

## Vodenje profesionalnega razvoja

Sara Bubb

Inštitut za izobraževanje, Univerza v Londonu

Profesionalni razvoj je ključnega pomena za organizacijsko rast in izboljševanje šol. Izpolniti mora različne potrebe: individualne, timske in organizacijske. Tu pa so še potrebe, ki izhajajo iz lokalnih in osrednjih političnih iniciativ. V članku je predstavljen pomen profesionalnega razvoja, kako ga učinkovito vodimo in usmerjamo, kako ga razumejo različni teoretiki in praktiki ter kako ga vzpodbujamo in skrbimo zanj v praksi. Namen pričujočega članka je poglobljanje našega razumevanja vodenja profesionalnega razvoja. Predstavlja nov model delovanja, ki je oblikovan ciklično in s pomočjo katerega lahko vodje šol zagotovijo, da razvoj osebja vpliva na večjo učinkovitost in s tem na učenje učencev.

*Ključne besede:* profesionalni razvoj, vodenje, učinek, izboljšanje šole

Kakovostno vodenje je eden ključnih pogojev za uspešnost šol in ima pomemben pozitiven učinek na učence, kar so pokazale številne raziskave s celega sveta (Pont in Hopkins 2008; Pont idr. 2008; Day idr. 2011; O'Donoghue in Clarke 2010; Robinson, Hopenhay in Lloyd 2009; Hargreaves idr. 2010). Vodenje, ki ga izvajajo ravnatelji, ima merljive učinke na učenje učencev in je po pomembnosti podrejeno le kakovosti učnega načrta in poučevanju (Day idr. 2011). Raziskave kažejo, da je povezava med izboljšanjem šol in vodenjem pomembna na treh glavnih področjih: določanje namena (vizija, misija, cilji); razvoj struktur, socialnih procesov in omrežij, ki spodbujajo sodelovanje; in osredotočenost na ljudi pri vodenju (Hallinger in Heck 2010).

### Profesionalni razvoj je pomemben

Kakovost poučevanja ima pomemben vpliv. Predpostavlja se, da se učenci, ki jih poučujejo najučinkovitejši učitelji, v šestih mesecih naučijo snov, za katero otroci s povprečnimi učitelji potrebujejo celo leto (Hanushek in Rivkin 2006). Učenci z najmanj učinkoviti učitelji za enak napredek potrebujejo dve leti. Vplivno McKinseyjevo poročilo *How the World's Best Performing School Systems Come Out on Top* (Barber in Mourshed 2007) citira rezultate raziskave STAR class size iz Tennesseeja (Sanders in Rivers 1996) o kumulativni razliki, ki jo lahko dobro poučevanje ustvari pri učencih od samega začetka šolanja. Pri starostih od osem do enajst let

učenci, ki so deležni visokokakovostnega poučevanja, kažejo 53 odstotkov boljše sposobnosti od tistih, ki so deležni slabega poučevanja. Raziskave za Suttonov sklad (Murphy and Machin 2011) kažejo, da so učinki visokokakovostnega poučevanja še posebej veliki pri učencih, ki izhajajo iz deprivilegiranih okolij. Raziskovalci so ugotovili, da pri slabših učencih razlika med dobrim in slabim učiteljem lahko predstavlja celo leto učenja (Murphy in Machin 2011, 2). Ključno vprašanje je torej izboljšanje kakovosti učiteljev. Eden od načinov za to je tudi profesionalni razvoj – pomoč učiteljem v šolah pri razvoju v smeri večje učinkovitosti in tako večjega vpliva na učenje učencev. Toda uspeh zahteva najprej poglobljene razumevanja profesionalnega razvoja in njegovega učinka na učitelje in učence v šolah.

Profesionalni razvoj igra veliko vlogo ne le pri učinkovitosti učiteljev, temveč tudi pri njihovem vztrajanju na delovnem mestu. V ZDA, na primer, približno 30 odstotkov učiteljev, ki vstopijo v poklic, opusti delo v prvih treh letih, do približno polovica pa jih odide v roku petih let (Darling-Hammond 1997; Ingersoll in Smith 2004). Večino zgodnjih odhodov je mogoče pripisati nespodbudnemu okolju v šolstvu (Johnson idr. 2004). Rezultati študije *Staff Development Outcomes* (Bubb, Earley in Hempel-Jorgensen 2008) so pokazali, da je v šolah z učenci iz bogatejših okolij verjetnost dobrega profesionalnega razvoja veliko večja kot v šolah z učenci iz revnejših okolij. To je še posebej pomembno v luči raziskav v šolah, ki se spopadajo s težkimi okoliščinami (Lack in Johnson 2008), ki so pokazale, da lahko močna čustvena in praktična podpora ter izobraževanje naredita delo v takšnih šolah privlačnejše za učitelje. Posebno pozornost je torej potrebno nameniti zagotavljanju učinkovitega profesionalnega razvoja v šolah v manj spodbudnih okoljih.

Toda to ni le stvar vlaganj v profesionalni razvoj. Veliko denarja je bilo potrošenega za aktivnosti, povezane z izobraževanjem in razvojem učiteljev, ki niso prinesle sorazmernega učinka na učenje in blagostanje učencev. Kot pravijo raziskovalci v ZDA (Lawless in Pellegrino 2007), se je število priložnosti za profesionalni razvoj učiteljev sicer povečalo, toda naše razumevanje, kaj je kakovosten profesionalni razvoj, kaj se učitelji iz tega naučijo in njihov vpliv na rezultate učencev ostaja na enaki ravni (str. 576).

