeležim tudi sama. Da jim dam vedeti, da je to pomembno tudi zame.«* Pa še: *»Pomembno se mi zdi, da vem, o čem se pogovarjajo, kakšen napredek lahko pričakujem od izobraževanja.«* Izpostavljajo tudi primere izobraževanj, ki jih v vzgojno-izobraževalnih zavodih izvajajo sami, npr. *»vodim delavnice za osebno rast, komunikacijo ...«*;
- **v strokovnih razpravah** – *»Zelo rada sodelujem v njihovih strokovnih debatah, se razvijam in učim tudi sama.«*;
- **na strokovnih ekskurzijah**, *»ko gledamo na šolo z drugačne perspektive«*;
- **ob povratnih informacijah** – *»Kar se tiče sodelavcev, pa si izmenjujemo izkušnje oz. se večinoma pogovarjamo o pedagoških vsebinah, oblikah dela, organizaciji pouka; pogosto imam občutek, da zelo radi pridejo povedat, kaj so naredili in kako, pridejo po potrditev, ali je bilo v redu ali ne.«*

Ravnatelji pogosto kot dober primer učenja in sodelovanja 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 za ocenjevanje.«*

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*.

4.4 Izzivi vodenja in prakse profesionalnega učenja in sodelovanja ter potrebe ravnateljev

Izzivi vodenja profesionalnega učenja in sodelovanja ravnateljev

V anketnem vprašalniku raziskave smo ravnatelje prosili tudi, da odgovorijo na odprto vprašanje, v katerem naj zapišejo do tri najpogostejše izzive vodenja profesionalnega učenja in sodelovanja, s katerimi se srečujejo med svojim delom. Na vprašanje je odgovorilo 107 (od 162) ravnateljev. Skupaj so zapisali 158 izzivov⁵ ravnateljevega vodenja profesionalnega učenja in sodelovanja ravnateljev, ki smo jih razdelili v več tem (tj. učenje, kultura, spremembe in novosti, organizacija dela, sistemski pogoji, sodelovanje z zunanjimi deležniki) in znotraj teh različnih kategorij (npr. zavedanje pomena vseživljenjskega učenja, ustvarjanje pogojev, udeležanje oblik in vsebin), ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

Profesionalno učenje

Največ odgovorov ravnateljev lahko umestimo v tematski sklop profesionalno učenje. Eden od temeljnih izzivov, s katerimi se pri svojem vodenju soočajo ravnatelji, je **zavedanje in (pre)poznavanje pomena vseživljenjskega učenja pri strokovnih delavcih** (npr. *opolnomočiti učitelje, da bi se zavedali svoje strokovne avtonomije, zavedanje pomembnosti posodabljanja pedagoške prakse, navduševanje za izobraževanje delavcev, zavedanje poslanstva in osebne rasti strokovnih delavcev – pravica in dolžnost, pomanjkanje zavedanja o pomembnosti kompetenc (mehkih veščin) pri sodelavcih*).

⁵ V tem delu so brez narekovajev, poševno zapisane le dobesečne izjave iz vprašalnika.

Hkrati z omenjenim pomeni za ravnatelje izziv predstavlja **ustvarjanje pogojev za profesionalno učenje**, pri čemer izpostavljajo npr. tako *sistemsko ureditev permanentnega izobraževanja zaposlenih*, pa potrebo po *koreniti spremembi programov kadrovske šole za izobraževanje učiteljev* in na drugi strani *omogočiti pogoje strokovne rasti vseh zaposlenih v dobrobit otrok, sistematično izobraževanje zaposlenih in omogočanje želenih izobraževanj*.

Dodatni izziv pomeni za ravnatelje tudi **udeležanje različnih oblik in vsebin profesionalnega učenja**. Pri tem konkretnije navajajo npr. *sodelovanje, povezano s starostnimi razlikami in osnovnimi prepričanji glede na generacijske razlike in družbeni kontekst zaposlenih, medsebojne hospitacije strokovnih delavcev (ne želijo sodelovati na tem področju)*, pa *medsebojno sodelovanje pedagoških delavcev različnih področij (praktični pouk, splošne in strokovno-teoretične vsebine)* in *sodelovanje med strokovnimi delavci po vsej vertikali*. V zapisih razberemo še izzive *sodelovanja med učitelji pri raziskovanju in izboljševanju šolskih praks, pomoči mladim sodelavcem, ki po navadi prihajajo izgubljeni, spodbujanja konstruktivnih strokovnih razprav o učenju in poučevanju (spodbujanje razmišljanja izven okvirov tradicije in ustaljenega)* in *spodbujanja aktivnega vključevanja v profesionalne razprave*.

Sodelovalna kultura

Drugi tematski sklop izzivov, s katerimi se srečujejo ravnatelji pri vodenju profesionalnega učenja in sodelovanja v vzgojno-izobraževalnih zavodih, je sodelovalna kultura, v okviru katere izpostavljajo **odnose med zaposlenimi**. Ravnatelji tako npr. zapišejo, da so *trenutne razmere epidemije prinesle med zaposlene veliko nemira. Največji izziv je motivirati ljudi za delo, sodelovanje, manjka tudi kanček kolegialnosti v danih okoliščinah. Ves čas skušam ohranjati stik, se pogovarjati, jih obveščati, vendar je čutiti nezadovoljstvo nad trenutnim negotovim stanjem. Ko vlada strah, zagotovo pogoji za ustvarjalnost poniknejo. V tem kontekstu je izziv presegati negativno klimo in poskuse prevladovanja nekaterih strokovnih delavcev nad drugimi v kolektivu*. Navajajo še, da med zaposlenimi manjka *spoštovanja, zaupanja*. Ravnatelji se tako npr. sprašujejo: *Kako za skupno idejo, cilj navdušiti večino kolektiva in ga pritegniti, da bo vsak posameznik tvorno sodeloval pri uresničevanju cilja (npr. ugotovljamo, da je v mnogih razredih težava nesprejemanje katerega izmed posameznikov, ko poiščemo rešitev, pa nekateri ne pristopijo zavzeto k aktivnostim)?; "Kako v sodelovalno klimo vključiti vse zaposlene?*

Ravnateljem pomeni izziv pri vodenju tudi **motivacija strokovnih delavcev**, in sicer, kot navajajo, *motivacija za sodelovanje nasploh, za uvajanje novosti na področju poučevanja, za delo, skupne cilje ter usklajevanje le teh, za aktivnejše sodelovanje v razvojnih usmeritvah šole (razmišljanja, ki so širša od dela v razredu)*. Izpostavljajo tudi *motivacijo generacije sodelavcev, ki so npr. v zadnji tretjini delovne dobe, notranjo motivacijo in zanos pri strokovnih delavcih in motivacijo strokovnih delavcev, ki so dosegli že vsa možna napredovanja v sistemu*. Vprašanje, ki si ga med drugim zastavljajo, je npr. *Kako navdušiti sodelavce, da si bodo želeli medsebojnih hospitacij in tudi prikazati svoje odlično delo?*

Kot izziv ravnatelji v dani situaciji prepoznavajo še **komunikacijo s strokovnimi delavci in med njimi**, in sicer *vzpostavljanje profesionalne, pozitivne in asertivne komunikacije*. Posebej izpostavljajo **dajanje povratnih informacij**, npr. *dajati učinkovite in strokovne povratne informacije po opravljenih spremljanjih dela strokovnih delavcev in posamezniku dovolj jasno dati kritiko, ga pri tem ne preveč prizadeti in mu hkrati omogočiti kritičen vpogled v opravljeno delo*.

Spremembe in uvajanje novosti

Pomemben izziv vodenja profesionalnega učenja in sodelovanja ravnateljem predstavlja **odnos zaposlenih do sprememb**. Kot navajajo, med strokovnimi delavci prepoznavajo *odpor do sprememb, prav tako npr. v kolektivu, v katerem že desetletja delajo isto (in dobivajo potrditve, da delajo dobro)*, ni med zaposlenimi *prav nobene potrebe in naklonjenosti do kakršnih koli sprememb*, izziv je prilagajanje strokovnih delavcev na spremembe, npr. *delo s kolektivom, ki je zelo star in težko prehaja na*

spremembe, in s tem povezan izziv vpeljevanja sprememb, da jih bodo sodelavci sprejeli brez prevelikega odpora.

V povezavi s spremembami je izziv tudi **uvajanje novosti**. Konkretnije ravnatelji navajajo, kako npr. *prepričati kritično maso za uvajanje sprememb, novosti, pa za nov način dela (formativno spremljanje, sodelovalno učenje, aktivna vloga učencev), za razvojno in inovativno naravnost, za spremljanje novosti in kritično vpeljavo v prakso ter nove oblike poučevanja.*

Organizacija dela

Iz zapisov ravnateljev je mogoče razbrati tudi izziv organizacije dela. Kot npr. navajajo, je *sistem izredno kompleksen, težko je vzpostaviti vse podsisteme pregledno. Izziv so sami pogoji dela, usklajevanje šole in vrtca, velike težave s pomanjkanjem prostora v vrtcu, velikost vrtca in njegova razvejenost. Srečujejo se s preveč vsakodnevnih drugih izzivov, da bi se lahko posvetili vsem strokovnim izzivom, še posebno je npr. preobsežno področje, ki ga pokriva ravnatelj v majhnem kolektivu. Posebej izpostavljajo izzive vodenja zavoda v času epidemioloških razmer, prilagajanje delovanja v spremenjenih razmerah (nezmožnost uresničevanja zastavljenih ciljev) ter razumevanje in sledenje vsem zakonskim priporočilom, kar je povezano tudi z ohranjanjem profesionalnosti in samostojnosti pri odločanju ter odgovornostjo, ki jo imajo ravnatelji pri tem.*

Za ravnatelje je z vidika **organizacije lastnega dela** velik izziv čas. Imajo vse več delovnih nalog, birokratskih zadev in zadev, povezanih s korono, kar npr. pomeni, da za vse oblike strokovnega sodelovanja znotraj zavoda primanjkuje časa, kot primanjkuje tudi časa za individualne poglobljene pogovore z zaposlenimi. Izziv je torej *imeti čas za odpiranje pogovorov v zbornici o pedagogiki in didaktiki poučevanja, pa imeti čas za ustvarjalne ideje, umirjeno načrtovanje, mednarodne izmenjave in pobiranje sadov lastnega dela. Veliko časa vzame tudi vzpostavljanje določenih evidenc v zvezi z objekti (evidenca čiščenja prezračevalnih sistemov, pregled streh ipd.).*

Ravnatelji kot izziv izpostavljajo tudi različne vidike **sodelovanja zaposlenih pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti**, kot npr. *vključevanje strokovnih delavcev v proces načrtovanja in spremljanja prioritarnih ciljev za posamezno šolsko leto, določanje prednostnih nalog, povezovanje nalog, projektov, razvojnih nalog in usmeritev, pa spremljanje napredka, kakovosti in sodelovanje strokovnih delavcev pri pripravi samoevalvacijskega poročila. Izziv je tudi vprašanje, kako kadrovati in opolnomočiti tim za kakovost in razvoj.*

Ravnatelji kot izziv navajajo še **organizacijo dela strokovnih delavcev**, in sicer **razporejanje delovnih nalog**, npr. *enakomerna obremenitev zaposlenih, delitev vlog, nalog med strokovnimi delavci glede na njihove značilnosti in kompetence, pedagoško vodenje strokovnih delavcev, ki ne izpolnjujejo pogojev dela in nimajo izkušenj, ponuditi pestre možnosti tistim, ki želijo več (izzivi), da ne odidejo drugam in jih sodelavci ne prezirajo (so gonilna sila šole), ker delajo več, poverjanje nalog, upoštevanje vseh; obravnava neustreznega vedenja in ravnanja zaposlenih, težavno vodenje sodelavcev, ki zavračajo sodelovanje; raznolikost strokovnih delavcev, iskanje močnih točk pri strokovnih delavcih. Izziv je **organizacija dela** zaradi npr. *prostorske in časovne organizacije srečanj strokovnih delavcev – delujemo na več lokacijah (10), zaradi protikoronskih ukrepov zelo okrnjena možnost delovanja v živo (medsebojne hospitacije, okrogle mize, pedagoške konference v živo, mednarodna srečanja, senčenje). Hkrati ravnatelji navajajo tudi izziv in s tem pomen **vzpostavljanja dobrih pogojev dela in skrb za zdravje**, npr. *zagotavljanje ustvarjalnega in varnega učnega okolja; ustvarjanje dobrih pogojev dela za dijake in zaposlene, skrb za posamezne izčrpane kolege in veliko bolniških odsotnosti strokovnih delavcev.***

Sistemske pogoje

V širšem okviru obstoječih sistemskih pogojev in zahtev/obveznosti ravnatelj izpostavlja izzive soočanja s **sistemskimi spremembami**. Pri tem navajajo npr. *implementacijo nenehnih sprememb šolske politike, razumevanje in sledenje zakonskih sprememb, nenehne spremembe in nove situacije, usklajevanje vseh raznolikih zahtev – posebej spremljanje in optimalno odločanje za pravilnost izvedbe postopkov, ki so povezani s spreminjajočimi se zakonskimi podlagami, sledenje spremembam glede upoštevanja ukrepov, nekonsistentnost predpisov in ukrepov, nepredvidljivost v času epidemije, predvsem hitro spreminjajoča zakonodaja, prilagajanja, sistemske anomalije, prepozno prejemanje korektnih informacij in pomanjkanje pravočasnih informacij.*

Z vidika vodenja je v marsičem izziv za ravnatelje **upravljanje** in *spopadanje z goro birokracije, preobremenjenost z administrativno-pravnimi zadevami, preobremenjenost s poslovnim vodenjem zavoda, preobremenjenost z drugimi nalogami (posledično premalo časa za ukvarjanje s tem področjem, izzivi poslovođenja in pravna vprašanja, skrb in ravnanje z objekti, vzpostavljanje obveznih evidenc, sledenje vsem uredbam, navodilom in priporočilom, obvladovanje pravnih standardov in omejena finančna sredstva.*

Z vidika sistemskih pogojev nekateri ravnatelj kot izziv vidijo tudi v zagotavljanju **podpore ravnateljem**. Tako npr. navajajo, da je *premalo podpore ravnateljem na vseh področjih, preveč administrativnega dela brez pravne pomoči in brez podpore ministrstva. Izziv je usklajevanje dela z navodili, ki prihajajo od najrazličnejših institucij (ministrstva, ZRSŠ, ŠR idr.), poglobljeno sodelovanje s predstavniki ministrstva, nestrokovnost nekaterih odgovornih na ministrstvu, sodelovanje z zunanjimi institucijami – premalo konkretne pomoči pri odločitvah.*

Sodelovanje z zunanjimi deležniki

V okviru sodelovanja z zunanjimi deležniki ravnatelj večino izzivov zaznavajo na področju **sodelovanja s starši**, in sicer *sodelovanje s starši v času epidemije, komunikacijo s starši in čedalje večje pritiske staršev. Omenjajo poznavanje ravnateljevega dela s strani staršev in javnosti ter izziv usklajevanja pričakovanj/zahtev/ciljev staršev, zaposlenih in državnih institucij. Izpostavljajo tudi potrebo po postavitvi novih temeljev trikotnika učenec-učitelj-starši in vprašanje, kako prepričati vse starše, da skupaj z nami iščejo optimalne rešitve za njihove otroke.*

V posamičnih zapisih ravnatelj kot izziv navajajo še **sodelovanje z drugimi deležniki**, in sicer *pripravljenost drugih deležnikov na sodelovanje, spoštovanje med deležniki vzgojno-izobraževalnega zavoda, kako v lokalni skupnosti širiti pozitivno podobo šole, kako pridobiti ustreznega strokovnjaka in sodelovanje v mednarodnih projektih – izmenjave dobrih praks.*

Potrebe ravnateljev za uspešno vodenje profesionalnega učenja in sodelovanja v vzgojno-izobraževalnem zavodu

V odgovorih na vprašanje, ki smo ga zastavili v fokusnih skupinah – **Kaj potrebujete za uspešno vodenje profesionalnega učenja in sodelovanja v vašem vrtcu, šoli** –, se ravnatelj pogosto sprašujejo, kaj je res tisto, kar potrebujejo. Večinoma je prvi odziv, da pomoč in podporo, pa tudi znanja in spretnosti v veliki meri že imajo. *»V bistvu nič, to vam hočem odgovoriti, ker se zavedamo, da je to toliko pomembno, da to v svojem delu imamo.«* *»Potrebno in pomembno je, da imaš sam notranjo željo to početi in razvijati, če ta del uspeva skupaj s kolektivom, ki ima željo, vizijo in načrt, kako delati, potem je vprašanje, kaj ravnatelj potrebuje, da lahko vodi in sodeluje obenem.«*

V nadaljevanju lahko iz odgovorov razberemo, da ravnatelj o potrebah sicer razmišljajo tako v vzgojno-izobraževalnem zavodu kot izven njega.

