

Usposabljanje strokovnih delavcev za vodenje strokovnih aktivov

Tatjana Ažman
Šola za ravnatelje

Mihaela Zavašnik Arčnik
Šola za ravnatelje

V svetu obstaja vse več raziskovalnih in praktičnih dokazov, da distribuirano vodenje z usposobljenimi vodji aktivov pomembno prispeva k učinkovitemu in uspešnemu vodenju ter ustvarjanju profesionalnih učecih se skupnosti kot temeljev za prihodnost vzgojno-izobraževalnih zavodov. Za vodje aktivov, ki so po svoji prvotni strokovni izobrazbi strokovnjaki za področje učenja in poučevanja, je zato bistvenega pomena, da jih opolnomočimo tudi za vodstveno kompetenco. V prispevku opisujemo evalvacijo pilotnega usposabljanja za vodenje aktiva, ki smo ga v šolskem letu 2014/2015 izvedli v Šoli za ravnatelje. Najprej orišemo teoretična izhodišča programa, v nadaljevanju pa predstavimo namen, cilje, vsebino ter metode in oblike dela. Osrednji del prispevka je namenjen analizi in evalvaciji pilotnega usposabljanja. Ta je pokazala, da je pilotno izvedeni program usposabljanja dosegel začrtane cilje; okrepili smo znanje in spretnosti udeležencev za vodenje sodelavcev, omogočili in spodbudili izmenjavo primerov dobrih praks pri vodenju aktivov, spodbudili refleksijo o praksi vodenja aktivov, da bi jo še izboljšali, ter z dejavnostmi v programu okrepili mreženje vodij aktivov iz različnih zavodov. Prispevek zaključimo z nekaj osnovnimi sklepi in priporočili ravnateljem.

Ključne besede: strokovni aktiv, vodenje aktiva, usposabljanje, distribuirano vodenje, srednje vodenje

Uvod

Med raziskovalci in praktiki je vse več empiričnih dokazov in širšega konsenza, da distribuirano vodenje z usposobljenimi vodji aktivov pomembno prispeva k učinkovitemu in uspešnemu vodenju ter ustvarjanju profesionalnih učecih se skupnosti kot temeljev za prihodnost vzgojno-izobraževalnih zavodov (prim. Harris 2008; Marshall 2012; Fleming 2014; Ng in Chan 2014; Thorpe in Bennett-Powell 2014). Ob bok ravnatelju postavljajo srednje vodje, kar bi v našem prostoru pomenilo vodje strokovnih aktivov, vodje enot, vodje razvojnih in drugih timov, razrednike, pomočnike rav-

nateljev ipd. Pregled različnih virov pokaže, da so le v redkih državah zanje pripravili programe usposabljanja za vodenje, kar je glede na to, da obstaja vsaj šest pomembnih razlogov za oblikovanje tovrstnih programov, pravzaprav presenetljivo (Flückiger idr. 2015):

1. Premajhno zanimanje strokovnih delavcev za prevzemanje vloge vodje strokovnega aktiva.
2. Pomanjkanje programov za usposabljanje srednjih vodij.
3. Konfliktnost vloge srednjega vodenja – razpetost med uspehom šole ali vrta in aktiva, med odgovornostjo ravnatelju in sodelavcem.
4. Nejasnost vloge – sodobna stroka o profesionalizmu strokovnega delavca meni, da je vsak (tudi) vodja.
5. Različni pogledi deležnikov na to, kakšne so naloge srednjih vodij.
6. Različne potrebe srednjih vodij po dodatnih znanjih.

Pri oblikovanju programov je treba upoštevati težave na strani srednjih vodij, ki sporočajo, da se za vodenje sodelavcev ne čutijo dovolj usposobljene in tudi ne dobijo priložnosti, da bi se za to vlogo usposobili, da imajo v zvezi z vlogo drugačna pričakovanja kakor vodstvo, da jo doživljajo kot »gasilsko«, da zanje poleg poučevanja nimajo dovolj časa, da jim nalagajo vedno več administrativnega dela in da so za svoje delo borno nagrajani (Dinham 2007).

Na potrebe po dodatnih znanjih strokovnih delavcev za vodenje smo se v Šoli za ravnatelje odzvali v šolskem letu 2014/2015 in prvič razpisali enoletni program usposabljanja z naslovom Vodenje strokovnega aktiva. Namenjen je bil vodjem aktivov v vzgojno-izobraževalnih zavodih, ki so želeli razvijati in/ali nadgraditi znanje ter krepiti zmožnosti za vodenje. Pri njegovem oblikovanju smo izhajali iz vlog in nalog vodij aktivov, ki so določene v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI),¹ vendar precej ohlapno; slovenska praksa namreč dokazuje, da vodje aktivov opravljajo veliko bolj kompleksne, mnogotere in raznolike naloge od zapisanih v omenjenem zakonu (npr. Purgaj 2006; Žohar 2016; Pikel in Koželj 2015). V Sloveniji za krepitev znanja in spretnosti, ki se nanašajo na vloge in naloge vodij aktivov, skrbi Zavod Republike Slovenije za šolstvo, in sicer v obliki

¹ *Uradni list Republike Slovenije*, 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 in 47/15

t.i. študijskih skupin; te se navezujejo bolj na vsebino, stroko ali predmet, ne pa na vodenje. Za vodje aktivov, ki so po svoji prvotni izobrazbi strokovnjaki za področje učenja in poučevanja, je bistvenega pomena, da jih opolnomočimo tudi za vodstveno kompetenco.

Zaradi velikega zanimanja program vse od pilotnega usposabljanja naprej razpisujemo vsako šolsko leto za več skupin. V pričujočem prispevku bomo opisali evalvacijo pilotnega usposabljanja generacije 2014/2015. Najprej bomo orisali teoretična izhodišča, tj. distribuirano vodenje kot organizacijski pogoj za kakovostno delovanje vodij aktivov, v nadaljevanju pa predstavili namen, cilje, vsebino ter metode in oblike dela v programu. Osrednji del prispevka je namenjen analizi in evalvaciji pilotnega usposabljanja, na koncu pa bomo navedli nekaj osnovnih sklepov in priporočil ravnateljem.