### Vodenje profesionalnega razvoja

Profesionalni razvoj se ne dogaja preprosto sam od sebe. Potrebno ga je učinkovito voditi in usmerjati, saj le tako lahko doseže pozi-

tiven učinek in doseže dobre rezultate glede na vložena sredstva. Vodje šol morajo zagotoviti, da se profesionalni razvoj dogaja. Voditi ga je potrebno učinkovito, saj le tako lahko doseže pozitiven učinek in doseže dobre rezultate glede na vložena sredstva. Status, znanje in pristop vodij razvoja zaposlenih lahko vpliva na resnost pristopa udeležencev, ki vodi v dejansko izboljšanje šole. Ena pomembnih šibkih točk profesionalnega razvoja je, da ga pogosto vodijo osebe, ki načrtovanju namenjajo premalo časa zaradi preobremenjenosti s številnimi drugimi vlogami. Šole lahko neuspešno potrošijo veliko denarja in časa za razvoj zaposlenih, če vodenje ni ustrezno.

Vodje morajo paziti na deset pomembnih dejavnikov (Bubb in Earley 2009):

1. Vodenje in upravljanje strokovnega razvoja morata biti učinkovita.
2. Ljudje potrebujejo jasno in skupno razumevanje profesionalnega razvoja.
3. Šola mora razviti kulturo usmerjenosti v učenje.
4. Razvoj posameznikov mora biti povezan z analizo potreb za upravljanje uspešnosti in kariernega razvoja, pa tudi s samo-evalvacijo in izboljševanjem šole.
5. Cilj in razlogi za profesionalni razvoj morajo biti jasni in morajo imeti pozitiven vpliv na učence.
6. Izbrati je potrebno najhitrejše, najučinkovitejše in stroškovno najbolj sprejemljive oblike profesionalnega razvoja glede na potrebe posameznikov.
7. Profesionalni razvoj, ki vključuje diskusije, coaching (izraz uporabljamo v izvirni obliki, pojavlja se tudi zapis kovčing), mentorstvo, opazovanje in razvoj drugih je zelo učinkovit.
8. Za profesionalni razvoj je potrebno določiti čas.
9. Profesionalni razvoj je potrebno spremljati in ovrednotiti njegove učinke.
10. Če želimo doseči trajno izboljševanje, morata biti učenje in razvoj skupna, priznana in cenjena.

Vodje šol imajo pomembno vlogo pri razvijanju kulture učenja za izboljševanje učencev (Hargreaves 2012; Hargreaves idr. 2010). Kultura šole je osnova za profesionalni razvoj; kakovost tima, skupnosti, oddelka ali delovne skupine lahko pomembno prispeva k profesionalnemu razvoju posameznika. Z besedami Judith Warren Little: »Predstavljajte si, da lahko postanete boljši učitelj le

s tem, da ste zaposleni v določeni šoli. Pravzaprav že samo zaradi tega« (Fullan in Hargreaves 1991). Predpostavlja se, da lahko šibko delovno okolje učitelje prikrajša za priložnost doseganja svojega polnega potenciala oziroma jih spodbudi k odhodu v druge šole z boljšo profesionalno skupnostjo ali celo opuščanju učiteljskega poklica (Goldrick idr. 2012). Coldwell in Simkins (2011) poudarjata pomen t. i. moderacijskih učinkov: časa, etosa, vodenja in kontekstualnih dejavnikov. Ti dejavniki pomagajo pojasniti, zakaj imajo na videz podobne aktivnosti različne posledice pri različnih posameznikih, timih in šolah.

Vse večje število študij in raziskav se osredotoča na značilnosti kakovostnega profesionalnega razvoja (Garet idr. 2001; Penuel idr. 2007; Desimone 2011). Znano je, da učitelji lahko veliko pridobijo z aktivnostmi, ki vključujejo sodelovanje (Alton-Lee 2005; Cordingley idr. 2005; Little 2002), neformalne pogovore v zbornici (Mawhinney 2010) in delo v profesionalnih učečih se skupnostih oziroma skupnostih praks (Stoll 2009; Vescio, Ross in Adams 2008; Wenger 1998).

Učitelji v šolah potrebuje čas za učenje in prenos naučenega v prakso. Darling-Hammond idr. (1999, 78) trdijo celo, da je čas, porabljen za razmišljanje o učenju in poučevanju, prav tako pomemben za učenje učencev kot čas, porabljen za dejansko poučevanje. Veliko se lahko naučimo tudi iz raziskav o vodenju profesionalnega razvoja v drugih državah (Schleicher 2011; Musset 2010; OECD 2010; Wei, Darling-Hammond in Adamson 2010; Mayer in Lloyd 2011). V Šanghaju, na primer, učitelji poučujejo le 10–12 ur na teden, za razliko od 19 ur v Veliki Britaniji in 30 ur v ZDA. Zato mladi učitelji v Šanghaju lahko porabijo veliko kakovostnega časa za preostale aktivnosti, ki pozitivno vplivajo na učenje učencev (Jensen 2012). Med njih spada dvakrat tedensko opazovanje mentorjev, enkrat tedensko izpolnjevanje refleksij učitelja, vodenje raziskovalnega projekta in posredovanje povratnih informacij. Takšna struktura jasno kaže, kako je načrtovan čas, da učitelji razvijejo, prevzamejo, razpravljajo o in preizkusijo novo znanje (Garet idr. 2001).

