



Šola za ravnatelje



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



EVROPSKA UNIJA
EVROPSKI
SOCIALNI SKLAD

VODENJE IN UPRAVLJANJE INOVATIVNIH UČNIH OKOLIJ

**Pregled stanja na področjih svetovanja,
distribuiranega vodenja in vodenja kariere
ravnatelja kot osnova za model celovite
podpore ravnateljem pri pedagoškem
vodenju in poslovanju**

Uredili:

Justina Erčulj
Lidija Goljat Prelogar

Ljubljana, 2016

VODENJE IN UPRAVLJANJE INOVATIVNIH UČNIH OKOLIJ

Pregled stanja na področjih svetovanja, distribuiranega vodenja in vodenja kariere ravnatelja kot osnova za model celovite podpore ravnateljem pri pedagoškem vodenju in poslovanju

Uredili: Justina Erčulj in Lidija Goljat Prelogar

Avtorji: Justina Erčulj, Lidija Goljat Prelogar, Breda Forjanič, Aleš Žitnik, Sebastjan Čagran, Vlasta Poličnik, Peter Markič, Tatjana Ažman, Mihaela Zavašnik Arčnik, Miha Lovšin, Lea Avguštin, Polona Peček.

Strokovna recenzentka: Majda Cencič

Izdala in založila: Šola za ravnatelje, Dunajska 104, 1000 Ljubljana

Lektorica: Mateja Dermelj

Oblikovanje in tehnična ureditev: Face d. o. o.

Ljubljana, 2016



Publikacija je sofinancirana s sredstvi Evropskih socialnih skladov v okviru projekta Vodenje in upravljanje inovativnih učnih okolij – VIO.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37:005.2(0.034.2)
37.091.113:005.963(0.034.2)

VODENJE in upravljanje inovativnih učnih okolij [Elektronski vir] : pregled stanja na področjih svetovanja, distribuiranega vodenja in vodenja kariere ravnatelja kot osnova za model celovite podpore ravnateljem pri pedagoškem vodenju in poslovanju / [avtorji Justina Erčulj ... et al.] ; uredili Justina Erčulj, Lidija Goljat Prelogar. - El. knjiga. - Kranj : Šola za ravnatelje, 2016

Način dostopa (URL): <http://solazaravnatelje.si/index.php/dejavnosti/projekti/projekti-evropskega-socialnega-sklada/vodenje-in-upravljanje-inovativnih-ucnih-okolij>

ISBN 978-961-6989-11-4 (pdf)
1. Erčulj, Justina
287894528

VSEBINA

1. Uvod: Utemeljitev razvojnega programa Vodenje in upravljanje inovativnih učnih okolij (VIO) in razlaga ključnih pojmov	2
2. Svetovanje	5
2.1 Teoretična izhodišča	5
2.1.1 Opredelitev in namen svetovanja.....	5
2.1.2 Potek svetovanja in vloga svetovalca.....	5
2.1.3 Pomen odnosa v svetovanju in potrebne kompetence svetovalca.....	6
2.1.4 Medsebojno svetovanje – svetovanje ravnateljev ekspertov.....	7
2.2 Pregled praks v tujini	7
2.2.1 Združene države Amerike.....	8
2.2.2 Anglija.....	9
2.2.3 Kanada (Ontario).....	9
2.2.4 Avstralija.....	9
2.2.5 Nova Zelandija.....	10
2.3 Pregled stanja v Sloveniji	10
3 Distribuirano vodenje	13
3.1 Teoretična izhodišča	13
3.2 Pregled praks v tujini	14
3.2.1 Združene države Amerike.....	14
3.2.2 Avstralija.....	15
3.2.3 Kanada (Ontario).....	16
3.2.4 Anglija.....	17
3.2.5 Finska.....	18
3.3 Pregled potreb in praks v Sloveniji	19
4 Vodenje kariere ravnatelja	21
4.1 Teoretična izhodišča	21
4.1.1 Kariera.....	21
4.1.2 Vseživljenjska karierna orientacija.....	21
4.1.3 Kompetenca vodenje kariere.....	21
4.2 Pregled praks doma in v tujini	22
4.3 Analiza potreb ravnateljev	25
5 Izhodišča za oblikovanje modela celovite podpore	26
6 Literatura	27



1. Uvod: UTEMELJITEV RAZVOJNEGA PROGRAMA VODENJE IN UPRAVLJANJE INOVATIVNIH UČNIH OKOLIJ (VIO) IN RAZLAGA KLJUČNIH POJMOV

Šola za ravnatelje že vse od ustanovitve razvija različne programe za usposabljanje ravnateljev, drugih vodstvenih in strokovnih delavcev s področja vodenja in upravljanja. Zasnovali smo jih tako, da imajo vse značilnosti t. i. »uspešnih programov« za usposabljanje vodij šol, ki jih je Peterson (2002 v Darling-Hammond idr. 2007) strnil takole:

- program mora temeljiti na jasnih prepričanjih o vodenju in učenju;
- poudarjati je treba pedagoško vodenje, organizacijski razvoj in uvajanje sprememb;
- program mora vsebovati »izkušnje s terena« in primerne povratne informacije;
- program mora spodbujati sodelovanje v skupini pri reševanju primerov iz prakse;
- aktivne metode dela naj povezujejo teorijo in prakso, na primer problemsko učenje;
- učenje naj poteka tudi zunaj organiziranega usposabljanja (povezovanje s šolami, drugimi izobraževalnimi zavodi, učenje »na terenu«).

Kljub temu smo na osnovi potreb, ki so jih ravnatelji omenili v evalvacijah programov, in izzivov, ki so se odpirali v programu Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem, ugotavljali, da ravnatelji potrebujejo kontinuirano in sistematično podporo pri pedagoškem vodenju in pri poslovođenju (npr. delovna razmerja, ureditev notranjih aktov ipd). Potrebo po močnejši podpori in sistemskih rešitvah, zlasti na področju poslovođenja, so izrazila tudi združenja ravnateljev. Zato smo v projektih Vseživljenjsko učenje ravnateljev – usposabljanje za vodenje šol in vrtcev II–IV v letih 2011–2015 razvili nekatere oblike svetovanja iz poslovođenja: vzpostavitev e-podpore ravnateljem z objavo vzorcev internih aktov in odgovorov na vprašanja, posvetovalne obiske za pregled internih aktov VIZ in tematske delavnice. Z iztekom projekta smo ohranili zgolj odgovore na aktualna vprašanja, ki jih ravnatelji naslavljajo na strokovnjaka s pravnega področja. Na področju pedagoškega vodenja smo na željo posameznih ravnateljev izvedli le nekaj poskusnih svetovanj, sistematičnega pristopa pa nismo razvili.

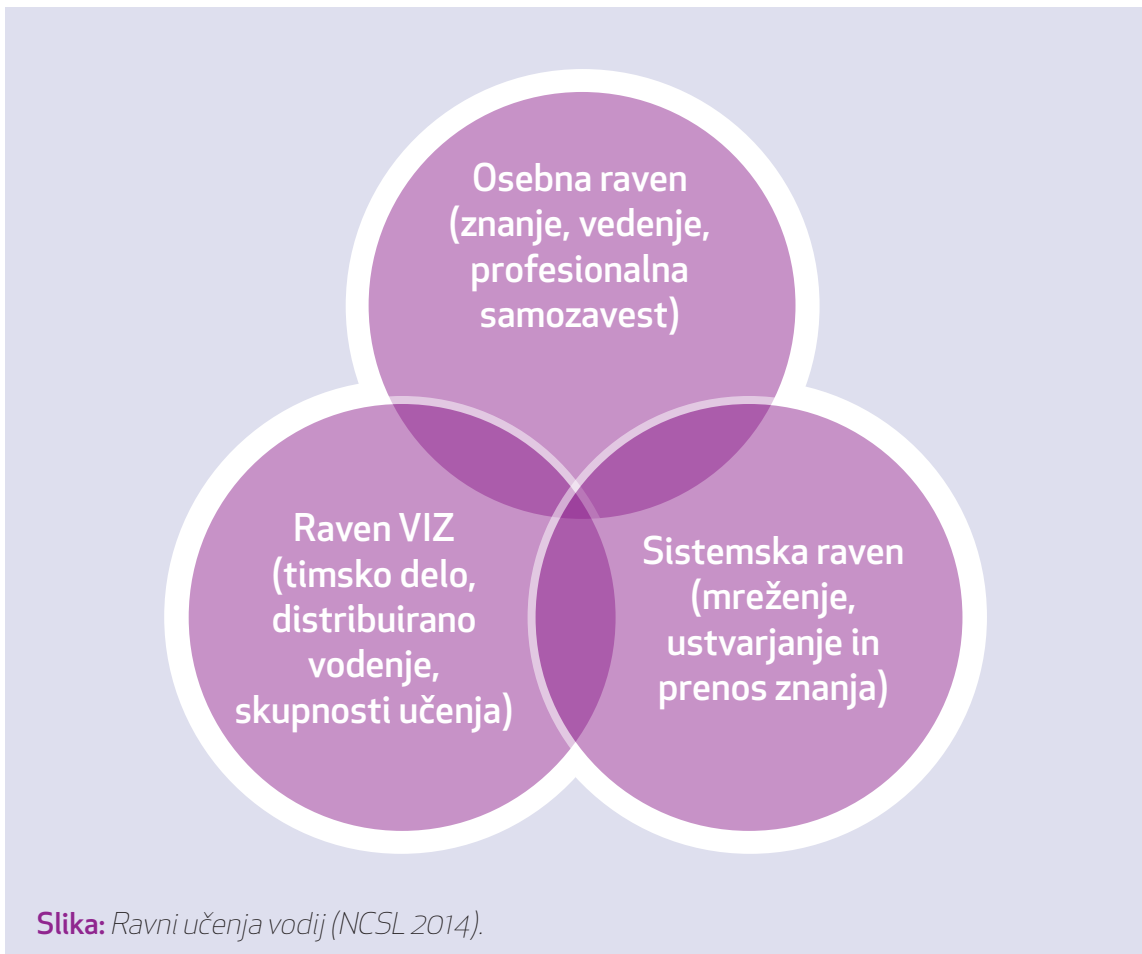
Pri pregledu literature o usposabljanju in podpori ravnateljem ugotavljamo, da je treba razvijati tudi bolj fleksibilne oblike podpore ravnateljevemu vodenju, v katerih bi lahko še bolj upoštevali kontekstualnost in načela t. i. sodobno zasnovanih programov (Schleicher 2012), v katerih poudarjajo prepletanje izobraževanja in izkušenskega učenja v resničnih situacijah, pomen življenjskih in delovnih izkušenj, poglobljeno refleksijo, interaktivnost, podporo kolegov in mreženje. To pa lahko zagotavljamo tako, da programe usposabljanja dopolnimo z modelom podpore.

Temeljni namen predlaganega programa je oblikovati model celovite podpore ravnateljem pri pedagoškem vodenju in poslovođenju ter tako razvijati zmožnosti ravnateljev za kritično razmišljanje, problemsko učenje, inovativnost, refleksijo in sodelovalno učenje. S krepitvijo in razvojem pedagoškega vodenja in poslovođenja bomo zagotovili pogoje za oblikovanje inovativnih učnih okolij in s tem za razvoj kakovosti v vzgojno-izobraževalnih zavodih (v nadaljevanju VIZ).

Model celovite podpore ravnateljem pri pedagoškem vodenju in poslovođenju bomo razvijali na treh področjih:

- svetovanje,
- distribuirano vodenje (v nadaljevanju DV),
- vodenje kariere ravnateljev (v nadaljevanju VKR).

Področja zagotavljajo podporo na treh med seboj povezanih ravneh: osebni (VKR), na ravni VIZ (DV) in na ravni zunanje podpore (svetovanje). Učenje vodij in s tem razvijanje njihovih zmožnosti za vodenje namreč potekata na treh med seboj povezanih ravneh (NCSL 2014).



Predlagani model celovite podpore ravnateljem pri pedagoškem vodenju in poslovodenju poudarja razvoj kariere kot podporo pri razvijanju ravnateljeve profesionalne samozavesti, distribuirano vodenje kot podporo, ki jo ravnatelj oblikuje in razvije znotraj svojega VIZ, in mreženje ter prenos znanja kot podporo strokovnjakov in izkušenih ravnateljev, ki smo jih za namen programa poimenovali ravnatelji eksperti (RE).

Dejavnosti v programu za razvoj celovitega modela podpore ravnateljem pri pedagoškem vodenju in poslovodenju bomo izvajali z metodami in oblikami, ki so v skladu z načeli inovativnih učnih okolij, npr. sodelovalne oblike učenja, krepitev digitalnih zmožnosti z uporabo tehnološko naprednih oblik učenja, razvijanje kritičnega in kreativnega razmišljanja, raziskovanje lastne prakse, mreženje (tudi med različnimi ravni vzgojno-izobraževalnega sistema) in izmenjava znanja (Dumont, Istance in Benavides 2010). Navedeno utemeljujemo z dejstvom, da morajo ravnatelji sami imeti priložnost usposabljanja se ali biti deležni takih pristopov, da bi kot pedagoški vodje in poslovodni organi lahko ustrezno spodbujali in usmerjali razvoj inovativnih učnih okolij v svojih VIZ.

Pred pregledom stanja na posameznih področjih bomo v uvodu razložili še nekatere pojme, ki se pojavljajo v celotnem projektu in katerih razumevanje je pri razvijanju dejavnosti na posameznih področjih in pri vzpostavitvi modela celovite podpore pomembno.

Pedagoško vodenje: V projektu pojem uporabljamo v pomenu vodenja za učenje. Označuje vodenje različnih ravni učenja, njegov namen pa je izboljšati priložnosti učencev za učenje in njihove dosežke in »usmeritev vodij v najpomembnejše procese v šoli, kot sta poučevanje in učenje« (Rear don 2011, 66). Gre za ravnateljev vpliv na dosežke učencev z vodenjem učenja in poučevanja. Pedagoško vodenje torej razumemo kot vse tisto, kar ni poslovodenje, kamor prištevamo predvsem pravno in finančno poslovanje.

