

Ravnateljevo spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela v kontekstu vodenja za učenje

Justina Erčulj
Šola za ravnatelje

V članku predstavljamo ravnateljevo spremljanje in usmerjanja učiteljevega dela v kontekstu vodenja za učenje. Izhajamo iz podmene, da ravnatelj vpliva na dosežke učencev posredno, predvsem s podporo učiteljem in rednim spremljanjem njihovega dela. Osrednji del članka je namenjen predstavitvi korakov v spremljanju in usmerjanju učiteljevega dela. Posebno pozornost namenjamo načrtovanju in pripravi učiteljev, saj raziskave in praksa kažejo, da je od tega precej odvisna uspešnost celotnega procesa. Opazovanje ali hospitacijo predstavljamo tudi kot način pridobivanja podatkov, ki so osnova za usmerjanje učiteljevega dela med pogovorom po opazovanju. Članek zaključujemo s pomenom in področji ravnateljevega profesionalnega razvoja na obravnavanem področju.

Ključne besede: ravnatelj, vodenje za učenje, spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela, hospitacije, ravnateljev profesionalni razvoj

Uvod

Ravnateljevo spremljanje in usmerjanje učiteljevega (z besedo »učitelj« v članku poimenujemo strokovne delavce vseh ravni vzgoje in izobraževanja, »šola« pa označuje vse vrste vzgojno-izobraževalnih zavodov) dela uvrščamo med najbolj prepoznane oblike vodenja za učenje. V Sloveniji je dolgo časa veljalo nenapisano prepričanje, da ravnatelj opravlja svojo vlogo pedagoškega vodje predvsem, kadar neposredno spremlja delo učiteljev v razredu. Danes vemo, da je ta vloga dosti širša in zajema številne procese in dejavnosti. Nekatere so opredeljene tudi v zakonodaji, mnoge pa so »očem nevidne«, pa zato prav tako pomembne, na primer oblikovanje in razvijanje kulture učenja.

Vpliv hospitacij na učiteljevo delo predstavlja najnovejša OECD-jeva primerjalna študija o evalvaciji in ocenjevanju (2013b, 272), v katero je bilo vključenih 29 držav. Kadar so dobro izvedene, vplivajo na motivacijo učiteljev, zaradi povratnih informacij dobijo nov zagon za delo in za uvajanje sprememb. V študiji predlagajo še, naj bo namen vsakega spremljanja učiteljevega dela

»razvijati učiteljevo zmožnost za delo z učenci.« Raziskava opozarja tudi na to, da so slabo izvedene hospitacije vedno imele negativne posledice na delo učiteljev, vendar ne navaja podrobneje, kakšne.

Raziskave, ki so jih opravili v The Wallace Foundation (2013, 13–14), so pokazale, da obstaja pozitivna korelacija med številom obiskov v razredu (hospitacij) in uspešnostjo vodenja za učenje. »Slabo prakso« spremljanja učiteljevega dela pa povezujejo predvsem z njegovim temeljnim namenom, se pravi, če ne gre za razvojno naravnost, kadar ni formativne povratne informacije o učenju in če ravnatelj pri spremljanju učiteljevega dela, izhaja iz prepričanja, da mnogi delajo slabo.

Povzetki razprav udeležencev v programu šola za ravnatelje v letu 2010/2011 kažejo na podobne pozitivne učinke hospitacij. Najpogosteje se pojavljajo: pohvala, povratna informacija o delu, motivacija za delo in boljša klima.

V članku obravnavamo ravnateljevo spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela v razvojni vlogi. Usmerili se bomo predvsem na neposredno opazovanje pouka, pri čemer posebej opozarjamo, da to ni in ne sme biti edini vir podatkov za načrtovanje izboljšav. Učiteljevo delo je namreč preveč kompleksno, da bi jih lahko zasnovali zgolj na osnovi opazovanja ene enote oziroma enega vidika njegovega dela.

Prav na to so nas opozorili strokovni delavci, s katerimi smo v delavnicah razpravljali o ovirah za uspešno spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela.

Obravnavamo celoten proces. Najprej predstavljamo pripravo na spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela, kamor umeščamo tudi načrtovanje. Hospitacijo kot najbolj neposredni način spremljanja pouka obravnavamo predvsem kot metodo pridobivanja podatkov za usmerjanje učiteljevega profesionalnega razvoja in načrtovanje izboljšav na ravni šole, čemur namenjamo posebno poglavje.

Opozoriti velja še na morebitne terminološke zadrege na področju spremljanja učiteljevega dela. To besedno zvezo uporabljamo za cel proces, se pravi od oblikovanja skupnih ciljev na področju učenja in poučevanja preko posrednega in neposrednega spremljanja do načrtovanja izboljšav. Izraz »hospitacije« tako uporabljamo zgolj za opazovanje neposrednega dela v razredu. Spremljanje in opazovanje pouka kot naslov dela modula v programu šola za ravnatelje je neke vrste kompromis, ki ustreza vsebini.

Ravnateljevo spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela v kontekstu vodenja za učenje

Brez dvoma lahko rečemo, da je ravnateljeva najpomembnejša vloga zagotavljati vodenje za izboljševanje učenja in s tem dosežkov učencev (Darling-Hammond idr. 2007, 8). Temu pritrjuje Hattie (2012, 124), ki med najpomembnejše dejavnike vpliva na učenje učencev uvršča ravnateljev način vodenja. Osrednjo pozornost mora namenjati kakovosti učenja in pouka ter spremljanju učinkov pouka na učence. Poleg tega mora imeti visoka pričakovanja do učiteljev in učencev, redno spremljati pouk in spodbujati (tudi kritične) pogovore o učenju in poučevanju v varnem ozračju. O podobnih dejavnikih so pisali že Leithwood, Jantzi in Steinbach (1998, 97). Predstavljajo osem razsežnosti ravnateljevega vodenja, ki omogoča učenje na vseh ravneh, in sicer:

1. Ravnatelj s sodelavci oblikuje vizijo, ki navdihuje in spodbuja k učenju posameznike in skupine.
2. Ravnatelj spodbuja sodelovanje in soodločanje o dolgoročnih in kratkoročnih ciljih, prednostnih nalogah in strategijah za doseganje le-teh.
3. Ravnateljeva pričakovanja so visoka, od svojih sodelavcev zahteva strokovnost ter visoko kakovost dela. Zato jih mora spodbujati k ustvarjalnosti, k uvajanju novih, sodobnih metod in oblik poučevanja.
4. Ravnatelj vodi z zgledom. Izražati mora pozitivne vrednote, obvladati socialne spretnosti in se nenehno učiti. Poznati mora delo vseh sodelavcev, predvsem pa delo v razredu.
5. Ravnatelj zagotavlja individualno podporo sodelavcem, predvsem pri njihovem strokovnem razvoju. Učiteljem zna prisluhniti, jih pohvaliti in spodbujati, predvsem kadar sprejemajo tvegane odločitve.
6. Ravnatelj zagotavlja intelektualne spodbude, predvsem tako, da spodbuja kritično razmišljanje o delu in načrtovanje izboljšav.
7. Ravnatelj gradi ustvarjalno kulturo s spodbujanjem strokovnega sodelovanja in z oblikovanjem vrednot in prepričanj, ki podpirajo nenehno izboljševanje učenja in poučevanja.
8. Ravnatelj oblikuje strukture, ki omogočajo soodločanje. Morada je prav v tej točki ravnateljev vpliv najbolj ključen, saj lahko s svojim ravnanjem zagotavlja učiteljeve strokovne avtonomije in jih hkrati spodbuja k sodelovanju in tako tudi k

soodločanju. Če sodelavcem omogoča, da na določenih področjih prevzemajo vloge vodje, jim pripravi neštete priložnosti za učenje.