Izhodišča za oblikovanje programa

Distribuirano vodenje izhaja iz modela demokratičnega vodenja, temeljčega na ideji holistične demokracije (Woods in Woods 2013), in je povezano z zmanjševanjem hierarhije v organizacijah, ki so zato lahko bolj inovativne in podjetne. Vodenje zavodov je tako učinkovitejše, saj k njemu prispevajo vsi, ki imajo največ znanja ali največji potencial (Woods in Woods 2013). Vloga formalnih vodij je, da načrtno ustvarjajo pogoje za nastanek in razvoj distribuiranega vodenja (Harris 2008). Čeprav je termin distribuirano vodenje leta 1954 prvi uporabil avstralski psiholog Gibb (Harris 2008), so v šolski praksi tak način vodenja začeli intenzivno razvijati v Veliki Britaniji in ZDA šele v začetku 21. stoletja (Bolden 2011; Harris 2008). V Avstraliji so ga prvič uvedli v šolskem letu 2013/2014 (Flückiger idr. 2015). Razlogov za to, da potrebe po širitvi kroga tistih, ki sodelujejo pri vodenju zavoda, rastejo, je več:

- Novi modeli učenja in izobraževanja za 21. stoletje vedno bolj temeljijo na sodelovanju in mreženju (Muijs idr. 2011).
- Zunanji pritiski na šole rastejo. Država širi naloge in odgovornosti vodij vzgojno-izobraževalnih zavodov. Ena oseba v vlogi vodje ne zmora več opraviti vseh vodstvenih nalog. Treba jih je razporediti med učiteljske time, nepedagoške delavce in učence kot vodje (Harris in Spillane 2008).
- Empirično je dokazano, da distribuirano vodenje pozitivno

vpliva na izboljšave v organizacijah in dosežke učencev. Povezano je s spreminjanjem organizacij in njihovim razvojem ter kontinuiranim izboljševanjem učnih in razvojnih dosežkov učencev, saj spodbuja razvoj profesionalnih učečih se skupnosti (Leithwood idr. 2007; Harris 2010).

- Vloga srednjih vodij se spreminja, njihove odgovornosti rastejo, posledično se širi nabor znanj in spretnosti, ki naj bi jih obvladovali (učenje in poučevanje, vodenje ljudi, razumevanje konteksta, poznavanje sistema, poznavanje sebe v vlogi vodje in obvladovanje temeljnih spretnosti vodenja) (Flückiger idr. 2015).

Značilnosti distribuiranega vodenja, ki bo danes in v prihodnosti najbolj služilo šolam in vrtcem, katerih namen je izboljšanje učenja, so po mnenju Gurra in Drysdala (2012) naslednje:

- ravnatelj kot glavni vodja z majhno vodstveno skupino (ožji kolegij);
- številni »srednji vodje«, odgovorni za izboljševanje učenja in poučevanja;
- profesionalne učeče se skupnosti, ki združujejo vse strokovne delavce, njihov namen pa je izboljšanje dela v šolah in vrtcih;
- strokovni delavci, ki dobro poučujejo in imajo učenje za svoj profesionalni cilj.

Na potrebe po izboljšanju šolskih politik vodenja in po distribuciji vodenja v vzgojno-izobraževalnih zavodih opozarja tudi OECD (Pont, Nusche in Moorman 2008). Distribuirano vodenje pripoča v zvezi z ukrepi, ki bodo na novo opredelili odgovornost za vodenje in razvijanje zmožnosti za učinkovito vodenje v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Vse to je mogoče doseči z opolnomočenjem vseh deležnikov za vodenje, z ustvarjanjem kulture vodenja. Pomembne prednosti distribuiranega vodenja so:

- spodbuja skupno odgovornost, trajnost, ustvarjalnost, proaktivnost, skupno učenje, interakcijo;
- ponuja priložnosti, da ljudje prispevajo k skupnemu dobremu, kar lahko izboljšuje učenje in poučevanje ter učinkovitost šole;
- izboljšuje možnosti, da bodo uvedene spremembe postale trajne;
- pomeni boljšo priložnost za kontinuiteto vodenja;

- zmanjšuje ravnateljevo osamo in
- odpira možnosti za profesionalni razvoj strokovnih delavcev (Pol 2015).

Razlaga pojma distribuirano vodenje ni enoznačna. V Sloveniji govorimo in pišemo o distribuiranem distributivnem, porazdeljenem in sodelovalnem, celo prenesenem vodenju, pogovarjamo se o poverjanju nalog itd. V našem primeru razumemo distribuirano vodenje kot obliko vodenja, ki ni vezana na enega nosilca, ki vključuje formalne in neformalne vodje in označuje način razmišljanja v celotnem zavodu in pri vsakem posamezniku (Koren 2007).

Učinkovito distribuirano vodenje ne nastane samo po sebi in ne v vsakih razmerah. Ministrstvo za izobraževanje Nove Zelandije je leta 2012 v prizadevanjih, da bi distribuirano vodenje vključili v smernice za vodje na vseh ravneh v šolah, zapisalo, da je za uspešno vodenje aktivov treba zagotoviti naslednje pogoje (Ministry of Education 2012):

- Podpora in aktivna vključenost vodij aktiva v načrtovanje vizije, politike in prakse šole.
- Pozitivna in inkluzivna organizacijska kultura: kultura timov, sodelovanje, učenje vodenja.
- Vloge in dejavnosti vodij aktivov je treba preudarno načrtovati in natančno določiti opis del in nalog.
- Šola uporablja podatke za spreminjanje prakse tako, da se dosežki učencev izboljšujejo.
- Vodje se morajo odzivati na kontekst.
- Stil vodenja je čim bolj sodelovalen, inovativen in podporen.
- Vodje aktivov so dejavno vključeni v uvajanje sprememb in reševanje problemov.
- Vodje aktivov so vključeni v številna partnerstva in mreže.
- Zaupanje, ki izhaja iz strokovnosti vodij aktivov.
- Priložnosti za vodje aktivov, da se izobražujejo.

Program usposabljanja

Pilotno usposabljanje strokovnih delavcev, vključenih v program Vodenje strokovnih aktivov, je potekalo od januarja do oktobra 2015. Na razpis so se – ob podpori ravnateljev – prijavi strokovni delavci na lastno željo. Že pri prijavih se je pokazalo, da njihovo zanimanje presega našo prvotno zamisel, da bo program namenjen izključno tistim, ki v tekočem šolskem letu vodijo strokovne

aktive. Zato smo vanj sprejeli tudi nekaj strokovnih delavcev, ki jih je ta vloga čakala in je tedaj še niso opravljali, in nekaj vodij drugačnih skupin ali timov (vodje razvojnih timov, vodje enot vrtcev, vodje aktiva razrednikov ipd.). Pilotnega usposabljanje se je udeležilo 61 vodij aktivov iz 18 različnih vzgojno-izobraževalnih zavodov.

Program je obsegal 40 kontaktnih ur. Na kratko predstavljamo njegove cilje, vsebine in organizacijo ter oblike in metode dela, ki smo jih uporabili. Cilji usposabljanja so bili:

- krepiti znanje in spretnosti vodij aktivov za kakovostno vodenje sodelavcev;
- izmenjati primere dobrih praks pri vodenju aktivov;
- spodbuditi refleksijo o praksi vodij aktivov, da bi prišlo do izboljšav;
- krepiti mreženje vodij aktivov.