Podpora: V projektu ločujemo podporo od usposabljanja, a se ob tem zavedamo, da drug drugega dopolnjujeta. Podpora je v kontekstu projekta fleksibilna oblika pomoči, ki je ravnatelju na voljo, kadar jo potrebuje. Poleg tega lahko za razliko od usposabljanja močnejše upošteva konkreten kontekst in konkretno situacijo. Podporo sicer največkrat povezujejo s svetovanjem, v projektu pa smo jo razširili še na distribuirano vodenje in vodenje ravnateljeve kariere.

Svetovanje: Svetovanje je oblika podpore, pri kateri zunanji strokovnjak (pri projektu VIO strokovnjak Šole za ravnatelje ali izkušen ravnatelj s potrebnimi referencami – ravnatelj ekspert) pomaga ravnatelju analizirati prakso v konkretni situaciji oziroma ob konkretnem problemu in jo izboljšati.

Distribuirano vodenje (DV): Pomeni prakso vodenja, ki spodbuja angažiranje strokovne moči, ki obstaja v kolektivu. DV vidimo kot opolnomočenje vodstvenih timov. Gre za način delovanja, razmišljanja, ki podpira razvoj in spreminjanje organizacije.

Vodenje kariere ravnatelja (VKR): Gre za opolnomočenje ravnatelja za boljše poznavanje sebe in zavedanje možnosti v družbi ter krepitev spretnosti odločanja in prehajanja na karierni poti.

V nadaljevanju predstavljamo pregled stanja na posameznih področjih.

2. SVETOVANJE

2.1 Teoretična izhodišča

2.1.1 Opredelitev in namen svetovanja

Svetovanje je oblika pomoči, ki ne temelji na dajanju nasvetov, ampak pomaga pri iskanju lastnih rešitev. Usmerjeno je v aktualne težave in se mora prilagajati vsakdanjim spremembam – torej je izrazito kontekstualno. Potekati mora tako, da pri svetovancu spodbuja zavestne odločitve, se pravi, da svetovalec ne ponuja konkretnih rešitev. Podobno ga opredeljuje tudi Kubr (2002, 3): »Svetovanje je vsaka oblika podpore oziroma pomoči pri vsebini, procesu ali strukturi nalog, pri čemer pa svetovalec ni neposredno odgovoren za njihovo izvedbo, ampak pomaga tistim, ki dejansko so.« V menedžmentu največkrat svetujejo posebej za to usposobljeni svetovalci, mnogokrat pa tudi izkušeni menedžerji, ki so že razvili določeno prakso in imajo določeno znanje, ki ga lahko uporabijo za podporo drugim. V primeru VIO bomo usklajevali oba vidika, saj bodo svetovalci tako strokovnjaki s pravnega področja kot izkušeni ravnatelji oziroma t. i. ravnatelji eksperti.

Forbsova študija najboljših svetovalnih podjetij (Forbes 2013) navaja nekaj vzrokov, zakaj menedžerji najamejo svetovalce kot podporo svojemu vodenju. Svetovalec mora praviloma imeti znanje in izkušnje, ki jih menedžer nima, ali pa »predmetu svetovanja« zgolj doda svoje izkušnje. Med pomembnejšimi pridobitvami svetovanja omenjajo priložnost, da lahko svetovalec na problem pogleda od zunaj, brez osebne vpletenosti v odnose v organizaciji, in tako poveča možnosti za iskanje rešitve.

Turner (1982, 2) predlaga, da na svetovanje pogledamo predvsem z vidika namena, in zato govori o t. i. »hierarhiji namenov«. Deli jih na tradicionalne in dodatne. Med tradicionalne prišteva zagotavljanje informacij, reševanje problemov, diagnosticiranje, ki omogoči redefinicijo problema, pripravo priporočil in pomoč pri izvedbi izboljšave. Za svetovanje, kot ga bomo zasnovali v projektu VIO, so poleg teh zelo pomembni še »dodatni nameni«, kamor avtor uvršča prevzemanje svetovančeve odgovornosti za rešitev problema, spodbujanje njegovega učenja, in seveda izboljšanje učinkovitost delovanja organizacije. Ob tem opozarja, da svetovalci pogosto preskočijo »dodatne namene«, ker tudi svetovanci ne zahtevajo eksplicitno njihovega izpolnjevanja. Zaradi namena, ki smo si ga zastavili pri projektu VIO, bomo morali biti nanje še posebno pozorni in jih bomo morali vgraditi v vse tri oblike svetovanja, saj se brez tega izgubi dolgoročni smisel, to pa je izboljševanje prakse vodenja vzgojno-izobraževalnih zavodov in s tem njihovega delovanja.

2.1.2 Potek svetovanja in vloga svetovalca

V skladu z namenom svetovanja je v literaturi dokaj enovito predstavljen njegov potek. Kubr (2002) ga je razdelil na pet faz, ki so lahko usmeritev tudi za svetovanje v programu VIO in jih bomo predstavili v nadaljevanju.

1. Začetek oziroma uvod v svetovanje

Za učinkovito svetovanje je pomembno prvo srečanje med svetovalcem in svetovancem. Dogovoriti se morata, zakaj svetovanec želi svetovanje. Pri tem mora svetovalec dobiti natančen opis svetovančevega problema oziroma potreb po svetovanju. Na tej osnovi skupaj naredita prvo analizo stanja.

2. Diagnoza – analiza problema

Sledi poglobljena diagnoza problema. Pomembno je, da gre za sodelovalen odnos med svetovalcem in svetovancem in da analizo zares opravita čim bolj sodelovalno. Svetovalec z vprašanji omogoča svetovančevu sodelovanje. V tej fazi morata zbrati čim več podatkov, dejstev, ki omogočijo natančno analizo.

3. Akcijsko načrtovanje

Svetovalec in svetovanec iščeta rešitve. To pomeni iskanje različnih možnosti, njihovo presojo in iskanje predlogov za rešitve. Ta faza zahteva veliko ustvarjalnosti in sistematičnosti pri iskanju možnih rešitev, predvsem pa tistih, ki so glede na siceršnje stanje v organizaciji uresničljive.

4. Uresničitev rešitve

Svetovalčeva naloga je pomoč pri uresnitvi rešitve in morda tudi pri določenem prilagajanju načrta, ki sta ga s svetovancem pripravila v prejšnjem koraku.

5. Zaključek

V zaključni fazi svetovalec in svetovanec evalvirata uspešnost rešitve in medsebojnega sodelovanja ter se dogovorita za morebitno nadaljnje sodelovanje.

Opisani koraki so lahko osnova za pripravo protokola, ki bo zelo natančno usmerjal delovanje svetovalcev, predvsem ravnateljev ekspertov, saj se bodo večinoma prvič znašli v tej vlogi.

Ob tem svetovalec prevzema različne vloge (Kubr 2002), saj je:

- strokovnjak za vsebino;
- izobraževalec;
- sodelavec pri reševanju problemov;
- iskalec in presojevalec različnih možnih rešitev;
- spodbujevalec pri odločanju za rešitev in njenem uresničevanju;
- strokovnjak za proces svetovanja;
- razmišljajoči praktik.

Za uspešno uresničevanje različnih vlog svetovalec ne potrebuje le znanja in veščin, pač pa mora imeti tudi določene osebnostne lastnosti, da lahko vzpostavi ustrezen odnos s svetovancem in ga razvija. Med osebnostnimi lastnostmi so ključne zanesljivost, fleksibilnost, vztrajnost, disciplina in profesionalna samozavest (Kubr 2002).

2.1.3 Pomen odnosa v svetovanju in potrebne kompetence svetovalca

Vloga in naloga svetovalca ni le prenos znanja, izkušenj in dobre prakse svetovancu. Zavedati se moramo, da je uspešnost svetovanja odvisna tudi – ali predvsem – od odnosa med sodelujočima. Ustvariti in gojiti morata odnos, v katerem lahko sodelujeta zaradi skupnega cilja. Predvsem svetovalec se mora zavedati, da gre za dvostranski odnos, v katerem ne sme prevzeti nadrejene vloge.

Kubr (2002) govori o treh razsežnostih odnosa med svetovalcem in svetovancem: sodelovanju, delitvi znanja in zaupanju.

- Sodelovanje pomeni skupno opredeljevanje problema in skupno iskanje rešitev brez zadrževanja informacij in brez vsiljevanja rešitev.
- Tudi deljenje znanja je vzajemno. Zato morata oba poznati osnove menedžmenta znanja, se pravi njegovega ustvarjanja, prenosa in uporabe, ter spodbude in ovire, ki se pri tem pojavijo.
- V odnosu je najpomembnejše zaupanje. Maister, Green in Galford (2001) menijo, da je uspešnost celotnega procesa lahko bistveno omejena, če zanemarjamo pomen vzpostavljanja zaupanja. Zaupanje se ne vzpostavi samo po sebi, pač pa mora svetovalec delovati tako, da svetovanca prepriča, da je vreden zaupanja. Osnovno načelo pri tem je, da ne stopa v ospredje, zna obvladovati svoj ego in je ves čas pripravljen na sodelovanje s svetovancem.



Avtorji s področja svetovanja so pripravili sezname »ključnih odlik svetovalcev« (Forbes 2013), »lastnosti zaupanja vrednih svetovalcev« (Maister, Green in Galford 2001) in »značilnosti uspešnih svetovalcev« (Turner 1982, Kubr 2002, Pauwels Consulting 2014). V presek bi lahko zajeli naslednje:

- imeti mora širok pogled in biti hkrati pozoren na podrobnosti;
- obvladati mora komunikacijske veščine, predvsem zastavljanje vprašanj in poslušanje;
- poznati mora svoje šibke točke in se izpopolnjevati;
- pripravljen se mora biti učiti tako iz literature in izkušenj kot od svetovanca;
- mora se povezovati in sodelovati z drugimi;
- znati mora premagovati napetosti in reševati morebitne konflikte.

Pomembni kompetenci sta še sposobnost kritičnega razmišljanja in zmožnost »helikopterskega pogleda« na svetovančevo težavo, da se ne zaplete v notranje težave organizacije.

Odnos je še posebno občutljiv in ranljiv, kadar gre za sodelovanje med kolegi, ker presega tržni odnos, ki se običajno vzpostavi pri zunanjih svetovalcih (Sturdy, Wright in Wylie 2015).

2.1.4 Medsebojno svetovanje – svetovanje ravnateljev ekspertov

Pri medsebojnem svetovanju je treba poudariti, da gre za interaktiven proces med dvema strokovnjakoma. Namen takega svetovanja je boljše razumevanje dobrih praks, v našem primeru prakse vodenja (Becker 2000). Izvajamo ga, kadar si želimo (Montesol Johnson in Rigby 2012):

- izmenjevati dobre prakse s sodelovanjem in refleksijo;
- spodbujati reševanje problemov;
- zmanjšati osamljenost v poklicu;
- zasnovati forum za reševanje problemov v poklicu;
- spodbujati in uvajati nove rešitve.

Prav to so značilnosti, ki naj bi zaznamovale svetovanje ravnateljev ekspertov ravnateljem, ki si želijo izboljšati svojo prakso na določenem področju. Zato je pomembno, da poudarjamo enakoverden odnos in medsebojno učenje, ki prispevata k izboljševanju vodenja v vseh šolah in vrtcih. Govorimo lahko o družbeni odgovornosti ravnateljev, da svoje znanje in izkušnje namenjajo ne le izboljšanju vodenja v svojem vzgojno-izobraževalnem zavodu, ampak v vzgoji in izobraževanju kot celoti. Svetovalec se mora zavedati, da svetuje strokovnjaku, pri čemer ne sme presojati njegove prakse, ampak mu jo zgolj pomaga izboljševati in se pri tem tudi sam uči.

Tudi pri tovrstnem svetovanju morajo biti pričakovanja obeh sodelujočih jasna, potrebna je evalvacija uspešnosti svetovanja, zaupanje pa je morda še pomembnejše kot pri svetovanju zunanjega strokovnjaka. Prav zaradi tega sta izbira in priprava ravnateljev ekspertov v okviru projekta Vodenje in upravljanje inovativnih učnih okolij (VIO) na področju svetovanja tako bistveni in hkrati občutljivi nalogi.

2.2 Pregled praks v tujini

Ob pregledu možnosti za usposabljanja in podporo ravnateljem v mednarodnem prostoru smo ugotovili, da zametki svetovanja in usposabljanj ravnateljev v različnih izobraževalnih sistemih sicer obstajajo, vendar predvsem v začetni fazi ravnateljevanja oziroma kot mentorstvo novim ravnateljem, programi podpore v kasnejšem obdobju ravnateljevanja pa so prej izjema kot pravilo. Pri svetovanju ravnateljem (v fazi ravnateljevanja oziroma t. i. in-service) gre večinoma za podporo v obliki mentorstva ali/in coachinga, pri čemer je na področju vodenja v izobraževanju to

področje še vedno precej novo, kar pomeni, da gre v našem primeru (pri oblikovanju modela celovite podpore pri pedagoškem vodenju in poslovodenju) za precej inovativno obliko podpore ravnateljem.

2.2.1 Združene države Amerike

V Združenih državah Amerike se ponašajo s številnimi programi usposabljanj in podpore ravnateljem, še posebeo v začetnem obdobju ravnateljevanja. Organizacija New Leaders¹ tako pripravlja bodoče ravnatelje (t. i. *aspiring leaders*) na vodenje urbanih šol, na katerih so učni dosežki že pregovorno slabi. Podpora v obliki mentorstva in *coachinga* je vseskozi na voljo v različnih programih za ravnatelje, pri čemer je njihov namen podpreti jih pri pedagoškem vodenju, da bi se izboljšali učni dosežki učencev. Program za bodoče ravnatelje (*Aspiring Principals*) je tako v ZDA eden boljših na področju usposabljanja novih ravnateljev, saj združuje tako konceptualno znanje s področja vodenja v izobraževanju kot praktično znanje v smislu pripravnosti na šoli (Schleicher 2012, 23–24). V prvem letu ravnateljevanja je vanj vključen tudi *coaching*. Ta oblika podpore je namenjena prepoznavanju potreb šole in ustreznemu načrtovanju izboljšav. V številnih programih za pripravo na ravnateljevanje sta mentorstvo in *coaching* povezana s pripravništvom na šolah (v programu *New Leaders* pripravništvo na primer traja eno leto in je plačano), kar bodočim ravnateljem omogoča, da je v konkretnem delovnem okolju njihov mentor izkušen ravnatelj, sicer pa sodelujejo v vodstvenem timu posamezne šole. Ob tem jim je dodeljen tudi osebni *coach*, ki z njimi razvija individualni načrt ciljev na področju profesionalnega razvoja. V različici omenjenega programa v New Yorku (t. i. *New York City's Aspiring Principals Program*) imajo udeleženci v prvem letu ravnateljevanja mentorje; to so običajno upokojeni ravnatelji ali ravnatelji supervizorji (*principal supervisor*). Poleg tega je v prvem letu novim ravnateljem na voljo podpora strokovnjaka (t. i. *specialist coach*) za upravljanje s podatki šol in poslovodenje.

