

Vodenje za učenje kot dejavnik razvoja osnovne šole

Marija Pevec

oš Savsko naselje Ljubljana

V prispevku predstavljamo stališča in poglede učiteljev na vodenje za učenje v vsakdanji šolski praksi. V prvem delu prispevka na kratko predstavljamo teoretična spoznanja o pomenu in vlogi vodje pri vodenju za učenje v šoli. Pri tem smo izhajali iz rezultatov raziskav in teoretičnih usmeritev strokovnjakov s področja vodenja za učenje. V drugem, empiričnem delu prispevka, h kateremu smo pristopili kvalitativno, prikazujemo stališča učiteljev o vodenju za učenje na izbrani osnovni šoli. Naša raziskava potrjuje pomemben vpliv ravnatelja na proces učenja na štirih ravneh: na ravni učiteljev, učencev, staršev in šole kot učeče se skupnosti.

Ključne besede: vodenje za učenje, ravnatelj, učitelj, kultura učenja

Uvod

Ključna naloga ravnatelja kot najpomembnejšega dejavnika uspešne šole (Day 2001) pri vodenju za učenje je postaviti učenje v središče svojega dela. Ravnatelj ima pomemben vpliv na zagotavljanje varnega in spodbudnega okolja za učenje na vseh ravneh; pri učencih, učiteljih in v šoli, ki naj postane učeča se skupnost. To pomeni, da je vodenje usmerjeno v trajnostno, globoko znanje, ki terja od ravnatelja posebno predanost in, kot poudarja Koren (2007, 10–11), zahteva vlaganje v nenehno znanje ter v iskanje poti, da bi izpopolnili svojo strokovno prakso in k izboljšanju spodbujali tudi druge.

Z namenom, da bi preverili poglede učiteljev na vodenje za učenje v vsakdanji šolski praksi, smo izvedli raziskavo, katere povzetke predstavljamo v nadaljevanju. Na izbrani osnovni šoli so nas zanimala razmišljanja učiteljev o ravnatelju kot vodji za učenje v šoli kot skupnosti in načini, s katerimi učitelji razvijajo učenje med seboj in v odnosu do učencev.

Pri zasnovi raziskave so nas vodile tudi dosedanje izkušnje pri delu z učitelji, predvsem njihove številne izjave in pomisleki, ker so po njihovem mnenju v delovanju in vodenju šol velike kvalitativne razlike in da je *veliko odvisno od tega, kakšnega ravnatelja imaš*.

Ravnatelj – vodja za učenje

V prejšnjih desetletjih je bil v šolskem izobraževanju poudarek na vsebini in kurikulumu v smislu, kaj morajo učenci znati. Sodobna spoznanja pa postavljajo v ospredje proces učenja in okoliščine, v katerih učenje poteka (Beers 2007). Nekateri avtorji (Koren 2007; Logaj 2007; Lingard idr. 2003; Erčulj in Brejc 2008) menijo, da je naloga ravnatelja kot pedagoškega vodje usmerjanje ljudi ter ustvarjanje pogojev za učenje strokovnih delavcev, učencev, šole v celoti in samega sebe. Vodenje za učenje je torej koncept, ki izhaja iz temeljnega procesa, ki poteka na šoli, to je učenja. Tega dejstva se morajo vodje šol vseskozi zavedati. Uspešno vodenje za učenje je povezujoča in sodelovalna dejavnost, za katero je ključno razumevanje učenja, poznavanje šole in zaposlenih. Zato Herbert svetuje, »naj se ravnatelj vsak dan sprehodi iz pisarne in občuti utrip šole, opazuje naj odnose med učitelji, med otroki ter med učitelji in otroki. Govori naj s starši. V dogajanje naj bo vključen in pozoren naj bo na vse, kar je povezano z učenjem« (Koren 2007, 108). Herbert pokaže na pomembnost nenehnega poudarjanja učenja, zato naj ravnatelj z učitelji nenehno komunicira, kjer se ponudi priložnost, to je lahko na hodniku, pred učilnico, v pisarni itd.

Literatura, ki preučuje vodenje za učenje (prim. Stoll, Fink in Earl 2003; Swaffield in MacBeath 2009) govori tudi o pomenu učenja vodij, ker se morajo ravnatelji, ki želijo uspešno voditi, sami učiti učenja. Če k učenju ne povabijo sebe (osebno in strokovno), bodo težko dosegli, da bi drugi postali boljši kot so.