Za izboljševanje priložnosti za učenje učencev je torej pomembno, da je učenje dejansko v središču ravnateljevega in posledično tudi učiteljevega vodenja.

Hallinger (2005, 3) je raziskoval, kakšno ravnateljevo vedenja najbolj vpliva na kakovost učiteljevega dela v razredu. Ugotovil je, da mora biti ravnatelj ciljno usmerjen, ustvarjati mora kulturo učenja, predvsem pa imeti visoka pričakovanja tako do učencev kot do učiteljev. Pri tem uporablja izraz »akademski pritisk« za zvišanje ravni kakovosti učiteljevega dela in dosežkov učencev. Ob tem pa Male in Palaiologou (2012, 110) svarita, da prevelik pritisk za dosežke lahko osiromaši usmerjenost v proces in celo kurikulum.

V svojih kasnejših besedilih Leithwood in Jantzi (2005, 181) med drugim poudarjata, da uspešni vodje »pomagajo vsakemu učitelju, so vzor in spremljajo njihovo delo«. Posebej omenjata redno spremljanje napredka učencev in učiteljev ter s tem povezanega profesionalnega razvoja, ki je usmerjen v izboljševanje poučevanja. V svoji raziskavi o tem, katere ravnateljeve dejavnosti najbolj vplivajo na izboljševanje poučevanja (Leithwood in Jantzi 2000, 121), ugotavljata, da so pomembne predvsem naslednje:

- neposredno delo z učitelji za izboljševanje učinkovitosti poučevanja;
- zagotavljanje virov in profesionalnega razvoja za izboljševanje poučevanja;
- redno spremljanje poučevanja in napredka učencev;
- sodelovanje v strokovnih razpravah o učenju;
- spodbujanje vključevanja staršev in širše skupnosti v šolo.

Mulford in Sillins (2010, 188–190) povezujeta vpliv vodenja na dosežke učencev preko organizacijskega učenja. Po njunem mnenju je namreč malo raziskav, ki bi nakazovale neposredno povezavo med ravnateljevim vodenjem in izboljševanjem dosežkov učencev. Ponovno govorimo o posrednem vplivu. Ravnatelj lahko vpliva na skupno učenje učiteljev, to pa je »značilen napovednik dosežkov učencev«. Poudarjata koncept transformacijskega vodenja, kot ga opredeljujejo Leithwood, Jantzi in Steinbach (1998, 78–79). Ob tem posebej poudarjata pomen individualne podpore, dejavno in skupno sodelovanje učiteljev in občutek, da je njihov prispevek pomemben tako za dosežke učencev kot za šolo. Posreden

vpliv ravnateljstva na vodenje se kaže še v vplivanju na organizacijo in usmerjanje učenja ter interakcij med učitelji in učenci.

Tudi The Wallace Foundation (2013, 6) opredeljuje ravnateljstvo kot vlogo kot vodjo učenja, ki »zna razviti skupnost za izvajanje uspešnega poučevanja«. Med petimi ključnimi področji ravnateljstva odgovornosti navajajo »izboljševanje poučevanja, kar omogoča učiteljem najboljše poučevati, učencem pa najboljše učenje« (2013, 6). To lahko dosežejo predvsem z neposrednim opazovanjem pouka, saj morajo poznati sam proces, če ga želijo skupaj z učitelji izboljševati. Navajajo rezultate raziskave, v kateri so ugotovili, da so uspešni ravnatelji opazovali pouk tudi do trikrat pogostejše kot neuspešni.

Vodenje učenja in poučevanja kot enega od dveh ključnih dejavnosti ravnateljev Levin (2013, 6) razume predvsem kot omogočanje pogojev za nenehno izboljševanje obeh procesov. Zato mora »izboljševanje učenja in poučevanja postati središče dela vsakogar, vsak dan«. Torej mora tudi ali predvsem ravnatelj v svojih besedah in dejanjih izražati, da je to pomembno, povezovati ostale dejavnosti s poučevanjem in učenjem ter razvijati njuno izboljševanje na osnovi podatkov tako iz raziskav kot s tistimi, ki jih pridobi z opazovanjem pouka. Do podobnih ugotovitev so v svoji raziskavi prišli tudi Day idr. (2007, 3–4), ki med temeljne prakse uspešnih vodij uvrščajo vodenje učenja in poučevanja in podporo tega procesa. Ravnatelj mora biti ves čas pozoren, da sta resnično v središču vseh prizadevanj na šoli, zato mora redno opazovati pouk, neposredno delati z učitelji, včasih jim tudi svetovati in jih spodbujati. Verjamejo, da lahko ravnatelj s temi dejavnostmi neposredno vpliva na kakovost učiteljevega dela, s tem pa posredno na dosežke učencev. To potrjujejo tudi Murphy idr. (2006,), ki v svojem okviru vodenja za učenje poudarjajo neposreden ravnatelj vpliv na učiteljevo delo v razredu in posrednega na učenje učencev. Ni dovolj, da ravnatelj samo poudarja pomen učenja, to naj se odraža v njegovem vedenju, kamor nedvomno sodijo obiski v učilnici (formalni in neformalni), medsebojno opazovanje pouka (medsebojne hospitacije), povratne informacije in pogovori o učenju ter različne druge strategije evalvacije učiteljevega dela.

Ravnateljstvo hospitacije so kljub morebitnim pomislekom o njihovi smiselnosti eden najpomembnejših prispevkov k vodenju za učenje in k razvijanju kulture učenja na šoli. Z obiskom v razredu namreč tudi na simbolni način ravnatelj sporoča, da je učenje v šoli pomembno in da si skupaj z učitelji prizadeva za nenehno izboljševanje pogojev za učenje učencev. Poleg tega nam strokovni

delavci na delavnicah sporočajo, da spremljanje in usmerjanje njihovega dela povečuje motivacijo za delo (če je seveda razvojno naravnano), medtem ko so hospitacije priložnost, da pokažejo, kaj zmorejo in znajo. Earley (2013, 10) poudarja, da »šolski vodje, ki želijo trajno vzpostaviti vztrajno usmerjanje v učenje«, med drugim pogosto obiskujejo razrede in razpravljajo o učenju učencev.

Hospitacije so torej pomembna priložnost za učenje, kar so v svojih izjavah potrdili udeleženci programa Vodenje za učenje. Podatke smo zbrali za skupine, ki so ga obiskovale med leti 2008 in 2013. Svoje vodenje za učenje najpogosteje povezujejo s hospitacijami, povezanimi z letnimi pogovori, sledijo pa strokovne razprave in druge oblike sodelovanja (Erčulj in Širec 2013). Lahko torej sklenemo, da so ravnateljeve hospitacije pomemben dejavnik vodenja za učenje tako na ravni izražanja usmerjenosti v učenje kot za profesionalni razvoj učiteljev in ravnateljevo učenje. Da bi bile resnično razvojno naravnane, morajo biti skrbno načrtovane in izvedene ter smiselno vpletene v celotno spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela.

Zakaj naj ravnatelj spremlja in usmerja učiteljevo delo?

V članku izhajamo iz podmene, da je spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela pomembna priložnost za razvijanje učiteljevega profesionalizma in s tem kakovosti poučevanja in učenja (Erčulj in Širec 2004, 7). Pri tem se lahko sklicujemo tudi na Timperlyjevo (2011, 157), ki v svoji raziskavi o uspešnih vodjih za učenje ugotavlja, da so najuspešnejši ravnatelji veliko spremljali učiteljevo delo, največkrat odziv učencev na učiteljevo delo. Spoznanja so bila osnova za profesionalno učenje o tem, kako narediti poučevanje še bolj uspešno in ga približati potrebam učencev.

Na njuno pozitivno soodvisnost kažejo tudi raziskave, na katere se sklicuje Southworth (2005, 128). Avtor med potencialne spremljanja učiteljevega dela prišteva še:

- ugotavljanje, kakšen način poučevanja prevladuje v šoli;
- odkrivanje najboljšega dela učiteljev, ki bi ga lahko predstavili sodelavcem;
- ugotavljanje, kdo bi bil lahko pobudnik oziroma vodja razvojnih projektov s področja poučevanja.