Sicer pa podpora ravnateljem obstaja še v obliki profesionalnih učnih skupnosti/omrežij, kjer poteka izmenjava izkušenj, povratnih informacij (s pomočjo mesečnih sestankov in spletnih skupnosti).

Organizacija NYC Leadership Academy poleg programa za bodoče ravnatelje ponuja podporo ravnateljem, ki funkcijo že opravljajo; to omogočata dva programa, in sicer t. i. *Current Leader Programs*, katerega poudarek je namenjen profesionalnemu učenju in ustvarjanju ter delovanju šolskih vodstvenih timov, ter *Leadership Coaching*, ki vodjem pomaga z neposrednim *coachingom* in svetovanjem. Pomemben vidik podpore v obliki *coachinga* in svetovanja je podpora, prirejena posameznemu ravnatelju glede na kontekst njegove šole ter izzive, s katerimi se srečuje. Tovrstna podpora je načelno namenjena novim ravnateljem, ravnateljem, ki pridejo na drugo šolo, ravnateljem, ki morajo izvajati popravljalne ukrepe na področju vodenja, ter tistim, ki morajo stanje na šolah s slabimi učnimi dosežki izboljšati. Pri tem je na voljo široka ponudba različnih oblik svetovanja in *coachinga* posebno v zgodnjem obdobju ravnateljevanja; namen tovrstne podpore je najprej oceniti stanje na šoli, nato vzpostaviti ustrezne odnose z zaposlenimi, zastaviti realistične cilje in razviti načrte, ki bodo omogočili doseganje teh ciljev. Programe podpore izvajajo na različne načine, na primer z individualnimi obiski strokovnjakov po šolah, v obliki učnih sprehodov (t. i. *learning walks*), na katerih sodelujejo svetovalne skupine ravnateljev (od štiri do šest ravnateljev), ki se srečujejo v enem šolskem letu. T. i. »učni sprehodi« in reševanje problemov iz prakse pomenijo, da se skupine ravnateljev vsak mesec dobijo na drugi šoli, pri čemer ravnatelj gostitelj predstavi določen problem iz prakse, nato pa se celotna skupina o tem pogovarja in išče možne rešitve. K ponudbi svetovanj sodijo še študijske skupine, v katerih izberejo strokovno besedilo (povezano z določeno temo s področja vodenja) in ga obravnavajo vse šolsko leto (NYC Leadership Academy).

¹ New Leaders je nacionalna neprofitna organizacija, ki razvija usposabljanja za ravnatelje in se odziva na izzive vodenja v izobraževanju po vseh ZDA. Poleg tega gre za prvi program usposabljanja ravnateljev v ZDA, ki je sledil ravnateljem in spremljal njihove uspehe pri izboljšanju učnih dosežkov učencev.



2.2.2 Anglija

V Angliji nacionalna ustanova s področja vodenja (NCTL)² v izobraževanju izvaja pripravljalni program National Professional Qualification for Headship (NPQH), ki je obvezen za bodoče ravnatelje. Njegov namen pa je pridobitev certifikata, ki dokazuje kompetentnost in pripravljenost za ravnateljevanje. Program traja od šest do petnajst mesecev, pri čemer obvezni moduli obravnavajo učne in izboljšanje poučevanja, uporabo podatkov za izboljšanje učnih dosežkov, vodenje učinkovite šole ter uspešno ravnateljevanje. Poleg tega morajo udeleženci opraviti neke vrste pripravništvo na drugi šoli. Metode dela so pri tem različne: samostojni študij, praksa v šoli, medsebojna in tutorska podpora, spletne učne skupnosti (National College for Teaching and Leadership).

Nacionalna ustanova s področja vodenja v izobraževanju je razvila smernice razvoja vodenja v izobraževanju, t. i. *leadership development framework*, v katerem navaja različna obdobja ravnateljevanja, pri čemer kot zadnjo fazo omenjajo svetovalno vodenje (t. i. *consultant leadership*) (NCSL 2014), pri katerem se izkušen ravnatelj na kasnejši stopnji ravnateljevanja, ko je s svojimi izkušnjami in znanjem pripravljen »nekaj vrniti svojemu poklicu«, odloči sodelovati pri usposabljanju novih ravnateljev in mentorstvu ter drugih nalogah. Gre za elemente systemskega vodenja oziroma vodenja za skupnost in zavest o družbeni odgovornosti ravnatelja, da »vrne nekaj« tako šoli kot skupnosti. Tak primer je program neprofitne organizacije *The Future Leaders Trust, in sicer The Talented Leaders Programme*, v katerem izkušeni ravnatelji mentorji in svetovalci pomagajo/svetujejo ravnateljem šol v deprivilegiranih okoljih (The Future Leaders Trust).

2.2.3 Kanada (Ontario)

Obvezen pripravljalni program za ravnatelje, t. i. *Principal qualifications programme*, ki na področju znanj iz vodenja v izobraževanju povezuje teorijo s prakso, praviloma izvajajo univerze v Ontariu. Mentorstvo ravnateljem poteka v prvih dveh letih ravnateljevanja in je namenjeno tudi pomočnikom ravnateljev, direktorjem in drugim vodstvenim delavcem (Schleicher 2012). Udeleženci programov mentorstva (bodisi individualnega ali skupinskega) poročajo, da je bila njihova največja prednost uporabnost, saj so se odzivali na njihove potrebe, poleg tega pa so številne mentorje, ki so bili izkušeni ravnatelji ali pomočniki ravnateljev, povezali z novimi ravnatelji, pri čemer so med seboj vzpostavili korektne odnose zaupanja, spoštovanja in sodelovanja (Armstrong 2014). O programih svetovanja ravnateljem v kasnejšem obdobju ravnateljevanja ne poročajo.

2.2.4 Avstralija

Avstralski inštitut za poučevanje in vodenje v izobraževanju (t. i. Australian Institute for Teaching and School Leadership) izvaja program priprave na ravnateljevanje, t. i. *Aspiring principal preparation*, ki obsega znanja s področja pedagoškega vodenja oziroma vodenje za učenje, poleg tega pa daje velik poudarek tudi poslovodenju šol. Zanimivo je, da program ni obvezen, pri čemer podatki kažejo, da je le 27 odstotkov avstralskih ravnateljev obiskovalo kakršnokoli formalno usposabljanje kot pripravo na ravnateljevanje (Jensen idr. 2015). Povprečen avstralski ravnatelj je tako izkušen učitelj. Večina, 73 odstotkov, jih je starih več kot 50 let in so imeli povprečno 27 let delovnih izkušenj v razredu, preden so postali ravnatelji (Jensen idr. 2015, 6). Še vedno pa kar 36 odstotkov vseh ravnateljev ni opravilo nobenega usposabljanja za vodenje v izobraževanju. Kar zadeva področje mentorstva novim ravnateljem v prvih letih ravnateljevanja, je to redko vključeno v posamezna usposabljanja ravnateljev v Avstraliji in poteka bolj neformalno (Jensen idr. 2015).

² V Veliki Britaniji (v Angliji) the National College for Teaching and Leadership (prej NCSL: National College for School Leadership) izvaja različne programe na področju vodenja v izobraževanju na različnih ravneh, od usposabljanj za ravnatelje, za srednji menedžment in izkušene vodje (t. i. senior leaders) do usposabljanj za systemske vodje.

2.2.5 Nova Zelandija

Na Novi Zelandiji izvajajo program za nove ravnatelje, t. i. *First-time Principals Programme*, ki pokriva različne vidike vodenja šol, tako konceptualne kot kontekstualne, npr. razvijanje samega sebe kot vodje, vodenje učenja, razumevanje vloge ravnatelja, izboljšanje šolske klime itd. Program je neobvezen, traja 18 mesecev in vključuje mentorstvo izkušenega ravnatelja. Podpora ravnateljem v kasnejšem obdobju ravnateljevanja poteka v obliki različnih tematskih in praktičnih usposabljanj in kot izmenjava izkušenj prek spletnih omrežij. Programe večinoma izvajajo univerze ali druge ustanove za usposabljanje, ter neodvisni izvajalci usposabljanj (Jensen idr. 2015; Pont, Nusche in Moorman 2008).

2.3 Pregled stanja v Sloveniji

Pregled stanja v Sloveniji je sestavljen iz dveh delov. V prvem navajamo analizo stanja na področju svetovanja ravnateljem, s pomočjo katere smo preverili, katere ustanove v Sloveniji se že ukvarjajo s tem področjem ter katere vsebine pri tem največkrat izstopajo. V drugem delu pa sledijo ugotovitve sodelavcev Šole za ravnatelje v programu Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem, ki so skušali prepoznati najpogostejše težave in izzive, s katerimi se ravnatelji pri svojem delu srečujejo, in področja, na katerih bi potrebovali kakovostno podporo.

V prvem delu smo pri ugotavljanju stanja na področju svetovanja ravnateljem v Sloveniji uporabili dva pristopa, in sicer krajši vprašalnik in intervju. Najprej smo 16. avgusta 2016 na predsednike Združenj ravnateljev (vrtcev, osnovnih in glasbenih šol, srednjih in poklicnih šol) naslovili dve vprašanji v zvezi s potrebami po svetovanju, in sicer na katerih področjih ravnatelji najpogosteje potrebujejo pomoč ali svetovanje ter na katere ustanove se pri tem najpogosteje obračajo. Ugotovili smo, da ravnatelji najpogosteje potrebujejo svetovanje na področju poslovođenja in manj na področju pedagoškega vodenja. Ustanove, na katere se najpogosteje obračajo po pomoč ali svetovanje na področju poslovođenja, so MIZŠ, Center za poklicno izobraževanje, Ravnateljski servis, Ksenija Mihovar Globokar (kot strokovnjakinja za področje šolske zakonodaje), Šola za ravnatelje, različni pravniki (npr. Nataša Pirc Musar), VIZ Sinfo (pri napredovanjih v plačne razrede ...). Ustanove, v katerih ravnateljem najpogosteje svetujejo na področju pedagoškega vodenja, pa so Zavod RS za šolstvo, Pedagoški inštitut, fakultete in različni ponudniki izobraževalnih vsebin.

S pomočjo dveh (individualnih) intervjujev, ki smo ju opravili 23. avgusta 2016 in v katerih sta sodelovali predstavnici Zavoda RS za šolstvo, Irena Kumer, predstojnica ZRSŠ OE Murska Sobota, in Nives Zore, vodja Oddelka za predšolsko vzgojo, smo ugotavljali, v zvezi s katero tematiko na Zavodu RS za šolstvo najpogosteje svetujejo ravnateljem. Ob tem se je pokazalo, da so najpogostejše vsebine na področju pedagoškega svetovanja ravnateljem naslednje:

- priprava letnega delovnega načrta (LDN), razvojni načrt, strokovni pregled pedagoške dokumentacije;
- spremljanje vzgojno-izobraževalnega dela (v smislu podpore ravnatelju);
- vloga ravnatelja v procesu učenja;
- učne strategije in njihovo uvajanje v prakso;
- preverjanje in ocenjevanje znanja;
- oblikovanje timov in vloga ravnatelja pri tem;
- izvajanje svetovalnih storitev v zvezi z določeno vzgojno-izobraževalno vsebino, izobraževalni seminarji (katalog izobraževanj).

Pri analiziranju stanja smo tako prepoznali naslednje izzive za prihodnost: pripraviti je treba seznam obveznih aktov (npr. pravilnikov) v javnih vzgojno-izobraževalnih zavodih od vrtca po vertikali navzgor, kar bo prispevalo k večji kompetenci ravnateljev in njihovemu občutku varnosti ter obenem prihranilo čas, ki ga ravnatelji porabijo za pripravo tovrstnega gradiva. Ravnatelji prepoznavajo potrebe po dodatni podpori na področju urejanja vprašanj poslovođenja, predvsem bi bila dobrodošla delna za-

poslitev pravnika v VIZ, pa tudi na področju pedagoškega vodenja, kjer si želijo več mreženja in izmenjave primerov dobrih praks (npr. v obliki kritičnega prijateljstva med ravnatelji po vertikali).

V drugem delu navajamo analizo zapisov o najpogostejših težavah in izzivih slovenskih ravnateljev; analiza temelji na spremljanju skupin novoimenovanih ravnateljev v okviru programa Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem v zadnjih petih letih, na zbiranju podatkov, ki smo jih pridobili s pogovori, v dnevnikih dejavnosti novoimenovanih ravnateljev, na ugotovitvah fokusnih skupin novoimenovanih ravnateljev in ravnateljev mentorjev ter tem, obravnavanih na srečanjih. Pri tem smo upoštevali naloge, ki so bile v pogovorih omenjene vsaj trikrat ali pa smo jih obravnavali vsako leto na petih srečanjih v zadnjih petih letih programa Mentorstva novoimenovanim ravnateljem. Tako smo zajeli preko sto novoimenovanih ravnateljev in njihovih mentorjev. V vmesnem obdobju med srečanji z ravnateljem mentorjem je vsak novoimenovani ravnatelj vodil dnevnik dejavnosti, pri katerih je sodeloval z ravnateljem mentorjem, na srečanjih pa je vsak novoimenovani ravnatelj opisal problematiko, ki je najbolj zaznamovala obdobje njegovega delovanja v vmesnem obdobju.