Prav tako številne študije govorijo o vlogi in pomenu ravnatelja, ki je zgled učenja in kažejo na to, da je kakovost (učinkovitost) vodenja pomembna tudi za učenje učiteljev ter da obstaja tesna povezava med vodenjem in izboljšavami na šoli. Vemo namreč, da ravnatelji, ki izražajo skrb in zavzetost za učenje, izboljšujejo učinkovitost svoje šole. Učitelji, ki jih ravnatelj poveže v skupen namen in jih spodbuja k sodelovanju, pogovoru o učenju, dajo pomemben prispevek k boljšemu, globljemu znanju učencev.

Postavlja se vprašanje, kako naj ravnatelj spodbuja in spremlja učenje učiteljev in katere strategije naj pri tem uporablja.

Kako spodbujati in spremljati učenje učiteljev?

Bistvo učenja učiteljev je izboljšati poučevanje in spodbujati razmišljanje o učenju. Če želijo ravnatelji učenje spodbujati in biti

učiteljem pri tem v oporo, morajo razumeti proces učenja poglobljeno in poznati najnovejša spoznanja. Ali kot pravi Koren (2007, 105): »Učenje ni le vsrkavanje znanja, je tudi dejaven proces razmišljanja.« Gre za omogočanje novih spoznanj in širjenje obstoječega znanja, za oblikovanje smisla in razumevanja ter za okoliščine, v katerih učenje poteka.

Ravnatelj spodbuja učenje učiteljev posredno in neposredno. Gre za vzajemnost vpliva, pri katerem ravnatelj vpliva na učitelje in učitelji na ravnatelja ter vsi skupaj na rezultate (Southworth v Koren 2007, 106). Najpogostejši so posredni vplivi. Pri posrednem vplivanju se mora ravnatelj na sodelavce zanesti in jim zaupati, da dogovorjene načine dela v praksi tudi upoštevajo. Ravnatelj se mora zavedati, da je od sodelavcev odvisen, saj so oni tisti, ki ureničujejo njegove zamisli v praksi. Učinkoviti ravnatelji se te odvisnosti zavedajo in posredni vpliv skrbno razvijajo. To počnejo z vrsto strategij:

- z vzorom,
- z opazovanjem in
- z dialogom.

Ravnatelj je *vzor* zaposlenim na šoli. Številni avtorji in raziskave nam sporočajo, da so učitelji pozorni na to, ali ravnatelji res delajo to, kar poudarjajo in govorijo. Ravnatelji, ki kažejo veliko zanimanja za učiteljevo delo nasploh in v razredu, sporočajo, da sta učenje in poučevanje ključna pri doseganju boljših rezultatov šole kot skupnosti. Ravnateljeva pisarna je lahko odprti prostor, kjer potekajo živahni pogovori z učenci, starši in učitelji ali pa je formalen in skrit prostor, odmaknjen od vsakodnevnega dogajanja na šoli (Koren 2007).

Strategija *opazovanja in spremljanja* omogoča ravnatelju, da odkriva močne in šibke strani učiteljev, ugotavlja potrebe za strokovni razvoj zaposlenih in vpliva na trajne izboljšave na šoli (Erčulj in Širec 2004, 7–16). Opazovanje vključuje obiskovanje učilnic in hospitacije ter zagotavlja povratne informacije učitelju. Ravnatelju omogoča, da je v stiku s procesom učenja, ki ga izvaja učitelj in spozna, kaj učitelji delajo dobro (Kladnik 2011, 46–47). Fullan in Hargreaves zato ravnateljem priporočata, naj se pogovarjajo z učitelji, kaj delajo, kaj cenijo, s čim so zadovoljni in s čim ne, na kaj so ponosni in kaj jih skrbi (Rozman 2008, 24). Tomić (2002, 9–10) opozarja, da je namen spremljanja pouka vplivati na izboljšanje pedagoške prakse in je kot del pedagoškega vodenja

izjemno pomembna dejavnost ravnatelja. Spremljanje uspešnosti dela zajema opazovanje, analizo, sintezo in vrednotenje. Najprej je potrebno določiti, kaj bomo opazovali, kako bomo interpretirali ter ovrednotili. Tudi Bradley (1991, 31) poudarja, da je spremljanje učiteljevega dela izjemno občutljiv proces, ker je povezan s kakovostjo učiteljevega dela in vodja je tisti, od katerega je odvisna uspešnost procesa spremljanja. Prav tako Kramar in Erčulj (1999, 7–8) menita, da je spremljanje vzgojno-izobraževalnega dela zelo zahtevno in odgovorno delo, ki lahko spodbudi nadaljnje delo in razvoj učitelja ter vpliva na izboljšanje učiteljevega dela.

