

Justina Erčulj

Vodenje za učenje: ravnateljeva vloga v profesionalnem razvoju strokovnih delavcev

Povzetek: V prispevku predstavljamo koncept vodenja za učenje, ki v središče postavlja ravnatelj vpliv na učenje vseh udeležencev in na dosežke učencev. Govorimo o posrednem vplivu, ki ga opredeljujejo različni dejavniki, na primer oblikovanje kulture učenja in spodbujanje profesionalnega razvoja, vedenja ter prakse zaposlenih. Obenem mora ravnatelj zagotavljati ustrezne strukture, ki omogočajo uresničevanje kulture učenja, in delovati kot zgled učenja. V nadaljevanju se osredotočimo na ravnateljevo vlogo v profesionalnem razvoju strokovnih delavcev, posebno pri zagotavljanju in ustvarjanju ustreznih razmer za učenje na tej ravni vodenja za učenje. V empirični raziskavi, ki smo jo zasnovali kot večkratno študijo primera, smo ugotavljali, kako ravnateljevo vlogo pri vodenju profesionalnega razvoja razumejo strokovni delavci in sami ravnatelji v devetih izbranih osnovnih šolah. Podatke smo zbrali s polstrukturiranimi intervjuji in jih dopolnili z analizo letnih delovnih načrtov. Ugotovili smo, da so pomembni naslednji dejavniki: široko razumevanje profesionalnega razvoja, ustvarjanje ustreznih razmer za sodelovanje, učinkovito načrtovanje, ustrezna organizacijska klima in ravnatelj v odnos do lastnega učenja. V vseh šolah se je pokazalo tudi, da ravnateljeva prepričanja močno vplivajo na organizacijske vrednote, kar odpira vprašanja vodenja in usposabljanja ravnatelj v.

Ključne besede: ravnatelji, osnovne šole, vodenje za učenje, profesionalni razvoj.

UDK: 37.001.113

Strokovni prispevek

*Dr. Justina Erčulj, docentka, Šola za ravnatelje, Predoslje 39, SI-4000 Kranj, Slovenija;
e-naslov: justina.erculj@solazaravnatelje.si*

Uvod

V zadnjem desetletju se na šole in s tem na ravnatelje po vsem svetu povečuje pritisk odgovornosti za dosežke učencev in za primerjave med šolami. Ravnateljeva vloga postaja vse kompleksnejša tudi na drugih področjih vodenja – razpeti so med upravljanjem in pedagoškim vodenjem. Uspešnost ravnateljavanja so dolgo časa povezovali z uspešnostjo in učinkovitostjo organizacij, medtem ko se novejše raziskave ukvarjajo predvsem z vprašanjem, kako vodenje vpliva na dosežke učencev. Novi pristopi k poučevanju in učenju, oblikovanje sodelovalnih skupnosti, vključevanje učencev s posebnimi potrebami in druge zahteve ravnatelje usmerjajo k izboljševanju kakovosti učenja. Ministri za izobraževanje Evropske skupnosti so v svojih sklepih (EU 2009) jasno sporočili, da je uspešno vodenje šol najpomembnejši dejavnik pri oblikovanju okolja za poučevanje in učenje, s čimer vpliva na izboljšanje učenja učencev.

Tako postaja vodenje za učenje vodilni koncept vodenja v vzgoji in izobraževanju. Njegova temeljna ideja je, da ravnatelj s svojim vodenjem lahko vpliva na dosežke učencev, ki jih ne razumemo le kot učne rezultate, ampak kot nekaj več. Medtem ko je malo dokazov o neposrednem vplivu ravnateljevega vodenja na dosežke učencev, pa večina avtorjev s tega področja (npr. Leithwood idr. 2004; MacBeath in Dempster 2009; Male in Palaiologou 2012; Southworth 2004; West-Burnham 2009;) govori o posrednem vplivu, ki ga ravnatelj lahko udejanja predvsem z motiviranjem učiteljev in ustvarjanjem ustreznih razmer za njihovo profesionalno rast in razvoj.

V raziskavi, ki smo jo opravili leta 2010 v devetih slovenskih osnovnih šolah, smo se osredotočili na ravnateljevo vlogo v procesu profesionalnega razvoja strokovnih delavcev, ki je prepoznana kot pomemben dejavnik vodenja za učenje. Zanimalo nas je, kako to vlogo razumejo in uresničujejo ravnatelji in kako jo dojemajo strokovni delavci vključenih šol. Opravili smo intervjuje in pregledali letne delovne načrte. Pri tem ugotavljamo, da se ravnateljeva vloga ne odraža le v dejavnostih, ampak predvsem v njegovih¹ prepričanjih o pomenu profesionalnega razvoja in njegovi vlogi pri tem ter v njegovem odnosu do lastnega učenja.

¹ Moški spol v besedilu uporabljamo kot nevtralno slovnično kategorijo.

Vodenje za učenje in profesionalni razvoj zaposlenih

Koncept vodenja za učenje se v literaturi pojavlja v terminoloških različicah, kot so v učenje usmerjeno vodenje (*learning-centred leadership*), vodenje učenja (*leading learning*) in vodenje za učenje (*leadership for learning*). Označuje vodenje različnih ravni učenja v šoli (gl. sliko 1) z namenom izboljšanja priložnosti učencev za učenje in za njihove dosežke pa tudi za »usmeritev vodij v najpomembnejše procese v šoli, to je poučevanje in učenje« (Reardon 2011, str. 66). West-Burnham (2009, str. 3) dodaja, da »je učenje najpomembnejša skrb vodij v izobraževanju«, in sicer gre tako za lastno učenje kot za ustvarjanje ustreznih razmer za učenje drugih. Poleg tega pa je v središču vodenja za učenje izboljševanje dosežkov učencev. Johansson (2010, str. 422) se sklicuje na mednarodne raziskave, ki kažejo, da bo celo izboljševanje rezultatov učencev v prihodnje odvisno od kakovosti ravnateljevega vodenja za učenje.

Dempster (b. l.) je naredil sintezo različnih raziskav o tem, s katerimi dejavnostmi ravnatelj najbolj vpliva na dosežke učencev, in ugotovil, da s spodbujanjem strokovnih razprav o učenju, spremljanjem učiteljevega dela, ustvarjanjem ustreznih razmer za učenje učiteljev in učencev pa tudi z lastnim zgledom učenja. Gre torej za posreden vpliv, ki ga Day idr. (2011, str. 32) opredelijo kot motiviranje zaposlenih, predanost in razvijanje zmožnosti učiteljev za vodenje.

Southworth (2004) je opredelil tri strategije, s katerimi lahko ravnatelji vplivajo na kakovost učenja, in sicer so to lasten profesionalni razvoj, spremljanje učiteljevega dela in napredka učencev ter ustvarjanje priložnosti za strokovne razprave o učenju in poučevanju. L. Stoll (2002) vodenje za učenje povezuje z nenehnim izboljševanjem in krepitvijo zmožnosti šol za spreminjanje. Ravnatelj ima po njenem mnenju močan vpliv na oblikovanje »notranjih zmožnosti organizacije« (Stoll 2002, str. 5–7), zato jih mora razumeti in razvijati. Kot najpomembnejšo notranjo »zmožnost« navaja učitelje, njihovo znanje, motivacijo za učenje in prepričanja, na kar ravnatelj nedvomno lahko vpliva. Poleg tega priporoča:

- oblikovanje vizije, kjer je v središču učenje na vseh ravneh;
- ustvarjanje »emocionalne učne klime«;
- ustvarjanje različnih priložnosti za učenje učiteljev, da bi ti bolje razumeli, kako se učijo učenci;
- organizacijsko učenje, na primer skupno reševanje problemov, evalvacijo dela, povezovanje in mreženje.