V Priročniku za spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela (Manchester Metropolitan University 2005, 10) pa zasledimo naslednje cilje:

- izmenjava in širjenje dobre prakse poučevanja;
- pridobivanje informacij o različnosti in uspešnosti učnih strategij, ki jih uporabljajo posamezni učitelji v razredu;
- pridobivanje informacij o različnosti in uspešnosti učnih strategij, ki se uporabljajo v šoli;
- pridobivanje podatkov za načrtovanje profesionalnega razvoja.

Gre torej za namen in cilje, ki spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela opredeljujejo v razvojni vlogi. Ravnatelj je kot vodja odgovoren tudi za nadzor, vendar v tem primeru veljajo splošna načela za nadzorovanje dela zaposlenih. Tako ni posebnih priprav zaposlenih, obisk v razredu in drugo zbiranje podatkov je lahko nenapovedano, pogovor z zaposlenim pa je namenjen predvsem dogovoru o tem, kako in do kdaj bo zaposleni izboljšal svoj način dela. Po navadi je motiv za tak način spremljanja pritožba ali opažanje, da zaposleni ne izpolnjuje dolžnosti, ki izhajajo iz delovnega razmerja. Gre torej bolj za izjemo kot pravilo, zato se tudi posvečamo zgolj razvojnemu vidiku.

V Sloveniji nimamo raziskave, s katero bi lahko verodostojno trdili, kakšne zmožnosti pripisujejo naši učitelji in ravnatelji spremljanju in usmerjanju svojega dela. Lahko se sklicujemo le na raziskavo TALIS (Sardoč idr. 2009), iz katere je razvidno, da v Sloveniji pogosteje kot v povprečju držav, ki so sodelovale v raziskavi, ravnatelji spremljajo učiteljevo delo zaradi sprejemanja odločitev o izboljšavah na šoli, ovrednotenja uspešnosti cele šole, določanja napredovanja posameznih učiteljev, ovrednotenja poučevanja pri posameznem predmetu in sprejemanja odločitev o neposrednem plačilu ali dodatkih učiteljem. V enaki meri kot ostale države ocenjujejo spremljanje v vlogi profesionalnega razvoja učiteljev.

Pri predstavitvi stanja v slovenskih šolah tako izhajamo iz večletnih izkušenj dela v modulu Ravnatelj kot pedagoški vodja in Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem, v katerem prav tako izvajamo delavnico o spremljanju in usmerjanju učiteljevega dela s poudarkom na hospitacijah. Tudi v programu Vodenje za učenje se večinoma ukvarjamo z ravnateljevimi ali medsebojnimi hospitacijami, kar kaže, da so zelo aktualna tema. Večina ravnateljev meni, da s hospitacijami bolje spoznajo učiteljevo delo, lahko jih usmerjajo in jim svetujejo, kako izboljšati prakso, dajo jim povratne informacije, ki so naravnane predvsem motivacijsko, pridobljene podatke pa uporabijo za načrtovanje profesionalnega razvoja. Manjkrat se pojavljajo odgovori, ki bi nakazovali ugotavlja-

nje potencialov zaposlenih za mentorstvo, usposabljanje sodelavcev ali za druge oblike sodelovanja in prenašanja dobre prakse. Učitelji spremljanje svojega dela razumejo ali kot potrditev dobre prakse ali pa kot priložnost, da jim ravnatelj svetuje, kakšne spremembe naj uvedejo pri delu z učenci in kako. Lahko bi dejali, da gre do pričakovanja boj v smer t.i. inštrukcijskega vodenja, pri katerem se poudarja ravnateljeva svetovalna vloga pri neposrednem učiteljevem delu (Verbiest 2011, 224). Ta koncept vodenja je doživel veliko kritik prav zaradi tega, ker opredeljuje ravnateljevo vlogo »vodenja poučevanja z nalogo spremljanja in nadziranja učiteljevega dela.« V praksi bi to pomenilo, da ravnatelj pove, kako je treba poučevati, s tem pa učitelju jemlje precej avtonomije, a hkrati tudi odgovornosti. Prav zato bomo zlasti pri pogovoru po hospitaciji opozorili na pomen spodbujanja refleksije, iskanje skupnih rešitev in ravnateljevo vlogo usmerjevalca pri tem.

Pri spremljanju dela učiteljev moramo upoštevati tudi splošna načela, ki se nanašajo na vsakršno spremljanje dela zaposlenih (Bush in Middlewood 2005, 179), in sicer:

- da morajo zaposleni vedeti, kaj morajo delati;
- da za uspešno delo potrebujejo pomoč, podporo in včasih tudi nasvet;
- da potrebujejo redno in jasno povratno informacijo o tem, kako delajo;
- da jim moramo dati priznanje za uspešno opravljeno delo.

Osnovno načelo naj bo torej, da je spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela povezano z izboljševanjem poučevanja in učenja. Pomembno je, da ravnatelj pozna učiteljevo neposredno delo v učilnici, o tem razpravlja s posameznimi učitelji ter z njimi načrtuje profesionalni razvoj in (potrebne) spremembe v praksi. Vendar morajo hospitacije prerasti iz individualnega odnosa med učiteljem in ravnateljem (Koren 2007, 110) v strokovne razprave o učenju. Ne nazadnje pa so podatki, pridobljeni s spremljanjem učiteljevega dela, dobra osnova za proaktivno politiko šole do njenih deležnikov.

Priprava na spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela

Glede na ugotovitve, na katere se sklicujemo v prejšnjem poglavju, lahko rečemo, da gre pri spremljanju in usmerjanju učiteljevega dela za zelo pomemben, a hkrati občutljiv proces, saj se

lahko odkrijejo tudi slaba praksa in potreba po spreminjanju ustaljenih vzorcev dela (Day 1999, 106). Zato je treba veliko pozornosti in časa posvetiti pripravi.

V praksi se je pokazalo, da je načrtovanje najšibkejša točka spremljanja in usmerjanja učiteljevega dela (Erčulj in Širec 2004; Otič 2005; Erčulj 2012). Iz povzetkov razprav skupin udeležencev šole za ravnatelje, ki smo jih sistematično zbirali tri leta, razberemo, da cilje spremljave največkrat določi ravnatelj sam, redkeje vključi strokovne aktivne ali vse strokovne delavce. Zasnuje jih glede na prednostne naloge oziroma ugotovitve spremljanja pouka iz prejšnjega leta. Vse to je dober temelj, vendar je pomembno, da pri določanju ciljev sodelujejo tudi učitelji, če hočemo, da jih bodo vzeli za svoje. To je pri načrtovanju hospitacij še posebej pomembno, kajti učitelji kot eno pomembnih ovir za uspešno spremljanje dela v razredu navajajo prav neustrezno razumevanje hospitacij, saj jih mnogi še vedno pojmujejo kot nepotrebno nadziranje (Erčulj in Širec 2004, 10). S skupnim načrtovanjem jih lahko osmislimo in poudarimo njihovo razvojno vlogo.

Upoštevati moramo:

- potrebe učencev (kaj bi radi izboljšali pri njihovem učenju oziroma katere dosežke bi radi izboljšali);
- potrebe šole (katere procese in strategije moramo razvijati, da bi izboljšali učenje oziroma dosežke);
- potrebe učiteljev (katero znanje, spretnosti moramo okrepiti).

Izhodišče za načrtovanje so torej cilji, povezani z učenjem učencev oziroma z njihovimi dosežki, preostale pa uskladimo z njimi.