Strategija *pogovora ali dialoga* omogoča učiteljem in ravnatelju izmenjavo mnenj in podatkov o učenju in poučevanju. Koren (2007) opozarja na to, da bi moralo biti v šoli veliko formalnih in neformalnih pogovorov o učenju, ker odpirajo vrata učilnic. Pogovor ali dialog je pomemben zlasti zato, ker nudi spodbudo in koristne povratne informacije ter analizo učnega dneva. Še več, bistvo dialoga je profesionalno učenje. Kot pravi Blase, dialog krepi učiteljevo razmišljanje o uporabljenih metodah in učnih pričakovanjih (Koren 2007, 109).

Opisane strategije omogočajo vsešolski pristop k učenju, kar pomeni, da so v šoli omogočene ugodne razmere za skupno učenje vseh. Katere spretnosti in lastnosti omogočajo ravnatelju, da bo uspešno vodil učenje na šoli? Southworth izpostavlja zlasti etičnost ravnatelja, sposobnost pozitivne spodbude, sodelovalnega vodenja in zmožnost porazdeliti moč in avtoriteto med sodelavce (Koren 2007, 112).

Če torej povzamemo teoretična spoznanja, je koncept vodenja za učenje najpomembnejši okvir za delovanje ravnateljev, ker omogoča izboljšanje prakse vodenja v tako kompleksnih skupnostih kot so šole. Rezultati sodobnih študij potrjujejo tesno povezanost med kakovostnim vodenjem v šoli in učenjem, pri čemer poudarjajo, da se sposobnost vodenja razvije iz močnih izkušenj učenja ter da je šolo mogoče voditi samo s pomočjo moralne avtoritete, kar jo pomembno razlikuje od ostalih organizacij (Sergiovani v Rozman 2008, 24).

Kaj pa pomeni vodenje za učenje v praksi šol in katere nove dimenzije odpira v šolskem prostoru, bomo raziskali na primeru šole. Vemo namreč, da dobre šole predstavljajo pot ustvarjalnosti, inovativnosti in učečo se skupnost, ki dosega visoko kakovost učenja. Lahko se strinjamo z nekaterimi avtorji (Hopkins 2007; Glasser 1994), ki poudarjajo, da naj bo učenje v šolah usmerjeno predvsem v prihodnost.

Raziskava

Zgoraj opisana teoretska izhodišča in predstavljene raziskave, ki so usmerjene v proučevanje vodenja za učenje, so nas spodbudile, da raziščemo in preverimo poglede učiteljev na vodenje za učenje v vsakdanji šolski praksi. K raziskovanju smo pristopili kvalitativno, in sicer so nas zanimala stališča učiteljev o vodenju za učenje na izbrani šoli. V okviru raziskave so nas zanimali:

1. stališča učiteljev o vlogi (vplivu) ravnatelja kot vodje učenja učiteljev,
2. kako učitelji razvijajo učenje med seboj in v stiku z učenci ter
3. pogledi učiteljev na ravnateljevo vodenje za učenje na ravni učenca, učiteljev, staršev, šole kot skupnosti in njene povezanosti z okoljem.

Metodološka opredelitev raziskave

Izbrali smo kvalitativno metodo raziskovanja, o kateri Sagadin (2001) meni, da se osredotoča na manjše izseke področja vzgoje in izobraževanja, vezane predvsem na manjše skupine oseb in na posameznike. Pri delu smo uporabili deskriptivno (opisno) metodo pedagoškega raziskovanja. Podatke smo zbrali s kvalitativnim pristopom, in sicer z metodo polstrukturiranega intervjuja.

Vzorec intervjuvancev je obsegal 12 učiteljev izbrane osnovne šole iz mestnega okolja (Ljubljane), starih od 32 do 53 let. Učitelje smo izbrali glede na triado, v kateri poučujejo, in imajo različno dolgo delovno dobo. Za raziskovalni instrument je bil izbran nestandardizirani polstrukturirani oziroma delno strukturirani globinski intervju (Vogrinc 2008, 109).