## Razumevanje profesionalnega razvoja

Med oblikovalci politik in raziskovalci pa tudi vodji šol je prisotno določeno pomanjkanje razumevanja o tem, kaj profesionalni razvoj pravzaprav je. Nekateri ga vidijo kot aktivnosti, ki jih učitelji izvajajo oziroma »so jim posredovane« skozi model prenosa

od strokovnjaka k učitelju. Drugi ga vidijo kot učenje na strani učiteljev, tretji pa kot spremembe, ki so rezultat učenja, ki vodi v spremembe v učilnici in tako učinkuje na učence. Tako definicija poročila OECD (2009; 2010) o mednarodni raziskavi učenja in poučevanja, ki navaja »aktivnosti, ki razvijajo posameznikove spretnosti, znanje, strokovnost in druge lastnosti učitelja« (2009, 49) kot mnenje Nacionalnega sveta za razvoj osebja v ZDA, ki profesionalni razvoj definira kot »poglobljen, trajnosten in intenziven pristop k izboljševanju učinkovitosti učiteljev in ravnateljev pri izboljševanju dosežkov učencev« (Mizell idr. 2011; Hirsh 2009) nakazujeta, da je strokovni razvoj nekaj, kar se dogaja posameznikom. Toda zunanji vzvodi so ključni element. Dayeva definicija je pomembno prispevala k razširitvi konceptualizacije:

Profesionalni razvoj je sestavljen iz povsem naravnih učnih izkušenj ter zavestnih in načrtovanih aktivnosti, ki so namenjene posrednemu ali neposrednemu izboljšanju posameznika, skupine ali šole in tako prispevajo h kakovosti izobraževanja v učilnici (Day 1999, 34).

Nekateri raziskovalci (Opfer in Pedder 2011; Easton 2008) imajo kritičen odnos do izraza »profesionalni razvoj«, saj verjamejo, da poudarja poenostavljeno usmerjenost v programe in aktivnosti. Fullan (2007, 35) zagovarja mnenje, da je »profesionalni razvoj kot termin in kot strategija dosegel konec svoje življenjske dobe« in da predstavlja »veliko oviro napredku pri učenju učiteljev«, saj verjame, da »preusmerja energijo ljudi v razmišljanje, da delajo nekaj pomembnega« (str. 36). Cole (2004) je enega od svojih člankov naslovil celo s »Profesionalni razvoj: odličen način kako se izognemo spremembam.« Tisto, kar oba avtorja kritizirata, je močna povezanost s frazo »iti na seminar«.

V analizi trendov in izzivov v ZDA (Wei, Darling-Hammond in Adamson 2010, 1) je profesionalni razvoj konceptualiziran kot »produkt tako zunanjih kot notranjih, v delo samo vgrajenih aktivnosti, ki razširjajo znanje učiteljev in spreminjajo njihovo prakso poučevanja na načine, ki podpirajo učenje učencev«. Subtilna, a pomembna različica je Knappova (2003, 112) definicija profesionalnega učenja kot »sprememb v razmišljanju, znanju, spretnostih in pristopih k poučevanju, ki sestavljajo repertoar učiteljev ali vodij«. Timperleyeva (2011) uporablja termin »profesionalno učenje in razvoj« za opisovanje formalnih in neformalnih priložnosti za poglobljanje znanja in piljenja spretnosti na način, ki spremeni prakso v dobro učenca. Opfer in Pedder (2011) uporabljata izraze »profesionalno učenje učiteljev« in »učenje učiteljev« za premik

od usmerjenosti k aktivnostim. Berry idr. (2009, 578) vnesejo še dimenzijo opolnomočenja, ko profesionalno učenje opišejo kot proces, ki vključuje »izmenjavo vpogledov v poučevanje in učenje med učitelji za pridobitev občutka profesionalnega nadzora in lastništva nad svojim učenjem«. Koncept »razvoja« je boljši od »učenja«, njegova konotacija rasti je povsem primerna, saj se ljudje trajno razvijajo in spreminjajo v odzivu na svoje izkušnje in učenje, tako formalno kot neformalno (Boud in Hager 2010).

Izhajajoč iz predhodnih definicij (Bubb in Earley 2007, 4) je profesionalni razvoj:

nenehen proces, sestavljen iz formalnih in neformalnih izkušenj učenja, ki zaposlenim v šolah omogoča razmišljanje o svojem delu, izboljševanje svojega znanja in spretnosti ter načinov dela tako, da se izboljšata učenje in dobrobit učencev.

Povečati mora prilagodljivost, samoučinkovitost in navdušenje za delo z otroki in kolegi. Proces je tisto, kar je zares pomembno. Razvoj je nenehno v posamezniku in ni nekaj, kar se od časa do časa izvede ali priskrbi zaposlenim. Ljudje se razvijajo na različne načine: z načrtovanimi in formalnimi aktivnostmi in z izkušnjami, tu pa je še neprecenljivo razmišljanje, ki se pojavi naključno. Čas za razmišljanje o svojem delu je ključnega pomena. Že Sokrat je povedal: »Nikogar ne morem naučiti ničesar, lahko jih le spodbudim k razmišljanju.« Profesionalni razvoj ne pomeni le sodelovanja na organiziranih izobraževalnih seminarjih, razumeti ga je potrebno v smislu sprememb, ki se zgodijo v razmišljanju in praksi ljudi in prinašajo pozitivne spremembe za učence. Spodbujati mora zavezanost trajnostni osebni in profesionalni rasti. Z besedami Benjamina Brittna: »Učenje je kot veslanje proti toku. Če se ustaviš, pričneš drseti nazaj.« (Bubb in Earley 2010)