Načrtovanje spremljanja in usmerjanja učiteljevega dela se začne pri razvojnem in/ali letnem načrtu, kjer določamo prednostne naloge šole, povezane z dosežki učencev, kar je izhodišče tako za spremljanje in opazovanje pouka kot za profesionalni razvoj učiteljev. Pri tem naj ravnatelj jasno opredeli in zapiše njun *namen* in z njim seznaniti svoje sodelavce. S tem lahko bistveno zmanjša morebiten negativni prizvok spremljanja in usmerjanja ter ga usmeri razvojno. Ker je namen odvisen tudi od konteksta šole in drugih spremenljivk, ga je treba vsako leto znova pregledati, presoditi in po potrebi spremeniti. Če smo na primer v prvem letu ravnateljstva želeli predvsem spoznati učitelje pri delu v učilnici, bomo morda v naslednjih nekaj letih spremljali njihovo delo predvsem zato, da bi odkrili najboljšo prakso in tako

še bolj spodbudili strokovno sodelovanje in izmenjavo prakse. V namenu naj se torej odraža ravnateljevo razumevanje spremljanja in usmerjanja učiteljevega dela in njuna dolgoročna usmerjenost.

Načrt mora vsebovati (Erčulj in Širec 2004, 15):

- jasno opredeljen namen;
- specifične cilje spremljanja pouka za šolsko leto (npr. preverjanje znanja, domače naloge, motivacija učencev, metode dela ...) – ciljev naj ne bo preveč;
- jasno opredeljeno izbiro učiteljev, pri katerih bomo spremljali pouk (npr. tiste, ki nas bodo povabili, samo prvo triado ...) in s tem povezano izbiro učne ure (ali ur), ki jo bomo spremljali;
- določitev opazovalcev (če bo spremljal pouk poleg ravnatelja še kdo);
- opredeljeno vlogo opazovalca/opazovalcev.

V nadaljevanju posebno pozornost namenjamo prav pripravi na spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela. Raziskave (Middlewood in Cardno 2001; Sardoč idr. 2009; OECD 2013b, 301) in odgovori udeležencev namreč kažejo, da je ta korak najšibkejši v celotnem procesu, a hkrati izjemno pomemben. Priprava poteka na več ravneh:

- skupna priprava učiteljev,
- individualna priprava učiteljev,
- ravnateljeva priprava.

Skupna priprava učiteljev

Ta mora preseči predstavitev ciljev in časovnega razporeda hospitacij, kar se je sicer pokazalo kot najpogostejša praksa pri nas (Erčulj 2012, 41). Sem spada najprej skupna opredelitev ciljev spremljanja in usmerjanja učiteljevega dela. Pri tem lahko pomembno vlogo odigrajo strokovni aktivni, ki v strokovnih razpravah določijo, kateremu dejavniku učenja bodo v tekočem šolskem letu namenili posebno pozornost oziroma katere dejavnosti za izboljševanje dosežkov učencev bodo v nekem obdobju bolj poudarjali in zato tudi bolj sistematično spremljali. Postavljanje ciljev ter oblikovanje standardov na izbranih področjih najdemo kot primer dobre prakse tudi v norveškem programu za spremljanje učiteljevega dela (OECD 2013b, 301). Pri tem upoštevamo izhodišča o dejavnikih uspešnega učenja (Marentič Požarnik 2000), medtem ko

OECD-jeva študija kot osnovo priporoča okvir dejavnikov uspešnega poučevanja (Danielson 2013), in sicer gre za naslednja področja:

- načrtovanje in priprava;
- razredno okolje (vodenje razreda, disciplina ...);
- poučevanje (metode in oblike, postavljanje vprašanj, dajanje povratne informacije ...);
- profesionalna odgovornost (refleksija, delo s starši ...).

Kot primer izhodišča za opomnik navajam angleški »prag standardov« (Montgomery 2002, 87), se pravi tista področja učiteljevega dela, ki jih ravnatelj spremlja pri vseh učiteljih. Čeprav standardi niso neposredno prenosljivi v slovensko šolsko okolje, pa so ravnateljem lahko dobrodošla pomoč pri pripravi opomnikov oziroma pri določanju področja opazovanja pouka:

- znanje in razumevanje (učitelj mora znati dokazati, da popolnoma obvlada svoje predmetno področje, da posodablja svoje znanje in pozna kurikulum);
- poučevanje in ocenjevanje (učitelj mora učinkovito načrtovati delo, tako da upošteva potrebe učencev, dijakov, uporablja ustrezne metode in oblike dela, prepozna in upošteva predznanja, spremlja napredek in daje konstruktivne povratne informacije);
- napredek učencev (učitelj mora znati dokazati, da učenci napredujejo na nacionalnih preverjanjih znanja in glede na prejšnje dosežke);
- širša poklicna učinkovitost (učitelj prevzema odgovornost za svoj profesionalni razvoj, dejavno prispeva k razvoju šole);
- profesionalne značilnosti (učitelj navdihuje učence in jih podpira, tako da izraža zaupanje vanje in je sam vreden zaupanja, da spodbuja pripadnost skupini, motivira učence, analitično razmišlja in izboljšuje kakovost svojega dela, vse z namenom, da bi izboljšal učenje učencev).

Lahko se opremo tudi na dejavnike spodbudnega učnega okolja (Istance in Dumont 2013, 287):

- ki postavlja učenje v središče, spodbuja zavzetost za učenje in omogoča učencem, da se dojemajo kot učenci;
- v katerem je učenje socialno in pogosto sodelovalno;

- ki je v največji meri usklajeno z motivacijo učencev in pomembnostjo čustev;
- ki je zelo občutljivo za individualne razlike, vključno s predhodnim znanjem;
- ki je zahtevno za vsakega učenca, vendar brez čezmernega preobremenjevanja;
- ki uporablja vrednotenje, usklajeno s cilji, z močnim poudarkom na formativni povratni informaciji;
- ki spodbuja horizontalno povezanost med dejavnostmi in predmeti v šoli in zunaj nje.

Glede na spoznanja iz pedagoške psihologije, pedagogike, didaktike in izkušenj lahko sami oblikujemo »profesionalne standarde« dobre prakse poučevanja (OECD 2013b, 281), s katerimi postavimo okvir spremljanja in usmerjanja učiteljevega dela.

Ko smo določili okvir in cilje, se lotimo priprave opomnika. Ob tem ni pomemben le končni izdelek, ampak predvsem proces, med katerim v strokovnih razpravah osvetlimo izbrano področje oziroma področja, izmenjamo poglede, znanje in prakso. Ko smo določili prednostno področje, je treba določiti kazalnike njegove uspešnosti. Če bomo na primer spremljali postavljanje vprašanj, moramo vedeti, kaj pomeni »uspešna praksa na tem področju«. Zato ni odveč, če organiziramo dodatno usposabljanje in usmerimo učitelje v branje literature. Kazalniki predstavljajo osnovo za opomnik, medtem ko so ostali njegovi elementi (lestvice, zapisi ipd.) odvisni predvsem od opazovalca. Druga možnost pa je, da uporabimo že izdelane opomnike, jih v strokovni razpravi skupaj z učitelji presodimo in prilagodimo za uporabo v svoji šoli. Danielsonova (2012, 34) posebej opozarja na rabo ustreznega jezika, da »učitelji lahko razumejo posamezne rubrike in lestvice.«

Pogosta ovira, ki jo navajajo učitelji v zvezi s spremljanjem njihovega dela, je tudi napačno razumevanje hospitacij (Erčulj in Ši-rec 2004, 10). Zato spada k skupni pripravi tudi predstavitev poteka spremljanja. Učitelji morajo vedeti, kaj se v procesu od njih pričakuje in kako bo ravnatelj spremljal njihovo delo. S tem lahko bistveno povečamo transparentnost procesa in (vsaj delno) zagotovimo, da bodo učitelji bolje razumeli njegovo razvojno naravnost, kar pa seveda ni edini pogoj. Enako ali še bolj pomemben je ravnateljev odnos do spremljanja in usmerjanja učiteljevega dela in zaupanje, ki ga je ali pa ni zgradil v svojih letih vodenja.