Ugotovitve, ki jih navajamo v nadaljevanju, temeljijo na spoznanjih iz intervjuja fokusnih skupin novoimenovanih ravnateljev in ravnateljev mentorjev, ki so bili v program vključeni v šolskem letu 2015/2016. Intervjuji fokusnih skupin so potekali 25. maja 2016 v štirih skupinah na Brdu. Skupine so moderirali sodelavci Šole za ravnatelje: Justina Erčulj, Sebastjan Čagran, Polona Peček in Tatjana Ažman. Poleg tega pa smo vključili še analizo izzivov vodenja ravnateljevanja, ki so jih od leta 2014 zbirali predavatelji Šole za ravnatelje. Ob tem je treba izpostaviti, da podatkov nismo zbirali za raziskavo, zaradi česar jih je bilo metodološko težje urediti. Ugotovitve temeljijo tudi na lastnih izkušnjah koordinatorjev (Aleša Žitnika in Brede Forjanič), ki sta spremljala skupine skozi ta čas, ter na obdelavi gradiv, ki so jih pripravili ravnatelji in sodelavci Šole za ravnatelje.

V preteklih letih je bilo tematiki s področja pedagoškega vodenja namenjo od ene tretjine do ene četrtine celotne obravnavane problematike. Četudi smo novoimenovane ravnatelje posebej spodbujali, naj večkrat in bolj izpostavljajo tudi pedagoško vodenje in morebitno problematiko, povezano z njim, smo prišli do ugotovitve, da je poslovanje za novoimenovane ravnatelje bodisi večji izziv ali pa jim povzroča več težav kot pedagoško vodenje. Po drugi strani pa se pogosto izkaže, da so novoimenovani ravnatelji na področju pedagoškega vodenja negotovi in potrebujejo posebno spodbudo, da se lotijo uvajanja sprememb. Koordinatorji programa tako poročajo, da je po mnenju ravnateljev težje pridobiti nasvet in pomoč na pedagoškem področju kot na področju poslovanja. Iz tega izhaja spoznanje, da bo v prihodnje smiselno tudi na področju pedagoškega vodenja narediti več, torej ravnateljem ponuditi več strokovne pomoči in svetovanja ter jih spodbuditi, da se bodo začeli zavedati svoje strokovne avtonomije pri spreminjanju pedagoškega vodenja šol, da bi te postale še bolj kakovostne in bi se znanje in učni dosežki izboljšali.

Na področju pedagoškega vodenja so se potrebe po svetovanju pokazale pri naslednjih vsebinah:

- elektronsko evidentiranje strokovnega dela v oddelku;
- uvajanje novosti, sprememba rutine;
- vprašanje kompetentnosti ravnatelja na pedagoškem področju in strokovnosti na posameznih področjih;
- načrtovanje dejavnosti zavoda in posameznikov;
- organizacija izobraževanj v zavodu;
- ravnateljeve hospitacije, organizacija medsebojnih hospitacij;
- vodenje in priprava pedagoške dokumentacije;
- delo z učenci s posebnimi potrebami.

Na področju poslovanja (kot širšega področja) so potrebe po svetovanju razdeljene na nekaj podpodročij, in sicer poslovanje (v ožjem pomenu), delo s kadri, administriranje in organizacija ter sodelovanje z lokalno skupnostjo.



Na področju poslovanja (v ožjem pomenu) je treba izpostaviti naslednje izzive:

- poznavanje, razumevanje in razlaganje zakonodaje;
- priprava notranjih aktov;
- težave zaradi nerazumevanja problematike zavoda (npr. sistemizacija, posebnosti, oddelki podaljšanega bivanja) na pristojnem ministrstvu ali v lokalni skupnosti;
- pomanjkanje sredstev za izvedbo dejavnosti;
- načrtovanje dela na področju vsebine in financ;
- sodelovanje z računovodjo.

Na področju dela s kadri so ravnatelji izpostavili:

- uvajanje sprememb na področju dnevne rutine;
- kršenje delovne zakonodaje in ukrepanje na različnih ravneh;
- komunikacijo s sindikatom in sindikalnim zaupnikom;
- zaposlovanje;
- ocenjevanje in napredovanje;
- razvojne pogovore;
- delo s tehničnim osebjem;
- težave, do katerih lahko pride, če v istem zavodu delata nekdanji in novoimenovani ravnatelj;
- komunikacijo v zbornici in v zavodu.

Na področju administriranja in organizacije pa so največji izzivi ravnateljev naslednji:

- evidenca delovnega časa in doprinos ur, razporejanje dela;
- administrativne dejavnosti v zavodu (načrti, zapisniki, poročila ...);
- pomanjkanje znanj pri uporabi IKT;
- sodelovanje s starši;
- organizacija dela, prevzemanje otrok po izteku poslovnega časa vrtca ali podaljšanega bivanja;
- zavarovanje in postopki po poškodbah.

Pri sodelovanju z lokalno skupnostjo so kot izzive izpostavili:

- sodelovanje z županom in občinskimi strukturami;
- vpliv lokalne skupnosti na delo vrtca ali šole;
- pomanjkanje sredstev za izvedbo dejavnosti, potrditev sistemizacije;
- organizacijo dogodkov, ki bi pripomogli k prepoznavnosti zavoda;
- sodelovanje v lokalnem aktivu ravnateljev.

3 DISTRIBUIRANO VODENJE

3.1 Teoretična izhodišča

Distribuirano vodenje (DV) v sodobni družbi sicer ni nov koncept, je pa njegovo uveljavljanje v šolah oziroma na področju vodenja šol in vrtcev razmeroma novo in vedno bolj aktualno.

Medtem ko zunanje ustanove in deležniki ravnatelju še vedno pripisujejo izključno odgovornost za delovanje šole in učne dosežke, pa pregled literature kaže, da distribuirano vodenje lahko pozitivno vpliva na razvoj in spreminjanje organizacije, kar v praksi neposredno pomeni preseganje strukturnih in kulturnih meja, ki pogosto opredeljujejo delovna razmerja znotraj organizacije (Harris 2011). Harris (2011) tako izpostavlja tri temeljne značilnosti distribuiranega vodenja. Gre za prakso vodenja, ki nastaja z vzajemnim vplivanjem med tistimi, ki vodijo, in tistimi, ki jim sledijo, ter situacijo, v kateri se izvajajo vodstvene funkcije, pri čemer se na vodenje gleda kot na organizacijsko zmožnost in ne več kot na zmožnost posameznika, ki mu kolektiv sledi zaradi njegovih lastnosti, strategij ... Druga značilnost je, da ljudje prevzemajo vodstvene funkcije zaradi potrebe in ker tako zahtevajo določene naloge, in ne zato, ker zasedajo formalne položaje. Tretja značilnost distribuiranega vodenja pa je, da vodenje ne temelji več na hierarhični avtoriteti, ampak na zmožnostih, ki so distribuirane – porazdeljene po kolektivu in jih je treba komplementarno in sinergijsko združevati, pri čemer je treba vzpostaviti odnose, ki temeljijo na medsebojnem zaupanju in podpori.

Distribuirano vodenje omogoča, da bolje predvidimo tudi zahteve organizacijskega okolja in se nanje odzivamo, kar pomeni, da je z njegovo pomočjo mogoče priti do rešitev za organizacijske izzive, ki se iz posamičnih virov verjetno ne bi porodile (Harris 2011). Sistemsko gledano so posamezne oblike distribuiranega vodenja v šolskih sistemih navzoče že ves čas; to se na primer kaže v vlogi pomočnikov ravnatelja, vodij aktivov in razrednikov, torej srednjega menedžmenta. Sodobne razvojne smernice vodenja v izobraževanju pa narekujejo še večjo distribucijo vodenja, katere namen je izboljšanje učenja in poučevanja ter učnih dosežkov učencev, pa tudi intenzivnejši profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.

Vodenje kot kolektivni pojav naj bi bilo po celotni organizaciji porazdeljeno po načelu strokovnosti, kar pomeni, da je bolj kot na položaju ali vlogi utemeljeno na dejavnosti. Tak način naj bi bil v podporo uspešnejšemu in celovitejšemu spreminjanju pedagoške prakse in dolgoročno tudi boljšim učnim dosežkom (Sentočnik 2011). Četudi se zdi, da je z distribuiranim vodenjem vloga ravnatelja postala manj pomembna, pa praksa kaže, da je ravno nasprotno, saj je njegova vloga postala drugačna in zahtevnejša. Ravnatelj ima ključno vlogo pri vzpostavljanju okoliščin, ki učitelje spodbujajo k prevzemanju vodstvenih funkcij, ter pri razvijanju njihovih zmožnosti za vodenje. Koncept distribuiranega vodenja se tako usmerja v aktivno iskanje medsebojne pomoči in podpore, ki se lahko uresniči le v šolskih kulturah, ki modrost skupnosti postavljajo nad preudarnost posameznika (Sentočnik 2011, 7).

V literaturi lahko naletimo na dva vidika obravnave koncepta distribuiranega vodenja:

- preučevanje posameznih (teoretičnih) vidikov DV s predpostavko, da DV v šolah v različnih oblikah že obstaja;
- študije primerov oziroma poskusi uvajanja različnih modelov DV (običajno v obliki projektov) v posameznih šolskih sistemih ter ugotavljanje učinkov DV na dosežke učencev.

V nadaljevanju bomo predstavili nekaj primerov mednarodnih pristopov uveljavljanja koncepta DV v različnih šolskih sistemih. To dokazuje, da gre pri DV oziroma njegovem širjenju za inovativni pristop k vodenju, ki večinoma nima sistemske podlage in je še v fazi preizkušanja.



3.2 Pregled praks v tujini

3.2.1 Združene države Amerike

Ustvarjanje novih vodstvenih zmožnosti v ZDA se na področju distribuiranega vodenja kaže predvsem v dveh prevladujočih oblikah – pri uvajanju učiteljev vodij (t. i. *teacher leaders*), ki prevzemajo velik delež pedagoškega vodenja med svojimi kolegi, in v obliki povečevanja števila pomočnikov ravnatelja, kar pomeni dodatno distribucijo vodenja na šolah. Distribuirano vodenje se glede na rezultate številnih študij osredotoča predvsem na pedagoško vodenje, torej na izboljševanje poučevanja in učenja in zato tudi učnih dosežkov.

Spillane, Camburn in Pareja (2007) poročajo o raziskovanju distribuiranega vodenja v srednje velikem urbanem šolskem okrožju na jugovzhodu ZDA (spomladi 2005), v katerem je sodelovalo 52 šol oziroma njihovih ravnateljev. Osredotočilo se je na uveljavljanje distribuiranega vodenja v delovnem vsakdanu ravnatelja in je temeljilo na zapisovanju izkušenj ravnateljev v dnevnikih, na izpolnjevanju vprašalnikov, hospitiranju ravnateljev, poglobljenih intervjujih z njimi ipd. Vodenje in upravljanje šol preko »meja« ravnatelja in formalnih vodij vključuje še druge strokovne delavce šole, ki prevzemajo pobudo (in odgovornost) za vodenje posameznih dejavnosti; te so najpogosteje povezane s pedagoškim vodenjem, še posebno z učenjem ali poučevanjem. V omenjeni raziskavi avtorji (Spillane, Camburn in Pareja 2007) kot najbolj »neposreden dokaz« distribuiranega vodenja navajajo delež časa, za katerega so ravnatelji omenili, da vodstvene naloge poleg njih opravlja še nekdo. Rezultati kažejo, da so naloge, ki jih v največjem obsegu opravljajo ravnatelji, po navadi vezane na upravljanje šole, naloge, ki jih vodijo drugi strokovni delavci šole, pa so povezane s poučevanjem in pedagoškim delom. Ravnatelji so navedli, da sami opravijo približno 78 odstotkov nalog upravljalne narave (na področju poslovedenja), delež dejanskega pedagoškega vodenja pa so ocenili na približno 55 odstotkov, kar pomeni, da precejšen delež nalog pedagoške narave (kot tudi manjši delež poslovodnih nalog) opravi nekdo drug. Iz tega sledi, da je vodenje dejansko distribuirano in so poleg ravnatelja tudi drugi posamezniki znotraj šole pomembni deležniki pri praksi vodenja. Ko so ravnatelji poročali, kdo naj bi bili ti drugi posamezniki, ki v šoli prevzemajo vodstvene naloge, so kot vodje v prvi vrsti prepoznali razrednike, učitelje kot vodje (t. i. *teacher leaders*), druge strokovne delavce, vodje strokovnih aktivov in svoje pomočnike. Precej presenetljiva ugotovitev pa je, da posamezniki brez formalnih vodstvenih položajev ali zadolžitev vodijo kar četrtno dejavnosti na šolah, pri čemer ravnatelji sicer sodelujejo, vendar ne vodijo (Spillane, Camburn in Pareja 2007). Avtorji tako trdijo, da so poleg formalnih vodij številni drugi strokovni delavci brez formalnih vodstvenih položajev pomembni deležniki pri vsakodnevem vodenju dejavnosti na šoli, in sklenejo, da je v enoti, ki so jo preučevali, vodenje v praksi dejansko distribuirano.

Spillane in Sherer (2004) govorita o primeru longitudinalne (petletne) študije v okviru projekta *Distributed leadership* (začel se je septembra 1999), ki je potekala v šolskem okrožju Chicaga (t. i. Chicago Public School District). Metodologija preučevanja šol je obsegala opazovanje, strukturirane in polstrukturirane intervjuje in videosnemanje prakse vodenja. Šlo je za šole z učenci večinoma nižjega socialno ekonomskega statusa oziroma iz najrevnejših predelov Chicaga, med etničnimi skupinami so prevladovali Afroameričani in Latinoameričani. Na šestih od osmih preučevanih šol se je po določenem času pokazal napredek pri učnih dosežkih na področju matematike, naravoslovja in pismenosti, na dveh pa ni prišlo do bistvenih sprememb. Spillane in Sherer (2004) ugotavljata, da se vodenje »razteza čez ljudi in prostor«; njun koncept DV opredeljuje vodenje kot dejavnost, ki je distribuirana v interaktivni mreži vodij, sledilcev in situacij, četudi nekateri strokovnjaki menijo, da je razlikovanje med vodji in sledilci problematično, še posebno če vodenje opredelimo kot vplivanje na druge, pri čemer vodje vplivajo na sledilce in nasprotno. V študiji ugotavljata, da se posamezniki nenehno gibljejo med vlogama vodje in sledilca, pri čemer DV preusmerja osredotočenost od enega vodje na mrežo vodij, sledilcev in situacij. Vodje, ki jih je študija primera spremljala, so bili ravnatelji, pomočniki ravnateljev, koordinatorji za pismenost (t. i. *Literacy Coordinator*), učitelji kot vodje posameznikov letnikov (t. i. *grade level lead teacher*), učitelj vodja (t. i. *učitelj vodja*).