Raziskava je potekala v septembru 2012. Z dvanajstimi intervjuvanci smo se dogovorili za termin izvajanja intervjuja, pri tem smo upoštevali njihove časovne zmožnosti in delovne obveznosti. Intervjuji so potekali individualno in so trajali različno dolgo, od dvajset do štirideset minut. Vsebino intervjuja smo s privoljenjem intervjuvancev zapisali. Za obdelavo podatkov smo uporabili vse zapise intervjujev, ki smo jih opravili z učitelji, sledil je pregled in t.i. gosti zapisi. Pri procesu kodiranja smo uporabili induktivni pristop, kar pomeni, da kode določamo med analizo besedila (Vogrinc 2008). Za obdelavo podatkov smo uporabili odprto kodiranje, ki ga Strauss in Corbin definirata kot »postopek razčlenjevanja, pregledovanja, primerjanja, konceptualiziranja in kategoriziranja

PREGLEDNICA 1 Odprto kodiranje: kategorija »vloga ravnatelja«

Koda II. reda	Koda I. reda
Spremljanje in sodelovanje pri učenju učitelja	<p>S hospitacijami spremlja moje delo v razredu.</p> <p>Ravnatelj spremlja moje pedagoško delo tudi preko pogovora.</p> <p>Ravnatelj mora spodbujati moje učenje in prenos znanja v učno prakso.</p> <p>Ravnatelj ne sme ovirati učitelja, da se vključuje v zanj pomembne izobraževalne in učne programe.</p> <p>Učitelji potrebujejo ustrezno podporo, nasvete in pohvale s strani ravnatelja.</p> <p>Z ravnateljem sodelujeva pri pregledu učnega napredka učencev.</p> <p>Ravnatelj mora biti zgled učenja za učitelja.</p>
Različni pogledi učiteljev	<p>Ravnatelj vpliva, da prejeta znanja (npr. na konferencah) uporabim pri izbiri učnih vsebin za pouk.</p> <p>Ravnatelj mora spodbujati učitelja, da dobro predstavi nov učni pristop kolegom, ki ga (lahko) prenesemo v svoje poučevanje.</p> <p>Spoznanja z neformalnih pogovorov s kolegi prenesem v svoje delo.</p> <p>Primeri dobre prakse so vedno zelo uporabni.</p> <p>Če me ravnatelj opozori na zanimiv članek v pedagoški reviji ali da sama napišem članek, spoznanja prenesem v učno prakso.</p> <p>Največ pridobim s študijem strokovne literature in ne z izobraževanji.</p>

ranja podatkov« (Vogrinc 2008, 64). Rezultat odprtega kodiranja je seznam kod, ki se pozneje razvrstijo v kategorije. V zapisih intervjujev smo najprej podčrtali pomembne dele, ki smo jim določili kode prvega reda. Kodam prvega reda smo določili še kode drugega reda. Kodam drugega reda smo nato določili še kategorije. Po posameznih kategorijah smo nato zapise razčlenili in analizirali z abstrahiranjem skupnih značilnosti. Sledilo je primerjanje odgovorov po posameznih kategorijah, sklopih in vprašanih, nato je sledila analiza in izpostavitve ključnih ugotovitev v preglednicah, ki smo jih pripravili posebej za vsako kategorijo.

Rezultati in interpretacija

Rezultate bomo prikazali po treh področjih, ki so nas zanimala. Odgovore smo kodirali in prikazali v preglednicah. V interpretaciji posamezne podatke ponazarjamo s citati intervjuvancev (zapisane v poševni pisavi), pri čemer navajamo izmišljena imena učiteljev.

V okviru prvega raziskovalnega vprašanja nas je zanimalo, kakšna so stališča učiteljev o vlogi (vplivu) ravnatelja kot vodje učenja učiteljev.

Najprej smo učitelje povprašali o tem, kaj menijo o ravnatelju kot vodji učenja učiteljev. V svojih odgovorih intervjuvani učitelji odgovarjajo, da od ravnatelja pričakujejo tako spremljanje njihovega dela kot spodbude in oblike podpore pri njihovem učenju. Od ravnatelja pričakujejo, da prepušča učiteljem izbiro izobraže-

PREGLEDNICA 2 Kodiranje: kategorija »dejavniki učenja«

Koda II. reda	Koda I. reda
Učinki na učiteljev profesionalni razvoj	Druženje in izmenjava izkušenj s profesionalnimi kolegi. Pomen refleksije pri medsebojnem spodbujanju za izboljšanje učenja. Za višjo kakovost poučevanja in učenja je nujno spremljanje strokovne literature. Povežem se z učitelji naših partnerskih šol in izmenjujemo znanje in izkušnje. S kolegi iz triade skupaj načrtujem izvedbo učne ure. Učenci radi povedo, kaj jim je pri mojem poučevanju zanimivo in kaj ne. Ker vlada v šoli pozitivna klima, mi ni težko prositi za pomoč kolega, ker vem, da bo pomagal.
Oblike podpore pri učenju učitelja	Učne delavnice na šoli – izpostavljamo naše realne učne probleme, s katerimi se srečujemo učitelji v vsakodnevni praksi. Tematske konference na šoli – vpliv na naše predmetno znanje. Seminarji – bolj teorija s predavanji kot oblika podpore pri mojem učenju. Neformalne oblike druženja med strokovnimi kolegi. Projektni način dela pri sodelovanju in vodenju osebnih, šolskih, sistemskih in mednarodnih projektov.

