

Spodbujanje profesionalnega razvoja ravnateljev za izboljševanje prakse vodenja

Justina Erčulj in Mateja Brejc

Predavateljici v Šoli za ravnatelje

justina.erculj@solazaravnatelje.si

mateja.brejc@solazaravnatelje.si

Ravnateljevanje v negotovem okolju

Izobraževalno okolje, ki pomembno zaznamuje delo ravnateljev, se vse hitreje in vse močnejše spreminja. Številne od teh sprememb pa niso le hitre in silovite, ampak predvsem nepredvidljive. Nihče ni pričakoval sedanje gospodarske krize – ali pa morda vsaj ne tako razsežne, globalizacijskih tokov skoraj ne moremo več nadzirati, prav tako ne uporabe (ali celo zlorabe) informacijske tehnologije.

Naš čas torej zaznamuje predvsem negotovost, na katero bomo pogledali skozi prizmo globalizacije. Njeno bistvo sociologi in antropologi povezujejo s *pretokom* in z *medsebojnim vplivanjem* lokalnega in globalnega (Lewellen 2002). Seveda ne gre zanemariti »razcveta« neoliberalizma in vprašanj, povezanih z razmerjem moči, vendar ta obširna in zapletena koncepta presegata vsebino najinega članka. Hkrati s pojavom globalizacije pa govorimo tudi o postmodernem okolju, ki ga zaznamujeta negotovost, nedoločnost in nedokončanost (Harris 1999), saj nenehni pretoki ljudi, informacij, idej itd. ter številne povezave med njimi ustvarjajo vedno nove »resničnosti«. Po Longovi (1996, 40) razlagi globalni procesi »ustvarjajo nove razmere in odzive na vseh ravneh«. Lokalno spreminja globalno, globalno poraja »novo lokalno« (Long 1996, 45). Zaradi novih, drugačnih razmerij, ki se porajajo v takih procesih, se ljudje spopadajo s problemi zaradi novih odnosov in povezav. Organizacije se torej odzivajo na okolje s svojim »lokalnim« znanjem in ga hkrati dopolnjujejo ter spreminjajo.

Appadurai (1998) s svojo zasnovano »krajino« (*scapes*) opozarja še na problem meja. Te se premikajo, dostikrat tudi popolnoma razblinijo, nastajajo nove entitete, kot na primer ideokrajine, v katerih se vedno znova porajajo nove ideje v nenehnem odnosu med lokalnim in globalnim. V jeziku izobraževanja to pomeni, da se

lokalno okolje šol pod vplivom globalizacije nenehno spreminja, hkrati pa šole sooblikujejo globalno okolje. Hargreaves (1994, 62) je v tem pomenu domiselno uporabil prisposodbo »gibljivega mozaika«. Meni, da bi morale organizacije v postmodernem okolju postajati vse bolj prožne, odzivne ne okolje, z ohlapnimi vezmi med posameznimi enotami. Že samo dejstvo, da lahko gledamo na šolo kot na niz odnosov, nam poruši tradicionalno podobo organizacije kot trdne strukture. »Gibljivi mozaik« torej predstavlja dinamično podobo šole, ki se v različnih odnosih nenehno spreminja.

Vendar pa smo se znašli v svojevrstnem protislovju, ki v resnici predstavlja za vodenje še večji izziv kot negotovost postmodernega okolja. Države, tudi Slovenija pri tem ni izjema, hkrati uvajajo veliko mehanizmov, ki omejujejo njihovo avtonomno delovanje. Trnavčevičeva (2005, 31) opozarja na številne mednarodne primerjave, primerjave znanja učencev in nenehno »iskanje najboljše rešitve, ki bi se izkazala za učinkovito v gospodarstvu in upravičila porabo davkoplačevalskega denarja«. Tudi Hargreaves (2003, 23) je kritičen do vse večje regulativnosti šol in piše celo o »obsedenosti šolskih sistemov s poenotenjem kurikulov, z vizijo rezultatov zunanjega preverjanja znanja, lestvicami in odgovornostjo«. Če smo pred dvema desetletjema o tem v Sloveniji le brali in to izkusili v dokaj sprejemljivi meri, pa smo danes tudi pri nas postavljeni pred množico predpisanih zahtev, katerih obseg se drastično povečuje in ki izobraževanje spreminjajo v poročila, tabele, evalvacije, kompetence in rezultate.

Oblikoval se je torej izobraževalni prostor povsem različnih diskurzov (Erčulj v pripravi), ki vsebujejo v marsičem nasprotujoče si koncepte in zahteve. Ti se kažejo tudi v šolskih reformah, saj skušajo »vzpostavljati šolske organizme, ki so z vidika globalnih družbenih odnosov anahronistični« (Medveš 2002). Naj jih povzamemo le nekaj:

- v storilnostni družbi se pojavlja ideja prijazne šole;
- v izrazito konkurenčnem okolju naj bi se šola razvijala po načelih socialne solidarnosti;
- v socialno razslojeni družbi se oblikuje ideal enotne šole;
- v družbi, kjer je znanje moč, naj bi ga v šolah postavljali kot vrednoto;
- v družbi, ki jo usmerjajo zunanji motivi, naj bi bila odločilna notranja motivacija.

Vse to ustvarja občutek negotovosti in hkrati zmanjšuje zaupa-

nje tako v politično kot v strokovno integriteto (Hargreaves 2003, 1). Če kdaj, potem zdaj potrebujemo še posebej dobro usposobljene ravnatelje, ki bodo zmogli ustvariti varno, a hkrati spodbudno okolje za učenje na vseh ravneh.