Najpogosteje v okviru razmisleka o potrebah navajajo **ravnateljska druženja in medravnateljsko sodelovanje s poudarkom na pogovoru, izmenjavi izkušenj.** »Bolj ko razmišljam, bolj se mi zdi, da **primeri dobrih praks**, to je ena od poti, in nihče – mislim, da toliko pa smo ravnatelj osveščeni – na izobraževanjih ne pričakuje nekih receptov, saj vemo, da je vsaka šola drugačna, da se razlikujemo do te mere, da nekaj, kar funkcionira na eni šoli, ni nujno, da bo tudi na drugi. Mislim, da so primeri dobrih praks dobrodošli, vendar jih moramo sprejemati skozi prizmo tega, kaj bo dobro za mojo šolo. Razprave so predvsem strukturirane in usmerjene na neke problemske zadeve; v tem primeru se lahko ravnatelj veliko naučimo drug od drugega.«

Kot npr. navajajo: »**Ravnatelj potrebujemo razprave** tako kot učitelji. Tudi mi potrebujemo, da nekdo sproži razprave o voditeljstvu. To se mi zdi, da je tisto, kar se verjetno skozi razprave ozavešča, da je ena od naših delovnih nalog. Potem pa si moramo načrtovati čas in stvari vkomponirati v vsakodnevno delo.« Ravnatelj bi torej potrebovali npr. »**zaprte podporne skupine zaupne narave**, da bi se zaupanje zgradilo skozi sodelovanje, pri čemer bi reflektirali lastno delo in se skozi te samogovore pogovarjali in rastli«. Predlagajo tudi: »Vi [Šola za ravnatelje], če potrebujete kak model oz. kaj bi nam ponudili, ravno v takih srečanjih, manjših fokusnih skupinah, kot danes, dobite veliko pomoč, saj smo danes **razmišljali ciljno, usmerjeno in zelo široko**. Dobili smo se iz več koncev Slovenije približno iz enako velikih zavodov, z enakimi vsebinskimi pedagoškimi in vzgojnimi težavami, vendar je vsak pogled zelo drugačen, kar se tiče vodenja, to so stvari, da se npr. dva učitelja pogovorita o neki temi, na katero imata različne poglede, tako je tudi z nami. Tale fokusna skupina se mi zdi konkretna, da lahko rečem, da bi bilo smiselno poskusiti kakšno stvar.«

Podpora zaposlenih, medsebojno sodelovanje in poznavanje, dober vodstveni tim, skupna vizija, cilji, zaupanje. To npr. pomeni, »da **moram poznati kolektiv in posameznike v kolektivu, šele potem lahko načrtujem, kako bom to usmeril. Poleg sebe rabim dober kolektiv za premislek.**« Poudarjajo, da »vsekakor pomeni dober kolektiv, da je več kot pol dela že opravljenega. Tako da se nekako znaš odločati med tem, **kaj so želje kolektiva in kaj zmožnosti.**« Pri tem je ključna »medsebojna povezanost zaposlenih. Pomembna je tudi vizija, kam stremimo, **skupni cilji.**« Hkrati s tem pa tudi »dober razmislek, kako voditi in v končni fazi odločnost, ko je treba neko stvar izpeljati, da stojiš za tem«. Zato je npr. »največ, kar potrebujem, kako postati dober motivator in vzornik, da mi bodo drugi sledili v tem«. Namreč »kar se tiče zaposlenih, se mi zdi, da je pomembno, da se vidimo in slišimo, da znamo videti potrebe staršev in na splošno potrebe v družbi, in če bomo to znali, potem lahko tudi uspešno vodimo in sodelujemo s strokovnimi delavci«. Ravnatelj poudarjajo še, da potrebujejo »zaupanje med ljudmi. Da lahko vodiš dobro, potrebuješ zaupanje ljudi.« V okviru razmišljanj o potrebah, povezanih z zaposlovanjem, so ravnatelj izpostavili tudi aktualno problematiko **pomanjkanja določenih kadrov oz. profilov**, hkrati pa tudi potrebo, da se **posodobijo študijski programi** – »fakultete bi morale biti bolj fleksibilne«.

Avtonomija in odgovornost znotraj jasnih sistemskih okvirov. Ravnatelj npr. odgovarjajo: »Načeloma smo samozadostni, se znamo organizirati. Jaz sem to že večkrat povedal in to nujno potrebujem, da lahko funkcioniram. To pomeni, da imam jasna navodila, jasne okvire, znotraj katerih lahko delujem. Da čutim na nekem pedagoškem področju dovolj podpore – ZRSŠ, ŠR.« To povezujejo na drugi strani tudi z odgovornostjo, kot npr. »Sploh zato ker se tako poudarja ta odgovornost ravnateljev in za kaj vse smo odgovorni. Vsi nam znajo naštet, zakaj vse smo odgovorni. Kako naj se s tem spopadamo, pa ne vem. Ali nas lahko to kdo nauči ali je to stvar osebe in tvojih karakternih lastnosti?«

Podpora ustanovitelja, sveta zavoda, sveta staršev, boljše sodelovanje z ministrstvom. »Zagotovo si želim vedeti, na koga se lahko obrnem in ga pokličem kadar koli.« Prav tako navajajo npr.: »Jaz pogrešam ali potrebujem sigurnost. Tega od korone nimamo več. Nimamo zaledja, kamor se lahko obrnem oz. tam mi bodo pomagali. Z ministrstvom smo izgubili popolnoma vs. Tu ni podpore ali občutka, da se lahko obrnem na ministrstvo, kjer bi mi lahko nekdo nekaj svetoval.« Izpostavljajo: »Tisto, kar mi manjka ves čas, je pravna pomoč.« in »Dobrodošla so pravna mnenja, pravni suport.« Poleg navodil in usmeritev, »ki jih številni pogrešamo, [manjka] res tudi spoštljiv odnos do nas ravnateljev.«

Odzivnost na spreminjajoče se potrebe dela/vodenja in obdobja ravnateljevanja. »Kdor je vzel ta poklic in si mislil, da bo enkrat mir, ni, ves čas moraš delati, drugače se izgubiš. Katera znanja uporabiš, pa je odvisno od posameznika.« Navajajo npr.: »Potrebujemo pogovor z enako mislečimi, sebi enakimi, ki imajo podobne težave, da si izmenjamo izkušnje in se ob njih marsičesa naučimo. To ravnateljem po enem ali dveh mandatih pride najbolj prav.« Prav tako se potrebe v času spreminjajo: »Drugo pa, kar je na strokovnem področju, mi smo se drugače učili učiti učence, danes pa je učenje učenja. Čisto drug pristop, kot smo delali mi. /.../ Super, samo mi jih moramo pripraviti kritično presoditi, katere informacije so v redu in kje jih poiskati. Mi jih moramo naučiti danes se učiti, poiskati informacije, ne pa podatkov. Skratka, vloga učitelja je povsem drugačna kot takrat, ko smo študirali mi. To je težko premikati v glavah, in niti ne vem, ali je to moja naloga.«

Ravnatelji v svojih odgovorih kot potrebe izpostavijo še npr.: »Kako delovati pogumno, odločno in suvereno, čeprav se ne počutiš vedno tako.« »Da imamo širino, da smo sami toliko izobraženi, da vemo, kam gremo, in k temu spodbujamo ostale, da smo jim vzor mogoče izven okvirov. Stremeti v prihodnost ali predvideti, kaj bodo otroci potrebovali za uspešno življenje. Kakšne vsebine bodo potrebovali, kaj jim moramo dati, na kaj jih moramo natrenirati in pripraviti.« »Želela bi si malo več časa za svoje izobraževanje, a mi včasih zmanjka energije.«

5 POVZETEK UGOTOVITEV

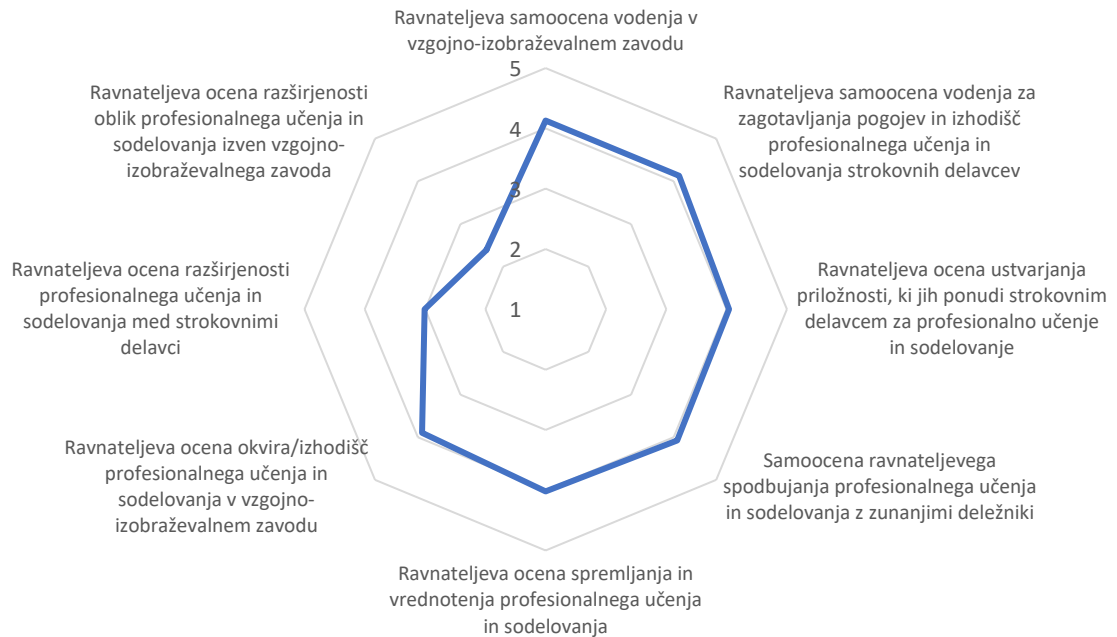
Ugotovitve, ki jih predstavljamo v nadaljevanju, povzemajo ključne poudarke raziskave, ki jih obravnavamo skozi prizmo dveh različnih vlog ravnatelja, in sicer skozi vlogo ravnatelja kot vodje profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev ter ravnatelja kot posameznika, ki za razvoj kakovosti vodenja in delovanja vzgojno-izobraževalnega zavoda tudi sam profesionalno sodeluje in se uči.

V splošnem lahko ugotovimo, da **ravnatelji in strokovni delavci, ki so sodelovali v raziskavi, v povprečju pozitivno ocenjujejo trditve vsebinskih sklopov o vodenju in praksi profesionalnega učenja in sodelovanja v vzgojno-izobraževalnih zavodih** (glej graf 24). V večini posamezne vsebinske sklope tudi podobno ocenjujejo. Odstopanje oz. razlika se pokaže pri nižji povprečni oceni razširjenosti oziroma pogostosti profesionalnega učenja in sodelovanja med strokovnimi delavci na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda ter izven njega, pri čemer ravnatelji v splošnem ta dva sklopa ocenjujejo slabše kot strokovni delavci.

Ugotovitve in z njimi povezane smernice predstavljamo v treh vsebinskih sklopih:

- vodenje in praksa profesionalnega učenja in sodelovanja v vzgojno-izobraževalnih zavodih,
- profesionalno učenje in sodelovanje ravnateljev,
- sistemske usmeritve in podpora za profesionalno učenje in sodelovanje strokovnih delavcev in ravnateljev.

Ravnatelji



Strokovni delavci



Graf 24 Srednje vrednosti ocen po vsebinskih sklopih za ravnatelje in strokovne delavce

5.1 Ugotovitve v zvezi z vodenjem in prakso profesionalnega učenja in sodelovanja v vzgojno-izobraževalnih zavodih

Iz rezultatov raziskave lahko ugotovimo, da ravnatelji in strokovni delavci v splošnem ocenjujejo, da v njihovih vzgojno-izobraževalnih zavodih **ravnatelji v veliki meri sodelovalno vodijo, zagotavljajo pogoje in priložnosti za profesionalno učenje in sodelovanje v vzgojno-izobraževalnem zavodu ter spodbujajo profesionalno učenje in sodelovanje izven njega.** V povprečju **dobro ocenjujejo tudi obstoječo prakso profesionalnega učenja in sodelovanja med strokovnimi delavci,** oboji pa **nižje ocenjujejo dejansko razširjenost oz. pogostost profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnem zavodu in izven njega.**

Na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda obstajajo različni načini sodelovanja in vključevanja strokovnih delavcev, pri čemer predvsem **ravnatelji, pa tudi strokovni delavci, v visokem deležu ocenjujejo, da:**

- imajo pri njih *strokovni delavci dostop do pomembnih informacij, ki jih potrebujejo za kakovostno učenje in poučevanje,*
- *so strokovnim delavcem omogočene priložnosti za razvoj vodstvenih znanj in spretnosti,*
- v vzgojno-izobraževalnem zavodu *razvijajo različne oblike sodelovalnega vodenja, v katere se vključujejo vsi strokovni delavci.*

Ravnatelji nižje ocenjujejo trditve, ki poudarjajo pomen vključevanja različnih deležnikov v razprave in odločanje o pomembnih vprašanjih vzgojno-izobraževalnega zavoda, npr. *da tudi učenci smiselno sodelujejo pri odločitvah, ki zadevajo njihovo učenje,* in da je *pri odločitvah o pomembnih vprašanjih vzgojno-izobraževalnega zavoda omogočeno tvorno sodelovanje pomembnih zunanjih deležnikov (npr. staršev, delodajalcev).* **Strokovni delavci najnižje ocenjujejo** svojo vključenost v razprave in odločanje o pomembnih vprašanjih na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda ter upoštevanje njihovih predlogov pri odločitvah na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda. Prav v tem delu se je najbolj pokazala razlika med odgovori ravnateljev in strokovnih delavcev, saj velika večina ravnateljev ocenjuje, da so v njihovih vzgojno-izobraževalnih zavodih **strokovni delavci vedno vključeni v razpravo in odločanje na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda** ter da *so njihovi predlogi upoštevani pri odločanju,* medtem ko strokovni delavci tega mnenja ne delijo v podobno visokem deležu, ampak v nižjem.

V fokusnih skupinah ravnatelji konkretnije poročajo, da **strokovne delavce največkrat vključujejo v odločanje o pomembnih vprašanjih vzgojno-izobraževalnega zavoda,** ki so pogosto povezani z vizijo, razvojnim in letnim načrtovanjem ter evalvacijo, **prek sestankov na različnih ravneh vzgojno-izobraževalnega zavoda,** v katere so hkrati ali pa postopoma/po korakih vključeni vsi strokovni delavci (npr. kolegiji, sestanki z vodji strokovnih aktivov, sestanki razvojnih timov/komisij, pedagoške/tematske konference in učiteljski oz. vzgojiteljski zbori). Podatke za soodločanje o pomembnih vprašanjih vzgojno-izobraževalnega zavoda ravnatelji zbirajo tudi po e-pošti, s spletnim anketiranjem, na internih portalih. Pri tem večkrat izpostavljajo, da je epidemija spodbudila tudi nove načine sodelovanja, sicer pa so pobude strokovnih delavcev praviloma dobrodošle kadar koli. V odgovorih ravnatelji v zvezi z vključevanjem strokovnih delavcev kot izziv navedejo npr. velikost zavoda in s tem dejansko možnost sočasnega vključevanja vseh strokovnih delavcev, izpostavljajo pomen vključevanja drugih zaposlenih (računovodja, hišnik idr.), pa tudi lokalne skupnosti.

V nadaljevanju **ravnatelji in strokovni delavci ocenjujejo, da trditve o zagotavljanju pogojev ter priložnosti za profesionalno učenje in sodelovanje v njihovih vzgojno-izobraževalnih zavodih v veliki meri držijo.** Skoraj vsi ravnatelji in visok delež strokovnih delavcev ocenjujejo, da:

- v svojih vzgojno-izobraževalnih zavodih *ravnatelji cilje zavoda, ki jih sooblikujejo skupaj s strokovnimi delavci, vedno usmerjajo v izboljšanje kakovosti učenja in poučevanja;*
- *spodbujajo, da profesionalno sodelovanje med strokovnimi delavci temelji na kakovostnih povratnih informacijah, pri čemer tudi dobro poznajo svoje strokovne delavce;*

- *strokovnim delavcem dovoljujejo eksperimentiranje;*
- *ciljno spodbujajo profesionalno sodelovanje med strokovnimi delavci, npr. za razvijanje novih pristopov, gradiv, za skupno spremljanje ciljev, delo s podatki šole, izmenjavo znanj;*
- *strokovnim delavcem omogočajo, da uvajajo v prakso strokovne rešitve, ki so v skladu s cilji vzgojno-izobraževalnega zavoda.*

Hkrati **strokovni delavci nižje ocenjujejo** trditve, da ravnatelji:

- *prepoznavajo njihove individualne potrebe na delovnem mestu,*
- *skupaj z njimi opredeljujejo cilje in prioritete njihovega profesionalnega učenja,*
- *jih seznanjajo z najnovejšimi spoznanji o učenju in poučevanju,*
- *organizirajo dejavnosti tako, da imajo strokovni delavci čas in prostor za profesionalno sodelovanje, skupaj z njimi vodijo strokovne razprave.*

Ravnatelji in strokovni delavci ocenjujejo, da v veliki meri držijo tudi trditve o ravnateljevem spodbujanju profesionalnega učenja in sodelovanja z zunanjimi deležniki, pri čemer oboji najnižje ocenjujejo *spodbujanje sodelovanja s strokovnimi delavci z drugih vzgojno-izobraževalnih zavodov*, prav tako lahko razberemo relativno nizek delež razširjenosti oziroma pogostosti tovrstnega sodelovanja in različne izzive, ki jih v zvezi s tem navajajo tako ravnatelji kot strokovni delavci.

Ravnatelji v fokusnih skupinah navajajo, da **profesionalno učenje in sodelovanje strokovnih delavcev omogočajo in spodbujajo na različne načine**, ki so v vzgojno-izobraževalnem zavodu praviloma ustaljeni, kot so npr. skupno razvojno in letno načrtovanje, spodbujanje strokovnih razprav v strokovnih aktivih in izmenjava primerov dobrih praks, ravnateljeve in kolegialne hospitacije, individualni pogovor z ravnateljem (npr. redni letni pogovor, pogovor po hospitaciji), spodbujanje individualnih in skupinskih izobraževanj v vzgojno-izobraževalnem zavodu in izven njega s poudarjenim pomenom internega prenosa znanja. V odgovorih ravnatelji kot pomembno spodbudo za krepitev profesionalnega učenja in sodelovanja navajajo lasten zgled ter zgled kolegov. Kot primere dobrih praks nekateri navajajo vključevanje zunanjih strokovnjakov, staršev kot strokovnjakov in možnosti, ki jih ponuja mednarodni prostor. Ravnatelji večinoma odgovarjajo, da opažajo veliko željo po izobraževanjih in profesionalni rasti strokovnih delavcev kot tudi pozitiven vpliv epidemije, ki je še dodatno spodbudila potrebo po sodelovanju in učenju.