## Učinek

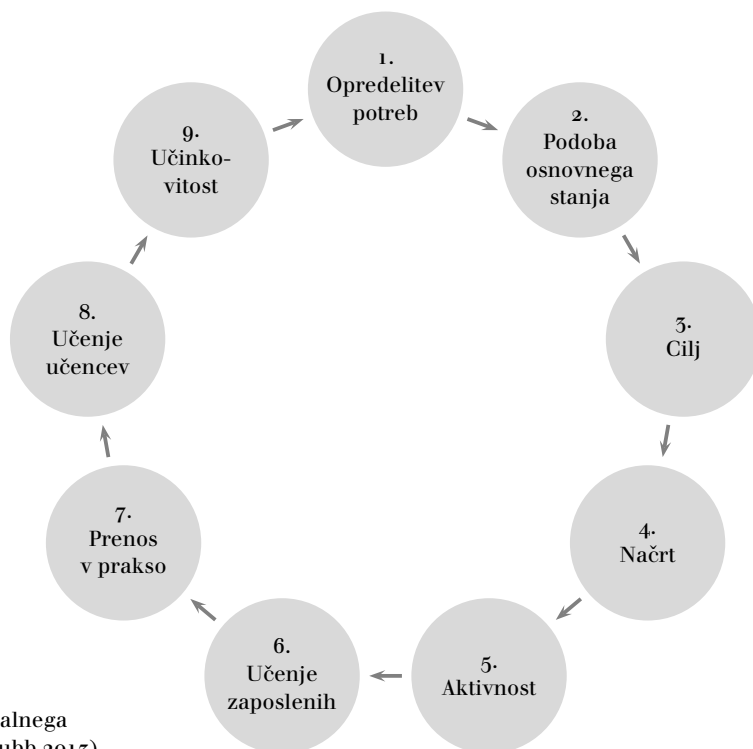
Pomembno je, da ne pozabimo razmišljati o učinku profesionalnega razvoja. Določanje pozitivnih učinkov profesionalnega razvoja je kompleksen proces. Izpostavljenost in sodelovanje v razvojnih aktivnostih lahko v različni meri vplivata na spremembe v prepričanjih, vrednotah in vedenju posameznikov. Takšne spremembe v posameznikih pa lahko v različni meri povzročijo spremembe v učilnici in šolski praksi, to pa lahko v različni meri povzroči izboljšanje v rezultatih učencev (Bubb in Earley 2010). Na

dosežke otrok in mladih vplivajo številni dejavniki, zato je težko poiskati dokaze, ki bi izpostavili neposredno povezavo med profesionalnim razvojem in dosežki. O povezavah med profesionalnim razvojem, razvojem šole in ustvarjanjem in prenašanjem znanja vemo preprosto premalo (Frost 2012).

Vse delo je tako lahko zaman. V delu *From Self-evaluation to School Improvement* (Bubb in Earley 2008) je predstavljen eno leto trajajoč projekt izboljšanja, v okviru katerega se je spodbujalo neodvisno učenje učencev. Šola je sicer uspešno uveljavila zapleten projekt »učenje učenja«, ki je vključil 120 učiteljev, a pri tem ni natančno načrtovala načina za evalvacijo uspešnosti projekta. Pozitivne, a posplošene povratne informacije učiteljev so pokazale, da je projekt verjetno pomagal izboljšati prakso, ni pa bilo jasno, na kakšen način, v kolikšni meri ali s kakšnim končnim učinkom. Poleg tega ni bilo nobenega poskusa evalvacije učinka na stopnjo samostojnosti učencev. Vodje šole tako niso vedeli, zakaj in na kakšen način je bil projekt pomemben in niso vedeli, kako nadaljevati. A ta primer ni nenavaden. Druge raziskave (Cordingley 2008; Pedder, Storey in Darleen Opfer 2008; Earley in Porritt 2009) so pokazale, da imajo šole težave z evalvacijo učinkov. Podatki so pogosto subjektivni in niso osnovani na dokazih. Evalvacija učinka profesionalnega razvoja je bila identificirana kot najšibkejši člen (OFSTED 2006).

Številne raziskave so se osredotočile le na zaznave sodelujočih glede načrtovanih učinkov. Iskanje prepričljivih dokazov o povezavah učenja učiteljev in učenja učencev ni preprosto, saj je metodološko zelo zapleteno. Ingvarson in kolegi nas opominjajo, da se je potrebno izogibati trditvam na podlagi navideznih povezav ali osredotočanju izključno na cilje, ki jih je preprosto meriti (Ingvarson, Meiers in Beavis 2005, 4).

Aktivnosti profesionalnega razvoja v šolskem (delovnem) času lahko negativno vplivajo na otroke. Učenci v desetih od 35 šol, obiskanih v okviru študije *Staff Development Outcomes* (Bubb, Earley in Hempel-Jorgensen 2008), so povedali, da je imel profesionalni razvoj negativen učinek na njihovo izobraževanje in blagostanje. Pokazali so tudi splošen odpor do nadomestnih učiteljev, ki niso poznali učencev in načina dela v šoli. Kritizirali so tudi kakovost dela, ki jim je bilo prepuščeno, tudi če je poučevanje vodil nekdo, ki so ga poznali. Eden od fantov je povedal (str. 41): »Ko našega učitelja ni, je grozno. Razredi se grdo obnašajo in ničesar ne opravimo. Nisem prepričan, da je usposabljanje dobra ideja.« Profesionalni razvoj mora učencem koristiti, ne škoditi.



SLIKA 1

Model cikla profesionalnega razvoja (povzeto po Bubb 2015)

### Kako profesionalni razvoj deluje

Slika 1 kaže cikel, ki pojasnjuje, kako profesionalni razvoj dela razliko. Model je izdelan na podlagi Kirkpatrickovega pionirskega dela v petdesetih letih na področju evalvacije programov poslovnega izobraževanja (Kirkpatrick 1983) in na Guskeyevem (2000) modelu evalvacije učinkov učiteljev v petih ravneh, ki je bolj celovit, saj namenja več pozornosti pripravi in vlogi samoučinkovitosti pri izboljševanju. V skladu z Bandurovo socialno kognitivno teorijo je samoučinkovitost definirana kot prepričanje v lastno zmožnost učinkovitosti (Tschannen-Moran, Hoy in Hoy 1998, 233). Samoučinkovitost ima pomembno vlogo v pristopu zaposlenih k ciljem, nalogam in izzivom ter spopadanju s težavami. Ohranjanje lastne moči je ključnega pomena.