Novi pogledi na profesionalni razvoj ravnateljev

Izhajamo iz podmene, da so ravnatelji najpomembnejši dejavnik uspešne šole (Day 2001; Bolden 2005; Pont, Usche in Moorman 2008), pa tudi pri uspešnem doseganju nacionalnih ciljev. Zato se večina držav zaveda, da je treba skrbno razvijati programe za njihov profesionalni razvoj (Erčulj 2005; Pont, Usche in Moorman 2008). Pri tem gre za dve razsežnosti, za razvoj vodje in razvoj šole, s čimer povečujemo zmožnost obeh (Day in dr. 2007).

Bolam (2003, 143) opredeljuje razvoj vodij kot »proces izobraževanja, usposabljanja, učenja in podpore, ki se odvija zunaj ali znotraj organizacije ..., zato da bi razvili znanje, veščine in vrednote, ki bi jim pomagali pomembno spremeniti vedenje«. Po njegovem mnenju so najuspešnejši tisti programi, ki združujejo usposabljanje zunaj organizacije in dejavnosti na delu. Podobno ugotavljata tudi Earley in Jones (2008) in se pri tem sklicujeta na Center za raziskave v organizacijah. Po njunem mnenju imajo največji vpliv na vodenje programi, ki vsebujejo dejavnosti v organizaciji, izkušnjsko učenje in ki so vezani na organizacijsko okolje. Pri tem pa je pomembna podpora zunanjega strokovnjaka.

Taylor in dr. (2002) opozarjajo na pomembne spremembe, ki so se zgodile v kontekstu vodenja. To pa pomeni tudi premik v usposabljanju vodij:

- od teorije k praksi;
- od posameznih delov k sistemu;
- od vlog in stanja k procesom;
- od znanja k učenju;
- od individualnega znanja k partnerstvu;
- od analiziranja k reflektivnemu razumevanju.

Bolden (2007) ob tem navaja mednarodne smernice v sodobnih programih razvoja vodij. Gre za premik od tradicionalno zasnovanih množičnih seminarjev k daljšim oblikam usposabljanja, v katerih se prepletajo teorija, delo v resničnih situacijah, sodelovanje, refleksija in uvajanje izboljšav.

Programi za usposabljanje ravnateljev morajo zajeti vsebine in metode dela, ki spodbujajo raziskovanje, povezano s poučeva-

PREGLEDNICA 1 Premik v usposabljanju vodij

Tradicionalno zasn. prog.	Sodobno zasnovani programi
Predpisani programi	Programi, ki se razvijajo in dopolnjujejo na osnovi resničnih problemov
Teorija	Teorija v kontekstu
Enkratni dogodki	»Potovanje« z nenehno podporo strokovnjaka
Predavanja, poslušanje	Sodelovanje, interaktivnost, uporaba v organizacijskem okolju
Konceptualno	Izkušensko in kontekstualno
Posamezniki	Namensko oblikovane skupine

Prerejeno po Bolden 2007.

njem, organizacijskim razvojem in spreminjanjem. Ni torej dovolj, da ravnateljji poslušajo, sodelujejo v delavnicah in po koncu usposabljanja opravijo neko pisno obveznost, ampak morajo svojo usposobljenost preverjati tako, da znanje tudi uporabijo, pri tem pa jih vodi izkušen strokovnjak. Skupaj z njim naj bi načrtovali projekte in akcijske raziskave, v katerih bi lahko povezali teorijo, prakso in refleksijo. Izvedba programa mora biti načrtovana tako, da udeležencem omogoča sodelovanje, timsko delo in medsebojno pomoč.

Splošna smer razvoja pri usposabljanju vodij gre torej od formaliziranih programov k programom, prilagojenim »po meri«, in predvsem k bolj fleksibilnim oblikam, saj številne spremembe znatno vplivajo tudi na vlogo vodij v organizaciji. Pomembno je tudi, da vodje usposabljam tako, da začnejo razmišljati »preko trenutnih omejitev, ki jih ponuja njihova vloga, in bolje razumejo širšo sliko« (Day 2001, 586). Campbellova (2003, 34) pa še posebej poudarja, da je treba pri razvoju vodij ustvarjati »prostor refleksije, v katerem vodja lahko razmišlja o svojem delu in o svojih izkušnjah«.

Slovenska zakonodaja predvideva, da se v program za pridobitev ravnateljskega izpita lahko vpišejo ravnateljji in kandidati za ravnatelje. To pomeni, da številni udeleženci nimajo nobenih izkušenj z vodenjem, pravzaprav velika večina, če računamo, da mora ravnatelj opraviti ravnateljski izpit v enem letu od imenovanja. Prav zato bi program težko zasnovali tako, da bi udeleženci med posameznimi skupnimi srečanji uvajali izboljšave v organizacijskem okolju ali poglobljeno razmišljali o svojih izkušnjah v zvezi z vodenjem. Pač pa smo lahko tak način dela prenesli v dve pomembni obliki usposabljanja izkušenejših ravnateljev, to sta *Ravnateljji raziskujejo svoje delo* in *Vodenje za učenje*. V nadaljevanju na kratko predstavljimo oba programa, njuno zasnovo in po-

tek. Ob tem nas kot njune snovalce in izvajalce posebej zanima, ali programa dosežeta svoj osnovni namen, to je izboljševanje prakse vodenja. Zavedamo se, da bi tak vpliv lahko bolj temeljito raziskali in o njem pisali bolj prepričljivo, če bi se raziskovanja lotili bolj sistematično. Tako zaenkrat predstavljamo le podatke iz evalvacij, ki pa so lahko dobra osnova za obsežnejšo in predvsem prepričljivejšo raziskavo.