Individualna priprava učiteljev

Učinkovita priprava na spremljanje in opazovanje učiteljevega dela vključuje tudi osebno pripravo učiteljev, ki jih bo ravnatelj v določenem obdobju spremljal. Sem štejemo že izbor učiteljev, ki mora biti skladen s postavljenimi cilji. Ravnatelji pri tem uporabljajo različne ključne. Pomembno je le, da so utemeljeni in usklajeni in da pritožba ni najpomembnejši ali celo edini vzvod.

Domnevamo, da so učitelji seznanjeni s procesom spremljanja in usmerjanja svojega dela, tako da vedo, katere dokumente in/ali izdelke bo ravnatelj potreboval pred opazovanjem oziroma po njem. Poleg priprave na pouk so to lahko pisni izdelki učencev, pripravljeni pisni preizkusi znanja, morda učiteljev listovnik in podobno, odvisno od ciljev, ki so jih določili v fazi načrtovanja. Pri tem OECD-jeva študija (2013b, 314) posebej poudarja pomen listovnika, kamor naj bi učitelj vlagal primere priprav, preizkusov znanja in zapise refleksije. Prav slednjemu bi morali posvetiti več pozornosti tako v fazi priprave na opazovanje pouka kot pri pogovoru po opazovanju, se pravi pri usmerjanju učiteljevega dela in profesionalnega razvoja (Forde idr. 2006, 105). Vsekakor morajo učitelji dobiti vprašanja za pogovor po opazovanju vnaprej, prav tako jih je treba usmeriti, da bodo po koncu ure naredili samooceno s pomočjo enakega opomnika, kot ga ima ravnatelj.

Ker med ovirami za uspešno spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela še vedno pogosto zasledimo napačno razumevanje hospitacij in verjetno tudi strah ali vsaj nelagodje, priporočamo individualni pogovor na primer dan pred hospitacijo. Pri tem dobi učitelj priložnost, da predstavi kontekst opazovanja enote, kot so na primer posebnosti predmeta, teme, skupine in posameznih učencev v razredu. Učitelja spodbudimo tudi, da sam predlaga, kaj bi bilo poleg dogovorjenih ciljev še potrebno oziroma priporočljivo opazovati.

Ravnateljeva priprava

O ravnateljevem profesionalnem razvoju kot najpomembnejšem dejavniku v pripravi in izvedbi spremljanja in opazovanja pouka obsežneje pišemo na koncu prispevka, zato bomo v tem delu osvetlili le dejavnosti, ki se neposredno povezujejo s posameznimi koraki v procesu spremljanja in usmerjanja učiteljevega dela.

Najpomembnejša ravnateljeva priprava je vsekakor odločitev, da je spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela ena od njegovih prednostnih nalog, ki ji namenja ustrezen čas. Upoštevati mora

priprave učiteljev, opazovanje, zbiranje podatkov iz drugih virov (npr. pregled pisnih preizkusov, učiteljevih refleksij, rezultatov učencev pri zunanem preverjanju ipd.), zapis ugotovitev, pogovor po opazovanju in spremljanje dogovorov. Glede na to naj tudi smiselno določi, katere učitelje in koliko jih lahko kakovostno spremlja v enem letu. Če v šoli delajo z listovnikom in se dogovorijo, da ga učitelji oddajo vnaprej, ga mora ravnatelj seveda skrbno prebrati in analizirati po vnaprej pripravljenih izhodiščih.

V ravnateljevo pripravo zagotovo uvrščamo delo z opomnikom. Če smo dejali, da je del skupne priprave učiteljev razvoj ali vsaj presoja že obstoječega opomnika, ga mora ravnatelj preizkusiti. Ugotoviti mora namreč, ali z njim lahko opazuje, kar bi želel opazovati, se pravi, ali »instrument meri, kar bi želeli meriti« (Lewin 2005, 220). Izbere naj nekaj učiteljev (morda različnih po delovnih izkušnjah), jih opazuje s pomočjo opomnika in skupaj z njimi ugotovi, ali so trditve razumljive in smiselne glede na postavljene cilje. Popravljanje opomnika, potem ko smo z njim že opazovali nekaj učiteljev, ne prispeva k uspešnosti opazovanja.

Priprava na opazovanje pouka zajema še pripravo na pogovor po hospitaciji, o čemer pišemo v nadaljevanju. V okviru ravnateljeve priprave je pomembno, da ve, kaj želi z njim doseči in ali ga bo morda povezal z rednim letnim pogovorom. Če gre za slednje, mora vnaprej pripraviti vprašanja in jih poslati učiteljem, da se lahko nanj lahko ustrezno pripravijo.

Vsekakor pa mora ravnatelj že v fazi priprave vedeti, kaj bo naredil s podatki, kako jih bo uporabil in kako bo uporabil ugotovitve za izboljšanje učenja in poučevanja.

Opazovanje pouka – hospitacija

Čeprav hospitacija oziroma neposredno opazovanje pouka ni edina možnost v procesu spremljanja in usmerjanja učiteljevega dela, jo razumemo kot eno najpomembnejših ravnateljevih nalog (Tomić 2002; Manchester Metropolitan University 2005). Gre za opazovanje poučevanja in učenja (Center for Teaching Excellence 2003, 3), ne smemo pa zanemariti niti njenega »simbolnega« pomena, se pravi, da ravnatelj neposredno s svojimi dejavnostmi izraža usmerjenost v učenje.

Ob tem se pogosto pojavljajo vprašanja, kot so napovedano ali nenapovedano opazovanje, dolžina in pogostost opazovanja ter oblika in vsebina opomnika. Kljub nekaterim pomislekom glede napovedanih hospitacij, češ da so ure vnaprej pripravljene ali celo

»umetne«, razvojnega namena in pogovora ne moremo doseči, ne da bi se učitelj ustrezno pripravil. Problem nastane, če ravnatelj ni popolnoma prepričan, ali želi učiteljevo delo spremljati in usmerjati ali nadzirati. Prav zaradi tega je ravnateljeva odločitev o namenu obiska v učilnici ključna, saj določa potek celotnega procesa.

Čeprav pri nas velja praksa, da ravnatelj spremlja učno enoto v celoti, včasih ponekod celo cel dan pouka (kadar na primer želi spoznati različno vedenje učencev pri različnih učiteljih), pa najdemo v OECD-jevi študiji (2013b, 292) podatek, da je dovolj 15 minut opazovanja, vendar se mora zgoditi najmanj trikrat letno. Prav slednje se pri nas kaže kot pomanjkljivost, saj ravnatelji zaradi pomanjkanja časa pogosto ne utegnejo opazovati pouka niti enkrat letno pri vsakemu učitelju, kar učitelji zaznavajo kot eno od ovir za uspešnost procesa (Erčulj in Širec 2004, 10).

Opazovanje je v svojem bistvu metoda za zbiranje podatkov. Govorimo o »sistematičnem, strukturiranem procesu, ki nam omogoča kasnejšo kategorizacijo in interpretacijo podatkov« (Jones in Somekh 2005, 138). Zanj veljajo določena načela, vsebuje pa tudi določene omejitve, zaradi katerih ga učitelji razumejo kot preveč subjektivno (Erčulj in Širec 2004, 10). Osnovno načelo opazovanja je, da ne zapisujemo mnenja o tem, kar vidimo in slišimo, ampak dejstva (Tomić 2002; Center for Teaching Excellence 2003; Danielson 2012). Ko na primer opazujemo učence, kako se pripravljajo na pouk, si zapišemo, koliko časa so potrebovali, da so začeli delati, ne pa, da so potrebovali preveč časa oziroma da so nezbrani. Čim več dejstev namreč zapišemo, boljše osnovo za razpravo z učiteljem si pridobimo.