Ravnatelji in strokovni delavci v visokem deležu ocenjujejo, da v njihovih vzgojno-izobraževalnih zavodih ravnatelji redno spremljajo in vrednotijo profesionalno učenje in sodelovanje strokovnih delavcev, da strokovne delavce spodbujajo, da skupaj spremljajo in vrednotijo učinke profesionalnega sodelovanja za spreminjanje prakse učenja in poučevanja, da v vzgojno-izobraževalnem zavodu skupaj redno samoevalvirajo doseganje ciljev na področju učenja in poučevanja, pa tudi da ravnatelji zbrane podatke o sodelovanju in učenju uporabljajo pri svojem vodenju in organizaciji dela.

Iz fokusnih skupin lahko povzamemo, da ravnatelji profesionalno učenje in sodelovanje spremljajo in vrednotijo:

- **na različne načine** (npr. hospitacije, redni letni pogovori, prisotnost na strokovnih aktivih, spremljava v okviru letnega poročanja, spremljava s pomočjo svetovalne službe, individualno poročanje o aktivnostih, povratna informacija strokovnih delavcev, razprave po hospitacijah),
- **z različnim namenom** (npr. za ocenjevanje delovne uspešnosti, ugotavljanje prenosa pridobljenega znanja in spretnosti z izobraževanj in usposabljanj v prakso, za evalvacijo izobraževanj in usposabljanj, za spremljavo pouka na daljavo, za vrednotenje kakovosti učenja in sodelovanja),

- **na podlagi uporabe različnih podatkov** (npr. zavzetost za izobraževanja, število (dni) izobraževanj, podatki strokovnih delavcev o spremljavi – kaj so spremljali, kaj so izvedeli, povezave med posamezniki, število izvedb sestankov strokovnih aktivov, podatki o profesionalnem sodelovanju in učenju, ki jih pridobivajo iz poročil in zapisnikov aktivov in sestankov, število izvedenih medsebojnih hospitacij ali medpredmetnih ur, udeležba na aktivnostih).

Ravnatelji poudarjajo, da je profesionalno sodelovanje in skupno učenje strokovnih delavcev težko ustrezno in objektivno spremljati in vrednotiti, npr. učinki sodelovanja se ne vidijo takoj. Praviloma ravnatelji tudi nimajo izdelanih posebnih kriterijev glede sodelovanja in skupnega učenja strokovnih delavcev.

Ravnatelji in strokovni delavci v splošnem ocenjujejo, da so v njihovih vzgojno-izobraževalnih zavodih **dobro vzpostavljeni okviri profesionalnega učenja in sodelovanja, nižje in bolj raznoliko** pa oboji **ocenjujejo razširjenost različnih oblik profesionalnega učenja in sodelovanja oziroma pogostost vključevanja v njih**. Velika večina ravnateljev ocenjuje, da:

- *so v njihovih vzgojno-izobraževalnih zavodih odnosi med strokovnimi delavci kolegialni in odražajo zavezanost prizadevanjem za izboljšave,*
- *se strokovni delavci zavedajo, da se uvajanja novih pristopov k poučevanju ne da doseči brez sodelovanja,*
- *profesionalno sodelovanje v vzgojno-izobraževalnem zavodu temelji na zaupanju in medsebojnem spoštovanju.*

Največji delež strokovnih delavcev še ocenjuje, da pri njih (popolnoma) drži, da:

- *se skupaj učijo sodelovalnega in timskega dela,*
- *se zavedajo, da se uvajanja novih pristopov k poučevanju ne da doseči brez sodelovanja,*
- *strokovni delavci skupaj oblikujejo strokovne rešitve za različne skupine učencev.*

Manjši odstotek ravnateljev ocenjuje, da v njihovih vzgojno-izobraževalnih zavodih *strokovni delavci pogosto skupaj analizirajo delo učencev za izboljšanje poučevanja in učenja*. Ravnatelji in strokovni delavci nižje ocenjujejo tudi, da *strokovni delavci pogosto skupaj kritično razmišljajo, kako čim boljje izkoristiti skupno znanje in spretnosti*, in da *pogosto skupaj analizirajo različne podatke, da bi ovrednotili kakovost učnih praks*.

V vzgojno-izobraževalnih zavodih se po oceni v raziskavo vključenih ravnateljev in strokovnih delavcev **uresničuje več različnih oblik profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev**. Po oceni ravnateljev so oblike **med strokovnimi delavci različno razširjene**, pri čemer le približno polovica ali manj ravnateljev ocenjuje, da v njihovih vzgojno-izobraževalnih zavodih večina ali vsi strokovni delavci:

- *skupaj s sodelavci načrtujejo izboljšanje učenja in poučevanja,*
- *se aktivno vključujejo v razprave o učnem razvoju učencev,*
- *konstruktivno sodelujejo pri odločanju na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda,*
- *spodbujajo razpravo o dosežkih učencev.*

Najvišji delež strokovnih delavcev ocenjuje, da (se) (zelo) pogosto:

- *aktivno delijo svoje znanje in izkušnje z drugimi strokovnimi delavci,*
- *vključujejo v razprave o učnem razvoju učencev, npr. na različnih sestankih, srečanjih, pedagoških konferencah,*
- *s sodelavci izmenjujejo, preizkušajo in nadgrajujejo učna gradiva in pripomočke.*

Tako ravnateljji kot strokovni delavci v praksi profesionalnega učenja in sodelovanja **najnižje ocenjujejo razširjenost oziroma pogostost:**

- *soustvarjanja nabora pedagoško-didaktičnih priporočil in gradiv za strokovne delavce v vzgojno-izobraževalnem zavodu in izven njega,*
- *sodelovanja strokovnih delavcev v oblikah profesionalnega učenja in sodelovanja, ki temeljijo na kritičnem vrednotenju in refleksiji.*

Ravnateljji ocenjujejo tudi, da nihče ali le nekateri strokovni delavci *skupaj z drugimi strokovnimi delavci v šoli akcijsko raziskujejo*. Petina strokovnih delavcev tudi ocenjuje, da nikoli ali redko *aktivno sodelujejo v kolegialnih hospitacijah*, npr. medsebojnih hospitacijah, učnih sprehodih.

V fokusnih skupinah ravnateljji poudarjajo, da **na učenje in poučevanje najbolj vpliva profesionalno sodelovanje med strokovnimi delavci v vzgojno-izobraževalnem zavodu**, ki temelji na izmenjavi njihovih praks in izkušenj, je neposredno usmerjeno v učni proces, je izkustveno, uporabno in ciljno usmerjeno ter poteka v manjših (heterogenih) skupinah.

Ravnateljji in strokovni delavci v povprečju nižje ocenjujejo razširjenost oziroma pogostost profesionalnega učenja in sodelovanja izven vzgojno-izobraževalnega zavoda, kar v izzivih tudi še posebej omenjajo. Po oceni ravnateljev in strokovnih delavcev je najbolj razširjeno in pogosto *sodelovanje z družinami in starši*. **Po oceni ravnateljev je med strokovnimi delavci najmanj razširjeno:**

- *prenašanje znanja in spretnosti na strokovne delavce drugih šol, npr. v študijskih skupinah, sodelovanju z delodajalci, pri mentorstvu, s svetovanjem, objavo člankov idr.;*
- *aktivna udeležba na različnih oblikah profesionalnega razvoja izven šole, npr. s prispevki na okroglih mizah, konferencah;*
- *aktivno vključevanje v mednarodno sodelovanje, s študijskimi obiski, izmenjavami, v mednarodnih projektih.*

Strokovni delavci pa ocenjujejo, da se v povprečju **najmanj pogosto:**

- *tvorno vključujejo v javne razprave o pomembnih vprašanjih vzgoje in izobraževanja in v mednarodno sodelovanje,*
- *raziskujejo skupaj s strokovnimi delavci iz drugih vzgojno-izobraževalnih zavodov,*
- *se aktivno udeležujejo različnih oblik profesionalnega učenja izven šole.*

5.2 Ugotovitve v zvezi s profesionalnim učenjem in sodelovanjem ravnateljev

Ravnateljji v splošnem ocenjujejo, da **pogosto sodelujejo v različnih oblikah profesionalnega učenja in sodelovanja**; dobre tri četrtine jih ocenjuje, da v sistemu obstajajo različne možnosti za skupno učenje in profesionalno sodelovanje ravnateljev. Iz odgovorov v fokusnih skupinah lahko razberemo, da se je medsebojno sodelovanje ravnateljev v času soočanja z epidemijo covid-19 še okrepilo (pogostost) in razširilo (med ravnateljji različnih ravni). Ravnateljji v veliki večini poročajo, da **profesionalno učenje (zelo) pogosto povezujejo z razvojnimi usmeritvami vzgojno-izobraževalnega zavoda in ga sistematično usmerjajo v izboljšanje kakovosti svojega vodenja**. Pri tem večinoma (zelo) pogosto spremljajo tudi novosti na področju vodenja v izobraževanju ter na podlagi povratnih informacij spremljajo in vrednotijo kakovost svojega vodenja.

Velika večina anketiranih ravnateljev ocenjuje, da **ravnateljji svoje znanje in izkušnje pogosto izmenjujejo z drugimi ravnateljji**, kar temelji na visoki stopnji zavedanja, da se vodenja vzgojno-izobraževalnega zavoda ne da razvijati brez sodelovanja z drugimi ravnateljji. Sodelovanje med njimi temelji na zaupanju

in medsebojnem spoštovanju ter spoštovanju različnih idej. Ravnatelji kot najbolj učinkovite navajajo oblike medsebojnega sodelovanja v različnih ravnateljskih skupnostih, ki temeljijo na kolegialnosti: aktivni na regijski in lokalni ravni, različne oblike mreženj, pogovorov, ki temeljijo na osebnih poznanstvih in se dogajajo na srečanjih ravnateljev (npr. konferencah), ki potekajo v živo, pa tudi na spletnih dogodkih, z uporabo e-pošte ipd. Kot drugi pomemben vidik profesionalnega učenja in sodelovanja ravnateljev so udeleženci v fokusnih skupinah izpostavili dejavnosti, **programe, ki jih izvajajo različni javni zavodi** (največkrat Šola za ravnatelje), pri čemer navajajo predvsem programe, ki so intenzivno usmerjeni v prakso ravnateljstva, aktivno vlogo ravnateljev in medsebojno izmenjavo izkušenj. Za ravnatelje je pomembno **tudi profesionalno učenje in sodelovanje s strokovnimi delavci vzgojno-izobraževalnih zavodov, ki jih vodijo**, pri čemer izpostavljajo 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 podobno kot pri strokovnih delavcih **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, pomaga novoimenovanim ravnateljem, skupaj z drugimi ravnatelji akcijsko raziskuje vodenje vzgojno-izobraževalnih zavodov in ustvarja priporočila in gradiva za podporo vodenju vzgojno-izobraževalnega zavoda. Polovica ravnateljev ocenjuje, da nikoli ali redko sodelujejo v kolegialnih presojah drugih vzgojno-izobraževalnih zavodov. 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.

Z vidika organizacije in kakovosti lastnega dela so za ravnatelje **izziv** čas, kompleksnost (sistemskih) sprememb, poslovanje (s poudarkom na ukvarjanju z administrativno-pravnimi zadevami v primerjavi z vodenjem pedagoške dejavnosti), pa tudi sistemska podpora ravnateljem (npr. manko podpore ministrstva, medsebojna neusklajenost »sistemskih institucij«) ter hkrati ohranjanje profesionalnosti in avtonomije pri odločanju.

Ravnatelji za uspešno vodenje profesionalnega učenja in sodelovanja **najpogosteje** navajajo **potrebo po okrepitevi ciljno usmerjenih ravnateljskih druženj/medravnateljskega sodelovanja**, s poudarkom na pogovoru, izmenjavi izkušenj, primerov dobrih praks v podpornih skupinah zaprte narave. Kot pomemben vidik navajajo tudi spreminjajoče se potrebe vodenja glede na aktualne spremembe in obdobja ravnateljstva.

6 SMERNICE ZA VODENJE IN PRAKSO PROFESIONALNEGA UČENJA IN SODELOVANJA STROKOVNIH DELAVCEV IN RAVNATELJEV TER NA RAVNI SISTEMA

V nadaljevanju predstavljamo nekaj temeljnih smernic, ki veljajo za razmislek, in aktivnosti, namenjene izboljšanju vodenja in prakse profesionalnega učenja in sodelovanja v slovenskih vrtcih in šolah. Skladno s teoretičnimi in strokovnimi izhodišči profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev in ravnateljev, na podlagi ugotovitev obravnavne raziskave ter v povezavi z drugimi aktualnimi spoznanji in usmeritvami (npr. raziskava TALIS 2018) predlagamo smernice za dve ravni, in sicer za 1) vodenje in prakso profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev in ravnateljev (na ravni zavoda) in 2) sistemsko raven (ministrstvo, javni zavodi in druge institucije s področja vzgoje in izobraževanja).

6.1 Smernice za vodenje in prakso profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev in ravnateljev

Smernica 1: Ravnatelj (o)krepi priložnosti za aktivno vključenost, konstruktivno sodelovanje in soodločanje strokovnih delavcev o pomembnih vprašanjih vzgojno-izobraževalnega zavoda, pri čemer:

- skupaj s strokovnimi delavci sistematično in kontinuirano obravnava »pomembna vprašanja« na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda, ki so povezana z učenjem in poučevanjem ter z razvojnimi usmeritvami zavoda, tako da v razpravo in odločanje z različnimi pristopi aktivno vključi vse strokovne delavce;
- poskrbi, da so predlogi strokovnih delavcev (transparentno) upoštevani pri odločanju o pomembnih vprašanjih vzgojno-izobraževalnega zavoda;
- ohranja in krepi obstoječe učinkovite in uspešne oblike konstruktivnega sodelovanja, npr. v strokovnih aktivih, razvojnih skupinah;
- zbiranje različnih predlogov, obravnavanje in pridobivanje povratnih informacij o razvojnih in prednostnih usmeritvah smiselno podkrepi in intenzivira z uporabo različnih orodij in aplikacij informacijsko-komunikacijske tehnologije;
- za razvijanje sodelovalnega vodenja in krepitev kulture sodelovanja pozornost, čas in prostor namenja krepitevi zmožnosti formalnih in neformalnih vodij na različnih ravneh (npr. vodij strokovnih aktivov, vodij razvojnih timov), ki morajo biti za vodenje primerno usposobljeni, imajo jasna in pozitivna stališča do učenja, sodelovanja in vodenja ter so prepoznani kot strokovnjaki na področju, ki ga vodijo;
- v razpravo in odločanje o pomembnih vprašanjih, ki jih neposredno zadevajo, tvorno vključuje tudi učence in pomembne zunanje deležnike (npr. starše, delodajalce).

Smernica 2: Ravnatelj jasno postavi razvojne usmeritve in letne prioritete na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda ter skladno s tem načrtuje in spodbuja profesionalno učenje in sodelovanje strokovnih delavcev, pri čemer:

- skupaj s strokovnimi delavci sooblikuje cilje, opredeli kazalnike in načrtuje dejavnosti razvoja vzgojno-izobraževalnega zavoda ter skladno s tem usmerja profesionalno učenje in sodelovanje v zavodu;
- pri strokovnih delavcih krepi zavedanje o sodobnem pojmovanju profesionalnega učenja in sodelovanja, pri čemer poudarja, da se različne oblike učenja učinkovito udeležujejo tudi znotraj vzgojno-izobraževalnega zavoda, z aktivnim vključevanjem vseh strokovnih delavcev (in ne predvsem ali samo s seminarji in delavnicami izven zavoda);

- dobro pozna svoje strokovne delavce, sistematično prepoznava njihove individualne potrebe na delovnem mestu s pomočjo obstoječih (ne)formalnih mehanizmov (npr. z izvajanjem rednih letnih pogovorov, hospitacijami, neformalnimi pogovori) ter jih uravnoteži z razvojnimi in prednostnimi usmeritvami vzgojno-izobraževalnega zavoda;
- skupaj s strokovnimi delavci prepoznava potrebe profesionalnega učenja in sodelovanja na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda za načrtovanje skupnih dejavnosti profesionalnega učenja, internega prenosa znanja, za ciljno usmerjeno izmenjavo primerov dobrih praks, načrtovanje ravnateljevih in kolegialnih hospitacij;
- vključevanje v različne nacionalne in mednarodne projekte načrtuje v jasni povezavi z razvojnimi usmeritvami vzgojno-izobraževalnega zavoda in skladno z načrtom profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev;
- omogoča varno in spodbudno učno in delovno okolje za strokovne delavce s poudarkom na izboljšanju medsebojnih odnosov, krepitvi pripadnosti, zaupanju in pripravljenosti za učenje, sodelovanje in spremembe;
- krepi lastne zmožnosti za načrtovanje in vodenje profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev, in sicer tako da pozna in razume ter uresničuje sodobna spoznanja o profesionalnem sodelovanju in učenju strokovnih delavcev ter v ta namen uporablja različne strategije za vodenje.