Če želimo, da se učenje zaposlenih zgodi in ima vpliv na učence, mora do sprememb priti na več področjih. Za prikaz medsebojne povezanosti je model oblikovan ciklično, za razliko od Guskeyevega, Kirkpatrickovega in drugih modelov (Lieberman in Wilkins 2006; Ingvarson, Meiers in Beavis 2005; Coldwell in Simkins 2011),



ki profesionalni razvoj predstavljajo kot linearen proces. Toda spremembe niso vedno linearen proces, stvar vzroka in posledic, temveč so ciklične (Huberman 1995). Spremembe na enem področju lahko vplivajo na spremembe na drugem. Zato lahko spremembe v sposobnostih ali prepričanjih vodijo v spremembe v praksi, ki prinesejo spremembe v učenju učencev, ki vplivajo na samoučinkovitost učiteljev (samozavest ipd.), kar spodbudi nadaljnje spremembe v praksi in privede do novih sprememb v sposobnostih ali prepričanjih in tako naprej. Guskey (2005) meni, da spremembe v praksi lahko vodijo v spremembe pri učencih, kar nato spremeni prepričanje učiteljev. Literatura o izboljševanju šol vsebuje dokaze o tem, da se učitelji najbolj spremenijo takrat, ko opazijo, da njihovi novi praktični prijemi vplivajo na učence (Fullan in Hargreaves 1992).

Model ima devet faz. Tu nisem uporabila izraza »stopnje« kot Kirkpatrick in Guskey, saj je pomembno, da ne razmišljamo v smislu hierarhije, kjer so nekateri deli manj pomembni od drugih. Vse faze so pomembne. Zanimarjanje katerekoli od njih škodljivo vpliva na končne rezultate. Devet faz je organiziranih v tri domene v skladu z idejo Clarka in Hollingswortha (2002) o domenah znotraj njunega medsebojno povezanega modela profesionalnega razvoja.

- Domena priprave vsebuje štiri faze (1–4): identifikacijo potreb, podobo osnovnega stanja, postavljanje cilja in izdelavo načrta za njegovo doseganje.
- Domena učenja vsebuje dve fazi (5–6): razvojno aktivnost in nastalo novo učenje (spretnosti, znanje in odnosi).
- Domena izboljševanja ima tri faze (7–9): prenos naučenega v prakso, z učinkom na učenje učencev, in izboljšanje samoučinkovitosti zaposlenih.

Domeno priprave velja še posebej poudariti. Zaposleni naj identificirajo in analizirajo svoje potrebe. Če je to opravljeno le površinsko, ljudje pogosto identificirajo tisto, kar želijo, namesto da bi premislili o tem, kaj potrebujejo in zakaj. Pri analizi je lahko v veliko pomoč razprava z drugimi. Preprosto je namreč sklepati, da mora nekdo, ki ima težave z obvladovanjem učencev, izboljšati svoje vodenje razreda. Toda razlog za težave lahko izhaja iz načrtovanja, odnosov, vedenja, hitrosti podajanja snovi ali sredstev in če je tako, je potrebno spremeniti identificirano področje sprememb. Izdelava jasne podobe obstoječega stanja pomaga postaviti realistične cilje. Če podoba vključuje tudi učinek na učence

v razpoložljivem času, se lahko osredotočimo na specifične cilje namesto nedoločnega osredotočanja na popolnost. Dobro načrtovan profesionalni razvoj se mora začeti z mislijo na zaključek.

V domeni učenja je razpon aktivnosti profesionalnega razvoja zelo širok. Učitelji za najučinkovitejše smatrajo tiste, ki neposredno izpolnjujejo določene potrebe. Vrste aktivnosti z največjim vplivom so tiste na osnovi razprave o poučevanju in učenju in izboljševanju prakse skozi opazovanje, coaching – mentorstvo, kolegialno podporo in raziskave med učitelji (Goodall idr. 2005; Timperley 2008; Timperley idr. 2007; OECD 2010; Schleicher 2011). Joyce in Showers (2002) sta zaključila, da mora usposabljanje, če želi biti resnično uspešno, vsebovati naslednjih pet sestavin oziroma faz:

- *teorija* – s katero se novi pristop pojasni in utemelji,
- *predstavitev* – model za uveljavitev v praksi,
- *praksa* – učitelji lahko preizkusijo nov pristop,
- *povratne informacije* – o delovanju novega pristopa,
- *mentorstvo* – za pomoč učiteljem pri razpravi o poučevanju in učenju v spodbudnem okolju in možnosti za izboljševanje.

Njune raziskave so pokazale, da ima usposabljanje brez možnosti prejemanja povratnih informacij in mentorstva le malo merljivega vpliva na prakso v učilnici. Toda z dodajanjem omenjenih sestavin (še posebej zaključne faze mentorstva) lahko dosežemo pomemben učinek. Zato je skupen razvoj prakse tako uspešen (Fielding idr. 2005).