Vodenje za učenje

Koncept vodenja za učenje se poraja kot najpomembnejši okvir za delovanje ravnateljev, saj v središče postavlja učenje na vseh ravneh: učenje učencev, učiteljev in vodij. Swaffiedlova in MacBeath (2009, 32) še posebej izpostavljata učenje vodij, »saj moraš najprej znati voditi sebe in svoje učenje, če želiš voditi druge«. Poleg tega poudarjata podobnosti med vodenjem in učenjem. Strnila sta jih v reševanje problemov, refleksijo in izkušensko učenje.

Vodenje za učenje sta opredelila kot »posebno obliko vodenja, ki zajema jasen dialog, učenje v središču, ustvarjanje pogojev za uspešno učenje ter skupno vodenje in odgovornost« (str. 42). Pri tem imajo pomembno vlogo soočanje različnih pogledov, občutljivost za posebnost okolja vsake organizacije ter vzdrževanje vodenja za učenje.

Med pogoje, ki jih mora vodja zagotavljati za učenje, Hopkins (2001) uvršča naslednje:

1. Ravnatelj dejavno spodbuja oblikovanje timov, hkrati pa upošteva odločitve, ki jih sprejmejo učitelji v teh timih. Pomembno je, da ne gre le za odločitve, ki zadevajo učiteljevo delo v razredu, ampak tudi za take, ki vplivajo na politiko dela šole kot organizacije.
2. Učitelji se praviloma ne usposablajo posamezno; večina nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja je namenjenega vsem strokovnim delavcem šole. To je pomembno predvsem zato, ker se skupaj pogovarjajo o pomembnih zadevah in skupaj določajo temeljne usmeritve šole in področja nenehnih izboljšav.
3. Ravnatelj oblikuje učinkovite sisteme informiranja sodelavcev in širšega okolja.
4. Ravnatelj zna pohvaliti in nagraditi tiste sodelavce, ki največ prispevajo k doseganju skupnih ciljev. Vodenje za učenje in uravnilovka ne spadata skupaj.

PREGLEDNICA 2 Število udeležencev v programu *Vodenje za učenje*

Leto (izvedba)	Število udeležencev (ravnateljjev)				Skupaj
	Vrtec	Osnovno šolstvo	Srednje šolstvo	Drugo	
2007–2008 (1)	0	20	4	0	24
2008–2009 (2)	4	17	1	0	22
2009–2010 (3)	7	11	7	0	25
Skupaj	11	48	12	0	71

5. Voditi za učenje ne zna vsak ravnatelj, *saj mora tudi sam izraziti pripadnost izboljševanju, smiselnim spremembam in učenju – ne le z besedami, ampak predvsem z dejanji.*

Tudi drugi avtorji pri opredeljevanju vodenja za učenje poudarjajo pomen ravnateljevega zgleda in pomen kontekstualnega znanja. To sta bili temeljni izhodišči pri oblikovanju programa. Ker ravnatelji v programu ne morejo delovati, ne da bi vključili svoje sodelavce, smo pomemben prispevek videli v tem, da »učitelji, ki jih ravnatelj poveže v skupen namen in jih vzpodbuja k sodelovanju, pogovoru o učenju, dajo pomemben prispevek k boljšemu, globljemu znanju učencev«. Pri zasnovi programa so nas vodile tudi dosedanje izkušnje z delom z ravnatelji, predvsem njihove številne izjave in pomisleki, češ da se morajo ukvarjati z vsem mogočim, zaradi česar jim manjka časa za njihovo temeljno poslanstvo, vodenje učenja, pa tudi za lastno učenje. Posebno vrednost daje programu delo v skupini, v kateri si ravnatelji izmenjujejo izkušnje tako z delom v programu kot tudi z izzivi vodenja, saj na vsakem od osmih srečanj namenimo del časa pogovorom o vodenju.

Program smo začeli izvajati pred dvema letoma in se je med ravnatelji dokaj dobro uveljavil. Poteka v majhnih skupinah, ki jih sestavlja od sedem do deset udeležencev. Koordinatorji ugotavljamo, da nastajajo prave profesionalne skupnosti, v katerih prevladujeta spontanost in ustvarjalnost. Med ravnatelji potekajo strokovne razprave, »ne le zato, da bi vedeli bolje, ampak da bi že znano odkrili, raziskali in spremenili« (Erčulj 2006, 251).

Predstavljamo povzetke evalvacije ene od skupin, ki je sodelovala v programu od januarja 2008 do februarja 2009. Udeležilo se ga je sedem ravnateljjev osnovnih šol, kot področje izboljševanja pa smo opredelili spodbujanje refleksije pri učiteljih. Več o poteku dela in dosežkih v programu objavljamo v posebnem članku te revije.

Udeležence smo povprašali o tem, koliko so se jim uresničila pričakovanja, kako so bili zadovoljni s potekom programa in kako je program po njihovem mnenju vplival na njihovo prakso vodenja (glej prilogo). Pri tem bi radi opozorili, da v vprašalniku sprašujemo po delu v »projektu«, v članku pa uporabljamo besedo »program«, ker gre za drugo leto izvajanja. Povzemamo odgovore, ki se nanašajo na uresničitev pričakovanj in ciljev, na izkušnje sodelujočih z delom v programu in na njihovo učenje. Ravnatelji so označeni z oznakami od R1 do R7, zaradi raziskovalne etike uporabljamo moški spol za vse udeležence – respondente.