Smernica 3: Ravnatelj spodbuja intenzivne oblike profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnem zavodu in izven njega, pri čemer:

- spodbuja intenzivne oblike profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev, ki temeljijo na medsebojni izmenjavi prakse in njihovih izkušenj;
- spodbuja oblike profesionalnega učenja in sodelovanja, ki so neposredno usmerjene v učni proces, ki so izkustvene, uporabne, ciljno usmerjene in potekajo v manjših skupinah;
- spodbuja takšne oblike sodelovanja, ki vključujejo različne (skupine) strokovnih delavcev, npr. strokovni delavci z različnih predmetnih/interesnih/starostnih področij (npr. mentorstvo, mešani aktivni, heterogeni projektni/razvojni timi);
- uresničuje oblike profesionalnega učenja, pri katerih se strokovni delavci sproti seznanjajo z najnovejšimi spoznanji o učenju in poučevanju (npr. vodenje razprav o učenju, prebiranje in razpravljanje o izbrani strokovni literaturi, vključevanje zunanjih strokovnjakov, ogled videoposnetkov domačih in tujih strokovnjakov);
- spodbuja aktivno sodelovanje vseh strokovnih delavcev v kolegialnih hospitacijah s ciljem pridobivanja boljšega vpogleda v dobro prakso učenja in poučevanja v vzgojno-izobraževalnem zavodu, izmenjave izkušenj in skupnega oblikovanja strokovnih rešitev;
- poskrbi, da so v različnih oblikah profesionalnega učenja in sodelovanja obravnavane vsebine, ki jih strokovni delavci navajajo kot izziv, npr. opolnomočenje za uporabo sodobnih metod in pristopov, ki poudarjajo formativno spremljanje, timsko delo, mentorstvo, in vsebine, ki se nanašajo na učni razvoj učencev, delo z ranljivimi skupinami učencev ter aktivno vključevanje učencev v proces učenja in poučevanja;
- načrtuje oblike profesionalnega učenja, pri katerih morajo strokovni delavci med seboj aktivno sodelovati, kot npr. medpredmetno povezovanje, vertikalno povezovanje, priprava skupnih gradiv, kolegialne hospitacije, priprava in izmenjava preizkusov znanj;
- pri strokovnih delavcih krepi digitalne kompetence in spodbuja uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije za učenje in sodelovanje v vzgojno-izobraževalnem zavodu in izven njega (npr. priprava in izmenjava gradiv v spletnih okoljih, vključevanje v spletne skupnosti, udeležba na seminarjih MOST, udeležba na mednarodnih spletnih aktivnostih);

- spodbuja prenos znanja in spretnosti med strokovnimi delavci z različnih vzgojno-izobraževalnih zavodih (npr. mreženje, medšolske hospitacije, povezovanje vrtca s šolo, aktivna udeležba na konferencah, okroglih mizah);
- prepozna in spodbuja možnosti in priložnosti aktivnega vključevanja v mednarodne aktivnosti (npr. ERASMUS+, eTwinning), skladno z razvojnimi usmeritvami vzgojno-izobraževalnega zavoda;
- delo v vzgojno-izobraževalnem zavodu organizira tako, da imajo strokovni delavci čas in prostor za profesionalno učenje in sodelovanje.

Smernica 4: Ravnatelj sistematično in sodelovalno spremlja in vrednoti profesionalno učenje in sodelovanje strokovnih delavcev, pri čemer:

- v razvojnih usmeritvah kot enega od ciljev opredeli *krepitev profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev*, pri čemer konkretno opredeli namen in cilje v posameznem šolskem letu;
- skladno z razvojnimi usmeritvami in prednostnimi cilji ter načrtovanimi (ne)formalnimi oblikami profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev spremlja in vrednoti:
 - realizacijo načrtovanih oblik profesionalnega učenja in sodelovanja (npr. pogostost, razširjenost, raznolikost) in njihovo ustreznost/primernost za doseganje zastavljenih ciljev na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda;
 - rezultate profesionalnega učenja in sodelovanja na ravni strokovnih delavcev (npr. število in pogostost vključevanja, ocena zadovoljstva strokovnih delavcev z različnimi oblikami profesionalnega učenja in sodelovanja, pripravljenost na sodelovanje in skupno učenje, proaktivnost, razvoj novih znanj, pristopov učenja in poučevanja);
 - rezultate profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev v učnem procesu in posredno pri dosežkih učencev (npr. dejanska uporaba novih znanj, pristopov, gradiv v učnem procesu, odzivi učencev, kakovost dosežkov učencev);
- uporablja različne (ne)formalne pristope (npr. hospitacije, individualne pogovore, anketne vprašalnike, neformalno z udeležbo na sestankih različnih skupin) in pri tem smiselno uporablja tudi informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (npr. virtualne hospitacije);
- pridobljene kvantitativne in kvalitativne podatke uporablja za nadaljnje načrtovanje oblik in vsebin profesionalnega učenja in sodelovanja v vzgojno-izobraževalnem zavodu in izven njega;
- strokovne delavce opolnomoči za kritično vrednotenje lastnega dela z refleksijo (npr. samorefleksija, kolegialne hospitacije, vzajemno svetovanje, kritično prijateljevanje, konstruktivna povratna informacija, listovnik, učni dnevnik).

Smernica 5: Strokovni delavci tvorno sodelujejo pri razvoju vzgojno-izobraževalnega zavoda ter skladno s tem profesionalno sodelujejo in se učijo, pri čemer:

- poznajo in udeležajo načela in značilnosti sodobnega učenja in poučevanja učencev ter kakovostnega profesionalnega sodelovanja in učenja strokovnih delavcev;
- prepoznajo svoje močne in šibke točke (npr. na podlagi standardov profesionalnega učenja in sodelovanja);
- skladno s tem in razvojnimi usmeritvami vzgojno-izobraževalnega zavoda pripravijo lastni načrt profesionalnega učenja in sodelovanja;
- se aktivno in tvorno vključuje v razprave in odločanje o pomembnih vprašanih vzgojno-izobraževalnega zavoda;
- načrtujejo različne oblike in vsebine lastnega profesionalnega učenja in sodelovanja skladno z individualnimi potrebami in razvojnimi cilji vzgojno-izobraževalnega zavoda;

- se načrtno in sistematično vključujejo v različne, intenzivne oblike profesionalnega učenja in sodelovanja v vzgojno-izobraževalnem zavodu, ki temeljijo na medsebojni izmenjavi prakse in izkušenj strokovnih delavcev;
- se načrtno in sistematično vključujejo v oblike profesionalnega učenja in sodelovanja, ki so neposredno usmerjene v izboljšanje učnega procesa, ki so izkustvene, uporabne, ciljno usmerjene in potekajo v manjših skupinah;
- se načrtno in sistematično vključujejo v oblike sodelovanja, ki vključujejo različne skupine strokovnih delavcev, npr. strokovni delavci z različnih predmetnih/interesnih/starostnih področij (npr. mentorstvo, mešani aktivni, heterogeni projektni/razvojni timi);
- aktivno sodelujejo v kolegialnih hospitacijah s ciljem pridobivanja boljšega vpogleda v dobro prakso učenja in poučevanja v vzgojno-izobraževalnih zavodih, izmenjavo izkušenj in skupnega oblikovanja strokovnih rešitev;
- strokovni delavci med seboj aktivno sodelujejo (v paru, timih ali skupinah), npr. medpredmetno povezovanje, vertikalno povezovanje, priprava skupnih gradiv, kolegialne hospitacije, priprava in izmenjava preizkusov znanj;
- krepijo digitalne kompetence in uporabljajo informacijsko-komunikacijsko tehnologijo za učenje in sodelovanje v vzgojno-izobraževalnem zavodu in izven njega (npr. priprava in izmenjava gradiv v spletnih okoljih, vključevanje v spletne skupnosti, udeležba na seminarjih MOST, udeležba v mednarodnih spletnih aktivnostih);
- izmenjujejo svoje znanje in spretnosti s strokovnimi delavci z različnih vzgojno-izobraževalnih zavodov (npr. mreženje, medšolske hospitacije, povezovanje vrtca s šolo, aktivna udeležba na konferencah, okroglih mizah);
- se aktivno vključujejo v mednarodne aktivnosti (npr. ERASMUS+, eTwinning), skladno z razvojnimi usmeritvami vzgojno-izobraževalnega zavoda;
- kritično vrednotijo lastno delo z refleksijo (npr. samorefleksija, kolegialne hospitacije, vzajemno svetovanje, kritično prijateljevanje, konstruktivna povratna informacija, listovnik, učni dnevnik).

Smernica 6: Ravnatelj skladno z razvojem vodenja v vzgoji in izobraževanju in razvojnimi usmeritvami vzgojno-izobraževalnega zavoda sistematično načrtuje, a in vrednoti svoje profesionalno učenje in sodelovanje, pri čemer:

- prepozna močne in šibke točke svojega vodenja (npr. na podlagi standardov vodenja vrtcev in šol);
- skladno s tem in razvojnimi usmeritvami vzgojno-izobraževalnega zavoda pripravi lastni načrt profesionalnega učenja in sodelovanja;
- skrbi za redno pridobivanje povratnih informacij o svojem vodenju od zaposlenih in drugih deležnikov s ciljem izboljšanja vodenja vzgojno-izobraževalnega zavoda;
- kritično vrednoti svoje delo in spremlja (ve), kako konkretno se njegovo profesionalno učenje in sodelovanje odraža pri kakovosti vodenja vzgojno-izobraževalnega zavoda;
- s svojim delom/pristopom daje zgled in hkrati postavlja merila in pričakovanja glede profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev;
- redno spremlja novosti na področju vodenja v izobraževanju ter na področju učenja in poučevanja;
- svoje učenje in sodelovanje v največji možni meri načrtuje in usmerja v krepitev vodenja pedagoške dejavnosti.

Smernica 7: Ravnatelj se pogosto vključuje v intenzivne oblike profesionalnega učenja in sodelovanja, tako da:

- se načrtno in sistematično pogosteje vključuje v intenzivne oblike profesionalnega učenja in sodelovanja, ki so raziskovalne, izkustvene in reflektivne, temeljijo na tvornem sodelovanju, uporabljajo raznolike pristope in soočajo teorijo in prakso (npr. senčenje, mentorstvo, sooblikovanje strokovnih rešitev, akcijsko raziskovanje, medšolske hospitacije, (vzajemno) svetovanje, zunanje presojanje);
- prepoznava in izkoristi možnosti in priložnosti profesionalnega učenja in sodelovanja v mednarodnem prostoru (npr. senčenje na delovnem mestu, članstvo v mednarodnih združenjih, strokovne razprave s tujimi ravnatelji, aktivna udeležba na mednarodnih posvetih);
- prepoznava in izkoristi priložnosti profesionalnega učenja in sodelovanja na daljavo (npr. aktivna udeležba na spletnih seminarjih, strokovnih razpravah, domačih in mednarodnih konferencah).

Smernica 8: Ravnatelj tvorno prispeva h krepitvi systemskega vodenja, tako da:

- (ne)formalno prenaša svoje znanje in spretnosti vodenja na druge ravnatelje in vodje v vzgojno-izobraževalnem zavodu (npr. v lokalnih aktivih ravnateljev, z mentorstvom, svetovanjem, senčenjem);
- se aktivno vključuje v (ne)formalne profesionalne skupnosti ravnateljev (npr. aktivni ravnateljev na lokalni in regionalni ravni, združenja, programi, projekti), v katerih se sooblikujejo strokovne (dokumentirane) rešitve za aktualne izzive vodenja (pedagoške dejavnosti) (npr. predlogi, priporočila, gradiva, članki);
- prispeva k sistemskim in strokovnim rešitvam na področju vodenja, npr. z aktivnim vključevanjem v združenja, komisije, delovna telesa, v obravnavo različnih sistemskih predlogov, v nacionalne projekte.

6.2 Systemske smernice za profesionalno učenje in sodelovanje strokovnih delavcev in ravnateljev

Smernica 9: Ponovni razmislek o prepoznavanju, krepitvi in ustreznem systemskem vrednotenju različnih intenzivnih oblik učenja in sodelovanja strokovnih delavcev in ravnateljev, ki vključuje:

- posodobitev Pravilnika o napredovanju zaposlenih v VIZ v nazive (Uradni list RS, št. [54/02](#), [123/08](#), [44/09](#), [18/10](#) in [113/20](#)) in Pravilnika o izboru in sofinanciranju programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (Uradni list RS, št. [33/17](#) in [190/20](#)) skladno z novjšimi spoznanji o profesionalnem sodelovanju in učenju (npr. ustrezno (pre)vrednotenje intenzivnih oblik profesionalnega učenja in sodelovanja ravnateljev in strokovnih delavcev);
- prednostno upoštevanje intenzivnih oblik profesionalnega učenja in sodelovanja (tj. daljše, aktivne, z vmesnim preizkušanjem, reflektivne, sodelovalne) pri izboru in financiranju ter ponudbi programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja (npr. KATIS);
- upoštevanje značilnosti kakovostnega sodobnega profesionalnega učenja in sodelovanja v vzgojno-izobraževalnih zavodih in izven njih v nacionalnih projektih vzgoje in izobraževanja kot enega od kazalnikov kakovostne izvedbe projektov;
- sistematično in kontinuirano vlaganje v profesionalno učenje in sodelovanje ravnateljev in strokovnih delavcev z upoštevanjem različnih potreb skupin ravnateljev in strokovnih delavcev glede na njihovo karierno obdobje (npr. učitelj, ravnatelj začetnik, ravnatelj z več mandati, strokovni delavci s pridobljenim nazivom svetnik).

Smernica 10: Krepitev razvoja sistemskega vodenja ravnateljev, ki vključuje:

- spodbujanje prepoznanih uspešnih oblik profesionalnega učenja in sodelovanja ravnateljev na lokalni in regionalni ravni (tudi finančno);
- vzpostavitev transparentnih sistemskih možnosti in spodbud za aktivno vključevanje ravnateljev kot soodločevalcev, svetovalcev, mentorjev, zunanjih presojevalcev pri oblikovanju sistemskih rešitev in razvoju vodenja v vzgojno-izobraževalnih zavodih (npr. delovne skupine, finančne spodbude, spodbude v obliki napredovanja ravnateljev, javni razpisi);
- spodbujanje, razvoj in izvajanje programov in drugih oblik podpore za ravnatelje, ki temeljijo na intenzivnih oblikah profesionalnega sodelovanja in skupnega učenja ravnateljev ter so usmerjeni v krepitev vodenja profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnih zavodih;
- spodbujanje, razvoj in izvajanje programov v podporo vodenju na različnih ravneh vzgojno-izobraževalnih zavodov s ciljem krepitve distribuiranega vodenja (npr. za pomočnike, vodje enot, podružnic, aktivov, vodje timov za kakovost);
- kontinuirano spremljanje in vrednotenje učinkov profesionalnega učenja in sodelovanja ravnateljev s ciljem izboljševanja tega na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda in sistema (npr. sistemska umestitev oz. upoštevanje standardov in kazalnikov kakovostnega profesionalnega učenja in sodelovanja v vzgojno-izobraževalnih zavodih).

Smernica 11: Vzpostavitev sistemskega spremljanja kakovosti vodenja vrtcev in šol za načrtovanje, podporo, usmerjanje sredstev in izboljšave, ki vključuje:

- načrtovanje prečne raziskave vodenja ravnateljev in profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev (tj. ponovitve raziskave v različnih časovnih obdobjih), z reprezentativnim vzorčenjem, možnostjo povezovanja vzorčenih populacij ravnateljev in strokovnih delavcev ter povezovanja z demografskimi podatki in podatki o nazivih v vzgoji in izobraževanju, da bi na ta način pridobili celostno sliko vodenja profesionalnega učenja in sodelovanja v praksi;
- razvoj in podporo izboljševanju vodenja in prakse profesionalnega učenja in sodelovanja v vzgojno-izobraževalnih zavodih s sistematičnim, poglobljenim in ciljno usmerjenim spremljanjem in raziskovanjem;
- prednostno usmerjanje osnovne dejavnosti ter osnovnih in posebnih nalog v javnih zavodih s področja šolstva skladno s potrebami razvoja vodenja, ki temeljijo na dokumentiranem proučevanju prakse, raziskavah in podatkih;
- uresničitev smernic, ki so nastale kot rezultat pričujoče raziskave, in spremljanje njihovih učinkov na izboljšanje kakovosti vodenja in prakse profesionalnega učenja in sodelovanja v vzgojno-izobraževalnih zavodih.

7 VIRI IN LITERATURA

- Archibald, S., J. G. Coggshall, A. Croft in L. Goe. 2011. *High Quality Professional Development for All Teachers: Effectively Allocating Resources*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Arzenšek Konjajeva, K. in B. Likon. 2021. »Svetovanje kot oblika podpore ravnateljem«. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 19 (1): 119–136.
- Ažman, T., M. Zavašnik, M. Lovšin, L. Avguštin in P. Peček. 2013. *Vodenje kariere. Priročnik za ravnatelje*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Bainbridge, A., H. Reid in G. Del Negro. 2019. »Towards a Virtuosity of School Leadership: Clinical Support and Supervision as Professional Learning«. *Professional Development in Education* 2019: 1-13.
- Berliner, D. C. 2008. »Research, policy and practice: The great disconnect«. V *Research essentials: an introduction to designs and practice*, ur. S. D. Lapan in M. T. Quartaroli, 295–325. Hoboken, NY: Jossey Bass.
- Brejc, M. in J. Erčulj. 2008a. *Ravnatelji raziskujejo svoje delo: Akcijsko raziskovanje*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Brejc, M. in J. Erčulj. 2008b. »Spodbujanje profesionalnega razvoja ravnateljev za izboljšanje prakse vodenja«. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 6 (2): 5–21.
- Brejc, M. in ostali. 2019a. *Področja in standardi kakovosti v vrtcih in šolah*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Brejc, M. in ostali. 2019b. *Vodenje vrtcev in šol*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Brinkman, J. L., C. Cash in T. Price. 2021. »Crisis Leadership and Coaching: A Tool for Building School Leaders' Self-efficacy through Self-awareness and Reflection«. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10 (2): 234–246.
- Bryk, A. in B. Schneider. 2002. *Trust in Schools*. New York: Russell Sage Foundation.
- Bubb, S. 2013. »Vodenje profesionalnega razvoja«. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 11 (3): 15–30.
- Bubb, S. in P. Earley. 2011. »Ensuring Staff Development Impacts on Learning«. V *International Handbook of Leadership for Learning*, ur. T. Townsend in J. MacBeath, 795–816. Dordrecht: Springer.
- Caena, F. 2011. *Literature Review: Quality in Teachers' Continuing Professional Development*. Brussels: European Commission.
- Catagay, A. in S. Gümüs. 2021. »What do we Know about Novice School Principals? A Systematic Review of Existing International Literature«. *Educational Management, Administration & Leadership*, 49 (1): 54–75.
- Collarbone, P. in J. West-Burnham. 2008. *Understanding System Leadership: Securing Excellence and Equity in Education*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Čagran, S. 2014. Knowledge management in the field of education: how do Slovenian principals acquire knowledge in the field or arranging legal matters. V *Human Capital Without Borders: Knowledge and learning for quality of life. Management, Knowledge and Learning International Conference 2014*, Portorož: Slovenia. 1403–1410.
- Čagran, S. 2019. *Consultancy. Supporting Head Teachers by Consultancy*. Enirdelm Newsletter.
- Darling-Hammond, L., M. LaPointe, D. Meyerson in M. T. Orr. 2007. *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programmes. Final report*. Stanford Educational Leadership Institute.
- Darling-Hammond, L., M. E. Hyley in M. Gardner. 2017. *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Davis, S. L., L. Darling-Hammond, M. LaPointe in D. Meyerson. 2005. *Review of research. School leadership study: Developing successful principals*. Stanford Educational Leadership Institute.
- Davis, K., D. Rogers in M. Harrigan. 2020. »A review of state policies on principal professional development«. *Education Policy Analysis Archives*, 28 (24): 1–22.