Vsebine delavnic smo oblikovali na podlagi tujih virov (Adey 2000; Gurr in Drysdale 2012; Marshall 2012; National College for School Leadership 2005; Ng in Chan 2014; Thorpe in Bennett-Powell 2014), vendar dovolj ohlapno, da smo jih lahko sproti prilagajali potrebam skupin in udeležencev ter raziskovanju dejanskih potreb slovenskih vodij aktivov. Temeljne vsebine usposabljanja so bile: vloge, naloge, položaj, vpliv in izzivi pri vodenju aktiva, vodenje sestankov in reševanje težav/konfliktov, uvajanje sprememb in izboljšav, sodelovanje in mreženje, distribuirano vodenje in organizacijsko učenje, profesionalno učenje in osebna kariera vodje aktiva.

Program sta sestavljala dva sklopa, pet delavnic in dve mreženji, poleg tega so udeleženci opravili še nekaj drugih vmesnih dejavnosti. Delavnice so potekale v petih osemurnih enodnevnih sklopih. Vsak udeleženec je v zavodih opravil dva obiska, imenovana mreženje. Glavni namen mreženja je bil udeležencem omogočiti, da pridobijo vpogled v vsakdanjo prakso vodenja aktiva v drugem vzgojno-izobraževalnem zavodu in izmenjajo prakse pri vodenju aktiva. Udeleženci so mreženji organizirali sami in prvo opravili v času od prve do tretje delavnice, drugo pa v času od tretje do pete delavnice. Mreže smo oblikovali na prvi delavnici s pomočjo t. i. malega oglasa. V prvi skupini smo oblikovali dvanajst mrež, v drugi pet. Pri vsakokratnem mreženju je bil gostitelj eden izmed vzgojno-izobraževalnih zavodov (interni dogovor v mreži). Udeleženci so o mreženju obvestili ravnatelje in ob koncu vsa-

kega napisali individualno in skupinsko refleksijo. Pri usposabljanju smo uporabili različne oblike in metode dela, kot so viharjenje možganov, študija primerov, metoda dela z besedilom, refleksija, vprašalnik, analiza dokumentov, učni sprehod, igra vlog, učni zid, strokovna razprava, izmenjava primerov dobre prakse, sodelovalno učenje, frontalno predavanje z razpravo, mreženje, dialog, reševanje delovnih listov, risanje modelov, reševanje problemov, javni nastop, osebna mapa, mali oglas, metode *coachinga*, vizualizacija, socialna igra, časovna kapsula. Posebno pozornost smo namenili izkustvenim metodam učenja, ki jih lahko udeleženci uporabijo pri konkretnem delu s sodelavci in z otroki in učenci v skupini ali oddelku.

Evalvacija pilotnega usposabljanja vodij aktivov

Metodologija

Pilotno usposabljanje smo evalvirali sprti in na koncu. Tako smo ovrednotili učinke usposabljanja udeležencev v programu in ugotavljali, kako ga izboljšati. Evalvacija je obsegala pet ravni po Gusekyju (2000; 2002; po Bubb in Earley 2007, 70), in sicer:

- prva raven: zadovoljstvo in odzivi udeležencev;
- druga raven: učenje udeležencev;
- tretja raven: organizacijska podpora in spremembe;
- četrta raven: uporaba novega znanja in spretnosti udeležencev;
- peta raven: vpliv na člane aktivov (sodelavce), dosežke otrok, učencev, dijakov.

Za evalvacijo smo uporabili kvantitativne in kvalitativne metode zbiranja in obdelave podatkov. V preglednici 1 predstavljamo posamezne elemente in orodja za vsako raven evalvacije.

Pridobljeni podatki o elementih evalvacije se zaradi raznolikosti instrumentov in variiranja udeležbe na posameznih delavnicah razlikujejo glede na odzivnost oziroma navzočnost udeležencev; trdimo pa lahko, da je pilotno usposabljanje ovrednotilo vsaj 62 % vseh udeležencev (to je namreč najnižji odstotni delež odziva pri vseh instrumentih, ki smo jih uporabili).

Rezultati evalvacije

V zvezi z zadovoljstvom udeležencev lahko trdimo, da je bil program uspešen in udeleženci zadovoljni. Stališča, ki so jih nave-

PREGLEDNICA 1 Ravni, elementi in instrumenti evalvacije programa

Raven evalvacije	Elementi evalvacije	Instrumenti
Zadovoljstvo in odzivi udeležencev	<ul style="list-style-type: none"> • izpolnitev pričakovanj udeležencev • ustreznost oblik in metod dela • možnosti in priložnosti za sodelovanje in izmenjavo izkušenj • zadovoljstvo s programom • koristnost pridobljenega znanja 	<ul style="list-style-type: none"> • pisne refleksije udeležencev pred začetkom programa • pisne evalvacije udeležencev ob koncu vsake delavnice • pisni odgovori udeležencev ob koncu programa
Učenje udeležencev	<ul style="list-style-type: none"> • pridobljeno znanje in spretnosti • učenje z mreženjem 	<ul style="list-style-type: none"> • kontrolna lista o usposobljenosti udeležencev za izvajanje nalog vodij aktiva pred programom in ob koncu • pisne refleksije z mreženjem • pisni odgovori udeležencev ob koncu programa
Organizacijska podpora in spremembe	<ul style="list-style-type: none"> • podpora ravnatelja, sodelavcev, zavoda udeležencu med obiskovanjem programa • seznanjanje ravnatelja z učenjem udeleženca 	<ul style="list-style-type: none"> • pisni odgovori udeležencev ob koncu programa
Uporaba novega znanja in spretnosti udeležencev	<ul style="list-style-type: none"> • uporaba novega znanja • spremembe v praksi vodenja 	<ul style="list-style-type: none"> • pisni odgovori udeležencev ob koncu programa
Vpliv na člane aktiva in dosežke otrok, učencev, dijakov	<ul style="list-style-type: none"> • odziv članov aktiva na »spremenjeno« delovanje udeleženca • izboljšave v aktivu • učinki pri učencih, dijakih 	<ul style="list-style-type: none"> • pisni odgovori udeležencev ob koncu programa

dli o vsebinah in izvedbi programa, so zelo pozitivna, negativnih mnenj tako rekoč ni bilo. Posamezni vodje aktivov imajo zelo različna pričakovanja in potrebe, ki so jih navedli ob vstopu v program. Večina je izrazila željo po razjasnitvi nalog in odgovornosti vodij aktivov, temu je sledila želja po aktivni izvedbi programa in nato želja po profesionalnem razvoju posameznikov ter po znanju iz komunikacije in motivacije. Kljub velikim razlikam v začetnih pričakovanjih so udeleženci ob koncu poročali, da so se jim večinoma uresničila, nekateri so povedali, da so dobili celo več, kot so pričakovali. Pohvalili so predvsem zanimive vsebine, njihovo uporabnost in možnosti za prenos pridobljenega znanja v prakso, aktivne metode učenja, še posebno pa mreženje – medsebojne obiske v zavodih. Možnosti in priložnosti za sodelovanje in izmenjavo izkušenj, ki smo jih ponudili, so bile ustrezne in so presegle njihova pričakovanja.