Najpomembnejše pri tem pa je, da je ravnatelj vzor učenja in se torej tudi sam nenehno profesionalno razvija.

Leithwood idr. (2004) menijo, da ravnatelj lahko vpliva na učenje z naslednjimi dejavnostmi:

- določanje smeri – skupno razumevanje, kaj je v organizaciji pomembno in s katerimi cilji bomo dosegli to usmeritev; sem prištevajo tudi spremljanje učiteljevega dela, učinkovito komunikacijo in sodelovanje;

- razvoj zaposlenih in njihovih zmožnosti, da uresničujejo vizijo oziroma dogovorjeno usmeritev;
- preoblikovanje organizacije, tako da strukture in sistemi omogočajo sodelovanje med zaposlenimi.

Poleg tega se jim zdi pomembno še, v kaj vodja verjame, kako vključuje sodelavce v odločanje ter kako jih podpira pri njihovem delu v razredu.

Po Reardonu (2011, str. 68) se vodenje za učenje odraža v:

- visokih standardih za učenje učencev, izraženih v ciljnih šole in posameznih predmetov;
- kakovostnem poučevanju, ki zagotavlja čim višje dosežke učencev in čim boljše učenje socialnih veščin;
- kulturi učenja in profesionalnem vedenju vseh udeležencev;
- povezovanju z zunanjimi skupnostmi, vključno s starši in organizacijami, ki spodbujajo učenje in socializacijo;
- odgovornosti za doseganje učnih in socialnih ciljev.

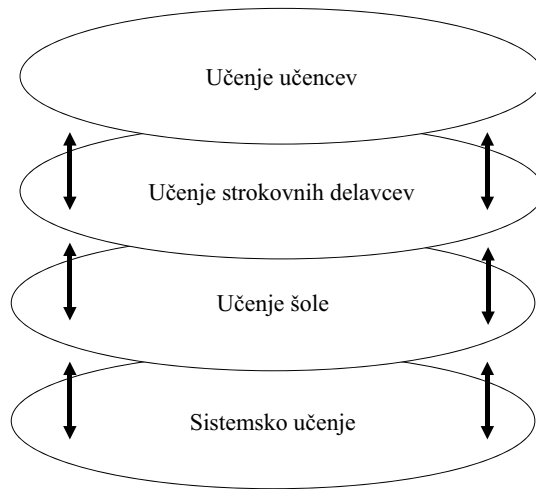
Glickman (2002, str. 102) dodaja, da se mora vodja za učenje nenehno spraševati, kako še lahko izboljšamo poučevanje in kaj lahko storimo, da se bodo učenci lažje in bolje učili.

Vodenje za učenje zajema različne ravni. Knapp, Copland in Talbert (2003, str. 11) jih opredelijo kot učenje učencev, profesionalno učenje in sistemsko učenje. V bistvu gre za priložnosti, ki se ponujajo za učenje na teh ravneh. Pri tem jih usmerja ključna ideja, da je od učiteljevega znanja in prepričan odvisno, česa se bodo učenci naučili, sistem pa jih mora pri tem podpirati. Swaffieldova in MacBeath (2009, str. 42–43) dodajata še četrto raven, to je šolsko učenje.

Ko govorimo o učenju v šolah, ne mislimo le učenja učencev, ampak tudi učenje strokovnih delavcev, šol in sistemov. Najpomembnejši ideji v tej shemi sta medsebojna povezanost ravni in vodenje, ki »navdihuje učenje na vsaki od ravni in povezave udejanja v praksi« (prav tam). V tem se vodenje za učenje razlikuje od drugih konceptov vodenja.

Vodenje za učenje, ki ga povezujemo z ravnateljevim vplivom na dosežke učenja, torej opredeljujejo različni dejavniki, ki pa jim lahko poiščemo skupno točko. Pomembni so kultura in vizija učenja ter spodbujanje profesionalnega razvoja, vedenja in prakse zaposlenih. Obenem mora ravnatelj zagotavljati ustrezne strukture, ki omogočajo uresničevanje kulture učenja, ter s svojimi besedami in dejanji sporočati, da je učenje na vseh ravneh najpomembnejši proces v šoli. V nadaljevanju se bomo osredotočili na ravnateljovo vlogo v profesionalnem razvoju strokovnih delavcev, to je na povezavo med drugo in tretjo ravnijo učenja.

Vodenje za učenje in profesionalni razvoj jasno povezujeta O'Sullivan in West-Burnham (2011). Menita namreč, da se morajo vsi, ki so odgovorni za učenje



Slika 1: Ravni učenja

učencev, tudi sami učiti. Podobno ugotavlja L. Stoll (2002, str. 43), ki meni, da je ključna vloga vodje ta, »da zagotavlja vrsto različnih priložnosti za to, da bi učitelji postali večji strokovnjaki za učenje učencev.« Harris in Lambert (2011, str. 67) ravnateljevo vlogo dojemata kot »katalizator pri ustvarjanju učnega okolja tako za učitelje kot za učence«, Hopkins (2003) pa med pomembne dejavnosti ravnateljevega vodenja za izboljševanje dosežkov učencev prav tako uvršča načrtovanje in vodenje profesionalnega razvoja. Ravnatelj mora namreč ustvariti sinergijo med osredotočenjem na učenje in poučevanje ter krepitvijo zmožnosti zanj.

J. Erčulj (2011, str. 29–30) ravnateljevo vlogo opredeli na treh ravneh, in sicer z zagotavljanjem ali ustvarjanjem ustreznih razmer ter z lastnim vzorom. Med zagotavljanje razmer uvršča zagotavljanje časa in sredstev za profesionalni razvoj ter njegovo ustrezno načrtovanje. Ustvarjanje razmer je povezano z organizacijsko kulturo, in sicer s kulturo učenja ter sodelovanja kot temeljnima vrednotama šole. Če želimo, da se te vrednote udeležujejo v vsakdanji šolski praksi, jih mora ravnatelj posebiti in biti vzor. Pomembni dejavniki so še zavzetost za lastno učenje, razumevanje učiteljevega profesionalizma in odnos do profesionalnega razvoja sodelavcev.

Barth (2001) posebej poudarja, da je učenje odvisno tudi od tega, kako ravnatelj dojema učitelje: ali kot delavce, ki jih je treba le praktično usposabljati in pogosto nadzorovati, ali kot profesionalce, ki si zaslužijo številne priložnosti za nenehno učenje, sodelovanje in vodenje.

O'Donoghue in Clarke (2010, str. 96–97) med pogoje za učenje učiteljev uvrščata skupno vizijo učenja v središču delovanja vseh v šoli. Obstajati mora skupni jezik učenja in poučevanja, odnosi pa naj temeljijo na zaupanju in soodvisnosti. Ravnateljeva vloga je večplastna: zajema »logistično« plat (načrtovan čas, dobro opredeljena strategija komuniciranja) pa tudi oblikovanje vrednote sodelovanja

in pripravljane priložnosti, ki to omogočajo in spodbujajo, pri čemer se poudarja pomen skupnega učenja. Tako se izmenjujejo znanje, prepričanja, domneve in informacije ter ustvarja novo razumevanje, ki usmerja drugačen način delovanja.