- Davis, S. H. in L. Darling-Hammond. 2012. »Innovative principal preparation programs: What works and why«. *Planning and Changing*, 43 (1-2): 25–45.
- Dimmock, C. 2016. »System leadership for school improvement: A developing concept and set of practices«. *Scottish Educational Review* 48 (2): 60–79.
- DuFour, R., R. DuFour in R. Eaker. 2008. *Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Dumont, H., D. Istance in F. Benavides (ur.). 2013. *O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na <http://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf>
- Earley, P. 2020. »Surviving, thriving and reviving in leadership: The personal and professional development needs of educational leaders«. *Management in Education*, 34 (3): 117–121.
- Earley, P. in V. Porritt (ur.). 2009. *Effective Practice in Continuing Professional Development: Lessons from Schools*. London: Institute of Education and TDA.
- Eger, L., M. Pisonova in L. Tomczyk. 2017. »Development programs for headteachers in four Central European countries: An international comparison«. *International Journal of Management in Education*, 11 (1): 25–45.
- Ellman, M. 2020. *The problem with CPD*. Dostopno na <https://www.cambridge.org/elt/blog/2020/01/22/matt-ellman-cpd-is-dead-and-here-is-why/>
- Erčulj, J. 2011. »Profesionalni razvoj kot profesionalna odgovornost«. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 9 (2): 15–36.
- Erčulj, J. 2014. »Vodenje za učenje: ravnateljeva vloga v profesionalnem razvoju strokovnih delavcev«. *Sodobna pedagogika*, 65 (131): 82–100.
- Erčulj, J. in B. Vodopivec. 2017. »Načrtovanje profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v osnovnih šolah«. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 38 (3): 37–52.
- Evropska komisija. 2010. *School leadership for learning*. Report of a peer learning activity in Limassol, Cyprus, October 2010.
- Evropska komisija. 2012. *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*. Dostopno na http://csdle.lex.unict.it/Archive/LW/Data%20reports%20and%20studies/Reports%20and%20%20communication%20from%20EU%20Commission/20121128-012845_SWD-374_2012_enpdf.pdf
- Evropska komisija/Eurydice. 2013. *Key data on teachers and school leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Grootenboer, P., C. Edwards-Groves in K. Rönnerman. 2020. *Middle Leadership in Schools: A Practical Guide for Leading Learning*. London in New York: Routledge.
- Guskey, T. 2002. »Professional Development and Teacher Change«. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 8 (3): 381–391.
- Hargreaves, A. in M. T. O'Connor. 2018. *Collaborative Professionalism*. Boston: Center for Strategic Education.
- Hargreaves, A. in M. Fullan. 2012. *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. London: Teachers College Press.
- Harris, A. 2008. *Distributed School Leadership. Developing Tomorrow's Leaders*. London: Routledge.
- Harris, A. 2020. »COVID-19-school leadership in crisis?«. *Journal of Professional Capital and Community*, 5 (3-4): 321–326.
- Harris, A. in M. Jones. 2020. »COVID-19 – school leadership in disruptive times«. *School Leadership and Management*, 40 (4): 243–247.
- Harris, A. in J. DeFlaminis. 2016. »Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities«. *Management in Education*, 30 (4): 141–146.
- Hattie, J. 2012. *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London in New York: Routledge.

- Hattie, J. 2021. *Visible Learning. 250+ Influences on Student Achievement*. Dostopno na <https://visible-learning.org/>
- Hord, S. 2008. »Evolution of the PLC«. *Journal of Staff Development*, 29 (3): 10–15.
- Huber, S. 2004. *Preparing school leaders for the 21st century: An international comparison of development programs in 15 countries*. London: Taylor & Francis.
- Huber, S. (ur.). 2010. *School Leadership – International Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Huffman, J. B. in K. K. Hipp (ur.). 2003. *Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham, MD: The Scarecrow Press.
- Ivanuš Grmek, M. 2015. Učitelj kot aktivni oblikovalec in usmerjevalec svojega lastnega razvoja. V *Strokovni delavci v poklicnem in strokovnem izobraževanju in njihov profesionalni razvoj*, ur. Vršnik Perše, T., Ljubljana: Pedagoški inštitut, 73–82.
- Jager, J., B. Japelj Pavešič, T. Mervic, M. Režek in P. Zgonec. 2021. *Raziskava o vzgojno-izobraževalnem procesu v predšolski vzgoji in njegovih učinkih v času epidemije bolezni covid-19. Zaključno poročilo o rezultatih raziskave*. Ljubljana: Pedagoški inštitut in MIZŠ.
- Japelj Pavešič, B., M. Zavašnik, T. Ažman in A. Mlekuž (ur.). 2019. *Vseživljenjsko učenje učiteljev in ravnateljcev. Izsledki mednarodne raziskave poučevanja in učenja TALIS 2018*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Japelj Pavešič, B., M. Zavašnik in T. Ažman (ur.). 2020. *Učitelji in ravnatelji, cenjeni strokovnjaki. Izsledki mednarodne raziskave poučevanja in učenja TALIS 2018*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Javornik Krečič, M. 2015. Kaj sestavlja učiteljev profesionalni razvoj? V Vršnik Perše, T. (ur.). *Strokovni delavci v poklicnem in strokovnem izobraževanju in njihov profesionalni razvoj*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 83–86.
- Karstanje, P. in C. F. Webber. 2008. »Programs for school principal preparation in East Europe«. *Journal of Educational Administration* 46 (6): 739–751.
- Kelly, H. 2020. How is the Stress of Covid-19 Affecting School Leaders? Dostopno na <https://www.tes.com/news/how-stress-covid-19-affecting-school-leaders>
- Kelly, H. 2021. International School Teacher Wellbeing During the COVID-19 Pandemic: The 2021 Report. Dostopno na <https://drhelenkelly.files.wordpress.com/2021/04/international-school-teacher-wellbeing-during-rhe-covid-19-crisis-2020-21.pdf>
- Kools, M. in L. Stoll. 2016. *What Makes a School a Learning Organisation?* OECD Education Working Papers, No. 137. Paris: OECD Publishing.
- Kozina, A., T. Vršnik Perše, M. Javornik Krečič in M. Ivanuš Grmek. 2012. »Ravnateljeva vloga pri zagotavljanju kakovosti pedagoškega dela«. *Revija za elementarno izobraževanje*, 5 (2-3): 5–20.
- Kozina, A., P. Kelava in M. Ivanuš Grmek. 2015. Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljev. V *Strokovni delavci v poklicnem in strokovnem izobraževanju in njihov profesionalni razvoj*, ur. Vršnik Perše, T., Ljubljana: Pedagoški inštitut, 87–99.
- Krapše, T. in ostali. 2019. *Profesionalno učenje in delovanje učiteljev*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Krek, J. in M. Metljak (ur.). 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. .
- Kwakman, K. 2003. »Factors Affecting Teachers' Participation in Professional Learning«. *Teaching and Teacher Education*, 19 (2): 149–170.
- Leithwood, K., A. Harris in D. Hopkins. 2019. »Seven strong claims about successful school leadership revisited«. *School Leadership & Management*, 40 (1): 5–22.
- Lesničar, B. in ostali. 2017. *Učitelji, raziskovalci lastne prakse. Poučevanje in učenje s pomočjo dokazov iz pedagoške prakse in znanstvenih raziskav*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Lokman, T., M. T. Thakib, M. H. Hamzah, M. N. H. B. Said in M. B. Musah. 2017. »Novice Headteachers' Isolation and Loneliness Experiences«. *Educational Management, Administration in Leadership*, 45 (1): 164–189.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije. 2017. *Nacionalni okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja*. Ljubljana: MIZŠ.

- Mullen, C. A. in D. H. Schunk. 2010. »A view of professional learning communities through three frames: leadership, organization and culture«. *McGill Journal of Education*, 45 (2): 185–203.
- O'Brien, J. in K. Jones. 2014. »Professional learning or professional development? Or continuing professional learning and development? Changing terminology, policy and practice«. *Professional Development in Education*, 40 (5): 683–687.
- OECD. 2009. *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS*. Pariz: OECD.
- OECD. 2013a. *Innovative Learning Environments. Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. 2013b. *Leadership for 21st Century Learning*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. 2016. *School Leadership for Learning. Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD Publishing.
- Opfer, V. D. in D. Pedder. 2011. »Conceptualizing Teacher Professional Learning«. *Review of Educational Research*, 81 (3): 376–407.
- Oplatka, I. 2012. »Towards a Conceptualization of the Early Career Stage of Principalship: Current Research, Idiosyncrasies and Future Directions«. *International Journal of Leadership in Education*, 15 (2): 129–151.
- Pol, M., M. Sedlaček, L. Hloušková in P. Novotny. 2013. »Headteachers' Professional Careers: A Czech Perspective«. *International Journal of Management in Education*, 7 (4): 360–375.
- Pont, B., D. Nusche in H. Moorman (ur.). 2008. *Improving school leadership. Volume 1*. Pariz.: OECD.
- Prenger, R., C. L. Poortman in A. Handelzalts. 2017. »Factors influencing teachers' professional development in networked professional learning communities«. *Teaching and Teacher Education*, 68: 77–90.
- Rienties, B., M. Brouwer in S. Lygo-Baker. 2013. »The effects of online professional development on higher education teachers' beliefs and intentions towards learning facilitation and technology«. *Teaching and Teacher Education*, 29: 122–131.
- Robinson, V. M. J. 2010. »From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges«. *Leadership and Policy in Schools*, 9 (1): 1–26.
- Rupnik Vec, T. in ostali. 2020. *Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covid-19 v Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Sardoč, M., L. Klepac, M. Rožman, T. Vršnik Perše in B. Brečko. 2009. *Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS: Nacionalno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Schneider, M. in E. Stern. 2013. »Kognitivni pogled na učenje: deset temeljnih ugotovitev«. V *O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse.*, ur. Dumont, H. in ostali, 65–82. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Selan, I. 2006. »Okviri delovanja ravnatelja slovenske osnovne šole«. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 4(1): 125–146.
- Senge, P., N. Cambron-McCabe, T. Lucas, B. Smith in J. Dutton. 2012. *Schools That Learn*. New York: Crown Business.
- Sentočnik, S. 2018. »Distribuirano vodenje: podpora izgrajevanju učeče se skupnosti«. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 41 (3): 47–59.
- Shavard, G. 2021. »From school improvement to student cases: teacher collaborative work as a context for professional development«. *Professional Development in Education*; v pripravi za tisk.
- Sims, S. in H. Fletcher-Wood. 2021. »Identifying the characteristics of effective teacher professional development: a critical review«. *School Effectiveness and School Improvement*, 32 (1): 47–63.
- Skubic Ermenc, K., J. Kalin in J. Mažgon. 2021. »How to Run an Empty School. The Experience of Slovenian Schoolheads During the COVID-19 Pandemic«. *SAGE OPEN*, July-September, 1–12. Dostopno na <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/21582440211032154> (5. 12. 2021).
- Skvarč, M., A. Čuk in Z. Rutar Ilc. 2019. *Tudi učitelji smo učenci (5. zvezek)*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce.
- Stoll, L., R. Bolam, A. McMahon, M. Wallace in S. Thomas. 2006. »Professional Learning Communities: A Review of the Literature«. *Journal of Educational Change*, 7 (4): 221–258.

- Stoll, L., A. Harris in G. Handscomb. 2012. *Great professional development which leads to great pedagogy: nine claims from research*. London: National College for School Leadership.
- Timperley, H., A. Wilson, H. Barrar in I. Fung. 2008. *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington, NZ: Ministry of Education and University of Auckland.
- Tschannen-Moran, M. 2004. *Trust Matters. Leadership for Successful Schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- VanOostveen, R., F. Desjardins in S. Bullock. 2019. »Professional development learning environments (PDLEs) embedded in a collaborative online learning environment (COLE): Moving towards a new conception of online professional learning«. *Education and Information Technologies*, 24: 1863–1900.
- Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 2018, letnik 41, številka 3.
- Vzgoja in izobraževanje, 2020, letnik LI, številka 4-5.
- West-Burnham, J. in D. Harris. 2015. *Komunikacija – ključ do uspeha*. Ljubljana: RokusKlett.
- Woods, P. A., G. J. Woods in M. Cowie. 2009. »Tears, laughter, camaraderie: professional development for headteachers«. *School Leadership & Management*, 29 (3): 253–275.
- Zavašnik Arčnik, M. 2012. »Vodenje za učenje skozi oči kandidatov za ravnateljski izpit«. *Pedagoška obzorja/Didactica Slovenica*, 27 (5): 19–35.
- Zavašnik Arčnik, M. in K. Mihovar Globokar. 2013. »Redna letna delovna uspešnost učiteljev in vzgojiteljev z vidika pravičnosti, odgovornosti in kakovosti«. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 24 (1): 31–62.
- Zavašnik Arčnik, M. in K. Mihovar Globokar. 2015. »Profesionalni razvoj ravnateljev v zakonodajnih okvirih«. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 15 (1): 79–99.
- Zavašnik Arčnik, M., J. Erčulj in V. Poličnik. 2014. *Model vseživljenjskega učenja za vodenje vzgojno-izobraževalnih zavodov*. Ljubljana: Šola za ravnatelje. [interno gradivo/rezultat projekta Vseživljenjsko učenje ravnateljev – usposabljanje za vodenje šol in vrtcev IV].
- Zavašnik Arčnik, M., J. Zupančič in T. Horvat. 2015. »Vodenje profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v času omejenih finančnih sredstev«. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 13 (3): 23–36.
- Zavašnik, M., A. Lenc, U. Slapšak in U. Šraj. 2020. *Vodenje in učinki mednarodnega sodelovanja kot aktivnosti profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.
- Zavašnik, M. in T. Ažman. 2021. »Coaching za novoimenovane ravnatelje«. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 19 (1): 27–45.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 – popr., 25/17 – ZVaj, 123/21, 172/21 in 207/21).

8 PRILOGE

8.1 Priloga: Vprašalnik za ravnatelje

Spoštovane ravnateljice, spoštovani ravnatelji.

V okviru prizadevanj za implementacijo in nadaljnji razvoj modela ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vrtcih in šolah v Šoli za ravnatelje v letu 2021 izvajamo t. i. spremljavo kakovosti vodenja v vrtcih in šolah.

Osredotočamo se na vodenje pedagoške dejavnosti, konkretnije na vodenje in profesionalno učenje in sodelovanje strokovnih delavcev in ravnateljev v vrtcih in šolah.

V sodelovanju s Pedagoškim inštitutom smo pripravili anketne vprašalnike za ravnatelje in strokovne delavce, in vas vljudno vabimo, da sodelujete v raziskavi. Vaši iskreni odgovori nam bodo pomagali pri pripravi priporočil za implementacijo in nadaljnji razvoj modela ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vrtcih in šolah. Zelo bi vam bili hvaležni, če lahko čim bolj natančno in iskreno odgovorite na vprašanja v vprašalniku.

Izpolnjevanje vprašalnika vam bo vzelo približno 15 minut.

Vprašanja v vprašalniku se nanašajo na:

- sodelovalno vodenje v vaši šoli, ki ga opredeljujemo kot vodenje, ki spodbuja in omogoča profesionalno sodelovanje in vključevanje vseh zaposlenih (in drugih deležnikov) v razprave in odločanje o pomembnih vprašanjih, npr. o razvojnih usmeritvah, učenju in učencih, vrednotenju uspešnosti in učinkovitosti dela v šoli; v mislih imamo prakso vodenja, ki temelji na prepoznavanju in razvoju vodstvenega potenciala v šoli, ki je namenjen ustvarjanju priložnosti za spremembe in krepitev zmožnosti za izboljšave na različnih ravneh;
- profesionalno učenje in sodelovanje strokovnih delavcev na vaši šoli, ki ga opredeljujemo kot vse oblike sodelovanja in skupnega učenja strokovnih delavcev, ki so načrtno in sistematično usmerjene v razvijanje in izmenjavo novega znanja in spretnosti za izboljšanje kakovosti učenja in poučevanja (tj. dosežkov učencev, profesionalizma strokovnih delavcev ter varnega in spodbudnega učnega okolja).

V vprašalniku uporabljamo poimenovanja šola, učenec, strokovni delavec.

S poimenovanjem šola označujemo osnovno šolo, srednjo šolo, dijaški dom in organizacije za izobraževanje odraslih.

S poimenovanjem učenec označujemo učenca v osnovni šoli in dijaka srednje šole oz. dijaškega doma.

S poimenovanjem strokovni delavec označujemo strokovne delavce v osnovni in srednji šoli oz. dijaškem domu ter mentorje dijakom pri delodajalcih.