Udeleženci so najbolj okrepili tisto znanje in spretnosti, katerih vsebinski poudarek je bil v programu največji. Glede pridobljenih

znanj in spretnosti vodenja so povedali, da se je zaradi usposabljanja njihova zmožnost za vodenje aktivov povečala. Pri tem so posebej izpostavili, da so bolj razjasnili svoje cilje in vizijo, izkusili prednosti mreženja, osvetlili svojo vlogo pri uvajanju sprememb, izboljšali večino komuniciranja in pridobili večjo samozavest. To je pomembno tudi z vidika izzivov, s katerimi se srečujejo pri vodenju aktivov, kot npr. pomanjkanje znanja o vodenju, vodenje sodelavcev, ki niso motivirani ali se vedejo težavno, in težave pri sodelovanju z vodjo zavoda oziroma težave zaradi organizacije dela v zavodu. Udeleženci so poročali, da jim je program omogočil, da drugače gledajo na težave in jih znajo bolj reševati. Povečalo se je njihovo znanje, izboljšale so se spretnosti za vodenje, poleg tega pa je program vplival na spremembo stališč in prepričanj pri večini od njih, in sicer so njihova stališča do vodenja aktiva postala bolj pozitivna, postali pa so tudi bolj samozavestni.

Za pridobivanje podatkov o usposobljenosti udeležencev za izvajanje nalog vodij aktiva smo uporabili kontrolno listo z Likertovo lestvico stališč; stališča o usposobljenosti so razvrščali na kontinuumu od 1 do 4, pri čemer je ocena 1 predstavljala slabo/nizko usposobljenost in 4 dobro/visoko usposobljenost. Kontrolna lista je vsebovala nabor nalog, ki jih vodje aktivov v slovenskih vzgojno-izobraževalnih zavodih opravljajo. Nastal je na podlagi zbira nalog, ki so jih udeleženci izvajalkama programa poslali pred začetkom prve delavnice. Nabor nalog v kontrolni listi smo razdelili v pet sklopov: vodenje (npr. imeti vizijo, poznati cilje zavoda, voditi sestanke), organizacija (npr. oblikovati urnik in nadomeščati, usklajevati učne načrte, organizirati dneve dejavnosti), dokumentacija (npr. skrbeti za evidence, za vpis in izpis otrok), sodelovanje in povezovanje (npr. povezovanje z drugimi vodji aktivov, z vodstvom, obveščanje članov aktiva) ter profesionalni razvoj (npr. skrb za svoj profesionalni razvoj in profesionalni razvoj članov aktiva). Udeleženci so kontrolno listo izpolnjevali na začetku in na koncu programa. Pridobljene podatke smo analizirali na deskriptivni ravni povprečnih vrednosti za vsako nalogo in posamezni sklop nalog posebej ter kumulativno. Ker smo postavili tezo, da obstajajo razlike v usposobljenosti med vodji aktivov po ravneh, smo podatke analizirali tudi za posamezno raven vzgoje in izobraževanja (tj. vrtec, oš in sš).

Iz analiziranih podatkov o usposobljenosti (preglednica 2) je razvidno, da so bili udeleženci na začetku programa za vodenje aktivov v povprečju manj usposobljeni (3,10) kot na koncu (3,33). Na začetku programa so menili, da so najmanj usposobljeni za

PREGLEDNICA 2 Povprečne ocene usposobljenosti vseh udeležencev za pet sklopov

Sklopi nalog	Na začetku usposabljanja				Na koncu usposabljanja			
	Vsi	Vrtci	oš	sš	Vsi	Vrtci	oš	sš
Vodenje	3,08	3,08	2,93	3,67	3,37	3,34	3,34	3,28
Organizacija	3,04	3,05	2,80	3,80	3,18	3,06	3,06	2,73
Dokumentacija	3,17	3,15	2,59	3,83	3,13	2,70	2,70	2,61
Povezovanje in sodelovanje	3,21	3,06	3,34	3,61	3,68	3,67	3,67	3,78
Profesionalni razvoj	3,24	3,16	3,33	3,67	3,33	3,13	3,13	3,67
Skupaj	3,10	3,08	2,93	3,70	3,33	3,21	3,21	3,22

sklop nalog v zvezi z organizacijo (3,04), najbolj pa na področju skrbi za profesionalni razvoj (3,24). Na koncu programa so menili, da so najmanj usposobljeni za vodenje dokumentacije (3,13), najbolj pa za povezovanje in sodelovanje (3,68). Analiza pridobljenih podatkov je pokazala, da so bili udeleženci v štirih sklopih nalog (od petih) na koncu programa bolje usposobljeni kot na začetku. Zanimiv je podatek, da so bila stališča udeležencev glede usposobljenosti v sklopu nalog, ki se navezuje na dokumentacijo, v povprečju nižja na koncu kot na začetku, kar verjetno lahko pripišemo njihovi večji kritičnosti. Če primerjamo povprečne vrednosti stališč udeležencev po vertikalni (vrtci, oš in sš), ugotovimo, da so bili na začetku programa najmanj usposobljeni vodje aktivov osnovnih šol, najbolj pa vodje aktivov srednjih šol; na koncu programa so bili vodje aktivov vrtcev in osnovnih šol za vodenje aktivov v povprečju bolje usposobljeni, stališča srednješolskih vodij aktivov pa kažejo, da so bili manj usposobljeni. Srednješolski vodje aktivov so bili v povprečju na koncu programa očitno bolj kritični, saj so svojo usposobljenost na koncu programa v več sklopih ovrednotili nižje kot na začetku. V prihodnje bi radi o tem pridobili več podatkov, da bomo razumeli razloge za ta pojav in program po potrebi dopolnili.

V programu smo vsebinsko krepili predvsem sklope vodenje, povezovanje in sodelovanje ter skrb za profesionalni razvoj. Če primerjalno izločimo sklopa organizacija in dokumentacija, ugotovimo, da se je usposobljenost udeležencev v povprečju povečala bolj, kot če upoštevamo vse sklope nalog. Podobna ugotovitev velja tudi, če primerjamo stališča udeležencev po vertikalni (preglednica 3).