Uresničitev pričakovanj

Udeleženci so se vključili v program prav zaradi tega, da bi zavestno namenili več časa pedagoškemu vodenju, saj jim ga, kot izjavljajo, »kronično primanjkuje« (R6) prav za osrednjo vlogo, za vodenje za učenje. Zanimiva je izjava izkušenega ravnatelja: »Želel sem si obuditi spomin na to, kaj naj bi bil ravnatelj« (R5), kar bi lahko interpretirali tudi kot vnovično zavedanje svoje poklicne identitete. Večina udeležencev je želela pri svojem delu nekaj spremeniti, vendar tudi dobiti »potrditev, da še delam prav« (R7). Z vidika koordinatorice skupine je pomembno tudi, da so prav vsi ravnatelji odgovorili, da so se njihova pričakovanja v celoti uresničila.

Doseženi cilji

Dosežene cilje bi lahko razvrstili v dve kategoriji, in sicer cilje, povezane s konkretno vsebino, to je spodbujanjem refleksije, in cilje, ki se nanašajo na način dela v programu. Glede vsebine se je sodelujočim zdelo pomembno, da smo jih naučili pisati refleksijo. Ravnatelji so namreč pisanje refleksije najprej preizkusili sami, saj smo želeli, da *doživijo* izkušnjo s tem procesom, kar tudi Bush in Glover (2004) omenjata kot pomemben dejavnik profesionalnega razvoja vodij. Tako namreč lažje razumejo odzive sodelavcev pri uvajanju novosti. Refleksijo so spoznali kot pomembno metodo za strokovni razvoj posameznika, R1 pa je v njej videl še večjo »uporabno vrednost«: »Razvili smo uporaben pripomoček za delo z učiteljskim zborom.«

Veliko uresničenih ciljev se povezuje s *procesom* dela v programu. Trije ravnatelji so navedli, da smo jim omogočili tvorno izmenjavo izkušenj. Zanesljivo pa lahko trdimo, da so ta proces v programu kot pomemben izpostavili tudi preostali udeleženci,

vendar ga niso navajali v zvezi z doseženimi cilji. Ugotavljali so, da jim tak način dela »zagotovo pomaga pri pedagoškem vodenju« (R4). R5 je že ob tem vprašanju navedel pozitivne učinke na delo v šoli: »V kolektiv smo prinesli svež veter, bolj odkrito se lahko pogovarjam s sodelavci.« Vsi udeleženci v skupini so program doživeli kot pomemben prispevek k svojemu profesionalnemu in osebnemu razvoju.

Izkušnje z delom v programu

Kot smo omenili že v prejšnjem sklopu odgovorov, ravnateljem zelo veliko pomenijo pogovori o vodenju in delo v majhni skupini. Prav to je tudi pomemben dejavnik vodenja za učenje. Watkins (2006) ga namreč povezuje z javnimi pogovori o učenju, pa tudi s tem, da učenje postane osrednja tema strokovnih razprav. Za spodbujanje razprav o učenju pa se ravnateljem zdi pomembno tudi sproščeno vodenje (koordinatorice), »ker so le tako lahko izražali svoja stališča« (R1) in hkrati »vplivali na potek in vsebino programa« (R3). Te izjave imajo posebno sporočilno vrednost tudi za razprave o tem, katere pogoje mora ravnatelj zagotoviti za učenje svojih sodelavcev.

Novo znanje in izboljševanje prakse vodenja

Za naše nadaljnje delo in tudi za tematiko profesionalnega razvoja ravnateljev so najpomembnejši odgovori, iz katerih izvemo, kako s programom (domnevno) vplivamo na ravnateljevo nadaljnje delo. Sodeč po odgovorih te skupine smo cilj izboljševanja prakse vodenja dosegli. Pri vprašanju, česa so se naučili, so udeleženci izpostavili dvoje: potrditev lastnega dela ter boljše delo z učitelji. Oboje pomeni pomemben dosežek. Govorimo namreč lahko o profesionalni samozavesti, ki jo delo v tem programu očitno krepi. To pa je pomemben pogoj za dobro in strokovno delo v organizaciji. Podarjali so, da so »osmislili delo s strokovnimi aktivni« (R6) in da so »dobili veliko novih idej za spreminjanje prakse na šoli« (R2). Prav vsi so kot pomembno pridobitev omenili novo znanje s področja refleksije.

V svojo prakso bodo ravnatelji torej vnesli precej izkušenj, ki so jih pridobili z delom v programu. Uvajanje refleksije namreč po mnenju R4 pomeni »krepitev vloge učitelja v sodobnem času«. Vidijo jo tudi kot »priložnost, da se [učitelji] o lastni refleksiji pogovarjajo z mano in med seboj« (R3). Tako R2 kot R6 sta posebej

poudarila pomen sodelovanja in izmenjave izkušenj. Lahko bi torej sklenili, da je program vplival na izboljševanje prakse vodenja na dveh ravneh. Uvajanje reflektivne prakse med učitelje krepi njihovo vlogo in opolnomoči strokovne aktivne. Za nadaljnji potek programa pa je še pomembnejša ugotovitev, da ravnatelji vidijo številne prednosti v načinih dela, to je v izmenjavi izkušenj, sodelovanju in možnosti za odkrito izmenjavo mnenj, za kar so po njihovem mnenju potrebni določeni pogoji, kot so velikost skupine, dobri medsebojni odnosi in »sproščeno vodenje« (R7).