Zaupnost

Vsi odgovori, ki jih boste posredovali, bodo obravnavani kot podatki zaupne narave. Zagotavljamo vam, da bodo rezultati uporabljeni na ravni povprečij, pri čemer v nobenem koraku ne bo mogoče ugotoviti identitete posameznika. Z reševanjem vprašalnika soglašate z uporabo podatkov v raziskovalne namene. Sodelovanje v tej raziskavi je prostovoljno in ga lahko prekinete, kadar koli želite.

Za sodelovanje se vam najlepše zahvaljujemo.

Q1 – V kolikšni meri spodnje trditve veljajo za vašo šolo?

Prosimo, označite eno možnost v vsaki vrstici.

	Sploh ne drži	Ne drži	Niti niti	Drži	Popolnoma drži
V šoli razvijamo različne oblike sodelovalnega vodenja, v katere se vključujejo vsi strokovni delavci.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strokovni delavci so vedno vključeni v razpravo in odločanje o pomembnih vprašanjih šole.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pri odločitvah na ravni šole vedno upoštevamo predloge strokovnih delavcev.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strokovni delavci imajo dostop do pomembnih informacij, ki jih potrebujejo za kakovostno učenje in poučevanje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sistematično prepoznavamo potencial strokovnih delavcev za vodenje na različnih ravneh in področjih (timi, projekti, uvajanje novosti, vodenje sodelavcev idr.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strokovnim delavcem omogočamo priložnosti za razvoj vodstvenih znanj in spretnosti (npr. vodenje tima, strokovnega aktiva, projekta, razredništvo).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Za doseganje ciljev šole povezujemo vodenje na različnih ravneh (pomočniki, vodje strokovnih aktivov, razredniki, vodje kakovosti, vodje razvojnih timov idr.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omogočamo, da tudi učenci smiselno sodelujejo pri odločitvah, ki zadevajo njihovo učenje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pri odločitvah o pomembnih vprašanjih šole omogočamo tudi tvorno sodelovanje pomembnih zunanjih deležnikov (npr. staršev, delodajalcev).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q2 – V kolikšni meri spodaj navedeno velja za vaše vodenje profesionalnega učenja in sodelovanja v vaši šoli?

Prosimo, označite eno možnost v vsaki vrstici.

	Sploh ne drži	Ne drži	Niti niti	Drži	Popolnoma drži
Dobro poznam svoje strokovne delavce.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cilje šole vedno usmerjam v izboljšanje kakovosti učenja in poučevanja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zagotavljam, da cilji šole temeljijo na podatkih iz samoevalvacije.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cilje šole vedno sooblikujem skupaj s strokovnimi delavci.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sistematično usmerjam profesionalno učenje strokovnih delavcev v skladu s cilji šole.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sistematično prepoznavam individualne potrebe strokovnih delavcev na delovnem mestu (npr. s hospitacijami, rednimi letnimi pogovori, ocenjevanjem delovne uspešnosti).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S strokovnimi delavci redno izvajam analizo potreb po profesionalnem sodelovanju (npr. na pedagoških konferencah, srečanjih strokovnih aktivov).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S strokovnimi delavci skupaj opredeljujem cilje in prioritete njihovega profesionalnega učenja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pri strokovnih delavcih spodbujam kritično vrednotenje lastnega dela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spodbujam, da profesionalno sodelovanje med strokovnimi delavci temelji na kakovostnih povratnih informacijah.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q3 – V kolikšni meri spodaj navedeno velja za vaše vodenje profesionalnega učenja in sodelovanja v vaši šoli?

Prosimo, označite eno možnost v vsaki vrstici.

	Sploh ne drži	Ne drži	Niti niti	Drži	Popolnoma drži
Strokovne delavce seznanjam z najnovejšimi spoznanji o učenju in poučevanju.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strokovnim delavcem dovoljujem eksperimentiranje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ciljno spodbujam profesionalno sodelovanje med strokovnimi delavci (npr. za razvijanje novih pristopov, gradiv, za skupno spremljanje ciljev, za delo s podatki šole, za izmenjavo znanj).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dejavnosti organiziram tako, da imajo strokovni delavci čas in prostor za profesionalno sodelovanje (npr. opazovanje pouka, skupno raziskovanje, razprave o učenju, izmenjava primerov dobre prakse).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Novo zaposlenim (začetnikom in izkušnim) zagotovim strokovno uvajanje in mentorsko podporo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S strokovnimi delavci vodim strokovne razprave o učenju in poučevanju.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Načrtujem oblike profesionalnega učenja, pri katerih morajo strokovni delavci med seboj aktivno sodelovati.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spodbujam oblike profesionalnega učenja in sodelovanja, ki od strokovnih delavcev	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

zahtevajo sprotno preizkušanje v učnem procesu.					
Strokovne delavce spodbujam, da skupaj raziskujejo prakso učenja in poučevanja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strokovnim delavcem omogočam, da uvajajo v prakso strokovne rešitve, ki so v skladu s cilji šole.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poskrbim, da strokovni delavci v prakso uvajajo strokovne rešitve, ki temeljijo na podatkih.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q4 – V kolikšni meri spodaj navedeno velja za vaše vodenje profesionalnega učenja in sodelovanja v vaši šoli?

Prosimo, označite eno možnost v vsaki vrstici.

	Sploh ne drži	Ne drži	Niti niti	Drži	Popolnoma drži
V profesionalno učenje in sodelovanje v šoli vključujem zunanje strokovnjake z različnih področij.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strokovne delavce spodbujam, da profesionalno sodelujejo in se učijo skupaj s strokovnimi delavci iz drugih šol.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strokovne delavce spodbujam, da profesionalno sodelujejo s starši.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strokovne delavce spodbujam in jim omogočam sodelovanje v mednarodnih dejavnostih (projekti, izmenjave ipd.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q5 – V kolikšni meri spodaj navedeno velja za vaše vodenje profesionalnega učenja in sodelovanja v vaši šoli?

Prosimo, označite eno možnost v vsaki vrstici.

	Sploh ne drži	Ne drži	Niti niti	Drži	Popolnoma drži
Skupaj s strokovnimi delavci redno samoevalviramo doseganje zastavljenih ciljev šole na področju učenja in poučevanja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redno spremljam profesionalno učenje in sodelovanje strokovnih delavcev (npr. hospitacije, pogovor s strokovnimi aktivni, pregled spletnih učilnic).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ugotovitve, pridobljene s spremljanjem in vrednotenjem učenja in sodelovanja strokovnih delavcev, redno uporabljam pri svojem vodenju in organizaciji dela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strokovne delavce spodbujam, da skupaj spremljajo in vrednotijo 'učinke' profesionalnega sodelovanja za spreminjanje prakse učenja in poučevanja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q6 – V kolikšni meri spodnje trditve veljajo za strokovne delavce na vaši šoli?

Prosimo, označite eno možnost v vsaki vrstici.

	Sploh ne drži	Ne drži	Niti niti	Drži	Popolnoma drži
Odnosi med strokovnimi delavci so kolegialni in odražajo zavezanost prizadevanjem za izboljšave.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profesionalno sodelovanje v naši šoli temelji na zaupanju in medsebojnem spoštovanju.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
V razpravah med strokovnimi delavci se odraža spoštovanje različnih idej.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strokovni delavci se zavedajo, da se uvajanja novih pristopov k poučevanju ne da doseči brez sodelovanja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strokovni delavci skupaj oblikujejo strokovne rešitve za različne skupine učencev.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strokovni delavci pogosto skupaj analizirajo različne podatke, da bi ovrednotili kakovost učnih praks.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strokovni delavci pogosto skupaj analizirajo delo učencev za izboljšanje poučevanja in učenja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strokovni delavci se učijo sodelovalnega in timskega dela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strokovni delavci se počutijo varne pri iskanju nasvetov pri drugih strokovnih delavcih v šoli.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strokovni delavci sodelujejo v reflektivnih pogovorih, v katerih razvijajo in izmenjujejo novo znanje in spretnosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strokovni delavci pogosto skupaj kritično razmišljajo o tem, kako čim bolje izkoristiti skupno znanje in spretnosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strokovni delavci svoje znanje in izkušnje pogosto izmenjujejo z drugimi strokovnimi delavci.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q7 – Koliko strokovnih delavcev na vaši šoli:

Prosimo, označite eno možnost v vsaki vrstici.

	Nihče	Nekateri	Polovica	Večina	Vsi
Skupaj s sodelavci načrtuje izboljšanje učenja in poučevanja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aktivno sodeluje z drugimi strokovnimi delavci v šoli za izboljšanje prakse učenja in poučevanja (npr. timsko poučevanje, medpredmetno povezovanje ipd.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Med sodelavci spodbuja razpravo o dosežkih učencev.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Daje pobude in skupaj z drugimi strokovnimi delavci razvija nove pristope k učenju in poučevanju.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aktivno deli svoje znanje in izkušnje z drugimi strokovnimi delavci.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skupaj z drugimi strokovnimi delavci v šoli akcijsko raziskuje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aktivno sodeluje v kolegialnih presojah (medsebojne hospitacije, učni sprehodi ipd.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sodeluje v oblikah profesionalnega učenja in sodelovanja, ki temeljijo na kritičnem vrednotenju in refleksiji (npr. coaching, supervizija, pisanje dnevnika, listovnika).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S sodelavci izmenjuje, preizkuša in nadgrajuje učna gradiva in pripomočke.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se aktivno vključuje v razprave o učnem razvoju učencev (npr. na različnih sestankih, srečanjih, pedagoških konferencah).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skupaj z drugimi strokovnimi delavci formativno spremlja učenje učencev.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S sodelavci ustvarja nabor pedagoško-didaktičnih priporočil in gradiv za strokovne delavce na šoli in izven nje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Konstruktivno sodeluje pri odločanju na ravni šole.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q8 – Koliko strokovnih delavcev na vaši šoli:

Prosimo, označite eno možnost v vsaki vrstici.

	Nihče	Nekateri	Polovica	Večina	Vsi
Raziskuje skupaj z drugimi strokovnimi delavci izven šole.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se tvorno vključuje v javne razprave o pomembnih vprašanih vzgoje in izobraževanja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se aktivno udeležuje različnih oblik profesionalnega učenja izven šole (npr. prispevki na okroglih mizah, strokovne razprave, predstavitve prispevkov na konferencah ipd:).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prenaša svoje znanje in spretnosti na strokovne delavce drugih šol (npr. v študijskih skupinah, sodelovanje z delodajalci, mentorstvo, svetovanje, objava člankov idr.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sodeluje z družinami/starši za izboljšanje učenja učencev.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se aktivno vključuje v mednarodno sodelovanje (študijske izmenjave, študijski obiski, mednarodni projekti).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q9 – V kolikšni meri spodnje trditve na splošno držijo za profesionalno sodelovanje in skupno učenje ravnateljev?

Prosimo, označite eno možnost v vsaki vrstici.

	Sploh ne drži	Ne drži	Niti niti	Drži	Popolnoma drži
Odnosi med ravnatelji so kolegialni in odražajo zavezanost prizadevanjem za izboljšave.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Temeljni vrednoti sodelovanja med ravnatelji sta zaupanje in medsebojno spoštovanje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
V razpravah med ravnatelji se odraža spoštovanje različnih idej.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ravnatelji se zavedamo, da se vodenja šole ne da razvijati brez sodelovanja z drugimi ravnatelji.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profesionalno sodelovanje ravnateljev je najpogosteje osredotočeno na razvoj vodenja pedagoške dejavnosti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ravnatelji pogosto sodelujemo v reflektivnih pogovorih, v katerih razvijamo in izmenjujemo novo znanje in spretnosti za vodenje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ravnatelji pogosto skupaj oblikujemo strokovne rešitve za izzive v praksi vodenja posameznih šol.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ravnatelji pogosto skupaj analiziramo različne podatke, da bi ovrednotili kakovost vodenja pedagoške dejavnosti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ravnatelji se učimo sodelovalnega in timskega dela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ravnatelji se počutimo varne pri iskanju nasvetov pri drugih ravnateljih.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ravnatelji pogosto skupaj kritično razmišljamo o tem, kako čim bolje izkoristiti naše skupno znanje in spretnosti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ravnatelji svoje znanje in izkušnje pogosto izmenjujemo z drugimi ravnatelji.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
V sistemu obstajajo različne možnosti za skupno učenje in profesionalno sodelovanje ravnateljev.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ravnatelji pogosto sodelujemo pri pripravi in oblikovanju sistemskih predlogov in rešitev.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q10 – Kako pogosto delate naslednje?

Prosimo, označite eno možnost v vsaki vrstici.

	Nikoli	Redko	Včasih	Pogosto	Zelo pogosto
Spremljam mednarodni razvoj, trende in usmeritve na področju učenja in poučevanja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Aktivno se vključujem v razprave o učenju in poučevanju (npr. na regijskih aktivih, strokovnih srečanjih).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spremljam novice na področju vodenja v izobraževanju.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spremljam in vrednotim kakovost svojega vodenja (npr. s pridobivanjem povratnih informacij od zaposlenih, staršev, učencev).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Svoje profesionalno učenje sistematično usmerjam v izboljšanje kakovosti svojega vodenja v šoli.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moje profesionalno učenje povezujem z razvojnimi usmeritvami šole.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vključujem se v oblike profesionalnega učenja in sodelovanja, ki temeljijo na kritičnem vrednotenju in refleksiji (npr. coaching, supervizija, pisanje dnevnika, listovnika).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q11 – Kako pogosto delate naslednje?

Prosimo, označite eno možnost v vsaki vrstici.

	Nikoli	Redko	Včasih	Pogosto	Zelo pogosto
Skupaj z drugimi ravnatelji ustvarjam priporočila in gradiva za podporo vodenju šol.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aktivno sodelujem v različnih skupnostih ravnateljev (npr. združenja ravnateljev, regijski aktivni).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aktivno sodelujem z drugimi ravnatelji za izboljšanje svoje prakse vodenja v šolah.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dajem pobude in skupaj z drugimi ravnatelji razvijam nove pristope k vodenju šol.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pomagam novoimenovanim ravnateljem (npr. v regijskem aktivu, programu, sosednji šoli).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aktivno delim svoje znanje in izkušnje z drugimi ravnatelji.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skupaj z drugimi ravnatelji akcijsko raziskujem vodenje šol.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Z drugimi ravnatelji izmenjujem, preizkušam in nadgrajujem primere iz prakse vodenja šole.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aktivno sodelujem v kolegialnih presojah drugih šol (vzajemno svetovanje, zunanje evalvacije, presoje ipd.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q12 – Kako pogosto delate naslednje?

Prosimo, označite eno možnost v vsaki vrstici.

	Nikoli	Redko	Včasih	Pogosto	Zelo pogosto
Vključujem se v različne oblike sodelovanja s predstavniki šolskega sistema (npr. MIZŠ, predmetne komisije).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tvorno prispevam k sistemskim rešitvam na področju vodenja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vključujem se v izvajanje različnih dejavnosti javnih zavodov s področja šolstva (projekti, izvedba usposabljanj, mentorstva, svetovanja idr.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Za izboljšanje kakovosti svojega vodenja sodelujem z različnimi zunanjimi strokovnjaki in institucijami.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sodelujem s strokovnjaki iz širšega gospodarskega in družbenega okolja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sodelujem z družinami, starši.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dejavno se vključujem v različne oblike mednarodnega sodelovanja, s katerimi dosežemo razvojne cilje šole.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q13 – Prosimo, zapišite do 3 najpogostejše izzive vodenja profesionalnega učenja in sodelovanja, s katerimi se kot ravnatelj_ica srečujete?

Q14 – Katerega spola ste?

Q15 – Število let na delovnem mestu ravnatelja_ice:

Q16 – Sem ravnatelj_ica v:

- vrtcu
- osnovni šoli
- osnovni šoli s prilagojenim programom
- glasbeni šoli
- gimnaziji
- srednji poklicni in strokovni šoli
- dijaškem domu
- Drugo:

Q17 – Število strokovnih delavcev v vašem zavodu:

Q18 – Bi nam želeli še kaj sporočiti?

8.2 Priloga: Vprašalnik za strokovne delavce

Spoštovani!.

V okviru prizadevanj za implementacijo in nadaljnji razvoj modela ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vrtcih in šolah v Šoli za ravnatelje izvajamo spremljavo vodenja pedagoške dejavnosti, konkretnije vodenja in profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev in ravnateljev v vrtcih in šolah.

V sodelovanju s Pedagoškim inštitutom smo pripravili anketne vprašalnike za ravnatelje in strokovne delavce in vas vljudno vabimo, da sodelujete v raziskavi. Vaši iskreni odgovori nam bodo pomagali pri pripravi priporočil za implementacijo in nadaljnji razvoj modela ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vrtcih in šolah. Zelo bi vam bili hvaležni, če lahko čim bolj natančno in iskreno odgovorite na vprašanja.

Izpolnjevanje vprašalnika vam bo vzelo približno 15 minut.

Vprašanja v vprašalniku se nanašajo na:

- sodelovalno vodenje v vaši šoli, ki ga opredeljujemo kot vodenje, ki spodbuja in omogoča profesionalno sodelovanje in vključevanje vseh zaposlenih (in drugih deležnikov) v razprave in odločanje o pomembnih vprašanjih, npr. o razvojnih usmeritvah, učenju in učencih, vrednotenju uspešnosti in učinkovitosti dela v šoli; v mislih imamo prakso vodenja, ki temelji na prepoznavanju in razvoju vodstvenega potenciala v šoli, ki je namenjen ustvarjanju priložnosti za spremembe in krepitev zmožnosti za izboljšave na različnih ravneh;
- profesionalno učenje in sodelovanje strokovnih delavcev na vaši šoli, ki ga opredeljujemo kot vse oblike sodelovanja in skupnega učenja strokovnih delavcev, ki so načrtno in sistematično usmerjene v razvijanje in izmenjavo novega znanja in spretnosti za izboljšanje kakovosti učenja in poučevanja (tj. dosežkov učencev, profesionalizma strokovnih delavcev ter varnega in spodbudnega učnega okolja).