Zanimalo nas je tudi učenje z mreženjem, ki je bilo obvezni del programa. Udeležence smo v mreže povezali glede na ponudbo in povpraševanje, ki so ju navedli v »oglasu« na začetku programa. Mreže je sestavljalo od dva do sedem članov. Analizirali smo re-

PREGLEDNICA 5 Povprečne ocene usposobljenosti vseh udeležencev za tri sklope nalog

Sklopi nalog	Na začetku usposabljanja				Na koncu usposabljanja			
	Vsi	Vrtci	oš	sš	Vsi	Vrtci	oš	sš
Vodenje	3,08	3,08	2,93	3,67	3,37	3,34	3,34	3,28
Povezovanje in sodelovanje	3,21	3,06	3,34	3,61	3,68	3,67	3,67	3,78
Profesionalni razvoj	3,24	3,16	3,33	3,67	3,33	3,13	3,13	3,67
Skupaj	3,11	3,08	3,04	3,66	3,42	3,39	3,39	3,42

fleksije udeležencev, ki so jih napisali po prvem in drugem mreženju. Pokazalo se je, da je to dobro sprejeta in koristna oblika profesionalnega učenja, za katero imajo udeleženci pri svojem vsakodnevem delu premalo priložnosti. Po prvem mreženju so poročilo o vsebini, rezultatih in občutkih zapisali gostitelji. Analiza poročil je pokazala, da so pri vsebini izpostavili ogled zavoda, primerjali so delo, izmenjali informacije, izkušnje in poglede ter primere dobrih praks; med vsebinami so omenili organiziranost, sestavo in način delovanja aktivov, pregled dokumentacije, komunikacijo in vpliv vodstva na klimo. Med rezultati mreženja so našli nove zamisli, nov zagon, ideje za spremembe, potrditev dela, nov pogled na vodenje, ozavestili so dejstvo, da je mreženja premalo. Njihovi občutki po mreženju so bili večinoma pozitivni (ključne besede iz izjav so: zadovoljstvo, sproščenost, zanimivo, koristno, dobra energija, dobra volja). Izrazili so pripravljenost za nadaljnje sodelovanje. Po drugem mreženju so udeleženci prednosti srečanja ovrednotili v skupinskem dialogu, z vidika vsebine, rezultatov in občutkov. Vsebina srečanj se je nanašala na predstavitev zavoda, kolektiva, projektov in ogled prostorov, sledil je pogovor o delovanju aktivov, predstavitev dokumentacije, projektov, delitve dela, oblik sodelovanja s starši itd. Med rezultati so udeleženci našli spoznavanje dela drugih, primere dobrih praks, dobili so informacije, izmenjali dokumente, utrnile so se jim nove zamisli, dobili so potrditev za svoje delo. Izrazili so veselje, navdušenje in pozitivne občutke, veselijo se novih poznanstev in prepričani so, da bodo ohranili prijateljstva. Ena skupina je izpostavila večjo odgovornost gostitelja, ena pa zadrege pri iskanju zavoda, v sodelovanju s katerim bi mreženje potekalo.

K uspešnemu učenju udeležencev je prispevala tudi večinoma javna podpora, ki so je bili v večini primerov deležni v svojih zavodih pri vodstvu in sodelavcih. Odziv članov aktivov na usposabljanje udeležencev za vodenje aktiva je bil v treh četrtinah pozitiven, spodbuden, četrtnina sodelavcev pa se je na usposabljanje kolegov odzivala negativno ali pa sprememb ni opazila.

Povratno informacijo udeležencev o uporabi znanja v praksi smo analizirali z vidika njihovih stališč do uporabe novega znanja v zavodu oziroma do sprememb v praksi vodenja. Odgovore v zvezi s spremembami v praksi vodenja smo kategorizirali. Med njimi so največkrat izpostavili večjo samozavest, drugačen način izvedbe/vodenja aktiva, prenos pridobljenega znanja na sodelavce v aktivu, drugačno vodenje sestankov, uvajanje novih zamisli, boljša priprava na vodenje aktiva, drugačna organizacija dela, boljša komunikacija.

Že med usposabljanjem so udeleženci prepoznali tudi spremembe pri sebi (dvig samozavesti) in v vodenje aktiva oziroma v svoje delo uvedli nekatere spremembe. V ospredju so mnenja, da se je vzdušje v aktivu izboljšalo, kar so opisali z besedami zaupanje, sodelovanje, varnost, zagnanost, sproščenost, komunikacija. Vodje aktivov so poročali, da so pri vodenju aktiva bolj samozavestni, odločni in da so vanj vnesli več aktivnih metod dela, primerov dobre prakse. V vodenje bolj dejavno vključujejo vse člane, delijo naloge. Aktivne vodijo bolj načrtno. Spremenil se je tudi pogled udeležencev na vlogo strokovnega aktiva – pri vodji in pri članih (npr. »Bolje razumemo pomen strokovnega aktiva.«); zaradi sprememb v aktivu člani prej prihajajo do skupnih dogovorov.

Vpliv na dosežke otrok in učencev so udeleženci težko prepoznali. Pri tem vprašanju smo dobili najmanj odgovorov, iz njih pa lahko razberemo, da je učinke pri učencih težko prepoznati. Tisti, ki so jih zaznali, so jih tudi zato, ker bolj sistematično spremljajo posameznike ali izvajajo samoevalvacijo in so zato opazili, da otroci več in bolje sodelujejo med seboj (povezovanje razredov), da so bili bolj dejavni (več dejavnosti, vključevanje otrok v načrtovanje evalvacij) in zadovoljni (ker so strokovni delavci bolj sproščeni, vljudni), omenili pa so tudi zadovoljstvo staršev.

Sklepi in priporočila ravnateljem

V procesu učenja udeležencev smo pridobili podatke o različnih vidikih vodenja aktivov, na podlagi katerih je moč oblikovati nekaj sklepov in priporočil za vodenje zavodov, tako da bi bila uresničevanje in krepitev distribuiranega vodenja v vzgojno-izobraževalnih zavodih ustrežnejša.

Imenovanje vodij aktivov

Iz pisnih refleksij udeležencev smo razbrali, kdo je sodeloval pri njihovem imenovanju za vodenje aktivov. Na njihovo imenovanje

je pri nekaterih vplival samo en deležnik, pri drugih več. Analiza refleksij je pokazala, da je največ vodij aktivov imenovanih zaradi odločitve vodstva (»Torej, vodja aktiva sem zadnjih nekaj let, ker me je določila ravnateljica.«) ali utečene organizacije dela (»Vodja aktiva sem, ker ta naloga v določenem časovnem obdobju doleti vsakega člana aktiva.«). Nekatere udeležence so k vodenju aktiva spodbudili sodelavci (npr. »Za vodjo aktiva so me izbrale kolegice na predlog vodstvenih delavcev.«). Nekaterim je vodenje aktiva predstavljalo profesionalni izziv (npr. »Vodja aktiva sem postal, ker sem hotel nov izziv, da si pridobim izkušnje na področju vodenja skupin.«), nekateri so izrazili pozitivno prepričanje ali mnenje o tem, da so sposobni opravljati to vlogo (»Vodja sem zaradi tematike (ker jo dobro poznam), ker sem že dlje časa del tega tima in zaradi svojih organizacijskih sposobnosti.«). Hkrati so poročali, da so za vodenje aktiva imenovani za eno, dve ali celo tri leta. Iz izjav je razvidna raznolikost načinov pri imenovanju vodij aktivov, ki so odvisni od stila vodenja, velikosti in ravni zavoda, ciljev, organizacije dela ipd. V pogovoru ob uvajanju sprememb so udeleženci ugotovili, da bi bilo z vidika razvojnih nalog najbolje, da bi bilo vodenje aktiva strokovnemu delavcu dodeljeno za tri leta.