Z metodološkega vidika ločimo strukturirano in nestrukturirano opazovanje ter senčenje (Jones in Somekh 2005, 140). Pri hospitaciji večinoma opazujemo strukturirano, kar pomeni, da se nanj vnaprej pripravimo in opazujemo s pomočjo opomnika. Pomembna prednost takega načina je ta, da opazujemo pri vseh učiteljih enake vidike pouka, zato imamo možnost primerjave in celovite analize na ravni šole. Slabost je, da smo pri strukturiranem opazovanju pozorni predvsem na dejavnike, ki smo jih določili v opomniku, nekatere druge pa pri tem lahko zanemarimo. Kljub temu priporočamo strukturirano opazovanje, razen takrat, kadar ravnatelj želi dobiti splošno sliko o učiteljevem delu v razredu in niti ne želi biti pozoren samo na določene dejavnike.

Kljub še tako strukturiranemu in vnaprej pripravljenemu opazovanju ostaja prav pri tej tehniki pridobivanja podatkov največ

čja možnost pristranosti, saj ostaja opazovalec »najpomembnejši instrument pridobivanja podatkov« (Jones in Somekh 2005, 139). Pridobljene podatke namreč interpretiramo glede na svoje razumevanje kakovostnega poučevanja, izkušnje, znanje, spretnosti in odnosov oziroma prepričanj. Prav zato so tako pomembni čim bolj natančna opredelitev vseh postopkov, dobro izdelani in preizkušeni opazovalni listi oziroma opomniki ter poznavanje načel opazovanja kot tehnike v raziskovanju.

Merriamova (1998, 143) ob tem še opozarja, da se udeleženci, ki vedo, da jih opazujemo, največkrat vedejo tako, kot menijo, da bi se morali vesti, zato se pogosto hočejo pokazati v najboljši luči. To potrjuje tudi Uletova (2009, 173), saj meni, da vsaka prisotnost osebe, ki v nekem prostoru ni običajna, povzroči drugačno ravnanje vseh udeležencev. Navzočnost ravnatelja ali drugih opazovalcev torej vedno vpliva tako na vedenje učitelja kot učencev, zato so prizadevanja ravnateljev, da bi videli popolnoma avtentično uro, nesmiselna.

Omejitev opazovanja nam torej narekujejo, da ravnatelj podatke, ki jih zbere sam, dopolni še z drugimi. Učitelj naj opazovano uro tudi sam presodi po istih kriterijih kot ravnatelj ali pa naj ravnatelj vključi več opazovalcev. Ravnatelj ima na voljo še dokumentacijo, morda zapis o opazovanju drugih učiteljevih dejavnosti in podobno. Pomemben vir podatkov so lahko odzivi učencev oziroma njihova povratna informacija (Tomić 2002, 67). Pri tem moramo skrbno izbrati vprašanja in učence pripraviti na njihovo vlogo.

Pogovor po hospitaciji in strokovne razprave kot izhodišči za usmerjanje učiteljevega dela

Osnovno izhodišče za pogovor po opazovanju pouka je, da ni njegov namen »le opozarjati na pomanjkljiva znanja in spretnosti (se pravi svetovalna vloga), ampak predvsem omogočiti učitelju razmislek o lastnem delu in konstruiranje novih znanj in spoznanj o sebi in o procesih v šoli« (Erčulj in Širec 2004, 20). Govorimo o »profesionalnem pogovoru, kamor povabimo učitelja, da razmišlja o svojem delu in ga krepí« (Danielson 2012, 35). Ravnatelj se svetovalni vlogi sicer ne more popolnoma izogniti, posebej pri manj izkušenih učiteljih oziroma ko opazi očitne napake, vsekakor pa naj to ne bo vzorec pogovora. Spodbujati je treba pravi profesionalni dialog, v katerem ravnatelj in učitelj izmenjujeta poglede in ugotovitve tako o opazovani uri kot o širših vidikih učenja na šoli oziroma o učiteljevi vlogi.

Pogovor naj poteka isti ali naslednji dan, vsekakor ne takoj po opazovanju, saj se morata tako ravnatelj kot učitelj nanj pripraviti. Poleg pregleda zapisov opazovanja naj si ravnatelj odgovori še na nekaj vprašanj, kot na primer:

- Kaj želim doseči s povratno informacijo?
- Kako bom začel pogovor?
- Kako bom čim več izvedel od učitelja?
- Čemu bi rad posvetil posebno pozornost?

Pri vodenju pogovora moramo upoštevati nekaj temeljnih komunikacijskih načel (Center for Teaching Excellence 2003; Erčulj in Širec 2004; Manchester Metropolitan University 2005), in sicer:

- Ustvariti moramo ozračje zaupanja. To dosežemo tudi z izbiro primerne prostora, časa, odpravo motenj (nobenih telefonskih klicev ali kratkih obiskov), govorico telesa in s tem, da učitelja povprašamo po počutju in mu prepustimo besedo, da učitelj sam evalvira svoje delo, pri čemer ga ravnatelj usmerja z vprašanji, kot so na primer: Zakaj si izbral prav to dejavnost? Kaj so učenci morali narediti z besedilom? Si razmišljal, da bi uporabil kakšno drugo metodo?
- Ravnateljeva povratna informacija mora temeljiti na dejstvih, kar je treba upoštevati že pri zapisovanju opažanj. Izogibati se moramo vsakršnih sodb ali dokončnih sklepanj, ki smo jih oblikovali zaradi svojih dobrih ali slabih izkušenj. Pomembno je še, da se mora povratna informacija nanašati na poučevanje oziroma učiteljevo delo, in ne učitelja.
- Pogovor po hospitaciji je dialog, v katerem mora imeti učitelj dovolj priložnosti, da spregovori o svojem delu, svoji vlogi in svojih načrtih za prihodnost. Ravnatelj naj torej predvsem sprašuje in usmerja pogovor, če govorimo o razvojni naravnosti. Učitelj naj sam išče rešitve in odgovore na vprašanja, ravnatelj pa naj mu pomaga s svojim znanjem in svojimi izkušnjami oblikovati možnosti za izboljšave in profesionalni razvoj. Kadar se ravnateljev pogled bistveno razlikuje od učiteljevega, so bistvenega pomena podatki oziroma dokazi, ki jih je zbral.
- Brez operativnih sklepov pogovor lahko izzveni v prazno. Usmerjeni morajo biti v dosežke učencev in učiteljevo vlogo pri tem. Oblikuje jih učitelj, ravnatelj ga pri tem usmerja in mu pomaga razumeti prednosti in slabosti, poiskati možne oblike podpore in postaviti smernice za spremljanje in evalvacijo postavljenih ciljev. MMU-jev priročnik (2005, 42) pri-

poroča zapis dogovora, kjer določimo tudi naslednji ravnateljev obisk oziroma obiske, da z učiteljem ugotovita napredek. Brez slednjega namreč ne gre pričakovati sprememb (Timperley 2011, 157).

Že samoocenjevanje, refleksija in profesionalni pogovor so »načini usmerjanja učiteljev k iskanju izboljšav« (Danielson 2012, 37). Če pa pogovor spodbuja globoko refleksijo, je sam po sebi že metoda profesionalnega razvoja. Številni avtorji namreč refleksijo pojmujejo kot »jedro profesionalnega razvoja in s tem izboljševanja učiteljevega dela« (Zwozdiak-Myers 2012, 34). Hopkins (2007, 87) pa dodaja, da učitelj v procesu refleksije »ustvari harmonijo, vključuje in presega veščine, potrebne za vodenje razreda, ter osebne vidike svojega poučevanja v strategijo, ki je pomembna za njegove učence.« Zato je tako pomembno, kako ravnatelj vodi pogovor o učenju in poučevanju.