valnih in učnih programov, ki so jih izbrali po svojih potrebah in željah. To pomeni, da ima ravnatelj veliko vlogo tako v profesionalnem kot osebnem razvoju učitelja.

Velik vpliv ravnatelja na poklicni razvoj učitelja je razviden iz odgovora učitelja Nejca: »Od ravnatelja pričakujem, da mi stoji ob strani, ko rešujem številne probleme v učnih situacijah v razredu in da se lahko pogovorim z njim, tudi o svojih strokovnih odločitvah.«

Učitelji izpostavljajo pomen in vlogo ravnatelja, tudi pri prenosu didaktičnih novosti v učno prakso učitelja. Učiteljica Tatjana pravi takole: »Na moje pedagoško delo vpliva ravnatelj tako, da spodbuja učitelje pri predstavitvi posebnih in drugačnih učnih pristopov kolegom, zato ker so primeri dobre prakse vedno zelo uporabni.«

Če povzamemo, odgovori intervjuvanih učiteljev kažejo na kompleksnost vloge, ki jo ima ravnatelj, s tem ko spremlja, podpira in spodbuja učitelja na njegovi poti učenja in poučevanja. Še več, od ravnatelja pričakujejo, da mora biti sam *zglede učenja*.

V okviru drugega raziskovalnega vprašanja nas je zanimalo, kako učitelji razvijajo učenje med seboj in v stiku z učenci.

Na vprašanje, kako učitelji razvijajo učenje med seboj in v stiku z učenci, intervjuvani učitelji odgovarjajo zelo različno. Med dejavniki, ki podpirajo učenje učiteljev, izstopajo izmenjava praktičnih izkušenj med učitelji, učenje iz strokovne literature in različne oblike podpore (učne delavnice, tematske konference itd).

Učiteljica Petra pravi: »Meni, učitelju praktiku, največ pomeni

odkrit pogovor in izmenjava izkušenj s profesionalnimi kolegi.« Učitelji izpostavljajo tudi pomen pozitivne klime na šoli, ki spodbudno deluje na sodelovanje med njimi.

Med oblikami podpore svojemu učenju izpostavljajo zlasti delavnice, ker so namenjene medsebojnemu pogovoru o realnih problemih iz prakse. Učiteljica Mojca je povedala, da *so delavnice koristne in uporabne zato, ker skupaj iščemo praktične rešitve in si tudi strokovno pomagamo*. Učiteljica Tatjana vidi prednost delavnic v tem, da *sodelujemo v majhni skupini, kjer se vsakega učitelja vidi in sliši, kjer lahko povem svoje predloge in slišim mnenja svojih kolegov*.

Tudi konference podpirajo učitelje pri njihovem učenju ter neformalne oblike druženja med strokovnimi kolegi. Kot pomembno obliko učenja učitelji izpostavljajo projektni način dela in sodelovanje v raznovrstnih projektih.

V okviru tretjega raziskovalnega vprašanja nas je zanimalo, kakšni so pogledi učiteljev na ravnateljevo vodenje za učenje na ravni učencev, učiteljev, staršev, šole kot skupnosti in njene povezanosti z okoljem.

Intervjuvani učitelji so podali svoje poglede na vpliv ravnatelja izbrane šole na spodbujanje učenja pri učencih. Učitelji so predstavili načine, s katerimi njihov ravnatelj spodbuja učence k učenju. Učiteljica Petra pravi: »Naša ravnateljica se pogovarja z učenci na vsakem koraku, zato se učenci radi vključijo tudi v izvenšolske projekte in prireditve. Običajno pa je, da učenci sodelujejo v raznovrstnih predstavitvah za starše in javnih prireditvah, ki jih organizira šola.« Tudi ostali učitelji se izrazito pohvalno izražajo o vplivu ravnatelja na učenje učencev šole. Predvsem se jim zdi pomembno, da z različnimi aktivnostmi krepí in spodbuja pripadnost šoli tako, da *učenci sodelujejo pri dekoraciji razredov in šolskih prostorov ter pri urejanju okolice šole*. Ravnateljica med učenci gradi prepričanje, da *je šola od nas vseh in zato vsi prispevajmo, da nam bo lepše in prijetneje*. Učiteljica Tadeja je mnenja, da *je vpliv ravnatelja na učenje učencev izreden, ker je ravnatelj na šoli »glavni«*. *To se je pokazalo, ko smo za učence in starše okoliških šol začeli organizirati glasbeno-gledališko prireditev »Blok party«*. *Naši učenci se vsako leto predstavljajo bolje in vedno več jih sodeluje*.