O prednostih sodelovanja v okviru profesionalnega razvoja učiteljev pišejo številni avtorji (npr. Copland in Knapp 2006; Erčulj 2011; Harris in Muijs 2004; Peklaj 2006; Schleicher 2012). Pri oblikovanju ustreznih struktur in načrtovanju časa za sodelovanje je ključna prav ravnateljeva vloga. Zagotoviti mora čas in vire ter oblikovati spodbudne strukture, da si učitelji lahko izmenjujejo prakso, »gredo pogledat druge, kako poučujejo, in postanejo tudi sami vir pomoči za sodelavce« (Glickman 2002, str. 106). Znati mora izkoristiti različne priložnosti za skupno učenje, kot so reševanje problemov, oblikovanje politike šole na nekem področju, skupna izobraževanja in podobno. Pomembno je tudi, da prepozna priložnosti za sodelovanje znotraj šole in da se strokovni delavci učijo v profesionalnih skupnostih (O'Donoghue in Clarke 2010, str. 98). Podobno Mulford idr. (2004, str. 2) vidijo veliko potenciala v sodelovanju med učitelji, pri čemer poudarjajo pomen skupnega reševanja problemov. Natančneje opredelijo vlogo ravnatelja pri organizacijskem učenju: oblikovanje skupne vizije, razvijanje kulture zaupanja in oblikovanje struktur, ki omogočajo sodelovanje, spodbujanje refleksije, zagotavljanje individualne podpore in visoka pričakovanja.

Ravnateljeva vloga pri profesionalnem razvoju strokovnih delavcev je večplastna. Ne moremo je zožiti na zagotavljanje pogojev, kot so čas, sredstva in organizacija. Iz pregleda literature je jasno, da ravnatelj močnejše kot na ravni struktur spodbuja razvijanje profesionalizma svojih sodelavcev, ko je sam vzor učenja in ko za to uporablja oblikovanje organizacijske kulture, v kateri kot vrednoti prevladujeta učenje in sodelovanje med vsemi deležniki šole.

Raziskava o ravnateljevi vlogi pri profesionalnem razvoju strokovnih delavcev

V raziskavi smo izhajali iz različnih ravni vodenja za učenje S. Swaffield in MacBeatha (2009, str. 43), pri čemer smo se usmerili na ravnateljevo vlogo pri spodbujanju učenja strokovnih delavcev.

Temeljni namen naše raziskave je bil ugotoviti, kakšna je ravnateljeva vloga v profesionalnem razvoju strokovnih delavcev. Odgovoriti smo želeli na naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kako ravnatelj in strokovni delavci razumejo profesionalni razvoj?
- Kako ravnatelj in strokovni delavci skrbijo za svoj profesionalni razvoj?
- katerim dejavnostim pripisujejo največji pomen za svoj profesionalni razvoj?
- Kakšna je ravnateljeva vloga v profesionalnem razvoju strokovnih delavcev?

Uporabili smo večkratno študijo primera. Zanj smo se odločili, ker smo z njo lahko poglobljeno raziskovali »problem v resničnem okolju« (Yin 1994, str. 13). Poleg tega nam omogoča vpogled v »edinstvene situacije in posameznike v naši

kulturi« (Donmoyer 1990, str. 193) in pridobivanje »velike količine podrobnih informacij o osebah ali pojavih« (Hammersley in Gomm 2000, str. 2). Primerna je, ko želimo dobiti razlage za dogodke in pojave ter jih bolje razumeti (Stake 2000, str. 25) oziroma ko želimo dobiti odgovore na »opisna vprašanja« (Shavelson in Towne 2002, str. 99). Ker smo želeli pridobiti poglobljeno razumevanje profesionalnega razvoja v več kot eni šoli in hkrati narediti tudi morebitne primerjave med njimi, smo se odločili za večkratno študijo primera.

Naš namen raziskovanja je bil pridobiti čim več bogatih opisov, jih med seboj primerjati in na podlagi teh spoznanj oblikovati smernice, na katere bi se lahko oprli ravnatelji in drugi snovalci profesionalnega razvoja v vzgoji in izobraževanju. Zato se nam zdi izbrani raziskovalni pristop strokovno utemeljen.

Vzorec

Pri odločanju za število vključenih šol smo se oprli na Yina (1994, str. 46), ki meni, da sicer ni nobenih pravil, predlaga pa jih od šest do deset. Pri tem se nam je zdelo pomembno, da smo izbrali šole, za katere smo predvidevali, da »imajo bogate informacije, ker so nekako neobičajne in posebne« (Patton 2001, str. 170), kar pomeni, da je šlo za odločitev za »ekstremne oziroma netipične primere« (prav tam).

V vzorec smo zajeli devet osnovnih šol, po eno iz vsake od devetih organizacijskih enot Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. Menili smo, da njihovi ravnatelji namenljajo veliko pozornosti vodenju za učenje, v okviru katerega ima profesionalni razvoj strokovnih delavcev izjemno pomembno vlogo. Pri izbiri šol smo se opirali na svojo profesionalno presojo, saj smo v času raziskave že 16 let aktivno sodelovali z ravnatelji vseh ravni izobraževanja. Vodilo nas je načelo aktivnega sodelovanja s Šolo za ravnatelje in njihova vključitev v različne projekte. Če smo dvomili, ali je naša izbira ustrezna, smo se posvetovali s strokovnjaki iz drugih zavodov s področja vzgoje in izobraževanja.

Šola	Okolje	Št. učencev	Ravnatelj – izobrazba	Leta ravnat.	Str. delavci	Povp. št. let del. izkušenj
Š1	primestno	685	Ž – RP	22	5 Ž (3 RP, 1 P, 1 S)	18
Š2	mestno	709	M – P	18	5Ž (2 RP in 3 P)	18
Š3	mestno	433	M – S	12	1 M in 4 Ž (2 RP in 3 P)	15
Š4	primestno	451	M – P	17	1 M in 4 Ž (2 RP, 2 P, 1 V)	16
Š5	mestno	388	Ž – mag. menedž.	18	5 Ž (2 RP, 2 P, 1 S)	21
Š6	vaško	74	Ž – P	11	1 M in 2 Ž (1 RP, 2 P)	14
Š7	primestno	294	Ž – S		4 Ž (2 RP in 2 P)	19
Š8	vaško	288	Ž – S	8	1M in 3 Ž (2 RP, 1 P, 1 S)	22
Š9	mestno	380	Ž – S	14	4Ž (2 RP, 2 P)	28

Preglednica 1: Raziskovalni vzorec

RP = učitelj razrednega pouka

P = predmetni učitelj

S = svetovalna služba

V = vzgojitelj

V »vzorec po kriterijih« (LeCompte in Preissle 1993, str. 97) smo želeli zajeti tiste strokovne delavce, ki bi predstavljali različne profile, torej učitelje razrednega pouka, učitelje predmetov na predmetni stopnji in po možnosti še svetovalno službo s čim bolj različno dolžino delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju. Kot je razvidno iz tabele 1, vzorec večinoma ustreza tem kriterijem, a smo morali upoštevati tudi kadrovske in organizacijske zmožnosti šole v času opravljanja raziskave. Ravnateljem smo predstavili zelene pogoje, končno izbiro pa so opravili sami.

Zbiranje podatkov

Podatke smo zbrali s polstrukturiranimi intervjuji² z ravnatelji in skupino od treh do petih strokovnih delavcev. Dopolnili smo jih s študijem dokumentacije, in sicer letnih delovnih načrtov šol. Triangulacija virov podatkov nam je tako »omogočila popolnejše razumevanje preučevanega pojava« (Vogrinc 2008, str. 118), s tem pa smo povečali tudi veljavnost podatkov (Merriam 1998).