Andy Hargreaves pravi, da je dobro poučevanje »napolnjeno s pozitivnimi čustvi« (Hargreaves 2005). Potrebno je več osredotočanja na čustveni spekter profesionalnega razvoja. Potrebujemo tudi boljše razumevanje učinka počutja ljudi, predvsem na njihovo samozavest in zaupanje v svoje sposobnosti – v njihovo zmožnost za razvoj. Brez poglobljenega razumevanja se lahko le redki posamezniki razvijejo in izboljšajo dovolj, da vplivajo na napredek učenec. Bulloughov koncept evdajmonije (tj. občutek največje sreče, blaženosti) (Bullough 2009, 243) je močan:

Učenje učencev se izboljša takrat, ko se učitelje spodbuja in se jim omogoča popolno osredotočanje na delo ter ko učitelji skozi takšno osredotočanje dosežejo evdajmonijo, srečo, reflektirajo poučevanja z integriteto.

Model lahko uporabijo tudi šole in raziskovalci za pomoč pri izbiranju faze za evalvacijo in osredotočanje na preostale faze. Eval-

vacije se, na primer, pogosto osredotočijo na samo razvojno aktivnost, toda v predlaganem modelu je to le peta faza od devetih. Raziskovalci in šole lahko raziščejo tudi dogodke prej in potem in tako lažje presodijo, ali sta bila čas in denar, namenjena za profesionalni razvoj, porabljena učinkovito. Na podlagi jasnih podatkov o učinku je mogoče natančno presoditi stroškovno učinkovitost različnih aktivnosti in priložnosti. Stroške lahko merimo v treh oblikah: času, denarju in motnjah za učence in zaposlene. Porabljanje velikih količin denarja ne jamči vpliva (OECD 2012); dejansko so se največji premiki v določenih primerih zgodili z dokaj majhnimi stroški (Bubb 2010; Bubb, Earley in Hempel-Jorgensen 2008).

## Zaključek

Profesionalni razvoj, ki prinese pozitivne spremembe, je zapleten. Zato je pomembno, da poiščemo razlago za delovanje profesionalnega razvoja, ki jo šole lahko uporabijo pri svojih aktivnostih. Ta model lahko uporabijo vodje šol za strukturiranje strokovnega razvoja in evalvacijo učinka – ter morda tudi za diagnosticiranje neuspeha določenih razvojnih aktivnosti. Profesionalni razvoj lahko postane gonilo izboljševanja, če in ko ustreza kriterijem, ki jih je postavil Michael Fullan (2011): ko spodbuja notranjo motivacijo učiteljev in učencev; ko vključi učitelje in učence v trajno izboljševanje učenja in poučevanja; ko spodbuja skupno delo in ko vpliva na vse.

## Literatura

- Alton-Lee, A. 2005. »A Collaborative Approach to Knowledge Building to Strengthen Policy and Practice in Education: The New Zealand Iterative Best Evidence Synthesis Programme.« *Educational Researcher* 15 (9): 5–11.
- Barber, M., in M. Mourshed. 2007. *How the World's Best Performing School Systems Come Out on Top*. London: McKinsey.
- Berry, A., J. Loughran, K. Smith in S. Lindsay. 2009. »Capturing and Enhancing Science Teachers' Professional Knowledge.« *Research in Science Education* 39 (4): 575–594.
- Boud, D., in P. Hager. 2010. *Conceptualising Continuing Professional Development: Compliance, Pedestrianism and Decontextualisation or Richer Notions of Learning and Practice?* Leeds: Medical Education Unit.
- Bubb, S. 2010. »Advancing Teaching and Learning: Capitalising on Professional Development.« *Curriculum Management Update*, November.

- Bubb, S. 2013. »Developing from Within: Towards a New Model of Staff Development.« *Professional Development Today* 15 (1–2): 13–19.
- Bubb, S., in P. Earley. 2007. *Leading and Managing Continuing Professional Development*. London: Sage.
- Bubb, S., in P. Earley. 2008. *From Self-Evaluation to School Improvement: The Importance of Effective Staff Development*. Reading: CFBT.
- Bubb, S., in P. Earley. 2009. »Leading Staff Development for School Improvement.« *School Leadership & Management* 29 (1): 23–37.
- Bubb, S., in P. Earley. 2010. *Helping Staff Develop in Schools*. London: Sage.
- Bubb, S., P. Earley in A. Hempel-Jorgensen. 2008. *Staff Development Outcomes Study*. London: TDA.
- Bullough, R. V. 2009. »Seeking Eudaimonia: The Emotions in Learning to Teach and to Mentor.« *V Advances in Teacher Emotion Research*, ur. P. A. Schutz in M. Zembylas, 33–53. Dordrecht: Springer.
- Clarke, D., in H. Hollingsworth. 2002. »Elaborating a Model of Teacher Professional Growth.« *Teaching and Teacher Education* 18 (8): 947–967.
- Coldwell, M., in T. Simkins. 2011. »Level Models of Continuing Professional Development Evaluation: A Grounded Review and Critique.« *Professional Development in Education* 37 (1): 143–157.
- Cole, P. 2004. *Professional Development: A Great Way to Avoid Change*. Melbourne: IARTV.
- Cordingley, P. 2008. *Qualitative Level Study of School-Level Strategies for Teachers' CPD*. Coventry: CUREE.
- Cordingley, P., M. Bell, B. Rundell in D. Evans. 2005. *The Impact of Collaborative CPD on Classroom Teaching and Learning*. London: Evidence for Policy and Practice Information Centre.
- Darling-Hammond, L. 1997. *Doing What Matters Most: Investing in Quality Teaching*. New York: National Commission on Teaching and America's Future.
- Darling-Hammond, L., B. T. Berry, D. Haselkorn in E. Fidler, ur. 1999. *Teacher Recruitment, Selection, and Induction: Policy Influences on the Supply and Quality of Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Day, C. 1999. *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Day, C., P. Sammons, K. Leithwood, D. Hopkins, Q. Gu, E. Brown in E. Ahtaridou. 2011. *Successful School Leadership: Linking with Learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Desimone, L. M. 2011. »A Primer on Effective Professional Development.« *Phi Delta Kappan* 92 (6): 68–71.
- Earley, P., in V. Porritt. 2009. *Effective Practices in Continuing Professional Development: Lessons from Schools*. London: Institute of Education.
- Easton, L. B. 2008. »From Professional Development to Professional Learning.« *Phi Delta Kappan* 89 (10): 755–761.
- Fielding, M., S. Bragg, J. Craig, I. Cunningham, M. Eraut, S. Gillinson, M.