Ugotovitve iz opazovanja in pogovorov po njem so osnova za strokovne razprave o učenju in poučevanju ter razvijanje kulture učenja (Woolfolk 2002, 345). Na strokovne razprave bomo pogledali predvsem z vidika usmerjanja učiteljevega dela, čeprav z njimi spodbujamo še druge pomembne dejavnike vodenja za učenje (Southworth 2005; Erčulj idr. 2010). Ravnatelj naj izkoristi priložnost, ko predstavi skupne ugotovitve iz spremljanja učiteljevega dela, za razpravo o tem, kako izboljševati učenje in poučevanje in skladno s tem graditi politiko profesionalnega razvoja. Učitelje naj usmerja v samostojni študij literature, udeležbo na delavnicah, delo v aktivih in izmenjavo prakse, sam pa naj zagotavlja dovolj kakovostnih povratnih informacij in ustrezno spremljanje učinkov posameznih dejavnosti na učiteljev profesionalizem. Ne gre pozabiti, da so strokovne razprave o učenju in poučevanju same po sebi učinkovita oblika profesionalnega razvoja, zato jim je treba nameniti dovolj pozornosti in jih ustrezno umestiti v življenje in delo šole. Lahko jih organizira za vse strokovne delavce kot delavnice, mnoge priložnosti zanje se pokažejo v aktivih ali na tematskih konferencah. Tako učitelje usmerjamo v njihovo osnovno poslanstvo, a hkrati gojimo zavest, da se moramo tako posamezniki kot šola nenehno izboljševati.

Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela ter ravnateljev profesionalni razvoj

V sklepnem delu članka želimo razjasniti še tolikokrat odprto dilemo o ravnateljevih kompetencah (zanju, spretnostih in odnosu)

za uspešno spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela. Učitelji in ravnatelji namreč kot eno ključnih ovir poudarjajo prav prešibko ravnateljstvo usposobljenost. Tudi v OECD-jevi raziskavi (2013b, 292) uspešnost razvojnih hospitacij povezujejo z ravnateljstvo usposobljenostjo, dodajajo pa ji še usposobljenost učiteljev, kar smo v članku povezovali s pripravo učiteljev na spremljanje in usmerjanje njihovega dela.

Ko govorimo o ravnateljstvu usposobljenosti, se nam odpira vprašanje njenega razumevanja. V OECD-jevi študiji (2013b, 293–294) se nanaša na znanje o tem, kaj je uspešno poučevanje, usposobljenost za opazovanje in za vodenje profesionalnega dialoga. Te tri sklope obravnavamo v nadaljevanju.

Pogosto se še vedno srečujemo s predsodki, češ da ravnatelj ne pozna vseh predmetov in njihovih didaktičnih posebnosti, zato tudi težko spremlja učiteljevo delo, še teže pa daje konstruktivno povratno informacijo. Temeljni premislek naj gre v smer, da ravnatelj ne presoja učiteljevega dela z vidika usposobljenosti za poučevanje določenega predmeta, ampak njegovo vlogo vodje učenja in razreda. Zahteva torej *poznavanje koncepta in načel vodenja za učenje ter široko pedagoško znanje*. Lahko bi rekli, da mora ravnatelj vedeti, v kakšnih učnih okoljih se učenci najučinkoviteje učijo. Male in Palaiologou (2012, 115) navajata, naj učitelj ustvari okolje za refleksijo in dialog, produktiven kognitivni in intelektualni konflikt, kritično razmišljanje, postavljanje vprašanj, analiziranje in spreminjanje vrednot. Še natančnejšo opredelitev učnega okolja, ki pozitivno vpliva na izobraževanje mladih v 21. stoletju, najdemo v OECD-jevih publikacijah *Innovative Learning Environments* (2013a) in *O naravi učenja* (Dumont, Istance in Benavides 2013). S tem možnosti za širjenje ravnateljstva pedagoškega znanja še zdaleč niso izčrpane. Naš namen seveda ni navajati seznama literature, opozorili smo le na pogled na učenje z razvijanjem spodbudnega učnega okolja.

Naslednji sklop kompetenc se nanaša na *komunikacijo*. Tudi v tem delu bomo le navedli, kateri so pomembni predvsem za vodenje profesionalnega dialoga, v katerem usmerjamo učiteljevo delo in njegov profesionalni razvoj. MMU-jev priročnik (2005, 51) našteje naslednje spretnosti, potrebne za dajanje konstruktivne povratne informacije: usmerjanje pogovora, ustvarjanje odnosa, postavljanje vprašanj, aktivno poslušanje, povzemanje, oblikovanje sklepov, pa tudi pripravljenost sprejeti povratno informacijo. Pri tem bi posebej poudarili postavljanje vprašanj, ki je ključno za spodbujanje refleksije.

Radi bi opozorili še na odnosni vidik komuniciranja. Za Uletovo (2009, 263) je to »ključna življenjska sposobnost in spretnost, ki se je moramo naučiti in jo ceniti«. Gre za kompleksno tematiko, njeno poznavanje in obvladovanje pa nam omogočata, da v pogovoru po hospitaciji zgradimo konstruktiven odnos in zaupanje kot osnovni pogoj za učiteljevo sprejemanje ravnateljeve povratne informacije.

Danielsonova (2012, 34) opozarja tudi na pomen *usposobljenosti za opazovanje*, da bi ravnatelj »lahko pošteno in zanesljivo opazoval učiteljevo delo v razredu.« Mednje prišteva spretnosti, vezane na zbiranje podatkov in sposobnost interpretacije podatkov. Nekaj znanja in spretnosti s tega področja pridobijo ravnatelji v usposabljanju za samoevalvacijo in v drugih programih, ki temeljijo na pridobivanju in uporabi podatkov, vendar praksa kaže, da gre za področje, kjer imamo še precej možnosti za nadgradnjo, predvsem pri interpretaciji podatkov. To pomeni, da razumemo, kaj pomeni in da na njihovi podlagi načrtujemo izboljšave.

Še na en pomemben dejavnik ravnateljevega profesionalnega razvoja za spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela bi radi usmerili pozornost, in sicer na refleksijo na proces sam in njegovo izboljševanje. Middlewood in Cardnova (2001, 250–251) sta namreč ugotovila vrsto slabosti spremljanja in usmerjanja učiteljevega dela v Angliji, kamor med drugim prištevata tudi to, da samega procesa ravnatelji niso spremljali in tako niso vedeli niti kako so ga učitelji doživljali niti kaj bi bilo potrebno spremeniti. Menimo, da mora vsak ravnatelj po določenem obdobju oziroma ciklu, ki si ga je določil, skupaj z učitelji narediti evalvacijo procesa samega in pričakovanih učinkov na učiteljevo delo.

Ključno za uspešnost spremljanja in usmerjanja učiteljevega dela pa ostaja ravnateljev odnos do tega procesa in to, kakšne zmožnosti mu pripisuje. Ravnateljev zgled in njegov odnos do učenja namreč pomembno zaznamuje delovanje šole in razumevanje učiteljev, kaj je v šoli pomembno (Southworth 2005; Earley 2013). Če spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela jemlje zgolj kot dolžnost, ki mu jo predpisuje zakonodaja, težko prepriča učitelje, da gre pri tem za pomemben dejavnik profesionalnega razvoja ter da je profesionalni razvoj zaposlenih ena od prednostnih nalog šole in pogoj za uspešnost učenja učencev (Hopkins 2007, 78). V učenje usmerjeno šolo namreč lahko vodi le v učenje usmerjeni vodja, trdita Earley in Bubbova (2010, 14), spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela pa je ena pomembnih priložnosti, da to tudi izvajamo v praksi.