Vprašanja za intervjuje smo oblikovali na podlagi teorije in izkušenj, da smo z odgovori nanje lahko odgovorili na raziskovalna vprašanja. Bila so enaka za ravnatelje in strokovne delavce. Medtem ko smo z ravnatelji opravili individualni intervju, smo za strokovne delavce izbrali tehniko skupinskega intervjuja, s čimer smo si zagotovili bogato izmenjavo pogledov med intervjuvanci, a smo se zavedali, da smo tako pridobili neke vrste »konsenzni pogled« (Barbour in Schostak 2005, str. 43) na problematiko, o kateri smo jih spraševali.

Intervjuje smo opravljali od januarja do junija 2010 – z ravnatelji v njihovih pisarnah in ločeno s strokovnimi delavci. Le v enem primeru je bil ravnatelj prisoten tudi pri intervjuju s sodelavci. Intervjuje smo snemali in naredili prepis.

Pri analizi dokumentacije smo se odločili za pregled letnih delovnih načrtov, v katerih je navadno zapisana vizija šole, poleg tega pa so opredeljene prednostne naloge. Ti načrti vsebujejo tudi načrte profesionalnega razvoja.

Analiza podatkov

Podatke smo kategorizirali po posameznih šolah, in sicer ločeno podatke, ki smo jih dobili iz odgovorov ravnateljev, in tiste, pridobljene iz odgovorov strokovnih delavcev. Najprej bomo predstavili kategorije glede na anketirance in dodali podatke, ki smo jih pridobili iz analize letnih delovnih načrtov. Primerjali smo jih med seboj in povzeli skupne ugotovitve.

Šole smo označili z oznakami Š1–Š9, prav tako pa smo označili tudi ravnatelje (R1–R9), medtem ko smo strokovne delavce označevali s številkami šole 1–9 in jim dodali črke od A do D, odvisno od števila vključenih v skupinski intervju. Tako smo zagotovili anonimnost.

Omejitev raziskave izhaja iz njene vrste. Čeprav Yin (1994, str. 74) meni, da omogoča več posploševanja, ne moremo govoriti o posploševanju izsledkov na slovenski prostor. Druga omejitev pa je položaj raziskovalca, ki se več let ukvarja z

² Zahvaljujemo se sodelavki Mateji Brejc, ki je pomagala pri zbiranju podatkov.

usposabljanjem ravnateljev na področju profesionalnega razvoja, kar lahko vpliva na interpretacijo rezultatov.

Pogled ravnateljev na svojo vlogo v profesionalnem razvoju strokovnih delavcev

Široko razumevanje profesionalnega razvoja

Vseh devet ravnateljev profesionalni razvoj razume v najširšem pomenu besede, tako glede oblik kot vsebine. Poudarili so, da gre »za mnogo več kot le za obiskovanje seminarjev« (R1) in »za mnogo več kot le za usposabljanje za poučevanje predmeta« (R5). Izhajajo iz domneve, da je temeljni namen profesionalnega razvoja izboljšati razmere in priložnosti za učenje učencev, zato »mora biti učitelj zrela, odgovorna osebnost« (R3), kajti uspešnost njegovega dela »je povezana z osebnim pristopom, odnosom do otrok« (R7).

Od oblik profesionalnega razvoja so izpostavili: strokovne razprave (R1, R8) »kar pri malici, na primer o predavanju« (R1), spremljanje pouka (R2, R3 in R7), »interes za vključevanje v raziskovalno delo« (R3), vodenje aktivov in projektov (R4), branje strokovnih člankov in druge oblike samoizobraževanja (R5 in R7), priprava usposabljanj »učitelji za učitelje« (R6) in »predstavljanje dosežkov navzven« (R5).

Med vsebinami so skladno z razumevanjem profesionalnega razvoja izpostavili predvsem tiste, ki krepijo učiteljevo osebnost, kajti opažajo, da so učitelji razmeroma dobro usposobljeni za poučevanje, le R1, R6 in R7 so opozorile na pomanjkljivo znanje didaktike. Tako smo dobili nabor vsebin, ki bi jih lahko poimenovali »usposabljanje za učiteljev celostni razvoj« (R8): usposabljanje za vzgojno delovanje (R8 in R9), komunikacija (R8), javno nastopanje (R2), mediacija (R2), razvoj osebnosti (R3), vrednote in medsebojni odnosi (R6) ter splošna psihološka znanja (R7).

Pomen sodelovanja

Vsi ravnatelji, vključeni v raziskavo, so poudarjali pomen sodelovanja med strokovnimi delavci za profesionalni razvoj. Spodbujajo ga z različnimi strategijami in na različnih ravneh. Zavedajo se, da sodelovalni načini dela niso le priložnost za profesionalni razvoj, ampak se tako »oblikujejo enotna izhodišča« (R1), kar jim omogoča skladno delovanje znotraj šol in pri sodelovanju z drugimi deležniki. Ravnatelji so na splošno več potencialov za profesionalni razvoj prisodili sodelovanju v šoli kot mreženju z drugimi šolami ali deležniki. Le R4 je bolj kot notranje sodelovanje poudaril sodelovanje v študijskih skupinah, mednarodnih projektih in z različnimi deležniki v kraju.

Večina ravnateljev je omenila veliko vlogo aktivov in različnih timov za učenje strokovnih delavcev. Posebno mesto je delu aktivov namenil R4, saj je že preraslo v »spontano sodelovanje«. To je dosegel predvsem s skrbno izbiro vodij aktivov. Podobno meni R5, ki vidi vlogo aktivov zlasti pri poenotenju kriterijev in reševanju problemov. R7 razume aktivne kot pomemben strokovni organ, a jih po njenem mnenju šole premalo izkoriščajo za strokovno delo. Dejala je: »Če je aktiv dober, se rešujejo strokovni problemi, dileme, ki nastajajo pri delu učiteljev.«

R2 je omenil pomen sestankov, R3 pomen medpredmetnih povezav in delovnih skupin, R4 pa spodbuja refleksijo »kot priložnost za medsebojno sodelovanje, v katerem dobi učitelj povratno informacijo o svojem delu«. R7 namenja posebno pozornost povezovanju med bolj in manj izkušenimi učitelji: »Taka praksa je pomembna predvsem pri reševanju disciplinskih težav, torej pri vodenju razreda.« V šoli 9 pri načrtovanju sodelujejo tako, da skupaj »določajo vsebine, za katere je dobro, da jih vsi poslušajo« (R9).

Iz odgovorov je mogoče razbrati, da so se v nekaterih šolah dobro umestile strokovne razprave kot način sodelovanja med strokovnimi delavci (zlasti v šolah 1 in 9), sicer pa v vseh šolah potekajo skupna usposabljanja, ki jih ponekod vodijo zunanji strokovnjaki, v šolah 5, 6 in 8 pa tudi strokovni delavci ali ravnatelji.

Pomen učinkovitega načrtovanja

Ravnatelji učinkovito in skladno načrtovanje razumejo kot zelo pomemben korak v procesu profesionalnega razvoja. Pri tem uporabljajo različne prijeme.

R5 namenja veliko pozornosti evalvaciji, na podlagi katere načrtujejo profesionalni razvoj: »Učitelji dajo pisna poročila o svojem delu. Naredila sem zbirnik, določila cilje in ugotovila, čemu moramo dati poudarek.« R4 načrtuje na podlagi povratnih informacij, ki jih dobi od staršev ter »z refleksijo učiteljev v aktivih«, R9 pa profesionalni razvoj načrtuje tako, da »vsi strokovni delavci dobijo vprašalnik, na katerem predlagajo prednostne naloge šole, aktiva ter izboljšave«. Podobno se načrtuje tudi v šoli 8, kjer strokovni delavci ob koncu leta oddajo evalvacijsko poročilo, ki je podlaga za nadaljnje načrtovanje.