Sklep 1. Iz pridobljenih podatkov o praksi vodenja aktivov lahko ugotovimo, da so vodje pogosto imenovani rutinsko ali mehanicistično in velikokrat brez temeljitega premisleka o kandidatovi usposobljenosti za vodenje. Mandat vodje aktiva pogosto traja le eno leto. Vodje aktivov imajo za svoje naloge poleg drugega dela večinoma premalo časa. Po mnenju udeležencev ravnatelj od vodij aktivov večinoma pričakujejo le rutinske naloge. V praksi se torej zavodi glede vodenja aktivov med seboj precej razlikujejo, tako v pristopih k imenovanju kot v trajanju mandata. Sklep lahko povežemo z nekaterimi sicer redkimi raziskavami o vodjih aktivov v Sloveniji (npr. Purgaj 2006; Širec, Blagotinšek in Pikel 2012; Pohlin Schwarzbartl 2005; Pikel in Koželj 2015).

Priporočilo 1. Predlagamo, da poskušajo ravnatelj pri imenovanju vodij aktivov oblikovati enotno načelo o mandatu (najmanj) treh let. Čeravno Pravilnik o napredovanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju nagrajuje vodje aktiva za opravljeno delo v višini 1 točke za enoletno vodenje aktiva, menimo, da je z vidika razvojnih nalog zavoda bolje, da je vodja aktiva imenovan za daljše obdobje. Kadar je mandat vodenja aktiva daljši, lahko vodja temeljiteje, bolj poglobljeno, ciljno usmerjeno, manj rutinsko in mehanicistično vodi sodelavce k doseganju skupnih ciljev. Daljši

mandat vodjem omogoča, da prevzamejo več odgovornosti za vodenje in več prispevajo k razvoju celotnega zavoda, poleg tega pa je lažje realno ovrednotiti učinke dela (vodje) aktiva.

Vloga in naloge vodij aktivov ter vloga ravnateljev pri vodenju aktiva

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja v 64. členu ureja naloge vodje aktiva. Strokovni aktivni v vrtcu obravnavajo vzgojno delo, dajejo vzgojiteljskemu zboru predloge za izboljšanje vzgojnega dela, obravnavajo pripombe staršev ter opravljajo druge strokovne naloge, določene v letnem načrtu. Strokovni aktiv šole obravnava problematiko predmeta oziroma predmetnega področja, usklajuje merila za ocenjevanje, daje učiteljskemu zboru predloge za izboljšanje vzgojno-izobraževalnega oziroma študijskega dela, obravnava pripombe staršev, učencev, vajencev, dijakov in študentov višjih šol ter opravlja druge strokovne naloge, določene z letnim delovnim načrtom. Analiza in evalvacija dejavnosti ter usposabljanja sta pokazali, da imajo vodje aktivov zelo različno vlogo in opravljajo široko paleto nalog, ki se od zavoda do zavoda razlikujejo, odvisno od njegove ravni, vrste, velikosti, kulture, zgodovine in stila vodenja. Posamezni udeleženci so omenili, da opravljajo (le) tri naloge, nekateri so jih našteali več kot dvajset. Potrebo po razjasnitvi nalog potrjujejo njihove refleksije, saj so v njih omenili, da od učenja v usposabljanju pričakujejo predvsem razjasnitev svoje vloge in nalog, na podlagi česar sklepamo, da te na ravni zavodov niso dovolj natančno opredeljene. Ta sklep lahko potrdimo tudi na podlagi drugih dejavnosti med delavnicami (npr. refleksije o pogovorih udeležencev z ravnatelji, analize delovnih listov udeležencev o vrednotah, ki jim sledijo, analize delovnih listov o usmerjenosti delovanja vodij aktivov). Pričakovanja ravnateljev in vodij aktivov so se deloma/mestoma razlikovala. Ravnatelji so v ospredje postavili aktivno in odgovorno vodenje aktiva ter izpostavili njegovo umestitev v zavod (sodelovanje na vseh ravneh, profesionalna rast, organizacija, usmerjenost v izboljšave ter skrb za dokumentacijo in dobro vzdušje). Posebej so opozorili na številne osebnostne lastnosti, ki bi jih morali imeti vodje aktivov. Na prvem srečanju so udeleženci povedali, kaj jih kot vodje aktivov vodi, katerim vrednotam sledijo. Analiza je pokazala, da so v ospredju vrednote iz kategorij ljudje/odnosi (npr. sodelovanje, pomoč, iskrenost, spoštovanje, dobro vzdušje, različnost, druženje, pozitivnost) in osebnostne lastnosti (npr. potrpe-

žljivost, prožnost, izziv, helikopterski pogled, osebna rast), manj pa komunikacija (npr. izmenjava mnenj in izkušenj, dogovarjanje, poslušati in slišati) in naloge oziroma doseganje ciljev (npr. skupni cilj, delo v dobro otroka, dvig kakovosti, posredovanje informacij).

Iz analize tega, kam je delovanje vodij aktiva usmerjeno, lahko razberemo, da so v povprečju bolj usmerjeni k ljudem/sodelavcem kot k doseganju ciljev in bolj k sodelavcem kot k ravnatelju. Hkrati je analiza pokazala, da v povprečju uravnoteženo delujejo na kontinuumu predmet/področje in zavod ter izvedba dogovorov in razvoj predmeta/področja. Da je smer delovanja vodij zelo raznolika, pove podatek, da so ocene udeležencev razpršene na kontinuumu vse od -5 do $+5$.

Vloga ravnateljev pri spremljanju delovanja aktivov oziroma njihova podpora vodjem aktiva je različna; nekateri se udeležujejo vseh srečanj aktivov in se posebej sestajajo tudi z vodji, drugi aktiv prepustijo vodji aktiva in jih zanimajo samo rezultati, izpolnjene naloge. Ravnatelji so na skupnem srečanju vodjem aktivov priporočili, naj prevzamejo odgovornost za vodenje aktiva, zaupajo sebi in sodelavcem, odprto komunicirajo, pa tudi, naj nadgrajujejo znanje za vodenje, naj bodo odprti za spremembe itd. Vodje aktivov pa so ravnateljem priporočili, naj delegirajo naloge vsem strokovnim delavcem enako, naj jim omogočajo izbiro in naj proces podpirajo, vsebine pa naj prepustijo aktivom. Dodali so še naslednje predloge: »Omilite avtoritativni stil.« »Pohvalite.« »Ni treba, da je vse perfektno.« Od ravnateljev si želijo dobivati jasna in enoznačna navodila, poleg tega bi morala biti srečanja aktivov redna.