V vprašalniku uporabljamo poimenovanja šola, učenec, strokovni delavec.

S poimenovanjem šola označujemo osnovno šolo, srednjo šolo, dijaški dom in organizacije za izobraževanje odraslih.

S poimenovanjem učenec označujemo učenca v osnovni šoli in dijaka srednje šole oz. dijaškega doma.

S poimenovanjem strokovni delavec označujemo strokovne delavce v osnovni in srednji šoli oz. dijaškem domu ter mentorje dijakom pri delodajalcih.

Zaupnost

Vsi odgovori, ki jih boste posredovali, bodo obravnavani kot podatki zaupne narave. Zagotavljamo vam, da bodo rezultati uporabljeni na ravni povprečij, pri čemer v nobenem koraku ne bo mogoče ugotoviti identitete posameznika. Z reševanjem vprašalnika soglašate z uporabo podatkov v raziskovalne namene. Sodelovanje v tej raziskavi je prostovoljno in ga lahko prekinete, kadar koli želite.

Za sodelovanje se vam najlepše zahvaljujemo.

Q1 – V kolikšni meri spodnje trditve veljajo za vašo šolo?

Prosimo, označite eno možnost v vsaki vrstici.

	Sploh ne drži	Ne drži	Niti niti	Drži	Popolnoma drži
V šoli razvijamo različne oblike sodelovalnega vodenja, v katere se vključujemo vsi strokovni delavci.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strokovni delavci smo vedno vključeni v razpravo in odločanje o pomembnih vprašanjih šole.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pri odločitvah na ravni šole so vedno upoštevani predlogi strokovnih delavcev.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strokovni delavci imamo dostop do pomembnih informacij, ki jih potrebujemo za kakovostno učenje in poučevanje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
V šoli sistematično prepoznavamo potencial strokovnih delavcev za vodenje na različnih ravneh in področjih (timi, projekti, uvajanje novosti, vodenje sodelavcev idr.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strokovni delavci imamo priložnosti za razvoj vodstvenih znanj in spretnosti (npr. vodenje tima, strokovnega aktiva, projekta, razredništvo).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Za doseganje ciljev šole povezujemo vodenje na različnih ravneh (pomočniki, vodje strokovnih aktivov, razredniki, vodje kakovosti, vodje razvojnih timov idr.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učenci smiselno sodelujejo pri odločitvah, ki zadevajo njihovo učenje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pri odločitvah o pomembnih vprašanjih šole tvorno sodelujejo pomembni zunanji deležniki (npr. starši, delodajalci).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q2 – V kolikšni meri spodaj navedene trditve veljajo za vašo šolo?

Pri odgovarjanju na vprašanja imejte v mislih celoten kolektiv strokovnih delavcev na vaši šoli.

Prosimo, označite eno možnost v vsaki vrstici.

	Sploh ne drži	Ne drži	Niti niti	Drži	Popolnoma drži
Ravnatelj strokovne delavce dobro pozna.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ravnatelj vedno usmerja cilje šole v izboljšanje kakovosti učenja in poučevanja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ravnatelj zagotavlja, da cilji šole temeljijo na podatkih iz samoevalvacije.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ravnatelj cilje šole vedno sooblikuje skupaj z nami.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ravnatelj sistematično usmerja naše profesionalno učenje v skladu s cilji šole.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ravnatelj sistematično prepoznava naše individualne potrebe na delovnem mestu (npr. hospitacije, redni letni pogovori, ocenjevanje delovne uspešnosti).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ravnatelj skupaj z nami redno izvaja analizo potreb po profesionalnem sodelovanju (npr. na pedagoških konferencah, srečanjih strokovnih aktivov).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ravnatelj skupaj z nami opredeljuje cilje in prioritete našega profesionalnega učenja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ravnatelj nas spodbuja, da kritično vrednotimo lastno delo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ravnatelj spodbuja, da profesionalno sodelovanje med nami temelji na kakovostnih povratnih informacijah.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q3 – V kolikšni meri spodaj navedeno velja za vodenje profesionalnega učenja in sodelovanja v vaši šoli?

Pri odgovarjanju na vprašanja imejte v mislih celoten kolektiv strokovnih delavcev na vaši šoli.

Prosimo, označite eno možnost v vsaki vrstici.

	Sploh ne drži	Ne drži	Niti niti	Drži	Popolnoma drži
Ravnatelj nas seznanja z najnovejšimi spoznanji o učenju in poučevanju.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ravnatelj nam dovoljuje, da eksperimentiramo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ravnatelj ciljno spodbuja profesionalno sodelovanje med nami (npr. za razvijanje novih pristopov, gradiv, za skupno spremljanje ciljev, za delo s podatki šole, za izmenjavo znanj).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ravnatelj organizira dejavnosti tako, da imamo čas in prostor za profesionalno sodelovanje (npr. opazovanje pouka, skupno raziskovanje, razprave o učenju, izmenjava primerov dobre prakse).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ravnatelj novo zaposlenim (začetnikom in izkušenim) zagotovi strokovno uvajanje in mentorsko podporo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ravnatelj skupaj z nami vodi strokovne razprave o učenju in poučevanju.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ravnatelj načrtuje oblike profesionalnega učenja, pri katerih moramo strokovni delavci med seboj aktivno sodelovati.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ravnatelj spodbuja oblike profesionalnega učenja in sodelovanja, ki od nas zahtevajo sprotno preizkušanje v učnem procesu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ravnatelj nas spodbuja, da skupaj raziskujemo prakso učenja in poučevanja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ravnatelj nam omogoča, da uvajamo v prakso strokovne rešitve, ki so v skladu s cilji šole.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ravnatelj poskrbi, da v prakso uvajamo strokovne rešitve, ki temeljijo na podatkih.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q4 – V kolikšni meri spodaj navedeno velja za vodenje profesionalnega učenja in sodelovanja v vaši šoli?

Pri odgovarjanju na vprašanja imejte v mislih celoten kolektiv strokovnih delavcev na vaši šoli.

Prosimo, označite eno možnost v vsaki vrstici.

	Sploh ne drži	Ne drži	Niti niti	Drži	Popolnoma drži
Ravnatelj v profesionalno učenje in sodelovanje v šoli vključuje zunanje strokovnjake z različnih področij.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ravnatelj nas spodbuja, da profesionalno sodelujemo in se učimo skupaj s strokovnimi delavci iz drugih šol.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ravnatelj nas spodbuja, da profesionalno sodelujemo s starši.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ravnatelj nas spodbuja za sodelovanje v mednarodnih aktivnostih (projekti, izmenjave ipd.) in nam ga omogoča.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q5 – V kolikšni meri spodaj navedeno velja za vodenje profesionalnega učenja in sodelovanja v vaši šoli?

Pri odgovarjanju na vprašanja imejte v mislih celoten kolektiv strokovnih delavcev na vaši šoli.

Prosimo, označite eno možnost v vsaki vrstici.

	Sploh ne drži	Ne drži	Niti niti	Drži	Popolnoma drži
Ravnatelj skupaj z nami redno samoevalvira doseganje zastavljenih ciljev šole na področju učenja in poučevanja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ravnatelj redno spremlja naše profesionalno učenje in sodelovanje (npr. hospitacije, pogovor s strokovnimi aktivni, pregled spletnih učilnic).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ravnatelj ugotovitve, pridobljene s spremljanjem in vrednotenjem našega učenja in sodelovanja, redno uporablja pri svojem vodenju in organizaciji dela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ravnatelj nas spodbuja, da skupaj spremljamo in vrednotimo 'učinke' profesionalnega sodelovanja za spreminjanje prakse učenja in poučevanja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q6 – V kolikšni meri spodnje trditve veljajo za strokovne delavce na vaši šoli?

Pri odgovarjanju na vprašanja imejte v mislih celoten kolektiv strokovnih delavcev na vaši šoli.

Prosimo, označite eno možnost v vsaki vrstici.

	Sploh ne drži	Ne drži	Niti niti	Drži	Popolnoma drži
Odnosi med nami so kolegialni in odražajo zavezanost prizadevanjem za izboljšave.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profesionalno sodelovanje v naši šoli temelji na zaupanju in medsebojnem spoštovanju.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
V razpravah med nami se odraža spoštovanje različnih idej.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
V naši šoli se vsi zavedamo, da se uvajanja novih pristopov k poučevanju ne da doseči brez sodelovanja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profesionalno sodelovanje v naši šoli je vedno osredotočeno na poučevanje in učenje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strokovni delavci skupaj oblikujemo strokovne rešitve za različne skupine učencev.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strokovni delavci pogosto skupaj analiziramo različne podatke, da bi ovrednotili kakovost učnih praks.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strokovni delavci pogosto skupaj analiziramo delo učencev za izboljšanje poučevanja in učenja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strokovni delavci se učimo sodelovalnega in timskega dela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strokovni delavci se počutimo varne pri iskanju nasvetov pri drugih strokovnih delavcih v šoli.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strokovni delavci redno sodelujemo v reflektivnih pogovorih, v katerih razvijamo in izmenjujemo novo znanje in spretnosti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strokovni delavci pogosto skupaj kritično razmišljamo o tem, kako čim boljše izkoristiti skupno znanje in spretnosti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strokovni delavci svoje znanje in izkušnje pogosto izmenjujemo z drugimi strokovnimi delavci.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q7 – Kako pogosto sodelujete v spodaj navedenih aktivnostih?

Prosimo, označite eno možnost v vsaki vrstici.

	Nikoli	Redko	Včasih	Pogosto	Zelo pogosto
Skupaj s sodelavci načrtujem izboljšanje učenja in poučevanja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aktivno sodelujem z drugimi strokovnimi delavci v šoli za izboljšanje prakse učenja in	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

poučevanja (npr. timsko poučevanje, medpredmetno povezovanje).					
Poiščem nasvet pri sodelavcih.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Med sodelavci spodbujam razpravo o dosežkih učencev.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dajem pobude in skupaj z drugimi strokovnimi delavci razvijam nove pristope k učenju in poučevanju.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aktivno delim svoje znanje in izkušnje z drugimi strokovnimi delavci.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skupaj z drugimi strokovnimi delavci v šoli akcijsko raziskujem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aktivno sodelujem v kolegialnih presojah (medsebojne hospitacije, učni sprehodi idr.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sodelujem v oblikah profesionalnega učenja in sodelovanja, ki temeljijo na kritičnem vrednotenju in refleksiji (npr. coaching, supervizija, pisanje dnevnika, listovnika).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S sodelavci izmenjujem, preizkušam in nadgrajujem učna gradiva in pripomočke.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se aktivno vključujem v razprave o učnem razvoju učencev (npr. na različnih sestankih, srečanjih, pedagoških konferencah).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skupaj z drugimi strokovnimi delavci formativno spremljam učenje učencev.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S sodelavci ustvarjam nabor pedagoško-didaktičnih priporočil in gradiv za strokovne delavce na šoli in izven nje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Konstruktivno sodelujem pri odločanju na ravni šole.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q8 – Kako pogosto sodelujete v spodaj navedenih aktivnostih?

Prosimo, označite eno možnost v vsaki vrstici.

	Nikoli	Redko	Včasih	Pogosto	Zelo pogosto
Raziskujem skupaj z drugimi strokovnimi delavci izven šole.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se tvorno vključujem v javne razprave o pomembnih vprašanjih vzgoje in izobraževanja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se aktivno udeležujem različnih oblik profesionalnega učenja izven šole (npr. s prispevki na okroglih mizah, strokovne razprave, predstavitve prispevkov na konferencah).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prenašam svoje znanje in spretnosti na strokovne delavce drugih šol (npr. v študijskih skupinah, sodelovanje z delodajalci, mentorstvo, svetovanje, objava člankov idr.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Za izboljšanje učenja učencev sodelujem z njihovimi družinami/starši.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se aktivno vključujem v mednarodno sodelovanje (študijske izmenjave, študijski obiski, mednarodni projekti).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q9 – Prosimo, zapišite do 3 najpogostejše izzive profesionalnega učenja in sodelovanja, s katerimi se kot strokovni delavec_ka srečujete?

Q10 – Katerega spola ste?

Q11 – Vaše delovno mesto:

Če ste zaposleni na več različnih delovnih mestih, vpišite tisto, na katerem ste zaposleni večji delež delovnega časa.

Q12 – Število let delovne dobe na tem zavodu:

Q13 – Naziv:

- mentor
- svetovalec
- svetnik

Q14 – Sem strokovni_ka delavec_ka v:

- vrtcu
- osnovni šoli
- osnovni šoli s prilagojenim programom
- glasbeni šoli
- gimnaziji
- srednji poklicni in strokovni šoli
- dijaškem domu
- Drugo:

Q15 – Število strokovnih delavcev v vašem zavodu:

Q16 – Bi nam želeli še kaj sporočiti?

8.3 Priloga: Podrobnejši opis vprašalnika za ravnatelje in mere zanesljivosti

- a) *Ravnateljeva samoocena vodenja v vzgojno-izobraževalnem zavodu*: Vprašanje je sestavljeno iz 9 trditev na temo sodelovalnega vodenja na šoli, pri čemer so morali ravnatelji_ce odgovarjati, v kolikšni meri vsaka posamezna trditev drži (1 = sploh ne drži, 2 = ne drži, 3 = niti niti, 4 = drži, 5 = popolnoma drži) za njihovo šolo. Vrednost Cronbach alfe za to vprašanje je 0,699, kar je sprejemljiva stopnja zanesljivosti.
- b) *Ravnateljeva samoocena vodenja za zagotavljanja pogojev in izhodišč profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev*: Pri tem vprašanju so sodelujoči ravnatelji_ce morali oceniti v kolikšni meri trditve na temo zagotavljanja pogojev in izhodišč za vodenje profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev držijo (1 = sploh ne drži, 2 = ne drži, 3 = niti niti, 4 = drži, 5 = popolnoma drži) za njihovo šolo. Vprašanje je sestavljalo 10 trditev, vrednost Cronbach alfe pa je 0,813, kar je dobra stopnja zanesljivosti.
- c) *Ravnateljeva ocena ustvarjanja priložnosti, ki jih ponudi strokovnim delavcem za profesionalno učenje in sodelovanje*: Vprašanje, sestavljeno iz 11 trditev, je ravnatelje_ice spraševalo, v kolikšni meri navedene trditve o vodenju profesionalnega sodelovanja in učenja v šoli držijo (1 = sploh ne drži, 2 = ne drži, 3 = niti niti, 4 = drži, 5 = popolnoma drži) za njegovo/njeno vodenje. Vrednost Cronbach alfe je 0,810, kar je dobra stopnja zanesljivosti.
- d) *Samoocena ravnateljev na področju spodbujanja profesionalnega učenja in sodelovanja z zunanjimi deležniki*: Vprašanje je bilo sestavljeno iz 4 trditev na temo učenja in sodelovanja z zunanjimi deležniki. Ravnatelji_ce so morali odgovarjati, v kolikšni meri trditve o vodenju učenja in sodelovanja z zunanjimi deležniki držijo (1 = sploh ne drži, 2 = ne drži, 3 = niti niti, 4 = drži, 5 = popolnoma drži) za njihovo šolo. Vrednost Cronbach alfe za to vprašanje je 0,612, kar je še sprejemljiva stopnja zanesljivosti.
- e) *Ravnateljeva ocena spremljanja in vrednotenja profesionalnega učenja in sodelovanja*: Vprašanje, sestavljeno iz 4 trditev, je preverjalo, v kolikšni meri trditve o spremljanju in vrednotenju profesionalnega učenja in sodelovanja držijo (1 = sploh ne drži, 2 = ne drži, 3 = niti niti, 4 = drži, 5 = popolnoma drži) za ravnateljevo vodenje profesionalnega učenja in sodelovanja na šoli. Stopnja zanesljivosti za to vprašanje je dobra, saj je Cronbach alfa 0,764.
- f) *Ravnateljeva ocena okvira/izhodišč profesionalnega učenja in sodelovanja v vzgojno-izobraževalnem zavodu*: Ravnatelji_ce so morali pri tem vprašanju oceniti, v kolikšni meri trditve o sodelovalnem učenju med strokovnimi delavci držijo (1 = sploh ne drži, 2 = ne drži, 3 = niti niti, 4 = drži, 5 = popolnoma drži) za strokovne delavce_ke na njihovih šolah. Vprašanje je sestavljeno iz 12 trditev, vrednost Cronbach alfe pa je 0,910 (odlična stopnja zanesljivosti).
- g) *Ravnateljeva ocena razširjenosti profesionalnega učenja in sodelovanja med strokovnimi delavci znotraj vzgojno-izobraževalnega zavoda*: Vprašanje je sestavljeno iz 14 trditev. Ravnatelji_ce so morali oceniti, koliko (1 = nihče, 2 = nekateri, 3 = polovica, 4 = večina, 5 = vsi) strokovnih delavcev_k sodeluje v različnih aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja. Cronbach alfa za to vprašanje je 0,928, kar je odlična stopnja zanesljivosti. V vprašanju je 13 trditev.
- h) *Ravnateljeva ocena razširjenosti profesionalnega učenja in sodelovanja med strokovnimi delavci izven vzgojno-izobraževalnega zavoda*: Ravnatelji_ce so morali_e pri tem vprašanju oceniti, koliko (1 = nihče, 2 = nekateri, 3 = polovica, 4 = večina, 5 = vsi) strokovnih delavcev_k na šoli sodeluje v različnih aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja izven šole. Vprašanje je sestavljeno iz 6 trditev, Cronbach alfa je 0,778, kar je dobra stopnja zanesljivosti.
- i) *Ravnateljeva ocena profesionalnega učenja in sodelovanja v ravnateljski skupnosti*: Vprašanje je sestavljeno iz 14 trditev in preverja, v kolikšni meri trditve o profesionalnem sodelovanju in skupnem učenju ravnateljev na splošno držijo (1 = sploh ne drži, 2 = ne drži, 3 = niti niti, 4 = drži, 5 = popolnoma drži) za ravnateljsko skupnost. Cronbach alfa vprašanja znaša 0,891, kar je dobra stopnja zanesljivosti.
- j) *Pogostost sodelovanja ravnateljev v aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja na individualni ravni*: Pri tem vprašanju so ravnatelji_ce morali oceniti, kako pogosto (1 = nikoli, 2 =

redko, 3 = včasih, 4 = pogosto, 5 = zelo pogosto) aktivno sami skrbijo za svoje lastno profesionalno učenje in sodelovanje prek različnih dejavnosti. Vprašanje je sestavljeno iz 7 trditev, stopnja zanesljivosti pa je dobra (Cronbach alfa je 0,810).