Prav tako vidijo intervjuvani učitelji vpliv ravnatelja v tem, ko spodbuja učenje učencev preko raznih učnih kotičkov v prostorih šole in z vzpostavitvijo posebne šolske učne točke, ki učencem ponuja bogato izbiro aktivnosti v prostem času med šolskimi odmori in po pouku. Na ravni učenja učitelja se intervjuvanim učiteljem

PREGLEDNICA 5 Kodiranje: kategorija »ravnatelj – ravni vodenja za učenje«

Koda II. reda	Koda I. reda
Učenje učencev	Spodbujanje in pogovor z učenci za sodelovanje na raznovrstnih tekmovanjih, projektih in prireditvah. Razvijanje novih, drugačnih učnih pristopov za učenje pri učencih. Spodbujanje sodelovanja učencev v raznovrstnih dejavnostih, ki jih ponuja šola. Podpiranje učencev v razrednih predstavah za starše. Vzpostavljena šolska info učna točka za učenje učencev. Nastopi učencev na javnih prireditvah, ki jih organizira šola za učence in starše drugih šol. Z različnimi aktivnostmi učencem krepiti pripadnost šoli.
Učenje učiteljev	Zagotavljanje delovne in učne klime med učitelji. Spodbujanje sodelovanja med učiteljem in učencem izven učilnice. Spodbujanje profesionalnega in osebnega razvoja učitelja. Ravnatelj spodbuja močne strani učitelja, s tem ko jim omogoča vodenje osebnih projektov na ravni šole. Razvijanje pripadnosti lastni šoli (npr. ustanovitev učiteljskega pevskega zbora).
Sodelovanje s starši	Starši vključeni v aktivnosti razredne in šolske skupnosti. Sodelovanje staršev na prireditvah šole, kot so novoletni bazar ali raznovrstne delavnice. Vključevanje staršev v prireditve, ki jih organizira šola. Vključevanje staršev v raznovrstne zbiralne akcije. Sodelovanje staršev na roditeljskih sestankih. Sodelovanje staršev v športnih aktivnostih, ki jih organizira šola. Starši kot strokovnjaki na svojem področju predavajo strokovnim delavcem šole o izbrani temi.
Šola kot skupnost	Sodelovanje v različnih projektih, ki jih razpisuje mestna občina. Pobude za različne nove oblike sodelovanja z drugimi šolami v okolici. Vključevanje sosednjih šol v nove projekte, ki jih vodi šola. Vključevanje strokovnih delavcev in učencev sosednjih šol v okolici na skupnih prireditvah. Vključevanje učencev partnerskih šol v šolske proslave. Učitelji šole gostujejo s svojimi dejavnostmi in aktivnostmi na drugih šolah. Sodelovanje šole v mrežah šol in mednarodnih projektih. Organizacija prireditev za starše, učence in ostale prebivalce šolskega okoliša. Na šolskih prireditvah sodelujejo bivši uspešni učenci šole.

zdi pomembno, da ravnatelj poskrbi za *ustrezno delovno in učno klimo* ter da spodbuja učitelja za *vodenje tistih osebnih projektov, za katere sam meni, da so zanj pomembni in ga podpirajo v njegovem osebnem in poklicnem razvoju*. Pomembno je tudi, da spodbuja sodelovanje učitelja in učencev izven učilnice, ker se tako *vzpostavljajo bolj prijateljski in topli odnosi med njimi*.

Na ravni sodelovanja s starši so učitelji izbrane šole opozorili na pestro in bogato sodelovanje. Učiteljica Zdenka takole opisuje aktivno sodelovanje staršev: »Starši sodelujejo na prireditvah in delavnicah, ki jih organizira šola, zato ker je to običajna praksa, ki

jo je uvedla naša ravnateljica.« Starši so aktivni tudi na zbiralnih akcijah, roditeljskih sestankih, športnih aktivnostih idr. Učitelju Nejcu se zdi pomembna novost, ki jo vpeljuje ravnateljica zadnja leta, da starši, ki so *strokovnjaki na svojem poklicnem področju, pripravijo razna predavanja za delavce šole ter tako krepijo svojo povezanost s šolsko skupnostjo*.