V omenjeni študiji distribuiranega vodenja so opredelili tri načine, na katere vodje (dva ali več) sodelujejo v praksi: sodelovalno DV (t. i. *collaborated distribution*), kolektivno DV (t. i. *collective distribution*) in usklajeno DV (t. i. *coordinated distribution*). Za sodelovalno DV je značilno, da vodje in sledilci pri opravljanju vodstvenih nalog delujejo istočasno in tudi vzajemno v interakciji drug z drugim; kolektivno DV se nanaša na dva ali več vodij, ki delujejo ločeno, vendar so med seboj odvisni, pred seboj pa imajo skupni cilj; usklajeno DV pa pomeni vodenje, pri katerem morajo biti vodstvene naloge izvršene v določenem zaporedju, delovanje med vsemi vodji pa mora biti usklajeno.

Izhodiščna ideja študije avtorjev Bain & Company (2016) je, da so odlične šole in učni dosežki v najpogosteje rezultat dobrega vodenja šol, pri čemer v ospredje postavljajo koncept distribuiranega vodenja in širjenja zmožnosti za vodenje. V študiji je bilo anketiranih več kot 4200 učiteljev, pomočnikov ravnateljev in ravnateljev iz različnih šol (in šolskih sistemov) po ZDA. Čeprav ravnatelji ugotavljajo, da so preobremenjeni s številnimi nalogami, da bi se lahko še bolj posvetili pedagoškemu vodenju in kakovostno spremljali poučevanje in učenje, pa rezultati študije kažejo, da se jih še vedno zelo malo odloča za distribuirano vodenje znotraj posamezne šole. Ob tem je kar 96 odstotkov ravnateljev potrdilo, da so sami odgovorni za kakovost poučevanja učiteljev in njihov profesionalni razvoj. Četudi so številna šolska okrožja (school districts) začela množično vlagati v spodbujanje nove vodstvene vloge učiteljev in je več kot 25 odstotkov učiteljev sprejelo vlogo učiteljev vodij (*teacher leader*), ankete kažejo, da se jih večina kljub novim dodatnim vodstvenim nalogam v resnici ne čuti odgovornih za kakovost poučevanja drugih učiteljev in njihov profesionalni razvoj.

Bain & Company (2016) navajajo, da so učitelji, ki delajo v šolah, kjer se uveljavlja distribuirano vodenje, večinoma bolj pozitivni in optimistični; na javnih šolah v Denverju (zvezna država Kolorado), kjer so pilotno izvajali model distribuiranega vodenja, so zaznali povečanje pozitivne naravnosti in izboljšanje klime med učitelji. 84 odstotkov učiteljev je povedalo, da so zadovoljni, da je njihova šola prevzela način distribuiranega vodenja in da je njihov učitelj vodja (t. i. *Team Lead*) uspešen tako pri evalviranju njihovega poučevanja kot pri svetovanju glede izboljšav. Ob tem ni zanemarljivo dejstvo, da je učitelj vodja kot izkušen učitelj imel za 50 odstotkov zmanjšano učno obveznost, kar mu je omogočalo, da se je dejansko lahko posvetil mentorstvu, hospitiranju učiteljev in tesnemu sodelovanju z njimi pri iskanju skupnih rešitev ter prevzemanju odgovornosti za njihov uspeh. V Denverju so se odločili za tak način distribucije moči in vodenja, ker so verjeli, da se učitelji pri strokovnih vprašanjih v zvezi s poučevanjem in vodenjem bolje odzivajo svojim kolegom in jim bolj zaupajo, kar lahko vpliva na bolj strokovne in trenutnim okoliščinam primerne rešitve ter izboljšuje in spodbuja sodelovanje med učitelji (Bain & Company 2016, 37). Zadeve so se lotili precej sistematično; razvili so pilotni model DV, ki je bil v 80 odstotkih fiksna (za vse šole), v 20 odstotkih pa spremenljiv oziroma programska in vsebinsko ohlapna (glede na potrebe lokalnih šol). Predpostavljali so jasno definirane vloge učiteljev vodij in načinov za podporo in spodbudo, prav tako pa je natančno opredelil odgovornosti in pričakovanja. Pilotni projekt so začeli na štirinajstih šolah (v šolskem okrožju jih je sto petinosemdeset). Po vsakem sklopu pilotiranja so model malce preoblikovali oziroma izboljšali in vanj povabili še več šol. Vsaka nova skupina pilotnih šol je v model DV dodala nova spoznanja, izkušnje in izboljšave (Bain & Company 2016, 35).

3.2.2 Avstralija

V Avstraliji je vodenje porazdeljeno na ravnatelja, podravnatelja in pomočnika (razlika med deputy in *assistant principal* ni jasno zarisana, odvisna je od posamezne šole) in med učitelje vodje (t. i. *teacher leaders*). Naloga učiteljev vodij je, da vodijo time učiteljev bodisi v obliki aktivov za posamezno učno obdobje ali letnik ali glede na predmetno področje (Schleicher 2012).

Mulford in Silins (2003) v svoji študiji³ o vodenju s poudarkom na DV omenjata naslednje vodje: ravnatelja, vodstveni tim (t. i. *administrative team*) in učitelje. Najprimernejši način vodenja za vzpostavljanje organizacijskega učenja zagotavljajo ravnatelj z izkušnjami v transformacijskem

³ Gre za longitudinalno študijo o vodenju v Avstraliji, t. i. *The Leadership for Organizational Learning and Student Outcomes (LOLS) Research Project*. V njej so sodelovale srednje šole iz južne Avstralije in Tasmanije.

vodenju in drugi vodstveni delavci (pomočniki ravnatelja in vodje oddelkov) ter učitelji. Raziskava je pokazala, da so uspešnejše tiste šole, v katerih so ljudje predvsem dejavni, kot tiste, v katerih se samo odzivajo. Kot zelo pomembno se je pokazalo to, da so ljudje opolnomočeni, da sodelujejo pri sprejemanju odločitev, pri čemer mora to potekati transparentno, v duhu zaupanja, podpore in spoštovanja do vseh, ki pri vodenju sodelujejo. Kot posebno pomembno se je pokazalo to, da so zaposleni v šoli aktivno sodelovali pri različnih dejavnostih, pri čemer so imeli občutek, da s svojim delom nekaj prispevajo k dobrobiti šole. Študija je pokazala še, da obstajajo pozitivne povezave med učnimi skupnostmi (t. i. *learning communities*) in distribuiranim vodenjem.

Dinham (2010) poudarja, da bi izhodišča za spremembe pri vodenju šol in vrtcev morala izhajati iz resnične šolske prakse, ki kaže, da bi najpomembnejše središče v šolah moralo biti poučevanje in učenje. Prav tako navaja, da so ravnatelji in vsi drugi, ki opravljajo formalne vodstvene naloge, zaradi vedno večjih pritiskov in zahtev preobremenjeni z delom ter da so rezultati distribuiranega vodenja pogosto še vedno spregledani in podcenjeni (Dinham 2010).

Študija, opravljena na osemintridesetih državnih srednjih šolah v provinci Novi Južni Wales, ki so se ponašale z izjemnimi učnimi dosežki, je pokazala, da je vodenje (ravnatelj, pomočniki in učitelji vodje) vplivalo na učne dosežke učencev zaradi naslednjih izhodišč (Dinham 2010, 142):

- središče vsega so učenci in njihovo učenje;
- velik poudarek namenjajo učenju učiteljev, odgovornosti in zaupanju;
- vsi se zavedajo pomena učenja in svojih dolžnosti;
- naklonjenost inovacijam in inovativnim dejavnostim;
- pomoč učencem, skupni cilji in sodelovanje;
- osebne lastnosti in odnosi;
- vizija, pričakovanja in kultura uspeha.

V pričujoči študiji je tako vodenje ravnatelja kot distribuirano vodenje ustvarilo klimo in ustrezne razmere, v katerih so učitelji lahko poučevali in so se učenci lahko učili. Poleg tega so tisti s formalno določenimi vodstvenimi vlogami in nalogami, še posebno ravnatelji, izvajali vodenje, ki je ponudilo spodbude in podporo drugim, da so razvijali vodstvene veščine in tudi sami vodili. V tem procesu so se kot pomembni pokazali zaupanje, delitev moči, dajanje neomejenega prostora ljudem, kolegialnost in medsebojno spoštovanje (Dinham 2010, 142).

DV je še posebno pomembno na večjih šolah, ki so bolj razdrobljene, zaradi česar je učinkovitost centralnega vodenja posameznega vodje otežena (ravno zaradi velikosti, kompleksnosti, preveč nalog in razdrobljenosti). V prej omenjenih šolah z izjemnimi učnimi dosežki se je pokazalo, da se je vodenje razvijalo in izvajalo s pomočjo vodstvenih timov ter posameznih skupin, ki so nastale v okviru različnih vsešolskih programov in pobud.

3.2.3 Kanada (Ontario)

Mascall idr. (2010) omenjajo (triletno) študijo distribuiranega vodenja v precej velikem šolskem okrožju v Ontariu v Kanadi. V raziskavi so želeli predstaviti povezave med posameznimi vzorci distribucije vodenja in učnimi dosežki. Kot pripomoček pri zbiranju podatkov so uporabili spletno anketiranje, na katero se je odzvalo le 18,6 odstotka vprašanih učiteljev, kar raziskovalci pripisujejo zahtevnemu obdobju, v katerem so študijo izvajali. Učitelji so bili namreč takrat še dodatno obremenjeni s pisanjem spričeval z uporabo osrednjega računalniškega sistema, ki se je nenehno sesuval, in z drugimi zunajšolskimi dejavnostmi. Izhodišče raziskave je temeljilo na prepričanjih učiteljev (t. i. *teacher beliefs*) kot prvem koraku na poti k različnim oblikam distribuiranega vodenja, štirih vzorcih DV in končni spremenljivki, imenovani *academic optimism* ali pedagoški optimizem.



Prepričanja učiteljev se pri njihovem delu močno izražajo in vplivajo na to, katero obliko DV bodo izbrali. Lahko se nanašajo na učitelje same in njihove zmožnosti ali na okolje oziroma podporo iz okolja. Pogled učiteljev na njihov pedagoški optimizem se najbolj kaže pri medsebojnem zaupanju med učitelji, zaupanju učiteljev do vodstva, učinkovitosti učiteljev ipd.

Študija je prepoznala tudi štiri vzorce distribuiranega vodenja (Harris 2011, 15):

- načrtno porazdelitev (t. i. *planful alignment*), kar pomeni, da vodenje predvideva predhodno tehten razmislek o nalogah posameznih članov organizacije;
- spontana porazdelitev (t. i. *spontaneous alignment*), pri čemer so vodstvene naloge in funkcije razporejene z malo ali nič načrtovanja;
- spontano (ne)porazdelitev (t. i. *spontaneous misalignment*) zrcali spontano porazdelitev v načinu distribucije vodenja kot tudi v njegovih temeljnih vrednotah, prepričanjih in normah; ter na koncu
- anarhična (ne)porazdelitev (t. i. *anarchic misalignment*), ki predvideva aktivno zavračanje vplivanja drugih v zvezi z vodstvenimi nalogami.

Pri tem so ugotovili, da bolj kot so oblike distribucije usklajene (in načrtovane, t. i. *planful alignment*), bolj prispevajo k uresničevanju ciljev organizacije. Način vodenja organizacije, za katerega je značilno, da formalni vodje in učitelji delujejo skupaj (načrtovano in povezano) in si delijo vodenje, pri čemer se med seboj podpirajo ter ustvarjajo kulturo zaupanja, sodelovanja in spoštovanja, lahko pripomore k izboljšanju šol in učnih dosežkov.

3.2.4 Anglija

Po podatkih (ESHA in ETUCE 2013) se Anglija pri uveljavljanju distribuiranega vodenja uvršča precej visoko. Nekatere šole eksperimentirajo z različnimi načini opolnomočenja učiteljev za vodenje, pri čemer namenjajo večjo vlogo srednjemu menedžmentu (t. i. *middle management*) – pomočnikom ravnateljev, vodjem aktivov, številne šole pa so v svoje vodstvene time vključile izkušene učitelje (t. i. *advanced skills teachers* – AST), ki so odgovorni za izboljšanje učenja in poučevanja ter spodbujanje profesionalnega razvoja in izmenjavo izkušenj z drugimi učitelji (Schleicher 2012).

Vodenje se v Angliji distribuira na višji vodstveni tim (t. i. *senior leadership team*) in srednji menedžment. Višji vodstveni tim je tako sestavljen iz ravnatelja, njegovih namestnikov in pomočnikov, včasih tudi poslovnega vodje ali direktorja in ponekod še finančnega vodje. Njihova naloga je vodenje in poslovodenje. V srednji menedžment pa sodijo razredniki ali vodje posameznih letnikov (t. i. *heads of year*), vodje oddelkov ali vodje aktivov (t. i. *heads of departments*) in prej omenjeni izkušeni učitelji (Pont, Nusche in Moorman 2008).

MacBeath (2009) kot primer navaja študijo angleške nacionalne ustanove za vodenje v izobraževanju (NCSL – National College of School Leadership), ki je zajela enajst šol v treh angleških šolskih okrožjih. Pri tem so uporabili vprašalnike, intervjuje in senčenja ravnateljev ter neposredno sodelovanje z vodstvenimi timi posameznih šol na skupnih delavnicah (MacBeath 2009, 43).

Na koncu so prepoznali šest oblik distribuiranega vodenja, ki se uveljavljajo pri vsakodnevem delovanju šol: formalno, pragmatično, strateško, postopno, oportunistično in kulturno DV (MacBeath 2009, 44–53):

- Formalno DV se uresničuje s pomočjo že vnaprej formalno določenih nalog in vlog, pri čemer ravnatelj »podeduje« določeno strukturo, v kateri so vodstvene vloge in naloge, že določene, in jih mora zato sam razporediti in določiti.
- Pragmatično DV je pogosto ad hoc odziv na zunanje dogodke in zahteve šolskih oblasti, na lokalne dogodke ali pritiske staršev, pri čemer so odločitve o tem, komu bodo dodelili nove vodstvene naloge, pogosto organizacijsko in kadrovske zelo pragmatične.