Ravnatelji raziskujejo svoje delo – akcijsko raziskovanje

Povezavo med akcijskim raziskovanjem, profesionalnim razvojem in nenehnim izboljševanjem prakse priznavajo številni avtorji (Marentič Požarnik 1993; Altrichter, Posch in Somekh 2003; Coleman 2003; Stringer 2004). Calhoun (2002) posebej poudarja pomen akcijskega raziskovanja pri pomembnih odločitvah za delovanje v šoli. S tega zornega kota lahko govorimo o akcijskem raziskovanju kot o priložnosti za ravnatelje, da začnejo sistematično zbirati podatke za izboljševanje dela v šoli/vrtcu, ki jo/ga vodijo. Podobno ugotavlja tudi Hargreaves (2001), ki povezuje akcijsko raziskovanje z oblikovanjem novega znanja in s stalnim izboljševanjem šol/vrtcev. To pa se po njegovem mnenju lahko zgodi le, če negujemo prakso zbiranja in uporabe podatkov o svojih dejavnostih.

Pri povezovanju vodenja v izobraževanju in akcijskega raziskovanja ni bilo težko ujeti rdeče niti, teže je bilo najti literaturo s tega področja, predvsem praktične primere ali raziskave. Naš program je torej precej edinstven, čeprav teorija še kako poudarja pomen raziskovanja praktikov na področju vzgoje in izobraževanja. Izhajali smo iz podmene, da moramo pri profesionalnem razvoju ravnateljev upoštevati več vidikov ravnateljevega dela. Pri umestitvi akcijskega raziskovanja tako upoštevamo (Bolden 2005):

1. kontekstualnost vodenja – vodenje se razvija v posebnem okolju šole/vrtca;
2. osebnotni vidik vodenja – zavedanje sebe kot vodje;
3. odnosni vidik vodenja – vodja mora prepoznavati različne potrebe sodelavcev in pri tem vzpostavlja dobre odnose z njimi.

V programu zajamemo vse troje: ravnatelji izhajajo iz konkretne situacije, refleksija jim pomaga k zavedanju sebe in svojih dejanj v določeni situaciji, v proces raziskovanja pa vključujejo sode-

lavce, upoštevajo njihove poglede in svoje ugotovitve primerjajo s kolegi v skupini akcijskih raziskovalcev.

Program *Ravnatelj raziskuje svoje delo* (v nadaljevanju RRS D) smo prvič izpeljali v sodelovanju z Britanskim svetom v letih 2005 do 2007. V zaključni evalvaciji poskusne izvedbe so ravnateljice in ravnatelji izpostavili številne pridobive sodelovanja v projektu. Predstavljamo tiste, ki so posebej pomembne za izboljševanje prakse vodenja:

- Ravnatelj postane bolj profesionalno samozavesten. Na voljo ima »orodja«, s katerimi zna pridobiti podatke, ki jih uporabi pri utemeljitvi za uvedbo neke spremembe. Zato lahko sprejema drznejše odločitve, pojavlja se manj odporov proti spremembam.
- Ravnatelj se usmeri v svoje delo in razmišlja o njem. Akcijsko raziskovanje zahteva temeljit premislek o izbiri področja, o podatkih, o spremembi, pa tudi o delu ravnatelja, njegovem poslanstvu in vrednotah.
- Zavemo se pomena podatkov oziroma »dokazov«. Večina udeležencev je spremenila svoj odnos do raziskovanja. Zapleteni statistični postopki, ki spremljajo kvantitativno raziskovanje, so jih namreč nemalokrat odvrčali od raziskovanja. Ugotovili so, da lahko podatke zbirajo drugače, z dejavnim vključevanjem sodelavcev, predvsem pa so se boljše zavedeli, da so podatki in dokazi pri vodenju vrtca ali šole še kako pomembni.
- Ravnatelj, ki akcijsko raziskuje, postane zgled za sodelavce. Pokaže jim, da je evalvacija lastnega dela pomembna in da lahko akcijsko raziskovanje v vrtcu ali v šoli postane običajna praksa.
- Ker v našem programu sodeluje več ravnateljev, omogoča izmenjavo izkušenj in oblikovanje nove strokovne skupnosti, ki presega običajno povezovanje v aktivih ravnateljev v njihovih združenjih.

V nadaljnjih izvedbah smo tudi mi snovali in izboljševali program po načelih akcijskega raziskovanja. Ob vedno bolj strukturirani vsebini programa, ki ga izvajamo tudi z vključevanjem zunanjih strokovnjakov, namenjamo posebno pozornost sprotnemu spremljanju in končni evalvaciji programa. Mnenja in izkušnje udeležencev upoštevamo pri naslednjih izvedbah programa, v katerih sledimo ciljem, ki smo si jih zadali.