- k) *Pogostost sodelovanja ravnateljcev v aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja z drugimi ravnatelji*: Vprašanje je sestavljeno iz 9 trditev, ravnateljci pa so morali oceniti, kako pogosto (1 = nikoli, 2 = redko, 3 = včasih, 4 = pogosto, 5 = zelo pogosto) aktivno skupaj z drugimi ravnatelji skrbijo za svoje lastno profesionalno učenje in sodelovanje prek različnih dejavnosti. Cronbach alfa za to vprašanje je 0,897, kar je dobra stopnja zanesljivosti.
- l) *Pogostost sodelovanja ravnateljcev v aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja z drugimi deležniki*: Ravnateljci so morali pri tem vprašanju oceniti, kako pogosto (1 = nikoli, 2 = redko, 3 = včasih, 4 = pogosto, 5 = zelo pogosto) aktivno skupaj z drugimi deležniki skrbijo za svoje lastno profesionalno učenje in sodelovanje prek različnih dejavnosti. Vprašanje je sestavljeno iz 7 trditev, Cronbach alfa pa je 0,844 (dobra stopnja zanesljivosti).

8.4 Priloga: Podrobnejši opis vprašalnika za strokovne delavce in mere zanesljivosti

- a) *Ravnateljstvo vodenje vzgojno-izobraževalnega zavoda, kot ga ocenjujejo strokovni delavci:* Vprašanje je sestavljeno iz 9 trditev na temo sodelovalnega vodenja na šoli, pri čemer so morali strokovni delavci_ke oceniti, v kolikšni meri vsaka posamezna trditev o sodelovalnem vodenju drži (1 = sploh ne drži, 2 = ne drži, 3 = niti niti, 4 = drži, 5 = popolnoma drži) za njihovo šolo. Vrednost Cronbach alfa za to vprašanje je 0,912, kar je odlična stopnja zanesljivosti.
- b) *Zagotavljanje pogojev in izhodišč za profesionalno učenje in sodelovanje na šoli glede na oceno strokovnih delavcev:* Pri tem vprašanju so sodelujoči strokovni delavci_ke morali_e oceniti, v kolikšni meri trditve o ravnateljevem zagotavljanju pogojev in izhodišč za vodenje profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev na njihovi šoli držijo (1 = sploh ne drži, 2 = ne drži, 3 = niti niti, 4 = drži, 5 = popolnoma drži). Vprašanje je sestavljalo 10 trditev, vrednost Cronbach alfa pa je 0,951, kar je odlična stopnja zanesljivosti.
- c) *Zagotavljanje priložnosti, ki jih ravnatelj ponudi strokovnim delavcem, za profesionalno učenje in sodelovanje glede na oceno strokovnih delavcev:* Strokovni_e delavci_ke so pri tem vprašanju odgovarjali, v kolikšni meri trditve o priložnostih za profesionalno učenje in sodelovanje, ki jih ravnatelj_ica ponudi, držijo za ravnatelja njihove šole. Vprašanje je sestavljeno iz 11 trditev. Vrednost Cronbach alfa je 0,942 (odlična stopnja zanesljivosti).
- d) *Ravnateljstvo vodenje in spodbujanje profesionalnega učenja in sodelovanja z zunanjimi deležniki glede na oceno strokovnih delavcev:* Vprašanje je sestavljeno iz 4 trditev na temo učenja in sodelovanja z zunanjimi deležniki. Strokovni_e delavci_ke so morali_e odgovarjati, v kolikšni meri trditve o vodenju učenja in sodelovanja z zunanjimi deležniki držijo (1 = sploh ne drži, 2 = ne drži, 3 = niti niti, 4 = drži, 5 = popolnoma drži) za njihovega_o ravnatelja_co. Vrednost Cronbach alfa za to vprašanje je 0,814, kar je dobra stopnja zanesljivosti.
- e) *Spremljanje in vrednotenje profesionalnega učenja in sodelovanja glede na oceno strokovnih delavcev:* Strokovni delavci_ke so pri tem vprašanju ocenjevali, v kolikšni meri trditve o spremljanju in vrednotenju profesionalnega učenja in sodelovanja držijo (1 = sploh ne drži, 2 = ne drži, 3 = niti niti, 4 = drži, 5 = popolnoma drži) za ravnateljstvo vodenje profesionalnega učenja in sodelovanja na šoli. Vprašanje je sestavljeno iz 4 trditev. Stopnja zanesljivosti za to vprašanje je odlična, saj je Cronbach alfa 0,928.
- f) *Izhodišča profesionalnega sodelovanja in učenja po oceni strokovnih delavcev:* Strokovni_e delavci_ke so morali_e pri tem vprašanju oceniti, v kolikšni meri trditve o sodelovalnem učenju med strokovnimi delavci držijo (1 = sploh ne drži, 2 = ne drži, 3 = niti niti, 4 = drži, 5 = popolnoma drži). Vprašanje je sestavljeno iz 13 trditev, vrednost Cronbach alfa pa je 0,951 (odlična stopnja zanesljivosti).
- g) *Pogostost profesionalnega učenja in sodelovanja po oceni strokovnih delavcev:* Vprašanje je sestavljeno iz 14 trditev. Strokovni_e delavci_ke so morali_e oceniti, kako pogosto (1 = nikoli, 2 = redko, 3 = včasih, 4 = pogosto, 5 = zelo pogosto) sodelujejo v različnih aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja znotraj šole. Cronbach alfa za to vprašanje je 0,927, kar je odlična stopnja zanesljivosti.
- h) *Pogostost profesionalnega učenja in sodelovanja izven vzgojno-izobraževalnega zavoda po oceni strokovnih delavcev:* Strokovni_e delavci_ke so morali_e pri tem vprašanju oceniti, kako pogosto (1 = nikoli, 2 = redko, 3 = včasih, 4 = pogosto, 5 = zelo pogosto) sodelujejo v različnih aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja izven šole. Vprašanje je sestavljeno iz 6 trditev, Cronbach alfa je 0,859, kar je dobra stopnja zanesljivosti.

8.5 Priloga: Protokol za izvedbo fokusnih skupin

Čas	Vsebina/vprašanja	Sprotni zapis
Do maks. 10 minut	<p>Uvodni pozdrav, zahvala za pripravljenost sodelovati</p> <p>Zakaj smo s odločili za pridobitev podrobnejšega vpogleda v vodenje in prakso profesionalnega učenja in sodelovanja v vrtcih in šolah? Profesionalno učenje in sodelovanje je eden od pogojev za kakovostno delovanje vrtca/šole, hkrati s tem je vodenje profesionalnega učenja in sodelovanja eno od temeljnih vodil ali načinov vodenja, s katerim ravnatelj/-ica lahko najbolj vpliva na kakovost dosežkov otrok, učencev, dijakov. Sodelovanje se je po nekaterih ocenah v letu 2020 okrepilo oziroma v marsičem postavilo na drugačne temelje, zato je to še eden od razlogov, da nas zanima bolj poglobljeno. Raziskava je korak v sistemskem spremljanju in evalvaciji kakovosti vodenja v vrtcih in šolah. Temelji na različnih domačih in mednarodnih strokovnih in raziskovalnih izhodiščih ter neposredno izhaja iz standardov vodenja v vrtcih in šolah ter standardov profesionalnega učenja in sodelovanja strokovni delavcev (zbirka Kakovost v vrtcih in šolah), ki so nastali v okviru implementacije nacionalnega modela ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja.</p> <p>Namen raziskave je torej ugotoviti, kako ravnatelji in strokovni delavci profesionalno sodelujejo in se učijo.</p> <p>Cilji raziskave:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opredeliti strokovna izhodišča (vodenja) profesionalnega učenja in sodelovanja v vrtcih in šolah • Pripraviti načrt raziskave in oblikovati instrumentarije za zbiranje podatkov • Zbrati podatke z uporabo vprašalnikov in izvedbo fokusnih skupin • <i>Obravnavati rezultate s pomembnimi deležniki</i> • <i>Pripraviti priporočila in usmeritve za vodenje in prakso profesionalnega učenja in sodelovanja v vrtcih in šolah</i> <p>Raziskovalna vprašanja:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Kako ravnatelji vodijo profesionalno učenje in sodelovanje v šolah in vrtcih?</i> • <i>Kako strokovni delavci vrtcev in šol profesionalno sodelujejo in se učijo?</i> • <i>Kako ravnatelji profesionalno sodelujejo in se učijo?</i> • <i>S kakšnimi izzivi profesionalnega učenja in sodelovanja se soočajo ravnatelji in strokovni delavci?</i> <p>Potek raziskave/metodologija:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. faza: maja in junija anketiranje ravnateljev in strokovnih delavcev; rezultati analize podatkov so tudi eno od izhodišč za pripravo vprašanj za fokusne skupine; 2. faza: oktober 2021 – fokusne skupine, s katerimi želimo pridobiti poglobljene informacije o nekaterih vidikih vodenja in prakse profesionalnega učenja in sodelovanja v vrtcih in šolah. <p>Vzorec: Ravnatelj/-ce ste bili izbrani naključno s seznama ravnateljev, in sicer tako, da smo izbrali vsakega xy-tega (npr. 7., 13.) po abecedi glede na raven izobraževanja</p> <p>Predvideni potek fokusne skupine: okrog 90 minut (največ 120); pomembno je, da vsi odgovarjajo na vsa vprašanja, ni pa nujno, da vedno v istem vrstnem redu. Sodelovanje v fokusni skupini je prostovoljno, poskrbeli bomo za anonimnost, tako predlagamo, da se preimenujete v R1, R2, R3 itd. (ali pa to storimo mi).</p> <p>Prošnja za snemanje – sproti tudi zapisujemo (zato sta z nami ena ali dve študentki (ki se na kratko pokažeta), s čimer zagotavljamo spremljanje, hkrati pa tudi različne poudarke iz vaših razprav.</p>	

	Pred začetkom intervjuvanja predstavimo sklope vprašanj (I. vodenje profesionalnega učenja in sodelovanja, II. praksa profesionalnega učenja in sodelovanja, III. profesionalno učenje in sodelovanje ravnateljev ter njihove potrebe).	
Do maks. 30 minut	Vodenje profesionalnega učenja in sodelovanja v vrtcih in šolah O katerih pomembnih vprašanjih vašega vrtca se odločate skupaj z vašimi strokovnimi delavci in delavkami ter kako konkretno skupno odločanje poteka v praksi? Kako vaše strokovne delavce in delavke spodbujate, da profesionalno sodelujejo in se učijo? (Podvprašnji: Katere oblike in vsebine najbolj spodbujate? Zakaj?)	Vodilna vprašanja damo v klepetalnico, podvprašanja samo postavljamo sproti, ko presodimo ...
Do maks. 30 minut	Praksa profesionalnega učenja in sodelovanja v vrtcih in šolah I. Kako dobro vaši strokovni delavci in delavke profesionalno sodelujejo in se učijo in kako to veste? Na kakšen način to spremljate? Podvprašnji: Po kakšnih/katerih kriterijih? Kako podatke spremljanja uporabljate pri svojem vodenju? II. Katere oblike sodelovanja in skupnega učenja so po vaših izkušnjah oz. podatkih učinkovite in najbolj vplivajo na učenje in poučevanje oz. delo z otroki? Kakšni so konkretni primeri v praksi, oddelku, razredu?	
Do maks. 30 minut	Ravnateljevo profesionalno učenje in sodelovanje 7. Kako se vi kot ravnatelj/-ica profesionalno učite in sodelujete z drugimi (v vrtcu, z drugimi ravnatelji)? Katero znanje in izkušnje najpogosteje izmenjujete z drugimi? 8. Kaj kot ravnatelj/-ica potrebujete za uspešno vodenje profesionalnega učenja in sodelovanja v vašem vrtcu?	
Do maks. 5 minut	Bi želeli še kaj dodati? Zahvala	

9 IMENSKO KAZALO

Archibald, S.	8
Ažman, T.	21
Bainbridge, A.	20
Berliner, D. C.	6
Brejc, M.	7, 8, 14, 15, 18, 20, 22
Brinkman, J. L.	21
Bryk, A.	17
Bubb, S.	9, 16
Catagay, A.	20
Collarbone, P.	20
Čagran, S.	21
Darling-Hammond, L.	8, 15, 19
Davis, S. L.	19
Dimmock, C.	20
DuFour, R.	13
Dumont, H.	6
Earley, P.	9, 16, 20
Eger, L.	19
Ellman, M.	8
Erčulj, J.	9, 14, 15, 16, 18, 20
Grootenboer, P.	17
Gümüs, S.	20
Hargreaves, A.	12, 17
Harris, A.	17, 18, 21
Hattie, J.	6, 9
Hipp, K. K.	13
Hord, S.	13
Huber, S.	19
Huffman, J. B.	13
Ivanuš Grmek, M.	9, 11
Japelj Pavešič, B.	9, 10, 11, 12, 16, 17, 18, 20
Javornik Krečič, M.	7
Karstanje, P.	19
Kelly, H.	21
Kools, M.	13
Kozina, A.	12, 21
Krapše, T.	8, 22
Krek, J.	9
Kwakmanova, K.	7
Leithwood, K.	7
Lesničar, B.	14
Lokman, T.	20
Metljak, M.	9
Mihovar Globokar, K.	8, 20
O'Connor, M. T.	12, 17
Pol, M.	20
Pont, B.	19, 20
Porritt, V.	9, 16
Prenger, R.	13
Rienties, B.	10
Robinson, V. M.	7
Rupnik Vec, T.	10, 11, 21
Sardoč, M.	18, 21

Schneider, M.	6, 17
Senge, P.	13
Sentočnik, S.	18
Skubic Ermenc, K.	10
Skvarč, M.	14
Stern, E.	6
Stoll, L.	8, 13, 15
Timperley, H.	8, 16
Tschannen-Moran, M.	17
Vodopivec, B.	16
Webber, F.	19
West-Burnham, J.	17, 20
Woods, P. A.	19
Zavašnik Arčnik, M.	8, 9, 15, 18, 20, 21

10 STVARNO KAZALO

A

aktiv, 10, 12, 15, 17, 20, 32, 33, 41, 43, 44, 45, 46, 54, 55, 56, 58, 59, 64, 65, 66, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 82, 83, 84
aktivnosti, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 45, 46, 51, 52, 54, 55, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82

C

covid-19, 10, 11, 21, 40, 77

D

distribuirano vodenje, 17, 18, 84
dosežki, 6, 7, 8, 9, 13, 16, 17, 49, 76, 81

K

kazalniki, 7, 8, 22, 79, 83, 84
klima in kultura, 14, 17, 19
kolegialne hospitacije, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 37, 40, 41, 44, 45, 46, 50, 53, 58, 66, 67, 68, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83

M

mentorstvo, 19, 20, 51, 55, 56, 58, 65, 77, 80, 82, 83
mreže, 14, 21
mreženje, 19, 20, 43, 65, 78, 81, 82

N

načrtovanje, 7, 8, 10, 11, 14, 15, 16, 19, 21, 28, 35, 40, 45, 46, 48, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 68, 70, 74, 75, 76, 79, 80, 81, 82, 84

O

oblike profesionalnega učenja, 8, 10, 20, 28, 35, 48, 49, 50, 51, 57, 58, 62, 67, 76, 77, 80, 81, 82, 83
odgovornost, 8, 9, 11, 14, 15, 17, 18, 19, 57, 68, 70

P

potrebe, 11, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 37, 40, 43, 44, 52, 55, 56, 64, 66, 67, 69, 70, 71, 75, 78, 80, 81, 83, 84

povratna informacija, 7, 12, 14, 15, 17, 18, 21, 34, 37, 46, 62, 66, 67, 75, 78, 79, 81, 82

R

raziskovanje, 11, 12, 13, 19, 22, 58, 67, 83, 84
refleksija, 7, 8, 11, 12, 13, 39, 43, 49, 50, 57, 62, 77, 78, 81, 82
reflektivni dialog, 12, 14

S

sistemsko vodenje, 20, 83
sodelovalno učenje, 11, 13, 14, 44, 53, 68
sprehod, 11, 12, 14, 50, 58, 77
spremljanje, 7, 8, 11, 12, 14, 16, 19, 23, 35, 43, 44, 45, 46, 53, 57, 58, 62, 67, 68, 69, 75, 76, 78, 80, 81, 82, 84
standardi, 5, 7, 8, 15, 22, 69, 82, 84
strategije, 9, 14, 18, 53, 56, 58, 59, 80
strokovne razprave, 10, 12, 14, 15, 16, 31, 38, 46, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 57, 60, 62, 66, 67, 70, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83
svetovanje, 20, 51, 65, 77, 81, 82, 83

U

učča se skupnost, 8, 12, 13, 14, 40, 41, 43
učinki, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 42, 44, 46, 75, 76, 84
ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti, 5, 7, 11, 22, 68
ustvarjanje pogojev, 15, 17, 28, 66, 67, 68

V

vodenje učenja, 5, 15, 17, 19, 23, 69, 72, 74, 78, 79, 80
vrednotenje, 7, 8, 13, 14, 16, 19, 37, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 56, 57, 58, 60, 62, 75, 76, 77, 78, 81, 82, 83, 84

Z

zagotavljanje pogojev, 15, 34, 35, 36, 37, 74
zaupanje, 13, 14, 17, 41, 47, 55, 60, 67, 70, 76, 78, 80
zglede, 15, 18, 42, 75, 82