- Strateško DV je povezano s postavljanjem dolgoročnih ciljev in njihovim izpolnjevanjem, predvsem na področju izboljšav v šoli, pri čemer je določanje ljudi, ki bodo pri tem sodelovali in opravljali določene vodstvene naloge, zelo premišljeno in načrtovano.
- Postopno DV se nanaša na lastnost postopnega (p)opuščanja pristopa od zgoraj navzdol pri vodenju in prenašanju vodenja na druge posameznike, pri čemer je ključen poudarek namenjen spodbujanju profesionalnega razvoja znotraj organizacije ter prepoznavanju bodočih vodij in skrbi zanje.
- Oportunistično DV predstavlja delovanje ambicioznih in odločnih učiteljev, ki sami prevzemajo pobude za vodenje določenih nalog in so pri tem deležni podpore starejših, bolj izkušenih vodij.
- Kulturno DV pride bolj do izraza pri dejavnostih kot pri samih vlogah. Vodenje je odsev dotedanega delovanja šole, torej šolske kulture, miselne naravnosti in navad.

Dejansko se v vsakodnevni praksi na šolah vseh šest tipov DV med seboj prepleta, včasih jih je prisotnih več hkrati, včasih samo eden, nekje bolj prevladujeta dva ipd. Kot ključna dejavnika pri uveljavljanju DV MacBeath (2009) navaja zaupanje in odgovornost. Pri tem gre za zaupanje vodstva do učiteljev, za zaupanje med učitelji ter za prevzemanje odgovornosti.

3.2.5 Finska

Na Finskem se distribuirano vodenje udejanja na ravni srednjega menedžmenta, in sicer so to pomočniki ravnatelja, vodje oddelkov in učitelji, ki sodelujejo pri vodenju, pri čemer naj bi učitelji tri ure tedensko sodelovali pri skupnem šolskem načrtovanju pouka (Pont, Nusche in Moorman 2008).

Kot zanimiv primer distribucije vodenja Hargreaves idr. (2008 v Pont, Nusche in Moorman 2008) navajajo reformo lokalnih oblasti v nekem šolskem okrožju na Finskem. Lokalna skupnost je predlagala reformo vodenja v šolah, pri čemer je nekaj ravnateljev prevzelo koordinacijo vodenja šol na ravni šolskega okrožja in so temu namenjali tretjino svojega delovnega časa, preostanek pa svojim šolam.

Ključne spremembe, ki jih je tak način vodenja povzročil, so bile, da se je vodenje porazdelilo med lokalne oblasti in šole. Pri tem je šlo za vodenje šol v šolskem okrožju, in sicer na področju načrtovanja, razvoja in evalviranja. Novi vodje šolskega okrožja (ravnatelji) so bili del vodstvenega tima omenjene lokalne skupnosti. Svojo vodstveno prakso, izkušnje in znanje lahko tako zdaj delijo z drugimi. Pri tem usklajujejo kurikularno načrtovanje, profesionalni razvoj in izobraževanje za otroke s posebnimi potrebami in udejanjajo vodenje tako na institucionalni kot na lokalni ravni. Tudi na posameznih šolah, od koder ravnatelji prihajajo, se je vodenje porazdelilo med druge deležnike, zaradi česar so se povečale zmožnosti za vodenje znotraj šole. Kot pomemben učinek reforme se je pokazalo to, da so ravnatelji začeli o vodenju razmišljati v širšem kontekstu, glede na potrebe širše skupnosti, in se niso več omejevali zgolj na potrebe in interese lastne šole.



3.3 Pregled potreb in praks v Sloveniji

Analizo stanja na področju distribuiranega vodenja v slovenskih vzgojno-izobraževalnih zavodih smo izvedli v obliki mreženja na delavnici za vse deležnike v vzgojno-izobraževalnem procesu v okviru evropske mreže EPNoSL, opravili smo intervjuje z ravnatelji praktiki (sodelovalo jih je trinajst) ter pripravili vprašalnik o distribuiranem vodenju, na katerega so odgovarjali ravnatelji in strokovni delavci sodelujočih VIZ (sodelovalo je trinajst ravnateljev in štirideset strokovnih delavcev).

Šola za ravnatelje je kot partner v evropski mreži EPNoSL (European Policy Network on School Leadership) sodelovala pri razvijanju orodij za udejanjanje distribuiranega vodenja. Vsi trije slovenski partnerji (Šola za ravnatelje, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem – UP PEF in MIZŠ) so 27. novembra 2014 na UP PEF v Kopru skupaj izvedli delavnico, ki so se je udeležili vsi pomembni deležniki vodenja VIZ: ravnatelji, pomočniki ravnateljev z vseh treh ravni izobraževanja, predstavniki staršev, fakultet, ministrstva, javnih zavodov in študentov.

Ključne ugotovitve po končani delavnici so bile, da vodenje lahko temelji le na kulturi zaupanja in zdravih odnosov, na sodelovanju in timskem delu, izmenjavi mnenj in izkušenj ter skupni odgovornosti. Ugotovili smo še, da so pomembne prednosti DV predvsem odkrivanje in razvijanje vodstvenih zmožnosti strokovnih delavcev, ustvarjanje priložnosti za njihovo strokovno in profesionalno rast, za učinkovitejše delovanje, večjo motiviranost ter razbremenitev vodje. Delavnica z vsemi pomembnimi deležniki je torej prinesla nekaj pomembnih ugotovitev, ki smo jih upoštevali že v zasnovi programa DV v okviru projekta Vseživljenjsko učenje ravnateljev: Usposabljanje za vodenje šol in vrtcev IV (VŽU IV). Zasnova omenjenega programa je predvidela izključno dejavnosti za ravnatelje, poudarek je bil namenjen delu na sebi, da bi sodelujoči ugotovili, kakšne so prednosti takšnega pristopa k vodenju, in ga začeli udejanjati v svojih VIZ.

O predlogu zasnove programa smo razpravljali z izkušenimi ravnatelji in pri dokončni zasnovi upoštevali njihove predloge in izkušnje. Predvsem pa smo skupaj ugotovili, da je to prvi korak na poti do učinkovitega distribuiranega vodenja, ki naj bo usmerjeno v izboljšanje dosežkov učencev. Naslednji korak mora biti vključitev in opolnomočenje drugih deležnikov, ki lahko sodelujejo pri vodenju, to pa so t. i. vodstveni timi, ki jih sestavijo ravnatelji, in skupaj z njimi opredelijo vloge in naloge za učinkovito distribuirano vodenje. Med druge deležnike uvrščamo tudi predstavnike svetov zavodov in svetov staršev.

Kakšno je stanje, smo med ravnatelji praktiki ugotavljali na delavnicah, ki so potekale 3. marca in 11. aprila 2016 (na Brdu pri Kranju) in na katerih smo skušali poiskati odgovore na naslednja vprašanja:

- Koliko vzgojno-izobraževalni zavodi poznajo distribucijo vodenja ali jo uporabljajo?
- Kateri elementi distribuiranega vodenja so prisotni v praksi vodenja naših VIZ?
- Kateri dejavniki vplivajo na stopnjo distribucije vodenja?

Ugotovitve so prinesle spoznanja o tem, da se ravnatelji VIZ odločijo za distribucijo vodenja na tistih področjih, za katera menijo, da lahko odgovornost in zadolžitve prenesejo na svoje sodelavce, pri čemer poudarjajo, da to niso področja financ in kadrovanja, ampak zadolžitve, pri katerih ne more biti resnejših posledic, če so naloge opravljene nekoliko slabše – administrativna opravila, sodelovanje s starši in lokalnim okoljem, delo s skupnostmi učencev, zagotavljanje kakovosti, vodenje projektov.

Distribuirano vodenje se v praksi pojavlja v obliki timov vodenja, ki jih sestavljajo formalni (pomočniki in vodje aktivov) in neformalni (vodje projektov, posebnih nalog) vodje. Pri tem delu so samostojni in poročajo ravnatelju o opravljenih nalogah in rezultatih. Dejavniki, ki najbolj vplivajo na distribucijo vodenja, so predvsem klima in odnosi v kolektivu, usposobljenost strokovnih delavcev za vodenje, pripravljenost na prevzemanje odgovornosti in sposobnost odločanja, odprtost in iskrenost v komunikaciji, organizacija dela.

Kakšno je stanje, smo ugotavljali tudi z vprašalnikom, ki so ga razvili v okviru projekta EPNoSL⁴. Obsega devet sklopov, in sicer: struktura zavoda, vizija, vrednote in prepričanja, sodelovanje, odločanje, odgovornost, iniciativnost, vodenje ravnatelja in sodelovanje strokovnih delavcev. Sklopi imajo od štiri do sedem vprašanj – skupaj 51. Odgovarjalo je deset ravnateljev in enainštirideset strokovnih delavcev iz dveh vrtcev, šestih osnovnih in dveh srednjih šol. Na zavodih, s katerih prihajajo sodelujoči, je zaposlenih od 30 do 100 strokovnih delavcev.

Ob tem smo ugotovili, da je stopnja distribucije vodenja v sodelujočih zavodih dokaj visoka in da so ravnatelji omenili višjo stopnjo distribucije kot strokovni delavci, pri čemer so bile razlike statistično pomembne samo pri dveh sklopih, in sicer pri vrednotah in prepričanjih ter pri ocenjevanju sodelovanja, odgovornosti in kolegialnosti strokovnih delavcev.

Zadnji sklop so ocenjevali ravnatelji za svoje strokovne delavce in strokovni delavci sami zase, pri čemer so se med vrtci, osnovnimi in srednjimi šolami pokazale razlike pri naslednjih sklopih: vizija, vrednote in prepričanja; sodelovanje, odločanje, odgovornost; ocenjevanje sodelovanja, odgovornosti in kolegialnosti strokovnih delavcev. Nekatere razlike so vezane tudi na velikost zavoda. Pri tem je pomembno spoznanje, da so ocene strokovnih delavcev bolj razpršene kot ocene ravnateljev.

Glede na majhen vzorec in namensko vzorčenje je ugotovitve težko posploševati na celoten slovenski šolski prostor, saj smo izbrali ravnatelje, za katere smo predvidevali, da so se odločili za precej distribuirano vodenje. Kljub temu ugotavljamo, da je Slovenija pri distribuciji vodenja na precej visokem mestu.

⁴ Vprašalnik je bil preveden na podlagi raziskave *Distributed leadership in practice: A descriptive analysis of distributed leadership in European schools*, ki je bila izvedena leta 2013 pod okriljem evropskih združenj ravnateljev ESHA – European School Heads Association in ETUCE v osmih evropskih državah.



4 VODENJE KARIERE RAVNATELJA

4.1 Teoretična izhodišča

V programu se prepletajo vsaj trije pojmi, ki so ključni za razumevanje, pripravo in izvedbo pilotnega programa, in sicer kariera, vseživljenjska karierna orientacija (VKO) in kompetenca vodenja kariere ravnateljev.

4.1.1 Kariera

Nekoč je kariera pomenila predvsem napredovanje v delovni ali poklicni vlogi posameznika, danes pa jo je moč razumeti bolj kot celoten nabor izkušenj, ki usmerjajo posameznika na njegovi življenjski poti, glede na spremembe v okolju (Greenhouse 1995 v Gomboc 2012). Eno ključnih novejših spoznanj je, da ne gre le za vertikalne premike (napredovanje z nižjih na višje položaje), temveč za neenakomerne poklicne poti, ki se lahko usmerijo tudi navzdol ali vstran. Dejstvo je, da ima posameznik na kateremkoli delovnem mestu kariero, ne glede na to, koliko časa traja in kakšne so naloge, ki jih opravlja, itd.

4.1.2 Vseživljenjska karierna orientacija

Karierna orientacija »se nanaša na storitve in dejavnosti, ki posameznikom katerekoli starosti in v katerikoli točki v življenju pomagajo, da sprejemajo odločitve o svojem izobraževanju, usposabljanju in zaposlitvi in da vodijo svojo kariero. Takšne storitve lahko najdemo v šolah, na univerzah ali strokovnih šolah, v ustanovah namenjenih usposabljanju na delovnem mestu, v prostovoljnem sektorju v lokalnih skupnosti in v zasebnem sektorju.« (OECD 2004, 14)

Različne opredelitve pojma so enotne glede tega, da gre za storitve, ki posameznikom pomagajo oziroma jim omogočajo, da so zmožni sprejemati odločitve o svojem izobraževanju, usposabljanju in zaposlitvi. S tem kažejo na jasno povezavo s poklicno usmeritvijo. Na novo izpostavljajo svetovalno delo kot:

- pomoč pri usklajevanju izobraževanja, poklicnega in zasebnega življenja;
- proces, ki poteka v interakciji z okoljem;
- vseživljenjski proces;
- izobraževanje za kariero oziroma za vodenje kariere.

4.1.3 Kompetenca vodenje kariere

Kompetenco razumemo tako, kot je opredeljena v dokumentu Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje – evropski okvir (Evropski parlament in Svet 2006, 7), in sicer kot kombinacijo znanja, spretnosti in odnosov, ki ustrezajo okoliščinam. Kompetenca *načrtovanje kariere* je bila v dokument vključena kot sestavni del dveh ključnih kompetenc, kompetence učenje učenja in kompetence samoiniciativnost in podjetnost. Termin se je v Sloveniji oblikoval v okviru več projektov in v različnih okvirjih različno. Center za poklicno izobraževanje in Zavod Republike Slovenije sta leta 2003 oblikovala koncept vključevanja ključne kvalifikacije načrtovanja in vodenja kariere v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja. Leta 2005 je bil v priročniku za srednje šole uporabljen termin načrtovanje in vodenje kariere (Ažman idr. 2005). Četudi različni zavodi uporabljajo različne termine, je razumevanje kompetence skupno vsem. Za potrebe našega projekta smo se odločili, da bomo za poimenovanje te kompetence uporabljali termin vodenje kariere, saj zajema tako načrtovanje kot upravljanje (vodenje) kariere in seveda tudi njeno spremljanje in evalvacijo.

Vodenje kariere (ang. *career management skills*) je kompetenca, ki vključuje znanja in spretnosti, »ki posameznikom in skupinam omogočajo, da na strukturirane načine pridobivajo, analizirajo, sintetizirajo in organizirajo informacije o sebi, o izobraževanju in poklicih ter niz veščin za sprejemanje odločitev« (Kohont idr. 2011, 27).