- Horne, C. Robinson in J. Thorp. 2005. *Factors Influencing the Transfer of Good Practice*. London: DFES.
- Frost, D. 2012. »From Professional Development to System Change: Teacher Leadership and Innovation.« *Professional Development in Education* 38 (2): 205–227.
- Fullan, M. 2007. *The New Meaning of Educational Change*. New York in London: Teachers College Press.
- Fullan, M. 2011. *Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform*. East Melbourne: Centre for Strategic Education.
- Fullan, M., in A. Hargreaves. 1991. *What's Worth Fighting For? Working Together for Your School*. Milton Keynes: Open University Press.
- Fullan, M., in A. Hargreaves. 1992. »Teacher Development and Educational Change.« V *Teacher Development and Educational Change*, ur. M. Fullan in A. Hargreaves, 1–9. London: Routledge.
- Garet, M. S., A. C. Porter, L. Desimone, B. F. Birman in K. S. Yoon. 2001. »What makes professional development effective?« *American Educational Research Journal* 38 (4): 915–945.
- Goldrick, L., D. Osta, D. Barlin in J. Burn. 2012. *Review of State Policies on Teacher Induction*. Santa Cruz: New Teacher Center.
- Goodall, J., C. Day, A. Harris, G. Lindsay in D. Muijs. 2005. *Evaluating the Impact of Professional Development*. Nottingham: DFES.
- Guskey, T. 2000. *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Guskey, T. 2005. »A Conversation with Thomas R. Guskey.« *The Evaluation Exchange* 11 (4): 12–15.
- Hallinger, P., in R. H. Heck. 2010. »Collaborative Leadership and School Improvement: Understanding the Impact on School Capacity and Student Learning.« *School Leadership and Management* 30 (2): 95–110.
- Hanushek, E. A., in S. G. Rivkin. 2006. »Teacher Quality.« V *Handbook of the Economics of Education*, ur. E. Hanushek in F. Welch, 2:1051–1078. Amsterdam: Elsevier.
- Hargreaves, A. 2005. »The Emotions of Teaching and Educational Change.« V *Extending Educational Change*, ur. A. Hargreaves, 278–295. Dordrecht: Springer.
- Hargreaves, D. H. 2012. *A Self-Improving School System in International Context*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Hargreaves, A., A. Lieberman, M. Fullan in D. Hopkins. 2010. *Second International Handbook of Educational Change*. New York: Springer.
- Hirsh, S. 2009. »A New Definition.« *Journal of Staff Development* 30 (4): 10–16.
- Huberman, M. 1995. »Professional Careers and Professional Development: Some Intersections.« V *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*, ur. T. R. Guskey in M. Huberman, 193–224. New York: Teachers College Press.
- Ingersoll, R. M., in T. M. Smith. 2004. »Do Teacher Induction and

- Mentoring Matter?« *National Association of Secondary School Principals* 88 (638): 28–40.
- Ingvarson, L., M. Meiers in A. Beavis. 2005. »Factors Affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers' Knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy.« *Education Policy Analysis Archives* 13 (10): 1–28.
- Jensen, B. 2012. *Catching Up: Learning from the Best School Systems in East Asia*. Victoria: Grattan Institute.
- Johnson, S. M., S. M. Kardos, D. Kauffman, E. Liu in M. L. Donaldson. 2004. »The Support Gap: New Teachers' Early Experiences in High-Income and Low-Income Schools.« *Education Policy Analysis Archives* 12 (61): 1–25.
- Joyce, B., in B. Showers 2002. »Student Achievement through Staff Development.« <http://literacy.kent.edu/coaching/information/Research/randd-engaged-joyce.pdf>
- Kirkpatrick, D. L. 1983. »Four Steps to Measuring Training Effectiveness.« *Personnel Administrator* 28 (11): 19–25.
- Knapp, M. S. 2003. »Professional Development as a Policy Pathway.« *Review of Research in Education* 27 (1): 109–157.
- Lack, A., in A. Johnson. 2008. *Schools Facing Challenging Circumstances Research Report*. London: Jigsaw Research.
- Lawless, K. A., in J. W. Pellegrino. 2007. »Professional Development in Integrating Technology into Teaching and Learning: Knowns, Unknowns, and Ways to Pursue Better Questions and Answers.« *Review of Educational Research* 77 (4): 575.
- Lieberman, J. M., in E. A. Wilkins. 2006. »The Professional Development Pathways Model: From Policy to Practice.« *Kappa Delta Pi Record* 42 (5): 5.
- Little, J. W. 2002. »Locating Learning in Teachers' Communities of Practice: Opening up Problems of Analysis in Records of Everyday Work.« *Teaching and Teacher Education* 18 (8): 917–946.
- Mawhinney, L. 2010. »Let's Lunch and Learn: Professional Knowledge Sharing in Teachers' Lounges and Other Congregational Spaces.« *Teaching and Teacher Education* 26 (4): 972–978.
- Mayer, D., in M. Lloyd. 2011. *Professional Learning*. Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- Mizell, H., S. Hord, J. Killion in S. Hirsh. 2011. »New Standards Put the Spotlight on Professional Learning.« *Journal of Staff Development* 32 (4): 10–12.
- Murphy, R., in S. Machin. 2011. *Improving the Impact of Teachers on Pupil Achievement*. London: The Sutton Trust.
- Musset, P. 2010. »Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects.« OECD Education Working Papers 48, OECD, Paris.
- O'Donoghue, T. A., in S. R. P. Clarke. 2010. *Leading Learning: Process,*