Literatura

- Bush, T., in D. Middlewood. 2005. *Leading and Managing People in Education*. London: Sage.
- Center for Teaching Excellence. 2003. *Teacher Performance Management*. College Park, MD: University of Maryland.
- Danielson, C. 2012. »Observing Classroom Practice.« *Educational Leadership* 70 (3): 32–37.
- Danielson, C. 2013. »The Framework for Teaching: Evaluation Instrument.« The Danielson Group, Princeton, NJ. <http://www.danielsongroup.org/userfiles/files/downloads/2013EvaluationInstrument.pdf>
- Darling-Hammond, L., M. LaPointe, 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.
- Day, C. 1999. *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer.
- Day, C., P. Sammons, D. Hopkins, A. Harris, K. Leithwood, Q. Gu, C. Penlington, P. Mehta in A. Kingston. 2007. »The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes.« Research Brief DCSF-RB018, National College for School Leadership, Nottingham.
- Dumont, H., D. Istance in F. Benavides, ur. 2013. *O naravi učenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Earley, P. 2013. »V učenje usmerjeno vodenje: kako se uresničuje.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (2): 3–17.
- Earley, P., in S. Bubb. 2010. *Helping Staff Develop in Schools*. London: Sage.
- Erčulj, J. 2012. »Spremljanje in opazovanje pouka.« *V Ravnatelj kot pedagoški vodja*, ur. M. Brejc, J. Erčulj in M. Zavašnik Arčnik, 33–46. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, J., J. Bukovec, I. Hlača, M. Kolenko, E. Meglič, I. Oblak, B. Pinter, D. Veber in N. Pohlin Schwartzbartl. 2010. »Strokovne razprave kot strategija vodenja za učenje.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 8 (2): 107–128.
- Erčulj, J., in A. Širec. 2004. »Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela – (zamujena) priložnost ravnateljev ta izboljšanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 2 (3): 5–24.
- Erčulj, J., in A. Širec. 2013. »Vodenje za učenje – izkušnje in dosežki profesionalnega učenja ravnateljev.« Prispevek na 2. znanstvenem posvetu Vodenje v vzgoji in izobraževanju, Portorož, 3.–4. april.
- Forde, C., M. McMahon, A. D. McPhee in F. Patrick. 2006. *Professional Development, Reflection and Enquiry*. London: Paul Chapman.
- Hallinger, P. 2005. »Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away.« *Leadership and Policy in Schools*, 4 (1): 1–20.

- Hattie, J. 2012. *Visible Learning for Teachers*. London in New York: Routledge.
- Hopkins, D. 2007. *Vsaka šola odlična šola*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Istance, D., in H. Dumont. 2013. »Smernice za učna okolja v 21. stoletju.« V *O naravi učenja*, ur. H. Dumont, D. Istance in F. Benavides, 287–305. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Jones, L., in B. Somekh. 2005. »Observation.« V *Research Methods in the Social Sciences*, ur. B. Somekh in C. Lewin, 138–145. London: Sage.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šole brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Leithwood, K., D. Jantzi in R. Steinbach. 1998. »Leadership and Other Conditions Which Foster Organizational Learning in Schools.« V *Organizational Learning in Schools*, ur. K. Leithwood in K. Seashore Louis, 79–95. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Leithwood, K., in D. Jantzi. 2000. »The Effects of Transformational Leadership on Student Engagement with School.« *Journal of Educational Administration* 38 (2): 112–129.
- Leithwood, K., in D. Jantzi. 2005. »A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005.« *Leadership and Policy in Schools* 4 (3): 177–199.
- Levin, B. 2013. *Confident School Leadership: A Canadian Perspective*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Lewin, C. 2005. »Elementary Quantitative Methods.« V *Research Methods in the Social Sciences*, ur. B. Somekh in C. Lewin, 215–226. London: Sage.
- Male, T., in I. Palaiologou. 2012. »Learning-Centred or Pedagogical Leadership? An Alternative Approach to Leadership in Education Contexts.« *International Journal of Leadership in Education* 15 (1): 107–118.
- Manchester Metropolitan University. 2005. »Performance Management: Toolkit for PMCs.« Manchester Metropolitan University, Manchester.
- Marentič Požarnik, B. 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Merriam, S. B. 1998. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Middlewood, D., in C. Cardno. 2001. *Managing Teacher Appraisal and Performance: A Comparative Approach*. London in New York: Routledge Falmer.
- Montgomery, D. 2002. *Helping Teachers Develop through Classroom Observation*. London: David Fulton.
- Mullford, B., in H. Sillins. 2010. »Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes – What Do We Know?« *Cambridge Journal of Education* 32 (2): 175–195.
- Murphy, J., S. N. Elliott, E. Goldring in A. C. Porter. 2006. *Learning-Centred Leadership*. New York: The Wallace Foundation.

- OECD. 2013a. *Innovative Learning Environments*. Pariz: OECD.
- OECD. 2013b. *Synergies for Better Learning*. Pariz: OECD.
- Otič, M. 2005. »Sistem spremljanja dela učiteljev na šoli.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 3 (3): 100–112.
- Sardoč, M., L. Klepac, M. Rožman, T. Vršnik Perše in B. N. Brečko. 2009. *Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS: nacionalno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Southworth, G. 2005. »Learning-Centred Leadership.« V *The Essentials of School Leadership*, ur. B. Davies, 112–141. London: Routledge Falmer.
- Timperley, H. 2011. »Knowledge and the Leadership for Learning.« *Leadership and Policy in Schools* 10 (2): 145–170.
- Tomić, A. 2002. *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- The Wallace Foundation. 2013. *The School Principal as a Leader: Guiding Schools to Better Teaching and Learning*. New York: The Wallace Foundation.
- Ule, M. 2009. *Psihologija komuniciranja in medosebnih odnosov*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Verbiest, E. 2011. »Towards New Instructional Leadership.« V *Does Leadership Matter? Implications for Leadership Development and the School as a Learning Organisation*, ur. T. Baráth in M. Szabó, 223–239. Szeged: University of Szeged.
- Woolfolk, A. 2002. *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Zwozdiak-Myers, P. 2012. *The Teacher's Reflective Practice Handbook*. London in New York: Routledge.

■ Dr. Justina Erčulj je področna sekretarka na Šoli za ravnatelje.
justina.erculj@solazaravnatelje.si

scope question of how the profession in question is seen by students, future class teachers, current practitioners and representatives of non-pedagogical professions. We also aimed to assess the differences between said groups. We studied the assessments of certain characteristics of the profession, evaluation, the issue of feminisation and an assessment of the prospect of the profession. It was established that students and current practitioners predominantly see their profession as positive and are not bothered by its feminisation. They do, however, feel that their work is not appreciated in the community and its prospects regarding possibilities for advancing towards other tasks were assessed as low. Surprisingly, non-teachers actually evaluated the profession higher than teachers themselves.

Keywords: profession of class teacher, characteristics, feminisation, evaluation, prospects

VODENJE 3|2013: 31–45

Justina Erčulj

Managing Teacher Performance as a Strategy of Leadership for Learning

The article presents managing teacher performance in the context of leadership for learning. The initial premise for this article is the fact that school leaders influence students' achievements indirectly, predominantly by supporting teachers and regularly monitoring their work. The central part of the article is aimed at presenting steps of managing teacher performance. Special attention was paid to teachers' own planning and preparation as studies and practice have shown that these are among the main factors for the success of the entire process. Observations are also presented as a method of data gathering that is the basis for teacher guidance during discussions after observation. The article concludes with the importance and areas of a school leader's professional development in the discussed field.

Keywords: school leader, leadership for learning, managing teacher performance, observation, professional development of school leader

VODENJE 3|2013: 47–69

Alojz Širec et al.

Introduction of School Leader and Peer Observations in the Monitoring of Active Learning of Children and Students

In recent time experts often discuss how to increase the activity of children within the education process in order to significantly increase learning efficiency. School leaders emphasise that certain teachers do know how to effectively motivate the activity of students, but seldom share their knowledge with peers. School leaders therefore considered how to assure the transfer of best practices and how to effectively assess the state of activity of students in their schools. A major obstacle