Za R7 je najpomembnejše, da je profesionalni razvoj usklajen s prednostnimi nalogami šole – tako usmerja tudi hospitacije, R3 pa ob tem omenja »harmoniziranje procesov«.

V načrtovanje torej na različne načine vključujejo strokovne delavce, R2 pa je oblikoval posebno skupino, ki mu pri tem pomaga.

Ravnatelj – zgled profesionalnega razvoja in motivator

Ravnatelji svojo vlogo v profesionalnem razvoju strokovnih delavcev razumejo večplastno. Nekateri so izpostavili različne dejavnosti. Tako na primer R8 sama izbere »primerna izobraževanja za ves kolektiv« in občasno tudi sama pripravlja usposabljanja, R7 »usklajuje dejavnosti znotraj načrtovanja profesionalnega razvoja«, R3 pa povezuje različne skupine v šoli.

V vseh odgovorih najdemo dva skupna dejavnika, ki opredeljujeta ravnateljevo vlogo:

- pomen ravnateljevega zgleda,
- ustvarjanje ustreznih razmer za učinkovit profesionalni razvoj.

R8 deluje kot zgled tako, da sodeluje v projektih, izvaja usposabljanja in »vedno kaj poišče[m] za svoj razvoj«. R1 prebira strokovno literaturo in »dela na

sebi«. R2, R4 in R5 so vključeni v različne projekte javnih zavodov in spoznanja prenašajo na delo v šoli. R7 se usposablja glede vsebin, ki so prednostna naloga šole. R5 v šolo prenaša znanje, ki ga dobi pri sodelovanju z organizacijami zunaj izobraževalnega področja, kar ji daje »posebno širino«. R3 je strokovnjak na področju poznavanja odnosov, kar prenaša med svoje sodelavce, hkrati pa je njegovo osnovno načelo vodenja povezovanje vseh strokovnih delavcev.« R6 je posebej poudarila, kako pomembno je, da se v primeru, »ko ima[jo] kakšno skupno izobraževanje, ravnatelj nikakor ne sme opravičiti«. Ker R1 in R6 tudi poučujeta, sta lahko zgled »vodilne strokovnjakinje za delo v razredu« (R1).

V drugo kategorijo ravnateljeve vloge smo uvrstili izjave, ki se nanašajo na ustvarjanje ustreznih razmer za učitelje, da se lahko strokovno razvijajo. Pet ravnatelj je povedalo, da spodbujajo sodelovanje na vseh ravneh, kar »pomembno prispeva k učenju sodelavcev« (R5). R6 redno hospitira, daje povratne informacije in ponudi pomoč vsakomur, ki jo potrebuje. Tudi R4 je poudaril pomen povratne informacije za »motivacijo učiteljev za učenje in delo«. Podobno je razmišljala R9: »Omogočim ustrezne razmere, predvsem v smislu spremljave učiteljevega dela, z analizami in oblikovanjem področij, ki jih je treba nadgrajevati.«

Iz izjave se da razbrati, da je za profesionalni razvoj pomembno dobro vzdušje, in sicer »varno okolje« (R8), »dobro medsebojno razumevanje« (R9), »spoštovanje vseh sodelavcev« (R1) in »prijetna medsebojna povezanost« (R3). To povezavo je najbolj poudaril R2, ki meni, da je ocenjevanje učiteljev nekoliko poslabšalo njihovo motivacijo za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje.

Pogled strokovnih delavcev na profesionalni razvoj in na ravnateljevo vlogo

Razumevanje profesionalnega razvoja: širok izbor dejavnosti za široko znanje

Razumevanje profesionalnega razvoja predstavljamo opisno, medtem ko smo oblike oziroma dejavnosti, ki jih strokovni delavci povezujejo s profesionalnim razvojem, zbrali v tabeli.

Strokovni delavci tako kot ravnateljji profesionalni razvoj razumejo zelo široko: »Ni nujno, da je vedno vse povezano s predmeti.« (2C) To potrjujejo še nekatere izjave, na primer, pomembno je, »da nisi omejen na predmetno področje« (1A) in »da je širina na vseh področjih« (6C), kajti »kar koli že je, ti odpre veliko prostora za večplasten razmislek« (8A), da »možnost, da to potem nekje uporabiš,« (4D) ter »poveča tvojo samozavest in motivacijo« (3C). Zavedajo se predvsem, da moraš kot učitelj krepiti svojo osebno učinkovitost in skrbeti za svojo osebno rast, kar je 7A povzela takole: »Predvsem moraš biti najprej človek, ki razume svoje slabosti, da potem lažje razume tuje.«

V dveh šolah so še posebej poudarili, da profesionalni razvoj razumejo kot vseživljenjski proces: »V šoli moraš biti neprestano radoveden.« (8C) »Če ne spremljaš novosti, te učenci 'povozijo'.« (1C)

Strokovni delavci so našli vrsto različnih dejavnosti, ki jih povezujejo s svojim profesionalnim razvojem.

Šola	Oblike profesionalnega razvoja
Š1	seminarji, projekti, samoizobraževanje, strokovne razprave
Š2	seminarji, skupna izobraževanja, delo v strokovnih aktivih, projekti, branje literature, e-izobraževanje, osebni pogovori z ravnateljem
Š3	skupna izobraževanja, izmenjava izkušenj, mreženje
Š4	študijske skupine, delo v strokovnih aktivih, strokovne razprave, povratne informacije med sodelavci, sodelovanje med šolami
Š5	študijske skupine, samoizobraževanje, medpredmetno povezovanje, projekti, tabori
Š6	skupna izobraževanja, usposabljanje v tujini, projekti, izmenjava izkušenj
Š7	projekti, delo v strokovnih aktivih
Š8	e-izobraževanje, refleksija, samoizobraževanje
Š9	izmenjava izkušenj, samoizobraževanje, medsebojne hospitacije, strokovne razprave, delo v strokovnih aktivih

Preglednica 2: Dejavnosti, ki jih strokovni delavci povezujejo s profesionalnim razvojem

Oblike bi torej lahko razvrstili v take, ki jih vodijo zunanji strokovnjaki (seminarji, skupna usposabljanja), in take, ki izkoriščajo notranje potenciale šole in strokovnih delavcev (projekti, refleksije, delo v strokovnih aktivih, medpredmetno povezovanje, strokovne razprave itd.). Prav zaradi poudarka na slednjih ni bilo zaznati ovir za profesionalni razvoj, kot so denar in organizacija, na kar pogosto opozarjajo naši udeleženci.

Potenciali sodelovanja za profesionalni razvoj

Že iz oblik profesionalnega razvoja, ki so jih omenjali strokovni delavci, lahko razberemo, da v vseh šolah poudarjajo pomen sodelovanja. Njihovi odgovori se večinoma nanašajo prav na sodelovanje v šolah.

Pomembna oblika sodelovanja so strokovni aktivni: »Dobrodošli so nam aktivni, saj lažje izmenjamo izkušnje kot na večjih izobraževanjih.« (4B) V Š9 jih razumejo kot »oporo pri reševanju problemov« (9A), v Š2 v njih analizirajo delo in načrtujejo izboljšave, v Š5 pa v njih poteka prenos znanja s seminarjev.