- Themes and Issues in International Contexts*. Abingdon: Routledge.
- OECD. 2009. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Pariz: OECD.
- OECD. 2010. *Teachers' Professional Development: Europe in International Comparison*. Pariz: OECD.
- OECD. 2012. »Does Money Buy Strong Performance in PISA?« *Pisa in Focus*, februar.
- OFSTED. 2006. *The Logical Chain*. London: OFSTED.
- Opfer, V. D., in D. Pedder. 2011. »Conceptualizing Teacher Professional Learning.« *Review of Educational Research* 81 (5): 376–407.
- Pedder, D., A. Storey in V. Darleen Opfer. 2008. *Schools and Continuing Professional Development (CPD) in England: State of the Nation Research Project*. London: TDA.
- Penuel, W. R., B. J. Fishman, R. Yamaguchi in L. P. Gallagher. 2007. »What Makes Professional Development Effective? Strategies That Foster Curriculum Implementation.« *American Educational Research Journal* 44 (4): 921–958.
- Pont, B., in D. Hopkins. 2008. »Approaches to System Leadership: Lessons Learned and Policy Pointers.« *V Improving School Leadership*, ur. B. Pont, D. Nusche in D. Hopkins, 253–270. Pariz: OECD.
- Pont, B., D. Nusche, H. Moorman in D. Hopkins. 2008. *Improving School Leadership*. 2. zv., *Case Studies on System Leadership*. Pariz: OECD.
- Robinson, V., M. Hohepa in C. Lloyd. 2009. *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Wellington: Ministry of Education.
- Sanders, W. L., in J. C. Rivers. 1996. *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement*. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Schleicher, A. 2011. *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from Around the World*. Pariz: OECD.
- Stoll, L. 2009. »Connecting Learning Communities: Capacity Building for Systemic Change.« *V Second International Handbook of Educational Change*, ur. A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan in D. Hopkins, 469–484. Springer International Handbooks of Education 25. Dordrecht: Springer.
- Murphy, R., in S. Machin. 2011. *Improving the Impact of Teachers on Pupil Achievement*. London: The Sutton Trust.
- Timperley, H. 2011. »A Background Paper to Inform the Development of a National Professional Development Framework for Teachers and School Leaders.« AITSL, Melbourne.
- Timperley, H. 2008. *Teacher Professional Learning and Development*. Geneva: The International Academy of Education.
- Timperley, H., A. Wilson, H. Barrar in I. Fung. 2007. *Teacher Professional Learning and Development*. Wellington: Ministry of Education.
- Tschannen-Moran, M., A. W. Hoy in W. K. Hoy. 1998. »Teacher Efficacy:

Its Meaning and Measure.« *Review of Educational Research* 68 (2): 202–248.

Vescio, V., D. Ross in A. Adams. 2008. »A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning.« *Teaching and Teacher Education* 24 (1): 80–91.

Wei, R. C., L. Darling-Hammond in F. Adamson. 2010. *Professional Development in the United States: Trends and Challenges*. Dallas, TX: National Staff Development Council.

Wenger, E. 1998. *Communities of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dr. Sara Bubb je predavateljica na Inštitutu za izobraževanje na Univerzi v Londonu.  
*s.bubb@ioe.ac.uk*



Andy  
Hargreaves

### **More Than A Sidekick: The Role of Deputy in Educational Leadership**

The Lone Ranger had Tonto. Batman had Robin. And headteachers, like sheriffs, also have their Deputies. Many famous characters have their sidekicks or assistants. But the assistants are more than second-in-command to these leaders themselves. They are integral to the exercise of leadership. This is because, in schools and other organizations today, leadership is not the exercise of one charismatic icon or hero. It is stretched across people who make different kinds of contributions together. This paper examines this wider understanding of leadership and the roles of deputies within it. It does so by recapitulating four essential and interrelated aspects of what Dean Fink and I have called sustainable leadership. It then argues how these four aspects are at their most powerful when they are fused together in what I call fusion leadership. Two examples – one from business and one from sport – are then presented in order to illustrate the principles at work. Finally, some implications are drawn for the nature and role of the deputy head.

*Keywords:* school, deputy, leadership, fusion leadership, sustainable leadership

VODENJE 3|2013: 3–13

Sara Bubb

### **Leading Professional Development**

Professional development is crucial for organisational growth and school improvement. It has to meet a variety of needs: individual, team and organisational. There are also needs resulting from local and central government policy initiatives. The article presents the importance of professional development, its efficient management, its understanding by various theorists and practitioners and its promotion and implementation in practice. This paper seeks to deepen our understanding about the leadership of professional development. It outlines a new cyclic model of how it works which could be used by school leaders to ensure that staff development makes a difference to student learning.

*Keywords:* professional development, leadership, organisation, staff, learning

VODENJE 3|2013: 15–30

Mojca Kralj  
and Cveta  
Razdevšek  
Pučko

### **Characteristics and Evaluation of the Profession of Class Teacher**

The article is part of a large scale study of teachers of the first stage of basic education (Družbene značilnosti in perspektive poklicnega življenja profesorice razrednega pouka). It discusses a more narrow