Na ravni sodelovanja šole s širšim okoljem je potrebno pokazati na številne dejavnosti, preko katerih je šola vključena kot nosilka projektov mestne občine ali kot organizatorica raznih javnih prireditvev. Šola uspešno povezuje aktivnosti strokovnih delavcev in učencev s predstavniki sosednjih šol, ko skupaj kot partnerji sodelujejo na projektih, ki jih razpiše Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport. Posebno zanimivo je za učence šole spoznati bivše učence, ki so postali znane javne osebnosti, ko na raznih proslavah predstavljajo področje svojega uspeha (glasbeniki, športniki, dramski igralci idr.).

Učiteljica Tjaša zaključí: »Vem, kako velika motivacija je bila za naše učence, ko so na naši proslavi gostovali učenci sosednje šole z gledališko predstavo. Rezultat je bil, da smo tudi mi ustanovili gledališko skupino, ki že nekaj let uspešno deluje in se vsako leto predstavlja v Gledališkem maratonu.«

Sklep

V teoretičnem delu prispevka smo predstavili različne poglede, ki se pojavljajo v zvezi s pojmom sodobnega vodenja in vodje v šoli in ugotovili, da so pogledi strokovnjakov podobni, ker pripisujejo ravnatelju pomembno vlogo pri pojmovanju učenja v šolah. Vodenje za učenje je del kulture šole, kjer je učenje postavljeno v središče vodenja (Swaffield in MacBeath 2009).

Rezultati opravljene kvalitativne raziskave med učitelji izbrane osnovne šole potrjujejo vpliv kakovostnega vodenja na učenje, ki je prisotno v vseh dejavnostih in aktivnostih šole. Kaže na to, da je učenje na izbrani šoli prisotno na vseh ravneh ter da je šola odprta za inovacije in razvojno naravnana. Intervjuvani učitelji so povedali, da so številne spodbude za svoje inovativno strokovno in pedagoško delo prejeli s strani svoje vodje – ravnateljice. Ravnateljica na šoli je dovolj vplivna, da zna motivirati zaposlene, da nova znanja, spoznanja učinkovito uporabijo v neposredni pedagoški praksi in jih delijo z drugimi.

Naša raziskava je pokazala tudi, da je učna delavnica med bolj sprejemljivimi oblikami učenja za učitelje, ker povezuje neposre-

dno prakso, izkušnje in spodbuja interakcijo med njimi. Tudi Koren (2007, 105) ugotavlja podobno, ko se strinja, da ravnatelj spodbuja učenje pri drugih s pripravo različnih delavnic za zaposlene na šoli.

Ugotavljamo tudi, da ima podpora in spodbuda vodstva šole velik vpliv na prenos prejetih znanj v učno prakso, še zlasti, če omogoča učiteljem izbor izobraževanj po njihovih željah in potrebah. Tudi Fleten Jordan (2009, 151) opozarja, da bodo imeli učitelji več od izbranega izobraževanja, če bo usklajeno z njihovimi individualnimi potrebami in bo izpeljano na ustrezni strokovni ravni.

Vodenje za učenje na izbrani šoli je zelo prisotno in je v ospredju dejavnosti vodenja šole, kar ja razvidno iz odgovorov učiteljev ter njihovih pogledov na sodelovanje z ravnateljem, ki je poglobljeno in spodbuja medsebojno učenje. To sodelovanje se odraža tako na ravni učenja učiteljev, učencev in šole kot skupnosti. Iz odgovorov intervjuvanih učiteljev je razbrati, da je klima na šoli spodbudna in da vladajo dobri medsebojni odnosi. Učitelji svojo vodjo visoko cenijo, ker ustreza temu, kar od nje pričakujejo, to je, da podpira učitelje v inovativnem samorazvoju in s tem v njihovi avtonomiji. Nekatero opravljene raziskave (Matjašič, Seršen in Hus 2009) pri nas kažejo, da imajo šole, odprte za inovacije, več možnosti za razvoj in konkurenčno prednost pred drugimi šolami in pri razvijanju najsodobnejših oblik pedagoškega dela.

Zaključimo torej lahko, da smo z rezultati naše raziskave potrdili dvosmernost vpliva prakse vodenja in učenja na šoli. O vzajemnosti vplivanja učinkovitega vodenja šole z učenjem govorijo tako sodobne študije kot tudi teoretična spoznanja vidnih raziskovalcev vodenja za učenje (prim. Hargreaves in Fink 2006).