Med dejavnosti, ki jih povezujejo s profesionalnim razvojem, so v Š9 izpostavili strokovne razprave: »Debata, strokovna razprava – vse to ti je dano, da se sam naučiš ob veliki podpori.« (9B) Tudi v drugih šolah pogovore med sodelavci razumejo kot pomemben prispevek k njihovem profesionalnemu razvoju. V Š2 jih povezujejo s skupnim reševanjem problemov, v Š1 pa potekajo »pri povezovanju med razredno in predmetno stopnjo« (1C).

Vse šole v raziskavi organizirajo skupna izobraževanja. Strokovni delavci jih sprejemajo zelo pozitivno, »zlasti zaradi izmenjave pogledov« (6C). V kategorijo sodelovanja smo uvrstili še povezovanje med mlajšimi in starejšimi strokovnimi delavci, kar so omenili v Š3 in Š7.

Oblikovanje skupnih pomenov

Ko so strokovni delavci govorili o sodelovanju, so ga v skoraj vseh šolah nedvoumno povezovali z oblikovanjem skupnih pomenov. Ti po njihovem mnenju prispevajo h kakovostnemu delu z učenci: »Zelo pomembno je, da učenci vedo, da imamo skupna stališča.« (3A) Podobno so razmišljali v Š6: »[...] in moramo vsi videti to funkcijo [učenja] enako.« (6B) In tudi v Š1: »Če je skupen dogovor, lažje vztrajaš.« (1A) V Š3 so posebej poudarili, da »mora[lo] imeti enotna stališča pri delu s starši.« (3B) K temu v Š6 prispeva medpredmetno povezovanje, v Š3 in Š1 pa strokovne razprave. Š5 deluje enotno zaradi skupnih usposabljanj v okviru projekta: »Treba se je zavedati, da pripadaš neki ustanovi, ki goji nekaj skupnega in skupno zori, se izobrazuje.« (5Č)

Skupno oziroma enotno delovanje so omenjali še v zvezi z reševanjem problemov. Večina šol ima ali formalno ali neformalno oblikovan protokol, tako da je jasno, na kateri ravni vstopajo posamezni akterji v proces in kakšno vlogo prevzemajo.

Ravnateljeva vloga

Strokovni delavci ravnatelju v procesu profesionalnega razvoja pripisujejo pomembno vlogo. Neposredno se kaže kot ravnateljev zgled in individualni pristop pri načrtovanju in spremljanju profesionalnega razvoja, posredno pa z ustvarjanjem ugodne organizacijske klime.

Tako kot ravnatelji so tudi strokovni delavci poudarili pomen ravnateljevega zgleda, kar podpirajo naslednje izjave: »Nenehno se izobrazuje in izpopolnjuje.« (9C) »Poleg tega je povsod zraven – prisotna je na vseh izobraževanjih.« (9B) »Ker ravnateljica sodeluje v več razvojnih zadevah, veliko izvemo.« (5C) »Ravnateljica se še vedno udeležuje vseh posvetov.« (1C) »Veliko širine dobimo iz projektov, v katere je vključena.« (6C)

Strokovni delavci cenijo individualni pristop ravnateljev tako pri načrtovanju profesionalnega razvoja kot pri spodbujanju posameznikov. R2 načrtuje profesionalni razvoj na osebnih razgovorih. V Š4 ravnatelj stalno spremlja delo strokovnih delavcev in jih smiselno vključuje v projekte: »Včasih opazuje, kaj kdo dobro opravlja, potem pa te 'potisne' v kak projekt.« (4Č) Podobno so razmišljali v Š8: »Ne bo vsilila področja, ki te ne zanima.« (8A) »Res dobro zazna človeka, manevrski prostor pa je potem širok.« (8C) V Š7 pomaga posameznikom pri načrtovanju profesionalnega razvoja, tako da jih »vedno prav usmeri« (7C).

V Š9 so izpostavili ravnateljčin individualni pristop pri motiviranju strokovnih delavcev za profesionalni razvoj. Njeno vlogo so primerjali s svojim delom v razredu: »Učitelj vsakega učenca v razredu spodbuja, da iz njega izvleče tisto najboljše. Tako v našem kolektivu deluje ravnateljica.« (9A)

Za profesionalni razvoj je pomembna pozitivna organizacijska klima, ki se v Š1 kaže tako, »da si v šoli dobro sprejet« (1A) in »da je tvoj prispevek cenjen« (1C). V Š2 dobro klimo opisujejo kot to, »da s[m]lo nasploh zelo v redu kolektiv« (2B), v Š3 pa so povedali, da so »v zbornici postali zelo povezani« (3B). Ravnateljčino vlogo pri oblikovanju pozitivne klime so izpostavili v Š8: »Stvari pa zna privedi tako daleč, da ni težav in se razumemo.« (8C) S klimo lahko povežemo še obve-

ščenost (Š7), spodbude pri predlaganju in uvajanju sprememb (Š5) ter kritično prijateljevanje (Š4).

Analiza dokumentacije

Glede na odgovore ravnateljev smo pričakovali, da bomo v letnih delovnih načrtih našli sistematičnejše načrte profesionalnega razvoja. Ugotavljamo, da ostajajo na ravni opredelitev področij oziroma vsebin in načinov usposabljanj, medtem ko namen, cilji, načini spremljave in širjenje niso opredeljeni. Prav tako samo v redkih primerih najdemo zapisane oblike profesionalnega razvoja, ki jih omogočajo in spodbujajo v šolah, čeprav so jih kot pomembne navajali tako ravnatelji kot strokovni delavci.

Iz dokumentacije torej večinoma nismo mogli razbrati precej več kot vsebine in izvajalce, ki se v nekaterih primerih bolj, v nekaterih pa manj eksplicitno povezujejo s prednostnimi nalogami šol. V primerjavi s podatki, ki smo jih dobili iz intervjujev, je dokumentacija razmeroma skromna in ne izkazuje razumevanja ter vodenja profesionalnega razvoja, ki smo ga lahko zaznali iz odgovorov anketirancev.

Ugotovitve

V vseh šolah, vključenih v našo raziskavo, strokovni delavci in ravnatelji učiteljevo vlogo razumejo mnogo širše kot usposobljenost za poučevanje predmeta. Gre za široko razumevanje profesionalizma, ki ga poleg vsebinskega in pedagoškega znanja opredeljujejo še učinkovito vodenje razreda, timsko delo in vsestranska razgledanost. Posebej so poudarili, da strokovni delavci potrebujejo usposabljanja, ki so namenjena njihovem osebnostrnemu razvoju in osebni učinkovitosti, saj bodo le tako uspešno vodili razred. Podobno razmišljata Day in Gu (2010, str. 5), ki učiteljev profesionalizem povezujeta s »kombinacijo tehničnih in osebnostnih zmožnosti«, posebej pa poudarjata njihovo predanost poklicu in zavedanje, da s svojimi prepričanji in ravnanji vplivajo na kognitivni in osebni razvoj učencev. Tako razumevanje učiteljskega poklica narekuje tudi načrtovanje in vodenje profesionalnega razvoja, ki v vseh šolah zajema mnogo več kot tradicionalne seminarje in predavanja zunanjih strokovnjakov. Zavedajo se potenciala aktivov, sodelovanja v projektih, predstavitev dosežkov in drugih dejavnosti za profesionalni razvoj ter tudi pomena tega, da jih v šolah spodbujajo.

Pomemben vir učenja učiteljev je tako po mnenju ravnateljev kot strokovnih delavcev sodelovanje na vseh ravneh. Pri tem poudarjajo predvsem sodelovanje znotraj šol, sodelovanje med šolami ali z drugimi deležniki pa le redko omenjajo kot priložnost za profesionalni razvoj. Obema skupinama anketirancev se zdijo najpomembnejša oblika sodelovanja strokovni aktivni, kjer lahko rešujejo strokovne probleme, analizirajo delo in načrtujejo izboljšave. Izpostavili so še strokovne razprave, sestanke, medpredmetno povezovanje in skupna izobraževanja.