PREGLEDNICA 5 Število udeležencev v programu RRSD

Leto (izvedba)	Število udeležencev (ravnateljev)				Skupaj
	Vrtec	Osnovno šolstvo	Srednje šolstvo	Drugo	
2005–2007 (1)	2	4	2	1	9
2007–2008 (2)	1	10	3	1	15
2008–2009 (3)	2	5	6	0	15
2009–2010 (4)	0	7	2	0	9
Skupaj	5	27	15	2	46

V programu, ki traja eno leto, ravnatelji opredelijo področje izboljševanja lastne prakse, ga raziščejo, uvedejo spremembo in jo ovrednotijo ter načrtujejo nov krog izboljšav(-e). Temeljni namen programa je namreč uvajanje izboljšav pri vodenju, ki jih išče vsak ravnatelj samostojno, hkrati pa ima priložnost za izmenjavo izkušenj z drugimi ravnatelji – udeleženci programa. Posebno pozornost v programu namenjamo razpravam in t. i. kritičnemu prijateljstvu. V izvedbah sistematično spodbujamo refleksijo in jo sproti, vodeno in osmišljeno vključujemo v program.

Vpliv akcijskega raziskovanja na profesionalni razvoj in izboljševanje prakse ravnateljevanja

V nadaljevanju bomo predstavili rezultate analize evalvacijskih vprašalnikov udeležencev, ki so bili v program RRSD vključeni od januarja 2008 do januarja 2009. O samem raziskovanju ravnateljev, njihovem profesionalnem razvoju in izboljševanju prakse je več objavljeno tudi v drugih člankih te revije. Vprašalnike so udeleženci izpolnili na zaključnem srečanju, zastavili pa smo jim odprta vprašanja, ki so se nanašala na to, kako je sodelovanje v programu vplivalo na prakso vodenja/ravnateljevanja, sodelavce, odnos do raziskovanja v šoli/vrtcu. Posebej nas je zanimal tudi vidik oblikovanja profesionalne skupnosti ravnateljev.

Evalvacijske vprašalnike je izpolnilo deset udeležencev, ki so bili navzoči na srečanju in jih v nadaljevanju označujemo z oznakami od AR 1 do AR 10. Pri interpretaciji rezultatov se bomo osredotočili predvsem na vidik profesionalnega razvoja ravnateljev, pri čemer bomo izhajali iz teoretičnih opredelitev pomena in vloge akcijskega raziskovanja za profesionalni razvoj posameznika, v našem primeru ravnatelja.

S pregledom literature smo iz teoretičnih opredelitev in definicij akcijskega raziskovanja različnih avtorjev (Altrichter, Posch in

Somekh 2003; Stringer 2004; Gomm in Woods 1993; Marentič Požarnik 1993; Schon 1991; McNiff 2002; Sagor 2000) oblikovali *vsebinske sklope, ki akcijsko raziskovanje povezujejo s profesionalnim razvojem posameznika* (v našem primeru ravnatelja):

1. prepoznavanje, spremljanje, spreminjanje in izboljševanje lastne prakse vodenja;
2. pomen refleksije za profesionalni razvoj;
3. odločanje na podlagi podatkov;
4. prevzemanje odgovornosti;
5. pomen sodelovanja v šoli/vrtcu pri izboljševanju prakse vodenja;
6. oblikovanje profesionalne skupnosti ravnateljev.

Odgovore udeležencev smo v analizi evalvacijskih vprašalnikov primerjali s prepoznanimi vsebinskimi sklopi, pri čemer smo se posebej usmerili v 1., 5. in 6. sklop.

Prepoznavanje, spremljanje, spreminjanje in izboljševanje lastne prakse vodenja

Udeleženci vključitev v program RRSD ocenjujejo kot pozitivno, kljub temu da, kot pravi AR10, »... sprva nisem vedela, če sem se sploh prav odločila, postopoma pa sem vedno bolj spoznavala, da sem v pravi skupini in da je bil ravno pravi trenutek za mene in mojo šolo, da poskušam nekaj spremeniti in spodbuditi druge, da mi sledijo.«

Predvsem kot prednost navajajo »sistematično razmišljanje o svojem delu, in sicer [glede tega], katero področje si želim izboljšati oziroma kje imam največje težave« (AR7). Program RRSD je namreč zasnovan strukturirano, pri čemer sledimo posameznim korakom akcijskega raziskovanja, ki so vnaprej vsebinsko in časovno določeni. Koordinatorji programa in zunanji strokovnjaki se v proces raziskovanja ravnateljev vključujejo predvsem kot moderatorji razprav in usmerjevalci ter spodbujevalci procesa raziskovanja.

Ravnatelji prepoznavajo vpliv na svoje vodenje predvsem skozi »kritičnost, samoevalvacijo in konsenz s strokovnimi delavci na izbranem področju akcijskega raziskovanja« (AR2). Poudarjajo pa tudi spoznavanje novih pristopov k vodenju (AR8) in ugotovitev o tem, »kaj vse lahko vpliva na vodenje načrtovanih situacij ..., kaj lahko vpnemo v delo in življenje šole« (AR9).

Pomen sodelovanja v vrtcu/šoli pri izboljševanju prakse vodenja

Akcijsko lahko raziskuje en sam učitelj/vzgojitelj/ravnatelj, v raziskovanje je lahko vključena skupina sodelavcev, ki jih zanima skupen »problem«, ali pa celotna šola/vrtec. Ker smo vodenje opredelili kot kontekstualno, osebno in odnosno (Bolden 2005), v programu spodbujamo izboljševanje prakse vodenja tudi s sodelovanjem v vrtcu/šoli.