Temelji na Wattsovem modelu (1997 in 2003, kot navajajo Ažman idr. 2013, 210–211), ki opredeljuje štiri ključna področja, in sicer:

- **poznavanje sebe** (poznavanje svojih lastnosti, prepričanj, vrednot, stališč, sposobnosti, znanja, značilnosti svojega učenja, potreb, interesov, želja);
- **zavedanje o možnostih v družbi** (pridobivanje, razumevanje in kritično vrednotenje informacij, poznavanje zakonitosti trga dela, gibanj in možnih oblik zaposlovanja, poznavanje značilnosti poklicev – nalog, pogojev, plačila, poznavanje možnosti in poti za izobraževanje, poznavanje ustanov in strokovnjakov za načrtovanje kariere);
- **spretnosti odločanja** (poznavanje značilnosti odločitev, procesa in dejavnikov odločanja, ki vplivajo na karierno odločitev, dejavno odločanje o svojem izobraževanju in poklicni poti, kritično vrednotenje odločitev);
- **spretnosti za prehajanje** (zmožnost zastavljanja in doseganja poklicnih ciljev, zmožnost pisnega komuniciranja in ustreznega komuniciranja pri iskanju dela/zaposlitve, zmožnost soočanja z izzivi, ki jih prinaša prehajanje v nove vloge).

Krepitev kompetence za vodenje kariere tako pomeni proces učenja, katerega del so omenjena ključna področja. Krepitev kompetence za vodenje kariere glede na starost in vlogo ravnatelja in direktorja je v našem programu namenjena zaposlenim odraslim (v nasprotju z drugimi ciljnim skupinami, npr. odrasli brezposelni, odrasli v tretjem življenjskem obdobju). Za razvoj kompetence pri zaposlenih odraslih v zasebnem sektorju praviloma skrbi kadrovski oddelek, v javnih zavodih pa so ti procesi manj vidni. Še zlasti je to moč trditi za vodje, torej tudi za ravnatelje in direktorje.

4.2 Pregled praks doma in v tujini

Pregled novejših domačih in tujih temeljnih raziskav pokaže, da so znanstveni prispevki, ki se nanašajo na preučevanje kariere ravnateljev, redki, na področju kompetence vodenja kariere ravnateljev pa jih tako rekoč ni. Domnevamo, da je tako predvsem zato, ker so razumevanje, pojmovanje in krepitev kariere ravnatelja in kompetenca vodenja kariere razmeroma nove teme in lahko poglobljeno raziskovanje na tem področju šele pričakujemo.

Earley in Weindling (2004) navajata, da je v karieri ravnatelja mogoče prepoznati šest kariernih obdobj (vstopna faza, prevzemanje ravnateljevanja, preoblikovanje, izpopolnitev, utrditev, doseganje najvišje ravni), v katerih je mogoče pričakovati različne potrebe in zato posledično modificirane pristope k vodenju ter ustrezno prilagojene pristope k oblikovanju in podpori ravnatelju. Posebno pozornost namenita pogodbam ravnateljev za nedoločen čas, za katere menita, da ne omogočajo proaktivnosti ravnatelja; raziskave namreč kažejo, da je sprememba oziroma zamenjava ravnatelja za zavod koristna. Hkrati na podlagi svoje raziskave posebnih obdobj ugotavljata, da je potrebnih najmanj pet let ravnateljevanja, da se ravnatelj »prebije« skozi začetno obdobje in začne v zavodu uvajati izboljšave. Avtorja (prav tam) izpostavljata, da je še posebej pomembno, da ustrezno podporo namenimo novoiimenovanim ravnateljem oziroma ravnateljem začetnikom, ki se srečujejo s posebnimi težavami, kot je npr. šibka zunanja podpora, drugi avtorji pa omenjajo občutek osamljenosti (Hobson idr. 2003), veliko administracije (Rooney 2000), dediščino predhodnega ravnatelja (Hobson idr. 2003) in osredotočenost na poslovodenje (Oplatka 2004).

Stevenson (2006) v svoji raziskavi ugotavlja, da je treba razviti boljše razumevanje odnosa med ravnateljevo poklicno identiteto in njegovo karierno potjo. To razumevanje je še zlasti pomembno v an-



glosaksonskem svetu, kjer se soočajo s pomanjkanjem ravnateljem. Avtor izpostavlja, da bo treba več pozornosti posvetiti razumevanju dejavnikov, ki oblikujejo ravnateljevo karierno smer, oziroma poglobljeno raziskovati, kaj vpliva na učitelja, da se (ne) odloči za ravnateljevanje.

Med novejšimi tujimi raziskavami lahko izpostavimo še raziskavo o profesionalnih karierah čeških osnovnošolskih ravnateljev (Pol idr. 2009). Avtorji so prišli do sklepa, da se ravnateljeve potrebe bistveno spremenijo, ko njihova kariera prehaja iz enega obdobja ravnateljevanja v drugo. Hkrati ugotavljajo, da so te potrebe podobne, tudi če primerjamo druge raziskovalne modele kariernih obdobj ravnatelja.

Slovenskih raziskav na področju razvoja ravnateljeve kariere in/ali kompetence vodenja kariere ni veliko; precej več jih je na področju preučevanja kariere učiteljev (npr. Javrh 2007; Rižnar 2008) ali vloge ravnatelja pri razvoju kariere učitelja (npr. Erčulj 2014; Javrh 2011; Udovč 2012). Večina raziskav se osredotoča na ravnateljev profesionalni, ne pa tudi karierni razvoj.

Med novejšimi velja izpostaviti raziskovalni prispevek M. Zavašnik Arčnik in K. Mihovar Globokar (2015) o profesionalnem razvoju ravnateljev v zakonodajnih okvirih, saj se nanaša tudi na karierno prehajanje in odločanje. Avtorici ugotavljata:

- Ravnatelj ima pravico in dolžnost do profesionalnega razvoja.
- Ravnatelj ima pravico do profesionalnega razvoja v obsegu, določenem s pogodbo o zaposlitvi ali posebno pogodbo o izobraževanju v skladu s 170. členom ZDR-1.
- Za izvajane profesionalnega razvoja ravnateljev so ustanovljeni javni zavodi.
- Ravnateljski izpit je edina »oblika« profesionalnega razvoja bodočih oziroma novoimenovanih ravnateljev, ki je obvezna.
- Ravnateljski izpit ni pogoj za imenovanje ravnatelja, vendar si ga mora ravnatelj pridobiti v enem letu od začetka mandata.
- Program za izobraževanje in usposabljanje za ravnateljski izpit in vsebino ravnateljskega izpita določi minister na predlog Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje.
- Ravnatelj lahko napreduje v naziv (svetovalec, svetnik).
- Profesionalni razvoj kot samostojna kategorija ni kriterij za ponovno imenovanje ravnatelja.
- Profesionalni razvoj kot samostojna kategorija ni kriterij za ocenjevanje delovne uspešnosti ravnatelja.

Nacionalne in mednarodne študije kažejo na potrebo po sistemskem pristopu k vodenju kariere in njegovem urejanju (Ažman in Rupar 2015; Bandelj idr. 2015; CEDEFOP 2009; Niklanovič 2012; Polak Williams 2011). Slovenski strateški dokumenti s področja izobraževanja sledijo smernicam, sprejetim na ravni Evropske unije, ki smo jih zasledili v Lizbonski strategiji, Strategiji Evropa 2020, v obeh resolucijah o vseživljenjski karierni orientaciji, v ET 2020 in v Sporočilu iz Brugga. Slovenija je te dokumente potrdila s podpisi. Poleg tega je v skladu s priporočili mreže ELGPN leta 2008 ustanovila nacionalno medresorsko skupino za vseživljenjsko karierno orientacijo. Pregled dokumentov s področja karierne orientacije pokaže, da so jih največ sprejeli na področju svetovalnega dela v okviru zaposlovanja. Zakon o urejanju trga dela (2013) in strokovna izhodišča Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje (2015) vseživljenjsko karierno orientacijo uvrščajo na pomembno mesto. Na področju vzgoje in izobraževanja izpostavljam Smernice za šolsko svetovalno delo, ki podrobneje opredeljujejo poklicno orientacijo v osnovni (Čačinovič Vogrinčič idr. 1999) in srednji šoli (Čačinovič Vogrinčič idr. 2008).

Izhodišča za snovanje in preizkušanje dejavnosti za sistematično krepitev kompetence vodenja kariere ravnateljev predstavljajo Medresorske smernice kakovosti vseživljenjske karierne orientacije (VKO), ki v pregled organiziranosti VKO in med ključne deležnike, odgovorne za izvajanje storitev VKO v Sloveniji in ciljne skupine v Sloveniji, umeščajo tudi Šolo za ravnatelje (Bandelj idr.

2015). Eden osrednjih namenov medresorskih smernic je namreč zagotoviti, da bodo uporabniki VKO razvijali kompetenco vodenja kariere v različnih življenjskih in kariernih obdobjih. Ravnatelji za vodenje svoje kariere in kariere strokovnih delavcev (zaposlenih) praviloma niso usposobljeni. Analiza izobraževanih programov za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju je pokazala, da v njihovem diplomskem izobraževanju (torej tudi v dodiplomskem izobraževanju ravnateljev) praviloma ni vsebin, ki bi jih usposabljalne za kompetenco vodenja kariere; usposabljanja in podpora za vodenje kariere pa so redki (CEDEFOP 2009; Niklanovič 2012; Polak Williams 2011), nekaj jih ponujajo Zavod za zaposlovanje, Center za poklicno izobraževanje in Zavod za šolstvo RS. Mreža ELGPN (ELGPN 2015) je zato izdala posebne smernice za krepitev kompetence vodenja kariere, ki med drugim izpostavljajo primere dobre prakse. Pri vzpostavitvi programov je treba posebno pozornost nameniti odraslim zaposlenim kot posebni ciljni skupini, katere programi naj bi temeljili predvsem na refleksiji, ocenjevanju in vrednotenju stališč, prepričanij, sposobnosti, prepoznavanju potreb, postavljanju ciljev, izkustvenem učenju, učenju dajanja in sprejemanja povratne informacije, graditi bi morali na obstoječih znanjih in spretnosti vodenja kariere in krepiti kompetenco v skupinskih in individualnih oblikah vodenja. V slovenskem prostoru so v knjižici *Moja kariera* predstavljena priporočila delodajalcem, kako podpreti zaposlene pri vodenju kariere (Ažman in Lovšin 2014, 69).

Na področju izobraževanja in usposabljanja ravnateljev in drugih strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju je tematska delovna skupina programa Izobraževanje in usposabljanje 2020 (Evropska komisija 2010) pripravila izhodišča in smernice za vseživljenjsko učenje ravnateljev, ki jih je moč povezati tudi z elementi vodenja kariere in VKO. Med drugim je bilo izpostavljeno, da:

- mora biti vseživljenjsko učenje ravnateljev v skladu z razvojnimi potrebami posameznega ravnatelja in vzgojno-izobraževalnega zavoda;
- mora vseživljenjsko učenje ravnatelja temeljiti na kritični (samo)refleksiji lastnega vodenja, prakse ter delovanja vzgojno-izobraževalnega zavoda;
- je vseživljenjsko učenje ravnatelja organizirano na različne načine oziroma v različnih oblikah in je predmet nenehne evalvacije, pri čemer morajo pristojni organi podpirati in evalvirati rezultate učenja, ki so se ga udeležili ravnatelji;
- morajo nacionalni sistemi, kjer so vodje periodično ponovno imenovani, vzpostaviti sistem, ki bo kot pogoj za ponovno imenovanje ravnatelja postavil/zahteval tudi učenje za vodenje;
- terja vseživljenjsko učenje ravnatelja morebitne nacionalne systemske spremembe glede institucionalnih nosilcev, deležnikov pri oblikovanju, izvajanju in zagotavljanju kakovosti programov vseživljenjskega učenja za vodenje v vzgoji in izobraževanju.

Pont, Nusche in Moorman (2008) izpostavljajo, da ravnatelji v različnih »kariernih obdobjih« (pred ravnateljstvom, na začetku ravnateljstva, v kasnejših obdobjih ravnateljstva) potrebujejo različne oblike izobraževanja in usposabljanja. Najnovejši strateški dokument Evropske komisije z naslovom *Shaping career-long perspectives on teaching* (Evropska komisija 2015) na področju izobraževanja in usposabljanja izpostavlja potrebo po »prepoznavanju in priznavanju fleksibilnih kariernih poti in raznolikih vlog učiteljev« in »karierno perspektivo učiteljev« (trg dela, profesionalni razvoj, spremljanje in vrednotenje dela, prepoznavanje osebnih ciljev itd.).

Načrtna krepitev kompetence vodenja kariere zadeva tako posameznika kot delodajalca ali organizacijo, v javnem sektorju pa tudi sistem, v katerega so vzgojno-izobraževalni zavodi vpeti. Če krepitev kompetence vodenja kariere na ravni ravnatelja kot posameznika razumemo kot opolnomočenje posameznika na štirih ključnih področjih vodenja kariere (tj. učenje spretnosti odločanja, prepoznavanje možnosti in priložnosti iz okolja in zavedanje o njih, učenje prehajanja na trgu dela in poznavanje sebe), pa lahko načrtno vodenje kariere ravnatelja na ravni zavoda in sistema povežemo še z naslednjimi sistemskimi elementi in mehanizmi: zaposlovanjem, odpuščanjem, napredovanjem, ocenjevanjem, spremljanjem, nagrajevanjem, stagniranjem, nazadovanjem, izobraževanjem, usposabljanjem, iskanjem talentov itd.

4.3 Analiza potreb ravnateljev

Da bi dobili boljši uvid v stanje na tem področju, smo se odločili pridobiti tudi vpogled v prakso ravnateljev, zato smo 23. avgusta 2016 s štirimi ravnatelji v Ljubljani izvedli nestrukturirane intervjuje.

Intervjuje smo opravili z ravnateljico vrtca, ravnateljico osnovne šole, ravnateljem srednje poklicne in strokovne šole ter gimnazije in z direktorico šolskega centra. Z vprašanji smo se osredotočili na njihove potrebe na področju vodenja in kariere. Ugotavljali smo obseg in vrsto dela, ki ga ravnatelji opravljajo, kako razumejo pretekle kariernе odločitve, kariernе izzive, ali so zadovoljni s kariero, kakšni so njihovi načrti za prihodnost ipd. Posnete intervjuje smo prepisali in naredili pregled izjav po naslednjih kategorijah: imenovanje, odločitve za vodenje, motivacija, močna področja, izobraževanje, izzivi, potrebe po karierni podpori in pogled na sistem.