Za večino strokovnih delavcev ima sodelovanje še en pomemben potencial, in sicer oblikovanje skupnih izhodišč in prepričanj. To jim pomaga predvsem pri vodenju razreda, saj mnogo lažje uveljavljajo pravila in utemeljujejo določene pristope, če imajo usklajena prepričanja o tem, kaj je pomembno in kaj deluje. Usklajenost sporočil in ravnanj je pomembna tudi pri sodelovanju z drugimi deležniki, predvsem starši. Prepoznavanja sodelovanja kot možnosti za usklajevanje pogledov, stališč in prepričanj v izjavah ravnateljev nismo eksplicitno zasledili, razen v Š1.

S svojim odnosom do učenja so ravnatelji zgled strokovnim delavcem, kar so omenjali vsi udeleženci raziskave. Southworth (2011, str. 75) ob tem poudarja, da »vodje, ki se ne učijo, sodelavci hitro označijo kot osebe, da se ne zanimajo za poučevanje in učenje«, kar se je posredno pokazalo tudi v naši raziskavi. Ravnatelji v sodelujočih šolah, ki po naši profesionalni presoji uspešno udeležujejo vodenje za učenje, svoje znanje nenehno širijo in poglobljajo. Razumejo ga kot vseživljenjski proces, saj morajo biti kot vodje strokovni tako na področju vodenja kot učenja. Poleg obiskovanja programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja (npr. na področjih, ki so prednostne naloge šole) se jim zdi pomembno, da se udeležujejo izobraževanj, organiziranih za vse strokovne delavce šole, in da sodelujejo v projektih šole. Nekateri ravnatelji so omenjali sodelovanje z drugimi organizacijami in zavodi, kar jim omogoča, da na svojo šolo pogledajo še iz drugega zornega kota.

Ravnatelji so poudarjali pomen učinkovitega in usklajenega načrtovanja profesionalnega razvoja, na kar opozarjata tudi Bubb in Earley (2007). Najpogosteje izvajajo različne oblike evalvacije kot osnovo za nadaljnje načrtovanje, uporabijo pa tudi povratne informacije. V dveh šolah se je dobro uveljavila refleksija. Dva ravnatelja sta posebej opozorila na to, da mora biti profesionalni razvoj usklajen s prednostnimi nalogami šole. Kljub posrednemu vključevanju strokovnih delavcev v načrtovanje iz podatkov ni mogoče razbrati, da se ti počutijo del načrtovanja, saj ga niso posebej omenjali, razen v Š2, kjer je ravnatelj oblikoval skupino, ki mu pri tem pomaga. Še večji razkorak smo opazili med izjavami ravnateljev in dokumentacijo. V letnih delovnih načrtih nismo našli načrta profesionalnega razvoja, ki bi vseboval večino elementov razvojnega ali akcijskega načrtovanja. Tako ni izraženega namena in operativnih ciljev, ampak so večinoma predstavljeni oblike in časovni okvir. Povsem je zanemarjena evalvacija profesionalnega razvoja. Iz tega bi lahko sklepali, da se ravnatelji sicer zavedajo pomena načrtovanja in izvajajo nekatere dejavnosti, medtem ko dokumenti tega ne izražajo in niti strokovni delavci eksplicitno ne poudarjajo, da je to pomembno.

Strokovni delavci in ravnatelji kot temeljni pogoj za profesionalni razvoj omenjajo organizacijsko klimo. Dobri medosebni odnosi so po njihovem mnenju pomembni za učenje: »Uspešno učenje [namreč] določajo socialni in čustveni odnosi.« (West-Burnham, 2009, str. 70) Za nekatere je pomembno, da si v kolektivu dobro sprejet, večina pa jih omenja sodelovanje in povezanost, kar lahko povežemo s sodelovanjem na vseh ravneh kot načinom medsebojnega učenja in s tem profesionalnega razvoja.

Pri vseh šolah se je pokazalo, kako pomembna so ravnateljeva prepričanja in kako se ta prenašajo na strokovne delavce. V kontekstu vodenja za učenje bomo izpostavili le ravnateljevo razumevanje učenja in profesionalnega razvoja. Poudarjanje učenja kot najpomembnejše dejavnosti šole v teoriji pomeni, da »ravnatelj

javno poudarja pomen učenja in daje sporočila, s katerimi jasno izraža svojo podporo učenju učencev« (Knapp, Copland in Talbert 2003, str. 14), v naši raziskavi pa odgovori o učenju nedvoumno kažejo, da ga ravnatelji pri svojem vodenju postavljajo na prvo mesto. Razlika je le, kateri vidik učenja poudarjajo, kar se izrazi tudi pri strokovnih delavcih. Kot primer navajamo Š7. Iz ravnateljčinih odgovorov razberemo, da je pomemben osebni pristop, kar uresničuje tudi pri načrtovanju profesionalnega razvoja. Prav ta vidik poudarjajo tudi strokovni delavci, zato veliko pozornosti namenjajo individualizaciji. Podobne primere bi lahko navedli prav za vse šole v raziskavi, tako da rezultati dejansko potrjujejo Scheinovo (2010, str. 43) trditev, da sta »vodenje in organizacijska kultura dve plati iste medalje« in da je vpliv vodje na organizacijske vrednote močnejši, kot se ga hote ali nehote zavedajo.

Sklep

Če želimo izboljšati dosežke učencev, se mora kakovost učiteljevega dela nenehno razvijati, pri čemer ima odločilno vlogo prav ravnateljevo vodenje (Bubb in Earley 2007; Erčulj 2011; Macbeath in Dempster 2009; Muijs in Reynolds 2001; Southworth 2011). Še več, Elmore (2006) meni, da so uspešni vodje le tisti, ki znajo izboljšati kakovost poučevanja v svojih šolah. Govorimo torej o posrednem vplivu, o ustvarjanju ustreznih razmer za učenje učiteljev. Naša raziskava je pokazala, da ravnatelji in učitelji v vzorcu slovenskih osnovnih šol med te razmere uvrščajo široko razumevanje in učinkovito načrtovanje profesionalnega razvoja, oblikovanje priložnosti in struktur, ki spodbujajo sodelovanje, ter spodbudno organizacijsko klimo.

Pokazalo se je, da med najpomembnejše dejavnike vpliva na profesionalni razvoj strokovnih delavcev zagotovo lahko uvrstimo ravnateljev zgled in njegova prepričanja o tem, kaj je v šoli pomembno. V šolah, kjer se ravnatelji tudi sami učijo in jasno sporočajo, da je profesionalno učenje pomembno, profesionalni razvoj ni nekaj, v kar je treba strokovne delavce prisiliti, prav tako pa ga ne jemljejo kot dodatno obveznost ali napor. Razumejo ga kot vseživljenjski proces, ki je za strokovnega delavca šole nujni pogoj za delo, hkrati pa pozitivno vpliva tudi na osebno rast.

Ob analizi intervjujev smo odkrili moč ravnateljevih prepričanj. Ne govorimo le o tistih, ki so jih povezovali s profesionalnim razvojem, ampak tudi o tistih, ki so jih povezovali s pogledi na delovanje šole in na učenje nasploh. Čeprav smo intervjuje izvajali ločeno, ugotavljamo, da gre za močno ujemanje prepričanj ravnateljev in učiteljev. To je značilnost t. i. močnih organizacijskih kultur, ki povezujejo zaposlene in usmerjajo njihovo ravnanje.