Iz odgovorov ravnateljev je jasno razvidno, da proces raziskovanja v šolah/vrtcih ni potekal individualno in izolirano, temveč so vsi vključevali tudi strokovne delavce, »in to je bil tudi cilj« (AR1). Za sodelovanje so bili sodelavci motivirani, saj »so začutili svojo vlogo pri uvajanju sprememb, se med seboj povezovali in s tem izboljševali strokovno in delovno klimo« (AR4). Več pozornosti so s pogovori in dogovori posvetili izbranemu področju raziskovanja, kar jih je spodbudilo tudi k lastnim dejavnostim (AR10) ter k oblikovanju novih programov dela, ki jih »skupaj iščemo in ustvarjamo« (AR1). Vključitev v raziskavo pa je posredno vplivala tudi na »spremembo nekaterih ustaljenih postopkov« (AR8).

Oblikovanje profesionalne skupnosti ravnateljev

Eden od pomembnih dejavnikov, ki vplivajo na uspešen razvoj vodij, so profesionalne skupnosti. Zasnova programa, ki temelji na delu v majhnih skupinah in spodbuja strokovne razprave in kritično prijateljstvo, je dobra podlaga za oblikovanje profesionalne skupnosti ravnateljev. Medsebojno sodelovanje je temeljilo na »spodbudah, kritičnosti, ustvarjalnosti, kompetitivnosti, kolegialnosti, profesionalnosti« (AR2).

Iz odgovorov je jasno razviden pomen izmenjave izkušenj in mnenj med ravnatelji različnih ravni izobraževanja in spoznanje, da »imajo tudi drugi ravnatelji probleme« (AR3). »V skupini sem pridobila veliko idej, zamisli, dobrih rešitev. Počutila sem se enakovredno ravnateljem različnih področij (razprava), pridobila sem še dodatno samozavest.« (AR4) Področja akcijskega raziskovanja, ki so se jih ravnatelji lotevali, so bila različna, vendar pa so vsebine in dejavnosti »prenosljive« (AR1), ravnatelji so si med seboj pomagali »z različnimi informacijami, nasveti in usmeritvami« (AR7), tako v okviru akcijskih raziskav kot trenutno aktualnih tem na področju vodenja v izobraževanju. Delo v skupini je prispevalo k spoznavanju različnih tem. »V šoli je še veliko več področij, ki jih lahko raziskujemo, kot bi si na hitro lahko predstavljali.« (AR8)

Pogled naprej

Evalvacija programov *Vodenje za učenje in Ravnatelj raziskujejo svoje delo* je pokazala, da ju imajo udeleženci za pomemben prispevek k svojemu profesionalnemu razvoju, večji profesionalni samozavesti, izboljšanju prakse vodenja in posledično vidijo v njej dodano vrednost delu v šoli/vrtcu. Poleg različnih vsebinskih in organizacijskih vidikov veliko vrednost pripisujejo prav usmerjenim razpravam, ki so namenjene izmenjavi mnenj, izkušenj, usmeritev, kritičnemu prijateljstvu med udeleženci.

Programa tako lahko ponudita pomembno stopnjo na njihovi poti profesionalnega razvoja, ki jim zagotavlja »znanje in spretnosti za odzivanje na vse obsežnejše vloge in odgovornosti« (Pont, Usche in Moorman 2008, 11). Avtorji namreč vidijo vseživljenjsko usposabljanje ravnateljev kot enega od pomembnih stebrov politike OECD na področju vodenja šol, ki zajema tako pripravo na ravnateljstvo kot tudi kasnejše usposabljanje, pri katerem se izvajalci lahko bolje odzivajo na potrebe in kontekst vodenja. Verjamemo, da se lahko slednje dogaja predvsem v majhnih skupinah, kjer se lahko posvetimo vsakemu udeležencu, hkrati pa se med njimi splete mreža profesionalne skupnosti, ki je sama po sebi lahko pomembna podpora ravnatelju pri obvladovanju njegovega dela.

Morda je pri pogledu naprej treba razmišljati tudi o tem, kako primerno uravnotežiti velike posvete in delo v majhnih profesionalnih skupnostih. Za uspešno usposabljanje ravnateljev namreč potrebujemo oboje, morda pa poleg tega še bolj individualizirane oblike, kot sta svetovanje in vzajemno spremljanje. Seveda pa pri tem potrebujemo tudi spodbudo države, ki bi morala podpirati majhne, a zanesljive korake k izboljševanju prakse vodenja. Programa, ki smo ju predstavili, kažeta na to, da z njima v resnici podpiramo tako stalni profesionalni razvoj ravnateljev kot tudi razvoj šol in vrtcev, iz katerih prihajajo.

Literatura

- Altrichter, H., P. Posch in B. Somekh. 2003. *Teachers investigate their work: an introduction to the methods of action research*. London: RoutledgeFalmer.
- Appadurai, A. 1998. *Modernity at large*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Bolam, R. 2003. Models of leadership development: learning from international experience and research. V *Leadership in education*, ur. M. Brundrett, N. Burton in R. Smith, 74–89. London: Sage.