Izzive smo soočili z modelom DOTS in ugotovili, da se jih največ nanaša na procesa odločanja in prehajanja na karierni poti, pri tem pa se ravnatelji soočajo s potrebami po individualni podpori in podpori njim pomembnih oseb (sodelavci, drugi ravnatelji, domači). Poznajo svoja močna področja, obenem pa opozarjajo, da se včasih znajdejo v okoliščinah, ko bi pri raznolikih izzivih vodenja potrebovali pomoč. Zavedajo se ustaljenih možnosti v družbi glede kariernih izbir ravnateljev, manj pa razmišljajo o prihodnosti in bolj ohlapno načrtujejo svoje izobraževanje na karierni poti. Sistem reelekcije jih vsakih pet let sili v nov razmislek. Iz odgovorov sklepamo, da možnosti za kariero zunaj področja vzgoje in izobraževanja niso raziskovali.



5 IZHODIŠČA ZA OBLIKOVANJE MODELA CELOVITE PODPORE

Ob pregledu stanja na področjih celovite podpore ravnateljem pri pedagoškem vodenju in poslovanju smo ugotovili, da v svetu že obstajajo prakse, ki jih nameravamo razvijati v predlaganem modelu, vendar jih bo treba ustrezno prilagoditi slovenskemu izobraževalnemu okolju. V iskanju praks smo večinoma upoštevali angleško govoreča okolja, saj smo o njih lahko pridobili največ informacij iz literature in svetovnega spleta. Te omejitve se zavedamo, zato bomo v presoje predlaganega modela vključili mednarodne strokovnjake drugih narodnosti in iz drugačnih izobraževalnih sistemov.

Ugotavljamo, da se bomo pri oblikovanju modela morali soočiti z izzivi, za katere bomo morali v sodelovanju iskati ustrezne rešitve. Strnemo jih lahko v naslednje točke:

- zagotoviti enovitost modela, povezovanje med posameznimi področji, s poudarkom na podpori in ne na usposabljanju na posameznih področjih;
- med ravnatelji iz izbranih VIZ opraviti temeljito analizo stanja na vseh treh področjih;
- zagotoviti fleksibilnost vsebin in pristopov, ki jih bomo razvijali in dopolnjevali na osnovi potreb ravnateljev;
- preizkusiti model;
- evalvirati ustreznost posameznih področij podpore in modela kot celote.

6 LITERATURA

Armstrong, D. E. 2014. *Transition to the Role of the Principal in Vice-Principal Study*. Ontario: The Institute for Educational Leadership.

https://education-leadership-ontario.ca/media/resource/Role_of_Principal_FINAL.pdf.

Ažman, T., in B. Rupar, ur. 2015. *Politike na področju vodenja kariere s priporočili*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Ažman, T., in M. Lovšin, ur. 2014. *Moja kariera*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Ažman, T., G. Jenko in T. Sulič. 2013. »Vprašalnik za ugotavljanje in vrednotenje kompetence načrtovanja kariere«. V *Ugotavljanje, vrednotenje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja odraslih*, ur. Vilič Klenovšek, T., in U. Pavlič, 208–219. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Ažman, T., M. Beltram, Z. Gačnik, V. Frančeškin, A. Petrovič, G. Rostohar in B. Rupar. 2005. *Načrtovanje in vodenje kariere: priručnik za poklicno orientacijo v srednjih šolah*. Ljubljana: ZRSŠ.

Bain & Company. 2016. *Transforming schools: How distributed leadership can create more high-performing schools*.

<http://www.bain.com/publications/articles/transforming-schools.aspx>.

Bandelj, N., S. Bučar Markič, B. Gogala, T. Lasič, S. Niklanovič, A. Pezdirc Tandler, A. Rupar, M. Savič, M. Simšič, Ž. Toličič Drobež, D. Verša Paič. 2015. *Medresorske smernice kakovosti vseživljenjske karierne orientacije (VKO)*. Ljubljana: Zavod RS za zaposlovanje.

Becker, J. M. 2000. *Peer Coaching for the Improvement of Teaching and Learning*.

<http://www.teachersnetwork.org/tnpi/research/growth/becker.htm>.

CEDEFOP. 2009. *Professionalising Career Guidance – Practitioner competences and qualification routes in Europe*. Thessaloniki: CEDEFOP.

Čačinovič Vogrinčič, G., K. Bregar Golobič, J. Bečaj, S. Pečjak, M. Resman, T. Bezić, M. Dobnik Žerjav, J. Grgurevič, S. Niklanovič in B. Šmuk. 2008. *Programske smernice. Svetovalna služba v gimnazijah, nižjih in srednjih poklicnih šolah ter strokovnih šolah in v dijaških domovih*. Ljubljana: ZRSŠ.

Čačinovič Vogrinčič, G., K. Bregar Golobič, J. Bečaj, S. Pečjak, M. Resman, T. Bezić, M. Dobnik Žerjav, J. Grgurevič, S. Niklanovič in B. Šmuk. 1999. *Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli*. Ljubljana: ZRSŠ.

Darling-Hammond, L., M. LePointe, D. Meyerson, M. T. Orr in C. Cohen. 2007. *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.

Dinham, S. 2010. »The Relationship Between Distributed Leadership and Action Learning in Schools: A Case Study«. V *Distributed Leadership: Different Perspectives*, ur. A. Harris, 139–154. Netherlands: Springer Press.

Dumont, H., D. Istance in F. Benavides. 2010. *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD Publishing.

Earley, P., in D. Weindling. 2004. *Do school leaders have a shelf life? Career stages and headteachers performance*. Educational management administration and leadership. Sage. Belmas, 35.

- ELGPN. 2015. Designing and implementing policies related to career management skills (CMS). http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/ELGPN_CMS_tool_no_4_web.pdf.
- Erčulj, J. 2014. »Vodenje za učenje: ravnateljeva vloga v profesionalnem razvoju strokovnih delavcev.« V *Sodobna pedagogika*, 65 (4): 82–101.
- ESHA in ETUCE. 2013. *Distributed Leadership in practice: A descriptive analysis of distributed leadership in European schools*. http://josephkessels.com/sites/default/files/duijf_e.a.2013_distributed_leadership_in_practice_esh-etu-0.pdf.
- Evropska komisija. 2015. *Shaping career-long perspectives on teaching. A guide on policies to improve initial teacher education*. Brussels: European Commission. http://ec.europa.eu/education/library/reports/initial-teacher-education_en.pdf.
- Evropska komisija. 2010. *Evropa 2020: Strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast*. http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_SL_ACT_part1_v1.pdf.
- Evropski parlament in Svet. 2006. »Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje – evropski okvir«. V *Uradni list Evropske unije*, 30. december 2006/L394.
- Forbes. 2013. »Be the Best Consultant Ever: 6 Things That Will Make You Great.« <http://www.forbes.com/sites/dailymuse/2013/11/05/be-the-best-consultant-ever-6-things-that-will-make-you-great/#5b78915e2996>.
- Gomboc, S. 2012. *Kariera se ustvari, ne zgodi*. Ljubljana: Zavod RS za zaposlovanje.
- Harris, A. 2011. »Razporejeno vodenje: glede na dokaze«. V *Revija vzgoja in izobraževanje*, XLII (5): 10–20.
- Hobson, A., E. Brown, P. Ashby, W. Keys, C. Sharp in P. Benefield. 2003. *Issues of early headship – problems and support strategies*. Nottingham: NCSL.
- Javrh, P. 2011. *Razvoj učiteljeve poklicne poti*. Učno gradivo 3. Vzdržno načrtovanje kariere. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Javrh, P. 2007. »Fazni model razvoja kariere slovenskih učiteljev.« V *Sodobna pedagogika*, 58 (5): 68–86.
- Jensen, B., A. Hunter, T. Lambert in A. Clark. 2015. *InSights. Aspiring Principal Preparation*. Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). [http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/school-leadership/principal-preparation/aspiring-principal-preparation-\(print-friendly\).pdf](http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/school-leadership/principal-preparation/aspiring-principal-preparation-(print-friendly).pdf).
- Kohont, A., B. Tacer, D. Hrovatič, K. Urbanc, T. Vidmar, Ž. Toličič Drobež, S. Jelenc-Krašovec, S. Pečjak, M. Juriševič, S. Niklanovič, S. Dedič in S. Bučar-Markič. 2011. *Terminološki slovarček karierne orientacije*. Ljubljana: ZRSZ.
- Kubr, M. 2002. *Management Consulting: A Guide to the Profession*. Geneva: International Labour Office.
- MacBeath, J. 2009. »Distributed Leadership: Paradigms, Policy, and Paradox«. V *Distributed Leadership According to the Evidence*, ur. Leithwood, K., Mascall, B. in T. Strauss, 41–58. New York: Routledge.
- Maister, D., C. Green in R. Galford. 2001. *The Trusted Advisor*. New York: Touchstone.
- Mascall, B., K. Leithwood, T. Strauss in R. Sacks. 2010. »The Relationship Between Distributed Leadership and Teachers' Academic Optimism«. V *Distributed Leadership: Different Perspectives*, ur. A. Harris, 81–100. Netherlands: Springer Press.



- Montesol Johnson, S., in R. Rigby. 2012. *Peer Coaching Guidelines*. Development Crossroads.
- Mulford, B., in H. Silins. 2003. »Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes – What Do We Know?«. V *Cambridge Journal of Education*, 33 (2): 175–195.
- NCSL 2014. *Learning to Lead: NCSL Strategy for Leadership Learning*. Nottingham: NCSL.
- National College for Teaching and Leadership. *Professional development for school leaders*. <https://www.gov.uk/government/collections/professional-development-for-school-leaders>.
- New Leaders. *Programs*. <http://newleaders.org/programs/> (27. oktober 2016).
- Niklanovič, S. 2012. *Analiza sistemov zagotavljanja kakovosti storitev na področju vseživljenjske karijerne orientacije*. http://www.ess.gov.si/_files/4253/ANALIZA_ZAGOTAVLJANJA_KAKOVOSTI_oblikovana.pdf.
- NYC Leadership Academy. *Programs and services*. <http://www.nycladershipacademy.org/programs-and-services/aspiring-leaders-programs/aspiring-principals-program/index>.
- OECD. 2004. *Career guidance. A handbook for policy makers*. Paris: OECD Publications.
- Oplatka, I. 2004. »The principal's career stage: an absent element in leadership perspectives.« V *International Journal of Leadership in Education*, 7 (1): 43–55.
- Pauwels Consulting. 2014. »8 Characteristics of Great Consultants. Do you Have What it Takes?« <https://www.pauwelsconsulting.com/consultancy-tips/characteristics-of-great-consultants-2/>.
- Pol, M., M. Sedlaček, L. Hlouškova in P. Novotny. 2009. *Basic school headteachers' professional careers: a Czech perspective 2007–2009*. V *Studia paedagogica* 14 (1): 109–126.
- Polak Williams, M. 2011. *Pregled dosedanjega izobraževanja za karierno orientacijo*. https://www.ess.gov.si/_files/3595/pregled_dosedanjega_izobrazevanja_za_karierno%20orientacijo_Mojca_Polak_Williams.pdf.
- Pont, B., D. Nusche in H. Moorman. 2008. *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD Publishing.
- Rearson, R. M. 2011. »Elementary School Principals' Learning-centred Leadership and Educational Outcomes: Implications for Principals' Professional Development.« V *Leadership and Policy in Schools*, 10 (1): 63–83.
- Rižnar, P. 2008. *Dejavniki razvoja kariere učitelja v osnovni šoli*. Neobjavljeno magistrsko delo. Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za management. ftp://www.ediplome.fm-kp.si/Riznar_Peter_20090224.pdf.
- Rooney, J. 2000. »Survival skills for the new principal.« V *Educational leadership*, 58 (1): 77–78.
- Sentočnik, S. 2011. »Izzivi vodenja šol 21. stoletja.« V *Revija vzgoja in izobraževanje*, XLII (5): 2–7.
- Schleicher, A., ur. 2012. *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World*. Paris: OECD Publishing.
- Spillane, J. P., E. M. Camburn in A. S. Pareja. 2007. »Taking a Distributed Perspective to the School Principal's Workday.« V *Leadership and Policy in Schools*, 6 (1): 103–125.
- Spillane, J., in J. Z. Sherer. 2004. *A Distributed Perspective on School Leadership: Leadership Practice as Stretched Over People and Place*. Northwestern University. <https://www.sesp.northwestern.edu/docs/leadstretchSPISHE.pdf>.

Stevenson, H. 2006. »Moving towards, into and through principalship: developing a framework for researching the career trajectories of school leaders«. V *Journal of educational administration*, 44 (4): 408–420.

Sturdy, A., C. Wright in N. Wylie. 2005. *Management as Consultancy*. Cambridge: Cambridge University Press.

The Future Leaders Trust. *Programmes. Talented Leaders*.
<http://www.future-leaders.org.uk/programmes/talented-leaders/>

Turner, A. N. 1982. »Consulting is more than Giving Advice.« Harvard Business Review.
<https://hbr.org/1982/09/consulting-is-more-than-giving-advice>.

Udovč, G. 2012. *Vloga ravnatelja pri razvoju kariere osnovnošolskega učitelja*. Neobjavljeno magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta z družbene vede.
http://dk.fdv.uni-lj.si/magistrska/pdfs/mag_udovc-gregor.pdf.

Zakon o urejanju trga dela. 2013. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 80/2010, 21/2013, 63/2013.

Zavod za zaposlovanje. *Strokovna izhodišča za leto 2015*. Ljubljana: ZRSZ.
http://www2.ess.gov.si/_files/6551/strokovna_izhodisca_za_leto_2015.pdf.







Vodenje in upravljanje
inovativnih učnih okolij

VODENJE IN UPRAVLJANJE INOVATIVNIH UČNIH OKOLIJ

**Pregled stanja na področjih svetovanja,
distribuiranega vodenja in vodenja kariere
ravnatelja kot osnova za model celovite
podpore ravnateljem pri pedagoškem
vodenju in poslovanju**