Ugotovitve naše raziskave imajo določene implikacije za vodenje profesionalnega razvoja v šolah. Ni namreč dovolj, da ravnatelji obvladajo le določene procese in tehnike, čeprav bi lahko oblikovanju načrtov namenjali več pozornosti. Pomembnejša so njihova pojmovanja in prepričanja. S tem se odpirajo vprašanja usposabljanja ravnateljev – predvsem načinov dela, ki jih usmerjajo v globlji razmislek o učenju in njegovi vlogi v šoli.

Literatura in viri

- Barbour, R. S. in Schostak, J. (2005). Interviewing and Focus Groups. V: B. Somekh in C. Lewin (ur.). *Research Methods in the Social Sciences*. London: Sage, str. 41–49.
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan*, 83, št. 6, str. 443–449.
- Bubb, S. in Earley, P. (2007). *Leading and Managing Continuing Professional development*. London: Paul Chapman Publishing.
- Copland, M. A. in Knapp, M. S. (2006). *Connecting Leadership with Learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Day, C. in Gu, Q. (2010). *The New Lives of Teachers*. London in New York: Routledge.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. in Brown, E. (2011). *Successful School Leadership: Linking with Learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Dempster, N. (b. l.) *Leadership for Learning: a framework synthesizing recent research*. Dostopno na: http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/28012/57815_1.pdf?sequence=1 (pridobljeno 25. 10. 2014).
- Donmoyer, R. (1990). Generalizability and the Single-Case Study. V: E. W. Eisner in A. Peshkin (ur.). *Qualitative Inquiry in Education. The Continuing Debate*. New York in London: Teacher College Press, str. 175–201.
- Elmore, R. (2007). *Leadership as the Practice of Improvement*. Dostopno na: <http://www.oecd.org/education/school/37133264.pdf> (pridobljeno 30. 9. 2014).
- Erčulj, J. (2011). Profesionalni razvoj kot profesionalna odgovornost. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 9, št. 2, str. 15–36.
- EU (2009). Conclusions of the Council of 26 November 2009 on the Professional Development of Teachers and School Leaders. *Official Journal* 2009/C, 302/04.
- Glickman, C. D. (2002). *Leadership for Learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Hammersley, M. in Gomm, R. (2000). Introduction. V: R. Gomm, M. Hammersley in P. Foster (ur.). *Case Study Method*. London, Thousand, Oaks, New Delhi: Sage, str. 1–17.
- Hallinger, P. in Heck, R. (2002). What do you call people with visions? The role of vision, mission, and goals in school leadership and improvement. V: K. Leithwood in P. Hallinger (ur.). *Second international handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht: Kluwer, str. 9–40.
- Harris, A. in Muijs, D. (2004). *Improving Schools through Teacher Leadership*. London: Open University Press.
- Harris, A. in Lambert, L. (2011). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. Oxford: Open University Press.
- Hopkins, D. (2003). *Instructional Leadership and School Improvement*. Nottingham: NCSL.
- Huber, S. G. in Muijs, D. (2010). School Leadership Effectiveness: The Growing Insight in the Importance of School Leadership for the Quality and Development of Schools and Their Pupils. V: S. G. Huber (ur.) *School Leadership – International Perspectives*. Dordrecht: Springer, str. 57–77.
- Johansson, O. (2010). Successful schools, successful leaders. V: C. Day (ur.). *The Routledge International handbook of Teacher and School Development*. London in New York: Routledge, str. 421–426.
- Knapp, P., Copland, M. in Talbert, J. (2003). *Leading for Learning: Reflective Tools for School and District Leaders*. Washington: Center for the Study of Teaching and Policy.

- LeCompte, M. D. in Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Orlando: Academic Press.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. in Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.
- MacBeath, J. in Dampster, N. (ur.). (2009). *Connecting Leadership and Learning. Principles for Practice*. London in New York: Routledge.
- Male, T. in Palaiologou, I. (2012). Learning-Centred leadership or Pedagogical Leadership? An Alternative Approach to Leadership in Educational Contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 15, št. 1, str. 107–118.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Muijs, D. in Reynolds, D. (2001). *Effective Teaching: Evidence and Practice*. London: Sage.
- Mulford, Q., Silins, H. in Leithwood, K. (2004). *Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes*. Dodrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- O'Sullivan, H. in West-Burnham, J. (2011). *Leading and Managing Schools*. London: Sage.
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. London: Sage.
- Peklaj, C. (2006). Cooperative activity and its potential for learning in tertiary education. *Psihološka obzorja*, 15, št. 3, str. 37–50.
- Reardon, R. M. (2011). Elementary School Principals' learning_Centred Leadership and Educational Outcomes: Implications for Principals' Professional Development. *Leadership and Policy in Schools*, 10, št. 1, str. 63–83.
- Schein, E. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schleicher, A. (ur.). (2102). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century*. Pariz: OECD.
- Shavelson, R. in Towne, L. (2002). *Features of education and education research. Scientific research in education*. Washington, DC: National Academy Press.
- Southworth, G. (2004). *How Leaders Influence What Happens in Classrooms*. Nottingham: NCSL.
- Southworth, G. (2011). Connecting Leadership and Learning. V: J. Robertson in H. Timperley (ur.). *Leadership and Learning*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, str. 71–85.
- Stake, R. E. (2000). The Case Study Method in Social Inquiry. V: R. Gomm, M. Hammersley in P. Foster (ur.). *Case Study Method*. London, Thousand, Oaks, New Delhi: Sage, str. 19–27.
- Stoll, L. (2002). *Enhancing Internal Capacity: Leadership for Learning*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Swaffield, S. in MacBeath, J. (2009). Leadership for Learning. V: J. MacBeath in N. Dempster (ur.). *Connecting Leadership and Learning. Principles for Practice*. London in New York: Routledge, str. 34–52.
- Vogrinc, J. (2008). Pomen triangulacije za zagotavljanje kakovosti znanstvenih spoznanj kvalitativnega raziskovanja. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 5, str. 107–122.
- West-Burnham, J. U. (2009). *Rethinking Educational Leadership: From Improvement to Transformation*. New York: Network Continuum.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Justina ERČULJ, Ph.D. (National School of Leadership in Education, Slovenia)

LEADERSHIP FOR LEARNING: THE ROLE OF HEAD TEACHERS IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

Abstract: This article presents the concept of leadership for learning focused on the head teacher's impact on the learning of all stakeholders and students' achievement. The head teacher should ensure that appropriate structures are in place to realise a culture of learning and to model learning. We examined the head teacher's role in the professional development of teachers, particularly in securing conditions for such development. We assessed the indirect impacts of the head teacher that are influenced by various factors, such as creating a culture of learning and promoting staff professional development, behaviour and practice.

The main purpose of the study was to identify how head teachers and teachers in nine selected primary schools understood the head teacher's role as a leader of teacher professional development. We used a multiple case study design. Data were collected by semi-structured interviews with head teachers and teachers, complemented by an analysis of the school's annual plans. The results revealed that the following factors were important: a broad understanding of professional development, creating conditions for collaboration, effective planning, the school climate and the head teacher's attitude towards learning. They also demonstrated that the head teacher's beliefs had a strong impact on organisational values. The findings draw attention to specific issues of leadership and how head teachers influence the professional development of their staff.

Keywords: head teachers, primary schools, leadership for learning, professional development

E-mail for correspondence: justina.erculj@solazaravnatelj.si