- Bolden, R. 2005. What is leadership development? Purpose and Practice, LSW Research Report, Centre for Leadership Studies, Univeristy of Exeter. [Http://www.leadership-studies.com/lsw/lswreport.htm](http://www.leadership-studies.com/lsw/lswreport.htm).
- . 2007. Trends and perspectives in management and leadership development. *Business Leadership Review*, IV: 11.
- Bush, T., in D. Glover. 2004. *Leadership development: evidence and beliefs*. Nottingham: NCSL.
- Calhoun, C. 2002. *Dictionary of the social sciences*. London: Blackwell.
- Coleman, M. 2003. Practitioner research in educational leadership and management: support and impact. V *Developing educational leadership: using evidence for policy and practice*, ur. L. Anderson in N. Bennett, 115–127. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Campbell, D. 2003. Enhancing incremental influence: a focused approach to leadership development. *Journal of Leadership and Organisational Studies* 10 (1): 29–44.
- Day, C. 2001. Leadership development: a review in context. *Leadership Quarterly* 11 (4): 581–613.
- Day, C., P. Sammons, D. Hopkins, A. Harris, K. Leithwood, G. Qing, C. Penlington, P. Mehta in A. Kington. 2007. The impact of school leadership on pupil outcomes: interim report. Research Report DCSF-RR018, National College for School Leadership.
- Earley, S., in B. R. Jones. 2008. *Leadership development for self-managing schools*. Nottingham: NCSL.
- Erčulj, J., ur. 2005. *ESIST: evaluation strategies for improving school leaders training programmes*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- . 2006. Šole kot učeče se skupnosti. V *Menedžment znanja*, ur. M. Jaklič, S. Možina in J. Kovač, 245–256. Maribor: Pivec.
- . V pripravi. Avtoriteta, opolnomočenje, profesionalizem: srečanje konceptov v šolah. V *Avtoriteta v vzgoji in izobraževanju*, ur. A. Trnavčević.
- Gomm, R., in P. Woods, ur. 1993. *Educational research in action*. London: Chapman.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times*. 2. izd. London: Cassell.
- . 2001. *Changing teachers changing times*. Buckingham: Open University Press.
- . 2003. *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Harris, M. 1999. *Theories of culture in postmodern times*. Walnut Creek, CA: Altimara.
- Hopkins, D. 2001. *School improvement for real*. Oxon: Routledge.
- Lewellen, T. C. 2002. *The anthropology of globalization*. Westport, CT, in London: Bergin & Garvey.
- Long, N. 1996. Globalization and localization: new challenges to rural research. V *The future of anthropological knowledge*, ur. H. L. Moore, 37–59. London: Routledge.

- Marentič Požarnik, B. (1995). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti, ali: kako v šolstvu zblížati prakso teoretikov in teorije praktikov? *Sodobna pedagogika* 44 (7–8): 347–359.
- McNiff, J. 2002. *Action research: principles and practice*. 2. izd. London: RoutledgeFalmer.
- Medveš, Z. 2002. Nova paradigma pravičnosti v šoli. *Sodobna pedagogika* 53 (5): 24–41.
- Pont, B., D. Nusche in H. Moorman. 2008. *Improving school leadership*. Zv. 1, Policy and practice. Pariz: OECD.
- Sagor, R. 2000. *Guiding school improvement with action research*. Alexandria, VA: ASCD.
- Schon, D. A. 1991. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Ashgate.
- Stringer, E. 2004. *Action research in education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Swaffield, S., in J. MacBeath. 2009. Leadership for learning. V *Connecting leadership and learning*, ur. J. MacBeath in N. Dempster, str. 32–52. London in New York: Routledge.
- Taylor, M., D. De Guerre, J. Gavin in R. Kass. 2002. Graduate leadership education for dynamic human systems. *Management Learning* 33 (5): 349–369.
- Trnavčević, A. 2005. Internacionalizacija, evropeizacija, standardizacija in audit kultura v izobraževanju: podpora inovativnosti? *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 3 (1): 27–35.
- Watkins, C. 2002. Effective learning. *National School Improvement Bulletin*, št. 17.
- Watkins, D. 2006. *Lessons from the colleges*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.

Priloga: Evalvacijski vprašalnik v programu *Vodenje za učenje*

1. Navedite nekaj ciljev, za katere menite, da smo jih v projektu *Vodenje za učenje* zanesljivo dosegli.
2. S kakšnimi pričakovanji ste se vključili v projekt?
3. Ali so se vaša pričakovanja uresničila? Obkrožite črko pred ustreznim odgovorom:
a) v celoti b) delno c) sploh ne
4. Ocenite vsebino pogovorov o vodenju za učenje na skupnih srečanjih. Obkrožite črko pred ustreznim odgovorom:
Vsebina pogovorov je bila aktualna:
a) da b) delno c) ne
Vsebina pogovorov je bila zanimiva:
a) da b) delno c) ne
Vsebina pogovorov je bila dovolj strokovno poglobljena:
a) da b) delno c) ne

Vsebina pogovorov je bila koristna in uporabna za prakso:

a) da b) delno c) ne

5. Ste imeli na srečanjih dovolj priložnosti za predstavitev in argumentiranje svojih stališč? Obkrožite črko pred ustreznim odgovorom oziroma zapišite svoje pripombe:
a) da b) ne c) pripombe:
6. Ste imeli na srečanjih dovolj priložnosti vplivati na vsebino dela v projektu?
a) da b) ne c) pripombe:
7. Kaj bi pri izvajanju posebej pohvalili?
8. Kaj bi bilo v prihodnje dobro spremeniti?
9. Na kratko ocenite, kako ste bili zadovoljni z vodenjem sestankov. Zapišite morebitne predloge za uspešnejše delo.
10. Ocenite, kaj ste v preteklem letu pridobili (se naučili) s sodelovanjem v projektu za potrebe vodenja za učenje.
11. Katere spremembe ste na podlagi projekta vnesli v svojo pedagoško prakso?
12. Navedite, prosim, ali so potrebne spremembe projekta (in katere) za novo generacijo prijavljenih ravnateljic in ravnateljev.