Sklep 2. V Sloveniji je vloga vodij aktivov že dolgo uzakonjena, kljub temu pa njihova vloga in naloge niso povsem natančno opredeljene. Ugotovimo lahko, da vodje aktivov kljub zakonski ureditvi ocenjujejo, da se njihovi vloga in naloge ter delovanje od zavoda do zavoda zelo razlikujejo in da je zavodom dopuščene precej avtonomije. Podobno potrjujejo udeleženci v programu Vodenje za učenje Šole za ravnatelje, ki so poimenovali raznolike »značaje« delovanja aktivov, in sicer: polžji aktivni, birokratski aktivni, anarhični aktivni, dizelski aktivni in ustvarjalno koristni aktivni (Širec, Blagotinšek in Pikel 2012). Prav tako ugotavljamo, da so pričakovanja vodij aktivov in ravnateljev v zvezi z vlogo in nalogami vodje aktiva različna, tudi vloga ravnateljev pri vodenju aktivov je od zavoda do zavoda drugačna. Sklep lahko vsebinsko povežemo z raziskavama Pohlin Schwarzbartlove (2005) ter Piklove in Koželja (2015).

Priporočilo 2. Vlogo in naloge vodij aktivov bi bilo treba bolj raziskati in ugotoviti, koliko je moč razlike pripisati bolj ali manj hierarhičnemu vodenju zavodov in koliko njihovi specifični (npr. velikost, organiziranost, vrtec ali šola). Priporočamo, da ravnatelji ob obstoječi zakonski ureditvi na ravni zavoda razjasnijo svoja pričakovanja in pričakovanja vodij aktivov, temelj za to pa predstavlja krepitev obojestranskega zaupanja. Vlogo ravnatelja pri vodenju aktivov je treba sproti prilagajati, saj se ravnatelji v praksi srečujejo z zelo raznolikim delovanjem aktivov. Ravnatelj v praksi prepozna, ali mora posegati v delovanje aktivov ali zadostuje le, da njihovo delovanje »spremlja« od strani.

Mreženje

Obvezno mreženje vodij aktivov v usposabljanju se je pokazalo kot dobro sprejeta in koristna oblika učenja, za katero imajo udeleženci pri svojem vsakodnevnem delu premalo priložnosti. Analiza poročil o mreženjih je razkrila, da so se vodje aktivov na njih ukvarjali z različnimi vsebinami, npr. z načrtovanjem, vodenjem sestankov, pisanjem zapisnikov, sistemom delovanja oziroma organizacijo aktivov, pomenom aktivov pri spremljanju in vrednotenju učnih dosežkov. Pogosto so si izmenjali dokumentacijo, npr. načrte, publikacije, glasila. V večini primerov je mreženje vsebinsko presegló delovanje aktivov, saj so si udeleženci npr. ogledali zavod, predstavili so jim projekte zavoda.

Z vidika rezultatov so vodje aktivov na mreženju izmenjali izkušnje in primere dobrih praks, dobili nove zamisli in drugačen vpogled, si izrekli medsebojno podporo in se dogovorili za nadaljnje sodelovanje. Na mreženjih so se počutili dobro, sproščeno, prijetno, pozitivno in so jih prepoznali celo kot največjo pridobitev usposabljanja.

Sklep 3. Ugotavljamo, da v zavodih pri vodenju aktivov obstajajo dobre prakse, ki bi jih veljalo spoznavati in širiti v drugih zavodih, hkrati pa ugotavljamo, da je mreženje kot oblika profesionalnega razvoja vodij aktivov učinkovita in dobrodošla ter pomembno prispeva k učenju vodenja.

Priporočilo 3. Priporočamo, da ravnatelji spodbujajo mreženje vodij aktivov v zavodu in med zavodi (npr. neformalna srečanja, senčenja, medsebojne hospitacije) in da poleg tega krepijo organizirano sodelovanje med vodji aktivov v zavodu, npr. z uvedbo kolegija vodij aktivov, tako da vodjem aktivov omogočijo, da postanejo člani ožjega ali širšega strokovnega kolegija. Prav tako naj javni

zavodi, ki skrbijo za usposabljanje vodij aktivov (Šola za ravnatelje, Zavod Republike Slovenije za šolstvo), v usposabljanja vključujejo aktivno mreženje vodij aktivov znotraj zavoda in med njimi.

Izzivi vodenja aktivov in potrebe po usposabljanju

Med usposabljanjem so udeleženci opisali izzive, s katerimi se srečujejo pri vodenju aktivov. Zapise sta oddali dve tretjini udeležencev. Izzive smo kategorizirali na slabše obvladovanje kompetence vodenja aktiva, na delo s težavnimi sodelavci, na nemotiviranost sodelavcev za delo v aktivu, na sodelovanje z vodjem zavoda in organizacijo dela aktivov v zavodu ter na težave pri porazdelitvi nalog in odgovornosti v aktivu. V programu smo se dotaknili skoraj vseh navedenih izzivov, udeleženci pa so izpostavili, da bi potrebovali še več znanja za reševanje konfliktov in medosebno komunikacijo, zato pričakujejo nadaljevanje oziroma nadgradnjo programa.

Sklep 4. Izzivi, ki so jih izpostavili vodje aktivov, kažejo, da je načrtno in sistematično usposabljanje za vodenje aktiva potrebno.

Priporočilo 4. Predlagamo, da ravnatelji poskrbijo, da bodo vodje aktivov usposobljeni za vodstvene naloge (in ne le za vsebinsko, predmetno oziroma strokovno področje). Tradicionalna vloga je vodenje aktiva omejevala na raven predmeta/področja, rutinsko administracijo in avtomatično kroženje mandata med strokovnimi delavci. Vodje aktivov so se znašli v vmesnem položaju med ravnateljem in člani aktiva, tako da so opravljali predvsem od zgoraj navzdol posredovane in sprotne naloge ter se osredotočali zlasti na predmet, področje. Sodobni pogled na vlogo srednjih vodij pa pomeni, da so precej bolj vpeti v vodenje zavoda, zato se morajo usposobiti za sistemski in celovit pogled na delo v njem – obvladovati morajo odnose med raznolikimi deležniki ter aktivno sodelovati pri razvoju predmeta, področja in šole. Izvajalci usposabljanj za vodje aktivov naj poskrbijo, da bodo ta kakovostno krepila tudi vodstveno kompetenco. Šola za ravnatelje naj razmisli o možnostih za nadaljevanje oziroma nadgradnjo programa za udeležence, ki so uspešno končali pričujoči program.