Literatura

- Beers, B. 2007. *Šola učenja: praktični priročnik za učitelje in ravnatelje*. Ljubljana: Present.
- Bradley, H. 1991. *Staff Development*. London: Falmer.
- Day, C. 2001. »Leadership Development: A Review in Context.« *Leadership Quarterly* 11 (4): 581–615.
- Erčulj, J., in M. Brejc. 2008. »Spodbujanje profesionalnega razvoja ravnateljev za izboljšanje prakse vodenja.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 6 (2): 5–21.
- Erčulj, J., in A. Širec. 2004. »Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela – zamujena priložnost ravnateljev za izboljšanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 3 (2): 5–24.

- Fleten Jordan, B. 2009. »Stališča učiteljev do profesionalnega razvoja.« Magistrsko delo, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Glasser, W. 1994. *Kvalitetna šola*. Zagreb: Educa.
- Hergreaves, A., in D. Fink. 2006. *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hopkins, D. 2007. *Vsaka šola odlična šola: razumeti možnosti sistemskega vodenja*. Ljubljana: Present.
- Kladnik, Z. 2011. »Vodenje za učenje v vzgojno-izobraževalnih organizacijah.« Magistrsko delo, Fakulteta za management Koper Univerze na Primorskem.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanje o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Kramar, M., in J. Erčulj. 1999. *Didaktična analiza izobraževalno-vzgojnega procesa*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Lingard, B., D. Hayes, M. Mills in P. Christie. 2003. *Leading Learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Logaj, V. 2007. »Vodenje za učenje.« V *Ravnatelj kot pedagoški vodja*, ur. M. Brejc, J. Erčulj in V. Logaj, 6–14. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Matjašič, J., K. Seršen in V. Hus. 2009. »Analiza inovacijskih projektov z vidika zastopanosti družboslovnih vsebin.« *Revija za elementarno izobraževanje* 2 (4): 99–112.
- Rozman, P. 2008. »Raziskovanje vodenja v vzgoji in izobraževanju.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 6 (2): 25–35.
- Sagadin, J. 2001. »Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju.« *Sodobna pedagogika* 52 (2): 10–25.
- Stoll, L., D. Fink in L. Earl. 2003. *It's about Learning (and it's about Time)*. London in New York: Routledge Falmer.
- Swaffield, S., in J. MacBeath. 2009. »Leadership for Learning.« V *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice*, ur. J. MacBeath in N. Dempster, 32–52. London in New York: Routledge Falmer.
- Tomić, A. 2002. *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Vogrinc, J. 2008. *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

■ Marija Pevec je učiteljica na oš Savsko naselje Ljubljana.
marija.pevec64@gmail.com

training and learning on a daily basis. The teachers of the school participated in training of Learning to Learn, which is a part of a project within the framework of the European structural funds and entirely financed out of the European Social Fund. The participants thoroughly dealt with what learning to learn actually is and what it influences. Through self-reflection, they examined the following topics: active learning, deep and shallow learning, motivation, relationships between teachers and students, teamwork and collaborative learning, cooperation with the environment, professional development. The teachers obtained confirmation of what they were doing well and what could still be improved at a time when the situation in our society literally forces us to profound reflection on our way forward.

Keywords: learning to learn, motivation, teamwork, collaborative learning, self-reflection

VODENJE 1|2013: 85–99

Anastazija Avsec

European Programmes for Lifelong Learning: An Opportunity for Experiential Learning

Integration into the European sphere gives the opportunity for experiential learning, it encourages collaborative culture and enables professional development of teachers and head teachers. It is also an opportunity for improving and developing one's own teaching practice as well as enhancing the reputation of a school in its environment. The head teacher has the key role in including the school into the European education sphere while encouraging and directing development of schools as well as setting up conditions for successful and creative work of teachers. The head teacher does it by his example and willingness to learn and develop his skills. Involving various stakeholders (students, teachers, parents and local communities) in European projects is an opportunity to change the school culture into a learning organisation within the international European sphere. The article presents the Primary School Kapela which is successful in integrating the European dimension into their school by means of participating in international projects. The majority of its teachers has been involved in mobility and had the opportunity to compare teaching methods and their working conditions to other European schools. As a Unesco school working on an international level it follows and implements the Unesco pillars of education (Delors 1996) as fundamental principles of development.

Keywords: European dimension, learning by experience, mobility, reflexion and development of one's own pedagogical practice

VODENJE 1|2013: 101–116