Zaključek

Na podlagi evalvacije ocenjujemo, da je pilotni program usposabljanja Vodenje strokovnega aktiva dosegel načrtane cilje. Trdimo lahko, da smo okrepili znanje in spretnosti udeležencev za ka-

kovostno vodenje sodelavcev, omogočili in spodbudili izmenjavo primerov dobrih praks pri vodenju aktivov, spodbudili refleksijo o praksi vodenja aktivov, katere namen so nove izboljšave, ter z dejavnostmi v programu okrepili mreženje vodij aktivov iz različnih zavodov. Program usposabljanja kot profesionalna oblika razvoja vodij aktivov je dosegel svoj namen. V času od pilotnega usposabljanja smo program z manjšimi vsebinskimi in izvedbenimi popravki pripravili še za nekaj skupin. Na podlagi evalvacij ugotavljamo, da vsebin in izvedbe ni treba bistveno spreminjati, je pa treba razmisliti:

- o želji po nadaljevanju oziroma nadgradnji programa, ki so jo izrazili udeleženci;
- o možnostih za pogostejše in bolj kakovostno povezovanje med vodji aktivov znotraj zavoda in med zavodi, s čimer bi okrepili in uresničevali distribuirano vodenje v zavodih ter izmenjavo praks med njimi;
- o aktivnem vključevanju ravnateljev v izvedbo programa;
- o longitudinalnem spremljanju učinkov programa na prakso vodenja v zavodih.

Ocenjujemo, da bodo v prihodnje potrebne spremembe na sistemski ravni, zato v posamezne izvedbe vključujemo tudi razmišljanja o tem, kako spremeniti sistemsko ureditev za vodje aktiva, še posebej imamo v mislih razjasnitev dolžnosti in odgovornosti vodij aktiva, ki pa jih mora spremljati tudi ustrezno nagrajevanje. Na podlagi razmišljanj in pripomb bomo v prihodnje pripravili predlog sistemskih sprememb.

Literatura

- Adey, K. 2000. »Professional Development Priorities: The Views of Middle Managers in Secondary Schools.« *Educational Management, Administration & Leadership* 28 (4): 419–451.
- Bolden, R. 2011. »Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research.« *International Journal Of Management Reviews* 13: 251–269.
- Bubb, S., in P. Earley. 2007. *Leading and Managing Continuing Professional Development*. 2. izd. London: Sage.
- Dinham, S. 2007. »The Secondary Head of Department and the Achievement of Exceptional Student Outcomes.« *Journal of Educational Administration* 45 (1): 62–79.
- Fleming, P. 2014. *Successful Middle Leadership in Secondary Schools*. New York: Routledge.

- Flückiger, B., S. Lovett, N. Dempster in S. Brown. 2015. »Middle Leaders: Career Pathways and Professional Learning Needs.« *Leading & Managing* 21 (2): 60–74.
- Gurr, D., in L. Drysdale. 2013. »Middle-Level Secondary School Leaders: Potential, Constraints and Implications for Leadership Preparation and Development.« *Journal of Educational Administration* 51 (1): 55–71.
- Guskey T. 2000. *Evaluating Professional Development*. New York: Corwin.
- Guskey, T. 2002. »Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development.« *Educational Leadership* 59 (6): 45–51.
- Harris, A. 2008. *Distributed School Leadership: Developing Tomorrow's Leaders*. London in New York: Routledge.
- Harris, A. 2010. »Distributed Leadership: What We Know?« V *Distributed Leadership: Different Perspectives*, ur. A. Harris, 11–24. London: Springer.
- Harris, A., in J. Spillane. 2008. »Distributed Leadership through the Looking Glass.« *British Educational Leadership, Management & Administration Society* 22 (1): 31–34.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Leithwood, K., B. Mascal, T. Strauss, R. Sacks, N. Memon in A. Yashkina. 2007. »Distributing Leadership to Make Schools Smarter: Taking the Ego Out of the System.« *Leadership and Policy in Schools* 6 (1): 57–67.
- Marshall, S. G. 2012. »Educational Middle Change Leadership in New Zealand: The Meat in the Sandwich.« *International Journal of Educational Management* 26 (6): 502–528.
- Ministry of Education. 2012. *Leading from the Middle: Educational Leadership for Middle and Senior Leaders*. Wellington: Learning Media Limited.
- Muijs, D., M. Ainscow, C. Chapman in M. West. 2011. *Collaboration and Networking in Education*. New York: Springer.
- National College for School Leadership. 2003. »The Role and Purpose of Middle Leaders in Schools: Full Report.« National College for School Leadership, Nottingham.
- Ng, S., in T. K. Chan. 2014. »Continuing Professional Development for Middle Leaders in Primary Schools in Hong Kong.« *Journal of Educational Administration* 52 (6): 869–886.
- Pikl, M., in M. Koželj. 2015. »Aktualna izhodišča za delovanje strokovnih aktivov v vzgojno-izobraževalnih zavodih.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 32 (3): 53–68.
- Pohlin Schwarzbartl, N. 2005. »Vodje in vodeni sodelavci strokovnega aktiva.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 3 (3): 118–131.
- Pol, M. 2015. »Distribuirano vodenje: izziv in priložnost za ravnatelje.« Plenarno predavanje na Nadaljevalnem programu Šole za ravnatelje, Portorož, 20.–21. januar.

- Pont, B., D. Nusche in H. Moorman. 2008. *Improving School Leadership*. 1. zv., *Policy And Practice*. Pariz: OECD.
- Purgaj, S. 2006. »Vloga strokovnih aktivov pri izboljšanju kakovosti šole.« Magistrsko delo, Manchester Metropolitan University, Manchester.
- Širec, A., Z. Blagotinšek in M. Pikl. 2012. »Delo strokovnih aktivov, zasnovanih po vertikalni, v vrtcih in osnovnih šolah.« Gradivo za Nadaljevalni program Šole za ravnatelje v okviru programa Vseživljenjsko učenje – usposabljanje za vodenje šol in vrtcev, Šola za ravnatelje, Kranj.
- Thorpe, A., in G. Bennett-Powell. 2014. »The Perceptions of Secondary School Middle Leaders Regarding Their Needs Following a Middle Leadership Development Programme.« *Management in Education* 28 (2): 52–57.
- Woods, P. A., in G. J. Woods. 2015. »Poglobljanje distribuiranega vodenja: demokratična perspektiva moči, namena in ideje jaza.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (2): 17–39.
- Žohar, M. 2016. »Strokovni aktivni – kako do večje strokovnosti in boljše kakovosti pri delu.« <http://web.sc-celje.si/simpozij/wp-content/uploads/2015/10/Zohar-Martina-Strokovni-arhiv-kako-do-vecje-strokovnosti-in-boljse....pdf>
- dr. Tatjana Ažman je višja predavateljica v Šoli za ravnatelje. tatjana.azman@solazaravnatelje.si
- dr. Mihaela Zavašnik Arčnik je področna sekretarka v Šoli za ravnatelje. mihaela.zavasnik@solazaravnatelje.si